

Heft

RpB



KATHOLISCHE RELIGIONSPÄDAGOGIK UND KATECHETIK

Heft 73/2015

Religionspädagogische Beiträge



Religiöse Stile
Kompetenzorientierung
Religiositätsbildung
Wunderdidaktik
Hattie-Studie

LUSA

Zid
RpB

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

ISSN 0173-0339

<i>Begründet</i>	von Günter Stachel und Hans Zirker
<i>Fortgeführt</i>	durch Herbert A. Zwergel Werner Simon und Burkard Porzelt
<i>Herausgeber</i>	Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK)
<i>Vorsitzende</i>	Prof. Dr. Claudia Gärtner, Dortmund
<i>Schriftleitung</i>	Prof. Dr. Ulrich Kropač, Eichstätt Prof. Dr. Georg Langenhorst, Augsburg
<i>Verlag</i>	Verlag LUSA, Babenhausen
<i>Herstellung</i>	Heidi Klehr, Eichstätt (<i>Satz</i>), Textwerkstatt Lehner, Maingründel (<i>Layout</i>)
<i>Druck</i>	SOWA, Piaseczno (PL)

Kontaktdaten, Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen siehe Seite 145

Inhalt

Editorial	3
<i>Ulrich Kropač/Georg Langenhorst</i>	

Religionspädagogik POINTIERT

Die Entwicklung domänenspezifischer religiöser Stile	
Konturen eines neuen Paradigmas in der Religionspädagogik	5
<i>Veit-Jakobus Dieterich</i>	

Religionspädagogik KONTROVERS

Das Lernen stark machen	
Kompetenzorientierung als mathetische Wende	15
<i>Wolfgang Michalke-Leicht/Clauß Peter Sajak</i>	

Religion gebrauchen	
Die Logik der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht	25
<i>Hans Schmid</i>	

Religionspädagogik AKTUELL

Kritische Beobachtungen zur programmatischen Kindertheologie	35
<i>Iris Mandl-Schmidt</i>	

Anerkennen und Bilden	
Zwei komplementäre religionspädagogische Grundaufgaben	46
<i>Stefan Altmeyer</i>	

Was ist ein religiöser Lernprozess?	
Religiositätsbildung als religionspädagogische Konzeption	57
<i>Joachim Kunstmann</i>	

Wunder(n) und Wundererzählungen		
Videobasierte wunderdidaktische Ein- und Ausblicke		68
<i>Manfred Riegger unter Mitarbeit von Mateusz Tott</i>		
Religionsunterricht als Ort der Theologie		80
<i>Norbert Mette</i>		
Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Religionsunterricht		
What works – was wirkt?		91
<i>Joachim Theis</i>		
Transformative Learning – eine Lerntheorie für theologische Seminare?		
Ein Erfahrungsbericht über den Einsatz der (Lern-)Theorie des Transformative Learning in einem theologischen Hochschulseminar		102
<i>Christina Fehrenbach</i>		
Religionspädagogik INTERNATIONAL		
Religion education in Scandinavian countries and Finland		
Perspectives to present situation		113
<i>Saila Poulter / Arniika Kuusisto / Arto Kallioniemi</i>		
REZENSIONEN		123

Editorial

Ulrich Kropač / Georg Langenhorst

Das vorliegende Herbstheft der *Religionspädagogischen Beiträge* gibt einen Einblick in die Vielfalt von Themen, die gegenwärtig in der Religionspädagogik verhandelt werden.

Veit-Jakobus Dieterich macht in *Religionspädagogik* pointiert den Auftakt mit einer kritischen Reflexion auf die klassischen strukturalistischen Stufenmodelle zur religiösen Bildung, um im Anschluss ein neues religionspädagogisches Paradigma zu skizzieren, das den Ansatz einer domänenspezifischen Entwicklung mit der Theorie religiöser Stile (statt Stufen) verbindet.

In der Rubrik „Religionspädagogik kontrovers“ kreuzen *Wolfgang Michalke-Leicht* und *Clauß Peter Sajak* einerseits sowie *Hans Schmid* andererseits wissenschaftlich die Klängen. Die Positionen der beiden ‚Kombattanten‘ sind in der religionspädagogischen Landschaft bekannt: Michalke-Leicht/Sajak treten für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht ein, Hans Schmid hält dagegen, indem er Verluste markiert, die der Religionsunterricht in seinen Augen erleidet, wenn dieser sich der „Logik der Kompetenzorientierung“ verschreibt. Die Auseinandersetzung der beiden Positionen verspricht einen veritablen Funkenflug.

Die Rubrik *Religionspädagogik aktuell* versammelt diverse Themen:

■ Eröffnet wird sie von *Iris Mandl-Schmidt*. Mit ihrem Beitrag legt die Autorin der noch immer rasanten Entwicklung der Kindertheologie einige reflexive Stolpersteine in den Weg: Kann man Kindertheologie tatsächlich als

Programm verstehen? Oder, noch schärfer gefragt: Firmiert sie möglicherweise sogar nur als ein Etikett für eine präsupponierte religiöse Entfaltungsfreiheit von Kindern, die in Wirklichkeit so gar nicht gegeben ist?

- *Stefan Altmeyer* geht es in seinem Artikel um den Begriff ‚Anerkennung‘, dem er das Potential zutraut, zu einem religionspädagogischen Schlüsselkonzept aufzusteigen. Es genüge nicht, dass sich die Religionspädagogik auf Bildung fokussiere, sie bedürfe eines zweiten intentionalen Standbeins, das Altmeyer in einem theologisch profilierten Konzept von Anerkennung ausmacht.
- Nicht weniger grundsätzlich setzt *Joachim Kunstmann* an. Er greift die schon früher von Rudolf Englert gestellte Frage „Was ist ein religiöser Lernprozess?“ auf und schreibt der Religionspädagogik ins Stammbuch, ihren langen Weg zum Subjekt endlich zu vollenden. Dazu müsse sie sich mit aller Entschiedenheit der individualisierten Religion zuwenden – was für sie die Transformation in eine „religiositätsbildende Religionspädagogik“ impliziere.
- Wunder und Wundererzählungen sind bis heute gefährliche Klippen, an denen sich theologisches Denken bricht. Das gilt für die Religionspädagogik nicht weniger. *Manfred Riegger* (zusammen mit *Mateusz Tott*) zieht hier Bilanz und entwickelt Grundsätze einer Wunderdidaktik, indem er videogestützte Unterrichtsbeobachtungen bezieht.

- Die Überschrift des Beitrags von *Norbert Mette* – „Religionsunterricht als Ort der Theologie“ – lässt verschiedene Assoziationen zu, so dass Mette zunächst einmal klärt, in welchem Verhältnis Religionsunterricht und Theologie stehen. Er schlägt sodann einen eigenen Weg ein, indem er aufzeigt, wie Religionsunterricht als theologierelevanter Ort verstanden werden kann, der es unterschiedlichen theologischen Disziplinen erlaubt, von ihm zu lernen.
- Die Hattie-Studie hat vor allem dadurch von sich reden gemacht, dass sie in etliche Diskussionen um klassische pädagogische Streitthemen hinein gewissermaßen ein ‚Machtwort‘ gesprochen hat. *Joachim Theis* arbeitet heraus, welche Konsequenzen sich aus der Studie für die religionsdidaktische Diskussion gewinnen lassen.
- *Christine Fehrenbachs* Artikel möge als Gastbeitrag gelesen werden. Die Autorin war Lehrbeauftragte im Fach Neutestamentliche Literatur und Exegese und wirbt für eine spezifische Lerntheorie für theologische Seminare, die auch in der theologischen Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht werden könnte. Aus religionspädagogischer Perspektive wird man einen solchen Ansatz mit Aufmerksamkeit verfolgen.

Die Sparte *Religionspädagogik international* wird dieses Mal durch einen Beitrag aus Finnland bestritten: *Saila Poulter*, *Arniika Kuusisto* und *Arto Kallioniemi*, tätig an der University of Helsinki, widmen sich aktuellen Fragen religiöser Erziehung in den skandinavischen Ländern und Finnland.

Wie üblich beschließt ein Rezensionsteil das Heft, in dem verschiedene religionspädagogische Neuerscheinungen besprochen werden.

Erinnert sei an den schon früher geäußerten Wunsch der Schriftleitung, dass für die Rubriken *Religionspädagogik pointiert* und *Religionspädagogik kontrovers* (wobei ‚kontrovers‘ auch die komplementäre Sicht auf ein und denselben Gegenstand meinen kann und nicht nur den streitbaren Gegensatz) Themen und möglichst auch Autorinnen und Autoren vorgeschlagen werden. Die Schriftleitung möchte die Platzierung dieser Themen von ihren subjektiven Wahrnehmungen und Präferenzen entkoppeln und bittet daher die Leser/-innen der Religionspädagogischen Beiträge um tatkräftige Unterstützung.

Die Entwicklung domänen-spezifischer religiöser Stile

Konturen eines neuen Paradigmas in der Religionspädagogik

Veit-Jakobus Dieterich

1. Entwicklungspsychologischer Paradigmenwechsel

1.1 Die klassischen strukturgenetischen Stufenmodelle zur religiösen Entwicklung

Die klassischen, über rund drei Jahrzehnte hinweg in der Religionspädagogik bewährten und eine ganze Generation von Religionspädagoginnen und -pädagogen prägenden strukturgenetischen Stufenmodelle zur religiösen Entwicklung von Fritz Oser und James W. Fowler,¹ die ihrerseits auf Jean Piagets Theorie² zur kognitiven und Lawrence Kohlbergs Schema zur moralischen Entwicklung³ aufbauten, sind in Verruf geraten. Die Rede von einer „Post-Piaget-Ära“ scheint auch die im Rahmen seines Paradigmas entstandenen Folgekonzeptionen zur Disposition zu stellen. Zwei im religionspädagogischen Diskurs der jüngsten

Zeit in diesem Kontext zu beobachtende Strategien bergen erhebliche Gefahren. So setzt sich ein schlichtes, starres Festhalten am altbewährten Paradigma⁴ dem Vorwurf aus, auf der einen Seite wissenschaftlich nicht auf der Höhe der Zeit zu stehen und auf der anderen für eine veränderte religionsunterrichtliche Praxis keine angemessenen Mittel mehr zur Verfügung zu stellen. Eine schlichte Polemik gegen das alte Modell und der bloße Hinweis darauf, dass es „überholt“ sei, steht aber in der Gefahr, nur eine Lücke aufzureißen, ohne sinnvolle Alternativen aufzeigen zu können, ja vielleicht sogar den Grundgedanken, dass Heranwachsende anders denken und verstehen als Erwachsene, und damit einen der Eckpunkte einer subjektorientierten Religionsdidaktik preiszugeben. Hier hilft auch der immer wieder zu findende schlichte Hinweis auf eine „domänenspezifische“ Entwicklung als Kennzeichen der Post-Piaget-Zeit, der in aller Regel nicht weiter spezifiziert und konkretisiert wird, nicht aus. Die Grundsatzkritik führt

1 Oser, Fritz/Gmünder, Paul: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Gütersloh 1984/1996; Fowler, James W.: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 2000.

2 Piaget, Jean: Gesammelte Werke. Studienausgabe, Stuttgart 1975.

3 Kohlberg, Lawrence: Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt a. M. 1995.

4 Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.): Grundkurs Religiöse Entwicklung. Klassische Positionen, Stuttgart 2000; Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh 1987/2010.

dann nur zu einer Leerstelle, die auch die – an sich erfreuliche – verstärkte Bezugnahme auf andere, alternative wissenschaftliche Bezugsmodelle, etwa soziologische, nicht zu füllen vermag.

Angesichts dieser aporetisch scheinenden Situation wurde im Jahr 2013 der Versuch unternommen, einen neuen Entwurf zum Thema „Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik“⁵ vorzulegen, der sich seinerseits zugleich einem doppelten Anliegen verpflichtet fühlt. Auf der einen Seite werden unter breiter Aufnahme und Zusammenführung der recht zahlreichen einschlägigen, bislang in der bundesdeutschen Diskussion aber wenig bis gar nicht rezipierten neuen Studien aus dem angelsächsischen Sprachraum zur Thematik die Konturen eines post-piaget'schen, domänenspezifischen Paradigmas zur religiösen Entwicklung umrissen. Auf der anderen aber wurde grundlegend geprüft, welche Aspekte der „alten“ Modelle weiterhin Gültigkeit beanspruchen können, weil der Blick auf wissenschaftsgeschichtliche Umwälzungen zeigt, dass bei Paradigmenwechseln häufig mögliche Gewinne auf der einen Seite mit erheblichen Verlusten auf der anderen „bezahlt“ werden. So ist eine Synthese entstanden, die nun wirklich die Konturen eines neuen Paradigmas umreißt, zugleich aber den nach wie vor interessanten und beachtenswerten Aspekten des klassischen Paradigmas gerecht wird. Ein solch doppelt fundierter Ansatz scheint nun nicht nur auf der theoretischen Ebene eine Innovation darzustellen, vielmehr auch auf der unterrichtspraktischen in vielfältiger Weise anregende und weiterführende Impulse geben zu können.

1.2 Das domänenspezifische Post-Piaget-Paradigma

Die Weiterentwicklung gegenüber der klassischen Theorie von Jean Piaget („*Jenseits von Piaget*“) lässt sich in drei grundlegende Aussagen zusammenfassen:

- Die kognitive Entwicklung erfolgt nicht allgemein und übergreifend, wie Piaget annahm, vielmehr *bereichsspezifisch*, also segmentiert in bestimmten Domänen (Stichwort: *domain-specificity*). Die zentralen Denkbereiche bilden dabei die Physik (mit der Grundunterscheidung bewegt – unbewegt, die unbelebte Natur), die Biologie (belebt – unbelebt, die belebte Natur), die Psychologie (bewusst – unbewusst, bewusstes Leben) sowie die Mathematik mit dem Zahlenverständnis.
- Kleine Kinder können erstaunlich viel sehr früh, weit früher und in weitaus umfangreichem Ausmaß, als Piaget annahm (Schlagwort: „Der kompetente Säugling“). Wie sich frühe sogenannte *intuitive* bzw. *naive Theorien* in den einzelnen Bereichen bilden, weiterentwickeln und schließlich in komplexere, erwachsenenaffine Denkweisen transformiert werden – etwa auf kontinuierliche Weise oder in paradigmawechselartigen Schüben –, ist in der Forschung (noch) umstritten.
- Das *Wissen*, die Inhalte der jeweiligen Domänen, spielt eine weit größere Rolle für die Denkentwicklung, als Piaget annahm, der sich auf das formale Denken konzentrierte. Das Denken entfaltet sich also nicht nur domänen-, sondern auch inhaltsbezogen – nach dem Motto: Ohne Wolle kann man nicht stricken. In einer Domäne ist ein Experte zuerst einmal einem Novizen überlegen, allerdings nicht völlig abgelöst von Alter und kognitiver Entwicklung. So mag ein Experte im Kindesalter wohl einem Novizen im Jugendalter überlegen sein, doch wird er einem Experten dieser Altersstufe das Wasser in der Regel nicht reichen können.

5 Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus: Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik (UTB), Göttingen 2013.

1.3 Domäne Religion?

Interessanterweise wurde in der US-amerikanischen Diskussion auch recht früh, beginnend in den 90er-Jahren, verstärkt jedoch seit der Jahrhundertwende,⁶ die Frage aufgeworfen und dann von zahlreichen angloamerikanischen Entwicklungspsychologinnen und -psychologen auch positiv beschieden, ob es neben den „klassischen“ noch weitere Domänen und entsprechend naive Theorien geben könnte, etwa eine Domäne Metaphysik, Philosophie oder Religion und entsprechend eine naive Philosophie resp. Theologie.

Für eine *Domäne Religion* bzw. eine *naive Theologie* bietet sich zuerst einmal der Bereich des Übernatürlichen, der Kontingenz bzw. des Numinosen und/oder Magischen an. Das magische Denken etwa rechnet mit Kausalitäten

durch übernatürliche Wesen oder Kräfte. Eine konkrete Domäne Religion differenziert sich von anderen Symbolsystemen (etwa Superman, Santa Claus, Zahnfee etc.), dann durch Kenntnisse bestimmter Inhalte einer konkreten Religion aus (z. B. Gottesvorstellungen, Jesusgeschichten). Auf diese Weise entwickeln Kinder im Kindergartenalter Grundzüge eines domänenspezifischen Wissens, das sich dann bei entsprechender Unterstützung bereits in dieser Altersstufe oder spätestens während der Grundschulzeit zu einer Kindertheologie systematisieren kann.

Wird die plausible These einer eigenständigen Domäne Religion/Theologie bejaht, stellen sich zwei Folgefragen, die anschlussfähig sind für in der Theologie resp. den klassischen Theorien zur religiösen Entwicklung aufgeworfene Problemstellungen und diese in einer

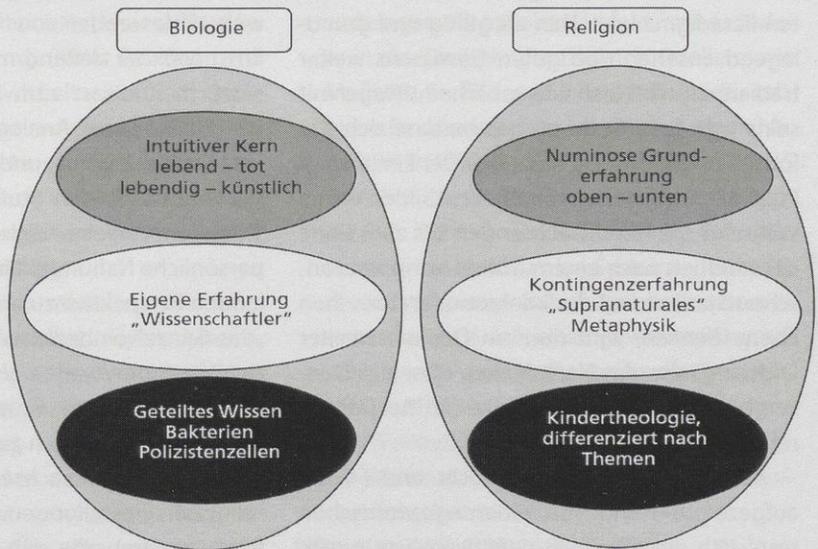


Abb. 1:
Biologie und Religion – ein mögliches Entwicklungsmodell, aus: Büttner/Dieterich 2013 [Anm. 5], 29.

6 Hirschfeld, Lawrence A./Gelman, Susan A. (Hg.): Mapping the Mind. Domain Specificity in Cognition and Culture, Cambridge 1994; Rosengren, Karl S./Johnson, Carl N./Harris, Paul L. (Hg.): Imagining the Impossible. Magical, Scientific and Religious Thinking in Children, Cambridge – New York – Melbourne 2000; Andresen, Jensine (Hg.): Religion in Mind. Cognitive Perspectives on Religious Belief, Ritual, and Experience, Cambridge 2001.

neuen Weise thematisieren, perspektivieren und prozessieren. Zum einen lässt sich vorstellen, dass es innerhalb einer Domäne Religion resp. Theologie *Subdomänen* gibt, die jeweils wiederum eigenen Denk- und Entwicklungslogiken folgen, etwa eine Domäne (übernatürlicher/transzendenter) *Gott*; eine andere

mit der Frage nach dem *Menschen* (bewusstes Leben) in seinem Verhältnis zum Göttlichen, in der christlichen Tradition zudem die Frage nach *Jesus Christus*, der die beiden Bereiche von Gott und Mensch in exemplarischer Weise miteinander vermittelt. Zum zweiten lässt sich fragen, wie denn Heranwachsende das *Verhältnis zwischen* den unterschiedlichen *Denk-Domänen* bearbeiten und ebenso das Verhältnis zwischen den einzelnen Subdomänen der Religion resp. Theologie, also die Entwicklungsformen innerhalb und zwischen domains.

2. *Stufen vs. Stile (und Konzepte) – Entwicklungen in der Domäne Religion*

2.1 Das alte Paradigma

Zuerst einmal ist zu fragen, was sich vom alten Paradigma weiterhin als gültig und grundlegend ansehen und guten Gewissens weitertradiieren lässt. Nach wie vor scheint *Piaget* mit seinem Befund Recht zu haben, dass sich das formal-operatorische, abstrakte Denken erst ab Pubertät und Adoleszenz herausbilden kann. Während die Heranwachsenden bis zum Ende der Kindheit nach einem frühen vor-operatorischen Stadium auf der konkret-operatorischen Ebene denken, wird nun ein Denken zweiter Ordnung, also das Nachdenken über das Denken bzw. ein Bedenken der Denkmittel (Mittelreflexion) möglich.⁷

Auch der von Kohlberg, Oser und Fowler aufgezeigte Trend von einer egozentrischen resp. sich einseitig – in negativem wie positivem Sinne – abhängig fühlenden zu einem auf wechselseitigen Austausch bedachten Welt-, Gottes- und Selbstverständnis in der Kindheit

bleibt einleuchtend. Ebenso die Beobachtung, dass sich dieser Trend in der Jugend- und Erwachsenenzeit gleichsam nochmals vollzieht, aber nicht einfach in derselben Art und Weise, vielmehr deutlich modifiziert, und – wenn wir die genannte grundlegende, bleibende Piaget-Differenzierung hinzunehmen – auf einer anderen, vielleicht „höheren“, aber eben auch gefährdeten Ebene, die die selbst- und weltreflexive Metaebene einbezieht.

Im Blick auf die spezifisch religiöse Dimension scheinen die beiden ersten Stufen bei Oser und Fowler, die ihrerseits u. a. auf Piagets Stufen des prä-operatorischen und des konkret-operatorischen Denkens rekurrieren, plausibel und auch weitgehend miteinander kompatibel (deus ex machina / intuitiv-projektiv resp. do ut des / mythisch-wörtlich). Interessant ist hierbei, dass Oser im Anschluss an Kohlbergs *moralisches Urteil* vom *religiösen Urteil*, Fowler jedoch weit umfassender von *faith* spricht, von Karl Ernst Nipkow treffend mit *Lebensglaube* übersetzt, in Kontrast zum inhaltlich orientierten *belief* (fides quae). Analog bleiben weiterhin die im reiferen Jugend- und im Erwachsenenalter sich entwickelnden Stufen plausibel, die sich wiederum von einer die eigene Person resp. das persönliche Nahumfeld in den Mittelpunkt stellenden Perspektive zu umfassenderen, letztlich „das Ganze“ einbeziehenden und reflektierenden Versionen weiten. Von den beiden Befunden der Ich- und Gruppenbezogenheit aus lassen sich dann auch zwei grundlegende Optionen der Heranwachsenden im Blick auf ihre religiösen Einstellungen, etwa auch zur Gottesfrage, erklären, die sich entweder an den Positionen von nahen Bezugspersonen (synthetisch-konventionelle Glaubensstufe nach James W. Fowler) oder an einer Dominanz des eigenen Autonomiestrebens (Autonomie und Deismus nach Oser) ausrichten können. Gerade für die Jugendzeit zeigen sich bei Oser und Fowler jedoch deutliche Divergenzen, ja Widersprüche (Autonomie vs. Nahumfeld-Bezug), die sich ent-

7 Vgl. Fetz, Reto L./Reich, Karl H./Valentin, Peter: Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart 2001, 252.

weder soziologisch durch die unterschiedlichen Gesellschaften (Mittel-Europa vs. USA) erklären lassen oder auch durch die Beobachtung neuerer Studien, die darauf hinweisen, dass Osers Autonomie-Deismus-Stufe wohl eine zu einfache Konstruktion darstellt und durch das Profil eines „Moralistic Therapeutic Deism“ (Christian Smith/Melinda L. Denton) zu ersetzen ist, gemäß dem sich Gott nicht in den Weltlauf und in den Alltag des menschlichen Lebens einmischen muss und soll – außer man kann ihn doch brauchen, um ein schwieriges Problem zu lösen. Umgekehrt soll sich der Mensch moralisch verhalten, um dann dereinst in den Himmel zu kommen.

2.2 Fowler & Co revisited:

Stile statt Stufen (Heinz Streib)

Der in Bielefeld lehrende Praktische Theologe und Religionspädagoge Heinz Streib, der bei Fowler promovierte, hat dessen Theorie der Glaubensentwicklung (Faith Development Theory, FDT) weiterentwickelt, aber auch deutlich modifiziert und grundlegend verändert. Streib spricht nicht mehr von *Stufen der Glaubensentwicklung*, sondern von *religiösen Stilen (Religious Styles)* und definiert diesen Begriff umfassend und vielschichtig:

„Religiöse Stile sind unterschiedliche Arten von praktisch-interaktiver (ritueller), psychodynamischer (symbolischer) und kognitiver (narrativer) Rekonstruktion und Aneignung von Religion, die ihren Ursprung in Bezug zur Lebensgeschichte und zur Lebenswelt haben und die, in akkumulativer Schichtung, die Variationen und Transformationen von Religion über eine Lebensspanne hinweg bedingen, in Übereinstimmung mit den Stilen der zwischenmenschlichen Beziehungen.“⁸

Die einzelnen Stile lassen sich nach Streib folgendermaßen definieren und dann auch in einer Grafik visualisieren:

- **SUBJECTIVE RELIGIOUS STYLE** (Subjektiver religiöser Stil): Aus einer egozentrischen Perspektive heraus werden intuitiv-projektive Geschichten und Bilder für religiöse Empfindungen und Vorstellungen entworfen.
- **INSTRUMENTAL-RECIPROCAL RELIGIOUS STYLE** (Instrumental-reziproker Stil): Neben den eigenen werden die Bedürfnisse von anderen Akteuren im näheren Umkreis wahrgenommen, wobei über wechselseitige Verhandlungsstrategien nach dem Prinzip ‚Do-ut-des‘ ein Ausgleich angestrebt wird. Entwerfen in sich schlüssiger Geschichten und Bilder mit einem wörtlichen Verständnis.
- **MUTUAL RELIGIOUS STYLE** (Wechselseitiger religiöser Stil): Der Einzelne sieht sich als Partner in den zwischenmenschlichen Beziehungen im sozialen Umfeld, insbesondere in der Gruppe, die zugleich Quelle sowie Maßstab für Bilder und Geschichten für religiöse Empfindungen und Vorstellungen ist.
- **INDIVIDUATIVE-SYSTEMIC RELIGIOUS STYLE** (Individuierend-systemischer religiöser Stil): Der Einzelne sieht sich als Teil eines (auch größeren) sozialen Systems, dem er in einer bestimmten Rolle zugehört, zu dem er sich also auch mit einer gewissen Abgrenzung und Distanz verhalten kann. Geschichten und Bilder für religiöse Empfindungen und Vorstellungen werden kritisch befragt, die Rationalität spielt bei der eigenen Position eine zentrale Rolle.
- **DIALOGICAL RELIGIOUS STYLE** (Dialogischer religiöser Stil): Fremdes und Differenz werden nicht als Bedrohung, vielmehr als Bereicherung des Eigenen wahrgenommen und mit diesem in einem komplementären Verständnis vermittelt (sog. „Zweite Naivität“).

⁸ Streib, Heinz: Faith Development Theory Revisited. The Religious Styles Perspective. In: The International Journal for the Psychology of Religion 11 (2001) 143–158, 149.

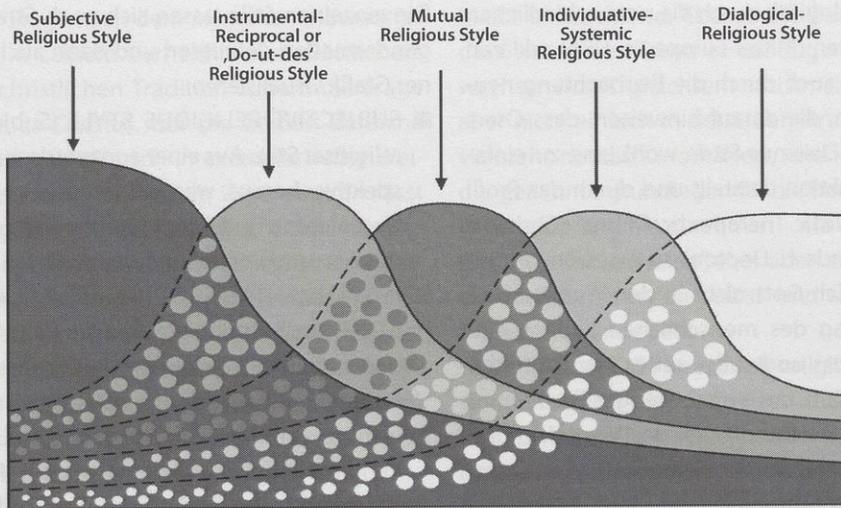


Abb. 2: Grafische Darstellung des Modells der religiösen Stile nach Heinz Streib 2001 [Anm. 8], 150; ebenso in: Büttner/Dieterich 2013 [Anm. 5], 29.

Eine Theorie der religiösen Stile verändert die älteren Modelle einer religiösen Entwicklung in Stufen, gibt ihre problematischen Aspekte auf (Schematismus, Invarianz sowie Fortschritts-optimismus), bewahrt die grundlegenden Erkenntnisse (differente Formen des Umgangs mit Religion) und erweitert sie um zusätzliche Einsichten (Möglichkeiten von Wechseln der religiösen Stile, von Mischungen und situativ differenten Zugriffen sowie die Öffnung hin auf soziologische Sichtweisen und Studien).

Dabei lässt sich noch deutlicher als bei Streib eine dreifache Einsicht herausstellen:

- Die religiösen Stile werden in der Lebensgeschichte von den *Heranwachsenden nacheinander* erworben („*Akkumulative Ablagerung*“, *accumulative deposition*). Für die Kindheit ist nach wie vor mit einer sequentiellen Abfolge der Stufen zu rechnen.
- Die bereits erworbenen Stile sind aber dann beim Individuum alle neben- oder unter- bzw. übereinander vorhanden und können je nach Lebenssituationen (re-)aktiviert werden, sodass auch religiöse Wandlungsprozesse, Mischformen von Stilen und situativ unterschiedliche Zugänge möglich sind.

- Die formal gleich benannten Stile in Kindheit, Jugendalter und Erwachsenenzeit können sich fundamental voneinander unterscheiden. So führen egozentrische oder wörtliche Verständnisse während der Kindheit keinesfalls zu fundamentalistischen Auffassungen wie in der Jugend- und Erwachsenenzeit, weil erst hier prinzipiell alle anderen Stile möglich wären, durch eine einseitige Festlegung dann aber zurückgewiesen und massiv bekämpft werden (müssen).

Insgesamt betrachtet „kippt“ eine Transformation der Entwicklungsmodelle von Stufen in Stile eine vertikal oder diagonal orientierte Anordnung eines nach oben strebenden „Nach- und Aufeinander“ gleichsam in die Horizontale eines „Nebeneinanders“. Eine elaborierte Grafik hätte allerdings im Sinne einer differenzierten Stil-Orientierung eine Visualisierung der Kombination von Stufen und Stilen zu leisten, die gleichsam in einer „Überblendung“ von altem und neuem Paradigma besteht. Die aufgeworfene schlichte Alternative „Stufen oder Stile der religiösen Entwicklung?“ aber wäre aufzulösen in einem Stil-Modell, das Merkmale des alten Stufen-Modells in echt dialektischem Sinne

„aufhebt“: nämlich einerseits auflöst, andererseits bewahrt und drittens auf eine höhere, elaboriertere Ebene anhebt, also transformiert. In diesem Sinne soll denn auch das Modell der *Stile religiöser Einstellungen* im Folgenden verwendet und angewendet werden.

2.3 Stilentwicklung in Domänen und Subdomänen?

Noch weiterführende Perspektiven ergeben sich durch die Kombination des Stil- und des Domänenmodells. Denn das ursprüngliche Modell der religiösen Stile geht ja im Grunde wiederum von einer einheitlichen Denkentwicklung aus, lässt sich aber prinzipiell auch auf eine domänenspezifisch gedachte Entwicklungslogik hin anwenden und präzisieren. Dann entstehen auf der einen Seite Fragen nach der Stilentwicklung in den einzelnen theologischen Subdomänen, etwa der Anthropologie oder der Gotteslehre, andererseits aber nach den jeweiligen wechselseitigen Zuordnungen der unterschiedlichen Denk- bzw. Sub-Domänen, also nach dem Verhältnis der domain Religion zu physikalischen, biologischen und psychologischen Denkbereichen sowie nach dem Verhältnis von Anthropologie und Gotteslehre (und/oder auch Christologie). Zur klaren begrifflichen Unterscheidung und Bestimmung sollen Denkmuster, die sich innerhalb einer theologischen Subdomäne ausdifferenzieren (lassen), im Anschluss an traditionelle Begrifflichkeiten im Folgenden als *Konzepte* bezeichnet werden.

3. Subdomänen Mensch und Gott: Anthropologie – Theologie i. e. S.

3.1 Subdomäne Mensch (Theologische Anthropologie)⁹

In der Piaget-Tradition wurde im Blick auf das Verhältnis von Körper und Geist ein Stufenmodell entwickelt (John M. Broughton) und zudem herausgestellt, dass sich bei Kindern bis zum mittleren Grundschulalter ein „reifes“, gleichsam „erwachsenes“ Todesverständnis ausbildet, das sich mit den vier Subkonzepten Nonfunktionalität (Ende der Lebensfunktionen), Irreversibilität bzw. Finalität (Unumkehrbarkeit), Universalität (Tod aller Lebewesen) und Kausalität (natürliche Todesursachen) beschreiben lässt.

Demgegenüber haben neuere englischsprachige Untersuchungen die anthropologische Dimension zu einer triadischen Perspektivierung des Verhältnisses von *Körper/Gehirn – Geist – Seele (body/brain – mind – soul)* erweitert (insbes. Rebekah A. Richert sowie Paul L. Harris) und dabei herausgefunden, dass bereits Kinder zwischen 4 und 12 Jahren wie dann auch junge Erwachsene dem Gehirn vorrangig kognitive, nachrangig auch biologische Funktionen, dem menschlichen Geist nahezu ausschließlich kognitive Funktionen, der Seele aber ganz überwiegend spirituelle Funktionen zuschreiben. Die Seele stellt zudem einen Hort der Stabilität, einen unveränderlichen Kern, gleichsam die Identität des Menschen dar (invariant essence, stable identity). Mehrere Studien zeigten zudem, dass sich zusätzlich zum biologischen Todeskonzept bei Heranwachsenden im höheren Kindesalter erstaunlicherweise in zunehmendem Maß ein metaphysisches resp. religiöses Konzept eines Weiterlebens nach dem (biologischen) Tod herausbildet, das sich entweder explizit und

9 Zum Folgenden: Büttner/Dieterich 2013 [Anm. 5], 103–124 u. 125–140 (Kap. 7 u. 8).

bewusst neben dem biologischen etabliert oder implizit und weithin unbewusst hinter diesem verbirgt. Eine Verbindung zwischen „Ich“ und „Nach-Tod-Ich“ erfolgt häufig über das Konzept der menschlichen Seele, die damit einerseits als Kern der Identität des „Ich“ und andererseits als über den Tod hinaus existierend angesehen wird, teilweise zudem sogar als präexistent. In Gesprächen mit Jugendlichen (Katrin Bederna) zeigt sich, dass auch für Jugendliche die Seele des Menschen eine dreifache Bedeutung gewinnen kann, zum Ersten als Bezeichnung für seinen innersten Kern (Identität), zum Zweiten als das, was über den biologischen Tod hinaus von ihm bleibt, und zum Dritten als Bezeichnung für seine Gottesbezogenheit, seine Spiritualität.

Im Blick auf die *Spiritualität* wurde eine dreistufige Entwicklungslogik für das Kindesalter entfaltet (Rebecca Nye), die von der Körperwahrnehmung der Jüngsten über die zentrale Bedeutung des Gefühls für das Kindergartenalter hin zur gesteigerten Wahrnehmung des „inneren Erlebens“ und einer Offenheit für spirituelle Gehalte beim Grundschulkind ausgeht. Diese Skala lässt sich aufgrund einer empirischen Studie über „Jugendliche Intensiverfahrungen“ (Burkard Porzelt) um eine Stufe für Jugendliche ergänzen, die durch folgende Kennzeichen geprägt ist: eine verstärkte Wahrnehmung der inneren Realität (Kohlberg/Gilligan) sowie eine starke Bezogenheit der Wahrnehmung auf die Peergroup (Spiegelkommunikation); zudem Erotik als intensive Beziehungsdimension, Sexualität als Intensiverfahrung und die Fähigkeit zu umfassenden Fantasien.

Mit den Konzepten von Seele, Spiritualität und Nachtodvorstellungen nimmt die neuere entwicklungspsychologische Forschung interessanterweise auch für die Religionspädagogik höchst relevante und anschlussfähige anthropologische Themenstellungen auf.

3.2 Subdomäne Gott (Theologie i. e. S.)

Ähnliches gilt zudem für die *Gottesfrage*. Im Blick auf den *emotionalen Aspekt* der Entfaltung von *Gottesbeziehungen*¹⁰ wurde die Bindungstheorie (Attachment Theory, John Bowlby) auf religiöse Einstellungen und die Anbahnung von Gottesbeziehungen angewendet und dabei herausgearbeitet (Lee A. Kirkpatrick), dass bei einer sicheren Bindung an religiöse resp. an nicht-religiöse Eltern die Heranwachsenden später ebenfalls tendenziell eher religiös resp. nicht religiös waren, also tendenziell die Einstellung der Eltern übernahmen (Korrespondenz-Hypothese). Umgekehrt stellte sich bei einer unsicheren Elternbindung aber ein gegenteiliger Befund ein. Hier kehrten sich Kinder religiöser Eltern von der Religion eher ab, diejenigen von nicht-religiösen aber tendierten später zu einer religiösen Haltung, bei der Gott gleichsam ersatzweise als Bindungsobjekt fungiert (Kompensations-Hypothese). Untersuchungen u. a. im deutschen Sprachraum ergaben eine Bestätigung und Modifikation der Korrespondenz-Hypothese (Bedeutung anderer wichtiger Bezugspersonen für die religiöse Entwicklung), aber keine eindeutige „Verifikation“ der Kompensations-Hypothese.

Im Blick auf den *rationalen Aspekt* der *Gottesvorstellungen*¹¹ war das alte Paradigma von einer dreistufigen Entwicklung ausgegangen, schlagwortartig beschreibbar mit folgenden Etappen: anthropomorphe Gottesvorstellungen in der Kindheit; eine mögliche Transformation der Gottesbilder in der Jugendzeit; schließlich symbolische Gottesrepräsentationen im Erwachsenenalter.

10 Zum Folgenden: Büttner/Dieterich 2013 [Anm. 5], 141–154 (Kap. 9).

11 Zum Folgenden: Ebd., 155–171 (Kap. 10).

Neuere Forschungen stellen dieses Bild radikal in Frage (Justin Barrett). Denn auf der einen Seite zeigen *False-Belief-Experimente* bzw. *Surprising-Content-Tasks*, dass Kinder bereits mit vier bis fünf Jahren eindeutig zwischen den Fähigkeiten eines menschlichen und eines göttlichen Akteurs unterscheiden können (die Mutter lässt sich durch einen falschen Aufkleber auf einer Dose über deren Inhalt täuschen, nicht aber der „allwissende“ Gott). Auf der anderen Seite vertreten Erwachsene, darunter auch Studierende der Theologie, neben abstrakten, symbolischen Gottesbildern personale, anthropomorphe, insbesondere in narrativen Settings (Gott hilft Menschen in Not nacheinander und nicht gleichzeitig, wie man erwarten dürfte).

Bei Beachtung der weiterhin gültigen Differenz zwischen konkret- und formal-operatorischem Denken lassen sich dann – gleichsam idealtypisch – vier Gotteskonzepte unterscheiden:

- das konkret menschenähnliche (personale) sowie
- das konkret nicht-menschliche (apersonale) bei Kindern; ferner
- das abstrakt menschenähnliche (personale) sowie
- das abstrakt nicht-menschliche (apersonale) bei Erwachsenen

Besonders bewährt sich die Auffassung von *religiösen Stilen* bei der heftig diskutierten, den emotionalen wie rationalen Aspekt der Gottesthematik gleichmaßen betreffenden *Theodizeeproblematik*.¹² Denn die alte Kontroverse, ob für die Heranwachsenden die Theodizeefrage eine zentrale „Einbruchsstelle für den Verlust des Gottesglaubens“ (Karl Ernst Nipkow) oder weithin bedeutungslos geworden sei (Werner H. Ritter u. a.) lässt sich als „Stilfrage“ ausdifferenzieren (Eva Maria Stögbauer): Bei den „Gotteszweiflern“ ist sie das zentrale, für

„Gottesverneiner“ und „Gottespolemiker“ ein Argument neben anderen für die jeweiligen skeptischen Positionen; eher bedeutungslos bei den „Gottesneutralen“ und „Gottesrelativierern“; bei „Gottesbekennern“ und „Gottes-sympathisanten“ aber wird sie als „(auf)gelöste“ Theodizee umgekehrt geradezu zu einem Argument für den Gottesglauben, also zu einer „Einbruchsstelle“ für Gott“.

4. Inter- und intradomänen-spezifische Verhältnisbestimmungen (Hybridisierung vs. Komplementarität)

Die neueren englischsprachigen empirischen Studien ergeben ein neues, buntes und reiches Bild der religiösen Entwicklung. Geradezu im Gegensatz zu früheren Annahmen scheinen sich bei den Heranwachsenden verstärkt während der späteren Kindheit, also insbesondere im Grundschulalter, zusätzlich, neben und hinter einem *natürlichen* Weltverständnis Formen von *übernatürlichen, religiösen* Denkansätzen zu entwickeln, die mit anderen Wirklichkeitsebenen rechnen und sich dann auch im Jugend- und Erwachsenenalter finden (Gottes-, Schöpfungs-, Menschen-, Krankheits- und Todesverständnis). Ein und derselbe Mensch kann dann, teilweise bewusst, teilweise jedoch auch in vorbewusstem Zustand, unterschiedliche Verstehens- und Deutungsmuster bereithalten, die sich je nach Situation bzw. Setting aktivieren lassen: Etwa ist beim Arztbesuch der Angehörige tot, lebt aber beim nachfolgenden Besuch der Pfarrerin weiter.

Die Frage, wie denn die Heranwachsenden und die Erwachsenen mit den unterschiedlichen, einander ja teilweise auch widersprechenden Erklärungsmustern zwischen und innerhalb der Domänen umgehen, lässt sich wiederum nur in größter Offenheit und Pluralität beantworten: Diese können wenig reflektiert mal in der einen oder anderen Weise Anwendung

12 Zum Folgenden: Ebd., 172–190 (Kap. 11).

finden und dabei problemlos aneinander vorbeigleiten, aber doch auch bewusst zur Disposition stehen resp. gestellt werden. Religionsdidaktisch gesehen scheinen sich hier für den Primar- und Sekundarstufenbereich neue Herausforderungen zu stellen: zuerst einmal die sich neben den „natürlichen“ Erklärungen herausbildenden religiösen zu fördern, dann die besonders in der Pubertätszeit auftretenden spannungsvollen, antagonistischen Entgegensetzungen von naturwissenschaftlichem und religiösem Weltbild auszuhalten, aber auch Impulse zur Weiterentwicklung zu setzen und schließlich neben der Förderung eines elaborierten komplementären Denkmodells (Karl Helmut Reich) mit dem Weiterwirken bzw. der Neuentdeckung von niederschwelligeren hybriden Weltbildformen (Mischformen von natürlichen und religiösen Elementen) zu rechnen und auch diese anzuerkennen, zu würdigen, zugleich aber auch von kurzschlüssigen, problematischen Formen zu unterscheiden und zu elaborierteren, gleichsam reflektiert-hybriden, weiterzuentwickeln.¹³

5. Folgerungen für Religionsdidaktik und Religionsunterricht

Das neue entwicklungspsychologische Paradigma einer domänenspezifischen Entwicklung religiöser Stile eröffnet vielschichtige neue Perspektiven, insbesondere:

- einen neuen, differenzierten Zugang zu den vielfältigen Formen von Religion und Religiosität;
- die intensive Wahrnehmung der Subjektseite sowie der religiösen Stile und Konzepte, die Menschen ausbilden, wobei sich die Ebenen von anschaulichem und abstraktem Denken, von Narrativität und Diskursivität durchdringen resp. ergänzen;
- die bewusste Arbeit mit den (religiösen) Stilen innerhalb einer Klasse bzw. mit einer Typologie, sodass sich – über die höchst problematische Alternative homogener vs. individualisierender RU hinausgehend – die weiterführende Möglichkeit einer „stilorientierten“ Unterrichtsform eröffnet;
- ein angemessener Umgang mit Heterogenität, der Differenzmarker primär weder schematisch noch wertend verwendet und
- insgesamt gesehen einen Religionsunterricht, der jenseits von Beschränkung vs. Beliebigkeit eine strukturierte Offenheit ermöglicht.

*Dr. Veit-Jakobus Dieterich
Professor für Evangelische Theologie/
Religionspädagogik an der Pädagogischen
Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46,
71634 Ludwigsburg*

¹³ Dieterich, Veit-Jakobus in Verbindung mit Imkampe, Matthias: „Es könnte doch sein, dass Gott der Natur geholfen hat, sich zu entwickeln“. Komplementäres oder /und hybrides Denken? Wie weit man in der Schule in der Frage der Weltbildentwicklung realistischer Weise kommen kann. In: Dieterich, Veit-Jakobus / Roebben, Bert / Rothgangel, Martin (Hg.): „Der Urknall ist immerhin, würde ich sagen, auch nur eine Theorie“. Schöpfung und Jugendtheologie (JaBuJu 2), Stuttgart 2013, 132–143.

Das Lernen stark machen

Kompetenzorientierung als mathetische Wende

Wolfgang Michalke-Leicht / Clauß Peter Sajak

Neulich bemerkte ein evangelischer Kollege: „Die Kompetenzorientierung ist wie ein neuer Motor für den Religionsunterricht, der leider ins Stottern gekommen ist, bevor er richtig genutzt werden konnte.“¹ – An diesem Zitat dürften wohl alle an der Debatte Beteiligten ihre Freude haben: Die Gegner/-innen der Kompetenzorientierung, weil es ihnen scheinbar gelungen ist, diesen didaktischen Perspektivwechsel so zu verteufeln, dass in Schulen wie Generalvikariaten alle so zurückgeschreckt sind, dass eine Umsetzung der unzähligen inzwischen approbierten Kernlehrpläne und -curricula gar nicht mehr wirklich angestrebt wird. Die Befürworter/-innen und Engagierten im Bereich der Kompetenzorientierung werden sich dagegen darin bestätigt sehen, dass mit diesem Ansatz innovative und wertvolle Potentiale für die Unterrichtsentwicklung in der Religionslehre gehoben und entfaltet werden könnten, wenn nur, ja wenn nur Un-

terrichtende wie Verwaltende nicht so reformmüde und träge wären.

Wie in den meisten Fällen wird die Wahrheit aber in der Mitte liegen: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht ist ein didaktischer Perspektivwechsel, der den Fokus stärker als viele andere didaktische Ansätze und Konzepte auf den eigentlichen Lern- und Aneignungsprozess von Schülerinnen und Schülern setzt und der damit einen Beitrag zu den z.T. dramatischen Qualitätsproblemen im Religionsunterricht leisten will.² Kompetenzorientierung ist aber nicht zum Nulltarif zu haben, weder im finanziellen Sinne – also auf der Ebene der Finanzierung von Fort- und Weiterbildung – noch im lehramtlichen Bereich – also bei der Gestaltung und Genehmigung von Ländercurricula für den katholischen Religionsunterricht – oder auf der Ebene der religionsdidaktischen Unterrichtspraxis – also bei der Planung und Durchführung von Unterrichtssequenzen im Schulalltag von Religionslehrerinnen und -lehrern.

1 So Heiko Lamprecht auf einem Podium während der *Didcata 2015* in Hannover. Vgl. auch Lamprecht, Heiko/Heidemann, Imke/Herbig, René u.a. (Hg.): *Aufgabenkultur im Religionsunterricht*. In: Möller, Rainer/Sajak, Clauß P./Khorchide, Mouhanad (Hg.): *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Von der Didaktik zur Praxis. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive*, Münster 2014, 147–163.

2 Vgl. jüngst Hennecke, Elisabeth: *Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Eine fallbezogene und thematische Analyse kindlicher Rezeptionen von Religionsunterricht*, Bad Heilsbrunn 2012; Englert, Rudolf / Hennecke, Elisabeth / Kämmerling, Markus: *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen*, München 2014.

Die wenigen Studien aus dem Bereich der religionspädagogischen Unterrichtsforschung, in denen die Gestaltung kompetenzorientierten Religionsunterrichts dokumentiert, analysiert und reflektiert worden ist, stimmen darin überein, dass gut gemachter kompetenzorientierter Religionsunterricht ein Gewinn für Schüler/-innen und Lehrer/-innen ist,³ der aber – um im oben verwendeten Bild zu bleiben – seinen Preis hat: Erstens bedarf es einer neuen Unterrichtskultur im Religionsunterricht, die Schülerinnen und Schülern Räume zur selbsttätigen Aneignung und Entwicklung von religiösen Kompetenzen sowie Phasen der wiederholten Übung und Erprobung unter diagnostischer Begleitung bietet. Eine solche Unterrichtskultur ist im Religionsunterricht – anders als z. B. in Mathematik oder den Fremdsprachen – in der Regel noch nicht besonders ausgeprägt und bedarf einer entsprechenden Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern.⁴ Zum Zweiten ist ein solcher Unterricht für Lehrer/-innen gerade am Anfang aufwendiger und zeitraubender als der bewährte und gewohnte Unterricht. Da in den Haupt- und MINT-Fächern der schulamtliche Druck sicherlich erheblich größer ist, Kompetenzorientierung wirklich und wirksam umzusetzen, werden Lehrer/-innen in ihrem zweiten Fach „Religion“ wahrscheinlich eher nachrangig den beschriebenen Aufwand der Unterrichtsentwicklung betreiben. Zum Dritten braucht die Entwicklung und Erprobung religiöser Kompetenzen im Unterricht

Zeit, viel Zeit. Dies ist der Preis für Wirksamkeit und Nachhaltigkeit – nicht nur im Religionsunterricht.⁵ Völlig überfüllte Curricula, die zwar nun offiziell „kompetenzorientierte“ Kernlehrpläne oder Bildungspläne heißen, die in Wahrheit aber nur die alten, dafür aber sprachlich umgestalteten Inhaltslisten lehramtlicher Provenienz darstellen, sind ein deutliches Signal dafür, dass es in vielen Bundesländern staatlicher Schulverwaltung und diözesanen Schulabteilungen überhaupt nicht darum geht, zu einem an religiösen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen orientierten Religionsunterricht zu ermutigen. Offensichtlich scheint es vielmehr darum zu gehen, lehramtliche Vorgaben, die immer noch dogmatischer Traktatelehre statt bildungstheoretischer Reflexion entstammen, peinlich genau umsetzen. So weist der Kernlehrplan für den Katholischen Religionsunterricht in der Mittelstufe des achtjährigen Gymnasiums (G8) in Nordrhein-Westfalen 150 Einzelkompetenzen aus, die es in fünf Schuljahren zu erarbeiten gilt!⁶ Da wundert es nicht, wenn viele Kolleginnen und Kollegen resigniert abwinken und hoffen, dass die Kompetenzorientierung bald durch die nächste schulpolitische Reformmaßnahme abgelöst wird.

Die Verfasser dieses Beitrags haben trotz alledem in den letzten zehn Jahren gemeinsam mit vielen Kolleginnen und Kollegen die Erfahrung gemacht, dass es sich lohnt, den eigenen

3 Vgl. Feindt, Andreas / Elsenbast, Volker / Schreiner, Peter u. a. (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster 2009; Sajak, Clauß P. (Hg.): Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung, Paderborn 2012; Lamprecht 2014 [Anm. 1].

4 Sajak, Clauß P./Feindt, Andreas: Räume zur selbsttätigen Aneignung schaffen. Zur Signatur kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung im Religionsunterricht. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11 (2012) 164–178, 176.

5 Die Arbeit in den Projekten *KompKath* und *Netzwerk Religion NRW* hat gezeigt, dass es v. a. die in allen Schuljahren wiederkehrende beständige Arbeit an zentralen, allgemeinen religiösen Kompetenzen ist, die zu einem wirklichen Kompetenzaufbau bei Schülerinnen und Schülern beiträgt.

6 Vgl. *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen* (Hg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen – Katholische Religionslehre, Düsseldorf. Im Internet: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/G8_Kath_Religionslehre_Endfassung.pdf (Stand 01.03.2015).

Religionsunterricht konsequent an den Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern auszurichten und somit weiterzuentwickeln. Dies geht auch nicht mit einer völligen Aufgabe der bisherigen Unterrichtsgestaltung einher, wie es der kultuspolitische Begriff des „Paradigmenwechsels“ lange suggeriert hat. Vielmehr beginnt Kompetenzorientierung im Religionsunterricht damit, das Gute und Bewährte des eigenen Unterrichts aufzugreifen und mit Blick auf das Ende, also auf das, was Schüler/-innen am Ende einer Sequenz, eines Schuljahres und ja, auch am Ende des schulischen Bildungswegs gelernt haben sollten. Es geht also um einen Perspektivwechsel von Lehren zum Lernen, von der Didaktik zur Mathematik. Dieses Grundverständnis von Kompetenzorientierung im Religionsunterricht soll im Folgenden in fünf Thesen entfaltet werden:

- Kompetenzorientierung übt den Perspektivenwechsel von der Didaktik zur Mathematik ein und fördert so die Entwicklung einer Kultur des Lernens.
- Kompetenzorientierung versteht sich primär als pädagogisch-didaktische Haltung, die eine zunehmende Öffnung von Unterricht anstrebt.
- Kompetenzorientierter Religionsunterricht nimmt die kenotische Vertiefung seiner diakonischen Begründung ernst und folgt dabei einer Hermeneutik des Diskurses.
- Kompetenzorientierter Religionsunterricht greift methodische Elemente verschiedener reformpädagogischer Traditionen auf, um die geforderte Kultur des Lernens zu gestalten.
- Kompetenzorientierter Religionsunterricht baut auf die bekannten und bewährten Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrenden auf, erfordert aber auch die Entwicklung neuer religionsdidaktischer Kompetenzen.

1. Kompetenzorientierter Unterricht übt den Perspektivwechsel von der Didaktik zur Mathematik ein

Schüler/-innen sind sich einig: Die Schule ist zum Lernen da. Und dieses Lernen, auch darin sind sich dessen Protagonisten einig, ist zuvörderst ihre eigene Aufgabe. Umso erstaunlicher, um nicht zu sagen verstörender, ist die alltägliche Erfahrung von Schule und Unterricht, der viele Schüler/-innen nach wie vor ausgesetzt sind. Ein versierter Religionslehrer beschreibt das so: „In der ersten Woche ihrer Ausbildung schließen sich die Referendare an unserem Gymnasium für zwei Tage einer bestimmten Klasse an. Sie sollen nun ‚mitgehen‘, von Unterrichtsstunde zu Unterrichtsstunde, von einem Klassenraum zum nächsten, in der Regel ab 8.50 Uhr bis 13.10 Uhr. So lernen sie die Abfolge der Fächer kennen, die Aufregtheiten und Müdigkeiten der Schüler und Lehrer. Die eigene Schulzeit liegt noch nicht sehr weit zurück, dennoch sind die Referendare häufig erstaunt ob der „Härte“ des Schülerdaseins. Der Unterrichtstag ist vollgepackt. Die aufeinanderfolgenden Fächer und Lehrer fordern von den Schülern ständige Anpassung. Zudem sind die Lehrer dauernd in Aktion, während die Schüler vieles – nun ja – über sich ergehen lassen müssen.“⁷

Diese knappe Situationsbeschreibung – nach der Schüler/-innen die Schule bzw. den Unterricht weitestgehend passiv erleiden – ist vor allem deswegen interessant, da der Autor sie eher beiläufig anspricht. In seinem geistlichen Beitrag zu Joh 1,35–42 geht es ihm zuerst um die Referendare und deren „Mitgehen“; pädagogisch-didaktische Aussagen hat er nicht im Blick. Ebenso interessant ist die quasi in einem Nebensatz benannte Feststellung, dass

7 Heidrich, Christian: Ein Tag, ein Leben. In: CiG 3 (2015) 29.

Lehrer/-innen „dauernd in Aktion“ sind. Bemerkenswert an dieser kurzen Notiz ist die unverblühte Selbstverständlichkeit, mit der hier über Schule und Unterricht bzw. über das implizite Professionskonzept Auskunft gegeben wird: „Auf die Lehrer kommt es an“.⁸ Die Rollen scheinen klar verteilt: Aktivität der Lehrenden hier, Passivität der Lernenden dort.

Demgegenüber haben viele Lehrer/-innen ein deutliches Gespür für die Notwendigkeit, das Lernen der Lernenden verstärkt in den Blick zu nehmen. Es sind ja die Schüler/-innen, die lernen (müssen). Ihr Lernen ist als autopoietisches Geschehen zu verstehen. Im Blick auf den Bildungsprozess spricht Wilhelm von Humboldt von der Wechselwirkung zwischen dem Ich und der Welt mit dem Ziel ihrer Verknüpfung unter den Bedingungen größtmöglicher Aktivität und Freiheit.⁹ Die Aufgabe der Lehrenden ist daher primär die Eröffnung von vielfältigen Lernmöglichkeiten. Im Fokus der Aufmerksamkeit bei der Planung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht stehen die Schüler/-innen als Subjekte des Lernens. Die maßgebliche Leitfrage für die Lehrenden bzw. Unterrichtenden lautet dabei: Wie kann ich mich und meinen Unterricht so vorbereiten, dass Schüler/-innen Zeit, Raum und Möglichkeiten zum Lernen haben?

Das klingt zunächst überaus banal – scheinbar. Ein Blick in den realexistierenden Unterricht (siehe oben) ergibt jedoch einen anderen Befund: Lehrer/-innen unterrichten doch meist vom Inhalt (Stoff) her, indem sie belehren bzw. dozieren; die Subjekte des Lernens haben sie nur eingeschränkt im Blick, allenfalls als Rezipienten. Die seit Jahren geläufige Rede vom Lehr-Lern-Prozess wird im schulischen Alltag

in aller Regel auf einen Belehrungs-Prozess verkürzt. Eine solche einseitige Perspektive auf den Unterricht ist eine fatale Engführung, die dringend korrigiert werden muss. Diese Einsicht und die daraus resultierende Praxis beschreibt der Begriff des didaktischen Perspektivwechsels.¹⁰ Es geht dabei um die Entwicklung und Förderung einer ausgewiesenen Lernkultur, in welcher der Unterricht tatsächlich als Lehr-Lern-Geschehen in allen Dimensionen ernst genommen wird.

An dieser Stelle bietet sich ein Blick in die Geschichte der Pädagogik an. Johann Amos Comenius (1592–1670) hat in seiner großen Unterrichtslehre (1657)¹¹ die Kunst des Lehrens (ars docendi) von der Kunst des Lernens (ars discendi) unterschieden.¹² „Beide Male geht es um den Unterricht bzw. um das darin arrangierte Lernen und Lehren: bei Mathetik aus der Sicht des Schülers, bei Didaktik aus Sicht des Lehrers. Mit der ‚ars docendi‘, der Didaktik, versucht der Lehrer, die historisch-systematische Fundierung des geplanten institutionalisierten Unterrichts zu klären und zu begründen. Die ‚ars discendi‘, die MATHETIK, stellt insgesamt einen Leitfaden für das ‚richtige‘ Lernen des Schülers dar.“¹³

Auf der Basis dieser Unterscheidung kann das Anliegen des kompetenzorientierten (Religions-)Unterrichts auch als mathetische Wende bezeichnet werden.¹⁴ Das Lernen der Schüler/-innen wird fokussiert und stark gemacht,

8 Felten, Michael: Auf die Lehrer kommt es an, Gütersloh 2010.

9 Vgl. Humboldt, Wilhelm von: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.): Werke in fünf Bänden, Bd. 1, Darmstadt 2002, 234–240.

10 Vgl. Michalke-Leicht, Wolfgang: Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2013, 10–22.

11 Vgl. Comenius, Johann A.: Große Didaktik, hg. u. übers. v. Andreas Flitner, Stuttgart 102007.

12 Vgl. Schaller, Klaus: Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Portrait, Weinheim 2004, 57–62.

13 Vgl. Chott, Peter O.: Die Entwicklung des MATHETIK-Begriffs und seine Bedeutung für den Unterricht der (Grund)Schule. In: PÄD-Forum 4 (1998) 390–396, zit. nach einem Manuskript des Autors.

14 Vgl. Winkel, Rainer: Von der Didaktik zur Mathetik? In: Pädagogisches Forum 3 (1993) 146–151.

um der oben beschriebenen Schiefelage aufzuhelfen. Dabei geht es keinesfalls darum, das Lehren gegen das Lernen auszuspielen. Denn selbstverständlich bleibt die zentrale Rolle der Lehrenden im Lehr-Lern-Prozess bedeutsam, wobei sich deren Rolle durchaus verändert. Gestützt wird der geforderte Perspektivwechsel seit einigen Jahren vor allem auch durch die Ergebnisse der Hirnforschung¹⁵ sowie der Lern-¹⁶ und Unterrichtsforschung.¹⁷

2. Kompetenzorientierung strebt die zunehmende Öffnung von Unterricht an

Nahezu alle Erfahrungen der schulischen Praxis lassen erkennen, dass das Anliegen der Schulentwicklung primär auf dem Weg der Unterrichtsentwicklung erreicht werden kann. So wichtig strukturelle und institutionelle Reformansätze auch sein mögen, letztlich kommt es vor allem auf den Unterricht und dessen Qualität an. Im Fokus der Aufmerksamkeit bei der Entwicklung von Unterrichtsqualität steht das Lernen der Schüler/-innen. Von daher überrascht es nicht, dass die epochale Studie Visible Learning von John Hattie¹⁸ seit ihrem Erscheinen enorme Beachtung erfährt. Auch wenn die Debatte der Rezeption durchaus kontrovers verläuft, so lässt sich doch eine klare

Konvergenz ausmachen.¹⁹ Lernen – so Hattie – geschieht dann am besten, wenn es sichtbar gemacht wird, wenn Lehrer/-innen es mit den Augen ihrer Schüler/-innen sehen. Auch hier geht es um einen Perspektivwechsel. Solche Lehrkräfte sind gefragt, die „mehr über das Lernen als über das Lehren sprechen“²⁰. Insofern kommt es in der Tat auf die Lehrer/-innen an.²¹ Diesem oft zu hörenden Statement liegt jedoch nicht selten eine Verwechslung von pädagogischem Handeln im weiteren und didaktischem Handeln im engeren Sinn zu Grunde, der z. B. auch Michael Felten aufsitzt.²² Pädagogisches Handeln im weiteren Sinn ist ganz wesentlich gekennzeichnet durch ein intaktes Beziehungsgeschehen, das eingebettet ist in ein professionelles Classroom-Management.²³ Diese Einsicht wird verstärkt auch in der Ausbildung der Referendarinnen und Referendare umgesetzt.²⁴ Die Lehrenden tragen Verantwortung für den Unterricht und mithin für das Lernen der Lernenden. Didaktisches Handeln im engeren Sinn beschreibt Entscheidungen und Maßnahmen, die unmittelbar die Lernaktivität der Schüler/-innen betreffen. Die zu Recht eingeforderte Autorität der Lehrenden wird die Lernenden zur Selbstständigkeit und Eigenverantwortung ermächtigen. Eine starke pädagogische Lehrperson wird in ihrem didaktischen Handeln die mathematische

15 Vgl. z. B. *Hüther, Gerald*: Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher. Frankfurt ¹²2012; *Ders.*: Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn, Göttingen ⁹2010.

16 Vgl. z. B. *Maier, Uwe*: Lehr-Lernprozesse in der Schule, Bad Heilbrunn 2012.

17 Vgl. z. B. *Helmke, Andreas*: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze ⁵2014.

18 *Hattie, John*: Visible Learning, London 2009 (Deutsche Ausgabe: Lernen sichtbar machen), übers. v. *Wolfgang Beywl* und *Klaus Zierer*, Baltmannsweiler 2013.

19 Vgl. *Terhart, Ewald* (Hg.): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen, Seelze ²2014.

20 *Ohlberg, Hans-Joachim* von: Evidence-Based Teaching. Hat Hattie eine Allgemeine Didaktik entwickelt? In: *Terhart* 2014 [Anm. 13], 51–66, 55.

21 Vgl. *Meyer, Hilbert*: Auf den Unterricht kommt es an! Hatties Daten deuten lernen. In: *Terhart* 2014 [Anm. 13], 117–133, 129.

22 Vgl. *Felten* 2010 [Anm. 8].

23 Vgl. *Miller, Reinhold*: Beziehungsdidaktik, Weinheim ⁵2011 (1999).

24 Vgl. *Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/-innen e. V.* (Hg.): Lehrerpersönlichkeit: personale und soziale Kompetenzen. SEMINAR 4 (2013).

Kompetenz der Lernenden stärken. Diese pädagogisch-didaktische Haltung führt zu einer zunehmenden Öffnung von Unterricht, wie sie im hier vertretenen Konzept von Kompetenzorientierung stark gemacht wird. Bildungstheoretisch gesprochen ist sie gleichsam geboten, geht es doch darum, junge Menschen in die Autonomie zu begleiten.²⁵ In Analogie zur Maxime der Bauhausarchitektur „form follows function“ muss der Lehr-Lern-Prozess dem Anliegen des autopoietischen Lernens Freiräume eröffnen. Selbstverständlich ist dieser Öffnungsprozess mit großer Umsicht und Sorgfalt zu gestalten, um die Beteiligten nicht zu über- bzw. unterfordern.²⁶ Es geht ja gerade nicht um ein beliebiges Laissez-faire. Vielmehr wird in dieser didaktischen Perspektive sehr genau darauf zu achten sein, dass Schüler/-innen ein Lernarrangement vorfinden, das ihren jeweiligen Kompetenzen entspricht. Dazu sind passgenaue Evaluationsverfahren bzw. Lernstandserhebungen wichtig.²⁷ Eine solche angepasste Öffnung von Unterricht begegnet zugleich in angemessener Weise der besonderen Herausforderung der zunehmenden Heteronomie bzw. Diversität schulischer Lerngruppen.

3. Kompetenzorientierter RU nimmt die kenotische Vertiefung seiner diakonischen Begründung ernst

Angesichts der zunehmenden Entkonfessionalisierung stellen inzwischen auch bischöfliche Vorgaben zum Religionsunterricht – wenngleich eher zögerlich – dessen diakonische Begrün-

dung heraus.²⁸ Religionsunterricht ist subsidiärer Dienst der Kirche an den Kindern und Jugendlichen. Seine kenotische Vertiefung erfährt dieses Konzept in Anlehnung an die religionsphilosophischen Ausführungen von Emmanuel Lévinas zur Dignität des Anderen.²⁹ Es sind die Schüler/-innen, die in ihrem So- oder Andersein die Lehrenden in die Verantwortung rufen. Theologisch hat Paulus den Topos der göttlichen Kenosis im Brief an die Gemeinde in Philippi entfaltet und den Christinnen und Christen zur Nachahmung empfohlen. „Seid untereinander so gesinnt, wie es dem Leben in Christus entspricht: Er war Gott gleich, hielt aber nicht daran fest, wie Gott zu sein, sondern er entäußerte sich und wurde wie ein Sklave und den Menschen gleich. Sein Leben war das eines Menschen“ (Phil 2,5ff.). Auch hier ist von einem Perspektivwechsel die Rede. „Die vorbehaltlose Selbstentäußerung als Grundstruktur des Christusereignisses hält dazu an, in – unter – die Situation der Schüler/-innen zu gehen, sich selbst und die eigenen Gewissheiten durch sie in Frage stellen zu lassen und von dort aus den Lehr-Lern-Prozess zu beschreiten.“³⁰ Religionslehrer/-innen treten in die Nachfolge Christi, wenn sie aus dieser Haltung heraus ihr unterrichtliches Handeln kompetenzorientiert gestalten und den Lehr-Lern-Prozess mit den Augen der Schüler/-innen, sprich aus der Perspektive der Anderen, sehen. Dieses diakonisch-kenotische Konzept des Religionsunterrichts impliziert im Unterschied zur Hermeneutik der Belehrung eine Hermeneutik des Diskurses.

25 Vgl. *Michalke-Leicht, Wolfgang*: Das Kreuz mit den SchülerInnen, Karlsruhe 2001, 89–113.

26 Vgl. *Bohl, Thorsten/Kucharz, Diemut*: Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung, Weinheim 2010.

27 Vgl. *Helmke* 2014 [Anm. 17].

28 Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005. Gleichwohl gibt es nicht wenige Bestrebungen eines neo-katechumenalen Rollback; vgl. *Benedikt XVI.*: Licht der Welt. Der Papst, die Kirche und die Zeichen der Zeit. Ein Gespräch mit Peter Seewald, Freiburg i.Br. 2010.

29 Vgl. *Lévinas, Emmanuel*: Die Spur des Anderen (1983), Freiburg i.Br. 1999.

30 *Michalke-Leicht* 2001 [Anm. 25], 172.

„Gemeinsam mit den Schüler/-innen macht sich die Religionspädagogik (bzw. die Religionslehrkraft) auf die Suche nach Sinnsignalen, nach Wegen und Modellen, die zur selbstständigen (resp. gemeinsamen) Deutung und Klärung von Welt verhelfen können. Dadurch wird dem immer noch bestehenden didaktisch wie religionspädagogisch kaum nachvollziehbaren Missstand abgeholfen, dass der Religionsunterricht (resp. die Theologie) Antworten gibt auf Fragen, die von den Schüler/-innen (resp. den Menschen) gar nicht gestellt werden.“³¹ Die fünf in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur formulierten Kompetenzen setzen genau hier an, indem sie den Schülerinnen und Schülern helfen, die Welt wahrzunehmen und zu beschreiben, sie zu verstehen und zu deuten, begründet zu urteilen, dialogisch zu argumentieren sowie am Leben teilzunehmen und die Welt zu gestalten. Das meint gerade nicht eine Engführung des Lernens auf rein kognitive oder lediglich messbare Kompetenzen. Schule und Unterricht – vor allem der Religionsunterricht – beinhalten immer weit mehr als nur die feststellbaren Outcomes. Vielmehr geht es ganz wesentlich um die Dimension der Menschenbildung, wie sie in vielfältigen Ansätzen der Reformpädagogik entfaltet wird.

4. Kompetenzorientierter RU greift methodische Elemente verschiedener reformpädagogischer Traditionen auf

Die unterrichtspraktischen Forschungsprojekte KompRU (= Entwicklung und Evaluation eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts) und KompKath (= Kompetenzorientierung im Katholischen Religionsunterricht gestalten) haben ein gemeinsames Ergebnis, nämlich eine doch mehr oder weniger unumstrittene Sig-

natur kompetenzorientierten Religionsunterrichts geliefert.³² Diese Elemente können auch in den umfangreichen, weit verbreiteten Aus- und Fortbildungsmodellen und Unterrichtsmaterialien von anderen im Bereich der Kompetenzorientierung engagierten Religionspädagoginnen und -pädagogen wie Gabriele Obst, Hartmut Lenhard, Wolfgang Michalke-Leicht und Gerhard Ziener identifiziert werden.³³ Was macht diese Signatur, vielleicht sollte man angesichts der Forschungslage von einer Kontur sprechen, nun aus?³⁴

■ Bei allen genannten Autorinnen und Autoren kommt zuallererst der *Selbsttätigkeit der Schüler/-innen* eine große Bedeutung zu: Alle erstellten und erprobten Unterrichtsvorhaben setzen auf eine selbstständige Erarbeitung und Lösung der Aufgabenstellungen durch Schüler/-innen, meist in arbeitsteiligen und oft auch nach Lernniveaus in binnendifferenzierten Kleingruppen (vgl. 1.).

■ Außerdem werden Schüler/-innen im Rahmen der transparenten Gestaltung von Lehr- wie Lernprozessen sowie durch die *Integration*

32 Feindt, Andreas: Implementation von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Fach Evangelische Religion – Das Beispiel KompRU. In: Feindt/Elsenbast/Schreiner 2009 [Anm. 3], 295–314; Sajak/Feindt 2012 [Anm.4].

33 Vgl. Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009; Lenhard, Hartmut: Art. Kompetenzorientierter Religionsunterricht. In: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon (WiReLex), unter: <http://www.bibel-wissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/kompetenz-orientierter-religions-unterricht/ch/0d4843bd2b0b00c7bab0538fcf2db927/> (Stand: 01.03.2015); Michalke-Leicht, Wolfgang: Kompetenzorientiert unterrichten [Anm. 10]; Ziener, Gerhard: Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht, Stuttgart 2005.

34 Vgl. im Folgenden Sajak/Feindt 2012 [Anm.4], 174–176.

31 Ebd., 192.

metakognitiver Elemente der Diskussion und Reflexion methodisch in die Gestaltung des Unterrichtsgeschehens miteinbezogen, und zwar weit über das traditionelle Maß der Stichwortgeber- und Referentenfunktion hinaus (vgl. 2.).

■ In den beiden Projekten KompRU und KompKath zeigte sich zudem, dass die Ausgangssituation von Schülerinnen und Schülern auch von routinierten Lehrkräften häufig völlig falsch eingeschätzt wurde. Entsprechend muss es Lehrerinnen und Lehrern, die ihren Unterricht an den Kompetenzen der Schüler/-innen ausrichten wollen, erst einmal um eine valide *Erhebung der Lernausgangslage* gehen (vgl. 3.).

■ Zwar gibt es inzwischen verschiedene Unterrichtswerke und -materialien für den katholischen Religionsunterricht, die Vorschläge und Anregungen für eine erste Sichtung und Einordnung der Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern bieten, doch stellen der Entwurf und die Entwicklung eigener Materialien die Lehrer/-innen vor einige Schwierigkeiten – vor allem, wenn sie die Überprüfung der schon vorhandenen Kompetenzen mit einer alltagsrelevanten Anwendungssituation verknüpfen wollen. Doch es geht nicht ohne. Auch sind Phasen von *Übung und Wiederholung* von großer Wichtigkeit (vgl. 4.).

■ Was im Mathematik- und Fremdsprachenunterricht völlig selbstverständlich ist, hat im Religionsunterricht wenig Tradition: die durch mehrfaches Wiederholen einer Operation vollzogene Einübung in bestimmten Problemlösefertigkeiten. Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, in dessen Kontext immer wieder danach gefragt werden muss, was Schüler/-innen jetzt genau können und was noch nicht, setzt auf das häufige Wiederholen von Lern- und Lösungsstrategien. Wie sonst sollen Schüler/-innen Übung und Routine in bestimmten Problemlösefähigkeiten bekommen? Verbunden damit werden *neue Formen der Evaluation* bedeutsam (vgl. 5.).

■ Gerade weil Lehrer/-innen an verschiedenen Punkten des Lehr- und Lernprozesses schauen

müssen, was ihre Schüler/-innen nun genau gelernt haben, sind unterschiedliche und individuelle Formen der Leistungsüberprüfung notwendig. Im Zuge der verschiedenen Unterrichtsvorhaben ist eine ganze Palette von Instrumenten zusammengekommen, mit denen die Kolleginnen und Kollegen die Kompetenzen ihrer Schüler/-innen evaluieren konnten, z.B. das Cahier (Themenheft zu einem bestimmten Thema), das Portfolio, verschiedene Fragebögen und andere kreative Aufgabenstellungen.

5. Kompetenzorientierter RU erfordert die Entwicklung neuer religionsdidaktischer Kompetenzen

Auf eine Formel gebracht lässt sich sagen, dass ein kompetenzorientierter Religionsunterricht Schülerinnen und Schülern Räume zur selbsttätigen Aneignung und Entwicklung von Kompetenzen und Phasen der Übung und Erprobung unter diagnostischer Begleitung anbietet und gestaltet. Dies setzt allerdings spezifische Kompetenzen auch bei Lehrerinnen und Lehrern voraus, wenn es um die Beurteilung der Ausgangslage von Schüler/-innen, die Entwicklung und Pflege einer differenzierten Aufgabekultur, die Würdigung der individuellen Lernwege von Schülerinnen und Schülern und um neue Formate der Diagnose und Evaluation geht:

- die Kompetenz zur Beurteilung der Ausgangslage von Schülerinnen und Schülern im Fach Religion;
- die Kompetenz zur Entwicklung und Pflege einer differenzierten Aufgabekultur, die Schüler/-innen immer wieder zur Selbsttätigkeit anregt;
- die Kompetenz, die individuellen Lernwege von Schülerinnen und Schülern zu erkennen, zu beurteilen und wertzuschätzen,
- die Kompetenz, sich selbst im Unterricht zurückzunehmen und sich auf die Rolle als Moderator/-in von Bildungsprozessen einzulassen,

- die Kompetenz, in unterschiedlichen Formen und Formaten immer wieder den Stand der Kompetenzentwicklung der Schüler/-innen zu überprüfen.³⁵

Im Kontext der Veröffentlichung von KompRU, KompKath und dem KompRU-Nachfolgeprojekt AikRU (= Aufgabenkultur im kompetenzorientierten Religionsunterricht) hat es eine intensive wissenschaftliche Diskussion um die Konsequenzen der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht gegeben. Dabei haben Kollegen wie Rudolf Englert, Hans Schmid, Bernd Schröder und Jan Woppowa kritisch darauf hingewiesen, dass eine im oben beschriebenen Sinne entfaltete Kompetenzorientierung massive Konsequenzen für die innere Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichts habe, die noch gar nicht genug bedacht worden sei.³⁶ Diese Einwände sind ohne Frage ernst zu nehmen und in Zukunft bei der Frage nach der Umsetzung von Kompetenzorientierung im Religionsunterricht weiter im Blick zu behalten. Auf einen des Öfteren genannten Kritikpunkt soll hier aber zum Schluss eingegangen werden, nämlich auf die Frage, ob die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern als Moderatorinnen bzw. Moderatoren von Lernprozessen der inzwischen postulierten „Wende vom Bezeugen hin zum Beobachten“³⁷ zuarbeitet.

35 Vgl. ebd., 176.

36 Vgl. Englert, Rudolf: Was bedeutet Kompetenzorientierung für den RU? Neun kritische Punkte. In: *Sajak* 2012 [Anm. 3], 67–85; Schmid, Hans: Drei Fragen zu den Inhalten im kompetenzorientierten Unterricht. In: *Sajak* 2012 [Anm. 3], 47–59; Schröder, Bernd: Kompetenzorientierung – Zweck oder Mittel der Verbesserung des Religionsunterrichts. In: *Möller/Sajak/Khorchide* 2014 [Anm.1], 181–194; Woppowa, Jan: Beobachtungen und kritische Anfragen an die Praxis des kompetenzorientierten RU. In: *Möller/Sajak/Khorchide* 2014 [Anm.1], 195–204.

37 Englert, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013, 36 u. ö.

Nun, ohne Frage gibt es die Tendenz im Religionsunterricht wie in der wissenschaftlichen Religionspädagogik³⁸, religiöse Lern- und Bildungsprozesse durch eine mehr oder weniger konfessionskundliche *Beschreibung* von katholischer Glaubenslehre und Glaubenspraxis statt durch eine bekenntnisbereite *Zeugenschaft* im Sinne einer klassisch-konfessionellen Positionalität von Lehrerinnen und Lehrern zu gestalten. Ein solches *Teaching about Religion*, welches das *Teaching of Religion* nahezu ersetzt, ist von Rudolf Englert und seiner Essener Forschungsgruppe jüngst im Rahmen einer Videografie-Studie deutlich dokumentiert und reflektiert worden.³⁹ Zweifellos ist dies eine folgenreiche Entwicklung unter vor allem jüngeren Religionslehrerinnen und -lehrern, schließlich konterkariert eine solche Unterrichtsgestaltung nicht nur die Basis lehramtlicher Ansprüche an den Religionsunterricht, sie gefährdet auch seine staatskirchenrechtliche Gestalt als bekenntnisgebundener Unterricht in Übereinstimmung von Staat und Religionsgemeinschaft gemäß Art. 7 III GG.⁴⁰ Zu glauben, kompetenzorientierter Religionsunterricht würde eine solche Entwicklung fördern, verkennt allerdings Ursache und Wirkung – und überschätzt die Möglichkeiten eines didaktischen Ansatzes. Dass Lehrer/-innen heute sich mit der katholischen Kirche nicht mehr identifizieren können oder wollen und deshalb in eine innere Distanz zu ihrem Unterrichtsgegenstand getreten sind, hat

38 Vgl. ebd. wie auch die Debatte zwischen Anton Bucher und Edelgard Gaus/Albert Biesinger um „Beobachten oder bezeugen?“ In: RpB 71/2014, 27–44.

39 Vgl. Englert/Hennecke/Kämmerling 2014 [Anm. 2], zusammenfassend 228.

40 Laut Auskunft des Münsteraner Staatskirchenrechtlers Hinnerk Wißmann sind aus verfassungsrechtlicher Perspektive gerade die Positionalität von Religionslehrerinnen und -lehrern sowie Lehrpläne aus einer Bekenntnisperspektive die entscheidenden Voraussetzungen für den bekenntnisorientierten RU gemäß Art. 7 III GG.

vielfältige Ursachen, die sicher am wenigsten mit Unterricht und Schule, mehr wohl aber mit dem Traditionsabbruch selbst im katholischen Kernmilieu, der moralischen Selbstdiskreditierung der Kirche im Zuge der Missbrauchs- und Finanzskandale und in der Selbstauflösung der volkskirchlichen Gestalt durch Megafusionen und sog. Strukturreformen zu tun haben.⁴¹ Konfessionskundliches Unterrichten im konfessionellen Religionsunterricht hat es offensichtlich vor der Kompetenzorientierung gegeben und die Frage, inwieweit der beschriebene didaktische Perspektivwechsel diesen Trend verstärkt,

führt in die Irre und lenkt von der eigentlichen Problematik ab: nämlich von der Frage, wie man Lehrer/-innen heute wieder dafür sensibilisieren und im besten Fall auch so qualifizieren kann, dass sie sich im Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern als Vertreter/-innen und damit als Identifikationsgrößen der Katholischen Kirche zu erkennen geben. Dies wäre für den kompetenzorientierten Religionsunterricht genauso wichtig wie für jede andere didaktische Variante des konfessionellen Religionsunterrichts.

*Dr. Wolfgang Michalke-Leicht
Religionslehrer am Goethe-Gymnasium
Freiburg, Holzmarkt 5, 79098 Freiburg i. Br.*

*Dr. Clauß-Peter Sajak
Professor für Religionspädagogik und
Didaktik des schulischen Religionsunter-
richts, Katholisch-Theologische Fakultät,
Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Hüfferstr. 27, 48149 Münster*

41 Vgl. dazu ausführlich *Sajak, Clauß P.*: Gelassenheit durch Distanz. Religionslehrer im Spannungsfeld kirchlicher Erwartungen und schulischer Realität. In: Herder Korrespondenz Spezial. Arbeiten in der Kirche – Ämter und Dienste in der Diskussion (1/2009) 61–64.

Religion gebrauchen

Die Logik der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht

Hans Schmid

1. Drei Thesen:

- Die Kompetenzorientierung ist inzwischen in vielen Bundesländern in Form von Lehrplänen eingeführt worden. Sie muss nun zeigen, was sie kann und taugt und wie sie die Aufgaben löst, zu deren Lösung sie angetreten ist. Ihre argumentative Kraft gewann die Kompetenzorientierung vor allem, indem sie sich von der bisherigen Schulpraxis schroff abgrenzte, um eine „neue Lernkultur“, einen „Paradigmenwechsel“, ja eine „kopernikanische Wende“ zu proklamieren: von den Inhalten zu den Kompetenzen, vom Input zum Output, von der Lehrer- zur Schülerorientierung, von der Fremd- zur Selbststeuerung, vom Zwang zur Freiheit, von totem zu lebendigem Lernen. Je strikter gegenwärtig die Kompetenzorientierung in den Schulen als neue Leitwährung eingeführt wird, desto mehr zeigt sich jedoch, dass sich dieser Wechsel nicht so einfach durchsetzen, geschweige denn von innen her vollziehen lässt.
- Viele Lehrer/-innen wehren sich gegen den neuen, an ökonomischer Rationalität geschulten kompetenzorientierten Jargon, den sie der Schule gegenüber als fremd empfinden; vor allem aber verlieren die kompetenzorientierten Strategien, Unterrichtsvorschlä-

ge und „Lernaufgaben“, je konkreter sie durchbuchstabiert werden, schnell ihre reformerische Leuchtkraft und es drängt sich der Eindruck auf, dass sie das einst Totgesagte in Schule und Unterricht nicht einfach zum Leben erwecken, sondern eher, unter anderen Vorzeichen, um eine Variante ergänzen. Der Grund hierfür liegt nicht so sehr an der fehlenden Bereitschaft der Praxis, das neue Konzept zu integrieren, sondern wesentlich in der Logik der Kompetenzorientierung, die dem pädagogischen und religionspädagogischen Handlungsfeld in der Schule in zentralen Punkten nicht gerecht wird.

- Es sind die Dominanz der Kompetenzen gegenüber den Inhalten, das funktionale Denken, die Liaison mit dem Paradigma des selbstgesteuerten Lernens sowie die Blindheit gegenüber der substanziellen Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für das unterrichtliche Lernen der Schüler/-innen: Sie verhindern, dass die Kompetenzorientierung im schulischen Handlungsraum von innen her Verankerung findet. Damit sind zugleich die Baustellen einer Revision gekennzeichnet: Es ist eine fundamentale Neuausrichtung, die dem Kompetenzkonzept bevorsteht, will es in Unterricht und Schule tatsächlich Gestalt gewinnen.

2. Kompetenzen und Inhalte

Franz E. Weinert, der den Kompetenzbegriff wesentlich geprägt hat, versteht Kompetenzen als Fähigkeiten und Fertigkeiten, Probleme zu lösen.¹ Tatsächlich sind Kompetenzen in dieser Weise ein wichtiges Ziel des schulischen Lernens. Wir benötigen eine Lesekompetenz, um lesen zu können, eine Rechenkompetenz, um rechnen zu können; wir brauchen Kompetenzen, um angemessen wahrnehmen, verstehen, deuten, urteilen, kommunizieren und am Leben teilnehmen zu können; im Bereich der Religion hilft erst eine religiöse Sprachkompetenz, religiöse Texte beispielsweise der Bibel nicht als historische oder naturwissenschaftliche, sondern als bildhaft-symbolische Sprachformen zu nehmen, um sie dadurch verstehen und in ihrer Aussagekraft heute erschließen zu können. Kompetenzen stellen in dieser Weise einen wichtigen Bezugspunkt des Lernens dar.

Als Fähigkeiten, Probleme zu lösen, vermögen Kompetenzen jedoch nicht das Gesamt des Lernens weder im Religionsunterricht noch in der Schule als ganzer abzudecken. Werden Kompetenzen mit diesem Anspruch in der Schule „überdehnt“² und als „Universalkonzept“ eingeführt, verzerren sie das Bildungsgeschehen und es wird ihre unkritische Übertragung aus der Wirtschaft deutlich, der Sphäre des Machens, der Technik, des Produzierens. Der Mensch erscheint in dieser Sphäre als Problemlöser. Was

aber ist, wenn der Problemlöser, der Homo faber, selbst das größte Problem darstellt? Wenn er, obwohl er vorgibt, ständig Probleme zu lösen, dabei in immer neue, unter Umständen sogar noch größere Probleme gerät, weil er letztlich sich nicht selbst erlösen kann und sich jenem großen Geheimnis anheimgeben muss, das wir Gott nennen?

In einer gemäßigten Kompetenzorientierung, wie sie in den meisten Bundesländern als pädagogisches Konzept Eingang findet, wird zugestanden, dass neben den Kompetenzen auch Inhalte wichtig seien. Kompetenzen ließen sich nicht ohne Inhalte gewinnen. So formuliert auch das *Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB)* im Vorfeld des neuen kompetenzorientierten *LehrplanPLUS*, „dass die bayerischen Lehrpläne auch in Zukunft explizit Inhalte ausweisen, an denen verschiedene Kompetenzen erworben werden können“³. Die Bischofskonferenz hatte bereits 2004 für die Sekundarstufe I Inhalte bzw. sechs „Gegenstandsbereiche“ für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht vorgegeben⁴. Die Frage ist jedoch, in welchem Verhältnis Kompetenzen und Inhalte zueinander stehen. In der kompetenzorientierten Logik treten die Inhalte hinter den Kompetenzen zurück. Sie bekommen eine Funktion und behalten sie nur, insofern sie den Kompetenzen dienen. Hierin zeigt sich eine funktionalistische Tendenz, welche die Kompetenzorientierung von der Lernzieldidaktik der 70er- und 80er-Jahre übernommen hat. *Hubertus Halbfas* kritisierte diese Funktionalisierung seinerzeit, weil sie „dem ‚Stoff‘ seinen Eigen-

1 Er bestimmt genauer Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim – Basel 2001, 27f.

2 Liessmann, Konrad P.: Geisterstunde. Die Praxis der Umbildung. Eine Streitschrift, Wien 2014, 124; Ders.: Das Verschwinden des Wissens. In: Neue Zürcher Zeitung, 15.09.2014.

3 <http://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/paedagogik-didaktik-methodik/kompetenzorientierung/> (Stand: 12.02.2015).

4 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004, 16ff. (2006 fast gleichlautend für die Grundschule).

wert bestreitet, um stattdessen nach seinem Funktionswert im ‚schülerorientierten‘ situativen Zusammenhang zu fragen“, mit der Folge, dass „der Unterricht immer inhaltsloser (wird)“⁵.

Die je eigene Wertigkeit und Dignität von Inhalten und Kompetenzen lässt sich an der Diskussion um *St. Martin* deutlich machen, die in den letzten beiden Jahren immer wieder auch in der Öffentlichkeit geführt wurde: Ist es in unserer heutigen zunehmend multireligiösen Gesellschaft nicht vernünftig, wenn eine Kindertagesstätte in Bad Homburg auf die Gestalt des Hl. Martin verzichtet und stattdessen ein Sonne-Mond-und-Sterne-Fest feiert, in dem sich auch darstellen lässt, dass „Teilen Spaß machen“ kann? Geht es letztendlich nicht um die Herausbildung einer sozialen Kompetenz, zu der Empathie und die Bereitschaft zum Teilen doch wesentlich dazu gehören? Was fehlt also, wenn *St. Martin* fehlt?⁶

Es fehlt das Bild, die Geschichte, die Gestalt, mit der sich unser Inneres verbinden kann; es fehlt die Möglichkeit, sich mit dem Soldaten auf dem Pferd, der seinen Mantel mit dem frierenden Bettler teilt, zu identifizieren und sich auf diese Weise in *St. Martin* selbst zu sehen, quasi in ihn hineinzuschlüpfen; es fehlt die dadurch geschaffene Bedingung, dass dieser *St. Martin* eine Möglichkeit von uns wird, so dass wir uns entscheiden können, in welcher Weise wir leben und handeln wollen. Bildung, vor allem religiöse

und kulturelle Bildung, hat wesentlich mit solchen *Bildern* und Identifikationsmöglichkeiten zu tun, die wir den Kindern und Jugendlichen, aber auch uns als Erwachsenen selbst schuldig sind, um nicht in der grauen Welt des Machens innerlich zu verhungern und die Orientierung zu verlieren. Enthalten wir die großen Bilder des Glaubens und des Lebens den Schülerinnen und Schülern vor, dann überlassen wir sie den Heroen der medialen Bilderflut, die sie umso mehr in sich aufsaugen, je weniger wir ihnen ein inneres Bilderreservoir zur Verfügung stellen.

Wobei der Inhalt *St. Martin* nicht nur dazu dienen kann, Kompetenzen, z.B. eine soziale Kompetenz, zu erwerben. Der römische Offizier, der mit seinem Schwert den Mantel teilt und dem nachts im Traum Jesus Christus in diesem Mantel begegnet mit den Worten: „Martin, ich war der Bettler, den du mit deinem Mantel gewärmt hast. Was du dem Geringsten meiner Brüder getan hast, das hast du mir getan“, – diese Gestalt ist weit mehr, vielschichtiger, weist Tiefendimensionen auf, die, wenn sie nur als Lieferant für Kompetenzen betrachtet werden, verloren gehen und verschwinden: Inhalte sind nicht nur Mittel zum Zweck, sondern haben einen Eigenwert, ein Eigengewicht, die im Bildungsprozess als eigenständige und bestimmende Größen zum Tragen kommen müssen.

Neben dem Menschen als Problemlöser ist für den Religionsunterricht der Mensch bedeutsam, der den großen Bildern und Geschichten von Religion und Glaube begegnet und dadurch die Möglichkeit erhält, sich in ihnen zu verorten und zu verankern. Diese großen Erzählungen und Bilder stellen das kulturell-religiöse Identifikationsreservoir dar, das den Schülerinnen und Schülern helfen kann, sich im Lichte des Glaubens in befreiender Weise selbst auszulegen. Dabei kann Identifikation nicht erzwungen, sondern als freier Akt nur ermöglicht werden. Es liegt an der Strahlkraft und der Evidenz der Erzählungen und Bilder, ob und inwiefern sie den Schülerinnen und Schülern tatsächlich zum

5 *Halbfas, Hubertus*: Das dritte Auge, Düsseldorf 1982, 30.

6 In der niederbayerischen Gemeinde Essenbach entschied sich der Gemeinderat gegen den Namen „St. Josef“ für einen Kinderhort mit einer ähnlichen Begründung, „St. Josef“ sei „heute nicht mehr zeitgemäß“. Stattdessen wurde der Name „Kinderhort Essenbach“ gewählt, mit dem kompetenzorientierten Untertitel „Wief“: „Wurzeln individuell entwickeln und fördern“. Im süddeutschen Dialekt bedeutet das Adjektiv „wief“ gewitzt, schlau. Siehe hierzu: *Süddeutsche Zeitung*, 18.3.2015. Am Ort gibt es daneben noch andere Kindereinrichtungen mit Namen wie: „Pustebume“ und „Glückspilz“.

Identifikationsort und damit zur Orientierung werden. Schule und Religionsunterricht haben keinen Einfluss darauf, welche Bilder und Erzählungen den Kindern und Jugendlichen heute begegnen und sich ihnen als Identifikationsorte anbieten: Das wird gerade in Anbetracht von Massenkommunikation und Internet offenbar; Schule und Religionsunterricht haben aber sehr wohl einen Einfluss darauf, dass in diesem Ensemble ganz bestimmte Bilder und Geschichten nicht fehlen.⁷ Im Religionsunterricht ist dies der Reichtum der biblischen und außerbiblischen Erzähl- und Bildtradition, die es unter dieser Perspektive neu zu entdecken gilt. Sie stellen nicht einfach Wissen für die Erlangung von Kompetenzen dar, sondern bilden den narrativen und damit den energetischen Kern des spezifischen Weltzuganges, den der Religionsunterricht in der Schule ermöglicht.⁸

Diese Art des Lernens an den *Inhalten* vollzieht sich in einer prinzipiell anderen Weise als das Lernen im Modus des Problemlösens. Die Logik der Kompetenzorientierung stellt Anforderungssituationen und Lernaufgaben in den Mittelpunkt und befragt die Inhalte, wie sie helfen, die damit gegebenen Probleme zu lösen und dabei Kompetenzen zu erwerben.⁹ Sollen dagegen die großen Bilder und Erzählungen im Unterricht lebendig werden, müssen sie selbst in den Mittelpunkt rücken, sodass sie ihre

Strahlkraft entwickeln können. Sie müssen präsentiert und in ihrer eigenen Dramatik und Gestalt, in ihrer Vielschichtigkeit und Eigenbedeutung zur Wirkung kommen können, ohne dass dieser Prozess von Beginn an von der Frage dominiert wird, wie sie für bestimmte funktionale Zusammenhänge brauchbar sind.

An der Geschichte von St. Martin lassen sich auch die Zuordnung und die polare Spannung zwischen Inhalten und Kompetenzen zeigen. Dabei spielt die Unterscheidung von „*immanenter Betrachtung*“ und „*kontextueller Betrachtung*“ eine entscheidende Rolle.¹⁰ In der *immanenten Betrachtung* wird die Erzählung in einem mehrstufigen umkreisenden Prozess in ihrem Eigengehalt präsentiert und erschlossen, so dass sie auch in ihrer Fremdheit, ja in ihrem Geheimnis zum Leuchten kommen kann. In der *kontextuellen Betrachtung* kann die so lebendig gewordene Geschichte unter vielfältigen Kontexten befragt und gedeutet werden, etwa, wie sie hilft, eine soziale Kompetenz zu erwerben. Dabei spielt auch die Entwicklung einer religiösen Sprachkompetenz eine Rolle, welche die Erzählung nicht als Bericht, sondern als Heiligenlegende begreift, in der das christliche Ethos Martins in einer legendären, wundersamen Weise sich bildhaft und dramatisch zum Ausdruck bringt und dergestalt die Menschen berührt, dass sie weitersagbar und stets neu inszenierbar wird. Dabei wird deutlich, dass diese Erzählung als bildhafter Ausdruck nicht nur etwas für Kinder ist, sondern in ganz prinzipieller Weise in das Herz des Christlichen hineinführt: „Was ihr für einen meiner geringsten Brüder getan habt, das habt ihr mir getan“ (Mt 25,40). Es kann auch deutlich werden, dass diese Bildwerdung kulturstiftend ist und zur vielfältigen St. Martins-Verehrung in Europa geführt hat. Eine religiöse Sprach- und Reflexionskompetenz er-

7 Schmid, Hans: Er brannte und verbrannte doch nicht. Die Bedeutung religiöser Sprache in religiösen Lernprozessen. In: *KatBl* 135 (2010) 95–103.

8 Ders.: Drei Fragen zu den Inhalten im kompetenzorientierten Unterricht. In: *Sajak, Clauß P.*: Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung. Paderborn u. a. 2012, 54–47.

9 So die Schrittfolgen des kompetenzorientierten Unterrichts, etwa in: *Michalke-Leicht, Wolfgang*: Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2011, 78–83; ebenso bei *Sajak, Clauß P.*: Religion unterrichten. Voraussetzungen, Prinzipien, Kompetenzen, Seelze 2013, 143ff. Diese Schrittfolge habe ich genauer untersucht in: *Schmid* 2012 [Anm. 8], 50–54.

10 Schmid, Hans: Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 2012 (aktualisierte Neuauflage), 47–49.

möglich, dass es zu einer *reflektierten Identifikation* mit der Figur des St. Martin kommen kann, einer Identifikation im Modus „zweiter Naivität“.

Auf diesem Hintergrund erwachsen Kompetenzen aus Handlungskontexten, in denen die Erzählung „kontextuell“ reflektiert, gedeutet und bearbeitet wird. Diese kontextuellen Deutungen können jedoch erst dann entwickelt werden, wenn die Erzählung in ihrem Eigenen lebendig geworden ist. Gegenüber Inhalten stellen Kompetenzen in dieser Weise immer Reduktionen dar, Interpretationen auf dem Hintergrund einer Anforderungssituation oder einer Lernaufgabe. Wird die „immanente Betrachtung“ übersprungen, und werden die Anforderungssituationen und Lernaufgaben in den Mittelpunkt gerückt, kommt es zur Verflachung des Inhalts; letztlich ist die Geschichte überhaupt nicht mehr notwendig, da es ja um die Bewältigung der Anforderungssituationen geht. Die 24 Beispiele kompetenzorientierten Unterrichts, die *Wolfgang Michalke-Leicht* in seinem Buch „Kompetenzorientiert unterrichten. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht“ herausgegeben hat, machen dies auf eindrückliche Weise deutlich.¹¹ Aber auch die bisher vorgelegten Lernaufgaben zum neuen kompetenzorientierten LehrplanPLUS in Bayern an der Grund- und Realschule zeigen die gleiche inhaltliche Schwäche. Sie liegt nicht am Unvermögen der Lehrkräfte, die sich an der Entwicklung der Lernaufgaben redlich abmühen, sondern in der Logik der Kompetenzorientierung: Sie rückt Anforderungssituationen und Lernaufgaben in den Mittelpunkt und betrachtet von hierher die Inhalte als Funktion. *Gebrauchen* wir die großen Texte und Bilder des Glaubens in dieser funktionalen Weise, dann gehen sie verloren.

„Die damit verbundene geistige und seelische Verarmung ist mit Händen zu greifen.“¹²

3. Kompetenzorientierung und selbstgesteuertes Lernen

Zu dieser inhaltlichen Schmalbrüstigkeit der kompetenzorientierten Strategien trägt weiterhin eine Liaison mit einem konstruktivistisch unterfütterten Lernverständnis bei, das „echtes“, „gutes“ und „lebendiges“ Lernen als selbstgesteuerten Prozess der Schüler/-innen definiert: „Gib Kindern (und Jugendlichen) eine Hütte, und sie machen Kleinholz daraus. Gib ihnen Holz, und sie bauen [...] eine Hütte“. Mit diesem Bild beschreibt *Wolfgang Michalke-Leicht* in seinem schon erwähnten Buch zum kompetenzorientierten Unterricht¹³ den heute geforderten Wechsel im Verständnis des schulischen Lernens. Mit der Hütte, die den Kindern vorgesetzt wird und die sie am Ende zu Kleinholz machen, ist der herkömmliche, inhalts- und inputorientierte Unterricht gemeint: Er führt zu Destruktion und totem Wissen; das den Kindern gegebene Holz, aus dem sie eine Hütte bauen, kennzeichnet dagegen den kompetenz- und outputorientierten Unterricht: Konstruktivität, Kreativität und lebendiges Wissen sind die Folge. Im gleichen Sammelband formuliert *Stefan Schipperges*: „Selbstgesteuertes Lernen stellt ein zentrales Paradigma des Wandels der Lernkultur dar. Wie, wo, wann und oft auch was und wozu gelernt wird, entscheiden die Lernenden selbst.“¹⁴ Der geforderte Wandel der Lernkultur beinhaltet auch eine Veränderung in der Rolle der Lehrer/-innen. Sie treten zur Seite und werden zu Moderatorinnen und Moderatoren, die die Schüler/-innen auf ihrem je eigenen Weg

12 *Liesmann* 2014 [Anm. 2], 54.

13 *Michalke-Leicht, Wolfgang*: Didaktischer Perspektivenwechsel. In: *Ders.* 2011 [Anm. 9], 20.

14 *Schipperges, Stefan*: Selbstorganisiertes Lernen. In: *Michalke-Leicht* 2011 [Anm. 9], 54.

11 *Michalke-Leicht* 2011 [Anm. 9]. Ich habe diese Praxisbeispiele detailliert analysiert: *Schmid* 2012 [Anm. 8], 54–57.

kontrovers

des „autonomen Lernens“¹⁵ begleiten. „Bestand früher eine der Hauptaufgaben der Lehrenden darin, Wissen didaktisch aufzubereiten und zu vermitteln, so besteht bei selbstorganisierten Lernprozessen die Aufgabe hauptsächlich darin, Lernsituationen zu schaffen und Lernprozesse zu begleiten und zu evaluieren“¹⁶.

Kann ein solches Verständnis Grundlage des Unterrichts sein? Das Wesen des schulischen Lernens ist es doch gerade, dass es, im Gegensatz zum alltäglichen Lernen außerhalb der Schule, nicht, oder nicht in erster Linie, selbstgesteuert ist. Lernen in der Schule ist immer ein angeleiteter Prozess. Es gehört zum Selbstverständnis des Pädagogischen, dass die Schüler/-innen zu diesem Lernen ja sagen, dass sie aktiviert werden und aktiv sein können; natürlich sollen sie sich einbringen, eigene Akzente setzen und Kreativität entwickeln. Trotzdem ist es die Gesellschaft, die das schulische Lernen bestimmt: die Weltzugänge und Fächer, die Gegenstände und Inhalte, die Ziele und Kompetenzen, die Lernwege und Verfahren, die institutionellen und zeitlichen Vorgaben. Die im Umkreis des Konstruktivismus gebräuchliche Rede vom selbstgesteuerten Lernen verdunkelt diesen Zusammenhang. Wie sollen die Schüler/-innen von sich aus, ihr Lernen selbst steuernd, das ganz Andere von Religion und Glaube erschließen? Das religiöse Lernen in der Schule ist von Anfang an ein gemeinsamer Prozess von Lehrerinnen und Lehrern sowie von Schülerinnen und Schülern. Es ist die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer, dass die Schülerinnen und Schüler mit der von der Gesellschaft als relevant erachteten Bildungswirklichkeit, z. B. der Geschichte von *St. Martin*, zusammenfinden und auf diese Weise Lern- und Bildungsprozesse ermöglicht werden.¹⁷

15 *Michalke-Leicht* 2011 [Anm. 9], 13.

16 *Schipperges* 2011 [Anm. 14], 54.

17 *Schmid, Hans*: Die Welt in Kinderhände? Die Rede

Natürlich ist es pädagogisch sehr bedeutsam, dass die Schüler/-innen in der Schule auch *selbstständig* und *selbsttätig* arbeiten. Die entscheidende Frage ist jedoch, an welchen didaktischen Orten dies geschieht: Selbstständiges Arbeiten entfaltet seine Stärke vor allem immer dann, wenn es um Üben, um Anwenden von Erkenntnissen und Fertigkeiten und um die Gestaltung der Lernerfahrungen und des erworbenen Wissens geht. Bei der Erarbeitung neuer, über den bisherigen Horizont der Schüler/-innen hinausgehender komplexerer Zusammenhänge und Wirklichkeitsräume stößt es schnell an Grenzen, und die Schüler/-innen sind auf die erschließenden Hilfen des Lehrers angewiesen.

Eine selbstständige Beschäftigung etwa mit biblischen Texten führt allzu oft dazu, dass die Schüler/-innen mit der Vielschichtigkeit der Perikopen alleine gelassen werden; Ratlosigkeit oder der Eindruck von Irrelevanz bleiben zurück.¹⁸ Die Erschließung ist ein mehrstufiger Prozess,¹⁹ der Sorgfalt verlangt. Es beginnt schon beim Lesen. Die Lehrkräfte tragen die Verantwortung dafür, dass der Text gründlich, d. h. mehrmals gelesen wird, um so eine Basis für den weiteren Verstehensprozess zu legen. Einmal lesen ist keinmal lesen; Eindrücke müssen formuliert werden können; der Text muss in eigenen Worten zur Sprache kommen; erst jetzt kann er in unterschiedlichen Interpretationsschritten²⁰ gedeutet werden.

Gerade biblisches Lernen als Herzstück und Ernstfall des Religionsunterrichts erfordert den kundigen Lehrer, damit die Bibel tatsächlich le-

vom „selbstgesteuerten Lernen“ im Unterricht. In: *Altmeyer, Stefan / Bitter, Gottfried / Theis, Joachim* (Hg.): Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele. Praktische Theologie heute, Stuttgart 2013, 127–137.

18 Siehe hierzu exemplarisch das Beispiel von *Michalke-Leicht, Wolfgang*: Diese Kirche – meine Kirche. In: Ders. 2011 [Anm. 9], 156–160; s. hierzu Anm. 8.

19 *Schmid* 2012 [Anm. 10], 49ff.

20 Siehe Anm. 10.

bendig werden kann und nicht als ein vormoder-
nes Relikt einer vergangenen Epoche erscheint,
mit dem eigentlich niemand mehr recht etwas
anzufangen weiß. Die Lehrerin bzw. der Lehrer
muss v.a. *vor dem Unterricht* einen biblischen
Text für sich erschlossen und didaktisch in sei-
nen Lern- und Handlungsräumen aufbereitet
haben, damit sie bzw. er im Unterricht den Er-
schließungsprozess mit den Schülerinnen und
Schülern gehen kann.²¹ Wenn vor diesem Hin-
tergrund *Stefan Schipperges* die „didaktische
Aufbereitung des Wissens“ zurückweist, weil es
im kompetenzorientierten Unterricht darum
gehe, Lernsituationen für selbstorganisierte
Lernprozesse zu schaffen,²² dann leistet er einer
Tendenz Vorschub, die schon lange im Religi-
onsunterricht zu beobachten ist: dem Triumph
der Methode über den Inhalt²³ und einer „Ver-
sachkundlichung“²⁴ des Lernens. Das von *Rudolf
Englert* ernüchtert gezogene Resümee in seinen
„Innenansichten des Religionsunterrichts“²⁵,
dass eine Expertise der Religionslehrer/-innen
„im gegenwärtigen Religionsunterricht offen-
sichtlich nur eine geringe Rolle (spielt)“, hängt
mit dieser kompetenzorientierten Zurückwei-
sung der didaktischen *Aufbereitung des Wissens*
zugunsten der Schaffung von Lernsituationen

selbstgesteuerten Lernens in zentraler Weise
zusammen.

Nicht nur Texte und Bilder erfordern Acht-
samkeit, Sorgfalt und die erschließende Hilfe
und Intervention von Lehrkräften, sondern
v.a. auch die Dramaturgie des unterrichtlichen
Lernens: die dramaturgische Platzierung des
Hauptmediums; das Verhältnis zwischen Außen-
orientierung und Innenorientierung, zwischen
Staunen und Besinnung, zwischen Reden und
Stille; die Schritte der Erarbeitung, Vertiefung
und Gestaltung; die Abstimmung des Lernens
auf die jeweils den Schülerinnen und Schülern
zur Verfügung stehende Lernenergie; das Ver-
hältnis von gemeinsamem Lernen und indivi-
duellem Lernen; die Notwendigkeit des Wieder-
holens und die Verantwortung für den Aufbau
von Grundwissen. Darüber hinaus geht es im
Unterricht immer auch um seine Einbettung in
den gesamten Lern- und Bildungsprozess des
betreffenden Schuljahrs, der Schulstufe, ja der
gesamten Schulzeit – um nur wesentliche As-
pekte zu nennen. All diese Elemente lassen sich
bei Weitem nicht unter den Begriff der „Modera-
tion“ von sich ansonsten selbststeuernden Lern-
prozessen der Schüler/-innen fassen, sondern
kennzeichnen unterschiedliche Dimensionen
des Lehrens, für die Unterrichtende Verantwor-
tung tragen. Konträr zur kompetenzorientierten
Relativierung der Rolle von Lehrerinnen und
Lehrern hat *John Hattie* ihre Bedeutung im un-
terrichtlichen Lernen zu Recht hervorgehoben.
„Lehrpersonen gehören zu den wirkungsvoll-
sten Einflüssen beim Lernen.“ Sie müssen „direk-
tiv, einflussreich, fürsorglich und aktiv in der Lei-
denschaft des Lehrens und Lernens engagiert
sein“²⁶. Nach Hattie ist es nicht der Moderator,
sondern der Regisseur, der gefragt ist.²⁷

21 *Schmid, Hans*: Didaktische Aufbereitung des Haupt-
mediums. Das Hervortreten des Hauptmediums. In:
Ders.: Unterrichtsvorbereitung – eine Kunst. Ein Leit-
faden für den Religionsunterricht, München 2008,
49ff.

22 *Schipperges* 2011 [Anm. 14], 54.

23 Ein großer Schulbuchverlag wirbt etwa mit der Rei-
he: *Thömmes, Arthur*: Die schnelle Stunde Religion.
30 originelle Unterrichtsstunden ganz ohne Vor-
bereitung, Donauwörth 2015. Im Verlagsprospekt
heißt es dazu: „Es genügt, wenn Sie sich auf dem
Weg zum Unterricht den Stundenverlauf kurz durch-
lesen und schon sind Sie gewappnet für eine in-
teressante Religionsstunde mit Ihren Schülern.“

24 *Englert, Rudolf/Henneke, Elisabeth/Kämmerling
Markus*: Innenansichten des Religionsunterrichts.
Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München
2014, 117.

25 Ebd., 113 ff.

26 *Hattie, John*: Visible learning (Dt.: Lernen sichtbar
machen), Baltmannsweiler 2013, 280.

27 Siehe hierzu: *Englert, Rudolf*: Die Hattie-Studie und
der Religionsunterricht. In: Katechetische Blätter 138
(2013) 444–450, 448.

4. Das hermeneutische Problem der Kompetenzorientierung und die Lehrer/-innen

Wenn das kompetenzorientierte Verständnis Bildung als „autopoietisches“ Geschehen der Selbsterschaffung begreift und Wolfgang Michalke-Leicht betont, dass „alle Bemühungen, das autopoietische Bildungsgeschehen, die Selbsttätigkeit des Subjekts, seine Selbstbestimmung zu lenken und zu leiten oder gar einzuschränken, [...] nur [schaden]“²⁸, dann stellt sich dem schulischen Lernen aus dem bisher Gesagten ein grundsätzliches Problem: Wie sollen 7-jährige, 12-jährige oder 17-jährige Schüler/-innen von ihrem Verstehenshorizont her das Ziel (das Wozu), die Inhalte und Lerngegenstände (das Was), die Methoden (das Wie) und auch den Ort und die Zeit (das Wo und Wann) bestimmen?²⁹ Damit ist das fundamentale hermeneutische Problem dieses Lernverständnisses angesprochen.

Kultur, Pädagogik und Schule haben dafür eine Lösung gefunden: Lehrerinnen und Lehrer.³⁰ Sie *leihen* den Schülerinnen und Schülern *ihren* Horizont und ermöglichen so neues Verstehen, aber auch die Zustimmung zu Inhalten und Zielen, die nicht im unmittelbaren Blick- und Interessensfeld der Schüler/-innen liegen. Dieser Prozess vollzieht sich vonseiten der Schüler/-innen über die Identifikation mit der Lehrkraft in der Lehrer-Schüler-Beziehung.

Lernen in der Schule heißt immer Anteilnahme am Horizont und der Sichtweise der Lehrerin oder des Lehrers, wie umgekehrt wirkliches Lehren immer Anteilnahme am Horizont und der Sichtweise der Schüler/-innen erfordert. Hier von hängt die Qualität des Lernens in der Schule in entscheidender Weise ab. Der „pädagogische Bezug“ als das „leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen“³¹ ist das zentrale Medium, über das schulische Lernprozesse stattfinden. In dieser Weise ist Unterricht ein soziales und vor allem ein dramaturgisches Geschehen, das sich wesentlich durch den pädagogischen Bezug konstituiert. Ist dieser Bezug gestört, dann ist das Lernen gestört.

Daraus ergibt sich die Frage, was eigentlich in der Schule unter dem *lernenden Subjekt* zu verstehen ist. Dieses lernende Subjekt ist nicht nur der einzelne, individuelle Schüler, der sich in seinem begrenzten Horizont selbstgesteuert mit den Gegenständen des Lernens beschäftigt, sondern weit mehr: Die Schülerin und Schüler überschreiten, erweitern, transzendieren sich auf den Lehrer, die Lehrerin hin und in dieser Überschreitung liegt eine wesentliche Bedingung des Lernens. Darüber hinaus kommt es zu einer zweiten, nicht minder wichtigen Überschreitung: auf das *Wir* der Mitschüler/-innen, der Klasse hin. Auch diese Überschreitung hat große Bedeutung für das Lernen und die Lernbiographie. Sie bildet einen generationsspezifischen Resonanzraum für die Verstehens- und Erkenntnisprozesse. Das *Subjekt des Lernens* ist viel mehr als das einzelne Schülerindividuum. In seiner Überschreitung zur Lehrerin bzw. zum Lehrer und zu den Mitschülerinnen und Mitschülern erfährt es jene Horzontenerweiterung, die für ein Neu-Verstehen unabdingbar ist. Aus der oszillierenden Überschreitung zur Lehrkraft

28 Michalke-Leicht, Wolfgang: Auf die Haltung kommt es an. Das Lehr-Lerngeschehen als wechselseitiger und dynamischer Prozess. In: Sajak 2012 [Anm. 8], 37.

29 Siehe Anm. 14.

30 Schmid, Hans: Die Bedeutung der Lehrerinnen und Lehrer im Religionsunterricht. In: *Katholisches Schulkommissariat in Bayern* (Hg.): Handreichungen zum LehrplanPLUS. Katholische Religion in der Grundschule, München 2015 (online abrufbar: http://www.rpz-bayern.de/dld/Lehrerrolle_Religionsunterricht.pdf [Stand: 12.02.2015]).

31 Nohl, Herrmann: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt a.M. 112002, 169ff.

und zum Wir der Klasse sowie der Rückkehr zum eigenen Ich erwächst in ganz elementarer Weise das Lernen, ereignet sich Bildung. Und die Kunst des Unterrichtens besteht darin, diese drei fundamentalen Dimensionen des Bildungsgeschehens zu gestalten und in eine Balance zu bringen, sodass die Schüler/-innen wachsen und zu einem selbstständigen Subjekt werden können. Bei diesem Selbstwertungsprozess spielen Assoziation (Anteilnahme) und Dissoziation (Abgrenzung) eine wesentliche Rolle.

Ganz im Gegensatz dazu ist das kompetenzorientierte Verständnis mit einer radikalen Individualisierung verbunden. Die Schüler/-innen erscheinen als einzelne, individuelle, sich je selbst steuernde, autopoietische Monaden, die ihren Weg durch das Universum der Schule nehmen und von Moderatorinnen und Moderatoren betreut werden. *Jochen Krautz* kritisiert dieses Konzept vom pädagogischen Bezug her: „Schüler brauchen und wollen nicht ‚Moderatoren selbstgesteuerter Lernprozesse‘, die sich aus dem Unterrichtsgeschehen weitgehend zurückziehen, sondern Lehrer müssen als ganze Menschen, eben als ‚fleischgewordenes Wort‘ den Schülern gegenüber sein. [...] Sonst bleiben äußerlich vor sich hinwerkelnde, aber innerlich fragmentierte und isolierte Individuen zurück, die sich gemäß konstruktivistischer Lehre vermeintlich ‚autopoietisch‘ selbst steuern.“³²

Die Überschreitung zur Lehrkraft und ihrem Horizont ist auch der Grund, dass im Unterricht nicht nur Themen und Fragestellungen möglich sind, die aus der unmittelbaren Umgebung und Lebenswelt der Schüler/-innen stammen. Die Identifikation mit dem Lehrer und der Lehrerin ermöglicht Reisen in ferne Kontinente oder in längst vergangene Zeiten, in zukünftige Welten und ins Reich der Phantasie. Schüler/-innen kennen das Staunen, das im Erwachsenenalter oft getrübt oder verloren gegangen ist. Das Staunen ist die Lücke im eigenen Verstehen, durch die uns das Neue, das Unbekannte anblickt. Kinder und Jugendliche wollen sich nicht nur mit dem beschäftigen, was sie umgibt und worin ihr Alltag besteht. Im Staunen schauen sie über die Grenzen ihrer Lebenswelt hinaus. Sie haben diesen Drang, sich für das noch nie Dagewesene zu öffnen, ja für das, was noch kein Auge gesehen hat. Vor diesem Hintergrund erweist sich das kompetenzorientierte Dogma von den „Lernanlässen und Anforderungssituationen“, den „alltagsrelevanten“ und „aktuellen“ Problemstellungen³³, auf die das Lernen stets bezogen sein soll, als Einengung auf das unmittelbare Hier und Jetzt, die mit zur Verflachung und Trivialisierung des Lernens beiträgt.

Dr. Hans Schmid
Leiter der religionspädagogischen Aus- und Weiterbildung im Priesterseminar Bamberg und Fachmitarbeiter für Realschulen im Erzbistum Bamberg; Am Gründla 9, 91074 Herzogenaurach

32 *Krautz, Jochen*: Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung, online abrufbar: http://www.gew-nds.de/Aktuell/archiv_jan_10/aufsatz_krautz.pdf (Stand: 12.02.2015).

33 *Michalke-Leicht* 2011 [Anm. 9], 80; *Gnandt, Georg*: Anforderungssituationen und Lehranlässe. In: Ebd., 45–53.

Kritische Beobachtungen zur programmatischen Kindertheologie

Iris Mandl-Schmidt

1. Die Anfänge der Kindertheologie

Auf dem Tableau der aktuellen religionspädagogischen Themen ist die Kindertheologie nicht mehr zu übersehen, obwohl sie eine sehr junge Geschichte hat. Die Entstehung war von der Bewegung der Kinderphilosophie und der konstruktivistischen Richtung der Pädagogik im Erbe *Jean Piagets* (1896–1980) beeinflusst. Wichtig waren auch die der Pluralisierung der Gesellschaft geschuldete religionspädagogische Subjektorientierung und die religionspädagogische Wende hin zur empirischen Forschung. Schließlich kann die konkrete Einlassung auf die Perspektive des Kindes als zentrales Motiv benannt werden.

Begrifflich etablierte sich die Kindertheologie jedoch erst mit der Entstehung des „Jahrbuch für Kindertheologie“ im Jahr 2002. Anlass für diese Publikation war zunächst keineswegs eine bereits entfaltete programmatische Kindertheologie. Vielmehr wurde von einigen Theologen, vorneweg *Gerhard Büttner* (evangelisch) und *Anton Bucher* (katholisch), eine religionspädagogische Vernachlässigung des Elementar- und Primärbereichs diagnostiziert. Dem sollte mit einer Publikation entgegengewirkt werden. Der Titel der Reihe „Jahrbuch für Kindertheologie“ war das Ergebnis einer intensiven Diskussion. „Kind und Glaube“ sowie „Kind und Religion“ standen auf einer Gründungssitzung auch zur

Debatte. Beim Begriff „Kind und Glaube“ hatte wohl *Anton Bucher* Bedenken, da Glaube auch immer Unglaube impliziere, beim Begriff „Kind und Religion“ konnte *Gerhard Büttner* nicht mitgehen, offensichtlich in Befürchtung eines damit verbundenen „Trends zur Selbstsäkularisierung“¹. *Buchers* Vorschlag „Kindertheologie“ war dann ein Begriff, auf den man sich einigen konnte. Inhaltlich entsprach dieser Begriff auch dem zuvor schon vertretenen Anliegen *Buchers*, sich für die berechtigte Artikulation von Kindern in ihrer ‚ersten Naivität‘ einzusetzen. *Büttner* seinerseits konnte mit dem Begriff an die Initiative der Evangelischen Synode Deutschlands anschließen, welche sich zeitgleich die Perspektive des Kindes zum Thema machte und von der eigenen Theologie der Kinder sprach. Einig war man sich über die empirische Ausrichtung des Projekts. So wurde 2002 das Jahrbuch aus der Taufe gehoben, das sich schnell in der religionspädagogischen Forschungslandschaft etabliert hat. Die zuvor schon entstandene Bewegung, die Perspektive des Kindes verstärkt zu fokussieren, wurde nun also unter der Bezeichnung Kindertheologie fortgesetzt.

1 Vgl. *Büttner, Gerhard*: Kinder-Theologie. In: Evangelische Theologie 67 (2007) 216–229, 219f.; vgl. auch *Huber, Wolfgang*: Kirche in der Zeitenwende, Gütersloh 1998, 31.

2. Motive und Begriff der Kindertheologie

Mit dem Motiv der Beachtung der kindlichen Perspektive ging einher, die Kinder konsequent ernst zu nehmen und sie in ihrer ursprünglichen Weise zu Wort kommen zu lassen. Als weiteres Motiv kann die Hoffnung ausgemacht werden, von Kindern inspiriert zu werden. Das lässt sich an Formulierungen wie „mit *Kindern auch Religion neu zu erfahren*“² oder „auf eine *spirituelle Entdeckungsreise zu gehen*“³ erkennen. Auch die Erwartung einer theologischen Herausforderung geht in eine ähnliche Richtung.⁴ Die Konsequenzen dieser Herangehensweise bestanden zum einen darin, die Kinder methodisch gezielt zur aktiven Äußerung aufzufordern, und ihnen zum anderen durch Wertschätzung dieser Äußerungen eine Teilhabe an der Theologie zuzusprechen. Das Motiv, die Kinder ernst zu nehmen, war natürlich nicht neu, dies war auch den Autoren bewusst. Sie suchten allerdings keinen Anschluss an die erfahrungsorientierten Ansätze der jüngeren Vergangenheit, wie z. B. die (abduktive) Korrelationsdidaktik.

Die zweite Konsequenz, aus dem kinderfreundlichen Motiv Kinder nun auch zu Theologen zu erklären, war durchaus innovativ und ist nach wie vor nicht für alle Theologinnen und Theologen leicht nachvollziehbar. Dabei ist klar,

dass vom Wortsinn her – der Theologie als dem vernünftigen Nachdenken über Gott oder dem Sprechen über Gott – wenig Einwand erhoben werden kann, auch im Sinne einer Lientheologie nicht. Auf katholischer Seite wurde die Tradition des *sensus fidei*, des Glaubenssinns aller Gläubigen, seit dem II. Vaticanum neu entfaltet und kann auch jungen Menschen zugestanden werden. Auf diese Weise hat sie auch im Lexikon für Religionspädagogik ihren Platz gefunden.⁵ Auch auf evangelischer Seite kann Kindern und Jugendlichen Lientheologie zugestanden werden, beispielsweise sieht der Systematiker *Wilfried Härle* in der damit verbundenen „Verfremdung des Vertrauten“ eine Anregung für die professionelle Theologie.⁶

Im ersten Band des Jahrbuchs für Kindertheologie wird *Karl Rahner* mit der Aussage zitiert, dass es „eigentlich in der Theologie keine saubere Grenze zwischen Fachleuten und Dilettanten“ gebe. „Jeder ist in gewissem Maß aufgerufen, Theologe zu sein.“⁷ Auch das LThK erwähnt diese Lesart: „Einerseits ist jede gläubige religiöse Rede eine theologische Rede, sofern der glaubende Mensch zugleich denkender Mensch ist, der immer vor Fragen steht.“⁸ Damit

2 Vgl. *Oberthür, Rainer*: Die Seele ist eine Sonne. Was Kinder über Gott und die Welt wissen, München 2006, 12.

3 Ebd.; vgl. auch *Ders.*: „Das Staunen Gottes ist in uns selber! Kinder erfahren sich im Fragen nach Gott und Gott im Fragen nach sich. In: *Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra* u. a. (Hg.): „Mittendrin ist Gott! Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod (= JBKTh 1), Stuttgart 2002, 95–104, 98.

4 Vgl. *Schweitzer, Friedrich*: Was ist und wozu Kindertheologie. In: *Bucher, Anton A. / Büttner, Gerhard / Freudenberger-Lötz, Petra* u. a. (Hg.): „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten (= JBKTh 2), Stuttgart 2003, 9–18, 10.

5 Vgl. *Blasberg-Kuhnke, Martina*: Art. Glaubenssinn (*sensus fidelium*). In: *Mette, Norbert/Rickerts, Folkert* (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2001, 720–724.

6 *Härle, Wilfried*: Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Problem einer Kindertheologie. In: *Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra* u. a. (Hg.): „Zeit ist immer da“. Kinder erleben Hochzeiten und Fest-Tage (= JBKTh 3), Stuttgart 2004, 11–28, 26.

7 *Rahner, Karl*: Zur Theologie des Todes. In: *Ders.*: Sämtliche Werke, Bd. 9: Maria, Mutter des Herrn. Mariologische Studien, bearb. v. *Regina P. Meyer*, Freiburg i. Br. 2004, 395–417, 395.

8 *Wiedenhofer, Siegfried*: Art. Theologie. In: LThK³ 9 (2000), 1435–1444, 1435, zit. bei *Bucher, Anton A.*: Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? In: *Bucher/Büttner/Freudenberger-Lötz* 2002 [Anm. 3], 11.

wird aber nur eine Seite des Begriffs „Theologie“ erfasst. Die andere Seite wurde bei der Auseinandersetzung um den Begriff „Kindertheologie“ häufig nicht beachtet: „Andererseits ist Theologie ein enger Begriff, sofern Theologie als ‚wissenschaftliche‘ Glaubensreflexion nur von professionellen Spezialisten betrieben werden kann.“⁹

Bei näherem Hinsehen geht es den am Begriff Theologie arbeitenden Systematikern nicht um die Verteidigung eines Spezialistentums, sondern um die geschichtlichen, funktionalen und kritischen Implikationen des Begriffs Theologie. Es geht auch nicht um Gradualität, also um die Frage, ab welchem Moment noch oder schon von Theologie gesprochen werden darf. Vielmehr geht es um die Qualität der Sache, also um die Frage, wie dem Forschungsgegenstand Gott respektvoll und umfassend begegnet werden kann. Mit dem Begriff Theologie wird eine Verantwortung für Verkündigung und Kirche verbunden. Bei *Karl Rahner* findet man beispielsweise auch die Aussage, „alle Theologie [sei] notwendig ‚kerygmatische‘ Theologie“¹⁰.

Der praktische Theologe *Bernhard Dressler* verbindet mit dem Begriff Theologie ein wichtiges kritisches Gegenüber zur praktisch ausgeübten Religion.¹¹ Mit dem Begriff Theologie wird also auch eine intellektuelle, religiöse oder kirchliche Verantwortung verbunden. Es liegt auf der Hand, dass diese Lesart des Begriffs Theologie sich nicht in Einklang mit dem Reflexionsniveau von Kindern bringen lässt. Differenzierungen in diese Richtung wurden aber von den ersten Vertretern der programmatischen Kinder-

theologie nicht vorgenommen. Erst *Friedrich Schweitzer* ließ solches erkennen, als er 2004 für die Begriffsverwendung die Notwendigkeit einer Metaebene ins Spiel brachte: „M. E. lässt sich der Begriff einer Kindertheologie nur dadurch rechtfertigen, dass dem Kind über ein allgemeines religiöses Denken hinaus auch eine gleichsam selbstreflexive Form des Denkens über religiöses Denken zugetraut wird.“¹²

3. Weitere Entwicklungen

Nach den ersten Publikationen kam die Frage nach der religionspädagogischen Praxis auf. Da es in der Religionspädagogik bzw. -didaktik nicht nur um die Aktivität der Kinder gehen kann, nahm *Friedrich Schweitzer* 2003 die vielzitierte Unterscheidung vor, es müsse eine Theologie *der* Kinder, eine Theologie *mit* Kindern und eine Theologie *für* Kinder geben. Er selbst legte verstärkt Wert auf die Theologie *mit* Kindern. Das bedeutet für ihn „ein Theologietreiben, das sich gemeinsam mit den Kindern vollzieht – als gemeinsames Fragen und Suchen nach Antwortmöglichkeiten auf theologische Fragen und nach Lösungen für theologische Probleme wie beispielsweise die Theodizeefrage (Warum kann Gott das zulassen?)“¹³. An anderer Stelle wurde eine frageorientierte Didaktik ins Spiel gebracht, um die kognitive Aktivität der Kinder anzuregen. Dazu wurden bekannte Methoden wie frageorientierter Unterricht und literarische Erzählung genannt.¹⁴

Es ist jedenfalls eine Vielfalt an Bemühungen zu beobachten, Kinder zu Äußerungen zu ermutigen. Die diesbezüglichen didaktischen Überlegungen wurden häufig mit konkreten

9 Ebd.

10 *Rahner, Karl*: Art. Theologie. In: *Ders*: Sämtliche Werke, Bd. 17/2: Enzyklopädische Theologie. Die Lexikonbeiträge der Jahre 1956–1973, bearb. v. *Herbert Vorgrimler*, Freiburg i.Br. 2002, 1300–1311, 1303.

11 *Dressler, Bernhard*: Religionspädagogik als Modus Praktischer Theologie. In: ZPT 63 (2011) 149–163, 159.

12 *Schweitzer* 2003 [Anm. 4], 10.

13 Ebd., 13.

14 Vgl. *Schmidt, Heinz*: Kinderfrage und Kindertheologie im religionspädagogischen Kontext. In: *Büttner, Gerhard/Rupp, Hartmut* (Hg.): Theologisieren mit Kindern, Stuttgart 2002, 11–20, 17ff.

Methoden verknüpft. In diesem Zusammenhang kam die kritische Frage auf, inwiefern das Theologisieren mit Kindern nicht eher eine Methode ist denn ein Konzept.¹⁵

4. Konzeptionelle, pädagogische und empirische Anfragen

Da die Kindertheologie programmatischen Anspruch erhebt, kann sie auch konzeptionell, pädagogisch und empirisch kritisch befragt werden, was nun an dieser Stelle geschieht.

4.1 Konzeptioneller Flügelbau

Im ersten „Jahrbuch für Kindertheologie“ aus dem Jahr 2002 wird diagnostiziert, dass die Kindertheologie als Programm inhaltlich noch nicht abgesteckt sei, vielmehr nur einige „Bausteine“ vorlägen.¹⁶ An das „bescheidene Gebäude“ sollten noch viele Flügel angebaut werden, so die Formulierung Buchers. Schwierig an diesem Vorgehen ist nicht nur das architektonische Experiment, das vielleicht einer auf gesellschaftliche Bedürfnisse reagierenden Kreativität geschuldet ist, sondern die Tatsache, dass in der mittlerweile langen Bauphase wenig Bündelung und Auswertung der Kritiken vorliegen. Die einzelnen begrifflichen Annäherungen wie ‚Paradigma‘, ‚Habitus‘, ‚Label‘ oder ‚thetische Beschreibungen‘ ließen noch keine konzeptionelle Fassung entstehen. Wenn manche Autorinnen und Autoren innerhalb des Jahrbuchs äußern, es sei besser, von ‚Theologisieren mit Kindern‘ als von ‚Kindertheologie‘ zu sprechen, zeigt das einen anhaltenden Bedarf an programmatischer Klärung. Besonders problematisch scheint, dass der Begriff Kindertheologie inzwischen inhaltlich sehr unterschiedlich gefüllt wird. So grenzt sich beispielsweise *Mirjam*

Zimmermann entschlossen von *Anton Buchers* Begriff der Kindertheologie ab, der eine Nähe zur Kinderphilosophie aufweist.¹⁷ Sie möchte den spezifisch christlichen Input betonen, ja sogar den Begriff Theologie auf das Christentum begrenzen.¹⁸ *Bucher* wiederum will neuerdings die explizite Theologie für Kinder auf die Rede über Gott beschränken und z. B. einen Theologiebegriff wie den von *Paul Tillich* ausschließen.¹⁹ Wie aber kann das mit dem Postulat eines „weiten Theologiebegriff(s)“ in Einklang gebracht werden?²⁰

Von vielen Kindertheologinnen und -theologen wurde wohl die Einteilung in Theologie von Kindern, mit Kindern und für Kinder sowie der Anspruch der Metareflexion als ausreichende religionspädagogische Profilbildung aufgenommen. Am Kriterium der Selbstreflexion wurde allerdings moniert, dass diese Metaebene von den Forschenden und Lehrenden nicht eingehalten werde und daher die Fallbeschreibungen genauso gut in ein religionspädagogisches Jahrbuch passen könnten.²¹ Über diese Bemerkung hinaus könnte man noch hinzufügen, dass erst noch überlegt werden müsste, ab welchem Alter Kinder überhaupt zu metakognitiven Prozessen in der Lage sind. Kinder sollen ja nach Schweitzer „nicht nur ein eigenes Gottesbild oder Gottesver-

17 Vgl. *Zimmermann, Mirjam*: Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern, Neukirchen-Vluyn 2010, 85.

18 Vgl. ebd., 86.

19 Vgl. *Bucher, Anton A.*: Wie viel und was für Theologie braucht das Kind. In: *Ders./Schwarz, Elisabeth E.* (Hg.): „Darüber denkt man ja nicht von allein nach ...“. Kindertheologie als Theologie für Kinder (= JBKTh 12), Stuttgart 2013, 27–39, 31.

20 *Kraft, Friedhelm/Schreiner, Martin*: Zehn Thesen zum didaktisch-methodischen Ansatz der Kindertheologie. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 6 (2007) 21–24, 22.

21 Vgl. *Schluß, Henning*: Ein Vorschlag, Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitgedankens zu entwickeln. In: *ZPT* 57 (2005) 23–34, 23.

15 Vgl. *Hofmann, Renate*: Kindertheologie auf dem Prüfstand. In: *Zeitschrift für Neues Testament* 11 (2008) 54.

16 *Bucher* 2002 [Anm. 9], 10.

ständnis haben“²², sondern selbstständig über dieses eigene Bild nachdenken. Inwieweit kann dieser metakognitive Vorgang in der Kindheit erwartet werden? Bleibt dann noch Raum für die erste Naivität? Diesem harten Kriterium müsste jedenfalls weiter nachgegangen werden. Indem die Meta-Ebene als jedes „sprachliche [...] Artefakt“ ausgegeben wird, indem der hohe Anspruch also eingegeben wird, scheint sich das Problem nicht lösen zu lassen.²³

Konzeptionell kritisiert wurde auch, dass der Begriff Kindertheologie wenig trennscharf sei, da er „gleichermaßen die ausgeübte Praxis wie die institutionalisierte Reflexion bezeichnen“²⁴ kann. In die gleiche Richtung gehen kritische Stimmen, die anmerken, dass es der Kindertheologie noch nicht gelungen sei, zwischen empirisch erforschter kindlicher Religionsaneignung und philosophierenden Aktivitäten der Kinder eine „religionsdidaktische Perspektive“ zu schaffen.²⁵ Die Spannung zwischen Freiheit und Steuerung religiöser Bildung sei noch nicht gelöst.²⁶

Weiterhin ist zu bemerken, dass die Einteilung Schweitzers in Theologie *der* Kinder, Theologie *mit* Kindern und Theologie *für* Kinder zwar eine religionspädagogische Perspektive schuf, aber keine genaue Abgrenzung zu anderen religionspädagogischen Prinzipien oder Konzepten leistet. Angesichts der ‚Theologie für Kinder‘ ergibt sich ein weiteres Bündel an Fragen: Wie werden die Grenzen zwischen Freiheit des Denkens der Kinder und Steuerung durch Erwachsene gezogen? An welcher Stelle kann

die Argumentationsebene der Kinder verlassen werden, um Neues einzuführen? Welche Kriterien gelten? Welche Inhalte werden geboten, welche zurückgehalten? Wer ist Urheber des ‚für‘ – die Bibel, die Kirche, der Bildungsplan, die Lehrkraft? Durch die Formulierung wird durchaus eine fundamentale Auseinandersetzung evoziert: Welche Theologie – von wem und für wen? Wo steht meine eigene religiöse Entwicklung? Die Formulierung ‚Theologie für Kinder‘ führt tatsächlich zu dem interessanten Thema des Religions-/Theologiebewusstseins der Erwachsenen.²⁷ Dieses Thema schneidet Schweitzer selbst indirekt an, wenn er schon 2003 an die Klärung der eigenen Religionsentwicklung von Religionspädagoginnen und -pädagogen appelliert.²⁸ Gezielt programmatisch müsste dann auch weiter diskutiert werden, was statt einer „Minitheologie“ oder „Elementartheologie“ geboten wird, die Schweitzer beide ablehnt.²⁹ All diese Fragen sind nicht neu. Sie werden aber durch die Formulierung ‚Theologie für Kinder‘ fokussiert.

27 Ein eigener Versuch, die Religiosität zu ermesen, ist die Methode der Religionsanthropagogik für Erwachsene, in der die emotionalen, kognitiven und volitionalen Anteile des Glaubens gesondert betrachtet werden, um ein deutlicheres Bewusstsein von der persönlichen Religion zu bekommen. Vgl. Mandl-Schmidt, Iris: Religions-Anthropagogik. Bildungsbegleitung religiöser Autodidaktik in Pflegeausbildungen, Ostfildern 2012.

28 Vgl. Schweitzer 2003 [Anm. 4], 17.

29 Zur „Elementartheologie“: Schweitzer, Friedrich: Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz. In: Ders. (Hg.): Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen – Perspektiven – Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2007, 9–30, 16; zur „Mini-Theologie“: Schweitzer, Friedrich: Welche Theologie brauchen Kinder? In: Bucher/Schwarz 2013 [Anm. 19], 14.

22 Schweitzer 2003 [Anm. 4], 10.

23 Zimmermann 2010 [Anm. 17], 83.

24 Schluß 2005 [Anm. 21], 24.

25 Dressler 2011 [Anm. 13], 157.

26 Naurath, Elisabeth: Kindertheologie. Ein religionspädagogischer Perspektivenwechsel. In: Lämmermann, Godwin/Naurath, Elisabeth/Pohl-Patalong, Uta: Arbeitsbuch Religionspädagogik, Gütersloh 2005, 119–122, 121f.

4.2 Projektionsgefahr und die pädagogische Symmetriefrage

Heinz Schmidt wies schon in dem 2002 erschienenen Band „Theologisieren mit Kindern“ darauf hin, dass innerhalb der Kindertheologie die Gefahr bestehe, die kindlichen Äußerungen nicht angemessen zu verstehen. Das Risiko bestehe darin, eigene Auffassungen in die Äußerungen zu projizieren.³⁰ 2008 machte Renate Hofmann auf suggestive Fragetechniken aufmerksam und beobachtete, wie in vielen Beiträgen des Jahrbuchs der Eindruck erweckt werde, „dass die Kinder von sich aus ihre eigenen theologischen Vorstellungen darlegen. Bei einer genauen Auswertung der Impulse bzw. Fragen der Erwachsenen, die mit den Kindern ‚theologisieren‘, wird aber allzu oft deutlich, dass diese sie in eine bestimmte Richtung lenken“³¹. In der Psychologie sei die Beeinflussung der Antworten durch die Fragen des Interviewenden als sogenannter Rosenthaleffekt bekannt. Als Beispiel nennt Hofmann die Frage nach dem Aussehen des lieben Gottes. Damit würden zwei Vorannahmen transportiert, nämlich dass Gott ein Aussehen habe und lieb sei.

An diese Kommunikationsfragen kann auch die Frage nach dem Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen, also nach der pädagogischen Symmetrie bzw. Asymmetrie, angeschlossen werden.

Auch wenn Henning Schlus zu folge die Frage nach der ‚pädagogischen Symmetrie‘ ausdiskutiert ist und grundsätzlich von inhaltlicher Asymmetrie ausgegangen wird, liegt seiner Meinung nach in der Kindertheologie möglicherweise ein „postpädagogisches Paradigma“ vor. Denkbar sei dies im Sinne einer emotionalen Symmetrie und im Sinne einer umgekehrten Asymmetrie,

wenn Erwachsene stauend zu Kindern aufsehen.³² Aber auch diese Zugeständnisse lassen sich bei genauerem Hinsehen nicht halten. Erstens ist den erwachsenen Kindertheologinnen und -theologen ja doch neben der emotionalen Wertschätzung des Kindes das Ernstnehmen besonders auf inhaltlicher Ebene wichtig. Zweitens wird man auch im Beziehungsbereich kaum von Symmetrie sprechen können, liegt doch zumindest im Konfliktfall auch hier eine größere Verantwortung auf der Seite des Erwachsenen.

Angesichts dieser Asymmetrie (nicht nur) im Beziehungsbereich stellt sich die Frage: Ist Kindertheologie nur echt, solange die Kinder unter sich sind? Sobald ein Erwachsener dazutritt, ist eine Beeinflussung nicht auszuschließen. Natürlich kann man diese Aussage für überflüssig halten, da auch die Kinder keine unbeschriebenen Blätter sind und schon von Beginn ihres Lebens an kulturell beeinflusst oder, überspitzt formuliert, ‚adult kontaminiert‘ sind. Dennoch: Ist es nicht klarer, durchgängig von Religionspädagogik zu sprechen, wenn Kinder in religiösen Lernprozessen auf Erwachsene treffen? Ist es nicht einfacher, sich als Erwachsene zum „ἀγω“ zu bekennen und nicht eine Partnerschaft vorzugeben, bei der immer auch einseitige Vorleistungen nötig sind?

Staunen können über Kinderäußerungen ist wertvoll, aber auch dem emotionalen Bereich zuzuordnen und macht pädagogische Aktivität nicht überflüssig. Pädagogisch wache Lehrkräfte beobachten sich selbst und unterscheiden das beiläufig geschenkte Staunen von dem Staunen, dem ein eigenes Bedürfnis zugrunde liegt. Letzteres birgt die Gefahr, die Kinder für sich zu funktionalisieren. Dann würden die Kinder ungefragt zu Theologinnen bzw. Theologen im kerygmatischen Sinne. Ferner bleibt zu bedenken, dass Kinder in ihrem häufig vor-

30 Vgl. Schmidt, Heinz: Kinderfrage und Kindertheologie im religionspädagogischen Kontext. In: Büttner, Gerhard/Rupp, Hartmut (Hg.): Theologisieren mit Kindern, Stuttgart 2002, 11–20, 12.

31 Hofmann 2008 [Anm. 15], 52.

32 Schlus 2005 [Anm. 21], 25.

kritischen, vor-historischen und vor-naturwissenschaftlichen Denken dem biblischen Denken leicht näher sein können als Erwachsene oder auch Jugendliche und daher auch religiös unbefangener und kreativer. Die kindlichen Aussagen haben leicht etwas Zauberhaftes und damit Verzauberndes für den erwachsenen Glaubensprozess, der die ‚garstigen Gräben‘ des Bewusstseins überwinden muss. Formulierungen wie durch Kinder „Religion neu zu erfahren“³³ oder „auf eine spirituelle Entdeckungsreise zu gehen“³⁴ könnten also einem Bedürfnis geschuldet sein, für den eigenen spirituellen Unterhalt zu sorgen. Mit dieser Kritik soll nicht der Verzicht auf die Kultivierung der „Kindschaft des Erwachsenen“ gemeint sein, von der Karl Rahner sprach, sondern auf die adulte Kindschaftsaufgabe an andere Lernorte verwiesen werden.³⁵

4.3 Empirische Unschärfen

Auch wenn für die gesamte Religionspädagogik Qualität im empirischen Forschen eingefordert wurde³⁶ und wird, steht die Kindertheologie aufgrund ihrer empirischen Ausrichtung hier besonders in der Pflicht.³⁷ Neben der Problematik des nicht präzisen Auswertens von durchgeführten Studien zeigt sich als Problem, dass Erfahrungsberichte nicht klar von empirischen Studien unterschieden werden. Beide Bereiche

weisen beträchtliche Schnittmengen auf. Eine undefinierte Mischform ist aber unbefriedigend. Dabei ist festzustellen, dass die Religionsdidaktik gerade angesichts des kompetenzorientierten Arbeitens auch die praktische Alltagsempirie dringend braucht. Unterrichtsdokumentationen können vielsagend sein, aber im umtriebigen Alltag nicht im gleichen Maße ausgewertet werden wie Studien, die bekanntlich alle Details und Eventualitäten der Äußerungen beobachten und Abwägungen aller Möglichkeiten vollziehen, ferner einen Theoriebezug herstellen. Gerade in der Kindertheologie müsste empirisch sorgfältig besonders genau auf die Aussagen oder auch das Verhalten der Kinder geachtet werden. Zur Unterstreichung dieser Forderungen dienen drei Beispiele.

■ Beispiel 1: Existentielle Überlegungen eines Kindes (Lena, 8 Jahre):

„Ich kann mir gar nicht vorstellen, dass es mich nicht gibt. Ich denke dann immer, dass ich sonst wohl als jemand anderes geboren wäre. Aber ich wäre dann ja gar nicht ich!“³⁸ – Diese Aussage wird nun folgendermaßen gedeutet: „Lena rührt mit ihrem Nachdenken am unergründlichen Geheimnis der eigenen Existenz. Warum bin ich und kein anderer? Warum bin ich überhaupt? Auch wenn sie es nicht ausspricht: Im Wundern über die eigene Existenz spürt sie, dass wir Menschen uns nicht selbst verdanken, dass wir Geschöpfe sind.“³⁹ Diese Deutung ist nicht gründlich genug, denn sie entfernt sich zu weit von den Aussagen Lenas. Lena wundert sich eigentlich nicht über die eigene Existenz, sie kann sich im Gegenteil deren Abwesenheit nicht vorstellen. Eine vorstellbare Alternative ist für sie eine andere Form ihrer Existenz, zugleich bezweifelt sie die Stimmigkeit dieser Vorstellung. Der letzte Satz der Auslegung spricht von

33 Vgl. Oberthür 2006 [Anm. 2], 12.

34 Ebd.; vgl. auch Oberthür 2002 [Anm. 3], 98.

35 Vgl. Rahner, Karl: Gedanken zu einer Theologie der Kindheit. In: Ders.: Sämtliche Werke, Bd. 12: Menschsein und Menschwerdung Gottes. Studien zur Grundlegung der Dogmatik, zur Christologie, theologischen Anthropologie und Eschatologie, bearb. v. Herbert Vorgrimler, Freiburg i. Br. 2005, 487.

36 Vgl. Porzelt, Burkard: Weder Empirismus noch Dilettantismus noch Instrumentalisierung. Wegmarken einer empirisch fundierten Religionspädagogik. In: RpB 66/2011, 71–77.

37 Vgl. Saß, Marcell: Rezension der Habilitationsschrift von Mirjam Zimmermann. In: ZPT 63 (2011) 93–96.

38 Oberthür 2002 [Anm. 3], 95.

39 Ebd.

einer Schöpfungsvorstellung und Verdanktheit, die für Lena anzunehmen sei, hierin ist eher eine vereinnahmende Theologisierung der Kindesäußerung zu erkennen als eine empirisch nachvollziehbare Aussage. Die wirkliche existentielle Grundbefindlichkeit (Verhaftung in der eigenen Existenz) und die Leistung des Kindes, nämlich der erste Schritt metakognitiver Überlegung („aber dann wäre“), wird übersehen.

■ Beispiel 2: Glücksvorstellungen von Kindern

Dieses Beispiel verdeutlicht einen Versuch der Theologie für Kinder. Es handelt sich um eine Befragung zum Thema Glück bei Kindern von sechs bis elf Jahren. Auf die Frage „Wann ich glücklich bin“ kamen von den Kindern Antworten in den von *Mirjam Schambeck* ausgemachten Bereichen Nähe und Zuneigung (konkret: *Zusammensein mit Menschen, die man mag; Haustier haben; Lob bekommen, sich verlassen können; keinen Streit haben*), Freizeit (konkret: *nichts tun müssen; spielen können; Sport treiben; Urlaub*), Genuss (konkret: *nichts tun müssen; Feste feiern; Geschenke bekommen; Geburtstag haben; Weihnachten; gewinnen; Abenteuer; Ideen haben; Neues können*) und Schule (konkret: *Freunde haben; Ausflüge; Sport; sich entwickeln können, etwas lernen können*).⁴⁰ *Schambeck* stellt fest, dass keines der Kinder Gott von sich aus ins Spiel gebracht hat. Bei den Überlegungen zum Theologisieren für Kinder kündigt sie an, dass die Glücksvorstellungen der Kinder verstärkt werden sollen, was hier heißt,

„aufzuzeigen, dass Gottes Heil ein Beziehungsgeschehen ist“⁴¹.

Hier kann kritisch angemerkt werden, dass letztere Folgerung nicht unbedingt eine Verstärkung, sondern eher eine Auswahl darstellt und eine These erhebt. In der weiterführenden „Soteriologie für Kinder“ schreibt *Schambeck*, dass es „fatal“ sei, gelingendes Leben mit dem Erleben von Glück im Hier und Jetzt zu identifizieren, da damit die Möglichkeit des Verlustes und Scheiterns außer Acht gelassen würde.⁴² Eine Soteriologie für Kinder beinhalte, „dass Glück mehr ist als alle Möglichkeiten im Leben zu haben“⁴³. Es folgt die theologische Botschaft der Liebe Gottes zu den Armen und Gescheiterten und des menschlichen Sich-Kümmerns um Andere. Das Anliegen der Autorin ist für Theologinnen und Theologen nachvollziehbar: die kontrafaktische Botschaft des Evangeliums im Falle einseitiger Diesseitshoffnungen, soziale Wachheit und das Ins-Spiel-bringen von Gottes Zuwendung. Dennoch ist festzustellen, dass in empirischer Hinsicht die Konkretion der Kinder verlassen wird. Die Bereiche der Beziehung, des Genießens und Gewinnens werden nur allgemein genannt und nicht mit von den Kindern genannten Beispielen durchgespielt. Ferner werden die Bereiche Freizeit und Schule mit den jeweiligen Konkretionen ganz weggelassen. – Was ist Glück? Die Kinder schildern Situationen und Augenblicke, die Forscherin betrachtet das Leben als Ganzes. Aber selbst gelingendes Leben kann sich für Kinder ganz anders darstellen als für Erwachsene.

40 *Schambeck, Mirjam*: Glück als postmoderne Chiffre christlicher Heilsvorstellungen? Impulse und Grenzen, Glücksvorstellungen von Kindern als soteriologische Konzepte zu lesen. In: *Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra* u.a. (Hg.): ‚Gott gehört so ein bisschen zur Familie‘. Mit Kindern über Glück und Heil nachdenken (= JBKTh 10), Stuttgart 2011, 105–121, 107ff.

41 Ebd., 118.

42 Ebd.

43 Ebd.

■ Beispiel 3: Das Malen von Gott

Das nächste Beispiel betrifft Gottesvorstellungen von Kindern. Anlass für folgende Bilder war, dass Studierende des Grundschullehramts die Theologie von Kindern wahrnehmen lernen sollten. Deshalb wurden die Gottesvorstellungen von Kindern einer dritten Klasse untersucht. Der Arbeitsauftrag lautete: „Ich hätte gerne, dass du mir ein Bild von Gott malst, wie du dir Gott vorstellst. Wichtig ist, dass es dein eigenes Bild ist. Du kannst nichts dabei falsch machen. Wenn du magst, kannst du auch auf dem Bild vorkommen. Zeit hast du genug.“⁴⁴

Es wird dabei auch das Verhalten der Schüler/-innen nach dem Arbeitsauftrag beschrieben: „Manuel will erst gar nichts zeichnen, weil Gott nicht sichtbar ist.“⁴⁵ „Anna, Schülerin eines dritten Schuljahres, legte plötzlich während des Malens ihre Stifte zur Seite. Sie könne Gott nicht so schön malen, wie sie sich ihn vorstellt. [...] Immer wieder zeigt Sandra durch ihr Radieren und ihre Übermalungen, wie sie an ihren Gottesvorstellungen arbeitet. [...] Auch Daniel, Zweitklässler, arbeitet an seiner Theologie mit dauernden Korrekturen.“⁴⁶ Georg Hilger schreibt dazu, dass das Malen, Radieren und Übermalen zu einer intensiven theologischen Auseinandersetzung wurde. Entgegenet werden könnte, dass dieses Verhalten der Kinder eher Ausdruck einer theologischen Auseinandersetzung oder vielleicht sogar einer Blockade gegenüber dem Arbeitsauftrag war. Selbst wenn es sich vielleicht gar nicht um eine Studie, sondern um eine praktische Empirie zugunsten der eigenen Einschätzung der Studierenden handelte, hätte das Malverhalten der

Kinder einer näheren empirischen Auswertung und religionspädagogischen Reflexion bedurft.

5. Anstöße und Innovationen durch die Kindertheologie

5.1 Fruchtbarer Theorie-Praxis-Austausch

Die genannten Beispiele führen zu einem Gedanken, der auf jenes Zitat von Karl Rahner zurückführt, das anfangs genannt wurde, die Aussage, dass es „eigentlich in der Theologie keine saubere Grenze zwischen Fachleuten und Dilettanten [gebe]. Jeder ist in gewissem Maße aufgerufen, Theologe zu sein.“⁴⁷ Diese von der Kindertheologie aufgegriffene Feststellung könnte nun von zwei Seiten her betrachtet werden. Die Kindertheologie macht durch ihren konsequenten Praxis-Theorie-Austausch darauf aufmerksam, dass das Theologisieren aller wertvoll ist. In den ‚Theologien der Laien‘ befindet sich schon durch eigene Reflexionskraft, Sprach- und Kultursemantik Fachliches und in der ‚Theologie der Professionellen‘ befindet sich immer auch eine subjektive Laintheologie, suchend und in gewissem Maße dilettantisch. Die Religionspädagogik ist sogar angewiesen auf jenen Mut der Lehrkräfte, der alle diskursiven Herausforderungen annimmt. Denn nur so können die impliziten und expliziten Theologumena aller Beteiligten – hier insbesondere der Kinder und der Jugendlichen, aber auch der Professionellen – zutage kommen.

Die Religionspädagogik zog in den letzten Jahren einen großen Gewinn daraus, sich durch das Evozieren von Aussagen und Fragen von Kindern und Jugendlichen „neue Perspektiven eröffnen zu lassen“⁴⁸. Die „Verschärfung des religionspädagogischen Perspektivenwechsels

44 Hilger, Georg / Dregelyi, Anja: Gottesvorstellungen von Jungen und von Mädchen. Ein Diskussionsbeitrag zur Geschlechterdifferenz. In: Bucher / Büttner / Freudenberger-Lötz 2002 [Anm 8], 69.

45 Ebd., 71.

46 Hilger, Georg: Kinder, ihr Theologisieren und ihre religiöse Entwicklung. In: Hilger, Georg / Ritter, Werner (Hg.): Religionsdidaktik Grundschule, München 2008, 92–105, 96f.

47 Rahner 2004 [Anm. 7], 395.

48 Grümme, Bernhard: Kindertheologie. Modethema oder Bereicherung für die Religionspädagogik? In: RpB 57/2006, 103–118, 115.

zum Kind“ tat vielleicht not.⁴⁹ Darüber hinaus könnte die Theologie als Ganze, speziell die Dogmatik, von einer Berücksichtigung der Expression der Kinder und Jugendlichen auf der Ebene des Sensus fidei, d.h. als Teilnehmende der Glaubensauslegung, profitieren. Durch sie werden die heutigen Sperrigkeiten gegenüber der traditionellen Glaubenslehre besonders deutlich, denn Kinder und Jugendliche interpretieren Gegenstände des Glaubens wie Gnade, Kreuz, Erlösung, Sünde oder Rechtfertigung oft ganz anders oder gar nicht – eine alltagstaugliche Theologie ist also gefragt.⁵⁰

5.2 Intellektuelle Aktivierung der Schülerinnen und Schüler

Bucher und *Büttner* schreiben in ihrer „Zwischenbilanz“ 2005, dass die theologische Ausrichtung des neuen Ansatzes auch eine Reaktion auf erlebnis- und handlungsorientierte Akzente des bestehenden Religionsunterrichts sein könnte. Auch dem problemorientierten Religionsunterricht seien bis dahin metaphysische Spekulationen „eher fremd und verdächtig“ erschienen.⁵¹ Argumentative Ansprüche sind durch die neue Bewegung wieder betont worden, auch nach der Maßgabe ‚Kinder lieber überfordern, als unterfordern‘.⁵² Es fand also eine Aufwertung der reflexiven Perspektive der Schüler/-innen und des diskursiven Unterrichts statt, die offensichtlich von vielen Religionspädagoginnen und Religionspädagogen dankbar angenommen wurde und inzwischen im Projekt der Jugendtheologie fortgesetzt wird.

6. Zusammenfassende Kritik der programmatischen Kindertheologie und Ausblick

‚Kindertheologie‘ ist ein Begriff, der eine starke Kraft hat, weil er konnotiert, dass Kinder ein großes Potenzial und erwachsene Benutzer des Begriffs eine Entdeckerfunktion haben. Mit diesem Begriff allein ist aber kein Programm gegeben. Im „Jahrbuch für Kindertheologie“ ist als anfängliches Programm vor allem der Wille zum Ernstnehmen von Kindern, die Förderung der Freiheit der kindlichen Äußerungen und die empirische Ausrichtung zu erkennen. Diese Kombination und die Existenz eines neuen Publikationsorgans hat zu einer enormen Fülle von Beiträgen geführt. Die Kriterien des Arbeitens jedoch waren und sind bis heute nicht in deutlicher Unterscheidung zu anders etikettierter religionspädagogischer bzw. religionsdidaktischer Arbeit zu erkennen. Viele Überlegungen und Praktiken, die im Rahmen der programmatischen Kindertheologie vollzogen werden, passen genauso gut in die allgemeine Religionspädagogik.⁵³ Bei einer Parallelität von programmatischer Kindertheologie und Religionspädagogik kann es leicht blinde Doppelungen geben. Zahlreiche Motive und methodische Ansätze sind auch bereits in früheren erfahrungsorientierten Ansätzen zu finden. Wenn inzwischen schon außerhalb der Religionspädagogik ganz allgemein die Anliegen und Rechte von Kindern unter dem Begriff Kindertheologie verhandelt werden,⁵⁴ bleibt nur ein diffuser Sammelbegriff.

Es ist sogar möglich, dass der Begriff ein Etikett darstellt, welches religiöse Entfal-

49 *Ders.*: Theologie der kleinen Leute. In: *Miggelbrink, Ralf* (Hg.): Gotteswege. Für Herbert Vorgrimler, Paderborn 2009, 241–257, 242.

50 Vgl. *Pemsel-Maier, Sabine*: Theologie für Kinder? In: *KatBl* 135 (2010) 213–219, 217.

51 *Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard*: Kindertheologie – Eine Zwischenbilanz. In: *ZPT* 57(2005) 35–46, 36.

52 Vgl. *Oberthür* 2002 [Anm. 3], 102.

53 Vgl. *Bucher* 2013 [Anm. 19], 27–39.

54 Vgl. die Pressemeldung des ÖRK vom September 2011, beschrieben im Vorwort von Christina Kalloch und Martin Schreiner. In: *Dies.* (Hg.): „Gott hat das in Auftrag gegeben“. Mit Kindern über Schöpfung und Weltentstehung nachdenken (= *JBKTh* 11), Stuttgart 2012, 11–21, 7.

tungsfreiheit von Kindern suggeriert, aber mangels wirklicher Differenzierungen das Gegenteil stattfinden lässt. Der Begriff sichert eben nicht per se die Entfaltungsfreiheit und Eigenberechtigung der religiösen Reflexionen der Kinder.⁵⁵ Gerade bei neueren Entwicklungen im Bereich der Kindertheologie kann man sich gelegentlich des Eindrucks einer versteckten Apologetik nicht erwehren.

Die Stärkung der theologischen Reflexion der Kinder ist wertvoll, allerdings wird Theologie in Lernzusammenhängen mit Heranwachsenden zwangsläufig zur Religionspädagogik, da die pädagogische Asymmetrie unüberwindbar ist. Der Begriff Religionspädagogik ist klarer, weil er ein Bekenntnis zur führenden Verantwortung der Erwachsenen enthält und

sowohl der Pädagogik als auch der Theologie verpflichtet ist, letzterer in einer konfessionellen Bezugsart. Es wäre gut, wenn ein praktisch-empirischer Bereich innerhalb der Religionspädagogik bliebe, der sich dem Elementar-, Primar- und Sekundarbereich zuwenden würde, ohne auf den Begriff Kinder- oder Jugendtheologie festgelegt zu werden. Um diesem Anliegen Raum zu geben, wäre beispielsweise ein weiteres Publikationsorgan, z. B. ein alternatives Jahrbuch, interessant, in dem systematisch geordnet wissenschaftlich empirische Studien, empirisch-praktische Unterrichtsbeispiele und religionsdidaktische Diskurse publiziert würden, sowohl von praktisch tätigen als auch forschenden Religionsdidaktikerinnen und -didaktikern und vor allem in Kooperation beider.

*Dr. Iris Mandl-Schmidt
Privatdozentin an der Universität Tübingen
und Akademische Mitarbeiterin am
Ökumenischen Institut für Theologie und
Religionspädagogik, Pädagogische Hochschule
Schwäbisch Gmünd, Oberbettringer
Str. 200, 73525 Schwäbisch Gmünd*

55 Vgl. Schweitzer 2013 [Anm. 29], 16.

Anerkennen und Bilden

Zwei komplementäre religionspädagogische Grundaufgaben

Stefan Altmeyer

1. Mehr als Bildung?

Anna kommt ziemlich erschöpft und demotiviert aus der Schule. Zu Hause entwickelt sich folgendes Gespräch mit ihrer Mutter:

„Anna [...]: Heute wars echt Scheiße mit Frau Bari. Sie hat mich Vokabeln abgefragt, ich hab 2 Formen nicht gewusst, das war okay. Aber dann hab ich bei einer Vokabel gesagt ‚weiß ich nicht‘, es fiel mir aber gleich darauf ein, und ich hab die Vokabel und die Formen gleich danach richtig gesagt. Dann hat sie nur gemeint ‚das zählt jetzt nicht mehr!‘ und mir die schlechtere Note gegeben. ‚Gib halt nicht so schnell auf das nächste Mal!‘, hat sie noch gemeint.

Mutter: Was hast Du gedacht in der Situation?

Anna: Blöde Kuh! Die kann mich mal!“¹

Jeder kennt wohl solche Szenen aus eigener Erfahrung: sei es aus der eigenen Schulbiographie oder aus dem Elternsein. Es sind Geschichten, die sich oftmals fest in die Erinnerung eingraben, Schlüsselszenen, die man noch Jahre, manchmal Jahrzehnte später erzählen kann und erzählen muss, manchmal aber auch gerade nicht erzählen kann, weil

eine Grenze überschritten wurde. Gegenüber ihrer Mutter kann Anna hier sehr offen sein. Ihre heftige Reaktion zeigt, dass diese unscheinbare Unterrichtsszene tief geht. Die Lehrerin trifft mit ihrem Verhalten das Selbstwertgefühl der Schülerin.² Gleichzeitig fordert sie verbal mehr Selbstvertrauen ein. ‚Gib halt nicht so schnell auf‘, sind ihre Worte. Als performative Botschaft ihres Handelns mag jedoch Anna entschlüsselt haben: ‚Wie ich mich auch anstrenge, deinen Ansprüchen werde ich nicht genügen.‘ Dabei hätte es vonseiten der Lehrerin nur einer kleinen Geste bedurft, um die Szene positiv zu wenden. So aber wird sie zu einer *Erfahrung verweigerter Anerkennung*; verweigerter Anerkennung, die Anna als „entmutigende Bedrohung ihrer Souveränität“³ erlebt.

Geschichten verweigerter und glücklicher Weise auch Geschichten erfahrener Anerkennung gehören zum Alltag jedweder Lern- und Bildungsprozesse. Diese „veranschaulichen eindrucksvoll, warum Anerkennung als ein anthropologisches Grundbedürfnis aufgefasst wird. Jede und jeder bedarf der Anerkennung durch Andere, und verweigerter Anerkennung kann

1 *Lehmann-Rommel, Roswitha*: Zuhören und Macht im Unterricht. In: *Boer, Heike de/Deckert-Peaceman, Heike* (Hg.): *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*, Wiesbaden 2009, 297–315, 307f.

2 *Lehmann-Rommel* (ebd., 308) interpretiert dies als verweigerter „Anerkennung des Zuhörens für die verspätete richtige Äußerung“.

3 Ebd.

den anderen verletzen.“⁴ Anerkennung ist von entscheidender Bedeutung für gelingende Bildungsprozesse. Insofern verwundert es nicht, dass Phänomene der Anerkennung in den letzten gut zehn Jahren auch in religionspädagogischen Diskussionen vermehrt Aufmerksamkeit gefunden haben. Vor allem im Bereich ökumenischen und interreligiösen Lernens ist von Anerkennung als didaktischer Grundhaltung und als Bildungsziel die Rede, und die sog. ‚alteritätstheoretische Didaktik‘ geht davon aus, dass die/der Andere gerade auch in ihrer/seiner fundamentalen Andersheit Anerkennung verdient.⁵

Man könnte sagen, Anerkennung ist im Begriff, zu einem religionspädagogischen Schlüsselkonzept zu werden. Einem Schlüsselkonzept allerdings, mit dem sich noch manche Fragen verbinden: Ist Anerkennung ein beschreibbares Merkmal von Unterrichtskommunikationen, kann man Anerkennung lernen und könnte es so etwas wie eine „Didaktik der Anerkennung“⁶ geben? Oder ist Anerkennung darüber hinaus

so etwas wie der normative Kern einer pluralitätsfähigen Praxis religiöser Bildung, sozusagen ihr „kategorischer Imperativ“⁷? Ist ‚Anerkennung‘ vielleicht sogar eine Chiffre dafür, dass es in Religionsunterricht, Katechese und Erwachsenenbildung *um mehr geht als um Bildung*?⁸

Das Ziel dieses Beitrags ist es zu zeigen: Bilden und Anerkennen sind gleichermaßen religionspädagogische Grundintentionen – und sie gehören engstens zusammen. Dazu werden im Folgenden zunächst einige Klärungen vorgenommen: Was ist überhaupt Anerkennung? Wie ist sie mit Bildung zusammenzudenken? Und wie ist sie im Kontext religiöser Bildung noch einmal theologisch zu profilieren? Diese theoretischen Klärungen werden dann sehr konkrete praktische Konsequenzen eröffnen. Diese sollen Schluss- und Zielpunkt dieser Überlegungen sein.

2. Eine Theorie der Anerkennung

Was also ist Anerkennung? Im allgemeinen Sprachgebrauch wird ganz Unterschiedliches anerkannt: Die Rechte einer Person oder Gruppe können anerkannt werden, eine Vaterschaft oder die Grenze zwischen zwei Staaten, eine persönliche Meinung oder schließlich auch eine Studienleistung im Freisemester.⁹ Ein Akt der Anerkennung enthält dabei immer zwei Aspekte: Ein Gegenüber (Person oder Sache) wird erstens *wahrgenommen* und zweitens *angenommen*.

4 Micus-Loos, Christiane: Anerkennung des Anderen als Herausforderung in Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2012) 302–320, 303.

5 Vgl. etwa Krobath, Thomas/Lehner-Hartmann, Andrea/Polak, Regina (Hg.): Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 8), Göttingen 2014; Jäggle, Martin/Krobath, Thomas/Stockinger, Helena u.a. (Hg.): Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion, Baltmannsweiler 2013; Weiße, Wolfram/Gutmann, Hans-Martin (Hg.): Religiöse Differenz als Chance? Positionen, Kontroversen, Perspektiven (Religionen im Dialog 3), Münster 2010; Grümme, Bernhard: Alteritätstheoretische Didaktik. In: Ders./Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch (Religionspädagogik innovativ 1), Stuttgart 2012, 119–132.

6 Scheunpflug, Annette: Anerkennung wagen. Herausforderungen für die Schule im Umgang mit Diversität. In: Jäggle/Krobath/Stockinger 2013 [Anm. 5], 51–64, 55.

7 Senft, Josef: Die Anerkennung des Anders. Ein begründungs- und zukunftsfähiges Paradigma sozial-ethischer und religionspädagogischer Bildung. In: rhs 40 (1997) 202–207, 203.

8 Vgl. Braune-Krickau, Tobias / Käbisch, David: Mehr als Bildung? Der Beitrag des Religionsunterrichts zu einer Kultur der Anerkennung. In: Jäggle / Krobath / Stockinger 2013 [Anm. 5], 255–264, 257.

9 Vgl. Pollmann, Arnd: Anerkennung. In: Gosepath, Stefan/Hinsch, Wilfried/Rössler, Renate (Hg.): Handbuch der Politischen Philosophie und Sozialphilosophie, Bd. 1, Berlin 2008, 28–32, 28.

„Der Begriff ‚Anerkennung‘ steht für einen Vorgang, bei dem es *zugleich* zur kognitiven Erfassung (*Anerkennung*) und [zur] evaluativen Bestätigung (*Anerkennung*) eines Gegenstandes oder Gegenübers kommt.“¹⁰

Für pädagogische Kontexte ist Anerkennung als Beziehung zwischen zwei oder mehreren Personen relevant. Man spricht dann von intersubjektiver Anerkennung als einer besonderen Form der Anerkennung. Auch hier findet sich der schon angesprochene Doppelaspekt: „Wer einen anderen Menschen anerkennt, gibt diesem zu verstehen, dass er ihn (oder einzelne seiner Eigenschaften) zur Kenntnis nimmt *und* respektiert.“¹¹

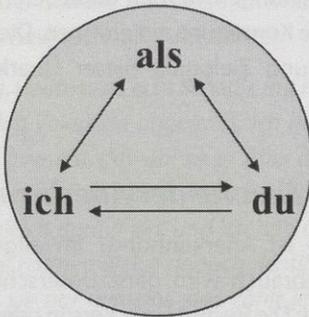


Abb. 1: Intersubjektive Anerkennung als dreistellige Relation

Konstitutiv für intersubjektive Anerkennung (vgl. Abb. 1) sind also mindestens zwei Personen (‚Ich‘ und ‚Du‘), die sich wechselseitig *wahrnehmen und bejahen* (zumindest bezüglich bestimmter Eigenschaften: anerkennen ‚als‘). Anerkennung findet niemals im luftleeren Raum statt, sondern stets in gesellschaftlich-kulturell bestimmten Kontexten. Sie kann daher auch erschwert oder bedroht sein, etwa durch soziale oder ideologische Abhängigkeiten bzw. Herrschaftsverhältnisse. Gleichwohl ist Anerkennung dem Ideal nach wechselseitig und ist, „allein dann *vollwertig*

gegeben, wenn die jeweils anerkannte Person die jeweils anerkennende Person ebenfalls für hinreichend anerkennungswürdig hält.“¹²

Anerkennung gibt es daher immer nur in der Spannung zwischen diesem Ideal und der Wirklichkeit: Anerkennung kann verweigert werden, wenn ich beispielsweise bestimmte Schüleräußerungen durch Nicht-Zuhören strafe. Sie kann auch strategisch eingesetzt werden, indem ich Anerkennung benutze, um etwa sozial erwünschtes Verhalten zu erzeugen. Doch warum ist das überhaupt ein Problem? Und was passiert, wenn Anerkennung nicht wechselseitig ist oder ganz fehlt? Die Antwort liegt in folgender empirisch gut belegter These, der Prämisse aller Anerkennungstheorien, nämlich: Anerkennung ist für die Entwicklung von Identität und Sozialität von entscheidender Bedeutung. Konkreter: „Subjekte können zu einem angemessenen Bewusstsein ihrer selbst, d. h. zu einer stabilen Ich-Identität, allein in Auseinandersetzung mit konkreten anderen Subjekten gelangen, indem sie lernen, sich in deren reaktiven Blicken, Gesten, Äußerungen und Handlungen zugleich zu erkennen und anzuerkennen.“¹³ Identität ist ein Beziehungsprozess, und damit dieser Prozess gelingen kann, braucht es anerkennende Beziehungen. Ohne intersubjektive Anerkennung können wir „kein gelingendes Selbstverhältnis“¹⁴ aufbauen.

Anerkennung hat aber nicht nur eine interpersonale, sondern auch eine gesellschaftliche Dimension. Wie steht es um die Anerkennungsverhältnisse in unserer Gesellschaft und ihren Institutionen? Das ist die Frage, die den derzeit wohl einflussreichsten Anerkennungstheoretiker beschäftigt, den Frankfurter Sozialphiloso-

10 Ebd.

11 Ebd.

12 Ebd.

13 Ebd., 30.

14 Iser, Mattias: Anerkennung. In: Göhler, Gerhard/Iser, Mattias/Kerner, Ina (Hg.): Politische Theorie. 25 umkämpfte Begriffe zur Einführung, Wiesbaden 2011, 12–28, 23.

phen Axel Honneth. Er sieht in der Anerkennung den Schlüssel zum Verständnis sozialer Konflikte.¹⁵ Diese Konflikte werden auch von den Beteiligten selbst nicht selten als *Kämpfe um Anerkennung* empfunden, einige Beispiele:¹⁶

- Religiöse oder ethnische Minderheiten artikulieren ihre Ansprüche als Forderung nach Anerkennung,
- Arbeitslose empfinden ihre Situation nicht nur als materielle Bedrohung, sondern auch als Verweigerung gesellschaftlicher Anerkennung,
- Bildungsverlierer fordern nicht nur ein durchlässigeres Bildungssystem, sondern auch die Anerkennung ihrer Leidensgeschichte.

Die Triebfeder all dieser gesellschaftlichen Bewegungen ist nach Honneth das menschliche Bedürfnis nach Anerkennung, das sich in Konflikten artikuliert, sobald es dauerhaft Zurückstellung erfährt. Honneth betont also Anerkennung als prekäres gesellschaftliches Gut und fragt nach den Bedingungen einer Gesellschaft, in der sich Identitätsbildung durch Anerkennung realisieren kann.¹⁷ Im Kern unterscheidet er dabei drei gesellschaftliche Sphären: die Primär- oder Nahbeziehungen (Partnerschaft, Freundschaft), rechtliche Verhältnisse und Wertegemeinschaften. Jeder dieser Sphären ordnet er jeweils eine spezielle Form der Anerkennung zu (vgl. Abb. 2).

- In der Sphäre der Nahbeziehungen begegnet Anerkennung als *emotionale Zuwendung*. Gemeint ist die Haltung des Annehmens und die Erfahrung des Angenommenseins einer Person in ihrer „unverwechselbare[n] Einzigartigkeit“¹⁸. Diese lassen sich nicht mit Leistungen oder Rechten verrechnen. Sie sind an die Beziehung zwischen einzelnen oder einer kleinen Zahl von Menschen gebunden. Fehlende Anerkennung in diesem menschlichen Nahbereich greift an die leibliche und seelische Integrität eines Menschen.
- In den rechtlichen Verhältnissen auf den unterschiedlichen Ebenen von Gruppenregeln bis hin zur staatlichen Rechtsordnung hat Anerkennung die Form *kognitiver Achtung*. Diese zielt auf den besonderen „Status von Personen, *Gleiche unter Gleichen* zu sein“¹⁹. Für ein beiderseitig geachtetes Rechtsverhältnis müssen Personen sich weder lieben noch wertschätzen. Anerkennung basiert hier auf der Einhaltung eines rational verbürgten Konsenses, nämlich: Allen Mitgliedern einer Gesellschaft sind gleiche Rechte zuzusprechen. Missachtung begegnet folglich in Formen der Ausschließung (Exklusion) bestimmter Personen oder Gruppen von bestimmten Rechten.
- Im Blick auf das Zusammenleben in bestimmten Wertegemeinschaften vom Verein über die Kirchengemeinde bis hin zum Arbeitsleben gewinnt Anerkennung in der Form *sozialer Wertschätzung oder Solidarität* an Bedeutung. Komplementär zur Rechtssphäre geht es hier nun darum, als Mitglieder einer Gruppe oder der Gesellschaft nicht nur Gleiche unter Gleichen, sondern „unter diesen Gleichen noch einmal *Besondere* zu sein“²⁰. Anerkennung erfahre ich dort,

15 Vgl. insbes. Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort (stw 1129), Frankfurt 2012; Ders.: Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie (stw 1959), Berlin 2010.

16 Vgl. Voswinkel, Stephan / Lindemann, Ophelia: Einleitung. In: Honneth, Axel / Lindemann, Ophelia / Voswinkel, Stephan (Hg.): Strukturwandel der Anerkennung. Paradoxien sozialer Integration in der Gegenwart (Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialphilosophie 18), Frankfurt 2013, 7–15, 7.

17 Damit legt er in der Tradition der Frankfurter Schule eine „anererkennungstheoretisch[e] Wende der kritischen Theorie“ (Jörke, Dirk: Politische Anthropologie. Eine Einführung, Wiesbaden 2005, 121) vor.

18 Pollmann 2008 [Anm. 9], 29.

19 Ebd.

20 Ebd.

wo ich nicht nur objektive Rechte genieße, sondern mich auch mit meinem ganz individuellen Beitrag (meiner Begabung, Leistung, Meinung etc.) einbringen kann und wo dieser Beitrag auch gewürdigt wird. Das Gegenteil von Anerkennung wäre hier die entwürdigende Abwertung der individuellen Leistungen, Standpunkte und Möglichkeiten oder gar die Beleidigung.

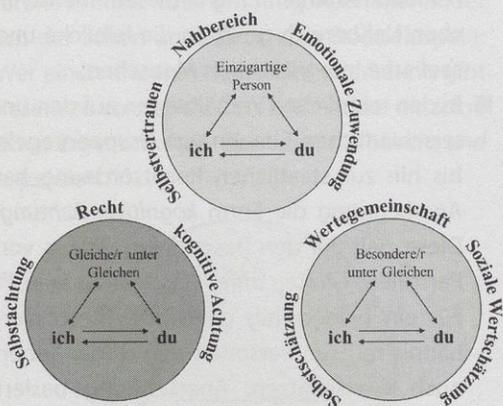


Abb. 2: Sphären und Formen der Anerkennung nach A. Honneth

In jeder dieser drei Formen hat intersubjektive Anerkennung einen spezifischen Einfluss auf die Identitätsbildung des Menschen. Wenn ein Mensch „sich in allen drei Dimensionen von seinen Mitmenschen anerkannt weiß“²¹, ist eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende Identität gegeben. Honneth verdeutlicht dies, indem er jeder Anerkennungsform eine eigene Form der positiven Selbstbeziehung zuordnet. Die Entwicklung von *Selbstvertrauen* ist bezogen auf emotionale Zuwendung, die Entwicklung von *Selbstachtung* auf rechtliche Achtung und die Entwicklung von *Selbstwertgefühl* auf soziale Wertschätzung. Anerkennung ist Motor und Medium dieser Entwicklungen.

3. Bildung und Anerkennung

Die Nähe dieser kritischen Anerkennungstheorie zu Fragen der Bildung liegt auf der Hand. Betrachtet man etwa Bildung in Humboldt'scher Tradition als Prozess und Zielperspektive wachsender Selbstwerdung des Menschen in dialogischer Auseinandersetzung mit Welt und Mitmensch, so ist der Zusammenhang offensichtlich. Wenn Menschen Anerkennung für ein gelingendes Selbstverhältnis brauchen, dann ist auch Bildung als dialogische Selbstentwicklung und Welterschließung auf Anerkennung angewiesen.²² Bildung und Anerkennung gehören anscheinend zusammen. Doch wie ist ihr Verhältnis genauer zu denken?

Zunächst kann man feststellen: Anerkennungstheorien sind in der Pädagogik der letzten 10 bis 15 Jahre vielfach rezipiert worden.²³ Kritisch diskutiert wurde dabei vor allem folgendes simple Argumentationsmuster: Der gesellschaftliche „Anerkennungszerrfall“²⁴, so die These, hat „seinen Ursprung in Bildungsdefiziten [...]“

21 Jörke 2005 [Anm. 17], 121.

22 Krassimir Stojanov spricht daher in seiner bildungstheoretischen Rezeption Honneths von einer immanenten bildungstheoretischen Dimension der Anerkennungstheorie; vgl. Stojanov, Krassimir: Bildungsprozesse als soziale Geschehnisse. Anerkennung als Schlüsselkategorie kritischer Bildungstheorie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 86 (2010) 558–570, 559.

23 Vgl. zum kritischen Überblick Micus-Loos 2012 [Anm. 4]; Balzer, Nicole / Ricken, Norbert: Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred / Thompson, Christiane (Hg.): Anerkennung, Paderborn 2010, 35–87; Mecheril, Paul: Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Hamburger, Franz / Badawia, Tarek / Hummrich, Merle (Hg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden 2005, 311–328.

24 Heitmeyer, Wilhelm: Soziale Desintegration, Anerkennungszerrfall und Jugendgewalt in Deutschland. In: Kreitz-Sandberg, Susanne (Hg.): Jugendliche in Japan und Deutschland. Soziale Integration im Vergleich, Opladen 2002, 209–226.

pädagogische, insbesondere schulische Kontexte seien zu wenig von Anerkennung geprägt und provozierten daher ein mangelhaftes Selbstwertgefühl und als Folge davon Defizite in der Bildungskarriere.²⁵ Sicher, es kann inzwischen als empirisch gut begründet angesehen werden: Erfolgreiches Lernen ist auf Anerkennung angewiesen,²⁶ und fehlende oder verweigerte Anerkennung kann in Lernprozessen massive Schamgefühle hervorrufen, das Selbstkonzept schwächen und bis hin zu gewalttätigen Konflikten führen.²⁷ Doch ein Mehr an personaler Anerkennung führt ja keineswegs automatisch auch zu größerem Lernerfolg. *Dietrich Benner* warnt denn auch vor einer „abstrakt-ethischen Anerkennungspostulatorik“²⁸. Diese stelle den Bildungsprozess unter eine anerkennungstheoretische Norm, werde dabei aber der „spezifisch pädagogischen Anerkennungsproblematik“²⁹ nicht gerecht. Anerkennung müsse demgegenüber von der spezifischen Logik von Bildungsprozessen her in den Blick genommen werden.

Krassimir Stojanov hat daher die Theorie von Honneth bildungstheoretisch weiterentwi-

ckelt.³⁰ Zunächst einmal gibt er zu bedenken, dass es nicht um allgemeine zwischenmenschliche Beziehungen geht, sondern um pädagogische Beziehungen im Kontext von Bildungsinstitutionen wie Schule, Universität etc. Diese Beziehungen entsprechen nicht dem Ideal der Symmetrie, auch wenn sie als Zielperspektive auf Symmetrie ausgerichtet sind. Das ist das berühmte Pädagogische Paradox. Gerade deshalb spielt aber Anerkennung in den drei Dimensionen nach Honneth eine zentrale Rolle.

Denken wir an das eingangs zitierte Beispiel von Anna: Anna fühlt sich durch die Lehrerin in ihrem *Recht* missachtet, dass eine richtige Antwort auch als richtig anzuerkennen ist, selbst wenn sie zu spät geäußert wird. Anna spürt zudem, dass ihre Leistung nicht *wertgeschätzt* wird. Gar nicht mal, dass sie die simple Richtig/Falsch-Logik des Tests als problematisch empfindet. Darauf kann sie sich einlassen, aber wohl nur unter der Bedingung, dass ihr Bemühen auch anerkannt wird. Und auch die Ebene der *emotionalen Zuwendung* scheint eine Rolle zu spielen. Annas Ausbruch ‚Blöde Kuh, die kann mich mal‘ legt die Vermutung nahe, dass Anna diese Szene auch als Störung ihrer emotionalen Bindung an die Lehrerin empfindet.

Auch pädagogische Beziehungen sind also Beziehungen gewährter oder verweigerter Anerkennung. Aber es sind besondere Beziehungen. Hier geht es nicht allein um Selbstentwicklung, sondern auch um Welterschließung. *Stojanov* kritisiert an Honneths Theorie, dass „die Herstellung von Weltbezügen des Einzelnen“³¹ zu wenig beachtet wird. Doch das ist gerade die Frage der Bildung: Wie kann sich der Mensch in seinem Selbstbild entwickeln? – durch das Erschließen von Welt und Kultur. *Stojanov* schlägt daher vor, diese Dimension in

25 *Micus-Loos* 2012 [Anm. 4], 310.

26 Vgl. *Scheunpflug* 2013 [Anm. 6], 51; *Wischmann, Anke*: Adoleszenz – Bildung – Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung, Wiesbaden 2010.

27 Vgl. *Kammler, Tilmann*: Anerkennung und Gewalt an Schulen. Eine evidenzbasierte und theoriegeleitete Interventionsstudie im Praxistest, Wiesbaden 2013, 17 u. 305; *Sandring, Sabine*: Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher (Studien zur Schul- und Bildungsforschung 41), Wiesbaden 2013.

28 *Benner, Dietrich*: Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der ‚Aufforderung zur Selbsttätigkeit‘ her zu begreifen. Eine Erwiderung auf Alfred Langewand. In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 290–304, 296.

29 Ebd.

30 Vgl. insbes. *Stojanov, Krassimir*: Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung, Wiesbaden 2006.

31 *Stojanov* 2010 [Anm. 22], 567.

das Anerkennungsmodell einzutragen (vgl. Abb. 3): In der Bildung geht es um Selbstentwicklung im Medium der Welterschließung, konkret am Beispiel: Bei Anna geht es ums Vokabeln lernen. Nicht die Anerkennung ihres Status als autonomes Subjekt steht zur Debatte, sondern Anna als ein Kind, das sich eine fremde Sprache (eine ‚Sache‘) aneignet, zusammen mit anderen Kindern, unter Begleitung einer Lehrerin im Kontext von Schule. Zu fragen ist daher: Wie kann unter diesen Bedingungen Anerkennung realisiert werden, damit Bildung gelingt? Dabei spielen auch die sozialen und gesellschaftlichen Verhältnisse eine wichtige Rolle, wenngleich sie nicht Gegenstand der Bildung sind.

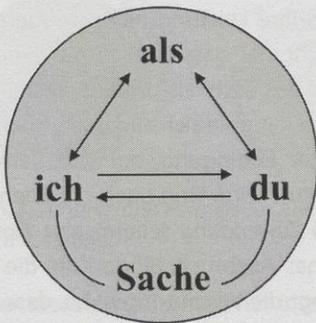


Abb. 3: Anerkennung in Bildungsprozessen

Zusammengefasst lässt sich sagen: Anerkennung ist also nicht einfach schon Bildung, und umgekehrt umfasst Bildung mehr als Anerkennung. Aber gerade deshalb gehören beide zusammen. Bilden und Anerkennen sind wechselseitig aufeinander verwiesen. Im Sinne einer kritischen Bildungstheorie gilt es zu sehen: Wo Anerkennung in ihren drei Ausdrucksformen gestört ist, wird Bildung erschwert. Umgekehrt geht es in der Bildung um jene besonderen Formen der Anerkennung, die sich auf Prozesse von Selbstentwicklung im Medium der Welterschließung beziehen.

4. Anerkennung als Gabe: eine theologische Perspektive

Man könnte an dieser Stelle direkt zu den Konsequenzen für die religionspädagogische Praxis weitergehen. Das Argument wäre dann dieses: Auch religiöse Bildung hat *qua Bildung* die Aufgabe, Anerkennung zu realisieren. Das ist sicher richtig. Wenn hier dennoch ein theologischer Blick auf das Anerkennungsthema geworfen wird, dann aus folgendem Grund: Nur so kann nach dem *spezifischen* Beitrag religiöser Bildung zur Anerkennung gefragt werden. Nur so lässt sich zeigen, dass eine theologische Perspektive die Anerkennungstheorie an entscheidender Stelle weiterführen kann.

Diese These soll nun exemplarisch anhand eines zentralen biblischen ‚Anerkennungstexts‘ begründet werden.³² Im vielleicht bekanntesten neutestamentlichen Gleichnis hat der sogenannte ‚Verlorene Sohn‘ (Lk 15,11–32), nachdem er sein Erbe sich erst hat auszahlen lassen und es dann durchgebracht hat, alle seine Rechte als Sohn verspielt. Er weiß, dass er gegenüber seinem Vater keine Ansprüche mehr geltend machen kann (V. 21b). Anerkennungstheoretisch gesprochen gibt es kein rechtliches Argument, warum der Vater ihn anders behandeln sollte als jeden beliebigen Hilfesuchenden, der an seine Tür klopft. Der Vater bestätigt sogar noch, dass die Sohnesrechte verloren waren, und zwar dadurch, dass er ihm die entsprechenden Statussymbole zurückgibt: „Holt schnell das beste Gewand, und zieht es ihm an, steckt ihm einen Ring an die Hand, und zieht ihm Schuhe an“ (V. 22). Es gibt keinen beanspruchbaren Grund, *diesen* Sohn wieder anzuerkennen, und

32 Zu dieser Auslegung vgl. Hoffmann, Veronika: Rechtfertigung als Gabe der Anerkennung. In: Ökumenische Rundschau 60 (2011) 160–177, 171f.; vgl. zum größeren Zusammenhang Bovon, François: Das Evangelium nach Lukas, Teilbd. 3, Lk 15,1–19,27 (EKK 3), Zürich 2001, 13–66, bes. 37–66.

dennoch tut es *dieser* Vater. Er tut es sogar über die rechtliche Anerkennung hinaus im Sinne von emotionaler Zuwendung: Der Vater hat Ausschau gehalten nach dem Sohn (warum, wenn nicht aus Liebe?), erkennt ihn schon von weitem und empfängt ihn mit offenen Armen. Nicht zuletzt ist ‚Freude‘ ein Schlüsselbegriff der Reich-Gottes-Botschaft bei Lukas.³³ Wo sich Gott in die menschliche Handlungslogik einmischt, verschieben sich die Maßstäbe und es entsteht ein menschenfreundlicher Lebensraum, ein Raum der Freude (vgl. auch Ps 16,9.11). Gegen alles Leistungsprinzip sorgt denn auch der Vater im Gleichnis für einen festlichen Empfang. Dadurch wird der anscheinend Verlorene wieder in die Anerkennungsformen sozialer Wertschätzung integriert – gegen den verständlichen Unmut des Bruders. Gerade diesem Bruder gibt nun der Vater zu bedenken, ob nicht seine Anerkennungslogik zu kurz greift. Dieser scheint nur auf die rechtliche und soziale Ebene zu schauen. „Wir müssen uns doch freuen“ (V. 32a), fordert der Vater ihn auf. Schließlich geht es um letzte menschliche Fragen – um ‚Leben und Tod‘: „Dein Bruder war tot und lebt wieder“ (V. 32b). Anerkennung jenseits von Recht und Leistung, als unbedingte Gabe: Das ist die Anerkennungslogik, die diesem Vater vorschwebt. In dem Zurückkehrenden *erkennt* er, was dieser selbst nicht mehr für sich in Anspruch nimmt: nämlich Sohn zu sein. Und indem er ihn wieder liebevoll aufnimmt und ihm alle Rechte und soziale Wertschätzung zurückgibt, erkennt er ihn wieder *an* als den, der er trotz allem ist und immer war: als seinen Sohn.³⁴

Dieses Beispiel zeigt: Aus theologischer Perspektive wäre über Honneth und Stojanov hinaus von einer weiteren Anerkennungsform zu sprechen, die gerade an den Grenzen der oben beschriebenen drei Anerkennungsphären an-

setzt. Zwischenmenschliche Anerkennung ist fragil und greift an entscheidenden Punkten zu kurz: Einem unendlichen menschlichen Bedürfnis nach Anerkennung „steht ein endliches Vermögen gegenüber, diese zu gewähren.“³⁵ Der Fundamentaltheologe Markus Knapp schlägt daher vor, dem Glauben eine eigene Anerkennungsform zuzuordnen, deren Selbstbeziehung er Selbstannahme nennt.³⁶ Über Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung hinaus ist Selbstannahme bezogen auf solche Anerkennung, die „unabhängig von bestimmten Voraussetzungen oder Bedingungen erfolgt.“³⁷ Besonders ist, dass diese Anerkennung ohne Einschränkung ist und über jede zwischenmenschliche Anerkennung hinaus „auch die Grenzen und Schwächen, das Fragmentarische menschlichen Lebens sowie Versagen, Schuld oder gar Scheitern“³⁸ mit einbezieht.

Im Gleichnis vom Verlorenen Sohn wurde exemplarisch deutlich: Der christliche Glaube spricht von einer Suche nach Anerkennung, die über das, was sich sozial erkämpfen lässt, hinausgeht. Es ist eine Suche nach „Gestalten einer nicht primär errungenen, sondern gewährten, einer ungeschuldeten und in diesem Sinne unbedingten Anerkennung“³⁹. Jürgen Werbick hat diesen Gedanken sehr prägnant auf den Punkt gebracht: Anerkennung ist demnach die „Gabe, über die hinaus Größeres nicht gegeben werden kann“⁴⁰. Gemeint ist die herausfordernde

35 Wenzel, Knut: Theologische Implikationen säkularer Philosophie? Vom ‚Kampf um Anerkennung‘ zur Anerkennung unbedingten Anerkanntseins. In: Theologie und Philosophie 86 (2011) 182–200, 198.

36 Vgl. Knapp, Markus: Verantwortetes Christsein heute. Theologie zwischen Metaphysik und Postmoderne, Freiburg i. Br. 2006, 185.

37 Ebd.

38 Ebd.

39 Werbick, Jürgen: Vergewisserungen im interreligiösen Feld (Religion – Geschichte – Gesellschaft 49), Münster 2011, 303.

40 Ebd., 299.

33 Vgl. Bovon 2001 [Anm. 32], 25–28 u. 52f.

34 Vgl. Hoffmann 2011 [Anm. 32], 172.

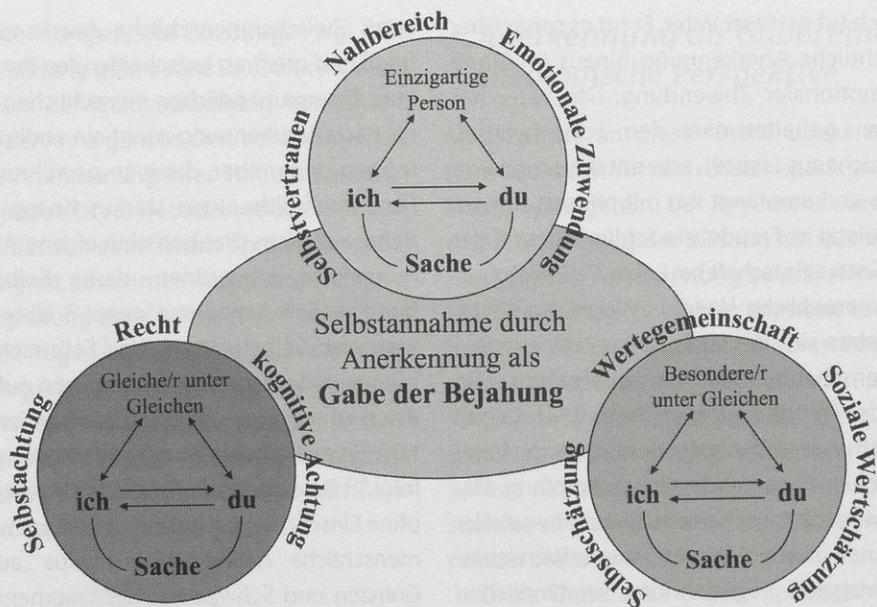


Abb. 4: Anerkennungsprofil religiöser Bildung

Gabe unbedingter Bejahung jedes Menschen durch Gott: Du bist anerkannt – vor jeder zwischenmenschlichen Anerkennung und trotz jeder verweigerten oder verspielten Wertschätzung.

Diese theologische Perspektive von Anerkennung einzubringen, wäre die besondere Aufgabe religiöser Bildung (vgl. Abb. 4). Über das allgemeine Bemühen um Anerkennung in Bildungsprozessen hinaus ergibt sich daraus ein eigenes Profil: In den Formen der zwischenmenschlichen Anerkennung macht religiöse Bildung sensibel für eine Form der Anerkennung, die über das hinausgeht, was Menschen sich erstreiten, aushandeln und gewähren können: nämlich Anerkennung als Gabe unbedingter Bejahung.⁴¹

41 Vgl. den in diesem Zusammenhang auch bildungstheoretisch relevanten Gabediskurs in der systematischen Theologie, etwa Hoffmann, Veronika (Hg.): Die Gabe. Ein ‚Urwort‘ der Theologie?, Frankfurt a. M. 2009.

5. Religionspädagogische Perspektiven

Damit ist der Bogen zu möglichen praktischen Konsequenzen geschlagen, die sich aus der bildungstheoretischen und theologischen Rekonstruktion der Anerkennungstheorie begründen lassen. Ich möchte hier in aller Kürze wenigstens drei Aspekte ansprechen.

- ANERKENNUNG ALS EMOTIONALE ZUWENDUNG: Anerkennung in ihrer religiösen Tiefenbedeutung als Gabe der Bejahung braucht Ausdrucksformen emotionaler Anerkennung. Fragen der Selbstannahme sind untrennbar mit Emotionen verbunden, gerade in ihrer negativen Seite: Ich fühle mich schuldig, ich bin verzweifelt, ich empfinde mein Leben als sinnlos. Insofern wird es eine Aufgabe insbesondere religiöser Bildung sein, Anerkennung auch emotional zu vermitteln. Doch nicht nur der Umgang mit den gebrochenen Seiten menschlicher Existenz verweist auf die Bedeutung emotionaler Anerkennung. Es

gibt auch starke, empirisch fundierte Gründe dafür anzunehmen, dass emotionale Anerkennung am Beginn jeder kognitiven Entwicklung steht. Motivation und Fähigkeit, sich kulturelles Wissen anzueignen, hängen in hohem Maße auch mit Gefühlen und emotionaler Bindung zusammen, auch und besonders in Sachen Religion.

- **ANERKENNUNG ALS SOZIALE WERTSCHÄTZUNG:** Soziale Wertschätzung meint die Anerkennung der besonderen Leistung, der persönlichen Perspektive, der unverwechselbaren Individualität eines Einzelnen. Geht man vom theologischen Standpunkt einer Anerkennung als Gabe der Bejahung aus, lässt sich auch hier ein unverwechselbares Profil religiöser Bildung entwerfen. Zu denken wäre etwa an das Beispiel des Religionsunterrichts an Berufsschulen: Wie empirische Studien vermuten lassen, haben Schüler/-innen an Berufsschulen häufig mit Erfahrungen fehlender sozialer und gesellschaftlicher Anerkennung zu tun, die teilweise zu einem stark ausgeprägten negativen Selbstbild führen. Dies legt die Forderung nahe, gerade den Religionsunterricht als einen „Raum der Wertschätzung“⁴² zu gestalten und ihm dadurch ein markantes Profil zu geben. Er wäre dann ein Raum, der sich besonders durch wertschätzende Kommunikation auszeichnet, seine Aufgabe würde lauten zu zeigen: Anerkennung gilt jedem Menschen und deshalb auch jenen, „denen wir uns *nicht* emotional verbunden fühlen, die darauf *kein* einklagbares Recht haben

42 *Boschki, Reinhold:* ‚Devaluation‘ oder ‚Wertschätzung‘? Der Beitrag des Berufsschulreligionsunterrichts zur Integration. In: *Biesinger, Albert/Schweitzer, Friedrich/Gronover Matthias* u.a. (Hg.): *Integration durch religiöse Bildung. Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik* (Glaube, Wertebildung, Interreligiosität: Berufsorientierte Religionspädagogik 1), Münster 2012, 155–171, 160.

und die uns in ihrer Art und ihrem Lebenszuschnitt vielleicht sogar abstoßen“⁴³. Ganz in diesem Sinn formuliert auch die Frankfurter Erklärung zur Zukunft des Berufsschulreligionsunterrichts vom November 2012: „Wer für den BRU eintritt, der trägt auch Sorge für das Recht der jungen Generation auf Anerkennung und eine Zukunft in der Gesellschaft.“⁴⁴

– Ein zweites Beispiel wäre die sog. Kinder- und Jugendtheologie. Dieser Ansatz zeigt ein gelungenes Modell, wie Lernende auch in ihrer theologischen Konstruktivität und Eigenleistung anerkannt werden, nämlich als ‚Theologen‘, deren Gedanken in ihrem Eigenwert wahr- und aufgenommen werden. Jüngste Forschungen in diesem Bereich zeigen auch deutlich, wie zu diesem Ziel auch eine besondere, eben anerkennende Form der Gesprächsführung zu entwickeln ist.⁴⁵

- **ANERKENNUNG ALS KOGNITIV-RECHTLICHE ACHTUNG:** Es bedarf keiner großen prophetischen Gabe, um zu sehen, dass religiöse Bildung in diesem Bereich rechtlicher Anerkennungsbedürfnisse mit den größten Dissonanzen zu rechnen hat, zumal wenn es um religiöse Bildung in katholischer Verantwortung geht. Viele Menschen unserer Gesellschaft erleben bestimmte Aspekte kirchlicher Ordnung und Sozialformen als Verletzung ihrer Gleichheitsrechte. Es wird

43 *Englert, Rudolf:* Anthropologische Voraussetzungen diakonischer Bildung. In: *Kießling, Klaus / Schmidt, Heinz* (Hg.): *Diakonisch Menschen bilden. Motivationen – Grundierungen – Impulse* (Diakonie: Bildung – Gestaltung – Organisation 13), Stuttgart 2014, 133–152, 150.

44 Frankfurter Erklärung zur Zukunftsfähigkeit des Berufsschulreligionsunterrichts (BRU), Frankfurt 16.11.2012, in: BRU 57 (2012) 51.

45 Vgl. etwa *Kammeyer, Katharina:* Theologisieren in heterogenen Lerngruppen – Empirische Einsichten in Perspektiven von Lehrkräften und konzeptionelle Überlegungen. In: *Dieterich, Veit-Jakobus* (Hg.): *Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche*, Stuttgart 2012, 191–210.

als rechtliche Exklusion wahrgenommen, wenn Frauen nicht die gleichen Rechte haben wie Männer oder wenn Menschen aufgrund biografischer Brüche als Angestellte kirchlicher Einrichtungen entlassen werden. Hier kollidiert die bürgerliche Anerkennungsordnung einer Gesellschaft von Gleichen mit der kirchlichen Vorstellung einer „wahren Gleichheit“ (CIC, c. 208), die eine ständische Anerkennungsordnung ist. Dadurch entstehen unweigerlich kognitive Spannungen. Auch wenn es religiöser Bildung gelingt, auf der Ebene emotionaler Zuwendung und sozialer Wertschätzung für Anerkennung als einer Gabe der Bejahung zu sensibilisieren, wird dies solche Spannungen auf kognitiv-rechtlicher Ebene kaum entschärfen.

Schon diese knappen Beispiele zeigen: Anerkennung ist eine religionspädagogische Herausforderung, zumindest dann, wenn mehr gemeint sein soll als reine Anerkennungspostulatorik. Die theologische Vorstellung von Anerkennung als der Gabe unbedingter Bejahung fordert dazu heraus, Bilden und Anerkennen als komplementäre Grundaufgaben zu entwickeln. Anerkennung ist damit ein religionspädagogischer Leitbegriff, dessen Potenzial es erst noch auszuschöpfen gilt: als kritisches Analyseinstrument für die sozialen und kirchlichen Bedingungen religiöser Bildung wie als Konzept zur Modellierung bildungsstiftender Formen religionspädagogischen Handelns.

*Dr. Stefan Altmeyer
Privatdozent und Lehrstuhlvertreter am
Seminar für Religionspädagogik, Religiöse
Erwachsenenbildung und Homiletik,
Katholisch-Theologische Fakultät,
Universität Bonn, Am Hof 1, 53113 Bonn*

Was ist ein religiöser Lernprozess?

Religiositätsbildung als religionspädagogische Konzeption

Joachim Kunstmann

1. Was ist ein religiöser Lernprozess?

Das ist eine fundamentale religionspädagogische Frage – zu der es allerdings erstaunlich wenig Reflexion gibt. Rudolf Englert hatte 1997 seinen Artikel zu dieser Frage mit dem Titel versehen: „Schwer zu sagen [...] Was ist ein religiöser Lernprozess?“¹ Der Artikel macht die grundsätzlichen Schwierigkeiten deutlich, in die man hier gerät. Man sei, so Englert, in dieser Frage mit den Worten Bonhoeffers „wieder ganz auf die Anfänge des Verstehens zurückgeworfen.“ Die Religionspädagogik müsse sogar ganz neu buchstabieren lernen, was eigentlich ihre Aufgabe und ihre Arbeit sei.

Kann man beim Lernen der geographischen Fakten der Paulusreisen im RU von einem religiösen Lernprozess sprechen? Wohl kaum; oder doch nur im sehr eingeschränkten Sinne. Damit aber liegt ein Problem auf dem Tisch. Denn ein großer Teil des faktisch in religionsdidaktischen Prozessen Vermittelten ist Wissensstoff – auch wenn sich die inzwischen sehr beliebte perfor-

mative Religionsdidaktik ganz anders zu orientieren versucht. Darauf wird einzugehen sein.

Englert nimmt im genannten Artikel zunächst einmal eine Unterteilung vor. Er unterscheidet religiöse Erfahrung, Tradition und Lebenspraxis. Im eigentlichen Sinne religiös seien Lernprozesse vor allem dort, wo sie über Wissen und Kenntnisse hinausreichen. „Auch heute [...] laufen religiöse Lernprozesse nur da letztlich nicht ins Leere, wo sie aus der Distanz des Zur-Kennntnis-Nehmens von Religion irgendwann und irgendwie hinüberführen in die ‚Leidenschaft des Religiösen‘ und schließlich einmünden in eine Form personal integrierter Religiosität. Religiöses Lernen muß mehr sein als ein Gang durch das ‚Mausoleum der Religion‘.“²

Wie aber lassen sich solche Lernprozesse beschreiben und initiieren? In einer Zeit weit vorangetriebener Individualisierung ist diese Frage religionspädagogisch ebenso zentral wie schwierig. Religion scheint nur dann noch plausibel und akzeptabel zu sein, wenn sie für die privaten Fragen nach Sinn, Weltverstehen und den eigenen Lebensentwurf nachvollziehbare und einleuchtende Ideen liefert. Solche lebensbezogenen Optionen sind in der Religionspädagogik aber allenfalls angedacht und liegen nicht als

1 Englert, Rudolf. „Schwer zu sagen ...“. Was ist ein religiöser Lernprozess? In: *EvErz* 49 (1997) 135–150, neu veröffentlicht in: *Ders.: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*, Stuttgart 2008, 272–286.

2 Ebd., 150.

greifbare Konzepte vor. So kann sie dem gängigen (Vor)Urteil, Religion sei Kirchen-Zugehörigkeit und ein Glaube an vorgefertigte Inhalte, keine wirklich einleuchtende konzeptionelle Alternative gegenüberstellen.

1.1 Religion als individuelles Phänomen

Daher scheint es geboten, sich auch religionspädagogisch der modernen Neudeutung von Religion durch Schleiermacher zu erinnern. Für Schleiermacher ist Religion ein durch Anschauung generiertes Gefühl, also eine aus der Wahrnehmung geborene innere Erregung. Dieses Gefühl ist für theologische Theoriebildungen eine höchst sperrige Größe, denn Gefühle lassen sich weder genau beschreiben noch gar objektivieren. Ein Gefühl, vor allem ein intensives oder gar existenziell bedeutsames, ist immer *mein* Gefühl; vergleichbar zwar mit ähnlichen anderen, aber doch immer unverrechenbar subjektiv. Wo die Religionspädagogik allerdings solche religiösen oder religiös deutbaren Gefühle wirklich ernst nimmt, kann sie auch die verbreitete Sehnsucht nach Religiosität und Spiritualität aufnehmen und religionspädagogisch fruchtbar machen. Das scheint trotz deren Diffusität und Flüchtigkeit nicht nur möglich, sondern auch dringend geboten. Denn die inzwischen verbreitetste Form von Religiosität ist eine autonom verantwortete, weitgehend selbst bestimmte und oft auswählend und kombinierend verfahrenende, und in jedem Falle eine sehr subjektive.

Die Position von Englert im zitierten Artikel zielt bereits deutlich in diese Richtung. Religiöse Lernprozesse beziehen sich für Englert auf religiöse Formen, Inhalte und Vollzüge, vor allem aber auf das, was in diesen an persönlicher Erfahrung aufscheint. Sie lassen sich einer Typologie zuordnen, die die unverzichtbar subjektiven Bezugspunkte allen religiösen Lernens sehr klar hervortreten lassen. Englert nennt

■ **FORMATION:** die Verinnerlichung von religiösen Erfahrungen durch traditionelle Lehre und Unterweisung, die auf Glauben zielt.

■ **INKULTURATION:** die traditionelle Form der religiösen Sozialisation, also des Hineinwachsens in die vorfindliche religiöse Kultur und ihre gesellschaftlichen Erscheinungen.

■ **KONVERSION:** Bewusstwerdung durch Sinneswandel, starke Erregungen oder plötzliche Umkehr. Hier ist die im engeren Sinne religiöse Erfahrung im Blick.

■ **EXPEDITION:** der offene, meist allein unternommene Suchprozess, der heute immer mehr die Regel wird und zusammen mit anderen (nicht-religiösen) Sozialisationsfaktoren abläuft. Die Expedition bleibt nach Englert meist ungeschlossen und unverbindlich und führt nur sehr selten auch zu religiöser Identifikation und Gewissheit.³

Diese plausible Zusammenstellung macht sofort klar, dass der „Expedition“ ein gewichtiger religionspädagogischer Stellenwert zukommt. Für Englert ist sie „weit verbreitet“. Sie führt den religionspädagogisch immer wieder eingeklagten Lebensbezug sozusagen auf eigene Regie durch und hat eine Tendenz zu Lebensorientierung und Lebensfähigkeit, die heute gefragt sind.

In vergleichbarer Absicht hat Ulrich Hemel formuliert: „Nicht Bevormundung, sondern die Befähigung zu kritischer Rationalität und entfalteter Emotionalität in religiösen Fragen bilden [...] das Ziel von Religionsunterricht. Zur gelebten Demokratie gehört auch die religiöse Kompetenz, sich für einen bestimmten Lebensentwurf zu entscheiden und lebensfreundliche von lebensfeindlichen religiösen Angeboten [...] zu unterscheiden.“⁴

3 Ebd., 145ff.

4 Hemel, Ulrich: Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz – Ziele des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft. In: Angel, Hans-Ferdinand (Hg.): Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz – Wien – Köln 2000, 71.

1.2 Religiöse Kompetenzen

Hier sind individuelle Lernhorizonte genannt, die religiöse Lernprozesse offenbar grundlegend strukturieren müssen. Hemel, der als Erster von „religiösen Kompetenzen“ gesprochen hat, nennt dafür in seinem Buch „Ziele religiöser Erziehung“⁵ religiöse Sensibilität, religiöses Ausdrucksverhalten, eine Kompetenz in religiösen Inhalten (erst an dritter Stelle!) und eine religiös motivierte Lebensführung. Bei Englert, der sich zustimmend auf Hemel bezieht, lautet die Liste nahezu gleich: „Religionspädagogisch weiterführend scheint vor allem der Versuch, im Anschluss an ein Dimensionierungsmodell von Religiosität einzelne Komponenten religiöser Kompetenz zu unterscheiden, insbesondere: religiöse Sensibilität, religiöses Wissen, religiöse Kommunikationsfähigkeit, religiös motivierte Handlungsbereitschaft und religiöse Positionierungsfähigkeit.“ Als Komponenten solcher Religiosität nennt er die Fähigkeit zum Umgang mit religiösen Traditionen, mit ethischen Konfliktsituationen, mit existenziellen Krisensituationen und mit religiöser Pluralität.⁶ Ist diese ausgesprochen plausible und weitreichende Aufstellung religionspädagogisch konzeptionell und didaktisch eingelöst worden?

Religiöse Lernprozesse lassen sich – so die These – über religiöse Kompetenzen beschreiben. Sie sind deren Anbahnung, Entwicklung, Förderung und Stärkung. Religiöse Kompetenzen gehen weit über theologisches Wissen hinaus und sind als religiöse Lernprozesse im eigentlichen Sinne nur dort anzusprechen, wo sie eine gestaltete individuelle Religiosität erkennen lassen. Eine differenzierte Auflistung könnte so aussehen:

- SACHKOMPETENZ: religiöses Wissen im Bereich religiöser Tradition und religiöser Semantik
- HERMENEUTISCHE KOMPETENZ: Wahrnehmung, Reflexion, Übertragung, Zuordnung und sachgemäße Beurteilung von religiösen Phänomenen
- EMOTIONALE KOMPETENZ: religiöse Sensibilität, Kenntnis von oder Gespür für religiöse Erfahrung, Inspiration und Ausdruckslogik
- ANWENDUNGSKOMPETENZ: religiöse Sprach-, Ausdrucks-, Kommunikations-, Teilnahme- und Gestaltungsfähigkeit
- RELIGIÖSE POSITIONIERUNGSKOMPETENZ
- SELBSTKOMPETENZ: religiöse bzw. religiös angestoßene Orientierung, Selbst- und Lebensdeutung, Selbstentfaltung und menschliche Reife

Diese Auflistung zeigt eine Tendenz zunehmender Subjektivität. Gleichzeitig zu dieser Subjektivität steigt auch deren konzeptionelle und didaktische *Plausibilität*. Sie zielt neben der religionspädagogisch immer noch allzu sehr vernachlässigten religiösen Kommunikationsfähigkeit auf existenzielle Grundthemen, wie z.B. die Fähigkeit der Präsenz, des Verstehens der eigenen Lebensgeschichte, des sinnvollen Umgangs mit erfahrener Leid und mit den Fragen nach Sinn, Glück, Erfüllung und Liebe.

Damit ist behauptet: Religiöse Lernprozesse im engeren und eigentlichen Sinne liegen dort vor, wo religiöses Wissen und Spüren nicht nur zum Thema wird, sondern in authentisches religiöses Denken und Verhalten und darüber hinaus in die eigene Lebenspraxis überführt wird. Religiöse Lernprozesse finden vorwiegend (aber keineswegs nur) im Rahmen einer religiösen Tradition statt, sie bleiben aber nicht dort stehen. Sie sind emotional grundierte Wege der Lebensentfaltung und haben daher ganz wesentlich mit Selbstvertrauen zu tun. Hans-Georg Ziebertz hat das bereits vor Jahren eindrucksvoll formuliert:

5 Hemel, Ulrich: Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Wien 1988.

6 Englert, Rudolf: Ziele religionspädagogischen Handelns. In: NHRPG, München 2002, 54 u. 57f. Hervorhebungen vom Verf.

„Daraus ergibt sich die Aufgabe religiöser Erziehung, einen positiven Beitrag für die Ich-Stärkung zu leisten. Religiöse Erziehung kann die Erfahrung vermitteln, dass das Leben lebenswert ist; die Überzeugung stärken, dass Heranwachsende für andere Menschen wertvoll sind; an die Kompetenz erinnern, schon öfter Schwierigkeiten gemeistert zu haben, und auf diese Weise Menschen aufbauen und ermutigen; die Gewissheit verstärken, geborgen zu sein; und das Gefühl der Hoffnung vermitteln, dass das Leben gut ausgeht. Negativ ausgedrückt geht es um die Vermeidung von Angstgefühlen (Bedrohung), von falschen Schuldgefühlen (tue nichts richtig), Inkompetenzgefühlen (kann nichts wirklich), Minderwertigkeitsgefühlen (bin nichts wert) und Sinnlosigkeitsgefühlen (das ganze Leben ist nichts). Christlich-religiöse Erziehung ist demnach eine Anleitung, mit diesen Gefühlen umgehen zu lernen und Erfahrungen mit Tod, Leere, Sinnlosigkeit und Schuld bewältigen zu können.“⁷

2. Der lange Weg der Religionspädagogik zum Subjekt

Die Mittelpunktstellung des Subjekts scheint eine religionspädagogische Selbstverständlichkeit zu sein. Wo aber hat sich die Förderung religiöser Sensibilität, Kommunikation oder Lebensfähigkeit *konzeptionell* niedergeschlagen? Wird subjektive religiöse Erfahrung wirklich gewollt, oder dominiert im religionspädagogischen Denken nach wie vor die (einfachere) Orientierung an der religiösen Tradition? Trotz aller Rede von Erfahrung und Lebensbezug dürfte der religionspädagogische Fokus nach wie vor

auf der Frage liegen, wie die religiöse Tradition den Individuen vermittelbar sei. Das ist auch in den neueren religionsdidaktischen Bemühungen um Kirchenräume, Symbole und performative Formen der Fall.

Das „Subjekt“ wird in den klassischen Konzeptionen der Religionspädagogik allenfalls am Rande bedacht. In der Evangelischen Unterweisung bzw. dem kerygmatischen Modell wird es überhaupt nicht, in der hermeneutischen Konzeption – trotz deren Forderung nach existentieller Auslegung – kaum eigenständig reflektiert. Die Problemorientierung meinte das Subjekt zu beachten, faktisch wurden aber zunächst Gesellschaftsprobleme traktiert, nicht die Lebensfragen von Schülerinnen und Schülern. Willi Loch hatte 1964 den berühmten Satz von der „Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik“ ausgesprochen, der nicht nur für Kinder gilt.

Die Konzeptionsentwicklung hat zunächst die religiöse Tradition, später mit der Problemorientierung und vor allem mit deren Differenzierungen dann lebensweltliche Fragen im Blick gehabt. Dabei ist es zu einem Abbruch in der Vermittlung von Religion gekommen, der sich als religionspädagogischer Spiegel der zunehmenden Säkularisierung der Lebenswelt lesen lässt. Christoph Bizer hat das zu der Bemerkung veranlasst: „Es gibt kaum etwas religionsloseres als einen theologisch-akademischen Unterricht; allenfalls der Religionsunterricht läuft ihm da noch den Rang ab. Die Theologie produziert selbst jenes Verhalten, das an der Bibel die Heilige Schrift nicht mehr findet.“⁸ An dieser Stelle haben die genannten religionsdidaktischen Modelle, beginnend mit Baldermanns Bibeldidaktik, eine sinnvolle und notwendige Korrektur vorgenommen.

7 Ziebertz, Hans-Georg: Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen? In: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium und Beruf, München 2010, 116.

8 Bizer, Christoph: Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion, Göttingen 1995, 36.

Die beiden Konzeptionen freilich, die ein echtes und dezidiertes Interesse an der religiösen Bildung des Subjekts hatten, werden nach wie vor als randständig eingestuft, und oft genug nicht eigens erwähnt – nämlich die liberale Religionspädagogik mit ihrem Interesse an der religiös bedingten Persönlichkeitsentwicklung und die sozialisationsbegleitende des Dietmar Stood, der Religion als Lebenskraft für den Einzelnen verstand. Auch die Religionspsychologie, die für religionspädagogisches Verstehen eigentlich als vollkommen unverzichtbar gelten sollte, führt im Fach nur ein Randdasein.

2.1 Religiöses Lernen als religiöses Probehandeln

So lange das Christentum als gesellschaftliche Gegebenheit verstanden werden konnte, war auch die Problemorientierung plausibel – religiös als kritische Reflexion gegebener Religion. Der massive Bedeutungsverlust der christlichen Kulturtradition hat die Szene allerdings deutlich verändert. Allgemeine Verbindlichkeiten und Selbstverständlichkeiten, die das religiöse Leben lange bestimmt haben, werden inzwischen fast ausnahmslos als inakzeptabel eingestuft. Die immer negativere Bewertung der Kirchen und der Ansehensverlust der hoch spezialisierten Experten-Theologie haben bereits dazu geführt, dass in ihren Bereichen gar keine religiösen Kompetenzen mehr vermutet werden; oft nicht einmal zu Unrecht.⁹

Als neue religionspädagogische Grundfrage taucht daher auf, wie sich plausible Zugänge zur Religion – zur religiösen Logik und Weltdeutung und zur Religionserfahrung – eigentlich herstellen lassen. Es dürfte kein Zufall sein, dass seit der bestimmenden, aber unbefriedigenden Problemorientierung die religionsdidaktische

Modellentwicklung die religionspädagogische Entwicklung bestimmt.

Vor allem die Performative Religionsdidaktik hat hier weitergeführt. Sie betreibt eine intuitive Erfassung der religiösen Logik durch Teilnahme. Damit geht sie in kluger Weise zwar von der religiösen Kultur und ihrer Faszinationskraft aus, tut dies aber in subjektivem Interesse und mit Rücksicht auf die Emotionalität religiöser Lernprozesse. So Bernhard Dressler: „Religiöse Bildung, die Religion wie einen Sachverhalt zu erschließen versucht, bringt ihren Gegenstand zum Verschwinden, bevor sie auch nur eine Ahnung von ihm vermitteln konnte.“¹⁰ Wer Religion verstehen will, kann sich nicht primär an Inhalten und kritischer Reflexion orientieren, sondern muss zunächst ihre symbolischen Kommunikationswege erschließen.

Die Performative Religionsdidaktik, die programmatisch erstmals 2003 von Silke Leonhard und Thomas Klie eingeführt wurde, ist eine Didaktik der religiösen Formen. Sie nähert sich der Religion durch „Probehandeln“ an „Lerngegenständen“, nicht durch Inhalte. Denn „niemand kann Glauben lehren oder lernen. Wohl aber kann didaktisch abgebildet werden, über welche Formgestalten Gewissheitskommunikation funktioniert.“¹¹ Sie spiegelt ferner den „performative turn“ in den Kulturwissenschaften, der auf die eigenständige und unverzichtbare Vollzugsdimension geistiger Gehalte aufmerksam gemacht und in der allgemeinen Pädagogik längst seine Spuren hinterlassen hat.

Performative Religionsdidaktik ist im Grunde gar keine eigenständige und abgrenzbare Form religiöser Didaktik, sondern stellt eher

10 Dressler, Bernd: Religion im Vollzug erschließen! Performanz und religiöse Bildung in der Gemeinde. In: Klie, Thomas/Leonhard, Silke (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008, 90.

11 Klie, Thomas/Leonhard, Silke: Ästhetik – Bildung – Performanz. Grundlinien performativer Religionsdidaktik. In: Klie/Leonhard 2008 [Anm. 10], 16.

9 Darauf hat erstmals Volker Drehsen hingewiesen mit seinem Buch: Wie religionsfähig ist die Volkskirche? Sozialisationstheoretische Erkundungen neuzeitlicher Christentumspraxis, Gütersloh 1994.

die gedankliche Konsequenz aus den Einsichten in die Struktur religiöser Lernprozesse dar, genau besehen aber auch in die Struktur und Verfassung von Religion überhaupt. Friedrich Schleiermacher hatte längst darauf verwiesen, dass es Religion nicht „objektiv“ geben kann, sondern dass ihre Mitteilung immer an ihre Darstellung gebunden ist. Religion tradiert keine Sachverhaltsbehauptungen und objektiven oder gar absoluten (d. h. wörtlich: losgelösten) Wahrheiten, sondern elementare Erfahrungen und Deutungsmöglichkeiten. Daher lebt sie vor allem in ihren Bildern, Gleichnissen und ereignishaften Geschehensabläufen. Die Performative Religionsdidaktik nimmt das ernst. Und darin ist sie religionspädagogisch bedeutsam. Konsequenzen zieht sie außerdem aus der Einsicht in die weitgehend abgebrochene christlich-religiöse Sozialisation. So kann vor allem im RU nicht mehr davon ausgegangen werden, dass Schüler/-innen die Religion noch kennen, über die dann im Unterricht kritisch nachzudenken wäre. Dagegen wird immer wichtiger, Schülerinnen und Schülern (und nicht nur diesen) überhaupt einen Zugang zur Religion anzubieten und entsprechende Erschließungswege zu bahnen.

Religiöse Kompetenz heißt hier konsequenterweise: die Grammatik und die Vollzugslogik der Religion kennen und im besten Falle auch deren Faszination spüren. Das religiöse Probehandeln bildet den freien experimentellen Umgang mit Religion ab, der der von Englert sogenannten *Expedition* entspricht. Darin ist sie unter postmodernen Lebensbedingungen im besten Sinne auch bildend.

Freilich fehlt eine theoretische Klärung entscheidender Fragen: Was *ist* eigentlich die Logik von Religion (ihre bildliche Ausdrucksweise, ihre Aussagekraft, ihre persönliche Bedeutung), jenseits von deren praktischem Mitvollzug? Und vor allem: Wie können Menschen sich und das Leben religiös verstehen? Wie und in welchen plausiblen Schritten geschieht und gelingt ein

religiöses oder religiös bedingtes Verstehen des eigenen Lebens und der Welt?

2.2 Die offene Frage nach der Entwicklung von Religiosität

Was also theoretisch und praktisch zur Klärung ansteht, ist die Deutungsfähigkeit des Subjekts. Genau so hat das vor Jahren Henning Luther bereits gefordert: „Es wäre die besondere Aufgabe der Religionspädagogik, die religiöse Bildung nicht als gesonderte Bildungssparte betrachtet und nicht als die Vermittlung eines ausgegrenzten religiösen Traditionsbestandes, die religiöse Dimension im Bildungsprozeß selber zu erschließen und zu gestalten, den Prozeß der Ich-Findung kritisch offenzuhalten.“¹²

Solche Ideen sind in der neueren religionspädagogischen Theoriebildung durchaus mitgedacht. Und es dürfte auch recht klar sein: „Die Lebensfragen des Menschen – und ebenso die Überlebensfragen des Christentums – lassen sich nicht mit dem Versuch lösen, schwer verständliche Symbole und Dogmen mittels historischer und hermeneutischer Vernunft wieder für das moderne Bewusstsein assimilierbar zu machen oder alte Rituale durch organisatorische Maßnahmen vor dem Vergessen zu retten.“¹³ Oft aber bleiben wichtige Fragen offen. Wie entsteht eigentlich Religiosität, weit vor deren Kennenlernen durch Symbole und Geschichten und auch weit vor deren kritischer Reflexion – im Kindesalter und zuvor? Religionspädagogisch reflektiert wird meist nur deren Entwicklung und damit vorausgesetzt, dass es Religiosität immer schon gibt. Weiter: Wo gibt es eigentlich religiöses Interesse? Wo zeigt sich

12 Luther, Henning: Identität und Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen. In: *Ders.: Religion und Alltag. Bausteine für eine Praktische Theologie des Subjekts*, Stuttgart 1992, 178.

13 Höhn, Hans-Joachim: Gegen Mythen. Religionsproduktive Tendenzen der Gegenwart, Freiburg i.Br. 1996, 101.

ein solches Interesse, und woran macht es sich fest? Unter welchen Bedingungen kommt es zu einer religiösen Positionierung? Was ist für Menschen heute religiöse Plausibilität? Wie kommt es eigentlich zu einer religiösen Selbst-Verantwortung – braucht sie die Vorgaben der Tradition als Rahmen, oder als kritisches Gegenüber, oder geschieht sie weitgehend autonom? Usw.

Damit ist gefordert, die religiöse Individualisierung noch deutlich ernster zu nehmen, als das bisher geschieht. Sie ist religiös nicht nur alternativlos, sondern auch christlich vollkommen angemessen. Der radikale Wandel zu einer freien, selbstbestimmten und auch selbst verantworteten, nicht mehr von Vorgaben her sich verstehenden und strukturierten Religiosität mag von Flüchtigkeit, Instabilität und Ungewissheit begleitet sein – wer diesen Wandel aber aus prinzipiellen Gründen oder auch nur aufgrund von dessen Komplexität meint ignorieren zu können, wird selbst aus der Reihe der religiös Fragenden ausgeschieden.

Das religiöse Bewusstsein hat sich längst von einer deduktiven Logik abgekehrt, die die Wahrheit als vorgegeben, verbürgt und objektiv auffindbar versteht und die ihre hohe Zeit im christlichen Mittelalter hatte. Das heutige Denken ist induktiv: Was wahr ist, ist nicht von vornherein klar, sondern muss in Experiment und Erfahrung erst herausgefunden werden. Der Satz: „Ich habe meine eigene Weltanschauung, in der auch Elemente des christlichen Glaubens enthalten sind“ hat in der 3. EKD-Mitgliedschaftsstudie höchste Zustimmungswerte gefunden – auch unter den Mitgliedern der Kirche! Wo bietet die Religionspädagogik (und man kann fragen: das etablierte Christentum generell) Platz, Formen und verlockende Angebote für das religiöse Experiment, die induktive religiöse Erfahrung?

Zu erwarten wäre ein kluger Umgang mit den religiösen Einstellungen der Menschen, d. h. mit deren faktisch gelebter Religion, mit ihren existentiellen Fragen und auch ihren religiösen Bedürfnissen, so problematisch die immer sein

mögen – und nicht (primär) die je neue Erschließung der religiösen Tradition; und ebenso wenig die Beschäftigung mit empirischer Forschung und religiöser Entwicklung allein. Welche Fragen haben die Menschen? Es dürften solche nach Sinn, Anerkennung und Liebe, Erfüllung angesichts innerer Leere, Umgang mit Überforderung und Isolation sein. Wie lässt sich religiös damit umgehen? Einen festen Platz im RU und in der religionspädagogischen Reflexion müssten ferner religiöse Erfahrungen haben, zumindest deren Besichtigung und Kommunikation. Was geschieht eigentlich in einem mystischen Moment? Was bedeutet die Gänsehaut im Popkonzert?

Interessant ist, dass die überwiegende Zahl der Religionslehrer/-innen das Interesse an der „gelebten Religion“ und sicher auch an den Lebensfragen tatsächlich zum Ausgangspunkt ihrer Bemühungen macht. Die Religiosität der Schüler/-innen, wie defizitär auch immer, religiöse Pragmatik und Ästhetik, keineswegs aber Dogma, Bekenntnis und generell die religiöse Kultur sind für sie zentral wichtig und Ansatzpunkt ihrer Arbeit. Obwohl der schulische RU für die Weitergabe des christlichen Erbes inzwischen eine größere Rolle spielt als akademische Theologie und Kirchen, bleibt das dort ohne größere Resonanz. Ist diese Beobachtung religionspädagogisch konzeptionell verarbeitet worden?

Schließlich legt sich unter diesem Blickwinkel eine Reflexion von negativen religiösen Lernprozessen nahe, solchen also, die misslingen. Das Misslingen dürfte vor allem dann der Fall sein, wenn sie nicht klar um der Menschen willen, sondern um der religiösen Kultur willen geschehen, d. h.: wenn auch nur ansatzweise der Verdacht bestehen sollte, dass die religiösen Traditionen um ihrer selbst willen inszeniert werden. Das ist religionspädagogisch vollkommen einsichtig. Es fragt sich allerdings, ob auch klar ist, wie hoch die religionspädagogische Sensibilität hier ist.

Die Religionspädagogik kann und sollte sich zur Anwältin eines sinnvollen und gelingenden religiösen Lernens machen. So weit sie sich tatsächlich hinter die Individuen stellt, kann es als eine ihrer grundlegenden Aufgaben gelten, die Kritik einer lebensfernen Religion zu betreiben. Sie muss deren Gefahrentendenz zur Selbstzwecklichkeit, zum Zwang und zur Parallelwelt kennen und explizieren. Sie muss sich also zum Anwalt einer *kritischen* Interpretation *des Christentums* machen – um dessen didaktischer Plausibilität willen und im Interesse der Lernenden. Übernimmt sie sich damit? Man darf diese Frage offen lassen. Die Aufgabe scheint jedenfalls notwendig und unabweisbar.

3. Folgerungen für die religionspädagogische Konzeptions-Entwicklung

Was ist ein religiöser Lernprozess? Idealerweise, so könnte man antworten, beschreibt er eine umfassend bedeutsame Erfahrung, die einem Menschen eine neue und umfassendere Lebensdeutung ermöglicht. In ihm wird die Tiefendimension der Wirklichkeit auf eine Weise transparent, die ihre Spuren im Leben hinterlässt. Der innerste motivierende „Kern“ eines religiösen Lernprozesses ist also eine Grund-Erfahrung, die einen Menschen so trifft oder berührt, dass sich ihm eine neue Sichtweise auf das Leben und die Welt erschließt und sich dadurch seine Haltung verändert. Exakt dies meint die Kernbotschaft des Jesus von Nazareth, sein Ruf zur Umkehr angesichts der Nähe Gottes, wie er nach exegetischer Einsicht in Mk 1,15 in Konzentration formuliert ist: „Verändert euch, denn Gottes Reich ist (ja) da!“ *Meta-noete* lässt sich am besten wiedergeben mit der Aufforderung, eine neue Sicht, eine *Meta*-Perspektive (*noein* = wahrnehmen, denken) einzunehmen, die die stete Präsenz Gottes zur Grundlage hat. Damit ist ein Vorgang der Bewusstwerdung gemeint, der Leben und Welt in einem neuen Licht sieht: in allem ist Gott.

Diese Bewusstwerdung kann nicht Gegenstand religionsdidaktischer Bemühungen werden. Sie kann freilich im Sinne eines Ideals eine Leitvorstellung für die konzeptionelle Orientierung der Religionspädagogik abgeben. Jedenfalls macht sie klar, dass bei den Menschen zu beginnen ist: Wie sehen sie die Welt? Wäre es angezeigt, dass sie diese Sicht verändern und erweitern? Die religiöse Kultur und Tradition ist konsequent als Medium zu verstehen, das Menschen ins Heilige stellt – die also ihren Zweck genau dann erfüllt, wenn sie sich selbst überflüssig macht. Damit wäre auch das von Paul Tillich sogenannte protestantische Prinzip berücksichtigt, das religiöse Erscheinungsformen und Deutungen konsequent an ihrer Verweisungsfunktion bemisst. Religion darf niemals Selbstzweck sein, da sie sich sonst an die Stelle Gottes selbst setzt. Das scheint nicht nur Kirchenvertretern, sondern immer wieder auch der Religionspädagogik nicht vollkommen klar zu sein. Denn allzu sehr ist man ja in diesen Formen beheimatet, und allzu sehr ist man (zu Recht!) von deren oft tiefer Klugheit überzeugt. Religiöse Bildung aber, die wirklich plausibel sein will, orientiert sich am Menschen.

3.1 Lebensdeutung

Englert hat den religiösen Lernprozess bestimmt als „ein Geschehen, in dem das religiöse Potential eines Menschen in Richtung eines Ideals religiöser Reife durch ein methodisch mehr oder weniger stark reflektiertes Procedere zu aktualisieren und zu entfalten versucht wird.“¹⁴ Die Religionspädagogik muss sich daher auf die Individualisierung und Privatisierung der Religion konsequent und konstruktiv einstellen, wenn sie nicht erfolglos sein will. Das meint nicht kritiklose Anpassung, zeigt aber doch, dass hier alles andere als eine Selbstverständlichkeit berührt ist. Zu ihren Kernfragen gehören dann nämlich Fragen wie: Was verstehen, brau-

14 Englert 1997 [Anm. 1], 145.

chen und nutzen Menschen religiös? Wie sind ihre existenziellen Bedürfnisse und ihre symbolischen Möglichkeiten? Welche lebensbedeutenden Erfahrungen haben sie, und wie gehen sie mit ihnen um? Wie lassen sich explizite religiöse Erfahrungen kommunizieren?

Damit steht als konzeptionelle Aufgabe an, den langen Weg der Religionspädagogik zum Subjekt endlich zu vollenden und konstruktive Ideen für eine längst schon individualisierte Religion anzubieten. Auch diese Aufgabe hat Englert bereits klar gesehen und in ihren Schwierigkeiten beschrieben: „So sehr religiöse Individualisierung Menschen einerseits die Möglichkeit eröffnet hat, aus kirchlicher Bevormundung herauszutreten und auch in religiöser Hinsicht sprachmündig zu werden, so sehr droht die gewachsene Tendenz zu religiöser Atomisierung auf die Dauer auch dazu zu führen, dass Menschen unfähig werden, die großen Überzeugungen ihres Lebens in Worten, Symbolen, Ritualen und mitmenschlicher Praxis zum Ausdruck zu bringen. Eine pluralitätsfähige Religionspädagogik hätte Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen hier Schneisen in ihre eigene Selbst-Verborgenheit zu bahnen, ihnen Möglichkeiten zur Exploration ihres eigenen Lebensglaubens anzubieten.“¹⁵

Die Religionspädagogik hat auf der Subjektseite trotz aller Anmahnungen bisher weitgehend nur religiöse „Fragen“ wie die nach der Existenz Gottes, dem Leid, dem eigenen Tod usw. bearbeitet – so etwa Karl-Ernst Nipkow seinerzeit durchaus plausibel in seinem Buch „Erwachsenwerden ohne Gott“¹⁶. Höchst bedeutsam und entscheidend für das Verständnis und die

Akzeptanz der Religion sind aber inzwischen die allgemeinen Interessen und Bedürfnisse der Menschen. Hier braucht die Religionspädagogik eine besondere Kenntnis und Klarheit in ihrer Sicht der Subjekte, also der Menschen und ihrer Denkweisen, Wertvorstellungen, Lebensziele und Lebensumstände heute, und eine gute Portion psychologisches Wissen und Verstehen. Wo sie sich so orientiert, nimmt sie auch einen konstruktiven Bezug auf die von Henning Luther vorgebrachten und seinerzeit viel beachteten individuellen Themen „Lebenslauf“ und „fragmentarische Identität“¹⁷.

Die Religionspädagogik hat die Aufgabe, Menschen bei der Suche nach Orientierung und Vertrauen zu begleiten, sie dadurch lebensfähig zu machen. Das ist ihre religiöse Aufgabe! Für diese sehr offene Aufgabe spricht nicht nur, dass noch die kleinste religiöse Fremdbestimmung heute meist konsequent abgelehnt wird und dass der Zugang zur Religion und das Interesse an ihr an spontan einsichtigen Erlebnissen und Erfahrungen hängen, die unmittelbar auf ihren Nutzen für das eigene Leben hin befragt werden. Sondern es spricht für sie vor allem, dass die Verbindung von Religion und Subjektivität – wie sich das u.a. an Martin Luthers existenzbezogener Theologie ablesen lässt – ein „Grundprinzip des neuzeitlichen Protestantismus [ist]. [...] Religion ist [...] der innerste Kern einer Persönlichkeit, die Instanz, auf die sich der einzelne im Interesse seiner Selbstkonstitution beruft.“¹⁸

Damit steht religionspädagogisch die Hinwendung zu den faktischen Fragen und Lebensbedingungen der Menschen an, zum „Recht des Kindes auf Religion“ also, wie Friedrich Schweitzer das formuliert – bezeichnenderweise mit einem Zitat des liberalen Religionspädagogen Richard Kabisch! Was aber sind

15 Ders.: Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. In: *Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich*: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh–Freiburg i.Br. 2002, 100.

16 *Nipkow, Karl-Ernst*: *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München 1992.

17 *Luther* 1992 [Anm. 12].

18 *Steck, Wolfgang*: *Praktische Theologie*, Bd. I, Stuttgart 2000, 118f.

die Erfahrungen der Menschen heute? Welche Fragen haben sie, und wichtiger noch: welche Bedürfnisse und Interessen? Das wird in der Religionspädagogik bisher kaum bearbeitet und noch weniger konzeptionell fruchtbar gemacht. Ähnlich unterbelichtet scheinen auch die Fragen nach religiöser Artikulation, nach religiöser Kommunikation, ferner auch die nach dem plausiblen Angebot einer privaten Praxis pietatis zu sein – also von Formen und Elementen einer nachvollziehbaren und lebhaften christlichen Spiritualität.

3.2 Religiositätsbildung

Was mit diesen Überlegungen angedacht ist, könnte man als *Religiositäts-bildende Konzeption* bezeichnen. Sie fragt nach den faktischen religiösen Einstellungen und Erfahrungshintergründen, nach möglichen und angemessenen religiösen Ausdrucks- und Verhaltensfähigkeiten und schließlich nach einer selbst bestimmten Positionierung und religiösen Identität. Dazu aber muss sie die Existenzfragen der Menschen heute kennen: die nämlich nach Sinn, Liebe, Isolation, Erschöpfung, Erfüllung, Leid usw.

Die christlichen Themen, Einstellungen, Gehalte und Lebensformen werden für sie zu Medien der persönlichen Bildung – was deren Würde keineswegs Abbruch tut. Sie werden zu wertvollen, aber nicht unverzichtbaren Elementen einer experimentell und spielerisch verfahrenen Didaktik. Damit ist – im Gegenüber zu einer „Resultatsdidaktik“ (Dietrich Zilleßen) – ein grundsätzlich offener und unkalkulierbarer Ausgang des religiösen Lernens impliziert, der allerdings für echte Bildungsprozesse typisch ist. Er widerspricht dem theologischen Bedürfnis nach klarer Identifizierung von Gehalten und nach der Weitergabe des „Eigentlichen“, der „Sache selbst“ (und ähnliche Formulierungen), die es so feststehend aber gar nicht gibt, sondern die allenfalls Ideale sind, die der eigenen internen Orientierung dienen. Religionsdidaktik darf das Vertrauen darauf haben, dass

sich bei der offen-lebendigen Begegnung mit Religion ihre elementaren Erfahrungen und Gehalte von selbst je neu herstellen.

Naheliegende Folgerung einer religiositätsbildenden Religionspädagogik ist es, neben der empirischen Erkundung dessen, was Menschen religiös denken und interessiert, vor allem ein Wissen um religiöse Erfahrung zu kultivieren. Dazu braucht sie neben einem religionswissenschaftlichen und religionspsychologischen Grundwissen, wie gesagt, zunächst und vor allem ein *Wissen um heutige Existenzfragen* – auch wenn das anspruchsvoll und wissenschaftlich immer auch etwas spekulativ bleiben muss. Sie muss die gängigen Vorstellungen von Glück und Erfüllung, den faktischen Umgang mit Not, Vergeblichkeit und Scheitern, die Kehrseiten der Autonomie kennen – so z. B. Isolation, Überforderung, Erschöpfung und die oft übergroße Sehnsucht nach Anerkennung und Liebe. Sie muss wissen, welche Orientierungen und welche Entscheidungen das heutige Leben bestimmen. Sie muss die Wirklichkeitsauffassung einer individualisierten Risiko- und Erlebnisgesellschaft reflektieren und deren narzisstisch gewordene Sozialisation, mit ihren Harmoniebedürfnissen, ihrer verborgenen Scham, ihrer Sehnsucht nach Liebe usw. Das alles bündelt sich in der Frage nach dem Sinn: Was hat Bedeutung? Es ist die religiöse Frage schlechthin, wie Paul Tillich betont hat, und auf die die Religion nicht mit Trost, sondern mit dem Hinweis antwortet: *Alles* hat Sinn, wenn wir eine angemessene übergreifende Perspektive auf das Leben einnehmen, die vom Dasein Gottes ausgeht.

Die religiöse Tradition bleibt für eine Religiositätsbildung vollkommen unverzichtbar und ohne Alternative. Freilich muss auch gesehen werden, dass da vieles der religiösen Entwicklung und Selbstdeutung heutiger Menschen sehr wenig nützt – etwa die Trinitätslehre oder die klassische Erlösungstheorie. Was von dieser Tradition bildend bedeutsam ist, sollte die Religionspädagogik also klar und kritisch benen-

nen. Sie macht sich damit zum kritischen Anwalt einer individuellen Religion der Menschen.¹⁹

Die religionsdidaktische Folgerung aus diesen Überlegungen wäre, die performative Religionsdidaktik zu einer konturierten religiösen Experimental- und Spieldidaktik zu erweitern, die konstitutiv und auch theoretisch auf bildende Prozesse hin reflektiert wird. Es muss klar sein, welchen Lebensbezug und welche Entfaltung- und Orientierungspotentiale eine offene Aneignung von Religion und die religiöse Deutung von Lebenserfahrungen hat. Hierfür können die Einsichten der Rezeptionsästhetik nutzbar gemacht werden, dass Lesen, Hören und Verstehen immer hohe kreative Anteile des Rezipienten aufweisen – und aufweisen müssen, wenn sie denn „ankommen“ sollen.

Das Spiel mit den Elementen der religiösen Tradition, aber auch die spielerische Zusammenstellung von Lebenserfahrungen, existenziellen Fragen und religiös gegebenen Deutungsideen stellt weite Möglichkeiten des Ausprobierens zur Verfügung. Im Spiel nimmt der Mensch Beziehung zum Leben auf, deutlich sichtbar im Spiel der Kinder, die spielend sich selbst und die

Welt erfahren. Das Spiel ist der Grundvorgang aller Bildung. Das haben nach Friedrich Schiller und Hans-Georg Gadamer auch Pädagogen immer wieder gesagt und Neurobiologen bestätigt.²⁰ Es gilt also auch in der religiösen Bildung. Mit ihm ist ein Königsweg zu starken Erfahrungen anvisiert, der nicht nur für innere Beteiligung sorgt, sondern auch den Kern religiösen Affiziertseins überhaupt anzielt. Im Spiel ist im Grenzfall sogar der „heilsame Schock“ (Samuel Laeuchli) der Selbsterkenntnis möglich – bleibt dort immer aber auch verbunden mit der spielerischen Möglichkeit, aus der eigenen Rolle zurück- und wieder herauszutreten.

Die Religionsdidaktik sollte Menschen daher zu einer individuell verantworteten religiösen Deutung ihrer Erfahrungen und ihres Lebens im Kontext christlicher Kultur befähigen. Damit ist ein *sinnvoller* religiöser Lernprozess ein spürend begreifendes Wahrnehmen grundlegender Lebensprozesse, das einer religiösen Deutung nicht nur zugeführt, sondern aus dieser heraus auch verstanden wird; das zur religiösen Kommunikation befähigt und im Idealfall auch in eine private religiöse Praxis einmündet.

*Dr. Joachim Kunstmann
Professor für Religionspädagogik an der
Pädagogischen Hochschule Weingarten,
Kirchplatz 2, 88250 Weingarten*

19 Es sind dies v. a. die Gotteslehre einschließlich der unterschätzten mystischen Erfahrungen (Gott als Seinstiefe, als umfassende Anwesenheit), die Botschaft und das Leben Jesu, schließlich die biblische und theologische Anthropologie (der in seiner Fehlbarkeit und Angewiesenheit sehr nüchtern eingeschätzte Mensch, der als Ebenbild und Spiegel Gottes gilt) und das Reich Gottes (das als Fülle und Genuss beschrieben werden kann) – vgl. dazu *Kunstmann, Joachim: Rückkehr der Religion. Glauben, Gott und Kirche neu verstehen*, Gütersloh 2010; *ders.: Leben eben! Religion für Sinnsucher*, Gütersloh 2013.

20 Vgl. umfassend dazu *Kunstmann, Joachim: Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse*, Gütersloh – Freiburg i. Br. 2002.

Wunder(n) und Wundererzählungen

Videobasierte wunderdidaktische Ein- und Ausblicke

Manfred Riegger unter Mitarbeit von Mateusz Tott

Jesus heilte Menschen – das bestreitet auch die historisch-kritische Exegese nicht!¹ Doch wie werden die biblischen Wunderheilungen heute verstanden? Wie sollen Lehrkräfte mit diesen im Unterricht umgehen? Bevor auf diese Fragen auf der Basis videografiertes Unterrichtsstunden eingegangen werden kann, ist zu klären, wie Wunderdidaktik und Wunder verstanden werden.

1. Wunderdidaktik als Rezeptionshermeneutik

Wunderdidaktik ist ein Teil der Bibeldidaktik,² welche den Rahmen für unsere Überlegungen abgibt. Grundsätzlich geht es in der Bibeldidaktik darum, Verständigungsprozesse³ zu ermöglichen, zu initiieren und zu begleiten, die

zwischen biblischen Wundererzählungen und Schülerinnen bzw. Schülern ablaufen. Darauf aufbauend wird eine Rezeptionshermeneutik für biblische Wundererzählungen entwickelt, welche zwischen dem Textraum und dem Schüleraum einen Zwischenraum so eröffnet, dass Begegnungen mit dem Text ermöglicht werden.

Während potentielle *Bedeutungen* dem Text inhärent sein können, müssen die Schüler/-innen auf dem Hintergrund ihrer Verstehensvoraussetzungen in der Textbegegnung den *Sinn* erst schaffen. Sinn ist also gegenüber Bedeutung weitaus subjektiver. Im Unterschied zu Bedeutung bezeichnet Sinn die zusätzliche Inhaltszuschreibung, die eine Schülerin bzw. ein Schüler dem Text gibt.⁴ Dieser erste Sinn ist mit den Sinnkonstruktionen der anderen in der Klassengemeinschaft und nicht zuletzt mit denen der Traditionsgemeinschaft in Verbindung zu bringen.

Während in der Rezeptionsästhetik tendenziell auf die unendlich vielen Möglichkeiten des Textverstehens abgehoben wird,⁵ ziehe ich auf

1 Vgl. zusammenfassend: *Theißen, Gerd*: Die Wunder Jesu. Historische, psychologische und theologische Aspekte. In: *Ritter, Werner H./Albrecht, Michaela* (Hg.): *Zeichen und Wunder*, Göttingen 2007, 30–52, 37.

2 Vgl. dazu *Porzelt, Burkard*: Grundlinien biblischer Didaktik, Bad Heilbrunn 2012; *Schambeck, Miriam*: *Bibeltheologische Didaktik, Biblisches Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen 2009; *Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben* (Hg.): *Handbuch Bibel-didaktik*, Tübingen 2013.

3 Vgl. *Riegger, Manfred*: Verständigen. In: *Schiefer-Ferrari, Markus/Mendl, Hans/Langenhörst, Georg* u. a. (Hg.): *Leben lernen. Menschliche Ausdrucksformen als Lernperspektiven im Religionsunterricht*, Babenhäuser 2010, 132–140.

4 Vgl. *Riegger, Manfred*: *Kommunikation des Glaubens. Interreligiöser Lernprozess Christen – Muslime*, München 2008, 18.

5 Vgl. z. B. *Theis, Joachim*: *Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter*, Stuttgart 2005; *Nauerth, Thomas*: *Fabelnd denken lernen. Konturen biblischer Didaktik am Beispiel Kinderbibeln*, Göttingen 2009.

eine begrenzte Zahl von Schemata des Wunderverstehens, welche Verständigung ermöglichen können. Schemata sind internalisierte Wissens- und Erfahrungsbestände, die übersituativ zur Verfügung stehen.⁶ Es sind hochverdichtete Bausteine, die ein schnelles Verstehen von Wundererzählungen ermöglichen. Diese sind zudem jederzeit abrufbar und damit routinisiert. Während die Begriffe ‚Schemata‘ und ‚synaptische Schaltungen‘ v. a. in der Hirnforschung verwendet werden,⁷ lässt sich sozialwissenschaftlich auch von ‚Scripts‘ oder ‚Patterns‘ sprechen.⁸

So verstanden können Wundererzählungen die Erfahrung des Außergewöhnlichen, Befreien den widerspiegeln, ob mit oder ohne Gottes Zuwendung. Die Differenz zwischen erlebtem Sinn und Bedeutungsschemata bleibt dabei ebenso bestehen wie zwischen erlebtem und letztem Sinn. Doch wie ist dieses Verständnis zu konkretisieren?

2. Was ist ein Wunder?

„Ich überlebte einen schweren Unfall unverletzt!“, „Der Sturm fegte über unser Haus hinweg, aber es blieb unversehrt!“, „Ich hatte eine schwere Krankheit und bin nun wieder völlig gesund!“, „Das Wunder von Bern“.

Solche Beispiele nennen Menschen, wenn man sie nach Wundern fragt. Was charakterisiert solche Beispiele? Welche leiten den Verständnisse des Wunderverstehens gibt es? Zunächst zu den Charakteristika.

2.1 Wunderbegriffe und -typen

„Ein Wunder ist ein Ereignis, das die vernünftigen-wissenschaftlich erfassbaren Naturkausalitäten durchbricht und sich damit wissenschaftlicher Erklärbarkeit entzieht.“⁹

Ein solches Verständnis kann als *enger Wunderbegriff* bezeichnet werden. Demgegenüber trifft man auch auf einen *weiten Wunderbegriff*: Ein Wunder ist ein Ereignis, „das wir ganz und gar nicht erwartet haben und das nicht dem gewohnten Gang der Dinge entspricht“¹⁰. Es „ist ein Verwunderung hervorrufendes, außergewöhnliches Ereignis, das eine überraschende Wende“¹¹ zum Positiven bewirkt.

Beispiele sind hier das ‚Wunder von Bern‘ oder ein unbeschadet überstandener schwerer Unfall. Man denkt hier nicht an Naturgesetzmäßigkeiten, sondern ganz von Erfahrungen und Betroffenheiten her. Diesem engen und weiten Wunderbegriff können alle Menschen prinzipiell zustimmen, auch solche, die sich als Nichtgläubige verstehen. Doch wie sehen es Gläubige? Sie bringen das profane Ereignis in Bezug zu einer höheren Macht, etwas Göttlichem, zu Gott. Erst wenn durch eine ‚zweite‘ Deutung das Ereignis eine neue, religiöse Bedeutung erhält, sind wir auf einer theologischen Deutungsebene. Doch auch hier lassen sich Unterschiede ausmachen: Den unversehrt überstandenen Unfall führen manche auf göttliches Wirken, auf das Eingreifen eines Engels zurück, andere sehen in ihrem Glauben den Grund, dass sie während des Unfalls nicht in eine Angststarre verfielen, sondern ruhig blieben und genau richtig reagierten, sodass sie heil blieben. Die ‚Tat Gottes‘ kann also sehr unterschiedlich verstanden werden!

6 Vgl. dazu z. B. Kopp, Birgitta/Mandl, Heinz: Wissensschemata. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hg.): Handbuch Lernstrategien, Göttingen u. a. 2006, 127–134.

7 Vgl. Kraus, Beate/Gebauer, Gunter: Habitus, Bielefeld 2002, 63.

8 Vgl. Heil, Stefan: Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen – eine empirisch-fundierte Berufstheorie, Berlin u. a. 2006, 310.

9 Schreiber, Stefan: Begleiter durch das Neue Testament, Ostfildern 2010, 255.

10 Ebd.

11 Evers, Dirk: Wunder und Naturgesetze. In: Ritter, Werner H./Albrecht, Michaela 2007 [Anm. 1], 66–87, 82.

2.2 Bedeutungsschemata des Wunderverstehens

Wie lassen sich Wundererzählungen von der Sachseite ausgehend deuten? Bibeltheologisch geht es hier zuerst um die Hermeneutik des Wunderverstehens. In einem Überblick werden 13 Konzeptionen angeführt.¹² Im Sinne von Schemata, die für die Wunderdidaktik besonders relevant erscheinen, zeichne ich fünf nach:

SUPRANATURALISMUS:

Wenn der Naturalismus seit dem 17. Jahrhundert alles aus der Natur und diese allein aus sich selbst zu erklären versucht, geht eine darüber hinausgehende supranaturalistische Wunderdeutung davon aus, dass bei den biblischen Wundern Gott in das Naturgeschehen eingegriffen hat.¹³ Die geschilderten Wundererzählungen werden also wörtlich, als Durchbrechen von Naturgesetzen verstanden. Jesus ging auf dem Wasser, ‚zauberte‘ genügend Brote und Fische herbei usw.

RATIONALISMUS:

Im Gegensatz zu einem supranaturalistischen Wunderverständnis kann man Wunder auch naturalistisch, also rationalistisch zu erklären versuchen. Krankenheilungen beruhen dann auf dem gezielten „Verabreichen von Heilmitteln, Erweckungen werden als Scheintod aufgelöst, der Seewandel Jesu als Gehen auf Treibgut im Wasser“¹⁴. Wunder sind hier nichts der Vernunft Widersprechendes. Die rationale Erklärung ermöglicht es gläubigen Menschen, ihren Verstand auch im Bereich des Glaubens zu benutzen. Sie müssen ihn nicht zuvor ablegen.

FUNKTIONALISMUS:

Die Wunder Jesu werden hier als ungeschichtliche Mythen, als Erzählungen verstanden. In Anlehnung an das Alte, das Erste Testament werden Jesus Wunder zugeschrieben, damit er als Messias ausgewiesen werden kann.¹⁵ Diese in den urchristlichen Gemeinden erzählten Wunder Jesu ‚beweisen‘, dass Jesus der Messias, der Christus, der Gesalbte war. Sie besitzen also eine theologische Aussageabsicht und werden nicht als Tatsachen verstanden.

INNERLICHKEIT:

Bekannt geworden ist das (tiefen)psychologische Wunderverständnis unter anderem durch *Eugen Drewermann*¹⁶. Hier betrachtet man Mythen und Märchen nicht nur im Blick auf ihre theologischen Aussageabsichten oder ihre historisch oft nur schwer nachzuzeichnenden Ursprünge, sondern in Bezug auf ihre Wirkungen im Erfahrungsbereich der Menschen, welche heute Erzählungen hören oder damals Jesus erlebten. Vor Jesus kommen Leib und Seele wieder in Einklang, sodass der Mensch innerlich und äußerlich heil wird. Ähnlich dem rationalistischen Verständnis müssen dann Wunder nicht mehr Naturgesetzmäßigkeiten durchbrechen oder dem Verstand widersprechen. Sie sind erklärbare geschichtliche Ereignisse. Doch die Erklärung erfolgt vornehmlich über Emotionen und das Unbewusste.

FREMDE WELTEN:

Stefan Alkier und *Bernhard Dressler* verstehen die neutestamentlichen Wundererzählungen als fremde Welten, die es neu zu erkunden gelte, ohne sie von vornherein an unserem Wirklich-

12 Vgl. *Kollmann, Bernd*: Neutestamentliche Wundergeschichten. Biblisch-theologische Zugänge und Impulse für die Praxis, Stuttgart u. a. 32011, 180–182.

13 Vgl. *Schreiber* 2010 [Anm. 9], 256.

14 Ebd.

15 Vgl. *Schreiber* 2010 [Anm. 9], 256.

16 Vgl. *Kollmann* 2011 [Anm. 12], 17.

keitsverständnis zu messen.¹⁷ In dieser Perspektive dürfen Wundererzählungen nicht einfach als Symbolgeschichten verstanden werden, denn die Speisungswunder sind nicht (nur) jederzeit wiederholbare Teilungsgeschichten, der Seewandel Jesu ist nicht (nur) eine Vertrauensgeschichte des Petrus oder die Sturmstillung nur eine Angststillungsgeschichte. Wundererzählungen sollten nicht (nur) instrumentalisiert und zu einem Vehikel für ethische, sozial- oder tiefenpsychologische und häufig auch schlicht dogmatische Botschaften werden.¹⁸ Ein solches Bedeutungsschema lässt zwar die Wundererzählungen als fremde Welten bestehen, doch wollen sie uns trotzdem in einen Streit darüber verwickeln, wie wir uns und unsere Welt verstehen können. Gängige Weltwahrnehmung soll so irritiert oder destruiert werden, damit Menschen neue Perspektiven zuteil und sie so heil werden können.

Dieses fünfte Bedeutungsschema verbindet alle zuvor angeführten vier Bedeutungsschemata: Es umfasst ein enges und weites Wunderverständnis, aber auch die profane und theologische Deutungsebene.

Betrachtet man die einzelnen Bedeutungsschemata des Wunderverstehens, scheint eines klar: Auf Dauer sind Extrempositionen unzureichend, gleichgültig ob dies ein naives, fundamentalistisches bzw. biblizistisches Wunderverständnis ist oder ein rationalistisches Wegerklären von Wundern. Theologisch entscheidend ist nicht nur die wie auch immer geartete Objektivität eines Wunders, sondern dass diese Objektivität auch subjektiv von Bedeutung ist. Nun steckt freilich das Subjektive in der Objektivität, das Mentale in der Materie. Zwischen Objektivität und Subjektivität ist also eine vermittelnde Position angemessen.

3. Wie verstehen Schüler/-innen Wunder?

Der Glaube an Wunder hat einer repräsentativen Studie des Allensbacher Instituts zufolge von 2000 bis 2006 von 29 % auf 56 % zugenommen.¹⁹ Konkret wurden als Wunder benannt:

- „die Heilung von einer schweren, scheinbar hoffnungslosen Krankheit (67 %),
- „einen schweren Unfall unbeschadet überstehen“ (56 %),
- „die Rettung aus einer scheinbar aussichtslosen Notlage“ (47 %),
- „die Geburt eines Menschen“ (47 %),
- „die Schönheit der Natur“ (42 %).

Auffällig ist bei dieser Auflistung sicher, dass Wunder vor allem im Zusammenhang mit lebensgeschichtlich bedeutsamen Ereignissen erlebt und begriffen werden. Kann also diese neue Offenheit gegenüber Wundern ein neues Interesse an biblischen Wundererzählungen hervorrufen?

Nach der Sichtung entwicklungspsychologischer Befunde zum Wunderverstehen unterbreite ich einen eigenen Vorschlag.

3.1 Entwicklungspsychologische Bedingungen des Wunderverstehens

Die Reichweite von entwicklungspsychologischen Stufentheorien wird unterschiedlich eingeschätzt.²⁰ Während *Heike Bee-Schroedter*²¹ das

19 Vgl. *Popp-Baier, Ulrike*: „Mir ist alles Wunder ...“. Psychologische Studien zu Wundern und zum Wundern. In: *Ritter, Werner H./Albrecht, Michaela* 2007 [Anm. 1], 108–129, 114 und die folgenden Zitate.

20 Vgl. zum Ganzen z.B.: *Büttner, Gerhard/Veit-Jakobs, Dieterich*: Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen 2013; *Langenhorst, Georg*: Bibeldidaktik und Entwicklungspsychologie. In: *Zimmermann/Zimmermann* 2013 [Anm. 2], 605–609.

21 Vgl. *Bee-Schroedter, Heike*: Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen. Historisch-exegetische und empirisch-entwicklungspsychologische Studien, Stuttgart 1998.

17 Vgl. *Alkier, Stefan/Dressler, Bernhard*: Wundergeschichten als fremde Welten lesen lernen. In: *Dressler, Bernhard/Meyer-Blank, Michael* (Hg.): Religion zeigen, Münster 1998, 163–187.

18 Vgl. ebd., 163–165.

hermeneutische Potenzial von Stufentheorien im Blick auf neutestamentliche Wundererzählungen anhand von drei Interviews eindrucksvoll erprobt, vertritt *Hans-Joachim Blum* ein eher dynamisches Verständnis von Entwicklung und kommt zu dem Schluss: Wunder werden nicht selten „zum Stolperstein auf dem Weg zu einem reifen Glaubensverständnis“²². Unbestritten scheint, dass „wichtige Elemente der Wunderdeutung wie die Möglichkeit, Fiktion und Wirklichkeit zu unterscheiden, historische Entstehungs- und Überlieferungsprozesse von Texten zu durchschauen und in ihren Konsequenzen abzuschätzen, Gattungen zu reflektieren oder übertragene Sinndimensionen zu entdecken, von kognitiven Fähigkeiten“ abhängen.²³

*Gerhard Büttner*²⁴ Befunde zum Wunderverständnis innerhalb seiner Erhebungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern stimmen weitgehend mit den strukturgenetischen Erwartungen überein. Doch die empirisch nachgewiesenen Verständnisse können sehr unterschiedlich auftreten, denn am Ende seiner auf entwicklungspsychologischen Erkenntnissen basierenden Fragebogenuntersuchung empfiehlt *Helmut Hanisch*: Die Voraussetzungen der Schüler/-innen in Bezug auf Wunder sind regional zu erheben, um nicht Vorurteilen zu erliegen.²⁵

Insgesamt scheinen hinreichend Hinweise vorzuliegen, welche das Wunderverstehen nicht einfach als universal²⁶ gültige Entwicklungsstufen fassen sollen. Vielmehr spricht manches dafür, dass Verstehen auch von fehlendem oder mangelhaftem inhaltlichem Wissen abhängig ist. Ich schlage deshalb Schemata des Denkens von Wunderverstehen vor. Diese berücksichtigen stärker den (noch nicht) ausdifferenzierten Wissenspool der Domäne Religion zum Thema Wunder und dessen Komplexität.²⁷ Solche Denkschemata ließen sich m.E. gewinnbringender in Verständigungsprozesse einbringen, weil sie nicht einfach nach- sondern auch nebeneinander für Erklärungen²⁸ herangezogen werden können.

3.2 Denkschemata des Wunderverstehens der Schüler/-innen

Die folgenden Denkschemata sind Weiterentwicklungen der bei *Hans-Joachim Blum* herausgearbeiteten, für Schüler/-innen relevanten Wunderverständnisse²⁹ und Spezifizierungen religiöser Stile. Die Denkschemata konvergieren einerseits inhaltlich zum Teil mit den Stufen nach James W. Fowler, modifizieren aber andererseits eine übergreifende, strukturelle Verstehensweise von Stufe in Richtung domänenspezifisches Wunderverstehen. Es konnte nämlich gezeigt werden, dass das Wunderverständnis auch durch Kontextfaktoren beeinflusst wird. Eine Rolle spielen hier z.B. zunehmende Säkularisierungseffekte ebenso wie die religiöse Sozialisation der Kinder.³⁰

22 *Blum, Hans-Joachim*: Biblische Wunder – heute. Eine Anfrage an die Religionspädagogik, Stuttgart 1997, 204.

23 *Münch, Christian*: Wundererzählungen heute unterrichten. In: *Zimmermann, Ruben/Dormeyer, Detlev/Luther, Susanne* (Hg.): Die Wunder Jesu. Kompendium der frühchristlichen Wundererzählungen, Gütersloh 2013, 140–155, 141.

24 Vgl. *Büttner, Gerhard*: „Jesus hilft!“ Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2002, bes. 255–266.

25 Vgl. *Hanisch, Helmut*: Wunder und Wundergeschichten aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Annäherung. In: *Ritter/Albrecht* 2007 [Anm. 1], 130–160, 160.

26 Vgl. *Büttner/Veit-Jakobs* 2013 [Anm. 21], 26.

27 Vgl. ebd., 31.

28 Vgl. ebd., 53.

29 Vgl. *Blum* 1997 [Anm. 22], bes. 73–135.

30 Vgl. *Tamminen, Kalevi*: Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend, Frankfurt a. M. 1993 und zum Ganzen: *Grom, Bernhard*: Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, Düsseldorf 2000, bes. 42–79 und v. a. *Büttner/Veit-*

Gegenüber einem entwicklungspsychologischen Stufenverständnis wollen Denkschemata stärker den kulturellen Einfluss, die autonomen und systemischen bzw. interaktionistischen Faktoren der Entwicklung berücksichtigen. Zudem können sie als Arten der Wunderbegegnung gelesen werden. Als solche spezifizieren sie die allgemeinen Modi der Weltbegegnung, die jeweils eigene Horizonte des Weltverstehens eröffnen.

WÖRTLICHES DENKSHEMA:

In diesem Denkschema verstehen Schülerinnen und Schüler biblische Wundererzählungen wortwörtlich, als Tatsachenberichte. In Jesu Handeln wird die naturgesetzliche Ordnung durchbrochen. Im Denken der Schüler/-innen stellt dies auch kein Problem für Jesus dar, da für ihn bzw. Gott alles möglich ist. Er ist Zauberer, Superheld oder Ähnliches. Ein solches Denkschema, „das unbefangen mit Gottes Eingreifen in das Naturgeschehen rechnet, wird etwa von evangelikal geprägten Menschen auch im Erwachsenenalter häufig vertreten und scheinbar problemlos in das naturwissenschaftlich geprägte Weltbild integriert.“³¹ Die theologische Bedeutung von Wundern wird dabei kaum wahrgenommen.

KRITISCH-RATIONALES DENKSHEMA:

In diesem Denkschema werden die Wundererzählungen kritisch hinterfragt, und zwar auf ihre vernunftgemäße Plausibilität. So werden die Wunder rational zu erklären versucht. Sie müssen der menschlichen Vernunft entsprechend einsichtig werden. Der Gang Jesu auf dem Wasser wird dadurch verständlich, dass unter der Wasseroberfläche versteckt Steine lagen, auf denen Jesus ging, Jesus eine Flachwasserzone durchquerte oder der See gefroren

war. Dieses Denkschema ist so auf die rationale Erklärung konzentriert, dass anderes wenig plausibel erscheint: Kann ein Boot in einer Flachwasserzone fahren oder kann der See Genesareth zufrieren?

KOGNITIV-NATURWISSENSCHAFTLICHES DENKSHEMA:

Aufgrund der naturwissenschaftlichen Deutungshoheit in unserer Gesellschaft ist es für viele Menschen schwierig, ein dem naturwissenschaftlichen Denken widersprechendes Wunderverständnis zu akzeptieren. Deshalb wird versucht, Wunder mit naturwissenschaftlichen Erklärungen in Übereinstimmung zu bringen. Wunder werden in diesem Denkschema zu so etwas wie Märchen. Sie sind nichts weiter als erfundene Geschichten ohne geschichtlichen Hintergrund und Ankerpunkt. Die Wundergeschichten stehen für etwas, das man auch in anderen Worten sagen könnte. Wundererzählungen sind Wunschgeschichten, die den Menschen Hoffnung schenken sollen. Naturwissenschaftlich ist diese Hoffnung aber nicht zu begründen.

ÄSTHETISCHES DENKSHEMA:

Abgehoben wird hier auf die Erfahrbarkeit, die Wirkung der Wundererzählungen. Die exakte Erklärung der Wirkung steht nicht so sehr im Vordergrund. Vielleicht werden durch den äußeren Anstoß der Wundererzählung die inneren Kräfte oder Energien aktiviert? Die individuelle Wirkmächtigkeit ist hier entscheidend. Doch was kann Glauben bewirken? In der Medizin sind Spontanremissionen vor allem bei Krebs durchaus bekannt.³² Hilft hierbei die Glaubenswelt? Bei der Bewältigung von Krankheit kann eine religiöse Orientierung tatsächlich helfen, doch nur, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt sind: „Eine Hilfe im Glau-

Jakobs 2013 [Anm. 20], bes. 46–53.

31 Kollmann, Bernd: Wundergeschichten. In: Zimmermann/Zimmermann 2013 [Anm. 2], 202–210, 206f.

32 Vgl. dazu Knappauf, Herbert: Wunder in der Medizin. Wenn ein Krebs plötzlich verschwindet. In: Ritter/Albrecht 2007 [Anm. 1], 88–107.

ben fanden nämlich vor allem Patientinnen, die hochreligiös waren und ein positives Gottesbild hatten. Nach dem Motto ‚Was der Herr tut, das ist wohlgetan‘ konnten sie ihrer Krankheit noch einen positiven Sinn abgewinnen und auf diese Weise besser damit umgehen.³³ Zeigt sich hier die Heilkraft der Erwartung?

VERBINDENDES, ÜBERNATÜRLICHES DENKSCHEMA:

Die Wirkung der Wundererzählungen kann hier ebenso wahrgenommen werden wie die Möglichkeit, dass für Gott alles möglich ist, ohne dass Gott darauf festgelegt werden darf, alles zu ermöglichen oder nur im Rahmen von Naturgesetzen zu wirken. Entscheidend ist nicht nur die Botschaft des Heils, sondern ebenso die Ankunft desselben bei den Menschen, bei aller Partialität und Vorläufigkeit. Entgegen einer rein natürlichen Erklärung sind hier unterschiedlichste übernatürliche Erklärungen verbunden.

4. Erträge wunderdidaktischer Unterrichtskonzeptionen

Die bisherigen Überlegungen sollen nun in Erträgen gebündelt werden, welche für grundlegende konzeptionelle Erwägungen, aber auch für konkrete Unterrichtskonzeptionen leitend sein können.

4.1 Ziel: Verständigung als aktiver, schöpferischer Prozess

Die Begegnung von biblischer Wundererzählung und Schülerinnen und Schülern im zu eröffnenden Zwischenraum soll ein dynamisches Geschehen ermöglichen. Ziel ist nicht nur ein Verstehen der Wundererzählung durch die Schüler/-innen, sondern eine Verständigung, welche sowohl der Wundererzählung wie den

Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden vermag. Abhängig ist dieser Prozess nicht nur von den Bedeutungsschemata, sondern auch von den vorgängigen Denkschemata.

4.2 Aufgaben der Wunderdidaktik

Drei grundlegende Aufgaben scheinen zunächst benannt werden zu können:

SUBJEKTORIENTIERTE WAHRNEHMUNG:

Kinder und Jugendliche bringen eigene Vorstellungen zu Wundern in den Religionsunterricht mit und deuten biblische Wundererzählungen unterschiedlich. Diese sind im Unterricht allererst wahrzunehmen, als Bedeutungsschemata ebenso wie in ihrer Individualität als Denkschemata. Damit ist wunderdidaktische Wahrnehmung mindestens gender- und inklusionssensibel zu gestalten.

SACHORIENTIERTE DEUTUNGEN:

Biblische Wundererzählungen sind für viele Menschen eher schwierige Texte. Diese Gattung bedarf einer gründlichen theologischen und exegetischen Vorbereitung, welche didaktisch zu reflektieren und zu elementarisieren ist. Über die hier entwickelten Bedeutungsschemata hinaus kann ein Blick in die Fachliteratur hilfreich sein.

SYMBOLISIERENDE GESTALT(WERD)UNG:

Biblische Wundererzählungen dürfen nicht einfach der Belehrung dienen, sondern sollen auch heutige Wirklichkeit erschließen (helfen): Mut und Hoffnung sollen performativ angesagt und symbolisch³⁴ erfahrbar werden. Diese Sinnperspektive ist nicht nur grundlegend für jede menschliche, sondern auch für religiöse Bildung.

33 *Murken, Sebastian*: Zit. nach *Schnabel, Ulrich*: Ein Narr, wer an Wunder glaubt? In: *KatBl* 135 (2010) 249–254, 250.

34 Im Sinne eines relationalen Symbolverstehens vgl. *Riegger, Manfred*: Erfahrung und Glaube ins Spiel bringen, Stuttgart 2002, bes. 101–105.

5. Empiriebasierte Einblicke: Wunderbedeutungen und Wunderschemata

Ziel unseres Vorgehens ist die Rekonstruktion konkreter Religionsunterrichtsstunden zur Wunderthematik durch videogestützte Beobachtungen. Genauer geht es um die effektive Weiterentwicklung von Religionsunterricht zur Wunderthematik auf der Grundlage differenzierter Beschreibungen von Religionsunterricht, welche Wunderbedeutungen und Denkschemata der Schüler/-innen theoretisch begründet schon in der Planung aufeinander bezogen sind.

5.1 Umsetzung

In diesem Forschungsprojekt geht es um das Unterrichtsgeschehen dreier Klassen eines Gymnasiums in der Nähe von Augsburg. Ziel ist es, die Relation der strukturierten Unterrichtsarrangements von Wunderbedeutungen und die individuell-gruppenspezifischen Wunderverständnisse in den Blick zu bekommen. Der primäre Gedanke bei der Planung war es, einerseits Möglichkeiten dafür zu bieten, dass die Schüler/-innen ihre vorhandenen Wunderschemata zur Sprache bringen können und andererseits unterrichtliche Impulse zur Öffnung bzw. Weiterentwicklung dieser Denkschemata angeboten bekommen. Ob und wie diese von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden, ist Teil der Untersuchung.

Folgendes empirisches Videomaterial³⁵ von Unterrichtssituationen aus dem Religionsunterricht des Gymnasiums liegt vor: eine Unterrichtsstunde

- zur Heilung eines Aussätzigen (Mk 1,40–45) der Religionsgruppe 5ac mit 26 Schülern vom 09.07.2014,

- zur Heilung eines Blinden (Joh 1–10) der Religionsgruppe 6cd mit 25 Schülern vom 10.07.2014 und

- zum Gang Jesu auf dem Wasser (Mt 14,22–33) der Religionsgruppe 10bcd mit 25 Schülern vom 10.07.2014.

Die Darstellung konzentriert sich hier, aus Gründen des Umfangs, auf die erste Unterrichtsstunde.

5.2 Auswertung: Die Heilung eines Aussätzigen (Mk 1,40–45)

Neben einer thematischen Erfassung der Unterrichtsstunde werden wenige exemplarische Auswertungen³⁶ dargestellt.

FORMULIERENDE INTERPRETATION: Zunächst spricht der Lehrer noch die besondere Situation aufgrund der Kameras an und kratzt sich währenddessen an seinem rechten Arm. Nachdem ein paar Schüler/-innen auf die rot gefleckte Hand aufmerksam werden, erzählt der Lehrer, dass seit dem Wochenende ein Ausschlag an seinem Arm aufgetreten sei und er bereits einen Arzt aufgesucht habe. Obwohl es sich dem Arzt zufolge um einen ansteckenden Ausschlag handeln könnte, ging er aus Pflichtgefühl in die Schule, um den Unterricht ordnungsgemäß abzuhalten. Der Lehrer krempelt derweil seinen Pullover etwas nach oben und gibt den Blick auf den gesamten Ausschlag frei. Sogleich schreckt Matthias (alle Namen sind abgeändert) in der zweiten Reihe zurück und kommentiert dies mit „Boah, Alter“. Zunächst blicken die restlichen Schüler/-innen weiterhin nach vorn, bis sich auch Lukas auf seinem Stuhl nach hinten lehnt. Unter einem Stöhnen fangen einige Jungen an, sich gegenseitig anzuschauen und am eigenen Arm zu kratzen. Der Lehrer stellt fest, dass einige wohl geschockt seien. Dies sei

36 Vgl. z.B. Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Opladen 2001.

35 Die Begründung und Beschreibung der Erhebungs- und Auswertungsmethoden wurde aus Gründen des Umfangs gestrichen.

aber eine ganz normale Reaktion. [...] Lukas [...] riecht am Arm des Lehrers. Den angenehmen Geruch erklärt der Lehrer damit, dass es sich lediglich um Lippenstift und nicht um einen tatsächlichen Ausschlag handelt, woraufhin etliche Schüler/-innen lachen. Nachdem er den Pullover ausgezogen hat, macht er ihnen deutlich, dass der Arm bis zu einem bestimmten Punkt geschminkt ist.

REFLEKTIERENDE INTERPRETATION: Der eigentliche Einstieg in das Unterrichtsthema erfolgt durch die Lehrkraft anhand einer Simulation mittels eines beiläufigen Kratzens. Die Ausführungen des Lehrers sind realistisch und für die Schüler/-innen nachvollziehbar, weshalb sie die Glaubwürdigkeit des ansteckenden Ausschlags unterstützen. Als der Lehrer den Ausschlag zeigt, reagiert Matthias mit „Boah, Alter.“ Diese alltägliche, unüberlegte Wortwahl lässt auf die Natürlichkeit seines Handelns schließen. Auch die übrigen Schüler/-innen zeigen Handlungen wie Kratzen, Stöhnen, Abstand nehmen, die eher unbewusst habituell als bewusst überlegt erfolgen. [...] Nach der Erklärung, dass es sich nicht um einen ansteckenden Ausschlag, sondern lediglich um Lippenstift handle, entlädt sich die Spannung im Gelächter, welches lösend wirkt. Das Ausziehen des Pullovers und das abermalige Erklären, dass der Ausschlag nur geschminkt sei, führt für alle Schüler/-innen zur Auflösung der Simulation. Insgesamt bewirkt der simulierte Ausschlag ein authentisches Verhalten auf Seiten der Schüler/-innen, das reflektiert und so zur Erfahrung werden kann.

Nicht genauer dargestellt werden hier die unterrichtlichen Folgeschritte: Wunderverständnisse der Schüler/-innen/Erarbeitung des Bibeltextes. Wir blenden wieder ein beim anschließenden Transfer.

FORMULIERENDE INTERPRETATION: Der Lehrer stellt nun die These auf, dass sich in der Wundererzählung womöglich noch ein weiteres, kleineres Wunder befinde. Um dieses sehen zu können, müsse man sich der Erzählung

des Aussätzigen auf eine andere Weise nähern. Hierzu wird eine Geschichte gelesen, die sich auf der Rückseite des Arbeitsblattes befindet. In ihr wird von einem 13-jährigen Jungen namens Kofi erzählt, der zur Zeit Jesu lebte, Aussatz bekam und sehr allein war. Als er hört, dass Jesus in die Stadt kommt, nimmt er allen Mut zusammen und stellt sich vor Jesus. Das Beglückende dieser Begegnung wird geschildert, es bleibt aber offen, ob er von seiner Krankheit befreit wurde. Der folgende Arbeitsauftrag bezieht sich auf kleine Wunder in der Geschichte [...].

Paul, der sich als Erster meldet, sieht das Wunder in der Handlung des Aussätzigen, der sich selbst „überwindet“ und zu Jesus läuft. Johannes, der energisch auf seinem Stuhl nach vorne kippt, teilt diese Ansicht und fügt erregt hinzu, dass man normalerweise nicht ein „Verbot“ übergehe und sich mit einer Hautkrankheit dem gesamten Dorf zeige. [...]

Franz erzählt, dass er im Fernsehen gesehen hätte, wie Papst Franziskus einen Mann mit einer schlimmen Hautkrankheit umarmte. Auf Nachfrage des Lehrers ergänzt er: Das Wunder bestehe in der Umarmung des Papstes bei einem Mann, dem man „normalerweise aus dem Weg gehen“ würde. [...] Der Lehrer verweist auf den Beginn der Unterrichtsstunde und stellt fest, dass ihn aufgrund des Ausschlages wohl auch niemand angefasst hätte. Zum Abschluss dieser Arbeitsphase fragt der Lehrer, ob Kofi denn körperlich geheilt und wieder gesund geworden sei. Daraufhin antwortet Matthäus: „Ich glaub, der Jesus wollte den Menschen zeigen, dass bloß weil er anders aussieht oder unrein ist, ist er kein [...] ist er nicht irgendwie gefährlich oder böse, sondern man soll halt, egal wie er ausschaut, egal ob er gute Noten schreibt oder schlechte, man soll mit dem trotzdem was machen.“ Von sich aus erzählen Schüler/-innen von Situationen, in denen sie auf andere zugegangen sind. [...]

REFLEKTIERENDE INTERPRETATION: Die formulierte These des Lehrers stellt einen Denkanstoß von außen dar, d. h. es ist ein Denkanstoß, der nicht an ein bereits durch die Schüler/-innen behandeltes Thema anknüpft. Weitergeführt wird dieser durch die Geschichte, welche die biblische Heilungserzählung aus der von heute aus gesehenen damals möglichen Perspektive des kranken Kofi verdeutlicht, mit dem sich die Schüler/-innen – auch emotional – leicht identifizieren können. [...] Als Erster antwortet Paul auf den Arbeitsauftrag zu den kleinen Wundern in der Geschichte und verortet das Wunder beim Aussätzigen („überwindet sich selbst“). Dieses Verständnis unterstützt Johannes und ergänzt als Begründung, dass man ein „Verbot“ gewöhnlich nicht übergehe und sich in aller Öffentlichkeit zeige. Die Aufgeregtheit, mit der Johannes diese neue Perspektive in das Gespräch einbringt und das gewählte Wort (Verbot ist in der Geschichte nicht enthalten) sind Indizien dafür, dass er diese neue Erkenntnis als bedeutungsvoll ansieht. Ob dies auch für die persönliche Überzeugung gilt, könnte erst der weitere Gesprächsverlauf zeigen. [...]

Franz greift die neu entdeckte Perspektive [...] auf, indem er selbstständig die Heilung Jesu auf die Umarmung des Papstes bezieht. Damit geht er über den durch die Geschichte und den Lehrer gesetzten Rahmen hinaus. Erleichtert wird diese Bezugnahme durch die Gemeinsamkeit der biblischen Erzählung und der Geschichte: eine Hautkrankheit. [...] Die neuentdeckte Sichtweise unterstützt der Lehrer durch den Verweis auf die Simulation zu Stundenbeginn. [...]

Mittels Frage bezieht der Lehrer diese neue, heutige Erkenntnis auf die in biblischer Zeit spielende Geschichte zurück (Wurde Kofi denn geheilt?). Hierauf bezieht Matthäus selbstständig rein/unrein aus der biblischen Erzählung auf gute/schlechte Noten heute. Sprachlich bricht er zwischen damals („unrein“) und heute („nicht irgendwie gefährlich oder böse“) ab. Mit immer neuen Worten („egal wie er aussieht“,

„ob er gute Noten schreibt oder schlechte“) versucht er seine neue Perspektive auf die biblische Erzählung zu verdeutlichen. Dieses Suchen nach neuen Worten scheint der Suche nach einer Wechselbeziehung zwischen damals und heute, einer Suche nach Korrelation zu entsprechen. Matthäus versteht Wunder auch so, dass sie heute geschehen können, beispielsweise indem man mit einem anderen etwas unternimmt, obwohl man es ursprünglich nicht getan hätte. Dass diese Sichtweise nicht nur gelerntes Wissen wiedergibt, sondern persönlich bedeutungsvoll ist, unterstützen weitere Schüler/-innen dadurch, dass sie Beispiele aus ihrem Leben anführen.

6. Videobasierte, wunderdidaktische Ausblicke

Die folgenden Ausblicke basieren auf Beobachtungen religionsunterrichtlicher Praxis. Sie unterscheiden sich deshalb von den oben dargestellten grundlegenden konzeptionellen Überlegungen einerseits dadurch, dass sie habitualisierte Strategien oder Handlungsmuster des Unterrichtens im Blick haben. Andererseits können sie aber auch als Konkretisierungen angesehen werden, welche sich aber nicht einfach aus den konzeptionellen Überlegungen ableiten lassen, sondern einer praktischen Handlungslogik entspringen.

6.1 Subjektorientierte Wahrnehmung

Die im Unterricht als grundlegendes Verständnis von ‚Wunder‘ und ‚sich wundern‘ erhobenen Wahrnehmungen der Schüler/-innen sind in den untersuchten Klassen sehr vielfältig. Sie reichen von außergewöhnlich, selten, plötzlich, unerwartet, überraschend, erstaunlich bzw. staunenerregend, etwas Neues, mit dem man nicht gerechnet hat über unnatürlich, unrealistisch, unglaublich bis hin zu christlicher Auferstehung und – wie auch immer zu verstehender – Wiederauferstehung, um nur einige exemplarisch

herauszugreifen. Diese Formen von Wunderverständnis der Schüler/-innen können als individuell vertretene Denkschemata nur kognitiv gewusst, aber auch für das eigene Leben als persönlich bedeutsam erscheinen. Diese Unterscheidung im konkreten Unterrichtsgespräch wahrzunehmen, kann durchaus als Herausforderung bezeichnet werden, weil diese durch unterschiedlichste Faktoren beeinflusst werden können (z. B. das Klassenklima, die ersten Äußerungen und der Status der Äußernden selbst innerhalb des Klassengefüges). Mehr noch: Um einen nachhaltigen Lernerfolg zu erreichen, genügt eine einmalige Antwort nicht, ohne diese selbstständig erklären zu können. Vielmehr käme es darauf an, dass die von Schüler/-innen vertretenen Denkschemata im Unterrichtsverlauf aufgenommen werden und der Umgang mit diesen erprobt wird. Erst dann scheinen sie auf Dauer in das eigene Repertoire übernommen werden zu können.

Eine weitere, vielleicht noch entscheidendere Unterscheidung scheint aber im Blick auf die biblischen Wundererzählungen selbst virulent zu werden, denn es ist zu fragen: Werden die von den Schülerinnen und Schülern vertretenen, profanen Wunderverständnisse überhaupt auf die biblische Wundererzählung bezogen; und wenn ja, inwiefern? Hier müssen nicht nur Lehrerkompetenzen entwickelt werden, sondern auch empirische Forschungssettings, welche diesen Übergang in den Blick zu nehmen vermögen.

6.2 Symbolische Gestalt(werd)ung

Simulationen wie die eines ansteckenden Ausschlags durch die Lehrkraft scheinen als symbolisierende Unterrichtsgestaltungen Lernwege zu eröffnen, welche rein kognitive Überlegungen zu überwinden vermögen und den Schülerinnen und Schülern Erlebnisse ermöglichen. Simulationen unterscheiden sich von Unterrichtsgestaltungen mit starkem Spielcharakter (z. B. Blindenführungen im Sinne eines Spieles)

und können somit von den Schülerinnen und Schülern als ernsthafte Situationen verstanden werden.

6.3 Verständigungsorientierte Auseinandersetzungen anstoßen

Betrachtet man die aufgezeichneten Unterrichtsstunden, scheinen Lernarrangements notwendig, welche Verständigung ermöglichen: zwischen den Schülerinnen und Schülern sowie ihren individuell vertretenen profanen Wunderverständnissen und den konkreten Verständnissen der biblischen Wundererzählungen. In der fünften Klasse löste das durch einen Schüler selbst eingebrachte Beispiel der Umarmung eines unansehnlichen Menschen durch Papst Franziskus eine Diskussion über eine Bedeutung der biblischen Wundererzählung für die Schüler/-innen heute aus. In diesem Fall dürfte nicht nur die zeitliche Nähe zu diesem in den Medien viel beachteten Vorfall, sondern auch das religiöse Interesse des Schülers selbst dazu beigetragen haben, das Verständigung eröffnende Beispiel einzubringen. In der Vorbereitung von Unterrichtsstunden zu biblischen Wundererzählungen sind durch die Lehrkraft solche Fallbeispiele aus der lebensweltlich nachvollziehbaren Umwelt zu ermitteln, welche persönlich bedeutsame Verständigung über Denkschemata anstoßen können und bei Bedarf (wenn die Schüler/-innen selbst keine Beispiele finden oder einbringen) in den Unterrichtsverlauf eingespielt werden. Ob diese Handlungsoptionen eröffnenden Beispiele auf der religiösen oder auf der profanen Ebene angesiedelt sind, scheint eine andere Frage zu sein, welche auch mit Blick auf die (nicht-)religiöse Orientierung der Mehrheit der Schüler/-innen beantwortet werden muss.

Werden unterschiedliche Denkschemata aufgenommen bzw. eingespielt, ist das Nebeneinander unterschiedlicher Erklärungen von Wundern angezielt. Diese „multiplen Erklärungen“

gen³⁷ wurden in der untersuchten Unterrichtsstunde mit dem Hinweis auf neben dem bisher vertretenen Verständnis auf mögliche weitere, versteckte kleine Wunder zu eröffnen gesucht. Die Reaktion der Schüler/-innen scheint für eine solche Vorgehensweise zu sprechen.

6.4 Unterschiedliche Bedeutungsschemata einspielen

In unteren Klassen der Sekundarstufe scheint es sinnvoll, gezielte, von außen gesetzte Anstöße weg von einem supranaturalistischen Verstehen hin zu anderen Verstehensweisen von Wundererzählungen vorzunehmen.³⁸ Diese Anstöße sollten nicht nur einen Lebensweltbezug besitzen, sondern auch auf einer konkreten Ebene mitvollziehbar sein (z.B. Aussatz damals – ansteckender Ausschlag heute). Wichtig scheint nicht nur begriffliche Nachvollziehbarkeit, sondern auch emotionale Mitvollziehbarkeit des dargestellten Sachverhaltes. Oft dürfte der Weg über heutiges Mitvollziehen zu damaligem Verstehen führen. Religionsdidaktisch sind

hier weniger spezifische methodische Arrangements gefragt als strukturell analoge Situationen, welche damals und heute so miteinander verbinden, dass Unterschiede nicht nivelliert werden. Die skizzierten Überlegungen sind nicht lediglich als kognitive Strategien mit den Schülerinnen und Schülern durchzuexerzieren, sondern als Suche nach persönlich mehr oder weniger bedeutsamem Wissen mit Kontextbezug zu inszenieren.

Die Vergleichsstunden zeigen: Spätestens in der zehnten Jahrgangsstufe dürften Schüler/-innen kognitiv dazu in der Lage sein, grundsätzlich sich mit allen Bedeutungsschemata auseinanderzusetzen. Auch theologisch scheint eine solche Auseinandersetzung geboten, soll auf der Schülerseite nicht einem Mirakel(miss)verständnis Vorschub geleistet werden, das einem erwachsenwerdenden Glauben wohl kaum entspricht. Wie dies persönlich bedeutsam geschehen kann, bedarf sicher weiterer Untersuchungen.

*Dr. Manfred Riegger
Professor für Religionspädagogik und
Didaktik des Religionsunterrichts (Lehr-
stuhlvertretung), Katholisch-Theologische
Fakultät, Ludwig-Maximilians-Universität
München, Geschwister-Scholl-Platz 1,
80539 München*

37 Büttner/Veit-Jakobs 2013 [Anm. 20], 53.

38 Dies konkretisiert die allgemeinen Hinweise von Büttner/Veit-Jakobs 2013 [Anm. 21], 35f.: „erwachsenes Nachfragen und die Konfrontation mit anregendem Material“ können weiterführende Gedanken auslösen.

Religionsunterricht als Ort der Theologie

Norbert Mette

Dass es ein ausgeprägtes Interesse der Theologie in Form ihrer einzelnen Disziplinen am schulischen Religionsunterricht gäbe, kann man bis heute kaum behaupten. Als zuständig für die Belange dieses Schulfaches galt und gilt die Religionspädagogik, vormals die Katechetik. Sie gilt teilweise bis heute noch als Anwendungslehre des in den anderen Disziplinen Gelehrten. Zudem rangiert vielfach in der Einschätzung der akademischen Volltheologie die für die Ausbildung für den schulischen Religionsunterricht eingerichtete Theologie als *theologia minor*.

Vor diesem Hintergrund erscheint es geradezu verwegen, vom Religionsunterricht als Ort der Theologie zu sprechen. Doch in jüngerer Zeit ist die Rede davon aufgekommen, und zwar nicht nur unter Religionspädagoginnen und -pädagogen. Was sich damit inhaltlich verbindet, sei im Folgenden überblicksartig wiedergegeben. Dabei zeigt sich, dass Unterschiede in den theologischen Positionen einerseits und in der Sichtweise der Aufgabe des Religionsunterrichts andererseits die Antworten auf die Frage, ob und inwiefern der Religionsunterricht als Ort der Theologie bestimmt werden kann, je verschieden akzentuieren.

1. „Religionsunterricht als Ort der Theologie“ im Widerstreit der Meinungen

1.2 Religionsunterricht im „Außen der Kirche“ (Hans-Joachim Sander)

Hans-Joachim Sander hat als Erster die Bestimmung des schulischen Religionsunterrichts als Ort der Theologie in den religionspädagogischen bzw. theologischen Diskurs eingebracht.¹ Für das hier zu erörternde Thema ist wichtig, wie Sander sich in theologischer Perspektive dem gesellschaftlichen Ort der Schule annähert. Es müsse, so argumentiert er, nüchtern davon ausgegangen werden, dass im Zuge der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung seit der Neuzeit die Schule wie andere Bereiche bzw. Teilsysteme der Gesellschaft ebenfalls in ein Außen-Verhältnis zur Kirche gerückt sei. In diesem Vorgang spiegele sich die für die Moderne charakteristisch gewordene Situation von Religion wider. Ebenso wie für die Kirche bedeute das für die Theologie eine eminente Herausforderung: Die

1 Vgl. Sander, Hans-Joachim: Von der abduktiven Korrelation religiöser Zeichen zur Abduktion des Glaubens durch semiotische Präsenz von Religion. In: Ziebertz, Hans-Georg/Heil, Stefan/Prokopf, Andreas (Hg.): *Abduktive Korrelation*, Münster 2003, 53–66.

Adressaten ihrer Botschaft ständen ihnen gegenüber. Die Kirche und die Theologie könnten sich deswegen nicht auf sich selbst zurückziehen; sondern die Glaubensaussagen seien an den Orten, wo die Menschen nun einmal seien, auf den Prüfstand der jeweiligen geschichtlichen Situation zu stellen. Diesen verschiedenen Orten im Außen der Kirche komme somit ein theologisches Gewicht bzw. eine theologische Autorität zu. Nach Sander liegt es nahe, in diesem Zusammenhang an der von Melchior Cano im 16. Jahrhundert als Methodologie neuzeitlicher systematischer Theologie entwickelten Loci-theologici-Lehre anzuknüpfen.² Ein *locus theologicus* ist nach Cano eine Instanz, die die Dignität bzw. Autorität einer Glaubensaussage verbürgt. Cano führte dafür zehn solcher Orte an, die er in theologiespezifische *theologici proprii* und theologie-affine *theologici adscriptitii* oder *loci alieni* unterteilt hat. Zu den eigenen theologischen Orten zählte er die Heilige Schrift, die Tradition, die katholische Kirche, die Konzilien, die römische Kirche, die Kirchenväter und die scholastischen Theologen. Als ‚fremde‘, aber als der theologischen Erkenntnis dienliche Orte führte er die natürliche Vernunft, die Philosophie sowie die menschliche Geschichte an.

Für Hans-Joachim Sander ist die mit der Unterteilung in *loci proprii* und *loci alieni* für die Theologie gegebene Innen-Außen-Differenz

weiterführend, insofern es damit für Cano ausgemacht sei, „dass die theologischen Orte im Außen der Kirche wie die Geschichte eine Autorität für die Darstellung der Wahrheit des Glaubens“³ seien. Auf die heutige Schule übertragen, ergebe sich damit nämlich, dass sie als genuiner theologischer Ort bestimmt werden könne, der die Autorität von Glaubensaussagen überprüfe, und zwar gerade als ein säkularer Ort. Wer an diesem Ort mit Religion und Glauben handle, stehe in einer spezifischen Differenz zwischen jenem Innen, was der Religionsunterricht zu vertreten habe, und diesem Außen, was in der Schule geschehe. Erforderlich sei es, sich auf das, was Schule ausmache, einzulassen, um dazu vom Humanisierungspotential des Glaubens her einen kritisch-konstruktiven Beitrag einbringen zu können.

Um das leisten zu können, müsse das eigene religiöse Erbe in einer Weise präsentiert werden, die überzeuge, weil es sich mit Blick auf die heutigen Herausforderungen, mit denen Bildungsprozesse konfrontiert seien, für eine Schule, die sich als ein Humanisierungsinstrument im Dienst des Menschen verstehe, als ein unentbehrlicher Faktor erweise. Dazu reiche es nicht aus, dass Religion als Kulturgut vermittelt werde. Vielmehr müssten die darin enthaltenen Erneuerungspotentiale, die bestehende Ordnungen in Frage stellen und überschreiten ließen, erschlossen werden. Sander insistiert darauf, dass es Glaube – und nicht bloß Religion – ist, der am Ort der Schule präsentiert wird. Denn, so argumentiert er, „für Religion reicht Verstehen, das kulturell bestätigt ist, für Glauben dagegen erst Wahrheit, die etwas im Leben tut“⁴. Bezogen auf die Schule folgt nach ihm daraus, dass die Schüler/-innen ein Recht darauf hätten, „dass sie nicht mit belanglosem oder gefährlichem Sinn über Religion abgespeist“ würden,

2 Vgl. auch Sander, Hans-Joachim: Das Außen des Glaubens – eine Autorität der Theologie. Das Differenzprinzip in den Loci Theologici des Melchior Cano. In: Keul, Hildegard/Sander, Hans-Joachim (Hg.): Das Volk Gottes – ein Ort der Befreiung, Würzburg 1998, 240–258. Für die folgende knappe Darstellung der Loci-theologici-Lehre von Melchior Cano wurde auch zurückgegriffen auf die Beiträge von Knapp, Markus: Das Wort Gottes, seine Überlieferung und Erkenntnis. Die Lehre von den loci theologici. In: Mette, Norbert/Sellmann, Matthias (Hg.): Religionsunterricht als Ort der Theologie, Freiburg/Br. 2012, 33–51; Englert, Rudolf: Wenn die Theologie in die Schule geht ... Inkulturationserfahrungen, die zu denken und zu lernen geben. In: Ebd., 92–105.

3 Sander 2003 [Anm. 1], 54.

4 Ebd., 58.

sondern „dass ihnen Kritikfähigkeit gegen reale Falschheiten in Sachen Religion beigebracht“⁵ würde. „In einer solchen diskursiven Praxis über den Glauben wird auf diese Weise die Religion zu einer Lebensgröße in der Schule; sie steht dort unter Erkenntnisvorbehalt. Sie muss Wissen vorweisen können. Das wird von Entdeckungen hergestellt. Erst wer Entdeckungen vorweisen kann, hat die Chance auf ein Wissen, das nicht einfach nur Bildungsgut ist, welches man aus Respekt noch thematisiert, das aber keinen belebenden Charakter mehr hat.“⁶

Wie ersichtlich, ist das Konzept religiöser Präsenz in der heutigen Schule von Hans-Joachim Sander anspruchsvoll und verlangt entsprechend für seine Umsetzung ein hohes Maß an vorbereitender und begleitender Reflexion. Die Religionspädagogik allein ist damit überfordert. Sollen Schule und Religionsunterricht tatsächlich als Ort der Theologie verstanden und gestaltet werden, bedarf es der Beteiligung aller theologischen Disziplinen. Denn für sie alle handelt es sich hier um einen, wenn nicht *den* Ernstfall der Bewährung der Reflexion des christlichen Glaubens angesichts der geistigen Situation der Zeit.

1.2 Religionsunterricht im „Innen der Kirche“ (Markus Tomberg)

Dem Vorschlag Hans-Joachim Sanders, den Religionsunterricht als *locus theologicus* zu bestimmen, hat sich Markus Tomberg in seiner Habilitationsschrift angeschlossen.⁷ In der Art, wie er das begründet, setzt er sich zugleich von ihm

ab. Nach Tomberg⁸ ist Sanders Argumentation hermeneutisch orientiert und schöpft damit die Reichweite eines Verständnisses vom Religionsunterricht als Ort der Theologie nicht aus. Es gelte, stärker als Sander es tue, das konkrete Unterrichtsgeschehen in den Blick zu nehmen und die daran beteiligten Subjekte, also die Lehrkräfte sowie die Schüler/-innen. Im Religionsunterricht würden, so lautet die zentrale These Tombergs, Glaubensaussagen nicht nur überprüft, sondern indem ihre Bedeutsamkeit sich dort bewähre, würde die Glaubensstradition fortgeschrieben, und zwar indem sie zugleich reflektiert und praktiziert würde. Im Religionsunterricht handele die Kirche und, insofern sich in ihm der christliche Glaube in Auseinandersetzung mit konkurrierenden Wahrheitsansprüchen selbst reflektiere, lerne die Kirche. Insofern sei er ein „theologaler Ort“.

„Hier“, so schreibt Tomberg wörtlich, „realisiert sich kirchliche Gottesrede mit religionspädagogisch vermittelter Rückwirkung auf Theologie und Kirche, aber auch mit religionsdidaktisch zu reflektierender Auswirkung auf das Leben der beteiligten Mitglieder der Lerngruppe. Der R[eligi]o[n]u[nterricht] ist *locus theologicus*: Hier geschieht Glaubensüberlieferung, „er ist Ernstfall theologischer Vermittlung.“⁹ Von daher lehnt Tomberg es ab, den Religionsunterricht, wie Sander es getan hat, als *locus theologicus alienus* zu bestimmen. Er realisiere vielmehr gläubig-kommunikatives Handeln der Kirche, sei also ein Ort, an dem sich religiöse bzw. gläubige Praxis vollziehe. Unter den religionsdidaktischen Ansätzen sieht Tomberg dieses im Konzept des performativen Lernens eingelöst.¹⁰ Hier werde ernst genommen, dass die Elemente kirchlichen Grundwissens nur dann

5 Ebd.

6 Ebd.

7 Vgl. Tomberg, Markus: Religionsunterricht als Praxis der Freiheit. Überlegungen zu einer religionsdidaktisch orientierten Theorie gläubigen Handelns, Berlin/New York 2010, bes. 19–197 (2. Kapitel); vgl. auch Ders.: Der Religionsunterricht – ein *locus theologicus*? Zugleich Erwägungen zum Profil der Religionspädagogik. In: Mette/Sellmann 2012 [Anm. 2], 52–64.

8 Vgl. zum Folgenden Tomberg 2010 [Anm. 7], 127–131.

9 Ebd., 131.

10 Vgl. Tomberg 2012 [Anm. 7], 61.

sachgerecht wahrgenommen würden, wenn sie in eine lebendige Glaubenspraxis eingebettet seien.

Was Markus Tomberg im Vergleich zu Hans-Joachim Sander stärker hervorhebt, ist, dass der Religionsunterricht nicht nur ein Ort der Bewährung theologischer Reflexion ist, sondern auch ein Ort, an dem im Vollzug der gläubigen Praxis und deren Reflexion Theologie selbst generiert wird. Im Übrigen bin ich mir gar nicht sicher, ob die beiden Positionen so unterschiedlich oder sogar gegensätzlich sind, wie Tomberg es konstruiert. Zumindest darin besteht m.E. eine starke Übereinstimmung zwischen ihnen, dass sie den Religionsunterricht als Ort ansehen, an dem nicht nur Religion vermittelt, sondern Glaube aktiviert wird. Unterschiede bestehen in der Weise, wie das jeweils akzentuiert wird. Während Sander den Religionsunterricht im Außen der Kirche ansiedelt, gehört er nach Tomberg zu ihrem Inneren.

1.3 Religionsunterricht an der Schnittstelle zwischen christlicher Tradition und heutiger Kultur (Rudolf Englert)

Genau an dieser Ortsbestimmung Tombergs entzündet sich die heftige Kritik von Rudolf Englert. „Tomberg vertritt“, so schreibt er, „ein in Anbetracht der religionspädagogischen Problemgeschichte nur schwer nachvollziehbares Sondervotum. Von dem Konzept, wonach der Religionsunterricht als eine Realisation von Kirche im Kontext der Schule zu betrachten sei, hat sich die Religionspädagogik seit den 1960er-Jahren mehr und mehr verabschiedet. [...] Wer dieses Konzept heute repristinieren will, und sei es aus theologisch in vieler Hinsicht so sympathischen Beweggründen wie bei Tomberg, riskiert eine noch deutlich folgenreichere schulische Isolation des Religionsunterrichts als in den 1960er-Jahren. Das heißt: Die Rede vom Religionsunterricht als Ort gläubigen Handelns und als einer Form ekklesialer Praxis verkennt die Besonderheit der schulischen Bedingungen

und des durch sie geprägten Umgangs mit religiöser Tradition.“¹¹

Englert zielt also auf den Unterschied zwischen dem Umgang mit Religion bzw. Glaube am Ort der Schule und im Kontext der Kirche ab. Während in der Kirche Religion vollzogen werde, erfahre sie in der Schule eine eigentümliche Brechung oder Transformation. Sie werde zu einem Bildungsgegenstand objektiviert und zum Katalysator von Lernprozessen funktionalisiert. Daraus folgt nach Englert: „Der Religionsunterricht ist eben kein Ort authentischer religiöser Praxis, sondern Ort pädagogisch-didaktischer Arbeit.“¹² Trotzdem – oder gerade deswegen – hält Englert es für möglich und theologisch ertragreich, dieses Schulfach als *locus theologicus* zu verstehen, und zwar, weil hier Vernunft und Geschichte als maßgebliche Autoritäten ins Spiel kämen, im Sinne Canos als *locus theologicus alienus* – also „als einen Ort, an dem die Schülerinnen und Schüler die religiöse Tradition auf dem Hintergrund ihrer (geschichtlich-biographischen) Erfahrungen und im Lichte der Vernunft auslegen – und dabei zu unter Umständen theologisch eigenständigen und vielleicht sogar innovativen Entdeckungen gelangen“¹³. Dabei sei die schulische Form des Umgangs mit Religion kein Sonderfall, sondern geradezu prototypisch für die heute festzustellenden Umgangsformen mit Religion überhaupt. Gewissermaßen an der Schnittstelle zwischen christlicher Tradition und heutiger Kultur würde experimentartig die Inkulturationsfähigkeit des christlichen Glaubens getestet. Das geschehe nicht selten auf eine für die akademische Theologie befremdliche Weise. Aber gerade darin stecke für Kirche und Theologie eine Chance zu lernen.

11 Englert 2012 [Anm. 2], 98; vgl. zum Folgenden ebd., 99–104.

12 Ebd., 100.

13 Ebd., 100f.

1.4 Religionsunterricht als Ort der Theologie und des Theologisierens (Markus Knapp und Mirjam Schambeck)

Vorbehalte, im strikten Sinne von Melchior Cano vom Religionsunterricht als *locus theologicus* zu sprechen, haben Markus Knapp und Mirjam Schambeck angemeldet, der eine Fundamentalthologe, die andere Religionspädagogin. Knapp weist auf Neuakzentuierungen hin, die die Loci-Lehre von Melchior Cano im Gefolge des 2. Vatikanischen Konzils erfahren hat.¹⁴ Vor allem mit seinem kommunikationstheoretisch-partizipativen Offenbarungsverständnis habe das Konzil die theologische Erkenntnislehre neu fundiert. Mit Blick auf eine angemessene Würdigung der theologischen Dignität des Religionsunterrichts hält Knapp die Unterscheidung zwischen „theologischen Orten“ und „Orten der Theologie“ für hilfreich. Bei den Ersteren handelt es sich um die Quellen bzw. Instanzen für eine wissenschaftlich verantwortete Glaubenserkenntnis. Bei den Letzteren geht es um die „Kontexte, innerhalb derer theologische Erkenntnisse erschlossen, verständlich gemacht und aktualisierend ausgelegt werden, also Bewährungsfelder der Theologie mit einem je spezifischen hermeneutischen Horizont“¹⁵.

In diesem Sinne eines Bewährungsfeldes für Erkenntnisse der wissenschaftlichen Theologie hält es Knapp für angemessen, vom Religionsunterricht als einem Ort der Theologie zu sprechen. „Er bildet“, so erläutert er das, „einen Kontext, in dem versucht wird, theologische Aussagen auf die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen hin auszulegen und verständlich zu machen. Ihre Fragen, Erfahrungen, Zweifel, Hoffnungen, Ängste, aber auch ihre Ablehnung oder ihre Gleichgültigkeit sind es, an denen theologische Aussagen und Erkenntnisse abgearbei-

tet werden müssen. Das fordert immer wieder dazu heraus, nach anderen, neuen sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten für den Glauben zu suchen und sie zu erproben. Darüber hinaus kann es auch erforderlich werden, die Überzeugungskraft theologischer Erkenntnisse kritisch zu hinterfragen bzw. den Verlust ihrer Überzeugungskraft zu konstatieren. So wird dann auch der theologische Erkenntnisprozess neu angestoßen; er sieht sich vor die Herausforderung gestellt, die Bedeutung des Wortes Gottes und seines Inhaltes angesichts eines solchen Plausibilitätsverlustes in anderer Weise zu artikulieren, um seine Relevanz erkennbar und es von daher wieder zugänglich werden zu lassen.“¹⁶ Die wissenschaftliche Theologie täte deswegen gut daran, meint Knapp abschließend, den Religionsunterricht als ein wichtiges Bewährungsfeld für ihre Erkenntnisse ernster zu nehmen, als es in der Regel geschehe. Der Religionsunterricht sei keineswegs nur eine Sache für die Religionspädagogik.

Eine ein wenig anders akzentuierte Bestimmung des Verhältnisses des Religionsunterrichts zur Theologie nimmt Mirjam Schambeck vor.¹⁷ Aufgrund eines strikten Verständnisses der Loci-Lehre hält sie es nicht für möglich, den Religionsunterricht als „Ort der Theologie“ zu bestimmen. Angemessener, meint sie, sei es, ihn „als Ort des Theologisierens mit Schüler/-innen zu entwerfen, ihn als ‚Außen‘ der Kirche ernst zu nehmen und ihn im Sinne einer Fremdprophetie für Theologie fruchtbar zu machen“. Das hieße, so präzisiert sie das, „zu erforschen, wie dieses Theologisieren im Religionsunterricht vonstättengeht, wie Übersetzungsprozesse zwischen

14 Vgl. Knapp 2012 [Anm. 2].

15 Ebd., 48.

16 Ebd., 49f.

17 Vgl. Schambeck, Mirjam: Was das Theologisieren mit Kindern über das Geschäft der (Praktischen) Theologie und das Verständnis des Religionsunterrichts verrät. Bausteine einer Wissenschaftstheorie. In: Mette/Sellmann 2012 [Anm. 2], 265–283; vgl. zum Folgenden ebd., bes. 273–281.

Lebenskonzepten der Schüler/-innen und jüdisch-christlichem Glauben funktionieren, was dies für die unterschiedlichen Disziplinen der Theologie als wissenschaftlicher Reflexion des Glaubens bedeutet und wie sie dadurch verändert werden sowie was sich daraus lernen lässt, um Prozesse religiöser Bildung anzustoßen und zu verbessern.¹⁸

2. Religionsunterricht und Theologie in wechselseitiger Beziehung

Wie eingangs bereits vermerkt, sind die verschiedenen Antworten auf die Frage, ob der Religionsunterricht ein *locus theologicus* sei, nicht auf einen Nenner zu bringen.

Weiterführend mit Blick auf das eingangs geschilderte herkömmliche Verhältnis der akademischen Theologie zum Religionsunterricht ist der Gedanke, den Religionsunterricht nicht nur als einen Ort zu verstehen, an dem die Theologie angewendet und einer Bewährung ausgesetzt wird, sondern an dem auch originäre theologische Einsichten gefunden werden. Das bedeutet, dass der Weg nicht nur von der Theologie zum Religionsunterricht verläuft, sondern auch umgekehrt vom Religionsunterricht zur Theologie, das Verhältnis zwischen beiden also als wechselseitig zu bestimmen ist. Im Einzelnen heißt das:¹⁹

■ Der Religionsunterricht ist *Applikationsort* bzw. Anwendungsfall von Theologie. Das ergibt sich schon allein dadurch, dass die Theologie als die primäre Bezugswissenschaft für den Religionsunterricht firmiert. Das dokumentiert sich darin, dass die Richtlinien, Lehrpläne und Lehrbücher für dieses Schulfach

auf theologischer Grundlage erarbeitet werden und seine Lehrkräfte eine theologische Ausbildung haben absolvieren müssen. Dass die Theologie dabei nicht gewissermaßen ‚eins zu eins‘ in den Unterricht umgesetzt werden kann, sondern dass es dazu zusätzlicher und je nach Auffassungsvermögen der Schüler/-innen unterschiedlich akzentuierter didaktischer Transformationen bedarf, verändert nichts an der Prävalenz der Theologie für dieses Schulfach.

■ Der Religionsunterricht ist ein wichtiger *Bewährungskontext* von Theologie. Wie kaum ein anderer Ort bietet der Religionsunterricht der Theologie die Chance, ihre Einsichten zu bewähren. Sie wird herausgefordert, die Bedeutung und den Anspruch des christlichen Glaubens auch unter den heute gegebenen pluralen und teilweise widersprüchlichen Verhältnissen vor der heranwachsenden Generation zu erweisen. Die Theologie kann gerade im Religionsunterricht in Erfahrung bringen, ob und wie sie sich im praktischen Leben zu ‚erden‘ vermag oder ob sie ein rein akademisches und ansonsten ‚unpraktikables‘ Unterfangen ist und bleibt.

■ Der Religionsunterricht ist ein *Entstehungskontext* von Theologie. Als Erstes ist daran zu denken und zu würdigen, dass die Religionslehrer/-innen nicht nur Transporteure einer fertigen Theologie zu den Schülerinnen und Schülern sind. Sondern sie betreiben auch eigenständig Theologie. So ist etwa das Studieren eines exegetischen Kommentars zu einer biblischen Perikope und die dadurch erworbene genauere Kenntnis über deren Hintergründe für das Verständnis dieser Bibelstelle eine Sache; aber sie so zu erschließen, dass sie von den Schülerinnen und Schülern als für ihr Leben und/oder die Gegenwart aufschlussreich zu eigen gemacht werden kann, ist eine erheblich andere. Wo dieses immer wieder neu versucht wird und wo es in dem einen oder anderen Fall auch

18 Ebd., 281.

19 Vgl. zum Folgenden Sellmann, Matthias/Mette, Norbert: Religionsunterricht als Ort der Theologie – eine Einführung. In: Mette/Sellmann 2012 [Anm. 2], 9–22, 11–13.

wirklich gelingt, da handelt es sich um Prozesse, die von originärer theologischer Qualität sind. Die Lehrer/-innen zuerst, aber auch die Schüler/-innen bleiben nicht nur Adressatinnen und Adressaten von Theologie, sondern werden zu deren Subjekten in Form der sog. *Kinder- und Jugendtheologie*. Für die akademische Theologie bedeutet das, dass sie den Religionsunterricht als eigenen Ort der Reflexion auf den christlichen Glauben hin wahr- und ernst zu nehmen hat, der auch für die je neu zu leistende Reformulierung des kirchlichen Glaubens von großer Bedeutung ist. „Religionsunterricht bringt nicht nur eigene theologische Fragen hervor, wie an den Beiträgen theologisch gebildeter Lehrer/-innen zu sehen ist. Theologie im Kontext von Religionsunterricht ist kontextuelle Theologie nicht weniger als Theologie im Kontext der Gemeinde oder in bestimmten sozialen und politischen Kontexten. Diesem Schulfach muss bescheinigt werden, dass es nicht nur ein Ort theologischer Wissensvermittlung ist, sondern seinerseits zu einem theologiegenerativen Ort wird, von dem die Theologie ihrerseits zu lernen hat. Es kommt zu Rückkoppelungen und neuen Fragen, die von der Theologie aufgenommen werden müssen.“²⁰

- Zusätzlich zu den drei hier in Anschlag gebrachten Aspekten im Verhältnis von Theologie und Religionsunterricht ist noch ein weiterer anzuführen: Der Religionsunterricht ist *Gegenstand theologischer Forschung*. Dazu gibt es eine Reihe von Projekten, seien sie historischer Art, seien sie empirisch ausgerichtet, seien sie auf eine didaktische Transformation theologischer Inhalte hin angelegt. Nicht wenige von ihnen sind von Religionslehrerinnen und -lehrern durchgeführt worden bzw. sind in Arbeit, was nochmals das wissenschaftliche

Potential in diesen Kreisen unterstreicht. Hauptsächlich wurde und wird dabei im Sinne des erst genannten Aspekts – Religionsunterricht als Applikationsort der Theologie – geforscht. Die empirische Wende in der Religionspädagogik hat auch Forschungsarbeiten im Sinne des zweiten Aspekts – Religionsunterricht als Bewährungskontext von Theologie – angestoßen. Schließlich sind neuere Forschungen zur Kinder- und Jugendtheologie dem dritten Aspekt – Religionsunterricht als Entstehungskontext der Theologie – zuzuordnen.

3. *Auf der Suche nach einer theologischen Maieutik²¹ – Ein Beispiel, wie die Theologie vom RU lernen kann*

Im Folgenden soll exemplarisch mit Schwerpunkt auf die Religionspädagogik dargestellt werden, dass und wie der Religionsunterricht zu einem theologierelevanten Ort werden kann und als solcher durch entsprechende Forschungen noch erschlossen werden muss. Die anderen theologischen Disziplinen sind eingeladen, mit jeweils eigenen Schwerpunkten ihren Blick auf das Forschungsfeld Religionsunterricht zu richten. Für die Kirchengeschichte liegt beispielsweise mit Blick auf die Geschichte der religiösen Unterweisung seit den Kirchenvätern reichlich Stoff vor. Die biblischen Theologien können einerseits dem Thema Lehren und Lernen in der biblischen Tradition nachgehen und andererseits die Rezeptionsweisen biblischer Stoffe seitens der heute Heranwachsenden erforschen. Die systematischen Disziplinen können zur Ausarbeitung einer Hermeneutik

21 Der Begriff ist übernommen von Metz, *Johann B.: Glaube in Geschichte und Gesellschaft*, Mainz 1977, 120–135 (Kirche und Volk. Vom vergessenen Subjekt des Glaubens).

20 Ebd., 12.

religiöser Unterweisung in der Gegenwart beitragen. Leicht ließe sich die Liste von möglichen Themen für ein gemeinsames Forschungsprojekt, an dem sich alle theologischen Disziplinen beteiligen, verlängern. Nun zum angekündigten Beispiel aus der Religionspädagogik:

Was faktisch im Religionsunterricht leistbar ist, hängt stark von den Adressatinnen und Adressaten ab, mit denen er es zu tun hat, also von den an ihm teilnehmenden Schülerinnen und Schülern. Allen vorliegenden Umfragen zufolge gibt es ihrerseits keine statistisch ins Gewicht fallende Abwehrhaltung diesem Schulfach gegenüber; seine Beliebtheit nimmt allerdings mit zunehmendem Alter ab.²² Welche Erfahrungen mit Religion, Glaube und Kirche bringen die Schüler/-innen in die Religionsstunden mit und wie sind sie dem gegenüber eingestellt? Gespeist aus eigenen langjährigen Erfahrungen als Religionslehrer und bestätigt durch die einschlägigen Jugendstudien zum Thema hat Wolfgang Michalke-Leicht dazu in einem vor zwei Jahren veröffentlichten Beitrag folgendes Bild gezeichnet:²³ Erfahrungen mit der Kirche hätten die am Religionsunterricht teilnehmenden Schüler/-innen insofern gemacht, als sie in der Regel das klassische Programm der Sakramentenkatechese durchlaufen hätten und gelegentlich an Gottesdiensten teilnahmen. Eine Minderheit hätte einen Bezug zur Ortsgemeinde, indem sie Ministrantendienst verrichten oder in einer Jugendgruppe mitmachen würde. Bei den meisten würde jedoch die Kirche

bestenfalls eine nachgeordnete Rolle im Leben spielen. Entsprechend würden die Konturen christlicher Lehre bei ihnen verschwimmen oder sich auflösen. Konfessionelle Identitäten seien für sie belanglos geworden. Wenn überhaupt, begegne den Jugendlichen die Kirche hauptsächlich als ein medial vermitteltes Phänomen. Kirchliche Großereignisse wie Weltjugendtage, Papstbesuche u.ä. würden mit einer gewissen Aufmerksamkeit bedacht, aber sie verblieben für die jungen Leute, sehe man von wenigen Ausnahmen ab, wie andere Großereignisse auch auf der Ebene des Events. Das aktuelle Image der Kirche sei bei den Jugendlichen durchweg desaströs. Der Ausschluss der Frauen vom Priesteramt, der Pflichtzölibat für Priester, die kirchliche Sexualmoral sowie andere kirchliche Positionen wie beispielsweise die unbarmherzige Haltung wiederverheirateter Geschiedenen gegenüber oder die Ablehnung der Abendmahlsgemeinschaft mit nichtkatholischen Christinnen und Christen sei für sie nicht nachvollziehbar. Positive Würdigung erführen allenfalls soziale Projekte bzw. einzelne Personen, die aus Glaubensüberzeugungen heraus konsequent handeln würden oder gehandelt hätten. Im Unterschied zu ihrer Kritik am aktuellen Zustand der Kirche hätten die Schüler/-innen durchaus ganz konkrete Vorstellungen, wenn es um die Zukunftsfähigkeit der Kirche gehe. Anstelle der monarchischen Gestalt der Kirche mit ihrer steilen Hierarchie und der ständischen Unterscheidung zwischen Klerus und Laien würden sie, analog zum demokratisch verfassten gesellschaftlichen Leben, auch in der Kirche Partizipation, Egalität und Diskurs einfordern. Ein Lehramt, das ihnen im Habitus der Belehrung gegenüber trete, finde bei ihnen kein Gehör.

Im Gegensatz zu ihrer Distanz und Skepsis der institutionellen Religion, vorab der Kirche gegenüber, lege die heutige Jugendgeneration der Religion allgemein gegenüber durchaus eine gewisse Aufgeschlossenheit an den Tag.

22 Vgl. *Bucher, Anton A.*: Religionsunterricht zwischen Lehrfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 2000; *Riegel, Ulrich*: Gerecht – spannend – anspruchsvoll. Der ideale Religionsunterricht in den Augen von Schülerinnen und Schülern. In: JRP 22 (2006), 113–123.

23 Vgl. *Michalke-Leicht, Wolfgang*: Ein Schulfach an der Grenze. Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht. In: HK 67 (2013) 295–299, bes. 297f.

Dies verbleibe allerdings weitgehend im Bereich des Privaten. Aus den vielfältigen Angeboten unterschiedlichster spiritueller, auch ins Esoterische gehender Herkunft würde von manchen Jugendlichen so etwas wie ein eigener religiöser Lebensentwurf zusammengebastelt, der, wenn er nicht mehr passe, schnell wieder verändert werden könne. Auf jeden Fall seien die jungen Menschen offen für existenzielle Fragen, Fragen nach einer Tiefendimension ihres Lebens. Mit diesen ihren Fragen wollten sie ernst genommen und nicht mit vorgefertigten Antworten, die nicht zur Disposition stünden, abgespeist werden.

Wie vermerkt, hat Wolfgang Michalke-Leicht seine hier vorgetragenen Beobachtungen auch auf die vorliegenden Ergebnisse aus der Jugendforschung gestützt. Sie müssen um des besseren Verständnisses willen in Beziehung gesetzt werden zu der allgemeinen Lage, in der sich die Jugend derzeit vorfindet und die sich kurz wie folgt charakterisieren lässt:²⁴ Die Bedingungen des Heranwachsens in der hiesigen Gesellschaft sind geprägt von epochalen strukturellen Prozessen, die mit Begriffen wie Pluralisierung, Enttraditionalisierung, reflexive Moderne oder Spätmoderne, Multioptionalität, Risikogesellschaft u. ä. bezeichnet werden. Die traditionellen Autoritäts- und Kontrollinstanzen haben nicht mehr die Macht, das Leben der Einzelnen wie der Gesellschaft insgesamt zu normieren. Damit werden den Individuen vielfältige Möglichkeiten zur eigenen Lebensgestaltung eingeräumt. Es kann zwischen einer Vielfalt von Lebensentwürfen gewählt werden. Aber es muss auch gewählt werden. Selbst wer sich bewusst nicht einen bestimmten Lebensentwurf zu eigen macht, wählt. *Individualisierung* ist gewissermaßen zu einem Schicksal gewor-

den, dessen Einfluss sich niemand entziehen kann. Der damit gegebenen Freiheit und dem gleichzeitigen Zwang zur Wahl sind die Jugendlichen in besonderer Weise ausgesetzt. Stehen sie doch vor der für diese Altersstufe typischen Anforderung, ihre eigene personale und soziale Identität neu, in Ablösung von ihren bisherigen Bindungen, zu bestimmen. Die Tatsache, dass in modernisierten Gesellschaften die Jugend zu einer eigenständigen Lebensphase geworden ist, gibt den Betroffenen Zeit und Raum, mit verschiedensten Lebensentwürfen, wie sie für die plural gewordene Gesellschaft kennzeichnend sind, zu experimentieren. Allerdings bekommen sie es dabei auch mit bestimmten hohen Erwartungen zu tun, die an sie gerichtet werden, sei es von den Eltern, die ihren Kindern zu einem gelingenden Leben verhelfen wollen, sei es von der Schule, die entscheidende Weichenstellungen für die Zukunft der Heranwachsenden vornimmt, sei es von der Wirtschaft, die auf kompetentes Fachpersonal angewiesen ist, sei es von der Welt des Konsums, die mit der Kaufkraft der jungen Generation ihre Gewinne steigern möchte u. ä. m. Das verlangt gerade den Heranwachsenden eine große Integrationsleistung ab, die nicht wenige von ihnen überfordert.

Auf instruktive Weise hat Matthias Sellmann die Strategien umrissen, mit denen die jungen Leute mit den komplexen Gegebenheiten, mit denen sie es zu tun haben, und verschiedenen Anforderungen, die an sie gerichtet werden, umzugehen versuchen.²⁵ Er klassifiziert sie als ■ „BIOGRAPHISIERUNG“; d. h. die Individualitätszumutungen moderner Vergesellschaftung werden dadurch aufgenommen und bearbeitet, dass man bestrebt ist, „vor sich selbst und vor anderen eine konsistente Lebenserzählung zu konstruieren“²⁶;

24 Im Folgenden wurde zurückgegriffen auf den komprierten Überblick von Gärtner, Christel: Religiöse Identität und Wertbindungen von Jugendlichen in Deutschland. In: Wolf, Christof/Koenig, Matthias (Hg.): Religion und Gesellschaft (KZfSS Sonderheft 53/2013), Wiesbaden 2013, 211–233, 213f.

25 Vgl. Sellmann, Matthias: „Ohne pics glaub ich nix!“ Die Jüngeren als Produzenten religiöser Bedeutungen. In: Mette/Sellmann 2012 [Anm. 2], 65–91.

26 Ebd., 70.

■ „AUFBAU SYMBOLISCHEN KAPITALS“, d.h. das Gewinnen von Zugehörigkeit und Abgrenzung durch Übernahme oder Erfindung „kulturelle(r) Codes, Stilsprachen und ganze(r) Verhaltensmuster, an denen sich die als gleichwertig erkennen, die sich in ihnen kompetent bewegen können“²⁷, was z. B. in der Popkultur markanten Ausdruck findet;

■ „SELBSTSOZIALISATION“, ein paradoxer Begriff, der auf die „Rezeptionsaktivität und die Eigenleistung junger Leute bei ihrer Wirklichkeits- und Identitätskonstruktion“²⁸ abhebt.

Berücksichtigt man zusätzlich die Tatsache, dass Jugendliche sich in verschiedenen sozialen Milieus bewegen, ergibt sich, dass die drei von Sellmann angeführten Strategien nochmals in jedem Milieu sich mit jeweils eigenen Akzentsetzungen ausgestalten.

Bezieht man nunmehr diese Einsichten auf den Religionsunterricht oder auf anderweitige Bemühungen um eine Vermittlung des christlichen Glaubens, so ist einerseits davon auszugehen, dass gerade Jugendliche, wenn die dafür erforderliche vertrauensvolle Atmosphäre gegeben ist, offen sind für Orientierungs- und Sinnangebote, die ihnen bei ihrer Identitätsbildung hilfreich sind, dass sie diese aber auf ihre eigene Weise verarbeiten und das, was zu ihnen passt, auswählen und neu zusammenstellen.

Inwiefern passen christliche Glaubensinhalte auf die Sinn- und Identitätsfragen Jugendlicher? Dieser Frage ist Carsten Gennerich in einer bemerkenswerten Untersuchung nachgegangen, die er mit „Empirische Dogmatik des Jugendalters“ überschrieben hat.²⁹ Es handelt sich gewissermaßen um eine empirisch fundierte Weiterführung der neueren Transzen-

dentaltheologie, die nach den unter Jugendlichen vorfindbaren Voraussetzungen für eine für sie nachvollziehbare Rede von Gott und damit zusammenhängenden Inhalten fragt. Weil es unmöglich ist, die Fülle der von Gennerich gewonnenen Einsichten knapp zusammenzufassen, beschränke ich mich darauf, die Vorgehensweise seiner Untersuchung zu skizzieren.³⁰ Mithilfe einer von ihm gemeinsam mit Andreas Feige entwickelten Wertfeld-Matrix gewinnt er ein Modell, das in differenzierter Weise die Pluralität der unter heutigen Jugendlichen vorfindlichen Werthaltungen abbildet. Sie werden von Gennerich in vier Typen unterteilt: Jugendliche mit universaler Offenheit; Jugendliche mit einem prosozialen traditionsorientierten Wertemuster; Jugendliche mit einem Wertemuster des geltungs- und anerkennungsorientierten Sicherheitsstrebens; Jugendliche mit hohem Risikobewusstsein und intensiver Eigenlogik. Im Weiteren nimmt er sich zentrale theologische Topoi vor, beginnend mit der Sünde über Glauben, Rechtfertigung, Weisheit / Vorsehung / Gericht, Exodus / Umkehr / Wunder / Auferstehung / Reich Gottes, Schöpfung bis hin zu Nächstenliebe / Positionswechsel / Gemeinschaft, erörtert sie jeweils in ihrem theologischen Gehalt, wobei er unterschiedlich akzentuierte Interpretationen nebeneinander stellt. Dann bringt er die einzelnen Topoi in Verbindung mit den Wertemustern der Jugendlichen, um zum Schluss jeweils didaktische Prinzipien an die Hand zu geben.

Spannend ist, wie Gennerich aufzeigt, dass und wie die Rezeption der theologischen Kategorien seitens der Jugendlichen jeweils durch die Perspektive der für sie jeweils dominanten Wertemuster erfolgt und dass sich dabei bemerkenswerte Entsprechungen zu der einen oder anderen theologischen Interpretationsvariante der jeweiligen Kategorie ergeben. Auf der einen Seite tritt so das wirklichkeitserschließende

27 Ebd., 73.

28 Ebd., 76.

29 Vgl. Gennerich, Carsten: Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen, Stuttgart 2010.

30 Vgl. auch Sellmann 2012 (Anm. 25), 81–88.

Potential der elementaren theologischen Topoi zutage, indem sie mit allgemeinmenschlichen Existentialien wie Selbstbewertung, Vertrauen, Anerkennung, Ordnung und Tugenden wie Gerechtigkeit, Hoffnung und Liebe, die auch Jugendliche umtreiben, in Beziehung gesetzt werden. Auf der anderen Seite zeigt sich, wie Jugendliche in der Auseinandersetzung damit die Chance gewinnen, sich ihrer selbst reflexiver, als wenn es unthematisch bleibt, zu vergewissern und damit ihre Selbstwahrnehmung zu erweitern, indem sie auf andere Weltzugänge und -anschauungen als die ihnen bislang geläufigen stoßen.

Carsten Gennerichs Untersuchung ist ein gehaltvolles Beispiel für die Chancen, die sich ergeben, wenn sich die verschiedenen Disziplinen und nicht nur die Religionspädagogik auf ein Feld wie den Religionsunterricht einlassen, das im Außen der Kirche angesiedelt ist, um in der Begegnung mit dem Anderen das Eigene neu zu erschließen und so wiederum dem oder der

Anderen möglicherweise etwas für ihn oder sie Neues nahebringen zu können.³¹ Was Wolfgang Michalke-Leicht den Religionslehrerinnen und -lehrern ins Stammbuch schreibt, kann auch, wenn man es auf ihren Aufgabenbereich hin umformuliert, an die Adresse der Theologinnen und Theologen gerichtet werden: „Wenn Lehrerinnen und Lehrer sich auf die Kinder und Jugendlichen mit ihren Lebenswelten in den Niederungen des schulischen beziehungsweise unterrichtlichen Alltags wirklich einlassen, erfährt ihre Didaktik eine ‚kenotische‘ (herabsteigende) Ausrichtung. Als fundamentaltheologischer Diskurs an der Peripherie wird dann der Religionsunterricht zum ‚Locus theologicus‘, wobei die Schüler/-innen mit ihren Lebenswelten die Glaubensquelle (m. E. wäre hier exakter zu sprechen von dem ‚Fundort theologischer Erkenntnis‘, N.M.) sind. Pädagogisch formuliert geht es um eine ‚mathetische Wende‘, bei der das Lernen der Schüler/-innen gegenüber dem Lehren der Lehrer/-innen stark gemacht wird.“³²

*Dr. Norbert Mette
Professor em. für Religionspädagogik /
Praktische Theologie, Technische
Universität Dortmund, Liebigweg 11A,
48165 Münster*

31 Vgl. ebd., 87f.

32 Michalke-Leicht 2013 [Anm. 23], 299.

Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Religionsunterricht

What works – was wirkt?

Joachim Theis

Mit Recht fordern Schüler/-innen einen Unterricht, dessen Gegenwartsbedeutung auch für sie einsichtig ist, und mit Recht erwarten Eltern keinen ideologisch ausgerichteten Religionsunterricht. Die Anforderungen und Erwartungen an die Religionslehrer/-innen sind hoch. Sie werden aber vor allem durch die heterogene Bildungslandschaft, die Forderungen aus Staat und Kirche unüberschaubar und tragen deshalb dazu bei, dass das Rollenbild der Religionslehrerin bzw. des Religionslehrers immer unschärfer wird. Einerseits wird sie/er im kirchlichen Raum als Glaubenszeugin bzw. -zeuge, die/der entschieden die Glaubwürdigkeit der christlichen Botschaft als Mitarbeiter/-in der Kirche repräsentiert, beschrieben,¹ und andererseits stellen Schulen aufgrund „des demographischen Wandels mit einem flächendeckend zu beobachtenden Rückgang von getauften Schülerinnen und Schülern, in den Anfragen durch das Konzept

eines ‚Religionsunterrichts für alle‘², das Schulfach Religion selbst infrage. Davon bleibt das Lehrerbild nicht unbelastet. Die heftig diskutierten gegensätzlichen Positionen tragen zu einer Verunsicherung der Lehrer/-innen bei. Die Reaktionen hier reichen wiederum vom totalen Rückzug in ein exotisches Nischendasein bis hin zu ‚Jetzt-Erst-Recht-Ideologie‘.

Ob diese Diskussion den Kern schulischen Unterrichtens betrifft, darf stark bezweifelt werden. Zumal die Diskutanten nicht vorher abgeklärt haben, inwieweit ihre Argumente sich auf das Unterrichtsgeschehen selbst auswirken und ihre Forderungen überhaupt das alltägliche Lehren und Lernen betreffen. Der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie räumt mit diesen immer wieder angeführten Mythen auf. „Meine Arbeit zeigt, dass es ein ganzes Bündel von Faktoren gibt, die den Schulerfolg von Kindern prägen können: ihre soziale Herkunft,

¹ Vgl. Enders, Laura: Die Rolle des/der katholischen Religionslehrers/Religionslehrerin. In: RpB 69 (2013) 81–84, 82.

² Woppowa, Jan: Grundlegung einer Didaktik der konfessionellen Kooperation im schulischen Religionsunterricht. In: Ders. (Hg.): Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-konfessionellen Religionsunterricht, Paderborn 2015, 5–17, 5.

die Familienverhältnisse, ihr Selbstverständnis. Am wirksamsten ist aber das, was im Unterricht zwischen Lehrern und Schülern passiert. Und das können wir im Gegensatz zu Armut oder Reichtum in der Schularbeit direkt beeinflussen. Was mich interessiert, sind erfolgreiche Lehrer“, so John Hattie.³ Was also wirklich zählt, sind nicht die kirchen- oder schulpolitischen Meta-diskussionen, sondern konkrete Unterrichtseffekte, die den Lernerfolg (im Religionsunterricht) beeinflussen.

Nach 15-jähriger Arbeit veröffentlichte Hattie 2009 seine Studien mit dem Titel „Visible Learning“⁴. Er sorgt seither in der Öffentlichkeit, nicht nur in der Wissenschaft, für Diskussion. In seiner Untersuchung bildet er auf einer Skala ab, wie stark sich 138 Faktoren auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern auswirken. Seine Analysen und Folgerungen fordern die pädagogische Fachwelt, aber auch die Schulpolitik heraus und werden von den unterschiedlichsten Gruppen vereinnahmt. Insbesondere machen sie auf die Bedeutung der Lehrer/-innen in der Schule aufmerksam, deren Rolle in den letzten Jahren oft verkannt und zu wenig beachtet wurde. Sie machen darauf aufmerksam, dass bei aller Diskussion über Konzeptionen des Religionsunterrichts, Katechismen und Kompetenzorientierung die Bedeutung der Lehrerin bzw. des Lehrers vernachlässigt und oftmals unterschätzt wird. Daher stellen sich die Fragen, inwiefern die Hattie-Studie auch Erkenntnisse für

die Religionslehrer/-innen liefert, welche Konsequenzen daraus für Schule und für den Religionsunterricht zu ziehen sind.

Das möchte ich in folgenden Schritten tun: In einem ersten Gang wende ich mich der Studie selbst zu, um Methode und Ergebnisse kurz vorzustellen. Ein zweiter Schritt geht der Frage nach, welche allgemeinen Konsequenzen sich daraus für Lehrer/-innen und Schüler/-innen ergeben. Abschließend soll in einem Fazit ein Ausblick auf den Religionsunterricht gezogen werden.

1. Die Hattie-Studie (2009/2013)

1.1 What works? – Was wirkt besser?

Der neuseeländische Bildungsforscher/Erziehungswissenschaftler Hattie unternimmt den Versuch, die Wirksamkeit von Lernprozessen empirisch zu belegen und zwar im Sinne von einsehbar, erkennbar (visible). Dazu fasst er rund 800 englischsprachige Meta-Analysen über Schülerleistungen statistisch zusammen; es flossen 50.000 empirische Studien ein, in denen 83 Millionen Schüler/-innen untersucht wurden, die Arbeit dauerte über 15 Jahre lang. Mit über 50.000 Studien liegt hier die größte Datenbasis zur Unterrichtsforschung vor, die jemals zur Verfügung stand. Natürlich hat Hattie nicht alle diese Studien einzeln gelesen und die dort vorliegenden Ergebnisse abgeschrieben und neu ausgewertet, sondern er hat ein statistisches Verfahren entwickelt, bei dem die zentralen Ergebnisse einzelner Studien zu einem Untersuchungsbereich erfasst und miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Hattie ordnet in sechs Untersuchungsbereiche: Elternhaus (19 Einflussfaktoren, 139 Metaanalysen), Lernende (7 Faktoren, 35 Metaanalysen), Schule (28 Faktoren, 101 Metaanalysen), Curriculum (25 Faktoren, 144 Metaanalysen), Lehrende (10 Faktoren, 31 Metaanalysen), Unterricht (49 Faktoren, 365 Metaanalysen). Dabei bedient er sich der Effektstärke oder Effektgröße der einzelnen

3 Hattie, John im Interview mit Friedmann, Jan: Bildungsforscher Hattie: „Die Schule kann nicht alle Probleme lösen.“ In: Spiegel online, 22. April 2013. (<http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/bildungsforscher-john-hattie-raeumt-auf-mit-schulmythen-a-895106-druck.html> [Stand: 11.02.2015]).

4 Hattie, John: Visible Learning, London–New York 2009; Ders.: Lernen sichtbar machen, übers. v. Wolfgang Beywl u. Klaus Zierer, Hohengehren 2013; Ders.: Visible Learning for Teachers, London–New York 2012; Ders.: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, übers. v. Wolfgang Beywl u. Klaus Zierer, Hohengehren 2014.

Variablen.⁵ Beispielsweise werden in der Hattie-Studie folgende Befunde aufgelistet:

- Hausaufgaben sind nicht per se wirksam! (geringes Effektmaß von $d = .29$). Es kommt vielmehr auf ihre didaktische Einbettung an!
- Bei der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Schulgröße und Leistungserfolg zeigte sich, dass Lernleistungen an Schulen in einem mittleren Bereich (600–900 Schüler/-innen) besser als die Leistungen an kleinen oder großen Schulen sind (Effektmaß von $d = .43$).
- Die Effektmaße für die Lehrerausbildung und für das Fachwissen von Lehrpersonen ($d = .11$ bzw. $d = .09$) zeigen keine Wirkungen für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern,
- Die systematische Elternarbeit ist sehr einflussreich ($d = .51$).
- Lehrerfortbildungsmaßnahmen, die in die Praxis eingebunden sind, erweisen sich als sehr wirksam („Professional development“, $d = .62$).

Interessanterweise zeigen die Eckpunkte der Studie, dass viele Probleme, die gesellschaftlich und politisch heftig diskutiert werden, geringe oder gar keine Effekte aufweisen.⁶ Gemeint sind damit etwa: kleinere Klassen, jahrgangsübergreifender Unterricht, das Sitzenbleiben, die Frage, ob die Schüler/-innen Uniformen tragen oder nicht – alles völlig oder nahezu wirkungslos! Ob das Gymnasium nun acht oder neun Jahre lang dauern soll, die Förderschulen integriert oder separiert, die Gesamtschule oder Ganztagschule eingeführt wird oder nicht – Hattie

hält diese Diskussionen für nachrangig. Die drei wichtigsten Faktoren sind laut seiner Studie:

- Auf PLATZ EINS steht das Vertrauen der Schüler/-innen in die eigene Leistung,
- auf PLATZ ZWEI das altersgerechte Unterrichten entsprechend der kognitiven Entwicklung,
- auf PLATZ DREI die fortwährende Überprüfung des Unterrichtserfolgs.

Alles andere sind *Stellvertreterauseinandersetzungen*, die sich dem Kernproblem verweigern. Wirksam sind die Tiefenmerkmale des Unterrichts und Unterrichtens, nicht die *Oberflächenmerkmale*. Oberflächenmerkmale beziehen sich vor allem auf Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht. „Die dabei erkennbaren zentralen Faktoren gelten in der Lehr- und Lernforschung als ‚unverzichtbare Grundbedingungen schulisch organisierten Lernens‘, die nach Klieme et al. als ‚Basisdimensionen‘ des Lehrerhandelns bezeichnet werden können“⁷: Fundament eines solchen Unterrichts sind strukturierte, klare und störungspräventive Unterrichtsführung, unterstützendes, schülerorientiertes Sozialklima und kognitive Aktivierung. Je nach Kontext gehören dazu z.B. herausfordernde, offene Aufgaben, die Qualität der im experimentellen Religionsunterricht gemachten Erfahrungen oder die Lebensbedeutsamkeit der ausgewählten (Bibel-) Texte. Insgesamt gilt aber, dass grundsätzlich ein diskursiver Umgang mit Fehlern einen solchen Unterricht auszeichnet.

Deshalb lautet Hatties Losung: „Zurück zum Kerngeschäft!“ Damit meint er natürlich nicht

5 Schnell, Rainer/Hill, Paul/Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung, 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, München–Wien 1999, 417ff.

6 Vgl. Peschel, Falko: Mr. Hattie und der Offene Unterricht. In: <http://visible-learning.org/de/2013/06/mr-hattie-und-der-offene-unterricht/> (Stand: 20.10.2014); Effektstärken ergänzt d.d.Verf.; Vgl. Spiewak, Martin: Ich bin superwichtig! In: Die Zeit, 2/2013.

7 Steffens, Ulrich/Höfer, Dieter.: Die Hattie-Studie („Visible Learning“, 2009). In: http://www.sqa.at/plugin-file.php/813/course/section/373/hattie_studie.pdf (Stand: 17.02.2015); Vgl. Klieme, Eckhard/Lipowsky, Frank/Rakoczy, Katrin u.a.: Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“. In: Prenzel, Manfred/Allolio-Näcke, Lars (Hg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG Schwerpunktprogramms, Münster 2006, 127–146, 131.

die *Pauker der alten Schule*, die nur ihren Stoff kennen und ihn nach dem Prinzip des Nürnberger Trichters den Schülerinnen und Schülern einflößen! In Hatties Rangliste liegen Faktoren vorne, die sich nur im direkten Verhältnis von Schüler/-in und Lehrer/-in herausbilden können!

1.2 Über die Wirksamkeit des Lehrens

In einer Onlineuntersuchung 2012 am Lehrstuhl für Religionspädagogik in Trier wurden 405 Lehrer/-innen beider christlicher Konfessionen nach ihrer Selbsteinschätzung bezüglich des Religionsunterrichts befragt. Dabei ging es darum, wie sie sich selbst wahrnehmen und im Schulalltag beschreiben. Die vorliegenden Protokolle belegen, dass die Frage nach der Wertschätzung durch Kirche (178 Nennungen), Kolleginnen/Kollegen (105), Eltern (76) und Schule (43) eine wichtige Rolle spielt. Inwieweit der Religionsunterricht selbst auch für die Lehrenden wirksam oder gar wichtig ist, wird in keinem der Selbstberichte erwähnt. Zu vermuten ist, dass die Einflussnahme und Wirksamkeit des schulischen Unterrichtens, gerade wenn es um soziale, ethische und religiöse Lebenskompetenzen geht, für die Unterrichtenden nicht direkt einsehbar sind. Ihre Nachhaltigkeit zeigt sich vermutlich vor allem in Situationen, die im schulischen Kontext nicht offensichtlich sind und deren Effekte oft nicht vordergründig auf die Lehr-/Lernprozesse im Religionsunterricht zurückgeführt werden (können) – vor allem dann, wenn noch eine kirchliche Distanz hinzutritt. Eine erste durchaus sehr interessante Erkenntnis liegt darin, dass sich die Lehrer/-innen der Wirksamkeit ihres Handelns aber bewusst werden müssen. Insbesondere Schulfächer, die vor allem soziale Kompetenzen, sogenannte *Soft Skills*, fordern und fördern, stehen vor dieser Problematik. Das Hervorheben der Fähigkeiten und Fertigkeiten mit Menschen, gut mit sich selbst umzugehen, über die eigenen religiösen und emotionalen Fähigkeiten nachzudenken, sich seiner Stärken und Schwächen bewusst zu werden und sich

religiös zu positionieren, sind zentrale Aufgaben der Schule. Sie sind zwar für die Lehrer/-innen sehr schwer direkt mess- oder nachprüfbar (invisible), gehören aber neben den kommunikativen und dialogischen Kompetenzen zu den wichtigen Wirkungen des Religionsunterrichts.

Diese Selbsteinschätzung der Lehrenden bestätigte eine Allensbach-Umfrage für die gesamte Lehrerschaft. Nach ihrer Untersuchung glaubt fast die Hälfte der Lehrer/-innen in Deutschland, nur wenig oder gar keinen Einfluss auf die Schüler/-innen zu haben.⁸ Folglich treten Lehrer/-innen als Fachmann oder Fachfrau zugunsten medial vermittelter Information im Unterricht zurück.

Ebenso haben *Feige* und *Tzscheetzsch* in ihrer Studie⁹ festgestellt, dass Religionslehrer/-innen im eigenen Zeugnis kein geeignetes Mittel sehen, religionsunterrichtliche Prozesse voranzubringen.¹⁰ Der Befund wird von der Forschergruppe um *Rudolf Englert* bestätigt. Es gibt in dem von ihnen untersuchten Religionsunterricht „nur selten den Fall, dass Informationen und inhaltliche Innovationen durch Lehrer/-innen ins Spiel kommen“¹¹. Natürlich spielen hier mehrere Faktoren wie Glaubens-Zeugenschaft, Individualisierung des Religiösen usw. eine Rolle. Aber im Kontext der Hattie-Studie zeigt sich eine

8 Vgl. Studie des *Instituts für Demoskopie Allensbach*: Geeignet für den Lehrerberuf? Repräsentativbefragung der Bevölkerung zum Lehrerberuf im Vergleich zur eigenen Beschäftigung. In: http://www.sdw.org/fileadmin/sdw/projekte/doc/studienkolleg/studienkolleg_studie-lehrerberuf.pdf (Stand: 17.02.2015).

9 *Dressler, Bernhard/Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner* (Hg.): Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen, Ostfildern 2006, 170.

10 Anders die Forderung der deutschen Bischöfe, vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Zur Spiritualität des Religionslehrers, Bonn 1987, 7.

11 *Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus* (Hg.): Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014, 113.

Umorientierung des beruflichen Selbstverständnisses der Lehrerschaft: Die fachliche Kompetenz tritt gegenüber der medialen Vermittlung zurück. Die Lehrer/-innen trauen anscheinend den allgegenwärtigen Medien mehr zu als sich selbst. Das zeigt sich auch darin, dass in den einschlägigen empirischen Untersuchungen die *Lehrerpräsentation* eine immer geringer werdende Rolle spielt. Das Einbringen inhaltlich relevanter Impulse wie Sachinformationen, Erklärungen oder Herstellen von Zusammenhängen wird also immer weniger von den Lehrenden selbst geleistet. D. h. aber nicht, dass ihr Sprechanteil zurückgeht. Auch hier zeigen Untersuchungen, dass im Unterricht vor allem die Lehrenden reden. Ihr Sprechanteil ist mit etwa zwei Drittel viel zu hoch.¹² Das liegt auch daran, dass über viele Jahre der Frontalunterricht verpönt war und man es versäumte, diese Methode weiter zu entwickeln.

1.3 Die Lehrerin / der Lehrer als Regisseur

Insbesondere im Umfeld der sogenannten konstruktivistischen Didaktik wird gefordert, das Lehrer/-innen die Kompetenz erwerben sollen, „sich selbst im Unterricht zurückzunehmen und sich auf die Rolle als Moderator von Bildungsprozessen einzulassen“¹³. So stellt *Englert* in seiner Studie zu Wirksamkeit des Religionsunterrichts fest, dass die Lehrer/-innen ihre Sachkenntnis im Unterricht von sich aus selten einbringen. „Im Durchschnitt wird den Religionslehrer/innen nicht einmal in jeder fünften Unterrichtsstunde vonseiten der Schüler/innen eine Frage gestellt, die ihre fachliche Expertise

beansprucht und im Umgang mit der sie ihre Auskunftsfähigkeit zeigen können“¹⁴.

Dagegen ist für Hattie die Lehrerin bzw. der Lehrer die bzw. der zentrale Regisseur/-in des Unterrichts. Hattie möchte lieber den „activator“ (Regisseur) als den „facilitator“ (Moderator). Idealerweise interveniert er im Klassenzimmer auf „wohlbedachte und sinnvolle“ Weise, überprüft fortlaufend sich selbst und steht für den Erfolg seiner Arbeit ein. „Wenn die Lernenden nicht genügend denken, dann stimmt mit dem Unterricht etwas nicht“, schreibt der Wissenschaftler.¹⁵ Den guten Lehrer treiben eine „ethische, zugewandte Haltung der ‚Liebe zum Stoff‘“ an, so Hattie. Deshalb übernimmt er eine aktive Rolle im Klassenzimmer. Sein Interesse sollte es sein, die Schüler/-innen zu aktivieren und an ihren Lernvoraussetzungen anzuknüpfen. „Entscheidend sind nach Hattie nicht die strukturellen Bedingungen des Lernens [...], sondern entscheidend ist das, was die Lehrerinnen und Lehrer tun. Und entscheidend für das, was sie tun ist, ob es ihnen gelingt, ihren Unterricht aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler zu betrachten.“¹⁶ Das ist dann ein lehrergesteuerter Unterricht, in dessen Zentrum aber die Schüler/-innen stehen. Die immer wieder aufflammende Auseinandersetzung *lehrerzentriert* oder *schülerzentriert* ist klar beantwortet: Im Zentrum muss die Lehrerin bzw. der Lehrer stehen und für sie bzw. ihn müssen die Schüler/-innen im Zentrum stehen.¹⁷

14 *Englert/Hennecke/Kämmerling* 2014 [Anm. 11], 116.

15 Vgl. *Friedmann, Jan*: Zurück zum Kerngeschäft. In: *Der Spiegel* 16/2013. In: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-92079461.html> (Stand: 24.10.2014).

16 *Englert, Rudolf*: Die Hattie-Studie und der Religionsunterricht. Was können Religionslehrerinnen und -lehrer von John Hatties viel diskutierter Studie lernen? In: *KatBl* 138 (2013) 444–450, 448.

17 Vgl. *Felten, Michael*: Im Zentrum muss der Lehrer stehen. Interview mit Michael Felten. In: *bildungsklick* (<http://bildungsklick.de/> [Stand: 28.10.2014]); *Terhart, Ewald*: Was wissen wir über gute Lehrer? In: *Friedrich Jahresheft XXV* (2007) 20–24. – Betrachtet man die Ergebnisse der Hattie-Studie, aber auch

12 *Meyer, Hilbert*: im Interview mit *Finetti, Marco*: „Lehrer sollten öfter den Mund halten“. Im Schulunterricht redet vor allem der Lehrer. Warum das schlecht ist. In: *Süddeutsche Zeitung* v. 11. Mai 2010.

13 *Sajak, Clauß P./Feindt, Andreas*: Räume zur selbsttätigen Aneignung schaffen. Zur Signatur kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung im Religionsunterricht. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 2012, 176.

1.4 Perspektivenübernahme

„Hattie erwartet von Lehrerinnen und Lehrern, Unterricht aus den Augen der Lernenden zu gestalten.“¹⁸ Dabei geht es nicht um die methodeneuphorische Blickweise, die Schüler/-innen irgendwie zu motivieren und zu beschäftigen. Es geht vielmehr darum, die Schüler/-innen kognitiv zu aktivieren, denn nur das bewirkt aus Sicht der Lernforschung Lernen und Lernfortschritt.¹⁹ Demzufolge müssen Lehrpersonen verstehen können, wie sich ihr Handeln im Verhalten der Schüler/-innen spiegelt.

Dabei wird auch viel zu wenig bedacht, dass in diesen Prozessen auch Emotionen evoziert werden: Denken und Fühlen sind so eng miteinander verbunden, dass unsere individuellen kognitiven Einschätzungen einer Situation unsere Emotionen beeinflussen. Es stellen sich also auch die Fragen, welche Emotionen bei den Schüler/-innen aktiviert werden und wie sie sich auf das Lehren und Lernen auswirken. Ein solches kognitiv aktivierendes Lernen aus Perspektive der Schülerin bzw. des Schülers ist *ganzheitliches Lernen!* Bei Bildung geht es um mehr, als nur den Menschen das Denken zu lehren. Hier wird der Auftrag des Religionsunterrichts besonders deutlich: „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.“²⁰ Solches ganzheitliches und nachhaltiges Lernen muss „von den Lehrpersonen aus der Perspektive der Lernenden betrachtet werden, damit sie besser verstehen, wie das Lernen aus der Sicht der Lernenden aussieht.“²¹ Lehrer/-innen können für sich genommen keine Wirkung ausüben. Sie brauchen die Schüler/-innen selbst – und deren Eltern. Es ist eine Vereinfachung zu behaupten, man brauche nur gute Lehrer/-innen, „Glaubenszeugen“²² oder „Darstellungs- und Vermittlungskünstler“²³ und schon steigere sich das (religiöse) Lernen.

1.5 Kollegiale Reflexion über beobachteten Unterricht:

Dass Lehrer/-innen befangen sind, wenn es um die Bewertung ihres Unterrichts geht, das ist unmittelbar einleuchtend: Erstens gibt es in unserem Schulalltag keine Kultur des Team-Teachings oder wechselseitiger Hospitation, zweitens fehlen oft die Bewertungs- und Beobachtungsmaßstäbe und drittens handelt es sich um ein sensibles selbstwertrelevantes Thema. Was man aber braucht, ist eine Professionalisierung des Lehrerberufs durch Kriterien orientierten

neuerer fachdidaktischer Untersuchungen (vgl. Englert/Hennecke/Kämmerling 2014 [Anm. 11]; Helmke, Andreas/Reinhardt, Volker: Interview mit Andreas Helmke zur Hattie-Studie. Interviewt von Prof. Dr. Volker Reinhardt. In: Zeitschrift für Schule und Innovation, Lernen. Hattie-Studie, 39 [2013] 8–15), müssen wir uns dem Frontalunterricht als einer wichtigen Form des instruktiven schülerorientierten Lehrens neu zuwenden und ihn als ein wichtiges Mittel der Regie im schülerorientierten Lehren anerkennen.

18 Steffens, Ulrich/Höfer, Dieter: Zentrale Befunde aus der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Schulverwaltung, Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz 17 (2012), 267–271, 290–298, 291.

19 Vgl. Terhart, Ewald: Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung, Münster, 2013; Ders.: Didaktik. Eine Einführung, Stuttgart 2009.

20 Mendl, Hans: Reli macht Schule. Der Nutzen von Religion über den Religionsunterricht hinaus. In: Kropač, Ulrich/Langenhorst, Georg: Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religionslehre, Babenhausen 2012, 178–192, 189.

21 Hattie 2013 [Anm. 4], 139; vgl. 280f. „Diese Vorstellung, wie Schülerinnen und Schüler die Unterrichtsstunde erleben, ist entscheidend für die Beteiligung am Lernen und den Erfolg am Lernen“; Hattie 2014 [Anm. 4], 159.

22 Vgl. dazu Enders [Anm. 1], 82.

23 Precht, Richard D.: Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern, München 2013, 141.

Austauschs über Unterricht mit Kolleginnen und Kollegen sowie Schüler/-innen (Kollegialfeedback, Schülerfeedback).²⁴ Wie wichtig solche Rückmeldungen sind, zeigen Untersuchungen zur Selbstbeobachtung.

In einem Interview mit Lehrkräften direkt nach einer videografierten Englischstunde wurde die Frage gestellt: „Wie viel Prozent der gesamten Sprechzeit der vergangenen Stunde haben Sie selbst ungefähr gesprochen?“ Man wollte also den Sprechanteil geschätzt von den Lehrerinnen und Lehrern versus die gemessene Zeit vergleichen.

„Es zeigt sich, dass sich Lehrkräfte wichtiger Aspekte ihres unterrichtlichen Handelns nicht bewusst sind. Lehrkräfte schätzen sich als wesentlich zurückhaltender, weniger dominant und schweigsamer ein, als es der Wirklichkeit entspricht.“²⁵ Es zeigt sich: Selbsteinschätzung reicht nicht aus!

Aus Hatties Sicht ist das Feedback die zentrale Konsequenz seiner Studien! Rückmeldung an Lehrer/-innen kann von anderen Kolleginnen und Kollegen²⁶ kommen, die den Unterricht beobachten, oder von regelmäßigen Expertenbesuchen. Damit sind nicht Schulleitung oder

gar kirchliche Schulinspektionen gemeint, sondern Experten, die von außen kommend Lehrer/-innen professionell unterstützen. Rückmeldung soll auch von den Schülerinnen und Schülern kommen, die Auskunft darüber geben, ob sie in einer Schulstunde etwas gelernt haben.²⁷

2. Was ist ein guter Unterricht – was wirkt?

2.1 Primat der direkten Instruktion

Hattie meint, dass die *direkte Instruktion* zu Unrecht einen schlechten Ruf hat, da doch alle Forschungsbefunde zeigen, wie wirksam sie ist. Ein Wesenszug der direkten Instruktion ist die lehrerzentrierte Lenkung des Unterrichtsgeschehens.

Seine Studie zeigt, dass die Lehrperson in allen Lernprozessen präsent sein muss; man könnte auch sagen, dass sie die Klasse und den Unterricht im Griff hat. Ein solcher Unterricht darf nicht mit einem fragengeleiteten Frontalunterricht verwechselt werden.²⁸ Es geht auch

24 „Der Fehler, den ich machte, war, in Feedback etwas zu sehen, was die Lehrpersonen den Lernenden geben. [...] Erst als ich entdeckt habe, dass Feedback besonders wirksam ist, wenn es der Lehrperson von den Lernenden gegeben wird, begann ich, es besser zu verstehen.“ (Hattie 2013 [Anm. 4], 206).

25 Helmke, Andreas/Schrader, Friedrich-W.: Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität. Den eigenen Unterricht reflektieren und beurteilen. In: Themenheft. Was ist guter Unterricht? Schulmagazin 9 (2006) 5–12, 11.

26 „Begegnungen unter Lehrpersonen: Hier diskutieren, bewerten und planen sie ihren Unterricht im Licht der Feedback-Evidenz: über den Erfolg und die weiteren Wirkungen ihrer Lehrstrategien und Konzepte, über Fortschritt und angemessene Herausforderungen. Dies ist nicht (nur) kritische Reflexion, sondern kritische Reflexion im Licht der Evidenz, also im Licht empirischer Belege zu ihrem Unterricht.“ (Hattie 2013 [Anm. 4], 281).

27 „Die größten Effekte auf das Lernen treten dann auf, wenn Lehrpersonen in Bezug auf das Lehren selbst zu Lernenden werden und wenn Lernende zu ihren eigenen Lehrpersonen werden. Wenn Lernende ihre eigenen Lehrpersonen werden, dann zeigen sich bei ihnen diejenigen selbstregulierenden Merkmale, die bei Lernenden besonders erwünscht sind (Selbstbeobachtung, Selbstbewertung, Selbsteinschätzung, Selbstunterrichtung). Es ist also das sichtbare Lehren und Lernen von Lehrpersonen und Lernenden, das den Unterschied ausmacht. [...] Je mehr die Lernenden zur Lehrperson werden und je mehr die Lehrperson zum bzw. zur Lernenden wird, desto ertragreicher sind die Outcomes.“ (Hattie 2013 [Anm. 4], 27; 31).

28 „Direkte Instruktion wird vom Lehrer gesteuert, ist aber schülerzentriert! Der Lehrer legt unter Berücksichtigung der in seiner Klasse verfügbaren Vorkenntnisse die Lernziele fest. Er (oder sie) stellt Fragen unterschiedlicher Schwierigkeit, organisiert, strukturiert, kontrolliert, korrigiert und evaluiert die Lernfortschritte der Schüler beständig und sorgt dafür, dass Fehlinformationen und Wissenslücken vermieden oder schnell beseitigt werden.“ (Weinert, Franz E.: Die fünf Irrtümer der Schulreformer. Wel-

nicht um das *Stoff-Fressen* und *Stoff-Behalten*, zur Aneignung der fertigen, von der Lehrerin bzw. vom Lehrer vorverdauten Wissenszubereitungen. Insofern sind Forderungen katechismusartigen oder kerygmatischen Religionsunterrichts zurückzuweisen, da sie versäumen, bildende Begegnung mit der Glaubenstradition transparent werden zu lassen. Instruktiver Religionsunterricht setzt voraus, „dass der ererbte Schatz religiöser Erzählungen und Gedichte, Gebete und Argumentationen, Symbole, Bilder und Riten als Deutungsreservoir menschlicher Existenz im Lichte Gottes erkennbar wird, das in heutiger Zeit gewandelte Deutungen freisetzt.“²⁹ Direkte Instruktion ist vielmehr sehr anspruchsvoll und eröffnet den Schülerinnen und Schülern vielfältige Lerngelegenheiten, über deren Nutzung und Nutzen die Lehrperson wacht. Sie übernimmt sozusagen Verantwortung dafür, dass und wie gelernt wird.

Die *direkte Instruktion* besteht nach Hattie aus sieben Schritten, und zwar aus

- „(1) klaren Zielsetzungen und Erfolgskriterien, die für die Lernenden transparent sind;
- (2) der aktiven Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in die Lernprozesse;
- (3) ein genaues Verständnis der Lehrperson, wie die Lerninhalte zu vermitteln und zu erklären sind;
- (4) einer permanenten Überprüfung im Unterrichtsprozess, ob die Kinder bzw. Jugendlichen das Gelernte richtig verstanden haben, bevor im Lernprozess weiter vorangegangen wird;
- (5) einem angeleiteten Üben unter der Aufsicht der Lehrperson;
- (6) einer Bilanzierung des Gelernten auf eine für die Lernenden verständliche Weise, bei der

die wesentlichen Gedanken bzw. Schlüsselbegriffe in einem größeren Zusammenhang eingebunden werden;

(7) einer praktischen wiederkehrenden Anwendung des Gelernten in verschiedenen Kontexten“³⁰.

2.2 Hohe Erwartungen und Herausforderungen

Es geht – so im Anschluss an Hattie – nicht um die Fragen Frontalunterricht oder nicht, Kleingruppenarbeit oder ob Stationenlernen, Diskussionsrunden oder Projekte den Unterricht auflockern, sondern darum, dass Lehrer/-innen die kognitiven Ansprüche ihren Schüler/-innen gegenüber klarmachen müssen: Sie herausfordern, nicht überfordern! Es geht darum, „den Menschen Dinge nahezubringen, die es wert sind, dass man sie lernt.“³¹ Folglich ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern etwas zuzutrauen, aber ihnen auch etwas zuzumuten!

Auf der Seite der Lehrenden bedeutet das, dass sie aufgrund ihrer theologischen und pädagogischen Kompetenz gefordert sind, den Glaubenswahrheiten auf den Grund zu gehen, ihnen sprachlichen Ausdruck zu verleihen und es den Lernenden zuzutrauen, ihre Welt durch den Glauben zu deuten.

Dabei ist auch zu beachten, dass der Lernerfolg einer Unterrichtsstunde etwa zur Hälfte davon abhängt, wie das Vorwissen der Schüler/-innen aufgegriffen und aktiviert wird. Denn mit diesem Vorwissen werden neue Erkenntnisse verbunden und *kognitive Dissonanzen* überwunden. *Kognitive* Differenzen sind Unstimmigkeiten, welche die Grenzen des eigenen Verstehens aufzeigen. Es fällt denkenden Menschen schwer, Texte, Inkonsistenzen und Stücke, die nicht zu ihrem Welt- und Vorwissen passen, zu verstehen. Wenn sie auf neue Informationen stoßen, die

che Lehrer, welchen Unterricht braucht das Land? In: *Psychologie heute* 26 [1999] 28–34, 33f.).

29 Porzelt, Burkard: Rolle rückwärts? Der Youcat als Versuch der Wiederbelebung erfahrungsferner Glaubenslehre. In: *Renovatio* 68 (2012) 48–51, 50.

30 Hattie 2013 [Anm. 4], 205f.

31 Ebd., 34.

nicht mit ihren kognitiven Strukturen harmonisieren oder ihnen widersprechen, fühlen sie sich unbehaglich. Darauf zu reagieren gibt es nun mehrere Möglichkeiten: Man kann diese Informationen ignorieren oder sie in das eigene Denken durch Ausweitung und angemessene Veränderung eigener kognitiver Strukturen einbauen. Dadurch wird ein sachgemäßeres und breiteres Verständnis erreicht. Indem der Mensch sich immer diesen Dissonanzen stellt, neuen Möglichkeiten gegenüber offen bleibt und das, was gestern aktuell war, in Frage stellt, erweitert sich sein Geist. Solche Lernprozesse fordern die Schüler/-innen heraus, Dissonanzen zu überwinden, indem sie lernen und sich Wissen aneignen.³²

2.3 Feedback

Feedback ist eine der wichtigsten Erkenntnisse der Studie. Hier wird Lehren und Lernen wirklich einsehbar. Auf der einen Seite erhalten die Lehrenden eine Rückmeldung über den Unterrichtsprozess: Schüler/-innen machen ihn im Feedback sichtbar. Auf der anderen Seite erhalten die Lernenden eine entsprechende Rückmeldung über ihren Lernstand. Sie sehen, wo ihre Stärken und Schwächen in einer Lernsequenz sind. Dabei sind drei Fragen für Hattie grundlegend: „Where are you going?“ (Wohin gehe ich? Was ist mein Ziel?), „How are you going?“ (Wie komme ich dorthin?), „Where to next?“ (Wohin als nächstes?).³³

Den größten Effekt weisen für das Lernen, so Hattie, systematische Selbsteinschätzungen der Lernenden auf. Nimmt man diese Befunde zu den Lehr- und Lernstrategien näher in Augenschein, so kristallisiert sich für die wissenschaftliche Religionspädagogik eine zunehmende Bedeutung der empirischen Untersuchungen

heraus. Evaluationsorientiertes Handeln betrifft alle Handlungsfelder der Religionspädagogik: religiöse Erziehung in Schule, Erwachsenenbildung und Katechese. Von daher sind alle Informationen, die Auskunft über die Lernenden und ihre Erfahrungen geben können, zentral. Lernmöglichkeiten, Lernstand, Lernprozesse und Lernerträge der Schüler/-innen sind von besonderem Interesse, weil sie die Korrelate zu den Vermittlungsgegenständen im Religionsunterricht bilden.

2.4 Der Beziehungsaspekt – ein grundlegender pädagogischer und theologischer Unterrichtsfaktor

Die dargestellten Befunde machen deutlich, dass der Beziehungsaspekt zu einem der zentralen Unterrichtsfaktoren zu zählen ist. Seine Bedeutung wird häufig von Anhängern leistungsorientierter Unterrichtsmilieus unterschätzt, die eine Betonung des Beziehungsaspekts gelegentlich, vor allem im Grundschul- und Förderschulbereich, mit einer Charakterisierung als *Kuschelpädagogik* generell in Frage zu stellen versuchen. So wichtig Strukturierung, Regelmäßigkeit, Klassenführung und kognitive Aktivierung auch immer sein mögen, sie bedürfen der *Fundamentierung* und *Flankierung* durch eine positive Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Lernenden und Lernenden und zwischen Lehrenden und Eltern.

Aus der Hattie-Studie gehen der Aufbau und die Pflege einer persönlichen Beziehung zu Schülerinnen und Schülern als ein ganz entscheidender Einflussbereich des Lernerfolgs hervor. Im Klassenraum wird sozusagen ein *Vertrauensvertrag* zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern geschlossen, indem die Rollen der Lehrenden und Lernenden geklärt sind. „Der Vertrauensvertrag setzt zwischen den Teilnehmern eine Beziehung, bei der die Wahrheit des Gesagten als

32 Vgl. *Theis, Joachim*: Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter, Stuttgart 2005, 133.

33 *Hattie* 2013 [Anm. 4], 22.

gegeben vorausgesetzt wird.³⁴ Schüler/-innen kontextualisieren im Unterricht den Lernstoff. Sie ordnen ihn in einen vorgegebenen Zusammenhang oder in ihre Erfahrungen / Erinnerungen ein. Dadurch machen sie ihn aktuell!

Gelingt dies nicht, so bleiben ihnen nur zwei Möglichkeiten: Sie akzeptieren entweder einfach den Lernstoff, weil sie Vertrauen zum Lehrenden haben und fügen ihn ihrem Wissen hinzu, oder sie lehnen den Lernstoff ab! Von daher ist die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung ganz entscheidend für das Lernen. Der Umgang der Lehrenden mit Schülerinnen und Schülern sollte durch Zuwendung, Empathie, Ermutigung, Respekt, Engagement und Leistungserwartungen gekennzeichnet sein. Aber auch das soziale Miteinander im Klassenzimmer ist ein wichtiger Faktor beim Lernen, denn Zusammenhalt, Toleranz und gegenseitige Hilfe beeinflussen das Lerngeschehen wirksam. Dabei stellen insbesondere Empathie und Wärme, ein nicht direkter Umgang sowie Ermutigung zum Lernen wichtige Klimavariablen dar. Kinder und Jugendliche müssen sich angenommen fühlen und müssen spüren, dass ihnen etwas zutraut wird. Denn wenn schon die Lehrenden den Lernenden nichts zutrauen, warum sollten sie sich dann selbst etwas zutrauen?

In Klassen mit personenzentrierten Lehrerinnen und Lehrern gibt es mehr Engagement, mehr Respekt gegenüber sich selbst und anderen, weniger abweichendes Verhalten, mehr schülerinitiierte und selbstregulierte Aktivitäten und mehr fachliche Lernerfolge. Als Konsequenz aus diesen Forschungsbefunden fordert Hattie von Lehrer/-innen, dass sie sich um die Lernprozesse jedes einzelnen Lernenden als Person sorgen sollten: „See their perspective, communicate it back to them so that they have valuable feedback to self-assessment, feel safe,

34 *Eco, Umberto*: Die Geschichte der Schönheit, hg. u. übers. v. *Friederike Hausmann* u. *Martin Pfeiffer*, München 2004, 293.

and learn to understand others and the content with the same interest and concern.“³⁵

Beziehung ist nicht nur pädagogisch von höchster Bedeutung, sondern kennzeichnet die grundlegende Haltung des Christen in der Nachfolge Jesu.

In den von den synoptischen Evangelisten erzählten Berufungsgeschichten heißt die Erkenntnis der Identität Jesu für Petrus, dass er mit ihm in Beziehung treten, ihm nachfolgen will oder, wie Markus es ausdrückt, hinter Jesus her gehen wird: Nachfolge ist für die Evangelisten ein Beziehungsgeschehen, das eine existentielle Veränderung bewirkt. Christsein heißt deshalb auch *In-Beziehung-Leben*, so wie Jesus es vorgelebt hat.

Beziehungsorientiertes Lernen³⁶ ist zudem auch Kennzeichen der religionspädagogischen Didaktik seit der Würzburger Synode von 1974. Vor allem in den korrelationsdidaktischen Ansätzen ist auf die kritisch produktive Wechselwirkung zwischen Lernen und Lerninhalt verwiesen. Dabei kommt die Lehrperson nicht umhin, die Perspektive der Schüler/-innen zu bedenken, ihr Vorwissen aufzugreifen und dementsprechend Lernarrangements / Lernsequenzen zu konzipieren. Hier (können) werden im Religionsunterricht kommunikationsorientierte Kompetenzen gefördert (werden): soziale Kompetenzen wie Empathie, Teilhabekompetenz, Dialogkompetenz, Konflikt- und Netzwerkkompetenz sowie personale Kompetenzen wie konstruktive Lebenseinstellung, Fähigkeit zu Sinnsuche, Selbstbewusstsein usw. Diese Kompetenzen

35 *Hattie* 2009 [Anm. 4], 119.

36 Auf die religionspädagogische Bedeutung des Beziehungsbegriffs hat v. a. Reinhold Boschki hingewiesen; Vgl. *Boschki, Reinhold*: Dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik. In: *Grümme, Bernhard / Lenhard, Hartmut / Pirner, Manfred L.* (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrer/-innen, Stuttgart 2012, 173–184.

(Soft Skills) betreffen fächerübergreifend das gesamte Schulumfeld und können die Schulkultur maßgeblich mitprägen. Religionsunterricht sollte sich stärker seiner Wirksamkeit bewusst sein und diese auch selbstbewusst benennen.

3. Fazit

Hattie räumt mit vielen Aufregertemen auf: Religionslehrer/-innen stehen in einer ähnlichen Spannung zwischen Profession und Disziplin (Wissenschaft) wie alle Lehrenden. Gesamtschule ist nicht besser als das duale System. Mädchen und Jungen unterscheiden sich kaum über längere Sicht in ihren Lernleistungen, weder bei den verbalen Fähigkeiten noch in Mathematik oder Naturwissenschaften und – so kann ich ergänzen – auch nicht bei der Bibelrezeption.³⁷

Privatschulen machen Schüler/-innen nicht schlauer, ebenso wenig wie konfessionelle Anstalten. Scheidungskinder lernen im Vergleich etwas schlechter, Schulwechsler erheblich schlechter und: „Der Gesamteffekt des Fernsehens auf die Lernleistung ist gering, aber negativ.“³⁸

Insgesamt macht Hattie darauf aufmerksam, dass differenzierte Urteile wichtig sind. Einfaktorielle Bewertungen und Einseitigkeiten führen zu falschen Schlussfolgerungen. Frömmere Lehrer führen nicht zu frömmeren Schülern!

Zudem stellt die Studie auch Anfragen an die religionsdidaktische Ausbildung: Wie und wo werden Kompetenzen zur Arbeit mit Eltern erworben? Wie und wo werden Formen des kollegialen Feedbacks im universitären Raum deutlich?

Die Ergebnisse machen darauf aufmerksam, dass Lehrer/-innen stärker in Fragen, wie ein konfessioneller Religionsunterricht durchgeführt werden kann, einbezogen werden müssen.

Die Studie belegt die Bedeutung eines klaren und profilierten Religionslehrer/-innenbildes. Dabei macht es auf die konfessorische Dimension aufmerksam. Nicht die vorgegebenen formalen und konfessionellen Differenzierungen werden auf den Religionsunterricht einwirken, sondern das authentische Bekenntnis der Lehrerin bzw. des Lehrers und ihre bzw. seine Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern. Insofern muss „von einem Wandel im Selbstverständnis der Religionslehrerschaft ausgegangen werden, als sich auch bei ihnen bzw. in ihrer religiösen Biografie zunehmende Entfremdungssignale hinsichtlich kirchlicher resp. konfessioneller Bindungen zeigen. So begegnet man etwa einer Übernahme der Rolle als ‚Glaubenszeugin‘ bzw. ‚Glaubenszeuge‘ mit zunehmender Zurückhaltung zu Gunsten einer erhöhten pädagogischen Orientierung an den Schülerinnen und Schülern“³⁹.

Die empirische Studie Hatties hat die fachdidaktische Diskussion bereichert. Neue Aspekte sind aufgegriffen, alte Diskussionen wiederentdeckt worden.

Für mich sind zwei Erkenntnisse besonders bedeutsam an Hatties Aussagen: Zum einen seine Wiederentdeckung eines lehrergesteuerten Unterrichts, der schülerorientiert konzipiert wird, und zum anderen seine Zuspitzung auf ein aktives Feed-Back-Verhalten im Unterricht.

*Dr. Joachim Theis
Professor für Religionspädagogik mit
Katechetik an der Theologischen Fakultät
der Universität Trier, Universitätsring 19,
54296 Trier*

37 Vgl. Theis 2005 [Anm. 32], 264.

38 Hattie 2009 [Anm. 4], 80.

39 Woppowa 2015 [Anm. 2], 6.

Transformative Learning – eine Lerntheorie für theologische Seminare?

Ein Erfahrungsbericht über den Einsatz der (Lern-)Theorie des *Transformative Learning* in einem theologischen Hochschulseminar

Christina Fehrenbach

Die Religionspädagogik als Disziplin versteht sich als Handlungswissenschaft, die religiöse Lern- und Bildungsprozesse untersuchen und verstehen will. Solche Prozesse finden in besonderer Weise im schulischen Religionsunterricht statt, der einen Schwerpunkt unter den religionspädagogischen Lehrveranstaltungen bildet. Ein Ort, an dem religiöse Lern- und Bildungsprozesse ebenfalls stattfinden, ist die Hochschule bzw. das Theologiestudium. Vor diesem Hintergrund erstaunt es, wie viel Literatur sich zum Religionsunterricht finden lässt, aber wie wenig Literatur zu einer Hochschuldidaktik der Theologie.¹ Dies mag damit zusammenhängen, dass die Forschung über Hochschuldidaktik noch vergleichsweise jung ist.² Dennoch ist

eine theologische Hochschuldidaktik von Bedeutung. Während in der Pädagogik Inhalt und Form identisch sind, ist in der Religionspädagogik jedoch der Inhalt theologisch, während die Form pädagogisch bleibt. Dies trifft ebenso auf alle anderen theologischen Fächer zu. Die Inhalte, die dort vermittelt werden, sind theologische Inhalte. Die Form der Vermittlung jedoch ist (religions-)pädagogisch. Im Rahmen der Kompetenzorientierung in den Studiengängen konstatieren *Scheidler* und *Reis* einen „Shift from Teaching to Learning“³, also zu deutsch eine Verschiebung vom Lehren zum Lernen. Der oder die Lehrende wird dann als Lernbegleiter oder Lernbegleiterin verstanden.⁴ So fließen in eine theologische Hochschuldidaktik auch Erkenntnisse aus der allgemeinen Hochschuldidaktik ein.⁵

- 1 Mit einer dezidiert theologischen Hochschuldidaktik befassen sich *Scheidler, Monika/Reis, Oliver* (Hg.): *Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie?*, Zürich–Berlin 2008; *Scheidler, Monika/Hilberath, Bernd J./Wildt, Johannes* (Hg.): *Theologie lehren. Hochschuldidaktik und Reform der Theologie* (QD 197), Freiburg i.Br. u.a. 2002.
- 2 Vgl. *Metz-Göckel, Sigrid/Kamphans, Marion/Scholkmann, Antonia*: Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. Ein Rückblick, Überblick und Ausblick. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15 (2012) 213–232, 213ff.

- 3 *Scheidler, Monika/Reis, Oliver*: Der „Shift from Teaching to Learning“ als Anliegen der Theologiedidaktik. In: *Scheidler/Reis* 2008 [Anm. 1], 5–18, 5.
- 4 Vgl. *Reis, Oliver*: Kompetenzorientierung als hochschuldidaktische Chance für die Theologie. In: *Scheidler/Reis* 2008 [Anm. 1], 19–37, 19.
- 5 Vgl. *Scheidler/Reis* 2008 [Anm. 3], 13.

Im Rahmen eines Lehrauftrags an der Theologischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg unterrichtete die Verfasserin im Sommersemester 2014 Studierende verschiedener Studiengänge der Katholischen Theologie in einem Seminar zum Thema *Neutestamentliche Literatur und Exegese*. In diesem Zusammenhang ging sie der Frage nach, welche Lerntheorie für ein theologisches Seminar an einer Hochschule angemessen und lernförderlich wäre und nachhaltiges Lernen ermöglichen würde. Zunächst wurde festgestellt, dass die didaktischen Konzeptionen für den Religionsunterricht nur bedingt auf ein theologisches Seminar übertragbar sind. Das liegt daran, dass die Seminarteilnehmer/-innen zwar Lernende, aber keine Jugendlichen mehr sind. Es sind (junge) Erwachsene.

Damit kann das Unterrichten Studierender als theologische Erwachsenenbildung verstanden werden.⁶ Hierbei gilt es zu berücksichtigen, dass die neueren erwachsenenpädagogischen Lerntheorien mehrheitlich davon ausgehen, dass Erwachsene eine andere Lernbereitschaft und Lernmotivation aufweisen als Kinder und Jugendliche. Monika Scheidler plädierte bereits 2002 dafür, in Hochschulseminaren erwachsenengerechte Methoden und Medien einzusetzen.⁷ Dementsprechend erscheint es sinnvoll, eine spezifische Lerntheorie für Erwachsene zur Gestaltung eines theologischen Seminars hinzuzuziehen und anzuwenden. Eine in der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin verbreitete (Lern-)Theorie ist die Theorie des *Transformative Learning*. Der Frage nach der Eignung dieser Theorie für ein theologisches Hochschulseminar wird in diesem Beitrag nachgegangen.

Hierzu werden die Auseinandersetzung und die Erfahrungen der Verfasserin mit der Theorie des *Transformative Learning* im Rahmen eines theologischen Hochschulseminars beschrieben. Diese Theorie wird vor dem Hintergrund ihrer Grundannahmen und den gemachten Erfahrungen im Seminar im Hinblick auf ihre Anwendung in einem theologischen Hochschulseminar reflektiert. Zunächst wird die Theorie des *Transformative Learning* skizziert und mit ihren Kernelementen dargestellt. Daran anschließend werden Umsetzungsmöglichkeiten an der Hochschule aufgezeigt. In diesem Zusammenhang wird begründet, warum diese Lerntheorie für das Seminar ausgewählt wird und welche Ziele damit verfolgt werden. Darauf aufbauend werden die im Seminar eingesetzten Elemente erörtert. Abschließend erfolgt eine reflektierende Bewertung der gemachten Erfahrungen vor dem präsentierten theoretischen Hintergrund.

1. Die Theorie des *Transformative Learning*

1.1 Kernelemente der Theorie

Die Theorie des *Transformative Learning* geht auf Jack Mezirow zurück. Mezirow, 1927 geboren, ist emeritierter Professor für Erwachsenenbildung und Weiterbildung am Teachers College der Columbia Universität New York.⁸ Er entwickelte die Theorie Ende der 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts im Rahmen einer Studie über Frauen, die nach einer längeren Phase der Unterbrechung wieder an eine Hochschule zurückkehrten, um Kurse zu belegen.⁹ Sie wird

6 Vgl. Englert, Rudolf: Religiöse Erwachsenenbildung. Situation – Probleme – Handlungsorientierung, Stuttgart–Berlin–Köln 1992, 22f.

7 Vgl. Scheidler, Monika: Chancen und Grenzen didaktischen Handelns am Beispiel eines religionspädagogischen Proseminars. In: Scheidler/Hilberath/Wildt 2002 [Anm. 1], 177–194, 179.

8 Vgl. Mezirow, Jack/Taylor, Edward W. and Associates: *Transformative Learning in Practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, San Francisco 2009, XXV.

9 Vgl. Mezirow, Jack: *Transformative Learning Theory*. In: Mezirow/Taylor 2009 [Anm. 8], 18–31, 19; Ders.: *A Critical Theory of Adult Learning and Education*. In: *Adult Education Quarterly* 32 (1981) 3–24, 3.7.

bis heute von Mezirow und anderen weiterentwickelt. Diese Weiterentwicklungen finden überwiegend im nordamerikanischen Raum, in den USA und Kanada, statt. Dort wurden auch die meisten praktischen Erfahrungen mit *Transformative Learning* in der Hochschulbildung bzw. -didaktik gesammelt. In Europa ist die Theorie bisher weniger verbreitet als in Nordamerika.¹⁰

Mezirow versteht Lernen als einen Prozess, in welchem eine frühere Deutung einer Annahme über eine Erfahrung dazu genutzt wird, eine neue Deutung zu erreichen oder diese zu ändern.¹¹ Dabei bedeutet der Begriff *Transformative Learning* soviel wie umformendes oder umgestaltendes Lernen. Unter Bezugnahme auf Jürgen Habermas' Theorie des emanzipatorischen Lernens propagiert Mezirow Lernen als einen Transformationsprozess, der sich in zehn Stufen vollzieht.¹²

Die zentralen Begriffe der Theorie des *Transformative Learning* nach Mezirow sind *frame of reference*, *habit of mind* und *points of view*. Sie sind in Anlehnung an John Dewey gewählt. Mit *frame of reference* ist der Bezugsrahmen gemeint, in welchem sich unsere Wahrnehmungen und unser Denken bewegen. Er wirkt wie

ein Filter, der unsere Sinneseindrücke durch unsere bereits bestehenden Annahmen und Erwartungen aussiebt. Diese wiederum entstehen durch die Deutung gemachter Erfahrungen. Der Bezugsrahmen oder *frame of reference* setzt sich aus zwei Dimensionen zusammen: Die eine Dimension ist der *habit of mind*. Die andere Dimension bilden die *points of view*, die sich aus einem *habit of mind* ergeben und in denen sich ein *habit of mind* ausdrückt. *Habit of mind* kann mit *meaning perspective* oder Denkgewohnheit umschrieben werden. Die *habits of mind* sind ein Bündel an Annahmen, die breit sowie generalisierend sind und sich auf verschiedene Bereiche erstrecken. Dies sind zum Beispiel moralisch-ethische, erkenntnistheoretische, philosophische oder psychologische Bereiche. *Points of view* bilden eine Gruppe von *meaning schemes*.¹³ Sie sind im Vergleich zu *habits of mind* spezifischer sowie konkreter und bestehen aus bestimmten Haltungen, Erwartungen, Wertungen, Gefühlen und Überzeugungen. In der Regel sind wir uns über unsere *points of view* eher bewusst als über unsere *habits of mind*, obwohl beide unbewusst ablaufen bzw. unbewusst in unsere Meinungsbildung eingreifen.¹⁴

Im *Transformative Learning* geht es darum, die bestehenden Annahmen in unserer Wahrnehmung zu verändern, sie umzuformen. Hierfür ist es erforderlich, dass wir uns darüber bewusst werden, wie wir zu unserem Wissen und unseren Wertvorstellungen gelangen und wie sich daraus unsere Sichtweisen (*points of view*) auf Erfahrungen ergeben bzw. wie diese dadurch beeinflusst werden.¹⁵ Dies kann geschehen, indem wir unser Denken und Handeln reflektieren. Mezirow selbst beschreibt diesen Vorgang als

10 Vgl. Kokkos, Alexis: Transformative Learning in Europe. An Overview of the Theoretical Perspectives. In: Taylor, Edward W. / Cranton, Patricia: The Handbook of Transformative Learning, San Francisco 2012, 289–303, 289; Mezirow/Taylor 2009 [Anm. 8], 33–121.

11 Vgl. Mezirow, Jack: Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In: Taylor/Cranton 2012 [Anm. 10], 73–95, 74.

12 Vgl. Mezirow 1981 [Anm. 9]; Mezirow 2009 [Anm. 9], 19: 1. a disorienting dilemma; 2. self-examination; 3. a critical assessment of assumptions; 4. recognition of a connection between one's discontent and the process of transformation; 5. exploration of options for new roles, relationships, and action; 6. planning a course of action; 7. acquiring knowledge and skills for implementing one's plan; 8. provisional trying of new roles; 9. building competence and self-confidence in new roles and relationships; 10. a reintegration into one's life on the basis of conditions dictated by one's new perspective.

13 Vgl. Mezirow 2012 [Anm. 11], 82ff.

14 Vgl. ebd., 83f.

15 Vgl. Mezirow 2012 [Anm. 11], 76f.

„the process of becoming critically aware of how and why our assumptions have come to constrain the way we perceive, understand, and feel about our world; changing these structures of habitual expectation to make possible a more inclusive, discriminating, and integrating perspective; and finally, making choices or otherwise acting upon these new understandings.“¹⁶

Durch Reflexion über unser Denken und Handeln und durch Nachdenken über bestehende Annahmen soll in der Theorie des *Transformative Learning* eine Veränderung – Transformation – des *frame of reference* erreicht werden. Ziel des Lernprozesses ist es, zu erkennen, welche Annahmen wir unhinterfragt übernommen haben. In einem weiteren Schritt sollen wir bemerken, wie diese unser Handeln und unsere Deutung von Erfahrungen und damit unser Leben beeinflussen.

Für das Lernen an der Hochschule ist dies von Bedeutung. Studierende sollen sich selbst ein Bild von Sachverhalten machen und ihre eigenen Erfahrungen darin einbringen können. Gerade in der Theologie, in der es aufgrund des kirchlichen Lehramtes viele feststehende Bezugsrahmen (*frames of reference*) gibt, wird es für besonders wichtig erachtet, dass Studierende diese als solche erkennen und den Einfluss auf ihr Denken und Handeln wahrnehmen lernen.

1.2 Transformative Learning in der Hochschule

Die Theorie des *Transformative Learning* hat sich nicht nur in der allgemeinen Erwachsenenbildung, sondern auch in der Hochschulbildung etabliert, was sich an vielen Anwendungsbei-

spielen und Forschungen nachweisen lässt.¹⁷ Mezirow und Taylor haben solche Praxisbeispiele gesammelt.¹⁸ Taylor macht dabei drei Elemente als Kernelemente für *Transformative Learning* in der Hochschulbildung aus: eigene Erfahrung, kritische Reflexion und Dialog. Hinzu kommen für ihn eine ganzheitlich-holistische Ausrichtung, ein Bewusstsein für den Kontext, in dem unterrichtet wird, und eine authentische Praxis, die auch authentische Beziehungen mit und zu den Studierenden einschließt.¹⁹

Die pädagogische Haltung der Verfasserin geht davon aus, dass Lernen ein Beziehungslernen ist. Zudem wird es für wichtig gehalten, beim Lernen möglichst viele Sinne anzusprechen und die Vorerfahrungen sowie das Vorwissen der Lernenden miteinzubeziehen. Zudem wird die Person des oder der Lehrenden in einem Lehr-Lern-Prozess nicht nur als lehrend, sondern auch als lernend begriffen.

Diese Haltung findet sich in einigen Merkmalen des *Transformative Learning* wieder. Diese Erkenntnis bewog dazu, sich näher mit der Theorie und mit den Ansätzen, die in der Hochschulbildung erprobt wurden, auseinanderzusetzen. Bei der Lektüre wurde ein Praxisbericht besonders inspirierend gefunden und von seinem Setting her auf die Situation im Seminar übertragbar gehalten. Dabei handelt es sich um den Beitrag von Debra Langan, Ron Sheese und Deborah Davidson, die die Theorie des *Transformative Learning* im Kontext eines Soziologie-Kurses angewendet haben.²⁰ Der Ansatz wird im Folgenden kurz umrissen, um einen Eindruck von der Planung und dem damit verbundenen Ziel zu vermitteln.

16 Mezirow, Jack: Transformative dimensions of adult learning, San Francisco 1991, 167, zit. nach Langan, Debra/Sheese, Ron/Davidson, Deborah: Constructive Teaching and Learning. Collaboration in a Sociology Classroom. In: Mezirow/Taylor 2009 [Anm. 8], 46–56, 48.

17 Kasworm, Carol E./Bowles, Tuere A.: Fostering Transformative Learning in Higher Education Settings. In: Taylor/Cranton 2012 [Anm. 10], 388–407, 388.

18 Vgl. Mezirow/Taylor 2009 [Anm. 8], 33–121.

19 Vgl. Taylor, Edward W.: Fostering Transformative Learning. In: Mezirow/Taylor 2009 [Anm. 8], 3–17.

20 Vgl. Langan/Sheese/Davidson 2009 [Anm. 16], 46–56.

1.3 Der Ansatz von Langan, Sheese und Davidson

Langan, Sheese und Davidson beschreiben in ihrem Beitrag ihre Erfahrungen mit *Transformative Learning* im Rahmen eines zweijährigen Soziologie-Kurses. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist der Begriff des konstruktiven Denkens (*constructive thinking*) nach Barbara Thayer-Bacon.²¹ Um eine Änderung der vorhandenen *frames of reference* und *meaning perspectives* zu erreichen und damit *Transformative Learning* zu ermöglichen, setzen die drei auf konstruktives Lehren und Lernen. Dieses wiederum zeichnet sich durch fünf Prinzipien aus: Zusammenarbeit, vertieftes Lernen, Reflexion, sich in den Unterricht einbringen und gegenseitiges Aufeinander-Achten (*collaboration, deep learning, reflection, engagement und caring*).²² Der Fokus liegt auf dem sozialen Miteinander, dem Lernen durch und mit anderen sowie Lernen durch die eigene Erfahrung und die Erfahrung der anderen. Verwirklicht wird der Ansatz in einer Vorlesung mit Tutorat. Die Studierenden werden von einer Dozentin und sogenannten Teaching Assistents (etwa vergleichbar mit Tutoren) betreut. Zu Beginn bekommen die Studierenden zusätzlich eine dreitägige Einführung in konstruktives Lehren und Lernen, um sich mit dieser Arbeitsweise und dem dahinterstehenden Ansatz vertraut zu machen. Gearbeitet wird in Groß- und Kleingruppen. Hierzu bildet die Dozentin in der Vorlesung Kleingruppen aus drei bis fünf Personen. Diese sind hauptsächlich für die Arbeit außerhalb der Vorlesung gedacht und sollen sich als interne Ansprech- und Diskussionspartner/-innen bewähren. Die Tutorate werden von Teaching Assistents geleitet, die ihrerseits andere Kleingruppen aus den Studierenden bilden. Die

Tutorate sind durch Gruppenarbeit geprägt. Alle Kleingruppen sollen mindestens ein Semester lang bestehen bleiben.²³ Die Dozentin und die Tutoren unterlaufen dabei ebenfalls einen transformativen Prozess als Lernende.

1.4 Ziele und Erwartungen

Bernd Jochen Hilberath hält in seiner Ausführung zum Lehren und Lernen in der Theologie fest,

„dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine Theologie kennen gelernt haben und dann auch eine solche erwarten, in der sie selbst nicht vorkommen. [...] [sie] rechnen [...] damit, autoritativ etwas vorgesetzt zu bekommen, was sie zu übernehmen bzw. zu lernen hätten [...]“²⁴

Diese Erwartungshaltung wird ebenfalls bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Seminars angenommen. Vor diesem Hintergrund möchte der Einsatz der Theorie des *Transformative Learning* erreichen, dass die Studierenden bemerken, dass sie sehr wohl selbst in der Theologie vorkommen. Ihre Erfahrungen sollen wertschätzend in den Unterricht integriert und dadurch ihr persönliches sowie theologisches Vorwissen bzw. ihre bisherigen Erfahrungen mit biblischen Texten aktiviert werden. Dadurch wird erhofft, dass sich dieser Bezugsrahmen (*frame of reference*) ändert und die Studierenden sich als Subjekte der Theologie wahrnehmen können. Zugleich wird den Studierenden durch das *Transformative Learning* eine neue Form des Lernens in der Theologie aufgezeigt, was ihnen eine Möglichkeit zu nachhaltigem Lernen eröffnet. Durch die Teilnahme am Seminar sollen sie dazu befähigt werden, eigene Haltungen, Überzeugungen und Standpunkte zu einem theologischen Sachverhalt einzunehmen.

23 Vgl. ebd., 50.

24 Hilberath, Bernd J.: Lehren und Lernen – Zwei Seiten einer Medaille. In: Scheidler/Hilberath/Wildt 2002 [Anm. 1], 13–26, 19.

21 Vgl. ebd., 48.

22 Vgl. ebd., 49.

Im nächsten Abschnitt wird der Kontext des theologischen Seminars abgesteckt, um dann im Folgenden auf die konkret gemachten Erfahrungen einzugehen.

2. Das neutestamentliche Exegese-Seminar als Beispiel

Wie in der Einführung beschrieben, wurde die Theorie des *Transformative Learning* in einem neutestamentlichen Exegese-Seminar angewandt. In diesem Abschnitt wird der Rahmen des Seminars umrissen und erläutert, warum sich die Theorie, von den geschilderten Voraussetzungen her, hier gut anwenden lässt.

2.1 Der Rahmen des Seminars

Das Seminar Neutestamentliche Literatur und Exegese befasst sich inhaltlich mit den Methoden der neutestamentlichen Exegese. Es wird im Rahmen der Orientierungsphase des Magisterstudiengangs Katholische Theologie als Modul 1 *Einführung in die Theologie aus biblischer Sicht* angeboten. Dabei kann das Seminar auch von Studierenden anderer Studienrichtungen wie Lehramt oder Bachelor belegt werden. Das Modul besteht aus fünf Vorlesungen in den Fächern Altes und Neues Testament als Pflichtveranstaltungen sowie einem Seminar zu den Methoden der Exegese als Wahlpflichtveranstaltung. Dabei dürfen die Studierenden zwischen einem Seminar im Alten oder Neuen Testament auswählen. Die Lehrveranstaltung umfasst zwei Semesterwochenstunden und es können darin vier ECTS-Punkte erworben werden.²⁵ Vorausgesetzt werden Kenntnisse in biblischem Griechisch. Im Sommersemester umfasst das Seminar zwölf Sitzungen. Nach sechs Sitzungen erfolgt durch die Pfingstpause eine Unterbrechung von einer Woche.

25 Vgl. Amtliche Bekanntmachungen der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau 29 (2011) 332–353.

Ziel des Seminars ist es, dass die Teilnehmer/-innen eine Methode zur Textauslegung und Textinterpretation neutestamentlicher Schriften beherrschen und auf einen ausgewählten Text aus dem Neuen Testament anwenden können. Der Schwerpunkt des Seminars liegt auf der Vermittlung und dem Erlernen der Methode der historisch-kritischen Exegese.

Die Seminargruppe ist heterogen. Die Studierenden stammen aus unterschiedlichen Fachse mestern und weisen verschiedenes fachliches Vorwissen auf. Nicht alle verfügen über die erforderlichen griechischen Sprachkenntnisse. Eine Person hat einen Migrationshintergrund. Das Geschlechterverhältnis ist ausgeglichen.

2.2 Warum Transformative Learning?

Die Seminargruppe war relativ klein. Daher bot es sich an, eine Lerntheorie auszuwählen, die in Kleingruppen erprobt wurde. Langan, Sheese und Davidson beschreiben in ihrem Ansatz den Vorteil einer kleinen Gruppe, um *Transformative Learning* zu fördern und zu unterstützen. Dies war der erste Aspekt, der dazu bewog, diese Theorie einzusetzen. Ein zweiter Aspekt war die Tatsache, dass es sich bei den Lernenden um Erwachsene handelt. Das stellte die Dozentin vor die Herausforderung, einerseits den Studierenden bestimmte neutestamentlich-theologische Inhalte²⁶ zu vermitteln, die sie später anwenden und umsetzen können sollten, und andererseits ihre heterogenen Bedürfnisse als Erwachsene zu berücksichtigen. Den Studierenden sollte es ermöglicht werden, nachhaltig zu lernen und ihre eigenen Erfahrungen im Unterricht einzubringen. In der Anwendung von Elementen der Theorie des *Transformative Learning* wurde eine Möglichkeit gesehen, die Voraussetzungen zu

26 Vgl. zu den Lehr- und Lernzielen neutestamentlicher Wissenschaft: Neubrand, Maria: „Verstehst du, was du liest?“ (Apg 8,30). Neutestamentliche Wissenschaft und universitäre Lehre. In: Scheidler/Hilberath/Wildt 2002 [Anm. 1], 83–96, 84f.

schaffen, dass sich die beiden Ziele verwirklichen lassen. Des Weiteren bietet *Transformative Learning* die Option, dass die Lehrende einen transformativen Prozess als Lernende unterläuft.

Der Ansatz von Langan, Sheese und Davidson passte von seinem Setting her gut zum neutestamentlichen Seminar. Die Studierenden befinden sich in einer vergleichbaren Situation. Sie arbeiten neben dem Studium, um ihren Lebensunterhalt zu finanzieren. Einige pendeln zur Universität, andere wohnen im Stadtgebiet. Zudem sollte die Seminargruppe bis zum Ende des Semesters zusammenbleiben. Auch die Tatsache, dass eine Person einen Migrationshintergrund hat, ließ sich gut mit der Theorie des *Transformative Learning* vereinbaren. Denn die sich daraus ergebenden kulturellen Differenzen, sowohl im alltäglichen als auch im theologischen Denken, können für beide Seiten eine Förderung für eine Veränderung des *frame of reference* bedeuten. Langan, Sheese und Davidson beschreiben dies als „appreciating cultural differences“²⁷, was das Begrüßen oder Schätzen von kulturellen Differenzen meint.

In der didaktischen Planung wurden spezifische Elemente des *Transformative Learning* erst nach der Unterbrechung durch die Pfingstpause eingesetzt. Dabei war es wichtig, dass die Gruppe sich erst einmal kennenlernt und konsolidiert, d. h., dass keine Seminarteilnehmerin oder kein Seminarteilnehmer mehr abspringt oder hinzu kommt, sondern die Gruppe in ihrer Zusammensetzung eine gewisse Kontinuität hat und Konstanz aufweist. Zudem bot sich diese Unterbrechung als zeitlicher Einschnitt an, denn die Hälfte der Seminarsitzungen war vorbei und konnte durch eine Zwischenevaluation bewertet werden. Ein Großteil der Sitzungen der ersten Hälfte bestand im Kennenlernen von Grundlagen der neutestamentlich-exegetischen Arbeit.

Die eigentliche inhaltlich-exegetische Arbeit war für die zweite Hälfte der Seminarsitzungen vorgesehen, um die einzelnen Schritte anhand einer neutestamentlichen Perikope exemplarisch durchführen und ausprobieren zu können. Vor der Unterbrechung war den Studierenden mitgeteilt worden, dass diese Theorie eingesetzt wird und sie wurde ihnen grob erläutert. Die Gruppe war damit einverstanden. Da der Ansatz von Langan, Sheese und Davidson natürlich nicht eins zu eins auf das theologische Seminar übertragbar war, wurde beraten, welche Elemente des *Transformative Learning* sich für das neutestamentliche Seminar anbieten würden.

In den beiden nachstehenden Abschnitten wird aufgezeigt, welche Elemente eingesetzt und wie sie von den Studierenden angenommen wurden.

3. Einsatz der Theorie des *Transformative Learning* im Seminar

Die Sitzungen des Seminars wurden vor der Pfingstpause so gestaltet, dass sich die Teilnehmer/-innen durch Lektüre eines Themenabschnitts im seminarbegleitenden Reader auf die jeweilige Sitzung vorbereiteten. Zu Beginn der Sitzung gab es einen kurzen Einstieg ins Thema und daran anschließend die Möglichkeit, Fragen zum Gelesenen zu stellen. Danach wurden einzelne Inhalte präsentationsgestützt erarbeitet, die hinterher in Einzel- oder Gruppenarbeit vertieft wurden. Am Ende jeder Seminarsitzung wurde ein Arbeitsauftrag für die kommende Sitzung erteilt.

Der Einsatz der Theorie des *Transformative Learning* zielt auf Veränderungen im *frame of reference* ab. Diese wird durch ein sogenanntes *disorienting dilemma*²⁸ initialisiert. Ziel im Unterricht ist es daher, dass die Lehrende eine Anregung für ein *disorienting dilemma* schafft.

27 Langan/Sheese/Davidson 2009 [Anm. 16], 53.

28 Vgl. oben Anm. 12.

Verschiedene Ideen und Anregungen aus der Beratung wurden umgesetzt.

Zunächst wurde der Vorschlag einer neuen Sitzordnung aufgegriffen. Statt wie bisher in Reihen zu sitzen, wurde ein Viereck aus Tischen gebildet. So konnten sich alle Teilnehmer/-innen sehen, auch die Lehrende saß an diesem Viereck. Damit wurde signalisiert, dass nicht nur die Studierenden Lernende sind, sondern sich auch die Lehrende als Mitglied dieses Lernprozesses versteht. Zudem erleichterte diese Sitzordnung die Gruppenarbeit, da die Teilnehmer/-innen sich nicht erst als Gruppe setzen mussten, sondern die räumliche Möglichkeit für Gruppenarbeit bereits gegeben war. Mit diesem Element wurde die Zusammenarbeit erleichtert und das gegenseitige Aufeinander-Achten gefördert.

Um die Arbeitsatmosphäre zu verbessern, brachte die Dozentin nach der Pfingstpause in jede Sitzung Kuchen oder andere Süßigkeiten mit. Dies sollte bewirken, dass die Teilnehmer/-innen nicht mehr den Eindruck einer gewöhnlichen Seminarsitzung haben, sondern mehr den einer Lerngruppe, die sich Inhalte gemeinsam durch Gespräch und Diskussion erarbeitet. Zusammen mit der veränderten Sitzordnung sollte dieses Element den Aufbau einer authentischen Beziehung unterstützen und begünstigen.

Um ein vertieftes Lernen zu ermöglichen und holistisch zu arbeiten, wurde der Dreischritt von vorbereitender Lektüre, präsentationsgestützter Erarbeitung des Methodenschritts und anschließender Vertiefung durch Anwendung am Übungstext beibehalten. Dadurch bekamen die Studierenden den neu zu lernenden Inhalt auf mehrere Arten präsentiert. Damit wurden möglichst viele Sinne bei den Studierenden angesprochen und ihnen gleichzeitig aufgezeigt, wie sich der Inhalt je nach Präsentation verändert.

Eine weitere Anregung war der gezielte Einsatz von anderen Bibelübersetzungen und Medien. Die Übersetzungen und Medien wurden dabei so ausgewählt, dass die Studierenden an-

dere Interpretationsmöglichkeiten auf den Text kennenlernen und andere Perspektiven des Textes wahrnehmen können. Ungewöhnliche oder unbekannte Bibelübersetzungen²⁹ wurden genutzt, um andere Zugänge zum Übungstext zu erreichen und dadurch wiederum neue Perspektiven aufzuzeigen. So sollte den Studierenden der Bezugsrahmen deutlich werden, der durch die Fokussierung auf die Einheitsübersetzung entsteht. Hier wurde das persönliche und theologische Vorwissen der Studierenden aktiviert und mit einbezogen. Dabei wurde verdeutlicht, wie vor allem das theologische Wissen in diesem Zusammenhang generiert wurde und wie sie vom ihrem Standpunkt aus darauf Einfluss nehmen können.

Im Bereich des Medieneinsatzes gab es Bemühungen, zu jedem Sitzungsthema passendes Material zu finden und einzubringen. Je nach zu behandelndem exegetischen Methodenschritt wurden Glasmalereien, Abbildungen von Gemälden, Karikaturen, Filmsequenzen oder Trailer verwendet, um den Studierenden eine andere Perspektive auf den Übungstext oder auf die Denkweise der Abfassungszeit des Übungstextes zu ermöglichen. Ein solcher Medieneinsatz sollte zu kritischer Auseinandersetzung mit dem Übungstext und seiner Überlieferung anregen. Zugleich sollte die Möglichkeit geboten werden, miteinander in einen Dialog darüber einzutreten. Da es hier zu weit führen würde, jeden einzelnen Medieneinsatz genauer zu erläutern, wird exemplarisch eine Sitzung herausgegriffen und an dieser die dahinterstehenden Überlegungen erläutert.

Beim Thema Motiv- und Traditionskritik wurde ein Trailer mit dem Vorspann der ARD-Kriminalreihe *Tatort* eingesetzt, um den Studierenden zu verdeutlichen, wie sich Motive und Traditionen herausbilden. Unter Motiven und

29 So z.B. die Twitter-Bibel: *Grimm, Constanze* (Red.): Und Gott chillte. Die Bibel in Kurznachrichten, Frankfurt a.M. 2009.

Traditionen werden in diesem Zusammenhang geprägte Begriffe, Bilder und Wendungen verstanden, die ein bestimmtes kulturelles Wissen aufrufen. Sie lösen bei den Leserinnen und Lesern Assoziationen aus, die nicht aus der bloßen Wortbedeutung abgeleitet werden können.³⁰

Nachdem der Trailer gezeigt worden war, wurden die Studierenden gebeten, sich am Gruppentisch darüber auszutauschen, was sie mit diesem Trailer verbinden. Dabei war es spannend zu sehen, was die Person mit Migrationshintergrund mit diesem Vorspann verband und welche Assoziationen die Studierenden ohne Migrationshintergrund hatten. Dadurch war es den Studierenden möglich, sich über Gebräuche am Sonntagabend auszutauschen und zu erleben, welche kulturellen Unterschiede es dabei gibt. Für die Person mit Migrationshintergrund bot sich so auch die Gelegenheit, etwas kennenzulernen, was eine typische deutsche Handlung am Sonntagabend zu sein scheint. Gleichzeitig konnten sie durch das Einbringen ihrer eigenen Erfahrungen erkennen, wie sich aus Bildern des Alltags über Assoziationen Motive und Traditionen ausbilden. Diese Erkenntnisse transferierten wir auf unseren Übungstext. Kleingruppen à zwei bis drei Personen untersuchten den Text auf Motive und Traditionen. Dabei konnten die Studierenden auf ihr theologisches Vorwissen zurückgreifen. Die Arbeit in der Kleingruppe bot zusätzlich die Möglichkeit, verschiedene Perspektiven auf Motive und Tradition und damit letztlich auf den Text einzubringen und wahrzunehmen. Bei der Ergebnissicherung wurden ergänzend einige Traditionen und deren Entstehung in der Abfassungszeit des Textes erläutert. Abschließend überlegten wir gemeinsam, welche der gefundenen Motive und Traditionen heute noch dieselbe Bedeutung haben und welche einer heu-

tigen Leserin, einem heutigen Leser erst erklärt werden müssten.

Die Beurteilung der Erfahrungen mit der Theorie des *Transformative Learning* und wie davon ausgehend die Einsetzbarkeit in einem theologischen Seminar bewertet wird, erläutert der letzte Abschnitt.

4. Bewertung der Erfahrungen

Insgesamt werden die Erfahrungen mit *Transformative Learning* im Seminar als überzeugend bewertet. Die Evaluation der Studierenden zeigte, dass sie mit dem Seminar zufrieden waren und den Eindruck hatten, etwas gelernt zu haben. Zudem betonten sie, dass ihnen die Atmosphäre im Seminar gut gefallen habe und sie gern daran teilgenommen hätten. Für die Verfasserin war die Erfahrung, die Theorie einzusetzen, sehr bereichernd. Trotz dieser positiven Rückmeldung gibt es Aspekte, die nachdenklich machen.

Wie in der Einführung bereits beschrieben, ist die Theorie des *Transformative Learning* im europäischen Raum weniger verbreitet. Die in Freiburg zugängliche Literatur liegt überwiegend auf Englisch vor, nur eine deutsche Übersetzung ist verfügbar. Viele Begriffe sind nicht einfach ins Deutsche übertragbar. Sie können nur umschrieben werden. Deswegen wurden in diesem Beitrag auch immer die englischen Begriffe verwendet.

Da die Theorie des *Transformative Learning* aus dem nordamerikanischen Raum stammt, sind viele praktische Ansätze auf das dortige Hochschulsystem ausgelegt. Das nordamerikanische Hochschulsystem und die damit verbundenen Theorien sind von denen in Deutschland verschieden. Bei einer Anwendung muss dieser unterschiedliche Kontext, in dem die Theorie steht, berücksichtigt werden, was alleine eine kritische Reflexion voraussetzt.

Die Unterschiede zeigen sich nicht nur in der personellen Ausstattung, sondern auch in der Anwendung der Theorie allgemein. Während

30 Vgl. Bauer, Thomas J.: Methoden und Grundfragen neutestamentlicher Exegese. Eine Einführung, Freiburg i. Br. 2012, 90 (Reader zum Seminar).

im Ansatz von Langan, Sheese und Davidson der Dozentin noch Tutoren zur Verfügung standen und diese gemeinsam die Kleingruppen betreuten, gestaltete die Verfasserin das Seminar allein. Zur Vorlesung gab es nur einen losen Bezug, da das Seminar keine Übung bzw. kein Tutorium darstellt. Zudem waren die Studierenden im Seminar nicht an eine solche Art des Unterrichts gewohnt und die dahinterstehende Theorie war ihnen fremd. Möglicherweise stellte aber genau diese Abweichung vom Bekannten oder Gewohnten für die Studierenden ein *disorienting dilemma* dar, welches einen transformativen Lernprozess initiiert. Allerdings ist es schwierig zu beurteilen, ob bei den Studierenden wirklich die Transformation eines *frame of reference* oder eines *habit of mind* stattgefunden hat.

Die für das *Transformative Learning* wichtigen authentischen Beziehungen sind innerhalb von wöchentlichen, 90-minütigen Seminarsitzungen schwer aufzubauen. Die zunehmende Öffnung der Studierenden sowie die Annahme einer Lernberatung im Anschluss an die Vorlesungszeit vermitteln den Eindruck, dass dies in Ansätzen gelungen ist. In einer Seminargruppe mit vielen Studierenden ist die oben beschriebene Vorgehensweise jedoch nicht mehr vorstellbar. Zum einen beschränkt die räumliche Situation das Bilden eines großen Tisch-Vierecks, zum anderen wird es dabei auch zunehmend schwieriger, die Erfahrungen und das Vorwissen aller anwesenden Studierenden miteinzubeziehen.

Trotz der unterschiedlichen Gegebenheiten im nordamerikanischen und im deutschen Hochschulsystem wurde der Einsatz der Theorie des *Transformative Learning* als Bereicherung für das Lehren und Lernen sowie den Lernprozess im Seminar erlebt. Nach den gemachten Erfahrungen ermöglicht das *Transformative Learning* allen Beteiligten eine kritische Auseinandersetzung mit dem zu lernenden Inhalt und bezieht die Studierenden stark in das Unterrichts-

geschehen ein. Bei größeren Seminargruppen muss eventuell verstärkt auf Gruppenarbeiten gesetzt werden, um das Setting zu erhalten. Die Plenumsphasen würden dann entsprechend kürzer ausfallen.

Eine Herausforderung stellt das Anregen eines *disorienting dilemma* dar. Hierfür muss nicht nur der Inhalt adäquat aufbereitet werden, sondern auch der Rahmen der Seminarsitzung. Dabei ist ein engerer Kontakt zu den Studierenden sicher hilfreich, war aber in dieser Studienstruktur nur begrenzt möglich.

Die Theorie des *Transformative Learning* ist flexibel und bietet viele Gestaltungsmöglichkeiten, welche ganz individuell arrangiert werden können. Dies ist eine große Stärke der Theorie. Sie ist nicht auf ein Verfahren oder Vorgehen festgelegt, sondern lässt sich den Gegebenheiten anpassen. Sie hilft sowohl den Dozierenden als auch den Studierenden dabei, zu reflektieren und vorgefasste Meinungen (*habits of mind*) zu entdecken. Damit geht sie mehr auf die Bedürfnisse Erwachsener ein als andere Lerntheorien und versetzt die Studierenden in die Lage, den Lerninhalten eine eigene Bedeutung beizumessen.

Natürlich sind viele Elemente in der Umsetzung bekannt und keine Erfindung oder Eigenheit des *Transformative Learning*, beispielsweise das Einbeziehen des Vorwissens, die Erfahrungen der Studierenden oder die Gruppenarbeit. Solche Elemente sprechen ebenso Bernd Biberger, Maria Neubrand oder Monika Scheidler in ihren hochschuldidaktischen Beiträgen an.³¹ Hinter der Theorie des *Transformative Learning* steckt mehr als nur ihre Elemente. Dahinter verbirgt sich auch eine pädagogische Haltung, die die Lernenden als selbstbestimmte Subjekte

31 Biberger, Bernd: Der „Shift from Teaching to Learning“ in einer exegetischen Vorlesung. In: Scheidler/Reis 2008 [Anm. 1], 93–106, 94; Neubrand 2002 [Anm. 26], 88; Scheidler 2002 [Anm. 7], 183f.

in den Mittelpunkt stellt. Diese Einstellung wiederum ist der Theologie nicht fremd. Daher wird die im Titel gestellte Frage wie folgt beantwortet:

Die Theorie des *Transformative Learning* kann in theologischen Seminaren für alle Beteiligten den gewinnbringend zum Einsatz kommen.

Sie ermöglicht im Sinne einer theologischen Erwachsenenbildung, die Bedürfnisse der einzelnen Teilnehmenden und die Gegebenheiten des Seminars immer wieder neu zu berücksichtigen. Dadurch schafft sie Raum für selbstgesteuertes und nachhaltiges Lernen.

*Christina Fehrenbach, Dipl.-Theol., M. A.
Erziehungswissenschaft
ehem. Lehrbeauftragte im Fach Neu
testamentliche Literatur und Exegese an
der Theologischen Fakultät der Albert-
Ludwigs-Universität Freiburg i. Br.
Kappler Str. 50a, 79117 Freiburg i. Br.*

Religion education in Scandinavian countries and Finland

Perspectives to present situation

Saila Poulter / Arniika Kuusisto / Arto Kallioniemi

1. Introduction

This article looks into Religion Education (RE) in Finland, approaching the topic first of all from the international, mainly European, discussion, and then focusing more into the Nordic or Scandinavian setting, and finally the current trends and issues discussed in relation to the Finnish model. We have chosen to use the term *religion education* instead of *religious education* when discussing the present state in the Scandinavian countries to illustrate the nature of RE as officially non-denominational that is based on a study of approaches to religions.¹ However, in the Finnish case, the term religion education is complex since the subject is officially non-denominational, yet the RE model is organized according to the membership of religious communities.

RE is also connected to the construction of nationality, and the societal integration of mino-

rities. For example in Finland, although the Evangelical Lutheran majority, to which over 70% of Finns officially hold membership, is notably secularized, this secular Lutheranism still constructs a strong component in nation-making – if not directly, at least as a way of excluding those who represent some other worldview.² Furthermore, questions concerning multiculturalism have been under scrutiny.³ For instance, some Finnish schools have launched their own initiatives in order to profile RE in a way that would serve learning towards active citizenship

1 See *Berglund, Jenny*: Swedish Religion Education. Objective but Marinated in Lutheran Protestantism. In: *Temenos* 49 (2013) 165–184.

2 *Lappalainen, Sirpa*: Liberal Multiculturalism and National Pedagogy in Finnish Preschool Context. Inclusion or Nation Making? In: *Pedagogy, Culture and Society* 14 (2006) 99–112; *Poulter / Riitaoja / Kuusisto* 2015 [fn. 2]; *Kuusisto, Arniika; Lamminmäki-Vartia, Sillija*: Päiväkodin johtaja katsomussensitiivistä varhaiskasvatusyhteisöä rakentamassa. In: *Ubani, Martin / Poulter, Saila / Kallioniemi, Arto* (Toim.): *Uskonto lapsuuden kulttuureissa*, Helsinki 2015, 127–176.

3 *Willaime, Jean-Paul*: Different Models of Religion and Education in Europe. In: *Jackson, Robert / Miedema, Siebren / Weisse, Wolfgang* et al. (Eds.): *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, München 2007, 57–66.

in a world of diversity. This illustrates how the question of the practical arrangements regarding the instruction of a particular school subject should always be seen as a broader societal issue reflecting specific cultural-historical contexts and the political-ideological agenda of a state and transnational agents.⁴

European organizations have in different political statements stressed the importance of religion for societies and for solving problems in societal level. For example, the European Council has emphasized intercultural dialogue and the dimension of religions and world views in intercultural education in several documents illuminating how knowledge relating to different world views and interfaith dialogue can promote social cohesion and help solving conflicts due to diversification of values in the society.⁵ Jean-Paul Willaime names three developmental trends of our time concerning RE in Europe. Firstly, there is an increasing integration of the goals and tasks of RE and general pedagogical aims of schooling. In many European countries, RE is understood in terms of helping pupils to become responsible, cosmopolitan citizens and members of a diverse

society. Secondly, there is a growing acceptance and tolerance towards diversity of religions and worldviews which can be seen for instance in the attempts of taking Islam into consideration in either organizing a specific Islamic education or paying attention to Islam as a part of school curriculum. Thirdly, the reforms concerning RE in many countries generate strong political tensions and create societal conflicts.⁶

At the European level, the ways of organizing the teaching of RE vary a lot. The way RE is organized in different countries is affected by many reasons but in general, one may claim that the religious landscape of the country, the role and value of religion in society in general, and the structure of the particular educational system, its history, and educational politics frame strongly the space for how RE as a subject is constructed and understood.⁷ The spectrum of how the instruction is organized in practice, that is, the aims, contents, authorities, and audience – what is taught, to whom, and by whom – varies immensely both between countries, but also sometimes between parallel systems within a particular country, for example state schools vs. denominational schools. This also means that sometimes the contrast between religious/worldview socialization of the home and the school RE/worldview education is notable: pupils may receive education with very different aims than those upheld at home, possibly causing the pupil difficult negotiations on values and memberships.⁸ For example, some school systems may

4 Poulter, Salla: Kansalaisena maallistuneessa maailmassa. Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä (Citizenship in a Secular Age. Finnish Religious Education as a Place for Civic Education). Academic Dissertation (Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, 5), Helsinki 2013.

5 Council of Europe: Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious worldviews in intercultural education. Accessed 5th December 2014. Online: <https://book.coe.int/eur/en/human-rights-education-intercultural-education/6101-signposts-policy-and-practice-for-teaching-about-religions-and-non-religious-worldviews-in-intercultural-education.html> (09.07.2015); Council of Europe: White Paper on Intercultural Dialogue. Living Together as Equals in Dignity (Launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118 Ministerial Session, Strasbourg, 7 May 2008). Accessed 15th January 2015. Online: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf (09.07.2015), 24.

6 Willaime 2007 (fn. 6), 87–90.

7 Schreiner, Peter: Overview of Religious Education in Europe. In: Schreiner, Peter/Spinder, Hans/Taylor, Jeremy et al. (Eds.): Committed to Europe's Future. Contributions from Education and Religious Education, Münster 2002, 91–95, 94.

8 Kuusisto, Arniika: Growing up in Affiliation with a Religious Community. A Case Study of Finnish Adventist Youth. Research on Religious and Spiritual Education, Münster 2011.

offer confessional RE to students who do not consider themselves particularly religious.⁹

The recent debate on the objectives and content of RE as a school subject mirrors the wide range of differing views on the role of education concerning religion in the public school. The review has taken place, above all, in terms of how teaching of one's own religion and denominationalism can be respected, and how extensively other worldviews and ideologies should be included as a part of teaching. As Jackson¹⁰ notes, RE as a part of the public school curriculum can not be defined only as denominational teaching of one's own religious tradition, or function primarily as a source for religious identity construction – rather, the subject should contribute to the future of civil society: to foster dialogue, tolerance and mutual understanding between people of different faiths or world views.

In the above, we have aimed to set a wider international framework – particularly regarding the current debates in Europe – for a context in which we examine the situation in Scandinavia and Finland. In the following, we will bring some perspectives from Nordic countries into the discussion on religion and RE from the angle of religious pluralism. We start by briefly presenting the historical development and the current situation in Scandinavian countries and Finland. The perspective is on the comprehensive school level across these countries.

2. Religious Landscape in Finland and Scandinavia

Compared to many other European countries, Finland is formally still a homogeneous country – when statistics are concerned. In 2013 about 78% of Finns belonged to the Evangelical-Lutheran Church. In 2011 1,1% belonged to the Orthodox Church, 1,5% to the other registered religious communities, and 20,1% did not belong to any religious group.¹¹ However, the numbers of new religious movements is growing: in 2014 there were over 900 different religious groups and communities in Finland.¹²

Finnish religiosity is becoming increasingly privatized and the relationships of the individuals to the church are changing,¹³ which is a significant issue both politically and socially, as Lutheranism has been a very strong national and moral entity. The traditional Lutheran hegemony has paved the way to what can now be categorized as *secular Lutheranism*.¹⁴ Alongside that, there is also a growing interest in new religious movements and spirituality. Thus, what is interesting in discussions on societal secularization is to what extent people are becoming less religious, or whether there is a growing religiosity of the people. Arguably, along-

11 Kirkon tutkimuskeskus. Haastettu kirkko. Suomen evangelis-luterilainen kirkko vuosina 2008–2011 (Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 115), Tampere 2012, 29.

12 Uskonnot Suomessa (Religions in Finland). (Accessed 20th March 2015). Online: www.uskonnot.fi (09.07.2015)

13 Pessi, Anne-Birgitta: Privatizet Religiosity Revisited. In: Social Compass 60 (2013), 3–21.

14 Riitaoja, Anna-Leena/Poulter, Saila/Kuusisto, Arniika: Worldviews and Multicultural Education in the Finnish Context. A Critical Philosophical Approach to Theory and Practices. In: Finnish Journal of Ethnicity and Migration 5 (2010), 87–95; Kuusisto, Arniika: Social networks and value negotiations of religious minority youth in diverse social contexts. In: Ethnic & Racial Studies 33 (2010), 779–796.

9 Smyth, Emer/Darmody, Merike/Lyons, Maureen: Introduction. In: *Dies.: Religious Education in a Multicultural Europe*. Children, Parents and Schools, New York 2013, 1–14, 1.

10 Jackson, Robert: *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in Diversity and Pedagogy*, London 2004, 161f.

side the societal secularization in Finland, there is a process of post-secularization¹⁵ which can be interpreted as a metamorphosis of religion and religious plurality in society and the increasing significance of religion in societal matters.

There are several studies¹⁶ showing that Finnish religiosity is growing and transforming while at the same time church membership is steadily falling. For instance, it is a rough estimation that there are nearly 60.000 people with a Muslim background in Finland.¹⁷ Late modern religiosity has been characterized as a matter of personal choice and empirical studies show that religiosity as such has not diminished but has instead changed in nature. As Kuusisto¹⁸ and Pessi¹⁹ show, individual agency is central in constructing alternative religious identities and determining personal choices between religious and non-religious worldviews.

The Scandinavian countries and Finland share many similar features influencing the status and profile of RE in society. First, looking at the baseline, the religious landscape is rather similar in all of these countries. The status and role of religion have traditionally been very similar: The Lutheran church has held a position of a state church. Although the majority of inhabitants in Scandinavian countries and Finland belong to the Lutheran church, the number of people regularly attending religious services in the traditional religious institutions is very low. Despite the low attendance

in religious services as such, however, people usually participate in life rites. This feature is present across the Nordic countries, and is thus sometimes referred to as the „Nordic paradox“²⁰. Also educational structures in Scandinavian countries and Finland are very similar; all children attend a comprehensive school system lasting from 8 to 10 years.²¹

Despite the similarities between these countries when it comes to societal and educational features, each of these holds their own solution to how religious education is being organized. Each RE system has been developed specifically for the particular societal setting, although Sweden, Norway and Denmark share the idea of a non-confessional RE. Contrary to this, in Finland, RE is being taught according to pupil's own religious or non-religious worldview. In Sweden, RE is defined as an objective, neutral and non-confessional subject, which has been developed as such since the 1960s.²² In Denmark there was a shift towards non-confessional RE in 1975, whereas in Norway a parallel shift took place in 1997.²³

15 Habermas, Jürgen: „The Political“. The Rational Meaning of a Questionable Inheritance of Political Theory. In: *Mendieta, Eduardo/Vanantwerpen, Jan* (Eds.): *The Power of Religion in the Public Sphere*, New York 2011, 15–33.

16 Ketola, Kimmo. *Uskonnot Suomessa* 2008. Käsikirja uskontoihin ja uskonnollistaustaisiin liikkeisiin. Tampere 2008; Kirkon tutkimuskeskus 2012 [fn. 14].

17 Martikainen, Tuomas: *Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa* 2000-luvulla, Helsinki 2006, 211, 214.

18 Kuusisto 2011 [fn. 11].

19 Pessi 2013 [fn. 16].

20 Osbeck, Christina/Skeie, Geir: Religious Education at schools in Sweden. In: *Rothgangel, Martin/Skeie, Geir/Jäggle, Martin* (Eds.): *Religious Education at School in Europe* (Vienna Forum for Theology and Study of Religions 10,3), Göttingen 2014, 237–266, 239.

21 Selander, Sven-Åke: Church and School in the Scandinavian Countries – in a European perspective. In: *Tidman, Nils-Åke* (Ed.): *Into the Third Millennium*. EFTRE conference August 1998 in Copenhagen, Årsbok–Malmö 1999, 54–75, 54, 74; *Kallioniemi, Arto*: *Religious Education Curricula in Comprehensive School in Scandinavia and Finland in the 1990s*. In: *Tirri, Kirsi* (Ed.): *Nordic Perspectives on Religion, Spirituality and Identity*. Yearbook 2006 of Department of Practical Theology, Helsinki 2006, 75–86, 76.

22 Larsson, Rune: Religious Education in Sweden. In: *Elza, Kuyk/Roger, Jensen/David, Lankshear et al.* (Eds.): *Religious Education in Europe – Situations and current trends in schools*, Oslo 2007, 193–198, 194.

23 Selander 1999 [fn. 24], 10; *Legander-Krogstad, Heid*: *The Religious Dimension of Intercultural Education*

3. Swedish Religion Education

The Swedish educational system was established in the 1840s, with a close connection to the Lutheran church. At the time it was obvious that in grammar school RE had a central role. The Freedom of Religion Act came into force in Sweden in 1951. Before that Swedish citizens were not permitted to withdraw from the Lutheran church without becoming a member of another religious community. Until the 1960s, the aim of RE was to raise the Swedish children as Christians.²⁴

After having accepted – and perhaps partly through a wider recognition to its contents – the Freedom of Religion Act, the Swedish society took a step towards a more pluralistic, multicultural society. Christianity was no longer an all-encompassing moral and civic basis for being a Swede. The Freedom of Religion Act had a significant role when the compulsory school was established in 1962, and after many debates, education in schools was characterized as ‚nondenominational‘ in the syllabus in 1962. This meant that RE in schools had to be objective in the sense that it would provide ‚neutral‘ teaching of religion and life questions to all pupils without binding itself to religious upbringing.²⁵ Sweden was the first Scandinavian country which adopted non-confessional religious education.

The development of the nature of RE in Sweden can be seen in the change of the name of

the subject. In 1962, after the renewing of curriculum, the name of the subject ‚Christianity‘ was changed into the ‚knowledge of Christianity‘.²⁶ According to Berglund²⁷, the objectivity requirement meant that teachers should not influence the pupils‘ beliefs and the teachers were expected to teach also about other religions. In 1969, after the curriculum was revised, the name of the subject was once again changed; this time to the ‚knowledge of religion‘. This name change concluded the overall transition from a confessional to a non-confessional school subject. This change also emphasized the focus of the subject into teaching *about* religion, including different religions.²⁸ According to Hartman²⁹, in this renewing of curriculum, RE also moved from being a primarily facts-orientated subject to a student oriented one. This orientation holds a long tradition in Sweden: life questions have had a key role in Swedish RE already since the 1960s.³⁰ In the 1980 revision of the curriculum, ‚knowledge of religion‘ was put into the subject group of society-orientated subjects.

4. Danish Religion Education

In Denmark, the Lutheran church has traditionally been responsible for giving catechetical education. Until 1948 the Constitution claimed that it belonged to the tasks of the state to

Contributions to a Contextual Understanding (Diss. International Practical Theology 14), Wien 2011, 93.

24 Selander, Sven-Åke: Religionsundervisning i svensk skola – principiella utgångspunkter. In: Rosenquist, Ingvir (Ed.): Föreningen lärare i religionskunskap, Årsbok 1992. Årg. 24, Malmö 1992, 170–182, 179; Osbeck/Skeie 2014 [fn. 23], 238.

25 Pyysiäinen, Markku: Tunnustuksellinen, tunnustukseton ja objektiivinen uskonnonopetus. Opetussuunnitelma-analyysi Suomen ja Ruotsin peruskoulun uskonnonopetuksen tavoitteista ja sisällöstä, (Diss.) Helsinki 1982, 2–9, 3, 4; Berglund 2013 [fn. 1], 174.

26 Selander 1992 [fn. 27], 180; Skogar, Björn: Bildning och religion – en lärarutbildares perspektiv, Stockholm 2005, 41.

27 Berglund 2013 [fn. 1], 174.

28 Berglund 2013 [fn. 1], 175.

29 Hartman, Sven: Perspektiv på skolans religionsundervisning. In: Löfsteck, Malin (Ed.): Religionsdidaktik. Mångfald, livsfrågor och etik i skolan, Lund 2011, 19–34, 30.

30 Osbeck, Christina: Kränkningens livsförståelse – en religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan (Karlstad University Studies 10), Karlstad 2006.

support the Lutheran church, and that religious education in schools was one way of doing this. The function of RE was to provide pupils with a positive attitude towards Lutheran doctrines. In the 1950s and 1960s school reforms in Denmark, the nature of RE was under significant debate. In 1975, RE became a non-confessional subject; the school law directed that the basic content of the subject should be Evangelical-Lutheran Christianity but that it should not have elements of religious socialization.³¹

In comprehensive school, the name of the Danish RE is *Kristendomskunskab* (Study of Christianity). It is taught in all grade levels except the year when pupils attend confirmation school in the Evangelical Lutheran Church. There are no official state regulations on the number of annual lessons that this subject is to be instructed, but in the ministerial supervising guidelines the subject consists of 30 hours per year, except in the 1st and 6th grades, where 60 hours are suggested. Although the aims and contents of this subject have changed many times, Christianity has kept the most prominent place in the curriculum. Other religions and world views are covered in these classes as a part of the obligatory contents, too, but only in the more senior classes, from 7th grade onwards.³²

5. Norwegian Religion Education

In Norway, RE was first introduced in 1889. The content of RE as a school subject was solely based on the Catechism and the Bible. In 1939 the

status of the Catechism was reduced. Still, in the 1969 Act of Education it was stated that the function of school is to give the pupils a Christian and moral education in co-operation with their parents. The subject was seen to be based on the Lutheran faith, because the majority of people belonged to the Lutheran state church. Since RE was confessional in nature, and the teacher was to be a member of the Lutheran church, it can be seen that the teaching was still firmly connected to the church education.³³ The Norwegian society changed significantly between the 1960s and 1990s, and a new subject 'Christianity and Orientation to Life Questions' was established in 1997.³⁴ In Norway, that marked the beginning of a new RE subject, which was to be taught to all pupils. The contents included religions, ethics, philosophy and life questions. The name of this subject was first 'Christianity, religion and world view studies', but in 2008 it was altered into 'Religion, Worldview and Ethics'. Since 1997 the subject contents have been renewed three times.³⁵

In Norway, Religion, Worldview and Ethics education is a compulsory subject. In primary school level (grades 1–7), the average number of lessons per year is 61, while in secondary it is 51. According to the current curriculum (2008), the subject covers quite a wide and complex thematic content consisting of Christianity, other religions (Judaism, Islam, Hinduism, Buddhism and other religious diversity), philosophy of life, as well as philosophy and ethics.³⁶

31 Bugge, Knud E.: Religious Education in Denmark on the threshold to the 1990s. In: Panorama. International Journal of Comparative Religious Education and Values 4 (1992) 53–84, 56f., 67f.

32 Buchardt, Mette: Religious Education at Schools in Denmark. In: Rothgangel, Martin/Skeie, Geir/Jäggle, Martin (Eds.): Religious Education at School in Europe. Part 3: Northern Europe (Vienna Forum for Theology and Study of Religions 10), Göttingen 2014, 45–74, 49–52.

33 Haakedal, Elisabet: From Lutheran Catechism to World Religions and Humanism. Dilemmas and Middle Ways through the Story of Norwegian Religious Education. In: British Journal of Religious Education 23 (2001) 88–97, 91.

34 Afdal, Geir/Haakedal, Elisabet/Leganger-Krogstad, Heid: Tro, livstolking och tradisjon, Oslo 1997, 105–107; Haakedal 2001 [fn. 36], 93f.

35 Leganger-Krogstad 2011 [fn. 26], 93.

36 Skeie, Geir/Oddron, Bråten/Hovde, Marie: Religious Education at Schools in Norway. In: Rothgangel,

6. Finnish Religious Education

Finnish RE has functioned as a means of forwarding very different goals in the course of history. Although there has never been a real reform in the actual form of RE, the basis of RE has distanced itself from a theological viewpoint over the last decades and is today firmly rooted in the educational sciences. Today, the educational interpretation of the subject is very holistic: the goal of RE is to support the pupils' personal growth and construction of their individual worldviews.³⁷ Historical roots of the current solutions for the Finnish RE are in the 1920s. It was then decided that in grammar schools, RE should be taught according to the religion to which the majority of the pupils belonged. Since the basic structure for the organization of RE was established, the subject as such has remained relatively unchanged.³⁸

The Finnish RE model can be categorized as a religion-based model.³⁹ This is because it offers students teaching in 'one's own religion', according to their religious affiliation – or the lack of one. The current system of religious and worldview education includes individual curricula for Lutheran and Orthodox religions as well as 11 minority religions, and secular ethics

for students coming from a non-religious background. Although RE is organized according to the denomination of the pupil, teaching is non-confessional in the sense that it does not permit practicing religion as a part of the school instruction.⁴⁰ Today, Finnish RE is officially a plural and non-denominational, however a segregated model of RE. Nationally, 92 per cent of school-age children participate in Lutheran RE. Outside the capital Helsinki area, minority religions are rarely taught. Traditionally, Finnish RE has been understood as a place for strengthening knowledge of students' own religious roots and religious identities. However, the aim of RE is also to help students understand the ethical, cultural and human meaning of religion and provide them with knowledge of the Finnish spiritual tradition and other religions.⁴¹

The benefits of the Finnish RE model have been seen in assuring the rights of religious minorities to receive and provide RE according to their own religion.⁴² However, the future of the Finnish RE is facing several challenges. For instance, one can ask why RE is determined by the parents' choice of a religious (non-)affiliation, although it is known as the *child's own* religion. Or why are Lutheran students obliged to participate in Lutheran RE, while all other pupils are free to choose between all the possible RE or secular ethic classes that are taught at the

Martin/Skeie, Geir/Jäggle, Martin (Eds.): Religious Education at School in Europe. Part 3: Northern Europe (Vienna Forum for Theology and Study of Religions 10), Göttingen 2014, 220f.

37 *Kallioniemi, Arto/Ubani, Martin*: Eksistenssianalyytinen didaktinen teoria uskonnonopetuksen uudistajana. In: *Kallioniemi, Arto/Toom, Auli/Ubani, Martin* et al. (Eds.): Ihmistä kasvattamassa. Koulutus – arvot – uudet avaukset. Cultivating Humanity. Education – Values – New Discourses (Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 40), Turku 2008, 311–330, 322.

38 *Kallioniemi, Arto/Ubani, Martin*: Religious Education in Finnish School System. In: *Niemi, Hannele/Toom, Auli/Kallioniemi, Arto* (Eds.): *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, Rotterdam 2012, 177–188, 179.

39 *Schreiner* 2002 [fn. 10].

40 Basic Education Act, Amendment 2003/454, 135. Online: www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030454 (Accessed 9th March 2015); *Kallioniemi/Ubani* 2012 [fn. 41], 178f.

41 National Core Curriculum for Basic Education. Finnish National Board of Education, Helsinki 2004; 2014.

42 *Kuusisto, Arniika/Kallioniemi, Arto*: Pupils' views on Religious Education in pluralistic educational context. In: *Journal of Beliefs & Values* 35 (2014), 155–164; *Rissanen, Inkeri*: Negotiating Identity and Tradition in Single-faith Religious Education. A Case Study of Islamic Education in Finnish Schools (Research on Religious and Spiritual Education 7), Munster 2014.

local school?⁴³ It is also important to reflect, on whether in the classes based on children's 'own religion' internally diverse worldviews of pupils belonging officially to the same religion are recognized.⁴⁴

Although the new National Curriculum (established in 2014, and to be implemented in 2016) aims to teach about other religions at an earlier stage than so far, it leaves the structural question of how to enable a dialogue between religions and non-religious worldviews open, due to the segregated model of RE. As identity is understood today as a fluid, multi-layered entity, the concept of „my own religion“ (singular) already as such is somewhat problematic. Educationally „my own religion“ vs. „other religions and worldviews“ is based on dichotomous thinking, which has widely been criticized by scholars of intercultural education.⁴⁵

According to recent studies, Finnish minority RE (such as Islamic, Buddhist, or Orthodox RE) may have many functions both for the individual and for the society as a whole. According to Rissanen⁴⁶ it can help pupils with minority religious identities to integrate into Finnish society, so that, for instance, Muslims would view themselves as Finnish Muslims. In contrast, Zilliacus⁴⁷

complains the lack of dialogue within schools and between classes because of the segregated nature of RE. This is a great challenge to the inclusion of minority students in the entire school culture.

7. Conclusion

As can be seen from the above, the Scandinavian countries and Finland hold comparable societal trends and are, in terms of religious landscape, relatively similar. All these societies hold a similar historical bond to the Lutheran church, and although these societies are increasingly secular and pluralistic, many traces of Secular Lutheran or Post-Lutheran thinking can still be detected in the present situation.⁴⁸ However, the approach to RE has been context-specific, varying from country to country, and in comparison between these, especially the Finnish model sticks out among them.

In Finland, religion is considered as a private issue. However, those cultural elements with Lutheran dimension that are connected to the national basis are widely acknowledged as a part of being a Finnish citizen.⁴⁹ According to *Gallup Ecclesiastica* 2011,⁵⁰ Finns think positively about the presence of Christian cultural dimensions in the schools. The survey shows that a great majority of Finns accept Christian influence in Christmas celebrations and in the end-of-school spring festivities even though a particular hymn, „Suvivirsi“ (*Summer hymn*) generates a media debate every spring whether such a song with religious elements can be sung. Carrying different religious symbols and

43 Poulter, Saila / Kuusisto, Arniika / Matilainen, Mia et al.: Examining Religious Education in Finland from Human Rights Perspective. In: *Sjöborg, Anders / Ziebertz, Hans-Georg* (Eds.): *Religion, human rights and education* (manuscript).

44 Poulter / Riitaoja / Kuusisto 2015 [fn. 2].

45 Andreotti, Vanessa: (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. In: *Globalisation, Societies and Education* 9 (2011) 381–397; *Alberts, Wanda*: *Integrative Religious Education in Europe. A Study-of-Religions Approach*, Berlin 2007.

46 Rissanen 2014 [fn. 45].

47 Zilliacus, Harriet: *Supporting Students' Identities and Inclusion in Minority Religious and Secular Ethics Education. A Study on Plurality in the Finnish Comprehensive School* (University of Helsinki Institute of Behavioral Sciences, Studies in Educational Sciences 258), Helsinki 2014.

48 See e.g. Riitaoja / Poulter / Kuusisto: *Worldviews* [fn. 17]; Poulter / Riitaoja / Kuusisto 2011 [fn. 2].

49 Kääriäinen, Kimmo / Niemelä, Kati / Ketola Kimmo: *Religion in Finland. Decline, Change and Transformation of Finnish Religiosity* (Publication 54), Tampere 2005, 114, 168.

50 See Kirkon tutkimuskeskus 2012 [fn. 14], 48.

religious clothing are fairly neutral issues for Finnish people. However, two out of five Finns consider Muslim women wearing hijab as a negative thing and the numbers are much higher if a woman covers herself in niqab or burkha.⁵¹ Compared to many other European countries there has not been much debate concerning the use of religious symbols in the public sphere in Finland.⁵² Moreover, more than three out of five consider RE at school in positive terms.⁵³

Presently, there are on-going studies on the ways in which dialogue in RE could be increased, including attempts of a partly integrative model of RE and secular ethics, with the particular aim of bringing students with diverse backgrounds together to create dialogue between worldviews. Some research projects have also been initiated to study how this could be done in the Finnish context.⁵⁴ One important issue that needs to be solved in the process, is, how 'dialogue' is to be put into practice. This concerns especially the transitional period between the current model and the potential integrated model, or in particular an 'in-between' model where different RE groups are brought into one space for a 'dialogue'. The different power positions both within the groups and between them – besides the evident power difference between the teacher and the pupils – need to be carefully acknowledged and taken into account,⁵⁵ so that none of the students is, for in-

stance, forced into a position where has to act as a representative of a particular faith group.

In all Scandinavian countries there are considerable challenges ahead when thinking of the future of RE in comprehensive education. Discussions and struggles related to diversity, including religious diversity, have had a huge impact for example on the Danish society contemporarily as well as historically.⁵⁶ Furthermore, radicalization has caused concern also across Scandinavia and Finland, enhancing the needs for increasing cohesion and avoidance of dropping out, and beyond, among the younger generations.

At least the following five issues should thus be taken into consideration: *First*, what would be the relevant aims and contents of RE when thinking of the subject as a part of the societal education as a whole? *Secondly*, RE is a school subject that is in many ways linked to nationality and citizenship: historically RE has given tools for citizenship building and mutual ethical reflection. The question today is, however, how RE can be reframed as a subject helping pupils to find their place in the shifting, local and global contexts, and to prepare them in becoming cosmopolitan citizens. *Thirdly*, how is RE to answer to the increasing secularization as well as diversity of religions and worldviews in today's society? It has to be discussed, to what extent RE should be built on a shared understanding of religious/faith tradition, or whether the subject should have a descriptive aim of presenting different values and worldviews without taking a strong religious positioning. *Fourthly*, as the societal fragmentation increases and the political role of religion has grown its importance in our societies, one cannot avoid asking: What can its contribution be in helping individuals to integrate to the mutual

51 Kirkon tutkimuskeskus 2012 [fn. 14], 50f.

52 Poulter, Saila: Uskonto julkisessa tilassa. Koulun yhteiskunnallisuuden näyttämönä (Religion in the Public Sphere. School as a Societal Arena 44), Kasvatus 2013, 162–176.

53 Kirkon tutkimuskeskus [fn. 14], 48.

54 Åhs, Vesa/Poulter, Saila/Kallioniemi, Arto: Integrated Finnish religious and worldview education. Student's perspective (manuscript).

55 Poulter/Riitaaja/Kuusisto 2015 [fn. 2]; Poulter, Saila/Riitaaja, Anna-Leena: Intersections between the secular-Lutheran Knowing Subject and the exotic

Other, Manuscript.

56 Buchardt 2014 [fn. 35].

civic values and shared humanity; how should it be framed as a broader societal and world-view education and education for interfaith dialogue? *Finally*, how can RE develop student-orientated pedagogy which pays attention to changes in learning environments as pedagogy has changed remarkably over the recent decades and the traditional classroom as a primary space for learning is no longer as effective platform for learning? These and other related issues raise the need for conducting more research on these matters, both in Scandinavia and Finland and more generally.

Saila Poulter

University Lecturer, Department of Teacher Education, 00014 University of Helsinki, Finland (saila.poulter@helsinki.fi)

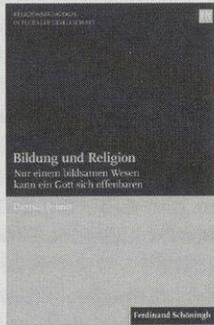
Dr. Arniika Kuusisto

Adjunct Professor, Department of Teacher Education, 00014 University of Helsinki, Finland (arniika.kuusisto@helsinki.fi)

Dr. Arto Kallioniemi

Full Professor, Department of Teacher Education, 00014 University of Helsinki, Finland (Arto.J.Kallioniemi@helsinki.fi)

Rezensionen



Ladenthin, Volker: *Wozu religiöse Bildung heute? Sieben Versuche, an der Endlichkeit zu zweifeln*, Würzburg (Echter) 2014 [237 S., ISBN 978-3-429-03765-9]

Benner, Dietrich: *Bildung und Religion. Nur einem bildsamem Wesen kann ein Gott sich offenbaren (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Bd. 18)*, Paderborn (Ferdinand Schöningh) 2014 [150 S., ISBN 978-3-506-77994-6]

Es ist ein Paradox: Als einziges Fach ist der Religionsunterricht im Grundgesetz verankert und könnte so jede Anfrage nach seiner Berechtigung durch einen kurzen Hinweis auf die komfortable rechtliche Sicherung zurückweisen. Gleichzeitig dürfte kein Fach so sehr von immer neuen denkerischen Anstrengungen begleitet werden, seine Legitimität im Kanon der schulischen Fächer zu erweisen. In der Regel geschieht dies von ‚internen‘ Standpunkten aus, seien sie kirchlicher, theologischer oder religionspädagogischer Couleur. Umso mehr verdienen Begründungsgänge ‚externer‘ Provenienz Aufmerksamkeit, insbesondere von Seiten der Erziehungswissenschaft, deren Vertreter/-innen häufig erhebliche Zweifel an der Relevanz von Religion für Bildung haben. Zu den prominenten Ausnahmen zählen Volker Ladenthin und Dietrich Benner.

In sieben Kapiteln versucht Ladenthin (= L.) eine Antwort auf die Frage nach dem Zweck religiöser Bildung zu geben. Seinem Buch liegen bereits früher veröffentlichte Texte zugrunde, die aber für die vorliegende Publikation gründlich überarbeitet

wurden. In den ersten drei Artikeln werden Fragen von grundsätzlicher Tragweite aufgeworfen und bearbeitet: Gehört Religion zur Bildung des Menschen? In welchem Verhältnis sollen, bildungstheoretisch betrachtet, die Konfessionen in einer multikulturellen Weltgesellschaft stehen? Wie rechtfertigt sich religiöse Bildung angesichts der postmodernen ‚Dogmatik‘, nach der nichts und niemand mehr allgemeinverbindliche Ansprüche geltend machen kann?

Am prägnantesten tritt L.s Argumentationsgerüst zugunsten religiöser Bildung in der öffentlichen Schule im ersten Kapitel zutage. L. rekapituliert das kulturhistorische Argument, wonach Religion deshalb als konstitutives Element von Bildung zu gelten hat, weil sonst unserer Kultur „ein bedeutsames Element genommen [...] würde“ (30). Daran schließt sich das anthropologische Argument an. Gestützt auf historische und ethnologische Befunde hält L. dafür, dass Religion ein wesentliches Element der *conditio humana* ist, sodass ein Verzicht auf religiöse Bildung die Vernachlässigung einer zentralen Dimension der Menschlichkeit des Menschen bedeuten würde. Ein weiteres Begründungsmuster ist existential-ontologisch angelegt: Insofern Endlichkeit existenziale Bestimmung des Menschen ist, braucht es einen Bereich, in dem dieses Existential wissenschaftsorientiert thematisiert wird; genau das vermag der Religionsunterricht zu leisten. Schließlich verweist L. auf die bedeutsame Rolle von Religion als *Movens* für sittliches Handeln, als Quelle von Sinn und als Horizont von Hoffnung. Aus alledem zieht L. den Schluss, dass religiöse Bildung, und zwar in konfessioneller Bindung, für den Bildungskanon unverzichtbar ist (vgl. 61f.).

Indem L. für konfessionellen Religionsunterricht plädiert, steht er vor der Frage, wie die unterschiedlichen Konfessionen aus bildungstheoretischer Perspektive in ein Verhältnis gesetzt werden können (zweites Kapitel). L. bestimmt nach der Aufzählung und Beurteilung verschiedener denkbarer Interaktionsmodelle die Relation zwischen den Konfessionen als Analogie. Dieser Modus achtet die Dignität jeder Konfession, ohne die Frage

nach ihrer Geltung unter den Tisch fallen zu lassen. Unter dem Vorzeichen von Analogie wird ein religiöses Lernen ermöglicht, das auf Verstehen und Werten im Umgang mit dem Fremden setzt. In der Begegnung mit der anderen Konfession erschließt sich die eigene auf neue Weise.

Im dritten Kapitel lässt L. bemerkenswerte Schlaglichter auf Moderne und Postmoderne fallen. Er expliziert das ‚dogmatische‘ Grundgerüst der Moderne (z.B. teleologische Ausrichtung der Geschichte, Hypostasierung der Natur, Vernunft als Garant des Fortschritts) und dessen Kollaps in Erfahrungen radikaler Kränkung. Auch die Postmoderne deckt die Schattenseiten der Moderne schonungslos auf, doch verfängt sie sich bei ihrer Kritik in einem performativen Selbstwiderspruch: Indem sie Wahrheit, Sittlichkeit und Sinn unter den Verdacht eines totalitären Anspruchs stellt, zehrt sie genau von diesen Prinzipien, weil andernfalls ihre eigene Rede leer werden würde. Aus dieser Problemkonstellation zieht L. den Schluss, dass Bildung in postmodernen Zeiten die Fragen nach Wahrheit, Sittlichkeit und Sinn zu stellen und Antworten darauf zu reflektieren habe. In religiöser Bildung, mehr aber noch in katholischen Schulen erkennt er hierfür einen Lernort katexochen.

Die folgenden vier Kapitel bearbeiten spezielle Fragen: So hält L. im vierten Kapitel ein entschiedenes Plädoyer für kirchliche Bildungsarbeit – gerade in Zeiten von Sparzwängen – und erstellt einen Kriterienkatalog für das Proprium des bildenden Handelns der Kirche. Im fünften Kapitel interpretiert er die Erklärung des II. Vatikanums „Gravissimum educationis“ (1965).¹ Das sechste ist Überlegungen zum Verhältnis von Religion und Politik gewidmet. Abschließend (siebtes Kapitel) erinnert L. daran, dass sich die heutige Schule einem religiösen Anspruch verdankt.

Manche Überlegungen L.s fordern kritische Anfragen heraus:

- So fällt sein Urteil über die Kompetenzorientierung des Religionsunterrichts (zu) scharf aus. L. zufolge werde nunmehr „Glaube operationalisier- und damit lernbar gedacht wie eine mathe-

matische Formel“ (14). Ungeachtet der Auseinandersetzungen um religiöse Kompetenzen, die in der Religionsdidaktik längst noch nicht abgeschlossen sind und sich immer noch in den umfassenderen Rahmen einer Klärung dessen, was religiöse Bildung ist und will, einordnen, ist es religionspädagogischer Common Sense, dass Glaube niemals durch religiöse Lernprozesse bewirkt werden kann.

- L. tritt mit Nachdruck für einen konfessionellen Religionsunterricht ein. Abgesehen davon, dass es aus organisatorischen Gründen immer schwieriger wird, dieses Modell aufrechtzuerhalten, gibt es auch gute theologische Gründe für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht.
- Angesichts massiver Prozesse der Entfremdung von der eigenen Religion darf gefragt werden, wie realistisch eine Vorstellung von katholischer Schule ist, die in ihr eine „Gemeinschaft von Gläubigen“ (141) sieht. Katholische Schulen werden sich in einer säkularisierten und religiös pluralisierten Gesellschaft kaum mehr als unangefochtene Inseln von Kirchlichkeit bzw. Christlichkeit behaupten können.

Mit religionspädagogischer Brille gelesen erweist sich die Schrift L.s als sehr hilfreiche Stütze in dem Bemühen, die Bedeutsamkeit religiöser Bildung, vor allem im Religionsunterricht der öffentlichen Schule, zu plausibilisieren:

- Sein Plädoyer für einen unverkürzten Bildungsbegriff, der wie ein Wasserzeichen seine Schrift durchzieht, unterstützt alle religionspädagogischen Anstrengungen, einem ökonomisch ver-einnahmten Bildungsbegriff zu wehren.
- Mit einer dicht geknüpften Argumentationsreihe tritt L. entschieden für (konfessionellen) Religionsunterricht ein. Auch wenn seine Argumente in der Religionspädagogik durchaus bekannt sind, erlangen sie besondere Bedeutung, weil sie konsequent von ‚außen‘, von einem pädagogischen Standpunkt, her entfaltet werden.
- L. schreibt der katholischen Bildungsarbeit, speziell der Familien- und Erwachsenenbildung, ins Stammbuch, dass sie sich nicht mit einer ‚Arbeitsteilung‘ zufriedengeben darf, wonach die Religion für Religiöses, der Staat für Weltliches zuständig ist. Die Kirche hat einen Bildungsauftrag für die Gesellschaft als Ganzes. Bildungsarbeit ist somit kein den sonstigen Diensten der Kirche nachgeordnetes Handeln, sondern kirchliches Kerngeschäft.

1 L. bezeichnet sie als „päpstliche“ (173) Erklärung. Präziser müsste man sagen, dass es sich um ein Konzilsdokument handelt, das am 28. Oktober feierlich beschlossen und am selben Tag von Papst Paul VI. promulgiert wurde.

Sechs Aufsätze, die bereits andernorts publiziert, nun aber teilweise überarbeitet wurden, sowie drei Originalbeiträge umfasst das anzuzeigende Buch Dietrich Benner (= B.). Er gliedert sie in zwei thematische Bereiche, von denen der erste Beziehungen zwischen Erziehung, Bildung und Religion gewidmet ist, der zweite der Begründung von Religionsunterricht als Unterrichtsfach an öffentlichen Schulen. Intendiert ist in der Summe ein „monographieähnlicher Gedankengang“ (7), der B.s Basisthese aufschließt, dass nämlich Religion auf menschliche Bildsamkeit angewiesen ist und umgekehrt die Bildsamkeit des Menschen sich auf Religion hin öffnen lässt (vgl. ebd.).

Es sind zwei Aufsätze, in denen B.s pädagogisches Konzept in besonderer Schärfe hervortritt. Es handelt sich einmal um seine „Thesen zur Bedeutung der Religion für die Bildung“ (erster Aufsatz). Hier exponiert B. Religion als zentralen bildungsrelevanten Bereich menschlicher Praxis neben Arbeit, Ethik, Pädagogik, Politik und Kunst. Das Verhältnis dieser Praxen wird nicht-hierarchisch gedacht, so dass keiner – auch nicht der Religion – ein Vorrang gegenüber den anderen zukommt. Diese Denkfigur weist strukturelle Parallelen zu den vier Modi der Weltbegegnung bzw. Rationalität in der von Jürgen Baumert vorgelegten Grundstruktur von Allgemeinbildung auf. Was den Religionsbegriff angeht, stützt B. sich auf Friedrich Schleiermacher, der Religion als elementare Form des In-der-Welt-Seins von anderen Formen wie Metaphysik und Ethik unterscheidet. Schleiermachers Religionsbegriff dient B. dazu, Religion als „einen zentralen Sinnhorizont menschlicher Existenz und Koexistenz“ (16) zu bestimmen.

Die folgenden drei Beiträge können als Fortführung und Vertiefung dieses Gerüsts gelesen werden. So arbeitet Benner im zweiten Aufsatz Differenzen zwischen Religion und Ethik/Moral heraus. Im dritten beschäftigt er sich mit fundamentalistischen und nicht-fundamentalistischen Ausprägungen von Religion, wobei er zur Unterscheidung erneut auf Schleiermacher zurückgreift. Im vierten Aufsatz wendet sich B. Fragen der Tradierung zu, wobei er insbesondere auf die Tradierungskrise der Religion eingeht. Quintessenz ist ein bemerkenswertes Plädoyer für induktive und innovatorische Formen von Tradierung, die „Räume für religiöse Experimente schaffen, in denen dogmatisch erstarrte Lehrmeinungen [...] transformiert werden“ (78).

Wie der erste so ist auch der fünfte Aufsatz ein Schlüssel zu B.s Denken über Bildung und Religion, wobei hier der Fokus auf Fragen der Legitimation und der Aufgabe eines öffentlichen Religionsunterrichts gelegt wird. B. grenzt sich klar von einer an Schlüsselproblemen orientierten (Religions-) Didaktik im Sinne Wolfgang Klafkis ab. Aufgabe des Religionsunterrichts ist nicht die „Bearbeitung oder gar Lösung von Schlüsselproblemen“, sondern die Einführung der Heranwachsenden „in die Traditionen religiöser Weltinterpretation“ (96).

Die folgenden vier Aufsätze ziehen diese Grundlinien weiter aus. Sie werden auf spezifische Probleme, wie die Frage nach der pädagogischen Legitimität von LER in Brandenburg oder eine Beurteilung des Faches „Religion und Kultur“ im Kanton Zürich bezogen (sechster und siebter Aufsatz), vertiefen verschiedene Aspekte, indem etwa die Aufgabe religiöser Bildung näher bestimmt wird (achter Aufsatz), oder erweitern den bislang abgesteckten Gesichtskreis, insofern mit ‚Öffentlichkeit‘ eine für Religion und Religionsunterricht bedeutsame Größe grundlegend bedacht wird (neunter Aufsatz).

Zwei Kritikpunkte sollen die Würdigung des Buches von B. einleiten:

- Aus den sonst sehr abgewogenen Überlegungen B.s sticht sein Verdikt über den Katholizismus hervor, dem eine Mitschuld am Niedergang und Bedeutungsverlust von Religion aufgrund seiner „fundamentalistische[n] Regeln“ (119) gegeben wird. Dazu zählt B. z. B. Teile der katholischen Sexualmoral, den Ausschluss von Frauen von kirchlichen Ämtern, das Berufsverbot für Kleriker, die heiraten, und den Ausschluss von Geschiedenen und Wiederverheirateten von bestimmten Formen des Gemeindelebens. Es ist keine Frage, dass es sich hier um ‚heiße Eisen‘ handelt. Solange um diese aber ein echter Diskurs in der katholischen Kirche geführt wird, ist eine Verwendung des Prädikats ‚fundamentalistisch‘ nicht angebracht.
- Die Aufsätze B.s gehen auf bestimmte Anlässe zurück. Dies hat zur Folge, dass darin je neu verschiedene Grundsätze seiner Pädagogik dargelegt werden. Der Publikation als Ganzes trägt dies zahlreiche Redundanzen ein.

Wie in L. so hat die Religionspädagogik auch in B. einen einflussreichen Befürworter für religiöse Erziehung und Bildung sowie Religionsunterricht in der öffentlichen Schule:

- Religion wird als eine eigene Praxisform gewürdigt. Wo Bildung Anspruch auf Allgemeinheit erhebt, darf nach B. die religiöse Domäne nicht fehlen.
- B. weist dem Religionsunterricht die Aufgabe der Tradierung zu, gerade weil die (christlichen) Religionsgemeinschaften dazu selbst nicht mehr hinreichend in der Lage sind. Tradierung bedeutet aber nicht Bewahrung, sondern „Erneuerung in den Erfahrungs- und Reflexionshorizonten nachwachsender Generationen“ (48).
- Religionsunterricht erschöpft sich nicht in Religionskunde, sondern umfasst ebenso eine Deutungs- und Partizipationskompetenz.
- B. weist dem Religionsunterricht die Aufgabe zu, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass auch unter den Bedingungen der (Post)Moderne die bewusste Wahl einer religiösen Lebensform möglich bleibt.

Die Diskussion um Legitimation, Aufgabe und Gestalt von Religionsunterricht in öffentlichen Schulen (post)moderner Gesellschaften wird nicht verstummen. Mit L. und B. kann sich die Religionspädagogik auf Gewährsmänner beziehen, die mit ihren Reflexionen aus pädagogischer Perspektive gerade einer Argumentation ‚ad extra‘ viel Gewicht beizulegen vermögen.

Ulrich Kropáč



Burrichter, Rita/Gärtner, Claudia: Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht, München (Kösel) 2014 [268 S., ISBN 978-3-466-37086-3]

Bilder gehören zu den Grundmedien des Religionsunterrichts. Mit ihnen kann man Schüler/-innen anders ansprechen, erreicht andere Lerntypen, ermöglicht andere Zugänge zu den Welten der Religion. All das ist lange bekannt. All das wird lange schon in der schulischen Praxis tagtäglich umgesetzt. In jedem Methodenbuch zum Religionsunterricht findet sich ein Kapitel über die didaktisch-medialen Grundsätze des Bildeinsatzes. Aber erstaunlich: Eine grundsätzlich konzipierte Bilddidaktik für den Religionsunterricht, theoretisch reflektiert und praktisch konkretisiert, konzipiert für Ausbildung, Fortbildung und konkreten Einsatz vor Ort zugleich – ein solches Buch fehlte bislang auf dem religionsdidaktischen Buchmarkt.

Umso gespannter durfte man auf das Buch sein, das die beiden Expertinnen für dieses Themenfeld im deutschsprachigen Raum lange angekündigt hatten: Rita Burrichter (Paderborn) und Claudia Gärtner (Dortmund). Um es vorwegzunehmen: Das Warten hat sich gelohnt, die Erwartungen werden mehr als erfüllt. Mit dem anzuzeigenden, vom Kösel-Verlag sehr schön ausgestatteten Buch liegt das künftige Standardwerk zum Thema vor.

Denkbar wäre es, einem solchen Buch einen theoretischen Vorspann vorzuschalten, um dann an Praxisbeispielen dessen Tauglichkeit zu demonstrieren. Die Autorinnen wählen einen anderen, ungleich besseren Weg: 49 Bilder werden ausführlich präsentiert, gedeutet und didaktisch analysiert, aber eingespannt in mitlaufende grundsätzliche Überlegungen und Abhandlungen. Drei große Kapitel strukturieren den Aufbau: Im ersten Teil zu „bilddidaktischen Grundfragen“

geht es um allgemeine Überlegungen zum didaktischen Potential von Bildern der Kunst, um Verbindungen zum ästhetischen Lernen sowie um die Bedeutung der Bildrezeption. Jedem Unterpunkt wird eine gebündelte, bis zu zwei Doppelseiten umfassende theoretische Einleitung vorausgestellt, deren Entfaltung dann aber im Blick auf konkrete Beispielbilder erfolgt. Jedes Bild wird drucktechnisch sehr gelungen wiedergegeben und dann auf erneut zwei Doppelseiten gedeutet und für den praktischen Einsatz reflektiert. Die Frage „Wie nehmen Kinder Bilder wahr?“ wird so anhand des expressiv-abstrakten Bildes „Geliebte Viecher in der Nacht“ des Dänen Asger Jorn entfaltet. Schaukästen geben kompakte Informationen zum Künstler, einige Praxisbausteine geben Hinweise zu methodisch geeigneten Zugangswegen. Theorie und Praxis durchdringen einander: Dieses Prinzip und dieser Aufbau zieht sich so durch das ganze Buch.

Das zweite Großkapitel „Bildtheologische Grundfragen“ widmet sich zunächst Bereichen wie dem Streit um die Möglichkeiten und Grenzen von Bildern im Christentum, dann aber auch dem „spannungsreichen Verhältnis von Bild, kirchlicher Lehre und Glauben“ (108). An Beispielen von „Schöpfung“ bis „Inkarnation“ (und vielen weiteren) wird demonstriert, welchen theologischen Erkenntnisgewinn und welches didaktische Potential Bilder ganz konkret entfalten können. Schließlich werden unter der Überschrift „Ausprobieren, Zitieren, Kritisieren, Transformieren“ (158) einige Beispiele der – für manche sperrigen, ‚schwierigen‘ – Gegenwartskunst präsentiert, um für den Einsatz auch dieser Bilder zu werben.

Der dritte Teil widmet sich den unterschiedlichen Lernorten des möglichen Bildeinsatzes: Neben dem Blick auf die Grundschule, die beiden Sekundarstufen und Gemeinde geraten hier auch das Museum sowie die Bedeutung von Kunstwerken im Kirchenraum in den Blick.

Das formale Spektrum der präsentierten Bilder spannt sich weit aus: vom klassischen Gemälde zum Mosaik, vom Foto zur Collage, von figürlichen Darstellungen zu abstrakter Kunst, von der Installation zur Bibelillustration. Von den vertretenen Künstlerinnen und Künstlern seien nur genannt: quer durch die Epochen Stefan Lochner, Albrecht Dürer, Rembrandt, Otto Dix, Joseph Beuys – aber auch noch allgemein kaum bekannte Namen wie Miriam Jonas, Hanna Wilke oder Andrea Viebach.

Insider werden einige Bilder (er-)kennen, ganz gewiss aber auch viele Neuentdeckungen machen können.

Und wie kann man diese und andere Bilder einbauen? Wohltuend nüchtern gestehen die Verfasserinnen ein, dass Bilder im Religionsunterricht wieder und wieder „instrumentalisierend und daher zwangsläufig verkürzend eingesetzt“ werden: Das „ist auch nicht verwerflich“ (13), sondern schlicht ein Primat der Praxis. Gleichwohl wird dadurch eine – hier aufgenommene – „bilddidaktische Auseinandersetzung“ (ebd.) herausgefordert, die den Medien, ihrem Selbstwert, ihren Deutungspotentialen gerecht werden. In den Praxisbausteinen geben die Autorinnen eine Vielzahl von Tipps, wie diese Ebenen methodisch anspruchsvoll und realistisch zugleich umgesetzt werden können. Hier spürt man, dass die Vorschläge praxisbezogen entwickelt und dort vielfach auch überprüft wurden.

Das Buch hält, was die Verfasserinnen versprechen. Es ist erstens als glänzend komponierte „Einführung in die religionspädagogische Bildbetrachtung“ (11) zu lesen, mit deren Hilfe man sich selbst kundig machen, zugleich aber auch universitäre Seminare gestalten kann. Es enthält immer wieder gezielte Hinweise auf vertiefende Lektüre, baut umgekehrt aber die weit verzweigte Fachliteratur so geschickt ein, dass es nie den Duktus belastet. Wer etwa Günter Langes völlig zu Recht bewährtes ‚Fünf-Schritte-Schema‘ zum Umgang mit Bildern sucht, wird natürlich fündig (20). Auch Alex Stocks Prinzipien der strukturalen Bildanalyse werden aufgenommen (19). Die Autorinnen schließen sich explizit an die Arbeiten dieser beiden ‚Altmeister‘ der religionspädagogischen Bilddidaktik an. Ihr Buch gibt aber weit mehr und weit differenziertere Hinweise zum Bildeinsatz. Deshalb bietet es sich zweitens auch schlicht als Fundgrube für Praktiker/-innen an, die „Material für die praktische Erschließung eines Einzelbildes“ suchen. Der transparente Aufbau erleichtert das Finden geeigneter Bilder. Also: Hier findet sich ein herausragendes Beispiel für eine praktisch ausgerichtete Religionsdidaktik par excellence.

Wünsche? Doch: drei, aber sehr persönliche. Zum einen kommt mir das Feld der ‚katechetischen Gebrauchskunst‘ zu kurz. Im Blick auf Silke Rehbergs Bibelillustrationen (34–37) wird es durchaus erwähnt und gewürdigt. In der Praxis

arbeiten viele Kolleginnen und Kollegen aber nach wie vor gern (und gut) mit all den Bildern von Kees de Kort, Sieger Köder, Walter Habdank, Schnorr von Carolsfeld und all den anderen – oft von den Profis der Bilddidaktik belächelt oder bemitleidet. Warum diese Bilder so beliebt sind, warum viele Kolleginnen und Kollegen hingegen vor anspruchsvollen Bildern der (zeitgenössischen) Kunstgeschichte eher zurückschrecken, warum hochgesteckte diesbezügliche Angebote in den Schulbüchern oft schlicht übergangen werden – darüber hätte ich gern mehr gelesen, auch im Blick auf konkrete Beispiele und empirische Überprüfungen.

Zum anderen fällt ins Auge, wie sehr die hier aufgezeigten Entwicklungen Parallelen aufweisen zu anderen Bereichen der Kunst – Literatur, Film oder Musik. Hier ließe sich in interdisziplinärer Zusammenarbeit ein spannendes Gesamtbild entwerfen, sei es im Blick auf die historischen Entwicklungen, den Bezug zu Theologie und Kirche, die didaktischen Potentiale.

Und ein Drittes: Von jüngeren Kolleginnen und Kollegen lerne ich – als diesbezüglicher Fast-Analphabet – viel über die unendlich scheinenden Möglichkeiten von Internet und virtuellen Welten. Gerade auch im Blick auf den Zugang zu Bildern könnten sich hier Dimensionen eröffnen, die auch didaktisch noch einmal eigene Möglichkeiten erschließen. Sie bleiben in diesem Buch weitgehend außen vor, könnten gleichwohl Wege für weitere kreative Fortentwicklungen der hier vorgelegten Ansätze ermöglichen.

Selten kann man Bücher sowohl akademisch arbeitenden Kolleginnen und Kollegen als auch Lehrerinnen und Lehrern aller Schularten gleichermaßen empfehlen: Dieses Buch aber ist ein Lese- und Sehgenuss, das für persönliche Bereicherung, didaktisches Wissen und/oder konkrete Arbeitsanregungen zugleich sorgt.

Georg Langenhorst



Hofheinz, Marco/Noormann Harry (Hg.): Was ist Bildung im Horizont von Religion? Festschrift für Friedrich Johannsen zum 70. Geburtstag (Religion im kulturellen Kontext, Bd. 3), Stuttgart (Kohlhammer) 2014 [219 S., ISBN 978-3-17-025176-2]

Ein über den konfessionellen Tellerrand hinaus gerichteter Blick auf die Anliegen, Ideen und Entwürfe der Religionspädagogik offenbart deutlich sichtbare Konvergenzen zwischen den Beiträgen katholischer und evangelischer Provenienz. Das zeigt historisch gesehen beispielsweise sowohl das konzeptionelle Zueinander von Korrelationsprinzip und Elementarisierungsmodell als auch das gegenwärtige Bemühen um einen religionspädagogisch und bildungstheoretisch reflektierten Umgang mit religiöser Pluralität. Zugleich aber treten auch dezidiert profilbildende Stimmen zutage, in denen in der Spur einer „Ökumene der Profile“ (W. Huber) besonderer Wert auf spezifisch konfessionell geprägte Perspektiven gelegt wird. In diesem Sinne beantwortet der vorliegende Sammelband die globale Frage: „Was ist Bildung im Horizont von Religion?“ von einer ausdrücklich protestantischen Warte aus. So markiert bereits der Klappentext mehr als deutlich ein Proprium: „Der Protestantismus ist eine Bildungsreligion. Protestantische Bildungsverantwortung beschränkt sich nicht auf Schule und Unterricht.“ In ihrem Vorwort rekurrieren die Herausgeber auf eine „reformatorische Bildungsreligion“ (7), die in den Stimmen von insgesamt dreizehn evangelischen Theologinnen und Theologen bzw. Religionspädagoginnen und Religionspädagogen zu Gehör gebracht wird und in denen das Spannungsfeld von Bildung und Religion auf je eigene Weise und in unterschiedlicher Intensität durchbuchstabiert wird.

Der inhaltlich recht bunte Strauß von Einzelbeiträgen resultiert aus einer im Sommersemester

2013 an der Universität Hannover gehaltenen Ringvorlesung, deren Dokumentation samt einiger externer Ergänzungen mit diesem Band vorgelegt wird. Zugleich ist der Sammelband eine Festgabe zum 70. Geburtstag des evangelischen Theologen und Religionspädagogen Friedrich Johannsen. Er erscheint damit in der Spur anderer in der letzten Zeit publizierten Festschriften zum Verhältnis von Bildung und Religion¹, setzt sich aber in seiner konfessionellen Ausrichtung deutlich von jenen ab. Denn in gleichsam programmatischer Weise stellen die Herausgeber einleitend mit Bezug auf den Jubilar dessen „Verhältnisbestimmung von Bildung und Religion in reformatorischer Perspektive“ (7) heraus, nach der für „eine theologisch tragfähige Verhältnisbestimmung von Bildung und Religion [...] deren anthropologische Verortung entscheidend“ (7) sei. Bildung gründe in der „Gott-Mensch-Beziehung“, in der Gott selbst den Menschen „durch das Christusgeschehen neu als beziehungsfähige Person“ (8) bilde, während der Mensch sich analog als beziehungsfähiges Subjekt bilde. In dieser Linie kann man somit auch einigen Beiträgen deutlich ihren reformatorischen, d.h. auf dem Rechtfertigungsgedanken aufbauenden Argumentationsgang ablesen. Wie nicht selten bei Festschriften dieser Art kann auch der vorliegende Sammelband dabei allerdings nicht dem entstehenden Eindruck erfolgreich entgegenwirken, dass die Beiträge eines überaus breit gefächerten Themenspektrums eher wenig verbunden zueinander stehen. So kommt der Band auch vollständig ohne eine systematisierende und weiter differenzierende Gliederung aus. Aus diesem Grund werden hier einige besondere Stücke exemplarisch herausgegriffen.

In positiver Weise überrascht zunächst das Begriffspaar „Spiritualität und Bildung?“, unter dem Alexandra Dirks zunächst einen Bildungsbegriff beschreibt, der Gefahr läuft, sich zu stark von Momenten der Ausbildung prägen zu lassen. Spiritualität wird hier als ein kritisches Korrektiv in Anspruch genommen, um Bildung an ihre eigenen zweckfreien Ideale und Zielsetzungen zu erinnern. Zu fragen bleibt, wie ein noch stärker produktiv

angelegtes Zueinander von Spiritualität und Bildung oder gar die Rede von spiritueller Bildung zu denken wäre, was aber möglicherweise bereits ein eher katholischer Diskursansatz wäre.

In grundlegender Weise reflektiert Bernhard Dressler das Interdependenzgefüge von „Religion im Bildungssystem“, in dem er für Religion als einen unverzichtbaren und nicht zu ersetzenden Zugang zu Welt und Wirklichkeit plädiert und dabei Bildung als einen Stil der Subjektwerdung des Menschen charakterisiert. Wenn Dressler den religionsdidaktisch „noch nicht genügend“ bedachten Wechsel zwischen Beobachtungs- und Teilnahmeperspektive als „eine konstitutive Bedingung aller Bildungsprozesse“ (49) akzentuiert, weist er damit zugleich auf den genuinen Beitrag religiöser Bildung zur allgemeinen Bildung hin. Religion behalte dabei allerdings ihre „spezifische Differenz zu anderen Formen der Welterschließung [...], die doch aber gerade die Bedingung der Möglichkeit ist, unter den Bedingungen der kulturellen Moderne religiös zu sein“ (49).

Aus katholischer Leseperspektive erfreulich ist, dass in fünf Beiträgen eine mehr oder weniger intensive Auseinandersetzung mit Ansätzen aus der katholischen Theologie bzw. Religionspädagogik erfolgt. In herausragender Weise begegnet dies einer ökumenisch gesinnten Leserin bzw. einem ökumenisch gesinnten Leser in dem Beitrag von Marco Hofheinz, der in überzeugender Weise Impulse aus der Theologie Dietrich Bonhoeffers aufgreift, diese mit den Ansätzen biografischen Lernens (vgl. Hans Mendl) bzw. einer narrativen Ethik (vgl. Dietmar Mieth) verschränkt, um „Bildung als ethisches Lernen anhand von kritisch-gebrochenen Vorbildern“ zu entfalten. Hofheinz fordert darin eine „Bilderkritik“ (93) als Kritik an Menschenbildern und Bildungsidealen, „auch und gerade insofern sie durch Vorbilder verkörpert bzw. repräsentiert werden“ (93). Zugleich arbeitet er mit seinem Beitrag an dem bedauerlichen Phänomen, „dass sich die religionspädagogischen und systematisch-theologischen Diskurse längst entkoppelt haben, jedenfalls nebeneinander stehen und nicht zueinander kommen“ (83) – eine relevante Feststellung, die sich mutatis mutandis wohl auch auf den katholisch-theologischen Bezirk übertragen lässt.

Eine gegenwärtig höchst dringliche Neujustierung des Verhältnisses der beiden Unterrichtsfächer „Religionsunterricht und Werte und Normen“ nimmt Harry Noormann vor, und zwar

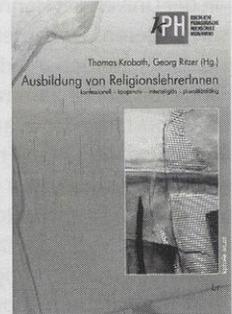
1 Vgl. Altmeyer, Stefan/Bitter, Gottfried/Theis, Joachim (Hg.): *Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele* (FS R. Englert), Stuttgart 2013; Bitter, Gottfried/Blasberg-Kuhnke, Martina (Hg.): *Religion und Bildung in Kirche und Gesellschaft* (FS N. Mette), Würzburg 2011.

auf der Grundlage des gegenwärtigen religionssoziologischen Diskurses über Modernisierung und Säkularisierung und in einer konstruktiven Gegenüberstellung der beiden Fächer auf bildungspolitischer, wissenschaftstheoretischer, bildungstheoretischer und religionspädagogischer Ebene. Ihm geht es dabei schließlich um eine beiderseitige Profilierung der Fächer in komplementärer Absicht hin zu einem differenzierten Lernbereich von an sich eigenständigen Fächern – was letztlich auch die Rede vom sogenannten ‚Ersatzfach‘ vor eine dringend notwendige Revision stellt!

Einen erfrischenden Abschluss des Sammelbandes bietet der Beitrag von Jens Wening über den Bildungswert des Bibeltextes von der Bindung Isaaks (Gen 22,1–19). Hier spannt sich insofern der Bogen zurück zur eingangs erwähnten reformatorischen Perspektive auf Bildung, als es sich der Autor zur wertvollen und gelingenden Aufgabe macht, zugleich exegetisch fundiert das allgemeine Bildungspotenzial der Bibel bzw. hier eines ausgewählten biblischen Textes zu erschließen. Dem in vielen Stimmen innerhalb des Bandes mehr oder weniger ausdrücklich zugrunde liegenden reformatorischen Prinzip des *sola gratia* wird hier ergänzend eine *sola scriptura*-Perspektive eingenommen, allerdings nicht exklusiv, sondern in ihrer Relevanz für die religiöse und allgemeine Bildung.

Insgesamt besticht der Sammelband weniger durch seine Gesamtanlage als durch einzelne Beiträge wie die hier exemplarisch herausgestellten. Aus konfessioneller Sicht, aber insbesondere auch in konfessionell-kooperativer Hinsicht, könnte man das Fehlen einer ‚katholischen Außenperspektive‘ bedauern. Fern jedweder Notwendigkeit hätte sie dem *inner circle* einer reformatorischen Bildungsperspektive vielleicht doch eine mitunter bereichernde Stimme einbringen können – nicht zuletzt auch im Sinne des von Bernhard Dressler hervorgehobenen Perspektivenwechsels sowie in ökumenischer Absicht für das Gesamte der Religionspädagogik und einer Verhältnisbestimmung von Bildung und Religion.

Jan Woppowa



Harz, Frieder: *Interreligiöse Erziehung und Bildung in Kitas*, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2014 [173 S.; ISBN 978-3-525-70154-6 / 978-3-647-70154-7 (E-Book)]

Krobath, Thomas/Ritzer, Georg (Hg.): *Ausbildung von ReligionslehrerInnen. Konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig* (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Bd. 9), Wien–Berlin (LIT) 2014 [262S., ISBN 978-3-643-50617-7]

Das Buch gliedert sich in vier große Kapitel: Im ersten werden grundlegend die Ausrichtung und die Absicht der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (KPH) benannt. Dem schließen sich im zweiten Kapitel vier Evaluationsstudien an, die – bis auf eine Ausnahme – interkonfessionelle bzw. interreligiöse Projekte im Kontext der KPH untersuchen. In Kapitel drei finden sich kirchliche Stellungnahmen und in Kapitel vier wissenschaftliche Reflexionen zu diesen Studien.

Einführend stellen die Herausgeber Thomas Krobath und Georg Ritzer den strukturellen Aufbau und die verschiedenen Dimensionen der Kooperation an der Kirchlich Pädagogischen Hochschule vor. Die KPH Wien/Krems, die zweitgrößte Pädagogische Hochschule in Österreich, ist die erste Hochschule in Europa, die von der katholischen, evangelischen sowie der altkatholischen Kirche und den orthodoxen bzw. den orientalisch-orthodoxen Kirchen getragen wird. Konfessionelle Kooperationen finden hier zwischen den „Trägerkirchen auf der Führungsebene“ (22), auf Ebene der „Organisationskulturen“ (ebd.), in einer „gemeinsam verantworteten christlichen LehrerInnenbildung“ (ebd.), in der Hochschulpastoral, in der Religionslehrer/-innenbildung aller christlichen Konfessionen und in Forschungsprojekten statt. So betont Martin Jäggle den innovativen

Werkstattcharakter der KPH und benennt Aufgaben und Chancen dieser „europäische(n) christliche(n) Zukunftswerkstätte“ (35). Den Abschluss der grundlegenden Überlegungen bildet ein Beitrag von Philipp Klutz, der anschaulich die zunehmende religiöse Pluralisierung Österreichs beschreibt und daraus folgend religionspädagogische Handlungsaufgaben skizziert.

Die erste empirische Forschungsarbeit untersucht die Fragestellung, ob die Studierenden an der KPH die intendierten interkonfessionellen Kompetenzen durch ihr Studium und den dort erlebten konfessionell-kooperativen Unterricht erlangen (63). Georg Ritzer, Heribert Bastel, Elisabeth Schwarz, Johanna Uljas-Lutz und Wolfgang Wagner befragten dazu in Gruppeninterviews Studierende am Ende ihres Studiums und in Einzelinterviews Lehrende der KPH. Drei Kompetenzbereiche wurden dabei untersucht:

„A. Studierende finden ihre eigene Spiritualität in der Auseinandersetzung mit anderen Konfessionen.

B. Studierende haben eine anerkennende Haltung den anderen Konfessionen gegenüber.

C. Studierende erkennen die Chancen konfessioneller Kooperation im Unterricht und können einen solchen durchführen“ (66f.).

Die Einschätzungen der befragten Personengruppen geben kein einheitliches Bild. Übereinstimmung herrscht jedoch darüber, dass für einen erfolgreichen interreligiösen Kompetenzzuwachs Vernetzungen im Studienaufbau, Praxisbezug, Übung in spirituellen Einheiten, Kontakt und Beziehung sowie ein professioneller Habitus grundlegend relevant sind. Konfessionell kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg motiviert für die Lehrerbildung an der PH Karlsruhe Verantwortliche dazu, die dort vorhandenen und zu erwerbenden fachwissenschaftlichen Kompetenzen der Studierenden über die eigene und die fremde Konfession genauer zu untersuchen. Dazu erforschen Sabine Pemsel-Maier und Joachim Weinhardt eine konfessionell-kooperative bzw. ökumenische Lehrveranstaltung, die sie selbst geplant und durchgeführt haben. Aus der Reflexion der äußerst interessanten Ergebnisse formulieren sie schließlich gewinnbringende Vorschläge für eine konfessionell-kooperative Hochschuldidaktik. Die interkonfessionelle Arbeit des Pastoralteams an der kirchlich pädagogischen Hochschule Wien/Krems wird von Edda Strutzenberger durch die Darstellung ihrer Evaluation vorgestellt. Die

Ergebnisse zeigen, wie erfolgreich die Pionierarbeit der Seelsorger/-innen ist und weisen auf Ziele hin, die in den nächsten Jahren in der Hochschulpastoral angestrebt werden sollten. Alfred Garcia Sobreira-Majer, Amani Abuzahra, Farid Hafez und Georg Ritzer gehen in ihrem Forschungsprojekt der Frage nach, ob und inwiefern interreligiöses Lernen in Begegnungen von Studierenden stattfinden kann. Die ausführlich dargestellte qualitative Untersuchung arbeitet eine Steigerung der interreligiösen Kompetenz in verschiedenen Dimensionen heraus und macht deutlich, dass durch diese Begegnungen interreligiöses Lernen stattfindet.

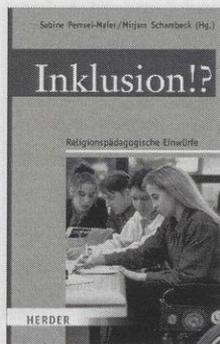
Die erste kirchliche Stellungnahme stammt von Christine Mann (röm.-kath.), die maßgeblich an der Entstehung dieser interkonfessionellen Hochschule beteiligt war. Sie fragt bei der Evaluation von Ritzer (u.a.) die undifferenzierte Verwendung des Begriffs „Spiritualität“ an und weist auf die rechtlichen Rahmenbedingungen für den konfessionellen RU in Österreich hin. Karl Schiefermair (evang.) reflektiert ebenfalls die Evaluationsergebnisse Ritzers (u.a.). Er unterstreicht die aus seiner Sicht für die Lehrerbildung an der KPH Wien/Krems evidenten Aspekte: Basisskriptum, Praxisbezug, Spiritualität und Zeit. Nicolae Dura (rumänisch-orthodox) zeichnet in seinem Beitrag die Genese des orthodoxen Religionsunterrichts in Österreich nach, betont die effektive und vertrauensvolle Zusammenarbeit der christlichen Kirchen an der KPH, skizziert aber auch Stolpersteine des Dialogs – eine sehr nachvollziehbare und realistische Darstellung. Hermann-Josef Röhrig (röm.-kath.) plädiert in seinem Beitrag für eine fachwissenschaftlich fundierte Lehre und mehr Mut zu kirchlichen Praxiserfahrungen auf dem Weg der Ökumene.

Die wissenschaftliche Reflexion leitet Martin Jäggle ein, der die Ergebnisse der Evaluationen wohlwollend und dennoch kritisch und differenziert reflektiert. Er hofft darauf, dass die Chancen, die sich aus den Evaluationen ergeben, genutzt und „konkrete Ziele formuliert und Indikatoren festgelegt werden“ (230). Martin Rothgangel reflektiert sowohl die Evaluation von Ritzer (u.a.) als auch die von Sobreira-Majer (u.a.). Beide Untersuchungen werden sehr differenziert wertschätzend beurteilt und es werden realistische Verbesserungsvorschläge benannt. Lothar Kuld zieht aus den Untersuchungen von Ritzer (u.a.) und Pemsel-Maier (u.a.) mögliche Konsequenzen für die Religions-

lehrer/-innenausbildung. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht beginnt seines Erachtens in der Lehrerbildung und braucht „theologisches Wissen als Voraussetzung, Dialog als didaktisches Prinzip und Inklusion als Zielperspektive“ (248). Ein Resümee und einen Ausblick bieten am Ende des Buches dessen Herausgeber Georg Ritzer und Thomas Krobath. Sie unterstreichen die kirchliche, ökumenische und religionspädagogische Relevanz der konfessionell-kooperativen Religionslehrer/-innenausbildung, sehen gleichzeitig aber auch realistisch die Gefahren und Problemfelder des Projekts.

Auf den ersten Blick mutet der Aufbau des Buches befremdlich an: Nach der Vorstellung des Konzepts und der Rahmenbedingungen der KPH Wien/Krems werden unterschiedliche empirische Studien skizziert und anschließend in verschiedensten Aufsätzen reflektiert, zunächst von kirchlicher, anschließend von wissenschaftlicher Seite. Hier wiederholen sich viele Momente, die an manchen Stellen etwas langatmig anmuten. Wenn man die Aufsätze jedoch genauer liest und den tiefen Ernst und das Anliegen der Autorinnen und Autoren spürt, die Sache der interkonfessionellen und interreligiösen Kooperation voranzubringen, dann ist es leichter, Geduld aufzubringen, und es entwickelt sich Respekt vor der Ehrlichkeit und Differenziertheit, mit der die Arbeit an der KPH Wien/Krems evaluiert und reflektiert wird. Zusammengefasst: Hier liegt eine für die Religionslehrer/-innenausbildung in ganz Europa innovative Studie vor, die grundlegende Desiderate der konfessionell-kooperativen Ausbildung reflektiert und notwendige Schritte für alle skizziert, die an einer Zukunft des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule interessiert sind.

Walter Leitmeier



Pemsel-Maier, Sabine/Schambeck, Mirjam (Hg.): Inklusion!?. Religionspädagogische Einwürfe. Freiburg i. Br. (Herder) 2014, [301 S., ISBN 978-3-451-32838-1]

Das Ziel des Buches wird klar definiert: den Inklusionsdiskurs grundlegend zu reflektieren, kritisch zu diskutieren und ihn für die katholische Religionspädagogik fruchtbar zu machen. Nachdrücklich wird betont, dass dies differenziert geschehen soll. Die Herausgeberinnen äußern ferner den Anspruch, das Bewusstsein der Leserschaft, dass Inklusion eine Wertentscheidung darstellt, schärfen zu wollen. So führen Mirjam Schambeck und Sabine Pemsel-Maier an das Thema heran, Schambeck arbeitet im Zusammenhang mit Menschenrechten, Gerechtigkeit und Integration Inklusion als Fundamentalkategorie heraus. Das Anliegen, Heterogenität an Schulen zu fördern, wird differenziert vertreten. Ein wenig auffällig ist die häufige Formulierung „die Gesellschaft muss“. Bezüglich des konkreten Religionsunterrichts wird für ein weites Inklusionsverständnis plädiert, in dem alle Schüler/-innen in je ihrer Besonderheit gefördert werden. Aufgrund der existentiellen Dimension von Religion eigne sich der Religionsunterricht auch besonders gut für Inklusion. Sabine Pemsel-Maier rollt ihre kritische Differenzierung am prominenten ‚Fall Henri‘ auf und spricht von Aporien. Für die Prädestination des Religionsunterrichts zu inklusivem Verhalten findet sie jedoch schöpfungstheologische, anthropologische, christologische und ekklesiologische Gründe. Wenn sie die christliche Theologie ganz klar als Anwältin des Subjekts herausstellt, könnte natürlich leise gefragt werden, ob Religionsgemeinschaften nicht auch als Anwälte des Kollektivs betrachtet werden können, zumindest in ihrer traditionellen Rolle. An eine umsichtige Beachtung aller Faktoren wird

jedoch insgesamt im Text erinnert und auf realisierbare Maßnahmen hingewiesen, die Überforderungen meiden sollen. Wer einen geschichtlichen und rechtlichen Überblick zum Thema Inklusion sucht, wird mit dem Artikel von Johannes Heger und Christian Höger gut bedient. Nach Darstellung der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006, der deutschen Rezeption, dem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2011 und den Empfehlungen der deutschen Bischofskonferenz von 2012 erinnern die Autoren selbst am Schluss daran, als Gestaltungskriterium die Ermöglichung von Bildung nicht aus den Augen zu verlieren. Sie weisen ferner auf die häufig einseitige religionspädagogische Konzentration auf den UN-Beschluss und das Übergehen des Salamanca Statements hin, in welchem schon 1994 die inklusive Orientierung entfaltet wurde. Sonderschulen werden darin als bedeutende Ressource der Entwicklung inklusiver Schulen bezeichnet und als bleibende Notwendigkeit betrachtet.

Danach folgt der wütende Artikel von Georg Feuser, der neues erziehungswissenschaftliches Denken fordert und Persönlichkeits- und Menschenrechte ausschließlich an Regelschulen verwirklicht sieht. Sonderschulen bringt er in Verbindung mit selektiver Biopolitik und Euthanasie. Joachim Kahlert argumentiert in seinem Artikel gegen die Inflation pädagogischer Gemeinplätze, welche nichts austragen, aber im Feld der Inklusionsdebatte ständig angeführt werden. Er fordert analytische Umsicht für das Handlungsfeld Unterricht und weist darauf hin, dass Unterricht als soziales Geschehen pädagogische Ressourcen in Anspruch nimmt, die nicht beliebig gesteigert werden können. Eine ausgewogene Reflexion von Ermöglichung und Möglichkeit folgt. Schließlich stellt er seine Konzeption „inklusionsdidaktischer Netze“ vor. Der Artikel von Thomas Müller zeigt seine Richtung schon im Titel „Lob der Förderschule – von den Leistungen des deutschen Förderschulsystems“. Müller leugnet nicht, dass das Förderschulsystem durch seine Existenz auch Segregation und Exklusion erzeugt, betont aber, dass es vor allem Bildungsmöglichkeiten und fachliche Expertise realisiert, die in der allgemeinen Schule nicht geleistet werden. In seiner historischen Betrachtung des Förderschulwesens zeigt er auf, dass inklusive Ideale schon immer im Spiel waren. Neu sei nun nur der rechtliche Bindungsgehalt und die Annahme, gelungene Inklusion liege an der größtmöglichen Heterogenität in einer Schule

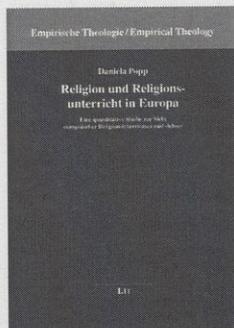
für alle, wofür allerdings der empirische Nachweis fehle. Die inklusiven Verhältnisse anderer Länder sieht Müller teilweise kritisch, da nicht selten Separierung unter den mit Inklusion etikettierten Maßnahmen stattfände. Nach der Darstellung der Leistungen des Förderschulsystems kommt Müller dennoch zum Schluss, dass sich das Selbstverständnis der Förderschulen verändern müsse, um zunehmend als „ambulante Schule ohne Schüler/innen“ fungieren zu können. Bert Roebben zeigt in seinem Beitrag, dass eine biblisch-theologische Begründung der Inklusionspädagogik dazu beiträgt, den Menschen in seiner Einzigartigkeit differenziert wahrzunehmen und zu fördern. Dazu führt er Gedanken zu einer „Kultur der Anerkennung“ aus und betont die Notwendigkeit einer dialogischen Struktur jedes Bildungsprozesses. Da eine narrativ-kommunikative Struktur die Bildungschance enthielte, ein anderer Mensch zu werden, sei dieser Prozess auch als ein spiritueller zu betrachten. Biblisch sei vor allem die Weisheitstradition der Schrift als Leseschlüssel für eine inklusive Religionspädagogik zu betrachten.

In den folgenden beiden Beiträgen nehmen die Herausgeberinnen noch einmal eine theologische Vertiefung des Inklusionsansatzes vor. Mirjam Schambeck rekurriert auf Karl Rahners Überlegungen zu Gottes Eigenschaften bezüglich Einheit und Vielfalt. Die herausgestellten Beziehungsqualitäten Gottes führt Schambeck zur Reflexion menschlicher Differenz zwischen Eigenem und Anderen. Sie folgert für den Religionsunterricht, dass die Beziehungsqualität stimmen muss. Ein Übermaß an Heterogenität kann auch zur bewussten Abbruchentscheidung führen. Sabine Pempel-Maier kommt zum Schluss, dass Behinderung nicht als theologische Notwendigkeit interpretiert werden darf, sondern in den Bereich von Begrenzung, Beeinträchtigung und Kontingenz gehört. Schöpfungstheologisch könne das als Signatur der entfremdeten und auf Vollendung harrenden Welt gedeutet werden. Eine sündentheologische Argumentation habe hingegen heute an Plausibilität eingebüßt. Sie führt anschließend die Notwendigkeit einer inklusiven Anthropologie aus. Ein inklusives Menschenbild entfalte auch ein gesellschaftskritisches Potential gegen alle Leistungs- und Schönheitsideologien. Eine inklusive Theologie müsse auf jeden Fall die Größe Gottes mit Behinderung zusammendenken können. Anita Müller-Friese führt dann noch einmal pädagogische Prinzipien einer inklusiven Didaktik aus.

Barbara Strumann stellt am Schluss des Bandes ein Projekt innerhalb des Religionsunterrichts an einer Förderschule vor. Psalmen wurden hier als Sprachraum zum produktiven Umgang mit Gewalt und Gewalttätigkeit betrachtet und methodisch eingesetzt.

Das Ziel bzw. die Ziele der Herausgeberinnen werden mit dem Band erreicht. Die Beiträge informieren und reflektieren nicht nur, sondern sensibilisieren auch für ein Anliegen, das am Ende weniger als eine Hausaufgabe als eine theologische Herzensangelegenheit zutage tritt. Zahlreiche nüchterne und praxiserfahrene Beiträge, die keine kritischen Fragen scheuen, ermutigen besonders dazu. Wer also religionspädagogisch das Thema Inklusion anpacken will, findet hier eine hilfreiche Grundlagendiskussion.

Iris Mandl-Schmidt



Popp, Daniela: Religion und Religionsunterricht in Europa. Eine quantitative Studie zur Sicht europäischer Religionslehrerinnen und -lehrer (Empirische Theologie, Bd. 26), Münster (LIT) 2013 [273 S., ISBN 978-3-643-12223-0]

Religionsunterricht ist angefragt. Das gilt nicht nur für die deutschsprachigen Länder, sondern für das Verständnis von religiöser Bildung in der Schule in ganz Europa. Aus unterschiedlichen Perspektiven wird die Diskussion um den Religionsunterricht geführt, gesellschaftliche, kirchliche und schulische Erwartungen können stark differieren. Innerhalb Europas reichen die Konzepte religiöser Bildung im Rahmen der Schule von Katechese bis hin zu einem ‚neutralen‘ Religionskundeunterricht.

Die vorliegende Untersuchung von Daniela Popp, die im Rahmen eines Forschungsprojektes des europäischen Netzwerkes TRES (Teaching Religion in a Multicultural European Society) angesiedelt ist, befasst sich mit der Perspektive der Religionslehrer/-innen: Wie beurteilen diese als Expertinnen und Experten Chancen, Herausforderungen und Konzepte schulischen Religionsunterrichts? Auch die Datenerhebung erfolgte durch TRES, sodass die Autorin auf bereits vorhandene Daten zugreifen konnte und nicht mit Fragen der Konzeption von Fragebögen etc. befasst war.

Damit wird auch schon die Besonderheit dieser Arbeit benannt: Es gibt zwar eine ganze Reihe von vergleichenden Studien zum Religionsunterricht in Europa, ein Ländervergleich zur Perspektive von Lehrkräften fehlte bislang jedoch gänzlich, sodass die Ergebnisse Potential haben, die Diskussion um den Religionsunterricht durch neue Facetten zu bereichern.

Die Studie ist eine quantitativ-empirische Untersuchung, die sich auf einen Fragebogenrücklauf von 2952 Religionslehrkräften aus 12 europäischen Ländern (Deutschland, Finnland, Irland,

Italien, Norwegen, Österreich, Polen, Rumänien, Schweden, Schweiz, Slowakei, Tschechische Republik) bezieht. Die Stichprobe wurde anhand der Merkmale Geschlecht, Alter, Konfessionszugehörigkeit, Tätigkeitsfeld (Schule oder Gemeinde) und Status (Laie/Kleriker) ausdifferenziert. 64% der antwortenden Lehrerinnen und Lehrer sind katholisch, 29% protestantisch, der Rest verteilt sich auf Angehörige orthodoxer Kirchen sowie Konfessionslose. Der Anteil der Frauen an der Stichprobe liegt bei 71%, das durchschnittliche Alter beträgt 41 Jahre. Die Mehrheit der Lehrpersonen (87%) ist in der Schule tätig. Verwunderlich ist der hohe Anteil an Klerikern, dieser liegt in Bezug auf die Gesamtstichprobe bei 25%.

In einem Einführungskapitel widmet sich die Autorin der Darstellung der Forschungsfrage, der Zusammensetzung des Samples und des methodischen Designs der Studie (15–40). Als zentrale Forschungsfrage wird benannt: „Welche Ziele soll der Religionsunterricht aus Sicht der Religionslehrer verfolgen?“ (25) Zusätzlich erhoben und in Beziehung zu den Zielen gesetzt werden die jeweilige Verhältnisbestimmung von Religion und Moderne, die Bewertung religiöser Pluralität sowie die religiöse Orientierung der Lehrpersonen (ebd.).

Im Folgenden ist die Arbeit so strukturiert, dass jeweils ein thematischer Fokus des Forschungsinteresses kurz diskutiert wird, z. B. das Thema „Ziele des Religionsunterrichtes“ (41–67), und sodann Ergebnisse aus der Studie zur jeweiligen Thematik vorgestellt und diskutiert werden. Nach den „Zielen“ sind weitere thematische Schwerpunkte „Religion in der Moderne“ (85–100), „Bewertung religiöser Pluralität“ (101–134) und „Glaubenseinstellungen und -praxis“ (135–168). Im Anschluss wird der Zusammenhang zwischen religiöser Orientierung und Zieleinstellungen der Lehrkräfte untersucht. Die Ergebnisse der Untersuchung werden (jeweils nach Variablen und nach Ländern) knapp zusammengefasst und abschließend im Sinne religionspädagogischer Schlussfolgerungen (185–206) diskutiert. Ergänzt wird die Arbeit durch einen umfangreichen tabellarischen Anhang.

Im Rahmen der „religionspädagogischen Schlussfolgerungen“ wird der Religionsunterricht sowohl aus dem Blickwinkel internationaler Organisationen (OSZE, Europarat) als auch der evangelischen und der katholischen Kirche in Deutschland beleuchtet. Popp geht letztlich der Frage nach, inwiefern aus der Perspektive derartiger Stakeholder als auch in der Einschätzung der befragten Religions-

lehrer/-innen Religionsunterricht tendenziell eher als ‚learning in, about oder from religion‘ zu konzipieren sei. Diesbezüglich bezieht die Autorin sich auf das mittlerweile in der Religionspädagogik breit rezipierte Modell von Michael Grimmitt. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass sowohl ‚Learning about Religion‘ als auch ‚Learning in Religion‘ Modelle seien, die viele Plausibilitäten mit sich bringen und denen auch die meisten Religionslehrer/-innen gut zustimmen können. Anzumerken ist, dass durch die Studie nicht geklärt wird, in welcher Spielart die Typologie dem theoretischen Konstrukt der Studie zugrunde liegt. Auch die Tabelle, die das Modell idealtypisch veranschaulichen soll (73), bleibt stark vereinfachend. Konkretisiert wird die Typologie durch zugeordnete Variablen des Fragebogens.

Hervorhebenswerte Stärken der Arbeit sind zweifelsohne der Blick auf Europa und der Ländervergleich, wenngleich in den thematischen und argumentativen Teilen deutlich wird, dass hier stark aus einer deutschen Perspektive gearbeitet und gedacht wird. Die Stärke ist zugleich auch – systembedingt – eine Schwäche der Arbeit, da Religionsunterricht, das wird in der Studie immer wieder betont und auch in den Ergebnissen deutlich, in Europa höchst unterschiedliche Traditionen kennt und auch hochgradig plurale Rahmenbedingungen vorfindet. Insofern sind auch die Ergebnisse – die Antworten der Religionslehrkräfte auf die gleichlautenden Fragebögen – nur bedingt miteinander vergleichbar.

Insgesamt ist festzustellen, dass die Arbeit methodisch sauber gearbeitet ist und die Methodologie klar benannt wird. Die verwendeten Verfahren wendet Popp sachkundig an. Für am Detail interessierte Leser/-innen ist allerdings nicht nur die Kenntnis der einschlägigen empirischen Terminologie Voraussetzung, sondern auch die Fähigkeit, Korrelationskoeffizienten, t-Test und Varianzanalysen entsprechend einschätzen und beurteilen zu können.

Die Untersuchung zeigt viele Stärken, aber auch klar Grenzen einer quantitativ-empirischen Untersuchung. So ist der Vergleich der Einstellungen von Religionslehrerinnen und -lehrern aus verschiedenen Ländern zum Religionsunterricht hoch interessant und relevant, über nähere Details des Unterrichts und der Bedingungen kann die Studie jedoch naturgemäß keine Auskunft geben. Sehr verwunderlich ist, dass die Studie zwar durchgängig von „Religionsunterricht“ spricht, sich in

der Praxis aber nur auf christlichen Religionsunterricht bezieht und konsequent die Existenz v.a. islamischen Unterrichts ignoriert, obwohl ein Blick darauf und ein Vergleich höchst spannend wären.

In Bezug auf die theoretische Auseinandersetzung mit Konzepten des Religionsunterrichts in Deutschland und Österreich bleibt die Arbeit hinter dem aktuellen Erkenntnis- und Diskussionsstand deutlich zurück. Mit Sätzen wie „der deutsche und österreichische Religionsunterricht geht über eine schulische Katechese hinaus, indem sich das Augenmerk des Unterrichts zugleich auf die Perspektive der Schüler richtet, die durch die Heranführung an den Glauben in ihrer persönlichen Entwicklung und Lebensgestaltung unterstützt werden sollen.“ (54) bzw. der Einordnung „Kerygmatisch-existentieller Religionsunterricht in Deutschland und Österreich“ (59) wird der Religionsunterricht in Österreich und Deutschland wohl nicht ganz zutreffend charakterisiert. Nicht nur diese Überschrift ist stark verzerrend, die Informationen über die schulische Situation in Österreich sind sehr ungenau recherchiert, wie etwa die Aussagen zum Ethikunterricht. Es steht zu befürchten, dass auch die Situationen in anderen Ländern nicht vollkommen zutreffend sind, zumal einschlägige Literatur (wie z.B. Jäggle/Rothgangel/Schlag: Religiöse Bildung an Schulen in Europa) nicht berücksichtigt wurde.

Insgesamt wird die Debatte um religiöse Bildung in der Schule nur sehr knapp geführt und bezieht sich vorwiegend auf den deutschen Kontext. Das erstaunt auch insofern (zumindest den Rezensenten als Österreicher), als dass Österreich das Land mit dem bei weitem stärksten Rücklauf (16,6% der Gesamtstichprobe) an Fragebögen im gesamten Sample darstellt.

Resümierend ist festzuhalten, dass die Studie einen wichtigen Beitrag zur Diskussion religiöser Bildung in der europäischen Schule liefert, in dem die Positionen von Religionslehrkräften aus zwölf verschiedenen Ländern ins Spiel kommen. Es zeigt sich neben vielen Gemeinsamkeiten, dass die Traditionen in Polen, in Skandinavien und in den deutschsprachigen Ländern nach wie vor schwer miteinander vergleichbar sind.

Wolfgang Weirer



Rothgangel, Martin: *Religionspädagogik im Dialog I. Disziplinäre und interdisziplinäre Grenzgänge (Religionspädagogik innovativ, Bd. 3,1)*, Stuttgart (Kohlhammer) 2014 [303 S., ISBN 978-3-17-022643-2]

Martin Rothgangel, Professor für Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien, hat sich seit Ende der 1990er-Jahre als ausgewiesener Kenner des Dialogs zwischen wissenschaftlichen Grenzgebieten einen Namen gemacht, etwa zum Verhältnis von Theologie und Naturwissenschaften sowie zur Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik.

In seiner neuen Monographie stellt Rothgangel einerseits eindrucksvoll unter Beweis, dass er vielfältige komplexe (inter-)disziplinäre Grenzgänge unternommen hat und verständlich beschreiben kann: So werden in den Kapiteln 2–6 sehr facettenreich religionspädagogische Dialoge mit wichtigen wissenschaftlichen Gesprächspartnern geführt (Kap. 2: Wissenschaftstheorie, Kap. 3: Soziologie, Kap. 4: Theologie und Religionswissenschaft, Kap. 5: Pädagogik und Psychologie, Kap. 6: Fachdidaktik und Spieltheorie). Andererseits verwendet Rothgangel diese Dialoge dahingehend innovativ, dass er sie zum Prüfmaterial für die im ersten Kapitel explizierte Fragestellung macht, inwiefern Karl Ernst Nipkows prägender konvergenztheoretischer Ansatz, der Religionspädagogik dialektisch sowohl theologisch als auch pädagogisch verantwortet, bei sämtlichen Dialogthemen greift. Diese Frage wird im Schlusskapitel ausgewertet.

Die Hauptfrage des Buches lautet somit, wie Religionspädagogik sich als Wissenschaft im Dialog zu inner- und außertheologischen Disziplinen begreifen und weiterentwickeln lässt. Dazu wird in Kapitel 1 (13–24) der konvergenztheoretische Ansatz kritisch gewürdigt und fünffach auf die Fragestellung bezogen (1.1), wonach der Aufbau der Studie skizziert wird (1.2).

Das konstitutive zweite Kapitel „Im Dialog mit der Wissenschaftstheorie“ (25-73) erläutert zunächst Gegenstandsbereich, Methoden und Bezugsdisziplinen der Religionspädagogik (2.1), um dann in Form von zehn Thesen die enzyklopädische Frage zu diskutieren, inwiefern sich Religionspädagogik als „Mitte der Theologie“ verstehen lässt (2.2). Hieran schließt sich eine aufschlussreiche Untersuchung hinsichtlich dessen an, welche Disziplinen die Religionspädagogik beim Thema Schöpfung rezipiert, wozu drei neuere Dissertationen, vier Themenhefte einschlägiger religionspädagogischer Zeitschriften sowie zwei exemplarische theologische Gesamtdarstellungen analysiert werden (2.3).

Eine religionspädagogische Sichtung systemischer Ansätze in Pädagogik und Theologie (3.1) eröffnet das dritte Kapitel, das dem Dialog mit der „Metatheorie“ Soziologie gewidmet ist (74–120). Rothgangel wendet die systemtheoretische Perspektive anschließend auf konkrete Fallbeispiele an – z. B. die Reform der Lehramtsausbildung Religion an der Universität Göttingen 2005/2006 (3.2) –, um dann für Religionslehrkräfte zentrale empirische Methoden zur Datenerhebung und -auswertung vorzustellen (3.3).

In Kapitel 4 „Im Dialog mit Theologie und Religionswissenschaft“ (121–170) spielen sich zunächst der Neutestamentler Florian Wilk und der Religionspädagoge Martin Rothgangel zum Thema „Wahrnehmung Jesu“ gegenseitig die Bälle zu, um hieraus Konsequenzen für den Dialog zwischen Religionspädagogik und neutestamentlicher Wissenschaft zu ziehen (4.1). Des Weiteren wird als ein Kernaspekt des innertheologischen Gesprächs das Verhältnis von systematischer und „religionspädagogischer Theologie“ einer Klärung unterzogen (4.2). Vervollständigt wird das Kapitel, indem die Bildungsrelevanz der Religionswissenschaft für einen konfessionellen RU ausgelotet wird (4.3).

„Im Dialog mit Pädagogik und Psychologie“ (171-221) wendet sich der Autor im fünften Kapitel zunächst der Debatte um Kompetenzorientierung und Bildungsstandards in der (Religions-)Pädagogik zu (5.1). Im Anschluss daran setzt sich Rothgangel nicht nur mit der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz auseinander und betrachtet exemplarisch das Zueinander von Religionspädagogik und Pädagogischer Psychologie (5.2), sondern beleuchtet auch die Thematik des Interreligiösen Lernens mit Fokus auf die Sozialpsychologie (Einstellungs- und Vorurteilsforschung) (5.3).

Rothgangel geht im sechsten Kapitel auf die religionspädagogischen Dialogpartner Fachdidaktik und Spieltheorie ein (222–266), wozu er erstens die Chancen der Fachdidaktik(en) für Universitäten erörtert (6.1), zweitens aktuelle Herausforderungen der Fachdidaktiken untersucht, die sich oft im Dazwischen, etwa zwischen Bildungs- und Fachwissenschaften, wiederfinden (6.2), und drittens den Religionsunterricht aus spieltheoretischer Perspektive umschreibt (6.3).

Im siebten Kapitel „Religionspädagogik aus systemtheoretischer Perspektive. Vom konvergenz- zum differenztheoretischen Ansatz“ (267–284) schließt sich der Kreis, indem die in der Einleitung gestellten fünf Leitfragen zum konvergenztheoretischen Ansatz beantwortet werden (7.1): Dabei kritisiert Rothgangel Nipkows Theologiebegriff als zu abstrakt und wenig ausdifferenziert und bemängelt, dass die von diesem angenommene hilfreiche Zweiheit von Theologie und Pädagogik meist zu simpel wirkt. Dadurch, dass Nipkow religionspädagogische Kriterien mit ihrer theologischen und pädagogischen Sachgemäßheit begründe, vernachlässige er den Terminus „religiöse Bildung“ als wissenschaftstheoretische Grundlage. Zudem sei die von Nipkow geforderte Gleichzeitigkeit theologischer und pädagogischer Begründung in Forschungsprojekten nur begrenzt praktikabel. Schließlich begründet Rothgangel das Potential des von ihm favorisierten differenztheoretischen Entwurfs und charakterisiert diesen sehr pointiert (7.2).

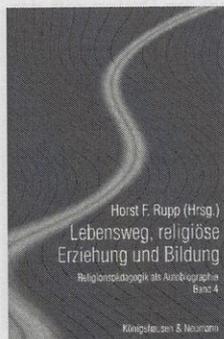
Martin Rothgangel bereichert mit seiner Publikation die komplexe wissenschaftstheoretische Standpunktbestimmung der christlichen Religionspädagogik nachhaltig: So verfolgt zum einen jedes der Kapitel 2–6 einen lohnenden Gedankengang, der zudem sowohl durch die zitierte Literatur als auch das hilfreiche Personen- und Sachregister zur Weiterreflexion einlädt. Zum anderen gelingt es dem Verfasser, seine bisherigen Forschungen von einem weiteren Metastandpunkt aus zu überblicken, um so „neue für die Religionspädagogik relevante Informationen“ (13) zu generieren. Dabei spielt er mit offenen Karten, indem er darauf hinweist, dass die Kapitel 2–6 bereits von 1998 bis 2013 publiziert und leicht aktualisiert wurden (285–287). Auch legt der Autor in den neu abgefassten Kapiteln 1 und 7 darüber Rechenschaft ab, welche alternativen hermeneutischen Schlüssel ihm neben dem konvergenztheoretischen Ansatz zur Verfügung gestanden hätten

(268), um die Dialoge wie Perlen auf eine neue Schnur aufzufädeln.

In dieser ertragreichen Metaperspektive schlummert jedoch auch erstens die Gefahr, dass es mitunter beim Lesen schwerfallen könnte, zwischen den Eigenlogiken der Kapitel 2–6, die ja bereits eigenständig zu diversen Anlässen verfasst wurden, und der Gesamtlogik der neu geschlagenen Schneise zu unterscheiden. Zweitens lassen sich bei genauerem Hinsehen vereinzelt thematische Doppelungen entdecken, wie etwa beim Interreligiösen Lernen, das sowohl in 5 als auch 4.3 vorkommt, bei den empirischen Forschungsmethoden (in 2.1.2 und 3.3) sowie der Verhältnisbestimmung von Systematischer und Praktischer Theologie (in 2.1.3 und 4.2), was wohl nur durch ein aufwendiges Neuverfassen der Publikation aus einem Guss hätte vermieden werden können. Drittens wäre aus einer katholisch-religionspädagogischen Perspektive noch die kurze Erwähnung des empirischen Verdiensts von Johannes A. van der Ven¹ wünschenswert gewesen, obwohl selbstredend die wissenschaftstheoretische Konzeptualisierung von Religionspädagogik eine Herkulesaufgabe mit unendlich vielen Lösungen darstellt.

Trotz dieser kleinen Kritikpunkte meistert Martin Rothgangel diese Herausforderung, sodass die Lektüre seiner Zusammenstellung und gewinnbringenden Re-Analyse seiner bisherigen wissenschaftstheoretischen Beiträge nur empfohlen werden kann.

Christian Höger



Rupp, Horst F. (Hg.): Lebensweg, religiöse Erziehung und Bildung. Religionspädagogik als Autobiographie. Band 5. Unter Mitarbeit von Susanne Schwarz (Forum zur Pädagogik der Religion, Bd. 5), Würzburg (Königshausen und Neumann) 2014. [392 Seiten, ISBN: 978-3-8260-5226-2]

Das anzuzeigende Buch ist der fünfte Band der – zunächst unter dem Titel „Lebensweg und religiöse Erziehung. Religionspädagogik als Autobiographie“ – von Rainer Lachmann und Horst F. Rupp herausgegebenen Reihe, die seit Band 4 mit Rupp als Alleinherausgeber unter dem Titel „Lebensweg, religiöse Erziehung und Bildung. Religionspädagogik als Autobiographie“ firmiert. Der Band enthält folgende Biographien: Auf katholischer Seite: Albert Biesinger, Hubertus Halbfas, Stephan Leimgruber, Matthias Scharer, Agnes Wuckelt und Herbert Zwergel. Auf evangelischer Seite: Gerhard Büttner, Bernhard Dressler, Elsbe Goßmann, Hans-Günter Heimbrock, Jürgen Heumann, Harry Noormann, Klaus Petzold, Werner H. Ritter, Horst F. Rupp, Christoph-Theodor Scheilke, Monika und Udo Tworuschka.

Den Lebensgeschichten vorangestellt haben Horst F. Rupp und Susanne Schwarz einen grundsätzlichen Beitrag mit dem Ziel der „Annäherungen an eine erinnerungsbezogene Religionspädagogik“ (Untertitel, 12). Die Autoren differenzieren zwischen „individuell-privater“, „gesellschaftlicher“ und „religiöser“ Erinnerungsebene (15f.). Die bisherige Bearbeitung von „Erinnerung in der Religionspädagogik“ lässt sich differenzieren in Erinnerung „als Aufgabe“ in Bezug auf „Erinnerung an die Shoah“ (23), Erinnerung in der Kirchengeschichtsdidaktik, der Bedeutung von Erinnerung als anthropologisches Phänomen und im Zusammenhang mit Lerneffekten. Rupp und Schwarz führen

1 Van der Ven, Johannes A.: Entwurf einer empirischen Theologie, Kampen – Weinheim 1990.

als theoretisches Desiderat die Unterscheidungen zwischen „Erinnerung als inhärentem Modus religionspädagogischen Nachdenkens, Erinnerung als Gegenstand religiöser Bildung und Erziehung und erinnerungsgeleitetem Lernen und der Reflexion von Erinnerung auf der Metaebene“ (42) ein. Abschließend werden Überlegungen zum Lernen von Erinnern und zu einer Weiterarbeit an einer „erinnerungsbezogenen Religionspädagogik“ (43) aufgezeigt. Weiterführend wäre gewesen, wenn auch die Überlegungen der praktisch-theologischen (Auto-)Biographieforschung zu den Fragen des biographischen Erinnerns berücksichtigt worden wären. Diese Lücke ist angesichts des Hauptanliegens der Reihe nicht verständlich.

Die Autobiographien lassen konkrete Personen vor dem inneren Auge der Lesenden lebendig werden und legen auch bei Bekannten neue Facetten frei. Um diese Stärke des Genres zu erhalten, wird hier keine Zusammenfassung der Lebensgeschichten gegeben, sondern die eigene Lektüre empfohlen.

Aufgezeigt werden jedoch exemplarische Linien, die der Rezensentin auffielen: Schon die Art und Weise der biographischen Positionierung und die Überschrift des jeweiligen Beitrags sagen viel über die Autorin/den Autor aus – persönlich und wissenschaftlich: Sie drücken aus, bei welchen lebensgeschichtlichen und religionspädagogischen Themen sozusagen ‚Herzblut‘ fließt, welche Themen inzwischen abgehandelt sind oder bis heute beschäftigen. Die meisten beruflichen Lebenswege verlaufen in Kurven oder mit Umwegen. Bewundernswert ist die Ehrlichkeit und Offenheit, mit der auch biographische Suchbewegungen beschrieben werden.

Für den Herausgeber ist 1949, „das Gründungsjahr der beiden deutschen Staaten“ (8), als Geburtsjahr die Zäsur für die Personenauswahl dieses Bandes. Dennoch überrascht, dass elf der achtzehn Autoren genau 1948 und 1949 geboren und die anderen fast gleich alt sind, mit Ausnahme von Elsbe Goßmann und Hubertus Halfbas, die bereits Anfang der 1930er-Jahre geboren sind und sich noch an die Zeit des Zweiten Weltkriegs erinnern.

Die Biographinnen und Biographen gehören also mehrheitlich zur Nachkriegs-Generation, deren Kindheit in den 1950er-Jahren religionspädagogisch noch von „Evangelischer Unterweisung“ bzw. „Materialkerygmantik“ geprägt ist, was in der

Darstellung der Kindheit ebenso sichtbar wird wie die Auswirkungen der Nachkriegszeit in der Familie. Dennoch sind die biographischen Voraussetzungen und deren Verarbeitung so unterschiedlich wie die Gründe, die zur Wahl eines Theologiestudiums führen.

Die Infragestellung der damaligen Religionspädagogik erlebt diese Generation während des Studiums hautnah mit, wie es Jürgen Heumann ausdrückt: „Die Themen der Zeit waren in allen Unterrichtsfächern neue demokratisierte und an den Schülerbedürfnissen orientierte Schulformen [...], Curriculumrevision, Lernzielorientierung, Problemorientierung; in der Theologie immer noch die Auseinandersetzung zwischen Christentum und Marxismus.“ (168). Die Auseinandersetzung mit politischen Zeitfragen im Studium beschreiben Gerhard Büttner, Bernhard Dressler, Christoph-Theodor Scheilke und Herbert Zwergel. Jürgen Heumann und Agnes Wuckelt heben zudem die Bedeutung „feministische(r) Ansätze“ (171) für die eigene Auseinandersetzung hervor.

Interessant ist zu sehen, wie häufig der Weg zur Professur seitens der evangelischen Religionspädagogen über eine mehrjährige Tätigkeit am RPI Loccum (Bernhard Dressler, Klaus Petzold) und an weiteren Institutionen der religionspädagogischen Fort- und Weiterbildung (Jürgen Heumann, Horst F. Rupp) führt. Die religionspädagogische Bedeutung des Comenius-Instituts Münster wird an den Biographien von Elsbe Goßmann und Christoph-Theodor Scheilke ablesbar. Bei mehreren katholischen Religionspädagogen ist der wissenschaftliche Weg durch eine pastorale oder religionspädagogische Arbeit eher begleitet oder kurz verzögert (Albert Biesinger, Hubertus Halfbas, Stephan Leimgruber), während Matthias Scharer und Agnes Wuckelt länger im außerwissenschaftlichen Bereich arbeiteten.

Auffällig ist, dass als einzige katholische Professorin in Band 5 Agnes Wuckelt vertreten ist. Dies ist nicht dem Herausgeber anzulasten: Ein Grund hierfür ist, dass katholische Laien, und somit Frauen, erst seit Ende der 1950er-Jahre ein theologisches Universitätsstudium absolvieren und damit die Voraussetzungen für eine mögliche Professur erwerben können. Eine wissenschaftliche Laufbahn scheint in dieser Generation jedoch auch in der evangelischen Theologie noch unüblich, wie die Biographien der beiden evangelischen Autorinnen belegen: Elsbe Goßmann durfte – trotz Theologiestudiums – lange nicht einmal voll or-

dinierte Pfarrerin werden. Monika Tworuschka promovierte in Religionswissenschaft und wurde durch die gemeinsame Arbeit mit ihrem Mann zu interreligiösen Fragen in der Religionspädagogik wegweisend.

Rupp konstatiert: „Ich habe erfahren und gelernt [...], dass der jeweilige Kontext und insbesondere auch die Genese und Biographie der Produzenten auf die Theorien entscheidend einwirkt, sie maßgeblich bestimmt.“ (266) Waren in den ersten beiden Bänden der Reihe vor allem die Theoretiker/-innen der Geburtsjahrgänge 1925–1935 vertreten, so verabschiedet sich nun die nächste Generation in den Ruhestand. Häufig sind es Schüler/-innen der Religionspädagogen der früheren Jahrgänge, d.h. anhand der vorliegenden Biographien könnten inzwischen religionspädagogische ‚Familiengeschichten‘ erarbeitet werden. Die Lektüre zeigt wissenschaftliche Linien auf, die Personen zusammenführen und Gründe für so manche Kooperation erklären.

Die Veränderungen in der Religionspädagogik, die diese Generation erlebt und mitgestaltet haben, ist einmalig: Spannt sich der Bogen doch vom eigenen Erleben der Evangelischen Unterweisung bzw. Materialkerymatik über die Auseinandersetzung mit den Neuaufbrüchen in den 1960/1970er-Jahren bis zu (immer noch) aktuellen Ansätzen wie Symboldidaktik, Kommunikativer Theologie, Gender und Religionspädagogik, Kindertheologie, Performativer Religionsdidaktik oder Interreligiösem Lernen, die mit den Namen der Autobiographinnen und Autobiographen verbunden sind.

Für mich war die Lektüre des Buches persönlich und fachlich ein Gewinn. So sei Horst F. Rupp für sein nun schon über ein Vierteljahrhundert andauerndes Engagement für eine biographische Geschichtsschreibung und „erinnerungsbezogene Religionsdidaktik“ (42) gedankt. Es ist zu erwarten, dass Folgeband 6 bald erscheinen wird; zumindest wird er vom Verlag schon beworben.

Angela Kaupp



Schröder, Bernd (Hg.): *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur*, Neukirchen-Vluyn (Neukirchener Verlagsanstalt) 2014 [194 S., ISBN 978-3-7887-2789-5]

Die Landschaft des Religionsunterrichts in Deutschland stellt sich erheblich vielfältiger dar, als es selbst manch Kundigem auf diesem Gebiet en détail bekannt ist. Schon allein deswegen ist es verdienstvoll, dass in diesem Sammelband – hervorgegangen aus einer öffentlichen Vorlesungsreihe an der Theologischen Fakultät der Universität Göttingen – jeweils ‚aus erster Hand‘ eine Übersicht über die derzeit vorfindbaren Organisationsmodelle und didaktischen Konzepte dieses Faches gegeben wird. Das beginnt mit dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Baden-Württemberg und geht weiter über den Modellversuch einer „Fächergruppe Religionsunterricht in interreligiöser Kooperation“, den „Hamburger Weg“ eines Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung, das Schulfach „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ (LER) in Brandenburg bis hin zum grundgesetzlichen Sonderfall in Bremen, dem Fach „Biblische Geschichte“ auf allgemein-christlicher Grundlage. Ergänzend hinzugenommen worden sind das neue Schulfach „Religion und Kultur“ im Kanton Zürich sowie der multireligiöse Religionsunterricht in England. Die einzelnen Beiträge geben jeweils gediegen Auskunft über die Geschichte und Genese des Konzepts, stellen sein Anliegen und seine organisatorischen sowie didaktischen Grundlagen vor, geben Einblicke in die Praxis und erörtern die bisher gemachten Erfahrungen und sich daraus ergebende Perspektiven für eine Weiterentwicklung.

Im zweiten Teil des Bandes sind Stellungnahmen zu Chancen und Grenzen des herkömmlichen konfessionellen Religionsunterrichts, insbesondere zu seiner Zukunftsfähigkeit gesammelt. Aus der Perspektive staatlicher Verantwortung legt Rolf Bade, langjähriger Referatsleiter im niedersächsischen Kultusministerium, die Position der Regierung seines Landes dar, nämlich dass der Religionsunterricht gemäß Art. 7.3 GG nicht in Frage steht. Angesichts der zunehmenden Pluralität und kulturellen Vielfalt in Gesellschaft und Schule plädiert er innerhalb des rechtlichen Rahmens für eine Weiterentwicklung des Faches in Richtung eines ‚christlichen Religionsunterrichts‘, der von der evangelischen und katholischen Kirche gemeinsam verantwortet wird und der längerfristig auch offen ist für eine interreligiöse Kooperation. Zudem müsse es aus pädagogischen Gründen ermöglicht werden, in bestimmten Fällen (z.B. in schulischen Einstiegsphasen) zeitweise einen Unterricht im Klassenverband durchzuführen, um etwa Gruppenfindungen zu fördern. Aus evangelisch-kirchlicher Perspektive befürwortet Kerstin Gäfgen-Track das Modell des kooperativ-konfessionellen Religionsunterrichts. Zur Weiterentwicklung zu einem religiös-kooperativen Religionsunterricht äußert sie sich zurückhaltend. Rudolf Tammeus, Fachleiter für Evangelische Religion an Gymnasien, plädiert entschieden für eine konfessionelle Kooperation und für eine prinzipielle Offenheit des Faches. Zur Klärung der Rechtslage und der Spielräume des Religionsunterrichts nach Art. 7.3 GG verhilft der Beitrag des Göttinger Staatskirchenrechtlers Hans Michael Heinig. Nach seiner Interpretation „räumt Art. 7.3 GG den Religionsgemeinschaften nicht das Recht ein, ihren Unterricht in Religionskunde für alle umzuwandeln. Die in der Norm erwähnten Grundsätze sollen die Entfaltung und Erfahrung des spezifischen Bekenntnisses schützen. Die Ausbildung gemeinsamer Religionsunterrichts-Grundsätze bekenntnisverschiedener Religionsgemeinschaften genügt diesen Anforderungen nicht. Folglich bietet Art. 7.3 GG auch keinen Raum für einen echten ‚ökumenischen‘ Religionsunterricht, solange die theologischen Differenzen zwischen der römisch-katholischen Kirche und den Gliedkirchen der EKD als kirchentrennend beschrieben werden“ (149). Vor diesem Hintergrund erscheinen Heinig manche der vorgestellten Religionsunterrichts-Konzepte zumindest als grenzwertig. Als Vertreter der katholischen Religionspädagogik möchte Rudolf

Englert zu einer begründeten Akzeptanz des konfessionellen Religionsunterrichts beitragen, wobei er seine Augen vor in der Praxis bestehenden Mängeln nicht verschließt und deswegen auf eine Verbesserung des Faches dringt. Ebenfalls auf eine Befürwortung des konfessionellen Religionsunterrichts läuft das Plädoyer von Bernd Schröder als Vertreter der evangelischen Religionspädagogik hinaus. Dabei präzisiert er, was mit der konfessionellen Ausrichtung dieses Faches gemeint ist, und begründet, warum diese sinnvoll ist. Mit Blick auf seine Weiterentwicklung müsse dem Religionsunterricht u.a. ein Freiraum zur Kontextualisierung bzw. Regionalisierung eingeräumt, müssten interkonfessionelle und -religiöse Begegnungen erleichtert und muss eine Didaktik des Umgangs mit Konfessionslosen erarbeitet werden. Einleitend weist Bernd Schröder auf die Veränderungen hin, die zu einer Diskussion über den Bestand und die Zukunft des Religionsunterrichts nötigen. Er sieht vier Szenarien, die sich derzeit abzeichnen. Abschließend führt er zu den in den Beiträgen bereits vorgestellten noch weitere vorfindbare Modelle des Religionsunterrichts an und entwickelt eine Methodik zur Urteilsfindung über eine zukunftsfähige Gestalt dieses Faches. Gemeinsam mit Rudolf Tammeus stellt er wünschenswerte Schritte dazu zur Diskussion.

Dieser Sammelband kann allen, die es mit dem Religionsunterricht zu tun haben, insbesondere den in der Aus- und Weiterbildung Tätigen an den Schulen und in den Kirchen, zum Studium nachdrücklich empfohlen werden. Die Beiträge des ersten Teils informieren sachkundig über den Stand der organisatorischen und didaktischen Ausgestaltungen dieses Faches. Im Vergleich untereinander können die jeweiligen Vor- und Nachteile abgewogen werden. Die Stellungnahmen im zweiten Teil fordern zur eigenen Positionsbestimmung heraus. Sie stimmen darin überein, dass ein religionskundlicher Unterricht auf religionswissenschaftlicher Grundlage den Erfordernissen von religiöser Bildung an den Schulen nicht hinreichend gerecht wird. Dabei wird nicht unterschlagen, dass es mit der Praxis des Religionsunterrichts keineswegs per se zum Besten bestellt ist. Unterschiedlich fallen die Vorstellungen darüber aus, wie dieses Fach zukunftsfähig weiterzuentwickeln ist.

So einleuchtend es auch sein mag, dass die Bestandsgarantie des Religionsunterrichts nach Art. 7.3 GG, mit der dieses Fach in Deutschland im

europäischen Vergleich eine Sonderstellung einnimmt, nicht fahrlässig aufgegeben werden soll, so ist doch zu bedauern, dass in den Stellungnahmen dezidierte Verfechter einer Religionskunde und/oder eines Ethikunterrichts für alle Schüler/-innen nicht zu Wort kommen. Denn in der Öffentlichkeit gewinnen die Befürworter/-innen dessen immer mehr an Gewicht. Wenn Bernd Schröder bemerkt, dass es „sog. konfessionellen, transparent-positionellen Religionsunterricht“ gebe, „weil und solange es eine hinreichend große Zahl von Menschen gibt, die sich als Mitglieder einer Religionsgemeinschaft öffentlich zu erkennen geben (wollen)“ (166; vgl. auch 174), so ist mitgeteilt, dass der Fall eintreten kann, in dem das nicht mehr der Fall ist und damit die Plausibilitätsgrundlagen für dieses so gestaltete Fach schwinden.

In Luxemburg spielt sich in dieser Hinsicht derzeit ein interessanter Vorgang ab. Die Regierung arbeitet auf eine Abschaffung der bisherigen Wahlfreiheit zwischen Ethik- und Religionsunterricht

zugunsten eines einheitlichen Werteunterrichts (was inzwischen umgesetzt worden ist). Daraufhin haben sich im November des vergangenen Jahres (2014) die in Luxemburg vertretenen Glaubensgemeinschaften zusammengetan und ein Memorandum unterzeichnet, in dem sie sich zur gemeinsamen Verantwortung für die Gestaltung eines ‚cours des religions‘ als Wahlpflichtfach verpflichten. Unbenommen davon steht es den Religionsgemeinschaften frei, eigene Formen der Unterweisung für ihre jungen Mitglieder durchzuführen.

Welche Grundsätzlichkeit im Übrigen in Frage gestellt ist, die nicht nur für den Religionsunterricht ansteht, für die eine überzeugende Antwort zu finden alles andere als leicht ist, hat Rudolf Englert formuliert: „Wie lässt sich die Erfahrung vermitteln, dass uns religiöse Traditionen auch in einer weitgehend post-traditionalen Gesellschaft etwas zu sagen haben?“ (161)

Norbert Mette

Religion lernen

Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik

herausgegeben von

Gerhard Büttner · Hans Mendl · Oliver Reis · Hanna Roose

2010 Band 1
Lernen mit der Bibel

2011 Band 2
Kirchengeschichte

2012 Band 3
Lernumgebungen

2013 Band 4
Ethik

2014 Band 5
Religionsunterricht planen

2015 Band 6
Glaubenswissen



Alle Bände sind über den Verlag LUSA erhältlich.
Das Jahrbuch kann auch im Abonnement bezogen
werden. Anfragen und Bestellungen:

Verlag LUSA
Beim Hohen Kreuz 22
87727 Babenhausen

Tel. +49 (0)8333 4669
Fax: +49 (0)3212 10 69 7 69
info@LUSA-Verlag.de

www.LUSA-Verlag.de

Religionspädagogischen Beiträge erscheinen zweimal jährlich.

abonnement 2 Hefte 25,- € zuzüglich Versandkosten, Kündigung zum Ende des laufenden Jahres

Buchdienst des Deutschen Katecheten-Vereins (dkv)
Preysingstraße 97
81667 München
Bestell-Nr. 42000

heft 13,- € zuzüglich Versandkosten

Einzelheft über Prof. Dr. Georg Langenhorst

Schriftleitung **Prof. Dr. Ulrich Kropač, Eichstätt**

Prof. Dr. Georg Langenhorst, Augsburg

Adressat Kath. Universität Eichstätt-Ingolstadt
Theologische Fakultät
Prof. Dr. Ulrich Kropač
Ostenstr. 26–28
85072 Eichstätt
E-Mail: ulrich.kropac@ku.de

Universität Augsburg
Katholisch-Theologische Fakultät
Prof. Dr. Georg Langenhorst
Universitätsstraße 10
86135 Augsburg
E-Mail: georg.langenhorst@kthf.uni-augsburg.de

Manuskripte an Prof. Dr. Ulrich Kropač

Revisionsfrist an Prof. Dr. Georg Langenhorst
Für unaufgefordert zugesandte Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten.

Druckgenehmigung Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik
Abdruckgenehmigungen über die Schriftleitung

Webseite www.akrk.eu/rpb.html

Verlag LUSA
Beim Hohen Kreuz 22
87727 Babenhausen
www.lusa-verlag.de

Buchbinderei Ehe
Radolfzell

08 2016

Säurefrei
RAL-RG 495