

RpB

Heft 77/2017

Religionspädagogische Beiträge

Konfessionell-kooperativer RU

Hamburger Modell

AKRK-Kongress 2016

Religionspädagogische Krisensemantik

Holistic Religious Education

Inhalt

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

Religionspädagogik POINTIERT

| | |
|--|---|
| Zukunftsfähig dank erweiterter Kooperation? | |
| Schlaglichter auf das Bischofswort | |
| „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“ | 5 |
| <i>Konstantin Lindner</i> | |

Religionspädagogik KONTROVERS

| | |
|---|----|
| Dialogischer Religionsunterricht für alle | |
| Kontext, Konzeption und Perspektiven | 15 |
| <i>Thorsten Knauth</i> | |
| Ist der ‚Religionsunterricht für alle‘ die Lösung? | |
| Kritische Anfragen an einen neuen alten religionspädagogischen Hoffnungsträger..... | 25 |
| <i>Clauß Peter Sajak</i> | |

Religionspädagogik DISKURSIV

| | |
|---|----|
| Religionspädagogik angesichts von Konfessionslosigkeit und Religionspluralität | |
| Wahrnehmungen und Herausforderungen | 35 |
| <i>Bernd Schröder</i> | |

| | |
|---|----|
| Zur gegenwärtigen Unlust an Aufklärung | |
| Höchst ergänzungsbedürftige und ziemlich holzschnittartige Überlegungen zum | |
| Stichwort ‚Aufklärungsskepsis‘ | 45 |
| <i>Rudolf Englert</i> | |

| | |
|----------------------------------|----|
| Phänomen Migration | |
| Aktuelle Herausforderungen | 53 |
| <i>Regina Polak</i> | |

| | |
|--|----|
| „Rendezvous mit der Realität?“ | |
| Zwei Rückblicke auf die Jahrestagung der AKRK 2016 | 65 |
| <i>Annegret Reese-Schnitker/Hans Mendl</i> | |

„Das fand ich wirklich ungerecht!“

Eine empirisch-religionspädagogische Studie zu jugendlichen
Ungerechtigkeiterfahrungen im Kontext ethisch-religiöser Bildung 71
Christina Hofmann

Erlebnispädagogik und religiöse Bildung

Diskursanalytische Verortungen und religionspädagogische Herausforderungen 75
Florian Brustkern

Tanz in religiösen Bildungsprozessen

Leibliches Lernen im Kontext einer performativen Religionspädagogik 79
Anne Frenk

Gott im Religionsbuch der Sekundarstufe I 83
Volker Glunz

Theodizee-Lösungsansätze mit fremd-biographischen Leidsituationen zusammendenken

Fachdidaktische Entwicklungsforschung zum Thema Theodizee in der Sekundarstufe II 86
Nicole Blanik

Religionspädagogik AKTUELL

Abschied von der Krise

Für einen neuen religionspädagogischen Blick auf die Gegenwart 91
Stefan Altmeyer

Religionspädagogik INTERNATIONAL

Holistic Religious Education or bits and pieces?

The task of religious education in fragmented frameworks 103
Sturla Sagberg

REZENSIONEN

..... 113

Editorial

Ulrich Kropač / Georg Langenhorst

Im Zentrum des vorliegenden Heftes der *Religionspädagogischen Beiträge* steht die Dokumentation des jüngsten, vom 09.–11. September 2016 veranstalteten Gesamtkongresses der AKRK. Das im zweijährigen Turnus stattfindende, dieses Mal in Leitershofen verortete Treffen widmete sich dem Thema „Rendezvous mit der Realität“. Wo und wie stellt sich die gegenwärtige Religionspädagogik den Herausforderungen der Gegenwart? Wie konkret werden dabei die gesellschaftlichen und (bildungs-)politischen Bedingungen berücksichtigt und konzeptionell fruchtbar gemacht? Unter diesen Leitfragen erfolgte eine pointierte Bestandsaufnahme des aktuellen religionspädagogischen Diskurses.

Die drei in der Rubrik „Religionspädagogik diskursiv“ dokumentierten Grundsatzreferate – zum Teil bewusst im mündlichen Duktus gehalten und auch so abgedruckt – leuchten das Feld in unterschiedlichen Perspektiven aus. *Bernd Schröder* richtet den Blick auf die Wahrnehmungen und Herausforderungen angesichts der Phänomene von steigender Konfessionslosigkeit und Religionspluralität. *Rudolf Englerts* Beitrag spielt die nicht nur bei Studierenden zu beobachtende Tendenz in den Blick, ‚Aufklärung‘ entweder zunehmend kritischer zu sehen oder aber deren Ansprüche unbewusst völlig zu nivellieren. Welche Bedeutung kann religiöse, dem Aufklärungsanspruch essentiell verpflichtete Bildung jedoch haben, wenn die zugrundeliegende, bislang weitgehend

unhinterfragt vorausgesetzte Basis zusehends an Plausibilität verliert? *Regina Polak* konkretisiert die im Tagungstitel aufgerufene „Realität“ durch die engagierte Anfrage, welche Herausforderungen sich den Kirchen und der religiösen Bildung durch das aktuelle Phänomen der Migration stellen. Sie wendet den Blick dabei weg von einer reinen Problemwahrnehmung hin zu einer biblisch begründeten Chancenerhellung. Anschließend an diese drei Beiträge bilanzieren *Annegret Reese-Schnitker* und *Hans Mendl* den Kongress mit subjektiven Schwerpunktsetzungen.

Ein neuer Rekord: Siebzehn Nachwuchswissenschaftler/-innen präsentierten in Leitershofen auf Postern ihre aktuellen Qualifikationsprojekte. Fünf davon werden in dieser Ausgabe der *Religionspädagogischen Beiträge* vorgestellt. Als Auswahlkriterium wurde festgesetzt, dass bei einem Projekt klare Ergebnisprospektiven erkennbar sind und es nicht bereits in den *Religionspädagogischen Beiträgen* oder anderswo in ähnlicher Weise vorgestellt wurde. Die jetzt schon gewährten Einblicke zeigen die Vielfalt aktueller religionspädagogischer Nachwuchsforschung auf und wecken Vorfremde auf die Lektüre der dann abgeschlossenen Studien.

Umrahmt werden die Aufsätze zum AKRK-Kongress von Beiträgen in den klassischen Rubriken dieser Zeitschrift. *Konstantin Lindner* unterzieht in „Religionspädagogik pointiert“ das im Herbst 2016 veröffentlichte neue Bischofswort

über „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“ nicht nur einer bilanzierenden Lektüre, sondern auch einer kritischen Sichtung im Blick auf künftige Perspektiven.

Die Sparte „Religionspädagogik kontrovers“ rückt das gerade in den gegenwärtigen Diskursen häufig vehement umstrittene „Hamburger Modell“ – de facto ein pluriformes Modell in ständiger Weiterentwicklung – in den Mittelpunkt. Eine eher zustimmende (gleichwohl differenzierte) Darstellung stammt von *Thorsten Knauth*, eine eher skeptische (ebenfalls differenzierende) von *Clauß Peter Sajak*. Von beiden Beiträgen aus lassen sich die gegenwärtigen Entwicklungen in Hamburg – und über Hamburg hinaus – auf kompetenter Basis wahrnehmen und einschätzen.

Für die Rubrik „Religionspädagogik aktuell“ bleibt in diesem Heft nur Raum für einen Beitrag. *Stefan Altmeyers* hier abgedruckte Antrittsvorlesung in Mainz rückt den auch religionspädagogisch vielbeschworenen Begriff der „Krise“

in den Mittelpunkt und unterzieht ihn einer ‚kritischen‘ Sichtung, die seine Zentralstellung hinterfragt und für eine künftig sparsame und differenzierte Verwendung plädiert.

In jedem Herbstheft der *Religionspädagogischen Beiträge* findet sich die von *Ulrich Riegel* verantwortete Rubrik „Religionspädagogik international“. So auch dieses Mal. Der im norwegischen Trondheim lehrende *Sturla Sagberg* untersucht – angeregt von Erfahrungen im religiösen Elementarbereich – die Frage, ob und inwiefern sich religiöse Erziehung als ‚ganzheitliches‘, „holistisches“ Programm versteht, oder letztlich nur ein Stückwerk aus unterschiedlichen Fragmenten bleibt.

Den Abschluss dieser Ausgabe der *Religionspädagogischen Beiträge* bildet wie stets die Anzeige von religionspädagogischen Publikationen jüngerer und jüngsten Datums, die in sorgfältig erstellten Rezensionen den Leserinnen und Lesern vorgestellt und kritisch diskutiert werden.

Zukunftsfähig dank erweiterter Kooperation?

Schlaglichter auf das Bischofswort „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“

Konstantin Lindner

Die voranschreitende religiöse Pluralisierung und Individualisierung stellt bereits seit Längerem eine Herausforderung für den Religionsunterricht in Deutschland dar. Angesichts des Anteilsrückgangs getaufter Schüler/-innen in einer Jahrgangsstufe sowie im Gefolge der abgeschwächten religiösen Primärsozialisation lassen sich in den letzten Jahren verstärkte Bemühungen verzeichnen, die Rahmenbedingungen sowie Ausrichtung dieses Unterrichtsfachs zu justieren – sowohl im religionsdidaktischen Forschungszusammenhang als auch auf unterrichtspraktischer Ebene. Insbesondere in letzterer Hinsicht haben sich verschiedenste Formate von Religionsunterricht herausgebildet, die einen zwar kreativen und bisweilen innovativen, aber z.T. auch als problematisch einzustufenden Umgang mit den kirchlichen und staatlichen Richtlinien aufweisen. Anlass dafür war und ist in vielen Fällen die im rückläufigen Anteil getaufter Lernender begründete Schwierigkeit, evangelischen und katholischen Religionsunterricht nicht mehr parallel einrichten zu können: Nicht selten resultieren daraus mancherorts konfessionell-gemischte Lerngruppen ohne religionsdidaktisches Konzept und rechtliche Legitimation, Ausfall von Unterricht, permanenter Randstundenunterricht, jahrgangs- oder schulübergreifende „Reli-Gruppen“ usw. Um derartige, bisweilen in der

„Grauzone“ angesiedelte Formen zu vermeiden, aber auch um die ökumenische Dimension des Religionsunterrichts zu profilieren, wurden seit den späten 1990er-Jahren in verschiedenen deutschen Bundesländern geregelte Formen der Kooperation von evangelischer und katholischer Religionslehre erprobt, erforscht sowie institutionalisiert. Diese Ausgangslage wird gegenwärtig u.a. von den Erfordernissen flankiert, islamischen und anderen Religionsgemeinschaften ebenfalls Religionsunterricht in der öffentlichen Schule zu ermöglichen, und alternative Ersatz-, Wahl- bzw. Pflichtfächer wie Ethik oder Philosophie zu professionalisieren.

Im Horizont dieser schemenhaften Kontextualisierungen ist die auf der Herbstversammlung der Deutschen Bischofskonferenz 2016 diskutierte und im November des gleichen Jahres publizierte Erklärung der deutschen Bischöfe anzusiedeln: „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“¹. Mit den darin formulierten Empfehlungen artikulieren die Bischöfe ihr

1 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht (= Die deutschen Bischöfe 103), Bonn 2016. Zitate aus diesem Dokument werden direkt im Text durch Setzung der Seitenzahlen, in den Anmerkungen durch die Abkürzung ‚ZkRU‘ kenntlich gemacht.

Interesse an der Qualitätssicherung und -entwicklung dieses Unterrichtsfaches.

1. *Veränderte Situation, erweiterte Kooperation – inhaltliche Konturen*

Die oben erwähnten religionsdemographischen Wandlungsprozesse und ihre Folgen für die Organisierbarkeit des konfessionellen Religionsunterrichts markieren den Hauptanlass des Bischofswortes. In Reaktion darauf widmen sich die Bischöfe der Erweiterung „der bestehenden Vorgaben zur Aufnahme anderskonfessioneller Schülerinnen und Schüler“ und den daraus resultierenden „Auswirkungen auf die Ziele, die Inhalte und die Gestaltung des Religionsunterrichts“. (18) Sie formulieren ihre Empfehlungen zur Zukunft dieses Unterrichtsfaches insbesondere von zwei Prämissen her. Erstens: Beibehaltung des konfessionellen Religionsunterrichts, aber erweiterte Kooperation zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht; zweitens: kein bundeseinheitliches Modell, sondern Rahmenvorgaben für die Entfaltung regionaler Umsetzungen der erweiterten Kooperation.

1.1 Konfessionalität in Kooperation

Als richtungsweisend setzen die katholischen Bischöfe nach wie vor den konfessionellen Religionsunterricht, der jedoch entschiedener ökumenisch geöffnet und so „zu einem ökumenisch bedeutsamen theologischen Lernort“ (30) werden soll.² Mit dem Terminus „erweiterte Kooperation“ fokussieren sie einerseits eine „sinnvolle Zusammenarbeit“ von evangelischem und katholischem Religionsunterricht, „die nicht zur Auflösung oder Verschmelzung der

Fächer“³ (14) führt. Andererseits vermeidet das Bischofspapier mit diesem Begriff die Priorisierung bestimmter Umsetzungsweisen, wie dies beispielsweise die zwar überregional verwendete, jedoch eng mit dem Baden-Württemberger Modell verknüpfte Bezeichnung „konfessionelle Kooperation“ signalisiert hätte. Durch ihre Ausführungen zur erweiterten Kooperation unterstützen die Bischöfe die „Bildung von gemischt-konfessionellen Lerngruppen über einen längeren Zeitraum“ (31) hinweg. Ein paralleles Erteilen von evangelischem und katholischem Religionsunterricht ist dabei kein „Muss“ mehr, wenn entsprechende Regelungen seitens der kirchlichen und staatlichen Verantwortungsträger getroffen werden. Die Konfessionalität dieses erweitert-kooperativen Unterrichts wird nicht von der Schülermajorität her definiert, sondern „richtet sich nach der Konfession der Lehrkraft, die die Lehrbeauftragung ihrer Diözese oder Landeskirche“ (36) besitzt.

Qualitätsmerkmal des Religionsunterrichts ist – so die Bischöfe – nach wie vor die Befähigung der Lernenden, einen begründeten Standpunkt bezüglich Glaube und Religion auszuprägen, und zwar im Sinne einer „konfessorischen Kompetenz auf der hermeneutischen Grundlage einer bestimmten religiösen Tradition“ (11). Sowohl der evangelische als auch der katholische Religionsunterricht sind daher in jedem Realisierungsmodell erweiterter Kooperation gefordert, ihre spezifische Sicht religiöser Welterfahrung und -deutung einzubringen. Binnen- oder Teilnehmerperspektiven sollen die Lernenden für konfessionsbezogene Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede und somit für den „Reichtum des Christentums“ (13) sensibilisieren, zu einem besseren Verstehen

2 Vgl. dazu Woppowa, Jan: Zur Praxisrelevanz der neuen bischöflichen Erklärung zum RU. In: KatBl 142 (2017) 61–66, 63f.

3 Vgl. die fast wortgleiche Formulierung in *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts (= Die deutschen Bischöfe 56), Bonn 1996, 59.

des Evangeliums, zu religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit, zu reflexiver Erschließung von Formen gelebten Glaubens wie auch zu Verständnis und Toleranz für anderskonfessionelle Perspektiven befähigen und dadurch in ihrer religiösen Identitätsbildung unterstützen (vgl. 14, 31).

Mit diesen Zielperspektiven unterstreichen die Bischöfe die Bedeutung des konfessionellen Religionsunterrichts, der von religionskundlichen, aber auch von fächerverbindenden Unterrichtsformen zu unterscheiden sei (vgl. 11, 14, 30, 37). Insbesondere die ökumenischen Fundierungen, die im gemeinsamen Christusbekenntnis, in der Taufe und in den Grundwahrheiten der Rechtfertigungslehre wurzeln, werden als Basis für die erweiterte Kooperation zur Geltung gebracht. Eine Ausweitung der Kooperation auf den Unterricht anderer Religionsgemeinschaften dagegen erscheint gegenwärtig mangels theologischer Grundlagen nicht realisierbar.

1.2 Qualitätssicherung vor Ort

Die Dimensionen der religionsdemographischen Veränderungen sind den deutschen Bischöfen bewusst, wenn sie davon ausgehen, dass weder bundes- noch bundesland-einheitliche Vorgaben einem zukunftsfähigen Religionsunterricht gerecht werden. Mit ihrer Erklärung legen sie daher lediglich einen Rahmen für die mittlerweile fortgeschrittene regionalisierte Praxis des Religionsunterrichts in Deutschland vor, der zum einen Flexibilität gewährleisten und zum anderen Qualität sichern soll. Die Empfehlungen zur erweiterten Kooperation sollen situationsadäquate Lösungen ermöglichen, die eine „Einrichtung gemischt-konfessioneller Lerngruppen über mehrere Schuljahre“ (25) hinweg gestatten, aber auch die parallele Weiterführung des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts in konfessionell homogenen Lerngruppen garantieren.

In Bezug auf Erfahrungen hinsichtlich gemischt-konfessioneller Lerngruppen, die in den Bundesländern Baden-Württemberg, Niedersachsen und im Kreis Lippe (Nordrhein-Westfalen) in vertraglich geregelten Unterrichtsvarianten gesammelt wurden, verweisen die Bischöfe darauf, dass die erweiterte Kooperation gelingen kann. Um dies zu gewährleisten, nehmen sie ihre jeweiligen Diözesen selbst wie auch die Landeskirchen in die Pflicht, indem sie einen personalen und finanziellen Unterstützungsbedarf diagnostizieren (vgl. 22).

Im Horizont der oben benannten Zielperspektiven erweiterter Kooperation lassen sich aus dem Bischofsschreiben folgende Aspekte herausarbeiten, die es unter Beachtung der theologischen Grundlagen (vgl. 26–30) in regionaler Hinsicht zu berücksichtigen und zu entfalten gilt: Zentral sind organisatorisch-rechtliche Absprachen mit allen maßgeblich Beteiligten, insbesondere seitens der Kirchen, der staatlichen Schulbehörden, der Lehrkräfte, der Eltern und der Schüler/-innen. Den Diözesen und Landeskirchen wird empfohlen, Vereinbarungen zur Wahrung ihrer kirchlichen Rechte zu schließen (vgl. 36). Lehr- und Bildungspläne für evangelischen und katholischen Religionsunterricht gelte es so zu konzipieren, dass die erweiterte Kooperation möglich ist. Kirchliche Schulabteilungen sollten die Entwicklung abgestimmter Curricula unterstützen. Religionslehrer/-innen sind die entscheidende Größe für das Gelingen eines erweitert-kooperativen Religionsunterrichts. Sie benötigen entsprechende Aus- und Fortbildungsangebote sowie den Austausch mit Lehrkräften der anderen Konfession, um „konfessionsbewusst und differenzsensibel“ (33) zu unterrichten und so den Schülerinnen und Schülern einen konfessionellen Standpunkt anzubieten. Überdies sollen ihnen ökumenisch getragene spirituelle Erfahrungen ermöglicht, aber auch Unterrichtsmaterialien für die erweiterte Kooperation zur Verfügung gestellt werden.

In religionsdidaktischer Hinsicht legt das Bischofswort mehrere Leitlinien aus, die es zu profilieren gilt: Die „dialogische Erschließung“ (12) des christlichen Glaubens im Austausch mit Schülerwelten, mit anderen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen und mit Erkenntnissen verschiedener Wissenschaften soll auch die erweiterte Kooperation prägen. Das „Prinzip der Perspektivenverschränkung“, eine „konfessionelle Binnendifferenzierung“ oder „zielfifferentes Unterrichten“ können für die Thematisierung konfessionsbezogener Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Orientierung an der „Hierarchie der Wahrheiten“ leitend sein – nicht zuletzt, um die konfessionelle Minderheit in der Klasse angemessen zu berücksichtigen. (32) Insbesondere auch die Teilnahme von anderskonfessionellen Lernenden oder solchen, die keiner Religionsgemeinschaft angehören, gilt es – so die Bischöfe – religionsdidaktisch zu bedenken und rechtlich so zu regeln, dass sie „mit allen Rechten und Pflichten am Religionsunterricht“ (37) partizipieren können.

2. *Bekannte Idee mit neuen Rahmungen – Einordnungen*

Mit ihrer Erklärung zur „Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“ führen die katholischen Bischöfe die Reihe der seit dem Würzburger Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“⁴ veröffentlichten Stellungnahmen zu diesem Unterrichtsfach fort. An der diesbezüglichen Grundidee nehmen sie im Vergleich zu den Vorgängerdokumenten kaum Veränderungen vor. Ihre Empfehlungen

zur Entwicklung regionenadäquater Formen einer erweiterten Kooperation jedoch beinhalten Profilierungen von bereits Angedachtem.

2.1 **Bekräftigungen**

Das (Aufgaben-)Profil des katholischen Religionsunterrichts wird weiterhin in den Worten des 2005 veröffentlichten Bischofsschreibens „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ definiert und konfessionell artikuliert: Er soll Grundwissen über den christlichen Glauben in konfessioneller Entfaltung und über andere Religionen zur Verfügung stellen, Formen gelebten Glaubens erschließbar machen und die Lernenden in ihrer religiösen Dialog- und Urteilsfähigkeit fördern (vgl. 11, 13, 31).⁵

Religionsunterricht ist „der Gesinnung nach [...] ökumenisch“⁶. Diese bereits im Synodenbeschluss grundlegende und im Bischofswort „Die bildende Kraft“ eingehender thematisierte Offenheit auf andere Konfessionen hin wird 20 Jahre nach der Veröffentlichung des letztgenannten Dokumentes mit gleichen Argumentationen aufrechterhalten. Die Schüler/-innen sollen nach wie vor in der Entwicklung einer „gesprächsfähigen Identität“ (10)⁷ unterstützt werden, wobei das Potenzial der Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht darin gesehen wird, ein vertieftes Bewusstsein für die potenzielle Lebensbedeutung einer Kirchengemeinschaft und von Konfessionalität zu ermöglichen (vgl. 31).

Auch die Ablehnung einer Konfessions- oder Religionskunde bekräftigt bestehende Argumentationen: Die vom Synodenbeschluss angeführte Standpunktgebundenheit und „(ohnehin

4 Der Religionsunterricht in der Schule [1974]. In: Bertsch, Ludwig/Boonen, Philipp/Homeyer, Josef u. a. (Hg.): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i. Br. – Basel – Wien 1976, 123–152.

5 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (= Die deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005, 18–30.

6 Der Religionsunterricht in der Schule [Anm. 4], 2.7.1. Vgl. auch Sekretariat der DBK 1996 [Anm. 3], 79.

7 Vgl. auch Sekretariat der DBK 1996 [Anm. 3], 49.

fragwürdige) Neutralität⁸ wird sowohl in den Bischofsschreiben von 1996 als auch 2005 und 2016 weitergeschrieben und im Rekurs auf das Bundesverfassungsgerichtsurteil vom 25.02.1987 legitimiert, das den grundgesetzlich garantierten Religionsunterricht in Abgrenzung zu einer überkonfessionellen, „relativierende[n] Religionskunde“⁹ definiert.

2.2 Fortschreibungen

Die größte Neuerung ist zweifelsohne das explizite Bekenntnis zur erweiterten Kooperation. Zwar haben auch die Vorgängerdokumente die Kooperation zwischen katholischem und evangelischem Religionsunterricht aus ökumenischen und schulorganisatorischen Gründen in den Blick genommen, jedoch jeweils in sehr zurückhaltender Weise: Bereits 1974 wird im Synodenbeschluss sowohl auf gelegentliche thematische und projektgebundene Kooperationen als auch auf „Modifikationen des Konfessionalitätsprinzips“¹⁰ in Modellversuchen, Sonderfällen und Ausnahmesituationen verwiesen. 1996 sprechen die Bischöfe von einem „begrenzten konfessionell-kooperativen Religionsunterricht unter Wahrung der konkreten kirchlichen Bindung“, um zu verhindern, dass die Öffnungsoptionen „administrativ und aus Gründen bloßer ‚Unterrichtsorganisation‘ [...] mißbraucht werden“.¹¹ Auch die 1998 mit der EKD geschlossene Vereinbarung „Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht“ führt primär Kooperationsmöglichkeiten an, die keine über Schuljahre hinweg angelegten gemischt-konfessionellen Lerngruppen vorsehen. Zwar werden letztgenannte Formen der Kooperationen

ins Spiel gebracht, wenn beispielsweise bundeslandspezifische Diasporasituationen, schulformabhängige Besonderheiten oder zeitlich „befristete Erprobungen – eventuell mit wissenschaftlicher Begleitung und Auswertung –“¹² vorliegen. Erst die infolge dieser Vereinbarung initiierten, mehrere Schuljahrgänge einbindenden Modellversuche in verschiedenen Bundesländern aber haben die Bischöfe für die positiven Grundzüge einer erweiterten Kooperation sowie für die Notwendigkeit diesbezüglicher Rahmenvorgaben sensibilisiert.

Insbesondere die religionspädagogischen Empfehlungen, die sowohl religionsunterrichtliche Ziel- und didaktische Grundoptionen als auch Anforderungen an eine adäquat qualifizierende Lehrerbildung entfalten, zeugen davon. Sie stellen im Bischofsschreiben des Jahres 2016 den Kern der Weiter- und Qualitätsentwicklung des kooperativen Religionsunterrichts dar.¹³

Mit ihren Empfehlungen für die erweiterte Kooperation haben die katholischen Bischöfe zugleich die sogenannte „Trias“ gelockert: In den Vorgängerdokumenten, insbesondere in „Die bildende Kraft“, wurde betont, dass „für die Identität des katholischen Religionsunterrichts die drei Bezugsgrößen Lehrer, Schüler und Lehrinhalt konstitutiv“ sind und nur „in Ausnahmefällen“ Lernende einer anderen Konfessionszugehörigkeit einen „Gaststatus“ bekommen

8 Der Religionsunterricht in der Schule [Anm. 4], 2.7.1; vgl. auch *Sekretariat der DBK* 1996 [Anm. 3], 18.

9 *Sekretariat der DBK* 1996 [Anm. 3], 68; ZkRU 35.

10 Der Religionsunterricht in der Schule [Anm. 4], 2.7.5.

11 *Sekretariat der DBK* 1996 [Anm. 3], 60.

12 *Die Deutsche Bischofskonferenz/Evangelische Kirche in Deutschland* (Hg.): *Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht*, Würzburg – Hannover 1998, 2f.

13 Vgl. die Einschätzungen zu den eher ausgeklammerten didaktischen Fragestellungen des Bischofswortes von 1996 bei *Feifel, Erich*: *Zukunftsweisendes Weggeleit? Kritische Würdigung der Erklärung „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“*. In: *KatBl* 122 (1997) 31–37, 34; *Schweitzer, Friedrich*: „Identität und Verständigung“ und „Bildende Kraft des Religionsunterrichts“. Zum Vergleich von EKD-Denkschrift und Bischofswort aus evangelischer Sicht. In: *rhs* 40 (1997) 223–231, 225f.

können, wenn das Unterrichtsprofil dadurch „nicht in Frage gestellt“ und „ein erdrückendes Übergewicht von konfessionsfremden Schülern“ vermieden wird.¹⁴ 2016 finden sich derartige Bedenken hinsichtlich der Schülerseite nicht mehr, insofern die Rede von erweiterter Kooperation gemischt-konfessionelle Lerngruppen voraussetzt und die voraussichtlich zunehmende Teilnahme von Lernenden ohne Religionszugehörigkeit gar als „erfreuliche Entwicklung“ (32) eingestuft wird. Mit dieser Justierung lässt sich ein Vorwurf neutralisieren, dem sich das Dokument aus dem Jahr 1996 berechtigtermaßen aussetzen musste: Wenn Lernende anderskonfessioneller Perspektiven weitgehend aus dem Religionsunterricht ausgeschlossen bleiben, dann sei die Rede von einer Perspektivenübernahme als „Tiefenstruktur von Allgemeinbildung“ oder didaktischem Grundprinzip nicht nachvollziehbar.¹⁵ Durch eine erweiterte Kooperation dagegen wird das formulierungstechnisch an gegenwärtige religionsdidaktische Entfaltungen angepasste „Prinzip der Perspektivenverschränkung“ (32) grundlegend ermöglicht.¹⁶

Mit der Stärkung der Entscheidungshoheit der regional zuständigen (Erz-)Diözesen, Landeskirchen und Schulbehörden bezüglich der Entwicklung von Modellen erweiterter Kooperation wird

eine ebenfalls schon 1974 vorgezeichnete und 1996 sowie 1998 erneut benannte Leitlinie ihrer Realisierung zugeführt. Die Bischöfe konkretisieren diese, indem sie mit den oben konturierten religionspädagogischen Empfehlungen und mit den rechtlichen Eckpunkten wichtige Referenzen benennen. Diese gilt es unter Beachtung theologischer Grundlagen seitens der Verantwortungsträger vor Ort in entsprechenden Vereinbarungen zu berücksichtigen und in organisatorischer Hinsicht zu präzisieren (vgl. 26–37).¹⁷

Ein interessantes Detail kommt im Hinweis auf die Befähigung zu einer „pluralitätsfähigen Identität“ (10) zum Tragen. Die Rede von „Pluralitätsfähigkeit“ findet sich so bisher nicht in katholisch-bischöflichen Äußerungen, stellt aber den prägenden Leitgedanken der 2014 veröffentlichten EKD-Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen“ dar. Leider greifen die deutschen Bischöfe diese Argumentation nicht weiter auf, insofern sie primär die erweiterte Kooperation im Blick haben. Mit letztgenannter aber stellen sie sich entschiedener als noch 1996 an die Seite der abermals zwei Jahre vorher veröffentlichten EKD-Stellungnahme. Die 2014 publizierte Denkschrift spricht sich in Weiterführung der Denkschrift „Identität und Verständigung“ (1994) ebenfalls für einen konfessionell gebundenen Religionsunterricht in „dialogische[r] Offenheit“¹⁸ aus und begründet

14 *Sekretariat der DBK* 1996 [Anm. 3], 78f., 70. Vgl. auch die weniger defensiv formulierte Trias-Idee in *Sekretariat der DBK* 2005 [Anm. 5], 23.

15 *Sekretariat der DBK* 1996 [Anm. 3], 29. Vgl. ebd., 62; *Sekretariat der DBK* 2005 [Anm. 5], 29. Prominent ist die entsprechende Kritik bei *Der Vorstand des Deutschen Katecheten-Vereins*: Zehn Anmerkungen. Zum Bischofswort vom 27.9.1996 „Die Bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts“. In: *KatBl* 122 (1997) 38–41, 41.

16 Zum Prinzip der Perspektivenverschränkung vgl. u. a. *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.

17 Vgl. *DBK/EKD* 1998 [Anm. 12], 2; *Sekretariat der DBK* 1996 [Anm. 3], 59; *Der Religionsunterricht in der Schule* [Anm. 4], 2.7.5.

18 *Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland* (Hg.): *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014*, 46. Vgl. auch *Dies.* (Hg.): *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994*, 59. Hier ist die Rede vom „Prinzip konfessioneller Bestimmtheit“ und vom „Prinzip dialogischer Kooperation“.

auf dieser Basis das Erfordernis konfessioneller Kooperation. Im Gegensatz zu den katholischen Bischöfen, die in der erweiterten Kooperation „eine Möglichkeit [sehen], die Entwicklung des konfessionellen Religionsunterrichts aktiv zu gestalten“ (38), insistiert der EKD-Rat auf dem Ausbau der Zusammenarbeit von evangelischem Religionsunterricht mit dem anderer christlicher Konfessionen durch „offizielle Vereinbarungen zur konfessionellen Kooperation“¹⁹ zwischen den christlichen Kirchen in allen Bundesländern.²⁰

3. *Wichtige Justierungen, bleibende Herausforderungen – Würdigung*

Die deutschen Bischöfe stellen mit ihren Empfehlungen einen Rahmen zur Ausgestaltung der erweiterten Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht vor – mehr nicht, aber auch nicht weniger. Sie veröffentlichen kein neues Profil dieses Unterrichtsfaches, sondern formatieren seine konfessionelle Grundanlage mittels einer entscheidenden Justierung hinsichtlich seiner Adressaten und der folglich erforderlichen inhaltlich-didaktischen Gestaltung. Dieses kirchlich-katholische Goutieren der Erteilung von Religionsunterricht in gemischt-konfessionellen Lerngruppen kommt zu einem Zeitpunkt, der keine Verzögerungen in dieser Hinsicht duldet: Zum einen haben die positiven Erträge verschiedener Modellversuche

evangelisch-katholischer Kooperation gezeigt, dass Sorgen bezüglich einer Preisgabe der konfessorischen Kompetenz der Lernenden unbegründet sind. Zum anderen erfordern religionsdemographische Entwicklungen und daraus resultierende unterrichtsorganisatorische Schwierigkeiten schon seit längerem Alternativen zu einem Religionsunterricht mit monokonfessionellen Lerngruppen. Die aktuelle Veröffentlichung stärkt seitens der Bischöfe bereits existierende Kooperationsmodelle und schafft neue Optionen, um die vielfältigen „Grauzonen“ religionsunterrichtlichen Wildwuchses schonend zu kultivieren. Dadurch kann dieses Unterrichtsfach aus manchen Angriffszonen manövriert und auf Zukunft hin ausgerichtet werden.

Wenngleich in den bischöflichen Ausführungen lediglich umrissen, so leisten insbesondere die didaktische Figur der Perspektivenverschränkung und die Öffnung der Trias auf Schülerseite Elementares zur Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts: Die sich voranschreitend pluralisierende Lebenswelt der Lernenden verlangt von diesen, sich im Austausch mit verschiedenen Perspektiven zu bilden und Leben zu gestalten. Eine erweiterte Kooperation besitzt in dieser Hinsicht personell begründetes Potenzial, insofern eine in unterschiedlichen Konfessionszugehörigkeiten manifestierte, differenzsensible Haltung eingeübt werden kann. Die profiliertere Integration dieser religionsdidaktisch häufig reflektierten Perspektive²¹ hätte dem Bischofswort weitere,

19 *Kirchenamt der EKD* 2014 [Anm. 8], 84. Auch an anderer Stelle zeigt sich die zurückhaltendere Argumentation der katholischen Bischöfe, wenn sie darauf hinweisen, dass „eine erweiterte Kooperation beider Fächer [...] auch nicht in allen Regionen und in allen Schulformen möglich oder sinnvoll sein“ (ZkRU 25) wird.

20 Sowohl in den Bischofsempfehlungen als auch in der EKD-Denkschrift werden orthodoxe Konfessionen zwar bedacht, sie stehen aber nicht im Fokus. Vgl. besonders ZkRU 9 (Fußnote 2), 36; *Kirchenamt der EKD* 2014 [Anm. 8], 82.

21 Vgl. hierzu u.a. *Englert, Rudolf*: Connection impossible? Wie konfessioneller Religionsunterricht Schüler/innen ins Gespräch mit Religion bringt. In: *Kennigott, Eva-Maria/Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten* (Hg.): *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich*, Stuttgart 2015, 19–30; *Gaspar, Christiane*: Umgang mit konfessioneller Differenz im Religionsunterricht. Eine Studie zur Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, Berlin 2016; *Simojoki, Henrik*: Ökumenische Differenzkompetenz. Plädoyer für eine didaktische Kultur konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht. In: *ZPT* 67

allgemeinbildungsbezogene Legitimation bieten können – gerade auch für die Argumentation gegenüber Stimmen, die den konfessionellen Religionsunterricht infrage stellen. In letztgenannter Hinsicht ließe sich auch die Öffnung dieses Unterrichtsfaches für Schüler/-innen pointieren, die anderen Konfessionen oder Religionen oder keiner Religionsgemeinschaft angehören: Wenn religiöse Bildung hilft, „die Welt zu ordnen und zu verstehen“²², dann leistet ein erweitert-kooperativer Religionsunterricht genau dazu einen entscheidenden Beitrag im Sinne einer zukunftsbedeutenden Bildungsoption für *alle* Lernenden.²³

Mit ihrem Verweis darauf, dass die theologischen Grundlagen für die evangelisch-katholische Kooperation nicht auf die Zusammenarbeit mit dem Unterricht anderer Religionsgemeinschaften übertragen werden können, gestehen die Bischöfe ein, dass sie mit ihren Empfehlungen nur eine der Hauptbaustellen hinsichtlich der Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts bearbeiten. Die als „wünschenswert“ be-

zeichnete Zusammenarbeit mit dem jüdischen oder islamischen Religionsunterricht wird lediglich kurz angerissen und auf einen Projekt- oder zeitlich beschränkten Status eingegrenzt (vgl. 30). In dieser Hinsicht gilt es jedoch zeitnah weitere Anstrengungen zu leisten; zum einen um den an einer Stelle im Bischofswort gelegten kleinen Keim der Pluralitätsbefähigung (vgl. 10) zum Wachsen zu bringen, zum anderen um der durch Migration und Flucht potenzierten religiösen Pluralisierung der Schülerschaft in Deutschland gerecht zu werden.

Ob der im Bischofsschreiben gepflegte, Situationsadäquatheit und Dezentralisierung signalisierende Empfehlungscharakter für die Entwicklung regionaler Modelle einer erweiterten Kooperation letztlich die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts garantieren kann, bleibt sicherlich abhängig davon, inwiefern alle (Erz-)Bistümer und Landeskirchen eine entsprechende Zusammenarbeit fördern, diese evaluieren und im Rahmen eines überdiözesanen sowie überlandeskirchlichen Austausches weiterentwickeln (vgl. 34, 38). Denn eine regionale ‚religionsunterrichtliche Kleinstaaterei‘ könnte auch das Gegenteil von Zukunftssicherung bewirken: Sollten irgendwann zu viele unterschiedliche Religionsunterrichtsmodelle in der Bundesrepublik vorliegen, könnte sich dieses Unterrichtsfach im schulischen Fächerkanon immer mehr in eine Sonderrolle manövrieren. Besonders dann, wenn Standardisierungen, die gegenwärtig in vielerlei Hinsicht bildungspolitisch gefordert werden, kaum möglich sind und für Außenstehende ein erkennbares Format des Religionsunterrichts nur noch schemenhaft identifizierbar ist.

Die im Bischofswort fokussierte Vermeidung einer „Marginalisierung des Religionsunterrichts im Schulleben“ (18) bleibt daher weiterhin ein wesentlicher Auftrag – auch für die wissenschaftliche Religionsdidaktik. Für letztere bedeuten die Bischofsempfehlungen eine Bestärkung ihrer geleisteten und gegenwärtigen Forschun-

(2015) 68–78; Schambeck, Mirjam: Der Religionsunterricht als Lernort religiöser Differenz in einer plural gewordenen Gesellschaft. In: RpB 74/2016, 93–104.

- 22 Ziebertz, Hans-Georg: Umgang mit Normativität. Das „Andere“ und das „Mehr“ des Religionsunterrichts. In: Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich u.a. (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff (= RPG 17), Freiburg i.Br.–Basel–Wien 2012, 193–212, 204.
- 23 Zum Plädoyer für eine Öffnung des katholischen Religionsunterrichts für Konfessionslose vgl. Kropač, Ulrich: Religiöses Lernen im Zeichen von Entkonfessionalisierung. Zukunftsperspektiven konfessionellen Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule. In: RpB 70/2013, 79–90. Und vgl. Domsgen, Michael: Konfessionslosigkeit als religionspädagogische Herausforderung. Überlegungen am Beispiel des schulischen Religionsunterrichts in Ostdeutschland. In: Rose, Miriam/Wermke, Michael: Konfessionslosigkeit heute. Zwischen Religiosität und Säkularität, Leipzig 2014, 275–287; Käbisch, David: Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung, Tübingen 2014.

gen zum Religionsunterricht. Vieles von dem, was die Bischöfe artikulieren, resultiert daraus und ermutigt zur Weiterarbeit; unter anderem zu religionsdidaktischer Begleitforschung bezüglich der regional entwickelten Modelle erweiterter Kooperation, zur erweitert-konfessionellen Profilierung der Lehrerbildung oder auch zur Entfaltung einer Didaktik erweiterter Kooperation.²⁴ Bei den vorliegenden Erkundungen dazu,

inwiefern die erweiterte Kooperation ein zukunfts befähigendes Format für den Religionsunterricht darstellt, fällt abschließend ein kleines *noch* ins Auge: Aufgrund von ekklesiologischen Differenzen sei – so die Bischöfe – „ein von beiden Kirchen gemeinsam verantworteter christlicher Religionsunterricht [...] noch nicht möglich“ (28). Wer weiß, was die ökumenische Zukunft bringt ...

*Dr. Konstantin Lindner
Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Katholische Theologie an der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, An der Universität 2, 96047 Bamberg*

24 Dass sie dies als ihre Aufgabe begreifen, haben über 170 wissenschaftlich arbeitende Religionspädagoginnen und Religionspädagogen mit der Unterzeichnung eines im Dezember 2016 veröffentlichten Positionspapiers artikuliert. Vgl. Positionspapier: Damit der Religionsunterricht in Deutschland zukunftsfähig bleibt. In: *KatBl* 142 (2017) 67–69, 68. Vgl. auch *Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik* u. a. (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg i. Br. 2017. Zum didaktischen Aspekt vgl. *Lindner, Konstantin*: Überlegungen zur Didaktik eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. In: *Woppowa, Jan/Isik, Tuba/Kammeyer, Katharina* u. a. (Hg.): *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege (= Religionspädagogik innovativ 20)*, Stuttgart 2017.

Dialogischer Religionsunterricht für alle

Kontext, Konzeption und Perspektiven

Thorsten Knauth

Mit einer anschwellenden Diskussion über Organisationsformen des Religionsunterrichts¹ wird derzeit in der Religionspädagogik auf die nachhaltigen Veränderungen in Schule und Religionsunterricht reagiert.

Neu an der Diskussion gegenüber Debatten früherer Jahre ist, dass das Nachdenken über Alternativen zum konfessionellen Religionsunterricht mit konkreten Vorschlägen und Vorhaben zu Veränderungen in der Praxis von Lehrer/-innen-Bildung und Religionsunterricht verbunden wird und auch – geographisch und positionell – Regionen erreicht, in denen konfessioneller Religionsunterricht vor nicht allzu langer Zeit als unumstritten und unumstößlich galt.² Endlich! – möchte man sagen,

denn die meisten Vorschläge – vom konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (kokoRU) bis zum Fächergruppenmodell – befinden sich spätestens seit Anfang der 1990er-Jahre auf dem religionspädagogischen Tableau.³

Für diejenigen, die – wie der Verfasser dieses Beitrages – in Hamburg durch die Entwicklung eines alternativen Weges für den Religionsunterricht an der Debatte dieser Jahre mitbeteiligt waren, mutet es wie eine Ironie der religionspädagogischen Geschichte an, dass man sich erst jetzt verstärkt für den „Religionsunterricht für alle“ (RUfa) bzw. „Dialogischen Religionsunterricht“ (DRU) zu interessieren beginnt, der sich seit mehr als 20 Jahren in Hamburg bewährt hat. Denn das Interesse richtet sich zu einem Zeitpunkt auf den sogenannten Hamburger Weg, da es Tendenzen gibt, den bisherigen dialogischen Ansatz des RUfa auf didaktische Vorgehensweisen eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zuzuführen.

- 1 Vgl. u.a. Schröder, Bernd (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014; Kenngott, Eva-Maria/Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (Hg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015. Vgl. auch ZPT 65 (2013): „Der Religionsunterricht und seine Alternativen auf dem Prüfstand“.
- 2 Offenbar richtet sich das Reforminteresse v.a. auf eine stärkere Zusammenarbeit zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht. Vgl. dazu z.B. das Positionspapier (2016), das von 163 Kolleginnen und Kollegen aus der akademischen Religionspädagogik unterzeichnet wurde: „Damit der Religionsunterricht zukunftsfähig bleibt. Kon-

fessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht“.

- 3 Vgl. z.B. die Modelle, die im sog. Braunschweiger Ratschlag als Alternativen zum konfessionellen RU genannt werden. Vgl. Hahn, Matthias / Linke, Michael / Noormann, Harry: Welchen Religionsunterricht braucht die öffentliche Schule? Braunschweiger Ratschlag – Plädoyer für die programmatische Öffnung des RU im Westen. In: Religion heute 6 (1991) 88–93.

Hintergrund dieser Veränderungstendenzen sind neue rechtliche wie auch organisatorische Rahmenbedingungen in Hamburg, die nach Abschluss von Staatsverträgen mit muslimischen Verbänden, der alevitischen Gemeinschaft und der jüdischen Gemeinde zu einem Religionsunterricht in gleichberechtigter Verantwortung mehrerer Religionsgemeinschaften führen sollen. Inwiefern die langjährigen positiven Erfahrungen mit dem DRU auch für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle genutzt werden, ist derzeit eine offene Frage.

Thesen

- Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle (RUfa) ist eine kontextbezogene Antwort auf die Notwendigkeit einer dialogischen religiösen Bildung in der Schule. Auf der Basis seiner grundgesetzlichen Verankerung in Art. 7,3 bietet er einen konzeptionell begründeten, curricular konkretisierten und empirisch erforschten Weg, den Religionsunterricht auf eine religiös, kulturell und weltanschaulich plurale Schülerschaft zu öffnen und ihn als Ort eines dialogischen, interreligiösen Lernens auszugestalten.
- Der RUfa stärkt durch seine Akzentuierung eines konfessorischen und dialogischen Lernens die Fähigkeit der Schüler/-innen, selbstgewiss, anerkennend und kundig mit religiöser, kultureller, weltanschaulicher und sozialer Vielfalt in Schule und Gesellschaft umzugehen. Das Potenzial seines schülerorientierten didaktischen Ansatzes liegt in einer subjektnahen, mehrperspektivischen und aneignungsorientierten religiösen Bildung, die in religiösen Traditionen und in der Erfahrung von Gemeinschaft ihren Haftpunkt hat, aber zuvörderst auf die Identität und Individualität der Lernenden bezogen ist.
- Der Ansatz des RUfa bei einem gemeinsamen konfessorisch-dialogischen Lernen der

Subjekte bietet ein großes Potenzial und einen entscheidenden Vorteil gegenüber konfessionell-kooperativem Religionsunterricht. Dieses Potenzial droht die Neukonzeption des RUfa zu verspielen, wenn sie auf der Basis von konfessioneller Differenzierung auf konfessionell-positionsbezogene Lernphasen setzt.

THESE 1:

Dialogischer Religionsunterricht als Beispiel kontextueller Religionspädagogik in der Pluralität

Der RUfa entwickelt sich Anfang der 1990er-Jahre in Hamburg als Resultat einer intensiven Kooperation zwischen verschiedenen Akteuren der Nordelbischen-Lutherischen Kirche Hamburgs, Hamburger Religionsgemeinschaften, Theologie und Religionspädagogik der Universität Hamburg, dem Religionslehrerverband und anderen Akteuren des interreligiösen Dialogs.⁴ Die konzeptionelle Profilierung des Religionsunterrichts als dialogischer und interreligiöser Lernort hat ihre Voraussetzungen in Entwicklungen, die bis in die 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts zurückreichen und mit kontextuellen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts in Hamburg zusammenhängen: Seit Ende des Zweiten Weltkrieges hatte die Katholische Kirche in Hamburg auf die Ausrichtung eines eigenen (konfessionellen) Religionsunterrichts verzichtet. Da die jüdische Gemeinde in Hamburg einen eigenen Religionsunterricht in den Räumen der Synagoge anbot und andere Religionsgemeinschaften vom Recht eines Religionsunterrichts nach Artikel 7, Absatz 3 des Grundgesetzes keinen Gebrauch machten, war der evangelische Religionsunterricht das einzige religionsbezogene Schulfach an den öffentlichen Hamburger Schulen. Er wurde damit

4 Vgl. *Doedens, Folkert/Weiße, Wolfram* (Hg.): *Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik*, Münster – New York u. a. 1997.

faktisch zu einem Religionsunterricht für alle Schüler/-innen.

Seine organisatorische Singularität in der Schule wurde spätestens in den 1970er-Jahren religionspädagogisch relevant, als angesichts von Arbeitsmigration und gleichzeitigen Säkularisierungsprozessen das Bewusstsein weltanschaulicher und – in anfanghafter Thematisierung – religiöser Pluralität der Schülerschaft zu wachsen begann. In dieser Zeit entstand – auch unter dem Einfluss problemorientierter Konzept- und Materialentwicklung – das Selbstverständnis eines offenen, schülerorientierten Faches, das religiöses Lernen im weiten Horizont der Sinnfrage in seinen auf individuelle, soziale und gesellschaftliche Dimensionen ausgerichteten Perspektiven begreift.⁵

Zum Ort interreligiösen Lernens und damit zu einem Dialogischen Religionsunterricht (DRU) entwickelte sich das Fach Anfang der 90er-Jahre des 20. Jahrhunderts, als im Zusammenhang mit der deutschen Wiedervereinigung, aber auch im Zuge der öffentlichen Diskussion über eine multikulturelle Gesellschaft und einer stärker wahrnehmbaren religiösen und kulturellen Pluralisierung an den Schulen kontrovers über die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule diskutiert wurde. Die als sogenanntes Identitäts-Relevanz-Dilemma beschriebene Situation des konfessionellen Religionsunterrichts in vielen Bundesländern wurde in Hamburg zum Anlass genommen, den Religionsunterricht im Blick auf interkulturelles Lernen – wie es zunächst noch hieß –, ab 1995 dann auf dialogisches Lernen auszubauen. Neben der Situation an den Schulen bildete auch die religiöse

Vielfalt in der Stadt einen wichtigen Hintergrund. Das von der Hamburger Arbeitsstelle *Kirche und Stadt* herausgegebene Lexikon der Religionsgemeinschaften zählte 109 Religionsgemeinschaften in Hamburg. Diese Zahl galt schon bald als Beleg für die unbestreitbare Tatsache religiöser Pluralität und diente als Argument für die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen religiösen Positionen und Traditionen im schulischen Religionsunterricht.⁶

Eine wichtige Rolle spielte die Nordelbische-Lutherische Kirche (NEK) (vor allem ihr Pädagogisch-Theologisches Institut) und ihre Interpretation einer inhaltlichen Verantwortung für den Religionsunterricht, wie sie in Art. 7,3 des Grundgesetzes festgelegt ist. In einer wegweisenden programmatischen Stellungnahme⁷ wies die Nordelbische Kirche einem interreligiös geöffneten und dialogisch verfassten Religionsunterricht einen wichtigen Ort innerhalb eines Gesamtkonzeptes von Bildung in einer „Schule für alle“ zu. Wichtig an dieser Stellungnahme war u. a. die Auffassung, schulische Bildung als Bringschuld gegenüber Heranwachsenden zu verstehen, um sie in einer radikal sich verändernden Welt zu handlungs-, verantwortungs- und solidaritätsfähigen Menschen zu bilden. In dieser Ausrichtung hätten gerade religiöse Bildung und der Religionsunterricht eine hervorgehobene Aufgabe. Sie bestehe darin, in den religiösen und weltanschaulichen Traditionen die Potenziale für ein Leben in Würde und Gerechtigkeit und solidarischer Gemeinschaft zu heben und in das Gespräch über das einzubringen, was individuelles und gesellschaftliches Leben tragen kann. In Absetzung von einem auf profilierte Kirchenmitgliedschaft orientierenden Verständnis von Konfessionalität beschreibt die NEK ihren Ansatz als

5 Vgl. die Formulierungen, die als sog. Präambel seit den 1970er-Jahren allen Lehrplänen des Hamburger Religionsunterrichts voranstellen, seit Ende der 1990er-Jahre mit einer Ergänzung zum interreligiösen Lernen, siehe z.B. Lehrplan für die Primarstufe in: *Doedens / Weiße* 1997 [Anm. 4], 23–34.

6 Vgl. ebd., 60.

7 Vgl. ebd., 11–22.

,konfessorisch⁸: Bekenntnisse seien immer im Spiel, wo engagiert nach Wahrheit und verlässlichen Orientierungen gefragt und darum gelungen werde.

Vor dem Hintergrund dieser Positionsbestimmung sprach sich die Kirchenleitung der NEK in der Folgezeit immer wieder für den DRU aus; sie unterstützte das Pädagogisch-Theologische Institut auch darin, das durch Art. 7, Abs. 3 Grundgesetz gegebene Recht der Religionsgemeinschaften zur inhaltlichen Verantwortung und Bestimmung der Grundsätze des Religionsunterrichts im Sinne einer Einladung an andere Religionsgemeinschaften zu verstehen, die inhaltliche Verantwortung für den Religionsunterricht zu teilen.

Die Entscheidung zur geteilten inhaltlichen Verantwortung schuf den Raum, aus dem der regelmäßig tagende Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht (GIR) hervorging, an dem ab 1995 Vertreter/-innen wichtiger Religionsgemeinschaften (wie z.B. den in der Schura organisierten islamischen Gemeinschaften, den alevitischen Gemeinden, den jüdischen und buddhistischen Gemeinden, aber auch Vertreter/-innen des PTI und der Universität) mitwirkten. Der GIR übernahm eine beratende und gestaltende Funktion in inhaltlichen und konzeptionellen Fragen des Hamburger Religionsunterrichts: Er prüfte Lehrpläne, trug zur Materialentwicklung bei und spielte eine aktive Rolle bei öffentlichen Einlassungen zum Religionsunterricht.⁹

Eine maßgebliche Rolle bei der Etablierung und Entwicklung des DRU spielten auch Theologie und Religionspädagogik der Universität Hamburg. Grundlegende Erfahrungen interreligiöser Zusammenarbeit wurden in den Dialog-

Seminaren am ökumenewissenschaftlichen Institut des theologischen Fachbereiches gesammelt. Der Arbeitsbereich Religionspädagogik begleitete in empirischen Forschungsprojekten die Praxis des DRU, entwickelte einen konzeptionellen Rahmen,¹⁰ kooperierte in der Lehrplanarbeit und Materialentwicklung mit PTI und GIR und führte regelmäßig Tagungen durch, die sich erziehungswissenschaftlichen und religionspädagogischen Grundfragen Interkultureller Bildung,¹¹ curricularen Fragen einer Bildung für Religionslehrer/-innen für den DRU¹² sowie theologischen Grundsatzfragen widmeten¹³ und auf diese Weise zu wichtigen Meilensteinen der Weiterentwicklung des DRU wurden.

Sehr dynamisch entwickelte sich der DRU in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Erste, im Zeichen von Interreligiosität und Mehrperspektivität stehende Lehrpläne, die auch vom Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht verabschiedet wurden, traten in Kraft.¹⁴ Auch die Material- und Konzeptionsentwicklung wurde in Zusammenarbeit mit Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Religionsgemein-

8 Vgl. ebd., 19

9 Vgl. ebd. und *Weiß, Wolfram* (Hg.): *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas*, Münster – New York u.a. 2008, 234–236.

10 *Weiß, Wolfram* (Hg.): *Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik*, Münster – New York 21999; *Knauth, Thorsten / Weiß, Wolfram*: *Konzeptioneller Rahmen für gegenwärtigen Religionsunterricht. Religionspädagogische Grundüberlegungen*. In: *Knauth, Thorsten / Leutner-Ramme, Sibylla / Weiß, Wolfram*: *Religionsunterricht aus Schülerperspektive*, Münster – New York u.a. 2000, 165–202.

11 *Lohmann, Ingrid / Weiß, Wolfram* (Hg.): *Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung*, Münster – New York 1994.

12 *Weiß, Wolfram / Doedens, Folkert* (Hg.): *Religiöses Lernen in einer pluralen Welt. Religionspädagogische Ansätze in Hamburg*. Novemberakademie 1999, Münster 2000.

13 *Weiß, Wolfram* (Hg.): *Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*, Münster 2002.

14 Vgl. *Doedens / Weiß* 1997 [Anm.4], 23–34.

schaften intensiv betrieben. Seit 2013 werden in einem groß angelegten Projekt Materialien für das dialogisch-interreligiöse Lernen herausgegeben, die Themen der Lehrpläne aufnehmen und von den für die Didaktik dialogischen Religionsunterrichts konstitutiven Prinzipien von Schüler-, Traditions-, Dialog- und Problemorientierung getragen sind.¹⁵

Exkurs: Zur Rolle der Katholischen Kirche

Die Katholische Kirche hat ihr religionsunterrichtliches Angebot bislang überwiegend auf ihre eigenen Schulen beschränkt und erst seit Unterzeichnung eines Vertrags zwischen dem Heiligen Stuhl und der Freien Hansestadt Hamburg im Jahr 2005 für einige wenige staatliche Schulen Katholischen Religionsunterricht angeboten. Die Beziehungen zu den verantwortlichen Institutionen und Akteuren des RUfa waren nicht zuletzt wegen einer klaren Präferenz für den katholischen konfessionellen Religionsunterricht von einer freundlichen Distanz bestimmt. Als Ausdruck eines sich verstärkenden Engagements der Katholischen Kirche für den Religionsunterricht wurde im Mai 2010 ein Vertrag über die Einrichtung einer Professur für Katholische Theologie an der Universität Hamburg unterzeichnet. Die Professur wurde im Jahr 2014 mit Prof. Dr. Christine Büchner besetzt, die zusammen mit einem Mitarbeiter für den fachwissenschaftlichen Teil der Katholischen Religionslehrer/-innen-Bildung zuständig ist. Die Fachdidaktik wird von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin übernommen, die – wie es in Hamburg üblich ist – in der Erziehungs-

wissenschaft im Arbeitsbereich Religionspädagogik loziert ist.

Seit Anfang des Jahres 2017 ist im Erzbistum Hamburg eine neue Abteilung Schule und Hochschule entstanden, die u.a. trägerschaftliche Aufgaben für die katholischen Schulen in Hamburg übernimmt und auch ein eigenes Fachreferat Religionspädagogik hat. Zwar präferiert die Katholische Kirche erklärtermaßen weiterhin den konfessionellen katholisch erteilten Religionsunterricht, versteht aber auch, dass der über viele Jahre entwickelte Hamburger Weg des RUfa eine mögliche Antwort auf die religiöse und kulturelle Vielfalt in Hamburgs Schulen sein kann. Die neue Abteilung und ihr Leiter Dr. Christoph Haep verfolgen daher aufmerksam die neue Entwicklung im Hinblick auf den RUfa und suchen das offene Gespräch mit Akteuren, Fachvertretern und Fachkundigen. Sie verdeutlichen in den Gesprächen, dass sie sich neuen Ideen und Konzepten nicht verschließen möchten, die im Hamburger Religionsunterricht eine Begegnung mit unterschiedlichen Religionsgemeinschaften ermöglichen können. Betont wird aber auch, dass für das weitere Vorgehen der Katholischen Kirche in Bezug auf die Entwicklung des Religionsunterrichts in Hamburg die Frage wichtig ist, wie mit ‚Konfessionalität‘ umgegangen wird. Nach vielen Jahren einer freundlich schweigenden Beziehungslosigkeit beim Thema Religionsunterricht kann diese jüngste Entwicklung als sehr erfreulich bezeichnet werden. Man darf gespannt sein, zu welchen Ergebnissen sie im Blick auf den RUfa führen wird.

Insgesamt zeigt sich, dass in Hamburg ein Ansatz entwickelt wurde, der sowohl auf religiöse und kulturelle Veränderungen in Schule und Gesellschaft als auch auf die besonderen Bedingungen der Großstadt Hamburg reagiert – der Hamburger Weg kann daher mit Fug und Recht als eines der seltenen Beispiele von kontextorientiertem Religionsunterricht bezeichnet werden.

15 Vgl. Interreligiös-dialogisches Lernen. Unterrichtsmaterialien für Grundschule und Sekundarstufe I, hg. von der Akademie der Weltreligionen der Universität Hamburg, dem Pädagogisch-Theologischen Institut der Nordkirche (PTI) und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg.

THESE 2:

„Religionsunterricht für alle“ als Beispiel konfessorischen dialogischen Lernens

Konzeptionelle Merkmale des DRUs wurden in der Reflexion empirisch rekonstruierter Praxis sowie in der Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen, theologischen und sozialwissenschaftlichen Bezugstheorien entwickelt.¹⁶

Konzeptionell geht es dem DRU um die theologische und pädagogische, also religionspädagogische Begründung für eine Praxis im Religionsunterricht, in der Schüler/-innen unterschiedlicher weltanschaulicher, religiöser und kultureller Hintergründe im gemeinsamen Austausch von Perspektiven voneinander lernen können. Ausdrücklich sind in diesen gemeinsamen Lernprozess auch Schüler/-innen eingeschlossen, die sich als areligiös verstehen oder sich mit keiner Religion verbunden fühlen. Der Ansatz eines dialogischen Lernens geht demnach über Zielsetzungen interreligiösen Lernens hinaus, dem es auf den Austausch mit Blick auf institutionalisierte Religionen oder religiöse Traditionen ankommt.¹⁷ Dialog meint daher eine elementare intersubjektive Begegnung, die von Anerkennung und der Offenheit für andere Perspektiven bestimmt ist. Das dem DRU zugrunde gelegte Verständnis von Dialog betont das interpersonale Element, in dem keine Voraussetzungen des Wissens und der Erfahrung gelten müssen, um in den intersubjektiven Austausch zu gelangen.

Von daher wird deutlich, dass es sich bei dem Anliegen des DRUs, den Religionsunterricht für religiöse Mehrperspektivität und eine religiös heterogene Schülerschaft zu öffnen, nicht um eine Variante der wertungsfreien Vermittlung religionskundlichen Wissens handelt. Der didaktische Ansatz des DRUs ist schülerorientiert und initiiert religiöse Lernprozesse aneignungsbezogen aus der Sicht der lernenden Subjekte. Die „religiöse Ansprechbarkeit“¹⁸ von Lernenden ist der hermeneutische Ausgangspunkt für das dialogische Lernen im Religionsunterricht.

Gemeint ist damit eine spezifische Frage-Hinsicht, durch die Lerngegenstände (Themen, Fragen, Probleme) kognitiv und affektiv in das individuelle Relevanzsystem von Lernenden ‚eintreten‘ bzw. existenzialhermeneutisch gesprochen: berühren, ergreifen, ansprechen, unbedingt angehen können. Idealtypisch zielt die Form der Erschließung auf eine „Dimension der Tiefe“¹⁹ von Erfahrung, für die Sprache zu finden und ein Gespräch zu eröffnen im Unterricht die Aufgabe ist. Die Frage nach dem, was innerlich ergreift oder berührt, kann damit als Grundfrage eines dialogischen und problemorientierten Religionsunterrichts gelten. Eine Grundfrage ist sie auch deshalb, weil sie gleichsam gegenstandsoffen ist, also im Blick auf jedes Thema und jeden Gegenstandsbereich gestellt werden kann. Eine Grundfrage ist sie auch, weil sie sehr eindringlich und bestimmt das in das Zentrum des Religionsunterrichts rückt, was auch für Schüler/-innen in die verschiedenen Horizonte ihrer Vergewisserung über das, was ergreift, angeht und tragfähig ist, eingetragen werden kann. Der oben zitierte Begriff der ‚religiösen

16 Knauth, Thorsten: Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung, Münster – New York u.a. 1996.

17 Vgl. Leimgruber, Stephan: Interreligiöses Lernen, München 2007; Schweitzer, Friedrich: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014.

18 Gloy, Horst: Die religiöse Ansprechbarkeit Jugendlicher als didaktisches Problem dargestellt am Beispiel des Religionsunterrichts an der Berufsschule, Hamburg 1969.

19 Tillich, Paul: Die verlorene Dimension – Not und Hoffnung unserer Zeit, Hamburg 1962, 8.

Ansprechbarkeit' begründet einen schüler- und dialogorientierten Unterricht und setzt eine aneignungsbezogene Didaktik voraus.

Religiöses Lernen wird als Suchbewegung verstanden, die im Spannungsfeld zwischen gefundenen Gewissheiten und offenen Fragen stattfindet, auf die sich Positionen, Bekenntnisse, aber auch offene Fragen religiöser Traditionen beziehen lassen. Der DRU konzipiert Konfessionalität daher auch nicht als normativ einheitliche und quasi objektive Größe, sondern setzt den Bekenntnisbezug als subjektives Moment angeeigneten religionsbezogenen Denkens, Glaubens und Urteilens auf der Seite der Lernenden an. Für den DRU gilt demnach die Pluralität subjektiver Bekenntnisse von Lernenden – ein konfessorisches Prinzip – als konstitutive Ausgangsbedingung und Ziel dialogischen Lernens.

Das Dialogverständnis, das seinen Ausgang von elementaren intersubjektiven Prozessen nimmt, erstreckt sich auch auf die gesellschaftliche Dimension. Seine gelingende Gestalt eines anerkennenden und lernenden intersubjektiven Austausches ist Vorgriff auf gesellschaftliche Verhältnisse einer dialogischen Demokratie,²⁰ die von Anerkennung und dem Bemühen um Gerechtigkeit getragen ist. Diese Perspektive ist als Horizont dem konzeptionellen Selbstverständnis des DRUs eingezeichnet.

Theologisch ist DRU den Merkmalen einer dialogischen Theologie verpflichtet, die programmatisch im Dialogprogramm des Ökumenischen Rates der Kirchen²¹ grundgelegt und in weiteren Arbeiten ausformuliert wurde. Eine maßgebliche Rolle spielte in dieser Phase

der ökumenische Theologe Hans Jochen Margull.²² In dieser Tradition ist dialogische Theologie verbunden mit der Aufgabe jedweden Absolutheitsanspruches, mit der unbedingten Anerkennung des Anderen, die mit Schweigen und Zuhörenkönnen sowie christlicher Selbstzurücknahme beginnt und die Bereitschaft zur eigenen Verwundbarkeit als theologischer Grundhaltung einschließt.

Vor diesem Hintergrund verbindet sich dialogische Theologie mit einem Habitus der Bescheidenheit und Zurückhaltung in der Wahrheitsfrage. Dialogische Theologie kann gleichsam auf der Ebene konfessorischer Rede perspektivisch zum Ausdruck gebrachte Gewissheiten unbedingt anerkennen und – dies im Unterschied zu religionsphilosophischen Spekulationen über eine Wahrheit hinter den Wahrheiten – die Wahrheitsfrage dennoch als offen erachten. In der Tradition dieses theologischen Denkens gilt es gegenwärtig, aktuelle Entwürfe einer interreligiösen bzw. interkulturellen Theologie einzubeziehen. Die Aufgabe besteht insgesamt darin, die Motive und Elemente einer dialogischen Theologie aus dem Vollzug und der Reflexion interreligiöser Dialoge zu entwickeln. Die Voraussetzungen für die Entwicklung einer solchen dialogischen Theologie sind mit der Etablierung einer Akademie der Weltreligionen und darauf bezogener dialogorientierter Studiengänge sowie intensiver Grundlagenforschung sehr günstig.²³

20 Vgl. *Knauth / Weiße* 2000 [Anm. 10], 177f.

21 *Becker, Ulrich*: Das Dialog-Programm des Ökumenischen Rates der Kirchen – Wegweiser für einen dialogischen Religionsunterricht? In: *Lohmann / Weiße* 1994 [Anm. 11], 257–264.

22 Vgl. *Weiße, Wolfram*: Ökumenische Theologie und interreligiöse Dialogerfahrungen. Anstöße für die Religionspädagogik. In: *Ders.* 1999 [Anm. 10], 181–202.

23 Vgl. u. a. *Amirpur, Katajun / Knauth, Thorsten / Roloff, Carola* u. a. (Hg.): Perspektiven dialogischer Theologie. Offenheit in den Religionen und eine Hermeneutik interreligiöser Dialogs, Münster–New York u. a. 2016.

THESE 3:

Der RUfa droht bei seiner konzeptionellen Neuausrichtung nach den Staatsverträgen, Potenziale gemeinsamen dialogischen Lernens zu verspielen

Bisher bietet der RUfa ein dialogisches und schülerorientiertes Setting, für das es v.a. auf Differenzierungen zwischen religionsbezogenen Positionen aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern ankommt. Die Vielfalt von religionsbezogenen Perspektiven wird über ein personales Prinzip und ein entsprechendes Begegnungslernen abgesichert, das personale Repräsentation und authentische Erschließung der Religionen gewährleisten kann: Dennoch unterrichten im ‚Religionsunterricht für alle‘ bislang hauptverantwortlich nur evangelische Lehrkräfte, auch wenn nach einem Rechtsgutachten im Unterricht Lehrer/-innen anderer Konfessionen und Religionen hinzugezogen werden können und dies zum Beispiel in „Klassen mit hohem islamischen Schüleranteil zur Ausweitung einer derartigen Zuziehung führen“²⁴ kann.

Seitdem mehrere islamische Verbände und die alevitische Gemeinschaft im Jahre 2012 sowie bereits im Jahr 2007 die jüdische Gemeinde Verträge mit der Stadt Hamburg unterzeichnet haben, die die Möglichkeit eröffnen, einen eigenen Religionsunterricht zu verantworten, ist eine neue Situation entstanden. Beide Religionsgemeinschaften haben in einer zusätzlichen Vereinbarung erklärt, dass sie an dem *RU für alle* festhalten wollen und „eine Weiterentwicklung anstreben, deren Ziel es ist, eine Verantwortungsstruktur für die Inhalte des Religionsunterrichts im Rahmen von Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes zu schaffen, die sowohl

alle Religionsgemeinschaften im verfassungsrechtlichen Sinne gleichberechtigt am Religionsunterricht beteiligt, als auch einen gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit ermöglicht, um so die bestehende dialogische Form des Religionsunterrichts zu erhalten.“²⁵

Was dies aber für die je eigene inhaltliche Verantwortung des Religionsunterrichts bedeutet, wird seit 2013 in einem fünfjährigen Konsultations- und Entwicklungsprozess ausgearbeitet. Dieser Prozess zielt auf den Aufbau einer gleichberechtigten Verantwortungs-Struktur der Religionsgemeinschaften für den Religionsunterricht, die curriculare Entwicklung sowie die Ausarbeitung einer Rahmenkonzeption mit didaktischen Prinzipien und einer Typologie von Phasen bzw. Sequenzen für die Verbindung von sogenannten religionsspezifischen und dialogorientierten Phasen. Laut Aussagen von *Jochen Bauer*²⁶, des aufseiten der Hamburger Schulbehörde Verantwortlichen für das Pilot-Projekt, gründet der Ansatz in Differenzhermeneutik und komparativer Theologie und grenzt sich von sogenannter „Bastelreligion“ ab. Dialog wird ausdrücklich auf Religionen bezogen und findet perspektivisch und positionell auf dem Hintergrund je spezifischer Religionen statt. Bei der Konstruktion von Phasen wird – analog zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht – auf die Konfessionsspezifität des Lernens Wert gelegt. So gibt es Phasen, in denen in konfessionell bzw. religiös getrennten Gruppen thematisch parallel

24 *Link, Christoph*: Rechtsgutachten: Über die Vereinbarkeit des Hamburger Modells eines „Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung“ mit Artikel 7, Abs. 3 GG. In: *Weiß* 2002 [Anm. 13], 201–230, 222.

25 Vgl. *Bauer, Jochen*: Wie es nach dem Abschluss der Verträge mit Muslimen und Aleviten mit dem Religionsunterricht für alle weitergeht: <https://www.vhrr.de/schule-ru-f%C3%BCr-alle/staatsvertr%C3%A4ge/aktuell/> (Stand: 06.04.2013).

26 *Ders.*: Weiterentwicklung des „Religionsunterrichts für alle“. Vortrag auf dem Symposium: Identität und Verständigung. Eine Didaktik des Berufsschulreligionsunterrichts in interreligiöser Perspektive (Bonner Evangelisches Institut für berufsorientierte Religionspädagogik [bibor]) am 13.2.2017.

vorgegangen oder mit konfessionsspezifischen Vertiefungen gearbeitet wird. Der Anteil gemeinsamer Phasen des Lernens ist gegenüber den konfessions- bzw. religionsgetrennten Phasen deutlich reduziert.

Ein erklärtes Ziel der Neukonzeption ist es, die Differenzen zwischen den Religionen aufzunehmen und die jeweilige Verankerung in den Religionen zu fördern. Aber auch der Dialog soll gefördert werden. Diese Konzeption mitsamt ihrer didaktischen Prinzipien von Wissenschafts- und (wie es heißt: theologisch verantworteter) Authentizitätsorientierung, Quellen- und Schülerorientierung, Religionspezifität und Dialog werden derzeit als Pilotprojekt an Schulen durchgeführt, in dem Religionsunterricht von muslimischen, alevitischen, jüdischen und evangelischen Lehrkräften erteilt wird. Sollten sich die bisher entwickelten und auf Vorträgen präsentierten, daher noch vorläufigen Überlegungen auch als konzeptionelle Grundlage für den RUfa in gleichberechtigter evangelischer, islamischer, alevitischer und jüdischer Verantwortung erweisen, ist die Differenz zum bisherigen Ansatz eines DRU offensichtlich. Der ‚RUfa 2.0‘, wie er von Akteuren in Hamburg bereits genannt wird, legt den Akzent auf ein nach Religionen getrenntes und auf Religion bezogenes positionelles Lernen, durch das eine religionsbezogene Identität gestärkt werden soll. Damit würde der neue Ansatz des RUfa im Grunde auf das Modell eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zugeführt. RUfa 2.0 und kokoRU unterschieden sich lediglich durch den Modus ihrer Differenzierung: äußere Differenzierung entlang von Fächergrenzen im Falle von kokoRU, innere Differenzierung bei RUfa 2.0.

Im Unterschied zum DRU bisheriger Prägung wird die formale Zugehörigkeit zu einer Religion/Konfession zum Merkmal der Aufteilung von Lerngruppen auf verschiedene religionsspezifische Lernsequenzen. Sie wird – zugespitzt gesagt – über die Köpfe der Lernenden hinweg eingerichtet und auch zur Grundlage von gemeinsamen dialogisch orientierten

Phasen. Weil das Lernen im RUfa 2.0 erklärmaßen auf Religion mit dem Ziel einer Verankerung in der je spezifischen Tradition gerichtet ist, bekommen religionsbezogene Inhalte eine didaktisch wichtige Funktion für beide Phasen eines religionspezifischen und eines auf den Austausch bezogenen gemeinsamen Lernens. Damit entsteht der Eindruck einer konzeptionellen Unwucht zugunsten eines religionspezifischen und religionskundlich orientierten Lernens gegenüber einem schüler- und dialogorientierten Ansatz. RUfa 2.0 riskiert die doppelte Schwäche einer religionsbezogenen Homogenisierung in der positions- und identitätsbezogenen Dimension des Ansatzes und eines primär religionskundlich orientierten Austauschs in seiner dialogbezogenen Dimension. Vom Dialogverständnis seines Vorgängers hat sich dieser Ansatz jedenfalls klar abgesetzt.

Mit dem in der neuen Konzeption zugrunde gelegten Verständnis von dialogischer Kooperation wird – pointiert gesagt – ein Bild evoziert, wonach der Austausch zwischen klar markierten Positionen und abgesteckten Grenzen zwischen Religionen stattfinden könne. Bisherige Erfahrungen mit religiös, kulturell und sozial heterogenen Lerngruppen in Hamburg zeigen aber, dass aufseiten der Subjekte stärker individuelle Perspektiven vorzufinden sind, die weniger auf klar umrissene religiöse Grenzen abgebildet werden können, sondern durch und hybrider, durchlässiger, fluider und fragmentarischer im Blick auf religiöse Sinnwelten sind.²⁷

27 Vgl. zu empirischen Forschungen zum RU in Hamburg u. a.: Jozsa, Dan-Paul / Knauth, Thorsten / Weiße, Wolfram (Hg.): Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas, Münster–New York u. a. 2009; Knauth, Thorsten / Vieregge, Dörthe: Religious Diversity and Dialogue in Religious Education – A comparative case study of Hamburg and Duisburg. In: Igrave, Julia / Knauth, Thorsten / Körs, Anna et. al. (Eds.): Interreligious Encounter and Dialogue in Urban Community and Education: Case Studies from Hamburg, Rhine-Ruhr, London, Stockholm and Oslo, Münster 2017 (i. E.).

Sollte daher nicht stärker im religionspädagogischen Vordergrund stehen, die Vielfalt dieser subjektiven Sichten auf Religion wahrzunehmen, sie in den Dialog miteinander und in den Austausch mit wichtigen Perspektiven aus religiösen Traditionen zu bringen? Aus der Perspektive eines subjektorientierten Verständnisses von dialogischer religiöser Bildung, wie sie dem DRU zugrunde liegt, kann eine Konzeption, wie sie für den RUfa 2.0 vorgeschlagen wird, nur als ein Rückfall in ungelöste Schwierigkeiten konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts angesehen werden.

Ein dialogischer Religionsunterricht, der alle Schüler/-innen erreichen will – mithin auch konfessionslose Schüler/-innen, die sich gar nicht in einer religiösen Tradition verankern wollen –, müsste demgegenüber ein Verständnis von dialogischem Lernen zugrunde legen, bei dem die von Schülerinnen und Schülern in der Auseinandersetzung mit religionsbezogenen Themen und Fragestellungen entwickelten Positionen und Sichtweisen im Fokus sind. Dazu können auch hybride und patchworkartige Religiositäten und konfessionslose, atheistische, weltanschauliche Hintergründe gehören. Zur Religionshermeneutik des DRU gehört die Einsicht, dass viele der Lernenden, mit denen es der Religionsunterricht zu tun hat, in einer unabgeschlossenen Suchbewegung erst noch auf dem Weg sind, Positionen und Bedeutungen zu entwickeln. Religionspädagogisch wichtig ist die Tatsache, dass sich diese Suchbewegungen häufig nicht in den abgezielten Bereichen religiöser Traditionen vollziehen. Aus diesem Grund ist das Potenzial des DRU in einem

schülerorientierten Dialog zu sehen, durch den in der Auseinandersetzung mit religionsbezogenen Themen, Fragen und Phänomenen die individuellen Positionen und Perspektiven zum Tragen kommen und der Dialog zwischen subjektiven und individuell angeeigneten Sichtweisen von Lernenden stattfinden kann. Dieses Potenzial von 25-jähriger Erfahrung und Entwicklungsarbeit im Blick auf ein gemeinsames dialogisches Lernen sollte nicht verspielt werden!

Noch ist die Frage, auf welcher konzeptionellen und didaktischen Grundlage der RUfa in gleichberechtigter Verantwortung zum Stehen kommt, nicht abschließend beantwortet. In ihrer Vereinbarung mit der Schulbehörde haben die Religionsgemeinschaften noch ausdrücklich bekundet, „die bestehende dialogische Form des Religionsunterrichts zu erhalten.“²⁸ Die Diskussion muss erst noch darüber geführt werden, ob die Entwicklung des Hamburger RUfa zugleich eine konzeptionelle Neuausrichtung mit sich bringen muss, die auf theologische, religionenhermeneutische und didaktische Grundlagen des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zurückgreift. Ohne Zweifel ist ein gleichberechtigtes von den Religionsgemeinschaften verantworteter gemeinsamer „Religionsunterricht für alle“ ein Meilenstein in der Geschichte des Religionsunterrichts. Die Chance, das bisherige in Hamburg entstandene Potenzial von 25-jähriger Erfahrung und Entwicklungsarbeit eines gemeinsamen dialogischen Lernens konzeptionell zu berücksichtigen, sollte dafür nicht ungenutzt bleiben!

*Dr. Thorsten Knauth
Professor für Evangelische Theologie /
Religionspädagogik, Fakultät für Geistes-
wissenschaften – Institut für Evangelische
Theologie, Universität Duisburg-Essen,
Universitätsstr. 12, 45141 Essen*

28 Vgl. Bauer [Anm. 25].

Ist der ‚Religionsunterricht für alle‘ die Lösung?

Kritische Anfragen an einen neuen alten religionspädagogischen Hoffnungsträger

Clauß Peter Sajak

1. Diskussionen um den konfessionellen Religionsunterricht

Während die religionspädagogische Diskussion unserer Tage an allen Orten um die konfessionelle Kooperation kreist, die inzwischen auch von der Deutschen Bischofskonferenz in ihrer Schrift „Die Zukunft des Religionsunterrichts“¹ zu Jahresbeginn zu einem bundesweit möglichen Format des Religionsunterrichts erklärt worden ist, schreiten gewichtige Protagonisten der evangelischen und katholischen Religionspädagogik schon weiter. So hat sich der evangelische Religionspädagoge *Bernd Schröder* bei seinem Referat auf der Jahrestagung des AKRK in Leitershofen im September 2016 offen für eine Weiterentwicklung des konfessionellen Religionsunterrichts hin zu einem ‚Religionsunterricht für alle‘ ausgesprochen.² Auf katholischer Seite hat *Norbert Mette* in seinem Vortrag auf der diesjährigen Tagung der Sektion Didaktik des

AKRK in analoger Weise eine Weiterführung des Religionsunterrichts und seine letztendlich nicht mehr zu verhindernde Umwidmung in einen ‚Religionsunterricht für alle‘ gefordert.³

Hintergrund der Ausführungen beider Kollegen war der nüchterne Blick auf die demographischen Daten: Angesichts der immer weiter schwindenden evangelischen wie katholischen Großkirchen, die sich in dramatischster Weise vor allem in den niedrigen Taufzahlen in beiden Kirchen zeigt, kämen die für den Religionsunterricht gemäß Art. 7, Abs. 3 GG in den Bundesländern verantwortlichen Religionsgemeinschaften gar nicht mehr umhin, eine Form noch weitergehender Kooperation zu wagen, als sie dies nun mit der konfessionellen Kooperation getan hätten, wenn sie den Religionsunterricht in Zukunft überhaupt noch in den öffentlichen Schulen retten wollten. Die Forderungen von Mette und Schröder bekommen zudem Gewicht, weil sie im Kontext einer inneren Krise des konfessionell-katholischen Religionsunterrichts stehen. Wie keine Untersuchung zuvor hat die Videografiestudie von *Rudolf*

1 Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Die Zukunft des Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht (= Die deutschen Bischöfe 103), Bonn 2016.

2 Der Beitrag *Bernd Schröders* ist in diesem Heft dokumentiert.

3 *Norbert Mette* hat mir sein Manuskript dankenswerterweise für diesen Aufsatz zur Verfügung gestellt. Abdruck in RpB 78/2018.

Englert⁴ scheinbare Gewissheiten über den konfessionellen Religionsunterricht erschüttert: Die nicht repräsentative, aber eben sehr aussagekräftige empirische Untersuchung seiner Essener Forschungsgruppe hat schmerzhaft deutlich gemacht, dass im konfessionellen Religionsunterricht die Grundidee der Korrelation zu oft nicht mehr umgesetzt wird und dass Religionslehrer/-innen zudem kaum noch zu Positionalität – traditionell gesprochen: Zeugenschaft – in der Lage sind.

Es scheint nahezuliegen, dass auch an anderen Orten und in anderen Regionen doch nicht eingelöst wird,⁵ was die engagierten Verteidiger des konfessionellen Religionsunterrichts in den letzten Jahrzehnten immer wieder postuliert haben: dass nämlich nur das konfessionelle Setting die Binnenperspektive auf Glaubensvorstellungen, Glaubensleben und Glaubenstradition einer bestimmten Religionsgemeinschaft vertieft aufschlüsseln und Schülerinnen und Schülern als Weltdeutungs- und Sinnoption anbieten kann.

Vor diesem Hintergrund erklärt sich nun auch die plötzliche Offenheit der deutschen Bischöfe für regionale Kooperationen von evangelischem wie katholischem Religionsunterricht, ein Angebot, das die Evangelische Kirche in Deutschland ja bereits in der Denkschrift „Identität und Verständigung“⁶ 1994 den

deutschen Bischöfen gemacht hatte: Offensichtlich hofft man, mit einer ausgeweiteten konfessionellen Kooperation des evangelischen wie katholischen Religionsunterrichts gleich zwei Probleme auf einmal lösen zu können: nämlich zum einen die schwindende Zahl von getauften Schülerinnen und Schülern, die durch das Zusammenlegen zweier Lerngruppen wieder eine deutlich stärkere Position innerhalb einer Jahrgangsstufe bekommen, zum anderen die Problematik einer immer mehr in Richtung Sach- bzw. Religionskunde tendierenden Unterrichtsform, die man nun durch den nicht mehr zu hinter- und umgehenden Zwang zur Positionierung gegenüber Schülerinnen und Schülern der eigenen, aber vor allem der anderen Konfession zu erreichen versucht. Die positiven Ergebnisse der Begleitstudie zur konfessionellen Kooperation in Baden-Württemberg, die in der Religionspädagogik, vor allem aber in der kirchlichen Öffentlichkeit viel Aufmerksamkeit erfahren hat, legten solche Tendenzen nahe.⁷ Dabei wird aber gern übersehen, dass das Modell der konfessionellen Kooperation in Baden-Württemberg nur von einer kleinen Zahl von Schulen überhaupt genutzt wird. Ob also konfessionelle Kooperation all die Hoffnungen erfüllen kann, die zurzeit in sie gesetzt werden, ist eine offene Frage.

Aber der Diskurs schreitet schon weiter. In vielen Bundesländern, an prominenter Stelle in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, hat der islamische Religionsunterricht inzwischen als ordentliches Unterrichtsfach seinen Weg in die Schulen gefunden.⁸ Nun tritt also

4 Vgl. Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München 2014.

5 Vgl. weitere Wirksamkeitsstudien, z.B. Hennecke, Elisabeth: Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Eine fallbezogene und thematische Analyse kindlicher Rezeptionen von Religionsunterricht, Bad Heilsbrunn 2012; Könemann, Judith/Sajak, Clauß P./Lechner, Simone: Einflussfaktoren religiöser Bildung. Eine qualitativ-explorative Studie, Wiesbaden 2016.

6 *Evangelische Kirche in Deutschland: Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität.* Eine Denkschrift, Gütersloh 1994.

7 Kuld, Lothar/Schweitzer, Friedrich/Tzscheetzsch, Werner u. a. (Hg.): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart 2009.

8 Zum Stand der Einführung des Islamischen Religionsunterrichts in den Ländern der BRD vgl. Darwisch, Kinan: Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Darstellung und Analyse der islami-

auf dem Tableau der weltanschaulichen Fächer neben die konfessionellen christlichen Lerngruppen und die immer größer werdende Gruppe im Ersatzfach Ethik bzw. Philosophie die Gruppe der muslimischen Schüler/-innen, die einen wie auch immer gestalteten, religionsgemeinschaftlich mitverantworteten islamischen Religionsunterricht besuchen sollen. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, Kooperationsformen über die Konfessionen hinaus nun auch mit der zweiten großen Religion in der Schule, nämlich dem Islam, zu suchen. Entsprechend wird in Zukunft sicher immer öfter gefragt werden, ob eine mit viel organisatorischem Aufwand und großem Abstimmungsbedarf durchgeführte Kooperation von Religionsgemeinschaften in der Schule, wie sie der sog. erweiterten Fächergruppe z.B. bei Anke Edelbrock und Katja Boehme entsprechen,⁹ nicht durch einen vom Planungs- und Durchführungsaufwand wesentlich geringer belasteten Religionsunterricht für alle im Klassenverband gleich ersetzt werden sollte. Ist der ‚Religionsunterricht für alle‘ also die Lösung für das Legitimitäts- wie auch das Performanzproblem des bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland? Einige kritische Anfragen dürfen gestattet sein:

- Lässt sich ein ‚Religionsunterricht für alle‘, der im Rahmen von Art. 7, Abs. 3 GG angesiedelt sein soll, wirklich so viel einfacher organisieren als der traditionell konfessionelle Unterricht?
 - Läuft ein ‚Religionsunterricht für alle‘ nicht Gefahr, die Wahrheitsfrage als eigentliches Proprium zu übergehen und sich stattdessen auf Fragen der Ethik zu konzentrieren?
 - Verfehlt ein solcher Unterricht nicht damit den elementaren Anspruch religiöser Bildung, nämlich zur Entscheidungsfähigkeit in Sachen Religion und Glaube zu führen?
 - Ist der Verzicht auf die Innenperspektive einer Glaubenstradition nicht eine unangemessene didaktische Reduktion von Religion als Gegenstand von Religionsunterricht?
- Diesen Fragen soll in den folgenden Abschnitten nachgegangen werden.

2. *Der schulpolitische Kontext: die Frage der unterrichtlichen Organisationsform*

Religionsunterricht wird in der Bundesrepublik Deutschland schon jetzt in unterschiedlichen Formaten durchgeführt, die hinlänglich bekannt sind.¹⁰ Es ist aber sicherlich hilfreich, diese noch einmal kurz ins Gedächtnis zu rufen: Neben dem in den meisten Ländern der Republik etablierten konfessionellen Religionsunterricht gemäß

schen Unterrichtsprojekte, Göttingen 2013. Zu seiner rechtlichen und theologischen Verankerung vgl. Ceylan, Rauf / Sajak, Clauß P. (Hg.): Freiheit von Forschung und Lehre? Das wissenschaftsorganisatorische Verhältnis der Theologie zu den Religionsgemeinschaften, Wiesbaden 2017.

9 Edelbrock, Anke: Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Impulse und Anregungen aus der konfessionellen Kooperation für die Weiterentwicklung einer interreligiösen Religionspädagogik. In: Schweitzer, Friedrich / Schlag, Thomas (Hg.): Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh / Freiburg i.B. 2004, 186–196; Boehme, Katja: Fächergruppe Religionsunterricht in interreligiöser Kooperation. In: Schröder, Bernd (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 31–44.

10 Zur Übersicht vgl. für den evangelischen Religionsunterricht Rothgangel, Martin / Schröder, Bernd (Hg.): Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland: Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen, Leipzig 2009. Für den katholischen Religionsunterricht vgl. zusammenfassend Sajak, Clauß P.: Religion und Schule. In: Ders.: Religion unterrichten. Voraussetzungen, Prinzipien, Kompetenzen, Seelze 2013, 21–30. Zu den unterrichtlichen Modi der verschiedenen Formate vgl. Kenngott, Eva-Maria / Englert, Rudolf / Knauth, Thorsten (Hg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015.

Art. 7, Abs. 3 GG in gemeinsamer Verantwortung von Religionsgemeinschaft und Staat gibt es zum einen als Sonderform den nicht bekenntnisgebundenen, staatlichen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, der in einem religionskundlichen Modus Schüler/-innen über Religion und Weltanschauung informieren will. Dieser Unterricht ist aufgrund einer Klausel im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, nämlich dem Art. 141 GG, nur in einem Bundesland möglich, nämlich in Bremen.¹¹ Es ist nicht ohne Ironie, dass dieser religionskundliche Unterricht ein Ergebnis von innerkonfessionellen, nämlich evangelischen Streitigkeiten im 19. Jahrhundert gewesen ist, aufgrund derer der Senat des Stadtstaates Bremen damals den Religionsunterricht den Religionsgemeinschaften abgenommen hatte.

Es gibt in einem zweiten Stadtstaat, nämlich in Hamburg, jenes Modell, das dem hier behandelten Diskurs seinen Namen gegeben hat: den ‚*Religionsunterricht für alle*‘. Hier hat bis zum Jahre 2012 die Evangelisch-Lutherische Kirche in Hamburg ihren Religionsunterricht in einer besonderen regionalen Interpretation von Art. 7, Abs. 3 GG als einen an angelsächsische Formate angelehnten *multireligiösen Religionsunterricht* gestaltet, in dem trotz evangelischer Verantwortung und evangelischer Lehrkraft Schüler/-innen aller religiösen Bekenntnisse einer Klasse zu einem gemeinsamen Religionsunterricht eingeladen werden, der sich vor allem als dialogisch versteht.¹²

Dieses Modell ist zur Zeit im Umbruch, da der Stadtstaat Hamburg für die Jahre 2012 bis 2015 einen Organisations- und Qualitätsentwicklungsprozess für den evangelischen Religionsunterricht beschlossen hat.¹³ Zur Zeit ist es noch nicht offiziell, welche Form der neue ‚Religionsunterricht für alle‘ annehmen wird, aber es ist davon auszugehen, dass es zu einer stärkeren Beteiligung anderer Religionsgemeinschaften in staatskirchenrechtlicher wie religionspädagogischer Form an einem gemeinsamen ‚Religionsunterricht für alle‘ kommen soll.

Damit wäre ein drittes Modell benannt, das neben die beiden bisher existierenden Modelle eines Religionsunterrichts im Klassenverband gestellt werden muss, nämlich das eines *Religionsunterrichts in multikonfessioneller bzw. multireligiöser Organisationsform*. Wie dies funktionieren kann und soll, ist in Hamburg in den vergangenen Jahren intensiv diskutiert worden. Grundidee ist hier, wie oben beschrieben, dass sich verschiedene Religionsgemeinschaften zusammenschließen, um in einer besonders intensiven Form der Kooperation gemeinsam Lehrpläne abzustimmen, Lehrer/-innen auszubilden und Schülerinnen und Schülern ihrer Konfession bzw. Religion in einem gemeinsamen Unterricht die Möglichkeit interkonfessioneller und interreligiöser Lernprozesse zu geben. Wie dieser Unterricht in der Praxis aussehen soll, ist geplant und evaluiert, aber noch nicht öffentlich. Klar ist, dass die Schüler/-innen

11 Inwieweit der Ethikunterricht in Berlin und das umstrittene Fach Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER) einen Religionsunterricht im weitesten Sinne darstellen, kann hier nicht diskutiert werden.

12 Vgl. *Doedens, Folkert/Weiße, Wolfram*: Religion unterrichten in Hamburg. In: *Rothgangel/Schröder* 2009 [Anm. 10], 129–156; *Knauth, Thorsten*: Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle. In: *WiReLex* (<https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100125/>).

13 Zu den jüngsten Entwicklungen des Religionsunterrichts für alle in Hamburg vgl. die Ausführungen des Fachreferenten für den Religionsunterricht in der Behörde für Schule und Berufsbildung *Jochen Bauer*: Die Weiterentwicklung des Hamburger Religionsunterrichts in der Diskussion zwischen Verfassungsrecht und Schulpädagogik. In: *Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht* 59 (2014) 227–256; *Ders.*: Religionsunterricht für alle – aktuelle Entwicklungen. Vortrag auf einem Symposium des Erzbistums Hamburg zum Religionsunterricht in Hamburg am 15. Februar 2015 (von Jochen Bauer zur Verfügung gestelltes Manuskript), Hamburg 2015.

aus den verschiedenen Bekenntnissen und Religionen wechselweise sowohl zusammen als auch in religionsspezifischen bzw. phasenbezogenen Kleingruppen lernen sollen.¹⁴

Mit Blick auf die oben angesprochenen Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg muss man vermuten, dass ein solcher aufwendig organisierter Religionsunterricht vor erheblichen verwaltungstechnischen wie unterrichtspraktischen Schwierigkeiten stehen wird. Auch ist, genauer betrachtet, ein solcher Religionsunterricht nur noch wenig zu unterscheiden von der Art und Weise, wie in konfessionell-kooperativen Lernzusammenhängen Unterricht gestaltet wird, nämlich letztendlich im Zweischritt der bekenntnisgebundenen konfessionellen Lerngruppe und einer ergänzenden Phase in einer gemeinsamen Unterrichtsgruppe. Ein solcher Unterricht, sollte er in Hamburg Gestalt annehmen, wäre in gewissem Sinne eine weiterentwickelte Variation der traditionellen Fächergruppe von *Karl-Ernst Nipkow*.¹⁵

„Religionsunterricht für alle“, in dem alle Schüler/-innen gemeinsam Religionsunterricht durchlaufen, ist auf den ersten Blick eine an Schülerinnen und Schülern und der immer weiter schwindenden Bedeutung von Religion in unserer Gesellschaft orientierte Form religiöser Bildung in der öffentlichen Schule, die zunächst einmal naheliegend und vernünftig erscheint. Nichtsdestotrotz ergeben sich auf den zweiten Blick aus religionspädagogischer Perspektive eine Reihe von Anfragen, die im Folgenden als drei Problemkreise beschrieben werden sollen.

Die juristische, genauer gesagt die staatskirchenrechtliche Problematik eines ‚Religionsunterrichts für alle‘, ist hier nicht zu diskutieren, beschäftigt aber Juristinnen und Juristen wie Kirchenrechtler/-innen schon seit geraumer Zeit.

3. *Das epistemische Problem: Ethos statt religiöse Wahrheit*

Ein Religionsunterricht, der auf die Einführung in die Binnenperspektive einer Religionsgemeinschaft, also auf den Nachweis der Plausibilität ihrer für wahr gehaltenen Glaubenssätze und die Erläuterung der daraus resultierenden Praxis bewusst verzichtet, muss letztendlich die Wahrheitsfrage ausklammern oder aber diese in einer Art und Weise abhandeln, dass sie letztlich dem gesamtgesellschaftlichen weltanschaulichen Konsens entspricht. Damit geht aber einher, dass das, was den „Glutkern“ (*Bernhard Dressler*) jeder Religion ausmacht, nämlich die Überzeugung, dass das, was geglaubt wird, so relevant für den Menschen ist, dass er dafür öffentlich auf- und eintreten will, in einem solchen Unterricht nicht vorkommt, sondern – so ist es im religionspädagogischen Diskurs dann üblich – in andere Lernorte wie die Pfarrgemeinde oder die Familie verschoben wird.

Die Konsequenz einer solchen ‚Zivilisierung‘ religiöser Wahrheit liegt darin, dass ein solcher Religionsunterricht vor allem religionspluralistische bzw. metatheoretische Vorstellungen von Religion im Unterricht vermitteln wird. Es ist kein Wunder, dass die von Hans Küng und seiner Schülerschaft vertretene Idee eines die Religionen verbindenden bzw. transzendierenden Weltethos¹⁶, das der

14 So bei *Bauer* 2015 [Anm. 13], 16.

15 Vgl. *Nipkow, Karl-Ernst*: Der Weg der Fächergruppe mit einem dialogorientierten, mehrseitig kooperierenden evangelischen Religionsunterricht. In: *Doedens, Folkert/Weiße, Wolfram* (Hg.): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, Münster–New York u.a. 1997, 89–106.

16 Vgl. *Küng, Hans/Kuschel, Karl-Josef* (Hg.): Erklärung zum Projekt Weltethos. Die Deklaration des Parlamentes der Weltreligionen, München–Zürich 1993; mit Blick auf den Religionsunterricht *Rehm, Johannes*: Erziehung zum Weltethos, Göttingen 2002.

friedlichen Weiterentwicklung der menschlichen Zivilisation dienlich sein soll, unter Religionslehrerinnen und Religionslehrern wie auch unter Schülerinnen und Schülern sich großer Beliebtheit erfreut.¹⁷ Wer im Religionsunterricht das Modell von Küng vorgestellt und diskutiert hat, weiß, dass eine solche Funktionalisierung von Religion für Schüler/-innen heute absolut sinnvoll und evident erscheint. Sie passt letztendlich ja auch zu der Beliebigkeit, mit der in unserer säkularisierten Gesellschaft letzte Elemente religiöser Praktiken oder Stile nur noch zeitweise anverwandt und anverwandelt werden.

Genau daraus wächst aber die Gefahr, dass das, was Religion zum tagtäglichen Thema in Medien und Politik macht, im Religionsunterricht keinen Ort finden kann: Der Anspruch von Religion, nur allzu oft mit Gewalt gegen andere Religionen oder Nicht-Gläubige verbunden, dass die eigene Wahrheit inklusiv oder sogar exklusiv mit einem Vorrang für die eigene Position gegenüber anderen Wahrheitsansprüchen vorzuziehen ist, wird im Unterricht keine Rolle spielen und damit letztendlich als eine elementare Facette von Religion mit fundamentaler gesellschaftlicher Bedeutung ausgeklammert.¹⁸ Ein solcher Unterricht birgt zum einen die Gefahr, Religion zu einer Frage der Ethik herabzustufen, zum anderen fördert er statt einer angemessenen postkonventionellen Religiosität ein lediglich konventionelles Beliebkeitsdenken und damit verbunden ein wenig ausdifferenziertes

religiöses Bewusstsein bei Schülerinnen und Schülern heute.¹⁹

Entsprechend begnügt sich die in Hamburg wie auch in angelsächsischen und skandinavischen Kontexten heimische liberale protestantische Schultheologie immer noch mit einem religionstheologischen Pluralismus, der ja akademisch mittlerweile in die Jahre gekommen ist und inzwischen nicht nur in der katholischen Theologie kritisch gesehen wird.²⁰ In den bekenntnisgebundenen Theologien wird aber nun schon seit einigen Jahren mit viel Gewinn die sogenannte ‚*Komparative Theologie*‘ gepflegt, deren zentrales Grundanliegen es ist, um die Wahrheitsfrage zu ringen und angesichts der Vielfalt menschlicher Antworten auf die letzte Wirklichkeit in der rechten Weise von Gott zu sprechen.²¹ Dies scheint doch mit Blick auf die Frage religiöser Wahrheit die eigentlich angemessene Verfahrensweise für die Kontexte religiöser Bildung zu sein – an der Universität wie auch in einem bekenntnisgebundenen Religionsunterricht.²²

17 Dass Religionslehrer/-innen dazu tendieren, im Unterricht v. a. religionspluralistische Positionen zu vertreten, hat Hans-Georg Ziebertz schon früh gezeigt. Vgl. *Ziebertz, Hans-Georg*: Religiöse Lernprozesse und religionstheologisches Bewusstsein. In: *Van der Ven, Johannes A. / Ziebertz, Hans-Georg* (Hg.): *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*, Kampen 1994, 233–275.

18 Vgl. *Kuschel, Karl-Josef*: *Streit um Abraham. Was Juden, Christen und Muslime trennt – und was sie eint*, Düsseldorf 2006, hier im Besonderen zu den theologischen Differenzen 239–247.

19 Vgl. zu den entwicklungspsychologischen Implikationen *Kuld, Lothar*: *Wie Kinder und Jugendliche Religion verstehen*. Das Entscheidende ist unsichtbar, Augsburg 2011.

20 Vgl. zum Hamburger Ansatz in der Religionslehrerbildung *Weiß, Wolfgang* (Hg.): *Theologie im Plural*. Eine akademische Herausforderung, Münster – New York u. a. 2009.

21 Vgl. zum Ansatz einer komparativ-theologischen Lehrerbildung das Paderborner Modell *von Stosch, Klaus*: *Beiträge zur Komparativen Theologie*. *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*, Paderborn 2012. Zum Begriff der Komparativen Theologie erklärend *Bernhardt, Reinhold*: *Comparative Theology*. *Between Theology and Religious Studies*. In: *Religions* 3/2012, 964–972.

22 Erste Analysen und Perspektiven liefert der Sammelband *Burrichter, Rita/Langenhorn, Georg/von Stosch, Klaus* (Hg.): *Komparative Theologie*. Herausforderung für die Religionspädagogik. *Perspektiven zukunfts-fähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn 2015.

4. *Das bildungstheoretische Problem: Lebenskunde statt religiöser Bildung*

Des Weiteren steht zu befürchten, dass in einem Religionsunterricht für alle nicht nur die Wahrheitsfrage, sondern auch die ganz grundsätzliche Frage nach der Qualität religiöser Bildung zu kurz kommt. Wenn unter religiöser Bildung ein Prozess verstanden wird, der Schüler/-innen hin zu Autonomie und Mündigkeit führen will, also das, was die Würzburger Synode in einer klassischen Formulierung als Entscheidungsfähigkeit in Sachen Glauben, Religion und Weltanschauung bezeichnet hat,²³ dann ist es notwendig, Lernprozesse so zu gestalten, dass die Weltzugänge erst einmal erschlossen und reflektiert werden müssen, über die dann entschieden werden soll.²⁴ Man kann ohne Frage dem konfessionellen Religionsunterricht an dieser Stelle den Vorwurf machen, dass auch er dies leider heutzutage nicht mehr zu leisten vermag. Nichtsdestotrotz scheint eine adäquate Behandlung der verschiedenen Glaubens- und Religionstraditionen in einem ‚Religionsunterricht für alle‘ noch weniger möglich als die in einer bestimmten religiösen Tradition im konfessionellen Religionsunterricht. Wie sollte dies auch funktionieren?

Die vorliegenden Unterrichtsmaterialien²⁵, die mit viel Aufwand und wohl auch großer finanzieller Unterstützung im Kösel-Verlag in den letzten Jahren erschienen sind, zeigen deutlich, wie stark der hier projizierte Religionsunterricht für alle auf das Religionsverbindende von Juden, Christen, Muslimen und Aleviten setzt und dabei analog zur Wahrheitsfrage besonders auf die Elemente und Traditionen eingeht, die einen Vergleich zulassen und in denen dann logischerweise auch Gemeinsames im Sinne eines meta-religiösen Tertium comparationis zu finden ist.

Natürlich gibt es gerade im Bereich des trialogischen Lernens, das Juden, Christen und Muslime in einen Lernprozess führen will, der zu einem höheren Bewusstsein für die gemeinsamen Quellen und Traditionen, zu Respekt für die Glaubenspraxis des Anderen und zur Wertschätzung seiner führen soll, einen großen gemeinsamen Stamm von Glaubensvorstellungen, religiösen Werten und religiösen Praktiken.²⁶ Nichtsdestotrotz gibt es doch bereits bei diesen drei monotheistischen Religionen, die sich letztendlich ja alle auf Abraham berufen und somit eine große religionsgeschichtliche wie auch religionsphänomenologische Nähe zueinander haben, eine ganze Reihe von bedeutenden Unterschieden und Differenzen.²⁷

23 *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland: „Der Religionsunterricht in der Schule“*. In: *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*. Offizielle Gesamtausgabe, hg. v. d. Deutschen Bischofskonferenz mit einem Geleitwort von Karl Kardinal Lehmann, Freiburg i. Br. 1976/2012, 123–151, 138f.

24 Vgl. hierzu ausführlich *Sajak, Clauß P.*: Abstieg ins Tal von Elah. Kompetenz, Kanon und religiöse Bildung. In: *Theologische Revue* 105 (2009) 441–452.

25 Vgl. *Braunmühl, Susanne von/Kuß, Britta/Müller, Rabeya* u.a.: *Wer bin ich? Wer bist Du?* Unterrichtsmaterialien für die Grundschule, München 2014 und die weiteren Bände der im Kösel-Verlag erschienenen Reihe.

26 Vgl. *Sajak, Clauß P.* (Hg.): *Trialogisch Lernen*. Bausteine für die interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit, Seelze 2010; *Sajak, Clauß P./Muth, Annkathrin*: *Standards für das trialogische Lernen*. Interkulturelle und interreligiöse Kompetenz in der Schule fördern, Bad Homburg 2011; *Langenhorst, Georg*: *Trialogische Religionspädagogik*. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam, Freiburg 2016.

27 Darauf macht insbesondere *Langenhorst* in den von ihm benannten trialogischen Lernfeldern unter den Überschriften „gemeinsam – getrennt“ (kursiv C. P.S) aufmerksam: vgl. ebd., 254–394. Vgl. auch *Gerber*,

Es ist ja kein Zufall, dass die Geschichte von Juden, Christen und Muslimen über die letzten zwei Jahrtausende vor allem eine Geschichte der Ausgrenzung, der Gewalt und der Barbarei gewesen ist. Solche Distinktionen, die von einer metareligiösen Ebene herab als für Schüler/-innen heute wenig relevant zu sein scheinen – so wird gern von Vertretern des Hamburger Religionsunterrichts mit Blick auf die Bedeutung von Schülerorientierung argumentiert²⁸ –, sind doch aber eigentlich genau die Elemente, die für eine Auseinandersetzung mit dem Glauben der anderen produktiv wären und die mit Blick auf die gesellschaftlichen und politischen Fragen heute die eigentliche Sprengkraft liefern.

Zugespitzt gefragt, müsste ein Unterricht, der den Dialog fördern will und zu dem verschiedene Religionen in einen Unterricht zusammengeholt werden sollen, nicht gerade das Trennende, das Unterscheidende, das schmerzhaft Distinktive immer wieder betonen und hervorkehren? Nicht etwa, um zu Abwertung oder Diskriminierung zu führen, sondern um gerade *das* in das Bewusstsein der Schüler/-innen zu rücken, was aus einer bildungstheoretischen Perspektive gesprochen exemplarisch und elementar ist, nämlich das, was den Islam zum Islam, das Judentum zum Judentum und das Christentum zum Christentum macht, drei große Weltreligionen, die eben nicht so einfach zusammenfinden und

weder eine abrahamische Großreligion bilden wollen noch bilden werden. Gerade unter dem Aspekt der bildungstheoretischen Reflexion von Unterrichts- und Bildungszielen zeigt der Religionsunterricht für alle, zumindest wie er in seinen bisherigen Varianten vorliegt, doch große Schwächen und Leerstellen.

Dazu trägt auch das häufig hervorgebrachte Argument bei, ein dialogischer Religionsunterricht würde Schülerinnen und Schülern ‚Spaß machen‘ und sie würden sich anders als im konfessionellen Religionsunterricht mit großem Engagement und entsprechender Begeisterung mit dem Thema beschäftigen. Hier zeigt sich im Religionsunterricht für alle eine bedenkliche Tendenz des heutigen Bildungswesens allgemein. Offensichtlich ist es in unserer Spaß- und Erlebnisgesellschaft viel bequemer, mit Schülerinnen und Schülern das zu behandeln und das zu diskutieren, was sowieso bereits zu ihrer Lebens- und Erfahrungswelt gehört. In der Arbeit mit Studierenden merkt man leider allzu oft, dass diese Entwicklung den Deutsch-, Geschichts- und Fremdsprachenunterricht immer mehr erfasst. Auch der ‚Religionsunterricht für alle‘ folgt – zumindest in der Argumentation seiner Apologeten – diesem bedenklichen Trend.

Es ist aber allgemein als bekannt vorauszusetzen, dass, aus einer bildungstheoretischen Perspektive betrachtet, nicht das, was für Schüler/-innen heute wichtig ist, Gegenstand von Unterricht und Bildungsprozessen sein soll, sondern das, was sie für ihr Leben später an Fertigkeiten und Fähigkeiten erlernen müssen. Das ist oft ein schwieriges Geschäft und sicherlich unbequemer für Lehrer/-innen, doch ist es ein absolut notwendiges Unterfangen, wenn man die Schule als einen Ort von Bildung und nicht nur von wie auch immer begründeten Zertifizierungen versteht. Auch der ‚Religionsunterricht für alle‘ läuft sicherlich mehr als jeder konfessions- und religionsgebundene Religionsunterricht Gefahr, sich

Uwe: Auf die Differenz kommt es an. Interreligiöser Dialog mit Muslimen, Leipzig, 2007, 73: „Nicht in gemeinsamen Formulierungen, sondern in der konkreten Differenz von uns Menschen liegt Weiterbringendes. Die religiösen Unterschiede machen die religiösen (und anderen) Gemeinsamkeiten zuallererst gewinnbringend.“

28 Vgl. exemplarisch *Knauth, Thorsten:* Zur Bedeutung von Religion in Schule und Lebenswelt von Jugendlichen in Hamburg. In: *Josza, Dan-Paul/Knauth, Thorsten/Weiße, Wolfram* (Hg.): *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas*, Münster – New York u. a. 2009, 35–103.

auf dieser Ebene der Schülerorientierung zu verlieren und die eigentlich bedeutenden, tiefen und wesentlichen Fragen der Religion (Schuld, Erlösung, Leiden, Theodizee usw.) in einer viel zu oberflächlichen und nicht erschöpfenden Weise zu behandeln.

5. *Das religionsdidaktische Problem: Außen- statt Innensicht*

Der dritte Problemkreis schließt an den zweiten an, folgen doch aus der bildungstheoretischen Reflexion logischerweise religionsdidaktische Fragestellungen. Die vertiefende Erarbeitung von Binnenperspektiven in den einzelnen Religionen, wie sie der katholische, evangelische, jüdische oder islamische Religionsunterricht zumindest zu leisten versucht, will einer verkürzten Wahrnehmung und einem oberflächlichen Verstehen von Religion vorbeugen. Ein an metareligiösen Gemeinsamkeiten und an Interessen von Schülerinnen und Schülern orientierter ‚Religionsunterricht für alle‘ läuft dagegen Gefahr, eine der wenigen Chancen heute zu verspielen, mit der Tradition und der Gemeinschaft einer spezifischen Religion vertraut zu werden. Kritiker wenden an dieser Stelle gern ein, dass dies nicht die Aufgabe von Schule sei. Dabei verkennen sie, dass das Wesen der Religion – genauso übrigens wie das Wesen einer Fremdsprache oder sportlicher Aktivitäten – nicht durch eine Außenperspektive und Reflexion auf der Beobachterebene erschlossen werden kann, sondern immer der Binnenperspektive in einer religiösen Tradition bedarf.

Andreas Verhülsdonk hat in diesem Diskurs das berühmte Religionsgespräch am 14. Januar 1933 im jüdischen Lehrhaus in Stuttgart zitiert, in dem Martin Buber seinem evangelischen Gesprächspartner die Einsicht entgegenhielt: „Kein Mensch außerhalb von Israel

weiß um das Geheimnis Israels.“²⁹ Keiner, der auf das Judentum von außen schaut, und hat er noch so große Affinitäten und Leidenschaften für diese älteste aller monotheistischen Religionen, wird das vom Judentum verstehen und begreifen, aber auch erleben und erfüllen können, was sich einem jüdischen Grundschüler, einem jüdischen Oberstufenschüler oder einem jüdischen Studierenden im Rahmen seiner jüdischen Bildungsformate im Laufe seines Lebens auftut.

Insofern ist das Argument der Traditions- und Perspektivgebundenheit religiöser Bildung nicht nur eines, das auf dem Gemeinschaftscharakter und dem Traditionsbezug von Religion aufbaut, sondern eines, das nach den Voraussetzungen von Lern- und Bildungsmöglichkeiten in der Domain konstitutiver Rationalität überhaupt fragt. Indem eine konfessionelle bzw. religionsbezogene religiöse Bildung in getrennten Lerngruppen vermag, solche Binnenperspektiven aufzutun, liefert sie eine Verbindlichkeit mit Blick auf die religiöse Perspektive wie auch deren gemeinschaftliche Tradition, die ein Religionsunterricht für alle wohl nur schwer leisten kann. Wo dies allerdings nicht gelingt – das sei an dieser Stelle ausdrücklich eingeräumt –, da versagt konfessionelle Bildung an ihrem eigentlichen Auftrag und stellt verständlicherweise damit auch den konfessionellen Religionsunterricht in Frage.

29 *Schmidt, Karl L.*: Kirche, Staat, Volk, Judentum. Zwiegespräch im jüdischen Lehrhaus in Stuttgart am 14. Januar 1933. In: *Ders.*: Neues Testament – Judentum – Kirche, München 1981, 149–165, 159. Vgl. in diesem Zusammenhang den Grundsatzbeitrag *Verhülsdonk, Andreas*: Ist der konfessionelle Religionsunterricht pluralitätsfähig? In: *Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich* u.a. (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff, Freiburg i. Br. 2012, 15–27; *Ders.*: Identität und Dialog. Replik auf Thorsten Knauth. In: ebd., 49–52.

6. *Bleibt der konfessionelle Religionsunterricht die Lösung?*

Was folgt nun aus alledem? Im letzten Satz ist deutlich geworden, dass auch der konfessionelle Religionsunterricht immer wieder und scheinbar heutzutage mehr denn je Gefahr läuft, die eigentlichen Aufgaben religiöser Bildung zu verfehlen. Insofern ist es verständlich, dass mit Blick auf die demographische Situation und die Vielfalt von Religion und Religiosität in der öffentlichen Schule nach neuen Formen und Wegen eines konfessionellen bzw. religionsgebundenen Religionsunterrichts gesucht wird. Dass dies mit Blick auf Aufgaben und Ziele religiöser Bildung nicht ohne Weiteres in einem wie immer gearteten, von verschiedenen Religionsgemeinschaften verantworteten Religionsunterricht für alle geschehen vermag, wie es die Protagonisten und Befürworter eines solchen Formates immer wieder postulieren, ist aber gezeigt worden.

Nichtsdestotrotz bleibt das Desiderat einer Form religiöser Bildung in der Schule, die die beschriebenen Aufträge einlöst und trotzdem mit Blick auf den Raum öffentliche Schule in angemessener und praktikabler Weise Religionsunterricht möglich macht. Dabei müssen sicherlich zwei Anforderungen unabhängig von Format und Modell aufgegriffen und bearbeitet werden:

- zum einen neue Organisationsformen, die der wachsenden Zahl nicht-bekenntnisgebundener Schüler/-innen und der schwindenden Zahl christlicher Schüler/-innen in der Schule gerecht werden,
- zum zweiten die Befähigung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, Binnenperspektiven in der von ihnen vertretenen

Konfession oder Religion zu eröffnen, um so Schülerinnen und Schülern auch in der fundamentalen Tiefendimension von Religion und den mit ihr verbundenen Fragen gerecht zu werden. Lösungen sind das keine, wohl aber Merkposten für die weitere religionspädagogische Diskussion. Der aktuelle Diskurs um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zeigt, dass genau diese beiden religionsdidaktischen Stellschrauben bereits von Verantwortlichen wie Gestaltern des Religionsunterrichts in den Blick genommen werden. Es geht um die Frage, wie man ohne überbordende Organisations- und Verwaltungsstrukturen Lerngruppen aus verschiedenen Konfessionen und Religionsgruppen zusammenführen kann, und es geht – sicherlich noch wichtiger – um die Frage einer angemessenen Aus- und Fortbildung für Religionslehrer/-innen, die aus der Natur des neuen Unterrichtsformats heraus noch stärker Position und Tradition erklären müssen als bisher.³⁰ Es ist allen für den Religionsunterricht Verantwortlichen zu wünschen, dass diese Baustellen entsprechend bewirtschaftet und bearbeitet werden. Gelingt dies, dann ist die Frage nach der organisatorischen Großform des Religionsunterrichts weniger relevant, als viele glauben.

*Dr. Clauß Peter Sajak
Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik, Katholisch-Theologische Fakultät, WWU Münster, Hüfferstr. 27, 48149 Münster*

30 Vgl. zur Übersicht *Sajak, Clauß P.*: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. In: WiReLeX (www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/100235/ [Stand: 19.04.2017]).

Religionspädagogik angesichts von Konfessionslosigkeit und Religionspluralität

Wahrnehmungen und Herausforderungen¹

Bernd Schröder

1. Wahrnehmungen

Das Spektrum der religiösen Pluralität in der Bundesrepublik Deutschland lässt sich auf verschiedene Weisen, mit verschiedenen Blickrichtungen und Interpretationsschlüsseln analysieren: Vor allem Religionssoziologinnen und -soziologen², Theologinnen und Theologen³ als auch Historiker/-innen⁴ sind an diesem Prozess beteiligt. Die hier vorgelegte Sichtung erfolgt in religionspädagogischem Interesse.

Vier grundlegende Facetten von Religionspluralität sind in dieser Hinsicht zu unterscheiden:

1.1 Pluralität der Konfessionen und Religionen

Unmittelbar einsichtig ist die wachsende Pluralität der in Deutschland präsenten Konfessionen und Religionen. Im Zeitvergleich wird dies besonders deutlich:

- Im Jahr 1950 waren 50,6% der Bevölkerung (in Westdeutschland und West-Berlin) evangelisch, weitere 45,8% römisch-katholisch, die übrigen 3,6% waren unter „andere“ zu rubrizieren.
- 2015 waren 28,9% der Bevölkerung (nunmehr in West- und Ostdeutschland) römisch-katholisch,⁵ weitere 27,1% evangelisch,⁶ zudem etwa 2% orthodoxe und non-chalcedonensische Christen sowie 1% Anhänger anderer christlicher Konfessionen; alles in allem also knapp 60% Christen.
- Darüber hinaus gehören etwa 7% der Bevölkerung anderen Religionsgemeinschaften an: Die Zahl der Muslime wird auf knapp 5 Mio. (etwa 6% der Bevölkerung), die der Juden z.B. auf 200.000 (0,25%), die der Buddhisten auf gut 250.000 (0,2%) geschätzt.⁷ „Insgesamt rechnet REMID nach den Ergebnissen des Zensus 2011 mit mindestens 2,4 Mio. Anhängern ‚sonstiger Religion[en]‘,

1 Schriftfassung eines Vortrags am 9.8.2016 im Rahmen der Jahrestagung der AKRK in Augsburg-Leitershofen.
2 Pollack, Detlef/Müller, Olaf: Kirchen, Religionsgemeinschaften und Religiosität. In: Mau, Steffen/Schöneck, Nadine M. (Hg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands, Wiesbaden 2013, 464–476.
3 Gräb, Wilhelm: Sinnfragen. Transformationen des Religiösen in der modernen Kultur, Gütersloh 2006.
4 So etwa Großbörling, Thomas: Der verlorene Himmel. Glaube in Deutschland seit 1945, Göttingen 2013.

5 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Katholische Kirche in Deutschland – Zahlen und Fakten 2015/16, Bonn 2016, 6f.
6 Kirchenamt der EKD (Hg.): Evangelische Kirche in Deutschland – Zahlen und Fakten zum kirchlichen Leben, Hannover 2016, 4.
7 Die genannten geschätzten Zahlen sind den Angaben von REMID entnommen: http://remid.de/info_zahlen (Stand: 27.1.2017).

Glaubensrichtung[en] oder Weltanschauung[en]' (3 %)", angefangen bei den Yeziden bis zur „Neuen Gruppe der Weltdiener“.⁸

- Als „konfessionslos“ anzusprechen bleiben demnach – einige Ungenauigkeiten und Unwägbarkeiten vorbehalten – ca. 31 % der Bevölkerung, etwa 25 Millionen Menschen.

Auch wenn also in Deutschland derzeit noch immer gut 48 Mio. Christen leben – im Jahr 1950 waren es allein in Westdeutschland ähnlich viele⁹ –, ist der Rückgang der *relativen* Zahl an Christen, damit einhergehend eine Verschiebung des Konfessionsproporzes zugunsten der evangelischen Christen, und, nicht zuletzt, die Vervielfältigung der vertretenen Religionsgemeinschaften unübersehbar: Der Religionswissenschaftliche Medien- und Informationsdienst e.V. unterscheidet derzeit ca. 350 Religionsgemeinschaften in Deutschland.¹⁰

Konzentriert man sich auf die quantitativen Verhältnisse, muss man hinzufügen: In dieser pluralen Landschaft sind nur drei Religionsgemeinschaften zahlenmäßig so stark vertreten, dass sie als unübersehbar gelten können: römisch-katholisches sowie evangelisches Christentum und der Islam, daneben die Gruppe der sog. Konfessionslosen. Im Zeitvergleich mit 1950 ist an die Stelle der nahezu kompletten Organisation der Bevölkerung in zwei annähernd gleich große christliche Kirchen eine Drittelung getreten: Etwa ein Drittel der Bevölkerung ist konfessionslos, römisch-katholisch und evangelisch – etwa ein Zwanzigstel muslimisch.

Diese Verschiebung der Proporze ist nicht das Ergebnis reger Suchbewegungen und Kon-

versionen, sondern das Ergebnis von Austritten aus Religionsgemeinschaften, v.a. aus den beiden großen christlichen Kirchen, zudem von Demografie und Migration. Zuwanderung ist insbesondere die Ursache für die gesteigerte Präsenz von Muslimen, orthodoxen und non-chalcedonensischen Christen, Juden und Buddhisten. Anders formuliert: Die Verhältnisse in Deutschland sind schwerlich als *religiöser Markt* zu beschreiben,¹¹ sondern eher – so mein Vorschlag – als *tektonische Formation* mit relativ trägen, aber beharrlichen Verschiebungen.

Diese Entwicklung hat in den letzten 40 Jahren weithin positive religionspädagogische Resonanz gefunden: „Pluralitätsfreundlichkeit“ ist ein Leitwort der religionspädagogischen Debatte geworden;¹² die Bedeutung interreligiösen Lernens wird allseits anerkannt; interreligiöse Begegnung und entsprechende Lernprozesse sind nicht länger (wie noch in den 1960er-Jahren) der gymnasialen Oberstufe vorbehalten, sondern werden für alle Altersstufen und Lernformate, etwa bereits im Elementarbereich, begrüßt; einschlägige Konzepte bejahen im Grundsatz vergleichbare Prinzipien wie „Lernen mit- und voneinander statt übereinander“, „Authentizität“, „Lebensweltbezug“, usw.; das Ziel der einschlägigen Lernprozesse lässt sich – mit einer geglückten Formulierung der

8 http://remid.de/info_zahlen/verschiedene/ (Stand: 27. Januar 2017).

9 Westdeutschland (inkl. West-Berlin) hatte im Jahr 1950 ca. 50,3 Mio. Einwohner/-innen. Mitglieder der beiden großen Konfessionen waren, wie oben erwähnt, 96,4 %, also 48,3 Mio. Menschen.

10 http://remid.de/info_zahlen/ (Stand: 27. Januar 2017).

11 Vgl. zu den Erklärungsmodellen etwa *Pollack, Detlef*: Säkularisierung – ein moderner Mythos? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland, Tübingen 2003; *Ders.*: Rückkehr des Religiösen? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland und Europa II, Tübingen 2009, hier v.a. 14–58; *Ders.*: Religion und gesellschaftliche Differenzierung. Studien zum religiösen Wandel in Europa und den USA III, Tübingen 2016.

12 Vgl. dazu namentlich zwei Bände der – von einem ökumenischen Herausgeberkreis verantworteten – Buchreihe „Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft“: *Schweitzer, Friedrich/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg* (Hg.): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik (= RPG 1), Gütersloh–Freiburg i.Br. 2002; *Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich* u.a. (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven (= RPG 17), Freiburg i.Br. 2012.

EKD-Denkschrift von 1994 – als Streben nach „Identität und Verständigung“ benennen.¹³ Weit weniger klar und konsensfähig ist etwa der Umgang mit *kleineren* Religionsgemeinschaften, deren Integrität und Menschenfreundlichkeit strittig ist, etwa mit „Zeugen Jehovas“;¹⁴ und die *theologische* Verhältnisbestimmung zu anderen Religionen.

1.2 Pluralität im Inneren der Konfessionen und Religionen

Vergleichsweise wenig religionspädagogische Beachtung gefunden hat demgegenüber die Pluralität *innerhalb* der Religionen und Konfessionen.

Im Falle des Islam und des Judentums wird diese innere Pluralität sukzessive sichtbar und empirisch erkundet;¹⁵ empirisch gut dokumentiert ist sie anhand der römisch-katholischen wie v.a. anhand der evangelischen Kirche. Die sog. EKD-Kirchenmitgliedschaftsuntersuchungen – seit den 1970er-Jahren jeweils im Abstand von zehn Jahren durchgeführt – erhellen als Differenzierungsfaktoren namentlich den Lebensstil und Bildungsgrad, das Geschlecht, die Region (Stadt – Land, Ost – West, Nord – Süd).¹⁶ Hinzuzufügen

wäre der kulturelle Hintergrund – wenn gut 20% der Gesamtbevölkerung und sogar gut 30% der jungen Menschen in Deutschland unter 25 Jahren einen Migrationshintergrund aufweisen,¹⁷ dann steht das Gewicht dieses Faktors schwerlich in Frage, ablesbar etwa an den Prägungen und Bindungen türkischstämmiger Muslime, russland-deutscher Protestanten und Juden ebenso wie polnischer Katholikinnen und Katholiken.

Obschon evident und in der praktischen Bildungsarbeit wirksam herrscht hinsichtlich dieser inneren Pluralität in der Religionspädagogik eher Schweigen als konzeptionelle Klarheit¹⁸ – so gehört es zu den dringlichsten Baustellen, ein didaktisches Handlungsrepertoire für den Umgang mit fundamentalistischen Schülerinnen und Schülern der jeweils eigenen Religionsgemeinschaft zu entwickeln oder den Angehörigen kleinerer Religionsgemeinschaften gerecht zu werden, die gewissermaßen im Windschatten ihnen nahestehender Konfessionen bzw. Religionen segeln (z.B. Freikirchen-Mitglieder, Altkatholiken, Jeziden). Zudem bedarf es schulischer und religionsgemeinschaftlicher Bildungsarbeit, die Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Lebensstil-Präferenzen gerecht zu werden vermag, z.B. durch Raumangebote, Mitarbeitende verschiedener kultureller Prägung usw. Im Kern steht auch die Frage nach Leitbild und Ziel religiöser Bildung im Umgang mit *dieser* Vielfalt zur Debatte.

13 *Kirchenamt der EKD* (Hg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift des Rates der EKD, Gütersloh 1994. Fortgeschrieben wurde diese Linie in *Kirchenamt der EKD* (Hg.): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der EKD, Gütersloh 2014.

14 Vgl. dazu *Lachmann, Rainer/Rothgangel, Martin/Schröder, Bernd* (Hg.): Christentum und Religionen elementar, Göttingen 2010, bes. 217–294.

15 Vgl. die im Auftrag der *Deutschen Islam Konferenz* erstellten Studien von *Haug, Sonja/Müssig, Stephanie/Stich, Anja*: Muslimisches Leben in Deutschland, Nürnberg 2009; *Halm, Dirk/Sauer, Martina/Schmidt, Jana* u.a.: Islamisches Gemeindeleben in Deutschland, Nürnberg 2012; *Ben-Rafael, Eliezer/Glückner, Olaf/Sternberg, Yitzhak* (Eds.): Jews and Jewish Education in Germany today, Leiden 2011; *Fireberg, Haim/Glückner, Olaf* (Eds.): Being Jewish in 21st century Germany, Berlin – Boston 2015.

16 *Bedford-Strohm, Heinrich/Jung, Volker* (Hg.): Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung

und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 2015.

17 Statistisches Bundesamt: Mikrozensus 2013; <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Gesellschaft-Staat/Bevoelkerung/Mikrozensus.html> (Stand: 27. Januar 2017).

18 Vgl. als Bestandsaufnahme *Altmeyer, Stefan/Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga* u.a. (Hg.): Jahrbuch der Religionspädagogik 32 (2016): Ökumene im Religionsunterricht, Göttingen 2016, darin etwa die Studie von *Joachim Willems*: Russlanddeutscher Protestantismus, 133–143.

1.3 Pluralisierung durch Globalisierung und ‚Südwanderung‘ des Christentums

Im Hintergrund der im nationalen Kontext wahrnehmbaren Veränderungen scheinen immer deutlicher globale Phänomene auf.

So wächst, weltweit betrachtet, die Zahl der Muslime schneller als diejenige der Christen, so dass für etwa das Jahr 2070 erwartet wird, dass der Islam erstmals als zahlenmäßig stärkste Religionsgemeinschaft gelten kann.¹⁹

Das Christentum ist – global gesehen – unverkennbar in einer Südwanderung begriffen: Lebte 1910 die Mehrheit der Christen in Europa und Nordamerika, so bereits heute in Afrika, Südamerika und Südostasien. Philipp Jenkins hat in Anbetracht dessen konstatiert: „Christianity has [...] ceased to be a Euro-American religion and is becoming thoroughly global. [...] Over the last century [...] the center of gravity in the Christian world has shifted inexorably [...] southward, to Africa and Latin America, and eastward, toward Asia. [...] Beyond the simple demographic transition there are countless implications for theology and religious practice.“²⁰

Migration bringt eine erhöhte Dichte von Interaktionen zwischen Religionsgemeinschaften bzw. deren Angehörigen mit sich. Ende 2015 waren mit ca. 65 Millionen Menschen so viele wie nie zuvor auf der Flucht – 90 % von ihnen leben in den Ländern der südlichen Hemisphäre, häufig im Nachbarland;²¹ die sog. Flüchtlingskrise im Deutschland des Jahres 2015 war insofern nur die Spitze des Eisbergs.

19 *Pew Research Center: The Future of World Religions. Population Growth Projections, 2010–2050*, Washington 2015.

20 *Jenkins, Philip: The next Christendom. The coming of global Christianity*, Oxford–New York 2011, XI, 1 u. 6.

21 *UNHCR: Global Trends – forced displacement in 2015*, New York 2016.

Während dergleichen in der religionspädagogischen Theorie gelegentlich Einzug hält²² und eine gewisse Internationalisierung des Faches zu beobachten ist (die allerdings die südliche Welthälfte nur gelegentlich einbezieht),²³ spiegelt es sich in der Praxis religiöser Bildung kaum: Lehrpläne und Schulbücher kommen weithin ohne Beschäftigung mit den Christentümern ‚des Südens‘ aus; Face-to-face- oder mediale Kommunikation zwischen Schülerinnen und Schülern der verschiedenen globalen Christentümer dürften rar sein, didaktische Konzepte für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die in Christentümern der südlichen Welthälfte beheimatet sind, ebenso. Allerdings ist im Zuge der Auseinandersetzung mit der Flüchtlingsthematik der beiden zurückliegenden Jahre eine Fülle an Unterrichtsmaterial zu dieser Thematik erschienen.²⁴

1.4 Konfessionslosigkeit als Facette von Religionspluralität

Wie unter 1.1 angedeutet, stellen die sog. Konfessionslosen seit Ende der 1990er-Jahre die stärkste weltanschauliche ‚Gruppe‘ in Deutschland dar: Schätzungsweise 25 Mio. Menschen sind ihr zuzurechnen – ein Drittel der Bevölkerung, Tendenz steigend.

Konfessionslosigkeit ist regional, insbesondere in Großstädten und in ländlichen Regionen, in Ost- und Westdeutschland prozentual unterschiedlich stark vertreten: Während Konfessionslose in Ostdeutschland ca. 80 % der Bevölkerung ausmachen, sind es im Westen 20 %. Noch

22 Ebenso exemplarisch wie wegweisend *Simojoki, Henrik: Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft (PThGG 12)*, Tübingen 2012.

23 Vgl. *Kaupp, Angela: Think Tank. Quo vadis, Religionspädagogik?* In: *RpB* 74 / 2016, 129–132.

24 Vgl. die Zusammenstellungen auf folgenden Homepages: <https://www.gew.de/flucht-und-asyl/material-fuer-die-praxis> und http://www.religionsunterricht-pfalz.de/index.php?id=485#_ (Stand: 27.1.2017).

immer, auch bald 30 Jahre nach der Wiedervereinigung, ist von ‚unterschiedlichen Religionskulturen‘ in beiden Landesteilen, auch von einer unterschiedlich tief verankerten Konfessionslosigkeit zu sprechen: Während in Ostdeutschland die ‚zugeschriebene‘ bzw. ‚ererbte Konfessionslosigkeit‘ dominiert, ist es in Westdeutschland die ‚erworbene Konfessionslosigkeit‘. Man kann mit Gert Pickel sagen: Im Westen liegt (noch immer) eine „Kultur der Konfessionszugehörigkeit“ vor, im Osten eine „Kultur der Konfessionslosigkeit“!²⁵ In beiden Landesteilen gilt indes gleichermaßen: Die Menschen, die keiner Religionsgemeinschaft angehören, sind ausgesprochen selten in ihrer Eigenschaft als Konfessionslose *organisiert* – laut remid sind es nur 0,3 % dieser Personengruppe,²⁶ selbst ein Verein wie der „Humanistische Verband Deutschlands (HVD)“ zählt wohl nur 21.000 Mitglieder, etwa 0,025 % der Bevölkerung.²⁷

Zugleich sind die mit dem Behelfsbegriff „Konfessionslose“ bezeichneten Personen in ihren Daseins- und Wertorientierungen ausgesprochen vielfältig: Der bereits zitierte Gert Pickel unterscheidet typologisierend vier Gruppen: erstens „gläubige Konfessionslose“ (ca. 11%), zweitens „tolerante Konfessionslose“ (ca. 17%), drittens „normale Konfessionslose“ (21%), viertens „voll-distanzierte Atheisten“ (ca. 51%).²⁸ Eine präzisere Beschreibung ist im religionspädagogischen Interesse dringend wünschenswert (allerdings ist sie schwer zugänglich, da ex negativo definiert

und nicht über bestimmte Indikatoren auffindbar). Anlässe und Ursachen für das Anwachsen der Zahl derer, die keiner Religionsgemeinschaft angehören, scheinen demgegenüber weitaus klarer zu sein. Es ist wohl vor allem die Folge gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, etwa der funktionalen Ausdifferenzierung unserer Gesellschaft und die Abdrängung von Religion ins Private, die Folge einer ‚gefühlten‘ Wertediskrepanz zwischen [sc. scheinbar] rationaler Moderne und [sc. als irrational geltender] Religion, die Folge fehlender Relevanz von Religion für die Lebensführung der Einzelnen, und die Folge konfessionsferner Sozialisation.²⁹ Jedenfalls sehen „Konfessionslose [...] ihre gewählte Lebensoption nicht mehr als defizitär an und können dabei selbstbewusst an eine öffentliche Kommunikationsstruktur anschließen, welche moderne Gesellschaften weitgehend als säkular betrachtet“³⁰.

Konfessionslosigkeit hat in der religionspädagogischen Debatte ein wechselvolles Maß an Beachtung gefunden: Bis 1989 war sie in der westdeutschen Debatte ein marginales Thema; in der ostdeutschen ebenso, insofern religionspädagogisch reflektiertes Handeln nicht auf die Gewinnung Konfessionsloser zielte, sondern Konfessionslosigkeit lediglich als unveränderliche Rahmenbedingung bzw. als Vorzeichen kirchlichen Handelns konstatierte. Nach der Wiedervereinigung wurde sie zunächst als spezifisch ostdeutsche Herausforderung wahrgenommen; erst seit den späten 2000er-Jahren wird sie als maßgebliche Kontextkonstellation religiöser Bildung und kirchlichen Handelns überhaupt identifiziert.³¹ Ein Dramatisierungsschub hat sich –

25 *Pickel, Gert*: Atheistischer Osten und gläubiger Westen? Pfade der Konfessionslosigkeit im innerdeutschen Vergleich. In: *Ders./Sammet, Kornelia* (Hg.): Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland, Wiesbaden 2011, 43–78, 46.

26 http://remid.de/info_zahlen (Stand: 27.1.2017).

27 Dazu etwa *Giesecke, Robert U.*: Der Humanistische Verband Deutschlands. In: *Hempelmann, Reinhard* (Hg.): Dialog und Auseinandersetzung mit Atheisten und Humanisten (EZW-Texte 216), Berlin 2011, 23–44.

28 *Pickel, Gert*: Konfessionslose – das ‚Residual‘ des Christentums oder Stütze des neuen Atheismus? In: Theo-web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013), H. 1, 12–31, 22f.

29 *Pickel, Gert*: Konfessionslose – Rückgewinnbare Kirchendistanzierte oder überzeugte Religionslose? In: *Schneider, Nikolaus/Bedford-Strohm, Heinrich/Jung, Volker* (Hg.): Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis, Hannover 2014, 80–83.

30 Ebd., 81.

31 Siehe etwa *Domsgen, Michael/Evers, Dirk* (Hg.): Herausforderung Konfessionslosigkeit. Theologie im säkularen Kontext, Leipzig 2014; *Käbisch, David*:

zumindest auf evangelischer Seite – durch die jüngste EKD-Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung ergeben; demnach bekundet ein Fünftel der 14–21-jährigen Kirchenmitglieder eine hohe Austrittswahrscheinlichkeit.³² In zwei thetischen Formulierungen sei die religionspädagogische Herausforderung, die in dieser Thematik steckt, markiert:

■ THESE 1

„Konfessionslosigkeit“ hat fraglos v.a. strukturelle, gesellschaftliche Gründe, dürfte aber z.T. auch ‚hausgemacht‘ sein: durch mangelnde Unterstützung für familiäre religiöse Erziehung, mangelnden Relevanzbeweis von ‚Religion‘ im Rahmen kirchlicher Vollzüge, geringe Schnittflächen religiöser Bildung mit konfessionslos Geborenen.

Im Licht dieser These kommen als Baustellen religiöser Bildungsarbeit in den Blick: die Schaffung niedrigschwelliger Angebote für konfessionslose Kinder und Jugendliche, die konzeptionelle Berücksichtigung konfessionsloser SuS im RU, das verstärkte Aufgreifen von Themen, die für austrittsgeneigte/konfessionslose SuS relevant sein könnten (etwa die Konkurrenz der Lebensdeutungen, der Aufweis verschiedener Lebensstile christlicher Prägung, die Thematisierung von ‚Einbruchsstellen‘ des Glaubens), die systematische Förderung familialer religiöser Erziehung.

■ THESE 2

Thematisierung von ‚Konfessionslosigkeit‘ / Dialog mit ‚Konfessionslosen‘ erfolgt in religiöser Bildung und Religionspädagogik *nicht* primär um der Rückgewinnung der ‚Konfessionslosen‘ für die Kirchenmitgliedschaft willen und folglich

auch nicht in dieser Erwartung, *sondern* um deren (allgemeine Kompetenzen zum Umgang mit Religionen einschließender) Bildung willen, um des religiös aufgeklärten und kommunikationsfähigen Umgangs miteinander in der Gesellschaft und ihrer Öffentlichkeit willen, um der inneren Zwiesprache der einzelnen Getauften und der Kirche(n) angesichts des „Zwangs zur Häresie“ (Peter L. Berger) willen.

Im Licht dieser These geht es in religiöser Bildungsarbeit mit Konfessionslosen und zum Thema ‚Konfessionslosigkeit‘ weniger um Mission und Wachstum, sondern um Prävention und Erhalt öffentlicher religiöser Diskursfähigkeit.

1.5 Religionspädagogische Pointierung

Jede der vier Pluralisierungsdynamiken stellt – das sollte der jeweils angefügte kurze Abschnitt zur religionspädagogischen Relevanz vor Augen führen – vor ein Bündel von Herausforderungen und konfrontiert zugleich mit je einer spezifischen Grundfrage:

- Die Religionspluralität wirft die Frage nach der geeigneten *Organisationsform* religiöser Bildung im Raum der öffentlichen Schule auf (verschiedene religions- bzw. konfessionsspezifische Fächer – ein konfessionsbasiertes Fach „RU für alle“ – Religionskunde),
- die innere Pluralität der Konfessionen unterstreicht v.a. den Ruf nach einer heterogenitätssensiblen *Didaktik*,
- die globale Perspektive hinterfragt den *Themenkatalog* des Religionsunterrichts,
- das Phänomen der Konfessionslosigkeit stellt vor die bildungstheoretische Frage, ob das Thema ‚Religion(en) / religiöse Weltdeutungsperspektiven‘ unabhängig von der je persönlichen Zugehörigkeit der Lernenden zum *Kanon der Allgemeinbildung* zu rechnen ist.

Fasst man die vier Pluralisierungsdynamiken (Abs. 1.1–1.4) zusammen, ergibt sich, dass religiöse Bildung und Religionspädagogik angesichts von Konfessionslosigkeit und Religionspluralität – v.a. im öffentlichen Raum – hinter die Vorzeichen

Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung, Tübingen 2014; Rose, Miriam / Wermke, Michael: Konfessionslosigkeit heute. Zwischen Religiosität und Säkularität, Leipzig 2014.

32 Bedford-Strohm / Jung 2015 [Anm. 16], 149. Vgl. dazu Schröder, Bernd / Hermelink, Jan / Leonhard, Silke (Hg.): Jugend und Religion, Stuttgart 2017.

‚Heterogenität‘ und ‚forcierte Freiwilligkeit‘ rücken. Religion ist namentlich für junge Menschen eine „Option“³³ geworden: nicht mehr, aber auch nicht weniger. Diese Option wächst z.T. noch zu, verlangt aber i. d. R. eine begründete Entscheidung.

Bedingt durch die Pluralisierung der religiösen Landschaft sind zudem mittelfristig u. a. folgende Entwicklungen, die kirchliche Bildungs(mit)verantwortung betreffen, zu erwarten:

- **DEMOGRAFISCH:** Verlust des Status einer christlichen Bevölkerungsmehrheit und entsprechender Wandel des Sendungsbewusstseins der Kirchen („Volkskirche“)
- **GESELLSCHAFTLICH-RECHTLICH:** Einebnung in die Mehrzahl der Religionsgemeinschaften
- **SYSTEMISCH:** Verlust an Reichweite und Steuerungskraft kirchlicher Bildungs(mit-)verantwortung
- **ORGANISATORISCH:** Schrumpfung von Teilnehmer-Zahlen und Infrastruktur; äußerer Druck in Richtung ökumenischer Zusammenarbeit in allen öffentlichen Feldern religiöser Bildungsarbeit zwischen Kindertagesstätte und Erwachsenenbildung
- **DIDAKTISCH-METHODISCH:** zeitliche und sachliche Priorisierung didaktisch arrangierter Religion vor gelebter Religion
- **INHALTLICH:** Plausibilitätsverlust *religiöser* Deutungen der Wirklichkeit (durch Konkurrenz untereinander und v. a. mit dem säkularen Paradigma; durch Forcierung konkurrierender Deutungen in ethischen und bildungspolitischen Fragen).

2. Herausforderungen (nicht nur) für religiöse Bildung

Angesichts religiöser Pluralisierung geht es im Lehr-Lern-Angebot der Schule einerseits, der Religionsgemeinschaften andererseits jeweils darum,

„religiöse Orientierung [zu] gewinnen“³⁴. Doch diese Aufgabenstellung bedeutet für unterschiedliche Gruppen Verschiedenes. So geht es *für das Gemeinwesen* darum, Kenntnis, Kommunikationsfähigkeit, Toleranz sowie kritische Urteilsfähigkeit der Bürger/-innen im Blick auf die in ihm präsenten Religionen/Weltanschauungen zu ermöglichen (öffentliche Religionspädagogik), und *für die Einzelnen* darum, in der komplexen Pluralität legaler, attraktiver, plausibler Optionen ein für sich selbst als tragfähig empfundenes Lebensführungs- und -deutungsmodell zu finden oder zu bewähren.

Für die Religionsgemeinschaften hingegen, exemplarisch für die Evangelische (oder auch die Römisch-katholische) Kirche, heißt ‚religiöse Orientierung‘ zu fördern,

- angesichts der lebensweltlich-biografischen Steuerung der individuellen Frage nach Religion *für möglichst viele Menschen* Schnittflächen zu schaffen und christliche Deutungsoptionen „pünktlich“ (Rudolf Englert), *plausibel und kommunikationsstiftend* einzuspielen,
- angesichts eines starken Zwangs zu rational bestimmter Lebensführung und gleichzeitig einer zunehmend ästhetischen Signatur von Individualität *christliche Religion nicht nur als Deutungsmuster, sondern als „Lebensstil“* (als Mehrzahl von Lebensstilen) erfahrbar werden zu lassen,
- angesichts globaler Ungleichzeitigkeiten die *Kommunikation innerhalb der eigenen Religionsgemeinschaft* zu stärken und *Honig aus der weltweiten Ökumenizität des Christentums* zu saugen,
- angesichts der Pluralisierung der religiösen/weltanschaulichen Landschaft *Dialog wie kritische Auseinandersetzung* zu suchen (und diese religionsgemeinschaftliche Kommunikation mit Anderen als Modell für die einzelnen Mitglieder durchsichtig zu machen),

33 Dazu Taylor, Charles: Ein säkulares Zeitalter, Frankfurt a. M. 2009 (kanad. Orig. 2007); Joas, Hans: Glaube als Option, Freiburg i. Br. 2012.

34 So der Titel der oben bibliografierten Denkschrift der EKD aus dem Jahr 2014 [Anm. 13].

- angesichts non-religiöser Plausibilitätsstrukturen und zunehmender Konfessionslosigkeit die *Dynamik des Christentums, die Wahrheitsfähigkeit religiöser Lebensdeutung und das zu zeigen, was für Einzelne christlichen Glauben tragfähig oder lebenswert sein lässt.*

Kurzum: In einem unübersichtlichen Kontext gilt es die Erkennbarkeit des Christlichen zu stärken und Möglichkeiten seiner Inanspruchnahme in der je eigenen Lebensführung zu zeigen.³⁵ Allerdings: So wenig die Veränderungen der religiösen Landschaft allein ‚religiöse Bildung‘ betreffen, vielmehr eine ‚Umformungskrise‘ des Christentums anzeigen, so wenig lässt sich diese Krise allein mit den Mitteln der religiösen Bildung und der Bildungstheorie in evangelischer oder römisch-katholischer Perspektive bearbeiten (allerdings auch nicht ohne sie):

- Die Arbeit an den beschriebenen Herausforderungen ist eine *gesamtkirchliche und eine praktisch-theologische Aufgabe*, folglich muss dringend die *Versäulung* zwischen „Bildungs(mit)verantwortung“ und anderen Handlungsfeldern der Kirche(n), insbesondere Kybernetik, medialer Öffentlichkeitsarbeit und gottesdienstlichem Handeln aufgebrochen werden. Dies ist nicht zuletzt eine Herausforderung für die wissenschaftliche Religionspädagogik, die im Laufe ihrer Fachgeschichte auf Spezialisierung, kaum je auf Vernetzung mit anderen Disziplinen Praktischer Theologie aus war!
- So wichtig es ist, das Christentum (weiterhin) intellektuell auszuweisen und im Medium von Bildung auszulegen, muss sich namentlich der Protestantismus *stärker als Reservoir von Lebensführungsmöglichkeiten* (also nicht ‚nur‘

als Deutungsangebot) profilieren. Im Feld der Bildung ist in dieser Hinsicht das Potential des schulischen Religionsunterrichts als eher gering anzusehen – hier liegt die Chance informeller Bildung und all derjenigen Arbeitsfelder, die nicht vorderhand als ‚Bildung‘ auftreten.

- Im Blick auf die Zukunft des (kirchlichen) Christentums in Deutschland sollten nicht nur institutionelle Fragen diskutiert werden (Mitgliedschaftsprognosen, Strukturfragen, Pfarrnachwuchs, Organisationsform des RU), sondern auch *inhaltlich-theologische Aspekte der „Gotteskrise“* (Johann B. Metz). Wenn „Religion [...] dem Gros der Konfessionslosen [sc. und wohl auch einer nicht geringen Zahl an Kirchenmitgliedern] nicht wichtig genug [ist], um sich dafür politisch oder ideologisch zu positionieren“³⁶, dann steht vordringlich nicht die Frage nach Wahrheit(sanspruch) und innerer Konsistenz religiöser Deutungen im Raum, sondern nach Erfahbarkeit und Relevanz von Religion.

In Anbetracht der kontextuellen Herausforderungen sowie der Extensität und Intensität der Infragestellung entscheidet sich die Zukunftsfähigkeit des Christentums an seinem Vermögen, *attraktive, intrinsisch befriedigende („authentische“) ‚Lebensstile‘ zu generieren bzw. zuzulassen*. Die Aufgabe religiöser Bildung lässt sich im Anschluss an Ignatius von Antiochien dann so formulieren: „Lasst uns lernen [...] dem Christentum gemäß zu leben“³⁷!

3. *Desiderate im Blick auf einzelne Lernorte*

Versucht man diesen großen Bogen in Richtung operationalisierbarer Aufgaben weiterzudenken, so lassen sich u. a. etwa folgende Desiderate benennen:

36 So Pickel 2014 [Anm. 29], 82.

37 Zit. nach Schröder 2012 [Anm. 35], 37.

35 Dazu detaillierter Schröder, Bernd: Religionspädagogische Aufgaben angesichts des Wandels institutionellen Christentums. In: Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Naurath, Elisabeth u. a. (Hg.): Jahrbuch der Religionspädagogik 30 (2014): Religionspädagogik in der Transformationskrise, Neukirchen-Vluyn 2014, 110–121. Als grundlegende Weichenstellung bei Schröder, Bernd: Religionspädagogik, Tübingen 2012, 6f.

3.1 Schule / Religionsunterricht

Die Organisationsform des Religionsunterrichts wird und muss sich – unter Inanspruchnahme von Art. 7.3 GG – verflüssigen: Wir beobachten schon jetzt eine ausgeprägte Regionalisierung, die dem Umstand geschuldet ist, dass kaum ein Modell geeignet erscheint, in allen Bundesländern bzw. Regionen Deutschlands gleichermaßen plausibel und funktional zu sein. Im Blick auf mein primäres Wirkungsfeld, Niedersachsen, begrüße ich angesichts der beschriebenen Pluralisierungstendenzen den weiteren Ausbau konfessioneller Kooperation, deren Unterstützung durch ein didaktisches Begleitkonzept (Schulbuch, Fortbildung) und ihre punktuelle interreligiöse Öffnung und koordinierte Zusammenarbeit mit Ethikunterricht.³⁸

Hinsichtlich der inneren Gestalt des Religionsunterrichts scheint mir die Profilierung des roten Fadens erforderlich zu sein: Es gilt, die spezifische Perspektive auf die Wirklichkeit, die durch die christliche Religion in ihrer evangelischen oder römisch-katholischen Lesart eingenommen wird, deutlicher zu machen und den „Streit um die Auslegung der Wirklichkeit“ (Gerhard Ebeling) zu suchen.

Angesichts der heterogener werdenden Ausgangslage soll und darf das – bestenfalls zweistündige – Schulfach ‚Religion‘ nicht überfordert werden. Es ist weder geeignet, rückläufige familiäre Sozialisation zu kompensieren, noch geeignet, Erfahrungen mit Religion anzubahnen; seine Stärke ist die sequentielle kognitive Auseinandersetzung (die v. a. zu beziehen ist auf Schlüsselfragen von persönlicher Überzeugung und gesellschaftlicher Strahlkraft). Neben dieser

Fokussierung ist sachlich eine Ergänzung notwendig – um Religion im Schulleben einerseits und attraktive kind- und jugendorientierte kirchliche bzw. religionsgemeinschaftliche Angebote andererseits. Religionsunterricht ist ein – wichtiger (!) – Knoten im Netz religiöser Bildung, aber er ist nicht das Seil selbst.

Auch die Ausbildung von Religionslehrern sollte auf die veränderte Lage reagieren. Die professionalitäts- und kompetenzorientierte Ausbildung ist zu ergänzen um die *Öffnung von Erfahrungsräumen* für (christliche) Religion. Zudem bedarf es einer Veränderung des Modulzuschnitts: Mindestens 25% des Theologiestudiums sollten der Auseinandersetzung mit religiöser Pluralität gewidmet sein und ihrerseits den Kriterien konfessionell-kooperativen und interreligiösen Lernens (Stichwort: Lernen miteinander statt Lernen übereinander) gerecht werden.

3.2 Außerschulische Lernorte

Die Mehrzahl der Lernorte für religiöse Bildung ist seit Entstehung der Religionspädagogik als akademischer Disziplin ein geläufiges Theorem; nach wie vor gilt es indes, Brücken bzw. mögliche Synergien *für die lernenden Subjekte selbst* – medial, baulich, konzeptionell – sichtbar zu machen und *ökumenische Kooperation* zu suchen.

Während es im öffentlichen Bildungssegment darum gehen wird, interreligiöses Lernen und elementare Zugänge zum Christentum zu profilieren, um Religionsunterricht und andere Lernorte zu niedrigschwellig zugänglichen Foren werden zu lassen, gilt es, im gemeindlichen Bildungssegment *erfahrungsorientierte* Akzente weiter auszubauen, um Religion als Lebensführungsmodell erkennbar werden zu lassen.

Auch im Bereich der außerschulischen Lernorte gilt es, jeweils Brücken zu anderen Feldern kirchlicher Arbeit und christlicher Präsenz zu stärken, etwa durch Elternarbeit in der frühkindlichen Bildung, um den *„je und je neuen*

38 Schröder, Bernd (Hg.): Religionsunterricht wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, bes. *Ders./Tammeus, Rudolf*: Wünschenswerte Schritte zur Weiterentwicklung des evangelischen Religionsunterrichts – Thesen, 193f.

Anfang zu jedem Lebenszeitpunkt und an jedem Ort“ zu ermöglichen.³⁹

In der Ausbildung der Professionellen, etwa in der Erzieher/-innen-Ausbildung, bleibt neben deren Akademisierung die Ausbildung bzw. Pflege praktischer Fähigkeiten in den Bereichen Musik, Kunst, Spiritualität, Fremdsprachen unerlässlich.

3.3 Gemeinde bzw. Kirche jenseits von Bildungsarbeit

Um die Anschlussfähigkeit sowohl parochialer als auch überparochialer Arbeit an die Diversität der jeweiligen Mitglieder (und perspektivisch: auch der Nicht-Mitglieder) zu erhöhen, bedarf es einer Stil-Diversifizierung von Personen, Räumen und – beispielsweise – Gottesdiensten.

In inhaltlicher Hinsicht scheint mir vordringlich, das Christentum nicht nur als ‚Institution‘, als ‚Tradition‘ oder ‚Interpretation‘ geltend zu machen, sondern als Quellort von ‚Lebensstil(en)‘.

Perspektivisch kommt sukzessive der Abschied von volkkirchlichen Traditionen hinzu: Eine Kirche, die kaum ein Drittel der Bevölkerung als Mitglieder vereint, kann und muss ihren Anspruch auf Öffentlichkeit und ihre Kontaktsuche zu Menschen außerhalb ihrer anders geltend machen als eine Kirche, die eine Mehrheit der Bevölkerung repräsentiert.

In der Ausbildung der Professionellen, also nicht allein, aber doch auch der Pfarrer/-innen, ist das pädagogische Moment zu stärken. Denn die zentrale Aufgabe auch der Pfarrer/-innen ist die *Fähigkeit zur Initiation* eines religiösen Lernprozesses bei Einzelnen – sei es im Medium von Gottesdienst oder Seelsorge, sei es im Medium von Diakonie oder Publizistik, sei es im Medium expliziter Bildungsarbeit. Intellektuell geschulte theologische Kompetenz bedarf der Ergänzung um die gezielt herbeigeführte Erfahrung

verschiedener christlicher Spiritualitäten⁴⁰ und der Praxen anderer Religionen.

4. Fazit

Konfessionslosigkeit und Religionspluralität sind nicht die einzigen, aber doch die herausragend wichtigen Herausforderungen, die der Religionspädagogik eine partielle, durchaus tiefgreifende Neuorientierung abverlangen, darunter

- eine (neue) Gesprächsbereitschaft mit ökumenischen und nicht-christlichen Theologien bzw. Religionspädagogiken, nicht zuletzt auch mit ‚Philosophien‘, die den religiös indifferenten Zeitgeist artikulieren,
- den empirischen, insbesondere nicht-religiösen Gesprächspartnerinnen und -partnern gegenüber plausiblen Ausweis der Leistungskraft religiöser Bildung im öffentlichen Raum,
- eine material-theologische Besinnung auf ‚das Christliche‘, das Religionspädagogik als Theorie für die Generierung ihrer Perspektive und religiösen Bildung als Gehalt ihrer Arbeit „in Anspruch nimmt“ (Albrecht Beutel),
- den Schulterchluss mit anderen Disziplinen Praktischer Theologie,⁴¹
- den Aufbau eines globalen und ‚multi-theologischen‘ Horizontes (der regionale Lösungen nicht verhindert).

*Dr. Bernd Schröder
Professor für Praktische Theologie mit den
Schwerpunkten Religionspädagogik und Bil-
dungsforschung an der Theol. Fakultät der
Universität Göttingen, Platz der Göttinger
Sieben 2, 37073 Göttingen*

39 Nipkow, Karl E.: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh 1990, 41.

40 Dazu Altmeyer, Stefan/Boschki, Reinhold/Theis, Joachim u.a. (Hg.): Christliche Spiritualität lehren, lernen und leben, Göttingen 2006.

41 Vgl. exemplarisch Grethlein, Christian: Praktische Theologie, Berlin – Boston (2012) ²2016.

Zur gegenwärtigen Unlust an Aufklärung

Höchst ergänzungsbedürftige und ziemlich holzschnittartige Überlegungen zum Stichwort ‚Aufklärungsskepsis‘

Rudolf Englert

Statt auf das bereits viel diskutierte Schlagwort des ‚Fundamentalismus‘¹ möchte ich mich im Folgenden auf das umfassendere und im Kontext dieser Tagung meines Erachtens auch interessantere Phänomen der ‚Aufklärungsskepsis‘ konzentrieren. Woher rührt die heute wahrnehmbare Unlust an Aufklärung? Warum hat das aufklärerische Ideal, der Mensch solle sich aus seinen Vorurteilen und Denkgewohnheiten herausarbeiten, um eine wirklich eigene Sicht auf die Dinge zu entwickeln, gegenwärtig so wenig Leuchtkraft? Und wie zeigt sich eine solche Skepsis gegenüber den Intentionen der Aufklärung speziell im Kontext religiöser Bildung – gegenüber einer Religionspädagogik, die die Fähigkeit stärken will, sich auch in Fragen des Umgangs mit Religion seines eigenen Verstandes zu bedienen? Ich will meine Überlegungen dazu eher essayistisch anlegen und zunächst zwei Gedanken-Bilder vor Ihr geistiges Auge stellen.

Das erste Bild zeigt einen Seminarraum der frühen 1970er-Jahre. Es handelt sich um ein Pädagogik-Seminar an der Universität Würzburg. Vorne sitzt der junge Assistent Heinz-Elmar Tenorth² mit einem sichtbar zerlesenen Rousseau-Text und raucht. Vor ihm befinden sich an Gruppentischen ungefähr 30 Studierende, die damals noch einfach ‚Studenten‘ hießen. Viele von ihnen sind involviert in einen heftigen Generationskonflikt, der sich keineswegs nur auf die eigenen Eltern, sondern eigentlich auf alles Ältere bezieht. Die Auseinandersetzung mit Rousseau ist für sie auch so etwas wie Munitionsbeschaffung bei der Durchsetzung ihres Interesses an einer anderen Gesellschaft und an neuen Lebensformen.

Das nächste Gedankenbild zeigt einen Seminarraum an der Universität Duisburg-Essen im Jahr 2016. Vorne steht ein Professor, der gerade eine Folie seiner Powerpointpräsentation erläutert. Vor ihm sitzen 60 Studierende in einer dem Frontalunterricht entsprechenden Sitzordnung. Sie ergänzen in den aus dem Semester-online-

1 Vgl. dazu *Eppler, Wilhelm* (Hg.): *Fundamentalismus als religionspädagogische Herausforderung*, Göttingen 2015. S. a. *Benner, Dietrich*: *Religiöse Erziehung und Bildung von Religion. Ein Versuch zur Abgrenzung ‚fundamentaler‘ und ‚fundamentalistischer‘ Konzepte*. In: *Ders.: Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 18)*, Paderborn 2014, 48–59.

2 *Heinz-Elmar Tenorth* (geb. 1944) wurde später einer der bedeutendsten deutschen Erziehungswissenschaftler, der vor allem mit viel beachteten Studien zur historischen Bildungsforschung hervortrat sowie bildungs- und wissenschaftspolitisch eine wichtige Rolle spielte.

Apparat heruntergeladenen Folien, was der Professor noch an zusätzlichen Erläuterungen gibt. Sie sind mit PKW oder Bahn vielfach mehr als eine Stunde angereist und fahren nach Feierabend wieder an ihren Heimatort zurück. Dort wohnen sie oft noch bei ihren Eltern, und zwar sehr komfortabel und in der Regel völlig beschwerdefrei. Ihr Zeitbudget ist sehr beschränkt, weil sie oft noch zwischen 10 und 20 Wochenstunden bei McDonalds, P & C, H & M oder im Gasthaus „Zur schönen Aussicht“ arbeiten. Wenn sie zur Uni kommen, geht für sie die Arbeit weiter. Das Seminar nennen sie ‚Unterricht‘. Den Powerpoint-Professor finden sie gut, weil bei ihm alles so klar strukturiert ist.

Ich gebe zu: Diese beiden Gedankenbilder sind mit grobem Pinsel gemalt. Trotzdem bin ich überzeugt, dass in ihnen mehr Komplexität steckt als in vielen zum Thema ‚Aufklärungsskepsis‘ denkbaren Thesen. Die Bilder erklären natürlich noch nichts, aber sie bieten Schlaglichter, erfahrungsgesättigte Szenarios, mit denen sich arbeiten lässt. Ein paar Facetten möchte ich herausgreifen und etwas näher betrachten. Das sind 1. die studentische Lebensform, 2. das universitäre Lehr- und Lernformat und 3. das lebensweltliche Interesse an Bildung.

1. Die studentische Lebensform

Diese hat sich in den letzten Jahrzehnten einschneidend verändert. Im Jahr 1975 gab es 836.000 Studierende, im Jahr 2016 2,8 Mio.³ Etwa 50% eines Jahrgangs haben die Berechtigung zum Studium erworben. Studieren ist jetzt nichts Besonderes mehr. Es gibt keinen Grund, sich eine privilegierte Rolle zuzuschreiben als spätere gesellschaftliche und intellektuelle Elite. Studieren begründet auch keine besondere Lebensform mehr, kein

soziales und entwicklungspsychologisches Moratorium, setzt keine Sehnsüchte nach Gegen- und Anderswelten frei. Das Studium muss sein, um einen einigermaßen gut bezahlten Arbeitsplatz zu bekommen. Man betrachtet es als Ausbildung, die man möglichst schnell durchlaufen möchte.

2. Das universitäre Lehr- und Lernformat

Die faktisch praktizierte Hochschuldidaktik hat auf den landläufigen Pragmatismus längst reagiert. Gefordert sind Informieren, Präsentieren, Visualisieren, jederzeit Verfügbarmachen. Erkenntnisse sollen handlich aufbereitet und möglichst prägnant ‚auf den Punkt‘ gebracht werden. Weiter ausholende Theorien und Erläuterungen werden verschmäht und vielfach als lästig empfunden. Wenn Studierende ein Seminar, ein Referat oder eine Präsentation als ‚theoretisch‘ bezeichnen, ist das ein denkbar vernichtendes Urteil, denn es heißt so viel wie: langatmig und letztlich nicht zu gebrauchen. Auch mit den großen Geistern der Tradition kann man hier niemanden mehr beeindrucken, denn selbst die Heroen der Geisteswissenschaften sind allenfalls ein paar Erwählten bekannt. Ob, was auf der Folie steht, von Tillich oder Knillich stammt, ist egal, Hauptsache, es ist einleuchtend und lässt erkennen, wofür man es mal brauchen kann.

3. Das lebensweltliche Interesse an Bildung

Das Interesse an Bildung ist ungebrochen, aber die von Bildung erwarteten Gratifikationen haben sich verändert. Bildung soll nicht mehr mit Erkenntnis, sondern mit Berechtigungen belohnen. Erkenntnis hat ihren Zauber und auch ihre Macht verloren. Jeder kann beliebiges Wissen jederzeit herbeigoolgen und, noch während der Professor seinen

3 Vgl. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Hochschulen.html> (Stand: 25.01.2017).

Satz zu Ende spricht, prüfen, ob stimmt, was er sagt. Vor dem allwissenden ‚Netz‘ sind im Grunde alle gleich blöd. Gleichzeitig scheint es nichts zu geben, was man nicht im Handumdrehen wissen *könnte*. Was derart im Übermaß vorhanden ist, verliert seinen Wert. Wir leben, wie es so schön heißt, in einer Wissens- und Expertengesellschaft, aber die Aktien des Gebildeten sind drastisch eingebrochen. Gelehrte wie Habermas müssen froh sein, dass sie schon so alt sind – heute würden ihre frühen Arbeiten wahrscheinlich im günstigsten Fall bei LIT verlegt. Bildung ist nicht der Schlüssel zur Aufklärung seiner selbst und der Gesellschaft, sondern eine Investition in den Erwerb eines sich hoffentlich irgendwann auszahlen- den Know-how.

Ich gebe zu: Das ist jetzt vielleicht ein bisschen polemisch geraten; und – was noch schlimmer ist: Es müffelt nach dem Kulturpesimismus eines schon aus der Zeit gefallenen Präpensionärs. Dabei stellt dieser keineswegs in Abrede, dass das, was man mit Jaspers die „geistige Situation der Zeit“ nennen könnte,⁴ vor 40 Jahren auch viel Kritikwürdiges enthalten hat. Ich denke etwa an die damalige Ideologisierung der Debatten, der mittlerweile ein deutlich gelassenerer Tonfall gewichen ist. Ich denke an die oft unkritischen Huldigungen, die man bestimmten Großdenkern und Chefideologen zukommen ließ, an deren Stelle eine deutlich nüchternere Sicht auf Theorien mit Erlösungsanspruch getreten ist. Eine gewisse ‚realistische Wendung‘ hat Bildung und Studium von daher durchaus gut getan. Doch diese Wendung zum Realistischen, zum Pragmatischen, zum Funktionalen wurde durch kontextuelle Faktoren in einem Ausmaß verstärkt, dass die Umsetzung einiger zentraler Intentionen der Aufklärung dadurch erheblich

erschwert wurde: die Ermutigung zu eigenem Verstehen, zu kritischer Urteilskraft und zu einer Befragung vorgesetzter Zwecke und Ziele. An welche kontextuellen Bedingungen ist dabei zu denken? Auch das will ich versuchen, ausgehend von den eingangs geschilderten Gedanken-Bildern ein wenig weiter zu vertiefen.

4. Der Wandel der studentischen Lebensform

Dabei spielen natürlich viele Faktoren eine Rolle; herausgreifen möchte ich hier nur einen, den man vielleicht die gesellschaftliche *Heiligung des Erfolgs* nennen könnte. Es ist heute ganz selbstverständlich, dass ökonomische Kriterien bei bildungspolitischen Überlegungen eine zentrale Rolle spielen. Warum sollte dies im individuellen Bewusstsein der Studierenden anders sein? Es muss sich ihnen der Eindruck aufnötigen, dass Bildung nur dann Rendite abwirft, wenn sie sich in eine Karriere ummünzen lässt. Der Privatgelehrte, der notdürftig von Nachhilfestunden lebt, ist heute nicht mehr das insgeheim bewunderte Genie, sondern schlicht und einfach ein trauriger Versager.

Um nicht so zu enden, darf man mit Bildung keine Zeit verlieren, sondern muss sehen, dass man so rasch wie möglich weiterkommt – Zusatzqualifikationen erwirbt, noch Chinesisch lernt, den Rettungsschwimmerschein macht oder vielleicht auch ‚irgendwas mit Erasmus‘. Interessant ist, was man unter diesem Aspekt alles *nicht* mehr braucht: Man braucht nicht die Fähigkeit, nach dem Sinn von Zwecken zu fragen, man muss keine kritische Reserve gegenüber Formen instrumenteller Vernunft ausbilden,⁵ man muss sich nicht fragen, ob die Gesellschaft, in der man Erfolg haben will, auf dem richtigen

4 Vgl. Jaspers, Karl: Die geistige Situation der Zeit. Berlin⁵ 1965 (1931).

5 Zum Begriff der „instrumentellen Vernunft“ vgl. Horkheimer, Max: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, Frankfurt a.M. 1997 (1947).

Weg ist, man muss keine großartigen Visionen einer besseren Zukunft haben.⁶

5. Der Wandel universitärer Lehr- und Lernformate

Auch hier gibt es natürlich keine monokausalen Zusammenhänge; trotzdem möchte ich einen Faktor besonders in den Fokus rücken, nämlich den *Abstieg des Intellektuellen*, und zwar sowohl des Intellektuellen als einer bestimmten gesellschaftlichen Schicht als auch des Intellektuellen als einer Art existentiellen Habitus.⁷ Dieser Abstieg geht einher mit dem Abstieg der Geisteswissenschaften, denen im Kontext von Forschungsprogrammen, die auf möglichst klar ausweisbaren Nutzen hin angelegt sind, häufig nur noch eine marginale Rolle zufällt.⁸ Das gilt besonders für die Philosophie, die sich in einer

6 Vor diesem Hintergrund skizziert *Rolf Schieder* den gesellschaftlichen Ort des Religionsunterrichts – im Anschluss an Michel Foucault – als „Heterotopie“, als einen Ort, an dem Ausgespartes, Verbanntes und Unterdrücktes Raum erhalten: Standorte finden. Der Religionsunterricht als Heterotopie. In: *Rendle, Ludwig* (Hg.): Standorte finden. Religionsunterricht in pluraler Gesellschaft (5. Arbeitsforum für Religionspädagogik), Donauwörth 2010, 9–25.

7 Der Göttinger Rechtsphilosoph *Dietmar von der Pfordten* meint: „Gerhard Schröder hat diese zurückgehende Wertschätzung eines zumindest partiell geistigen Lebens besonders prägnant zum Ausdruck gebracht, indem er Lehrer 1995 als ‚faule Säcke‘ bezeichnet und im Wahlkampf 2005 den Kandidaten der Opposition für ein Ministeramt, Paul Kirchhoff, allein durch die Bezeichnung ‚der Professor aus Heidelberg‘ abgekanzelt hat. Diese Abwertungen wären nicht politisch erfolgreich gewesen, würden sie nicht einen gesellschaftlichen Wertewandel widerspiegeln.“ (Die Event-Uni, in: DIE ZEIT v. 2.7.2015, 64).

8 „Schon seit einiger Zeit wird Forschungsförderung in Großbritannien nur dann gewährt, wenn ein Forschungsergebnis von volkswirtschaftlicher Relevanz ist. Für Geisteswissenschaftler ist das eine Katastrophe.“ (*Schmoll, Heike*: Unterwegs zur Lügenwissenschaft, in: FAZ v. 22.8.2016, 11) Tendenzen in diese Richtung sind EU-weit festzustellen.

massiven Krise befindet und am ehesten noch mit Beiträgen zur Technikfolgenabschätzung oder zur Lebenskunst punkten kann. Und das gilt noch einmal verschärft für die Theologie. Als meine Frau auf die Frage einer neuen Nachbarin, was ihr Mann denn so mache, sagte, der sei Theologe, war deren bündige Replik: „Auch so was, was keiner braucht.“ Der Mann der Nachbarin ist oder war übrigens Fußballprofi – und der muss sich um seinen gesellschaftlichen Stellenwert keine Sorgen machen.

6. Die Veränderung des lebensweltlichen Interesses an Bildung

Diese Veränderung hat, und damit kommen wir allmählich zu des Pudels Kern, wesentlich auch mit dem *Kursverfall der Erkenntnis* zu tun. Erkenntnis ist nicht einfach das gleiche wie Wissen. Erkenntnis hat den Anspruch, etwas in Richtung dessen einzufangen, was man in präkonstruktivistischer Sprache ‚Wahrheit‘ nennen könnte. Wissen hingegen ist nach heutigem Verständnis einigermaßen gesicherte Information, mit allerdings zeitlich begrenztem Haltbarkeitsanspruch. Erkenntnis ist ein Generator *neuer* Erkenntnis, sie will den Dingen immer tiefer auf den Grund kommen. Wissen dagegen ist stillgestellte Erkenntnis, ein *depositum* verfügbar gemachter Befunde. Erkenntnis kann man nicht abschreiben, Wissen schon. Der Wunsch nach Erkenntnis ist eine Art *desiderium naturale* und im Kern zutiefst religiös, weil er sich bleibend nach immer tieferen Tiefen hin überschreitet. Wissen dagegen, jedenfalls so, wie es heute vielfach verabreicht wird, sistiert die Erkenntnis. Es suggeriert dem getreulich mitschreibenden Rezipienten: Die Sache ist fürs Erste erledigt, du kannst sie bis auf Weiteres abheften.

Die Heiligung des Erfolgs, der Abstieg des Intellektuellen und der Kursverfall der Erkenntnis sind Komponenten einer geistigen Verfassung, in der eine Bildung mit Aufklärungsanspruch

im wörtlichen Sinne ‚daneben‘ ist. Soweit Theorien in dieser Situation überhaupt breiter rezipiert werden, sind es bezeichnenderweise gerade solche, mit denen sich weiterreichende Aufklärungsansprüche diskreditieren lassen. Dazu zähle ich allen voran den Naturalismus in seinen verschiedenen Spielarten; demnach ist jede Form der Erkenntnisgewinnung durch neurobiologische Konditionen weitgehend festgelegt. Die einzige in diesem Kontext denkbare Aufklärung wäre das immer gründlichere Durchschauen seiner eigenen Unfreiheit.⁹ Zu Aufklärungsansprüchen diskreditierenden Theorien rechne ich auch den Konstruktivismus. Auch wenn sich dieser in pädagogischen Kontexten heute gerne ‚gemäßigt‘ gibt, lässt er für so etwas wie Aufklärung kaum Raum, weil er die Vorstellung von unterschiedlichen Erkenntnisqualitäten konterkariert.¹⁰

Naturalismus und Konstruktivismus tendieren dazu, die Leitidee der Rationalität zugunsten der Leitidee der Funktionalität in den Hintergrund treten zu lassen. Das hat eine Skepsis gegenüber Aufklärungsansprüchen im Gefolge, die sicherlich auch ihr Gutes hat, die aber eben auch dazu führt, dass fachliche Expertise im Bereich der *soft sciences* einem grundsätzlichen Geltungsvorbehalt unterstellt wird. Und das gilt

für die Theologie noch deutlich stärker als für alle anderen Wissenschaftsdisziplinen. In keinem anderen Bereich dürfte das gesellschaftliche Vertrauen in die Verlässlichkeit fachlicher Erkenntnis stärker geschwunden sein als im Bereich der Religion. Dabei war der Anspruch auf Wahrheit hier einmal uneingeschränkter und prononcierter als irgendwo anders. Das macht deutlich, wie groß die Fallhöhe ist.

Alles das, was ich bisher – auf eine gewiss nur sehr skizzenhafte Weise – angesprochen habe, soll deutlich machen: Die in religiöser Bildungsarbeit spürbare Aufklärungsskepsis oder gar Aufklärungsresistenz hat Gründe, die weit über die Religionspädagogik und die auch weit über Theologie und Kirche hinausweisen. Aber diese Vorbehalte gegenüber dem Sinn und der Möglichkeit tieferen Verstehens – man könnte auch sagen: gegenüber einem Erkenntnismelliorismus – wirken in der Theologie und eben auch in der Religionspädagogik besonders lähmend. Warum?

Viele Konzepte religiöser Bildung haben so etwas wie einen mystagogischen Kern. Das gilt angefangen vom altkirchlichen Taufkatechumenat über die ignatianischen Exerzitien bis hin zur Symboldidaktik, zu religiösen Stufentheorien oder zu Formen einer religiösen Phänomenologie des Alltags. Das heißt, diese Konzepte gehen davon aus: Auch in der Auseinandersetzung mit religiösen Fragen ist es möglich, nicht nur sein Wissen zu verbreitern, sondern auch seine Erkenntnis zu vertiefen. Mehr noch: Weil Gott als die Wahrheit selbst geglaubt wird, ist das Bemühen um religiöse Erkenntnis getragen von dem Ethos, dieser Wahrheit allmählich etwas näher zu kommen. Dass dieses Näherungsbemühen an die göttliche Wahrheit bis in unsere Zeit hinein oft sehr einseitig über die Vermittlung von Wahrheiten betrieben wurde, erweist sich heute als schwere Erblast. Denn diese Strategie einer Didaktik des Religiösen, in deren Banne die Religionspädagogik trotz weitreichender Reformen bis heute

9 Zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Naturalismus vgl. *Habermas, Jürgen*: „Ich selber bin ja ein Stück Natur“ – Adorno über die Naturverflochtenheit der Vernunft. Überlegungen zum Verhältnis von Freiheit und Unverfügbarkeit. In: *Ders.: Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze*, Frankfurt a. M. 2005, 187–215. *Habermas* kommt zu dem Ergebnis: „Die Ontologisierung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse zu einem naturalistischen, auf ‚harte‘ Fakten geschrumpften Weltbild ist nicht Wissenschaft, sondern schlechte Metaphysik.“ (215).

10 Zu Anfragen an eine konstruktivistische Didaktik vgl. z. B. *Terhart, Ewald*: *Konstruktivismus und Unterricht. Eine Auseinandersetzung mit theoretischen Hintergründen, Ausprägungsformen und Problemen konstruktivistischer Didaktik* (hg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW), Soest 32007.

steht, wird vom Kursverlust der Erkenntnis voll erfasst. Wenn nämlich der Weg, sich über die Auseinandersetzung mit Glaubensinhalten stufenweise zulänglicherem Verstehen zu nähern, für nicht mehr gangbar gehalten wird, muss die Frage entstehen, was in religiöser Hinsicht jenseits sachkundlichen Wissens eigentlich noch zu lernen sein soll. Ich kann nicht sehen, dass die Religionspädagogik derzeit eine wirklich überzeugende Antwort auf diese Frage hätte.¹¹

Der Zweifel daran, dass Religion einen eigenen Modus der Rationalität repräsentiert und nicht bloß einen Raum des Meinens und Empfindens, bestimmt den Umgang mit Religion auch in weiten Teilen der gesellschaftlichen Öffentlichkeit. Eine Religionspädagogik mit einem weiterreichenden Erkenntnis- oder gar Aufklärungsanspruch hat unter diesen Bedingungen einen schweren Stand. Sie bekommt es immer häufiger mit Menschen zu tun, die an das, was sie als religiöse Bildung anbietet, keinerlei Erwartungen haben. Häufig nehmen sie eine der folgenden drei Haltungen ein:

■ RELIGIÖSER INDIFFERENTISMUS

Wo Kriterien für die unterschiedliche Zulänglichkeit religiöser Erkenntnis fehlen, lässt sich nicht mehr unterscheiden, was es wert ist, geglaubt zu werden und was nicht. Es scheint, als sei im Bereich der Religion im Prinzip alles möglich und eben nicht zu erkennen, warum der Glaube an einen Gottessohn weniger absurd sein soll als der Glaube an die schicksalsbestimmende Kraft einer Sternkonstellation. Dies hinterlässt das Gefühl eines dem subjektiven

Dafür- und Dagegenhalten völlig überlassenen Bereichs bzw., etwas positiver formuliert, der prinzipiellen Unentscheidbarkeit religiöser Fragen. Das muss keineswegs zwingend dazu führen, dass man das Bemühen um religiöses Verstehen und Erkennen von vornherein ganz einstellt, aber es legt sich eben doch nahe. Wo sich die Auffassung breit macht, dass man im Bereich der Religion folgenlos ungebildet bleiben könne, ist religiöser Indifferentismus jedenfalls keine abwegige Option. Warum Mühen auf die Reflexion von Fragen verwenden, die man, wenn es denn sein muss, ohnehin ‚aus dem Bauch heraus‘ entscheidet?

■ RELIGIÖSER DEZISIONISMUS

Der Dezisionist blendet konsequent ab, was viele religiöse Menschen in einer weltanschaulichen Multioptionsgesellschaft belastet: das Problem, einen bestimmten Glauben in Anbetracht der vielen denkbaren Alternativen mindestens für sich selbst zufriedenstellend zu begründen. Er schüttelt den mit religiöser Pluralität verbundenen Relativierungsdruck entschlossen ab, kapultiert sich aus dem unübersichtlichen Chaos möglicher Positionen heraus und springt in ein System eindeutiger Wahrheiten hinein. Und für diese Entscheidung wird er reich belohnt! Denn das von ihm gewählte System hat eine normative Grundlage von absoluter Geltung, von der sich für tendenziell alle Bereiche des Lebens klare Antworten und Weisungen ableiten lassen. Dies führt weltanschaulich zu einer höchst wirkungsvollen Reduktion von Komplexität und lebenspraktisch zu dem erhebenden Gefühl, in jeder Situation zu wissen, was richtig ist. Noch dazu darf man dieses Empfinden religiöser und moralischer Überlegenheit mit einer hochkohäsiven Gemeinschaft von Rechtgläubigen teilen. Kein Wunder, dass auch der religiöse Dezisionist meist keinen größeren Sinn in der Art von Bildung sieht, die ihm die gegenwärtige Religionspädagogik anbietet.

11 Zu der aus dieser Verlegenheit heraus erklärbareren Tendenz zur Versachkundlichung des Religionsunterrichts vgl. *Englert, Rudolf*: Wird aus dem Religionsunterricht eine Sachkunde „Religion“? Eine auffällige Tendenz in der Entwicklung des Religionsunterrichts. In: *Ders./Kohler-Spiegel, Helga/Naurath, Elisabeth* u. a. (Hg.): *Religionspädagogik in der Transformationskrise* (Jahrbuch der Religionspädagogik 30), Neukirchen-Vluyn 2014, 207–217.

■ RELIGIÖSER EMOTIVISMUS

Für den Emotivisten ist Religion keine Angelegenheit der Vernunft, sondern des Gefühls. Worin man auch immer den Kern religiöser Erfahrung erblickt, im Gefühl schlechthiniger Abhängigkeit (Friedrich Schleiermacher), im Empfinden von etwas zugleich Faszinierendem und Furchteinflößendem (Rudolf Otto), in der Intuition „Da ist etwas“ (William James), immer geht es um etwas, das komplexer und ambivalenter ist, als es sich in Begriffen sagen lässt. Das erkenntnistheoretische Credo des religiösen Emotivisten ist die Inferiorität des Reflexiven und Rationalen gegenüber dem subjektiv Erlebten und selbst Empfundenen. Entscheidend ist, was Pascal die *raison du coeur* nennt,¹² die Einsicht des Herzens. Der Emotivist sieht keinen Anlass, die elementaren Einsichten des Herzens nachträglich mit den Mitteln der Vernunft zu begründen, sie apologetisch abzusichern oder kritisch zu befragen. Zur Bestärkung seines Glaubens sucht er eher die dichte, gleichsinnige Gemeinschaft, den kollektiven Enthusiasmus, das große Halleluja, vielleicht sogar die ekstatische Verzückung. Auch von diesem Milieu hat, wer hier mit Aufklärung kommt, nicht viel zu erwarten.

Von daher befindet sich die Religionspädagogik als Exponentin einer um religiöse Selbstaufklärung bemühten Theologie in einer schwierigen Situation. Ich sehe vor allem zwei Aufgaben:

■ Aufklärungsskepsis ist eine Signatur dieser Zeit und lässt sich nur im größeren Kontext soziokultureller Entwicklungen verstehen. Es wäre eine Fehleinschätzung, das Phänomen einfach als intellektuelle Bequemlichkeit zu denunzieren. Es handelt sich nicht bloß um eine Form mangelnder Anstrengungsbereitschaft, die sich als – wenn auch sehr verbreitet auftretendes – Persönlichkeitsdefizit

behandeln ließe, sondern es geht um einen gesellschaftlich formierten Habitus, der sich in vieler Hinsicht als höchst systemkonform erweist. Offenbar haben auch jene Gesellschaften, die sich selbst in der Tradition der Aufklärung verstehen, Verhältnisse hervorgebracht, in denen zentrale aufklärerische Tugenden nicht mehr gebraucht werden.

■ Aufklärungsskepsis ist ein ambivalentes Phänomen und auch ein Indikator für das, was fehlt. Mir scheint dies insbesondere da der Fall zu sein, wo sie sich in Formen des Dezisionismus oder des Emotivismus zeigt. Hier liegt ihr in vielen Fällen eine durchaus ernst zu nehmende Intuition für Defizite zugrunde – für die Defizite einer Gesellschaft, die nach Maßstäben systemischer Rationalitäten visions- und gnadenlos durchorganisiert ist; für die Schwächen aber auch eines aufklärungsinspirierten ‚vernünftigen Glauben‘,¹³ der keine andere Quelle der Evidenz mehr kennt als die der menschlichen Rationalität – und der mitunter den Eindruck hinterlässt, als sei Religion bloß eine Art poetischer Einkleidung dessen, was der Verstand ohnehin gebietet.

So gesehen sind Aufklärungsskepsis und Fundamentalismus auch eine Erinnerung an die Dialektik der Aufklärung, eine Mahnung zur kritischen Auseinandersetzung mit den ja durchaus auch vorhandenen problematischen Implikationen des aufklärerischen Erbes. Ich erinnere an die Eröffnungssequenz der einschlägigen Schrift von Horkheimer und Adorno. Da heißt es: „Seit je hat Aufklärung im umfassendsten Sinn fortschreitenden Denkens das Ziel verfolgt, von den Menschen die Furcht zu nehmen und sie als Herren einzusetzen. Aber die

12 Vgl. Pascal, Blaise: Gedanken, Stuttgart 1978, 141.

13 Zu den Ambivalenzen aufgeklärter Religion aus religionspädagogischer Sicht vgl. Fricke, Michael: Aufgeklärte Religion – religiöse Aufklärung. Programatische Überlegungen zur Religionspädagogik. In: EvTh 71 (2011) 428–443.

vollends aufgeklärte Erde strahlt im Zeichen triumphalen Unheils.“¹⁴ Diese Sätze wurden 1947, unter dem Eindruck einer weltgeschichtlichen Katastrophe, publiziert. Aber es ist fraglich, ob die Menschen im Jahr 2017 wirklich weniger Grund haben, sie ernst zu nehmen, als damals.

*Dr. Rudolf Englert
Professor für Religionspädagogik an
der Fakultät für Geisteswissenschaften –
Katholische Theologie, Universität
Duisburg-Essen, Universitätsstr. 12,
45117 Essen*

14 *Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.*: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Frankfurt a. M. 1981 (1947), 7.

Phänomen Migration

Aktuelle Herausforderungen

Regina Polak

Vergangenheit

1. Amnesie, Ausblendung, Ignoranz

Im vergangenen Vierteljahrhundert war Europa – abgesehen von den Jugoslawienkriegen in den 1990er-Jahren und den Fluchtbewegungen im Zuge der Auflösung des sog. ‚Ostblocks‘ – kaum Ziel von Gewaltmigration. Dabei wird jedoch vergessen, dass Europa als Kriegsschauplatz und Trägerin eines weltumspannenden Kolonialismus das gesamte 20. Jahrhundert das Hauptproblem globaler Gewaltmigrationen bildete und ein Jahrhundert lang Millionen Flüchtlinge „produzierte“.¹ Die beiden ‚totalen‘ Weltkriege des 20. Jahrhunderts führten zur Vertreibung von Millionen an Zivilisten; nach 1945 waren ca. 60 Millionen Flüchtlinge, Vertriebene, Deportierte und Kriegsgefangene sowie Minderheiten, die zur Homogenisierung der Siegerstaaten zwangsumgesiedelt wurden, in Europa unterwegs. Im Zug der Dekolonisierung und der damit verbundenen Kriege zwischen 1945 und 1980 kehrten 5 bis 7 Millionen Menschen nach Europa zurück. Infolge des sog. ‚Kalte[n] Krieg[s]‘ brachten die ‚Stellvertreterkriege‘ in Asien als Langzeitfolgen des Zweiten

Weltkrieges jahrzehntelange Kämpfe und millionenfache Fluchtbewegungen hervor. Der Zweite Weltkrieg war 1945 nur in Westeuropa zu Ende.²

Verfolgt man nach diesem ‚Jahrhundert der Flüchtlinge‘ die Entwicklung der politischen und medialen Diskurse zu Flucht und Migration in Europa – seit Herbst 2015, dem sog. Beginn der ‚Flüchtlingskrise‘ erschreckend in ihrer sukzessiven moralischen und menschenrechtlichen Desensibilisierung –, frage ich mich: Wie sind nach dieser Geschichte eine solche Amnesie, eine derartige Ignoranz der Lebenssituation flüchtender Menschen – jeder zweite ein Minderjähriger – möglich?³ Was war und ist mit den hiesigen Bildungssystemen los, dass eine Mehrheit der Bevölkerung angeblich ahnungslos und von „Angst“ überwältigt einem Phänomen gegenübersteht, das aus historischer Sicht nicht neu ist und schon gar nicht unerwartbar war?

Bereits 1991 hieß es im Bericht des *Club of Rome*: „Große Wanderbewegungen sind vorhersehbar, und das nicht nur aus Gründen der

1 Oltmer, Jochen: Kleine Globalgeschichte der Flucht im 20. Jahrhundert. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (APuZ) 26–27 (2016) 18–25.

2 Vgl. Judt, Tony: *Geschichte Europas von 1945 bis zur Gegenwart*, Frankfurt a. M. 2009.

3 *UNICEF-Bericht*: 28 Millionen Kinder auf der Flucht vor Gewalt. In: „Die Zeit“ vom 7.9.2017, URL: <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-09/unicef-bericht-fluechtlinge-kinder-entwurzelt-be-richt> (Stand: 1. Februar 2017).

politischen, rassistischen oder religiösen Verfolgung, sondern um des wirtschaftlichen Überlebens willens. [...] Unsere Nachkommen werden vermutlich Massenwanderungen ungekannten Ausmaßes erleben. Dieser Prozess hat bereits begonnen [...] Man kann sich unschwer ausmalen, dass im Extremfall unzählige ausgehungerte und verzweifelte Immigranten mit Booten an den Nordküsten des Mittelmeeres landen werden.“⁴

Seit 2000 sind über 30.000 Menschen im Mittelmeer ertrunken⁵ – obwohl die Zahlen durch eine effiziente Politik der Flüchtlingsabwehr insgesamt gesunken sind. Warum erzeugt das bei so wenigen Menschen schlaflose Nächte? Wie hat das jahrzehntelange *Nicht-Wahrnehmen(-Wollen)* der globalen Migrationssituation die Gesellschaften Europas verändert? Welchen Preis zahlen wir für Amnesie, Ausblendung und Ignoranz?

2. *Blinde Flecken?*

Bis Herbst 2015 litt auch die (deutschsprachige) Theologie und Pastoral am „blinden Fleck“ der Migrationsblindheit. Dieser zeigt sich auch in der weit verbreiteten Unkenntnis über die *theologische* Bedeutung von Flucht und Migration für Genese, Gehalt und Gestalt des christlichen Glaubens. Sesshafte Mittelschichtchristinnen und -christen interpretieren biblische Texte, die ihren ‚Sitz im Leben‘ in Aufbruch und Wanderschaft, Deportationen und Exil, Flucht, Vertreibung und Diasporasituationen haben, in der Regel metaphorisiert. Man weiß zwar um den Entstehungskontext, aber zumeist wird dieser als kontingente Formalität betrachtet.

Flucht und Migration ermöglichen nun neue Perspektiven auf die biblische Tradition. Sie werden als biblischer *locus theologicus*, als theologiegenerativer Ort, erkennbar. Die zentralen theologischen Erkenntnisse des Alten Testaments – die Pflicht zur treuen Verehrung des einen und einzigen Gottes sowie die Verantwortung für den Aufbau einer gerechten Gesellschaft – lassen sich auch als ‚Resultat‘ eines Lernprozesses verstehen. Mühsam wurde gelernt, dass der Fluch der Migrationserfahrungen zum Segen reichen kann, wenn Menschen daraus theologische – spirituelle, ethische und politische – Schlüsse ziehen. Der ethische Monotheismus wurde Migrationserfahrungen abgerungen. Er soll fortan solche Katastrophen verhindern helfen. Wäre dies nicht auch eine der zentralen Herausforderungen gegenwärtiger Theologie: den zeitgenössischen Migrationserfahrungen *theologischen* Sinn abzuringen?

Die Gemeinden der Schriften des Neuen Testaments leben zwar nicht mehr als Flüchtlinge und Migranten, aber auch ihre Lebenssituationen sind katastrophal. Nicht wenige Familien in den Gemeinden sind Opfer der Massenkreuzigungen der Gewaltherrschaft des Imperium Romanum, mit der Zerstörung des Tempels in Jerusalem haben auch Judenchristen ihr kultisches Zentrum und damit ihre Hoffnungen verloren, in der heidnischen Welt erleben sie sich als Fremdkörper. In dieser Situation wird nun auf jene Narrative der jüdischen Tradition zurückgegriffen, die schon mehrfach dabei geholfen haben, in verzweifelten Situationen Sinn und Hoffnung zu schöpfen: Narrative, die im Kontext von Migrationserfahrungen entstanden sind.

Kann es sein, dass Migrationserfahrungen – auch wenn man sie nicht unmittelbar selbst erlebt hat – in besonderer Weise geeignet sind, für die Wahrnehmung der Präsenz Gottes zu sensibilisieren? Sind die dabei gewonnenen theologischen Einsichten besonders belastbar, tragfähig und nachhaltig?

4 King, Alexander/Schneider, Bertrand: Die globale Revolution. In: Spiegel Spezial 2 (1991): Bericht des „Club of Rome“ 1991, 42f. (Auslassungen RP).

5 International Organization for Migration (IOM): Missing Migrants Project, URL: <https://missingmigrants.iom.int/> (Stand: 1. Februar 2017), dokumentiert den jeweils aktuellen Status.

Erfahrungen von Ohnmacht und Hoffnungslosigkeit, von Ausgeliefertsein und Abhängigkeit, von Fremdheit und Nicht-Zugehörigkeit sind nicht notwendig an Flucht und Migration gebunden. Aber sie können dabei helfen, sich für die Frage nach Gott zu öffnen und auf ihn hören zu lernen.

In Verkündigung und Katechese spielen solche Erfahrungen eine marginale Rolle. Glaube wird primär mit Heimat und Geborgenheit in Verbindung gebracht; Gemeinden sind ‚Pfarrfamilien‘ und Schutzräume. Gott gibt Trost, Halt und Sicherheit. Diese Motive finden sich auch in migrantischen Spiritualitäten. Sie sind aber laut biblischer Glaubenserfahrung nur die halbe Wahrheit. Die Erfahrung eines fremden und unbekanntes, oft auch unheimlichen Gottes, der Aufbruch und Veränderung verlangt und Katastrophen scheinbar nicht verhindert, wird gerne verschwiegen.

Die Ankunft schutzsuchender Menschen in Europa könnte zahlreiche neue Fragen aufwerfen. Allerdings müssten wir dabei wohl erkennen, dass die biblischen Erzählungen in erster Linie den *geflüchteten* Menschen Hoffnung und Befreiung verheißen. Wir wohlhabenden Sesshaften müssten uns fragen, ob wir nicht eher auf der Seite Ägyptens, Babylons und des Imperium Romanum zu finden sind.

Flucht und Migration könnten unsere Bibelhermeneutik, ja den christlichen Glauben verändern. Dazu wäre es erforderlich, unsere Migrationsgesellschaften als Erschließungszusammenhang wahr- und ernst zu nehmen. Dazu gehört auch die Frage nach Tätern und Opfern. Erst wenn bei der Interpretation der Texte die Stimmigkeit zwischen aktueller sozialer und personaler Situation sowie erzähltem Text und damaliger Situation gewährleistet ist,⁶ kann die

Bibellektüre zum Impuls einer eigenen Situationsanalyse werden und heilsam wirken. Eine *Metanoia* ist nötig.

Nun sind keineswegs alle Migranten Opfer und alle Sesshaften Täter. Es gibt kriminelle Migranten und auch in Europa wächst die Armut.⁷ Daher formuliere ich die *Metanoia* positiv: Flucht und Migration ermöglichen es, in Europa jene Strukturen, Prozesse, Institutionen und Personen in Gesellschaft, Politik, Recht, Wissenschaft, Bildung und Kirchen zu identifizieren, die das Leben von Menschen einschränken, blockieren und zerstören. Flucht und Migration sind eine Art „Spiegel“⁸, in denen die Aufnahmegesellschaft ihre eigenen Probleme und Gewaltstrukturen wahrnehmen kann. Migranten können unseren Gesellschaften helfen, diese Verhältnisse und uns selbst zu verändern.

Eine tiefgreifende Transformation der europäischen Gesellschaften, der Kirchen und des Glaubens steht an. Flucht und Migration können sensibilisieren: für die Frage nach Gerechtigkeit; für die Einheit und Zusammengehörigkeit der einen Menschheit; für den Reichtum und die Risiken von Diversität; für die Fragilität des menschlichen Lebens und des Kosmos. Nicht zuletzt erinnern Flucht und Migration daran, dass Gott unverfügbar ist und sein Name

Klagepsalmen beten. In: *Chapman, Stephen/Helmer, Christine/Landmesser, Christof* (Hg.): *Biblischer Text und theologische Theoriebildung* (Biblisches-Theologische Studien 44), Neukirchen-Vluyn 2001, 135–161.

6 Reiche Europäer dürfen sich nicht mit den Armen der Bibel identifizieren. Kriterien zu einer text- und situationsgerechten praktisch-theologischen Bibelauslegung vgl. *Fuchs, Ottmar*: Wer darf die jüdischen

7 Z. B. unter Kindern und Jugendlichen, die in Europa zu 25% von Armut bedroht und betroffen und die Hauptlastenträger/-innen der globalen Finanzkrise sind, vgl. *Bertelsmann-Stiftung*: *Wirtschafts- und Schuldenkrise der EU*. Kinder und Jugendliche sind die großen Verlierer, URL: <https://www.bertelsmannstiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2015/oktober/wirtschafts-und-schuldenkrise-der-eu-kinder-und-jugendliche-sind-die-grossen-verlierer/> (1. Februar 2017).

8 So *Flusser, Vilém*: *Von der Freiheit des Migranten*. Einsprüche gegen den Nationalismus, Bollmann 1994, 30.

Präsenz und Veränderung lautet. Michel de Certeau übersetzt den Gottesnamen so: „Ich habe keinen Namen als das, was Dich aufbrechen lässt.“⁹

3. Ursachen

Amnesie und blinde Flecken haben zahlreiche Ursachen. Exemplarisch nenne ich drei.

3.1 „Sekundärer Autoritarismus“

So bezeichnen die Autoren der ‚Mitte-Studien‘ der Universität Leipzig¹⁰ die weit verbreitete Bereitschaft, sich der Logik des Wirtschaftswachstums und dessen „sekundär autoritären“ Strukturen, einem „gleichsam sekundären Führer“ (Freud), zu unterwerfen. Nach 1945 habe der Wirtschaftsaufschwung eine Art „Prothesen-Sicherheit“ vermittelt und als „narzisstische Plombe“ dazu gedient, darüber hinwegzutrusten, den Vernichtungskrieg und die Verantwortung für den Holocaust anerkennen zu müssen. Die Auseinandersetzung mit dem Autoritarismus und der Unterwerfungsbereitschaft wurde so verhindert. Die boomende Wirtschaft stabilisierte den Selbstwert und schuf Ordnung. Im Zuge des weltweit durchgesetzten neoliberalen Projekts verstärkten sich diese sekundär autoritären Strukturen. Die Autoren sprechen von neuen Formen autoritärer Vergesellschaftung. Die Regeln der Gesellschaft werden zwar nicht mehr mit repressiver Gewalt durchgesetzt, aber selbst pädagogisch sensible Eltern können ihre Kinder immer weniger gegen die permanenten Leistungsanforderungen der Gesellschaft

schützen¹¹ und sind bereit, deren Kindheit um der erhofften Teilhabe am Wirtschaftserfolg zu opfern.

Solange Wohlstand und Wirtschaftswachstum gewährleistet schien, ‚funktionierte‘ dieses Modell (abgesehen von der europaweiten Verbreitung von Depressionen und Burnouts). Mit der Ankunft der Flüchtlinge bricht dieses Abwehrmodell schrittweise zusammen. Denn diese kündeten davon, dass die ‚fetten Jahre‘ vorbei sind. Dies kann Erinnerungen an Leid und Angst vor Armut auslösen: Statt Mitgefühl können Aggression und Hass die Folge sein.

3.2 Schuldabwehr

Europa ist auf einem Friedhof gebaut und die damit verbundenen Leid- und Schuldkomplexe – infolge von Krieg, nationalsozialistischem und kommunistischem Totalitarismus – sind keinesfalls ausreichend aufgearbeitet. Forschung im Bereich von Psychohistorie und psychoanalytischer Sozialpsychologie weisen heute nach, dass und wie dies zu psychischen und physischen Erkrankungen in der dritten und vierten Nachkriegsgeneration sowie zur Reinszenierung politischer Settings im öffentlichen Raum führen kann.¹² Die Ankunft geflüchteter Menschen kann die damit verbundenen latenten Schuldgefühle und Schuldabwehrkomplexe freisetzen und Ablehnung und Abwehr zur Folge haben.

11 Ebd., 10.

12 Z. B. *Mettauer, Philipp/Keil, Martha*: Shoa und Nationalsozialismus im Familiengedächtnis (Schriftenreihe des Instituts für jüdische Geschichte Österreichs 2), Innsbruck–Wien–Bozen 2016; *Welzer, Harald/Moller, Sabine/Tschuggnall, Karoline*: „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt a. M. 2008; *Brunner, Markus/Hannemann, Isabelle/Howind, Sascha* u. a. (Hg.): Volksgemeinschaft, Täterschaft und Antisemitismus. Beiträge zur psychoanalytischen Sozialpsychologie des Nationalsozialismus und seiner Nachwirkungen, Gießen 2011.

9 *De Certeau, Michel*: *Mystische Fabel*. 16. und 17. Jahrhundert, Berlin 2010 (1982) 289.

10 *Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar*: *Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland*, Gießen 2016, URL: <https://www.boell.de/de/2016/06/15/die-enthemmte-mitte-studie-leipzig> (Stand: 1. Februar 2017).

Hinzu kommen abgewehrte, *reale* schuldhafte Verhältnisse: Denn die Ankunft von Armutsflüchtlingen ruft auch die durch die europäische Lebensweise mitbedingten Fluchtursachen – Wirtschafts imperialismus, Klimawandel – ins Bewusstsein.

3.3 ‚Der liebe Gott‘

Nach 1945 präsentierten sich katholische wie evangelische Kirche als Vergebungsorte von Schuld.¹³ Man wollte von einem liebenden, verzeihenden, gnädigen Gott hören – nicht von einem Gott, der Rechenschaft für Krieg und Judenvernichtung verlangt. Angesichts dessen erscheinen die Betonung des Gottes der Liebe und Barmherzigkeit und das Ausblenden von Themen wie Schuld, Sünde und des Bösen, wie es die Pastoral vielfach prägt, in anderem Licht. So notwendig das Entlernen eines repressiven Gottesbildes war: Haben Kirchen und Theologie dadurch nicht auch einen Beitrag zum Unschuldswahn unserer Gesellschaft geleistet? Wurde so nicht auch der Frage nach Tätern in Kirchen und Theologie ausgewichen?

4. *Erinnern um der Hoffnung willen*

Eine der wichtigsten Herausforderungen, vor die Flucht und Migration uns stellen, besteht daher nach wie vor in der Erinnerung.

Pädagogik und Religionspädagogik haben diesbezüglich eine langjährige Expertise, v.a. mit Blick auf die Erinnerungskultur zur Shoa. Aber wie ist es möglich, dass quer durch alle Altersgruppen und Milieus in Deutschland und Österreich Rassismus in allen Spielarten auftaucht? Das Erinnern steht überdies vor ganz neuen Herausforderungen: Wie sieht z.B. das

Gedenken der Shoa mit Menschen aus arabischen Ländern aus, die durch Flucht traumatisiert sind oder historisch fragwürdige Narrative mitbringen, zu denen auch der Antisemitismus gehört?¹⁴

Aus theologischer Sicht ermöglicht Erinnerung die Auseinandersetzung mit Sünde und Schuld und eröffnet so den Weg zu Reue und tätiger Versöhnung. Erinnerung kann auf diese Weise auch Hoffnung stiften. Hoffnung meint hier weder Optimismus noch positives Denken. Mit Thomas von Aquin beschreibt Hoffnung die Fähigkeit, in schwierigen Zeiten die Beziehung zu Gott nicht zu verlieren. Aus bibeltheologischer Perspektive gibt es für Hoffnung gute und vernünftige Gründe, die zu verstehen freilich der Bildung bedürfen.

In den europäischen Gesellschaften scheint derzeit kaum etwas weniger zur Verfügung zu stehen als solch gebildete Hoffnung. Im Gegenteil: Wer darauf besteht, dass Flucht und Migration auch für Europa hoffnungsvolle Perspektiven eröffnen können – über den ökonomischen Gewinn hinausgehend – muss sich den Vorwurf von Weltfremdheit, Naivität und „Gutmenschentum“ gefallen lassen. Wer im Zusammenleben mit Migranten und Flüchtlingen ein „Fenster“¹⁵ in die biblisch verheißene Zukunft einer Menschheit sieht, die an vielen verschiedenen Orten in Verschiedenheit, Gerechtigkeit und Frieden zusammenleben lernt, wird sich der Frage widmen müssen: *Wie* kann Erinnerung Hoffnung stiften?

Dazu ist zunächst das biblische Zeitverständnis in Erinnerung zu rufen. Zeit ist kein Behälter, in dem man sich entweder linear oder zyklisch von der Vergangenheit in die Gegenwart und dann in die Zukunft bewegt. Zeit

13 Vgl. *Krondorfer, Björn/Reck, Norbert/Kellenbach, Katharina von* (Hg.): *Mit Blick auf die Täter. Fragen an die deutsche Theologie nach 1945*, Gütersloh 2006.

14 Z.B. *Gebhart, Richard/Klein, Anne/Meier, Marcus* (Hg.): *Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit*, Weinheim – Basel 2012.

15 *Flusser* 1994 [Anm. 8], 30.

ist eine relationale Dimension. Sie erschließt sich, indem Menschen diachron und synchron mit Ereignissen und Personen der Vergangenheit und Zukunft in eine emotional wie kognitiv empathische Beziehung treten. Erinnerung ist Vergegenwärtigung von Vergangenheit und Zukunft im Modus von lebendigem Kontakt. Primat hat dabei die in der Vergangenheit immer wieder verheißene Zukunft, von der her die Gegenwart wahrgenommen wird und so Hoffnung freisetzen kann. Man erinnert sich an das, was geschehen ist, für die Zukunft verheißend wurde – und dies geschieht *jetzt*. Dies ist die Erinnerungsrationalität der Heiligen Schrift und die Grunderfahrung jüdischer und christlicher Liturgie.

Hoffnung und Versöhnung sind also keine innerpsychischen, innerspirituellen Gefühle, sondern Beziehungsereignisse, die neue Perspektiven des Wahrnehmens und Denkens von Wirklichkeit freisetzen. Real ist solche Hoffnung nur, wenn sie sodann zum Handeln anstiftet, sich für das je bessere und gerechtere Leben einzusetzen.

So wird verständlich, warum Papst Franziskus sich bei den Flüchtlingen im abgeriegelten Flüchtlingslager auf Lesbos entschuldigen und sagen kann: „Ihr werdet als Problem behandelt und seid in Wirklichkeit ein Geschenk.“¹⁶

Auch die Installation des Päpstlichen Rates der Seelsorge für die Migration und Menschen unterwegs, *Erga migrantes caritas Christi* (2004), teilt diese Hoffnung: „Der Weg der Migranten kann so zu einem lebendigen Zeichen einer ewigen Berufung werden, zum ständigen Impuls für jene Hoffnung, die die Umwandlung der Welt in der Liebe und die eschatologische

Überwindung beschleunigt, indem sie auf eine Zukunft jenseits dieser Welt hinweist.“¹⁷

Wo lässt sich solches Zeit-Erleben lernen? Wo lässt sich solches Erinnern lernen? Wo lässt sich solche Hoffnung lernen?

Gegenwart

Hoffnung bedeutet, sich mit der Realität, vor allem mit deren Problemen, zu konfrontieren – sonst verkommt sie zu Illusion, Frömmerei und Heuchelei.

So beschreibe ich exemplarisch einige ‚Migrations-Herausforderungen‘ der Gegenwart.

1. Ein Generationenkonflikt?

Die Mehrheit der europäischen Bevölkerungen steht der Aufnahme von Flüchtlingen und dem Zuzug von Migranten ablehnend gegenüber.¹⁸ Nur 18 % der Deutschen sehen die Auswirkungen von Zuwanderung positiv. In Frankreich und Belgien lag dieser Wert sogar nur bei 11 %. In Italien sind 65 %, in Belgien 60 %, in Frankreich 57 %, in Deutschland 50 % der Auffassung, in ihrem Land gäbe es zu viele Migranten. Unbehagen angesichts der Veränderungen durch die Zuwanderung äußerten 44 % der befragten Deutschen.

Deutlich anders scheint die Stimmungslage innerhalb der jüngeren Bevölkerung. So zeigt die Shellstudie 2016¹⁹ eine erhöhte Akzeptanz

17 *Päpstlicher Rat der Seelsorge für die Migranten und Menschen unterwegs: Instruktion Erga migrantes caritas Christi*, Vatikan 2004, EM 18.

18 *Studie des Markt- und Meinungsforschungsinstitutes IPSOS* (2016), vgl. „Europäer sehen Zuwanderung besonders kritisch“, URL: <http://www.zeit.de/gesellschaft/2016-08/zuwanderung-migration-internationale-umfrage-europa> (Stand: 1. Februar 2017).

19 *Shell-Studie 2016*, Zusammenfassung: URL: http://www.shell.de/ueber-uns/die-shell-jugendstudie/multimediale-inhalte/_jcr_content/par/expandablelist_643445253/expandablesection_1535413918.stream/1456210063290/ace911f-

16 „Franziskus entschuldigt sich bei Flüchtlingen“. In: „Die Zeit“ vom 19.4.2016, URL: <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-04/papst-franziskus-fluechtlinge-eu-entschuldigung> (Stand: 1. Februar 2017).

von Migranten. Waren es 2002 noch 48% der Jugendlichen, 2006 sogar 58%, die sich für eine Reduktion von Zuwanderung nach Deutschland aussprachen, ist dieser Anteil 2015 auf 37% gesunken. 39% der Jugendlichen sprachen sich sogar dafür aus, dass in Zukunft genauso viele, 15% gaben an, dass sogar mehr Menschen als bisher aus dem Ausland zuwandern sollen. Ähnlich verhält es sich bei der Frage nach der Aufnahme von Flüchtlingen. 32% fordern, weniger Flüchtlinge aufzunehmen, für eine gleiche Aufnahme plädieren 36% und für mehr als bisher 24%. Der Unterschied zwischen Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland ist allerdings signifikant. In den östlichen Bundesländern sind 49% für weniger Zuwanderung nach Deutschland, in Westdeutschland 32%.

Harald Welzer und Richard David Precht²⁰ folgern daraus, dass es v.a. ältere Politiker, Journalisten und Intellektuelle sind, die durch ihre öffentlichen, hysterisierenden Diskurse „Ängste schüren, wo Offenheit herrscht“. Während junge Menschen die Situation pragmatisch und als Übergangsphase sehen sowie offen für Veränderung sind, sind jene älteren Semester, die es sich in den Verhältnissen gut eingerichtet haben, an nichts so wenig interessiert wie an Veränderung.

Wer setzt sich dafür ein, dass Wahrnehmungen, Erfahrungen und Interessen junger Menschen ernst genommen und öffentlich werden? Wie kann man junge Menschen stärken in ihrer Aufgeschlossenheit für Migranten und Flüchtlinge? Wie kann man jene, die das nicht können, weil sie sich als Verlierer unserer Gesellschaft erleben, unterstützen?

2. Polarisierung

Die Ablehnung von Flüchtlingen und Migranten hängt eng mit der sozioökonomischen Situation zusammen – bei Wohlstandsverlierern und Wohlstandsgewinnern. Die Langzeit-Studie „Deutsche Zustände“²¹ (2002–2011) des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld zeigt seit langem den Zusammenhang zwischen „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“²² und sozial wie ökonomisch prekären Lebens- und Gesellschaftsverhältnissen sowie damit verbundenen – realen wie imaginierten – Deprivationserfahrungen.

Der ideologische Kern dieses Syndroms besteht in der Auffassung von der Ungleichwertigkeit von Menschen. Die kulturelle Vielfalt wird erst in einem Kontext als Bedrohung wahrgenommen, in dem das subjektive Erleben zunimmt, dass die Gesellschaft ihren Zusammenhalt verliert. Wer der Ansicht ist, in der Gesellschaft seinen gerechten Anteil nicht zu bekommen, soziale Spaltungen wahrnimmt, für die Zukunft keine Orientierung hat, sich sozial nicht unterstützt und politisch machtlos fühlt, macht dafür die kulturelle Vielfalt verantwortlich. Im Hintergrund stehen die Vorstellungen einer homogenen Gesellschaft, die durch kulturell Andere bedroht wird, sowie ökonomistische Einstellungen gegenüber schwachen Gruppen, die als nicht nützlich für die Gesellschaft gelten und keine verwertbare Leistung erbringen. Das Ausmaß dieser ‚rohenBürgerlichkeit‘ warschonvorderAnkunft der Flüchtlinge konstant hoch und korrelierte

9c64611b0778463195dcc5daaa039202e320fae-9cea342-79238333aa4/shell-jugendstudie-2015-zusammenfassung-de.pdf (Stand: 1. Februar 2017).

20 Welzer, Harald/Precht, Richard D.: Jugend an die Macht! In: „Die Zeit“ vom 19.3.2016, URL: <http://www.zeit.de/2016/13/migration-debatte-gefuech-tete-zuversicht-jugend> (Stand: 1. Februar 2017).

21 Heitmeyer, Wilhelm: Deutsche Zustände. 10 Bde., Berlin 2002–2012.

22 Dazu werden gezählt: Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Islamfeindlichkeit, Antisemitismus, Abwertung von Behinderten, Obdachlosen, Roma und Sinti, Asylwerbern, Langzeitarbeitslosen, Sexismus, Homophobie und das Eintreten für Etabliertenvorrechte.

signifikant mit sozioökonomischen Krisen und dem Erleben einer zunehmend ‚entsicherten‘ Gesellschaft, vor allem bei älteren Männern einer ‚enthemmten Mitte‘.

Flucht und Migration sind also weder die Ursache noch die zentralen Motoren gesellschaftlicher und globaler Probleme. Die politische und mediale Fixierung auf diese Themen ist – bei allen Schwierigkeiten – ein gewaltiges Ablenkungsmanöver, um sich nicht mit allen gebotenen Kräften den Ursachen von Flucht und Migration und deren Bekämpfung zuwenden zu müssen. Flucht und Migration machen die globalen Unrechtsverhältnisse nur deutlicher sichtbar.

Empirisch nachgewiesen – wenngleich weit- aus seltener repräsentativ – sind die positiven Auswirkungen von Flucht und Migration wie z. B. das enorme, politisch unsichtbar gemachte zivilgesellschaftliche Engagement. Die Politikwissenschaftlerin Sieglinde Rosenberger zeigte in einer Pilotstudie²³, dass in jenen Kommunen in Oberösterreich, wo Bürgermeister, zivilgesellschaftliche Gruppierungen (Kirchen) und Flüchtlinge im begleitenden Gespräch (und Konflikt) mit der ansässigen Bevölkerung akkordiert ein Konzept der Flüchtlingshilfe entworfen und umsetzten, nicht nur weniger Probleme auftraten, sondern sogar die Zustimmung zur rechtsautoritären FPÖ signifikant sank. Derzeit erscheinen zahlreiche ‚Erlebnisreportagen‘, die eindrücklich davon erzählen, wie „Flüchtlinge uns zu besseren Menschen machen“²⁴.

Die vielbeschworene Polarisierung ist also weder Schicksal noch alternativlos. Ob und wie es gelingt, den sozialen Frieden zu wahren, hängt maßgeblich am medialen, institutionellen

und vor allem politischen Willen. Genau an dieser Stelle wäre an die Bedeutung und Mitverantwortung von Theologie und Religionspädagogik für die politische Bildung zu erinnern.

3. Und die Religion?

Flucht und Migration beschleunigen den Prozess religiöser Diversifizierung und damit verbundener Chancen und Konflikte. Einige Phänomene streiche ich heraus.

Zunahme des Antisemitismus: Laut einer Studie der Universität Tel Aviv und des European Jewish Congress (2013) ist der Antisemitismus weltweit zwar zurückgegangen, aber „fast die Hälfte der jüdischen Bevölkerung in Europa befürchtet, verbal oder physisch attackiert zu werden.“²⁵ Denn in einigen Ländern Europas haben antisemitische Übergriffe zugenommen: in Frankreich, Deutschland, der Ukraine, Russland und Ungarn.²⁶

Auch die Agentur der Europäischen Agentur für Grundrechte ist der Ansicht, dass „Antisemitismus nach wie vor Anlass zu großer Besorgnis bietet und nach entschlossenen, zielgerichteten Antworten seitens der Politik verlangt“.²⁷ Für Deutschland liegen beunruhigende Zahlen vor,²⁸ denen zufolge klassischer Antisemitismus immer noch hoch ist. Hinzu kommen

23 Rosenberger, Sieglinde/Seeber, Gilg: Lokale Politik und Zivilgesellschaft. Notizen zur OÖ-Wahl, unveröff. MS 2016.

24 Z. B. Naprushkina, Marina: Neue Heimat? Wie Flüchtlinge uns zu besseren Menschen machen, München 2015.

25 Kraus, Martin: Weltweit weniger Judenhass. Untersuchung zeigt Rückgang – gibt aber keine Entwarnung, URL: <http://www.juedische-allgemeine.de/article/view/id/18980> (Stand: 1. Februar 2017).

26 Ebd.

27 Agentur der Europäischen Agentur für Grundrechte, URL: <http://fra.europa.eu/de/news/2016/mangelnde-fortschritte-bei-der-datenerhebung-behindern-kampf-gegen-antisemitismus> (Stand: 1. Februar 2017).

28 Zick, Andreas/Klein, Anna: Fragile Mitte – Feindselige Zustände (2014), vgl. „Antisemitismus bedroht jüdisches Leben und Demokratie in Deutschland und Europa“, URL: http://ekvv.uni-bielefeld.de/blog/pressemitteilungen/entry/antisemitismus_bedroht_j%C3%BCdisches_leben_und (Stand: 1. Februar 2017).

sekundärer Schuldabwehrantisemitismus²⁹ sowie islamische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft.³⁰ Antisemitismus ist immer auch Anzeichen, dass vulnerable Minderheiten in Gefahr sind. Insofern die *theologischen* Wurzeln des Antisemitismus in der Ablehnung des biblischen Gottes und seines sozialen und politischen Ethos bestehen, wird hier auch eine theologische und religionspädagogische Aufgabe erkennbar.

Der *rassistische Hass gegen Muslime*³¹ wächst, desgleichen ist der Einfluss *salafistischer* und anderer radikaler Gruppierungen ein gesellschaftliches Problem. Je stärker die erlebten Ausgrenzungserfahrungen, umso attraktiver werden solche Gruppierungen für junge Menschen. Studien zeigen, dass die Dschihadis der zweiten Generation keinesfalls nur ‚Outlaws‘ sind.³² Nicht wenige sind in Europa geboren, ausgebildet, gesellschaftlich integriert. Nach dem Scheitern aller Utopien einer besseren

Welt ist der Dschihadismus für diese jungen Menschen die (scheinbar) letzte verbleibende Alternative. Dieser Dschihadismus ist ein Produkt des europäischen Nihilismus.³³ Und dieser ist auch unter nicht-muslimischen Jugendlichen zu finden. Religiös begründeter Extremismus und Gewaltneigung sind keinesfalls ausschließlich sozioökonomisch bedingt, sondern – wenn auch in entstellter, dehumanisierter Form – ein Beleg, dass Religion immer noch eine eigenständige Quelle von ‚Sinn‘ und ‚Widerstand‘ werden kann.

Atheismus und Glaubensverlust werden in Europa zunehmen. Religion wird im Licht des islamistischen Terrors vermehrt mit Fundamentalismus gleichgesetzt. In diesem Klima erscheint bereits eine öffentlich religiöse Praxis verdächtig, wie sie viele Juden und Muslime praktizieren. Auch Flüchtlinge und Migranten verlieren ihren Glauben. Mehr als jede atheistische Philosophie zerstören Wahrnehmung, Erfahrung und Erleiden von Gewalt den Glauben.

Die innere wie äußere *Diversifizierung der Kirchen und des Christentums* durch Migration ist eine große Chance für die Ökumene. Mit ihr kommt die Weltkirche, die Vielfalt der Konfessionen vor Ort. Neue christliche Lebensformen können von- und miteinander ge- und erlernt werden. Diese Diversifizierung birgt freilich auch Schwierigkeiten. Auch Christen aus anderen Konfessionen und Ländern können antisemitisch eingestellt sein oder Muslime ablehnen. Der Blick in so manche anderssprachige christliche Gemeinde lässt religionspädagogische und katechetische Zugänge erkennen, die in unseren Breitengraden vor den 70er-Jahren aktuell waren. Da gibt es jede Menge Arbeit.

29 Jener Antisemitismus, der dazu dient, sich eigener (realer oder phantasierter) Schuld bzw. Schuldgefühle zu entledigen, indem man „den Juden“ oder „Israel“ als kollektivem Juden (Mit-)Verantwortung an den eigenen Leiden gibt und sie kollektiv zu „Tätern“ erklärt; „Schlussstrich-Mentalität“, Täter – Opfer-Umkehr oder Antizionismus kennzeichnen diesen Antisemitismus, z.B. sind es in Deutschland 49% leid, „immer wieder von den deutschen Verbrechen an den Juden zu hören“; 28% meinen: „Bei der Politik, die Israel macht, kann ich gut verstehen, dass man etwas gegen Juden hat“. 27% meinen, „was der Staat Israel heute mit den Palästinensern macht, ist im Prinzip auch nichts anderes als das, was die Nazis im Dritten Reich mit den Juden gemacht haben“; vgl. Zick/Klein 2014 [Anm. 28].

30 Holz, Klaus: Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft, Hamburg 2005.

31 Bairkli, Enes/Hafez, Farid (Eds.): European Islamophobia Report 2015, Istanbul 2016. Vgl. für Deutschland z.B. Hafez, Kai/Schmidt, Sabrina: Die Wahrnehmung des Islams in Deutschland. Religionsmonitor Sonderauswertung der Bertelsmann-Studie, Gütersloh 2015.

32 Khosrokhavar, Farhad: L' Islam de Jeunes, Paris 1997.

33 Manemann, Jürgen: Der Dschihad und der Nihilismus des Westens. Warum ziehen junge Europäer in den Krieg?, Bielefeld 2015.

4. Herausforderungen für Theologie und Religionspädagogik

Globales, interkulturelles und interreligiöses Lernen; Gerechtigkeit und in Verschiedenheit leben lernen: Diese Herausforderungen reflektieren Religionspädagoginnen und -pädagogen weitaus berufener als ich.

Ich möchte drei Themen anstoßen, die in den praktisch-theologischen Fächern eher unbeliebt sind.

4.1 Das Böse

Man muss ja nicht wie Papst Franziskus gleich vom Teufel reden und damit liberale, aufgeklärte Europäer vor den Kopf stoßen. Aber Kinder und Jugendliche fragen nach dem Bösen. Wie reagiert man, wenn ein achtjähriges Kind in den sozialen Medien wieder einmal von einem Terroranschlag liest und sich zu Tode ängstigt? Wie antwortet man auf die Frage eines 16-Jährigen, ob jetzt bald der Krieg beginnt, wenn schon das x-te Flüchtlingsheim in Deutschland angezündet wird?

Angesichts solcher Erfahrungen steht die Frage nach dem Bösen im Raum. Begriffe, Strukturen, Dynamiken und Prozesse des Bösen lassen sich sozialwissenschaftlich und historisch benennen und lernen. Aber was hat die Theologie dazu zu sagen? Ist das Böse eine eigenständige Realität? Wer aus den historischen Prozessen, die zur Shoa geführt haben, gelernt hat, steht vor dieser Frage. Aber auch heute sind wir mit Prozessen konfrontiert, die diese Frage aufwerfen. Die Einstellungen und Haltungen, Strukturen und Dynamiken, die zu Auschwitz geführt haben – in Wirtschaft, Politik und Wissenschaft, auch in den Kirchen – sind mit 1945 nicht verschwunden.

Auch der Neoliberalismus multinationaler Konzerne produziert ‚menschlichen Ausschuss‘.³⁴ In Wissenschaft und Gesellschaft blühen Ideologien und Praktiken der Optimierung menschlichen Lebens. Statt von Rasse wird von Kultur gesprochen und die Unterscheidung von wertvolleren, weil nützlicheren und weniger nützlichen Menschen ist weit verbreitet. Rassismus als politisches Ordnungssystem ist wieder salonfähig.³⁵ Die Menschenrechtskonvention, die Genfer Flüchtlingskonvention kann man schrittweise und folgenlos mit ‚Notverordnungen‘ demontieren. Die damit verbundenen Verschiebungen des moralisch-normativen Gefüges in den öffentlichen Migrations-Diskursen ermöglichen es, sich als moralisch integer auch dann noch zu fühlen, wenn längst rechtliche und moralische Grenzen der Humanität überschritten sind.³⁶

Was tun Theologinnen und Theologen bzw. Religionspädagoginnen und Religionspädagogen, um Kinder, Frauen und Männer für solche Prozesse zu sensibilisieren, Wachsam- und Achtsamkeit zu fördern, gegen Versuchungen zu immunisieren und Widerstandskraft zu fördern? Wo und wie lernt man, mit all den Emotionen, die sich im Umfeld dieser Dynamiken zeigen, gebildet umzugehen: Angst, Hass, Neid und Gier, Verweigerung von Veränderung und menschlichem Wachstum? Was können Theologie und Religionspädagogik neben psychologischem und sozialem Knowhow an spezifischem Erfahrungswissen einbringen?

34 *Sassen, Saskia*: Ausgrenzungen. Brutalität und Komplexität in der globalen Wirtschaft, Frankfurt a.M. 2015; *Trojanow, Ilija*: Der überflüssige Mensch. Unruhe bewahren, St. Pölten – Salzburg – Wien 2013.

35 *Geulen, Christian*: Geschichte des Rassismus, München 2014.

36 Erklärbar durch das „Shifting-Baseline-Syndrom“, bei dem sich die (ethischen) Referenzpunkte durch verzerrte oder eingeschränkte Wahrnehmung im Zuge von Wandlungsprozessen verändern.

4.2 Schuld

Ich halte nichts davon, Kindern und Jugendlichen die Last der nichtigen, von den Vätern ererbten Lebensweise“ (1 Petr 1,18) aufzubürden und ihnen beispielsweise die Verantwortung für die Öko-Krise zuzuschieben, sei es pädagogisch und didaktisch noch so kindgerecht aufbereitet. Junge Menschen müssen angesichts der schuldhaften Verstrickungen in Vergangenheit und Gegenwart ohnedies deren Nachwirkungen und Folgen ausbaden. Für wichtiger erachte ich es, sich mit dem Phänomen Schuld auseinanderzusetzen: Was ist das überhaupt? Wie lassen sich Täter und Opfer unterscheiden? Wie kann man in Strukturen von Schuld und Sünde leben (z.B. beim Einkaufen), ohne deren Spannungen ausblenden, abspalten oder an anderen ausagieren zu müssen? Wie sehen Transformationsprozesse hin zu Befreiung, Vergebung und Versöhnung praktisch aus? Phrasen wie ‚In Christus seid Ihr alle erlöst und versöhnt‘ – so wahr sie sind – halte ich hier für wenig hilfreich. Möglicherweise müssen allerdings auch Erwachsene, ja sogar erlöste Christinnen und Christen sowie Theologinnen und Theologen, erst lernen, solche Prozesse durchzubuchstabieren.

4.3 Gott

Peter L. Berger beschreibt pointiert zwei für unsere Zeit charakteristische Umgangsweisen mit der globalisierungs- und migrationsbedingten Pluralisierung der religiösen Erfahrungen und Gottesbilder:³⁷ Neben dem Zwang zur individuellen Wahl und Entscheidung birgt der Glaube im modernen Pluralismus immer das Moment des Zweifels. Darauf und auf die damit verbundenen Ängste und Unsicherheiten reagieren die einen mit Fundamentalismus, um die alten Sicherheiten wieder herzustellen;

die anderen mit Relativismus, indem sie diese Erfahrung als „Wissen höherer Art“³⁸ feiern. Die fundamentalistische Antwort stellt auch die Politik vor ein Überlebensproblem und führt zu totalitärem Zwang. Der Relativismus aber unterminiert den moralischen Konsens, ohne den eine Gesellschaft nicht leben kann. Hier sehe ich große theologische und religionspädagogische Herausforderungen.

Die vor allem bei jungen Menschen am weitesten verbreitete Lösung, dass der Gott aller Religionen derselbe ist, ist in dieser Simplifizierung nicht zu halten. Der ethische Monotheismus kennt die Unterscheidung zwischen „Gott“ und ‚Götzendienst‘ – beide verbunden mit Praxisvollzügen. Wo und wie lernt man die Gabe der Unterscheidung?

Wichtiger als über das Wesen Gottes oder ‚Gottesbilder‘ zu spekulieren, wäre es zu lernen, wie Menschen sich gegenüber Gott verhalten können und sollen. Die Bibel lässt uns zwar viel von Gottes Wirken in der Geschichte erkennen, beschreibt diese Erfahrungen in poetischen Bildern, aber ihn begrifflich festzulegen, erlaubt sie nicht. Auch Christus wird im Kolosserbrief das „Bild des unsichtbaren Gottes“ (Kol 1,15) genannt. Ich fände es interessant, zu fragen, wie man mit diesem Gott, von dem die Schrift erzählt, leben und das Ethos, mit dem sich seine Offenbarung verbindet, verstehen, üben und lernen kann – etwas weniger salopp formuliert: wie man den Namen Gottes heiligen kann.

Das Böse, die Schuld und die Heiligung des Namens Gottes: Wie zentral diese drei Themen sind, ist mir beim Beten des *Vater Unser* aufgefallen. Da sich dieses Gebet vermutlich auf das Wesentliche konzentriert, muss diesen Phänomenen hohe Relevanz zukommen. Warum?

37 Berger, Peter L.: Altäre der Moderne. Religion in pluralistischen Gesellschaften, Frankfurt a.M. 2015, 26–34.

38 Ebd., 28.

Zukunft

Aus biblischer Sicht ist es verboten, die Zukunft vorhersagen zu wollen. Nicht nur, dass dies ein Treuebruch Gott gegenüber wäre; vor allem der Mensch würde sich dadurch seiner eigenen Freiheit berauben. Was zur Verfügung steht, sind Verheißungen.

Welche Verheißungen sich mit Flucht und Migration verbinden, müssen Christinnen und Christen nicht erfinden. Die Heilige Schrift stellt hoffnungseröffnende Migrationsnarrative zur

Verfügung, die der Auslegung im Kontext der Gegenwart harren. Das katholische Lehramt hat auf deren Basis in *Erga migrantes* folgende Perspektive formuliert:

„Der Übergang von monokulturellen zu multikulturellen Gesellschaften kann sich so als Zeichen der lebendigen Gegenwart Gottes in der Geschichte und in der Gemeinschaft der Menschen erweisen, da er eine günstige Gelegenheit bietet, den Plan Gottes einer universalen Gemeinschaft zu verwirklichen.“³⁹

*MMag. Dr. Regina Polak, MAS
Associate Professor für Spirituelle Theologie
im interreligiösen Prozess am Institut für
Praktische Theologie der Katholisch-Theo-
logischen Fakultät der Universität Wien,
Schenkenstr. 8–10, A–1010 Wien*

39 EM 9 [Anm. 17].

„Rendezvous mit der Realität?“

Zwei Rückblicke auf die Jahrestagung der AKRK 2016

Annegret Reese-Schnitker/Hans Mendl

1. Verlauf, Ertrag, Eindrücke

1.1 Kongresseröffnung: Vielfältige, anspruchsvolle, ästhetische Spotlights

„Speed-Datings“ – die Präsentation acht prägnanter, frecher Statements Einzelner – eröffneten den Kongress: *Andrea Lehner-Hartmann* (Großstadt), *Matthias Gronover* (Berufsschule), *Johannes Heger* (Nachwuchswissenschaftler/-innen), *Damian Belina* (Polen), *Alexander Schimmel* (Schule), *Marion Schöber* (DKV), *Reinhold Boschki* (Jüdisch-christlicher Dialog), *Jadranka Garmas* (Kroatien) und *Clauß Peter Sajak* (Interreligiöser Dialog) gaben originelle Kurzeinblicke und Nachweise dringlicher Desiderate religionspädagogischer Arbeit. Vielfältige Phänomene, die in der Vergangenheit meist durch ihre Randstellung aus dem Blick religionspädagogischen Denkens gerieten, kamen hier zu Wort, erfrischend, unterhaltsam, erfahrungsgeerdet.

1.2 Hauptvorträge: Es funkt!

Brillant waren alle drei Hauptvorträge von *Regina Polak* zu „Fremde Milieus, Lebenswelten und Stile“, von *Rudolf Englert* zu „Aufklärungsskepsis, Fundamentalismus“ und von *Bernd Schröder* zu „Konfessionslosigkeit und Religionspluralismus“, die eine Gegenwartsanalyse mit der Frage nach herausfordernden Aufgaben für die Religionspädagogik verbinden sollten: facettenreich und kritisch, mit einer Vielfalt

an empirischen Details und einem hohen analytischen Potential.

Regina Polak versteht die Migration als locus theologicus und begreift die dadurch ausgelösten Prozesse als Spiegel und Vergrößerungsglas, um die eigenen strukturell verankerten Ungerechtigkeiten des globalen Nordens zu enttarnen. Daraus ergeben sich drei theologische Herausforderungen: die Frage nach dem Bösen, die Frage nach Schuld und die Frage nach Gott. *Rudolf Englert* widmete sich der aufmerksamen Beobachtung und präzisen Analyse von Phänomenen, die eine strukturell angelegte Aufklärungsskepsis bestätigen. Er beanstandete den Kursverfall von Erkenntnis und warnte vor den verheerenden Konsequenzen, wenn die Belohnung religiöser Bildung sich nur auf Berechtigung reduziert. *Bernd Schröder* beschrieb differenziert gegenläufige Phänomene: die steigende Konfessionslosigkeit bei Westeuropäern einerseits und die zunehmende Bedeutung von Religionen durch Globalisierung und Migration andererseits. Er plädierte für den Aufbau eines globalen multi-theologischen Horizonts, ohne regionale Lösungen zu vernachlässigen.

1.3 Panels: Exemplarische Entfaltungen und Orte des Dialogs

Die Auseinandersetzung mit den drei exemplarischen Herausforderungen (1) Heterogene Milieus und Lebenswelten, (2) (neue) Funda-

mentalismen und (3) Konfession(slosigkeit) in Panels als Dialog zwischen einem/einer Insider/-in der Religionspädagogik und einem/einer Außenstehenden anzulegen, war überzeugend und zur Kongressgestaltung kongruent. Nach zwei prägnanten Vorträgen zum Thema sollte hier ein Ort geboten werden, miteinander interdisziplinär und überkonfessionell ins Gespräch zu kommen, um voneinander zu profitieren. Die Doppelbesetzung dieser Panels führte freilich an mancher Stelle dazu, dass durch lange Vorträge der gemeinsame Austausch zu kurz kam.

1.4 Workshops: Innovativer Umgang mit herausfordernden Realitäten

In den Workshops am zweiten Tag konnte man authentische Einblicke in die Herausforderungen vor Ort erhalten: Einblicke in die religionspädagogische Arbeit mit Flüchtlingen anhand des Vaterunser mit *Manfred Riegger*, einen reflektierten Erfahrungsbericht zu einer inklusiven Erstkommunionkatechese mit *Markus Tomberg*, eine Diskussionsgruppe zum Zusammenhang von Interreligiosität und Wahrheitsanspruch mit *Martin Jäggle*, konkrete Beispiele eines fächerkooperierenden interreligiösen Begegnungslernens mit *Katja Böhme* und Einblicke in eine kompetenzfördernde Aufgabekultur in Religionskunde in der Schweiz mit *Dominik Helbling*.

1.5 Nachwuchswissenschaftler/-innen: Unsere Zukunft

Nie zuvor konnten wir so viele Nachwuchswissenschaftler/-innen wie dieses Jahr auf dem Kongress begrüßen. Der Mittelbau präsentierte sich zudem in 17 Forschungspostern und gewährte damit einen Einblick in eine beeindruckende Vielfalt an Forschungsfragen und Forschungsmethoden.

1.6 Diskussionskultur: Grenzen überschreitend und (zu) anspruchsvoll

In der Anlage der Tagung war der Dialog an vielfältigen Orten strukturell angelegt: bei den Hauptvortragenden und den anschließenden Plenumsgesprächen, zwischen den Vortragenden in den Panels, in den Workshops durch ihre methodische Anlage zur Partizipation, in den inspirierenden kurzweiligen Pausenzeiten. Besonders zu unterstreichen ist, dass durch die gezielte Einladung von Außenstehenden der Dialog mit der Praktischen Theologie, der Evangelischen Religionspädagogik, mit europäischen Kolleginnen und Kollegen, dem Deutschen Katecheten-Verein und mit in der Erwachsenenbildung Tätigen realisiert wurde.

1.7 Genderkultur: Auf dem Weg

Einige genderkritische Beobachtungen sind zu nennen: Es war die erste Tagung mit einer Frau als Vorsitzenden der AKRK, allerdings in einem sonst rein männlichen Vorstand. Bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern war das Verhältnis zwischen den Geschlechtern ausgeglichen: ein Novum. Es gab eine kleine Unterrepräsentanz von Frauen bei den Vortragenden und Moderatorinnen und Moderatoren. Inhaltlich wurde die Geschlechterperspektive nur am Rande angesprochen, obwohl meist, etwa beim Thema Migration, das Geschlecht eine einschlägige strukturelle Erklärungsgröße ist.

1.8 Alte und neue, erschreckende und hoffnungsvolle Erkenntnisse

Um der Fülle der inhaltlichen Eindrücke auf dem Kongress gerecht zu werden, möchte ich die vielfältigen Erkenntnisse und wichtigen Einsichten unter vier verschiedene Gefühlspektiven ordnen:

■ WIEDERERKENNENDE UND BESTÄTIGENDE ERKENNTNISSE

Ein starker und entblößender Effekt des Wiedererkennens und des Erwischt-Werdens wurde bei mir bei der Betrachtung des Bildes „*Streichelzoo*“ des Fotokünstlers *Frank Kunert* ausgelöst, präsentiert von *Alexander Schimmel*. Die Diskrepanz zwischen der religionspädagogischen Theorie und der konkreten Schulpraxis vor Ort wurde mir wieder neu vor Augen geführt. Offensichtlich bereiten wir die Lehramtsstudierenden nur unzureichend auf die zukünftigen Herausforderungen der schulischen Praxis vor.

Ebenfalls bewusst und bestätigend war die wiederholte Mahnung, neben der Schule die Relevanz anderer Lernorte zu beachten, wie sie etwa *Marion Schöber* vorbrachte: das religiöse Lernen in der Gemeinde, der Jugendarbeit, an öffentlichen Orten der Gesellschaft u. a. Immer wieder neu besteht die Gefahr der Überforderung des Religionsunterrichts.

Die von *Rudolf Englert* diagnostizierte eher pragmatische und zielorientierte Herangehensweise heutiger Studierender, ihre neue, eher behütete studentische Lebensform und die dazu korrespondierende eher schulisch orientierte, durchgeplante Anlage des Studiums bestätigen meine eigenen Lehrerfahrungen an der Universität. Wie begegnen wir der Geisteshaltung der heranwachsenden Generation, bei der Bildung auf Berechtigung abzielt und nicht auf Erkenntnis?

Ebenfalls nicht neu für mich war die These von *Judith Könemann*, dass wir heute nicht (nur) mit einer Krise der Tradierung, sondern mit einer Krise der Tradition konfrontiert sind. So beunruhigend diese zugespitzte Gegenwartsanalyse ist, so unklar bleibt, inwiefern sich dadurch die Aufgabe der Religionspädagogik grundlegend wandeln muss.

■ NEUE UND INSPIRIERENDE ERKENNTNISSE

Die vielen empirischen Daten und religionspädagogisch kompetenten Analysen der Heterogenität und Pluralität der Gegenwartsprozesse waren weitestgehend in ihrer Differenziertheit und in ihrem Detailreichtum für mich neu und imposant. Etwa beeindruckte mich die Aufschlüsselung der heterogenen Gruppe der Konfessionslosen, besonders unter Kindern, und die kritische Selbstanfrage bezüglich des Potentials der Konfessionslosigkeit in uns selbst (*Bernd Schröder*).

Neu und überraschend für mich war die Analyse von *Regina Polak*, dass die Zugewanderten und Migrantinnen und Migranten vorwiegend Christinnen und Christen sind und dass die Gewalterfahrungen in Zusammenhang mit Migration oft auch dazu führen, dass diese Menschen ihren Glauben und ein Vertrauen in die Welt verlieren.

■ ERSCHRECKENDE UND RATLOS MACHENDE ERKENNTNISSE

Einig waren die Vortragenden sich über die Existenz der massiven Herausforderungen, die in Flucht, Migration und Vertreibung die Religionspädagogik und damit uns alle jetzt und heute anfragen. Der Kongress hat bewiesen, dass die Religionspädagogik bezüglich der Wahrnehmung und Analyse den vielfältigen, heterogenen und fluiden Phänomenen intellektuell gewachsen ist. Unbeantwortet blieb allerdings meist die Frage nach den Konsequenzen und Vorschlägen für den konkreten Umgang mit den pluralen, globalen und theologischen Herausforderungen: Wie gehen wir mit dem Kursverfall von Erkenntnis und dem Fehlen religiöser Suchbewegungen der Menschen im westlichen Europa um (*Rudolf Englert*)? Was machen wir, wenn bei der Frage um die Wahrheit nicht mehr die Gewissheit im Zentrum steht, sondern die Sicherheit (*Martin Jäggle*)? Wie können wir die Notwendigkeit religiöser

Bildung nicht nur theoretisch plausibel machen, sondern auch praktisch einlösen, indem wir (inter-)religiöse Begegnungsräume schaffen und Orte religiöser Bildung anbieten, nicht nur für das Bildungsbürgertum (*Andrea Lehner-Hartmann*), nicht nur für religiöse, sondern für alle Menschen? Wie gehen wir mit Menschen um, die immun gegenüber religiöser Bildung sind? Wie kann neben die Relevanz der Theologie die Überzeugungskraft von christlichen Lebensstilen treten (*Bernd Schröder*)? Was machen wir, wenn Religion nicht dazu führt, aufeinander zuzugehen, sondern trennt (*Clauß-Peter Sajak*)? Wie begegnen wir lebensfeindlichen Perspektiven und fundamentalistischen Tendenzen in der Gesellschaft?

■ HOFFNUNGSVOLLE UND REALITÄTSGEERDETE ERKENNTNISSE

Mit dem Wiener Straßenkünstler *Simon Mayer*, den *Viera Pirker* in ihrer Morgenliturgie vorstellte, möchte ich zum Abschluss den Lesenden zurufen: Kopf hoch! Die auf die Gehsteige von Wien gesprayten Worte „Kopf hoch!“, kombiniert mit einem kleinen lächelnden Smiley, sollen nach *Mayer* „als Symbol gelten und stets mit mitfühlender Hand auf unserer Schulter daran erinnern, sich auch in schwierigen Zeiten einen Ruck zu geben und den Kopf zu heben, um die Sonne hinter den Gipfeln zu entdecken.“ (www.simonmayer.at)

Auch auf dem Kongress gab es Sonnenmomente: Etwa als *Regina Polak* eine Umfrage präsentierte, nach der vor allem junge Erwachsene eine große Bereitschaft zur Integration von Einwanderinnen und Einwanderern mitbringen. Auch das Insistieren von *Marin Jäggle*, dass Religion nicht Teil des Problems, sondern Teil der Lösung ist, stimmt hoffnungsvoll. Religion kann im Prozess der Migration unterstützend und Identität bewahrend wirken, und zwar sowohl bei den Ankommenden als auch bei den Aufnehmenden.

1.9 Resümee: Vielfältige, zwiespältige und anspruchsvolle Rendezvous

Obwohl die Analyse der Zeichen der Zeit und das Bearbeiten der daraus erwachsenden Herausforderungen Grundaufgaben der Religionspädagogik darstellen und wieder und wieder auf Fachkongressen zum Thema wurden, ist es der Tagung vorzüglich gelungen, auf Realitäten aufmerksam zu machen, die in der Vergangenheit häufig aus dem Blick gerieten: die Herausforderung durch Fundamentalismen, der konkrete Dialog mit europäischen Kolleginnen und Kollegen, die Auswirkungen von Migration und Vertreibung, die Wertschätzung vielfältiger Lernorte. Das Tagungskonzept war durch und durch kongruent, mit ansprechenden Formaten und einer stimmigen, frechen Metapher des Rendezvous belegt. Aufgrund der Pluralität der gesellschaftlichen Schauplätze und herausfordernden Rendezvous ist es dringend notwendig, dass Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen und wissenschaftlichen Perspektiven sich aktiv den verschiedenen gesellschaftlichen Prozessen zuwenden und in den religionspädagogischen Diskurs einbringen!

2. Ein Blick nach vorn

Wer meint, dass lebenswelt- und erfahrungsgebildete Religionspädagoginnen und -pädagogen darauf verzichten könnten, ihren Blick auf die Realität zu richten, wurde auf dem AKRK-Kongress eines Besseren belehrt. Die deutlichen gesellschaftsorientierten Problemanzeigen in den Impulsreferaten und Workshops belegten, dass die Religionspädagogik über ein hochgradig entwickeltes analytisches Potenzial verfügt und mit ganz unterschiedlichen Lupen die Veränderung der Realität zu erfassen vermag. Von diesen Situationsanalysen aus können dann markante, manchmal vielleicht zu viele, Postulate abgeleitet werden. Denn Diversität zeigt sich in verschiedenen

Dimensionen, aus denen sich ein Handlungsbedarf für die Zukunft ergibt.

2.1 Religionspädagogische Hermeneutik und die damit verbundene Pädagogik

Wenn Regina Polak in ihrer Gesellschaftsanalyse von einer Dominanz der „sesshaften Mittelschichtschristen“ spricht, so bezieht sich das nicht nur auf die Kirche allgemein, sondern trifft auch die Religionspädagogik in all ihren Dimensionen (personell, inhaltlich, konzeptionell) ins Mark. Auch die aktuelle Religionspädagogik ist milieubeschränkt, man arbeitet gerne mit schöngeistigen Dingen (literarischen Texten, moderner Kunst, anspruchsvoller Musik) und methodisch auf hohem (Reflexions-)Niveau. Wo bleiben der Blick für die Benachteiligten und die Entfaltung einer Religionsdidaktik, die andere Milieus über die Mittelschicht hinaus als Herausforderung für die (religions-)pädagogische Konzeptbildung ernst nimmt? Selbst der Anspruch, der sich aus der Inklusionsthematik ergibt, wird nur sehr zögerlich eingelöst.

- Wie geht eine bildungsgerechte Religionspädagogik?

2.2 Hochschuldidaktische Hermeneutik und Praxis

Rudolf Englert brachte in seinem Vortrag prägnant den aufklärungsskeptischen und pragmatischen Habitus auf den Punkt, der Theologiestudierende heute auszeichnet. Vom Selbstverständnis einer Wissenschaft aus werden wir den Anspruch auf Aufklärung und Erkenntnisgewinn, die Auseinandersetzung mit Wahrheitsansprüchen und Reflexivität nicht aufgeben. Gleichzeitig gilt es, die Diversität auch bei den Studierenden ernst zu nehmen. Wie muss eine Hochschuldidaktik heute gestrickt sein, die das Bedürfnis nach Anstrengungsfreiheit, Eindeutigkeit und Emotionalität nicht als absoluten Gegensatz zu Interesse, Reflexivität und Intellektualität betrachtet, sondern reflexiv und aufklärerisch zu bearbeiten

vermag? Noch weiter: Wie muss angesichts der veränderten gesellschaftlichen Herausforderungen ein Theologiestudium heute angelegt sein, das sich nicht auf den Binnenraum katholischer Theologie und ihre Hermeneutik beschränkt?

- Wie gehen eine subjektorientierte und gleichzeitig herausfordernde religionspädagogische Hochschuldidaktik sowie ein Theologiestudium unter veränderten gesellschaftlichen Voraussetzungen?

2.3 Konzeptionelle Herausforderung

Das Rendezvous mit der Realität verlor spätestens dort seinen anheimelnden Charakter, wo die harte gesellschaftliche Realität – die Herausforderungen durch Migration, Rechtsradikalismus und Fundamentalismus – benannt wurden. In den Workshops wurden neue hermeneutische Projekte gezeigt, bei denen religiöses Lernen beispielsweise auch vor dem Horizont von Migrationserfahrungen neu entfaltet wird. Insgesamt aber scheint nach einer Zeit, in der man sich eher binnenperspektivisch mit ästhetischen oder performativen Fragestellungen beschäftigte, der Anspruch an eine deutlicher entschiedene und politische Religionspädagogik im Raum zu stehen. Eine solche öffentliche und politische Religionspädagogik muss aber auch konzeptionell und didaktisch durchbuchstabiert werden.

- Wie geht eine entschiedene politische Religionspädagogik?

2.4 Bildungstheoretische und fachpolitische Herausforderung

Die gesellschaftliche Situationsanalyse erhielt durch die Berichte aus anderen Ländern mit ganz anderen Ausgangslagen eine Tiefenschärfe. Nicht nur die religiöse Ausdifferenzierung war Thema, sondern vor allem die zunehmende Entdeckung der sogenannten ‚Religionsfreien‘, die bald an Schulen die Mehrheit sein werden. Skizziert wurden Projekte, die die breit gestreute

Pluralität ernst nehmen. Ob tatsächlich die Entwicklung hin zu einem ‚Religionsunterricht für alle‘ prozesshaft nur in kleinen Schritten vorstättengehen wird, bezweifle ich. Die zaghaften Versuche einer konfessionellen Kooperation wurden von vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmern als zeitlich zu spät angesetzt empfunden. Gleichzeitig fehlt der Mut zum großen Schritt nach vorne, zur Entfaltung von schulorganisatorischen Modellen, die den konfessionellen Binnenraum übersteigen. Denn auch die Religionsfreien brauchen eine religiöse Bildung.

- Wie geht ein Religionsunterricht, der der religiösen Ausdifferenzierung der Schülerschaft und den Religionsfreien gerecht wird?

2.5 Hochschulpolitische Herausforderung

Die Luft für die Geisteswissenschaften an Universitäten wird angesichts der Standards, die heute angelegt werden, immer dünner. Drittmitteleinwerbung, Internationalisierung, veränderte Publikationsformen (peer-review-

Verfahren, open-access), aber auch die Herausforderungen, denen sich Nachwuchswissenschaftler/-innen heute angesichts der Qualifikationsauflagen von Staat und Kirche stellen müssen, stecken den Rahmen ab, innerhalb dessen sich die Fachcommunity weiterentwickeln muss. Die AKRK hat dies erkannt und mit dem „Think tank“ (vgl. RpB 74/2016, 129–132) eine Einrichtung etabliert, bei der solche forschungs- und standesstrategischen Fragen geklärt werden.

- Wie geht eine Religionspädagogik, die sich der eigenen Stärken einer zugleich hermeneutischen und empirischen Wissenschaft bewusst ist und gleichzeitig klug wie eine Taube hochschulpolitisch mitfliegen muss?

Die Religionspädagogik ist eine hochdifferenzierte und spezialisierte Wissenschaftsgemeinschaft: Deshalb können und müssen die skizzierten Herausforderungen auch arbeitsteilig angegangen werden.

Punkt 1:

*Dr. Annegret Reese-Schnitker
Professorin für Religionspädagogik im Fachbereich Geistes- und Kulturwissenschaften,
Institut für Katholische Theologie,
Diagonale 9, 34123 Kassel*

Punkt 2:

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

„Das fand ich wirklich ungerecht!“

Eine empirisch-religionspädagogische Studie zu jugendlichen Ungerechtigkeits Erfahrungen im Kontext ethisch-religiöser Bildung

Christina Hofmann

1. Religionspädagogischer Problemhorizont

In moralpädagogischen und philosophischen Forschungskontexten wird zunehmend auf die konstruktive und konstitutive Bedeutung negativer Erfahrungen bei der Entwicklung moralischen Wissens¹ sowie der Wertentstehung und Wertbindung² hingewiesen. Auch der Theologie sind negative Kontrasterfahrungen als prägende Orte ethischer Bewusstwerdung³ keineswegs neu, doch eine systematische wie empirische Erschließung negativer Moralität für ethisch-religiöse Bildungsprozesse

im Religionsunterricht blieb bislang weithin⁴ aus. Dies ist insofern ein Forschungsdesiderat, als im religionspädagogischen Diskurs zum ethischen Lernen seit Jahrzehnten eine starke Verengung auf den kognitiven Teilaspekt moralischer Urteilsfähigkeit festzustellen ist, wobei überwiegend auf die Forschungstradition von *Lawrence Kohlberg* zurückgegriffen wird. Narrative und erfahrungsbegründete Aspekte ethischen Lernens fanden damit bisher nur wenig Berücksichtigung. Erst einige aktuelle Studien zur Wertebildung fokussieren verstärkt das Subjekt als Akteur seines wertebasierten Handelns und als Konstrukteur seines individuellen Wertegerüsts und bedenken damit auch eine biographisch-selbstreflexive Dimension ethischen Lernens.⁵

- 1 Vgl. exemplarisch: *Oser, Fritz*: Negative Moralität und Entwicklung. Ein undurchsichtiges Verhältnis. In: *EuS* 9 (1998) 597–608; *Ders./ Spychiger, Maria*: Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur, Weinheim – Basel 2005.
- 2 Vgl. zum Überblick: *Joas, Hans*: Werte und Erfahrung. In: *Matt, Werner* (Hg.): *Das Montagsforum. Versuche, die Welt zu verstehen*, Dornbirn 2010, 292–299, 297.
- 3 Vgl. *Schillebeeckx, Edward*: *Menschen. Die Geschichte von Gott*, Freiburg i. Br. – Basel – Wien 1990, 53–58; *Mieth, Dietmar*: *Moral und Erfahrung. 1. Grundlagen einer theologisch-ethischen Hermeneutik*, Freiburg/Schweiz 1999.

- 4 Ausnahmen im religionspädagogischen Diskurs: *Lienkamp, Christoph*: „Ungerechtigkeit wahrnehmen und sich für Gerechtigkeit einsetzen“. Zur Bedeutung eines Sinns für Ungerechtigkeit im Horizont ethisch-religiöser Bildungsprozesse. In: *RpB* 59/2007, 81–89; *Rommel, Herbert*: Ethisch lernen aus moralischem Fehlverhalten. Zur Rehabilitation einer vergessenen Didaktik. In: *Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg* (2/2006) 13–18.
- 5 Vgl. *Lindner, Konstantin*: *Wertebildung im Religionsunterricht. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven*, Paderborn 2017.

2. Erkenntnisleitende Fragestellungen und Forschungsziel

Ausgehend von der Prämisse, dass persönliche Erlebnisse von Ungerechtigkeit zentrale Bedeutung haben für ethisches Lernen, für die Entwicklung subjektiver Gerechtigkeitsverständnisse und für die Sensibilisierung und Motivation, sich gegen Unrecht zu engagieren, erkundet das qualitativ-empirische Forschungsprojekt konkrete Ungerechtigkeitserfahrungen von heutigen Jugendlichen. Erkenntnisleitend sind dabei folgende Fragestellungen:

- Was kennzeichnet jugendliche Ungerechtigkeitserfahrungen in ihrer Eigenstruktur und Eigenart?
- Welchen Aufschluss geben sie über das subjektive Verständnis von Gerechtigkeit?
- Welche Bedeutung haben jugendliche Ungerechtigkeitserfahrungen für eine Theorie ethisch-religiöser Bildung?

3. Methodologischer Zugang und methodisches Vorgehen

Als methodologisches Rahmenkonzept wurde das explorative Vorgehen der *Grounded Theory*⁶ gewählt, die sich durch ihr Bemühen auszeichnet, Forschung „als kreatives Konstruieren von Theorien zu betreiben, die gleichzeitig fortlaufend an den Daten kontrolliert werden.“⁷

6 Vgl. Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet: *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Aus dem Amerikanischen von Solveigh Niewiarra und Heiner Legewie, Weinheim 1996.

7 Wiedemann, Peter: Gegenstandsnahe Theoriebildung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Keupp, Heiner u.a. (Hg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, Weinheim³2012, 440–445, 440.

3.1 Erkundungsweg

Um Jugendlichen einen größtmöglichen Schutzraum der Privatheit zu gewähren, wurde als Erhebungsmethode eine anonyme, offene schriftliche Befragung konstruiert und an kirchlichen Gymnasien städtischen wie ländlichen Milieus in Süddeutschland durchgeführt (derzeit N=106). Vor der schriftlichen Textproduktion werden behutsam die Innenkonzentration sowie die Selektion relevanter lebensgeschichtlicher Erfahrungen bei den Teilnehmenden angebahnt. Dabei wird darauf geachtet, die individuellen Erinnerungsprozesse möglichst wenig zu beeinflussen. In einem eigens entworfenen Erhebungsbogen, einem Beitrag in der „Rubrik *nachgefragt*“ der fiktiven Jugendzeitschrift „sprachrohr“, erzählen Schüler/-innen der 10. Jahrgangsstufe im Rahmen des katholischen Religionsunterrichts als alltagsähnlichen Kontext autobiografischen und ethischen Reflektierens handschriftlich ein persönliches Erlebnis von Ungerechtigkeit. Das Datenmaterial wird transkribiert, anonymisiert, nach Sinneinheiten segmentiert und derzeit ausgewertet.

3.2 Modifiziertes Auswertungsdesign

Das Auswertungsdesign orientiert sich an der dreistufigen Verfahrenslogik des offenen, axialen und selektiven Kodierens⁸, um den theoretischen Gehalt der empirischen Fälle in ihrer jeweiligen Eigenlogik und Tiefenstruktur zu erschließen und durch die zunehmende Systematisierung eine in den Daten verankerte – *grounded* – Theorie zu generieren. Um dabei den Forschungsgegenstand erzählter Ungerechtigkeitserfahrungen angemessen berücksichtigen zu können, wurden die Auswertungsschritte in zweifacher Hinsicht modifiziert: Das offene Kodieren, bei dem relevante Phänomene im Datenmaterial aufgedeckt und mit passenden Begriffen kodiert⁹ werden, findet auf der Basis von Narra-

8 Vgl. Strauss/Corbin 1996 [Anm. 6].

9 Kodieren beschreibt den Prozess der Datenanalyse, bei dem ein in den Daten auftauchendes Phänomen

tionsanalysen statt, um Narrativität¹⁰ als Aspekt der zugrundeliegenden Daten konzeptionell zu beachten und produktiv in die Kodierpraxis einzubringen. Um die einzelnen Kategorien weiter anzureichern und auszdifferenzieren, erfolgt das axiale Kodieren mithilfe einer aus den Daten entwickelten Kodiermatrix, die eine empirisch begründete Typenbildung anregt.¹¹

4. Exemplarischer Einblick in den Kodierprozess und erste ‚Theoriebausteine‘

Jugendliche der Stichprobe erzählen mit beeindruckender Offenheit, Authentizität und Ausführlichkeit ihre lebensgeschichtlichen Erfahrungen von Ungerechtigkeit. In ihrem erinnerten Erleben rekonstruieren die Probandinnen und Probanden selbstreflexiv subjektive Sollensansprüche, die die realen Gegebenheiten kontrastieren. Diese spannungsvolle Diskrepanz zwischen dem faktischen Sein und dem gewünschten Sollen zeichnet sich in der Tiefenstruktur der individuellen Ungerechtigkeits Erfahrungen ab, wie die folgende Beispielanalyse aus dem Typus „Bedroht-Sein des eigenen Selbst in Integrität und Anerkennung“ eindrücklich zeigt:

Eine 16-jährige Schülerin erzählt von ihrem *fortlaufenden Kampf um die eigene Integrität und Identität*¹², den die Erfahrung des Mobbing in der Grundschulzeit („verarscht“, „verhöhnt“) auslöst

mit (vorläufigen) abstrahierenden Sprachbegriffen bezeichnet wird (vgl. *ebd.*, 43).

10 Vgl. Mey, Günter/Ruppel, Paul S.: Narrativität in der Grounded-Theory-Methodologie. In: *Equit, Claudia/Hohage, Christoph* (Hg.): Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis, Weinheim – Basel 2016, 273–289.

11 Vgl. Breuer, Franz: Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis, Wiesbaden 2010, 90; Kelle, Udo/Kluge, Susann: Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, Wiesbaden 2010.

12 Der besseren Lesbarkeit wegen werden alle Konzepte kursiv geschrieben.

und der in der Pubertät durch jugendliche Freunde, die sich abwenden und selbst mobben, radikalisiert wird („Freunde dann zu Verlieren wenn man sie am Meisten! braucht, und ‚alte Freunde‘ als größte Feinde betrachten zu müssen“). Die *Angriffe von außen* lösen bei der Probandin den *Verlust des Selbstwertgefühls* („mich so scheiße finden“, „ich als Fehler“) aus, wodurch sich der Kampf immer mehr nach innen wendet. In der *Vulnerabilität und Fragilität ihres Identitätskonzepts* entsteht „Selbsthass mit tausendfacher Stärke“, der extreme körperliche wie psychische Ausprägung („Bulimie“, „Depressionen“) findet. Die *Verletzung des Ideals der Freundschaft* markiert eine starke *Verwobenheit von Integrität und Sozialität*.

Aus diesen Einzelaspekten des subjektiv Ungerechten, die sich zu einem *Bedroht-Sein ihres eigenen Selbst* verdichten, scheinen *ex negativo* Kriterien und Konturen des Gerechten auf, die eine anerkennungstheoretische Gerechtigkeitskonzeption anklingen lassen: Der konkrete Sollensanspruch richtet sich an die *Achtung ihrer Integrität als Person* („ich kann nicht noch mehr an mir ändern, diesmal ist es nicht meine Schuld, diesmal bin ich nicht der Fehler!“), die im Modus der *sozialen Wertschätzung und emotionalen Anerkennung* („ich wollte mich so gerne selbst lieben und ich wollte geliebt werden“) und der *sozialen Integration* durch den Freundeskreis Ausdruck finden würde.

Derzeit können vorläufig erste Strukturtypen¹³ jugendlicher Ungerechtigkeits Erfahrungen festgehalten werden:

- Bedroht-Sein des eigenen Selbst in Integrität und Anerkennung
- Bedroht-Sein der Verlässlichkeit institutioneller Regelsysteme zur Gewährleistung von Äquivalenz

13 Fallübergreifend zeigen sich empirische Regelmäßigkeiten, die eine interne Homogenität der Fälle aufweisen, sich aber zugleich stark von anderen Strukturtypen abheben (externe Heterogenität). Vgl. dazu Kelle/Kluge 2010 [Anm. 11], 85.

- Bedroht-Sein des sozialen Miteinanders in Loyalität und Fürsorglichkeit
- Bedroht-Sein des guten Lebens in Sicherheit und Harmonie

5. *Ausblick in den Praxiszusammenhang*

Das Forschungsprojekt geht von der didaktischen Idee aus, dass die eigene Lebensgeschichte als Ort ethischer Bewusstwerdung ein Ausgangspunkt und die Negation des Ungerechten¹⁴ ein lohnenswerter Bezugspunkt ethischen Lernens sein kann. Der hermeneutische Prozess einer biografischen Selbstvergewisserung ermöglicht die Identifizierung und Ver-

gegenwärtigung des Ungerechten samt impliziter subjektiver Gerechtigkeitskonzepte. Für den schulischen Kontext sind die Möglichkeiten einer verantwortbaren sprachlichen wie inhaltlichen Kommunikation lebensgeschichtlicher Erfahrungen zu reflektieren. Das ethikdidaktische Potential der Erzählung zeigt sich nicht nur im Zugang zu *eigenen* verletzten Ansprüchen, sondern auch in der weiteren Auseinandersetzung mit *intersubjektiven* Ansprüchen.¹⁵ Das dynamische Spannungsverhältnis von Verletzung und Anspruch kann schließlich auch diskursiv und kognitiv bearbeitet werden, um gegenseitige Geltungs- und Anerkennungsansprüche im Kollektiv zu plausibilisieren.

Christina Hofmann

Wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Fakultät für Katholische Theologie der Universität Regensburg, Universitätsstr. 31, 93053 Regensburg

14 Das negative moralische Wissen kann „einen kontrastiven Hintergrund bilden, auf dem das positive Wissen umso deutlicher und exakter erscheint“ und zugleich „zu einer nachdrücklicheren Motivation führen, das moralisch Positive zu verwirklichen.“ (Rommel 2006 [Anm. 4], 15).

15 „Dort, wo das ethische Lernen Gefahr läuft, zu einer einseitig kognitiv ausgerichteten Denkübung zu werden, wo die ausgewählten Fragestellungen und Inhalte keinen Bezug zur Lebenswelt mehr aufweisen können [...], zeigt sich die Erzählung als notwendiges und fruchtbares Korrektiv.“ (Horlacher, Julia: Erzählungen und ethische Bildung. Eine Untersuchung zur ethikdidaktischen Relevanz narrativer Formen im Religionsunterricht, Berlin 2009, 293.

Erlebnispädagogik und religiöse Bildung

Diskursanalytische Verortungen und religionspädagogische Herausforderungen

Florian Brustkern

1. Forschungshorizont und Gegenstand

■ „Nur wer loslässt wird gehalten. Christuszentrierte Erlebnispädagogik.“¹

■ „Von Gipfelerlebnissen und Tiefenerfahrungen. Erlebnispädagogik im christlichen Kontext.“²

■ „Orte der Kraft. Religiöses Erleben in den Bergen.“³

Diese Titel zeugen von erlebnispädagogischen Momenten, die zusehends⁴ Eingang in religionspädagogische Praxisfelder finden, wobei sich diese fast gänzlich unbedacht abseits wissenschaftlicher Theoriebildung und Konzeptionierung entwickeln. Dabei werden vor dem Hintergrund des jeweiligen erlebnispädagogischen Selbstverständnisses Bildungsangebote konzipiert, die im Sinne einer Handlungs-

orientierung physische, psychische und soziale Herausforderungen in den Mittelpunkt stellen und ein – bevorzugt in der Natur – intendiertes Erlebnis in religiöser Hinsicht reflektieren.⁵ Das soziale Element wird dabei als Katalysator im Lernprozess verstanden.

Insbesondere in niedrigschwellige Angebote religionspädagogischer Praxis finden diese Ideen vermehrt Eingang und werden von diesem *locus* aus gedacht sowie beschrieben. Darüber hinaus entdeckt die Erlebnispädagogik das weite Feld „zwischen Selbsterfahrung und Therapie“⁶, wobei „Rituale und Spiritualität an Bedeutung“⁷ erlangen, aber gleichzeitig attestiert wird, „dass es ein ungestilltes spirituelles Bedürfnis gibt, das christliche Religionen selten abdecken“⁸ können.

Eine wissenschaftlich-religionspädagogische Theoriebildung stellt in dieser Hinsicht ein Desiderat dar. Bislang speisen sich leitende Ideen und Konzeptionen aus einer Eigenlogik der praktischen Erkenntnis, die aus der Primär-

1 Royer, Hans P.: Nur wer loslässt, wird gehalten. Christuszentrierte Erlebnispädagogik, Holzgerlingen 2003.

2 Schellhammer, Barbara: Von Gipfelerlebnissen und Tiefenerfahrungen. Erlebnispädagogik im christlichen Kontext. In: forum erwachsenenbildung (2014) 29–32.

3 Aldebert, Ulrike: Orte der Kraft. Religiöses Erleben in den Bergen. In: Jagenlauf, Michael/König, Mareike/Michl, Werner (Hg.): Religiöses Erleben – erlebte Religion, Berlin 1995, 44f.

4 Mit Klarhold, Johannes: Segeln schenkt Sinn. Segeln als religiöse Erfahrung. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik 11 (1991) 55–58, wird eine religiöse Dimension erlebnispädagogischer Praxis erstmals beschrieben.

5 Vgl. Michl, Werner: Erlebnispädagogik, München – Basel 2015, 11–14.

6 Ebd., 86.

7 Ebd., 33.

8 Ebd., 86f.

erfahrung Erlebnispädagogik gestaltender Akteure resultiert. Davon zeugen zahlreiche veröffentlichte Artikel und Monographien.

Daneben stehen vereinzelt systematisierende Versuche, Erlebnispädagogik in religiösen Bildungsangeboten zu beleuchten, doch stets unter einem spezifisch zugeschnittenen Fokus: Sie finden sich entweder in Einleitungen zu Praxishandbüchern,⁹ werden aus einem spezifischen Bildungskontext¹⁰ heraus entfaltet oder mit thematischen sowie didaktischen Zuschnitten¹¹ versehen.

Diese publikationsbasierte, heterogene und religionspädagogisch-wissenschaftlich unterbelichtete Ausgangslage markiert sowohl den Horizont als auch den Gegenstand des im Folgenden präsentierten Forschungsprojekts. Es vermisst das Feld religiöser Erlebnispädagogik diskursanalytisch¹² und leistet damit einen Beitrag zu dessen religionspädagogischer Profilierung.

- 9 Vgl. u. a. *Arbeitskreis Erlebnispädagogik* (Hg.): *Sinn gesucht – Gott erfahren. Erlebnispädagogik im christlichen Kontext*, Stuttgart 2005; *Lohrer, Jörg / Oberländer, Rainer / Wiedmayer, Jörg* (Hg.): *Sinn gesucht – Gott erfahren 2*, Stuttgart 2012; *Muff, Albin / Engelhardt, Horst*: *Erlebnispädagogik und Spiritualität. 52 Anregungen für die Gruppenarbeit*, München² 2013.
- 10 Vgl. u. a. *Jansen, Helmut*: *Wenn Freiheit wirklich wird. Erlebnispädagogische Jugendpastoral in kritischer Sichtung*, Berlin 2007.
- 11 Vgl. u. a. *Wechner, Hannes*: *Erlebnispädagogik – Modetrend oder neuer Impuls zum Glauben-Lernen? Differenzierende religionspädagogisch-theologische Untersuchungen des Erlebens im Hinblick auf Event und Erlebnispädagogik*, Innsbruck 2003; *Roth, Karin*: *Drei Erfahrungsdimensionen in der Erlebnispädagogik*. In: *Sinn gesucht – Gott erfahren* [Anm. 9], 36–42.
- 12 Diskursanalytische Forschung als interdisziplinäres Paradigma findet in Sozial-, Geistes- und Kulturwissenschaften breite Anwendung. Dabei führen verschiedene Fachverständnisse zu pluralen Akzentuierungen und Ausformungen. Differenziert wird zwischen Diskurstheorien und Diskursanalysen. Erstere bezeichnen ein Feld von Richtungen, deren Akzent auf Begriffsbildung, Theoriesystematik und Epistemologie liegt. Der empirisch-gegenstandsbezogene Erkenntnisgewinn der Diskursperspektive wird in Diskursanalysen betont. Vgl. u. a. *Wrana, Daniel / Ziem, Alexander / Reisigl, Martin* u. a. (Hg.): *DiskursNetz. Wörterbuch*

2. Forschungsinteresse und Vorgehen

Das forschungsleitende Interesse besteht in einem kriteriengeleiteten Konturieren des Diskurses um Erlebnispädagogik und religiöser Bildung. Durch die Forschungsperspektive der *Diskursanalyse* ist es überdies möglich, dieses Forschungsfeld zum einen im Sinne eines inhaltlichen Kartographierens aufzuarbeiten, zum anderen seine Genese und Zirkulation von Sinnzusammenhängen und Wertsetzungen in den Blick zu nehmen. Angesichts der diskursiven Bedeutung visueller Medienformate gilt es, sich nicht nur auf eine hermeneutische Textauslegung zu beschränken, sondern bei der Analyse Methoden qualitativer Sozialforschung adäquat einzubeziehen. Leitend ist hierbei stets die dreistellige Relation von Wissen als Ergebnis einer Vermittlung von Subjekt, Praxis und Materialität.¹³

Die Verstehensgrundlage für die Analyse des auszuwertenden Datenkorpus bildet der systematische Entwurf der soziologischen Wissenstheorie als Sozialtheorie, die es ermöglicht, Wissen nicht als abstrakte Ansammlung von Rohdaten und Informationen zu verstehen, sondern als Produkt eines steten Aushandlungsprozesses.¹⁴ Dadurch gelangen die Konstitutions-

der interdisziplinären Diskursforschung, Berlin 2014; *Angermüller, Johannes / Nonhoff, Martin / Herschinger, Eva* u. a. (Hg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Bielefeld 2014.

- 13 Vgl. *Traue, Boris*: *Wissen*. In: *Wrana / Ziem / Reisigl* u. a. 2014 [Anm. 12], 440f., 440. Die Konzeptionierung der Sozialität und Konstruiertheit des Wissens wird in sozialwissenschaftlicher Tradition bei *Berger, Peter L. / Luckmann, Thomas*: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie (Conditio humana)*, Frankfurt a.M. 1971, 1, grundgelegt: Wissen ist „die Gewissheit, dass Phänomene wirklich sind und bestimmbare Eigenschaften haben.“
- 14 Vgl. *Keller, Reiner*: *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*, Wiesbaden³ 2011, 48: *Durch Betonung von Interakti-*

bedingungen von überindividuellen Wissensordnungen in den Forschungsfokus. Wird der Forschungsgegenstand sozialwissenschaftlich als Diskurs gedacht, gerät dabei „die Produktion sozialen Sinns, verstanden als die symbolisch-sprachliche Darstellung, Vermittlung und Konstitution sozialer Gegenstände in kommunikativen Prozessen“¹⁵ in den Blick. Mit der Adaption der *wissenssoziologischen Diskursanalyse* nach Rainer Keller¹⁶ wird auch die Kreativität der in Diskurse verstrickten sozialen Akteure in den Interpretationsprozess eingebunden. Dies ermöglicht nach Strategien, Praktiken, Diskursstrukturierungen, Dispositiven und Beziehungen zwischen Diskursivem und Nicht-diskursivem im Forschungsfeld von Erlebnispädagogik und Religionspädagogik zu fragen. Mit der Bedeutungsanalyse des Sprachgebrauchs wird die Prozesshaftigkeit einer pädagogischen Wirklichkeitskonstruktion aufgearbeitet.¹⁷ Explizit wird dabei „die Heterogenität, Ambivalenz und Brüchigkeit von Sinnphänomenen ins Feld geführt“¹⁸, die sich in den gegenwärtig sehr plural und wissenschaftlich wenig systematisierten Perspektiven religiöser Erlebnispädagogik zeigt.

onsprozessen bei der Wissenskonstruktion und Objektivierung geraten Handlungen bzw. Praktiken für den gesellschaftlichen Wirklichkeitsaufbau in den Blick des Forschers. Insbesondere der postulierte Zusammenhang von Institutionalisierungsprozessen, Legitimationsformen, Verdinglichungen und subjektiven Aneignungen bietet eine Korrekturfolie zur theoriegeleiteten methodischen Kontrolle von Interpretationsprozessen im Anschluss an die wissenssoziologisch-rekonstruktive Hermeneutik.

15 Nonhoff, Martin / Angermüller, Johannes: Diskurs (sozialwissenschaftlich). In: Wrana / Ziem / Reisigl u. a. 2014 [Anm. 12], 82–84, 82.

16 Vgl. Keller 2011 [Anm. 14].

17 Ebd., 60.

18 Nonhoff / Angermüller 2014 [Anm. 15], 83.

Im Mittelpunkt des Forschungszugriffs stehen somit einerseits inhaltliche Analysekategorien wie Deutungsmuster, Klassifikationen und Phänomenstrukturen. Andererseits ist auch die materiale Diskursgestalt mit einbezogen. Dieses Vorgehen versteht sich als ein zur Selbstkorrektur fähiger Prozess der Theoriebildung auf empirischer Grundlage und nicht als Nachweis des selbstreferenziellen Funktionierens einer theoretischen Diskursordnung.¹⁹ Es bietet damit die Möglichkeit, mit bisherigen erlebnispädagogischen Entfaltungen im Horizont religiöser Bildung in einen perspektivisch-produktiven Dialog treten zu können und ausgehend davon Erlebnispädagogik als religiöses Bildungsformat wissenschaftlich zu fundieren.

3. *Ergebnisandeutungen und Perspektiven*

Erste Sondierungen zum Datenkorpus fördern zum einen die oben angedeutete heterogene Struktur des Diskurses religiöser Erlebnispädagogik zutage. Zum anderen deuten inhaltliche Analysekategorien auf ein häufig benanntes, aber wenig fundiertes Bildungsziel hin: die ‚ganzheitliche Glaubensvermittlung‘. Derartige Konstruktionen arbeiten mit kausalen Zusammenhängen, Wertimplikationen, Handlungsmöglichkeiten u. v. m. Im Kontext der (implizit oder explizit) intendierten Bildungsziele religiöser Erlebnispädagogik treten oft spezifische Klassifikationsmuster in diskursiven Ereignissen auf. So kristallisiert sich ein spezifisches Bibelverständnis häufig in der Frage: „Was sagt die Bibel zur Erlebnispädagogik [...]?“²⁰ Das jesuanische Handeln kann dabei als erlebnisorientiert bzw. -fokussiert verfasst und als handlungsbetonte Pädagogik interpretiert

19 Vgl. Keller 2011 [Anm. 14], 192.

20 Royer 2003 [Anm. 1], 12.

werden.²¹ Vor diesem Horizont werden auch Deutungsmuster der Lernenden als religiös empfängliche Wesen oder das Postulat der Ganzheitlichkeit verhandelt. Überdies scheinen für eine perspektivisch-produktive Diskursentwicklung viele weitere Aspekte virulent – unter anderem die begriffliche und konzeptionelle Konturierung des zugrunde gelegten religiösen Bildungsverständnisses.

Florian Brustkern

Wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Kapuzinerstr. 16, 96047 Bamberg

21 Vgl. u.a. *Muff, Albin*: Religiöse Aspekte der Erlebnispädagogik. In: *Zeitschrift für Erlebnispädagogik* (1993) 45–52; *Jansen* 2007 [Anm. 10], 32.; *Oberländer, Rainer*: Erlebnispädagogik in der Bibel. In: *Arbeitskreis Erlebnispädagogik* 2005 [Anm. 9], 24–29, 24f.; *Royer* 2003 [Anm. 1], 12–14.

Tanz in religiösen Bildungsprozessen

Leibliches Lernen im Kontext einer performativen Religionspädagogik

Anne Frenk

Tanz als performatives Element schafft neue Wirklichkeiten, die zu Erfahrungsräumen individueller Sinnstiftung und eigener Interpretationen werden können. Tanz konstituiert Gemeinschaft und einen je einzigartigen mehrdimensionalen Selbst- und Weltzugang. Tanz ereignet sich „im Dazwischen“¹ und setzt durch das Zusammenspiel von Kognition und Emotion transformative Kraft frei. Diese exemplarischen Eigenschaften definieren den Tanz sicher nicht umfassend, spielen aber für die Grundthese des Dissertationsprojektes eine wichtige Rolle: Tanz eignet sich in besonderer Weise dazu, zur Frage und Antwort dessen zu werden, was Menschen im Innersten bewegt. Die Gottesfrage bietet dafür einen möglichen Deuterraum.

Von dieser These ausgehend wird im Rahmen der hermeneutisch angelegten Arbeit ausgelotet, welchen Beitrag Tanz – als spezifische Form des leiblichen Lernens – für religiöse Bildungsprozesse leisten kann. Insofern Tanz in der Tanzwissenschaft als performatives Phänomen verhandelt wird, bietet es sich an, diese

Fragestellung im Kontext des *performative turn* innerhalb der Kulturwissenschaften sowie des religionspädagogischen Diskurses einer performativen Religionspädagogik zu verhandeln. Dies bestimmt auch den Aufbau der Arbeit. Wenngleich die meisten Autorinnen und Autoren ihre Überlegungen zu einer performativen Religionspädagogik für den *Religionsunterricht (RU)* profilieren, ist der hier gesetzte Fokus nicht auf den Lernort Schule beschränkt.

Die Dissertation entwickelt ihren Gedanken- gang in drei aufeinander bezogenen Kapiteln:

1. *Theoriehorizont performative turn*

Der sogenannte *performative turn* in den Kulturwissenschaften brachte eine entscheidende Neuorientierung der Forschungsperspektive, da Kultur nicht mehr als Text, sondern als Aufführung verstanden wurde. Damit wurde erstmalig die Dynamik kultureller Prozesse greifbar, ohne übergeordnete Leitsysteme zu bestimmen. In der Folge etablierte sich ein vielseitiger Diskurs, der in zahlreichen Wissenschaftsdisziplinen geführt wird und ein breites Spektrum an Prämissen, Einsichten und Erkenntnissen bietet. Diese Vielfalt an Forschungsansätzen macht den Versuch einer eindeutigen Begriffsbestimmung von

1 Klein, Gabriele: Choreografien des Alltags. Bewegung und Tanz im Kontext Kultureller Bildung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung, München 2012, 608–613, 613.

Performativität unmöglich, da eine „homogenisierende Synthese der Lesarten“² des Performativitätsdiskurses unweigerlich eine Reduktion oder Verfälschung einzelner Theorien mit sich bringen würde. Im Wissen darum sollen zentrale Begrifflichkeiten der Diskussion – Performativität, Performanz und Performance – differenziert werden, um die verschiedenen Eckpunkte zu markieren. Als Strukturierungsraster werden dafür Austins Sprechakttheorie, Chomskys Transformationsgrammatik sowie der theaterwissenschaftliche Performancebegriff gewählt, die als „Kerntheorien“³ den Ausgangspunkt des Diskurses bilden.

Der Begriff *performativ* – in der Nominalform *Performativität* – kann als Konstituierungsprozess von Wirklichkeit begriffen werden, der sich durch Ereignishaftigkeit und Flüchtigkeit auszeichnet. Performative Akte – ursprünglich von John L. Austin für die Unterscheidung von performativen und konstativen Sprechakten⁴ eingeführt – konstituieren in einem aktiven Vollzug eine neue, nicht vorhersehbare Wirklichkeit und erscheinen als Präsenz. Performativität betont somit den Vollzugscharakter und richtet den Blick gänzlich auf das flüchtige Geschehen. Im Unterschied dazu wird der Begriff der *Performanz* als Aktualisierung und Formgebung einer vorgängigen Idee im Sinne einer Ausführung begriffen.

An Prominenz gewann der Begriff maßgeblich durch Noam Chomsky⁵, der das Begriffspaar *Kompetenz und Performanz* prägte. In dieser Zuordnung bringt die Performanz erst die Kompetenz zur Erscheinung. Da das englische Wort *performance* sowohl *Ausführung* als auch *Aufführung* bedeuten kann, ist in der deutschsprachigen Diskussion eine begriffliche Unschärfe zu verzeichnen, wenn *Performanz* als Aufführungsbegriff verwendet und mit *Performance* gleichgesetzt wird. Dadurch werden die Theoriehintergründe übergangen und unterschiedliche Eigenschaften nivelliert.

Kulturwissenschaftlich bezeichnet *Performance*⁶ ein einmaliges und sich situativ vollziehendes kulturelles Ereignis, theaterwissenschaftlich gewendet eine Aufführung. Jede Performance als nicht vorhersehbares und eine bestimmte Wirklichkeit konstituierendes Ereignis ist performativ; aber nicht alles, was performativ ist, ist eine Performance. Darüber hinaus ist die Performance von ihrer jeweiligen Inszenierung, dem zugrundeliegenden arrangierten Ablaufplan, zu unterscheiden.⁷ Eine Inszenierung ist somit beliebig wiederholbar, während eine Performance das situative Ereignis ist, das einzig im Moment existiert und durchaus von der eigentlichen Inszenierung abweichen kann. Von diesen begrifflichen Präzisierungen ausgehend, werden die Ansätze einer performativen Religionspädagogik betrachtet und das prospektive Potenzial des Performativen für religiöse Lern- und Bildungsprozesse eruiert.

2 Schumacher, Eckhard: Performativität und Performance. In: Wirth, Uwe (Hg.): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt a. M. 2002, 383–402, 385.

3 Hempfer, Klaus W.: *Performance, Performanz, Performativität. Einige Unterscheidungen zur Ausdifferenzierung eines Theoriefeldes*. In: Hempfer, Klaus W./Volbers, Jörg (Hg.): *Theorien des Performativen. Sprache – Wissen – Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme*, Bielefeld 2011, 13–41, 13.

4 Vgl. Austin, John L.: *Zur Theorie der Sprechakte*, Stuttgart 2002. Austin spricht nur von performativ, nicht jedoch von Performativität. Die Nominalform kann bereits als Ergebnis des Diskurses, der u. a. von Judith Butler maßgeblich vorangetrieben wurde, betrachtet werden.

5 Vgl. Chomsky, Noam: *Sprache und Geist*. Mit e. Anhang: *Linguistik und Politik*, Frankfurt a. M. 1973; *Ders.: Regeln und Repräsentationen*, Frankfurt a. M. 1981.

6 Die Differenzierungen zwischen einem weiten und engen Performancebegriff können im Rahmen dieses Artikels nicht berücksichtigt werden.

7 Vgl. Sting, Wolfgang: *Inszenierung*. In: Bockhorst, Hildgard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*, München 2012, 217–219.

2. Performative Religionspädagogik

Die Vielfältigkeit des Diskurses des *performative turn* spiegelt sich auch innerhalb der Religionspädagogik wider, sodass in den Ansätzen evangelischer und katholischer Religionspädagoginnen und -pädagogen Performativität, Performanz und Performance ganz unterschiedlich zum Tragen kommen. Trotz der Verschiedenheit der Ansätze zielen alle im Kern darauf ab, dass Schüler/-innen im RU Religion auch aus einer Binnenperspektive erschließen. Um nicht nur über Religion zu reden, werden Lernarrangements eingebracht, die auf das Erleben von Religion zielen. Konkret werden die Ingebrauchnahme religiöser Zeichen, das Inszenieren der leib-räumlichen Darstellung von Religion,⁸ bzw. das Vollziehen religiöser Praxis auf Zeit⁹ in den RU integriert, um Religion als mehrdimensionales Phänomen zu verstehen.

Diese Zielbestimmung des sogenannten performativen RU¹⁰ ist maßgeblich vor dem Hinter-

grund des diagnostizierten Traditionsabbruchs der heutigen Gesellschaft und der ‚Fremdreligion Christentum‘ zu lesen, die eine bloß reflexive Bearbeitung von Religion unangemessen erscheinen lässt und daher einen neuen religiösen Präsentationsmodus einfordert.¹¹ Der Umgang mit den Formen gelebter Religion – sei es im Modus eines experimentellen Probierens¹² oder als Vollzug ernsthafter Praxis¹³ – wird jedoch kontrovers diskutiert und erscheint gerade im schulischen Kontext nicht unproblematisch.

Darüber hinaus ist zu fragen, inwieweit in diesen Ansätzen Performativität oder eben Performanz für die Lern- und Bildungsprozesse tatsächlich geltend gemacht wird und welchen Gewinn diese religionspädagogischen Begrifflichkeiten mit sich bringen. An diese offenen Fragen nach Ziel und Ausgestaltung des RU angesichts des Traditionsabbruchs sowie des Ringens um Sinn und Tragweite einer performativ ausgerichteten Religionspädagogik knüpfen die folgenden Überlegungen zu Tanz als Form des leiblichen Lernens in religiösen Bildungsprozessen an.

- 8 V.a. die evangelischen Religionspädagoginnen und -pädagogen sprechen von dem Performanz-Phänomen Religion, sodass die leib-räumliche Form (Performanz) unabdingbar ist. Vgl. u.a. *Leonhard, Silke/Klie, Thomas* (Hg.): *Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003; *Dressler, Bernhard/Klie, Thomas*: *Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht*. In: *Klie, Thomas/Leonhard, Silke* (Hg.): *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*, Stuttgart 2008, 210–236.
- 9 Dieser Begriff findet sich eher bei katholischen Vertreterinnen und Vertretern wieder. Vgl. *Mendl, Hans*: *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder*, München 2008; *Ders.*: *Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht*, Stuttgart 2016.
- 10 Der Begriff des performativen RU ist Rudolf Englert zuzuschreiben, der darunter Ansätze erfahrungseröffnenden Lernens subsumiert. Vgl. *Englert, Rudolf*: *Performativer Religionsunterricht!? Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und*

3. Tanz als Form des leiblichen Lernens – ein performativ gedachter Ansatz religiöser Bildungsprozesse

Ausgehend von dem knapp skizzierten Verständnis von Performativität soll für eine performativ gedachte Religionspädagogik ein neuer Fokus eingebracht werden. Denn eine performative Perspektive rückt den *Konstituierungsprozess* als

Schoberth. In: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 45 (2002) 32–36, 32.

11 Vgl. ebd., 32f.

12 Vgl. *Leonhard/Klie* 2003 [Anm. 8]; *Dressler/Klie* 2008 [Anm. 8].

13 Vgl. *Mendl* 2008 [Anm. 9].

Prozess, der eine neue Wirklichkeit schafft, in den Mittelpunkt. Damit ist der Fokus auf das gerichtet, was sich vollzieht und zwar nur als solches, wie es geschieht und wie es die Wirklichkeit verändert. Die Frage nach der (Be-)Deutung dessen, was sich vollzieht, interessiert zunächst nicht, zumindest strikt performativ gedacht.¹⁴ Im Hinblick auf Bildungsprozesse ist es kein Leichtes, eine solche Perspektive einzubringen, die sich gerade nicht auf das Ergebnis, sondern gänzlich auf den (offenen) Prozess konzentriert. Doch die Chance des Performativen liegt darin, Räume und Zeiten zu eröffnen, in denen etwas um seiner selbst willen geschehen kann und Deutungen sekundär hinzukommen können. Im Kontext religiösen Lernens kann es demnach nur um die Bedingungen der Möglichkeit für die Annäherung an eine religiöse Praxis gehen. Um das (performative) Stiften einer eigenen Wirklichkeit und Praxis, in der es um nicht mehr und nicht weniger als die Prozesse des Bei-sich-sein-Könnens und des Sich-einlassen-Könnens geht, losgelöst von Bedeutungszuschreibungen und Funktionalität. Und möglicherweise bieten solche Räume und Zeiten die notwendige Offenheit für die Erfahrung einer sich selbst überschreitenden Wirklichkeit.

Für das Eröffnen einer solchen Wirklichkeit wird der Tanz vorgestellt. Tanzen ist unter anderem subjektiver Ausdruck dessen, was Menschen bewegt, und vermag zugleich, Menschen auf allen Ebenen in Bewegung zu bringen. In seinem Vollzug wird eine neue Wirklichkeit geschaffen, die nicht vorhersehbar ist: Durch die tänzerische Gestaltung entstehen Raum und Zeit, die durch die Tanzenden ausgefüllt werden. Tanz-Körper werden geschaffen und die kulturellen, historischen und sozialen Einschreibungen werden in den Körpern sichtbar.¹⁵ Als

ursprünglich kultisches Phänomen sind im Tanz Präsenz, Gegenwärtigkeit und Fülle erlebbar – die vorfindliche Alltagswelt wird transzendiert.¹⁶ In seiner Flüchtigkeit ist Tanz eine vergängliche Erscheinung, die sich nicht fassen und in keine binäre Logik einpassen lässt, sondern durch „ein Dazwischen“¹⁷ gekennzeichnet ist. Eben diesen Zwischenraum, der nicht gänzlich im Rationalen aufgeht, gilt es in religiösen Bildungsprozessen aufzutun, um eine Wirklichkeit zu schaffen, die in ihrer Offenheit ein Erleben und Erfahren ermöglicht. In diesem Prozess liegt sodann die Chance, eine Auseinandersetzung mit sich, dem Vorfindlichen und dem Darüberhinausgehenden zuzulassen und wahrzunehmen sowie dem Erlebten einen Ausdruck zu verleihen, der nicht in (geprägte) Worte und Rationalitäten eingepasst ist.

Ein Ausblick, was Tanz in dieser Verstehensweise für religiöse Lern- und Bildungsprozesse konkret austrägt und wo Grenzen liegen, schließt die Arbeit ab.

Anne Frenk
Wiss. Hilfskraft am Arbeitsbereich für
Religionspädagogik und Katechetik an
der Theologischen Fakultät der Albert-
Ludwigs-Universität Freiburg,
79085 Freiburg i. Br.

Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung, Bielefeld 2008, 149–169.

16 Vgl. Schnütgen, Tatjana K./Frenk, Anne: Art. Tanz. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon 2015 (<https://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/200204/>) [Stand: 20.03.2017].

17 Klein, Gabriele: Das Flüchtige. Politische Aspekte einer tanztheoretischen Figur. In: Huschka, Sabine/Adamowsky, Natascha (Hg.): Wissenskultur Tanz. Historische und zeitgenössische Vermittlungsakte zwischen Praktiken und Diskursen, Bielefeld 2009, 199–208, 200.

14 Vgl. Fischer-Lichte, Erika: Ästhetische Erfahrung. Das Semiotische und das Performative, Tübingen 2001, 142.

15 Vgl. Klepacki, Leopold: Tanzen. Bewegungskunst im Zwischenraum von Leibpoesie und Körpertraining. In: Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hg.): Die Sinne und die

Gott im Religionsbuch der Sekundarstufe I

Volker Glunz

1. Zum Anliegen der Untersuchung

Die Frage nach Gott ist das Kernthema des schulischen Religionsunterrichts. Daran gibt es seitens der Religionspädagogik eigentlich keine Zweifel. Die Gottesfrage zu stellen und nach Antworten zu suchen, gehört zum Wesen religiöser Bildung. Kinder und Jugendliche haben abhängig von Alter, Geschlecht und Herkunft unterschiedliche Gottesvorstellungen und -bilder, die sich in einem Prozess der stetigen Entwicklung befinden. Eine religionspädagogisch verantwortungsbewusste Begleitung dieser Entwicklungsprozesse muss nicht zuletzt auch durch Religionsbücher unterstützt werden.

Religionsbücher sind aufwendig produzierte Medien für den schulischen Religionsunterricht und müssen einer Vielzahl von Anforderungen gerecht werden. Neben der didaktischen Aufbereitung der von den jeweils gültigen Lehrplänen geforderten Inhalte, müssen sie – vor allem als Lehrwerke für einen bekenntnisorientierten Unterricht – ebenso die gesellschaftlichen Faktoren berücksichtigen, die religiöse Bildung bedingen. Auch wenn kaum Erkenntnisse darüber vorliegen, wie und in welchem Umfang Religionsbücher tatsächlich unterrichtlich eingesetzt werden, können sie den Lehrerinnen und Lehrern dennoch in ihrer Unterrichtsplanung dienlich sein. So haben sie die Funktion eines

Seismographen, der gewissermaßen erkennen lässt, wie die Frage nach Gott im schulischen Religionsunterricht zur Sprache gebracht wird. Welche Angebote die verschiedenen Lehrwerkreihen für den konfessionell-christlichen Religionsunterricht zur Auseinandersetzung mit der Gottesfrage machen, gilt es zu überprüfen. Eine kriteriengeleitete Analyse der entsprechenden Lehrwerke kann dabei Entwicklungsperspektiven für künftige Religionsbücher aufzeigen und helfen, die religionsunterrichtliche Medienlandschaft innovativ zu verändern.

2. Das methodische Vorgehen

Um eine Auskunft darüber geben zu können, wie die Gottesfrage in den Religionsbüchern zur Sprache gebracht wird, gilt es, ein Analyseinstrument zu entwickeln, das sowohl die mediale als auch die inhaltliche Gestaltung der Lehrwerkreihen genau beschreiben kann. Die Wahl der Methode fällt dazu auf eine modifizierte Form der Inhaltsanalyse, die qualitative und quantitative Perspektiven auf das Material einnimmt und diese miteinander verschränkt. Das Herzstück des Analyseinstruments bildet ein aus dem Zusammenspiel induktiver und deduktiver Arbeitsgänge gewonnenes Kategoriensystem, das die vier Analyseelemente ‚Text‘, ‚Bild‘, ‚Aufgabe‘ und ‚Inhalt‘ zu erheben vermag. Dabei werden die Text- und Bildelemente

hinsichtlich ihrer konkreten äußeren Repräsentationsmerkmale und ihrer Funktion im Seitenkontext kategorisiert. Die Erhebung der Aufgaben erfolgt im Hinblick auf den Anforderungsbereich, die angesprochenen Lerndimensionen, die Sozialform und den Materialbezug.

Für die inhaltliche Analyse wird zunächst ein theologischer Horizont eröffnet, der die theologischen Grundlagen zum christlichen Gottesbegriff systematisiert und vor dem Hintergrund des schulischen Religionsunterrichts zur Sprache bringt. Dieser wird durch einen curricularen Horizont ergänzt, der die inhaltlichen Anforderungen der Kernlehrpläne für die Schulen der Sekundarstufe I für das Bundesland Nordrhein-Westfalen zusammenfasst. Aus den beiden Horizonten lassen sich insgesamt 107 Aussagen ableiten, die auf ihr Vorhandensein im Material überprüft werden. Durch ihre Anordnung in acht thematisch orientierten Dimensionen, in denen die Frage nach Gott zur Sprache kommt, werden ein strukturierter Zugriff und eine umfassende Analyse möglich. Auf diese Weise lässt sich die inhaltliche Ausgestaltung der Lehrwerkreihe hinsichtlich ihrer Thematisierung der Gottesfrage beschreiben und abschließend mit religionspädagogischen und -didaktischen Perspektiven verschränken. Ferner sollen auch die inhaltlichen Aspekte der Religionsbücher berücksichtigt werden, die nicht schon durch den theologischen und curricularen Horizont ermittelt werden konnten. Zu diesem Zweck werden die über die inhaltlichen Kategorien hinausgehenden Inhalte im Material aufgespürt und gesondert als weitere Paraphrasen notiert. Damit wird gewährleistet, dass jede Schulbuchseite vollständig inhaltlich erhoben und im Kategoriensystem abgebildet wird.

Das Analysekorpus setzt sich aus 938 Religionsbuchseiten zusammen, welche die Gottesfrage als Gegenstand der Auseinandersetzung haben. Diese wurden mithilfe des Stichwortverfahrens aus den für die Haupt-, Real- und

Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen zugelassenen Religionsbüchern ausgewählt. Damit finden insgesamt 17 Lehrwerkreihen eine Berücksichtigung, von denen sechs für den katholischen und elf für den evangelischen Religionsunterricht konzipiert sind. Ziel der Auswertung der Analyse ist eine möglichst genaue Beschreibung, welche Inhalte zur Gottesfrage mit welchen Medien in sich aktuell in Gebrauch befindlichen Religionsbüchern zur Sprache gebracht werden. Im Anschluss an die Auswertung kann nicht nur für die Religionsbücher, sondern auch für den Religionsunterricht insgesamt ein Entwicklungspotenzial aufgezeigt werden, wie die Frage nach Gott im schulischen Unterricht angemessen zur Sprache gebracht werden kann.

3. *Einblicke und Ausblicke – erste Ergebnisse*

Auch wenn im Rahmen dieses Beitrags keine differenzierte Darlegung der Analyseergebnisse möglich ist, sollen einige Befunde grob nachgezeichnet werden. Zunächst ist dazu festzuhalten, dass die unterschiedlichen Lehrwerkreihen sehr individuelle mediale und inhaltliche Konzeptionen aufweisen. Dennoch sind im Hinblick auf das gesamte untersuchte Materialkorpus einige übergreifende Auffälligkeiten zu konstatieren. Dabei zeigt die Analyse der aktuellen Religionsbücher insgesamt ein theologisch angemessenes Angebot zur Auseinandersetzung mit der Frage nach Gott, das bis auf wenige Ausnahmen anregende, ausgewogene und aktivierende Angänge an die Thematik präsentiert. Diese werden durch abwechslungsreiche Methoden und Materialien ermöglicht, die im Hinblick auf die unterschiedlichen Lehrwerkreihen sehr speziell ausgeprägt sind. Dennoch stechen aus dem gesamten analysierten Korpus diverse Besonderheiten heraus, die nicht nur Aufschlüsse über die inhaltliche und mediale Gestaltung der Religionsbücher

hinsichtlich der Gottesfrage zulassen, sondern auch im Zusammenhang mit dem religionspädagogischen Diskurs vielfältige Entwicklungsperspektiven aufzeigen können.

Bei der Überprüfung, ob bestimmte Texte und Bilder in Religionsbüchern gehäuft vorgefunden werden und daher in gewisser Weise bei der Thematisierung der Gottesfrage als kanonisch oder klassisch gelten können, stachen mit einem Anteil von 42% besonders Bibelstellen aus dem Buch der Psalmen und mit einem Anteil von etwa 9% vor allem Bilder des Künstlers Marc Chagall hervor. Bei der Auseinandersetzung mit der Gottesfrage spielen also Gottesbilder und Illustrationen aus der alttestamentlichen Tradition eine besondere Rolle. Damit wird gleichzeitig auch ein bestimmter inhaltlicher Akzent gesetzt. Hier ist kritisch anzufragen, ob die bevorzugt eingebundenen Medien aufgrund ihrer didaktischen Bewährung oder aus anderen Beweggründen ausgewählt wurden. Darüber hinaus muss überlegt werden, inwiefern sich durch die bevorzugte Auswahl dieser Medien eine etwas einseitige inhaltliche Ausrichtung ergeben könnte, die konzeptionell vielleicht nicht intendiert ist.

Obgleich auch eine Thematisierung der dunklen Seiten Gottes festzustellen ist, werden diese durch ein positiv gezeichnetes Gottesbild überdeckt. Offenkundig versuchen die Religionsbücher vor allem die menschenfreundlichen Seiten Gottes zu betonen, die ihn als Wegbegleiter, Nothelfer und guten Freund stilisieren. Dies ist insofern problematisch, als dass sich ausschließlich positiv konnotierte Gottesvorstellungen oft als nicht tragfähig herausstellen, wenn durch negative lebensweltliche Erfahrungen existenzielle Anfragen an die Gottesvorstellungen hervorgerufen werden. Denkbar wäre hier, nach Alternativen zu suchen, wie auch die dunklen Seiten Gottes angemessen zur Sprache gebracht werden können. Dabei ist es von großer Wichtigkeit, das Bild des menschenfreundlichen Gottes nicht zu verwerfen

und dennoch schwierige Aspekte der Gottesfrage so intensiv zu thematisieren, dass mögliche Herausforderungen an den Gottesglauben leichter zu bewältigen sind.

Auch wenn die Frage nach Gott zugegebenermaßen zwischen den beiden größten christlichen Konfessionen nur noch in Ausnahmefällen zu theologischen Kontroversen führt, wären dennoch eigene konfessionelle Akzentuierungen, beispielsweise hinsichtlich der Unmittelbarkeit des Einzelnen zu Gott oder im Umgang mit biblischen Texten, zu erwarten gewesen. Doch sowohl in inhaltlicher als auch in medialer Hinsicht ergeben sich in den hier analysierten Lehrwerkreihen kaum Differenzen, die auf konfessionelle Unterschiede zurückzuführen sind. Vielmehr lässt sich stellenweise sogar eine interessante Verschränkung von Perspektiven erkennen: Während Texte von Dietrich Bonhoeffer z. B. vornehmlich in katholischen (!) Lehrwerkreihen zu finden sind, bieten evangelische (!) Religionsbücher auch Zitate des Heiligen Franz von Assisi und Texte von Hubertus Halbfas zur Auseinandersetzung an. Im Hinblick auf die Bemühungen um einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht sind diese Feststellungen sehr begrüßenswert: Offensichtlich sind die für den Religionsunterricht relevanten Inhalte zur Gottesfrage in den beiden Konfessionen derart kongruent, dass sich bereits jetzt ohne größere Anstrengungen eine kooperativ-konfessionelle Zusammenarbeit realisieren ließe.

*Volker Glunz
Wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl für
Religionspädagogik an der Fakultät für
Geisteswissenschaften – Katholische
Theologie, Universität Duisburg-Essen,
Universitätsstr. 12, 45117 Essen*

Theodizee-Lösungsansätze mit fremd-biographischen Leidsituationen zusammendenken

Fachdidaktische Entwicklungsforschung zum Thema Theodizee in der Sekundarstufe II

Nicole Blanik

Thematische Hinführung

Einschneidende Leiderfahrungen und lebensprägende Widerfahrnisse wie Krankheitsdiagnosen, Unfälle, Attentate und zwischenmenschliche Trennungen markieren nur einige der negativen Ereignisse in den Alltagswelten von Schülerinnen und Schülern. Wenngleich die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Zusammenhang von Gott und dem Leid in der Welt bei der heranwachsenden Generation aufgrund individueller und pluraler religiöser Sozialisationsbedingungen beinahe obsolet erscheint,¹ bleibt die Frage nach einem angemessenen Umgang mit Erklärungs- und Deutungsversuchen in Hinblick auf Leidsituationen der Schüler/-innen dennoch unumgänglich und virulent. Während aus unmittelbarer Nähe und persönlicher Betroffenheit Schicksalsschläge Sprachlosigkeit, Handlungsunfähigkeit und somit Ratlosigkeit auslösen, drängt sich vor allem mit zeitlicher Distanz die Frage nach dem Warum auf.

Dabei übernimmt vor allem der Religionsunterricht die Aufgabe, Heranwachsenden einen geschützten Raum anzubieten, um sich der unentscheidbaren² Leidproblematik in einer diskursiven Form zu stellen und sie dazu anzuleiten, sich durch eine mehrperspektivische theoretische Brille im Kontext des eigenen (nicht-) religiösen Selbst- und Weltverständnisses zur Theodizeeproblematik zu positionieren.³ Ein Blick in Unterrichtsmaterialien und in den aktuellen empirischen Forschungsstand zur Theodizee in der Religionsdidaktik zeigt allerdings auf, wie stark die didaktische Transformation von Unsicherheiten, unterschiedlicher Intensität bis hin zu unsystematischen Überlegungen

1 Vgl. Ritter, Werner H./Hanisch, Helmut/Nestler, Erich u. a.: *Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*, Göttingen 2006, 72ff.

2 Der Begriff der Unentscheidbarkeit hebt hierbei hervor, „dass es im Lernprozess [keine] quasi-objektiv vorausgesetzte normierte Handlungsweise gibt, die angemessene Lösungen von unangemessenen Lösungen unterscheidet“ (Reis, Oliver/Schwarzkopf, Theresa: *Diagnose im Religionsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und Praxiserprobungen*, Münster 2015, 68).

3 Briehm, Ulrike: *Das Böse im Religionsunterricht. Mit Kindern und Jugendlichen theologisch reden über Tod, Leid und Theodizee*, Hamburg 2015, 37ff.

geprägt ist.⁴ Konzeptionell ausgearbeitete Zugänge, didaktische Hilfestellungen und Materialien bleiben vor allem im Zuge der Kompetenzorientierung bislang mehrheitlich aus.⁵

Doch wie kann sich dem Desiderat einer didaktisch ausgeschärften Theodizee-Transformation angenähert werden, die ihrer Mehrperspektivität und zugleich dem kompetenzorientierten Anspruch, neu erworbenes Wissen nicht als träges theoretisches Repertoire abzuhaken, sondern es in einen direkten Zusammenhang zum einübenden Anwenden in lebensweltnahen (Leid-)Situationen zu setzen,⁶ gerecht werden? Dieser Frage möchte sich das hier skizzierte Forschungsprojekt annähern.

1. Forschungsleitendes Erkenntnisinteresse

Das im Zuge der Kompetenzorientierung immer stärker in den Vordergrund rückende didaktische Konstrukt der bedeutungstiftenden Anforderungssituation⁷ eröffnet hierfür

eine mögliche Antwort und stellt ein zentrales Element der Forschungsarbeit dar. Anforderungssituationen sind als wirklichkeitsnahe, exemplarische Lebenssituationen zu verstehen, die einen hohen identifikatorischen Wert für Schüler/-innen aufweisen, als Bindungsglied für eigene Problemlagen stehen können und einem Herausforderungscharakter unterliegen.⁸

Das Anliegen des Qualifikationsprojekts besteht in der Entwicklung und Erforschung eines Unterrichtsvorhabens, das eine systematisch-fachliche Verknüpfung zwischen Theodizee-Erklärungstheorien und leidbehafteten Anforderungssituationen herstellt. „Die Auseinandersetzung mit der Frage nach Gott und dem Leid [kann] in Bildungssituationen nicht an der Alltagstheologie der Lernenden vorbei entfaltet werden, sondern in Rückbindung an die Anfragen [...] der Heranwachsenden selbst produktiv werden.“⁹ Die forschungsleitende Fragestellung lautet demnach: Inwiefern kann das Lernen der Schüler/-innen entlang von fremd-biographischen Anforderungssituationen dazu beitragen, Theodizee-Antwortversuche differenziert anzuwenden und zu beurteilen?

2. Forschungsdesign und methodischer Zugang

Das Qualifikationsprojekt verfolgt das Ziel, „die empirische Ausrichtung fachdidaktischer Entscheidungen im kompetenzorientierten Religionsunterricht stellenweise auszubauen“¹⁰ und

4 Vgl. dazu. z.B. *Rommel, Herbert*: Mensch – Leid – Gott. Eine Einführung in die Theodizee-Frage und ihre Didaktik, Paderborn 2011, 220ff.

5 Vgl. *Schmitz, Simone*: Die Leidproblematik als religionspädagogische Herausforderung: Relevanz und Vermittelbarkeit von Grenzsituationen des Lebens für den Religionsunterricht, Münster 2001, 14.

6 Vgl. *Feindt, Andreas/Elsenbast, Volker/Schreiner, Peter* u.a. (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Befunde und Perspektiven, Münster 2009, 14.

7 Festzuhalten ist, dass bislang keine empirischen Ergebnisse hinsichtlich der Wirksamkeit, allgemeiner Gelingensbedingungen und des prinzipiellen (didaktischen) Umgangs mit herausfordernden Anwendungssituationen im Religionsunterricht vorliegen und sich für die empirische Religionsdidaktik damit ein unerforschtes Terrain abzeichnet. Vgl. u.a. *Schweitzer, Friedrich*: Vom Desiderat zur evidenzbasierten Unterrichtsgestaltung? Lernaufgaben in fachdidaktischer Perspektive am Beispiel Religionsdidaktik. In: *Ralle, Bernd/Prediger, Susanne/Hammann, Marcus* u.a. (Hg.): Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung, Münster 2014, 23–32.

8 Vgl. *Obst, Gabriele*: Anforderungssituationen als Ausgangspunkt kompetenzorientierten Lehrens und Lernens im Religionsunterricht. Ein Werkstattbericht aus der Praxis des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe II. In: *Feindt/Elsenbast/Schreiner* 2009 [Anm. 6], 181–196.

9 *Schambeck, Mirjam/Stögbauer, Eva*: Leid und die Frage nach Gott bei Jugendlichen. Eine religionspädagogische Herausforderung. In: *Böhnke, Michael/Neuhaus, Gerd/Schambeck, Mirjam* u.a.: Leid erfahren – Sinn suchen. Das Problem der Theodizee, Freiburg i.Br. 2007, 145–207, 145.

10 *Schweitzer* 2014 [Anm. 7], 30.

ist methodologisch dem Ansatz der fachdidaktischen Entwicklungsforschung¹¹ des Dortmunder Modells FUNKEN¹² zuzuordnen. Hierbei wird in insgesamt drei iterativen, vernetzten sowie lerngegenstands- und prozessorientierten Design-Experimenten (15-stündiges Lehr-Lernarrangement) in gymnasialen katholischen Religionskursen der Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen eine Unterrichtsreihe durchgeführt, untersucht und modifiziert. Hierfür werden Auszüge aus den Biografien von *Samuel Koch* und *Christoph Schlingensiefel*¹³ herangezogen, die als begleitendes Medium im gesamten Unterrichtsprozess fungieren und die Lernenden mit zwei verschiedenen Leidformen konfrontieren. Mithilfe von entwickelten, vor allem perspektivierenden Anwendungs- und Transfermethoden¹⁴ sowie -aufgaben werden die von den

Lernenden im Unterricht erarbeiteten Theodizee-Erklärungstheorien¹⁵ im Horizont realer Krisensituationen angewendet, überprüft und beurteilt. Zur Erhebung der individuellen Lernprozesse sowie der Lernstände werden schriftliche Schülerprodukte, der Einsatz einer neuen realen Anforderungssituation im Fall Doaa aus Syrien¹⁶ (Flüchtlingsthematik) zum Ende der Unterrichtsreihe und Schülerinterviews zur Reflexion des gesamten Lehr-Lernarrangements herangezogen.

3. Bilanzierende Zwischenergebnisse

Erste empirische Erkenntnisse sind in Hinblick auf die Funktion und den Umgang mit Anforderungssituationen in der Sekundarstufe II im Kontext des Lerngegenstands Theodizee zu benennen. Die Exemplarität und Unterschiedlichkeit der Leidbeispiele über den gesamten Lernprozess hinweg fungieren für die Schüler/-innen als relevante Lernbegleiter für die Auseinandersetzung mit Theodizee-Antwortversuchen, die stellvertretend einen Bezug zur eigenen Lebenswelt evozieren (können):

„Ich glaub, dass das so eine Beispielhaftigkeit ist, die wir einfach für die Theorien brauchen. Ich find es besser, als alleine nur die Theorien

wie z.B.: „Wie beurteilst du die free-will-defense hinsichtlich der Anforderungssituation Samuel bzw. Christoph: Können die Argumente für Samuel bzw. Christoph Erklärungsansätze liefern? Begründe deine Antwort!“

- 11 Fachdidaktische Entwicklungsforschung versucht folgende Ziele systematisch miteinander zu verschränken: (1) das Verstehen und Analysieren von Lehr-Lernprozessen mit dem Ziel der Theoriebildung und (2) die konstruktive Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements mit dem Ziel der Unterrichtsentwicklung. Vgl. *Prediger, Susanne/Link, Michael/Hinz, Renate* u.a.: Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In: *Der mathematische und naturwissenschaftlicher Unterricht* (2012), 452–457.
- 12 Dabei handelt es sich um ein interdisziplinäres Forschungskolleg: URL: <http://www.funken.tu-dortmund.de/cms/de/home.html> (Stand: April 2017).
- 13 Samuel Koch, der seit seinem Unfall in der Fernsehsendung *„Wetten, dass...“* (2010) als Tetraplegiker an den Rollstuhl gebunden ist und der ehemalige deutsche Regisseur Christoph Schlingensiefel, der 2010 an Lungen-Krebs gestorben ist, stellen exemplarisch zwei verschiedene reale Leidformen dar.
- 14 Beiden Transfermethoden und -aufgaben handelt es sich beispielsweise um das Verfassen eines Briefs aus der Perspektive Hiobs an den Leidtragenden Koch bzw. Schlingensiefel, ein Rollenspiel zwischen Koch, Schlingensiefel und einem Vertreter eines bestimmten Theodizee-Erklärungsmodells (z.B. Wilhelm Gottfried Leibniz) und Lerntagebucheinträge, die den eigenen Lernzuwachs reflektieren, dokumentieren und dezidiert Fragen zur Förderung und Erhebung der Beurteilungskompetenz beinhalten,

- 15 Insgesamt werden fünf verschiedene Theodizee-Antwortversuche für das Lehr-Lernarrangement herangezogen, deren Wahl sowohl auf einer vorab erhobenen Lernausgangslage, dem (Kern)Lehrplan für das Fach Katholische Religionslehre für die Sekundarstufe II in NRW und dem Versuch, eine möglichst breit gefasste (systematisch)-fachwissenschaftliche Perspektive abzudecken, gründet.
- 16 Die Geschichte der syrischen Schülerin Doaa Al Zamel handelt von einem persönlichen Flüchtlingsschicksal, das 2017 von Melissa Fleming in England und Deutschland veröffentlicht wurde und die Schüler/-innen mit dem Leid der Menschen, die auf der Flucht sind, konfrontiert.

durchzugehen, weil man immer zu überlegen versucht, ob man einen Bezug findet zum wirklichen Leben und dadurch, dass wir jetzt diese beiden Beispiele haben, die auch sehr verschieden sind an sich, finde ich es gut, dass man immer wieder darauf zurückgreifen kann.“¹⁷

Besonders für Schüler/-innen, die selbst noch keine tiefgreifenden biographischen Leiderfahrungen gemacht haben, übernehmen die realen Anforderungssituationen für die unterrichtliche Behandlung der Theodizeefrage eine entscheidende Rolle, wie dieses beispielhafte Zitat verdeutlicht:

„Ich persönlich finde das erst mal gut, dass man so Fallbeispiele hat, weil wenn man selber noch nicht in der Situation war, dass man sich selber mal die Frage gestellt hat, dass man mal zurückdenken kann und wie könnte das sein, wenn ich mich in eine andere Person hineinversetzen kann. Also ich denk, dass das

manchen Personen, die noch nicht in der Situation waren, auch hilft.“ Darüber hinaus ist zu konstatieren, dass die Lernenden während ihrer Erörterungs- und Abwägungsprozesse, in denen sie die einzelnen Aspekte der Theodizee-Erklärungstheorien mit Fallbeispielen zusammendenken, reflektiert und bewusst mit den jeweiligen Grenzen der Anwendung und Überprüfung dieser Theodizee-Erklärungstheorien umgehen:

„Ich fand auch sehr gut an dem Unterricht, dass erst einmal nicht jede Theorie auf jedes Problem anzuwenden ist und auch nicht jeder Aspekt jeder Theorie oder nicht jeder Aspekt einer Theorie muss auf alles passen.“

Abschließend ist hervorzuheben, dass vor allem durch die Vermeidung eines Lernens an eigenen Leiderfahrungen ein emotionaler Distanzaufbau und somit erst eine Verknüpfung zwischen Theorie und lebensweltnaher Krisensituation denkbar und im Religionsunterricht umgesetzt werden kann.

Nicole Blanik

*Wiss. Mitarbeiterin am Forschungs- und
Nachwuchskolleg FUNKEN an der Fakultät
für Humanwissenschaften und Theologie,
Institut für Katholische Theologie der TU
Dortmund, Emil-Figge-Straße 50,
44227 Dortmund*

17 Bei den zitierten Aussagen handelt es sich um originale Schüleräußerungen, die während der mündlichen Befragung nach dem gesamten Lehr-Lernarrangement generiert worden sind und einen ersten Gesamteinblick in den Lernprozess widerspiegeln sollen.

Abschied von der Krise

Für einen neuen religionspädagogischen Blick auf die Gegenwart¹

Stefan Altmeyer

1. Krise über Krise

Eine ziemlich berühmte ‚Antrittsvorlesung‘ beginnt mit folgender Diagnose: „Wir stecken mitten in einer Krise. Unsere Nation befindet sich im Krieg gegen ein weit gespanntes Netz der Gewalt und des Hasses. Unsere Wirtschaft ist schwer geschwächt, [...] Häuser wurden verloren, Arbeitsplätze abgebaut, Unternehmen geschlossen. Unser Gesundheitssystem ist zu kostspielig, zu viele unserer Schulen versagen [...]. Das sind die Anzeichen der Krise, wie sie mit Daten und Statistiken erfasst werden können. Nicht messbar, aber nicht weniger tiefgehend, ist die Schwächung des Vertrauens im ganzen Land – eine nagende Angst, dass der Niedergang Amerikas unvermeidlich ist und dass die nächste Generation Abstriche machen muss.“²

Spätestens mit dem letzten Satz lässt sich vielleicht ahnen, von wem diese Worte stammen. Es ist Barack Obama, der am 20. Januar

2009 seine Antrittsrede als 44. Präsident der Vereinigten Staaten mit jener düsteren Krisendiagnose beginnt. Allerdings bleibt er bei dem bedrohlichen Bild nicht stehen, sondern schildert im weiteren Verlauf fast beschwörend seine Überzeugung: Amerika werde – wie stets in seiner Geschichte – auch die aktuelle Herausforderung bewältigen. Quelle dieser Zuversicht sei, so der Präsident wörtlich, „das Wissen, dass Gott uns gerufen hat, ein unbestimmtes Schicksal zu formen.“³ Alles käme darauf an, „mit Hoffnung und Tugend einmal mehr den eisigen Strömungen [zu] trotzen [...]. Mögen noch unsere Urenkel sagen, dass wir, als wir geprüft wurden, uns weigerten, diese Reise enden zu lassen.“⁴

Acht Jahre später und nach einem denkwürdigen Wahlkampf um Obamas Nachfolge ist mehr als deutlich, wie schnell sich solche Krisendiagnosen verbunden mit religiös-politischem Pathos abnutzen können. Nahezu alle Euphorie des Neuanfangs damals ist einer vielleicht noch tiefer empfundenen erneuten Krise gewichen, die heute nicht zuletzt auch mit der Person seines Nachfolgers verbunden ist. Unabhängig von diesen aktuellen politischen Bezügen macht das Beispiel aber auch zwei ganz

1 Manuskript meiner öffentlichen Antrittsvorlesung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vom 14.12.2016. Der Vortragsstil wurde hier weitgehend beibehalten.

2 *Obama, Barack*: Antrittsrede vom 20. Januar 2009, Washington, D.C., URL: <http://www.dw.com/de/dokumentation-die-obama-antrittsrede-deutsch/a-3963993> (Stand: 16.10.2016); Übersetzung hier und im Folgenden teilweise geändert.

3 Ebd.

4 Ebd.

grundlegende Merkmale einer Krise deutlich.⁵ Zu einer Krise gehört zum einen eine empirische, etwa statistisch belegbare Beobachtung: gesellschaftliche und politische Veränderungen oder auch Qualitätsindikatoren im Bildungssystem, abnehmende Kirchenbindung etc. Doch solche Fakten allein machen noch keine Krise, hinzu kommt ein Zweites: etwas nicht Messbares, ein schwindendes Vertrauen, Angst und das Gefühl des Niedergangs, wie es Obama genannt hatte. Das zeigt: Eine Krise ist niemals einfach gegeben, sondern entsteht erst in der wertenden Beobachtung – genauer dann, wenn eine Veränderung als Bedrohung wahrgenommen wird.⁶ Krise ist ein reflexives Konzept, das objektive Phänomene einem normativen Zugriff unterzieht. Sie ist also ein „Wahrnehmungsphänomen“⁷. In der Krise ist Realität nicht einfach Realität (wenn es so etwas gibt), sondern wird zum Testfall und zur Prüfung.

Was passiert aber, wenn die Gegenwart vor allem im Modus der Krise wahrgenommen wird? Was wird dadurch vergrößert, was gerät aus dem Blick? Könnte es nicht auch einen alternativen Blick auf die Gegenwart geben? Diese Fragen stehen im Folgenden im Mittelpunkt, allerdings nicht wie im Fall Obamas mit Blick auf das große Ganze,

auf gesellschaftliche, politische oder wirtschaftliche Phänomene.⁸ Stattdessen liegt hier das Augenmerk vor allem auf der eigenen Disziplin der Religionspädagogik. Hier, wie auch im gesamten theologischen Kontext, wird die Gegenwart auffällig häufig im Krisenmodus in den Blick genommen. Allenthalben begegnen Krisendiagnosen und Verfallsdiskurse, ob sie nun Glaubens- oder gar Gotteskrise, die Krise der religiösen Sprache oder auch die spirituelle Krise Europas heißen. Könnte es nicht an der Zeit sein, religionspädagogisch und theologisch Abschied von der Krise zu nehmen? Um diese Frage zu beantworten, ist zunächst noch genauer zu fassen, was sich eigentlich hinter dem Konzept der Krise verbirgt.

2. Was ist überhaupt eine Krise?

Das angedeutete Obama-Konzept von Krise ist ein Kind der Moderne.⁹ Wie insbesondere Reinhart Koselleck in bedeutenden begriffsgeschichtlichen Untersuchungen¹⁰ herausgearbeitet hat, taucht das Wort ‚Krise‘ erst ab dem 17. und 18. Jahrhundert verbreitet in unseren modernen Sprachen auf und dringt in die Alltagssprache

- 5 Zu dieser Interpretation der Rede Obamas vgl. *Roitman, Janet*: The stakes of crisis. In: *Kjaer, Poul F./Olsen, Niklas* (Hg.): *Critical theories of crisis in Europe. From Weimar to the Euro (Reinventing critical theory)*, London 2016, 17–34.
- 6 Treffend formuliert: „it is an objective event, but it is one whose urgency demands a normative commitment on the part of those involved in it“ (*Milstein, Brian*): Thinking politically about crisis. A pragmatist perspective. In: *European journal of political theory* 14 (2015) 141–160, 143).
- 7 *Mergel, Thomas*: Einleitung: Krisen als Wahrnehmungsphänomene. In: *Ders.* (Hg.): *Krisen verstehen. Historische und kulturwissenschaftliche Annäherungen* (= Eigene und fremde Welten 21), Frankfurt 2012, 9–22, 19; vgl. *Neumaier, Otto*: Kritik der Krise. In: *Fenske, Uta/Hülk, Walburga/Schuhen, Gregor* (Hg.): *Die Krise als Erzählung. Transdisziplinäre Perspektiven auf ein Narrativ der Moderne* (= Edition Kulturwissenschaft 13), Bielefeld 2013, 49–69, 62.

8 Vgl. *Roitman* 2016 [Anm. 5], 18f.

9 Mehr noch: Das Projekt der Moderne selbst ist aufs Engste mit der Wahrnehmungs- und Denkform der Krise verwoben. Nach *Reinhart Koselleck* bildet die „strukturell[e] Signatur der Neuzeit“ (*Koselleck, Reinhart*: Art. Krise. In: *Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart* (Hg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Bd. 3, Stuttgart 1982, 617–650, 627); Moderne sei, so auch *Armin Nassehi*, ganz und gar „ein Kind der Krisenerfahrung“ (*Nassehi, Armin*: *Der Ausnahmezustand als Normalfall. Modernität als Krise*. In: *Ders.* (Hg.): *Krisen lieben* (= Kursbuch 170), Hamburg 2012, 34–49, 35).

10 Vgl. v.a. *Koselleck, Reinhart*: *Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 36), Frankfurt a.M. 112010; *Ders.*: *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*, Frankfurt 2006; zum Folgenden vgl. den Überblicksbeitrag *Koselleck* 1982 [Anm. 9].

ein. Die Wurzeln des Begriffs liegen allerdings tiefer und reichen bis in die Antike zurück. Das griechische *krísis* hat dabei anders als heute eine ziemlich klar eingegrenzte Bedeutung in einem juristischen, medizinischen und theologischen Bereich.¹¹ Den semantischen Kern bildet dabei die Vorstellung eines ‚Scheidens‘¹²: Das Verb *krínō* meint scheiden, auswählen, beurteilen oder richten. In der *krísis* wird immer zwischen zwei scharf getrennten Alternativen geschieden:

- Im juristischen Sinn geht es um die Unterscheidung zwischen Recht und Unrecht. *Krísis* ist etwa bei Aristoteles das öffentliche Richten, was zu den Rechten des Bürgers der Polis gehört.
- Interessant und folgenreich ist die medizinische Bedeutung des Begriffs. Hippokrates überträgt den Gedanken der Entscheidungssituation auf den menschlichen Körper. Die Krise ist der enge Zeitpunkt im Krankheitsverlauf, wo die Entscheidung zwischen Leben oder Tod fällt. Man kann sich das Bild einer Fieberkurve vorstellen. Krise ist dann jener Punkt, wo die Bewegung sich wendet: entweder zur Heilung bei zurückgehender Temperatur oder aber ins Lebensbedrohliche, wenn das Fieber weiter ansteigt.

- Daneben findet sich begriffsgeschichtlich auch noch eine dritte, nämlich theologische Bedeutungslinie. Sie beginnt in dem Moment, wo das richtende Handeln Gottes in der hebräischen Bibel durch die Septuaginta mit *krísis* übersetzt wird. Durch den Bundeschluss ist Gott auch Richter seines Volkes. Wo Gott richtet, geht es um die menschliche Zukunft in den Koordinaten von Heil und Unheil. Diese Linie wird auch im Wortgebrauch des Neuen Testaments fortgeführt: Die große *krísis* am Ende der Welt – das Jüngste Gericht – wird der wahren Gerechtigkeit zum Durchbruch verhelfen, die allerdings mit Jesus Christus schon begonnen hat. Die vertraute Bildwelt des Jüngsten Gerichts übersetzt dies in einen Vorgang des Ausscheidens: Im Moment der Krise wird ausgewählt, wird ausgeschieden werden.¹³

Stellt man die drei genannten griechischen Krisenbegriffe noch einmal systematisch gegenüber, lassen sich drei Konzepte unterscheiden (vgl. Abb. 1). Hierbei verknüpft sich jeweils ein typisches normatives Gegensatzpaar mit einer zentralen Semantik. Zudem tritt, höchst interessant, ein charakteristischer Zeitbezug zutage.¹⁴

| Konzept | Normatives Gegensatzpaar | Zentrale Semantik | Zeitbezug |
|-------------|--------------------------|-----------------------------------|---------------|
| Juristisch | Recht oder Unrecht | Krise als <i>Unter</i> -scheidung | Vergangenheit |
| Medizinisch | Leben oder Tod | Krise als <i>Ent</i> -scheidung | Gegenwart |
| Theologisch | Heil oder Unheil | Krise als <i>Aus</i> -scheidung | Zukunft |

Abb. 1: Drei klassische Konzepte von Krise

11 Vgl. ebd., 617.

12 Vgl. Goeze, Annika/Strobel, Korinna: Art. Krisenrhetorik. In: Ueding, Gert (Hg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Bd. 10, Tübingen 2012, 511–530, 511f.

13 Vgl. Huber, Konrad: Die Ernte des Menschensohngleichen. Zur Ambivalenz eines Gerichtsbildes in der Johannesoffenbarung. In: Labahn, Michael/Lehtipuu, Outi (Hg.): Imagery in the Book of Revelation (= Contributions to biblical exegesis and theology 60), Leuven 2011, 79–106, 100 u. 106.

14 Vgl. mit allerdings teilweise differierender Akzentsetzung Goeze/Strobel 2012 [Anm. 12], 513.

Im juristischen Sinn bedeutet Krise die Unterscheidung zwischen Recht und Unrecht. Ein Urteil wird getroffen über ein Verhalten, das in der Vergangenheit liegt. Medizinisch benennt Krise die Entscheidungssituation zwischen Leben und Tod, den Wendepunkt einer Veränderung zum Besseren oder Schlechteren; sie verweist damit auf die aktuelle Gegenwart. Theologisch wird Krise auf die Alternative von Heil oder Unheil im Sinne eines Ausscheidungsprozesses bezogen, der bereits begonnen hat, aber auf Zukunft gerichtet ist. Krise ist hier der theologisch qualifizierte Erwartungshorizont der Gegenwart.

Unser heutiger Begriffsgebrauch vermischt diese ursprünglichen Konzepte. Ausgehend von der medizinischen Bedeutung wird der Krisenbegriff mit dem Beginn der Moderne ständig ausgedehnt und auf unterschiedliche Sachgebiete angewendet. Krise wird nach und nach metaphorisch auf die Bereiche Politik, Ökonomie, Psychologie und Geschichte ausgeweitet, wird zum Strukturbegriff der Moderne und beginnt aufgrund seiner Vieldeutigkeit zu schillern. Schließlich geht er als Schlagwort in den alltäglichen Sprachgebrauch ein.¹⁵ Was bleibt dabei als Gemeinsamkeit erhalten?

Krise ist stets ein bewertender Blick auf Phänomene in der Zeit, der zwischen harten Alternativen unterscheidet. Was als richtig, gesund, wahr oder auch nur als normal gilt, steht in Frage. Dadurch entsteht eine Spannung, die zum Handeln auffordert.¹⁶ Eine Krise ist die Wahrnehmung der Gegenwart als Infragestellung einer Vorstellung von Normalität, die auf eine Entscheidung, Unterscheidung oder Ausscheidung hinausläuft. Dies kann heute ganz säkular im Sinne eines europäischen Krisengipfels zur Flüchtlingsfrage inszeniert werden oder auch

als religiös aufgeladene Geschichtserzählung von *God's own country*, wie in der Antrittsrede von Barack Obama.

3. Krisensemantik in der Religionspädagogik

Diese kurze Orientierung zur Begriffsgeschichte der Krise soll helfen, jetzt die Verwendung des Krisenbegriffs in der Religionspädagogik in den Blick zu nehmen. Dabei scheint dieser die Vorliebe für Krisen in gewisser Weise schon in die Wiege gelegt. Denn schon in ihren wissenschaftlichen Anfängen soll die Praktische Theologie insgesamt, und in ihr dann später als jüngstes Kind die Religionspädagogik, als eine ‚Krisenwissenschaft‘¹⁷ entstanden sein. Die gesellschaftlichen und kulturellen Bewegungen des 18. und 19. Jahrhunderts führen zu einer Veränderung der kirchlichen und privaten religiösen Praxis, die insbesondere auch als Krise der theologischen Ausbildung wahrgenommen wird. Eine eigenständige theologische Disziplin – die praktische Theologie – soll sich den neuen Fragen widmen, die sich aus der wahrgenommenen „Differenz zwischen Theologie und Empirie, Begriff und Wirklichkeit, Ideal und Realität“¹⁸ ergeben. Der genaue Blick auf die Gegenwart, eine dezidierte Bewertung des Wahrgenommenen im Sinne einer Urteilsfindung und die Suche nach Handlungsmöglichkeiten gehören damit von Anfang an zum wissenschaftlichen Grundwerkzeug der Praktischen

15 Vgl. *Koselleck* 1982 [Anm. 9], 617.

16 Vgl. *ebd.*, 619; *Goeze/Strobel* 2012 [Anm. 12], 512; *Leschke, Rainer*: Medientheorie und Krise. In: *Fenske/Hülk/Schuhen* 2013 [Anm. 7], 9–31, 10.

17 Etwa: *Grethlein, Christian*: Religionspädagogik (= De-Gruyter-Lehrbuch), Berlin 1998, 98; vgl. im Überblick: *Grethlein, Christian/Meyer-Blanck, Michael*: Geschichte der Praktischen Theologie im Überblick. In: *Dies.* (Hg.): Geschichte der praktischen Theologie. Dargestellt anhand ihrer Klassiker, Leipzig 2000, 1–65.

18 *Weyel, Birgit*: Ist die Dauerkrise institutionalisierbar? Die Pastoraltheologie als Krisenwissenschaft im Spiegel von Zeitschriften. In: *Praktische Theologie* 50 (2015) 11–17, 11.

Theologie und Religionspädagogik. Noch 2015 beschreiben die Herausgeber der Zeitschrift *Praktische Theologie* es allerdings als ein Merkmal ihrer Disziplin, beim Blick auf die Gegenwart vor allem „Phänomene des Verfalls zu diagnostizieren, zu relativieren und daraus hermeneutische und pragmatische Konsequenzen zu ziehen“¹⁹. Gleichwohl hat diese hohe Sensibilität für Veränderungsprozesse und Umbrüche wohl auch zur wissenschaftlichen Weiterentwicklung beigetragen.²⁰ Die Disziplin wächst mit ihren Krisen, oder wie es die große Tübinger Studie zur Entwicklung der Religionspädagogik im 20. Jahrhundert formuliert hat: Es waren „vor allem die Zeitumstände [...], denen die Entwicklung von Religionspädagogik als Disziplin gefolgt ist.“²¹ In den Krisen der Zeit steckt das Potenzial für eine Weiterentwicklung des Fachs.

Vor diesem Hintergrund scheint es nicht verwunderlich, wenn auch die jeweilige Gegenwart in der Religionspädagogik als Krise wahrgenommen wurde und nach wie vor wird. Wie genau und mithilfe welcher Krisenkonzepte dies geschieht, soll im Folgenden anhand des Sprachgebrauchs²² der Religionspädagogik seit

1975 analysiert werden. Als Untersuchungsgegenstand dient vor allem eine Sammlung von 480 wissenschaftlichen Aufsätzen aus deutschsprachigen religionspädagogischen Fachzeitschriften der Jahre 1975–2004. Bei diesem Korpus handelt es sich um eine gleichmäßig verteilte Zufallsauswahl, die korpuslinguistisch ausgewertet wurde.²³

Als erstes lässt sich rein statistisch ein ziemlich konstanter Gebrauch des Wortes *Krise* beobachten. In den 480 Aufsätzen kommt *Krise* in einem Drittel aller Texte wenigstens einmal vor; diese verteilen sich relativ gleichmäßig über den gesamten Zeitraum.²⁴ Wie wichtig das Wort tatsächlich ist, lässt sich durch den Vergleich mit anderen Begriffen erahnen. Der Gebrauch von *Krise* liegt auf etwa dem gleichen Niveau wie *Religiosität* (Funde $n=585$, Texte $t=152$) und *Sozialisation* ($n=462$, $t=163$) oder, um auch einige theologische Bezüge zu nennen, auf dem Niveau von *Dialog* ($n=450$, $t=173$), *Botschaft* ($n=450$, $t=185$) oder *Schöpfung* ($n=410$, $t=123$). *Krise* scheint also, wie vermutet, nicht nur ein häufiges, sondern auch ein wichtiges Wort der Religionspädagogik zu sein.²⁵

- 19 Grözinger, Albrecht/Hermelink, Jan/Moss, Thorsten: Verfallsdiskurse der Praktischen Theologie. Ein Rückblick im Spiegel der Zeitschrift *ThPr/PrTh* (1966–2015). In: *Praktische Theologie* 50 (2015) 3–5, 3.
- 20 Zur katalysatorischen Wirkung von Krisen für die Wissenschaftsentwicklung vgl. den Überblick bei *Leschke* 2013 [Anm. 16], 11–20.
- 21 *Schweitzer, Friedrich/Simojoki, Henrik/Moschner Sara* u. a.: *Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 15)*, Freiburg 2010, 318.
- 22 Der Blick auf den Sprachgebrauch richtet das Augenmerk nun nicht mehr allein auf die Frage, was eine Krise ist, sondern darauf, wie Krisen sich im Diskurs erst herausformen und damit Wahrnehmen und Handeln aktiv beeinflussen (vgl. *Runciman, David*: *What time frame makes sense for thinking about crises?* In: *Kjaer/Olsen* 2016 [Anm. 5], 3–16, 4; *Roitman* 2016 [Anm. 5], 18; *Milstein* 2015 [Anm. 6], 143).

- 23 Dieses digitale Zeitschriftenkorpus hat *Philipp Klutz* im Rahmen eines laufenden Forschungsprojekts zum religionspädagogischen Diskurs der Jahre 1975 bis 2004 erstellt. Ihm danke ich für den Zugriff auf sein umfangreiches Datenmaterial. – Zur korpuslinguistischen Methode im Forschungsprogramm einer religionspädagogischen Diskursforschung vgl. *Altmeyer, Stefan*: „Deine Sprache verrät dich.“ Schlüsselbegriffe der Religionspädagogik im Spiegel ihrer Wissenschaftssprache. In: *RpB* 66/2011, 31–46.
- 24 Insgesamt gibt es 514 Funde zum Wortfeld *Krise*, leichte Höhepunkte der *Krise* liegen Ende der 1970er- und Mitte der 1980er-Jahre. Fast ein Drittel (31 %) der Fundstellen gehen auf acht Texte zurück, die *Krise* häufig (zwischen 10- und 55-mal) gebrauchen. Gleichwohl benutzen 160 der 480 Texte das *Krisenkonzept*, wenn auch in unterschiedlicher Intensität.
- 25 Über die genannten Belege hinaus ließen sich dafür noch weitere korpuslinguistische Befunde benennen, wie etwa, dass ‚*Krise*‘ auch insgesamt ein sog. Schlüsselwort darstellt, wenn man den religions-

Dies sieht man auch daran, dass es ein extrem verbindungsfreudiges Wort ist: Es finden sich etwa die Krise des Glaubens, des Religionsunterrichts, des Christentums, der religiösen Sprache oder die Tradierungskrise, Identitätskrise, Sinnkrise bis hin zu Lebenskrisen. Über 20 verschiedene solcher Krisenverbindungen lassen sich nachweisen. Entscheidend ist jetzt, wie mithilfe dieser Krisen die jeweilige Gegenwart wahrgenommen wird. An drei Beispielen soll dies veranschaulicht werden (vgl. Abb. 2).

sich ein typisches Muster aus drei Elementen: Verfallsanzeige, Anklage und Schuldzuweisung. Es ist von *Entmächtigung*²⁷ und *Auflösung* die Rede, von einem *Rückgang* und *Abbruch*, ja sogar von *Verwirrung* und insgesamt von *schwindender Akzeptanz*. Solche Verfallsanzeigen werden in das Setting einer Anklage gesetzt. Das verrät uns die verwendete Sprache, in der von *Testfällen* und *Revisionen*, von *Verboten* und *Indizien* die Rede ist. Es lassen sich sogar Texte finden, in

| Krisentyp | Krise als Unterscheidung | Krise als Ausscheidung | Krise als Entscheidung |
|--------------|----------------------------|-------------------------------|---|
| Beispiel | Tradierungskrise | Identitätskrise | Je aktuelle Krise |
| Sprachmuster | Verfall – Anklage – Schuld | Bewältigung – Stabilisierung | Dringlichkeit – Handlungslogik – leerer Verweis |
| Zeit-Problem | Gegenwart als Abweichung | Gegenwart als Zwischenstadium | Gegenwart als Handlungsdruck |

Abbildung 2: ‚Krise‘ in der Religionspädagogik

■ Die ‚TRADIERUNGSKRISE‘. Sie gehört zu den häufigsten Krisendiagnosen der Religionspädagogik der letzten 40 Jahre. Den Höhepunkt der Aufmerksamkeit erfuhr sie Mitte der 1980er-Jahre, ist inzwischen allerdings deutlich zurückgegangen. In der Sache geht es um folgende Wahrnehmung: Die Weitergabe des Glaubens in den klassischen Bahnen aus religiöser Sozialisation, Erziehung und Bildung in Familie, Schule und Gemeinde scheint nicht mehr erfolgreich zu verlaufen. Die gewohnten Lernorte des Glaubens funktionieren nicht mehr auf die erhoffte Weise.²⁶ – Analysiert man nun, wie von der Tradierungskrise gesprochen wird, so zeigt

denen regelrechte Verhörfragen formuliert wurden. Wo Anzeige und Anklage sind, darf auch der Schuldspruch nicht fehlen: So wird nach *den Verantwortlichen, nach den Schuldigen gesucht*, es werden Dinge *geleugnet* und Ansprüche *nicht eingelöst*. Es ist von *tradierungspflichtigen Menschen* die Rede oder der Frage, *ob und inwiefern die Christen selbst daran [also der Glaubenskrise] beteiligt waren*.²⁸ Die Tradierungskrise funktioniert also nach dem Muster der klassischen Gerichtskrise: Anklage, Urteil, Schuld.

pädagogischen mit dem allgemeinen wissenschaftlichen Diskurs vergleicht. Zum Analyseinstrument der Schlüsselwörter vgl. ebd., 34f.; Altmeyer, Stefan / Klein, Constantin / Keller Barbara u. a.: Subjective definitions of spirituality and religion. An exploratory study in Germany and the US. In: International Journal of Corpus Linguistics 20 (2015) 526–552, 534f.

26 Vgl. zum Überblick Gabriel, Karl: Art. Tradierungskrise. In: LexRP 2 (2001), 2137ff.

27 Im Folgenden werden Textzitate aus dem Korpus kursiv dargestellt. Auf Einzelbelege wird hier aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet.

28 In aller Klarheit heißt es in einem der Korpustexte: *Die Krise der Glaubensüberlieferung wird in diesem Zusammenhang als eine Krise der Katechese und der Glaubensvermittlung, die Krise der Katechese vor allem als eine Krise der in der Glaubensverkündigung und Glaubensunterweisung tätigen Erwachsenen in den Blick genommen.*

- Die ‚IDENTITÄTSKRISE‘: Sie funktioniert nach dem Muster der Krise als Ausscheidung, in welcher der Blick auf die Zukunft im Mittelpunkt steht. Es geht um die Frage, was Zukunft hat und was nicht. Die Religionspädagogik hat diese Semantik sicherlich aus der Entwicklungspsychologie übernommen, deren zentrales Konstrukt der Identität sie seit etwa den 1970er-Jahren für die religiöse Entwicklung rezipiert hat.²⁹ Eine Identitätskrise steht mit einer Entwicklungsaufgabe in Verbindung. Diese gilt es zu lösen, wenn Entwicklung nicht zum Stehen kommen oder sich gar umkehren soll. Das spiegelt sich deutlich in der religionspädagogischen Sprache, in der sich zwei Muster entdecken lassen: In der Identitätskrise geht es erstens um *Bewältigung* und Überwindung, die Herausforderung der Krise muss *erfolgreich gelöst* und *verarbeitet*, wenigstens überbrückt werden. Am Ende der Krise kommt es zweitens zu einer Stabilisierung auf höherem Niveau: Die Texte sprechen von einer *krisensicheren* und *stabilen* Identität, von *Orientierung* und einer *zurückgewonnenen Ganzheit*. Die Krise findet ihren Sinn in der (besseren) *Zukunft*, auf die sie ausgerichtet ist. Wichtig ist, dass die Identitätskrise nicht auf Personen beschränkt bleibt: Sie kann sich auch ganz weit auf die Kirche und die Christen insgesamt beziehen.
- Die dritte Krise ist die ‚JE AKTUELLE KRISE‘: Sie spielt sich eindeutig in der Gegenwart ab: Sie ist eine Krise als Entscheidung, mit der signalisiert wird, dass eine Frage gegenwärtig dringend gelöst werden muss. Wobei diese Frage ganz verschieden sein kann – von der Zukunft des Religionsunterrichts bis hin zur Marienverehrung. Allen gemeinsam ist die

Rede davon, dass etwas *in die Krise* geraten ist oder sich *in der Krise* befindet. Zwei immer wiederkehrende Sprachmuster bestätigen diesen Gegenwartsbezug: Zum einen wird Dringlichkeit betont, zum anderen wird eine Handlungslogik suggeriert. Denn die Krise ist nicht einfach eine Krise, sondern sie ist eine Krise *ohnegleichen*, sie ist eine *tiefe* Krise, die *mit aller Gewalt* kommt und mit der *rückhaltlos offen* umgegangen werden muss. Daraus folgt: Es muss auch gehandelt werden. Entsprechende Sätze lauten dann typischerweise so: *Wenn dem so ist, dann müssen wir handeln*, oder: *Dass angesichts der Krise dieses und jenes nicht mehr gilt, ist jedem klar*. Viele weitere Beispiele ließen sich nennen. Bemerkenswert ist, dass in diesen Fällen gar nicht mehr gesagt werden muss, worin die Krise genau besteht.³⁰ Sie gilt als selbstverständlich und ist nicht weiter begründungsbedürftig. Es ist eben die je aktuelle Krise der Gegenwart. Krise funktioniert hier im Sinne eines ‚empty signifier‘³¹, eines leeren Verweises: Sie kann Dringlichkeit und Handlungslogik kommunizieren, ohne dass sie selbst näher gefüllt werden müsste.³² Es lässt sich vermuten, dass diese Art der Krise als Entscheidung in der gegenwärtigen Religionspädagogik am stärksten verbreitet ist.³³

29 Vgl. zum Überblick Altmeyer, Stefan: Art. Identität, religiöse, 2016. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), Stand: 20.10.2016.

30 Krise hat damit eine dramaturgische Funktion (vgl. Leschke 2013 [Anm. 16], 29ff.; Goeze/Strobel 2012 [Anm. 12], 520), sie kann letztlich sogar zum Akteur werden (vgl. Fenske, Uta/Hülk, Walburga/Schuhen, Gregor: Vorwort. In: Dies. 2013 [Anm. 7], 7f., 7).

31 Vgl. Laclau, Ernesto: Was haben leere Signifikanten mit Politik zu tun? In: Ders.: Emanzipation und Differenz. Aus d. Engl. v. Oliver Marchart, Wien 2002, 65–78.

32 Treffend formuliert: „To call something a ‚crisis‘ denotes a plea for action – an *urgency* – which, if unheeded, would lead to something catastrophic.“ (Milstein 2015 [Anm. 6], 146).

33 Diese These verdanke ich Andreas Menne, der sie in seiner Abschlussarbeit an Textmaterial der jüngsten Religionspädagogik (bis 2015) herausgearbeitet hat

4. Ambivalenzen

In der Religionspädagogik lassen sich also alle drei klassischen Grundformen der Krise nachweisen (vgl. Abb. 2). Die vorgestellten Beispiele machen dabei idealtypische Muster deutlich. Solcherart kann auch mit anderen Krisen operiert werden und wird es auch – sicher nicht nur in der Religionspädagogik. Wie sieht es in anderen theologischen Disziplinen und Fachdidaktiken aus? Vielleicht funktionieren etwa die ‚Krise der Moral‘ oder ‚der Bußpraxis‘ nach dem Muster der vergangenheitsbezogenen Unterscheidungskrise auf der Suche nach Verantwortlichen, oder die ‚Krise der kirchlichen Organisationsformen‘ ist letztlich ein Ringen um die Frage, welchem Kirchenbild Zukunft zugesprochen werden soll und welches sich durchsetzen kann. Dient die ‚Krise der schulischen und universitären Bildung‘ vielleicht vor allem dazu, stetigen Handlungs- und Reformbedarf zu legitimieren? Jenseits der Frage, wie all dies konkret zu beurteilen wäre, geht es an dieser Stelle vor allem darum, die Ambivalenzen eines Denkens in den drei Krisenmustern aufzuzeigen und von daher zu fragen: Ist das Krisendenken als Schema der Gegenwartsanalyse wirklich geeignet und gibt es Alternativen?

Einen bedenkenswerten Impuls zu einer solchen Kritik der Krise findet sich bei dem französischen Philosophen Jean-Luc Nancy. In seinem kleinen Bändchen „Das Vergessen der Philosophie“³⁴ geht es um die Bedeutung der Philosophie in unserer Zeit. Darin beschäftigt er sich auch mit dem Denken im Muster der

Krise.³⁵ Auch in der Philosophie, so seine Beobachtung, werden richtungsweisende Diskussionen oft auf eine Krisendiagnose bezogen. Was dadurch aus seiner Sicht passiert, ist Folgendes: „Wenn man die Herkunft dieser Gegenwart“, so Nancy, „nur daraufhin durchforstet, was unter der Rubrik ‚Delirien der Krise‘ Beachtung finden und einzuordnen sein wird, hat man das Reale seiner Realität schon beraubt. Man hat ‚seine Zeit übersprungen‘, rückwärts, um sie dann um so leichter nach vorn zu überspringen, auf eine restaurative Wiederkehr hin.“³⁶

Das Denken im Modus der Krise wird also dem Anspruch der Gegenwart nicht gerecht, weil es diese einfach überspringt. Der Sprung in die Vergangenheit oder in die Zukunft beraubt die Gegenwart ihrer Realität. Es reduziert die Gegenwart auf vergangene Normen, zukünftige Optionen oder aktuelle Handlungszwänge und verschließt sie damit. Dabei müsste es der Philosophie, so Nancy weiter, gerade um das Gegenteil von Verschließen gehen, nämlich um Offenheit: Sein Ideal wäre ein „Denken *als* Offenheit“³⁷. Kurzum: Das Denken im Muster der Krise aber verschließt, statt zu öffnen. Das lässt sich auch an den Krisen in der Religionspädagogik zeigen (vgl. Abb. 2):

■ Die Krise als *Unterscheidung* (Beispiel Tradierungskrise) verschließt den Blick auf die Gegenwart. Denn diese ist nicht etwas Offenes, sondern wird anhand eines vergangenen Ideals einsortiert, bewertet und beurteilt. Die Krise ist überwunden, sobald das, was als richtig gilt, wiederhergestellt ist. Spätestens in pädagogischen Kontexten ist solch ein Denken fatal, denn: Dieser Blick von der Vergangenheit her auf die Gegenwart ist niemals der Blick der heute Lernenden.

(vgl. *Menne, Andreas*: Funktionen des Krisenbegriffs im religionspädagogischen Diskurs, Abschlussarbeit (Magister Theologiae), Bonn, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität, 2016).

34 *Nancy, Jean-Luc*: Das Vergessen der Philosophie. Aus d. Franz. v. *Horst Brühmann* (=Edition Passagen 16), Wien 2010.

35 Vgl. ebd., 17–22.

36 Ebd., 21.

37 Ebd., 15.

- Gleiches gilt umgekehrt für die Krise als *Ausscheidung* (Beispiel Identitätskrise). Hier entwertet der Blick von der Zukunft her die Gegenwart. Diese ist nur ein Zwischenstadium auf dem Weg zu etwas Fertigem, hin zu etwas, das sich erst durch die Krise entwickeln muss. Man muss nicht nur an wirklich tief durchlebte Krisen denken, um den potenziellen Zynismus dieses Denkens zu spüren.
- Schließlich die Krise als *Entscheidung* – die je aktuelle Krise der Gegenwart. Deren Problem ist es, dass die Gegenwart gar nicht genau angeschaut werden muss. Die Krise wird für selbstverständlich genommen. Solch ein Blick auf die Gegenwart im Entscheidungsmodus kann nicht auf Dauer gestellt werden – wenn etwas auf Dauer ‚in der Krise‘ ist, dann ist es keine Krise, sondern eine Veränderung. Dann könnte das fortdauernde Reden von der Krise auch Ausdruck der Weigerung sein, diese Veränderung nicht denken und annehmen zu wollen.

5. Auf der Suche nach Alternativen: das Heute denken

Ein erstes Fazit: Das Denken in der Krise ist also ein abschließendes Denken. Denn es opfert die Möglichkeiten, die in der Gegenwart liegen, seinem eigenen Maßstab, der entweder in der Vergangenheit, in der Zukunft oder in einem aktuellen Handlungsdruck liegt. Die Krise hat also ein Problem mit der Zeit.³⁸ Jean-Luc Nancy hat dies so ausgedrückt: Dem Krisendenken geht es immer nur darum, „mit seiner Zeit“³⁹ zu denken. Was aber stattdessen nötig wäre, ist „diese Zeit zu denken“⁴⁰. Sucht man nach Alternativen zur

Krise, wäre also zu fragen, wie man denn anders die Gegenwart denken könnte. Wie könnte also ein religionspädagogischer (und theologischer) Blick auf die Gegenwart aussehen – nach einem Abschied von der Krise?

Dies dürfte alles andere als eine triviale Frage sein. Sehr viel einfacher wäre es, bei der ‚Kritik der Krise‘ stehenzubleiben und hier abubrechen. Allerdings wäre dies wiederum nichts anderes als eine Krisendiagnose mit dem Ergebnis, dass eben ‚die Krise‘ sich in der Krise befinde. Gleichwohl scheinen fertige Antworten nicht auf dem Tisch zu liegen, da es um einen grundlegenden Perspektivwechsel geht. Als Denkanstoß in diese Richtung, keineswegs schon als theoretischer Entwurf, sollen hier zwei Personen vorgestellt werden, genauer zwei literarische Figuren. Von der ersten ist eine ziemlich genaue ‚Personenbeschreibung samt Interview‘ überliefert:

„*Wer bist du?*

Ich bin Kairos, der alles bezwingt!

Warum läufst du auf den Zehenspitzen?

Ich, der Kairos, laufe unablässig.

Warum hast du Flügel am Fuß?

Ich fliege wie der Wind.

Warum trägst du in deiner Hand ein spitzes Messer?

Um die Menschen daran zu erinnern, dass ich spitzer bin als die Spitze.

Warum fällt dir eine Haarlocke in die Stirn?

Damit mich ergreifen kann, wer mir begegnet.

Warum bist du am Hinterkopf kahl?

Wenn ich mit fliegendem Fuß erst einmal vorbeigeglitten bin, wird mich keiner von hinten erwischen so sehr er sich auch müht.“⁴¹

Der Dichter Poseidippos von Pella zeichnet in diesem Sinngedicht aus dem 3. Jh. v. Chr. ein Portrait der Figur des Kairos. Diese charakterisiert

38 Vgl. Kämper, *Heidrun: Krise und Sprache*. Theoretische Anmerkungen. In: *Mergel* 2012 [Anm. 7], 241–255, 247f.; *Leschke* 2013 [Anm. 16], 9; *Runciman* 2016 [Anm. 22], 4.

39 Nancy 2010 [Anm. 34], 20.

40 Ebd.

41 Zitiert nach *Gründel, Johannes: Art. Kairos, Theologisch-ethisch*. In: *LThK* 5 (31996), 1130f., 1130.

ein spezifisches Verhältnis zur Zeit. Der Kairos ist der flüchtige, schwer zu packende „Augenblick, in dem etwas an der Zeit ist, seine rechte Zeit bzw. seinen fruchtbaren Augenblick hat.“⁴² Anders als die zählbare und messbare Zeit, griechisch *chronos*, wird mit Kairos „nach der Qualität einer Zeit [gefragt]: nach dem, wozu sie gut ist.“⁴³ Wer den Kairos erwischen will, braucht Intuition und Wachheit. Wer die Qualität einer Zeit erfassen will, muss sich seine Zeit sehr genau anschauen. Schon biblisch wird dieses Zeitkonzept rezipiert und weitergedacht, es hat daher auch einige theologische Aufmerksamkeit gefunden. Für die Religionspädagogik hat Rudolf Englert schon in den 1980er-Jahren eine kairologische Orientierung gefordert.⁴⁴ Für ihn bedeutet das: Religiöse Bildung verläuft nie in vorgefertigten Mustern oder als Vermittlung einer vorgegebenen Glaubensgestalt. Sie muss sich vielmehr an den Biographien der Personen und den Kontexten der Zeit orientieren und aufmerksam sein für das, was jeweils heute und hier für sie oder ihn ‚dran‘ ist, was ‚passt‘. Es geht also darum, den Kairos einer Lernsituation zu erfassen, damit Lernangebote ‚rechtzeitig‘ und ‚pünktlich‘ gemacht werden.

Anders als in der Logik der Krise kommt also beim Kairos die Gegenwart nicht als defizitäre in den Blick, als etwas, das nicht mehr ist, wie es war, oder noch nicht so ist, wie es sein soll. Stattdessen wird nach der Qualität des Heute gefragt, nach dem, was aufgegriffen werden will und zum Ergreifen auffordert. Diesen Gedanken gilt es unbedingt festzuhalten. Zu

fragen wäre allerdings, ob das kairologische Denken auch den Handlungsdruck der Krise überwindet. Kritisch sind schon die Vokabeln der ‚Rechtzeitigkeit‘ und ‚Pünktlichkeit‘. Wo es ein ‚pünktlich‘ gibt, drohen immer auch ein ‚zu früh‘ oder ‚zu spät‘.⁴⁵ Wenn ich den rechten Zeitpunkt verpasse, komme ich zum falschen. Wenn ich den Kairos nicht zu fassen kriege, an wem liegt das? Sind dann nicht meine Wahrnehmung oder mein Lernangebot in der Krise?

Möglicherweise kann hier die zweite literarische Figur weiterhelfen, die vorhin angekündigt wurde. Mit ihr ist kein Interview, aber immerhin eine Erzählung bekannt. Dort lesen wir: Der Mann, um den es geht, steht auch einigermäßen unter Zeitdruck, denn Jesus soll auf dem Weg in die Stadt sein. Und weil er ihn sehen will, rennt er los, um schneller als die anderen zu sein, und klettert auf einen Baum. Von dort kann er sehen. Als Jesus kommt, ihn dort sogar sieht, spricht er ihn direkt an: „Zachäus, steig eilends herab! Denn heute muss ich in deinem Haus bleiben.“ (Lk 19,5) Im Mittelpunkt der gut bekannten Zachäusgeschichte steht dieser überraschende Moment, der ebenfalls von einer besonders qualifizierten Zeit erzählt. Besonders qualifiziert deshalb, weil etwas Neues und Unerwartetes geschieht. Durch eine Begegnung erfährt die Gegenwart eine neue Wendung, sie öffnet sich. Der Evangelist Lukas weiß eine Reihe solcher Begegnungen zu erzählen, und immer taucht dabei das kleine Wort „heute“ auf.⁴⁶ „Euch ist heute ein Retter geboren“ (Lk 2,11), spricht der Engel in der Nacht zu den Hirten auf dem Feld; „Heute ist diese Schrift vor euren Ohren erfüllt“ (Lk 4,21), lauten die ersten öffentlichen Worte Jesu; und seine letzten

42 Englert, Rudolf: Art. Kairologie. In: RGG 4 (2001), 739.

43 Ebd.

44 Vgl. Englert, Rudolf: Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985; hier auch eine detailreiche Darstellung der theologischen Kairoskonzepte (30–54); vgl. hierzu auch Fischer, Klaus P.: „Heute, wenn ihr seine Stimme hört“. Beiträge zu einer Theologie des Kairós (= Passagen Philosophie), Wien 1998.

45 Nicht zuletzt auch biblisch erhält Kairos – im Ruf zur Umkehr – eine „dramatische Komponente“ (Englert 2001 [Anm. 42], 739), die auch die christliche Praxis bleibend herausfordert.

46 Vgl. Bauer, Dieter: „Heute noch ...“. Heute bei Lukas. In: Bibel heute 49 (2013) 13–16.

zu seinem Mitgekreuzigten: „Heute noch wirst du mit mir im Paradies sein.“ (Lk 23,43) Und bei Zachäus gleich zweimal: „Heute ist diesem Haus Heil widerfahren“ (Lk 19,9).

Beim Lesen dieser Lukastexte geschieht etwas Spannendes: Als Leser/-innen können wir dieses Heute auf uns und unsere Gegenwart beziehen.⁴⁷ Wer sollte das verbieten? Vielleicht ist das sogar notwendig, um die Texte richtig zu verstehen. Lukas ist ja kein Geschichtsschreiber, sondern Theologe und außerdem ein ausgemachter Religionspädagoge. Auf diese Weise zeigt uns Zachäus einen alternativen Blick auf die Gegenwart: einen Blick, der offen ist für eine mögliche Begegnung mit etwas Unerwartetem: offen für eine Erfahrung von Glück, für Spuren von Sinn, vielleicht sogar einer Hoffnung auf Heil – gerade in Zeiten individueller und gesellschaftlicher Krisen.

Wird damit also der Umgang mit den Krisen der Gegenwart eine Glaubensfrage? Das kann so sein, muss aber nicht. Denn schon als

literarische, nicht erst als theologische Figuren können Kairos und Zachäus etwas Grundlegendes zeigen: Es gibt Alternativen, die Gegenwart auch außerhalb der Logik der Krise in den Blick zu nehmen. Das bedeutet nicht, die Augen vor dem grundlegenden Wandel der kirchlichen und religiösen Situation der Gegenwart zu verschließen oder aktuelle individuelle und gesellschaftliche Herausforderungen zu leugnen. Auch nicht in der Weise eines optimistischen „Yes, we can“ à la Barack Obama oder schon gar nicht des selbstgewissen „America first“ eines Donald Trump. Aber doch so: In der Gegenwart liegt mehr, als der bewertende und dramatisierende Blick der Krise zu sehen vermag. Abschied von der Krise bedeutet, diesem Mehr einen Platz im theologischen Denken und der religionspädagogischen Praxis einzuräumen. Man muss der Gegenwart nur ihre besondere Qualität zutrauen, wenn nötig auf die Bäume steigen, um mehr zu sehen und möglichst offen für eine unerwartete Begegnung sein.

*Dr. Stefan Altmeyer
Professor für Religionspädagogik,
Katechetik und Fachdidaktik Religion an
der Katholisch-Theologischen Fakultät der
Johannes Gutenberg-Universität Mainz,
55099 Mainz*

47 *François Bovon* betont, wie hier im lukanischen Heute die Zeitdimensionen zusammenfallen: „Es [das Heute] gehört zur Vergangenheit, weil die Heilsgeschichte auch Geschichte ist, aber diese Vergangenheit bleibt uns gegenwärtig, wenn wir auf das Heil schauen.“ (*Bovon, François*: Das Evangelium nach Lukas. Lk 1,1–9,50. EKK III/1, Neukirchen-Vluyn 1989, 125.)

Holistic Religious Education or bits and pieces?

The task of religious education in fragmented frameworks

Sturla Sagberg

Abstract

The field of religious education presents teachers and researchers with basic questions concerning education, meaning-making, morality and religion in society. The role of the teacher is under discussion, as illustrated by one kindergarten teacher: 'There is no wholeness [...] it is bits and pieces'. This article is a philosophical essay evolving around the questions: Is holistic religious education possible and plausible, and if it is, how do the various approaches and traditions serve to support a sense of holism both for the adult and for children? The discussion refers to a background of contextual theology and a typology of attitudes towards the meaning of religion in the context of public education, ending with suggested didactical metaphors that may bridge religion and education in a mainly secular society.¹

1. Introduction

Some twenty years ago I interviewed kindergarten teachers about the place given to Christian traditions and stories in kindergarten

practice. One of them told me that if there is a teacher who 'feels at home' with the Christian message, she is usually the one who is asked to 'take that part'. The ideal is that, the whole thing should be authentic to the children.² Then she added, 'Still there is no wholeness [...]. Not in the education we give here, about Christianity, or Christian education or what I should say. It is bits and pieces'.³

Her description has followed me since. Most teachers have an ideal about education being holistic, coherent and authentic, also when religion is concerned. Late modern culture is, however, often perceived as being fragmented, which is a big challenge to education in general and to religious education in particular. This cultural change is reflected in religious education on all levels – kindergarten,⁴ school subject, and

1 The article is based on some main points in my book: *Sagberg, Sturla: Holistic Religious Education – is it possible? The complex web of religion, spirituality and morality*, Münster – New York 2015.

2 She used the Norwegian word 'ekte' (like German *echt*), for which I use the equivalent 'authentic'; cf. *Sagberg, Sturla: Autentisitet og undring. En drøfting av kristendommens plass i norsk barnehage i institusjonsetisk og personetisk perspektiv* [Authenticity and Wonder. A study on the role of Christianity in Norwegian kindergartens from an ethical perspective.] (= KIFO Perspektiv nr. 11), Trondheim 2001.

3 *Sagberg* 2001 [Anm. 2], 99.

4 Pre-school education in Norway does not operate with subjects in a strict sense but the national framework plan describes 'subject areas' within the contents of pedagogical planning.

research. Cross- or interdisciplinary forms of religious education, including multi-religious approaches, are now found in most European countries.⁵ It is also reflected in the corresponding academic discipline of religious education which is informed by many disciplines. This development raises basic questions concerning education, meaning-making, morality and religious faith. *Should religious education rest with a situation of fragmented structures of meaning, or is there in the very subject of religious education some source of holistic meaning across diversity?*

In this essay I use models from contextual theology and Christian ecumenism as a backdrop for understanding views expressed by teachers in the study referred to above. The line of reason continues with a discussion of issues of holism, concluding with suggestions of didactical models.

2. Searching for holism – an issue of faith and theology

Wholeness and unity has been a theme of the Christian faith and in Christian theology from the beginning.⁶ The lack thereof has taken several forms, from the extremes of religious wars to the recognition of diversity as something that actually support wholeness in a basic sense. The World Council of Churches (WCC) has undertaken several studies on holism as part of ecumenism. A 'resource book' was published in 2005 based on such studies. In the foreword to the book General Secretary Sam Kobia recognises that, there are no easy ways of becoming whole people in whole communities in a whole

world; but, holistic education is more a set of values and methodologies that enable individuals and communities to learn in integrated ways that relate to their context.⁷ The way to experienced wholeness is one of integration, which presupposes difference and diversity. Theologically this connects both to the richness of creation and to the concepts of atonement and reconciliation, connecting the individual not only to God but also to fellow human beings.

It is, however, not surprising that theological traditions follow different trajectories concerning this theme. Theology has always been shaped contextually, but this has not always been taken into account when theology has been a tool of those in power, or when religious traditions are taken for granted. Without going deeply into the issue of contextual theology as such I use Stephen Bevans' model of contextual theology as a mirror to understand the paradox of wholeness and diversity (see fig. 1).⁸

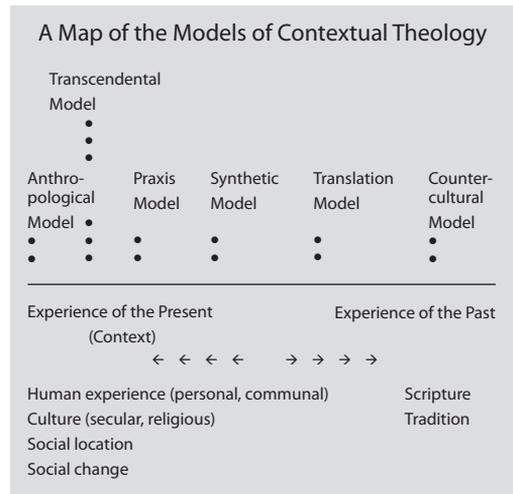


Fig. 1: Models of Contextual Theology

5 Keast, John (ed.): Religious diversity and intercultural education. A reference book for schools, Strasbourg 2007; Kuyk, Elza / Jensen, Roger / Schreiner, Peter et al. (eds.): Religious Education in Europe. Situation and current trends in schools, Oslo 2007.
6 Cf. the prayer of Jesus in the gospel of John, chapter 17.

7 Schreiner, Peter / Banev, Esther / Oxley, Simon (eds.): Holistic Education Resource Book. Learning and Teaching in an Ecumenical Context, Münster – New York et al. 2005, 9.
8 Bevans, Stephen B.: Models of Contextual Theology. Revised and Expanded Edition, Maryknoll, New York 2002, 32.

Bevans' book, now a classic, is a detailed discussion of the models in figure 1, and the scope of this article allows just a short sketch.

The countercultural model is marked by a *distrust of context* as a source of understanding and interpretation. It is based on a deep conviction of the inherent wisdom in Scripture and normative tradition. The conviction of the wisdom in Scripture and tradition will, hopefully, still be present in the church. However, applying this model alone will hardly serve to create a sense of holism in a public kindergarten in a pluralistic society. *The translation model* takes context into account in terms of language and imagery, trying to pass on the essential content of scripture and tradition. Quite a bit of traditional communication of the Gospel to children and youth follows this thinking. Such circumstances may be statutes and laws that give Christian traditions, stories and festivals a recognised place in a culture. *The synthetic model* is one used by those who attempt to keep all elements in balance – a very difficult task, not knowing when to trust either tradition or contextual interpretations of the Gospel.

The praxis model means communicating the Gospel with an emphasis on what it does in terms of social, moral and cultural improvement. Bevans points out that this model may function adequately within certain sets of circumstances. It understands Christianity based on the visible results of the Gospel applied to social reality. It may also go well with, or actually also presuppose, the translation model. *The anthropological model* is the one that puts most emphasis on present experience and local culture as a source of understanding the Gospel, a lens through which the Gospel becomes meaningful. Feminist theology, indigenous theology and other theologies are often constructed according to this model. Some child theology is understood according to this model, as a kind of liberation

theology.⁹ It presupposes, however, that the Gospel is preached or imparted verbally, but then re-read in the light of new social and cultural contexts.

Finally, there is *the transcendental model*. Thinking along this model means focusing not on a specific content to be articulated, but on *the subject who is articulating her and his faith*. If you are *authentic* in your faith, you will be able to express your faith in a way that makes sense to others, provoking them to raise questions and, hopefully, develop their own faith and reflection on faith. All models may be used either as closed frameworks or as a starting point, open to and supplemented by other approaches. In any case, searching for holistic religious education today requires being aware of theological diversity and the significance of context in relating to the person and message of Jesus Christ.

The models are developed within a Christian framework. They may, however, function also within another religious framework by analogy, as most religions display diversity.

3. From theology to religion in kindergarten

In the study referred to at the beginning of this essay I found views that reflect similar or analogous views on the role and normativity of Christian traditions as those described in contextual theology. The kindergarten teachers expressed attitudes and opinions related to religion and Christianity on one hand and to their own relationship to faith and to education on the other hand. The results were possible to illustrate with a four field matrix, where one continuum pertains to their understanding of religion (*in casu* Christianity) and the other to the ideal of authenticity (see fig. 2).

9 Sagberg 2015 [Anm. 1], chapter 3.

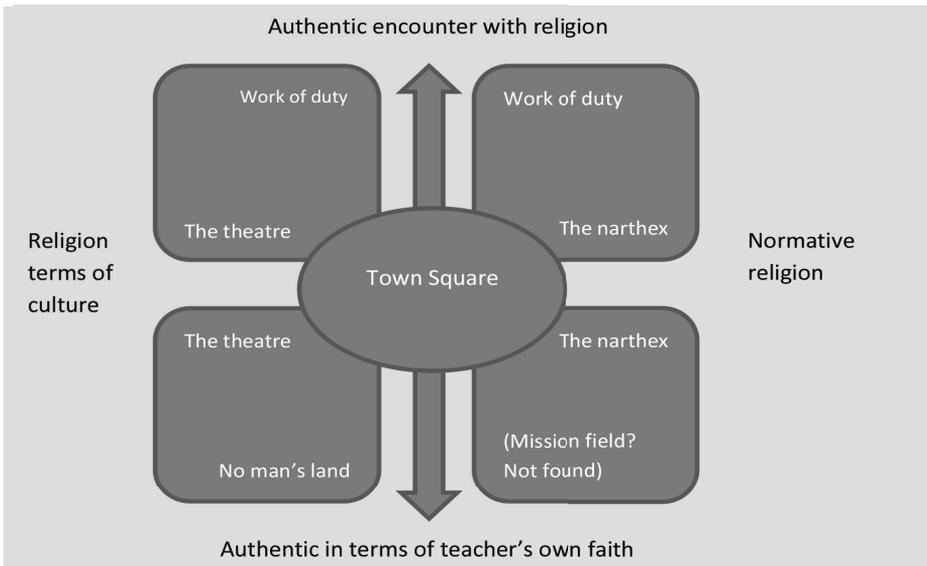


Fig. 2: A Map of Attitudes Towards Religious Traditions in Kindergartens

‘The theatre’ denotes an attitude towards religion where religion is interpreted in terms of cultural history, aesthetics and narratives that are parts of a wider cultural identity. In terms of education this means that religious stories, texts, and expressions of art are used along with other cultural expressions without connecting them to specific personal faith.

‘Work of duty’ denotes attitudes where teachers may have personal philosophies or beliefs that are perceived as being different from or opposed to the actual subject matter, but they are loyal to their task as teachers without taking their own views into account. The result is most often that children may encounter religious traditions, but rarely with a chance to discuss their more existential significance.

‘The narthex’, the hall in front of the sanctuary in a church, denotes an attitude where teachers consider places of worship as an integrated element in public life. Taking part in religious life is not part of education as such, but they will not hide their own faith, and they are willing to talk with children about religious experiences and practices.

‘Religious no-man’s land’ represents attitudes where teachers consider matters of religion as a non-subject, for various reasons. Usually this has to do with their understanding of religion only in terms of personal faith, which they regard as a matter of private concern only.

‘The town square’ is the place where most teachers in my study find themselves. It means they are aware of the presence of church or of other symbols of religion, and it is possible to talk about the meaning of religion without giving it special focus or involving oneself, be it in terms of using religious traditions as cultural resources or of visiting places of worship.

The description in figure 2 is based on a study that goes back to the 1990s. More recent studies indicate that similar positions are found today as well,¹⁰ even when accounting for in-

10 *Johnsen, Elisabeth T.*: *Religiøs læring i sosiale praksiser. En etnografisk studie av mediering, identifi- sering og forhandlingsprosesser i Den norske kirkes trosopplæring (Religious learning in social practices. An ethnographical study of faith education in Church of Norway)*, Oslo 2014.

creased religious diversity. On the background of these positions the initial questions may be rephrased: *In what way can religion be a subject in holistic education? Is holistic religious education possible and plausible, and if it is, how do the various approaches and traditions serve to support a sense of holism both for the adult and for children?* These questions are general, and there will be different answers depending on cultural context. However, cultural and religious borders are porous today. What happens in one country in Europe affects other countries, and the same or similar basic themes are discussed.

4. Holistic religious education – is it possible?

4.1 The meaning of holism

The concept of *holism* is used in many contexts with different ideologies, but basic to all is an attitude or a methodology that emphasises the importance of the whole and the interdependence of its parts. This may carry several meanings in the context of education and of religious education.

- Holism may refer to a specific religion as a comprehensive view of life. I believe my informant held such an understanding when she claimed that it is impossible to talk about Christianity in terms of ‘wholeness’, because society has become both secularised and religiously pluralistic.
- Holism may also refer to a philosophy of life that is presented as an alternative to traditional religions, claiming that there is a spirituality that connects to science and human reason in manners that make religions superfluous. In a paradoxical way, holists’ still establish ceremonies and rites that resemble those of religions, making it hard to see how this meaning would be much different from the first.
- Holism may refer to the person, meaning that religious education should aim at the

whole person. Article 27 of Convention on the Rights of the Child states the ‘right of every child to a standard of living adequate for the child’s physical, mental, spiritual, moral and social development’. The instruments of human rights are developed to safeguard the right to believe and to express one’s beliefs in a safe society, or in other words, to safeguard plurality.

- Holism may also be an ideal of education in a hermeneutical sense, meaning that the process of education must serve both cognitive and existential needs. In that sense it lies close to a view of the person as a whole being.

My use of the term takes its point of departure in the third and fourth sense, as these connect to the basic meaning of holism, *the importance of the whole and the interdependence of its parts*. Holism as a *hermeneutical concept* invites researchers to consider the many parts and aspects connected to religious education to see how they interact and work towards the importance of the subject as such. This aspect of holism is not always taken into account by the proponents of holistic views, and that is why I propose the statement in the Convention on the Rights of the Child as a key to explore holism.

4.2 Eight principles of holistic education

The view of culture as continued creation is a central Christian motif. It is also reflected in the first of eight principles of holistic education expressed by a working group within the World Council of Churches:¹¹ *Based on a belief in God as creator, holistic education contributes to an ongoing search for restoring the given unity of creation*. The perspective of continued creation can be read as a *caveat* against closed immanent frameworks of education.

11 Schreiner/Banev/Oxley 2005 [Anm. 7], I refer to the main points of the principles without quoting them directly.

The second principle identifies holistic education as *education for transformation of persons and communities*. This makes it a countermodel to a mechanistic view, taking account of developments in different areas of science and philosophy where a shift towards holistic thinking has taken place.

The third principle requires education to promote the quest for meaning, taking *the whole person* into consideration. It refers to the dimensions of life mentioned in the Convention on the Rights of the Child, and points to the need to understand how various contexts give meaning to life.

Fourth, *people can learn together from each other's differences, while honouring the uniqueness of persons and communities*. This principle may be the most difficult to follow, navigating between exclusivism and ethnocentrism on one extreme and on the other extreme a watered-down pluralism, where the concept of truth is no longer explored or taken seriously.

Fifth, holistic education enables *active participation in a world community*, searching for what is most universally human in all cultures. Religion used in power play on macro and micro levels requires careful analysis and ethical criticism, and the search for the universally human, for altruism and for goodness, presents itself as increasingly urgent in our time.

Sixth, *holistic education affirms spirituality as being the core of life and therefore central to education*. This is affirmed in the extensive contributions from the so called Children's Spirituality Movement.¹² So far, the notion of children's spirituality has, however, not had a breakthrough in Nordic education.

The seventh principle requires education to *promote a praxis of knowing, teaching and learning*

as a mutually accountable process. This principle recognises the need to develop a methodology of holistic education, and the handbook these principles refer to is an attempt towards such a methodology. The principle leads to regarding teaching as a calling and as an expression of artistic sensitivity and scientifically grounded practice.

The eighth principle seems to sum up the purpose of holistic education, stating that holistic education *relates to differing perspectives that raise fundamental questions about us as human beings brought together*. In my opinion, recognising the child as a spiritual, religious and moral subject in a human fellowship reflects this eighth principle in particular (connecting it to the sixth principle). The notion of spirituality has expanded the conceptions of religion defined by confessions or specific religious cultures. It raises fundamental questions about what it is to be human in a moral sense and about the sources of meaning and hope.

These eight principles are stated with a basis in a Christian, theological anthropology and educational theories from humanist traditions that are compatible with Christian theology. This does not mean that they could not have been developed from another religious perspective, but my discussion takes place in a cultural context where Christianity is a major force. Holism means that the teacher must navigate without falling into the pits of absolutism and relativism. That makes religious education an art. It is a holistic enterprise, but we understand the whole in bits and pieces. That is why the attitude of *wonder* is so important for true education.¹³

12 E.g. De Souza, Marian/Francis, Leslie J./O'Higgins-Norman, James et al. (eds.): *International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing*, Dordrecht 2009; Hay, David/Nye, Rebecca: *The Spirit of the Child*, London 2006.

13 Sagberg, Sturla: *Wonder and the Question of Truth in Religious Education*. In: *Sewanee Theological Review* 48 (2005) 4; *Ders.*: *Teachers' lives as wonder journeys. Ethical reflections on spirituality in education*. In: Tirri, Kirsi (ed.): *Nordic Perspectives on Religion, Spirituality and Identity. Yearbook 2006 of the Department of Practical Theology*, Helsinki 2006.

4.3 Holism, spirituality and hope

The sixth principle points to spirituality as a core concept in holistic education. The notion of spirituality has been largely neglected in Norwegian educational policy. Studies from England indicate a similar neglect. The Children Act 2004 and the programme called *Every Child Matters* describe Children's well-being in five domains, but without mentioning the right to spiritual development. That is to say, values mentioned in the policy documents may be equated with children's spirituality, but as the British educationalist Jacqueline Watson points out, the richness of what can be meant by spirituality in terms of transcendent beliefs and values of existential meaning is marginalised.¹⁴

Jack Priestley, also British educationalist, points to the development of the Education Acts in England (1918, 1944 and 1988) that have kept a notion of the spiritual linked to civilisation and character.¹⁵ Following this line of thought, I will claim that a holistic religious education connects *knowledge about religion with spirituality, meaning and hope*. Vaclav Havel has expressed the significance of meaning and hope in a striking way in an interview a few years before the Velvet Revolution: 'We either have hope in us or not; it is the dimension of our soul and does not depend on any observations of the world or judgments of the situation [...]. It is not a conviction that everything will be all right, but a conviction that

something has meaning, regardless of what happens'.¹⁶

Vaclav's point connects religious and non-religious points of view. Applied to education, it means that different traditions and disciplines must relate to the same point of orientation, namely, children's search for meaning and the possibility of entering the future hoping that somehow the world is not only a loose collection of fragments.

5. *Religious education in the town square, in the narthex or as a pilgrimage?*

I have referred to a typology of attitudes to religion in early childhood education, of which I called one 'the narthex'. This position is perceived as not entering the sanctuary, but of being aware of it, and thus creating an atmosphere where it is possible to talk about the meaning of faith and of religion. On the other side of the continuum I found attitudes that regarded religion as part of culture history, thus creating the typos of 'theatre'. The theatre provides a backdrop for supporting children's process of self-understanding and meaning-making. In the middle of the continuum I found attitudes that I connected to the metaphor of 'town square': It is an open arena, free to explore both the theatre and the holy place, for some a difficult position because it requires one to make some choice of where to go, and for others a position full of promise of a holistic education because they dare to explore.

The complexity of religious education is partly due to the erosion of one overarching framework of understanding, and there is no way to re-establish such a framework in a modern democracy. It is therefore both a paradox

14 *Watson, Jacqueline*: Every Child Matters and children's spiritual rights. Does the new holistic approach to children's care address children's spiritual well-being? In: *International Journal of Children's Spirituality* 11(2006).

15 *Priestley, Jack*: The Spiritual Dimension of the Curriculum. What are school inspectors looking for and how can we help them find it? In: *Ota, Cathy/Erricker, Clive* (eds.): *Spiritual Education. Literary, Empirical and Pedagogical Approaches*, Brighton, Portland 2005.

16 *Havel, Václav*: Fjernforhør (Distant interrogations). *Samtale med Karel Hvízdala 1985–1986*, Oslo 1989, 153f.

and a challenge in the fact that old metaphors have proved their power in the task of making meaning, metaphors that are used in religious education as well. The town square has been made into more of a meeting place than it has been for a long time, and even kindergartens are now modelled after the open society where children can interact openly with other children and adults. The modern town square resembles more the medieval town square, where there is access to several institutions from the same arena: the city hall, the market, and the church – or the churches, synagogues, temples and mosques. Religious education modelled after the town square, however, hardly provides a sense of holistic learning without further support or actual entry into the holy places and discussion of how these different arenas interact.

In my research, the narthex, used as metaphor, corresponds with teachers who try to enable children to talk freely about the meaning of faith without actually making them enter the sanctuary, yet showing them there are places of worship and traditions that are sources of meaning for many people. Professor Bert Roebben of Dortmund University has made an attempt to redefine religious education in terms of ‚narthical religious learning‘.¹⁷ He claims that religious education should aim towards more than ‚religious tourism‘ (learning about religion). Against the background of ‚individualisation, pluralisation and detraditionalisation of religion‘, which is the context of most young people today, he presents an argument for a ‚hermeneutic-communicative approach‘ to religious education. In concrete terms it implies encounter with lived religion, traditions, symbols and rituals – viewed from ‚the narthex‘. Roebben adds to this metaphor the image of a pilgrimage. In today’s world the pilgrimage has become both a meta-

phor of late modern life and an actual learning experience for many.

The pilgrim motif is present in research on children’s spirituality as well as in philosophy with children.¹⁸ The image of education as a pilgrimage is found in most religions, but usually not with reference to children. If life as such is understood as a pilgrimage, children are absolutely pilgrims, only just starting on their journey.¹⁹ It may be not only one example of religious culture, but a model of religious education as such, and in this last part of the paper I present some characteristics of the pilgrim that may also be integrated in education.

- The pilgrims actually walk, or in any case move (if they are not able to walk). It is a physical journey as well as a spiritual journey.
- A pilgrim is recognised as a person on a mission, entitled to some protection and rights along the pilgrim routes.
- Being on a pilgrimage makes all people equal. There is no division between young or old, rich or poor.
- Literally, a pilgrim is a foreigner (from Latin *peregrinus*), meaning that pilgrims have their real homeland somewhere else than where they are making their journey. The very concept of pilgrim is thus connected to a spiritual worldview. Travelling through this world of ours has points of encounter with a greater reality.
- A pilgrim is, accordingly, at home everywhere while also being a foreigner. Being a pilgrim

18 *Champagne, Elaine*: Å leve og å dø. Et vindu mot (kristne) barns spiritualitet (Living and dying: A window to [Christian] children’s spirituality). In: *Sagberg, Surla* (ed.): Barnet i trosopplæringen. Pedagogiske og teologiske refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn, Oslo 2008; *Coles, Robert*: The Spiritual Life of Children, Boston 1990; *Olsholt, Øyvind*: Filosofiske samtaler i Den norske kirke (Philosophy with children in Church of Norway). Rapport fra prosjektet ‚På vandring gjennom livet‘, Barne- og ungdomsfilosofene, Eidsvoll 2009.

19 *Coles* 1990 [Anm. 18], 335.

17 *Roebben, Bert*: Narthical religious learning: Redefining religious education in terms of pilgrimage, *British Journal of Religious Education* 31 (2009) 1.

is not fleeing from this world, but wandering through it, sensing it, living it, while connecting physical life to a greater reality.

- In terms of education, the pilgrimage is education as such. Etymologically, the term stems from Latin *educo*, meaning ‘I lead forth, I take out; I raise up, I erect’. Education is the process of leading a person out into life and raising her up morally, cognitively, spiritually and emotionally. To envisage a learner in terms of a pilgrim means respecting the learner as a responsible subject and partner in a fellowship.
- The goal of a pilgrimage is in many ways an enigma. It may be a specific place, like Trondheim, Santiago di Compostela, Mecca or Jerusalem. Arriving at a destination seems, however, to carry some meaning beyond being the end of a journey or a sacred place. In Norway going on a pilgrimage to Trondheim has been part of confirmation preparation, part of kindergarten education, and also rehabilitation of prison inmates.
- The goal may not even be a physical destination, but arriving at peace with oneself and the world. The pilgrimage itself is part of the goal.
- Finally, being on a pilgrimage can be understood in terms of religion, philosophy or education. For all, a pilgrimage involves expectation or hope, an act of breaking up or beginning a journey, the actual wandering, and an experience of coming to a goal or a destination, or of entering an ongoing process of change.

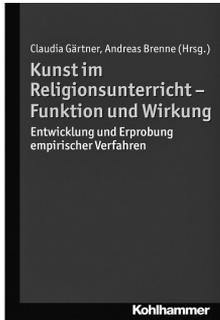
6. *Concluding remarks*

To make religious education into holistic education requires an orientation of practice, teaching and research towards the way one looks at the world as creation, on humans as relational and responsible beings, on learning as a holistic process, and – from a Christian viewpoint – on how Christianity can be of service to all humanity in dialogue with other faiths. Holistic religious education will most probably always represent a counter-culture – but that may also apply to education in general if it serves its formative function.

I referred to the teacher whose ideal was that ‘the whole thing should be authentic to the children’, being aware of the fact that in terms of religion children get ‘bits and pieces’ rather than wholeness. I would claim that bits and pieces are all right if the teacher is aware of it and stimulates children’s search for wholeness. A piece may reflect wholeness. Theologically speaking, there is no complete wholeness to be found on earth, but we can still connect to the whole world and to an ultimate sense of wholeness. Holistic religious education may be possible, but it is more a matter of direction and orientation than of claiming to have found some totality. The art of religious education depends on being aware of its limitations as well as its orientation. That is why I find the metaphor of the pilgrim so useful. The art of religious education is the art of exploring the most important questions of life on a journey together with young co-travellers.

*Dr. Sturla Sagberg
Professor em. of Religious Education and
Ethics, Queen Maud University College,
N-7044 Trondheim, Norway*

Rezensionen



Gärtner, Claudia/Brenne, Andreas (Hg.): *Kunst im Religionsunterricht – Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren*, Stuttgart (Kohlhammer) 2015 [310 S., ISBN 978-3-17-023397-3]

Der von Claudia Gärtner und Andreas Brenne herausgegebene Sammelband greift ein Thema auf, das im konkreten Religionsunterricht von zentraler Bedeutung ist und innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft in einem Netzwerk von Forscherinnen und Forschern in den letzten Jahren empirisch untersucht wurde. Er gliedert sich in vier Hauptteile: Hinführung – Empirische Zugänge – Bilanz – Ausblicke.

Die grundlegenden Beiträge von Claudia Gärtner, Maike Aden/Andreas Brenne und Reinhard Hoeps zu Beginn des Bandes greifen die zentrale Frage nach Funktion und Wirkung von Bildern im Religionsunterricht auf. Unstrittig ist, dass es im Umgang mit Kunst nicht nur darum gehen kann, theologische Inhalte zu illustrieren. Kunst wird spätestens seit Ende der 1970er-Jahre als Partnerin der Theologie gesehen und die Religionspädagogik betont den Eigenwert des Kunstwerks, das selbst zu einem „locus theologicus“ (16) wird. Offen bleibt aber, ob diese Einsicht in den Prozessen des Unterrichts wahrzunehmen ist. Angesichts einer zunehmenden Säkularisierung der Schüler/-innen wird in die Arbeit mit Bildern eine große Hoffnung gesetzt (19). Eben dieser Hoffnung wird in den empirischen Studien nachgegangen.

Den Hauptteil des Bandes bilden die empirischen Untersuchungen. Den ersten Beitrag liefert Andreas Brenne mit der Frage nach der Referenz im Bilddiskurs des Religionsunterrichts. Geht man davon aus, dass Bilder im Kontext eines Deutungshorizonts identifiziert werden müssen, „stellt sich die Frage, wie es sich mit

der reichhaltigen christlichen Bildtradition verhält und ob diese überhaupt noch geeignet ist, essenzialistische christliche Inhalte zu vermitteln“ (54). Heutige Kinder und Jugendliche besitzen zwar eine durchaus hohe Kompetenz im Umgang mit Bildern, diese ist aber wesentlich anders strukturiert als sie es für eine traditionelle Bildbegegnung sein müsste. Anhand einer Fallstudie mit dem Bild „Abendmahl“ von Bettina Rheims in einer vierten Klasse kann Brenne aufzeigen, dass es mannigfaltige Auslegungsmöglichkeiten von Bildern gibt, diese aber durch unterschiedliche Diskurse geprägt werden. Das spezifisch Religiöse bildet dabei jedoch nicht den zentralen Diskurs. „Eine hermeneutische Auslegung dieser Bildzeichen fällt schwer, da der ursprüngliche Kontext nicht mehr kulturstiftend ist“ (75). Im Sinne von Max Imdahl wird es zukünftig weg von einem „wissenden Sehen“ hin zu einem „sehenden Sehen“ gehen müssen. Dementsprechend muss sich auch die Lehrer/-innenrolle von einem theologischen Experten hin zu einem Impulse setzenden moderierenden Berater wandeln.

Claudia Gärtner untersuchte in drei Religionsstunden ab Klasse 8 (Gymnasium), was und wie Schüler/-innen lernen, wenn sie Bilder erschließen. Dabei wurden drei Hypothesen überprüft: Bilder besitzen erstens eine affektive, motivationale, zweitens eine kognitive und drittens eine mnemonische Funktion (81). Gärtner stellt fest, dass Bilder sehr wohl ein Motivationspotential besitzen, dies aber nur punktuell abgerufen und gegebenenfalls durch Lehrkräfte unterbunden wird. Am Beispiel des Bildes vom Jakobskampf kann die Studie nur einen unbestimmten Lerngewinn konstatieren. Einig sind sich die Jugendlichen, dass Bilder individuell deutbar sind, und jeder eine eigene Wahrnehmung hat. Theologisches Fachwissen und Entdeckungen werden nur wenig greifbar. Auch die mnemonische Funktion ist auf den ersten Blick nicht bestätigt worden. Jedoch zeigen die weiteren Untersuchungen, dass Schüler/-innen die methodischen Fähigkeiten der Bildanalyse erinnern. Eine Instrumentalisierung der Bilder konnte nicht bestätigt werden. Für Claudia Gärtner bleibt es eine Herausforderung „hermeneutische und didaktische Verfahren zu entwickeln, die insbesondere auf die Verbindung von Bildanalyse und Bilddeutung, auf die Verknüpfung von Bildgestalt und Bildgehalt ausgerichtet sind“ (105). Das gängige, mehrschrittige hermeneutische Verfahren scheint zum Teil dazu beizutragen, Motivation, Erfahrungen und Emotionen aus dem Religionsunterricht mit Bildern auszugrenzen (106). Visuelles Lernen wird in seiner

Komplexität häufig unterschätzt, und zwischen Theorie und Praxis klafft eine Lücke, die es noch aufzuarbeiten gilt.

Im Beitrag von Mareike Philipp wird die Frage nach der Funktion von Bildern im Religionsunterricht aufgegriffen. Anhand der Analyse der Äußerungen und Handlungen der Lehrkräfte zeigten sich folgende Ergebnisse: Die in den Lerngruppen verwendete Strukturierung der Bildbetrachtung lässt den Schülerinnen und Schülern manchmal zu wenig Raum für eine eigene Lerndynamik. Die Bilder dienen vorrangig dazu, Bekanntes wieder aufzugreifen, Wissen aufzufrischen oder aber um zu zeigen, dass sie eigene Interpretationen von biblischen Texten sein können. Zwei wichtige Aspekte stellt Mareike Philipp heraus: Bilder benötigen Zeit und die Qualität des Bildmaterials muss gewährleistet sein. Die Beispiele zeigen, dass Bilder nicht durchgängig funktionalisiert, instrumentalisiert und verzweckt werden sollten. Mit passenden Methoden kann der Mehrwert der Bilder erschlossen werden.

Guido Hunze resümiert in seinem „Zwischenfazit“ auf die Tauglichkeit von videografischer Unterrichtsforschung. In seinem Beitrag zeigt er fundiert und überlegt Schwachstellen, aber auch die Stärken dieser Art eines empirischen Zugriffs auf. Deutlich wird, dass die Videografie allein in den seltensten Fällen ausreichend für das Forschungsvorhaben ist und um andere Methoden ergänzt werden muss.

Rita Burrichter widmet sich in ihrem Beitrag der Frage nach der individuellen didaktischen Theorie von Lehrerinnen und Lehrern zu Funktion und Wirkung von Kunst im Religionsunterricht. Ihre Ergebnisse entstammen ausgewählten Passagen zweier Gruppendiskussionen von Lehrkräften. Allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern ist dabei eine konzeptionell-korrelative Ausrichtung gemeinsam. Neben diesem Grundverständnis lässt sich eine hermeneutische und eine ästhetisch-symboldidaktische Ausrichtung erkennen. Erstere betont die inhaltliche Text-Bildreferenz: „Dem Bild kommt unmittelbar die Funktion zu, inhaltliche Dimensionen [...] zu erschließen, die damit verbundene Wirkung besteht vor allem in anderen, neuen Sichtweisen der SuS bzw. in einer Veranschaulichung [...] der Glaubenstradition“ (159). Die zweite, ästhetisch-symboldidaktische Ausrichtung betont die zentrale Stellung der Kinder und der Lebenswelt im Prozess des Erschließens des Bildes. Das Bild ist dennoch nicht Selbstzweck, sondern erfüllt eine ganz bestimmte Funktion im Bildungsgeschehen. Demzufolge bleibt es weiterhin eine Aufgabe, Kunst als Kunst in ihrem Eigenwert zu stärken.

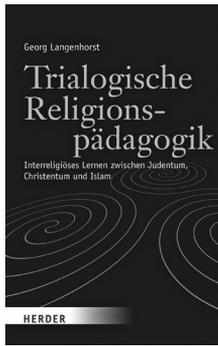
Ein weiteres Feld öffnet Silke Leonhard mit der Frage nach partizipativen Zugängen zu Kunst in der Religionslehrer/-innenbildung. Anhand einer Einzelfallstudie mit Lehramtsanwärtern untersucht sie, welche Kompetenzen durch performative Zugänge zu Kunst

für angehende Religionslehrkräfte gefördert werden. Deutlich wurde dabei, dass Kunst die hermeneutische Seite von Religion formt, ihr eine sichtbare Gestalt gibt. Bilder sollten dabei „anstößig“ sein, damit sie ansprechen. Als Desiderat bleibt die Feststellung, dass die Wirksamkeit von Kunst als Gegenstand einer performativen Didaktik noch zu wenig reflektiert ist.

Viera Pirker nimmt partizipative Kunst in den Blick und stellt ein Unterrichtsprojekt dazu vor. In Anlehnung an Miranda July und Harrell Fletcher führten Lerngruppen ein Unterrichtsprojekt durch, in dem sie eigene Spruchbänder entwickeln mussten. Eine zentrale Erkenntnis ist die Unterscheidung von Kunst- und Religionsunterricht durch die Schüler/-innen. Bildgestalt und Bildgehalt können von ihnen kreativ überkreuzt werden, eine bestimmte religionsdidaktische Inhaltlichkeit kann dagegen nur schwer eingefordert werden, sich aber von selbst einstellen. Im letzten Beitrag stellt Maïke Aden die Arbeit mit einem „Ästhetische[n] Forschungsalbum“ vor. Mit dieser portfolio-ähnlichen Methode zeigen sich vielversprechende, intensive Auseinandersetzungen mit Bildern über einen längeren Lernzeitraum.

Claudia Gärtners religionspädagogisches Fazit fasst noch einmal die wichtigsten Ergebnisse der Beiträge zusammen. Dem Leser, der Leserin sei dieser Beitrag besonders empfohlen, weil hier in knapper Form gebündelt wird, was dann zielgerichtet mit Gewinn in den einzelnen, durchwegs sehr guten Beiträgen vertieft werden kann. Ähnliches gilt für das Fazit von Andreas Brenne, der aus der Sicht des Kunstpädagogen auf die Studien blickt. Den Abschluss des Buches bilden zwei Interviews mit Günter Lange und Ruppe Koselleck. Allen, die sich für Bilder und Kunst im Religionsunterricht interessieren, kann dieser Band nur wärmstens empfohlen werden.

Rudolf Sitzberger



Langenhorst, Georg: *Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam. Freiburg im Breisgau (Herder) 2016 [432 S., ISBN 978-3-45131-592-3]*

Die „Konturen eines Programms“, die der Verfasser bereits 2008 mit seinem wegweisenden Beitrag „Trialogische Religionspädagogik“ in der Zeitschrift „Religionsunterricht an höheren Schulen“ publizierte, hat er nun unter dem gleichnamigen Titel als Grundlagenwerk ausgearbeitet und der Öffentlichkeit vorgelegt.

In seiner „trialogischen Pionierstudie“ (21) entfaltet der Verfasser nun das für die Kommunikationsprozesse zwischen Vertretern des Judentums, Christentums und Islams bereits seit dem Mittelalter verwendete Kunstwort *Trialog* für eine – nicht zuletzt durch die aktuellen Anlässe dringend gewordene – interreligiöse Religionspädagogik in trialogischer Perspektive.

Dieser nähert sich der Verfasser in einem ersten Teil mit der Beschreibung der „Konturen eines etablierten religionspädagogischen Feldes“ des interreligiösen Lernens an, welches durch den Dialogbegriff (37–49) und die Darstellung religionstheologischer Modelle markiert ist (50–87). In einem zweiten, als „Hauptteil“ bezeichneten Kapitel bündelt er die zuvor genannten Spezifika des trialogischen Lernens schließlich in dem „noch ausbaufähigen Bild für den Trialog“ (143) der abrahamischen Gastfreundschaft (106–180), um in einem dritten Teil seinen Entwurf der trialogischen Religionspädagogik „im Koordinatensystem von Komparativer Theologie, dem Projekt Weltethos, der literarischen Neuaufbrüche im Blick auf Judentum und Islam sowie der spannenden Projekte hinsichtlich von Kindertora und Kinderkoran“ (254) zu positionieren. Im vierten Teil werden als trialogische „Lernfelder“, etwa die „Buchreligionen“, „Große Gestalten“, „Ein Gott – verschiedene Zugänge“, „Konvergenzen im Menschenbild“, „Vereint im Ethos“ und – unter dem Titel „Gemeinsame Spiritualität – getrennte Theologie“ –, Möglichkeiten des gemeinsamen Gebets, der Sakralraumpädagogik sowie der Feste im Jahreskreis entfaltet (254–396). Das Werk endet mit einer Reflexion über die Möglichkeiten

des gemeinsamen Gebets von Juden, Christen und Muslimen (404f.).

Was zeichnet nun den vorliegenden Entwurf einer trialogischen Religionspädagogik im Vergleich zu anderen Konzeptionen interreligiösen Lernens aus? Inspiriert durch den Tübinger Theologen Karl-Josef Kuschel, der den Begriff *Trialog* bereits 2007 als Leitbegriff zukünftigen theologischen Denkens etablierte (18), liegt der Fokus des hier vorgestellten religionspädagogischen Trialogs auf den im „weitesten“ Sinn (28) verstandenen „interreligiösen Lernprozessen im Blick auf die monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam“ (107). Damit entwirft der Verfasser einen pointiert anderen Ansatz als etwa sein Münsteraner Kollege Clauß Peter Sajak, der in die trialogische Perspektive auch den respektvollen Umgang von und mit Menschen mit nicht religiösen Weltorientierungen aufnimmt. Anders als für Sajak, der die Drei-Religionen-Stadt Jerusalem als „zentrales Realsymbol“ für trialogische Initiativen bezeichnet, ist für den Verfasser Abraham Ausgangs- und Kulminationspunkt einer trialogischen Religionspädagogik, die er jedoch zugleich von einer „abrahamischen Ökumene“ unterschieden wissen will. Denn während diese „eine einseitige Konzentration auf Verbindendes suggeriert, erweist sich trialogisches Lernen von vornherein als Lernen an Gemeinsamkeiten und Unterschieden.“ (300) Trialogische Religionspädagogik ist ferner von verschiedenen Richtungen eines *dialogischen Religionsunterrichts* zu unterscheiden (45), wobei hier eine Positionierung des trialogischen Ansatzes zum Hamburger Modell des *Interreligiös dialogischen Lernens* wünschenswert gewesen wäre.

Trialogische Religionspädagogik ist auch kein Begegnungslernen (das der Vf. mit Martin Bubers „Warnbegriff der potentiellen ‚Vergewnung‘“ belegt, 102), sondern setzt voraus, dass sich „über ‚narrative Formen interreligiösen Lernens‘ aus dem Bereich des Kinder- und Jugendbuchs, über Folien, Filme, DVDs, Sachtexte, Statistiken und Karten [...] durchaus fundiertes Wissen, echte Kenntnis und tiefe Einfühlung in die je anderen Religionen erwerben“ (103) lassen. Denn hier liege der Mehrwert „vor allem in der Befähigung, die Perspektive der Anderen fiktional durchzuspielen, von innen heraus nachzuvollziehen“ (220), weswegen die „Welt der Dichtung und des Erzählens äußerst produktive Impulse für interreligiöses Lernen zu Tage fördern kann“ (222).

Entsprechend entwickelt der Verfasser in den oben genannten Lernfeldern „trialogische Konkretionen“ und benennt als grundlegendes und „*erstes Aufgabenfeld der trialogischen Religionspädagogik* die Schaffung eines tiefgreifenden ‚Wurzelbewusstseins‘“ (254f.). Er setzt dabei voraus, dass diese drei monotheistischen Religionen auf „gemeinsame Wurzeln“ bei „getrennten Deutungen“ (254) zurückzuführen sind, weswegen er auch das Christentum unter die „Buchreligionen“ (255)

subsumiert und Mohammed „im Sinne nachbiblisch-historischer Gestalten *im übertragenen Sinne* als Propheten angesehen“ (297) wird. Für die Gottesfrage sei mit der Antwort Hans Küngs, dass die drei Religionen „der Glaube an den einen und selben Gott Abrahams“ verbindet (301) – mit Blick auf Sure 29,46 – „für den Islam [...] die Frage am einfachsten zu beantworten“ und in Bezug auf NA 3 und LG 16 „die Position der katholischen Kirche [...] hier am eindeutigsten“ (301), auch wenn der Verfasser einräumen muss: „So sehr es sich um die Verehrung des einen Gottes handelt, so verschieden sind die Zugänge und Verstehensweisen.“ (309)

Es bleiben offene Fragen: Werden im trialogischen Lernen – insbesondere im vierten Teil der Lernfelder – bekenntnissensible Differenzierungen ausreichend wahrgenommen oder eher vorschnell dem angestrebten Prinzip eines „gemeinsamen Wurzelbewußtseins“ geopfert? Können theologische Aussagen aus den Traditionen der Weltreligionen wirklich so eindeutig kategorisiert werden, wie der Verfasser sie durchgängig darstellt? Wie ist angesichts der begrüßenswerten Betonung des Verfassers einer grundlegend notwendigen gegenseitigen Wertschätzung die eher kritische Haltung zur eigenen Glaubensgemeinschaft, hier der katholischen Kirche (insb. 51–57), zu bewerten? Werden andere Ansätze interreligiösen Lernens in ihren eigenen Zugängen noch gebührend gewürdigt, wenn deren Kompetenzformulierungen als „unsystematisch“ (zu Katja Baur, 32), „wenig spezifisch“ (zu Joachim Wilms, 34), ohne „strukturierte und genaue Auflistung oder Begründung“ (zu Max Bernlochner, 36) bezeichnet werden? Und wie ist die eindeutige Ablehnung des Verfassers von didaktisch initiierten interreligiösen Begegnungen, wie sie etwa in der Aussage zum Ausdruck kommt: „Den Königsweg interreligiösen Lernens am Lernort Schule bilden sie nicht“ (102), einerseits mit dem Lob auf das vom Verfasser als trialogisches „Vorzeigemodell“ bezeichnete Beispiel der „Drei-Religionen-Grundschule“ in Osnabrück (153–155) andererseits zu vereinbaren?

Dennoch können kritische Leser/-innen mit theologisch fundiertem Vorwissen (aber leider nur diese) aus diesem durchaus überzeugend systematisierten Grundlagenwerk zur trialogischen Religionspädagogik wertvolle Impulse, eine Fülle von Übersichten und weiterführende Zusammenfassungen sowie anregende Literaturhinweise gewinnen.

Katja Boehme



Mirjam Zimmermann/Christian Butt: Bilderbuchstunden. Bilderbücher für religiöse Bildungsprozesse in Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2016 [288 S., ISBN 978-3-525-70220-8]

Im vorliegenden Werk werden 89 Bilderbücher präsentiert und im Blick auf religionspädagogisch reflektierte Verwendungsmöglichkeiten in der Praxis religiöser Bildung skizziert. Die theoretische Grundlage dafür liefern Überlegungen zur Definition und Geschichte, Typologien und Funktionen von Bilderbüchern (vgl. 15–25), bevor vier Kriterien für ein gutes Bilderbuch vorgestellt werden (vgl. 26–29): Kindgemäßheit, inhaltliche Qualität, Qualität der Bilder und theologisch-religionspädagogische Kriterien. Letztere werden als sechs „Leitfragen“ formuliert: „Werden im Sinn einer narrativen Identität elementare, auch religiös bedeutsame Erfahrungen und Fragehorizonte menschlicher Existenz anknüpfend an die Lebenswelt der Kinder eröffnet? Werden religiös-ethische Herausforderungen in Kultur, Wissenschaft, Politik, Wirtschaft oder in menschlichen Beziehungen verdeutlicht? Kann ausgehend von der Lektüre sinnvoll über den Zusammenhang von Glauben, Werten, Normen und Handeln gesprochen werden? Wird im Sinne ethischen Lernens eine Deutungs- und Urteilskompetenz gefördert? Hilft die durch die Lektüre angeleitete Diskussion dabei, am religiösen Dialog argumentierend teilzunehmen? Wird die religiöse Pluralität der modernen Welt authentisch dargestellt und kann damit Pluralitätsfähigkeit gefördert werden?“ (28f.)

Kurze entwicklungspsychologische und kindertheologische Anmerkungen leiten mit allgemeinen methodischen Hinweisen zum Einsatz von Bilderbüchern im Klassenzimmer (vgl. 30–36) über zur Darstellung konkreter „Beispiele für alle Altersstufen“: Für sechs Altersstufen (Kindergarten/Vorschule, Klasse 1/2, Klasse 3/4, Klasse 5/6, Mittelstufe und Oberstufe) werden jeweils zwei Projekte im Dreischritt „Kurzvorstellung“ – „Ziele und Kompetenzen der Stunde“ – „Unterrichtsinhalt“ (detaillierte Hinweise zu den elementaren Lernwegen)

vorgestellt (vgl. 37–72). Die Projekte orientieren sich in der Regel an einem Bilderbuchbeispiel; für die Oberstufe geht es etwa um kritische Analysen der Bilderbücher von Michael Schmidt-Salomon/Helge Nyncke (vgl. 67–72); für die Mittelstufe wird neben der Neubearbeitung der Ringparabel durch Max Bolliger/Michaela Sangl als Unterrichtsprojekt ein Vergleich von Bilderbüchern zur Fragestellung „Was ist ein gutes Bilderbuch zum Thema Sterben und Tod?“ vorgeschlagen (vgl. 61–67).

Dazu verweisen die Autorin und der Autor auf den zweiten Teil, in dem sie Bilderbücher systematisch nach Themen ordnen. Der letzte, neunte Themenbereich versammelt zwölf Bilderbücher zum Thema „Abschied, Trauer und Tod“ (vgl. 248–279). Für das Buch zur Kategorie „Tod eines Haustieres“ wird auf die ausführliche Darstellung des Klassikers „Adieu Herr Muffin“ von Ulf Nilsson und Anna-Clara Tidholm im ersten Teil verwiesen (275 auf 40–43), die weiteren Kategorien lauten: „Trauerarbeit als Erinnerungsarbeit“, „Der Tod als lebenslanger Begleiter“, „Beerdigungen – kindlich spielerischer Umgang“, „Tod eines alten Menschen – Einbeziehung in den Abschiedsprozess“, „Tod eines alten Menschen – Kindliche Perspektive und Reaktion“, „Schutzengel im Leben, Hospiz“, „Tod eines Freundes – Abschied als Trauerweg“, „Tod eines Geschwisterkindes – christliche Deutung“, „Unfalltod eines Elternteils – Erinnerung als Trost“, „Hoffnungsbilder – Tod als Verwandlung“ und „Comicitig gestalteter Überblick über Tod, Rituale und Erinnerungsmöglichkeiten“ (Inhaltsverzeichnis 9). Jeder Kategorie ist ein Bilderbuch zugeordnet; beim ersten Themenbereich „Gott“ sind es ebenfalls 12 Kategorien bzw. Bilderbücher, zu den anderen Themen: „Schöpfung“ 11, „Feste: Weihnachten“ 11, „Weitere kirchliche Feiertage“ 13, „Gebet/Psalmen“ 4, „Anthropologische Grundfragen“ 13, „Fremd sein, anders sein, andere Religionen“ 8, „Alter, Krankheit und Behinderung“ 2 (Inhaltsverzeichnis 6–9). Die knappen Charakteristiken der im zweiten Teil dargestellten Bücher geben wiederum Hinweise in einem Dreischritt: Autor/-in, Illustrator/-in – Inhalt – Didaktik und Methodik. Kurze Verweise auf „Theologische Begleittexte“ beziehen sich lediglich auf Bibelstellen (weshalb hier der Titel „Biblische Begleittexte“ präziser gewesen wäre). Sie eröffnen ebenso wie die jeweils abschließenden Verweise auf „Weiterführende Fragen“ die Perspektive auf ein didaktisches Weiterdenken der im Bereich religiöser Bildung Tätigen als Adressaten des Werkes.

Es eignet sich hervorragend für Praktiker/-innen, die ein Bilderbuch zu einem bestimmten Thema suchen. Dazu werden sie durch das ausführliche Inhaltsverzeichnis zum zweiten, thematischen Teil geführt. Sollte nur der Name der Autorin oder des Autors bekannt sein, hilft das Verzeichnis der Primärliteratur (279–282), das zu jedem Bilderbuch die Seiten angibt, in denen es im Werk behandelt wird. Für eine zweite Auflage wäre es wünschenswert, auch die Namen der Illustratorinnen

bzw. Illustratoren in alphabetischer Sortierung hinzu zufügen, um die Suche nach bestimmten Künstlerinnen bzw. Künstlern und ihrer jeweiligen Bildsprache zu erleichtern. Auch ein alphabetisches Verzeichnis nach Titeln wäre hilfreich. Schade ist, dass – wahrscheinlich aus urheberrechtlichen Gründen – nicht zu allen besprochenen Büchern ein Titelbild vorliegt, und dass einige Bücher nicht mehr im Buchhandel erhältlich sind (z. B. „Beten ist einfach! kompliziert“, 197f.; „Nie mehr Omalina-Tag“, 257f.). Viele Bücher werden zwar noch antiquarisch angeboten, teilweise aber zu sehr hohen Preisen über 50 Euro (z. B. „Die Geschichte des weisen Nathan“, 61–65; „Martin und Cemile“, 81f.; „Felix, Kemal und der Nikolaus“, 189f.). Hier sind die Lehrkräfte auf gut sortierte Mediatheken angewiesen. Die didaktischen und methodischen Hinweise sind nachvollziehbar und erscheinen praxiserprobt; sie regen zu weiteren Überlegungen an und motivieren dazu, „Bilderbuchstunden“ zu gestalten.

Die theoretischen Grundlagen werden entsprechend der zeitlichen Möglichkeiten der in der Praxis Tätigen recht kurz verhandelt, laden aber zur Vertiefung ein und geben eine gute erste Orientierung. Die Bemerkung in Fußnote 23 weist auf ein Forschungsdesiderat hin: „Erstaunlicherweise findet man kaum Rezeptionsforschungen, sodass die Funktionen, die dem Medium zugeschrieben werden, aus Deutungen und Setzungen bestehen“ (25). Das empfehlenswerte Werk von Zimmermann und Butt lädt zum Weiterschreiben ein: etwa in Bezug auf die Kategorie „Trauerverarbeitung beim Tod eines Elternteils“ zum Bilderbuch von Stian Hole „Annas Himmel“ – Preisträger des Katholischen Kinder- und Jugendbuchpreises 2015; oder im Themenbereich „Schöpfung“ bezüglich der Kategorie „Schöpfungsglaube und Naturwissenschaften“ zum Bilderbuch von Rainer Oberthür „Das Buch vom Anfang von allem“ (2015).

Norbert Brieden



Willebrand, Eva: *Literarische Texte in Religionsbüchern. Zwischen Verkündigung, Erfahrungsspiegelung und Erschließung religiöser Tiefen (Religionspädagogische Bildungsforschung, Bd. 3)*, Bad Heilbrunn (Julius Klinkhardt) 2016 [436 S., ISBN 978-3-7815-2096-7]

Dem hier zu besprechenden Buch liegt eine von Georg Langenhorst (Augsburg) betreute Dissertation zugrunde. Es geht darin um das Schicksal literarischer Texte in Religionsbüchern: Welche Texte finden dort Aufnahme? Mit welcher didaktischen Intention werden sie in die Religionsbücher eingebracht? Wie wird mit diesen Texten methodisch verfahren?

Das untersuchte Korpus besteht aus den zwischen 1945 und 2013 erschienenen Unterrichtswerken für den katholischen Religionsunterricht an höheren Gymnasialklassen (9–13). Bevor Willebrand die Religionsbücher auf ihre eigentliche Untersuchungsfrage hin auswertet, porträtiert sie die Unterrichtswerke als Ganze und ordnet sie in ihren jeweiligen Entstehungskontext ein.

Wie geht die Verf. nun an die Analyse ihres (riesigen!) Textbestandes heran? Sie erstellt zunächst einen Katalog von Kriterien, die diese Analyse thematisch orientieren sollen. Dann nimmt sie eine chronologische Segmentierung des Korpus vor: Sie unterscheidet drei Phasen, denen jeweils eine unterschiedliche Vorstellung vom Sinn des didaktischen Einsatzes literarischer Texte zugrunde liegt: die durch die Materialkerymatik geprägte Zeit zwischen 1945 und dem Ende der 1960er-Jahre (1), die durch den hermeneutischen bzw. den problemorientierten Religionsunterricht bestimmte Phase bis ca. 1980 (2) und die noch nicht abgeschlossene korrelationsdidaktisch orientierte Epoche der Religionsdidaktik (3). Innerhalb dieser Phasen wird dann noch einmal nach thematischen Lernfeldern differenziert, die bezeichnenderweise von Phase zu Phase variieren: Immer dabei sind Gottesfrage und Kirche; in der zweiten, problemorientierten Phase kommen stark anthropologisch orientierte Themenkomplexe wie z.B. „Liebe, Partnerschaft und Sexualität“ und „Krieg und Frieden“ hinzu, in der dritten, korrelationsdidaktischen Phase „Bibel und Tradition“, „Jesus Christus“ sowie „Religionen und Weltanschauungen“.

Auf der Grundlage dieses Analyse-Schemas könnte man sich nun eine handwerklich zwar mehr oder weniger solide, aber letztlich doch etwas mechanische Untersuchung von sehr begrenzter fachlicher Relevanz vorstellen. Doch was Willebrand tatsächlich bietet, ist weit mehr als eine bloße Qualifikations-Etüde. Hochinteressant zum Beispiel ist, wie sie den Wandel der religionsdidaktischen Strategien im Umgang mit Literatur noch einmal rückbindet an die zur jeweiligen Zeit bestimmenden theologischen Konzepte – und zwar nicht einfach nur abstrakt und allgemein, sondern bezogen auf jene Akteure, die für die theologische Rezeption von Literatur wegweisend waren. Auch dem aktuellen theologischen Bewusstsein bereits weitgehend entschwundene Autoren wie Romano Guardini, Hans Urs von Balthasar oder der Religionspädagoge Theoderich Kampmann erfahren so in sorgfältig erarbeiteten theologischen Miniaturen eine eigene Würdigung.

Anders als vielfach angenommen gibt es auch zur Zeit der Materialkerymatik bereits eine Reihe von Schulbüchern. Und es gibt auch schon Versuche, der in ihrer dogmatischen ‚Correctness‘ weitgehend erstarrten Sprache des „Theotops“ (Friedrich Wilhelm Graf) durch den Bezug auf literarische Texte wenigstens ein kleines Stück weit zu entkommen. Doch dieser Rückgriff auf Literatur bleibt ganz und gar an die affirmative Intention eines verkündigenden Religionsunterrichts gebunden: Das zeigt sich an der Auswahl der Autorinnen und Autoren (Konzentration auf Texte aus dem Segment der christlichen Literatur – exemplarisch: Gertrud von le Fort), an einer ganz auf die Frage der Kongruenz mit christlichen Überzeugungen hin angelegten Interpretation und einer weitgehenden Ausklammerung von Texten, die Zweifel artikulieren, kritische Anfragen enthalten oder gar Ablehnung gegenüber dem christlichen Glauben zum Ausdruck bringen. Autoren, die – wie zum Beispiel Goethe, Lessing oder Rilke – religiöse Perspektiven ansprechen, die mit der Lehre der katholischen Kirche nicht strikt zur Deckung zu bringen sind, werden gewissermaßen mit einem Warnschild behängt.

In der zweiten Phase, unter die Willebrand – was sich sicherlich anfragen lässt – sowohl den hermeneutischen als auch den problemorientierten Religionsunterricht subsumiert, sieht der Umgang mit Literatur in den Religionsbüchern deutlich anders aus. An die Stelle stark steuernder Lehrbücher treten offener konzipierte Lehrwerke, teilweise auch Textsammlungen wie die ‚Alternativen‘ oder das ‚Theologische Forum‘. Literarische Texte erhalten in diesem Zusammenhang nun eine ganz andere Funktion: Sie werden nicht mehr für Verkündigungszwecke in Anspruch genommen, sondern dienen hauptsächlich als Spiegel existentieller Erfahrungen, und zwar von Erfahrungen, die nicht mehr nach dem Kriterium ihrer Anschlussfähigkeit an die kirchliche Dogmatik vorsortiert werden. Auch Texte, in denen sich Kritik und Ablehnung von Religion, Glaube und Kirche spiegeln, haben in den Religionsbüchern jetzt ihren Platz. Die literarische Moderne ist nun weit über christentumsaffine Autorinnen und

Autoren hinaus breit repräsentiert. Bezeichnenderweise finden sich von keiner Autorin bzw. keinem Autor mehr Texte als von Bertolt Brecht. Weiterführende Impulse, wie mit den Anfragen religionskritischer Autorinnen und Autoren umzugehen ist, geben die Religionsbücher allerdings kaum. Überhaupt sind die Anregungen zur konkreten Arbeit mit literarischen Texten zu dieser Zeit noch recht spärlich und methodisch vielfach auf die bewährte Textanalyse begrenzt.

Diese zweite Phase ist hauptsächlich an der mit der Theologie Paul Tillichs verbundenen Variante einer Frage-Antwort-Korrelation orientiert. Das heißt, den durch literarische Texte dokumentierten Fragen und Problemen werden Antworten aus der religiösen Tradition gegenübergestellt. In der dritten Phase wird dieses oft etwas abschätzig ‚Topf-Deckel-Prinzip‘ genannte Verfahren dann durch ein stärker dialogisch orientiertes Verständnis von Korrelation ersetzt. In diesem Zusammenhang fungiert die Literatur nicht mehr nur als Fragesteller, sondern auch als eigenständiger Entdeckungsraum für Lebenswissen und als Labor für die Suche nach neuen Formen einer transzendenzsensiblen Sprache. Auch der methodische Variantenreichtum im Umgang mit literarischen Texten nimmt zu. Es geht nun nicht mehr nur um die Analyse von Texten, sondern auch um vielfältige Formen kreativer Arbeit mit den Texten. Auffällig ist, dass sich innerhalb dieser mittlerweile schon mehr als 30 Jahre währenden dritten Phase ein relativ stabiler Kanon, ‚bewährter‘ Autorinnen und Autoren etabliert hat, über den hinaus nicht mehr viel Neues aus der Literatur der Gegenwart hinzukommt.

Abschließend fasst die Verf. die „Errungenschaften“ der verschiedenen Phasen noch einmal zusammen und fragt, inwieweit der im Umgang mit Literatur mögliche religionsdidaktische Gewinn durch die Aufnahme neuerer Konzepte wie des eines kompetenzorientierten, eines konstruktivistischen, eines ästhetischen oder eines performativen Religionsunterrichts noch gesteigert werden könnte. Als Resultat ihrer Sichtung formuliert sie sieben „Konturen eines literarisch sensiblen Religionsunterrichts“, die den programmatischen Ertrag ihrer Arbeit prägnant zusammenfassen.

Dadurch, dass Willebrand für die einzelnen Phasen und Themenfelder jeweils ausgewählte literarische Texte, meist Gedichte, als Exempla herausgreift und ihre analytischen Perspektiven an diesen Beispielen entwickelt bzw. verdeutlicht, wird die Lektüre nicht nur zu einem fachlichen, sondern auch zu einem persönlichen Gewinn: Den Leserinnen und Lesern wird ein breiter Fundus anregungsstarker literarischer Texte erschlossen, die immer wieder auch zu eigener religiöser Reflexion Anlass bieten. Fazit: Eine beeindruckende Arbeit mit einem gerade in ihren geschichtlichen Teilen bemerkenswerten Tiefgang, die nicht nur den Wandel des Umgangs mit Literatur im Religionsunterricht, sondern in dessen Lichte auch die Entwicklungsgeschichte der Fachdidaktik insgesamt besser verstehen lässt.

Rudolf Englert



Gojny, Tanja/Kürzinger, Kathrin/Schwarz, Susanne (Hg.): *Selfie – I like it. Anthropologische und ethische Implikationen digitaler Selbstinszenierung (Religionspädagogik innovativ, Bd. 18)*, Stuttgart (Kohlhammer) 2016 [215 S., ISBN 978-3-031496-2]

Selfies sind in unserer Gesellschaft omnipräsent. Ob als Profilbilder in Social-Media-Plattformen oder Messengern, als e-card, Urlaubsgruß oder Online-Inszenierung der eigenen Person – überall begegnen sie uns. Selfies polarisieren. Diese Polarisierung greifen Tanja Gojny, Kathrin Kürzinger und Susanne Schwarz in ihrem Sammelband „Selfie – I like it. Anthropologische und ethische Implikationen digitaler Selbstinszenierung“ auf, um die Grundfrage nach dem Ich und damit nach der Identität in neuer Weise zu stellen. Die Rolle der Religionspädagogik sehen sie dabei als umfassende Wahrnehmung und Deutung der Wirklichkeit der Heranwachsenden. Ziel des Bandes ist es nach eigener Angabe, einen Beitrag zu einer didaktischen Reflexion von ethischen und anthropologischen Themen aus der Alltagswelt der Jugendlichen zu leisten, indem über das Selfie Aspekte wie ‚Wahrheit und Lüge‘, ‚Leben in der Gruppe‘, ‚Freundschaft, Liebe und Sexualität‘ oder ‚Schönheit und Gesundheit‘ thematisiert werden. Das hat zur Folge, dass sich neben religionspädagogischen Beiträgen auch ethische, systematisch-theologische, medienwissenschaftliche und empirische Beiträge in dem vorliegenden Band wiederfinden.

Im ersten Teil des Sammelbandes führt Tanja Gojny zu anthropologischen und ethischen Fragestellungen in Bezug auf Selfies hin. Nach einer allgemeinen Hinführung ordnet die Autorin das Selfie als eine besondere ‚Spiegel-Situation‘ im Sinne der selbst-reflexiven Dimension des menschlichen Denkens ein. Dabei stellt sie den Aspekt der Inszenierung dem bleibenden Wirklichkeitsversprechen gegenüber. Im Anschluss an eine Kurzzusammenfassung der aktuellen Veröffentlichungen zu Social Media bietet die Autorin einen eigenen Zugang über Selfies zu anthropologischen und ethischen Themen im Religionsunterricht. Sie entfaltet verschiedene Themen des Religionsunterrichts in Hinblick auf Selfies und liefert

mögliche Diskussionspunkte und Herangehensweisen. Den Abschluss des Kapitels bildet ein Absatz zur Medienpädagogik, der mit einem Appell zur aktiven Medienarbeit endet und insbesondere zur Berücksichtigung der Selbstdarstellungen der Schüler/-innen aus den sozialen Netzwerken aufruft.

Dem ersten Kapitel des Bandes hätte es gut getan, mehr als nur einen Beitrag zu enthalten. So werden alle Aspekte in einem Beitrag komprimiert, was auf die Lesenden mitunter überfrachtet wirkt. Es fehlt der rote Faden, auch wenn alle Aspekte für sich genommen sehr gut recherchiert, logisch reflektiert und ansprechend aufbereitet wurden. Drei einzelne Beiträge zu den Themen „Selfie – Begriff und Deutung“, „Theologische Perspektive auf Selfies“ und „Medienpädagogische Implikationen“ wären für die Leserin bzw. den Leser gewinnbringender gewesen.

Der zweite Teil des Buches bündelt unter der Überschrift „Selfies: 📷 oder 🤖? Multiperspektivische Erkundungen eines polarisierenden Phänomens“ Beiträge aus unterschiedlichen Fachdisziplinen: Kommunikationswissenschaften, systematischer Theologie und Religionspädagogik. Die Kommunikationswissenschaftlerin Katharina Lobinger betont in ihrem Beitrag vor allem den Autonomieaspekt von Selfies und deren kommunikative Funktion. Unter Bezugnahme auf die entwicklungspsychologischen Aspekte argumentiert sie, dass Selfies in der Phase der Adoleszenz dazu beitragen, das eigene Selbst zu erschließen, selbstbestimmt zu inszenieren, zu kommunizieren und Feedback und Fremdbeobachtungen in Selbstbeobachtung und ‚Selbst-Arbeit‘ zu integrieren. Daher sei bei der Bewertung von Selfies immer auch der situative Entstehungskontext zu berücksichtigen.

Der Systematiker Klaas Huizing nähert sich dem Selfie-Phänomen über klassische Bild-Theorien der Philosophie und deutet das Selfie als Weiterentwicklung des Porträt-Fotos oder des Selbstporträts. Bemerkenswert ist die an Barthes angelehnte Deutung von Selfies als ein Versuch, dem Tod und der Vergänglichkeit zu trotzen. Michael Bauer nimmt eine kritische Betrachtung von empirischen Studien zum Zusammenhang von Narzissmus und Selfies aus Perspektive der theologischen Ethik vor. Er widerlegt schlüssig die Studien, die einen Zusammenhang zwischen Selfie-Posting und Narzissmus zu belegen beanspruchen. Die religionspädagogische Perspektive des Kapitels bringt schließlich Kathrin Kürzinger ein, die in einer WhatsApp-Befragung von Jugendlichen dem Zusammenhang von Selfies und Glück aus Perspektive der Jugendlichen nachgegangen ist. Die Autorin zeigt dabei vier Dimensionen von Glück auf: 1) Beziehungen, 2) Erinnerung an glückliche Momente, 3) Inszenieren/Dokumentieren von Spaß, 4) Glückseligkeit in der Natur. Kürzinger schlägt vor, ähnlich auch im Religionsunterricht vorzugehen und ausgehend von

persönlichen Selfies über das eigene Verständnis von Glück ins Gespräch zu kommen. Auffällig ist, dass alle Beiträge Selfies als positiv und bereichernd darstellen. Obwohl sich die Beiträge mitunter sehr intensiv mit kritischen Positionen auseinandersetzen, lässt sich allenfalls der Beitrag von Huizing als nicht eindeutig „Selfies 📷“ zuordnen. Interessant wäre an dieser Stelle sicherlich ein wirklich kritischer Beitrag, der die negativen Aspekte von Selfies in den Fokus stellt, ohne sie umgehend zu widerlegen oder zu negieren.

Der dritte Teil des Buches widmet sich schließlich den religionspädagogischen Perspektiven auf anthropologische und ethische Dimensionen des Selfie-Phänomens. Dieses Kapitel ist aus religionspädagogischer Perspektive besonders reizvoll, weil die Artikel zunächst das Phänomen Selfie theologisch und gesellschaftlich reflektieren und im Anschluss daran zum Religionsunterricht in Bezug setzen. Kürzinger entwickelt in ihrem Beitrag verschiedene altersspezifische Zugänge zum Thema Identität und Spiegelung des Selbst auf der Basis ihrer umfangreichen Ausführungen zur Vielschichtigkeit von Identitätskonstruktionen auf digitalen Selbstporträts. Britta Konz liefert Ideenbausteine für den Religionsunterricht, die mit Hilfe des ästhetischen Lernens das Selfie als Ausgangspunkt für Fragen nach der Ebenbildlichkeit des Menschen oder seiner Vergänglichkeit und Sterblichkeit nutzen. Dabei bleibt das Selfie keineswegs bloßer Aufhänger, sondern fließt als zu reflektierender Gegenstand in das Unterrichtsgeschehen ein, der zu theologischen Fragestellungen gekonnt in Bezug gesetzt wird.

Etwas weniger konkret, dafür theologisch zugespitzt gibt Susanne Schwarz Impulse für eine explizite Auseinandersetzung mit Selfies zum Thema Freiheit. Ihren Ausführungen folgend, sieht sie dabei sowohl phänomenologische als auch ethische Zugänge für gangbar. Besonders hervorzuheben ist der Beitrag von Ulrike Witten, die das Inklusionspotenzial von Selfies für den Religionsunterricht erörtert. Sie zeigt sowohl die Inklusions- als auch die Exklusionspotenziale von Selfies auf und macht diese Perspektive auch zum Gegenstand des Unterrichts. Die Auseinandersetzung mit Selfies wird zur Auseinandersetzung mit Inklusion und Exklusion und erhält ihre theologische Dimension über Anknüpfungspunkte zur Christologie, Rechtfertigungslehre, Ebenbildlichkeit des Menschen und dem ethischen Lernen. Interessant wären an dieser Stelle noch spezifische Impulse für den Religionsunterricht in inklusiven Lerngruppen, sodass Inklusion nicht nur zum Gegenstand, sondern auch zum didaktischen Leitprinzip wird.

Für sich genommen sind die einzelnen Aufsätze des Sammelbandes wichtige Beiträge zur Selfie-Debatte, die unter Berücksichtigung und kritischer Würdigung des aktuellen Forschungsstandes die Chancen und teilweise auch Gefahren von Selfies aus theologischer bzw. ethischer und anthropologischer Perspektive in den Blick

nehmen. Für Lesende ist es jedoch leider etwas mühsam, dem Aufbau des Werkes zu folgen. Während das dritte Kapitel einer gemeinsamen Fragestellung – nämlich der nach den Potentialen von Selfies für den Religionsunterricht – nachgeht, fehlt dem Gesamtband der rote Faden, die gemeinsame Hypothese, das gemeinsame Anliegen. So bleiben die einzelnen Beiträge separat nebeneinanderstehen und fügen sich nicht zu einem großen Ganzen.

Insgesamt bietet der Band jedoch bereichernde Impulse für den Zugang zu Selfies sowie einen professionellen Umgang mit ihnen und leistet so einen wichtigen Beitrag zur religionspädagogischen Forschung, da er ein typisches Alltagsphänomen von Jugendlichen in den Fokus rückt und zum Gegenstand einer theologischen, religionspädagogischen und fachdidaktischen Analyse macht.

Britta Baumert



Annette Scheible: *Der Radikale Konstruktivismus. Die Entstehung der Denkströmung und ihre Anschlussfähigkeit an die Religionspädagogik (Religionsdidaktik konkret, Bd. 7)*, Berlin (LIT) 2015 [376 S., ISBN 978-3-643-13000-6].

Schien es noch vor Jahren so, als ob man den Konstruktivismus als Zeiterscheinung abtun und ihn einfach ignorieren könnte, nimmt er mittlerweile doch einen festen Platz im Diskurs der Pädagogik und Fachdidaktiken ein. Die neueste Generation der (bayerischen) Lehrpläne bleibt dem konstruktivistischen Lernbegriff verbunden und recurriert an mehreren Stellen auf dieses Fundament. Einleitend nimmt der LehrplanPlus in Bayern Bezug auf die Erkenntnisse des sozialen Konstruktivismus, auf denen zukunftsfähige Bildungskonzepte fußen und betont das Miteinander im Lernen und der Ko-Konstruktion von Welt. Das konstruktivistische Lernen schließlich hat als Prinzip Eingang in die einschlägigen Werke der Religionsdidaktik gefunden.

Annette Scheible legt mit ihrer Dissertation nun ein Werk vor, das den Finger in die Wunde des Konstruktivismus legt, der als *gemäßiger* Konstruktivismus sein eigenes Fundament aufzugeben scheint und oftmals dem Vorwurf ausgesetzt ist, dass er ohnehin nur wiederhole, was man schon lange gewusst hat. Scheible setzt an bei den Biografien der Begründer des radikalen Konstruktivismus (Kap. 2), das sind *Ernst von Glasersfeld*, *Heinz von Foerster* und *Humberto Romesin Maturana*. Damit greift sie zentrale Personen auf, es bleibt aber offen, nach welchen Kriterien die Auswahl erfolgte. Die Darstellung greift zentrale Schriften der genannten Autoren auf, bietet interessante biografische und rückblickende Einblicke und ist dadurch eine bereichernde Ergänzung zur theoretischen Auseinandersetzung mit den Anfängen und dem Werden des radikalen Konstruktivismus aus der Perspektive der maßgeblichen Autoren.

Eine fundierte Darstellung der Entstehung des radikalen Konstruktivismus (Kap 3) schließt sich an die Biografien an. Die strukturelle Gliederung könnte hier etwas klarer sein: So findet sich unter 3.1 eine Übersicht über die folgenden Teilkapitel mittels Nummerierung

von 1 bis 7 geordnet, unter dem großen Teilkapitel 3.2 werden dann die Inhalte von 1 bis 6 unter den Unterpunkten a) bis f) entfaltet, Punkt 7 schließlich unter dem Teilkapitel 3.3. Abgesehen von dieser kleinen formalen Schwäche gelingt es *Scheible*, das doch sehr komplexe und miteinander verflochtene Thema geschickt aufzugreifen und in verständlicher und leicht zugänglicher Sprache auszuleuchten. Dazu werden zentrale Thesen (u.a. von *Wittgenstein*, *Freud*, *Vico* u.a.), mit denen sich der Konstruktivismus auseinandergesetzt hat, vorgestellt und die Positionen von *Glaserfeld*, *Foerster* und *Maturana* dazu in Bezug gesetzt. Im Blick auf diese Entwicklungsgeschichte wird vieles einsichtig gemacht, was den Konstruktivismus kennzeichnet und woher die unterschiedlichen theoretischen Anleihen entstammen. Dies ist nicht nur für denjenigen gewinnbringend, der sich noch nicht näher mit dem Konstruktivismus auseinandergesetzt hat, sondern eröffnet auch dem mit der Theorie schon Vertrauteren neue Einblicke. Immer wieder werden zur Veranschaulichung Grafiken oder Bilder eingestreut, die das Dargestellte auf einer anderen Ebene nochmals hilfreich verdeutlichen. Und immer wieder beeindruckend sind dabei die kleinen Versuche, die die Begrenztheit menschlicher Wahrnehmung und Erkenntnis aufzeigen; dazu gehören die bekannten Kippbilder ebenso wie der Versuch mit dem blinden Fleck (S. 143), der das Fehlen von Photorezeptoren an einem bestimmten Punkt der Retina aufzeigt. *Scheible* versteht es, die tieferen Gedankengänge, die hinter diesen „Spielereien“ stecken, differenziert aufzuzeigen und mit dieser historischen Genese den Kern und die Problematik des radikalen Konstruktivismus verständlich zu machen.

Für die Auseinandersetzung mit dem Thema „radikaler Konstruktivismus“ ist Kapitel 3.3 besonders ertragreich, weil hier die Quintessenz der Überlegungen der Konstruktivisten komprimiert erläutert wird: Die sprachwissenschaftliche Fundierung entfaltet *Scheible* ebenso wie Verweise auf die Kybernetik und die Erkenntnisse der Neurowissenschaften. Philosophische Ansätze und Anfragen werden ebenfalls aufgegriffen, das Zueinander von Realität und Wirklichkeit problematisiert. Für den Religionspädagogen interessant sind die Ausführungen zu den ethischen Konsequenzen des Konstruktivismus sowie der Blick auf pädagogische und religionspädagogische Folgerungen.

Nach der breiten Entfaltung radikal konstruktivistischer Standpunkte erfolgt in Kapitel 4 die Auseinandersetzung mit Kritik und Gegenkritik: Die Theorie der Autopoiesis wird ebenso kritisch untersucht wie der Vorwurf der Selbstwidersprüchlichkeit und Übergeneralisierung. *Scheible* zeigt auf, dass die Argumentation der Gegner radikal konstruktivistischen Denkens nicht immer überzeugend und stringent durchdacht ist. In der Kürze der Darstellung können sicher nicht alle Einwände berücksichtigt werden, aber *Scheible* schafft eine

plausible Grundlage, auf der man mit der Theorie des Konstruktivismus konform gehen kann. Gerade im Hinblick auf pädagogische Prozesse wird von ihr vieles ins rechte Licht gerückt. *Scheible* bezieht klar Position und unterscheidet zwischen berechtigter und unberechtigter Kritik als auch Themen, die als noch nicht eindeutig entschieden gelten.

Das nächste Kapitel zur negativen Theologie und Kontemplation fällt vergleichsweise kurz aus. *Scheible* setzt sich knapp mit traditionellen (vorwiegend evangelischen) Grundpositionen auseinander und bezieht in ihre weiteren Überlegungen evangelische (als auch katholische) kirchliche Verlautbarungen mit ein. Insgesamt wird deutlich, dass der von ihr skizzierte radikale Konstruktivismus in keinem Widerspruch zu modernem konfessionellem Religionsunterricht stehen muss.

Im Schlusskapitel bündelt *Scheible* nochmals ihre Überlegungen und skizziert einige Impulse, die aus ihrer Sicht für die Pädagogik und den Religionsunterricht aus dem radialen Konstruktivismus erfolgen können. Der radikale Konstruktivismus kann insgesamt mit dem Gedanken seiner Viabilität überzeugen, ohne in die Falle zu tappen, als alleinige Wahrheit gelten zu müssen. Als „subversives Element“ (S. 321) bleibt für den Konstruktivismus zu hoffen, dass genügend Perturbationen auftauchen, die zu innovativen didaktischen und methodischen Überlegungen zum Religionsunterricht aus der Auseinandersetzung mit diesem Thema beitragen.

Rudolf Sitzberger



Fröhling, Christian: *Bild und Bildung. Die Relecture der Mystagogie Meister Eckharts* (Praktische Theologie heute, Bd. 139), Stuttgart (Kohlhammer) 2015 [240 S.; ISBN: 978-3-17-026287-4]

Es lohnt sich für praktische Theologen, gelegentlich in die Geschichte zu schauen: Viele Fragen der Religionspädagogik wurden schon vor Jahrhunderten diskutiert. Die mittelalterliche Theologie bietet sich dafür an, denn deren Ergebnisse werden in der praktischen Theologie nur gering rezipiert, und dieser Aufgabe stellt sich die Studie „Bild und Bildung“: Sie will eine „Relecture der Mystagogie Meister Eckhardts“ vorlegen. Nach der Einleitung will die Studie zeigen, „dass in einer Religionspädagogik Religion, Bildung und Didaktik entflochten werden müssen“ (13).

Als Methode dieser „Relecture“ wird ein „Komplementärmodell“ genutzt: Systematische und historische Reflexion sollen sich ergänzen, wobei die systematische Reflexion auf die gegenwärtige Religionspädagogik angewendet wird, die historische auf die Schriften von Meister Eckhart. Schließlich sollen Konturen eines religionspädagogischen Modells erkennbar werden, „das sowohl Meister Eckhart als auch ein Abbildenden hinter sich lassen kann“ (25).

Die Studie hat drei – schon im Blick auf die Länge – heterogene Teile: Nach einer Einführung wird auf ca. 50 Seiten die „religionspädagogische Hermeneutik“ einiger gegenwärtiger Religionspädagogen dargestellt, daran schließt sich ein Überblick über die Rezeption von Eckhart in der Religionspädagogik an. Das zweite Kapitel, ca. 80 Seiten lang, beschäftigt sich mit Aussagen Eckharts zum Lehren und Lernen, ein auffällig kurzes Schlusskapitel von 40 Seiten wird noch einmal als „Relecture“ bezeichnet.

Im ersten Teil wird ein recht flotter Überblick über eine Reihe von religionspädagogischen Überlegungen gegeben: Zur Frage der Beziehung von Glaube und Lernen, zur Frage von Bildung in der Religionspädagogik und zur Rezeption von Eckhart in der Religionspädagogik. Die Auswahl der Gewährsleute und der Themen wird nicht klar begründet; am Ende des Kapitels gelingt eine

recht dichte Zusammenfassung gegenwärtiger Theoriebildung in drei hermeneutischen Modellen.

■ Nach dem ersten Modell ist Religionspädagogik ein Vermittlungsgeschehen: Die Lehrenden wissen, wohin die Reise der Lernenden gehen soll, nur auf der Seite der Schüler/-innen besteht also ein Mangel. Pädagogische Prozesse werden hier degradiert zu einem Transportgeschäft, die Hierarchie zwischen Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern ist fundamental.

■ Das zweite Modell ist sich der Aporie bewusst, dass die Lehrenden etwas lehren sollen, aber nicht alles wissen. In diesem Modell können die Lehrenden den Schülerinnen und Schülern Freiheit lassen, sie begleitet die Lernenden. Doch diese Freiheit der Schüler/-innen ist nicht grundlegend, sondern beruht auf einer in Zukunft aufzulösenden Unkenntnis von Lehrenden wie Lernenden. So hofft dieses Modell noch darauf, dass alles erlernbar sein wird.

■ Im dritten Modell wird zwischen Lehren und Lernen unterschieden, beides ist nicht komplementär: Was gelernt wird, ist nicht das, was gelehrt wird. Hier bleiben die Lehrenden autonom: Sie müssen einsehen, dass sie das gar nicht erreichen können, was für die Lernenden entscheidend ist. In diesem Modell wird zwischen dem Plan der Lehrer/-innen und dem Ereignis des Lernens grundsätzlich unterschieden – es ist nicht ‚schlechtes Lernen‘, das die Schüler/-innen auf andere Pfade als den gelehrt führt, sondern ein notwendiger Weg der Lernenden. Am Ende dieses ersten Kapitels bleibt die Frage: Was kann in religiösen Lernprozessen gelingen?

Der zweite Teil beschäftigt sich mit den Aussagen von Meister Eckhart zum Lernen. Eckhart bewegt sich in einer anderen Metaphysik als das gegenwärtige Denken, daher wirken manche Aussagen etwas merkwürdig, etwa das Beispiel, wie das Feuer das Holz lehrt. Auch Eckharts Umgang mit der Heiligen Schrift ist heute unüblich. Wie die gegenwärtige Religionspädagogik beschäftigt sich Eckhart mit der Frage, wie Menschen lernen können, und seine Überlegungen können einen neuen Blick auf diese Grundfrage der Religionspädagogik ermöglichen.

Eckhart verwendet eine bildhafte, überraschende Sprache. Seine Überlegungen greifen zurück auf Vergleiche von Lehren und Lernen mit dem Künstler oder dem Baumeister, seine Werke sind durchaus eine frische Lektüre. Am Ende des zweiten Kapitels lässt sich bei Eckhart ein komplexes Verhältnis von Lehrkraft und Lernenden erkennen: In Bezug auf Vernunftgebrauch und auf das Interesse an der Erkenntnis sind sie gleich, ungleich sind sie durch die Unterscheidung von Lehren und Lernen. Die Schüler/-innen lernen nicht an den Lehrkräften, sondern an der Umgebung, an Natur und Schrift; die Lehrer/-innen verhelfen den Lernenden, die ihnen innewohnende Weisheit zu finden.

Im dritten Kapitel wird dieses Lernen an den Werken aufgenommen bei dem Versuch, eine „Religionspädagogik nach der Anthropozentrik“ (189) zu formulieren. Dazu wird nicht auf Eckhart, sondern auf Martin Wagenschein und auf einen Artikel von Hans-Joachim Sander zurückgegriffen. Auf der Grundlage von deren Thesen wird eine Didaktik formuliert, die Lehren und Lernen auseinander hält, und in der der Lernende an den Dingen und nicht an den Worten der Lehrkraft lernt.

Insgesamt versammelt diese Studie eine Reihe von interessanten Aspekten im Werk von Eckhart, und das Grundanliegen der Arbeit ist durchaus spannend. Es wäre sinnvoll gewesen, Konzepte wie „Weisheit“, „Imitatio“ und „Imago“ aus dem Denken Eckharts genauer auszuarbeiten: Dies sind Aspekte, die eine religionspädagogische Theoriebildung bereichern können, gerade indem sie Lehren und Lernen aus einer (neuezeitlichen) Zweckorientierung befreien. Es mutet jedoch merkwürdig an, dass im entscheidenden dritten Kapitel unter anderem auf einen Fachdidaktiker aus den 50er-Jahren zurückgegriffen wird – wozu muss dann Eckhart bemüht werden? Insofern ist die Konfrontation mit Überlegungen aus der gegenwärtigen Religionspädagogik letztlich nicht voll gelungen. Das Verhältnis von Aufwand und Ertrag der Studie bleibt unbefriedigend.

Boris Kalbheim



Keuchen, Marion: Bild-Konzeptionen in Bilder- und Kinderbibeln, Göttingen (V & R unipress) 2016, 2 Bde. [638/124 S., ISBN 978-3-8741-0475-9]

Die über einzelne Hinweise hinausgehende Beachtung des Mediums ‚Kinder- und Jugendbibeln‘ als ernstzunehmender Forschungsgegenstand blickt auf eine relativ junge Geschichte zurück. Seit 1994 findet sich die Einrichtung eines ‚Internationalen Forschungskolloquium Kinderbibel‘, das seitdem in dreijährigem Abstand zusammenkommt und die jeweiligen Beiträge später in publizierter Form nachliefert.

2009 konnte Thomas Nauerth – einer der wenigen katholischen Religionspädagogen in diesem ansonsten maßgeblich von evangelischen Forscherinnen und Forschern konturierten Feld – in seiner fachbezogenen Habilitationsschrift immerhin schon ein „langsam zunehmendes (Forschungs-)Interesse“¹ konstatieren. Dieser Befund lässt sich aus heutiger Sicht bestätigen, ja noch einmal positiver benennen: Das Interesse an Kinder- und Jugendbibeln zeigt sich inzwischen durch eine ständig wachsende Zahl von Einzelbeiträgen, Dissertationen oder Habilitationen. Auch wenn der Diskurs zunächst weitgehend innerhalb einer Expertengruppe geführt wurde und wird, erweitert sich der Kreis der an diesem Themenfeld Interessierten doch ständig.

2011 publizierten Christine Reents und Christoph Melchior ein schon binnen kurzem als Standardwerk etabliertes Handbuch, in dem sie „Die Geschichte der Kinder- und Jugendbibel“² überaus gründlich und umfassend dokumentierten. Mit dem vorliegenden zweibändigen Werk, einer Habilitationsschrift, erfolgt eine wesentliche Ergänzung. Die evangelische Religionspädagogin M. Keuchen zeigt in ihrer Untersuchung zu Bildkonzeptionen in Kinderbibeln anhand einer Fülle von Beispielen, welche Bedeutung den jeweiligen Bild-Konzeptionen für die Gesamtausrichtung von Kinder- und Jugendbibeln zukommt. Verdienstvoll: Der zweite Band besteht aus Dokumentationen des analysierten

1 Nauerth, Thomas: Fabelnd denken lernen. Konturen biblischer Didaktik am Beispiel Kinderbibel, Göttingen 2009, 13.

2 Reents, Christine/Melchior, Christoph: Die Geschichte der Kinder- und Schulbibel. Evangelisch – katholisch – jüdisch, Göttingen 2011.

Bildmaterials. So wird ein wunderbarer Bilderbogen an die Hand gegeben, der fünf Jahrhunderte der Bibelillustrationen plastisch werden lässt und in Schule, Hochschule wie Erwachsenenbildung die Chance gibt, anschaulich in das Themenfeld einzuführen.

Zum Ansatz der Arbeit: Trotz der offensichtlichen Bedeutung von Bildern für Kinder- und Jugendbibeln wurden Illustrationen in der bisherigen Forschung vor allem unter Fragestellungen der Rezeptionsgeschichte oder der Didaktik betrachtet. Der Nachteil dieses Zugangs: Die ästhetisch bestimmten Bildstrukturen und deren eigenständige mögliche Intentionen und Aussagen gerieten bestenfalls am Rande in den Blick.

Hier setzt die vorliegende Arbeit ein: Die Vf. bietet ein breites Spektrum an Begriffen zum Verständnis und zur Beschreibung spezifisch bildimmanenter Aspekte. Darauf liegt der Schwerpunkt des Zugangs. Durch ein weiteres, ästhetisch wie pädagogisch profiliertes Begriffsinstrumentarium, das einige zusätzliche Aspekte (z. B. ‚kindgemäß‘ und ‚ansprechend‘) erfasst, wird die Analyse des ausgewählten Bildmaterials vertieft. Die – für die Durchführung dieser Analyse präzise bestimmten – Begrifflichkeiten wie ‚Rahmen‘, ‚Hinzufügungen nicht-biblischer Details‘, ‚Schrift und Zahl im Bild‘ sowie ‚Pluriszenität‘ erfassen und beschreiben die Bildstrukturen, denen hier als ‚Bild-Konzeptionen‘ eine grundsätzliche Bedeutung zugeschrieben wird. Sie heben jene verständnisrelevanten Strukturen hervor, die eine besondere Deutungskraft entfalten und so die eigene Wirkmächtigkeit, die fast schon ‚exegetisch‘ zu nennende Eigenkraft von Bildern betonen.

Wie geht die Vf. vor? In einer ausführlichen Einleitung werden zunächst der Forschungsstand und die Zugangsformen skizziert, wird der hermeneutisch-methodische Weg bestimmt, erfolgen Klärungen zur Auswahl der genauer vorgestellten Bibeln, zu denen auch reine Bilderbibeln zählen. Das erste, fast 400 Seiten umfassende Großkapitel präsentiert dann die „Analysen historischer Werke“. Der Bogen spannt sich weit: von Matthäus Merians „Icones Biblica“ aus dem Jahr 1627 über Gustave Dorés „Bilderbibel“ von 1866 bis hin zu neueren Bibeln und Bibelillustrationen etwa von Marc Chagall (1956), Kees de Kort (1994), Annegret Fuchshuber/Werner Laubi (1992) oder Diana Klöpffer/Kerstin Schiffner/Juliana Heidenreich (2004). Verbunden sind sie dadurch, dass ihre „Bild-Konzeptionen [...] mit erkennbar didaktischen Anliegen eingesetzt“ (460) werden. Jedes Werk setzt dabei eigene Akzente. Nie geht es aber um bloße Wiederholung der Textebene durch Bilder. Die als „Gebrauchskunst“ (526) treffend charakterisierten Bilder setzen eigene Deutungen und Anknüpfungspunkte, machen durchsichtig für die Kontexte der jeweiligen Gegenwart, erweitern den Text, setzen leichte Kontrapunkte.

Einzweites Kapitel fügt diesem chronologischen Längsschnitt einen motivischen Querschnitt an. Nun werden die oben benannten ‚Bild-Konzeptionen‘ nacheinander

systematisch betrachtet. Welche tauchen durchgängig auf? Welche erscheinen neu? Welche verändern sich?

Zunächst gilt es, Ebenen der „Durchgängigkeit“ (526–528) zu benennen: Bilder dienen der „Unterhaltung“ und dem „spielerischen Zugang“. Die – oft ja aktualisierenden, zeitgemäß gestalteten – Rahmen der Bilder kommentieren die Einzelszenen. Bilder stiften „Angebote zur Identifikation“. Zahlen und Buchstaben schaffen grafische Verbindungen zwischen Text und Bild. Bilder fügen vielfach im Text nicht genannte Kausalitäten in die Szenerie ein, manchmal aufgesprengt durch Kontraste. In jedem Fall soll die Lesemotivation durch die Illustrationen gefördert werden. All das ist weitgehend gleich geblieben, findet freilich in jeder Epoche zeitgemäße Ausdrucksform.

Doch es gibt auch „Veränderungen“ (524–526). Neuere Kinderbibeln stehen unter dem Vorzeichen der „Subjektorientierung“ (531). Sie werden primär nach religionspädagogischen Maßgaben konzipiert, die im Zeichen der Elementarisierung stehen. Das heißt: Sie werden auf die Welt der Kinder hin angepasst. Diese didaktische Vorgabe zeigt sich gerade auch an der bildlichen Gestaltung. Eingefügt werden häufig Vignetten und Einzelmotive, die den kulturellen Kontext der Erzählung erklärend einspielen. Dadurch werden Deutehinweise vorgelegt, die freilich immer auch Einengungen und Festlegungen in sich tragen. Ähnlich verhält es sich mit Rahmungen, in denen häufig „innerkanonische Verbindungen“ angezeigt werden. Das Kriterium der ‚Kindgemäßheit‘ wird zum alles bestimmenden Grundprinzip. Zentral wird so die Ausrichtung „Orientierungshilfen“ zu geben, die freilich immer auch schon Einschränkungen der Vielfalt der ursprünglichen Texte und Deutungsoptionen bedeuten.

Die Vf. legt ein imposantes Werk vor. Mein einziger Wunsch: Mehr Mut zu begründeten Wertungen! Was sind ‚gute‘ Kinderbibeln, ‚gute‘ Illustrationen? Warum? Hier ließe sich gewiss ein Wertungsraster finden – über das man trefflich, aber gewinnbringend und produktiv streiten könnte. Der Kinderbibelmarkt zeichnet sich auch durch höchst fragwürdige Beiträge aus – aber wie ließe sich eine derartige Fragwürdigkeit begründen? Neben ‚guten‘ Bibeln wäre die Darstellung von eher ‚missglückten‘ interessant.

Unabhängig von dieser Nachfrage: Neben der Grundstudie von Reents/Melchior wird dieses Werk fortan die Basis sämtlicher Anknüpfungsforschungen bilden. Der weite Rahmen, die neu eingespielten ästhetischen, religionspädagogisch nutzbar gemachten Begrifflichkeiten und Deutungsstrukturen, Wertungsmuster (deren Ergebnissen man nicht immer zustimmen muss) – all das bietet beste Orientierung in einem Feld, das in der gesamten Religionspädagogik mehr Beachtung verdient. An der Entwicklung der Kinderbibeln lassen sich ideal die historischen Entwicklungsschritte der Religionspädagogik insgesamt nachzeichnen. Die Beifügung des relevanten Bildmaterials ermöglicht zudem die eigene Überprüfung, aber auch den Einsatz in der praktischen Arbeit auf unterschiedlichen Ebenen.

Georg Langenhorst



Strutzenberger-Reiter, Edda: *Religion in der Schulentwicklung. Eine empirische Studie*, Stuttgart (Kohlhammer) 2016 [308 S., ISBN 978-3-17-023411-6]

Schulen sind heute aufgefordert, Entwicklungsprozesse als methodisch-systematische Reflexion des Systems nach innen und nach außen vorzunehmen. Gleichzeitig müssen sie immer expliziter mit religiöser Pluralität umgehen, so dass gerade Schulentwicklungsprozesse eine Möglichkeit sein könnten, den Umgang mit (religiöser) Vielfalt in der strukturellen und inhaltlichen Selbstbeschreibung zu reflektieren. Geschieht dies? Welche Rolle spielen dabei die Religionslehrkräfte? Bringen sie Religion in solche Prozesse ein, an welchen Stellen und in welcher Form? Diesen Fragen geht Edda Strutzenberger-Reiter in ihrer innovativen Arbeit nach (15). Da Schulentwicklungsprozesse schulöffentliche Diskurse mit hoher Transparenz nach Innen und Außen darstellen, berührt die Arbeit ein sehr relevantes Thema: Wie konstruieren katholische Religionslehrkräfte ihre Beteiligungsmöglichkeiten und -grenzen im öffentlichen Schuldiskurs? Welche Angebote macht Schule und wie nehmen die Religionslehrkräfte sie wahr?

Diese Frage bearbeitet Strutzenberger-Reiter in zwei Teilen: Im ersten Teil entwickelt sie einen theoretischen Rahmen zur Schulentwicklung als religionspädagogisches Handlungsfeld und im zweiten dokumentiert sie das eigentliche empirische Forschungsprojekt. Zunächst zur Studie. Strutzenberger-Reiter wählt als Forschungsmethode die dokumentarische Methode und als Instrument das problemzentrierte Interview, um acht katholische Religionslehrkräfte der Sek I an Wiener Schulen zu befragen, die von außen betrachtet Schulentwicklungsprozesse durchlaufen (haben) und sich sensibel mit Fragen religiöser Pluralität auseinandergesetzt haben. Diese Auswahlkriterien sind sinnvoll gewählt, da die befragten Lehrkräfte Erfahrungen mit Schulentwicklungsprozessen gesammelt haben müssen, um die für die dokumentarische Methode typischen Orientierungsrahmen als konjunktives Wissen zu erheben. Vier Forschungsfragen sind bei den Interviews leitend (287): (1) Welche Rolle spielt Religion in Schule und Schulentwicklungsprozessen? (2) Wie sind die Lehrkräfte auf diese Prozesse bezogen? (3) Bringen sie theologisch-

begründbare Werte wie Demokratisierung, Gerechtigkeit, Wertschätzung religiöser Pluralität in diese Prozesse ein? (4) Wie gehen die Schulen mit religiöser Pluralität um? Der Interviewleitfaden operationalisiert die vier Forschungsfragen sinnvoll in fünf Frageblöcken zur Beteiligung an der Schulentwicklung, zum Lernertrag im Schulentwicklungsprozess, zur Professionsrolle, zum persönlichen Glauben und zur Wahrnehmung von religiöser Pluralität. Während die beiden ersten Blöcke Religion nicht ausdrücklich thematisieren und es damit den Religionslehrkräften überlassen bleibt, Schule, Schulleben und Schulentwicklung mit Religion zu verknüpfen, fordern der dritte und vierte Block explizit dazu auf. Die ausgewählten dokumentierten Passagen sind prototypisch sinnvoll gewählt, die zusammenfassenden sowie reflektierenden Interpretationen bleiben angenehm nahe am erhobenen Material und rekonstruieren zu sechs Themen nachvollziehbare Orientierungsrahmen (201–284). Strutzenberger-Reiter kommt zu folgenden Auswertungsergebnissen (284–292):

- Schulentwicklung wird als machtbestimmter Prozess um die Hierarchie der Fächer erlebt, in der das Schulfach Religion einen unteren Rang belegt.
- Die Religionslehrkräfte denken Schule und Schulentwicklung vor allem vom Religionsunterricht her. Das ist ihr funktionaler Ort an der Schule.
- Religion im weiten Verständnis ist für die Akteure keine handlungsleitende Perspektive in Schulentwicklung. Sie verzichten darauf, gezielt religiöse Themen zu setzen, das Thema Religion zu repräsentieren oder systemirritierend zu agieren. Wenn sie Systemkritik äußern, dann bringen sie diese nicht in die Schulentwicklung ein.
- In den formalen Schulentwicklungsprozessen werden sie als Akteure mit relevanten ‚weichen‘ Kompetenzen herangezogen, aber nicht als Religionslehrkräfte. Wenn sie als Religionslehrkräfte agieren, dann sind sie mit der Platzierung des Religionsunterrichts beschäftigt.
- Persönlicher Glaube kommt als Werthaltung durchaus im Schulleben vor, bricht sich aber an der formalen Systemlogik. Genau das wird aber als professionell angesehen.
- Dabei kommen Religionslehrkräfte im Schulleben mit überfachlichen Projekten durchaus aktiv vor, sind zu Kooperationen bereit und gestalten so auch Schule, das bleibt aber auf der unterrichtlichen Ebene.
- Schulentwicklung ist ein anstrengender, manchmal verletzender und langfristig ermüdender Ort der hierarchischen Auseinandersetzung, der aber auf der kollegialen Ebene Kontakte oder auf der persönlichen Ebene neue Horizonte eröffnet.
- Religiöse Pluralität wird an sich nicht abgelehnt, Kontakt mit anderen Religionslehrkräften ist gewünscht, wird aber gegenwärtig nicht gelebt, weil der Rahmen dafür nicht stimmt oder die Gegenseitigkeit fehlt.

Strutzenberger-Reiter stellt diese Ergebnisse offen dar und kommt zu klaren Antworten auf ihre Forschungsfragen. Zugleich markieren die Ergebnisse aber eine deutliche Problemanzeige, da die befragten Religionslehrkräfte nicht die Funktion übernehmen, die sie ihnen in ihrer im ersten Teil entwickelten Theorie zum theologisch-religionspädagogischen Handeln von Lehrkräften in Schulentwicklungsprozessen zugeschrieben hat. Deshalb nun zum ersten Teil. Diese Theorie entwickelt sie in vier Schritten: Sie beginnt mit dem religiösen Lernen unter Pluralitätsbedingungen als religionspädagogischem Kern, beschreibt die Aufgabe der Schulentwicklung aus interdisziplinärer Sicht, prägt dieser eine inhaltlich bestimmte theologische Perspektive ein und personalisiert sie in einem Handlungsmodell theologisch-religionspädagogischer Expertinnen und Experten. In diesen Schritten verschmelzen die Einzelteile zu einer normativ geschlossenen Theorie. Schulentwicklung meint dann einen demokratischen, wertgeleiteten Lernprozess, der die Schulstruktur und -kultur selbstkritisch zunehmend an menschenwürdigen, differenzeröffnenden Bildungsprozessen ausrichtet. Die Religionslehrkräfte sind für sie aufgrund ihres theologisch-religionspädagogischen Habitus vorbereitet, das religiöse Lernen im Unterricht auf Schulentwicklung auszurichten und Schulentwicklung als religionspädagogisches Handlungsfeld zu besetzen (167).

Diese Theorie glättet die in den Schritten durchaus vorhandene fachliche Ambivalenz und formuliert rein normative und wenig datengeleitete Zuschreibungen an die Lehrkräfte. Sie legitimiert damit eine spezifische Handlungsform, die vielleicht im Diskurs der Religionspädagogik funktioniert, aber – wie die Befunde zeigen – eben nicht aus Sicht der Akteure im öffentlichen Diskurs. Für mich entfalten die sehr gut erarbeiteten Erkenntnisse zu den Orientierungsrahmen der Religionslehrkräfte eine stark falsifizierende Kraft gegenüber der vorangestellten Theorie. Auf den ersten Blick ist es verwirrend, dass eine Theorie mit großem Aufwand als Rahmen implementiert wird, die in der Empirie nicht im Ansatz bestätigt wird, und dass dann ein dritter Teil fehlt, der dieses Ergebnis reflektiert. Andererseits trägt die empirische Studie zur Dekonstruktion des in der Theorie erschaffenen ‚Mythos‘ bei, dass die Religionspädagogik ihre neue Rolle jenseits einer konfessionellen Lerndomäne als wertgeleitete und politisch agierende Hüterin religiöser Pluralität im öffentlichen Diskurs finden kann. Sie würde – zwar aus guten Gründen – trotzdem von außen dominant wirken. Der empirische Teil vollzieht, was ein kleiner, wenig genutzter Abschnitt im Theorieteil weiß: dass sich die Religionspädagogik vonseiten der systemtheoretischen Schulentwicklung kritische Anfragen an ihre „Mythen“ gefallen lassen muss (145). Insofern steht das offene Ende nicht nur für weiteren empirischen Forschungsbedarf, sondern auch für die notwendige Weiterentwicklung der Theorie.

Oliver Reis



Mendl, Hans: Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum performativen Religionsunterricht (Religionspädagogik innovativ, Bd. 16). Stuttgart (Kohlhammer) 2016 [248 S., ISBN 978-3-17-031494-8]

Hans Mendl, einer der katholischen Anwälte performativer Didaktik, verbindet mit dieser Publikation das Anliegen, den Diskurs zur performativen Didaktik zusammen zu führen und „den Blickwinkel der katholischen Religionsdidaktik in durchaus vielfältigen kritischen Brechungen deutlicher zu thematisieren, da dieser leider bei den evangelischen Kolleginnen und Kollegen häufig zu kurz kommt“ (7).

In Teil A „Zum Stand des Performativen“ führt der Autor in die Entstehungsgeschichte performativer Modelle in der Religionsdidaktik ein. Diese sind in den Rahmen des „performative turn“ in den Kultur-, Geistes- und Bildungswissenschaften einzubinden. Diese Entwicklung ist durch folgende Herausforderungen begründet: Soziologisch steht die Frage im Mittelpunkt, wie mit dem Traditionsabbruch umzugehen ist; theologisch, wie Religion in Wort und Tat verstanden werden kann und bildungstheoretisch, wie „intelligentes Wissen aufgebaut werden kann“ (11). Die Sprechakttheorie kann als „gemeinsame Ausgangsbasis“ (12) der Ansätze gesehen werden, die sich jedoch in einer evangelischen und in einer katholischen Variante ausgeprägt haben. Evangelisch vor allem mit den Namen Bernhard Dressler, Thomas Klie, Michael Meyer-Blanck, Bärbel Husmann und Silke Leonhard verbunden, nehmen die Ansätze Bezug auf die semiotische Zeichentheorie und die Inszenierung von Religion. Besonders kritisch wird bis heute Dresslers Begriff des „Probehandeln“ im Religionsunterricht diskutiert (15).

Als katholische Vorreiter positionierten sich Hans Schmid und der Autor. Die Entwicklung performativer Ansätze fiel zeitlich mit dem Erscheinen der Erklärung der deutschen Bischöfe „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ (2005) zusammen. Die Formulierung der Bischöfe, der Religionsunterricht „macht mit Formen gelebten Glaubens bekannt und ermöglicht Erfahrungen

mit Glaube und Kirche“ (ebd. 23) (Abdruck des Textabschnittes vgl. 66–69) wurde in der katholischen Religionspädagogik sehr kontrovers diskutiert. Mendl bezeichnet als „Dreh- und Angelpunkt“ (22), was unter den von den Bischöfen formulierten „handlungsorientierte[n] Verstehen der Glaubenspraxis“ (ebd. 26) gefasst wird.

Den seit 2005 von ihm entwickelten und überarbeiteten Ansatz betitelt der Autor mit „Religion erleben – Religion reflektieren“. Unter Bezugnahme auf Austins Sprechakttheorie unterscheidet Mendl die Absicht der Lehrkraft von der faktischen Wirkung auf die Schülerin bzw. den Schüler. Sein didaktisches Arrangement besteht aus drei Schritten: diskursive Einführung – performatives Erleben – diskursive Reflexion. Die Unverzichtbarkeit des letzten Schritts betont der Autor ausdrücklich. Ausgehend von einer konstruktivistischen Lerntheorie ist „das individuelle Verstehen von Religion und der eigenen Einstellung zu Religion“ (26) das Ziel. Das Erleben und Verstehen der „pragmatischen Dimension einer konfigurierten Religion“ (26) trägt hierzu bei und ein „reflektiertes performatives Konzept“ (46) schützt vor einer religiösen Vereinnahmung der Schüler/-innen.

Unter Bezugnahme auf die in Teil B im Original abgedruckten Artikel stellt Mendl deren Gedankengang vor und unterzieht die Argumentationen seiner Bewertung. Zusammenfassend arbeitet er heraus, dass sich die Kritik zentral auf das Thema „Gebet im Religionsunterricht“ und damit verbunden auf die Frage nach dem Subjektsein der Schüler/-innen fokussiert (24f.).

Teil A endet mit Rudolf Englerts Artikel, der 2008 zum ersten Mal die katholischen und evangelischen Varianten in der kritischen Zusammenschau darstellt. Er sieht in den katholischen Varianten eine „Kompensationsstrategie“ (54), um nicht mehr vorhandene religiöse Erfahrungen zu ersetzen. Die evangelische Variante folgt einer „Transformationsstrategie“ (55), die dazu dient, dass Schüler/-innen eigene Ausdrucksformen finden. Während er in der ersten die Gefahr einer Missionierung oder Rekatechisierung sieht, ist es bei der zweiten die Gefahr der Profanisierung religiöser Formen.

In Teil B „Zur Kritik des Performativen“ kommen zunächst evangelische Kollegen mit ihren Originalbeiträgen zu Wort: In Reaktion auf die massive Kritik performativer Ansätze von Godwin Lämmermann weist Dietrich Zilleßen deren didaktisches Potential auf. Jürgen Heumann fordert, dass ein „Religionsunterricht kein Gebetsunterricht sein [darf]“ (104) und kritisiert, dass es im RU eine neue, pädagogisch nicht ausreichend reflektierte Gebetspraxis gebe. Seine Kritik richtet sich an eine islamische Praxis und an das evangelische Konzept von Christian Grethlein. Dieser legt in seiner Erwiderung dar, dass Beten als „menschliche Kommunikationsform“ (117) zu verstehen sei, die im Dienste der kulturellen und kirchlichen Partizipationsfähigkeit gelernt werden muss – und damit auch im Religionsunterricht zu verorten ist.

Gabriele Obst unterscheidet zwischen ‚Religion zeigen‘ und ‚erleben‘. Sie plädiert für einen zeigenden Unterricht, der heute auch lernpsychologisch anschlussfähig ist, grenzt dieses Zeigen jedoch von einem eigenen Erleben im RU ab.

Aus katholischer Perspektive greift Thomas Meurer den Gedankengang Englerts auf, kritisiert die begriffliche Unschärfe zwischen Performativität und Performance sowie des Religionsbegriffs. Zudem fragt er an, inwieweit biblische Texte nur als „Spielwiese“ (146) gesehen werden. Mit „ein methodischer, didaktischer, systematischer und praktischer Weckruf“ (149) qualifiziert Iris Mandl-Schmidt performative Ansätze. Im Blick auf die Entwicklung einer eigenen Spiritualität stellt sie deren Angemessenheit in Frage. Bernhard Grümme differenziert drei Arten performativer Didaktik: RU als Ort existentiell-spirituellen Probehandelns, als ästhetisch-gestaltvolle Erschließung christlicher Religion und als Spiel einer leiblich-räumlichen Performanz. Er ordnet sehr unterschiedliche Ansätze in das Schema ein und arbeitet unter dem Stichwort „mystagogische Performanz“ (171) die Bedingungen einer berechtigten Performanz heraus. Patrik C. Höring sieht performative Konzepte als „Spielart korrelativer Didaktik“ (174), wenn auch „die christliche Glaubenstradition als Lerngegenstand“ (183) wichtiger wurde. Burkard Porzell stellt die Logik der performativen Ansätze vor und formuliert als fundamentale Einwände den Umgang mit der „Glaubensautonomie der Schüler/-innen“ (191) und der „Dignität religiöser Akte“ (192). Erkenntnistheoretisch für „naiv“ hält er die Prämisse (192), Verstehen setze eigenes Erleben voraus. Positiv bewertet er, dass diese Konzepte „die didaktische Zentralität religiöser Praxis“ (201) neu ins Bewusstsein gerückt haben.

Abschließend kommt mit Hartmut Rupp ein evangelischer Vertreter performativer Didaktik zu Wort, der sich vor allem im Bereich der Kirchenraumpädagogik verortet. Er erläutert noch einmal knapp die Merkmale des Ansatzes und stellt praktische Beispiele vor.

In Teil C „Praxisprojekte und empirische Überprüfung“ stellt Mendl die eigene Praxis und einen Kriterienkatalog für die Beurteilung performativen Vorgehens vor. Anhand von Verschriftlichungen evangelischer Kolleginnen und Kollegen werden ein positives und ein negatives Beispiel performativer Unterrichtsdramaturgie identifiziert. Abschließend bündelt der Autor unter „FAQ – was ich schon immer fragen wollte“ (230) zwölf Hauptanfragen an performative Ansätze und präsentiert seine zusammenfassenden Antworten.

Das Studienbuch ist ein Genre, das in der Religionspädagogik selten anzutreffen ist: zu einem didaktischen Schwerpunkt, der Performativen Religionsdidaktik, wurden Beiträge gebündelt, die das pro und contra diskutieren. Da diese in sehr disparaten Publikationen veröffentlicht wurden, sind Wiederholungen in den Darstellungen

der Konzepte und den Begründungsfiguren eigener Positionen im Querschnitt der Artikel unvermeidbar. Interessant ist die Palette der Auseinandersetzung, die trotz wissenschaftlichen Anspruches von beißender Kritik bis zu konstruktiv-kritischem Umgang reicht.

Kritisch ist zu hinterfragen, warum Mendl die Zusammenfassung der Artikel und seine Bewertung dem Originalabdruck voranstellt. Die Lektüre der Artikel wäre auf jeden Fall interessanter, wenn die analysierende Bewertung Mendls, die durchaus sachlich ist und interessante zusätzliche Gesichtspunkte zur Sprache bringt, nachgestellt wäre. Der recht knappe Teil C zeigt, wie ausbaufähig empirische Unterrichtsforschung noch ist.

Insgesamt bietet die Publikation einen guten Zugang zur Vielfalt der katholischen und evangelischen Varianten performativer Ansätze und deren Diskussion. Übereinstimmungen wie Unterschiede werden durch die kompakte Darstellung erhellt. Aus didaktischer Perspektive – auch für den Einsatz in Seminaren und Fortbildungen – sind die Impulsfragen hilfreich, die eine intensive Auseinandersetzung mit den zentralen Aussagen der Artikel fördern. Eine solche Bündelung der fachdidaktischen Auseinandersetzung ist in Zukunft auch bei anderen Streitfragen wünschenswert.

Angela Kaupp



Gennerich, Carsten/Mokrosch, Reinhold: *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht*, Stuttgart (Kohlhammer) 2016 [192 S., ISBN 978-3-17-030941-8]

Gegenwärtig stehen Fragen nach kooperativen Ausrichtungen des konfessionellen Religionsunterrichts wieder verstärkt auf der religionspädagogischen Agenda. Nicht zuletzt angesichts religionsdemographischer und -soziologischer Wandlungsprozesse werden entsprechende Formate dieses Unterrichtsfaches konzeptionell weiterentwickelt, unterrichtspraktisch erprobt und evaluiert. In diesem Horizont ist die Veröffentlichung von Carsten Gennerich und Reinhold Mokrosch anzusiedeln, die zweierlei leistet: zum einen eine empirische Überprüfung des in Niedersachsen durchgeführten konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts und zum anderen das Vorstellen von Überlegungen zu einem Unterricht, das die Kooperation über Konfessionen hinausgehend auf Religionen ausweitet.

Gennerich / Mokrosch legen eine facettenreiche Evaluation des seit 1998 laufenden niedersächsischen Modellversuchs zur Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht vor, indem sie diesbezügliche Einschätzungen und Einstellungen auswerten, die in den Jahren 2005/06 mittels eines standardisierten Fragebogens unter 152 beteiligten Lehrkräften erhoben wurden. Die Ergebnisse dieser Erhebung markieren den Schwerpunkt der Studie. Flankierend werden aus Interviews mit niedersächsischen Lehrkräften (zwei Interviews mit drei Beteiligten aus dem Jahr 2007; 13 Gespräche mit 19 Beteiligten aus den Jahren 2015/16, davon vier Muslime) Aussagen zu bestimmten thematischen Aspekten angeführt.

Vorangestellt sind der Evaluationsstudie Verortungen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht allgemein sowie zur niedersächsischen Situation im Speziellen (9–43). Sie bieten sowohl historische Referenzen zur immer wieder aufkeimenden Frage nach einer kooperativen Gestaltung des Religionsunterrichts als

auch Argumentationsstränge für ein derartiges Unterrichtsformat. Letztere ließen sich durchaus fundierter profilieren, indem beispielsweise religionssoziologische Erkenntnisse zur Religiosität Heranwachsender nicht abseits religionsdidaktischer Entfaltungen für die Bewertung einer subjektorientierten Passung des gegenwärtigen Religionsunterrichts herangezogen oder ökumenisch-kirchliche Fundierungen katholischerseits nicht auf Basis von „Nostra Aetate“, sondern zumindest über das Ökumenismus-Dekret „Unitatis Redintegratio“ geführt würden.

Ein paar interessante, über die Fragebogenerhebung gewonnene Ergebnisse zu den Bedingungsfaktoren eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts seien im Folgenden kurz erwähnt: Die überwiegend an niedersächsischen Grundschulen unterrichtenden Lehrkräfte benennen als wichtige Beweggründe für eine Kooperation das Unterrichten im Klassenverband, die Befähigung der Lernenden zu Dialogkompetenz und deren Vertrautmachen mit konfessionellen Gemeinsamkeiten. Eine Beschäftigung mit konfessionsbezogenen Differenzen auf der Basis konfessionskundlicher Kenntnisse dagegen steht weniger im Zielhorizont, eher die Ausprägung eines ökumenischen Bewusstseins. Team-Teaching hat im niedersächsischen Modellversuch kaum eine Bedeutung, vielmehr stellt das Delegationsmodell die bevorzugte und hauptsächlich realisierte Option dar. Wenn sie entscheiden könnten, wären 83% der befragten Lehrkräfte gar für einen ökumenischen Religionsunterricht, nicht nur für einen konfessionell-kooperativen – insbesondere in der Grundschule. Didaktisch oder zeitlich überfordert sehen sie sich von diesem Unterrichtsformat nicht, gleichwohl konstatieren sie einen Mangel an entsprechenden Unterrichtsmaterialien.

Gennerich/Mokrosch präsentieren überdies eine Religionslehrertypologie, die sie im Rekurs auf die von Shalom H. Schwartz generierten Itembatterien zu Werthaltungen gewinnen. Ob die abgeleiteten Folgerungen notwendigerweise diesen Bezug auf das Schwartz'sche Wertefeld benötigen, bleibt anzufragen. Dennoch ist es ein Verdienst der Studie von Gennerich/Mokrosch, einen empirisch fundierten Nachweis dafür zu geben, dass die Zielperspektiven konfessionellen Kooperierens vom Lehrkrafttyp her definiert sind. Genau in dieser Hinsicht scheint der aktuell notwendige religionsdidaktisch-konzeptuelle Professionalisierungsbedarf bzgl. konfessioneller Kooperation auf, deren Gelingen nicht lediglich von Einstellungen der Lehrkräfte abhängig sein sollte.

Aus Mittelwertbildungen über die Zusammenfassung ausgewählter Skalen gewinnen Gennerich/Mokrosch zudem Einschätzungen zur Wirksamkeit des niedersächsischen Modellversuchs. Sie belegen, dass die befragten Lehrkräfte dieses Projekt als erfolgreich einstufen oder dass Gespräche mit Schülerinnen, Schülern und Eltern über ökumenische Themen für dessen Gelingen relevant

sind, wenngleich die Erziehungsberechtigten kaum Interesse daran zeigen. Darüber hinaus bestätigen Regressionsanalysen der erhobenen Daten bisherige Alltagshypothesen zur Wirksamkeit konfessioneller Kooperation, bspw., dass die Entfaltung von Dialogkompetenz, konfessioneller Identität und Zuwächse an ökumenischem Wissen von Unterrichtsmaterialien, Gesprächshäufigkeit, den Lehrer-Ressourcen und dem Engagement der Lehrkräfte abhängig ist.

Die insgesamt 15 Interviews mit Lehrkräften als Experten konfessionell-kooperativen Unterrichtens werden durch Gennerich/Mokrosch vor allem illustrierend verwendet. Anzufragen bleibt die „Symmetrie“ der Interviewpartner, insofern auch Aussagen eines muslimischen Hochschuldozenten in die Auswertung Eingang finden. Ohne konkrete Angaben zur Auswertungsmethode bieten die bisweilen mehrfach eingestreuten Interviewzitate meistens Bestätigungen für die Erkenntnisse aus den per Fragebogen erhobenen Daten. Dabei stehen Organisationsformen konfessioneller Kooperation, das religiöse Interesse der Lernenden, didaktische Orientierungen der Lehrkräfte und die erreichten Ziele im Vordergrund der Interview-Exegese. Interessant sind vor allem die Aussagen der Lehrkräfte zu einem potenziellen religions-kooperativen Religionsunterricht: Diesbezüglich zeigt sich durchaus eine Skepsis – insbesondere auch seitens der befragten muslimischen Interviewpartner –, die mit einem evtl. mangelnden Elternwillen, nicht vorhandenen Lehrerkompetenzen und ausstehenden religionstheologischen Klärungen begründet wird.

Die finalisierende Diskussion der Ergebnisse sowie Reichweite der empirisch gewonnenen Erkenntnisse bleibt eher knapp (146–150) und mündet schwerpunktmäßig in Überlegungen zu der Frage, wie ein religions-kooperativer Unterricht theologisch fundiert und didaktisch ausgerichtet werden könnte (150–177). Diese speisen sich aus der kursorischen Lektüre evangelisch-kirchlicher, katholisch-kirchlicher und islamisch-religionspädagogischer Hinweise zum Dialog mit anderen Religionen. Rekurse auf aktuelle theologische Denkmodelle bleiben – abgesehen von einem Überblick zu religionenpluralistischen Perspektiven – weitgehend außen vor. Die vorgestellten, didaktischen Ansätze für einen religions-kooperativen Religionsunterricht (166–177) bieten vor allem Impulse für vertiefere Konzeptualisierungen, bedürften aber in mehrerlei Hinsicht Bezugnahmen auf aktuellere, bereits vorliegende religionsdidaktische Überlegungen.

Insgesamt könnte die Studie an manchen Stellen – u.a. bzgl. der wertefeldanalytischen Befunde sowie im qualitativ-empirischen Teil – ergebnisorientierter angelegt sein. Auch wenn die quantitativ-empirische Studie die Situation der Jahre 2005/06 evaluiert und sich seitdem auf dem Feld konfessioneller Kooperation einiges getan hat, offeriert die Veröffentlichung von Gennerich/

Mokrosch in zweierlei Hinsicht Potenzial: Zum einen kann der aus verschiedenen Itebatterien zusammengesetzte, sehr transparent präsentierte (45–48) und im Anhang der Studie (179–184) dokumentierte Fragebogen zur Evaluation von gegenwärtig an verschiedenen Orten laufenden, konfessionell-kooperativen Religionsunterrichtsformaten gewinnbringend verwendet werden; insbesondere, um angesichts der nicht ganz unproblematischen Tendenz zur ‚Regionalisierung‘ dieses Unterrichtsfaches Vergleichsstudien vorzulegen. Zum anderen ergänzen die Ergebnisse von Gennerich / Mokrosch empirische Erkenntnisse zur konfessionellen Kooperation, die bis dato vor allem die Situation in Baden-Württemberg repräsentieren.

Konstantin Lindner



Caspary, Christiane: Umgang mit konfessioneller Differenz im Religionsunterricht. Eine Studie zur Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts (Ökumenische Religionspädagogik, Bd. 10), Berlin (LIT) 2016 [242 S., ISBN 978-3-643-13366-3]

Zum Kontext

Rund um den Jahreswechsel 2016/17 erschienen in rascher Folge zwei in der Öffentlichkeit viel beachtete Verlautbarungen zur Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Die erste stammt von den deutschen Bischöfen, die zweite von einem Verbund evangelischer Hochschulprofessorinnen und -professoren. In beiden Publikationen wird die Öffnung des konfessionellen Religionsunterrichts für gemeinsame Kooperationen ausdrücklich befürwortet, wobei Reinhard Kardinal Marx deutlich macht, dass die Erklärung „kein Modell einer Kooperation von katholischem und evangelischem Religionsunterricht vorleg[t], sondern einen Rahmen aufzeig[t], innerhalb dessen die Diözesen zusammen mit den evangelischen Landeskirchen eigene Formen der Kooperation entwickeln können, die den regionalen Gegebenheiten gerecht werden und den konfessionellen Religionsunterricht in den Schulen stärken.“¹ Modelle eines konfessionell kooperativen Religionsunterrichts sind demnach erst zu entwickeln.

Vor dem skizzierten Hintergrund hätte Christiane Casparys Arbeit zu keinem passenderen Zeitpunkt erscheinen können, analysiert und evaluiert sie doch detailliert bestehende Modelle des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts.

Ziele der Arbeit

Caspary nimmt schwerpunktmäßig das baden-württembergische Pilotprojekt und Konzept eines kooperativen Unterrichts in den Blick. Besondere Aufmerksamkeit widmet sie dabei didaktischen Schlüsselfragen, wie: „Verändert die neue Organisationsform die Didaktik des

1 Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz: Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts, Bonn 2016.

Religionsunterrichts? Welche Gestalt von Religion kommt in diesem Unterricht zum Tragen? Welche Bedeutung haben konfessionsspezifische Anteile? Führt dieser Unterricht zu einer neuen Aufmerksamkeit für Differenz (...)?" (17) Die zitierten Einzelaspekte kulminieren schließlich in der Frage, „ob eine veränderte Organisationsform nicht doch auch eine veränderte Didaktik erfordert?“ (30) Als ‚Overall-Ziel‘ könnte man daher festhalten, dass Caspary Eckpfeiler einer Didaktik speziell für den konfessionell kooperativen Religionsunterricht definieren möchte und zwar auf Basis einer verfeinerten Analyse eines Datensatzes, der im Rahmen des baden-württembergischen Modellversuchs erhoben wurde. (63)

Zum Vorgehen

Caspary analysiert zunächst die kirchlichen Denkschriften sowie weitere kirchliche Verlautbarungen aus dem Zeitraum von ca. 1970 bis heute – wobei „Religiöse Orientierung gewinnen“ von 2014 fehlt, was überrascht, weil sie explizit zum Thema Stellung bezieht. Ferner thematisiert sie die gemeinsamen Erklärungen von 1998 und 2005; die eingangs zitierten Veröffentlichungen erscheinen erst nach Druck der Dissertation. Die Analyse der institutionellen sowie rechtlichen Bedingungen wird mit einem Gang durch entsprechende Gesetze sowie die Bildungspläne abgeschlossen.

In Kapitel 3 (41f.) werden deskriptiv und etwas summarisch die verschiedenen Modelle eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in der BRD sowie den Nachbarländern thematisiert, flankiert von einer Betrachtung existierender Evaluationen. Hier zeigt sich, dass „der Perspektivwechsel zum Unterrichtsprinzip“ wird (51), um „das Eigene“ in der Begegnung mit dem Anderen stärker zu konturieren und profilieren. (51) Deshalb kommt für die Autorin das Bedingungsfeld, insbesondere die Heterogenität der Lerngruppe, stärker ins Visier (60), die bislang wenig bzw. wenig differenzierend im Blick war. Insbesondere geht die Autorin der Frage nach, „wie die Religionslehrerinnen und Religionslehrer den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht konkret umsetzen [...] und inwiefern die Lerngruppe vor dem Hintergrund ihrer konfessionellen Beheimatung mit Differenzen umgeht.“ (64)

Zugespitzt formuliert Caspary ihr Anliegen: „Gegenstand der vorliegenden Arbeit wird daher die Frage sein, wie Perspektivenwechsel im Religionsunterricht als didaktischer Weg der Erschließung von Differenzwahrnehmung zu beschreiben und empirisch im Unterrichtsgeschehen nachzuweisen ist.“ (63) Wobei sich die Autorin durchaus bewusst ist, dass konfessionelle Differenzen von den Lernenden womöglich gar nicht bewusst wahrgenommen werden (71). Auffällig ist hier, dass die Autorin nicht explizit auf die große und relevante Gruppe der Konfessionslosen bzw. Säkularisierten im Religionsunterricht eingeht.

Zentrale Hypothesen

Caspary identifiziert in Form von Hypothesen als Proprium eines konfessionell-kooperativen Unterrichts die veränderte Form der Themengenerierung, die in der Folge zu „neuen didaktischen Entscheidungen“ durch die Lehrenden führe und in spezifischer Form konfessionelle Differenzen bearbeite (68f.). Eine besondere Herausforderung, so Caspary, stellt für diese Form des Unterrichts die Herausforderung dar, die unreflektierte konfessionelle Zugehörigkeit als historisch und theologisch begründbare Unterscheidung in Glaubensfragen zu begreifen (71). Die Differenzierung bezieht sich laut der Autorin insbesondere auf die LEHRE, den religiösen RAUM, religiös begründete Verhaltensweisen (ETHOS) sowie SPRACHE.

Augenscheinlich bezieht sich Caspary bei den zitierten Kategorien auf die von Feige et al. definierten Habitusstypen und legt diese ihrer Studie als strukturierende Codes zugrunde. Caspary ergänzt Feiges Typologie um die Codes „Konfessionelle Gemeinsamkeit“ bzw. „Konfessionelle Differenz“ (88) – wobei zumindest im Moment der definitorischen Festlegung die Autorin den Leserinnen und Lesern eine Begründung und klare Verhältnisbestimmung der Codes zueinander schuldig bleibt. Erst beim weiteren Lesen und implizit erschließt sich die zitierte Festlegung.

Methodisches Design

Caspary arbeitet in ihrer Studie mit beachtlichen Zahlen und Datensätzen, die sie mit der codegeleiteten, strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse analysiert. Die methodische Gestaltung ist gut dokumentiert und weitgehend hinreichend begründet. Allerdings bleiben einige wenige Schlüsselfragen für die Lesenden offen. Etwa, warum Feiges Habitusstypen der Studie zugrunde gelegt wurden (s.o.). Bei der Auswertung scheinen diese Kategorien nicht immer hinreichend differenziert zu sein bzw. Zuordnungen mitunter auch nicht klar begründet. Immerhin: Die Autorin kommt zu der Einsicht, dass „Mischtypen“ (95) existieren. Allerdings wäre spätestens hier systematisch zu klären, wie sich die Codes inhaltlich zueinander verhalten.

Als Versuch in diese Richtung ist die ergänzende „Dichte Beschreibung“ (96f.) einer einzelnen Unterrichtsstunde zu werten, als kontrastierende, nicht Hypothesen (hier Code) geleitete Form der Datenwahrnehmung. Allerdings bleibt die diskursive, analytische Verbindung der unterschiedlichen methodischen Zugänge für die Leserschaft etwas unklar. Gleiches gilt für die inhaltliche Gestaltung der zu untersuchenden Stunden. Zwar sind im Zuge der Analyse Themen genannt, aber zumindest eine exemplarische Veranschaulichung über die Zusammenhänge zwischen der Ausgangssituation (konkreter Stunde) und den dokumentierten Ergebnissen wäre hilfreich gewesen.

Ergebnisse

Die analysierende Dokumentation der untersuchten Stunden gewährt interessante Einblicke im Kontext der Ausgangsfrage nach einer spezifischen Didaktik für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Es mag eine Manifestation des neutralen Standpunkts der Autorin sein, aber beim Lesen wundert man sich doch, dass sich Caspary im Angesicht einiger schlechten Stunden mit Falschinformationen oder fragwürdigen Haltungen seitens der Lehrenden nur in einem Fall (134) zu einer wertenden Stellungnahme hinreißen lässt, bzw. warum sie abschließend zu einer weitgehend unkritischen positiven Wertung des Konzepts kommt („dieser Unterricht funktioniert“, 179).

Als ein Grund hierfür mag anzunehmen sein, dass die dokumentierten und analysierten Beispiele weitgehend disparat nebeneinander stehen (ähnlich wie dies für die Codes festgehalten wurde). Eventuell ist auch anzunehmen, dass die Autorin selbst substantielle Differenzen in der jeweiligen Lehre nicht als solche wahrnimmt. Selbst dort, wo man vermehrt Hinweise auf konfessionelle Differenzen erwarten würde (beim Code RAUM), stellt Caspary fest, dass dies nicht der Fall ist – unter anderem weil diesem Code im Unterricht insgesamt wenig Bedeutung zukommt (180f.). Weiter stellt Caspary fest, dass konfessionelle Differenz bevorzugt in der Dimension „LEHRE“ thematisiert wird, während sie in erlebnisorientierten Unterrichtsphasen tendenziell nicht vorkommt (186). „Für Schülerinnen und Schüler hat konfessionelle Differenz dadurch vermutlich eher den Status einer Behauptung, einer religiösen Anschauung und weniger einer Praxis religiöser Weltdeutung oder religiöser Vollzüge“ (187) folgert Caspary. Gleichwohl schmälert diese Beobachtung – so das Urteil der Autorin nach ihrer Analyse – nicht den Erfolg, den der konfessionell-kooperative Unterricht bei der Vermittlung von Differenzkompetenz (die Caspary ja als konstitutiv für den Erfolg eines solchen Unterrichts definiert hat) aufweisen kann.

Abschließend ist zu sagen, dass Christiane Caspary für ein hochaktuelles Thema interessante Denkipulse liefert, mithilfe derer an zukünftigen Modellen für einen kooperativ-konfessionellen Religionsunterricht gearbeitet werden kann.

Birte Platow



Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas (Hg.): Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozioethische Orientierungen (Religionspädagogik innovativ, Bd. 11), Stuttgart (Kohlhammer) 2016 [279 S., ISBN 978-3-17-030942-5]

Der vorliegende elfte Band aus der Reihe „Religionspädagogik innovativ“ geht zurück auf eine Tagung zu Bildungsgerechtigkeit in religionspädagogischer Perspektive, die 2014 in Schwerte stattfand. Zu den Tagungsbeiträgen wurden für die Veröffentlichung weitere Beiträge vornehmlich aus anderen Fachdisziplinen eingeholt, wodurch die Thematik nun mehr-perspektivisch und nicht nur aus der Binnenperspektive der Religionspädagogik erschlossen wird, was ausdrücklich zu begrüßen ist. Als Anlass benennen die beiden Herausgeber in der Einleitung den „erheblichen Nachholbedarf“ der Religionspädagogik hinsichtlich einer intensiven Erforschung des Themas Bildungsgerechtigkeit und geben mit dieser Publikation dazu einen verheißungsvollen Anstoß. Sämtliche Beiträge werden von vorangestellten Thesen und weiterführenden Arbeitsfragen, anhand derer sie weitere offen gebliebene (An-)Fragen verdichten, gerahmt.

Norbert Mettes Beitrag „Bildung und Gerechtigkeit – religionspädagogische Annäherungen“ wurde wohl sehr bewusst an den Anfang gestellt, untersucht er darin doch theologische Begründungen für die Beschäftigung mit der Thematik und zeigt anhand einer Analyse sowohl des Bildungsverständnisses als auch des Gerechtigkeitsverständnisses deren Zusammenhang auf. Positiv hervorzuheben ist seine an die Kirchen formulierte Forderung, zunächst kritisch bei sich selbst zu prüfen, inwieweit Bildungsgerechtigkeit bisher (überhaupt) eingelöst wird.

Während die ersten drei Beiträge eher allgemein religionspädagogisch ausgerichtet sind und der RU – prominent im Titel genannt – nur am Rande in den Blick gerät, fokussieren schließlich sowohl Patrik Dzambo als auch Alexander Unser dezidiert den RU. Auf erfrischende Weise beschreibt Ersterer in Anlehnung an Kaufmann fünf funktional-religiöse Dimensionen von Tätowierungen und bringt Tattoos im Sinne einer Lebensweltorientierung als Zugang zu christlicher Überlieferung und

Glaubenstradition (vgl. 77) ins Spiel. Hier hätte man sich noch mehr Mut gewünscht, es nicht dabei zu belassen, sondern die diesem Phänomen inhärenten und vorher ja aufgezeigten Dimensionen direkt als ‚Material‘ für die religionspädagogische Arbeit auch bezüglich Gerechtigkeit nutzbar zu machen, wie es am Ende des Beitrags wenigstens angedeutet wird. Diese Spur weiterzuverfolgen dürfte sich als äußerst spannend erweisen.

Unser kommt in seiner empirischen Untersuchung zu dem Ergebnis, dass Geschlecht, kulturelles Kapital und Gottesbild sich als ungleichheitsrelevant für die aktive Mitarbeit im RU erweisen. Die Variable Gottesbild deutet an, dass hier vermutlich auch eine ungleiche religiöse Sprachfähigkeit als Ursache für weniger aktive Teilnahme im RU in den Blick genommen werden sollte.

Teils ironisch-provokant macht Frank M. Lütze in seinem Beitrag auf die deutlich an Mittelschicht bzw. Bildungsbürgertum orientierten protestantischen Bildungsangebote aufmerksam, indem er exemplarisch die Bildungskonzeption der EVLKS sowie Lehrpläne hinsichtlich deren Verteilung von reflexions- bzw. anwendungsbezogenen Aufgaben auf Gymnasien bzw. eben Hauptschulen aufzeigt und kritisch hinterfragt. Auch am Beispiel der Rechtfertigungslehre und deren zugrundeliegendem Menschenbild hält er Theologinnen und Theologen einen Spiegel vor, dessen Anblick man sich nicht verschließen, sondern selbstkritisch stellen sollte.

Bernhard Grümm wie Viera Pirker lenken den Blick schließlich dezidiert auf Religionslehrkräfte und deren Professionalisierung. Spätestens an dieser Stelle wünscht man sich als Leser/-in neben der präzise analysierten Problemanzeige nun doch auch zumindest erste Impulse für die Religionslehrerbildung, die über die zur Selbstkritik anregenden Fragen, die durchaus ihre Berechtigung haben, hinausgehen. Den Abschluss der religionspädagogischen Beiträge bildet der von Judith Könemann, der die Perspektive auf lebenslanges Lernen und somit Erwachsenenbildung und deren Bedeutung für eine Befähigungsgerechtigkeit ausdehnt.

Es folgen bildungsphilosophische und allgemeinpädagogische sowie theologisch-sozioethische Blickwinkel, um von außen weitere Anschlussstellen an die religionspädagogische Reflexion zu eröffnen (vgl. 11). Während etwa Roland Reichenbach argumentiert, wie durch eine ‚Verhochschulung‘ der Gesellschaft das Problem der Bildungsgerechtigkeit statt gelöst nur besser kaschiert wird, ordnet Annette Scheunpflug das Thema Bildungsgerechtigkeit in ihrem Beitrag in den globalen Kontext ein und weitet damit noch einmal die Perspektive des gesamten Bandes. Bemerkenswert außerdem, dass die Allgemeinpädagogin Scheunpflug die Rolle von kirchlichen Schulen nicht nur auf globaler Ebene, sondern dezidiert auch für Deutschland weitaus positiver bewertet als die Genders im Band.

Das Beste kommt zum Schluss, so die – zugegeben höchstpersönliche – Einschätzung von Schlags bündelndem

Schlussbeitrag und insbesondere seiner biographischen Reflexion über Ungleichheitserfahrungen und die Nachzeichnung seines daraus resultierenden und davon geprägten Gerechtigkeitsempfindens, der unheimlich spannend zu lesen ist. Aufschlussreich ist hier außerdem der (bewusst oder unbewusst?) erfolgte Wechsel vom unpersönlichen ‚man‘ und Passivkonstruktionen zum persönlichen ‚Ich‘ während seiner biographischen Rekonstruktion.

Man merkt allen Trägerinnen und Trägern an, dass ihnen Bildungsgerechtigkeit ein wichtiges Anliegen ist. Die Argumentationen der Artikel sind durchweg plausibel und nachvollziehbar und lösen stellenweise die in der Einleitung erhofften Irritationen aus. Dennoch wünscht man sich als Leser/-in hier und da nicht immer nur auf der Ebene der Infragestellung bisheriger Praxis, Problemanzeige und Anleitung zu selbstkritischer Reflexion stehen zu bleiben, sondern auch konkretere Lösungsideen präsentiert zu bekommen. So wäre beispielsweise die Beschreibung von good-practice-Beispielen denkbar gewesen. Deshalb sei die kritische Rückfrage an die Herausgeber erlaubt, ob man es sich mit dem Hinweis auf eine stärkere Realisierungspraxis zum jetzigen Zeitpunkt als noch zu illusorisch nicht zu einfach macht. Ebenso Reichenbach, der zu Beginn seines Beitrags bereits die Möglichkeit einer Verbesserung angesichts der benannten Problemlage als Illusion deklariert. So ist auch der Titel „Gerechter RU“ teils irreführend, da es in den Beiträgen überwiegend um Bildungsgerechtigkeit generell geht und die Fokussierung auf den RU oftmals nur am Rande vorkommt oder – wie etwa bei Könemann – ganz unterbleibt. Doch gerade aufgrund des Titels erwartet man als Leser/-in zunächst eine noch stärkere Fokussierung auf den RU, die leider nicht in allen Teilen des Bandes eingelöst wird. Daher sei der Wunsch an die Herausgeber herangetragen, die vielversprechenden Impulse der diversen Beiträge vielleicht in einem Folgeband noch mehr auf die konkrete Unterrichtspraxis zu beziehen, um die Bedeutung von Bildungsgerechtigkeit auch im Handeln von Religionslehrkräften zu verdeutlichen und diese zur kritischen Selbstreflexion anzuleiten.

Die (kritischen) Anfragen sollen keineswegs darüber hinwegtäuschen, dass mit den einzelnen Beiträgen des Bandes jeweils fundierte und bereits in sich äußerst facettenreiche Analysen auf das Thema Bildungsgerechtigkeit vorliegen, die durch die Hinzunahme von außerhalb aber auf die Religionspädagogik bezogenen Perspektiven in sinnvoller Weise ergänzt werden. Stattdessen können die Anfragen als Ergebnis der von den Herausgebern gewünschten Wahrnehmung und selbstkritischen Befragung gesehen werden. Insofern ist dem Band eine breite Rezeption zu wünschen, damit er dadurch seinen in der Einleitung formulierten Anspruch, einen kritisch-produktiven Reflexionsprozess innerhalb der Religionspädagogik anzustoßen (vgl. 12), einzulösen vermag.

Kathrin S. Kürzinger



Heger, Johannes: *Wissenschaftstheorie als Perspektivfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Bd. 22)*, Paderborn (Ferdinand Schöningh) 2017 [640 S., ISBN 978-3-506-78558-9]

Mit dieser ambitionierten und voluminösen Studie, die dem religionspädagogischen Diskurs einmal mehr mit allem Nachdruck wissenschaftstheoretische Klärungen auf die Agenda setzt, wurde Johannes Heger 2016 an der (Katholisch-)Theologischen Fakultät der Universität Freiburg i.Br. promoviert. Begleitung und Inspiration erfuhr er dabei von seiner Doktormutter Mirjam Schambeck.

Ausgangspunkt der Arbeit ist die Beobachtung, dass die Religionspädagogik auf eine Fülle an Methoden und Ansätzen zurückgreift, und die These, dass sie diesen „gegebenen Perspektivplural“ bislang kaum je „fundiert einzuordnen“ versucht (15). Diesem Missstand soll abgeholfen werden, und zwar, indem der Autor „drei Leitfragen“ beantwortet: Wie beeinflusst die jeweils gewählte Perspektive das „Geschäft“ der Religionspädagogik? Gibt es – gleichsam hinter den partikularen Perspektiven – gemeinsame „metatheoretische Linien“? Ist einer der Perspektiven begründet „Vorrang“ einzuräumen? (16) Während Heger diese Fragen in einer knappen „Einleitung“ (13–17) u. d. T. „Zur Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik und der Frage nach Perspektiven der Religionspädagogik“ stellt, werden die Antworten in drei Kapiteln vorbereitet bzw. gegeben.

Das erste Kapitel widmet sich „Vorüberlegungen“ (19–99), die es allerdings in sich haben, geht es doch hier um die Legitimation des Versuchs, eine „Perspektive auf die Perspektiven“ (19) zu entwerfen. In diesem Zusammenhang definiert Heger den Begriff der „Perspektive“ (58) und begründet – m. E. plausibel –, warum er ihn den möglichen Alternativen „Methode“, „Ansatz“ oder „Paradigma“ vorzieht (41–59); zudem legt er Rechenschaft darüber ab, anhand welchen – erhellenden – „Sichtungsrasters“ (96) er die zu analysierenden Perspektiven unter die Lupe nehmen will (93–99). Vor allem aber sucht er hier die Auswahl

derjenigen Perspektiven zu begründen, die er analysiert und damit indirekt für wesentlich erklärt (21–35).

Dies ist die schwierigste Operation im Rahmen der Prolegomena, gibt es doch eine weit größere Zahl an ‚Perspektiven‘ und an Logiken, um sie herzuleiten. Obschon Heger hier anführt, welchen (äußeren) Kriterien die Auswahl genügen müsse (31f.), kommt es am Ende doch m. E. nicht zu einer Auswahlentscheidung, die Fragen wie diese schlüssig beantwortet: Kann man der „anwendungswissenschaftlichen“ Perspektive – wissenschaftstheoretisch betrachtet – tatsächlich den gleichen Rang zuschreiben wie der „empirischen“? Ist die „semiotische“ Perspektive gewichtiger als die hier nicht weiter traktierte historische oder komparative? Die Schwere der Entscheidung wird nur dadurch gemildert, dass der Autor später verschiedentlich einräumt, die Auswahl sei vorläufig und eben nicht von jener prinzipiellen Bedeutung, welche die Überschrift von Kapitel zwei insinuiert (vgl. v. a. 577).

Das zweite Kapitel widmet sich unter dem Titel „Die Perspektiven der Religionspädagogik“ (101–463) der Aufarbeitung der sechs ausgewählten Perspektiven, also der ‚anwendungswissenschaftlichen‘ (103–136), der ‚ideologiekritischen‘ (137–182), der ‚handlungswissenschaftlichen‘ (183–226), der ‚empirischen‘ (227–286), der ‚wahrnehmungswissenschaftlichen‘ (287–374) und der ‚semiotischen‘ (375–463). Die Darstellung erfolgt jeweils parallel: Sie betrifft zunächst Genese und Selbstverständnis der jeweiligen Perspektive, dann deren theologische Hintergründe und Pointen und am Ende eine „kritische Würdigung“, die das „Woher“, das „Wie“ und das „Wozu“ der angestrebten religionspädagogischen Erkenntnis umreißt. Vor allem gegen Ende der sechs Abschnitte beantwortet Heger seine Leitfragen 1 und 3: Keine dieser Perspektiven kann „uneingeschränkter Vorrang vor anderen religionspädagogischen Perspektiven“ beanspruchen (so 462 im Blick auf Religionspädagogik als Semiotik), aber jede von ihnen trägt einen eigenen, um der Sache willen nicht ohne Weiteres verzichtbaren Akzent und Erkenntnisgewinn in die Religionspädagogik ein (so etwa 373 im Blick auf die wahrnehmungswissenschaftliche Perspektive).

Naturgemäß findet sich hier vieles wieder, das der oder dem theoriegeschichtlich Bewanderten geläufig ist, zugleich aber versteht es Heger durch seine klare Darstellungsstruktur die Aufmerksamkeit immer wieder auf die wissenschaftstheoretischen Implikationen der jeweiligen Perspektive zu lenken. Zudem beschränkt er sich keineswegs auf die Rekonstruktion bzw. Deskription, sondern spart auch nicht mit kritischen und weiterführenden Hinweisen, etwa angesichts einer drohenden hermeneutischen Selbstgenügsamkeit empirischer Religionspädagogik (282–284). Insgesamt beeindruckt Heger so einerseits wieder und wieder mit seiner Belesenheit, andererseits irritieren manche Mahnungen bei einem Autor, der die entsprechenden Verfahren (noch) nicht selbst erprobt hat.

Das dritte Kapitel will „über die Perspektiven hinausdenken“ (465–568). In diesem konzeptionellen Herzstück der Arbeit wirbt Heger für eine doppelte ‚Lösung‘ der Problematik, die er – wie eingangs angesprochen – aus einem theoretisch unbegriffenen Perspektivplural erwachsen sieht. Zum einen stellt er den Lesenden vor Augen, dass die – im zweiten Kapitel vorgestellten – Perspektiven keineswegs steril nebeneinander stehen, sondern einander durchdringen und ergänzen (vgl. 477), dass es um der Gegenstände willen eines „freie[n] Spiel[s] aus Methoden und Perspektiven“ bedarf (480), dass also der Perspektivplural ein „bewusst aufrecht zu erhaltender Schatz“ sei (483) und, mehr noch, „Multiperspektivität“ „die Bedingung der Möglichkeit“, um „angesichts der komplexen [...] Zeichen der Zeit [sc. überhaupt] umsichtig und bedacht forschen und agieren zu können“ (485). Zum anderen nimmt er – ein Untersuchungsschritt sui generis – nochmals den Entwicklungsprozess religionspädagogischer Theoriebildung der letzten Dekaden in den Blick und erkennt dabei sieben „Linien“ bzw. substantielle Erkenntnisfortschritte: von der Aneignung eines „dialogisch-interaktionalen Offenbarungsverständnisses“ (492) über die Etablierung der Subjektorientierung bis hin zur ökumenischen Öffnung. In diesen der Geschichte des Faches abgelauchten sieben Fortschritten sieht er die eingangs – Leitfrage 2 – gesuchten ‚metatheoretischen Linien‘, die nunmehr als normative Prüfsteine dienen sollen, um „religionspädagogische Theoriekonzeptionen [...] vom Blickwinkel des state of the art jüngster Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik auf ihre Stärken und Schwächen [hin zu] bewerte[n]“ (568). Anders gesagt: Die Pluralität der Perspektiven ist kein Indiz für ein „anything goes“ und erst recht kein Anlass für epistemologische Verzweiflung, sondern Ausweis gewonnener religionspädagogischer Stärke – sie ermöglicht „kritisch-reflektierte Multiperspektivität“ (570) und sie signalisiert sachlichen wie „wissenschaftstheoretischen Fortschritt“ (574). Im knappen „Schluss“ wirbt Heger deshalb folgerichtig für die programmatische Nutzung dieser „Option einer kritisch-reflektierten Multiperspektivität“ (569–581).

Das letzte Wort hat innerhalb dieses Schlussteils „ein persönliches Plädoyer“, in dem Heger eine engagierte Stellungnahme zugunsten einer in der Flüchtlingsfrage positionellen, „Gottes Botschaft der Nächstenliebe“ verbreitenden und insofern „auf die (Veränderung von) Praxis hin ziel[enden]“ Religionspädagogik“ abgibt (581). Dies sei „eine (!) entscheidende Nagelprobe“, „ob das Selbst-Bewusstsein einer wissenschaftstheoretisch reflektierten Religionspädagogik auch zu einer selbstbewussten Religionspädagogik“ (ebd.) führe. So verständlich dieser Ruf nach konkreter, aktueller Handlungsorientierung nach Jahren harter, wissenschaftstheoretischer Arbeit ist, so sehr scheint mir damit eine *metábasis eis allos génos* zu

geschehen und zudem der handlungswissenschaftlichen Perspektive innerhalb der Religionspädagogik der prinzipielle, kriteriologisch relevante Vorrang gegeben zu werden, den Heger zuvor als dysfunktional kritisiert hatte.

Man muss nicht allen Überlegungen im Detail zustimmen, um den beiden zentralen Konklusionen hohe Plausibilität und zukunftsweisendes Potential zuzubilligen: Es gibt religionspädagogische Erkenntnisgewinne, und es ist, um ein Objekt in der sachlich gebotenen Vielschichtigkeit betrachten und reflektieren zu können (vgl. 57), nötig, multiperspektivisch zu arbeiten. Heger beschreibt damit freilich ein Modell religionspädagogischer Theoriebildung, das etwa von Rudolf Englert schon 1992 für die Theorie der Erwachsenenbildung und 1995 für die Religionspädagogik insgesamt präfiguriert wurde (vgl. 37–39, 481–483 u.a.), und das mittlerweile doch auch in nicht wenigen Forschungsprojekten, etwa unter Federführung Friedrich Schweitzers, realisiert worden ist. Insofern setzt der Autor zwar einerseits – weite Horizonte einholend, stringent argumentierend und somit für die weitere Diskussion unübersehbar – einen programmatischen Markstein für zukünftige religionspädagogische Forschung und Lehre (!), versäumt aber andererseits zu konkretisieren, wie denn das Zusammenspiel der hier präsentierten (und weiterer (!)) Perspektiven gegenstandsbezogen zu organisieren und was genau davon zu erhoffen wäre – an einer Stelle betont er stattdessen sogar, „die Option der Multiperspektivität [lasse sich] de facto nie sozusagen ad hoc realisieren“ (486) und ihre Reichweite sei zudem durch „perspektivunabhängige Grundmomente“ (487f.) relativiert.

Nun ist es vermessend, von einer 640-seitigen, beeindruckend konsistent den eigenen roten Faden verfolgenden Dissertation ‚noch mehr‘ zu verlangen; zugunsten dieses zentralen Punktes hätten indes womöglich allzu enzyklopädisch ambitionierte, für die Ordnung des Theoriediskurses der letzten 50 Jahre allerdings nicht unerlässliche Ausführungen – etwa zur Entstehungsgeschichte der Religionspädagogik als Disziplin (61–70) und zu ihrer Stellung im Gefüge verwandter Fächer bzw. Fachbezeichnungen (71–91) oder auch mancher Baustein in der Rekonstruktion einzelner Perspektiven, etwa die Aufarbeitung der Kritischen Theorie (143ff.) – beiseitegelassen werden können.

Obschon die Studie somit hier und da durchaus Anlass zu kritischer Rückfrage gibt, ist Johannes Heger eine solide, überaus materialreiche und programmatisch bedeutsame Ausarbeitung gelungen, der alternative Expositionen religionspädagogischen Selbstverständnisses zukünftig erst einmal mit besseren Argumenten widersprechen müssen.

Bernd Schröder