

530522502 021



Universität Tübingen

Theol

RpB

77-78

Heft 75/2016

Religionspädagogische Beiträge

Katholische Religionspädagogik und Katechetik

Bibeldidaktik

Jugendbibel

Enzyklika Laudato si'

Moscheekatechese

Digital Media

ANNA

rpB ✓
ZID ✓

LUSA

X

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)
<i>Kontaktdaten, Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen siehe Seite 141</i>	

Inhalt

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

Religionspädagogik POINTIERT

Quo vadis?	
Kirchliche Erwachsenenbildung im Transformationsprozess	5
<i>Ralph Bergold</i>	

Religionspädagogik KONTROVERS

Schulpastoral kontrovers	
Eine katholische (!?) Sichtweise	15
<i>Gundo Lames</i>	
Was ist evangelische Schulseelsorge?	25
<i>Harmjan Dam</i>	

Religionspädagogik DISKURSIV 1

Biografieorientierung in religiösen Lehr- und Aneignungsprozessen unter besonderer Berücksichtigung des Glaubenslernens Erwachsener	35
<i>Angela Kaupp</i>	
Lernen an Biografien im diakonischen Lernen – geschlechtersensibel betrachtet	45
<i>Ulrike Witten</i>	
Lernen mit der eigenen Biografie in der Religionslehrerbildung	
Theoretische Aspekte	56
<i>Viera Pirker</i>	

Religionspädagogik DISKURSIV 2

Religiosität und Professionalität von (Religions-)Lehrerinnen und Lehrern
Einblicke in eine Forschungswerkstatt 69
Manfred L. Pirner / Annette Scheunpflug / Stephan Kröner

Helden, Novizen, Zeugen?
Beziehungsfähigkeit und Reflexivität als Basiskompetenzen von Religionslehrenden 81
Hans Mendl

Religionspädagogik AKTUELL

Der Religionsunterricht als Lernort religiöser Differenz
in einer plural gewordenen Gesellschaft 93
Mirjam Schambeck SF

Religiöses Lernen in der inklusiven Schule
Standortbestimmung und offene Fragestellungen 105
Claudia Gärtner

„Forschendes Lernen“ in der Religionspädagogik 116
Guido Meyer / Hildegard Peters / Sonja Schüller

Religionspädagogik SPEZIAL

„Think Tank: Quo vadis, Religionspädagogik?“ 129
Angela Kaupp

REZENSIONEN 133



ZA 4253

Editorial

Ulrich Kropač / Georg Langenhorst

Der diskursive Austausch im Bereich der wissenschaftlichen Religionspädagogik findet in guter akademischer Tradition bevorzugt auf Tagungen und Symposien statt. Vorliegende Ausgabe der RpB dokumentiert mit zentralen Beiträgen gleich zwei derartige Veranstaltungen in der dafür zweifach angelegten Rubrik *Religionspädagogik diskursiv*.

Zunächst finden sich drei Beiträge von der ökumenisch verantworteten ‚Jahrestagung der Religionspädagoginnen‘, die sich im Januar 2015 in Mainz mit dem Thema „Biographieorientierung in religionspädagogischer Theorie und Praxis“ auseinandergesetzt haben. *Angela Kaupp*, *Viera Pirker* und *Ulrike Witten* leuchten das Themenfeld aus einander ergänzenden Perspektiven aus.

Die ökumenische Jahrestagung der – katholischen – KRBU (Konferenz der Religionspädagoginnen und -pädagogen an bayerischen Universitäten) und der – evangelischen – KLT (Konferenz der an der Lehrerbildung beteiligten Theologinnen und Theologen in Bayern) im März 2015 auf Schloss Hirschberg widmete sich der Frage nach der „Professionalisierung der Religionslehrerbildung“. *Hans Mendl* und *Manfred Pirner* (samt Mitarbeiter/-innen) stellen überarbeitete Versionen ihrer Beiträge zur Diskussion.

Neben diesen zwei Diskursfeldern bedient das vorliegende Heft natürlich auch die anderen Rubriken, welche die *Religionspädagogischen Beiträge* auszeichnen.

■ *Ralph Bergold* gibt in der Rubrik *Religionspädagogik pointiert* einen Überblick über die Perspektiven der kirchlichen Erwachsenenbildung im Transformationsprozess gegenwärtiger Entwicklungen.

■ *Gundo Lames* und *Harmjan Dam* beleuchten unter *Religionspädagogik kontrovers* (wobei in diesem Fall *kontrovers* im Sinne von *komplementär* zu lesen ist) aus katholischer wie evangelischer Perspektive die Grundprinzipien, Tendenzen und Herausforderungen von Schulseelsorge als immer wichtiger werdendem Bereich religiöser Praxis und Bildung.

Religionspädagogik aktuell stellt in dieser Ausgabe folgende frei eingereichte Beiträge zu gegenwärtigen Fragestellungen der Religionspädagogik vor:

■ Überlegungen zu „religiösem Lernen in der inklusiven Schule“ (*Claudia Gärtner*);

■ Ausführungen über den „Religionsunterricht als Lernort religiöser Differenz in einer plural gewordenen Gesellschaft“ (*Mirjam Schambeck*);

■ Einblicke in eine Werkstatt zu „forschendem Lernen“ in der religionspädagogischen Ausbildung an der Universität (*Guido Meyer* und Mitarbeiterinnen).

Den besonderen Abschluss dieses Heftes bildet ein Bericht über das Treffen eines „Think Tanks“ der AKRK zu zukunftsweisenden Aufgaben und Perspektiven der universitären Religionspädagogik, verfasst von *Angela Kaupp*.

Rezensionen zu aktuellen religionspädagogischen Studien, Praxisbüchern und Sammelbänden runden wie gewohnt die RpB ab.

Ein Schlusshinweis: Die Preise für den Bezug der *Religionspädagogische Beiträge* sind seit Jahrzehnten konstant niedrig. Kaum eine zuschussfrei und deshalb ungebunden erscheinende Fachzeitschrift wird auf diesem Niveau in Printausgabe publiziert. Angesichts der steigenden Kosten haben wir nun – nach Absprache mit dem Vorstand der AKRK – die Preise moderat

angehoben. Das Abo kostet fortan 25,- Euro, Einzelhefte werden für 13,- Euro verkauft.

Damit bleiben wir nach wie vor auf einem niedrigen Preisniveau – und sind zuversichtlich, dass Sie uns als Leser/-in (gern auch als Beitragende) weiterhin treu bleiben. Und nicht vergessen: Jegliche bleibend notwendige Form von Werbung und Gewinnung neuer Abonnentinnen und Abonnenten für die *Religionspädagogische Beiträge* stärkt die scientific community der Religionspädagogik.

Quo vadis?

Kirchliche Erwachsenenbildung im Transformationsprozess

Ralph Bergold

Der Begriff „Transformation“ ist zum Kennzeichen der derzeitigen Umbruchs- und Veränderungsprozesse in allen Bereichen des öffentlichen und privaten Lebens geworden. Aktuelle Zeitdiagnosen sprechen von Umwandlungen, Um- und Abbrüchen, in denen nach neuen Verortungen, neuen Gestaltungen und Ausrichtungen gefragt wird.

Nicht nur Menschen sind unterwegs auf teilweise langen Wegen zur Arbeit, in der Freizeit, auf der Flucht oder auf der Suche, sondern auch in den Systemen von Wirtschaft, Wissenschaft, Politik, Religion, in den Institutionen, in der Gesellschaft und in den Lebenswelten scheint vieles in Bewegung zu geraten.

Die kirchliche Erwachsenenbildung steht ebenfalls inmitten eines solchen Transformationsprozesses. Als Geburtsstunde der heutigen verfassten Bildungsarbeit in kirchlicher Trägerschaft in Deutschland wird die Würzburger Synode in den 70er-Jahren mit dem Synodenbeschluss „Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich“ gesehen. Einrichtungen der kirchlichen Erwachsenenbildung feiern derzeit ihr 40-, 50- oder 60-jähriges Bestehen und vergewissern sich im Rückblick ihrer Bedeutung, ihres Auftrags und ihres Standortes in Kirche und Gesellschaft.

Die deutsche Bischofskonferenz veröffentlichte im Jahr 2014 vierzig Jahre nach der Würzburger Synode erstmals ein Dokument zur

katholischen Erwachsenenbildung in Deutschland, das an den Grundauftrag erinnert, eine Situationsanalyse vollzieht und neue Herausforderungen nennt.¹

Nun sind solche Vergewisserungen, Standortbestimmungen und Selbstverständniserklärungen katholischer Erwachsenenbildung im kirchlichen und gesellschaftlichen Kontext sicherlich hilfreich und für alle, die in diesem Handlungsfeld beruflich tätig sind oder sich dort engagieren, auch ermutigend. Dabei gerät aber aus dem Blick, dass die katholische Erwachsenenbildung selbst in einem grundlegenden Transformationsprozess steckt. Die Fragen sind nicht mehr, warum es kirchliche Erwachsenenbildung gibt, ob und warum Kirche sich Bildungsarbeit mit Erwachsenen leistet, was die Abgrenzung von Erwachsenenbildung und Erwachsenenseelsorge ist oder ob und in welcher Weise katholische Erwachsenenbildung zum pastoralen Auftrag der Kirche gehört. Die Fragen und daher auch die religionspädagogischen Herausforderungen für die kirchliche Bildungsarbeit mit Erwachsenen müssten lauten: Was macht katholische Erwachsenenbildung im Kontext der Veränderung der Institution Ehe, der Migrations- und Flüchtlingsbewegungen,

1 *Die deutschen Bischöfe. Kommission für Wissenschaft und Kultur* (Hg.): *Katholische Erwachsenenbildung in Deutschland*, Nr. 40, Bonn 2014.

der Gestaltung des interkulturellen und interreligiösen Zusammenlebens, der Auflösung eines verbindlichen und orientierenden Wertekonsenses, der zunehmenden Digitalisierung unserer Lebenswelt? Wie geht katholische Erwachsenenbildung mit den religiösen Wandlungerscheinungen, mit Identitäts-, Sinn- und Wertebildungen in einer postmodernen und pluralen Gesellschaft, mit Veränderungen im Lern- und Bildungsverhalten um? Wie reagiert sie auf aktuelle Fragen der Öffentlichkeit, der Politik, der Wirtschaft, der Kirche etc. mit den Stichworten Meinungsfreiheit, Selbstbestimmungsrecht, soziale Gerechtigkeit, Barmherzigkeit usw.?

Die Kontexte, in denen heutige katholische Erwachsenenbildung steht, haben sich verändert bzw. befinden sich in Transformationsprozessen. Katholische Erwachsenenbildung muss wieder re-kontextualisiert werden, in einen Bezug zu den sich verändernden Kontexten in der menschlichen Lebenswelt, in Kirche und Gesellschaft gestellt werden. Es geht dabei nicht um eine neue Standortbestimmung, keine neue Begründung, sondern eine Re-Kontextualisierung. Eine Re-Kontextualisierung ist nicht wieder ein völliger Neuanfang oder eine grundsätzliche Neugründung bei Verlust des Vorherigen. „Re-Kontextualisierung heißt Neuwerden bei gleichzeitiger Bewahrung des Ursprünglichen.“²

1. Transformation der Kontexte

Kirchliche Bildungsarbeit mit Erwachsenen ist immer kontextgebunden. Sie schwebt nicht institutionell losgelöst in einem abgeschlossenen Raum, sondern ereignet sich in den Kontexten von Gesellschaft, Kirche und Lebenswelt. Folglich sind auch die aktuellen Zeitdiagnosen aus

diesen drei Bereichen die Bezugsgrößen für die Konzeptionierung, Gestaltung und Durchführung von Veranstaltungen in der kirchlichen Erwachsenenbildung. Zu fragen ist, wie die Kontexte sich in diesen Bereichen geändert haben und welche Konsequenzen daraus für die kirchliche Erwachsenenbildung zu ziehen und zu entwickeln sind.

1.1 Postmoderne Lebensformen

Der polnische Soziologe Zygmunt Bauman³ benennt in seiner Zeitdiagnose die heutige Zeit als „flüchtige Moderne“ mit flüchtigen und fluiden Aggregatzuständen. „Flüchtigkeit“ und „Flüssigkeit“ bieten sich als „passende Metaphern an, wenn man das Spezifische unserer Gegenwart, jener in vieler Hinsicht neuartigen Phase in der Geschichte der Moderne, erfassen will“⁴. Feste Muster, Ordnungen, Strukturen und Pläne sind nicht mehr vorgegeben, noch sind sie selbstverständlich. Vielfach geraten diese Festigkeiten in Konflikte untereinander, sie widersprechen sich, verlieren an Verbindlichkeit, Konsistenz und Form und verändern sich ständig im Laufe der Zeit und Entwicklung. „Sie sind nicht mehr das Gerüst, in dem sich ein Lebensplan entfaltet, sie werden nach diesem Lebensplan geformt, sie erwachsen aus ihm und werden wieder und immer wieder umgebaut.“⁵ Flexibilität, Mobilität und ständige Veränderung verleihen der Flüssigkeit die Assoziation der Leichtigkeit.

Der postmoderne Mensch in der postmodernen Gesellschaft agiert mehr und mehr als Flaneur, als Vagabund, als Tourist und als Spieler.⁶ Dabei wechseln diese Typen innerhalb eines Lebens. Es gibt kein Entweder-oder, sondern jeder Typ vermittelt einen Teil der Geschichte.

2 Bergold, Ralph/Boschki, Reinhard: Einführung in die religiöse Erwachsenenbildung, Darmstadt 2014, 83.

3 Vgl. Bauman, Zygmunt: Flüchtige Moderne, Frankfurt a. M. 2003.

4 Ebd., 8.

5 Ebd., 4.

6 Vgl. Ders.: Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen, Hamburg 1997.

Der *Flaneur* bewegt sich als Fremder unter Fremden und ist ihnen selbst ein Fremder. Begegnungen sind Episoden, es sind Ereignisse ohne Vorgeschichte und Konsequenzen. Der Flaneur nimmt flüchtige Bruchstücke auf und spinnt sie zur Geschichte zusammen. Er bastelt ein eigenes Drehbuch ohne Einfluss auf das Schicksal, die Geschichte etc. Unter Flanieren versteht man alltagssprachlich ein Herumspazieren. Der Ort des Flaneurs ist die Einkaufsstraße. Hier lässt sich bequem von einem Platz zum nächsten wandern.⁷

Der *Vagabund* kann und will niemals ein Einheimischer sein. Er gewöhnt sich nicht allzu sehr an einen Ort, weil andere unbekannte Orte winken und möglicherweise besser als der jetzige sind, und ihn weitertreiben. Das fällt ihm auch nicht schwer, da es immer weniger beständige Orte gibt. Der Vagabund ist nicht Vagabund aufgrund widriger Umstände oder der Unfähigkeit, sich niederzulassen, „sondern aufgrund der Knappheit an besiedelten Orten“⁸.

Der *Tourist* ist wie der Vagabund ständig auf Achse. Der Tourist ist allerdings im Vergleich zum Vagabunden freiwillig unterwegs. Ihn treibt die Lust an neuen Erfahrungen. Er will den Kitzel des Fremdartigen und Bizarren, den er aber abschütteln kann, wenn er genug hat. Im Gegensatz zum Vagabunden hat der Tourist ein Heim, in das er zurückkehren kann, was ihm dann aber auf Dauer wieder zu eng wird und es ihn erneut hinaustreibt. Der Tourist schwankt zwischen Heimweh und der Furcht vor der Heimatgebundenheit. Auf seinen Reisen wagt sich der Tourist zwar in fremde, aber abgesicherte und geregelte Gebiete. Bauman formuliert es so: Die Welt des Touristen ist „grenzenlos, freundlich, willig gegenüber den Wünschen

und Launen des Touristen und immer zu Diensten“⁹.

Schließlich der *Spieler*. Im Spiel gibt es weder Unvermeidlichkeit (d.h. Zwang) noch reinen Zufall, das Spiel ist nicht vorhersagbar, aber durch Spielregeln auch nicht unabänderlich. Es geht um Spielzüge, darum, seine Karten möglichst gut auszuspielen. Der Spieler ist auf die Einschätzung und das Abwägen von Risiko und seiner Intuition angewiesen. Jedes Spiel muss einen Anfang und ein Ende haben. Das Ende darf wiederum das nächste Spiel nicht beeinflussen. Das oberste Ziel eines Spiels ist es zu gewinnen. Daher gibt es im Spiel keinen „Raum für Mitleid, Erbarmen, Mitgefühl oder Zusammenarbeit“¹⁰.

Flaneure, Vagabunden, Touristen, Spieler – das sind die Lebensformen des Menschen in der postmodernen Welt. Es fehlt an Verbindlichkeit, Verantwortlichkeit, Langfristigkeit, Beständigkeit. Das Leben wird zum Spaziergang, zum Bummeln, zum Entdecken, ein Streben nach dem Sieg. Der Mensch wird zunehmend heimatlos.

Die Gemeinsamkeit dieser vier Typen ist die Fragmentierung menschlicher Beziehungen. Beziehungen werden mehr und mehr oberflächlich und schnell widerrufbar. Orte lösen sich auf, Arbeitsplätze lösen sich auf oder verändern sich ständig. Unsicherheit wird zum Lebensmotiv. Was ist heute noch sicher?

Bildungsarbeit mit Erwachsenen in der Postmoderne hat mit diesen postmodernen Lebensformen und Lebensstilen zu tun und sie spielen für pädagogische Konzeptionen, Settings und Handlungsformen eine wichtige Rolle.

7 Vgl. ebd., 150f.

8 Ebd., 155.

9 Ebd., 157.

10 Ebd., 161.

1.2 Transformationsgesellschaft

Im gesellschaftlichen Kontext sind ebenfalls gewaltige Transformationsprozesse zu verzeichnen.¹¹ Die Gesellschaft der Postmoderne ist eine „Möglichkeitsgesellschaft“ (U. Beck), die die Risikogesellschaft der Moderne abgelöst hat und deren Kennzeichen Pluralität, Gleichzeitigkeit von Ungleichem, Erosion der Erwerbsarbeit, Globalisierung und gleichzeitige Tendenz von Nationalisierungen, Migrationen, Ambivalenzen, Entgrenzungen und Entbettungen, Abkehr von Institutionen und Demokratieverdrossenheit, Individualisierung und Ich-Orientierung, Beschleunigung und Entfremdung sind.

Die heutige Gesellschaft ist eine Beschleunigungsgesellschaft. Für Hartmut Rosa besteht dabei ein enger Zusammenhang zwischen Beschleunigung und Entfremdung.¹² Das Paradoxe in der Beschleunigungsgesellschaft ist, dass durch technische Beschleunigungen wie Computer und Internet, Verkehrsmittel wie Auto oder Haushaltstechnologie wie Geschirr- und Waschmaschinen nicht mehr Zeit zur Verfügung steht, sondern diese eher noch knapper wird. Die Zeitknappheit ist eine Signatur der heutigen Gesellschaft, da die Wachstumsraten höher sind als die Beschleunigungsraten. Immer mehr E-Mails müssen geschrieben werden, immer größere Entfernungen müssen bei Arbeit und Freizeit zurückgelegt werden, immer mehr an Kleidung und Geschirr werden angeschafft und gebraucht. Wachstum, Wettbewerb und der Kampf gegen Begrenzung und Endlichkeit sind die Motoren dieser Beschleunigung. Die Folge ist, dass die Zeit schrumpft. Die Zeit

wird auf den Punkt gebracht. Der Augenblick, die Jetztzeit wird zum entscheidenden Zeitmaß und Zeitgefühl. Dieser Prozess der Zeitschrumpfung wird durch die Digitalisierung und deren technischen Fortschritt noch beschleunigt. WhatsApp und Facebook lösen die langsameren E-Mail-Kommunikationen ab.

Neben der Zeit verschwinden auch der Raum und das Raumgefühl. Moderne Reisende kämpfen mit Flugplänen, Umsteigezeiten, Staus und Verspätungen, aber nicht mehr mit den Hindernissen des Raumes. Der Raum schrumpft und verliert bei den meisten Sozialhandlungen und Interaktionen seine vorrangige Bedeutung. Mit zunehmender Digitalisierung verschwinden der Raum und seine Begrenzungen. Man ist in der Lage, sich gleichzeitig in mehreren und in unterschiedlichen Räumen aufzuhalten und der Wechsel erfolgt in Sekundenschnelle. Mit dem Verschwinden des Raumes und der Zeit verschwindet auch die Raum-Zeit-Orientierung des Menschen, seine Identität. Für das In-der-Welt-Sein des Menschen, seine Verortung, Einbettung, Beheimatung und für seinen Halt gibt es keine raum-zeitliche Verlässlichkeit.

1.3 Religiöser Wandel

Der Katholizismus als umfassendes System, wie im Sozialkatholizismus am Ende des 19. Jahrhunderts oder im Milieukatholizismus bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts, hat seine Bedeutung und Prägekraft verloren. Der Grund liegt in dem von N. Luhmann beschriebenen soziologischen systemtheoretischen Prozess der funktionalen Differenzierung der Systeme.¹³ Die Funktionssysteme der Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und der Religion differenzieren sich innerhalb der Systeme aus, entwickeln zunehmende Eigenständigkeiten und Abgrenzungen. Umfassende, multifunktionale sowie

11 Vgl. *Schäffter, Ortfried*: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft, Hohengehren 2001; *Ders.*: Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In: *Schmidt-Lauff, Sabine* (Hg.): Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung, Münster 2012, 113–156.

12 Vgl. *Rosa, Hartmut*: Beschleunigung und Entfremdung, Berlin 2013.

13 Vgl. *Luhmann, Niklas*: Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1997.

integrierende oder verbindende Systeme wie früher Religion oder Konfession gibt es nicht mehr, und damit verschwinden auch religiöse oder konfessionelle Identitäten. N. Luhmann meint: „Das Individuum kann sich nicht mehr durch Inklusion, sondern durch Exklusion definieren.“¹⁴

In der aktuellen Studie über die Religion in der heutigen Zeit sehen Detlef Pollack und Gergely Rosta¹⁵ in dieser funktionalen Differenzierung den Grund für den religiösen Wandel in der heutigen Zeit. Das Katholische, die Kirche deckt nicht mehr das differenzierte religiöse Bedürfnis des heutigen Menschen ab. Es vollzieht sich eine Verschiebung der Aufmerksamkeit von sakralen zu säkularen Themen und Angeboten. Man kehrt der Kirche den Rücken nicht aus Gründen der Kritik oder Enttäuschung, sondern aus Desinteresse und Gleichgültigkeit. Man hat schlichtweg Besseres zu tun, als zum Gottesdienst zu gehen. Das Katholische, das Christliche ist nicht mehr identitätsstiftend. Der christliche Glaube hat keine Alltagsrelevanz mehr. Diese haben andere Systeme, z. B. Wirtschaft, Wissenschaft, Freizeitindustrie, Sport, Konsum etc., übernommen. Beim Katholischen, bei der Kirche diagnostizieren wir heute einen gewaltigen Bedeutungsverlust. Die Wahrheitsfrage wird in einer pluriformen und heterogenen Welt zunehmend problematisiert und der konfessionell Gläubige oder sich einer bestimmten Kirche zugehörig Fühlende wird in einem Gegensatz zu Freiheit und Autonomie gesehen. Eine konfessionelle, kirchliche Bildungsarbeit wird damit zunehmend segmentiert und privatisiert und ihr Anspruch von Allgemeinbildung, Gemeinnützigkeit, öffent-

lichem allgemeinem Interesse und ihrer öffentlichen Förderung bezüglich ihres spezifischen, aber grundlegenden Beitrags der Wertebildung und der politisch-sozialen Bildung wird infrage gestellt.

Aus diesen kontextuellen Veränderungen und Transformationen in den drei Bezugsgrößen muss aus religionspädagogischer Sicht eine Re-Kontextualisierung kirchlicher Erwachsenenbildung erfolgen. Es muss eine neue Reflektion über das Selbstverständnis, den Auftrag und das Ziel von katholischer Bildungsarbeit mit Erwachsenen beginnen. Und dieses ist eine neue Bestimmung und keine Rückbesinnung.

2. Re-Kontextualisierung

Kirchliche Erwachsenenbildung bezieht sich auf Erwachsene und ist in der Schnittstelle von Kirche und Gesellschaft verortet. Wenn auch die Erwachsenenbildung im Bereich der Religionspädagogik nur eine marginale Bedeutung hat und viele Untersuchungsgegenstände und Fragestellungen noch einer religionspädagogischen Bearbeitung entgegensehen,¹⁶ so lassen sich die Phänomene einer Re-Kontextualisierung am schnellsten und am signifikantesten im Handlungsfeld der katholischen Erwachsenenbildung ablesen. Aufgrund der drei Bezugsgrößen (Mensch, Kirche, Gesellschaft) und der Angebotsstruktur auf dem freien Markt der Erwachsenen- und Weiterbildung reagiert katholische Erwachsenenbildung sofort und unmittelbar auf solche Veränderungen.

Reflexartig entstehen nun Überlegungsprozesse, wie die katholische Bildungsarbeit mit Erwachsenen auf diese Veränderungen reagieren kann und wie sie sich entsprechend

14 Vgl. Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Bd. 3, Frankfurt a. M. 1989, 160.

15 Pollack, Detlef/Rosta, Gergely: Religion und Moderne. Ein internationaler Vergleich, Frankfurt a. M. – New York 2015.

16 Nur wenige religionspädagogische Lehrstühle beschäftigen sich mit der Bildungsarbeit mit Erwachsenen aufgrund der Fokussierung auf den Religionsunterricht oder religiöse Lernprozesse mit Kindern und Jugendlichen.

darauf einstellen muss. So kann man derzeit in vielen Diözesen in den zuständigen Stellen für die kirchliche Erwachsenenbildung Tagungen, Foren, Revisions- und Positionsprozesse, die Erstellung von Papieren und Erklärungen beobachten, die über die Zukunft der kirchlichen Erwachsenenbildung in einer neuen und veränderten Pastoral, sei sie missionarisch, evangelisierend oder lebensweltorientiert, reflektieren. Dieses sind reine Anpassungsprozesse unter dem Motto: Die Umstände verändern sich und die katholische Erwachsenenbildung muss sich anpassen. Es wird nach einer neuen Verortung innerhalb der pastoralen Veränderung gefragt; es wird nach dem neuen Profil kirchlicher Erwachsenenbildung in Kirche und Gesellschaft gefragt; es wird nach dem Auftrag und Beitrag der katholischen Erwachsenenbildung innerhalb einer sich verändernden Kirche und Gesellschaft gefragt usw.

Nun stehen wir aber an einem Punkt, wo eine neue Perspektive erforderlich ist. Statt nach Veränderungs- und neuen Anpassungsformen zu suchen und zu fragen, muss der Prozess einer Re-Kontextualisierung erfolgen.

Der Slogan einer E-Plus-Werbung lautet: Die Umstände müssen sich unserem Leben anpassen, nicht umgekehrt! Das ist die neue Perspektive: Es geht nicht mehr darum, wie katholische Bildungsarbeit mit Erwachsenen auf die zunehmende Säkularisierung, Pluralisierung, Ökonomisierung, Medialisierung etc. reagiert. Der religionspädagogische Ansatz einer Re-Kontextualisierung fragt, wie die Grundsätze kirchlicher Erwachsenenbildung in den neuen Kontexten gestaltet sein müssen. Katholische Erwachsenenbildung verfügt über einen Bildungsbegriff und ein Bildungsverständnis, sie hat ein eindeutiges Menschenbild, sie spricht von einem Gott, der sich in Jesus Christus dem Menschen mitgeteilt hat, sie spricht von einer Hoffnung, die keine billige Vertröstung ist, sie ist geprägt von einem Glauben, der nicht nur geglaubt wird, sondern sich im sozialen und

karitativen Handeln (Mt 25,31–46) erweist, sie spricht von der Würde des Menschen, sie ist geprägt von einer christlich orientierten Werthaltung und leistet einen Beitrag für den kirchlichen Grundauftrag: „Darum geht zu allen Völkern, und macht alle Menschen zu meinen Jüngern; tauft sie auf den Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes und lehrt sie, alles zu befolgen, was ich Euch geboten habe.“ (Mt 28,19–20)

Eine re-kontextualisierte kirchliche Erwachsenenbildung stellt ihren Grundauftrag in die heutigen veränderten Kontexte und gewinnt darin eine neue Vitalität. Was sind die Kennzeichen der Re-Kontextualisierung? Exemplarisch mögen an dieser Stelle und in diesem Rahmen Stichworte genügen, die die Denkrichtung andeuten:

■ TRANSFORMATION

Die christlich-religiöse Bildung muss angesichts der Transformationsprozesse in Gesellschaft, Kirche und in menschlichen Lebenswelten sich der Mühe unterziehen, ihr Grundverständnis, ihre Sprache, ihre Grundlagen, ihre Ziele, ihr Konzept und ihre Instrumentarien neu zu bestimmen.

■ KONTINUITÄT IN DISKONTINUITÄT

Bei allem Wandel und Wechsel, bei aller Pluralität und Heterogenität stellt katholische Erwachsenenbildung in Erinnerung und Anbindung an den christlichen Ursprung eine Kontinuität her, die eben kein Fundamentalismus ist.

■ ENTSCHEIDUNGSKOMPETENZ

Ein verantwortetes Leben in Kirche und Gesellschaft erfordert heute Entscheidungen, persönliche Entscheidungen, im Kontext von Pluralität und Heterogenität. Christlich religiöse Bildungsarbeit muss dazu befähigen.

■ LEBEN UND GLAUBEN IN DER FLÜCHTIGEN MODERNE

Kurzfristigkeit, rasche Ersetzbarkeit, die augenblickliche Aktualität, das sind die Kennzeichen

der Moderne, die unser Leben und damit auch unseren Glauben mitbestimmen. Jetzt müssen sich die Dinge erweisen, die Effizienz und Relevanz muss jetzt erkennbar sein. Der Wechsel und der Wandel sind nicht beunruhigend, sondern notwendig. Dies müssen Prämissen für eine re-kontextualisierte christliche Bildungsarbeit sein. Die Flüchtigkeit wird zur Verstehensvoraussetzung für den Glauben von heute.

■ FRAGMENTIERTE IDENTITÄTEN

Die individuellen und religiösen Identitätskonstruktionen sind nicht mehr auf Dauer und Stabilität angelegt, sondern müssen immer wieder neu sich konstituieren, sich aus unterschiedlichen Fragmenten zusammensetzen (Patchwork) und benötigen dazu orientierende Referenzpunkte, die eine katholische Erwachsenenbildung anbieten kann.

■ BEGEGNUNG MIT DEM FREMDEN

Die Pluralität und Heterogenität im Bereich Kultur und Religion in heutigen Gesellschaften schaffen Begegnungsräume und das Aufeinandertreffen mit dem Anderen, Fremden, Unbekannten, das Neugier, Bereicherung, aber auch Angst hervorrufen kann. Im Fremden das Eigene erkennen, dieses wird der neue Ansatz einer Bildungsarbeit im multireligiösen und multikulturellen Kontext sein.

■ DIALOGISCHE RELIGIÖSE IDENTITÄT

Wie die Konfessionen oder Kirchen als feste und identitätsstiftende geschlossene Systeme sich auflösen, so wird auch der Glaube zu einer offenen Erzählung, ein „offenes christliches Narrativ“¹⁷. Kirche, christliche Glaubens- und Lebensbiografien werden immer mehr zu Er-

zählgemeinschaften, die von Gott in Relation zu anderen Religionen, Kulturen und Weltanschauungen sprechen. Dieses muss im Dialog und im offenen Gespräch geschehen.

Eine re-kontextualisierte kirchliche Erwachsenenbildung orientiert sich in diesen Kontexten und setzt sich in ihrem Bildungshandeln in Form der Unterbrechung mit diesen Kontexten auseinander.

3. Unterbrechung

Unterbrechung ist nicht nur im Sinne von J.B. Metz die kürzeste Definition von Religion, sie ist auch ein religionspädagogischer Begriff für eine re-kontextualisierte kirchliche Erwachsenenbildung. Unterbrechung ist nicht Abbruch, Verfall, keine Auszeit, sondern sie bedeutet letztlich Erneuerung. Bei einer Unterbrechung hört das, was unterbrochen wird, nicht einfach auf, sondern es bleibt weiterhin bestehen. Durch die Unterbrechung bleibt aber das Unterbrochene nicht einfach wie bisher, sondern erfährt in irgendeiner Weise eine Veränderung.¹⁸ Unterbrechung in der kirchlichen Bildungsarbeit mit Erwachsenen findet dann statt, wenn das christliche Bekenntnis nicht als bloße Weltanschauung angeboten wird, sondern ein Mehr an Wahrnehmungsfähigkeit, Identitätsstiftung und Kommunikations- bzw. Dialogbereitschaft und -fähigkeit davon ausgeht.

Nun muss festgestellt werden, dass der Zeitbegriff der modernen Gesellschaft sich der Unterbrechung entzieht, da die Signatur der Moderne die permanente Unterbrechung ist, die „ununterbrochene Unterbrechung“¹⁹. Wir leben im Zeitalter der beschleunigten Veränderungen,

17 Boeve, Lieven: Unterbrechung und Identität in der pluralistischen Welt von heute. In: Kunz, Ralph/Kohli-Reichenbach, Claudia (Hg.): Spiritualität im Diskurs. Spiritualitätsforschung in theologischer Perspektive, Zürich 2012, 161–179.

18 Vgl. Ders.: God Interrupts History. Theology in a Time of Upheaval, New York 2007.

19 Sellmann, Matthias: Theologie als Unterbrechung. Warum, wie, woraufhin? In: Bergold, Ralph/Blum, Bertram (Hg.): Unterbrechende Aspekte theologischer Erwachsenenbildung, Würzburg 1999, 7–25, 8.

das heißt mit anderen Worten: „im epochalen Arbeitsprogramm einer ununterbrochenen Unterbrechung der Moderne“²⁰. Der Zeitbegriff der Moderne ist geprägt von Eigenschaften wie Vorläufigkeit, Veränderbarkeit, Flüchtigkeit, d. h. von permanenter Unterbrechung. Moderne bedeutet gerade keinen Stillstand, sondern Weiterentwicklung, Wechsel, ständige Erneuerung. Sie trägt den Faktor der Unterbrechung in sich, konkret: „die Änderbarkeit (z.B. des Rechts); die Scheidbarkeit (z.B. der Ehe); die Ersetzbarkeit (z.B. am Arbeitsplatz); die Erzeugbarkeit (z.B. von ‚Naturerlebnissen‘); die Kombinierbarkeit (z.B. genetischer Ketten); die Steigerbarkeit (z.B. der Erlebnisintensität) usw.“²¹. Alles, so scheint es, wird ständig unterbrochen, nur die Unterbrechbarkeit selbst nicht. Die Unterbrechung selbst ist ununterbrochen.

Wenn im religionspädagogischen Kontext von Unterbrechung die Rede ist, dann stellt sich die Frage, was unterbrochen werden soll. Unterbrechung als religionspädagogische Kategorie kann nicht in die Kettenglieder ständiger Unterbrechungen zusätzlich eingezogen werden, sondern greift wesentlich tiefer. Unterbrechung in der heutigen Zeit meint hier Unterbrechung des Ununterbrechbaren, des nicht Unterbrechbaren, die Unterbrechung permanenter Unterbrechung. „Es ist ganz offensichtlich, dass gerade die Arbeitsprogramme einer ununterbrochenen Unterbrechung an entscheidenden Stellen tatsächlich des Innehaltens, der Unterbrechung bedürfen. Gemeint sind die Nahtstellen der ‚Moderne‘, da, wo sich ihre Versprechungen gegen sich selbst zu kehren scheinen, wo Emanzipation zur Einsamkeit, Pluralismus zur Gleichgültigkeit und Planung zur Willkür wird.“²²

Unterbrechung als religionspädagogische Kategorie kann aber nicht nur in der Unterbrechung als solcher, im Unterbrechungseffekt, verbleiben, sondern muss produktiv sein, einen Mehrwert schaffen. Es bedarf der Reflexion über die Frage, „woraufhin“ unterbrochen werden soll.

Eine Theologie der Unterbrechung, wie J.B. Metz sie konzipiert hat²³, die auch mit dem Begriff „Gottesgerechtigkeit“ bezeichnet werden kann, weist nicht nur einen unterbrechenden Aspekt auf, sondern beinhaltet auch einen *aufbrechenden* Faktor. In der Unterbrechung bricht die Frage nach dem Mitleid der Leidenden (Compassion), der Gerechtigkeit (Theodizee), der Sehnsucht (Glaube, Liebe, Hoffnung) etc. auf. Metz präzisiert: „Erste Kategorie der Unterbrechung: Liebe, Solidarität, die sich Zeit nimmt [...]; Erinnerung, die nicht nur das Gelungene, sondern das Zerstörte, nicht nur das Verwirklichte, sondern das Verlorene erinnert und sich so gegen die Sieghaftigkeit des Gewordenen und Bestehenden wendet: gefährliche Erinnerung, die gerade so das ‚christliche Kontinuum‘ rettet“²⁴. Durch die erzählende Erinnerung und den apokalyptischen Grundton christlichen Glaubens wird eine Zeitbotschaft in die heutige Zeit gebracht, die unterbricht, nämlich die Botschaft von der „Verzeitlichung der Zeit“, von ihrer Befristung. „Die Welt der Menschheit hat nun einen Anfang und ihre Zeit ein Ende. [...] Wer vom biblischen Gott spricht, spricht immer auch von der Zeit, der befristeten Zeit, von ihrem Anfang und ihrem Ende, von Alpha und Omega und vom Wandel der Gottesrede im Seinshorizont zur Gottesrede im Zeithorizont“²⁵. Diese Entzeitlichung als eine Zeitsignatur der Moderne wird durch die christliche Rede von Gott unterbrochen.

20 Ebd., 8.

21 Ebd., 10.

22 Ebd., 13.

23 Vgl. Metz, *Johann B.*: Glaube in Geschichte und Gesellschaft, Mainz 1992.

24 Ebd., 166f.

25 *Ders.*: Mystik der offenen Augen. In: Zur Debatte 4/2013, 17–20, 17.

Eine solche Unterbrechung unterbricht nicht nur, sondern in dieser Unterbrechung bricht etwas Neues auf und damit entwickelt sie eine bildende Kraft. In einem solchen Unterbrechungspotential liegt ein Bildungspotential. In seiner aufbrechenden und kritischen Ausrichtung hat eine solche Unterbrechung einen prophetischen Charakter.

Unterbrechung als theologische und religionspädagogische Kategorie katholischer Erwachsenenbildung führt damit im Kontext religiöser Bildungsarbeit zur Fähigkeit des Unterscheidens und zur Erlangung einer „Differenz-Kompetenz“²⁶. In der Unterbrechung erweist sich das Unterscheidbare.

Ausgehend von diesen theologisch-religionspädagogischen Grundüberlegungen einer Theologie der Unterbrechung kann nun eine katholische Erwachsenenbildung in der heutigen Zeit als eine unterbrechende Bildungsarbeit oder anders formuliert: eine kirchliche Erwachsenenbildung als Unterbrechung konzipiert und weiterentwickelt werden.²⁷

4. Der Weg einer re-kontextualisierten katholischen Erwachsenenbildung

Angesichts der sich verändernden Kontexte und der Transformationsprozesse in der Gesellschaft und in den Lebenswelten der heutigen Menschen bestehen die Herausforderung und die perspektivische Weiterentwicklung der katholischen Erwachsenenbildung in den Überlegungen, wie eine zeitgemäße Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft sich in den

postmodernen Lebenswelten und der flüchtigen modernen Gesellschaft verortet. Wenn die Religionssoziologen recht haben,²⁸ dann wird zukünftig das Religiöse nicht in der Kirche gesucht, sondern im außerreligiösen Bereich, in der Gesellschaft. Eine Religionspädagogik der Erwachsenenbildung muss sich die Frage stellen, wie eine katholische Erwachsenenbildung sich unterbrechend und damit bildend in die Kontexte einer Transformationsgesellschaft einbringt und hier ihren Weg finden kann.

Unterbrechend wirken und ihre bildende Kraft entfalten kann kirchliche Erwachsenenbildung aber wiederum nur dann, wenn diese Bildungsarbeit mit einem klaren, unterscheidbaren und orientierenden Profil geschieht. Das bedeutet: Es braucht innerhalb der Religionspädagogik eine erneute Auseinandersetzung und Vergewisserung über das Proprium einer christlichen Pädagogik und einer konfessionellen Bildungsarbeit im Kontext der Erwachsenenbildung. Ein Rückblick und eine Rezeption der anfänglichen andragogischen Überlegungen und Initiativen der 60er- bis 80er-Jahre zu einem katholischen Bildungsbegriff mit den Namen Franz Pöggeler, Eduard Spranger, Wilhelm Flitner, Karl-Friedrich Foerster, Anton Heinen etc. könnten dabei hilfreich sein. Franz Pöggeler forderte im Rahmen einer Tagung 1978 in der Thomas-Morus-Akademie eine Magna Charta katholischer Bildung.²⁹ Eine Neuauflage einer solchen Magna Charta für die kirchliche Bildung mit Erwachsenen wäre kein Rückschritt, sondern wäre die Anschärfung einer unterbrechenden Bildungsarbeit in den heutigen Kontexten. In einem engen Zusammenhang damit steht auch die religionspädagogische Beschäftigung mit dem Menschenbild. Erneut ist die Frage

26 Klie, Thomas / Korsch, Dietrich / Wagner-Rau, Ulrike (Hg.): Differenz-Kompetenz: Religiöse Bildung in der Zeit, Leipzig 2012.

27 Vgl. Bergold, Ralph: Stolpern lernen! Zum Unterbrechungsansatz in der theologischen Erwachsenenbildung. In: Englert, Rudolf / Leimgruber, Stephan (Hg.): Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität, Gütersloh 2005, 195–210.

28 Vgl. Pollack 2015 [Anm. 15].

29 Pöggeler, Franz: Gründe und Chancen eines Neubeginns zur Entfaltung einer christlichen Pädagogik. In: Benserberger Protokolle Nr. 23, Bensberg 1978, 5–19.

nach dem Menschen in den heutigen Kontexten zu stellen. Bernhard Grümme weist hier mit seinen Überlegungen zu einer religionspädagogischen Anthropologie die Richtung an.³⁰

Papst Franziskus wünscht sich eine Kirche, die auf die Straße geht, die an die Ränder geht. Dieser Wunsch richtet sich auch an die

kirchliche Erwachsenenbildung. Sie muss die außerkirchlichen Kontexte aufsuchen, sich dort unterbrechend einbringen und bildend wirken.

Quo vadis? – Der Weg einer re-kontextualisierten kirchlichen Erwachsenenbildung führt nicht in die Kirche hinein, sondern aus der Kirche heraus in die Gesellschaft, zu den Menschen.

Dr. Ralph Bergold

*Apl. Professor und Privatdozent für
Religionspädagogik, Universität Bamberg;
Gastprofessor für Religionspädagogik
an der Philosophisch-Theologischen
Hochschule St. Augustin; Direktor
des Katholisch-Sozialen-Instituts,
Selhofer Str. 11, 53604 Bad Honnef*

30 Vgl. Grümme, Bernhard: Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg i. Br. 2012.

Schulpastoral kontrovers

Eine katholische (!?) Sichtweise

Gundo Lames

Im Folgenden stelle ich vier Thesen zu einer Schulpastoral vor, die den schulseelsorglichen Diskurs bereichern sollen. Sie beginnen bei der Praxis (1.), klären die Frage nach dem Unterschied der Verwendung der Begriffe Schulpastoral oder Schulseelsorge (2.), skizzieren ein „System“ Schulseelsorge“ (3.) und orientieren es diakonisch und mystagogisch (4.):

THESE 1:

Schulpastoral ist eindeutig vielfältig, oft ohne konfessionelles Profil und dabei polyvalent zu fast allen schulischen Handlungs- und Aktionsfeldern.

Einige Beispiele illustrieren diese These:

- Schüler/-innen kochen im Anschluss an die sechste Stunde zusammen. Sie kochen und essen gemeinsam. Bei näherem Hinsehen fällt der Unterschied in den Nationalitäten sowie Religionen auf. Muslimische Schüler/-innen kochen zusammen mit katholischen und evangelischen Schüler/-innen. Türkische, irakische, deutsche und italienische Menschen finden so zusammen. Ein Dienst interkultureller und interreligiöser Verständigung!?
- Die Schülerzeitung ist ein Projekt der Klassen-sprecher/-innen, der Schulsozialarbeit, der Integrationslehrer/-innen und der Schulseel-

sorge. Auch hier findet sich eine internationale Besetzung. Eine Kooperation im Dienst an der Schule und im Dienst interkultureller und interreligiöser Arbeit an dieser Gesamtschule?

- An einer Realschule ist ein jährlicher schuljahresübergreifender Projekttag eingerichtet, an dem immer unterschiedliche Themen aus der ‚Eine-Welt-Arbeit‘ mit ganz unterschiedlichen Methoden und Inhalten gestaltet werden. Neben einer Vertreterin der Schulleitung arbeiten Mitglieder des Arbeitskreises Schulpastoral sowie Mitglieder aus Eine-Welt-Gruppen in der Stadtteilnachbarschaft der Schule mit. Eine Kooperation im Dienst sozialer Gerechtigkeit und des Friedens als Teil der Stadtteilentwicklung!?
- In einem Schulzentrum wurde eine ‚Initiative Schulgemeinde‘ gegründet, die von einem Pastoralreferenten geleitet wird, der zudem mit zwei Dritteln seiner Zeit Lehrer ist. Der Schwerpunkt dort liegt in der Mediation schulbezogener Konflikte. Dazu werden Schüler/-innen konfessions-, religions- und nationalitätsübergreifend ausgebildet. Eine Perspektive, die zum einen das Wertvolle im Konflikt zu verstehen lernt und gleichzeitig soziales Verhalten im Sinne wechselseitiger Wertschätzung einüben will!?
- Eine Realschule plus: Hier werden bestimmte, in der Regel ökumenisch verantwortete

gottesdienstliche Feiern anlässlich schulischer Übergänge wie Einschulung, Schuljahresbeginn und -ende in Kooperation mit den evangelischen sowie katholischen Kirchengemeinden und den Fachkonferenzen Evangelische und Katholische Religion veranstaltet. Eine Kooperation entlang der ‚Passagen‘, die die Schule mit ihren zeitlichen Rhythmen der an ihr beteiligten Menschen im Zusammenspiel mit den kirchlichen Agenturen christlich orientiert. Eine Kooperation im Dienst der Glaubensbildung!?

- Eine Realschule veranstaltet das Projekt „Abenteuer und mehr“ – ein suchtppräventives Angebot, das der Schulseelsorger zusammen mit der Sozialarbeiterin des regionalen Caritasverbandes regelmäßig für die siebten und achten Klassen anbietet. Das Projekt wird verantwortet vom Dekanat und der Fachkonferenz Jugend. Eine Kooperation, die im Kontext der Pubertät die identitätsherausfordernden ‚Versuchungen‘ entdecken und Aufgaben in der Identitätsentwicklung stellen will!?
- Der Taizé-Kreis der Oberstufe eines Gymnasiums, die KSJ (Katholisch Studierende Jugend) in den Gymnasien des Oberzentrums, die regelmäßigen Eucharistiefeiern an Schulen, an denen katholische Pfarrer unterrichten, die vielen Wortgottesdienste sowie andere liturgische Feiern und Gebetsformen in Schulen, der Kreis von Lehrerinnen und Lehrern, die sich zum Bibelteilen treffen, die Elternschule von Lebensberatung, Schulsozialarbeit und Schulseelsorge ...

Die Beispiele ließen sich in vielfacher Weise fortsetzen. Zu sehen ist eine Landschaft der Schulpastoral, in der sich sehr Vielfältiges und Buntes – nichts Einheitliches, oft nichts spezifisch Konfessionelles, aber fast immer sehr Kontextbezogenes – zum Ausdruck bringt! Zu sehen ist Engagement – Menschen in den und um die Schulen herum engagieren sich aus unterschiedlichen Motiven und bündeln die-

se in Kooperationen. Es entstehen irgendwie absichtsvolle, schulbezogene, schulpastorale Aktionen, die entweder ‚Themen‘ vermitteln wollen und dabei Menschen zu erreichen suchen; oder umgekehrt, die ‚Menschen‘ erreichen wollen und dazu Themen benötigen, die als Attraktoren fungieren und geeignet sind, Aufmerksamkeit zu erzielen.

Augenscheinlich ist auch, dass zumindest an der Oberfläche all dieser Beispiele konfessionelle, religionsbezogene, nationale oder schicht- bzw. milieuspezifische Grenzen je nach Ansatz stärker auf- oder abgeblendet werden. Immer werden jedoch bezahlte oder ehrenamtliche Aufmerksamkeit und Zeit sowie das Angebot von ‚Beziehungen‘ zur Verfügung gestellt. Und in den Selbstbeschreibungen der in den Ordinariaten oder Generalvikariaten zuständigen Fachabteilungen für Schulpastoral (vgl. die einschlägigen Seiten auf den jeweiligen Homepages der Diözesen im Internet) heißt es in der Regel, dass die Schulseelsorge alle Menschen im Kontext Schule erreichen will, dass Christinnen und Christen ‚schul-‘kulturell oder ‚schul-‘sozial zur Entwicklung des Schullebens und zur Begleitung vor allem von sich bildenden und identitätsausbildenden Schülerinnen und Schülern da sein wollen. Ausgesagt wird dort auch, dass Schule für die Kirche zugleich ein chancenreicher Ort ist, da Kirche dort entweder die Möglichkeit hat, nahezu ‚alle Kinder und Jugendlichen‘ zu erreichen. Wenn das nicht gelingen sollte, so kann Kirche sich dort wenigstens so präsentieren, dass ihre Botschaft von den an Schule beteiligten Menschen mindestens bemerkt werden kann, um so ein Antwortgeschehen zu initiieren.

Schulpastoral will – nicht nur in den aufgezeigten Beispielen – Schule und die an ihr beteiligten Menschen in ihrem schulspezifischen Kontext „sehen“ bzw. wahrnehmen. Die Vielfalt ihrer Angebote in der konkreten Schule sowie über die Schulen hinweg macht diese grundlegende Perspektive auf einer praktischen Ebene

sehr deutlich. Schulpastoral konstituiert sich, noch völlig unabhängig davon, ob sie selbst sich auf Pluralität, Individualität, Milieuverschiedenheit und Interkulturalität versteht, in der Pluralität der jeweiligen Schule und damit kontextgebunden. Und dort kann sie nicht anders als sich gegenüber der vorfindlichen Pluralität zu verhalten.

Das tut sie entsprechend des gewählten Ansatzes inklusiv oder exklusiv, da ihre Angebote stets eine Selektion sind, die erzählt, wie die Angebote die vorgefundene religiöse, kulturelle und soziale Pluralität gestalten wollen. Aus ihrem je leitenden Konzept heraus aktiviert sie ihre Wahrnehmungs- und Handlungspotentiale und gestaltet von daher ihre Aufgaben und Rollen. Dabei trifft sie Entscheidungen, wen und was sie aufgrund ihrer Konzepte mit welchen Themen, Maßnahmen, Programmen erreichen will. An dieser Stelle profiliert sie sich schulstandortspezifisch im Sinne der Kommunikation ihrer Ziele und Absichten inklusive der mitlaufenden, nicht immer sichtbaren Motivationen derer, die sie veranstalten. Schaut man auf diese Schnittstelle, so deutet sich an, dass Schulpastoral polyvalent¹, mehrfach anschlussfähig aufgestellt sein muss. Das meint, dass sie eigentlich nicht als Nische funktioniert, sondern in ständig aufrechtzuerhaltenden Kooperationen mit allen schulbezogenen Partnerinnen und Partnern in und außerhalb der Schule.

THESE 2:

Im praktischen Vollzug macht die Begriffswahl Schulpastoral oder Schulseelsorge keinen Unterschied.

Die Begriffe *Schulseelsorge* oder *Schulpastoral* werden in der katholischen Praxis nicht trennscharf behandelt. Angemerkt sei aber, dass es hier sehr wohl eine praktisch-theologische Kontroverse zu den Begriffstraditionen von Pastoral und Seelsorge gibt.² Mit der Pastoralkonstitution des Zweiten Vatikanischen Konzils „*Gaudium et Spes*“ bezieht sich Pastoral nicht mehr ausschließlich auf die ‚Hirten‘-Sorge durch Kleriker (*cura pastoralis*), sondern „auf alle getauften und gefirmten Gläubigen als Basis der Pastoral der Kirche. Aber nicht nur der Personenkreis der Pastoral erweitert sich, sondern auch der Inhalt: Pastorales Handeln beinhaltet nicht nur Verkündigung und Gottesdienst, sondern auch alle Bereiche der Nächstenliebe und der Diakonie.“³

Seelsorge nimmt, schaut man auf die begriffliche Zusammensetzung („*cura animarum*“), die Sorge um die Seele(n), also die Sorge um die einzelnen Menschen in ihrer jeweiligen seelischen Verfasstheit in den Blick.⁴ Anschließen ließe sich gerade wegen der ‚Bindestrich‘-Verknüpfung die Überlegung, ob ‚Schul-Pastoral‘ besser das Zusammenspiel von Struktur und System von Schulen sowie der darin handelnden Menschen

1 Laut Duden bedeutet Polyvalenz eine breit gefächerte Einsatzmöglichkeit. Bildungssprachlich geht es um die Mehrfachverwendung einer Ausbildung, eines Studiums. Hier soll Polyvalenz die mehrfache Anschlussfähigkeit an unterschiedliche Entwicklungen sowie Kooperationspartner/-innen bedeuten.

2 Vgl. *Nauer, Doris*: Seelsorge. Sorge um die Seele, Stuttgart ³2015, 165ff. mit den Hinweisen zum christlichen Menschenbild: der Mensch als gottgewolltes ganzheitliches ambivalentes Seelenwesen (183).

3 *Fuchs, Ottmar*: Sieben Thesen zur missionarischen Seelsorge, 2008. In: http://www.anzeiger-fuer-die-seelsorge.de/zeitschrift/archiv/detail_html?k_beitrag=1763445&k_par_beitrag=1763396 (Stand: 20.07.2015).

4 Vgl. *Nauer* 2015 [Anm 2], 24ff. mit ausführlichen Begriffsproblematierungen zum Bedeutungsfeld „Seele“.

beobachten kann, ‚Schul-Seelsorge‘ hingegen die Menschen in der Schule mit ihren jeweiligen (seelischen) Bedürfnissen. Ein solches Zusammenspiel legt nahe, dass beide Begriffe sich ergänzen könnten. Zudem ist beiden Begriffen zu eigen, dass sie sich erst in Verknüpfung mit dem Evangelium und der sich entwickelnden Kirche entfalten lassen. Sie stellen einerseits auf die kirchliche Dienstleistung (*ministratio*) ab, andererseits beinhalten sie Zweck- und Zielbeschreibungen, insofern Pastoral wie Seelsorge verkündigen, bezeugen, feiern, helfen und Gemeinden/Gemeinschaften aufbauen.

Zugleich sei die Frage angeschlossen, ob es für die jeweils konkret Handelnden einen Unterschied bedeutet, ob sie schulpastoral oder schulseelsorglich unterwegs sind. Jedenfalls sind die schulpastoralen oder schulseelsorglichen Konzepte diesbezüglich durchaus ambivalent. So heißt es z. B. in der Hauptabteilung „Schule und Erziehung“ im Bistum Münster:

„In der *Schulpastoral* engagieren sich *Schulseelsorger* und *Schulseelsorgerinnen* in Zusammenarbeit mit Lehrern, Lehrerinnen und Eltern und vernetzen sich mit anderen Unterstützungssystemen, um die Menschen zu begleiten und sie zu unterstützen, wo sie Unterstützung brauchen“, etwa um

- „zu einer respektvollen Kommunikation zwischen Eltern, Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern sowie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Sekretariat und Verwaltung beizutragen;
- Schulentwicklung im Sinne einer humanen und solidarischen Schule zu fördern;
- die Erfahrung Gottes als eines Gottes, der Leben in Fülle für alle Menschen verheißt, zu erinnern, zu vergegenwärtigen und zu feiern; zu einem Leben aus dem Geist des Evangeliums zu ermutigen.“⁵

5 http://www.bistum-muenster.de/index.php?cat_id=13308 (Stand: 20.07.2015, Hervorhebung: GL).

Im Blick auf Qualifikationsangebote wird im dazugehörigen Referat von einer „*Fachtagung Schulpastoral*“, aber von einem „*Pastoralkolleg Schulseelsorge*“ gesprochen.

Die Leitlinien zur Schulpastoral im Bistum Trier sprechen konsequent von Schulpastoral und verzichten auf die Begriffe Schulseelsorgerin oder Schulseelsorger. Stattdessen verstehen sie „Schulpastoral als Handeln von Christinnen und Christen, die in der Schule leben und arbeiten, zum ganzheitlichen Wohl der Einzelnen und der gesamten Schulgemeinschaft. Dies geschieht auf dem Hintergrund ihrer persönlichen Glaubensüberzeugung und in Kooperation mit kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern – auch anderer christlicher Konfessionen.“⁶

Insgesamt sprechen die an kirchlichen wie nichtkirchlichen Schulen entwickelten Konzepte im Bistum Trier zumeist von Schulseelsorge.

Im Schulpastoralkonzept der Diözese Rottenburg-Stuttgart werden „Schulseelsorger/-innen“ benannt. Dort findet sich folgende Beschreibung: „In der Schule kann sich *Pastoral* in vielfältiger Weise vollziehen. Wo Christinnen und Christen die Lebens- und Glaubenssituation der Schüler/-innen, der Lehrkräfte, der Eltern und Erziehungsberechtigten und von anderen Personen, die an der Schule tätig sind, in den Mittelpunkt stellen, sind sie häufig bereits *schulseelsorgerlich* tätig“.⁷

Auf der Internetseite des Erzbistums Hamburg findet sich unter der Rubrik „Bildung und Erziehung“ die Überschrift: „Schulpastoral/

6 Leitlinien für die Schulpastoral im Bistum Trier. In: *Verordnungen und Bekanntmachungen* (Amtsblatt), 1. Juni 2011 – Jahrgang: 155 – Artikel: 105. In: http://www.bistum-trier.de/no_cache/bistum-bischof/bistumsverwaltung/kirchliches-amtsblatt/details/amtsblatt/leitlinien-fuer-die-schulpastoral-im-bistum-trier (Stand: 11.02.2016).

7 Diözese Rottenburg-Stuttgart, KONZEPTE 12: Schulpastoral an öffentlichen Schulen. In: <http://schulpastoral.drs.de> (Stand: 20.07.2015) (Hervorhebung: G.L.).

Schulseelsorge“. Weiter heißt es dann: „Das Referat *Schulpastoral* unterstützt die katholischen Schulen im Erzbistum Hamburg in der Ausgestaltung ihres christlichen Profils durch die *Ausbildung von Schulseelsorger/-innen*, das Angebot von Besinnungstagen für Lehrer/-innen und Kollegien der verschiedenen Schulen, die Entwicklung schulübergreifender Projekte in den entstehenden Pastoralen Räumen für Schüler /-innen sowie durch religiöse Angebote zur Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben für Eltern.“⁸

Schaut man in das Portal der religionspädagogischen Einrichtungen der katholischen Kirche in Deutschland, so finden sich zwei Rubriken: Die eine ist überschrieben mit Religionsunterricht, die andere mit Schulpastoral. Die möglichen Links zu den Diözesen sind alle mit „Schulpastoral“ gekennzeichnet.⁹

In dieser Adhoc-Betrachtung erscheint der Begriff „Schulpastoral“ prominenter als der Begriff „Schulseelsorge“. „Schulseelsorglich“ oder „schulseelsorgerlich“ in Verbindung mit „Schulseelsorgern“ und „Schulseelsorgerinnen“ verweisen aber auf das konkrete pastorale Tun in der Schule. Die, die das tun, werden zumeist als Schulseelsorger/-in bezeichnet.

Also: Schulpastoral entspricht ungefähr Schulseelsorge (und umgekehrt!) im Kontext der Praxis. Die Frage, warum es keine schärfere Abgrenzung gibt, erscheint eher als wissenschaftstheoretisches Problem, das augenscheinlich keine Relevanz im praktischen Kontext der Schule hat. Beides, Schulpastoral oder Schulseelsorge, scheint sich als Programm-begriff praktisch-kirchlichen Handelns in der Schule unabhängig vom Religionsunterricht zu eignen. Deswegen wird im Folgenden

ohne weitere Bezeichnung von Unterschieden von Schulseelsorge und auch von Schulpastoral gesprochen.¹⁰

THESE 3:

Schulseelsorge wird zu einem organisationalen System zwischen Schule und Kirche: von der Schülerseelsorge zur Schulseelsorge und mehr.

Die Gründe dafür, dass es überhaupt zu einer Schulseelsorge kommt, sind dreifach zu beschreiben. Zuerst löst sich die als relativ stabil wahrgenommene Verbindung von Schule, Pfarrei und Familie auf. Schule und konfessionelles Milieu arbeiteten noch bis Mitte des 20. Jahrhunderts mehr oder weniger Hand in Hand hinsichtlich religiöser Bildung. Schule, Familie und Pfarrei waren die unangefochtenen religiösen und damit auch konfessionellen Sozialisationsinstanzen. Eine eigene Schulseelsorge brauchte es nicht.

Kirche stellt sich den neuen Herausforderungen, reagiert auf diese Auflösung und will zunächst den Religionsunterricht durch neue Erfahrungsräume ergänzen.¹¹ Das führt dann zweitens vor allem zu didaktisch-methodischen Anstrengungen, den Religionsunterricht erfahrungsbezogen und schülerorientiert auszurichten. Drittens werden die Anstrengungen intensiviert, sich den Schülerinnen und Schülern auch außerhalb des Unterrichts aber in der Schule bzw. schulbezogen zuzuwenden. Hier

8 http://www.erzbistum-hamburg.de/ebhh/Bildung_Erziehung/Schule/ (Stand: 20.07.2015)
 9 Vgl. <http://www.rpp-katholisch.de/Einrichtungen/tabid/137/Default.aspx> (Stand: 20.07.2015)

10 Vgl. dazu aber *Hallermann, Herbert*: Wir sind Kirche – auch in der Schule. Von der Schülerseelsorge zur Schulpastoral. In: <http://www.rpp-katholisch.de/Einrichtungen/tabid/137/Default.aspx> (Stand: 20.07.2015). Er bevorzugt den Begriff Schulpastoral. Er will damit darauf aufmerksam machen, dass jeder Getaufte und Gefirmte, jeder Christ also, sich zur Seelsorge befähigt wissen darf.
 11 *Lames, Gundo*: Schulseelsorge als soziales System, Stuttgart 2001, 86, 94f.

zeigen sich vor allem Ansätze, die unmittelbar der Glaubensvermittlung und indirekt auch der Vermittlung konfessioneller Zugehörigkeit dienen (bei gleichzeitiger Beobachtung vermehrter ökumenischer Projekte in der Schule). Sie tendieren dahin, fehlende sozialisatorische Wirkungen ausgleichen zu wollen.

Dennoch ist zu erkennen, dass bei den Menschen in der Schule und ihren Bedürfnissen angesetzt werden soll. In der Doppelbewegung, dass Kirche im Auftrag, die *communio* zu stärken, den Substanzverlust in der Glaubensweitergabe und daraus resultierender kirchlicher Bindung wahrzunehmen beginnt und sich in dieser Sorge um sich selbst um neue Bindungsformen bemüht, entdeckt sie zugleich neue Zugänge für ihren Dienst in und an der Schule. Diese nehmen primär ihren Ausgangspunkt bei den in der Schule tätigen Menschen.

Das wird von der Kommission Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz in dem viel beachteten Schreiben „Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule“ von 1996 auch sehr deutlich zum Ausdruck gebracht.¹² Dort wird ein Perspektivenwechsel beschrieben, insofern Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrern im Raum der Schule Lebenshilfe aus dem Glauben vermittelt bzw. angeboten werden soll. So ist zu beschreiben, was Lebenshilfe aus dem Glauben heraus im Kontext der Schule zu bedeuten hat. Schulseelsorge wird so zur *Sammelbezeichnung schulbezogener kirchlicher Dienste und Angebote*. Explizit geht es um Engagement für eine „humane Schule“, um das Bereitstellen von Erlebnis- und Erfahrungsräumen für das Leben- und Glaubenslernen sowie um Kooperationen mit anderen Lern- und Lebensräumen.¹³

In dieser Bewegung und im Anschluss an das Schreiben der Deutschen Bischöfe bilden sich nun in den Pastoral- oder in den Schulabteilungen der Ordinariate/Generalvikariate entsprechende Stellen und Referate, die sich in Korrespondenz mit der schon vorfindlichen von unten gewachsenen Praxis mit der Entwicklung von Schulseelsorge beschäftigen. So kommen die vielen freiwilligen Initiativen in den Schulen, entweder um den Religionsunterricht in seinen Glauben vermittelnden Bemühungen ergänzen zu wollen, oder aber um sich an der Entwicklung von Schulkultur und der Humanisierung des Schullebens zu beteiligen, auch als strategische Zielebene in den Blick.

Systemtheoretisch beobachtet kann der (Entwicklungs-)Moment, in dem Schulseelsorge nicht mehr nur Schüler/-innenseelsorge ist, als eine besondere (Sub-)Systembildung beschrieben werden.¹⁴ Zwischen dem System Schule, das schulische Bildung, und dem System Kirche, das geistliche Kommunikation organisiert, entsteht ein neues Handlungssystem. Schulseelsorge koppelt Schule und Kirche coevolutiv zu den gesellschaftlichen Veränderungen die Schule und die Kirche betreffend mit einem neuartigen Handlungsfeld.

Schulseelsorge bringt dann in die Schule der Form nach geistliche Kommunikation ein. Schulseelsorge als System kommuniziert nicht schulisch, das heißt, sie vergibt keine Noten und kommt ohne Leistung stimulierende Lob-Tadel-Verhältnisse aus. Sie kommuniziert insofern geistlich, indem sie freibleibend Gottes unbedingte Zuwendung durch die Christinnen und Christen den sich in der Schule begegnenden Menschen anbietet. Dafür entwickelt sie kontextspezifische Programme und rezipiert dafür auch Fachkonzepte aus Theologie, Soziologie sowie Sozialarbeit.

12 *Die Deutschen Bischöfe* (Hg.): Kommission für Erziehung und Schule, a.a.O.

13 Vgl. ebd., 15ff.

14 Vgl. Lames, Gundo: Der systemische Ansatz in der Schulpastoral. In: Kaupp, Angela/Bussman, Gabriele/Lob, Brigitte u. a.: *Handbuch Schulpastoral*, Freiburg i.Br. 2015, 165–172.

THESE 4:

Schulseelsorge erscheint als ein leistungsfähiges kontextgestaltendes System, das sich dialektisch sowie mystagogisch als freibleibendes Angebot von Christinnen und Christen schulbezogen programmiert.

Mit dieser These lassen sich die schulseelsorglichen Reflexionen zuspitzen. Die Ausgangsfragen lauten: Wem dient Schulseelsorge? Kann sie wirklich ihren selbst gesetzten Leistungserwartungen entsprechen? Ist sie in der Lage, sich von ihren Adressaten her aufzustellen? Ist sie geeignet, um Lebenshilfe für die in der Schule sich begegnenden Menschen anzubieten? Wie macht sie es, an der Humanisierung der Schule mitzuwirken? Diese Fragen aktivieren zwei generelle Antwortrichtungen.

■ ERSTENS: Eine Schulseelsorge, die in der Schule als freiwilliges Angebot ankommen will, muss sich auch gegenüber den Anforderungen schulisch-unterrichtlicher Kommunikation bewähren.

■ ZWEITENS: Eine Schulseelsorge, die dieses freiwillige Angebot als Dienstleistung der Kirche in und an der Schule versteht, hat auch die mehr oder weniger geklärten Ziele der Kirche anzustreben.

Schulseelsorge stellt als lose gekoppeltes System an Schule und an das Bildungssystem dafür spezifische geistliche Kommunikation zur Verfügung.¹⁵ Sie operiert mit der Figur der *Unterbrechung*. Sie stellt in Form des Unterbrechens schulischer oder schulbezogener Routinen unbedingte Zuwendung zur Verfügung. Dadurch fällt sie auf, da sie in sachlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht anders als schulischer Unterricht kommuniziert.

Zeitlich bietet sie als Nichtunterricht Variationen zum Stundenrhythmus schulischen Lernens an. Sie erkennt von daher einerseits, wie die Schule die zeitlichen Erwartungen von Eltern, Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie allen sonst noch in der Schule beschäftigten Personen festlegt. Dies bezieht sich auf den Alltag, das Schuljahr, die Schullaufbahn. Verbunden mit diesen zeitlichen schulischen Gliederungen sind zugleich die Erwartungen an die Vermittlung sowie an die Aneignung von Wissen und Bildung mitgegeben. Die Lehrpersonen vermitteln in der schulisch vorgegebenen Taktung, die Lernenden eignen sich den zur Vermittlung aufgegebenen, zumeist curricular festgelegten Lernstoff an.

Schulseelsorge kann unter der ersten Antwortrichtung diese Bemühungen durch produktive Unterbrechungen begleiten und leistet so einen Dienst an der Schule, in dem sie außerunterrichtlich Folgen des Lehrens und Lernens zu bearbeiten hilft. Hier bietet sie Möglichkeiten sozialer Art dergestalt, dass Schüler/-innen mit den Folgen von Leistungsdruck umgehen lernen, mit sozialer Ausgrenzung aufgrund der direkten und indirekten Rangordnungen in den Klassenverbänden. Sozial geht es dann darum, dass die Würde in der Schule den jeweiligen Personen zu gelten hat und nicht sich abhängig macht von deren Leistungen, ob das die Leistungen der Lehrenden oder der Lernenden sind.

Sie unterstützt das schulische Fördern und Fordern und setzt sich mit ihren anderen zeitlichen Vorstellungen kritisch-konstruktiv mit dem einflussreichen Schulleben auseinander. „Zeitlich Passendes und Unpassendes werden hier unterscheidbar, damit zugleich die Folgen für die Akteure: z. B. schneller lernen, langsamer lernen, die Langsamen mitnehmen, binnendifferenzierter vorgehen.“¹⁶

15 Vgl. zum Ansatz der unbedingten Zuwendung als schulseelsorgliche Kommunikation Lames 2001 [Anm. 11], 251–255.

16 Ders.: Schulpastoral und ihre Beobachtungen von Schule und Gesellschaft. In: Kaupp/Bussman/Lob 2015 [Anm. 14], 25–38, 36f.

Sachlich ist schon angedeutet worden, dass Schulseelsorge *Nichtunterricht* ist. Sie ist auch kein Religionsunterricht, auch wenn in vielen Unterrichtsstunden seelsorglich gehandelt wird oder werden kann. Sachlich aber ist Schulseelsorge vom Modus des Unterrichtens freigestellt. Sie ist nicht versetzungsrelevant, prüft weder die Lehrenden noch die Lernenden. Sie stellt stattdessen unbedingt zugewandt Möglichkeiten zur Verfügung, indem sie dabei hilft, schwierige und unabgeschlossene schulische Kommunikation in Handlungssicherheit stiftende Kommunikation zu transformieren, etwa im oben beschriebenen Beispiel von Mediation und Konfliktbearbeitung. Sie nimmt Bezug auf das Vorbild Jesu, will fürsorgend und heilend sein und dabei vor allem die Schwachen stärken.¹⁷

Hinsichtlich der sozialen Dimension sieht sie zunächst sich begegnende Menschen in der Schule, die über ihre Rollen in ihren Verhaltensweisen und Erwartungen aufeinander bezogen sind. Schulseelsorge verlangt nach Rollenklarheit der schulseelsorglich handelnden Personen. Lehrende können nicht in jeder Situation Schulseelsorgende sein. Hier ist ein gutes Gespür für die notwendige Rollenklarheit von großer Bedeutung. Sozial wird Schulseelsorge aber auch Benachteiligungen und Bevorzungen identifizieren, da sie Konzepte der Gerechtigkeit Gottes einbringt. In Bezug auf die in der Schule mitlaufende doppelte Kontingenz, dass etwas so oder auch anders als in der schulischen Kommunikation verstanden, wahrgenommen oder vergewissert werden kann, ist sie sehr sensibel für Inklusion und Exklusion.

Die soziale, zeitliche und sachliche Dimension schulseelsorglicher Kommunikation in den Blick zu nehmen, hilft den Akteuren der Schulseelsorge, ihre jeweiligen Programme kontextspezifisch und transparent zu machen. Prinzipiell

sehe ich zwei Grunddimensionen schulseelsorglichen Handelns. Erstens geht es um eine *diakonisch* ausgerichtete, zweitens um eine *mystagogisch* ausgerichtete Schulseelsorge.¹⁸ Beide Perspektiven antworten auf die in dieser These vorangestellten Fragen.

Eine diakonisch ausgerichtete Schulseelsorge geht von ihren Adressaten aus. Ihre Fragen, ihre Situationen werden zum Ausgangspunkt schulseelsorglicher Programme. Ein so ansetzendes schulseelsorgliches System ist polyvalent aufgestellt und in der Lage, sich an die Operationsweisen der von ihr adressierten Systeme in der Schule, also die Schule selbst, die Schulsozialarbeit, die außerkirchliche Jugendarbeit, das Quartiersmanagement etc. anzupassen. Um diakonisch sein zu können, braucht sie davon überzeugte Christinnen und Christen als Träger/-innen der Schulseelsorge, die sich unbedingt zuwenden können. Sie sehen bewusst davon ab, für Zugehörigkeit zu werben und gehen radikal vom anderen aus, hier also den Menschen in der Schule.¹⁹

Eine mystagogisch ausgerichtete Schulseelsorge sucht die Begegnung mit den Menschen in der Schule in der Absicht, sie auf die

18 Vgl. dazu Lames 2001[Anm. 11].

19 Vgl. Obermeyer, Martin: Schule und Seelsorge. Eine pastoraltheologische Verhältnisbestimmung aus katholischer Perspektive. In: Koerrenz, Ralf/Wermke, Michael (Hg.): Schulseelsorge – ein Handbuch, Göttingen 2008, 47–54, der hier die „Kompromissformel ‚Diakonische Orientierung‘“ vorschlägt und Schulseelsorge legitimiert sehen will „als Dienst an den Menschen in der Schule“. Er benennt mögliche Ressentiments und Vorurteile: „Pädagogische und psychologische Kräfte sehen eine weniger gut ausgebildete Konkurrenz, Schulleitungen und Politik befürchten die Bündelung kritischen Potentials, Eltern und Lehrer mit Vorbehalten gegen die Kirche befürchten, dass nun die Schule wieder zur Bekenntnisschule alten Stils gewandelt werden soll, oder erheben den nicht immer unbegründeten Vorwurf, Christen engagieren sich nur deswegen in den Schulen, weil andernorts kein Kontakt zu Kindern und Jugendlichen mehr zustande komme.“ Vgl. dazu Lames 2001 [Anm. 11], 260ff.

17 Vgl. ebd., 36.

Spuren Gottes in ihrem Leben, auf die Spuren ihres Glaubens hin anzusprechen. Sie fragt dabei nach, ob es ‚Landeplätze‘ für das Evangelium geben kann. Es darf ihr explizit um die Tradierung des Glaubens gehen, sie darf explizit um Zugehörigkeit werben. „Es geht also um die Kommunikation christlicher Überzeugungen, die den einzelnen Menschen in seinem Bewußtsein so ansprechen wollen, dass er sich als Mitglied dieser Gemeinschaft begreift und sich gegenüber anderen als solches zu erkennen gibt.“²⁰ Diese Praxis geht nach Haslinger davon aus, dass der Anspruch Jesu sich in einem kommunikativen Handeln bezeugen lässt, dessen Partner sich gegenseitig als gleichberechtigte Subjekte dieses Handelns akzeptieren.²¹

Beide Ansätze markieren das Profil einer jeden (katholischen) Schulseelsorge. Sie ist in der Lage, diese Ansätze in den der Schule zur Verfügung gestellten Programmen getrennt voneinander zu halten. Ein erlebnispädagogisches Elternseminar kann der Glaubensvergewisserung dienen, es kann aber auch als familiendiakonisches Projekt aufgelegt sein. Was nicht geht, ist unbestimmt zum erlebnispädagogischen Elternseminar einzuladen, ohne die entsprechenden Absichten transparent zu machen.

Um diese *Ansatztransparenz* zu verdeutlichen, hilft es, Schule als Lebens- und als Sozialraum wahrzunehmen²² bzw. von der Sozial- und Lebensweltorientierung zu lernen.

Dabei sind die folgenden Prinzipien handlungsleitend²³:

■ **LERNEN STATT WISSEN**

Die Schulseelsorgenden lernen von ihren Adressaten. Die Adressaten bringen den Schulseelsorgenden die Kunde von ihrem Leben durch den Fokus der Schule. Milieuspezifische Unterschiede dürfen dann sein und werden in ihrer Bedeutung für die schulische Kommunikation gedeutet.

■ **BEDÜRFNIS- STATT BEDARFSORIENTIERUNG**
Schulseelsorge in diakonischer Absicht sorgt sich nicht um die Zugehörigkeit ihrer Adressaten zur Kirche. Im Sinne ihrer unbedingten Zuwendung erkundigt sie sich danach, welche Bedürfnislagen ihre Adressaten beschreiben.

■ **SUBJEKT- STATT OBJEKTORIENTIERUNG**
Die Würde der Menschen, die sich in der Schule begegnen, ist stets zu schützen. Den anderen zum Objekt schulseelsorglichen Handelns zu machen stimmt nicht überein mit einer geistlichen Kommunikation, die unbedingt zugewandt sein will. Hier geht es mystagogisch sowie diakonisch immer darum, vom anderen her und mit dem anderen zusammen Programme der Schulseelsorge zu initiieren und umzusetzen.

■ **EMPATHIE UND COMPASSION ALS GRUNDLEGENDE AUFMERKSAMKEIT**

Schulseelsorge trägt die Haltung von Empathie und Compassion. Es geht dabei um die Aufmerksamkeit für Leid und Not in den schulischen Begegnungen. Diese Aufmerksamkeit ist nicht technokratisch, sondern sie ereignet sich als ein Mitfühlen und Mitleiden. Daraus entwickelt sich auch ein Einsatz, der sich in die

20 Lames 2001 [Anm. 11], 252.

21 Vgl. Haslinger, Herbert: Was ist Mystagogie? Praktisch-theologische Anmerkungen an einen strapazierten Begriff. In: Knobloch, Stefan/Haslinger, Herbert (Hg.): Mystagogische Seelsorge. Eine lebensgeschichtlich orientierte Pastoral, Mainz 1991, 15–75, 64.

22 Vgl. Lob, Brigitte/Schneider, Tom/Thalheimer, Beate: Schule als Lebensraum. In: Kaupp/Bussman/Lob 2015 [Anm. 14], 53–66.

23 Vgl. zum Folgenden: Lames, Gundo: Methoden sozialraum-/lebensweltorientierten Handelns. In: Dessoy, Valentin/Lames, Gundo/Lätzkel, Martin u.a. (Hg.): Kirchenentwicklung, Trier 2015, 393–406, 400f.

schulpolitischen Rahmensetzungen von Schule einmischen kann.²⁴

■ DEN EIGENEN ANSATZ OFFENLEGEN – DIAKONISCH ODER MYSTAGOGISCH

Die Adressatinnen und Adressaten von Schulseelsorge sollen wissen können, wer und was auf sie zukommt, wenn sie von der Schulseelsorge eingeladen werden. Beide Vollzüge sind kirchlich gesehen sehr wünschenswert.

In diakonischer Absicht wird normalerweise nicht zur Katechese eingeladen. Der diakonischen Absicht geht es um das Wahrnehmen schulischer „Lebensbedingungen“ mit ihren Dynamiken von Inklusion und Exklusion, Bevorzugung und Benachteiligung. Sie möchte die Schulbedingungen für die in ihr handelnden Personen verbessern. Hier finden die Konzepte ihren Anker, die sich z. B. der Humanisierung der Schule, der Schulkultur und dem Schulklima widmen.

Der mystagogischen Absicht geht es darum, unmittelbar mit dem Evangelium, dem Glauben und deshalb auch mit Gott in Berüh-

rung zu kommen. Hier finden alle Ansätze ihren Anker, die zur Liturgie und zur Katechese oder zur Evangelisierung einladen. Es gilt immer, dass vom anderen her auszugehen ist und dass die Angebote im Sinne einer unbedingten Zuwendung freibleibend sind, also angenommen und auch zurückgewiesen werden können. Für Schulseelsorge als System gibt es keine schulische, staatliche oder gesetzliche Garantie, sondern ihr ‚Vorkommen‘ entscheidet sich in der Regel über die Qualität der Interaktionen in den schulischen Kontexten. Schulseelsorge übt von daher keinen Druck oder Zwang aus. Sie wendet sich unbedingt mit der ihr zur Verfügung stehenden Aufmerksamkeit den Entwicklungs- und Veränderungsmöglichkeiten der Menschen und Systeme im Kontext Schule zu. Das ermöglicht, Resonanz zu erfahren, die von Ablehnung bis Zustimmung, von Abwahl oder Wiederwahl geprägt sein kann. So gesehen riskiert sich Schulseelsorge selbst gestützt durch den Zuspruch Gottes im Angesicht des anderen und erfährt gleichzeitig gerade durch den anderen ihre Wirksamkeit.

*Dr. Gundo Lames
Leiter des Strategiebereichs „Ziele und
Entwicklung“ im Bistum Trier
Bischöfliches Generalvikariat Trier,
Hinter dem Dom 6, 54290 Trier*

24 Vgl. zu Ansatz von Empathie und Compassion Steinkamp, Herrmann: *Diakonie statt Pastoral*, Münster 2012, 33ff.

Was ist evangelische Schulseelsorge?

Harmjan Dam

Evangelische Schulseelsorge hat sich in den letzten 15 Jahren zu einer wichtigen Form der Präsenz von Kirche in der Schule entwickelt. Dabei sind die Unterschiede zur katholischen Schulpastoral, wenn es um die konkrete Arbeit in den Schulen geht, nur sehr gering. Dennoch zeigt sich in manchen Akzentuierungen ein eigenes evangelisches Profil.

THESE 1:

Schulseelsorge ist einerseits ein Angebot für alle in der Schule Tätigen, andererseits ist sie für diejenigen, die Schulseelsorge anbieten, eher eine Haltung, die eine besondere Wahrnehmungskompetenz erfordert. Die Schulseelsorgerin bzw. der Schulseelsorger fragt: „Was brauchen die Menschen wirklich?“

THESE 2:

In der Schulseelsorge begegnen sich Seelsorge als Kernbereich von Kirche und das stark gewachsene Bedürfnis in der Schule, das Leben junger Menschen besser zu begleiten und sie zu beraten. Schulseelsorge geht von einem breiten Seelsorgebegriff aus.

THESE 3:

Im Orientierungsrahmen „Evangelische Schulseelsorge in der EKD“ (2015) werden konzeptionelle Standards für Ausbildung, Beauftragung

und Finanzierung formuliert. Sie garantieren, dass die Schulseelsorge in der öffentlichen Schule einen qualitativ hochwertigen und zuverlässigen Teil der ‚caring community‘ bilden kann.

1. Schulseelsorge als Wahrnehmungskompetenz

Schulseelsorge kann als ein *Angebot* für alle in der Schule Tätigen umschrieben werden. Für die Schulseelsorger/-innen selbst ist sie aber eine *Haltung*, mit der sie in der Schule tätig sind. Eine Schulseelsorgerin formulierte dies so: „Ich habe kein Angebot, ich *bin* das Angebot.“ Mit dieser Haltung als Christ/-in in der Schule geht es um eine ausgeprägte Wahrnehmungs- und Kommunikationskompetenz für alles, was in der Schule passiert. Die Schulseelsorge verfügt dann über ein breites Handlungsrepertoire, um mit anderen in ihrer Schulgemeinde angemessene Gestaltungsformen zu entwickeln und so „für-andere-da“ zu sein.¹ Die Leitfrage für Schulseelsorger/-innen lautet: Was brauchen

1 Vgl. die Ekklesiologie von Dietrich Bonhoeffer und Ernst Lange: „Kirche ist nur Kirche, wenn sie für andere da ist.“ *Bonhoeffer, Dietrich: Entwurf einer Arbeit*, Berlin-Tegel, August 1944. Ernst Lange zitiert in *Becker, Ulrich: Hoffnung für die Kinder dieser Erde*, Münster 2004, 26.

sie wirklich? Sie, das sind die Schüler/-innen, die Kolleginnen und Kollegen, das nicht-unterrichtende Personal und die Eltern. Wenn Schulseelsorge mit dieser Haltung ausgeübt wird, begegnen sich hier gleichzeitig Spiritualität und Engagement, wie „Theophan der Mönch“ in folgender Geschichte zeigt:

Einer der Mönche gibt einem niemals einen Rat, sondern stets nur eine Frage mit auf den Weg. Ich hatte gehört, seine Fragen konnten sehr erhellend sein. Ich suchte ihn auf. „Ich bin Religionslehrer und Schulseelsorger“, sagte ich. „Ich mache hier Exerzitien. Könntest du mir wohl eine Frage geben?“

„Aber sicher“, entgegnete er. „Meine Frage lautet: Was brauchen sie?“

Enttäuscht verließ ich ihn. Ein paar Stunden lang beschäftigte ich mich mit der Frage, brachte auch einige abgerungene Antworten zu Papier. Dann ließ ich frustriert den Stift fallen und ging wieder zu ihm.

„Ich belästige dich nur ungern noch einmal. Vermutlich habe ich mich vorhin etwas unklar ausgedrückt. Deine Frage war ganz hilfreich, durchaus ... Aber eigentlich wollte ich mich während dieser Exerzitien nicht so sehr mit meiner Seelsorgearbeit befassen. Vielmehr möchte ich einmal ernsthaft über meine Spiritualität nachdenken. Könntest du mir vielleicht eine Frage mitgeben, die mehr mit meinem eigenen geistlichen Leben zu tun hat?“

„Ah, ich verstehe. Unter diesen Umständen ist meine Frage: Was brauchen sie wirklich?“²

Die Anfänge der evangelischen Schulseelsorge liegen in den 1980er-Jahren, insbesondere in der Ev. Kirche in Hessen und Nassau (EKHN). In dieser Zeit bestand große Unzufriedenheit über das Verhältnis von Kirche und Schule. Insbesondere die Pfarrer, die in der EKHN alle vier

Stunden Religionsunterricht erteilen müssen, waren unzufrieden: der Rhythmus im Pfarramt (z. B. bei Beerdigungen!) liegt oft quer zu dem der Schule, Erfahrungen aus der Konfirmanden- und Jugendarbeit sind nicht direkt auf Schule übertragbar, mit vier Stunden ist man eher eine Randerscheinung. Eine Umfrage des Pfarrerausschusses der EKHN im Jahr 1985 bestätigte dieses negative Bild. Gleichzeitig gab es Anzeichen von Erneuerung. In den Berufsschulen, in denen im Religionsunterricht ein hoher Unterrichtsausfall zu verzeichnen war, wurden verstärkt Schulpfarrer mit einem Vollzeit-Gestellungsvertrag eingestellt. Sie konnten so in der Schule eine ganz andere Präsenz entfalten. In Darmstadt bekam ein Pfarrer den Auftrag von vier Stunden Schülerarbeit an einem katholischen Gymnasium in seinem Pfarrbezirk. Diese Entwicklungen korrespondierten mit der Überzeugung des Frankfurter Religionspädagogen Dieter Stoodt, der den Religionsunterricht vor allem als Begleitung der religiösen Sozialisation umschrieb.³ Die Synode der EKHN beschloss 1988 die Einrichtung eines Pilotprojektes „Schulnahe Jugendarbeit und Seelsorge an Schülern“. Vier Formen der Präsenz von Kirche an der Schule sollten entwickelt werden:

- Bildungsangebote als Ergänzung zur Schule (Schülerseminare, Freizeiten in den Schulferien, Gesprächsgruppen am Nachmittag),
- Jugendarbeit im schulischen Raum (Angebote in Pausen und Freistunden, Arbeitsgemeinschaften),
- Jugendarbeit im Nahbereich der Schule (Schülercafés, Freizeiträume, offene Treffs).
- Die vierte Form bildete die Schulseelsorge: „Seelsorge und kirchliche Arbeit in der Schul-

2 *Theophan der Mönch*: Das Kloster jenseits der Zeit, Freiburg i. Br. 1997, 46. Im vierten Satz habe ich das Wort „Pfarrer“ durch „Religionslehrer und Schulseelsorger“ ersetzt.

3 Dieter Stoodt entwickelte ab 1972 dieses Konzept. *Stoodt, Dieter*: Der Lehrer im sozialisationsbegleitenden Religionsunterricht. In: *Heimbrock, Hans-Günter* (Hg.): *Religionslehrer – Person und Beruf*, Göttingen 1982, 105.

gemeinde: seelsorgeorientierter, schülerna-
her Unterricht, Beratung, Begleitung, Seel-
sorge für und mit Schülern, Lehrern und El-
tern, Ansprechpartner, Vertrauenspersonen,
jemand, der ‚Zeit hat‘“⁴

Das Pilotprojekt wurde begleitet durch Manfred Kopp, Dozent am Religionspädagogischen Studienzentrum der EKHN (RPZ).⁵ Er hatte als Schulpfarrer in einer Berufsschule gearbeitet, war Landesjugendpfarrer gewesen und im RPZ für Berufsschule zuständig. In der Schule hat er erlebt, dass intensive Diskussionen aus dem Unterricht außerhalb der Schule „an der Würstchenbude“ oder „im Jugendhaus“ fortgesetzt wurden. Er nahm wahr, dass die jungen Menschen in der Berufsschule ganz andere Sorgen hatten als die klassischen Reli-Themen vorgaben. Sie waren oft schon weg von zu Hause, machten erste Erfahrungen mit Arbeit und hatten erste Beziehungen zu einer Freundin oder einem Freund.

In dieser Zeit bekam ein erster Schulpfarrer an einer Berufsschule in Lampertheim den Auftrag zur Schulseelsorge. Sein Gestellungsvertrag wurde um sechs Stunden reduziert, dieses Stunden-deputat wurde von der Gesamtkirche finanziert, und er wurde offiziell beauftragt. Im Jahr 1996 waren schon 16 Schulseelsorge-Aufträge vergeben, vor allem an Berufsbildenden Schulen und an katholischen Gymnasien – dort als Pendant zu den Kolleginnen und Kollegen für Schulpastoral.

Einen wichtigen weiteren Impuls bildete das Hessische Schulgesetz 1992, das eine „Öffnung von Schule“ vorsah und nachdrücklich die Kirchen als Partner nannte. Schulseelsorge wurde, ganz im Sinne des Synodenbeschlusses, als

Aspekt der „schulnahen Jugendarbeit“ gesehen. Die Begleitung der Schulseelsorge lag nun bei mir und bei Heike Zick-Kuchinke als Landes-schülerpfarrer/-in im Amt für Jugendarbeit. In unserem Buch „Schulnahe Jugendarbeit“ wurde die Schulseelsorge als Element in der schulbe-zogenen Arbeit beschrieben.⁶ Nachdrücklich betonten wir aber, dass Schulseelsorge kein verlängerter Religionsunterricht sei, nicht nur Jugendarbeit in der Schule oder nur eine neue Form kategorialer Seelsorge wie die Krankenhauseelsorge.⁷ Schulseelsorge war etwas Neues und nährte sich konzeptionell aus drei Quellen: Religionsunterricht, Jugendarbeit und Seelsorge. Im Jahr 1998 fingen die drei dafür zuständi-gen kirchlichen Einrichtungen (Religionspäda-gogik, Jugendarbeit und Seelsorge) mit ersten Qualifizierungskursen für Schulseelsorge an. Im Jahr 2000 gab es in der EKHN schon 35 Schul-seelsorger/-innen und die ersten „Leitlinien für Schulseelsorge“. Für die Entwicklung der Schul-seelsorge in der EKHN ist es entscheidend ge-wesen, dass es viele Schulpfarrer/-innen in den Schulen gab, die sich gefragt haben: „Was brau-chen die Menschen, mit denen ich hier arbeite, wirklich?“ Sie können als Grenzgänger zwischen Jugendarbeit und Schule bezeichnet werden.⁸

4 Vgl. *Staupe, Walter / Dettmar, Volker / Zwickel, Anke* u.a.: Damit keiner verloren geht. 25 Jahre Schulseelsorge in der EKHN, hg. v. Religionspädagogischen Institut der EKHN, Dietzenbach 2013, 9.

5 Ebd., 10f. Als ich im Jahr 1996 Manfred Kopp nachfolgte, bekam ich im RPZ den Auftrag zur Fort- und Weiterbildung für Schulseelsorge. Vgl. auch *Koerrenz, Ralf / Wermke, Michael* (Hg.): Schulseelsorge – Ein Handbuch, Göttingen 2008, 15–26.

6 *Dam, Harmjan / Zick-Kuchinke, Heike*: Schulnahe Jugendarbeit. Weil das Leben sich nicht im 45-Mi-nutentakt verhandeln lässt, Neukirchen 1996. Heike Zick-Kuchinke war Schulpfarrerin und Schulseel-sorgerin in einer Berufsschule in Frankfurt und hat hier erfolgreich Schulsozialarbeit entwickelt.

7 *Dam, Harmjan*: Schulseelsorge, ein Handlungsfeld aus drei Quellen. In: *Jung-Hankel, Lothar / Zick-Kuchinke, Heike / Dam, Harmjan* (Hg.): Grenzgang zwischen Jugendarbeit, Schule und Seelsorge. Fachbereich Kinder- und Jugendarbeit der EKHN, Darmstadt 2004, 22–35.

8 Die Unterstützung in der Kirchenverwaltung der EKHN lag ab 2000 bei Oberkirchenrat Sönke Krützfeld, der Schulpfarrer und Schulseelsorger an einem Gymnasium in Mainz war.

Auch in den Ev. Landeskirchen von Westfalen, in der Ev. Luth. Landeskirche von Hannover und in der Ev. Kirche im Rheinland wurde in den 1990er-Jahren Schulseelsorge entwickelt, allerdings zunächst mit anderen konzeptionellen und organisatorischen Akzenten als in der EKHN.⁹ In Westfalen waren es einzelne Schulpfarrer im Kirchenkreis Dortmund. Sie erfuhren keine starke Unterstützung von der Landeskirche oder vom Pädagogischen Institut in Villigst, weil hier der sog. „Dienst an den Schulen“ mit religiösen Schülerwochen favorisiert wurde. Im Rheinland wurden ab 2002 vom Pädagogisch-Theologischen Institut in Bonn Fortbildungen für Schulseelsorge angeboten – allerdings erst ab 2015 mit einer Dozentenstelle und einem Budget. Es gibt in der EKIR nur ‚ehrenamtliche‘ Schulseelsorger/-innen ohne Stunden-

deputat. In der Hannoverschen Landeskirche galt lange Zeit, dass alle Schulpfarrer (mit Gestellungsvertrag) Schulseelsorge machen und dafür pauschal mit einer Unterrichtsstunde entlastet werden. Mittlerweile sind aber auch vom Religionspädagogischen Institut in Loccum ca. 40 Religionslehrkräfte ausgebildet, die – wie im Rheinland – ‚ehrenamtlich‘ beauftragt sind. Die Schulseelsorge wurde überall strukturell und organisatorisch an die Religionspädagogik gekoppelt, die auch sonst das Bindeglied zwischen Kirche und Schule bildet.

Im Jahr 2006 gelang es auf EKD-Ebene die Studienleiter/-innen für Schulseelsorge aus den religionspädagogischen Instituten und aus der Jugendarbeit zusammenzubringen. Diese EKD-weite Konferenz und die daraus folgende Publikation brachten eine starke Be-

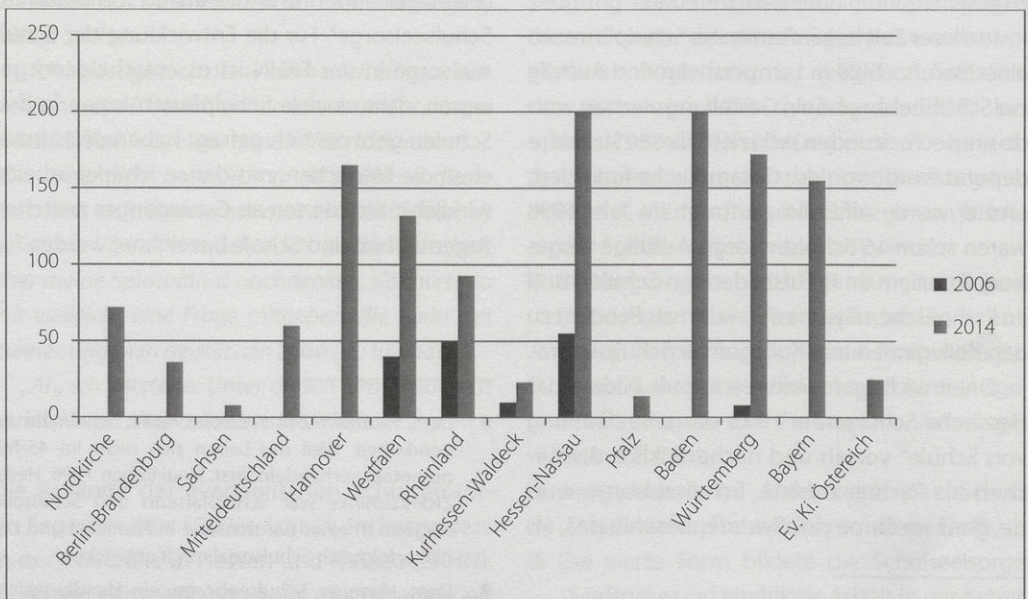


Abb. 1: Zahl der ausgebildeten Schulseelsorger/-innen nach Ev. Landeskirchen 2006–2014; Quelle: Harmjan Dam, Matthias Spenn, Schulseelsorge, Münster 2007; © H. J. Dam 2015

9 Dam, Harmjan/Spenn, Matthias: Evangelische Schulseelsorge, Münster 2007, 16–20.

schleunigung und eine weitere konzeptionelle Abstimmung.¹⁰

Die Grafik (Abb. 1) zeigt, dass – während 2006 nur in fünf Landeskirchen ausgewiesene Schulseelsorge stattfand – sie 2014 in allen Landeskirchen etabliert ist. Mittlerweile sind über 1300 Personen qualifiziert worden. Immer mehr werden auch Religionslehrkräfte in Schulseelsorge ausgebildet und beauftragt. Auf EKD-Ebene gibt es seit 2013 eine bundesweite Arbeitsgemeinschaft der Studienleiter/-innen für Schulseelsorge und seit 2015 einen EKD-„Orientierungsrahmen“ mit konzeptionellen Standards.¹¹

2. Konzeptionell geht evangelische Schulseelsorge von einem breiten Seelsorgebegriff aus

Der EKD-Orientierungsrahmen für Schulseelsorge nennt zwei Gründe für die schnelle Etablierung:

ERSTENS ist die Schule Lernort und zugleich auch immer mehr Lebensort für Schüler/-innen und Lehrkräfte. Über ihre klassischen Aufgaben hinaus (Qualifikation, Selektion, Allokation) wird von der Schule verstärkt Lebensbegleitung erwartet.

ZWEITENS ist Seelsorge eine wesentliche Dimension des christlichen Glaubens und eine zentrale Lebensäußerung der evangelischen Kirche.

Evangelische Seelsorge will als christlich motivierte Lebensbegleitung, als Hilfe zur Lebensgewissheit und als Unterstützung bei der Herausbildung von Lebensführungskompetenzen in der Gesellschaft präsent sein. In der Schulseelsorge kommen somit zwei Aspekte zusammen: der Kernbereich von Kirche (Seelsorge als „Muttersprache der Kirche“¹²) und das stark gewachsene Bedürfnis von Schule, das Leben junger Menschen besser zu begleiten. Mit Angeboten der Schulseelsorge kann sich die evangelische Kirche mit ihren Erfahrungen, Kompetenzen und Netzwerken dialogisch bzw. subsidiär in diesen öffentlichen Raum einbringen.

In der evangelischen Schulseelsorge können nach Andrea Dietzsch¹³ drei konzeptionelle Richtungen unterschieden werden:

2.1 Schulseelsorge als Seelsorge

Sie ist individuelle Lebenshilfe, Beratung und Begleitung. Hier geht es vor allem um den Beitrag zur (religiösen) Identitätsfindung. Schulseelsorge ist gelebte Nachfolge Christi und geht aus von der Annahme jedes Menschen. Dies korrespondiert mit den zentralen Gedanken der Rechtfertigung und der Nächstenliebe.¹⁴

2.2 Schulseelsorge als Form gelebter Kirche

Hier versteht sich Schulseelsorge als Einführung in gelebte Religion und als Angebot zur religiösen Sozialisation über den Religionsunterricht

10 Die erste EKD-weite Konferenz für Schulseelsorge fand im Jahr 2006 im Religionspädagogischen Studienzentrum in Kronberg/Schönberg (bei Frankfurt) statt. Das oben erwähnte Heft von *Dam/Spenn* dokumentiert die Ergebnisse. Es wurden bis 2014 vier weitere Hefte in der Reihe „Schnittstelle Schule“ vom Comenius-Institut in Münster und von beiden Autoren herausgegeben.

11 *Evangelische Schulseelsorge in der EKD*, EKD-Texte 123, Hannover, August 2015. Die Leitung der bundesweiten AG der Fortbilder/-innen liegt bei Dr. Ute Baierlein (RPZ-Heilsbronn).

12 *Bosse-Huber, Petra*: Seelsorge – „Muttersprache“ der Kirche. In: *Kramer, Anja/Schirrmacher, Freimut*: Seelsorgliche Kirche im 21. Jahrhundert, Neukirchen-Vluyn 2005, 11–17.

13 *Dietzsch, Andrea*: Evangelische Schulseelsorge. Impulse für Theorie und Praxis, Hamburg 2013, 90–99. Weitere wissenschaftliche Forschungen und Forschungsvorhaben s. *Dam, Harmjan/Elsenbast, Volker/Spenn, Matthias*: Schulseelsorge in der pluralen Schule, Münster 2015, 123–127.

14 Vgl. auch *Vierling-Ihrig, Heike*: Was hat die Kirche von der Schulseelsorge? In: *Dam/Spenn* 2006 [Anm. 10], 35–42.

hinaus. Schulseelsorge will religiöse Erfahrungsräume eröffnen und religiös-diakonische Präsenz von Kirche im schulischen Lebensraum sein. Sie setzt ekklesiologisch auf eine *Geh*-Struktur und gründet sich theologisch im Missionsbefehl.

2.3 Schulseelsorge als Element der Schulentwicklung

Hier wird die Schulseelsorge als ein Beitrag zu einer menschenfreundlichen Schulkultur aufgefasst. Es geht der Schulseelsorge um die Humanisierung von Schule und Verbesserung des Schulklimas.

Diese drei ‚Konzeptionen‘ schließen sich nicht gegenseitig aus und sind als leichte Akzentuierungen zu verstehen. Auch Lea-Kristina Behrens unterscheidet drei Richtungen, wenn sie als Strukturmerkmal für ihre Studie über „Wirkungsvolle Schulseelsorge“ davon ausgeht, dass Schulseelsorge von „Schule, Kirche und Person“ getragen wird. Die Schule ist dabei der Lern- und Lebensraum, in dem die Schulseelsorge systemimmanent vorkommt. Die Kirche ist Förderer dieses christlichen Angebots. Die Person und ihre besonderen Beziehungen zu Lehrer- und Schülerschaft bilden die dritte wichtige Komponente der Schulseelsorge. Die Person bildete für Behrens den Fokus ihrer Forschung: „Unter welchen Bedingungen kann eine Person, die an der Leistungsbewertung und Zensurenvergabe beteiligt ist, Gesprächspartner für Schülerinnen und Schüler sein?“¹⁵ Ihre Empfehlungen für eine „wirksame Schulseelsorge“ beinhalten vor allem positive Maßnahmen vonseiten der Schule (damit sie als sinnvolle Ergänzung des RU wahrgenommen wird), vonseiten der Kirche (durch Weiterbildung, Beauftragungen und Stundenentlastung) und durch die Lehrperson/Schulseelsorger/-in

selbst (Reflexion der christlichen Grundhaltung und der professionelle Habitus).¹⁶

Gute Schulseelsorge kann somit nicht auf eine Richtung beschränkt werden. Die erste Konzeption entspräche einem engen Seelsorgebegriff und würde die reale Arbeit der evangelischen Schulseelsorge in Deutschland nicht widerspiegeln. Die Präsenz von Kirche im System der öffentlichen Schule lässt sich nicht auf individuelle Beratung beschränken. Die zweite Konzeption wäre zugespitzt als ‚Kirche-in-der-Schule‘ zu verstehen. Dies könnte zu Schulen in kirchlicher Trägerschaft passen, nicht aber zu öffentlich-staatlichen Schulen, in denen jegliche Form von Missionierung untersagt ist. Bei der dritten Konzeption wird ungenügend klar, was das christliche Profil im Unterschied zu anderen Angeboten im sozialen Netz der Schule (wie Schulsozialarbeit) wäre.

Die aktuellen Konzeptionen von evangelischer Schulseelsorge gehen darum alle von einem *breiten Seelsorgeverständnis* aus und begründen dies ekklesiologisch. Bernd Schröder greift für seine ekklesiologische Begründung weit zurück in die Kirchengeschichte. Seit dem Mittelalter, so führt er an, gibt es in Deutschland die Tradition des christlich-religiösen Schullebens, insbesondere die der Seelsorge und der Gottesdienste in der Schule. Diese ist tiefer in den Schulen verwurzelt als der Religionsunterricht: „Die Mitte der christlichen Religion ist nicht der Diskurs über sie, sondern die religiöse Praxis.“ Schulseelsorge ist für Schröder diese religiöse Praxis, mit der Absicht, Schule zu verändern.¹⁷ Anders formuliert: Schulseelsorge verleiht christlicher Religion im Alltag von Schülerinnen und

15 Behrens, Lea-Kristina: Wirkungsvolle Schulseelsorge. Schule – Kirche – Person. Köln 2015, 9.

16 Ebd., 370–378. Die Doppelrolle bildet für die Schulseelsorger/-innen ein geringes Problem im Vergleich zu den hier genannten Empfehlungen, die notwendige Bedingungen für das Gelingen von Schulseelsorge sind.

17 Schröder, Bernd: Religionspädagogik, Tübingen 2012, 660, 663.

Schülern kind- und jugendgemäß Gestalt.¹⁸ Er akzeptiert für diese Präsenz von Kirche in der Schule den Begriff Schulseelsorge, nennt ihn aber eng- und irreführend, weil es der Schulseelsorge nachdrücklich um mehr als Seelsorge, nämlich um die Gestaltung von Religion im Schulleben geht.

In dieselbe Richtung argumentiert Michael Wermke. „Theologisch kann sich Schulseelsorge innerhalb der Schule begründen, indem sich dort Orte gelebten Glaubens, der *Koinonia*, bilden, an denen Christen sich ihrer Gemeinschaft und ihres Glaubens vergewissern und von denen etwas Entscheidendes in die Kultur der Schule ausstrahlen kann.“¹⁹ In der *Koinonia* spielen Schulgottesdienste eine zentrale Rolle.

Auch Christoph Schneider-Harpprecht begründet Schulseelsorge ekklesiologisch in bildungspolitisch-diakonischer Perspektive. Sie ist ein kirchlicher Beitrag in der öffentlich-staatlichen Schule, um Kindern und Jugendlichen unter den Bedingungen des Schulalltags Angebote in religiöser Sprachfähigkeit, Bewältigung von Krisen, Gestaltung von Symbolen und Ritualen u. a. m. zu eröffnen. Schulseelsorge hat so „Anteil an der Kommunikation des Evangeliums im Alltag der Welt.“²⁰

Auch der Orientierungsrahmen „Evangelische Schulseelsorge der EKD“ geht von einem weiten Schulseelsorgebegriff aus. Er definiert:

Evangelische Schulseelsorge

- ist ein von der evangelischen Kirche getragenes Angebot an Menschen und Gruppen in der Schule,
- bietet Rat und Hilfe sowie religiös-ethische und liturgisch-spirituelle Begleitung im sinnstiftenden Horizont des christlichen Glaubens,
- steht im seelsorgerlichen Einzelgespräch unter einem besonderen Schutz,
- vernetzt sich mit anderen psychosozialen Diensten und anderen Seelsorgeakteurinnen und -akteuren in der Schule und ist auch Partnerin der schulischen Krisenintervention,
- leistet einen Beitrag zu einer am Bedarf und den Lebenslagen der Schüler/-innen orientierten humanen Schulkultur und ist damit Teil einer sorgenden Schulgemeinschaft („caring community“).²¹

Diese breite Umschreibung spiegelt das Modell der vier konzentrischen Kreise und die dazugehörenden Kompetenzen, die in den 1990er-Jahren in der EKHN für Schulseelsorge entwickelt und bundesweit stark rezipiert wurden.²² Hier werden vier Ebenen unterschieden:

- (1) Qualifizierte seelsorgerliche Begleitung der Schüler/-innen sowie der Schulgemeinde. Evangelische Schulseelsorge orientiert sich

21 *Evangelische Schulseelsorge in der EKD* 2015 [Anm. 11], 6.

22 Siehe u. a. *Zick-Kuchinke* 1996 [Anm. 6], 62; *Leitlinien Schulseelsorge in der EKHN*: Amtsblatt der EKHN, Darmstadt 2000; *Dam, Harmjan*: Welche Kompetenzen werden für Schulseelsorge gebraucht? In: *Schröder, Bernd*: Religion im Schulleben, Neukirchen-Vluyn 2006, 37–50; *Ders.*: Schulseelsorge – tragendes Element in der Schulkultur einer evangelischen Schule. In: *Kumlehn, Martina/Klie, Thomas*: Protestantische Schulkulturen, Stuttgart 2011, 191–200; *Gutmann/Kuhlmann/Meuche* 2014 [Anm. 20], 24; *Dam, Harmjan*: Evangelische Schulseelsorge. In: *Kaupp, Angela/Bußmann, Gabriele/Lob, Brigitte* u. a. (Hg.): *Handbuch Schulpastoral*, Freiburg i. B. 2015, 137–142.

18 Ebd., 663.

19 *Koerrenz, Ralf/Wermke, Michael* (Hg.): *Schulseelsorge*. Ein Handbuch, Göttingen 2008, 32 (Hervorhebungen im Original).

20 *Schneider-Harpprecht, Christoph*: Evangelische Schulseelsorge im Kontext der öffentlichen Schule. In: *Dam, Harmjan/Spenn, Matthias* (Hg.), *Seelsorge in der Schule*, Münster 2011, 17–21; auch in: *Gutmann, Hans-Martin/Kuhlmann, Birgit/Meuche, Katrin*: *Praxisbuch Schulseelsorge*, Göttingen 2014, 28.

zunächst vor allem am Bedarf des Einzelnen. Die Menschen werden in ihrer Individualität ernst genommen und nicht auf eine bestimmte Rolle (Schüler/-in, Lehrkraft usw.) oder auf eine Problematik (Noten, Sucht, Klassenkonflikte, Arbeitskonflikt usw.) festgelegt.

- (2) Bildungs- und Freizeitangebote für Klassen und Gruppen auch außerhalb des (Religions-)Unterrichts. Klassische Formen sind Besinnungstage, Reflexionstagungen, Tage der ethischen Orientierung usw. mit Themen der religiös-ethischen Lebensbegleitung. Die Angebote finden oft in Kooperation mit außerschulischen Partnern statt und eignen sich gut für die Selbstreflexion unter Gleichaltrigen.
- (3) Evangelische Schulseelsorge ist Teil des sozialen Systems Schule und vernetzt mit anderen Aktivitäten in der Schule. Sie ist Element in der Schulentwicklung – z.B. durch Gremienarbeit – und leistet nachdrücklich einen Beitrag zu einer menschenfreundlichen Schule. Als Teil von schulischen Kriseninterventionsteams engagiert sich evangelische Schulseelsorge in schulischen Notlagen. Im Rhythmus des Schuljahres, bei besonderen Anlässen und Übergängen bietet Schulseelsorge für die Schulgemeinde Andachten, Meditationen und Schulgottesdienste an. An vielen Schulen kann ein ‚Raum der Stille‘ eingerichtet werden, in dem die religiösen Angebote einen eigenen Ort haben.
- (4) Die vierte Ebene ist die Vernetzung und Kooperation mit kirchlichen und nicht-kirchlichen Einrichtungen im *Umfeld der Schule*, z.B. mit der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe, psychologischer Beratung, Kinderschutzbund, Polizei, diakonischen und sozialen Einrichtungen und evangelischer Jugendarbeit.

Mit diesem Angebot bewegt sich die Schulseelsorge im verfassungsrechtlichen Rahmen der Gestaltung positiver Religionsfreiheit in der Schule.²³

3. Qualitätssicherung und Zuverlässigkeit durch Standards

Im Vergleich zu anderen Sorgenden in der Schule (Beratungslehrer/-in, Vertrauenslehrer/-in, Schulpsychologinnen und -psychologen, Schulsozialarbeiter/-innen usw.) hat evangelische Schulseelsorge folgende besondere Merkmale:²⁴

- Evangelische Schulseelsorge wird ausgeübt durch evangelische Religionslehrkräfte, Schulpfarrer/-innen und von kirchlichen Mitarbeitenden aus der schulbezogenen Arbeit, die dafür qualifiziert bzw. beauftragt sind. Sie ist ein auf die Grundsätze der evangelischen Kirche bezogenes Angebot zur religiös-ethischen Lebensbegleitung in einem weiten, auch diakonischen Sinne für alle an der Schule Tätigen.
- Evangelische Schulseelsorge nimmt sich Zeit für die unterschiedlichen Anliegen der Menschen im Lebensraum Schule. Sie ist von einer offenen Wahrnehmung und einer wertschätzenden Haltung geprägt.
- Evangelische Schulseelsorge ist immer auch religiöse und liturgische Begleitung. Gottesdienste, besonders bei Tod und Trauer, Rituale und Meditation, sind ein wichtiger Teil ihres Angebots.
- Evangelische Schulseelsorge ist grundsätzlich für Schüler/-innen aller Religionen und Weltanschauungen ansprechbar. Dabei ist

23 Vgl. *Religiöse Orientierung gewinnen*, EKD-Denkschrift, Gütersloh 2014. Insbesondere wird die Schulseelsorge als Beitrag zur Gestaltung dieser positiven Religionsfreiheit hervorgehoben (ebd., 116–119).

24 *Evangelische Schulseelsorge in der EKD 2015* [Anm. 11], 11.

sie gehalten, die religiöse und kulturelle Prägung und Einstellung zu achten und wertzuschätzen. Keine Schülerin bzw. kein Schüler darf religiös überwältigt werden, im Zweifelsfall ist unbedingt die Rückbindung an das Elternhaus sicherzustellen.

- Evangelische Schulseelsorge engagiert sich für die Entwicklung eines religiös pluralen Netzwerks von Seelsorgerinnen und Seelsorgern, um weitere Ansprechpartner zu haben und Seelsorgefälle gegebenenfalls vermitteln zu können.

Dabei ist Schulseelsorge auf Vertraulichkeit und geschützte Räume angewiesen. Um das zu gewährleisten, sind in den allermeisten Fällen die bestehenden allgemeinen schulgesetzlichen Regelungen zur Vertraulichkeit von persönlichen Angelegenheiten von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Eltern ausreichend. Allerdings ist mit den schulgesetzlichen Regelungen in strafrechtlich relevanten Sachverhalten kein Zeugnisverweigerungsrecht verbunden. Die Schulseelsorge unterscheidet sich als Seelsorge von anderen Beratungsinstanzen in der Schule. Auch wenn die Schweigepflicht und das Zeugnisverweigerungsrecht in der Praxis nur selten angewendet werden, sind sie der Haken, an dem die Seelsorge hängt. Hierin gründet der Vertrauensbonus, nur Seelsorger/-innen, dank ihrer kirchlichen Anbindung, haben.²⁵

Im Blick auf die Tätigkeit von Schulseelsorgerinnen und Schulseelsorgern wird in den EKD-Standards darum zwischen einer besonderen und einer bestimmten Beauftragung unterschieden. Erst dann gilt der Schutz, der im Seelsorgegeheimnisgesetz der EKD definiert ist. Besonders mit Seelsorge beauftragt sind danach ordinierte Pfarrer/-innen. Daneben können nach den jeweiligen Ordnungen der Gliedkirchen weitere Personen, wie staatliche Lehrkräfte, einen bestimmten Seelsorgeauftrag erhalten und einen erweiterten Vertrauensschutz in Anspruch nehmen. Bedingungen sind die zertifizierte Ausbildung zur Schulseelsorge und die auf die konkrete Schule bezogene Beauftragung. Diese Personen unterliegen dann auch der kirchlichen Aufsicht.

Um die Kriterien des EKD-Seelsorgegeheimnisgesetzes zu erfüllen, müssen alle, die in der Schulseelsorge tätig werden, eine Qualifikation von mindestens 80 Zeitstunden nachweisen. Als Standard gelten fünf Kompetenzbereiche.²⁶ Die Bereiche 1 und 3 müssen wenigstens 55 % der Ausbildung ausmachen.

- (1) PERSÖNLICHE SEELSORGEKOMPETENZ
u. a. Reflexion der eigenen Seelsorgeidentität und Rolle, Gesprächsführung wie Kurzgespräch, kollegiale Beratung und Krisenintervention, Seelsorgekonzepte

- (2) THEOLOGISCHE, LITURGISCHE UND SPIRITUELLE KOMPETENZ
u. a. theologische Reflexion von Seelsorge im Bereich Schule und Religionsunterricht, Umgang mit Pluralität, liturgische Kompetenz

25 Für Schulleiter/-innen ist es zunächst befremdlich, dass somit kirchlich beauftragte Seelsorger/-innen in der Schule nicht auskunftspflichtig sind. Für mit Schulseelsorge beauftragte Religionslehrkräfte ist es ebenso ein kirchliches Amt. Weil aber die ‚unverbrüchliche Schweigepflicht‘ von der Beichte abgeleitet ist, gilt sie nur unter bestimmten Bedingungen: unter vier Augen, in einem geschlossenen Raum und nach vorheriger Klärung, dass es sich hier um ein Gespräch ‚coram deo‘ handelt. Siehe Jödt, Rüdiger: Schulseelsorge – (kirchen)gesetzlich schützbar?! In: Dam, Harmjan/Spenn, Matthias (Hg.): Seelsorge in der Schule, Münster 2011, 33–50.

26 *Evangelische Schulseelsorge in der EKD* 2015 [Anm. 11], 16f.

- (3) FALLBEZOGENE FELD- UND HANDLUNGSKOMPETENZ
 - u.a. Lebenswirklichkeit von Schülerinnen und Schülern, Symptome und Interventionsformen typischer Störungen, Mobbing, Krisen, Tod und Trauer, Vernetzung
- (4) SYSTEMBEZOGENE FELD- UND HANDLUNGSKOMPETENZ
 - u.a. Schulseelsorge als Schulentwicklung und als Beitrag zum Schulleben, Projektarbeit, Rollenkompetenz
- (5) KOMPETENZ IN RECHTLICHEN FRAGEN
 - u.a. Schweigepflicht und Zeugnisverweigerungsrecht

Auch an diesen fünf Kompetenzbereichen wird sichtbar, dass evangelische Schulseelsorge mehr als individuelle Lebensberatung ist. Sie ist *Begleitung der religiösen Sozialisation* über den Religionsunterricht hinaus, ein *Beitrag zur Schulentwicklung* und gut vernetzt mit anderen sorgenden Personen in und um Schule. Dabei wird es von den einzelnen Personen und der jeweiligen Schule abhängen, welche Akzente gesetzt werden. Die Schulseelsorger/-innen müssen vor Ort, bei all dem, was an der Schule passiert, die Frage beantworten: „Was brauchen die Menschen wirklich?“

Dr. Harmjan Dam
Ev. Pfarrer und 1996–2015 Studienleiter
am Religionspädagogischen Institut der
Ev. Kirche in Kurhessen-Waldeck und der
Ev. Kirche in Hessen-Nassau,
Draisbornstr. 15, 60389 Frankfurt

Biografieorientierung in religiösen Lehr- und Aneignungsprozessen

unter besonderer Berücksichtigung des Glaubenlernens Erwachsener

Angela Kaupp

„Ohne Biographie gibt es kein Lernen, ohne Lernen keine Biographie“¹. Diese Aussage konturiert die Tatsache, dass Erziehungs-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse durch die Lebenskontexte und -erfahrungen sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden mitbestimmt werden. Demzufolge legt Biografieorientierung in der Praktischen Theologie das Augenmerk auf das Subjekt mit seiner Lebens- und Glaubensgeschichte. Untersucht wird, wie sich ein Mensch konkret mit Religion auseinandersetzt, in welcher Art und Weise christliche Traditionsbestände die individuelle Religiosität beeinflussen und wie kulturelle und individuelle Formen religiösen Lebens interagieren. Mit der „anthropologischen Wende“ (Karl Rahner) in der Theologie rückt die / der Einzelne mit ihrer / seiner Lebensgeschichte auch in der Praktischen Theologie stärker in den Vordergrund.²

So ist es nicht verwunderlich, dass ‚Biografieorientierung‘ und ‚Biografisches Lernen‘ Einzug in einschlägige religionsdidaktische Handbücher gefunden haben. Biografisches Lernen wird als „religionsdidaktisches Prinzip“³ verstanden. Die Konzepte von ‚lebenslangem Lernen‘ und biografischem Lernen werden miteinander verknüpft⁴ und die Bedeutung von Vorbildern

1987; Klein, Stephanie: Theologie und empirische Biographieforschung. Methodische Zugänge zur Lebens- und Glaubensgeschichte und ihre Bedeutung für eine erfahrungsbezogene Theologie, Stuttgart 1994; Kaupp, Angela: Der (empirisch-)biographische Blick. Welche Bedeutung hat der Einzelfall für die Religionspädagogik? In: Boschki, Reinhold / Gronover, Matthias (Hg.): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, Münster 2007, 176–192; zum Gesamtüberblick vgl. Reese, Annegret: Biografie. In: Porzelt, Burkard / Schimmel, Alexander: Strukturbe-griiffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2015, 27–32.

1 Alheit, Peter / Felden, Heide von: Einführung. Was hat lebenslanges Lernen mit Biographieforschung zu tun? In: Dies.: Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs, Wiesbaden 2009, 9–17, 9.

2 Zur Theorieentwicklung vgl. exempl. Grözinger, Albrecht / Luther, Henning (Hg.): Religion und Biographie. Perspektiven zur gelebten Religion, München

3 Vgl. Ziebertz, Hans-Georg: Biografisches Lernen. In: Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausgabe, München 2010, 374–386; Kalloch, Christina / Leimgruber, Stephan / Schwab, Ulrich: Lehrbuch der Religionsdidaktik, Freiburg i.Br. 2014, 301–311.

4 Vgl. Alheit / Felden 2009 [Anm. 1], 9–17.

wird seit ca. zehn Jahren in Verbindung mit biografischem Lernen neu thematisiert.⁵

Teilweise werden jedoch unterschiedliche Inhalte als ‚biografisches Lernen‘ und ‚Biografiearbeit‘ bezeichnet. Konstantin Lindner zeigt auf, dass biografisches Lernen zum einen als Methode in der Erwachsenenbildung verstanden wird, zum anderen als ein Lernen, das angesichts permanenter Wandlungsprozesse die Herstellung von Sinn und Identität anzielt.⁶ Häufig verschwimmt auch die Differenzierung zwischen Biografieforschung und biografischem Lernen. Um verschiedene Aspekte der Wechselwirkung von Biografie und Lernprozess zu unterscheiden, ist eine begriffliche Präzisierung hilfreich.⁷

Im Folgenden werden zunächst drei Formate biografischen Lernens unterschieden (1.–3.), bevor der Zusammenhang von biografischem Lernen und Geschlecht (4.) und die besondere Bedeutung autobiografischer Lernprozesse für das Glaubenlernen Erwachsener (5) skizziert werden.

1. *Autobiografisches Lernen: Lernen anhand der eigenen Lebensgeschichte*

Als autobiografisches Lernen werden Lernprozesse bezeichnet, die explizit durch die eigene Lebensgeschichte mit ihren Erlebnissen, Herausforderungen und Krisen angestoßen werden. Dabei geht es sowohl um die Bewältigung dieser Aufgaben als auch um die Notwendigkeit einer

Plausibilisierung des biografischen Verlaufs. Während in früheren Generationen der Lebenslauf als normierte Phasengliederung weitgehend vorgezeichnet war, muss die/der Einzelne heute angesichts des Bedeutungsverlusts institutioneller Bindungen und der durch sie tradierten Inhalte (wie Berufslaufbahnen, Familienmodelle oder Rollenbilder) Entscheidungen selbst treffen und diese in Auseinandersetzung mit sich selbst und in Interaktion mit der Mit- und Umwelt (und deren historischen, regionalen und gesellschaftlichen Gegebenheiten) immer wieder neu nachvollziehbar darstellen. Die Herausforderung, ständig Entscheidungen zu treffen und diese in den Koordinaten der eigenen Lebenswelt zu verantworten, erfordert Prozesse biografischen Lernens.

Autobiografisches Lernen setzt voraus, dass Erfahrungen erinnert und reflektiert werden können, um hieraus Konsequenzen für das weitere Leben abzuleiten. Dies erfordert ein Niveau der kognitiven und moralischen Entwicklung, das erst in der späten Kindheit oder gar erst in der Jugendzeit erreicht wird.⁸

Nach Hans-Georg Ziebertz hat eine biografische Selbstreflexion drei Funktionen:

- Die KOGNITIV-AUFKLÄRERISCHE FUNKTION hilft Klarheit über Abhängigkeitsverhältnisse zu erhalten.
- Die AFFEKTIV-INTEGRIERENDE FUNKTION kommt zum Tragen, indem „das Wissen um die Interdependenzen und die Einsicht in die konkreten Abhängigkeiten gefühlsmäßig“ verarbeitet werden.
- Die PRAGMATISCH-HANDLUNGSLEITENDE FUNKTION dient zur Erschließung neuer Handlungspotenziale.⁹

5 Hierzu haben vor allem *Hans Mendl* und *Konstantin Lindner* Publikationen vorgelegt.

6 *Lindner, Konstantin*: In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht, Göttingen 2007, 95f.

7 Zu diesem Schluss kam die Jahrestagung der Religionspädagoginnen von AKRK und ESWTR, die im Januar 2015 unter dem Titel „Biografieorientierung in religionspädagogischer Theorie und Praxis. Gender-sensibel gegengelesen“ stattgefunden hatte.

8 Vgl. *Rosenthal, Gabriele*: Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen, Frankfurt a.M. 1995, 134–143.

9 *Ziebertz* 2010 [Anm. 3], 285.

Diese Reflexion findet nicht nur aufgrund von individuellem Nachdenken statt, sondern häufig in Kommunikationsprozessen, z.B. über biografische Erzählungen, mit deren Hilfe sich das Subjekt Klarheit über sich selbst verschafft und die eigene Geschichte in Beziehung zur Mit- und Umwelt setzt. Die Eigenlogik des Lernenden und seiner Lebensgeschichte ist der Sinnhorizont, in den Lernprozesse eingeordnet werden, die für die Organisation und Ausgestaltung der individuellen Biografie unverzichtbar sind.

Religionen bieten ein Welt- und Selbstverständnis sowie ein kulturelles Muster zur Gestaltung der Lebensgeschichte; sie bieten Antworten zur Bewältigung von Lebensproblemen und zur eigenen Identitätsfindung. Außerdem machen sie Sinnangebote zur Strukturierung der Lebensgeschichte „durch die kulturelle Ausgestaltung und Deutung existentiell bedeutsamer Ereignisse und Übergänge im Lebenslauf (Taufe, Firmung / Konfirmation, Trauung, Beerdigung) von der Geburt bis zum Tod mit einer zugehörigen Vor- und Nachgeschichte (im Jenseits)“¹⁰.

Religion geht in die Biografie als individuell unterschiedliche Entwicklungsgeschichte ein: als Annahme des Glaubens, als religiöser Suchprozess oder Zweifel, aber auch als Abwendung vom Glauben. In allen Altersgruppen sind divergierende Religionsstile im Hinblick auf inhaltliche Glaubensvorstellungen, religiöse Praxis oder Kirchenbezug zu finden, verstärkt durch eine multikulturelle und multireligiöse Gesellschaft. Dies führt zu einer Biografisierung des Religiösen, d. h., es ist nötig, sich immer wieder der Plausibilität von Religion in der eigenen Lebensgeschichte zu vergewissern.

Autobiografisch religiöse Lernprozesse finden meist außerhalb expliziter Lernsettings anlässlich bestimmter biografischer Knotenpunkte und Herausforderungen statt, die eine biografische Reflexion nahelegen. Solche Prozesse sind einer didaktischen Inszenierung entzogen. Sie können aber in organisierten Lernformaten angestoßen werden, sofern diese freiwillig gewählt und geschützt sind, wie z.B. Angebote (religiöser) Erwachsenenbildung¹¹, Exerzitien, Supervision oder Therapie. Es ist unstrittig, dass auch in der Schule zahlreiche, vor allem implizite und ungeplante autobiografische Lernprozesse stattfinden. Diese sind jedoch selten explizit Gegenstand und finden häufig außerhalb des Unterrichts statt. Aufgrund des niedrigen Lebensalters der Adressatinnen bzw. Adressaten und des Pflichtcharakters ist eine autobiografische Reflexion nur eingeschränkt möglich.

2. *Biografie-orientiertes Lernen: Lernen mit Bezug zur eigenen Lebensgeschichte*

Bei organisierten Unterrichtsprozessen ist es angemessener, von ‚biografie-orientiertem Lernen‘ zu sprechen. Ziel ist eine Verbindung von theologischen Inhalten und lebensgeschichtlichen Erfahrungen, die in der Religionspädagogik mit den Prinzipien der Korrelation und der Elementarisierung beschrieben wird. In der Erwachsenenbildung sind die Prinzipien des subjekt-orientierten Lernens und der Adressatenorientierung zu nennen. Biografische Episoden und Erlebnisse können als Basis dienen, auf der vermittelte Inhalte in ihrer persönlichen Bedeutung verstanden werden. Dies wird in organisierten Lernprozessen nicht notwendig zu einer umfassenden biografischen Auseinandersetzung führen und wenn, dann nur bei Einzelnen. Verstärkt wird die

10 Engelhardt, Michael von: Das Verhältnis von Biographie und Religion. In: Wulf, Christoph/Macha, Hildegard: Formen des Religiösen. Pädagogisch-anthropologische Annäherungen, Weinheim – Basel 2004, 146–174, 149f.

11 Vgl. hierzu die Überlegungen von Viera Pirker in dieser Ausgabe, 56–67.

Grenze durch die Tatsache, dass im Kindes- und frühen Jugendalter eine biografische Reflexion nur episodisch möglich ist.¹²

Didaktische Settings im Religionsunterricht, in der Katechese, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, die eigene Erfahrungen der Teilnehmer/-innen thematisieren, können als biografie-orientierte Formen der Auseinandersetzung mit Religion bezeichnet werden.

3. Lernen an Biografien: Lernen mithilfe fremder Lebensgeschichten

Die christliche Tradition weiß seit ihren Anfängen um die Bedeutung biografischer Erzählungen für die Einzelnen wie für die Glaubensgemeinschaft. Dies belegen Heiligenviten, die nicht nur an das Leben besonderer Christinnen und Christen erinnern, sondern gleichermaßen zur Auseinandersetzung und Nachahmung anregen wollen. Religionspädagogische Überlegungen beschäftigen sich mit der Art und Weise, wie dieses Lernen an fremden Biografien vor sich geht.¹³

3.1 Fremde Biografien als Orientierungshilfe

Die Interaktion zwischen eigener und fremder Geschichte macht Autobiografien für heutige Menschen interessant: Sie geben Modelle oder Hilfestellung für eigene (Lebens-)Entscheidun-

gen und öffnen Zielhorizonte.¹⁴ Religiöse Biografien bieten ein Welt- und Selbstverständnis sowie ein kulturelles Muster zur Gestaltung des eigenen Lebens an. Sie können Antworten geben auf die Frage nach der eigenen Identität, Hilfe leisten bei der Bewältigung von Lebensproblemen und Sinnangebote zur Verfügung stellen.¹⁵ So ist es nicht verwunderlich, dass sich Jugendliche stärker noch als Erwachsene an Personen orientieren, deren Lebensentwurf ihnen attraktiv erscheint.

Lernen an fremden Biografien unterstreicht die Bedeutung von ‚signifikanten anderen‘ für (religiöse) Lehr-/Lernprozesse. Für die /den Einzelne/n wie für die (Glaubens-)Gemeinschaft ist es unverzichtbar, dass Inhalte nicht allein durch Bücher, sondern auch durch Personen tradiert werden und an deren Lebensgeschichten abzulesen sind. Wie Familientraditionen durch Erzählungen weitergegeben werden, so braucht eine Glaubensgemeinschaft ebenfalls persönliche Formen der Tradition.

In diesem Sinn lassen sich die o.g. drei Funktionen biografischer Selbstreflexion auf die Auseinandersetzung mit einer fremden Biografie anwenden:

- Die kognitiv-aufklärerische Funktion dient der kritischen Auseinandersetzung mit der Rolle der Person in ihrer zeitgeschichtlichen Verortung.
- Das Einnehmen einer fremden Perspektive kann die aktive Integrierung und Erweiterung der eigenen Perspektive fördern.
- Die Auseinandersetzung mit dem Handeln der fremden Person kann in einer Reflexion des eigenen Handelns und möglicherweise im Ausprobieren neuer Handlungsformen resultieren.

12 Vgl. *Kaupp, Angela*: Junge Frauen erzählen ihre Lebensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen, Ostfildern 2005, 341.

13 Vgl. *Witten, Ulrike* in dieser Ausgabe, 45–55; *Lindner* 2007 [Anm. 6]; *Kuhn, Karolin*: An fremden Biografien lernen! Ein religionspädagogischer Beitrag zur Unterrichtsforschung, Berlin – Münster – Wien u. a. 2010; *Mendl, Hans*: Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien, Stuttgart 2015.

14 Vgl. *Lindner, Konstantin*: „Aufgabe Biografie“ – eine religionsdidaktische Herausforderung?! Anmerkungen zum biografischen Lernen. In: *Loccumer Pelikan* (2011) 62–67, 62f.

15 Vgl. ebd., 62f.

3.2 Fremde Biografien als Partituren

Die Darstellung von Heiligen kann verschiedene Ziele haben: Unter historischer Perspektive wird nach den Fakten gefragt oder nach der Bedeutung einer Person in ihrer Zeit. Diese Funktion kommt im RU häufig zu kurz, denn Nikolaus, Martin oder Elisabeth werden oft recht zeit-ent-hoben vermittelt. Unter ethischer Perspektive wird das Handeln einer Person in den Blick genommen und aus dogmatischer Perspektive nach den Kriterien und Ausdrucksformen ihres Glaubens gefragt.

Insbesondere die letztgenannten Funktionen führten und führen immer wieder dazu, dass Heilige zu einem Ideal stilisiert werden, das weder ihre damalige Lebensrealität spiegelt noch für heutige Menschen anschlussfähig ist. Eine Korrelation zwischen eigener und fremder Person scheint einfacher, wenn es sich nicht um große Heilige, sondern um „Helden des Alltags“¹⁶ handelt. Die andauernde Verehrung von Personen wie z. B. von Franz von Assisi oder Hildegard von Bingen belegt jedoch auch, dass eine zeitliche und inhaltliche Fremdheit dazu motivieren kann, sich ohne Vorurteile mit einer unbekanntem Welt zu beschäftigen und hieraus Konsequenzen für das eigene Leben zu ziehen.

Zu einer konstruktiven Auseinandersetzung trägt die Unterscheidung zwischen einer fremden Biografie als Vorbild und als Modell bei: Während das Vorbild zur Nachahmung anregen soll, ist ein Modell „eine Orientierungshilfe für das eigene Verhalten, das aber nicht einfach kopiert wird, sondern auch kritisierbar

oder sogar ablehnbar ist“¹⁷. Auch aus Widersprüchlichem kann in dieser Form gelernt werden.¹⁸

In der heutigen Zeit, in der alle Supermodel sein wollen oder auf der Suche danach sind, läuft der Modell-Begriff Gefahr, den Unterschied zwischen Vorbild und Modell nicht mehr verdeutlichen zu können. Daher möchte ich als Alternative den Begriff der Partitur einbringen: Eine Partitur zeichnet sich dadurch aus, dass sie eine verschriftlichte Form von Musik und deren Aufführungspraxis ist, aber nicht die Musik selbst. Erst durch die Stimme oder das Instrument des Interpreten geschieht sozusagen Musik. Die Aufführung ist trotz Partitur unterschiedlich, je nach kulturell und zeitgeschichtlich geprägten Aufführungsgepflogenheiten, dem gewählten Instrument und seiner Qualität und den individuell bedingten musikalischen Fähigkeiten. Fremde Biografien bieten wie eine Partitur religiöse und kulturelle Muster zur Gestaltung des eigenen Lebens an. Aber biografisch bedeutsam werden sie erst, wenn sie durch den heutigen Interpreten neu gelesen und entschlüsselt werden. Die/der Lehrende hat die wichtige Aufgabe, sozusagen die Partitur-Schreibweise zu erläutern, damit die Lernenden diese überhaupt lesen können. Zusammen kann dann nach ‚Themen‘ in der Partitur gesucht und überlegt werden, wie diese heute in Musik umgesetzt werden können.

Durch die Auseinandersetzung mit einer fremden Biografie wird nur dann ein autobiografischer Lernprozess angestoßen, wenn eine Reflexion zwischen eigener und fremder

16 Mendl, Hans: „Darf’s ein bisschen weniger sein?“ Die Bedeutung von Helden des Alltags für Lernprozesse im Glauben. In: Rothgangel, Martin/Schwarz, Hans (Hg.): Götter, Heroen, Heilige. Von römischen Göttern bis zu Heiligen des Alltags, Frankfurt a. M. – Berlin – Bern u. a. 2011, 185–204; Mendl 2015 [Anm. 13].

17 Mieth, Irene/Mieth, Dietmar: Vorbild oder Modell? Geschichten und Überlegungen zu einer narrativen Ethik. In: KatBl 102 (1977) 625–631. Diese Unterscheidung gehört in der Religionspädagogik inzwischen zum state of the art (vgl. die zitierten Publikationen von Ziebertz, Mendl und Lindner).

18 Kuld, Lothar/Schmid, Bruno: Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht, Donauwörth 2001.

Geschichte stattfindet und Konsequenzen für das eigene Leben gezogen werden oder wenn sich im Rückblick herausstellt, dass es eine solche Rückkoppelung gab.

4. Biografieorientierung – gendersensibel gegengelesen

Biografieorientierung nimmt die Diversität menschlichen Lebens ernst, d. h. auch die Perspektive des Geschlechts. Diese Tatsache führt zu den Fragen, warum in vielen biografisch-orientierten Untersuchungen Prozesse des *doing gender* nicht thematisiert werden¹⁹ und warum im deutschsprachigen Raum bisher nur praktisch-theologische Arbeiten vorliegen, die Prozesse der Biografie- (*doing biography*) und zugleich der Geschlechterkonstruktion (*doing gender*) entweder nur von Frauen²⁰ oder nur von Männern²¹ thematisieren. Auffällig ist zudem, dass Befragte in biografischen Erzählungen – entgegen der Vorannahmen der Forschenden – den Bezug zwischen Geschlecht und Religion auch dann kaum reflektieren, wenn explizit danach gefragt wird.²² Ein Erklärungsmodell für

diese Lücke ist im Anschluss an Bettina Dausien der „Unterschied zwischen biographischem und interaktionistischem Paradigma“²³:

„Bei der Analyse von ‚doing gender‘ geht es vor allem um die *intersubjektive* Vernetzung, Koordination und *Synchronisation* von Handlungsmustern, während die primäre Funktion biographischer Kategorien in der *diachronen* Organisation von zeitlich weitgespannten Handlungs- und Erfahrungsverläufen besteht, die ‚wesensmäßig *individuell*‘ sind.“²⁴

Auch wenn Biografien abhängig vom Lebenskontext sind, bestimmt die Eigenlogik des Individuums den Erzähl- und Lernprozess, während bei der Reflexion des *doing gender* Interaktionsprozesse im Vordergrund stehen. Das biografische Paradigma betrachtet die Lebensgeschichte von innen, während das Konzept des *doing gender* diese von außen betrachtet. Daher können Prozesse des *doing gender*, die sich in der eigenen Geschichte einschreiben, vom Subjekt erst durch einen reflexiven Abstand von der eigenen Geschichte wahrgenommen werden.

Folgende Konsequenzen ergeben sich für die Formen biografischen Lernens (vgl. Kap. 1.–3.):

■ Beim autobiografischen Lernen im engeren Sinn sind Aspekte des *doing gender* nur dann eine Lernchance, wenn das Subjekt die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtlichkeit und den damit verbundenen Rollenerwartungen nicht verdrängt, sondern sich ihr stellt.

■ Biografie-orientierte Lernprozesse müssen Erfahrungen zur Sprache bringen, an die sowohl aus der Perspektive von Religion als

19 Z.B. Karl, Katharina: Religiöse Erfahrung und Entscheidungsfindung. Eine empirisch-pastoraltheologische Studie zur Biografie junger Menschen in Orden und geistlichen Gemeinschaften im deutschsprachigen Raum, Würzburg 2015.

20 Vgl. Klein 1994 [Anm. 2]; Sommer, Regina: Lebensgeschichte und gelebte Religion von Frauen. Eine qualitativ-empirische Studie über den Zusammenhang von biographischer Struktur und religiöser Orientierung, Stuttgart 1998; Kaupp 2005 [Anm. 12]; Reese, Annegret: Ich weiß nicht, wo da Religion anfängt und aufhört. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Lebenswelt und Religiosität von Singlefrauen, Freiburg i. Br. 2006.

21 Engelbrecht, Martin/Rosowski, Martin: Was Männern Sinn gibt. Leben zwischen Welt und Gegenwelt, Stuttgart 2007; Thurnwald, Andrea K.: „Fromme Männer“ – eine empirische Studie zum Kontext von Biographie und Religion, Stuttgart 2010.

22 Vgl. Kaupp 2005 [Anm. 12], 378f.; Thurnwald 2010 [Anm. 21], 254–270.

23 Dausien, Bettina: „Biographie“ als rekonstruktiver Zugang zu „Geschlecht“ – Perspektiven der Biographieforschung. In: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Dorle u.a. (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, Opladen 2000, 96–115, 107.

24 Ebd.

auch von Geschlecht angeknüpft werden kann. Dies verlangt von den Verantwortlichen eine Kenntnis der in unserer Kultur immer noch unterschiedlichen Erfahrungen von Frauen/Mädchen und Männern/Jungen, die sich in unterschiedlichen Formen der Kommunikation über und der Gestaltung von Religiosität niederschlagen.²⁵

- Lernen anhand fremder Biografien erfordert Partituren, die von Frauen und Männern geschrieben sind und unterschiedliche Modelle des doing gender thematisieren. Hierbei „[ist] der Vorbildcharakter von sogenannten ‚same sex‘-Personen weit größer als der von ‚cross-sex‘-Vorbildern“.²⁶ Solche Lernprozesse gelingen nur, wenn Geschlechterverhältnisse in fremden Biografien thematisiert und vor dem jeweiligen geschichtlichen und kulturellen Kontext kritisch hinterfragt werden.²⁷

5. Lernprozesse in der religiösen Erwachsenenbildung – biografisch verortet

Da autobiografische Lernprozesse vor allem im Erwachsenenalter möglich sind, sollen Ansatzpunkte und Kriterien für das Glaubenlernen dieser Altersgruppe beschrieben werden.

5.1 Die eigene Biografie als Ausgangspunkt und Horizont

Biografisches Lernen ist ein Lernen durch Reflexion, setzt Erfahrungen voraus und stellt sich häufig in Form von Erinnerungsprozessen dar. Daher bauen Lernereignisse im Erwachsenenalter mehr noch als bei Kindern und Jugendlichen auf der eigenen Geschichte auf. Historische, umweltbedingte und geschlechtsbezogene Konstellationen fördern oder behindern das Lernen bestimmter Inhalte.

Biografische Lernprozesse folgen der Eigenlogik und der lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung der Lernenden als dem Sinnhorizont, in den neues Lernen eingeordnet wird. Die individuelle Biografie ist der Hintergrund, von dem her gelernt wird, und zugleich der Horizont, in dem gelernt wird. Sie ist aber auch das Lernfeld und der Reflexionsgegenstand.²⁸ Grafisch lässt sich dies z.B. für das Lernfeld ‚Katechese‘ folgendermaßen veranschaulichen:

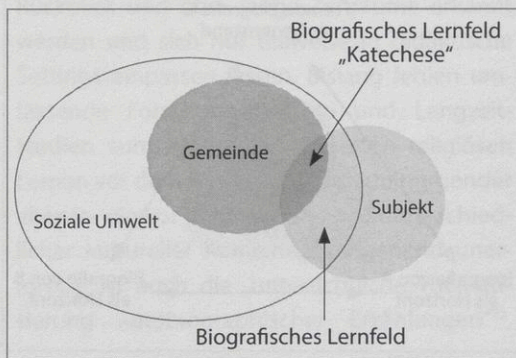


Abb. 1: Biografisches Lernfeld

Durch die Erzählung der eigenen Glaubensgeschichte kann ein neuer biografischer Lernprozess hervorgerufen werden. In diesem Ver-

25 Vgl. Szagun, Anna-Katharina: Hier Frühling und Kuschelnest – dort Monstertruck und Rettungswagen. Geschlechterdifferente Gottesvorstellungen im Spiegel einer Langzeitstudie. In: Qualbrink, Andrea/Pithan, Annebelle/Wischer, Mariele (Hg.): Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 158–177; Gerland, Manfred: Männlich glauben. Eine Herausforderung für den spirituellen Weg, Freiburg i. Br. 2014.

26 Hofmann, Renate: Geschlechtergerechte Sozialisation im Religionsunterricht, Norderstedt 2006, 22.

27 Kritisch hierzu vgl. Witten, Ulrike in dieser Ausgabe, 45–55.

28 Vgl. Schulze, Theodor: Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 6 (2005) 43–64.

ständnis ist Glaubenlernen ein gemeinsamer Prozess von Lernenden und Lehrenden, dem eine Hermeneutik der Aneignung zugrunde liegt.

5.2 Fremde Biografien als Partituren für die eigene Glaubensentwicklung

Neben der eigenen können auch Biografien anderer (und damit auch historischer Personen) Lernfelder und Reflexionsgegenstand sein. Der Glauben der/des Einzelnen konturiert sich durch die Auseinandersetzung mit anderen. Biografische Zeugnisse haben eine hohe Bedeutung für (religiöse) Lehr-/Lernprozesse, denn Personen und ihre Lebensgeschichten fördern eher Vergemeinschaftung als Texte, und deshalb sind sie für die Tradierung christlicher Inhalte unverzichtbar.

5.3 Religiöses Lernen als Interaktionsprozess zwischen Biografien

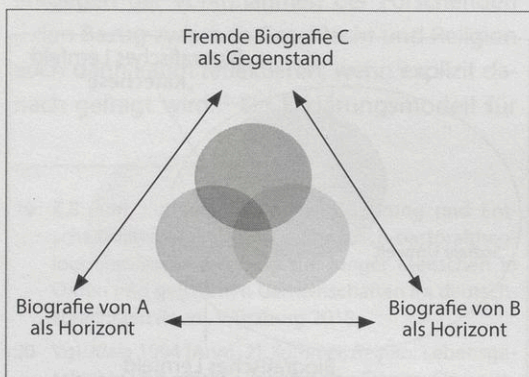


Abb. 2: Lernen als Interaktionsprozess zwischen Biografien

Die voranstehende Grafik veranschaulicht den Lernprozess als Interaktion zwischen Personen mit ihrer jeweiligen Biografie und dem Inhalt. Deutlich wird, dass das jeweilige biografische Gewordensein in diesem Lernprozess große Bedeutung hat: Sowohl die lehrende als auch die lernende Person oder die fremde Biografie als Gegenstand sind nur vor dem Hintergrund des jeweiligen biografischen Kontexts zu verstehen.

Ebenso deutet jedes Subjekt andere Biografien vor dem Horizont der eigenen, was häufig auch zu Missverständnissen führt.

5.4 Kriterien biografischen Lernens

Biografische Lernprozesse sind meist langfristiger, komplexer, aber auch unplanbarer als Lernprozesse anhand vorgegebener Inhalte. Nach Theodor Schulze sind folgende Aspekte charakteristisch für biografisches Lernen:²⁹

- „SELBSTORGANISIERTES LERNEN – Lernen aus Erfahrungen“: Die Inhalte organisieren sich im Lernenden, er hat sozusagen ein biografisches Lernprogramm, das häufig Vorbewusst ist. Selbstorganisiertes ist nicht mit selbstbestimmtem Lernen gleichzusetzen, denn auch biografisches Lernen wird von der konkreten Umwelt mitbestimmt.
- „DISKONTINUIERLICHES LERNEN – Lernen bei Gelegenheit“: Biografische Lernprozesse werden oft durch bestimmte Gelegenheiten angestoßen. Diese können differenziert werden in herausgehobene Anlässe (z.B. Feste), organisierte Gelegenheiten (z.B. Reisen), aber auch zufällige Gelegenheiten wie Krankheit oder Wettbewerb. Der Lernprozess folgt den jeweiligen biografischen Bedingungen und Aneignungsmustern, ohne didaktisch geplant zu sein.
- „ÖKOLOGISCHES LERNEN – Lernen in Lebenswelten“: Biografisches Lernen ist an die sozial-räumliche und personale Lebenswelt geknüpft und daher kontextuell mit der jeweiligen Kultur, Gedankenwelt und den historischen Gegebenheiten verknüpft.

29 Vgl. Schulze, Theodor: Lebenslauf und Lebensgeschichte. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor: Aus Geschichte lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens, Weinheim-München 1993, 174-229, vgl. 202-218.

- „IRRITIERTES LERNEN – Lernen in Widersprüchen und Brüchen“: Wenn Alltagsroutinen nicht mehr funktionieren, also in Krisen oder in ungewohnten Situationen, werden biografische Lernprozesse angestoßen, da neue Handlungsstrategien erlernt werden müssen. Während didaktisch geplantes Lernen ein Lernen am Erfolg ist, ist biografisches Lernen eher ein Lernen am Misserfolg: Erst Zweifel oder Scheitern führen zu Nach- und Umdenken oder verändertem Handeln.
- „SYMBOLISIERENDES LERNEN – Lernen in Szenen und Sprüchen“: Lebensgeschichtliches Lernen erfolgt weniger anhand von Texten oder Zeichensystemen als vielmehr anhand von (inneren) Bildern, Szenen und Geschichten, Worten und Redewendungen. Mit ihrer Hilfe können auch weit auseinanderliegende Ereignisse vom Biografen in einen für ihn logischen Zusammenhang gebracht werden.
- „AFFEKTIVES LERNEN – Lernen von Gefühlen“: Da symbolisierendes Lernen mit Gefühlen verknüpft ist, sind Kognition und Emotion im Modus des biografischen Lernens anders miteinander verknüpft als im curricularen Lernen. Emotionale Lernprozesse sind jedoch bis heute nur wenig erforscht; dies gilt in besonderem Ausmaß für religiöse Lernprozesse.³⁰
- „REFLEKTIERENDES LERNEN – Lernen im Umschreiben“: Die erzählte Lebensgeschichte stellt eine Logik des Zusammenhangs vor. Da Selbstreflexion nicht am Anfang steht, sondern bestimmte Erfahrungen voraussetzt, zeigt sich Reflexion häufig in Form von Erinnerung und als Prozess über einen längeren Zeitraum.

Diese sieben Aspekte verdeutlichen die hohe Bedeutung biografischer Lernprozesse. Sie stellen Selbstbildungsprozesse dar, an deren Ende die Ausbildung von Veränderungskompetenz steht.³¹ Durch entsprechende Lernfelder und didaktische Settings können diese Lernprozesse angeregt, aber nicht geplant werden.

6. Fazit

Lernen und Biografie sind untrennbar miteinander verbunden. Dies erfordert biografieorientierte Lernformate, macht aber auch deutlich, dass diese aufgrund ihrer Vielfältigkeit und individuellen Unterschiedlichkeit schwer zu bestimmen sind. Biografieorientierte Lernprozesse finden explizit und implizit statt, sind in didaktischen Formaten zu finden, finden jedoch gleichermaßen im Alltag und an Knotenpunkten des Lebens statt.

Solche Lernprozesse lassen sich auch deshalb schwer beschreiben, da sie oft erst im Rückblick und über lange Zeiträume erkannt werden und sich nur teilweise in didaktische Settings einpassen lassen. Bislang fehlen umfassende Forschungsprojekte und Langzeitstudien zum biografieorientierten religiösen Lernen vor dem Hintergrund des doing-gender ebenso wie vor dem Hintergrund unterschiedlicher kultureller Kontexte. Weitgehend unerforscht ist auch die „unterrichtliche Thematisierung autobiographischer Erzählungen“³².

31 Vgl. *Kirchhof, Steffen*: Pädagogische Biografiearbeit zur Förderung der Veränderungskompetenz. In: *Ders./Schulz, Wolfgang* (Hg.): *Biografisch lernen & lehren. Möglichkeiten und Grenzen zur Entwicklung biografischer Kompetenz*, Flensburg 2008, 41–61, 45f.

32 *Gennerich, Carsten*: Narrative Religionsdidaktik: Ansätze, empirische Grundlagen und Entwicklungsperspektiven. In: *Theo-Web* 11 (2012) 226–242, 242. Er analysiert u.a. autobiografisches Erzählen im Kontext unterrichtlicher Rahmenbedingungen.

30 *Belle, Hartmut*: Religiöse Emotionen und religiöses Urteil. Eine empirische Studie über Religiosität bei Jugendlichen, Ostfildern 1998.

Forschungsdesiderat ist ebenfalls, welche Lernformate verschiedene Menschen für biografische Lernprozesse nutzen oder ablehnen. Die Analyse lebensgeschichtlicher Erzählungen als religiöse Lerngeschichten³³ und die Erarbeitung einer Typologie religiöser biografischer Lernprozesse könnten hier Aufschluss geben.

*Dr. Angela Kaupp
Professorin für Praktische Theologie,
Religionspädagogik und Fachdidaktik/
Bibeldidaktik an der Universität Koblenz-
Landau, Campus Koblenz,
Universitätsstr. 1, 56070 Koblenz*

33 Vgl. aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive Mikula, Regina/Lechner, Reinhard: *Figureationen biografischer Lernprozesse*, Wiesbaden 2014.

Lernen an Biografien im diakonischen Lernen –

geschlechtersensibel betrachtet

Ulrike Witten

1. Einleitung

„Als typische Merkmale für Frauen, die diakonisch leben, sind vor allem die Aufopferung der eigenen Person, ständige Dienstbereitschaft für Bedürftige und der Verzicht auf eine eigene Familie zu nennen.“¹

Dieses Zitat stammt aus einem Sachtext, der zu einem aktuellen Unterrichtsentwurf zum Thema Diakonie gehört. Hier deutet sich eine Problemstellung an, die im Folgenden bearbeitet werden soll: das Fehlen einer geschlechtersensiblen Betrachtung diakonischen Lernens.

Leitend für die folgenden Überlegungen ist die These, dass historisch gewachsene und kulturell wirkende Geschlechterstereotype einer Kultur des Helfens diakonisches Lernen beeinflussen. Diese Stereotype zeigen sich z. B. in biografischen Darstellungen. Durch kirchengeschichtsdidaktisches Lernen, das zur De- und Rekonstruktion der Vergangenheit und dort generierter Stereotype befähigt, kann ein geschlechtersensibles diakonisches Lernen realisiert werden.

Zunächst soll der hier grundlegende Begriff *diakonisches Lernen* differenziert werden. Dia-

konisches Lernen bezeichnet einerseits eine Konzeption, die sich parallel zur Compassion-Initiative und verschiedenen Ansätzen des sozialen Lernens – wie es sich auch im Begriff des diakonisch-sozialen Lernens niederschlägt – entwickelt hat. Ausgehend von dem Ziel, junge Menschen zur Mit-Leidenschaft, zu prosozialen Handlungen sowie zum Engagement für den Nächsten zu befähigen, wird damit ein didaktisches Konzept bezeichnet, das sich um ein diakonisches Praktikum als „Herzstück“² gruppiert und aus unterrichtlicher Vor- und Nachbereitung besteht. Profilbildend wird das diakonische Lernen und die Compassion-Initiative vor allem in Schulen konfessioneller Trägerschaft, obwohl es von seinem Anspruch her keinesfalls darauf beschränkt, sondern Eingang in alle Schulen und Schularten finden will.³ Neben

1 Klatte, Silke: Diakonie. In: Gramzow, Christoph / Keitel, Juliane / Klatte, Silke (Hg.): Sechs Unterrichtseinheiten für das 7./8. Schuljahr, Stuttgart 2014, 243.

2 Vgl. Adam, Gottfried: Lernen an außerschulischen Lernorten. In: Wermke, Michael / Adam, Gottfried / Rothgangel, Martin (Hg.): Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, 357–382, 376–380.

3 Die Erfüllung dieses Anspruchs wird unterschiedlich eingeschätzt, positiv bei Schweiker, Wolffhard: Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I. Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden, Stuttgart 2012, 45–48; Grethlein, Christian: Praktische

diesem didaktischen Konzept⁴ soll andererseits ein weites Verständnis diakonischen Lernens nicht aus dem Blick geraten: Diakonisches Lernen ist an verschiedene Lernorte (z. B. Schule, Religionsunterricht, Gemeinde und diakonische Einrichtungen) angebunden und fragt grundsätzlich danach, wie man diakonisches Handeln und Denken lernen kann. Diakonie soll hier zudem nicht in einem institutionalisierten oder konfessionellen Verständnis eng geführt werden, sondern meint das christlich motivierte Helfehandeln,⁵ das grundlegend

zur Kommunikation des Evangeliums dazugehört.⁶

Diakonisches Lernen wird als persönlichkeitsbildendes Lernen verstanden. Anliegen ist nicht, allein Wissen über Diakonie zu erwerben, sondern dass Lernende die Bereitschaft und die Fähigkeiten entwickeln, sich dem Nächsten zuzuwenden. Da Motivation und Selbstbild eng miteinander verknüpft sind, wird davon ausgegangen, dass die diakonische Kompetenz vor allem dann ausgebildet wird, wenn jugendliche prosoziale Handlungen in ihr Selbstbild integrieren. Das wird unterstützt durch die Möglichkeit eigenen Engagements, mit dem Erleben der eigenen Wirksamkeit, in einer diakonisch handelnden Gemeinschaft sowie durch die Begegnung und den Austausch mit Menschen, die Diakonie in ihr Selbstbild integriert haben.⁷

Die Nähe zwischen diakonischer Bildung, Identitätsbildung und biografischem Lernen, was nur in Auseinandersetzung mit ‚signifikanteren anderen‘ funktioniert, ist offensichtlich. Mit anderen Worten und der Begriffsklärung von Angela Kaupp folgend:⁸ Diakonisches Lernen zielt auf (auto-)biografisches Lernen, was durch ein Lernen an Biografien unterstützt wird, wenn dies didaktisch gesehen in biografie-orientierter Perspektive geschieht.

Soll ein Lernen an Biografien der eigenen Biografie dienen, ist eine geschlechtersensible Betrachtung sinnvoll, da Vorbilder dem eigenen Geschlecht entsprechend gewählt werden.⁹ Die

Theologie, Berlin–Boston 2012, 376. Kritisch anfragend: *Zonne-Gaetjens, Erna*: Inklusion. Bildungspolitische Vorgabe und religionsdidaktische Herausforderung. In: *Schröder, Bernd/Wermke, Michael* (Hg.): *Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen*, Leipzig 2013, 269–284, 271.

- 4 Vgl. *Michael Fricke*: Diakonisches Lernen (evangelisch). WiReLex 2016, online abrufbar: www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100314/ (Stand: 9. März 2016). *Clappenecker, Gabriele*: Diakonische Kompetenzentwickeln – Verantwortung lernen. Didaktische Perspektiven für die Sekundarstufe I und II, Stuttgart 2014; *Hanisch, Helmut/Gramzow, Christoph/Hoppe-Graff, Siegfried*: Diakonisches Lernen – Konzeptionelle Annäherungen auf empirischer Grundlage. In: *Hanisch, Helmut/Schmidt, Heinz* (Hg.): *Diakonische Bildung. Theorie und Empirie* (VDWI 21), Heidelberg 2004, 76–170; *Toaspers, Huldreich D.*: Diakonisches Lernen. Modelle für ein Praxislernen zwischen Schule und Diakonie (ARP 32), Göttingen 2007; *Boës, Walter*: Diakonische Bildung. Grundlegung einer Didaktik diakonischen Lernens an der Schule (VDWI 49), Leipzig 2013; *Kramer, Jens*: Diakonie inszenieren. Performative Zugänge zum diakonischen Lernen (Diakonie. Bildung – Gestaltung – Organisation 15), Stuttgart 2015; *Adam, Gottfried/Schmidt, Heinz/Hallwirth, Uta* (Hg.): *Diakonisch-soziales Lernen. Ein religionspädagogischer Reader*, Münster 2013.
- 5 Vgl. *Hauschildt, Eberhard*: Anschlussfähigkeit und Proprium von „Diakonie“. Zwischen Fachlichkeit, Ethik und Theologie. In: *GuL 1* (2014) 44–62, 45. Hauschildt kommt letztlich zur Klärung von Diakonie als „eine aus bestimmter und bestimmbarer Tradition erwachsene gelebte Sensibilität für Ethik und Religion als integrale Bestandteile des Helfens zum Vorteil derer, die Hilfe brauchen.“ (Kursivsetzung im Original, 61).

6 *Grethlein* 2012 [Anm.3], 273–275, 300–323, 414–429.

7 Vgl. *Hanisch, Helmut*: Diakonisch-soziales Lernen als Impuls zur Persönlichkeitsentwicklung. In: *Adam, Gottfried/Hanisch, Helmut/Schmidt, Heinz u. a.* (Hg.): *Unterwegs zu einer Kultur des Helfens. Handbuch des diakonisch-sozialen Lernens*, Stuttgart 2006, 43–55.

8 Vgl. den Beitrag von *Angela Kaupp* in diesem Heft.

9 *Mendl, Hans*: Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien (Religionspädagogik innovativ 8), Stuttgart 2015, 41.

geschlechtersensible Perspektive soll im Folgenden auf das diakonische Lernen bezogen dargestellt werden.

2. *Verbindung von Geschlecht und religiös motiviertem Helfehandeln – empirische Perspektiven*

Männliche und weibliche Heranwachsende lernen in verschiedener Weise diakonisch.¹⁰ Alexandra Weber-Jung zeigt in ihrer empirischen Studie auf, dass unabhängig vom eigenen Geschlecht dem weiblichen Geschlecht Fürsorge und das Eingebundensein in soziale Beziehungen zugeschrieben und Männlichkeit mit Leistungsorientierung, Vernunft und Intellekt verbunden wird. Die befragten Mädchen nehmen diese Kategorisierung als konstruiert und veränderbar wahr, den Jungen erscheint sie evolutionsbiologisch als feststehend.¹¹ Dabei verursacht die „Integration prosozialer Wesenszüge in das weibliche Geschlechterrollenbild [...] einen größeren Erwartungsdruck der sozialen Umwelt auf die weiblichen Teilnehmerinnen, im Sinne eines instinktiv angelegten Verhaltensrepertoires unabhängig vom bisherigen Erfahrungshorizont.“¹² Empirisch belegt ist, dass die Geschlechtskonstruktion von prosozialem Verhalten als weibliche Disposition im diakonischen Lernen sowie im Compassion-Projekt den Mädchen Schwierigkeiten bereitete, den Jungen hingegen nicht. Zudem profitieren die Jungen mehr von den Angeboten als die Mädchen. Das kann darauf zurückgeführt werden, dass die

Jungen sich mit einem Sozialpraktikum über Rollenerwartungen hinwegsetzen, was mit einer besonderen Beachtung im sozialen Umfeld honoriert wird, während die Mädchen ‚nur‘ ihrer scheinbar gegebenen Rolle gerecht werden.¹³ Zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommt Christoph Gramzow in seiner empirischen Untersuchung. Ist es männlichen Jugendlichen gelungen, sich auf das diakonische Profil einzulassen, profitieren sie davon mehr als Mädchen, die das Diakonie-Profil eher aus Alternativlosigkeit wählen.¹⁴ Fragt man nach dem Begriff, den Lernende von Diakonie haben, zeigt sich, dass für sie Diakonie mit Helfen, Liebe, Gefühl und Leid verbunden ist, aber nur kaum oder wenig mit Verstand, Spaß, Gesundheit, Leistung, Erfolg sowie Geld verdienen¹⁵ – also Eigenschaften, die auch bei sozialen Geschlechtskonstruktionen begegnen, wobei erstere dem weiblichen Geschlecht und zweitere dem männlichen Geschlecht zugeschrieben werden. – Im nächsten Schritt sollen historisch gewachsene Stereotype aufgezeigt werden, da sie verdeutlichen, woher die konstruierte Verbindung von Weiblichkeit und prosozialem Handeln stammen kann.

10 Vgl. *Kuld, Lothar/Gönnheimer, Stefan* (Hg.): *Compassion – Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln*, Stuttgart – Berlin – Köln 2000, 152ff.

11 Vgl. *Weber-Jung, Alexandra*: *Soziales Engagement und Geschlecht. Untersuchung zu genderspezifischen Wirkungen des Compassion-Projekts*, Berlin 2011, 450f.

12 Ebd., 452.

13 Ebd., 454.

14 Vgl. *Gramzow, Christoph*: *Diakonie in der Schule. Theoretische Einordnung und praktische Konsequenzen auf der Grundlage einer Evaluationsstudie* (APrTh 42), Leipzig 2010, 209–215, 249, 540, 561–564; *Witten, Ulrike*: *Diakonisches Lernen an Biographien. Elisabeth von Thüringen, Florence Nightingale, Mutter Teresa* (APrTh 56), Leipzig 2014, 127–129.

15 *Hanisch/Gramzow/Hoppe-Graf* 2004 [Anm. 4], 119.

3. *Verbindung von Geschlecht und religiös motiviertem Helfehandeln¹⁶ – historisch gewachsene Stereotype*

Lange Zeit wurde das griechische Lehnwort *diakoneo* aus dem Neuen Testament mit Tischdienst übersetzt, der als niedrige Frauen- und Sklavenarbeit interpretiert wurde. Anni Hentschel hat deutlich herausgearbeitet, dass Diakonie weder einen ehrlosen, niedrigen Dienst noch den christlichen ‚Liebesdienst‘ meint, sondern dass die Wortgruppe je nach Kontext ein vielfältiges Bedeutungsspektrum aufweist. Sie beschreibt eine Tätigkeit, „die im Namen eines anderen oder aufgrund einer die Handlung erfordernden Situation geschieht und oft mit einer vermittelnden Funktion verbunden ist.“¹⁷ Diakonie ist ein freies, nicht-hierarchisches Handeln für den Nächsten, resultierend aus der befreienden Kraft des Evangeliums, das Aufgabe für jede und jeden gleichermaßen ist.¹⁸

Mit der Vorstellung eines niederen Dienstes sind ebenso Bilder eines aufopferungsvollen, uneigennütigen, dienenden Handelns verbunden – ein Bild, das heute kaum mehr als Grundlage diakonischer Kompetenz fungieren kann. Hintergrund dafür sind die Stereotype der

Mütterlichkeit sowie der Demut, die in den diakonischen Einrichtungen vermittelt wurden.¹⁹

Problematisch am Leitbild der Mütterlichkeit ist die daraus resultierende Beschränkung weiblicher Erwerbstätigkeit auf Bereiche, die der Hausarbeit ähnlich sind, was Frauen die Tätigkeit in anderen öffentlichen Bereichen verwehrt und zugleich jegliche fürsorgliche Aufgaben an das eine Geschlecht, dem allein biologisch Mutterschaft möglich ist, bindet und damit Männer von diesen Aufgaben befreit.

Als weitere Stereotype, die für die Frauen in der Diakonie als Leitbilder entworfen wurden, lassen sich demütige „Selbsthingabe, ständige Dienstbereitschaft, Selbstlosigkeit, Unterwerfung unter meist männliche Autorität und Verzicht auf persönliches Glück“²⁰ feststellen. Hinzu kommen Demut, Geduld, Bescheidenheit, Selbstverleugnung, Fügsamkeit, Anspruchslosigkeit und Aufopferung.²¹ Problematisch an diesen Zuschreibungen ist, dass sie dem diakonischen Auftrag, der an alle ergeht, nicht gerecht werden. Pädagogisch gesehen, schränkt die Zuschreibung von Geschlecht und prosozialem Handeln Menschen in ihrer freien Entfaltung als Individuum ein,²² wenn Jungen bei-

16 Vgl. zur Entwicklung der Begriffe Caritas, Diakonie und Barmherzigkeit und damit verbundene Konzepte in der Geschichte des Christentums *Collinet, Michaela* (Hg.): *Caritas – Barmherzigkeit – Diakonie. Studien zu Begriffen und Konzepten des Helfens in der Geschichte des Christentums vom Neuen Testament bis ins späte 20. Jahrhundert* (Religion – Kultur – Gesellschaft 2), Berlin 2014 sowie ausführlicher zur historischen Genese der Stereotype *Witten* 2014 [Anm. 14], 116–124.

17 *Hentschel, Anni*: Diakonie – Sprachverwirrung um einen griechischen Begriff. In: *GuL* 1 (2014) 17–32, 21.

18 *Schmidt, Heinz*: Biblische Grundlagen diakonischer Bildung. In: *Elsenbast, Volker/Lachmann, Rainer/Schelander, Robert* (Hg.): *Die Bibel als Buch der Bildung*. FS Gottfried Adam (Forum Theologie und Pädagogik 12), Wien 2004, 85–106, 105.

19 *Fleißner, Heike*: Mütterlichkeit als Beruf. Historischer Befund oder aktuelles Strukturmerkmal sozialer Arbeit (Oldenburger Universitätsreden 68), Oldenburg 1995, 9–18; *Scheepers, Rajah*: Mütterlich und kinderlos von Amts wegen – Konzeptionen von Mütterlichkeit in der weiblichen Diakonie nach 1945. In: *Brummer, José* (Hg.): *Mütterliche Macht und väterliche Autorität. Elternbilder im deutschen Diskurs*, Göttingen 2008, 236–253, 236–242.

20 *Schmidt, Heinz*: Vorwort. In: *Von Hauff, Adelheid M.* (Hg.): *Frauen gestalten Diakonie*, Bd. 2: Vom 18. bis zum 20. Jahrhundert, Stuttgart 2006, 9.

21 *Sahmel, Karl-Heinz*: Dienst und Dienstleistung in der Kaiserswerther Pflege. In: *Cornelia Coenen-Marx* (Hg.): *Ökonomie der Hoffnung. Impulse zum 200. Geburtstag von Theodor und Friederike Fliedner*. Düsseldorf 2001, 67–70, 68.

22 *Kaup, Angela*: Geschlechtersensibilität als unverzichtbare Dimension einer ‚Religionspädagogik der Vielfalt‘. In: *RpB* 72/2015, 22–29, 25f.

spielsweise das diakonische Profil nicht wählen, weil dies nicht der Rollenerwartung entspricht oder Mädchen von diesem Angebot nicht profitieren, weil ihnen die Wertschätzung durch ihr gesellschaftliches Umfeld dafür fehlt. Daher ist es erforderlich, diese Zuschreibungen aufzudecken und sie als solche zu dekonstruieren.

Im Folgenden soll die didaktische Verortung biografischen Lernens untersucht werden. Dabei soll geklärt werden, welche Relevanz einem Lernen an Biografien im Religionsunterricht zugeschrieben wird.

4. Religionsdidaktische Verankerung des Lernens an Biografien

Ein Blick in die Lehr- bzw. Bildungspläne für die Fächer Evangelische und Katholische Religion zeigt, dass ab der Grundschule, über die Sekundarstufe I bis zur gymnasialen Oberstufe das Lernen an Biografien an allen Schularten vertreten ist; vor allem auch im Kontext diakonischen Lernens. Für den katholischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg heißt es, dass aus Lebensgeschichten Vertrauen auf Gott, Nachfolge Jesu Christi und Engagement für Mitmenschen erarbeitet werden sollen; auch Lebensbilder von Heiligen gilt es zu thematisieren.²³ Das zielt auf die entwickelte Bereitschaft, „sich am Vorbild Jesu Christi im Umgang mit Menschen in Not zu orientieren.“²⁴ Die Schüler/-innen „wissen, dass die Diakonia als Grunddienst der Kirche Not leidenden Menschen die Gegenwart Jesu Christi vermittelt; kennen die biblische Begründung der caritativen Arbeit der katholischen Kirche und Beispiele ihrer Verwirklichung im Laufe der Kirchengeschichte.“²⁵

Zu den grundlegenden Wissensbereichen des Kompetenzschwerpunkts Christologie in Sachsen-Anhalt für die Grundschule gehören „Nachfolgegeschichten, z. B. Franz und Klara von Assisi, Martin Luther, Mechthild von Magdeburg, Hildegard von Bingen, Elisabeth von Thüringen“²⁶. Offen bleibt, was mit dem Verweis auf „zeitgenössische Zeugnisse“ gemeint ist: zeitgenössische Zeugnisse aus dem Leben der historischen Personen oder aktuelle Beispiele, für die Hans Mendl sich in seinem Ansatz zum Lernen an Biografien²⁷ stark macht.

Im Lehrplan für den Katholischen Religionsunterricht zielt die inhaltsbezogene Kompetenz darauf, „sich mit Glaubens- und Wertvorstellungen herausragender Persönlichkeiten der Vergangenheit und Gegenwart auseinander[z]usetzen“, das setzt Grundwissen zu „Franziskus' Liebe zur Schöpfung, Albert Schweitzers Ehrfurcht vor dem Leben, Mutter Teresas Nächstenliebe, Jesu Menschen- und Gottesliebe“ voraus.²⁸ Hinsichtlich der christlichen Tradition werden Heilige (Martin von Tours, Nikolaus von Myra, Elisabeth von Thüringen und Mutter Teresa) benannt.²⁹

Zusammenfassend ist aufgrund der Lehrplananalyse festzustellen, dass dem Lernen an Biografien religionsdidaktisch eine große

de Schulen Gymnasium (G8). Arbeitsfassung Evangelische Religionslehre. Stand: 3. September 2014, Stuttgart 2014, 9–11; Dass. (Hg.): Bildungsplan 2004. Gymnasium, Stuttgart 2004, 31; Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (Hg.): Lehrplan Gymnasium Evangelische Religion Dresden 2011, 17, 27; RPZ Heilsbronn (Hg.): Handreichung zum LehrplanPlus für den evangelischen Religionsunterricht der Grundschule, Heilsbronn 2014, 32.

26 Kultusministerium Sachsen-Anhalt (Hg.): Fachlehrplan Grundschule. Evangelischer Religionsunterricht, o. O., o. J., 13.

27 Mendl 2015 [Anm. 9].

28 Kultusministerium Sachsen-Anhalt (Hg.): Fachlehrplan Grundschule. Katholischer Religionsunterricht, o. O., o. J. 8f.

29 Ebd., 10, 14.

23 Ministerium für Jugend, Kultus und Sport (Hg.): Bildungsplan 2004. Realschule, Stuttgart 2004, 35f., 38.

24 Ebd., 39.

25 Ebd., 39, 41; Vgl. Ministerium für Jugend, Kultus und Sport (Hg.): Bildungsplan 2016. Allgemein bilden-

Bedeutung zugeschrieben wird, was ein Blick in Schulbücher bestätigt.

Biografien bzw. Lebens- oder Vorbilder gehören zum Standardrepertoire religiöser Bildung. Ihr Einsatz erfolgt in verschiedenen Kontexten und unter unterschiedlichen Zielstellungen. Folgende Ziele können grob unterschieden werden:

- durch Biografien zu individuellen Orientierungen gelangen,
- Sinnstiftung durch Gottesglauben in Biografien nachvollziehen,
- Nachfolge Jesu in Biografien erkennen,
- ethisches Lernen in biografischen Konkretionen kennenlernen, z. B. tätige Nächstenliebe.

Dass bei der Auswahl Geschlechtergerechtigkeit nicht unbedingt gegeben ist, zeigt sich in den Empfehlungen aus Sachsen-Anhalt und Sachsen. Während der Evangelische Religionsunterricht Sachsen-Anhalts in der Nachfolge Jesu vier Frauen, aber nur zwei Männer nennt, kennt Sachsen keine einzige Frau, sondern nur Männer in der tätigen Nächstenliebe.

Außerdem wird eine historisch-kritische Auseinandersetzung nicht explizit angeregt, sondern die genannten Personen werden als mehr oder weniger kontextloser Beweis gelingender christlicher Lebensführung rezipiert, was kirchengeschichtsdidaktisch gesehen ein Problem darstellt.

Im nächsten Schritt soll aufgezeigt werden, wie das Lernen an Biografien im diakonischen Lernen verankert ist, da sich hier die vier Kontexte, die aus den Lehrplänen herauskristallisiert wurden, widerspiegeln. D. h., das Lernen an Biografien wird im nächsten Schritt innerhalb des diakonischen Lernens plausibilisiert.

5. Lernen an Biografien innerhalb des diakonischen Lernens

Aus fünf Perspektiven begründet sich die Plausibilität von Biografien im diakonischen Lernen.

5.1 Persönlichkeitsentwicklung

Diakonisches Lernen mit dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung soll existenzielle Fragen aufwerfen, lebenspraktische Relevanz aufweisen, zum Nachdenken über Lebensorientierungen anregen und zur Entwicklung umfassender Kompetenzen beitragen. Dies ist durch ein Lernen an Biografien zu unterstützen. Zur Persönlichkeitsentwicklung sind Impulse von anderen Menschen notwendig, da sich Bildung in Gemeinschaft vollzieht. Auf der Suche nach Identität können junge Menschen die vielfältigen Angebote, die in Biographien begegnen, nutzen.

5.2 Hineinwachsen in die diakonische Gemeinschaft

Diakonisches Lernen wird verstanden als enkulturierendes Lernen. Junge Menschen werden zur engagierten Teilhabe an einer Kultur des Helfens befähigt. Dabei sind das Beobachtungslernen und das authentische Lernen innerhalb der diakonisch tätigen Gemeinschaft zentral. Die Heranwachsenden sollen lernen, sich als Teil dieser Gemeinschaft zu verstehen. Diakonisch gehandelt wird im Verständnis, Teil der diakonischen Kultur zu sein. Diese Gemeinschaft besteht in Kontinuität von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

5.3 Erinnerung

Die Erinnerung an die Vergangenheit ist eine zentrale Dimension der Diakonie, da sie Identität von Individuen und Gruppen konstituiert. Institutionen begründen sich über historische Personen, denen sie Vorbildhaftigkeit zuschreiben.³⁰

30 Vgl. Heesch, Matthias: Evangelische Heldenverehrung? Philosophische und theologische Überlegungen zu den Fragen der Geschichte, Geschichts-

Erinnerungen sind im kommunikativen sowie im kulturellen Gedächtnis gespeichert. Das *kommunikative* Gedächtnis begegnet im Dialog mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der diakonischen Einrichtungen im Praxiseinsatz. Es hält Geschichten bereit, die vergangene Lösungsansätze beinhalten, die Arbeitspraxis erklären und die Geschichte der Einrichtung und der lokalen Diakonie der letzten 40 bis 50 Jahre umfassen. Das sind die Geschichten, in denen Erfahrungen der Mitarbeitenden aufbewahrt werden und die bei Problemen herangezogen werden können. Hierüber erschließt sich, was Diakonie ist.

Vom kommunikativen Gedächtnis gehen bestimmte Erinnerungen in das *kulturelle* Gedächtnis über, wo die Erinnerungen bewahrt bleiben. Im kulturellen Gedächtnis werden Erinnerungen wachgehalten und Inhalte als Erinnerungsorte konstruiert. Erinnernd werden Geschlechterstereotype tradiert.

Um volle Mitglieder der diakonisch tätigen Gemeinschaft werden zu können, sollten Schüler/-innen über ein Grundlagenwissen zur Diakonie, ihrer Geschichte sowie dem Umgang mit Geschichte verfügen, um an der Gesprächskultur und den Erinnerungen teilhaben zu können.

5.4 Motivation

Aus welchen Gründen entscheiden sich Menschen zu helfen? Welche Prägungen hat ein Mensch in seinem Leben erfahren, die sein diakonisches Handeln stützen? Welche Motive ergeben sich biblisch, historisch und im Alltag? Wie sind diese für ein gegenwärtiges Handeln zu bewerten? Diese Fragen sind im Spiegel von Biografien immer wieder zu beantworten und für eigene Handlungsoptionen zu reflektieren.

mächtigkeit und Einzelpersönlichkeit. In: *Rothgangel, Martin/Schwarz, Hans* (Hg.): *Götter, Heroen, Heilige. Von römischen Göttern zu Heiligen des Alltags*, Frankfurt a. M. – Bern – Brüssel u. a. 2011, 101–111, 110.

5.5 Theologische Reflexion

In der Praxis diakonischen Lernens zeigt sich, dass die Lernenden die religiöse Dimension der Diakonie nicht wahrnehmen. Die Begegnung mit Biografien von Personen aus der Diakongeschichte ermöglicht insbesondere die intensive Auseinandersetzung mit Menschen, die sich religiös leiten lassen. Ob dies Motivation für das eigene Handeln sein kann, bleibt dem lernenden Individuum vorbehalten.

Im Folgenden sollen Unterrichtsmaterialien zum diakonischen Lernen hinsichtlich ihrer Geschlechtersensibilität analysiert werden.

6. Geschlechtersensibilität in aktuellen Unterrichtskonzepten

Vielfältige Unterrichtsmaterialien zu Frauen in der Diakonie finden sich in den von Adelheid von Hauff herausgegebenen Bänden. Sie wollen Frauen und ihre Leistungen verstärkt sichtbar machen.³¹ Die Sichtbarmachung bildet die Basis geschlechtersensiblen Lernens, die Kategorie Geschlecht und damit verbundene Stereotype werden allerdings nur teilweise thematisiert.³² Positiv sind die Quellen, die die Frauen selbst zu Wort kommen lassen. Kritisch anzumerken ist, dass die handelnden Akteurinnen auch im fortgeschrittenen Erwachsenenalter mit dem Vornamen benannt werden.³³ Das erzeugt einen infantilen Eindruck.

31 *Von Hauff, Adelheid* (Hg.): *Frauen in der Diakonie*, Bd. 1: Unterrichtsvorschläge für das 1. bis 6. Schuljahr, Stuttgart 2006; Bd. 2: Unterrichtsvorschläge für die Sekundarstufe I, Stuttgart 2008.

32 *Schmidt, Jutta*: *Amalie Sieveking (1794–1859). Eine Frau findet ihre Berufung*. In: *Hauff* 2008 [Anm. 32], 26–39, 36–39; *Lindner, Helke*: *Bertha von Suttner (1843–1914). Selig sind die Friedensstifter: Eine Friedensarbeit für Europa*. In: *Ebd.*, 74–95, 85, 87.

33 *Zimmerling, Peter/Hiltebrand, Birgit*: *Juliane von Krüdener (1764–1824). „Leben ist Liebe und Liebe ist Leben.“* In: *Ebd.*, 7–25, 11–25; *Lindner* 2008 [Anm. 33], 70f., 73.

Elisabeth Reil verfolgt das Konzept einer Kirchengeschichte in Form der Geschichtserzählung, d. h., das Endprodukt der historischen Rekonstruktion wird narrativ dargestellt. Dabei erzählt sie auch spannend über Theodor Fliedner und sein Wirken.³⁴ Unter geschlechter-sensibler Perspektive ist positiv zu sagen, dass eine zeithistorische Einordnung der Möglichkeiten für Männer und Frauen vorgenommen wird und dass Elizabeth Fry sowie Friederike und Caroline Fliedner gewürdigt werden. Kritisch ist anzumerken, dass „Diakonisse“ mit „Dienerin“ übersetzt und erklärt wird, dass diese Gott und Kirche dient, ohne dafür entlohnt zu werden. Die Arbeitsaufgaben beziehen sich auf Fliedner und die Kaiserswerther Schülerin Florence Nightingale, aber nicht auf die beiden Frauen, wobei kritische Anfragen an die Lebensführung gut denkbar wären. Eine Problematisierung der zugeordneten Sphären (Friederike und Caroline Fliedner: Haushalt, Familie, Care-Arbeit und vertretungsweise Organisation der Aufgaben in der Anstalt; Theodor Fliedner: Öffentlichkeit, Spenden sammeln, Organisator, Gründer) wird nicht angeregt. Interessant wäre zudem, zu thematisieren, warum Amalie Sieveking Fliedner eine Absage erteilt hat.

Zu den didaktischen Bausteinen zur Kirchengeschichte Harmjan Dams gehört auch die Diakonie.³⁵ Sie wird an zwei prominenten Vertreterinnen und Vertretern veranschaulicht: Johann Hinrich Wichern und Amalie Sieveking, d. h., zumindest auf dieser Ebene zeigt sich Geschlechtergerechtigkeit. Die Einordnung in die Diakoniegeschichte kennt wiederum ausschließlich handelnde Männer, die verstärkt thematisiert werden, während Sieveking nur

eine Materialseite zukommt. Das diakonische Wirken Wicherns wird in struktureller Perspektive der Ereignisgeschichte thematisiert, was den Vergleich mit anderen Ideen seiner Zeit (Marx) einschließt. Quellenarbeit, eine Problematisierung des Wichernschen Ansatzes oder der Vergleich mit eigenen Ideen wird nicht nahegelegt. Bei Sieveking wird allerdings eine kritische Beurteilung angeregt. Schade ist, dass die Verbindung zwischen Wichern und der Familie Sieveking nicht aufgezeigt wird.

Im Jahr 2014 erschien ein Band mit Unterrichtseinheiten für das 7./8. Schuljahr, der klassische Inhalte dieser Jahrgangsstufen bereithält und dessen Lernaufgaben zur Kompetenzkontrolle Eingang in die aktuelle religionspädagogische Diskussion fanden.³⁶ Das Material unterscheidet Diakonie in sechs thematischen Bausteinen:

DIAKONIE – EIN ÜBERBLICK:

- Hier gilt es, den Gesamtbegriff von Diakonie systematisch zu entwickeln.
- Es stellt die biblische Grundlegung dar,
- thematisiert die historische Entwicklung von Diakonie,
- behandelt Diakonie im 19. Jahrhundert,
- stellt Frauen, die Diakonie gestalten, in den Mittelpunkt und
- bildet mit dem Baustein „Diakonie heute“ den Abschluss.

Zunächst fällt auf, dass bei der biblischen Grundlegung die gesamtbiblische Perspektive mit dem Doppelgebot der Liebe fehlt.³⁷ Thema-

34 Reil, *Elisabeth*: Kirchengeschichte in Geschichten. Ein Lese- und Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München 2012, 135–141.

35 Dam, *Harmjan*: Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Basiswissen und Bausteine für die Klassen 5–10, Göttingen 2013, 91–99.

36 Vgl. Gramzow/Keitel/Klatte 2014 [Anm. 1]; vgl. Käbisch, *David*: Konfessionslosigkeit als Thema von Lern- und Anwendungsaufgaben. Fachdidaktische Perspektiven. In: ZPT 66 (2014) 252–261; Ders.: Kompetenzorientierte Aufgaben im Religionsunterricht. Kriterien und Beispiele. In: Verkündigung und Forschung 59 (2014) 124–131.

37 Vgl. dazu Eurich, *Johannes*: Profillose Diakonie? Zur Diskussion um die Begründung diakonischen Handelns. In: GuL 1 (2014) 33–43.

tisiert werden die Werke der Barmherzigkeit. Die Wurzel des Begriffs Diakonie, der sich für Schüler/-innen heute keinesfalls von selbst erschließt, wird erklärt mit „bei Tische dienen“³⁸. Problematisch ist dies in geschlechtersensibler Perspektive daher, weil dies die Diskussion um den neutestamentlichen Diakonie-Begriff, der seit den 1990er-Jahren geführt wird, ignoriert. Hentschel stellt klar heraus, „dass der Begriff am ehesten im Sinne von ‚Beauftragung‘ oder auch ‚Dienstleistung‘ zu verstehen ist. Mit dieser Wortgruppe wurde im Griechischen kein bestimmtes Aufgabenfeld assoziiert, auch nicht die Hausarbeit oder der Tischdienst“ und dass „es mittlerweile als Forschungskonsens betrachtet werden [kann], dass die Frauen selbst Amtsträgerinnen“ als Diakoninnen sind.³⁹

Im historischen Teil, der den Lernenden die Kompetenz ermöglichen soll, „über zentrale Stationen in der Geschichte der Diakonie Auskunft zu geben“⁴⁰, beginnt Diakonie mit August Hermann Francke und setzt sich mit den Akteuren Wichern und Fliedner fort.⁴¹ Dass Fliedner diese Leistung ohne seine beiden Frauen nicht hätte vollbringen können, findet keine Erwähnung, ebenso wenig werden handelnde Frauen im Text genannt.

Der Baustein Diakonie im 19. Jahrhundert konzentriert sich allein auf Wichern, wobei die Unterrichtskonzeption auf den Erwerb von Sachinformationen zur Biografie und auf das Einnehmen der Perspektive Wicherns zielt. Quellen kommen nicht vor und eine kritische Einschätzung wird nicht angeregt. Geschlechtersensibel und die Verbindungen zwischen den diakonischen Initiativen aufzeigend hätte inhaltlich auf die Unterstützung Wicherns durch die Familie

Sieveking und seinen Besuch in den Franckeschen Stiftungen hingewiesen werden können.

Im fünften Baustein „Frauen gestalten Diakonie“ sollen die Schüler/-innen von den „oftmals in Vergessenheit geratenen Leistungen“ diakonisch wirkender Frauen erfahren.⁴² D.h., nachdem – überspitzt gesagt – in der Bibel und in der Geschichte der Diakonie diakonisch wirkende Frauen keine Rolle spielten, werden sie jetzt quasi hinzugefügt. Das additive Herausgehobensein von „Frauen in der Diakonie“ ist kaum mit dem Anspruch der Geschlechtersensibilität zu vereinbaren.

Informationen, die im Sachtext gegeben werden, reproduzieren die bereits genannten Stereotype.⁴³ Eine kritische Positionierung zu diesen „typischen Merkmalen“, die für heutige Schüler/-innen kaum noch annehmbar sind und daher nur schwer für den zu entwickelnden Diakoniebegriff genutzt werden können, wird nicht angeregt.

Nach der kritischen Sichtung von Unterrichtsmaterialien sollen nun abschließend religionspädagogische Implikationen für ein geschlechtersensibles diakonisches Lernen an Biografien formuliert werden.

7. Religionspädagogische Implikationen

Geschlechtersensibles diakonisches Lernen an Biografien sollte Menschen, die vielfältig Diakonie realisieren, zum Thema machen und erst in einem zweiten analysierenden Schritt fragen, wie die Darstellung und Wahrnehmung der Personen durch die Kategorie Geschlecht beeinflusst ist und was dies für die Rezipienten bedeutet.

Hinsichtlich der Inhalte ist zu bedenken, dass den ‚großen Männern‘ nicht nur die ‚großen Frauen‘ entgegengesetzt werden, wie dies in

38 Klatte 2014 [Anm. 1], 240.

39 Hentschel, Anni: Diakon – Diakonin. In: WiBiLex, online abrufbar: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/59458/> (Stand: 28.5.2015).

40 Klatte 2014 [Anm. 1], 232.

41 Ebd., 254.

42 Ebd., 235.

43 Ebd., 243.

der Phase der kompensatorischen Frauenforschung üblich war,⁴⁴ sondern auch die vermeintlich ‚kleinen‘ Handelnden und die, die in diakonischer Tradition wirken, thematisiert werden. Die Biografien sollten gleichermaßen ehrenamtliche wie hauptamtliche Mitarbeiter/-innen aus verschiedenen Epochen mit ihren jeweiligen Handlungsanlässen, Motiven und Lösungen umfassen. Das bedeutet, die Heterogenität der diakonischen Akteure produktiv zu nutzen, um die vielfältigen Wege und Ansätze, Diakonie zu verstehen und umzusetzen, aufzuzeigen.

Historisch-biografische Inhalte sind nicht als thematisches Additum neben andere zu stellen, sondern sollen als eine Dimension, die im Blick auf fast alle Themen eingenommen werden kann, verstanden werden. Die verschiedenen Themenfelder diakonischen Lernens können alle jeweils in historisch-biografischer Perspektive beleuchtet werden.

Um geschlechtsspezifische Stereotype als solche sichtbar zu machen, sind sie zu dekonstruieren, dazu bietet sich kirchengeschichtsdidaktisches Arbeiten in Auseinandersetzung mit Quellen an.⁴⁵ Um ein Bewusstsein für die Alterität und Historizität des Vergangenen zu schaffen, um die Situiertheit der historischen Überlieferung zu verdeutlichen und um – diese Bedingungen bedenkend – eine ‚originale‘ Begegnung zu ermöglichen, ist die Auseinandersetzung mit historischen Quellen essenziell. Selbstzeugnisse oder – falls diese nicht vorlie-

gen – zeitgenössische Quellen aus dem nahen Umfeld ermöglichen einen Einblick in die Biografie der porträtierten Person, ihr Denken, ihre Zeit- und Überlieferungsumstände. Damit wird Quellenarbeit zu einem anspruchsvollen Programm, was nur fächerverbindend im Zusammenhang mit im Geschichtsunterricht zu erwerbenden Kompetenzen denkbar ist.⁴⁶

Mit der Frage nach den Quellen ist das Problem verbunden, dass von den historisch marginalisierten häufig Quellen fehlen oder in den Quellen nur *über* sie berichtet wird, ohne dass deren eigene Perspektive begegnet. Es sollte also nach Quellen gesucht werden, die darin Einblick geben, oder zumindest die Einsicht quellenkritisch vermittelt werden, dass die individuelle Perspektive sich kaum noch rekonstruieren lässt, sie sich sehr wohl aber von der der Quellen unterscheiden kann.

Quellen mit einer stärker individuellen Perspektive sind häufig Quellen, die durch oral history zustande gekommen sind. Im Fall der Diakonissen kann es sich auch um archivierte Unterlagen aus den Mutterhäusern handeln, bspw. ausführliche Lebensläufe, die Einblick in Motivation und Lebenslagen geben. Susanne Kreutzer plädiert für einen mikrohistorischen Zugriff, um Motive, Denk- und Handlungsweisen der diakonisch Handelnden sichtbar und Lebensentwürfe und Pflegeverständnisse in ihrer Eigenlogik verstehbar zu machen.⁴⁷ Außer-

44 Pithan, *Annebelles*: Genderreflektierte historische Religionspädagogik. Entwicklungen und Forschungsperspektiven. In: Roggenkamp, Antje/Wermke, Michael (Hg.): *Gender, Religion und Heterogenität. Bildungshistorische Perspektiven gendersensibler Religionspädagogik*, Leipzig 2013, 13–37, 19.

45 Vgl. Dierk, *Heidrun*: (De-)Konstruktionen des Weiblichen und Männlichen. Die Mutterhaus-Diakonie als Beitrag und Ausdruck von Vergeschlechtlichung weiblicher Berufsarbeit und Implikationen der Feminisierung der Pflege bis in die Gegenwart. In: Eurich, Johannes/Oelschlägel, Christian (Hg.): *Diakonie und Bildung*. FS Heinz Schmidt, Stuttgart 2008, 140–155.

46 Vgl. Witten, *Ulrike*: Quellenarbeit, kirchengeschichtsdidaktisch. In: WiReLex, online abrufbar: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100054/> (Stand: 26.05.2015).

47 Kreutzer, *Susanne*: *Arbeits- und Lebensalltag evangelischer Krankenpflege. Organisation, soziale Praxis und biographische Erfahrungen, 1945–1980* (PWPB 9). Osnabrück 2014, 25. Diakoniewissenschaftlich und kirchenhistorisch ist diese Perspektive in den letzten Jahren verstärkt fokussiert worden, d.h., es liegt auch eine aufgearbeitete Quellenbasis vor, vgl. z.B. Göggelmann, *Walter*: *Frauen in Gustav Werners Bruderhaus gestalten Diakonie. Von den „Kräften des Weibes zur Ausübung der Nächstenliebe“* (VDWI 54),

dem bleibt zu bedenken, dass die Perspektiven der Handelnden sowie der Patientinnen und Patienten oder Bewohner/-innen keinesfalls deckungsgleich sind und nicht ohne Spannungspotenziale blieben.⁴⁸

Quellen dürfen nicht nur illustrativ genutzt werden, das gilt ebenso für das didaktisch beliebte Medium Film. Kommt es zum Einsatz, ist eine kirchengeschichtsdidaktische Dekonstruktion der dargestellten Bilder, auch in geschlechtersensibler Perspektive, erforderlich.

Kirchengeschichtsdidaktisch Stereotypen aufdecken zu lernen, hilft, diese auch in anderen Kontexten identifizieren und dekonstruieren zu können. Mit Stereotypisierungen verbundene exkludierende Mechanismen können dann reflektiert werden.

Diakonisches Lernen an Biografien kann kein imitierendes Lernen zum Ziel haben. Es sollte vielmehr eine Auseinandersetzung mit Biografien, die das Erlangen eigener Überzeugungen und Handlungsoptionen anzuregen vermag, angestrebt werden.

Dazu ist es notwendig, eine kritische Aneignung zu initiieren. Dies ist sowohl aus historischer Perspektive, die eine kritische Beschäftigung mit der Vergangenheit anstrebt und wo Glorifizierung der Erkenntnis entgegensteht, sinnvoll, als auch aus pädagogischer, denn erst ein kritisches Herangehen ermöglicht ein reflektiertes biografisches Lernen.⁴⁹

Biografisches Lernen kann nur geschehen, wenn mit der kritischen Auseinandersetzung verbunden ist, dass Bezüge zum eigenen Leben hergestellt werden. Sinnvoll ist dabei der Blick in die Rezeptionsgeschichte der Biografien, da sich hier zeigt, wie andere zu anderen Zeiten die betrachtete Biografie wahrgenommen und sich zu ihr in Beziehung gesetzt haben. Bei der Auswahl der Biografien ist darauf zu achten, dass sich sinnvolle Verbindungen zwischen Biografie und Lernenden finden lassen. Damit diese Verbindungen erreicht werden, darf der Unterricht nicht auf der Ebene des Sachwissens stehen bleiben. Aus der Biografie sind Anfragen an das eigene Leben zu formulieren.

In der Auseinandersetzung mit den Biografien bedeutet Geschlechtersensibilität, diakonische Kompetenzen als fachlich erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten herauszuheben und nicht als eine ‚natürliche‘ Folge des Geschlechts.⁵⁰ Geschlecht als Kategorie sollte zudem auch im Blick auf die Praxisphasen reflektiert werden und Betreuer/-innen gleichermaßen eine mentorierende Funktion übernehmen.

Dr. Ulrike Witten

*Wissenschaftliche Mitarbeiterin am
Lehrstuhl für Religionspädagogik
der Theologischen Fakultät an der
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Franckeplatz 1/30, 06099 Halle (Saale)*

Leipzig 2015, 131–215; *Kaiser, Jochen-Christoph/Scheepers, Rajah* (Hg.): *Dienerinnen des Herrn. Beiträge zur weiblichen Diakonie im 19. und 20. Jahrhundert* (HThG 5), Leipzig 2010.

48 *Kreutzer* 2014 [Anm. 48], 31f.; *Winkler, Ulrike*: Gewalt in der evangelischen Heimerziehung in den 1950er und 1960er Jahren. In: *Kaiser/Scheepers* 2010 [Anm. 48], 309–324.

49 *Rickers, Folkert*: „Kritisch gebrochene Vorbilder“ in der religiösen Erziehung. In: *Sehnsucht nach Orientierung. Vorbilder im Religionsunterricht* (JRP 24), Neukirchen-Vluyn 2008, 213–240; *Kühl-Freudenstein, Olaf*: Unausgeschöpfte Bildungspotentiale des Kirchengeschichtsunterrichts. In: *Bednorz, Lars/Kühl-*

Freudenstein, Olaf/Munzert, Magdalena (Hg.): „Religion braucht Bildung – Bildung braucht Religion“. Horst F. Rupp zum 60. Geburtstag, Würzburg 2009, 183–188.

50 Vgl. *Feldhoff, Kerstin*: Soziale Arbeit als Frauenberuf – Folgen für sozialen Status und Bezahlung?! In: *Zander, Margherita/Hartwig, Luise/Jansen, Irma* (Hg.): *Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender-Perspektive in der Sozialen Arbeit*, Wiesbaden 2006, 33–55, 46.

Lernen mit der eigenen Biografie in der Religionslehrerbildung

Theoretische Aspekte

Viera Pirker

1. Biografieorientierung in der Religionslehrerbildung

Die gegenwärtige Religionspädagogik geht davon aus, dass „jedes sinnvolle (religiöse) Lernen ein biografisches Lernen ist“¹. Die biografische Perspektive hat inzwischen den Status eines religionsdidaktischen Prinzips für Religionsunterricht, Katechese und Erwachsenenbildung: Annegret Reese-Schnitker spricht von der vollzogenen biografischen Wende².

Hans Georg Ziebertz hat in dem 2001 erstmals veröffentlichten Beitrag „Biografisches Lernen“³ wesentliche Aspekte als notwendige Grundlage religiöser Bildung in der Schule unter den Bedingungen der Gegenwart herausgehoben, wichtige Funktionen zusammengestellt und auch auf das Lernen an der eigenen Biografie verwiesen.⁴

Das Lernen an der eigenen und für die eigene Biografie wird insbesondere in der Begegnung mit fremden Biografien diskutiert.⁵ Dies bestätigt Horst F. Rupp angesichts des ‚Booms‘ der religionspädagogischen Beschäftigung mit dem Thema Biografie.⁶ Seine Langzeitforschung zu Religionspädagogik als Autobiografie ermöglicht einen tiefen Einblick in die berufsbiografische Reflexion ganzer Kohorten religiöser Bildungsagentinnen und Bildungsagenten, die das Fach an Universitäten und Einrichtungen der Lehrerbildung vertreten haben. Sie verfassen gegen Ende ihrer aktiven beruflichen Laufbahn eine biografische Selbsterzählung, die ganz individuell von persönlichen Erfahrungen und

1 Reese-Schnitker, Annegret: Biografie. In: Porzelt, Burkard/Schimmel, Alexander (Hg.): *Strukturbegriffe der Religionspädagogik*, Bad Heilbrunn 2015, 27–32, 27.

2 Ebd., 28.

3 Dieser Beitrag bezieht sich auf die Neuausgabe Ziebertz, Hans-Georg: *Biografisches Lernen*. In: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2010, 374–384.

4 Ebd.

5 Siehe dazu die Beiträge von Angela Kaupp und Ulrike Witten in diesem Heft. Exemplarisch Lindner, Konstantin: In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biografischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht, Göttingen 2007; Witten, Ulrike: *Diakonisches Lernen an Biographien*. Elisabeth von Thüringen, Florence Nightingale und Mutter Teresa, Leipzig 2014.

6 Vgl. Rupp, Horst F./Schwarz, Susanne: (Auto-)Biographisches Lernen als religionspädagogischer Bildungsprozess. In: Rupp, Horst F. (Hg.): *Lebensweg, religiöse Erziehung und Bildung*, Würzburg 2011, 11–44, 11.

fachlichen Sensibilitäten, von prägenden Ereignissen und empfundenen Versäumnissen handeln, je nach Person mehr im generativen, andere vorrangig im reflexiven Interesse. Empirische Religionspädagogik verfolgt auch die zweckdienliche Verknüpfung von Profession und biografischer Reflexion, wenn Untersuchungen zum beruflichen Selbstverständnis von Religionslehrkräften an Berufsbiografien erhoben werden.⁷

Wie beginnt eine solche Berufsbiografie? Die Heranwachsenden, die Ziebertz als Schüler/-innen in den Fokus genommen hat, sind inzwischen in den Kohorten der Lehramtsstudierenden und Berufseinsteiger angekommen. Was mit Schülerinnen und Schülern fundierend zu gestalten ist, da diese altersbedingt erst am Beginn des Entwickelns ihrer eigenen, retrospektiv-prospektiven Erzählung stehen, bekommt in den Zeiten des jungen Erwachsenenalters – also der Phase der Berufsorientierung, des Studiums und des Berufseinstiegs – eine andere und auch umfassendere Qualität. Die jungen Erwachsenen leben unter den Bedingungen des ‚offenen Curriculums‘, der Erweiterung möglicher Lebensentwürfe für zeitgenössische Biografien, die zunehmend „komplizierter, individueller, autonomer und eigen-sinniger“⁸ geworden sind.

Die ‚digital Eingeborenen‘ gelten als Expertinnen und Experten der Selbstdarstellung und Inszenierung. Als konfessionelle Religionslehrkräfte werden sie künftig eine wesentliche Position in der religiösen Bildung, Entwicklung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen einnehmen. Ein biografisch reflektiertes Bewusstsein der eigenen ‚gelebten Religion‘ ist für ihre ‚gelehrte Religion‘ von hoher Bedeutung;⁹ zugleich deutet die Essener Korrelationsstudie an, dass Religionslehrkräfte ihr diesbezüglich postuliertes Professionswissen im Unterricht nicht erkennbar abrufen.¹⁰

Christhard Lück hat in seiner Erhebung unter 1603 Theologiestudierenden gezeigt, wie sehr sie sich hinsichtlich „ihrer familiären und gemeindlichen religiösen Sozialisation sowie eigenen religiösen Praxis zum Teil erheblich“¹¹ unterscheiden. Hochgradig heterogene Lernausgangslagen und breit variierende religiöse Prägungen werden jedoch bislang im Rahmen des universitären Studiums nur ‚marginal‘ beachtet¹² – während die Studierenden ihrerseits das Studium als eine „egozentrierte theologische Identitätsbaustelle“¹³ betrachten, auf der

7 Vgl. Feige, Andreas: „Religion“ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, Berlin / Münster / Wien u. a. 2000.

8 Ziebertz 2010 [Anm. 3], 377. Die Varianz reicht bis hin zu konfessionslosen Studierenden im Lehramt Religion, vgl. zu einer von Frank M. Lütze durchgeführten Erstsemesterbefragung in Halle-Wittenberg: Heller, Thomas: „Ich werde Pfarrer/Religionslehrer?!“ Berufsbiografische Selbstreflexion mit Pfarr- und Lehramtsstudierenden der Evangelischen Theologie. In: Heller, Thomas/Wermke, Michael (Hg.): Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug, Leipzig 2013, 122–145, 142.

9 Die Herausarbeitung dieses Begriffspaars bildet den vielleicht wichtigsten Befund der Religionslehrerstudien im Forscherkreis um Andreas Feige, vgl. Feige 2000 [Anm. 7].

10 Vgl. Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014, 115–116, 228.

11 Lück, Christhard: Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen, Berlin – Münster – Wien u. a. 2012, 209.

12 Ebd., 227.

13 Ders. zitiert damit ebd. bestätigend die Erkenntnisse von Feige, Andreas/Friedrichs, Nils/Köllmann, Michael: Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie/Religionspädagogik. Eine empirische Studie an Baden-Württembergs Hochschulen, Ostfildern 2007, 78.

sie „ihr Verhältnis zur (christlichen) Religion klären bzw. den persönlichen (christlichen) Glauben reflektieren, vertiefen oder sogar erst finden wollen“¹⁴. Lück merkt an, dass Ziel der akademischen Theologie die Ausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus ist, und siedelt die Notwendigkeit berufsbiografischer Begleitung als Querschnittsaufgabe in den drei Phasen der Lehrerbildung an. Lehrer/-innen können nur dazu befähigt werden, „die Bedeutung von Religion und Glaube in den Biographien ihrer (zukünftigen) Schüler/innen aufzuspüren und zu dechiffrieren“¹⁵, wenn sie sich der eigenen religiösen Biografiearbeit stellen konnten. Das Lernen an der eigenen Biografie bildet eine relevante Dimension in der Entwicklung religionspädagogischer Professionalität. Die nur bedingt wahrnehmbare Begleitung berufsbiografischer Selbstreflexion im Theologiestudium bzw. im Rahmen der Religionslehrerbildung stellt gegenwärtig ein Desiderat dar.¹⁶

2. Biografie im Kaleidoskop der Disziplinen

Wer religiöse und religionsbezogene Lernprozesse in einer biografischen Perspektive initiiert und begleitet, tangiert persönlichkeitsnahe und damit identitätsrelevante Lebensbereiche. Biografische und religiöse Lehr-Lern-Szenarien liegen nahe an Prozessen der Identitätsformation.

14 Lück 2012 [Anm. 11], 227.

15 Ebd.

16 Religionspädagogik reflektierte die Professionalisierung der Religionslehrerbildung katholischerseits mit Ziebertz, Hans-Georg/Heil, Stefan/Riegel, Ulrich: Religionslehrerbildung an der Universität. Profession, Religion, Habitus, Münster 2005; aktuell liegen evangelische Thesen vor: Heller/Wermke 2013 [Anm. 8]; darin expliziert Heller 2013 [Anm. 8] das hier formulierte Desiderat für Pfarr- und Lehramtsstudierende der Evangelischen Theologie.

Die Konstruktion von Identität ist eng an die Narrationen eines Individuums zum eigenen Gewordensein und Werden gebunden. Ein solcher Zusammenhang kann auch für die Konstruktion religiöser Identität angenommen werden: Im Medium der Selbsterzählung können Ereignisse und Erlebnisse durch die Narration zu religiös gedeuteten Erfahrungen werden.

Um Rahmen und Bedingungen für religiöses Lernen an der eigenen Biografie genauer zu konturieren, ist es hilfreich, Struktur, Konstruktion und Dynamik biografischer Erzählungen sowie individueller Entwicklungs- und Bildungsprozesse der narrativen Identität zu betrachten.

2.1 Ist Biografie ein bewusster Akt?

Wenn von Biografie die Rede ist, dann geht es um das *bio-graphiein*, also ein Lebens-Schreiben, das als ein bewusster, aktiver und reflektierender Akt des Formens und Formulierens einer Erzählung geschieht. Biografie ist weder identisch mit dem faktischen Leben¹⁷, noch wird sie vom Leben geschrieben. Der individuelle Prozess verläuft in umgekehrter Folge: Das Leben bildet den Stoff der Biografie, die aus diesem Stoff in einer Selbsterzählung ein ‚gedeutetes Leben‘ formt. Wer sein Leben biografisch formuliert, bringt den äußerlich wahrnehmbaren Ablauf des Lebens (Lebenslauf) aus der Perspektive der Ersten Person in einer inneren, reflektierend-deutenden Sicht zum Klingen. Zwischen beiden Aspekten besteht in der Regel eine gegenseitige Abhängigkeit. Eine biografische Erzählung ist nicht fixiert, sondern veränderlich. Als Lebens-(be)schreibung wird sie zu einem bestimmten Zweck erzählt, der sich je nach Zeitpunkt und Interesse wandeln kann. Sie wird sich sehr unterscheiden, je nachdem ob die Erzählung für andere Ohren und Augen bestimmt ist (Berufsbiografie), oder ob sie in Form einer rein privaten und intimen

17 Diese Unterscheidung ist von weitreichender Bedeutung, wird jedoch religionspädagogisch zu wenig berücksichtigt.

Reflexion (Tagebuch) keinen weiteren Adressatenkreis anspricht. Mit biografischem Erzählen gehen Selbstbeschreibungen und sicherlich auch Selbst-Zuschreibungen einher, jedoch keine Festschreibungen.

Biografisches Lernen lässt sich als Fluchtlinie einer religionspädagogischen Konzeption entwickeln, die bildend im Blick auf die Subjektwerdung verstanden wird. Jegliche Bildungsprozesse sind biografisch verortet, und in den mit biografischer Arbeit einhergehenden Reflexionsprozessen „werden Erfahrungen aus der Vergangenheit mit dem Blick auf die erhoffte Zukunft für die Gegenwart plausibilisiert. Insofern eignet (auto)biographischem Lernen eine zeitübergreifende Deutungsstruktur.“¹⁸ Als fließendes Phänomen verfügt die biografische Selbsterzählung also über eine Quelle, eine Richtung und ein Tempo sowie eine Zukunft.

■ *Wie bin ich geworden ...* Der Blick auf die Quellen beinhaltet eine Reflexion der Herkunft, des Hintergrunds, der Grundhaltungen, aber auch den Versuch, eigene Normen und Wertüberzeugungen zu erhellen. Dieser Blick kann in einer forschenden Haltung zum eigenen Leben eingenommen werden, und im Prozess des Erzählens kann es zu Selbsterkenntnissen und Klärungen kommen. Der Blick auf die eigenen religiösen Quellen impliziert die Erinnerung an berufliche und spirituelle Vorbilder, die Einübung und Wahrnehmung religiöser Praxis, auch verbunden mit Emotionen, und „prägende religiöse Bildungserlebnisse“¹⁹.

■ *... wer ich heute bin ...* Der Blick auf Richtung und Tempo beinhaltet Reflexionen über den aktuellen Ort des Erzählenden, über den derzeitigen Zustand und die sich darin ergebenden Fragen, und die Sicht, die aktuell eingenommen wird. Diese gegenwärtige Position zu betrachten ermöglicht ein Innehalten –

auch in religiös-spiritueller Hinsicht. Wovon wurde der persönliche Glaube geprägt? Wie verändert sich die eigene religiöse Praxis, wie verändern sich individuelle Konstruktionen durch die neuen Erkenntnisse und Erfahrungen im Theologiestudium und in unterrichtlicher Praxis?²⁰ Wie lässt sich eine eigene Theologie entwickeln?

■ *... und wie werde ich in Zukunft ...?* Biografisches Erzählen geschieht nicht retrospektiv, sondern hat immer eine prospektive Dynamik. Der jetzige Stand der Erkenntnis wird aktualisiert und summiert, um einen Ausblick in die Zukunft vornehmen zu können, im Bereich religionspädagogischer Professionalisierung beispielsweise durch einen Vorausblick auf das eigene fachdidaktische Handeln im Religionsunterricht,²¹ die reflexive Durchdringung des eigenen Ethos in einem religionsbezogenen Beruf und die Unterstützung der Rollenklärung angesichts mitunter diffuser äußerer Erwartungshaltungen.

Autobiografische Reflexionsprozesse sind als Neukonstruktionen, und damit immer auch als performative Figurationsprozesse zu verstehen. Eine autobiografische Erzählung führt zu einem Wieder-An-Eignungsprozess des eigenen Lebens, indem eine nachträgliche Strukturierung der Wirklichkeit geschieht.²²

20 Interessant ist an dieser Stelle die evangelische Bereichsstudie unter baden-württembergischen Theologiestudierenden mit drei Erhebungspunkten von *Cramer, Colin*: Zusammenhänge von Religiosität, Zufriedenheit mit dem Unterrichtsfach Religion und Offenheit für konfessionelle Kooperation unter examinierten Theologie-Lehramtsstudierenden, in: *Heller/Wermke* 2013 [Anm. 8], 81–102, die zur Erkenntnis kommt, dass die selbsteingeschätzte Religiosität in der Studieneingangsphase signifikant, später nur mehr wenig weiter zunimmt.

21 So der Vorschlag von *Heller* 2013 [Anm. 8], 124.

22 Vgl. *Rupp/Schwarz* 2011 [Anm. 6], 17. Zum Folgenden vgl. *Pirker, Viera*: Fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie, Ostfildern 2013, 122–150.

18 *Rupp/Schwarz* 2011 [Anm. 6], 11.

19 *Heller* 2013 [Anm. 8], 124.

2.2 Sozialpsychologische Perspektive: Biografische Kernnarrationen

Heiner Keupp u. a. haben ein dreistufiges sozialpsychologisches Modell der Identitätskonstruktion entwickelt. Auf der primären Erfahrungsebene liegen die ‚situativen Selbstthematierungen‘, die sich auf der zweiten Ebene in verschiedene, meist rollenbezogene Teilidentitäten bündeln.²³ Aus den Teilidentitäten filtern sich auf der dritten Ebene des Modells drei Kulminationspunkte der Identitätskonstruktion heraus: Dominierende Teilidentitäten, Identitätsgefühl und biografische Kernnarrationen. Bei den Kernnarrationen handelt es sich um Anteile der Identität, in denen das Individuum versucht, Dinge für sich nach innen gerichtet ‚auf den Punkt zu bringen‘ und nach außen auch im Handeln mitzuteilen.

Im Prozess der Identitätskonstruktion wird Biografie weniger als Aufgabe gesehen, sondern vielmehr als Ressource. Während das Identitätsgefühl als ein integrierendes, aus Vergangenheit und Gegenwart aufgebautes Vertrauen zu sich selbst wirkt, bergen die biographischen Kernnarrationen viel mehr prospektive Anteile, auch wenn sie vollständig aus retrospektivem Material bestehen. Die Kernnarrationen gelten als ‚Ideologien von sich selbst‘: Sie sind ein „Versuch, sich und seinem Leben einen [...] Sinn zu geben“²⁴, der auch den anderen mitteilbar ist.

Keupp u. a. sind der Ansicht, dass die drei Elemente der Metaidentität relativ stabile Identitätskonstruktionen bilden und die Handlungsfähigkeit zunehmend konsistent steuern. Teilidentitäten und biografische Kernnarrationen sind die Aspekte der Identitätskonstruktion, die von außen am besten erkennbar und auch für Interaktionen am wichtigsten sind. Insbeson-

dere die dominierten Teilidentitäten definieren sich stark aus den Aushandlungsprozessen zwischen Subjekt und sozialer bzw. gesellschaftlicher Umgebung. Das subjektive Identitätsgefühl ist dagegen selbst für nahe stehende Interaktionspartner/-innen nur schwer nachzuvollziehen.

(1) *Stimmige Narrationen*

Die Erinnerung bildet die zentrale Komponente biografischer Narrationen, ist jedoch ihrerseits ein veränderliches und fragiles, individuelles Wissen. Paul Ricoeur prägte in diesem Zusammenhang den Begriff der Fabelkomposition,²⁵ in die hinein das Individuum und eine Gemeinschaft Verschiedenheit, Veränderlichkeit, Diskontinuitäten und Unbeständigkeit integrieren können.

Ein subjektiv als gelingend empfundener Identitätsprozess braucht stimmige Narrationen. Sie bilden für Keupp u. a. das wichtigste Element der Identitätskonstruktionen. Als „strategische Wahl einer Selbstdarstellung“²⁶ kommt ihnen stabilisierender, retrospektiver und progressiver Charakter zu.

Menschen sind immer um positive Narrationen bemüht. Im Erzählen orientieren sie sich an den Mustern der wohlgeformten Narration:²⁷ (1) Sinnstiftender Endpunkt; (2) Einengung auf relevante Ereignisse; (3) Narrative Ordnung der Ereignisse; (4) Herstellung von Kausalverbindungen; (5) die Erzählung rahmende Grenzzeichen. Die dramatische Qualität wird durch die diskursive und deutende Vernetzung von Ereignissen konstruiert: „Nicht die Ereignisse selbst bewirken ihre Qualität, sondern die Beziehungen zwischen Ereignissen.“²⁸ Die narrativen Struktu-

23 Vgl. dazu Keupp, Heiner/Ahbe, Thomas/Gmür, Wolfgang u. a. (Hg.): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek bei Hamburg 2006, 218.

24 Ebd., 229.

25 Ricoeur, Paul: Das Selbst als ein Anderer, München 1996, 174.

26 Keupp/Ahbe/Gmür u. a. 2006 [Anm. 23], 209.

27 Vgl. ebd., 229–232.

28 Vgl. ebd., 213.

ren sind indes keine frei formulierbaren, kreativen Selbsterzählungen des Einzelnen, sondern im sozialen Kontext des Individuums verankert und geprägt.

(2) Handlungsautonomie

Im keuppschen Modell des Identitätsprozesses speisen sich aus den vorgelagerten Ebenen der situativen Selbstthematizierungen und unterschiedlicher Teilidentitäten die drei Elemente der metaidentitären Ebene: Dominierende Teilidentitäten, Identitätsgefühl und biographische Kernnarrationen bilden reflexiv und konstruktiv die generalisierende Basis für das subjektive Wissen des Individuums um die Souveränität zur eigenen Lebensgestaltung. Daraus erwächst Handlungsfähigkeit. Sie besteht „nicht nur in den Bedeutungs- und Handlungszusammenhängen, wie sie objektiv in gesellschaftlichen Strukturen vermittelt sind, sondern Handlungsfähigkeit ist auch als individuelle Befähigung zu verstehen, sich unter diesen Bedeutungs- und Handlungszusammenhängen kompetent verhalten zu können.“²⁹ Jugendliche, die an ihren Entwicklungsaufgaben scheitern, die die Kontrolle über das eigene Leben verlieren, können auch keine stimmige Narration über ihr Leben formulieren. Sie sind nicht in der Lage, zwei oder drei Fakten in einer sinnvollen Weise aneinanderzureihen. Insbesondere in den stotternden Selbsterzählungen von jungen Erwachsenen, „die von Situationen handeln, in denen der Autor/Akteur zwar formal die Hauptperson ist, sich aber nicht als solche empfindet“³⁰, zeigt sich die Frage sozialer Macht und der ohnmächtigen Erzähler. Für Ziebertz werden Biografien problematisch, „wenn das Gefühl der Handlungsautonomie verloren geht,

d.h. wenn sich Handelnde als zunehmend abhängig von äußeren Bedingungen erfahren.“³¹

2.3 Soziologische Perspektive: Biografische Identität

Menschen erleben sich in Wendung und Wandlung begriffen. Das Leben ist von anderer Qualität als die Biografie: Es ist brüchiger und unsicherer, beweglicher und vielseitiger. Hilfreich ist hier eine Unterscheidung, die der französische Soziologe und Erforscher des Alltags, Jean-Claude Kaufmann, in seinen Betrachtungen zur Identitätsthematik vorgenommen hat. Für ihn ist die aktuelle Handlung, also die Art und Weise, wie Menschen sich selbst sichtbar machen, von besonderer Bedeutung. Menschen agieren ihren individuellen Identitätsprozess in zwei Modalitäten mit zwei Funktionslogiken.

Die biographische Identität ist bemüht um Kontinuität, Kohärenz sowie einen übergreifenden Sinnzusammenhang. Diese Modalität von Identität stellt sich retrospektiv her und hat als Medium die in die Zukunft gerichtete ‚Erzählung‘; sie entspricht dem beschriebenen bewussten und reflexiven Akt des Individuums. In der Selbsterzählung als Medium der biographischen Identität „verschränken sich Modi des Erinnerns und des Entwerfens“³².

Die zweite, von Kaufmann als UKO-Identität bezeichnete Modalität ist dagegen unmittelbar, kontextbezogen und operativ (handlungsbezogen).³³ Sie bringt immer wieder neu die Fragmentizität des Sich-Identifizierens mit etwas, mit jemandem, mit einer Gruppe, einer Überzeugung, einem Wert etc. zum Ausdruck.

31 Ziebertz 2010 [Anm. 3], 379.

32 Kaufmann, Jean-Claude: Die Erfindung des Ich. Eine Theorie der Identität, Konstanz 2005, 160.

33 Die UKO-Identität kann im sozialpsychologischen Modell mit der Ebene der ‚situativen Selbstthematizierungen‘ verglichen werden; Aspekte der UKO-Identität sind allerdings eher dem ‚Identitätsgefühl‘ zuzuordnen.

29 Ebd., 209.

30 Ebd., 215.

Eindeutig aktualitätsbezogen und – mehr noch – prospektiv auf die nahe Zukunft hin angelegt, orientiert sie sich an einem aktuellen Handlungs- oder Entscheidungsproblem. In der UKO-Identität bündeln sich die kleinen Momente des Alltagshandelns, die oftmals auch den Charakter einer Routine haben können. Die UKO-Identität hat kaum das Bedürfnis nach Kohärenz, sondern im Gegenteil geht es ihr um „ein Herausgehen aus dem gewohnten Selbst“³⁴, das nicht bewusst-reflexiv, sondern unbewusst-spontan geschieht. Während die biografische Identität auf Einheit bedacht ist und in einer kontinuierlichen Erzählung, einem ‚Lebensfilm‘ zum Ausdruck kommt, ist die unmittelbare Identität im Fragment verfügbar und besser mit einem starren Bild oder einer Momentaufnahme zu fassen.³⁵

Die Unterscheidung solcher divergierender Modalitäten wird in religionspädagogischen Diskussionen um identitätsorientierte und persönlichkeitsentwickelnde Bildungsprozesse bislang zu wenig berücksichtigt. Kaufmann ordnet der zweiten, unmittelbaren und hochgradig kontextuellen Modalität die für persönliche Entwicklungsprozesse und tatsächlichen Handlungen eine weitaus wichtigere Position zu. Für ihn bildet die Produktion von spontanen Diskrepanzen und fließend-veränderlichen Erprobungen das eigentliche Zentrum des Identitätsprozesses. „Die Vereinheitlichung kommt erst danach und ist die viel schwächere Antriebskraft. Wir müssen uns also von den gewohnten Vorstellungen von der Identität als einfacher biographischer Erzählung mit aller Entschlossenheit befreien.“³⁶ Er beschreibt, wie sich Austausch und gegenseitige Prägung zwischen den unmittelbaren und den

biografischen Identitätsmodalitäten gestalten. „Je weiter sich die UKO-Identitäten vermehren und diversifizieren, desto öfter werden die Laufbahnen der biographischen Identitäten unterbrochen und desto heterogener wird folglich der Bestand an gespeicherten Schemata. Die innere Vielfalt führt also dazu, dass man Wahlen treffen muss, folglich die Selbstspaltung vertieft, den Identitätsprozess aktiviert und so die Diskrepanzen und erneuernden Erfahrungen intensiviert usw.“³⁷ Beide Modalitäten, die biografische Identität und die UKO-Identität, sind immer vorhanden und oszillieren im Individuum mit unterschiedlichem Schwerpunkt. Sie sind unabhängig voneinander, häufig mit Übereinstimmungen, doch keineswegs in unverbrüchlicher Einheitlichkeit zueinander. Gemeinsam bilden sie im Lauf des Lebens zunehmend Bedingungen des Handelns.

2.4 Praktisch-theologische Perspektive: Christliche Signaturen

Die christliche Religion fordert Lernprozesse ein, bei denen die individuelle Biografie im Zentrum steht, da sie sich „als Religion [konstituiert], die die individuelle Beziehung eines jeden Einzelnen zu Gott betont und auf entsprechenden Zeugnissen aufbaut.“³⁸ Die Sakramente als sprechende Zeichen der Beziehung von Transzendenz und Immanenz liegen an biografischen ‚Knotenpunkten‘, ohne den Anspruch, alle wichtigen Elemente eines Lebenslaufs einzufangen. Die soziologischen und sozialpsychologischen Perspektiven haben den Blick dafür geschärft, welche Funktion biografische Narrationen in der Identitätsbildung haben.

34 Ebd., 170.

35 Vgl. dazu ebd., 195. Von hier lohnte der Ausblick in die Richtung der gegenwärtigen visuellen Leitkulturen, wie sie im Social Web mit Instagram, Pinterest etc. propagiert werden.

36 Vgl. dazu ebd., 175.

37 Vgl. dazu ebd., 195.

38 Lindner, Konstantin/Stögbauer, Eva: Was hat das mit mir zu tun? Biographisches Lernen. In: Bahr, Matthias/Kropač, Ulrich/Schambeck, Mirjam (Hg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München 2005, 135–145, 136.

Das religionspädagogische Interesse des autobiografischen Lernens liegt für Rupp/Schwarz in der „Befassung mit der religiösen Dimension des eigenen Lebens, mit der Lebensgeschichte als religiöser Lern- und Bildungsgeschichte.“³⁹ Eine autobiografische Besinnung ist die Voraussetzung dafür, dass das eigene Leben vor Gott als sinnvoll und wesentlich verstanden werden kann. Christliche Signaturen⁴⁰ kommen jedoch nicht von sich aus in die Biografie hinein, sondern erfordern in Begleitung und Reflexion ein entwickeltes Gespür dafür, wo Raum für solche Signaturen besteht. Um eine religiöse Identität zu entwickeln, braucht es entsprechende Narrationen und – diesen vorgeschaltet – Momente der subjektiven Selbstthematisierung, in denen sich ein Mensch religiös entdeckt und erfährt.

(1) Krise als Ort religiöser Entwicklung

Auch im religiösen Kontext hat die biografische Selbstthematisierung die fragile Gestalt einer subjektiven Konstruktion. Henning Luther erkennt in „Übergangssituationen und Krisen [...] besonders ‚fruchtbare‘ Situationen für die ‚religiöse Frage‘.“⁴¹ Mit Gunda Werner sind konkrete Lebensgeschichten gerade in ihrer Brüchigkeit als Zeit und Ort der Realisierung von Heilsgeschichte zu verstehen.⁴²

Religiöse Narrationen schließen an die Vorläufigkeit und Unverfügbarkeit des Lebens an, das nicht in der eigenen Hand liegt. Erlösung hat Geschenkcharakter. Höhepunkte können sich zu Niederlagen wandeln, und umgekehrt. Karfreitag ist der Tag der größtmöglichen Zerstörung vieler Hoffnungen und stellt sich erst

rückblickend heraus als zentraler Wendepunkt zu einem vollständigen Neuanfang. Jesus wird zum exemplarischen Menschen in all seinen Brüchen, dem Leben und dem Sterben. Die Kreuzigung als Torheit und Schande seines Lebens wird nachösterlich zum Triumphzeichen des Neubeginns. Wandlung zulassen, Wandlung begreifen und Wandlung in andere Hände legen zu können bedarf spiritueller Durchdringung, die sich in der persönlichen Lebensdeutung nur allmählich Raum verschafft.

Henning Luther hat den letztlich unverfügbaren Charakter der Identität mit dem Begriff des Fragments unter einen eschatologischen Vorbehalt gestellt:⁴³ Sein Wesen ist nicht Zerstörtheit oder Unfertigkeit, sondern der ‚über sich hinausweisende Vorschein der Vollendung‘. Ganzheit und Vollkommenheit sind nicht erreichbar, sondern immer zugleich an- und abwesend. Selbstwahrnehmung genau wie Selbsterzählung ist auf Hoffnung und Zukunft hin ausgerichtet. Der Mensch lebt im Spannungsgefüge von Anspruch und Wirklichkeit, Erreichen und Erhoffen, Schmerz und Sehnsucht, dem Schon-Jetzt und Noch-Nicht.

(2) Institutionelle Verwobenheit

Ziebertz verortet biografisches Lernen im „Feld zweier Kraftströme“⁴⁴, dem Zueinander von Individuation und Vergesellschaftung, in dem das Subjekt seine Rollen entwickelt, entwirft und gestaltet. Instanzen der Vergesellschaftung sind Institutionen, die das Leben des Einzelnen mit eigener Macht prägen und sozusagen den Rahmen vorgeben, in dem die Entwicklung der eigenen ‚Story‘ stattfindet. Biografisches Lernen hat zum Ziel, dass Menschen ihre

39 Rupp/Schwarz 2011 [Anm. 6], 21.

40 Ziebertz 2010 [Anm. 3], 382.

41 Luther, Henning: Theologie und Biographie. In: Ders.: Religion und Alltag. Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 37–44, 41.

42 Vgl. Werner, Gunda: Macht Glaube glücklich? Freiheit und Bezogenheit als Erfahrung persönlicher Heilzusage, Regensburg 2005, 31–54.

43 Vgl. Luther, Henning: Identität und Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen. In: Religion und Alltag. Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 160–182, 174.

44 Ziebertz 2010 [Anm. 3], 377.

Handlungsautonomie stärken, ihre Handlungsspielräume erkennen und diese auch umsetzen – und zwar nicht nur persönlich-individuierend, sondern auch den Kontext der strukturellen Aspekte berücksichtigend. Institutionen und die dort gemachten Erfahrungen von Macht und Ohnmacht prägen die Handlungsfähigkeit des Einzelnen in seinem sozialen Raum.

In der Reflexion von religiösen Bildungszusammenhängen steht für Ziebertz die Institution Schule im Vordergrund.⁴⁵ In der Religionslehrerbildung ist es bedeutsam, dass angehende und bereits aktive Religionslehrer/-innen ihr Verhältnis zu der relevanten Umwelt ihres Faches ausloten und ihre berufsbiografische Reflexion auf ihre Position innerhalb der Glaubensgemeinschaft der Christinnen und Christen hin richten, die sich institutionell als Kirche konkretisiert. Hoch individuell religiös sozialisierte Studierende leben in unterschiedlicher Nähe und Distanz zur Kirche, die nur teilweise reflektiert ist. Ihrerseits sind sie primär an der Begleitung religiöser Spurensuche interessiert und daran, bei Schüler/-innen die „subjektive Aneignung von Religion zu fördern“⁴⁶, während der Kirchenbezug ihnen eher nachrangig erscheint. Es gehört zu ihrer persönlichen und professionellen Ausbildung, dass sie ihre Erfahrungen und Erlebnisse in Kirche und als Kirche

biografisch reflektieren. Letztlich birgt dies einen spirituellen Entdeckungszusammenhang zwischen Kirche als Organisation und der Kirche als Glaubensgemeinschaft, an deren Sakramenten angehende Religionslehrer/-innen teilhaben.

Die Frage nach der notwendigen Religiosität von Religionslehrkräften⁴⁷ lenkt Manfred L. Pirners Blick auf die Bedeutung einer eigenen Religiosität und einer eigenen Glaubensorientierung, die sich nicht an ihrer Intensität, wohl aber im qualitativen Reflexionsgrad erweisen muss. Nur ein „positionelle[s] und offene[s] sowie kommunikative[s] Glaubensverständnis“ lässt Schülerinnen und Schülern „Freiraum für ihren eigenen Weg des Glaubens, zum Glauben oder auch weg vom Glauben“⁴⁸. Die grundsätzlich notwendige Identifikation der Lehrkraft mit Konfession und Kirche kann für Pirner in ‚kritischer Solidarität‘ erfolgen. Jedenfalls darf sich berufsbiografische Begleitung nicht auf die Rollenklärung hinsichtlich institutioneller Aspekte reduzieren: Der existenzielle Bezug ist nicht nur für die Authentizität erfordernden ‚Gretchenfragen‘ des Religionsunterrichts bedeutsam.⁴⁹

3. Erkenntnisgewinn

Die sozialpsychologische Annäherung hat gezeigt: Biografische Kernnarrationen sind die Selbst-Erzählungen, mit denen Menschen dem eigenen Leben und Handeln Sinn verleihen. Wenn Religion nicht aktiv in die biografischen Kernnarrationen einer Religionslehrkraft eingeschrieben ist, wie lässt sich dann ihre Bedeutung

45 Ebd., 378, 382–384; Reese-Schnitker 2015 [Anm. 1], 31 lotet institutionelle Grenzen aus: Im schulischen Kontext sind biografische Lernimpulse mit höchster Sensibilität zu setzen. Sie sieht in „Gemeinde und Erwachsenenbildung vorzuziehende Orte biografischen Lernens“, da hier eine Atmosphäre des Vertrauens und ein breiter zeitlicher Rahmen eher hergestellt werden können.

46 Mendl, Hans: Die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung: Referendariat, Weiterbildung und Vernetzung. In: Ziebertz 2005 [Anm. 16], 127–148, 135. Er hält es für wesentlich, die angehenden Religionslehrer/-innen schon frühzeitig für Leben und Glauben der Kirche zu sensibilisieren, damit nicht der formale Antrag zur ‚vorläufigen Unterrichtserlaubnis‘ zu einem kritischen Testfall der eigenen Lebens- und Glaubensüberzeugung wird.

47 Pirner, Manfred L.: Wie religiös müssen Religionslehrkräfte sein? Zur religiösen Kompetenz, Reflexionskompetenz und spirituell-religionspädagogischen Kompetenz. In: Burrichter, Rita/Grümme, Bernhard/Mendl, Hans u.a. (Hg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 107–125.

48 Ebd., 122.

49 Vgl. Mendl 2005 [Anm. 46], 137.

sinnvoll, geschweige denn ‚glaubhaft‘ an andere vermitteln? Der Ansatz bei Rollenmodellen reicht dafür nicht tief genug. Für Religionslehrer/-innen in der Professionalisierungsphase geht es darum, ob und wie sie Religion und Konfession im Prozess der individuellen Identitätskonstruktion als Teilidentität, als biografische Kernnarration und als Aspekt des Identitätsgefühls einschreiben. Berufsbiografische Begleitung und individuelle Reflexion sind auch darauf auszurichten, wie Lehrer/-innen religiös ausdrucksfähig werden. Zu ihrer religionspädagogischen Professionalität gehört die Erkennbarkeit christlicher Weltanschauung notwendig dazu.

Die soziologische Annäherung schärft die empirische Analyse: Berufsbiografische Erhebungen aktivieren vorrangig die reflexiven Komponenten der biografischen Identität, mit der Menschen bewusste Botschaften nach außen senden, während Alltags- und Unterrichtsbeobachtung mehr auf die handlungsbezogene, zugleich aber flüchtigere UKO-Identität zugreift, mit der Menschen im Moment agieren und in der sie ihre impliziten Sichtweisen ausstrahlen. Die UKO-Identität prägt die biografische Identität – und umgekehrt. Identitätsbegleitende Lehr-Lern-Prozesse müssen keineswegs notwendig auf die Entwicklung der biografischen Identität gerichtet sein, sondern können auch die UKO-Identität in den Blick nehmen, insbesondere beim Aufbau von Handlungsroutrinen in der 2. Phase der Lehrerbildung. Das Erkennen und Reflektieren von Differenzen der beiden Modalitäten bringt formative Prozesse in Gang.

Die theologische Perspektive mahnt an, dass die Unverfügbarkeit des Lebens und die eschatologisch ausstehende Vollkommenheit dem psychologischen Bemühen nach stimmigen, abgeschlossenen Narrationen grundsätzlich entgegensteht. Die sich hier öffnende Spannung bietet eine wichtige Gelegenheit für die Entwicklung einer religiösen Wirklich-

keitserschließung und Welterkenntnis sowie die individuelle spirituelle Formation. In der Begleitung ist Sensibilität für Zeiten und Orte christlicher Signaturen zentral, so dass Religionslehrer/-innen den religiösen Blick auf eigene Leben kennenlernen und narrativ einüben können. Biografische Selbstreflexion setzt daran an, dass Menschen die eigene Lebensgeschichte als religiöse Entwicklungsgeschichte (nicht aber als konfessorische Glaubensgeschichte) erzählen können: eine persönlichkeitsbildende religiöse Biografie darf nicht den Charakter eines Beweisstücks des Glaubens haben, sondern stellt diesen auf den Prüfstand.⁵⁰

Die persönlichkeitsbildenden Aspekte (Eigen- und Selbstkompetenz), auch im pädagogischen Studium vielfach unterrepräsentiert,⁵¹ erweisen sich in den theologischen Ausbildungsgängen der Religionslehrerbildung aus der Fachlogik selbst als zentral. Die Reflexion ihrer Glaubensbiografie bildet für Religionslehrer/-innen einen wesentlichen Bestandteil in ihrer religionspädagogischen Habitus-Bildung bezüglich der personalen Kompetenz. Es gilt, auf dem Weg vom Novizen zur Expertin den eigenen Glauben sowohl hinsichtlich der persönlichen Religiosität als auch hinsichtlich der Beziehung zur Kirche zu reflektieren.⁵² Theologie und religiöse Praxis persönlich zu durchdringen sind notwendige Schritte auf diesem Weg. Hier ist die biografische Arbeit zentral: Erst wenn ein fachlicher Gegenstand subjektive Bedeutsamkeit erreicht, kann Kompetenzerwerb

⁵⁰ Vgl. Luther 1992 [Anm. 41], 42.

⁵¹ Schlüter, Anne: Biographisches Lernen als Bestandteil des Studiums zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung? In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 31 (2008) 33–42, 37; zum Fehlen selbstreflexiver Anreize im fachtheologischen Studium und 2. Phase am Studienseminar s. Mendl 2005 [Anm. 46], 139.

⁵² Heil, Stefan/Ziebertz, Hans-Georg: Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung. In: Ziebertz/Heil/Riegel 2005 [Anm. 16], 41–64, 60.

angestoßen werden.⁵³ Im Dreieck von Sachinhalt, Lebensgeschichte und dem sich ergebenden Reflexions- und Erkenntnisprozess ermöglicht biografisches Lernen „eine außerordentlich individuelle Form der Auseinandersetzung des Subjekts mit fachlichen Inhalten.“⁵⁴ Angelehnt an die Methode der biografischen Selbstreflexion⁵⁵ geht es darum, Lernende für bedeutsame identitätsprägende Erfahrungen zu sensibilisieren und deren Wirkung auf das gegenwärtige Handeln transparent machen.

4. Impulse

In der Forschung und im wissenschaftlichen Diskurs an den Universitäten und Lehrbildungsstätten ist die Perspektive der Ersten Person selten. Für die Entwicklung ihrer eigenen Glaubensbiografie können Modelle theologisch begründeter Lebensdeutung für angehende Religionslehrer/-innen wichtig werden. Auch das biografische Erzählen in der Peer-group setzt eine Dynamik in Gang. Die narrative Exploration verändert beide Seiten: denjenigen, der erzählt, und denjenigen, der zuhört.

„Wir mussten im Studium einmal als Semesteraufgabe unsere religiöse Lebensgeschichte aufschreiben. Zurückblickend war dies die wichtigste Erfahrung meines gesamten Studiums und hat mich auch erst auf mein Lehrersein vorbereitet“, erzählt eine Religionslehrerin im „World Café“ auf einem Bistumstag in Fulda im Juni 2015. Der ‚Erfolg‘ solcher Lernimpulse zeigt sich oft erst Jahre später, ist damit unverfügbar und dennoch unverzichtbar. Eine sensible Einschätzung durch die Didaktiker/-innen religiöser Lernprozesse, in welcher Form biografische Impulse in „Pflichtzusammenhän-

gen‘, wie sie in Schule, Studium und Studienseminar bestehen, gesetzt werden können, ist notwendig.

Die Bistümer und Landeskirchen haben studienbegleitende Angebote in den kirchlichen Mentoraten für Lehramtsstudierende intensiviert. Ein seelsorgliches Angebot, das ‚kaum überschätzt‘ werden kann: Es ist Studierenden wichtig, „das wissenschaftliche Studium mit ihrem persönlichen Glauben und der eigenen religiösen Praxis in Verbindung zu bringen.“⁵⁶ Doch eine vollständige Delegation des Themas aus Lehrveranstaltungen heraus wird weder die persönliche Durchdringung der fachwissenschaftlichen Inhalte gewährleisten noch die Ausbildung einer persönlichen Theologie fördern können.

Die zentrale Phase für die religionspädagogische Professionalisierung liegt in Studium und Referendariat. Die Aspekte der Persönlichkeitsbildung sollten nicht dem Zufall überlassen werden:⁵⁷ Vernetzung von universitärem Studium, theologischem Mentorat, Studienseminar und dritter Phase der Lehrerbildung ist angeraten. Eine besondere Gelegenheit für berufsbiografische Impulse, Reflexion und Begleitung bieten die in vielen Bundesländern inzwischen eingeführten Praxissemester. Persönliche Erfahrungen mit religiösen Weltdeutungen können als Quelle religionsdidaktischer Strukturierung und Elementarisierung für die Unterrichtsplanung entwickelt werden.

Biografische Impulse brauchen mehrere Stufen. Das Angebot von Erfahrungsräumen und Erzählanlässen aktiviert die subjektive Bedeutsamkeit: Erlebnisse und Erkenntnisse müssen individuell verarbeitet werden, da sie nicht übertragbar sind. Ein hoher Detailgrad bei Fragen und Anregungen zum Erzählen und Schreiben

53 Vgl. Schlüter 2008 [Anm. 51], 36.

54 Rogal, Stefan: Schul-Spuren. Möglichkeiten biographischen Lernens, Hamburg 2009, 11.

55 Vgl. Rogal, Stefan: Biographikum. Impulse zur pädagogisch-biographischen Reflexion, Hamburg 2009.

56 Lück 2012 [Anm. 11], 226.

57 Anregungen bei Mendl 2005 [Anm. 46], 140–145.

regt vertiefte Selbstexploration an.⁵⁸ Sinnvoll ist die Arbeit mit einem mehrjährigen, auch phasenübergreifenden Portfolio, in dem Studierende und angehende Lehrkräfte immer wieder neu ihre Biografie in den Blick nehmen, aber auch zurückblicken auf ihre Konstruktionen der Vergangenheit.

Biografisches Lernen im religionspädagogischen Kontext begleitet Schüler/-innen bei der Subjektwerdung. Sie sollen Grenzen zwischen

Subjekt und Struktur kennenlernen, ihren eigenen Handlungsspielraum ausweiten und die Fähigkeit entwickeln, eigene Grenzen zu übersteigen.⁵⁹ Grundsätzlich verfolgt biografische Arbeit in der Religionslehrerbildung vergleichbare Ziele: Doch im Kontext der religionspädagogischen Professionalisierung wird sich biografisches Lernen auf die Entwicklung religiöser Identität richten und wird damit zu einem Prozess spiritueller Formation.

*Dr. Viera Pirker
Universitätsassistentin am Institut für
Praktische Theologie / Religionspädagogik
und Katechetik an der Katholisch-
Theologischen Fakultät der Universität Wien
Obere Amtshausgasse 20–24, Whg. 20
A – 1050 Wien*

58 Impulse bei Rogal 2009 [Anm. 54]; auch visuelle Erzählformen (Instagram, Flickr) können einbezogen werden.

59 Vgl. Ziebertz 2010 [Anm. 3], 379.

... und ...

... und ...

... und ...

23. ...
24. ...
25. ...

... und ...

... und ...

26. ...
27. ...

Religiosität und Professionalität von (Religions-)Lehrerinnen und Lehrern

Einblicke in eine Forschungswerkstatt

Manfred L. Pirner / Annette Scheunpflug / Stephan Kröner

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 videografierter 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 er-

möglichen, 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 Schülerraum 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 Inhaltzuschreibung, die eine Schülerin bzw. ein Schüler dem Text gibt.⁴ Dieser erste Sinn ist mit den Sinnkonstruktionen der anderen in der Klassengemeinschaft in Verbindung zu bringen und nicht zuletzt mit denen der Traditions-gemeinschaft.

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 zuletzt *Porzelt, Burkard*: *Grundlinien biblischer Didaktik*, Bad Heilbrunn 2012; *Schambeck, Mirjam*: *Bibeltheologische Didaktik, Biblisches Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen 2009; *Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben* (Hg.): *Handbuch Bibeldidaktik*, Tübingen 2013.

3 Vgl. zur Bedeutung von Verständigung: *Riegger, Manfred*: *Verständigen*. In: *Schiefer-Ferrari, Markus/Mendl, Hans/Langenhörst, Georg* u.a. (Hg.): *Leben*

lernen. Menschliche Ausdrucksformen als Lernperspektiven im Religionsunterricht, Babenhausen 2010, 132–140.

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

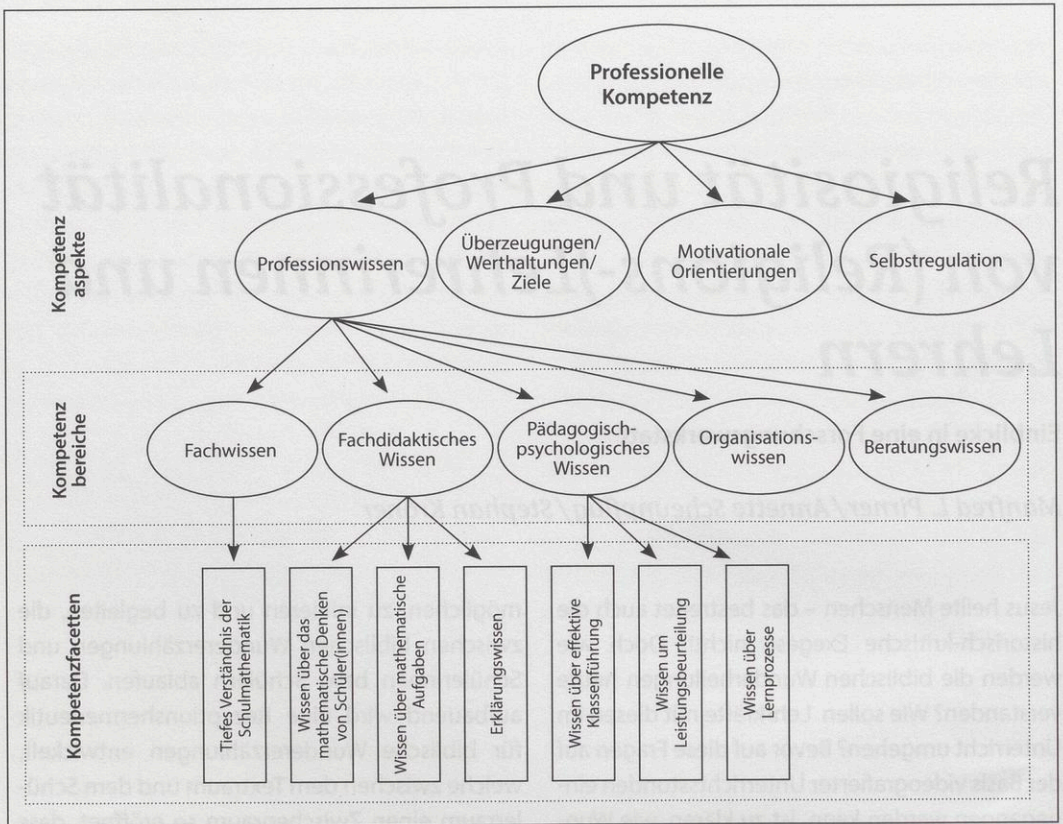


Abb. 1: Lehrerkompetenzmodell von COACTIV (Quelle: Krauss 2011, 183)

Es ist nicht nur als theoretisch wie empirisch fundiertes Modell positiv diskutiert, sondern mittlerweile auch über die Mathematikdidaktik hinaus vielfach als Basis für empirische Studien verwendet worden.⁵ Maßgeblich für seine hohe

5 Vgl. z.B. *Corvacho del Toro, Irene*: Fachwissen von Grundschullehrkräften. Effekt auf die Rechtschreibleistung von Grundschulern, Bamberg 2013; *Hachfeld, Axinja*: Kulturelle Überzeugungen und professionelle Kompetenz von Lehrenden im Umgang mit kultureller Heterogenität im Klassenzimmer, Berlin 2013; *Korneck, Friederike/Kohlenberger, Max/Oettinghaus, Lars* u.a.: Lehrerüberzeugungen und Unterrichtshandeln im Fach Physik (2013). In: *PhyDid B – Didaktik der Physik – Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung 4*: <http://www.phydid.de/index.php/phydid-b/article/view/472/612> [Stand: 21.07.2014]; *Jüttner, Melanie/Spangler, Michael/Neuhaus, Birgit*: Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Bereichen des Professionswissens von Biologielehrkräften. In: *Erkenntnisweg Biologiedidaktik* (2009) 69–82.

Akzeptanz dürfte sein, dass es einen Rahmen bietet, in den alle relevanten Bereiche von Lehrerkompetenzen, auch die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen, integriert und aufeinander bezogen werden können. Dies erlaubt es, wie von den Autoren intendiert und selbst umgesetzt, „empirische Befunde zur Qualifikation, professionellen Kompetenz und Persönlichkeit von Lehrpersonen in ihrer Bedeutung für Unterricht und Lernen zu ordnen und theoriebezogen zu diskutieren“⁶.

Aus religionspädagogischer Perspektive ist besonders zu begrüßen, dass neben dem Professionswissen auch den Überzeugungen und Werthaltungen, den motivationalen Orientierungen und der Selbstregulation (z. B. rechtes

6 *Baumert / Kunter* 2006 [Anm. 1], 470.

Verhältnis zwischen Engagement und Distanzierungsfähigkeit) eigens Beachtung geschenkt und deren Wechselbeziehung zueinander betont wird. Trotzdem kann gefragt werden, ob nicht die mit dem Modell verbundenen theoretischen Weichenstellungen weg von der Persönlichkeits- und Beziehungsorientierung auch bestimmten Einseitigkeiten und Defiziten des Lehrerverständnisses und der Lehrerprofessionsforschung Vorschub leisten. Es soll daran erinnert werden, dass sich Baumert und Kunter bei der ersten Vorstellung ihres kompetenzorientierten Professionsmodells insbesondere kritisch gegenüber dem strukturtheoretischen Professionsansatz abgegrenzt haben, wie er vor allem von Ulrich Oevermann und Werner Helsper konzeptionell erarbeitet worden ist.⁷ An deren Ansatz kritisieren sie, dass das professionelle Lehrerhandeln darin „nach dem Idealtypus der psychoanalytischen Therapie“ modelliert werde, was zur „Generalisierung der Erziehungserwartungen“ an die Lehrkräfte führe und somit zu jenen „theoretischen Dilemmata und Aporien“, die im Mittelpunkt der strukturtheoretischen Lehrerprofessionstheorie stehen, welche deshalb letztlich keinen konzeptuell-grundlegenden Weg zu einer konstruktiven Sicht der Aufgaben und dazu nötigen Kompetenzen von Lehrkräften weisen könne.⁸

Insbesondere richtet sich die Kritik von Baumert und Kunter auf das strukturtheoretische Verständnis der Lehrer-Schüler-Beziehung,

das analog zur psychoanalytischen Patient-Client-Beziehung gefasst werde und nach der „der Schüler im Rahmen einer personalen Sozialbeziehung in seiner ganzen Persönlichkeit thematisiert“ wird.⁹ Dem stellen sie eine kultur- und bildungstheoretische Sicht von Schule gegenüber, die „eine spezifische und sachliche Rollenbeziehung zwischen Lehrkraft und Schülerin und Schüler begründet“, welche sich von einer persönlichen, familiären Beziehung unterscheide, was die „Fürsorge und individuelle Förderung“ der Schüler/-innen durch die Lehrkraft nicht aus- sondern einschließe. Allerdings rücke unter diesem Blickwinkel nicht die Erziehung, sondern der Unterricht als Kernaufgabe von Lehrkräften in den Fokus: „Der Abschied von generalisierten Erziehungserwartungen erlaubt es, die didaktische Vorbereitung und Inszenierung von Unterricht als zentrale Anforderung für den Lehrerberuf und das professionelle Kompetenzprofil von Lehrkräften zu identifizieren“.¹⁰

Die zweite, nach dem Skizzierten folgerichtige Frontstellung von Baumert und Kunter richtet sich gegen die Entgrenzung der Berufsmoral von Lehrkräften. Sie beziehen sich dabei auf Fritz Oser's bis heute viel zitiertes Standardwerk zur Berufsmoral von Lehrkräften, der darin drei Verpflichtungsaspekte dieser Berufsmoral herausgearbeitet hat: Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit.¹¹ Diese Verpflichtungen, so betonen Baumert und Kunter weiter, „gelten jedoch nicht unbegrenzt und uneingeschränkt, sondern sind im Rahmen des Organisationszwecks der Schule und des spezifischen Auftrags von Lehrkräften zu interpretieren.“ Professionsmoral sei eben „keine entdifferenzierte Welt-, Sozial- und Lebenszuständigkeit“.¹²

7 Vgl. dazu genauer Helsper, Werner: Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster 2011, 149–170; Pirner, Manfred L.: Wer ist ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin? – Ergebnisse der Lehrerprofessionsforschung. In: Burrichter, Rita/Grümme, Bernhard/Mendl, Hans u. a. (Hg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 13–32.

8 Baumert/Kunter 2006 [Anm. 1], 472.

9 Ebd., 470.

10 Ebd., 473.

11 Vgl. Oser, Fritz: Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen, Opladen 1998.

12 Baumert/Kunter 2006 [Anm. 1], 474.

Unabhängig davon, ob man mit Baumerts und Kunters Sichtweise auf die strukturtheoretische Lehrerprofessionstheorie übereinstimmt,¹³ ist gerade aus religionspädagogischer Sicht die Frage zu stellen, ob sie in ihrem Ansatz nicht eine allzu rigorose Trennung von Lehrerpersönlichkeit und Lehrerrolle vornehmen. Es dürfte kaum zu bestreiten sein, dass insbesondere in der Grund- und Haupt- (bzw. Mittel-)schule und speziell im Religionsunterricht die pädagogische Beziehungsarbeit einen hohen Stellenwert hat,¹⁴ erzieherische Aspekte der Lehreraufgabe eine zentrale Rolle besitzen und die Lehrkraft auch in moralischer Hinsicht in ihrer persönlichen Glaubwürdigkeit und Authentizität gefordert ist. Und während Baumert und Kunter betonen, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung keine intime, familiäre Beziehung darstelle, zielen gerade Schulen in christlicher Trägerschaft häufig auf eine schulische Gemeinschaft, die sich als ‚Schulfamilie‘ oder ‚Schulgemeinde‘ versteht, und in die sich Lehrkräfte mit ihrer ganzen Person einbringen sollen.

So sehr also die Abwehr von manchmal überzogenen, idealisierten Erwartungen an die persönliche und moralische Integrität von Lehrpersonen in dem Ansatz von Baumert und Kunter zu begrüßen ist, stellt sich doch die Frage, ob die starke Abkopplung der professionsbezogenen Aufgaben und Kompetenzen von Lehrkräften von persönlichkeitsbezogenen Aspekten wie Beziehungsfähigkeit oder moralischer Orientierung den Anwendungsbereich des Modells in den genannten Bereichen nicht unnötig einschränkt.

Aus einer Lehrerbildungsperspektive wäre zumindest zu fordern, dass künftige Lehrpersonen lernen, die Potenziale und Begrenzungen ihrer Persönlichkeit wahrzunehmen, sie mit den Anforderungen ihres Berufs in Beziehung zu setzen und mit ihnen produktiv-entwicklungsorientiert umzugehen. Ein Ansatz, der entsprechende Kompetenzen ausdifferenziert und elaboriert, könnte eine geeignete Grundlage für die empirische Erforschung möglicher Zusammenhänge zwischen persönlichen und berufsorientierten Faktoren bei Lehrkräften darstellen. Wie gleich noch zu zeigen sein wird, trägt die Fokussierung auf Fachkompetenzen im gegenwärtig vorherrschenden Forschungsparadigma dazu bei, dass die aktuellen Forschungsdefizite in diesem Bereich fortbestehen.

2. Zum Verhältnis von professionellen Lehrerkompetenzen und Religiosität

Aus religionspädagogischer Sicht ist es besonders die Religiosität von Lehrkräften – hier offen verstanden als deren weltanschaulich-religiöse Orientierung –, die in Forschung und Lehrerbildung Beachtung finden sollte. Im Folgenden soll überlegt werden, wie Aspekte von Religiosität mit Aspekten der Lehrerprofessionalität nach dem Modell von Baumert und Kunter aufeinander bezogen werden können. Aus forschungspragmatischen Gründen gehen wir dabei heuristisch vom eingangs dargestellten Lehrerprofessionsmodell aus, wohl wissend, dass damit die Gefahr besteht, dass die Strukturlogik des Modells die Strukturlogik von Religiosität dominiert. Auch die grafische Darstellung (siehe Abb. 2) spiegelt lediglich eine gewählte mögliche Option wider, in der die Aspekte der Religiosität in einem äußeren Kreis einerseits das ‚Umgreifende‘, Umfassendere symbolisieren, andererseits das aus der Sicht der Lehrerprofessionalität eher Periphere.

13 Vgl. dazu die Replik von *Helsper, Werner*: Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (2007) 567–579.

14 Vgl. pointiert *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, Stuttgart 2012, 173–184.

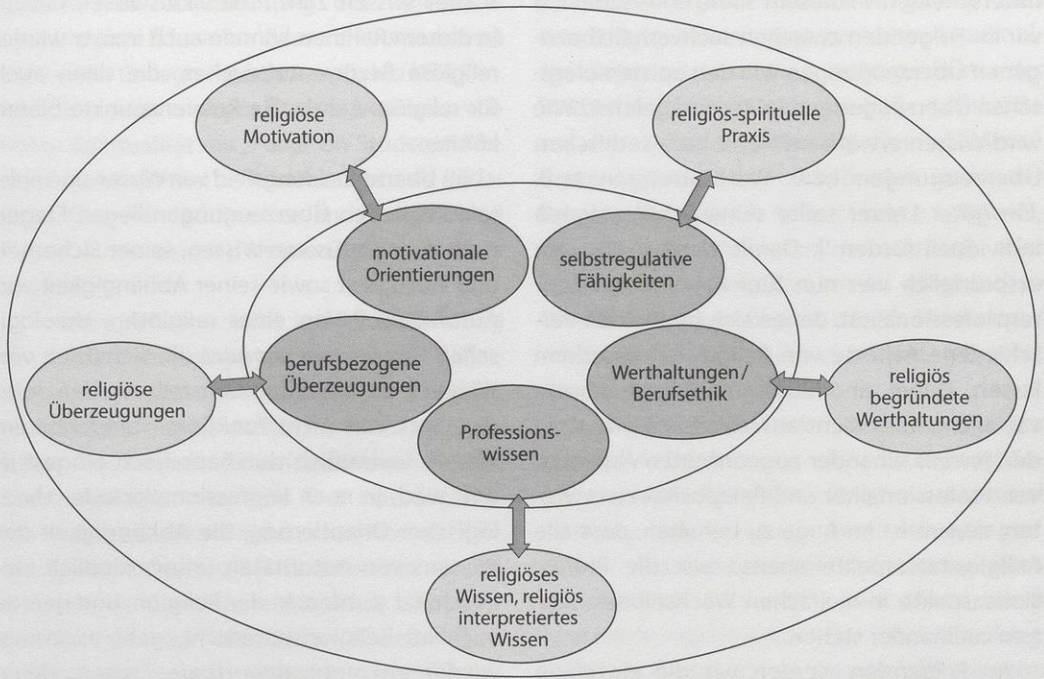


Abb. 2: Heuristische Zuordnung von Aspekten von Religiosität zu Aspekten von Lehrprofessionalität

Wichtiger als diese Anordnung sind uns die Bezüge, die zwischen den einzelnen Aspekten hergestellt werden. Bezüglich der Religiosität orientieren wir uns dabei an dem mehrdimensionalen Religiositätsverständnis von Stefan Huber,¹⁵ beziehen aber auch andere Konzepte mit ein, wie sie etwa im „Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality“ greifbar werden.¹⁶

Bevor eine Zuordnung stattfindet, schlagen wir vor, den von Baumert und Kunter mit „Überzeugungen/Werthaltungen“ bezeichneten Bereich der ‚teachers’beliefs‘ weiter zu unterteilen. Auch wenn es sich in der internationalen Lehrerbildungsforschung eingebürgert hat, darunter sowohl sachverhaltsbezogene als auch normative Überzeugungen zu verstehen,¹⁷ entspricht es sowohl der philosophischen Einsicht seit Kant als auch theologischen Perspektiven seit Schleiermacher, zwischen Überzeugungen zum Sein (wie die Sachverhalte sind, was Wirklichkeit ist) und Überzeugungen zum Sollen (wie etwas sein sollte im Sinne von ethischen oder Werte-Überzeugungen) – theologisch gesprochen: zwischen Dogmatik und Ethik – zu

15 Huber, Stefan: Zentralität und Inhalt. Ein neues multidimensionales Messmodell der Religiosität, Opladen 2003; Ders.: Der Religiositäts-Struktur-Test (R-S-T). Systematik und operationale Konstrukte. In: Gräß, Wilhelm/Charbonnier, Lars (Hg.): Individualisierung – Spiritualität – Religion. Transformationsprozesse auf dem religiösen Feld in interdisziplinärer Perspektive, Münster 2008, 137–171.

16 Paloutzian, Raymond F./Park, Crystal L. (Eds.): Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality, New York 2014.

17 Vgl. Fives, Helenrose/Gill, Michele G. (Eds.): International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs, New York 2015.

unterscheiden. In diesem Sinne unterscheiden wir im Folgenden zwischen sachverhaltsbezogenen Überzeugungen wie den epistemologischen Überzeugungen („Wie wird gelernt? Wie wird Wissen erworben?“) und berufsethischen Überzeugungen bzw. Werthaltungen (z. B. „Ein guter Lehrer sollte seine Schüler/-innen individuell fördern“). Damit werden aus den ursprünglich vier nun fünf Aspekte der Lehrprofessionalität, denen sich heuristisch verschiedene Aspekte von Religiosität zuordnen lassen. Dabei sind Zusammenhänge jeweils vor allem, aber nicht ausschließlich zwischen den jeweils einander zugeordneten Aspekten von Professionalität und Religiosität zu erwarten; zudem ist im Auge zu behalten, dass alle Religiositätsaspekte ebenso wie die Professionsaspekte in vielfachen Wechselbeziehungen zueinander stehen.

Im Folgenden werden wir die einzelnen Aspekte knapp erläutern und dabei, wo möglich, exemplarische Belege oder zumindest Anhaltspunkte aus der internationalen empirischen Forschung anführen; weitere Aspekte und Belege können im vom Erstautor 2013 veröffentlichten Literaturbericht nachgelesen werden.¹⁸

Beim im Fokus der aktuellen Lehrerbildungsforschung stehenden *Professionswissen*, dessen Hauptbereiche das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen und das pädagogische Wissen darstellen, stellt sich die Frage, inwieweit dieses in der Lehrerbildung mit Religion oder Religiosität in Zusammenhang gebracht wird. Dies wird natürlich am ehesten bei Religionslehrkräften der Fall sein. Allerdings gehört nach Shulman neben handlungspraktischem auch theoretisches erziehungsphilosophisches, bildungstheoretisches, schultheoretisches und bildungshisto-

risches Wissen zum Professionswissen dazu;¹⁹ in diesem Rahmen können auch immer wieder religiöse Bezüge auftauchen, die dann auch für religiöse Lehrkräfte Referenzpunkte bieten können.

Im Überschneidungsfeld von Wissen und epistemologischen Überzeugungen liegen Fragen nach dem Status von Wissen, seiner Sicherheit und Wertigkeit sowie seiner Abhängigkeit von Autoritäten.²⁰ Von einer religiösen, theologischen Perspektive her wird die Sicherheit von Wissen eher skeptisch beurteilt werden, wird der Wert von nicht funktional brauchbarem Wissen vermutlich durchaus hoch eingestuft und wird, je nach konfessioneller oder theologischer Orientierung, die Abhängigkeit des Wissens von Autoritäten unterschiedlich eingeschätzt werden. In der Religion, und gerade auch im Religionsunterricht, geht es immer wieder um unbeantwortbare Fragen, deren Bedenken aber dennoch als sinnvoll und bildend eingeschätzt wird – was den Status von ‚Wissen‘ grundsätzlich relativiert.

Auch im Bereich der *Werthaltungen* dürften sich Wechselbeziehungen zwischen berufsbezogenen und religiösen Aspekten ergeben. Dies lässt sich auch empirisch unterstützen. So berichteten zahlreiche Lehrkräfte in mehreren qualitativen US-amerikanischen Studien, die Erfahrung der göttlichen Liebe und Gnade sei für sie eine wichtige Motivation, einfühlsam und hilfsbereit mit anderen Lehrkräften und Schüler/-innen umzugehen.²¹ Und in einer

18 Pirner, Manfred L.: Religiosität und Lehrprofessionalität. Ein Literaturbericht zu einem vernachlässigten Forschungsfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 201–218.

19 Shulman, Lee S.: Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review 57 (1987) 1–22.

20 Vgl. Moschner, Barbara/Gruber, Hans: Epistemologische Überzeugungen (Forschungsbericht Nr. 18), Regensburg: Universität Regensburg, Lehrstuhl für Lehr-Lern-Forschung 2005.

21 Vgl. Nelson-Brown, Jason E.: The keys of the kingdom. How teachers' religious identity impacts their experience of teaching (Dissertation), University of Washington; Pajak, Edward/Blase, Joseph J.: The Im-

quantitativen Untersuchung des amerikanischen Higher Education Research Institute von 2006 unter College-Professoren in den USA (N = 40.670) ergaben sich positive Korrelationen von hoher Spiritualität mit „Focus on Students' Personal Development“, „Student-Centered Pedagogy, Civic-Minded Practice, and Civic-Minded Values“ sowie einem „Positive Outlook in Work and Life“.²²

Letztere Aussage weist bereits in Richtung des professionsbezogenen Aspekts der *Selbstregulation*. Angesichts von zahlreichen Studien, die auf (meist positive) Zusammenhänge zwischen Gesundheit, Lebenszufriedenheit und Selbstregulation einerseits und (meist christlich-nichtfundamentalistisch verstandener) Religiosität bzw. Spiritualität andererseits verweisen,²³ ist es geradezu erstaunlich, dass Religiosität oder Spiritualität in aktuellen Forschungsarbeiten zum Belastungserleben von Lehrerinnen und Lehrern meist keine Beachtung finden. Auch im Rahmen von Studien mit Religionslehrkräften – in denen ein im Vergleich zu anderen Lehrkräften eher geringes Belastungserleben festgestellt wurde²⁴ – ist bislang nicht erhoben worden, welche Rolle die Religiosität bzw. spirituelle Coping-Strategien der Lehrkräfte bei ihrer Belastungsbewältigung spielen. Als Erziehungswissenschaftler hat Fritz Bohnsack anhand von 22 Interviews

mit (Nicht-Religions-)Lehrkräften gezeigt, dass ihre Religiosität mit dem zentralen Aspekt eines „Seinsvertrauens“ ein wichtiger Faktor der Selbststabilisierung sein und die Lehrkräfte zur Persönlichkeitsstärkung ihrer Schüler/-innen motivieren kann.²⁵ Außerdem sind in der Ratgeberliteratur für Lehrer/-innen spirituelle Aspekte wie Meditation, Achtsamkeit oder Sinnvergewisserung bis hin zu esoterischen Orientierungen zu finden, was als Hinweis auf deren potenzielle Bedeutsamkeit gewertet werden kann.²⁶

Auch für die *motivationalen Orientierungen* von Lehrkräften lassen sich Zusammenhänge mit deren Religiosität nicht nur plausibel machen, sondern auch empirisch belegen. Wieder stammen die meisten Studien dazu aus den USA. So versteht dort offensichtlich eine beträchtliche Anzahl der Lehrkräfte ihren Beruf als Berufung, als (zumindest teilweise religiös dimensioniertes) „calling“. Nach einer Studie von Robert Serow zeigen Lehramtsstudierende, die sich solchermaßen berufen fühlen, eine signifikant höhere Zuversicht, dass Lehrkräfte zum sozialen Wandel beitragen können, sie möchten zu einem höheren Anteil Menschen helfen und bringen der Arbeit mit jungen Menschen mehr Wertschätzung entgegen.²⁷ In der deutschen Forschung findet das Berufungsmotiv keine Berücksichtigung, obwohl es, wie Rothland einräumt, „historisch

part of Teachers' Personal Lives on Professional Role Enactment. A Qualitative Analysis. In: *American Educational Research Journal* 26 (1989) 283–310.

22 Vgl. *Higher Education Research Institute: Spirituality and the professoriate. A national study of faculty beliefs, attitudes, and behavior* (2006). Online unter: http://www.spirituality.ucla.edu/docs/results/faculty/spirit_professoriate.pdf [Stand: 30.8.2015].

23 Vgl. als Überblick z.B. *Bucher, Anton A.: Psychologie der Spiritualität. Handbuch*, Weinheim–München 2007.

24 Vgl. v.a. *Bucher, Anton A./Miklas, Helene: Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich*, Münster 2005.

25 *Bohnsack, Fritz: Aufbauende Kräfte im Unterricht. Lehrerinterviews und empirische Belege*, Bad Heilbrunn 2009.

26 Vgl. z.B. *Altner, Nils: Achtsamkeit und Gesundheit. Auf dem Weg zu einer achtsamen Pädagogik*, Immenhausen bei Kassel 2006; *Kutting, Dirk: Lehrer sein. Spirituelle Lösungen*, Göttingen 2008; *MacDonald, Elizabeth/Shirley, Dennis: The mindful teacher*, New York 2009.

27 *Serow, Robert C.: Called to teach. A Study of Highly Motivated Preservice Teachers*. In: *Journal of Research and Development in Education* 27 (1994) 65–72.

[...] bezogen auf den Lehrerberuf eine lange Tradition hat“.²⁸

In einer Pilotstudie des Erstautors unter Lehramtsstudierenden an der Universität Erlangen-Nürnberg ($N=284$) konnten keine Zusammenhänge zwischen der Religiosität der Studierenden und ihrer Zustimmung zur Aussage „Ich fühle mich zum Lehrer / zur Lehrerin berufen.“ festgestellt werden.²⁹ Allerdings gaben nicht nur über die Hälfte an, eine religiöse Sozialisation erlebt zu haben – was noch über die Basisrate einer entsprechenden Sozialisation in Bayern erklärbar sein mag –, sondern es waren auch 46% „selbst zeitweise Mitarbeiter/in im Kindergottesdienst, in der religiösen Kinder- oder Jugendarbeit oder ähnlichen religiösen Einrichtungen“. Dies lässt sich als erster Hinweis auf die Bedeutsamkeit religiöser Sozialisationserfahrungen für die Berufswahl deuten, der jedoch durch weitere Untersuchungen geklärt werden muss.

Besonders vielfältige Bezüge sind zwischen den religiösen und berufsbezogenen *Überzeugungen* zu erwarten, und in der Tat liegen hier auch etliche empirische Anhaltspunkte vor. Im vorgegebenen Rahmen sollen nur zwei Bereiche exemplarisch genannt werden. Wie eine Studie aus England zeigt, haben Überzeugungen zum Verhältnis von Naturwissenschaft und Religion offensichtlich Auswirkungen auf die didaktische Praxis. So tendierten von den 92 befragten englischen Grundschul-Referendarinnen und -Referendaren diejenigen, die Naturwissenschaft und Religion als eher gleichwertige, unterschiedliche Zugänge zur Wirklichkeit sahen,

dazu, offene Unterrichtsverfahren zu bevorzugen, welche den Kindern Freiraum zu eigenem Denken und Urteilen lassen.³⁰ – In der bereits genannten Pilotstudie unter Lehramtsstudierenden zeigte sich für die abgefragte Einschätzung der Bedeutung von religiösen Bildungsangeboten an der Schule erwartungsgemäß ein starker Zusammenhang mit der Religiosität der Studierenden ($r=.65$).³¹

Zusammenfassend liegen damit theoretisch begründete und durch erste empirische Befunde gestützte Hinweise darauf vor, dass die Religiosität von Lehrerinnen und Lehrern – nicht nur bei Religionslehrkräften – deren professionelles Denken und Handeln beeinflussen dürfte. Dass die empirischen Nachweise häufig aus den USA stammen, verwundert nicht, denn US-Bürger sind nicht nur, nach allen Umfragen, religiöser als Deutsche, sondern weisen auch häufiger evangelikale bis fundamentalistische Orientierungen auf. Lehrkräfte mit solchen Tendenzen, auch das lassen einige Studien erkennen, neigen besonders stark dazu, auch ihren Lehrerberuf zu spiritualisieren.³² Es ist also ratsam, bei empirischen Erhebungen nicht nur den *Grad* der Religiosität, sondern auch die *Art* ihrer Ausprägung bzw. die entsprechende theologische Orientierung mit zu berücksichtigen. Zugleich verdeutlicht dies, dass für eine Abschätzung der Generalisierbarkeit auf Deutschland empirische Forschung auch hierzulande erforderlich ist.

Diese theologische Orientierung, aber auch andere Faktoren wie die erziehungswissenschaftliche Ausbildung, das Reflexionsniveau

28 Rothland, Martin: Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Interessen, Orientierungen und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte im Spiegel der empirischen Forschung. In: Terhart/Bennewitz/Rothland 2011 [Anm. 4], 268–295, 285.

29 Vgl. Pirner, Manfred L.: Religiosität und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. Eine quantitativ-empirische Pilotstudie. In: Pastoral-theologische Informationen 33 (2013) 123–134.

30 Stolberg, Tonie: The Religio-scientific Frameworks of Pre-service Primary Teachers. An analysis of their influence on their teaching of science. In: International Journal of Science Education 29 (2007) 909–930.

31 Vgl. Pirner 2013 [Anm. 26], 131.

32 Vgl. Sikkink, David: Do Religious School Teachers Take Their Faith to Work? Research Evidence from the United States. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010) 160–179, 171 (Online unter: www.theo-web.de).

oder persönliche Einstellungen sind ausschlaggebend dafür, was die Lehrkräfte selbst über mögliche Zusammenhänge zwischen ihrer Religiosität und ihrem Beruf denken. Wir nennen solche Überzeugungen im Anschluss an Pirner (2013) *bildungstheologische Überzeugungen*.³³ Sie sollen abschließend genauer betrachtet werden.

3. Zur Bedeutung von bildungstheologischen Überzeugungen

Mit dem Begriff „bildungstheologische Überzeugungen“ bezeichnen wir diejenigen Überzeugungen von Lehrkräften, in denen sich zeigt, was die Lehrkräfte selbst über mögliche Zusammenhänge zwischen Religiosität und Lehrerprofessionalität denken. Im Anschluss an Reusser, Pauli und Elmer lassen sich solche Überzeugungen in epistemologische (auf Aspekte von Wissen, Erkennen und Lernen bezogene), personenbezogene und kontextbezogene unterscheiden.³⁴ Außerdem kann noch differenziert werden zwischen Überzeugungen, die sich auf Sachverhalte beziehen, also darauf, wie etwas ist (empirisch), oder auf Idealvorstellungen, also darauf, wie etwas sein sollte (normativ). Denken Lehrkräfte z. B., dass Religion und Pädagogik grundsätzlich unterschiedliche Bereiche sind, die nichts miteinander zu tun haben (epistemologisch)? Sind sie der Meinung, dass religiöse Lehrer/-innen idealistischer sind als nicht-religiöse (personenbezogen, empirisch)? Finden sie es problematisch oder gut, ihre eigene Religiosität in ihren Beruf einzubringen (personenbezogen, normativ)? Sind sie der Überzeugung, dass die öffentliche Schule grundsätzlich weltanschaulich neutral sein sollte und deshalb

jegliche religiöse Bezüge aus ihr ferngehalten werden sollten (kontextbezogen, normativ)?

Bislang liegen Hinweise auf die Bedeutung von bildungstheologischen Überzeugungen fast ausschließlich zu Religionslehrkräften vor. So zeigten die Religionslehrerstudien von Andreas Feige u. a., dass Religionslehrkräfte ihre individuelle Religion bzw. Religiosität offensichtlich nicht ‚authentisch‘-direkt, sondern didaktisch reflektiert und transformiert in den Unterricht einbringen. Feige spricht von einer „dezidiert ‚schulisch‘ formatierte[n] ‚Bildungsreligion‘“, die im Unterricht vermittelt wird,³⁵ die zwar deutlich mit der eigenen, biographisch geprägten subjektiv-religiösen Orientierung der Lehrkräfte in Verbindung steht, aber vor allem das Ergebnis ihrer je „individuell geleistete[n] Reflexionsprozesse“ ist.³⁶

Biesinger, Münch und Schweitzer haben diesen Befund auf der Basis eigener qualitativer Forschungen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Baden-Württemberg weiter ausdifferenziert. Sie unterscheiden insgesamt fünf Formen der gelebten und gelehrteten Religion von Religionslehrkräften und machen deutlich, dass Religionslehrkräfte „selbst Prinzipien für den Umgang“ mit den eigenen biographischen, religiösen und konfessionellen Prägungen im Unterricht formulieren – die allerdings teilweise in Spannung zu ihrem beobachteten

33 Vgl. Pirner 2013 [Anm. 26].

34 Reusser, Kurt/Pauli, Christine/Elmer, Anneliese: Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart/Bennewitz/Rothland 2011 [Anm. 4], 478–495, 486f.

35 Feige, Andreas: Die Religionslehrerinnen und -lehrer als Symptom der Entkoppelung von Kirche und Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 53 (2001) 289–296, 296.

36 Feige, Andreas: ‚Einzelfall‘ oder ‚Kollektiv‘ – zwei Seiten einer Medaille? Übereinstimmungen in den je ‚quantitativ‘ und ‚qualitativ‘ freigelegten Kernstrukturen des beruflichen Selbstverständnisses der niedersächsischen Religionslehrerschaft. In: Dressler, Bernhard/Feige, Andreas/Schöll, Albrecht (Hg.): Religion – Leben, Lernen, Lehren. Ansichten zur ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen, Münster 2004, 7–16, 13.

Handeln im Unterricht stehen.³⁷ Das Forscherteam differenziert zwischen drei Gruppen von Lehrkräften: Gruppe 1 bemüht sich um eine weitgehend ‚neutrale‘ Vermittlung der Lehrinhalte, ist aber bereit, auf entsprechende Nachfrage der Schüler/-innen eine eigene Position zu beziehen; Gruppe 2 tendiert grundsätzlich dazu, den Schülerinnen und Schülern auch die persönliche konfessionelle Prägung zu erläutern, will allerdings die eigene Konfessionalität nicht abgrenzend verstanden wissen, sondern betont das Gemeinsame von Evangelischen und Katholiken; Gruppe 3 steht noch stärker hinter der eigenen konfessionellen Position und ist lediglich insofern bereit sich zurückzunehmen, um die Schüler/-innen der anderen Konfession nicht zu überrumpeln.³⁸

Es ist deutlich, dass solche Strategien und die hinter ihnen stehenden bildungstheologischen Überzeugungen einen Einfluss auf die Praxis der Lehrkräfte haben, auch wenn auf die erwähnte Spannung zwischen den eigenen Überzeugungen bzw. „Prinzipien“ und dem beobachteten unterrichtlichen Handeln nochmals hingewiesen werden soll. Es lässt sich vermuten, dass ähnliche Reflexionsprozesse und Reflexionstypen sich auch für die Frage nach den bildungstheologischen Überzeugungen von Nicht-Religionslehrkräften finden lassen und letztere die Stärke des Zusammenhangs zwischen verschiedenen Aspekten ihrer Religiosität und solchen ihrer wahrgenommenen Professionalität moderieren.

Es legt sich also die Hypothese nahe, dass bildungstheologische Überzeugungen sozusagen zwischen der Religiosität und dem beruflichen Denken und Handeln von Lehrkräften vermitteln bzw. moderieren; sie sind Ausdruck der

von Feige genannten individuellen „Reflexionsprozesse“. Konkret bedeutet dies: Die aus theoretischer Sicht zu erwartenden Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten der Lehrprofessionalität und der Religiosität sind vor allem für solche Lehrkräfte zu erwarten, die der Meinung sind, Pädagogik sei unweigerlich mit weltanschaulichen oder religiösen Normen verbunden und es sei deshalb auch legitim, dass eine Lehrkraft ihre religiösen Werte in ihren Beruf einbringt.

Lassen sich für diese Hypothese der *vermittelnd-moderierenden Funktion* von *bildungstheologischen Überzeugungen* empirische Hinweise finden?

In einer zweiten eigenen, bislang unveröffentlichten Pilotstudie unter 149 Lehrkräften (mit lediglich knapp 10% Religionslehrkräften) wurden vom Erstautor neben selbstberichteter Religiosität und verschiedenen Aspekten der Lehrkräfteprofessionalität auch bildungstheologische Überzeugungen erhoben. Zwei exemplarische Items zu deren Erfassung lauteten:

- Ich möchte meinen Schülerinnen und Schülern etwas von meiner weltanschaulichen oder religiösen Einstellung weitervermitteln.
- Ich bemühe mich darum, meine weltanschauliche oder religiöse Einstellung von meinem Denken und Handeln als Lehrkraft zu trennen (revers kodiert).

Zunächst wurde in der Gesamtstichprobe nach theoretisch begründeten Zusammenhängen zwischen Religiosität und einigen berufsbezogenen Überzeugungen gesucht.³⁹ So wurde

37 Biesinger, Albert/Münch, Julia/Schweitzer, Friedrich: Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht, Freiburg i.Br. 2008, 104, 115.

38 Ebd., 99–101.

39 Die Religiosität wurde mit dem R-S-T von Huber erhoben, vgl. Huber 2003; 2008 [Anm. 12]. Die Skalen zu den berufsbezogenen Überzeugungen wurden aus einer Studie von Ortenburger übernommen; sie gehen auf gut validierte und reliable Skalen der Konstanzer Einstellungsuntersuchung zurück: Ortenburger, Andreas: Professionalisierung und Lehrerbildung. Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster für Studienwahl und Studienverläufe von Lehramtsstudierenden, Frankfurt a.M. 2010.

etwa vermutet, dass religiöse Lehrkräfte der Erziehungsaufgabe gegenüber der Vermittlungsaufgabe einen höheren Stellenwert einräumen als nicht-religiöse Lehrkräfte, dass sie beziehungsorientierter sind und Fehler eher als Lerngelegenheit betrachten. Bei der Auswertung zeigten sich jedoch keine statistisch signifikanten Korrelationen. Erst wenn die Analyse auf die Teilstichprobe derjenigen Lehrkräfte fokussiert wurde, die in ihren bildungstheologischen Überzeugungen Bezüge zwischen Religiosität und Lehrerberuf bejahen ($n = 53$), ergaben sich die in Tabelle 1 dargestellten, theoriekonformen statistisch signifikanten Korrelationen.

Bereiche der berufsbezogenen Überzeugungen	Dimensionen der berufsbezogenen Überzeugungen	r
Lehrer selbstverständnis	Erziehung vor Vermittlung	.25*
Subjektive Theorien	Beziehungsorientierung	.27*
Subjektive Theorien	Aus Fehlern lernen können	.26*

Tab. 1: Bivariate Korrelationen zwischen Aspekten von Religiosität und berufsbezogenen Überzeugungen für die Teilstichprobe der Lehrkräfte, die in ihren bildungstheologischen Überzeugungen die Verbindung von Religiosität und Lehrerhandeln eindeutig bejahen ($N = 53$)

*Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (1-seitig) statistisch signifikant.

Auch wenn es sich nicht um starke Zusammenhänge handelt, und es sich bei den berichteten Befunden zunächst um erste Auswertungen anhand einer kleineren Stichprobe handelt, können diese doch zumindest einen Hinweis geben, dass es sich lohnt, in dieser Richtung weiter zu forschen und den bildungstheologi-

schen Überzeugungen dabei besondere Beachtung zu schenken.

4. Fazit

Zusammenhänge zwischen der Religiosität von Lehrkräften und ihrem beruflichen Denken und Handeln sind bislang noch wenig erforscht. In der allgemeinen empirischen Lehrkräfte-Forschung wird in aller Regel den religiösen Orientierungen keine Beachtung geschenkt; in den mittlerweile durchaus zahlreichen Studien zu Religionslehrkräften werden wiederum pädagogische und didaktische Orientierungen in der Regel auf im engeren Sinn religionsdidaktische Aspekte beschränkt. Es dürfte deutlich geworden sein, dass der kritisch-konstruktive Anschluss an das Theoriemodell und die Forschungen von COACTIV sich zur heuristischen Generierung und Strukturierung von Forschungsperspektiven in diesem Bereich eignet.

Freilich zeigen die wenigen deutschen empirischen Studien sowie eigene Pilotstudien zum Thema, dass Zusammenhänge zwischen Lehrer-Religiosität und -Professionalität nicht im gleichen Ausmaß zu erwarten sind wie etwa in den USA oder in islamischen Ländern,⁴⁰ in denen die Religiosität der Menschen generell eine größere Rolle spielt.

Durch erste empirische Hinweise gestützte theoretische Überlegungen deuten darauf hin, dass die bildungstheologischen Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern einen moderierenden Einfluss auf faktische Zusammenhänge zwischen der Religiosität und dem beruflichen Denken und Handeln der Lehrkräfte darstellen. Zudem dürfte der schulische Kontext ebenfalls einen solchen Einfluss dar-

40 Vgl. etwa Mansour, Nasser: Religious beliefs: A hidden variable in the performance of science teachers in the classroom. In: European Educational Research Journal 7 (2008) 557–576.

stellen: In Schulen mit einem dezidiert christlichen Profil, wie etwa bei (nicht allen) Schulen in christlicher Trägerschaft, wird normativ von den Lehrkräften erwartet, ihre christliche Orientierung in ihren Beruf einzubringen. Es kann demnach damit gerechnet werden, dass dies auch stärker der Fall ist als an staatlichen Schulen. Ob dies wirklich zutrifft, lässt sich anhand der wenigen vorhandenen Studien des deutschsprachigen Raums⁴¹ noch nicht entscheiden. Hier ist, wie insgesamt zu dem Thema, weitere Forschung nötig.

Dr. Manfred L. Pirner

*Professor für Religionspädagogik und
Didaktik des ev. Religionsunterrichts
an der Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg,
Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg*

Dr. Annette Scheunpflug

*Professorin für Allgemeine Pädagogik an
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg,
Kapuzinerstr. 16, 96047 Bamberg*

Dr. Stephan Kröner

*Professor für Empirische Unterrichts-
forschung an der Friedrich-Alexander-
Universität Erlangen-Nürnberg,
Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg*

41 Vgl. als Forschungsüberblick: *Pirner, Manfred L.*: Art. „Professionsforschung“ und „Schule, konfessionell“ (2014). In: Online-Lexikon WiReLex (<https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/wirelex/>); *Ders./Scheunpflug, Annette/Holl, Anke*: Lehrkräfte an Schulen in christlicher Trägerschaft im deutschen Sprachraum. Zum Stand der empirischen Forschung. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010) 193–209 (Online: www.theo-web.de).

Helden, Novizen, Zeugen?

Beziehungsfähigkeit und Reflexivität als Basiskompetenzen von Religionslehrenden

Hans Mendl

1. (Junge) Lehrer/-innen unter Erwartungsdruck

Ein Lehrer möge „die Gesundheit und Kraft eines Germanen, den Scharfsinn eines Lessing, das Gemüt eines Hebel, die Begeisterung eines Pestalozzi, die Beredsamkeit eines Salzman, die Kenntnis eines Leibniz, die Weisheit eines Sokrates und die Liebe Jesu Christi“ haben,¹ schreibt Friedrich Adolph Diesterweg. Besonders Religionslehrer/-innen sollten „missionarisch wie Paulus, systematisch wie Thomas von Aquin, menschenfreundlich wie Maria Montessori“² sein, meint Anton Bucher. Was Diesterweg als Wunsch und Bucher noch mit einem Augenzwinkern vortragen, klingt auf der anderen Seite schon ernster: „Bürgen“³ und „kompetente

Glaubenszeugen“⁴ sollten Religionslehrkräfte sein, „Zeugen des Glaubens in der Schule“ und „Brückenbauer zwischen Kirche und Schule“⁵ – also schlichtweg Helden!

Wenn dann Studien wie die des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie mit der Überschrift „Ich bin superwichtig!“⁶ vorgestellt werden, wird die Person der Lehrerin bzw. des Lehrers endgültig auf einen schier unerreichbaren Sockel gestellt.

Diesen hehren Ansprüchen gegenüber stehen sowohl kritische Anfragen an das Berufsprofil der Lehrenden, welches zwischen „Superman oder Prügelknabe“⁷ changiert, als auch ein kritisch-realistischer Blick auf die nachwach-

- 1 Diesterweg, Friedrich A.: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Besorgt von Scheveling, Julius, Paderborn 1958, Vorrede zur dritten und vierten Auflage, Essen 1851 (1835), 11.
- 2 Bucher, Anton A.: ReligionslehrerInnen: Missionarisch wie Paulus, systematisch wie Thomas von Aquin, menschenfreundlich wie Maria Montessori. In: Mendl, Hans (Hg.): Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung, Donauwörth 2002, 14–34.
- 3 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996, 65, 84; vgl. dazu: Burrichter, Rita: Zwischen Schule und Kirche – Rahmenbedingungen und Selbstverständnis von Religionslehrkräften im Horizont des katholischen und evangelischen Reli-

gionsunterrichts. In: Burrichter, Rita/Grümme, Bernhard/Mendl, Hans u. a. (Hg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 52–71, bes. 55–57.

- 4 Böttigheimer, Christoph/Dausner, René: Kompetente Glaubenszeugen. Was sollen Religionslehrer leisten? In: Herder Korrespondenz 65 (2011) 457–461.
- 5 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005, 34.
- 6 Spiewak, Martin: Ich bin superwichtig! In: Die ZEIT 2013, Nr. 2 v. 5. Januar 2013, 55ff. Online: <http://www.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning> (Stand: 04.12.2015).
- 7 Elternzeitschrift des Bayerischen Kultusministeriums 2/2001: Berufsbild Lehrer: Superman oder Prügelknabe?

sende Lehrergeneration, die inmitten eines beschleunigten Bildungsprozesses alles andere als hochmotiviert und emanzipatorisch aktiv eingeschätzt wird.⁸

Statt einer Überhöhung einerseits und einer Publikumsbeschimpfung andererseits soll in diesem Beitrag eine nüchterne Bestandsaufnahme erfolgen, die sowohl die empirischen Daten als auch die Startbedingungen heutiger Studierender und Junglehrer/-innen in den Blick nimmt. Vor diesem Hintergrund können dann vernünftige Erwartungen an junge Religionslehrkräfte und nötige Basiskompetenzen ausdifferenziert und auf dieser Basis Strategien der Unterstützung entwickelt werden, die bereits im Studium kultiviert werden müssen.

2. Auf den Lehrer kommt es an – eine Trendwende in der Pädagogik?

Auch wenn die gigantische Metaanalyse von John Hattie⁹ von jedem Rezipienten sehr subjektiv gelesen wird, so scheinen doch die zentralen Ergebnisse diskussionswürdig zu sein: Auf die gute Lehrerin bzw. den guten Lehrer kommt es an! Ihre Klassenführungskompetenz, die Klarheit in der Darbietung, die Fähigkeit zu einem differenzierten Feedback an die Schüler/-innen und vor allem das vertrauensvolle Verhältnis zwischen den Lehrenden und den Lernenden sind demnach die wichtigsten Faktoren, um erfolgreich zu lernen. Freilich hieße es, das Kind mit dem Bade auszuschütten, wenn aus solchen zugespitzten Beschreibungen gefolgert würde, die Persönlichkeitsbildung (und dann:

die Glaubensbildung!) des Lehrers bzw. Religionslehrers sei wichtiger als Fachwissen und Methodik, zumal der Persönlichkeitsbegriff in der Pädagogik ein äußerst unbestimmter und kaum operationalisierbarer ist.¹⁰ Die Diskussion um die Ergebnisse der Studie verdeutlicht, dass es in der Pädagogik und Didaktik ausgesprochene und unausgesprochene Präferenzen bezüglich der Gütekriterien guten Unterrichts und der Leitmodelle sowie dominanten Lernkulturen gibt.¹¹

Auch in der Religionsdidaktik gibt es ein Karussell didaktischer Konzepte, wie ein Blick in die entsprechenden historischen Überblicksdarstellungen zeigt;¹² jedes erforderte je eigene Kompetenzen bei den Lehrenden: beim hermeneutischen Religionsunterricht beispielsweise war der Bibelexperte gefragt, beim problemorientierten der Welt- und Tageszeitungskundige. Und nach dem Ende eines globalen Konzepts für den Religionsunterricht und einer Ausweitung ganz unterschiedlicher „Prinzipien“¹³ oder „Dimensionen“¹⁴ religiösen Lernens haben Lehrende die Qual der Wahl: Welche Didaktik ist für die eigene Praxis handlungsleitend? Wie soll

8 Vgl. Florin, Christiane: Warum unsere Studenten so angepasst sind, Reinbek b. Hamburg 2014.

9 Vgl. Hattie, John: Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement, London–New York 2009; Ders.: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von Beywl, Wolfgang / Zierer, Klaus, Baltmannsweiler 2013.

10 Vgl. dazu Bucher 2002 [Anm. 2], 28f.

11 Vgl. zu verschiedenen Lernkulturen im Laufe der Zeiten: Weinert, Franz E.: Lernkultur im Wandel. In: Beck, Erwin/Guldimann, Titus/Zutavern, Michael (Hg.): Lernkultur im Wandel, St. Gallen 1997, 11–29.

12 Vgl. Mendl, Hans: Reflexivität. Die Förderung eines flexiblen berufspersonellen Habitus als zentrales phasenübergreifendes Merkmal einer zeitgemäßen Lehreraus- und -fortbildung. In: Rendle, Ludwig (Hg.): Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen. Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung, Donauwörth 2008, 235–255, 236f.

13 So z.B. in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 9–11; Mendl, Hans: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2015, 7f.

14 So z.B. in: Kalloch, Christina/Leimgruber, Stephan/Schwab, Ulrich: Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg i. Br. 2009, 7–9.

man mit der skizzierten Unübersichtlichkeit von Standpunkten und Theorien umgehen, die ja allesamt gut wissenschaftlich belegt sind?

Ja, auf die Lehrerin bzw. den Lehrer kommt es an – aber so verstanden, dass Lehrende heute befähigt werden müssen, Vorgefundenes kritisch zu überprüfen und je eigene didaktische Entscheidungen zu treffen, gegebenenfalls auch alte Pfade zu verlassen und neue Wege einzuschlagen. Dieser Modus eines Umgangs mit Erwartungen, Erworbenem und neuen Anforderungen muss bereits im Studium erlernt werden. Wenn Bernhard Jendorff den Lehrer als „beweglichen Zeitgenossen“¹⁵ bezeichnete, der in einer modernen Zeit auf die Menschen und vor allem Schüler/-innen zugehen sollte, so kann man dies heute durchaus bezüglich der didaktischen Optionen und Entscheidungen einfordern; Reflexivität erscheint heute tatsächlich als die erste Schlüsselkompetenz, um den unterschiedlichen Erwartungen an Lehrende und besonders Religionslehrende gerecht zu werden. Bevor dies genauer ausdifferenziert werden soll, muss aber noch ein notwendiger Zwischenschritt erfolgen, damit die Folgerungen auch konzeptionell verortet werden: Wie sind heutige Theologiestudierende überhaupt ‚gestrickt‘?

3. *Besser als ihr Ruf – Eingangsbedingungen und Erwartungen heutiger Studierender*

Auch wenn die Neigung, die (eigene) Vergangenheit zu erklären, verständlich und nachvollziehbar ist, sollte man sich davor hüten, heutige Studierende und Junglehrer/-innen nur von einer vergleichenden Defizitanzeige aus zu betrachten. Natürlich würde man sich lern-

begierigere, selbstständigere, kritischere und politischere (Lehramts-)Studierende wünschen, die ihre Studienzeit als eigene Lebensphase und nicht nur als Durchgangsstadium zwischen Schule und Schule begreifen, Studierende, die über das Erforderliche hinaus allein und gemeinsam Bildungswege einschlagen und überhaupt vielseitig interessiert sind. Gleichzeitig wird man heutigen Studierenden und Junglehrerinnen und -lehrern nur gerecht, wenn man deren Lebens- und Studenumstände betrachtet. Jugendliche wachsen in einer beschleunigten und medial geprägten Welt auf, sie leben in einer Multioptionsgesellschaft, die sich in unserem Berufsfeld dahingehend konkretisiert, dass es in Deutschland über 15.000 Studiengänge gibt. Sie durchlaufen ein straffes 8-jähriges Gymnasium. Die modularisierten Studiengänge ermöglichen eine weit reibungslosere Fortführung schulischen Lernens als in früheren Zeiten. Diese systemischen Rahmenbedingungen, unter denen ja auch die Dozierenden leiden, müssen einbezogen werden, wenn man über die Eingangsbedingungen heutiger Studierender nachdenkt.

Welche spezifischen Ausgangslagen und Erwartungen haben vor diesem Hintergrund heutige Theologiestudierende? Ausschnitthaft und knapp gebündelt kann dies über den Einbezug von empirischen Studien beantwortet werden. Ulrich Riegel und ich haben von 2009–2011 über eine internetgestützte Umfrage Studienanfänger befragt, die sich für evangelische oder katholische Theologie als Fach im Rahmen eines Lehramtsstudiums entschieden haben.¹⁶

15 Jendorff, Bernhard: Religionslehrerin/Religionslehrer. In: Weidmann, Fritz (Hg.): Didaktik des Religionsunterrichts. Neuausgabe. Ein Leitfadens, Donauwörth 1997, 129–146, 141.

16 Riegel, Ulrich/Mendl, Hans: Studienmotive fürs Lehramt Religion. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 63 (2011) 344–358; Riegel, Ulrich/Mendl, Hans: Fachdidaktische Perspektiven protestantischer Lehramtsstudierender auf den Religionsunterricht. In: Heller, Thomas/Wermke, Michael (Hg.): Universitäre Lehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug, Leipzig 2013, 192–213; Riegel, Ulrich/Mendl, Hans: What should RE in Germany be

Christian Lück hat zeitgleich eine bundesweite Untersuchung zur Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/-innen durchgeführt.¹⁷

Dass empirische Forschungsergebnisse auch zur Veränderung und Korrektur der eigenen subjektiven Wahrnehmung und Empirie führen, wird bei der Frage nach den Studienmotiven deutlich. Nicht selten wird unterstellt, dass die Entscheidung für Theologie als Studienfach durchaus auch von extrinsischen und utilitaristischen Motiven (das leichtere Fach, die besseren Anstellungschancen, weil andere das von einem erwarten) geprägt ist.¹⁸ Beide Untersuchungen zeigen, dass dies nicht der Fall ist. Wer heute Theologie studiert, macht dies aus einer intrinsisch-kognitiven Legitimation heraus: „Weil ich mich immer schon für theologische Fragen interessierte“ und „weil es mich interessiert, mit jungen Menschen über den Glauben zu sprechen“¹⁹ lagen weit vorne bei den Motiven (auch wenn sicher jeder auch ein markantes Ausnahmebeispiel vor Ort kennt!). Wer hingegen extrinsisch motiviert studiert, scheitert eher.²⁰ Der eigene Religionsunterricht spielt ebenfalls eine Rolle sowie die Suche nach einer Klärung eigener Glaubensfragen. Weit weniger gewichtig hingegen sind die eigenen Kirchnerfahrungen und die religiöse Sozialisation in der Familie. Nicht zu übersehen ist allerdings,

dass es bei einer Einzelbetrachtung durchaus noch die klassische Motivierungskarriere über ein kirchlich orientiertes Elternhaus und eine enge Bindung an Pfarrei oder kirchliche Jugendarbeit gibt, welche sich auch in der entsprechenden religiösen Praxis niederschlägt, die diese Studierenden mitbringen. Diese markante Unterschiedlichkeit in den Vorerfahrungen religiösen Lernens zwischen religiös sozialisierten, manchmal (noch) wenig kritischen einerseits und religiös in ihrer Biografie distanzierenden und nun theologisch interessierten Studierenden andererseits sollten auch bei den hochschuldidaktischen Folgerungen bedacht werden, zumal die Studierenden selber der sozial-kommunikativen Dimension im Studium einen hohen Stellenwert einräumen: Pluralität ist kein Gegenstand im Studium, sondern auch gesellschaftliche Realität unter den Studierenden! Theologiestudierende sind – wie könnte es anders sein – von einer individualisierten Religiosität bestimmt; sie wollen auch in Glaubensfragen und in ihrer Beziehung zur Kirche selbstbestimmt Entscheidungen treffen. Die Beurteilung dieser Ausgangslage, gerade auch im quantitativen Bereich, muss mit großer Vorsicht erfolgen: Wenn beispielsweise 16,8% der Befragten angeben, wöchentlich einen Gottesdienst zu besuchen,²¹ ist dann das Glas halbvoll oder halbleer? Ist das unter Einbezug religionssoziologischer und vor allem auch religionspsychologischer Erkenntnisse nicht durchaus realistisch und nachvollziehbar – und kirchensoziologisch angesichts des desolaten Zustands so mancher Pfarrei durchaus verständlich? Zusammengefasst kann man sagen, dass die Mehrzahl heutiger Theologiestudierender bei aller Unterschiedlichkeit in der religiösen Sozialisation stark an theologischen Fragen interessiert ist, die auch zur Klärung eigener Glaubensfragen etwas beitragen sollen; sie suchen deshalb nach Orien-

about and how does religiosity fit into this picture? In: *Journal of Beliefs and Values. Special Issue on Religious and Spiritual Education* 35 (2014) 165–174.

17 Lück, Christian: Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender ReligionslehrerInnen, Münster 2012 (Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse: 201–231).

18 Vgl. noch die entsprechenden Ergebnisse in einer älteren Studie: Mendl, Hans (Hg.): *Netzwerk ReligionslehrerInnenbildung*, Donauwörth 2002, 57f.

19 Riegel/Mendl 2011 [Anm. 16], 347–350.

20 Lück 2012 [Anm. 17], 202f.

21 Riegel/Mendl 2011 [Anm. 16], 352.

tierung und fordern eine Theologie ein, deren Lebensrelevanz aufscheint; das ist legitim und darf nicht mit der häufig beschriebenen Theorieflucht und dem Ruf nach verstärkter Praxis verwechselt werden. Pluralität erleben sie auf mehrfache Weise: bereits innerhalb der Gruppe der Theologiestudierenden, aber darüber hinaus auch in der allseits erlebbaren Erkenntnis, dass der christliche Glaube und die Kirchen kein Weltdeutungsmonopol mehr haben, sondern auf dem Marktplatz der Postmoderne einen Stand unter vielen anderen mit konkurrierenden Sinncocktails anbieten müssen.

Um in dieser gesellschaftlichen Situierung pluralitätsfähig zu werden, benötigen Studierende und künftige Religionslehrende in einem hohen Maß neben der oben herausgearbeiteten Basiskompetenz der Reflexivität und Positionalität die Fähigkeit zur begründeten Argumentation und zum Dialog mit anderen, die eben andere Einstellungen und Überzeugungen haben. Insofern erscheint der Begriff der Beziehung neben dem der Reflexivität als ein ganz zentraler, wenn es um die Skizzierung religionspädagogischer Formalkompetenzen geht.

4. *Das Arbeitsprogramm: Beziehungen reflektieren*

Bereits Adolf Exeler arbeitete heraus, dass mit der Zuschreibung „Der Religionslehrer als Zeuge“ mindestens drei negative Assoziationen verbunden sind: Man denkt an emphatische Treueschwüre; ausgelöst wird die beängstigende Vorstellung, die Zeugenschaft ziele auf das Gläubig-Machen der Schüler/-innen; implizit schwingt auch die Angst vor einer persönlichen Überforderung mit.²² Auch die eingangs

zitierten aktuellen Erwartungshorizonte gerade der katholischen Kirche an Religionslehrer/-innen stimmen durchaus bedenklich – darauf wird noch genauer einzugehen sein (4.3).

Im Folgenden sollen statt nur einer Achse (z. B. Lehrer/-in – Kirche oder Lehrer/-in – Wissenschaft) vier zentrale Beziehungsdimensionen²³ genauer betrachtet werden, die eine Herausforderung für Religionslehrer/-innen und damit für die gesamte Religionslehrerbildung darstellen: Die Beziehungspartner/-innen sind nach einer sachlogischen (Theologie), existenziellen (Glaube), institutionellen (Kirche) und adressatenorientierten (Schüler/-innen) Perspektive hin ausgewählt und entwickelt (siehe Abb. 1). Nach der Beschreibung der jeweiligen Beziehung erfolgt auch die Diskussion über mögliche Formen und Orte einer angemessenen Reflexivität.

4.1 **Theologie als Gegen-Stand**

4.1.1 *Das Ziel: theologisches Wissen und theologische Diskursfähigkeit*

In kompetenzorientierten Zeiten beschränkt sich die theologische Sachkompetenz nicht nur auf die Wissensbestände von Religion. Das wird auch bei der Entfaltung der theologischen Expertise deutlich, wie sie die Deutschen Bischöfe vornehmen: Gefordert wird eine wissenschaftsmethodische Grundlagenkompetenz, eine exegetisch-historische Kompetenz, eine systematisch-theologische Argumentations- und Urteilskompetenz, eine ökumenische und interreligiöse Dialog- und Diskurskompetenz, eine didaktische Erschließungskompetenz, eine Entwicklungskompetenz, eine Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz sowie eine Rollen- und Selbst-

23 Vgl. ausführlicher: *Mendl, Hans*: Zeugen und Prügelknaben – Religionslehrerinnen und -lehrer im Feld diffuser Erwartungen. In: *Altmeyer, Stefan/Bitter, Gottfried/Theis, Joachim* (Hg.), *Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele*, Stuttgart 2013, 207–218.

22 Vgl. *Exeler, Adolf*: Der Religionslehrer als Zeuge. In: *KatBl* 106 (1981) 3–14.

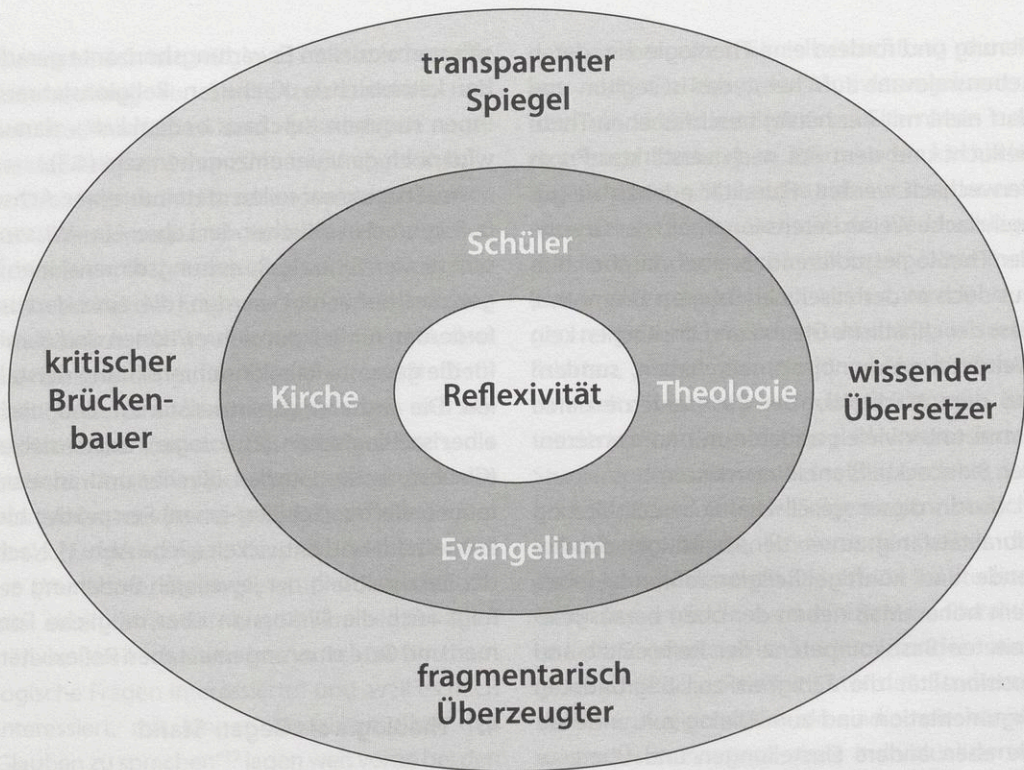


Abb. 1: Vier Beziehungsdimensionen der gesamten Religionslehrerbildung

reflexionskompetenz.²⁴ Bei der anschließend tabellarisch dargebotenen Darstellung der inhaltlichen Anforderungen hat man den Eindruck, dass die Bischöfe doch wieder in einem Inhaltskanon landen; deshalb darf man das kompetenzorientierte Zwischenglied zuvor²⁵ nicht überlesen, das neben (oder besser: an) den spezifischen Inhalten die jeweilige kompetenzorientierte Hermeneutik der vier theologischen Fächergruppen betont: So geht es bei den exegetischen Fächern nicht nur um ein Fachwissen, sondern vor allem um einen verantworteten Umgang mit biblischen Text-

ten, bei den historischen Fächern auch um eine Befähigung zur kritischen Quellenbearbeitung, bei den systematischen Fächern um eine grundlegende philosophisch-theologische Argumentationsfähigkeit und bei den praktischen Fächern um eine „Wahrnehmung und theoretische Reflexion der vorfindbaren kirchlichen Praxis“. Im Kern zielt ein Studium nicht auf die Anhäufung eines theologischen Kompendiums, sondern an den theologischen Lerngegenständen entlang auf die Entfaltung einer Kommunikationsfähigkeit bezüglich einer Weltwahrnehmung und -deutung von Religion.

24 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung, Bonn 2011, 20–22.

25 Ebd., 24f.

4.1.2 Der Weg: Theologie reflektieren, artikulieren und diskutieren lernen

Die Universität sollte ein Ort sein, an dem Studierende an theologischen Gegenständen eine Diskurskompetenz ausbilden. Das geschieht, wie Studierende berichten, durchaus beiläufig, nach einer Veranstaltung und in entsprechenden Blogs oder WhatsApp-Gruppen. Ich habe aber den Eindruck, dass das modularisierte Studium in Verbindung mit den oben genannten kontextuellen Rahmenbedingungen die heutigen Studierenden eher auf das Gleis „Austausch über reproduziertes Wissen“ führt – gerade am Ende des Semesters, wenn Modulprüfungen anstehen. Auch die theologischen Veranstaltungen selber – seien es Vorlesungen, Seminare oder Praktika – müssen didaktische Elemente enthalten, die zum Nach- und vor allem Selberdenken anregen und so Reflexivität schulen. Heutige Studierende bringen keine ausgeprägte Diskurs- und Streitkultur mit, von daher müssen sie das Diskutieren und Streiten – durchaus durch entsprechende didaktische Diskurs-Settings – an der Universität lernen.

Das Ergebnis des Forscherteams um Rudolf Englert, dass heutige Religionslehrer/-innen kaum mehr eine theologische Expertise einzubringen in der Lage sind bzw. zu erklären, „was Christen glauben“, geschweige denn vom eigenen Glauben reden, stimmt bedenklich.²⁶ Die Flucht in die Methodenkiste kann einem falsch verstandenen konstruktivistischen bzw. instruktionsfeindlichen didaktischen Setting geschuldet sein,²⁷ sie kann aber auch ein Ausdruck dafür sein, dass Lehrer/-innen zu wenig gelernt haben, den Übergang vom universitären Theo-

logienwissen, das immer auch in einem bestimmten Fachvokabular und Sprachspiel erfolgt, hin zu einem formulierbaren und vom Adressaten auch verstehbaren theologischen Lebenswissen zu vollziehen. In der Schule benötigen Religionslehrer/-innen die Fähigkeit, Fragen des Glaubens und der Ethik auch kirchenfernen Schülerinnen und Schülern verständlich zu machen: „Dadurch werden sie genötigt, Glaubensaussagen in die Sprache der Gegenwart zu übersetzen.“²⁸ Diese Kompetenz eines „wissenden Übersetzers“²⁹ eignen sich Studierende an, wenn sie von Beginn des Studiums an aufgefordert werden, sich selber in theologischen Fragen zu positionieren. Denn die Fragen nach der Trinität, dem Verhältnis zu anderen Religionen oder zu ethischen Normen betreffen gemäß dem Elementarisierungsmodell nicht nur eine abstrakte „Wahrheit an sich“, sondern stellen auch eine je eigens zu klärende „Wahrheit für mich“ dar. Hier werden dann die Verbindungen zu den weiteren Beziehungsdimensionen deutlich: eine dynamische Auseinandersetzung mit den Wahrheitsansprüchen einer christlichen Theologie fordert den persönlichen Glauben heraus, lässt die Frage nach der Beziehung und Distanz zu kirchlichen Forderungen aufkommen und bereiten das vor, was Schüler/-innen von Religionslehrkräften einfordern: Sie sollen auskunftsfähige Zeugen eines sachkundigen und vernünftigen Umgangs mit dem Gegenstand Religion sein!

26 Englert, Rudolf: Der Religionslehrer – Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion? In: RpB 68/2012, 77–88, 86; siehe auch: Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München 2014, 113.

27 Vgl. demgegenüber: Mendl, Hans: Warum Instruktion nicht unanständig ist. In: KatBl 135 (2010) 316–321.

28 Niehl, Franz W.: Wir sind Kirche! Was können Religionslehrerinnen und Religionslehrer zur Reform der Kirche beitragen? Stichworte zur Situation. In: Rendle, Ludwig (Hg.): „Nur wer sich ändert, bleibt sich treu“. Religionsunterricht in einer Kirche im Lernprozess, München 2011, 118–130, 122.

29 Vgl. Mendl 2013 [Anm. 23], 210.

4.2 Eigener Glaube als Selbst-Stand

4.2.1 Das Ziel: Entwicklung eines reflexiven fragmentarischen Glaubens

Die neueren kirchlichen katholischen Dokumente fordern von den Religionslehrenden wieder deutlicher eine Bezeugung des konkret Konfessionellen ein.³⁰ Demgegenüber muss aber der Vorrang des Evangeliums als Maßstab auch des individuellen Glaubens betont werden, da dieses auch der Maßstab für den Glauben der Kirche ist.

Die Frage nach dem inneren Bezug einer Lehrerin oder eines Lehrers zum künftigen Unterrichtsfach ist keine unanständige – auch von den Lehrenden anderer Fächer erwartet man sich Begeisterung und Engagement für das eigene Fach. Freilich erfordert das Konzept eines konfessionellen Religionsunterrichts einen existenziellen Bezug zur Sache, der sich im nächsten Schritt dann auch auf die Kirche ausweiten lässt. „Religiosität und Glaube sind nicht nur ein Gegenstand, sondern ein Standort“; eine Religionslehrerin bzw. ein Religionslehrer sollte deshalb „die Sache des Evangeliums zu seiner eigenen machen“, fordert die Würzburger Synode.³¹

Gerade von den oben skizzierten Erwartungen junger Studierender ans Theologiestudium her wird deutlich, dass diese sich durchaus im Studium auch eine Klärung von Glaubensfragen wünschen. Dies korreliert gleichzeitig mit häufig wenig religiösen Erfahrungen, dafür aber mit umso mehr Offenheit, die manchmal wenig reflexiv ausgeprägt ist.

Die Frage, wie damit umzugehen ist, führt zunächst in einige Aporien: Nicht nur ist der Glaube des Menschen ein unverfügbares Geschenk, das schon gar nicht von einem Dritten eingefordert werden kann. Auch unterscheidet sich ein Theologiestudium von einer religiösen Selbsterfahrungsgruppe. Vonseiten eines wissenschaftlichen Studiums aus ist also zunächst einmal Selbstbeschränkung gefordert: Man kann natürlich bei der Präsentation und Diskussion über die nötigen Kompetenzen einer Religionslehrkraft in einer Vorlesung postulatorisch auch auf die Notwendigkeit verweisen, in Auseinandersetzung mit christlichen Glaubenstraditionen eine eigene religiöse Spur und spirituelle Kompetenz zu erwerben – beides wird immer auch den Zweifel und Unsicherheiten implizieren.³² Man wird vor allem aber auch gerade im Vorgriff auf den nicht unproblematischen Beziehungspartner Kirche, welcher im nächsten Teilkapitel genauer unter die Lupe genommen wird, vor allem die Freiheitsdimension des Glaubens theologisch reflektiert herausarbeiten. Wenn der Glaube etwas ganz Persönliches ist, so muss er bezogen auf den Religionsunterricht bereits im Studium in dreifacher Hinsicht geschützt werden: Auch Religionslehrende sind erstens als postmoderne Menschen gezwungen, ihrem Leben und Glauben eine narrative und fragmentarische Identität zu geben; das betrifft auch den eigenen Glauben, den sie in je eigener Gestalt ausformen müssen. Sie haben zweitens ein Recht auf Diskretion und müssen weder im Studium noch später in der Schule ihr Innerstes nach außen kehren; den gelehrten Glauben kundzutun ist ihre Aufgabe, mit dem gelebten Glauben und manchmal auch Unglauben muss

30 Vgl. *Burrichter/Grümme/Mendl* 2012 [Anm. 3], 57–61.

31 Der Religionsunterricht in der Schule. In: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe, Bd. 1, Freiburg i.Br.–Basel–Wien 1976, 113–152, 2.8.2–2.8.3.

32 Vgl. die diesbezüglichen treffenden Aussagen von: *Pirner, Manfred L.*: Wie religiös müssen Religionslehrkräfte sein? Zur religiösen Kompetenz, Reflexionskompetenz und spirituell-religionspädagogischen Kompetenz. In: *Burrichter/Grümme/Mendl* u.a. 2012 [Anm. 3], 107–125, 110.

man diskret und respektvoll umgehen. Und da die Schüler/-innen dasselbe Recht auf einen individuell reflektierten Glauben haben, darf es drittens auch nicht das Ziel sein, den Schülerinnen und Schülern eine irgendwie geartete Form des Glaubens als die einzig richtige aufzudrängen.

Bereits im Studium sollen also Theologiestudierende lernen, sich von den Ansprüchen des Evangeliums befragen zu lassen und dem eigenen, notwendigerweise fragmentarischen Glauben selbstverantwortlich und selbstreflexiv eine eigene Gestalt zu geben.

4.2.2 *Der Weg: eigenen Glauben (weiter) entwickeln und reflektieren*

Was im Theologiestudium im engeren Sinne nur gedanklich und theoretisch angestoßen werden kann, benötigt eine Unterstützung in Schutzräumen. Kirchliche Mentorate können diese Funktion übernehmen, wenn sie nicht nur ein entsprechend einladendes Setting entwickeln, das die Studierenden zum Besuch von persönlichkeitsbildenden und spirituellen Veranstaltungen motiviert,³³ sondern auch über ein personales Angebot verfügen, das von religiös suchenden, tastenden und zweifelnden Jugendlichen als Unterstützung und nicht als Kontrolle empfunden wird.

Die am eigenen Leib erlebte Bedeutung eines respektvollen reflexiven Umgangs mit Fragen nach den Motiven und Erwartungen an ein Theologiestudium zu Anfang oder nach den Erfahrungen und gewonnenen Überzeugungen am Ende eines Studiums bei entsprechenden Gesprächen mit dem Mentor kann auch auf einer Metaebene die Bedeutung von Reflexivität einspüren helfen.

Reicht aus universitärer Sicht eine solche Selbstbescheidung? Oder darf es ein bisschen mehr sein, um die berühmte Metzgerfrage zu bemühen? Darauf kann ich keine prinzipielle, dafür aber eine persönliche Antwort geben. Auch wir Universitätsdozierende werden nicht nur dahingehend wahrgenommen, wie wir zu unserem Fach stehen, sondern auch in Bezug auf die anderen drei Beziehungsdimensionen, die in diesem Beitrag thematisiert werden: Wie sieht es mit unserem eigenen Glauben, der Beziehung zur Kirche sowie der zu Schülerinnen und Schülern (bzw. den Studierenden!) aus? Gerade bei Veranstaltungen außerhalb des Hörsaals, etwa bei Blockseminaren oder Exkursionen, eröffnen sich Beziehungsräume, in denen Glaubensfragen zum Thema werden und in denen Dozierende über die theologische Expertenrolle hinaus als Gesprächspartner/-innen und selbstreflexive Zeugen ihres eigenen, ebenfalls fragmentarischen Glaubens angefragt sind.

4.3 Kirche als Beistand

4.3.1 *Das Ziel: kritischer Brückenbauer*

Die Gretchenfrage „Wie hältst du es mit der Kirche?“ ist aus mehreren Gründen problembehaftet: Überlagert wird eine positive Verhältnisbestimmung dadurch, dass es aus Studierenden- und Lehrendenperspektive um nichts weniger als um die berufliche Existenz geht. Dass die diesbezüglichen Problemfälle allesamt um die Thematik „geschieden-wiederverheiratet“ und um den Blick unter die Bettdecke kreisen, darf und muss kritisiert werden, verfehlt diese sexualneurotisierte Einengung doch die Chance einer Interpretation der Missio, die in einer vernünftigen Klärung des wechselseitigen Verhältnisses zwischen der Kirche und den Lehrkräften, die am Verkündigungsauftrag teilhaben, bestünde.

33 Was die „Motivation“ betrifft, so befürworte ich Modelle, die den Studierenden innerhalb eines formalen Rahmens bestimmte Verpflichtungen auferlegen, wenn dann gewährleistet ist, dass sie aus einer breiter angelegten Angebotspalette eine Auswahl treffen können.

Ein Ergebnis aus der Untersuchung von Christian Lück perturbiert: Heutige Theologiestudierende haben eine erstaunlich starke Kirchenbindung; allerdings fühlen sich weit mehr katholische Studierende (ca. ein Viertel) als evangelische (nur jeder Zwölfte) mit der eigenen Kirche nicht verbunden.³⁴ Die evangelischen Studierenden weisen eine höhere Kirchenbindung auf, die katholischen dafür eine höhere Gemeinde- und Frömmigkeitspraxis. Meine Deutung: (Eingeforderte und faktische) Nähe führt nicht unbedingt zu einer größeren Vertrautheit!

Gerade weil kirchlicherseits nicht selten der Eindruck entsteht, Religionslehrende müssten kompromiss- und kritiklos für den Glauben der Kirche eintreten, sind Bezüge auf Dokumente entlastend, die mehr Weite aufweisen: Dies beginnt bei einem markanten Satz der Würzburger Synode: „Liebe zur Kirche und kritische Distanz müssen einander nicht ausschließen“³⁵. Als hilfreich erscheint auch nach wie vor der Brief des Deutschen Katecheten-Vereins aus dem Jahr 1995, in dem die *Missio canonica* vor allem als wechselseitiges Vertrauensverhältnis und Wertschätzung gekennzeichnet wird.³⁶ Auf dieser Basis kann dann konstruktiv bestimmt werden, wie die Aufforderung, Religionslehrende seien Brückenbauer³⁷ zwischen den Schülerinnen und Schülern und der Kirche, auszufüllen ist. Das Bild des Brückenbauers sollte aber im Kontext des schulischen Religionsunterrichts zunächst einmal radikal als Einbahnstraße interpretiert werden: Die Religionslehrenden haben die wichtige Aufgabe, kirchliche Religion in den verschiedenen

Facetten verstehbar zu machen, der Weg führt von der Kirche zu den Kindern und Jugendlichen. Den umgekehrten Weg von der Schule zur Kirche darf man, will man nicht einen Rückfall in eine katechetische Vereinnahmung des Religionsunterrichts riskieren, nur als freiwilliges Angebot kennzeichnen.³⁸

4.3.2 *Der Weg: den Kirchenbezug wahrnehmen, neu entdecken und reflektieren*

Im Rahmen eines Studiums wird es auch in diesem Beziehungsfeld in erster Linie um die Bearbeitung der entsprechenden Wissensdomänen gehen, gerade vor dem Hintergrund derjenigen Studierenden, die selber nur gering oder überhaupt nicht religiös sozialisiert sind. Insofern benötigen auch Lehramtsstudierende pastoraltheologische und liturgische Basiskenntnisse, so z.B. die Konkretisierung der Grundvollzüge von Kirche, einen Überblick über diözesane Einrichtungen oder über kirchliche Hilfswerke, vor allem auch in Bezug auf verschiedene schulisch relevante Felder liturgischen Handelns.³⁹ Das performative Grundproblem gilt aber auch hier: Ist das alles verstehbar ohne die Basis eines eigenen Erlebens? Im Kontext universitärer Veranstaltungen wird man die theoretische Basis vermitteln können und indirekt dabei natürlich auch immer die Frage der eigenen Nähe bzw. Ferne zur Praxis von Kirche bei den Studierenden mitschwingen lassen. Das Studium selber kann hier kaum nicht vorhandene Grunder-

34 Lück 2012 [Anm. 17], 211f.

35 Der Religionsunterricht in der Schule [Anm. 31], 2.8.5.

36 Vgl. http://www.katecheten-verein.de/relaunch.2011/pdf/stellungnahmen/sn_missio.brief.pdf (Stand: 9. Juli 2015).

37 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005 [Anm. 5], 34.

38 Vgl. Mendl, Hans: Diakonisch statt missionarisch. Wider die kirchlichen Vereinnahmungsversuche des Religionsunterrichts. In: Herder Korrespondenz Spezial: Glauben lehren? Zur Zukunft des Religionsunterrichts, Freiburg i.Br. 2013, 27–31.

39 Vgl. Mendl, Hans: Der Charme einer Laienliturgie. Die Chancen jugendnaher religiöser Vollzüge an Schulen. In: Kropač, Ulrich/Meier, Uto/König, Klaus (Hg.): Zwischen Religion und Religiosität. Ungebundene Religionskulturen in Religionsunterricht und kirchlicher Jugendarbeit – Erkundungen und Praxis, Würzburg 2015, 197–209.

fahrungen kompensieren, es kann höchstens im Rahmen entsprechender didaktischer Settings dafür sensibilisieren. Versteht man die Universität wie auch andere Bildungseinrichtungen nicht nur als Lern-, sondern auch als Lebensraum, so ergeben sich im kulturellen und religiösen Leben einer Fakultät oder eines Instituts und über die Mentorate durchaus Kontaktzonen mit gelebter Religion: Semesteranfangs- und Schlussgottesdienste, spirituelle Angebote der Studierendenvertretungen, die spirituelle Rahmung von Blockseminaren und Exkursionen, die dann ja auch kirchlich tradierte Religion (z.B. Andachtsformen, Laudes, Taizé-Gebet ...) erfahrbar machen. Es geht also darum, bereits im Studium den eigenen Kirchenbezug zu reflektieren, in bestimmten Konkretionen die Schätze gelebten Christentums neu zu entdecken und so sich selber zu positionieren. Gewarnt werden sollte allerdings vor überzogenen Erwartungen, was die Gemeindebindung betrifft – ein leidiges Thema, das auch immer im Referendariat diskutiert wird, wenn die entsprechenden Anforderungen für den Erwerb der *Missio canonica* thematisiert werden: Die Zeit des Studiums und des Referendariats, welches häufig zu einem Nomadendasein zwingt, ist nicht der Kairos für eine Gemeindebindung!⁴⁰

4.4 Schüler/-innen als Wider-Stand

4.4.1 *Das Ziel: ein Modell für einen verantwortlichen Umgang mit Religion*

Religionslehrkräfte stellen für Schüler/-innen ein „personales Medium“⁴¹ dar – dieser Begriff ist unverdächtiger als der häufig überstrapa-

zierte und moralisch aufgeladene eines „Vorbilds“. Für viele Schüler/-innen ist der Religionsunterricht der erste und häufig auch einzige Ort, an dem sie einen Bezug zu Religion und konfessionellem Christentum erhalten. Insofern können die Schüler/-innen vor allem an den Religionslehrenden wahrnehmen, wie ein verantwortlicher Umgang mit Religion aussieht – das bezieht sich wieder auf die drei zuvor skizzierten Beziehungsdimensionen: Religionslehrende beherrschen den Modus einer Begegnung mit der Wirklichkeit, der geprägt ist von der Überzeugung, dass es Gott gibt, sie leisten eine Übersetzerarbeit und machen so religiöses Wissen verstehbar; sie sind selber transparente Zeugen eines eigenen fragmentarischen Glaubens – mit den oben getroffenen Einschränkungen, was Diskretion und Respekt betrifft; sie werden von Schülerseite aus häufig als Repräsentantinnen bzw. Repräsentanten der Kirche betrachtet und müssen bei aktuellen kirchenpolitischen Fragen durchaus als Prellbock herhalten – auch hier entscheidet die Art des Umgangs und der Positionierung bei solchen Anfragen über die Glaubwürdigkeit der Lehrenden.

4.4.2 *Der Weg: Förderung der Wahrnehmungskompetenz für die Ansprüche an die Lehrerrolle*

In die Rolle eines Lehrenden muss man hineinwachsen. Im Studium ist zunächst einmal eine Distanz zur Schule angebracht, weil nur aus einer solchen Entfernung von Schule heraus eine reflektierte Annäherung möglich ist. Bei den Praktika, die leider zu häufig als kleines Referendariat und zu wenig als schulpraktisch-reflexive Studien verstanden werden, geht es nicht nur um die ersten didaktischen Gehversuche, sondern vor allem um eine Klärung der veränderten Rolle, die in der Wahrnehmung einer Distanz zu den Schülerinnen und Schülern beginnt. Hier gilt es den Spagat zu bewältigen, dass man einerseits eben keine Schülerin bzw. kein Schüler und Kumpel der Schüler/-innen

40 Vgl. dazu entschieden: *Mendl*, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2013, 117f.

41 Vgl. *Ders.*: Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien, Stuttgart 2015, 221–225 (Lehrer/-innen als Vorbild).

mehr ist und andererseits gerade aus dieser lebensgeschichtlichen Entfernung heraus in der Lage sein muss, unter Zuhilfenahme der entsprechenden religionspsychologischen und -soziologischen Theorien den Alltag und das Leben heutiger Kinder und Jugendlicher wahrzunehmen und in Ansätzen zu verstehen. Schon Diesterweg sagte: „Der Schullehrer soll ein Mann des Lebens sein; nichts darf ihn gleichgültig lassen, was das Leben fördert.“⁴² Hilfreich für die Vorbereitung auf diese veränderte Rolle und den dazu nötigen Habitus sind informelle oder auch formelle Gespräche mit Junglehrerinnen und -lehrern, weil von deren Perspektive aus deutlich wird, welche weiteren Schritte der eigenen Kompetenzentwicklung anstehen.

5. Religionslehrende als reflexive Beziehungskünstler/-innen

Mit dem Habitus-Modell⁴³ steht ein religionsdidaktisches Instrument zur Verfügung, mit dem Theologiestudierende und Religionslehrer/-innen professionell über Handlungsbedingungen und Handlungsstrukturen reflektieren können; man kann es auch auf die skizzierten Beziehungsdimensionen hin anwenden: Es geht immer wieder darum, den eigenen Habitus reflexiv dahingehend zu hinterfragen, wie es denn um die Beziehung zum Gegenstand Religion, zum eigenen Glauben, zur Kirche und zu den Schülerinnen und Schülern bestellt ist. Universitäre Veranstaltungen können die theoretischen Grundlagen und die Wissensbasis für eine solche Reflexion legen, konkret erfolgen wird sie

im Kontext einer umfassenden Hochschulkultur, im Rahmen der kirchlichen Mentorate, im Referendariat und später in einer kollegialen Beratung und einer wünschenswerten Ausweitung von Supervisionsangeboten für Lehrerinnen und Lehrer.

*Dr. Hans Mendl
Professor für Religionspädagogik und
Didaktik des Religionsunterrichts
an der Universität Passau,
Michaeligasse 13, 94032 Passau*

42 Diesterweg 1958 [Anm. 1], 11.

43 Vgl. dazu: Ziebertz, Hans-Georg/Heil, Stefan/Mendl, Hans u. a.: Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster 2005; Mendl, Hans/Heil, Stefan/Ziebertz, Hans-Georg: Das Habituskonzept: Ein Diagnoseinstrument zur Berufsreflexion. In: KatBl 130 (2005) 325–331.

Der Religionsunterricht als Lernort religiöser Differenz in einer plural gewordenen Gesellschaft

Mirjam Schambeck *sf*

1. Religionsunterricht als seismografischer Ort gesellschaftlicher Veränderungen

Es ist nichts Neues, dass der Religionsunterricht sowohl in seiner Organisationsform als auch auf Konzeptionsebene so etwas wie einen seismografischen Ort darstellt, um gesellschaftliche Veränderungen zu erkennen zu geben und auf sie zu reagieren. Nicht umsonst hatte *Erich Feifel* die Vielzahl von Konzeptionen des Religionsunterrichts zu Beginn der 1970er-Jahre mit einem Karussell verglichen und damit angezeigt, dass in einer Zeit gesellschaftlicher Umbrüche religiöse Bildung nicht einfach so bleiben kann, wie sie einmal war. Das zeigte sich in den letzten 30 Jahren und mindestens seit der Wiedervereinigung Deutschlands nicht anders: Transformationen des Religiösen fanden auch darin einen Ausdruck, dass sich Organisationsformen des Religionsunterrichts verändert haben. Die Etablierung von LER (Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde) in Brandenburg, das gescheiterte Volksbegehren ‚Pro Reli‘ in Berlin im Jahr 2009 und die danach gesetzlich vollzogene Statuierung von Religion als Wahl- und nicht als Pflichtfach mögen als Beispiele genügen. Zurzeit scheinen diese veränderten Etablierungen des Religiösen schneller durch das Gesetz der

Faktizität entschieden, denn mittels konzeptueller Überlegungen orientiert zu werden.¹

Insofern widmet sich der folgende Beitrag der Frage, wie der Religionsunterricht in den heutigen, noch nicht zu Ende gedachten Debatten über die Rolle von Religion in postmodernen Gesellschaften ein produktiver Lernort des Umgangs mit Religion sein kann, die auch in Deutschland nicht anders denn als Religionsplural vorkommt. Welchen Beitrag kann der Religionsunterricht demnach leisten, mit *dem* Kennzeichen von Postmoderne schlechthin, nämlich mit Pluralität – und im Religionsunterricht eben mit der Pluralität von Religion – umzugehen? Und wie kann der hier gelernte Umgang mit religiöser Differenz auch auf andere, nur im Plural vorkommende gesellschaftliche Bereiche übertragen werden?²

In einem ersten Schritt gilt es deshalb, religionsdidaktische Herausforderungen, die sich angesichts der Heterogenität im Religionsunter-

1 Vgl. aktuell *Schröder, Bernd* (Hg.): Religionsunterricht – Wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014.

2 Die Denkschrift der *EKD*: Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, Gütersloh–München 2014, hebt die Pluralitätsbefähigung als entscheidendes Ziel des Religionsunterrichts heraus.

richt ergeben, im Bedingungsgefüge gesellschaftlicher Heterogenitätsmuster zu beleuchten (2). Danach soll der Blick auf den Religionsunterricht konzentriert und gefragt werden, welche Fähigkeiten es braucht, um mit religiöser Differenz und Pluralität produktiv umzugehen (3). Auch wenn Religionen wie der Islam oder der Buddhismus in Deutschland immer mehr zu Alltagsphänomenen werden, rücken die folgenden Ausführungen ‚lediglich‘ die Unterschiede der christlichen Konfessionen in den Mittelpunkt. Das ist deshalb der Fall, um einerseits die schon bestehenden Lern- und Organisationsformen, wie sie beispielsweise im sog. Ko-Ko in Baden-Württemberg eine Gestalt fanden, zu profilieren und weiterzuentwickeln (4), und um andererseits an diesen Lern- und Organisationsformen wie in einer Art Laboratorium zu lernen, was in Analogie für den Religionsplural fruchtbar zu machen ist (5).

2. RU im Bedingungsgefüge gesellschaftlicher Heterogenitätsmuster

Die Frage nach dem Umgang mit Heterogenität im Religionsunterricht ist nicht einfach jenseits des heute anzutreffenden Vorkommens und des gesellschaftlichen Umgangs mit Heterogenität zu verhandeln. Vielmehr wirken das gesellschaftliche Umfeld und die hier geprägten Denk- und Handlungsformen auf die Frage zurück, wie man sich im Religionsunterricht mit Heterogenität auseinandersetzt und auseinandersetzen soll.³ Insofern gilt es zunächst, einige makrokontextuelle Brennpunkte zu benennen, wobei eines schon vorweg gesagt werden soll:

3 Vgl. zum Problemaufriss auch *Kenngott, Eva-Maria*, Religiöse Pluralisierung und die Pluralisierung des Religionsunterrichts. In: *Dies./Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten* (Hg.), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*, Stuttgart 2015, 7-15.

Der bislang praktizierte Umgang mit Differenz im Religionsunterricht, nämlich Differenz zugunsten von konfessionell homogenen Lerngruppen auszublenden, verstört eher bzw. irritiert zumindest. Was auf Dauer aber nicht plausibilisiert werden und seine Sinnhaftigkeit nicht erweisen kann, das wird keinen Bestand haben. Insofern ist es dringend geboten, sowohl die bisherige Organisationsform des Religionsunterrichts als auch seine Konzeption angesichts einer zunehmend heterogener werdenden Welt weiterzuentwickeln.

Müsste man die Bezüglichkeit unserer Gesellschaft und Politik auf Religion und religiöse Bildung beschreiben, bietet sich in vordringlicher Weise die Charakterisierung mittels Ambivalenzen an. Es gibt ein ‚einerseits und andererseits‘, mit anderen Worten oftmals ein ‚unentschieden‘, oder man könnte auch sagen ein ‚sowohl als auch‘. Das ist sozusagen typisch für das Verhandeln von Religion in Deutschland.

2.1 Ungeklärte gesellschaftliche Rolle von Religion

Ein erster makrostruktureller Bezugspunkt ergibt sich aus der ungeklärten gesellschaftlichen Rolle von Religion. Auf der einen Seite nehmen die Mitgliederzahlen der großen Kirchen in Deutschland immer mehr ab und der prozentuale Anteil von Bürgerinnen und Bürgern ohne konfessionelle Zugehörigkeit oder mit anderen Religionszugehörigkeiten steigt beständig an.⁴ Auf der anderen Seite spielt Religion auch

4 Vgl. *König, Klaus*: Den Synodenbeschluss zum Religionsunterricht weiterdenken. In: *RpB* 71/2014, 66-74, 67, Anm. 3 zeigt auf, dass der prozentuale Anteil der Getauften bei den Neugeborenen im Durchschnitt die 50%-Marke nicht überschreitet. Der Mikrozensus 2011 weist nach, dass 31,2% der Deutschen Mitglied der Katholischen Kirche, 30,8% Mitglied der Evangelischen Kirchen, 5% Mitglied anderer Kirchen und Religionsgemeinschaften sind, während 33% kein Mitglied in einer Religionsgemeinschaft öffentlichen Rechts sind; vgl. auch die von der DBK im Jahr 2014 veröffentlichten Statistiken zur Ent-

in postmodernen Gesellschaften eine nach wie vor politische Rolle, die aufgrund der Auseinandersetzung mit dem Islam, insbesondere mit seinen Zerrbildern, noch zugenommen hat. Die sogenannte Säkularisierungsthese, der zufolge Religion mit der fortschreitenden Moderne notwendig verschwinde, konnte das Phänomen Religion in postmodernen Gesellschaften nicht erhellen⁵ und weicht derzeit einer Rede von „postsäkularen Konstellationen“ (H.-J. Höhn) von Religion. Religionen sind wieder Thema, auch wenn sie nicht erst durch die Anschläge in Paris Anfang Januar und im November 2015 eher als zu zählende, weil Menschen aufschreckende Mächte in Erscheinung treten, denn in ihrer integrierenden und orientierenden Kraft zur Geltung kommen.

Weiterhin zeigt sich Folgendes: So sehr sich einerseits die gesellschaftliche Konvention einstellt, Religionsfragen wie Geschmacksfragen zu verhandeln und damit dem Privatissimum vorzubehalten, so sehr rückt Religion andererseits aufgrund ihres Potenzials, für Menschen mit Migrationshintergrund als Identitätsmarker zu fungieren, als gesellschaftlich wirkendes Phänomen wieder in den Blickpunkt. Forschungen aus dem Bereich der interkulturellen Pädagogik wie auch der Migrationsforschung⁶ haben darauf aufmerksam gemacht, dass gerade für Menschen, die ihre Heimat verlassen mussten, Religion nicht selten zu einer stabilisierenden Größe wird. Selbst für Migrantinnen und Migranten, die in ihren Heimatländern Religion nicht praktizierten, erlaubt Religion eine Rückbezüglichkeit zur ehemaligen Heimat. Sie suggeriert zugleich oder ermöglicht *de facto*, in der neuen Umge-

bung Heimat zu finden. Aufmerken lässt die Beobachtung, dass Religion gerade in solchen Zusammenhängen zugleich als abgrenzender Faktor gegenüber der neuen Umgebung dient und damit nicht selten in einer lediglich unterkomplexen oder auch erstarrten Form zur Geltung kommt.⁷ Stehen Religionen einerseits in der Gefahr, diffuser, weil kaum noch artikulationsfähig und intersubjektiv vermittelbar zu werden, so haben wir es andererseits mit einer Erstarrung oder Rigidisierung von Religionsmustern zu tun.

Diese Aspekte sind noch in einer dritten Hinsicht zu differenzieren: Auf der einen Seite sprechen wir seit mindestens 15 Jahren von einem *Megatrend Religion*.⁸ Jugendstudien wie beispielsweise die U27, U18⁹ oder die Shell Jugendstudie 2015 verdeutlichten, dass auch Jugendliche in einem nicht geringfügigen Maß Interesse an religiösen Fragen haben. Der Religionsmonitor von 2008 identifiziert 52% der Jugendlichen in Deutschland als resonanzfähig für religiöse Themen, 14% davon als hoch religiös.¹⁰ Auf der anderen Seite zeigt sich, dass Religiositätsstile immer weniger in Bezug auf bestimmte Religionsgemeinschaften ausgebildet werden, wobei der Islam hier mehr Prägekraft entfaltet als beispielsweise das Christentum. Dieser ‚Abkoppe-

wicklung religiöser Zugehörigkeiten an deutschen Schulen.

5 Vgl. Joas, Hans: Glaube als Option. Zukunftsmöglichkeiten des Christentums, Freiburg 1. Br. 2012, 23–42.
 6 Vgl. Schambeck, Mirjam: Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf (= UTB M 3856), Göttingen 2013, 20.

7 Vgl. Southwood, Katherine: Die ‚heilige Nachkommenschaft‘ und die ‚fremden Frauen‘. Mischehen als innerjüdische Angelegenheit. In: Schambeck, Mirjam/Rahner, Johanna (Hg.): Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse Identität(en) und Bildung theologisch reflektiert, Münster 2011, 60–82, 63–66.
 8 Vgl. Polak, Regina: Megatrend Religion? Neue Religiositäten in Europa, Ostfildern 2002.
 9 Vgl. Calmbach, Marc/Thomas, Peter M./Borchard, Inga u. a.: Wie ticken Jugendliche 2012? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Altenberg 2011, 77–82.
 10 Vgl. Huber, Stefan: Transdisziplinäre Modellierung der Religiosität am Beispiel des Religionsmonitors 2008. In: Kropač, Ulrich/Meier, Uto/König, Klaus (Hg.): Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung, Regensburg 2012, 56–67.

lungseffekt' erfolgt in Bezug auf das Christentum sogar in einer doppelten Hinsicht: Die subjektive Gestalt von Religion koppelt sich nicht nur von den Kirchen ab, sondern auch von der jüdisch-christlichen Gottesfrage insgesamt. Dieser Abkoppelungseffekt nimmt nach der aktuellen Shell Jugendstudie 2015 sogar zu.¹¹ Wenn, dann dominiert der Glaube an ein Ultimates im Sinne einer höheren Macht, und nicht der Glaube an die Existenz eines personalen Gottes. Religiositätsstile werden insofern immer weniger identifizierbar und ausweisbar.

Damit ergibt sich als gesellschaftliche Notwendigkeit, die sich näherhin als Aufgabenbeschreibung an religiöse Bildungsprozesse formulieren lässt, Folgendes:

- Wie ist es möglich, Zerrbilder von Religionen, wie sie zur Zeit v. a. vom Islam transportiert werden, von dem zu unterscheiden, was den Islam und die Religionen insgesamt im Tiefsten ausmacht?
- Wie kann die jahrhundertlang integrierende, das heißt Menschen immer wieder auf das Gute und das Gemeinwohl ausrichtende Kraft der Religionen auch gesellschaftlich erinnert und geltend gemacht werden?
- Wie kann durch Bildungsanstrengungen darauf hingearbeitet werden, der Diffundierung von Religion einerseits und der Rigidisierung von Religion andererseits entgegenzuwirken?

2.2 Gesellschaftliche Ambivalenz im Umgang mit religiöser Heterogenität

Neben der ungeklärten Frage, welche Rolle Religion überhaupt gesellschaftlich zukommt, nimmt die Diskussion an Fahrt auf, wie mit der Unterschiedlichkeit der Religionen umgegangen werden soll. Trotz einer 60-jährigen Geschichte mit den sog. ‚Gastarbeitern‘ ist Deutschland immer noch erst dabei, Multikulturalität und Multireligiosität als gesellschaftlich selbstverständliche Phänomene anzuerkennen. Andererseits gilt auch für Deutschland, dass Religion im Religionsplural und nicht mehr im Konfessionsplural wahrgenommen wird. Man kann sogar sagen, dass es gesellschaftlich weithin unverständlich geworden ist, dass es einen Unterschied etwa zwischen Evangelischsein und Katholischsein gibt.

Wie also gelingt es, sowohl die Kulturenvietfalt als auch den Religionsplural nicht nur unbearbeitet stehen zu lassen und darauf nicht nur mit den dafür typischen Verhaltensmustern zu reagieren, nämlich einerseits in Form einer ‚Multi-Kulti-Manier‘, also eines unreflektierten Nebeneinanders, wie Wolfgang Welsch dies treffend herausgearbeitet hat;¹² oder andererseits, indem man auf Heterogenität mit den Strategien der Elimination durch Ausgrenzung oder der Absorption („Leitkultur“) durch Nivellierung antwortet, weil Pluralität als Bedrohung empfunden wird?

Religiöse Bildungsprozesse sind insofern gefragt, den Religionsplural als Ausgangspunkt ihrer Bildungsbemühungen ernst zu nehmen und entsprechende Konzepte zu erarbeiten, die einen differenzierten, die Vielfalt anerkennenden Umgang mit den unterschiedlichen Religionen ermöglichen. Damit aber steht das Format religiöser Bildung insgesamt auf dem Prüfstand.

11 Vgl. *Gensicke, Thomas*: Die Wertorientierungen der Jugend (2002–2015). In: *Shell Deutschland Holding* (Hg.): *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*, Frankfurt a. M. 2015, 237–272, 248–260. Auch für Grundschüler/-innen lässt sich in ähnlicher Weise diagnostizieren, dass religiöse Themen zwar von großem Interesse sind, aber kaum mit christlichen Semantiken in Verbindung gebracht werden bzw. aufgrund fehlender domainspezifischer Wissensanteile gebracht werden können. Vgl. *Lerch, Karl-Heinz*: Bekenntnisorientierung im Religionsunterricht. In: *KatBl* 140 (2015) 448–452, 448f.

12 Vgl. *Welsch, Wolfgang*: Rolle und Veränderung der Religion im gegenwärtigen Übergang zu transkulturellen Gesellschaften. In: *Siedler, Dirk* (Hg.): *Religionen in der Pluralität. Ihre Rolle in postmodernen transkulturellen Gesellschaften*, 13–47, 17f.

Außerdem, und dies ist ein weiterer Faktor im Horizont religiös-weltanschaulicher Heterogenitätsmuster, ist die Frage nach wie vor ungeklärt, wie dem wachsenden Anteil sog. konfessionsloser bzw. säkularer Schüler/-innen ein bildender Zugang zu Religion ermöglicht werden kann, der der Eigenart von Religion gerecht wird. Oder anders gesagt: Wie können sich auch säkulare Schüler/-innen eine begründete Position zu Religion erarbeiten, die mehr ist als ein ‚learning about religion‘?¹³

2.3 Eine strittige Frage: die Ausrichtung religiöser Bildung

Sowohl die nach wie vor bzw. wieder neu an-treffbare politische Bedeutung von Religion als auch das breitenwirksame Verständnis von Allgemeinbildung in der Modellierung von Jürgen Baumert¹⁴ trugen dazu bei, die Auseinandersetzung mit Religion als *unaufgebbaren Bestandteil von Allgemeinbildung* anzuerkennen. Nicht nur der Verweis auf die grundgesetzlich garantierte Absicherung des Religionsunterrichts, sondern auch der bildungstheoretische Ausweis, dass Allgemeinbildung die Fähigkeit zur religiösen Positionierung einschließt, konnten verdeutlichen, dass der Staat in seinen Bildungsinstitutionen eben diese Möglichkeit garantieren muss.

Die Frage stellt sich jedoch, wie diese Positionierung erworben werden kann. Bei nicht wenigen Politikerinnen und Politikern, Schulverantwortlichen wie ‚ganz normalen Menschen auf der Straße‘ scheint der *religionskundliche Zugang* zu Religion unbenommen als der beste zu gelten. Eine *bekenntnisorientierte* Zugänglichkeit wird dagegen alltagstheoretisch nicht selten mit

kirchlicher Rekrutierung oder überholten kirchlichen Privilegien in staatlichen Einrichtungen identifiziert. Diese Debatte ist noch nicht zu Ende geführt und wird sich auf die Organisationsform und die Konzeption des Religionsunterrichts entscheidend auswirken. Insofern reicht es nicht (mehr), eine bekenntnisgebundene Erschließung von Religion mit einem Verweis auf das Grundgesetz Art. 7, Absatz 3 apodiktisch einzufordern. Es müssen breitenwirksam Argumente erschlossen werden, die aufzeigen, dass ein bekenntnisorientierter Zugang zu Religion ein unersetzbares ‚Plus‘ gegenüber einer religionskundlichen Erschließung darstellt.¹⁵

2.4 Fazit: der Religionsunterricht zwischen Irritation und Inspiration

Mitten in diesen gesellschaftlich aktuellen Ambivalenzen um das Phänomen Religion wirkt der traditionelle, in konfessionell getrennten Lerngruppen organisierte Religionsunterricht wie ein Fremdkörper, der zumindest irritiert. Ein solcher Religionsunterricht befremdet sowohl Schüler/-innen, die nicht verstehen, warum sie für ‚Reli‘ in eine andere Klasse wechseln müssen als auch Lehrer/-innen und Direktorinnen bzw. Direktoren. Der Sinn von Differenz, wie er im Religionsunterricht zu Tage tritt, bleibt weithin unzugänglich.

Damit stellt sich als Schlüsselfrage, wie sowohl Differenz als auch das Gemeinsame von Religion in Zukunft auf eine produktive Weise Gestalt annehmen kann, und zwar auf der Ebene der Organisationsform – also der Institutional-

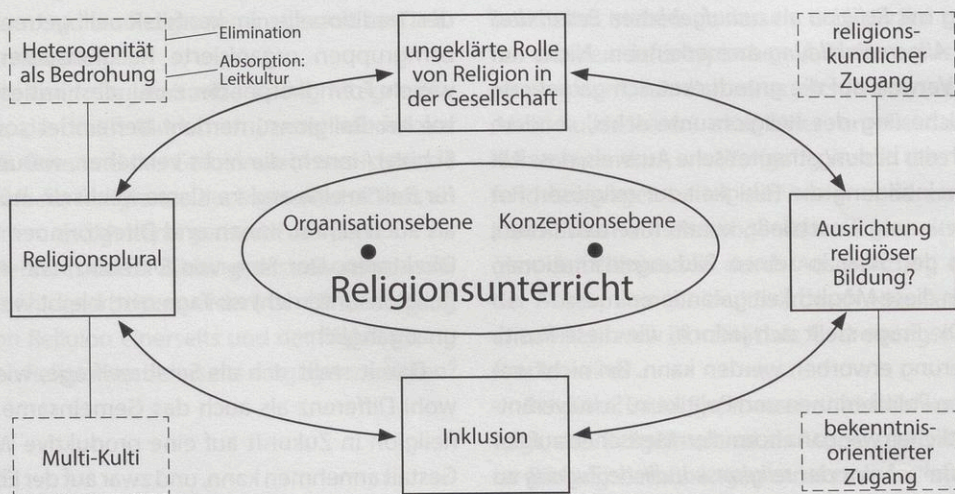
13 Vgl. Englert, Rudolf/Knauth, Thomas: Es bleibt spannend! Bilanz und Rückblick auf die Diskussion. In: Kenngott/Englert/Knauth 2015 [Anm. 3], 219–234, 220, 226.

14 Vgl. Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M. 2002, 100–150.

15 Vgl. Englert, Rudolf: Warum konfessioneller Religionsunterricht? In: KatBl 139 (2014) 368–375; Schröder, Bernd: Was heißt Konfessionalität des Religionsunterrichts heute? Eine evangelische Stimme. In: Englert 2014 [Anm. 1], 163–178; Schambeck, Mirjam: Religiöse Welterschließung – mehr als ein mäanderndes Phänomen. Plädoyer für eine positionelle Auseinandersetzung mit Religion. In: RpB 69/2013, 53–64, 62–64; Dies., Religion in der Schule? Gründe für einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht. In: StdZ 233 (2015) 544–554.

sierung – von Religionsunterricht sowie auf der Ebene der Konzeption – also der konkreten Formatierung. Auch wenn regional und situativ bereits viele Alternativmodelle zum herkömmlichen Religionsunterricht entwickelt wurden, bewegen sich diese eher auf der Ebene einer Alltagspragmatik¹⁶ denn einer konzeptuell begründeten, geschweige denn kirchenamtlich bestätigten Ebene. Ziel wäre es deshalb, zum einen diese aus der alltäglichen Notwendigkeit gewonnenen Religionsunterrichtsformen nicht einfach abzutun und als ungeboten oder sogar unrechtmäßig hinzustellen, sondern deren zukunftsweisendes Potenzial zu heben, weiterzuentwickeln und auch offiziell zu machen. Zum anderen müsste dies in einer Weise erfolgen, dass der Religionsunterricht nicht mehr Fremd-

körper zu sein brauchte in dem Sinne, dass dieses Fach gegenüber den gesellschaftlichen Bezügen zu Religion so ganz anders tickt. Der Religionsunterricht müsste vielmehr als ausgewiesener Lernort von Differenz erkennbar werden, in dem eingeübt wird, dass es nicht reicht, Heterogenität in ‚Multi-Kulti-Manier‘ zu lösen – und das heißt letztlich: unbearbeitet zu lassen. Der Religionsunterricht könnte so durchaus zum inspirierenden Impuls werden, sich der Differenz zu stellen, die unsere Gesellschaft prägt, und die sie angesichts der vielen in Europa Zuflucht suchenden Menschen noch mehr prägen wird. Das aber setzt voraus, dass ein produktiver Umgang mit Differenz gefunden werden muss, und dass er so gefunden wird, dass er auch verstehbar ist.¹⁷



16 Vgl. Woppowa, Jan: Impulse für einen konfessionell-koooperativen RU. In: KatBl 140 (2015) 442–447.

17 Vgl. dazu auch Pemsel-Maier, Sabine: Diversität als Herausforderung. Auf der Suche nach einem katholischen Religionsunterricht, der „an der Zeit“ ist. In: Rupp, Hartmut / Hermann, Stefan (Hg.): Religionsunterricht 2020. Diagnosen – Prognosen – Empfehlungen, Stuttgart 2013, 120–133.

3. Der Religionsunterricht als (Lern-)Ort religiöser Differenz

3.1 Konzentration auf die ‚Angebote‘ und deren ‚Nutzung‘

Nun ist nichts so komplex wie das, was mit Menschen zu tun hat. Das gilt in eben diesem Sinn auch für Unterricht. Um die religionsdidaktischen Herausforderungen zu bestimmen, die sich im Umgang mit Heterogenität bzw. Differenz im Religionsunterricht ergeben, soll diese Komplexität im Folgenden nicht in Gänze beleuchtet, sondern mit Hilfe des Angebot-Nutzungsmodells, wie es *Andreas Helmke* für das Verständnis von Unterricht entwickelt hat,¹⁸ zugespitzt und für den Religionsunterricht fruchtbar gemacht werden. *Andreas Helmke* konnte zeigen, dass die Effektivität schulischen Lernens in besonderem Maße von der Qualität der Angebote (der Präsentationsprozesse und der Frage der „kognitiven Aktivierung“) und der Art, wie Schüler/-innen diese Angebote zu nutzen vermögen (Aneignungsprozesse), abhängig ist. Damit ist sozusagen *eine* ‚Linse‘ dieser Ausführungen eingestellt.

Die *andere* ‚Linse‘ ergibt sich durch eine Konzentration auf nur eine bestimmte Erscheinungsform von Differenz, nämlich die konfessionelle Differenz im Christentum, und damit auf die Frage, wie ein produktiver Umgang mit dieser konfessionellen Differenz denkbar ist. Der Religionsplural wird damit sozusagen auf die Ebene des Konfessionspluralis eingegrenzt. Das geschieht aus folgendem Grund und in folgender Absicht:

Zum einen gibt es z.B. durch den Ko-Ko in Baden-Württemberg schon eine konkrete Organisationsform eines Religionsunterrichts, der religiöse Differenz in Form der konfessionellen Differenz zum Ausgangspunkt nimmt. Zum an-

deren könnten Überlegungen, wie ein produktiver Umgang mit Differenz in Bezug auf den Konfessionsplural möglich ist, erlauben, das hier Erkannte und Erreichte im Analogieschluss auf den noch schwierigeren Umgang mit Differenz in Bezug auf den Religionsplural und den Umgang mit Konfessionslosen zu übertragen und anzuwenden. So widmen sich die folgenden Ausführungen den Fragen, wie die eigene Konfession angesichts der anderen Konfession adäquat ausgesagt werden kann, und wie Schüler/-innen eine eigene, begründete Position zu Religion ausbilden können angesichts unterschiedlicher christlicher Konfessionen. Diese Fragen und die gewählten ‚Linsen‘ stoßen zwei große Themenfelder an:

- Was macht die konfessionelle Zugänglichkeit aus? Was muss thematisiert werden (Inhaltsseite), damit die konfessionelle Zugänglichkeit zum Tragen kommt?
- Was ist mit religiöser Differenzkompetenz gemeint? Was muss auf Subjektseite im Religionsunterricht passieren?

3.2 Konfessionelle Heterogenität – Modellierungen auf der Inhaltsseite religiösen Lernens

Die konfessionelle Zugänglichkeit wird im Folgenden als bestimmte Weise des Wahrnehmens, Verstehens und Praktizierens des Christentums verstanden. Diese bestimmte Zugänglichkeit hat bei Konfessionen eine solche Verbindlichkeit erlangt, dass sie nicht mehr nur für einzelne Individuen zutrifft, sondern für eine bestimmte Gemeinschaft gilt.

In einem differenzbewussten Religionsunterricht muss die Inhaltsseite so thematisiert werden, dass die – konfessionell eben unterschiedlichen – Zugänglichkeiten zum Christentum bewusst wahrgenommen und verstanden werden. Von besonderem Lerneffekt ist es, die sog. *critical incidents* in das Blickfeld zu rücken: Damit sind die Themen und Formen, Riten und Praktiken der Konfessionen gemeint, die sich von-

¹⁸ Vgl. *Helmke, Andreas*: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber ³2010, 73.

einander unterscheiden oder einander ergänzen. Anders gesagt sind damit einerseits jene religiösen Erscheinungsweisen gemeint, die zu Schwierigkeiten und Missverständnissen führten bzw. führen, und andererseits diejenigen, die sich zu Chancen entwickelten und zu einem tieferen Verstehen des Christlichen beitrugen.

Interessant ist in religionsdidaktischer Hinsicht, welche Fragen diese unterschiedlichen Zugänglichkeiten auf Subjektseite bedingen. Was müssen Lehrende und Lernende können, um diese unterschiedlichen in den Konfessionen repräsentierten Zugänglichkeiten zum Christentum angemessen wahrnehmen, verstehen und beurteilen zu können?

3.3 Religiöse Differenzkompetenz – Modellierungen auf der Subjektseite religiösen Lernens

Ausgehend von Studien im Bereich des interreligiösen Lernens und der empirischen wie hermeneutisch verantworteten Bestimmung interreligiöser Kompetenz¹⁹ steht folgende Konzeptualisierung von religiöser Differenzkompetenz zur Diskussion.

3.3.1 Differenzkompetenz als Diversifikations- und Relationskompetenz

■ DIVERSIFIKATIONSKOMPETENZ

In einem ersten Zugang meint religiöse Differenzkompetenz die Fähigkeit, die eigene und die andere Konfession identifizieren und insofern unterscheiden zu können. Die Fragen: Was ist typisch evangelisch? Was ist typisch katholisch? wären eine denkbare Konkretion.

■ RELATIONSKOMPETENZ

Die Fähigkeit zu unterscheiden, ist aber immer schon gebunden an die Fähigkeit, in Beziehung setzen zu können. Damit ist z. B. gemeint, typisch evangelische Aussagen wie etwa, dass die Schrift

die Art und Weise schlechthin (sola scriptura) sei, um Gottes Offenbarung zu erkennen, in einem Verstehenshorizont zu begreifen, der um die Kontroversen bzgl. des sola-scriptura-Prinzips weiß. Relationskompetenz fordert also, nicht dabei stehen zu bleiben, das Gemeinsame und Unterscheidende additiv hintereinander zu verhandeln, sondern die in den unterschiedlichen Konfessionen artikulierten Themen in je diesen ‚Klangräumen‘ wahrzunehmen und in ihrer Bezogenheit aufeinander erhellen zu können.

3.3.2 Religiöse Differenzkompetenz –

unterscheidbar in drei Kompetenzbereiche

Damit deutet sich schon an, dass mit der Identifizierung der religiösen Differenzkompetenz als Diversifikations- und Relationskompetenz weiter zu fragen ist, wie diese näher zu konkretisieren ist. Sie lässt sich näherhin auffächern in einen (1) ästhetischen, einen (2) hermeneutisch-reflexiven und hermeneutisch-kommunikativen sowie einen (3) praktischen Kompetenzbereich, der sich wiederum in praktische Reflexionsfähigkeit (= Urteilsfähigkeit) und Vollzugsfähigkeit ausdifferenziert.

(1) ÄSTHETISCHER KOMPETENZBEREICH

Mit dem ästhetischen Kompetenzbereich sind alle unterrichtlichen Aneignungsprozesse gemeint, das Eigene und das Fremde überhaupt in seiner Eigenart wahrzunehmen. Es geht darum, etwa die evangelisch geprägte Zugänglichkeit zum Sakramentenverständnis genauso identifizieren zu können wie die katholisch geprägte.

Dabei bleibt es aber nie beim Feststellen des je Eigenen. Es geht bei der Differenzkompetenz (oder eben bei konfessionell-kooperativen Lernprozessen) immer schon darum, das Eigene im Angesicht des Anderen zu verstehen: Was trägt die andere Zugänglichkeit für die eigene aus? Wie könnte ein katholisches Sakramentenverständnis durch das evangelische z. B. ‚weniger verobjektiviert‘ werden; und wie könnte das evangelische Sakramentenverständnis durch das katholische

19 Vgl. Schambeck 2013 [Anm. 6], 159–184.

entlastet werden im Sinne: Die Wirksamkeit hängt nicht nur von der subjektiven Offenheit des Menschen für das Heilsangebot Gottes ab? Der Mensch darf vielmehr darauf vertrauen, dass Gott schon immer auf ihn hin unterwegs ist.

(2) HERMENEUTISCH-REFLEXIVER UND HERMENEUTISCH-KOMMUNIKATIVER KOMPETENZBEREICH

Der hermeneutisch-reflexive und -kommunikative Kompetenzbereich steht dafür, die Eigenheit und Unterschiedlichkeit der konfessionellen Zugänglichkeiten verstehen und angemessen ins Wort und in einen Ausdruck bringen zu können.

(3) PRAKTISCHER KOMPETENZBEREICH

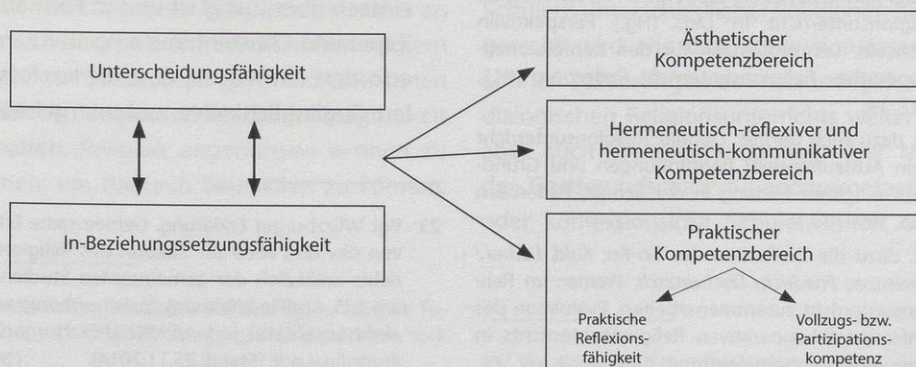
Der praktische Kompetenzbereich ist in schulischen Lernprozessen den meisten Missverständnissen ausgesetzt. Das hat auch damit zu tun, dass er zu unterscheiden ist, nämlich in einerseits die Fähigkeit der Urteilskraft bzw. der praktischen Reflexionsfähigkeit und in die Vollzugskompetenz. Impliziert die praktische Reflexionsfähigkeit – um beim Beispiel des Sakramentenverständnisses zu bleiben – zu überlegen, welche Deutung von Gottes heilendem Handeln in der Welt Sinn zu erzeugen vermag, erläutern zu können, warum das so ist, und auf die eigene Positionierung zum Thema zu übertragen, bezeichnet die Vollzugskompetenz die Fähigkeit, die Sakramente mitfeiern und mitgestalten zu können.

4. Religiöse Differenzkompetenz erwerben – Anforderungen an konfessionell-kooperative Lernprozesse

Eine so verstandene Differenzkompetenz impliziert folgende Anforderungen an Lehr- und Lernprozesse im Religionsunterricht:

- Die eigene Konfession muss im Angesicht der anderen thematisiert werden. Um ein mögliches *Sprechen im Modus der Lebensüberzeugung* nicht von vornherein auszublenden, braucht es authentische Sprecher/-innen, die Religion in der Erste-Person-Perspektive (Ingolf U. Dalferth) zu verhandeln vermögen. Nur so kann das Thema Religion in der ihr gebührenden Eigenlogik zum Tragen kommen.
- Das Profil der eigenen wie der anderen Konfession muss von den Lehrkräften her *angemessen* zur Sprache kommen. Hier geht es nicht nur darum, das Eigene zu kennen, sondern das Eigene im Angesicht des Anderen verstehen zu können. Das heißt z. B., dass das katholische Sakramentenverständnis *immer schon in seiner Bezüglichkeit* zum evangelischen Sakramentenverständnis erläutert wird: Dies setzt ein *fundiertes Wissen um thematische Konstellationen* voraus. Und hier reicht es auch nicht, das eine *nach* (!) dem anderen in einem lediglich additiven oder komparativen Sinn zu verhandeln und es dann dabei zu belassen. Es muss vielmehr

aktuell



- auch einen Austausch darüber geben, was das eine vom anderen lernen kann und wie die Komplementarität beider Zugänglichkeiten zu veranschaulichen ist.²⁰ Darin ist vermutlich der größte Explosionsstoff, aber zugleich der größte Lerneffekt enthalten.
- Letztlich zeigt sich schon hier, dass ein konfessionell-kooperatives Lernen nicht weniger an Wissen, sondern mehr an Wissen voraussetzt. Und das heißt: nicht weniger an Studium, sondern mehr an Studium; nicht kürzere Ausbildungszeiten, sondern längere; nicht Einsparungen an konfessionellen Theologischen Fakultäten, weil es ausreicht, wenn es christliche Fakultäten gibt, sondern ein Bewusstsein davon, dass erst differenzierte Institutionen der Differenz der konfessionellen Zugänglichkeiten wie der Pluralität der Religionen Rechnung zu tragen vermögen.²¹
 - Daraus wächst dann auch die Frage, wie durch die konfessionell-kooperativen Lernprozesse die eigene Position der Schüler/-innen zu Religion *de facto* entwickelt wird. Kommt es wirklich zu den beschworenen Verunsicherungen, oder wird nicht doch viel klarer, was das Eigene in Wertschätzung und Anerkennung des anderen ausmacht?²²
- Solche konfessionell-kooperativen Lernprozesse müssen dann auch organisiert sein. Ob das in der Weise des Ko-Ko erfolgt, in einem gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterricht in katholischer oder evangelischer Verantwortung, wie das die Würzburger Erklärung des dkv und aeod vorschlägt,²³ ist eine Frage auf der zweiten Ebene. Die erste Ebene ist angezeigt durch die Operationalisierung von religiöser Differenzkompetenz – und angesichts des Konfessions- und Religionspluralis liegt es auf der Hand, dass eine verantwortete Position zu Religion weder jenseits des Konfessions- und Religionspluralis ausgebildet werden kann, noch indem man so tut, als ob alle Religionen und Konfessionen gleich seien. *De facto* läuft der Prozess aber genau umgekehrt. Die Organisationsebene des Religionsunterrichts gibt den Takt vor, wie religiöse Differenz im Religionsunterricht zu verhandeln ist. Das heißt, dass wir weithin nur noch re-agieren auf das, was sich breitenwirksam per Stundenplanorganisation in die Fläche geschrieben hat. Hier könnte sich etwas ändern, wenn plausible Konzepte für differenzbewusstes religiöses Lernen gefunden werden, die dann auch auf die Organisationsebene einwirken.
 - Dass konfessionell-kooperative Lernprozesse überhaupt als sinnvoll, ja geboten angesehen werden, setzt ein Bewusstsein dafür voraus, dass die je eigene, eben konfessionelle Zugänglichkeit zum Christentum nicht einfach überflüssig ist und in Formen eines ‚Esperanto-Christentums‘ aufgehen kann. Das erfordert ein Wissen, dass die konfessionellen Zugänglichkeiten unhintergebar und

20 Jan Woppowa spricht in diesem Zusammenhang von einer Didaktik und damit einer Fähigkeit der Perspektivenverschränkung: Vgl. *Ders.* 2015 [Anm. 17], 446f.; *Ders.*, Grundlegung einer Didaktik der konfessionellen Kooperation im schulischen Religionsunterricht. In: *Ders.* (Hg.): Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Paderborn 2015, 5–17, 14.

21 Vgl. dazu auch Gärtner, Claudia: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn 2015, 169–173.

22 Vgl. dazu die Evaluation des Ko-Ko: Kuld, Lothar/Schweitzer, Friedrich/Tzscheetzsch, Werner: Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart 2009.

23 Vgl. Würzburger Erklärung. Gemeinsame Erklärung von dkv und aeod zur Zukunft des Religionsunterrichts anlässlich der gemeinsamen Studententagung am 4./5. April in Würzburg. In: http://home.arcord.de/akrkhome/datei_index/PMW%FCrzburgerErkl%E4rungfinal.pdf. [Stand: 25.11.2014].

unaufgebar sind, wenn auch nicht einheitswidrig. Dies wiederum bedingt eine Theologie, die die Komplementarität der konfessionellen Zugänglichkeiten nicht als Ausdruck von Defizienz versteht, sondern die Unterschiedlichkeit der Konfessionen und Religionen als Zeichen der Fülle und Lebendigkeit des Hl. Geistes liest und Einheit in Vielgestaltigkeit zu denken erlaubt.²⁴

■ Ein solcher, religiöse Differenz anerkennender und bearbeitender Religionsunterricht könnte in einer Gesellschaft, in der Pluralität zum Kennzeichen schlechthin geworden ist, einen wichtigen Beitrag leisten. Er könnte ein Beispiel dafür sein, dass die Lösung im Umgang mit Heterogenität weder darin liegen kann, Differenz einzuebnen oder Differenz zu stigmatisieren, noch in ein ‚Multi-Konfi‘ abzudriften, also die Konfessionen ohne ihre Bezüge aufeinander zu thematisieren, noch die konfessionellen Zugänglichkeiten als starre, unveränderliche Systeme zu denken. Die Differenzbearbeitung müsste vielmehr dem Begegnungsgeschehen eine Dynamik zugestehen, durch die sich alle verändern können.

■ Zugleich muss klar sein, dass die Erschließung von Religion in ihren unterschiedlichen Konfessionen, als Religionsplural oder auch als eine bestimmte Weltdeutung neben anderen Weltdeutungen nicht einfach ein Glasperlenspiel theologischer Überflieger ist. Es muss deutlich werden, dass es hier um einen Dienst des Religionsunterrichts an den Schülerinnen und Schülern und insofern auch der Gesellschaft geht. Schüler/-innen sollen im Religionsunterricht die Möglichkeit erhalten, Religion angemessen kennen zu lernen, um dadurch beurteilen zu können,

welche Deutungen für ihre Lebensfragen bedeutsam sind. So sehr sie freilich die Relevanz von Religion für die Situationen ihres Lebens nur dann prüfen können, wenn Religion auch plausibilisiert wird, so sehr müssen religiöse Lernprozesse den stattgefundenen Paradigmenwechsel vom Plausibilisierungsgebot zum Relevanzparadigma auch zu erkennen geben.²⁵ Eine Thematisierung von Religion, die von den Schülerinnen und Schülern nicht als Möglichkeit verstanden wird, die angebotenen Deutungen für die Bearbeitung ihrer eigenen Fragen heranzuziehen, bleibt leer und unnützlich.

5. Perspektiven und Desiderate

Es lohnt von daher allemal, den Ko-Ko weiterzuentwickeln. Das heißt in einem ersten Schritt: Studierende und Lehrkräfte zur konfessionellen Differenzkompetenz zu befähigen, entsprechende Studien- und Fortbildungsprogramme zu entwickeln und in der Religionslehrkräfteausbildung zu implantieren. Zugleich müssen wir ehrlich zugeben, dass wir bei den Überlegungen zum Ko-Ko von den Tatsachen des zunehmenden Religionspluralis genauso wie von der zunehmenden Konfessionslosigkeit von Schülerinnen und Schülern überholt werden. Im Grunde müssten wir schon einen Schritt weiter denken und überlegen, wie ein bekenntnisorientierter Religionsunterricht organisiert und konzipiert werden kann, der den Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Religionen genauso gerecht wird wie den konfessionslosen. Hier können Justierungen des multi-religiösen bzw. dialogischen Religionsunterrichts weiterhelfen, aber auch Weiterentwicklungen der Modelle der „Gastfreundschaft“ für anderskonfessionelle oder konfessionslose Schüler/-innen, wie sie

24 Ansätze dazu beispielsweise bei Dupuis, Jacques: *Toward a Christian Theology of Pluralism*, New York 2001.

25 Vgl. König 2014 [Anm. 4], 68f.

von Hans Schmid schon 2010 vorgestellt,²⁶ später differenziert²⁷ und aktualisiert wurden.²⁸

Weiterhin muss auf konzeptioneller Ebene plausibilisiert werden, was die Sinnhaftigkeit von (religiöser) Differenz ist. Das bedeutet einen Umgang mit Differenz aufzuzeigen und einzuüben, der mehr ist als ein Gegeneinander, auch mehr als ein Nebeneinander, sondern der gerade die ‚Vermittlungen‘ von Eigenem und anderem bedenkt, orientiert und gestaltet. Die Bearbeitung von *critical incidents* scheint hier besonders ertragreich zu sein, weil sie zu einem besonderen Kennenlernen herausfordern. Dazu müsste noch mehr Lehr- und Lernmaterialien erstellt und mehr Unterrichtsforschung betrieben werden.

In diesem Zusammenhang scheint es sinnvoll zu sein, vom Unternehmen als auch von der Rede einer sog. ‚konfessionellen Identität‘ Abstand zu nehmen und besser von einer *Positionierungsfähigkeit angesichts von Religion* zu sprechen, wenn man Ziele des Religionsunterrichts aushandelt. Damit wird deutlich, dass Schüler/-innen, die sich nicht in einer Religion verorten, aber auch solche, die sich nicht zu einer Kirche zugehörig wissen, obwohl sie qua Taufe in sie eingegliedert sind, genauso aktiv um eine Positionierungsfähigkeit bzgl. Religion bemühen müssen wie solche Schüler/-innen, die sich in einer Religion beheimatet fühlen. So

könnte der Verdacht, dass es im Religionsunterricht doch noch insgeheim um eine Rekrutierung von Kirchenmitgliedern gehe, sowohl von der Sache als auch terminologisch abgewehrt werden. Zudem könnte die Bedeutung des Religionsunterrichts in einer Gesellschaft, in der Religion nach wie vor eine Rolle spielt, dadurch gestärkt werden, dass sein Potenzial hervorgehoben wird, Schüler/-innen zu dieser Positionierungsfähigkeit zu befähigen.

Insgesamt zeigt sich, dass die Frage, wie diese Positionierungsfähigkeit zu Religion organisiert wird, auf einer zweiten Ebene rangiert. Unabdingbar bleibt, dass die Erschließung von Religion in der Schule ihren guten Ort weiterhin ausbaut und das heißt auch, argumentativ auszuweisen vermag, worin das ‚Plus‘ eines bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts gegenüber einem religionskundlichen besteht.

Der Religionsunterricht müsste dann kein Fremdkörper inmitten der vielfältigen, gesellschaftlichen und individuell erfahrbaren Differenzenerfahrungen mehr sein. Er könnte vielmehr zu einem Lernort für die produktive Auseinandersetzung mit Differenz werden. Als solcher müsste er dann auch vonseiten der Kirchen, der Bildungsinstitutionen und der Lehrkräfte gewollt und ausgestaltet werden. Der Weg dorthin liegt vor uns.

Dr. Mirjam Schambeck *sf*
Professorin für Religionspädagogik
und Katechetik an der
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg,
Platz der Universität 3, 79085 Freiburg i. Br.

26 Vgl. Schmid, Hans: 10 Thesen zur Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. In: KatBl 135 (2010) 58–60.

27 Vgl. Schmid, Hans/Verborg, Winfried (Hg.): Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft, München 2010.

28 Vgl. Kropač, Ulrich: Religiöses Lernen im Zeichen von Entkonfessionalisierung. Zukunftsperspektiven konfessionellen Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule. In: RpB 70/2013, 79–90.

Religiöses Lernen in der inklusiven Schule

Standortbestimmung und offene Fragestellungen

Claudia Gärtner

„Man kann Heterogenität ignorieren, durch Ausschlüsse unterdrücken oder durch Normalisierungszwang abzubauen versuchen. Der christliche Glaube beruft sich auf einen Religionsgründer, der die Normalitätswänge seiner Zeit in Frage gestellt hat. Eine Religionspädagogik, die am Puls der Zeit sein will und mitten im Leben steht, muss Heterogenität als gegebene Bedingung akzeptieren und reflektieren. Sie muss dazu beitragen, Haltungen und Konzepte zu entwickeln, die die Vielfalt für das Lernen nutzbar machen.“¹ Diese programmatischen Äußerungen weisen paradigmatisch auf die unterschiedlichen Ebenen hin, die in den Diskursen um eine inklusive Religionspädagogik zurzeit eine Rolle spielen: die deskriptive Wahrnehmung von (religiöser) Heterogenität, der Rekurs auf normative Grundlagen des Christentums, der pädagogisch-didaktische Umgang mit Heterogenität sowie die Wertschätzung von Vielfalt – wobei die Übergänge zwischen diesen Ebenen oftmals fließend sind. Im Folgenden sollen diese gegenwärtigen religionspädagogischen Entwicklungen und Debatten strukturiert und analysiert werden mit dem Ziel, den

gewichtigen Beitrag der Religionspädagogik zu einer inklusiven Lern- und Schulkultur, aber auch Problemüberhänge und weiteren Forschungsbedarf herauszustellen.

Versucht man, den in den letzten Jahren breiter gewordenen Diskurs einer inklusionssensiblen Religionspädagogik und -didaktik strukturiert in den Blick zu nehmen, dann lassen sich hierbei Beiträge auf drei Ebenen erkennen.² Auf der grundlagentheoretischen Ebene (1.) existieren zahlreiche, zumeist affirmative Beiträge, die Inklusion aus theologischer Perspektive als unumgänglich betrachten. Auf der Ebene konkreter Leitbilder (2.) folgen (explizit und implizit) religionspädagogische Ansätze zumeist den Ideen von De-Segregation in Form von gemeinsamer Beschulung und Binnendifferenzierung. Auf der Ebene konkreter didaktisch-methodischer Konzeptionen (3.) knüpft die Religionspädagogik an zahlreiche subjektorientierte didaktische Ansätze an.

¹ Jakobs, Monika: Warum Religionspädagogik auch Inklusionspädagogik sein muss. In: GuL 27 (2012) 153–163, 162.

² Die Strukturierung in drei Ebenen folgt Schambeck, Mirjam: Inklusion – eine Fundamentalkategorie auf der Suche nach ihrer praktischen Umsetzung. In: Dies./Pemsel-Maier, Sabine (Hg.): Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe, Freiburg i. Br. 2014, 23–52, 25–40.

1. Grundlagentheoretische Ansätze im Rahmen einer inklusions-sensiblen Religionspädagogik und -didaktik

In der Religionspädagogik herrscht einmütiger Konsens, dass aus der Perspektive christlicher Theologie allen Menschen eine unabsprechbare gleiche Würde zukommt und ihnen gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden muss. Hierfür Sorge zu tragen stellt eine unhintergehbare christliche Verpflichtung dar, weshalb Inklusion eine zentrale religionspädagogische Aufgabe ist. Diese normative Position stellt die gemeinsame Basis theologischer und religionspädagogischer Inklusionsdebatten dar. In zahlreichen Beiträgen wird derzeit diese normative Setzung näher begründet und entfaltet.³ Dabei zeichnen sich folgende zentrale Begründungsstränge ab:

Die Auseinandersetzung mit „Behinderung“ in Bibel und Theologiegeschichte war über viele Jahrhunderte weitgehend randständig. Beeinträchtigte Personen wurden – wenn überhaupt – primär als Subjekte oder Objekte diakonischer Angebote in den Blick genommen. In den letzten Jahren fordert jedoch die christliche Anthropologie zu einem Perspektivenwechsel heraus. Denn diese ist zentral auf die biblische Vorstellung der Gottebenbildlichkeit in Gen 1,26f. bezogen. Der Mensch wird hier als auf Beziehung verwiesen charakterisiert und zur Bewahrung der Schöpfung beauftragt. Allerdings sind Menschsein und Menschenwürde nicht an Bedingungen, Leistungen oder Nutzen gebunden. Vielmehr beruht Menschsein auf der Gottebenbildlichkeit und damit „auf der Ent-

scheidung und dem Zuspruch des Schöpfers, nicht aber auf dem Verhalten oder dem Sein des Menschen. Sie macht sein Personsein aus.“⁴

Eine weitere wichtige biblische Deutungstradition besteht im Motiv des Gottesknechts (Jes 53,3f.) und im Kreuzestod Jesu. Erniedrigung, Leid, Tod wird hier als etwas zutiefst Menschliches geschildert, das Gott zugleich zutiefst vertraut ist und von ihm unterfangen und gerettet wird. In dieser Perspektive ist jedes menschliche Leben verletzlich, fragmentarisch und begrenzt – und hierin erlösungsbedürftig. Jesus Christus – so die christliche Soteriologie – verspricht jedem Menschen Heil und Erlösung. Vor diesem Hintergrund macht Liedke vertiefend vier theologische Deutungsmuster von Behinderung aus.⁵ In einer ersten theologischen Deutung wird Behinderung als Charisma, als Begabung betrachtet. In Anlehnung an die paulinische Charismenlehre gilt Behinderung nicht als Leid oder Last, sondern (pneumatologisch) als Begabung. Für Ulrich Bach sind darüber hinaus – „in kreuzestheologischer Perspektive – Behinderungen Teil der guten Schöpfung Gottes. Als solche sind sie eine Gabe.“⁶

Ein zweiter Deutungsansatz geht davon aus, dass Behinderung in dem Sinne „normal“ ist, als dass alles menschliche Leben verletzlich, fragmentarisch und begrenzt ist. Physische oder psychische Beeinträchtigungen sind in dieser Deutung Normalität und Behinderung eine Form der Beeinträchtigung menschlichen Lebens.

3 Vgl. exemplarisch Pithan, *Annebelles/Schweiker, Wolfhard* (Hg.): *Evangelische Bildungsverantwortung. Inklusion. Ein Lesebuch*, Münster 2011; Einblicke in internationale Debatten bietet *Roebben, Bert/Kammeyer, Katharina* (Hg.): *Inclusive Religious Education. International Perspectives*, Berlin – Zürich 2014.

4 *Müller-Friese, Anita*: Ebenbildlichkeit Gottes: Ist Gott behindert? Theologische Überlegungen zu einem integrativen Religionsunterricht. In: *Pithan/Schweiker* 2011 [Anm. 3], 99–105, 100.

5 *Liedke, Ulf*: Gegebenheit – Gabe – Begabung? Systematisch-theologische Notizen zum Diskurs über ‚Behinderung‘ und zu einer inklusiven Anthropologie für alle Menschen. In: *Pithan/Schweiker* 2011 [Anm. 3], 82–85.

6 *Ebd.*, 83.

Die dritte theologische Deutung steht im Kontrast zur ersten Lesart und betrachtet Behinderung als Teil der erlösungsbedürftigen Welt, als unheilvollen Zustand des Menschseins, von dem dieser zu erlösen ist. Teils wird hierbei Behinderung auch als besondere Last oder Aufgabe betrachtet, die der beeinträchtigte Mensch anzunehmen und zu bewältigen habe – einer Prüfung gleichkommend, in der der Glaube seine Bewährungsprobe findet. Leiden, Sterben und Auferstehen Christi kann in dieser Deutung eine Perspektive zum Umgang mit eigenem Leid und Begrenztheit werden.

Einem vierten Deutungsansatz zufolge wird zwischen der von Gott geliebten Person und seiner Behinderung unterschieden. Letztere wird als „Chaosmacht“, als „daimonia“⁷ betrachtet, die von Jesus bekämpft wird und die explizit der guten Schöpfung Gottes widerspricht. „Statt das Böse in Gottes gute Schöpfung integrieren zu wollen, gehe es um den Kampf gegen das Böse und die Erlösung vom Bösen.“⁸

Alle vier Zugänge haben ihre spezifischen Stärken und Plausibilitäten, werden jedoch dann problematisch, wenn sie generalisierenden oder gar ontologischen Anspruch besitzen, „weil sie gerade dabei ihre Stärke einbüßen: die Deutungskraft für das jeweils individuelle Leben vor Gott.“⁹

Auch wenn damit aus der jüdisch-christlichen Tradition heraus noch keine verallgemeinerbaren Prinzipien für Inklusion abgeleitet werden können, so fundiert diese dennoch Inklusion und Teilhabegerechtigkeit als normative Setzung religionspädagogischen Reflektierens und Handelns. Inklusion wird aus theologischer und religionspädagogischer Perspektive zum fundamentalen bildungspolitischen Auftrag, der aus einer theologischen Anthropologie sowie

Christologie und Soteriologie erwächst. Diese religionspädagogische Grundoption in den all-gemeinpädagogischen und fachdidaktischen Diskurs – im Habermas’schen Sinne – zu übersetzen und einzuspeisen, kann als eine zentrale Aufgabe dieses grundlagentheoretischen Forschungsfeldes betrachtet werden.

2. Leitbilder einer inklusions-sensiblen Religionspädagogik und -didaktik

Prinzipien und Leitbilder einer inklusionssensiblen Religionspädagogik zu erarbeiten steht im Zentrum von Forschungsansätzen auf einer zweiten Ebene, die als mittlere Ebene¹⁰ zwischen grundlagentheoretischen und fachdidaktischen Überlegungen angesiedelt werden kann. Eine Vielzahl religionspädagogischer Beiträge folgt hierbei – zumeist affirmativ – dem *mainstream* gegenwärtiger Inklusionsdebatten, indem sie als Leitbilder für gelingende Inklusion weitgehend De-Segregation, gemeinsame Beschulung, Binnendifferenzierung und Individualisierung sowie Kooperation¹¹ formulieren. Wenn auch derzeit die meisten religionspädagogischen Ansätze Inklusion im Hinblick auf kognitive Leistungsfähigkeit fokussieren, so bleiben doch weitere Heterogenitätsmerkmale wie soziale Herkunft, Gender und Alter mit im Blick.¹² Eine so gestaltete Form inklusiver religiöser Bildung gerät jedoch in Konflikt zur derzeit grundgesetzlich abgesicherten Gestalt des Religionsunterrichts, wird dieser doch konfessionell getrennt organisiert. Inwiefern

10 Vgl. Schambeck 2014 [Anm. 2], 30.

11 Schweiker, Wohlfhard: Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I. Basisband, Stuttgart 2012, 37; Rehle, Cornelia: Grundlinien einer inklusiven, entwicklungsorientierten Didaktik. In: Pithan/Schweiker 2011 [Anm. 3], 128–135.

12 Gärtner, Claudia: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn 2015, 128–162.

7 Ebd., 85.

8 Ebd.

9 Ebd., 88.

eine solche Trennung fachlich geboten ist oder dem Inklusionsgedanken zuwiderläuft, ist eine religionspädagogisch noch weitgehend ungeklärte Fragestellung und muss dringend bearbeitet werden,¹³ damit diese nicht in anderen Diskursen ohne religionspädagogische Expertise beantwortet wird.

Heterogenität wird – nicht nur im Hinblick auf Leistungsfähigkeit – in der Religionspädagogik zumeist auch in den vermeintlich konfessionell homogenen Lerngruppen als Herausforderung anerkannt. In der Frage nach dem Umgang mit dieser Diversität zeichnen sich jedoch folgende Problem- und Spannungsfelder ab, die m. E. noch weitgehend unbearbeitet sind:

In den Debatten um inklusive Didaktik ist teilweise eine Vermischung von normativen und deskriptiven Diskursen wahrnehmbar – und dies nicht nur innerhalb der Religionspädagogik. Dabei darf die Faktizität von Diversität „nicht verwechselt werden mit dem Sollensanspruch von Diversität oder auch damit, dass das Zusammenleben unterschiedlicher Gruppen und Menschen dann schon immer gut gelingt.“¹⁴ Vielmehr gilt es die vor dem Hintergrund der konstatierten Heterogenität und Diversität zu entwerfenden Leitbilder einer inklusiven Religionspädagogik und -didaktik an die Grundlagentheorien rückzubinden. Wenn es das Ziel ist, Teilhabegerechtigkeit zu fördern und die unhintergehbare Würde eines jeden Menschen zu wahren (normativ), dann ist die Frage erst einmal offen, wie dies gefördert werden kann. Somit „müssen sich auch Vertreter/-innen dieses weiten Inklusionsverständnisses die grundsätzliche Frage gefallen lassen, ob ihr Anspruch, Diversität angemessen zu gestalten, indem

Diversität abgebildet wird, schon eingelöst ist.“¹⁵ Diese Frage, die durchaus auch für den allgemeinen Inklusionsdiskurs zu veranschlagen ist, wird in den religionspädagogischen Debatten angesichts des Normativitätsanspruchs von Religion(en) umso virulenter. Wenn sich Religion(en) auf ihren Wahrheits- und Normativitätsanspruch beziehen, dann stoßen Diversität und Heterogenität in einem konfessionellen Paradigma an ihre Grenzen. Unhintergehbare Pluralität im Religionsunterricht und Normativität der Religion(en) miteinander in Beziehung zu setzen und fachdidaktisch zu bewältigen kann als eine zentrale Herausforderung und ein gewichtiges Spannungsfeld benannt werden. Für die Debatten um eine inklusionssensible Religionspädagogik kann es diesbezüglich bereichernd sein, auf Diskurse um ökumenisches oder interreligiöses Lernen zu blicken, in denen sich konfessionell-kooperative Leitbilder und Organisationsformen als weiterführend herausgestellt haben, die sowohl auf Öffnung, Begegnung und Miteinander wie auch auf Fokussierung, Identität und Begrenzung bezogen sind.

Eine weitere Vermischung von normativen und deskriptiven resp. didaktischen Diskursen ist in den gegenwärtigen Debatten wahrnehmbar. Die dezidiert theologische Fundierung von Inklusion (vgl. 1.) wird hierbei explizit oder implizit auf die Ebene der Leitbilder resp. in den didaktischen Diskurs übertragen, wenn hieraus die besondere Aufgabe bzw. Befähigung des Religionsunterrichts für Teilhabegerechtigkeit und Inklusion abgeleitet wird. Ein solcher Fokus läuft Gefahr, die normative Begründung von Inklusion dem Religionsunterricht zuzuschreiben und ihm die (alleinige) Bewältigung von auftretenden Problemen zuzuweisen. Dies wird weder einer inklusiven Schulkultur noch religiöser Bildung gerecht.

13 Vgl. Schröder, Bernd/Wermke, Michael (Hg.): Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig 2013.

14 Schambeck 2014 [Anm. 3], 37.

15 Ebd.

3. *Didaktisch-methodische Konzeptionen einer inklusions-sensiblen Religionspädagogik und -didaktik*

Dezidiert fachdidaktische Ansätze einer inklusiven Religionsdidaktik sind bislang eher rar, insbesondere wenn man den Blick auf Unterrichtswerke und -materialien richtet. Dabei setzt sich die evangelische Religionspädagogik in Theoriebildung und Praxishilfen bereits deutlich länger und intensiver mit Inklusion auseinander als die katholische, wobei in beiden Disziplinen bislang kaum empirische Arbeiten vorliegen. Zugleich kann inklusives Lernen im Religionsunterricht auf eine jahrzehntelange subjektorientierte Fachdidaktik aufbauen, die das Individuum und seine spezifische Religiosität fördern will und Heterogenität durchaus im Blick behält. So hat bereits 1974 der für den Religionsunterricht wegweisende Synodenbeschluss formuliert: „Dem gläubigen Schüler hilft der Religionsunterricht, sich bewußter für diesen Glauben zu entscheiden und damit der Gefahr religiöser Unreife oder Gleichgültigkeit zu entgehen. Dem suchenden oder im Glauben angefochtenen Schüler bietet er die Möglichkeit, die Antworten der Kirche auf seine Fragen kennenzulernen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Er kann somit seine Bedenken und Schwierigkeiten in den Erkenntnisprozeß einbringen. Dem sich als ungläubig betrachtenden Schüler, der sich nicht vom Religionsunterricht abmeldet, ist im Religionsunterricht Gelegenheit gegeben, durch die Auseinandersetzung mit der Gegenposition den eigenen Standort klarer zu erkennen oder auch zu revidieren.“ (Synodenbeschluss 1974, 2.5.1.) Während hieraus langjährig korrelative Paradigmen abgeleitet wurden, die „die“ Lebenswelt und „die“ religiösen Erfahrungen der Heranwachsenden mit der christlichen Tradition zu verschränken suchten, ist seit den 1990er-Jahren verstärkt die Pluralität der Vorerfahrungen und der deutliche

Traditionsabbruch bei den Schülerinnen und Schülern didaktisch aufgegriffen worden. Binnendifferenzierungs- bzw. Individualisierungsprozesse eines inklusiven Religionsunterrichts knüpfen daher vielfältig und fruchtbar an die – hier nur exemplarisch zu benennenden – Ansätze der Performativen Religionsdidaktik, Kirchenraumpädagogik, Symboldidaktik, des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen¹⁶ oder an eher methodisch fokussierte Ansätze des Godly Play oder Bibliolog¹⁷ an.¹⁸

Der explizit inklusiv ausgerichtete religionsdidaktische Diskurs orientiert sich weitgehend an den in der inklusiven Didaktik etablierten Prinzipien der Individualisierung, Binnendifferenzierung, des kooperativen Lernens und gemeinsamen Lerngegenstands. Im Folgenden sei daher den vier Prinzipien innerhalb des religionsdidaktischen Diskurses nachgegangen, um hierin sowohl offene Problemstellungen als auch weiterführende Forschungsthemen zu kontextualisieren und zu konturieren.

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

17 *Grube, Judith*: Der Bibliolog im Rahmen von Inklusion – Chancen und Herausforderungen. In: *Kammeyer, Katharina/Zonne, Erna/Pithan, Annabelle* (Hg.): Inklusion und Kindertheologie, Münster 2014, 187–204.

18 Vgl. *Müller-Friese, Anita/Leimgruber, Stephan*: Religionspädagogische Aspekte eines integrativen Religionsunterrichts. In: *Pithan/Schweiker* 2011 [Anm. 3], 111–120; *Flake, Saskia/Schröder, Ina*: Inklusive Pädagogik – Eine Herausforderung für die Religionspädagogik?! In: *Kammeyer/Zonne/Pithan* 2014 [Anm. 17], 30–64, 49.

3.1 Individualisierung im religionsdidaktischen Diskurs

Mit ihrer stark subjektorientierten Ausrichtung besitzt die Religionsdidaktik Lernzugänge, die für individualisierte Lehr-Lernarrangements anschlussfähig sind. Um diese jedoch gezielt für die jeweiligen Lernenden gestalten zu können, bedarf es differenzierter Kenntnisse über die Lernausgangslage der Schüler/-innen. Diesbezüglich kann sich eine inklusiv ausgerichtete Religionsdidaktik an zahlreichen empirischen Studien zur altersspezifischen Entwicklung von Religiosität orientieren, ebenfalls gut erfasst ist die Pluralität religiöser Vorstellung, insbesondere im Hinblick auf das Gottesbild oder die subjektive Religiosität. In den letzten Jahren sind darüber hinaus erste Studien zum Einfluss von Milieu¹⁹ oder Kognitionsfähigkeit²⁰ auf religiöse Bildungsprozesse entstanden. Diese empirischen Erkenntnisse in didaktische heterogenitäts- bzw. inklusionssensible Lehr-Lernarrangements umzusetzen, steht jedoch weitgehend noch aus.

Die Studien geben jedoch nur relativ allgemein Einblicke in die Heterogenität der Lernausgangslagen im Religionsunterricht. Für differenziertere Urteile bedarf es einer fachspezifischen (Förder-)Diagnostik, die allerdings erst anfanghaft entworfen und diskutiert wird.²¹

19 *Vieregge, Dörthe*: Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. Eine empirische Studie, Münster/Zürich 2013; *Lütze, Frank M.*: Religionsunterricht im Hauptschulbildungsgang. Konzeptionelle Grundlagen einer Religionsdidaktik für den Pflichtschulbereich der Sekundarstufe I, Leipzig 2011.

20 *Anderssohn, Stefan*: ‚Gott ist die bunte Vielfalt für mich‘. Einblicke in die Religiosität von Menschen mit geistiger Behinderung, Neukirchen-Vluyn 2007.

21 Einen Überblick bietet *Schwarzkopf, Theresa*: Vielfältigkeit denken. Wie Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht argumentieren lernen, Stuttgart 2016 (im Erscheinen); *Reis, Oliver / Schwarzkopf, Theresa*: Diagnose im Religionsunterricht, Berlin 2015; *Reis, Oliver*: Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/-innenbildung. Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische

Hier besteht dringender Bedarf an Entwicklung von geeigneten diagnostischen Instrumentarien sowie der (empiriebasierten) Entwicklung individueller Fördermaterialien.

3.2 Binnendifferenzierung

Um individualisierte Lernprozesse zu ermöglichen, bedarf es Formen der Binnendifferenzierung im Religionsunterricht. Hierauf reagiert die Religionsdidaktik m. E. bislang insbesondere methodisch: Stationenlernen, Freiarbeitsmaterialien, vorbereitete Lernlandschaften und Projektarbeit sind etablierte Methoden, die teilweise auch lernzieldifferent aufgebaut sind.²² Allerdings ist Binnendifferenzierung – insbesondere wenn sie vornehmlich methodisch realisiert wird – noch kein ausreichendes Merkmal inklusiver (Religions-)Didaktik, wie in der empirischen Lernforschung herausgestellt werden kann. „Die bloße Tatsache, dass Individualisierung stattfindet, ist weder gut noch schlecht – je nachdem wie sie realisiert wird, kann sie dilettantisch oder brilliant sein, Gutes oder Schlechtes (oder gar nichts) bewirken.“²³ Binnendifferenzierung und individualisierte Lernprozesse müssen vielmehr konsequent von unterschiedlichen Lernausgangslagen ausgehen und auf differenzierte Learning-Outcomes zielen. Solche Lernsettings werden jedoch u. a. dadurch erschwert, dass in der Religionsdidaktik Lernziele und -inhalte primär vom

Auswertung im Rahmen der Studienreform, Münster 2014; *Klose, Britta*: Diagnostische Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen, Stuttgart 2014; *Rothgangel, Martin*: SchülerInnen und Schüler wahrnehmen – Zur diagnostischen Wahrnehmungskompetenz. In: *Burrichter, Rita / Grümme, Bernhard / Mendl, Hans* u. a. (Hg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 157–172.

22 *Hotze, Elisabeth*: Der Weg des Paulus. Ebook, <http://www.ziel-luise.com/schwerpunkte/e-learning--e-teaching/ibooks.html> (Stand: 30.1.2015).

23 *Helmke, Andreas*: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber 2014, 263.

Gymnasialniveau ausgehen bzw. dass diese hiervon deduziert werden.²⁴ Binnendifferenzierung im RU auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus ist somit mit dem Problem konfrontiert, dass die Lehrpläne „zwar horizontal (nach Kompetenzebenen) differenzieren, aber nicht vertikal (nach Kompetenzniveaus).“²⁵ Im Hinblick auf die didaktisch-methodische Transformation bedeutet dies, dass in der Religionsdidaktik oftmals von einem abstrakt-begrifflichen Zugang ausgegangen wird, aus dem dann konkret-handelnde, basal-perzeptive oder anschaulich-modellhafte Zugänge abgeleitet bzw. ergänzt werden.²⁶

Dass eine ausschließlich auf dieser Ebene eingeführte Differenzierung jedoch problematisch sein kann, soll anhand eines religionspädagogischen Beispiels konkretisiert werden. Die performative Religionsdidaktik stellt eine vielversprechende Bezugstheorie für inklusives Lernen dar, indem sie ihren Ausgangspunkt bei den Gegenständen und Vollzügen der konkreten Religion sucht und diese reflexiv einholt. Erfahrungs- und handlungsorientierte, sinnlich-ästhetisch organisierte und diskursive Zugänge werden hierbei miteinander verbunden und bieten damit unterschiedliche Zugangsweisen. Schüler/-innen, die primär basal-rezeptive oder konkret-handelnde Zugänge wählen, setzen sich dann z. B. mit allen Sinnen wahrnehmend und handlungsorientiert mit religiösen Gegenständen und Vollzügen auseinander. Fraglich ist jedoch, inwiefern sie hierbei die der performativen Religionsdidaktik fundamental eingeschriebene reflexive Distanz zur konkreten Religion integrieren (können). Gelingt dies nicht, so laufen performative Zu-

gänge Gefahr, Schüler/-innen in Religion einzuführen, ohne dass diese das angemessen als „Probearbeiten“ reflektieren können. Damit entstünde jedoch ein gänzlich anderes religionspädagogisches Lernsetting: Haptisch-wahrnehmungsorientierte oder konkret-handlungsorientierte Zugänge führten dann z. B. Kinder in Religion ein, was einem katechetischen Prozess nahe käme und in schulischen Kontexten problematisch wäre. Oder die sinnlich-ästhetische, handlungsorientierte Ingebrauchnahme von Religion führte zu deren Profanisierung, indem die religiöse Dimension ausgeblendet würde. Entsprechend merkt Zonne-Gaetjens an, dass Kinder mit Förderschwerpunkt Lernen oftmals der sinnlichen Anschauung verhaftet blieben: „Diese Kinder sehen kaum die Repräsentanz eines Zeichens, eines Bildes oder eines Gleichnisses für einen bestimmten geistigen Gehalt oder für eine Sinnaussage. Sie ‚kleben‘ am Sinnlich-Gegenständlichen. [...] Es findet kaum eine analoge Übertragung eines sinnhaften Erfahrens auf eine geistlich-geistige Aussage hin statt.“²⁷ Durch Rückbindung an vertikal differenzierte Kompetenzniveaus müsste hierbei stärker reflektiert werden, was und wie beim performativen Verfahren gelernt werden kann. Ähnliche Überlegungen ließen sich im Hinblick auf Stationenlernen, Freiarbeitsmaterialien oder Lernlandschaften formulieren. Die in den Materialien angelegten Differenzierungen müssen nicht nur über Stoffmenge und -komplexität oder über Zugangsformen angelegt sein, sondern auch auf differenzierte Learning-Outcomes ausgerichtet werden, die wiederum unterschiedlichen Kompetenzniveaus zugeordnet werden können.

24 Zonne-Gaetjens, Erna: Inklusion. Bildungspolitische Vorgabe und religionsdidaktische Herausforderung. In: Schröder/Wermke 2013 [Anm. 13], 269–284, 274.

25 Filipiak, Agnes: Inklusion betrifft: uns!? Was bedeutet Behinderung? Schritte zu einer inklusiven Religionspädagogik. In: KatBl 138 (2013) 324–238, 326.

26 Vgl. zur Unterscheidung der vier Zugänge im religionsdidaktischen Kontext Schweiker 2012 [Anm. 11], 41–44.

27 Zonne-Gaetjens 2013 [Anm. 24], 273.

3.3 Kooperative Lernformen

Inklusive Didaktik zielt nicht auf Lernsettings, die die Lernenden vereinzelt und isoliert, sondern ist auf kooperatives Lernen ausgerichtet. In religionsdidaktischen Kontexten ist dies nicht nur pädagogisch, sondern dezidiert auch aus Perspektive der fachwissenschaftlichen Analyse der Lerngegenstände unabdingbar. Zentrale Dimensionen religiöser Bildung sind fundamental auf Gemeinschaft bezogen. So ist weder Religion ohne Gemeinschaft noch religiöse Urteilsbildung ohne communiale Auseinandersetzung und Plausibilisierung möglich. Die Geschichte des Christentums lässt sich diachron, die gelebte Praxis der Christinnen und Christen heute synchron als auf Gemeinschaft bezogene beschreiben,²⁸ was Auswirkungen auf religiöse Bildungs- und Lernprozesse besitzt. Zugleich zeigt die Geschichte des Christentums, dass religiöse Urteilsbildung stets eine Auseinandersetzung zwischen Homogenität und Diversität, zwischen auf Einheit zielender Gemeinschaft und individueller Religiosität war und ist, worauf das kirchliche Lehramt oftmals mit Exklusion, teils mit Integration, Transformation, Adaption oder Assimilation reagiert hat. Hieraus resultiert die religionsdidaktisch virulente und vermutlich nicht abschließbar zu beantwortende Frage, wieviel Individualität und wieviel Homogenität nicht nur auf der Ebene der Lehr-Lernarrangements und Lernprozesse, sondern auch auf der Ebene der Learning-Outcomes möglich bzw. nötig sind. Der Verbindung von Individualisierung und Binnendifferenzierung auf der einen und kooperativem Lernen auf der anderen Seite ist daher aus religionsdidaktischer Perspektive sowohl didaktisch als auch fachwissenschaftlich in besonderem Maße nachzugehen.

Kooperativen Lernformen scheint gegenwärtig die Funktion zuzukommen, diese Diskussion bzw. diesen Konflikt didaktisch-methodisch zu vermitteln – und zwar sowohl auf der Ebene der Lehr-Lernarrangements als auch auf der Ebene der Learning-Outcomes. Dies sei am Beispiel des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen erläutert, das auch für den inklusiven Religionsunterricht stark diskutiert wird. Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen geht von den subjektiven religiösen Vorstellungen der Heranwachsenden aus und spricht ihnen die Fähigkeit zu, eigenständige religiöse Konstruktionen entwickeln und reflektieren zu können. Hierbei wird nicht eine Theologie für Kinder und Jugendliche vorgestellt, die diese zu erlernen hätten, sondern die Lernenden werden begleitet, ihre *eigene* „Theologie“ zu entwickeln. Dieser stark subjektorientierte Ansatz findet jedoch nicht ausschließlich in individualisierten Lernsettings statt, sondern vollzieht sich – vornehmlich in Gesprächsform – im gemeinschaftlichen Austausch. In kooperativen Arrangements sind die Schüler/-innen herausgefordert, für ihre Theologien zu argumentieren und sie zu plausibilisieren. Kooperation ist somit auf der methodischen Ebene vorgesehen, zugleich sind Kooperation und gemeinschaftlicher Austausch zur Generierung des Lernergebnisses (z.B. reflektierte eigene „Theologie“ der Kinder und Jugendlichen) notwendig, das inhaltlich vorab nicht vollends planerisch festgelegt werden kann. Im Kontext konstruktivistischer religionsdidaktischer Ansätze haben sich hierfür Begrifflichkeiten wie „Lernkorridore“ oder „Zielareale“²⁹ herausgebildet, die hierbei nur kooperativ und gemeinschaftlich erreicht werden können. Kooperatives Lernen gestaltet somit nicht nur den Lernweg, sondern auch das Learning-Outcome

28 Vgl. zur communalen Bildungsdimension Gärtner 2015 [Anm. 12], 86–97.

29 Vgl. Eggerl, Hans-Peter/Schäble, Claudia/Vugt, Thomas van: Abschied vom Stundenziel? In: Mendl, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005, 63–82, 71ff.

entscheidend mit und stellt damit – zumindest für einige Lerngegenstände – eine notwendige Dimension religiösen Lernens dar, die in individualisierten Lernprozessen so nicht eingeholt werden kann.

Die Debatten um Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen zeigen, dass dieser Ansatz auch im inklusiven Religionsunterricht aufgrund seiner starken Subjektorientierung fruchtbringend ist.³⁰ Gleichzeitig stößt er an seine Grenzen, wenn die Formen des Austauschs primär kognitiv und verbal gestaltet sind,³¹ was derzeit allerdings die leitenden Formen sind. Entsprechend fragen Flake und Schröder an: „Wie lassen sich im Rahmen des Theologisierens unterschiedliche Formen von Intelligenzen/Rationalitäten/Wissensdomänen aufzeigen/einspielen? Wie bringe ich Kinder mit unterschiedlichen Ausdrucksformen und -niveaus ins Gespräch? Bleibt Kindertheologie auch im inklusiven Religionsunterricht vor allem eine Frage der Sprachfähigkeit im eigentlichen Sinne? Wie lässt sich die Idee des Theologisierens mit schwer behinderten Schüler/-innen umsetzen?“³² Ebenfalls problematisch erscheinen in zieldifferent unterrichteten Lerngruppen lebensweltfernere und abstraktere Themenstellungen des Theologisierens,³³ die aber gleichwohl Inhalt des Religionsunterrichts sind. Hier zeigt sich erneut, dass eine inklusive Religionsdidaktik nicht allein auf Ebene der Methodik oder der Sozialform auf Inklusion reagieren kann, sondern dass sie aufgefordert ist, ihre Inhalte und Lerngegenstände im Horizont einer inklusiven Pädagogik (neu) zu reflektieren.

3.4 Gemeinsamer Lerngegenstand

Der religionsdidaktische Fokus liegt dabei auf der Suche nach gemeinsamen Lerngegenständen und ihrer entsprechenden Aufarbeitung, auch wenn diese nach Hans Wocken eher „Sternstunden“³⁴ als die Regel inklusiven Lernens sind. In den letzten Jahren stieg die Anzahl an inklusiven Materialsammlungen und Unterrichtsideen deutlich an, die zumeist von einem gemeinsamen Lerngegenstand ausgingen. Ein systematisches Nachdenken über gemeinsame Lerngegenstände im inklusiven Religionsunterricht, über eine kriteriengeleitete Auswahl und Strukturierung von gemeinsamen Lerngegenständen ist bislang jedoch ein weitgehendes Desiderat. Auffällig ist, dass entsprechend der religionsdidaktischen Nähe zu subjektorientierten und individualisierten didaktisch-methodischen Verfahren (3.1.) oftmals gemeinsame Lerngegenstände vorgestellt werden, die Gegenstandsbereiche wie anthropologische Grundvollzüge (Vertrauen, Leid, Angst etc.),³⁵ Identitätsstiftung und Subjektwerdung umfassen.

Diese Lerngegenstände können durch ihre Lebensweltorientierung konkret gestaltet und artikuliert werden. Darüber hinaus werden in eher religionskundlich ausgerichteten Settings Materialien für den gemeinsamen Unterricht entworfen, die vornehmlich auf Wissenserwerb und somit – oftmals in individualisierten Lernphasen – auf unterschiedliche Komplexitätsniveaus zielen.

Eine dritte Richtung geht von curricular festgelegten Lerngegenständen und von Themenfeldern aus und arbeitet diese binnen-

30 Vgl. Kammeyer/Zonne/Pithan 2014 [Anm. 17].

31 Kammeyer 2012 [Anm. 16], 208 (in Bezug auf heterogene kognitive Begabungsprofile); Grümme, Bernhard: Mit bildungsfernen Schülern theologisieren. Skizze einer kritisch-marginalitätssensiblen Kindertheologie. In: Rpb 70/2013, 31–42 (im Hinblick auf heterogene Milieus).

32 Flake/Schröder 2014 [Anm. 18], 57.

33 Vgl. Kammeyer 2012 [Anm. 16], 207.

34 Wocken, Hans: Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschiedt, Anne/Schnell, Irma (Hg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle, Weinheim–München 1998, 37–52, 50.

35 Kahlert, Joachim: Inklusionsdidaktische Netze. Zur Theorie und Pragmatik eines Planungsmodells für inklusionsorientierten Unterricht. In: Schambeck/Pemsel-Maier 2014 [Anm. 2], 123–141, 136.

differenziert auf. Hierbei sticht vor allem die „Arbeitshilfe Religion inklusiv“³⁶ heraus, die zu zentralen Lerngegenständen in mehreren Theorie- und Praxisbänden Unterrichtsmaterialien und -ideen für einen inklusiven Religionsunterricht entwirft, der auf der Arbeit an gemeinsamen Lerngegenständen basiert. Als zentrales Differenzierungsprinzip, und hierin folgen in Theorie und Praxis viele Ansätze dieser Arbeitshilfe, werden unterschiedliche Zugänge zum Lerngegenstand gewählt, nämlich abstrakt-begriffliche, anschaulich-modellhafte, konkret-handelnde und basal-perzeptive.³⁷ In ähnlicher Hinsicht sucht die bereits skizzierte Kinder- und Jugendtheologie ihre bislang vornehmlich abstrakt-begriffliche Vorgehensweise durch konkret-handelnde Zugänge zu erweitern.³⁸ Ein solches religionsdidaktisches Vorgehen holt damit grundlegend ein, was die im letzten Jahrzehnt stark diskutierte performative Religionsdidaktik als Defizit religiösen Lernens und Bildens in der Schule herausgestellt hat. Religion sei mehr als Reden über Religion, vielmehr gehöre hierzu das Erleben, Erfahren von konkreter Religion in ihrer Vieldimensionalität. In dieser Hinsicht ist ein konsequentes Durchmodellieren religiöser Lernprozesse mit Hilfe dieser vier Zugangsweisen ein wichtiger Beitrag für eine inklusive Religionsdidaktik, der an allgemeine religionspädagogische und -didaktische Debatten anknüpft und diese konstruktiv weiterführt. Zugleich ist bislang weitgehend unklar, welche Lernwege Schüler/-innen in einem solchen mehrdimensionalen Lernsetting einschlagen, was sie hierbei konkret lernen und auf welche Learning-Outcomes dies zielt.

36 Vgl. *Schweiker* 2012 [Anm. 11]; *Ders.*: Arbeitshilfe Religion inklusiv. Praxisband: Kirche(n) – Religionen und Weltanschauungen, Stuttgart 2014.

37 Vgl. zur Unterscheidung der vier Zugänge im religionsdidaktischen Kontext *Schweiker* 2012 [Anm. 11], 41–44.

38 *Kammeyer* 2012 [Anm. 16], 208.

Wie lässt sich z. B. Lernen am Lerngegenstand „Kirche“ qualifizieren, wenn dieser z. B. basal-rezeptiv oder abstrakt-begrifflich erschlossen wird?³⁹ Was lernen die Schüler/-innen hierbei genau? Und in welchem Verhältnis stehen die Lernergebnisse zueinander? Lässt sich hieraus kumulatives, aufbauendes Lernen ableiten oder befinden sich die Lernergebnisse auf disparaten Ebenen? Hier wird erneut deutlich, dass es der Religionsdidaktik an vertikalen Kompetenzbeschreibungen mangelt – und damit auch an einem Instrumentarium, an dem die Lernergebnisse eines so binnendifferenzierten Religionsunterrichts gemessen werden können.

4. Problemüberhänge und offene Forschungsfragen

Der holzschnittartige Einblick in aktuelle Debatten und der Forschungsstand inklusiver Religionsdidaktik verdeutlicht, dass sich weite Teile des religionspädagogischen Diskurses auf der grundlagentheoretischen Ebene sowie auf der Ebene konkreter Leitbilder erstrecken. Hierbei zeigt sich, dass teilweise normative und deskriptive Diskurse ineinander übergehen und theologische Reflexionen dabei recht unvermittelt in didaktische Ziel- und Gestaltungsprinzipien überführt werden. Eine weitere Spannung, die sich auf die drei unterschiedlichen Ebenen erstreckt, entsteht zwischen dem normativen Wahrheitsanspruch des Christentums und der deskriptiv wahrzunehmenden inter- und intra-religiösen Vielfalt. Letztere führt im religionsdidaktischen Diskurs seit einigen Jahrzehnten dazu, subjekt- und diskursorientierte Lehr-Lernarrangements zu entwickeln und auf religiöse Identitätsbildung und Urteilsfähigkeit zu zielen. Hierdurch bestehen gute Anknüpfungspunkte für eine inklusive Religionsdidaktik. Religiöses

39 Vgl. *Schweiker* 2014 [Anm. 36], der umfangreich das Themenfeld „Kirche“ für den inklusiven Religionsunterricht aufarbeitet.

Lernen ist damit in Schule auf breite Zielareale ausgerichtet, die Binnendifferenzierung, individualisierte und zieldifferente Lernprozesse ermöglichen. Inwiefern damit auch eine schulische Trennung im Religionsunterricht nach Konfessionen obsolet ist, sei hier nur angefragt. Die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zu (gemeinsamen) Lerngegenständen sind dabei nicht nur didaktisch, sondern auch theologisch angemessen, da diese religiöse Lernprozesse davor bewahren, kognitiv enggeführt als ein Reden über Religion zu gestalten. Wie sich ein solches binnendifferenziertes Lernen jedoch konkret bei den individuellen Schüler/-innen vollzieht, ist dabei bislang weitgehend ungeklärt.

Eine qualitativ empirische Erforschung solcher binnendifferenzierter Lernprozesse erscheint daher dringend geboten. Die dabei deskriptiv ermittelten Lernprozesse und -ergebnisse könnten dann im Kontext vorliegender Bezugstheorien (inklusive) religiöser Bildung analysiert und reflektiert werden. Eine auf den vorangegangenen theoretischen Überlegungen aufbauende Hypothese ist, dass hierbei ganz

unterschiedliche Modi religiösen Lernens artikuliert werden (konfessionell, religionskundlich, lebenskundlich, ggf. katechetisch), die sich gegenseitig bereichern können, aber die auch in deutlicher Spannung zueinander – und ggf. auch in Spannung zum Bildungsauftrag von Religion in der Schule – stehen. Als weitere Hypothese lässt sich formulieren, dass aus den analysierten Lernprozessen auch Erkenntnisse über Lernfortschritt und aufbauendes religiöses Lernen gewonnen werden können. Diese stellen eine notwendige empirische Basis dar, auf der Lehr-Lernarrangements für inklusives, binnendifferenziertes Lernen und eine vertikale Differenzierung von Kompetenzniveaus konzipiert werden können, die bislang – wie aufgezeigt – weitgehend fehlen. Das Forschungsfeld einer inklusiv orientierten Religionspädagogik ist somit an vielen Stellen noch unbearbeitet. Dass dieses Feld nicht brachliegen darf, sondern dringend bestellt werden muss und reiche Frucht verheißt, dies haben insbesondere die grundlagentheoretischen Erörterungen einer inklusiven Religionspädagogik verdeutlicht (vgl. 1.).

*Dr. Claudia Gärtner
Professorin für Praktische Theologie an
der Technischen Universität Dortmund,
Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund*

„Forschendes Lernen“ in der Religionspädagogik

Guido Meyer/Hildegard Peters/Sonja Schüller

1. Forschendes Lernen in der Lehrer/-innenbildung

1.1 Forschendes Lernen – der Ansatz

Das Forschende Lernen (im Folgenden FL) ist ein hochschuldidaktischer Ansatz aus den 1970er-Jahren, der auch heute über die Lehrer/-innenbildung hinaus Anwendung findet.¹ Für die Lehrer/-innenbildung wurde dieses Konzept durch eine Empfehlung des Wissenschaftsrates aus dem Jahr 2001 wieder aktuell.² Das FL und eine forschende Grundhaltung von Lehrerinnen und Lehrern sollen eine stärkere Verzahnung des alltäglichen unterrichtlichen Handelns mit wissenschaftlichen, fachdidaktischen Denkweisen und Theorien erreichen. Entsprechend der Empfehlung des Wissenschaftsrates wurde das FL an vielen Universitäten in die Studienkon-

zeption der Lehramtsstudiengänge integriert – meist innerhalb von Praxiselementen des Studiums. Es wird im Kontext der Lehrer/-innenbildung als Antwort auf das diagnostizierte Problem angesehen, dass wissenschaftliches Wissen aus der Schulpädagogik und den Fachdidaktiken offenbar für die Berufspraxis von Lehrerinnen und Lehrern kaum Handlungsrelevanz erlangt; und dass umgekehrt Lehrer/-innen ihr berufliches Handeln zu wenig vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse reflektieren und weiterentwickeln.

Gleichwohl sind die Konturen dessen, was FL bedeutet, unscharf³ und die Umsetzungsformen vielfältig. Es soll hier dennoch zunächst versucht werden, ein allgemeines Konzept zu skizzieren und dessen Merkmale zu benennen. Dabei werden allerdings solche Varianten außen vor gelassen, die schon die Einnahme einer reflexiven Haltung oder die theoretische Fundierung eines Praktikumsberichts als FL

1 Vgl. Klewin, Gabriele/Schüssler, Renate/Schicht, Saskia: Forschend lernen – Studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester. In: Schüssler, Renate/Schwier, Volker/Klewin, Gabriele u. a. (Hg.): Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, Unterrichten, Reflektieren, Bad Heilbrunn 2014, 137–177, 139.

2 Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlung zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, Berlin 2001, bes. 41 [<http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf>; Stand:16.02.2015].

3 Vgl. Huber, Ludwig: Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In: Obolenski, Alexandra/Meyer, Hilbert (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung, Bad Heilbrunn 2003, 15–36, 15.

deklarieren.⁴ Es wird also eine „starke Lesart“⁵ des Konzeptes aufgegriffen.⁶

Studierende forschen beim FL theoriegeleitet im Praxisfeld Schule, um durch den Forschungsprozess für die Praxis zu lernen. Wichtig ist dabei, dass das Forschen Mittel zum Zweck ist, der im *subjektiven Erkenntnisgewinn* und *Wissenszuwachs* besteht.⁷ Das wird in folgender Definition deutlich: „Im Rahmen der Lehrerbildung versteht man unter Forschendem Lernen den Erwerb von Erfahrungen, Kenntnissen und Kompetenzen auf Grund einer selbstreflexiven und theoriegestützten Konfrontation mit dem Handlungsfeld Schule (...).“⁸ Die Studierenden sollen professionelles Handlungswissen für die berufliche Praxis erwerben. Jenseits konkreter Forschungsfragen und konkreten Handlungswissens besteht das übergeordnete Ziel des FL darin, dass die Studierenden eine professionelle, forschend-reflektierende Grundhaltung gegenüber ihrer zukünftigen beruflichen Praxis einnehmen.⁹ Sie sollen lernen, ihr eigenes Handeln immer wieder zu beobachten, theoriegeleitet zu reflektieren und zu korrigieren.¹⁰

4 Vgl. Klewin/Schüssler/Schicht 2014 [Anm. 1], 137.

5 Käuser, Rüdiger/Lindzus, Helmut/Riegel, Ulrich: Lernort Schule – Forschungsort Schule? Zum Forschenden Lernen im Praxissemester. Tagung des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Siegen. 25.–26.2.2014. Tagungsbilanz, 2–4. [[http://www.uni-siegen.de/zlb/tagungen-workshops/tagung-feb14/tagunsbilanzfole_\(kaeuser-lindzus-riegel\).pdf](http://www.uni-siegen.de/zlb/tagungen-workshops/tagung-feb14/tagunsbilanzfole_(kaeuser-lindzus-riegel).pdf); Stand: 19.02.2015].

6 Vgl. ebd.

7 Vgl. ebd., 140.

8 Wilde, Matthias/Stiller, Cornelia: Ansätze Forschenden Lernens in der Biologiedidaktik an der Uni Bielefeld. In: TRIOS 6 (2011) 171–183, 171.

9 Vgl. Fichten, Wolfgang/Meyer, Hilbert: Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der LehrerInnenbildung. In: Feyerer, Ewald/Hirschenhauser, Katharina/Soukup-Altrichter, Katharina (Hg.): Last oder Lust? Forschung und LehrerInnenbildung, Münster 2014, 11–42, 21.

10 Vgl. Klewin/Schüssler/Schicht 2014 [Anm. 1], 139.

1.2 Merkmale

Folgende Merkmale¹¹ sind für FL in der Lehrer/-innenausbildung kennzeichnend, wobei zu beachten ist, dass bei den unterschiedlichen Realisierungsformen des FL die Merkmale unterschiedlich stark ausgeprägt sind oder teilweise auch fehlen können:

■ AUTHENTIZITÄT:

Bestenfalls ergeben sich die Forschungsprobleme authentisch aus dem Praxisfeld Schule heraus.

■ SELBSTSTÄNDIGKEIT:

In allen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragestellung über die Auswahl der Forschungsmethoden bis hin zur Auswertung und Beurteilung der Ergebnisse – liegen die Entscheidungen bei den Forschenden, d. h. bei den Studierenden selbst (dazu müssen die Studierenden allerdings zuvor die entsprechenden Kompetenzen erwerben.)

■ THEORIEBEZUG:

FL dient der Einführung in selbstständiges wissenschaftliches Arbeiten und sollte wissenschaftlichen Ansprüchen genügen. Deshalb sind die Aufarbeitung theoretischer Positionen zum Forschungsthema und das Zur-Kennntnis-Nehmen schon vorhandenen empirischen Wissens wichtig, auch wenn angesichts der in den meisten Forschungssettings vorherrschenden knappen Zeit nur ein erster Einstieg möglich ist.

■ SELBSTREFLEXIVITÄT:

Wenn es entsprechend begleitet und unterstützt wird, fördert FL die Fähigkeit, reflexive Distanz zum eigenen Handeln herzustellen.

■ ETHISCHE FUNDIERUNG:

Die Forschenden sollen angehalten werden, sich die ethischen Grundlagen und Implikationen

11 Vgl. Fichten/Meyer 2014 [Anm. 9], 22f.

ihres forschenden Handelns bewusst zu machen. Besonders geht es dabei um den Respekt vor den ‚beforschten‘ Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern, die nicht nur als Forschungsobjekte gesehen werden sollen.

Das Konzept des FL in der Lehrerbildung steht, wie diese Merkmale zeigen, in gewisser Nähe zur sogenannten Praxisforschung: „es zeigen sich deutliche Überschneidungen zur Lehrerforschung (*teacher research*) oder Handlungs- bzw. Aktionsforschung (*action research*)“¹², wie sie z. B. von Herbert Altrichter angeleitet wird.¹³

1.3 Didaktische Begründungen

Warum ist nun gerade der didaktische Ansatz des FL geeignet, um angehenden Lehrerinnen und Lehrern den Erwerb der für ihren Beruf notwendigen Kompetenzen zu ermöglichen? Es finden sich zu dieser Frage drei unterschiedliche Begründungslinien:¹⁴

■ **BILDUNGSTHEORETISCHE BEGRÜNDUNG:** Entsprechend dem humboldtschen Bildungsideal, das für die deutschen Universitäten konstitutiv ist, bedeutet Bildung nicht nur, sich überliefertes Wissen anzueignen, sondern auch die Fähigkeit und Bereitschaft, selber Wissen zu generieren, um Fragen klären und Probleme lösen zu können. Deshalb bilden gemäß diesem Ideal Forschung und Lehre eine Einheit. Das FL setzt dieses Ideal um.

■ **LERNTHEORETISCHE BEGRÜNDUNG:** Es herrscht in der Bildungsforschung Einigkeit darüber, dass der Lernerfolg im Allgemeinen höher ist, wenn das Lernen aktiv aneignend,

selbstreguliert und selbstständig, anhand von authentischen Problemen und in sozialen Zusammenhängen erfolgt. Diese Voraussetzungen sind beim FL gegeben.

■ PROFESSIONSTHEORETISCHE BEGRÜNDUNG:

Eine forschende Grundhaltung und Reflexionskompetenz gehören zum professionellen Berufshandeln von Lehrerinnen und Lehrern, denn Lehrerhandeln ist immer unsicher, nicht planbar und muss mit nicht standardisierbaren Situationen umgehen. „Das Umgehen mit der berufstypischen Komplexität hat strukturelle Ähnlichkeiten zur Forschungstätigkeit und erfordert eine ‚quasi-experimentelle Einstellung zur eigenen Unterrichtspraxis (...)‘“¹⁵ Bei Studierenden im Praxissemester besteht die Gefahr, dass sie Wissen nur rezeptartig anwenden und beobachtete Verhaltensweisen von Lehrerinnen und Lehrern schlicht kopieren.¹⁶ Das scheinbar intuitive Verstehen von Unterrichtssituationen kann zur Verfestigung falscher subjektiver Theorien über Unterricht und Lehrerhandeln führen.¹⁷ Im Handeln berufstätiger Lehrer/-innen kann es dann zur unreflektierten Anwendung von Routinen kommen. Das Forschende Lernen und eine forschende Grundhaltung gegenüber der eigenen Tätigkeit wirken dem entgegen und ermöglichen den Lehrerinnen und Lehrern auch nach ihrem Studium die Bewältigung von beruflichen Entwicklungsaufgaben sowie die aktive Beteiligung an Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen.¹⁸ Darüber hinaus hat die Wissensverwendungsforschung gezeigt,

12 Klewin/Schüssler/Schicht 2014 [Anm. 1], 140.

13 Vgl. Altrichter, Herbert/Posch, Peter: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsvaluation durch Aktionsforschung, Bad Heilbrunn 2007.

14 Vgl. Fichten/Meyer 2014 [Anm. 9], 23f.

15 Ebd.

16 Vgl. Klewin/Schüssler/Schicht 2014 [Anm. 1], 142.

17 Vgl. Fichten, Wolfgang: Forschendes Lernen in der Lehrerbildung, 11 [http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/as/forschungswerkstatt/download/Forschendes_Lernen.pdf; Stand: 16.02.2015].

18 Vgl. ebd., 10.

dass im Studium angeeignetes Theoriewissen für die Praxis nicht automatisch als Handlungswissen zur Verfügung steht, sondern dass Handlungswissen entsteht, indem Erfahrungen reflexiv und theoriegeleitet verarbeitet werden.¹⁹ Lehrer/-innenbildung muss also Theorie und Praxis miteinander vermitteln. Dies geschieht im FL.

1.4 Unterschiedliche Realisierungsformen und Ansprüche

In der Lehrer/-innenbildung kommen verschiedene Varianten des FL zum Einsatz. Häufig sind Konzeptionen des FL an schulische Praxisphasen gebunden – so auch in Nordrhein-Westfalen seit Inkrafttreten der LPO 2003.²⁰ Daneben finden sich aber auch universitäre Praxisforschungsprojekte (Schulbegleitforschung; z. B. in Hamburg, Oldenburg und Osnabrück), einzelne universitäre Seminare und Weiterbildungsstudiengänge (Klagenfurt), die sich dem Prinzip des FL verpflichtet fühlen.²¹

Ist das FL an schulische Praxisphasen gebunden, stammen die Forschungsfragen meist von Studierenden.²² Die Fragen können von den

Studierenden aus Theorien hergeleitet werden oder sie ergeben sich aus Erfahrungen der Studierenden.²³ Die Studierenden erforschen entweder eigenen oder fremden Unterricht.

Unterschiede bestehen in der Dauer und Intensität, mit der Studierende theoretisch und methodisch auf das FL vorbereitet werden.²⁴ Vermutlich wird dies auch sehr davon abhängen, wie stark die Dozierenden selber in die Erforschung von Praxis involviert und im Hinblick auf entsprechende Methoden kompetent sind. Der Wissenschaftsrat diagnostiziert hier noch erheblichen Entwicklungsbedarf:

„Sowohl in der Fachdidaktik als auch in der Erziehungswissenschaft bestehen massive Defizite in der Forschung, die mit Nachdruck behoben werden müssen. Zwar wird für alle Lehramtsstudiengänge eine Forschungsanbindung postuliert, allerdings erscheint der zugrunde gelegte Forschungsbegriff diffus, insofern er im Wesentlichen auf die Vermittlung kritischer Reflexionsfähigkeit abzielt. [...] Im internationalen Vergleich zeigen sich sowohl für die Erziehungswissenschaften als auch für die Fachdidaktik Mängel in der Qualität und Quantität der Forschung.“²⁵

Soll das FL wissenschaftlichen Ansprüchen genügen (s. o.), muss es auch methodisch wissenschaftlich vorgehen. Weder über das eine noch über das andere besteht jedoch ein Konsens zwischen unterschiedlichen Akteuren und Institutionen.

Unterschiedlich ist weiterhin, welche Leitperspektive (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft oder Kombinationen) die Forschungsprojekte der Studierenden prägt,

19 Vgl. ebd., 12.

20 Wildt, Johannes/Schneider, Ralf: Forschendes Lernen in Praxisstudien – Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Förderung professioneller Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: Hochschuldidaktisches Zentrum der Universität Dortmund: Journal Hochschuldidaktik 18 (2007) 11–15.

21 Vgl. Koch-Priewe, Barbara/Thiele, Jörg: Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In: Roters, Bianca/Schneider, Ralf/Koch-Priewe, Barbara u. a. (Hg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung, Bad Heilbrunn 2009, 271–292, 273.

22 Vgl. Fichten, Wolfgang: Über die Umsetzung und Gestaltung Forschenden Lernens im Lehramtsstudium. Verschriftlichung eines Vortrags auf der Veranstaltung „Modelle Forschenden Lernens“ in der Bielefelder School of Education 2012. Didaktisches Zentrum der Universität Oldenburg (Hg.) (Lehrerbildung in Wissenschaft, Ausbildung und Praxis)

[http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Publikationen/Lehrerbildung_Online/Fichten_01_2013_Forschendes_Lernen.pdf; Stand: 19.02.2015].

23 Vgl. ebd.

24 Vgl. Koch-Priewe/Thiele 2009 [Anm. 21], 273.

25 Wissenschaftsrat 2001 [Anm. 2], 33.

ob die methodische Vorgehensweise eher fallorientiert-hermeneutisch, empirisch-analytisch ist oder eher auf biografisches Lernen gesetzt wird und wie die Vernetzung zwischen den unterschiedlichen Disziplinen (Fachdidaktiken, Fachwissenschaften, Erziehungswissenschaft) beschaffen ist.²⁶

1.5 Effekte Forschenden Lernens

Die tatsächlichen Wirkungen des FL im Lehramtsstudium sind bisher noch nicht ausreichend erforscht.²⁷ Insofern ist es unklar, ob das Konzept die mit ihm verbundenen hohen Erwartungen erfüllen können wird. Werden die Studierenden die erworbenen Kompetenzen in andere situative Kontexte mitnehmen und dort anwenden? Werden sie die forschend-reflexive Grundhaltung tatsächlich dauerhaft in ihre berufliche Professionalität integrieren? Die bisher vorliegenden Forschungsergebnisse divergieren stark:²⁸ Teilweise wird festgestellt, dass die Studierenden mit der Komplexität der selbstständigen Forschung und mit der Doppelrolle als Forschende und als Unterrichtende überfordert sind. Die Studierenden hätten im Nachhinein lieber mehr selbst gehandelt und sich erprobt als zu forschen. In anderen Settings (besonders solche, bei denen im Team und zusammen mit Lehrkräften geforscht wurde) konnten Studierende ein realitätsangemes-

senes Lehrer-Selbstbild herausbilden, die Schüler/-innensicht besser verstehen und klarere Vorstellungen bezüglich der Lehrer/-innen-Rolle gewinnen.

Eine Befragung von Studierenden, die an der Oldenburger-Teamforschung teilgenommen haben, zeigte, dass die Befragten Forschungskompetenz erworben hatten und sich ermutigt sahen, in Zukunft weitere Untersuchungen durchzuführen. Sie sehen sich einhellig in der Lage, die Qualität einer Forschung besser als zuvor zu beurteilen. Sie können also, wie vom Wissenschaftsrat gefordert, ihre berufliche Tätigkeit durch einen Prozess der Rezeption und Verarbeitung aktueller wissenschaftlicher Befunde flankieren. Die Divergenzen in den Forschungsergebnissen dürften zu großen Teilen mit den jeweils unterschiedlichen Realisierungsformen des FL zusammenhängen und können deshalb nicht pauschal auf andere Realisierungsformen übertragen werden.

2. *Forschendes Lernen und Religionspädagogik*

Während integrierte Praxisphasen in den bisherigen Studienordnungen sich zumeist auf semesterbegleitende Unterrichtsbesuche oder aber kompakte Hospitationsphasen in den Semesterferien beschränkten, liegt in der Konzeption des Praxissemesters in NRW nun eine Neuerung vor, die sich nicht nur zeitlich ausnimmt (ca. viereinhalb Monate), sondern auch inhaltlich und methodisch eine Schwerpunktverlagerung erfordert. Die vielzitierte Wechselwirkung von Theorie und Praxis, die bislang schon in der Vor- und Nachbereitung der Schulpraktika eine wichtige Rolle gespielt hat, erfährt durch das Konzept des FL auch in der universitären Ausbildung der Studierenden eine Aktualisierung. In welcher Hinsicht also müssen allgemein- und religionspädagogische Erwägungen in Einklang gebracht werden, damit FL nicht nur ein neues Etikett auf altem Bestand ist, sondern tatsäch-

26 Vgl. Koch-Priewe/Thiele 2009 [Anm. 21], 274f.

27 Vgl. Rothland, Martin: Forschungsperspektiven. Forschungsthemen. Forschendes Lernen im Praxissemester. Vortrag auf der Tagung zum Forschenden Lernen im Praxissemester „Lernort Schule – Forschungsort Schule?“ am 25. und 26.02.2014 an der Bertha-von-Suttner-Gesamtschule und der Universität Siegen, 75 [http://www.uni-siegen.de/zb/tagungen-workshops/tagung-feb14/rothland.pdf; Stand: 19.02.2015].

28 Vgl. zum Folgenden: Fichten, Wolfgang: Forschendes Lernen in der Lehrerbildung, 30–33. [http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/as/forschungswerkstatt/download/Forschendes_Lernen.pdf; Stand: 16.02.2015].

lich auch eine andere Perspektive eröffnet? Denn, so formuliert es Wolfgang Fichten, „Forschendes Lernen ist nicht per se ‚besser‘ bzw. ‚qualitätvoller‘ als andere Lernformen, sondern erfüllt daran geknüpfte Erwartungen nur, wenn die Lernenden über entsprechende Lernkompetenzen verfügen, in diesem Fall: über Forschungskompetenz.“²⁹

2.1 Die Umsetzung im Praxissemester des Lehramts-Master-Studiengangs an der RWTH Aachen

Im Rahmen der Neukonzeptionierung der Lehramtsstudiengänge und ihrer Anpassung an das Bachelor- und Mastersystem ist auch an der RWTH Aachen das FL als eine wesentliche Vorgabe für die Durchführung des Praxissemesters des Master-Studiengangs eingeführt worden.³⁰ Vor diesem Hintergrund sollen auf der Grundlage erster religionspädagogischer Erfahrungen hier nun ein Blick in die Ausbildung rund um das Praxissemester geworfen und erste Erkenntnisse dargestellt werden.

Im Vorbereitungsseminar für das Praxissemester haben die Studierenden zunächst einmal ihr Basiswissen um theoretische Begründungszusammenhänge erweitert und vertieft: angefangen bei der Stellung des Religionsunterrichts in der Gesellschaft über den Habitus des Religionslehrers bzw. der Religionslehrerin bis hin zu aktuellen religionsdidaktischen Konzeptionen und Prinzipien. Auch unterrichtspraktische Erwägungen (Stundenphasierung, Unterrichtskonzeptionierung, Medieneinsatz oder Kompetenzförderung) spielten eine nicht

zu vernachlässigende Rolle, da die Studierenden im Praxissemester selbst zwei Unterrichtsvorhaben unter Anleitung planen und durchführen sollen.

(1) Generierung der Forschungsfrage

Das möglichst weit angelegte Repertoire unterschiedlichster Konzeptionen gibt eine hinreichend große Spannbreite vor, theoretische Anknüpfungspunkte zu finden, Forschungsfragen zu generieren und das Vorgehen zu planen. Die Forschungsfragen entwickelten die Studierenden also überwiegend ausgehend von Theorien vor Beginn der eigentlichen Praxisphase. Dieses Vorgehen dient einer gewissen Vorentlastung des Arbeitsaufwands während der Praxisphase. Bei der Entwicklung von geeigneten Fragestellungen wurden die Studierenden von den Dozierenden beraten. Sie wurden angehalten, die Schulrealität im Auge zu behalten, also z.B. ihre Fragen möglichst offen zu formulieren und sie nicht auf Spezialthemen einzuschränken.

Gleichzeitig muss die Forschungsfrage vor einem zeitlich wie organisatorisch realistischen Horizont entworfen werden und darf gerade deshalb auch nicht zu weit gefasst sein. Zu berücksichtigen ist weiterhin, welche Methoden zur Beantwortung der Frage eingesetzt werden könnten und ob die dafür nötigen zeitlichen, personellen und technischen Bedingungen im Praxissemester gegeben sind. Schon bei der thematischen Eingrenzung ist von den Studierenden somit nicht nur bloßes Interesse an religionspädagogischen wie -didaktischen Fragestellungen gefordert, sondern bereits Sach- und Urteilskompetenz, die die Studierenden dazu befähigt, ein Konzept bzw. bestimmte Bestandteile dessen in Frage stellen sowie die konkrete Wirklichkeit der Schule antizipieren zu können – und das, obwohl sie den schulischen Alltag bislang kaum aus einer anderen Perspektive als der der Schüler/-innen erlebt bzw. aus Dokumentationen (Praxisberichte, Fallbeispiele etc.) oder gesetzlichen Vorgaben

29 Ders. 2012 [Anm. 22].

30 Vgl. Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und der nordrheinwestfälischen Universitäten vom 1.4.2010.

(z.B. Richtlinien und Lehrpläne) kennengelernt haben. Abhängig von der thematischen Schwerpunktsetzung der Forschungsfrage steht es den Studierenden frei, ob sie fremden Unterricht beobachten und/oder ihre eigenen Unterrichtsversuche vor dem Hintergrund einer möglichen Forschungsfrage anlegen.

(2) *Methodischer Zugriff*

Eng verbunden mit der Fragestellung ist auch das Forschungsdesign, in dem die Studierenden festlegen, ob sie eher quantitative Erhebungen (z.B. Beobachtungsbögen für zuvor bestimmte Indikatoren) oder aber ein qualitatives Vorgehen bevorzugen und so zunächst z.B. Beobachtungs- und Fragebögen erstellen, die nicht oder nur wenig vorstrukturiert sind und ein eher ungeordnetes Datenmaterial liefern, das einer Interpretation bedarf.

Auch bei der Wahl geeigneter Methoden wurden die Studierenden beraten. Für die meisten religionsdidaktischen Fragestellungen erscheint bisher ein qualitatives Vorgehen sinnvoll zu sein. Als qualitative Methoden bieten sich hier die *Grounded Theory* und die *Qualitative Inhaltsanalyse* an.³¹ Bei der Anwendung dieser Methoden kann eine Anlehnung an die religionsdidaktische Theorie hilfreich sein, um Kategorien zu bilden (deduktives Vorgehen); andererseits kann das empirische Material aber auch dazu anleiten, neue Kategorien zu generieren (induktives Vorgehen). Die Studierenden in sozialwissenschaftlichen Untersuchungsmethoden zu unterrichten, ist ein *Desiderat*, das nur gemeinschaftlich mit den anderen Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften erfüllt werden kann und sich noch etablieren muss, damit sowohl die Studierenden als auch die Dozierenden hier sicherer und souveräner

in der Vorbereitung (und Ausführung) der Forschungsprojekte werden. Denn es ist nicht auszuschließen, dass die Konfrontation mit der Praxis die erste Forschungsfrage obsolet macht, sei es, weil der erhoffte Untersuchungsgegenstand in der Realität nicht in der prognostizierten Form vorzufinden ist, oder aber, weil sich aufgrund des Perspektivwechsels noch einmal neue Fragen aufdrängen.

In derartigen Situationen sind die Studierenden dazu aufgefordert, lieber ihr Forschungsvorhaben anzupassen bzw. zu ändern, als an den alten Plänen festzuhalten. Schon hier – und nicht nur beim eigenständigen Unterrichten – erfahren die Studierenden also womöglich einen *Praxisschock*, wenngleich mit anderer Akzentuierung des Begriffs, als dies gemeinhin der Fall ist. Die Modifizierung der eigenen Vorüberlegungen bietet somit bereits den ersten *Lernanlass*, an den sich eine *Reflexion* über die Verzahnung von Theorie und Praxis wunderbar anschließen lassen könnte.

(3) *Reflexion*

Die *Reflexion* bildet – neben theoretischer Grundlegung, Entwurf und Durchführung des Forschungsvorhabens – das *Kernstück* der schriftlichen Auswertung des Forschungsprojektes: Welche Erkenntnisse können aus den Beobachtungen gezogen werden? Wie finden sich theoretische Überlegungen in der Praxis wieder? Wo greift die Theorie zu kurz und wo findet die Praxis neue Lösungen, die die Gelingensbedingungen für den Unterricht erweitern? Kann man die Praxis auf der Grundlage der Beobachtungen und hinzugezogener Theorien verändern, vielleicht sogar verbessern?

Johannes Wildt hat im Rahmen seines Vortrags einer Tagung zum *Forschenden Lernen* 2015 an der RWTH Aachen fünf Kompetenzniveaus in der *Reflexionsfähigkeit* unterschieden: „Naive Einstellung; Fokus: Eigenes Handeln; Absicht: Verbesserung der Praxis; Praxisforschung theoretisch und methodisch begrün-

31 Vgl. Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia u. a. (Hg.): *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. Lehrbuch, Wiesbaden 2011, 112.

det“.³² Sicherlich zeichnet gerade das fünfte Kompetenzniveau qualitativ hochwertige Ergebnisse des FL aus. Aber auch wenn vielerorts immer wieder betont wird, dass die Studierenden in der Auswertung nicht bei den Konsequenzen für die eigene spätere Berufsausübung stecken bleiben sollen, so birgt auch schon diese Stufe womöglich Chancen, die gerade für die spätere Religionslehrerin bzw. den späteren Religionslehrer nicht unwesentlich sind: Nicht umsonst wird z. B. der Habitus der Religionslehrerin bzw. des Religionslehrers anders diskutiert als der Lehrerhabitus anderer Fächer. Die Reflexion der Unterrichtspraxis (sowohl fremder als auch eigener) kann die eigenen perfektionistischen Vorstellungen korrigieren, die Ansprüche an sich selbst und an die Schüler/-innen in vielerlei Hinsicht (z. B. Unterrichtsmethodik und -ziele einerseits; Leistungsfähigkeit und -bereitschaft (!) andererseits) mäßigen und erden und schon jetzt eine Entlastung des Lehrer/-innen-Selbstbildes in Gang setzen.

Insofern ist die Selbstprofessionalisierung ein wesentliches Ziel des FL und lenkt den Fokus eben nicht auf den beobachteten, vermeintlich zu evaluierenden Unterricht, sondern auf die Beobachter/-innen selbst und ermöglicht ihnen neue Perspektiven auf ihr weiteres Studium bzw. das daran anschließende Referendariat. Selbst also, wenn Forschungsprojekte zu eigentlich recht objektiv anmutenden Schwerpunkten entworfen werden (z. B.: Wie werden Sicherungsphasen im Religionsunterricht gestaltet? Oder: In welcher Form und in welchem Ausmaß lässt sich eine Versachkund-

lichung des Religionsunterrichts³³ feststellen?), können sie in einer reflektierten Auswertung tiefgreifende Denkprozesse in Gang setzen, die eben nicht nur die Verquickung von Theorie und Praxis in den Fokus rücken, sondern auch und vor allem die Anbindung an die eigenen Vorstellungen von gutem Religionsunterricht oder dem (Selbst-)Konzept der Religionslehrerin bzw. des Religionslehrers mit bedenken und neu verorten.

3. Chancen, Grenzen und Schwierigkeiten

3.1 Empirische Zugänge

Das FL präferiert, wie bereits dargestellt, sozialwissenschaftlich-empirische Zugänge. Die Forschung innerhalb der Religionspädagogik folgt allerdings nicht ausschließlich diesem Paradigma. Vielmehr kommen im größeren Teil der religionspädagogischen Forschung nicht-empirische, hermeneutische Vorgehensweisen zum Einsatz. Insofern muss realistischerweise konstatiert werden, dass das FL, wie es in den gegenwärtigen Konzepten intendiert ist, nicht einfach nur reine Partizipation der Studierenden an ‚sowieso‘ stattfindender Forschung in der Religionspädagogik ist.

Das empirische Vorgehen repräsentiert darüber hinaus nicht „den“ religionspädagogischen Forschungsansatz. Zwar gibt es durchaus empirische Forschung innerhalb der Religionspädagogik, für viele Institute und Fakultäten dürfte aber gelten, dass das empirische Vorgehen eher von außen (also durch die Implementierung des FL in der Lehrer/-innenbildung) an sie herangetragen wird. Dennoch muss dies

32 Wildt, Johannes: Forschendes Lernen in Praxisstudien anspruchsvoll und praktikabel. Vortrag im Rahmen der Tagung „Gemeinsam neugierig sein? Kooperationen gestalten durch Forschendes Lernen. 23.1.2015, RWTH Aachen [http://www.lbz.rwth-aachen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaacdrag; Stand: 23.02.15].

33 Vgl. Englert, Rudolph: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde ‚Religion‘? In: Ders.: Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung, Neukirchen-Vluyn 2014, 207–217.

nicht zu einer negativen Beurteilung des FL für die Religionspädagogik führen, wie im Folgenden erläutert werden soll.

Hans-Georg Ziebertz schreibt zur Bedeutung empirischer Forschungsmethoden in der Religionspädagogik: „Eine sich praktisch verstehende Wissenschaft bedarf systematisch erhobenen Wissens und systematisch erworbener Kenntnisse über die Wirklichkeit ihres Gegenstandsbereichs, um den spekulativen Anteil in der Theorienentwicklung gering zu halten.“³⁴ Es drängen sich empirische Herangehensweisen innerhalb der Religionspädagogik demnach nahezu auf. Ziebertz nennt einige Beispiele, um deutlich zu machen, inwiefern Empirie notwendig ist.³⁵ U. a. seien Unterrichtsmodelle, welche sich in religionsdidaktischen Materialien finden, kaum im Hinblick auf ihre tatsächlichen Effekte hin überprüft worden.³⁶ Tatsächlich, so scheint es, gibt es in der Religionspädagogik und -didaktik zahlreiche Konzeptionen und Ansätze, die auf ihre Praxistauglichkeit kaum überprüft wurden. Zudem wurde bislang kaum gefragt, ob sie in der Praxis überhaupt rezipiert oder wie sie umgesetzt werden.

Ziebertz bemerkte schon vor über 20 Jahren: „Obwohl vor rund zwanzig Jahren das Wort von der ‚empirischen Wende‘ in der Religionspädagogik die Runde machte, fehlen zum Gegenstandsbereich des RU Erkenntnisse, wie und unter welchen Umständen welche Konzepte, Interaktionen usw. in der Praxis des RU ‚funktionieren‘ und welche religiösen Deutungsstrukturen bei Menschen unterschiedlichen Alters, kirchlicher Nähe und sozialer Schichtung anzutreffen sind. Es gibt ein Defizit der ‚Tatsachenkenntnis‘, um eine kritische Bezie-

hung zu den Vermutungen und Bekundungen, Spekulationen und Empfehlungen herstellen zu können, die an das Lernen im RU gerichtet werden.“³⁷ Weiterhin schreibt er: „Diese empirische Religionspädagogik wäre ein in Lehre und Forschung stärker zu etablierendes Paradigma, denn die Probleme, mit denen sich die religiöse Erziehung heute konfrontiert sieht, sind ohne eine Theorie-bildende und Praxis-stimulierende empirische Forschung nicht hinreichend zu lösen.“³⁸

Eine mangelnde Verknüpfung zwischen wissenschaftlicher Religionspädagogik und praktischem Religionsunterricht stellt auch Rudolf Englert fest. Er bezieht sich auf empirische Studien und konstatiert, dass konzeptionelle Diskussionen der Religionspädagogik offenbar mehr oder weniger ganz an Religionslehrer/-innen vorbeigehen und dass selbst gerade aus der universitären Ausbildung kommende Religionslehrer/-innen kaum auf religionsdidaktische Konzepte zurückgreifen, um ihre Arbeit zu orientieren, zu begründen oder gegenüber anderen möglichen Arbeitsweisen abzugrenzen.³⁹

Die Studienprojekte im Rahmen des FL können für die Religionspädagogik bedeutsam sein, weil sie notwendige empirische Herangehensweisen und Grundhaltungen innerhalb der Religionspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin fördern. Selbst wenn die Projekte wissenschaftlichen Ansprüchen nur bedingt genügen werden, so vermögen sie doch neue interessante Forschungsperspektiven aufzuzeigen. Darüber hinaus kann die Notwendigkeit, die Studierenden bei der Durchführung ihrer Projekte anzuleiten, dazu führen, dass Dozierende der Religionspädagogik sich verstärkt mit methodologischen und methodischen Fragen empirischer Sozialforschung auseinandersetzen.

34 Ziebertz, Hans-Georg: Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zur Theorie und Forschungspraxis (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion 8), Weinheim 1994, 13.

35 Vgl. ebd., 13f.

36 Vgl. ebd., 14.

37 Ebd., 16.

38 Ebd., 31.

39 Vgl. ebd., 11f.

Auf diese Weise tragen sie dazu bei, geeignete Herangehensweisen für religionspädagogische Fragestellungen zu identifizieren und das methodische Instrumentarium der Sozialwissenschaften auf die Bedürfnisse der Religionspädagogik anzupassen. Dergestalt würde ein weiteres Anliegen Ziebertz' in Bezug auf eine empirische Religionspädagogik aufgegriffen: Sie soll „[...] die methodologische Diskussion nicht allein den Sozialwissenschaften überlassen und sich eklektisch für bestimmte Verfahren entscheiden, sondern sie wird sich – weil die Methodologie einen Kern ihres Wissenschaftscharakters bildet – an den Disputen über methodologische und methodische Fragen beteiligen müssen.“⁴⁰

Studienprojekte in der Religionspädagogik im Rahmen des FL können für die Studierenden von Bedeutung sein, um die beschriebene Lücke zwischen Theorie und Praxis zu schließen. Dies geschieht in zweifacher, konvergenter Weise: Durch die Durchführung der Studienprojekte lernen die Studierenden in einem handlungsbezogenen Kontext, religionspädagogische Theorien mit der unterrichtlichen Praxis zu verbinden. Beim Entwerfen eines Forschungsdesigns müssen sie sich, um Forschungsfragen entsprechend für die Beobachtung operationalisieren zu können, fragen, wie verschiedene Theorien in die Praxis übertragen werden können (von der Theorie zur Praxis). Gleichmaßen üben die Studierenden sich darin, das Unterrichts-geschehen vor dem Hintergrund fachdidaktischer Theorien zu reflektieren und die Praxis nicht vom fachdidaktischen Diskurs abgelöst zu betreiben (von der Praxis zur Theorie).

3.2 Chancen und Grenzen

Wie bereits erwähnt, nimmt wissenschaftliche Religionspädagogik die Realität des RU nur unzureichend in den Blick und die schulische Praxis wiederum nimmt die Religionsdidaktik

zu wenig zur Kenntnis. Beiden Mankos möchte das FL im Praxissemester entgegenwirken. Darin liegt einer seiner nicht zu unterschätzenden Vorteile.

Ausgehend von den sorgsam individuell ausgesuchten Forschungsfragen stellen die Studierenden einen Bezug zur Religionspädagogik als Forschungsdisziplin her. In der konkreten Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Fragestellung entsteht dergestalt eine Forschungsperspektive. Diese Blickrichtung wiederum dient dazu, den praktischen Religionsunterricht fachdidaktisch kompetent zu beobachten. Die ersten wichtigen konkreten, oftmals nur beobachteten Unterrichtserfahrungen bleiben auf diese Weise aufgrund der vorab bestimmten Forschungsperspektive nicht auf sich gestellt, sondern werden in Verbindung gebracht mit theoretischen Erkenntnissen.

Im derzeitigen bildungs- und schulpolitischen Kontext kommt es darauf an, dass bei den Förderungs- und Ausbildungsmaßnahmen rund um den Lehrerberuf und rund um das Praxissemester die religionspädagogische und die religionsdidaktische Theorie nicht an den Rand des Geschehens und der didaktischen Diskurse gedrängt wird. Fundierte religionsdidaktische Ansätze müssen im Rahmen der Bildungsdiskurse Gehör finden und sich innerhalb der Ausbildungsmaßnahmen widerspiegeln. Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung, dass sich die religionspädagogische Theoriebildung auch zum FL positioniert.

Dabei sollte sie sich allerdings nicht allzu vorschnell von den gängigen Alltagsvorstellungen zum Thema ‚Forschung‘ leiten lassen. Alltagssprachlich verbinden nur die allerwenigsten Zeitgenossen Forschen mit Religion. Für die allermeisten Zeitgenossen meint Forschen ein Ent- oder Aufdecken von etwas bis dato Unerforschtem. Forschung wird aus diesem Grund meist mit den Naturwissenschaften in Zusammenhang gebracht. In diesem Sinne geht Forschung einher mit einem Objekt, das

40 Ziebertz 1994 [Anm. 34], 31.

bislang noch nicht in Gänze erkannt ist und das mittels präziser Forschungsprozesse aufgedeckt und erkannt werden soll. In der Religionspädagogik sind die zu erforschenden Objekte oftmals schwer zu bestimmen. Objekt und Subjekt sind innerhalb religionspädagogischer Forschungsprozesse ebenso wie in den Sozialwissenschaften eng aufeinander bezogen, so dass sie in den meisten Fällen strengen naturwissenschaftlichen Forschungsanforderungen kaum gerecht werden können.

Nichtsdestotrotz wird auch innerhalb der Religionspädagogik nach wie vor empirisch *und* nicht-empirisch geforscht. Dabei lehnen sich religionsdidaktische Forschungssettings an allgemeindidaktische an. Religionsdidaktische Lernprozesse können dementsprechend problemlos evaluiert und entsprechend erforscht werden. Die religionspädagogische Forschung insgesamt ist sehr breit aufgestellt. Mit Blick auf Schule und Unterricht erforscht sie allgemein formuliert religiöse Schülerwelten und den Vermittlungsrahmen, den Schule und Unterricht Ersterem bieten können. Durch seine unabhängige inhaltliche Bezogenheit auf existenzielle Fragen benötigt der Religionsunterricht allerdings wie kaum ein anderes Schulfach eine hohe reflexive und selbstreflexive Kompetenz. FL kann in diesem Zusammenhang durch die intendierte Theorie-Praxisbezogenheit einen wichtigen Beitrag zur reflexiven Kompetenzerweiterung der Studierenden leisten. Dies kann allerdings nur gelingen, wenn FL in religionspädagogischen Bezügen nicht gleichgesetzt wird mit einem wie immer gearteten ‚Detailfragen klären‘ (Empirische Unterrichtsforschung konnte in der Vergangenheit bisweilen der Eindruck wecken, es handele sich um ‚Erbsenzählerei‘, die für die Praxis völlig irrelevant ist.) oder mit einem ‚Inhalte zur Kenntnis bringen‘, sondern wenn es mit dazu beiträgt, exemplarisch durch mit Theorie genährte Wahrnehmungen, fachdidaktische Wahrnehmungsprozesse und selbstreflexive Beobachtungen zu vertiefen.

Vielleicht mehr noch als bei anderen Schulfächern geht es beim FL zum Religionsunterricht weniger um das Forschen an sich als um die ‚wissenschaftliche (Grund-)Haltung‘. Mit Blick auf den Religionsunterricht geht es um eine *Wahrnehmungshaltung*; es geht an zentraler Stelle immer um ein existenzielles Fragen und Sich-Positionieren. Pointiert formuliert: Ziel des Religionsunterrichts und damit verbunden auch das Ziel einer Religionslehrer/-innenausbildung muss deshalb immer mehr sein als eine forschende Haltung zu entwickeln; es geht um eine Haltung zur Wirklichkeit schlechthin und um eine davon abzuleitende Lebensform.

Gleichwohl: Wenn es durch die Projekte FL gelingt, mittels der genannten Theorie-Praxis-Relation die systemisch bedingte Selbstgenügsamkeit ebenso der Theorie wie der Praxis aufzubrechen und dadurch neue kreative Wahrnehmungen und Handlungsansätze auf den Weg zu bringen, wäre sicherlich viel erreicht.

Gerade die ersten Praxiserfahrungen der Studierenden haben erfahrungsgemäß eine hohe Prägekraft für den späteren Habitus und die beginnende Lehrerbiografie. Die Eindringlichkeit der Unterrichtserfahrungen sowie die Lehrerpersönlichkeiten der Begleitlehrerin bzw. des Begleitlehrers gepaart mit der neuen Rolle innerhalb des Schulsystems lassen aufgrund ihrer Erfahrungsdichte oftmals alle theoretischen Bezüge und alle fachdidaktischen Erkenntnisse weit in den Hintergrund geraten. Und genau an diesem Punkt könnte einmal mehr das FL eine wichtige Wirkung entfalten. Schlicht und einfach formuliert: Angesichts der Prägekraft der neuen schulpraktischen Erfahrungen können die genannten Forschungsfragen den oftmals verloren gegangenen Bezug zur fachdidaktischen Theorie wachhalten bzw. erneut in Erinnerung rufen.

All dies setzt allerdings voraus, dass die Studierenden in ihrem methodischen Vorgehen gut angeleitet werden. Hier entsteht die Schwierigkeit, dass möglicherweise ein Teil der

Religionsdidaktiker/-innen sich mit Methoden empirischer Unterrichtsforschung nicht auskennt und die Studierenden deshalb auch nicht darin anleiten kann. Es könnte hier also ein erheblicher *Weiterbildungsbedarf* bei den Dozierenden der Religionsdidaktik bestehen. Das FL soll für die Studierenden eine ‚Teilhabe an Wissenschaft‘ sein, sie sollen an der Forschung partizipieren, die die Wissenschaftler/-innen an der Universität ‚sowieso‘ durchführen.⁴¹ Voraussetzung dafür ist laut Wolfgang Fichten, dass Hochschullehrer selbst empirische, praxisbezogene, anwendungsorientierte Forschungsvorhaben durchführen,⁴² denn nur unter diesen Voraussetzungen können sie die Studierenden anleiten. Für die Erziehungswissenschaften bemängelt Fichten, dort seien die Chancen für eine Begegnung mit Forschung derzeit eher noch gering, was mit dem dominierenden

Selbstverständnis der Pädagogik als hermeneutische Disziplin zusammenhänge.⁴³

Es ist zu vermuten, dass die Lage in der Religionsdidaktik an vielen Universitäten ähnlich sein könnte. Fichten schreibt: „Der Aufbau des forschenden Habitus kann nur gelingen, wenn die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken der einzelnen Fächer die Lehramtsstudierenden in ihrem Berufsfeld Forschungsbezüge herstellen lassen‘ [...]. Die Fachdidaktiken sollten deshalb – so wird gefordert – forschungsorientierter sein [...]“⁴⁴

Abschließend: FL möchte religionspädagogische Forschung nicht bestimmen, sondern an ihr partizipieren. Es leistet dabei einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zu einer vertieften und reflektierten Theorie-Praxis-Verbindung von der sowohl die Studierenden als auch die Religionspädagogik als Wissenschaft profitieren können.

Dr. Guido Meyer
Professor für Religionspädagogik
an der RWTH Aachen,
Theaterplatz 14, 52062 Aachen

Hildegard Peters
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am
Lehrstuhl für Systematische Theologie
und am Lehr- und Forschungsgebiet
Religionspädagogik der RWTH Aachen

Sonja Schüller
Wissenschaftliche Mitarbeiterin der
Professur für Religionspädagogik
der RWTH Aachen

41 Vgl. Fichten [Anm. 28], 20, 38.

42 Vgl. ebd., 38.

43 Vgl. ebd., 18.

44 Ebd.

„Think Tank: Quo vadis, Religionspädagogik?“

Angela Kaupp

So lautete das Motto eines neuen Arbeitsformats, zu dem der gewählte AKRK-Vorstand – neben der regelmäßig im Vorstand vertretenen Schriftleitung der Religionspädagogischen Beiträge und dem Delegierten des dkv-Fachverbands für religiöse Bildung und Erziehung – die Leitungen der AKRK-Sektionen, die Delegierten der AKRK in weiteren Arbeitsgruppen und jeweils einen zusätzlichen Vertreter der Nachwuchswissenschaftler/-innen, des Mittelbaus und der Professorinnen und Professoren aus Deutschland und Österreich eingeladen hatte. Insgesamt kamen 18 Personen vom 30. September bis 1. Oktober 2015 nach Würzburg, um eben dieses ‚Wohin‘ der Religionspädagogik zu reflektieren. Grundlegende Idee war, AKRK-intern, unabhängig von etablierten Jahres- und Sektionstagungen darüber nachzudenken, wie sich die ‚scientific community‘ derzeit darstellt und wie sie auf aktuelle Veränderungsprozesse reagieren sollte.

„Status quo“ oder: Wo steht die AKRK? und „Quo vadis“ oder: Wohin will die AKRK ‚weiterlaufen‘?

Es bestehe kein Zweifel daran, dass Vorstand- und Sektionsarbeit sowie die Religionspädagogischen Beiträge ‚laufen‘ – so die einflussreiche Einschätzung der AKRK-Vorsitzenden, Claudia Gärtner. Es gelte jedoch, aufgrund gesellschaftlicher, wissenschaftlicher und theolo-

gischer Veränderungsprozesse zu prüfen, ob es eventuell nötig sei, Stellschrauben der Laufrichtung zu verändern.

Diese Reflexion wurde an fünf Punkten konkretisiert:

1. *Internationalisierung als Notwendigkeit religionspädagogischer Wissenschaft*

Als Referent präziserte der evangelische Religionspädagoge *Bernd Schröder* (Göttingen), zugleich Vorsitzender der „Gesellschaft für wissenschaftliche Religionspädagogik (GwR e.V.)“, dem evangelischen Pendant zur AKRK, warum Internationalisierung eine „strukturell bedeutsame Herausforderung“ für die Religionspädagogik darstellt. Internationalisierung trägt in einer globalisierten Welt dazu bei, das „analytische Potential der Religionspädagogik“ zu erweitern und ermöglicht, Fragen religiöser Bildung und religionspädagogischer Theorie in einer medialisierten Welt zur Sprache zu bringen und kommunizierbar zu machen. Angesichts der weltweiten Verbreitung des Christentums ist es unverzichtbar, religiöse Phänomene in ihrer globalen Vielfalt wahrzunehmen, um religiöse Erziehungs- und Bildungsprozesse theo-

retisch angemessen zu beschreiben und Traditionen vor dem Hintergrund anderer Paradigmen außerhalb des deutschen Sprachraums zu reflektieren. Die politische Dimension der Internationalisierung und die Tendenz zur Anglisierung religionspädagogischer Theorien arbeitete Schröder am Beispiel des englischen Modells eines multireligiösen Religionsunterrichts heraus, dem in den Stellungnahmen des Europarates derzeit eine modellhafte Bedeutung für religiöses Lernen allgemein in Europa zugewiesen wird. Folglich wird z.B. das deutsche Modell eines konfessionellen Religionsunterrichts, der von Staat und Kirche verantwortet wird, als Alternative kaum rezipiert.¹ Eine Mitarbeit in internationalen religionspädagogischen Zusammenschlüssen kann dieser Tendenz entgegenwirken und ist zudem für die Einwerbung von Geldern aus europäischen Fördertöpfen unverzichtbar. Eine Internationalisierung ist aus der Sicht des Wissenschaftsbetriebs, der methodologischen Anschlussfähigkeit sowie der öffentlichen Wahrnehmung bildungspolitischer Paradigmen unverzichtbar.

Grenzen der Internationalisierung sind jedoch zu berücksichtigen: Sachliche, methodologische sowie pragmatische Gründe schränken eine direkte Vergleichbarkeit oft ein. Die starke Regionalität bzw. Kontextualität von Bildung und Erziehung erschweren Internationalisierung ebenso wie der hermeneutische Aufwand einer internationalen Rezeption. Eine kurzsichtige Vereinfachung läuft Gefahr, dass Internationalisierung einseitig anglophon verstanden wird und andere Kulturkontexte unberücksichtigt bleiben.

1 Jackson, Robert: Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education, ed. by Council of Europe, Strasbourg 2014; zusammenfassend vgl.: http://www.comenius.de/themen/Evangelische-Bildungsverantwortung-in-Europa/Signposts_2014.pdf (Stand: 20.01.2016).

2. Drittmittelforschung und Publikationspraxis

2.1 Die Bedeutung von Drittmitteln

Wolfgang Weirer (Graz) skizzierte die zunehmende Bedeutung von Drittmitteln: Das sinkende Budget der Universitäten führt z. B. in Österreich dazu, dass die Grundfinanzierung v. a. der Lehredient, während Forschung von der Drittmittel-Einwerbung abhängt. Leistungsvereinbarungen bei Berufungsverhandlungen werden an die Einwerbung gebunden. Folglich werden mehr Drittmittelanträge gestellt. Dies führt jedoch gleichzeitig dazu, dass die Förderquote der DFG sinkt. Derzeit werden in Deutschland ca. 30% der Anträge gefördert. Neben der DFG oder privaten Stiftungen bietet das EU-Rahmenprogramm für Forschung und Innovation ‚Horizont 2020‘² die Möglichkeit, Gelder für unterschiedliche Projekte einzuwerben.

2.2 Publikationsformen: Druck oder ‚open access‘?

Am Beispiel der Umgestaltung des „Österreichischen Forums“ von einem Papier- zu einem Internetformat veranschaulichte Wolfgang Weirer exemplarisch die Veränderungsprozesse in der Publikationspraxis. Er zeigte auf, dass sich die Geisteswissenschaften aktuell in einer Zwickmühle befinden: Zum einen gilt, dass nur das etwas wert ist, das gedruckt ist. Zum anderen wird heutzutage nur das wahrgenommen, was online sichtbar bzw. in Datenbanken zu finden ist. Da Drittmittelgeber ‚open-access‘-Formate nicht nur fördern, sondern zunehmend fordern, muss sich die Religionspädagogik damit auseinandersetzen, wo ‚open access‘ sinnvoll ist und wo nicht. An der Bewertung wissenschaftlicher Leistung, z. B. durch Zitationszahlen, dem Ranking von Zeitschriften und der höheren Bewertung von Zeitschriften-

2 Weitere Information vgl. <http://www.horizont2020.de/> (Stand: 20.01.2016).

beitragen gegenüber Beiträgen in Sammelbänden lassen sich Veränderungsprozesse ablesen. Folgende Zielgruppen von Publikationen sind zu differenzieren: ‚science to science‘, ‚science to public‘ und ‚science to professionals‘. Problematisch für die Leistungsbewertung in der Religionspädagogik ist, dass die Dimension ‚science to public‘ in der wissenschaftlichen Leistungsbewertung meist nicht gezählt wird. Dagegen betont die Stellungnahme der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD), dass wissenschaftliche Leistungen und Publikationen in der Fachdidaktik sowohl forschungs- als auch praxisorientiert sind.³ Zur Klassifizierung von Publikationen sind daher Kriterien notwendig, die beiden Dimensionen gerecht werden, d. h. neben üblichen Formaten z. B. auch Schulbücher und sonstige Lehr- und Lernmaterialien berücksichtigen.

Der Abwägung zwischen dem Für und Wider von ‚open access‘ kommt folglich große Bedeutung zu: Für ein solches Format sprechen die inzwischen vorhandenen technischen Möglichkeiten, geringere Herstellungskosten und die Möglichkeiten höherer Zitationsraten durch die weltweite Zugriffsmöglichkeit, die möglicherweise über den wissenschaftlichen Interessenkreis hinausgeht. Andererseits ist zu überlegen, ob und zu welchen Bedingungen ein gut eingeführtes Druckformat in ‚open access‘ überführt werden soll.

3. Religionspädagogische Beiträge (RpB)

Mit dem Wechsel des Redaktionsteams (ab Heft 69/2013) war eine Umgestaltung des Layouts und die Einführung neuer Rubriken verbunden:

3 Vgl. *Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD): Empfehlungen zur Evaluierung von Forschung und Entwicklung in der Fachdidaktik 2009*. Abrufbar unter: http://www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sonstiges/GFD_Empfehlungen_zur_Evaluierung_von_Forschung_und_Entwicklung_in_der_Fachdidaktik.pdf (Stand: 20.01.2016).

‚Religionspädagogik pointiert‘ stellt ein aktuelles oder besonders wichtiges Thema in den Vordergrund, ‚RP kontrovers‘ will eine wissenschaftliche Streitkultur beleben, in ‚RP diskursiv‘ werden Ergebnisse der AKRK-Kongresse und anderer religionspädagogisch relevanter Veranstaltungen thematisiert, einmal im Jahr folgt in ‚RP international‘ ein Beitrag aus dem außerdeutschen Sprachraum, ‚RP aktuell‘ gibt Raum für freie Beiträge und die Rubrik ‚Rezension‘ will, wie bisher, Qualifikations- und Forschungsarbeiten vorstellen.⁴ Nach einer Schilderung der Arbeitsschritte der Redaktionsarbeit hoben *Ulrich Kropač* und *Georg Langenhorst* hervor, dass derzeit ausreichend Manuskripte eingesandt werden und die Zahl der Abonnements recht stabil ist. Für die Rubriken ‚RU pointiert‘ und ‚RU kontrovers‘ ist es erwünscht und notwendig, dass thematische Ideen auch von AKRK-Mitgliedern eingebracht werden. Dies gilt gleichermaßen, um die Rubrik ‚RP international‘ regelmäßig mit Beiträgen aus dem Ausland zu bestücken, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügen.

Weitgehend einhellige Meinung war, dass die Einführung eines echten ‚peer review‘ dringend geboten ist, um den wissenschaftlichen Rang der dort publizierten Beiträge stärker zu verdeutlichen. Die Einführung englischsprachiger Abstracts wurde nicht befürwortet. Dadurch würde sich kaum ein neuer Leserkreis erschließen, weil die Lektüre des Artikels zumindest passive Deutschkenntnisse voraussetzt. In der Reflexion des Formats der RpB ging es auch um die Frage des ‚open access‘. Eine Digitalisierung der RpB sollte jedoch nicht vorschnell eingeführt werden. Schließlich wurde noch die Frage der Differenzierung des Bezugspreises für Einzelbezieher/-innen und Institutionen eingebracht. Die beiden letztgenannten Überlegungen werden von Vorstand und Schriftleitung weiter bearbeitet.

4 Ausführlich vgl. *Kropač, Ulrich / Langenhorst, Georg: Editorial*. In: RpB 69/2013, 5f.

4. Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses

Nachwuchswissenschaftler/-innen gehören heute zur Generation der ‚digital natives‘ und sind mit neuer Kommunikationstechnologie und deren Kommunikationsformaten vertraut. Im Mittelpunkt der eigenen Arbeit steht die wissenschaftliche Qualifikationsarbeit. Die AKRK bietet die Möglichkeit niedriger Hierarchien in den Sektionen und die wissenschaftliche Diskussion in Forschungscolloquien. Unabhängig davon müssen sich Nachwuchswissenschaftler/-innen in einer Forschungslandschaft bewähren, in der langfristige oder entfristete Mittelbaustellen immer weiter abgebaut werden. Die Teilnahme an Tagungen, die Erstellung von Postern oder von Reviews ist daher auch davon abhängig, ob dies der Fertigstellung der Qualifikationsarbeit dient oder diese zeitlich behindert. Eine weitere Herausforderung ist der Erwerb eigener Berufspraxis, die Voraussetzung für eine wissenschaftliche Weiterqualifikation in Theologie ist, aber auch aus religionspädagogischen Gesichtspunkten wichtig ist. Es bleibt Aufgabe der Professorinnen und Professoren, sich für möglichst gute Beschäftigungsverhältnisse einzusetzen, d.h. auch für Schaffung von Junior-Professuren und Tenure-Track-Stellen.

5. Zukunftsthemen

Eine durchgehende Themenlinie der Religionspädagogik besteht darin, die Gottesfrage in der Gesellschaft offenzuhalten. Angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen sind bildungstheoretische Begründungen von Religion im öffentlichen Raum noch weiter zu differenzieren und es gilt, möglichen Zerrbildern entgegenzuwirken. Zu bedenken sind die Konsequenzen für den Religionsunterricht an der öffentlichen Schule, wenn die Zahl christlich getaufter Kinder weiterhin abnimmt. Die Professionalisierung von

Lehrkräften angesichts dieser Veränderungsprozesse ist ein zweites wichtiges Zukunftsthema.

Neben schulbezogenen Themen gilt es auch (oder wieder?), außerschulische Themenfelder religionspädagogisch zu bearbeiten: Der Wandel der Tradierungsprozesse des Glaubens verlangt auch in Katechese und religiöser Erwachsenenbildung eine religionspädagogische Forschung.

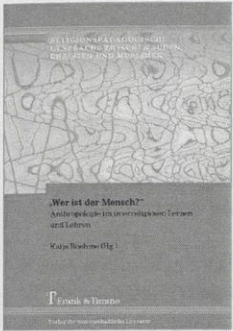
6. Fazit

In der Reflexion wurde dieses Arbeitsformat zwischen Vorstand und den im zweijährigen Turnus stattfindenden Vollversammlungen positiv bewertet. Ein solches Treffen kann genutzt werden, um die Arbeit des Vorstands, die Sektionsarbeit und die gewachsene Aufteilung von AKRK-Vertretungen noch deutlicher miteinander zu verlinken. Ohne Entscheidungen der Vollversammlungen vorzugreifen, ermöglicht diese Arbeitsform, notwendige Vorstandsentscheidungen angesichts aktueller Herausforderungen zeitnah auf einer breiteren Basis zu diskutieren und zu implementieren.

„Quo vadis, Religionspädagogik?“ – diese Frage wurde auf dem Treffen in verschiedenen Dimensionen durchbuchstabiert. Die Organisation eines ‚think tank‘ dazu ist Verdienst des Vorstandes. Das Ergebnis sind die oben beschriebenen Wegmarken. Konsequenzen für die eigene wissenschaftliche Arbeit bedenken und umzusetzen muss jedoch jede Religionspädagogin und jeder Religionspädagoge selbst.

*Dr. Angela Kaupp
Professorin für Praktische Theologie,
Religionspädagogik und Fachdidaktik/
Bibeldidaktik an der Universität
Koblenz-Landau, Campus Koblenz,
Universitätsstr. 1, 56070 Koblenz*

Rezensionen



Boehme, Katja (Hg.): „Wer ist der Mensch?“ *Anthropologie im interreligiösen Lernen und Lehren*, Berlin (Frank & Timme) 2013 [283 S.; ISBN 978-3-86596-463-2].

In den vergangenen zehn Jahren sind an verschiedenen Orten und Institutionen Initiativen entstanden, die sich dem Trialogischen Lernen verschrieben haben. Im Kontext dieses Ansatzes geht es vor allem darum, Menschen aus Judentum, Christentum und Islam in ein konstruktives Gespräch zu bringen, das zu gegenseitigem Verstehen, Respekt und gegenseitiger Wertschätzung führen soll. Mehr noch als das Interreligiöse Lernen, das ja auf bewusste Wahrnehmung, angemessene Begegnung und differenzierte Auseinandersetzung mit Zeugnissen und Zeugen anderer Religionen abzielt, will das Trialogische Lernen die „Menschen der Schrift“ (Sure 3:199), also Juden, Christen und Muslime zusammenbringen, um ihre gemeinsame Geschichte und ihre theologische Verwandtschaft für interreligiöse Lernprozesse zu nutzen. Zu solchen Orten, an denen der Dialog der abrahamischen Religionen gepflegt wird, gehört ohne Frage Heidelberg: Hier haben bereits im Jahre 2008 jüdische, christliche und muslimische Religionspädagoginnen und -pädagogen einen theologischen Gesprächskreis gegründet, in dem sich seitdem jährlich unter der Federführung von Harry Harun Behr, Katja Boehme, Daniel Krochmalnik und Bernd Schröder christliche, jüdische und muslimische Religionspädagoginnen und -pädagogen austauschen und dies im Anschluss daran in einer Fachbuchreihe dokumentieren. Waren die ersten Bände dieser Reihe vor allem von Bernd Schröder, Harry Harun Behr und Daniel Krochmalnik erarbeitet und herausgegeben worden, so hat sich mit dem inzwischen vorliegenden vierten Band

auch die katholische Religionspädagogin Katja Boehme zu dieser Gruppe gesellt. Sie legt als ihre erste Herausgeberschaft im Rahmen des Heidelberger Dialogs einen Sammelband zur Anthropologie im Kontext des Interreligiösen Lernens vor, der sich stärker als alle anderen vorliegenden Bände (Was ist ein guter Religionslehrer, 2009; Der andere Abraham, 2011; Du sollst dir kein Bildnis machen, 2013) einer komplexen theologisch-systematischen Fragestellung zuwendet, nämlich der nach dem Menschen in seinem Verhältnis zu Gott. Gerade in der Vielfalt seiner Beiträge, die sowohl vom Stil als auch von der inhaltlichen Schwerpunktsetzung sich durchweg unterscheiden und verschiedene Zielgruppen anzusprechen scheinen, ist dieser Band damit eine Bereicherung, vor allem, wenn es um fachwissenschaftliche Vergewisserung im Bereich der Systematischen Theologie geht.

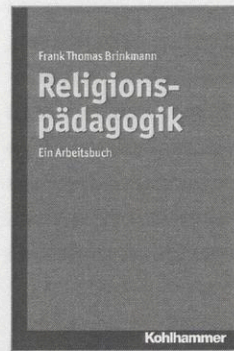
Katja Boehme hat die Texte des vorliegenden Bandes in drei große Gruppen zusammengestellt, die sie mit den Überschriften „Theologische Perspektiven“ (17–143), „Philosophische und religionswissenschaftliche Perspektiven“ (147–231) und „Interreligiöses Begegnungslernen in der Religions- und Ethiklehrerinnen und -lehrausbildung“ (233–280) titulierte hat. Aus dieser Gliederung ergibt sich ein Dreischritt, der von den theologischen Binnenperspektiven der drei abrahamischen Religionen über philosophische und religionswissenschaftliche Perspektiven der wissenschaftlichen Nachbardisziplinen hin zum Praktisch-Theologischen des interreligiösen Lernens fortschreitet. Über die Anordnung dieser Teile lässt sich sicher streiten, sie lassen auf einen ersten Blick eine klar deduktive Struktur erkennen, die von den fachwissenschaftlichen Grundlegungen über die Befragung human- und geisteswissenschaftlicher Nachbardisziplinen zum konkreten Pädagogisch-Didaktischen weiterschreitet. Unter der Überschrift „Theologische Perspektiven“ findet sich ein umfangreicher und materialreicher Beitrag von Daniel Krochmalnik zur Hermeneutik der biblischen und jüdischen Anthropologie, eine Zusammenfassung der zentralen katholischen Vorstellungen vom Menschen und seiner Gottesbeziehung von Katja Boehme, Wahrnehmungen aus protestantischer Perspektive von Martin Hailer und ein von Amina Boumaaz, Bernd Feininger und Jörg Imran Schröder zusammengetragener Beitrag zu Aspekten des Menschenbildes im Islam. Unter den „Religionswissenschaftliche[n] Perspektiven“ finden sich philosophische Darstellungen

von Hans Bernhard Petermann, religionswissenschaftliche Ausführungen zur Frage nach dem Menschen von Bertram Schmitz und ein abschließender Beitrag von Michael Schrom zum Begriff der Person im Kontext der Anthropologie. Von diesen drei Beiträgen ist besonders jener von Bertram Schmitz zu würdigen, in dem der Verfasser die grundlegenden Vorstellungen vom Menschen in den wichtigsten Religionen der Menschheit heraus- und gegenüberstellt und somit eine Weitung des Blickes über die abrahamische Familie hinaus eröffnet. Der dritte Teil schließlich referiert Erfahrungen von Katja Boehme, Sarah Brodhäcker und Julia Miotk zum interreligiösen Begegnungslernen in der Lehrerbildung, wie es in Heidelberg an der Pädagogischen Hochschule und bei den entsprechenden Projektpartnerinnen und -partnern im Rahmen eines inzwischen bewährten Modells zur kooperierenden Fächergruppe praktiziert wird.

Der vorliegende Band liefert einen weiteren wichtigen Baustein für das Interreligiöse und im engeren Sinne auch für das Triologische Lernen: Zum einen wird hier aus jüdischer, christlicher und islamischer Perspektive in hilfreichen und materialreichen Beiträgen die jeweils systematisch-theologische Perspektive auf den Menschen beleuchtet und an Beispielen illustriert, zum anderen zeigen die Berichte über das Konzept der kooperierenden Fächergruppe in Hochschul- und Schuldidaktik, wie es am Standort Heidelberg praktiziert wird, ermutigende Best-Practice-Beispiele für eine frühe Sensibilisierung von Studierenden mit Blick auf die Fragen der interreligiösen Kooperation und Gesprächsfähigkeit. Gerade im letzten, religionspädagogischen Teil wären sicher Beiträge aus muslimischer und jüdischer Perspektive hilfreich gewesen. Hier ist zu bedauern, dass der Eindruck entsteht, die religionspädagogische Erdung der systematisch-theologischen Vorstellungen von jüdischen, christlichen und muslimischen Theologinnen und Theologen sei vor allem ein Anliegen der katholischen Kollegin Boehme und ihrer Mitarbeiter/-innen. Ein Band, der unter dem Stichwort religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen erscheint, hätte durch eine Weitung der religionspädagogisch-praktischen Perspektive auf jüdische und muslimische Lehrer/-innen gewinnen können.

Dies soll aber die große Bedeutung und die hilfreiche Unterstützung nicht schmälern, die der vorliegende Sammelband für alle liefert, die im Interreligiösen Lernen und im engeren Sinne im Triologischen Gespräch engagiert sind.

Clauß Peter Sajak

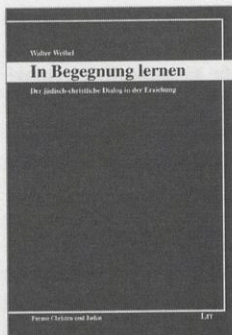


Brinkmann, Frank Thomas: Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart (Kohlhammer) 2013 [295 S., ISBN 978-3-17-022214-4]

Frank Thomas Brinkmann, Professor für Evangelische Praktische Theologie/Religionspädagogik in Gießen, legt mit seiner „Religionspädagogik“ ein neues Arbeitsbuch vor – der unbestimmte Artikel ist Programm, erhebt Brinkmann doch keinen normativen Anspruch, sondern will seine Leser/-innen anregen, sich ihr „persönliches Bild“ (9) über die Wissenschaft Religionspädagogik zu machen, wie er im Vorwort explizit betont. Brinkmann intendiert, kein weiteres Kompendium der Religionspädagogik zu verfassen, sondern Leser/-innen kritisch und anregend zu begleiten. Religionspädagogisch mit-denken, um eigenständig religionspädagogisch denken zu lernen, so lässt sich die Hauptthese des Buches zusammenfassen.

So weit, so anspruchsvoll. Doch wie setzt Brinkmann diesen reflexiven Ansatz um? Die einführende Gebrauchsanleitung (11–21) gibt darauf eine Antwort, indem sie Brinkmanns bildungstheoretisches Konzept entfaltet: Eigenständiges Denken erlernt man nicht abstrakt, sondern an konkreten Inhalten, und so kommt der Auswahl und Aufbereitung der Inhalte eine entscheidende Rolle zu. Nach einem Einblick in Situationen einer vernetzten und digitalisierten Gegenwartskultur konzentriert sich das Buch auf die Auswahl religionspädagogisch relevanter „Basisdiskurse“ (16), um daran religionspädagogisches Denken als theologische Kompetenz zu fördern. Als Medium für diese Diskurse wählt Brinkmann die Allegorie des „Baukastens“ (20), bestehend aus einem Bausatz mit verschiedenartigen Bausteinen wie Wissen, Fragen, Zitaten etc. Anhand dieses Systems nähert sich Brinkmann den Basisdiskursen an und baut mit am persönlichen Bild der Leser/-innen.

Nach der Gebrauchsanleitung folgen im Hauptteil des Buches sieben eigenständig lesbare „Bausätze“ (23–277). Im jeweiligen Bausatz enthalten sind je nach



Weibel, Walter: *In Begegnung lernen. Der jüdisch-christliche Dialog in der Erziehung (Forum Christen und Juden, Bd. 9), Zürich/Berlin (LIT) 2013 [305 S., ISBN 978-3-643-80140-1]*

Die hier anzuzeigende Arbeit füllt eine wichtige Lücke in der Forschung zum Interreligiösen Lernen in der Schweiz: In seiner am Institut für Jüdisch-Christliche Forschung der Universität Luzern entstandenen und von Verena Lenzen betreuten Dissertation untersucht der Pädagoge, ehemalige Lehrerbildner und Theologe Walter Weibel (71) die Bedeutung des Judentums in den Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien für den Religionsunterricht in der deutschsprachigen Schweiz. Seine Arbeit verfolgt ein verdienstvolles Anliegen, denn die aktuellen interreligiösen Debatten in der Schweiz sind (wie auch in anderen europäischen Ländern) so sehr von der Frage nach der Integration der Muslime und der Auseinandersetzung mit der Religion des Islam geprägt, dass der Jüdisch-Christliche Dialog permanent Gefahr läuft, unterbelichtet zu bleiben. Um dieser Tendenz entgegenzusteuern, unterstreicht Weibel zu Beginn seiner Arbeit mit einem Zitat von Kardinal Kurt Koch, wie „wichtig [es] ist, dass bei aller Religionspluralität, die immer grösser wird und immer mehr Religionen mit einbezieht, die einzigartige Stellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses auf keinen Fall angetastet werden darf. Denn nirgendwo haben wir so enge Beziehungen mit einer Religion wie mit dem Judentum. Die Einzigartigkeit dieses Verhältnisses dürfen wir nicht verlieren“ (1).

Dass dieses Zitat eher ein anzustrebendes Ideal denn eine im Schulalltag erlebbare Realität beschreibt, zeigt Weibel zu Beginn, indem er massive Wissensdefizite zum Judentum bei Kindern und Jugendlichen, aber auch bei Erwachsenen aufdeckt (4). Daraus resultiert seine Forderung, dass dem Grundwissen über das Judentum in der schulischen Bildung, insbesondere dem Jüdisch-Christlichen Lernen im Religions(kunde)unterricht unbedingt eine größere Bedeutung einzuräumen ist (211ff.). Die breit angelegte Thematik der Arbeit hat eine historische, eine politische, eine theologische und eine religions-

pädagogische Dimension, die immer wieder eng ineinandergreifen. Eine deutlichere Unterscheidung dieser Dimensionen im Aufbau der Studie wäre konzeptionell hilfreich gewesen, um am Ende den pädagogischen Forderungen Weibels mehr Profil zu verleihen.

Nach einer kurzen Einleitung (1–10) fragt der Verfasser zunächst nach einer Art ‚Kanon des Grundwissens‘ zum Judentum (11–46). Da eine solche Herangehensweise eher enzyklopädisch denn exemplarisch orientiert ist, enthält sie für den Fortgang der Arbeit die Schwierigkeit einer adäquaten Auswahl der Inhalte. Das Kapitel „Was man vom Judentum wissen muss“ holt daher recht weit aus, muss aber notwendigerweise fragmentarisch bleiben.

Eine der vielen Stärken der Arbeit liegt im historischen Überblick zur Geschichte der Jüdinnen und Juden in der Schweiz in Kapitel 3 (47–84). Hier gelingt es dem Verfasser, die Gründe und die Genese spezifisch schweizerischer Formen von Antijudaismus und Antisemitismus zu benennen. Das wird auf eindrucksvolle Weise am Beispiel von Endingen und Lengnau im Aargau deutlich (47–54). Interessant sind auch die Ausführungen zur relativ späten Entwicklung von juristischen Standards für die jüdischen Gemeinden in der Schweiz: In der ersten Bundesverfassung von 1848 war die Gleichberechtigung der Jüdinnen und Juden noch nicht vorgesehen, 1866 wurde ihnen Niederlassungsfreiheit und erst 1874 Glaubens- und Gewissensfreiheit garantiert. 1893 wurde dieses Recht wieder eingeschränkt, indem ein Schächtverbot erlassen wurde, welches 2007 insofern eine Lockerung erfuhr, als der Import von koscherem Fleisch und Halal-Fleisch für Angehörige des jüdischen und muslimischen Glaubens gestattet wurde (61f.). Das Kapitel nennt weiterhin bekannte jüdische Biografien im Schweizer Kontext.

Im theologisch und kirchenhistorisch ausgerichteten Kapitel 4 (85–125) skizziert der Verfasser die Schweizer Nachkriegsgeschichte und würdigt mit Recht die bahnbrechende Bedeutung der „Seelisberger Thesen“ von 1947. Es gelingt Weibel zu zeigen, dass die auf einer Internationalen Jüdisch-Christlichen Konferenz bereits zwei Jahre nach Kriegsende erarbeiteten Zehn Thesen von Seelisberg besondere wirkungsgeschichtliche Bedeutung erlangten: Sie fanden in ihren theologischen Eckpunkten Eingang in die Konzilsklärung „Nostra Aetate“, dem Basisdokument für den Jüdisch-Christlichen Dialog auf dem Zweiten Vatikanischen Konzil.

Das religionspädagogisch akzentuierte Kapitel 5 (127–154) untersucht die Bedeutung, die dem Judentum als Unterrichtsgegenstand im Religionsunterricht in Deutschland und der Schweiz beigemessen wird, und untersucht einige aktuelle Schweizer Lehrmittel für den Religions- bzw. Religionskundeunterricht. Als religionspädagogische Referenzstudien dienen Weibel die

Arbeiten von Peter Fiedler aus den 1980er-Jahren und ein Beitrag von Werner Trutwin aus dem Jahr 2010. Der Verfasser benennt hier zwar mit Recht das Problem anti-jüdischer Stereotypen, für das gerade neu erscheinende Lehrmittel sensibel sein müssen. Wenn er allerdings Religionsbücher von 1917 und 1945 heranzieht, ist es beinahe zwangsläufig, dass sich dort Spielarten der antijudaistischen Substitutionstheorie finden lassen, die selbst das Zweite Vatikanische Konzil erst 1965 überwunden hat.

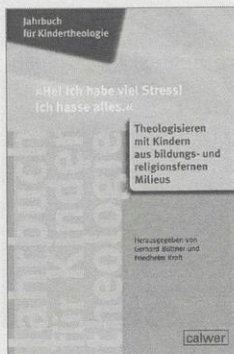
So enzyklopädisch der Anspruch der Arbeit ist, dem Judentum im Religionsunterricht mehr Bedeutung einzuräumen, so zufällig bleibt in Kap. 5 die Auswahl der untersuchten sieben Lehrmittel. Es ist kritisch anzumerken, dass neben dem (berechtigten) Aufzeigen der Defizite eine Würdigung derjenigen Lehrmittel angebracht gewesen wäre, in denen Weibels Forderungen bereits umgesetzt sind. Dazu zählt etwa das neue Lehrmittel „Blickpunkt“ für das Zürcher Schulfach „Religion und Kultur“, das zwar vorgestellt, aber zu wenig gewürdigt wird. In Zürich waren zum einen in vorbildhafter Weise Vertreter/-innen der Jüdischen Gemeinden in der Expertenkommission an der Lehrmittelentwicklung beteiligt. Zum anderen zieht sich ein phänomenologischer Ansatz durch alle Blickpunkt-Ausgaben (US, MS, OS), der religionsvergleichend arbeitet und gerade den vielfältigen Aspekten des Judentums breiten Raum gewährt. Hochaktuell sind in Weibels Studie die vor allem in Kap. 8 (211–248) formulierten Forderungen nach einer stärkeren Berücksichtigung der Holocaust-Education in den Bildungsplänen aller Schulstufen.

Eigentliches Kernstück der Arbeit ist die Lehrplananalyse in Kap. 6 (155–195). Sie enthält das zentrale Forschungsergebnis der Studie, denn sie offenbart die großen inhaltlichen Defizite zum Judentum in den bisher geltenden Lehrplänen für den Religionsunterricht. So verdienstvoll diese Analysen einerseits sind: Sie führen dazu, dass der Bogen der in Kap. 7 (197–209) formulierten religionspädagogischen Desiderate überspannt wird. So sehr nämlich Weibels Forderung nach „mehr Judentum im Unterricht“ aus theologischer wie aus religionspädagogischer und religionswissenschaftlicher Sicht zu unterstützen ist, so tragisch ist es, dass die Formulierung „verbindlicher Lernziele im Lehrplan 21“ (197ff.) inzwischen von der aktuellen Unterrichtsentwicklung der deutschsprachigen Schweiz überholt ist. Sollten außerdem die in Weibels Studie formulierten umfangreichen Lernziele auch nur zum Teil eingelöst werden, dürfte im Religionsunterricht nichts anderes mehr thematisiert werden als das Judentum.

Jenseits dieser Bedenken ist dem vorliegenden wichtigen Buch eine zahlreiche Leserschaft zu wünschen, denn es macht auf markante Wissensdefizite zur jüdischen Religion und Kultur aufmerksam. Diese ließen sich in ähnlicher Form sicher auch in Deutschland oder

Österreich feststellen. Die schöne titelgebende Metapher vom „Lernen in Begegnung“ wird im künftigen Schweizer Lehrplan 21 und seiner Tendenz zum bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht wohl am ehesten in fächerübergreifenden Projekten seinen Platz im Schulalltag finden. Zu wünschen wäre es jedenfalls.

Christian Cebulj



Büttner, Gerhard/Kraft, Friedhelm (Hg.): *Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 13. „He! Ich habe viel Stress! Ich hasse alles!“ Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus*, Stuttgart (Calwer) 2014. [158 S., ISBN 978-3-7668-4320-3]

„Nach mehr als einem Jahrzehnt Kindertheologie lohnt es sich trotzdem immer wieder zu prüfen, an welchen Stellen der Diskurs weiterzuführen ist“. So beginnt das Vorwort des 13. Jahrbuchs für Kindertheologie. Es ist schon beachtlich, was das Netzwerk Kindertheologie publizistisch auf die Beine gestellt hat, und es lohnt sich tatsächlich auch, das weiterhin Anstehende zu benennen!

Die bisherigen Jahrbücher decken ein breites Feld theologischer, religionsdidaktischer und kinderphilosophischer Themenfelder ab: Gottesfrage, Christus, Schöpfung, Leid, Zeit und Kirchenjahr, Spiritualität, Kirchenräume, Glück und Heil, Elementarbereich. Wenn thematische Wünsche angebracht werden dürfen: Die interreligiösen Perspektiven und die Arbeit mit religiösen Artefakten sowie die Auseinandersetzung mit Glaubenspraxis könnten noch mehr Augenmerk erfahren. Außerdem wurden diverse Sonderbände veröffentlicht. Eine Bündelung erfuhr das emsige Schaffen des „Netzwerks“ im jüngst erschienenen Handbuch „Theologisieren mit Kindern“ (hg. v. Gerhard Büttner u. a., Stuttgart und München 2014). Eine respektable Bandbreite!

Die Bandgestaltung selbst changiert jeweils zwischen einer empirischen Erkundung und der Darstellung von gelungener Praxis sowie einer regelmäßigen theoretischen Bestandsaufnahme. Was die Empirie betrifft, so ist unverkennbar, dass viele Projekte in Sondersituationen (z. B. im Rahmen der vorbildlichen Kasseler kindertheologischen Forschungswerkstatt von Petra Freudenberger-Lötz) oder in ambitionierten Einzelprojekten konstruiert, von äußerst engagierten Lehrkräften entwickelt und manchmal auch mit der selbstironisch (vgl. 8) mit „n=3“ titulierten Probandengruppe der eigenen (Religionspädagogischen-)Kinder entstanden sind. Wünschenswert wären

ein Ausloten kinderphilosophischer Ansätze im *Normalunterricht* und die Entwicklung von kindertheologischen Praxismodellen, die auch unter den Bedingungen einer Regelschule als umsetzbar erscheinen. Und nach mehr als zehn Jahren würde auch empirisch-reflexiv interessieren, wie weit der Religionsunterricht heute von kindertheologischen Ansätzen geprägt ist – es gibt ja durchaus eine gewisse Skepsis, inwieweit die religionspädagogische Theoriediskussion überhaupt Eingang in die unterrichtliche Praxis findet.¹

Die Stärke des kindertheologischen Programms ist evident: Es geht darum, die Kinder selber zu Wort kommen zu lassen, ihnen Diskursfähigkeit zuzusprechen und sie kognitiv herauszufordern. Den innerhalb der Religionspädagogik diskutierten Kritikpunkten weichen die Herausgeber nicht aus – so z. B. der wiederkehrenden Anfrage, ob es überhaupt legitim ist, von „Theologie“ zu sprechen und was diese besondere Art eines Theologietreibens denn kennzeichne. So bearbeitet das Netzwerk den Vorwurf, gegenüber einer Theologie der Kinder und mit Kindern komme die Theologie *für* Kinder zu kurz, im letzten Jahrbuch (JaBuKi 12: „Darüber denkt man ja nicht von allein nach ...“ Kindertheologie als Theologie für Kinder).

Das aktuelle Jahrbuch bündelt zwei Perspektiven, die auf den ersten Blick gut zusammenpassen, auf den zweiten dann aber doch unterschiedliche Ausgangslagen für die Kindertheologie darstellen – und eigentlich enthält das Buch noch eine dritte inhaltliche Perspektive: „Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus“. 14 Beiträge gehen dieser Frage nach. Bernhard Grümme entfaltet im ersten theoretischen Beitrag ein Plädoyer für eine „kritische marginalitätssensible Kindertheologie“ (21); die Herausforderung für die Kindertheologie besteht in der bereits dem Begriff der Theologie inhärenten kognitiven Engführung und der Bevorzugung von bildungsaffinen Kindern mit deren elaborierten Codes – was dieser Anspruch praktisch bedeutet, wird leider auch in den Praxisbeiträgen nicht so recht deutlich. Die zweite Zielgruppe stellt die der religionsfernen Kinder dar. Bereits die Klammer im Untertitel von Mirjam Schambecks Beitrag „Prinzipien des Theologisierens mit (religionsfernen) Kindern“ verdeutlicht, dass die hier skizzierten didaktischen Prinzipien (Induktion, Konstruktion, Identifizierung, Instruktion, Positionierung und didaktisches Arrangement) zentrale allgemeine Standards einer Kindertheologie darstellen, ohne dass die spezielle Zuspitzung dieser Lernprinzipien für religionsferne Kinder deutlich würde.

1 Vgl. Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus: *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen*, München 2014, 11.

Davor und danach reflektieren Katharina Kammeyer und Michael Fricke über ein Theologisieren mit Kindern unter den Stichpunkten der Inklusion und der Förderschule – eine Perspektive, die in den bisherigen Jahrbüchern unterbelichtet ist (29f.); beide fordern eine emanzipatorische Weitung des bisherigen Konzepts von Kindertheologie und eine Entwicklung didaktischer Elemente jenseits eines ausschließlich kognitiven Artikulations- und Reflexionsmodells. Der Einbezug von Inklusion wäre dann die dritte thematische Perspektive – deren Zuordnung zu den beiden Hauptstichworten der „bildungs- und religionsfernen Milieus“ löst dann doch ein beträchtliches Unbehagen aus.

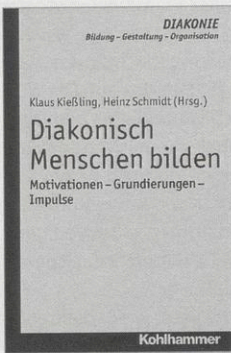
Die Praxisprojekte bieten wie immer erfrischende Einblicke in verschiedene Handlungsfelder: ein Theologisieren mit religionsfernen Kindern in Tschechien zum Thema Engel (Noemi Bravená) und zur Kreuzigung Jesu mit überhaupt nicht religiös sozialisierten Jugendlichen in Sachsen-Anhalt (Frank M. Lütze), ein Gespräch über Ostern in der offenen Jugendarbeit (Johannes Schimming) und ein interessanter Beitrag zur Theologie mit Kindern und für sie im postkolonialen Chile (Sabine Dievenkorn). Die weiteren Beiträge – mal eher konzeptionell-reflexiv angelegt (Gerhard Büttner, Friedhelm Kraft), mal eher praxisorientiert (Rainer Oberthür, Viola Maria Fromme-Seifert) – haben ihre je eigene Qualität, ein Bezug zum Titelfokus des Jahrbuchs ist allerdings nicht immer erkennbar. Der einzige Praxisbeitrag (Barbara Strumann), der sich auf die Inklusionsthematik bezieht und der auch dem Jahrbuch seinen sprechenden Haupttitel „He! Ich habe viel Stress! Ich hasse alles!“ gegeben hat, skizziert ein Projekt, bei dem Schüler/-innen mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung zur Gottesklage angeregt werden. Die dargestellten Schülertexte verdeutlichen auf eindrucksvolle Weise, dass die Schüler/-innen „die Psalmtexte als produktive Handlungsmöglichkeit gegen Angst, Wut und Aggression einsetzen“ (99). Nur: Ist immer schon dann, wenn Schüler/-innen Texte, Gebete oder Sprechakte produzieren, das Label „Kindertheologie“ angebracht? Wo bleiben der wechselseitige Diskurs oder die distanzierte, durchaus die verbale Kognition übersteigende Reflexion über die Lernprodukte und -vorgänge auf einer Metaebene? In der Tat wäre es überaus herausfordernd, diese Spannung, die sich aus den beiden Perspektiven „bildungsferne Kinder“ und „Inklusion“ ergibt, weiter auszuleuchten: Ist der intellektuelle Grundmodus der Kindertheologie wie auch der Theologie an sich als einer vernunftgemäßen Reflexion über Gott und die Welt nicht per se primär kognitiv ausgerichtet, und öffnet sich damit nicht ein umso größerer hässlicher Graben zu den skizzierten Lerngruppen der bildungsfernen Milieus und vor allem auch zu all denen, die den Ansprüchen eines kognitiven Diskurses nicht genügen können? Ist Kindertheologie also inklusionsfeindlich? Die im Theorieteil

aufgestellten Postulate nach einer marginalitätssensiblen und diskursübersteigenden Kindertheologie werden leider zu wenig in die Praxis hineingedacht, diese Baustelle bleibt offen! Hier scheint ein Paradox auf: Die Würde des lernenden Subjekts, auch wenn dieses bildungsfern, religionsunerfahren oder in der kognitiven Leistung eingeschränkt ist, führt zur Forderung nach einem kindertheologischen Programm und der Ausweitung des empirischen Blicks über die semantisch-reflexive Ebene hinaus. Gleichzeitig verschwimmt dadurch das spezifische Profil einer Kindertheologie.

Wie geht Kindertheologie? Diese wiederkehrende Frage nach einer ausdifferenzierten Didaktik einer Kindertheologie wird auch in diesem Band nicht im Sinne einer Anleitung zur Gestaltung eines kindertheologischen Formalstufenmodells für die unmittelbare Anwendung gegeben. Vielmehr scheint der Dreh- und Angelpunkt in der Leitmethode des theologischen Gesprächs und in der Befähigung zum Entwickeln eigener Gedanken und des wechselseitigen Diskurses zu liegen. Neben solchen grundlegenden Strategien und Prinzipien scheint das Programm der Kindertheologie in erster Linie die Haltung der Lehrenden zu fordern – in ihrem wertschätzenden, herausfordernden, diskurseröffnenden, bündelnden und weiterführenden Umgang mit den Lernenden.

Fazit: Wie zumeist besticht auch das aktuelle Jahrbuch weniger durch eine überzeugende Systematik als durch überraschende und ermutigende empirische Erkundungen und durch die engagierten Praxisprojekte. Und es regt auf vielen Ebenen zum kritischen Nachdenken und Reflektieren an – was will man mehr?

Hans Mendl



Kießling, Klaus/Schmidt, Heinz (Hrsg.): *Diakonisch Menschen bilden. Motivationen – Grundierungen – Impulse* (Diakonie. Bildung – Gestaltung – Organisation, Bd. 13), Stuttgart (Kohlhammer) 2014 [314 S., ISBN 978-3-17-022650-0]

Diakonisches Lernen, verstanden als Lernprozess, hat in den letzten Jahren in der Religionspädagogik verstärkt an Beachtung gewonnen. Darüber hinaus fragt der vorliegende Sammelband des katholisch-evangelischen Herausgeberteamts mit einer weiten Perspektive bildungstheoretisch nach den noch wenig bearbeiteten „anthropologischen Grundzügen diakonischer Bildung“ (7). Den Ausgangspunkt des Bandes bildet die These, dass Bilder implizit die Wahrnehmung des Handelns, der Handelnden und derer, denen das Handeln gilt, prägen. Die Autorinnen und Autoren, die aus evangelischer sowie katholischer Religionspädagogik, Philosophie und Diakoniewissenschaft kommen, stehen vor der Aufgabe, die Anthropologien, die in den Bezugswissenschaften der Diakonie vorhanden sind, explizit zu machen und miteinander ins Gespräch zu bringen (7). Die Vielfalt der Beiträge ist durch die Dreiteilung „Motivationen, Grundierungen und Impulse“ gegliedert.

H. Schmidt klärt einleitend die menschlichen Bedürfnisse, denen im diakonischen Lernen entsprochen werden kann. Die humanwissenschaftlichen Einsichten zeigen, dass Bildung nicht plan- oder standardisierbar ist, sondern sich in verschiedenen Kontexten im Individuum ereignet. S. Leonhard fragt nach Zugängen zu einem Körperverständnis, das auch das Nicht-Gelingen einschließt. In diakonischen Kontexten begegnen die verletzlischen und fragmentarischen Aspekte der Leiblichkeit, wobei die eigene Leiblichkeit die Leiblichkeit des Nächsten wahrnimmt. C. Sigrist versteht diakonische Räume als Bildungsorte. Hilfebedürftig- und Helfensbedürftig-Sein gehören zum Menschen. Helfen ist „bereits durch die Schöpfung allen Menschen gegeben“ und „kein Gebot des Glaubens“ (52), sondern als „Widerspiegelung der Liebe Gottes“ (53) zu verstehen. Dadurch konstituieren

sich diakonische Räume, in denen Menschen in ihrer Alterität und Heterogenität angenommen sind. C. Beuers merkt an, dass christliche Anthropologie keinesfalls in guter Praxis münden muss. Daher ist der Dialog zwischen Theologie und Heilpädagogik dringend geboten, wobei B. die „Spannung zwischen Assistenzbedürftigkeit und Autonomie“ (71) als leitende Perspektive versteht und diakonisches Arbeiten „als Begleitung zum Empowerment“ mit dem Ziel der Sinnarbeit profiliert. Ausgehend von den *Disability Studies* stellt B. die Notwendigkeit dar, zwischen Außen- und Innensicht zu vermitteln. Während die Außensicht Behinderung symptomorientiert objektiviert, ermöglicht die Innensicht der Selbstwahrnehmung von Menschen mit Behinderung Zugänge zur gelebten Anthropologie. Perspektiven einer gelebten inklusiven Anthropologie erkennen Fragmentarität und Sozialität an. Die Ethik eines guten Lebens benötigt den „Rekurs auf eine in und durch Beziehungen realisierte Menschenwürde“ (81). Grundprinzip ist die Responsivität, also das Angewiesensein als ein Merkmal von Leben, was eine Kultur der Achtsamkeit erfordert. K. Kießlings weiterführende Grundannahme lautet, dass es für diakonische Menschenbildung sinnvoll ist, theologische und gelebte Anthropologien miteinander zu koppeln (91). Am Beispiel der (impliziten) psychologischen Anthropologien diskutiert er in Zwiegesprächen zwischen psychologischer Praxis und Wissenschaft die Frage der Willensfreiheit. J. Splett versteht unter Helfen, die Freiheit des anderen zu mehren. Zum Menschsein gehört die freie Annahme durch andere. Freiheit wird nicht verstanden als „Frei-Sein von“, sondern im entschiedenen Ja als Freiheit der Bindung (123f.), wissend um die damit verbundene Ambivalenz.

R. Englert beleuchtet erhellend die anthropologischen Voraussetzungen diakonischer Bildung. Er definiert Diakonie als christlich motiviertes Hilfefahren, das andere zu einem Leben in Freiheit ermächtigen will und die Steigerung von Gerechtigkeit anstrebt. Da Wesensmerkmale, die man Menschen zuspricht, kulturell geprägt sind, ist es nicht zielführend, Hilfefahren als anthropologisch grundgelegt zu betrachten, sondern nur als Zusammenspiel von dem, was dem Menschen „grundsätzlich“ sowie „unter bestimmten Bedingungen“ möglich ist (135). Er bestimmt das Verhältnis von Religiosität und diakonischem Handeln als unterstützend, „wenn Gott [...] nicht als Widersacher meines Autonomiebegehrens, sondern [...] als Möglichkeitsbedingung meiner Freiheit gedacht und erfahren wird“ (137). Differenziert und weiterführend sind Englerts Darlegungen zu den biologischen, interaktionalen, kognitiv-emotionalen, sozialmoralischen und religiösen Dimensionen diakonischen Handelns. In der Diskussion der Menschenbilder verweist er auf die Gottebenbildlichkeit, die dem Menschen im „Gesamtzusammenhang

der Schöpfung“ die Funktion zuweist, „an Gott zu erinnern, Gott zur Erscheinung zu bringen“ (150). C. Fröhling zielt darauf, die Engführung von Diakonie auf Praxis herauszuarbeiten, indem er die „Aporie des Lernens“ im Rückgriff auf Menon und Sokrates sowie Meister Eckhart profiliert. Er fragt nach dem Bildungsverständnis gegenwärtiger religionspädagogischer Entwürfe (Kunsmann, Peukert, Zilleßen) und kommt so zur Differenzierung von dialektischer, aporetischer und paradoxaler Bildung, die er auf Diakonie bezieht. V. Pirker greift die Individualisierungsthese auf. Individualisierung bietet Chancen, fordert aber durch soziale Ungleichheit und das Phänomen der Individualisierungsverlierer heraus. P. kommt bei der Konturierung der Jugendphase zu dem Schluss, dass die Bildungsungerechtigkeit die Möglichkeiten der Heranwachsenden einschränkt (200), da die „sugerierte Wahlfreiheit einer pluralen Gesellschaft [...] den Druck insbesondere auf die Jugendlichen [erhöht], die unter erschwerten Bedingungen agieren“ (196). Hieraus ergibt sich „ein Desiderat diakonischer Bildung“ – eine neue und wichtige Akzentuierung!

K. Kießling formuliert das Ziel einer Schulpastoral, die Menschwerdung in Solidarität ermöglicht und damit zu einer diakonischen Schulkultur beiträgt. Er fragt, was Menschen für ihre Menschwerdung brauchen und skizziert dazu ein theologisches Menschenbild. B. Klehr möchte den Dreischritt Sehen – Urteilen – Handeln als Weg diakonischer Bildung verstanden wissen und formuliert dazu ein Unterrichtsmodell für den RU an der Berufsschule. Diakonisch soll das Modell durch die „Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler und ihrer Lernvoraussetzungen“ (238) sein. Die Überlegungen bleiben neben einer methodisch detaillierten Beschreibung jedoch allgemein, ohne Inhalte und Lebenswelt zu thematisieren und zueinander in Beziehung zu setzen. Zwei anregende Unterrichtskonzeptionen von K. Kießling zum Thema Menschenbilder (unter Einbezug der Menschenbilder im Islam!) und Suizidalität folgen. H. Noormann markiert bei der Analyse von Konzeptionen diakonischen Lernens, welche „Anderen“ bislang nicht im Blick waren, nämlich die, die in säkularen Lebenswelten und -praktiken „für sich das Attribut ‚christlich‘ nicht in Anspruch nehmen mögen“ (290). Folgerichtig bezieht er das diakonische Lernen auf diese „Anderen“, sucht nach Kernen der christlichen Tradition, die zur Auseinandersetzung einladen und entfaltet die Lernchancen diakonischer Settings für das Verständnis von Religiosität und Religion. Eine Predigt K. Kießlings bildet den Abschluss der praktischen Impulse.

Der Band stellt eine für diakonische Bildung grundlegende Frage. Die Relevanz des Themas erschließt sich in besonderem Maße durch die interdisziplinären und multiperspektivischen Bezüge der Beiträge, die verschiedene Lernorte und Adressaten berücksichtigen und die

Vielfalt der Anthropologien aufzeigen. Als Leser/-in wünscht man sich gelegentlich eine Bündelung der grundgelegten Verständnisse von Diakonie, Bildung und Anthropologie, die als roter Faden fungiert und die Autorinnen und Autoren zur kritischen Auseinandersetzung einlädt. Weiterführend wäre die Problematisierung, dass Menschenbilder nur auf ihre Wirkungen hin untersucht werden können, sich aus ihnen aber keine pädagogischen Aussagen deduzieren lassen.¹ Zudem wäre interessant, welche Schlussfolgerungen die dargestellten Überlegungen für die Konzeption diakonischer Lernprozesse nach sich zögen. Die Lektüre ist für alle hilfreich, die diakonisch handeln, denn die kritische Anfrage nach den grundgelegten Anthropologien ist unabdingbar.

Ulrike Witten

1 Vgl. *Grümme, Bernhard*: Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg i.Br. 2012, 18f., 153; *Liedke, Ulf*: Menschenbilder und Bilderverbot. Eine Studie zum anthropologischen Diskurs in der Behindertenpädagogik, Bad Heilbrunn 2013, 282.



Lindner, Heike: *Musik für den Religionsunterricht. Praxis- und kompetenzorientierte Entfaltungen*, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2014 [200 S., ISBN 978-3-525-70708-6, auch als E-Book erhältlich]

Bietet der Religionsunterricht Raum für musikalische Erfahrungen? Heike Lindner ist sich sicher: „Musik kann gerade im Zeitalter der Output-Orientierung sehr hilfreich und lernförderlich sein“ (7). Sie eröffne auf ganz basaler Ebene Zugänge zu Religion, religionsdidaktisch genutzt werden könne sie aber nur, wenn sie auch für die Lehrer/-innen, die Religion unterrichten, erschlossen wird.

In vier Kapiteln gibt Lindner dazu eine praxisnahe Einführung in die Verwendungsmöglichkeiten von Musik im Religionsunterricht. Im Blick hat sie „in erster Linie ReligionslehrerInnen [aller Schulformen] als Musikclaien“ (7). Sie sollen in „einer aufsteigenden Anforderungslinie“ vom „Musikhören bis hin zum Musikverstehen“ (55) für und mit ihren Lerngruppen lernen, wie man „mit Musik die eigenen Sinne schärfen“ kann, wenn man Musik hört (Teil 1, 12–54), und ermutigt werden, Musik zu machen, das „Singen und Musizieren“ (Teil 2, 55–100) als Element der unterrichtlichen Praxis einzusetzen. Sie sollen aber auch entdecken, wie mit Musik Themen nicht nur erarbeitet, sondern auch gestaltet werden können (Teil 3: Mit Musik gestalten – Musik in anderen ästhetischen Handlungskontexten, 101–152), und sensibilisiert werden für musikalische Erkenntniswege (Teil 4: Musik verstehen – Musik als Schlüssel zur Erkenntnis, 153–186). Lindner erschließt dazu ein breites musikalisches Repertoire zwischen Kirchenliedern und modernem Pop und Rock, von Johann Sebastian Bach bis Rolf Krenzer für den Religionsunterricht. Das gezielte Auffinden einzelner Musikstücke oder Themen wird über Personen-, Sach-, Musik-, Lied- und Bibelstellenregister (187–198) erleichtert. 68 Abbildungen veranschaulichen Fragestellungen des Textes, eröffnen Zugänge zur Musik oder lassen sich als Kopiervorlagen oder Tafelanschriften im Unterricht einsetzen. Einen gezielten Zugriff unterstützt der modulare Aufbau des Buches (vgl. 9), Icons sollen dabei

Orientierung ermöglichen: kommentierte Hinweise auf geeignete Musikbeispiele stehen neben vertiefenden Exkursen, Hinweisen auf Themenfelder des RU, unterstützten Kompetenzbereichen sowie didaktischen Theorien und Methoden. Konkrete Aufgabenstellungen einschließlich benötigter Materialien und Lösungsskizzen geben unmittelbar unterrichtspraktisch verwendbare Anwendungsbeispiele, weiterführende Literaturhinweise sowie Verweise auf im Internet zugängliche Ressourcen (vom Verlag bereitgestellte Arbeitsblätter zum Download, aber auch Verlinkungen etwa zu Musik- und Notenbeispielen) machen das Buch, dem keine CD mit Musikbeispielen beigegeben ist, überhaupt erst sinnvoll verwendbar. Hinweise zum (urheber-)rechtlichen Hintergrund der Einspielung von Internetressourcen in der Schule sucht man allerdings vergebens.

Grundlegend (Teil 1) für den Einsatz von Musik im Religionsunterricht sind die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich auf das Hören von Musik überhaupt einzulassen. Lindner gibt dazu knappe Hinweise zur Verarbeitung akustischer Reize durch den menschlichen Wahrnehmungsapparat, bevor sie im Kontext von Elementarisierungs- und Symboldidaktik (vgl. 17 und 21) aufzeigt, wie das Hören auf Musik Wahrnehmungs-, Sprach- und Selbstkompetenz der Lernenden fördern kann. Damit dies gelingt, helfen konkrete, anschaulich vorgeführte methodische Beispiele. Sie beschränken sich nicht auf das akustische Erleben, sondern beziehen Gefühle sowie Beispiele aus der bildenden Kunst mit ein. So können Lernende befähigt werden, sowohl die Musikstücke als auch sich selbst besser wahrzunehmen und ihre Wahrnehmungen differenziert zu versprachlichen (vgl. 32).

Teil 2 setzt ein mit einer besonderen Form der Versprachlichung, dem eigenen Singen. Es biete differenzierte unterrichtsdramaturgische Möglichkeiten ebenso wie die Gelegenheit, Inhalte zu memorieren oder zusammenzufassen (vgl. 56) – gerade „für pubertierende Klassen“ eine große Herausforderung. Wie auch sie zum Singen bewegt werden können, „kann hier nachgelesen werden“ (57). Lindner schlägt Warming ups vor, die Spaß machen, zugleich aber den Weg bereiten, dass ein- oder mehrstimmig gesungen und Musik per Bodypercussion oder instrumental begleitet werden kann. Das Kapitel gipfelt in Hinweisen zu bewegter Musik in Pantomime, Rollenspiel oder Tanz und orientiert sich in der Ausarbeitung ganzheitlicher Erfahrungsmöglichkeiten an Konzepten performativer Didaktik (vgl. 55).

Für Versuche, „Religion mit Musik zum Klingen zu bringen“, schlägt Lindner in Teil 3 die „Perspektive der interdisziplinären und der korrelativen Didaktik“ (101) vor. Sie ermögliche es, Religion in andere Kontexte musikalisch einzuspielen, indem Lernende zugleich zu einem entschleunigten Umgang mit kulturellen Phänomenen befähigt würden. Dazu könne das „Verklanglichen eines

Bildes“ (103) oder eines Textes ebenso beitragen wie das Hörbarmachen von Musik und das Erfahrbarmachen von Religion in der Gegenwartsliteratur. Angesichts verknappter Zeitbudgets zentral überprüfter und regelmäßig evaluierter Unterrichtssettings fordert Lindner, konsequent Frage- und ästhetische Kompetenz „als berechnete Kompetenz(en) zur Kenntnis (zu) nehmen“, um Lernende für Zwischentöne und Tiefendimensionen der Erfahrung zu sensibilisieren: „Das Ja-Nein-Denken beziehungsweise der vermeintliche Anspruch auf richtig oder falsch durchzieht immer mehr das Alltagsdenken, das auch durch das allzeit verfügbare, aber oftmals wenig elaborierte Häppchen-Wissen im Internet gefördert wird [...] Die Erkenntnismöglichkeit eines unabgeschlossenen und unabschließbaren Wissens gerade im Sinne des Glaubens halten sie [die Schülerinnen und Schüler] kaum noch aus“ (142).

Dabei bietet Musik, dies ist der Tenor des vierten und letzten Teils, einen ganz eigenen „Schlüssel zur Erkenntnis“ (153), den Lindner symboldidaktisch erschließen will. Musik sende „konkrete Botschaften“ (153) etwa in politische Kontexte, aber auch in die Befreiungsgeschichte habe sie sich – etwa in Form der Gospels und Spirituals – eingeschrieben. Über Musik-Zitate (etwa das Prokofjew-Zitat im Popklassiker *Russians* von Sting, vgl. 168f.) eröffnen sich darüber hinaus weite Horizonte, die entschlüsselt und religionsdidaktisch genutzt werden können: Das Schiff aus dem Adventslied „Es kommt ein Schiff geladen“ trägt noch in Brechts Dreigroschenoper im Lied von der Seeräuber-Jenny die Neuordnung der Verhältnisse an Bord, jetzt aber in Gestalt „einer umstürzlerischen Revolution ohne Gnade“ (182).

Linders Buch ist eine Fundgrube für alle, die sich an das Thema Musik im Religionsunterricht heranwagen wollen – und für die, die das bislang noch nicht wollten, eine Ermutigung, es einmal zu versuchen. Die vorgestellten Beispiele werden methodisch erschlossen und eröffnen oft neue Perspektiven.

Es ist bedauerlich, dass bei aktuellen Stücken auf Musikvideos und eine Analyse ihrer Ästhetik verzichtet wird. Warum angesichts zahlloser Verweise auf Literatur und Internet über vier Seiten Martin Luther Kings Rede vom 28. August 1963, ergänzt nur um die Unterstreichung von Schlüsselwörtern, abgedruckt wird (160–163), erschließt sich nicht. Grundsätzliche Anfragen zielen allerdings auf die konzeptionelle Ebene. Oft wirken musik- und religionsdidaktische Impulse wie nebeneinander gestellt, ohne dass ein innerer Zusammenhang erkennbar wäre. Die Beispiele aus religiösem Liedgut oder Film wirken zufällig ausgewählt und könnten problemlos durch andere ersetzt werden: Religionsdidaktisch bleiben sie unterbestimmt. Das gilt auch für die eher assoziative Zuordnung musikalischer Lernwege und Methoden zu religionsdidaktischen Vorschlägen wie der

Symbol- oder der Korrelationsdidaktik. Diese werden in ihrer inneren Differenziertheit, die ja sachliche Schwierigkeiten sichtbar macht, nicht hinreichend gewürdigt. Dagegen scheint mir der wesentliche Ertrag des unbeschadet dieses Einwandes hilfreichen und wichtigen Buches darin zu bestehen, einer zukünftigen, inklusiven und deshalb die kognitive Engführung endgültig hinter sich lassenden Religionspädagogik eine musikalische Wahrnehmungs- und Handlungsschule zu ermöglichen, die unbedingt weitere Aufmerksamkeit verdient.

Markus Tomberg

Religionspädagogische Beiträge

Die Fachzeitschrift für Religionspädagogik und Katechetik

Schwerpunktthemen der letzten Ausgaben der RpB im Überblick:

RpB 69 / 2013	Elementarpädagogik Konstruktivismus Religiöse Sprache Security Ethic
RpB 70 / 2013	Bildungsgerechtigkeit Kinder- und Jugendtheologie Christologiedidaktik Entkonfessionalisierung und RU Kirchenraumpädagogik
RpB 71/ 2014	40 Jahre Synodenbeschluss Inklusion Beobachten oder bezeugen? Öffentliche Religionspädagogik Sinus-Studien
RpB 72 / 2015	Religionspädagogik konfessionell Geschlechtersensibilität Religion in der virtuellen Welt Fokus Religionsunterricht Erstkommunionkatechese
RpB 73 / 2015	Religiöse Stile Kompetenzorientierung Religiositätsbildung Wunderdidaktik Hattie-Studie

Die **Religionspädagogischen Beiträge** erscheinen zweimal jährlich.

Jahresabonnement 2 Hefte 25,- € zuzüglich Versandkosten, Kündigung zum Ende des laufenden Jahres

Bezug Buchdienst des Deutschen Katecheten-Vereins (dkv)
Preysingstraße 97
81667 München
Bestell-Nr. 42000

Einzelheft 13,- € zuzüglich Versandkosten

Bezug Einzelheft über Prof. Dr. Georg Langenhorst

Schriftleitung **Prof. Dr. Ulrich Kropač, Eichstätt** **Prof. Dr. Georg Langenhorst, Augsburg**

Kontakt Kath. Universität Eichstätt-Ingolstadt Universität Augsburg
Theologische Fakultät Katholisch-Theologische Fakultät
Prof. Dr. Ulrich Kropač Prof. Dr. Georg Langenhorst
Ostenstr. 26–28 Universitätsstraße 10
85072 Eichstätt 86135 Augsburg
E-Mail: ulrich.kropac@ku.de E-Mail: georg.langenhorst@kthf.uni-augsburg.de

Manuskripte an Prof. Dr. Ulrich Kropač

Rezensionen an Prof. Dr. Georg Langenhorst
Für unaufgefordert zugesandte Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten.

Rechte Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik
Abdruckgenehmigungen über die Schriftleitung

Internet www.akrk.eu/rpb.html

Verlag Verlag LUSA
Beim Hohen Kreuz 22
87727 Babenhausen
www.lusa-verlag.de

