

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 Lehrpläneinheiten, 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“ (111f.).

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 Gottdenkens im Religionsunterricht markiert, Katrin Bederna Kriterien einer Theodizeedidaktik 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 strukturgegenetischen 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 eingeebneten 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 denkerischen 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“