

ISSN 0173-0339

RpB 76/2017

AKRK

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft
Katholische Religionspädagogik und Katechetik

Religionspädagogische Beiträge

RpB

Heft 76/2017

Religionspädagogische Beiträge

Reformationsjubiläum
RU in der Berufsschule
Rationalität des Glaubens
Performatives Lernen
Religiöse Elementarbildung

LUSA

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE
ISSN 0173-0339

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

Kontaktdaten, Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen siehe Seite 137

Die **Religionspädagogischen Beiträge** erscheinen zweimal jährlich.

<i>Jahresabonnement</i>	2 Hefte 25,- € zuzüglich Versandkosten, Kündigung zum Ende des laufenden Jahres	
<i>Bezug</i>	Buchdienst des Deutschen Katecheten-Vereins (dkv) Preysingstraße 97 81667 München Bestell-Nr. 42000	
<i>Einzelheft</i>	13,- € zuzüglich Versandkosten	
<i>Bezug Einzelheft</i>	über Prof. Dr. Georg Langenhorst	
<i>Schriftleitung</i>	Prof. Dr. Ulrich Kropač, Eichstätt	Prof. Dr. Georg Langenhorst, Augsburg
<i>Kontakt</i>	Kath. Universität Eichstätt-Ingolstadt Theologische Fakultät Prof. Dr. Ulrich Kropač Ostenstr. 26–28 85072 Eichstätt E-Mail: ulrich.kropac@ku.de	Universität Augsburg Katholisch-Theologische Fakultät Prof. Dr. Georg Langenhorst Universitätsstraße 10 86135 Augsburg E-Mail: georg.langenhorst@kthf.uni-augsburg.de
<i>Manuskripte</i>	an Prof. Dr. Ulrich Kropač	
<i>Rezensionen</i>	an Prof. Dr. Georg Langenhorst Für unaufgefordert zugesandte Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten.	
<i>Rechte</i>	Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik Abdruckgenehmigungen über die Schriftleitung	
<i>Internet</i>	www.akrk.eu/rpb.html	
<i>Verlag</i>	Verlag LUSA Beim Hohen Kreuz 22 87727 Babenhausen www.lusa-verlag.de	

Inhalt

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

Religionspädagogik POINTIERT

Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen	7
<i>Reinhold Boschki/Matthias Gronover</i>	

Religionspädagogik KONTROVERS

Vernünftigkeit des Glaubens oder religiöse Rationalität? Zur bildungstheoretischen Transformation einer fundamentaltheologischen Grundaufgabe	17
<i>Ulrich Kropač</i>	

„Poetische Rationalität“ des Glaubens? Religionspädagogik angesichts der „Unzulänglichkeit, über Gott reden zu können“	28
<i>Georg Langenhorst</i>	

Religionspädagogik SPEZIAL

Bildung – ein ökumenischer Leitbegriff der Religionspädagogik? Eine evangelische Perspektive	37
<i>Bernhard Dressler</i>	

Bildung – ein ökumenischer Leitbegriff der Religionspädagogik? Katholische Perspektiven	45
<i>Harald Schwillus</i>	

Performanz oder Reflexion, Selbstinszenierung oder Differenzierung? Aktuelle Herausforderungen performativen Lernens	50
<i>Claudia Gärtner</i>	

„... wenn der Lehrer alle Abweichungen der Schüler wahrnimmt“ (Schleiermacher) Ein protestantischer Versuch, den Ball auf dem Weg zum perturbierenden Religionsunterricht im Spiel zu halten	58
<i>Harald Schroeter-Wittke</i>	

Religionspädagogik AKTUELL

Differente Unterschiede

Zum Unterschied zwischen konfessionell-kooperativem und interreligiösem Lernen 63

Sabine Pemsel-Maier

Performativ orientierter Religionsunterricht

Orientierungsmarken in unwegsamem Gelände 73

Martina Dremel

Diagnosemodelle für den Religionsunterricht

Eine Bestandsaufnahme 85

Oliver Reis/Theresa Schwarzkopf

Das Praxissemester als Ort religionspädagogischer Professionalisierung

Einblicke in eine prozessgestaltende Untersuchung 96

Jan Woppowa/Carina Caruso

Thematisch strukturiertes Studium in konfessioneller Kooperation

Das Schwäbisch Gmünder Modell des theologischen Lehramtsstudiums 108

Andreas Benk/Axel Wiemer

REZENSIONEN

..... 115

Editorial

Ulrich Kropáč / Georg Langenhorst

in Verbindung mit Henrik Simojoki, David Käbisch, Ralf Koerrenz, Martina Kumlehn, Thomas Schlag und Friedrich Schweitzer

Das Jahr 2017 steht kirchlich betrachtet im Bannstrahl des Reformationsjubiläums: Am 31. Oktober 1517 veröffentlichte Martin Luther seine 95 Thesen in Wittenberg. 500 Jahre später wird dieses Symboldatum weltweit gefeiert. Jedoch zeigen die Jubiläen der Vergangenheit, dass mit einem solchen Feiern immer auch eine Gefahr verbunden ist: nämlich die einer unsachgemäßen Profilierung auf Kosten anderer. So wurde Martin Luther im Kriegsjahr 1917 in Klassenzimmern und Kirchen zum deutschen Helden stilisiert, während in den Jubiläen davor oft eine antikatholische Stoßrichtung überwog. Gut, dass im Zuge der Lutherdekade die Einsicht gereift ist: Diesmal soll anders, nämlich *ökumenischer* und *dialogischer* gefeiert werden.

Daher ist es nur folgerichtig, dass die *Religionspädagogischen Beiträge* und die *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* ihr erstes gemeinsam verantwortetes und dialogisch verschränktes Heft gerade dem Thema „Reformation“ widmen. Der tiefere Grund dafür liegt freilich nicht im Anlass, sondern in der Sache begründet. Bereits 1973 hat Fulbert Steffensky – geboren 1933, katholisch getauft, zum lutherischen Bekenntnis konvertiert, Studium der katholischen und evangelischen Theologie – in seiner Dissertation über „Autoritäre Religion und menschliche Befreiung im Religionsbuch“ einen Gedanken geäußert, der heute noch zu denken gibt: Im Vorwort zu dieser Schrift kommt er zu dem Urteil, dass es der evangelischen Reli-

gionspädagogik letztlich nicht gelungen sei, die Freiheitspotenziale ihres reformatorischen Ursprungs voll auszuschöpfen – und begründet das interessanterweise mit dem „Ausschluss katholischer Denktraditionen im Protestantismus“¹. Dieser Gedanke lässt sich auch positiv wenden und unmittelbar auf das Reformationsjubiläum beziehen: Was Reformation für religiöse Bildung heute bedeutet, ist eine Frage, die evangelische *und* katholische Religionspädagogik heute miteinander *verbindet* und – durchaus auch kritisch – aufeinander *verweist*. Sie ist nur im ökumenischen Dialog angemessen zu beantworten.

Das vorliegende Heft trägt dieser Einsicht dadurch Rechnung, dass es thematisch wie diskursiv eng mit dem Heft 4/2016 der *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* verschränkt ist. Diese Verschränkung zeigt sich in verschiedenen Hinsichten:

- Es wurden vier Themen identifiziert, die gleichermaßen im Aufmerksamkeitsfokus der evangelischen und der katholischen Religionspädagogik liegen.
- Jedes Thema wird dialogisch erschlossen, indem eine Vertreterin / ein Vertreter der einen Konfession mit einem (längeren) ‚Aufschlag‘ beginnt und die Partnerin / der Partner der

¹ Steffensky, Fulbert: Gott und Mensch – Herr und Knecht? Autoritäre Religion und menschliche Befreiung im Religionsbuch, Hamburg 1973, 9.

anderen Konfession mit einem (kürzeren) ‚Return‘ antwortet. Dabei wechselt der ‚Aufschlag‘ von Thema zu Thema.

- Der ökumenische Dialog erstreckt sich über beide Hefte, und zwar so, dass keines ohne das andere vollständig ist. Wer nur die ‚eigene‘ Zeitschrift liest, dem entgeht die Hälfte des Dialogs. Dies ist kein Mangel in der Koordination der Themen, sondern eine bewusste Einladung, auch einen Blick in die jeweilige konfessionelle ‚Nachbarzeitschrift‘ zu werfen. Das mag ein Weg sein, dem Ausschluss der jeweils anderen Denktradition – um Steffenskys Gedanken nochmals aufzugreifen – entgegenzuwirken. Oder anders gesagt: Die wechselseitige Lektüre ist eine Form, Ökumene ganz konkret werden zu lassen.

In beiden Zeitschriften werden je zwei Grundthemen religiöser Bildung im Horizont des Reformationsjubiläums in evangelisch-katholischen Tandems dialogisch erschlossen.

‚Bildung – ein ökumenischer Leitbegriff der Religionspädagogik? Evangelische und katholische Perspektiven‘, so lautet – wohl nicht unerwartet – das erste der vier gemeinsamen Themen, das im vorliegenden Heft verhandelt werden wird. Den (evangelischen) ‚Aufschlag‘ übernimmt *Bernhard Dressler*, den (katholischen) ‚Return‘ *Harald Schwillus*.

Schon seit Längerem beschäftigt die evangelische und die katholische Religionspädagogik die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen der Präsentation und möglicherweise des Vollzugs von Religion im Religionsunterricht. Dieses Problemfeld, in dem konfessionelle Differenzen im Allgemeinen deutlich hervortreten, greift das zweite hier präsentierte Thema auf: ‚Beobachtung oder Vollzug, Kompensation oder Transformation? Konfessionskirchliche Praxis als Problemfeld religiöser Bildung‘. Den ‚Spielregeln‘ folgend legt nun die katholische Seite – *Claudia Gärtner* – vor, und die evangelische – *Harald Schroeter-Wittke* – retourniert.

Der dritte Dialog, der das Heft 4/2016 der „Zeitschrift für Pädagogik und Theologie“ eröffnet, gilt der Heiligen Schrift. Lange Zeit kam das sogenannte reformatorische Schriftprinzip in der evangelischen und katholischen Religionspädagogik vor allem als Differenzmarker in Betracht. Dass dies keineswegs so sein muss, zeigt *Christian Cebulj*, der in seinem Beitrag einem „Lernprozess Reformation“ in der katholischen Schrifthermeneutik Konturen verleiht – und *Martina Kumlehn* dazu veranlasst, in ihrer Response das hermeneutische und ökumenische Lernpotenzial von Luthers Schriftverständnis auszuloten.

Das Reformationsjubiläum kann, sollte aber kein Selbstläufer sein. Daher stand die Reformationsdekade von Anfang an und jüngst sogar noch verstärkt im Zeichen der Frage, warum eigentlich und wie überhaupt Reformationsgeschichte als Erinnerung inszeniert werden soll. Während *Thomas Klie* den Blick auf die in der protestantischen Gedächtnistradition oft vernachlässigte religionskulturelle Wirkungsgeschichte der Reformation lenkt, entwirft *Konstantin Lindner* aus katholischer Sicht Perspektiven einer „entgrenzten Erinnerungskultur“.

Wir hoffen, dass der damit abgerundete Vorstoß zu einer ökumenisch-dialogischen Vergegenwärtigung reformatorischer Impulse zu einer solchen Entgrenzung beiträgt. Freilich gibt die Tatsache, dass es sich um eine erste Kooperation dieser Art handelt, durchaus auch Anlass zu Selbstkritik. Wenngleich sich die Kommunikation zwischen evangelischer und katholischer Religionspädagogik in den letzten Jahrzehnten merklich intensiviert hat, ist die wechselseitige Durchdringung der Diskurse noch nicht so weit gediehen, wie sie angesichts des gemeinsamen Verantwortungshorizontes sein könnte und wohl auch sein sollte. Folglich sollte das Reformationsjubiläum auch in dieser Hinsicht als ein *Impuls nach vorne* verstanden werden – was darauf hoffen lässt, dass bei der nächsten Initiative

dieser Art die Hefte nicht nur gemeinsam verantwortet, sondern auch zeitgleich erscheinen können.

Das vorliegende Heft der *Religionspädagogischen Beiträge* widmet sich neben diesem besonderen Schwerpunkt in der Rubrik „Religionspädagogik spezial“ auch weiteren Aspekten. In der Abteilung „Religionspädagogik pointiert“ beleuchten *Reinhold Boschki* und *Matthias Gronover* den vielfach marginalisierten Religionsunterricht an den Berufsschulen, einen zu Unrecht übersehenen Praxisort, der eigene didaktische Kontexte und Konzeptionen einspielt.

Am siebten bis achten März 2016 widmete sich die Jahrestagung der Katholischen Religionspädagoginnen und -pädagogen an Bayerischen Universitäten (KRBÜ) in Passau der Frage nach der „Rationalität des Glaubens“. Die beiden Schriftleiter der RpB hielten die Hauptreferate. Sie werden hier in der Rubrik „Religionspädagogik kontrovers“ gegenübergestellt, weil sie unterschiedliche Schlaglichter auf das Themenfeld werfen.

Die Abteilung „Religionspädagogik aktuell“ bietet wie immer die Möglichkeit zum Einblick in

gegenwärtig produktive religionspädagogische Werkstätten. *Sabine Pemsel-Maier* differenziert in diesem Sinne Perspektiven zwischen dem konfessionell-kooperativen und dem interreligiösen Lernen. *Martina Dremel* schlägt unterscheidende Schneisen in das unübersichtliche Feld des performativen Religionsunterrichts.

Gleich drei jeweils im Team verfasste Beiträge beleuchten den Bereich der universitären Religionslehrer/-innenausbildung. *Oliver Reis* und *Theresa Schwarzkopf* stellen die vorliegenden Diagnosemodelle für den Religionsunterricht vor und unterziehen sie einer kritischen Wertung. *Jan Woppowa* und *Carina Caruso* reflektieren Erfahrungen mit dem in Nordrhein-Westfalen eingerichteten Praxissemester als Ort religionspädagogischer Professionalisierung. *Andreas Benk* und *Axel Wiemer* stellen abschließend das Schwäbisch Gmünder Modell des theologischen Lehramtsstudiums als Beispiel konfessioneller Kooperation schon in der universitären Ausbildung vor.

Rezensionen über aktuelle religionspädagogische Publikationen beschließen das Heft als Anregungen zum fachbezogenen Diskurs.

Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen

Reinhold Boschki / Matthias Gronover

Hinführung

Der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen führt in der Öffentlichkeit ein Schattendasein. Dass es ihn überhaupt gibt, welche Potentiale er hat und welchen Beitrag er für eine umfassende Bildung und Ausbildung von jungen Menschen, die sich auf das Berufsleben vorbereiten oder schon darin stehen, leistet bzw. leisten kann, wird ‚von außen‘ kaum wahrgenommen. Aber selbst ‚von innen‘, das heißt von zahlreichen Arbeitgebenden, Auszubildenden, Kolleginnen und Kollegen in den Betrieben, selbst von Religionslehrerinnen und -lehrern an allgemeinbildenden Schulen bis hin zur wissenschaftlichen Religionspädagogik, wird die Existenz und Bedeutung des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen tendenziell unterschätzt. Demgegenüber stellt er aufgrund der Heterogenität der Lerngruppen, der Diversität von unterrichtlichen Formen und aufgrund der Verortung im Spannungsfeld zwischen religiöser Bildung, Beruf und Gesellschaft ein höchst interessantes und gesellschaftlich relevantes religionspädagogisches Feld dar. Zugleich ist zu sagen, dass ab dem Lebensalter von 16 Jahren mehr Jugendliche und junge Erwachsene im beruflichen als im allgemeinbildenden Schulwesen anzutreffen sind. Und auch für die beruflichen Schulen gilt Artikel 7,3 des Grundgesetzes,

wonach Religionsunterricht ein ordentliches Lehrfach darstellt.

Der folgende Beitrag versucht den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen ins Licht der Aufmerksamkeit zu rücken, indem wir zunächst seine Situation, wie sie sich im beruflichen Schulwesen zeigt, kurz darstellen, in einem zweiten Schritt etwas ausführlicher auf die besonderen didaktischen Herausforderungen eingehen und schließlich, drittens, Perspektiven und Desiderate benennen, die für den beruflichen Religionsunterricht zukünftig relevant sind.¹

1. Zur Situation des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen

Während das allgemeinbildende Schulwesen durch eine relative Beharrlichkeit und Veränderungsresistenz gekennzeichnet ist, bilden sich

¹ Zum allgemeinen Überblick siehe die Handbücher zum Religionsunterricht an den Berufsschulen, die seit zwei Jahrzehnten erschienen sind: *Comenius Institut / Gesellschaft für Religionspädagogik / Deutscher Katechetenverein* (Hg.): Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Neukirchen-Vluyn 1997; Erw. Neuauflage: *Gesellschaft für Religionspädagogik / Deutscher Katechetenverein* (Hg.): Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Neukirchen-Vluyn 2005, ²2006. – Derzeit wird ein völlig neu erarbeitetes Handbuch für 2017 vorbereitet.

gesellschaftliche Entwicklungen im beruflichen Schulwesen innerhalb sehr kurzer Zeit ab, was sich sofort auch im Religionsunterricht an beruflichen Schulen zeigt. Besonders eindrücklich und rasant ist die aktuelle Flüchtlingssituation als gesellschaftliches Phänomen in den beruflichen Schulen angekommen: Sog. ‚Flüchtlingsklassen‘ oder Berufsvorbereitungsklassen, ohne Deutschkenntnisse‘ wurden in Windeseile eingerichtet, Schüler/-innen wurden je nach ihren Voraussetzungen zügig auf die bestehenden Klassen verteilt und zahlreiche Neuzugezogene bekommen, wenn die sprachlichen Kompetenzen gegeben sind, relativ rasch einen Ausbildungsplatz.

Ein weiterer gesellschaftlich höchst relevanter Aspekt ist im beruflichen Schulwesen ebenfalls in spezieller Weise zu spüren, nämlich demografische Faktoren. Heute leben in Deutschland etwa fünf Millionen Muslime, aber in den berufsbildenden Schulen sind diese proportional sehr viel zahlreicher vertreten. Immer noch erreichen Schüler/-innen mit Migrationshintergrund signifikant weniger häufig höhere Schulabschlüsse. Deswegen schlägt sich auch eine signifikant höhere Geburtenrate dieser Bevölkerungsgruppe sehr schnell im Berufsschulbereich nieder. In Stuttgart beträgt der Migrantenanteil etwa 40%, bei den unter Fünfjährigen allerdings 64%.²

Ein entscheidendes Charakteristikum des beruflichen Schulwesens betrifft das *Alter der Schüler/-innen*. In der Regel sind sie erwachsen oder fast erwachsen, viele vollenden im Laufe der Berufsausbildung das 18. Lebensjahr. Dieses Faktum macht das Lehren und Lernen in der Berufsschule zu einem besonderen Feld, da es sich streng genommen um Erwachsenen-

bildung handelt. Der Religionsunterricht stellt sich dieser Herausforderung auf eigene Weise, was ihn von den meisten allgemeinbildenden Lehr-Lern-Arrangements unterscheidet.

Damit zusammen hängt für religiöse Bildung die Tatsache der *vollen und realisierten Religionsmündigkeit*. Zwar sind die Lernenden rechtlich in allen gesellschaftlichen Bereichen, so auch in den Schulen, ab dem 14. Geburtstag religionsmündig, faktisch sind sie aber im beruflichen Schulwesen durch ihre zunehmende Unabhängigkeit vom Elternhaus und durch den Aufbau eigener Lebenshorizonte aufgrund von Beruf und Einkommen viel stärker Anwalt ihrer eigenen religiösen Entscheidungen. Das Prinzip der ‚echten‘ Freiwilligkeit charakterisiert somit den Religionsunterricht an beruflichen Schulen.

Schüler/-innen im Religionsunterricht an beruflichen Schulen sind äußerst *heterogen* im Blick auf soziale Herkunft, familiäre Bindung, religiöse, ethnische und nationale Zugehörigkeiten, Leistungsstand und Bildungsvoraussetzungen. Die bereits erwähnte Heterogenität der Lerngruppe ist schon seit Jahrzehnten ein Grundkennzeichen beruflichen Unterrichts, während sich an zahlreichen allgemeinbildenden Schulen das Umfeld (etwa ‚sozial starke‘ oder ‚sozial schwache Region‘) über Jahrzehnte als konstanter Faktor erweisen kann.

Länderspezifische Unterschiede im Blick auf die konkrete Ausgestaltung des Religionsunterrichts schlagen sich im Berufsschulwesen noch stärker nieder als in den übrigen Schulen. Gründe hierfür sind rechtliche Unterschiede, regionale Besonderheiten der Berufsausbildung und die Altersstruktur der Lernenden, die historisch in manchen Regionen als Begründung für die geringe oder nicht gegebene Notwendigkeit, Religionsunterricht an Berufsschulen zu etablieren, aufgeführt wurde.

Die berufsbildenden Schulen sind durch eine *immense Diversität der Bildungsgänge* charakterisiert, die extrem unterschiedlich strukturiert sind. Die Bereiche zeichnen sich durch eine

2 Vgl. Lorenz, Klaus: Die Integrationsfrage aus der Perspektive der Schulverwaltung. In: Biesinger, Albert/Schweitzer, Friedrich/Gronover, Matthias u.a. (Hg.): Integration durch religiöse Bildung. Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik, Münster–New York 2012, 217–227.

kaum durchschaubare Verästelung der einzelnen Möglichkeiten, Abschlüsse zu erwerben, aus, wobei die Bezeichnungen in den einzelnen Ländern erheblich divergieren. Um nur einige Beispiele zu nennen: Berufsvorbereitende Bildungsgänge (für Schüler/-innen ohne Hauptschulabschluss) stehen neben solchen des dualen Systems (klassische Berufsausbildung); hinzu kommen Berufsfachschulen, Berufsaufbauschulen, Fachoberschulen, Oberstufen beruflicher Gymnasien, Fachschulen, Berufsakademien. In Nordrhein-Westfalen werden die beruflichen Schulen Berufskolleg genannt. Dies bringt für den Religionsunterricht nochmals eine besonders heterogene Situation mit sich.

Abdeckung und Angebot von Religionsunterricht sind in den verschiedenen Bildungsgängen und regional sehr verschieden. Religionsunterricht fällt in manchen Bereichen aufgrund von Lehrermangel und schulorganisatorischen Entscheidungen ganz oder teilweise aus, in anderen Bereichen gibt es fast flächendeckenden Religionsunterricht an beruflichen Schulen.

Ein entscheidendes Charakteristikum des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen ist die *multireligiöse Zusammensetzung der Schülerschaft* trotz konfessionell-gebundener Grundstruktur. In den meisten Fällen unterrichtet eine konfessionelle Religionslehrkraft Schüler/-innen aus beiden großen Konfessionen (katholisch, evangelisch) gemeinsam mit muslimischen oder andersreligiösen Lernenden. Hinzukommen meist einzelne Mitglieder von Freikirchen, christlich-orthodoxen Konfessionen, Ungetaufte bzw. religiös und konfessionell nicht Gebundene oder Ausgetretene.

2. Religionsdidaktische Herausforderungen für den RU an berufsbildenden Schulen

Die didaktischen und methodischen Herausforderungen des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen lassen sich nicht klar von den didaktischen und methodischen Herausforderungen an allgemeinbildenden Schulen unterscheiden. Religionsdidaktische Prinzipien und mit ihnen die methodischen Entscheidungen müssen selbstverständlich in beiden Fällen eingebunden sein in die Planung des Religionsunterrichts.³ Auch die Ziele des Religionsunterrichts lassen sich mit denen des allgemeinbildenden Schulsystems vergleichen: Es geht u. a. darum, die Frage nach Gott wachzuhalten und die Lernenden herauszufordern, sich über den eigenen Glauben Gedanken zu machen. Zentral für den Religionsunterricht ist weiterhin, Orientierungswissen über andere Religionen zu vermitteln und dazu zu befähigen, die Perspektive anderer einzunehmen.⁴ Spezielle religionsdidaktische Herausforderungen ergeben sich für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen aus seinem eigenem Profil der Kompetenzorientierung (2.1), dem didaktischen Arbeiten mit Anforderungssituationen (2.2) sowie der ihm eigenen, durchgängigen Berufsorientierung (2.3).

2.1 Kompetenzorientierung

Im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen spielt die Orientierung an aktuellen Modellen der Kompetenzentwicklung bei Auszubildenden sowie Schülerinnen und Schülern

3 Vgl. Riegel, Ulrich: Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde, Stuttgart 2014.

4 Vgl. Gronover, Matthias: Der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen im Spannungsfeld von Subjekt, Beruf und Gesellschaft. In: Rendle, Ludwig (Hg.): Religiöse Bildung in pluraler Schule. Herausforderungen – Perspektiven, München 2015, 100–109.

eine gewichtige Rolle. Die seit PISA 2000 hinlänglich bekannte Didaktik kompetenzorientierten Unterrichtens war in der Berufsschule durch eine Didaktik präfiguriert, die mit den Phasen einer vollständigen Handlung schon in den 1990er-Jahren ein Modell hatte, das ebenso wie die Kompetenzorientierung auf *learning outcomes* zielte und dabei konkrete Anforderungen des Berufsfeldes in den Mittelpunkt des Unterrichts stellte. Damit waren mit der Kompetenzorientierung Inhalte nie obsolet, diese wurden aber in didaktischer und methodischer Hinsicht immer wieder auf ihren Beitrag hin befragt, den sie zur individuellen, beruflichen und sozialen Kompetenzentwicklung leisten können. Auch für den Religionsunterricht waren solche berufsdidaktischen Überlegungen hilfreich, wenn es um die Einbindung religiöser Bildung in ein konkretes Lernfeld eines Berufsganges.

Weiterentwicklungen dieser didaktischen Ansätze profilierten den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen als kompetenzorientierten Unterricht vor allem mit Blick auf die Relevanz religiöser Bildung im persönlichen Leben, in der Gesellschaft und im Beruf.⁵ Auch diese religionsdidaktischen Überlegungen sind eingebettet in ein Bedingungsgefüge von kirchlichen Vorgaben, staatlichen Normen und der Professionalität der Lehrerin oder des Lehrers, mit Blick auf die Lerngruppe eine bestmögliche religiöse Kompetenzentwicklung zu ermöglichen. Dass die Lehrkraft eine entscheidende Rolle in Lehr- und Lernprozessen spielt, zeigt nicht zuletzt die internationale Professionsforschung.⁶ Klaus Zierer hat in seiner Rezep-

tion der Hattie-Studie sieben Merkmale als die „7Cs“ guten Unterrichts zusammengefasst: Clarity, Control, Care, Challenge, Confer, Captivate und Consolidate sind Stichworte, anhand derer auch in religionsdidaktischer Hinsicht guter Unterricht kriteriologisch beurteilt werden kann.⁷ Insgesamt hat sich die empirische Unterrichtsforschung auf drei Dimensionen guten Unterrichts verständigt. Diese drei Dimensionen durchziehen auch die „7 Cs“ und sind in ihrer Weite gut auf den Religionsunterricht adaptierbar. Eckart Klieme hat diese Dimensionen schon vor Jahren erstmals benannt.⁸ Die drei Dimensionen zielen auf ein kompetenzorientiertes Lernen, das den Schülerinnen und Schülern in einem *guten Lernklima* die nötigen *Lernimpulse* und gleichzeitig durch die Lehrkraft so viel *Unterstützung* gibt, dass die Schüler/-innen Lernerfolge haben werden. Sie bestehen in einer klaren, strukturierten und vor allem auch störungspräventiven Unterrichtsführung, einer prinzipiellen Schüler- und Subjektorientierung sowie einem unterstützenden Sozialklima und der kognitiven Aktivierung der Schüler/-innen, die vor allem in einer offenen und herausfordernden Aufgabenstellung und einem diskursiven Umgang mit Problemlösungsvarianten besteht.⁹

Besondere didaktische und methodische Herausforderungen für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen ergeben sich aus der Diskussion guten Unterrichts entlang der oben genannten Kriterien und der religions-

5 Biesinger, Albert / Gather, Johannes / Gronover, Matthias u. a. (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Münster – New York 2014.

6 Hattie, John: Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement, New York 2009.

7 Zierer, Klaus: Auf die Qualität des Unterrichts kommt es an. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 296, 2013, 7.

8 Klieme, Eckhard / Schümer, Gundel / Knoll, Steffen: Mathematikunterricht in der Sekundarstufe 1: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung im internationalen Vergleich. In: Klieme, Eckhard / Baumert, Jürgen (Hg.): TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht, Bonn 2001, 43–57.

9 Trautwein, Ulrich / Kunter, Mareike: Psychologie des Unterrichts, Paderborn 2013.

didaktischen Orientierung an den Anforderungen des Berufs, des Subjekts und der Gesellschaft. Dies lässt sich auch am Verhältnis der religionsdidaktischen Kompetenzorientierung zu den Sicht- und Tiefenstrukturen des Unterrichts sichtbar machen. Sichtstrukturen sind dabei alle beobachtbaren Merkmale des Unterrichts wie z.B. Methoden, Sozialformen, sinnstiftende Gegenstände, aber auch das Lehrerverhalten.¹⁰ Tiefenstrukturen beziehen sich auf Emotionalität, Solidarität und – für den Religionsunterricht besonders relevant – die Ganzheitlichkeit des Unterrichts, die von Methoden zwar beeinflusst werden, nicht aber durch diese hergestellt werden können.¹¹ Die besondere Herausforderung besteht nun darin, im Kontext einer durch zweckrationales Denken und Handeln geprägten Ausbildung den Eigenwert religiöser Bildung für die Schüler/-innen bzw. Auszubildenden zugänglich zu machen. Die Tiefenstruktur des Religionsunterrichts ist damit besonders im Fokus: Die Qualität der Zuwendung zu den Schülerinnen und Schülern sowie zu den Auszubildenden sollte gut sein – eine besondere Herausforderung, weil beispielsweise der Religionsunterricht im dualen System nur einstündig erteilt wird.

Das Katholische Institut für berufsorientierte Religionspädagogik in Tübingen (KIBOR) hat diese Herausforderungen in ein Modell religiöser Kompetenz gefasst, das sowohl die Ziele des Religionsunterrichts als auch die besonderen berufsdidaktischen und religionsdidaktischen Herausforderungen berücksichtigt. *„Unter religiöser Kompetenz, wie sie im katholischen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen entwickelt wird, verstehen wir die Bereitschaft, den Willen und die Fähigkeit, in Anforderungs-*

situationen beruflicher, gesellschaftlicher und privater Lebensbereiche das eigene Handeln sachgemäß sowie individuell und sozial verantwortlich zu gestalten und dabei die Reich-Gottes-Botschaft Jesu als kritisches Potenzial und als Hoffungsansage einzubringen.“¹² Damit lassen sich Konvergenzen mit berufspädagogischen Zielformulierungen finden, oftmals steht aber die Reich-Gottes-Botschaft in Differenz zu Ausbildungsbestrebungen.

Konkret fassbar wird dieses Modell religiöser Kompetenz in seiner Forderung, Lehr-Lern-Prozesse durch Anforderungssituationen zu strukturieren.

2.2 Anforderungssituationen

Die kognitive Aktivierung der Lernenden geschieht im vorangestellten Modell religiöser Kompetenz durch Anforderungssituationen. Sie strukturieren den Unterricht so, dass die Schüler/-innen bzw. Auszubildenden motiviert werden, selbstständig und eigenverantwortlich zu lernen und so neues Wissen und Können zu erwerben. Sie ermöglichen, sich mit Blick auf das eigene Leben, den Beruf oder die Herausforderung in der Gesellschaft nötiges Wissen anzueignen und vollständige, zielbezogene Handlungen durchzuführen.¹³ Anforderungssituationen haben spezifische Merkmale: Sie führen den Auszubildenden Herausforderungen aus ihrem privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Leben vor Augen und holen damit die Lernenden dort ab, wo sie bezüglich

10 Woppowa, Jan: Art. Unterrichtsmethoden. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), 2015 (Zugriffsdatum: 10.12.2016).

11 Rendle, Ludwig (Hg.): Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München 2007.

12 Biesinger, Albert/Kemmler, Aggi/Schmidt, Joachim: Religiöse Kompetenz – ein Definitionsangebot für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. In: Biesinger, Albert/Gather, Johannes/Gronover, Matthias u.a. (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Münster–New York 2014, 19–26, 21.

13 Kemmler, Aggi: Bedeutung und Ausgestaltung von Anforderungssituationen im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. In: Biesinger/Gather/Gronover [Anm. 12], 35–41.

ihrer Wissens- und Könnens-Strukturen gerade sind. Außerdem fordern Anforderungssituationen zum Handeln heraus. Gerade im Religionsunterricht stellt die Handlungsorientierung ein wichtiges Prinzip dar, das im Verbund mit der Lernfelddidaktik und den verschiedenen Kooperationen im Blick auf andere Fachbereiche Anschlussmöglichkeiten bietet.¹⁴ Dass die Auszubildenden durch eigenes Handeln religiöse Kompetenz entfalten, ist damit aber nicht Selbstzweck innerhalb der Berufsschule oder des Berufskollegs, sondern unterstützt auch die Forderung nach einem mehrkanaligen Lernen. Anforderungssituationen sollen darüber hinaus einen hohen Komplexitätsgrad aufweisen und so für Schüler/-innen bzw. Auszubildende die Möglichkeit bieten, andere Perspektiven einzunehmen. Mit Blick auf die Tiefenstruktur des Unterrichts ist gerade Letzteres ein wichtiges Kriterium, um beispielsweise auf die Herausforderungen der pluralen Gesellschaft im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen adäquat reagieren zu können. Die Tiefenstruktur des Unterrichts wird ganz entscheidend durch die Fähigkeit des Unterrichts geprägt, Perspektivenübernahmen zu ermöglichen.

Perspektivenübernahme ist dabei kein Selbstläufer, der sich allein durch eine gute Anforderungssituation einstellen würde. In einem großen Projekt hat die Tübinger Forschergruppe um Albert Biesinger und Friedrich Schweitzer nachgewiesen, dass sie deutlich von der Möglichkeit abhängt, Perspektivenübernahmen auch durch entsprechende Methoden einzuüben. Die Interdependenz von Tiefen- und Sichtstrukturen des Unterrichts, von Lernklima und der methodischen Unterstützung und Begleitung der Lernenden wird hier exemplarisch sichtbar. Zwar kann die Anforderungssituation im Sinne eines *starting points* und eines mitlaufenden Anfangs

die Tiefenstruktur des Unterrichts entscheidend bestimmen, sie ist aber ganz wesentlich auf die religionsdidaktische Strukturierung durch entsprechende Methoden, Lernumgebungen und Materialien angewiesen.

In einem Forschungsprojekt zur interreligiösen Kompetenz in der Pflegeausbildung haben die Tübinger Institute für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR und EIBOR) neun Unterrichtseinheiten (im Projekt Module genannt) entwickelt, die relevante Situationen im Berufsleben von Pflegepersonal mit Blick auf die Entfaltung ethischer und interreligiöser Kompetenzen angeboten haben. Diese Unterrichtseinheiten wurden durch die Befragung der Auszubildenden vor und nach den Modulen evaluiert (Vortest N = 773 Auszubildende, Nachtest N = 736 Auszubildende). Mit Blick auf die Perspektivenübernahme zeigte sich, dass unterschiedliche Module ganz unterschiedliche Wirkungen auf diese Fähigkeit hatten.¹⁵ In der Diskussion des Ergebnisses wird klar, dass vor allem die Module, die durch interaktive Methoden wie Kugellager, Rollenspiele oder auch empathische Übungen strukturiert waren, Perspektivwechsel effektiv erlernt wurde. So wurde beispielsweise in einem Modul mit dem Titel „Der Umgang mit dem Körper – Aspekte einer interreligiös sensiblen Pflege“ den Auszubildenden am eigenen Leib erfahrbar gemacht, was Scham bedeutet. „Die hier gewählte Methode einer Empathieübung schärft zunächst das Bewusstsein der Auszubildenden dafür, dass Pflegefachkräfte mit Blick auf den Umgang mit dem Körper häufig in persönliche und

14 Biesinger, Albert/Jakobi, Josef/Schmidt, Joachim (Hg.): Lernfelddidaktik als Herausforderung, Norderstedt 2005.

15 Vgl. Merkt, Heinrich/Losert, Martin: Eine empirische Studie zur Struktur interreligiöser Pflegekompetenz und zur Wirksamkeit interreligiöser Unterrichtsmodule an Alten-, Gesundheits- und Krankenpflegeschulen. In: Merkt, Heinrich/Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hg.): Interreligiöse Kompetenz in der Pflege. Pädagogische Ansätze, theoretische Perspektiven und empirische Befunde, Münster–New York 2014, 191–246, 234.

intime Bereiche der Patientinnen und Patienten eindringen müssen. Das im Klassenkollektiv vollzogene Hineinversetzen in eine zwar mitunter unangenehme, aber im Vergleich zu pflegerischen Alltagssituationen doch harmlose Form der ‚Entblößung‘ vor anderen ermöglicht es den Auszubildenden, sich bewusst die Situation der Pflegenden vor Augen zu führen.“¹⁶ Die Methode besteht in einer Fantasiereise, in der die Auszubildenden eine Körperreise vollziehen, an deren Ende jemand kommt und zu ihnen sagt: „Ich ziehe Ihnen jetzt Schuhe und Socken aus und wasche Ihnen die Füße“. Durch diese vergleichsweise einfache Empathieübung konnte doch effektiv Perspektivwechsel gelernt werden.¹⁷ Das Erlernen des Perspektivwechsels erschien nicht abhängig von demografischen Variablen wie Geschlecht, Religion, Migrationshintergrund oder Ausbildungsjahr.¹⁸

2.3 Berufsorientierung

Berufsorientierung im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen spielt auf zweierlei Weise eine Rolle. Zum einen ist Berufsorientierung ein religionsdidaktisches Prinzip, weil die didaktische Struktur des Unterrichts immer auch die besonderen Herausforderungen des entsprechenden Berufes berücksichtigen muss. So ist es z. B. für angehende Maler von Bedeutung, die Symbolik von Farben zu kennen und im Religionsunterricht die entsprechende religiöse Tradition kennenzulernen, die etwa das kirchliche Leben prägt. Dies stellt die Berufsorientierung in einem weiten Verständnis dar. Zum anderen gibt es eine Berufsorientierung im engeren Sinne als ein eigenständiges Unterrichtsthema, wenn der Religionsunterricht nicht

im dualen System stattfindet, sondern in Vorbereitungsklassen für die Ausbildung oder aber in einem Bildungsgang, der zu einem allgemeinbildenden Abschluss an der Berufsschule führt.

In jedem Fall ist es wichtig, die relevanten Faktoren zu kennen, die die Berufsorientierung prägen.¹⁹ Vor allem die Eltern sind ein entscheidender Faktor, wenn Jugendliche sich für einen Beruf entscheiden. Sie haben eine wichtige Orientierungsfunktion, weil sie selbst vertraut mit bestimmten Berufsbildern sind und so in Erziehung und Sozialisation prägende Weichenstellungen für die Jugendlichen vornehmen.²⁰ Daneben tritt die Rolle der Mitschüler/-innen in einer Klasse. Es ist ganz entscheidend, welcher Beruf wie in den Gruppen Gleichaltriger kommuniziert wird. Eine eher untergeordnete Rolle spielen beim Berufswahlverhalten die Lehrer/-innen, die auf einer informierenden Ebene einen gewissen Einfluss haben, aber das Berufswahlverhalten kaum beeinflussen können. Dasselbe gilt für Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Berufsberater/-innen.²¹ Bei der Berufswahl scheint der Migrationshintergrund bei vergleichbaren Voraussetzungen keine Rolle zu spielen. Dies ist zumindest für Hauptschüler/-innen mit türkischem Migrationshintergrund untersucht. Allerdings kann bei Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion gezeigt werden, dass sie „große Defizite hinsichtlich ihrer Kenntnis über die Arbeitsrealität in [ihrem] Wunschberuf“²² haben. Jugendliche dürfen mit Blick

16 Krimmer, Evelyn: Interreligiöse Pflegekompetenz. Ein Überblick über die Möglichkeiten der methodischen Umsetzung in neuen Modulen. In: Merkt/Schweitzer/Biesinger 2014 [Anm. 15], 73–88, 81.

17 Vgl. Merkt/Losert 2014 [Anm. 15], 234.

18 Vgl. ebd., 224.

19 Gronover, Matthias: Art. Berufsorientierung. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), 2017.

20 Vgl. Beinke, Lothar: Elterneinfluss auf die Berufswahl, Bad Honnef 2000.

21 Vgl. Beinke, Lothar: Berufsorientierung und peer-groups und die berufswahlspezifischen Formen der Lehrerrolle, Bad Honnef 2004.

22 Richter, Maria: Berufsorientierung von HauptschülerInnen. Zur Bedeutung von Eltern, Peers und ethnischer Herkunft, Wiesbaden 2016, 267.

auf ihr Berufswahlverhalten also nicht als homogene Gruppe angesehen werden. Insofern ist es Aufgabe des Religionsunterrichts, bei der Berufsorientierung im engeren Sinne (also mit Blick auf die Berufsorientierung in Bildungsgängen für einen allgemeinbildenden Abschluss) zur Reflexion über die eigene Person, ihre Realitäten und Wünsche mit Blick auf den Beruf anzuregen und sie dabei zu begleiten.²³ Dabei ist entscheidend, deutlich zu machen, dass der Beruf eine Lebensaufgabe ist, die bleibend sinnstiftend sein soll und insofern hohe Bedeutsamkeit hat. Zugleich wird man gerade im berufsbildenden System betonen müssen, dass die Berufszufriedenheit entscheidend auch von den eigenen Kompetenzen abhängig ist. Ein Beruf, der stetig überfordern würde, sollte auch nicht angestrebt werden.

Berufsorientierung in einem weiteren Horizont bedingt die Entfaltung religiöser Kompetenz nicht nur mit Blick auf die individuelle Fortentwicklung, sondern auch mit Blick auf die Weiterentwicklung im Beruf. Das Beispiel der Maler und der Farbsymbolik ist schon genannt.²⁴ Andere Beispiele wären die Geschöpflichkeit der Tiere im Fleischerhandwerk oder die ethische Verantwortung gegenüber Geldanlagen bei angehenden Bankkaufleuten. In jedem Fall ist für die jeweiligen Ausbildungsgänge zu bedenken, welchen Beitrag die christliche frohe Botschaft für das jeweilige Berufsbild haben kann.

3. Religionspädagogische Perspektiven und Desiderate

Der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen bildet ein „*spannendes Labor*“ (Bernhard Grümme) *für den Religionsunterricht der Zukunft* insgesamt. Durch seine besondere Situation ist er auf das Engste mit den gesellschaftlichen Kontexten verknüpft und kann als Indikator ebenso wie als Modell für zukünftige Entwicklungen gesehen werden. Die Heterogenität ist dabei ein zentraler Punkt. Daraus ergeben sich Fragen für den Religionsunterricht insgesamt, etwa, ob auch im allgemeinbildenden Bereich – vielleicht zunächst in besonderen Fällen – eine konfessionell und religiös heterogene Lerngruppe von einer konfessionell verankerten Religionslehrkraft unterrichtet werden kann, gegebenenfalls in enger konfessioneller und religiöser Kooperation. Dazu müssten Fragen nach dem Gaststatus von anders konfessionellen und religiösen Schülergruppen geklärt werden.

Religiöse Bildung im beruflichen Feld ist ein bedeutender Faktor für das *gesamtgemeinschaftliche Zusammenleben*. Wenn junge Menschen nicht nur theoretisch über andere Religionen und Weltanschauungen zu hören bekommen, sondern im ständigen Gespräch und Austausch mit Mitschülerinnen und Mitschülern unterschiedlicher Zugehörigkeiten stehen und diese Begegnungssituationen positiv strukturiert werden, sind Lernprozesse möglich, die Auswirkungen auf das Zusammenarbeiten am Arbeitsplatz, mit Kolleginnen, Kollegen und Kunden sowie – so ist zu hoffen – im privaten Bereich haben.

Ein wichtiges zukünftiges Diskussionsfeld stellt die Frage nach der *konfessionellen Verantwortung angesichts der Heterogenität* in den Klassen dar. Ob konfessionelle Trägerschaft allein an den jeweiligen Religionslehrkräften festzumachen ist, muss zumindest diskutiert werden. Werden die Lehrer/-innen hier nicht überfordert? Und ist es für die christlichen und muslimischen Verantwortlichen für den Reli-

23 Vgl. Boschki, Reinhold/Gronover, Matthias/Meyer-Blanck, Michael u. a. (Hg.): Person – Persönlichkeit – Bildung. Aufgaben und Möglichkeiten des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen, Münster – New York 2017 (i. Dr.).

24 Vgl. Gather, Johannes: „Die vier Elemente Feuer, Wasser, Luft und Erde in Farben sehen“. Kompetenzorientierter Religionsunterricht mit den Phasen der vollständigen Handlung. In: Biesinger/Gather/Gronover u. a. 2014 [Anm. 5], 89–92.

gionsunterricht denkbar, dass künftig ein muslimischer Religionslehrer eine Klasse aus evangelischen, katholischen und andersgläubigen Schülerinnen und Schülern unterrichtet – so wie jetzt christliche Lehrkräfte alle unterrichten?

Ferner ist grundsätzlich noch nicht geklärt, wieviel *religiöse Bildung Berufsausbildung* überhaupt braucht. Im Hintergrund steht die Entwicklung der sog. „Industrie 4.0“, die ganz neue Herausforderungen an die Auszubildenden und Arbeitnehmer/-innen stellt. Kann religiöse Bildung in diesem Kontext einen Beitrag zur *beruflichen Handlungskompetenz* leisten?

Von hier aus ist die *Legitimation von Religionsunterricht im Horizont beruflicher Ausbildung* immer wieder neu zu bedenken. Unabhängig von den verfassungsrechtlich garantierten Vorgaben muss religiöse Bildung für die Betroffenen – die Auszubildenden, Lernenden ebenso wie die Auszubildenden und Verantwortlichen in den Betrieben – plausibel und in guter Weise begründbar sein. Auf Dauer könnte sich Religionsunterricht im beruflichen Schulwesen nicht mehr halten, wenn es keinem der Beteiligten einleuchtet, dass es ihn gibt.

Das oben dargestellte *Verhältnis von religiöser Bildung und Kompetenzorientierung* ist weiter

zu klären. Inwiefern bewirkt religiöse Bildung Kompetenzen, die für berufliche Handlungskompetenz insgesamt hilfreich sind? Und welche Kompetenzen sind jenseits beruflicher Einbindung wichtig und dienlich, etwa für die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung?

Zu erwähnen ist noch das Problem der *Nachhaltigkeit und längerfristigen Wirkung* religiöser Bildung im beruflichen Feld. Kann der Religionsunterricht Impulse bieten, die bei den Lernenden über die Unterrichtseinheit hinaus Bestand haben? Dazu wären Wirksamkeits- bzw. Evaluationsstudien nötig, von denen es erst sehr wenige im Feld beruflichen Religionsunterrichts gibt.

Ein dringendes Desiderat ist die *wissenschaftliche Verortung und Begleitung* des berufsbezogenen Religionsunterrichts. Lehrkräfte und Verantwortliche dürfen mit ihren Fragen und engagierten Bemühungen nicht allein gelassen werden. Die oben erwähnten wissenschaftlichen Institute KIBOR, EIBOR und das Bonner Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (bibor) tun ihr Übriges. Darüber hinaus wäre es wünschenswert, wenn sich viele weitere Religionspädagoginnen und -pädagogen mit der spannenden Frage nach dem Religionsunterricht an beruflichen Schulen beschäftigen würden.

*Dr. Reinhold Boschki
Professor für Religionspädagogik,
Kerygmata und Kirchliche Erwachsenen-
bildung an der Katholisch-Theologischen
Fakultät der Universität Tübingen; Leiter
des Katholischen Instituts für berufs-
orientierte Religionspädagogik (KIBOR)*

*Dr. Matthias Gronover
stellv. Leiter des KIBOR, Fachberater für
katholische Religionslehre*

*Eberhard Karls Universität Tübingen,
Liebermeisterstraße 12, 72076 Tübingen*

Vernünftigkeit des Glaubens oder religiöse Rationalität?

Zur bildungstheoretischen Transformation einer fundamentaltheologischen Grundaufgabe

Ulrich Kropáč

„Vernünftige Wissenschaft tritt an die Stelle von Religion“ (G. Bitter)

Über das Verhältnis von Religion und Vernunft hat sich Gottfried Bitter in einem 2013 erschienenen Buchbeitrag wie folgt geäußert:

„Seit in der Kulturgeschichte Religion und Religionen angetroffen werden, stehen sie sogleich unter der Frage: Wie vernünftig sind Religion und Religionen? Und diese rationale Prüfung entscheidet über ihr Ansehen. Heute steht Religion in der öffentlichen Meinung unter dem allgemeinen Verdacht des Pathologischen, des Fanatischen und vor allem des Unvernünftigen. Vernünftige Wissenschaft tritt an die Stelle von Religion. Darum ist Religion für viele junge Leute erledigt, ‚gestorben‘. Chancen einer möglichen Wiedererweckung der Neugier auf Religion sind deshalb wohl am ehesten in Rationalitätsnachweisen der Religion i. A. und der Religion des Evangeliums i. Bes. zu erwarten.“¹

Aus Bitters Worten ist unschwer eine zentrale fundamentaltheologische Aufgabenstellung herauszuhören. Diese wird im zweiten Abschnitt präzisiert und auf ihre religionsunterrichtliche Realisierbarkeit befragt werden. Der dritte Abschnitt bildet das Zentrum des Beitrags. Hier wird die These vorgelegt und entfaltet, dass der klassische Auftrag, die Vernunft des christlichen Glaubens darzulegen, im Horizont der neueren bildungstheoretischen Diskussion in den Erweis der Rationalität von Religion zu transformieren ist. Den Anfang aber machen einige Erläuterungen zu den Begriffen ‚Vernunft‘ und ‚Rationalität‘.

1. ‚Vernunft‘ und ‚Rationalität‘: begriffliche Annäherungen

Die Begriffe ‚Vernunft‘ und ‚Rationalität‘² begegnen in verschiedenen Zusammenhängen und kennen unterschiedliche Typisierungen³.

1 Bitter, Gottfried: Neugier als religionspropädeutisches Anliegen. Ein Plädoyer. In: Altmeyer, Stefan / Bitter, Gottfried / Theis, Joachim (Hg.): Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele, Stuttgart 2013, 153–165, 163.

2 Vgl. Wildfeuer, Armin G.: Vernunft. In: Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Bd. 3, Freiburg i. Br. – München 2011, 2333–2370; ferner die Artikel „Rationalität; Rationalisierung“ und „Vernunft; Verstand“ im Historischen Wörterbuch der Philosophie (HWP).

3 Vgl. z.B. Lenk, Hans / Spinner, Helmut F.: Rationalitätstypen, Rationalitätskonzepte und Rationalitätstheorien im Überblick. Zur Rationalismuskritik und

Vier Beispiele hierzu:

- Immanuel Kant (1724–1804) unterscheidet zwischen theoretischer und praktischer Vernunft.
- Von Max Weber (1864–1920), dem großen Theoretiker der Rationalität, stammt ein Differenzierungsschema, das drei Gegensatzpaare umfasst: wert- und zweck-rational; material- und formal-rational; theoretisch- und praktisch-rational.
- Karl-Otto Apel (* 1922) grenzt (formal-)logische (und mathematische) Rationalität von (transzendentalreflexiver) philosophischer Rationalität ab.
- Jürgen Habermas (* 1929) wiederum zeichnet dem Rationalitätsbegriff eine kognitive, eine moralisch-praktische, eine evaluative, eine expressive und eine hermeneutische Dimension ein.

Der Begriff ‚Vernunft‘ zählt zu den Schlüsselbegriffen der okzidentalen Philosophie, bis dahin, dass sich „die gesamte abendländische Philosophie-tradition [...] als Philosophie der Vernunft“⁴ begreift. In der heutigen philosophischen Theoriebildung dominiert der Begriff ‚Rationalität‘. Er hat sich, beginnend mit Max Weber, zunehmend als wissenschaftlicher Nachfahre von ‚Vernunft‘ durchsetzt. Gleichwohl ist der Vernunftbegriff weder aus der Philosophie noch aus dem allgemeinen Sprachgebrauch völlig verschwunden – offenbar ist er nach wie vor unentbehrlich.

Es bereitet erhebliche Schwierigkeiten, den Begriff ‚Vernunft‘ exakt zu bestimmen. Vernunft zeigt sich als „ein Faktum, das unhintergebar ist, folglich auch nicht im klassischen Sinne definiert werden kann und das sich in Ansprüchen äußert, denen wir nicht entkommen können“⁵.

Neufassung der „Vernunft heute“. In: *Stachowiak, Herbert* (Hg.): *Pragmatik. Handbuch pragmatischen Denkens*, Bd. 3, Hamburg 1989, 1–31.

4 Vgl. *Wildfeuer* 2011 [Anm. 2], 2333.

5 Ebd., 2363.

Offen ist zudem die Frage nach dem Verhältnis von Vernunft und unterschiedlichen Rationalitäten. Postmoderne Philosophie verwirft die Vorstellung von der Einheit der Vernunft. Sie spricht von ‚transversaler Vernunft‘ und meint damit ein Vermögen, unterschwelligen Verbindungen und Übergängen zwischen differenten Rationalitätstypen nachzuspüren, ohne sie deshalb zu einer Letztsynthese bringen zu wollen.⁶ Die Gegenposition geht „von einer Einheit und einer Notwendigkeit des A-Priori der Vernunft“⁷ aus. Unterschiedliche Rationalitäten sind dann als Binnendifferenzierung der einen Vernunft zu verstehen.⁸ Diese Problematik soll hier aber nicht weiterverfolgt zu werden.

2. Vernunfterweise des Glaubens als fundamentaltheologische Grundaufgabe und ihre religionspädagogischen Schwierigkeiten

2.1 Vernünftigkeit des Glaubens: fundamentaltheologische ‚Eckpunkte‘

Religionen bilden Reflexionssysteme aus. Dies gilt für die altägyptischen Religionen genauso wie für das Judentum, für manche Strömungen im Islam und für das Christentum. Dennoch ist eine markante Differenz festzuhalten: „In keiner anderen religiösen Tradition [...] kam es von Anfang an bis heute zu derjenigen systematischen Entfaltung der Glaubensgehalte unter dem Richtmaß der Vernunft, wie sie die

6 Vgl. *Welsch, Wolfgang*: *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*, Frankfurt a. M. 1995.

7 *Herzgsell, Johannes/Perčič, Janez*: *Einleitung*. In: *Dies.: Religion und Rationalität*, Freiburg i. Br. – Basel – Wien 2011, 7–21, 10.

8 Zur Diskussion des Verhältnisses zwischen der einen Vernunft und differenten Formen von Rationalität vgl. *Apel, Karl-Otto/Kettner, Matthias* (Hg.): *Die eine Vernunft und die vielen Rationalitäten*, Frankfurt a. M. 1996.

christliche Theologie repräsentiert.⁹ Insofern ist die christliche Theologie ein einzigartiges Phänomen der Verbindung von Glaube und Vernunft. Man kann sie in aller Kürze „als Frage nach der Vernunft des Glaubens“¹⁰ charakterisieren. Dabei meint Vernunftgemäßheit des Glaubens nicht, dass dieser in Rationalität aufgehe. Denn selbstverständlich birgt der Glaube Überzeugungen, die sich auf Übervernünftiges berufen. Aber christliche Theologie fordert zugleich, dass das als übervernünftig Behauptete als nicht widervernünftig ausgewiesen wird.

Die dem christlichen Glauben von seinem Ursprung an eigene kognitive Aktivität ist im Neuen Testament an mehreren Stellen belegt.¹¹ Einen klassischen Topos stellt 1 Petr 3,15 dar: „Seid stets bereit zur Verantwortung („Apolo-gie“) gegenüber jedem, der euch nach dem vernünftigen Grund („Logos“) der Hoffnung fragt, die euch erfüllt.“ Von Christinnen und Christen wird also nicht weniger verlangt als die Bereitschaft, Rechenschaft über die Vernunft und den Sinngrund der eigenen Glaubenshoffnung abzulegen.

Dieser Impuls wurde von der frühchristlichen Apologetik aufgenommen. Sie suchte nach Brücken zwischen Glauben und Wissen, nach Wegen zwischen Mythos und Rationalismus. Ihr Interesse an einer vernunftgeleiteten Glaubensverantwortung wurde zum Erbe für die Theologie der nachfolgenden Jahrhunderte

– das freilich zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedlich intensiv gepflegt wurde. Durchgehalten aber hat sich die Überzeugung: „Wenn es im Christentum um die Wahrheit geht, kann diese niemand anderem als der menschlichen Vernunft aufgegeben sein.“¹²

Einen Höhepunkt in der Theologiegeschichte bilden die Modelle der Hochscholastik. Nur kurz erwähnt seien Anselm von Canterbury (1033–1109) und Thomas von Aquin (1225–1274). Anselm machte es sich zur Aufgabe, die Glaubensinhalte mit Hilfe streng logischen Denkens zu begründen. Die Formel „fides quaerens intellectum“ ist ein Schibboleth seines theologischen Programms. Thomas von Aquin wiederum ordnete Vernunft und Glauben im Sinne von Stockwerken einander zu: Die Vernunft findet zu Einsichten wie die Existenz Gottes, die Unsterblichkeit der Seele und die Verpflichtung auf das Sittengesetz allein aufgrund eigener Aktivität. Von diesen vernunftgemäßen Glaubensartikeln heben sich jene Glaubenswahrheiten ab, die der Vernunft prinzipiell unzugänglich sind. Sie können nur durch Offenbarung erkannt werden.

Mit einer bemerkenswerten Beobachtung seien die wenigen biblischen und theologiehistorischen Notizen zum Verhältnis von Glauben und Vernunft abgeschlossen: Es mag überraschen, aber „in den letzten beiden Jahrhunderten kam die stärkste öffentliche Verteidigung der menschlichen Vernunft vom obersten Lehramt der katholischen Kirche“¹³. In dieser Tradition stehen sowohl die Enzykliken „Aeterni Patris“ von Papst Leo XIII. (1879) und „Fides et Ratio“ von Papst Johannes Paul II. (1998) als auch die Regensburger Rede Papst Benedikts XVI. (2006).

9 Müller, Klaus: Glauben – Fragen – Denken, Bd. 1: Basisthemen in der Begegnung von Philosophie und Theologie, Münster 2006, 3.

10 Benedikt XVI.: Glaube, Vernunft und Universität. Erinnerungen und Reflexionen – Vorlesung des Heiligen Vaters. In: Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls, Nr. 174, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2006, 72–84, 83.

11 Zum Folgenden vgl. Böttigheimer, Christoph: Lehrbuch der Fundamentaltheologie. Die Rationalität der Gottes-, Offenbarungs- und Kirchenfrage, Freiburg i. Br. – Basel – Wien 2012, 56–70.

12 Ebd., 61.

13 Müller 2006 [Anm. 9], 25.

2.2 Religionspädagogische Fragezeichen

Sichtet man die religionspädagogische Literatur zum Thema ‚Rationalität des Glaubens‘, ist Unauffälligkeit zu registrieren. In der Religionspädagogik sind derzeit und schon länger ganz andere Themen en vogue. Dies trifft so nicht auf kirchenamtliche Dokumente zu, insbesondere nicht auf das Bischofswort „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ aus dem Jahr 2005. Schon die ersten Sätze des Vorworts spielen im Rückgriff auf 1 Petr 3,15 die Thematik ein.¹⁴ Sie wird in Abschnitt 3.3 erneut aufgenommen und vertieft.¹⁵ Die Aufgabe, den Glauben rational zu verantworten, wird dabei in doppelter Weise verstanden: einmal als Verantwortung des Subjekts für seine Glaubensüberzeugung, dann als Entfaltung des universalen Gültigkeits- und Wahrheitsanspruchs des Glaubens gegenüber einer religiös und weltanschaulich pluralen Öffentlichkeit.

Wie realistisch ist diese Aufgabe, die die deutschen Bischöfe dem Religionsunterricht übertragen? Man wird hier aus mindestens zwei Gründen skeptisch sein müssen:

- Wie Untersuchungen belegen, interessieren sich Schüler/-innen für Religion vor allem dann, wenn diese biographische Relevanz erlangt.¹⁶ Als begünstigende Rezeptionsbedingungen erweisen sich in diesem Zusammenhang ästhetische und emotionale Formate. Rationalität jedenfalls zählt derzeit nicht zu jenen Faktoren, die hoch im Kurs stehen, wenn es darum geht, Schülerinnen und Schülern das religiöse Feld zu eröffnen

und zu erschließen. Generell beklagt Rudolf Englert, dass die kognitive Dimension in der religionsunterrichtlichen Arbeit „stiefmütterlich behandelt [wird]“¹⁷.

- Alle Bemühungen um einen Vernunftferweis des christlichen Glaubens setzen eine Verankerung in eben diesem Glauben voraus: Der Glaube soll *im Glauben* rational durchdrungen werden. Genau diese Voraussetzung ist in der heutigen Schülerschaft immer weniger erfüllt. Die Shell Jugendstudie von 2015 belegt erneut, dass selbst von konfessionell gebundenen Jugendlichen essentielle christliche Glaubensvorstellungen nur partiell geteilt werden.¹⁸ Die Erosion expliziter christlicher Erziehung in Familie und Gemeinde ist ein häufig beschriebenes Phänomen. Dies hat zur Konsequenz, dass die Innenseite der Glaubensbegründung, also die vernunftgeleitete Begründung der subjektiven Glaubensüberzeugung, im Religionsunterricht weithin ins Leere greifen dürfte. Etwas anders verhält es sich mit der Außenseite der rationalen Glaubensbegründung. Hier können Schüler/-innen dazu angeleitet werden, probenhalber die Position des christlichen Glaubens- und Reflexionssystems einzunehmen, um zu prüfen, ob sie der Auseinandersetzung mit Formen säkularer Rationalität standhält. Damit wird sich der Abschnitt 3.3 im Detail befassen.

14 Vgl. *Die deutschen Bischöfe*: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. 16. Februar 2005, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2005, 5.

15 Vgl. ebd., 27f.

16 Vgl. hierzu detaillierter: Kropač, Ulrich: Religiosität, Jugendliche. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), 2015ff.

17 Englert, Rudolf: Religionsdidaktik wohin? – Versuch einer Bilanz. In: Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 247–258, 256.

18 Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch, Frankfurt a.M. 2015, hier: 242–260.

3. Religiöse Rationalität: religionspädagogische Chancen und Aufgaben eines gewandelten Vernunftverständnisses

3.1 Von der einen Vernunft zu differenten Rationalitäten

■ SÄKULARISIERUNG – ENTZAUBERUNG – RATIONALISIERUNG

Die Rede von der ‚einen‘ Vernunft ist in postmodernen Zeiten problematisch geworden. Philosophen wie Gianni Vattimo, Jean-François Lyotard, Michel Foucault und Wolfgang Iversen sprechen von unterschiedlichen Rationalitätsformen. Dieser veränderten Situation liegen verschiedene Entwicklungen im Rücken. Ich verweise auf drei:

- Die Bibel beschreibt Schöpfung als einen Vorgang der Differenzierung und auch in gewisser Weise der Säkularisierung.¹⁹ So werden die in Gen 1,14–19 genannten Himmelskörper jeglicher göttlicher Qualität entkleidet, die sie noch in anderen altorientalischen Religionen besaßen. Gen 2,3 hält die fundamentale Unterscheidung zwischen profanen und heiligen Zeiten fest. In Gen 1,26–28 wird vom Auftrag des Menschen erzählt, die Erde mit quasi-königlicher Autorität zu beherrschen, was auch als Ausübung einer Ordnungsfunktion zu interpretieren ist. Das jüdisch-christliche Schöpfungsverständnis, so ist kurz zusammenzufassen, legt den Keim für eine Sicht von Welt als einer ausdifferenzierten, eigengesetzlichen und säkularen Größe.
- In der Kirchengeschichte ragt Canossa als ein Ereignis heraus, das in besonderer Weise eine Entwicklung befördert hat, die Max

Weber ‚Entzauberung der Welt‘ nannte. Mit der weithin bekannt gewordenen Metapher umschrieb er „den Rationalisierungsprozeß [...], bei dem die Einheit von religiöser und ‚staatlicher‘ Ordnung sich auflöst“²⁰. Aus dieser Entdifferenzierung geht eine Welt hervor, die unter Inanspruchnahme der anselmischen Programmformel ‚sola ratione‘ (allein durch die Vernunft) alles Magische zurückdrängt, nach Wissen und Wissenschaft strebt und Eigengesetzlichkeit beansprucht.

- Kennzeichnend für die Moderne und erst recht für die Postmoderne ist ein durchgreifender Prozess der Säkularisierung, Ausdifferenzierung und Rationalisierung. Er vollzog und vollzieht sich über weite Strecken als Emanzipation weltlicher Bereiche von religiöser Vorherrschaft. Politik, Wirtschaft, Recht, Wissenschaft, Bildung, Philosophie, Kunst lösen sich aus dem Kraftfeld der (christlichen) Religion und konstituieren sich als Systeme mit eigenen Rationalitätsformen.²¹

■ VOM SUBSTANTIALISTISCHEN ZUM DISPOSITIONELLEN VERNUNFTVERSTÄNDNIS

Innerhalb der Philosophie ist es im 20. Jahrhundert zu einer Neufassung des Vernunftbegriffs gekommen.²² Nahezu über die gesamte Philosophiegeschichte war ein substantialistisches Vernunftverständnis bestimmend. Das Ideal rationaler Erkenntnis knüpfte sich an zwei Voraussetzungen: zum einen an die Überzeugung, dass der Mensch wesentlich vernünftig ist (‚animal rationale‘), zum anderen an die Auffassung, dass sich die Vernunft auf apriorische Inhalte

19 Zum Folgenden vgl. Scharbert, Josef: Genesis. 1–11, Würzburg ²1985, 39–47.

20 Weinfurter, Stefan: Canossa. Die Entzauberung der Welt, München ²2006, 207.

21 Vgl. hierzu Knapp, Markus: Glauben und Wissen bei Jürgen Habermas. Religion in einer ‚postsäkularen‘ Gesellschaft. In: StdZ 226 (2008) 270–280, 270–272.

22 Vgl. Böttigheimer ²2012 [Anm. 11], 88–90.

bezieht, die sie bei rechtem Gebrauch adäquat zu erkennen vermag. Hinzu kam der Grundsatz, dass der Vernunft als Substanz in der menschlichen Seele Voraussetzungslosigkeit eigne.

Dieses Konzept geriet im vergangenen Jahrhundert zunehmend in die Krise. Kritik entzündete sich an der Vorstellung, dass die Vernunft ein substantiales geistiges Erkenntnisorgan sei, das historischen Prägungen entzogen und generell an keine Voraussetzungen gebunden sei. An die Stelle eines substantialistischen Vernunftverständnisses trat ein dispositioneller Rationalitätsbegriff. Mit Rationalität wird nun ein spezifisch menschlich-personales Verhaltenspotential im Umgang mit Wirklichkeitsvorstellungen bezeichnet. Sie „fungiert als Appell und normative Idee, an der der Mensch sein Verhalten ausrichten soll“²³. Zwar ist der Mensch mit Vernunftfähigkeit begabt („animal rationabile“), ob er sich aber vernünftig verhält („animal rationale“), unterliegt seiner Entscheidung. Implikation eines dispositionellen Verständnisses von Rationalität ist der Plural unterschiedlicher Formen von Rationalität.

Begünstigt wurde die Entwicklung eines dispositionellen Rationalitätsbegriffs durch die intensive Begegnung mit den vielfältigen Kulturen dieser Welt. Aus ihr wurde die Erkenntnis gewonnen, dass das von der westlichen Welt hervorgebrachte säkularisierte Vernunftverständnis keine globale Geltung beanspruchen kann.

Auch in der katholischen Theologie gibt es Bestrebungen, ein monolithisches Verständnis von Vernunft zu relativieren, und dies von höchst prominenter Stelle. So gab Joseph Ratzinger im Dialog mit Jürgen Habermas in der Katholischen Akademie Bayern 2004 Folgendes zu bedenken: „Tatsache ist jedenfalls, dass unsere säkulare Rationalität, so sehr sie unserer westlich geformten Vernunft einleuchtet, nicht jeder Ratio

einsichtig ist, dass sie als Rationalität, in ihrem Versuch, sich evident zu machen, auf Grenzen stößt. Ihre Evidenz ist faktisch an bestimmte kulturelle Kontexte gebunden, und sie muss anerkennen, dass sie als solche nicht in der ganzen Menschheit nachvollziehbar und daher in ihr auch nicht im Ganzen operativ sein kann. Mit anderen Worten, die rationale oder die ethische oder die religiöse Weltformel, auf die alle sich einigen, und die dann das Ganze tragen könnte, gibt es nicht.“²⁴

3.2 Vernunft und Bildung:

Formen von Rationalität als Modi des Weltverstehens

■ UNTERSCHIEDLICHE MODI DER WELTBEGEGNUNG ALS GRUNDGERÜST EINER ALLGEMEINEN BILDUNG (J. BAUMERT)

Im pädagogischen Bereich hat das bildungstheoretische Konzept Jürgen Baumerts, Allgemeinbildung durch unterschiedliche Horizonte des Weltverstehens grundlegend zu strukturieren, große Aufmerksamkeit gefunden. Baumert identifiziert vier basale Modi der Weltbegegnung, die er – und das genau ist der springende Punkt – als spezifische Formen von *Rationalität* interpretiert. In Baumerts Worten: „Es gibt unterschiedliche Formen der Rationalität, von denen jede in besonderer Weise im menschlichen Handeln zur Geltung kommt. Kognitive Rationalität ist nur eine. Kunst, Literatur, Musik und körperliche Übung um ihrer selbst willen folgen einer eigenen Logik, die nicht mit der kognitiv-instrumentellen Modellierung der Welt zusammenfällt, die Mathematik, Naturwissenschaften oder

23 Ebd., 90.

24 Ratzinger, Joseph: Was die Welt zusammenhält. Vorpolitische moralische Grundlagen eines freiheitlichen Staates. In: Habermas, Jürgen/Ratzinger, Joseph: Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion, hg. von Florian Schuller, Freiburg i. Br. – Basel – Wien 2011, 39–60, 55.

Technik auszeichnet. Sie teilen vielmehr eine spezifische Rationalität des Ästhetisch-Expressiven. Davon unterscheidet sich wiederum die Logik evaluativ-normativer Fragen, die Recht, Wirtschaft oder Gesellschaft aufwerfen. Ebenso sind die Fragen des Ultimativen – also Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens – anders zu behandeln als mathematische und naturwissenschaftliche Probleme.“²⁵

Diese unterschiedlichen Formen von Rationalität eröffnen Baumert zufolge „jeweils eigene Horizonte des Weltverstehens, die für Bildung grundlegend und nicht wechselseitig austauschbar sind“²⁶. Dass Schülerinnen und Schülern die reflexive Begegnung mit allen vier Rationalitätsformen ermöglicht wird, ist Kernaufgabe von Schule in modernen Gesellschaften.

■ BILDUNGSTHEORETISCHER PARADIGMENWECHSEL

Baumerts Konzept unterschiedlicher Modi der Weltbegegnung bedeutet nicht weniger als einen Paradigmenwechsel in der Bildungslandschaft.²⁷ Diese war über lange Zeit geprägt von der Vorstellung, dass Schule *Problemlösungsfähigkeiten* zu vermitteln habe, und zwar im Blick auf ‚epochaltypische Schlüsselprobleme‘. Dazu gehören die Friedensfrage, die Umweltfrage, das Problem sozialer Ungleichheit, die Gefahren und Möglichkeiten der neuen Medien usw. Für dieses Programm steht der Name Wolfgang Klafki.

Baumert schlägt einen anderen Weg ein: Die Mitte seines Ansatzes bildet die Erschließung von Orientierungswissen, das jungen Menschen zuallererst dazu dient, die Welt in der Vielzahl ihrer Perspektiven zu *verstehen*. Das geschieht in der Eröffnung unterschiedlicher Perspektiven der Wahrnehmung und Gestaltung von Welt.

In Baumerts Bildungstheorie spiegeln sich jene zwei Signaturen, die im vorangegangenen Abschnitt 3.1 entfaltet worden sind: die fortschreitende funktionale Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften in unterschiedliche Teilsysteme mit domänenspezifischen Logiken einerseits und das philosophisch legitimierte Konzept einer dispositionellen Rationalität andererseits. Beides hat eine moderne Bildungstheorie zu berücksichtigen.

3.3 Religionspädagogische Ausrufezeichen

Unter den gegenwärtigen religionssoziologischen Bedingungen sind, wie zuvor ausgeführt wurde, die Chancen ungünstig, dass der Religionsunterricht den Auftrag einlösen kann, die Vernünftigkeit des Glaubens zu erweisen. Das Konzept Jürgen Baumerts eröffnet hier neue Perspektiven: Es leistet nicht nur unerwartete Sekundanz im Diskurs um die Legitimität religiöser Bildung, sondern ermöglicht insgesamt eine bildungstheoretische Transformation der überkommenen fundamentaltheologischen Aufgabe einer rationalen Glaubensverantwortung.

■ DIE BEDEUTUNG DES BAUMERT´SCHEN MODELLS FÜR DEN LEGITIMITÄTS-DISKURS UM RELIGIÖSE BILDUNG

Der Religionsunterricht in Deutschland ist bekanntlich rechtlich stark abgesichert (Art. 7,3 GG), gleichzeitig aber steht kein anderes Fach so sehr unter Rechtfertigungsdruck wie er. Im Begründungsdiskurs wird deshalb zumeist auf kulturgeschichtliche, anthropologische, funktionale und ideologiekritische Aspekte von

25 Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M. 2002, 100–150, 106f.

26 Ebd., 107.

27 Vgl. Dressler, Bernhard: Religions-Pädagogik. Bestandsaufnahme und Perspektiven einer theologischen Disziplin. In: ThLZ 139 (2014) 1257–1274, 1265f.

Religion abgehoben, um jenseits des Verfassungsrechts Gründe für die Notwendigkeit religiöser Bildung in der öffentlichen Schule anführen zu können.²⁸ Mit den Baumert'schen Modi wächst dem Religionsunterricht nun vonseiten der allgemeinen Pädagogik ein starkes Begründungsmoment zu: Es muss Religionsunterricht aus *pädagogischen* Gründen geben, weil das Modell eines mehrperspektivischen Weltzugangs unvollständig wäre, wenn der religiöse Modus fehlen würde. Damit liegt ein gewichtiges nichttheologisches Argument vor, das sich den üblichen moralischen und sozialpädagogischen Funktionalisierungen – Religion diene der sittlichen Zurüstung junger Menschen und der Einübung in Toleranz – entschlägt und sich stattdessen auf das Proprium von Religion gründet.

Religionsunterricht ist bildungstheoretisch betrachtet allen anderen Fächern ebenbürtig. Er verfügt über eine Eigenlogik, genauso wie andere Fächer eine eigene Rationalitätsform kennen und praktizieren. Dass die Eigengesetzlichkeit von Religion mit dem Attribut ‚rational‘ versehen wird, stärkt die Zugehörigkeit des Religionsunterrichts zum Fächerkanon der Schule und macht von Anfang an deutlich, dass es in diesem Fach nicht um ein wie auch immer geartetes irrationales Gebaren geht.

■ RELIGIONSUNTERRICHT IM HORIZONT UNTERSCHIEDLICHER RATIONALITÄTSMODI

Vor der Folie des bildungstheoretischen Konzepts Jürgen Baumerts lassen sich zwei Grundaufgaben des Religionsunterrichts identifizieren:

Entfaltung des religiösen Modus der Welterschließung

Eine Grundaufgabe religiöser Bildung in der Schule ist als Einführung in die Eigenlogik religiösen Denkens und Handelns zu charakterisieren. Schüler/-innen sollen lernen, wie religiöse Menschen – im konfessionell gebundenen Religionsunterricht primär Christinnen und Christen – die Welt sehen und verstehen. Ihnen soll gezeigt werden, dass der religiöse Weltzugang Begriffe, Prinzipien, Argumentationsfiguren, Anschauungsformen und Handlungsmuster kennt, denen ein spezifischer Sinn innewohnt. Dabei spielt es keine Rolle, ob das Christentum für eine wachsende Zahl von Schülerinnen und Schülern eine Fremdreigion darstellt. Die Erschließung des Eigensinns von Religion hängt nämlich nicht notwendig an einer Entscheidung für oder gegen den Glauben, wohl aber vermag sie eine solche Entscheidung zu unterstützen.

Verhältnisbestimmung des religiösen Weltzugangs zu anderen Modi der Welterschließung

Wann überhaupt geschieht es im schulischen Unterricht, dass ein Fach über seine Erkenntnismöglichkeiten und -grenzen reflektiert? Gleichsam gebannt durch die Aufgabe der Vermittlung konkreter Inhalte hebt ein Unterrichtsfach nur selten die Augen, um sich in einer übergeordneten Perspektive darüber Rechenschaft zu geben, welche Aspekte der Wirklichkeit es erfassen kann und wie es das tut – und welche nicht. Für den Religionsunterricht bietet sich die große Chance, Schüler/-innen dafür zu sensibi-

28 Zur Diskussion um die Begründung schulischen Religionsunterrichts vgl. beispielsweise *Englert, Rudolf*: Warum Antworten manchmal so viele Fragen aufwerfen. Über strukturelle Probleme im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs. In: *RpB* 50/2003, 3–18; *Kropač, Ulrich*: Warum Religionsunterricht in der öffentlichen Schule? In: *Helbling, Dominik/Kropač, Ulrich/Jakobs, Monika* u.a. (Hg.): *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz*, Zürich 2013, 142–159; *Gärtner, Claudia*: *Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule*, Paderborn 2015.

lisieren, dass unterschiedliche Fächerkulturen unterschiedliche Perspektiven von Wirklichkeit erfassen, und sie darauf aufmerksam zu machen, in welcher Beziehung Religion zu diesen Fächern steht. Hierzu einige wenige Illustrationen:

- Gegenstand der Naturwissenschaften sind Prozesse, die regelmäßig verlaufen, reproduzierbar sind und für deren Beschreibung die Subjektivität des Beobachters irrelevant ist. Anders das Fach Geschichte: Es befasst sich mit Ereignissen, die einmalig sind und sich nicht wiederholen. Historisches Geschehen ist auch nicht durch Kausalketten zwingend erklärbar; es bedarf vielmehr einer Zusammenschau biographischer, sozialer, ökonomischer, weltanschaulicher, kultureller etc. Bedingungsfaktoren, um sie zu *verstehen*. Hier ergeben sich Nähen zur christlichen Religion, für die es zum Wesenskern gehört, dass sich Offenbarung in Geschichte ereignet. Wie die Historie so blickt auch die Religion nicht auf gleichförmige, sich wiederholende Prozesse, sondern auf Ereignisse in der Biographie von Personen und in der Dynamik von Gesellschaften, die nach einer Deutung verlangen.
- Vor allem Fächer wie Musik und Kunst (aber auch die Sprachen) zeichnen sich durch ästhetische Qualität aus. Nicht nur das logisch-abstrahierende Denken, sondern auch das sinnlich orientierte und subjektbezogene Wahrnehmen, Deuten und Gestalten von Wirklichkeit ist erkenntnisfähig.²⁹ Mit anderen Worten: Die ästhetische Erkenntnisweise ist auf ihre Weise vernünftig. An dieser Stelle tun sich prägnante Parallelen zur christlichen Religion auf.

■ RELIGION UND RATIONALITÄT: CHANCEN DES BAUMERT'SCHEN MODELLS

Das Modell unterschiedlicher Modi der Weltbegegnung ist bildungstheoretisch in mehrerer Hinsicht aussichtsreich. Ich möchte zwei Chancen für den Religionsunterricht im Blick auf das Verhältnis von Religion und Rationalität namhaft machen.

Entschärfung traditioneller Gegensätze

„Glaube und Vernunft“, „Glaube und Wissen“: So heißen bekannte Begriffspaare, in denen eine Konkurrenz unterschiedlicher Erkenntnismöglichkeiten zum Ausdruck gebracht wird, die der Religionsunterricht näher auszuleuchten habe. Im Horizont unterschiedlicher Rationalitätsmodi verändert sich diese Opposition: Das Verhältnis Glaube – Vernunft bzw. Glaube – Wissen ist nicht mehr als Gegenüberstellung mehr oder weniger inkommensurabler menschlicher Vermögen zu lesen, sondern als Koexistenz unterschiedlicher Formen der Welterschließung, die sich durch eine je eigene Systemlogik auszeichnen, mithin beide schon als rational ausgewiesen sind.

Für den Religionsunterricht heißt das, dass er noch weit mehr als bisher die Aufgabe in Angriff nehmen muss, das Verhältnis zwischen einem religiösen und einem naturwissenschaftlichen Weltzugang, der weithin als Inbegriff vernünftigen Denkens firmiert, zu thematisieren. Indem auch Religion als Rationalitätsmodus ausgewiesen wird, besteht eine Chance, die Spannung zwischen beiden Modi der Weltbegegnung zu entschärfen.

Aufdeckung pathologischer Entwicklungen

Joseph Ratzinger hat in dem schon erwähnten Gespräch mit Jürgen Habermas darauf verwiesen, dass sich Religion als eine archaische und gefährliche Macht gebärden kann, die sich in Intoleranz und Terror entlädt, und die Frage aufgeworfen: „Muss da Religion nicht unter das Kuratel der Vernunft gestellt und sorgsam

29 Vgl. Bitter, Gottfried: Ästhetische Bildung. In: NHRPG, 233–238, 234.

eingegrenzt werden?“³⁰ Im Gegenzug führt er Entwicklungen vor Augen, die Zweifel an der Verlässlichkeit der Vernunft aufkommen lassen wie z.B. die Herstellung der Atombombe oder die Reproduktion des Menschen im Reagenzglas. „Müsste also jetzt nicht umgekehrt die Vernunft unter Aufsicht gestellt werden?“³¹, so Ratzinger.

Induziert man den Gedanken Ratzingers, dass sowohl die Religion als auch die Vernunft anfällig für Pathologien sind,³² in den Baumert'schen Kanon von Allgemeinbildung, verschiebt sich die Problemstellung. Es geht dann nicht mehr um die Frage, ob die Vernunft die Religion oder die Religion die Vernunft einzuhegen habe, sondern um die Aufdeckung von spezifischen Pathologien, denen jeder der vier Rationalitätsmodi verfallen kann: die Naturwissenschaft dem Szientismus, der sich auch noch die Ethik einverleibt; die Ökonomie der Zweckrationalität, die einzig Optimierung und Maximierung zum Ziel hat; die Religion dem Wahn, die Sache Gottes selbst in die Hand nehmen zu müssen, usw.

Die Einübung in den Umgang mit differenten Rationalitätsformen kann ein Weg dazu sein, deren Einseitigkeiten zu identifizieren und zu kritisieren. Für diesen Problembereich sollte der Religionsunterricht eine besondere Zuständigkeit übernehmen.

■ RELIGIONSPÄDAGOGISCHE DESIDERATE

Sollte die Religionspädagogik sich mehr als bisher die Bildungstheorie Baumerts zu eigen machen, steht sie vor zwei Aufgaben, die der Lösung bedürfen:

Inhaltliche Entfaltung des Begriffs ‚religiöse Rationalität‘

Auch wenn die Baumert'sche Struktur eines Kerncurriculums in der Religionspädagogik mittlerweile breit rezipiert und auch kirchenamtlich³³ akzeptiert ist, fehlt eine präzise und systematische Fassung dessen, was den religiösen Modus der Welterschließung kennzeichnet. Baumert subsumiert ihn unter den Oberbegriff der ‚konstitutiven Rationalität‘. Ich selbst habe an anderer Stelle vorgeschlagen, den Begriff ‚religiöse Rationalität‘ einzuführen, um eine Abgrenzung vom philosophischen Weltzugang und eine Spezifikation des religiösen zu gewinnen.³⁴ Ein solcher Begriff religiöser Rationalität soll durch drei Dimensionen näher bestimmt sein:

■ *kognitive* Dimension: begrifflich-argumentative Auseinandersetzung mit Religion und Glaube

■ *ästhetische* Dimension: Begegnung mit der sinnlichen, ästhetischen und emotionalen Seite von Religion und Glaube in der Absicht, den epistemischen Eigensinn der religiösen Formensprache zu verstehen

33 Die deutschen Bischöfe argumentieren in dem Dokument „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ aus dem Jahr 2005 auf der Linie Baumerts, wenn sie feststellen, dass Religion „einen eigenen Zugang zur Wirklichkeit [eröffnet], der durch keinen anderen Modus der Welterfahrung ersetzt werden kann“ (*Die deutschen Bischöfe* 2005 [Anm. 14], 7).

34 Vgl. Kropač, Ulrich: Religion und Rationalität. Eine ungewöhnliche Allianz im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs. In: *Ders./Langenhorst, Georg* (Hg.): *Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religionslehre*, Babenhausen 2012, 66–83; hier: 70–81.

30 Ratzinger ⁸2011 [Anm. 24], 47.

31 Ebd., 48.

32 Vgl. ebd., 56.

- *praktische Dimension*: Erkenntnis grundlegender Motive und Strukturen religiösen und gläubigen Handelns

Ich halte die Spezifikation des religiösen Horizonts des Weltverstehens für eine religionspädagogische Aufgabe erster Ordnung, denn dieser Modus ist – um mit Bernhard Dressler zu sprechen – nicht weniger als „die Bedingung der Möglichkeit [...], unter den Bedingungen der kulturellen Moderne religiös zu sein“³⁵.

Erweiterung des religionsdidaktischen Kompetenzspektrums

Bildende Erschließung von Religion im Sinne Baumerts meint, dass Schülerinnen und Schülern ein spezifischer Modus der Welterschließung präsentiert wird, mit dem sie „zwar keine andere Welt, aber diese Welt als eine andere zu sehen und verstehen“³⁶ lernen. Zugleich sollen sie die Fähigkeit erwerben, diese Weise der Weltbegegnung vom Proprium anderer Rationalitätsdomänen zu unterscheiden und beide in ein Verhältnis zu setzen. Soweit ich sehe, findet sich diese für religiöse Bildung essentielle Kompetenz nicht in den einschlägigen Katalogen religiöser (Teil)Kompetenzen. Wahrnehmungs-, Begriffs-, Dialog-, Deutungs-, Partizipations- und Ausdruckskompetenz fangen weder je für sich noch als Gesamtensemble die Fähigkeit zum komplementären Denken und zum Perspektivenwechsel ein. Hier besteht Nachholbedarf, was die Formulierung eines umfassenden Begriffs religiöser Kompetenz angeht.

4. Fazit: revidierte Apologie und Neuausrichtung religiöser Bildung

Der klassische fundamentaltheologische Topos, den Glauben vor dem Forum der Vernunft zu rechtfertigen, zählt bis heute zum Curriculum des Religionsunterrichts. Nimmt man den philosophischen Diskurs zum Vernunftbegriff, die neuere Diskussion über den Bildungsbegriff und die veränderte religionssoziologische Situation der Gesellschaft ernst, verändert sich der apologetische Auftrag in dreierlei Hinsicht:

- der Religionsbegriff gewinnt Priorität gegenüber dem Glaubensbegriff;
- die Vorstellung einer gewissermaßen monolithischen Vernunft tritt gegenüber einem Konzept differenter Rationalitäten in den Hintergrund;
- die Herausforderung, eine Versöhnung von Glauben und Vernunft zu erreichen, wird durch die schwächere Aufgabe ersetzt, den Modus religiöser Rationalität als kompatibel mit anderen Rationalitätsformen zu erweitern.³⁷

Folgt man diesen Spuren, dann bedeutet dies nicht nur eine Revision der überkommenen apologetischen Aufgabe im Religionsunterricht, sondern zugleich eine folgenreiche Neuausrichtung religiöser Bildung in der Schule.

*Dr. Ulrich Kropač
Professor für Didaktik der Religionslehre,
für Katechetik und Religionspädagogik
an der Theologischen Fakultät der
Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt,
Ostenstraße 26–28, 85072 Eichstätt*

35 Dressler, Bernhard: Religion – Bildung – Rationalitäten. Die Lesbarkeit der Welt im Plural. In: Meyer-Blanck, Michael/Schmidt, Sebastian (Hg.): Religion, Rationalität und Bildung, Würzburg 2009, 19–30, 27.

36 Dressler 2014 [Anm. 27], 1268.

37 Vgl. dazu auch Nassehi, Armin: Religiöse Kommunikation: Religionssoziologische Konsequenzen einer qualitativen Untersuchung. In: Bertelsmann-Stiftung (Hg.): Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2009, 169–203, 195f.

„Poetische Rationalität“ des Glaubens?

Religionspädagogik angesichts der „Unzulänglichkeit, über Gott reden zu können“¹

Georg Langenhorst

Gewiss: Man kann mit *Jürgen Baumert* „die Fragen des Ultimativen“ als „Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens“² als eigenen Rationalitätsmodus der Weltbegegnung bestimmen. Und man kann mit *Gottfried Bitter* darauf setzen, dass die „Neugier auf Religion“ gerade bei Jugendlichen am ehesten durch „Rationalitätsnachweise[n] der Religion“³ geweckt werden könnte. *Ulrich Kropač* zeichnet in seinem vorangehenden Beitrag überzeugend nach, dass und wie die Vernunft, die Philosophie, die logisch argumentierende Fundamentaltheologie klassisch als die zuständigen Dimensionen

angesehen werden, um eine derartige religiöse Rationalität nachzuweisen.

All das ist unverzichtbar. Gleichzeitig fällt jedoch auf, dass die Bibel in Altem wie Neuem Testament ganz anders strukturiert ist. Nicht der philosophische Diskurs herrscht dort vor, sondern die Erzählung. Nicht die auf rationalen Argumenten beruhende Analyse bestimmt das Bild, sondern die bildreiche Poesie. Nicht auf das Primat logischer Einsicht setzt die Bibel, sondern auf Verfahren, die Hirn und Herz erreichen wollen.

Religiöse Rationalität ist demnach von den Wurzeln des Glaubens her nicht (allein) Gegenstand der Vernunft, sondern viel eher der Einfühlung. Sie mit Baumert kategorial von einer „spezifische[n] Rationalität des Ästhetisch-Expressiven“, aber auch von einer eigenen „Logik evaluativ-normativer Fragen“⁴ abzutrennen, führt auf Irrwege. *Kropač* betont völlig zu Recht, dass sich religiöse Rationalität neben der kognitiven auch durch eine ästhetische und praktische Dimension auszeichnet.⁵ Sie realisiert sich

1 Überarbeiteter Text eines Vortrags anlässlich der Tagung „Zur Rationalität des Glaubens. Systematische und religionspädagogische Zugänge“ der KRBU (= Katholische Konferenz der Religionspädagoginnen und Religionspädagogen an bayerischen Universitäten) am 08./09.03.2016 in Passau. Es handelt sich um Weiterführungen meiner Überlegungen: Sprachkrise im „Theotop“? Zur Notwendigkeit radikaler Neubestimmung religiöser Sprache. In: *RpB* 69/2013, 65–76.

2 *Baumert, Jürgen*: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: *Killius, Nelson / Kluge, Jürgen / Reisch, Linda* (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M. 2002, 100–150, 106f.

3 *Bitter, Gottfried*: Neugier als religionspropädeutisches Anliegen. Ein Plädoyer. In: *Altmeyer, Stefan / Bitter, Gottfried / Theis, Joachim* (Hg.): Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele, Stuttgart 2013, 153–165, 163.

4 *Baumert* 2002 [Anm. 2].

5 Vgl. *Kropač, Ulrich*: Religion und Rationalität. Eine ungewöhnliche Allianz im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs. In: *Ders. / Langenhorst, Georg* (Hg.): Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religion, Babenhausen 2012, 66–83, bes. 73–80.

auch in diesen Dimensionen der bei Baumert anders klassifizierten Rationalitätsmodi, so dass eine Trennung künstlich bleibt und zu unnötigen, mühsamen Versuchen der dann nachträglichen Zusammenfügung führt.

Wie aber könnte sie konturiert werden, diese Zusammenfügung scheinbarer Gegensätze: eine von der Bibel aus in die Gegenwart zeigende, auf Einfühlung abzielende ‚poetische Rationalität‘ des Religiösen? Und welche Konsequenzen ergeben sich aus einer derartigen Bestimmung für die Grundprinzipien religiösen Lernens?

1. Analoges Reden von Gott

Eine Grenze des Verstandes hat sich seit Menschengedenken als unüberwindbar gezeigt. So alt die Idee ist, dass es Götter, dass es einen Gott gibt, so alt ist die schmerzhaft Erfahrung, dass man ihn im Letzten nicht ‚verstehen‘ kann. Die Dogmatik hat dazu einen Lehrsatz entwickelt, der zu dem mystischen Sprachmittel des Paradoxons greift. Denn das ist schon paradox: Ein Lehrsatz definiert, dass etwas nicht zu definieren ist! So nämlich hat das vierte Lateran-Konzil im Jahr 1215 die Lehre von der *analogen Erkenntnis* formuliert: „Zwischen dem Schöpfer und dem Geschöpf kann man keine so große Ähnlichkeit feststellen, dass zwischen ihnen keine noch größere Unähnlichkeit festzustellen wäre.“⁶

Das heißt aber doch: Was immer unser (geschöpflicher) Verstand ausdenken mag über Gott (den Schöpfer): Es ist immer mehr falsch als wahr! Stets ist die Unähnlichkeit, das Unpassende größer als das Ähnliche, Passende. Und doch können wir nur so ‚Gott denken‘! Und

doch dürfen wir so von Gott denken, denn eine andere Denkart ist uns nun einmal nicht gegeben! Alles theologische Reden unterliegt dieser sprachlichen und denkerischen Vorgabe. Es handelt sich stets um Annäherungen an etwas, das größer ist, als es unsere Sprache und unser Denken erfassen können.

2. Leiden unter den Grenzen der Sprache

Die damit benannte Grenze erfahren gerade jene als besonders schmerzvoll, die immer wieder neu um das rechte Wort ringen: die Dichten. Ein eindrückliches Beispiel kann das belegen. Die Ordensfrau *Silja Walter* (1919–2011) war eine Ausnahmeerscheinung in der deutschsprachigen Literatur. Ihr Vater, streng katholisch, war ein erfolgreicher Verleger, Urtyp des Firmengründers in der industriellen Aufbruchzeit, ein Patriarch, Nationalrat, Offizier, Vater von neun Kindern. Das jüngste der Geschwister, der einzige Sohn *Otto F. Walter* (1928–1994), neun Jahre jünger als die Zweitälteste Silja, wurde Verlagslektor und erfolgreicher Romancier, brach aber völlig mit der Welt, für die sein Vater stand: der Welt des Unternehmertums, der Bürgerlichkeit, des Katholizismus. Sie selbst, Silja, trat nach akademischer Ausbildung im Alter von 29 Jahren in das kontemplative Benediktinerinnenkloster Fahr bei Zürich ein, wo sie bis zu ihrem Tod in strenger Klausur lebte.

Als Ordensfrau Schwester Maria Hedwig verfasste sie weithin beachtete Lyrik, Oratorientexte und religiöse Spiele oder Erzählungen, die den Sinn eines klösterlich-kontemplativen Lebens in der heutigen Zeit verdeutlichen. Für unsere Fragestellung zentral: Im Jahr 1982 führte sie ein aufsehenerregendes Radio-Gespräch mit ihrem Bruder, aufgezeichnet bei ihr, im Kloster, ein Jahr später veröffentlicht unter dem Titel „Eine Insel finden“. Was für eine Konstellation: Hier sie, die in Klausur lebende 63-jährige Nonne; dort er, der jüngere Bruder, der verfassten

6 Denzinger, Heinrich/Hünemann, Peter (Hg.): Kompendium der Glaubensbekenntnisse und kirchlichen Lehrmeinungen, Freiburg i. Br. 432010, 337. Vgl. dazu: Brachtendorf, Johannes: Die größere Unähnlichkeit Gottes. Perspektiven mittelalterlicher und gegenwärtiger Philosophie auf eine Kernaussage des IV. Laterankonzils. In: Zur Debatte 2/2016, 15–18.

Religion und ihrer Sprache und Denkart weitgehend entfremdet, sozialistisch-politisch engagiert, vom Leben desillusioniert, aber weiterhin kämpferisch aktiv im Einsatz für eine bessere Welt. 20 Jahre lang hatten sie einander nicht gesehen. Zwei Welten, zwei unterschiedliche Lebenserfahrungen prallen aufeinander, verbunden durch die erinnerte geschwisterliche Sympathie und die gemeinsamen Kindheits-erfahrungen, die beide jedoch völlig anders erlebt und in Erinnerung behalten haben. Die Themen des Gesprächs ergeben sich wie von selbst: das Elternhaus, die so eigenständig verlaufenden Lebenslinien, der Sinn des Schreibens, die unterschiedlichen Auffassungen über Religion, über das Christentum, über die konkret erfahrene Welt des Katholizismus.

Im Kern des Gesprächs aber geht es um die Gottesfrage: Silja Walter will dem Bruder ihre Welt, ihren Glauben, ihren Weg ins Kloster und ihr Leben dort verständlich machen. Doch wie erklärt man religiöse Überzeugungen? Es fallen Worte ehrlichen Ringens und Suchens. Silja Walter gesteht ganz offen:

„Ich kann das Absolute nicht beschreiben. Und trotzdem. Trotzdem bemühe ich mich immer wieder, einen Ausdruck dafür zu finden. Nicht Begriffe, nein, vor allem nicht alte Begriffe. Lieber nicht von Gott reden, als in der alten, verdreschten, verbrauchten Sprache. Ich bemühe mich vielmehr um das Finden von neuen Bildern, Symbolen. [...] Aber da bleibt trotzdem eine Unzulänglichkeit. Und unter dieser Unzulänglichkeit, über Gott reden zu können, leide ich.“

Diese wenigen, dichten Aussagen fassen Grundbedingungen dessen zusammen, was die poetische Rationalität religiöser und darin auch theologischer Sprache ausmacht.

7 Walter, Silja: Die Fähre legt sich hin am Strand. Ein Lesebuch, hg. von Obermüller, Klara, Zürich – Hamburg 1999, 150f.

■ *„Ich kann das Absolute nicht beschreiben.“* – Rational zutreffend von Gott zu reden ist für Menschen gemäß der Erkenntnis der analogen Sprache unmöglich. Schon in der Bibel, erst recht in der Theologie, auch in der Dichtung entzieht sich Gott einem jeglichen definitions- und analysebesessenen Zugriff.

■ *„Trotzdem bemühe ich mich immer wieder, einen Ausdruck dafür zu finden.“* – Religiöse Menschen können gar nicht anders, als trotz-ig gegen diese Unfähigkeit anzudenken und zu sprechen. Von Gott, von der Hoffnung auf Auferweckung zu reden ist für Gläubige nicht nur ein Herzensanliegen, sondern gemäß 1 Petr 3,15 eine Pflicht. Aber wie?

■ *„Nicht Begriffe, nein, vor allem nicht alte Begriffe. Lieber nicht von Gott reden, als in der alten, verdreschten, verbrauchten Sprache.“* – Die alten oder neuen Katechismus-Sprüche, oft genug tumb gegen alle Regeln der analogen Sprache formuliert, helfen nicht weiter. Alle Umfragen bestätigen nachdrücklich: Gerade die ererbten Klärungsversuche der Dogmatik sind Denkhilfen, die spätestens für viele Zeitgenossen des 21. Jahrhunderts ihre Plausibilität verloren haben. Da hilft nur eines:

■ *„Ich bemühe mich vielmehr um das Finden von neuen Bildern, Symbolen.“* – Eine ‚neue‘ Sprache für das Geheimnis Gottes zu finden ist und bleibt nicht nur jeder Generation und Kultur aufgegeben, sondern jedem einzelnen Menschen. Eine große Aufgabe.

■ *„Aber da bleibt trotzdem eine Unzulänglichkeit. Und unter dieser Unzulänglichkeit, über Gott reden zu können, leide ich.“* – Das bleibende Wissen um die Unzulänglichkeit des religiösen Denkens und Sprechens; das Leiden unter den Grenzen des Recht-Redens von Gott: Schlimm, wenn gerade Theologinnen und Theologen sowie Religionspädagoginnen und Religionspädagogen, Religionslehrer/-innen und Seelsorger/-innen dieses Gefühl nicht kennen oder nicht zulassen!

3. *Ein Ausweg: ‚Wovon man nicht sprechen darf, darüber muss man dichten‘!*

Wäre es da nicht besser zu verstummen? Die Suche nach einer sprachlich verfassten Rationalität des Glaubens als aussichtsloses Unterfangen endgültig aufzugeben? Aus theologischer Bescheidenheit zu schweigen und sich in die Stille der wortlosen Meditation zurückzuziehen?

Die bleibenden Grenzen der Sprache zu spüren und gerade *nicht* zu verstummen, dieser Balanceakt bleibt schwierig. Gewiss kann man aus guten Gründen mit dem Philosophen *Ludwig Wittgenstein* zu dem Ergebnis kommen: „Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen!“⁸ – das ist menschlich verständlich und für einen Philosophen eine redliche Option. Nicht aber für religiöse Menschen, geschweige denn für Theologinnen und Theologen bzw. Religionspädagoginnen und -pädagogen. Für uns gilt der mühsame Weg, den auch Silja Walter beschritten hat: „das Finden von neuen Bildern, Symbolen“ – selbst wenn dieser Prozess immer vom Scheitern bedroht ist.

Denn auch in dem skizzierten Gespräch zwischen Bruder und Schwester Walter bleiben die noch so redlichen Bemühungen vergebens. Der Bruder, der Vertraute, der, dem sie sich selbst und ihren Gottesglauben verständlich machen will, versteht die Schwester nicht: „Ich sehe ihn nicht, ich sehe diesen Gott nicht“⁹. Ein letzter und entscheidender Schritt in der theologischen Sprachschule im Gefolge Silja Walters steht jedoch noch aus. „Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen“? Silja Walter setzt diesem Diktum unbewusst eines entgegen, das ich – in meinen Worten – so

benennen möchte: *‚Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man dichten‘!*

Was im Gespräch scheiterte, versucht sie im Gedicht. Als Reaktion auf das für sie unbefriedigende Gespräch setzt sich Silja Walter hin und schreibt ihren besten, sprachmächtigsten, tiefsten Gedichtband: „Feuertaube“ (1985), Untertitel „Für meinen Bruder“. Die Sprache der – in diesem Fall mystischen – Dichtung bietet einen eigenen Zugang zu letzten Wahrheiten. Allgemeiner formuliert: Wenn es eine Sprachform gibt, die den Grundregeln der analogen Gottesrede entspricht, dann die der Poesie.

Im Blick auf die Bibel und auf die Formen literarischer Rede ergänzen wir eine zweite Linie: *‚Wovon man nicht sprechen kann, davon muss man erzählen‘!* Als Textgattung, in der „die Deutung aus dem Glauben unmittelbar einfließen“ kann, in der es gelingt, „das erzählte Geschehen in seiner Tiefe zu erfassen“, bietet sich gerade die Erzählung als „sachgerechte Textgattung“¹⁰ an, um letzte Glaubenswahrheiten wie den Aufbruchsglauben in Sprache zu bringen, so der Neutestamentler Gerhard Lohfink.

Zwei Traditionsströme fließen also ineinander: Poesie und Narration sind die angemessenen, die eigentlichen Sprachformen religiöser und diese Religion reflektierender theologischer Rede. Die Rationalität des Glaubens ist *in ihnen* beheimatet, nicht in den späteren Sekundärformen von philosophisch-analytischer Zählung, Strukturierung und Abstraktion. Ihrer bedienen sich nicht nur die biblischen Autoren, sondern auch die Mystiker/-innen und Dichter/-innen bis in unsere Tage. Ihre Logik gilt es zu verstehen, um sich nicht an ‚Gott‘ zu vergreifen. In ihre Logik einzuführen – in Praxis wie reflektierende Distanz – ist eine der Hauptaufgaben religiöser Bildung.

8 *Wittgenstein, Ludwig*: Logisch-philosophische Abhandlungen – Tractatus logico-philosophicus 1922, Frankfurt a. M. 2001, 178.

9 In: *Walter* 1999 [Anm. 7], 161.

10 *Lohfink, Gerhard*: Der letzte Tag Jesu. Was bei der Passion wirklich geschah, Stuttgart 2009, 90.

4. Religiöse Bildung als Schulung des Möglichkeitssinns

Diese Einsicht verschiebt den Diskurs um die Rationalität des Glaubens. Schon in der Bibel selbst setzen Versuche ein, rationale Verständdiskurse an die Stelle von Poesie und Erzählung zu setzen. Und gewiss: Es braucht(e) auch diese Form der Gottesrede. Wenn man sich denn bewusst bleibt, dass es *Sekundärformen* sind. Und wenn man das Gespür dafür behält, dass die Primärformen in anderen Gattungen zu Hause sind. Diese verlangen jedoch nach einer eigenen Art, einem eigenen Ort der Wahrnehmung und Ausgestaltung. Wenn es ein ‚Organ‘ der menschlichen Sensibilität für die von Erzählung und Poesie angesprochenen Dimensionen gibt, dann ist dies der sogenannte ‚Möglichkeitssinn‘.

Dieser Begriff geht zurück auf den österreichischen Schriftsteller *Robert Musil* (1880–1942). Selbstverständlich, so Musil am Anfang seines 2000-Seiten-Romans „Der Mann ohne Eigenschaften“, benötigen wir Menschen einen „Wirklichkeitssinn“, also das Gespür für Fakten, Tatsachen, Empirie. Es braucht alle Stimulierungen, Anregungen, Förderungen und Schärfungen der Fähigkeiten zu rationalem Diskurs, auch im Blick auf die Gottesfrage. Die klassische Suche nach einer Rationalität des Glaubens findet hier ihre originäre Beheimatung.

Das aber ist für Musil genauso wie für unsere Argumentation letztlich zweitrangig. Dieser erste zu fördernde „Sinn“ ist nur Grundlage für das, was das Besondere von Literatur, aber analog betrachtet eben auch das Besondere von Religion ausmacht. Genau hier prägt Musil den hilfreichen Begriff des „*Möglichkeitssinns*“. Damit bezeichnet er die zentrale Fähigkeit, „alles, was ebenso gut sein könnte“ wie das Bestehende, „zu denken, und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist“. Das so benannte, fiktiv erahnte Mögliche könne man – so Musil weiter in erstaunlich religiös gestalteter Begriff-

lichkeit – sogar „die noch nicht erwachten Absichten Gottes“ nennen, denn es habe „etwas sehr Göttliches in sich, ein Feuer, einen Flug, einen Bauwillen und bewussten Utopismus, der die Wirklichkeit nicht scheut, wohl aber als Aufgabe und Erfindung behandelt“¹¹. Gerade die Kraft von Visionen dessen, was sein *könnte*, zeichnet also den Möglichkeitssinn aus.

Von Gott reden, von Auferweckung sprechen, auf ein ‚ewiges Leben‘ hoffen – all das erfolgt im Gefolge biblischer Sprache primär im Modus dieses Möglichkeitssinns. Von diesem sprachlich angeregten ‚Sinn‘ aus entfaltet der Glaube – und eben auch die sich reflexiv auf ihn beziehende Theologie – seine Kraft, seine Wärmestrahlung, seine lebensverändernde Bedeutung. Deutlich wird auch: Es geht nicht darum, die beiden Sinne gegeneinander auszuspielen. ‚Wirklichkeitssinn‘ und ‚Möglichkeitssinn‘ bedingen einander. Theologie und Religionspädagogik brauchen sowohl eine ‚logische‘ als auch eine ‚poetische‘ Rationalität.

Aber: Womöglich liegt in der zu einseitigen Betonung der ‚logischen Rationalität‘ eine der zentralen Ursachen der Plausibilitätskrise des Christentums in unserer Gesellschaft. Die Schriftstellerin *Felicitas Hoppe* (*1960), Trägerin des Georg-Büchner-Preises 2012, erkennt: Das Problem in den aufgeklärten westlichen Gesellschaften bestehe darin, dass man „so unglaublich viel Zeit mit Befreien verbracht“ habe, „dass man jetzt völlig ratlos in der Landschaft steht und nicht weiß, was zu tun ist“. Es gebe aber nicht einfach einen Weg zurück in die alten Formen von Religiosität, sondern zunächst eher ein „Aufschrecken darüber, dass man etwas verloren hat“¹².

11 *Musil, Robert*: Der Mann ohne Eigenschaften. Roman 1930–1943, hg. von *Frisé, Adolf*, Reinbek 2001, 16.

12 *Hoppe, Felicitas*: Gespräch, Deutschlandfunk 09.07. 2006.

Befreiung durch Rationalität: Die Geschichte der Aufklärung ist auch theologisch nicht zurückzudrehen, jeglicher Versuch dazu wäre fatal und zum Scheitern verurteilt. Aber die Fragen, wie mit der gewonnenen Freiheit umzugehen ist, wie jenseits der mühsam errungenen Aufklärung Glaube und Theologie strukturiert sein können: Diese Fragen stellen sich im Kontext der Postmoderne neu und dringlich. Wie kann man heute – nach all den gut begründeten Entwürfen der Gotteskritik – noch, wieder und ganz neu von Gott reden? Wie kann man den Wissenschaftscharakter der Theologie im Kanon der akademischen Disziplinen überzeugend begründen? Wie kann man – auf den ersten Blick überholte – Thesen begründen wie die, dass Kinder „Religion brauchen“¹³? Versuche allein im Rahmen einer logischen Rationalität blieben gewiss defizitär. Dieses Defizit begründet sich freilich aus einem fehlgeleiteten allgemeinem Plausibilitätsanspruch der Rationalität, nicht zwangsläufig am Anspruch der jeweiligen Frage oder Behauptung. Für die jeweils eigene Art der Logik ihrer Begründung aber bedarf es einer anderen, eben der poetischen Rationalität.

5. Rationalitätsnachweise der Religion: vergebliche Mühen

Aus diesen Ausführungen lässt sich folgern: Die zu Beginn zitierte Überzeugung Gottfried Bitters, dass „am ehesten in Rationalitätsnachweisen der Religion“ ein Ausweg aus der Plausibilitätskrise zu finden sein könnte, entbehrt in unserer Zeit aller Grundlagen und Wahrscheinlichkeit. Das Gegenteil lässt sich beobachten, ob einem das nun gefällt oder nicht¹⁴:

(Jugendliche) Religiosität blüht derzeit (einzig) dort, wo sie durch Gruppenzugehörigkeit emotionale Identität stiftet. Wo gerade nicht logische Rationalität im Vordergrund steht, sondern erlebbare Ergriffenheit. Wo – gegen die Trends zur verstandesorientierten Ausdifferenzierung – Botschaften im Zentrum stehen, die ‚das Herz‘ ergreifen. Dass solche Entwicklungen bis hin zur weitgehenden Ausblendung von Rationalität gehen können, zeigt nur an, dass das Pendel religiöser Empfindsamkeit konsequent in die Gegenbewegung ausschwingt.

Eine Beobachtung aus interreligiösen, speziell trialogischen Begegnungen¹⁵ bestärkt die Skepsis hinsichtlich einer potentiellen Wirksamkeit von rein logisch operierenden Rationalitätsnachweisen der Religion. Gerade das Christentum steht hier auf wackligen Füßen. Judentum und Islam lassen sich mehr oder weniger mühsam rational fassen. Vor allem die muslimische Philosophie kann die eigenen Grundlagen des Glaubens relativ leicht verstehbar zusammenfassen. Immer wieder wird die ‚Einfachheit‘ des Islam als einer seiner Vorzüge gepriesen.

Erfahrungen aus Dialogbestrebungen führen jedoch immer wieder zu einer Einsicht, die auf ganz anderer Ebene auch religionspädagogische Erkenntnisse in der Glaubensvermittlung *ad intra* spiegeln: Die Grundaussagen des Christentums bleiben dem gegenüber sperrig. Vor allem der Glaube an einen dreieinigen Gott und die Zentrierung auf die Auferweckung Jesu Christi entziehen sich dem rationalen Diskurs. ‚Rationalitätsnachweise‘ im Blick auf diese Grund-Geheimnisse führen in jene hochspekulativen theologischen Irrwelten, die schon binnenchristlich wenig überzeugen. Sehr wohl kann man diese Dimensionen erschließen, aber eben nicht auf dem Weg der rationalen Vernunft. Gerade hier braucht es die ganz andere

13 Vgl. ausführlich: Langenhorst, Georg: Kinder brauchen Religion. Orientierung für Erziehung und Bildung, Freiburg i. Br. 2014.

14 Zur Positionierung: Ich gehöre einer Generation an, die diese Entwicklung mit Sorge sieht.

15 Langenhorst, Georg: Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam, Freiburg i. Br. 2016.

Logik der poetischen Rationalität. Schon in der Bibel selbst findet sich hier der Sprung in die andere, die poetische Tiefengrammatik. Und gerade hier versagen sämtliche Katechismen, die diesen grundlegenden Sprach-Wechsel ignorieren.

6. Gottesverlust durch Rationalität: SAID

Wie provokativ derartige Gedanken sind, mag ein außergewöhnliches Beispiel aus der deutschsprachigen Gegenwartslyrik illustrieren. Der seit langem in München lebende Exiliraner SAID (*1947) nennt seine im Jahr 2007 erschienenen Gedichte schlicht „Psalmen“. Die 99 Gedichte erhalten schon im Titel einen bewussten Bezug zu den alttestamentlichen Gebeten. Ihre Zahl versteht sich als Anspielung auf die vor allem im Islam bezeugte Tradition der ‚99 schönen Namen Gottes‘¹⁶. Immer wieder haben Dichter der Moderne zeitgenössische Psalmen verfasst. Ausgespannt zwischen Lob, Preis, Dank, Bitte und Klage haben alle Psalmendichter/-innen ihren je eigenen Zugang gesucht. Doch nie so radikal wie hier. Für SAID – doppelt vertrieben vom Regime des Schahs wie von den Mullahs; gezeichnet vom Wissen um Folter und äußerste menschliche Grausamkeit; selbst als Muslim religionsfern aufgewachsen im Hallraum des Islam – sind die Psalmen vor allem eines: Texte der Einforderung des Eingreifens Gottes.

In der christlichen Spiritualität hat sich erst in den letzten Jahrzehnten die vom Alten Testament angebotene Einsicht durchgesetzt, dass die ‚Klage‘ einer der sprachlichen Grundvollzüge einer lebendigen Gottesbeziehung sein kann. Aber ‚Einforderung‘? Tatsächlich leben die biblischen Psalmen auch von diesem Sprachduktus: Gottes ausbleibende Hilfe wird nicht

nur beklagt; Gottes wirksames Handeln wird nicht nur erfleht, erbeten und erhofft, sondern konkret eingefordert. Diese spirituelle Haltung ist jedoch im Christentum, geschweige denn im Islam kaum entwickelt. Bei SAID steht sie im Vordergrund. Von Lob, Preis und Dank ist hingegen selten die Rede. Schon diese Differenzen weisen darauf hin, dass die Rezeption dieser Gedichte von – produktiven – Spannungen und Auseinandersetzungen bestimmt ist. Mehr noch: Alle 99 Psalmen richten sich – zumeist im ersten Wort – in direkter Anrede an den ‚Herrn‘. SAID gibt aber offen zu, an den Gott der monotheistischen Religionen nicht glauben zu können, bestenfalls auf der Suche nach ihm zu sein – ohne die Erwartung zu haben, ihn wirklich finden zu können.

So schreibt er seine Psalmen als Versuch ganz eigen-artiger, heutiger Spiritualität verpflichteter Sprachsuche im Spannungsrahmen von Islam, Judentum, Christentum und Humanismus. Es handelt sich – so Hans Maier im Nachwort des Bandes – um einen „beherzten, fast verwegenen Versuch, Psalmen aus islamischem Geist in heutiger Sprache zu ersinnen und sich mit ihnen an ein heutiges Publikum zu wenden“¹⁷. Auf theopoetischer Ebene geht es zentral um die Fragestellung, wie Rationalität, wie Poetizität im Blick auf Religion funktionieren. Ein Beispiel¹⁸ muss hier genügen:

16 Vgl. Khomehi, Zaynab (Hg.): Die 99 Namen Gottes. Zeugnisse aus Judentum, Christentum und Islam, Düsseldorf 2008.

17 Maier, Hans: Nachwort. In: SAID: Psalmen, München 2007, 109.

18 Ebd., 60.

herr
 gib dass ich unbelehrbar bleibe
 mich vor der kompatiblen vernunft schütze
 und deren postmodernen furien
 so dass ich meine erregbarkeit nicht verliere
 denn dann verlöre ich auch dich
 höre auf mich
 oh herr
 nicht auf diejenigen
 die auf dich hören
 denn sie sprechen
 von einer mischung aus gott und vernunft
 nützlich und konvertierbar

Immer wieder greift SAID diejenigen an, die sich im Besitz Gottes glauben, die vorgeben, Gottes Willen zu kennen und auszuführen. Diese vermeintlichen „gottesbesitzer“ befragen „nie ihren gott/denn sie fürchten seine antwortlosigkeit“¹⁹, heißt es in einem anderen der Psalmen. Sie stellen sich in den Anspruch, Gott und Religion rational, und dadurch objektiv und unangreifbar zu verkünden. Sie wollen andere belehren unter dem Schutz der kaum hinterfragbaren Rationalität, so SAID, „bewahre uns/vor dem heer deiner beschützer“²⁰.

Dem stellt er eine rebellische eigene Spiritualität der erregbaren Suche entgegen, eine Spiritualität des Nichtwissens, des sich einer theologisch ausgefeilten vernünftigen Gotteslehre Verweigerns. „Kompatible Vernunft“ als Zugang zu Religion – darin scheint ihm das Grundübel von Missbrauch und letztlich einer Desavouierung der Gottesidee zu liegen. Denn Kompatibilität ist anpassbar, anfällig für Machtinteressen. Nichts schlimmer als eine „Mischung aus Gott und Vernunft“ – in ihrer Tarnform von Rationalität fördert sie (je nach Kontexten passgenaue) Machtansprüche ...

SAID setzt dem seine eigene, schwache, verwundbare, nicht missbrauchbare Vision entgegen: die Vision der Poesie. Nicht festlegbar; angewiesen auf immer wieder neue Deutung und existentielle Plausibilisierung; erschließbar nur über Einfühlung. „das gedicht versteht sich als der übergang zwischen ahnung und wahrheit“, schreibt SAID in einer poetologischen Rede, wie seine Gedichte in durchgängiger Kleinschreibung gehalten: „der dichter bedient sich des scheins, um einer künftigen wahrheit zu dienen. die poesie ahnt, dass sich wahrheit und logik nicht gleichzeitig erreichen lassen. mit anderen worten: die wahrheit lässt sich nur poetisch formulieren.“²¹

7. Konsequenzen für die Religionspädagogik

Gewiss, SAID hat nicht (primär) den Rationalitätsdiskurs der akademischen Theologie und Philosophie vor Augen. Erst recht nicht die Selbstverständigungen der akademischen Religionspädagogik. Trotzdem setzt er einen verstörenden Doppelgedanken in den Anspruch dieser Diskurse.

■ ‚Wahrheit und Logik lassen sich nicht gleichzeitig erreichen.‘

■ ‚Wahrheit lässt sich nur poetisch formulieren.‘
 Dabei ist unumstritten: Weder die Religionspädagogik als akademische Disziplin noch der Religionsunterricht oder andere Bereiche der religiösen Bildung können sich vom Rationalitätsanspruch verabschieden. Die Befähigung zu – eben vor allem rational – ,verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube‘ markiert seit der Würzburger Synode völlig zu Recht das Globalziel religiösen Lernens.

19 Ebd., 87.

20 Ebd., 16.

21 SAID. In: Roers, Georg M. (Hg.): Im Himmel der Blinden. Künstlerreden zum Aschermittwoch von 2004 bis 2010, München 2010, 152.

Wie man aber die *Art* dieser Rationalität zu fassen und zu formulieren versucht, darüber lohnt sich die Verständigung. Bestimmungen von außen, wie die von Jürgen Baumert, mögen schulterklopfende Zugeständnisse sein. Eine erforderliche Präzision leisten sie weder nach innen noch nach außen, das ist auch weder ihr Anspruch noch ihre Aufgabe. Diese Klärungen sind Anforderungen an den Binnendiskurs von Theologie und Religionspädagogik. *Ulrich Kropač* markiert mit seinem Beitrag sinnvolle Arbeitsschritte einer künftigen derartigen Begriffsklärung.

Die Rede von einer ‚poetischen Rationalität‘ des Glaubens und der Theologie markiert jedoch von vornherein Grenzen eines solchen Unternehmens. Poesie lässt sich nicht ‚klären‘, Narrativität nicht in Definitionen und Begriffe überführen. Das Besondere der Theologie liegt eben darin, dass sie letztlich auf eine Einfühlung im Modus einer zumindest grundlegenden Zustimmung nicht verzichten kann. Ihre Vernünftigkeit lässt sich nicht objektiv erweisen, genau so wenig wie ihre Unvernünftigkeit. Ihr Zugang zur Wahrheit ist durchaus rational, aber eben in eigenem Sinne. Der Reiz religiösen *Lehrens*

liegt gerade darin: Kinder, Jugendliche und Erwachsene in diese andere, diese eigene Form von Wahrheit hineinzuführen. Und umgekehrt: Der Reiz religiösen *Lernens* liegt gerade darin: Selbst, mit Hilfe von Menschen und Medien, erfahrungsgesättigt und in ständiger reflexiver Durchdringung in diese andere, diese eigene Form von Wahrheit hineinzuwachsen. Wo aber bleiben sie: die theologischen Entwürfe, die in heutiger Sprache dem biblisch begründeten Anspruch einer *poetischen* Rationalität entsprechen? Die religionspädagogischen Gesamtentwürfe, die von diesem Gedanken aus konzipiert und ausbuchstabiert wären? „Unter der Unzulänglichkeit, über Gott reden zu können, leide ich“? – Silja Walters Erfahrung bleibt auch uns nicht versagt. Aber vielleicht gelingt es auch Religionspädagoginnen und -pädagogen, aus dieser Erfahrung immer wieder neu Kraft zu schöpfen für produktives Schaffen. Nicht, wie bei der Lyrikerin, hinein in poetische Sprache. Wohl aber in die Ausformulierung einer zeitgemäßen anregenden poetischen Rationalität des Glaubens und der Theologie. Und zu zukunfts-fähigen Entwürfen religiöser Bildung, die diesem Anspruch genügt.

*Dr. Georg Langenhorst
Professor für Didaktik des katholischen
Religionsunterrichts / Religionspädagogik
an der Katholisch-Theologischen Fakultät
der Universität Augsburg,
Universitätsstraße 10, 86135 Augsburg*

Bildung – ein ökumenischer Leitbegriff der Religionspädagogik?

Eine evangelische Perspektive

Bernhard Dressler

Die Kehrseite der gegenwärtigen Hochkonjunktur des Bildungsbegriffs ist seine semantische Entgrenzung und der damit verbundene Verlust seiner Distinktionskraft. Immer weniger wird *Bildung* als die eigenartige Verbindung von Welterschließung und Selbstreflexion verstanden, die von *Erziehung* im weitesten Sinne einerseits und von *Ausbildung* im engen Sinne andererseits unterschieden werden kann.

1. Gegen die Entgrenzung des Bildungsgedankens

Wir erleben, dass in bildungspolitischer Hinsicht die allgemeinbildenden Schulen immer mehr als Dienstleistungsunternehmen für den Arbeitsmarkt und immer weniger als Institutionen verstanden werden, die junge Menschen auf das vorbereiten, was Friedrich Schleiermacher in seinen pädagogischen Vorlesungen „Mitgesamttätigkeit“ genannt hat.¹ Allgemeinbildung sollte die Fähigkeiten zur urteilsfähigen Teilnahme am politischen und kulturellen Gesamtleben über die berufliche Erwerbsarbeit hinaus vermitteln, seit die Ständegesellschaft mit ihrer Festlegung auf enge Lebensperspektiven qua Geburt in die Kritik geriet.

Dazu bedarf es mehr als eines nur pragmatischen und mehr als eines szientistisch verengten Zugangs zur Welt. Unter den Vorzeichen der modernen Kultur gehört dazu ein in sich differenziertes Verständnis von Vernunft, das sich gegen Rationalitätsmonopole verwahrt und für den schulischen Fächerkanon unterschiedliche Modi des Weltumgangs in Geltung setzt, die keinem instrumentellen Zweckkalkül unterliegen, sondern die Verbindung von Weltverstehen und Daseinshermeneutik fördern: Gleichursprünglich sollen die „Sachen geklärt“ und die „Menschen gestärkt“ werden.² Nur so versteht es sich, dass Allgemeinbildung ohne musische und religiöse Bildung undenkbar ist. Dieser Kern des modernen Bildungsgedankens, wie er sich um 1800 formierte, ist jenseits von allem bildungsidealisiertem Traditionalismus oder gar Elitarismus auch heute noch aktuell.

Es ist auf den ersten Blick verständlich, wenn in einer solchen Diskussionslage der Bildungsbegriff gegen seine sozialtechnologischen Verengungen verteidigt wird, indem er – weniger aus erziehungswissenschaftlicher, aber aus theologischer und religionspädagogischer Sicht – auf christliche Wurzeln zurückgeführt und von protestantischer Seite besonders als reformatorisches Erbe reklamiert wird. Dabei wird freilich

1 Schleiermacher, Friedrich: Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826). In: Winkler, Michael/Brachmann, Jens (Hg.): Texte zur Pädagogik, Bd. 2, Frankfurt a. M. 2000, 16.

2 Von Hentig, Hartmut: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung, Stuttgart 1985.

abgeblendet, wie schwer es der evangelischen wie der katholischen Kirche lange Zeit fiel, die im Bildungsbegriff angelegten subjektiven Autonomieansprüche anzuerkennen. Auch für den Religionsunterricht beider Konfessionen wurde der Bildungsbegriff lange zugunsten eines erzieherisch-katechetischen Unterweisungsverständnisses verworfen und erst seit den 1980er-Jahren wieder sukzessive rehabilitiert.³

Zwar kann man mit Jürgen Oelkers sagen, dass der Bildungsgedanke sich der „Reformation als (der) Grundschicht der Moderne“ verdankt, „in der sich – symbolisch wie argumentativ – die Pädagogik als autonome Form entwirft.“⁴ Das schließt aber ein, eben die *Autonomie* der Pädagogik, durchaus in der Perspektive der lutherischen Zwei-Regimenten-Lehre, als Befreiung von theologischer Bevormundung anzuerkennen und zugleich zu sehen, dass dieser reformatorische Impuls erst mit den sozialkulturellen Voraussetzungen und Erfordernissen für das hier veranschlagte Bildungsverständnis zur Geltung kam, nämlich in der von Reinhart Koselleck als „Sattelzeit“ bezeichneten Epochen-schwelle zwischen Neuzeit und Moderne um 1800. Nicht zufällig verbinden sich in dieser Zeit aufklärerische Impulse mit ersten Einsichten in die Phänomene, die später mit kritischem Blick auf die Grenzen instrumenteller Vernunft als „Dialektik der Aufklärung“ bezeichnet werden.

2. Die Unterscheidung zwischen *Genese und Geltung des Bildungsgedankens*

Den Bildungsbegriff auf seine christlichen Wurzeln zu befragen, bedeutet also nicht, ihn für das Christentum in Beschlag nehmen zu dürfen. Zwischen Genese und Geltung ist zu unterscheiden. Eine christliche Pädagogik gibt es so wenig wie eine christliche Politik. Die gerade für den Bildungsgedanken konstitutive Anerkennung der genuinen Plausibilitätsstrukturen anderer als religiöser Perspektiven der Welterkenntnis schließt ein, auch den Eigensinn pädagogischen Denkens anzuerkennen und nicht theologisch normieren zu wollen. Die Autonomie pädagogischen Denkens und Handelns anzuerkennen, heißt nun durchaus nicht, die wechselseitige *Anschlussfähigkeit* zwischen Bildungsbegriff und theologischer Reflexion des christlichen Glaubens zu verkennen.

Der bildungstheoretisch zentrale Begriff der „*Bildsamkeit*“ (dass der Mensch nämlich mehr ist als ein Resultat organischer Reifung oder sozialisatorischer Prägung) kann im Lichte der Metapher von der Gottebenbildlichkeit des Menschen verstanden und präzisiert (nicht: exklusiv begründet) werden. In reformatorischer Perspektive wird diese Metapher vor missverständlichen Substanialisierungen geschützt, indem sie rechtfertigungstheologisch präzisiert wird: Die Würde des Menschen ist nicht von seinen Taten und seinen empirischen Eigenschaften, auch nicht von seiner Bildung, abhängig. Zu Subjekten müssen Menschen in Bildungsprozessen erst werden, Personen sind sie immer schon.⁵ Auch im zweiten bildungstheoretischen Zentralbegriff, der „*Selbsttätigkeit*“

3 Biehl, Peter: Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik. Ein Literaturbericht. In: Ders./Nipkow, Karl E.: Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003, 111–152.

4 Oelkers, Jürgen: Religion. Herausforderung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 185–192, 185.

5 Vgl. im Anschluss an Eberhard Jüngel Biehl, Peter: Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive. In: Biehl/Nipkow 2003 [Anm. 3], 40.

lernender Subjekte, ist ein reformatorischer Impuls wirksam: Niemand kann im Lernen vertreten werden. Lehrende können nicht mehr (und nicht weniger) tun, als für selbsttätiges Lernen günstige Bedingungen und Anregungen bereitzustellen.

Es ist vor diesem Hintergrund im Blick zu behalten, wie „lang der Weg zu einer [...] freiheitlichen evangelischen Schulpolitik“ war.⁶ Die Neuorientierung der evangelischen Religionspädagogik am Bildungsbegriff vor etwa 30 Jahren war mit einer grundlegenden Neubewertung der neuprotestantischen Traditionen seit der Aufklärung, v.a. im Blick auf *Friedrich Schleiermacher*, verbunden. Die Einsicht, dass es im Protestantismus lange schwierig war, Gehalte moderner Bildungstheorien als legitimes und wieder anzueignendes Erbe der eigenen Tradition anzuerkennen, schützt vor allzu selbstgefälligen Eigentums- und Suprematsansprüchen auf dem Feld der Bildungstheorie wie der Bildungspolitik. Es geht nicht darum, den Bildungsbegriff genealogisch für das Christentum zu reklamieren, sondern ihn über die Bestimmung seines sachlichen Gehalts als theologisch anschlussfähig zu erweisen und auf diese Weise inhaltlich zu profilieren. Nur so wird die Theologie im Gespräch mit der Bildungstheorie und der Erziehungswissenschaft Beachtung finden. Auch dann, wenn man die christlichen Wurzeln des Bildungsbegriffs stark macht, ist er, „einmal erschlossen, [...] auch unabhängig von seiner Genese in der Pädagogik in Geltung.“⁷ Darin kann auch die Bedingung einer im weiten Sinne ökumenischen, die Grenzen binnenkonfessioneller Diskurse sprengenden Offenheit des Bildungsbegriffs gesehen werden, sobald er für die Begründung und Gestaltung *religiöser* Bildung beansprucht wird.

3. Bildung und religiöse Bildung

Vielleicht ist hierin auch einer der Gründe dafür zu sehen, dass in kaum einer anderen theologischen Teildisziplin die Diskurslinien so quer zu den Konfessionsgrenzen verlaufen wie in der Religionspädagogik. Was für den Bildungsbegriff gilt, trifft auf andere Weise für den hier in Anspruch genommenen – innerprotestantisch durchaus umstrittenen – Religionsbegriff zu, wie er v.a. von Friedrich Schleiermacher geprägt wurde: Religion ist als eine welterschließende kulturelle Praxis sui generis kategorial von Metaphysik und Moral zu unterscheiden. Dem Gedanken, die Welt für verstehbar – gleichsam für „lesbar“ – zu halten, korrespondiert im Gefühl der Anschauung des Universums die Erfahrungsdimension, dass sich in unserer endlichen leib-seelischen Existenz Unendlichkeit spiegeln kann. Unser Gefühl schließt eben deshalb, weil wir mit Leib und Seele in diese Welt verflochten sind, ein Sensorium für die Wahrnehmung des Unendlichen im Endlichen ein. Wir Menschen sind in unserer Kreatürlichkeit die endlichen Wesen, die sich ihrer Endlichkeit bewusst sind – und genau darin eröffnet sich uns der Gedanke der Unendlichkeit. Zugleich sind wir mit der Unwahrscheinlichkeit konfrontiert – und setzen uns religiös dazu ins Verhältnis –, dass sich das unendliche Universum in endlichen Wesen seiner selbst ansichtig und bewusst wird.

Dabei ist die christliche Religion weder auf Ethik zu reduzieren, noch konkurriert sie mit anderen Wissenssystemen oder Erkenntnistheorien. Indem die genuinen Plausibilitätsansprüche anderer Modi der Welterschließung in ihren jeweiligen Grenzen anerkannt werden, kann der Eigensinn von Religion und Theologie zur Geltung kommen. Als „Sinn und Geschmack für das Unendliche“ ist Religion eine „eigene Provinz im Gemüt“, eine eigenständige und eigenartige Kultur der Weltdeutung, in der sich keine andere Welt erschließt, aber diese Welt als eine andere zeigt. Religion tritt auf diese Weise

6 Nipkow, Karl E.: Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1988, 47f.

7 Biehl 2003 [Anm. 3], 122.

in ein nicht-fundamentalistisches und nicht-hierarchisches Verhältnis zu anderen Formen des Weltzugangs.⁸ Religion liefert dann keine Gründe für die unterschiedlichen kulturellen Praxen, sondern soll „wie eine heilige Musik alles Tun des Menschen begleiten; er soll alles mit Religion tun, nicht aus Religion.“⁹ Damit wird in evangelischer Perspektive das Verhältnis des Religionsunterrichts zum schulischen Fächerkanon auf besondere Weise akzentuiert.

Religiöse Erfahrung und wissenschaftliche Theologie sind auf diese Weise unterschieden, aber aufeinander bezogen. Theologie als reflektierendes Denken kann die Unmittelbarkeit religiöser Erfahrungen nicht darstellen. Als Wissenschaft bleibt christliche Theologie im liberal-protestantischen Verständnis *funktional* auf die christliche Religion in ihren empirischen Gestalten bezogen, indem sie sie nicht zu normieren versucht, aber als kulturelle Praxis fördert.¹⁰ Diese Unterscheidung zwischen Religion und Theologie erlaubt es, religiöse Bildung nicht materialkerygmatisch als Verpflichtung der Lernenden auf eine bestimmte konfessionelle Theologie zu konzipieren. Anders wäre religiöse Bildung unter den Heterogenitätsbedingungen des allgemeinen Schulsystems kaum jenseits von Indoktrinationsverdacht und klerikalem Rekrutierungsinteresse zu legitimieren.

Dem Bildungsgedanken entspricht es, dass die Themen religiöser Bildung dem individuellen Urteil freigestellt werden. Urteilsvermögen wird dabei als unterschieden von bloßer Meinungsäußerungsfähigkeit gefördert. Es entspricht der zentralen Bedeutung der Rechtfertigung *sola fide* und der unverdienbaren Personwürde, dass in Bildungsprozessen die unbedingte Anerkennung der Heranwachsenden vorausgesetzt wird. Zugleich wird damit dem idealistischen Bildungsverständnis von der Selbstverwirklichung des Menschen widersprochen. Im Blick auf ihr Heil sind Menschen nicht Herren über sich selbst.¹¹ Deshalb kann der christliche *Glaube* auch kein Bildungsgegenstand sein. Bildungsgegenstand ist die christliche *Religion* als das kulturelle Medium bzw. als das Zeichenrepertoire, in dem der Glaube dargestellt und mitgeteilt wird. Eine an religiöser Praxis orientierte Religionsdidaktik setzt die Unterscheidung zwischen Glaube und Religion voraus. Sie versteht Religion als – lernbares – Medium der Glaubenskommunikation und achtet gerade damit den Glauben als unverfügbare Gabe.

4. Glaube und Bildung

Das reformatorische *sola fide* ist in Bildungsprozessen so zu verstehen und zu anderen Weltdeutungsperspektiven ins Verhältnis zu setzen, dass damit keine vom Glauben unabhängigen Sachverhalte behauptet werden. Der Bildungsgedanke verlangt deshalb die Kritik daran, dass in der Geschichte der theologischen (auch der protestantischen) Dogmatik Glaubensaussagen als Sachverhaltsspekulation missverstanden wurden, wodurch bis in die Gegenwart die hartnäckigsten Widerstände gegen religiöse Bildung evoziert werden. „Das musste in der Moderne zu erheblichen Irritationen führen.

8 Dieser Gedanke wurde aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive immer wieder von Dietrich Benner betont. Siehe zuletzt: Benner, Dietrich: *Bildung und Religion*, Paderborn 2014.

9 Schleiermacher, Friedrich: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern; in der Ausgabe von R. Otto, Göttingen 1991, 60. Zur „Grundlosigkeit des Glaubens“ siehe auch Wittgenstein, Ludwig: Über Gewissheit, Frankfurt a.M. 1970, § 166, 59.

10 Schleiermacher, Friedrich: Kurze Darstellung des theologischen Studiums (1. Auflage 1810), hg. v. Heinrich Scholz, Darmstadt 1973: Aufgabe der Theologie insgesamt (also aller ihrer durch Spezialisierung ausdifferenzierten Formen) ist die „Lösung einer praktischen Aufgabe“ im Rahmen einer „gemeinsame(n) Beziehung auf eine bestimmte Glaubensweise“ (§1).

11 Das – und nicht etwa die Bestreitung von Willensfreiheit überhaupt – ist der Kerngedanke Martin Luthers zum „unfreien Willen“ (*De servo arbitrio*).

Denn damit schienen die Glaubenssätze in eine Konkurrenz zur nichtreligiösen, speziell zur wissenschaftlichen Weltauffassung einzutreten.“¹²

Das *sola fide* ließ sich *fideistisch* missverstehen, sofern es, zuweilen auch mit antikatolischer Spitze, mit einer überzogenen Vernunftkritik verbunden wurde. Hiergegen, und zugleich gegen eine auch im Protestantismus virulente verkürzte Subjektivitätskritik, steht exemplarisch Martin Luthers Erklärung des ersten Artikels des Apostolischen Glaubensbekenntnisses im Kleinen Katechismus. An den allmächtigen Gott als „den Schöpfer des Himmels und der Erde“ zu glauben heißt demnach: „Ich glaube, dass *mich* Gott geschaffen hat samt allen Kreaturen, mir Leib und Seele, Augen, Ohren und alle Glieder, Vernunft und alle Sinne gegeben hat und noch erhält.“ „Himmel und Erde“ werden mit dem „Ich“ des Credo identifiziert. Es geht nicht um eine kosmologische Sachverhaltsbehauptung, sondern um das dankbare Vertrauen in die schöpferische Liebe Gottes. Zu dessen Äußerung fühlen sich Menschen veranlasst, sofern sie sich als Geschöpfe Gottes zu verstehen gelernt haben. Der Schöpfungsglaube verliert seine Bedeutung jenseits der ersten Person Singular. Damit kann auch ein Impuls in ökumenischer Hinsicht verbunden werden – nämlich gegen den im Protestantismus durchaus nicht überwundenen Verdacht, Fundamentaltheologie sei eine abzulehnende Abart der natürlichen Theologie. Erst durch eine (um einen ursprünglich katholischen Begriff zu gebrauchen) fundamentaltheologische – in protestantischer Terminologie könnte man mit ähnlicher Intention sagen: religionstheologische – Begründung religiöser Bildung sind die kategorialen Differenzen und die komplementären

Anschlussmöglichkeiten der christlichen Religion an andere Modi der Welterschließung zur Geltung zu bringen.

Es wäre nichts damit gewonnen, wenn in religiösen Bildungsprozessen die Zustimmungsbereitschaft zu den Sätzen des christlichen Glaubensbekenntnisses erzeugt werden könnte. Denn aus bildungs- und lerntheoretischen wie aus theologischen Gründen geht es vorrangig um die Einsicht, *in welchem Modus* Geltungs- und Wahrheitsansprüche in den unterschiedlichen Perspektiven der Welterschließung und des Weltverstehens jeweils begegnen. Wenn gelernt wird, die kategorial unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen von *puto* („ich glaube etwas“ im Sinne von „ich vermute etwas“) und *credo* („ich glaube an jemanden“ im Sinne von „ich vertraue jemandem“) nicht zu verwechseln, dann ergibt sich daraus auch die (freilich niemals zwingende) *Möglichkeit* der Einsicht, dass Gott im Modus des *credo* kein Objekt eines Wissens oder einer Vermutung ist, sondern der Adressat eines Vertrauens, mit dem auch unser Wissen allererst in einen Sinnhorizont gerückt wird. Religiöse Bildung soll (kognitiv!) zu verstehen geben, dass wir uns zu Gott nicht mit der Spekulation über seine Existenz ins Verhältnis setzen, sondern durch Lob und Dank, Bitte und Klage.

5. Religiöse Bildung und Kirche

Nach reformatorischer Einsicht ist der Mensch gegenüber Gott unvertretbar. In ihrer Beziehung zu Christus ist Christen das Gottesverhältnis eröffnet. Deshalb versteht sich die evangelische Kirche als Glaubensgemeinschaft, nicht als exklusive Heilsanstalt. Der christliche Glaube muss individuell angeeignet und verantwortet werden. Dem entspricht in religionsdidaktischer Hinsicht der Vorrang einer Didaktik der Aneignung vor einer Didaktik der Vermittlung. Eine Religion, die von freier individueller Aneignung lebt, die also zu sich *hinbildet*, unterliegt unvermeidlich einem

12 Korsch, Dietrich: Einführung in die evangelische Dogmatik, Leipzig 2016, 15.

Umbildungsprozess.¹³ Die christliche Religion ist in Bildungsprozessen für solche Umbildungen freizugeben. Dass sie darin dennoch ihre Integrität bewahrt, ist zuversichtlich zu hoffen, aber nicht durch Steuerungen und Begrenzungen der Lernprozesse zu erzwingen.

In dieser Hinsicht gibt es wohl zwischen protestantischem und römisch-katholischem Verständnis die am stärksten auf das je eigene Konfessionsprofil zurückzuführenden Unterschiede im Verständnis religiöser Bildung, und zwar vor allem hinsichtlich der öffentlichen Schule. Dass der schulische Religionsunterricht nicht als – wie es als Programmformel der „evangelischen Unterweisung“ hieß – „Kirche in der Schule“ verstanden werden darf, mag inzwischen in den religionspädagogischen Diskursen beider Konfessionen als Gemeingut gelten. Im Blick auf die kirchlichen (besonders die *kirchenamtlichen*) Verlautbarungen kann man aber unterschiedliche Akzente beobachten, wenn es darum geht, den Religionsunterricht nicht als klerikales Privileg zu begründen. Insbesondere zielt der evangelische Religionsunterricht nicht auf eine kirchliche „*Beheimatung*“. Es käme deshalb darauf an, auf katholischer Seite die Rechtsform der sog. „*Trias*“ (Katholizität von Lehre, Lehrperson und Lerngruppe), die nahezu zwangsläufig einen anderen Akzent in das Bildungsverständnis einträgt, weiter so zu modifizieren, wie es ja auch aus pragmatischen Gründen im Blick auf die Lerngruppen bereits dort geschieht, wo sonst der Religionsunterricht vollständig ins Abseits geriete.

In dieser religionsdidaktisch quer zur Konfessionsgrenze unterschiedlich ausgeprägten Hinsicht kommt wahrscheinlich nach wie vor zum Ausdruck, worin Friedrich Schleiermacher

den konfessionellen Unterschied am tiefsten begründet sah: Während im Protestantismus das Verhältnis des Einzelnen zur Kirche über sein Verhältnis zu Christus vermittelt ist, ist im Katholizismus das Verhältnis des Einzelnen zu Christus über sein Verhältnis zur Kirche vermittelt.¹⁴ Man könnte von einer Unterscheidung zwischen protestantischem Individualismus und katholischem Holismus sprechen.¹⁵

Dass der Religionsunterricht nicht ‚Kirche in der Schule‘ ist, darf aber nicht davon absehen lassen, dass ohne Bezug auf (und Thematisierung der) kirchlichen Vollzugsgestalten des christlichen Glaubens im Religionsunterricht die christliche Religion – die ja nicht nur ein Gesinnungs- und Überzeugungssystem, geschweige denn eine Lehrdoktrin ist – um eine entscheidende Dimension verkürzt wird. Dass im Religionsunterricht der Zusammenhang von „Vorstellungsgehalten“ und „Vollzugsformen“¹⁶ christlicher Religionspraxis nicht abgeblendet werden darf, ist kein Allgemeingut im religionspädagogischen Diskurs. Auch hier laufen die Kontroverslinien quer zur Konfessionsgrenze. Dieser Aspekt ist nicht auch schon ‚typisch evangelisch‘, weil eine performanzorientierte Religionsdidaktik ihre ersten Impulse von evangelischer Seite erhielt. Weil aber mit Martin Luther die christliche Religion (auch in Gestalt der Feier der Sakramente) vor allem als Sprachgeschehen verstanden wird, sind didaktische

13 *Drehse, Volker*: Das Bildungsdilemma der Volkskirche – das kirchliche Dilemma der religiösen Sozialisation. In: *Ders.*: Wie religionsfähig ist die Volkskirche? Sozialisationstheoretische Erkundungen neuzeitlicher Christentumspraxis, Gütersloh 1994, 46.

14 Vgl. *Schleiermacher, Friedrich*: Der christliche Glaube, hg. v. *Martin Redeker*, Bd. 1, Berlin 1960, § 24, 137. Es muss betont werden, dass Schleiermacher beide (tendenziellen und nicht in jedem Einzelfall zutreffenden) Verhältnisbestimmungen nicht nur für eigentümliche, sondern auch für legitime Christentumsgestalten hielt.

15 *Korsch, Dietrich*: Antwort auf Grundfragen christlichen Glaubens, Leipzig 2016, 197f. (§ 14: „Müssen evangelische und katholische Kirche noch immer getrennt sein?“).

16 *Korsch, Dietrich*: Theologie. In: *Gräß, Wilhelm/Weyel, Birgit* (Hg.): Handbuch Praktische Theologie, Gütersloh 2007, 833–842, 835.

Reinszenierungen religiöser Vollzüge im evangelischen Religionsunterricht zum lernend-experimentellen Gebrauch freigegeben.¹⁷ Wie alles schulische Lernen erfolgt auch das Lernen im Religionsunterricht im Übrigen wesentlich im Medium des Gedankenexperiments.

Der Abschied von einer Katechetik, die die christliche Glaubenslehre „vollständig und unverkürzt“ vermitteln will, fällt wahrscheinlich leichter, wenn es – wie in den evangelischen Kirchen – kein kirchliches Lehramt gibt, das über die Vollständigkeit und Unverkürztheit zu wachen hat. Wahrscheinlich liegt es daran, dass die EKD in ihren Verlautbarungen den Religionsunterricht energischer als die katholischen Bischöfe vom Bildungsauftrag der Schule her und ihre Mitwirkung dabei als „freien Dienst an einer freien Schule“ (1958!) verstehen kann. Es kann bei religiöser Bildung statt um eine kirchliche „Beheimatung“ immer nur um die Fähigkeit gehen, sich zu religiösen Lebensformen mündig und urteilsfähig ins Verhältnis zu setzen. Grundsätzlicher ist bei dem Abschied von einer auf die Vermittlung kirchlicher Lehrsätze zielenden Katechetik zur Geltung zu bringen, dass in der von Martin Luther angestoßenen Entwicklung der christliche Glaube immer weniger als metaphysische Sachverhaltsspekulation verstanden wird und immer mehr als eine Selbst- und Weltdeutung im Lichte des Evangeliums. Christliche Dogmatik lebt so verstanden weniger vom Sachgehalt ihrer Sätze als von der Lebensdienlichkeit ihres Selbst- und Weltdeutungspotenzials. Dogmatik soll deshalb in

Bildungsprozessen seitens der Lehrpersonen funktional auf das Verstehen des Evangeliums ausgerichtet werden können, aber kein selbst zu lernender Gegenstand des Verstehens sein.¹⁸

6. Bildung und Kanon

Gegenwärtig wächst aus verschiedenen Gründen das Bewusstsein, dass Bildung nicht mehr stofflich-material zu denken ist. Für die allgemeinbildende Schule generell wie für die einzelnen schulischen Fächer ist ein thematisch eingrenzbarer Kanon von ‚Bildungsgütern‘ kaum noch zu begründen. Die Bildungsgehalte der schulischen Fächer ergeben sich vielmehr *exemplarisch* aus den unterschiedlichen, nicht wechselseitig substituierbaren Perspektiven der Welterschließung, die dem schulischen Fächerkanon zugrunde liegen. Schon gar nicht ist Glaube im Sinne einer ‚Weitergabe‘ zu transportieren. Bildung ist Einübung in Perspektivenwechsel. So wie es keine Zentralperspektive auf die Welt – keinen Blick auf die Welt wie mit den Augen Gottes – mehr gibt und deshalb auch keine „Einheitswissenschaft“ mehr geben kann¹⁹, fügt sich am Ende von Bildungsgängen das darin erworbene Wissen nicht mehr zu einem harmonischen Ganzen. Die Integrationsleistung in Bildungsprozessen liegt allein bei den Subjekten, die die unterschiedlichen Weltzugänge in einer kohärenten Lebensführung (man könnte auch sagen: in einer erzählbaren Lebensgeschichte) zusammenzuführen haben.

Dass ‚Konfessionalität‘ nicht mehr materialkerygmatisch und im Sinne eines Stoffkanons gedacht werden kann, eröffnet nun gerade

17 Rudolf Englert attestiert den katholischen Versionen einer „performativen Religionsdidaktik“ die Absicht der Kompensation ausfallender religiöser Sozialisation. Es liegt nahe, dabei den Beheimatungs-Gedanken wirksam zu sehen. Vgl. Englert, Rudolf: Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz. In: ZPT 60 (2008) 3–16. Grundsätzlich muss betont werden, dass es nicht nur illusionär, sondern pädagogisch wie theologisch problematisch wäre, dem Religionsunterricht kompensatorische Ziele zuzuschreiben.

18 Diese Unterscheidung wird allenfalls in den wissenschaftspropädeutischen Sequenzen des Oberstufenunterrichts etwas an Schärfe verlieren.

19 Nagel, Thomas: Der Blick von nirgendwo, Frankfurt a.M. 2012. Wahr wäre dann nur eine „Welt ohne Zuschauer“; vgl. dazu Gabriel, Markus: Warum es die Welt nicht gibt, Berlin 2013, 15.

eine ökumenische Perspektive für religiöse Bildung, insofern es umso schwieriger ist, die Unterschiede zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht stofflich-thematisch durch unterschiedliche Lehrplangehalte zu bestimmen. Auch wenn das empirisch in gewissem Umfang noch der Fall sein mag – ihre Spezifik ist auf diese Weise nicht mehr zu erfassen. Im Blick auf die Welt – und die Welt im Lichte der Religion ist der eigentliche Gegenstand religiöser Bildung – nehmen evangelisches und katholisches Christentum grundsätzlich die gleiche Perspektive ein: Die Welt wird gedeutet als Schöpfung des dreieinigen Gottes, der in Jesus Christus Mensch geworden ist, der uns seine Gegenwart durch seinen Heiligen Geist unabhängig von unserer religiösen Anstrengung versprochen hat und uns Menschen auch in unserer Gottesferne eine unbedingte und von unserer moralischen Güte unabhängige Würde zugesprochen hat.

Weder Themen und Stoffe noch kategoriale Perspektivendifferenzen machen die Spezifik des jeweiligen konfessionellen Religionsunterrichts aus, sondern gleichsam die ‚Feinjustierung‘ seiner perspektivischen Optik.

So vorstellbar ein ökumenischer Religionsunterricht deshalb auch ist, so unabsehbar erscheint er im Blick auf kirchliche Widerstände. Aber auch, weil religiöse Bildung nicht ohne

Bezug auf konkrete religiöse Praxis denkbar ist, ist ein allgemein-christlicher Religionsunterricht solange nicht zu erwarten, wie es über die gemeinsame Taufe hinaus keine Fortschritte in Richtung auf eine wechselseitige Gastgemeinschaft (etwa beim Abendmahl) zwischen evangelischen Kirchen und römisch-katholischer Kirche gibt. Weil aber die Differenzen (zumal in bildungstheoretischer Hinsicht und zumal aus einer erziehungswissenschaftlichen Außenperspektive) so wenig grundsätzlich sind, ist zumindest konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht in unterschiedlichen Formen denkbar und wünschbar.

Es wäre nicht nur deshalb wünschenswert, wenn auf katholischer Seite – ähnlich wie es in der evangelischen Vokationspraxis bereits geschieht – die Anbindung der Religionslehrkräfte durch die *missio canonica* insofern gelockert werden würde, als in bildungspraktischer Hinsicht die Anerkennung weder kirchlich normierter Lebensregeln noch eines vollständigen Kanons von Bekenntnisformeln belangvoll erscheint. Es reicht die Erwartung, dass Religionslehrkräfte aufgrund ihrer Mitgliedschaft in ihrer Religionsgemeinschaft „Sinn und Geschmack“ für Religion aufbieten, ihre Religion also nicht nur in einer Beobachter-, sondern auch aus einer Teilnehmerperspektive zu verstehen geben können.

*Dr. Bernhard Dressler
Em. Professor für Praktische Theologie /
Religionspädagogik im Fachbereich
Evangelische Theologie der
Philipps-Universität Marburg,
Alte Universität – Lahntor 3,
35032 Marburg*

Bildung – ein ökumenischer Leitbegriff der Religionspädagogik?

Katholische Perspektiven

Harald Schwillus

1. Bildung – ein Begriff bedarf der Sichtung

„Bildung“ ist derzeit in Medien und Politik en vogue – nicht zuletzt auf den Wahlplakaten unterschiedlichster Parteien. Was damit jedoch jeweils gemeint ist, bleibt häufig offen und der persönlichen Interpretation überlassen. Ein gesellschaftlicher Konsens über das, was Bildung eigentlich bedeute und was ihr Ziel sei, scheint angesichts einer vielgestaltigen Begriffsbestimmung kaum mehr auszumachen. Um hier gestaltend – auch in ökumenischer Zusammenarbeit – tätig werden zu können, bedarf es zunächst einmal schlichtweg der Anerkennung dieser Tatsache.

Die derzeitige Unbestimmtheit des Bildungsbegriffs¹ hängt u. a. sicherlich mit gesellschaftlichen Entwicklungen zusammen, die als Tendenz zur Ökonomisierung von Wissens- und Fähigkeitserwerb beschrieben werden können. So wird derzeit verstärkt auf den Output von Bildungs- und Erziehungsbemühungen geschaut, um diesen dann auch häufig kompetitiv quantifizierend messen zu wollen. Unter einer solchen Perspektive sind dann Wissens- und Fertigungsbestände evaluierbar, weniger aber

Haltungen, Einstellungen, Widerständigkeit. Es werden zugunsten „optimaler Ausnutzung der ‚Humanressourcen‘ für den internationalen Wettbewerb und die Gewinnung von Standortvorteilen [...] alle Bildungsinstitutionen auf die Produktion verwertbarer Kompetenzen als ‚Humankapital‘ ausgerichtet.“²

Ein kritischer Bildungsbegriff, der sich gegen eine solche Ökonomisierung wehren möchte, bedarf selbst der Reflexion, denn der „vom deutschen Bürgertum getragene Diskurs identifizierte im Verlaufe des 19. Jahrhunderts Bildung mit einem engen Begriff von Kultur. Das Bildungskonzept bezog sich mit einem beträchtlichen normativen Überschuss auf eine gegenüber dem Alltagsleben und der Zivilisation höher bewertete geistig-seelische Sphäre.“³

Ein solches – durchaus als kulturell hegemonial und elitär zu interpretierendes – Bildungsverständnis mit seiner Ausrichtung auf das ‚Höchste‘ bedarf sicherlich einer kritischen

1 Vgl. Schwillus, Harald: Religionspädagogik. Einführung in eine theologische Disziplin mit Bildungsbezug, Berlin 2015.

2 Frost, Ursula / Krone, Wolfgang: Was wird aus der Sache der Bildung angesichts der Inflation der Rede von ihr? In: Altmeyer, Stefan / Bitter, Gottfried / Theis, Joachim (Hg.): Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele, Stuttgart 2013, 103–113, 104.

3 Hörster, Reinhard: Bildung. In: Krüger, Heinz-Hermann / Helsper, Werner (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Wiesbaden 2004, 45–55, 48.

Betrachtung, doch sollten dabei zwei Momente nicht außer Acht gelassen werden, die gerade einem ökonomistisch verkürzten Menschenbild wehren: das Moment der *Selbstbildung* und der Hinweis auf Fragen, die das ‚Ganze‘ betreffen und damit den Bereich der *konstitutiven Rationalität* repräsentieren.⁴ Im gesellschaftlichen Bildungsdiskurs ist es dann die Aufgabe der Religionspädagogik, diese Fragen nach dem Letzten und Ganzen – und damit nach Gott und Welt – wachzuhalten, damit sie Teil des Bildungsdiskurses bleiben. Sie kann damit einer Ver zweckung edukativer Bemühungen entgegensteuern.

Katholischerseits hat dies Tradition. So definiert Thomas von Aquin

„Theologie als Wissenschaft über Gott, indem er Gott als das ‚objectum formale‘ der Theologie bestimmt: Die Theologie ist nicht durch spezielle materiale Gegenstände bestimmt wie die Biologie. Ihr genuiner wissenschaftlicher Beitrag in der Universität besteht darin, *alle* Gegenstände ‚sub ratione Dei‘ zu erforschen. Eine erste Variante dieser Frage lautete: Welches ist der erste Ursprung und das letzte Ziel von allem? Heute wie im 13. Jahrhundert ist die erste Aufgabe der Theologie, diese Frage zu stellen und sie offen zu halten. Ein ideologisch überformtes Wissenschaftsverständnis wehrt sich gegen die Offenheit dieser Frage. Ein positivistisches Wissenschaftsverständnis wehrt sich gegen die Relevanz prinzipiell offener Fragen. Gegen beide muss die Theologie die spezifische Dignität ihres eigenartigen logos behaupten.“⁵

4 Vgl. Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M. 2002, 100–159.

5 Miggelbrink, Ralf: Gottesdiskurse im Bildungszusammenhang. In: Altmeyer/Bitter/Theis 2013 [Anm 2], 13–22, 15.

Kirchliche Bildungs(mit)verantwortung kann hier einen konkreten Ausdruck finden und in der Linie des Zweiten Vatikanischen Konzils den Dienstcharakter der Kirche herausstreichen. „Ein privilegierter Ort dieses Dienstes ist der Religionsunterricht, der junge Menschen begleitet hinein in eine Zukunft, die zunehmend mit wissenschaftsförmiger Systematik gestaltet wird und die so zu einer wissenschaftsförmigen Gestalt der Frage nach dem letzten Ziel und dem ersten Ursprung aller Wirklichkeit in seiner geschichtlichen und biographischen Relevanz bedarf.“⁶

Ziel gerade einer theologisch-religionspädagogischen Perspektive auf Bildung sollte es daher sein, an die *produktive Nutzlosigkeit*, ja auch an die Sperrigkeit eines Bildungsbegriffs zu erinnern, der sich ökonomistischen Vorstellungen entzieht. Hier eröffnet sich ein weites Aufgabenfeld für gemeinsames ökumenisches Erinnern an die Bedeutung und Weite von Bildung – gerade weil und wenn es um letzte Fragen geht. Nur hingewiesen sei an dieser Stelle darauf, dass in Zukunft auch eine verstärkte Zusammenarbeit sowohl mit weiteren christlichen als auch mit islamischen und jüdischen Religionspädagogiken ansteht.

2. Bildung und religiöse Bildung

Eine so beschriebene Bildung zielt nicht auf Vielwissen, sondern auf Vernetzung von Wissensbeständen zum Zwecke der Selbstbildung und Subjektentwicklung, „auf Emanzipation, Aufklärung, Urteilsfähigkeit, Mündigkeit und Freiheit, kurz: auf die Verwirklichung der menschlichen Bestimmung. [...] Letztlich findet der Mensch seinen Sinn und seine Identität nur, wenn er sich vom Glück der Anderen abhängig macht. Bildung geschieht von dem her, was man nicht selber machen kann, was

6 Ebd., 22.

man sich letztlich schenken lassen muss. [...] Hierin erkennt man bereits ihre religiöse Tiefendimension.“⁷ Religiöse Bildung als pädagogische Aufgabe weiß dabei sehr genau um ihre Grenzen und unterscheidet religiöses Wissen und Reflektieren deutlich von Glaube, der ein unverfügbares Geschenk ist. ‚Glaubensbildung‘ kann daher in edukativen Kontexten im Anschluss an Augustinus allenfalls als Entwicklung der *fides quae*, nicht jedoch der *fides qua* verstanden werden.

Daher muss in edukativen Settings, allen voran beim schulischen Religionsunterricht, beschrieben werden, was und wie dort über und in Religion kommuniziert wird. Seitens der katholischen Religionspädagogik hat dies neben anderen *Mirjam Schambeck* unternommen. Sie hebt hervor, dass es keine allgemeine „universelle hermeneutische Perspektive gibt, die es erlaubte, von einem extramundanen Punkt aus, Religionen zu beschreiben und zu überblicken.“⁸ Nach ‚Religion‘ bildend zu fragen „bedeutet deshalb, innerhalb einer partikularen religiösen Tradition nach einer Antwort zu suchen.“⁹ Da Religion darüber hinaus ein diskursives Phänomen ist, das „sich auch als existentielle Lebensdeutung und -haltung zeigt, reicht die Beobachterperspektive nicht aus, um Religion ansichtig zu machen. [...] Das bedeutet freilich nicht, dass alle, die sich auf den Weg der religiösen Welterschließung machen, dies nur tun können, wenn sie sich selbst schon in einer bestimmten Religion verortet haben. Damit wird lediglich ausgesagt, dass Religion in authentischer Weise ins Spiel gebracht werden muss,

um eine angemessene Erschließung überhaupt zu ermöglichen.“¹⁰

Angesichts eines solchen Ansatzes kommt katholischerseits sehr schnell die Rede auf die so genannte ‚Trias‘ von katholischen Lehrpersonen, Inhalt und Lernenden, wie sie in kirchlichen Dokumenten seit der Würzburger Synode Anfang der 1970er-Jahre immer wieder formuliert wurde. Die mit der Zeit gewachsene Erkenntnis, dass auch am katholischen Religionsunterricht immer mehr Kinder und Heranwachsende teilnehmen, die nicht der Kirche angehören, führte vielerorts zu pragmatischen Lösungen, was die Katholizität der Lernenden betrifft.

Dies konnte für die katholische Religionspädagogik nicht folgenlos bleiben. In seinen Überlegungen zur Fortschreibung des Beschlusses der Würzburger Synode zum Religionsunterricht mahnt *Klaus König* daher eine Neuinterpretation der kirchlichen Vorgaben an: „Die konfessionsinterne Öffnung, die das Dokument mit der Würdigung von gläubigen, suchenden und ungläubigen Schülern festschreibt, muss weitergehen, wenn nicht einer wachsenden Gruppe von Lernenden die Teilnahme an religiösen Bildungsprozessen in der Schule verwehrt werden soll. [...] Die Berücksichtigung konfessionsfreier Schüler/-innen ist auch im konfessionellen Religionsunterricht möglich, wenn Konfession kein Zugangskriterium für das Fach, sondern eine Perspektive für Auswahl und Erschließung von Religion ist.“¹¹

Aufgrund der Teilnehmerstruktur am katholischen Religionsunterricht in den östlichen Diözesen und Bundesländern sind dort bereits Entwicklungen angestoßen, die in Richtung der hier angemahnten Fortschreibung des Würzburger Synodenbeschlusses gehen. So steht der katholische Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt

7 *Grümme, Bernhard*: Sich aufs Spiel setzen. Zum Ansatz einer Öffentlichen Religionspädagogik. In: RpB 71/2014, 87–97, 95.

8 *Schambeck, Mirjam*: Religiöse Welterschließung – mehr als ein mäanderndes Phänomen. Plädoyer für eine positionelle Auseinandersetzung mit Religion. In: RpB 69/2013, 53–64, 57.

9 Ebd.

10 Ebd., 59.

11 *König, Klaus*: Den Synodenbeschluss weiterdenken. In: RpB 71/2014, 66–74, 67.

prinzipiell allen Lernenden offen.¹² Religionsunterricht als diakonisches Handeln der Kirche für alle Menschen findet hier einen konkreten Ausdruck.

3. Theologische Begründungslinien religiöser Bildung

Religiöse Bildung unter Bedingungen des Handlungsfelds Schule und unter Beachtung der Schüler/-innen, die am Religionsunterricht teilnehmen (können), ist eine ökumenische Bildungsaufgabe. Wenn aber Religion in ihrer notwendig auf konkrete Religionsgemeinschaften und Kirchen bezogenen Verwirklichung tatsächlich Gegenstand dieses diakonisch ausgerichteten Unterrichtsfachs bleiben soll, dann gilt es zu beachten, dass es das Christentum „auch in der ‚flüchtigen Moderne‘ [Zygmunt Baumann] nur in konfessioneller Gestalt [gibt]. Gerade angesichts der Auflösung traditioneller Milieus suchen nicht wenige Christen wieder verstärkt Halt in konfessionell geprägten Mustern. ‚Differenz‘ löst sich weder theologisch, kirchenamtlich noch gesellschaftlich einfach auf, sondern bleibt zum Teil abwehrend-konfrontativ, zum Teil dialogoffen-konstruktiv präsent.“¹³

Und eine solche Differenz darf dann nicht nur in den theologischen Begründungslinien für den schulischen Religionsunterricht der einzelnen Kirchen bestehen bleiben, sondern ist angesichts der postmodernen Gesellschaftssituation geradezu als Gewinn anzusehen. Kirchliche Bildungsverantwortung kann und soll aus den jeweiligen Traditionen heraus in gegenseitiger Hochschätzung begründet werden.

Eine derart ökumenisch in Differenz und gegenseitiger Wertschätzung *ausdifferenzierte Bildungsverantwortung* wehrt voreilige und damit letztlich nicht tragfähige Einheitsfantasien ab und macht zugleich deutlich, dass ein uniformes Christentum nicht existiert, sondern unterschiedliche Positionen zu Ekklesiologie, Sakramentenlehre und anderem mehr vorhanden sind. Erst wenn diese tatsächlich geachtet und nicht unreflektiert und wenig selbstkritisch in das jeweils eigene theologische Denken integriert und von dort her bewertet werden, kann Wertschätzung gelingen. Ein solches Aushalten und Benennen von Differenz, das aber gerade Interesse aneinander bezeugt und gegenseitige Vereinnahmungen und Überrumpelungen vermeiden will, wird Zukunft haben. Erst so ist eine gute Basis gegeben, um konfessionelles Miteinander in Vielfalt und gerade damit in Einheit in einer kulturell und religiös pluralen Gesellschaft zu zeigen und als denkerische Herausforderung anzubieten.

So muss eine katholische Begründung des Religionsunterrichts ebenso wie eine evangelische, die sich insbesondere der Rechtfertigungslehre Martin Luthers verpflichtet weiß, ihren eigenen theologischen Standpunkt aufzeigen können. Eine Möglichkeit bietet dazu die Herausstellung der *Geschöpflichkeit aller Menschen* als ihre gemeinsame Würde. So hebt für den Bereich der katholischen Kirche das Konzil von Trient in Auseinandersetzung mit Luthers Theologie hervor, dass der Mensch von Gott mit Willensfreiheit ausgestattet worden sei. Diese Willensfreiheit behält auch der durch die Sünde geschwächte Mensch. Im Wissen um seine Freiheit einerseits und um ihre Trübung andererseits bleibt in ihm eine Ahnung von der Heils- und Vollendungsabsicht des Schöpfers erhalten, die in der Botschaft des Evangeliums offenbar wird.

12 Vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Fachlehrplan Katholischer Religionsunterricht. Sekundarschule, Magdeburg 2012, 2.

13 Boschki, Reinhold: Wie ökumenisch kann und soll religiöse Bildung sein? Kleine „Theologie der Wertschätzung“ für den ökumenischen Dialog. In: Altmeyer/Bitter/Theis 2013 [Anm. 2], 257–267, 259.

Das Tridentinum erläutert dies so: Der freie Wille des Menschen ist auch nach der Sünde Adams nicht verloren gegangen oder ausgelöscht, sondern wurde nur an Kraft geschwächt und zum bösen Tun geneigt. Die Folge davon ist, dass alle Menschen zwar keinerlei Möglichkeit der Selbsterlösung und der Befreiung aus der Macht des Bösen besitzen, aber dennoch nicht jedes Vermögen verloren haben, sich für den Willen des Schöpfers frei zu entscheiden.¹⁴ Zentral ist hier die theologische Aussage einer allen Menschen – ob Christen oder nicht – gemeinsamen Geschöpflichkeit. Mit ihr steht nach Auffassung des Zweiten Vatikanischen Konzils die Berufung aller Menschen zum neuen Gottesvolk, zu dem das Evangelium Jesu Christi ruft, in einem direkten Zusammenhang (LG 13).¹⁵ Alle Menschen sind also aufgrund ihres Geschöpfseins mit einer einzigartigen Würde ausgestattet, die bewahrt, beachtet und gestaltet werden muss.¹⁶

Aus dieser Ausrichtung ergibt sich ein Religionsunterricht, der *Einladungsscharakter für alle* besitzt. Er ist ein diakonisch ausgerichtetes Handlungsfeld, auf dem der von Gott gewollte Schöpfungsauftrag der Gemeinschaft und Solidarität der Menschen konkret in einem kirchlich (mit-)verantworteten Raum erlebt werden kann. Das bedeutet dann in der Konsequenz, dass ein theologisch akzentuierter Bildungsbegriff auf theologisch-anthropologischen Grundlagen ruht, die komplementäre Perspektiven auf den Menschen im Angesicht Gottes bieten. Ökumenisch ist dieser Bildungsbegriff dann gerade deshalb, weil er pluriform christlich ist und sich einer Ökumene der Wertschätzung verpflichtet weiß, „die die Differenzen nicht aufhebt, die aber aus einem tiefen Respekt vor dem Glaubensweg des Anderen lebt.“ So gesehen „kann religiöse Bildung nicht ökumenisch genug sein.“¹⁷

Dr. Harald Schwillus
 Professor für Religionspädagogik und
 Katechetik mit Schwerpunkt Didaktik des
 Katholischen Religionsunterrichts am
 Institut für Katholische Theologie und ihre
 Didaktik der Martin-Luther-Universität
 Halle-Wittenberg, Philosophische
 Fakultät III – Erziehungswissenschaften,
 06099 Halle

14 Vgl. dazu: Schwillus, Harald: Religionsunterricht im Dialog. Der katholische Religionsunterricht auf dem Weg zur Vernetzung mit seinen affinen Fächern, Frankfurt a.M. 2004, 221–227.

15 Vgl. Rahner Karl/Vorgrimmler, Herbert: Kleines Konzilskompendium, Freiburg i.Br. 231991, 105–196, bes. 137–139.

16 Vgl. Schwillus 2004 [Anm. 14], 224.

17 Boschki 2013 [Anm. 13], 267.

Performanz oder Reflexion, Selbstinszenierung oder Differenzerfahrung?

Aktuelle Herausforderungen performativen Lernens

Claudia Gärtner

Für die Berufsschülerin Madeleine ist Instagram keine Bühne, sondern das Leben selbst: „Quatsch, das ist mein Leben, mein Alltag. [...] Ohne Instagram] wäre ich abgeschnitten von meinem Leben, von Informationen und völlig im Abseits.“¹ Im Zeitalter digitaler Selbstinszenierung gehen für viele Jugendliche Inszenierung und Authentizität, Darstellung und Erleben ineinander über – eine digitale Optimierung des eigenen Lebens inbegriffen. Angesichts dieser immensen Inszenierung und Darstellung – allein bei Instagram werden tagtäglich 70 Millionen Bilder geteilt – erscheinen die seit mehr als zehn Jahren unter der Sammelbezeichnung Performative Religionsdidaktik geführten religionspädagogischen Debatten um Inszenierung und Darstellung von Religion, von authentischem oder didaktisch inszeniertem Vollzug auf Probe zwar nicht überholt, aber dennoch um einige Dimensionen komplexer geworden zu sein.

Die Performative Religionsdidaktik vereint ganz unterschiedliche Ansätze, dennoch kann sie als eine Reaktion auf drei miteinander verbundene Entwicklungen betrachtet werden.

Erstens ist sie – insbesondere in katholischen Ansätzen – als Reaktion auf den zunehmenden religiösen Traditionsabbruch zu deuten. Dies führt zweitens dazu, dass Kinder und Jugendliche vornehmlich in der Schule mit Religion in Kontakt kommen, die in diesem institutionellen Setting zu einer „Schul-Religion“ transformiert wird. Eine solche „Schul-Religion“ zeigt sich zu meist in einem reflexiven Modus. Religion wird dann drittens vornehmlich durch „Reden über“ Religion angeeignet. Insbesondere protestantische Ansätze fordern daher eine verstärkte Berücksichtigung der ästhetischen „Gestalt“ von Religion. Im Folgenden soll weder den Entstehungsbedingungen noch den Entwicklungen und (konfessionellen) Ausprägungen performativen Lernens nachgegangen werden. Vielmehr werde ich drei aktuelle religionsdidaktische Herausforderungen skizzieren und hieraus Entwicklungsperspektiven für performatives Lernen ableiten.

Die Anlage der aktuellen Ausgabe der RpB zielt auf eine interkonfessionelle Auseinandersetzung über religionsdidaktische Grundbegriffe. Dabei kommt es mir zu, einen „Aufschlag“ zu wagen. Dieser ist qua Autorin katholisch, inwiefern sich dieser auch inhaltlich als katholisch, ggf. sogar als typisch katholisch zeigt, sei dem

1 *Swiatkowski, Michael*: I'm sexy and I know it! Jugendliche Alltagsästhetik auf der digitalen Bühne. In: Kirche und Schule 43 (2016) 33–36, 34.

evangelischen „Return“ von Harald Schroeter-Wittke sowie dem Urteil der Leser/-innen überlassen.

1. Ästhetisierung, Digitalisierung und Selfie-Kultur

Wie das Beispiel von Madeleine zeigt, sind Jugendliche professionelle Performer. Sie inszenieren sich täglich, wobei ihnen durch digitale Medien in einem nie dagewesenen Ausmaß Gestaltungs- und Wirkungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Wie bei der einleitend zitierten Schülerin geht es dabei insbesondere um Anerkennung, um „Likes“, eine digitale Währung, für die das eigene Leben angemessen gestaltet und entsprechend verkauft wird. Madeleine gibt offen zu, dass „Fotos mit mehr Haut besser ankommen.“² Durch die sozialen Medien erhalten Jugendliche permanent und nahezu in Echtzeit Rückmeldungen zu ihrer Darstellung und damit zugleich Anerkennung, die sie insbesondere im Jugendalter für ihr Selbstwertgefühl benötigen. Nicht wenige Heranwachsende besitzen daher eine suchtauffällige oder zwanghafte Smartphone-Nutzung.³ Dass diese Entwicklung einen Einfluss auf Performanz und performatives Lernen hat, erscheint offensichtlich. Zumindest zwei Faktoren sind hierbei zentral: Erstens geht es bei Jugendlichen primär um Selbstdarstellung, zweitens geschieht diese in einem ästhetisierenden, sehr körperbezogenen Modus.

1.1 Performanz als Selbstdarstellung

Am Begriff „performativ“ scheiden sich die religionspädagogischen Geister. Geht es hierbei um eine Inszenierung konkreter Religion wie in einem Theaterstück? Wird durch einen per-

formativen Akt Bedeutung inszeniert und hierdurch hervorgebracht? Wird Bedeutung im performativen Akt stets neu und ggf. transformiert zum Ausdruck gebracht? Führt der performative Vollzug religiöser Formen in Religion ein und lässt diese erfahren? Diese verschiedenen „Spielarten“ des Begriffs sind bereits differenziert dargestellt worden⁴ und sollen hier nicht noch einmal wiederholt werden.

Angesichts der jugendlichen digitalen Selbstdarstellung erscheint mir der aus der bildenden Kunst stammende Performance-Begriff bedenkenswert zu sein. Performance in der bildenden Kunst ist vor allem „eine Ich-Aktion [...], in der sich dieses ‚Ich‘ öffentlich ‚performiert‘, gleichsam mit Aktion oder Handlung ‚maskiert‘.“⁵ Performance ist eine selbstgenießende Entdeckung und Erfindung des Selbst, ein Handeln, in dem etwas von einem verborgenen Ich aufscheint, das über das alltäglich Erlebte hinausweist und neue Perspektiven eröffnet.⁶ In dieser subjektorientierten Zuspitzung des Performancebegriffs werden zwar noch Schnittmengen zum performativen Lernen sichtbar, deutlich wird aber auch, dass Performance-Art hierin nicht aufgeht. Denn die Performance erzählt „von nichts anderem als eben von diesem Ereignis, das sich ereignet. Sie verweist auf nichts als sich selbst.“⁷

2 Ebd., 34.

3 Vgl. Markowetz, Alexander: Digitaler Burnout. Warum unsere permanente Smartphone-Nutzung gefährlich ist, München 2015, 180–183; 191–193.

4 Vgl. Gärtner, Claudia: Performative Religionspädagogik im Horizont kunstdidaktischer Performancearbeit. In: International Journal of Practical Theology 13 (2009) 258–274.

5 Ritter, Hans-Martin: Mutmaßungen über die ‚Performance‘ und über den Innenraum einer besonderen Form öffentlicher Äußerung. In: Seitz, Hannelore (Hg.): Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung, Bonn – Essen (Kulturpolitische Gesellschaft) 1999, 218–224, 221.

6 Vgl. Lange, Marie-Luise: „...und setzte mich frei“. Von der Kunst, sich im Handeln zu finden. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium ‚Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft‘, Köln 2003, 237–247, 245f.

7 Ritter 1999 [Anm. 5], 221.

Meine These ist, dass performative Lernprozesse im RU wegen der stark ausgeprägten (digitalen) Selbstinszenierung der Jugendlichen mit einer solch ausgerichteten Performance-Haltung bei Heranwachsenden rechnen müssen. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern in diesem performativen „Balanceakt zwischen körperlich-biografischer Vergegenwärtigung und selbstreferentiellem Spiel mit ästhetischen Mitteln“⁸ religiöse Formen eingespielt werden können. Wie kann dann das Fremde, Andere (von Religion) in diesen subjektzentrierten Prozessen eingeholt werden? Diese Problematik wiegt m.E. umso schwerer, wenn man sich der Digitalisierung und Ästhetisierung jugendlicher Inszenierungen zuwendet.

1.2 Performanz als digitaler, ästhetischer Akt

Bei der (digitalen) Selbstexpression ist die ästhetische Gestaltung des Körpers zentral – mehr Haut verkauft sich gut.⁹ Das körperliche Erscheinungsbild wird daher oftmals digital und auch zunehmend real verändert und an das geltende Schönheitsideal angepasst. Heranwachsende sind somit zum einen für performative Lernsettings, die auf Inszenierung, auf Darstellung zielen, sensibel. Zum anderen zielt performatives Lernen nicht ausschließlich auf Selbstexpression. Performativ inszenierte religiöse Formen umfassen auch das punktuelle Erfahren von Leiblichkeit, von Ritual in Raum und Zeit und damit eben nicht den oftmals wahrnehmbaren Zwang zur Selbstoptimierung, zur digitalen, experimentellen Selbsterfindung. Trotz ästhetischer Sensibilisierung von Schülerinnen und Schülern ist daher auf der Ebene der Gestaltgebung, der raum-leiblichen Vollzüge mit Irritationen und ggf. auch deutlichen Lernhürden zu rechnen.

Performatives Lernen hatte bislang als gemeinsamen Ausgangspunkt die Erkenntnis, dass Heranwachsende angesichts des religiösen Traditionsabbruchs und der weitgehend kognitiv fokussierten Kommunikation über Religion in der Schule kaum Erfahrungen mit Religion besitzen, so dass diese im RU angebahnt und anschließend reflektiert werden müssen. Die vorausgegangenen Überlegungen lassen die These zu, dass mit weiteren Erfahrungsdefiziten und Fremdheits Erfahrungen zu rechnen ist: Diese beziehen sich auch auf die Ebene der Gestaltgebung, insbesondere auf die Ebene raum-leiblicher Vollzüge, denn digitale, ästhetisch orientierte Selbstexpression als markante Form jugendlicher Kommunikation stellt die Frage nach der Integration raum-leiblicher (Fremdheits-)Erfahrungen. Zudem zielt jugendliche Kommunikation auf Selbstausdruck. Diese „Selfie-Kultur“¹⁰ für Erfahrungen zu öffnen, die Raum geben für den Einbruch des Anderen, des Transzendenten, kann als eine zentrale Herausforderung performativen Lernens betrachtet werden.

2. Religiöser und weltanschaulicher Pluralismus

Performative Religionsdidaktik wird – wie bereits skizziert – als eine Reaktion auf den religiösen Traditionsabbruch und die entsprechenden Erfahrungsdefizite betrachtet. Hierdurch ist die gegenwärtige religiöse und weltanschauliche Landschaft jedoch nur unzureichend charakterisiert. Konfessionslosigkeit, Fundamentalismus und Religionspluralismus sind weitere relevante Herausforderungen religiöser Bildungsprozesse, wobei in Zeiten von Patchwork-Religiosität diese Begrifflichkeiten nicht immer trennscharf

8 Lange, Marie-Luise: Die Spur führt immer zu uns zurück, in: Ziesche, Angela / Marr, Stefanie (Hg.): Rahmen aufs Spiel setzen, Königstein / Taunus 2000, 155.

9 Vgl. Anm. 2.

10 Vgl. zu religionspädagogischen Herausforderungen und Chancen des „Selfie“ Gojny, Tanja / Kürzinger, Kathrin S. / Schwarz, Susanne (Hg.): Selfie – I like it. Anthropologische und ethische Implikationen digitaler Selbstinszenierung, Stuttgart 2016.

gefüllt werden können, so dass z.B. auch Konfessionslose eine religiöse Praxis besitzen oder intra- und interreligiöser Pluralismus ineinander übergehen können. Performative Lernsettings haben es daher nicht nur mit Lernenden zu tun, die – aus theologischer Perspektive – defizitäre oder erodierte christliche Weltdeutungen, sondern gänzlich andere Selbst- und Weltdeutungen besitzen. Für performatives Lernen resultieren hieraus zumindest zwei Herausforderungen: Wie kann bei solchen Lernvoraussetzungen Religion inszeniert werden? Und wie und in welcher Perspektive sind diese Inszenierungen zu reflektieren?

2.1 Religionspluralismus

Der kompetente Umgang mit anderen Religionen ist zentrales Lernziel (inter-)religiösen Lernens. Performative Lernformen halten dabei auch Einzug in interreligiöse Lernsettings, so z. B. die Einnahme von Gebetshaltungen der jeweiligen Religionen. Inwiefern Elemente anderer Religionen jedoch inszeniert werden können oder an ihnen aktiv teilgenommen werden kann, ist durchaus umstritten. Während eine aktive Teilnahme am Kult einer fremden Religion weitgehend als problematisch angesehen wird,¹¹ umfassen Moscheen- oder Synagogenfürungen durchaus performative didaktische Inszenierungen der gelebten Religion.¹² Auch Ansätze in der Tradition von John Hull und Michael Grimmitt sehen dezidiert didaktische Inszenierungen von religiösen Zeugnissen vor,

an denen performativ gelernt wird.¹³ Diese Ansätze zeichnen sich durch je unterschiedlich akzentuierte Grenzmarkierungen aus. Es werden Schwellen markiert, die den Übergang in die andere Religion, in den Raum des Heiligen und Fremden verdeutlichen. Hierdurch wird didaktisch die Problematik hervorgehoben, dass eine fremde Religion ohne Einblicke in deren gelebte Gestalt nicht verstanden werden kann, dass zugleich aber auch eine direkte Teilnahme an und Aneignung von einer fremden Religion als Andersgläubiger nicht möglich ist. Performatives Lernen in interreligiösen Settings ist mit diesem unauflösbaren Paradox konfrontiert, wodurch die Bedeutung reflexiver Elemente hervortritt. So erweitert Woppowa den Ansatz von Hull/Grimmitt um eine zweite reflexive Phase, so dass er die entdeckende, auch dramaturgisch inszenierte Erkundung von religiösen Zeugnissen anderer Religionen einrahmt von einer Reflexion ersten bzw. zweiten Grades.¹⁴

Die Reflexion performativen Lernens im interreligiösen Kontext kann vielfältig geführt werden, zentral erscheint hierbei jedoch in der Reflexion ersten Grades, die existenziellen und religiösen Vorerfahrungen der Lernenden bewusst zu machen, die in der Reflexion zweiten Grades mit einer komparativen Perspektive in Beziehung gesetzt werden.¹⁵ Dabei vollziehen sich diese zwei reflexiven Phasen interreligiösen Lernens im Horizont religiöser Weltdeutung und bieten die Möglichkeit, Gemeinsamkeiten, aber auch bleibende Differenzen zu erkennen.

11 Vgl. z. B. Mendl, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2008, 75.

12 Riemer, Simone/Gärtner, Claudia: ‚Ich stell mir das halt so ein bisschen wie so‘ne Kirche vor, nur halt‘nen bisschen anders.‘ Ergebnisse der qualitativen Erhebung interreligiösen Lernens. In: Gärtner, Claudia/Bettin, Natascha (Hg.): Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum, Berlin 2015, 101–120.

13 Vgl. Hull, John M.: Die Gabe an das Kind – ein neuer pädagogischer Ansatz. In: Ders.: Glaube und Bildung. Ausgewählte Schriften, Bd. 1, Berg am Irchel 2000, 141–164; Meyer, Karlo: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht, Neukirchen-Vluyn 1999.

14 Vgl. Woppowa, Jan: Inter- und intrareligiöses Lernen. Eine fundamentaldidaktische und lernortbezogene Weiterentwicklung des Lernens an Zeugnissen der Religion. In: Gärtner/Bettin 2015 [Anm. 12], 29–44, 39–42.

15 Vgl. ebd.

2.2 Konfessionslosigkeit

Performatives Lernen mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern kann hingegen nicht mit einer geteilten religiösen Weltdeutung rechnen, sondern ist auch mit fundamental differenten, z. B. säkularen Weltdeutungen konfrontiert. Elemente konkreter Religion können daher nicht länger im religiösen Horizont, sondern vielmehr im Modus des „als ob“ inszeniert werden. Die Lernenden gehen dabei – probenhalber, auf Zeit – von der Annahme aus, dass es Gott gebe. Inwiefern solche Inszenierungen „authentische“ religiöse Praxis, experimentelles Erproben, unernte Ingebrauchnahme, Missionierung oder Musealisierung von Religion darstellen – so die geläufigen Diskussionslinien in der Performativen Religionsdidaktik –, ist hierbei grundlegend nicht zu entscheiden, solange in den performativen Prozessen die Freiheit der Lernenden didaktisch integriert ist und subjektive Bedeutungs- und Sinnggebung ermöglicht werden. Wird Schülerinnen und Schülern diese Freiheit eingeräumt, dann ist performatives Lernen im schulischen Kontext „Handeln mit subjektiver Bedeutungszuweisung ohne verbindliche Nachhaltigkeit“¹⁶, die somit nicht in kontinuierliche, lebensprägende religiöse Praxis und Weltdeutung münden muss.

Vielmehr sollte die Reflexion in solchen Lernsettings auf Bewusstwerdung unterschiedlicher Weltdeutungszugänge gelegt werden. „Zum entscheidenden Kriterium für religiöse Bildung als einem unverzichtbaren Aspekt allgemeiner Bildung wird damit die Fähigkeit, die Binnenperspektive des Vollzugs einer Religion und die Außenperspektive des distanzierten Nachdenkens über Religion ins Verhältnis setzen zu können, ohne dass das eine das andere dementiert.“¹⁷

16 Mendl 2008 [Anm. 11], 67 (im Original kursiv).

17 Dressler, Bernhard: Modi der Weltbegegnung als Gegenstand fachdidaktischer Analysen. In: JMD 28 (2007) 249–262, 257.

In so ausgerichtetem performativen Lernen geht es um die Erschließung von Religion „in ihrem Eigensinn als ein nicht substituierbarer Modus der Weltbegegnung [...]“¹⁸. Die Reflexion performativ gemachter Erfahrungen zielt dabei auf die Ausbildung einer Differenz-Kompetenz, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, Welt und Leben in unterschiedlichen Kontexten in differenten Weltzugängen zu deuten sowie Fähigkeiten zu erwerben, sich in diesen unterschiedlichen Weltdeutungen bewegen und zwischen diesen konsistente Übergänge herstellen zu können.¹⁹

2.3 Fundamentalismus

Einen solchen multiperspektivischen Blick auf Welt lehnt eine quantitativ eher kleine, jedoch in den letzten Jahren wachsende Anzahl von Schülerinnen und Schülern ab. Sie setzen vielmehr ihren eigenen religiösen Weltzugang gegenüber anderen religiösen oder säkularen Deutungen absolut. Diese Lernenden verfügen oftmals über ausgeprägte religiöse Erfahrungen mit ihrer eigenen Religion, ein in der performativen Religionsdidaktik veranschlagtes Erfahrungsdefizit mit Religion haben diese Lernenden somit nicht. Allerdings besitzen diese Schüler/-innen oftmals selektive Erfahrungen mit Religion oder sehr einperspektivisch und absolut gesetzte Deutungen dieser Erfahrungen. Performatives Lernen steht hier somit vor der Herausforderung, fremde, sperrige Erfahrungsräume zu eröffnen und insbesondere

18 Dressler, Bernhard: Performative Religionsdidaktik. Theologisch reflektierte Erschließung von Religion. In: Ders./Klie, Thomas/Kumlehn, Martina (Hg.): Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung, Stuttgart 2012, Dramaturgie, 15–42, 21.

19 Vgl. Dressler, Bernhard: ‚Religiös reden‘ und ‚über Religion reden‘ lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels. In: Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, 68–78.

in der Reflexion dieser Erfahrungen die Unabschließbarkeit und Offenheit der eigenen Religion hervorzuheben. Analog zum Umgang mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern steht hier die Ausbildung einer Differenz-Kompetenz und der Umgang mit heterogenen Welt- und Lebensdeutungen im Vordergrund. Sie müssen lernen, „mit Mehrdeutigkeiten zu leben, Lebensgewissheiten mit Unsicherheitstoleranz zu versöhnen.“²⁰ Dass das Aufbrechen von fundamentalistischen Weltdeutungen schwierig ist, darauf deuten die bislang im religionspädagogischen Kontext eher spärlich vorliegenden Studien und Konzepte zum Fundamentalismus hin.²¹ Inwiefern hierzu performatives Lernen einen Beitrag leisten kann, ist m.E. noch ungeklärt.

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass der religiöse und weltanschauliche Pluralismus ebenso verschiedene Inszenierungsformen von Religion erfordert wie ein hohes Maß an Reflexion in je unterschiedlicher Perspektivierung. Was bedeutet dies jedoch für Lerngruppen mit unterschiedlichem kognitiven Potential?

3. Inklusion

Inklusion kann als eine Schlüsselkategorie des gegenwärtigen Bildungsdiskurses betrachtet werden. Auch wenn diese im umfassenden Sinn nicht allein auf kognitive Leistungsfähigkeit, sondern auch auf weitere Heterogenitätsmerkmale wie soziale Herkunft (Sozialschicht, Familienstruktur, Migrationshintergrund, religiöse Einbindung etc.), Geschlecht oder Alter zielt,²² so sei im Folgenden ausschließlich dem Zusammenhang von kognitiver Leistungsfähigkeit und performativem Lernen nachgegangen.²³

Die Performative Religionsdidaktik wird für inklusives Lernen vielfach als geeigneter Ansatz betrachtet, gerade durch ihre raum-leiblichen, sinnlich-ästhetischen Zugänge. Sie ist damit auch für primär basal-rezeptive oder konkret-handelnde Lernende²⁴ anschlussfähig. Zu diskutieren ist jedoch, inwiefern und wie hierbei die fundamental eingeschriebene Reflexion integriert werden kann. Gelingt dies nicht, so laufen performative Zugänge Gefahr, Schüler/-innen in Religion einzuführen, ohne dass dies angemessen als didaktisch inszeniertes, experimentelles Handeln reflektiert würde. Damit entstünde jedoch ein gänzlich anderes religionspädagogisches Lernsetting: Performatives Lernen in inklusiven Settings käme entweder einem

20 Dressler, Bernhard: ‚Religiös reden‘ und ‚über Religion reden‘ lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels. In: Grümme/Lenhard 2012 [Anm. 19], 72.

21 Vgl. Eppler, Wilhelm (Hg.): Fundamentalismus als religionspädagogische Herausforderung, Göttingen 2015; Loccumer Pelikan Themenheft „Fundamentalismus überwinden“ (4/2013). Vgl. zum pädagogischen Umgang mit islamischem Fundamentalismus Edler, Kurt: Islamismus als pädagogische Herausforderung, Stuttgart 2015.

22 Vgl. Trautmann, Matthias/Wischer, Beate: Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung, Wiesbaden 2011, 40.

23 In Hinblick auf Alter problematisiert Roose bereits performatives Lernen in der Grundschule. Vgl. Roose, Hanna: Religiöse Praxis in der Grundschule. Eine Standortbestimmung im Rahmen der Debatte zum performativen Ansatz. In: Loccumer Pelikan 3/2008, 103–110, 108f. In Anbetracht der geringeren reflexiven Fähigkeiten der Kinder sei eine gezielte didaktische Transformation religiöser Praxis mit klarem Traditionsbezug notwendig, die trotz geringerer Reflexionsfähigkeit reflexiv eingeholt werden müsse.

24 Vgl. zur Unterscheidung der vier Zugänge im religionsdidaktischen Kontext Schweiker, Wolfhard: Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I. Basisband, Stuttgart 2012, 41–44.

katechetischen Prozess nahe. Oder die performative Inszenierung führte zu einer Einschränkung der religiösen Deutungspotenziale. Denn Kinder mit Förderschwerpunkt Lernen bleiben oftmals der sinnlichen Anschauung verhaftet. „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.“²⁵ Die stets betonte Notwendigkeit der unterrichtlichen Reflexion performativen Handelns ist hier somit äußerst prekär und kann je nach kognitiven und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Schüler/-innen nicht angemessen eingeholt werden. Inwiefern performatives Lernen im inklusiven RU daher religionspädagogisch auch im Horizont der aufgeworfenen Problemstellung sinnvoll ist, müssten vor allem empirische Studien näher ergründen.

4. Fazit

Bisweilen erwecken die Debatten um die Performative Religionsdidaktik den Eindruck, dass durch das Inszenieren oder Erproben von konkreter Religion bereits per se religiöse Erfahrungen generiert würden.²⁶ Performative Religionsdidaktik ist jedoch weder (selbstwirksame) Methodik noch handlungsorientierte Didaktik. Performatives Lernen, so kann aus den vorangegangenen Überlegungen gefolgert werden, ist vielmehr alteritätsorientierten Lernprozes-

sen zuzuordnen, ohne dabei ihre Subjektorientierung aufzugeben. Denn eine kritische Subjektorientierung ist sensibel für das Fremde, Irritierende des Anderen und ermöglicht, „die biblische Botschaft als korrektivischen, als aufrichtenden, als transformierenden Maßstab einzubringen, ohne die gottgeschenkte Freiheit der Subjekte vor Gott zu verharmlosen.“²⁷ Es muss dabei Ziel (performativen) Lernens sein, Fremdheit didaktisch zu inszenieren und zu bearbeiten, ohne sie zu überwinden.²⁸ In diesem Sinne werden religiöse Elemente „in ihrer perturbierenden Kraft präsentiert, um so bei den Lernenden Verstehensprozesse auszulösen, die in einer kritischen In-Beziehung-Setzung von Fremdem und Eigenem bestehen.“²⁹ Objektive Religion lässt sich somit – auch in performativen Lernsettings – nicht in subjektive überführen, sondern diese führen zu Transformationen und individuellen Produktionen von (religiöser) Bedeutung – und unterstreichen damit die Uneinholbarkeit religiöser Erfahrungen und Deutungen.

Die zu erwartende Fremdheit – so lässt sich zeitdiagnostisch folgern (vgl. 1.–3.) – ist nicht auf die Bereiche religiöser Erfahrungen und Deutungen begrenzt, sondern erstreckt sich auch auf die Wahrnehmung von deren Gestalt, z. B. in Form raum-leiblicher oder ritueller Vollzüge. Wenn sich somit Schüler/-innen religiöse Weltdeutung und religiöse Kommunikation symbolisch, metaphorisch, narrativ, rituell erschließen, dann sind diese Formen gerade im Horizont von Digitalisierung und Selfie-Kultur besonders fremd – aber dadurch ggf. auch produktiv-perturbierend. Dass dies hohe Kompetenzen – gerade auch vonseiten der Lehrkräfte – erfordert und auch scheitern kann, zeigen

25 Zonne-Gaetjens, Erna: Inklusion. Bildungspolitische Vorgabe und religionsdidaktische Herausforderung. In: Schröder, Bernd / Wermke, Michael (Hg.): Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifität und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig 2013, 269–284, 273.

26 Vgl. Schroeter-Wittke, Harald: Simsalabimbambasaladusaldim. Zwischenbilanz einer Performativen Religionspädagogik. In: ZPT 57 (2011) 371–385.

27 Grümme, Bernhard: Alteritätstheoretische Religionsdidaktik. In: Ders./Lenhard 2012 [Anm. 19], 119–132, 128.

28 Vgl. Mendl 2008 [Anm. 11], 58.

29 Ebd., 60.

erste empirische Untersuchungen performativer Unterrichtsdramaturgien. Hier werden Tendenzen deutlich, dass performative Lernsettings Gefahr laufen, kulturelle Differenzen zu glätten und zu ahistorischen, subjektiven Identifizierungen aufzufordern oder auch religiöse Fremdheit ethisch-moralisch zu deuten und zu glätten.³⁰ Es ist daher sowohl Aufgabe

von Lehrpersonen und ihrer didaktischen Organisation als auch von religionspädagogischer Theoriebildung, die Offenheit performativer, subjektorientierter Zugänge mit einer hermeneutisch-religiösen und theologischen Deutungs- sowie Differenzkompetenz zu verknüpfen, ohne dabei die religiöse Weltdeutung in ihrer Fremdheit einzuebnet.³¹

*Dr. Claudia Gärtner
Professorin für Praktische Theologie an
der Fakultät für Humanwissenschaften
und Theologie, Universität Dortmund,
Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund*

³⁰ Vgl. Kumlehn, Martina: Religiöse Kompetenz – Alteritätskompetenz – Übergangskompetenz. In: Dressler/Klie/Kumlehn 2012 [Anm. 17], 283–299, 294.

³¹ Vgl. Kumlehn, Martina: ‚Ihr seid Eva – ihr seid Adam – ich bin Gott‘: Dramaturgische Performanz und das reflexive Ringen um die Hermeneutik biblischer Texte. In: Dressler/Klie/Kumlehn 2012 [Anm. 18], 119–147, 147.

„... wenn der Lehrer alle Abweichungen der Schüler wahrnimmt“ (Schleiermacher)

Ein protestantischer Versuch, den Ball auf dem Weg zum perturbierenden Religionsunterricht im Spiel zu halten

Harald Schroeter-Wittke

Ist ein Return überhaupt möglich, wenn der Aufschlag die Qualität eines Asses hat? Ja, wenn es sich um kooperative Religionspädagogik handelt. Hier geht es nicht wie beim Tennis darum, dass am Ende nur eine Seite den Punkt macht. Daher versuche ich, den Ball im Spiel zu halten in der Hoffnung auf einen langen Ballwechsel.

Mich bewegt der Ausgangspunkt von Gärtners, die jüngere Mediensozialisation von Jugendlichen. Gärtners Differenzierung: Religionspluralismus – Konfessionslosigkeit – Fundamentalismus – Inklusion ist in diesem Zusammenhang weiterführend. Ihr fulminanter Schlussakkord trifft bei mir auf große Resonanz, die ich stärken will, indem ich für ein Weiterdenken von einer performativen zu einer perturbierenden Religionsdidaktik plädiere.

In der Wahrnehmung der Ausgangssituation erkenne ich konfessionelle Differenzen und beginne daher mit der Reflexion eines protestantischen Klassikers, von dem her ich die performative Dimension von Religionsunterricht andenke in dem Bewusstsein, dass der Begriff der Performativen Religionspädagogik dann problematisch ist, wenn er ein ‚Heilsversprechen‘ suggeriert, weshalb das Performative eher ein beiläufiges Attribut sein sollte.

„Beiläufigkeit kennzeichnet eher die Wahrheit einer Vision.“¹

1. Lernen bei Schleiermacher

Ich recurriere dabei auf *Friedrich Schleiermacher* (1768–1834), dessen Theologie in fundamentaler Weise auf den Umstand der gesellschaftlichen Nicht-mehr-Selbstverständlichkeit des Christentums reagiert, also mithin genau das Problem theologisch bedenkt, welches in vielen Theologien seit über 200 Jahren als ‚Traditionsabbruch‘ wahrgenommen wird. Schleiermacher hat sich gegen einen schulischen Religionsunterricht ausgesprochen, weil die Schule als Zwangsveranstaltung dem Wesen eines Unterrichts in Sachen Religion widerspricht. Dennoch gibt es bei Schleiermacher Reflexionen über den öffentlichen Religionsunterricht,² der

1 Zilleßen, Dietrich: Performativer Religionsunterricht? Gedankengänge im unsicheren Gelände. In: ZPT 60 (2008) 31–39, 39.

2 Schleiermacher, Friedrich: Die praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt, Berlin 1850 (Photomechanischer Nachdruck Berlin–New York 1983), 347–417 (Vom Religionsunterricht der Jugend). Die

von der Kirche verantwortet wird und dessen Ziel es ist, „dass der einzelne soll fähig gemacht werden an dem Cultus Antheil zu nehmen“ (350). Schleiermachers Plädoyer für die Volkskirche im Gegenüber zur Staatskirche weist den öffentlichen Religionsunterricht zugleich in seine Schranken: „Soll jenes erreicht werden, dass jedes einzelne kirchliche Gemeindeglied, ehe es zum Sacrament zugelassen wird, den lebendigen Glauben in sich entwickelt habe: so muß dies durch etwas anderes als den öffentlichen Religionsunterricht erreicht werden.“ (351)

Dem Religionsunterricht weist er „zwei Elemente“ zu, „das *didaktische* und *paränetische*. Das erste ist der eigentliche Unterricht; das andere, dass im Unterricht selbst die darstellende Mittheilung und mittheilende Darstellung sein muß, die im Cultus ist, aber auf eine auf die Beschaffenheit der Kinder sich beziehende Weise und keineswegs unter der Form des Cultus.“ (358) Der Religionsunterricht hat demzufolge eine Lehr- und eine Lebensfunktion, er vermittelt Normen und Werte. Diese Vermittlung ist ohne Performativität, ohne darstellende Mitteilung und mitteilende Darstellung nicht denkbar: „Der Unterricht ohne das *belebende* Element ist etwas todt.“ (358)

Das performative Element bei Schleiermacher stellt das Gespräch, die Konversation, die Unterhaltung dar. Dabei – und hierin ist Schleiermacher protestantisch – bezeichnet die Konversation,³ das Gespräch⁴ auf Augenhöhe, die Unterhaltung⁵ den Entstehungsort von Wahr-

heit: „Der Religionsunterricht ist ein didaktisches Geschäft, kann aber nicht anders geführt werden als im lebendigen Gespräch; dadurch gewinnt er das Ansehn der Conversation und fällt in das Gebiet der Geselligkeit hinein.“ (360) Die Frage, ob es vor oder jenseits dieses Entstehungsortes Wahrheit gibt, ist weder für Schleiermacher noch für Luther entscheidend. Vielmehr reflektieren beide das pro me von Wahrheit als deren Entstehungs- und Wahrnehmungsort.

Bei Luther geraten wir mit der Frage nach einer Wahrheit an und für sich an den Deus absconditus, der gegenüber dem Deus revelatus, dem offenbarten Gott in Jesus Christus, lebensgefährlich ist.⁶ Und Schleiermachers wissenschaftlicher Horizont ist begrenzt auf die Plausibilisierung von Religion im bürgerlichen Zeitalter, das auf der privaten Ebene durch vielfache Freiheiten gekennzeichnet ist, insbesondere bei der Frage nach Religion. Schleiermachers epochale Reden über die Religion von 1799 sind daher an die Gebildeten unter ihren Verächtern adressiert. In der Frage nach der Wahrheit pro me realisiert sich bei Luther wie bei Schleiermacher das Priestertum aller Gläubenden didaktisch.

Für Schleiermacher ist gegenüber dem Vortrag, der die Kinder in einem „passiven Zustand“ belässt, „die Gesprächsform die vorzüglichere“ (364f.). Dabei wehrt er sich gegen das Argument: „Was mir einer sagen soll, muß er schon wissen“ mit der Einsicht, dass es bei der Frage

Seitenzahlen im Folgenden beziehen sich auf diese Ausgabe. Hervorhebungen in Zitaten entsprechen dem Original.

- 3 Vgl. dazu *Schmölders, Claudia*: Die Kunst des Gesprächs. Texte zur Geschichte der europäischen Konversationstheorie, München 21986.
- 4 Vgl. dazu *Tracy, David*: Theologie als Gespräch. Eine postmoderne Hermeneutik, Mainz 1993.
- 5 Vgl. dazu *Schroeter-Wittke, Harald*: Unterhaltung. Praktisch-theologische Exkursionen zum homiletischen und kulturellen Bibelgebrauch im 19. und

20. Jahrhundert anhand der Figur Elia, Frankfurt a.M. 2000; sowie *Ders.*: Unterhaltung. In: TRE 34 (2002) 397–403.

- 6 Vgl. dazu *Rolf, Sibylle*: Der verborgene Gott – von der Abgründigkeit Gottes. In: *Bizer, Christoph/Englert, Rudolf/Degen, Roland* (Hg.): Die Gewalt und das Böse. Jahrbuch der Religionspädagogik 19, Neukirchen-Vluyn 2003, 121–131; sowie *Kratzert, Anne H.*: „... dass das ganze Leben Buße sei.“ Fundamentaltheologische Überlegungen zu einer praktischen Theologie evangelischer Buße, Leipzig 2014.

nach der Religion nicht um ein Wissen im eigentlichen Sinne geht: „Das würde wahr sein, wenn von einem eigentlichen Wissen die Rede wäre. Nun ist aber die Rede nicht von einem ursprünglichen Wissen, sondern von der Reflexion auf das, was im ursprünglichen Selbstbewußtsein ist. Etwas muß freilich vorausgesetzt werden, das ist aber nichts anders als das angefangene religiöse Leben selber.“ (365f.) Und nun kommt der entscheidende (und ich meine protestantische) Unterschied zu allen defizitorientierten Traditionsabbruchsmodellen: „Wir können unmöglich annehmen, dass die Jugend [...] ganz eine tabula rasa sei; es ist natürlich da sie in ihren Häusern erzogen ist, dass sich schon eine gewisse religiöse Vorstellung entwickelt hat.“ (366)

Auch wenn die Zeiten 200 Jahre später andere sind, sie ändern nichts daran, dass die Kinder in Bezug auf Religion nicht als tabula rasa in die Schule kommen. Vor diesem Hintergrund empfiehlt Schleiermacher didaktisch ein Doppeltes: „Je mehr die Jugend die Vorstellung selber entwickeln hilft, desto vollkommener wird der Unterricht sein.“ (366) Und: „*Die dialogische Form entspricht ihrem Zwecke nur, wenn der Lehrer alle Abweichungen der Schüler wahrnimmt.*“ (367) Die Schüler/-innen bringen also immer schon Tradition mit. Von Traditionsabbruch kann keine Rede sein, allenfalls von Traditionstransformation oder von religiösen Traditionen bzw. Traditionslandschaften der Jugendlichen, die den Lehrpersonen vielfach unbekannt sind, wie etwa die DreamWorks-Animation-Kosmen, die LEGO-Mythologien, die diversen Fantasy-Welten oder die Instagram-Lebenswelt.

Für die Religionslehrer/-innenausbildung empfiehlt sich hier eine umgekehrte Religionskunde. Es ist nämlich „im einzelnen unmöglich sich für jede katechetische Unterredung ein bestimmtes Ziel zu stecken, weil es dabei auf die Schüler zu sehr ankommt“ (367). Wie also lässt sich „das angefangene religiöse Leben“ der Schüler/-innen wahrnehmen lernen? Wie kann

es im Unterricht zur Sprache kommen? Und wie lässt sich das Abweichen von der inneren Norm der Lehrer/-innen erlernen? Dialogischer Religionsunterricht als Performance ist kein weicher, sondern abweichender Unterricht. „*Je allgemeiner der Katechismus ist, desto schädlicher ist er; je spezieller, desto nützlicher, und der speziellste ist der, welchen sich der Geistliche selbst macht, und der allerspeciellste der den er sich jedes Mal selbst macht.*“ (376)

Vor diesem protestantischen Hintergrund lässt sich vom performativen als vom ‚allerspeciellsten‘ Religionsunterricht reden. Das Performative bezeichnet dabei nicht die Forderung nach mehr Action, sondern die Aufforderung, das, was im Unterricht aufgeführt wird, in seinen Abweichungen (z.B. von der Unterrichtsplanung oder den inneren Normen der Lehrperson) wahrzunehmen, gegebenenfalls als Aufführung bewusst zu machen und dialogisch zu reflektieren. Das macht weder die Unterrichtsplanung gegenstandslos noch spricht es sich gegen die inneren Normen der Lehrpersonen aus. Erst durch diese können Abweichungen auffallen und unterrichtswirksam werden. Es plädiert aber dafür, den eigenen Unterrichtszielen oder -ideen den Nimbus des Heilsversprechens zu nehmen. Vor diesem Hintergrund erkenne ich die konfessionelle Differenz in einer ‚verkehrten‘ Fragestellung. Gärtner fragt: „Wie kann bei solchen Lernvoraussetzungen Religion inszeniert werden?“ Im Gefolge Schleiermachers bewegt mich hingegen die umgekehrte Frage: Wie kann bei solchen Religionsvoraussetzungen Lernen inszeniert werden?

2. Performing Religion

Die heutige rechtliche Situation des Religionsunterrichts an Schulen ist eine andere als zu Schleiermachers Zeiten. Allerdings ist gegenwärtig in den meisten Bundesländern die wichtigste Voraussetzung für Schleiermachers Überlegungen gegeben, nämlich die Freiwilligkeit des Religionsunterrichts auf Seiten der Schüler/-innen. Auch wenn die verantwortliche Teilnahme am Gottesdienst kein Ziel des schulischen Religionsunterrichts sein kann und darf, so ist von Schleiermachers Didaktik dennoch viel zu lernen für den von den Kirchen mitverantworteten Religionsunterricht, sei es in der Schule, sei es in den Kirchen. Oft wird der Unterschied des Religionsunterrichts in Schule und Kirche daran festgemacht, dass dem schulischen Religionsunterricht eine Als-Ob-Dimension, eine Dimension des Probehandelns eignet, die dem kirchlichen Unterricht fehlt.

Dies ist insofern richtig, als die Institution Schule eine andere ist als die Institution Kirche. Zwar ist auch der kirchliche Unterricht Probehandeln, aber er findet nicht in einer Institution statt, in die Menschen gezwungen sind zu gehen. Daher muss die Institution Kirche keine Als-Ob-Institution sein. Gleichwohl tut es ihr gut, wenn das paulinische Als-Ob (1 Kor 7,29–31) als Probehandeln auch im kirchlichen Unterricht inszeniert wird. In der Kirche wie in der Schule gilt für Lernprozesse: „Ohne Körper geht nichts.“⁷ In beiden Institutionen gilt für Lernprozesse auch die theaterpädagogische Aufforderung: „Tragt Masken, schont das eigene Gesicht!“⁸

Performative Religionspädagogik reflektiert diese Umstände für beide Institutionen glei-

chermaßen und versucht hier unterrichtliche Hilfestellungen und Anregungen zu geben. Gleichwohl sind die institutionellen Rahmenbedingungen in der Schule andere als in der Kirche. In der Schule geschieht aller Unterrichtsinhalt mit einem prinzipiellen Als-Ob, der ihr als Institution eignet. In der Zwangsanstalt Schule muss aller Unterricht Probehandeln sein. Schule ist nicht das Leben, auch wenn die Schulnoten in Deutschland für das weitere Leben leider stark präfigurierend sind. In der Schule wird Sport gelernt als ob. Die Schule ist kein Sportverein. Es wird Musik gelernt als ob. Die Schule ist kein Wunschkonzert. Es wird dort Englisch als ob gelernt. Die Schule ist nicht England. Es wird dort Physik als ob gelernt. Die Schule ist kein Kraftwerk. Es wird dort auch Religion als ob gelernt. Die Schule ist weder Kirche noch Moschee. Genauso wie die Schüler/-innen in der Schule turnen, singen, Englisch sprechen oder experimentieren, üben sie dort auch Religion aus.

Dabei geht es wie in den anderen Fächern auch im Religionsunterricht nicht um doing religion, sondern um performing religion. Ausübung von Religion hat dabei immer Vorrang vor deren Einübung. Mit der Unterscheidung von doing und performing fordert der Performance-Theoretiker Marvin Carlson die mitlaufende Reflexion als Bestandteil jedweder Performance ein: „The difference between doing and performing [...] would seem to lie not in the frame of theatre versus real life but in an attitude – we may do actions unthinkingly, but when we think about them, this introduces a consciousness that gives them the quality of performance.“⁹

Die besondere Gestaltungsaufgabe der religionspädagogischen Lehrpersonen besteht nun darin, dafür Sorge zu tragen, dass diese Reflexion auch tatsächlich passieren kann – und

7 Vgl. Koch, Gerd/Naumann, Gabriela/Vaßen, Florian (Hg.): Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten, Berlin – Milow 1999.

8 Vgl. Beck, Johannes/ Holkenbrink, Jörg/Kehl, Anne (Hg.): Tragt Masken, schont das eigene Gesicht. Das Theater der Versammlung. Performance zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst, Bremen 1996.

9 Carlson, Marvin: Performance: a critical introduction, London – New York 1996, 4.

wenn es en passant ist. Dazu benötigen die Lehrpersonen nach Martina Kumlehn eigene religiöse Stilkompetenz, Alteritätskompetenz und Übergangskompetenz,¹⁰ die sich im Begriff der Transdifferenzkompetenz zusammenfassen lassen. Transdifferenzen schreiben die wahrgenommenen Differenzen nicht einfach fest, sondern verändern sie und lösen sie so aus binären Konstrukten, in denen es immer zu Gewinnern (meist sehr wenigen) und Verlierern (meist massenhaft) kommt. Die religionspädagogisch breit rezipierten Kategorien des Eigenen und des Fremden führen genau diese Gefahr des Binären mit sich. „Die Theorie des Performativen weist gewisse strukturelle Ähnlichkeiten auf zum theologischen Modell der Trinität. Diese Korrespondenz darf nicht in irgendeinem ursächlichen Sinn verstanden werden. Es geht eben um Analogie und nicht um Kausalität.“¹¹

Gegenüber binären Konstrukten betont Transdifferenz „ein Feld des Dazwischen“, in

dem sich „gerade auch all das Widerspenstige wahrnehmen lässt“¹², „das sich gegen die Einordnung in die Polarität binärer Differenz sperrt, weil es gleichsam quer durch die gezogenen Grenzlinien hindurch geht und die ursprünglich eingeschriebene Differenz ins Oszillieren bringt, ohne sie jedoch aufzulösen“¹³. Kumlehn beschreibt die hoch sensible Umsicht, mit der ein solches Oszillieren, „Schwanken“, Abweichen didaktisch in Szene zu setzen ist, wenn es Menschen an- und aufregen soll, damit sie sich stören, infrage stellen und bewegen lassen zur Metanoia, zum Umdenken, zur Umkehr. Für diese religionspädagogische Richtungsangabe hat mir der Gärtnersche Begriff einer perturbierenden Religionspädagogik sehr gut gefallen, auch wenn ich mich in guter Freudscher Manier zunächst verlesen hatte: pubertierende Religionspädagogik. Aber vielleicht hängt beides in seiner umwälzenden Kraft der Umordnung¹⁴ auch viel enger zusammen, als uns lieb ist.

*Dr. Harald Schroeter-Wittke
Professor für Didaktik der Evangelischen
Religionslehre mit Kirchengeschichte
am Institut für Evangelische Theologie
der Fakultät für Kulturwissenschaften
der Universität Paderborn,
Warburger Straße 100, 33098 Paderborn*

10 Vgl. Kumlehn, Martina: Religiöse Kompetenz – Alteritätskompetenz – Übergangskompetenz. In: Dressler, Bernhard / Klie, Thomas / Dies. (Hg.): Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung, Stuttgart 2012, 283–299.

11 Zilleßen 2008 [Anm. 1], 37.

12 Kumlehn 2012 [Anm. 40], 296.

13 Löscher, Klaus: Begriff und Phänomen der Transdifferenz: Zur Infragestellung binärer Differenzkonstrukte. In: Allolio-Näcke, Lars / Kalscheuer, Britta / Manzeschke, Arne (Hg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz, Frankfurt a.M./New York 2005, 26–52, 27; vgl. dazu weiterführend auch Kalscheuer, Britta / Allolio-Näcke, Lars (Hg.): Kulturelle Differenzen begreifen. Das Konzept der Transdifferenz aus interdisziplinärer Sicht, Frankfurt a.M./New York 2008.

14 Vgl. Schroeter, Harald: „Wer hören will, muß fühlen“ – Musikalische Seelsorge als Kunst der Umordnung. In: PTh 89 (2000) 219–234.

Differente Unterschiede

Zum Unterschied zwischen konfessionell-kooperativem und interreligiösem Lernen

Sabine Pemsel-Maier

1. Sensibilisierungen: Religion und Konfession in der Elementarbildung

1.1 Konfessionelle Differenzen spielen keine Rolle

Im Fokus religiöser Elementarbildung steht interreligiöse Bildung: Interreligiöses Lernen hat in Tageseinrichtungen für Kinder zunehmende Bedeutung gewonnen, interkulturelle und interreligiöse Fortbildungsangebote erfreuen sich bei Erzieherinnen großen Zuspruchs. Auch das religionspädagogische Forschungsinteresse gilt dem interreligiösen Lernen und der Frage, wie Kinder *religiöse* Differenz wahrnehmen.

Während viele Kinder bis zum Schuleintritt reflektierte Erfahrungen mit verschiedenen Religionen machen, ist dies im Blick auf unterschiedliche Konfessionen nicht oder kaum der Fall. Die Kategorie ‚Konfession‘ spielt in der Lebenswelt von Kindern in aller Regel keine Rolle, vielfach auch dann nicht, wenn sie eine konfessionelle Kindertagesstätte in kirchlicher Trägerschaft besuchen. Denn auch diese pflegen nicht notwendigerweise ein eindeutig erkennbares katholisches oder evangelisches Profil, sondern legen häufig eher Wert auf eine erkennbar *christliche* Ausrichtung. Dies ist keine Vernachlässigung ihres Auftrags, sondern bedingt durch den Relevanzverlust von Konfessionalität und durch die Heterogenität der betreffenden Kinder und Eltern; zum Teil ist es auch lokalen Bedingungen geschuldet, wenn staatliche

Einrichtungen fehlen und kirchliche Kitas ein Angebot ‚für alle‘ bieten (müssen). Wie Kinder im Vorschulalter konfessionelle Differenzen wahrnehmen und ob überhaupt, ist so gut wie nicht erforscht. Entsprechende Untersuchungen des amerikanischen Entwicklungspsychologen Elkind zum Konfessionsverständnis zwischen fünf und vierzehn Jahren liegen nicht nur über 50 Jahre zurück, sondern reichten seinerzeit für die Gruppe der Fünf- und Sechsjährigen über sehr allgemeine Aussagen wie „a catholic is a person“ nicht hinaus.¹ Schweitzer und Biesinger heben mit ihren Beobachtungen am Schulbeginn vor allem auf die Fähigkeit bzw. Unfähigkeit zur Zuordnung zu einer bestimmten Konfession ab.² Inhaltliche Vorstellungen von Konfession bleiben nachweislich am Ende

- 1 Elkind, David: The child's conception of his religious denomination. II. The Catholic child. In: Journal of Genetic Psychology 101 (1962) 185–193; Ders.: The child's conception of his religious denomination. III. The Protestant child. In: Journal of Genetic Psychology 103 (1963) 91–304. Elkind befragte im Jahr 1961 in Orientierung an Piaget 280 katholische Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren, im Jahr 1963 300 evangelische Kinder zwischen fünf und vierzehn Jahren zu ihrem Verständnis von Konfession. ‚Katholisch‘ und ‚evangelisch‘ wurde dabei von den älteren Kindern vor allem als Bezeichnung für eine Gruppe verstanden, die sich durch spezifische Verhaltensweisen und Handlungen auszeichnet.
- 2 Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert / Boschki, Reinhold u. a.: Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg – Gütersloh 2002, 29–32.

der ersten Klasse noch diffus; „Die Bekanntheit der Begriffe bedeutet nicht, dass sie von den Kindern auch erläutert werden könnten.“³

1.2 Zugänge zu Religion und Konfession beim Schuleintritt: Empirische Einblicke

Konfession wird mit dem Schuleintritt zunächst nur *formal* relevant, sofern Kinder konfessionellen Religionsunterricht, gleich ob konfessionell getrennt oder kooperativ, besuchen, weil sie sich dann einer Konfession zuordnen müssen. Sie wird als Unterrichtsthema dann aber auch inhaltlich relevant. Zur mehr oder weniger vertrauten interreligiösen Differenz tritt nun die fremde konfessionelle Differenz.

Wie nehmen Kinder auf diesem Hintergrund das Nebeneinander von katholischem, evangelischem, ggf. auch orthodoxem Religionsunterricht einerseits und islamischem oder jüdischem Religionsunterricht andererseits wahr? Können sie ‚Konfession‘ von ‚Religion‘ unterscheiden? Einblicke gibt eine kleine explorativ-induktiv angelegte Studie⁴, für die im Sommer 2015 dreißig Vorschüler/-innen in Baden-Württemberg kurz vor ihrem Schuleintritt interviewt wurden. Zehn Kinder gehörten einer staatlichen Kita an, in der nach Auskunft der Leitung keine explizit (inter-)religiöse Bildung betrieben wurde, obwohl der geltende Orientierungsplan religions-sensible Bildung vorsieht. Zehn gehörten einer katholischen Kita an, zu deren Leitbild die religiöse und interreligiöse Bildung zählt und die sich nach Auskunft der Leitung als ‚christlich‘ versteht, ohne dabei ein spezifisch katholisches Profil zu verfolgen. Zehn Kinder stammten aus einer evangelischen Kita, die nach Auskunft der

Leitung auf das Label ‚evangelisch‘ großen Wert legt. Alle drei Probandengruppen umfassten katholische, evangelische und konfessionslose Kinder, aber keine Angehörigen anderer Religionen.⁵

Die Unterschiede zwischen den drei Gruppen waren insgesamt marginal. Angesprochen auf andere Religionen nannten fast alle Kinder „türkisch“ oder „moslemisch“, Letzteres nicht immer korrekt ausgesprochen, und nahmen damit die häufig zu beobachtende Identifizierung von Religion und Nationalität vor. Die Begriffe ‚katholisch‘ und ‚evangelisch‘ hatten die meisten noch nie gehört. Kaum ein Kind konnte sich oder seine Familie konfessionell zuordnen; von den Konfessionslosen gaben allerdings fast alle an, dass sie „nichts“ seien oder „nicht in die Kirche gehen“. Viele assoziierten mit ‚katholisch‘ und ‚evangelisch‘ auch Fremdsprachen bzw. Nationalitäten, eine Reihe von Kindern „andere Religionen“, und zwar vor allem aufgrund des sprachlichen Gleichklangs: „italienisch – evangelisch – türkisch“. Einige wussten von ihren älteren Geschwistern, dass sie demnächst in der Schule katholische oder evangelische „Reli“ haben werden und dass es dort „dreimal Reli“ gibt: „katholisch“, „evangelisch“, „moslimsch“.

3 Ebd., 25.

4 Perspektiven von Kindern beim Schuleintritt auf Religion und Konfession: <https://www.ph-freiburg.de/theologie/katholische-theologie/mitglieder/prof-dr-sabine-pemsel-maier/forschungsschwerpunkte-und-forschungsprojekte.html> (Stand: 23.04. 2017).

5 Die Befragung erfolgte mit Hilfe von halboffenen, leitfadengestützten Interviews, die zwischen sieben und vierzehn Minuten dauerten, jeweils eingeleitet durch eine warming up-Frage und unterstützt durch eine Handpuppe, der die Kinder bereitwillig antworteten. Die Fragen zielten einerseits auf mögliche Ansatzpunkte im Verständnis der Begriffe ‚katholisch‘ und ‚evangelisch‘, andererseits auf die Kenntnis anderer Religionen. Die Interviews wurden aufgezeichnet, nach den Kriterien der sprachwissenschaftlich etablierten Gesprächsanalyse transkribiert und nach den Regeln der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

1.3 Problemanzeige:

Konfession = Religion?

Selbstverständlich ist die Studie von begrenzter Aussagekraft, allein schon aufgrund ihres geringen Umfangs. Wohl aber gibt sie zu denken. Zum einen gibt sie – wieder einmal mehr – Gelegenheit, die konfessionelle Trennung *besonders* im Anfangsunterricht, aber auch anderweitig, kritisch zu hinterfragen, und zwar um der Schüler/-innen willen. Gerade für eine erste Anbahnung christlichen Bewusstseins, im Unterschied zum islamischen oder jüdischen, erscheint die Erfahrung des Gemeinsamen wichtiger als konfessionelle Differenzierungen. Zu denken gibt zum anderen die Identifizierung von Konfession und Religion. Es ist anzunehmen, dass sich für die betreffenden Kinder die Zuordnung von beidem im Lauf ihrer Schulzeit klären wird. Als Frage bleibt die Verhältnisbestimmung von interreligiösem und interkonfessionellem Lernen, nicht nur für die Elementarpädagogik, sondern auch und besonders im Blick auf den Religionsunterricht.

2. Bestandsaufnahme:

Interreligiöses und interkonfessionelles Lernen im RU

2.1 Interreligiöses Lernen als Erweiterung interkonfessionellen Lernens

In Bezug auf den Lernort Schule erlebt nicht nur interreligiöses Lernen einen Boom, sondern wächst zugleich die Aufmerksamkeit für konfessionell-kooperative Lernprozesse und mit ihr das Plädoyer für einen konfessionell-kooperativ erteilten Religionsunterricht. Die jeweiligen religionspädagogischen Diskurse wurden zunächst im Wesentlichen getrennt geführt. Konfessionell-kooperativer Unterricht ist eine andere Organisationsform als interreligiös ausgerichteter Unterricht und hat nicht oder zumindest nicht vorrangig die Erörterung interreligiöser Lernprozesse und Lernchancen im Blick. Umgekehrt spielen konfessionelle Unterschiedlichkeiten in inter-

religiösen Lernformen keine wesentliche Rolle, gleich ob es sich um innerchristliche Differenzen oder um islamische Glaubensunterschiede handelt. Andererseits werden beide Diskurse in letzter Zeit eng miteinander verknüpft, indem eine Reihe von Beiträgen zur konfessionellen Kooperation betont, dass die Prinzipien und methodischen Arrangements des konfessionell-kooperativen Lernens auf interreligiöse Lernprozesse hin ausgeweitet werden können; entsprechend verstehen sie interreligiöses Lernen als *Erweiterung* interkonfessionellen Lernens.⁶

6 Vgl. Kürzinger, Kathrin / Naurath, Elisabeth: Positionieren, Vergleichen, Kooperieren, Harmonisieren oder Abgrenzen? Was konfessionell-kooperativer Religionsunterricht von der Komparativen Theologie lernen kann und umgekehrt. In: Burrichter, Rita / Langenhorst, Georg / von Stosch, Klaus (Hg.): *Komparative Theologie. Herausforderung für die Religionspädagogik*, Paderborn 2015, 159–172; Altmeyer, Stefan / Tautz, Monika: Der Religionsunterricht als Ort komparativer Theologie? In: Ebd., 113–140, 133; von Stosch, Klaus: *Komparative Theologie und Religionspädagogik. Versuch einer Replik und Bestandsaufnahme aus komparativ fundamentaltheologischer Sicht*. In: Ebd., 279–301, 300; Gärtner, Claudia: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn 2015, 172. Von einer „Analogie“ zwischen beiden spricht Kuld, Lothar: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Mögliche Konsequenzen für die ReligionslehrerInnenausbildung. In: Krobath, Thomas / Ritzer, Georg (Hg.): *Ausbildung von ReligionslehrerInnen: konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig*, Wien – Münster 2014, 243–262, 246; Schambeck, Mirjam: Der Religionsunterricht als Lernort religiöser Differenz in einer plural gewordenen Gesellschaft. In: Rpb 74/2016, 93–104, 99. Dagegen Gennerich, Carsten / Mokrosch, Reinhold: Von der konfessionellen Kooperation zum religions-kooperativen Religionsunterricht? Empirische Befunde zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Niedersachsen. In: Loccumer Pelikan 4/15, 153–156. Beide kommen aufgrund von Vorbehalten der befragten Lehrkräfte zu dem Schluss: „Ein religions-kooperativer Religionsunterricht stellt keine einfache Erweiterung der konfessionellen Kooperation dar. Kooperation zwischen Religionen ist grundverschieden von Kooperation zwischen Konfessionen.“ (156)

2.2 Didaktische Modellierungen und theoretische Fundierung

In beiden Fällen geht es um die produktive Erschließung von Differenz. Dies erfordert ähnliche didaktische Modellierungen: Methoden, Sozialformen, Lehr- und Lernarrangements, die auf Kooperation setzen und die Gemeinsamkeiten wie Unterschiede herausarbeiten: team teaching, Wechsel-, Wahl- oder Delegationsunterricht aufseiten der beteiligten Lehrkräfte oder Dozierenden, Begegnungslernen, gemischte Partner- und Gruppenarbeit, Gruppenpuzzle, Experteninterviews u. a. m. auf Seiten der Schüler/-innen. Phänotypisch ist an einer Lerngruppe nicht zu erkennen, ob sie interkonfessionell oder interreligiös arbeitet.

Über die didaktische Modellbildung hinaus reichen Vorschläge für eine gemeinsame theologische Modellbildung. Noch gibt es keine einheitliche Beurteilung der Komparativen Theologie,⁷ doch es sind Tendenzen erkennbar, sie sowohl zur Fundierung interreligiösen Lernens als auch „für eine theoretische Fundierung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts“⁸ heranzuziehen: „Vergleicht man die genannten Ziele der Komparativen Theologie mit der [...] Zielvereinbarung der Diözesen und Landeskirchen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Baden-Württemberg, so fallen sofort große Ähnlichkeiten auf. Hier wie dort werden ein tieferes Verständnis und Bewusstsein der eigenen Religion bzw. Konfession sowie die authentische Begegnung miteinander gefordert. Die Unterschiede zwischen beiden bestehen zunächst darin, dass sich die Zielvereinbarung der Kirchen lediglich auf die andere Konfession bezieht, wäh-

rend die Komparative Theologie andere Religionen im Blick hat.“⁹ Nicht nur die Ziele erscheinen ähnlich, sondern auch die Schritte auf dem Weg dorthin: Wahrnehmung, Wertschätzung und Würdigung von Andersheit, das Bemühen um vorurteilsfreie Begegnung auf Augenhöhe, die Bereitschaft und Befähigung zum Dialog, Lernen am Anderen für das Eigene, das Eigene angesichts des Anderen (besser) verstehen und dabei die bleibende Andersheit des Anderen respektieren u. a. m.

Zwar machen Vertreter/-innen dieser Überzeugung auch auf die Grenzen dieses Vergleiches aufmerksam – so sei etwa die vergleichende Perspektive im konfessionell-kooperativen Unterricht „weit weniger ausgeprägt“¹⁰, das konfessorische Element hingegen dort „weit wichtiger“¹¹ –, doch „für eine weitreichende didaktische Reflexion des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts bietet sich [...] das Konzept der Komparativen Theologie an, da dieses einen echten Dialog auf Augenhöhe mit authentischen Vertreterinnen und Vertretern intendiert sowie das Eigene in der Auseinandersetzung mit dem Fremden besser verstehen lernen will.“¹²

2.3 Realisiert im Modell der kooperierenden Fächergruppe

Realisiert und institutionalisiert ist die Verbindung von interreligiösem und interkonfessionellem Lernen im Unterrichtsmodell der kooperierenden Fächergruppe, in der katholische und evangelische Religionslehre, islamische Religionslehre, jüdische Religionslehre und Ethik/Philosophie in einem Wechsel von getrennten und gemeinsamen Lernphasen zusammenarbeiten. Die kooperierende Fächergruppe wurde von der EKD als adäquates

7 Die einzelnen Beiträge im Band von *Burrichter/Langenhorst/von Stosch* 2015 [Anm. 6] diskutieren sie durchaus kontrovers. So ist *Langenhorst, Georg*: Religionspädagogik und Komparative Theologie, 89–110, eher zurückhaltend; andere Autorinnen und Autoren positionieren sich zu dieser Frage gar nicht.

8 *Kürzinger/Naurath* 2015 [Anm. 6], 165.

9 Ebd.

10 Ebd., 169.

11 Ebd., 170.

12 Ebd., 172.

Modell für den Religionsunterricht vorgeschlagen¹³ und in verschiedenen Unterrichtsprojekten realisiert. In besonderer Weise wird sie für die Hochschuldidaktik fruchtbar gemacht an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems¹⁴ sowie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg¹⁵, dort in Kooperation mit der Hochschule für Jüdische Studien und dem Institut für Islamische Theologie der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Dabei wird ein und dasselbe Thema von den beteiligten Fächern bzw. Wissenschaftsdisziplinen zunächst getrennt erarbeitet und dann den anderen präsentiert; eine gemeinsame Phase der Begegnung und des Dialogs schließt sich an.¹⁶ In der Heidelberger Dokumentation der Beiträge zu den Themen „Wer ist der Mensch?“¹⁷ und „Hoffnung über den Tod hinaus“¹⁸ stehen jeweils ein katholischer und ein evangelischer Beitrag in einer Reihe mit dem jüdischen und islamischen sowie mit einem Beitrag aus der Perspektive der Philosophie bzw. Ethik. Das übergeordnete Stichwort lautet „Interreligiöses Begegnungs-

lernen“¹⁹; der interkonfessionelle Aspekt wird hier nicht erwähnt. Auch die Evaluationen heben in erster Linie auf interreligiöse Differenzen ab; die Frage nach Erkenntniszuwachs in Bezug auf die eigene oder andere Konfession spielt nur am Rand eine Rolle.²⁰

2.4 Parallelisierung von Religion und Konfession

Sowohl in den Vorschlägen, die Prinzipien der konfessionellen Kooperation auf interreligiöse Lernprozesse hin auszuweiten, als auch in der kooperierenden Fächergruppe, gleich ob in der Schule oder in der Hochschuldidaktik realisiert, werden Konfession und Religion parallelisiert. Sie werden damit nicht identifiziert, aber auf ein und derselben Ebene angesiedelt. Ebenso firmieren unter dem Stichwort ‚religiöse Differenz‘ sowohl interkonfessionelle als auch interreligiöse Differenzen. Mit dieser Beobachtung wird nicht behauptet, dass die betreffenden Schüler/-innen oder Studierenden am Ende nicht über die Kompetenz verfügen, zwischen Religion und Konfession zu differenzieren. Die Feststellung der Parallelisierung bezieht sich vielmehr auf den *Modus der Darstellung* der beiden christlichen Konfessionen im Konzert der Religionen und auf die Art und Weise, wie Konfessionen und Religionen in solchen Lernarrangements ins Spiel gebracht werden, nämlich ohne weitere Differenzierung.

13 *Kirchenamt der EKD* (Hg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh 1994, v.a. 5.3: www.ekd.de/download/identitaet_und_verstaendigung_neu.pdf (Stand: 12.01.2017).

14 Vgl. <http://www.kphvie.ac.at/home.html> (Stand: 12.01.2017) sowie die meisten Beiträge in: *Krobath / Ritzer* 2014 [Anm. 6].

15 Vgl. <http://www.ph-heidelberg.de/katholische-theologie-religionspaedagogik/personen/lehrende/boehme/forschungsprojekte.html> (Stand: 23. 04. 2017).

16 Ausführlich *Boehme, Katja*: Interreligiöses Lernen in der Lehrerbildung. Zum Konzept der Kooperierenden Fächergruppe in der Hochschuldidaktik. In: *Dies.* (Hg.): *Wer ist der Mensch? Anthropologie im interreligiösen Lernen und Lehren*, Berlin 2013, 233–253.

17 Ebd.

18 *Boehme, Katja* (Hg.): *Hoffnung über den Tod hinaus? Eschatologie im interreligiösen Lernen und Lehren*, Heidelberg 2015.

19 Vgl. <https://www.ph-heidelberg.de/zq-interreligioeses-begegnungslernen.html> (Stand: 12.01.2017); diesen Titel trägt auch das zu erwerbende Zertifikat.

20 *Boehme, Katja / Brodhäcker, Sarah*: „Das Beste war, dass wir ins Gespräch gekommen sind ...“. Zu den Ergebnissen einer Evaluation der Kooperierenden Fächergruppe in der Lehrerbildung. In: *Boehme* 2013 [Anm.16], 255–275; *Dies.*: „Im Gespräch ist es mir nochmals deutlich geworden, was wichtig für die Sichtweise meiner Religion ist ...“. In: *Boehme* 2015 [Anm. 18], 133–149.

3. Differenzhermeneutische Überlegungen

Auf den ersten Blick erscheint diese Parallelisierung bestechend. Auf den zweiten Blick stellt sich die Frage, ob eine solche Parallelisierung sachlich und inhaltlich angemessen ist: Geht es bei den genannten Differenzen nur um marginale Unterschiede, um die Differenz von „global“ hier und „eher lokal“ dort,²¹ gar um eine Frage von ‚leichter‘ oder ‚schwieriger‘? Oder sind die beiden Differenzen differenter, als es auf den ersten Blick den Anschein haben mag? Die folgenden differenzhermeneutischen Überlegungen haben zum Ziel, diese Frage auszuloten.

3.1 Unterschiedliche Bezugswissenschaften

Die erste Überlegung ist wissenschaftstheoretischer Art und betrifft die Bestimmung der Bezugswissenschaften. Die klassische Bezugsdisziplin für konfessionell-kooperative bzw. ökumenische Lernprozesse war und ist nach wie vor die Ökumenische Theologie. Ob die Komparative Theologie diese Rolle innerhalb der Religionstheologie für das interreligiöse Lernen einnehmen wird, ist offen; auf jeden Fall dient sie bislang als „kriteriale Orientierung“²². Beide Disziplinen stehen für unterschiedliche Perspektiven: Komparative Theologie argumentiert fundamentaltheologisch, Ökumenische Theologie binnentheologisch-dogmatisch. So wenig wie die Ökumenische Theologie ihren einstmals artikulierten Anspruch auf die „Große Ökumene“, wie der interreligiöse Dialog auch bezeichnet wurde, aufrechterhalten konnte²³ –

und zwar deswegen, weil sie reflektiert hat, dass sie mit ihrem Ansatz und Methodenrepertoire zur Klärung interreligiöser Differenzen nicht zu reichend beitragen kann –, so wenig kann umgekehrt die sog. „Kleine Ökumene“ unter die dominierende interreligiöse Perspektive subsumiert werden. Hier hat ein eigentümlicher Umkehrprozess stattgefunden von der Dominanz des Ökumene-Begriffs bis hin zu seiner weitgehenden Verdrängung, besonders in religionspädagogischen Kontexten. Umso mehr gilt es, neben der Komparativen Theologie bzw. Religions-theologie als Bezugswissenschaft des interreligiösen Lernens die Ökumenische Theologie als Bezugswissenschaft des konfessionell-kooperativen Unterrichts zur Geltung zu bringen.

Beide Disziplinen bedienen sich unterschiedlicher Methoden. Komparative Theologie stellt das Vergleichen in den Mittelpunkt, ökumenische Theologie die Suche nach (Lehr-)Konsens und Konvergenz. Dabei lebt die Konsensökumene von der Überzeugung, dass sich zahlreiche, wenngleich nicht alle konfessionellen Differenzen aufarbeiten lassen, weil sie auf Missverständnissen beruhen oder rein historischer Natur waren oder die anderskonfessionelle Position nicht mehr treffen, weil diese sich weiterentwickelt hat. Interreligiöse Divergenzen lassen sich dagegen durch Gespräche nicht nur nicht aufheben, sondern ein solches Unterfangen wäre geradezu Ausdruck mangelnden Respekts vor der anderen Religion.

21 Kürzinger / Naurath 2015 [Anm. 6], 170.

22 Von Stosch 2015 [Anm. 6], 281.

23 Sauer, Ralph: Ökumene und ökumenisches Lernen. In: Ders. / Mokrosch, Reinhold (Hg.): Ökumene im Religionsunterricht. Glauben lernen im evangelisch-katholischen Dialog, Gütersloh 1994, 12–27, 14, unterschied seinerzeit, 1. ein engeres, interkonfessionelles Ökumeneverständnis; hier geht es um die Einheit der getrennten Kirchen (die kleine Ökumene); 2. die Ökumene der Einen Menschheit und der Einen

Welt, die besonders von der Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen gefordert wird (die große Ökumene); 3. die Abrahamitische Ökumene von Judentum, Christentum und Islam; 4. die Ökumene der Weltreligionen (interreligiöser Dialog).“ Dass die Rede von der „großen Ökumene“ gerade im populärwissenschaftlichen Kontext nicht in Vergessenheit geraten ist, zeigt <http://www.tagesspiegel.de/politik/pilgerfahrt-nach-mekka-mesut-oezil-und-die-ganz-grosse-oekumene/13637808.html> (Stand: 6.11.2016)

Aus den genannten Gründen sind die beiden theologischen Bezugswissenschaften weit davon entfernt, einen ähnlich engen Schulterchluss zu vollziehen, wie interreligiöses und interkonfessionelles Lernen dies tun. Für die Religionstheologie, von Stosch ausgenommen,²⁴ ist Konfession kein relevanter Untersuchungsgegenstand. Anders verhält es sich mit der Ökumenischen Theologie, die zunehmend beginnt, die Frage zu reflektieren, was geschieht, „wenn Ökumene den Religionen begegnet“²⁵. Indes macht sie genau in diesem Zusammenhang auf die jeweils unterschiedlichen Paradigmen dieser Begegnung aufmerksam.²⁶

3.2 Differente Differenzen

3.2.1 Nur graduell?

Dass zwischen konfessionellen und interreligiösen Differenzen graduelle Unterschiede bestehen, nämlich ein Mehr oder Weniger an Gemeinsamkeit bzw. Fremdheit, liegt auf der Hand. Auch wenn womöglich auf evangelische Schüler Muslime, die den Ramadan strikt einhalten, weniger irritierend wirken als katholische Marienverehrerinnen: Auf's Gesamte gesehen ist das Moment des Fremden, Irritierenden, Verstörenden in anderen Religionen ausgeprägter, sind andere christliche Konfessionen vertrauter,

die altkatholische und evangelische mehr als die orthodoxe. Toleranz gegenüber dem Fremden, Anerkennung oder gar Wertschätzung sind dadurch in unterschiedlichem Maße gefordert. Auch wenn ein eigenes Konzept der Toleranzökumene entwickelt wurde²⁷ und Toleranz als Zielsetzung interkonfessioneller Lernprozesse genannt wird, ist Intoleranz zwischen katholischen, evangelischen und ggf. orthodoxen Schülern, von Ausnahmen abgesehen, nicht ein wirklich zentrales Problem. Mögen Mitschülerinnen, die an einer Fronleichnamsprozession teilnehmen, „abgespaced“ erscheinen – dass die anderen, wie früher, ihr Radio auf Höchstlautstärke drehen, um die Gesänge auf der Straße zu übertönen, kommt kaum mehr vor. In weit höherem Maße gefordert ist Toleranz gegenüber Mitschülerinnen, die aus religiösen Gründen die Teilnahme am Schwimmunterricht ablehnen, oder Mitschülern, die eine Kipa tragen.

3.2.2 Prinzipielle Differenzen

Keineswegs sind jedoch *alle* Differenzen gradueller Art bzw. Ausdruck eines ‚Mehr oder Weniger‘. Vielmehr bestehen zwischen interreligiösen und interkonfessionellen Differenzen *prinzipielle* Unterschiede.²⁸

Prinzipiell unterschiedlich ist der *Ausgangspunkt*: Die christlichen Konfessionen haben ihren gemeinsamen Ursprung in Jesus Christus – „ein Herr, ein Glaube, eine Taufe“ (Eph 4,5); dieser Ursprung muss in konfessionell-kooperativen Lernprozessen zum Tragen kommen. Die Vielzahl der Religionen kann sich dagegen nicht auf

24 Von Stosch, Klaus: Komparative Theologie und Religionspädagogik. Versuch einer Replik und Bestandsaufnahme aus komparativ fundamentaltheologischer Sicht. In: Burrichter/ Langenhorst/von Stosch 2015 [Anm. 6], 298–300.

25 Pierce, Andrew / Schuegraf, Oliver (Hg.): Den Blick weiten: Wenn Ökumene den Religionen begegnet. Tagungsbericht der 17. Wissenschaftlichen Konsultation der Societas Oecumenica, Leipzig 2014.

26 Besonders Vähäkangas, Mika: Interreligious und Interchurch Debates. In: Pierce/Schuegraf 2014 [Anm. 25], 51–70, sowie die drei Beiträge von John D'Arcy May, Michael Jackson und Konrad Raiser mit dem jeweils gleichen Titel: Only Connect? Ecumenism encounters the Religions. In: Ebd., 313–328, 329–338, 339–348.

27 Wrogemann, Henning: Ökumene in der Perspektive einer Theorie der Toleranz. In: Krech, Hans / Hahn, Udo (Hg.): Ökumenische Konzeptionen und Perspektiven, Hannover 2007, 41–75.

28 Zum Folgenden grundlegend: Nüssel, Friederike / Sattler, Dorothea: Einführung in die Ökumenische Theologie, Darmstadt 2008; Oeldemann, Johannes: Einheit der Christen – Wunsch oder Wirklichkeit? Kleine Einführung in die Ökumene, Regensburg 2009.

einen gemeinsamen Ursprung berufen. Dies gilt gleichermaßen für die drei abrahamischen Religionen, wenngleich christliche Rezeptionen von Nathans Ringparabel diese Vorstellung bisweilen nahelegen. Die Ökumenische Theologie geht aufgrund des gemeinsamen Ursprungs von einem Grundkonsens im Glauben aus, der stärker ist als alle bestehenden Dissense, weil die Trennung im Christentum nicht bis an die Wurzel reichte. Einen ‚Grundkonsens der Religionen‘ gibt es dagegen nicht. *Prinzipiell unterschiedlich* ist darum *die Art der Trennung*: Im einen Fall ist es eine Trennung im Glauben, im anderen Fall Kirchentrennung. *Prinzipiell unterschiedlich* ist die theologische *Beurteilung der Pluralität* von Religionen und Konfessionen: Auch wenn in einer Zeit, in der Pluralität vor allem als Bereicherung wahrgenommen wird, zunehmend weniger Christen, am allerwenigsten Kinder und Jugendliche, die getrennte Christenheit als Gegenstand der Irritation oder gar Ärgernis empfinden: Sie bleibt theologisch ein Ärgernis und es bleibt das Faktum der Spaltung, die die Einheit beeinträchtigt, auf katholischer Seite in besonderer Weise erfahrbar in dem – für die meisten Christen nicht mehr nachvollziehbaren – Verbot, am evangelischen Abendmahl teilzunehmen. Der Religionsplural dagegen ist kein Ärgernis oder Stein des Anstoßes, den es zu beseitigen gilt. In der Folge sind für die christlichen Kirchen Ökumene und konfessionelle Kooperation kein beliebiges Unterfangen, das man ggf. auch aufgeben kann, sondern bleibende Verpflichtung.²⁹

Die unterschiedlichen Ausgangspunkte ziehen *prinzipiell unterschiedliche Zielvorstellungen* nach sich, auf der kirchlichen Makroebene

ebenso wie auf der individuellen Mikroebene.³⁰ In der Ökumene hat sich das Prinzip der ‚Einheit in Vielfalt‘ oder ‚Einheit in versöhnter Verschiedenheit‘ durchgesetzt, auch wenn verschiedene Konfessionen unterschiedliche Kriterien an diese Einheit anlegen und nicht klar ist, wie und ob überhaupt sie institutionell realisiert werden kann und soll. ‚Einheit‘ ist kein Ziel interreligiöser Verständigung – wohl aber Friede, Verständigung, Konvivenz, bis hin zu einem gemeinsamen Weltethos.³¹ Friede unter den christlichen Konfessionen war in der Geschichte das große Ziel nach jahrhundertelangen Streitigkeiten und einem Dreißigjährigen Krieg, ist aber mittlerweile eingelöst, von gewalttätiger Funktionalisierung der Konfessionsdifferenzen wie im Nordirlandkonflikt abgesehen. Der Einwand ist berechtigt, dass das kirchliche Ziel ‚Einheit‘ für die meisten Christen und erst recht für Schüler/-innen weitgehend bedeutungslos ist. Anders verhält es sich mit der individuellen Mikroebene: Hier spielt der Gedanke der *Bereicherung* der eigenen Spiritualität durch andere Konfessionen eine nicht unwichtige Rolle.

4. Didaktische Implikationen

Weder interreligiöses noch interkonfessionelles Lernen bildet die jeweilige Bezugswissenschaft ab; die Religionspädagogik bringt nicht einfach die Erkenntnisse Komparativer und Ökumenischer Theologie zur praktischen Anwendung. Dennoch können differenzherme-

29 Vgl. Johannes Paul II.: Enzyklika ‚Ut unum sint‘, 25. Mai 1995, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1995, 6: „Mit dem II. Vatikanischen Konzil hat sich die katholische Kirche unumkehrbar dazu verpflichtet, den Weg der Suche nach der Ökumene einzuschlagen und damit auf den Geist des Herrn zu hören, der uns lehrt, aufmerksam die ‚Zeichen der Zeit‘ zu lesen.“

30 Ausführlich Hintzen, Georg/Thönissen, Wolfgang: Kirchengemeinschaft möglich? Einheitsverständnis und Einheitskonzepte in der Diskussion, Paderborn 2001.

31 Vgl. Ökumenischer Rat der Kirchen: Ökumenische Erwägungen zum Dialog und zu den Beziehungen mit Menschen anderer Religionen (2003): <https://www.oikoumene.org/de/resources/documents/programmes/interreligious-dialogue-and-cooperation/interreligious-trust-and-respect/ecumenical-considerations-for-dialogue-and-relationships-with-people-of-other-religions> (Stand: 23.02.2017).

neutische Unterschiede didaktisch nicht völlig eingeebnet werden. Dies spricht keineswegs gegen den Einsatz analoger Lehr- und Lernformen, sondern fordert vielmehr, die Unterschiede anderweitig, vor allem auf der Inhalts- und Reflexionsebene, aber auch in performativer Hinsicht zur Geltung zu bringen.

Den Unterschieden gerecht wird eine differenzierte *didaktische Rahmung*, die in der Einführung und in der abschließenden Reflexion solcher Lernprozesse transparent macht, mit wem, aus welchen Gründen und mit welcher Zielsetzung Begegnung und Dialog geschieht. Vor allem in der Sekundarstufe hat die Reflexion auf die unterschiedlichen Begründungen für die Notwendigkeit interreligiösen und interkonfessionellen Lernens sowie auf die jeweiligen Ausgangspunkte und Ziele ihren Ort.

Den Unterschieden wird eine Didaktik gerecht, die Differenzierungen vornimmt im Modus der Darstellung: Konfessionell-kooperatives Lernen ist *ein Lernen am gleichen Gegenstand aus verschiedener Perspektive*.³² Interreligiöses Lernen bearbeitet *unterschiedliche Gegenstände*. Ein reich geschmückter katholisch-barocker und ein karger evangelisch-reformierter Kirchenraum mögen noch so verschieden aussehen – sie sind doch beide als christliche Kirchen identifizierbar und damit gemeinsamer Gegenstand in unterschiedlicher Perspektive. Kirche

und Moschee dagegen sind unterschiedliche ‚Gegenstände‘ und die Moschee nicht einfach eine ‚Art Kirche‘.

Den Unterschieden gerecht wird eine Didaktik, die im Blick auf performative Elemente differenziert. Denn in interreligiösen Lernsituationen ist ihnen eine Grenze gesetzt: Evangelische Kinder können eingeladen werden, das Kreuzzeichen zu schlagen, ohne dass sie damit ihr konfessionelles Erbe verraten, aber nicht probenhalber zum Einhalten des Ramadan (der womöglich attraktiv erscheint, weil es abends Süßigkeiten gibt). Katholische Jugendliche können mit Herrenhuther Bibellosungen umgehen und sie in ihrem Alltag ausprobieren, nicht aber die rituelle Waschung vor dem Gebet. Der Respekt vor anderen Religionen gebietet es geradezu, Feste und Feiern, Riten und Symbole nicht spielerisch-probenhalber zu vereinnahmen.

Den Unterschieden gerecht wird die *kontextuelle Abwägung*, ob in einer Lernsituation stärker das gemeinsame Christliche oder das konfessionell Differenten zu betonen ist. Wenn konfessionelle Differenzierungen binnenchristlich im Rahmen konfessionell-kooperativer Lernarrangements thematisiert werden, gebührt ihnen größere Aufmerksamkeit als in interreligiösen Kontexten, in denen stärker die Darstellung des verbindenden Christlichen gefragt ist, ggf. auf Kosten konfessioneller Unterschiede. Von daher ist zu fragen, wie in der Kooperierenden Fächergruppe in Schule und Hochschule beides sinnvoll austariert werden kann: Braucht es im Dialog mit anderen Religionen und Weltanschauungen anstelle von zwei unterschiedlich ausgerichteten konfessionsspezifischen Beiträgen nicht *eine gemeinsame* christliche Stimme, die die konfessionelle Binnendifferenzierung unter dem gemeinsamen christlichen Dach integriert?³³

32 Vgl. *Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): *Die Bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts* (Die deutschen Bischöfe 56), Bonn 2009, 62: Ein wesentliches Element konfessioneller Kooperation ist „die Möglichkeit, aus der Perspektivenübernahme anderer sehen zu lernen und neue Perspektiven dazu zu gewinnen. Der Unterricht lässt sich betrachten als ein Gefüge von Perspektiven, die die Beteiligten einander eröffnen und dabei einander auch die Begrenztheit dieser Perspektiven aufweisen.“ (<http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB56-5.%20Aufgabe.pdf>; Stand: 6.11.2016).

33 Interessant wäre es zu erfahren, was jüdische, muslimische und konfessionslose Studierende als spezifisch christliche Eschatologie wahrnehmen ange-

Kaum vonseiten der Religionspädagogik wahrgenommen und als weitere Herausforderung interreligiösen Lernens bislang so gut wie gar nicht bedacht ist die intrareligiöse Binnendifferenzierung in den anderen Weltreligionen,³⁴ von der Unterscheidung zwischen fundamentalistischen, orthodoxen und liberalen Ausprägungen, die es eigens zu thematisieren gilt, ganz abgesehen. Gemeint sind solche Differenzen, die in der Terminologie christlicher Ökumene als ‚konfessionell‘ bezeichnet werden könnten und die in den jeweiligen Religionen häufig Ursache sind für schwere gewalttätige Auseinandersetzungen. So gibt es zwischen den verschiedenen ‚Fahrzeugen‘ des Buddhismus erhebliche Spannungen. Im Islam stehen sich mit der sunnitischen, schiitischen und alawitischen Glaubensrichtung Traditionen gegenüber, deren Anhänger um das wahre Verständnis der Umma und des Islam überhaupt konkurrieren und sich in arabischen Ländern erbittert bekämpfen. Eine innerislamische Ökumene, von einigen Gelehrten gefordert, gibt es de facto nicht. Die Rede vom islamischen Religionsunterricht, der, neben alawitischem, in Deutschland oder Österreich sunnitischer Unterricht ist (und darum von manchen Schiiten abgelehnt wird), eb-

net solche Spannungen ein. Die Frage nach der Bewertung von und dem Umgang mit innerreligiöser Pluralität bzw. mit religiöser Binnendifferenzierung ist eigens erst noch auszuloten.

Ausblick

Die inhaltlichen und didaktischen Herausforderungen des Unterrichtens werden durch solche Differenzierungen nicht einfacher, sondern komplexer. Insbesondere die Frage nach der Konsekutivität interreligiöser und interkonfessioneller Lernprozesse bedarf noch weiterer Bearbeitung. Religiöse Differenz ist ausdifferenzieren in (inter)religiöse und (inter)konfessionelle Differenz; Pluralität ist auf religiöse, konfessionelle, interreligiöse und kulturelle Pluralität zu beziehen. Studierende, Lehrkräfte und auch Dozierende benötigen nicht nur Differenzkompetenz, sondern differenzierte Differenzkompetenz, die sowohl die interreligiöse als auch die ökumenische Perspektive³⁵ umfasst. Eine Didaktik der *doppelten* „Perspektivenverschränkung“³⁶, die konfessionell-kooperative und interreligiöse Lehr-Lernprozesse miteinander kombiniert, muss erst noch geschrieben werden.

*Dr. Sabine Pemsel-Maier
Professorin für Katholische Theologie /
Religionspädagogik mit dem Schwerpunkt
„Dogmatik und ihre Didaktik“ an der PH
Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg i.Br.*

sichts der sehr divergenten Ausrichtung der beiden – fachlich jeweils äußerst kundigen – katholischen und evangelischen Beiträge, die verschiedene eschatologische Modelle favorisieren. Vgl. *Boehme* 2015 [Anm.18].

34 Ausführlich *Bernhardt, Reinhold*: Intrareligiöse Differenzierungs- und Entdifferenzierungsprozesse. Zusammenfassende Überlegungen. In: *ÖR* 64 (2015) 547–560.

35 Vgl. *Simojoki, Henrik*: Ökumenische Differenzkompetenz. Plädoyer für eine didaktische Kultur konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht. In: *ZPT* 67 (2015) 68–78.

36 *Woppowa, Jan*: 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.

Performativ orientierter Religionsunterricht

Orientierungsmarken in unwegsamem Gelände

Martina Dremel

Performativ orientierter Religionsunterricht ist einer der zentralen Diskussionspunkte in der Religionspädagogik und -didaktik der letzten Jahre. Doch dieser Ansatz, der einen möglichen Weg für die Zukunft eines gelingenden Religionsunterrichts sucht,¹ wird auf unterschiedlichste Weise gedacht. Deswegen werden in diesem unwegsamem Gelände im Folgenden Orientierungsmarken gesetzt.

Das Wort *performativ* wurzelt in der Sprechakttheorie von John L. Austin, die er in seinem Werk „How to do things with words“² entfaltet. In diesem Kontext impliziert der Begriff, dass etwas nicht nur gesagt, sondern durch das Sprechen auch eine Handlung vollzogen wird, die Folgen und Wirkungen mit sich bringt.³ So könnte als Beispiel aus der Religion die Taufe angeführt werden, bei der mit den Worten „Ich taufe dich“ nicht nur etwas ausgesprochen, sondern in demselben Moment auch Wirklichkeit gestiftet wird, oder als Beispiel aus dem Alltagsleben

die drei Worte „Ich liebe dich“.⁴ Besonders auf katholischer Seite findet diese Begriffsdefinition starken Anklang und geht mit der *Performativität* einher, die stärker auf der Sprechakttheorie basiert als die Nomenklatur auf evangelischer Seite, aber längst nicht mehr im ursprünglichen Kontext gebraucht wird.⁵ Auf evangelischer Seite dagegen hat sich v. a. der Begriff der *Performance* sowie der *Performanz*⁶ durchgesetzt. Bei *Performance* liegt der etymologische Ursprung zugrunde: *per formam*. Ziel ist es, dass Schüler/-innen mit Religion in Kontakt

aktuell

- 1 Vgl. u. a. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (Die deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005.
- 2 Vgl. Austin, John L.: How to do things with words?, Oxford 1975.
- 3 Vgl. Englert, Rudolf: „Performativer Religionsunterricht?“ Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth. In: rhs 45 (2002) 32–36, 32.

- 4 Vgl. ebd., 32; Austin, John: Zur Theorie der Sprechakte. Zweite Vorlesung. In: Wirth, Uwe (Hg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt a. M. 2002, 63–71, 63.
- 5 Denn ist es im Religionsunterricht wirklich möglich, dass es zu Sprechakten kommt, die so ernsthaft gebraucht sind und weder verunglücken noch misslingen, wie John L. Austin den Begriff theoretisch entfaltet? Dies ist wohl zu bezweifeln. Vgl. auch Klie, Thomas/Dressler, Bernhard: Performative Religionspädagogik. Rezeption und Diskussion 2002–2008. In: Klie, Thomas/Leonhard, Silke (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008, 225–236, 226.
- 6 Vgl. Roose, Hanna: Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität. In: Loccumer Pelikan (2006) 110–115; Domsgen, Michael: Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption? In: RpB 54/2005, 31–49; vgl. Klie/Dressler 2008 [Anm. 5], 225–236.

kommen, indem sie sie selbst in Form bringen, ihr einen Ausdruck verschaffen.⁷ Diese Formgebung lehnt sich zwar ursprünglich auch an die *Performanz* an, hat aber zunächst keine Konsequenzen für die lernenden Subjekte, sondern es handelt sich eher um eine leib-räumliche Inszenierung, um ein probeweises Handeln, eine *Performance*.⁸

Sowohl auf katholischer als auch auf evangelischer Seite wird um einen performativ orientierten Religionsunterricht gerungen. Exemplarisch werden für jede Konfession nach einer theoretischen Grundlegung anhand von *Englert* und *Roose* je zwei Ansätze dargestellt, die von didaktischer Relevanz für eine Lageorientierung eines performativ orientierten Religionsunterrichts erscheinen.

1. Theoretische Basis

1.1 Erste Vergewisserungen

Rudolf Englert hat bereits vor dem Bischofswort „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ (2005) eine erste Konkretisierung in die verschiedenen Ansätze gebracht. Er stellt fest, dass das Adjektiv *performativ* eine richtiggehende Begriffskarriere zurückgelegt habe und dazu diene, einen Obergriff für unterschiedliche Ansätze zu finden, die mit Selbsttätigkeit im Lernprozess einhergehen.⁹

Nach *Englert* sollte immer bedacht werden, wie der Begriff *performativ* vom jeweiligen Verfasser gebraucht wird. Allen gleich ist dabei, dass es in einem derartigen Lernprozess um Transformation geht. Die lernenden Subjekte setzen sich in tätiger Aneignung mit religiösen Ausdrucksgestalten auseinander, die zumeist aus der jüdisch-christlichen Tradition stammen, und erhalten durch diese Konfrontation die Möglichkeit, eigene Erfahrungen zu sammeln.¹⁰ Performativer Religionsunterricht will demnach „Erfahrungen mit Religion auf neuen Wegen in den Unterricht hineinholen“¹¹. Falls keine Erfahrungen mit Religion im Unterricht gesammelt werden, kann der Unterricht nur noch Informationen über Religion thematisieren. *Englert* lässt dabei aber auch anklingen, dass Erfahrungen mit Religion nicht nur über eine performative Stoßrichtung im Religionsunterricht eingespielt werden können, sondern auch auf anderen Wegen wie beispielsweise Pop- und Rockmusik oder Werbung.¹² *Englert* stellt dabei *Christoph Bizer* als den Wegbereiter des performativen Ansatzes heraus, der v.a. die Liturgie und mit ihr das Heilige in den Unterricht hineinbringen will, und fragt diesen aber auch kritisch an: Inwieweit ist so noch eine Trennung zwischen Kirche und Religionsunterricht gewährleistet?¹³

Englert stellt zwei unterschiedliche Stoßrichtungen heraus. Auf katholischer Seite geht man

7 Vgl. *Klie/Dressler* 2008 [Anm. 5], 234–236.

8 Vgl. *Klie, Thomas*: „Daß Religion schön werde“. Die performative Wende in der Religionspädagogik. In: *Schlag, Thomas / Klie, Thomas / Kunz, Ralph* (Hg.): Ästhetik und Ethik. Die öffentliche Bedeutung der Praktischen Theologie, Zürich 2007, 49–63, 53.

9 Vgl. *Englert, Rudolf*: Performativer Religionsunterricht. Eine Zwischenbilanz. In: ZPT 60 (2008) 3–16, 3; *Englert* 2002 [Anm. 3], 32. Auch andere Religionspädagogen betonen die Umcodierung des Begriffes. Vgl. *Mendl, Hans*: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2008, 13f.; *Klie/Dressler* 2008 [Anm. 5], 225–236; *Dinger, Florian*: Religion in Form bringen! – Aber

wie? Performative Religionsdidaktik in katholischer und evangelischer Auslegung. In: Theo Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 13 (2/2014) 170–177, 170. *Schroeter-Wittke* bezeichnet den Performanzbegriff sogar als „eine Zauberformel“: *Schroeter-Wittke, Harald*: Simsalabimbambasaladusaladim. Zwischenbilanz einer Performativen Religionspädagogik. In: ZPT 63 (2011) 371–385, 374.

10 Vgl. *Englert* 2002 [Anm. 3], 32.

11 *Englert, Rudolf*: Religionsunterricht als Realisation. In: rhs 45 (2002) 1, 1.

12 Vgl. ebd.

13 Vgl. *Bizer, Christoph*: Liturgie und Didaktik. In: JRP 5 (1988), 89f., 94; *Englert* 2008 [Anm. 9], 4.

davon aus, fehlende religiöse Sozialisierung im Religionsunterricht auffangen zu können: „Insofern ist der performative Religionsunterricht hier Teil einer *Kompensationsstrategie*.“¹⁴ Religionsunterricht erfolgt auf katholischer Seite häufig aus der Teilnehmerperspektive. Diese ist durch die Trias von Lehrer- und Schülerbekenntnis sowie den Lerngegenstand gegeben. Wenn aber die Schüler/-innen nicht mehr Teilnehmer sind, muss der Religionsunterricht dieses Defizit zumindest im Ansatz abfedern und sie wieder zu Teilnehmern machen, indem er Erfahrungen mit Religion ermöglicht. Allerdings warnt Englert davor, dass dieses Vorhaben zu einer Abwertung von Kognition und Rationalität im Lernprozess führt.¹⁵

Auf evangelischer Seite stellt die Situation des Traditionsbruchs den Ausgangspunkt performativen Lernens dar: Das Gleichgewicht von Partizipation am Glauben und Reflexion über Religion ist nicht mehr vorhanden. Es fehlt eine Vertrautheit mit Religion. Deswegen müssen

der Präsentationsmodus verändert und Teilhabe an Religion im Religionsunterricht ermöglicht werden. Ohne das Zeigen von Religion kann diese auch nicht reflektiert werden. Die evangelische Seite sieht die fehlende religiöse Sozialisierung folglich eher als Chance. Dabei ist das Ziel nicht das Vermitteln von Traditionen, sondern diesen durch gelebte Religion neue Bedeutung zu geben¹⁶: „Diese Nachträglichkeit reflexiv-dissozierender Ausdrucksformen gegenüber präsentativ assoziierenden Formen (wie Erzählung, Gebet, gottesdienstliche Feier, usw.) entspricht auch der Grundstruktur der Glaubensüberlieferung selbst.“¹⁷

So kommt der Tradition ein neuer Stellenwert zu. Sie wird ein Spielraum, eine Art Setzkasten oder eine Grammatik, die die Entwicklung einer eigenen, individuellen Religiosität ermöglicht. Das Ausprobieren hat Vorrang vor dem Analysieren. Das bedeutet aber nicht einen Rückschritt hin zu einer Realisation von Kirche in der Schule, weil mit dem Ausprobieren als erstem Schritt immer auch als zweiter Schritt das Analysieren einhergehen muss. Performativer Religionsunterricht impliziert eine hohe Wertschätzung religiöser Dynamik und theologischer Kreativität: Traditionen werden nicht einfach weitergegeben.¹⁸ „Ein als Performance angelegter Umgang mit Ausdrucksgestalten religiöser Überlieferung tut also nicht nur etwas mit den daran beteiligten Personen, sondern auch mit der Überlieferung selbst.“¹⁹

Deswegen kann dieser Ansatz als eine *Transformationsstrategie* bezeichnet werden. Es soll nicht am Lernort Schule nachgeholt werden, was in den Familien zu Hause nicht mehr geschieht. Die Schüler/-innen bekommen die Möglichkeit, Ausdrucksgestalten des Glaubens

14 Englert 2008 [Anm. 9], 5f. Der Begriff *Kompensationsstrategie* ist kritisch zu betrachten. Ziel ist es, „den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu Formen gelebten Glaubens zu eröffnen“. Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2005 [Anm. 3], 14. Denn: „Performativer Religionsunterricht [in der Denkart Mendl; Anm. M. D.] kann und soll daher fehlende religiöse Sozialisation nicht kompensieren.“ Vgl. Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus / Roose, Hanna: Einführung in den Religionsunterricht. Eine kompetenzorientierte Didaktik, Stuttgart 2015, 87; Mendl, Hans: Eine kurze Geschichte des Performativen. Ein kritischer Literaturbericht. In: Ders.: Religion zeigen, Religion erleben, Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht, Stuttgart 2016, 10–49, 22.

15 Vgl. Englert 2008 [Anm. 9], 5f.; Englert, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013, 93. Mendl würde an dieser Stelle dagegen halten, dass die Aufgabe des Religionsunterrichts eben nicht „in der existenziellen Glaubenseinführung, nicht in der konfessionellen Sozialisation oder in der Hinführung zur Pfarrgemeinde“ (Mendl 2008 [Anm. 9], 24) besteht und somit der Begriff *Teilnehmerperspektive* vorsichtig zu gebrauchen ist.

16 Vgl. Englert 2002 [Anm. 3], 32f.

17 Ebd., 33.

18 Vgl. ebd., 33f.

19 Ebd., 34.

in ihr eigenes Relevanzsystem und Ausdrucksverhalten zu übersetzen, ihnen eine Form zu geben und diese so zu transformieren. Dadurch nehmen sie sie probenhalber in Gebrauch. Eine Distanz zwischen individueller Religiosität und kirchlicher Tradition ist kein Problem, sondern wird akzeptiert.²⁰

Fazit: Englerts pointierte Leistung in der Diskussion besteht in einer ersten theoretischen Ordnung des Diskurses, wenngleich er darüber hinaus auch eigene didaktische Gedanken zu diesem Ansatz entwickelt. Dabei betont er v.a. die Tradition als etwas Offenes und die Phase der Analyse.²¹

1.2 Zwischen Performativität und Performance

Hanna Roose fasst die Entwicklung des performativen Religionsunterrichts in zwei Begrifflichkeiten zusammen: *Performance*²² und *Performativität*. *Performance* will, dass etwas durch den, der einer Handlung Gestalt gibt, anders wird: Er verfremdet es. Der Standpunkt in Sachen Glauben ist dabei unwichtig.²³ Der Begriff wurde von dem Ethnologen Victor Turner entwickelt. In seinem Denkkonzept geht es um dramatische Performance: Rituale anderer Kulturen werden auf der Bühne nachgespielt, wobei Schauspieler verschiedene Medien gebrauchen und es zu einem intensiven Ereignis kommt.²⁴ Turner geht dabei von einem Dreischritt aus: Reflexion, Performance und Meta-Reflexion.²⁵ *Performativität* hingegen hat nur dann Sinn, wenn der, der eine

performative Handlung vollführt, dies auch aus tiefer Überzeugung tun kann.²⁶ So betont Austin den Gedanken der Aufrichtigkeit.²⁷

Performativer Religionsunterricht ist demnach sowohl ein Probehandeln als auch ein Versuch, die Schüler/-innen zu Teilnehmern zu machen.²⁸ So unterscheiden sich *Performance* und *Performativität* „insbesondere hinsichtlich der Wertigkeit oder der Qualität, die sie dem Kriterium der Ernsthaftigkeit beimessen“²⁹. Durch die Frage nach der Ernsthaftigkeit einer performativen Handlung wird die Frage des Einverständnisses³⁰ der Schüler/-innen gestellt, welches nicht mehr von allen in gleicher Weise vorliegt. Diese Erkenntnis ist wichtig, da das Konzept eines performativen Religionsunterrichts davon ausgeht, dass die lernenden Subjekte überwiegend nicht mehr religiös sozialisiert sind.

Dabei ist an zwei Optionen zu denken: Zum einen an die eines religionskundlichen Unterrichts mit der Begründung, dass dieses Ja zur Religion nicht mehr vorliege. Hier ist der Religionsunterricht in einer unabhängigen Beobachtersituation. Derartige Konzepte wie LER könnten – zugespitzt formuliert – mit dem Begriff *Performance* überschrieben werden. Zum anderen ist die Richtung der *Performativität* zu nennen, die sich von einem bloßen Reden über Religion abgrenzt. Sie will auch den Gehalt von Religion thematisieren.³¹ Doch diese Mehrdeu-

20 Vgl. Englert 2008 [Anm. 9], 7f.

21 Vgl. Englert 2002 [Anm. 3], 35ff.

22 Oder auch *Performanz*. Vgl. Büttner/Dieterich/Roose 2015 [Anm. 14], 78f.

23 Vgl. Englert 2008 [Anm. 9], 9. Infolge einer Bündelung erster Ansätze eines performativ orientierten Religionsunterrichts hat sich Englert auch mit den Ideen von Hanna Roose auseinanderzusetzen.

24 Vgl. Roose 2006 [Anm. 6], 110.

25 Vgl. ebd., 113f.

26 Vgl. Englert 2008 [Anm. 9], 9.

27 Vgl. hierzu Austin 2002 [Anm. 4], 65.

28 Vgl. Englert 2008 [Anm. 9], 9.

29 Roose 2006 [Anm. 6], 111.

30 Nipkow unterscheidet hier vier Grundtypen des Einverständnisses bei Schülerinnen und Schülern: gegebenes Einverständnis im Glauben, zu suchendes Einverständnis im Glauben, nie vorhanden gewesenes Einverständnis bzw. religiöse Indifferenz und verloren gegangenes Einverständnis. Vgl. Nipkow, Karl E.: *Bildung in einer pluralen Welt*. Bd. 2. *Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998, 223–263.

31 Vgl. Roose 2006 [Anm. 6], 111f.

tigkeit birgt Gefahren in sich: auf katholischer Seite die „Gefahr der Missionierung“³², auf evangelischer Seite die „Gefahr der Profanisierung“³³. Man könnte mit den Worten von Englert die Diskrepanz eines Religionsunterrichts, der mehr als Reden über Religion ist, auch mit den Stichworten *Rekatechetisierung* vs. *Musealisierung* überschreiben.³⁴

Fazit: Während Englert 2002 den Begriff *performativ* ins Spiel bringt, schafft Roose mit ihrer Veröffentlichung 2006 eine erste Sortierung, indem sie die Begriffe *Performativität* und *Performance* sowie die Gefahren von Missionierung und Profanisierung darlegt. Auch ihre Auseinandersetzung mit der theoretischen Begründung von *Performance* ist von Bedeutung. In folgenden Veröffentlichungen macht sie die Fähigkeit zur Codeunterscheidung stark.³⁵

2. Katholische Stoßrichtung

2.1 Erfahrungen inszenieren und reflektieren

Hans Mendl stellt ein Auseinanderdriften von subjektiver und objektiver Religion fest. Er nennt die Religion wechselseitig unsichtbar, da sie zum einen den Jugendlichen von heute die nötigen offenen Strukturen zur Entfaltung einer eigenen Religiosität nicht geben kann, zum anderen die Jugendlichen aber häufig so

wenig religiös sozialisiert sind, dass sie am Ritus der Kirche nicht oder nur erschwert teilnehmen können. So ist die Kirche den Jugendlichen fremd, diese aber sind auch der Kirche fremd. Angesichts dieses Problemfeldes erscheint es als angemessen, nicht nur rein diskursiv in Religion einzuführen, sondern auch die Praxis zumindest verstehbar werden zu lassen.³⁶ Diesen Umstand bezeichnet Mendl als soziologische Herausforderung.

Des Weiteren ist Religion mehr als Reden über diese, um der theologischen Herausforderung gerecht zu werden, Religion angemessen im Unterricht einzuspielen³⁷: „Um die Freiheit der individuellen Erfahrungsbildung der Schülerinnen und Schüler zu sichern, erscheint eine didaktische Rahmung als unverzichtbar, welche Elemente des Erlebens („Inszenieren“) mit solchen der kognitiven Verankerung und besonders der Reflexion („Reflektieren“ und „Einordnen“) verbindet.“³⁸ Dabei stützt sich Mendl auf Georg Baudler, der vor einem Übergewicht diskursiver Elemente im Religionsunterricht warnt, um Religion in ihrer Ganzheit gerecht zu werden. Deswegen ist Mendl eine Balance der unterschiedlichen Lernschritte wichtig. Als Reihenfolge benennt er die diskursive Einführung, anschließend das performative Erleben und schließlich die diskursive Reflexion. Ziel ist es, dass Religion zum Sprechen und in Bewegung gebracht wird.³⁹

Didaktische Konzepte pendeln immer zwischen den zwei Polen Adressat und Gegenstand des Lernens hin und her. Heute können

32 Ebd., 112.

33 Ebd. In einer späteren Veröffentlichung wird allerdings betont, dass ein bipolares Gegenüberstellen wenig hilfreich in der Debatte ist, sondern eher das Einführen von Nuancen. „Auch Missionierung und Profanisierung sind nuancierbare Begriffe – zwischen leichtem Unwohlsein und völligem Übermannt-Werden liegen viele Befindlichkeiten“. Vgl. Büttner/Dieterich/Roose 2015 [Anm. 14], 87.

34 Vgl. Englert 2008 [Anm. 9], 8f.

35 Vgl. Roose, Hanna: Religiöse Praxis in der Grundschule. Eine Standortbestimmung im Rahmen der Debatte um den performativen Ansatz. In: Loccumer Pelikan (2008) 103–109, 107f.

36 Vgl. Mendl, Hans: Religionsunterricht inszenieren und reflektieren. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als „reden über Religion“. In: Religionsunterricht heute (3–4/2006) 6–21, 10f.

37 Vgl. Mendl 2016 [Anm. 14], 10f.

38 Mendl, Hans: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2011, 182.

39 Vgl. Mendl 2006 [Anm. 36], 12; Mendl 2016 [Anm. 14], 18f.

religiöses Basiswissen, die Fähigkeit zur Entschlüsselung religiöser Codes und eine religiöse Sensibilität allerdings nicht mehr vorausgesetzt werden. Der Graben zwischen den beiden Polen ist so tief, dass die lernenden Subjekte keine Fragen mehr von sich aus stellen, was eigentlich Ziel des Religionsunterrichts sein sollte.

Da aber seit *Herbart* zur Zweckbestimmung der Schule neben der Weltdeutung die Befähigung zum Umgang mit der Welt hinzu komme, fordert *Mendl* wie der Pädagoge *Dietrich Benner* über eine Fähigkeit zur Deutung von Religion hinaus auch eine Partizipationskompetenz.⁴⁰ Er formuliert seine eigene Kompetenz-Formel folgendermaßen: „Lernende werden in ‚Sachen Religion‘ kompetent, wenn sie in Auseinandersetzung mit den religiösen Konstruktionen anderer und unterstützt mit dem Deutungsangebot christlicher Tradition ein selbstständiges und vor der Vernunft verantwortbares Urteil in Fragen der Religion sowie je eigene religiöse Spuren entwickeln (Deutungs- und Partizipationskompetenz); dieser Prozess lässt sich in Teilbereichen auch operationalisieren und evaluieren“⁴¹.

Mendl stützt die Notwendigkeit eines performativ orientierten Religionsunterrichts nicht allein durch die Sprechakttheorie, die seiner Meinung nach als Begründung nicht ausreicht, sondern durch Erkenntnisse aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen wie bei-

spielsweise der Theologie, Pädagogik oder Lernpsychologie⁴² und nimmt auf diese Weise auch die bildungstheoretischen Herausforderungen der Zeit wahr.⁴³ Darüber hinaus weiß *Mendl* um das Dilemma von Probehandeln und authentischer Religion, das die Konfessionszugehörigkeit markiert.⁴⁴ Im Zusammenhang mit einem performativen Religionsunterricht entwickelt er die Idee einer gestuften Teilhabe infolge des Dreischritts von fremder Erfahrung, Konfrontation von fremder und eigener Erfahrung und der durch die Begegnung neuen eigenen fremden Erfahrung⁴⁵: Fremderfahrungen aus der Distanz wahrnehmen, (distanzierte) Teilhabe an einer anderen Religion, punktuelle Teilhabe an Erfahrungen der eigenen fremden Religion, prozedurales Verständnis der eigenen Religion.⁴⁶

Dieses Modell überschneidet sich allerdings mit der Katechese in der Gemeinde, so dass „die [...] Ebene einer begrenzten punktuellen Teilhabe an Elementen der eigenen Religion die realistische innerhalb des Konzeptes des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen sein wird. Die Beheimatung in der eigenen Religion [die Stufe des prozeduralen Verständnisses der eigenen Religion; Anm. M.D.] hingegen fällt in das Aufgabenfeld der gemeindlichen Katechese“⁴⁷.

Fazit: *Mendl* begründet seinen Ansatz nicht nur von einer Seite her, sondern basierend auf Erkenntnissen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen. Ihm ist es dabei ein

40 Vgl. ebd., 9f.; *Mendl* 2016 [Anm. 14], 12; *Benner, Dietrich*: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. In: RpB 53/2004, 5–19, 14f. *Dressler* führt diese von *Benner* entwickelte Partizipationskompetenz weiter aus: „Partizipationskompetenz schließt unter pluralistischen Bedingungen immer auch die Fähigkeit zur begründeten Nichtteilnahme ein. Partizipationskompetenz im hier gemeinten Sinne kann deshalb nie Resultat einer Rekrutierungsabsicht sein.“ *Dressler, Bernhard*: Religion zeigen können! Kompetenzen für einen nachhaltigen Religionsunterricht. In: Religionsunterricht heute (2/2006) 4–9, 6.

41 *Mendl* 2006 [Anm. 36], 18f.

42 Vgl. *Mendl* 2008 [Anm. 9], 13f.; vgl. hierzu auch ebd., 36.

43 Vgl. *Mendl* 2016 [Anm. 14], 11.

44 Vgl. ebd., 41.

45 Vgl. *Mendl* 2008 [Anm. 9], 73.

46 Vgl. ebd., 73; *Mendl, Hans*: Wissenserwerb im Religionsunterricht. Die Bedeutung von Erfahrung in einem performativ ausgerichteten Religionsunterricht. In: RpB 63/2009, 29–38, 33.

47 *Mendl* 2008 [Anm. 9], 81.

besonderes Anliegen, seinen eigenen Ansatz immer wieder weiterzuentwickeln und das performative Lernen als einen möglichen Weg neben vielen herauszustellen.⁴⁸ Allerdings ist der angeführte Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern, in denen auch praktische Erfahrungen gemacht werden, zu bedenken. Zwar wird jeder Lerngegenstand im Unterricht vereinfacht dargestellt. Aber ist Religion als Fach, das stellenweise auch religiöse Vollzüge thematisiert, beispielsweise mit Deutsch vergleichbar? Behält der Inhalt des Unterrichts seine Tiefe, Ernsthaftigkeit und Würde wie in jedem anderen Fach? Kann man Religionslehre so denken wie alle anderen Unterrichtsfächer?⁴⁹ Darüber lässt sich streiten.

2.2 Sich zu Religion verhalten lernen

Mirjam Schambeck plädiert dafür, dass aufgrund der fehlenden religiösen Sozialisierung Religionsunterricht mehr als Reflexion religiös-relevanter Erfahrung sein muss.⁵⁰ Dabei sollten zwei Punkte beachtet werden: Religion wird Schülerinnen und Schülern fremd, Religionsunterricht muss aber den Bildungsauftrag des Faches Religion an der öffentlichen Schule berücksichtigen und darf keine Realisation des Glaubens im Klassenzimmer sein. Allerdings sollte er zumindest Suchprozesse in Sachen Religion bei den Lernenden auslösen.⁵¹

Performativer Religionsunterricht will in Schambecks Sichtweise Räume eröffnen, um Gott begegnen und diese Begegnung reflektieren zu können, wobei dieses Geschehen allerdings nie ein automatisiertes sein kann. Es geht um *performing religion*, das Ineinanderdenken von Begegnung und Reflexion, nicht um *doing religion*, den konkreten Vollzug von Religion. Dabei ist die Freiheit der am Lernprozess Beteiligten wie auch die Unverfügbarkeit Gottes selbst immer mitzudenken.⁵²

Ein solches Lerngeschehen stellt hohe Anforderungen an alle Teilnehmer und kann nie ein Einwohnen in den Glauben sein, sondern es handelt sich lediglich um Phasen und Momente. Des Weiteren darf nie die Grenze zu authentischer religiöser Praxis überschritten werden, da sowohl die Lehrkraft als auch die Schüler/-innen in gleicher Weise ernst genommen werden müssen.⁵³ Es geht um ein sehr sensibles und intimes Begegnen.⁵⁴ Hierbei rezipiert Schambeck Karl Rahners Ansatz, Gott in zwei Zirkeln zu begegnen. Religion zeige sich in subjektiver (eigen konstruierte Religion) und objektiver Gestalt (Tradition, Lehraussagen, Zeugnisse des Glaubens, Lebenshaltungen [...]). Dimensionen von Religion, in Anschluss an Charles Y. Glock, sind für sie auf der einen Seite die Erfahrungsdimension, d.h. die Erfahrung der Gottesbegegnung (existentielle Dimension) als erster Zirkel, und auf der anderen Seite die Ausdrucksdimension als zweiter Zirkel.⁵⁵

Seit dem Synodenbeschluss ist der Religionsunterricht eher als Reflexion über Religion konzipiert, allerdings wird dies problematisch, wenn

48 Vgl. Mendl 2016 [Anm. 14], 20 und 41.

49 Auch Mirjam Schambeck kritisiert diese Begründung mit Vergleich auf andere Unterrichtsfächer, die eine Realisation von Glauben erahnen lässt. Dabei betont sie zudem die Unverfügbarkeit Gottes. Vgl. Schambeck, Mirjam: Religion zeigen und Glauben lernen in der Schule? Zu den Chancen und Grenzen eines performativen Religionsunterrichts. In: RpB 58/2007, 61–80, 63; Mendl 2016 [Anm. 14], 36.

50 Vgl. Schambeck, Mirjam: Sich zu Religion verhalten lernen – Was Reli in der Schule will. In: Schmid, Hans (Hg.): Einfach in die Tasten geschrieben. 40 E-Mails von Lehrkräften zum Religionsunterricht, München 2009, 72–85, 75.

51 Vgl. Schambeck 2007 [Anm. 49], 61f.

52 Vgl. ebd., 72f.

53 Vgl. ebd., 78f.

54 Vgl. ebd., 68.

55 Vgl. Schambeck, Mirjam: Was bedeutet „religiös kompetent“ zu sein? In: KatBl 136 (2011) 132–140, 133f. Auch Burkard Porzelt rekurriert auf das Modell von Charles Y. Glock. Vgl. Porzelt, Burkard: Religion (in) der Schule. Eine religionspädagogische und theologische Herausforderung. In: RpB 54/2005, 17–29, 23.

die Schüler/-innen nicht mehr religiös sozialisiert sind. Infolgedessen stelle sich die Frage, wie angesichts der Bedingungen der Institution Schule die existentielle Dimension von Religion angemessen thematisiert werden könne. Weiterhin besteht eine Schwierigkeit darin, dass dieser erste Zirkel v.a. Formen des gelebten Glaubens meint wie Gebet, Katechese oder Liturgie. Diese widersprechen dem Religionsunterricht als ordentlichem Schulfach, da sie ihn aufgrund seines schulischen Bildungsauftrags überfordern, aber auch aufgrund äußerer Begebenheiten wie dem 45-Minuten-Takt, großer Klassen und der Benotung.

Es ist unmöglich, dass man aufgrund des Ausfalls religiöser Sozialisation an anderen Lernorten (Familie, Gemeinde, Katechese) nun den Religionsunterricht als den Ort für die Begegnung mit Gott konstituiert, und das soll er nach *Schambeck* auch nicht leisten.⁵⁶ Deswegen kann der erste Zirkel höchstens die Ausnahme im Religionsunterricht sein.⁵⁷ Wenn aber religiöse Bildungsprozesse den Gegenstand des Lernens ernst nehmen, so muss die Reflexion mit einer Ermöglichung der existentiellen Dimension von Religion einhergehen⁵⁸: „Die Gottesfrage im Religionsunterricht zu kommunizieren, heißt also in einem *ersten Sinn, Räume und Zeiten zu eröffnen, dass Schüler/-innen für Gotteserfahrungen aufmerksam werden bzw. dass Suchprozesse auf den lebendigen Gott hin ausgelöst werden.*“⁵⁹

Das Ziel ist demnach, „Schüler/-innen zu befähigen, sich zu Religion verhalten zu lernen“⁶⁰.

Dies kann nur gelingen, wenn neben der existentiellen Dimension, die im Unterricht nur begrenzt zum Ausdruck kommen kann, auch der zweite Zirkel im Religionsunterricht thematisiert wird. Beachtenswert erweisen sich im Zusammenhang eines performativen Religionsunterrichts folgende Aspekte: Er muss Distanzspielraum in Form von reflektierenden und diskursiven Phasen ermöglichen. Außerdem wird der Glaube in allen seinen Facetten zum Klingen gebracht, indem Erfahrungen eröffnet werden, die aber auch reflektiert werden müssen. In diesem Kontext sind offene Lernwege besonders gewinnbringend.⁶¹

Fazit: Schambeck setzt wie *Englert Wegweiser* in der performativen Diskussion und spricht dabei ganz klar Grenzen wie organisatorische Rahmenbedingungen der Schule, die Unverfügbarkeit von Glauben lernen oder auch inhaltliche Festlegungen wie die Trennung von Schule und Gemeinde an. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang auch *Schambecks* Modell der interreligiösen Kompetenz⁶², das ganz klar die Grenzen des Bildungsauftrags an der öffentlichen Schule mitdenkt. Sie arbeitet das mystagogische Lernen als einen möglichen Weg performativen Lernens aus, welcher sich intensiv mit Gottesbegegnungen auseinandersetzt.⁶³

56 Vgl. *Schambeck, Mirjam*: Warum Bildung Religion braucht ... Religionspädagogische Einmischungen in bildungspolitisch sensiblen Zeiten. In: Theo Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (1/2010) 249–263, 257.

57 Vgl. *Schambeck* 2007 [Anm. 49], 69–71.

58 Vgl. *Schambeck* 2010 [Anm. 56], 257f.

59 *Schambeck* 2009 [Anm. 50], 80. Hervorhebungen in direkten Zitaten werden im Text immer kursiviert, auch wenn sie im Original anders gesetzt worden sind.

60 *Schambeck* 2010 [Anm. 56], 258.

61 Vgl. ebd., 258f.

62 Vgl. *Schambeck* 2011 [Anm. 55], 132–140.

63 Vgl. *Schambeck, Mirjam*: Mystagogisches Lernen. In: *Rendle, Ludwig* (Hg.): Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München 2007, 351–363.

3. Evangelische Stoßrichtung

3.1 Religion leiblich und räumlich in Szene setzen

„Ausschließlich praktizierte und nicht reflektierte Religion ist nicht religionspädagogisch vertretbar, denn sie kann weder kommuniziert noch problematisiert werden; ausschließlich ‚gedachte‘ Religion ist keine konkrete und demzufolge auch keine praktisch gelebte Religion, sondern Religionstheorie ohne Lebensbezug.“⁶⁴ Thomas Klie hat, später mit Unterstützung von Silke Leonhard, einen Ansatz des performativen Lernens auf evangelischer Seite entwickelt. Klie geht davon aus, dass sich gerade die evangelische Religion, der eine Wortlastigkeit anhängt, durch die Inszenierung auszeichne.⁶⁵ Anders als bei der katholischen Sicht gibt es keinen Unterschied zwischen der Teilnehmer- und der Beobachterperspektive. *Performativ* bedeutet für Klie vielmehr, dass das Religiöse bei der konkreten Ausdrucksgestalt für jeden anders in Form gebracht wird. Dies kann als Neuinszenierung bezeichnet werden. Die Schüler/-innen sollen nicht zu Teilnehmern und somit zu Glaubenden werden.⁶⁶ „Der Zugang über die Formen, über deren lebensweltliche Verortung, über die ‚Sitze im Leben‘ als Umstände, unter denen sie sich zeigen und vergegenwärtigt werden, sichert gewissermaßen die Deutungsnotwendigkeit religiöser

Phänomene. Und zugleich verstellt er didaktisch den Weg zu einer religiösen Unmittelbarkeit.“⁶⁷

In diesem Zusammenhang ist eine dem lernenden Subjekt angemessene theologische Reflexion zu unterstützen.⁶⁸ Denn „das experimentelle Zeigen religiöser Deutungs- und Gestaltungskultur fordert das Hinschauen und Spiegeln – die Reflexion“⁶⁹. Die Schüler/-innen müssen wissen, dass „das Spiel ein Ende hat und was hier gespielt wird“⁷⁰. Deswegen gilt: „Lehrende und Lernende agieren miteinander in einer ‚Probe-Realität‘, in einem experimentellen Raum, gewissermaßen auf einer Probebühne. Dieser Raum ist aus guten Gründen jenseits des ‚normalen‘ Alltags platziert.“⁷¹

Das Handeln im Unterricht hat keine Konsequenzen für die Darsteller. Inszenierung und Stoff müssen immer zueinander passen und dem Gegenstand würdig sein. Was dabei geschieht und passiert, ist nie vorherzusagen, vielleicht bewirkt es erst lange Zeit später etwas.⁷² Die Schüler/-innen nehmen nicht die Rolle der Zuschauer ein, sondern sie beteiligen sich aktiv und selbsttätig am Unterrichtsgeschehen.⁷³ Die Lehrperson nimmt die Rolle ein, den Lerngegenstand angemessen einzubringen. Auch deren Konfession ist wichtig: „Die Konfession des Religionslehrers hat für die Schülerinnen und Schüler eine wichtige Vergewisserungsfunktion, macht sie doch seine Perspektive kenntlich, seinen Platz, den

64 Leonhard, Silke: Das Spiel mit der Form – Dreh- und Angelpunkt performativer Religionsdidaktik? In: ZPT 60 (2008) 17–30, 18.

65 Vgl. vertiefend Klie, Thomas: Geräumigkeit und Lehrkunst. Raum als religionsdidaktische Kategorie. In: Ders./Leonhard, Silke (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionsdidaktik, Leipzig 2003, 192–208, 202; Leonhard, Silke/Klie, Thomas: Performative Religionspädagogik. Religion leiblich und räumlich in Szene setzen. In: Klie, Thomas/Leonhard, Silke (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionsdidaktik, Leipzig 2003, 7–22, 9.

66 Vgl. Englert 2008 [Anm. 9], 6f.

67 Leonhard, Silke/Klie, Thomas: Ästhetik – Bildung – Performanz. Grundlinien performativer Religionsdidaktik. In: Klie, Thomas/Leonhard, Silke (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008, 9–25, 16.

68 Vgl. ebd., 13.

69 Ebd., 14.

70 Ebd.

71 Klie, Thomas: Religion zu lernen geben: Das Wort in Form bringen. In: Loeccumer Pelikan (2006) 103–109, 106.

72 Vgl. ebd., 106f.

73 Vgl. Leonhard/Klie 2003 [Anm. 65], 14.

er im religiösen Raum einnimmt⁷⁴. Durch diese Probeaufenthalte kann der Gehalt von Religion angemessen kommuniziert werden.⁷⁵

Dabei stützen sich *Klie* und *Leonhard* v. a. auf die Dimensionen Körper und Raum.⁷⁶ „Wie sich Performative Didaktik nicht auf einen materialen Stoffkanon eingrenzen lässt – im Prinzip sind alle traditionellen Stoffe des Lehrplans performativ re-inszenierbar –, so weiß sich diese Didaktik auch nicht an eine bestimmte Methodik gebunden.“⁷⁷ Performatives Lernen kann in unterschiedlichsten Kontexten geschehen. In den Vordergrund treten hier die phänomenologischen Themen Körper, Raum, Sprache, Liturgie, Text und Kunst.⁷⁸ „Ein performativ ausgelegter Religionsunterricht vermag in diesem Kontext den Eigensinn des Faches wie des Gegenstandes deutlich werden zu lassen. Wenn sein Gegenstand, die christliche Religion, in ihm Kontur gewinnt, er Formen christlich perspektivierten Verhaltens zum Unverfügbaren aufzeigt, stärkt dies seine öffentliche Plausibilität.“⁷⁹

Fazit: *Klie* und *Leonhard* geht es nicht um ein Einüben und Übernehmen der Formen von Religion, sondern um eine Auseinandersetzung damit unter dem eigenen, individuellen Fokus. Sie sehen in dem Verlust institutionalisierter Religion und der daraus resultierenden Differenz zum Lerngegenstand eine Chance für eine neue Gestaltwerdung von Religion.

3.2 Didaktik des Perspektivenwechsels

Bernhard Dressler bringt einen weiteren Ansatz performativen Lernens in die Debatte ein. In diesem meint Bildung, „dass sie unterschiedli-

che Weltzugänge, unterschiedliche Horizonte des Weltverstehens eröffnet, die weder wechselseitig substituierbar sind, noch nach Geltungshierarchien zu ordnen sind“⁸⁰. Jede Art, die Welt zu verstehen, stellt eine eigene „spezifische Lesekompetenz“⁸¹ dar. *Dressler* fordert aufgrund dieses Verständnisses von Bildung eine Didaktik des Perspektivenwechsels, da Kinder schon sehr bald „im kollektiven Rollenspiel Handlungen und Gegenstände in mehreren Bezugssystemen zugleich denken“⁸² können. Die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen für eine derartige Didaktik, die eng mit Sprache zusammenhängt, sind gegeben. „Das Wissen, dass man in einem spezifischen Symbolsystem kommuniziert, entsteht nur dort, wo man es erstens in Gebrauch nimmt und zweitens vermittle des Wechsels der Kommunikationsperspektive in eine reflexive Distanz rückt“⁸³. Der reflexiven Kompetenz geht „die Performanz fachlicher Kommunikation“⁸⁴ voran. Besonders in Fächern, die in Bezug zur kulturellen Praxis stehen, ist der Perspektivenwechsel des Symbolsystems augenscheinlich. Hier sind Religionsunterricht wie auch andere Fächer musisch-ästhetischer Prägung zu nennen.

Der Gebrauch des Symbolsystems geschieht im Unterricht auf Probe, durch ein Probedenken oder Probehandeln.⁸⁵ Die je eigene Sprachlehre des Faches wird verstehbar: „Die Grammatiken unterschiedlicher Symbolsysteme sind zu lernen, weil die fachlichen Semantiken außerhalb ihres Codes gleichsam nicht ‚funktionieren‘ und unverstanden bleiben.“⁸⁶

74 Ebd., 15.

75 Vgl. *Klie/Dressler* 2008 [Anm. 5], 232–234.

76 Vgl. *Leonhard/Klie* 2008 [Anm. 67], 18f.; *Leonhard, Silke*: Leiblich lernen und lehren, Stuttgart 2006.

77 Ebd., 19.

78 Vgl. ebd., 19.

79 Ebd., 23.

80 *Dressler, Bernhard*: Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels. In: ZPT 60 (2008) 74–88, 77.

81 Ebd., 77.

82 Ebd., 82f.

83 Ebd., 84.

84 Ebd.

85 Vgl. ebd., 85.

86 Ebd.

Deswegen geht Performanz dem Erwerb von Kompetenz voraus, zeigt sich aber nur auf Ebene der Kompetenz, die zuvor erworben wurde.⁸⁷ Für Dressler wird unter dem Fokus einer Didaktik des Perspektivenwechsels performative Didaktik dahingehend falsch verstanden, wenn man sie als „Fortsetzung handlungsorientierter Methoden unter neuem Etikett“⁸⁸ bezeichnet. Sie ist nämlich keine Besonderheit des Religionsunterrichts, sondern drückt seine explizite Form dem Gegenstand angemessen aus.

Performative Didaktik ist also eine fachspezifische Art und Weise, wie eine allgemein fokussierte Didaktik des Perspektivenwechsels gedacht werden kann.⁸⁹ Dabei unterscheidet sich Religion grundsätzlich von anderen Weltzugängen, was eine Chance für die Schule sein kann, da Schülerinnen und Schülern noch zu wenig klar ist, „dass die Wirklichkeit nicht in Fakten aufgeht“⁹⁰. Allerdings darf der Religionsunterricht trotz des Umstandes, dass Religion zunehmend fremd wird, nicht dafür herhalten, nicht zustande gekommene religiöse Erziehung in Kirche und Familie zu kompensieren. Denn besonders religiöse Erziehung durch die Familie ist nicht ersetzbar.⁹¹ „Es geht bei religiösem Lernen nicht um die Vermittlung von Wissen im Sinne abgeschlossener Wirklichkeitsdeutungen, sondern um die Präsentation von Deutungsvollzügen durch Lehrpersonen im kommunikativen Wechselspiel mit den Schülern.“⁹²

Für Dressler impliziert ein performativer Religionsunterricht, den semantischen Mehrwert von Religion in den jeweiligen Lebenszusammenhängen der Subjekte zur Sprache zu bringen. Deswegen kann man bei Dressler von einer symbolischen Kommunikation sprechen. Diese ist die grundlegende Aufgabe des Religionsunterrichts und kann nicht zu einer Frage der Methode verkommen.⁹³ Dabei sind die Religionslehrer/-innen „Mitteiler und Darsteller von Religion“⁹⁴, nicht aber Inszenierende ihrer selbst. „Der vom Lehrer-Regisseur zu arrangierende Raum soll ja gerade den Zweck erfüllen, den *Lernraum* so deutlich wie schulisch möglich von authentischer Religionspraxis [zu] unterscheiden“.⁹⁵ Ansonsten würde die von Dressler vorgeschlagene Didaktik des Perspektivenwechsels nicht berücksichtigt werden.

Lehrer/-innen sind also keine Zeugen, sondern nehmen die Funktion des Zeigens ein. Was letztendlich dabei entsteht, liegt nicht in der Verantwortung der Lehrkräfte.⁹⁶ Bei einem solchen Religionsunterricht ist die Balance zwischen der Inszenierung religiöser Formen und einer Reflexion mit den nötigen Distanzspielräumen wichtig. Zudem ist jede Lerngruppe anders geprägt und hat somit andere beachtenswerte „Distanzbedürfnisse und [...] Peinlichkeitsschwellen“⁹⁷. Sonst wird die Handlung schnell zu „Trivialisierung und Folklorisierung

87 Vgl. ebd.

88 Ebd., 86.

89 Vgl. ebd., 86f.

90 Dressler, Bernhard: Zu nichts nütze – zweckfreie Welterschließung und religiöse Bildung. In: Ramb, Martin W./Valentin, Joachim (Hg.): *Natürlich Kultur. Postsäkulare Positionierungen*, Paderborn–München–Wien u.a. 2010, 117–128, 123.

91 Vgl. Dressler, Bernhard: Religion im Vollzug erschließen! Performanz und religiöse Bildung in der Gemeinde. In: Klie/Leonhard 2008 [Anm. 67], 88–97, 91.

92 Dressler, Bernhard/Klie, Thomas: Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Reli-

gionsunterricht. In: Klie/Leonhard 2008 [Anm. 67], 210–224, 223.

93 Vgl. ebd., 213–215.

94 Ebd., 223.

95 Ebd. Dressler versucht wie Klie und Leonhard gegen den Vorwurf der Selbstinszenierung der Lehrkraft in einem solchen Religionsunterricht, wie ihn Lämmermann formuliert, zu argumentieren. Vgl. Lämmermann, Godwin: Reli auf der Show-Bühne. Eine polemische Kritik der sich „performative“ nennenden „Religionsdidaktik“. In: Theo Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2/2008) 107–123, 117f.

96 Vgl. Dressler/Klie 2008 [Anm. 92], 223f.

97 Dressler 2008 [Anm. 91], 92f.

von Religion⁹⁸, die es zu verhindern gilt. Es handle sich beim performativen Ansatz nämlich um ein Konzept, das auch im Hinblick auf Ästhetik, auf Geschmack, auf Stil gut durchdacht sein will. Außerdem bedürfe es theologischer Urteilsfähigkeit und eines angemessenen pädagogischen Taktes.⁹⁹

Fazit: Bei Dresslers Ansatz ist zu resümieren, dass er diesen nicht vom Unterrichtsfach Religion her konzipiert, sondern zuerst einen allgemeinen didaktischen Entwurf entwickelt, den er auf den Religionsunterricht überträgt.

4. Ausblick

Im unwegsamen Gelände der Debatte um einen performativ orientierten Religionsunterricht lassen sich bereits einige Orientierungsmarken setzen. So kann man die grundsätzlichen Stoß-

richtungen auf katholischer und evangelischer Seite herausstellen, wenngleich einzelne Didaktiker sicherlich nicht immer in ein starres Korsett einzuordnen sind. Nichtsdestotrotz implizieren die Schlagworte *Performativität* und *Performance/Performanz* und die dahinter stehenden Strategien der *Ermöglichung von Erfahrungsräumen* und der *Transformation* eine geeignete Struktur zur Sortierung des Diskurses (siehe Abb. unten).

Dennoch existieren in der Forschung im Hinblick auf einen performativ orientierten Religionsunterricht noch blinde Flecke: Wie lässt dieser sich in das Raster der Kompetenzorientierung zeitgemäß einbetten, ohne die Trennung von Schule und Gemeinde zu missachten? Welche didaktischen Methoden wären dabei von Gewinn? Welchen Mehrwert bringt eine performative Orientierung in der Schulpastoral?

	KATHOLISCHE STOSSRICHTUNG	EVANGELISCHE STOSSRICHTUNG
	Performativität	Performance / Performanz
<i>Theoretische Basis</i>	Sprechakttheorie	Theaterpädagogik
	Ermöglichung von Erfahrungsräumen	Transformationsstrategie
<i>Theoriebildung</i>	Erste Vergewisserungen (Rudolf Englert)	Zwischen Performativität und Performance (Hanna Roose)
<i>Ansätze</i>	Erfahrungen inszenieren und reflektieren (Hans Mendl)	Religion leiblich und räumlich in Szene setzen (Thomas Klie / Silke Leonhard)
	Sich zu Religion verhalten lernen (Mirjam Schambeck)	Didaktik des Perspektivenwechsels (Bernhard Dressler)

Martina Dremel
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am
Lehrstuhl für Didaktik der Religionslehre,
Katechetik und Religionspädagogik an der
Theologischen Fakultät der Katholischen
Universität Eichstätt-Ingolstadt
Ostenstraße 26–28, 85072 Eichstätt

98 Ebd., 93.

99 Vgl. ebd.

Diagnosemodelle für den Religionsunterricht

Eine Bestandsaufnahme

Oliver Reis / Theresa Schwarzkopf

1. Diagnose als Aufgabe für Religionslehrkräfte

Die Kultusministerkonferenz setzte mit den „Standards für die Bildungswissenschaften“ (2004) zur Lehrerbildung den Startpunkt für die Anforderung, dass Lehrkräfte über Diagnosefähigkeiten verfügen sollen. Im Rahmen von Leistungsmessungen, aber auch im Kontext der Förderung von individuellen Lernprozessen wird Diagnose zum Thema und damit zur Aufgabe. 2008 differenziert die KMK diese Idee für die Fachdidaktiken aus. Demnach ist etwa der „Religionsunterricht so zu gestalten, dass er das jeweilige Lernpotential fördert und den Schülern und Schülerinnen die Relevanz für ihr eigenes Leben erkennbar wird.“¹

Im gleichen Jahr definiert der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) eine religionspädagogische Förderkompetenz für die evangelischen Religionslehrer/-innen.² Auf

katholischer Seite gibt es die ersten Hinweise bereits 2006. Mit den kirchlichen Richtlinien haben die Deutschen Bischöfe die Bildungsstandards für den Religionsunterricht verabschiedet und sprechen in diesem Kontext von der Möglichkeit der „Individualdiagnostik“.³ Klarer wird dies dann in den „Kirchlichen Anforderungen an die Religionslehrerbildung“ von 2011 so formuliert: „Sie können die religiösen Herkunft, Einstellungen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ermitteln, ihre individuellen Lernstände diagnostizieren und bei der Planung, Organisation und Reflexion des Unterrichts berücksichtigen. Sie können Lehr- und Lernprozesse in didaktischer, methodischer und medialer Hinsicht so gestalten, dass die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler gefördert wird.“⁴

Die Diagnose, da sind sich die KMK und die Kirchen einig, ist eine gewichtige Aufgabe für die Religionslehrer/-innen in der Gestaltung ihres Unterrichts. Was aber genau meinen diese Akteure, wenn sie von Diagnose, geeigneten

- 1 Vgl. *Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (Hg.): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss vom 16.10.2008, Berlin – Bonn 2015, 50.
- 2 Vgl. *Kirchenamt der EKD* (Hg.): *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz – Professionelle Kompetenz und Standards für die Religionslehrausbildung*. Empfehlung der gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums, Hannover 2008, 34.

- 3 *Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/ Primarstufe* (Die deutschen Bischöfe 85), Bonn 2006, 39.
- 4 *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung* (Die deutschen Bischöfe 93), Bonn 2011, 15.

Instrumenten und Förderungen anhand der Lernstände sprechen? Im religionsdidaktischen Diskurs finden sich diagnoserelevante Arbeiten, die sich auf den Diagnoseauftrag im Religionsunterricht implizit und vereinzelt auch explizit beziehen, ohne dass diese Ansätze allerdings zueinander in Beziehung gesetzt werden. Das soll in diesem Beitrag geschehen, um Diagnose als religionsdidaktische Aufgabe zu etablieren.

2. Diagnose an religionsdidaktischen Diskursorten

2.1 Leistungsmessung

Ein erster Diskursort ist die Auseinandersetzung um eine religionspädagogisch angemessene Leistungsmessung. Die Religionsdidaktik prüft bereits seit fast 40 Jahren, was ein gerechtes Leistungsurteil ist, bei dem der Lernweg und der Lernerfolg zu den Lernvoraussetzungen passen.⁵ Während in den 1970er-Jahren eine konsequente Beurteilung der kognitiven Lernbereiche über Wissensabfragen im Vordergrund stand, erweiterte sich mit der Einführung der Bildungsstandards in den 2000er-Jahren der beurteilbare Bereich an Lerngegenständen und damit auch das notwendige Erfassungsinstrumentarium. Im Vordergrund stehen aber noch nicht die Diagnose der Lernausgangslage oder des Lernerfolgs, sondern die Bedingungen der religionspädagogischen Angemessenheit der Leistungsmessung. Dieser religionspädagogische Vorbehalt führt zu Betonungen der Feedbackkultur, der Grenzen der Messbarkeit und der Ablehnung der Rede vom Fehler.⁶

5 Z.B. Jendorff, Bernhard: Leistungsmessung im Religionsunterricht. Methoden und Beispiele, München 1979; Reese-Schnitker, Annegret: „Nun sag, wie hast du's mit der Leistung?“ Leistungsverständnis und Leistungsorientierung im Religionsunterricht. In: RpB 64/2010, 31–50.

6 Zur historischen Rekonstruktion vgl. Reis, Oliver/Schwarzkopf, Theresa: Diagnose religiöser Lernpro-

2.2 Kompetenzorientierung

Mit der Etablierung der Kompetenzorientierung als handlungsleitendes religionsdidaktisches Prinzip entsteht ein zweiter Diskursort, weil den Religionsunterricht nun das Kriterium der individuellen Förderung auf der Grundlage einer gezielten Diagnostik erreicht.⁷ Der Aspekt der individuellen Förderung schließt die Bestimmung der individuellen Lernausgangslage mit ein, um aus der Lehrendenperspektive individuelle Lehrinterventionen ansetzen zu können. Genauso bietet die Erhebung der Lernausgangslage für die Lernenden die Chance, das eigene Lernen metakognitiv zu beobachten und zu steuern.⁸ Diagnose wird an diesem Diskursort zum Qualitätsmerkmal kompetenzorientierten Lernens. Die Kompetenzdiagnostik hält z.B. mit dem theoretisch und empirisch geprüften *Niveaustufenmodell* Einzug in den Religionsunterricht.⁹ Sie wird nötig, weil offensichtlich ist, dass die Schüler/-innen aufgrund ihrer Erfahrungen, ihrer Lernvoraussetzungen oder auch ihrer Lernstrategien gezielte Impulse brauchen, um anspruchsvolle Ziele zu erreichen. Kompetenzdiagnostik bearbeitet die Heterogenität in den Zugangsvoraussetzungen des Lernens durch die Modellierung von Lernwegen und deren Bewertung im Niveaustufenmodell.

zesse. Ein kompetenzdiagnostisches Grundlagenmodell. In: Dies. (Hg.): Diagnose im Religionsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und Praxiserprobungen, Berlin 2015, 35–47.

7 Vgl. Feindt, Andreas/Meyer, Hilbert: Kompetenzorientierter Unterricht. In: Die Grundschulzeitschrift 24 (2010) 29–33.

8 Vgl. Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008, 163f.

9 Vgl. Benner, Dietrich/Schieder, Rolf/Schluß, Henning u.a. (Hg.): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn – München – Wien u.a. 2011.

2.3 Einstellungs- und Vorstellungsforschung

In den letzten Jahren hat sich in der Religionspädagogik die Einstellungs- und Vorstellungsforschung etabliert, die gezielt Schülerkonstrukte zu inhaltlichen Fragestellungen erfasst. Diese Forschungsrichtung erklärt sich aus der Notwendigkeit, dass religiöse Lernprozesse die unübersehbar gewordene inhaltliche Heterogenität wahrnehmen und aufnehmen müssen, wenn sie einem subjektorientierten, gerade auch inklusiven Religionsunterricht gerecht werden wollen. Dabei lassen sich drei Forschungsrichtungen unterscheiden:

- *Isolierte Vorstellungs- und Einstellungsforschung*: In einem vollständig induktiven Vorgehen werden die Vorstellungen und Einstellungen von Kindern und Jugendlichen erhoben. Diese bleiben in ihrer Eigenart und ihrem Eigenwert stehen und können z.B. in einem offenen Codiervorgehen gesammelt oder typisiert werden.¹⁰

- *Einstellungs- bzw. Vorstellungserhebung im fachlichen Kontext*: In einer zweiten Forschungslinie werden die Vorstellungen und Einstellungen von Kindern und Jugendlichen induktiv erhoben, um anschließend eine mögliche Anschlussfähigkeit an religiöse / theologische Denkmodelle zu überprüfen.¹¹

- *Einstellungs- bzw. Vorstellungserhebung im didaktischen Kontext*: Eine letzte Forschungsrichtung wertet die Daten zu den Schülervorstellungen und -einstellungen direkt mit Blick auf mögliche didaktische Implikationen aus. D.h., die Analysen haben immer schon die möglichen Lehrinterventionen im Blick.¹²

Auch wenn an diesem *dritten* Diskursort bisher der Zusammenhang zur Diagnose fehlt oder höchstens angedeutet wird, ist dieser für die weitere Entwicklung des Forschungsfeldes der Diagnose wichtig. Hier erfolgt eine methodische Beobachtung von Schülerinnen und Schülern, deren Ergebnisse zugleich diagnostische Informationen zur Lernausgangslage sind.

10 Z.B. Ziebertz, Hans-Georg / Kalbheim, Boris / Riegel, Ulrich: Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Freiburg i.Br. 2003; Feige, Andreas / Gennerich, Carsten: Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland, Münster 2008; Rothgangel, Martin: Zwischen ‚Schöpfungsbericht‘ und ‚Evolutionismus‘. Verstehensschwierigkeiten von SchülerInnen. In: ZPT 61 (2009) 375–382; Stögbauer, Eva-Maria: Die Frage nach Gott und dem Leid Jugendlicher wahrnehmen. Eine qualitativ empirische Spurensuche, Bad Heilbrunn 2011; Zimmermann, Mirjam: Kinder deuten den Kreuzestod Jesu. Was Kinder wissen – und wie mit ihren Deutungen im Unterricht gearbeitet werden kann. In: KatBl 136 (2011) 39–43; Wüstner, Eva: Christologische Vorstellungen Jugendlicher. In: Faix, Tobias / Riegel, Ulrich / Künkler, Tobias (Hg.): Theologien von Jugendlichen. Empirische Erkundungen zu theologisch relevanten Konstruktionen Jugendlicher, Berlin 2015, 87–104.

11 Z.B. Faix, Tobias: Gottesvorstellungen bei Jugendlichen. Eine qualitative Erhebung aus Sicht der empirischen Missionswissenschaft, Berlin 2007; Höger, Christian: Abschied vom Schöpfergott? Welterklärungen von Abiturientinnen und Abiturienten in qualitativ-empirisch religionspädagogischer Analyse, Berlin 2008; Rothgangel, Martin: „Die immer für mich da sind“. Familie und Freunde als Heilige des Alltags. In: Ders. / Schwarz, Hans (Hg.): Götter, Heroen, Heilige. Von römischen Göttern bis zu den Heiligen des Alltags, Frankfurt a.M. 2011, 213–218; Willems, Joachim: Ansichten Jugendlicher zu religiöser Pluralität am Beispiel Christentum und Islam. In: Faix / Riegel / Künkler 2015 [Anm. 10], 35–48.

12 Z.B. Gennerich, Carsten: Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgröße für religionsdidaktische Reflexionen, Stuttgart 2009; Kattmann, Ulrich: Adam und Eva und die Evolution. Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen als Hilfe für Lernen und Lehren. In: ZPT 61 (2009) 346–363; Fuchs, Monika E.: Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion und empirische Rekonstruktion, Göttingen 2010.

2.4 Unterrichtspraxis bzw. -material

Auf die politischen Forderungen zur Ausbildung von Diagnosekompetenz müssen die Lehrer/-innen aktiv reagieren. So entsteht der *vierte* Diskursort: die Entwicklung von alltagstauglichem Material zur Erhebung der Lernausgangslage bzw. zur Leistungsmessung, um die Lehrkräfte zu unterstützen.

- So finden sich z.B. in der Arbeitshilfe von Ruth Hildebrand-Mallitsch Fragebögen (Multiple-Choice-Aufgaben und offene Fragestellungen) zu zehn Themenfeldern für die Klassen fünf und sechs, jedoch ohne Hinweise für die Auswertung.¹³
- Die „Arbeitshilfe Religion inklusiv“ stellt verschiedene Lerneinheiten für die Dimensionen ‚Bibel‘ und ‚Welt und Verantwortung‘ unter Berücksichtigung der Aneignungsformen nach Schweiker dar. Die Beschäftigung mit einem Thema beginnt mit der Bestimmung der Lernausgangslage und endet mit der Lernkontrolle. Hier werden konkrete methodische Ideen angedacht.¹⁴
- Andreas Feindt und Heiko Lamprecht entwickeln eine erste Idee dazu, wie die Lernausgangslage im Religionsunterricht erhoben werden kann. Dabei zeigen sie nicht nur, wie diagnostische Aufgaben formuliert werden können, sondern weisen explizit Strategien aus, auf diese Aufgabenstellungen mit Lehrinterventionen zu reagieren.¹⁵
- Das Berliner Forschungsprojekt KERK entwickelt ein Niveaustufenmodell zur religiösen Kompetenz mit Testheft, das entsprechende

diagnostische Items enthält. Auch wenn test-theoretisch Fragen offenbleiben, ist dies ein erstes Beispiel, in dem Erhebung und Auswertung gemeinsam gedacht und entwickelt werden.¹⁶

Bei all diesen Beispielen fällt auf, dass zwar immer ein Lernstand erhoben wird, dass aber dessen Einbettung in normative Ansprüche, dessen Integration in die Unterrichtsvollzüge und die Erfüllung der Gütekriterien sehr unterschiedlich ausfallen.

3. Diagnosemodelle

Diese erste Übersicht lässt erkennen, dass sich im religionsdidaktischen Diskurs implizit ein Bewusstsein für die Aufgabe der Diagnose entwickelt. An den verschiedenen Diskursorten bilden sich aber Verständnisse mit unterschiedlichen Prämissen, Operationalisierungen und Konsequenzen. Damit nicht Diagnose zum Container-Begriff wird oder sich nur ein bestimmtes Verständnis normativ durchsetzt, ist es gerade jetzt wichtig, das Feld zu systematisieren, um das Handlungsfeld der Diagnose gezielter weiterentwickeln zu können.

3.1 Ordnung der Diagnoseansätze

Für eine solche Systematisierung schlagen wir im ersten Schritt vor, fünf Ebenen zu unterscheiden, auf denen sich die Ansätze der verschiedenen Diskursorte entlang von drei Leitfragen differenzieren lassen:

- Was wird diagnostiziert? – (1) formaler und (2) materialer Diagnosegegenstand
- Wie wird diagnostiziert? – (3) methodisches Vorgehen
- Wozu wird diagnostiziert? – (4) Sinnrichtung des Diagnoseverfahrens und (5) Diagnoseintention

13 Vgl. Hildebrand-Mallitsch, Ruth: Lernstände ermitteln: Religion. Fragebögen zu 10 Themenfeldern, 5./6. Klasse, Buxtehude 2012.

14 Vgl. Müller-Friese, Anita: Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I, Praxisband: Bibel – Welt und Verantwortung, Stuttgart 2012.

15 Vgl. Feindt, Andreas/Lamprecht, Heiko: Von Fußball und Fischen. Theoretische Anmerkungen und praktische Beispiele zur Erhebung von Lernausgangslagen im RU. In: entwurf (4/2010) 10–16.

16 Benner/Schieder/Schluß 2011 [Anm. 9].

(1) Bei der Frage nach dem Diagnosegegenstand werden in *formaler* Hinsicht zwei Arten unterschieden, wie das Schülerkonstrukt gebildet wird. (a) Die eine Art erfasst die individuellen Vorstellungen und Einstellungen der Schüler/-innen als in sich geschlossene und auf bestimmte Ziele gerichtete Konstrukte. Der erste Schritt der Diagnose ist hier, ein isoliertes zu erhebendes Personenmerkmal bzw. die Verhaltensdisposition so zu modellieren, dass das Diagnoseverfahren überhaupt valide gebildet werden kann. (b) Bei der zweiten Art laufen Schülerdaten aus unterschiedlichsten Situationen (gezielten Lernprozessen, Nebengesprächen, persönlichen Äußerungen) mit unterschiedlichen Aufmerksamkeiten (bewertete Beobachtungen, implizite Beobachtungen, zufällige Wahrnehmungen) zu einem sich ständig transformierenden Schülerkonstrukt bei den Lehrkräften zusammen. Dieses Konstrukt kann in Unterrichtssituationen als diagnostische Ressource eingebracht werden, so dass auf die Modellierung eines isolierten Diagnosegegenstandes verzichtet werden kann. Diagnose ist so der permanente Datensammlungs- und Verarbeitungsprozess der professionellen Lehrkraft, um ein Bild von der Lernpersönlichkeit der Schüler/-innen zu erhalten.¹⁷ Es ist eine Kombination (c) möglich, die gezielt auf isoliert erhobene Schülerkonstrukte zugreift und diese dann mit der indirekten Wahrnehmung vergleicht.

(2) Die Frage nach dem Diagnosegegenstand lässt sich auch *material* angehen. (a) Manche Ansätze konzentrieren sich ganz auf den kognitiven bzw. kognitiv zugänglichen Inhalt der Vorstellungen in seiner semantischen bzw. syntaktischen Struktur. Durch die Erhebung und Analyse werden interessante Einblicke in die Vorstellungen und Einstellungen der

Schüler/-innen vorgenommen. (b) Andere Ansätze konzentrieren sich auf das Verhalten in bestimmten Lernsituationen, ohne unbedingt die dabei leitenden Überzeugungen, Werte, Vorstellungen usw. zu erheben. (c) Für die Kompetenzorientierung und die damit verbundene Diagnostik ist es dagegen typisch, Inhalts- und Verhaltensaspekte in der Koppelung zu erfassen.¹⁸

(3) Die Ansätze klären die Frage, wie stark Diagnose *methodisch kontrolliert* erfolgen muss, sehr unterschiedlich und setzen sich dementsprechend auch unterschiedlich den Anforderungen der Gütekriterien aus. (a) Werden die diagnostischen Daten systematisch, also methodisch eindeutig sowie für Dritte transparent und nachvollziehbar erhoben, folgt die Diagnostik testtheoretischen Verfahren und ihren Gütekriterien. (b) Weiterhin können die diagnostischen Daten aber auch unsystematisch oder vorwissenschaftlich ermittelt werden. Die Diagnoseprozesse erfolgen dann während des laufenden Unterrichtsgeschehens, „sind spontan, subjektiv und basieren nicht auf wissenschaftlich erstellten Erhebungsinstrumenten“.¹⁹

(4) Die Diagnose ist immer in einen sinnhaften Prozess eingespannt, für den die Daten erhoben und ausgewertet werden. Schaut man auf diesen operativen Prozess *im engeren* Sinne, dann lassen sich drei Arten des Diagnoseverfahrens mit unterschiedlichen Sinnrichtungen erkennen. (a) Die Schülervorstellungen und -einstellungen werden in fachwissenschaftlichen Theorien *rekonstruiert*, um so deren Anschlussfähigkeit für didaktische Situationen zu testen. (b) Außerdem können die Vorstellungen und Einstellungen durch qualitative Methoden erst *konstruiert* werden. (c) Einen weiteren

17 Zur Unterscheidung vgl. Klose, Britta: Diagnostische Wahrnehmungskompetenz von ReligionslehrerInnen, Stuttgart 2014, 46.

18 Vgl. Reis/Schwarzkopf 2015 [Anm. 6], 48–76.

19 Klose 2014 [Anm. 17], 45.

Orientierungsrahmen bietet ein Normabgleich. Die Schülerprodukte bzw. -handlungen werden mit einer vorher fachdidaktisch und fachwissenschaftlich gefassten Norm *abgeglichen*, um zu einem diagnostischen Urteil zu gelangen.

(5) Das operative Verfahren selbst ist durch die übergeordnete Diagnoseintention, wofür die Ergebnisse gebraucht werden, gesteuert. Hier lassen sich drei Typen von Diagnoseintentionen identifizieren: (a) Einem Diagnosevorhaben kommt es vor allem auf die normfreie und *verstehende* Sichtbarmachung der Schülervorstellung als Lernausgangslage an. (b) Ein anderes Diagnosevorhaben kann von der Intention geleitet sein, Vorstellungen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern mit fachlich vorstrukturierten Ordnungssystemen *abzugleichen*. (c) Außerdem kann es die Intention eines Diagnosevorhabens sein, qualitative Ausprägungsgrade eines Lernziels zu *beurteilen*, um Normabweichungen zu erkennen und Fördermaßnahmen bzw. Allokationen gezielt einzuleiten.

Daraus ergibt sich zunächst einmal die folgende kriteriengeleitete Ordnung der Diagnoseverständnisse:

3.2 Diagnosemodelle und ihre Protagonisten

Die wenigen existierenden expliziten Diagnoseansätze lassen sich als vier Modelle verstehen, die die drei Typen von Diagnoseintentionen abbilden und ihre Entscheidungen in der aufgemachten Ordnung treffen. Diese Modelle verfolgen zwei unterschiedliche Aufgaben: Einerseits wird der aktuelle Status quo erhoben (*Statusdiagnostik*) und andererseits das Lernen für die individuelle Förderung erfasst (*Lerndiagnostik*). Drei Modelle lassen sich eher der Statusdiagnostik und eines der Lerndiagnostik zuordnen. Diese werden nun mit Protagonisten in die Ordnung eingebettet und mit ihren Stärken und Schwächen vorgestellt.

3.2.1 Methodisch, normfreie Sichtbarmachung

Dem Modell der methodisch, normfreien Sichtbarmachung kann vor allem der Ansatz von *Martin Rothgangel*²⁰ zugeordnet werden. Hier wird eine verstehende Statusdiagnostik entwickelt, die explizit normfrei zu Beginn des Lernprozesses Vorkenntnisse, Einstellungen oder Vorstellungen erhebt. Die diagnostische Aufgabe besteht vor allem in der Erhebung und Inter-

Vergleichsmomente	(a)	(b)	(c)
(1) Schülerkonstrukt (formal)	spezifisch-direkt	integriert-indirekt	Kombination indirekt und direkt
(2) Schülerkonstrukt (material)	Inhalt	Verhalten	Kombination Inhalt und Verhalten
(3) Methodisches Vorgehen	systematisch	unsystematisch	
(4) Sinnrichtung Diagnoseverfahren	Rekonstruktion	Konstruktion	Normabgleich
(5) Diagnoseintention	verstehend	abgleichend	beurteilend

20 Vgl. *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, 157–171.

pretation religionsunterrichtsrelevanter Daten mit empirischen Methoden. Hier werden Kategorien gebildet, um ein themenspezifisches Wissens- und Einstellungsnetz für die Klasse (= Gruppenurteil) zu entwickeln. Passend zu den Ergebnissen können dann im konkreten Unterrichtsgeschehen Beispiele ausgewählt werden.

Einordnung: Rothgangel resümiert unter anderem, dass sich „für die Interpretation dieser Daten (...) insbesondere die Grounded Theory sowie die Dokumentarische Methode der Interpretation bewährt“²¹ haben. Damit wird eine aufwendige Forschungsstruktur in den Unterrichtsaltag eingeführt, die einerseits keine direkte didaktische Einbindung hat und andererseits in der Unterrichtspraxis sehr viel Zeit und Aufwand für etwas fordert, was nur in geringem Maße an die konkreten Lernprozesse rückzubinden ist. Trotzdem werden in der Praxis – als Fehlform – faktisch Elemente des Modells für die Aktivierung und den methodischen Einstieg in den Unterricht genutzt, z.B. mit einer Abfrage der Vorkenntnisse durch Mindmaps (vgl. 2.4). Dabei wird aber auf den komplexen Überbau der Forschungsmethoden verzichtet. Für den weiteren (individuellen) Lernprozess werden die wenig zielgerichteten Daten meist nicht mehr genutzt, weil weder hinter der Erhebung ein Erwartungskonstrukt steht, noch der Unterricht über Möglichkeiten verfügt, die Vernetzung der Perspektiven selbst als Lernformat aufzunehmen.

3.2.2 Unterrichtspraktische Re-Modellierung

Die unterrichtspraktische Re-Modellierung der vergleichenden Statusdiagnostik lässt sich als lehrergeleitete Wahrnehmung von thematischen Schülerwerthaltungen und -einstellungen bei Britta Klose²² beobachten. Das Diagnoseverständnis meint die unsystematische und indirekte, also von der Schülerseite abgekoppelte,

Lehrereinschätzung von Werthaltungen und Einstellungen der Schüler/-innen zu einem Thema. Die Wahrnehmung orientiert sich an impliziten fachlichen Ordnungsstrukturen der Lehrer. Mit den unsystematisch und induktiv gewonnenen Daten werden in Unterrichtssituationen implizite Hypothesen zu konkreten inhaltlichen Vorstellungen und Einstellungen der Lerngruppe gebildet, ohne die Schüler/-innen selbst dazu zu befragen. Diese Hypothesen funktionieren aber so – und deshalb ist diese Form vergleichend –, dass die Lehrkräfte bei ihren Diagnoseurteilen Schülergruppen in vorausliegende Ordnungsschemata einordnen und diese Zuordnungen als Basis ihrer didaktischen Entscheidungen heranziehen. In diesen Schemata werden fachliche Diskursstrukturen durch die Brille der Vorstellungswelt der Lernenden selektiv wahrgenommen. Die Qualität von Diagnose hängt hier davon ab, wie nah die indirekte Lehrereinschätzung und die tatsächliche Merkmalsausprägung der Schüler/-innen beieinander liegen.

Einordnung: Lehrkräfte mit einer hohen diagnostischen Wahrnehmungskompetenz verfügen über themenspezifische Netze von Vorstellungen und Einstellungen der Lerngruppe, so dass sich die Gruppe mit ihren Zugangsvoraussetzungen wahrgenommen fühlt. Außerdem birgt die Zuordnung der Vorstellungen und Einstellungen der Schülergruppen zu fachlichen Ordnungsschemata didaktische Implikationen.²³ Allerdings bleibt das individuelle Lernen der Schüler/-innen weitgehend unbeobachtet. Die Anschlussfähigkeit an die Kompetenzorientierung und ihren Anspruch des evidenzbasierten Unterrichts ist daher nur gering. Außerdem ist durchaus offen, ob die Lehrkräfte in der Praxis eine ausreichende Prüfung zwischen den Ordnungsschemata sowie den Schülereinstellungen und damit die notwendige Qualität im

21 Ebd., 169f.

22 Vgl. Klose 2014 [Anm. 17].

23 Vgl. Gennerich 2009 [Anm. 12].

diagnostischen Urteil erreichen.²⁴ Diese Qualitätseinbußen bleiben unbeobachtet.

3.2.3 Fachliche Re-Modellierung

Das Modell der fachlichen Re-Modellierung erhebt als Beispiel der vergleichenden Statusdiagnostik die Einstellungen und Vorstellungen der Schüler/-innen und rekonstruiert sie explizit in fachlichen Diskurslinien. Dabei ist entscheidend, dass Schülervorstellungen und fachlicher Diskurs bei allen Unterschieden (sprachliche Präzision, Referenzen, Begriffe ...) in ihren problembearbeitenden Strukturen gleichgestaltet sind und die Vorstellungen der Schüler/-innen bewusst in diese Diskurslinien inhaltlich „eingenormt“ werden. Die Verbindung der individuellen Haltungen und der Repräsentationen mit den fachlichen Diskursen wird zum individuellen Ausgangspunkt für intentionale Lernwege und spezielle Lernformate.²⁵ Protagonisten dieses Modells sind *Oliver Reis*²⁶, *Manfred*

*Riegger*²⁷, *Alexander Schimmel*²⁸ und *Theresa Schwarzkopf*²⁹.

Einordnung: Die Stärke der fachlichen Re-Modellierung ist, dass sie über die fachlichen Modelle wichtige Steuerungsimpulse für das individuelle Lernen bereithält. Es fehlen jedoch für den Praxiseinsatz für viele Themen die entsprechenden Diskursordnungen. Klar ist auch, dass in dieser Form einer vergleichenden Diagnostik durch die Vorrahmung grundsätzlich viele Informationen, Nuancen, Neuformungen im Denken der Schüler/-innen verloren gehen. Weitere Qualitätseinbußen entstehen in der Praxis durch zu grobe Diskursordnungen und oberflächliche Rekonstruktionen, die die diagnostischen Ergebnisse massiv verfälschen.

3.2.4 Normative Lernstandsüberprüfung

Das Diagnosemodell der normativen Lernstandsüberprüfung sieht seine Funktion in der Erhebung der Lernhürden sowie der Messung der Qualität der Schülerhandlung, um daraus direkt Lerninterventionen abzuleiten. Die diagnostischen Daten werden allein für die individuelle Förderung erhoben. Protagonisten einer solchen beurteilenden Lerndiagnostik sind *Oliver Reis* und *Theresa Schwarzkopf*.³⁰ In diesem Modell werden Schülerprodukte mit Bezug auf ihre Defizite und

24 Vgl. *Riegel, Ulrich*: Rezension zu Britta Klose: Diagnostische Wahrnehmungskompetenz. In: *KatBl* 141 (2016) 153f.

25 Alle diese Ansätze gehen die folgenden didaktischen Schritte: Erhebung und Rekonstruktion der Schülervorstellungen und -einstellungen in den fachlichen Diskurslinien, Arbeit mit den theologischen Diskursen (u.a. durch Perspektivübernahmen) und individuelle Positionierung unter Einbezug der Diskurspositionen. Zu den Lernformaten vgl. *Reis, Oliver*: „Öffnen kann ja jeder!“ Von der hohen Kunst des Schließens beim Theologisieren mit Kindern. In: *Roose Hanna/Schwarz, Elisabeth E.*: „Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt“ – Kindertheologie und Unterricht. *Jahrbuch für Kindertheologie*, Bd. 15, Stuttgart 2016, 44–55.

26 *Reis, Oliver*: „Sakramente gehören in die Oberstufe!“ – Zum schwierigen Stand der Sakramente in der Religionsdidaktik. In: *Pemsel-Maier, Sabine / Schambeck, Mirjam* (Hg.): *Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen*, Freiburg i.Br. 2015, 331–349.

27 *Riegger, Manfred*: Wunder(n) und Wundererzählungen. Videobasierte wunderdidaktische Ein- und Ausblicke. In: *RpB* 73/2015, 70–81, 74.

28 Vgl. *Schimmel, Alexander*: Einstellung gegenüber Glauben als Thema des Religionsunterrichts. *Didaktische Überlegungen und Anregungen für die gymnasiale Oberstufe*, Ostfildern 2012.

29 *Schwarzkopf, Theresa*: „Ich glaube an das ewige Leben!“ – aber wie? Eine Einordnung der Glaubenswelt von Jugendlichen heute in die Pluralität theologischer Auferstehungsmodelle und deren Bewertung, Dortmund 2011 (Online abrufbar: hdl.handle.net/2003/29277 [Stand: 10.01.2017]).

30 *Reis/Schwarzkopf* 2015 [Anm. 6]; *Schwarzkopf, Theresa*: *Vielfältigkeit denken. Wie Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht argumentieren lernen*, Stuttgart 2016.

Lernpotentiale beurteilt. Diagnose meint dabei die Beobachtung einer Schülerhandlung durch diagnostische Instrumente. In der Beobachtung werden Daten erhoben, die mithilfe eines Maßstabs interpretiert und zu einer diagnostischen Hypothese geführt werden. Den Maßstab bildet der normative religiöse Lerngegenstand im kompetenzorientierten Unterricht. Die Sachstrukturen des Lerninhalts sowie die Tätigkeitsstruktur gehen gemeinsam in die Diagnoseinstrumente (Bearbeitungsstruktur und Niveaustufenmodell) ein, mit deren Hilfe die Schülerprodukte deduktiv ausgewertet und beurteilt werden. An der Auswahl des Diagnosegegenstands orientiert sich dann auch das Diagnoseverfahren (Test, Befragung oder Beobachtung).

Einordnung: Die beurteilende Diagnostik orientiert sich an der Kompetenzorientierung und ist damit anschlussfähig an die aktuellen religionspädagogischen Anforderungen. Die normative Lernstandsüberprüfung öffnet sich durch den Lernzielbezug und die angestrebte sichtbare Verhaltensänderung dem evidenzbasierten Unterricht.³¹ Das Diagnosemodell geht offensiv mit der Frage nach der Norm um und verortet diese im Lerngegenstand. Der religiöse Lerngegenstand im kompetenzorientierten Unterricht ist die Handlung, also der verfahrensgeleitete Umgang mit einem Inhaltsaspekt. Probleme machen diesem Modell, dass die Lehrpläne zwar formal auf Kompetenzen umgestellt sind, die Lernziele sehr oft die Anforderungen an Learning-Outcomes aber nicht ausreichend erfüllen, um sowohl die Diagnose als auch das Unterrichten zu steuern. Das macht die Diagnose aufwendig, da immer der ganze Prozess von den Lehrkräften selbst erstellt werden muss. Als Fehlform dieses Modells unterlaufen Ansätze in

der Praxis diese Komplexität, indem sie sich auf die Erhebung des Inhaltsaspekts auf der Ebene des Kennens durch Wissenstests konzentrieren (vgl. 2.4), die den Lerngegenständen gerade nicht gerecht werden.

3.3 Diagnosemodelle im Vergleich

Die vier Diagnosemodelle lassen sich nebeneinanderlegen, um die direkten Unterschiede und Gemeinsamkeiten innerhalb der Grundordnung (vgl. 3.1) einzusehen (s. Tabelle S. 94).

4. Auswertung und Ausblick

Der systematische Vergleich macht auf Weichenstellungen aufmerksam, die im Handlungsfeld Diagnose zu bearbeiten sind und die die Religionsdidaktik insgesamt vor zentrale Grundsatzen stellen:

- Ein Blick in die Bestimmung der DBK und EKD (vgl. Kap. 1) macht deutlich, dass es – möchte sich der Religionsunterricht weiterhin an der Kompetenzorientierung ausrichten – auf jeden Fall eine Lerndiagnostik mit der beurteilenden Intention für das religiöse Lernen braucht, die auf Kompetenzentwicklung und die Steuerung des Lernprozesses ausgerichtet ist. Wenn DBK und EKD dazu die Aufgabe setzen, die Vorstellungen und Einstellungen in der Analyse der Lernausgangslage zu berücksichtigen, dann wird klar, dass zur Lerndiagnostik die Statusdiagnostik treten muss. Da keines der Modelle beide Aufgaben integriert bearbeitet, wird es notwendig sein, dass erstens die beurteilende Diagnostik in die Praxis Eingang findet und von dort aus weiterentwickelt wird. Zweitens muss es zu einer Kombination mit einem Modell der Statusdiagnostik kommen.
- Viel hängt für die Praxiswirksamkeit der beurteilenden Diagnostik davon ab, ob die kompetenzorientierten Lehrpläne und die Learning-Outcomes als Kompetenzerwartungen überhaupt steuernd wirksam

31 Damit ist das Modell von den religionspädagogischen Vorbehalten gegenüber der Kompetenzorientierung und ihrer Technisierung des religiösen Lernens betroffen. Zu der Positionierung in dieser Debatte vgl. Reis/Schwarzkopf 2015 [Anm. 6], 42–47.

Diagnostikform	Statusdiagnostik der Schülervorstellungen /-einstellungen			Outcome-Diagnostik
Diagnose-intention	verstehend	abgleichend		beurteilend
Modell	methodisch, normfreie Sichtbarmachung	unterrichtspraktische Re-Modellierung	fachliche Re-Modellierung	normative Leistungserfassung
Diskursort	isolierte Vorstellungs- und Einstellungsforschung	Einstellungs- und Vorstellungserhebung im fachlichen Kontext	Einstellungs- und Vorstellungserhebung im didaktischen Kontext	Kompetenzdiagnostik
Protagonisten	Rothgangel	Klose	Gennerich / Reis / Riegger / Schwarzkopf	Reis / Schwarzkopf
Methodisches Vorgehen	systematisch / Abstriche im Alltag	unsystematisch	systematisch	systematisch
Schülerkonstrukt (formal)	spezifisch-direkt	integriert-indirekt	spezifisch-direkt	indirekt und direkt
Schülerkonstrukt (material)	Inhalt	Inhalt	Inhalt	Inhalt und Verhalten
Sinnrichtung Diagnoseverfahren	konstruierend	rekonstruierend entlang unterrichtsthematischer Ordnungsschemata	rekonstruierend entlang der theologischen Diskurslinien	normgeleitet
Sitz im Unterricht	Lernausgangslage	implizit begleitend	Lernausgangslage und Lernbegleitung	Leistungsfeststellung und Förderimpulse

werden. Gegenwärtig wird der faktische Unterricht eher andersherum in eine Vielzahl selbst nicht konsistent gebildeter Ziele eingeordnet. Das macht nicht nur den Anschluss der Kompetenzdiagnostik unmöglich, sondern auch die Lernförderung, wie sie in anderen Fächern üblich ist. Trotz aller anderslautenden Bekenntnisse ist es immer noch eine offene Frage, ob der Religionsunterricht zur evidenzbasierten Kompetenzentwicklung übergehen soll.³² Für uns hängt diese Frage vor allem an der Bildung der Lernziele, die Standards in der Kopplung von Inhalt und Verhalten einziehen, ohne das Ergebnis zu determinieren.³³

32 Noch einmal gut dokumentiert in Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus / Roose, Hanna: Einführung in den Religionsunterricht. Eine kompetenzorientierte Didaktik, Stuttgart 2015, 45–66.

33 Vgl. Reis / Schwarzkopf 2015 [Anm. 6], 48–65.

- Eine weitere Grundsatzentscheidung ist, ob in die Diagnosepraxis im Religionsunterricht explizite Diagnosemethoden eingeführt werden. Bis auf die unterrichtspraktische Re-Modellierung setzen alle Modelle auf ihre Weise einen hohen methodischen Anspruch. Die Vorteile, dass sich die Schüler/-innen über Gruppenwahrnehmungen und grobe Typologisierungen hinaus wahrgenommen fühlen und die Schülerprodukte den Lernprozess ausrichten, sprechen dafür, sich diesem Anspruch zu stellen. Die Lehrkräfte verfügen jedoch zurzeit nicht über das notwendige Methodenwissen. Methodisch reduzierte Diagnoseformen sind aber gefährlich in der Zuschreibung und führen zu didaktischen Fehlschlüssen.
- Ob Diagnose schließlich ein eigenes professionelles Handlungsfeld wird, hängt davon ab, ob diese Aufgabe die notwendigen Ressourcen erhält. Unter dem alltäglichen Hand-

lungsdruck unterläuft Diagnose in der Praxis die Standards der Modelle und präferiert die Fehlformen mit hoher Qualitätseinbuße (vgl. 3.2), bevor überhaupt der religionsdidaktische Diskurs richtig einsetzt. Natürlich kann man sich fragen, ob das Handeln der Religionslehrkräfte nicht ohne die Diagnoseaufgabe ausreichend komplex geworden ist. Dagegen ließe sich aber einwenden, dass Diagnose gerade in den beiden verglichenen Formen eine große Nähe zur inhaltlichen Pluralität und in der beurteilenden Form zur Pluralität der Lernformen besitzt. Entwickelt sich die Diagnostik in der Kombination dieser beiden Formen nicht weiter, dann vergibt der Religionsunterricht

auch die Möglichkeit mit Heterogenität für die Lernenden leistungsfähig umzugehen.³⁴ Paradoxe Weise sorgt gerade das Unterlaufen einer komplexen Diagnostik dafür, dass die Lerngruppen künstlich homogenisiert werden (*alle* sind verschieden, kaum noch kirchlich sozialisiert, kein Interesse an theologischen Inhalten ...).³⁵ Subjektorientierung im religiösen Lernen braucht gerade explizite Normen wie in den beiden zuletzt entfalteten Modellen, zu denen sich die Lernenden in ihrer Bildungsfreiheit verhalten können.³⁶ Kompetenzorientierung, Diagnostik und Inklusion stehen in einem inneren Zusammenhang,³⁷ der den Religionsunterricht auf sein Grundanliegen verweist.

Dr. Dr. Oliver Reis

Professor für Religionspädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion

Dr. Theresa Schwarzkopf

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion

*Universität Paderborn,
Institut für Katholische Theologie,
Warburger Straße 100, 33098 Paderborn*

aktuell

34 Vgl. zu dieser maximalen Eindringtiefe in die Lerngegenstände *Schuck, Karl D.*: Individualisierung und Standardisierung in der inklusiven Schule – ein unauflösbarer Widerspruch? In: *Die Deutsche Schule* 106 (2014) 162–174, 170–173.

35 *Link, Jürgen*: Versuch für den Normalismus. Wie Normalität produziert wird, Göttingen 1998, 52.

36 Vgl. ebd., 33–35.

37 Vgl. *Möller, Rainer*: Der kompetenzorientierte Religionsunterricht vor den Herausforderungen der Inklusion. In: *Ders./Sajak, Claus-Peter/Khorchide, Mouhanad* (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Von der Didaktik zur Praxis, Münster 2014, 250–268.

Das Praxissemester als Ort religionspädagogischer Professionalisierung

Einblicke in eine prozessgestaltende Untersuchung

Jan Woppowa/Carina Caruso

Der Ruf nach mehr Praxis im Lehramtsstudium ist gewiss nicht neu, sollte aber mehr denn je nicht leichtfertig überhört werden, als wäre mit einer guten Theorie schon die Eintrittskarte in ein erfolgreiches späteres Berufsleben gelöst. Da wir heute u.a. auf der Grundlage von Professionstheorien bzw. Habitusmodellen zum Lehrerhandeln von einem empfindlichen Beziehungsgefüge zwischen professionsorientierten Selbst- und Handlungskompetenzen einerseits und didaktisch-methodischen Aufgaben und Weichenstellungen andererseits ausgehen können, sind diese Abhängigkeiten und Einflussfaktoren möglichst frühzeitig in den Blick zu nehmen. So haben auch Erkenntnisse der Unterrichtsforschung zum schulischen Religionsunterricht gezeigt, dass zwischen der theologischen Fachexpertise von Lehrerinnen und Lehrern, ihrer persönlichen Positionierungsfähigkeit und Positionierungsbereitschaft in religiösen Fragen, dem Niveau kognitiver Aktivierung im Unterrichtsgeschehen und dem Lernertrag religionsunterrichtlicher Lernprozesse ein starker Wechselwirkungszusammenhang besteht.¹ Vor diesem Hintergrund muss eine auch

und gerade in fest verankerten Praxisphasen stattfindende domänenspezifische Entwicklung professioneller Lehrerkompetenzen „als ein bedeutsamer Eckpfeiler und bedeutsames Gestaltungselement für eine wirkungsvolle und erfolgreiche Schulbildung angesehen“² werden.

Der sich zwar schon seit längerer Zeit, in seinen operativen Auswirkungen aber bis in die Gegenwart hinein vollziehende Wandel einer an Standards und Kompetenzen bzw. an der Steuerung durch handlungsbezogene *outcomes* orientierten Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern wirft auch angesichts dieses aufgezeigten Problemkontextes neue Fragen für eine Lehrerbildungsforschung auf. Insbesondere gilt dies mit Blick auf die potenzielle Wirksamkeit von bereits im Studium verankerten Praxisphasen und der hieraus resultierenden engen Verzahnung von handlungsorientierender Theorie und theoriegeleiteter Praxis. In diesem

Kämmerling, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014, 105–135; Mendl, Hans: Warum Instruktion nicht unanständig ist. In: KatBl 135 (2010) 316–321, 317.

2 Schaper, Niclas: Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2 (2009) 166–199, 167.

1 Vgl. hierzu Englert, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013, 21–35; Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/

Kontext setzt das in Nordrhein-Westfalen seit dem Wintersemester 2014/15 für Lehramtsstudierende aller Schulformen verpflichtend eingeführte Praxissemester im Masterstudiengang einen neuen Maßstab in der Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz von Studierenden. Zum einen stellt die im zweiten Semester des viersemestrigen Masterstudiums angesiedelte Praxisphase ein echtes Bewährungs- und Erprobungsfeld von zuvor im Studium erworbenen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnissen und Fähigkeiten dar. Zum anderen kann es auch zu einem wertvollen Entstehungskontext von neuen an die didaktische Theorie gerichteten und evidenzbasierten Fragestellungen werden und damit den Erwerb professioneller Handlungskompetenz auf ein neues Niveau heben.³

1. Forschungskontext

Die Feststellung, dass angesichts der signifikanten Veränderungsprozesse in einer kompetenzorientierten Lehrerbildung die Entwicklung von Testverfahren zur standardisierten Erfassung professioneller domänenspezifischer Kompetenzen von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern insgesamt noch deutliche Forschungsdesiderate aufzeigt,⁴ gilt insbesondere hinsichtlich dieser neu eingerichteten Praxisphase. Eine darauf gründende Datenanalyse kann langfristig begünstigen, eine insbesondere auch domänenspezifische Kompetenzentwicklung systematisch und suk-

zessive anzuleiten. Entsprechende Untersuchungen von praxisorientierten Ausbildungsphasen im Bereich der Religionsdidaktik böten eine notwendige Ergänzung zu bisherigen Messungen bei Lehramtsstudierenden der katholischen bzw. evangelischen Theologie, die schwerpunktmäßig einem Frageinteresse nach Studienmotiven, persönlicher Religiosität und religionsunterrichtlichen Zielvorstellungen zuzuordnen sind.⁵ Der diesbezügliche Forschungsstand ergibt allerdings kein konsistentes Bild über die Motive, aus denen heraus junge Menschen ein Lehramtsstudium mit dem Fach Religion beginnen. Die Beobachtungen reichen von pragmatischen Motiven über persönliches Fachinteresse, religiöse bzw. kirchliche Prägung, beabsichtigte Glaubensweitergabe bis hin zu religiösen Kompensations- und Selbstfindungsabsichten. Ulrich Riegel und Hans Mendl resümieren, dass die Mehrheit der Studierenden einer intrinsischen Motivation folgt und dass nicht selten der selbst erlebte Religionsunterricht für diesen Berufswunsch motiviert hat. Letzteres erweist sich allerdings als ambivalent, insofern es hierdurch einerseits zu wertvollen Korrelationen mit den Lehrangeboten im Studium kommen kann, andererseits aber auch im Studium enthaltene didaktische Innovationen durch solche implizit erworbenen didaktischen Konzepte aus der eigenen Schulzeit möglicherweise verhindert werden.⁶ Auch angesichts dieser Einschätzung kann das Praxissemester durch

3 Ein in diesem Kontext wichtiges auch in NRW curricular verankertes Instrument ist das „forschende Lernen“ (vgl. Meyer, Guido/Peters, Hildegard/Schüler, Sonja: „Forschendes Lernen“ in der Religionspädagogik. In: RpB 74/2016, 116–127).

4 Vgl. Seifert, Andreas/Schaper, Niclas: Überprüfung eines Kompetenzmodells und Messinstruments zur Strukturierung allgemeiner pädagogischer Kompetenz in der universitären Lehrerbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 3 (2010) 179–198, 180.

5 Vgl. zuletzt etwa Feige, Andreas/Friedrichs, Nils/Köllmann, Michael: Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie und Religionspädagogik. Eine empirische Studie an Baden-Württembergs Hochschulen, Ostfildern 2007, 75; Riegel, Ulrich/Mendl, Hans: Studienmotive fürs Lehramt Religion. In: ZPT 63 (2011) 344–358; Mendl, Hans: Helden, Novizen, Zeugen? Beziehungsfähigkeit und Reflexivität als Basiskompetenzen von Religionslehrenden. In: RpB 74/2016, 81–92, insbes. 83ff.

6 Vgl. Riegel/Mendl 2011 [Anm. 5], 355.

die gezielte Konfrontation mit subjektiven Theorien als „besondere Gelegenheit zur ProfessionalitätSENTWICKLUNG“⁷ genutzt werden.

2. Zur personalen Dimension religionspädagogischer Professionalität

An der Universität Paderborn ist im Rahmen des Projekts Reli-KEMPS (Kompetenzentwicklung und Kompetenzmessung im Praxissemester) ein Instrument zur explorativen Erfassung sowohl von *Vorstellungen* zu Charakteristika und Zielen des Religionsunterrichts als auch zu einzelnen *Qualifikationen personaler Kompetenz* angehender Lehrer/-innen entwickelt worden. Das Projekt zielt auf die Konzeptionierung eines Modells, das eine Diagnostik und Rückmeldung der bei Lehramtsstudierenden vorhandenen und sich im Kontext des Praxissemesters verändernden Vorstellungen ermöglicht und auf dieser Basis transparent machen kann, ob und inwiefern einzelne Vorstellungen einander beeinflussen bzw. nicht beeinflussen. Zudem thematisieren spezifische Module des Instruments die Rahmenbedingungen des Praxissemesters sowie die Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich verschiedener fachübergreifender und fachspezifischer Kompetenzbereiche. Die im Rahmen einer Längsschnittstudie und über mehrere Zyklen laufende Datenerhebung vermittelt somit nicht zuletzt konkrete Impulse für die das Praxissemester flankierende Hochschullehre im Fach Religionsdidaktik.

Die Aufgabe des schulischen Religionsunterrichts, Kinder und Jugendliche in einem religiös und weltanschaulich pluralitätsbefähigenden

religiösen Bildungsprozess zu begleiten, stellt Religionslehrkräfte vor die besondere Herausforderung, einerseits sachliche Aufklärung zu leisten und andererseits persönliche Positionierungen zu ermöglichen. Zur adäquaten Erfüllung dieser Aufgaben benötigen sie eine (theologisch-)religionspädagogische Kompetenz, in der *Reflexivität* die Rolle einer Schlüsselkompetenz einnimmt.⁸ Denn diese wird gerade dann relevant, wenn Lehrkräfte in Unterrichtszusammenhängen hinsichtlich ihrer persönlichen Positionierung in religiösen oder ethischen Fragen bzw. in ihrem eigenen religiösen oder sogar konfessionellen Bekenntnis angefragt werden. Manfred Pirner u.a. ist daher zuzustimmen, dass im Blick auf strukturtheoretische Lehrerprofessionstheorien gerade aus religionspädagogischer Sicht keine „allzu rigorose Trennung von Lehrerpersönlichkeit und Lehrerrolle“⁹ vorgenommen werden sollte. Denn Religionslehrkräfte sind einerseits immer auch in „ihrer persönlichen Glaubwürdigkeit und Authentizität gefordert“¹⁰ und haben nicht selten über den engeren Rahmen von Unterricht hinaus schulpädagogische Aufgaben wahrzunehmen, die sie ebenfalls in ihrer ganzen Person fordern. In diesem nicht spannungsfreien Geflecht aus gelebter und gelehrter Religion, aus persönlicher Religiosität und Lehrerprofessionalität spielen *personale Kompetenzen* eine besondere Rolle. Daher wird in Reli-KEMPS genau diese Dimension in den Mittelpunkt der Datenerhebung ge-

7 Schüssler, Renate/Weyland, Ulrike: Praxissemester – Chance zur ProfessionalitätSENTWICKLUNG. In: Schüssler, Renate/Schwieb, Volker/Klewin, Gabriele u. a. (Hg.): Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, Unterrichten, Reflektieren, Bad Heilbrunn 2014, 23–42, 33.

8 Vgl. Mendl 2016 [Anm. 5] sowie Burrichter, Rita: In komplexen Unterrichtssituationen handeln. Zur theologisch-religionspädagogischen Kompetenz. In: Burrichter, Rita/Grümme, Bernhard/Mendl, Hans u. a. (Hg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch (Religionspädagogik innovativ 2), Stuttgart 2012, 72–89.

9 Pirner, Manfred L./Scheunpflug, Annette/Kröner, Stephan: Religiosität und Professionalität von (Religions-)Lehrerinnen und Lehrern. Einblicke in eine Forschungswerkstatt. In: RpB 75/2016, 81–92, 84.

10 Ebd.

stellt, was wiederum u.a. zu folgender Untersuchungsfrage führt: Wie kann der Prozess einer religionspädagogischen Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Kontext des Praxissemesters so begleitet, untersucht und gestaltet werden, dass durch prozessbegleitende *Evaluation und Intervention* ein systematischer Beitrag zur Entwicklung von (theologisch-)religionspädagogischer Handlungskompetenz gelingt und das Praxissemester evaluiert werden kann?

3. Auf dem Weg zu einer in persönl. Hinsicht profilierten (theologisch-)religionspädagogischen Handlungskompetenz

3.1 Handlungskompetenz und personale Kompetenz

Wenn man davon ausgeht, dass das Hochschulstudium Grundlagen und Voraussetzungen für eine spätere berufsbezogene *Handlungskompetenz* schafft, dann sind dabei mehr als bisher auch ausdrückliche Ausprägungen *persönl. Kompetenz* in den Blick zu nehmen – gerade weil sich das Konstrukt der Handlungskompetenz immer wieder einer abschließenden Definition zu entziehen scheint und daher wohl eher kontextuell und dynamisch zu verstehen ist: „Ungeachtet der großen theoretischen und empirischen Anstrengungen der letzten Jahrzehnte konnte bis heute keine einheitliche und eindeutige Definition darüber gefunden werden, was genau eine gute Lehrperson auszeichnet bzw. welche Kompetenzen dazu vorhanden sein müssen. [...] Je nach Hintergrund und Ausrichtung werden andere Werte priorisiert und dem gemäß auch andere Kompetenzen der Lehrperson verlangt. Dass das Handeln der Lehrperson von verschiedenen inneren und äußeren Faktoren abhängt sowie in einem sozialen Kontext stattfindet, macht es umso schwieriger, allgemeingültige Aussagen zu den Handlungskompetenzen von Lehrper-

sonen zu formulieren.“¹¹ Ebenso hinderlich für eine end- oder allgemeingültige Definition von Handlungskompetenz ist die Tatsache, dass die Idee von gutem Lehrerhandeln nicht nur historisch bedingt, sondern zudem auch kultur- und milieuspezifisch ist und damit in erhöhtem Maße davon abhängt, auf Basis welcher biographisch bedingten Vorstellungen bzw. persönlichen Kompetenzen Lehrkräfte professionell tätig sind. Letztere rücken darüber hinaus auch dadurch stärker ins Blickfeld, dass die Berufsrolle von Lehrerinnen und Lehrern in den letzten Jahrzehnten einem starken Wandel zu unterliegen scheint: In einer zunehmend mediatisierten Welt und kommunikationsorientierten Wissensgesellschaft sind Informationen aller Art breiter und leichter zugänglich geworden, sodass Lehrkräfte noch weniger denn je als ausschließliche Wissensvermittler fungieren, sondern vielmehr die Schüler/-innen auch in ihrer Befähigung zur selbstständigen Wissensaneignung begleiten und unterstützen sollen.¹² Dabei treten solche auch auf die eigene Person bezogenen Anforderungen in den Vordergrund wie die mediale Inszenierung und interaktive Gestaltung von Unterricht, der in einem stabilen Ordnungsrahmen die Teilnahmemotivation von Schülerinnen und Schülern sichert, der zu kognitivem Engagement und zu sinnstiftendem Lernen führt, der das Bewusstsein des eigenen Könnens stärkt und im besten Fall ein dauerhaftes dispositionales Interesse an der Sache erzeugt.¹³ Auch aus theologischer Perspektive kann mit Pirner u. a. „die Sicherheit von Wissen eher skeptisch beurteilt“, hingegen „der

11 Wyss, Corinne: Unterricht und Reflexion. Eine multiperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften (Empirische Erziehungswissenschaft 44), Münster 2013, 24–36, 35.

12 Vgl. ebd., 25; Nord, Ilona / Zipernovszky, Hanna (Hg.): Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt (Religionspädagogik innovativ 14), Stuttgart 2016.

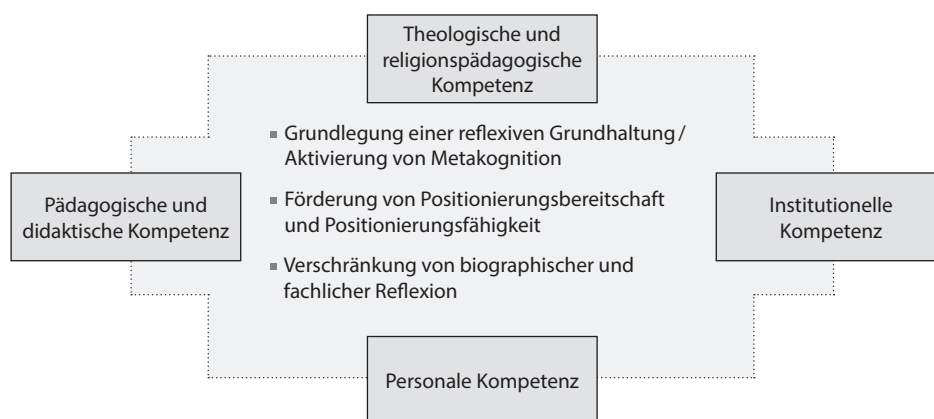
13 Vgl. Wyss 2013 [Anm. 11], 26.

Wert von nicht funktional brauchbarem Wissen vermutlich durchaus hoch eingestuft“ werden, denn 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“¹⁴. Handlungskompetenz ist demnach insbesondere in religionspädagogischer Absicht mehr als deklaratives Wissen und Können und erfordert hinsichtlich der Bearbeitung dieser ansatzweise skizzierten Anforderungen adäquate Haltungen und Einstellungen, beispielsweise hinsichtlich des Grades an persönlicher Überzeugung für die zu unterrichtende Sache oder des persönlichen Umgangs mit medialer und weltanschaulicher Pluralität oder im subjektiven Blick auf bestimmte ‚objektive Wahrheiten‘. Vor diesem Hintergrund

muss bereits der universitäre Professionalisierungsprozess mehr als eine fachwissenschaftliche Grundlegung umfassen, denn eine entsprechende Handlungskompetenz ist nicht ohne die Wechselwirkung mit biografischen Prägungen zu denken.¹⁵

3.2 (Theologisch-)religionspädagogische Handlungskompetenz in der ersten Ausbildungsphase

Die folgende grafische Umsetzung *(theologisch-)religionspädagogischer Handlungskompetenz in der ersten Ausbildungsphase* basiert formal auf dem Vorgehen von Stefan Heil und Hans-Georg Ziebertz, die die Komplexität einer einzelnen Kompetenz durch die Zuordnung von Teilkompetenzen und deren Untergliederung in Qualifikationen verdeutlicht haben.¹⁶



14 Alle Zitate: Pirner / Scheunpflug / Kröner 2016 [Anm. 9], 87.

15 Vgl. auch Reis, Oliver: Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innenbildung. Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische Auswertung im Rahmen der Studienreform (Theologie und Hochschuldidaktik 4), Berlin 2014, 91.

16 Vgl. Heil, Stefan / Ziebertz, Hans-Georg: Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in. In: Ziebertz, Hans-Georg / Heil, Stefan / Mendl, Hans u. a. (Hg.): Religionslehrerbildung an der Universität (Forum Theologie und Pädagogik 11), Münster 2005, 65–77, 67.

Religionspädagogische Kompetenz wird in einzelne Teilkompetenzen aufgeschlüsselt, die den einzelnen Bereichen des *Habitusmodells* entsprechen:¹⁷

- Institutionelle Kompetenz (z. B. als Bewusstsein, dass Lehrpersonen nicht als Individuen unabhängig von Institutionen agieren)
- Pädagogische / didaktische Kompetenz (z. B. als Fähigkeit der Orientierung an den Subjekten und ihren konkreten Lebenswelten im Mittelpunkt des Unterrichts)
- Theologische / religionspädagogische Kompetenz (z. B. als theologische Kommunikationsfähigkeit, die auf das Anleiten einer Selbstbildung der Schüler/-innen abzielt)
- Personale Kompetenz (z. B. als Auseinandersetzung mit der eigenen Lebens- und Glaubensbiografie, mit der Rolle als staatliche Lehrkraft oder mit dem Bezeugen des eigenen Glaubens)
- Reflexive Kompetenz (als verbindendes Glied aller Teilkompetenzen)

Im Rahmen des Projekts werden daher Studienmotivationen, Selbsteinschätzungen und Vorstellungen nicht nur im Bereich der personalen Kompetenz untersucht, sondern auch in Bezug auf alle Teilkompetenzen, in denen innerhalb des Dreiecks *Wissenschaft*, *Berufsfeld* und *Person* als den „formalen Koordinaten, mit denen die einzelnen Qualifikationen bestimmt und differenziert werden können“¹⁸, jeweils auch eine personale Ebene eigens in Erscheinung tritt. Eine *institutionelle* Qualifikation auf personaler Ebene ist beispielsweise die lernortbezogene Verantwortung für Schüler/-innen sowie für die Weitergabe des christlichen Glaubens; zu *pädagogischen / didaktischen* Qualifikationen auf personaler Ebene zählen beispielsweise die Fähigkeiten, kommunikativ miteinander umzugehen oder subjektbezogen zu agieren;

theologisch-religionspädagogische Qualifikationen auf personaler Ebene liegen beispielsweise in der Verdeutlichung eigener Wertvorstellungen in Bezug auf das Christentum oder in der Entwicklung eigener Formen von Spiritualität vor.¹⁹ Umgekehrt folgt schließlich die *personale* Kompetenz den drei Koordinaten und kann anhand der folgenden exemplarisch aufgeführten Qualifikationen weiter differenziert werden: „Wissenschaft: christliche Spiritualitätsformen kennen, eigene religiöse Prägungen bewusst machen; Wissen um die Bedeutung des eigenen Zeugnisses; [...] Berufsfeld: Bezeugen, Bekennen und Bilden mit Bezug auf das Evangelium; Rollen erkennen, rollentypische Muster akzeptieren und gestalten (role making), mit der Rolle als Vertreter der Kirche in der Schule umgehen. Person: authentisch sein; Spiritualität entwickeln, an der eigenen Person arbeiten; sich mit der eigenen Lebens- und Glaubensbiographie auseinandersetzen [...]“ (s. Grafik S. 102)²⁰.

In Analogie zur *Reflexivität* als einer Art Querschnittskompetenz, in der die verschiedenen Teilkompetenzen zueinander in ein kritisch-wechselseitiges Verhältnis gesetzt werden, gewinnt auch die *personale Dimension* in diesem Kompetenzmodell (als personale Kompetenz oder auf der personalen Ebene der Teilkompetenzen) eine wichtige vernetzende und kritische Funktion.²¹ So lassen sich auf der Basis von Erkenntnissen über Vorstellungen beispielsweise Beeinflussungen oder Widersprüche zwischen den einzelnen Teilkompetenzen erfassen, die wiederum Folgen für das gesamte Professionsverständnis angehender Religionslehrer/-innen haben. Exemplarische Einblicke dazu werden noch weiter unten eine Rolle spielen.

17 Vgl. ebd., 71.

18 Ebd., 73.

19 Vgl. insgesamt ebd., 73f.

20 Ebd., 74f.

21 Vgl. parallel dazu die professionsorientierte Verknüpfung von Beziehungsfähigkeit und Reflexivität als Basiskompetenzen bei Mendl 2016 [Anm. 5].



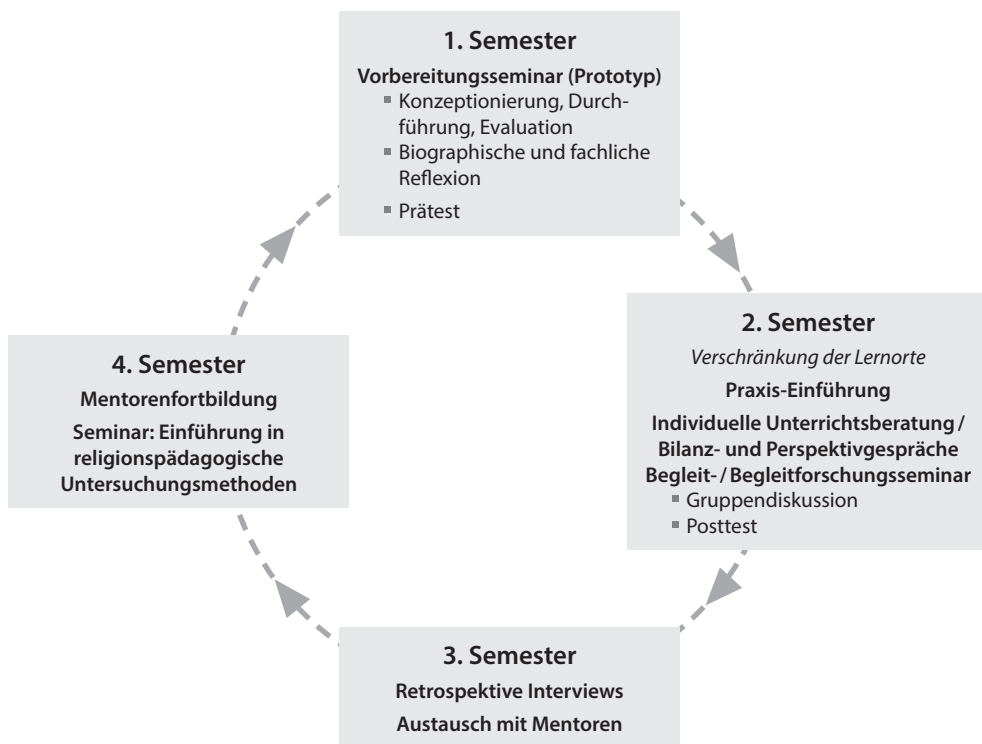
4. Forschungsmethodologische Konsequenzen und Untersuchungsdesign

Anknüpfend an die oben bereits angesprochene Diskrepanz zwischen der Professionsanforderung an Religionslehrkräfte einerseits und der Studienmotivation der Studierenden des Faches Katholische Theologie andererseits wird im Rahmen des Forschungsprojekts eine Kompetenzentwicklung angestrebt, die also primär die *personale Kompetenz* und die *personale Ebene der Teilkompetenzen* (theologisch-)religionspädagogischer Handlungskompetenz fokussiert. Zudem wird dabei auch die Anbahnung metakognitiver Fähigkeiten zur Reflexion des eigenen Lernprozesses innerhalb einer religionspädagogischen Professionalisierung stärker in das Blickfeld der Studierenden gerückt. Letzteres erfolgt insofern, als die im Rahmen einer Längsschnittstudie empirisch gewonnenen Daten kontinuierlich in Form von auf den Prozess abgestimm-

ten und konzipierten Interventionen in den Zyklus der Lehrveranstaltungen eingespeist werden, um auf diese Weise an der Basiskompetenz *Reflexivität* arbeiten zu können. In forschungsmethodologischer Hinsicht ergibt sich damit ein Zusammenspiel von *quantitativen* und *qualitativen* Zugängen: Vorstellungen der Studierenden werden durch das Forschungsinstrument (Fragebogen im Prä- und Posttest) erfasst, Zusammenhänge zwischen diesen aufgedeckt und potenzielle Effekte des Praxissemesters gemessen. Gleichzeitig ermöglicht das Instrument die Evaluation des Praxissemesters an sich. Die gemeinsame Konzeption, Durchführung und Evaluation der curricular verankerten Vorbereitungsseminare, Begleitseminare und Begleitforschungsseminare sowie die gemeinsame Konzeption und exemplarische Durchführung der Praxis-Einführung, individuellen Unterrichtsberatung und Bilanz- und Perspektivgespräche am Zentrum für schulpraktische Lehrer-

ausbildung²² dienen der Beobachtung von Vorstellungen und Kompetenzen sowie der Anwendung und Analyse von gezielten Interventionen. Prozessbegleitend wird dabei die Verschränkung biographischer und fachlicher Reflexion intendiert. Die individuellen Unterrichtsberatungen sowie Bilanz- und Perspektivgespräche dienen ebenso der Datenerhebung und werden inhaltsanalytisch ausgewertet. Im Rahmen der Begleitseminare sind Gruppendiskussionen mit

überwiegend narrativen Elementen implementiert, die auf Basis der quantitativ erhobenen Ergebnisse als Lernanlass fungieren. Die auditive Aufzeichnung ermöglicht ebenfalls auch deren Evaluation. Die folgende Grafik zeigt, wie der religionspädagogische Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte im Kontext des Praxissemesters durch *Evaluation und Interventionen* begleitet und wie dabei die einzelnen Lernorte miteinander verschränkt werden:



22 Das Einführungsseminar, die Unterrichtshospitationen und Unterrichtsreflexionen sowie die Bilanz- und Perspektivgespräche liegen in der Verantwortung des Fachseminarleiters am zuständigen Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung. Die Kooperation der Lernorte im Kontext unseres Projekts wird durch den Fachseminarleiter *Rudolf Hengesbach* ermöglicht und unterstützt.

5. Einige Erkenntnisse und Fragen

Im Rahmen der Gesamterhebung aller Studierenden des Faches Katholische Theologie im Master of Education für alle Schulformen seit dem WS 2014/15 konnten mit Blick auf einige exemplarische Module bislang folgende Erkenntnisse gewonnen und weiterführende Fragen generiert werden.

5.1 Bedeutung des Praxissemesters

Studierende messen vor Beginn der Praxisphase am Lernort Schule dem Praxissemester augenscheinlich zwar eine *hohe Bedeutung* zu (Mittelwert $\bar{x}=5,0$ auf der Grundlage einer Ratingskala von 1 = ‚trifft gar nicht zu‘ bis 6 = ‚trifft voll und ganz zu‘). Allerdings zeigt sich dabei eine breite Streuung, so dass die Studierenden diesbezüglich kein einheitliches Stimmungsbild abgeben. In Konsequenz daraus sollte den Studierenden im Rahmen ihrer universitären Ausbildung beispielsweise Intention, Chancen und Konzeption eines Praxissemesters im Hinblick auf die Entwicklung ihres persönlichen Selbstkonzepts noch transparenter gemacht werden. Das hieße auch, dass Haltungen und Einstellungen möglichst frühzeitig im Studium mit dem Konzept des „Reflective Practitioner“ (Donald A. Schön) und mit einem Bewusstsein für die Interdependenz von Theorie und Praxis zu verschränken wären.

5.2 Berufs- und Studienmotivation

Die Selbsteinschätzung hinsichtlich der *Motivation Religionslehrer bzw. Religionslehrerin zu werden* erreicht vor dem Praxissemester einen hohen Mittelwert ($\bar{x}=4,56$). Auch das Antwortverhalten und die Verteilung bestätigen: Die Studierenden sind *sehr motiviert, Religionslehrerin oder Religionslehrer zu werden*. Vermutlich ist dieser Wert vor Beginn der Praxisphase hoch, da die Studierenden sich auf Praxiserfahrungen als deutlichem Kontrast zu dem oftmals als sehr theorielastig empfundenen Studium freuen.

Die *Studienmotivation* der Probandinnen und Probanden liegt nicht zuletzt darin begründet, dass man sich recht einheitlich eine *Klarheit in Glaubensfragen* erhofft ($\bar{x}=3,83$; Standardabweichung $\sigma=0,62$; min=3; max=6). Höhere Mittelwerte bei gleichzeitig auch höheren Werten in der Standardabweichung erreicht auch die Studienmotivation *persönliches Interesse* ($\bar{x}=5,0$; $\sigma=0,84$; min=3; max=6) oder *Interesse an theologischen Fragen* ($\bar{x}=4,67$; $\sigma=0,91$; min=3; max=6). Hierarchisch geordnet, landet das Item *Interesse an theologischen Fragen* auf dem dritten Platz. Aus einem Gespräch mit den Studierenden im Rahmen der qualitativen Datenerhebung ist anschließend allerdings deutlich geworden, dass das Spezifikum *theologischer Fragen* für die Probandinnen und Probanden nicht präsent zu sein scheint, denn das Konstrukt *Theologische Fragen* wurde synonym zu *Sinnfragen* verwendet. Zukünftige Kohorten bestehen darauf, zu überprüfen, ob diese Beobachtung sich als stabil erweist. Unsere Erkenntnis scheint hier die These von Feige u. a. zu bestätigen, dass die angehenden Lehrkräfte innerhalb des Studiums zunächst theologische Grundfragen klären wollen und dass zugleich aber die „Mehrheit der Lehramtsstudierenden, insbesondere die Nicht-Gymnasiallehramtsstudierenden [...] das Studium der Religionspädagogik/Theologie weitgehend als ‚Identitätsbaustelle‘“²³ begreift, bei der eine religiöse bzw. christlich-kirchliche Sozialisation erst stattfindet und nicht schon vorausgesetzt werden kann. Dass hierin zugleich Chance und Herausforderung für stark individualisierte Professionalisierungsprozesse zu sehen sind, liegt auf der Hand.

23 Feige / Friedrichs / Köllmann 2007 [Anm. 5], 75.

5.3 Kennzeichen religionspädagogischer Professionalität

Die Studierenden wurden im Rahmen des Prätests ebenfalls um eine Einschätzung gebeten, wie wichtig ihnen einzelne *Kennzeichen religionspädagogischer Professionalität* sind. Die Studierenden schätzen primär den *flexiblen Umgang mit Sinnfragen* ($\bar{x}=5,78$; $\min=5$; $\max=6$), *Kommunikationsfähigkeit* ($\bar{x}=5,5$; $\min=4$; $\max=6$), den *empathischen Umgang mit Schülerinnen und Schülern* ($\bar{x}=5,5$) sowie die *Erfahrung in der Lebenswelt der Schüler/-innen* ($\bar{x}=5,33$; $\min=3$; $\max=6$) als sehr wichtig ein. Auffällig ist, dass die nachstehenden Items, die sicherlich Kennzeichen *pädagogischer Professionalität* abbilden, alle einen sehr hohen Mittelwert ($\bar{x} \geq 5,33$) erreichen: *Die Lehrenden sind in der Lage, empathisch mit ihren Schülerinnen und Schülern zu agieren. Die Lehrenden sind in der Lage, mit Sinnfragen ihrer Schüler/-innen flexibel und konstruktiv umzugehen. Die Lehrenden sind in einem hohen Maß kommunikationsfähig.* Das korrespondiert durchaus mit einem generellen Verständnis von Religionsunterricht, der mehrheitlich als *Raum für persönliche Probleme* ($\bar{x}=4,83$; $\sigma=0,99$; $\min=3$; $\max=6$) sowie als Ort der *Förderung religiöser Mündigkeit* ($\bar{x}=4,72$; $\sigma=1,32$; $\min=2$; $\max=6$) verstanden wird. Die Items, die hingegen ein christlich-kirchliches wie *theologisches Moment religionspädagogischer Professionalität* angeben, werden seitens der Studierenden kaum als relevant eingestuft: *Die Lehrenden sind in der Lage, Zeugnis der kirchlichen Lehre abzulegen. Die Lehrenden sind engagiert in kirchlicher Praxis und Gemeindegarbeit. Die Lehrenden sind bibelkundig. Die Lehrenden sind in der Lage, Frömmigkeitsformen der Vergangenheit verständlich zu machen.* Diese Beobachtung erstreckt sich auf weitere Module, denn auch im Zusammenhang mit der Einschätzung hinsichtlich des Religionsunterrichts und dessen Zielvorstellungen wurden insgesamt unspezifische nichttheologische Eigenschaften als relevant eingeschätzt.

5.4 Ziele eines eigenen religionspädagogischen Handelns

Hinsichtlich der *Ziele des eigenen religionspädagogischen Handelns* liegt die Priorität in der *Erziehung der Schüler/-innen zu kritisch-reflektierenden Denkern* ($\bar{x}=5,47$; $\sigma=0,71$; $\min=4$; $\max=6$). Weiterhin wollen Studierende ihren Schülerinnen und Schülern insbesondere die *Berührung mit Glaube und Kirche* ermöglichen ($\bar{x}=5,41$; $\sigma=0,80$; $\min=3$; $\max=6$). *Gemeinde und Kirche näherbringen* erreicht zwar einen sehr hohen Mittelwert, aber gleichzeitig keinen Konsens, wie die Verteilung der Antworten zeigt ($\bar{x}=4,06$; $\sigma=1,30$; $\min=1$; $\max=6$). Nimmt man im Rahmen einer globalen Analyse den gesamten Datensatz in den Blick, wird deutlich, dass Studierende es zwar im Rahmen einer persönlichen religionspädagogischen Professionalität als wichtig erachten, *die Tradition des christlichen Glaubens* und *den christlichen Glauben näherzubringen*, aber an anderer Stelle gleichzeitig angeben, dass Kirche keine Relevanz in ihrem Leben habe und Religionsunterricht auch ohne Kirche funktioniere. Setzt man nun diese Items verschiedener Module miteinander in Beziehung, so fallen weitere mindestens potenzielle, wenn nicht sogar faktisch relevante ‚Spannungen‘ auf: Studierende charakterisieren Religionsunterricht auf der einen Seite primär als *Raum für persönliche Probleme*, nehmen also eine stark schülerorientierte Sichtweise ein. Zugleich scheint es allerdings auch ein deutliches Anliegen zu sein, den *Schülerinnen und Schülern Gemeinde und Kirche näherbringen* zu wollen, ohne selbst eine besondere Verankerung bzw. Praxis vorweisen zu können. Darüber hinaus spiegelt sich diese religionspädagogische Zielvorstellung weder primär in der Studienmotivation noch in den persönlichen Vorstellungen gegenüber Kirche wider. Dies zeigt sich ebenfalls im Rahmen des Moduls zur *Spiritualität*: Studierende assoziieren mit Spiritualität keinesfalls die *Gemeinschaft der Glaubenden* oder die *Kirche als Institution*. Unter Spiritualität verstehen sie primär *die Pflege und Gestaltung einer persönlichen*

Gottesbeziehung ($\bar{x}=5,0$) und das *Vertrauen auf eine transzendente Wirklichkeit*. Die Items *Teilhabe an der kirchlichen Tradition* und *Pflege und Gestaltung einer persönlichen Kirchenbeziehung* werden hingegen kaum als (zu)treffend eingeschätzt. Ein Drittel der Studierenden gibt weiterhin an, dass Spiritualität in ihrem Leben keine Rolle spiele.

Ein abschließender Blick auf das erhobene Rollenverständnis der Studierenden vermag die bisherigen Beobachtungen zusammenzufassen: Die Studierenden wurden befragt, welche Rolle sie als Religionslehrer/-in einnehmen möchten. Die Betrachtung der Mittelwerte lässt folgende Hierarchisierung zu: Die Studierenden verstehen sich primär als *Lebensbegleiter* ($\bar{x}=5,17$), *Ratgeber in Sinnfragen* ($\bar{x}=4,94$), *Pädagogen* ($\bar{x}=4,89$), *Wissensvermittler* ($\bar{x}=4,70$) oder *Brückenbauer zwischen Schule und Kirche* ($\bar{x}=4,56$). Allerdings werden nahezu gleichwertig die Rollentypen des *Theologen*, *Soziologen* oder *Psychologen* beurteilt ($\bar{x}\approx 3,70$). Das wiederum kann die oben dargestellte Erkenntnis über die mindestens gleichzeitig vorherrschenden Studienmotivationen *Theologie als Fach* und *persönliche Identitätsbaustelle* bestätigen.

6. Zusammenhänge und Ausblick

Dieser zunächst deskriptiven Auswertung der Datensätze folgen Korrelationsberechnungen und Kreuztabellen, aus denen tiefergehende Erkenntnisse resultieren. Beispielsweise kann ein positiv signifikanter Zusammenhang zwischen einer *hohen Motivation, Religionslehrkraft zu werden*, und dem *Vorhandensein einer forschenden Grundhaltung* aufgedeckt werden (Pearson's $r = 0,638^{**}$; $p = 0,004$). Auch die Studienmotivation über *persönliches Interesse an theologischen Fragen* steht in einem positiv signifikanten Zusammenhang mit der Intention, *bei Schülerinnen und Schülern insbesondere das eigenverantwortliche Handeln zu fördern* (Pearson's $r = 0,607^{**}$; $p = 0,008$). Die Studierenden, die der Studienmotivation *Klarheit in Glaubensfragen erlangen* eine

hohe Bedeutung zuweisen, haben den Items *Fähigkeit zur Aufbereitung biblischer Texte* und *Denkstrukturen bei Schülerinnen und Schülern fördern* ebenfalls einen hohen Wert zugeordnet (Pearson's $r = 0,643^{**}$; $p = 0,004$). Einer zukünftigen Hochschullehre und Professionalisierung angehender Religionslehrer/-innen wird daher aufzutragen sein, solche Zusammenhänge auch konstruktiv zu bearbeiten. Wenn beispielsweise eine forschende Grundhaltung hinsichtlich einer engen Theorie-Praxis-Verzahnung einhergeht mit einer hohen Motivation zum/zur Religionslehrer/-in, dann spräche auch das für eine curricular früh verankerte Thematisierung solcher didaktischer Fragen, um von Anfang an eine Basiskompetenz *Reflexivität* zu schulen. Wenn bei Studierenden ein Interesse an theologischen Fragen ausgeprägt ist, das mit der Absicht korreliert, bei Schülerinnen und Schülern das eigenverantwortliche religiöse Denken und Handeln zu fördern, dann sollten Studierende die Notwendigkeit erkennen und auch die Chance bekommen, eine tragfähige und unterrichtstaugliche theologische bzw. religionspädagogische Anthropologie kennenzulernen und auch für sich selbst und ihr zukünftiges professionelles Handeln zu adaptieren.

Zukünftig rückt also insbesondere die Analyse solcher Qualifikationen in den Vordergrund, die signifikant miteinander korrelieren. Weiterhin wird der Vergleich der Datensätze von Prä- und Posttests in den Fokus der statistischen Analyse (T-Tests) gezogen. Mit Blick auf die Analyse einer potenziellen Entwicklung durch das Praxissemester ist abschließend anzumerken, dass durch die Verzahnung der Lernorte und die erfolgte Verschränkung von handlungsorientierender Theorie und theoriegeleiteter Praxis auf Ebene der Selbsteinschätzung verschiedener *Fertigkeiten* zwar signifikante Veränderungen festzustellen sind, auf Ebene der *Vorstellungen* jedoch kaum messbare Veränderungen dokumentiert werden können. Die qualitativen Untersuchungen verdeutlichen hingegen, dass

sich der Blick der Studierenden auf unterrichtliche Situationen durch die gezielt herbeigeführte oder indirekte Konfrontation mit Praxiserfahrungen erweitert. Diese Perspektiverweiterung kann sich beispielsweise hinsichtlich einer Korrektur im eigenen Rollenverständnis zwischen Pädagoge und Theologe zeigen. So ermöglichen die Interventionen eine Offenlegung der Wahrnehmungsmuster, eine Bewusstmachung von Vorstellungen und somit von Deutungsperspektiven und werden gerade darin zu einem potenziellen kritischen Korrektiv im individuellen Professionalisierungsprozess.

*Dr. Jan Woppowa
Professor für Religionsdidaktik*

*Carina Tania Caruso
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
am Lehrstuhl für Religionsdidaktik*

*Universität Paderborn,
Institut für Katholische Theologie,
Warburger Straße 100
33098 Paderborn*

Thematisch strukturiertes Studium in konfessioneller Kooperation

Das Schwäbisch Gmünder Modell des theologischen Lehramtsstudiums

Andreas Benk / Axel Wiemer

1. Reform der Lehrerbildung in Baden-Württemberg

In Baden-Württemberg wurden zum Wintersemester 2015/16 alle Lehramtsstudiengänge auf Bachelor- und Masterstudiengänge umgestellt. Zugleich wurde die Regelstudienzeit der Lehramtsstudiengänge für die Sekundarstufe I und für Sonderpädagogik auf zehn Semester verlängert. Die Länge des Studiums für das Lehramt Gymnasium blieb unverändert bei zehn, die für das Lehramt Grundschule bei acht Semestern.

Bislang war in Baden-Württemberg die gymnasiale Lehrerbildung fast ausschließlich den Universitäten vorbehalten, während die Lehrerbildung für die Grund-, Haupt- und Realschulen ausschließlich an den sechs Pädagogischen Hochschulen erfolgte. Erklärte Absicht war es nun, dass die Pädagogischen Hochschulen intensiver als zuvor in der Lehrerbildung mit den Universitäten kooperieren sollten. Zwar erließ die Landesregierung zur Umsetzung dieser Reform der Lehrerbildung Grundsätze, die für alle Universitäten und Pädagogischen Hochschulen zu berücksichtigen waren, aber weil die Kooperationsmöglichkeiten an den verschiedenen Standorten sehr unterschiedlich sind, ergaben sich für die Konzeption der neuen Stu-

dienordnungen jeweils sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen. Darüber hinaus variierten auch die speziellen Vorgaben der einzelnen Hochschulen, die die Reform nutzen wollten, um sich durch Alleinstellungsmerkmale zu profilieren. Dies hatte zur Folge, dass auch in den Theologien deutlich voneinander abweichende Studienordnungen entwickelt wurden.

Für die beiden theologischen Abteilungen der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd gibt es in erreichbarer Nähe keine Kooperationsmöglichkeit. Dieser Standortnachteil erweitert allerdings auch die Gestaltungsfreiheit für die Konzeption des Theologiestudiums. Die jetzt in Schwäbisch Gmünd gültigen Lehramtsstudienordnungen, die inzwischen auch von der Diözese Rottenburg-Stuttgart und der evangelischen Landeskirche Württemberg genehmigt wurden, zeichnen sich in doppelter Hinsicht aus: Sie sind konsequent thematisch strukturiert und sie werden durchgehend konfessionell-kooperativ verantwortet. Beides ist theologisch und hochschuldidaktisch begründet. Ein thematisch strukturiertes konfessionell-kooperatives Theologiestudium ist zudem eine einfach zu realisierende Option für theologische Institute, die personell knapp besetzt sind.

2. Das traditionelle fächerstrukturierte Theologiestudium

Das katholische Theologiestudium, das gegenwärtig an unseren Universitäten angeboten wird, wurde ursprünglich als wissenschaftliche Ausbildung für Priesteramtskandidaten konzipiert. Kirchliche Verlautbarungen zum Theologiestudium betonen regelmäßig, dass in diesem Studium die *Einheit der Theologie* zum Ausdruck kommen müsse.¹ Dennoch ergab sich der Aufbau des zehensemestrigen theologischen Vollstudiums ebenso wie im evangelisch-theologischen Pfarramtsstudium im Wesentlichen durch Aufteilung der Studienleistungen auf die biblische, historische, systematische und praktische Fächergruppe mit insgesamt rund einem Dutzend theologischen Einzeldisziplinen. Die Auseinandersetzungen um Studienordnungen konzentrierten sich damit in der Vergangenheit auf die Zahl der Semesterwochenstunden, die diesen Disziplinen jeweils zukommen sollte, sowie die Abfolge der Disziplinen im Studienaufbau.

Als in Deutschland theologische *Diplomstudiengänge* eingerichtet wurden, orientierten sich diese weiterhin an den Vorgaben für die Priesterausbildung. Für Priesteramtskandidaten und Laientheologinnen bzw. Laientheologen galten (fast) dieselben Studienordnungen, obwohl beide Studiengänge für unterschiedliche berufliche Tätigkeiten qualifizierten. Weil Studierende für das *gymnasiale Lehramt* noch ein zweites Fach studieren, musste für sie das Studienpensum in Theologie ungefähr halbiert werden. Die Orientierung am theologischen Fächerkanon blieb dabei aber in beiden Konfessionen erhalten. Das *Studium für das Lehramt*

an der Sekundarstufe bzw. an der Grundschule ist meist kürzer und umfasst zudem große erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und fachpraktische Anteile. Für das Studium des Faches Evangelische oder Katholische Theologie bleiben jetzt z. B. in Baden-Württemberg gerade noch 50 ECTS (Grundschule) bzw. 94 ECTS (Sekundarstufe I), also nur ein Bruchteil des theologischen Vollstudiums, das heute 300 ECTS umfasst. Dennoch sind die derzeit in Deutschland für diese Studiengänge gültigen Studienordnungen zumeist unverkennbar im Hinblick auf das theologische Vollstudium und seine Disziplinen formuliert. Ein Grund, warum gerade theologische Fakultäten daran festhalten, ist organisatorischer Natur: Lehramtsstudierende können so weitgehend aus dem Angebot des theologischen Vollstudiums bedient werden.

3. Rahners Alternativmodell

Die Kritik an einem fächerstrukturierten Studium ist alt.² Schon Karl Rahner kritisierte, dass die Fächerstruktur den Inhalt des Theologiestudiums diktiert. „Es ist doch praktisch so“, schrieb Rahner, „dass *historisch gewordene* und in etwa erstarrte *Einzeldisziplinen* bestimmen, worüber faktisch in der Theologie explizit geredet wird; so bestimmt eben nicht das, worüber vom Wesen der Sache her heute geredet werden muss, welche Fächer, Lehrstühle und Pflichtvorlesungen es geben soll.“³ Die „Normierung des Studiums durch Forschungsdisziplinen“, so Rahner weiter, habe aber „höchstens, wenn überhaupt, einen Sinn in der Ausbildung

1 Vgl. z. B. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung (Die Deutschen Bischöfe 93), Bonn 2011, 8.24.37.

2 Vgl. ausführlicher dazu: Benk, Andreas: „Für die theologische Lehre sind die theologischen Disziplinen zu zerschlagen“ (Karl Rahner). Plädoyer für die überfällige Reform des Lehramtsstudiums für berufsbildende Schulen. In: rabs 33 (2001) 67–73.

3 Rahner, Karl: Zur Reform des Theologiestudiums (Quaestiones disputatae 41), Freiburg i. Br. – Basel – Wien 1969, 22f.

künftiger Forscher“⁴. Das Resultat der verfehlten Studienorganisation ist für Rahner, dass „der Theologiestudent von allem – nichts weiß.“⁵ Rahners zentrale Forderung ist unmissverständlich: „Für die theologische Lehre im Unterschied zur theologischen Forschung sind die traditionellen theologischen Disziplinen zu zerschlagen und [es ist] der Lehrstoff von ganz anderen Prinzipien aus zu organisieren.“⁶

Als ein mögliches Modell, das seiner Forderung entspricht, nennt Rahner das „berufliche Konzept“, das sich am künftigen Beruf der Studierenden orientiert und von ihm her das Studium entwirft. „Das ‚berufliche‘ Konzept der gesamten Theologie meint sachlich nichts anderes als eine Strukturierung des ganzen Corpus der Theologie durch die Pastoraltheologie.“⁷ Das besagt, dass die klassischen theologischen Disziplinen nicht mehr als voneinander weitgehend unabhängige Unterrichtsfächer bestehen bleiben. Statt dessen soll ihnen für jedes Studienjahr ein einheitliches Thema vorgeordnet werden. Zu diesem Thema leisten sie dann von ihrem Fach her einen Beitrag. Der Vorteil: „Es kann eine wirklich sachgemäße Verteilung der einzelnen Stunden vorgenommen werden, weil sie auf die Themen und nicht auf die schon im voraus etablierten theologischen Disziplinen hin vorgenommen wird.“⁸

4. Studienreform aus theologischem Grund

Rahners Modell stellt keine für die Praxis funktionalisierte theologische Ausbildung dar. Seine Forderungen sind vom Entwurf einer anthropologisch gewendeten Theologie her begründet. An vielen Stellen seines Werks betont Rahner, dass Theologie und christliche Unterweisung „vom Menschen“, „in der ganzen Breite und Tiefe seiner Existenz“⁹ ausgehen müssen: Gottes Offenbarung und Gnade richten sich an den Menschen, ihr Ziel ist der Mensch. Weil es Gott um den Menschen geht, muss es auch der Theologie um den Menschen gehen, hat auch sie ihn in seinen Möglichkeiten und Grenzen wahrzunehmen und ernst zu nehmen. Darum muss Theologie ihre zentralen Aussagen im Ausgang von der konkreten Existenz des Menschen thematisch entfalten, das heißt, die gesamte Theologie kann von Themen her entwickelt werden, die der theologischen Reflexion unserer Lebenswelt entnommen sind. Diese Form der Theologie ist für Rahner nicht die einzig mögliche, aber sie gilt ihm als theologisch gut begründet und den Herausforderungen unserer Zeit besonders angemessen.

Rahners „berufliches Konzept“ und seine Forderung nach einer „Strukturierung des gesamten Corpus der Theologie durch die Pastoraltheologie“ ist heute ein geeigneter Ausgangspunkt bei der Gestaltung theologischer Studienordnungen für Lehramtsstudierende. Bezieht man Rahners Überlegungen auf diese Gegenwart, dann muss die Religionspädagogik zum Strukturprinzip des gesamten theologischen Lehramtsstudiums werden. Eine Aufteilung des Studiums in religionspädagogische bzw. religionsdidaktische und andere theologische Studienanteile ist dann allenfalls noch bedingt sinnvoll.

4 Rahner, Karl: Neue Ansprüche der Pastoraltheologie an die Theologie als ganze. In: *Ders.: Sämtliche Werke*, Bd. 19, Düsseldorf – Freiburg i. Br. 1995, 516–531, 524.

5 Ebd.

6 Ebd., 525.

7 Ebd., 527. Rahner war im Anschluss an das Zweite Vatikanische Konzil maßgeblich an einer Neuorientierung und Aufwertung der damals so genannten Pastoraltheologie beteiligt. Die Pastoraltheologie sollte seines Erachtens aber treffender Praktische Theologie genannt werden, da er diese Disziplin nicht nur als Sammlung frommer Ratschläge für die in der Pastoral Tätigen verstand, sondern als theologische Reflexion auf die gesamte Praxis der Kirche.

8 Ebd., 529.

9 Rahner, Karl: *Schriften zur Theologie*, Bd. 10, Einsiedeln – Köln 1972, 76.

Damit ist nicht einer Reduktion der Theologie auf Religionspädagogik oder einer Abkopplung der Religionspädagogik von der Theologie das Wort geredet. Gemeint ist vielmehr, dass religionspädagogische Analysen und Konzeptionen der Zugang sein müssen, von dem her die Theologie insgesamt in den Lehramtsstudiengängen entfaltet wird. Dies ist nicht nur eine methodische Variante theologischer Lehre. Unter dem religionspädagogischen Zugang verändern sich auch Gestalt und Inhalt der traditionellen Biblischen, Historischen und Systematischen Theologie.

5. Studienordnungen in Schwäbisch Gmünd

In den theologischen Abteilungen in Schwäbisch Gmünd haben wir die Gunst der Stunde genutzt, um bei der jüngsten Reform der Lehrerbildung Studienordnungen frei von den Sonderwünschen einer Theologischen Fakultät zu entwerfen. Da auch die Kirchen in Württemberg nachsichtig mit der Eigenwilligkeit der beiden damals noch deutschlandweit kleinsten theologischen Abteilungen umgingen, war der Weg frei für theologische Lehramtsstudienordnungen, die konsequent thematisch strukturiert und durchgängig konfessionell-kooperativ gestaltet sind.

Am Beispiel des BA-Studiengangs Lehramt Sekundarstufe I sei dies kurz erläutert (vgl. Tabelle S. 112):¹⁰ Das erste Modul ist ein Grundlagenmodul, das neben biblischen Einführungen der theologischen und religionspädagogischen Propädeutik dient, den Studierenden den thematischen Aufbau des Theologiestudiums trans-

parent macht und das Anliegen einer religionspädagogischen Theologie verdeutlicht. Dann folgen die vier aufeinander aufbauenden Module *Mensch, Jesus, Gott und Welt*, deren Titel das verbindende (und verbindliche) Semesterthema nennt, das in den einzelnen Modulveranstaltungen aus jeweils unterschiedlichen, fächerübergreifenden Perspektiven bearbeitet wird. Die Modultitel nehmen dabei einige der Bereiche auf, nach denen im baden-württembergischen Bildungsplan die inhaltsbezogenen Kompetenzen, die im Religionsunterricht erworben werden sollen, strukturiert sind (Mensch, Welt und Verantwortung, Bibel, Gott, Jesus Christus, Kirche [und Kirchen]¹¹, Religionen). Zwar haben die Einzelveranstaltungen fachliche Schwerpunkte, aber es besteht keine Zuordnung zu einer theologischen Einzeldisziplin. Auch eine strikte Unterscheidung zwischen fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Veranstaltungen entfällt. Religionspädagogische und religionsdidaktische Überlegungen werden dabei nicht einfach ergänzend in die theologischen Veranstaltungen eingebracht, sondern profilieren den jeweiligen theologischen Gegenstand maßgeblich mit. Die Chance, dass die Erkenntnisse des Studiums als relevant für die spätere berufliche Praxis erlebt werden, steigt durch diese Zugangsweise deutlich – ohne dass das Theologiestudium zu einer „anwendungsorientierten“ Ausbildung verkommt. Ein Beispiel: Eine *Theologie der Religionen*, die im Ausgang und im Hinblick auf die multireligiöse und multikulturelle Schulwirklichkeit und die damit gegebenen besonderen Herausforderungen entwickelt wird, wird unvermeidlich anders pointiert sein als eine aus dogmatischer oder fundamentaltheologischer

10 Das komplette Modulhandbuch des Studiengangs ist einsehbar unter http://www.ph-gmuend.de/fileadmin/redakteure/ph-hauptseite/redakteure/daten/download/studium/Modulhandbuch_Bachelor_Sekundarstufe_I_Nov_15_komplett.pdf (Stand: 16.02.2017).

11 Trotz vehementem Einspruch aus der katholischen Theologenschaft steht im katholischen Bildungsplan 2016 hier nur „Kirche“. Zur Begründung hieß es von kirchlicher Seite, „Kirche“ sei beibehalten worden, weil es der katholischen Lehre entspreche.

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Studiengang Lehramt Sekundarstufe I (B. A. und M. Ed.)
Evangelische Theologie / Religionspädagogik /
Katholische Theologie / Religionspädagogik

Sem.	Modultitel und Modulveranstaltungen	ECTS
1–2	Grundlagenmodul (M 1): Theologische und religionspädagogische Propädeutik Einführung in die Theologie und Religionspädagogik Bibel I: Einführung in das AT und die Geschichte Israels Bibel II: Einführung in das NT und die biblische Theologie Einführung in die Kirchengeschichte	12
3	Dimension Mensch (Modul 2) Theologische Anthropologie (biblisch, systematisch) Exegetisches Arbeiten Grundfragen der Religionspädagogik	10
4	Dimension Jesus (Modul 3) Jesus im Zeugnis der Bibel Jesus (systematisch, kirchengeschichtlich) Grundfragen der Religions- und Bibeldidaktik	10
5	Dimension Gott (Modul 4) Gottesfrage (systematisch, dogmengeschichtlich, philosophisch) Gott im Zeugnis der Bibel Theologie der Religion / Religionen Theologische und religionspädagogische Themen (auch im Hinblick auf BA-Arbeiten und die Prüfung)	12
6	Dimension Welt (Modul 5) Grundfragen der Ethik Gerechtigkeit (biblisch, systematisch, sozioethisch) Fächerverbindende Veranstaltung Wahlthema	12
7–8	Religion in der Sekundarstufe I – 1 (Mastermodul 1) Hauptthema der Religionspädagogik Hauptthema Ökumene <i>oder</i> Religion im Schulleben Interreligiöse Verhältnisse / Interreligiöse Begegnung Begleitveranstaltung zur Schulpraxis	12
9–10	Religion in der Sekundarstufe I – 2 (Mastermodul 2) Religion in der Sekundarstufe Hauptthema der Religionspädagogik Hauptthema Ökumene <i>oder</i> Religion im Schulleben Kolloquium: Theologie und Religionspädagogik (im Hinblick auf MA-Arbeiten und mündliche Prüfung)	12

Fachperspektive vorgetragene *Theologie der Religionen*. Sie wird damit aber auch in ihrer Bedeutung für die schulische Arbeit erkennbar und vermag Relevanz für die Planung und die Praxis des Religionsunterrichts zu gewinnen. Dies gilt ganz entsprechend für theologische Anthropologie, Christologie, Gottesfrage sowie (sozial-)ethische Fragestellungen.

Jedes Modul wird durch eine Modulprüfung abgeschlossen. Dabei werden die Veranstaltungen eines Moduls nicht einzeln abgeprüft und die Modulnote aus den Einzelnoten errechnet. Da die Modulveranstaltungen ein gemeinsames Thema verbindet, ist dieses Gegenstand der auf das ganze Modul bezogenen Prüfung. In mündlichen Prüfungen können Bezüge zwischen den unterschiedlichen Modulveranstaltungen herausgestellt werden. Besteht die Prüfungsleistung in einer Hausarbeit oder einem Unterrichtsentwurf zum Semesterthema, dann können darin unterschiedliche Fachperspektiven zu einem vertieften Verständnis der Sache beitragen. Studierende entwickeln auf diese Weise auch ein eigenes Gespür dafür, wie die Perspektiven verschiedener theologischer Disziplinen in einer aktuellen Klärung von Sachfragen miteinander in Beziehung treten können und müssen. Diese Fragestellung ist nicht zuletzt für einen auch hermeneutisch reflektierten Religionsunterricht von hoher Bedeutung.

6. Konfessionelle-Kooperation in den theologischen Lehramtsstudiengängen

An der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd pflegen wir seit vielen Jahren eine enge Zusammenarbeit zwischen den Abteilungen Evangelische und Katholische Theologie. Seit rund 20 Jahren bilden beide Abteilungen ein gemeinsames Institut, das im Jahr 2004 die Bezeichnung „Ökumenisches Institut für Theologie und Religionspädagogik“ erhielt. In den BA- und MA-Studiengängen *Kindheitspädagogik*

und *Integration und Inkulturation* verantworten die beiden Abteilungen gemeinsam Module zur religiösen Bildung im Elementarbereich und zum interreligiösen Lernen. Die konfessionelle Kooperation, die faktisch auch schon lange in den Lehramtsstudiengängen praktiziert wurde, wurde nun durch die neuen Lehramtsstudienordnungen ausdrücklich dokumentiert: Studienaufbau und Studienstruktur für die evangelischen und katholischen Lehramtsstudiengänge sind in allen Einzelheiten identisch. Ein Studienleitfaden informiert die Studierenden darüber, dass ein Teil der Lehrveranstaltung in der jeweils anderen Konfession studiert werden kann – und zwar nicht nur, falls dies der Stundenplan der Studierenden erforderlich macht, sondern auch aus Sachinteresse heraus. Regelmäßig bieten wir auch gemeinsame Veranstaltungen mit Lehrenden beider Konfessionen an. Mündliche Modulprüfungen werden von gemischt-konfessionellen Prüfungsteams abgenommen, nur der (wechselnde) Vorsitz der Prüfungen orientiert sich an der jeweiligen Konfession der Studierenden.

Die Studierenden erleben auf diese Weise kein konfessionell abgeschliffenes Theologiestudium, sondern christliche Theologien in für sie erkennbarer Übereinstimmung und profilierter Unterschiedenheit. Darin spiegelt sich ein Verständnis von Ökumene als *Einheit in versöhnter Verschiedenheit* und *Einheit in der Vielfalt*. Die Formel, die den in Baden-Württemberg seit 2005 möglichen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht charakterisiert, erweist sich auch für die konfessionelle Kooperation im Lehramtsstudium als gültig: Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Immer deutlicher wurde in den vergangenen Jahren allerdings auch, dass die Unterschiede der theologischen Positionen der Lehrenden kaum noch entlang der konfessionellen Grenzen verlaufen. Dies zeigte sich gerade bei theologischen Differenzen, die wir in unserem ökumenischen Institut offen

und für unsere Studierenden nachvollziehbar austragen. Durch die thematische Strukturierung des Studiums begegnen den Studierenden die teils unterschiedlichen Positionen der Lehrenden nicht mehr zufällig über das ganze Studium verstreut, sondern im Rahmen *eines* Moduls dezidiert zu einer vorgegebenen Thematik.

Das hier vorgestellte konfessionell-kooperative Modell in der Lehramtsausbildung kann als reine Sparvariante des Theologiestudiums interpretiert werden. Tatsächlich wäre keine der beiden theologischen Abteilungen in Schwäbisch Gmünd mit je nur einer Professur und 1,5 akademischen Mitarbeiterstellen für sich allein in der Lage, ein Theologiestudium für die Lehrämter Grundschule und Sekundarstufe I auszubringen. Ohne diese Kooperation müsste dieser Standort für das Theologiestudium aufgegeben werden. Aber die Erfahrungen in unserem Institut zeigen auch, wie inspirierend und bereichernd diese Kooperation sein kann. Es mag eine Sparvariante sein, ist aber keine Notlösung.

Der neue Bildungsplan in Baden-Württemberg führt nicht weniger als sieben unterschiedliche Fächer auf, die Religionsunterricht anbieten: Neben evangelischer und katholischer Religionslehre auch altkatholische und syrisch-orthodoxe sowie jüdische, alevitische und islamisch-sunnitische Religionslehre. Für die Ausbildung entsprechender Lehrkräfte werden weitere Professuren geschaffen werden müssen. Dies gilt auch im Hinblick auf den Ethikunterricht, der hoffentlich endlich auch in Baden-Württemberg verbindlich ab Klasse 1 angeboten werden wird. Nimmt man hinzu, dass der Anteil christlicher Schüler/-innen weiter sinken wird, so setzt dies die gegenwärtige personelle Ausstattung der theologischen Abteilungen und Institute unter Legitimationsdruck. Schon jetzt werden auch an anderen Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg Diskussionen über personelle Kürzungen in den theologischen Abteilungen geführt. Mit der dadurch neu entstehenden Situation muss in solchen Fällen kreativ umgegangen werden. Eine theologisch sinnvolle Möglichkeit ist enge konfessionelle Kooperation und ein thematisch strukturiertes Theologiestudium.

*Dr. Andreas Benk
Professor für Katholische Theologie und
Religionspädagogik (Schwerpunkt
Systematische Theologie)*

*Dr. Axel Wiemer
Privatdozent für Biblische Theologie
und ihre Didaktik sowie Akademischer
Oberrat für Evangelische Theologie
und Religionspädagogik*

*Beide lehren am Ökumenischen Institut
für Theologie und Religionspädagogik der
Pädagogischen Hochschule Schwäbisch
Gmünd, Oberbettringer Str. 200,
73525 Schwäbisch Gmünd*

Rezeptionen



Grümme, Bernhard: *Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung* (Religionspädagogik innovativ, Bd. 7), Stuttgart (Kohlhammer) 2014 [254 S., ISBN 978-3-17-024219-7]

Das Thema Bildungsgerechtigkeit erhält in der deutschsprachigen Religionspädagogik zunehmend Aufmerksamkeit. Bereits zu Beginn der Debatte legt Bernhard Grümme mit ‚Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung‘ die erste Monographie zu diesem Thema vor. Was Grümme anstrebt, ist nicht weniger als „einen spezifisch religionspädagogischen Zugang zur Bildungsgerechtigkeit in systematischer Stringenz zu entwickeln.“ (15).

Zur Durchführung dieses Projektes orientiert sich Grümme am methodischen Dreischritt ‚Sehen – Urteilen – Handeln‘ (16): Grümme möchte „sich zunächst von Empirie belehren“ lassen (Kapitel 1), um dann in die Auseinandersetzung mit philosophischen, sozialphilosophischen (Kapitel 2) und theologischen (Kapitel 3) Gerechtigkeitstheorien zu treten. Kapitel 4 dient der Ausarbeitung des Begriffs ‚Bildung‘, welche in Kapitel 5 als Menschenrecht ausgewiesen werden soll. Nach einer erneuten Diskussion der empirischen Befunde in Kapitel 6 soll in Kapitel 7 schließlich eine religionspädagogische Theorie der Bildungsgerechtigkeit entwickelt werden, die in den Kapiteln 8 und 9 auf Handlungsfelder hin konkretisiert wird. Für diese Herkulesaufgabe nimmt sich Grümme 220 Buchseiten.

SEHEN. Das erste Kapitel (‚Empirie‘) stellt die problematische Ausgangslage dar. Grümme stützt sich größtenteils auf Ergebnisse des von der Bertelsmann-Stiftung 2012 herausgegeben ‚Chancenspiegels‘ und identifiziert vier Gruppen, die im Bildungssystem besonders benachteiligt sind: Kinder der Unterschicht, Behinderte, Migranten und Jungen (21–25). Die daran anschließende ‚Ursachenforschung‘ (30–39), die zentrale Mechanismen der Entstehung von Bildungsungerechtigkeit aufdecken müsste, bleibt jedoch hinter dem Diskussionstand in Bildungssoziologie und Erziehungswissenschaft¹ zurück. Allein ‚Bourdieu’s Habitus-Theorie‘ wird eingehender besprochen (35–39). Mit ihm sieht Grümme eine Ursache von Bildungsungerechtigkeit darin, dass alle Schüler/-innen gleich behandelt werden, obwohl sie mit sehr unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen starten (37). Diese These findet auch Eingang in die weitere Argumentation des Buches.

URTEILEN. Zur Urteilsbildung nimmt sich Grümme sechs Kapitel. Davon ist Kapitel 2, in dem philosophische Gerechtigkeitstheorien eingeführt werden (40–87), das umfangreichste. Allein schon wegen des fundierten Überblicks, den das Kapitel über aktuelle Gerechtigkeitstheorien (Rawls, Habermas, Walzer, Nußbaum, Sen, Forst, Honneth, Levinas) bietet, ist es äußerst lesenswert. In Kapitel 3 soll ein theologischer Begriff von Gerechtigkeit ausgearbeitet werden (88–95). Dabei ist die Überschrift (‚Biblische Gerechtigkeit‘) missverständlich, denn es handelt sich hier nicht um eine Exegese, sondern um eine systematisch-theologische Ausarbeitung (was gerade die Referenzliteratur deutlich macht), die gleichwohl auf das biblische Motiv der Sorge Gottes um die Armen rekurriert. Grümme resümiert, dass es bei einem theologischen Begriff von Gerechtigkeit darum gehe, „dass der Mensch aus der ihm von Gott frei gewährten Gabe leben kann.“ (92). Dies gelte es in die Diskussion um Bildungsgerechtigkeit einzubringen.

1 Vgl. etwa Brake, Anna/Büchner, Peter: *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*, Stuttgart 2012.

Dazu arbeitet Grümmé in Kapitel 4 (96–107) den Bildungsbegriff inhaltlich aus. Man merkt dieser knappen, aber dennoch fundierten Darstellung an, dass Grümmé bereits eine umfangreichere Untersuchung zu diesem Thema vorgelegt hat.² Dabei orientiert er sich stark an Helmut Peukerts kritisch-transformativem Bildungsverständnis. Bildung müsse „als Befähigung begriffen werden, destruktive Tendenzen zu erkennen, in gemeinsamem Handeln zu überwinden und so [...] individuelles und gemeinsames Leben [...] zu ermöglichen“ (103). Damit werden Bildung und (theologische) Gerechtigkeit in Grümmés Argumentation konstitutiv aufeinander bezogen.

Spätestens hier stellt sich die Frage, worauf Grümmé mit seiner religionspädagogischen Theorie von Bildungsgerechtigkeit abzielt. Welche Lesart ist die richtige? 1. Will er theologische Überlegungen zur Bildungsgerechtigkeit für den gesamtwissenschaftlichen Diskurs fruchtbar machen (dafür spricht der Gedankengang in Kapitel 3)? 2. Will er eine Theorie einer auf Gerechtigkeit zielenden religiösen Bildung entwerfen (wofür die Argumentation in Kapitel 4 spricht)? 3. Oder möchte er die gegenwärtige religionspädagogische Praxis im Hinblick auf Bildungsungerechtigkeit kritisch analysieren (was gerade die Rezeption von Bourdieu in Kapitel 1 nahe legt)?

Die Frage nach der richtigen Lesart kann nach den Kapiteln 5 bis 7 mit ‚sowohl als auch‘ beantwortet werden. Grümmé diskutiert zunächst die in Kapitel 2 dargestellten Gerechtigkeitstheorien vor dem Hintergrund seiner bildungstheoretischen Überlegungen (108–132) und vertieft diese Diskussion anschließend mit Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung (133–158). Kapitel 5 schließt mit einem Plädoyer für ein Bildungsverständnis, das die „Genese verantwortlicher Subjektivität in universaler Solidarität“ (130) betont und damit als Bildung zu rechtem Handeln verstanden werden kann (zweite Lesart). Kapitel 6 hingegen relativiert diese Überlegungen, wenn vor einer ‚Überschätzung von Bildung‘ (154–156) als Lösung gesellschaftlicher Probleme gewarnt und gefordert wird, „die Option einer parteilichen Gottes-Gerechtigkeit [...] in das Ringen um Bildungsgerechtigkeit“ (157) in den öffentlichen Diskurs einzubringen (erste Lesart). Kapitel 7, das als Synthese der bisherigen Überlegungen fungiert, gibt wiederum Hinweise auf die dritte Lesart, wenn Grümmé konstatiert, „dass selbst die emphatischsten Theorien noch in Interessenzusammenhängen und gesellschaftlich-kulturellen Abhängigkeiten stehen [...] Bildung kann Bildungsgerechtigkeit nicht herbeischaffen.“ (160). Wenn

ich Grümmé richtig verstehe, dann braucht es für ihn alle drei Perspektiven in ihrem Zueinander, um eine fundierte religionspädagogische Theorie der Bildungsgerechtigkeit zu entwerfen. Explizit sagt er das so nicht. Darüber hinaus kommt gerade die dritte Lesart – die Kritik religionspädagogischer Praxis – in seiner theoretischen Ausarbeitung zu kurz.

HANDELN. In den Kapiteln 8 und 9 verdeutlicht Grümmé die praktische Relevanz seiner Theorie. Dabei wird erneut ersichtlich, dass er den Begriff ‚Bildungsgerechtigkeit‘ in dreifacher Weise verwendet. Während sich große Teile des Kapitels 9 mit Bildung zu rechtem Handeln i.S. ethischen Lernens beschäftigen (188–205), finden sich in Kapitel 8 Überlegungen zum öffentlichen Diskurs um organisatorische Fragen im Bildungssystem (178–183). Wie die gegenwärtige religionspädagogische Praxis vor dem Hintergrund von Bourdieus Habitus-Theorie kritisch reflektiert werden kann, zeigt Grümmé, indem er die impliziten Annahmen der Kindertheologie aufdeckt (205–219).

Grümmé leistet mit seinem Buch einen grundlegenden Beitrag zur religionspädagogischen Diskussion um Bildungsgerechtigkeit. Es ist sein Verdienst, erstmals sozialwissenschaftliche, philosophische, pädagogische und theologische Zugänge zu diesem Thema erarbeitet und diskutiert zu haben. Sein Entwurf einer theologisch fundierten Theorie der Bildung zur Gerechtigkeit gibt wichtige Impulse für die weitere Diskussion. Dennoch bleiben auch nach 220 Seiten einige Punkte offen. Vor allem die Kritik der religionspädagogischen Praxis braucht eine stärkere theoretische Fundierung und Einbettung. Gerade wenn eine integrative Theorie von Bildungsgerechtigkeit angestrebt wird, müsste weiter gezeigt werden, wie die drei genannten Lesarten theoretisch aufeinander bezogen werden. Weiterhin besteht der Einwand, dass sich Bildungsgerechtigkeit nicht durch Bildung herstellen lässt (160). Diese fundamentale Anfrage entkräftet auch Grümmés Theorie der Bildung zur Gerechtigkeit nicht. Auch nach seinem Entwurf bleibt Bildungsgerechtigkeit also eine Herausforderung für die Religionspädagogik. Die Lektüre seines Buches bietet dazu eine anspruchsvolle Einführung.

Alexander Unser

2 Vgl. Grümmé, Bernhard: Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg i.Br. 2012.



Burrichter, Rita/Langenhorst, Georg/von Stosch, Klaus (Hg.): *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunfts-fähigen interreligiösen Lernens* (Beiträge zur Komparativen Theologie, Bd. 20), Paderborn (Ferdinand Schöningh) 2015 [320 S., ISBN 978-3-506-782589-5].

Komparative Theologie folgt dem Grundsatz, sich vergleichend zwischen (mindestens) zwei Religionen hin- und her zu bewegen. Da liegt es nahe, vonseiten der Religionspädagogik kritisch zu fragen, welche Herausforderungen und Perspektiven Komparative Theologie für das interreligiöse Lernen aufzeigt. Das vorliegende Buch nimmt das von dem Paderborner Fundamentaltheologen Klaus von Stosch vorangetriebene Konzept der Komparativen Theologie als Diskussionsgrundlage. Von Stosch ist an der Universität Paderborn Leiter des Zentrums für Komparative Theologie und Kulturwissenschaften (ZeKK), welches im Jahr 2009 als neue interdisziplinäre Forschungseinrichtung gegründet wurde. Das Konzept geht besonders auf James L. Fredericks und Francis X. Clooney zurück, die seit den 1990er-Jahren in den USA die „Comparative Theology“ in die theologische Diskussion einbringen. Komparative Theologie hat das Anliegen, die in der religionstheologischen Diskussion lange Zeit gängige, dreigliedrige Trennung von Inklusivismus, Exklusivismus und Pluralismus zu überwinden. Es wird eine Weiterentwicklung der konfessionellen Theologien durch komparative Denkbewegungen, also durch eine vergleichende und Beziehung herstellende theologische Art des Denkens, eingefordert. Die Vergleiche finden dabei auf der Ebene konkreter Elemente der Lehre und der religiösen Praxis statt.

In der Reihe „Beiträge zur Komparativen Theologie“, in der auch das vorliegende Buch erschienen ist, betreibt Klaus von Stosch als Herausgeber den interreligiösen Austausch besonders mit muslimischen Theologinnen und Theologen, indem z. B. über Ehe im Islam und Christentum diskutiert wird, um Jesus gestritten oder auch die Trinität zum Anstoß für das islamisch-christliche Gespräch genommen wird. Im vorliegenden Band führt Klaus von Stosch das interdisziplinäre Gespräch mit der

Religionspädagogik und erläutert dazu: „Da die Komparative Theologie methodisch immer von den Fragen der Menschen unserer Zeit ausgehen will, kann sie ihre Fragestellungen gar nicht unabhängig von der Praktischen Theologie verfolgen. Und da sie methodisch darauf besteht, sich auf religiöse Praxis zurückzubeziehen, braucht sie das Gespräch mit Disziplinen wie der Religionspädagogik schon um ihres eigenen Selbstverständnisses willen“ (280). Zugleich fügt er an: „Dabei gebe ich von vorneherein zu, dass ich als Fundamentaltheologe nur bedingt weiß, wovon ich rede, wenn ich über religiöse Bildung oder gar den Religionsunterricht nachdenke“ (279).

Der interdisziplinäre Austausch fand vom 28. bis 30. März 2014 auf einer Expertentagung in Schwerte an der Ruhr in der Katholischen Akademie statt. Die überarbeiteten Vorträge der Tagung liegen diesem Band zugrunde. Die Autorinnen und Autoren der Beiträge haben sich im Vorfeld der Tagung durch die Lektüre des Buches „Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen“ (Paderborn 2012, Beiträge zur Komparativen Theologie Bd. 6) von Klaus von Stosch in die Thematik eingearbeitet. Die Beiträge machen deutlich, dass auf der Tagung selbst durchaus noch Verständnisfragen und Diskussionsbedarf des Ansatzes vorlagen. Mit seiner ‚Methodik der Komparativen Theologie‘ intendiert der katholische Theologe, dass sich Menschen aus unterschiedlichen Religionen mit einer würdigenden Haltung begegnen und aus der Perspektive der anderen Religion auch die eigene, katholische Religion immer wieder neu durchdringen. Vor diesem Hintergrund erstaunt es nicht, dass elf von 15 Beiträgen aus der Feder katholischer Religionspädagoginnen und Religionspädagogen stammen. Zwei Beiträge im Buch sind aus evangelischer (Kathrin Kürzinger/Elisabeth Naurath und Werner Haußmann) und zwei Beiträge aus muslimischer Feder (Rebeya Müller und Tuba Isik).

Die 15 religionspädagogischen Beiträge sind in drei thematische Themenblöcke gegliedert. Im ersten Block reflektieren Jan Woppowa, Clauß Peter Sajak, Manfred Riegger, Reinhold Boschki und Georg Langenhorst das Verhältnis zwischen „Komparativer Theologie und Religionspädagogik“. Im zweiten Themenblock nehmen Stefan Altmeyer/Monika Tautz, Rita Burrichter, Kathrin Kürzinger/Elisabeth Naurath und Katja Böhme „Komparative Theologie als Perspektive für den Religionsunterricht“ wahr. Stephan Leimgruber, Werner Haußmann, Frank van der Velden, Rebeya Müller, Lothar Kuld und Tuba Isik stellen im dritten Themenblock „Kooperationserfahrungen und -möglichkeiten im Blick auf Christentum und Islam“ vor. Abschließend erfolgt durch Klaus von Stosch eine „Replik aus Sicht der Komparativen Theologie“. Zu bedauern ist, dass den religionspädagogischen Beiträgen keine summarische Übersicht über das Anliegen des

hier zu Grunde gelegten Ansatzes der Komparativen Theologie vorangestellt ist. Für die Leserschaft wäre dies eine hilfreiche Verständnishilfe gewesen, da nicht jeder zunächst das auf der Expertentagung zugrunde gelegte Buch in die Hand nehmen wird.

Der Band hat den Anspruch, in zwei Richtungen zu denken: „Welche Impulse gehen aus von der Komparativen Theologie für eine interreligiös ausgerichtete Religionspädagogik und Religionsdidaktik? Aber auch umgekehrt: Welche Rückfragen stellen sich vonseiten der Religionspädagogik und Religionsdidaktik an die Erfahrungen und Theorien der Komparativen Theologie?“ (10). Um einen inhaltlichen Einblick in das Buch zu bekommen, wird an dieser Stelle nun exemplarisch jeweils eine zentrale Thematik zu jedem Teil der Doppelfrage vorgestellt. Als Impuls bringt die Komparative Theologie erneut die Frage nach Wahrheit/en in die religionspädagogische Debatte ein, deren Relevanz durchaus unterschiedlich gesehen wird. Jan Woppowa beispielsweise sieht mit Rückgriff auf das Elementarisierungsmodell die Wahrheitsfrage als für den Religionsunterricht konstitutiv an (vgl. 16f.), während Katja Böhme hervorhebt, die Thematisierung der Wahrheitsfrage könne Schule nicht leisten (vgl. 185). In der von Klaus von Stosch vorgenommenen Replik wird deutlich, dass gerade die Wahrheitsfrage immer wieder auf der Tagung thematisiert wurde (vgl. 288–292). Die etwas vollmundige Feststellung, „die entscheidende Neuerung der Komparativen Theologie [seien] neue Wege des Verstehens des eigenen Glaubens, der an keiner Stelle die Wahrheitsansprüche des eigenen Glaubens zurücknimmt und doch Wege der Wertschätzung und Würdigung von Andersheit ermöglicht“ (290), muss von Stosch relativieren. Reinhold Boschki beispielsweise weist zu Recht auf von Karl Ernst Nipkow vorgenommene Reflexionen zum interreligiösen Lernen hin (vgl. 82–84), die ein solches Verstehen bereits intendieren. Eine immer wieder erhobene Rückfrage vonseiten der Religionspädagogik an die Komparative Theologie ist die Frage nach der Bedeutung und der Berücksichtigung der Subjekte. Geht von Stosch von Theologinnen und Theologen oder auch von Theologiestudierenden aus, sind die Subjekte der Religionspädagogik oft jünger. Interreligiöse Bildung beginnt im Kindergarten und muss in allen sich anschließenden Bildungsinstanzen weiterbetrieben werden. Wenn vonseiten der Komparativen Theologie gefordert wird, vom Eigenen auszugehen, zugleich aber den Blick auf das Eigene vom Anderen aus in die eigene Theologie einzubeziehen, wird sofort deutlich, dass hier die Fähigkeit der Perspektivenübernahme eine Grundvoraussetzung ist. Georg Langenhorst weist die Komparative Theologie somit sehr zu Recht auf die Notwendigkeit einer entwicklungspsychologischen Ausdifferenzierung (vgl. 109f.) hin.

Das Buch fordert dazu auf, interreligiöses Lernen vor dem Konzept der ‚Methodik der Komparativen Theologie‘ zu denken und zu reflektieren. So ist das Buch besonders für diejenigen lohnend, die schon tiefer in der Thematik des interreligiösen Lernens eingearbeitet sind. Die Diskussion hat deutlich gezeigt, dass von Stoschs Ansatz keineswegs eins zu eins in religionspädagogische Zusammenhänge übertragen werden kann. Es braucht Reflexions- und Transformationsprozesse, die in dem vorliegenden Buch inhaltsreich diskutiert werden. Zweifelsohne ist der theologisch interdisziplinäre Austausch, der in diesem Buch gesucht wird, ein Gewinn, denn fundamentaltheologische und religionspädagogische Reflexionen fördern und fordern sich hier gegenseitig.

Anke Edelbrock



Spichal, Julia: Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich (Arbeiten zur Religionspädagogik, Bd. 57), Göttingen (V&R unipress) 2015 [299 S., ISBN 978-3-8471-0421-6]

Bei etwa einem Fünftel der deutschen Bevölkerung seien „latent antisemitische Einstellungen“ verankert – zu diesem Fazit kommt der 2012 vorgestellte Antisemitismusbericht des Deutschen Bundestags. Ein erschreckendes Ergebnis, das das Anliegen der vorliegenden Studie umso dringlicher erscheinen lässt: Sie will dafür sensibilisieren, von Vorurteilen behaftete Darstellungen des Judentums als solche zu erkennen, um auf diese Weise antisemitischen Einstellungen entgegenzuwirken. Hierzu untersucht die Autorin Julia Spichal aktuell gültige Lehrpläne und im gegenwärtigen Religionsunterricht eingesetzte Schulbücher im Hinblick auf die Darstellung des Judentums sowie des christlich-jüdischen Verhältnisses.

Ausführlich und differenziert stellt sie den Forschungsstand zur Schulbuchanalyse im Blick auf die Darstellung des Judentums dar, wobei sie ein Fehlen aktueller Forschungsarbeit auf diesem Feld konstatiert. Ihre eigene Studie versteht sich demnach als inhaltliche wie methodische Fortschreibung vorangegangener Schulbuchanalysen. Als Vergleichsstudien werden dabei Studien von Peter Fiedler, Helga Kohler-Spiegel und Martin Rothgangel aus den achtziger und neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts herangezogen. Das Instrumentarium für ihre eigenen Analysen von aktuellen Lehrplänen und Religionsbüchern übernimmt die Autorin im Wesentlichen von Peter Fiedler, der – so die Einschätzung Spichals – in seiner Studie von 1980 „ein fachwissenschaftlich gut fundiertes Kategoriensystem entwickelte, anhand dessen die inhaltliche Qualität der Darstellungen überprüft werden kann“ (12). Zugleich merkt sie jedoch an, dass dieses Kategoriensystem aufgrund neuerer exegetischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse seine Schwächen habe und insbesondere für die Analyse von Unterrichtswerken für die Primarstufe problematisch sei (vgl. 13). Dennoch –

und darin liegt eine der wesentlichen Schwächen dieser Arbeit – wendet Spichal dieses Kategorienraster in der Untersuchung der Lehrpläne und Religionsbücher zunächst konsequent an.

Wie in der Auswahl der Analysemethode orientiert sich Spichal auch in der Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes an früheren Studien mit der Begründung der besseren Vergleichbarkeit der Ergebnisse. Das Analysekorpus umfasst die Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht sämtlicher Schulformen und -stufen in Bayern, Niedersachsen und Österreich. „Der Vollständigkeit halber“ (100) werden darüber hinaus auch die aktuellen Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an Grundschulen und Gymnasien für den gleichen Raum in den Blick genommen, „um auch hier Veränderungen festhalten zu können“ (ebd.). Die Auswahl der Religionsbücher beschränkt sich dagegen auf insgesamt fünf Werke für den evangelischen Unterricht, von denen eines für den Unterricht in der Grundschule konzipiert ist, während die anderen vier im Unterricht der verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I eingesetzt werden. Inhaltlich stehen – wiederum in Orientierung an Fiedler – die Darstellung von Pharisäern, die Verantwortung für den Tod Jesu, die Bedeutung des Alten Testaments für das Judentum, das jüdische Verständnis der Tora, der Staat Israel, die jüdische Geschichte bis zur Schoah und die christlich-jüdische Verhältnisbestimmung im Fokus des Interesses. Auf allen Gebieten nimmt die Autorin tendenziöse und teilweise zu oberflächliche Darstellungen wahr, auch wenn sie immer wieder gelungene Beispiele hervorhebt. Vor allem die von Gerd-Rüdiger Koretzki und Rudolf Tammeus herausgegebene Schulbuchreihe „Religion entdecken – verstehen – gestalten“ (Göttingen 2008) wird von ihr immer wieder als positives Beispiel herausgehoben, das insgesamt jedoch eine Ausnahme bilde (vgl. 287f.).

Darüber hinaus stellt Spichal – wie sie bereits in ihrer Einleitung betont – als Fazit ihrer Analysen heraus, dass sich „Probleme in der Anwendung“ des Instrumentariums von Peter Fiedler ergeben hätten, die es nötig machten, „dieses Kategoriensystem sowohl sach- als auch schülergemäß zu überarbeiten“ (227).

Zu einer solchen Überarbeitung kommt Spichal schließlich im letzten Viertel der Arbeit. Hier entwirft sie, wie sie selbst angibt, „vollkommen losgelöst von Fiedlers Kategoriensystem“ (228) unter Berücksichtigung neuerer exegetischer Erkenntnisse und unter Anwendung des Elementarisierungsmodells ein eigenes Analyseinstrumentarium für die Darstellung von Jesu Verhältnis zu Pharisäern. Dieses Instrumentarium überführt sie zum Schluss in konkrete Kriterien, differenziert nach Primarstufe und Sekundarstufe I (vgl. 275ff.).

Am Ende bleibt ein ambivalenter Eindruck, verbunden mit einigen kritischen Rückfragen, zurück. Diese

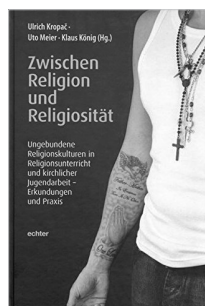
beziehen sich im Wesentlichen auf zwei Aspekte: auf die Grundstruktur der Arbeit und auf die Eingrenzung des Analysekorpus.

Zur Grundstruktur: Bereits einleitend stellt die Autorin überzeugend dar, dass Fiedlers 1980 entwickeltes Analyseraster nicht mehr sinnvoll sei. Warum aber wendet sie es dennoch zur Analyse der Lehrpläne und Schulbücher durchgehend an, um erst am Ende völlig losgelöst von Fiedlers Ansatz ein eigenes Raster zu entwickeln? Wie aussagekräftig ist eine solche Analyse, wenn die Autorin von vornherein betont, dass das Analyseinstrumentarium selbst einer Überarbeitung bedürfe? Sinnvoller scheint es, *zuerst* die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektive zu bedenken und von da aus – in kritischer Auseinandersetzung mit bereits vorhandenen Analyserastern – die eigene Vorgehensweise zu reflektieren und ein Instrumentarium zu entwickeln, das gegenwärtigen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Erkenntnissen genügt. Mit Hilfe dieses Instrumentariums könnten dann aktuelle Lehrpläne und Religionsbücher untersucht werden, um in Auseinandersetzung hiermit Orientierungslinien für die zukünftige Entfaltung des Themas zu entwickeln.

Zum Analysekorpus: Angesichts der Vielfalt der Lehrpläne und Religionsbücher ist die Eingrenzung des Analysekorpus immer eine Gratwanderung. Die Frage, wie sich die Fülle an Lehrplänen und Religionsbüchern sinnvoll eingrenzen lässt, so dass die Auswahl repräsentativ, zugleich aber so überschaubar ist, dass das ausgewählte Material eingehend analysiert werden kann, lässt sich nie ganz eindeutig beantworten. Spichal gelingt diese Gratwanderung nur teilweise; ihre Auswahl scheint an einigen Stellen recht willkürlich: Warum etwa sichtet sie neben evangelischen auch aktuelle Lehrpläne für den katholischen Unterricht mit dem Argument, konfessionsübergreifend arbeiten zu wollen (vgl. 100), berücksichtigt aber anschließend nur Schulbücher für den evangelischen Religionsunterricht? Auch die Auswahl der insgesamt fünf Unterrichtswerke – darunter eines für die Primarstufe – scheint nicht hinreichend begründet. Das Argument, sich in der Auswahl an Vorgängerstudien zu orientieren, kann dabei nicht überzeugen, zumal sich die Autorin dann doch nicht konsequent daran hält. Hier wären eindeutige Grenzziehungen hilfreich und wünschenswert.

Positiv ist hervorzuheben, dass die Studie sehr gut in den Forschungsdiskurs eingebunden ist und diesen fort schreibt. Darüber hinaus bietet sie in der Praxis bestens anwendbare Kriterien, die in der Konzeption von Religionsbüchern und Unterrichtsmaterial zum Thema eine wichtige Hilfestellung und ein gutes Korrektiv bieten. Damit löst die Arbeit insgesamt ein, was sie anfangs verspricht: einen Beitrag zu leisten „für die Qualitätssicherung von Lehrplanvorgaben und Schulbuchinhalten“ (14).

Eva Willebrand



Kropač, Ulrich/Meier, Uto/König, Klaus (Hg.): *Zwischen Religion und Religiosität. Ungebundene Religionskulturen in Religionsunterricht und kirchlicher Jugendarbeit – Erkundungen und Praxis*, Würzburg (Echter) 2015 [309 S., ISBN 978-3-429-03757-4]

Die Religiosität von Jugendlichen kann heute plausibel eigentlich nur noch in einem Zwischen-Raum verortet werden. In einer Zeit der „massiven Erosion kirchlicher bzw. konfessioneller Religion“ (7) findet Jugendreligiosität ihren Ort jenseits institutionell gebundener Formen. Gleichzeitig entwickeln Jugendliche eine ganz eigene Form der Religiosität und tendieren zu „einem freien Arrangement religiöser Elemente in hochindividualisierter Gestalt“ (7). Der vorliegende Sammelband nähert sich diesem Zwischen-Raum der Jugendreligiosität an und untersucht religionsanalogue und quasireligiöse Elemente der Gegenwartskultur – vor allem aus der Computerspielwelt, den Medien und der Popkultur – auf ihr unterrichtspraktisches und katechetisches Bildungspotenzial hin.

Der Sammelband stellt gleichzeitig die Tagungsdokumentation des Eichstätter Kongresses „Zwischen Religion und Religiosität. Herausforderungen für Religionsunterricht und kirchliche Jugendarbeit durch ungebundene Religionskulturen“ (Oktober 2013) dar und umfasst 17 Tagungsbeiträge, die in vier große Sinnabschnitte untergliedert sind. Gerahmt werden diese durch eine Einleitung und die abschließende Benennung zentraler Konsequenzen durch das Herausgebertrio.

Das erste Kapitel „(Un)Gebundene Religionskulturen – Empirische Erkundungen“ wird durch einen Beitrag von Heinz Streib eröffnet, der zunächst die Unterscheidung von Religion und Religiosität profiliert und durch empirische Einsichten zur vergleichenden Spiritualitätsforschung in den USA und Deutschland ergänzt. Er kommt zu dem Fazit, dass Jugendliche sich in ihrer Religiosität bewusst und explizit von institutionalisierter Religion abgrenzen und Jugendreligiosität somit überwiegend eine „spirituelle, aber nicht religiöse“ gar „atheistisch-spirituelle“ (37) Gestalt ausbildet. Manfred L. Pirner stellt die Bedeutung religiöser Selbstsozialisation heraus und zeigt am Beispiel der Gothic-Kultur, wie moderne Jugend-, Pop- und Medienkulturen zu informellen Orten religiösen Ler-

nens werden. Ines Sura und Roland Rosenstock präsentieren Ergebnisse eines Forschungsprojektes zur impliziten Religiosität in der Online-Computerkultur. Abgeschlossen werden die empirischen Erkundungen durch einen Exkurs von Martin Jäggle zu den Facetten und Besonderheiten der „Religiosität muslimischer Jugendliche[r]“.

Das zweite Kapitel „Religion und Religiosität in religiöser Bildung“ fällt insgesamt sehr kurz aus. Eröffnet wird es durch einen Beitrag von Helga Kohler-Spiegel, die eine begriffliche Differenzierung unter der Fragestellung „Wie viel Religion braucht Religiosität in der Schule?“ vornimmt. Bärbel Husmann wirft anschließend die Frage auf, wie viel Religiosität die Schule überhaupt verträgt. Anhand von Auszügen einer Portfolioarbeit lotet sie die Balance zwischen der Vermittlung von explizitem Glaubenswissen und dem Aufspüren von und Nachsinnen über subjektive religiöse Erfahrungen in der Praxis des Religionsunterrichts aus. Carsten Gennerich plädiert in seinem Beitrag dafür, „Emotionen als ‚Hotspots‘ religiöser Bildung“ ernst zu nehmen.

Das dritte Kapitel „Form, Ritual, Liturgie in der Religionskultur, in Schule und Katechese“ eröffnet hilfreiche Perspektiven für das liturgisch-katechetische Handeln. Ruprecht Mattig deutet dabei die Attraktivität quasi-religiöser popkultureller Phänomene als Ausdruck einer Sehnsucht des Menschen nach ritueller Erfahrung. Aufgabe der pastoralen und religionspädagogischen Praxis sei es demnach, das euphorisierende Potenzial religiöser Handlungsvollzüge (wieder) zu entdecken und „rituelle Handlungsvollzüge selbstbewusster und lebendiger zu gestalten“ (154). Peter Hahnen plädiert für eine „gottvoll[e] und erlebnisstark[e]“ (164) Liturgie, die es Jugendlichen ermöglicht, an einem sinnlich-spirituellen Ort den „Transit vom Besucher-Status zum Teilnehmer-Status“ (161) zu begehen. In seinem Beitrag „Ernstfall Firmung“ entfaltet Patrik C. Höring theologische und praktische Perspektiven für eine mystagogische und transformative Firmkatechese. Hans Hobelsberger stellt am Beispiel der Münsteraner effata!-Kirche die Bedeutung der „Jugendkirchen als Ort der Vermittlung zwischen Religiosität und Religion“ heraus. Hans Mendl nimmt in seinem Artikel „Der Charme der Laienliturgie“ als einziger den Lernort Schule in den Blick und macht ausgehend von eigenen Erfahrungen auf die Bedeutsamkeit der Laienverantwortung bei der Gestaltung und Durchführung von Gottesdienstformen in der Schule aufmerksam. Dabei versteht Mendl Schul-Liturgie im wahrsten Sinne des Wortes als eine gute Schule, um „liturgiefähig“ (207) zu werden.

Im vierten Kapitel „Religionspädagogische Zugänge zu Beispielen ungebundener Religionskultur“ deckt zunächst Clemens Bohrer pseudoreligiöse Elemente in Computerspielen auf und veranschaulicht das identitätsbildende Potenzial der in den Spielgeschichten verborgenen menschlichen Grunderfahrungen. In seinem Beitrag „Das Lachen als Ausdruck der Seele“ entfaltet

Roland Rosenstock am Beispiel einer Folge aus der Zeichentrickserie „Die Simpsons“ thematische Anknüpfungspunkte für den Religionsunterricht. Marcus Minten nimmt unter dem Titel „Das ganz normale Leben“ Beispiele aus der Rock-Popmusik in den Blick und deutet ihre Relevanz für die Erfahrungsbildung und -deutung von Schülerinnen und Schülern. Dass Spielfilme als Türöffner für religiöse Lernprozesse fungieren können, zeigt Martin Ostermann am Beispiel von James Camerons „Avatar“ auf. Ulrich Kumher arbeitet in seinem Beitrag Einsichten zum sinnproduktiven Bildungspotenzial religiösen Lernens anhand von Fantasyfilmen aus.

In einem dichten und anregenden Abschlusskapitel bündeln die Herausgeber die Beiträge und entwerfen „Konzeptionelle, unterrichtspraktische und katechetische Perspektiven“. Sie plädieren für eine Anerkennungstheologie gegenüber den autonomen religiösen Suchbewegungen von Jugendlichen und unterstreichen das Bildungs- und Transformationspotenzial der Korrelation von gebundenen und ungebundenen Religionskulturen in Katechese und Religionsunterricht. Der Religionsbegriff müsse konsequent in vier Dimensionen ausdifferenziert werden, „die – in der Regel zugeborene – Konfession der Schüler/-innen, andere Konfessionen und Religionen, individuelle Religiosität und die Religionskultur“ (281) und Gegenstand, Konzeption und Gestalt des Religionsunterrichts entsprechend nachhaltig verändert werden. Damit gelingt es den Herausgebern, zentrale Zukunftsaufgaben für die religionspädagogische Theorie und Praxis in den Diskurs hineinzutragen.

Der Sammelband ist nicht nur optisch und haptisch sehr ansprechend gestaltet, sondern kann durch die Vielfalt der Beiträge einen durchaus weitgefächerten Überblick über Jugendreligiosität und die Bedeutung religiös (un)gebundener Jugendkulturen im Religionsunterricht eröffnen. Die Beispiele aus der Computerspiel- und Medienwelt können theologisch begründet erste Anstöße für die Unterrichtspraxis geben, sind aber leider nicht immer ganz aktuell bzw. beziehen sich in Teilen auf bereits breit rezipierte Film-, Musik- und Serienbeispiele. Hier hätte man sich mehr innovative Anstöße gewünscht. Die starke Fokussierung auf die Cyberwelt sowohl in der empirischen als auch der unterrichtspraktischen Erforschung der ungebundenen Religionskulturen ergründet zwar einen spezifischen Bereich, dieser ist jedoch nicht nur mit Blick auf die ausschließlich männliche Autorenschaft, sondern auch die überwiegend männlichen Adressaten (vgl. Sura und Rosenstock) einseitig ausgerichtet. Das Medienverzeichnis am Ende des Bandes suggeriert zudem eine breite Palette von behandelten Medien, weist jedoch auch Einzelnennungen in den Beiträgen aus, die mehrheitlich weder unterrichtspraktisch noch theologisch ausführlicher diskutiert werden.

Dorothee Fingerhut



Bietenhard, Sophia/Helbling, Dominik/Schmid, Kuno (Hg.): *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch*. Bern (hep Verlag) 2015, [424 S., ISBN 978-3-0355-0273-2]

Die Problemstellung des Bandes ist die *Harmonisierung des Religionsunterrichts an der Volksschule* in den 21 Kantonen der deutschsprachigen Schweiz. Im Jahr 2006 haben die Schweizer Stimmbürger die Kantone verpflichtet, das Bildungswesen im Pflichtschulbereich zu harmonisieren. Davon sind besonders der Religions- und der Ethikunterricht betroffen, die als Themenbereich „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ (ERG) in der Volksschule eingerichtet werden. Die verpflichtende Schulzeit soll sich künftig über elf Jahre erstrecken; sie beginnt mit zwei Kindergarten- bzw. Vorschuljahren, an die sich die Klassen 1 bis 9 der Volksschule anschließen. Diese elf Jahre werden in drei Zyklen unterteilt. In den beiden ersten Zyklen, die je vier Jahre umfassen, ist ERG eine von vier Perspektiven des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft, der dem Sachunterricht der deutschen Grundschule vergleichbar ist. Im dritten Zyklus, d. h. von Klasse 7 bis 9, ist ERG ein eigenständiges Unterrichtsfach.

Thematischer Fokus des Bandes ist das neue Verständnis religiöser und ethischer Bildung, das hinter dieser Reform steht. Der 2015 verabschiedete Lehrplan 21 (so benannt nach den 21 Kantonen, die ihn einführen) hat dieses Konzept von ERG entwickelt. Bisher war der Religionsunterricht in der Schweiz je nach Kanton unterschiedlich geregelt. Überwiegend hatte er die Form eines von den Kirchen getragenen Unterrichts, dem an der Schule ein Gaststatus zukam. So stellt die geplante Neuordnung bildungstheoretisch wie didaktisch eine Herausforderung dar. Der zentrale Streitpunkt lautet: Soll der Unterricht in Religion, der für alle Schüler/-innen verpflichtend ist und daher bekenntnisneutral zu sein hat, ‚nur‘ religionskundlich-informierend sein, oder muss er sich auch verstehend in das Selbstverständnis von Religionen einführen? Der Band enthält 40 Beiträge von 29 Autorinnen und Autoren; die Mehrzahl von ihnen ist in der Lehrerbildung tätig, viele an einer der 15 Pädagogischen Hochschulen, die in der Schweiz seit der Jahrtausendwende die kantonalen Lehrerseminare abgelöst haben. In vier Kapiteln entfalten sie die Grundzüge des neuen Bildungskonzepts.

Kapitel I (17–91) behandelt ERG als Teil öffentlicher Bildung. Gleich im ersten Beitrag plädiert Thomas Schlag (Theologische Fakultät der Universität Zürich) gegen ein rein informierendes ‚teaching about (religion)‘ und hält einen „religionskundlich-verstehensorientierte[n] Ansatz“ für angemessen (29). Der bekenntnisunabhängige Religionsunterricht solle dazu dienen, „den tieferen Sinn von Religion zu verstehen und sich auf unterschiedliche Weltansichten einzulassen“ (30). Ähnlich spricht sich Markus Baumgärtner (PH Nordwestschweiz) für eine „verstehende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Werte- und Normensystemen genauso wie mit den Äußerungen traditionsgebundener Lebenspraxis“ (39) aus. Auch Sophia Bietenhard (PH Bern) kann „binäre(n) Gegenüberstellungen“ nichts abgewinnen: „Wenn das Modell einer ‚Religionskunde‘ gegen Modelle der ‚Religionspädagogik‘ oder ein Konzept Teaching about Religion gegen das Teaching in Religion ausgespielt werden, so setzt sich zwar der Kulturkampf des 19. Jahrhunderts fort, aber eine konstruktive Entwicklung [...] wird dadurch eher behindert“ (51). Hingegen äußern sich die Religionsrechtler Raimund Süess und René Pahud de Mortanges (Universität Freiburg i. Üe.) in die gegenteilige Richtung. Gemäß dem Neutralitätsgebot der Verfassung fordern sie einen „objektive(n) konfessionsneutrale(n) Religionsunterricht“ und verstehen darunter eine „Religionskunde“, die die Aufgabe hat, „den Schülerinnen und Schülern in objektiver Weise Wissen über die Religionen zu vermitteln“ (82).

Kapitel II (92–172) greift unter dem Titel ERG als Beitrag zur individuellen und sozialen Entwicklung und Bildung dieselbe Kontroverse auf. Monika Jakobs (Theologische Fakultät der Universität Luzern) verweist auf den deutschen Synodenbeschluss von 1974 mit seiner Unterscheidung von schulischem Religionsunterricht und kirchlicher Katechese. Diese Trennung, sagt sie, sei in der Schweiz „erst später aufgenommen und ab den 1990er-Jahren in ersten Kantonen auch strukturell umgesetzt“ worden. „Die konsequente Weiterentwicklung genau dieses Gedankens führt letztlich in der Schweiz zum bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht für alle“ (138). Steht diese letzte Konsequenz, so fragt man sich, in Deutschland also noch aus?

Eva Ebel (PH Zürich) spitzt ihre Argumentation auf die Position der Lehrkraft hin zu. Wird diese im Unterricht nach ihrem persönlichen Bekenntnis gefragt, so wäre es „einerseits möglich, unter Berufung auf die geforderte weltanschauliche Neutralität von öffentlicher Schule und Lehrperson und mit Hinweis auf das sachkundliche Profil eine Antwort zu verweigern. Andererseits sprechen aber pädagogische Gründe gegen eine solche bewusste Vermeidung von persönlicher Positionierung“ (160).

Bemerkenswert ist auch eine Auseinandersetzung über entwicklungspsychologische Fragen. Während Thomas Kesselring (PH Bern) unter der Überschrift Moralische Entwicklung Lawrence Kohlbergs Stufenschema exem-

plarisch darstellt (123–126), schildern Petra Bleisch (PH Freiburg i. Ue.) und Dirk Johannsen (Universität Oslo) nur kurz das Stufenmodell von Fritz Oser und Paul Gmünder und merken dann lapidar an, dieses sei „aus heutiger Sicht weder entwicklungspsychologisch noch religionswissenschaftlich tragbar“, da ihm „ein subjektivistischer, eurozentrischer und ahistorischer Religionsbegriff zugrunde“ liege, der zudem die soziale und ethnologische Perspektive ausschließe und eine bestimmte Art von Religiosität bevorzuge (130).

Die oben beschriebene Kontroverse über die Bekenntnis-Neutralität tritt im Kapitel III (173–294) ERG als Fachbereich im Lehrplan 21 erneut in den Vordergrund. Kuno Schmid (Religionspädagogisches Institut der Universität Luzern) sagt, die „neue Religionsdidaktik schweizerischer Prägung“ habe es schwer „im Dialog mit den beiden wichtigsten fachlichen Perspektiven: Für die Theologie ist sie zu pädagogisch geworden, für die Religionswissenschaft ist sie zu wenig klar zur Theologie abgegrenzt. Als selbstbewusste und ideologiekritische Fachdidaktik muss sie die Distanz zu den Hegemonieansprüchen beider Wissenschaften halten“ (179). Die Konkretisierung dieses Konzepts bleibt bei Schmid allerdings vage. Für Katharina Frank (Religionswissenschaftliches Seminar der Universität Zürich) und Petra Bleisch (PH Freiburg i. Ue.) ist hingegen das wichtigste Anliegen das Nein zu einem religiösen (d. h. mit Bekenntnis verbundenen) und das Ja zu einem religionskundlichen Unterricht. Nur wenn der Gegenstand Religion im Unterricht kulturkundlich gerahmt ist, mit anderen Worten: nur wenn „die Kinder und Jugendlichen an einer wissenschaftlichen bzw. kulturkundlichen Kommunikation über Religion beteiligt“ werden und „die Lehrperson in einer distanzierten religionskundlichen Form“ spricht (195), ist das im „konfessionell neutralen und objektiven Unterricht“ der Schule vertretbar (197). Ob das auch im Rahmen von Kindergarten und Grundschule gelingen kann, wird von den Autorinnen nicht explizit bedacht.

Kapitel IV (295–421) handelt von ERG als didaktisch begründetem Unterricht. Hier wird die Binnenstruktur exemplarischer Lehrplaneinheiten, also Sachanalyse, Lernziele sowie Lehr- und Lernarrangements, reflektiert.

Der Band bietet Einblick in einen kontrovers diskutierten Prozess, von dem ungewiss scheint, in welches Modell von Religionsunterricht er mündet. Die gegensätzlichen Positionen – religionskundlich-beschreibender oder verstehend-erschließender Religionsunterricht – stehen nebeneinander. Es überrascht nicht, dass die katholische Schweizer Bischofskonferenz dem Lehrplan 21 nicht zustimmt und sich in einer Stellungnahme vom Dezember 2013 besorgt darüber äußert, dass „der kirchlich-konfessionelle Religionsunterricht ganz aus der Schule verschwindet“.

Bruno Schmid



Pemsel-Maier, Sabine/Schambeck, Mirjam (Hg.): *Keine Angst vor Inhalten. Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen*, Freiburg im Breisgau (Herder) 2015 [392 S., ISBN 978-3-451-32972-2]

Der Religionsunterricht steht im Kreuzfeuer: nicht nur, dass angesichts der religiösen Pluralität seine Form diskutiert wird; nicht nur, dass man ihm attestiert, er falle durch seine „Versachkundlichung“ hinter seinen eigenen Anspruch einer konfessionellen Thematisierung von Religion zurück. In einer höchst bemerkenswerten Allianz wird ihm überdies aus religionspädagogischer wie aus kirchenoffizieller Sicht vorgeworfen, er bleibe hinter den möglichen intellektuellen Anregungspotentialen durch Anbahnung vernetzten Orientierungswissens zurück. Damit rückt offensichtlich in der Religionspädagogik die Frage nach den Inhalten religiösen Lernens im pluralen Gegenwartskontext wieder in den Fokus. Daher darf man sehr gespannt sein, wenn sich der Arbeitskreis Didaktik der AKRK in einer Tagung damit beschäftigt und daraus eine Veröffentlichung resultiert, die dort gehaltene Vorträge und weitere Beiträge versammelt.

Katrin Bederna bringt in ihrem Beitrag die Brisanz und anspruchsvolle Komplexität auf den Punkt: „Die didaktische Erschließung theologischer Inhalte ist Alltag von Lehrenden. Die wissenschaftlich-didaktische Erschließung theologischer Inhalte fristet hingegen eher ein Aschenputteldasein. Religionsdidaktik kümmert sich heute mehr um formale, soziologische und phänomenologische Aspekte als um materiale Fragen [...]. Ziel ist das Verstehen zentraler theologischer Probleme und das Finden eines eigenen Standpunktes im Dialog mit Mitschüler/-innen, Lehrenden und produktiven Antwortversuchen der Tradition“ (111 f.).

Um diese wissenschaftlich-didaktische Erschließung theologischer Inhalte zu klären, ist der Band in 6 Kapitel gegliedert. Dabei fällt auf, dass nicht bei den Erfahrungen der Lernenden eingesetzt wird. Ausgangspunkt sind die Traktate dogmatischer Theologie. Diese werden freilich in den hermeneutischen Horizont der Korrelationsdidaktik gestellt, die in Kapitel 1 (21–89) behandelt wird, zunächst aus der Sicht einer religionspädagogisch interessierten Systematikerin (Sabine Pemsel-Maier), dann

aus der Sicht einer systematisch-theologisch ausgewiesenen Religionspädagogin (Mirjam Schambeck). Dabei wird nicht nur das nach wie vor schwierige Verhältnis zwischen Systematischer Theologie und Religionspädagogik beleuchtet, das noch immer von deren Abwertung als bloßer Anwendungswissenschaft gekennzeichnet ist. Die Prozesse der Transformation theologischer Inhalte durch deren Didaktisierung werden dargelegt, es werden die Korrelationsdidaktik in ihrer Genese und ihrer Problematik rekonstruiert sowie neben Kriterien gelingender Korrelation die Figur der Chiffren eingeführt, die einen Ausweg aus diesen Schwierigkeiten bahnen sollen.

Die folgenden Kapitel beleuchten dann die Inhalte des theologisch-dogmatischen Kanons: Kapitel 2 die Gottesfrage (93–150), bezüglich derer Rudolf Englert die Relevanz des Gottgedankens im Religionsunterricht markiert, Katrin Bederna Kriterien einer Theozieendidaktik anhand empirisch erhobener Stimmen Jugendlicher entwickelt und Georg Langenhorst den literarischen Spiegelungen der Gottesfrage nachgeht. Kapitel 3 bearbeitet die Schöpfungstheologie (151–210). Ulrich Kropač widmet sich dem prekären Verhältnis von Naturwissenschaft und Religion, Christian Höger unterbricht die gewohnte Akzentuierung der strukturalistischen Modelle durch eine domänenbezogene Kairologie, die er auf dem Feld der Astrophysik zur Sprache bringt, und Ulrich Riegel diskutiert die theologische Frage nach geschaffener Freiheit in der Spannung von Autonomie, Heteronomie und physiologischem Determinismus. Kapitel 4 zeichnet Konturen einer Christologiedidaktik (211–276), indem Sabine Pemsler-Maier empiriegestützte Einblicke in die christologischen Konstruktionsprozesse von Kindern und Jugendlichen gibt, Mirjam Schambeck das Dogma von Chalcedon jugendtheologisch rekonstruiert und Konstantin Lindner das zunächst intuitiv besonders weit von den Lebens- und Vorstellungswelten Heranwachsender entfernt scheinende Theologoumenon der Präexistenz Christi gerade als Weg eines vertieften Verständnisses Jesu Christi zeichnet. Tod und Auferstehung werden in Kapitel 5 (277–330) dadurch thematisiert, dass Monika Jakobs eschatologische Vorstellungen Kinder und Jugendlicher in der spannungsvollen Weite zwischen Höllenrede und „Kuschel-Eschatologie“ (293) reflektiert, Johannes Heger kulturhermeneutische und literarische Relecturen der Auferstehungsthematik diskutiert und schließlich Burkard Porzelt gerade den korrelationsdidaktischen Religionsunterricht als multiperspektivische „Ergündung grundmenschlicher Erfahrungen“ (321) angesichts der Sehnsucht nach Rettung im Tod profiliert. Kapitel 6 (331–374) widmet sich sakramentaltheologischen Fragen insofern, als Oliver Reis die schwierige Rolle der Sakramente in der Religionsdidaktik und Claudia Gärtner die erschließende Kraft von Bildern

für eine Eucharistiedidaktik beleuchten. In ihrem bündigen wie perspektivischen Ausblick (375–389) betonen schließlich die Herausgeberinnen die nicht abgeholte Kraft der Korrelationsdidaktik als eine „Fundamentalkategorie“, die durch die kritisch-produktive Inbezugsetzung von Tradition und Situation „auf dem Weg“ sei, „für die Unterrichtspraxis furchtbarer (sic!) zu werden“ (386). Insbesondere die Figur der Chiffren, aber auch Neujustierungen und Ausdifferenzierungen auf der Subjektseite wie auf der Seite der didaktisch erschlossenen Inhalte sollen zu einer „Neu-Formatierung von Korrelation“ beitragen, die den eingangs skizzierten Herausforderungen standhalten könne (389).

Die geradezu atemberaubende thematische Dichte des Bandes ist hier nicht zu rekonstruieren. Aber es muss die auffällige Vehemenz markiert werden, mit der ausgerechnet der Korrelationsdidaktik zugetraut wird, die gegenwärtigen Herausforderungen produktiv zu bewältigen. Offensichtlich wird ihr, die sich doch vor nicht allzu langer Zeit verschiedenen Abgesängen konfrontiert sah, zugetraut, zu einer orientierungsstarken und religionspädagogisch ertragreichen Neuformatierung zu gelangen. Dies ist einerseits sehr beeindruckend, weil es auf verschiedenen inhaltlichen Feldern gerade die bestimmte Kraft distinkter didaktischer Zugänge zur Geltung bringt und so den Mut hat, auch sperrige Traditionen wieder in ihrer sinnstiftenden Möglichkeit für die Subjekte ins Spiel zu bringen; andererseits wäre diese Neuformatierung sicher noch ertragreicher gewesen, wäre das Potential von kritischen Fortschreibungen der Korrelationsdidaktik wie der Alteritätsdidaktik stärker eingebracht worden. Diese können nämlich stärker als etwa die Figur der Chiffren einer Tendenz zur identitätslogischen und lebensweltlich eingeebten Thematisierung von Traditionen entgegenwirken.

Nicht zuletzt gegenüber einseitigen Verzerrungen der Kompetenzorientierung macht der Band in verdienstvoller Weise auf das notwendige Ineinander von Form und Inhalt aufmerksam (12f.). Kompetenzen lassen sich nur in der Auseinandersetzung mit Inhalten erwerben, die wiederum zur denkrischen Auseinandersetzung auffordern. Allerdings würde eine Neuformatierung der Korrelationsdidaktik dann nicht an ihren eigenen Zielen vorbeigehen, wenn mit dieser Wechselseitigkeit tatsächlich radikal ernst gemacht würde. Von der Bildungssoziologie wäre zu lernen, dass bestimmte soziale Lebenslagen Lernprozesse von Inhalten tatsächlich erschweren oder erleichtern. Wenn eine an Inhalten interessierte Religionsdidaktik die in ihren Augen zu starke Akzentuierung formaler und soziologischer Aspekte kritisiert, dann wäre dem entgegenzuhalten, dass gerade die Auseinandersetzung mit solchen Strukturfragen religiösen Lernens für die religionsunterrichtliche Thematisierung materialer Aspekte hoch relevant ist.

Diese Debatte um Inhalte und um die Kraft der Korrelationsdidaktik vor dem Hintergrund gegenwärtiger Herausforderungen neu belebt zu haben, ist ein zentrales Verdienst dieses Bandes. Er ist anregend, bis in die Einzelheiten des didaktischen Feldes hinein instruktiv und lädt zum Weiterdenken ein. So ist er empfehlenswert für alle religionspädagogisch Interessierten!

Bernhard Grümme



Warnke, Silvia: *Religiöse Bildung mit Elementen aus der Populärkultur. Praktische Unterrichtskonzeptionen für den Religionsunterricht an Realschulen in Bayern* (Studien zur Kirchengeschichte und Theologie, Bd. 10), Herne (Gabriele Schäfer Verlag) 2015 [427 S., ISBN 978-3-944487-29-8]

Populäre Kultur ist aus unserem Alltag nicht mehr wegzudenken. Sie findet sich in Kinder- und Jugendzimmern, auf Pausenhöfen und in Museen. Die Dissertationsschrift von Silvia Warnke beschäftigt sich mit der Frage, wie populäre Kultur zu religiöser Bildung im Bereich der Realschule beitragen kann. Ihre Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel. Die ersten vier Abschnitte setzen sich aus theoretischer Perspektive mit Religion und populärer Kultur auseinander. Das fünfte Kapitel lotet anhand des Themas „Tod und Sterben“ praktische Konsequenzen aus. Kapitel sechs bildet das Fazit.

Die Autorin nähert sich zu Beginn den Begriffen Religion und Religiosität aus empirischer, anthropologischer und religionspädagogischer Perspektive. Dabei werden verschiedene Ansätze vorgestellt (Hemel, Ritter, Schambeck, ...). Eine persönliche Definition der Begriffe fehlt. Stattdessen bleibt das Fazit des Kapitels „ein vielschichtiges und letztlich auch offenes“ (80).

Das zweite Kapitel setzt sich mit dem Verhältnis von Jugendlichen zu Religion und Medien auseinander. Zu Beginn werden die Entwicklungstheorien von Erikson und Fowler referiert. Anschließend beschreibt die Autorin unter Zuhilfenahme der Sinus-Studie aus dem Jahr 2012 und der Shell-Studie aus dem Jahr 2010 das Verhältnis von Jugendlichen zu Religion. Angelehnt an Manfred Pirners Ausführungen zu medienweltorientierter Religionsdidaktik wird außerdem aufgezeigt, dass Jugendliche durchaus über eine Religiosität verfügen, „die möglicherweise jedoch fernab traditioneller Definitionen von Religion und Glaube liegt“ (115).

Das Unterkapitel „Jugend und Medien“ zeigt, dass Kinder und Jugendliche in einer von Medien durchwirkten Welt aufwachsen. Medienbildung im Religionsunterricht ist aus Sicht der Autorin deshalb wichtig, weil Jugendliche mit Medien aufwachsen und „religiöse Erziehung als ‚Hilfe zur Menschwerdung‘ und zur Identitätsfindung“

(115) deshalb auf die Medienwelt eingehen muss. Religionsunterricht soll nach Ansicht der Autorin also auf die Entwicklungen der Medienwelt reagieren.

Nach einem Kapitel zu religiöser Bildung und Entwicklung setzt die Autorin sich mit populärer Kultur und Medien auseinander. Auf ein Plädoyer für die Beschäftigung der Theologie mit populärer Kultur folgt eine Beschreibung der Spannungsfelder Religion und Literatur, Religion und Film sowie Religion und Musik. Didaktisch-methodische Überlegungen runden das Kapitel ab. Im Teilabschnitt „Der Beitrag des Religionsunterrichtes zur Medienkompetenz“ (266–271) scheint ein Medienverständnis auf, das den Begriff Medium nicht nur auf den Kontext Unterricht bezogen versteht, sondern mit Klaas Huizinga die „Nähe zwischen Mensch, Medium und Religion“ (267) aufzeigt. Das sonst in der Arbeit vorherrschende Medienverständnis bezieht sich auf Stephan Leimgruber, der Medien vor allem in Bezug auf ihre Funktion im Unterricht definiert. Die Ausweitung des Medienbegriffs wirkt hier einer Funktionalisierung entgegen.

Das umfangreiche fünfte Kapitel der Arbeit liefert eine Fülle an praktischen Beispielen zum Einsatz von Medien im Religionsunterricht der Realschule. Thema ist der Bereich Tod und Sterben. Die Autorin liefert Beispiele aus dem Bereich der Jugendliteratur, der Musik und des Films. Inhaltlich sind die Beispiele nach den Themen „Suizid/Drogen“, „Abschied nehmen/Zurück bleiben/Trauern“, „Krankheit und Sterben/Sterbehilfe“, „Jenseitsvorstellungen/Leben nach dem Tod“ und „Apokalypse/Untergang der Welt“ gegliedert.

Die Arbeit liefert einen breiten Überblick über das Spannungsfeld zwischen populärer Kultur, Schule und Religionsunterricht. Die vielen Beispiele und Materialvorschläge können als Materialfundus dienen. Bei der Lektüre entsteht allerdings der Eindruck, religiöse Bildung müsse auf die immer stärker von Medien durchformte Lebenswelt von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen reagieren. Kein Blick wird darauf gerichtet, dass Religion im Allgemeinen und das Christentum im Besonderen auf Medien angewiesen ist. Religion konstituiert sich durch und in Medien. Aus dieser Perspektive betrachtet sind Experten für Religion zugleich auch Medienexperten. In der Auseinandersetzung mit den Medien der populären Kultur muss Religionsunterricht also nicht reagieren, sondern kann aufzeigen, wie Medienbildung von religiöser Bildung profitieren kann. Gedanken, die in diese Richtung gehen, scheinen in der Arbeit zwar immer wieder auf, werden aber nicht gebündelt.

Die Dissertationsschrift kündigt im Titel an, Unterrichtskonzeptionen für *Realschulen* vorzulegen. Sicher, die vorgeschlagenen Lieder, Filme und Bücher können auch in anderen Schulformen eingesetzt werden. Damit die Realschule aber als eigenständige Schulform wahr-

und ernstgenommen werden kann, braucht es eine theoretische Vergewisserung darüber, was diese Schulform eigentlich ausmacht. Der Realschule liegt ein *realer*, an der Sache ausgerichteter Bildungsbegriff zugrunde. Sie verfolgt einen stärkeren Praxisbezug als das Gymnasium. Grundsätzlich bereitet sie auf einen Ausbildungsberuf vor. Immer mehr Schüler/-innen (aber auch Eltern) verstehen die Realschule allerdings auch als Umweg zur fachgebundenen oder allgemeinen Hochschulreife. Ein auf die Realschule zugeschnittener Religionsunterricht muss diese besondere Stellung der Realschule berücksichtigen. Das wird in der Arbeit nicht eingelöst.

Dennoch liefert Silvia Warnke in ihrer Dissertationsschrift einen breiten Überblick über das Spannungsfeld von Religion und populärer Kultur. Sicher wird die Arbeit – allein schon wegen des ausführlichen Materialfundus im fünften Kapitel – ihren Weg in die praktische religionspädagogische Arbeit finden.

Michael Winklmann



Gärtner, Claudia: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn (Schöningh) 2015 [260 S., ISBN 978-3-506-78098-0]

Die Selbstverständlichkeit, mit der religiöse Bildung bisher in Schulen verankert war, wird in gesellschaftlichen Diskursen zunehmend kritischer wahrgenommen, sodass der Religionsunterricht unter einen hohen Begründungsdruck geraten ist. Einer Legitimation von konfessionellem Religionsunterricht möchte die Studie von Claudia Gärtner gut begründete Argumente liefern, indem sie dem Eigen-Wert religiöser Bildung vertieft nachgeht.

Der klar durchkomponierte Aufbau des Buches gibt den Leserinnen und Lesern eine gute Orientierung entlang des praktisch-theologischen Dreischritts Sehen – Urteilen – Handeln. Die einzelnen Abschnitte werden mit Beispielen aus Literatur, Filmszenen, Interviews, wissenschaftlichen Überlegungen etc. eingeleitet. Dies wirkt nicht nur sehr anregend, sondern situiert die religionspädagogischen Reflexionen auf innovative Weise in äußerst unterschiedliche Kontexte. Damit sollen einerseits die Wahrnehmungsfähigkeiten geschult werden, um Entdeckungen im alltäglichen gesellschaftlichen Leben zu machen und diese religionspädagogisch zu reflektieren, und andererseits religionspädagogische und -didaktische Konzepte exemplarisch an aufgeworfenen Problemfeldern und Fragestellungen diskutiert werden.

Ihre Argumentationen entwickelt Gärtner entlang von vier Themenfeldern. Zunächst wird in Teil eins religiöse Bildung als Ziel religiösen Lernens ausgewiesen und anhand von sieben Dimensionen entfaltet, die in Anlehnung an und Ergänzung von Rudolf Engler und Werner Tzschentzsch als hermeneutische, ethische, communiale, spirituelle, philosophische, liturgische und symbolisch-ästhetische Dimension ausgewiesen werden. Damit wird Bildung nicht definitorisch, sondern deskriptiv zu fassen versucht. Gleichzeitig wird anhand aktueller Frage- und Problemstellungen die Herausforderung für religiöse Bildungsprozesse aufgezeigt. Entlang der Dimensionen wird die Relevanz religiöser Bildung für Allgemeinbildung erör-

tert. Dabei werden u.a. konstruktivistische Konzeptionen, Wertebildungsvorstellungen, Grenzen und Möglichkeiten des Arbeitens mit Kunst, ästhetische Vorgehensweisen, das Einüben in religiöse Praxis im Religionsunterricht sowie performative Didaktiken kritisch unter die Lupe genommen und deren Vorzüge wie Grenzen benannt.

In einem zweiten Teil setzt sich die Autorin mit den gegenwärtigen Rahmenbedingungen religiöser Bildung auseinander. Heterogenität identifiziert sie als eine zentrale Kategorie, die sie im Anschluss an historische Skizzierungen und aktuelle Ausdrucksgestalten von Religion im Hinblick auf soziale Herkunft und Sozialisation, Alter sowie kognitive Leistungsfähigkeit entfaltet. Es wird mit Verweis auf literarische Beispiele, insbesondere Spyriss Romanfigur „Heidi“ deutlich gemacht, wie sich religiöses Lernen gewandelt hat, welche Leerstellen sich aus einer historischen Betrachtung heraus bemerkbar machen und welcher Wert (kirchen-)geschichtsbewusstem Lernen bei den Fragen nach der Rolle und Bedeutung von Religion und religiösen Praxen sowie biografischem Lernen im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit der eigenen religiösen Biografie als auch mit fremden Biografien zukommen kann. Hinsichtlich des Einflusses sozialer Faktoren wird den unterschiedlichen Lebenswelten, die das Leben von Kindern und Jugendlichen charakterisieren – und zu denen Religionslehrer/-innen oftmals aufgrund eigener Milieublindheit einen schweren Zugang haben – für ein milieusensibles, aber nicht anbiederndes Vorgehen plädiert.

Die kritische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen religiösen Entwicklungsstadien mündet in das Aufgreifen des Ansatzes des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen, der der religiösen Vorstellungswelt von Kindern und Jugendlichen eigene Gültigkeit und Würde zuspricht und sie nicht als defizitär qualifiziert. Gärtner betont dabei die Korrelation von subjektiver Religion der Schüler/-innen und biblischer, christlicher Traditionen sowie die Förderung (theologischer) Denkens und Argumentierens. Unter dem Aspekt des Umgangs mit heterogenen Begabungen wird der Inklusionsgedanke, der aktuell teilweise auch sehr kontrovers diskutiert wird, als Chance für religiöses Lernen und vice versa religiöses Lernen als Chance für Inklusion vorgestellt.

Theologisch werden die unterschiedlich vorhandenen Linien nachgezeichnet, die sich von einer bedingungslosen Option für Arme und Ausgegrenzte bis zur Überwindung von dämonischen Mächten erstrecken, und die für sich genommen keinen Generalisierungsanspruch erheben können, aber in der Gottebenbildlichkeit bis hin zur Figur des Gottesknechts und Jesus am Kreuz unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten menschlichen Lebens anbieten. Inklusives Lernen im Religionsunterricht wird aber nicht als Sonderdidaktik vorgestellt, sondern entlang zentraler Prinzipien einer

inklusive Didaktik entfaltet. Dieser Teil wird durch die Diskussion unterschiedlicher Entwicklungsstränge religiöser Bildung in öffentlichen Schulen und einem Ausblick auf Zukunft hin abgerundet.

In Teil drei geht Gärtner der gesellschaftlich immer dringlicher spürbaren Forderung nach einer umfassenden Begründung von (konfessionellem) Religionsunterricht nach, indem sie die im Würzburger Synodenbeschluss formulierten kulturgeschichtlichen, anthropologischen und gesellschaftlichen Argumente aufgreift und die Tragfähigkeit in der Gegenwart ebenso herausarbeitet wie mögliche Schwachstellen und Ambivalenzen. So fragt sie beispielsweise berechtigterweise an, ob ein anthropologisch ausgerichteter Religionsunterricht, der von der Bedeutsamkeit von Religion für alle Menschen ausgeht, nicht Gefahr läuft, profillos bzw. hinsichtlich gesellschaftlich ausgewiesener Areligiosität fragwürdig zu werden. Gärtner setzt an der Wahrnehmung konfessionsloser oder sich als areligiös verstehender Individuen als Lernchance an und problematisiert defizitäre Zuschreibungen. Unter einer kulturgeschichtlichen Perspektive wird in der Betonung gendersensiblen Lernens ein historisch-kritischer Umgang mit traditionellen Frauen- und Männerbildern aufgezeigt. Eine rein nutzenorientierte Argumentation, wie sie gesellschaftlich anzutreffen ist, kritisiert sie und macht politisch orientiertes Lernen stark gegen eine Instrumentalisierung religiöser Bildung. Unter theologischer Perspektive verweist sie auf die Binnenlogik von Religionen, die sich der Wahrheitsfrage zu stellen haben und der sich auch religiöses Lernen verpflichtet fühlen muss, was aber nicht daran hindern muss, interreligiöses Lernen anzustreben.

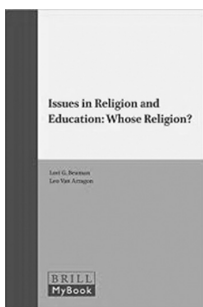
In einem letzten Kapitel wird der Eigen-Wert religiöser Bildung anhand von vier Skizzierungen nochmals herausgestrichen. Daran will Gärtner deutlich machen, dass das Leben von Kindern und Jugendlichen ohne religiöse Bildung ärmer, unfreier und unvollständiger wäre. So wird zunächst das visionäre Potenzial des Glaubens, das aus der Reich-Gottes-Botschaft und dem eschatologischen Vorbehalt erwächst, in Kontrast zu einer scheinbar alternativlosen ökonomisch-digitalisierten Logik gesetzt. In einem zweiten Gedanken betont sie den Vorrang des Gnaden- und Rechtfertigungsgedankens gegenüber dem Leistungsprinzip und der Selbstoptimierung. In einer dritten und vierten Skizze wird in der Frage nach dem Umgang mit Scheitern, Leiden, Schuld und der damit verbundenen Frage nach Gerechtigkeit die Bildungsrelevanz christlich eschatologischer Vorstellungen aufgewiesen.

Vorliegende Studie ist ein lebendiges Plädoyer für einen christlich-konfessionellen Religionsunterricht und gibt Religionspädagogik wie Religionslehrerinnen und Religionslehrern für ihr Tun plausible Argumente an die Hand. Gleichzeitig ermöglichen die gut strukturierten

und präzisen Ausführungen eine Evaluation eigenen Denken und Handelns. Trotz binnenchristlicher Orientierung in der Argumentation gelingt der Autorin nicht zuletzt durch das Verknüpfen mit Fallbeispielen aus anderen gesellschaftlichen Bereichen eine kritisch-distanzierte Diskussion von einseitigen Entwicklungen, Gefahrenfeldern oder vereinnahmenden Vorgehensweisen. Auf Zukunft hin bedarf es aber nicht zuletzt aufgrund der religiösen Heterogenität und Pluralität einer stärkeren Betonung der Bedeutung von religiöser Bildung über christliche Zuspitzungen hinaus, so auch aus Perspektive anderer Religionsgemeinschaften bzw. aus philosophischer Perspektive, wie dies an unterschiedlichen Stellen auch wegweisend anklingt.

Neben dem rechtfertigenden Charakter theologischer orientierter Begründungen, so wichtig sie auch immer sind, werden wir in Zukunft verstärkt eine bildungstheoretische Begründung von religiöser Bildung brauchen, um auch außerhalb theologischer Kontexte plausibel argumentieren zu können, warum Allgemeinbildung in einer säkularen Gesellschaft ohne religiöse Bildung schwer denkbar ist.

Andrea Lehner-Hartmann



Beaman, Lori G./Van Arragon, Leo (Hg.): *Issues in Religion and Education. Whose Religion?* Leiden (Koninklijke Brill) 2015 [388 S., ISBN: 978-9004289802]

„*Issues in Religion and Education. Whose Religion?*“ ist das Produkt eines internationalen Workshops, der im November 2013 in Ottawa/Kanada stattgefunden hat. Thematisiert werden insbesondere die Rolle der Religion im öffentlichen Bildungswesen und ihre Abhängigkeit von zahlreichen externen und internen Faktoren sowie die Tatsache, dass Religion deutlich kulturell beeinflusst wird. Religiöse Bildung kann also nicht isoliert betrachtet werden, da sie in engem Zusammenhang mit der Bedeutung von Religion im jeweiligen Gesellschaftskontext steht. Konkret werden überwiegend englischsprachige Länder wie Kanada, Indien, Amerika, Australien und einige Länder Europas in den Blick genommen. Den gemeinsamen Ausgangspunkt für die genauere Untersuchung bilden unterschiedliche religionskundliche Modelle, die in den skizzierten Ländern etabliert sind. Zudem wird der Frage „Whose Religion?“ nachgegangen, wenngleich sich deren Beantwortung äußerst schwierig gestaltet. So verweisen die Herausgeber des Bandes, Lori G. Beaman und Leo Van Arragon, darauf, dass diese Frage nicht eindeutig geklärt werden könne. Denn die Haltung gegenüber Religion sowie ihrer Ausgestaltung und damit auch die Frage nach der Konzeption, Begründung und Verantwortlichkeit religiöser Bildung an öffentlichen Schulen werde politisch, gesellschaftlich und auch theoretisch ganz unterschiedlich beantwortet. Diese Vielfalt der Annäherungen an die Fragestellung und den respektvollen Streit über die Möglichkeiten und Grenzen religiöser Bildung an öffentlichen Schulen dokumentiert der Band mit seinen 17 Beiträgen auf treffende Weise.

In einem ersten Hauptkapitel werden exemplarisch historische und kulturelle Kontexte bezüglich der Rolle von Religion im Bereich des Schulwesens diskutiert: Adam Dinham skizziert in seinem Beitrag ein Problem, das sich im Prozess der Säkularisierung ergeben hat: Da Religion radikal zur Privatsache geworden ist, hat die Öffentlichkeit verlernt, über Religion zu reden und begeg-

net ihr mit Misstrauen. Dieser Herausforderung müssen sich auch die Universitäten in England stellen. Da sie als gesellschaftliche Einrichtungen ebenfalls von kultureller und religiöser Vielfalt geprägt sind, lassen sich hier unterschiedliche Modelle im Umgang mit Religion ausmachen. Zudem muss der Religionsunterricht an Schulen mehr sein als ein Ethik-Unterricht und zum Umgang mit religiöser Vielfalt befähigen. Leo Van Arragon skizziert die Entwicklung eines gemeinsamen religionskundlichen Religionsunterrichts in Ontario/Kanada. Dieser wurde in Opposition zu einem von christlichen Kirchen geprägten Modell, einer religiösen Unterweisung, vor allem von religiösen Minderheiten eingefordert. Problematisch daran ist, dass sich der Unterricht auf Wertfragen beschränkt und die Schüler/-innen so eine Einschränkung ihrer individuellen Religiosität erfahren. Hinzu kommt, dass die Zielsetzung des Unterrichts, nämlich die Förderung des kritischen Denkens, insbesondere auch unter Zuhilfenahme der Bibel und des Korans, möglich wäre. Im Folgenden skizziert Damon Mayrl zunächst die Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf dem Gebiet der *Religious Education* in Amerika und Australien während der Jahre 1945–1980 und zeigt auf, inwiefern dies den gegenwärtigen Religionsunterricht beeinflusst. Während in Amerika eine strikte Trennung von Staat und Kirche vorherrscht, gibt es an den australischen Schulen einen von kirchlichen Mitarbeitern durchgeführten Religionsunterricht im Sinne einer *Religious Instruction*. Wenngleich sich das von Mayrl geschilderte Beispiel der Juden aus Australien und Amerika auf die Nachkriegsjahre bezieht, so gibt es dennoch Aufschluss über die Rolle und den Einfluss von Minderheiten in einer pluralistischen Gesellschaft und ihre Möglichkeit, sich in den Diskurs über religiöse Erziehung einzubringen.

Asha Mukherjee beschreibt in ihrem Beitrag, dass Religion in Indien eher als religiöse Praxis und weniger als Lehrsystem verstanden werden muss und dies eine große Herausforderung darstellt. Sie erklärt, dass die eigentümliche nationale Identität der indischen Bevölkerung sowie die Säkularisierung die Vernachlässigung der Religion im Bildungssektor zu untermauern scheinen.

Im zweiten Hauptkapitel erfolgt ein Blick auf die Konzeptualisierung von Religion. Diese ist eng mit den jeweiligen schul- und bildungspolitischen Annahmen der beteiligten Einrichtungen und Wissenschaftler/-innen verbunden. Sonia Sikka knüpft an die Ausführungen von Asha Mukherjee an und verweist auf die Problematik des westlichen Religionsbegriffs, der sich auf Indien nicht übertragen lässt. Die enge Verbindung der unterschiedlichen Religionen, welche sich in der Alltagspraxis zusehends überschneiden, führt dazu, dass in Indien Religion mit Kultur verschmilzt. Eine eigene religiöse Bildung wird vor diesem Hintergrund als unwichtig erachtet, weshalb auch die akademische Bildung auf dem Gebiet

von Religion nicht auf die Erzeugung einer religiösen Identität abzielt. Diese soll vielmehr philosophisch zum Umgang mit Religion befähigen, um so ein Gespür für die spezifische Bedeutung von Religion in Indien zu erhalten.

Geir Skeie plädiert in seinem Artikel dafür, dass die politische und wissenschaftliche Sicht hinsichtlich der religiösen Bildung um die alltäglichen Erfahrungen und Ideen der Schüler/-innen und Lehrkräfte ergänzt werden muss. Lori G. Beaman, Lauren L. Forbes und Christine L. Cusack skizzieren den Prozess der Säkularisierung und Entkonfessionalisierung sowie deren Folgen auf das Bildungswesen in Kanada. Seit der Einführung der Kanadischen Charta für Rechte und Freiheiten im Jahr 1982 gilt das Verhältnis zwischen Religion und schulischer Bildung als nicht eindeutig geklärt. Diese komplizierte Lage wird mit Hilfe zehn zentraler Fälle, mit denen sich der höchste kanadische Gerichtshof beschäftigten musste, veranschaulicht. Insbesondere die Rollen der Eltern und Lehrkräfte werden als entscheidende Einflussgrößen angesehen. Solange Lefebvre beschreibt den Prozess einer politisch gesteuerten Entwicklung von konfessionell konnotierter Religion hin zu einer allgemeinen Spiritualität und Kultur im Bildungswesen in Quebec.

Die „Herausforderungen“ des dritten Hauptkapitels sind evident. Sie ergeben sich aus der zunehmenden Pluralisierung unserer Gesellschaften. Diese hat zur Folge, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Gruppen mit voneinander abweichenden Wertvorstellungen mitreden wollen und müssen. Damit verbunden ist die Frage nach Macht und Einfluss. Ziel sollte ein harmonisches und soziales Miteinander unterschiedlicher Menschen und Gruppierungen innerhalb einer Gesellschaft sein. Als ersten gesellschaftlichen Einflussfaktor nimmt Heather Shipley die Medien in den Blick. Thematisch fokussieren ihre Ausführungen die ambivalente Art der Darstellung und Bedeutung von Religion und Gender in den Medien. Nähere Erläuterung erfährt dies durch die Darstellung eines Forschungsprojektes, das sich auf die Konstruktionsprozesse von Jugendlichen hinsichtlich ihrer religiösen und sexuellen Identität bezieht. Bruce Grelle zeigt am Beispiel der USA auf, welch hohen Stellenwert Neutralität in der religiösen Erziehung an öffentlichen Schulen hat. Sie ermöglicht den Schülerinnen und Schülern die Entwicklung einer kritischen Distanz zu ihrer eigenen religiösen Identität und Position. Catherine Byrne skizziert das Problem, dass privilegierte religiöse Gruppierungen, wie die Protestanten in Australien, lange Zeit nur widerwillig ihre Positionen aufzugeben bereit waren, wenngleich das Land in ethnischer und religiöser Sicht zunehmend plural wird. Hier hängt die Gesetzgebung dem demographischen Wandel weit hinterher. Alison Mawhinney weist in ihrem Beitrag darauf hin, dass religiöse Minderheiten nicht zugunsten der schulischen Mehrheitsreligion be-

nachteiligt werden dürfen, wie dies vor allem an den weit verbreiteten irischen Konfessionsschulen der Fall ist. Schließlich stellt die Religionsfreiheit eine Verpflichtung im Sinne der international vereinbarten Menschenrechte dar.

Ungeachtet der Unterschiede der einzelnen Beiträge dieses Buches werden im letzten Hauptkapitel einige übergreifende gemeinsame Strukturen in den Blick genommen: Wer repräsentiert Religion in die Öffentlichkeit hinein? Welche Rolle spielt Religion im zunehmend multikulturell geprägten System Schule? Wie steht es um die Religiosität heutiger Jugendlicher? Pamela Dickey Young problematisiert die Frage, wer Religion in der Öffentlichkeit repräsentieren darf, am Beispiel eines Projektes, das den Zusammenhang von Religion, Geschlecht und Sexualität in Kanada untersucht. Anna Halafoff und Kim Lam beklagen in ihrem Beitrag das Hinterherhinken Australiens hinter anderen Ländern, wenn es um Modelle eines interkulturellen und interreligiösen Lernens an öffentlichen Schulen geht.

Mathew Guest präsentiert eine Studie über die religiösen Ansichten von Studierenden im UK. Die religiöse Orientierung von Jugendlichen ist demnach weit entfernt von einem traditionellen Glauben, sondern vielmehr individualistisch, fluide und synthetisierend angelegt. Stéphanie Gravel schließlich untersucht die Objektivität der Lehrer/-innen, die eine nicht-konfessionelle Ethik und religiöse Kultur in Québec unterrichten. Dieses Fach ist dort seit 2008 an allen öffentlichen und privaten Schulen verpflichtend. Die Studie zeigt, dass eine radikale Neutralität der Lehrenden im Sinne einer Distanzierung von Religion, Glauben und Werten überhaupt nicht möglich und wünschenswert ist.

Fazit: In einer globalisierten und pluralisierten Welt scheint es nicht erstrebenswert, auf ein eindeutiges Modell religiöser Bildung an öffentlichen Schulen hinzuwirken. Die Buchbeiträge verdeutlichen, wie sehr die Diskussion um die Begründung einer angemessenen Ausgestaltung religiöser Bildung vom jeweiligen historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontext geprägt ist. Dabei kann der Blick über den eigenen Gartenzaun dazu beitragen, sich der eigenen Identität und der spezifischen Herausforderungen im eigenen Land zu vergewissern und sich zugleich von der Entwicklung in anderen Ländern inspirieren zu lassen, um so voneinander zu lernen. Zu dieser Blickweitung tragen die vielfältigen Beiträge in diesem empfehlenswerten Buch essentielle Erkenntnisse bei.

Hans Mendl/Elisabeth Fuchs-Auer



Schwillus, Harald: *Religionspädagogik. Einführung in eine theologische Disziplin mit Bildungsbezug*, Berlin (Logos) 2015 [182 S., ISBN 978-3-8325-3966-5]

Es ist Aufgabe jeder theologischen Disziplin, sich vor dem Hintergrund veränderter gesellschaftlicher und religiöser Rahmenbedingungen Rechenschaft zu geben über ihren Status innerhalb des Gefüges der Theologie, über ihre innere Systematik und ihr Methodenrepertoire, das ja ganz wesentlich für den Wissenschaftscharakter eines Faches aufkommt, aber auch über ihre Genese. Dieser Aufgabe stellt sich Harald Schwillus (= Verfasser), Professor für Religionspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, für das von ihm vertretene Fach.

1. Übersicht: Aufriss und Inhalt

Der Verfasser teilt den Stoff in vier Kapitel auf. Das *erste* ist historisch angelegt. In ihm wird gewissermaßen ein Parforceritt durch 1800 Jahre Geschichte christlicher Unterweisung unternommen, wobei nicht nur eine „historische Darstellung der Katechese vergangener Jahrhunderte“ (9) intendiert ist, sondern auch eine Kategorisierung von Formen der Reflexion auf die sich je neu ausbildende Praxis von Verkündigung, Missionierung und Unterweisung. Dabei folgt der Verfasser dem Zeitpfeil, indem er beim Neuen Testament ansetzt, die Auseinandersetzung des Christentums mit dem antiken Bildungsgut reflektiert, den Weg der Katechese von der Spätantike ins Mittelalter verfolgt und dann Formen religiösen Lehrens und Lernens im Mittelalter namhaft macht. Es schließen sich Abschnitte über den Umbruch der religiösen Unterweisung in der Zeit der Reformation und der katholischen Reform sowie den Einfluss der Aufklärung auf das bislang bestehende Konzept von Katechese an. Schwillus schöpft bei der Darstellung dieses Weges vor allem aus der „Kleinen Geschichte der Katechese“ von Alfred Läßle (1981) und dem zweibändigen Standardwerk „Geschichte der religiösen Erziehung“ von Eugen Paul (1993/1995).

Im *zweiten Kapitel* erfolgt – unerwartet – ein ‚Systemwechsel‘. Es geht nun nicht etwa um eine Fortsetzung des historischen Strangs in die Gegenwart hinein, son-

dern um eine wissenschaftstheoretische Analyse der Disziplin Religionspädagogik. Entsprechend sind verschiedene Fragestellungen zu bearbeiten, etwa: Wie ist das Verhältnis der Religionspädagogik zu anderen theologischen Disziplinen zu bestimmen? Überraschenderweise verzichtet der Verfasser in diesem Kontext auf eine Klärung der Frage, wie sich die Religionspädagogik innerhalb der Praktischen Theologie situiert – kein unwichtiger Gegenstand, denn wenn es beispielsweise um Schulpastoral oder Sakramentenkatechese geht, ergeben sich notwendigerweise Überschneidungen mit der Pastoraltheologie und der Liturgiewissenschaft. Zu den ‚klassischen‘ wissenschaftstheoretischen Problemstellungen gehört auch die Frage nach dem Verhältnis zwischen Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft. Der Verfasser präsentiert hier verschiedene Modelle einer Verhältnisbestimmung, um abschließend die im deutschsprachigen Raum weitgehend geteilte Position vorzustellen: Religionspädagogik als eine Interaktionswissenschaft zwischen bzw. Verbundwissenschaft von Theologie und Pädagogik (vgl. 48, 80). Schließlich wendet sich der Verfasser verschiedenen Konzeptionen von Religionspädagogik (Religionspädagogik als Kulturhermeneutik, als Wahrnehmungswissenschaft, als Handlungswissenschaft) zu, die als Antworten auf das Theorie-Praxis-Problem der Religionspädagogik zu lesen sind, sowie der Methodenfrage.

Im *dritten Kapitel* vollzieht der Verfasser, erneut etwas überraschend, einen Blickwechsel vom Selbstverständnis der Religionspädagogik zum gesellschaftlichen und religiösen Umfeld. Im Abschnitt „Beobachtungen“ sind verschiedene in der Religionspädagogik gängige Topoi zur Charakterisierung der gegenwärtigen Situation (‚Pluralisierung‘, ‚Individualisierung‘, ‚Detraditionalisierung‘ usw.) versammelt. Mit „Analyse“ ist ein Part überschrieben, in dem u.a. diverse Milieustudien vorgestellt werden. Warum diese und nicht andere Untersuchungen ausgewählt wurden, wird nicht weiter begründet. Der Abschnitt „Interpretationen“ widmet sich u.a. der Säkularisierungsthese bzw. der Tradierungskrise und der Signatur der Postmoderne. Die drei Überschriften leuchten nicht ohne weiteres ein, findet sich doch unter „Beobachtungen“ etliches, was unter „Interpretationen“ hätte eingeordnet werden können, während man die unter „Analysen“ verhandelten Milieustudien eher unter „Beobachtungen“ erwartet hätte.

Das *vierte Kapitel* trägt ein kräftiges theologisches Kolorit. Anliegen ist eine „theologische Begründung religiöser Bildung“, die dem „Evangelisierungsauftrag Jesu Christi“ (7) geschuldet ist. Mehreres ist dem Verfasser wichtig: Von der Theologie herkommend plädiert er für eine (von einer Adressatenorientierung deutlich abzuhebende) Subjektorientierung der Religionspädagogik; auf den Spuren Habermas’ schreibt er ihr die Aufgabe einer Übersetzung religiöser Gehalte in den Diskurs

mit einer säkularen, posttraditionalen Gesellschaft ins Stammbuch; schließlich rekurriert er auf die Debatte um Kompetenzen und stellt einen Katalog „religionspädagogische[r] Kompetenzen“ (159) für Professionals zusammen.

2. Kritische Würdigung: Vorzüge und Anfragen

Wer sich über die Geschichte religiöser Erziehung und Bildung einen orientierenden Überblick verschaffen möchte, findet in diesem Buch einen zielstrebigem, kompakten Aufriss dazu. Ebenso wird das schwierige wissenschaftstheoretische Problemfeld ‚Selbstverständnis der Religionspädagogik‘ in nachvollziehbare Einzelthemen zerlegt. Der Verfasser versteht es, die unterschiedlichen Auffassungen zu einer Frage in bündiger Form zusammenzustellen, wobei er aber seine eigene Position nur wenig kenntlich macht. Dieser Eindruck verstärkt sich durch die oft anzutreffende Häufung langer Zitate, die mit nur wenig Bindematerial aus eigener Hand zusammengehalten werden (vgl. z.B. 130f., 132f., 142, 147f., 149f., 152f., 154, 159f.).

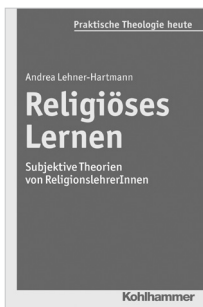
Im dritten Kapitel werden verschiedene gegenwartsanalytische Befunde gebündelt, die ein differenziertes Bild von der Situation entstehen lassen, in der heutige Religionspädagogik agiert. Allerdings drängt sich die Frage auf, welche Gründe den Verfasser bewogen haben mögen, solche Beschreibungen und Deutungen *nach* dem Kapitel über die wissenschaftstheoretische Verortung der Religionspädagogik zu platzieren. Hätte es nicht nahegelegen, im Anschluss an den historischen Part eine Analyse der Gegenwart anzustellen, um von dort aus zu einer Selbstvergewisserung der Religionspädagogik vorzustoßen? Nach dem Geschmack des Rezensenten fällt das vierte Kapitel sehr ‚theologielastig‘ aus. Im Vordergrund stehen Überlegungen zu den Umrissen einer zeitgemäßen Theologie. In Relation zu diesem theologischen Aplomb (vor allem pastoraltheologischer Couleur) nehmen sich die religionspädagogischen Erwägungen eher blass aus. Das scheint bereits der Untertitel des Buches zu spiegeln: „Einführung in eine theologische Disziplin mit Bildungsbezug“. Und womöglich hängt damit auch eine Lücke im ‚Beobachtungskapitel‘ (= drittes Kapitel) zusammen: Von den Umwälzungen im Bildungsbereich, mögen sie die Schule (Stichwort PISA), mögen sie die religiöse Erwachsenenbildung betreffen, ist hier nicht die Rede.

Nach einem kurzen Abschnitt über die erforderlichen religionspädagogischen Kompetenzen für Professionals enden die inhaltlichen Ausführungen des Buches abrupt. Eine Zusammenfassung oder ein Ausblick, in dem zukünftige Aufgaben der Religionspädagogik skizziert werden, hätten den Gesamttext abrunden können.

3. Fazit

Es ist Absicht des Verfassers, „einen allgemeinen Überblick über die Aspekte und Felder religionspädagogisch ausgerichteter Theologie [zu] geben“ (7), die erst in einem zweiten Schritt auf spezielle Handlungsfelder der Religionspädagogik wie Religionsdidaktik, Katechese, religiöse Erwachsenenbildung appliziert wird. Gemessen an diesem Anspruch erreicht der Verfasser sein Ziel. Zugleich zeigt sich darin aber eine Grenze des Buches, denn bei einem solchen Vorhaben spielt die unterschiedliche Spezifik religiöser Lernorte keine Rolle. Eine zweite Grenze liegt in dem stark kompilatorischen Charakter des Werks: Der Autor scheint weitgehend hinter den zitierten Autoritäten zu verschwinden. Hier wäre es wünschenswert gewesen, dass der Verfasser wichtige Informationen nicht nur sammelt und ordnet, sondern sie bewertet und selbst Position bezieht. Eine Handschrift mag manchmal eigenwillig sein – aber sie hebt sich eben auch von ‚Standardschriften‘ ab. Insofern hätte ein markanter eigener Strich das Anliegen dieser Einführung in die Religionspädagogik noch einmal erheblich befördern können.

Ulrich Kropač



Lehner-Hartmann, Andrea: Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen, Stuttgart (Kohlhammer) 2014 [328 S., ISBN 978-3-71-23399-7]

Seit der Jahrtausendwende ist eine ganze Reihe von umfangreichen empirischen Studien zum Beruf des Religionslehrers bzw. der Religionslehrerin erschienen, aus denen in der religionspädagogischen Diskussion eine entsprechend ausdifferenzierte Professionstheorie dieser Berufsgruppe entwickelt worden ist. Es seien an dieser Stelle nur die Grundschulstudie von Ralf Güth und Rudolf Englert (1999), die diskursprägende Niedersachsenstudie von Andreas Feige u.a. (2000), die entsprechende Untersuchung von Christhard Lück (2003), die umfangreiche, dreibändige Baden-Württemberg-Studie von Andreas Feige, Werner Tzscheetzsch u.a. aus den Jahren 2005 bis 2007, die Befragungen von Religionslehrerinnen und -lehrern in Österreich von Anton Bucher und Helene Miklas (2005) sowie die entsprechende Studie zu Religionslehrerinnen und Religionslehrern in der Schweiz von Monika Jakobs u.a. (2009) zu nennen.

Während das Gros dieser Studien mit einem umfangreichen quantitativen Instrument eine große Zahl von Religionslehrerinnen und -lehrern in bestimmten Ländern, Regionen oder Schultypen befragt und diese repräsentativen Befragungen durch qualitative Stichproben in der üblichen Methodenkombination ergänzt hat, wählt die jüngste vorliegende Studie zum Beruf von Religionslehrerinnen und Religionslehrern einen anderen Ansatz. Andrea Lehner-Hartmann hat in ihrer Habilitationsschrift drei Religionslehrerinnen und drei Religionslehrer aus dem Großraum Wien mit Hilfe eines neuen qualitativen Verfahrens befragt. Dabei ging es ihr im Gegensatz zu den bisher vorgelegten Studien weniger um Zielvorstellungen, Rollenverständnis und Fortbildungspräferenzen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, sondern vielmehr um die Frage, wie die Probanden den Begriff *religiöses Lernen* in ihrer Vorstellung von Religionsunterricht definieren und umsetzen wollen. Dabei hat sie den Ansatz einer sogenannten ‚subjektiven Theorie‘ (Groebe/Scheele) verwendet und weiterentwickelt: Dieser hat eine neue Perspektive im Wissenschaftsverständnis der qualitativen Sozialfor-

schung eröffnet, in dem er sich von einer wie auch immer verstandenen objektiven Hermeneutik verabschiedet hat, um auf die subjektiven Theorieentwürfe von Akteuren – hier im pädagogischen Feld – zu fokussieren.

Lehner-Hartmann schreibt dazu: „Mit dem Ansatz der subjektiven Theorien kommt der jeweilige Mensch – im vorliegenden Fall handelt es sich um ReligionslehrerInnen, die als BetreuungslehrerInnen Studierende in den Beruf des/der Religionslehrers/-in einführen – als jene Autorität, die als einzige adäquat und in umfassendem Maße über seine Überzeugungen Auskunft geben kann, in den Mittelpunkt der empirischen Untersuchung“ (11). Ihr Erkenntnisinteresse konzentriert sich dabei in der Frage, „welche Konzeption zu religiösem Lernen die jeweiligen LehrerInnen in ihrem religionsunterrichtlichen Handeln leiten“ (ebd.). Entsprechend lautet die zentrale Forschungsfrage, die Lehner-Hartmann formuliert: „Welche subjektiven Theorien legen die befragten ReligionslehrerInnen ihrem religionspädagogischen Handeln zugrunde? Damit in engem Zusammenhang steht die zweite Forschungsfrage: Lassen sich durch das Erheben von subjektiven Theorien Bildungsprozesse bei LehrerInnen anstoßen? Woran wird das sichtbar? Wie können diese aussehen?“ (11f.). Anknüpfend an andere Religionslehrerstudien nimmt Lehner-Hartmann schließlich die Religionslehrer/-innenbildung als eine dritte Zieldimension ihrer Untersuchung in den Blick: „Welche Erkenntnisse lassen sich daraus für den religionspädagogischen Diskurs und zukünftige Konzepte zur ReligionslehrerInnenbildung ableiten?“ (12).

Eine wissenschaftliche Arbeit, die den Begriff des religiösen Lernens ins Zentrum stellt und von diesem ausgehend Definitionen und Konzeptionen zu diesem Begriff erfragen will, muss notwendigerweise eine Begriffsklärung vorwegschicken. Dies leistet Lehner-Hartmann im ersten Teil ihrer Habilitationsschrift, der den Titel „Grundlegende Überlegungen“ (15–132) trägt. Hier referiert sie ausführlich den Diskurs um die Begriffe religiöse Bildung und religiöses Lernen und findet schließlich im Begriff der Bildung als Unterbrechung, wie er in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik von Adorno, Pongratz und O'Donovan (der diesen Begriff bereits vor 16 Jahren explizit für *religiöse* Bildung verwendet hat, hier aber nicht erwähnt wird) entwickelt und entfaltet worden ist, als eine für ihren Forschungszusammenhang taugliche Kurzdefinition: „Bildung zielt also in erster Linie nicht darauf, Störungen zu beseitigen, sondern sie sichtbar zu machen und das Nichtintegrierbare und Nichtidentische nicht aufzulösen sondern auszuhalten.“ (35). In diesen Kontext stellt Lehner-Hartmann nun umfangreiche Überlegungen zum Begriff des religiösen Lernens, in denen sie verschiedene allgemeinpädagogische, lernpsychologische und religionspädagogische Diskurse zusammenstellt: das Lernen im Horizont bildungstheoretischer Zusammenhänge, die Reflexion über den Begriff von religiöser

Erfahrung, die Differenz von religiösem Lernen und Glauben lernen, die sozialen Dimensionen des religiösen Lernens, die politischen Dimensionen religiöser Lernprozesse sowie die zeit-räumliche Dimension religiösen Lernens. Ihr Durchgang durch diese unterschiedlichen Facetten des Lernbegriffs findet seine Klimax in der Idee, dass religiöses Lernen einen wesentlichen Impuls durch das Ver-Rücken und Ver-Stören erhält. Religiöses Lernen als eine Suchbewegung, in der dem Unverfügbaren Raum gegeben wird und das Alltägliche und allzu Bekannte in produktiver Form gestört und unterbrochen wird, fügt sich in jenen Bildungsbegriff ein, den Lehner-Hartmann im vorhergehenden Kapitel dieses ersten großen Abschnitts ihrer Studie gefunden hat.

Der zweite große Teil der Arbeit enthält nun die eigentliche empirische Untersuchung zu den subjektiven Theorien von Religionslehrerinnen und Religionslehrern (133–306). Den sechs Fallbeschreibungen schickt Lehner-Hartmann in zwei Kapiteln umfangreiche methodologische Überlegungen vorweg, in denen sie den Begriff der subjektiven Theorie und die Methoden zur Erhebung solcher Theorien im Rahmen von Einzelinterviews und Gruppendiskussionen beschreibt. Es folgt schließlich die Darstellung der sechs Porträts von Wiener Religionslehrerinnen und -lehrern, die erst durch zwei Interviewdurchgänge und unter Einsatz von Strukturbildern und dann in einem dritten Schritt durch Gruppendiskussionen zur Generierung, zur Artikulation und schließlich zur Modifikation ihrer subjektiven Theorien eingeladen worden sind. Die Arbeit schließt mit einer knappen Zusammenfassung der Ergebnisse und einem Ausblick auf Impulse, die sich aus den Fallanalysen für die weitere religionspädagogische Diskussion ergeben können.

Andrea Lehner-Hartmann ist mit dieser außergewöhnlichen wie erhellenden empirischen Studie ein gänzlich neuer, spannender Zugang zur Professionstheorie von Religionslehrerinnen und Religionslehrern gelungen. Sowohl ihre ausführliche Grundlegung und begriffsschärfende Reflexion des Terminus religiöses Lernen wie auch ihre eigentliche empirische Untersuchung ermöglichen empirische Tiefenbohrungen, die neue Perspektiven für den religionspädagogischen Diskurs benennen. Frappierend ist die Übereinstimmung der Ergebnisse von Lehner-Hartmann mit dem Gros der bereits erwähnten empirischen Studien, die in den letzten beiden Jahrzehnten entstanden sind. So ordnen die sechs befragten Religionslehrer/-innen den Begriff des religiösen Lernens vor allem der Auseinandersetzung mit sogenanntem Orientierungswissen zu, das Schülerinnen und Schülern als Hilfestellung mit Blick auf ihre alltägliche Existenzbewältigung zur Hand und zur Hilfe gehen soll. Hinter dieser lebensdienlichen Funktion von religiösem Lernen tritt die Erarbeitung und Aneignung von klassischem

Verfügungswissen deutlich zurück. Im Zusammenhang mit dieser Präferenz lässt sich in den subjektiven Theorien auch die explizite Schülerorientierung aller Kolleginnen und Kollegen erkennen. Hilfreich sind Lehner-Hartmanns Erkenntnisse zum Selbstverständnis der Unterrichtenden, das sich breit zwischen einem klassischen Vorbild und dem damit verbundenen Vorleben über Religionslehrer/-innen als Beziehungsperson bis hin zur schulpolitisch angesagten Selbstbeschreibung als „Individualcoach“ (297) ausspannt. Angesichts der in der deutschen Religionspädagogik häufig vorzufindenden Erregung und Polemik gegen die bloße Moderatorenrolle von Lehrerinnen und Lehrern und der stets damit verbundenen Generalkritik an der Kompetenzorientierung (der sich Lehner-Hartmann dankenswerterweise vornehm enthält), sind diese Ergebnisse wohlthuend ausgewogen und können zur Versachlichung der Debatte dienen.

Von besonderer Bedeutung ist ohne Frage die Erkenntnis, dass die Dimension des interreligiösen und interkulturellen Lernens für die sechs befragten Lehrer/-innen kaum eine Rolle im Religionsunterricht spielt. Die Debatte um die Pluralitätsfähigkeit religiöser Bildung, die von Lehner-Hartmann ja auch im Theorierteil angerissen wird, ist für die Probanden kein Thema. Trotz einer beträchtlich anzunehmenden religiösen und kulturellen Vielfalt in Wiener Schulen ist der Religionsunterricht, den die drei Frauen und drei Männer verantworten, von diesen Fragen nicht berührt. Dies ist ein bedenklicher Befund mit Blick auf die gesellschaftliche Relevanz religiöser Bildung in einem konfessionellen Format in der öffentlichen Schule.

Lehner-Hartmann fasst am Ende ihre Ergebnisse nüchtern zusammen und spricht eher defensiv davon, dass die zentrale Leitfrage, ob bei den Probanden Bildungsprozesse angestoßen werden konnten, sich nicht endgültig und umfassend beantworten lässt, „da solche Prozesse nicht in allen Facetten nach außen hin sichtbar werden und sich auch nicht während des Forschungsprozesses ereignen müssen. Es gibt aber einzelne Indizien, die darauf verweisen, dass Transformationsprozesse in Gang gesetzt werden konnten.“ (287) Der Rezensent ist der Auffassung, dass dies schon eine ganze Menge ist und sich allein aus diesen Erkenntnissen eine ganze Reihe von wichtigen Perspektiven für die Ausbildung und Fortbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern entwickeln ließe. Ein Aspekt ist noch zu erwähnen, den Lehner-Hartmann selbst in ihrer Einführung thematisiert: Angesichts der vorliegenden Ergebnisse aus dieser Studie scheint es dringend nötig, den Ansatz der subjektiven Theorien auf das religiöse Lernen von Schülerinnen und Schülern zu übertragen und diesen durch eine metakognitive Auseinandersetzung mit ihren Erfahrungen im Religionsunterricht eine neue Dimension religiösen Lernens in der Schule zu eröffnen.

Clauß Peter Sajak



Tomberg, Markus (Hg.): *Alle wichtigen Bücher handeln von Gott. Religiöse Spuren in aktueller Kinder- und Jugendliteratur* (Fuldaer Hochschulschriften, Bd. 58), Würzburg (Echter) 2016 [206 S., ISBN 978-3-429-03964-6]

Der Buchtitel gibt die Antwort eines Vaters auf die Frage nach dem Wesen des Buches wieder: Was macht ein Buch zum Buch? Der fragende Sohn Thomas schreibt nämlich gerade „Das Buch von allen Dingen“. So lautet wiederum der Buchtitel des zitierten Jugendbuches von *Guus Kuijer* (Hamburg 2011). Die Antwort des streng religiösen Vaters, „der die Bibel wörtlich nimmt und dem das Strafen leicht von der Hand geht“ (9), befriedigt den Sohn nicht, obwohl Thomas sich besonders für das Unsichtbare interessiert. Denn schließlich will Thomas sein Buch von *allen* Dingen schreiben, das eben auch unwichtige Bücher einschließt. Aber woran bemisst sich, was wichtig oder unwichtig ist?

Der gewählte Buchtitel mag im Blick auf die anvisierte theologisch-religionspädagogisch gebildete Leserschaft anbietend wirken und gerade deshalb den einen oder die andere abschrecken, zumal der Titel selbst nicht als Zitat gekennzeichnet ist. Das wäre schade, weil die religiöse Anmaßung, es könne nur wichtig sein, was den Gottesgedanken einschließt, provoziert und die fruchtbare Spannung zwischen religiösem Wahrheitsanspruch und pluralen Lebenswelten aufreißt: Denn Literatur spiegelt „diese Welten, markiert Zusammenhänge, macht Verborgenes sichtbar und auf Abseitiges aufmerksam. Sie erweist sich damit sowohl didaktisch als auch zeitdiagnostisch von großem Wert“ (8). Diese im Vorwort des Herausgebers skizzierten Leitgedanken bestimmten die Analyse religiöser Resonanzen in aktueller Kinder- und Jugendliteratur, denen sich das Kontaktstudium der Theologischen Fakultät Fulda im Sommersemester 2015 widmete. Der Band sammelt die aus den Vorträgen erwachsenen Beiträge, die der Erforschung der religiösen Dimension in dem gewählten kulturellen Bereich wertvolle Impulse geben.

Der einleitende, einen umfassenden Überblick gebende Beitrag von *Georg Langenhorst* „Gestatten: Gott! Religion in der Kinder- und Jugendliteratur unserer Zeit. Befund, Deutung und Perspektiven für religiöses Lernen“ (vgl. 11–65) weist an fast 100 Buchtiteln auf, dass „[h]eutige Autorinnen und Autoren [...] religiöse Dimensionen völlig selbstverständlich in ihre Werke“ integrieren; zentrale religiös relevante Themenfelder sind dabei neben vielen anderen Bereichen („Religion wird [...] nicht zu einem Hauptfeld dieser Literatur“); „die Frage nach Gott; die Darstellung einer mehr und mehr pluralen religiösen Landschaft in unserer Lebenswelt; die Auseinandersetzung mit Leiden und Tod“ (13). Seinen Schwerpunkt legt der Beitrag auf die literarischen Annäherungen an die Weltreligionen (vgl. 19–36), bevor er Ursachen für den diagnostizierten „religious turn“ skizziert (vgl. 37f.), „Probleme und Herausforderungen“ in drei Themenkomplexen – Bilderverbot, authentische Quellen für religiöse Antworten, religiöse Sprachklerose – benennt (vgl. 38–41), „Wegmarken der religionspädagogischen Erforschung“ abschreitet (vgl. 41–48) und schließlich in mehreren Schritten die Herausforderungen und Chancen bezüglich religiösen Lernens ausführt (vgl. 48–65). Zentral ist die entwicklungspsychologische Einsicht, dass Kinder Erzählungen brauchen und ihnen Räume zu eröffnen sind, ihren „mythisch-wörtlichen Glauben“ zu entfalten: „Was und wie Gott ist, das erfassen Kinder [...] primär über Erzählungen, Bilder und Rituale zunächst ganz intuitiv, nicht abstrakt über den Verstand und die Vernunft“ (54f.).

Anne Holterhues zeigt in ihrem Beitrag „Adam und Eva, Hazel Grace und andere Protagonisten aktueller Jugendliteratur im Religionsunterricht – unterrichtspraktische Erfahrungen und Reflexionen“ (vgl. 67–90), wie biblische Texte in der Spiegelung durch literarische Bearbeitungen für Jugendliche im Religionsunterricht Bedeutung gewinnen. In der Arbeit mit dem Roman von *Jutta Richter* „Der Anfang von allem“ (Reinbek 2010), gelangten die Schüler/-innen eines Förderkurses für Begabte zu dem Ergebnis: Trotz der Erfahrungen von Hass und Gewalt, von Zweifel an Gott, „dürften wir aber auf die Begleitung eines liebenden Gottes hoffen, der jedoch Beziehung von uns fordert – in guten wie in schlechten Tagen, so fasste es eine Schülerin zusammen“ (71). Am Beispiel von *John Greens* Roman „Das Schicksal ist ein mieser Verräter“ (München: Hanser 2012) zeigt Holterhues, wie sich Jugendliche mit den Schicksalen der an Krebs erkrankten jugendlichen Protagonisten des Romans auseinandersetzen, wie sie selbst Kriterien zum Umgang mit Tod und Trauer entwickeln und sich insgesamt im Spiegel der literarischen Figuren authentisch selbst darstellen (vgl. 78–84). Hier eröffnet die literarische Arbeit Chancen religiösen Lernens, die sich besonders in konfessionell und religiös gemischten Lerngruppen bewähren, wie Holterhues es in Hamburg erfährt (vgl. 71–78).

Abschließend weist Holterhues auf vier weitere Bücher hin, die sie für den Einsatz im Religionsunterricht empfiehlt (vgl. 84–90).

Christina Heidler untersucht in ihrem Beitrag „Von ‚Harry Christmas‘ bis zum ‚Haus des Teufels‘“ „religiöse Elemente in aktueller Fantasy-Literatur am Beispiel von J. K. Rowlings ‚Harry Potter‘ und Cornelia Funkes ‚Tintenwelt‘“ (91–121). Hilfreich ist die Unterscheidung von Bildebene (explizite Bezugnahmen der Erzählhandlung auf religiöse Elemente, z. B. die wiederkehrenden Weihnachtsfeiern in der Potter-Heptalogie), Bezugsebene (Paratexte als den Haupttext ergänzende Elemente, wie z. B. die zahlreichen Motti in der Tintenwelt-Trilogie) und Bedeutungsebene (implizit religiöse Topoi oder Motive, wie z. B. die Überwindung des Bösen durch Schwache in beiden Werkgruppen). Bezüglich der Frage, „ob diese Texte religiöse Lesarten zulassen oder aufgrund ihrer magischen Inhalte religiösen Vorstellungen diametral entgegengesetzt sind“ (93), entscheidet sich Heidler auf der Basis einer Gattungsdefinition – „Fantasy ist eine Form der Literatur, die mit dem Fremden und Übersinnlichen spielt, ohne die Leserschaft zu ängstigen oder zu verunsichern“ (94) – dafür, „die häufige Verwendung von Magie in diesen Texten als ein legitimes Spiel mit Fiktionalität“ zu bestimmen, das „keinen okkulten Praktiken Vorschub leisten, sondern Wunder und das Sich-Wundern-Können [...] wieder möglich machen“ wolle (96f.). Im Sinne der programmatischen Aussage von Kathleen Filmer-Davies, „Fantasy speaks religion“ bestimmt Heidler als Chance der Gattung, „die Mehrdimensionalität der Welt aufzeigen zu können“, nicht als „katechetische Lektüre“, sondern als „Türöffner in übersinnliche Welten, denen allerdings eine Spiegelfunktion der eigenen Welt innewohnt“ (120f.).

Der abschließende Beitrag von Markus Tomberg „Hoppla, hier kommt: G. Ott. Was sich von Kinder- und Jugendliteratur theologisch lernen lässt“ (123–189) erörtert an ca. 25 Titeln, was einleitend am Beispiel von Jutta Richters Roman „Der Hund mit dem Gelben Herzen oder die Geschichte vom Gegenteil“ (München: dtv 2000) aufgezeigt wird: Die Bedeutung von Kinder- und Jugendliteratur als „locus theologicus alienus“, als Gottesgeschichten mit „eingebautem Hoppla“, die nicht nur Kindern und Jugendlichen Anlässe bieten, neu über Gott und die Welt nachzudenken und sich nicht mit vorgefertigten Antworten zufrieden zu geben (124f.). Es sind Narrative, die biblische Resonanzräume zum Schwingen bringen (126–146), die moderne Geschichten von Wundern erzählen und darin Gottes Handeln bedenken (146–154), die einen Einblick in die Innenperspektive des Religiös-Seins eröffnen (154–173) und dabei auch die Wahrheitsfrage narrativ reflektieren (173–186). Der Beitrag endet mit einem Plädoyer für einen verstärkten Einbezug aktueller Kinder- und Jugendliteratur in den

Religionsunterricht: „Lesen bildet, und zwar gerade auch die Lehrenden“. In der Literatur als „Sprachschule der Hoffnung“ bewährt sich „das Gesagte am noch Unge-sagten“, erschließt sich Sachwissen auf weltverändernde Weise (187f.). Somit hat die „Beschäftigung mit Geschichten [...] immer auch etwas Emanzipatorisches. [...] Geschichten erwählen, machen wählbar und berechtigen zur Wahl: Sie versetzen uns in die Lage zu entscheiden, welcher wir trauen wollen, sie befreien, ja sie erlösen uns von den Fesseln an eine Wirklichkeit [...], indem sie uns Alternativen aufzeigen, hintergründige Perspektiven auf-tun, subversiv nach dem Besonderen, dem Wunder, dem Handeln Gottes selbst mitten im Alltag suchen und ihn dadurch schon verändern“ (188f.).

Das Buch ermutigt dazu, Kinder- und Jugendliteratur im Religionsunterricht gezielt zu nutzen. Die einzelnen Beiträge argumentieren durchgehend auf hohem religionspädagogischen und theologischen Niveau. Ein Register der insgesamt 131 besprochenen Titel aus aktueller Kinder- und Jugendliteratur (191–199) ermöglicht den schnellen Zugriff auf die Hinweise zu einzelnen literarischen Produkten, was dem schmalen Band den Charakter eines Mini-Kompends verleiht.

Norbert Brieden