RpB

Heft 78/2018
Religionspädagogische Beiträge

Die Simpsons

Religiöse Kulträume

40 Jahre Zielfelderplan

Lernwerkstätten an Universitäten

AKRK Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik

LUSA

RpB
Heft 78/2018

Inhalt

Editorial 3
Ulrich Kropač / Georg Langenhorst

Religionspädagogik POINTIERT

Alles gelb, oder was?
Zum religionspädagogischen Potenzial der *Simpsons* 5
Johannes Heger

Religionspädagogik KONTROVERS

Plädoyer für eine politische Religionspädagogik 15
Judith Könemann

Keine Frage des Stylings
Einige Gründe für eine ästhetische Ausrichtung der Religionspädagogik 24
Rita Burrichter

Religionspädagogik DISKURSIV

Interreligiöses Lernen in Synagoge, Kirche und Moschee
Trialogische Zugänge zu religiösen Kulträumen 33
Georg Langenhorst

Zu den Effekten außerschulischen Lernens im Kirchenraum vor Ort
Bericht einer Studie zur Kirchenraumpädagogik im Pre-Post-Design 45
Katharina Kindermann / Ulrich Riegel

Interreligiöses Lernen in Begegnungen mit dem Judentum
Qualitativ-quantitative Erforschung des Lerngewinns durch den Besuch von (ehemaligen) Synagogen 56
Claudia Gärtner / Natascha Bettin

Religionspädagogik AKTUELL

SilentMOD
Chill Out Area oder Kirchenpädagogik? 69
Britta Baumert

Wenn religiöse Bildung an Schulen erhalten bleiben soll 81
Norbert Mette

Vom theorielastigen Korrelationskonzept zur theoriearmen Kompetenzorientierung?
Ein Rückblick anlässlich des 40. Jahrestages des Zielfelderplans für die Grundschule 91
Burkard Porzelt

Lernwerkstätten an Universitäten
Ein pädagogischer Zwischenraum 102
Hans Mendl

Religionspädagogik SPEZIAL

Think Tank
Die AKRK auf der Suche nach neuen Kommunikations- und Organisationsstrukturen 115
Lukas Ricken

REZENSIONEN 119

Editorial

Ulrich Kropač / Georg Langenhorst

Das Zusammenwirken zweier Kräfte bestimmt die inhaltliche Konfiguration jedes Heftes der Religionspädagogischen Beiträge: Es sind dies einmal von der Schriftleitung erbetene Beiträge, um den etablierten Rubriken der Zeitschrift Gestalt zu geben, und es sind dies zum anderen von Autorinnen und Autoren eingereichte freie Beiträge, die – nach einem Prüfverfahren – veröffentlicht werden. In dieser Mischung aus Planung und Zufall entsteht jede neue Ausgabe mit einem ganz individuellen inhaltlichen Profil.

Das Frühjahrsheft 2018 eröffnet *Johannes Heger* mit einem Essay über (praktisch-)theologische Zugangsmöglichkeiten zum ‚Simpsonsuniversum'. Er fragt nach Lernchancen, inhaltlichen Optionen, aber auch nach Grenzen einer religionspädagogischen Auseinandersetzung mit den in dieser bekannten Serie präsentierten Inszenierungen von Religion.

In der Rubrik „Religionspädagogik kontrovers" begegnen einander *Judith Könemann* und *Rita Burrichter*. Beide reflektieren über aktuell maßgebliche Grundausrichtungen der Religionspädagogik. Könemann erinnert an die lebhaften Diskussionen um die Selbstbeschreibung der Religionspädagogik als eine politische in den 1960er- und 1970er-Jahren. Nach einem längeren Dornröschenschlaf macht diese Problemstellung in jüngster Zeit wieder von sich reden. Könemann verstärkt diese Stimmen mit ihrem Plädoyer für eine Schärfung des Bewusstseins, dass der von der Religionspädagogik verantworteten religiösen Bildung gesellschaftsveränderndes Potenzial innewohnt. Burrichter setzt sich zunächst kritisch mit der Frage auseinander, ob die Entgegensetzung zwischen einer politisch und einer ästhetisch ausgerichteten Religionspädagogik sachgerecht ist. Dies gibt der Schriftleitung die Gelegenheit, daran zu erinnern, dass die Rubrik „Religionspädagogik kontrovers" nicht immer Beiträge versammelt, die im strengen Sinn kontrovers sind, sondern auch solche, die in einem komplementären Verhältnis zueinanderstehen oder – noch schwächer formuliert – verschiedene Dimensionen ein und desselben Gegenstands kenntlich machen. Burrichter entfaltet im Weiteren ein in drei Thesen gegossenes Votum für eine ästhetisch grundierte Religionspädagogik.

Die in der Sparte „Religionspädagogik diskursiv" versammelten Artikel fügen sich unter die thematische Überschrift ‚Lernen in religiösen Kulträumen'. Der Beitrag von *Georg Langenhorst* führt grundsätzlich in die Thematik ein, indem er eine geläufige Überzeugung auf den Prüfstand stellt: dass es sich nämlich zum besseren Kennenlernen von Juden, Christen und Muslimen anbiete, die jeweiligen Kulträume wechselseitig zu besuchen. *Katharina Kindermann* und *Ulrich Riegel* gehen mit den Mitteln empirischer Forschung an das Thema ‚Kirchenraumpädagogik' heran. Sie berichten über die Ergebnisse einer Studie zu den Wirkungen von kirchenpädagogischen Unterrichtsgängen

in die Ortskirche mit Schülerinnen und Schülern einer dritten Jahrgangsstufe. Auf empirischen Grundlagen beruht auch eine ausführliche Studie von *Claudia Gärtner* und *Natascha Bettin*. Sie ist Lernprozessen und dem Lerngewinn von Schülerinnen und Schülern in der Begegnung mit dem Judentum in Synagogen und jüdischen Kulturinstitutionen gewidmet. Die beiden Autorinnen fassen zentrale Ergebnisse dieser Studie pointiert zusammen.

In der Rubrik „Religionspädagogik aktuell" finden sich Beiträge mit unterschiedlichen Themen. *Britta Baumert* bezieht sich auf die bemerkenswerte Licht-Klang-Duft-Installation SilentMOD anlässlich der Gamescom in Köln im August 2016. Handelte es sich hierbei um eine kirchenpädagogische Konzeption oder ein medienwirksames Kunstprojekt, bei dem der Kölner Dom lediglich als Projektionsfläche gebraucht, um nicht zu sagen funktionalisiert wurde? Baumert diskutiert beide Optionen und bietet so eine ganz eigene Fortführung der zuvor in den drei Beiträgen über das ‚Lernen in religiösen Kulträumen' aufgeworfenen Thematik. Die notwendige Dauerreflexion um die Zukunft religiöser Bildung in der Schule bereichert *Norbert Mette*. Sein Beitrag stellt den zweiten Teil des Festvortrags dar, den er anlässlich des 40. Symposions der Didaktik-Sektion der AKRK am 20. Januar 2016 in Würzburg gehalten hat. Mettes Vorschlag eines ‚Religionsunterrichts für alle', der in Analogie zum Hamburger Modell konstruiert ist, fügt sich in die aktuell laufende Diskussion um Modelle religiöser Bildung in der Schule ein und wird sicherlich in Rede und Gegenrede weitergedacht werden. *Burkard Porzelt* erinnert an den 1977 erschienenen „Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule". Dieser Rahmenplan ist nichts weniger als die Geburtsurkunde der religionspädagogischen Korrelationsidee. Welche Bedeutung ist ihm – nach 40 Jahren – im Horizont der zum Paradigma aufgestiegenen Kompetenzorientierung zuzumessen? *Hans Mendl* richtet schließlich den Blick auf ein Thema, das in den Religionspädagogischen Beiträgen noch nie verhandelt wurde: Lernwerkstätten an Universitäten. ‚Lernwerkstatt' ist ein positiv besetzter Begriff; gleichwohl findet man diese Einrichtung an Hochschulen selten. Mendls Beitrag ist als begründetes Plädoyer dafür zu lesen, die Ausgestaltung von Lernwerkstätten an Hochschulen viel entschiedener als bisher in Angriff zu nehmen.

Die Kategorie „Religionspädagogik spezial" wird nur bei bestimmten Gelegenheiten besetzt. Eine solche bot der ‚Think Tank Religionspädagogik' am 21. und 22. September 2017 in Fulda, zu dem der Vorstand der AKRK – nun zum zweiten Mal – die Sprecher/-innen der Sektionen und Arbeitsgruppen, die Delegierten der AKRK in anderen Gremien, weitere Vertreter/-innen des Mittelbaus und der österreichischen Religionspädagoginnen und -pädagogen sowie strukturell mit dem Vorstand verbundene Personen eingeladen hatte. Nachgedacht wurde über die Themen „Öffentliche Sichtbarkeit und Relevanz von Religionspädagogik" und „Suche nach neuen Kommunikations- und Organisationsstrukturen". *Lukas Ricken* berichtet in seinem Beitrag über diese Tagung und macht so den erreichten Diskussionsstand der gesamten religionspädagogischen scientific community zugänglich.

Zum Schluss, wie immer, Rezensionen: Sie beleuchten kritisch-konstruktiv relevante Neuerscheinungen in unserer Disziplin.

Ulrich Kropač / Georg Langenhorst

Alles gelb, oder was?

Zum religionspädagogischen Potenzial der *Simpsons*

Johannes Heger

„Mh […] der Religion mit den wohlgemeinten Ratschlägen, die im wahren Leben nicht ankommen – ähm […] dem Christentum" (S07/E24/ab 15:25)[1], erwidert Homer Simpson seinem Sohn Bart auf dessen Frage, welcher Religion er eigentlich angehöre. Die einerseits klärende, andererseits aber für Christinnen und Christen wenig schmeichelhafte Antwort ist nicht nur ein Beispiel für den hintergründigen sowie zugleich von konservativ-christlichen und -religiösen Gruppen[2] häufig kritisierten Humor der Zeichentrickserie *Die Simpsons*, vielmehr führt sie bereits ins Zentrum des Artikels. In diesem wird die Kernthese entfaltet, dass die Inszenierung von Religion in *Die Simpsons* sowohl (praktisch-) theologische Überlegungen motivieren als auch zu einer fruchtbaren Bereicherung für die Religionspädagogik werden kann.

Dies wird in mehreren Schritten plausibilisiert: Um einen hermeneutischen Zugang zur beliebten TV-Serie grundzulegen, wird geklärt, (1) warum es sich lohnt, (praktisch-)theologisch auf das *Simpsons*universum zuzugehen. Darauf aufbauend werden sowohl (2.1) formale Lernchancen beim Einsatz der *Simpsons* in religiösen Lern- und Bildungsprozessen als auch (2.2) einige inhaltliche Optionen exemplarisch aufgezeigt. Den Abschluss des Gedankenganges bilden (3) Hinweise zu relevanten und bleibend aufgerichteten Grenzen eines religionspädagogischen Zugriffs.

1. Warum (praktisch-)theologisch auf „Die Simpsons" zugehen?

Die Beantwortung der ersten grundlegenden Frage nach dem *Warum* des (theologisch motivierten) Zugehens auf *Die Simpsons* ist weniger rhetorisch bedingt, als es zunächst vielleicht erscheint. Um es an der Figur Homer Simpsons festzumachen: Mit Fug und Recht kann zunächst festgehalten werden, dass sich der Vater der Familie Simpson eher für Bier und seine Lieblingsbar (Moe's Taverne) interessiert als für Religion und Kirche.[3] Obwohl der Familienvater

1 Die zitierten Folgen erscheinen im Fließtext mit Angabe von Staffel, Episode und ggf. Zeit; eine Auflistung findet sich unter https://www.fernsehserien.de/die-simpsons/episodenguide [Stand: 4.9.2017]; zu weiteren Informationen über *Die Simpsons* vgl. https://simpsonspedia.net/ [Stand: 7.9.2017].

2 Vgl. *Heit, Jamey*: The Springfield Reformation. The Simpsons, Christianity, and American Culture, New York 2008, 3. Die türkische Rundfunkaufsicht verhängte bspw. ein Bußgeld für die Ausstrahlung einer vermeintlich blasphemischen Folge. Vgl. *Schlötzer, Christiane*: Beleidigung in Gelb. In: http://www.sueddeutsche.de/medien/tuerkei-ruegt-simpsons-beleidigung-in-gelb-1.1541725 [Stand: 5.9.2017].

3 Dies gilt auch bei einer differenzierten Analyse seiner Figur. Vgl. *Heger, Johannes / Winklmann, Michael:* Die Kneipe als Kirche des 21. Jahrhunderts. In:

sich gelegentlich auch ernsthaft im Gebet an Gott wendet (S14/E10; S02/E07/ab 09:29) und sogar physische Begegnungen zwischen Gott und gelbem Mensch inszeniert werden (S16/E19/ab 17:30), belegen seine Worte und Taten, dass diese Gottesbeziehung – euphemistisch gesagt – als fragil zu bezeichnen ist. So dispensiert er sich bewusst und empathisch begründet bspw. vom sonntäglichen Kirchgang seiner Familie (S04/E03), um weltlichen Genüssen zu frönen, und bezeichnet Gott sogar einmal als seine „Lieblings-Sciencefiction-Figur" (S09 E14/1:00). Erst ein genauerer Blick hinter diese für manchen sicher abschreckende Fassade eröffnet die Möglichkeit, das (praktisch-)theologische Potenzial einer Begegnung mit den *Simpsons* zu erkennen.

1.1 Das Universum der Simpsons

Ein zunächst vielleicht als plumpe Werbung erscheinender, aber entscheidender Aspekt der (wissenschaftlichen) Attraktivität der *Simpsons* ist in der Größe ihrer Welt auszumachen, die nicht umsonst bereits eingangs als Universum bezeichnet wurde: Seit am 17. Dezember 1989 die erste *Simpsons*folge über die amerikanischen Bildschirme flimmerte, entstanden bis dato 29 Staffeln der Serie mit über 600 Folgen und seit Ende 2016 ist gesichert, dass auch eine 30. Staffel hinzukommen wird. Damit werden *Die Simpsons* die bisherige Rekordserie *Rauchende Colts* an ausgestrahlten Episoden übertrumpfen, was nicht zuletzt an ihren hohen Einschalt- bzw. Streamingquoten liegt.[4] Diese Beliebtheit führt dazu, dass sich das Universum über sein originäres Medium hinaus in die reale Welt ausweitet: Mittlerweile gibt es nicht nur unzählige Merchandiseartikel von der Küchenschürze bis zu den Hauspantoffeln, andere filmische Formate zitieren den gelben Stoff sogar benennend oder mit bildlichen Referenzen und das Oxford English Dictionary hat Homer Simpsons bekannten Laut „D'oh!" als Begriff aufgenommen.[5]

Diese Ausdehnung des Universums sowie die für Mediensphären außergewöhnlich hohe Halbwertszeit und die damit einhergehende Vielfalt der behandelten Themen führt zudem zu einem regen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Interesse. Sogar Naturwissenschaftler/-innen, Philosophinnen und Philosophen sowie Theologinnen und Theologen haben sich – teils begleitet von hohem Medieninteresse – schon mit den *Simpsons* auseinandergesetzt.[6]

(Praktisch-)theologisch reflektiert lässt sich aus all diesen unterschiedlichen Details ein genereller und relevanter Gedanke ableiten: In (religiösen) Kommunikations- bzw. Lern- und Bildungsprozessen mit Bezügen auf Szenen, Bilder und Folgen aus den *Simpsons* zu arbeiten, verspricht zumindest einen dem Rekurs auf die sogenannte Hochkultur ähnlichen Erfolg.[7]

Heger, Johannes / Jürgasch, Thomas / Karimi, Ahmad M. (Hg.): Religion? Ay Caramba! Theologisches und Religiöses aus der Welt der Simpsons, Freiburg i. Br. 2017, 285–302.

4 Vgl. *Petski, Denise*: ‚The Simpsons' Renewed For Record-Breaking Seasons 29 & 30 On Fox. In: http://deadline.com/2016/11/the-simpsons-renewed-seasons-29-30-fox-1201848685/ [Stand: 5.9.2017].

5 Vgl. *Salvarani, Brunetto*: Bart trifft Gott. Das Evangelium der Simpsons, Neukirchen-Vluyn 2009, 27.

6 Vgl. exemplarisch: *Singh, Simon*: Homers letzter Satz. Die Simpsons und die Mathematik, München 2013; *Irwin, William / Conrad, Mark T. / Skoble, Aeon J.* (Hg.): Die Simpsons und die Philosophie. Schlauer werden mit der berühmtesten Fernsehfamilie der Welt, Berlin ^{6}2008, 54–68; *Moll, Sebastian*: Das Evangelium nach Homer. Die Simpsons und die Theologie, Moers 2015.

7 Vgl. diesbezüglich grundlegend: *Grözinger, Albrecht*: Theologie und Kultur. Praktisch-Theologische Bemerkungen zu einem komplexen Zusammenhang. In: Theologia Practica 24 (1989) 201–213, 209f.

1.2 Die Simpsons als Spiegel und „korrelativ durchwirkter Begegnungsraum"

Der eigentliche, für den geisteswissenschaftlichen und näherhin (praktisch-)theologischen Zugriff entscheidende Clou der Serie ist jedoch ein anderer. Als fruchtbar erweist sich vor allem das äußert hintergründig gestaltete Verhältnis von gelber sowie realer (religiöser) Welt.

1.2.1 Die Simpsons als Spiegel der realen Welt

Dies mag verwundern, springen doch zunächst deutlich deren Unterschiede ins Auge: Die gelbe Hautfarbe der Simpsonsfiguren, deren eigenwillige Frisuren und ihre Hände mit vier Fingern sowie sporadische explizite Thematisierungen ihrer Fiktionalität (S10/E19/ab 15:00) unterstreichen den Zeichencharakter der Serie.8 All dies sowie das teils übertrieben-stilisierte Handeln der Charaktere (S21/E16) macht zweifelsohne zunächst deutlich, dass die Welt der Simpsons nicht identisch ist mit der realen Welt.

Genauere Analysen lassen jedoch ein differenzierte(re)s Verhältnis erkennen: Bereits die Zusammenstellung der Kernfamilie Simpson (Vater, Mutter, drei Kinder und Haustiere) ist ein bewusst gewähltes Abbild der realen amerikanischen Durchschnittsfamilie. Ähnliche Bezüglichkeiten zur Realität gelten bei einem Vergleich mit einer amerikanischen Kleinstadt auch für die Gesamtbevölkerung Springfields und ihre Lebensverhältnisse – u. a. in Bezug auf Altersstruktur, Lebenserwartung, ethnische Verteilung und Bildungszugang.9 Vergleichbar mit dem deutschen Neustadt, dem Wohnort Benjamin Blümchens, lässt sich in diesem Kontext auch der gelbe Stadtname ausdeuten: Springfield ist überall und nirgends, steht für jede amerikanische und mit Abstrichen auch für jede westeuropäische Kleinstadt.

Darüber hinaus sind es meist erschreckend reale Themen, welche die Charaktere Springfields umtreiben. So wird bspw. mehrfach über Fluch und Segen der Atomenergie debattiert[10] und an der klugen Lisa wird die ambivalente amerikanische Einstellung zur Intellektualität anschaulich.[11] Jüngst wird auch – wohl durchaus mit Letzterem korrespondierend – die Wahl Donald Trumps zum Thema gelber Satire (S28/E7+E20), die von *Die Simpsons* bereits im Jahr 2000 als absurdes Horrorszenario imaginiert worden war (S11/E17/ab 10:22). Mit dieser entgegen der ersten Eindrücke doch engen Relation zur Welt wird zudem gespielt, indem gelegentlich prominente Menschen, wie bspw. Stephen Hawking (S10/E22/ab: 18:50), als gelbe Figuren gezeigt werden. Und noch mehr: In „The Fight Before Christmas" singt Katy Perry als realer Mensch gar ein Weihnachtslied mit der Familie Simpson (S22/E08/ab: 18:30).

Dies alles zeigt: In vielerlei Hinsicht kann von den *Simpsons* als *Spiegel der realen Welt* gesprochen werden[12] – genauer als einem durch den karnevalesk-satirischen Charakter[13] teils radikal verzerrenden bzw. gezielt Facetten herausstellenden Spiegel, in dem aber zugleich

8 Vgl. *Jürgasch, Thomas*: Reality bites. Der gelbe Realismus als Herausforderung und Chance für das Denken der Religion. In: *Heger/Jürgasch/Karimi* 2017 [Anm. 3], 345–376, 350f.

9 Vgl. *Schierz, Carina*: Die Simpsons, Springfield und die USA. Was wirklich hinter der gelben Kleinstadt steckt, Marburg 2010, v. a. 131–138.

10 Vgl. *Broderick, Mick*: Releasing the Hounds. *The Simpsons* As Anti-Nuclear Satire. In: *Alberti, John* (Hg.): Leaving Springfield. *The Simpsons* and the Possibility of Oppositional Culture, Detroit 2004, 244–272.

11 Vgl. *Skoble, Aeon J.*: Lisa und der amerikanische Antiintellektualismus. In: *Irwin, William/Conrad, Mark T./Skoble, Aeon J.* (Hg.): Die Simpsons und die Philosophie. Schlauer werden mit der berühmtesten Fernsehfamilie der Welt, Berlin [6]2008, 39–53.

12 Vgl. *Heger, Johannes/Jürgasch, Thomas/Karimi, Ahmad M.*: Religion? – Ay Caramba! Von den Simpsons als Spiegel der Gesellschaft und der Religion sowie theologischen Chancen einer gelben Selbst- und Weltreflexion. In: *Dies.* 2017 [Anm. 3], 9–20, 11–14.

13 Vgl. *Rhodes, Carl*: D'Oh. The Simpsons, Popular Culture, and the Organizational Carnival. In: Journal of Management Inquiry 10 (2001), 374–383.

keine Konturen einer „besseren" Welt, keine belehrenden Momente zu erkennen sind.[14] Vielmehr bieten sie als Medium die Möglichkeit der „Auseinandersetzung mit der Vielfalt von Deutungsmöglichkeiten"[15] der realen Welt. Weil auch der (christliche) Glaube Welt- und Lebensdeutung(en) anbietet und sich diese in der Postmoderne sowohl vor dem Forum der Vernunft als auch im pluralen Wechselspiel anderer Deutungen bewahrheiten müssen, lassen sich *Die Simpsons* auch als eine Einladung an die Theologie lesen, die befreiende Botschaft des Evangeliums als genuin religiöse Deutefolie im gelben Laborraum plausibel und damit attraktiv zu machen.

1.2.2 Die Simpsons als Spiegel der realen religiösen Welt

Theologisch spannungsvoll und spannend wird dieses skizzierte Grundsetting zusätzlich dadurch, dass auch Religion(en) und Religiöses Teil dieses Spiegelungsprozesses sind. Und noch mehr: Wie auch statistische Auswertungen belegen, gehört dieser Bereich neben medialen Bezügen und (außen-)politischen Themen zu den meist bespielten Referenzen im *Simpsons*universum.[16] Dieses mit der realen Vielfalt von Religion korrespondierende, komplexe Referenzsystem lässt sich in systematisierender Absicht in nuce wie folgt aufschlüsseln:
Religion/Religiöses wird im gelben Universum auf einer *phänomenologischen Ebene* vielmals by the way eingespielt, u. a. durch

- religiös konnotierte Charaktere wie den (über-)frommen Nachbarn der Simpsons, Ned Flanders,[17] oder Herschel Krustofski, besser bekannt als „Krusty der Clown", der mehrfach mit seinen jüdischen Wurzeln (S03/E06) ringt;[18]
- religiöse Orte bzw. Institutionen wie die protestantische „First Church of Springfield", die häufig als Schauplatz der Serienhandlung (S13/E06; S14/E10) dient;
- religiöse Vollzüge wie den allsonntäglichen Kirchenbesuch der Familie oder das Gebet, das immer wieder am Rand (S04/E11/ab 14:16) oder selten zentral zum Thema (S14/E10) wird;
- die Präsenz der Bibel als handlungsunterstützendes Accessoire, als erhobener gelber Zeigefinger oder in Form von transformierten biblischen Erzählungen.[19]

Auch eine *substanzielle* Auseinandersetzung mit einzelnen Aspekten des (christlichen) Glaubens lässt sich finden. So wird in einzelnen Folgen bspw.

- über die Aktualität und Auslegung des alttestamentlichen Diebstahlgebotes im Zusammenhang mit illegalem Bezug von Kabelfernsehen reflektiert;[20] (S02/E13)
- die Frage nach der Existenz und der Gestalt der menschlichen Seele gestellt;[21] (S07/E04)

---

14 Vgl. *Jürgasch* 2017 [Anm. 8], 356–363.

15 *Gabriel, Markus*: Warum es die Welt nicht gibt, Berlin 2013, v. a. 241–256, 254.

16 Vgl. *Czogalla, Michael*: Behind the Laughter. „Die Simpsons" im Kontext der amerikanischen Populärkultur, Marburg 2004, 71–78.

17 Vgl. *Pinsky, Mark I.*: The Gospel according to *The Simpsons*. Bigger and Possibly Even Better! Edition, Louisville – London ²2007, 46–69.

18 Vgl. *Freiseis, Fabian*: Völlig meschugge?! Jüdische Lebenswelten in den „Simpsons". In: *Heger / Jürgasch / Karimi* 2017 [Anm. 3], 263–281.

19 Vgl. *Heger, Johannes*: Biblische Motive in den Simpsons. In: http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200392/ [Stand: 2.3.2018].

20 Vgl. *Berkenkopf, Christian*: „Ich will schwarz ans Kabel!" Was die theologische Ethik von den Simpsons lernen kann. In: *Heger / Jürgasch / Karimi* 2017 [Anm. 3], 23–37.

21 Vgl. *Rosenstock, Roland*: Das Lachen als Ausdruck der Seele. Die Simpsons im Religionsunterricht. In: *Kropač, Ulrich / Meier, Uto / König, Klaus* (Hg.): Zwischen Religion und Religiosität. Ungebundene Religionskulturen in Religionsunterricht und kirchlicher Jugendarbeit, Würzburg 2015, 225–234.

- der Kern der Ijob-Geschichte im gelben Universum inszeniert und damit zugleich die Theodizeefrage aufgeworfen.[22] (S08/E08)

Weitet man den bislang in Anschlag gebrachten Begriff von Religion in Richtung Religiosität bzw. auf die Ebene *existenzieller Selbst- und Weltdeutung* hin aus, verstärkt sich dieses Bild zusätzlich. So

- ist Lisa Simpson, eine Tochter der Familie, bspw. nicht von je her Buddhistin, sondern beschreitet einen für religiöse Welt- und Sinndeutung in der Postmoderne nahezu musterhaften Weg auf der Suche nach der für sie passenden Religion; (S13/E06)
- bringt eine fälschlich attestierte und als letal prognostizierte Vergiftungsdiagnose selbst den sonst wenig ernsthaft erscheinenden Homer Simpson zu Gedanken darüber, was ihm im Leben heilig ist. (S02/E11)

Sich (praktisch-)theologisch mit *Die Simpsons* zu beschäftigen, bietet damit die Chance, im Spiegel des Mediums zu ergründen, wie der christliche Glaube in der realen Welt gesehen und angeeignet wird, wo aber auch Brüchigkeiten und Verständnisschwierigkeiten auftreten. Gelingt es der Praktischen Theologie / Religionspädagogik u. a. durch diese kulturhermeneutischen Erkundungen solche Sollbruchstellen der Glaubenskommunikation aufzuspüren, kann dies als Reflexions- und Arbeitsimpuls für die gesamte Theologie fruchtbar gemacht werden.[23] So gibt es bspw. ernsthaft (für das heutige Verständnis von Sakramenten) zu denken, wenn Homer Simpson – begeistert von der Funktion der Beichte – aus dem Beichtstuhl springt und mit erhobenem Zeigefinger gen Himmel ruft: „Juhu, ich bin clean! Das hast Du jetzt davon, Gott!" (S16/E21/ab 11:15)

1.2.3 Die Simpsons als korrelativ durchwirkter Begegnungsraum

Mit Mark I. Pinsky, dem Vorreiter theologischer *Simpsons*analyse, lassen sich die beschriebenen Relationen zwischen gelber und realer (religiöser) Welt schließlich auf folgenden Nenner bringen: *Die Simpsons* sind keine Serie über Religion, sie stellen eine Situationskomödie über das moderne Leben dar, der eine bemerkenswerte spirituelle Dimension innewohnt.[24] Der hier vorgeschlagene hermeneutische Schlüssel erlaubt es, diese stimmige Analyse in (praktisch-)theologischer Absicht noch zu präzisieren: Weil *Die Simpsons* sowohl Lebenserfahrungen von Menschen im Jetzt und Hier aufgreifen als auch (christliche) Glaubenstraditionen und -erfahrungen kolportieren – mal authentisch, mal transformiert, mal karikiert –, lässt sich vom gelben Universum schließlich als einem „korrelativ durchwirkten Begegnungsraum" sprechen.[25]

22 Vgl. *Heger, Johannes*: „Es ist alles hin… alles hin… dilidi…". Zu Ned Flanders als gelbem Ijob und der Inszenierung der Bibel bei den Simpsons. In*: Roth, Ursula / Seip, Jörg* (Hg.): Schriftinszenierungen (ÖSP 10), München 2016, 291–305.

23 Vgl. *Heger, Johannes*: Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik (RPG 22), Paderborn 2017, 499f; 538–545.

24 Vom Autor frei übersetzt nach *Pinsky* 2007 [Anm. 17], 13f.

25 Vgl. *Heger, Johannes / Jürgasch, Thomas / Karimi, Ahmad M.*: Von Erträgen, möglichen Verwendungskontexten und entscheidenden Grenzen einer theologischen Expedition ins Simpsonsuniversum. Oder: Ein rückblickender Ausblick auf „Religion? Ay caramba!". In: https://www.herder.de/-/media/files/978-3-451-37694-8_-ein_rueckblickender_ausblick.pdf/, 10 [Stand: 8.9.2017].

2. Warum religionspädagogisch auf „Die Simpsons" zugehen?

Wie der Gedanke der Korrelation von der Fundamentaltheologie in die Religionspädagogik führt, so fokussieren die folgenden Analysen die zweite zu beantwortende Frage: Warum es dezidiert religionspädagogisch, näherhin v. a. religionsdidaktisch gewinnbringend ist, auf *Die Simpsons* zuzugehen, wird im Folgenden formal (2.1) sowie inhaltlich (2.2) zu erläutern bzw. zu illustrieren sein.

2.1 Die Simpsons religionspädagogisch – formale Optionen

Zunächst zu einigen formalen religionsdidaktischen Optionen:

- ***Korrelatives Potenzial:*** Kann es weiterhin als entscheidendes Ziel des RU gelten, dass sich Schüler/-innen zu Religion verhalten lernen bzw. in der Lage sind, ihre Lebenswelt religiös zu deuten,[26] bieten *Die Simpsons* dafür ein geeignetes Forum. Der „korrelativ durchwirkte Begegnungsraum" ermöglicht es Lernenden, in eine fiktive Welt einzutreten und darin eigene (religiöse) Deutungen von Welt zu prüfen und ggf. Glaubensüberzeugungen anzueignen. Dabei ist es von entscheidendem Vorteil, dass dem säkularen Format auch profane Lebens- und Weltdeutungen inhärent sind und somit eine deduktive Vereinnahmung von Denkmustern vermieden wird. So können sich Lernende mit Lisa Simpson bspw. offen die Frage nach der bleibenden Aktualität des alttestamentlichen Diebstahlgebotes stellen (s. o.) oder mit Homer Simpson reflektieren, welche Chancen und Grenzen dem persönlichen (Bitt-) Gebet innewohnen (S14/E10).
- ***Die Simpsons als „near fictional heroes":*** Dabei spielen die aufgrund ihrer vertrauten Imperfektibilität bei vielen Jugendlichen beliebten Figuren eine entscheidende Rolle. Sie sind es letztlich, die im *Simpsons*universum insbesondere für eine Verschränkung aus Glaubens- und Lebenswelt sorgen, indem sie sich existenziellen Fragen teils durch Rückgriff auf die jüdisch-christliche Tradition stellen – und das nicht ohne authentische „Brüche"[27]. Wie bei profaner Literatur liegen damit „reflektierte und gedeutete Erfahrungen von [gelb gespiegelter; Anm. J. H.] Wirklichkeit"[28] vor, die – strukturanalog zu Überlegungen im Kontext des Biographischen Lernens über Modelle, Vorbilder, Helden etc.[29] – als Zeugnisse Dritter zur eigenen (religiösen) Positionierung einladen. Das Serienformat und die Größe des *Simpsons*universums verstärken diesen Einladungscharakter zusätzlich, weil besonders die Figuren der Kernfamilie Simpson über zahlreiche Folgen hinweg vielschichtig, plastisch und dadurch authentisch gezeichnet werden. Diese Nähe der „near fictional heroes" bei gleichzeitigem Bewusstsein ihrer Fiktionalität ermöglicht eine existenziell (be-)treffende, aber zugleich nicht vereinnahmende Begegnung mit (religiöser) Weltdeutung. Lisa Simpsons Sinn- und Religionssuche nachzuvollziehen (S13/E06) kann so bspw.

26 Vgl. *Englert, Rudolf*: Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens. Tradition, Konfession und Institution in einem lebensweltlich orientierten Religionsunterricht. In: KatBl 123 (1998) 4–12, v. a. 8; *Schambeck, Mirjam*: Religiöse Welterschließung – mehr als ein mäanderndes Phänomen. Plädoyer für eine positionelle Auseinandersetzung mit Religion. In: RpB 69/2013, 53–64.

27 *Schillebeeckx, Edward*: Tradition und Erfahrung. Von der Korrelation zur kritischen Interrelation. Hans-Georg Ziebertz im Gespräch mit Edward Schillebeeckx anlässlich dessen 80. Geburtstag am 12. November. In: KatBl 119 (1994) 756–762, 757.

28 *Mieth, Dietmar*: Braucht die Literatur(wissenschaft) das theologische Gespräch? In: *Jens, Walter / Küng, Hans / Kuschel, Karl-Josef* u. a. (Hg.): Theologie und Literatur. Zum Stand des Dialogs, München 1986, 164–177, 164.

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

zum lebensnahen und authentischen Anstoß eigener Suchprozesse werden.

- ***Verstehen der (medialen) Lebenswelt:*** Mittlerweile ist es auch in der Religionspädagogik zu einer wichtigen Grundüberzeugung geworden, dass v. a. die juvenile eine medial geprägte Lebenswelt ist, in der Menschen auch abseits von institutioneller Religion und religiöser Bildung mit teils stark verzerrten Facetten (christlicher) Religion konfrontiert werden.[30] Vor diesem Hintergrund bietet der Einsatz der *Simpsons* in religiösen Lern- und Bildungsprozessen die Möglichkeit, Lernende nicht nur theologisch, sondern auch medial dazu zu befähigen, ihre (religiöse) Lebenswelt (besser) deuten zu können.

2.2 Die Simpsons religionspädagogisch – inhaltliche Optionen

Gelten diese formalen Optionen für (fast) alle *Simpsons*episoden, lohnt ein religionspädagogisches Zugehen auf *Die Simpsons* besonders bei einer gezielten bzw. inhaltlichen Auseinandersetzung – und das äußerst vielgestaltig.

Bedingt durch die bereits aufgezeigte Weite des gelben Universums und ihre Anlage als gelber Spiegel der (religiösen) Welt gibt es kaum ein theologisches Themenfeld, das von *Die Simpsons* nicht zumindest implizit gestreift wird: So deuten die entlang der Darstellung eingespielten Beispiele u. a. Thematisierungen postmoderner Sinnsuche, des Gebetes, des Kirchenbesuches, der Bibel und biblischer Erzählungen sowie die Auseinandersetzung mit Gott(esbeziehungen) und dem Judentum an. Alles Themen also, die auch für Katechese und Religionsunterricht von Bedeutung sind! Bereits diese Bezüge belegen: Die gelbe Inszenierung stellt – neben den formalen Lernchancen – auch einen materiellen Gewinn für religiöse Lern- und Bildungsprozesse dar, bieten die genannten Beispiele Lernenden doch einen überraschenden und eben dadurch motivierenden Zugang zu vielen klassischen Themen religiöser Bildung. Die folgenden Beispiele unterstreichen dies noch einmal und geben zugleich weitere Anregungen für eine praktische Umsetzung des bislang vorwiegend abstrakt dargestellten Potenzials des religionspädagogischen Umgangs mit der Materie.

2.2.1 Ein religionsdidaktisch-thematisches Suchlicht ins gelbe Universum

Neben den erwähnten Themen lässt sich anhand der *Simpsons* in religiösen Lern- und Bildungsprozessen u. a. auch

- bedenken, welche Bedeutung Weihnachten vom christlichen Glauben her zukommt, welche Aspekte dieses Glaubensfestes sich in (christlich geprägte) Kulturen eingeschrieben haben und inwiefern die Kommerzialisierung des Festes dessen Glaubenskern aushöhlt (u. a. S01/E01);[31]
- im Feld des interreligiösen Lernens bedenken, welche überraschenden Analogien Maggie Simpson mit dem Offenbarungsverständnis des Islam verbindet;[32]
- – passend zum gerade vergangenen Lutherjahr – prüfen, inwiefern Barts Vorschlag einer „nivellierenden Ökumene" einen tauglichen Fingerzeig für die Entwicklung der Ökumene darstellt.[33]

30 Vgl. *Pirner, Manfred L.*: Religiöse Mediensozialisation. Wie die Medien die Religiosität von Kindern und Jugendlichen beeinflussen. In: *Englert, Rudolf / Kohler-Spiegel, Helga / Naurath, Elisabeth* u. a. (Hg.): Gott googeln? Multimedia und Religion (JRP 28), Neukirchen-Vluyn 2012, 59–69.

31 Vgl. *Wahle, Stephan*: Weihnachten und die Simpsons. In: *Heger / Jürgasch / Karimi* 2017 [Anm. 3], 159–174.

32 Vgl. *Karimi, Ahmad M.*: Warum Maggie den Koran repräsentiert, Apu der falsche Muslim ist und Gott fünf Zehen hat. In: *Heger / Jürgasch / Karimi* 2017 [Anm. 3], 195–212, 202–205.

33 Vgl. *Heger, Johannes*: Bart Simpson als Lehrmeister für die christliche Theologie in Sachen Ökumene?! Eine theologische Mauerschau. In: *Heger / Jürgasch / Karimi* 2017 [Anm. 3], 91–114.

2.2.2 „Die letzten Dinge" und „Die Simpsons"

Wahrscheinlich noch unerwarteter und gerade deshalb interessant ist es, dass *Die Simpsons* auch über die sogenannten „letzten Dinge" nicht schweigen. Vielmehr lässt sich konstatieren, dass in der Serie in mehreren Folgen dezidiert mit typisch christlichen Motiven der Apokalypse bzw. des Jenseits gespielt wird.[34] Im Gegensatz zum Wandel der theologischen Rede[35] dominieren dabei – teils plakativ, teils durchaus tiefsinnig – alte Urbilder u. a. von physisch-lokal verstandenem/r Himmel bzw. Hölle. Wenn es richtig ist, dass heute von einer „Randstellung christlicher Eschatologie im RU"[36] gesprochen werden kann, könnten diese Bilder und Szenen ein (!) lohnender Ausgangspunkt sein, um mit Lernenden u. a. folgenden Fragen nachzugehen: Was hat die Präsenz dieser Darstellungen bei den *Simpsons* über unsere Welt auszusagen? Welche Inszenierungen entsprechen christlicher Glaubenstradition und / oder aktueller Theologie? Wie denken Kirche bzw. moderne Theologinnen und Theologen über das Konzept der Hölle?

3. *Alles gelb, oder was? – Zu Grenzen einer „gelben Religionspädagogik"*

Nach den zurückliegenden Systematisierungen und Beispielen stellt sich für manche(n) sicher die Frage, ob insgesamt einer „gelben Religionspädagogik" das Wort geredet werden soll. Dies ist insofern tatsächlich der Fall, als dass *Die Simpsons* aufgrund der aufgezeigten Fülle von religiösen Aspekten sowie ihrer nur angedeuteten intelligenten, teils kritisch-fragenden, stets aber respektvollen Perspektive auf die (christliche) Religion ein sehr großes und m. E. größeres religionspädagogisches Potenzial zeitigen als (viele) andere mediale Inszenierungen von Religion.

Dabei darf bei aller Begeisterung der Lehrenden und Lernenden für die Familie und Welt der *Simpsons* jedoch nie vergessen werden, dass es in religiösen Lern- und Bildungsprozessen nicht primär um das gelbe Universum geht. Sich mit den *Simpsons* theologisch gehaltvoll auseinanderzusetzen muss heißen, auch und v. a. herauszuarbeiten, welche Inhalte der (christlichen) Glaubenstradition durch sie gespiegelt werden und inwiefern die Darstellung dieser Tradition entspricht. Und um es noch fundamentaler zu formulieren: Nur wenn die (praktisch-)theologische Beschäftigung und die religionsdidaktische Gestaltung von Praxis also weiterhin primär auf die göttliche Offenbarung sowie christliche Tradition bezogen bleiben[37] und zu einer Positionierung zu dieser herausfordern, bleibt die Intention christlich-religiöser Lern- und Bildungsprozesse gewahrt. Und ein Zweites: So bekannt *Die Simpsons* auch sein und so viele Fans sie auch haben mögen, so unwahrscheinlich ist es zugleich, dass alle Lernenden

34 Vgl. dazu die feinsinnigen Gedanken von *Morgalla, Peter*: „Aber das ist doch nicht der Untergang der Welt". Über Apokalyptik und andere letzte Dinge bei den Simpsons. In: *Heger / Jürgasch / Karimi* 2017 [Anm. 3], 319–344.

35 Vgl. *Ebertz, Michael N.*: Der Wandel des „Jenseits" in Theologie und Verkündigung. In: KatBl 136 (2011) 88–95.

36 *Lachmann, Rainer*: Zum Wandel religionspädagogischer Jenseitsvorstellungen. In: *Englert, Rudolf / Kohler-Spiegel, Helga / Mette, Norbert* u. a. (Hg.): Was letztlich zählt – Eschatologie, Neukirchen-Vluyn 2010, 189–204, 202.

37 Vgl. *Striet, Magnus*: Theologie als dialogische Lebenswissenschaft. In: *Hoping, Helmut* (Hg.): Universität ohne Gott? Theologie im Haus der Wissenschaften, Freiburg i. Br. 2007, 111–127, 117–119.

die Faszination für Homer, Marge, Bart, Lisa und Maggie Simpson bzw. generell für mediale Lernwege in gleicher Weise teilen.

Diese knappen, exemplarisch zu verstehenden Grenzmarkierungen lassen die Frage danach, ob nun alles in der Religionspädagogik gelb werden sollte, klar beantworten: Aus theologischen sowie lerntheoretischen bzw. religionsdidaktischen Gründen kann und darf es keine rein gelbe Religionspädagogik geben!

Wird dieses Warnschild aber berücksichtigt, dann lässt sich die Frage nach dem *Ob* religionspädagogischer Beschäftigung mit *Die Simpsons* auf der Grundlage der hier präsentierten Analysen mit den Worten Bart Simpsons nur mit einem beherzten „Ay caramba!" beantworten.

Dr. Johannes Heger
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Religionspädagogik, Theologische Fakultät, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Platz der Universität 3, 79085 Freiburg i. Br.

Plädoyer für eine politische Religionspädagogik

Judith Könemann

Im Unterschied zu der lebhaften Diskussion der 1960er-/1970er-Jahre[1] um die Selbstbeschreibung der Religionspädagogik als politisch wurde der Frage nach der Selbstbeschreibung und dem Selbstverständnis der Religionspädagogik – und damit nach ihrer wissenschaftstheoretischen Verortung – bis zum Ende des letzten Jahrhunderts nur wenig Aufmerksamkeit gezollt. Erst mit den 2000er-Jahren und in Reaktion auf die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse mit immer größerer Pluralität, nicht zuletzt in religiöser Hinsicht, erfolgte erneut eine Reflexion auf die Selbstverortung der Religionspädagogik mit dem Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, wie sie von Englert, Schweitzer, Schwab und Ziebertz vorgelegt wurde.[2]

Unterhalb der Schwelle der wissenschaftstheoretischen Selbstreflexion des Faches und in Aufnahme veränderter gesellschaftlicher Veränderungsprozesse und Sozialisationsbedingungen wurden insbesondere auf der Ebene der religionsdidaktischen Ansätze andere Schwerpunkte in den Vordergrund gerückt, die am ehesten unter dem Label der *Erfahrungshermeneutik* zusammengefasst werden können. Die religionspädagogische/-didaktische Diskussion fokussierte sich zunehmend eher auf das Individuum, auf die Schüler/-innen. Zugänge wie etwa ästhetische, biographische, wahrnehmungsorientierte sowie kulturelle, auch populäre und kulturelle Erscheinungsformen des Religiösen und ihre Bedeutung für individuelle Religiosität fanden und finden stärkere Berücksichtigung und bestimmen seit geraumer Zeit die religionsdidaktische Diskussion.[3]

Das politische Moment der Religionspädagogik, die Tatsache, dass der von der Religionspädagogik verantworteten religiösen Bildung auch ein gesellschaftsveränderndes Bewusstsein inhärent ist, rückt erst in jüngerer Zeit wieder in den Vordergrund. Die von Bernhard Grümme vorgelegte Monographie zu Religionsunterricht und Politik[4] war ein erster wichtiger Schritt zur Wiederaufnahme des Themas der politischen

1 Vgl. *Filthaut, Theodor*: Politische Erziehung aus dem Glauben, Gütersloh 1965; *Rickers, Folkert*: Religionsunterricht und politische Bildung. Unterrichtsentwürfe im Überschneidungsfeld, München 1973.

2 Vgl. *Schweitzer, Friedrich/Schwab, Ulrich/Englert, Rudolf* u. a.: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh 2002.

3 Hier sei exemplarisch auf die Diskussionen um den performativen RU, den Ansatz der Kirchenraumpädagogik etc. verwiesen.

4 *Grümme, Bernhard*: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart 2009.

Dimensionierung der Religionspädagogik, die Reflexion auf das Thema Bildungsgerechtigkeit und eine politische Religionspädagogik ein weiterer.[5]

Ich möchte im Folgenden den Ansatz einer ‚politischen Religionspädagogik' vertreten, in dem das Politische nicht nur als eine Dimension der Religionspädagogik zu anderen Dimensionen der Religionspädagogik hinzutritt, sondern das Politische durchgängiges Handlungs- und Reflexionsprinzip der Religionspädagogik selbst ist, und in diesem Sinne Religionspädagogik immer im Horizont des Politischen betrieben wird und so als eine politische Religionspädagogik bezeichnet werden kann.

Das schließt andere Dimensionen der Religionspädagogik, die hier – wie oben genannt – unter dem Stichwort der Erfahrungshermeneutik zusammengefasst werden, nicht aus, diese sind aber, ohne sie damit zu degradieren, als notwendige Dimensionen einer politischen Religionspädagogik zu verstehen. Sie sind wesentlich, damit die politische Religionspädagogik eben eine politische ist und sein kann.

Um diesen Ansatz auszuführen und zu begründen, werden im Folgenden drei Thesen formuliert und ausgeführt. Es ist aber eine Erklärung vorauszuschicken, die sich auf das hier zugrunde gelegte Verständnis des Politischen versteht.

1. Das Politische

„Politisch zu handeln heißt zunächst nicht mehr und nicht weniger, als der polis gemäß zu handeln. Die Politisierung der gemeinsamen Angelegenheiten macht ihre Ordnung qua Mitsprache aller freien und gleichen Bürger verhandelbar und das gemeinsame Geschick so zu einer menschlichen Angelegenheit."[6] Bereits in diesem, auf den ursprünglichen Gedanken der griechischen Philosophie zurückgehenden Gedanken ist die Idee, dass Politik im Sinne eines Politischen alle angeht, grundgelegt. Hannah Arendt unterscheidet nicht zwischen den Begriffen Politik und Politisches, sondern verwendet beide synonym. Man kann das, was sie unter Politik versteht, jedoch durchaus als eine Beschreibung des Politischen lesen, was auch zu ihrem ingesamt eher weiten Politikverständnis passt: „Politik handelt von dem Zusammen- und Miteinandersein der *Verschiedenen*" […]. Politik entsteht in dem *Zwischen-den*-Menschen, […] [sie] entsteht im Zwischen und etabliert sich als der Bezug"[7]. Politik wird hier weniger als ‚Politik machen' als vielmehr relational verstanden. Politik oder auch das Politische etabliert sich nach Arendt im Bezug, es realisiert sich im „zwischen den Menschen". Damit ist die Frage nach dem Wesen des Politischen wesentlich auch, wenn auch nicht nur, eine Frage nach dem Sozialen und der politischen Dimension dieses Sozialen. Hier wird an die Klärung Bernhard Sutors angeschlossen, nicht alles Soziale sei als politisch zu bezeichnen, sondern nur dasjenige, welches das Miteinander der Menschen betrifft, und wenn es um die Regeln dieses Miteinanders geht.[8]

5 Vgl. *Könemann, Judith* (Hg.): Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss, Ostfildern 2013; *Grümme, Bernhard*: Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart 2014; *Ders.*: Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten, Stuttgart 2015; *Könemann, Judith*: Theologie, Kirche und Öffentlichkeit. Zum Öffentlichkeitscharakter von Religionspädagogik und religiöser Bildung. In: *Dies./Wendel, Saskia* (Hg.): Religion, Öffentlichkeit, Moderne: Transdisziplinäre Perspektiven, Bielefeld 2016, 129–152; *Dies.*: Politische Religionspädagogik. In: WiReLex. Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de/religion), 2016.

6 *Bedford, Thomas / Röttgers, Kurt* (Hg.): Das Politische und die Politik, Einleitung, Berlin 2010, 7.

7 *Arendt, Hannah*: Was ist Politik?, hg. v. *Ursula Ludz*, München [4]2010 (2003/1993), 9, 11.

8 Vgl. *Sutor, Bernhard*: Politische Bildung als Praxis. Grundzüge eines didaktischen Konzepts, Schwalbach 1992, 8.

Das Politische zielt so auf ein soziales Handeln, wenn auch nicht auf jedes soziale Handeln, aber so doch auf eines, das auf Entscheidungen und Steuerungsmechanismen ausgerichtet ist, die allgemein verbindlich sind und das Zusammenleben von Menschen regeln.

2. *Das Politische und zivilgesellschaftliches Handeln*

Ein solches Verständnis des Politischen liegt den folgenden Gedanken zugrunde. Es spiegelt sich in den Überlegungen, wie sie seit einigen Jahren im Kontext der Transformationsprozesse des Regierens, der sogenannten *Governance-Debatte*, und der Entwicklung des Dritten Sektors bzw. der Zivilgesellschaft in der Regel vorausgesetzt werden. Sie weiten das Politikverständnis dahingehend, dass dieses sich nicht ausschließlich auf staatlich-institutionelles Handeln erstreckt, sondern vielmehr die starke gesellschaftliche Mitwirkung durch die Bürger/-innen sowie neue Kooperationsformen miteinbezieht. Damit sind die bedeutsamen Veränderungen von Staatlichkeit in den letzten drei Jahrzehnten angesprochen, in denen die klassischen Governance-Strukturen, die auf staatstheoretischen Konzepten wie der klaren Trennung zwischen Staat und Gesellschaft und einer monopolartigen Verfügung hoheitlicher Machtmittel des Staates gegenüber wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Akteuren beruhen, durch sogenannte Governance-Arrangements, wie sie sich in demokratischen Systemen wie der Bundesrepublik zunehmend durchgesetzt haben, abgelöst worden sind. Solche Governance-Arrangements verstehen die Herausbildung von Mitsouveränitäten gesellschaftlicher Akteure im Kontext einer nichtetatistischen Steuerung gesellschaftlicher Problementwicklungen und Problemlösungen als Ausdruck sowohl gesellschaftlicher Modernisierung als auch innergesellschaftlichen Strukturwandels und gesteigerter Selbststeuerungspotenziale gesellschaftlicher Subsysteme in der Zivilgesellschaft. Damit rückt der dritte Sektor bzw. die Zivilgesellschaft als organisierter Raum, bestehend aus nicht-staatlichen und nicht-ökonomischen Organisationen und Bewegungen, die zwischen der Privatsphäre des Einzelnen und der Öffentlichkeit des demokratischen politischen Systems vermitteln, in den Vordergrund, und wird als Raum der politischen Auseinandersetzung verstanden.

Die heutigen Governance-Arrangements binden zivilgesellschaftliche Akteure teilweise auch strukturell in die politischen Gestaltungs- und Problemlösungsprozesse mit ein, was einen deutlichen Anstieg an internationalen Organisationen und sogenannten nicht-staatlichen Organisationen wie den Nichtregierungsorganisationen mit politischem Einfluss, die genau diesem Sektor bzw. der Zivilgesellschaft zugerechnet werden, mit sich bringt. Als nicht-staatliche und intermediäre, zwischen der Privatsphäre und dem staatlichen Bereich angesiedelte Organisationen sind auch die Kirchen immer stärker Teil dieser zivilgesellschaftlichen Öffentlichkeit, die ihre Ideen und normativen Vorstellungen wie z. B. Vorstellungen von Gemeinwohl, Gerechtigkeit, Solidarität und gutem Leben in die Sphäre zivilgesellschaftlicher Öffentlichkeit einbringt. Anders gesagt: Der *zivilgesellschaftliche Raum* wird zum eigentlichen Raum kirchlichen und öffentlichen Handelns und Wirkens. Mit der Zivilgesellschaft erhalten Themen des menschlichen Zusammenlebens, die alle angehen, einen Verhandlungsraum und erlangen so politische Bedeutung.[9]

Angesichts dieser hier skizzierten Veränderungen ist auch kirchliches Handeln, sowohl offizielles Leitungshandeln als auch das Engagement von Christinnen und Christen als Bürger/-innen in der Gesellschaft, als Teil zivilgesellschaftlichen

9 Vgl. *Könemann, Judith / Frantz, Christiane / Meuth, Anna-Maria* u. a.: Religiöse Interessenvertretung. Kirchen in der Öffentlichkeit – Christen in der Politik, Paderborn 2015, 55–57.

Handelns zu verstehen. Um als Bürger/-innen kompetent an der Diskussion und Verhandlung gesellschaftlicher Fragestellungen und Themen mitwirken zu können, sind spezifische Fähigkeiten und Kompetenzen gefragt, wodurch Bildungsprozessen und eben auch religiösen Bildungsprozessen eine besondere Bedeutung im Kontext zivilgesellschaftlichen Handelns zukommt.

Religionspädagogik ist entsprechend der oben skizzierten Veränderungen als eine politische zu verstehen, die das Politische zum Ausgangs- und Reflexionshorizont hat und nicht nur in den von ihr konzeptionierten und verantworteten religiösen Bildungsprozessen politische Bildung zum Gegenstand macht. Damit wird das Politische als *durchgängiges Handlungs- und Reflexionsprinzip der Religionspädagogik* bestimmt und wird diese immer im Horizont des Politischen betrieben. Das bedeutet keine Politisierung der Religionspädagogik und der von ihr verantworteten und initiierten Bildungsprozesse, sondern ist im Sinne einer dem christlichen Glauben genuin eingeschriebenen politischen Signatur zu verstehen.

3. Religionspädagogik als politische Religionspädagogik

Zu unterscheiden ist dabei zwischen der Religionspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin, deren Gegenstand die Reflexion religiöser Bildungsprozesse ist, und den Bildungsprozessen an den verschiedenen Lernorten selbst. So bezieht sich die Rede von einer politischen Religionspädagogik auf Mehreres: auf die Reflexion ihrer eigenen wissenschaftstheoretischen Verortung, auf diejenige ihres Gegenstandes, also religiöser Bildungsprozesse, sowie auf ihre theologisch-konzeptionelle Fundierung. Davon zu unterscheiden ist jedoch die politische Dimension außerschulischer wie schulischer religiöser Bildungsprozesse neben den sie tragenden religionsdidaktischen Ansätzen, in denen das Politische sowohl durchgängiges Prinzip als auch expliziter Gegenstand der Auseinandersetzung sein kann.

THESE 1:
Religionspädagogik ist deshalb als eine politische zu verstehen, weil das Christentum eine politische Religion ist.

Ein wesentliches Moment, das Christentum als eine politische Religion zu bezeichnen, besteht darin, dass das Christentum schon in seiner biblischen Grundlegung eine auf Öffentlichkeit und öffentliche Wirksamkeit sowie eine auf Gemeinschaft hin angelegte Religion ist. Dabei ist das Christentum aber nicht nur auf Gemeinschaft ausgerichtet, sondern erhebt maßgeblich auch den Anspruch auf gesellschaftliche Mitgestaltung. Darin liegt wesentlich das Politische des Christlichen: Insofern im Raum der Öffentlichkeit Politik betrieben wird, menschliches Zusammenleben in welcher Weise auch immer zum Gegenstand der Auseinandersetzung wird, und insofern das Christentum von jeher den Anspruch erhob, den öffentlichen Raum, das gesellschaftliche Leben mitzugestalten, handelt es politisch.[10]

Theodor Filthaut vertrat bereits 1965 mit Blick auf die Anerkennung der damals noch jungen Demokratie in der Bundesrepublik die Position, dass der (christliche) Glaube politisches Handeln erfordere und davon ausgehend eine Motivation für politisches Handeln darstelle.[11] Dieses begründet er mit Blick auf die biblische Tradition und das dort grundgelegte öffentliche und gesellschaftsverändernde jesuanische Handeln sowie die Praxis der Nachfolge Jesu, eine Tradition, die sich nicht individuell existentialistisch verkürzen lässt. Das Politische der

10 Exemplarisch sei hier nur auf das langjährige öffentliche und gesellschaftliche Engagement der christlichen Kirchen in den Debatten um Schwangerschaftsabbruch oder Migration verwiesen.

11 Vgl. *Filthaut* 1965 [Anm. 1], 17f.

christlichen Botschaft lässt sich mit Filthaut auch im Rekurs auf die Nächstenliebe begründen, die nicht vor allem individuell, sondern auch kollektiv als auf die menschliche Gesellschaft gerichtet verstanden wird und damit bereits politische Verantwortung impliziert.[12]

Mit dem Rekurs auf die Praxis der Nachfolge Jesu wird zudem in der Tradition der Neuen Politischen Theologie die ethisch-politische Dimension der Glaubenspraxis als Nachfolgepraxis Jesu in den Fokus gerückt und damit die Reich-Gottes-Botschaft Jesu unter dem Aspekt der Parteilichkeit mit den Armen, Schwachen und Leidenden und der anamnetischen Solidarität mit den Opfern der Geschichte.[13] Nicht zuletzt lässt sich das Politische des Christentums auch mit dem Bezug auf die christlich-eschatologische Hoffnungsperspektive und Heilszusage begründen, das Politische liegt hier in der Anerkennung der Verantwortung für die (göttliche) Schöpfung begründet.[14]

Neben den genannten biblisch orientierten Begründungsgängen und dem Rekurs auf die politische Theologie können im spezifisch katholischen Bereich auch die programmatischen Äußerungen des II. Vatikanums zur Weltverantwortung der Christinnen und Christen insbesondere in *Gaudium et Spes* herangezogen werden. Wenn es in GS 75,1 etwa heißt: „Alle Bürger sollen also zugleich des Rechtes und der Pflicht eingedenk sein, ihre freie Stimme zu gebrauchen, um das Gemeinwohl zu fördern", so liegt darin ein deutlicher politischer Verweis und ein ebenso deutlicher Rekurs auf das oben dargelegte Verständnis der Zivilgesellschaft und der Rolle der Religion, respektive der Kirchen in dieser.

Deutlich wird letztlich, dass die politische Verantwortungsübernahme für den Einzelnen, die (Welt-)Gesellschaft und die Schöpfung nicht in die Beliebigkeit des Einzelnen gestellt ist, sondern gerade aufgrund ihrer Gegründetheit im Glauben eine unabdingbare christliche Haltung ist, eine Haltung, die auf Handeln zielt und der ein genuin politisches Moment eingeschrieben ist. Dabei geht es nicht um eine Politisierung des Glaubens im Sinne einer Ideologisierung, sondern um eine dem christlichen Glauben zutiefst eingeschriebene politische Signatur.

Mit diesem Ausweis der christlichen Religion als einer politischen geht jedoch nicht einher, dass es nicht innerhalb des christlichen Glaubens religiöse Praktiken, Frömmigkeits- und Religiositätsformen gibt, die ihren eigenen Wert und Ausdruck schlicht ausschließlich in sich finden und in keiner Weise auf etwas anderes ausgerichtet sind als auf die Spiritualität des Praktizierenden. Gerade diese Praktiken der auf die je eigene Innerlichkeit und Spiritualität des Individuums gerichteten Religiosität stellen jedoch zugleich eine entscheidende Ressource und Kraftquelle für politisches Bewusstsein und Handeln dar. Sie gehen weder im Politischen auf, sind nicht darauf hingeordnet, noch müssen sie für politisches Handeln genutzt werden, gleichwohl jedoch sind sie Quelle für politisches Bewusstsein und Handeln. Letztlich wird hier nichts anderes als der Zusammenhang von actio und contemplatio beschrieben.

12 Vgl. ebd., 18.

13 Vgl. *Peukert, Helmut*: Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung. In: RpB 49/2002, 49–66.

14 Vgl. *Filthaut* 1965 [Anm. 1], 20–22; *Misalla, Heinz*: Art. Politische Bildung, Friedenserziehung. In: Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 1986, 313–317.

THESE 2:

Ist die Religionspädagogik auf der einen Seite an die Theologie rückgebunden, so ist sie es auf der anderen an die Bildung und den sich aus dem Bildungsbegriff erschließenden Bildungsauftrag. Das Politische der Religionspädagogik begründet sich demnach nicht nur theologisch, sondern auch bildungstheoretisch aus dem zugrunde liegenden Bildungsverständnis wie aus dem Bildungsauftrag religiöser Bildungsprozesse.

Wenn Bildung als Prozess der Persönlichkeitsbildung, als ‚Bildung am Selbst' bzw. als ‚Sich-Bilden' auf der einen und als wechselseitige Erschließung von Ich und Welt auf der anderen Seite zu verstehen ist, dann ist das Ziel dieser Bildung die Befähigung, ein selbstbestimmtes und selbstverantwortetes Leben zu führen, sowie die Befähigung, sich auf andere und anderes zu beziehen und sowohl für sich als auch für andere Verantwortung übernehmen zu können und zu übernehmen. Neben allen materialen Bildungsgehalten zielt Bildung dementsprechend auf die Befähigung und die Ermächtigung zu einer gleichsam freien wie verantworteten und gelingenden Lebensführung. Eine solche Bildung als wechselseitige Erschließung von Ich und Welt, als Befähigung zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität, wie Klafki es formuliert hat,[15] steht grundsätzlich allen Menschen zu, weil alle Menschen als Personen prinzipiell gleich und gleich an Würde, Fähigkeiten und Möglichkeiten, ihr Leben zu führen, vor allem aber auch gleich an Rechten, dieses zu tun, sind. Dieses *Gleichheitsmoment* wird dem Bildungsverständnis nun nicht erst nachträglich hinzugefügt, sondern ist ihm intrinsisch eingeschrieben und lässt sich sowohl theologisch wie anthropologisch begründen.[16]

Insofern dem Bildungsverständnis ein Gleichheitsmoment innewohnt, kommt ihm als einer Bildung *für alle* zugleich auch ein Gerechtigkeitsmoment zu, weil es darum geht, Sorge dafür zu tragen, dass Menschen die Möglichkeiten haben und erhalten, ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten, ihre „capabilities", wie Martha Nussbaum dies formuliert, zu entfalten.[17] Mit beiden Dimensionen, sowohl der Gleichheit als auch der Gerechtigkeit, ist die politische Dimension von Bildung angesprochen, insofern immer auch Sorge dafür zu tragen ist, dass diese Bildung in diesem Sinne realisiert werden kann.

Das Politische begründet sich jedoch nicht nur im Bildungsverständnis selbst, sondern auch in dem dem Bildungsverständnis innewohnenden und sich aus ihm ableitenden Bildungsauftrag. Auch den Zielen, dem Auftrag einer Bildung, wenn sie nicht ausschließlich an den sogenannten Realien, sondern wie aufgezeigt an der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen interessiert ist, ist das Politische bereits unmittelbar eingeschrieben. Bildung in dem hier beschriebenen Verständnis ist immer auf Relationalität und letztlich auch auf das (politische) Gemeinwesen ausgerichtet. Denn wenn religiöse Bildung zu Verantwortung, Verantwortungsübernahme, gesellschaftlicher Teilhabe, Reflexion und Mündigkeit beitragen soll, so sind damit auch explizit politische Zielvorstellungen benannt, insofern sie die genannten Stichworte und Kompetenzen beschreiben, die für eine Mitwirkung und Einflussnahme auf gesellschaftliche Prozesse unabdingbar sind und die letztlich

15 Vgl. *Klafki, Wolfgang*: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim [6]2007, 52.

16 Vgl. *Könemann, Judith*: Bildungsgerechtigkeit – (k)ein Thema religiöser Bildung? Normative Orientierungen in der Religionspädagogik. In: *Dies./Mette, Norbert* (Hg.): Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss, Ostfildern 2013, 37–51.

17 Vgl. *Nussbaum, Martha C.*: Gerechtigkeit oder das gute Leben, Frankfurt a. M. 1999.

als politische Kompetenzen beschrieben werden können.

Darüber hinaus kommt Bildung und insbesondere auch religiösen Bildungsprozessen eine entscheidend wichtige ideologiekritische Funktion zu. Bildungs- und Lernprozesse stehen immer in einem grundlegenden Antagonismus, insofern sich in diesen Bildungs- und Lernprozessen der Ist-Zustand der jeweiligen Gesellschaft, die diese Bildungsprozesse hervorbringt, reproduziert und widerspiegelt, genau diese Bildungsprozesse jedoch gleichzeitig den Auftrag haben, die Fähigkeit zu vermitteln, das kritisch zu hinterfragen, was sie reproduzieren. Das heißt, sie sollen dazu befähigen, gesellschaftliche Verhältnisse kritisch zu hinterfragen und darüber hinausgehend dazu befähigen, den Ist-Zustand der Gesellschaft auf die Zukunft hin zu verändern. Bildung vollzieht sich also immer in der Ambivalenz von Anpassungsleistungen an das System einerseits und Kritik desselben andererseits.[18] Um diese Ziele zu erreichen, bedarf es über die rein materialen Bildungsinhalte hinausgehender Bildungsinhalte, die die entsprechenden (politischen) Kompetenzen vermitteln, es bedarf dementsprechend günstig gestalteter Lernprozesse und Bildungssituationen, die die Chance beinhalten, zu sich selbst zu kommen und einen Beitrag zu den oben genannten Zielen von Bildung, wie Subjektivität und Mündigkeit, zu leisten.

Diese ideologiekritische Dimension oder auch der ideologiekritische Auftrag von Bildung gilt nun ebenso für religiöse Bildung und kommt ihr in doppelter Weise zu. Zum einen begründet sie sich – wie gerade dargelegt – aus dem Bildungsverständnis selbst, also pädagogisch. Zum anderen begründet sie sich jedoch theologisch, insofern dem Christentum als Christentum mit seiner spezifischen ‚politischen' Botschaft, wie oben dargelegt, bereits ein ideologiekritisches Moment zu eigen ist, das es immer wieder einzubringen gilt, und eben nicht zuletzt auch in Bildungsprozessen.

Besondere Aufmerksamkeit erfährt dieses ideologiekritische Moment religiöser Bildung zudem in historischer Hinsicht. Über Jahrhunderte hinweg dienten die religiöse Erziehung und Bildung dazu, den treuen Staatsbürger, der sich positiv zur Obrigkeit verhielt, heranzubilden. Auch in klassischen Gesellschaftstheorien wie zum Beispiel der von Émile Durkheim und Talcott Parsons diente Religion vor allem zur Verhinderung von Anarchie (Durkheim) und der Integration in das gesellschaftliche System bzw. ausschließlich der Stabilisierung desselben (Parsons). Aus dieser gesellschaftlichen Vereinnahmung hat sich die religiöse Bildung – man mag es sehr deutlich sagen: zum Glück – herausgelöst. Die bereits angesprochenen Auseinandersetzungen Theodor Filthauts sind ein beredtes, inzwischen auch schon historisches Beispiel für die Beschäftigung mit dieser Geschichte religiöser Bildung, der positiven Anerkennung der Demokratie nach dem II. Weltkrieg innerhalb der Religionspädagogik und der Einschreibung eines auch gesellschaftskritischen Moments in die religiöse Bildung. Gerade jedoch aufgrund ihrer Geschichte kommt der religiösen Bildung und der Religionspädagogik als der zughörigen Wissenschaftsdisziplin religiöser Bildung eine besondere Sensibilität hinsichtlich dessen, was wir Ideologiekritik nennen, zu.

18 Vgl. *Heydorn, Heinz-Joachim*: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften III, Frankfurt a. M. 1980, 63–94.

THESE 3:

Versuche, Religionspädagogik zu bestimmen oder näher zu charakterisieren, wie etwa über die Notwendigkeit einer ästhetischen, stark erfahrungsorientierten, performativen, biographischen Dimension etc., sind notwendige, unabdingbare nähere Bestimmungen, die der Bestimmung der Religionspädagogik als einer politischen zukommen, denn erst unter Einbezug dieser Dimensionen kann sie eine genuin politische Religionspädagogik sein.

Zielen religiöse Bildungsprozesse neben allen notwendigen materialen Gehalten auf die Befähigung zur Verantwortungsübernahme für sich und andere und in diesem Sinne auch über den individuellen Bereich hinausgehend auf die Befähigung zur gesellschaftlichen Mitgestaltung, und zwar einer Verantwortung und Mitgestaltung, die sich aus dem eigenen christlichen Glauben begründet, dann bedarf es dazu spezifischer Kompetenzen, die dieses ermöglichen.

Es bedarf einer kognitiv wie affektiv geleiteten Reflexionsfähigkeit auf die eigene Religion und Religiosität. Hier kommt den erfahrungsorientierten Ansätzen – wie zum Beispiel der performativen Religionsdidaktik – besondere Bedeutung zu, da es dieser insbesondere auch darum geht, über notwendiges materiales Wissen zur eigenen Religion, dieses Wissen auch an eine gelebte Praxis rückzubinden und Kenntnis wie Erfahrung und damit Bedeutungsgehalte dieser Praxis zu vermitteln; Kenntnisse und Erfahrungen, die sowohl für die je subjektive Reflexionsfähigkeit auf Religion und die je eigene Religiosität notwendig, die aber auch für die Urteilsfähigkeit über Religion in der Gesellschaft sinnvoll sind. Dieses schließt unmittelbar eine Reflexion auf die je eigene biographisch gewordene Religiosität mit ein. Insofern die Auseinandersetzung mit der eigenen Person und die Reflexion auf die eigene Religiosität wichtige Elemente für Gestaltung und (Weiter-)Entwicklung personaler Identität im Kontext gesamtgesellschaftlicher Bedingungen darstellen, ist die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit auf die eigene Religion und Religiosität entscheidend, um sich in Rückbindung an die je eigene Religion verantwortet in gesellschaftliche Verständigungs- und Aushandlungsprozesse einbringen zu können.

Insofern es einer ästhetischen Dimension von Bildung im Rückgriff auf die antike Trias von Aisthesis – Poiesis – Katharsis auch um eine bewusste und kritische Betrachtung geht, die letztlich auf die Schulung von Urteilskompetenzen zielt, ist eine ästhetische Bildung auch auf das Engste mit dem Politischen verbunden und stellt ästhetische Bildung eine wesentliche Dimension politischer Religionspädagogik dar.[19] Nicht zuletzt ist ja auch Kunst als Ausdruck und Medium eines enger gefassten Verständnisses von Ästhetik ein zutieftst politischer Anspruch eingeschrieben. In diesem Verständnis stellt die Ästhetik eine notwendige und sinnvolle Perspektive für die politische Religionspädagogik dar und keinen Gegensatz.

Das Bildungsziel ‚Lernen von Verantwortung und gesellschaftlicher Mitgestaltung' erschließt sich zudem nicht als direkter Lerngegenstand. Vielmehr geht es um das Erlernen von Haltungen und Einstellungen, die dieses Lernziel und seine Operationalisierungen wie z. B. Toleranz, Ambiguitätsfähigkeit, das Aushalten von Pluralität und Heterogenität, politische Sensibilität etc. befördern. Damit berühren diese Lernprozesse neben der Sachdimension auch die affektive und emotionale Dimension, ferner handelt es sich bei diesen ‚Lerngegenständen' um Lernprozesse, in die die jeweilige Person viel stärker als Person mit dem, was sie prägt und ausmacht, einbezogen ist, als dieses bei anderen Lerngegenständen der Fall ist. Die Entwicklung solcher Haltungen und Einstellungen ist letzt-

19 Vgl. ausführlicher dazu auch *Gärtner, Claudia*: Ästhetisches Lernen – ein Beitrag zu entpolitisierendem religiösen Lernen? In: *Könemann / Mette* 2003 [Anm. 16], 135–149.

lich allen Bildungsprozessen aufgegeben, so auch den religiösen. Religiöse Bildungsprozesse sind dabei in der Lage, im Rückgriff auf die materialen Gehalte der eigenen Religion sowie die religiöse Praxis und Handlungsdimensionen der Religion die Ausbildung der oben genannten Haltungen und Einstellungen zu befördern.

Das sei an einem Beispiel kurz erläutert: In der Auseinandersetzung mit Begrenztheit und Grenzerfahrungen hat Helmut Peukert darauf aufmerksam gemacht, dass sich die religiöse Interpretation solcher Grenzerfahrungen von bloßer Kontingenzbewältigungspraxis unterscheidet, da es um mehr als das Funktionieren in der Gesellschaft angesichts von Kontingenzerfahrungen geht, dass der christlichen Perspektive in der ihr zugrunde liegenden Hoffnung eine verändernde und eben nicht nur stabilisierende Kraft innewohnt. Bildungsprozesse, die sich auf solche Gehalte beziehen, sind nach Peukert transformatorische Lernprozesse und befähigen zu einer transformatorischen Praxis. Durch den Rückgriff auf religiöse Gehalte wie den biblisch grundgelegten Bezug zum Anderen, oder Verantwortungsverhältnisse, Praxen des Füreinander-Einstehens, lässt sich auch ein Solidaritätshandeln inhaltlich näher bestimmen, das – nochmals mit Peukert gesprochen – auch die Solidarität mit den Opfern einbezieht.[20]

Religiöse Bildungsprozesse ermöglichen so über die und in der Auseinandersetzung mit Religion, religiösen Gehalten und Praktiken die Entwicklung und Entfaltung von Kompetenzen, die für die Ziele von (religiöser) Bildung wie Entscheidungsfähigkeit und Verantwortungsübernahme unabdingbar sind. Darüber hinaus werden damit Fähigkeiten gebildet, die dem Anspruch des Politischen und eines (politischen) Handelns in Gesellschaft in der Rückbindung an die je eigene Religion gerecht werden, also genau dem, was wir als Handeln in der Zivilgesellschaft als dem gegenwärtig eigentlichen Ort des Politischen bezeichnen. Von daher ist die Religionspädagogik konstitutiv über die von ihr inhaltlich konzeptionierten und initiierten Bildungsprozesse an den verschiedenen Lern- und Bildungsorten und deren Zielperspektiven, die eben nicht nur zu individuellen und gemeinschaftlichen Orientierungen in Lebens- und Weltverhältnissen beitragen, sondern Selbst- und Wirklichkeitserschließung ermöglichen, in die Zivilgesellschaft eingebunden. Verwirklichen also religiöse Bildungsprozesse dieses Ziel, die Befähigung einer aus dem eigenen Glauben heraus verantworteten aktiven Mitgestaltung gesellschaftlicher Prozesse, so leisten sie bereits einen aktiven Beitrag zur Zivilgesellschaft.

Erfahrungsorientierte, ästhetische wie performative Ansätze leisten hier unverzichtbare und entscheidende Beiträge, damit eine religiöse Bildung ihr politisches Potenzial und Ziel erreichen kann.

Dr. Judith Könemann
Professorin für Religionspädagogik und Bildungsforschung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster,
Hüfferstr. 27, 48149 Münster

20 Vgl. *Peukert* 2002 [Anm. 13).

Keine Frage des Stylings

Einige Gründe für eine ästhetische Ausrichtung der Religionspädagogik

Rita Burrichter

‚Ästhetische Religionspädagogik' versus ‚Politische Religionspädagogik'? Biographisch, theologisch und religionsdidaktisch behagt mir die Konstruktion dieses Gegensatzes nicht.

BIOGRAPHISCH: Zum Studium der Theologie haben mich dezidiert politische und soziale Fragen motiviert, zugleich aber habe ich meine Auseinandersetzung mit diesen Fragen auch von Anfang an ästhetisch „grundiert".[1] Dass eine solche ästhetische Grundierung nicht nur ein beliebiges Add-on ist, zeigen meines Erachtens die ästhetisch-künstlerischen Auseinandersetzungen mit den großen politischen und sozialen Fragen der Gegenwart. Die Arbeiten etwa von Sigalit Landau und Adrian Paci illustrieren nicht einfach den Nahostkonflikt oder die Erfahrung von Migration, sondern sind genuine Bestandteile der damit verbundenen gesellschaftlichen Auseinandersetzungen. Sie werden als solche öffentlich wahrgenommen, als politische Positionierungen und politische Handlungen begrüßt oder angefeindet. Die religionspädagogische Befassung mit solchen – religiöse Traditionen oft aufgreifenden und transformierenden – formalästhetischen Herausforderungen führt mitten hinein in die fundamental-theologischen Fragen um ein Christentum „jenseits bürgerlicher Religion" (Johann Baptist Metz), die mich vom ersten Studientag an geprägt haben.[2]

THEOLOGISCH: Die anthropologische Wendung der Theologie im Gefolge des Zweiten Vatikanischen Konzils hat nicht nur die theologische Aufmerksamkeit für die politischen, sozialen und ökonomischen Lebensbedingungen der Menschen, sondern auch für deren kulturelle, mediale und alltagsästhetische Lebensäußerungen systematisch geschärft. Eine Auseinandersetzung um die Vorrangstellung einer der beiden Dimensionen stellt nicht einfach nur künstlich eine Konkurrenz von Lebensbereichen her, die in den Konzilstexten gerade nicht konkurrenzhaft, sondern komplementär erscheinen. Vielmehr halbiert eine solche Frontstellung die offenbarungstheologisch argumentierende Rede von

1 *Burrichter, Rita*: Die Klage der Leidenden wird stumm gemacht. Eine biblisch-literarische Reflexion zum Thema Vergewaltigung und Zerstörung der Identität. In: *Schaumberger, Christine* (Hg.): Weil wir nicht vergessen wollen. Zu einer Feministischen Theologie im deutschen Kontext, Münster 1987, 11–46.

2 *Burrichter, Rita*: Balanceakte des Grundsätzlichen. Zu Sigalit Landaus Objekt „Scales of Injustice". In: KatBl 140 (2015) 116–120; *Dies.*: ... der nehme sein Heim auf sich ... Zu Adrian Pacis Performance „Home to go". In: KatBl 141 (2016) 363-367.

der Mittelpunktstellung der ganzen „Menschheitsfamilie mit der Gesamtheit der Wirklichkeiten, in denen sie lebt“[3], sofern sie sagen wollte, welche Lebensbereiche und Lebensäußerungen nun im Blick auf den universalen Heilswillen Gottes von größerer oder geringerer Bedeutung sind. Theologisch noch problematischer ist, dass eine Frontstellung von ‚ästhetisch‘ und ‚politisch‘ den ästhetisch-politischen Grundzug der seit dem Zweiten Vatikanum kommunikationstheoretisch verstandenen Selbstmitteilung Gottes ignoriert. Die Formel „Gotteswort im Menschenwort“ verweist die theologische Reflexion gleichermaßen auf individuell-konkrete und gesellschaftlich-strukturelle, geschichtlich und aktuell wirksame Erfahrungen und Bedingungen des Menschseins wie auf die materiellen und immateriellen Ausdrucksformen und Gestaltwerdungen dieser Erfahrungen und Bedingungen.

RELIGIONSDIDAKTISCH: Mindestens unausgesprochen schwingt in der Formulierung der Kontroverse das Ringen um ‚das Eigentliche‘ des christlichen Glaubens mit. Ein Ringen, das Fragen der Vermittlung unmittelbar berührt. Wie verstehen wir Handeln und Verkündigung Jesu Christi und seine Option für die Armen? Und worauf verpflichtet uns die Botschaft des Evangeliums? Eine ästhetisch grundierte Religionspädagogik, die sich konstitutiv mit den subjektiven Wahrnehmungen und Ausdrucksformen befasst, sieht sich hier schnell dem Verdacht ausgesetzt, aufseiten der Schüler/-innen nurmehr individualistische Beliebigkeit und Selbstbezogenheit zu produzieren oder gar bloßen (womöglich traditionalistischen) religiösen Ästhetizismus zu befördern. Sie sieht sich auch dem Verdacht ausgesetzt, angesichts der zunehmenden Diffusion religiöser Sozialisation in heterogenen Lerngruppen Dienstleisterin einer kirchlichen Katechese zu sein, die mithilfe ästhetischer Artefakte der Christentumsgeschichte Grund- und Orientierungswissen des kirchlichen Glaubens vermittelt und mithilfe ästhetischer und performativer Methoden eine rein innerliche Glaubensaneignung intendiert. Mit guten Gründen reklamiert demgegenüber eine politisch grundierte Religionspädagogik die „politische Signatur des christlichen Glaubens, die alle Lebensbereiche durchzieht“.[4] Eine damit verbundene Didaktik zielt auf die Mündigkeit und Verantwortung der Schüler/-innen, auf deren Kritikfähigkeit und die Ermöglichung gesellschaftlicher Partizipation. Gerade in einem solchen Kontext sind aber nicht zuletzt die persönlichen wie gesellschaftlichen wie religiösen ästhetischen Ausdrucksformen und Gestaltwerdungen in diesen Lebensbereichen ohne Zweifel religionsdidaktisch relevant. Denn sie sind ‚Andockstellen‘ und ‚Schaltstellen‘ für Reflexion und Kritik und das Praktisch-Werden der christlichen Botschaft, insofern ihre Erarbeitung subjektive Bedeutung und intersubjektive Verständigung systematisch und kritisch ins Gespräch bringt.[5]

Mit dieser Formulierung meines dreifachen Unbehagens möchte ich die Kontroverse nicht vorschnell harmonisierend auflösen, wohl aber allzu einfachen Polarisierungen schon im Vorfeld entgehen und deutlich machen, in welche Richtung ich mich grundsätzlich bewegen möchte. Die folgenden Thesen verstehen sich als Wegmarkierungen dieser Bewegungsrichtung.

3 Pastorale Konstitution Gaudium et Spes. Über die Kirche in der Welt von heute, 2.

4 *Könemann, Judith:* Zum politischen Potenzial religiöser Bildung. In: KatBl 142 (2017) 132–137.

5 *Gärtner, Claudia:* Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe, Freiburg i. Br. 2011, 358.

THESE 1:

Christliche Religion ist zweifelsfrei, und zwar gerade auch für Fern- und Außenstehende zweifelsfrei, ästhetisch zugegen: in Erzählungen und Texten, in Bildern, Gegenständen und Räumen, in Gebet und Liturgie. Diese – Jahrhunderte überspannende – Tradition versteht sich nicht von selbst. Und nur eine ästhetisch orientierte Religionspädagogik kann Zugänge zur Tradition öffnen, die die Botschaft retten!

Unübersehbar ist eine Begleiterscheinung des Rückgangs religiöser Sozialisation hierzulande der Verlust an Basiswissen bezüglich der Herkunft und Bedeutung religiöser Symbole und Motive in breiten Bevölkerungsschichten. Das bezieht sich nicht nur auf Inhalte und Zusammenhänge eines spezialisierten Glaubenswissens, sondern ganz fundamental auf die Kenntnis von sprichwörtlich gewordenen biblischen Personen wie Adam und Eva, von öffentlich präsenten religiösen Zeichen wie dem Kreuz, von kulturell wirksamen Traditionen wie Weihnachten. Die damit verbundenen Ausfallerscheinungen sind beträchtlich. Wesentliche Bestandteile des kulturellen Erbes können so nämlich nicht oder nicht angemessen kennengelernt und angeeignet werden. Eine Frage nicht nur, aber auch der Bildungsgerechtigkeit: Wer versteht ohne derartige Basiskenntnisse noch öffentliche Bekenntnisformen zu Religion? Wer hat einen Zugang zu geistlicher Musik? Wer entschlüsselt Bildprogramme in Kirchen und Museen? Wer identifiziert literarische Anspielungen und Verfremdungen? Gerade auch die religionskritischen?

Hier droht eine doppelte Milieuverengung, wenn die christliche Kulturgeschichte nurmehr durch Beteiligung an den hochkulturellen Praxen der konservativ-etablierten und liberal-intellektuellen Milieus zugänglich wird oder durch Beteiligung an den religiösen Praxen der bürgerlich-konservativen und traditionellen Milieus. Die damit verbundenen Ausfallerscheinungen betreffen nicht nur christliche Kinder und Jugendliche, sondern auch anders- und nichtgläubige, denen auf diese Weise nicht nur ein verstehender Zugang zu großen Teilen von Kunst und Kultur vorenthalten wird, sondern auch der verstehende Zugang zu maßgeblichen Quellen der gesellschaftlich nach wie vor wirksamen Deutungen des Lebens im Blick auf Freiheit und Verantwortung, auf Woher und Wohin des Menschseins.[6] Eine ästhetisch orientierte Religionspädagogik im Raum der öffentlichen Schule hat hier nicht nur eine kulturpädagogische Aufgabe (die allerdings auch!), sondern eine genuin religionspädagogische, indem sie mit den entsprechenden ästhetischen Traditionen nicht einfach nur bekannt macht, sondern diese einbindet in den größeren Zusammenhang des religiösen Lernens unter den Bedingungen von Pluralität.

Über eine bloße Alphabetisierung im Bereich des Formenkanons hinaus macht nämlich die pädagogisch absichtsvolle ästhetische Begegnung mit den Motivwelten der Christentumsgeschichte deren Vielfalt, vor allem auch deren Disparität und Widersprüchlichkeit deutlich. Die ästhetischen Traditionen versammeln ja nicht nur ‚Abgesegnetes', sondern gerade auch Randständiges, Widerständiges und Häretisches. In ihnen zeigt sich anschaulich das je aktuelle Ringen um das Verständnis des christlichen Glaubens, auch und gerade in seinen politischen und sozialen Bezügen. Die Arbeiten von Alex Stock zur poetischen Dogmatik zeigen eindrucksvoll die Pluriformität der ästhetischen Wege der Möglichkeit, den christlichen Glauben auszusagen.[7]

---

6 Am Beispiel der Kirchengebäude: *Welzel, Barbara:* Ortsvermessung im Dialog mit der Kunstgeschichte: Kirchen als Überlieferungsträger Europas. In: *Bork, Stefan / Gärtner, Claudia* (Hg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik, Stuttgart 2016, 62–78, 69.

7 *Stock, Alex:* Poetische Dogmatik, 11 Bände, Paderborn 1995ff.

Zugänge ästhetischen Lernens üben nicht nur ein in konstatierende Wahrnehmungen dieser historisch und kulturell bedingten Verschiedenheiten, sondern sie motivieren auch zur kritischen Auseinandersetzung mit den hier anschaulich werdenden individuellen Interessen und partikularen Machtansprüchen. Die Auseinandersetzung mit den vielfältigen und disparaten ästhetischen Traditionen sensibilisiert dazu, wiederum die zeitgenössisch-kulturelle Bedingtheit und Anfragbarkeit der eigenen Überzeugungen in den Blick zu nehmen. Nicht zuletzt wird angesichts der traditionellen Möglichkeiten des geradezu notorischen Unterlaufens und Infragestellens normativ-dogmatischer Vorgaben der Blick geschärft für die Relativität und Relationalität kirchlich-konfessioneller Geltungsansprüche der Gegenwart. Die strukturell gegebene Pluralität der ästhetischen Traditionen bewahrt gerade eine ästhetisch sensible Religionspädagogik davor, angesichts einer enttraditionalisierten Gesellschaft christliche Tradition ‚um der Sache willen' unzulässig affirmativ zu harmonisieren und normativ-dogmatisch auf eine Perspektive hin zu verengen.

In diesen Zusammenhang gehört auch ein Blick ‚nach außen'. Ein erstarktes öffentliches Interesse an Religion bei gleichzeitigem Glaubensschwund wird vielfach konstatiert. Ausstellungen mit religiösen Artefakten erfreuen sich gestiegener Beliebtheit, prominente Sakralbauten sind Tourismusmagnete, große Werkschauen der Kunstgeschichte zeigen auch die christliche Bildgeschichte in neuem Licht.[8] Künstlerische Arbeiten der Gegenwart zu Fragen von Sinnstiftung und Transzendenzbezug fristen kein Schattendasein in kirchlichen Ausstellungsnischen und sind nicht nur Werke der ‚Kirchenkunst', sondern geläufiger Bestandteil des internationalen Ausstellungswesens und treffen auf das Interesse eines weitgehend säkular orientierten Publikums.[9]

Bei aller Freude über diese neue Sichtbarkeit von Religion – die nicht zuletzt der gesellschaftlichen religiösen Pluralität und der damit einhergehenden gesellschaftlichen Diskussion um Religion geschuldet ist – ist aber festzustellen, dass die öffentliche Rezeption dieser ästhetischen Traditionen nur allzu oft Stereotypen über ‚Wesen' und ‚Sinn' von Religion in ihren konkreten Erscheinungen produziert. Das ist umso beunruhigender, als die kunst- und kulturwissenschaftliche Diskussion ohne Zweifel sachkundig und weitgehend wertschätzend mit den religiösen Artefakten umgeht. So ist zum Beispiel auffallend, dass ausgerechnet die Religionswissenschaft auf die Problematik der musealen Präsentation religiöser Artefakte aufmerksam macht und mehr Achtsamkeit für die ästhetischen Objekte als religiöse Dinge einfordert.[10]

Eine ästhetisch orientierte Religionspädagogik sensibilisiert in diesem Zusammenhang nicht nur für einen achtsamen Umgang mit der kultisch und spirituell bedeutsamen Außenseite von Religion (und zwar auch und gerade im interkulturellen und interreligiösen Kontext). Sondern eine ästhetisch orientierte Religionspädagogik befähigt dazu, diese Ausdrucksformen jeweils auf die ‚Innenseite' von Religion zu beziehen und – durchaus kritisch – zu reflektieren.[11] Sie unterbricht damit geläufige öffentliche Klischeebildungen von ‚der Kirche', ‚dem

8 Zur Problematik vgl. *Schwillus, Harald* (Hg.): Religion ausstellen. Interdisziplinäre Perspektiven zu (Re-) Präsentation und Kommunikation christlicher Inhalte und Objekte im Kontext Museum und Ausstellung, Berlin 2010.

9 Ganz ausdrücklich jüngst in einer Ausstellung der Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen: *Malz, Isabelle:* Kat. The Problem of God, Bielefeld 2015.

10 *Bräunlein, Peter J.*: „Zurück zu den Sachen!". Religionswissenschaft vor dem Objekt. In: *Ders.:* Religion und Museum. Zur visuellen Präsentation von Religion/en im öffentlichen Raum, Bielefeld 2004, 7–53.

11 Vgl. *Schwillus, Harald:* Religion ausstellen – religiöse Dinge machen Öffentlichkeit. In: KatBl 142 (2017) 436–439, 437.

Katholizismus', ‚dem Christentum' durch die intensive Befassung mit den fremd gewordenen, aber an- und befragbaren vielgestaltigen Ausdrucksformen des christlichen Glaubens.

THESE 2:

Theologische Begrifflichkeit hat den Nullpunkt der gesellschaftlichen Vermittelbarkeit und damit der persönlichen Relevanz auch innerkirchlich längst erreicht. Das öffentliche Nachdenken über Erlösung, Gnade, das Böse, Transzendenz ist aber im sogenannten hochkulturellen, vor allem auch im popkulturellen Kontext ganz geläufig. Eine ästhetisch orientierte Religionspädagogik tritt ein in den (offenen) Streit um die Deutung der Wirklichkeit.

Dass die Kirche an ihrer Sprache „verreckt"[12], dass der Relevanzverlust der christlichen Botschaft nicht zuletzt mit der ästhetischen Inkompatibilität von institutionellen Erscheinungsformen des Christentums und gegenwärtigen Kommunikations- und Vergesellschaftungsformen zu tun hat,[13] ist eine sattsam bekannte Diagnose, die gerade auch die Religionspädagogik im Blick auf Lebensstile und Lebensziele ihrer Adressatenschaft umtreibt. Sie versucht sich angesichts dessen oft und gern in inhaltlichen Anschlüssen an Medien und Kultur der Gegenwart und wird dabei geradezu überbordend fündig: die Simpsons als theologischer Grundkurs, alles rund um die Theodizeefrage in Grey's Anatomy, Funktion und Wirksamkeit des Gebets bei Adel Tawil. Solche Zugriffe in Religionsunterricht und Katechese erfolgen oft rein themen- und begriffsorientiert und sind in dieser Form auch recht erfolgreich, weil sie aufzeigen können, wie Motive der Glaubenstradition in den gegenwärtigen Lebenswelten vorkommen und dass die hinter altmodischen Begriffen steckenden Fragen (und Antworten!) nicht überholt sind.

Eine weitergehend ästhetisch orientierte Religionspädagogik macht sich aber nicht einfach nur auf die Suche nach den Resten der christlichen Tradition im gegenwärtigen Sprachgebrauch und sucht vor allem auch nicht krampfhaft Anschluss an die Popkultur durch die Übernahme angesagter Formate für den Transport des Immergleichen. Wo sie das tut, gerät sie gerade in den Verdacht des „Kirchisch"-Sprechens, der unangemessenen Anbiederung, der leeren Form.[14] Demgegenüber geht es in einer ästhetisch orientierten religionspädagogischen Auseinandersetzung mit der Gegenwartskultur und der Popkultur um die Ausbildung der Urteilsfähigkeit in Sachen Sinnkonstitution und Deutung der Wirklichkeit mit allen daraus erwachsenden Konsequenzen für das Handeln in der Welt. Ästhetische Objekte und Ereignisse sind daran beteiligt qua *Medialität*.

Eine ästhetisch orientierte Religionspädagogik befasst sich ausdrücklich mit den medialen Erscheinungsformen an sich: mit Sound[15], mit Inszenierung, mit Materialität, mit Gestalt. Exakt hier befindet sich die Schnittstelle, die es religionspädagogisch zu bearbeiten gilt. Denn die Frage nach der ‚Wahrheit' und der ‚Wirksamkeit' der medial hergestellten und aufgerufenen Sinndeutungen deckt sich mit der religiösen Frage nach ‚Wahrheit' und ‚Wirksamkeit', wie sie sich auch in offenbarungstheologischen und sakramententheologischen Kontexten zeigt.

12 *Flügge, Erik*: Der Jargon der Betroffenheit. Wie die Kirche an ihrer Sprache verreckt, München 2016.

13 *Sellmann, Matthias*: „Es darf einfach nicht scheiße aussehen!" In: *Thomas, Peter M./Calmbach, Marc* (Hg.): Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft, Heidelberg 2012, 79–93.

14 Vgl. *Frank, Joachim*: Aufhören, „kirchisch" zu sprechen – (wie) geht das? In: KatBl 142 (2017) 244–247, 245.

15 Zuletzt nachdrücklich in Bezug auf religionsunterrichtlich vorherrschende texthermeneutische Zugänge zur Popmusik *Bubmann, Peter*: Sound is my religion. Auf den Sound kommt es auch im didaktischen Kontext an. In: KatBl 142 (2017) 454–458.

Das wirklich Herausfordernde des Rückgriffs auf religiöse Motive bzw. der Thematisierung existenzieller Fragen (für die sich ja auch der christliche Glaube zuständig sieht) in ästhetischen Inszenierungen – ob von Romeo Castelucci oder beim Wacken Open Air – ist ja nicht der bloße hermeneutische Zugriff auf einen Inhalt, sondern die Form, in der das Motiv im Wortsinn *angeeignet* und *vermittelt* erscheint. Denn es ist diese *Form*, die überzeugt, oft gar überwältigt, die auf Anderes verweist, neue Sichtweisen ermöglicht, die eine Positionierung in und eine Deutung von Welt und Wirklichkeit vornimmt, die Zustimmung oder Widerspruch generiert, Vergemeinschaftung oder Abgrenzung stiftet und – nicht zuletzt – erkenntnisbildend wirkt.

Religiöses Lernen, das seinen Ausgangspunkt bei der Aisthesis, bei der Erkenntnis vermittels der Sinne nimmt, und das sich in dieser Weise als „Wahrnehmungsschulung" versteht, versteht sich dabei zugleich immer auch als „Wahrnehmungskritik".[16] Denn jeweils zu klären ist, was mit den großen Sinnfragen nach Tod und Leben, nach Schuld und Gnade in den ästhetischen Transformationen geschieht. Woraufhin öffnet die Form? Was bleibt verschlossen in dieser Gestalt? Was folgt aus meiner unmittelbaren Erfahrung? Wozu stiftet sie an? Erkenntnis aus ästhetischer Erfahrung hat sich zu bewähren, und zwar immer wieder neu: in der intersubjektiven Verständigung so gut wie am ästhetischen Objekt selbst, dessen formal gegebene prinzipielle Mehrdeutigkeit jede abschließende begriffliche Deutung infrage stellt. Das ‚Lernen mit allen Sinnen' ist gerade kein selbstbezüglicher, gar wohliger Rückzug auf Leiblichkeit und Unmittelbarkeit, sondern genuiner Bestandteil einer Reflexion des Zusammenhangs von Form und Inhalt, der nicht zuletzt Bestandteil auch des theologischen Diskurses, Dreh- und Angelpunkt auch der Frage nach Gott im Kontext menschlicher Erfahrungswirklichkeit ist.

Um sich in der durchaus zu konstatierenden Konkurrenz der Sinnsysteme Kunst und Kultur positionieren zu können und um ästhetischen Überwältigungsstrategien (auch und gerade im religiösen und kirchlichen Kontext) nicht einfach zu erliegen, bedarf es einer medialen Kompetenz von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Eine ästhetisch orientierte Religionspädagogik bleibt nicht bei der bloßen Wahrnehmung stehen, sondern zielt auf die Ausbildung einer – auch medientheoretisch grundierten – Wahrnehmungs*kompetenz*. Diese Wahrnehmungskompetenz ermöglicht es, unterschiedliche ästhetische Strategien zu benennen, deren Wirkung im Blick auf die Deutung bestimmter motivischer Inhalte zu erkennen sowie deren Potenzial im Blick auf eine (hermeneutische Aussagen übersteigende) formalästhetisch bewirkte Sinnkonstitution zu erfassen. Diese Wahrnehmungskompetenz befähigt zur Urteilsbildung, aber auch dazu, selbstbestimmt zu persönlichen ästhetisch-medialen Ausdrucksformen zu finden, die ihrerseits Beiträge sind zur intersubjektiven Auseinandersetzung um die Deutung von Welt und Wirklichkeit. Die reflektierte Ausbildung dieser Kompetenz ist angesichts der unbestreitbaren öffentlich-medialen Verhandlung des Religiösen und Existenziellen in der Gegenwart genuine Aufgabe der Religionspädagogik.

16 Vgl. *Hilger, Georg*: Ästhetisches Lernen. In: *Ders./Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg:* Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 334–343, 335.

THESE 3:

Wie kommt eigentlich die vielbeschworene Erfahrung in den Klassenraum? Eine ästhetisch orientierte Religionspädagogik ermöglicht Erfahrungen von Gemeinsamkeit und Gemeinschaft, aber auch von Heterogenität und Individualität. Durch die Konfrontation mit Erfahrungen von Alterität sensibilisiert sie zugleich für die grundlegende Differenz von religiöser und ästhetischer Erfahrung.

Im Gefolge der Korrelationsdidaktik und ihrer subjektorientierten Zuordnung von Glaubenstradition und Lebensbezug wird ‚Erfahrung' zum Paradigma neuerer Religionspädagogik. In den 1970er- und 80er-Jahren spielen dabei vor allem soziale und politische Erfahrungsdimensionen eine Rolle, etwa unter befreiungstheologischer und feministisch-theologischer Perspektive oder als Impulse des Konziliaren Prozesses zu Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung. Ab Anfang der 1980er-Jahre, zunächst mit dem Aufkommen der Symboldidaktik, bahnt sich dann eine stärkere Bezugnahme auf die existenziellen und religiösen Erfahrungen der Schüler/-innen an und in deren Gefolge eine stärkere Ausrichtung auf eine ästhetisch orientierte Religionspädagogik. Im Streit zwischen einer bezüglich der ‚Erfahrung' eher kognitiv-hermeneutisch handlungsorientierten und einer eher existenziell-ästhetisch wahrnehmungsorientierten Religionsdidaktik sind reichlich Klingen gekreuzt worden, bis hinein in den Binnenstreit um das Label einer recht verstandenen Symboldidaktik oder die neueren Auseinandersetzungen um den Performativen Religionsunterricht.[17]

Jenseits der strittigen Positionierungen gilt aber für beide Zugänge: Für das Verständnis des christlichen Glaubens sind Erfahrungen konstitutiv. Und zwar zum einen als Glaubens- und Lebenserfahrungen, wie sie uns narrativ, aber auch systematisch strukturiert und strukturierend in Gestalt der christlichen Tradition begegnen. Und zum anderen als elementare Erfahrungen der jeweiligen Gegenwart, die so etwas wie einen ‚Prüfstand' für die Sinnkonstruktionen der Tradition bilden und die zugleich ‚Ort' der Anschlussfähigkeit und Fortschreibung dieser Tradition sind.

Dabei zeigt sich in der religionspädagogischen Praxis nicht nur die ganz grundsätzliche Schwierigkeit, in einer weitgehend enttraditionalisierten Gesellschaft die Produktivität des Anschlusses von Erfahrung an die Deutungshorizonte des christlichen Glaubens überhaupt zu motivieren. Sondern schon im Mikrokosmos schulischer und gemeindlicher Lerngruppen wird bereits in voller Schärfe deutlich, dass unter den Bedingungen einer individualisierten und pluralisierten Gesellschaft die Vielgestaltigkeit von Erfahrungsbereichen in unterschiedlichen Kontexten und Milieus so ohne Weiteres einen Bezug auf ‚Lebenserfahrung', sei sie sozialpolitisch oder subjektiv-persönlich, kaum noch zulässt. Wie kommt dann ‚Erfahrung' überhaupt in die religionspädagogischen Praxisfelder, und zwar so, dass sie gleichermaßen verstehende wie „motivträchtige" (Franz-Xaver Kaufmann) Zugänge zum christlichen Glauben ermöglicht?

Eine ästhetisch orientierte Religionspädagogik holt Erfahrung nicht von außen in den Unterricht, sondern ermöglicht sie eben hier: durch die Arbeit an und mit ästhetischen Objekten, durch eine handlungsorientierte, performative, poietische Unterrichtspraxis. Ästhetische Erfahrungen stiften dabei, indem sie ganz neue Perspektiven auf eine Sache *durch die Sache selbst* ermöglichen, über Stil-, Milieu-, Weltanschauungs-, Gender- und Leistungsgrenzen hinweg durchaus so etwas wie gemeinschaftlich geteilte Erfahrung, an die

17 Vgl. Themenheft „Kognition – Ästhetik – Praxis", RpB 62/2009; *Edelbrock, Anke:* Symboldidaktik am Beispiel von Hubertus Halbfas und Peter Biehl. In: JRP18 (2002), 74–89; *Mendl, Hans:* Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht, Stuttgart 2016.

eine religionspädagogische Vermittlung – auch und gerade inhaltsbezogen – anknüpfen kann.

Als höchstpersönliche, je situativ-aktuelle Erfahrungen machen ästhetische Erfahrungen in der religionspädagogischen Praxis andererseits Grenzen, Unterschiede, Verschiedenheit und darin vor allem Individualität sichtbar und als Selbsterfahrung zugänglich, die im lebensweltlichen Kontext oft genug durch Rollenzuweisungen und Gruppenzugehörigkeit und die damit verbundenen Strategien nivelliert werden. Heterogenität erscheint in diesem Zusammenhang nicht bloß als unhintergehbare Herausforderung religionspädagogischer Praxis, die didaktisch zu bewältigen ist, sondern als didaktische Voraussetzung religionspädagogischer Praxis. Der fundamentale Subjektbezug der Religionspädagogik wird hier ganz unmittelbar Praxis, und das zu Recht, denn das Individuum ist und bleibt – aus strikt theologischen Gründen – der Ernstfall religionspädagogischer Vermittlung. Während die kognitiv-hermeneutisch bearbeitete, in den Lernprozess themenorientiert hereingeholte Fremderfahrung oftmals fremd bleibt oder im Modus des Religionsstunden-Ichs erwartbar gedeutet wird, erweist sich die im Lernprozess evozierte ästhetische Erfahrung als unausweichlich, unhintergehbar, auch – ganz im Sinne konstruktivistischer Lerntheorien – als störend und beunruhigend und darin als produktiv für religiöse Lernprozesse, die mehr wollen als Kenntnisnahme und Diskussion.

Der in dieser Weise im Lernprozess verankerte Erfahrungsbezug einer ästhetisch orientierten Religionspädagogik bleibt weder in ästhetischer Selbstreferenz noch gar in subjektivistischer Selbstreferenz stecken, sofern er als ästhetisch vermittelte Erkenntnis der Reflexion zugänglich bleibt und durch entsprechende didaktische Verfahren auch zugänglich gemacht wird.[18] Dass eben hier allerdings ein nicht zu leugnendes Defizit in der schulischen Praxis konstatiert werden muss und ein entsprechender fachdidaktischer Entwicklungsbedarf besteht, zeigen empirische Untersuchungen zur ästhetischen religionspädagogischen Unterrichtspraxis.[19]

Der Erfahrungsbezug einer ästhetisch orientierten Religionspädagogik steht in Gefahr, als lediglich besonders schüler/-innenorientiertes *methodisches* Instrument der Religionspädagogik verkürzt verstanden zu werden. Demgegenüber weisen alle Grundlegungen des ästhetischen Zugangs nachdrücklich darauf hin, dass hier Erfahrungen ermöglicht werden, die die Alltagserfahrungen, und damit auch die Erfahrungen des schulischen Alltags, signifikant übersteigen. Eine ästhetisch orientierte Religionspädagogik bezieht sich nicht nur auf eine – im Wortsinn sensible – Wahrnehmung der Wirklichkeit, sondern auf die Schulung des „Möglichkeitssinns" und „die Schärfung der Sinne für das Verborgene und ganz Andere"[20]. Ästhetische Erfahrung ist *nicht* religiöse Erfahrung, wiewohl die Grenze im subjektiven Erleben unscharf sein kann.[21] Aber ästhetische Erfahrung und religiöse Erfahrung sind darin

18 Vgl. exemplarisch die ästhetisch angelegte Unterrichtsreihe zur Christologie in der Oberstufe bei *Gärtner* 2011 [wie Anm. 5].

19 Vgl. *Gärtner, Claudia / Brenne, Andreas* (Hg.): Kunst im Religionsunterricht – Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren, Stuttgart 2015; Hinweise auf eine bei bloßer „Wahrnehmung" stehen bleibende religionspädagogische Praxis finden sich auch bei *Englert, Rudolf / Hennecke, Elisabeth / Kämmerling, Markus*: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München 2014.

20 *Bubmann, Peter / Langenhorst, Georg:* „Und ist doch rund und schön". Gottes(t)raum und Lebenskunst. In: *Liebau, Eckart / Zirfas, Jörg* (Hg.): Schönheit. Traum – Kunst – Bildung, Bielefeld, 2007, 61–81, 78.

21 Die Verhältnisbestimmungen bezüglich einer strukturellen Entsprechung oder Differenz bleiben umstritten. Vgl. zuletzt die Darstellung bei *Altmeyer, Stefan:* Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen, Stuttgart 2006, 184–231.

verbunden, dass das in ihnen Erlebte nicht vollständig und umstandslos in begriffliche Sprache zu übertragen ist, dass die Annäherung an den zugrunde liegenden Gegenstand und Bezugspunkt diesen nicht einzuholen vermag. Insofern kommt gerade ästhetischen Lernwegen im religionspädagogischen Kontext auch die Aufgabe zu, die Aufmerksamkeit für unstatthafte lebensweltliche Funktionalisierungen und Vereinnahmungen der Gottesfrage zu schärfen. Zugleich erweisen sie sich aber als angemessene Möglichkeiten, die Gottesfrage so zu artikulieren, dass deren existenzielle Unabweisbarkeit im Horizont strukturell gegebener Unabgeschlossenheit aufscheint.

Mit der Frage nach dem doppelten Erfahrungsbezug einer ästhetisch orientierten Religionspädagogik wird die Frage nach der Vorordnung einer bestimmten Ausrichtung der Religionspädagogik nicht entschieden, wohl aber für das *Praxisfeld des religiösen Lernens* klar beantwortet. Weil ästhetische Zugänge fundamentalanthropologisch zu verorten sind, nämlich im Zugang zur uns umgebenden und uns bestimmenden Wirklichkeit und im Denken, Erwarten und Hoffen über sie hinaus, sind ästhetische Lernwege unabdingbar für das religiöse Lernen im Horizont der christlichen Tradition, die die Gottesfrage als Gottesfrage nicht jenseits fundamentalanthropologischer Grundfragen stellt.

Dr. Rita Burrichter
Professorin für Praktische Theologie, Institut für Katholische Theologie an der Universität Paderborn, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

Interreligiöses Lernen in Synagoge, Kirche und Moschee

Trialogische Zugänge zu religiösen Kulträumen[1]

Georg Langenhorst

Die Forderung ist naheliegend: Zum besseren gegenseitigen Kennenlernen von Juden, Christen und Muslimen[2] bietet es sich an, die gegenseitigen religiösen Kulträume zu besichtigen, um von dort aus ein besseres Verständnis für die je anderen Religionen zu entwickeln. Gerade für Schüler/-innen (*aller* Religionen und Weltanschauungen) fördert die authentische Begegnung mit Räumen, Gegenständen und Menschen am Kernort ihrer religiösen Praxis Empathie, Verständnis und letztlich gegenseitige Toleranz.

Soweit die Theorie. Sie basiert freilich auf Voraussetzungen, die bislang kaum valide überprüft wurden. Mehrere Fragen stehen im Raum:

- Welche *Verankerung* kommt der Erkundung der religiösen Kulträume der Religionen bislang in den *Lehrplänen* zu: im konfessionellen Religionsunterricht (evangelisch, katholisch, orthodox), im Ethikunterricht (oder LER), in den Vorgaben des jüdischen und muslimischen Religionsunterrichts?
- Welche *theologischen Vorgaben* der jeweiligen Religionen sind im Blick auf das Betreten eines fremden Kultraumes zu beachten?
- Ermöglicht die Erkundung der *religiösen Kulträume* der anderen Religionen tatsächlich einen Wissenszuwachs, vor allem aber eine *positivere Einstellung* zur anderen Religion?
- Wie kann schließlich didaktisch und methodisch ein *zukunftsfähiges interreligiöses Lernen* in den Kulträumen Moschee, Kirche und Synagoge konzipiert werden?

Diese Punkte markieren ein umfangreiches Forschungsfeld zukünftigen interreligiösen Lernens. Nur einige wenige Schneisen können im Folgenden gebahnt werden.

1. Vorüberlegungen

Die *Sakralraumpädagogik*, zunächst als ‚Kirchenraumpädagogik' auf Kirchen der eigenen oder der anderen Konfessionen und damit den binnenchristlichen Raum beschränkt, hat sich seit einigen Jahren als äußerst produktive eigenständige Teildisziplin der Religionspädagogik profiliert. Zahlreiche Studien, Handbücher und Praxismodelle wurden dazu publiziert.[3] Kirchenbesichtigungen unter pädagogischen, also nicht unter primär kulturgeschichtlichen oder liturgischen Schwerpunkt-

1 Forschungsprojekt im Auftrag von und Kooperation mit dem Abrahamischen Forum e.V. (Darmstadt).

2 Vgl. grundlegend *Langenhorst, Georg*: Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam, Freiburg 2016.

3 Vgl. den Überblick bei *Kindermann, Katharina / Riegel, Ulrich*: Kirchenräume erschließen. Zum aktuellen Stand des kirchenraumpädagogischen Diskurses. In: RpB 70/2013, 67–78, 70.

setzungen,[4] gehören inzwischen wo immer möglich zum schuldidaktischen Pflichtprogramm, fest verankert in Bildungs- und Lehrplänen. Als eigenartiges „Zusammenspiel zwischen Bildung, Liturgie und Museumsbesuch" zielen sie darauf ab, „Glaubenserfahrungen, von denen die Kirche redet, mit den" in den Gebäuden spürbar werdenden „Glaubenserfahrungen der Menschen in Verbindung zu bringen"[5].

In den Publikationen zur Kirchenraumpädagogik finden sich freilich seit einigen Jahren immer häufiger die Aufforderungen, nicht nur Kirchen als religiöse Lernorte aufzusuchen, sondern auch Moscheen und Synagogen. Immer mehr setzt sich die Überzeugung durch: Räume, in denen für Gläubige Gott besonders gegenwärtig ist, oder in denen der soziale Kontakt der Glaubensgemeinschaft genauso wichtig ist wie die Möglichkeit, mit Gott in Kontakt zu treten, eröffnen besondere *interreligiöse Lernchancen*. Hier kann es zu authentischen Begegnungen mit grundlegenden, identitätsstiftenden Artefakten der jeweils anderen Religionen kommen. Diese – eine Sichtbarkeit nach außen und einen kulturellen Prägewillen signalisierenden – Gebäude haben ihren festen Platz in der Lebenswelt von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Lernprozesse können hier an der alltagspraktischen Präsenz dieser Gebäude anknüpfen.

1.1 ‚Sakralraumpädagogik'

Die damit aufgerufene neue religionspädagogische Teildisziplin firmiert meistens unter der Bezeichnung der ‚Sakralraumpädagogik'. Dieser Begriff führt den christlichen Sprachgebrauch fort, eignet sich im interreligiösen Feld aber nur bedingt. Moscheen und Synagogen sind im Selbstverständnis von Islam und Judentum keine ‚heiligen Gebäude', Sakralräume in vergleichbarem Sinn. Ein besserer Begriff hat sich bislang allerdings noch nicht durchgesetzt. Wir benutzen ihn deshalb weiter in Anführungszeichen und bis auf Widerruf, im Bewusstsein, einen christlich geprägten Begriff in einem nur bedingt passenden Sinn auf die Geschwisterreligionen Judentum und Islam zu übertragen.

In jedem Fall geht es darum, die religiös bedeutsamen Räume so zu erschließen, dass drei Zielperspektiven miteinander verbunden werden können: die „Alphabetisierung, Er-Innerung und Beheimatung"[6] von Religion. In Zeiten der zunehmenden Fremdheit vieler Menschen allen Formen von Sakralräumen gegenüber kommt es zunächst darauf an, die ‚Sprache' eines religiös genutzten Raumes lesen zu lernen, seine Architektur, Ausstattung, und Gesamtwirkung erfassen und deuten zu können. Diese Deutung erfolgt jedoch in der Regel *im Kontext der jeweiligen Religion*, ist gebunden an Rituale, Symbole und Texte, die eine weitreichende geschichtliche Sphäre und zudem die aktuelle liturgische Gebrauchstradition dieses Raumes mit aufrufen. Möglich werden soll so eine ganz individuelle *Beheimatung* in solchen Räumen, die Chance, sich dort selbst einen lebensbedeutsamen Platz zu erschließen: sei dies im bloßen Erfassen des Raumes, sei dies als Anstoß zu Meditation oder Gebet, sei dies im kunstgeschichtlichen Betrachten, sei dies unter genau zu definierenden Bedingungen in der Teilnahme an Ritual oder Liturgie.

Nachdem sich die ‚Sakralraumpädagogik' zunächst auf Kirchen beschränkt hatte, erschien 2005 ein erstes *trialogisch* ausgerichtetes Arbeitsbuch über „Synagoge – Kirche – Moschee". Das Anliegen der Verfasser dieses in der Praxis

4 Kirche unter *diesen* Perspektiven als Lernorte zu nutzen, war in katechetisch orientierten Konzeptionen religiösen Lernens immer schon üblich.

5 *De Wildt, Kim*: Gotteshäuser als Bildungsstätten. Eine komparative Feldforschung in der Sakralraumpädagogik. In: *Dies. / Gerhards, Albert* (Hg.): Der sakrale Ort im Wandel, Würzburg 2015, 93–118, 95.

6 *Kindermann / Riegel* 2013 [Anm. 3], 70.

vielfach gut nutzbaren Arbeitsbuches? Sie wollen das „sichtbare Nebeneinander von Synagogen, Kirchen und Moscheen" dafür nutzen, „die andere Religion direkt kennen zu lernen", bieten die religiösen Räume doch oft die Chance, „erste Wege zum anderen unmittelbar und unkompliziert"[7] zu gehen. Raumpädagogische, liturgiepropädeutische, kunstpädagogische und umfassende religionswissenschaftliche Zugänge bahnen nicht nur Wege zu den Räumen, sondern zu dem spirituellen Leben, das diese Räume füllt und prägt. All diese Zugänge zielen darauf ab, vielfältige „Ideen zum Erleben eines Lern- und Lebensraumes"[8] auszubuchstabieren.

1.2 Chancen und Grenzen der ‚Erkundungspädagogik'

Verpflichtet sind diese Zugänge einer methodisch breit entfalteten *Erkundungspädagogik*, der zufolge sich die Kinder (auch Jugendliche und Erwachsene) Räume selbst kreativ und individuell erschließen können. Dabei gibt es in jeder Religion eine „Tabuzonen-Hierarchie"[9], besonders ausgezeichnete Bereiche, die nicht allen zugänglich sind und auf deren Betretungsverbot unbedingt zu achten ist. Genau hier zeigen sich aber bereits die *Grenzen* der Übertragung von konfessionell beheimateten Lernprozessen auf trialogische Lernwege. Voraussetzung für derartige Methoden ist ein unbeaufsichtigter, freier und selbstbestimmter Aufenthalt einer Lerngruppe in einem Sakralraum. In Kirchen ist das für christliche, nach Absprachen auch für anders zusammengesetzte Gruppen – bei Einhaltung gewisser Respektsregeln – sinnvoll und üblich. In Moscheen oder Synagogen werden sich christliche, andersgläubige oder gemischt zusammengesetzte Gruppen jedoch ohne Aufsicht und Führung oder geleitetem Gespräch in der Regel nicht frei bewegen und aufhalten dürfen.

Schon der *Wunsch*, sich ohne Aufsicht, Führung oder Begleitung einen anders-religiösen Raum sakralpädagogisch erschließen zu dürfen, wird fast immer auf Unverständnis und Verweigerung stoßen. Deswegen lassen sich zentrale Grundformen der Kirchenraumpädagogik im Blick auf die klassische Trias „entdecken – deuten – gestalten"[10] auf die anderen Religionen bestenfalls in Ansätzen übertragen. So sinnvoll es ist, sich die anderen Religionen über ihren Gebetsraum eigenständig und subjektiv zu erschließen – über Architektur, Kunst, Mobiliar, über Aussehen, Geruch, und Klang, über Ausführungen zu Funktion, Gottesdienst- und Gebetspraxis –, als eigener freier Erlebnisraum wird er im Normalfall nicht zur Verfügung stehen. Der Besuch von ‚Sakralräumen' anderer Religionen dient deshalb in erster Linie einer erfahrungsgestützten „Wissensvermittlung über religiöse Traditionen, ihre Glaubensinhalte und Glaubensformen"[11].

Der muslimische Religionspädagoge *Muhammet Yanik* sieht zwar trotz dieser Vorgaben immerhin kleine Möglichkeiten für ein „spielerische[s] Entdecken" auch im Blick auf Moscheen, fügt aber mahnend hinzu, dass selbst dabei „genaue Absprachen und das Vertrauen der Moscheeverantwortlichen"[12] unabdingbare, in der Praxis gewiss nicht leicht zu realisierende Vorgaben sind. *Jan Woppowa* stärkt die Skepsis hinsichtlich zu großer Erwartungen auch an eine Synagogenbesichtigung, indem er darauf verweist, dass die idealtypischen „sakralraum-

7 *Brüll, Christina / Ittmann, Norbert / Maschwitz, Rüdiger* u. a.: Synagoge – Kirche – Moschee. Kulträume erfahren und Religionen entdecken, München 2005, 9.

8 Ebd., 103ff.

9 *De Wildt* 2015 [Anm. 5], 116.

10 *Sajak, Clauß P.* (Hg.): Gotteshäuser. Entdecken – Deuten – Gestalten. Lernen im Trialog 1, Paderborn 2012, 10. Hier sehr gute, in der Praxis erprobte Ideen und Materialien.

11 *De Wildt* 2015 [Anm. 5], 112.

12 *Yanik, Muhammet*: Moschee, im konfessionellen Religionsunterricht. In: www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100073 (Januar 2015).

pädagogischen Unternehmungen" in der Realität des Unterrichts „nicht möglich"[13] sind.

Die durch erste empirische Untersuchungen gestützten Erwartungen an den Besuch von Synagogen und Moscheen sind klar benennbar: Der Besuch außerschulischer Lernorte spielt „für (inter-)religiöses Lernen in der Schule eine große Rolle"[14]. Gerade vom „Besuch der Sakralräume [...] erhoffen sich die Lehrkräfte eine Auseinandersetzung mit und Erfahrungen von gelebter Religion"[15], im Wissen um die damit zusammenhängenden organisatorischen Mühen und Schwierigkeiten im fest getakteten Schulalltag. Dass sich bei ersten wissenschaftlich begleiteten Projekten tatsächlich „Effekte auf den kognitiven Ebenen des Wissens, Erläuterns, Bewertens und Reflektierens sowie auf der affektiven und konativen Ebene ausmachen"[16] lassen, überrascht wenig. Substantiell deutbar wäre dieser Befund freilich erst durch breitflächig durchgeführte Effektivitätstests im Vergleich mit einem thematisch ähnlichen Unterricht im Klassenzimmer.

1.3 Synagogenpädagogik? – Moscheepädagogik?

Die Synagoge erfüllt im *Judentum* andere Funktionen als eine Kirche. Der neu geformte Begriff einer „Synagogenpädagogik"[17] wurde in Analogie zur ‚Kirchen(raum)pädagogik' gebildet, ohne bislang bereits ein wirklich eigenständiges Profil aufweisen zu können. Schon im dritten vorchristlichen Jahrhundert als eigenständige Tradition neben dem Jerusalemer Tempel entstanden, blieben Synagogen nach der Zerstörung des Tempels im Jahr 70 n. Chr. als zentrales Gotteshaus des Judentums übrig. Nicht Opferpraxis, sondern Tora-Studium und Gebet, nicht Priester, sondern Rabbiner als Gesetzeslehrer prägen seitdem das Erscheinungsbild des Judentums. Aber Synagogen sind mehr: Versammlungsraum, Schule, Lernort, Aufbewahrungsort der heiligen Tora-Rollen, Kommunikationszentrum. Ausgerichtet nach Jerusalem erinnern sie gleichwohl an die Verbindung zum Tempel. Statuen, Darstellung von Menschen oder einen Altar findet man nicht. Ornamentik, Tiersymbole, Gebetsaufschriften, sogar Orgeln finden sich in Synagogen durchaus, je nach regionalen Kontexten und der Zuordnung zur jeweiligen jüdischen Tradition. Ihre Architektur und Ausstattung haben sich oftmals an die jeweiligen Umgebungen angepasst.

Für Juden ist die Synagoge immer ein Ort nicht nur des Gebetes, sondern vor allem des Lernens und der Bildung gewesen. Erst relativ neu ist die Erkenntnis, dass *auch Nichtjuden* an und in Synagogen lernen können, wenn auch im Normalfall nicht frei und unbeaufsichtigt. Zwei Typen von Synagogenführungen haben sich etabliert. Während die Führung durch ehemalige Synagogen eigentlich eher eine Museumsführung ist, die gegebenenfalls Verlängerungen in die Gegenwart mit einschließt, dient die andere,

13 *Woppowa, Jan*: Synagoge: In: www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100077 (Januar 2015).

14 *Gärtner, Claudia*: Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Eine Einführung. In: *Dies./Bettin, Natascha* (Hg.): Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum, Berlin 2015, 5–25, 11.

15 Ebd.

16 *Gärtner, Claudia*: Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum an außerschulischen Lernorten. Interpretation der Ergebnisse im Horizont religionspädagogischer Theoriebildung. In: *Dies./Bettin* 2015 [Anm. 14], 153–163, 153.

17 Vgl. *Kontarsky, Esther*: Synagogenpädagogik im Judentum. In: *Sajak* 2012 [Anm. 10], 26–31.

trialogisch gesehen herausforderndere Form explizit dazu, das Judentum als „lebenszugewandte Existenzform und als religiöse Identität“[18] in den Mittelpunkt zu stellen: Führungen, die in aktiv genutzten Synagogenräumen stattfinden, und entweder vom zuständigen Rabbiner oder von geschultem Personal der jüdischen Gemeinde vor Ort durchgeführt werden. Nur so wird eine Begegnung mit dem *heute hier* bei uns gelebten Judentum möglich, explizit benanntes Ziel aller interreligiösen, erst recht der trialogischen Bestrebungen.

Im *Islam* hat sich der analog gebildete Begriff der „Moscheepädagogik“[19] zur Beschreibung der Lernprozesse durch den religiösen Kultraum ebenfalls noch nicht breitflächig durchgesetzt, auch wenn eine solche Entwicklung absehbar ist. Die Moschee gilt als zentraler Ort des gemeinschaftlichen Gebets an jenen Gott, der an vielen Orten verehrt werden kann, sofern diese ‚rein‘ sind. Moscheen werden nicht mit Straßenschuhen betreten, zudem bieten Waschräume die Möglichkeit zu den rituell für Betende vorgeschriebenen Reinigungen. Üblicherweise schmücken Gebetsteppiche und Kalligraphien (als einziges nicht architektonisches Schmuckwerk) den Gebetsraum in der Moschee. Ein im engeren Sinne ‚geweihter Raum‘ ist eine Moschee ebenso wenig wie eine evangelische Kirche, auf die dieser Begriff nach eigenem Verständnis auch nicht passt.

Muslimische Verbände haben in den letzten Jahren mehr und mehr ein Doppeltes erkannt: einerseits die Chancen für eine binnenmuslimische „Moscheekatechese“[20], andererseits die „Nutzung der Moschee für das entdeckende Lernen für Schulklassen“[21] im Blick auf nichtmuslimische Kinder und Jugendliche. Sie fördern so die durch die und in den Moscheen gegebene Ermöglichung einer grundlegenden „Einübung von Dialog“[22].

Dass Gotteshäuser dazu helfen, die eigene Religion vor allem nach innen, aber auch nach außen verständlicher, erfahrbarer, konkreter werden zu lassen, hat sich also in allen drei abrahamischen Religionen als Erkenntnis und Praxis durchgesetzt. Gleichwohl bleiben sie – bei aller potenziellen Gastfreundschaft – *monoreligiöse* Räume. Die Gestaltungsversuche von „trialogischen Gebetsräumen“ oder eines „trialogischen Fensters“[23] sind ausgezeichnete Projektideen, wenn man sich bewusst bleibt, dass sie jeweils aus christlicher Sicht und im Rahmen von christlich orientierten Bemühungen geschaffen werden. Es bleibt abzuwarten, ob sich die wohlmeinend mit verplanten Juden und Muslimen auf Dauer derart vereinnahmen lassen. Der tatsächliche Ausbau multireligiöser Andachtsräume[24] in Schulen und anderen öffentlichen Einrichtungen steckt – zumindest im deutschen Sprachraum – noch in den Kinderschuhen.

1.4 Perspektiven

Was also können Juden in Kirchen und Moscheen, Christen in Synagogen und Moscheen und Muslime in Synagogen und Kirchen lernen? ‚Dürfen‘ sie aus Sicht ihrer theologischen Traditionen überhaupt unbefangen das Gotteshaus der anderen abrahamischen Religion

18 Ebd., 31.

19 Vgl. *Özdil, Ali Ö.*: Moscheepädagogik im Islam. In: *Sajak* 2012 [Anm. 10], 20–25; vgl. ausführlich: *Ders.*: Wenn sich die Moscheen öffnen. Moscheepädagogik in Deutschland. Eine praktische Einführung in den Islam, Münster – New York – München u. a. 2002.

20 Begriff von *Rauf Ceylan*; vgl. *Ders.*: Tradition und Reform. Religionspädagogische Herausforderungen für eine zeitgemäße Moscheekatechese. In: RpB 75/2016, 93–101.

21 *Özdil* 2012 [Anm. 19], 23.

22 Ebd., 24.

23 Beide in: *Sajak* 2012 [Anm. 10], 63–66.

24 Vgl. *Kuschel, Karl-Josef*: Multireligiöse Andachtsräume – eine Problemanzeige. Theologische und interreligiöse Perspektiven. In: Kunst und Kirche 2 (2010) 5–11; vgl. *Stückelberger, Johannes*: Multireligiöser Sakralbau. In: *Gerhards, Albert / de Wildt, Kim* (Hg.): Der sakrale Ort im Wandel, Würzburg 2015, 231–242.

betreten? Welche Lernformen und Lerndimensionen dürfen und können dabei angesprochen werden – historische, strukturelle, symbolische, ästhetische, spirituelle, komparative? Wie kann man damit umgehen, dass vor allem Synagogen erstens regional nicht flächendeckend als Räume zur Verfügung stehen, zweitens oft museal präsentiert werden und drittens sich einem übergroßen Wunsch an Begegnungen und Besichtigungen ausgesetzt sehen? Wie also kann eine realistische *Didaktik trialogischen Lernens* im Blick auf die Kulträume Moschee, Kirche und Synagoge konzipiert werden?

Diese Fragen lassen sich zunächst bestenfalls tendenziell beantworten. Die Bedingungen für derartige Lernprozesse sind schon rein regional völlig unterschiedlich. Nicht überall sind Moscheen leicht erreichbar, vor allem auch solche, die sich für religiöse Gruppen öffnen. Vor allem in ländlichen Gebieten wird allein schon aus diesem Grund eine Umsetzung schwierig. Als noch komplizierter erweist sich die Situation im Blick auf Synagogen. Der Besuch ehemaliger, nicht mehr als solche genutzten Synagogen ist eher ein – lohnenswertes – Projekt für den Geschichtsunterricht. Heute mit aktivem jüdischen Leben gefüllte Synagogen aber finden sich in den deutschsprachigen Ländern aufgrund der Shoah nur vereinzelt. Hinzu kommt: Die Menschen an diesen Orten werden mit einer solchen Vielzahl von Besuchs- und Kontaktanfragen überschüttet, dass sie diesen Wünschen unmöglich gerecht werden können. Hier ist das vermeintliche ‚Dialog'-Verhältnis schon rein zahlenmäßig so ungleichgewichtig, dass eine ausgefeilte Praxis gegenseitigen Besuchens und Gesprächs meistens völlig unrealistisch ist.

Und mehr noch: Nicht selten ist Juden ein zu starker Umarmungsversuch von christlicher Seite suspekt. Immer wieder wird etwa in neueren deutsch-jüdischen Romanen[25] thematisiert, wie problematisch christlich motivierte und gut gemeinte, aber ungewollt kontraproduktive Initiativen sein können. Wie seltsam aus jüdischer Sicht etwa die „Mode, den Juden beim Beten zuzuschauen"[26], wirken kann, hat die Österreicherin *Anna Mitgutsch* in ihrem Roman „Haus der Kindheit" eindrücklich beschrieben. Sie stigmatisiert derartige „Neugier" als eine Form „makabrer Lüsternheit"[27]. Derartige Schwierigkeiten markieren von vornherein Grenzen der anvisierten Lernperspektiven, sind in den Lehrplänen natürlich auch bereits berücksichtigt. Wo aber liegen die Chancen?

2. ‚Sakralraumpädagogik' in den schulischen Lehrplänen

Blicken wir zur Beantwortung dieser Frage zunächst auf die Vorgaben der Lehrpläne: Ist der Besuch der ‚Sakralräume' der jeweils anderen Religionen inzwischen ein selbstverständlicher Teil des Religionsunterrichts? Zumindest auf der Ebene der Lehrpläne lässt sich diese Frage beantworten. Ob die dort getroffenen Vorgaben angesichts großer organisatorischer Mühen auch tatsächlich vor Ort umgesetzt werden, lässt sich hingegen flächendeckend kaum überprüfen.

25 Vgl. *Gellner, Christoph / Langenhorst, Georg*: Blickwinkel öffnen. Interreligiöses Lernen mit literarischen Texten, Ostfildern 2013.

26 *Mitgutsch, Anna*: Haus der Kindheit. Roman, München 2002, 174.

27 Ebd., 282.

2.1 Spurensuche außerhalb des Religionsunterrichts

Eine systematische Sichtung[28] der aktuell in Deutschland gültigen Lehrpläne führt zunächst zu dem Ergebnis, dass der Besuch von Moscheen und Synagogen keineswegs allein ein möglicher Lernprozess für den Religionsunterricht ist. So lassen sich Belege dafür finden, dass im *Geschichtsunterricht* oder im Fach *Kunst*, sehr viel häufiger im Fachbereich *Ethik* – wenngleich auch hier keineswegs flächendeckend – derartige Vorschläge entfaltet werden, zum Teil mit dem Hinweis einer möglichen Kooperation mit den Fächern Evangelische oder Katholische Religion. Dieser Besuch soll dabei natürlich unter fächerbezogenen Fragestellungen erfolgen. Dazu nur vier Beispiele:

- *Mecklenburg-Vorpommern* nimmt in den Lehrplan im Fach Geschichte für die Gesamtschulen den Hinweis auf: „Suche nach jüdischen Spuren vor Ort"[29], ohne dabei explizit Synagogen zu erwähnen.
- Das Land *Sachsen-Anhalt* empfiehlt für den fächerübergreifenden Wahlpflichtkurs „Kultur und Künste" an Gymnasien explizit den „Besuch eines religiösen Bauwerks (z. B. Kirche, Synagoge, Moschee)"[30], ein Vorschlag, der für das Fach Geschichte hinsichtlich der Lerneinheit über die „Geschichte der Juden in Deutschland"[31] im Blick auf ehemalige Synagogen fest verankert wird. Anvisiert wird die „Erkundung: [...] ehemalige jüdische Friedhöfe und Synagogen".
- Das Fach Ethik nimmt in *Hessen* im Blick auf das Gymnasium explizit in der fünften Jahrgangsstufe den Hinweis auf: „Unterrichtsgänge: Synagoge, Kirche, Moschee"[32].
- Auch der Lehrplan für „Allgemeine Ethik" im *Saarland* nimmt für die Klassen 5 und 6 explizit die „geführte Besichtigung einer Kirche, Moschee, Synagoge"[33] auf.

Wichtig zur Gesamteinschätzung dieser exemplarisch aufgeführten Belege: Die pädagogische Annäherung an und Auseinandersetzung mit religiösen Kulträumen ist keineswegs ausschließlich ein Thema des Religionsunterrichtes. Mit eigener Schwerpunktsetzung und eigenem didaktischen Setting können auch andere Fächer sich diesem Thema widmen. Vor Ort sollten jeweils alle Möglichkeiten der fächerübergreifenden Kooperation geprüft werden. Doppelungen werden schulintern wie vonseiten der Eltern und Schüler/-innen auf wenig Verständnis stoßen.

2.2 Verortungen im konfessionellen Religionsunterricht

In den Fächern *Evangelische und Katholische Religionslehre* gehört der Hinweis auf einen möglichen Moschee- oder Synagogenbesuch zum standardmäßigen Repertoire methodischer Lehrplanimpulse, auch wenn erneut keineswegs alle Bundesländer und Fachlehrpläne diese Impulse aufnehmen. Von einer

28 Für die genaue Durchsicht danke ich *Michael Winklmann*, *Sabine Zeier* und vor allem *Juliane Tschtschick*.

29 *Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern* (Hg.): Rahmenplan Geschichte. Regionale Schule, Verbundene Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Integrierte Gesamtschule. Jahrgangsstufen 7–10. Erprobungsfassung 2002, o. O. 2002, 22.

30 *Kultusministerium Sachsen-Anhalt* (Hg.): Vorläufige Rahmenrichtlinien Kultur und Künste. Gymnasium. Wahlpflichtkurs: Schuljahrgänge 7–10, Magdeburg 2000, 36.

31 *Kultusministerium Sachsen-Anhalt* (Hg.): Rahmenrichtlinien Gymnasium. Geschichte. Schuljahrgänge 5–12, Magdeburg 2003, 95.

32 *Hessisches Kultusministerium* (Hg.): Lehrplan Ethik. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5 bis 13, o. O. o. J., 14.

33 *Ministerium für Bildung und Kultur Saarland* (Hg.): Lehrplan Allgemeine Ethik. Gymnasium. Erprobungsphase 2015, o. O. 2015, 43.

verpflichtenden Festschreibung wird jedoch fast durchgängig abgesehen, weil die organisatorischen Grenzen offensichtlich sind. Die Vorschläge finden sich dabei hinsichtlich sämtlicher Schulformen.

Schauen wir auch hier auf ausgesuchte Beispiele, dargestellt anhand der aktuell neukonzipierten *Lehrpläne in Bayern*, für die Sekundarschulen eingesetzt zum Schuljahr 2017/18. Diese sind kompetenzorientiert ausformuliert, nennen also mögliche Inhalte zu den zu erreichenden Kompetenzen im Normalfall ohne klare Operatoren. Ob die Inhalte also durch einen tatsächlichen Besuch, durch konkrete Begegnung oder durch mediale Inszenierung in den Unterricht eingebracht werden, bleibt vielfach offen.

- Im Bereich der *Grundschule* stellt der katholische Religionsunterricht in den Klassen 3 und 4 einen eigenen Lernbereich unter die Überschrift „Menschen anderer Religionen begegnen – Juden und Muslime“[34]. Als kennenzulernende Elemente werden hier unter anderem auch „Synagoge“ und „Moschee“ genannt. In dem für die gleiche Stufe für den evangelischen Religionsunterricht konzipierten Lernbereich „Mit Menschen anderer Religionen im Dialog sein“[35] findet sich der konkrete Hinweis auf zu beachtende „besondere Räume (Kirche, Synagoge, Moschee)“.
- In den Sekundarschulen finden sich durchgängig eigene Lernbereiche hinsichtlich des Judentums und des Islams. Für die *Mittelschule* sieht der katholische Lehrplan in der Jahrgangsstufe 6 die Unterrichtseinheit vor: „Miteinander zutiefst verbunden – jüdische Wurzeln christlichen Glaubens“[36]. Als Kompetenzerwartung wird dort unter anderem formuliert: „Schülerinnen und Schüler stellen die Bedeutung der Synagoge dar“. Als stichwortartiger Inhalt wird analog benannt: „jüdische Glaubenszeugnisse (z. B. Synagoge)“. Eine Operationalisierung erfolgt nicht. Das gilt auch für den evangelischen Religionsunterricht, der die Einheit zum Judentum in die siebte Jahrgangsstufe legt.[37] Auch hier geht es um „wichtige Elemente jüdischer Religion und Kultur: Synagoge [...]“, daneben um „Orte jüdischen Lebens und jüdischer Kultur“. Wie deren Erschließung erfolgen soll, bleibt unbenannt.
- Anders stellt sich die Situation dar, wenn wir die Unterrichtseinheiten zum Islam betrachten, die in der Mittelschule vorgesehen werden. Sie sind jahrgangsversetzt zugeteilt: im katholischen Lehrplan der siebten[38], im evangelischen Unterricht in der sechsten[39] Klasse. Der katholische Lehrplan betont explizit als methodischen Impuls den „Besuch einer Moschee oder eines Gebetsraums“, setzt freilich ein relativierendes „ggf.“ vor diesen Vorschlag. Evangelischerseits berücksichtigt man die kontextabhängigen Umsetzungsmöglichkeiten durch die Einfügung eines „z. B.“. Als Kompetenz wird so angestrebt, dass die Schüler/-innen „in der Begegnung mit Musliminnen und Muslimen (z. B. beim Besuch einer Moschee) angemessenes und respektvolles Verhalten“ zeigen sollen.
- In der *Realschule* finden sich ähnliche Vorgaben. Sie werden aber zum Teil noch deutlicher ausdifferenziert. In der Unterrichtseinheit des katholischen Religionsunterrichts zum Judentum,[40] auch hier angesiedelt in

34 *Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst* (Hg.): LehrplanPlus Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule, München 2014, 266.

35 Ebd., 229.

36 *Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung* (Hg.): LehrplanPlus Mittelschule, KR 6.5.

37 Vgl. ebd., ER 7.5.

38 Vgl. ebd., KR 7.5.

39 Vgl. ebd., ER 6.5.

40 Vgl. *Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung* (Hg.): LehrplanPlus Realschule. Katholische Religionslehre 6, KR 6.5.

der sechsten Klasse, geht es unter anderem darum, dass die Schüler/-innen „die Ausstattung und die Bedeutung der Synagoge für das jüdische Glaubensleben" erläutern können. Dazu dienen unter anderem „Zeugnisse jüdischen Lebens, z. B. [...] Synagoge". Die Unterrichteinheit zum Islam[41] in Klasse 7 erwartet, dass die Schüler/-innen „grundlegende Ausstattungsmerkmale einer Moschee" beschreiben und „ihre Bedeutung für die muslimische Gebetspraxis" erklären können. Dazu wird auch hier „ggf." der „Besuch einer Moschee" vorgesehen.

- Dieselbe Formulierung findet sich auch im evangelischen Religionsunterricht an Realschulen, auch hier in der siebten Jahrgangsstufe. Als Beispiel „für Begegnung und Dialog zwischen Muslimen und Christen" wird „ggf." ein „Moscheebesuch"[42] genannt. Für die in die neunte Klasse gelegte Einheit zum Judentum wird – sehr allgemein gehalten – „ggf." der „Besuch einer jüdischen Einrichtung"[43] empfohlen. Der Begriff ‚Synagoge' wird nicht genannt.
- Die Reihenfolge der näheren Betrachtung von Judentum und Islam weicht im *Gymnasium* von den in Mittelschule und Realschule praktizierten ab. Sowohl im katholischen wie im evangelischen Religionsunterricht bleibt der Islam[44] in der siebten Jahrgangsstufe, das Judentum[45] aber rückt – in Angleichung an den Geschichtsunterricht – in die neunte Stufe.
- Auch hier findet sich im Blick auf den Islam die Betonung des Wissens um den „Aufbau einer Moschee", verbunden mit „ggf." dem „Besuch einer „Moschee". Im Blick auf das Judentum geht es unter anderem um „Spuren jüdischen Lebens vor Ort", erschließbar „z. B." über „Friedhof oder Synagoge"[46], so die Vorgaben im katholischen Bereich.
- In evangelischer Perspektive wird die Sichtung der „Spuren islamischer Religion und Kultur" hervorgehoben, etwa „bei Gebäuden (insbesondere Moscheen)"[47]. Von einem expliziten Moscheebesuch ist auffälligerweise nicht die Rede. Überraschenderweise enthält auch die Einheit über das Judentum keinerlei konkreten Hinweis auf den Begriff „Synagoge".

Als Zwischenergebnis lässt sich festhalten: Durch die wachsend multireligiöse Prägung unserer Gesellschaft und die analog mitwachsende interreligiöse Sensibilität gehört es inzwischen fast durchgehend zum didaktischen Standard des christlichen Religionsunterrichts beider Konfessionen, die religiösen Kulträume von Judentum und Islam zum Thema zu machen. Dieser Befund schließt die Beobachtung ein, dass solche Empfehlungen gleichwohl noch keineswegs überall explizit in den Blick geraten.

Wenn sie genannt werden, bleibt dabei vielfach offen, ob die Beschäftigung über mediale Erschließung oder über konkreten Besuch erfolgen soll. Der exemplarisch im Blick auf Bayern ausgeführte Befund findet sich analog in fast allen anderen Bundesländern. Im Falle von tatsächlich empfohlenen Besuchen bleiben dabei die pädagogischen Rahmenbedingungen offen. Über Ziele, Durchführungsprinzipien, Vor- und Nachbereitung schweigen die Lehrpläne. Didaktische Fachliteratur zu diesen Perspektiven findet sich gleichfalls kaum.

41 Vgl. ebd., KR 7.5.

42 Vgl. ebd., ER 7.5.

43 Vgl. ebd., ER 9.2.

44 Vgl. *Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung* (Hg.): LehrplanPlus Gymnasium. Katholische Religionslehre 7, KR 7.5. ER 7.3.

45 Vgl. ebd., KR 9.5. ER 9.3.

46 Vgl. ebd., KR 9.5.

47 Vgl. *Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung* (Hg.): LehrplanPlus Gymnasium. Evangelische Religionslehre 9, ER 9.3.

2.3 Erste Hinweise für den islamischen und jüdischen Religionsunterricht

Die Empfehlungen zum Besuch der ‚Sakralräume' der jeweiligen abrahamischen Geschwisterreligionen beschränken sich aber nicht auf den christlichen Religionsunterricht. Auch in den noch jungen Lehrplänen für den muslimischen Religionsunterricht finden sich derartige Forderungen. Beispiele:

- Der Lehrplan für den Islamunterricht an Grundschulen in *Schleswig-Holstein* will „durch den Besuch von unterschiedlichen Gebetsstätten [...] Einblicke in religiöse Bräuche und Lebensformen von Christen und Juden" ermöglichen und nimmt deshalb den Hinweis auf: „Kirchen und Synagogen besuchen"[48].
- Der Rahmenplan Islamische Religion in *Rheinland-Pfalz* für die Sekundarstufe I hebt die Notwendigkeit der „Einbeziehung außerschulischer Lernorte (Kirche, Synagoge)" hervor, um die „Bräuche und Pflichten von nicht-muslimischen Klassenkameraden"[49] besser verstehen zu können.
- Auch das Kerncurriculum für das Fach Islamische Religion für den Sekundarbereich I in *Niedersachsen* hebt die Notwendigkeit von „Besuche[n] von Gebetshäusern anderer Religionen" hervor, um „Einblicke in verschiedene Formen religiösen Lebens" zu ermöglichen, und empfiehlt deshalb für die Klassen 5/6: „Orte religiösen Lebens: Moschee, Kirche, Synagoge"[50].

Und das Judentum? Ansprechpartner für den *jüdischen Religionsunterricht*[51] ist der Zentralrat der Juden, aufgefächert in 23 Landesverbände, mit derzeit insgesamt etwa 101.000 Mitgliedern, bei geschätzten 250.000 Jüdinnen und Juden, die gegenwärtig in Deutschland leben.[52] Jüdischer Religionsunterricht wird entweder in spezifischen Schulen in jüdischer Trägerschaft[53] erteilt, im Sinne des Grundgesetzes aber auch als Schulfach an öffentlichen Schulen, sofern eine ausreichende Zahl von Schülerinnen und Schülern zusammen kommt. Abgesehen von den Möglichkeiten in wenigen Großstädten wird der auf Wunsch benotete Unterricht nachmittags in den Räumen der Religionsgemeinschaft erteilt. Solche Angebote finden sich in Baden-Württemberg, Bayern (dort unter dem Namen „Israelitische Religionslehre"), Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, zum Teil bis hin zur Zulassung als Abiturfach, zudem in Hamburg und Berlin an jeweils einer Schule. In den vorliegenden, zum Teil nur schwer greifbaren Lehrplänen liegt das Schwergewicht auf einer vielschichtigen Einarbeitung in die jüdische Geschichte, Spiritualität, Tradition und Identität. Eine explizit interreligiöse Ausrichtung – auch auf Christentum und Islam – ist dort noch nicht entfaltet, selbst wenn sie im Alltag durchaus eine Rolle spielen mag. Hinweise auf die Möglichkeiten des verständniserschließen-

48 *Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein* (Hg.): Lehrplan Grundschule. Islamunterricht, Kiel 2007, 15f.

49 *Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur* (Hg.): Rahmenplan Islamische Religion. Für die Sekundarstufe I. Modellprojekt. Entwurfsstand April 2015, o. O. 2015, 97.

50 *Kultusministerium Niedersachsen* (Hg.): Kerncurriculum für die Schulformen des Sekundarbereichs I: Schuljahrgänge 5–10: Islamische Religion, Hannover 2014, 9. 25.

51 Vgl. die nicht in Buchform publizierte Dissertation: *Jessica Schmidt-Weil*: Die Suche nach dem identitätsformenden Potential des Religionsunterrichts in jüdischen Gemeinden in Deutschland, Frankfurt 2007.

52 Zahlen nach: *Schroll, Marcus*: Jüdisches Leben in Deutschland heute. In: KatBl 140 (2015) 97–99. In Österreich leben ca. 15.000 Jüdinnen und Juden. Vgl. ebd., 100. In der Schweiz werden 18.000 Jüdinnen und Juden gezählt. Vgl. ebd., 107.

53 Derzeit gibt es in Deutschland 16 jüdische Schulen von der Grundschule bis zum Gymnasium. Vgl. www.zentralratderjuden.de/vor-ort/juedische-einrichtungen/ [Stand: 16.03.2018]. In Wien gibt es sechs jüdische Schulen, zwei führen bis zur Matura. Vgl. KatBl 140 (2015) 100.

den Besuchs von ‚Sakralräumen' der anderen Religionen fanden sich dort – unserer Recherche nach – nicht.[54] Möglich, dass derartige Öffnungen hier noch künftiger Erschließung bedürfen.

3. Konsequenzen für die Praxis

Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem erhobenen Befund?

1. Für den christlichen Religionsunterricht und das Fach Ethik stellt sich die klare Forderung, den Besuch von Moscheen und Synagogen *flächendeckend* als grundlegendes Element interreligiösen Lernens aufzunehmen. Sinnvoll sind diese Unterrichtsgänge im Sekundarschulbereich, idealerweise eingebettet in eine Unterrichtseinheit über die jeweilige Religion. Besuche von Kulträumen im Primarschulbereich können zwar in begründeten Einzelfällen und Kontexten sinnvoll sein, sollten gleichwohl eher sparsam eingesetzt werden. Ob sich hier für Eltern, Schüler/-innen wie für die Schulgemeinschaften einsichtig machen lässt, warum eine Doppelung erforderlich wird, darf bezweifelt werden.
2. Wie gesehen: Diese Forderungen zur Aufnahme von Moschee- und Synagogenbesichtigungen sind bereits in vielen Bundesländern und im Blick auf unterschiedliche Schularten im Sekundarbereich vorgesehen. Die Lehrpläne sollten dabei bewusst einen *Unterrichtsgang* vorschlagen, nicht nur eine ohne Operatoren konkretisierte ‚Beschäftigung' mit Synagoge und Moschee. Derartige Unklarheiten werden oft genug als Alibi genutzt, um sich die – aufwändigen – konkreten Begegnungen zu ersparen. Dabei darf berücksichtigt werden, dass nicht an jedem Ort geeignete Moscheen, vor allem aber Synagogen zur Verfügung stehen. Die Umsetzung des *Vorschlags* der Lehrpläne bedarf vor Ort einer praktischen Überprüfung.
3. Zusätzlich ergeht die dringende Einladung an die Verantwortlichen für den jüdischen und muslimischen Religionsunterricht, sich nicht nur auf diese Besuche einzulassen und ihnen pädagogischen ‚Spiel-Raum' zu gewähren, sondern zudem, sich umgekehrt ebenfalls neugierig auf die jeweils anderen Räume und ihre Bedeutung für die Religionen zu öffnen. Einseitige Besuchsprogramme bleiben undialogisch und dienen letztlich nicht der Verständigung und dem besseren *gegenseitigen Kennenlernen*. Bei aller zahlenmäßigen Unausgewogenheit geht es einerseits darum, dass die Religionen sich wechselseitig aufeinander zubewegen, aber andererseits auch darum, dass der Austausch zwischen den verschiedenen Gläubigen – und Ungläubigen – an den Stätten der Religionsausübung gefördert wird. Auch die Überprüfung der Möglichkeiten und Chancen gemeinsamer Ortsbesuche religionsgemischter Gruppen sind noch längst nicht ausgelotet.

Die erste grundlegende Forderung richtet sich dabei zunächst an die jeweils zuständigen *Kultus- und Schulbehörden der Bundesländer,* im Blick auf den Religionsunterricht in Zusammenarbeit mit den Kirchen. Von politischer Seite sollten Förderprogramme für die auf breiter Ebene mögliche Entwicklung der Begegnung in den jeweiligen religiösen Kulträumen zur Verfügung gestellt werden.

Eine zweite Richtung der Herausforderungen nimmt jedoch die Religionspädagogik aller drei abrahamischen Religionen in den Blick: Eine *Didaktik der Begegnung mit dem Kultraum der jeweils anderen Religionen* liegt erst in Ansätzen

54 Der jüdische Religionspädagoge *Daniel Krochmalnik* bestätigt mir in einer Mail vom 29.09.2016: Zwar sei „der Bezug zu den anderen Religionen stets ein Schwerpunkt" im jüdischen Religionsunterricht, „nicht aber der Besuch der Sakralräume". Das liege freilich nicht an „einer grundlegenden Ablehnung solcher Besuche", sondern schlicht an „Zeitmangel und Stoffumfang". Er selbst denke jedoch, „dass solche Besuche sinnvoll wären".

vor.[55] Klar ist: Es geht nicht primär um zurückliegende Geschichte, nicht primär um Architektur und Kunst, nicht primär um eine frei gestaltbare Erkundungspädagogik. Im Fokus steht die Konzentration auf die heute in diesen Räumen gelebte und praktizierte Religion. Historische, ästhetische und performative Elemente stehen im Dienst der über den Raum ermöglichten Begegnung und Erfahrung. Wie eine konkrete Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung derartiger Unterrichtsgänge aussehen soll; welche konkret benennbaren Kompetenzen dabei gezielt gefördert werden; welche Lernfortschritte sich tatsächlich empirisch belegen lassen; wie aus Nähe und Distanz ein verständnisfördernder Erkenntnisprozess gestaltet werden kann, der mögliche Befremdungen und Distanzerfahrungen mit aufnimmt – all das sind spannende und richtungsanzeigende Fragen künftiger Klärungen interreligiösen Lernens.

Dr. Georg Langenhorst
Professor für Didaktik des Katholischen Religionsunterrichts / Religionspädagogik, Katholisch-Theologische Fakultät, Universität Augsburg, Universitätsstraße 10, 86135 Augsburg

55 Vgl. jetzt: *Meyer, Karlo*: Moschee-, Synagogen- und Tempelpädagogik. In: www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100296 [Stand: Feb. 2017].

Zu den Effekten außerschulischen Lernens im Kirchenraum vor Ort

Bericht einer Studie zur Kirchenraumpädagogik im Pre-Post-Design

Katharina Kindermann / Ulrich Riegel

Der vorliegende Beitrag fasst die zentralen Befunde eines Forschungsprojektes an der Universität Siegen zusammen. In der Studie untersuchen wir die Wirkung von kirchenraumpädagogisch inspirierten Unterrichtsgängen in die Ortskirche auf Schüler/-innen der 3. Jahrgangsstufe. Wir stellen zunächst den theoretischen Hintergrund sowie die zentrale Forschungsfrage unserer Studie, an der über 1.000 Kinder teilgenommen haben, vor (1). Anschließend skizzieren wir das Studiendesign, das quasi-experimentell angelegt ist, um die Wirkung von Unterrichtsgängen systematisch mit der von inhaltsanalogem Katholischem Religionsunterricht im Klassenzimmer vergleichen zu können (2). Das Forschungsprojekt konzentriert sich auf das Wissen der Kinder über den Kirchenraum, ihre Einstellung gegenüber dem Kirchenraum, ihr situationales Interesse an den Unterrichtsstunden sowie ihre Wahrnehmung des Kirchenraumes im Rahmen von Unterrichtsgängen (3). Zu jedem der vier Teilaspekte präsentieren wir einen kursorischen Überblick über die zentralen Ergebnisse (4). Abschließend diskutieren wir sowohl die Anlage unseres Forschungsprojektes als auch die Reichweite der Ergebnisse (5).

1. Problemkontext und zentrale Forschungsfrage

Lernen außerhalb des Klassenzimmers und authentische Begegnungen vor Ort sind ein Musterbeispiel performativen Lernens.[1] Gerade bei Unterrichtsgängen in die Kirche können Schüler/-innen originalen Zeugnissen christlicher Kultur begegnen, einen Raum gelebter Religiosität kennenlernen und religiöse Praxis beispielhaft erproben. Die Disziplin der Kirchenraumpädagogik bietet in Theorie und Praxis ein Rahmenprogramm, wie eine solche Begegnung mit dem Raum gestaltet werden kann. Maßgebend dafür sind drei Ziele:[2] Die Schüler/-innen sollen die Sprache des Raumes und seiner Symbole verstehen lernen (Alphabetisierung), ihre eigene religiöse Geschichte in der Auseinandersetzung mit dem Raum bedenken (Er-Innerung) und die Kirche als Raum gelebter religiöser Praxis einer konkreten Gemeinde vor Ort kennenlernen (Beheimatung).

1 Vgl. *Dressler, Bernhard*: Performativer Religionsunterricht. In: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon, 2015 (https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100017 [Stand: 29.11.2017]).

2 Vgl. *Rupp, Hartmut*: Handbuch der Kirchenpädagogik. Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, Stuttgart 2008, 18.

In der dreifachen Zielsetzung der Alphabetisierung, Er-Innerung und Beheimatung wird deutlich, dass Kirchenraumpädagogik mehr will, als Sachinformationen über den Lernort Kirche zu vermitteln. Sie öffnet den Blick für verschiedene Dimensionen des Kirchenraumes – sei es als kulturelles Erbe, atmosphärischer Raum, Ort des Gottesdienstgeschehens oder Stätte der Begegnung mit sich selbst und Gott. Dabei geht sie sensibel auf die individuellen Vorerfahrungen und Lernausgangslagen der Besucher/-innen ein. Obwohl ihre Wurzeln vor allem in der Gemeindearbeit liegen,[3] scheint ihre Konzeption hervorragend zu den aktuellen Anliegen religiösen Lernens in der Schule zu passen. Es ist daher nicht verwunderlich, dass kirchenraumpädagogisches Arbeiten im Religionsunterricht mit vielfältigen Hoffnungen verbunden ist. Dass die originale Begegnung mit dem Lerngegenstand im Vergleich zu einer medialen Repräsentation desselben im Klassenzimmer stärkere und nachhaltigere Eindrücke vermittelt und so die Entwicklung verschiedener Kompetenzen besser fördert, scheint auf den ersten Blick ein schlüssiges Szenario zu sein. Auch die Erwartung, dass gerade diejenigen Schüler/-innen, die im privaten Bereich bislang kaum Erfahrungen mit dem Kirchenraum gemacht haben, von einem kirchenraumpädagogischen Zugang profitieren, ist ebenfalls nachvollziehbar.[4]

Gleichzeitig ist außerschulisches Lernen ein unsicheres Terrain für Lernende und Lehrkräfte. Das Klassenzimmer bietet eine stabile räumliche Ordnung für das alltägliche Unterrichtsgeschehen, in dem die Wirklichkeit didaktisch elementarisiert und medial aufbereitet dargeboten wird. Bei einem Unterrichtsgang wird diese gewohnte und methodisch-didaktisch aufbereitete Lernumgebung verlassen. Dass in der Kirche der Religionsunterricht nicht nur außerhalb des vertrauten und Ordnung stiftenden Klassenzimmers, sondern auch in einem religiös hochgradig sensiblen Raum stattfindet, macht den Lernkontext besonders heikel. Und dass Kirchenraumpädagogik in ihrer methodischen Konzeption auf Prinzipien wie eine hohe Eigenaktivität der Besucher/-innen oder ganzheitliches Lernen setzt,[5] spitzt diese Situation noch einmal zu. Es stellt sich daher die Frage, wie sinnvoll ein an kirchenraumpädagogischen Elementen orientierter Unterrichtsgang tatsächlich ist oder ob es nicht doch gewinnbringender ist, mithilfe verschiedener Medien im Klassenzimmer zu arbeiten. Die zentrale Fragestellung unseres Forschungsprojektes lautet daher: *Ob überhaupt und inwieweit ist ein mit Methoden der Kirchenraumpädagogik gestalteter Unterrichtsgang einem inhaltsanalogen Unterricht zum Thema Kirchenraum, der ausschließlich im Klassenzimmer stattfindet, überlegen?*

2. Studiendesign

Die oben skizzierte Forschungsfrage legt ein quasi-experimentelles Studiendesign nahe, das es ermöglicht, Religionsunterricht im Klassenzimmer und im Kirchenraum systematisch miteinander zu vergleichen. Da Unterrichtsgänge kein isoliertes Ereignis im Schulalltag darstellen, sondern idealerweise im Klassenzimmer vor- und nachbereitet werden,[6] haben wir uns dazu

3 Vgl. *Neumann, Birgit / Rösener, Antje*: Zwanzig Jahre Kirchenpädagogik im Überblick. In: *Dies*. (Hg.): Kirchenpädagogik. Kirchen öffnen, entdecken und verstehen. Ein Arbeitsbuch, Gütersloh 2009, 41–47.

4 Ein ausführlicher Überblick über die mit der Kirchenraumpädagogik verbundenen Erwartungen findet sich in: *Kindermann, Katharina / Riegel, Ulrich*: Kirchenräume erschließen. Zum aktuellen Stand des kirchenraumpädagogischen Diskurses. In: RpB 70/2013, 67–78, 75f.

5 Vgl. *Förster, Katharina*: Auf Spurensuche. Grundschüler erkunden eine Kirche, Berlin 2009.

6 *Lindner, Konstantin / Hilger, Georg*: Räume wahrnehmen und erkunden. In: *Hilger, Georg / Ritter, Werner H. / Lindner, Konstantin* u. a. (Hg.): Religionsdidaktik

entschlossen, eine mehrstündige Unterrichtssequenz zum Thema Kirchenraum zu konzipieren. Diese Sequenz haben wir für den Katholischen Religionsunterricht der 3. Jahrgangsstufe entworfen, in der das Thema Kirchenraum im Rahmen der Kommunionvorbereitung eine zentrale Stellung in den Lehrplänen einnimmt.

Die Sequenz „Kirche – Gemeinschaft und Raum" besteht aus sieben Unterrichtseinheiten, deren Länge zwischen 45 und 90 Minuten wechselt (vgl. Abb.). In den ersten beiden Unterrichtseinheiten (1. UE und 2. UE) lernen die Kinder die Mitglieder einer Kirchengemeinde kennen. In der dritten Unterrichtseinheit (3. UE) ist erstmals der Kirchenraum zentrales Unterrichtsthema. Im Mittelpunkt steht die besondere Atmosphäre der Kirche. Durch Wahrnehmungsübungen haben die Schüler/-innen die Gelegenheit, die Geruchs-, Licht- und Klangverhältnisse ihrer Ortskirche kennenzulernen. Es folgen Entdeckungsaufträge, bei denen sich die Lernenden selbstständig im Kirchenraum umschauen dürfen. Die darauffolgende Unterrichtseinheit (4. UE) behandelt verschiedene Anlässe für einen Kirchenbesuch, anhand derer verschiedene Funktionen des Kirchengebäudes herausgearbeitet werden. In den nächsten beiden Unterrichtseinheiten (5. UE und 6. UE) stehen die Prinzipalstücke des katholischen Kirchenraumes, ihr Name und ihre Bedeutung sowie ihre Platzierung im Raum im Fokus. In der fünften Unterrichtseinheit lernen die Kinder die verschiedenen Ausstattungsstücke wie Altar, Ambo oder Tabernakel kennen. Dabei steht die Vermittlung von Faktenwissen im Vordergrund, wobei immer wieder von der Kirchenraumpädagogik inspirierte Aktivitäten den Unterricht ergänzen. In der sechsten Unterrichtseinheit (6. UE) werden diese Eindrücke wiederholt und vertieft. In der letzten Unterrichtseinheit (7. UE) haben die Schüler/-innen Gelegenheit, ihre bisher gewonnenen Eindrücke zum Kirchenraum künstlerisch umzusetzen und ihre Traumkirche zu entwerfen.

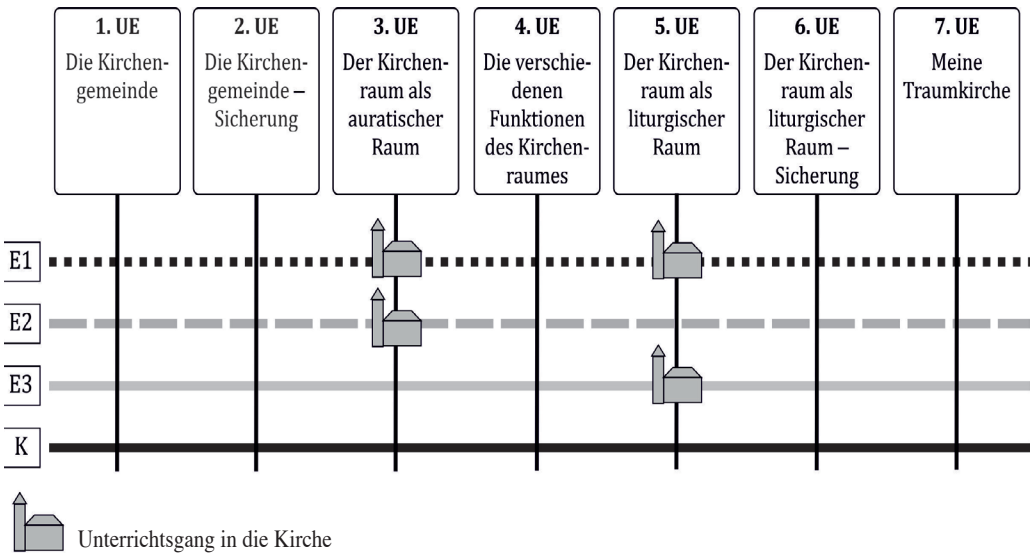


Abbildung: Die vier Lernwege in der Unterrichtssequenz „Kirche – Gemeinschaft und Raum"

Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München 2014, 422–430, 426f.

Alle teilnehmenden Klassen durchlaufen die Unterrichtssequenz, arbeiten also mit identischen Aufgabenstellungen an den gleichen Inhalten (vgl. Abb.). Lediglich die dritte und die fünfte Unterrichtseinheit unterscheiden sich hinsichtlich des Lernortes. Einige Klassen unternehmen mit ihrer Religionslehrkraft Unterrichtsgänge in die Kirche vor Ort. Die Klassen der Kontrollgruppe arbeiten ausschließlich im Klassenzimmer. Sie erhalten entsprechende Arbeitsmaterialien zur Ortskirche, um den Schülerinnen und Schülern im Klassenzimmer ein Lernerleben zu ermöglichen, das der originalen Begegnung mit dem Kirchenraum möglichst nahekommt. Um die auratische Dimension des Kirchenraumes kennenzulernen, erhalten die Klassen der Kontrollgruppe Audio-Aufnahmen mit typischen Geräuschen des Kirchenraumes, entzünden Weihrauch oder benutzen Weihwasser. Zudem erhalten diese Klassen Foto- und Foliensätze ihrer jeweiligen Ortskirche.

Insgesamt sind in der Unterrichtssequenz vier verschiedene Lernwege möglich. Die Schüler/-innen der Experimentalgruppe 1 (E1) besuchen zweimal die Ortskirche. Beim ersten Unterrichtsgang erarbeiten sie die auratische Dimension der Kirche vor Ort (3. UE), beim zweiten Unterrichtsgang werden einzelne Ausstattungsstücke im Raum erkundet und so seine liturgische Funktion erschlossen (5. UE). Die Klassen der Experimentalgruppen 2 (E2) und 3 (E3) unternehmen jeweils einen Unterrichtsgang in die Kirche. Während die Schüler/-innen der E2 die auratische Dimension vor Ort erleben, erarbeiten sie die liturgische Dimension im Klassenzimmer. Bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der E3 ist es genau umgekehrt. Die Klassen der Kontrollgruppe (K) arbeiten während der gesamten Sequenz im Klassenzimmer.

Alle Klassen bekommen zu Beginn der Unterrichtssequenz ein sog. Kirchenbuch. Dieses Kirchenbuch ist ein Arbeitsheft, welches die Schüler/-innen durch die Sequenz begleitet, in dem sie die Aufgaben der einzelnen Stunden finden und in das sie ihre Lernergebnisse eintragen können. Zusätzlich haben die Schüler/-innen im Kirchenbuch Gelegenheit zu notieren, wie ihnen die einzelnen Stunden gefallen und wie sie die Besuche im Kirchenraum erlebt haben (vgl. unten).

3. Datenerhebung, Implementierung in der Schulpraxis und Sample

Ziel der Studie ist es, die Wirkweise von Unterrichtsgängen mit der von inhaltsanalogem Religionsunterricht, der ausschließlich im Klassenzimmer stattfindet, zu vergleichen. Dabei konzentrieren wir uns auf vier Teilaspekte, die wir mittels verschiedener Methoden der empirischen Sozialforschung untersuchen:

Wissen über den *Kirchenraum (Pre- und Posttest)*: Wir erforschen, wie sich das Wissen der Schüler/-innen über den Kirchenraum im Laufe der Unterrichtssequenz verändert. Dafür bearbeiten die Teilnehmer/-innen unmittelbar vor und nach der Sequenz einen Fragebogen mit Wissensfragen zum Thema Kirchenraum. Die Items decken vier verschiedene inhaltliche Bereiche der Kirche ab: (1) Prinzipalstücke (Name und Aussehen), (2) Prinzipalstücke (Funktion), (3) Raumbezüge und (4) angemessenes Verhalten und religiöse Vollzüge im Raum. Dieses Wissen testen wir auf drei verschiedenen Anforderungsniveaus.[7] Beim (1) nominellen Niveau geht es um eine reine Reproduktion von in der Sequenz dargebotenem Faktenwissen. Beim (2) funktionalen Anforderungsniveau stehen die Schüler/-innen vor der Herausforderung, erworbenes Wissen zu reorganisieren. Auf (3) prozeduralem Niveau gilt es schließlich, Wissen auf bisher unbekannte Aufgabenstellungen zu übertragen. Zu allen vier Inhaltsbereichen ha-

7 Vgl. *Bybee, Roger / McCrae, Barry* (Hg.): PISA Science 2006. Implications for science teachers and teaching, Arlington (Va) 2009.

ben wir jeweils zwei Fragen auf jedem Anforderungsniveau formuliert, so dass der Fragebogen aus insgesamt 24 Items besteht. Die meisten Items haben ein Multiple-Choice-Format mit vier möglichen Antworten, einige Items sind im offenen Antwortformat gestaltet.

Einstellung gegenüber dem Kirchenraum (Pre- und Posttest): Neben den kognitiven interessieren wir uns auch für die affektiven Lerneffekte. Vor und nach der Unterrichtssequenz befragen wir die Teilnehmer/-innen mittels Fragebogen zu ihrer Einstellung[8] gegenüber dem Kirchenraum. Die Kirche betrachten wir dabei – im Einklang mit der Kirchenraumpädagogik – als mehrdimensionalen Raum. In Architektur, Ausstattungsstücken und Bildprogramm repräsentieren Kirchengebäude das christliche Erbe der westlichen Hemisphäre und haben damit eine (1) kulturelle Dimension. Die Besucher/-innen umfängt beim Betreten eine besondere (2) auratische Dimension, die durch die Raumhöhe, Lichtführung, Stille usw. erzeugt wird und den Sakralraum von der profanen Welt außerhalb abhebt. In seiner (3) spirituellen Dimension bietet die Kirche einen Raum für die Begegnung mit sich selbst und mit Gott. Schließlich spiegelt sich in der (4) liturgischen Dimension ihre primäre Funktion als Gottesdienstort wider. Zu jeder der vier Dimensionen haben wir zwei Items formuliert. Alle acht Items sind als Aussage formuliert, zu der die Teilnehmer/-innen auf einer 3-stufigen Likert-Skala (stimmt nicht – stimmt ein wenig – stimmt) Stellung beziehen können.

Situationales Interesse am Lerngegenstand (sequenzbegleitend nach jeder Unterrichtseinheit): Während wir mit dem Wissen und der Einstellung die Effekte der Unterrichtssequenz nachzeichnen, möchten wir auch einen Einblick in die Black-Box des Lernens erhalten und genauer untersuchen, wie die Schüler/-innen die einzelnen Unterrichtseinheiten erleben. Das psychologische Konstrukt des situationalen Interesses[9] ermöglicht einen Zugang zu diesem Lernerleben, da es die Sinn- und Bedeutungszuschreibung der Kinder zum jeweiligen Unterrichtsinhalt abbildet. Das situationale Interesse ist ein mehrdimensionales Konstrukt, das sich aus den folgenden drei Komponenten zusammensetzt: Die (1) emotionale Komponente berücksichtigt, dass eine als interessant erlebte Auseinandersetzung mit einem Gegenstand mit positiven Gefühlen verbunden ist. Die (2) wertbezogene Komponente fokussiert die Bedeutung, die ein Individuum einem Interessensgegenstand zuschreibt. Die (3) epistemische Komponente schließlich berücksichtigt, dass eine interessierte Person das Bedürfnis hat, ihr Wissen über den Interessengegenstand zu erweitern. Das situationale Interesse der Schüler/-innen erfassen wir mit neun Items – drei Items für jede Komponente. Da wir die Teilnehmer/-innen nach jeder der sieben Unterrichtseinheiten zum situationalen Interesse befragen, sind die Items so formuliert, dass sie unabhängig von der thematischen Ausrichtung des Unterrichts sind. Die Kinder können die Items auf einer dreistufen Likert-Skala (stimmt nicht – stimmt ein bisschen – stimmt) bewerten. Um die Erhebung des situationalen Interesses organisatorisch zu erleichtern, wird das Instrument in das Kirchenbuch integriert.

Wahrnehmung des Kirchenraumes (im Anschluss an den Kirchenraumbesuch in der 3. Unterrichtseinheit): Um die Black-Box des Lernens noch weiter zu erhellen, möchten wir wissen, wie die Schüler/-innen die Ortskirche im Kontext des Unterrichtsganges wahrnehmen. Wir konzentrieren uns dabei auf den Kirchenraum-

8 Vgl. *Rosenberg, Milton / Hovland, Carl*: Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In: *Rosenberg, Milton* (Hg.): Attitude organization and change. An analysis of consistency among attitude components, Westport 1980, 7–14.

9 Vgl. *Krapp, Andreas*: Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1993) 387–406.

besuch, der in der 3. Unterrichtseinheit stattfindet, so dass hier nur die Klassen der Experimentalgruppe 1 und 2 befragt werden. Beim auratischen Zugang zum Kirchenraum haben die Kinder genug Zeit, den Raum bewusst auf sich wirken zu lassen. Unmittelbar nach dem Unterrichtsgang geben die Schüler/-innen eine schriftliche Rückmeldung, wie sie sich in der Kirche gefühlt haben. Die Frage ist offen formuliert, so dass die Kinder Erfahrungen und Eindrücke jeder Art wiedergeben können. Wir interessieren uns zunächst dafür, welche Bewertung die Schüler/-innen in ihren schriftlichen Äußerungen zum Ausdruck bringen. Wir unterscheiden dabei zwischen einer (1) positiven, (2) neutralen oder (3) negativen Bewertung des Kirchenraumbesuchs. Zudem möchten wir wissen, ob die Lernenden eine (1) spirituelle oder (2) religiöse Referenz zum Ausdruck bringen. Unter einer spirituellen Referenz[10] verstehen wir ein Erleben im Raum, in dem die Schüler/-innen einen besonderen Bezug zu sich selbst spüren. Die religiöse Referenz schließlich fragt danach, ob die Schüler/-innen beim Aufenthalt im Kirchenraum einen Bezug zu einer letztgültigen Wirklichkeit erfahren. Wie auch die Items zum situationalen Interesse wurde das schriftliche Feedback zum Unterrichtsgang in das Kirchenbuch integriert.

Die Unterrichtssequenz, die insgesamt sieben Unterrichtseinheiten umfasst, aber auch die mittels Fragebögen und Kirchenbuch untersuchten Teilaspekte (Wissen, Einstellung, situationales Interesse, Wahrnehmung) zeigen die Komplexität des Forschungsprojektes. Um ein möglichst realitätsnahes Setting zu gewährleisten, wurde die gesamte Unterrichtssequenz von der Religionslehrkraft der teilnehmenden Klasse selbst durchgeführt. Um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten, haben wir den Lehrkräften ausgearbeitete Stundenentwürfe und alle für die Sequenz notwendigen Materialien zur Verfügung gestellt. Die genaue inhaltliche Ausgestaltung wurde auf einer Lehrerfortbildung besprochen. Auf dieser Fortbildung wurden die Lehrkräfte auch in die verschiedenen Elemente der Datenerhebungen eingewiesen, die ebenfalls von ihnen eigenverantwortlich durchgeführt wurden.

Insgesamt konnten wir die Daten von 67 Klassen aus dem Katholischen Religionsunterricht der 3. Jahrgangsstufe in die Auswertung einbeziehen (N = 1143). Die Klassen wurden im Vorfeld zufällig auf die vier verschiedenen Lernwege verteilt (E1: 27,8 %; E2: 22,2 %; E3: 25,8 %; K: 24,1 %). 50,7 % der Teilnehmer/-innen stammen aus Bayern, 49,3 % aus Nordrhein-Westfalen. Das Durchschnittsalter der teilnehmenden Schüler/-innen beträgt 8,16 Jahre (SD = 0,43). 48,5 % sind weiblich, 51,5 % männlich. Zusätzlich zu den soziodemographischen Merkmalen haben wir die Schüler/-innen zu ihrem religiösen Hintergrund befragt. Der Großteil der Kinder gehört der katholischen Konfession an (katholisch: 85,1 %; protestantisch: 4,9 %; andere oder keine Religionszugehörigkeit: 10,5 %). Die Zentralität haben wir mittels einer Adaption der CRS-10[11] erhoben. Hier gaben 30,2 % der Schüler/-innen an, dass religiöse Themen und Fragestellungen in ihrem Leben eine zentrale Rolle einnehmen. 38,6 % der Teilnehmer/-innen kommen zumindest gelegentlich mit solchen in Kontakt. Für 21,6 % dagegen spielt Religion im Privatleben nahezu keine Rolle. Bei der religiösen Sozialisation in der Familie gaben 23,3 % der Kinder an, im Elternhaus eine ausgeprägte religiöse Praxis zu erleben, für 43,7 % spielen gemeinsame religiöse Vollzüge im Kreis der Familie gelegentlich eine Rolle und 31,3 % erfahren im Elternhaus keinerlei religiöse Erziehung.

10 Vgl. *Heelas, Paul / Woodhead, Linda*: The spiritual revolution. Why religion is giving way to spirituality, London 2004.

11 Vgl. *Huber, Stefan / Huber, Odilo:* The Centrality of Religiosity Scale (CRS). In: Religion 3 (2012) 710–724.

4. Überblick über die Ergebnisse

Im Folgenden geben wir einen kursorischen Überblick über die zentralen Ergebnisse unserer Studie und heben dabei hervor, ob und in welchen Aspekten sich die mit kirchenraumpädagogischen Methoden durchgeführten Unterrichtsgänge in die Ortskirche von einem inhaltsanalogen Religionsunterricht im Klassenzimmer unterscheiden. Details zu den Methoden, mit welchen diese Befunde erarbeitet wurden, können den entsprechenden Zeitschriftenartikeln entnommen werden.

WISSEN ÜBER DEN KIRCHENRAUM[12]:
Zunächst können wir für alle Gruppen (E1, E2, E3 und K) festhalten, dass die Unterrichtssequenz „Kirche – Gemeinschaft und Raum" zu einer signifikanten Steigerung des Wissens über den Kirchenraum geführt hat. Allerdings ist der Umfang dieses Wissenszuwachses nicht für alle Gruppen gleich. Den höchsten Zuwachs an Wissen konnten diejenigen Schüler/-innen erzielen, die zwei Unterrichtsgänge in die Ortskirche unternommen (E1) oder aber zumindest die auratische Dimension des Kirchenraumes vor Ort erfahren haben (E2). Die Klassen, die lediglich in der Unterrichtseinheit 5 die Kirche besucht haben, um die Prinzipalstücke vor Ort kennenzulernen, zeigen beim Wissenszuwachs keinen signifikanten Unterschied im Vergleich zur Kontrollgruppe. Auf prozeduralem Anforderungsniveau sind ihre Ergebnisse im Vergleich zu den Kindern, die ausschließlich im Klassenzimmer gelernt haben, sogar schlechter. Mit Blick auf den kognitiven Lernerfolg erweisen sich Unterrichtsgänge im Vergleich zu inhaltsanalogem Religionsunterricht im Klassenzimmer also nur dann als wirksamer, wenn sie unter bestimmten Bedingungen durchgeführt werden: Die Lernenden benötigen Zeit und Gelegenheit, sich auf die neue Lernumgebung einzustellen, bevor sie sich mit sachlichen Informationen zum Lernort auseinandersetzen. Ist dies – wie in Experimentalgruppe 3 – nicht der Fall, können mögliche positive Wirkungen authentischer Begegnung vor Ort durch den unvertrauten Lernkontext gehemmt werden. Die Ergebnisse ermöglichen außerdem einen Einblick in die Bedeutung, die der religiöse Hintergrund der Schüler/-innen für den kognitiven Lernerfolg hat. Dabei fällt vor allem das nominelle Anforderungsniveau auf. In den Klassen der Experimentalgruppe 1 und 3 sind es die Kinder, die in ihrer Familie keine religiöse Sozialisation erfahren, die auf diesem Niveau den größten Wissenszuwachs haben. Hier zeigt sich, dass Kirchenraumpädagogik das Potenzial besitzt, fehlende religiöse Vorerfahrungen zu kompensieren – allerdings nur auf nominellem Niveau.

EINSTELLUNG GEGENÜBER DEM KIRCHENRAUM[13]:
Bei allen vier Gruppen (E1, E2, E3 und K) können wir feststellen, dass sich die Unterrichtssequenz positiv auf die Einstellung der Kinder gegenüber dem Kirchenraum auswirkt. Dieses Ergebnis ist nicht selbstverständlich, handelt es sich bei der Einstellung doch um ein vergleichsweise stabiles psychologisches Konstrukt. Die positive Veränderung der Einstellung wurde von allen vier Lernwegen gleichermaßen bewirkt. Wir können mit unseren Ergebnissen also nicht nachweisen, dass eine originale Begegnung mit einem Lerngegenstand die Einstellung stärker beeinflusst als es eine mediale Repräsentation desselben im Klassenzimmer zu tun vermag. Dieses Ergebnis überrascht

12 Vgl. *Riegel, Ulrich / Kindermann, Katharina*: Why leave the classroom? How field trips to the church affect cognitive learning outcomes. In: Learning and Instruction 41 (2016) 106–114.

13 Vgl. *Riegel, Ulrich / Kindermann, Katharina*: The impact of participatory learning on attitude. A quasi-experimental study in German primary schools. In: Journal of Empirical Theology 29 (2016) 1–23.

insofern, als Kirchenraumpädagogik vor allem auf ein Lernerleben im affektiven Bereich zielt. Fragt man nach der Bedeutung, die der religiöse Hintergrund der Teilnehmer/-innen für die Veränderung der Einstellung hat, so können gerade bei denjenigen Schülerinnen und Schülern, in deren Leben religiöse Themen und Fragestellungen keine Rolle spielen, im Vergleich zu den anderen Kindern besonders starke Effekte festgestellt werden. Dies gilt für alle Lernwege gleichermaßen, egal, ob die teilnehmenden Schüler/-innen in der Kirche vor Ort oder im Klassenzimmer gearbeitet haben.

SITUATIONALES INTERESSE AM LERNGEGENSTAND[14]:

Die Ergebnisse zum situationalen Interesse zeigen, dass außerschulisches Lernen im Kirchenraum das Interesse am jeweiligen Lerngegenstand stärker stimuliert als ein inhaltsanaloger Religionsunterricht im Klassenzimmer. Der interessesteigernde Effekt konnte vor allem bei denjenigen Kindern nachgewiesen werden, in deren Leben religiöse Themen und Fragestellung eine vergleichsweise geringe Rolle spielen. Wieder zeigt sich – wie bereits beim Wissen – die kompensatorische Leistung kirchenraumpädagogischer Arbeit. Ein erhöhtes situationales Interesse konnten wir sowohl für den Unterrichtsgang in der 3. Unterrichtseinheit („Der Kirchenraum als auratischer Raum") als auch für denjenigen in der 5. Unterrichtseinheit („Der Kirchenraum als liturgischer Raum") feststellen. Die interessesteigernde Wirkung außerschulischen Lernens scheint damit unabhängig von der inhaltlichen und methodisch-didaktischen Ausrichtung des Unterrichtsganges zu sein. Während beim Unterrichtsgang in der dritten Unterrichtseinheit die Atmosphäre des Kirchenraumes im Zentrum steht und den Schülerinnen und Schülern ein wahrnehmungsorientierter und selbstgesteuerter Zugang zum Raum ermöglicht wird, geht es in der fünften Unterrichtseinheit vor allem um die Auseinandersetzung mit den Prinzipalstücken und den Erwerb von Sachinformationen. Beide Kirchenraumbesuche werden von den Schülerinnen und Schülern als gleichermaßen interessesteigernd wahrgenommen. Auch konnten wir keinen Gewöhnungseffekt feststellen, d. h., die Teilnehmer/-innen in der Experimentalgruppe 1 bewerteten den zweiten Unterrichtsgang als genauso interessant wie den ersten. Allerdings bleibt bei beiden Besuchen in der Ortskirche die interessesteigernde Wirkung des Unterrichtsganges auch auf diesen begrenzt und wirkt sich nicht auf die nachfolgenden Einheiten aus.

WAHRNEHMUNG DES KIRCHENRAUMES[15]:

Während die bisherigen Ergebnisse einen Vergleich von außerschulischem und innerschulischem Lernen erlauben, konzentriert sich der letzte Aspekt der Datenerhebung ausschließlich auf den Unterrichtsgang selbst. In den Rückmeldungen der Schüler/-innen zum Kirchenraumbesuch in der dritten Unterrichtseinheit dominieren eindeutig die positiven Bewertungen. Lediglich 6 % der Kinder berichten von negativen Gefühlen während des Aufenthalts in der Kirche, 5 % der Bewertungen können als neutral eingestuft werden. Zudem konnten wir bei ca. 1/3 der positiven Rückmeldungen ein spirituelles oder religiöses Raumerleben rekonstruieren. Bei der Mehrzahl der Feedbacks fehlte ein solcher Bezug allerdings, und in einigen wenigen Fällen wurde

14 *Kindermann, Katharina / Riegel, Ulrich*: Außerschulisches Lernen und situationales Interesse. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 8 (2015) 147–160.

15 *Kindermann, Katharina / Riegel, Ulrich*: Experiencing churches as spiritual and religious places. A study on children's emotions in church buildings during scholastic field trips. In: British Journal of Religious Education 2016, 1–12 (doi: 10.1080/01416200.2016.1209458).

das religiöse Raumerleben auch negativ empfunden. Eine spirituelle oder religiöse Referenz brachten vor allem Mädchen, Schüler/-innen aus dem Bundesland Bayern sowie Kindern, die im Elternhaus eine ausgeprägte religiöse Sozialisation erfahren, zum Ausdruck.

Unsere Studie belegt den Wert außerschulischen Lernens im Religionsunterricht. Sie zeigt, dass Unterrichtsgänge in den Kirchenraum das Potenzial besitzen, zu höheren kognitiven Lernerfolgen und zu einem höheren situationalen Interesse am Lerngegenstand zu führen, als es der Unterricht im Klassenzimmer vermag. Sowohl beim Wissen als auch beim Interesse lässt sich ein Kompensationseffekt kirchenraumpädagogisch inspirierter Unterrichtsgänge feststellen, profitieren doch gerade diejenigen Kinder mit einem vergleichsweise schwachen religiösen Hintergrund. Die teilnehmenden Schüler/-innen erleben die Besuche in der Ortskirche überwiegend als positiv und die originale Begegnung mit der Kirche gibt – obwohl diese im schulischen Kontext stattfindet – Raum für religiöse und spirituelle Erfahrungen. Gleichzeitig wird deutlich, dass Unterrichtsgänge nicht alleine aus sich heraus wirken, sondern ihre didaktische Platzierung innerhalb einer Sequenz maßgebend ist, und dass auch ein ausschließlich im Klassenzimmer durchgeführter Unterricht zu beachtlichen Effekten im kognitiven und affektiven Bereich führen kann. An dieser Stelle sei noch einmal darauf verwiesen, dass die für das Klassenzimmer konzipierten Unterrichtsstunden auf ganzheitliche Erfahrungen, performative Elemente sowie mediale Vielfalt setzen und in diesen Punkten vermutlich über das Niveau eines alltäglichen Religionsunterrichts hinausgehen.

5. Reflexion der Anlage des Forschungsprojektes und Diskussion der Ergebnisse

Zunächst einmal erachten wir unser Forschungsprojekt als gelungenes Beispiel einer Kooperation zwischen Wissenschaft und Schulpraxis. Die teilnehmenden Religionslehrkräfte haben uns aus ihren Klassen umfangreiches Datenmaterial zur Verfügung gestellt und uns so tiefe Einblicke in die Wirkung außerschulischen Lernens gewährt. Im Gegenzug dazu hatten sie die Möglichkeit, an einer Fortbildung zur Kirchenraumpädagogik teilzunehmen und haben sorgfältig ausgearbeitetes Unterrichtsmaterial erhalten, das sie auch nach Abschluss des Projektes in der Schulpraxis einsetzen können. So war die Resonanz auf unser Projekt durchweg positiv, auch wenn die Vorgaben der Unterrichtssequenz und die Datenerhebung einen nicht unerheblichen Eingriff in den Schulalltag darstellen und für die teilnehmenden Lehrkräfte nicht selten mit organisatorischem Aufwand verbunden waren.

Grundlegend für den Erfolg der Studie war es, dass die Datenerhebung wie in der Fortbildung besprochen in den Klassen durchgeführt und die Unterrichtseinheiten wie von uns vorgegeben in der Praxis umgesetzt wurden. Da wir keinen Einblick in das unmittelbare Unterrichtsgeschehen hatten, setzte das ein großes Vertrauen gegenüber den teilnehmenden Lehrkräften voraus, das nicht enttäuscht wurde. Auch den Schülerinnen und Schülern hat die Teilnahme am Forschungsprojekt einiges abverlangt. Besonders die Erhebung des soziodemographischen und religiösen Hintergrundes sowie die Bearbeitung der Wissensfragen zum Kirchenraum waren für Kinder in der 3. Jahrgangsstufe eine enorme Herausforderung.

Gleichzeitig müssen wir die Aussagekraft unseres Forschungsprojektes eingrenzen. Die Teilnehmer/-innen unserer Studie sind Kinder im

Grundschulalter, die aus dem nördlichen Bayern und dem südlichen NRW kommen und sich im Rahmen des Katholischen Religionsunterrichts mit dem katholischen Kirchenraum auseinandergesetzt haben. Uns ist bewusst, dass es sich dabei nicht um ein für Deutschland repräsentatives Sample und auch nicht um einen für außerschulisches Lernen repräsentativen Kontext handelt. Erstens müssen wir unsere Ergebnisse auf den Bereich der Grundschule beschränken. Wir wissen nicht, welche Wirkungen kirchenraumpädagogisch inspirierte Unterrichtsgänge im Bereich der Sekundarstufe haben. Es ist fraglich, ob Schüler/-innen in diesem Alter noch bereit sind, sich auf eine Erschließung des Kirchenraumes einzulassen, die stark wahrnehmungsorientiert ist und auf die Aktivität der Lernenden setzt. Zweitens untersucht unsere Studie Lernen im Kirchenraum, das sich in einem konfessionellen Religionsunterricht ereignet. Auch wenn den Schülerinnen und Schülern das Kirchengebäude unbekannt und fremd ist, so begegnen sie mit der Kirche dem Raum „ihrer" Religionsgemeinschaft und tun das in einer konfessionell weitgehend homogenen Lerngruppe. Wie eine solche Begegnung in einem weltanschaulich neutralen Unterricht mit einer religiös stark durchmischten Klasse aussieht, darauf kann unsere Studie keine Antwort geben. Drittens beschränkt sich die Aussagekraft unseres Projektes auf Besuche im katholischen Kirchenraum. Die meisten protestantischen Kirchen sind in Architektur und Innenausstattung deutlich schlichter gehalten, und auch die theologische Interpretation des Raumes im Hinblick auf dessen Heiligkeit und die Präsenz Gottes im Raum ist eine andere. Viertens haben wir unsere Studie in zwei Regionen durchgeführt, in denen der christliche Glaube auch heute noch im Ortsbild deutlich sichtbar ist und von der Mehrzahl der Bevölkerung empfunden wird. Diese vier Einschränkungen unserer Studie verstehen wir vor allem als Forschungslücken, die es in Zukunft zu füllen gilt, um das Potenzial kirchenraumpädagogischer Arbeit empirisch weiter auszuloten.

Einen solchen empirischen Ergänzungsbedarf sehen wir auch bei der Frage nach der Nachhaltigkeit von Unterrichtsgängen. Die von uns konzipierte Unterrichtssequenz „Kirche – Gemeinschaft und Raum" fand zu Beginn des Schuljahres statt und umfasst sieben Unterrichtseinheiten, die innerhalb weniger Wochen durchgeführt wurden. Es ist also denkbar, dass die identifizierten Effekte im kognitiven und affektiven Bereich nur von kurzer Dauer sind. Ursprünglich war ein Follow-up-Fragebogen geplant, in dem wir die teilnehmenden Schüler/-innen sechs Wochen nach Ende der Unterrichtssequenz noch einmal zu ihrem Wissen über und ihrer Einstellung gegenüber dem Kirchenraum befragen und so überprüfen, wie nachhaltig die erzielten Effekte sind. Wir haben auf einen solchen dritten Erhebungszeitpunkt verzichtet, da in vielen Klassen bereits unmittelbar nach unserer Sequenz die Kommunionvorbereitung in den Gemeinden begann. In einigen Gemeinden wird dabei der Kirchenraum noch einmal thematisiert, teilweise auch im Kontext von Kirchenführungen. Folglich wäre für uns nicht mehr nachvollziehbar gewesen, ob die Ergebnisse zur Nachhaltigkeit eine Folge unseres Projektes oder aber der Kommunionvorbereitung in den Gemeinden sind.

Auf methodischer Ebene standen wir vor der Herausforderung, die Items zum Wissen über den Kirchenraum, der Einstellung gegenüber dem Kirchenraum und dem situationalen Interesse am Lerngegenstand selbst zu entwickeln. Wir haben deshalb die besagten Instrumente in einer Pilotstudie mit acht Klassen (N = 142) auf sprachliche Verständlichkeit und Reliabilität getestet. Für eine Überprüfung des Instruments zum kognitiven Lernerfolg mittels Item-Response-Theory war das Sample im Tryout jedoch zu klein, um die Passung der Items ausreichend zu testen. In der Folge repräsentieren die von uns entwickelten Items die verschiedenen Schwierigkeitsniveaus nicht so genau, dass das Instrument den Kriterien der spezifischen

Objektivität genügt. Für den explorativen Charakter der vorliegenden Studie ist das zwar kein Problem, erlaubt aber die Verwendung des Instrumentes für andere Studien nur dann, wenn es vollständig adaptiert wird.

Unsere Ergebnisse erlauben tiefe Einblicke in die Effekte außerschulischen Lernens, den Lernprozess selbst untersuchen wir aber nur in Ansätzen. Dieses Desiderat wird bei den schriftlichen Rückmeldungen der Schüler/-innen zum Kirchenraumbesuch besonders offensichtlich. Viele Antworten bestehen nur aus wenigen Wörtern und die Mehrzahl der Kinder begründet ihre Gefühle, die sie während des Aufenthalts im Kirchenraum haben, nicht. So bleibt bei vielen Feedbacks offen, was genau die jeweiligen Befindlichkeiten im Kirchenraum auslöste und ob ein spirituelles oder religiöses Erleben während des Aufenthaltes in der Kirche schlicht nicht stattgefunden hat oder einfach nicht schriftlich wiedergegeben wurde. Hier liegt ein Desiderat für weitere Forschung vor. Einzelinterviews mit ausgewählten Schülerinnen und Schülern könnten hier Abhilfe schaffen. Gleiches gilt für die Frage, wie die Religionslehrkräfte den Unterrichtsgang wahrnehmen und erleben.[16] Schließlich könnte die teilnehmende Beobachtung oder das Videografieren des Kirchenraumbesuches, aber auch des räumlichen Übergangs vom Schulhaus in die Kirche und wieder zurück außerschulisches Lernen und den Einsatz kirchenraumpädagogischer Methoden im Kontext Schule weiter empirisch erhellen. In unserer Studie haben wir den Schwerpunkt auf quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung gelegt, erachten allerdings eine Ergänzung durch qualitative Verfahren als notwendig. Aus forschungsökonomischen Gründen konnten wir einen solchen Zugang in unserem Forschungsprojekt leider nicht zusätzlich gewährleisten.

All diese Aspekte relativieren die Aussagekraft und Reichweite unserer Forschungsergebnisse. Die vorliegende Studie markiert einen Anfang, das Feld des außerschulischen Lernens im Religionsunterricht im Allgemeinen und der Rezeption der Kirchenraumpädagogik im Religionsunterricht im Besonderen empirisch zu erhellen. Gleichzeitig hoffen wir, dass unser Forschungsprojekt Inspiration und Anregung ist, auch in Zukunft Lernen außerhalb des Klassenzimmers und seine Wirkung auf die Beteiligten systematisch zu beforschen.

Dr. Ulrich Riegel
Professor für Praktische Theologie / Religionspädagogik am Seminar für Katholische Theologie der Universität Siegen, Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen

Dr. Katharina Kindermann
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Seminar für Katholische Theologie der Universität Siegen, Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen

16 Erste Einblicke in das Wahrnehmen und Erleben von Unterrichtsgängen durch die Lehrpersonen erlaubt eine Auswertung der Kommentare, die uns die teilnehmenden Religionslehrkräfte nach den Unterrichtsgängen auf sechs Impulsfragen schriftlich gegeben haben (vgl. *Kindermann, Katharina / Riegel, Ulrich*: Wie Religionslehrpersonen außerschulisches Lernen erleben. In: Schulpädagogik-heute 11 (2015), o. S.). Auch liegen mittlerweile Einsichten in die Vorstellungen von Religionslehrpersonen zu Unterrichtsgängen in die Kirche vor: *Kindermann, Katharina*: Die Welt als Klassenzimmer. Subjektive Theorien von Lehrkräften über außerschulisches Lernen, Bielefeld 2017.

Interreligiöses Lernen in Begegnungen mit dem Judentum

Qualitativ-quantitative Erforschung des Lerngewinns durch den Besuch von (ehemaligen) Synagogen

Claudia Gärtner / Natascha Bettin

1. Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten

Interreligiöses Lernen erfährt gegenwärtig eine große Aufmerksamkeit. Da der Religionsunterricht in Deutschland zumeist konfessionell ausgerichtet ist, finden ein interreligiöser Austausch und entsprechende Lernprozesse jedoch nicht selbstverständlich im Unterricht statt, sondern müssen didaktisch inszeniert werden. Der Besuch von Sakralräumen und Kulturzentren anderer Religionen ist dabei eine beliebte Form, um interreligiöse Begegnung zu ermöglichen. Insbesondere der Dialog mit dem Judentum ist auf solche außerschulischen Lernorte angewiesen, da in den Schulen selbst meist nur wenige Schüler/-innen jüdischen Glaubens sind. Entsprechend viele Religionskurse besuchen Synagogen.[1] Die fachdidaktische Literatur zum Besuch von Sakralräumen ist in den letzten Jahren entsprechend angestiegen. Dabei sind die Unterrichtshilfen, in Ermangelung einer expliziten Synagogenpädagogik, oft von der Kirchenraumpädagogik inspiriert. Die konkreten interreligiösen Lernprozesse und -effekte sowie die Grenzen solcher Lernsettings sind bislang jedoch noch nicht empirisch untersucht worden. Weitgehend ungeklärt ist somit, was, wie und woran Schüler/-innen in Synagogen oder jüdischen Kulturinstitutionen lernen. Die im Folgenden vorgestellte Studie[2] setzt an diesem Forschungsdefizit an und erforscht Lernprozesse und Lerngewinn in der Begegnung mit dem Judentum an diesen Lernorten.

Die Studie baut auf dem schmalen empirischen Forschungsstand sowie theoretischen Vorüberlegungen auf, die weitgehend außerschulische Lernsettings befürworten. (Inter-)religiöses Lernen finde an diesen Orten nicht nur kognitiv und als „learning about religion" statt, sondern sei stärker ganzheitlich ausgerichtet und ermögliche auch „learning in and from religion". Positiv wird die Authentizität von und Begegnung mit 1. religiösen Personen, 2. Objekten und 3. Orten hervorgehoben.[3] Diese drei Aspekte seien im Folgenden auf Bildungsprozesse in Hinblick auf Kultur und Religion des Judentums zugespitzt.

1 Vgl. *Gärtner, Claudia / Könemann, Judith* (Hg.): Religion and All-Day Schools. Impact of All-Day Schools on the Systems of School and Religion. In: JET 26 (2013) 63–86, 72.

2 Vgl. *Gärtner, Claudia / Bettin, Natascha* (Hg.): Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum, Berlin 2015.

3 Vgl. *Gärtner / Könemann* 2013 [Anm. 1], 80.

1.1 (Inter-)religiöses Lernen in der Begegnung mit dem Judentum

Lernen in der Begegnung mit andersgläubigen Personen zählt zu den zentralen Formen interreligiösen Lernens. Begegnungslernen ist insbesondere in Hinblick auf das Judentum relevant, um diese Religion nicht vornehmlich als historische Größe mit einer langen Leidensgeschichte wahrzunehmen, sondern das reiche religiöse und kulturelle jüdische Leben kennenzulernen.

Die sogenannte Begegnungsdidaktik gründet auf der von Gordon W. Allport in die Sozialpsychologie eingeführten ‚Kontakthypothese', wonach Vorurteile „durch gleichberechtigten Kontakt zwischen Majorität und Minorität […] verringert werden"[4] und Interaktionen zu Lernprozessen und Toleranzaufbau führen können. Dass diese Intergruppenkontakte zum Abbau von Vorurteilen und zum Wissensaufbau beitragen, konnte empirisch bestätigt werden.[5] Dass sich Lernen und Einstellungsänderungen jedoch quasi automatisch durch Begegnung einstellten, ist äußerst fraglich, wobei Schwierigkeiten vornehmlich auf der Beziehungsebene ausgemacht werden.[6] Intergruppenkontakte scheinen dann fruchtbar zu sein, wenn die Teilnehmenden wechselseitig voneinander abhängig sind, ein gemeinsames Ziel verfolgen, einen gleichen Status besitzen, ihre Begegnung durch Autoritäten oder Gesetze unterstützt wird, sich zwischenmenschliche Kontakte möglichst zwanglos ergeben und sich auf mehrere längerfristige Kontakte erstrecken.[7] Konkretisiert auf die Begegnung mit Jüdinnen und Juden sind diesbezüglich insbesondere die Minderheitensituation, der migrationsbedingte ungleiche soziale Status, die geringe Kontaktdichte sowie der oftmals fehlende zwanglose Kontakt und das fehlende gemeinsame Ziel zu bedenken. Die vorliegende Studie will in dieser Hinsicht dazu beitragen, die spezifischen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen gelingenden interreligiösen Lernens in Synagogen und jüdischen Kultureinrichtungen zu klären resp. mögliche Lernhürden herauszustellen.

(Interreligiöse) Begegnungen zielen gemäß der Kontakthypothese auf Veränderung von „Einstellungen". Um entsprechende Veränderungen und Lernprozesse messen zu können, sind „Einstellungen" zu operationalisieren. Die vorliegende Studie folgt dem sozialpsychologischen Dreikomponentenmodell, wonach Einstellungen eine affektive, kognitive und konative Komponente besitzen.[8] Sie lassen sich ausdifferenzieren in Vorurteile (affektiv), Diskriminierung (konativ) und Stereotype (kognitiv). Soll ein Lernprozess auf Einstellungsänderung zielen, so sind diese drei Komponenten in den Blick zu nehmen.

1.2 Lernen an religiösen und kulturellen Objekten des Judentums

Beim Besuch von Synagogen sowie jüdischen Kulturinstitutionen findet Lernen an religiösen und kulturellen Objekten des Judentums statt, das ein Lernen an Zeugnissen der Weltreligionen avisiert. Entsprechende Didaktiken sehen mehrschrittige Verfahren vor, die die Fremdheit der Objekte und die Perspektive der Lernenden, deskriptiv-distanzierte und existenziell-identifizierende

4 *Allport, Gordon W.* : The nature auf prejudice, Cambridge 1954, 281.

5 Vgl. *Pettigrew, Thomas / Tropp, Linda:* A meta-analytic test of intergroup contact theory. In: Journal of Personality and Social Psychology 90 (2006) 751–783.

6 Vgl. z. B. Machtasymmetrien, Kulturmuster, Fremdbilder: *Auernheimer, Georg:* Einführung in die interkulturelle Pädagogik, Darmstadt [5]2007, 107.

7 Vgl. *Blanik, Nicole*: Die Kontakthypothese – gelebte interreligiöse Begegnungen als „Erfolgsgarant" für subjektive Einstellungsänderung? In: *Gärtner / Bettin* 2015 [Anm. 2], 57–70, 64–66.

8 Vgl. *Eagly, Alice H. / Chaiken, Shelly*: The psychology of attitudes, Orlando 1993, 10.

Zugänge miteinander zu verbinden suchen.[9] Während die Spannung zwischen fremdem Objekt und lernendem Subjekt grundlegend ist, ergibt sich in schul- oder kulturpädagogischen Kontexten eine zusätzliche Problemstellung. Religiöse Objekte sind hier aus ihrem spezifisch religiösen Kontext herausgelöst und lassen ihre religiöse Bedeutung im säkularen Umfeld nur erschwert erschließen.[10] Beim Besuch einer aktiven Synagoge sind Objekte hingegen noch als religiöse wahrnehmbar. Inwiefern ein religiöser oder säkularer Kontext Auswirkungen auf interreligiöse Lernprozesse besitzt, ist eine offene Fragestellung, die in der vorliegenden Studie aufgegriffen wird.

Die aufgezeigten Spannungen zwischen Subjekt und Objekt hat Woppowa zum Ausgangspunkt genommen, um mithilfe eines fünfphasigen Modells religiöse Objekte für konfessionelles Lernen zu erschließen, das auf komparatives Lernen zielt und zu einer fundierten, persönlichen Positionierung (Standpunktfähigkeit) und existenziellen Auseinandersetzungen (Bekenntnisfähigkeit) befähigen will.[11] Die Erschließung religiöser Objekte wird in der ersten und fünften Phase auf anthropologische Zugänge und existenzielle Erfahrungen der Lernenden fokussiert, um Selbstbildungsprozesse zu eröffnen (Phase der Reflexion ersten und zweiten Grades). Die hierdurch eingerahmten Phasen 2–4 erstrecken sich dann im engeren Sinne auf die Erschließung der religiösen Objekte (Phase der inneren Beteiligung, der Entdeckung und Kontextualisierung). Ein so ausgerichtetes interreligiöses, konfessionell ausgerichtetes Lernen an Zeugnissen fremder Religionen ist bislang empirisch weder erprobt noch erhoben worden.

1.3 Lernen in religiösen und kulturellen Räumen des Judentums

Der in der interreligiösen Didaktik beliebte Besuch von Sakralräumen besitzt ein weites Zielspektrum. Schüler/-innen sollen Kompetenzen erwerben, heilige Räume entdecken, deuten und nutzen können.[12] Leitende Bezugsdisziplin ist hierbei die Kirchenraumpädagogik, da es in anderen Religionen noch keine vergleichbar ausdifferenzierte Sakralraumpädagogik gibt. Auch der „Begriff Synagogenpädagogik existiert eigentlich nicht."[13] In den vorliegenden religionsdidaktischen Materialien werden Anregungen zur Erkundung und Deutung von Synagogen angeboten, methodisch erstrecken sich die Vorschläge überwiegend auf eine Raumerschließung mit Kopf, Herz und Hand – in Anlehnung an die Kirchenraumpädagogik.[14]

Grundsätzlich lassen sich in den vorliegenden Arbeiten ein kulturhistorisch-museumspädagogischer und ein verstärkt biografisch-konfessioneller Zugang unterscheiden, in dem Synagoge und Judentum als „lebenszugewandte Existenzform und als religiöse Identität, neben

9 Vgl. *Hull, John M.*: A gift to the child. A new Pedagogy for Teaching Religion to young Children. In: Religious Education 91 (1996), 172–188; *Meyer, Karlo*: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen" im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999, 289; *Sajak, Clauß P.*: Interreligiöses Lernen mit Zeugen und Zeugnissen fremder Religionen. Konturen einer Didaktik der Religionen. In: *Ders*. (Hg.): Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Ein Praxisbuch, München 2010, 11–56, 54f.; *Woppowa, Jan*: Inter- und intrareligiöses Lernen. Eine fundamentaldidaktische und lernortbezogene Weiterentwicklung des Lernens an Zeugnissen der Religionen. In: *Gärtner/Bettin* 2015 [Anm. 2], 27–44, 39–42.

10 Vgl. *Meyer* 1999 [Anm. 9], 268.

11 Vgl. *Woppowa* 2015 [Anm. 9], 39–42.

12 Vgl. *Sajak, Clauß P.*: Unser Thema: Gotteshäuser. Entdecken – Deuten – Gestalten. in: *Ders*. (Hg.): Gotteshäuser. Entdecken – Deuten – Gestalten, Paderborn 2013, 9–12, 10f.

13 *Kontarsky, Esther:* Synagogenpädagogik im Judentum. In: *Sajak* 2013 [Anm. 12], 26–31, 30.

14 Vgl. *Brüll, Christina/Ittmann, Norbert/Maschwitz, Rüdiger:* Synagoge – Kirche – Moschee. Kulträume erfahren und Religionen entdecken, München 2005; *Sajak* 2013 [Anm. 12], 9–12.

der Vielzahl anderer Facetten des Judenseins“[15] erscheinen. Empirische Untersuchungen zur Synagogenpädagogik liegen bislang nur in Ansätzen vor.[16] So ist weitgehend unklar, welche didaktisch-methodischen Prinzipien besonders lernförderlich sind oder inwiefern kulturhistorische, museumspädagogische bzw. biografisch-konfessionelle Zugänge zum Sakralraum unterschiedliche Lerneffekte zeigen.

Die vorliegende Studie greift diese Forschungsdefizite auf, indem sie zwei Lernorte untersucht, die sich in ihrem kultur- und museumspädagogischen bzw. biografisch-konfessionellen Ansatz grundlegend unterscheiden. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die didaktisch-methodischen Prinzipien gerichtet, nach möglichen Korrelationen zum Lerngewinn gefragt und entsprechend die Erhebungs- und Auswertemethoden der Studie ausgewählt.

2. Methodischer Ansatz der Studie

2.1 Datenerhebung

Der zu erhebende Lerngewinn von Schülerinnen und Schülern wird zum einen in der aktiven Synagoge in Bochum erhoben, zum anderen in der ehemaligen Synagoge in Essen, die ein museums- und kulturpädagogisch ausgerichtetes „Haus jüdischer Kultur“ ist. Der erste Lernort ermöglicht eine direkte interreligiöse Begegnung in einer Synagoge mit biografisch-konfessionellem Ansatz, der zweite zielt auf das Kennenlernen und die Vermittlung von jüdischer Kultur und Religion und ist kultur- und museumspädagogisch geprägt.

Bei der durchgeführten Untersuchung handelt es sich um eine Interventionsstudie, deren Treatment ein Besuch der (ehemaligen) Synagoge in Bochum bzw. Essen darstellt. Das Prä-Post-Design umfasst zwei Messzeitpunkte (t1; t2), zwischen denen jeweils ein Zeitraum von durchschnittlich acht bis zehn Wochen lag. Zwei Wochen nach t1 fand das Treatment im außerschulischen Lernort statt, das von jeweils zwei Forscherinnen als teilnehmenden Beobachterinnen begleitet wurde. Die Erhebung fand zwischen September 2013 bis Februar 2015 statt. Um den explorativen Charakter der empirischen Untersuchung zu gewährleisten, wurde eine Triangulation im Kontext quantitativer und qualitativer Forschungs- und Auswertungsmethoden angewandt. Hierfür wurde die teilnehmende Beobachtung sowie die mündliche Befragung (qualitative Verfahren) herangezogen und durch eine schriftliche Befragung (quantitativ) zur Validierung der Ergebnisse ergänzt.

Insgesamt nahmen 10 Schulklassen mit 199 Schülerinnen und Schülern an der Studie teil, darunter drei Hauptschul-, sechs Gymnasialklassen und eine Berufskollegklasse. Durch die unterschiedlichen Klassengrößen besteht das Sampling aus 73,3 % Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, 21,2 % Hauptschülerinnen und Hauptschülern sowie 5,5 % Berufskollegschülerinnen und -schülern. 55,2 % der Schüler/-innen sind weiblich, 44,8 % männlich. Im Mittel betrug das Alter der teilnehmenden Schüler/-innen 14 Jahre. 57,6 % besuchten zum Erhebungszeitpunkt die 8. Klasse, 29,1% die 9. Klasse und 13,3% die 10. Klasse. 43,2 % der Schüler/-innen sind römisch-katholisch, 39,7 % evangelisch, 11,6 % muslimisch, 3,7 % besitzen keine Glaubenskonfession und 1,2 % eine andere Religionszugehörigkeit.

Bei dem qualitativen Erhebungsinstrument handelt es sich um ein halbstandardisiertes Interview (t1), dessen Leitfaden für den zweiten

15 *Kontarsky* 2013 [Anm. 13], 31.

16 Vgl. Gotteshäuser als Bildungsstätten. Eine komparative Feldforschung in der Sakralraumpädagogik. In: *Gerhards, Albert / Dies.*: Der sakrale Ort im Wandel, Würzburg 2015, 93–118; *Bettin, Natascha*: Lernen im Begegnungs- und Begehungsraum „Synagoge“. Eine interdisziplinäre Evaluationsstudie im Rahmen qualitativ-quantitativer Einstellungsforschung, 2017, online verfügbar unter: https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/36027 [Stand: 26.02.2018].

Erhebungszeitpunkt (t2) nur geringfügig um die Ebene der im Treatment gemachten Erfahrungen erweitert wurde. Um der explorativen und offen gehaltenen Datenerhebung gerecht zu werden, wurden für die Entwicklung und den Aufbau des Leitfadens zunächst thematische Module festgelegt.[17] Die theoretische Rahmung dieser Kategorien basiert auf dem Dreikomponentenmodell der psychologischen Einstellungsforschung (1.1.), wonach sich Einstellungen auf kognitive, affektive und konative Dimensionen beziehen. Ergänzt wurden Module, die das Interesse und die Erwartungen bzw. gewonnenen Eindrücke abfragten. Hieraus ergeben sich fünf thematische Module: Wissen über das Judentum (kognitive Ebene); eigene Erfahrungen mit Judentum (konative Ebene); Gefühle sowie Nähe und Distanzempfinden zum Judentum (affektive Ebene); Interesse am Judentum; Erwartung an (t1) bzw. Eindruck von (t2) Begegnung mit Judentum.[18] Pro Klasse wurden 3–4 Interviews geführt. Insgesamt liegen 18 (t1) und 13 (t2) Interviews zum Synagogenbesuch in Bochum und 17 (t1) bzw. 16 (t2) Interviews zur Alten Synagoge in Essen vor. Die Interviews wurden mittels Tonbandaufnahmen festgehalten und im Anschluss transkribiert.

Als zweite Erhebungsmethode wurde die teilnehmende Beobachtung der Führungen hinzugezogen. Teilnehmende Beobachtung hat den Vorteil, „dass durch die Teilnahme an face-to-face-Interaktionen bzw. die unmittelbare Erfahrung von Situationen Aspekte des Handelns und Denkens beobachtbar werden, die in Gesprächen und Dokumenten […] über diese Interaktionen bzw. Situationen nicht zugänglich wären"[19]. In der Studie wurden insbesondere Ablauf und didaktisch-methodische Prinzipien der Führung, Sozialstruktur und Verhalten der Schülergruppe, der Lehrpersonen und Guides von jeweils zwei Forscherinnen erhoben. Die Beobachtungen wurden im Anschluss an die Führung kategoriengeleitet tabellarisch festgehalten. Die zwei unabhängig voneinander vorgenommenen Beobachtungen wurden miteinander verglichen, intersubjektiv plausibilisiert und in einer Tabelle zusammengefasst.[20]

Der eingesetzte Fragebogen lehnt sich konzeptionell an den Interviewleitfaden an, um eine gegenseitige Validierung zu ermöglichen und Daten zu vergleichen. Darüber hinaus erhebt der insgesamt zehn Items umfassende Fragebogen primär kognitives Wissen. Da konative und affektive Aspekte in einem quantitativen Fragebogen schwerer zu erheben sind, wurden diese Dimensionen vornehmlich in den qualitativen Interviews erhoben. Das Ergebungsinstrument besitzt ein offenes Fragenformat und zielt auf explorative Antwortkategorien. Die Items beziehen sich auf die Themenfelder: Synagoge, religiöse Schriften des Judentums, Gebetsrituale, jüdische Feste, religiöses Alltagsleben, jüdisches Leben heute, Geschichte im Judentum. Auch der Fragebogen wurde zu t2 nur leicht modifiziert und um das Themenfeld der Erfahrungen im Treatment erweitert.[21] Insgesamt liegen 165 Fragebögen zu t1 und t2 vor, wovon 53,9 % aus Bochum und 46,2 % aus Essen stammen. Darüber hinaus liegen noch 34 Fragebögen vor, die nur zu t1 oder t2 erhoben wurden. Die Rücklaufquote liegt somit bei 82 %. Die Auswertung bezieht sich auf diese Stichprobe (82 %; n=165).

17 Vgl. *Mayer, Horst O.:* Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung, Auswertung, München 2008, 44.

18 Vgl. *Blanik, Nicole / Riemer, Simone*: Ziele und Anlage der Studie. In: *Gärtner / Bettin* 2015 [Anm. 2], 77–84, 81–83.

19 *Lüders, Christian*: Teilnehmende Beobachtung. In: *Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried / Meuser, Michael* (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, Opladen 2003, 151–153, 151.

20 Vgl. *Gärtner / Bettin* 2015 [Anm. 2], 183f.

21 Vgl. ebd., 177–182.

2.2 Datenauswertung

Die Interviews wurden mit der qualitativen, zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring[22] ausgewertet, da diese als reduktives Verfahren für die Auswertung von großen Materialmengen geeignet ist und Interviews datennah strukturiert und analysiert. In einem ersten Schritt wurden theoriegeleitet Kategorien festgelegt, die bereits Leitfaden und schriftlichen Fragebogen bestimmt haben. Anschließend wurde das gesamte Material (Interview t1; t2) von zwei Personen paraphrasiert, generalisiert und tabellarisch dargestellt.[23] Diese Generalisierung und Zusammenfassung waren für die Einzelfallanalysen sowie fallübergreifenden Vergleiche bereits ausreichend, um Veränderungen zwischen t1 und t2 festzustellen, so dass auf eine Zusammenfassung auf höherem Abstraktionsniveau, wie es Mayring vorsieht, verzichtet wurde.

Die Fragebögen wurden quantitativ ausgewertet und als Validierung und Ergänzung der qualitativen Studie hinzugezogen. Die frei formulierten und oft mehrere Aspekte umfassenden Antworten sind zu inhaltlichen Kategorien zusammengefasst und anschließend zur Auswertung in das Programm SPSS eingespeist worden. Da es sich hierbei um Mehrfachantworten-Sets handelt, wurden für jede Frage mehrere Elementarvariablen abgebildet. Für jede dieser Variablen wurde festgehalten, ob diese genannt wurde (1=genannt) oder nicht (0=nicht genannt) (Kodierungsverfahren). Die Aufbereitung dieser nominalskalierten Daten erfolgte anschließend durch das Erstellen von Häufigkeitstabellen multipler Dichotomien-Sets.[24] Dafür wurde wiederum eine zusammenfassende Variable (ursprüngliche Fragebogenfrage) gebildet, bei der jede Elementarvariable einen Wert darstellt. So wurde ein Überblick über die prozentuale Verteilung der verschiedenen und mehrere Aspekte umfassenden Antworten zu jeder Frage des Fragebogens erstellt. Zur Signifikanzprüfung wurde der Mc Nemar-Test, ein non-parametrisches Verfahren für nominalskalierte Daten, gewählt.[25] Mit diesem wurde statistisch geprüft, ob prozentuale Veränderungen der Häufigkeiten zwischen t1 und t2 einer Systematik und nicht dem Zufall (Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 %) unterliegen. Inwiefern ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Lernorten zu t1 und t2 besteht, wurde mit dem Chi-Quadrat-Test ermittelt.[26] Bei der Auswertung wurden jedoch nicht ausschließlich signifikante Ergebnisse berücksichtigt, sondern, aufgrund des Fokus auf der Darstellung von Häufigkeiten, alle Veränderungen resp. Nicht-Veränderungen eben dieser Häufigkeiten vermerkt.

Die Beobachtungsprotokolle wurden ebenfalls kategorisiert und im weiteren Verlauf der Analyse zur Plausibilisierung und Deutung der Interviews und Fragebögen hinzugezogen.

3. Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Studie dargestellt, die insbesondere im Hinblick auf prominente didaktische Prinzipien interreligiösen Lernens aufschlussreich sind.

22 Vgl. *Mayring, Philipp*: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlage und Techniken, Weinheim – Basel [10]2008.

23 Vgl. *Gärtner / Bettin* 2015 [Anm. 2], 185f.

24 Vgl. *Janssen, Jürgen / Laatz, Wilfried*: Statistische Datenanalyse mit SPSS. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests, Berlin – Heidelberg [8]2013, 302.

25 Vgl. ebd., 648.

26 Vgl. *Rasch, Björn / Friese, Malte / Hofmann, Wilhelm* u. a.: Quantitative Methoden. Heidelberg [2]2006, 171–199.

3.1 Kognitiver Lerngewinn

Der Großteil der Interviews belegt, dass zu t2 an beiden Lernorten ein kognitiver Lernzuwachs stattgefunden hat. Die Antworten, die sich auf das Wissen über das Judentum beziehen, sind zu diesem Zeitpunkt sowohl differenzierter als auch detaillierter, wie folgendes Beispiel zeigt:

t1: *„das Ding – also wie das Hütchen da heißt, da oben, also das ist ja auch so ne Art Mütze, also zum Beispiel das Aussehen, dann ihre Geschichte, was da halt im Lauf der Jahre passiert ist, zum Beispiel dass ja der Zweite Weltkrieg halt, dass die da halt sehr vielen halt benachteiligt wurden."* (DI09)[27]

t2: *„da gäb's einmal die Synagoge, die Tora, also das ist halt, damit kann man halt beten und also, wenn man die Tora schreibt dann darf man also keine Fehler machen, keine Rechtschreibfehler, sonst muss man das noch ganz von vorne machen, und sie ist halt ziemlich lang, das dauert halt mehrere Jahre und es gibt auch ne Kindertora, glaub ich, die ist, glaub ich, nicht so lang, aber ja dann gibt's halt noch so halt also die Bekleidung, halt gibt's noch so ja, hat man so 'ne Art Mütze auf'm Kopf, und die kann man eigentlich frei gestalten […]. Und die ha'm halt ziemlich strenge Regeln, was das Essen angeht, ja und ja was gibt's noch? Ach ja, die Feste, da gibt's halt […] das Schabbat und die feiern auch so Art Karneval, da verkleiden die sich halt auch, und ja also Schabbat ich glaub beim Schabbat, da trinkt man halt Wein und Brot und betet halt ganz normal und ja singt Lieder und erzählt alte Geschichten."* (DI09)

Oft genannte Themen sind ‚Jüdische Feste', ‚Verfolgung der Juden im Dritten Reich', ‚Tora' und ‚Toraschrein'. Dieses Ergebnis lässt sich auch quantitativ stützen. Die Schüler/-innen können den Begriff ‚Synagoge' zu t2 differenzierter beschreiben, indem sie Merkmale wie ‚Gebetshaus der Juden', ‚Gotteshaus der Juden', ‚Feste feiern', ‚Freizeit verbringen' oder ‚Versammlungshaus' ($\chi^2(1)=9{,}375$, $p=.002$) benennen.

Ein ähnlicher Wissenszuwachs im Sinne einer Ausdifferenzierung vorhandener Kategorien findet für den Themenbereich ‚Synagogeninnenraum' statt, der für die Befragten durch den ‚Toraschrein' ($\chi^2(1)=55{,}148$, $p=.0$), die Aufbewahrung ‚jüdischer Schriften' ($\chi^2(1)=12{,}410$, $p=.0$) und teilweise durch Symbole, Frauenempore oder Kuppeldach charakterisiert ist. Auch das ausdifferenzierte Wissen über die Tora wächst an beiden Lernorten zwischen t1 und t2 ebenso signifikant ($\chi^2(1)=32{,}451$, $p=.0$) an wie das Wissen über Feste (z. B. ‚Pessach', $\chi^2(1)=4{,}654$, $p=.0.31$) oder Gebet ($\chi^2(1)=6{,}618$, $p=.01$).

Bei der fallübergreifenden Analyse der Interviews ist auffällig, dass vor allem haptisch-visuelle Gegenstände der Religion erinnert und ausdifferenziert werden. Die hieraus ableitbare These von der Bedeutung konkret-anschaulicher Objekte für den Lerngewinn wird durch die quantitativen Ergebnisse gestützt. So nennen die Besucher des Sakralraums zu t2 signifikant häufiger z. B. jüdische Symbole ($\chi^2(1)=12{,}686$, $p=.0$), die sie vor Ort beobachten konnten, als die Vergleichsgruppe in der Alten Synagoge. Weiterhin wurde vor allem im Sakralraum, nicht jedoch im Haus jüdischer Kultur, Wissen über die Synagoge als Versammlungshaus ($\chi^2(1)=4{,}55$, $p=.033$) und als Ort des Festefeierns (prozentual höhere Nennung, aber nicht signifikant) erworben. Diese Effekte können durch die teilnehmende Beobachtung plausibilisiert werden, da diesen Aspekten besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

Gleichzeitig werden in frei formulierten Antworten in den Fragebögen auch Grenzen eines Lernens am anschaulichen Objekt deutlich. Es ist auffällig, dass Schüler/-innen oftmals (unsachgemäß) von dem wahrgenommenen Ein-

27 Code zur Anonymisierung und Dokumentierung der Schüler/-innendaten.

zelfall auf den Allgemeinfall schließen, ohne dies näher zu reflektieren. So beschreiben sie einen Synagogeninnenraum detailliert in Anlehnung an den besuchten Lernort, ohne mögliche andere Formen im Blick zu haben.

Obwohl der Wissenszuwachs bei Festen im Allgemeinen hoch ist, wird über Schabbat und Gebet im Sakralraum sehr viel, im Haus jüdischer Kultur hingegen weniger nachhaltig gelernt.

Durch die teilnehmende Beobachtung wird deutlich, dass der Guide in Bochum zum einen umfassend aus seiner religiösen Lebensführung berichtet, zum anderen das Gebet performativ durch das Tragen von Kippa und Tallit inszeniert. Werden die Schüler/-innen zu t2 aufgefordert, Eindrücke ihres Besuchs zu schildern, fällt in Interviews und Fragebögen auf, dass überwiegend handlungsintensive Erfahrungen genannt werden. Während vor der jeweiligen Führung die Erwartungen von Konzepten der eigenen Religion ausgingen, werden nun vor allem handlungsorientierte Dimensionen genannt, wie folgender Interviewausschnitt zeigt: „Also die Torarolle, ich hätte mir nicht vorgestellt, dass die so groß ist, ich wusste auch vorher nicht, dass man die nicht mit den Händen anfassen darf und dass die dann auch so viel kostet, ja, dass das so heilig ist für die" (Interview, TA09). Werden performative Elemente (z. B. das Tragen einer Kippa) in die Führung integriert, werden die in diesem Zusammenhang erlernten Inhalte ebenfalls nachhaltig erinnert. „Wir Jungen mussten da diese *Kopfbedeckung* tragen, ja Kippa heißt das, die müssen alle Männer in einer Synagoge tragen, sonst die zeigen damit Ehrfurcht vor Gott, das war schon interessant" (Interview, BI27). Auch das Lernergebnis zum Toraschrein ist diesbezüglich aufschlussreich. An beiden Lernorten ist der Toraschrein markantes Raumobjekt und Teil der Führung. Während die Schüler/-innen in Essen den leeren Toraschrein begehen können, wird der Toraschrein im Sakralraum vom Guide in seiner religiösen Funktion differenziert performativ erschlossen. Der Lerngewinn bzgl. dieses Items ist im Sakralraum signifikant höher (Chi-Quadrat: $\chi^2(1)=6{,}147$, $p=.013$; Mc Nemar ($\chi^2(1)=55{,}148$, $p=.0$). Es ist zu vermuten, dass gerade performative Elemente Lernen in besonderem Maße unterstützen.

Im Vergleich der Lernorte fällt auf, dass den befragten Schülerinnen und Schülern nach dem Besuch des Sakralraums zu t2 zur jüdischen Lebensführung deutlich mehr Kategorien bewusst sind als den Besuchern der Alten Synagoge, obwohl diese Thematik auch dort eine große Relevanz besitzt. Ähnliche Ergebnisse lassen sich beim Thema jüdischer Lebensführung ausmachen. Auch hier sind, gestützt auf die teilnehmende Beobachtung, die biografisch-konfessionellen Erläuterungen des Guides als mögliche Ursache auszumachen.

Bei der Analyse des kognitiven Lernzuwachses lässt sich weiterhin erkennen, dass Judentum stark mit Antisemitismus und Holocaust in Verbindung gebracht wird. Nach dem Besuch im Sakralraum gelingt es jedoch einigen Schülerinnen und Schülern, dieses kognitive Konstrukt zu erweitern und ein höheres Interesse an der gegenwärtigen Lebensführung jüdischer Menschen zu entwickeln. So würde eine Schülerin einen Rabbi gerne fragen: „Ob er schon mal irgendwie mit Antisemitismus in Verbindung, also wie er damit konfrontiert wurde und wenn ja, wie er das so aufgenommen hat, ja vielleicht wie so seine Gemeinde ist, also wie viele Mitglieder es gibt und wie viele so ungefähr mal so zum Gottesdienst erscheinen und sowas. Was könnte ich ihn noch fragen? Ob er wirklich streng koscher lebt, weil eigentlich fast jeden, den ich hier getroffen habe, der lebt nicht also streng koscher, und deswegen würde mich das schon interessieren, ob das überhaupt wirklich machbar ist." (Interview, CH06) Das Lernsetting der biografisch-erkenntnisorientierten Führung scheint somit stärker in der Lage zu sein, Judentum

auch als eine Religion gelebten Glaubens in Deutschland zu präsentieren.

3.2 Konativ orientierter Lernzuwachs

Der konative Lernzuwachs wurde vornehmlich in den Interviews erhoben und ist – ggf. auch methodisch bedingt – nur schwach wahrnehmbar. Von den befragten Schülerinnen und Schülern hatte mit Ausnahme einer Person noch niemand an einem jüdischen Fest teilgenommen. Allerdings würden alle befragten Schüler/-innen an einem jüdischen Fest teilnehmen, sollte sich ihnen die Gelegenheit bieten. Wenn Schüler/-innen Kontakt mit dem Judentum haben, dann nahezu ausschließlich im schulischen Kontext oder durch Medien. Insbesondere historische Kriegsfilme und Dokumentationen, vor allem über die Shoah, werden von den Schülerinnen und Schülern in den Interviews genannt. Nach dem Treatment nehmen die Jugendlichen das Judentum in den Medien etwas häufiger wahr als vorher. Während z. B. ein Schüler zu t1 keinen persönlichen oder medialen Kontakt nennt, sagt er zu t2: „ja ich hab eine Serie geguckt ‚OC California'. Da feiern die auch Weihnachten jüdisch und auch den Sabbat […]. Die waren jetzt nicht so religiös, aber da waren ja jetzt keine großen Unterschiede, fand ich, und die haben das halt auch *Weihnukka* genannt, also so ne Mischung daraus gemacht." (Interview, AN23) Auf der konkreten Handlungsebene lassen sich somit kaum Veränderungen ausmachen, die Wahrnehmung des Judentums im (medialen) Alltag scheint jedoch etwas sensibler zu sein.

3.3 Affektiv orientierter Lernzuwachs

Auch der affektive Lernzuwachs wurde primär in den Interviews erhoben. Artikulierten Schüler/-innen ihre wahrgenommene Nähe bzw. Distanz zum Judentum, so variierten die Ergebnisse stark. Es lässt sich hierbei keine klare Tendenz entdecken, auch nicht fallübergreifend zwischen t1 und t2. Vielfach blieb das Interesse gleich groß.

Einige christliche Schüler/-innen begründeten den engeren Bezug zum Judentum mit der Nähe zum Christentum, allerdings gleichbleibend zu t1 und t2. Darüber hinaus lassen sich in den Interviews zwei Erklärungsmuster für die empfundene Nähe zum Judentum ausmachen: persönlicher Kontakt und kognitiver Wissenszuwachs. „Als wir das erste Interview gemacht haben, da hab ich mich noch nicht so nah gefühlt, aber mittlerweile hab ich halt mehr damit zu tun, halt dadurch dass wir in der Synagoge waren, und auch halt durch den Religionsunterricht und sowas." (Interview, SY02) Die Interviews legen die These nahe, kognitiven Wissenszuwachs als einen positiven Indikator für ein stärkeres Empfinden von Nähe zu betrachten, wobei dieser weder notwendig noch hinreichend erscheint. Der persönliche enge Kontakt zu einer jüdischen Person scheint in diesem Kontext entscheidender zu sein.

Wurden Schüler/-innen zu t1 nach einem Gefühl gefragt, das sie mit dem Judentum verbinden, äußerten sie Gefühle wie „Hass auf Hitler", „Wut", „Trauer" oder „Mitgefühl". Ähnliche Äußerungen wurden zu t2 nach dem Besuch in Essen gemacht. Nach der Begegnung in dem Sakralraum in Bochum lassen sich hingegen Veränderungen auf dieser Ebene ausmachen. Zu t2 finden sich häufiger neutrale Positionierungen mit einer gewissen Distanz oder Normalität. „Also mir fällt jetzt so spontan, ja das mit dem Nationalsozialismus ein. Das […] ist dann eher so Schrecken irgendwie." (t1; Bl27) Zu t2 bezeichnet derselbe Schüler seine Gefühle als „normal >lacht<" (t2, Bl27). Dieser auffällige Unterschied zwischen den zwei Lernorten spiegelt sich auch in der quantitativen Erhebung wider. So lassen sich 14,9 % der evaluierenden Äußerungen zum Besuch im Haus jüdischer Kultur in die Kategorie „Mitleid / Trauer" einordnen,

zum Synagogenbesuch hingegen nur 2,2 %. Zudem benennen in frei formulierten Antworten 10,1 % der Schüler/-innen als Lernertrag aus dem Besuch des Sakralraums, jüdische Menschen als Menschen wie jeden anderen zu betrachten. Der Unterschied zum Lerngewinn in Essen ist signifikant (($\chi^2(1)=8{,}129$, $p=.004$). Grundsätzlich lässt sich jedoch festhalten, dass an beiden Lernorten im Rückblick der Besuch weitgehend mit positiven Gefühlen belegt wird (Essen: 39,2 %; Bochum 29,2 %).

4. Thesenbildung

Die quantitativ-qualitative Studie konnte einen Lernzuwachs auf der kognitiven, affektiven und konativen Ebene erheben, wobei vornehmlich kognitive Ergebnisse ausgemacht wurden. Im Folgenden soll in Form von Thesen dieser Lernzuwachs begründet werden.

THESE 1:
Konkret-anschauliche Objekte oder Architekturelemente verbunden mit informativen oder biografischen Erläuterungen differenzieren abstrakte Regeln und Begriffe des Judentums aus und werden nachhaltig gelernt.

Sowohl die Ergebnisse der quantitativen als auch qualitativen Befragungen stützen diese These. Insbesondere die Verknüpfung von (verbaler) Vermittlung und haptisch-visuellem Angebot am jeweiligen Lernort scheint für den Lernzuwachs zentral zu sein. Sind darüber hinaus Inhalte aus dem Judentum für die Schüler/-innen persönlich relevant bzw. finden sie eine persönliche Verknüpfung, werden diese (noch) stärker wahrgenommen und nachhaltig behalten. Diese Ergebnisse unterstreichen damit zum einen die Bedeutung religiöser Zeugnisse in interreligiösen Lernprozessen (1.2) und zum anderen insbesondere Modelle einer existenziell-biografisch fundierten Erschließung religiöser Objekte.[28] Auch sinnlich-ästhetische Prinzipien interreligiösen Lernens werden hierdurch gestärkt.[29]

Gleichzeitig neigen Schüler/-innen dazu, Einzelfallbeobachtungen am anschaulichen Objekt teils unsachgemäß zu verallgemeinern, wie insbesondere die Beschreibungen des Synagogeninnenraums belegen. Hier scheint eine noch weiter zu reflektierende Grenze konkret-anschaulichen interreligiösen Lernens an außerschulischen Lernorten zu liegen.

THESE 2:
Eine biografisch-bekenntnisorientierte Begegnung mit gelebtem jüdischen Glauben zeigt höhere Lerngewinne auf als kultur- und museumspädagogisch orientierte Lernsettings, insbesondere in der Wahrnehmung des Judentums als lebendige Religion.

Schüler/-innen verbinden zu t1 und t2 Judentum oftmals mit historischen Ereignissen (Shoah) oder aktuellen Konflikten (Antisemitismus). Obwohl beide Lernorte konzeptionell die Dimensionen des gelebten Glaubens und der lebendigen Kultur des Judentums betonen, wird das Vorverständnis der Schüler/-innen in der bekenntnisorientierten Synagogenführung deutlich stärker um Aspekte des jüdischen Glaubens und Alltagslebens ergänzt oder transformiert. Dieser Effekt kann durch die quantitative Befragung validiert werden. Diese Ergebnisse sprechen für stärker konfessionell und subjektorientiert ausgerichtete Begegnungen mit dem Judentum. Inwieweit diese Ergebnisse auch grundsätzlich für religiöses Lernen und damit für eine stärker konfessionell ausgerichtete institutionelle Form religiöser Bildung sprechen, sei hier nur angefragt.

28 Vgl. *Woppowa* 2015 [Anm. 9].

29 Vgl. *Gärtner, Claudia*: Interreligiöses Lernen mit Bildern, Paderborn 2015.

THESE 3:
Performativ und interaktiv ausgerichtete Lernsettings steigern den Lerngewinn.

Nehmen Schüler/-innen Objekte des Judentums selbst in Gebrauch oder beobachten sie entsprechende Handlungen, so wird hieran nachhaltig gelernt, ohne dass Unterschiede zwischen konfessioneller oder kultur- und museumspädagogischer Führung auszumachen sind. Der oftmals zu beobachtende förderliche Effekt bekenntnisorientierter Elemente scheint hier durch das performative, durchaus auch ‚konfessorische' Potenzial der Objekte und Handlungen in den Hintergrund zu treten. Gerade im Hinblick auf kultur- und museumspädagogische Führungen ist daher die gezielte (performative) Inszenierung von Objekten zu bedenken.

THESE 4:
Konatives Lernen wird erschwert, da Schüler/-innen im Alltag nur wenige Berührungspunkte mit dem Judentum besitzen, wobei Schule und Medien die wichtigste Bedeutung zukommen.

Judentum begegnet Schülerinnen und Schülern in ihrem Alltag kaum, konative und affektive Dimensionen sind daher eher schwach ausgeprägt. Die schulisch inszenierte Begegnung ist oftmals der erste direkte Kontakt mit Jüdinnen und Juden. Durch die geringe Alltagsrelevanz gibt es für Schüler/-innen nach dem Treatment nur wenige Anlässe, ihre Handlungen zu überdenken und zu verändern. Dennoch lässt sich erkennen, dass einige Schüler/-innen, die an der bekenntnisorientierten Führung teilgenommen haben, für die Darstellung des Judentums in den Medien sensibilisiert sind. Sekundäre Medien in schulischer Vor- und Nachbereitung insbesondere auch bzgl. affektiver und konativer Lerndimensionen einzusetzen, scheint im Horizont der Ergebnisse ein lohnenswertes Unterfangen zu sein, wenn regelmäßige direkte Kontakte oder herausfordernde Handlungsoptionen nicht möglich sind.

THESE 5:
Vertieftes Wissen sowie persönliche Kontakte verringern die empfundene Distanz zum Judentum.

Die Ergebnisse der Studie stützen einerseits das religionspädagogisch präferierte interreligiöse Begegnungslernen, wonach der direkte Kontakt Einstellungen verändere, Stereotype aufbreche, Vorurteile abbaue und zu einer starken Toleranz befähige (1.1). So lässt sich feststellen, dass Schüler/-innen nach dem Synagogenbesuch eine etwas größere Nähe (affektive Dimension) zum Judentum empfinden. Kognitiver Wissenszuwachs stellt dafür einen positiven Indikator dar, wobei jedoch die persönliche Beziehung relevanter erscheint.

Andererseits scheint die direkte Begegnung auf das Verhalten (konative Dimension) nur schwachen Effekt zu besitzen. Mit Allport lässt sich vermuten, dass die Qualität des Kontakts in den Synagogenführungen für intensives, nachhaltiges interreligiöses Begegnungslernen nicht ausreicht.[30] Insbesondere die in der Sozialpsychologie in Anschlag gebrachten Kriterien der wechselseitigen Abhängigkeit und des gemeinsamen Ziels von Begegnungen sowie der mehrfachen und zwanglosen Kontakte greifen bei Synagogenführungen in der Regel nicht. Im Horizont der Ergebnisse müssen entsprechend weitgesteckte Ziele und Funktionszuschreibungen von Synagogenführungen überdacht und diese ggf. durch zusätzliche Lernsettings ergänzt werden.

Die Ergebnisse der Studie tragen dazu bei, (inter-)religiöses Lernen in Synagogen und jüdischen Kultureinrichtungen differenzierter wahrzunehmen und die gegenwärtige Praxis und Theorie interreligiösen Lernens kritisch zu reflektieren. Sie bietet Ansatzpunkte, interreligi-

30 Vgl. *Allport* 1954 [Anm. 4].

öses Lernen an außerschulischen Lernorten entsprechend weiterzuentwickeln. Dennoch ist die Studie mit Problemstellungen konfrontiert, insbesondere mit den vielfältigen Einflussfaktoren auf komplexe Lernprozesse. Durch die Begrenzung auf zwei Lernsettings, auf zwei Schulformen und eine begrenzte Altersspanne konnten zahlreiche Faktoren annähernd konstant gehalten werden. Jedoch entziehen sich viele Einflussfaktoren der empirischen Erhebung, so dass kausale Zusammenhänge von Treatment und Lernergebnis nicht eindeutig herauszustellen sind. Die Daten erlauben somit, Thesen zu formulieren und zu plausibilisieren, evidenzbasiert im strengen Sinne sind diese jedoch nicht.

Als weitere Schwierigkeit erwies sich die Erhebung der affektiven und konativen Lerndimensionen, die jeweils nur schwachen Lerngewinn zeigen. Bei einer kritischen Reflexion dieser Ergebnisse muss offenbleiben, ob die Messinstrumente diese Variablen nicht adäquat operationalisieren konnten oder ob die Schüler/-innen tatsächlich wenig affektiv und konativ gelernt haben. Dies wäre dann eine dringend weiter zu reflektierende Einschränkung des Lernpotenzials in Synagogen.

Dr. Claudia Gärtner
Professorin am Institut für Katholische Theologie der Technischen Hochschule Dortmund, Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund

Dr. Natascha Bettin
Studienrätin am Freiherr-vom-Stein-Gymnasium Lünen, Friedenstr. 12, 44532 Lünen

SilentMOD

Chill Out Area oder Kirchenpädagogik?

Britta Baumert

Anlässlich der Gamescom im August 2016 veranstaltete die Katholische Kirche des Bistums Köln u. a. in Kooperation mit der Ruhruniversität Bochum und dem bekannten DJ-Duo Blank and Jones und zahlreichen Finanzierungshilfen aus der Wirtschaft die Licht-Klang-Duft-Installation SilentMOD. Ziel der Aktion war es, ein spezifisches Angebot zu schaffen für kirchenferne Besucher aus dem Umfeld der Gamescom. Ganz im Sinne von Gaudium et spes sollten „Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Menschen von heute" aufgegriffen und in den Kontext von Christentum und Kirche gestellt werden. Mit dieser Aktion konnte die Kirche an drei Abenden 50.000 Menschen erreichen – zahlreiche weitere Besucher/-innen konnten nicht mehr eingelassen werden. Dieser Artikel versucht nun über drei Perspektiven der Frage nachzugehen, ob es sich bei SilentMOD um eine kirchenpädagogische Konzeption handelt oder der Dom lediglich als Projektionsfläche für ein medienwirksames Kunstprojekt genutzt wird. Als Einstieg dient ein individueller Erfahrungsbericht der Autorin, die zweite Perspektive liefert das theologische Konzept der Macher und die dritte Perspektive die Rezeption der Besucher/-innen. Alle drei Perspektiven werden kirchenpädagogisch reflektiert, um zu einer Gesamteinschätzung der Veranstaltung zu gelangen.

1. Subjektiv performativer Zugang

Samstagnacht, kurz vor Mitternacht. Ich stehe vor dem Kölner Dom. Um mich herum Menschenmassen. Doch es herrscht kein Gedränge. Alle sind friedlich und warten mehr oder weniger geduldig darauf, eingelassen zu werden. Vor uns der Dom. Durch die Fenster schimmert blaues Licht – „wie die Standby-Taste eines Servers", erklärt Dompropst Gerd Bachner in seinem Grußwort zur Eröffnung. Diese Assoziation habe ich zu diesem Zeitpunkt noch nicht. Ich komme mit den Menschen um mich herum ins Gespräch. Kölner Bürger/-innen, Studierende, Touristen. Jung und Alt. Einige sind extra für SilentMOD angereist, andere Kölner wollen sehen, wie sich „ihr" Dom im „Laser-Techno-Gewand" präsentiert. In Zweierreihen werden wir an der Kirchenwand entlang geleitet und stehen endlich vor dem Haupteingang des Doms. Die Tür steht offen. Auf dem Boden steht in verschiedenen Sprachen „Heilige Pforte". Von drinnen scheint blaues Licht heraus. Die Pforte wird von weichem Licht angestrahlt. Die Konturen und Figuren des Torbogens werden durch „3D Videomapping"[1] betont. Dann wandelt sich das Licht, es scheint, als bewege sich die Pforte. Wie ein Wasserfall fließt das Licht herab. Die vielen Sprachen erinnern mich an eine Website,

1 www.wdr.de [Stand: 22.08.2016].

auf der ich meine Sprache auswählen kann. Sie sagen mir: Jeder ist willkommen, egal welche Sprache er spricht, egal woher er kommt. Wie die Heiligen Drei Könige, die aus verschiedenen fernen Ländern anreisten, um dem neuen König zu huldigen.

Beim Betreten des Doms werden wir von einem blauen Lichttunnel ergriffen. Verstärkt durch den Nebel und die elektronischen Sphärenklänge übt er einen ungeheuren Sog auf mich aus. Mein Blick richtet sich unweigerlich nach vorn, Richtung Altar, Richtung Kreuz – auf das Wesentliche der Kirche.

Doch die Ordner durchbrechen den Bann, indem sie uns in die Seitenschiffe lenken. Ich gehe ins linke Seitenschiff. Dort steht das Flüchtlingsboot aus Malta, das Kardinal Woelki bereits im Mai nach Köln bringen lassen hat, um auf die Situation der Flüchtlinge aufmerksam zu machen. Auf dem Boden steht wieder in mehreren Sprachen „Christus sitzt im Flüchtlingsboot." Hinter dem Boot ein Bildschirm, auf dem Bilder von Flüchtenden auf dem Mittelmeer gezeigt werden. Das Boot ist eigentlich kein Teil der Installation, nur der Licht-Schriftzug am Boden wurde ergänzt. Es steht während des von Papst Franziskus ausgerufenen Heiligen Jahres der Barmherzigkeit als Mahnzeichen im Dom. „Es erinnert an die Menschen, die fliehen müssen, die genauso von Gott erschaffen sind, die die gleiche Würde haben, das gleiche Recht auf Leben", so Bachner.[2] Für mich ergibt das Sinn: In dem Moment, wo ich in den Bann gezogen werde vom blauen Lichttunnel, den ich spontan mit dem Heiligen Geist assoziiere, wird mein Blick weg vom Gekreuzigten, hin zum Elend der Flüchtlinge in unserer Zeit gelenkt. Während ich fasziniert bin von „himmlischen" Klängen, mystischen Gerüchen und spirituellem Lichtspiel, lenken mich die irdischen Kräfte zum Flüchtlingsboot: Hier ist Christus. Mein Blick schweift nach rechts. Unter dem Abbild des vom Kreuze genommenen Leichnams Jesu mit seinen trauernden Anhängern brennen Kerzen. Besucher/-innen entzünden sie für Verstorbene und Lebende, für ihre eigenen Bitten, Ängste und Hoffnungen. Christus ist bei uns. Der Gekreuzigte, der Gestorbene, der Auferstandene – im Leid, im Tod, im Verlust, in der Hoffnung, im Leben.

Ich wende mich wieder nach vorn. Der blaue Lichttunnel wird zum Kegel und zieht mich erneut in seinen Bann. Später erfahre ich, dass er den Stern von Bethlehem symbolisiert, der die Drei Weisen aus dem Morgenland leitet.[3] Auch sie hat er in seinen Bann gezogen. Die leise Melodie, die durch die Sphärenklänge zu mir dringt, scheint mich direkt anzusprechen. Auch aus den Seitenschiffen leuchten Lichtkegel nach vorne. Ein roter und ein grüner. Im Altarraum beginnen sich drei Lichtroboter zu bewegen. (Laut Marius Stelzer, Religionspädagoge und Mit-Entwickler des Konzepts, stehen sie für die Heiligen Drei Könige, deren Reliquien im Dom verehrt werden.[4]) Sie projizieren jeweils einen grünen Lichtstrahl, der suchend das Gewölbe abtastet. Immer wieder streift er den blauen Lichtkegel. Wie ein suchender Mensch, der dem Geist Gottes immer wieder begegnet, ihn jedoch nicht als solchen erkennt. Der sich ein Stück von ihm leiten lässt, sich dann aber doch wieder abwendet. Die Lichtroboter als fremdgesteuerte menschliche Wesen, die immer wieder abgelenkt werden von ihrer Sehnsucht nach Gott. Der Nebel verklärt den Blick auf das Kreuz. Mit dem Nebel wird auch ein besonderer Geruch verströmt. Er erinnert mich zunächst an einen Herrenduft – eher weltlich. Doch nach und nach schimmert auch Weih-

2 https://www.domradio.de/themen/erzbistum-koeln/2016-05-31/fluechtlingsboot-erfolgreich-den-koelner-dom-transportiert [Stand: 22.08.2016].

3 Grußwort des Dompropstes zu SilentMOD. www.koelner-dom.de [Stand: 22.08.2016].

4 Interview mit Marius Stelzer im Kölner Stadtanzeiger, 28.07.2016.

rauch durch und etwas Exotisches. Ein Hauch von Transzendenz liegt in der Luft.

Auch die Musik hat sich geändert. Die Klänge werden weltlicher. Percussion tritt in den Vordergrund. Die Melodie wird lauter und unruhiger und unterstreicht die hektischen Suchbewegungen der grünen Laser. In ihrem hektischen Alltag werden sie von vielfältigen simultanen Eindrücken, die auf sie einströmen, abgelenkt.

Mein Blick schweift durch die Kirche. Die riesigen Gewölbe, die Figuren, die Kerzen, die Menschen. Auch meine Gedanken schweifen ab. Wie die Laserstrahlen. Aus dem blauen Kegel werden einzelne Strahlen, die sich in verschiedenen Formen zur Musik bewegen, zu roten Strahlen werden, zum Kegel werden, sich wieder blau färben. Der Geist Gottes ist wandelbar. Er ist nicht immer klar erkennbar. Er kleidet sich in verschiedene Gewänder. Selbst wenn man ihm begegnet, erkennt man ihn nicht gleich. So auch die grünen Laser: Obwohl sie auf der Suche sind, übersehen sie zunächst den Wegweiser. Doch auf ihrer Suche begegnet Gott ihnen immer wieder – in menschlichen Worten, Werken und Taten. Und in all dem Suchen ist der Geist Gottes spürbar. Langsam verändern sich die Klänge wieder. Die Musik wird ruhiger, getragener, strahlender. Der Weihrauchgeruch wird intensiver. Nebel taucht den Kirchenraum in eine mystische Atmosphäre. Das Licht wandelt sich. Es wird bunter. Der Chorraum erstrahlt in verschiedenen Farben. Der Lichtkegel pulsiert in den Regenbogenfarben – eine Super-Nova, so Stelzer. Choralklänge dringen durch die elektronische Musik. Die Laserstrahlen wenden sich dem Kreuz zu. Nach einem kurzen Verweilen verlassen sie das Kreuz, strahlen durch den Vierungsturm nach draußen, so wie der Lichtkegel durch die Pforte nach draußen strahlt. Denn auch wir Gläubigen sollen nicht im Anbeten des Gekreuzigten erstarren, sondern mit dem Auferstandenen hinaus in die Welt gehen, seinem Geist folgen und ihn verkündigen.

2. Kirchenpädagogische Bezüge

So wie ich die SilentMOD erlebt habe, wird klar – diese Inszenierung ist weitaus mehr als eine Lasershow oder ein Konzert. Eher eine Meditation, die mit den Mitteln des Kirchenraums, seiner Geschichte und seiner Gegenwart und seiner unmittelbaren Umgebung spielt. Doch ist das Kirchenraumpädagogik?

Der Kirchenpädagogik geht es ähnlich wie der Museumspädagogik darum, ein Kunstwerk ganzheitlich und erfahrungsbezogen zu erschließen: kognitiv, emotional, ästhetisch und spirituell.[5] Im Fokus steht eine inszenierte persönliche Begegnung des Besuchers mit dem Kirchenraum, keine bloße Kirchenführung mit dem Besucher als Rezipienten.[6] In diesem Kontext stellt sich die Frage, ob es sich in unserem Fall bei dem zu erschließenden Kunstwerk tatsächlich noch um den Kirchenraum handelt oder vielmehr die Installation als solche im Fokus steht. Mit genau dieser Frage lässt sich schließlich erörtern, ob es sich bei SilentMOD um einen innovativen kirchenpädagogischen Zugang zum Kölner Dom handelt oder der Kölner Dom lediglich die Bühne bildet für eine mystagogische Installation.

3. Kategorisierung in drei kirchenpädagogische Ansätze

Die Kirchenpädagogik unterscheidet zwischen drei Ansätzen: der ganzheitlichen Kirchenerschließung, bei der der Kirchenraum in seinen Details handlungsorientiert erschlossen

5 *Neumann-Becker, Birgit*: Außerschulische Lernorte – Kirchenpädagogik und Schule. In: *Domsgen, Michael / Hahn, Matthias* (Hg.): Kooperation von Kirche und Schule. Perspektiven aus Mitteldeutschland, Münster – New York – München u. a. 2010, 127–134, 132.

6 *Pohl-Patalong, Uta*: Religionspädagogik. Ansätze für die Praxis, Göttingen 2013, 101; Vgl. *Bundesverband Kirchenpädagogik e. V.*: Dresdener Positionspapier 2010.

wird; der Kirchenerkundung, bei der die Besucher/-innen selbstständig durch die Kirche wandeln und einen Erkundungsbogen ausfüllen, und der geistlichen Führung. Bei letzterer wird der Kirchenraum meditativ erschlossen, indem die Besucher/-innen mit einer Leitung durch die Kirche prozessieren und an besonderen Orten zur Meditation verweilen.[7] Versuchen wir nun diese Kategorisierung auf die Installation SilentMOD zu übertragen, ließe sich die Veranstaltung im Kölner Dom als eine Kombination aus Geistlicher Führung und Ganzheitlicher Kirchenerschließung bezeichnen. Die geistliche Führung erfolgt hier allerdings nicht durch eine Person, die durch die Kirche leitet, sondern durch das Zusammenspiel aus Ordnern und der Installation selbst, die zum Wandeln durch den Kirchenraum einlädt. Für diese Einordnung spricht in jedem Fall der Aspekt des Verweilens und der Meditation an bestimmten Orten im Kirchenraum. Allerdings handelt es sich dabei um eine sehr offene Variante. So hebt Petra Dierkes, Seelsorge-Amtsleiterin des Erzbistums Köln, das Motiv der Passage hervor: *„Die (jungen) Besucher sollen im Dom nicht angehalten oder gar festgesetzt werden, sondern gewissermaßen im Vorbeigehen mit der Sphäre des Religiösen in Kontakt gebracht werden."*[8]

Um eine ganzheitliche Kirchenerschließung handelt es sich vor dem Hintergrund, dass SilentMOD versucht, möglichst viele Sinne anzusprechen. Allerdings ist zu bedenken, dass hier in erster Linie die Installation sinnhaft erschlossen wird, die wiederum ihrerseits auf den Dom als zu erschließendes Medium verweist. Deutlich wird dieser Verweis nicht nur in der sinnlichen Erfahrung selbst, sondern auch in der Anlage der Komposition und Namensgebung. MOD, die Kurzform für Modifikation ist gleichzeitig ein Anagramm zu DOM (rückwärts gelesen). Der Kölner Stadtanzeiger zitiert Sellmann: *„In der Welt der Computerspiele steht der Begriff für Veränderungen an einem Programm, mit denen die Ursprungsversion komplexer und spannender wird."* Der Dom wird also durch die Installation modifiziert, verändert, komplexer und spannender gemacht. Gegenstand der Betrachtung soll er jedoch bleiben. So verweist eine Modifikation immer auf das Ursprungs-Medium und bildet kein eigenständiges Produkt. Darin liegt der Unterschied zur Kirchenraum-Erfahrung durch Kunst-Intervention, bei der der Kirchenraum als eine Art Galerie fungiert.[9]

4. Wechselwirkung zwischen Raum und Person

Auch der von Prof. Hans Hett und dem Parfümeur Marc vom Ende eigens komponierte Duft „Incense 2.0", der seinen Namen in Anlehnung an „Incensum", lat. Weihrauch, erhalten hat, will eine Brücke schlagen zwischen den klassischen Gerüchen des Sakralen, der Kirche und Gerüchen, die wir mit der Moderne, dem digitalen Zeitalter verbinden.[10] Dieses Anliegen – Mensch und Kirchenraum in Beziehung zu bringen – deckt sich mit der ersten These zur Kirchenpädagogik, die der Bundesverband auf seiner konstituierenden Sitzung in Osnabrück 2002 formulierte. So heißt es dort: *„Kirchenräume mit ihren in Architektur und Ausstattung bewahrten christlichen Glaubensaussagen und Traditionen können neue Bedeutung gewinnen, indem sie mit dem Lebenshorizont der beteiligten Menschen in Beziehung gesetzt werden. Kirchen-*

7 *Rupp, Hartmut* (Hg.): Handbuch der Kirchenpädagogik. Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, Stuttgart 2006, 17.

8 http://www.ksta.de/24549250 [Stand: 26.08.2016].

9 *Mertin, Andreas*: Die Kirche als Jurassic Park? Oder: Lässt sich religiöses Raumgefühl pädagogisch klonen? In: *Glockzin-Bever, Sigrid / Schwebel, Horst* (Hg.): Kirchen – Raum – Pädagogik. Ästhetik – Theologie – Liturgik, Münster 2002, 115-145,132.

10 Vgl. Website der Ruhruniversität Bochum: http://aktuell.ruhr-uni-bochum.de/meldung/2016/08/meld03455.html.de [Stand: 26.08.2016].

pädagogik nimmt hierbei die Vorerfahrungen und Empfindungen der Teilnehmenden ernst und bezieht deren fremden Blick mit ein."[11]

Letztlich ergibt sich daraus eine Wechselwirkung aus Raum und Person. Indem ich dem Raum begegne, passiert auch etwas mit mir. Es geht nicht um die rein kognitive Erschließung, sondern um das Einlassen auf eine neue Erfahrung, die für mich einen individuellen Wert besitzt. Degen geht sogar so weit zu sagen, dass sich nicht nur die Person, sondern auch ‚Kirche' verändert – verändern darf und muss.[12] In unserem Fall verändert sich der Kirchenraum durch die Installation in der Begegnung mit der Gamescom und ihren Besuchern. Rupp fasst diese Wechselwirkung in drei Zielen zusammen: der Alphabetisierung, der Er-Innerung und der Beheimatung. Die Alphabetisierung steht für die Seite des Kirchenraums, der im Sinne einer Kulturhermeneutik als kulturelle Gestalt des Christentums kennengelernt und gelesen werden soll. Die Er-Innerung nimmt die Perspektive der Person ein. Als Besucher/-in der Kirche macht sie persönliche Erfahrungen mit den Formen überlieferten und gelebten Glaubens, deren Spuren im Kirchenraum zu finden sind. Die Person erfährt Spiritualität, was Einfluss auf ihre persönliche Entwicklung nimmt. Die Beheimatung zielt schließlich auf eine andauernde Wechselbeziehung von Raum und Person ab. Die Person soll mit dem Sakralraum als Ort des Gottesdienstes vertraut werden, eine individuelle Beziehung aufbauen.[13]

5. Didaktische Zugänge der Kirchenpädagogik

Kirchenpädagogik bedient sich dabei verschiedener didaktischer Zugänge und arbeitet in methodischer Vielfalt. Sie *„greift ästhetische, dramaturgische, körperbezogene, musikalische und meditative Vermittlungsansätze so wie klassische Methoden der Religionspädagogik auf. Ihre Auswahl ist abhängig von der Zielgruppe, den thematischen Anknüpfungen im Kirchenraum und den örtlichen Rahmenbedingungen."*[14] Gleichbleibende Elemente sind dabei die Prinzipien der Ganzheitlichkeit, der Inszenierung, Ritualisierung, Verlangsamung und Wiederholung.[15] Diese Prinzipien lassen sich auch bei SilentMOD finden. So werden im Dom die Sinne „Sehen", „Hören" und „Riechen" in besonderer Weise angesprochen, indem Erschließungshilfen inszeniert werden. Ritualisiert wird die Kirchenerschließung durch verschiedene Symbolhandlungen.[16] Das Symbol des Suchens, des Findens, der Ablenkung, der Begegnung, des Fremden, des Sakralen, etc. All diese Begriffe werden als Symbol aufgegriffen und in der Inszenierung durch Licht, Musik und Duft ritualisiert. Sie werden chiffriert, um individualisiert erschlossen zu werden. Die Verlangsamung ist ebenfalls auf mehrfache Weise greifbar. Zunächst einmal wird Verlangsamung,[17] Entschleunigung greifbar im simplen Schlange-Stehen, im Warten auf den Einlass. Dieses Warten wird zum Erwarten, zur Vorfreude auf den Einlass. Auch in der Musik und der Suchbewegung der Laser drückt sich die Verlangsamung aus; ebenso im langsamen Schreiten durch den Dom, im Verweilen in der Kirchenbank. Ebenfalls spielt die Wieder-

11 *Bundesverband Kirchenpädagogik e.V.*: Thesen zur Kirchenpädagogik, Osnabrück 2002.

12 *Degen, Roland*: „Echt stark hier!" – Kirchenräume erschließen. In: *Ders./Hansen, Inge* (Hg.): Lernort Kirchenraum. Erfahrungen – Einsichten – Anregungen, Münster 1998, 5-19,18.

13 *Rupp* 2006 [Anm. 7], 18.

14 *BV Kirchenpädagogik e.V.* 2002 [Anm. 11], These 4.

15 *Rupp* 2006 [Anm. 7], 18.

16 Vgl. *Lob, Brigitte*: Ordnung erschließen. Rituale im Schulalltag. In: Religionsunterricht heute. 03-04/2006, 36–41, 36.

17 *BV Kirchenpädagogik e.V.* 2002 [Anm. 11], These 3.

holung eine große Rolle. In der Musik und im Lichtspiel werden Motive als Sequenzen und Variationen wiederholt und verfremdet. Der Duft wird wiederholt mit dem Nebel versprüht und jede halbe Stunde wird der gesamte Zyklus der Inszenierung als Ganzes wiederholt. Besonderen Wert legt SilentMOD zudem auf die Zielgruppen-Orientierung – junge Menschen im Umfeld der Gamescom –, die sich aus den örtlichen Rahmenbedingungen ergibt. Sie setzt es sich zum Ziel, *„Zugänge zu oftmals verschütteten religiösen Erfahrungen und Sehnsüchten der Beteiligten"*[18] anzubahnen und den Sakralraum für neue Zielgruppen zu erschließen.[19] An dieser Stelle sei angemerkt, dass dieses Ziel nicht erreicht wurde, da die Besucher/-innen vorwiegend aus dem kirchennahen Umfeld oder aus dem Umfeld des DJ-Duos Blank and Jones stammten.

6. Sakralraumbegegnung und Inszenierung

Antje Rösener vergleicht kirchenpädagogische Sakralraumbegegnungen mit der Inszenierung eines Theaterstücks. So ist für sie die Dramaturgie enorm wichtig, indem ein gelungener Spannungsbogen von der ersten Begrüßung bis zum bewusst gesetzten Ende gespannt wird. Die erste Phase der Sakralraumbegegnung bildet die Phase des sich Sammelns und Annäherns. Hier wird bereits vor dem Betreten der Kirche auf den Raum eingestimmt. Doch die Besucherin bzw. der Besucher wird selbst zum Akteur, er bleibt nicht bloßer Rezipient. Auch die Verlangsamung, das Moment des „Erwartens" spielt bei der Begegnung vor der Kirche eine Rolle.[20] Dieser Prozess kann allerdings auch an anderen Orten, in der Schule, zu Hause oder in der Katechese in Form einer ersten inhaltlichen Annäherung an die Kirche erfolgen.[21] Wie sieht nun diese erste Phase bei SilentMOD aus? Durch die mediale Inszenierung des Ereignisses und die langfristige Ankündigung im Vorfeld lässt sich sagen, dass sich diese erste Phase bereits bis in den Alltag der Person hinein erstreckt. Durch Radio, Fernsehen und Zeitung werden die Menschen neugierig gemacht, erhalten erste Informationen, fühlen sich angesprochen, werden von Vorfreude ergriffen. Die eigentliche Phase des sich Sammelns findet dann jedoch unmittelbar vor dem Dom statt. Die erste Begegnung mit dem Dom konfrontiert einen direkt mit den blau erleuchteten Türmen, in deren Innerem das Licht pulsiert. Durch das Lenken der Besucher/-innen um den Dom herum erstrahlt das aussagekräftige Eingangsportal mit dem Schriftzug „Heilige Pforte" erst unmittelbar vor dem Einlass in den Kirchenraum. Erst hier dringen die ersten mystischen Klänge nach draußen. Die Begrüßung erfolgt durch Mitarbeiter/-innen der Hohen Domkirche im Ornat.

In der zweiten Phase der Kirchenraumbegegnung, der Phase des „Sich Einlassens und Entdeckens", geht es darum, den Raum als Ganzes wahrzunehmen und auf sich wirken zu lassen. Rösener empfiehlt in dieser Phase *„eine Mischung aus Anleitung zum eigenen Entdecken und der Weitergabe von grundlegenden Informationen"*[22]. Dennoch ist diese Phase verstärkt als eigenständige Annäherung an den Kirchenraum zu verstehen, als ein Prozess, der höchst individuell gestaltet werden kann. Die

18 Ebd., These 3.

19 *Förster, Katharina*: Auf Spurensuche. Workshop Religionspädagogik, Bd. 9, Münster 2009, 24.

20 *Rösener, Antje*: Didaktische und methodische Leitlinien kirchenpädagogischen Arbeitens. In: *Neumann, Birgit / Rösener, Antje*: Kirchenpädagogik. Kirchen öffnen, entdecken und verstehen, Gütersloh 2003, 60–72, 64.

21 *Schelander, Robert*: Kirchenpädagogik: Lernen im und am Lernort Kirche. In: *Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer* (Hg.): Neues Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen 2008, 305–312, 312.

22 *Rösener* 2003 [Anm. 20], 66.

Besucher/-innen nehmen die äußeren Merkmale des Raumes wahr, sind vielleicht zunächst einmal befremdet, bewegen sich im Raum als Einzelne/-r, nehmen den Raum als Ganzes wahr, erleben, erproben und erkunden den Raum.

In der nächsten Phase, der Vertiefung, wird diese Bewegung fortgeführt und vollendet. Nicht alles, was in der vorangegangenen Phase entdeckt und wahrgenommen wurde, kann an dieser Stelle vertieft werden. Es müssen Akzente gesetzt werden. Diese Phase findet in der Regel in der Gruppe statt.[23] Aus den Einzelnen wird eine Gemeinschaft. Gemeinsam beginnen sie das Erlebte zu deuten, das Wahrgenommene zu verstehen. Sie richten ihren Blick auf Details, bewundern sie. Doch die Wendung von außen nach innen als spirituellen Akt, meditativen Schritt, als kognitiven Prozess oder in Form eines Gebets muss jeder individuell durchlaufen. Denn diese Wendung bestimmt auch das geistliche Leben, das als fortlaufendes, andauerndes Produkt der Sakralraumbegegnung verstanden werden kann.

7. Die Inszenierung SilentMOD

Wenden wir uns wieder unserem Beispiel zu. Obwohl bei SilentMOD diese Phasen nicht zwingend voneinander getrennt wurden, konnte ich sowohl bei mir selbst als auch bei vielen anderen Besucherinnen und Besuchern beobachten, dass bei der Kirchenraumerkundung diese Phasen intuitiv eingehalten wurden. Beim Betreten des Doms wirkte direkt der ganze Kirchenraum auf uns ein. Wir begaben uns auf Erkundungstour durch die Kirche, nahmen die Klänge, Gerüche, Lichtspiele und den Raum wahr. Jede/-r für sich erlebte die Inszenierung und den Raum. Beim Durchschreiten des Doms wirkte vieles zunächst befremdlich. Doch je mehr die äußeren Eindrücke nach innen gelangen, desto stärker werden die Prozesse des Deutens, Verstehens und Bewunderns in Gang gesetzt. Jeder verweilt an anderen Orten. Doch schließlich sammeln sich mehr und mehr Besucher/-innen in den Bänken im Mittelschiff. Nicht gleichzeitig, sondern jeder in seinem Tempo. Ich sehe mir die gesamte Inszenierung ein zweites Mal in der Bank sitzend an und folge mit meinem Blick dem Licht. Durch die Laser wird mein Blick auf bestimmte Details gelenkt, die Inszenierung lenkt meine Deutung und mein Verstehen. Durch die Prozesse der Verlangsamung, Versinnlichung und Fokussierung[24] erhalte ich Gelegenheit, mir die Deutungsschablonen aus den Medien und vom Vorplatz in Erinnerung zu rufen und in Bezug zu setzen zu dem, was ich erlebe. So kommt es einerseits zu individuellen Deutungselementen und andererseits zum Konsens im Deuten von bestimmten Symbolen.

Ich glaube nicht, dass es Zufall ist, wenn so viele Menschen den Phasen zwei und drei folgen. Das Konzept und die Umsetzung von SilentMOD laden dazu ein, sich zunächst allein auf die Suche zu machen – wie die Heiligen Drei Könige, um schließlich im Zentrum in der Gemeinschaft zusammenzukommen und das Wesentliche unseres Glaubens gemeinsam zu bestaunen. Die Organisatoren bedienen sich hierbei verschiedener Mittel: dem lenkenden Eingreifen der Ordner, die die Menschen in die Seitenschiffe, weg vom Zentrum lotsen; dem Lichtspiel, das zunächst in verschiedenen Richtungen die Seitenwände des Doms abtastet, um sich dann in der Mitte zu konzentrieren; der Musik, die aus verschiedenen Richtungen kommt; das Platzieren der DJs an einem dezentralen Ort, der nicht als Schauplatz, als Bühne gedacht ist; dem Ausleuchten verschiedener Elemente in den Seitenschiffen; der Konzentration der Hauptinszenierung auf das Mittelschiff mit den Bankreihen.

23 Ebd., 66.

24 Ebd., 67ff.

Nach der Inszenierung kommt durch die Lautsprecher eine Durchsage mit der Bitte, die hinteren Ausgänge zu benutzen, um den Einlass für die folgenden Besucher/-innen zu erleichtern. Die Lautsprecherdurchsage fügt sich von der Lautstärke und vom Klang in die gesamte Inszenierung ein. Es könnte sich um eine Computerstimme handeln. Das Licht bleibt gedämpft, in den Türmen pulsieren die blauen Scheinwerfer weiter. Die Atmosphäre bleibt erhalten. Trotzdem ist der Schlusspunkt der Inszenierung klar gesetzt. Wie verhält sich dieser Abschluss zur kirchenpädagogischen Phase des Ablösens und Beendens? In der letzten Phase der Kirchenraumerkundung spielt für Rösener die Ortswahl eine wichtige Rolle. Sie sollte zum Gesamtkonzept passen. Es sollen keine neuen Impulse gesetzt, sondern Erlebtes aufgegriffen werden im Sinne eines Nachklangs.[25] SilentMOD wählt als Abschluss eine allgemeine direkte Ansprache der Besucher/-innen. Funktional agiert sie ähnlich wie die Ordner beim Einlass. Während jedoch beim Einlass die Menschen persönlich als Einzelne angesprochen werden, werden sie bei der Verabschiedung als Gruppe angesprochen. Der Prozess vom Einzelnen zur Gruppe wird hier ernst genommen. Obwohl es für den Abschluss wie auch für die ganze Kirchenraumerkundung keinen festen Ort gibt, nehmen die meisten Menschen die Verabschiedung im Mittelschiff in den Bänken sitzend wahr. Nach den Worten erheben sie sich, lassen ihre Blicke durch den Dom wandern, begeben sich zu den Seitenausgängen, blicken ein letztes Mal zurück und verlassen die Kirche. Der Abschluss fügt sich also sinnvoll in das Gesamtkonzept von SilentMOD ein. Da die Kirchenraumerkundung nicht in Form einer Führung stattfindet, lassen sich einige Merkmale nicht in reinster Form wiederfinden. Nimmt man jedoch die Perspektive der Teilnehmenden ein, durchleben die meisten genau diese vier typischen Phasen der Kirchenraumerkundung. Zwar sind die Wege, der Umfang und die Zeit der Erkundung höchst individuell, die Prozesse bleiben jedoch vergleichbar. SilentMOD vertraut dabei in besonderer Weise dem Raum selbst als Medium. *„Der Raum lädt Menschen zur Einkehr ein, zur Sammlung und Konzentration. Er gibt ihm Ruhe und schafft Intimität. Räume können Schutz und Geborgenheit ausstrahlen. Aber der Raum kann den Menschen auch begrenzen, ihn festlegen, behindern und einengen […].“*[26] SilentMOD nimmt diese Eigenschaften des Raumes ernst, lässt die Menschen den Raum erkunden und lädt sie ein, sich vom Raum leiten zu lassen. Die Besucher/-innen sollen nicht eingeengt, nicht auf eine feste Route geführt oder auf einen Zuschauerplatz als reine Rezipientinnen bzw. Rezipienten festgesetzt werden. Denn *„Raum ist immer freier Raum für etwas, für Gestaltung, für Bewegung, für die freie Entfaltung des Menschen.“*[27]

Als ich mich nach der Abschluss-Durchsage von der Kirchenbank erhebe, höre ich hinter mir einen Besucher sagen: „Da hab ich aber schon bessere Lasershows gesehen.“ Ich frage mich, ob die kirchenpädagogische Dimension nur für Theologinnen und Theologen erschließbar ist.

8. Religionspädagogische Einordnung der Rezeption

Um die Rezeption der Inszenierung näher zu betrachten, bietet sich die Social-Media-Plattform Facebook[28] an. Dieses Medium erachte ich an dieser Stelle aus mehreren Gründen als geeignet. Zum einen wird Facebook in Deutschland von verschiedenen Altersgruppen und Menschen mit sehr unterschiedlichem sozio-

25 Ebd., 66f.

26 *Brüll, Christina / Ittmann, Norbert / Maschwitz, Rüdiger* u. a.: Synagoge – Kirche – Moschee. Kulträume erfahren und Religion entdecken, München 2005, 12.

27 Ebd., 16.

28 www.facebook.de.

kulturellem Hintergrund und nicht lokal begrenzt genutzt,[29] sodass die Betrachtung der Rezeption nicht auf eine ausgewählte Gruppe wie Studierende, eine Messdienergruppe, eine Reisegruppe o.ä. beschränkt wird. Zum anderen ist die Nähe dieses Mediums zum Kontext von SilentMOD zu betonen. So verweist die Inszenierung bewusst auf die digitale Welt. Betrachtet man die zahlreichen Posts zu SilentMOD, fällt zunächst auf, dass sehr viele User Bilder oder Videos der Veranstaltung posten. In den entsprechenden Kommentaren wird deutlich, dass für viele der künstlerische Aspekt der Inszenierung im Vordergrund steht. Einen weiteren Schwerpunkt der Beiträge bildete die Organisation der Veranstaltung. Im Folgenden werde ich vorwiegend die Posts thematisieren, die für die kirchenpädagogische Reflexion der Veranstaltung von Bedeutung sind.

9. Kategorisierung der Facebook-Posts

Diese Posts lassen sich in vier Kategorien einteilen:

1) Wahrnehmung der Veranstaltung als Konzert / Lasershow
2) Wahrnehmung als Erlebnis mit allen Sinnen
3) Wahrnehmung als Erlebnis mit mystischem / spirituellem Charakter
4) Positive Rückmeldungen des eigenen Empfindens

Innerhalb der vier Kategorien lassen sich unterschiedliche Ausprägungen feststellen. So betonen drei Beiträge der ersten Kategorie die Besonderheit des Ortes:

- *„SilentMod: Blank and Jones: Es war fantastisch – solch eine Musik in dieser ehrwürdigen Kathedrale .....“* (Susanne Grunwald)
- *„Ich liebe Blank and Jones schon viele Jahre, habe mir die CD angehört, werde sie bestellen. Ich bin nicht dabei gewesen, zu voll und viel. Die Stimmung war friedlich auf der Domplatte und ich kann nur sagen Kirchen öffnen abends für Musik, wunderbare Orte und mehr Open Air“* (Prem Gaya)
- *„SilentMod ... Wir waren am Donnerstag Nacht da und ich bin froh dort gewesen zu sein, nachts im Kölner Dom hat schon was und dann noch mit Musik und der Laser Show ... Ein tolles Erlebnis!“* (Petra Mann)

Ein Beitrag bezieht sich ausschließlich auf die Musik, zwei Beiträge vergleichen die Inszenierung explizit mit anderen Musikveranstaltungen:

- *„Vielen Dank für dieses tolle Licht- und Musikspektakel! :) Schönen erholsamen Sonntag!“* (David Grigo)
- *„Na ja nicht besonders spektakulär. Ganz nett, ja ... aber da war ich schon auf viel geileren chill out area's auf großen Raves wie der MAYDAY oder Nature one. Dafür lohnt sich lange anstehen nicht. Besser man kommt erst nach Mitternacht“* (Stefan Schulte)

Innerhalb der zweiten Kategorie ähneln sich drei Beiträge sehr stark, da sie die sinnhafte Wahrnehmung explizit erwähnen:

- *„Das war sehr beeindruckend! Ein Erlebnis für alle Sinne. Danke, dass das möglich gemacht wurde!“* (Petra Jecker)
- *„Ein unbeschreibliches Erlebnis, das alle Sinne angesprochen hat“* (Manuela Krone)
- *„Das war traumhaft schön! Eine tolle Atmosphäre, klasse Lichteffekte und die Musik zum träumen :) super gemacht! Und die Roboter waren auch cool ;)“* (Carina Stolz)

Ein Beitrag hingegen weist besondere Nähe zur dritten Kategorie auf:

- *„Phänomenal, Gänsehaut pur....“* (Yvi Rohrmann), was sowohl als sinnhafte Wahrnehmung als auch als Hinweis auf eine mystische Einordnung interpretiert werden kann.

Die dritte Kategorie fasst Beiträge mit Bezug zur mystischen, spirituellen oder katechetisch-pastoralen Dimension der Inszenierung

29 statista 2016, allfacebook.de [Stand: 05.09.2016].

zusammen; allerdings mit sehr unterschiedlichen Ausprägungen. Die Zitate zeigen, dass die Inszenierung in ihrer mystischen Dimension wahrgenommen wurde, lassen aber keine Rückschlüsse auf Religiosität, Christentum oder Kirche zu. Sie bleiben sehr offen und vage:

- *„Es war fantastisch!!!! Die Musik ist toll, die ganze Atmosphäre irgendwie auch mystisch ... toll, dass die Kirche bereit dazu war!!!"* (Ursula Thieltges)

Ähnlich klingen auch zwei Beiträge, die eigentlich der vierten Kategorie zuzuordnen sind, allerdings eine implizit mystische Deutung der Inszenierung anklingen lassen:

- *„Es war GIGANTISCH! Bin immer noch geflasht! Vielen Dank!"* (Martin Kühn)

Hier ist der „Flash" ähnlich wie die Gänsehaut sowohl als sinnhafte Wahrnehmung als auch als Hinweis auf eine mystische Einordnung zu verstehen. Bei der Äußerung von Danny Tülling: *„Bin völlig hin und weg ...* 🙏 😍 👍*"*, weisen vor allem die Emojis auf den spiritu3ellen Charakter der Wahrnehmung hin. So lässt sich das Männchen mit gefalteten Händen durchaus als expliziter Bezug auf Religion und Christentum, vermutlich sogar zur Katholischen Kirche verstehen. Der Smiley mit den Herzchen-Augen symbolisiert das tiefe Ergriffensein der Person, also die mystische Wahrnehmung, und das „Daumen hoch"-Emoji die Anerkennung und das Lob für die Macher.

Zwei Beiträge lassen auf einen gewissen religiösen Bezug der Userinnen schließen. So spricht Maximiliane Rösner von der „durchaus erzeugten Besinnlichkeit", ein Begriff, der semantisch dem religiösen Bereich, insbesondere dem Christentum zuzuordnen ist. Britta Deistung scheint zunächst eher unspezifisch auf die mystische Erfahrung zu verweisen: *„Coole Sache* 👍👍👍 *Mir hat es super gefallen. Fast mystisch, sehr entspann[t]. […]"*, lässt aber im letzten Teil die kognitive Reflexion und Deutung der Inszenierung erkennen: *„[…] Ich habe allerdings 2 Runden gebraucht um die ganze Installation zu checken […]"*.

Hier wird also versucht, die mystische Erfahrung kognitiv zu reflektieren. Der kirchenpädagogisch typische Prozess von der Wahrnehmung zur Deutung vollzieht sich.

Zwei Beiträge weisen einen klaren Bezug zu Katechese und Pastoral auf. Kirchenpädagogisch gesprochen sind sie sich der pastoralen Dimension der Sakralraumerkundung bewusst und integrieren das Erlebte in ihr geistliches Leben. So schreibt Sebastian Stiewe: *„[…] Für die Pastoral ein sehr bereichernder Impuls. Das macht Mut."*

Der User nutzt theologisches Vokabular und outet sich durch die Formulierung *„Das macht Mut"* als sich der Kirche zugehörig empfindend. Britta Nießen verweist auf eine andere kirchenpädagogische Veranstaltung im Dom, die stärker katechetisch und spirituell, weniger massenwirksam ausgerichtet ist: *„[…] Nightfever ist eine kleine Alternative den Dom einmal anders zu erleben!"*

Durch diesen Verweis wird deutlich, dass für die Userin der spirituelle und kirchenpädagogische Charakter von SilentMOD im Vordergrund steht, da sie die Veranstaltung in die Kategorie Katechese und Kirchenraumerkundung einordnet und nicht in die Kategorie Lasershow oder Konzert.

Zwei der sechs Beiträge aus der vierten Kategorie haben wir bereits näher betrachtet. Weiteres Potenzial bieten meines Erachtens die Posts von Ralph W. Aparath: *„Tolle Aktion, sensationelle Stimmung im Dom,* :-) *vielen Dank, gut gemacht!"* und Axel Meisner: *„Eine tolle Idee und es war sehr beeindruckend und stimmungsvoll."*

So liefert jeweils der Verweis auf die „Stimmung" Hinweise auf die sinnhafte Wahrnehmung der Inszenierung.

10. Kirchenpädagogische Reflexion

Beziehen wir die Facebookeinträge auf das Konzept der Kirchenraumpädagogik, lassen sich in der Rezeption der Besucher/-innen zahlreiche Bezüge zur kirchenpädagogischen Sakralraumerkundung finden. Der auffälligste Aspekt ist meines Erachtens die explizite und implizite Bezugnahme auf die Kunst. So wird SilentMOD als zu deutendes und bewunderndes Kunstwerk verstanden. Diese Auffassung deckt sich sowohl mit Röseners Bild des Theaterstücks als auch mit der allgemeinen Nähe der Kirchenpädagogik zur Museumspädagogik.[30] Der intuitive Zugang der Besucher/-innen scheint zunächst einmal dem kirchenpädagogischen Konzept zu folgen. Besonders ausgeprägt in der Rezeption von SilentMOD ist die ästhetische Dimension.[31] Insbesondere in Kategorie eins der aufgeführten Beiträge, aber auch in den nicht näher analysierten Posts von und Kommentaren zu Bildern und Videos der Veranstaltung kommt diese Dimension zum Ausdruck. In Beiträgen der ersten Kategorie wird der Fokus auf den Ort der Inszenierung ebenfalls deutlich: den Kirchenraum. Obwohl die Inszenierung als solche zunächst im Vordergrund steht und Gegenstand der Diskussion ist, betonen die User/-innen die besondere Bedeutung des Ortes. In den Beiträgen der zweiten Kategorie wird deutlich, dass sich die Besucher/-innen die Inszenierung ganzheitlich und erfahrungsbezogen erschlossen haben, ganz im Sinne der Kirchenpädagogik. In einigen Beiträgen dieser und der folgenden Kategorien kommt zudem ihre Erfahrung von Spiritualität zum Ausdruck, was ein zentrales Ziel der Sakralraumerkundung ist. Der Prozess der Deutung, der in einigen Beiträgen anklingt, bildet die Erfahrung von überlieferten Formen des Glaubens ab, aber auch eine Form der persönlichen Entwicklung. Eine andere Art der erfahrbaren Form des Glaubens spiegelt sich meines Erachtens in dem Dank der User/-innen an die Macher/-innen, die Sicherheitskräfte und deren Umgang mit Menschen wider. So lässt sich deren Einsatz durchaus als Form des gelebten und überlieferten Glaubens verstehen. Als Form der Kulturhermeneutik lässt sich entsprechend nicht nur der Zugang zum Kirchenraum selbst, sondern auch die angestrebte Symbiose von Kirchenraum und digitaler Welt verstehen. Noch konkreter wird der Bezug zur Kirchenpädagogik in den Beiträgen, die sich explizit auf Pastoral, Glaube und Katechese beziehen. Hier lassen sich durchaus Aspekte des Gemeindeaufbaus im Sinne der Beheimatung in Kirche und Glauben finden.[32]

11. Fazit

Im Rahmen dieses Artikels haben wir uns der Frage, ob es sich bei der Veranstaltung SilentMOD um eine kirchenpädagogische Sakralraumerkundung handelt, von drei Seiten genähert. Die erste Perspektive war mein individueller Erfahrungsbericht der Inszenierung, der überraschend genau den kirchenpädagogischen Prinzipien folgt. Sowohl die Einordnung der Veranstaltung in eine konkrete Form des kirchenpädagogischen Konzepts als auch die gängige Schrittigkeit der Sakralraumerkundung konnten trotz der großen Offenheit der Erkundung nachvollzogen werden.

Die zweite Perspektive war die Reflexion des theologischen Konzepts von SilentMOD. Durch die Analyse der Handreichungen, Interviews der Macher/-innen und der einführenden Predigt des Dompropstes konnten wir das Konzept von SilentMOD als kirchenpädagogisch identifizieren.

30 *Rösener* 2003 [Anm. 20], 64.

31 *Rupp* 2006 [Anm. 7], 18.

32 Vgl. ebd.

Der letzte Schritt war schließlich der Blick auf die Rezeption der Besucher/-innen im Netz. Auch hier zeigte sich in der Vielzahl der Beiträge die Wahrnehmung von SilentMOD in kirchenpädagogischen Bezügen. Sicherlich waren diese Bezüge auf sehr unterschiedlichen Ebenen. Zudem ist zu bedenken, dass die kurze Form von Forenposts keinen detaillierten Aufschluss über den individuellen Zugang der Personen zur Inszenierung gibt. Dennoch lassen sich in den Beiträgen Hinweise auf ihre Rezeption und implizite wie explizite Verweise auf kirchenpädagogisch relevante Erfahrungen erkennen. Kirchenpädagogik will aber genau das: eine subjektive Erschließung des Sakralraums, bei der die Person als handelndes, wahrnehmendes, erfahrendes Subjekt im Fokus steht.[33]

Fraglich bleibt sicherlich, inwiefern die kirchenpädagogischen Ziele erreicht wurden. Sind die Besucher/-innen wirklich mit dem Sakralraum vertraut geworden? Haben sie Spiritualität erfahren? Und haben sie den Dom als kulturelle Gestalt des Christentums wahrgenommen? Diese Fragen lassen sich gewiss nicht für alle Besucher/-innen mit JA beantworten. Das gilt jedoch in gleicher Weise für Kirchenraumerkundungen der Erstkommunionkinder, Sakralraumbegehungen mit Grundschulkindern und kirchenpädagogische Konzepte im Rahmen der Firmkatechese. Denn den Prozess von außen nach innen, vom Befremdetsein zum Bewundern, vom Einzelnen zur Gruppe, vom Wahrnehmen zum Verstehen, vom Erleben zum Deuten und vom Erkunden zum geistlichen Leben muss letztlich jeder für sich durchlaufen. Kirchenpädagogik kann lediglich den Raum geben, den Anstoß geben und Impulse setzen.

Dr. Britta Baumert
Juniorprofessorin für Religionspädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Fachdidaktik, Universität Vechta, Institut für Katholische Theologie, Driverstr. 28, 49377 Vechta

33 Vgl. *Sendler-Koschel, Birgit*: In Kommunikation mit Wort und Raum. Bibelorientierte Kirchenpädagogik in einer pluralen Kirche und Gesellschaft, Göttingen 2016, 94.

*Wenn religiöse Bildung an Schulen erhalten bleiben soll …**

Norbert Mette

1. Eine neue Debatte über die Zukunft des Religionsunterrichts ist eröffnet

Wieder einmal bläst dem Religionsunterricht kräftig der Wind ins Gesicht. „Mehrheit ist gegen das Fach ‚Religion'", hat die WAZ vom 29. September 2015 eine Meldung getitelt, in der sie Ergebnisse einer Repräsentativumfrage des Marktforschungsinstituts YouGov wiedergibt. Mehr als zwei Drittel der Deutschen hätten sich dafür ausgesprochen, den Religionsunterricht nach dem Beispiel in Luxemburg durch einen allgemeinen Werteunterricht zu ersetzen; 21 % stünden dem ablehnend gegenüber. Kritik und Ablehnung gelten vorrangig dem in getrennten Lerngruppen erteilten konfessionellen Religionsunterricht. Nun ist es bekanntlich so, dass kein anderes Schulfach grundgesetzlich so gut abgesichert ist wie genau dieser Religionsunterricht. Aber immer ernsthafter ist doch die Frage zu stellen, wie lange diese Absicherung noch zu halten sein wird. Die öffentliche Stimmung weist zunehmend in eine andere Richtung.[1]

Erschwerend für den Bestand des Faches in seiner bisherigen Form kommt die demographische Entwicklung hinzu. In der jüngsten Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz über „die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts" vom 22. November 2016 ist zu lesen: „Gegenwärtig wird etwas weniger als die Hälfte der Neugeborenen im ersten Lebensjahr getauft. Entsprechend sinkt auch der Anteil der katholischen und evangelischen Schülerinnen und Schüler an der Gesamtschülerschaft und steigt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die keiner Kirche oder Religionsgemeinschaft angehören."[2] Meiner Einschätzung nach wird sich dieses Verhältnis in absehbarer Zeit zugunsten der nicht konfessionell bzw. religiös gebundenen Schülerschaft dramatisch weiterentwickeln. Regionale Unterschiede, die sicherlich noch einige Zeit bestehen bleiben werden,

* Zweiter Teil des Festvortrags anlässlich des 40. Symposions der Didaktik-Sektion der AKRK am 20. Januar 2016 in Würzburg.

1 Unter der Schlagzeile „Brauchen wir ‚Reli' noch?" ist in „DIE ZEIT" vom 17. Januar 2017 dieses Schulfach problematisiert worden. Vorher hatte „Publik-Forum" in den Ausgaben 19 und 21 des Jahres 2016 eine zweiteilige Serie zum Religionsunterricht (von *Norbert Scholl* und *Albert Biesinger*) veröffentlicht, auf die mit vielen Leserbriefen reagiert worden ist (vgl. Ausgabe 22/2016).

2 *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn 2016, 16.

werden die langfristige Gesamttendenz nicht aufzuhalten vermögen. Nüchtern geht Thomas Schlag davon aus: „Die demographisch absehbaren Tendenzen zunehmender religiöser Pluralisierung einerseits und ansteigender Konfessionslosigkeit andererseits rufen – blickt man auf den europäischen Kontext – schon längst Verfechter eines allgemeinen religionskundlichen oder eines Ethikunterrichts auf den Plan […]. Auch dort, wo bisher der konfessionelle Religionsunterricht politisch noch unbestritten ist, wird von der Elternschaft, aber auch von der Öffentlichkeit zunehmender Druck ausgeübt – und dies nicht einmal unbedingt, um das konfessionelle Modell grundsätzlich in Frage zu stellen, sondern eher, um eine gemeinsame Werteerziehung am Ort der Schule zu etablieren."[3]

In verschiedenen Ländern ist in jüngerer Zeit dieser Weg gegangen worden. Luxemburg ist bereits genannt worden. Teilweise ist das auch in der Schweiz der Fall, ebenfalls im ehedem katholischen Quebec.

Der Tatsache, dass auch in Deutschland vielerorts eine genügend große konfessionell homogene Lerngruppe nicht mehr geschaffen werden kann, wird mehr und mehr mit der Einrichtung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts begegnet. Im Übrigen trägt die längst fällige Einrichtung des islamischen Religionsunterrichts nicht zuletzt dazu bei, dass das Konfessionsprinzip dieses Faches aktuell gestärkt wird. Man wird diesem Religionsunterricht fairerweise die Zeit lassen müssen, die er braucht, bis er sich etabliert hat – was nicht ausschließt, sondern im Gegenteil nahelegt, dass eine gemeinsame Fächergruppe gebildet wird, in der ein Austausch zwischen den verschiedenen konfessionellen Religionsunterrichten geschieht, und dass darüber hinaus gelegentlich interreligiöse Kooperationen getätigt werden.

Aber bei allen diesen Bemühungen, das Konfessionsprinzip des Religionsunterrichts in seiner bisher verstandenen Form aufrechterhalten zu wollen, muss heute bereits realistisch in Anschlag gebracht werden, dass er so auf Dauer nicht zu halten sein wird – und zwar schon allein aus dem Grund nicht, dass er von Schüler- und Elternseite her über kurz oder lang nicht mehr nachgefragt werden wird. Über die so entstandene Leerstelle in der Schule wird sich besonders die Wirtschaft freuen, gibt sie doch Gelegenheit, das schon lange von ihr geforderte Fach Wirtschaftskunde obligatorisch einzuführen. Zynisch könnte man bemerken, dass damit die „wahre Religion" unserer Tage, nämlich die Warenreligion, endlich auch in der Schule ihre Glaubenssätze verbreiten und die Schüler/-innen noch besser auf den Konsumismus einschwören kann.

Hält man sich dieses Szenario vor Augen, stellt sich die Frage, ob man sang- und klanglos einer solchen Verabschiedung von Religion schließlich auch aus dem schulischen Bildungsprozess zuschauen soll oder ob und wie sie als ein für eine Allgemeinbildung unaufgebbares Element unter den veränderten Bedingungen in der Schule weiterhin verankert bleiben kann.

2. *Religionskunde als Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht?*

Wie bereits erwähnt, wird mancherorts der Ausweg darin gesucht, dass das Thema Religion als ein kultureller oder bzw. und ethisch bedeutsamer Faktor in ein umfassenderes Unterrichtskonzept eingebettet wird, das unter verschiedenen Nomenklaturen fungiert: etwa „Leben und Gesellschaft" in Luxemburg, „Religion und Kultur" im Kanton Zürich, „Ethics and Religious Culture" in Quebec, „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde" im Bundesland Brandenburg.

3 *Schlag, Thomas*: Ethik. In: WiReLex, https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100060/ [Stand: 31.01.2018].

Bezugswissenschaft für diesen Unterricht ist die Religionswissenschaft bzw. sind die Religionswissenschaften inkl. der Religionsphilosophie, Religionssoziologie, Religionspsychologie u. a. Ihr Standpunkt ist der einer Beobachterin der Religionen, im Unterschied zu dem der Teilnehmerin, wie es bei den Theologien der Fall ist. Als Schulfach ist es ihr Anliegen, möglichst umfassend, aber so objektiv wie möglich über den Faktor Religion im menschlichen Zusammenleben zu informieren – mit dem Ziel, dass die Schüler/-innen verständnisvoller und toleranter damit umgehen können, wenn sie es mit ihm zu tun bekommen. Dass sich damit ein gehaltvolles Programm verbindet, das es wert ist, vor aller Kritik ernsthaft zur Kenntnis genommen und gewürdigt zu werden, macht eine Expertise des Wissenschaftlichen Beirats für das Fach LER in Brandenburg deutlich, die ausführlich zitiert sei:

- In den religionskundlichen Teilen dieses Faches *„soll – ausgehend von dem skizzierten Verständnis der Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft und deren beschriebenem Zugang zum Phänomen Religion – die Relation von Religion und Ethik im Kontext lebensweltlicher Fragen herausgearbeitet und der Zusammenhang von religiöser Weltdeutung und Grundoptionen und Grundmotivationen moralischen Handelns sichtbar gemacht werden.*
- *Religionskunde thematisiert Religionen als von Gemeinschaften und Individuen gelebte Lebensformen, die ihre Evidenz in erster Linie aus dem gelebten Leben der jeweiligen Gemeinschaften oder auch einzelner Individuen erhalten. Religionen weisen für die Begründung des Lebens ihrer Anhänger/-innen auf für sie nicht verfügbare, vorgegebene Seinswirklichkeiten wie Götter, Gottheiten, Traditionen, Riten usw. im konkreten Leben hin. Es ist jeweils das konkrete Leben, welches für die Evidenz, die Wahrheit und Wirklichkeit der jeweiligen Transzendenz steht, auf die man sich bezieht [...] Auch da, wo sich die Religionen zur Begründung ihrer Wahrheit auf die so genannte Objektivität historischer Fakten berufen, sind diese Fakten doch immer in die Mehrdeutigkeit menschlicher Geschichte eingebettet und darum in ihrer Valenz stets neu durch menschliches Leben zu bezeugen. Der Lebenserweis von Religionen kann in der persönlichen Lebensführung geschehen, im Leben der Gemeinschaft, in der Erzählung von Legenden, im Begehen der Riten, in Weltzuwendung oder Weltflucht, im Gesetzesgehorsam oder in einer die Glaubensfreiheit des Menschen betonenden Mystik oder auch in der Ethik. Aus all dem folgt: Religion wird in LER nicht auf philosophische Konzepte reduziert, so wenig wie man Musik durch Musikwissenschaft ersetzen kann. Religion ist Leben und Tun und nicht in erster Linie ‚Theologie' oder ‚Philosophie'.*
- *Die Grundeinstellung religionskundlichen Fragens und Denkens in LER ist nicht ‚Standpunktlosigkeit', sondern die Bereitschaft anzuhören (deren Werthierarchie mit der je eigenen und anderen Werthierarchien als der eigenen), dialogisch zu konfrontieren und Folgen wie Risiken unterschiedlicher Positionen bewusst zu machen und so entscheidungsmündig zu werden. Dies setzt die Möglichkeit einer gewissen Distanz zum Gegenstand voraus. In der religionskundlichen Dimension von LER sollen die Religionen folglich nicht als mehr oder weniger exotische Denk- oder Ritualsysteme eingeführt werden, deren ethischer Effekt allenfalls die Erziehung zur Toleranz gegenüber dem Fremden ist – obgleich dieses Ziel gleichfalls angestrebt wird. Religionskunde soll kein Ausflug in eine ferne, vergangene oder unbekannte Welt sein, aus der Schüler/-innen dann wieder in die Realität von Lebensgestaltung und Ethik zurückkehren. Religionen sind Sinngebungs- und Normensysteme, die neben oder vor der Philosophie Kulturen und Gesellschaften prägten und noch prägen. Dieses Welterbe gilt es*

bewusst zu machen und als vielfach gelebte Option in die Debatte einzubringen. Religionen entwickeln Symbolsysteme, mit deren Hilfe die Welt, die Situation des Menschen in der Welt, seine Relation zur Welt und sein Verhältnis zu den Mitmenschen gedeutet werden. Aus solchen Sinndeutungen leiten sich Handlungsnormen ab, welche der gedeuteten Welt entsprechen. Das Ziel dieser Handlungsnormen ist es, Menschen zu einem Tun zu motivieren, das ihrer Situation in dieser Welt und in der Gesellschaft, in der sie leben, entspricht."[4]

So plausibel und anspruchsvoll dieses religionsdidaktische Programm ist – ob es in der Praxis auch so eingelöst wird, ist eine andere Frage (die allerdings auch für den konfessionellen Religionsunterricht gilt) – und so wünschens- und erstrebenswert es ist, dass der durchschnittliche Kenntnisstand der Schüler/-innen in Sachen Religion erweitert wird und sie zur Auseinandersetzung damit animiert werden, stellt sich doch die Frage, ob damit dem Tatbestand der Religion wirklich hinreichend Rechnung getragen wird. Einen teilweise zugespitzten, aber in der Intention sehr bedenkenswerten Einwand dazu hat die Jüdische Gemeinde Brandenburg in ihrer „Stellungnahme zum Modellversuch LER" geltend gemacht:

„So soll die Religion in der Schule als Religionsgeschichte, Religionssprache, als vergleichende Theologie und vieles mehr erscheinen. Bei dieser Betrachtungsweise wird weder ein Wissen über die Besonderheit oder Allgemeinheit irgendeiner Religion vermittelt noch ein Vergleich mit anderen Religionen oder Wertsystemen ermöglicht, denn vergleichen und beurteilen kann man nur begriffene Gegenstände. Durch diesen methodischen Umgang mit der Religion wird, überspitzt formuliert, die Vielfalt an sich zum einzigen der Toleranz genügenden Inhalt der Religion. Zu einem Bekenntnis darf und braucht man nach dieser vorgestellten Begrifflichkeit weder in religiöser noch in allgemein ethischer Begrifflichkeit gelangen. Es gibt eine Kritik am LER-Konzept, die darauf hinweist, daß es eine multikulturelle interkonfessionelle Persönlichkeit nicht gebe; – wir befürchten Schlimmeres. Die besagte Persönlichkeit gibt es durchaus, sie zeichnet sich aus durch ein überhebliches Selbstbewußtsein, sich sein moralisches Gütesiegel durch das ‚besser sein' zu verschaffen. Dieses Individuum ist gut, weil es den interkonfessionellen und multikulturellen Durch- und Überblick besitzt und so für vieles Verständnis und Geduld aufbringt. – Es ist besser, weil es dem, was es versteht, und dem, was es toleriert, in keiner Weise verpflichtet ist. Die Begegnung mit den zynischen Methodikern, ausgestattet mit überheblicher Toleranz gegenüber jeder inhaltlichen Besonderheit, ist alles andere als angenehm. Es sind z. B. Menschen, die schulterklopfend gestatten, aus religiösen Gründen Kopftücher tragen zu dürfen, weil sie im Dialog mit Frauen, die das tun, erfahren haben, daß diese Sitte Teil ihrer kulturellen Besonderheit ist."[5]

Allerdings – diese Bemerkung sei angefügt – muss auch von religiöser Seite her selbstkritisch eingestanden werden, dass von ihr nicht selten vollmundige Behauptungen zu hören sind wie etwa, nur mithilfe von Religion bzw. einer

4 *Edelstein, Wolfgang / Oser, Fritz / Lott, Jürgen* u. a.: Inhalt und Struktur des Faches LER. In: *Edelstein, Wolfgang / Grözinger, Karl E. / Gruehm, Sabine* u. a.: Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfaches, Weinheim – Basel 2001, 71-142, hier: 110f.

5 *Jüdische Gemeinde Brandenburg*: Stellungnahme zum Thema Modellversuch LER. Perspektiven von LER und Religionsunterricht. In: *Scheilke, Christoph Th.* (Hg.): Religionsunterricht in schwieriger Zeit, Münster 1997, 174f.

Gottesbeziehung käme das Menschsein zu seiner vollen Entfaltung und lasse sich das Zusammenleben ordentlich gestalten, und dass damit implizit säkular sich verstehenden Menschen die Möglichkeit abgesprochen wird, zu einer solchen Entfaltung zu gelangen. In Anbetracht der Tatsache, dass Menschen durch religiöse Systeme deformiert worden sind und noch werden und dass im Namen Gottes bestialische Gewalt ausgeübt worden ist und wird und angesichts des vorbildlichen humanistischen Engagements nicht weniger nichtreligiöser Menschen, teilweise bis zur Hingabe ihres eigenen Lebens, wäre mehr demütige Zurückhaltung bezüglicher solcher Äußerungen auch von religiöser Seite her angebracht.

3. Die bleibende Bedeutung explizit religiöser Bildung

Die Frage stellt sich, welche Folgerungen zu ziehen sind, wenn gilt, dass erstens ein Unterricht im Sinne einer Religionskunde nur teilweise dem Phänomen Religion gerecht wird, zweitens bei einer Reduktion des Religionsunterrichts auf Ethikunterricht bzw. Werteerziehung der eigenständigen Seite der religiösen Dimension der Wirklichkeit nicht gebührend Beachtung gewidmet wird (wobei von seinem Anspruch her der Ethikunterricht ein beachtenswertes Format aufweist, das ihn in eine ernsthafte Konkurrenz zum Religionsunterricht bringt[6]) und drittens der herkömmliche konfessionelle Religionsunterricht selbst in seiner Variante als konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ein Auslaufmodell ist.[7] Eine erneute Verständigung über die Ziele und Aufgaben des Religionsunterrichts im Rahmen des Bildungsauftrags einer säkularen Schule in einer pluralistischen Gesellschaft steht an. Thesenartig möchte ich vorstellen, wie ich darüber denke.[8]

Ich gehe davon aus, dass auch unter diesen Bedingungen die Auseinandersetzung mit religiösen Fragen und Themen ein unverzichtbares Element bei dem darstellt, worum es der Bildung ihrem klassischen Verständnis nach zu tun ist, nämlich der Freisetzung und Befähigung des Menschen – und zwar aller Menschen – zur verantwortlichen Gestaltung ihres bzw. seines Lebens sowie des Zusammenlebens mit anderen und der natürlichen Mitwelt. Dabei wäre religiöse Bildung missverstanden, als handele es sich bloß um die Vermittlung von Kenntnissen über einen

6 Vgl. *Bongardt, Michael*: Vom Ersatzfach zum Vorreiter? Perspektiven des Ethikunterrichts. In: *Englert, Rudolf / Kohler-Spiegel, Helga / Mette, Norbert* u. a (Hg.): Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? (JRP 26), Neukirchen-Vluyn 2011, 205–213.

7 So auch *Riegel, Ulrich*: Welche Zukunft hat das konfessionelle Modell? Religionsunterricht im Zeitalter der Säkularität. In: Nach der Glaubensspaltung – Zur Zukunft des Christentums (Herder-Korrespondenz spezial 2/2016), Freiburg i. Br. 2016, 57–60.

8 Vgl. ausführlicher meine Diskussionsbeiträge zu einem zukunftsfähigen Religionsunterricht: Begegnung mit dem Fremden: Aufgabe des Religionsunterrichts. In: *Göllner, Reinhard / Trocholepczy, Bernd* (Hg.): Religion in der Schule?, Freiburg i. Br. 1995, 118–132; Handlungsorientiert unterrichten im Fach Religion. In: RpB 40/1997, 83–91; *Mette, Norbert*: Der Beitrag des Religionsunterrichts zum Bildungsauftrag der Schule. In: *Ders.*: Praktisch-theologische Erkundungen, Münster 1998, 143–156; mehrere Beiträge in: *Ders.*: Praktisch-theologische Erkundungen 2, Berlin 2007, 179–255; *Mette, Norbert*: Religionsunterricht – mehr als Ethik. Sein Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule. In: Stimmen der Zeit (2010) 303–314; *Ders.*: Bildung und Religion im pädagogischen Werk von Helmut Peukert. In: http://www.feinschwarz.net/bildung-und-religion-im-paedagogischen-werk-von-helmut-peukert/ [Stand: 30.1.2018]; *Ders.*: Was können evangelische Christ/innen voneinander lernen? Plädoyer für gemeinsame Erkundungen. In: *Altmeyer, Stefan / Englert, Rudolf / Kohler-Spiegel, Helga* u. a. (Hg.): Ökumene im Religionsunterricht (JRP 32), Göttingen 2016, 117–120.

bestimmten, nämlich den als religiös apostrophierten Teilbereich der Wirklichkeit. Vielmehr geht es ihr um Fragen des Sich-Einlassens auf die Wirklichkeit als ganze, um die Geheimnisse des Lebens und der letzten Wirklichkeit – was übrigens durchaus auch anders als religiös ausfallen kann und in einem „säkularen Zeitalter" (Charles Taylor) mehrheitlich so ausfällt.[9]

Eine solche Bildung, die Grund- und Grenzerfahrungen menschlichen Lebens und Zusammenlebens aufwerfen und thematisieren lässt als sinnvolles Unternehmen Heranwachsender, die ohne jegliche oder, wenn doch, dann für sie marginal bleibende religiöse Bezüge aufgewachsen sind, zu vermitteln, ist sicherlich eine Herausforderung. Doch lässt sich hierbei u. a. zurückgreifen auf manches, was ihnen auch in anderen Schulfächern begegnet, vorab vielleicht in der Literatur und in der Kunst, aber auch in den anderen Fächern, wenn sich diese nicht bloß auf die Vermittlung von Realien beschränken, sondern diese nochmals hinterfragen und das Vermittelte in Bezug zur eigenen Existenz setzen. Es sind Fragen, die sich unweigerlich aufdrängen, wenn man sich grundlegender Gegebenheiten menschlicher Existenz wie etwa der Endlichkeit und Kontingenz, des Gelingens und des Glücks, des Scheiterns und der Sinnlosigkeit, der Liebe und des Leids bewusst wird und nach Möglichkeiten sucht, wie damit umgegangen werden kann.

Verschärfend kommt hinzu, dass die jetzt heranwachsende Generation es mit Problemen zu tun bekommt, die ihr eine in puncto Nachhaltigkeit ihres Tuns unbekümmerte, ohne Rücksicht auf Verluste auf eigenen Fortschritt und eigene Machtsteigerung hin denkende und handelnde Vorgängergeneration aufgebürdet hat. Wird durch diese Probleme doch das Überleben der Menschheit und des Erdballs in höchstem Maße gefährdet, wenn nicht bewusstseinsmäßig und praktisch eine radikale Kehrtwende, angefangen beim eigenen Lebensstil bis hin zu Politik, Wirtschaft und Kultur vollzogen wird. Angesichts dieses keineswegs überzeichneten Bedrohungsszenarios sind Bildungsbemühungen herausgefordert, alle Ressourcen zu aktivieren, die zu der notwendigen Transformation des Bewusstseins auf eine neue Stufe verhelfen, das den sich stellenden Anforderungen an eine verantwortete Gestaltung des Lebens und Zusammenlebens auf Zukunft hin gewachsen ist.

Es handelt sich um ein Bildungsprojekt, das sich kritisch absetzt von Bildungsauffassungen, die rein funktional ausgerichtet sind und sich darauf beschränken, den in Politik und Wirtschaft herrschenden Interessen das dafür benötigte Humanpotenzial zu liefern. Als solches widersetzt es sich u. a. auch der Funktionalisierung von Religion zur Affirmation und Legitimation des Status quo, indem ihr die Aufgabe zugewiesen wird, sich der technologisch noch nicht lösbaren Restprobleme von Menschen anzunehmen oder das Geld und den Konsum mit dem Nimbus der alles bestimmenden Wirklichkeit zu versehen. Umgekehrt bergen – neben neuzeitlichen humanistischen Denkströmungen – Religionen vor allem in Gestalt der überkommenen großen Weltreligionen ein Potenzial an erfahrungsgesättigter Weisheit, die zwar keine Patentlösungen für die aktuellen Probleme an die Hand gibt, aber Grundbegriffe und -überzeugungen für einen gehaltvollen Sinn für Humanität aufweist wie Menschenwürde, unbedingte Anerkennung, Nächstenliebe, Gerechtigkeit und Barmherzigkeit, Compassion und Solidarität, Freiheit, Schuld und Sünde, Ver-

9 In diesem Zusammenhang ist die Unterscheidung zwischen Religion und Religiosität fundamental; auch die These vom *homo religiosus* gehört in diesem Kontext problematisiert: Vgl. dazu *Wendel, Saskia*: Wieder einmal eine Grundsatzdiskussion?! Ein systematisch-theologischer Blick auf zentrale Begriffe der Religionspädagogik. In: RpB 66/2011, 17–29, bes. 17–24; insgesamt handelt es sich um einen wichtigen Grundsatzbeitrag für die Religionspädagogik.

söhnung und Frieden, Endlichkeit und Ewigkeit u. a. m. sowie eine Sammlung von Ratschlägen für ein dem Maß des Menschlichen gerecht werdendes Leben und Zusammenleben enthält. Es ist eine Weisheit, die nicht ein für allemal feststeht, sondern darauf angelegt ist, in veränderten Situationen kreativ fortgeschrieben und erneuert zu werden, und zwar in der Dialektik von Annahme des Neuen und Widerspruch zu ihm. Unabdingbar ist es allerdings dabei, sich mit dem jeweiligen Fachwissen zu einer kontrovers erörterten Frage – wie sie etwa durch neue Eingriffsmöglichkeiten am Anfang und am Ende des menschlichen Lebens aufgeworfen werden – vertraut zu machen. So gesehen wohnt den Religionen ein beachtliches Bildungspotenzial inne. Wofür sie einstehen, kommt durchaus der eigentümlichen Dynamik von Bildungsprozessen entgegen, insofern diese nach einem letzten Horizont sinnvollen Lebens und Handelns suchen lassen.

Mit Blick auf die Heranwachsenden bedeutet das: Es kann nicht darum gehen, ihnen irgendeinen religiösen Glauben vermitteln zu wollen (was sowieso nicht im Ermessen von Menschen liegt). Was der Religionsunterricht als Kompetenz anzuzielen hat, hat Helmut Peukert treffend als den Erwerb einer „religiösen Urteilskraft" bezeichnet.

> *Er meint damit eine „Urteilsfähigkeit darüber, ob religiöse Traditionen und Praktiken der menschlichen Grundsituation mit ihren Grenzerfahrungen gerecht werden, oder ob sie diese Grundsituation rein illussionär oder ideologisch verschleiern und entschärfen, etwa nur Techniken der psychischen Stabilisierung für den ökonomischen Konkurrenzkampf anbieten oder menschliche Ohnmachtserfahrungen zum Erhalt der Macht religiöser Institutionen ausbeuten. Negativ ginge es um die Identifizierung von reflexionsabweisendem Fundamentalismus und Fanatismus, positiv um die Fähigkeit zum Urteil darüber, ob angesichts der Grenzerfahrungen menschlicher Existenz sowie angesichts all dessen, was wir über unsere Wirklichkeit wissen, bestimmte religiöse Traditionen als so vertretbar erscheinen, dass sie auch für ‚religiös Unmusikalische' zumindest verständlich sind. Und dies in einer Interpretation auf die aktuelle Situation hin, die sich rapide wandelt und auf sehr verschiedene Weise interpretiert werden kann"*[10].

Religion und Glauben werden von den jungen Leuten in dem Maße nicht als für sie nebensächliche Sache abgetan, wie sie den Eindruck gewinnen, dass es ihnen nicht bloß um die Reproduktion deren Traditionsbestände und um die Rekrutierung der eigenen Reihen geht, sondern um die Ermöglichung zum Leben, zu ihrer Identitätsfindung, und zwar gerade im Angesicht einer alles anderen als sicheren Zukunft zu einem Leben in einer gemeinsamen Welt, „in der Differenzen geachtet werden, die aber gleichwohl einen universalen Horizont mit Lebensmöglichkeiten für alle aufspannt"[11]. Dazu muss der heranwachsenden Generation der Freiraum eröffnet werden, die ihnen vermittelten religiösen Traditionsbestände einer Kritik und Dekonstruktion zu unterziehen, damit sie in Erfahrung bringen können, ob sie sich wirklich als auch auf Zukunft hin lebensdienlich erweisen. Dabei ist es nicht nur darum zu tun, dass die religiösen Traditionen vom je heutigen Wirklichkeitsverständnis her beurteilt werden, sondern dass von ihnen umgekehrt genau auf dieses Wirklichkeitsverständnis ein erhellendes Licht – im Sinne von „enlightenment" – fallen kann, das neben seinen Vorzügen auch seine

10 *Peukert, Helmut*: Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik. Eine spannungsgeladene Konstellation unter den Herausforderungen einer geschichtlich neuartigen Situation. In: *Groß, Engelbert* (Hg.): Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik, Münster 2004, 51–91, hier: 83 (= *Peukert, Helmut*: Bildung in gesellschaftlicher Transformation, Paderborn 2015, 286f.).

11 Ebd., 86 (= ebd., 289).

Schwächen und Irrungen aufdeckt. Hier tut sich ein weites und ergiebiges Feld des Miteinander- und Voneinander-Lernens zwischen den Konfessionen und über sie hinaus zwischen den Religionen und Weltanschauungen auf.

4. Religiöse (und weltanschauliche) Bildung in gemeinsamer Verantwortung

Werden die Ziele und Aufgaben des Religionsunterrichts so gefasst, lässt sich seine nach Konfessionen differenzierte Erteilung unter den gegebenen schulischen Bedingungen nicht länger aufrechterhalten. Sie weisen vielmehr in Richtung eines Religionsunterrichts für alle, allerdings nicht in Form der Religionskunde oder einer reinen Werteerziehung, für die sich jüngst Norbert Scholl ausgesprochen hat,[12] sondern eines Unterrichtsfaches, das in gemeinsamer Absprache unter den sich an ihm beteiligen wollenden Religionsgemeinschaften erteilt wird und als solches mit Art. 7 Abs. 3 GG vereinbar ist.[13] Dass so etwas nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch möglich ist, zeigt das inzwischen fest etablierte Hamburger Modell des „Religionsunterrichts für alle". Wünschenswert wäre es, wenn es gelänge, in dieses Fach den Ethikunterricht zu integrieren, um ein Einübungsforum zu haben, auf dem säkular sich verstehende und religiös orientierte Menschen lernen, friedfertig miteinander zu kommunizieren und konstruktiv untereinander zu kooperieren – und zwar nicht unter Ausklammerung des jeweils vertretenen Wahrheitsanspruchs, sondern in der Bereitschaft, voneinander zu lernen und sich dabei der eigenen Position in der Begegnung mit anderen bewusster zu werden hinsichtlich dessen, was verbindet und was trennt.

Um kurz auf die Frage, die bereits im Synodenbeschluss über den schulischen Religionsunterricht erörtert worden ist,[14] warum die Kirche – näherhin die katholische Kirche – an einem solchen Unterricht, der nicht ausschließlich auf die Sichtweise der eigenen Konfession ausgerichtet ist, interessiert sein und sich an seiner Gestaltung beteiligen sollte: Mit einem solchen Unterricht erbringt sie einen bedingungslosen Dienst an der heranwachsenden Generation. Es wird ernst genommen, dass Gott nicht bloß ein Kirchenthema, sondern ein Menschheitsthema ist. Geht doch gerade der christliche Glaube davon aus, dass die freie, unmittelbare Zuwendung Gottes einer und einem jeden zuteil wird, auch wenn sich das auf andere Weise ausdrücken mag als der in der christlichen Tradition gewohnten. Im Übrigen kann auf eine Reihe von Beschlüssen des 2. Vatikanischen Konzils verwiesen werden, angefangen bei der „Dignitatis humanae" über „Unitatis redintegratio", „Nostra aetate" bis hin zu „Gaudium et spes" und „Lumen gentium", die von der Kirche eine Öffnung für den Dialog mit Religionen und Weltanschauungen einfordern. Wie ertragreich ein solcher Dialog und eine daraus erwachsende Kooperation für das Wohl und Heil der Menschheit sind, zeigt sich

12 Vgl. *Scholl, Norbert*: „Lebensgestaltung – Ethik – Religion" als verpflichtendes Unterrichtsfach für alle an allen Schulen, München 2016.

13 Vgl. auch *Riegel* 2016 [Anm. 7], bes. 60; interessanterweise war, als ich diesen Beitrag verfasste, in „chrismon 01.2017" (46f.) ein Beitrag von dem Psychologen und Extremismusforscher *Ahmad Mansour*, Verfasser des Buches „Generation Allah", zu lesen, in dem er zum Schluss auch den „Religionsunterricht für alle" nach dem Hamburger Modell empfiehlt. – Die jüngste Erklärung der deutschen Bischöfe [vgl. Anm. 2] ist in diesem Punkt weiterhin eher restriktiv. Religionspädagogisch und schultheoretisch fundierter und offener ist die Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland „Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule" (Gütersloh 2014).

14 Vgl. Beschluss: Der Religionsunterricht in der Schule, 2.6. In: GSyn, Bd. 1, 123–152, hier: 141–143.

beispielsweise an der derzeitigen Übereinkunft zwischen verschiedenen Religionen, angesichts des immer bedrohlicher werdenden Klimawandels entschieden für die Erhaltung der Schöpfung einzutreten. Im Übrigen, sollte sich die katholische Kirche aus der Kooperation um einen multireligiös gestalteten Religionsunterricht heraushalten wollen, leistet sie dem Vorschub, dass das Fach Religion schließlich aus dem schulischen Unterrichtskanon gestrichen wird.

Wie ich deutlich gemacht habe, handelt es sich bei dem „Religionsunterricht für alle" um kein Projekt, das von heute auf morgen und auch nicht sofort flächendeckend umgesetzt werden müsste. Zunächst einmal muss sich, wie gesagt, der islamische Religionsunterricht etablieren können und muss dem Modell des konfessionell-kooperativen Unterrichts die Gelegenheit gegeben werden, sich zu verbreitern. Dennoch sollte bereits jetzt damit begonnen werden, darüber hinaus zu denken und zu planen. Denn die Vorbereitung auf einen „Religionsunterricht für alle" braucht Zeit, angefangen von der Überzeugungsarbeit, dass es sich hierbei um einen zukunftsträchtigen Weg handelt, und dem Bemühen, dafür unter den Religionen Kooperationspartner/-innen zu gewinnen, über die Vereinbarungen, die im politischen Raum getroffen werden müssen, und last, not least bis hin zum Entwurf geeigneter Lehrpläne und Curricula.

Letzteres kommt als Aufgabe speziell auf die Religionsdidaktik zu. Die sich ihr stellende Leitfrage ist: Wie kann einer Schülerschaft, für die Religion ein weitestgehend unbekanntes Terrain ist, dieses so erschlossen werden, dass sie zumindest in Grundzügen zu verstehen lernt, wie dieses näherhin gestaltet ist und welche mögliche Bedeutung ihm für die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung innewohnt? Sicherlich wird dabei mit einer elementaren Alphabetisierung begonnen werden müssen, indem nach und nach ein Bewusstsein für Transzendenz geweckt und mit Grundgegebenheiten der *conditio humana* vertraut gemacht wird. Darauf aufbauend kann gezeigt werden, wie solche Tiefenerfahrungen menschlicher Existenz in den Religionen und Weltanschauungen gedeutet und ihnen Ausdrucksformen verliehen werden und wie davon ein Beitrag zum Wohl und Heil der Menschen und der Menschheit ausgeht bzw. ausgehen kann – bei allen damit verbundenen Ambivalenzen. Mit fortschreitendem Reflexionsvermögen wird die Aufgabenstellung des Unterrichts entsprechend intellektuell anspruchsvoller, indem die Schüler/-innen damit bekannt gemacht werden, dass und wie – um eine Formel von Rudolf Englert aufzugreifen – Religion zu denken gibt (wobei es darauf ankommt, die einzelnen Religionen in ihrer jeweiligen Stärke zu vergleichen und ins Gespräch miteinander zu bringen[15]) und wie sie zur Ausbildung einer Urteilskraft beizutragen vermag, die sich den erwähnten fundamentalen Herausforderungen, mit denen die Menschheit heute individuell und universal zu tun hat, gewachsen zeigt – und zwar gerade auch im Diskurs mit nicht religiös orientierten Denk- und Lebenseinstellungen.

Kurz und gut, wenn man in dieser Sache, die gründlich bedacht werden muss, weiterkommen will, kann nur empfohlen werden, sich umzuschauen und zu informieren, wo bereits didaktische Konzepte in Richtung des hier anvisierten Religionsunterrichts erarbeitet worden sind, etwa in Hamburg oder in stärker religionskundlichen Varianten in Brandenburg, Zürich, Luxemburg, England, Quebec und wo sonst auch immer, und natürlich nicht zu vergessen die Lehrpläne für die verschiedenen konfessionellen

15 Im Sinne etwa des Ansatzes der „komparativen Theologie"; vgl. dazu *Burrichter, Rita/Langenhorst, Georg/von Stosch, Klaus* (Hg.): Komparative Theologie. Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukünftigen interreligiösen Lernens, Paderborn 2015.

Religionsunterrichte (evangelisch, katholisch, orthodox, mennonitisch, alevitisch, islamisch), um sich von diesen für die Erarbeitung eines didaktischen Konzepts für einen in gemeinsamer Verantwortung erteilten Religionsunterricht anregen zu lassen.[16] Dass in diesem Zusammenhang nicht zuletzt neue Wege der Aus- und Weiterbildung der Religionslehrkräfte erkundet werden müssen, versteht sich von selbst – und ist ebenfalls alles andere als leicht zu bewerkstelligen. Aber um den heranwachsenden Generationen zu gehaltvollen Perspektiven und Orientierungen zur Gestaltung ihres Lebens und Zusammenlebens unter sich abzeichnenden radikal veränderten soziokulturellen Bedingungen zu verhelfen, kann keine theoretische und praktische Anstrengung hoch genug sein.

P.S.: In seinem Beitrag „Ist der ‚Religionsunterricht für alle' die Lösung? Kritische Anfragen an einen neuen alten religionspädagogischen Hoffnungsträger" [In: RpB 77/2017, 25–34] sieht Clauß P. Sajak den hier zur Diskussion gestellten Ansatz von Religionsunterricht vor drei Probleme gestellt: (1) ein epistemisches, insofern er die Wahrheitsfrage zugunsten eines die Religionen verbindenden Ethos ausklammere, (2) ein bildungstheoretisches, insofern lediglich auf das Gemeinsame und für die Schülerschaft Bedeutsame der Religionen abgehoben und damit das Eingehen auf die Eigenart einer Religion und ihre Differenz zu den anderen ausgeklammert, also Lebenskunde statt religiöse Bildung betrieben werde und (3) ein religionsdidaktisches, insofern an der Außensicht der Religionen verblieben und deren jeweilige Innensicht ausgeblendet werde. Mit diesen drei Argumenten wird gern die Variante der Religionskunde als aporetisch auszuweisen versucht. Ob sie diese damit wirklich treffen, sei hier dahingestellt. Den hier vorgeschlagenen Ansatz treffen sie nicht, weil er davon abhängig ist, dass es gelingt, Religionen, die an einem gemeinsamen Religionsunterricht Interesse haben, zusammenzubringen und sie gemeinsam eine Konzeption für dieses Fach ausarbeiten zu lassen. Es ist kaum vorstellbar, dass sie sich darauf einlassen, ihr je eigenes Selbstverständnis zugunsten der Vermittlung eines religiösen Esperanto hintanzustellen. Genaueres nicht nur über das Gemeinsame, sondern auch über ihre Differenzen untereinander in Kenntnis zu bringen, gehört zur religiösen Bildung unabdingbar dazu. Aber Leitperspektive der Vermittlungsbemühungen aller beteiligten Religionen muss es sein, ihre Glaubensaussagen und -praktiken so zu elementarisieren, dass die Schüler/-innen sie sich als für sie möglicherweise bedeutsam zu erschließen vermögen, auch wenn für sie manches auf den ersten Blick ihrem eigenen Lebensgefühl fremd oder gar als im Widerspruch dazu stehend erscheinen mag. Im Übrigen gehe ich davon aus, dass auch dieser Religionsunterricht als eine von der Verfassung her mögliche Variante anerkannt werden kann, was u. a. zur Folge hat, dass auch das Recht auf Abmeldemöglichkeit bestehen bleibt.

16 In meinem Beitrag für die Festschrift für *Folkert Rickerts* habe ich mich mit bemerkenswerten Unterrichtsmaterialien aus der Schweiz beschäftigt; vgl. *Mette, Norbert*: „Menschen leben in Religionen und Kulturen" – ein Unterrichtswerk für interreligiöses Lernen. In: *Gottwald, Eckart / Mette, Norbert* (Hg.): Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen, Neukirchen-Vluyn 2003, 109–123.

Dr. Dr. h. c. Norbert Mette
Professor i. R. für Katholische Theologie und ihre Didaktik mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik / Praktische Theologie, Technische Universität Dortmund, Institut für Katholische Theologie, Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund

Vom theorielastigen Korrelationskonzept zur theoriearmen Kompetenzorientierung?

Ein Rückblick anlässlich des 40. Jahrestages des Zielfelderplans für die Grundschule[1]

Burkard Porzelt

Sucht man nach einem Identitätsmarker der modernen, nachkerygmatischen Religionspädagogik katholischer Prägung, so stößt man auf den Terminus der Korrelation. Im *Synodenbeschluss* zum „Religionsunterricht in der Schule" von 1974, der bis heute wirkmächtigen Programmschrift eines schulspezifischen Religionsunterrichts, begegnet weder die Vokabel der Korrelation noch die mit ihr bezeichnete Sache.[2] Erst 1977 erblickt die religionspädagogische Korrelationsidee das Licht der Welt – und zwar mit dem „*Zielfelderplan* für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule".[3]

Das 40. Jubiläum dieses Rahmenplans, der als Geburtsurkunde der religionspädagogischen Korrelationsidee anzusehen ist, gibt mir die willkommene Gelegenheit, deren wechselhafte Geschichte in den Blick zu nehmen und kritisch danach zu fragen, ob Korrelation durch die Kompetenzorientierung unserer Tage tatsächlich angemessen ersetzt worden ist. Dabei setze ich voraus, dass handlungsleitende Begriffe meiner Disziplin sowohl glaubenshermeneutisch fundiert als auch didaktisch konkret sein müssten. Während der Korrelationsbegriff differenziert vor Augen stellt, welcherart Verstehensprozesse religiöse Bildung anzielt, krankt er an didaktischer Farblosigkeit. Die Kompetenzorientierung wiederum liefert zwar ein taugliches Handwerkszeug zur Modellierung von Lehr- und Lernprozessen. Ähnlich der Münchener Methode gestaltet sich Kompetenzorientierung aber in glaubenshermeneutischer Hinsicht schlichtweg indifferent, weshalb sie für beliebige Zwecke verwendet und eben auch missbraucht werden kann.

1 Der Beitrag beruht auf einem Referat bei der Ökumenischen Tagung der Konferenz der an der Lehrerbildung beteiligten evangelischen Theologinnen und Theologen in Bayern (KLT) und der Konferenz der Religionspädagoginnen und -pädagogen an bayerischen Universitäten (KRBU) am 9.2.2017 in Heilsbronn.

2 Vgl. Beschluß: Der Religionsunterricht in der Schule. In: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i. Br. u.a. 1976, 123–152.

3 Vgl. *Zentralstelle für Bildung der DBK* (Hg.): Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Teil I: Grundlegung, München 1977.

1. Die Problemlage zu Beginn der 1970er-Jahre: ein weithin weltloser Religionsunterricht (Peter Jansen)

Will man die Problemlage auf den Punkt bringen, aus der heraus das religionspädagogische Korrelationskonzept geboren wurde, so lohnt die Lektüre von *Peter Jansen*, dem weithin vergessenen Pionier einer Religionsdidaktik, die sich in den Spuren des *II. Vaticanum* und seiner Pastoralkonstitution öffnet zur weltlichen Wirklichkeit der Gegenwart. Im Jahre 1971 brachte *Jansen* die Krise des damaligen Religionsunterrichts auf folgenden Nenner:

> *„Die Gefährdung des heutigen Religionsunterrichts besteht in seiner Weltlosigkeit. Er beschränkt sich einseitig auf Themen der dargebotenen religiösen Tradition und konzentriert sich damit auf ein religiöses Getto."*[4]

Jansen brandmarkt den Religionsunterricht als weltloses Fach, das sich darauf fixiert, eine fremd gewordene Glaubenstradition darzubieten. Ein Unterricht aber, in dem die Erlebnisse und Deutungen heutiger Menschen keinen Platz haben, wird seiner Wahrnehmung nach seitens der Schüler/-innen mit Desinteresse, Abwehr und Ablehnung quittiert. Noch grundsätzlicher gesehen, torpediert die Monopolisierung der Glaubenstradition deren Kommunikabilität. Weil der Religionsunterricht die Lebensrealität aussperrt, bleibt die Glaubenstradition bezugslos. Dass der christliche Glaube inspirierend und relevant sein könnte, um heutiges Leben zu deuten, kann weder gelernt noch erfahren werden, weil heutiges Leben zum Verstummen gebracht ist.

2. Die Korrelationsidee im Zielfelderplan: ein dritter Weg, der Glaubensüberlieferung ebenso ernst nimmt wie Gegenwart[5]

Bevor der *Zielfelderplan* von 1977 zu didaktischen Konkretisierungen gelangt, entfaltet er seinen theologischen Standort (vgl. 13–20). Die acht Seiten, auf denen dies geschieht und die ich nachfolgend fokussieren werde, bilden einen überaus dichten Theorietext, den es auch heute zu lesen lohnt. Ausgehend von der Diagnose, dass überliefertes Glaubensverständnis und heutiges Lebensgefühl radikal auseinanderklaffen, benennt der *Zielfelderplan* – ähnlich wie bereits *Peter Jansen* – die Problematik eines Religionsunterrichts, der heutige Erfahrungen ignoriert. Angesichts dieser Situation will der *Zielfelderplan* einen Weg weisen, wie die kommunikative Blockade zwischen Glaube und Gegenwart aufgebrochen werden kann. Dazu unterscheidet er zunächst drei prinzipielle Möglichkeiten, wie christliche Theologie und Verkündigung auf die Entzweiung von Glaube und Erfahrung reagieren können:

„a. Sich-Abgrenzen und Beharren" (15)
„b. Kurzschlüssig Sich-Anpassen" (15)
„c. Der Weg der ‚Korrelation'" (16)

Typ a *„Sich-Abgrenzen und Beharren"* verdichtet Merkmale jener autoritativen Belehrung, die katholischerseits durch Neuscholastik und Materialkerygmatik geprägt war. Angesichts der Entfremdung zur Gegenwart verkriecht sich der Glaube in eine hermetische Sonderwelt. Er beharrt auf einem Wahrheitsmonopol und verweigert jede substanzielle Begegnung mit heutigen Erfahrungen. Weil diesen nichts zugetraut wird, werden sie nicht ernst genommen, sondern allenfalls „als möglicher Aufhänger"

4 *Jansen, Peter*: Zur Begründung des situativen Religionsunterrichts. In: *Ders.* (Hg.): Erfahrung und Glaube. Handreichung zu einem Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Grundschulen, Zürich – Einsiedeln – Köln 1971, 12–21, 19.

5 Im Haupttext dieses Kapitels angezeigte Seitenzahlen verweisen auf *Zentralstelle Bildung der DBK* 1977 [Anm. 3].

(15) verzweckt, um zur vermeintlich exklusiven Wahrheit des Glaubens zu geleiten. Da sich der Glaube gegenüber heutigen Erfahrungen als überlegen ansieht, gibt es keinen echten Austausch mit der Gegenwart. Somit aber scheidet Typ a grundsätzlich aus, um die christliche Überlieferung kommunikabel werden zu lassen.

Typ b *„Kurzschlüssig Sich-Anpassen"* überspitzt Merkmale jenes problemorientierten Unterrichts, der nach dem Zusammenbruch der autoritativen Glaubensbelehrung in beiden Konfessionen populär wurde. Die Glaubenstradition wird unter Vormundschaft der Gegenwart gestellt. Nur insoweit der Glaube mit heutigen Sichtweisen harmoniert, soll er zur Geltung kommen. Alles Sperrige am Glauben bleibt somit ausgesperrt. Damit aber wird die Überlieferung zum bloßen Abziehbild der Aktualität, sodass ihre Eigenart verstummt. Einer authentischen Kommunikation ist somit das Wasser abgegraben. Auch Typ b verfehlt also das Ziel, den christlichen Glauben in schulischem Unterricht kommunikabel werden zu lassen.

Als Alternative zu den Wegen des Beharrens und der Anpassung, die jeweils einen der Gesprächspartner aus der Kommunikation ausschließen, postuliert der *Zielfelderplan* schließlich Typ c, den *„Weg der ‚Korrelation'"*. Zwischen der Scylla der Selbstisolation und der Charybdis der Selbstpreisgabe soll dieser „Weg der ‚Korrelation'" eine verantwortbare, wahrhaftige und realistische Möglichkeit darstellen, den ererbten Glauben über den ‚garstigen Graben' zur Gegenwart hinweg kommunikabel werden zu lassen. Rhetorisch geschickt bezeichnet der *Zielfelderplan* die Korrelation als ‚dritten Weg'[6], der die Aporien von Beharren wie Anpassung vermeidet und dem Religionsunterricht Atemluft verschaffen soll, um den christlichen Glauben auch heute nachvollziehbar werden zu lassen[7]:

> *„Zwischen beharrender Verfestigung und Verhärtung und kurzschlüssiger Anpassung an den Zeitgeist führt ein dritter Weg für die Vermittlung christlicher Botschaft. Er soll durch das Stichwort ‚Korrelation' gekennzeichnet werden. Der Zielfelderplan für die Grundschule bemüht sich darum, gerade diesen Weg zu finden und zu gehen."* (16)

Theologisch gründet der Korrelationsbegriff des *Zielfelderplans* auf einem existenziellen Offenbarungsverständnis. Diesem zufolge wurzelt die Glaubenstradition in den raumzeitlichen Erfahrungen konkreter Subjekte. Vermittels des Glaubens deuteten Menschen der Vergangenheit ihre damalige Welt. Zu einem bestimmten Datum errungene Überzeugungen und Erkenntnisse des Glaubens hatten sich wiederum in veränderten Kontexten je neu zu bewähren. Seit jeher muss der ererbte Glaube neuen Erfahrungen standhalten. Damit solches möglich wird, steht die Glaubenstradition in einem stetigen Transformationsprozess. Der Glaube wandelt sich in der Geschichte, um seine

6 Die Bezeichnung der Korrelation als ‚dritter Weg' findet sich bereits bei *Paul Tillich*: Systematische Theologie, Bd. I, Stuttgart ²1956 [erstmals erschienen 1951 (amerikanische Originalausgabe)], 40.

7 In verblüffender Weise ähnelt ein von *Veit-Jakobus Dieterich* umrissenes Kommunikationsmodell der Typologie des *Zielfelderplans*: „Eine Kommunikationsstruktur kann gelungen oder misslungen (verzerrt) sein. Als vereinfachtes Modell lassen sich drei Grundmöglichkeiten der Kommunikationsstruktur aufzeigen, von denen die beiden ersten Formen eines verzerrten Dialogs darstellen, die letzte aber ein gelungenes Gespräch ist. (1) Fixierung auf die Eigenposition, Vernachlässigung oder Abwertung der Fremdgruppe; (2) Fixierung der Fremdposition, Vernachlässigung oder Abwertung der Eigengruppe; (3) Dialektisch-dialogische Beziehung von Fremd- und Eigenposition." (*Dieterich, Veit-Jakobus*: Religionsbuchanalyse und Religionsbuch in der Bundesrepublik Deutschland. In: Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung 14 (1992) 135–156, 140).

Identität zu wahren. Die alten Erkenntnisse und Bekenntnisse werden in neuem Licht gesehen. Als elementaren Modus, in welchem sich Symbole und Riten, Vokabeln und Vollzüge des Glaubens wandeln, identifiziert der *Zielfelderplan* die Korrelation als eine ständige Wechselbeziehung. Beide, die überlieferte Botschaft des Glaubens und die aktuellen „Zeichen der Zeit"[8], begegnen sich in der Geschichte je neu. Nur insofern eine wechselseitige Kommunikation gelingt, in der Tradition und Gegenwart authentisch zu Wort kommen, kann sich der Glaube geschichtlich bewähren. Korrelation wird somit im *Zielfelderplan* zuallererst als Urmoment des christlichen Glaubens *selbst* erkannt. Der christliche Glaube ist eingewurzelt in die menschliche Geschichte, indem er sich auf existenzielle Erfahrungen radikal einlässt und mit ihnen in ein aufrichtiges Gespräch tritt.

Aus der Erkenntnis, dass die christliche Offenbarung selbst korrelativ ‚gestrickt' ist, insofern sie aus konkreten Erfahrungen hervorgeht und in stetem Dialog mit den ‚Zeichen der Zeit' steht, zieht der *Zielfelderplan* gewichtige didaktische Folgerungen. Zum einen könne der ererbte Glaube nur verstehbar werden, wenn deutlich wird, in welchen Erfahrungen der Vergangenheit er überhaupt wurzelt.[9] Niemals sind Glaubensaussagen zeit- und ortlos! Somit steht der Religionsunterricht in der Pflicht, den Glauben stets im Lichte konkreter, ‚zugrundeliegender Erfahrungen' auszubuchstabieren. Aus der Entdeckung, dass sich der christliche Glaube selbst in stets neuen Korrelationen zwischen Tradition und Situation konstituiert, zieht der *Zielfelderplan* zum anderen die – durchaus gewagte – Folgerung, der Glaube müsse auch im Unterricht korrelativ zur Geltung kommen, um verstehbar zu werden. Ein im Wesen korrelativer Glaube verlange also nach korrelativen Lernprozessen!

Vier Merkmale sind dem *Zielfelderplan* zufolge unverzichtbar, damit heutige Lernprozesse in Analogie zur Genese der Glaubenstradition selbst als korrelativ bezeichnet werden können:

1) DOPPELTE ERFAHRUNGSORIENTIERUNG:
   Wie aufgezeigt, müssen Tradition und Gegenwart im Modus konkreter Erfahrung ausbuchstabiert werden. Eine abstrakte Thematisierung beider verbietet sich: *„Damit menschliche Situation und Botschaft des Evangeliums als Größen erkannt werden können, die aufeinander bezogen sind, werden beide auch unter der Perspektive der Erfahrung beleuchtet und reflektiert: als Lebenserfahrung und als Glaubenserfahrung."* (54f.)
2) WECHSELSEITIGE KOMMUNIKATION:
   Beide – Glaubensüberlieferung und Gegenwartserfahrung – müssen in wirkliche Wechselseitigkeit treten. Eine Vereinnahmung des einen durch den anderen zerstört dagegen die Chance wahrhaftiger Begegnung. Nicht Einbahnkommunikation ist gefragt, sondern ein Gespräch, in dem beide zu Wort kommen, sich aufmerksam zuhören und ernst genommen sind. Aus der Perspektive heutiger Erfahrung bedeutet dies: *„Korrelation heißt weder, daß heutige Erfahrung zur Norm der Überlieferung erhoben, noch daß sie zum bloßen Aufhänger und austauschbaren Anschauungsmaterial degradiert wird."* (18)
3) ACHTUNG DER VERSCHIEDENHEIT:
   Keinesfalls erschöpft sich das wechselseitige Gespräch zwischen Glauben und Leben in

8 *GS 4*; vgl. *Lk 12,56*.

9 Dass Gott als Schöpfer und Befreier, dass Christus als Erlöser bezeichnet werden kann, wird nur dann plausibel, wenn wir auf jene Menschen zurückblicken, die Gott in bestimmten Situationen als Schöpfer und Befreier, die Jesus in konkreten Herausforderungen als Erlöser erfahren haben. Damit der fremde Schatz christlicher Symbole, Erzählungen, Gebete und Argumentationen verständlich werden kann, ist er zurückzuübersetzen auf konkrete Menschen, denen ebendiese Symbole, Erzählungen, Gebete und Argumentationen in ihrer Zeit und in ihrem Leben unverzichtbar waren.

oberflächlichen Harmonisierungen. Wie keinem anderen religionsdidaktischen Dokument kommt dem *Zielfelderplan* das Verdienst zu, den Spannungsreichtum jeder echten Korrelation herausgestellt zu haben. Ein Gespräch wird nur dann fruchtbar, wenn Raum ist für die „Eigenart" (16 und 17) und „Besonderheit" (16, 18 und 19), für die „‚Widerständigkeit'" (18) und „Unterschiedenheit" (19) seiner Beteiligten. Diese Differenz erzeugt gehörige Reibung. Vielfach ist dies schmerzhaft. Der *Zielfelderplan* fordert, Glaube und Leben keinesfalls vorschnell auf einen Nenner zu bringen. Vielmehr ermutigt er, Verschiedenheit als Lernchance zu begreifen. Nur durch Streit und Konflikt kann letztlich Neues entstehen, nur Ehrlichkeit erzeugt Wahrhaftigkeit: *„Korrelation muß (wie in jeder echten Gesprächssituation) die unbedingte Freiheit und ‚Widerständigkeit' der Partner zum Ausdruck bringen."* (18)

4) ‚SCHÖPFERISCHE' ORIENTIERUNG:
Ziel der korrelativen Unterrichtbegegnung ist letztendlich, dass sich Glaubensüberlieferung und Gegenwartserfahrung „schöpferisch in Bewegung bringen." (18; vgl. a. 19) Nicht einer von beiden – der Glaube oder das Leben – sollte im Idealfall seine Position durchsetzen. Aus dem Gespräch beider sollten vielmehr neue, ungeahnte, ‚dritte' Möglichkeiten hervorgehen, um Leben und Welt, um Leid wie Glück deutend zu bewältigen. Korrelation wäre somit gelungen, wenn neue, zeitgerechte Sichtweisen entstehen können, in denen sich der alte Glaube und das heutige Leben bereichern: *„Überliefertes Glaubensverständnis und heutige Erfahrungen [sollen] so einander gegenübergestellt und so miteinander ‚verknüpft' werden, daß sie in ihrer jeweiligen Besonderheit zur Geltung kommen und sich gegenseitig gerade nicht nur bestätigen oder ausschließen, sondern schöpferisch in Bewegung bringen."* (18)

3. Das sukzessive Versickern der korrelativen Idee angesichts ihrer Radikalität und didaktischen Unterbelichtung

Genährt aus theologischen Überlegungen konzipierte der *Zielfelderplan* den Religionsunterricht als ein Begegnungsgeschehen, das sich am Ideal einer Kommunikation ausrichtet, die Glaubenstradition und Gegenwart in ihrer Differenz authentisch zur Geltung bringt. Diese wechselseitige Kommunikation wiederum bezeichnet der *Zielfelderplan* als ‚Korrelation'.

Vier Stränge scheinen mir für die Rezeption dieser Idee in den nachfolgenden Jahrzehnten kennzeichnend.

1) Einerseits übte die Idee einer repressionsfreien und fairen Begegnung zwischen Glaubenstradition und Gegenwart eine schier ungeheure *Faszination* aus. Rasch avancierte die Korrelationsvokabel in der katholischen Religionspädagogik zum Markenzeichen eines bildenden Religionsunterrichts, der den fremden Glauben auf Augenhöhe mit der heutigen Lebensrealität thematisiert – in scharfer Abgrenzung zur Vergangenheit des Faches.
2) Zunehmend machte sich aber auch die Erkenntnis breit, dass die begeistert aufgegriffene Korrelationsidee einen gewichtigen Konstruktionsfehler birgt, insofern das Ideal des gelungenen Dialogs schon im *Zielfelderplan* selbst aus theologischen Prämissen abgeleitet worden war, ohne didaktische Faktoren des Lehrens und Lernens im Klassenzimmer angemessen ins Auge zu fassen.[10] In der Urform des *Zielfelderplans* war Korrelation schlichtweg kein didaktisch gesättigtes

10 Vgl. insb. *Reilly, George*: Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig? In: *Hilger, Georg / Reilly, George* (Hg.): Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 16–27.

Konzept, sondern eine theologisch deduzierte Norm. Diese Norm im Lichte der didaktischen Wirklichkeit um- und auszubuchstabieren versäumte die Religionspädagogik weitestgehend. Somit aber wurde Korrelation vor Ort von Lehrerinnen und Lehrern vielfach als ein *überforderndes Ideal* bar handfester Konkretionen wahrgenommen.[11]

3) Neben der Faszination und der didaktischen Ernüchterung begegnet mit der *Abstinenz* ein dritter Rezeptionsstrang. In der Religionspädagogik hoch geschätzt, wird die Korrelationsvokabel in offiziellen Dokumenten der katholischen Kirche spätestens seit den 1990er-Jahren konsequent gemieden. Naheliegend scheint mir, dass dem die Befürchtung zugrundeliegt, der Wert, die Wahrheit und die Wichtigkeit der Glaubenstradition würden geschmälert, wenn diese sich tatsächlich in ein wechselseitiges und kritisches Gespräch mit der Gegenwart verwickeln ließe. Tröstlicherweise klingt das korrelative Ideal in kirchlichen Dokumenten aber dennoch an, und zwar unter dem Label des ‚Dialogs' – und nicht der ‚Korrelation'.[12]
4) Schließlich und endlich zum vierten Rezeptionsstrang des Korrelationsbegriffs, nämlich seiner *willkürlichen Verwendung*. Treffend diagnostiziert *Rudolf Englert*, „das Prädikat ‚korrelationsdidaktisch' [sei] heute derart ausgeleiert, dass es fast keinen Klärungs- und Unterscheidungswert mehr besitzt."[13] Entgegen der Kriteriologie des *Zielfelderplans* mutierte ‚Korrelation' zum religionspädagogischen Allerweltswort, das alle möglichen und unmöglichen Verknüpfungen zwischen Tradition und Gegenwart bezeichnet, bis hin zu einer „schlechte[n] Induktion"[14], die Heutiges als Lockvogel gebraucht, um alle Aufmerksamkeit auf die Glaubens-tradition zu lenken.

4. *Kehren neue Besen gut? Die Kompetenzeuphorie zu Beginn des Millenniums*

Ich erspare es mir, an dieser Stelle die religionspädagogische Karriere des Kompetenzbegriffs zu entfalten, zumal sie dem fachkundigen Leser bzw. der fachkundigen Leserin ohnehin bekannt sein wird. Auch will ich nicht näher auf das unendlich oft traktierte *Weinert*-Zitat eingehen,[15] das bei genauerer Betrachtung nichts anderes ist als ein Remake der *Robinsohnschen* Curriculumtheorie.[16]

---

11 Vgl. insb. *Ott, Rudi*: Lernen in der Begegnung mit der Bibel. In: *Ziebertz, Hans-Georg / Simon, Werner* (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 291–309, 298–300.

12 So erst jüngst wieder in *Sekretariat der DBK* (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn 2016, 12f.

13 *Englert, Rudolf*: Bloß Moden oder mehr? In: KatBl 136 (2011) 296–303, 298.

14 *Miller, Gabriele*: Unsere religionspädagogische Situation und Perspektive – durch meine Brille beurteilt. In: *Cremer, Martin* (Red.): 400 Jahre Kösel-Verlag 1593–1993, München 1993, 108–129, 121.

15 Ausgehend von einem die Kompetenzthematik nur streifenden Artikel gewann *Weinerts* Definition von Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können" (*Weinert, Franz E.*: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: *Ders.* (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim – Basel 2001, 17–31, 27f.), über die *Klieme Expertise* (vgl. *Klieme, Eckhard / Avenarius, Hermann / Blum, Werner* u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn ^{2}2003, 21 und 72) inflationäre Verbreitung, um (bis heute) den fluiden Minimalkonsens einer didaktischen Kompetenzorientierung zu markieren.

16 *Robinsohn* ging „von den Annahmen aus, daß in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird; daß diese Ausstattung geschieht,

Knapp gesprochen, richtet sich ein kompetenzorientierter Unterricht darauf, unterschiedliche Fähigkeitsbereiche der Lernenden zu aktivieren, um Lebensbewältigung zu ermöglichen. Von den Lernenden her konzipiert und ausdifferenziert, ermöglicht eine kompetenzorientierte Unterrichtsplanung, in effektiver Weise Lernprozesse zu begünstigen. Realitätsnah lassen sich auf ihrer Basis Lernarrangements konstruieren, sodass die Kompetenzorientierung einen Theorierahmen steckt, der didaktische Konkretionen freisetzt. Wie allerdings das Raster menschlicher Fähigkeitsbereiche, auf dem die Kompetenzorientierung fußt, intentional und inhaltlich gefüllt wird, das bleibt weitgehend offen. Ähnlich dem Dreischritt von Darbietung, Erklärung und Anwendung, den die Münchener Methode im Anschluss an das *Herbartsche* Formalstufenschema postulierte[17], ist auch die Kompetenzorientierung hermeneutisch wie thematisch indifferent. Zweifelsohne kann man auf ihrer Grundlage einen bildenden Unterricht konstruieren, der Mündigkeit im Sinne hat. Gleichermaßen könnte aber auch das Marketing eines Konzerns oder ein politisches Regime mit den Kategorien des Wahrnehmens, Deutens, Urteilens, Sich-Verständigens und Gestaltens operieren, die in den Bildungsstandards beider Kirchen ebenso anklingen[18] wie in den Fachprofilen des evangelischen wie katholischen Religionsunterrichts im bayerischen *LehrplanPLUS*, der – mit der Grundschule beginnend – seit dem Schuljahr 2014/15 sukzessive eingeführt wird (siehe Abb. 1).

Wurde der Korrelationsidee mit Recht entgegengehalten, sie bliebe didaktisch vage, lässt sich für die Kompetenzorientierung sicherlich das Gegenteil behaupten. Der Pferdefuß der Kompetenzorientierung allerdings liegt in ihrer intentionalen wie inhaltlichen Unbestimmtheit. Auf den Religionsunterricht gewendet wirft dies die Frage auf, welche Hermeneutik religiösen Lernens denn mit dem Fahrzeug der Kompetenzorientierung transportiert wird. Knapp will ich dies am *LehrplanPLUS* erkunden, mit dem Bayern weit über ein Jahrzehnt nach den inzwischen bereits revidierten Bildungsplänen Baden-Württembergs auch im Gymnasium auf den Zug der Kompetenzorientierung aufspringt.

indem gewisse Qualifikationen und eine gewisse ‚Disponibilität' durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben werden; und daß eben die Curricula – und im engeren Sinne – ausgewählte Bildungsinhalte zur Vermittlung derartiger Qualifikationen bestimmt sind." (*Robinsohn, Saul B.*: Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, Neuwied – Berlin ^{3}1971, 45; vgl. insb. ebd., 79f.) Wie später bei *Weinert* zielt Erziehung in funktionaler Hinsicht auf situative Lebensbewältigung.

17 Vgl. *Paul, Eugen*: Die Münchener Methode: Intention – Realisierung – Grenzen. In: KatBl 113 (1988) 186–192, insb. 187.

18 Vgl. *Sekretariat der DBK* (Hg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004, 13; *Sekretariat der DBK* (Hg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule / Primarstufe, Bonn 2006, 18; *Kirchenamt der EKD* (Hg.): Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen, Hannover 2010, 17; *Kirchenamt der EKD* (Hg.): Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung, Hannover 2010, 13. Vgl. a. *Sekretariat der DBK* (Hg.): Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung, Bonn 2011, 12f.

19 www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/katholische-religionslehre bzw. www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/evangelische-religionslehre [Stand: 12.10.2017]. Dass für den katholischen und evangelischen Religionsunterricht in einem brandneuen Lehrplan desselben Bundeslandes zwei differierende Kompetenzstrukturmodelle verbindlich sind, scheint nicht nur angesichts der voranschreitenden konfessionellen Kooperation als Kuriosum: „Die Lehrpläne für den katholischen und für den evangelischen Religionsunterricht sollen so konzipiert werden, dass eine Kooperation beider Fächer möglich ist." (*Sekretariat der DBK* 2016 [Anm. 12], 32).

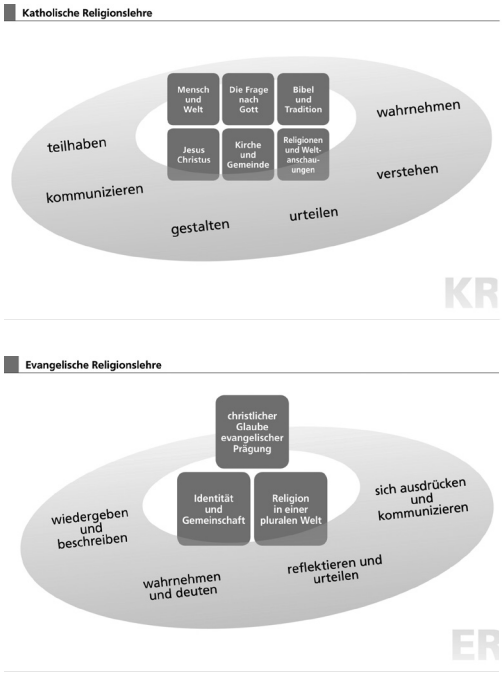


Abb. 1: Kompetenzstrukturmodelle des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts im bayerischen LehrplanPLUS.[19]

5. *Weltloser Religionsunterricht in kompetenzorientierter Verkleidung?*

Als Herausgeber eines Schulbuchs komme ich nicht umhin, den Wortlaut des *LehrplanPLUS* zu verinnerlichen und mit diesem Wortlaut zu ringen, um ein genehmigungsfähiges Lehrwerk für das Gymnasium auf den Weg zu bringen.[20] Aus dieser Erfahrung heraus will ich einen exemplarischen Lernbereich aus dem neuen Lehrplan vorstellen, um seiner Hermeneutik, Inhaltlichkeit und Intention auf den Grund zu gehen. Bewusst habe ich dazu einen Lernbereich ausgesucht, in dem nicht die Glaubenstradition fokussiert wird, sondern die Gegenwart. In welcher Weise heutige Welterfahrung hier thematisiert wird, will ich genauer erkunden.

Auf den ersten Blick zeigt sich, dass der vorliegende Lehrplan „Kompetenzerwartungen" und „Inhalte zu den Kompetenzen" doppelt. Doch korrespondieren die dargelegten Inhalte nicht unbedingt mit den Kompetenzerwartungen, was am dritten Spiegelstrich des Inhaltskatalogs erkennbar wird, der Jesus als „Vorbild für das eigene Handeln im Alltag" postuliert, ohne dass dem eine Kompetenzerwartung entspräche. Im Folgenden konzentriere ich mich einzig auf die oben abgedruckten Kompetenzerwartungen, wobei ich jeweils von den verwendeten Operatoren ausgehen will.

- Die erste Kompetenzerwartung arbeitet mit dem sehr vagen Operator *sich einsetzen*, der mit dem „Zusammenleben in der Schule und in ihrem persönlichen Umfeld" auf einen Handlungsbereich bezogen wird, der weit über das Klassenzimmer hinausreicht. Gefordert wird ein moralisch wünschenswertes Verhalten, dessen Bezug zum unterrichtlichen Lernen unscharf bleibt.
- Die zweite Kompetenzerwartung verwendet den Operator *‚sehen'*, der jedoch nicht als Wahrnehmungskategorie verwendet wird, sondern die identifikatorische Übernahme eines christlichen Deutungsmusters – „der gemeinsamen Gotteskindschaft" – normiert. Wie dies mit dem Recht der Schüler/-innen vereinbar sein soll, sich von Glaubensaussagen ebenso distanzieren wie mit diesen identifizieren zu können, erschließt sich nicht.

20 Vgl. *Porzelt, Burkard / Stögbauer-Elsner, Eva* (Hg.): Unterwegs. Religion begegnen 5. Der Wegbegleiter für den katholischen Religionsunterricht am Gymnasium in Bayern, Berlin 2017.

KR 5 Lernbereich 4
Wir sind alle Kinder des einen Gottes –
miteinander leben und den Glauben entdecken

Kompetenzerwartungen:
Die Schülerinnen und Schüler ...
- setzen ihre eigenen Anlagen und Fähigkeiten verantwortlich ein, um das Zusammenleben in der Schule und in ihrem persönlichen Umfeld positiv zu gestalten.
- sehen in der gemeinsamen Gotteskindschaft die Grundlage dafür, dass jedem Menschen eine einzigartige Würde zukommt, die sich im Gespür für die eigene Einmaligkeit, im respektvollen Umgang miteinander und in gegenseitiger Wertschätzung ausdrückt.
- bringen mithilfe der ihnen bereits bekannten Grundgebete sowie durch frei formulierte Gebete ihre Verbundenheit mit Gott zum Ausdruck.
- reflektieren auf altersgemäße Weise, wie sich grundlegende Bedürfnisse und Erfahrungen der Menschen in den Gebeten widerspiegeln, und beziehen dabei auch ihre eigene Erfahrungswelt mit ein.

Inhalte zu den Kompetenzen:
- Vielfalt von Persönlichkeitsmerkmalen und Charaktereigenschaften, Begabungen und Interessen, aber auch eigene Grenzen als Chance und Herausforderung
- Wertmaßstäbe und Richtlinien für einen von gegenseitiger Wertschätzung geprägten, in der gemeinsamen Gotteskindschaft begründeten Umgang miteinander, z. B. Rücksichtnahme, Fairness und Gerechtigkeit bei Entscheidungsprozessen im Klassenverband
- Jesu Offenheit und Hilfsbereitschaft im Umgang mit anderen Menschen als Vorbild für das eigene Handeln im Alltag, z. B. Mk 10,13–16 oder Mk 12,41–44
- Grundgebete (z. B. vertieftes Verständnis des Vaterunsers als Gebet Jesu, ausgewählte Psalmen) und frei formulierte Gebete als mögliche Ausdrucksformen für die Nähe zu Gott im Sinne christlicher Spiritualität; Gebetssammlung der Lerngruppe
- Wichtige Gebetshaltungen und Gebetsformen (z. B. Bitte, Dank, Klage, Lobpreis) in ihrer existenziellen Bedeutung und ihrem Bezug zur eigenen Erfahrungswelt

Abb. 2: Lernbereich 5.4 des LehrplanPLUS für Katholische Religionslehre an bayerischen Gymnasien *(gültig ab Schuljahr 2017/18 für die 5. Jahrgangsstufe).*[21]

- Die dritte Kompetenzerwartung gebraucht den Operator *‚zum Ausdruck bringen'*, der abermals identifikatorisch zugespitzt wird. Die Schüler/-innen sollen nämlich im Gebet „ihre Verbundenheit mit Gott" bekunden, eine religiöse Überzeugung also, die im schulischen Unterricht weder vorausgesetzt werden kann noch eingefordert werden darf.[22]

21 www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/5/katholische-religionslehre [Stand: 11. Oktober 2017].

22 Zweifellos lässt sich der im politikdidaktischen Diskurs entwickelte Beutelsbacher Konsens von 1976, welcher das „Überwältigungsverbot" mit dem Prinzip

- In der vierten und letzten Kompetenzerwartung kommen gleich zwei Operatoren zum Einsatz. Auf das unproblematische *‚reflektieren'* folgt ein abermals vages *‚mit einbeziehen'*, welches die religiöse Sphäre des Gebetes in nebulöser Weise mit der subjektiven Gegenwartserfahrung der Schüler/-innen verklammert.

Betrachten wir den Lernbereich in toto, so wird deutlich, dass die heutige Welterfahrung hier durchgängig ins Korsett christlich-religiöser Akte und Deutungen gezwängt wird. Ein förderliches und faires Zusammenleben auch anders zu begründen als in christlicher Optik oder diese Optik gar in Frage zu stellen, ist nicht vorgesehen. Wie in einem Déjà-vu-Erlebnis begegnet somit in kompetenzorientiertem Gewand ebenjene Weltlosigkeit, die *Peter Jansen* dem Religionsunterricht vor beinahe einem halben Jahrhundert ins Stammbuch geschrieben hatte. Die Schüler/-innen werden – nimmt man den Wortlaut des *LehrplanPLUS* ernst – mit Techniken der Kompetenzorientierung in eine Identifikation mit christlichen Gehalten und Akten gedrängt, die unstatthaft ist für den schulischen Religionsunterricht. Zur Glaubenstradition differente Stimmen der heutigen Welterfahrung dagegen kommen überhaupt nicht zur Geltung.

6. *Die korrelative Idee als Kompass eines – auch kompetenzorientierten – Religionsunterrichts*

Eindrücklich führt das betrachtete Fallbeispiel vor Augen, dass die durchaus legitime Ausrichtung des Unterrichts an den – um jetzt doch noch auf *Weinert* zu rekurrieren – „Fähigkeiten", „Fertigkeiten" und „Bereitschaften"[23] der Schüler/-innen keineswegs von der Notwendigkeit dispensiert, begründet zu entscheiden, worauf der Religionsunterricht zielen soll. Die Entscheidung, wozu der christliche Glaube in die Schule geht und welche Hermeneutik dabei angemessen ist, kann uns die Kompetenzorientierung nicht abnehmen.

So unterbelichtet die Korrelationsidee des *Zielfelderplans* auch in didaktischer Hinsicht war, stellt sie uns mit dem Ideal einer Kommunikation, in der Glaubenstradition und Gegenwart in ihrer Differenz erfahrungsgesättigt zu Wort kommen, vor eine begründete Option, was verantworteter Religionsunterricht bedeuten kann. Wer diese Option ablehnt, muss Auskunft geben, welches Ideal von Religionsunterricht er oder sie stattdessen verficht. Ohne ein normatives Regulativ jedenfalls läuft jeglicher Unterricht ins Leere.

Korrelativ gewendet lassen sich Kompetenzen als Modi einer dialogischen Begegnung mit Erfahrungszeugnissen verstehen. Um Zeugnisse des überlieferten Glaubens und unserer pluralen Gegenwart unterrichtlich zu erschließen, bedarf es perzeptiver (wahrnehmen, beschreiben, ...), kognitiver (wissen, deuten, ...) und kommunikativer (sich verständigen, argumentieren, ...) ebenso wie positionierender (begründet urteilen, bewerten, ...) und performativer (gestalten, erproben, ...) Lernwege. Eine Kriteriologie der gelungenen

der Kontroversität koppelt, um Schülerinnen und Schülern selbst begründete Standpunkte zu ermöglichen (vgl. www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens [Stand: 12.10.2017]), auch auf den schulischen Religionsunterricht transferieren. Vgl. *Grümme, Bernhard:* Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart 2009, 37f. und 241f.

23 *Weinert* 2001 [Anm. 15], 27.

Auseinandersetzung mit Glaubens- und Lebenserfahrungen vermag die Kompetenzorientierung nicht zu liefern. Dafür ist eine religiöse Hermeneutik vonnöten, die über den Technizismus effektiven Lehrens und Lernens weit hinausgeht. Nicht nur aus meiner Sicht haben wir – bislang jedenfalls – „keine bessere Hermeneutik als die korrelative“[24], um den christlichen Glauben weltverbunden und verantwortet zu kommunizieren.

Dr. Burkard Porzelt
Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Fakultät für Katholische Theologie der Universität Regensburg, Universitätsstraße 31, 93053 Regensburg

24 So *Jürgen Werbick* in einem gemeinsamen Modulforum an der Universität Münster im Wintersemester 2004/05.

Lernwerkstätten an Universitäten

Ein pädagogischer Zwischenraum

Hans Mendl

1. Lernwerkstatt – Begriff und Kontext

Der Begriff „Lernwerkstatt" gehört im pädagogischen Raum zu den positiv besetzten und verheißungsvollen Begriffen: Der Fokus liegt auf dem *Lernen* und nicht auf dem Lehren, das zielt auf ein subjektorientiertes Verständnis von Lehr-Lern-Prozessen ab; der *Werkstatt*-Charakter deutet auf die Bedeutung eines handelnden, erprobenden und haptischen Lernens hin. Damit kann man den Begriff in die Reihe ähnlich positiv konnotierter Begriffe wie „ganzheitliches Lernen", „Freiarbeit" oder „Lernlandschaft" setzen. Das doppelte Problem dabei: Diese Container- oder „Umbrellabegriffe"[1] können bis zur Beliebigkeit sehr unterschiedlich gefüllt werden. Solche Oppositionsbegriffe deuten auf pädagogische Kontexte hin, von denen man sich abgrenzen möchte: Als Gegenfolie dient ein kognitiv verengtes, ausschließlich lehrerzentriertes und instruktivistisches Verständnis von Lernen. Dem stellt man ein Lernmodell gegenüber, das sinnenreich, schülerorientiert und konstruktivistisch ausgerichtet ist. Eine derartig holzschnittartige Darstellung ist natürlich sehr einseitig und muss im Prozess der Entfaltung der Konzeption von Lernwerkstätten differenziert werden, von der Entstehung her sind solche dialektischen Schwarz-Weiß-Zeichnungen aber durchaus nachvollziehbar.

2. Merkmale, Herkunft, Formen

Was Lernwerkstätten kennzeichnet, wird in der häufig zitierten Definition von Manfred Bönsch deutlich: „Mit dem Begriff der Lernwerkstatt, so kann man definieren, wird ein Lernort innerhalb einer Schule oder Hochschule bezeichnet, der es durch seine Ausstattung mit Geräten (Werkzeugen) und Materialien ermöglicht, Lernen als Werken und Wirken, als Produzieren und Gestalten, als Experimentieren und Erproben, als Handeln und Lernen mit allen Sinnen zu realisieren und dies in vornehmlich individuell oder kooperativ initiierter Weise. Selbstbestimmtes oder mindestens selbstverantwortetes Lernen ist also das Pendantanliegen bei der Einrichtung von Lernwerkstätten."[2]

Die Konzepte von Lernwerkstätten beziehen ihre Begründung aus den verschiedenen reformpädagogischen Ansätzen (Arbeitsschule, materialgeleitetes Lernen, Lernatelier, Schul-

1 *Wedekind, Hartmut*: Eine Geschichte mit Zukunft. 30 Jahre Lernwerkstatt. In: Grundschule 43 (2011) 6–10, 7.

2 *Bönsch, Manfred*: Lernwerkstätten – Anregungsstrukturen und Lernmöglichkeiten. In: Lernwelten 3/1999, 103–109, 5.

druckerei, Projektunterricht, anregende Lernumgebungen …), wie sie beispielsweise von Helen Parkhurst, Georg Kerschensteiner, Maria Montessori, Célestin Freinet und Peter Petersen entwickelt wurden. In der Pädagogik und auch in der Religionspädagogik wurden seit den 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts diese Ansätze für das Schulwesen neu entdeckt und flossen in unterschiedlicher Form in die verschiedenen Modelle von Freiarbeit, Lernzirkel, Stationenlernen oder offenen Unterricht ein.[3] Damit verband sich ein kognitions- und instruktionskritischer Blickwinkel gegenüber der Pädagogik der Nachkriegszeit: Die Welt ist nicht nur diskursiv und frontal erschließbar. Der pädagogische Konstruktivismus stand lerntheoretisch Pate für die Fundierung dieser neueren Lernformen.[4]

In diesem argumentativen Zusammenhang entstanden auch erste Formen von Lernwerkstätten; man kann dies gut an der verfügbaren Literatur zu Lernwerkstätten ersehen, die genau in diesem Zeitraum verfasst wurde; inzwischen gibt es verschiedene Netzwerke von Lernwerkstätten.[5]

Die Orte, an denen Lernwerkstätten entwickelt wurden, erstrecken sich über alle Bildungseinrichtungen hinweg – das gilt auch für die religionspädagogischen Lernwerkstätten.[6] Damit verbinden sich je unterschiedliche Blickwinkel bezüglich der Zielrichtung:

- LERNWERKSTÄTTEN AN UNIVERSITÄTEN:
  Im Zentrum stehen die Förderung des Theorie-Praxisbezugs, das forschende Lernen, die Bewältigung von Heterogenität und insgesamt das Eingehen auf den vielfach geäußerten Ruf nach mehr Praxis im Studium.[7] Die Arbeit in Lernwerkstätten befindet sich an der Universität an der Schnittstelle zwischen forschendem Lernen und hochschuldidaktischer Lehre.[8]
- LERNWERKSTÄTTEN AN LEHRERWEITERBILDUNGSEINRICHTUNGEN:
  Die Teilnehmer/-innen von Lehrerfortbildungsveranstaltungen sollen Geschmack an neuen Arbeitsformen gewinnen.

3 Vgl. *Mendl, Hans / Pirner, Manfred L.*: Differenzierung im katholischen und evangelischen Religionsunterricht. In: *Eisenmann, Maria / Grimm, Thomas* (Hg.): Heterogene Klassen – Differenzierung in Schule und Unterricht, Baltmannsweiler 2011, 173–191, 180; *Berg, Horst K.*: Freiarbeit im Religionsunterricht. Konzepte – Modelle – Praxis, Stuttgart – München 1997; *Bönsch, Manfred* (Hg.): Offener Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe I. Praxisleitende Theorie und theorieleitende Praxis, Hannover 1993; *Potthoff, Willy*: Einführung in die Reformpädagogik, Freiburg i. Br. [4]2003, bes. 183–187.

4 Vgl. *Wedekind* 2011 [Anm. 1], 7; *Reich, Kersten*: Konstruktivistische Didaktik, Weinheim – Basel 2008; *Mendl, Hans*: Konstruktivismus. Eine tragfähige Theorie für eine zukunftsfähige Religionspädagogik. In: RpB 69/2013, 17–23.

5 Leider hat sich der „Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V." in der Zwischenzeit aufgelöst; dessen hilfreiches Positionspapier zu den Qualitätskriterien für Lernwerkstätten ist aber nach wie vor verfügbar: http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf; siehe auch die entsprechenden Foren: www.entdeckendes-lernen.de; lernwerkstatt.info [Stand: jeweils 1. Februar 2018]. Auch die religionspädagogischen Lernwerkstätten im deutschsprachigen Raum sind in einem Netzwerk verbunden und treffen sich im zweijährigem Rhythmus zu einer Tagung: 2012 und 2018 in Hildesheim, 2014 in Eichstätt und 2016 in Passau.

6 Religionspädagogische Lernwerkstätten bzw. Formen der Lernwerkstattarbeit findet man derzeit an Hochschulen (z. B. in Augsburg, Eichstätt, Hildesheim, Kassel, Koblenz, Nürnberg, Passau und Saarbrücken) und an Lehrerfortbildungseinrichtungen (z. B. Fulda, Gars a. Inn, Hamburg, Heilsbronn, Kassel, Loccum und Marburg) – einige weitere sind im Aufbau begriffen.

7 Vgl. weitere Literatur zum Thema: *Schmude, Corinna / Wedekind, Hartmut* (Hg.): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik, Bad Heilbrunn 2016; *Coelen, Hendrik / Müller-Naendrup, Barbara* (Hg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung, Wiesbaden 2013.

8 Vgl. *Kekeritz, Mirja / Graf, Ulrike / Brenne, Andreas* u. a. (Hg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung, Bad Heilbrunn 2017.

- LERNWERKSTÄTTEN AN SCHULEN UND IN KINDERGÄRTEN:
  Hier geht es um ein fachspezifisch orientiertes innovatives Lernen im primären Bildungssektor. Das entdeckende Lernen wird in den Vordergrund gestellt; so will man beispielsweise frühzeitig Lust auf MINT-Fächer machen.[9]

Der Logik von Lernwerkstätten nach einem vernetzenden Lernen über die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung hinweg[10] entspricht es, wenn es bewusste Überlappungen zwischen diesen drei Formen gibt: Nicht nur Studierende, sondern auch Lehrende nehmen an Veranstaltungen der Lernwerkstätten an Universitäten teil, Schüler/-innen werden zu Projekten eingeladen oder sind in ihrem Wirken dort die Basis für ein forschendes Lernen der Studierenden; auch Studierende und Schulklassen besuchen die Lernwerkstätten in Lehrerbildungseinrichtungen und Studierende betreuen Projekte von schulischen Lernwerkstätten.

Gerade weil Lernwerkstatt ein *Umbrella*-Begriff ist, bemühte sich der „Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V." in seinem Positionspapier um eine klare Kriteriologie und um eine Klärung der Begrifflichkeit: Unter „Lernwerkstatt" wird ein anregungsreicher Lernraum verstanden und „Lernwerkstattsarbeit" bezieht sich auf die pädagogische Interaktion zwischen Lernenden und Lernbegleitung; diese kann auch außerhalb einer Lernwerkstatt stattfinden.[11]

Jede Lernwerkstatt hat über diese allgemeinen Rahmenbeschreibungen hinaus von den kontextuellen Rahmenbedingungen her ein je eigenes Gepräge; im Folgenden soll deshalb der Fokus auf die Bedeutung von Lernwerkstätten an Universitäten liegen und besonders auf das Konzept der Passauer „Lernwerkstatt Religionsunterricht" eingegangen werden.[12]

3. Lernwerkstatt an der Universität

Im Unterschied zu einem Ausbildungsbetrieb schafft universitäre Bildung zunächst einmal eine Distanz zur Berufspraxis. Denn vom Selbstverständnis her geht es bei einem Studium an einer Universität nicht um die unmittelbare Einführung in das Praxisfeld eines Berufs, sondern um die theoretische Grundlegung dieser Praxis. Ein Studium sollte wertgeschätzt werden als „Moratorium des Lebensernstes"[13], als Chance zur zunächst einmal zweckfreien Selbstbildung. So verstanden die alten Griechen auch das Wort „scholä" – die Mußezeit, in der sich ein bildungswilliger Mensch seinen Studien widmen konnte. Das gilt in besonderem Maße auch für die Lehrerbildung. An der Hoch-Schule sollen schulische Bildungsprozesse in erster Linie aus der Vogelperspektive distanziert wahrgenommen, analysiert, kategorial gefasst und theoretisch fundiert betrachtet werden. Denn nichts ist wichtiger für junge Menschen, die 12 oder

9 Vgl. *Hiebl, Petra*: Lernwerkstätten an Schulen aus der Perspektive von Schulleitern und Schülern, Münster 2014; *Hagstedt, Herbert / Krauth, Ilse M.* (Hg.): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen, Frankfurt a. M. 2014; Grundschule. Magazin für Aus- und Weiterbildung 43 (2011), Heft 6: In der Lernwerkstatt. Arbeiten und Lernen in einer inspirierenden Umgebung.

10 Vgl. *Mendl, Hans / Sitzberger, Rudolf*: Generationenübergreifend Lernen: Lernwerkstatt Religion. In: *Mendl, Hans* (Hg.): Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung, Donauwörth 2002, 153–155.

11 Vgl. *Wedekind* 2011 [Anm. 1], 7f.

12 Die Lernwerkstatt Religionsunterricht an unserem Lehrstuhl in Passau besteht seit dem Jahre 2000; in den ersten Jahren fand eine Lernwerkstattsarbeit (didaktische Abendveranstaltungen) statt, ohne einen eigenen Raum zu Verfügung zu haben, seit 2005 verfügen wir über einen solchen und können somit beide Perspektiven miteinander verbinden. – Siehe http://www.phil.uni-passau.de/lernwerkstatt-RU/ [Stand: 1. Februar 2018].

13 *Dressler, Bernhard*: Bildung – Religion – Kompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 56 (2004) 258–263. – *Dressler* bezog dieses Diktum auf die Schule.

13 Schuljahre hinter sich haben, als erst einmal Distanz zum Handlungsort Schule zu erhalten, um aus einer reflektierten Entfernung heraus den Rollenwechsel zum Lehrenden hin zu vollziehen. Nur das ermöglicht die Ausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven berufsprofessionellen Habitus. Es gibt nichts Praxistauglicheres als eine gute Theorie! Das ist die eine Seite, die den Rahmen für eine Lernwerkstattsarbeit an der Universität vorgibt.

Auf der anderen Seite werden gerade durch eine Lernwerkstatt auf der materialen, aber auch auf der interaktionalen Ebene Elemente einer Handlungspraxis verfügbar gemacht und in Bezug zu religionspädagogischen Theorien gesetzt.[14] Die Besonderheit einer (religions-)pädagogischen Lernwerkstatt an einer Hochschule besteht im permanenten Ebenenwechsel zwischen der eigenen Aktivität und einer mehrfachen Reflexivität sowie einem konsequenten Theoriebezug: Insofern ist eine Lernwerkstatt tatsächlich ein (religions-)pädagogischer Zwischenraum zwischen wissenschaftlicher Theorie und unterrichtlicher Praxis. Begründet werden kann eine Lernwerkstattsarbeit vor allem über das, was wir eine „berufsorientierte Wissenschaftlichkeit" und einen „professionellen Habitus" nennen.[15] Dabei verbinden sich retrospektiv der Rückblick auf die eigenen Lernerfahrungen als Schüler/-in, reflexiv die ersten Kontakte mit einer religionspädagogischen Praxis und damit verknüpft auch mit einem Rollenwechsel und prospektiv die Ausbildung eines berufsorientierten Habitus.

4. *Pädagogische Prinzipien einer Lernwerkstatt an Universitäten*

Grundlegend für das Konzept einer Lernwerkstatt ist ein Menschenbild, das die Lernenden – Studierende, Lehrende und Schüler/-innen – als kreative, neugierige und zur eigenen Welterschließung fähige Personen betrachtet. Dies impliziert einen reizvollen Wechsel in der Lehrer-Schüler-Perspektive: Auch Studierende sind mitgestaltende Akteure einer Lernwerkstatt und können mit ihrem Wissensvorsprung bereits Lehrende mit didaktischen Angeboten bereichern![16]

Die Arbeit in Lernwerkstätten erfolgt auf verschiedenen Ebenen und ist mit verschiedenen Zielperspektiven verbunden:[17]

- Eine Lernwerkstatt bietet als eine anregende Lernumgebung innovative religionsdidaktische Materialien, die motivieren und irritieren, die kritisch gesichtet und ausgeliehen werden können.[18] Das Konzept eines erfahrungs- und handlungsorientierten Religionsunterrichts wird somit buchstäblich handgreiflich fassbar.
- Eine Lernwerkstatt ermöglicht eigene Lernerfahrungen mit diesen religionsdidaktischen Materialien. Die vorhandenen Materialien können in entsprechenden Workshops experimentell erprobt werden. Zudem können in der Lernwerkstatt religionsdidaktische Materialien selber erstellt werden; im Kontext des weiter unten beschriebenen Projekts,

14 Auf einer grundsätzlichen Ebene könnte man hier durchaus auch kritisch auf die Leibfeindlichkeit von Schule, Kirche und auch Hochschule Bezug nehmen!

15 *Ziebertz, Hans-Georg / Heil, Stefan / Mendl, Hans / Simon, Werner:* Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster 2005.

16 Dies ist in der Passauer Lernwerkstatt ein handlungsleitendes Grundprinzip; es konkretisiert sich bei der Gestaltung der pädagogischen Angebote an der Uni und auch bei Lehrertagen. Unsere Studierenden wirken hier immer auch im Leitungsteam mit.

17 Im Folgenden spiegeln sich auch Besonderheiten der Passauer Lernwerkstatt Religionsunterricht wider!

18 Vgl. die Thesen im Positionspapiers des „Verbunds europäischer Lernwerkstätten e.V." [Anm. 5], 9.

das die Studierenden im Rahmen des Vertiefungsmoduls Religionsdidaktik an der Universität Passau entwickeln müssen, entstehen sukzessive Best-Practice-Modelle, die künftigen Studierendengenerationen zur Anregung dienen.

- Eine Lernwerkstatt ermöglicht Diskussionsforen zu religionsdidaktischen Fragestellungen, sowohl bei den einzelnen Veranstaltungen, bei denen die reflexive Ebene ein integraler Bestandteil ist, als auch bei den Sitzungen des Teams der Lernwerkstatt.
- Eine Lernwerkstatt stellt Vernetzung mit anderen Veranstaltungen her: zu Vorlesungen, Praktika, Lehrerfortbildungen etc.: Im Kolloquium zu den Vorlesungen können religionsdidaktische Konzepte und Anregungen materialgestützt reflektiert werden.
- Für kleinere Seminarveranstaltungen, besonders für Seminare zu den studienbegleitenden Praktika, kann die Lernwerkstatt genutzt werden, die damit als anregende Lernumgebung eine unmittelbare Relevanz für die unterrichtliche Praxis erhält.
- In einer Lernwerkstatt kann man eine Lehr-Lern-Forschung betreiben: Die Einsetzbarkeit und Qualität des didaktischen Materials kann mit Schülergruppen, die das Material in der Lernwerkstatt selbst oder in der eigenen Schule erproben, überprüft und evaluiert werden. Exemplarische Lernprozessstudien können mit kleineren Schülergruppen durchaus auch in der Lernwerkstatt selbst durchgeführt werden (z. B. Dokumentation mit einem Videogerät, Rezeptionsstudien, Interviews).[19]
- Eine Lernwerkstatt bietet die Möglichkeit für Fortbildungen – für Studierende und bereits Lehrende, für Lehrerkollegien und Schulklassen. Eine Lernwerkstatt ermöglicht somit als anregende Lernumgebung die Chance eines selbstorganisierten Lernens und dient auch der Unterrichtsentwicklung.[20]
- Die Arbeit in der Lernwerkstatt geschieht in selbstorganisierten Formen und in eigenen Projektgruppen, an denen sowohl Lehrende als auch Studierende beteiligt sind; dies verändert die Situierung der Lehrenden deutlich hin zu einer Begleiter- und Beraterrolle, ermöglicht kooperative Lehr-Lernformate und führt zu veränderten Beziehungsmustern.[21] Ein „Arbeitskreis Lernwerkstatt", an dem Studierende, bereits Unterrichtende und Lehrstuhlmitarbeiter/-innen beteiligt sind, trägt beim Passauer Modell die Konzeption der Lernwerkstatt, entwickelt diese weiter und verantwortet auch die Raumgestaltung mit; dies entspricht dem Modell eines selbstorganisierten Lernens.
- Eine Lernwerkstatt ermöglicht einen Austausch über die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung hinweg: An den Veranstaltungen können Studierende, Referendare und Lehrer/-innen verschiedener Schularten teilnehmen.

19 Z. B. die Möglichkeit, mit einem Whiteboard eine Schulklasse in Kontakt mit einem Local hero zu bringen: vgl. *Mendl, Hans*: Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien, Stuttgart 2015, 114f., 269; siehe auch: *Hildebrandt, Elke / Nieswandt, Martina / Schneider, Ralf* u. a.: Werkstätten als Raum für „Forschendes Lernen" in der Hochschulbildung. In: *Dies. / Peschel, Markus / Weißhaupt, Mark* (Hg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein, Bad Heilbronn 2014, 80–99; *Kekeritz / Graf / Brenne* 2017 [Anm. 8], 17–84.

20 Vgl. *Hagstedt, Herbert*: Unterrichtsentwicklung braucht anspruchsvolle Lernumgebungen. In: *Hildebrandt / Peschel / Weißhaupt* 2014 [Anm. 19], 123–136.

21 Vgl. *Gruhn, Annika / Müller-Naendrup, Barbara:* „We don't need no education!" Hochschullehrwerkstätten zwischen Angebot und Nachfrage. In: *Hildebrandt / Peschel / Weißhaupt* 2014 [Anm. 19], 146–159, bes. 153–155; vgl. auch das Positionspapier des „Verbunds europäischer Lernwerkstätten e. V." [Anm. 5], 8.

Diese didaktischen Möglichkeiten lassen sich auch weiter ausdifferenzieren und münden in viele Sonderprojekte, die beispielsweise im Rahmen von Jubiläumsveranstaltungen, Religionslehrertagungen oder Teamfortbildungen angeboten werden.[22]

5. *Hochschuldidaktisches Lernraumkonzept – ein Beispiel aus der Passauer Lernwerkstatt*

5.1 Theoriegeleitet Praxis entfalten, begründen und reflektieren

Im Folgenden soll exemplarisch ein zentrales hochschuldidaktisches Element beschrieben werden, das im Rahmen der Passauer Lernwerkstatt Religionsunterricht entwickelt wurde. Bei der Einführung des modularisierten Studiums wurde in Passau ein religionsdidaktisches Vertiefungsmodul entwickelt, das religionsdidaktische Vorlesungen und die Lernwerkstattsarbeit miteinander verbindet. Studierende können auf diese Weise die Praxistauglichkeit von religionsdidaktischen Theorien am eigenen Leib erfahren, reflektieren, experimentell in ein eigenes Projekt gießen und dieses begründet darstellen.[23]

Mit dieser Verschränkung von Theorie und Praxis soll den sicher zutreffenden Beobachtungen beispielsweise von Rudolf Englert[24] und Diethelm Wahl[25] Rechnung getragen werden: Die subjektiven Theorien von Lernenden verändern sich kaum im Laufe des Studiums, Theoriewissen wird selten praktisch angewendet und Lehrende nehmen bei der Begründung ihres Lehrerhandelns keinen Bezug auf die konzeptionelle Diskussion, wie sie beispielsweise in Fachzeitschriften oder religionspädagogischen Insiderkreisen geführt wird.

Das Teilmodul „Lernwerkstatt Religionsunterricht" ist mit entsprechenden religionsdidaktischen Hauptvorlesungen gekoppelt. Ziel ist es, innovative Prinzipien und Konzepte eines aktuellen Religionsunterrichts, wie sie in den Vorlesungen präsentiert werden, in einem eigenen Projekt bis in die Praxis hinein zu konkretisieren. In der Modulbeschreibung werden dazu folgende Kompetenzen benannt (die unten dann noch weiter kompetenzorientiert ausdifferenziert werden):

- Die Studierenden kennen innovative religionsdidaktische Lehr- und Lernformen.
- Sie können aktuelle religionsdidaktische Konzepte auf ihre Praxistauglichkeit hin bewerten.
- Sie können ein eigenes Praxismodell theorie- und zielgruppenorientiert gestalten und präsentieren.

Das zentrale Gelenkstück zwischen der ersten Begegnung mit Theorien in der Vorlesung und deren Anwendung in einem eigenen Projekt besteht in der wissenschaftlichen Übung „Lernwerkstatt Religionsunterricht", an der die Studierenden teilnehmen. In jedem Semester bietet das Team der Lernwerkstatt vier bis sechs Abendveranstaltungen zu verschiedenen Themen an. Innovative didaktische Ansätze werden hier erprobt und diskutiert.

22 Einen Überblick über die bisher durchgeführten Veranstaltungen findet man auf der Homepage: http://www.phil.uni-passau.de/religionspaedagogik/lernwerkstatt-ru/raum-und-materialangebot/ [Stand: 05.02.2018].

23 Vgl. dazu ausführlicher und an einem Beispiel zum interreligiösen Lernen konkretisiert: *Mendl, Hans / Sitzberger, Rudolf*: Lernwerkstatt Religionsunterricht. Theorie-Praxis-Verschränkung konkret. In: Paradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, Passau 2016, 163–178.

24 *Englert, Rudolf / Hennecke, Elisabeth / Kämmerling, Markus*: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München 2014, 11.

25 *Wahl* formuliert prägnant: „Denn tun nicht, was sie wissen"; *Wahl, Diethelm*: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, Bad Heilbrunn ^{2}2006, 12.

5.2 Learning Outcomes in gestuft angelegten Lernräumen

Wenn „die Kompetenzerwartungen Lehre und Prüfung kongruent zueinander halten sollen“[26], müssen im skizzierten Modell gestufte Learning Outcomes bestimmt werden. In jedem der aufeinanderfolgenden „Lernräume“[27] des Gesamtprojekts gilt eine didaktische Eigenlogik von beschreibbaren Interaktions- und Lernformen sowie von konkreten operationalisierbaren Kompetenzerwartungen.

Lernraum 1: ***Vorlesung***
Learning Outcome: Die Studierenden generieren religionsdidaktisches Wissen,
- indem sie religionsdidaktische Theorien kennenlernen,
- deren Konkretisierung in die Praxis hinein veranschaulicht wird,
- so dass sie in der Lage sind, in ersten Ansätzen eigene Konkretisierungsbeispiele zu formulieren.

Lernformate: Vorlesung, Diskussion, Kolloquium zur Vorlesung

Lernraum 2: ***Wissenschaftliche Übung „Lernwerkstatt Religionsunterricht“***
Learning Outcome: Die Studierenden generieren eine religionsdidaktische Reflexionskompetenz,
- indem sie an einem konkreten Lerngegenstand wissenschaftlich begründet experimentelle Umsetzungsformen in eine religionsdidaktische Praxis hinein vorgeführt bekommen
- und selber erleben
- sowie in Zusammenarbeit mit anderen Studierenden und Lehrenden eigenständige Umsetzungsmöglichkeiten in die Praxis hinein entwickeln
- und bei der Reflexion die Praxistauglichkeit des jeweiligen Modells diskutieren.

Lernformate: Übung, Fremdpräsentation, experimentelle Erprobung und eigenes Erleben, Diskussion, Reflexion und Evaluation

Lernraum 3: ***Projektplanung***
Learning Outcome: Die Studierenden generieren eine religionsdidaktische Planungskompetenz,
- indem sie ausgehend von Lernraum 2 eigenständig ein Praxisprojekt entfalten,
- das erkennbar theoriebegleitet entwickelt wird,
- dessen praktische Gestaltung ästhetisch ansprechend
- und sowohl der Zielgruppe als auch dem Lerngegenstand angemessen ist
- und das sie in einer entsprechenden Projektskizze schriftlich zu beschreiben in der Lage sind.

Lernformate: Projektentwicklung in Eigenarbeit, Feedback durch Tutoren

26 *Reis, Oliver*: Learning Outcomes als diagnostisches und didaktisches Instrument. In: *Bock, Florian / Handschuh, Christian / Henkelmann, Andreas* (Hg.): Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven „nach Bologna“, Münster 2015, 17–35, 19.

27 Ebd., 33.

Lernraum 4: ***Projektpräsentation***
Learning Outcome: Die Studierenden generieren eine religionsdidaktische Darstellungs-und Reflexionskompetenz,

- indem sie im Prüfungsgespräch kurz und prägnant das eigene Praxisprojekt präsentieren,
- selbstständig am Projekt und dessen didaktischen Elementen die Bezugstheorien erläutern,
- und im Gespräch mit den Prüfern plausibel die eigenen Planungsschritte, Begründungsstrukturen und didaktischen Materialien kritisch betrachten.

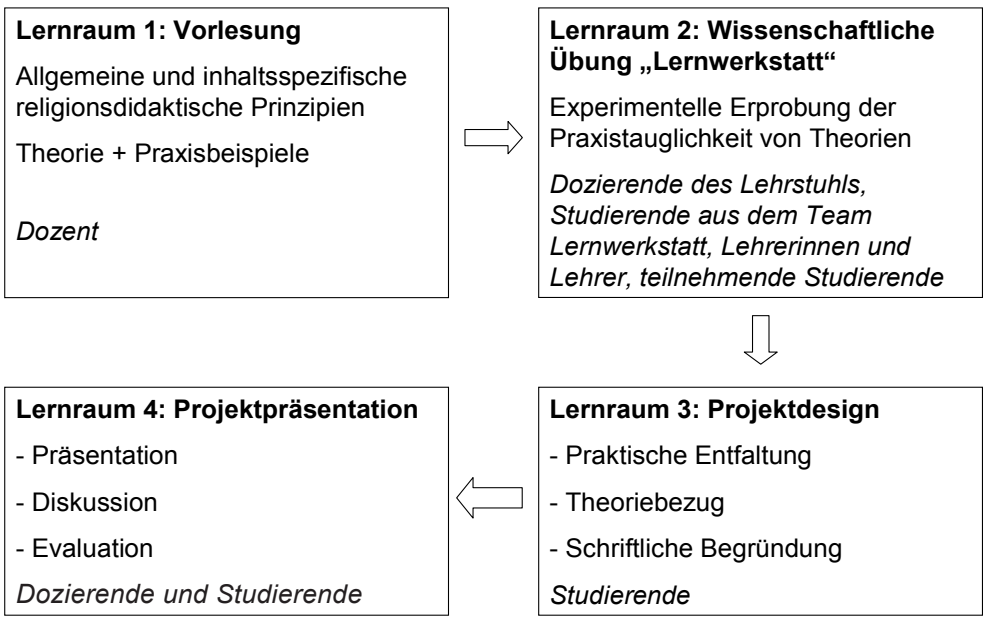
Lernformate: Projektpräsentation, Prüfungsgespräch

5.3 Lernwerkstattsarbeit als zentrales Gelenkstück des Moduls

Das skizzierte zentrale Gelenkstück der wissenschaftlichen Übung (Lernraum 2) im Sinne einer Lernwerkstattsarbeit bedarf einer genaueren Betrachtung, weil deren Konzeption ein hochschuldidaktisches Potenzial hat, das für den Erfolg des gesamten Projekts maßgeblich ist. Theorie und Praxis werden hier mehrfach miteinander verschränkt – thematisch, personell, und zeitlogisch.

Vertiefungsmodul Didaktik des Religionsunterrichts:

Vorlesung und wissenschaftliche Übung „Lernwerkstatt Religionsunterricht“



THEMEN AN DER SCHNITTSTELLE ZWISCHEN THEORIE UND PRAXIS

Die Lernwerkstatt Religionsunterricht verfolgt das Ziel, Themen in den Blick zu nehmen, die aktuell in der wissenschaftlichen Religionspädagogik diskutiert werden oder die sich in der Praxis als diskutable „Brennpunkte" erwiesen haben. Die Themen werden gemeinsam mit den Studierenden, die sich im Team der Lernwerkstatt engagieren, ermittelt. Diese Themen sollen für die Lernwerkstatt-Abende so aufbereitet werden, dass der Theorie-Praxis-Bezug deutlich wird. Seit der Gründung der Lernwerkstatt wurden bereits über 150 Veranstaltungen durchgeführt – mit einer Themenbreite, die von „Anfangsritualen" bis „Zeichen und Symbole" reicht.[28]

PHASENÜBERGREIFENDE KONZEPTION

Auf der Ebene der Leitung und Teilnahme kommt es ebenfalls zu einer mehrfachen Koppelung von Theorie und Praxis: Dozierende aus verschiedenen Phasen der Lehrerbildung leiten die Veranstaltungen, Mitarbeiter/-innen des Lehrstuhls, Seminarlehrer/-innen der zweiten Phase, die Mentorin bzw. der Mentor für Lehramtsstudierende sowie Praktikumslehrkräfte an Schulen ganz verschiedener Schularten und Altersstufen arbeiten engagiert mit. Von besonderer Bedeutung ist, dass auch Studierende aus dem Team der Lernwerkstatt aktiv an der Planung und Durchführung von Veranstaltungen beteiligt sind und durch dieses *Lernen durch Lehren* didaktische und personale Kompetenzen erwerben. Da es im Kern immer um die Erprobung innovativer Lernmodelle geht, wird der Größe *Reflexivität* als der Basiskompetenz einer berufsprofessionellen Kompetenz eine große Bedeutung zugeschrieben.[29] Dies wird in der Diskurskultur bei den Veranstaltungen deutlich. Neben den Studierenden nehmen an der Veranstaltung auch Referendarinnen und Referendare sowie ausgebildete Lehrkräfte teil. Diese können ihre konkreten Unterrichtserfahrungen in die Reflexion der Veranstaltungsteile einfließen lassen. Werden didaktische Theorien vorgestellt, haben die Praktiker/-innen die Möglichkeit, diese auf ihre eigene Praxis hin und von ihr her zu reflektieren und die eigenen Erfahrungen in die Runde einzubringen. Studierende als *Novizen* profitieren so vom Professionswissen der erfahrenen Profis.

ZEITLICHE PLATZIERUNG DES MODULS

Für Studierende aller Studiengänge und Schularten ist die wissenschaftliche Übung „Lernwerkstatt" Teil des Vertiefungsmoduls Didaktik des Religionsunterrichts. Durch diese Platzierung der Veranstaltung ist gesichert, dass die Studierenden die Lernwerkstatt nicht zu früh im Verlauf des Studiums besuchen. Sie verfügen vielmehr zum Prüfungszeitpunkt schon über ein Grundverständnis von didaktischen Zusammenhängen, kennen Theorien aus den Vorlesungen, Grundmethoden der Religionsdidaktik und Planungsmodelle aus den Praktika und anderen Veranstaltungen. Dies unterstützt die Verschränkung von Theorie und Praxis, weil eine Reflexion auf das in der Veranstaltung Durchgeführte vor dem Hintergrund des schon vorhandenen Wissens und der Erfahrungen leichter gelingen kann.

5.4 Präsentation, Prüfung, Reflexivität

Das selbst entwickelte Unterrichtsprojekt wird im Rahmen eines Prüfungsgesprächs präsentiert. Vorab müssen die Studierenden in einer knappen schriftlichen Begründung den Bezug zu den themenspezifischen Prinzipien des Religionsunterrichts (z. B. erinnerungsgeleitetes, konstruktivistisches, ästhetisches, symbolorientiertes,

28 http://www.phil.uni-passau.de/religionspaedagogik/lernwerkstatt-ru/raum-und-materialangebot/ [Stand: 14.2.2018].

29 Vgl. *Ziebertz / Heil / Mendl* u. a. 2005 [Anm. 11], 78–95.

performatives Lernen)[30] herstellen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Verschränkung eines didaktischen Prinzips oder Konzepts mit den praktischen Umsetzungsideen in Form von Unterrichtsbausteinen, Stunden- oder Sequenzentwürfen. Im Prüfungsgespräch veranschaulichen die Studierenden den Zusammenhang zwischen ihren theoretischen Vorüberlegungen und der praktischen Ausgestaltung bzw. belegen anhand der praktischen Ausgestaltung, welche Theorien für die praktische Gestaltung maßgeblich waren.

Innerhalb der kurzen mündlichen Prüfung liegt der Schwerpunkt der Darstellung auf der Umsetzung der eingebrachten Theorie. Das bedeutet, dass die Studierenden die Verzahnung von Theorie und Praxis durchdacht und adäquat darstellen müssen. Im Prüfungsgespräch wird sehr schnell deutlich, wem es gelingt, das entsprechende didaktische Modell sowohl in die Praxis hinein zu konkretisieren als auch mit Bezug auf die entsprechenden Theorien plausibel theoretisch abzusichern.

Die Notengebung zum Vertiefungsmodul Didaktik des Religionsunterrichts bezieht sowohl eine der Hauptvorlesungen als auch die Projektpräsentation inklusive der schriftlichen Ausarbeitung mit ein. Bereits das vorgegebene Titelblatt für die schriftliche Ausarbeitung weist durch die erfragten Kategorien (*Religionsdidaktische Bezugstheorien*, *Innovative Aspekte*) auf die erwünschte Verschränkung von Theorie und Praxis hin. Das zugehörige Kriterienraster für die Benotung kann von den Studierenden eingesehen werden.[31] Auch hier wird deutlich, dass die wechselseitige Bezugnahme von Theorie und Praxis eingefordert wird. Diese Transparenz der Evaluation ermöglicht es den Studierenden, Klarheit über die eigenen Lernprozesse zu erhalten, die mit dem Modul initiiert werden sollen. Diese werden durch die Prüfungsleistung einer qualitativen Bewertung unterzogen.

6. *Reflexivität als Dreh- und Angelpunkt des Zwischenraums Lernwerkstatt*

Reflexivität und Supervision gelten als zentrale Merkmale einer Profession in sozialen Arbeitsfeldern.[32] Deshalb wird jede Veranstaltung der Lernwerkstatt grundsätzlich im Plenum reflektiert. Hierbei werden Reflexionsmethoden verwendet, die ihrerseits auch in schulischen Lehr- und Lernprozessen eingesetzt werden können. Der Wechsel auf die Metaebene der Reflexion ist ein weiterer Baustein, durch den die Lernenden ihre eigenen Lernprozesse in den Blick nehmen können. Der Blick von der Theorie auf die eben durchgeführte Praxis führt zu einem bewussteren Wahrnehmen der prozessualen Zusammenhänge von didaktischen Arrangements, methodischen Umsetzungen und individuellen Konstruktionen.

Auf der Seite der Dozierenden werden die Veranstaltungen ebenfalls im Team nachbesprochen und reflektiert. Die Rückmeldung durch alle anwesenden Mitglieder des Arbeitskreises garantiert eine gleichbleibend hohe Qualität der gestalteten Sitzungen der Lernwerkstatt und dient der Weiterentwicklung des Modells auch in didaktischen Details.

Die Ausgestaltung des Vertiefungsmoduls Didaktik des Religionsunterrichts durch die Verzahnung von Hauptvorlesungen und Veranstal-

30 Vgl. *Mendl, Hans*: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München [5]2016, 149–184.

31 http://www.phil.uni-passau.de/religionspaedagogik/ (unter der Rubrik Studium und Lehre / Bologna II) [Stand: 14.02.2018].

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

tungen der Lernwerkstatt Religionsunterricht führt zu einer deutlicher kompetenzorientierten Fundierung von Lehr- und Lernprozessen. Das Zusammenspiel von theoretischer Durchdringung einerseits, praktischer Erprobung andererseits und der Reflexion des soeben Erlebten ist in der Kombination ein wichtiger Baustein hin zu einem professionellen Habitus, den die Studierenden langsam aufbauen sollen. Die Einbettung eigenständiger Vernetzung von Theorie und Praxis in der erforderlichen Modulprüfung garantiert ein höchstes Maß an Reflexion über die Lehr- und Lernprozesse sowohl vonseiten der Studierenden als auch der Dozierenden.

7. Grenzen

Eine Lernwerkstatt erfährt dort ihre Grenzen, wo sie zum Methodismus und zur Materialschlacht verkommt. Deshalb erscheint die Befähigung zur kritischen Sichtung von Materialien als besonders bedeutsam. Wenn im Rahmen der Diskussion um die Hattie-Studie die Wirksamkeit von offenen Unterrichtsformen kritisch angefragt wurde, so ist dies sicher auch den entsprechenden Fehlformen geschuldet, bei denen es eher um eine oberflächliche Abarbeitung von Materialien und nicht um die intelligente Aufbereitung von Themenstellungen geht. Die Arbeit in einer Lernwerkstatt muss sich zudem als praxistauglich erweisen und darf nicht ausufern. Auch wenn didaktisch-methodische Fragen im Mittelpunkt stehen, so erscheint es gerade auf der Ebene der theologischen Begründung eines Unterrichtsprojekts als zentral, dass die Ausführungen auch sachrichtig sind und nicht die Sachseite auf Kosten der Methodenseite vernachlässigt wird.[33]

Systemisch kann der Freiraum Lernwerkstatt durch Bürokratisierung und Verschulung des Studiums eingeschränkt werden. Es kann bezweifelt werden, dass in modularisierten Zeiten das ursprüngliche Modell einer rein auf Freiwilligkeit basierenden Lernwerkstattsarbeit, wie wir das in Passau erfolgreich gepflegt hatten, noch möglich wäre. Das beschriebene Pflichtmodul zwingt die Studierenden zu ihrem didaktischen Glück, womit sich viele aber auch zufriedengeben. Eine qualifizierte Minderheit begreift den Wert eines Arbeitens in der Lernwerkstatt und beteiligt sich im Team bzw. nimmt auch regelmäßig über das Pflichtdeputat hinaus an den Veranstaltungen teil. Für manche Studierende, die auf einen reproduzierenden Gang durch das Studium eingespurt sind, stellt die offene, irritierende und auf Eigenständigkeit angelegte Arbeit in der Lernwerkstatt eine Herausforderung dar.[34]

Auf den ersten Blick leistet eine materialreiche Lernwerkstatt dem theoriefeindlich eingestellten Lehrertypus Vorschub; didaktisch erscheint die Flucht in die unterrichtliche Praxis ein typisches Lehrerproblem darzustellen. Selbstverständlich schmerzt es, wenn Studierende beim Feedback formulieren: „Gut, dass die Theorie kurz war!" Das komplexe Lernraum-Modul verhindert aber ein rein praxeologisches Vorgehen: Denn nicht die unterrichtliche Anwendung, sondern das theoriegeleitete eigene Erleben und dessen Reflexion sowie die

33 Ein Beispiel: Wenn sich Praxisprojekte zur Kindertheologie nur auf das umkreisende Theologisieren der Kinder beschränken, die Sachseite im Sinne eines Einspielens von Deutungsansätzen im Sinne einer Theologie für Kinder zu kurz kommt oder gar fehlt, so ist das sicher inhaltlich defizitär. – Siehe weiterführend das inhaltlich ausgerichtete Nürnberger Lernwerkstattsarbeitsprojekt: *Haußmann, Werner / Bedruna, Verena*: Reisen in Lernlandschaften. Lernwerkstatt: Fachdidaktik Religion „SCHÖPFUNG". In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 14 (2/2015) 125–143.

34 Vgl. *Rangosch-Schneck, Elisabeth*: Nachgefragt: Lernhindernisse und -widerstände in der Lernwerkstattsarbeit? Anmerkungen zu spezifischen Herausforderungen für Lernende und Lehrende in Seminarangeboten für (Lehramts-)Studierende. In: *Kekeritz / Graf / Brenne* (2017) [Anm. 8], 201–211.

Entwicklung ebenso reflexiver und theoriegeleiteter Projekte stellen den eigenen Reiz einer Lernwerkstatts-Arbeit dar!

8. Eine Geschichte mit Zukunft[35]

Das Interesse am Konzept unserer Lernwerkstatt, das wir in den letzten Jahren von Kolleginnen und Kollegen aus dem deutschsprachigen Raum erhalten haben, zeigt, dass die Ausgestaltung von Lernwerkstätten an Hochschulen nach wie vor ein Desiderat ist. Nach unseren Erfahrungen lohnt sich der Aufwand. Gleichzeitig gehört es zu einem weiteren Merkmal einer Lernwerkstatt, dass sie von Veränderung und Dynamik geprägt ist: „Lernwerkstätten sind gekennzeichnet durch ein hohes Maß von ‚Unfertigkeit'. Prozesse des Aufbauens, Umbauens, Weiterbauens (nicht nur räumlich) sind Teil des Konzeptes."[36]

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

35 Die Überschrift ist dem Titel des prägnanten Aufsatzes von *Hartmut Wedekind* entnommen: *Wedekind* 2011 [Anm. 1].

36 *Krehn, Gerlinde / Miederer, Gertrud*: Lernwerkstatt am Religionspädagogischen Zentrum Heilsbronn – mehr als nur eine anregende Lernumgebung. In: *Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus* (Hg.): Über die Hand zum Verstand. Handreichung zum Aufbau einer Lernwerkstatt, München 2008, 60–69, 61.

Think Tank

Die AKRK auf der Suche nach neuen Kommunikations- und Organisationsstrukturen

Lukas Ricken

Die AKRK kann als ebenso dichtes wie dynamisches Beziehungsnetzwerk erlebt werden. Sowohl ihre innere Struktur aus Sektionen, Arbeitsgruppen und einer eigenen Zeitschrift als auch ihre Verbindungen zu Akteuren aus Praxis, Wissenschaft und Kirche unterliegen – wie die wissenschaftliche Religionspädagogik selbst – dem ständigen Wandel.

Um außerhalb des Tagungsrhythmus über den Umgang mit diesem Wandel nachzudenken, lud der Vorstand der AKRK erneut[1] zu einem ‚Think Tank' ein. Am 21. und 22. September 2017 trafen sich im Bonifatiushaus in Fulda die Sprecher/-innen der Sektionen und Arbeitsgruppen, Delegierte der AKRK in anderen Gremien, weitere Vertreter/-innen des Mittelbaus und der österreichischen Religionspädagoginnen und -pädagogen sowie strukturell mit dem Vorstand verbundene Personen – insgesamt 18 Teilnehmer/-innen –, um unter dem Titel *„Öffentliche Sichtbarkeit und Relevanz von Religionspädagogik"* auf die *„Suche nach neuen Kommunikations- und Organisationsstrukturen"* zu gehen.

1. Standortbestimmungen einer Arbeitsgemeinschaft

Die Strukturen der AKRK können nicht unabhängig von ihren Zielsetzungen diskutiert werden. Diesen Umstand spiegelten die Gespräche, aus denen hier nur einige Punkte wiedergegeben werden können.

1.1 Was ist das ‚Kerngeschäft' der AKRK?

Ein roter Faden, der sich durch die Tagung zog, war die Frage, welche Tätigkeiten die AKRK im ‚Kern' ausmachen. Schnell wurde deutlich, dass die Vernetzung *wissenschaftlicher* Religionspädagogik das ‚Kerngeschäft' darstelle. Der Austausch innerhalb der katholischen Religionspädagogik werde dabei immer wieder durch ökumenische und interreligiöse sowie internationale und interdisziplinäre Kontakte bereichert. Einen Schwerpunkt interdisziplinärer Vernetzung bilden aktuell die Fachdidaktiken, organisiert in der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD). Deren Entwicklungen wurden als maßgebliche Herausforderung für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik genannt.

Neben diesem ‚Kerngeschäft' wurde in den letzten Jahren verstärkt der Wunsch nach öffentlicher Positionierung zu Fragen der religiösen Bildung an den Vorstand herangetragen.[2] In einer Öffentlichkeit, in der etwa der Religionsunterricht von verschiedenen Seiten her angefragt wird, könnte es zu den Aufgaben der Arbeitsgemeinschaft zählen, Expertise zu Fragen religiöser Bildung anzubieten. Das Ziel wäre

1 Vgl. zum ersten Think Tank 2015: *Kaupp, Angela*: „Think Tank: Quo vadis, Religionspädagogik?" In: RpB 74/2016, 129–132.

2 Vgl. insbesondere die gemeinsame Stellungnahme der AKRK und des dkv: *Religionsunterricht trägt keine Verantwortung für leere Kirchen*, 22. März 2017.

die Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs aus dezidiert wissenschaftlicher Perspektive – die AKRK würde damit ein Stück weit auch zum Interessenverband. Zu diskutieren ist angesichts dieses Anforderungsprofils, welche strukturellen Änderungen notwendig wären, um einen Vorstand in diese Richtung hin handlungsfähig zu machen.

1.2 Wie sollte die AKRK in Zukunft strukturiert sein?

Die Strukturen der AKRK ermöglichen eine gute Zusammenarbeit auf den verschiedenen Ebenen und eine ‚Beziehungskultur' des kollegialen Austauschs. Auch für die Zukunft ist die Unterteilung in Sektionen, die sich grundlegenden inhaltlichen wie methodischen Fragen der Religionspädagogik widmen, und Arbeitsgruppen für speziellere Anliegen oder regionale Zusammenschlüsse gewünscht. Eine klarere Unterscheidung zwischen den beiden Formaten soll nicht zuletzt die Möglichkeit erleichtern, sich innerhalb der AKRK mit neuen Initiativen zu verorten. Auch bereits bestehenden Gruppierungen wissenschaftlich tätiger katholischer Religionspädagoginnen und -pädagogen ist es möglich, sich der AKRK – mit Zustimmung der Mitgliederversammlung – als Arbeitsgruppen anzugliedern.

Ähnlich wie in der Frage nach öffentlicher Positionierung zeichnete sich jedoch auch in der Strukturfrage eine Spannung ab, über die in den nächsten Jahren zu diskutieren sein wird: Wie professionell, wie ausdifferenziert sollte eine wissenschaftlich-religionspädagogische Arbeitsgemeinschaft heute aufgestellt sein? Welche Strukturen unterstützen Kreativität und Initiative?

2. Digitalisierung wissenschaftlicher Religionspädagogik

Zwei Vorträge behandelten aus unterschiedlichen Perspektiven die Herausforderungen, die sowohl für die Publikationspraxis als auch für den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse mit der Digitalisierung einhergehen.

2.1 Social Media – Tätigkeitsfeld wissenschaftlicher Religionspädagogik?

„Online ist weder Kür noch Qual, online ist eine Notwendigkeit" – Denkanstöße eröffnete der Vortrag von Kevin Recher (Journalist, Religionswissenschaftler und Userblog[3]-Manager bei *Der Standard*) zum Thema *Wissenschaftskommunikation in Blogs, Foren und digitalen Netzwerken.*

Recher gelang es in seinem Vortrag, neben der Vermittlung vieler Praxistipps, eine Diskussion über die Kommunikation in außerwissenschaftlichen Diskursräumen zu initiieren. Gerade die Notwendigkeit vereinfachter Sprache („KISS – *keep it short and simple*") sowie die Spielregeln medialer Aufmerksamkeitsökonomie[4] können als Chance verstanden werden, die eigene Wissenschaftssprache auf ihre Verständlichkeit hin zu überprüfen.

Für die Religionspädagogik bieten soziale Medien die Möglichkeit, nicht nur neue Kanäle des Transfers zu erschließen, sondern in den Dialog mit der Praxis zu treten. Ob die Präsenz der AKRK auf Facebook und Twitter nun die logische Konsequenz aus diesen Überlegungen ist, bleibt abzuwarten. Feststeht, dass die Präsenz von Wissenschaft in sozialen Netzwerken in der Zukunft immer mehr zur Normalität werden wird. Viel Zustimmung fand die Idee, in Zukunft mit dem Format eines Tagungsblogs zu experimentieren, um sowohl innerhalb der AKRK als auch über die eigene *community* hinaus eine höhere Sichtbarkeit zu ermöglichen.

---

3 Vgl. http://derstandard.at/r5441/Userblogs (Zugriff: 26.09.2017).

4 Dazu zählen u.a. die fachgerechte Aufbereitung von Inhalten mittels kurzer Texte in Verbindung mit Multimediaelementen, Interesse weckende Überschriften oder auch die Suchmaschinenoptimierung durch Verwendung bestimmter Schlagworte.

2.2 Digitalisierung und wissenschaftliche Publikationspraktiken

Dr. Falk Reckling, beim Wissenschaftsfonds Österreich (FWF) u. a. zuständig für Strategieentwicklung und *Scholarly Communication*, widmete sich in seinem Vortrag der *Forschungsförderung und -dissemination im Lichte von Internationalisierung und Digitalisierung*.

Reckling gab einen Einblick in den internationalen Publikationsmarkt,[5] auf dem es verstärkt zur Vorherrschaft weniger großer auf Kosten kleinerer Verlage und – aufgrund intransparenter Preispolitiken – auch der Bibliotheken komme.

Sein Vortrag war ein Plädoyer für Open Access als Strategie zur besseren Sichtbarkeit von Forschung und einer demokratischen Fachkultur. Open Access ermögliche größere Aktualität und beschleunige Publikationsprozesse. Die Einbindung von Multimedia und Hyperlinks eröffne darüber hinaus neue Optionen der Darstellung. Schließlich sei die Publikation im Open-Access-Format immer öfter Bedingung bei der Drittmittelvergabe.

Wie lässt sich eine Open-Access-Kultur fördern? Reckling sprach sich u. a. dafür aus, Gutachtertätigkeiten v. a. für Open-Access-Zeitschriften zu übernehmen, anstatt die eigene Kompetenz (gratis) in den Dienst großer Verlage zu stellen.[6]

Recklings Fazit zu den Erfordernissen digitaler Wissenschaftskultur lautete schließlich: Veränderungen brauchen Zeit und Planung.[7] Gegen die drohende Überlastung helfe die Selbstregulierung einer *scientific community*: Es müsse darum gehen, weniger und qualitativ hochwertiger zu publizieren. Diesem Umstand sei etwa durch ein Umdenken bei der Evaluierung von Forschung Rechnung zu tragen: Klasse statt Masse, neue Formen des Peer Review[8] und Berücksichtigung von ‚alternativen' wissenschaftlichen Leistungen (z. B. negativer Resultate, Replikationsstudien oder Datenbanken).

3. *Fünf Diskussionsimpulse statt eines Fazits*

Im Jahr 2018 wird die AKRK 50 Jahre alt. Für dieses Jubiläumsjahr lassen sich aus dem Think Tank (mindestens) fünf Diskussionsimpulse mitnehmen:

3.1 Zukunft der *Religionspädagogischen Beiträge*

Bei den Gesprächen über Kommunikations- und Organisationsstrukturen standen die *RpB* immer wieder im Fokus. Um weiterhin den hohen Standard der Zeitschrift beizubehalten, wird es – so der Tenor – keinen Weg an Open Access vorbei geben. Doch lautete das Ergebnis des Think Tanks, dass dieses Vorhaben nicht überstürzt werden darf, sondern professionell und nachhaltig umgesetzt werden muss, um den Ansprüchen, die in Zukunft an eine wissenschaftliche Zeitschrift gestellt werden, zu entsprechen. Nicht zu unterschätzen ist zudem der hohe finanzielle Aufwand, der sowohl mit der Umstellung auf Open Access als auch mit dem laufenden Betrieb einherginge – v. a. dann, wenn die bisherige Abo-Struktur aufgegeben würde.

---

5 Vgl. https://www.theguardian.com/science/2017/jun/27/profitable-business-scientific-publishing-bad-for-science (Zugriff: 26.09.2017).

6 Dies darf nicht als Absage an die theologischen Verlage verstanden werden, mit denen die Teilnehmer/-innen überwiegend sehr produktiv zusammenarbeiten und die auch auf dem Weg in eine vorwiegend digitalisierte Publikationskultur wichtige Partner werden können.

7 Besonders die Frage nach Urheberrechten hat nichts von ihrer Brisanz verloren – ganz im Gegenteil! Für sämtliche Onlineprojekte muss heute (auch rückwirkend) Rechtssicherheit bei allen verwendeten Medien (Text und Bild) bestehen.

8 Genannt wurden *Post Publication Peer Review*, *Peer Review By Endorsement* sowie *Open Peer Review*.

3.2 Religionspädagogik in sozialen Netzwerken

In der Frage nach einer Präsenz der AKRK in sozialen Netzwerken wurde kein Konsens erzielt. Es scheint daher geboten, weiterhin kritisch über Formen neuer digitaler Präsenz sowie deren Sinn und Zweck nachzudenken. Auch hier gilt, dass neue Konzepte nicht voreilig, sondern mit der notwendigen Hingabe und Qualität umgesetzt werden müssen.[9] Daher ist die Reflexion über mögliche Formate, thematische und zeitliche Fokussierungen, Ziele und Zielgruppen unerlässlich. Dazu gehört auch die Frage nach möglichen Kooperationen, die die AKRK auf dem Weg in soziale Netzwerke eingehen könnte.

3.3 Alte und neue Vernetzungen

Die AKRK dient der Vernetzung wissenschaftlicher Religionspädagogik nach innen und nach außen. Es kann daher nur hilfreich sein, sich regelmäßig zu fragen, welche Gesprächs- und Kooperationspartner zur Zeit zu wenig im Blick sind. Ein besonders wichtiger Partner mit Blick auf das öffentliche Engagement für religiöse Bildung bleibt weiterhin der dkv. Darüber hinaus wurde mit einem Plädoyer für internationale Vernetzung der Impuls des ersten Think Tanks 2015 wiederholt.

3.4 Struktur der AKRK

Als beispielhafte und ganz praktische Strukturfrage, von der aus weitere Fragen eröffnet werden, kann festgehalten werden: Braucht die AKRK in Zukunft Beauftragte für den Wissenschaftstransfer in Presse und *Social Media*? Wie könnte solch ein Amt gestaltet werden?

3.5 Zuletzt: Ein neuer Name?

In der Diskussion über die zukünftige Ausrichtung der AKRK wurde von verschiedenen Seiten die Frage gestellt, ob nicht auch die Bezeichnung *Arbeitsgemeinschaft katholische Religionspädagogik und Katechetik* einer Neufassung bedarf. Ob und in welcher Form eine Namensänderung sinnvoll sein könnte, muss allerdings auf breiterer Basis diskutiert werden.

Die Arbeit an Organisations- und Kommunikationsstrukturen ist kein Selbstzweck und muss mit Blick auf die Erwartungen entwickelt werden, die Mitglieder an ihre Arbeitsgemeinschaft stellen. Um die unterschiedlichen Vorstellungen von Zweck und Struktur der AKRK sollte auch in den nächsten Jahren gerungen werden. Ziel ist letzten Endes eine zeitgemäße und transparente Wissenschaftskultur.

Lukas Ricken M. A.
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Religionspädagogik der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen, Liebermeisterstr. 12, 72076 Tübingen

9 So bedarf es etwa bei einer Facebookpräsenz nicht nur der fachgerechten Aufbereitung von Inhalten, sondern auch der ständigen Moderation und regelmäßiger Updates.

Rezensionen

Schambeck, Mirjam / Pemsel-Maier, Sabine (Hg.): Welche Werte braucht die Welt? Wertebildung in christlicher und muslimischer Perspektive, Freiburg i. Br. (Herder) 2017 [262 S., ISBN 978-3-451-38229-1]

So vielfältig die Schwerpunkte und Ergebnisse religionspädagogischer Forschung auch sind, in der Öffentlichkeit werden vor allem zwei Aufgaben religiöser Bildung in der Schule wahrgenommen:

- Ein Beitrag zu den Herausforderungen, vor die Multikulturalität und Multireligiosität unsere Gesellschaft stellen, vor allem in der Auseinandersetzung mit dem Islam.
- Die Auseinandersetzung mit Wertefragen.

Im Bewusstsein, dass „Religion anderes und mehr ist als ein Wertesystem" (7), haben Mirjam Schambeck und Sabine Pemsel-Maier diese beiden Aufgaben aufgegriffen und wollen mit vorliegendem Sammelband die Frage klären, „was für eine christliche Kultur ‚wertvoll' ist […], welche Werte neu auszuhandeln sind und welche einem Transformationsprozess unterzogen werden dürfen oder müssen" (9). Dabei kommen neben christlichen auch muslimische Theologinnen und Theologen zu Wort.

Der Sammelband ist in drei Kapitel untergliedert, die mit „Wertefragen in religionspluraler Gesellschaft – religionssoziologische und religionspädagogische Erkundungen", „Christliche Wertebildung angesichts religiöser Pluralität – religionspädagogische Zuspitzungen" und „Islamische Wertebildung angesichts religiöser Pluralität – Muslimische Stimmen" überschrieben sind.

Der Soziologe Michael N. Ebertz gibt mit seinem Beitrag „Wahrnehmung, Akzeptanz und Umgang mit religiöser Vielfalt in Deutschland" einen religionssoziologischen Überblick über Multireligiosität in Deutschland. Er beschreibt Vielfalt als „Zeichen der Zeit" (17). Ebertz versteht die Ausklammerung der Wahrheitsfrage und die gegenwärtig häufig anzutreffende „religiöse Sozialfigur des ‚Suchenden'" (28) als Strategie bzw. Ergebnis des Umgangs mit religiöser Pluralität (vgl. 26f.). Er kontextualisiert diesen Befund mit der Wertewandelforschung der letzten Jahrzehnte.

Ulrich Riegel klärt vor dem Hintergrund der seit dem Jahr 2015 signifikant angestiegenen Zahl an Flüchtlingen die Einstellungen der Deutschen zum Religionspluralismus. Während alle anderen Religionen mehrheitlich positiv bewertet werden, ist das für den Islam nicht der Fall. Faktoren, welche diese Einstellung beeinflussen, sind unter anderem das Bildungsniveau und die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft. In einem zweiten Schritt beschreibt Riegel den Einfluss von persönlicher Religiosität und der Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft auf die Wertorientierung von Jugendlichen. Abgeschlossen wird der Beitrag mit einer religionspädagogischen Würdigung, welche die Ergebnisse positiv als „gesellschaftlichen Erfolg religiöser Grundhaltungen" (49) deutet.

Josef Freise beschäftigt sich in seinem Beitrag mit der Frage, welche Bedeutung Religion in Migrationsprozessen hat. Er beschreibt mit dem Schlagwort „Religion als portable Heimat" (vgl. 61f.), wie groß der Einfluss persönlicher Religiosität auf Migrationsprozesse sein kann. Schließlich nehmen Migrantinnen und Migranten „ihre bisherigen Lebensvorstellungen, zu denen auch die weltanschaulichen und religiösen Überzeugungen und Werte gehören, mit" (59). Freises Text liest sich als Plädoyer, die mehrheitlich muslimischen Migrantinnen und Migranten, die momentan nach Deutschland kommen, nicht zu „rassifizieren" (73), also aufgrund ihrer Religion pauschal abzuwerten.

Rudolf Englert eröffnet das zweite Kapitel des Sammelbandes. Er setzt sich vor dem Hintergrund der Integrationsdebatte mit Wertebildung auseinander und kritisiert, dass der Begriff häufig in einem zu weiten Verständnis als Synonym für ethisches Lernen verwendet wird und so die „Teilaufgaben" ethischen Lernens nicht ausreichend zur Geltung kommen (vgl. 80f.). Die Frage, inwieweit Religionsunterricht zur Wertebildung beitragen kann, beantwortet Englert zurückhaltend.

Konstantin Lindner setzt sich mit Wertebildung im Angesicht des Religionspluralismus auseinander. Er bezieht sich dabei auf Hans Joas´ Wertetheorie und stellt deren große Anschlussfähigkeit für subjektorientierte

Wertebildung heraus. Anschließend erarbeitet er Zielperspektiven (vgl. 108–111) und Referenzdimensionen (vgl. 111–113) religiöser Wertebildung. Eine christliche Ausdeutung des Wertes „Freiheit" (vgl. 113–115) zeigt auf, wie die „spezifisch bildende Dimension christlicher Bezugnahmen […] in religionspluraler Zeit in angemessener Weise im Religionsunterricht zur Geltung kommen" (113) kann.

Mirjam Schambeck beleuchtet den Beitrag religiöser Wertebildung zu Integration. In der Auseinandersetzung mit empirischen Studien erarbeitet sie religionsbezogene Merkmale, die für die Identitätskonstruktionen von muslimischen Jugendlichen relevant sind. Im Anschluss stellt sie eine in Erarbeitung befindliche eigene Studie vor, die der Frage nachgeht, welche Rolle Religion für die Identitätskonstruktionen von Jugendlichen mit Fluchterfahrung spielt (vgl. 125–129). Ausgehend von dieser Studie akzentuiert sie ein Verständnis von Wertebildung, das Jugendliche „befähigt, Zugehörigkeit und Anerkennung zu finden, und zwar in Offenheit für die Mehrheitsgesellschaft und möglichst als reflexive und eigenverantwortliche Durchdringung der Abgleiche zwischen dem eigenen Wir und den anderen gesellschaftlichen Wirs" (130).

Für Thorsten Knauth nimmt Wertebildung, „wenn es um Religion in der öffentlichen Schule geht, die Form eines interreligiösen-dialogischen Lernens an" (143). In der Auseinandersetzung mit der Kritik an Wertebildung im Religionsunterricht (vgl. 144f.) und einem subjektorientierten Ansatz von Wertebildung (vgl. 147–151) verortet er Wertebildung an „der Schnittstelle von Subjekt und Kultur" (152). Er macht klar, „dass ‚interreligiöse Wertebildung' kein Sonderfall oder ein Additum allgemeiner Wertebildung sein kann" (152).

Sabine Pemsel-Maier zeichnet in ihrem Aufsatz nach, „wie sich die Gleichberechtigung der Geschlechter als Wert innerhalb des christlichen Kontextes herausgebildet hat" (159). Sie weist auf Lernpotenziale hin, die sich „in der Begegnung mit muslimischen Mitschüler/-innen" (171) ergeben. Aktuell bestehenden islamisch-feministischen Strömungen kann ihrer Ansicht nach die „christliche Lerngeschichte zeigen, dass […] eine Rezeption des Feminismus auch gegen Widerständigkeiten möglich ist" (172).

Drei muslimische Stimmen schließen den Sammelband ab. Zekirija Sejdini erläutert die Thematisierung von „Wertefragen" (179) im islamischen Religionsunterricht Österreichs. Er zeigt auf, wie die österreichischen Lehrpläne für islamischen Religionsunterricht Wertethemen in die Schule einspeisen und stellt fest, dass die erwähnten Lehrpläne bei aller Auseinandersetzung mit Grundwerten, keine „kritische Haltung zur eigenen Religion, die zu den wichtigsten Grundhaltungen einer pluralen Gesellschaft zählt" (196) kultivieren. Nur eine solche Haltung schützt nach Sejdini aber wirksam vor Extremismus jeder Art (vgl. 197).

Abdel-Hakim Ourghi möchte mit seinem Artikel „eine Hermeneutik des Koran" (201) vorlegen. Er tut dies am Beispiel der Freiheit im Koran. Dabei spricht er vom „ethischen" und vom „weltlich-politischen" Koran. Der ethische Koran gilt nach Ourghi als „zeitlos, weil er universal sinnstiftende Lehren im ethischen Sinne beinhaltet" (209). Die weltlichen Koranstellen sind „in ihrem historischen Wirkungskontext zu begreifen" (209). In der Auseinandersetzung mit dem ethischen Koran sieht er die Chance für die Vereinbarkeit des Islam mit der Moderne (vgl. 202).

Muhammad Sameer Murtaza fordert in seinem Beitrag eine „Architektur der umma [der islamischen Gemeinschaft] für das 21. Jahrhundert" (218). Dazu gehören für ihn eine Abkehr vom Traditionalismus und die Entwicklung einer Debattenkultur (vgl. 222f.). Sein Text endet mit einem starken Plädoyer für die gemeinsame Verantwortung der abrahamitischen Religionen für ein friedliches Miteinander (230).

Dem vorliegenden Sammelband ist es gelungen, aktuelle religionspädagogische Fragestellungen, die Wertebildung betreffen, zu bündeln und mit religionssoziologischen Erkenntnissen sowie Stimmen aus der islamischen Theologie zu kontextualisieren. Nicht nur deshalb, sondern auch aufgrund der Originalität der Einzelbeiträge stellt seine Lektüre ausnahmslos einen Gewinn dar.

Michael Winklmann

Faix, Tobias/Riegel, Ulrich/Künkler, Tobias (Hg.): Theologien von Jugendlichen. Empirische Erkundungen zu theologisch relevanten Konstruktionen Jugendlicher (Empirische Theologie, Bd. 27), Berlin (LIT) 2015 [250 S., ISBN 978-3-643-13052-5]

Der vorliegende Sammelband greift Sinnkonstruktionen Jugendlicher empirisch auf und folgt dabei der Perspektive einer Theologie von Jugendlichen. Was und auf welche Weise Jugendliche glauben, steht im Zentrum des Interesses. Einerseits rücken qualitativ-empirische Forschungszugänge „individuelle Sinnkonstruktionen Jugendlicher" in den Fokus, andererseits werden die „Einstellungen Jugendlicher zu etablierten theologischen Konzepten" auf Basis quantitativer Daten diskutiert (7).

Ulrich Riegel und Tobias Faix eröffnen zunächst in einem einführenden Beitrag den Rahmen der Jugendtheologie. Mit einer Verhältnisbestimmung zur Kindertheologie und konzeptuellen Schlaglichtern liefern sie mit der bekannten Differenzierung einer Theologie von Jugendlichen, für Jugendliche und mit Jugendlichen sowie der Frage nach einem angemessenen Theologiebegriff der Jugendtheologie ein wertvolles Kriterienraster. Das Feld der aktuellen Diskussion in jugendtheologischer Hinsicht wird damit klar umrissen und gleichzeitig eine Einordnungsoption für folgende Beiträge und deren Ertrag für den jugendtheologischen Diskurs grundgelegt.

Beiträge zu empirischen Befunden bieten im Anschluss Zugänge zu unterschiedlichen, für die Jugendtheologie relevanten Fragestellungen. Neben überblicksartigen Zusammenstellungen (aktueller) Forschungsergebnisse werden auch empirische Ergebnisse laufender Forschungsprojekte präsentiert. Dem erstgenannten Weg folgend stellt Joachim Willems die Ansichten Jugendlicher zu religiöser Pluralität bilanzierend dar. Im Hinblick auf den jugendtheologischen Diskurs werden ausgehend von den Ergebnissen unter der Perspektive einer Theologie von Jugendlichen, die eine „Affinität zu pluralistischen und multireligiösen Positionen" wie eine „Indifferenz gegenüber religiösen Wahrheitsansprüchen" (44f.) zutage fördert, auch Ansatzpunkte für eine Theologie mit und für Jugendliche abgeleitet.

Eva Maria Wüstner zeigt einen Forschungsüberblick über christologische Vorstellungen Jugendlicher, indem Ergebnisse ausgewählter Studien in zentralen Facetten gebündelt werden. In einer Zusammenführung wird der Begriff einer Christologie Jugendlicher diskutiert und auf eine implizite Christologie als ein Sprechen über das vollendete Menschsein verwiesen (87–104). Einer Zusammenschau von Endzeitvorstellungen Jugendlicher widmet sich Carsten Gennerich. Die deskriptiven Befunde werden dabei im Kontext allgemeiner Lebensdeutungen betrachtet, in dem Wertfeldanalysen eingesetzt werden. Diese Kohärenz bietet interessante Anknüpfungspunkte einer jugendtheologischen Auseinandersetzung (123–156). Bei ihrer Betrachtung bioethischer Haltungen Jugendlicher schärft Monika Fuchs den Blick für den ethischen Urteilsbildungsprozess, indem in diesem Zusammenhang bedeutsame Cluster entwickelt werden. Der Beitrag mündet in Rekurs auf die drei Perspektiven jugendtheologischen Redens in eine anknüpfungsfähige Differenzierung einer Bioethik mit, von und für Jugendliche(n) (157–177).

Neben der schlüssigen Darstellung der Bedeutung sowie inhaltlichen Gestaltung der Theodizeefrage aus Sicht Jugendlicher benennt Eva Stögbauer in ihrem Beitrag im Hinblick auf eine Konkretisierung der Jugendtheologie einige Desiderate, die es bei zukünftigen Forschungen zu beachten gilt, wie etwa die Frage nach säkularen Deutungen von Leid, alternativen Erhebungsfeldern sowie eine Schärfung der Abgrenzung zu Leiddeutungen Erwachsener (179–189). Schließlich greift Christian Höger Schöpfungstheologien Jugendlicher auf, indem er empirische Studien über Einstellungen Jugendlicher zum Ursprung der Welt wie zum Ursprung des Menschen systematisiert. Aufgrund der großen Vielfalt der Ergebnisse, die verschiedensten Erhebungssettings geschuldet ist, konstatiert er weiteren Forschungsbedarf, der für eine verantwortete Rede von einer Schöpfungstheologie Jugendlicher nötig ist (207–224).

Ein aktuelles Forschungsprojekt präsentierend rückt Martin Hofmann die Frage, warum Jugendliche nicht mehr glauben, in den Fokus. Nach Auswertung der Daten kann er vier Leitmotive benennen, die den Verlust des Glaubens charakterisieren. Ausgehend davon findet eine Rückschau auf ehemals vertretene Glaubensüberzeugungen statt, die zwar nicht immer einen unmittelbaren Bezug zum Verlust des Glaubens aufweisen, jedoch wichtige Anregungen für jugendtheologische Aufgabenfelder geben können (191–205). Sonntagskulturen junger Menschen sind Thema in Ulrich Riegels Beitrag. Einen weiten Spiritualitätsbegriff voraussetzend befasst er sich mit einigen charakteristischen Sonntagsaktivitäten, die hinsichtlich ihrer spirituellen Qualität analysiert werden. Er resümiert, dass in den Sonntagskulturen eine Theologie von Jugendlichen nicht ohne Weiteres feststellbar ist.

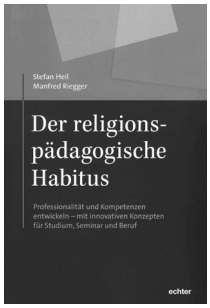
Aus dem Forschungsprojekt „Spiritualität von Jugendlichen" wird aus zwei Teilbereichen berichtet. Deutungsmuster jugendlicher Spiritualität werden von Tobias Faix in den Blick genommen. Die Untersuchung der Semantik jugendlicher Sprachäußerungen mittels eines qualitativen Vorgehens lässt dabei die zum größten Teil fehlende Anbindung jugendlicher Sprachäußerungen an den traditionellen Sprachgebrauch zur Artikulation des eigenen Glaubenszuganges erkennen; gleichwohl sind spezifische Sprachmuster Jugendlicher feststellbar (49–70). Im Rekurs auf die Befunde dieses qualitativen Teils konnte ein quantitativer Fragebogen konzipiert werden. Ergebnisse dieser Befragung stellen Sarah Dochhan und Tim Sandmann in Form von Glaubensdimensionen dar. Nach der Datenanalyse ist u. a. zu konstatieren, dass der Ausdruck des Glaubens vor allem mit individuellen Erfahrungen der eigenen Lebenswelt gekoppelt wird, denen „sinnhafter" Charakter zugeschrieben wird. Hier sehen die Autoren im Sinne einer impliziten Theologie Anknüpfungspunkte für eine Theologie mit Jugendlichen (71–85).

Alle laufenden Forschungsprojekte werden hinsichtlich ihres Forschungsdesigns ausführlich dargestellt, so dass eine kontextuelle Einordnung der Ergebnisse gelingen kann.

Die beiden resümierenden Kapitel am Ende setzen alle Beiträge nochmals explizit in den Kontext des jugendtheologischen Diskurses, indem zum einen Tobias Künkler einen kritischen Kommentar beisteuert, der u. a. auf die fehlende Präzisierung einer Definition des Jugendalters aufmerksam macht (225–235). Zum anderen verweisen Tobias Faix und Ulrich Riegel in Rückbindung an die Studien des Sammelbandes auf Schlaglichter jugendlicher Theologien. Ferner greifen sie den Theologiebegriff erneut auf, schlagen dadurch eine Brücke zum Beginn des Bandes und diskutieren die Verwendung des Begriffes einer impliziten Theologie. In nachvollziehbarer Weise wird dieser herangezogen, um ein angemessenes Reden über Sinnkonstruktionen Jugendlicher zu ermöglichen, welche keine expliziten Theologien darstellen, wohl aber theologisch anschlussfähige Aussagen sind, oder wie der Untertitel besagt, „theologisch relevante Konstruktionen Jugendlicher" darstellen (237–247).

Insgesamt zeichnen sich die einzelnen Beiträge vor allem dadurch aus, dass neben einem Einblick in den (aktuellen) Forschungsstand zu einzelnen Themenfeldern diese bezüglich ihrer Relevanz für den jugendtheologischen Diskurs befragt, einer kritischen Auseinandersetzung unterzogen sowie hinsichtlich ihrer Perspektiven und Grenzen analysiert werden. Diese Einbettung in den Kontext Jugendtheologie zieht sich als ein roter Faden durch den Sammelband und offenbart ein schlüssiges Gesamtkonzept. So sind im Sinne des selbstgesteckten Zieles, zu einer „Profilierung des jugendtheologischen Teildiskurses der Theologie von Jugendlichen" (8) beizutragen, zwei wesentliche Potenziale auszumachen: Zum einen stellt der Sammelband einen geeigneten ersten Zugang zu einzelnen jugendtheologisch relevanten Themen dar, um vor allem die Theologien von Jugendlichen in kritischer Weise zu fokussieren. Zum anderen gelingt es, ausgehend von einzelnen Forschungsbeiträgen, Perspektiven des jugendtheologischen Diskurses insgesamt zu konkretisieren.

Marie-Theres Ultsch



Heil, Stefan / Riegger, Manfred: Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf. Würzburg (Echter Verlag) 2017 [176 S., ISBN 978-3-429-04361-2]

Auch in der Religionslehrer/-innenbildung ist – auf Basis empirischer Untersuchungen – eine Professionstheorie entwickelt worden. Heil / Riegger richten diese Publikation an Studierende, aber auch an Kolleginnen und Kollegen, indem sie sowohl die Strukturen des religionspädagogischen Habitus beschreiben als auch das von ihnen entwickelte Konzept der simulationsbasierten Kompetenzentwicklung als eine Methode zur Professionalisierung vorstellen.

Das Buch besteht aus insgesamt fünf Kapiteln. Die einzelnen Kapitel sind von den Autoren so verfasst, dass sie aufeinanderfolgend, aber auch singulär zu verstehen sind: Das 1. Kapitel gibt einen Überblick über Strukturen des professionellen religionspädagogischen Habitus. Das 2. Kapitel dient der Entwicklungsbeschreibung des Habitus. Im 3. Kapitel wird die Religionslehrer/-innenbildung als Habitusbildung thematisiert. Im Zentrum des 4. und 5. Kapitels steht die Methode der simulationsbasierten Kompetenzentwicklung. Ausgehend von einer einführenden Erläuterung (Kap. 4), wird in Kapitel 5 das religionsdidaktische Potenzial von Simulationen in der Religionslehrer/-innenbildung unter Bezugnahme auf Fallbeispiele herausgestellt. Von den Autoren durchgeführte Simulationen – Unterrichtsstörungen konkret (137f.) / Simulation gelingender Kommunikation (145f.) – werden beschrieben, sodass es dem/der Leser/-in möglich ist, diese Simulation nachzuvollziehen, zu modifizieren und durchzuführen. Nachdem voranstehend die Struktur des Buches beschrieben ist, wird folgend die inhaltliche Ausrichtung resümiert:

Im 1. Kapitel wird der professionelle religionspädagogische Habitus erklärt, indem Begrifflichkeiten eingeführt und erläutert werden (10f.). Als Strukturen von Professionalität werden das Fachrepertoire, der empirische Fallbezug sowie das rollenförmige, diffuse Arbeitsbündnis benannt (12f.). Für studentische Leser/-innen wäre es u. U. hilfreich, die Ausführungen zu illustrieren. Das Habituskonzept wird dargestellt, nachdem auch dieser Begriff mit besonderem Fokus auf seine Doppelstruktur eingeführt wird (18f). Anschließend wird das Strukturmodell des religionspädagogischen Habitus beschrieben und erklärt: Das Modell fungiert, so Heil, als Diagnosemodell, um kompetenzorientiertes professionelles Handeln in den Blick nehmen zu können. Professionalität von Lehrkräften besteht demnach darin, Lehr- und Lernprozesse so zu gestalten, dass es zur Kompetenzentwicklung bei den Schülerinnen und Schülern kommt. Heil stellt weiterhin heraus, dass Professionalität als Kriterium dient, um ‚Profis' zu beschreiben und ihr Handeln zu bewerten. Professionalität ist die Verbindung des Fachrepertoires mit einem empirischen Fall auf Grundlage eines Arbeitsbündnisses.

Das Habituskonzept (13) eignet sich, um die Professionalität und Profession eines ‚Profis' zu beschreiben, weil auf dieser Grundlage erklärt wird, wie das Umfeld beides determiniert / prägt. Das Konzept zeigt zudem, welche Kompetenzen ‚Profis' in einem Berufsfeld erwerben, ordnen und integral zur Problemlösung einsetzen müssen. Herausgestellt wird, dass der Habitus das Handeln beeinflusst. Dieser kann jedoch in sozialen Räumen verändert werden, in denen dann wiederum agiert wird (20). Der professionelle Habitus wird durch Kompetenzerwerb in einem für die Profession relevanten Raum erworben. Am Ende des 1. Kapitels wird deutlich, dass die Integration verschiedener Habitusformen zu einem religionspädagogischen Habitus notwendig ist: Der Habitus besteht aus einem wissenschaftlich-reflexiven, reflexiv-pragmatischen und professionsbiographisch-reflexiven Habitus (29). Problematisiert wird in diesem Zusammenhang, dass die verschiedenen Phasen der Lehrer/-innen(aus)bildung immer nur die Entwicklung einer Form des Habitus intendieren.

Riegger differenziert zwei Arten von Theorie (41) und stellt heraus, dass, obwohl Handeln in der Schule auch ohne wissenschaftliche Theorie möglich sei, von einem professionellen Handeln im engeren Sinne nur die Rede sein könne, sofern wissenschaftliche und handlungspraktische Theorien (43) integriert werden. Er hält fest, dass „neben Fachwissen v. a. praktische Fertigkeiten und Können […] für eine Erfolg versprechende Arbeit nötig sind." (57) Auch notwendig sind ein „bestimmtes Repertoire an Schemata oder Handlungsmustern" (ebd.), die am Berufsanfang nicht vorhanden sind und erst ausdifferenziert / entwickelt werden (58). Riegger erklärt die Entwicklung des professionalisierten Habitus, in dem er herausstellt, dass der wissenschaftlich-reflexive im Kontext von Hochschule, der reflexiv-pragmatische im Zusammenhang mit Religionsunterricht geformt und von Hochschule bzw. Religionsunterricht geprägt werde. Wenn diese Prägungen reflexiv zugänglich gemacht werden, formt sich der reflexionsbiografisch-reflexive Habitus. Dieser enthält lediglich die Aspekte des Habitus, die für die Profession von Bedeutung sind (58). „Zusammen-

fassend kann festgehalten werden: Professionelle Lehrerinnen und Lehrer müssen ‚Reflexions- und Handlungskompetenz' erwerben und zwar im Sinne eines zweifach ausgerichteten Habitus, als wissenschaftlich-reflexiver und als reflexiv-pragmatischer Habitus ‚dessen beiden Seiten sich gegenseitig relativieren und somit nur als antinomische Einheit fungieren können'" (60).

Wie die einzelnen Formen zu einem religionspädagogischen Habitus verbunden werden, wird u. a. im 3. Kapitel (Riegger / Heil) expliziert. Die Autoren halten fest, dass Hochschule nur bedingt versuchen sollte, routinierte Handlungspraxis aufbauen zu wollen (66). „Gleichzeitig ist es auch keine Lösung, wenn ‚theoretische Reflexivität gewissermaßen auf ‚Vorrat" aufgebaut wird, ‚bevor in der zweiten Phase überhaupt etwas zu Reflektierendes ins Spiel kommt'" (66). Konstatiert wird, dass Fallarbeit einen Beitrag zur professionellen Habitusbildung leisten kann. Zudem wird darauf hingewiesen, dass das insbesondere dann der Fall ist, „wenn Fallarbeit in einer Simulation nicht nur theoretisch und gedankenexperimentell, sondern wissens- und erfahrungsbezogen erfolgt." (83)

Kapitel 4 und 5 fokussieren die simulationsbasierte Kompetenzentwicklung. Die Bedeutung von Simulation (88f.) für die Habitusbildung wird erörtert, das Konzept präsentiert und bezugnehmend auf den ‚Seminarbetrieb' konkretisiert. „Simulationsbasiertes Lernen wird als eine Komponente komplexer Lernarrangements eingesetzt und Reflexionsanteile erhalten einen […] [hohen Anteil]." (94) Die Autoren fassen den Forschungsstand zusammen und verdeutlichen, „dass mit Simulationen besonders interaktionsbezogene Aspekte der Unterrichtsexpertise weiterentwickelt werden können, sowie Reflexion und Transfer gewährleistet wird." (94) Im Unterschied zu einer wissensorientierten Kompetenzentwicklung, zielt Simulation auf die Verwendung des Wissens in professionellen Handlungen. Handlungen werden ausgeführt und reflektiert, wodurch sich der Habitus entwickelt (96f.). Die fünf Schritte der Simulation werden beschrieben (104f.). Gelungen ist die Integration der Fallbeispiele (Kap. 5), die auch die Perspektive Studierender enthalten, die an der Simulation teilgenommen haben.

Die Qualität (religiöser) Bildungsprozesse orientiert sich an Kompetenzen / Standards. Im Kontext der Lehrer/-innenbildung kann das Konzept der Autoren ein Zugang sein, einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung angehender Religionslehrkräfte zu leisten sowie die Entwicklung eines religionspädagogischen Habitus anzuregen oder zu unterstützen. Die Publikation ist eine komprimierte, solide, durch Beispiele und Abbildungen illustrierte Einführungs- bzw. Überblicksliteratur. Sie beinhaltet Anregungen zur Seminargestaltung. Die Ausführungen zum religionspädagogischen Habitus werden nicht in den fachübergreifenden Diskurs zur Professionalisierung von Lehrkräften eingeordnet.

Carina Caruso

Könemann, Judith / Sajak, Clauß P. / Lechner, Simone: Einflussfaktoren religiöser Bildung. Eine qualitativ-explorative Studie, Wiesbaden (Springer VS) 2017 [219 S., ISBN 978-3-658-13757-1]

Fragen zur religiösen Bildung haben empirische und normative Aspekte: Religiöse Bildung will einerseits etwas erreichen, andererseits hat sie konkrete Wirkungen, gewollte und inzidentelle; das Verhältnis von Sollen und Sein ist jedoch ein Aspekt, der bisher noch nicht besonders im Fokus der Forschung lag.

Die vorliegende Studie ist eine qualitative Vorstudie zu einem größeren Forschungsprojekt der katholischen Bischofskonferenz, das die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit religiöser Bildung erheben will. Dafür werden in dieser Studie Voraussetzungen geschaffen. Vor allem ein Aspekt der religiösen Bildung in Deutschland steht im Zentrum: Die Unterscheidung von schulischem Religionsunterricht und gemeindlicher Katechese. Diese Unterscheidung, von der Würzburger Synode von 1974 grundgelegt, ist bis heute ein Grundsatz religiöser Bildung in Deutschland, doch das Zusammenspiel dieser beiden Lernorte ist bisher nicht empirisch in den Blick genommen worden.

Im ersten Teil werden anhand bischöflicher bzw. päpstlicher Verlautbarungen sowie wissenschaftlicher Literatur Ziele von Religionsunterricht und Katechese bestimmt. Deutlich wird an dieser Literaturübersicht, dass Religionsunterricht und Katechese einerseits getrennte Bildungsorte sein sollen, andererseits aber ihre Ziele konvergieren, etwa das Ziel der religiösen Identitätsentwicklung oder der religiösen Dialogfähigkeit. Durch die grundlegende Veränderung der religiösen Landschaft Deutschlands mit der Wiedervereinigung ist diese Trennung im Bischofswort „Die bildende Kraft des Religionsunterrichtes" auch konzeptuell aufgeweicht worden. In den empirischen Untersuchungen zu Religionslehrerinnen bzw. -lehrern und Katechetinnen bzw. Katecheten zeigt sich ebenfalls eine Konvergenz der Ziele und der Interessen. Schließlich wird der Sachstand zur Forschung über die Nachhaltigkeit von Bildungsprozessen erhoben. Diese Frage ist in der allgemeinen Pädagogik ein relativ neues Forschungsthema, im Bereich der

religionspädagogischen Forschung gibt es noch mehr Fragen als Studien.

Nach dieser Literaturrecherche wird eine qualitative Untersuchung zur Nachhaltigkeit religiöser Bildung vorgestellt. Diese Studie beruht auf zwölf leitfadengestützten Interviews. Der Leitfaden ist im Anhang angegeben, er umfasst vier Blöcke: Kognitive Dimension der Lernorte, Glaubenskonzept bzw. Glaubensbiographie, Lebenskonzept und Persönlichkeitskonzept. Das Sample soll einerseits eine möglichst große demographische Varietät haben; es hat sich jedoch gezeigt, dass sich vor allem Jugendliche und junge Erwachsene an dieser Studie beteiligt haben. Von besonderer Bedeutung ist das Alter der Befragten: Eine Gruppe von sechs Befragten ist zwischen 16 und 18 Jahre alt, eine zweite Gruppe ist zwischen 26 und 28 Jahre alt. Damit sollen längerfristige Wirkungen religiöser Bildung in den Blick kommen.

Die Datenanalyse ist mit einem deduktiv und induktiv entwickelten Codiersystem durchgeführt worden. Damit orientiert sich die Studie am Modell der Grounded Theory. Die Auswertung führt zu zwölf Fallportraits der Befragten sowie zu einer transversalen Darstellung der Bedeutung der unterschiedlichen Lernorte.

Die Fallportraits geben Einblick in die persönlichen Glaubens- und Lebensbiographien der Befragten. Sie werden in einem eigenen Kapitel der Untersuchung nacheinander vorgelegt, und noch einmal im Anhang; dort gekürzt und mit einer Graphik versehen.

In den transversalen Darstellungen werden die Erinnerungen der Probanden an die einzelnen Lernorte zusammengetragen, jeweils eingeteilt nach Themen, Methoden, Personen und nach dem Einfluss auf Glaubens- und Wertvorstellungen. Gerade dieser letzte Aspekt lässt sich nur sehr schwer empirisch erheben, denn die Befragten begründen ihre Aussagen kaum mit direktem Bezug zu einem spezifischen Lernort.

Im Ergebnis lässt sich die Bedeutung der formellen Lernorte Religionsunterricht und Sakramentenkatechese kaum unterscheiden. Dafür erscheinen in den Interviews weitere relevante Lernorte. Ehrenamtliches Engagement, in der Kirche vor allem als Messdiener/-innen, aber auch außerhalb der Kirche, die Begegnung mit religiösen Personen in der Umgebung, aber auch weitergehende Angebote der Kirche bestimmen die religiöse Vita der Befragten. Und gerade diese informellen Lernorte sind in der Erinnerung der Befragten von überragender Bedeutung; in solchen informellen Settings wird die Begegnung mit Glauben und Kirche lebensbedeutsam und hat nachhaltigen Einfluss. Ebenso haben biographische Veränderungen bedeutsamen Einfluss auf das Glaubensleben der Befragten.

Am Schluss der Studie wird ein „Modell der Amalgamierung von Person, Methode und Inhalt" vorgelegt: Nachhaltigkeit von religiöser Bildung ist abhängig von der Person, von den Inhalten und von der Methode der Bildungsprozesse. Eine Unterscheidung dieser drei Voraussetzungen ist anhand des Datenmaterials nicht möglich.

Die Studie gibt interessante Einblicke in die Erfahrungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit religiöser Bildung. Neben der Person der Lehrenden und dem Interesse an den Inhalten spielt für die Nachhaltigkeit religiöser Bildung auch die Methode des Unterrichts eine Rolle. Immer wieder erinnern sich die Befragten erst an die Methode und von da aus an die Inhalte der religiösen Bildung. Ob die Methoden allgemein wichtiger sind als die Inhalte, das kann man nach der Datenlage nicht feststellen, als Hinweis für weitere Studien ist dieser Befund von großer Bedeutung.

Das Sample zeigt nur einen Ausschnitt aus der deutschen Bevölkerung. Die Beteiligten stehen allgemein der Kirche recht nahe; die meisten waren oder sind in ihrer Kirchengemeinde eingebunden, auch wenn sie teilweise Kritik an der Kirche äußern. Es wäre interessant, Jugendliche zu befragen, die nur den Religionsunterricht erleben und sonst kirchenfern leben – aber diese Gruppe konnte mit den Mitteln der Studie nicht angesprochen werden.

Die vorliegende Veröffentlichung ist eine echte „Vorstudie", sie entwickelt ein heuristisches Modell und Fragen, die in weiteren, qualitativen und quantitativen Studien vertieft werden müssen. Man darf gespannt sein, wie diese Ergebnisse in der Hauptstudie reflektiert werden.

Boris Kalbheim

Höglauer, Josef: Der Einfluss von Taizé auf die Spiritualität Jugendlicher. Eine empirische Untersuchung (Jugend in Kirche und Gesellschaft, Bd. 10), Berlin (LIT) 2016 [384 S., ISBN 978-3-643-12840-9]

Die große Zahl an Diplom- und Magisterarbeiten, die Geschichte und Spiritualität der Communauté de Taizé darstellen, belegt die ungebrochene Popularität dieser Gemeinschaft, vor allem unter Theologinnen und Theologen. Seltener sind Versuche, dem Phänomen Taizé empirisch auf die Spur zu kommen. Dabei liegt es nahe, genauer hinzusehen und hinzuhören, was eine Teilnahme an einem der Jugendtreffen in Burgund an Wirkungen entfaltet. Mit dieser Aufgabenstellung trifft die von J. Höglauer an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der LMU in München eingereichte Dissertation in die Mitte aktueller Arbeiten zur Wirksamkeit außerschulischer Jugendbildungsangebote.

Seiner Arbeit liegen 16 Leitfadeninterviews mit jungen Menschen zwischen 15 und 29 Jahren zugrunde, die mehrere Monate nach ihrem Aufenthalt auf ihre Zeit in Taizé zurückblicken. Die Gespräche wurden einzeln ausgewertet und dann fallübergreifend analysiert, um schließlich eine Typenbildung vorzunehmen. Dazu hinführend, klärt der Verfasser die Begriffe Religion und Spiritualität, rollt kurz und zielgerichtet die Geschichte von Taizé auf und arbeitet zentrale Elemente der Spiritualität der Gemeinschaft heraus. Letztere bilden den Hintergrund für die spätere Auswertung. Selbstverständlich wird auch das methodische Vorgehen erläutert.

Insgesamt zwölf Themenkreise entdeckt der Verfasser in den Gesprächen. Eher evaluierend: Einschätzungen zu den (täglichen) Bibeleinführungen und der Rolle der Brüder der Communauté, zur Rolle und Bedeutung der altersgleichen, international zusammengesetzten Gesprächsgruppen, den Feiern am Abend im Oyak, der einfachen Lebensweise während der gemeinsamen Woche, der Bedeutung der verschiedenen erlebten Gemeinschaften, dem Erlebnis von Ökumene, der Erfahrung des Singens und der Bedeutung der Gesänge, dem Erlebnis der Stille und der besonderen Gebets- und Gottesdienstformen; eher biographisch reflektierend: Wahrnehmungen zur Prägung, die Gottesbild und Gottesbeziehung, die Gebetspraxis und die Lebenseinstellung erfahren haben.

Rückblickend werden positive Veränderungen in Gottesbild und Gottesbeziehung sowie in der Gebetspraxis geäußert bzw. sind als solche wahrzunehmen. Freilich nicht bei allen. Schon vorher bestehende Skepsis und Aversionen gegenüber einem personalen Gottesglauben kann auch Taizé nicht überwinden, eine fehlende Gebetspraxis nicht neu stimulieren. Die stärksten ‚Effekte' scheinen dort zu entstehen, wo die Teilnehmenden weder positiv noch negativ vorgeprägt sind, sondern eine suchende Offenheit mitbringen und sich von der Taizé eigenen Spiritualität inspirieren lassen.

Dort, wo positive Veränderungen erkennbar sind, werden sie auf die Impulse zur persönlichen Reflexion zurückgeführt, die sich verbinden mit der offenen, wertschätzenden Atmosphäre der Gruppen und seitens der Brüder sowie vor allem an die emotionalen Erlebnisse von echter Gemeinschaft und glaubwürdiger Lebensweise gebunden; die Stille und die für Taizé typischen Gesänge wirken impulsgebend für das persönliche Beten. Gleichwohl bleiben die Erlebnisse einzigartig. Hinsichtlich der Fortführung daheim herrscht Skepsis. Die alltäglichen Hürden verhindern oft eine Überführung in die eigene Spiritualität. In diesem Punkt ähnelt Taizé den an mehreren Stellen zum Vergleich herangezogenen Events wie Weltjugend-, Kirchen- und Katholikentage.

Aufgrund von Ähnlichkeiten und Unterschieden bei zwei der von den Jugendlichen am häufigsten genannten Aspekten des Lebens in Taizé unterscheidet der Verfasser zwei Haupttypen unter den Taizé-Rückkehrern: den „Typ Gemeinschaft" und den „Typ Gebet". Lediglich ein Interviewpartner ließ in allen Bereichen eine kritische Distanz erkennen, die zur Bildung des „distanziert bleibenden Typs" führt. Die Unterscheidung der Typen ist nicht immer trennscharf. Dennoch ist zu erkennen, dass die am stärksten dem Gebet zuneigenden Befragten bereits vorher kirchlich sozialisiert waren und positive Erfahrungen in der Kirche und ihren Gottesdiensten gemacht haben, die es ihnen offenbar erleichtern, sich für die Kontemplation in der Stille zu öffnen, die sie aber auch die konfessionellen Unterschiede feiner wahrnehmen lassen.

Die wesentlich durch das Interesse an und ihre positiven Erfahrungen mit und in der Gemeinschaft gekennzeichneten Gesprächspartner sind weniger kirchlich sozialisiert. Im Nachhinein prägend bleiben für sie die Gemeinschaftserfahrungen bei den Bibelgesprächen, im Gebet und bei den abendlichen, geselligen Treffen. Eine Fortführung der Gebetspraxis daheim kommt daher für sie nicht in Betracht. Taizé kann nur ein singulärer Event bleiben, die große Teilnehmerzahl und die spezielle Atmosphäre lassen sich nicht beliebig wiederholen. So hat der Aufenthalt kaum Auswirkungen auf die Lebenspraxis und lässt auch die Kritik am gottesdienstlichen Angebot

zu Hause nicht verstummen. Letzteres gilt auch für den distanziert bleibenden Typ.

Damit wird erkennbar, was ein Aufenthalt in Taizé leisten und welche Wirkungen er entfalten kann – und wann. Vor allem werden die Grenzen des Grundanliegens der Jugendtreffen von Taizé, nämlich das Erlebte in der eigenen Kirchengemeinde fortzuführen, deutlich. Allenfalls Jugendliche des „Typs Gebet" realisieren nach ihrer Rückkehr Möglichkeiten, sich in der Kirche zu engagieren und damit das Erlebte auf ihre Weise fortzuführen. Die Jugendlichen des „Typs Gemeinschaft" erleben hingegen schmerzhaft den Kontrast zwischen Taizé und der normalen Kirchengemeinde, der eigenes Engagement, aber auch die Suche nach ihnen gemäßen Formen der Spiritualität verhindert.

So macht der Verfasser schließlich deutlich, dass die Durchführung von sogenannten‚Taizégebeten' in der eigenen Gemeinde nur bedingt zielführend ist. Vor allem wenn sie von Erwachsenen geplant und durchgeführt werden, sprechen sie Jugendliche kaum an. Dies gilt noch einmal mehr für Jugendliche, die diese Gebetsform noch nicht kennen, wie etwa Firm- oder Konfirmandengruppen, die gern zu solchen Anlässen eingeladen oder verpflichtet werden. Die Studie zeigt, dass Taizé keine Methode der Erstverkündigung ist, sondern sich dann fruchtbringend auswirkt, wenn eine gewisse Vertrautheit mit Gebet und kirchlichen Vollzügen bereits vorliegt. Demgegenüber sollten nach Meinung des Verfassers Jugendliche, die selbst Gebetsgottesdienste gestalten und feiern wollen, in ihrem Anliegen unterstützt und mit der nötigen Freiheit ausgestattet werden.

Noch kritischer sind Versuche einzuschätzen, Taizé und seine spirituellen Ausdrucksformen im Unterricht zu thematisieren oder probehalber zu inszenieren, die der Verfasser fast zu wohlwollend vorstellt. Auch wenn er diese Parallele nicht zieht, so spricht er mit diesem Beispiel die andernorts eingehend diskutierte Grenze performativen Handelns im schulischen Kontext an. Ein ähnlich (vom Verfasser selbst) konzipierter Versuch im Rahmen eines Konfirmandensamstags erfährt seitens der Beteiligten ebenfalls deutliche Kritik, die der Verfasser mit den Ergebnissen der Studie erklären kann: Das heimatliche Setting ist schlichtweg nicht geeignet, jene Erlebnisse und Erfahrungen zu induzieren, die vor allem den „Typ Gemeinschaft" kennzeichnen. Allenfalls länger dauernde Formate (Freizeiten, ‚Konfi-Camps') könnten Gemeinschaftserlebnisse ermöglichen, wie sie auch in Taizé gemacht werden können. Gerade das Kennenlernen und Hineinwachsen in eine noch unbekannte Spiritualität braucht Zeit, Wiederholung und Regelmäßigkeit, damit sie eine natürliche Geläufigkeit bekommt und nicht eine fremde Sonderwelt bleibt.

Zwei‚Tipps' des Verfassers sollten (auch aus Sicht des Rezensenten) bei solcherlei Versuchen beherzigt werden: (1) Das Wort‚Taizé' nicht als Etikett für Dinge missbrauchen, die letztlich nur billige Kopie bleiben; selbst dann nicht, wenn es gelungene Formen der Adaption in den eigenen Kontext sind. (2) Jugendlichen den nötigen Raum geben, selbstständig mitzugestalten und Leitung zu übernehmen – aus Sicht kirchlicher Jugendarbeit ein zentraler Standard der Arbeit mit jungen Menschen.

Erst am Ende der (mitunter etwas weit ausholenden und manchmal sich wiederholenden) Ausführungen wird der eigentliche Wert der Arbeit erkennbar: die Erklärung so manchen Unbehagens in der Adaption von Taizé in der Jugendpastoral hierzulande und die noch größeren Chancen, aber auch die Grenzen einer Fahrt mit jungen Menschen dorthin.

Patrik C. Höring

Schröder, Bernd / Hermelink, Jan / Leonhard, Silke (Hg.): Jugendliche und Religion. Analysen zur V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD (Religionspädagogik innovativ, Bd. 13), Stuttgart (Kohlhammer) 2017 [303 S., ISBN 978-3-17-031143-5]

Der hier zu besprechende Band unterzieht die Daten der fünften Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung (V. KMU) der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) einer Reanalyse. Zentrale Ergebnisse dieser Erhebung wurden bereits früher publiziert.[1] Die Analysen des hiesigen Bandes[2] fokussieren auf den Personenkreis der unter 30-jährigen.

Einleitend wird von Jan Hermelink (15–31) der große Rahmen aufgezeigt, in den die V. KMU eingebettet ist. Der Beitrag thematisiert die konzeptionelle Entwicklung der Erhebung seit der ersten Durchführung im Jahr 1972. Silke Leonhard (33–41) trägt Fragen zusammen, die im weiteren Verlauf des Bandes behandelt werden. Hilke Rebenstorf (45–74) greift die Befunde zur Abnahme religiöser Verbundenheit, selbsteingeschätzter Religiosität, religiöser Praxis sowie religiöser Erziehung mit abnehmendem Alter auf und differenziert diese durch Clusterungen weiter aus. Ein Befund sei hier erwähnt: Bei Jugendlichen, die als kirchenfern bezeichnet werden können, ist damit zu rechnen, dass Religionsunterricht deren „Einstellung zu Religion, Glaube und Kirche negativ beeinflusst" (61) hat.

Ulrich Riegel und Anne Elise Hallwaß (75–94) greifen zur Reanalyse der Daten methodisch ebenfalls auf eine Clusteranalyse zurück. Die Autorin und der Autor arbeiten nachvollziehbar heraus, dass der Alltag und die persönliche Einstellung nur bei einer kleinen, der Kirche nahestehenden Gruppe konfessionell geprägt sind. Elisabeth Hohensee (95–108) stellt die Kommunikation von Sinndimensionen in den Fokus ihrer Überlegungen und hält fest, dass Jugendliche nach deren Selbstaussage kaum mit anderen Personen über Sinnfragen sprechen. Wenn dies geschieht, wird mit nahestehenden Personen darüber gesprochen, und von der Hälfte dieser Jugendlichen ist diese Kommunikation religiös konnotiert.

Stefanie Lorenzen (109–127) geht dem Befund nach, dass sich Personen mit religiös indifferenten Haltungen in zumindest zwei Gruppen einteilen lassen: die Gruppe derer, die als nicht religiös bezeichnet werden kann, und die Gruppe, die sich noch nicht entschieden hat, ob sie religiös ist oder nicht. Wegen der Bedeutung der Kasualien für die Unentschiedenen wird als religionspädagogische Konsequenz vorgeschlagen, mit Jugendlichen im Kontext des Religionsunterrichts durch diese Angelpunkte des Lebens über Religion ins Gespräch zu kommen.

Nicola Bücker (129–146) stellt das soziale Vertrauen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen. Religiosität und Kirchgang beeinflussen soziales Vertrauen positiv, während entgegen den Erwartungen die Beteiligung an kirchlichen Jugendgruppen keinen Effekt zeitigt. Birgit Weyel und Jan Hermelink (147–166) analysieren die Gesamtnetzwerk-Erhebung der V. KMU im Hinblick auf Kommunikation über die Sinndimension. Es wird aufgezeigt, dass über den Sinn des Lebens in erster Linie mit Gleichaltrigen und mit der Elterngeneration gesprochen wird. Bei den Jugendlichen (12–14 Jahre) stellt auch die Schule einen Ort dar, an dem eine Auseinandersetzung mit dem Sinn des Lebens geschieht.

Frank Michael Lütze (167–181) beschäftigt sich mit der Gruppe der Konfessionslosen, die in der V. KMU ein Drittel der befragten Jugendlichen ausmacht. In seinen Thesen stellt der Autor u. a. die Forderung eines wertschätzenden Umgangs mit der heterogenen Personengruppe der Konfessionslosen, die in der Konzeption von Religionsunterricht mehr Berücksichtigung finden müsse. Ilona Nord (184–199) setzt sich in ihrem Beitrag kritisch mit der Anlage und der bisherigen Datenanalyse der V. KMU auseinander. Sie weist dabei besonders auf die medienbezogenen Inhalte hin und fordert für die Analyse der erhobenen Daten sowie für die Konzeption zukünftiger Untersuchungen eine stärkere Rezeption interdisziplinärer Erkenntnisse.

Bernd Schröder (203–234) setzt Befunde der V. KMU in Beziehung zu zehn weiteren empirischen Untersuchungen, die in den vergangenen zehn Jahren die Religiosität Jugendlicher thematisiert haben. Er arbeitet Übereinstimmungen und Unterschiede heraus und benennt auch offene Fragen, wie das Verhältnis von Jugendlichen zur Institution Kirche. Der Beitrag schließt mit möglichen Gründen für eine teilweise pessimistische Dateninterpretation im Kontext der V. KMU. Setzt Schröder die Daten der V. KMU mit anderen schulbezogenen Untersuchungen

1 Vgl. *Evangelische Kirche in Deutschland (EKD)* (Hg.): Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis, Hannover 2014; *Bedford-Strohm, Heinrich / Jung, Volker* (Hg.): Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 2015.

2 In diesem Band werden die Ergebnisse zweier Tagungen des Religionspädagogischen Instituts der Evang.-Luth. Landeskirche Hannovers in Loccum vorgestellt.

in Beziehung, befasst sich Mike Corsa (235–253) hauptsächlich mit der aej-Studie ‚Jugend im Verband' und verknüpft deren Ergebnisse mit den KMU-Daten. Hierbei wird u. a. die Meinung vertreten, dass jugendspezifische Gottesdienstangebote und andere Aspekte der Religiosität und religiösen Sozialisation in der KMU zu wenig Berücksichtigung finden.

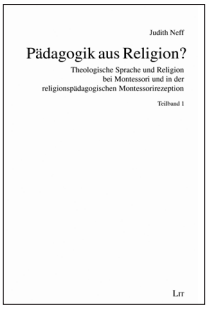
Die beiden folgenden Beiträge, die das Kapitel „Seitenblicke" füllen, schauen über den Tellerrand Deutschlands hinaus und nehmen die Situation in den Niederlanden (Monique von Dijk-Groeneboer, 257–265) und Finnlands (Henrik Simojoki / Kati Tervo-Niemelä, 267–283) in den Blick. Von Dijk-Groeneboer plädiert für tiefgreifendere Analysen, die deutlicher zwischen Personen differenzieren, bei denen Religion im Leben eine Rolle spielt und jenen Personen, bei denen dies eben nicht der Fall ist. Simojoki / Tervo-Niemelä stützen ihre Überlegungen auf sechs Erhebungen in Finnland. Es werden interessante Parallelen, aber auch Unterschiede zwischen den Jugendlichen der beiden Länder aufgezeigt. Das abschließende Großkapitel, das sich auf religionspädagogische Konsequenzen aus den statistischen Daten konzentriert, besteht aus einem Beitrag von Bernd Schröder (287–296). Im Zusammenspiel einzelner Lernorte geht es ihm um die Erschließung der Lebensrelevanz von Religion, ohne sich nicht-religiösen Ansichten zu verschließen.

Der Sammelband bietet einen ausgezeichneten Überblick über die religionssoziologische Datenlage in Bezug auf die evangelische Kirche in Deutschland mit Vergleichsdaten aus Finnland und den Niederlanden. Weiterhin wird – nicht zuletzt durch clusteranalytische Neuberechnungen der Daten der V. KMU – ein in manchen Beiträgen geforderter differenzierterer Einblick in die Untersuchung der EKD aus dem Jahr 2012 gegeben. Diese Auswertungen bieten eine interpretative Alternative zu bisherigen Analysen. Bisweilen kritische Einwände, die sich gegen die Grundkonzeption der V. KMU richten, sind teilweise nachvollziehbar, aber in populationsbeschreibenden Untersuchungen wie dieser ist Untersuchungsfragen nachzugehen und die Anzahl von Items nicht beliebig erweiterbar.

Wenn der Band angetreten ist, die Daten der V. KMU im Hinblick auf Jugendliche und junge Erwachsene „einer empirischen und religionspädagogischen Relektüre zu unterziehen" (9), so ist das auf weiten Strecken gelungen. Schröder versucht die religionspädagogischen Konsequenzen in einem Abschlussbeitrag einzufangen. Manche Beiträge stellen diesen Zusammenhang her, in anderen Artikeln des Bandes vermisst man jedoch eine derartige Rückkoppelung.

Für Personen, die an empirisch fundierten Analysen in Bezug auf Religiosität, Kirchenmitgliedschaft, Sinndimensionen etc. von Jugendlichen interessiert sind, bietet der vorgelegte Band eine Fundgrube relevanter Informationen.

Georg Ritzer



Neff, Judith: Pädagogik aus Religion? Theologische Sprache und Religion bei Montessori und in der religionspädagogischen Montessorirezeption (Ökumenische Religionspädagogik, Bd. 9, Teilband 1 und 2) Berlin (LIT) 2016 [835 S , ISBN 978-3-643-13258-1]

Eine Promotionsschrift über die Pädagogik Maria Montessoris und deren Rezeption, die über 800 Seiten umfasst und in zwei Teilbänden veröffentlicht ist, impliziert bereits, dass es sich um eine extensive – vor allem historisch angelegte – Auseinandersetzung handeln muss. Der Titel der Publikation „Pädagogik aus Religion? Theologische Sprache und Religion bei Montessori und in der Montessorirezeption" bestätigt dieses ambitionierte Anliegen. Den Gegenstand ihrer Dissertation sieht die Verfasserin selbst in der Untersuchung der aktuellen religionspädagogischen Rezeption der Montessori-Pädagogik (16): „Sie rekonstruiert die pädagogische Kritik an reformpädagogischen Dogmen und bringt sie ins Gespräch mit der Montessori-Pädagogik sowie der Montessori-Rezeption im katechetischen und religionspädagogischen Milieu des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart" (16f.). Zugleich wird die Forschungsfrage nochmals erweitert, indem es grundlegend um die Verhältnisbestimmung von Religion und Pädagogik gehen soll (19). Das Ziel der Dissertation ist es nicht, „Montessori-Pädagogik an sich zu kritisieren, sondern die Ausdifferenzierung von Pädagogik und Religion als Problemanzeige für die Rezeption Montessoris in der Religionspädagogik darzustellen" (19). Der umfassende Untersuchungsgegenstand bringt es mit sich, dass sich die Ausführungen und die ihnen zugrundeliegende Argumentationsstruktur entsprechend umfangreich und weitgreifend gestalten.

Das erste Kapitel problematisiert die theologische Sprache der Pädagogik, indem zunächst unter Bezug auf Fritz Osterwalder das theologische Erbe der Pädagogik sowie die religiöse Metaphorik und Sakralisierung in der Reformpädagogik und deren Zuspitzung im Hinblick auf die Montessori-Pädagogik aufgearbeitet werden (1.–1.3.4). Kapitel 2 untersucht Religion, Katechese und Pädagogik in Montessoris Schriften, indem es nach impliziter religiöser Erziehung in Montessoris allgemeinen

pädagogischen Schriften, nach religiöser Erziehung als liturgischer sowie kosmischer Erziehung fragt (2.–2.4.2). Im Anschluss werden Religion und theologische Sprache in der pädagogischen und religionspädagogischen Montessori-Rezeption dargestellt. Schwerpunkte liegen hier in der Montessori-Pädagogik als katechetische und religionspädagogische Methode, der Montessori-„Propaganda" sowie Montessori-Pädagogik und Dogma. Des Weiteren werden Montessoris Lehre vom Kind als Gegenstand theologischer Anthropologie, Montessori-Pädagogik als Religionspädagogik sowie nicht-theologische Lesarten der kosmischen Erziehung untersucht (3.1–7). Kapitel 4 stellt religionspädagogische Methoden und deren Vertreter/-innen Cavaletti, Berg und Berryman im Anschluss an Montessori vor (4.1–4.3.6). Fazit und Ertrag der Arbeit beschreibt das fünfte Kapitel. In ihm werden unter der Frage „Religiöse Bildung und Erziehung nach Montessori?" Ergebnisse resümiert. In dieser insgesamt eher knappen Auswertung geht es vornehmlich um die Formulierung eines Desiderats, Religion in der heutigen Montessoripädagogik und um Impulse aus der Montessori-Pädagogik für die heutige Religionspädagogik (5.1–5.2).

Die Publikation bietet somit eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Werk Montessoris und dessen Rezeption. Beeindruckend ist dabei schon der Versuch, sich nicht nur auf die Fährte der religionspädagogischen Montessori-Rezeption zu begeben, sondern auch den – als unzureichend aufgearbeitet empfundenen – pädagogischen Forschungsdiskurs aufzugreifen und die theologische Sprache der Pädagogik als Grundproblem auszumachen. Dieses wird an Thesen F. Osterwalders, aber auch an R. Koerrenz (Religion als kulturelle Grundierung pädagogischer Reform), J. Oelkers (Dogmen der Reformpädagogik) und M. Baader (Erziehung als Erlösung) durchdekliniert. In Kapitel 2 kommen Originalschriften Montessoris zur religiösen Erziehung über einen Zeitraum von 1914 bis 1952 zum Tragen, deren Entwicklung und Konsistenz in Montessoris Äußerungen nachgezeichnet und unter dem Begriffspaar „Pädagogisches Argument und religiöse Rhetorik" zusammengefasst werden. Das sehr umfangreiche Folgekapitel fokussiert Religion und theologische Sprache in der pädagogischen wie religionspädagogischen Montessori-Rezeption und stellt diesen Sachverhalt an nicht weniger als 15 Protagonisten – von naturgemäß unterschiedlicher zeitbedingter und pädagogisch wie theologisch motivierter Prägung – vor. Neff kommt zu dem Ergebnis, dass die Religionspädagogik die religiöse Sprache Montessoris übernommen und stellenweise noch verstärkt habe. Dies führe zu Fortschreibungen unterschiedlichster Intentionen und Verständnissen der Montessori-Pädagogik im religionspädagogischen Bereich. Andererseits wolle die aktuelle Montessori-Pädagogik vom religiösen Anteil „wenig bis gar nichts wissen" (614).

Die Hinwendung zu religionsdidaktischen Konkretionen der Montessori-Pädagogik in Kapitel 4 firmiert unter der Überschrift „Religionspädagogische Methode im Anschluss an Montessori" und konzentriert sich auf Cavaletti, Berg und Berryman. Neff attestiert Cavaletti erwartungsgemäß eine liturgisch zentrierte Rezeption Montessoris, die heutigen religionspädagogischen Bildungsanliegen des Religionsunterrichts in der Schule nicht entspricht (650). Auch der derzeit populärsten Weiterentwicklung der Montessori-Pädagogik, Godly Play, wird erwartungsgemäß bescheinigt, ihre Stärke liege im emotional-spirituellen Lernen, sei weniger bildend als religiös sozialisierend und der gesamte Ansatz müsse für den Einsatz im schulischen Religionsunterricht modifiziert oder könne nur in Teilen übernommen werden (786). Auf die Frage der Kompatibilität von schulischem Religionsunterricht und Montessori-Fortschreibungen geht Neff in der abschließenden Auseinandersetzung mit Berg dagegen nicht ein (700–703), was mit Blick auf das Fazit durchaus bedeutsam gewesen wäre.

An den Ergebnissen des Kapitels 4 zeigen sich exemplarisch die Schwierigkeiten, die eine rezeptionsgeschichtliche Betrachtungsweise dieses Ausmaßes mit sich bringen kann. Es fällt aufgrund der Vielzahl thematisierter Aspekte schwer, die Forschungsfragen systematisch zu verfolgen. Zu welchem Gegenstandsbereich werden Aussagen gemacht? Pädagogik aus Religion? Theologische Sprache und Religion bei Montessori, Ansätze, die aus der Montessori-Rezeption erwachsen und deren kritische Würdigung, Montessori-Pädagogik ohne Religion? Oder geht es primär um die Frage nach Montessori-Pädagogik als Dimension des gegenwärtigen Religionsunterrichts? Die Dissertation Neffs erörtert diese Problemkreise und leuchtet den weiten Horizont aus, in dem sich ihre Untersuchungen bewegen und die ein sehr breites Spektrum an (Teil-)Ergebnissen generieren. Systematischer präsentierte Antworten würde man sich daher besonders im letzten Teil, Kapitel 5, wünschen. Der Ertrag der Forschung hätte hier deutlicher herausgestellt werden können. Auch wäre es zielführender gewesen, die Bedeutung der Pädagogik Maria Montessoris für heutigen Religionsunterricht noch klarer und stärker kriteriengeleitet herauszuarbeiten.

Insgesamt dokumentiert die Promotionsschrift die im Kontext der Montessori-Rezeption relevanten Fragen zur religiösen Sprache und die dadurch transportierte Theologie. Zu würdigen ist die außerordentlich materialreiche und differenzierte Darstellung von Implikationen der Pädagogik Maria Montessoris und ihrer Fortentwicklungen. Die umfangreiche und sämtliche Rezipientinnen und Rezipienten berücksichtigende sowie auf unveröffentlichte Materialien rekurrierende Aufarbeitung erweist sich hier als eine wahre Fundgrube. Sie ist als Lektüre allen zu empfehlen, die die Tragweite der Montessori-Pädagogik und deren Wirkweise bis in die

Gegenwart hinein nachvollziehen wollen. Hier verschaffen die Ausführungen Neffs zu den jeweiligen rezeptionsgeschichtlichen Kontexten, Herausforderungen und Problemen einen grundlegenden Überblick.

Christina Kalloch

Langenhorst, Georg/Naurath, Elisabeth (Hg.): Kindertora – Kinderbibel – Kinderkoran. Neue Chancen für (inter-)religiöses Lernen, Freiburg (Herder) 2017 [312 Seiten, ISBN 978-3-451-37660-3]

Das Thema „Interreligiösität" boomt. Die nachchristliche Gesellschaft wird als eine interreligiöse Gesellschaft entdeckt, und diese Situation wird immer stärker auch als eine religionspädagogische Herausforderung begriffen. Von daher ist es naheliegend, dass alle religionspädagogischen Themen und Arbeitsfelder auf ihre interreligiöse Dimension hin abgeklopft werden. 2015 hatte das achte „Internationale Forschungskolloquium Kinderbibel" vor diesem Hintergrund einen explizit interreligiösen und interkulturellen Schwerpunkt. In Augsburg kamen erstmalig zusammen: „christliche Religionspädagoginnen und Religionspädagogen, Autorinnen und Autoren der Kindertora und der Kinderkorane, jüdische und muslimische Forscherinnen und Forscher aus Kulturwissenschaft und Religionspädagogik" (13). Die Ergebnisse dieser Tagung liegen nun, mit einigen Ergänzungen und in Überarbeitung, in einem handlichen, schön gestalteten Buch vor. In der Tat, „ein bislang noch nie beleuchtetes, interreligiöses sowie interdisziplinäres Gesprächsfeld" wurde „eröffnet, das [...] den Austausch zwischen Judentum, Christentum und Islam in unserer Gesellschaft vorantreiben kann" (13).

In einem ersten Buchteil erfolgen „Systematische Grundlegungen". Michael Fricke präsentiert die „Geschichte einer pädagogischen Erfolgsgattung – unter besonderer Berücksichtigung ökumenischer und interreligiöser Perspektiven." Robert Schelander orientiert in einem „interreligiösen Bilanzblick" über aktuelle Kinderbibelforschung und von systematisch-theologischer Seite her stellt Klaus von Stosch kritische Rückfragen an das Konzept „Wort Gottes für Kinder"? Auf dieses Kapitel folgen dann drei Buchteile, wo es jeweils um „Zugänge" aus Sicht der drei abrahamitischen Religionen geht. Hierbei ist ein besonderer Gewinn, dass es gelungen ist aus dem Bereich des Islam und des Judentums die Autoren selbst zu gewinnen, die praxisnah von ihrer Pionierarbeit in diesem Feld berichten. Es wäre reizvoll, bei einer nächsten Tagung einmal zu versuchen, das Thema

„Theologische und Pädagogische Chancen aus Sicht von Autorinnen" (Hamideh Mohagheghi) in einem interreligiösen Gespräch zwischen Autorinnen und Autoren aus allen drei Religionen aufzugreifen.

Der Fragen in diesem Gesprächsfeld sind, wie sich sehr bald zeigt, viele. Das fängt bereits bei den Bezeichnungen an. Die Analogiebildung „Kindertora" zur Kennzeichnung einer jüdischen Kinderbibel ist nicht ohne Probleme, da im engeren Sinn bekanntlich nur der Pentateuch als Tora bezeichnet wird und ob angesichts der besonderen Wertschätzung des Koran als zentralem Offenbarungsereignis das Wort „Kinderkoran" sich durchsetzen kann, muss sich erst noch zeigen. Im historischen Überblick von Dorothea M. Salzer wird deutlich, dass nicht nur die Bezeichnung „Kindertora", sondern auch die Bezeichnung „Kinderbibel" im Judentum nur in Ausnahmefällen vorkommt, die „Autoren bevorzugen Titel wie ‚Geschichte Israels', ‚Biblische Geschichte', ‚Heilige Schriften' oder ähnliches" (97). Es stellt sich daher die Frage, ob man nicht generell besser mit einem neutralen Oberbegriff arbeiten sollte, um das zu fassen, was im Kontext der abrahamitischen Religionen an kindgemäßen heiligen Schriften vorkommt. Man könnte beispielsweise von einer Gattung „Kinderoffenbarungsbuch" (KOB) sprechen, wobei unstrittig ist, dass die christlichen Kinderbibeln für die Parallelentwicklungen in den abrahamitischen Geschwisterreligionen „stilbildend" (so Georg Langenhorst, 168) waren, was sich nicht zuletzt in den „Bildkonzeptionen in Kindertora, Kinderbibel und Kinderkoran" zeigt, wie die Ausführungen von Marion Keuchen in diesem Band zeigen.

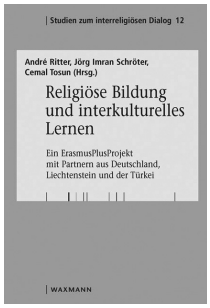
Es fällt auf, dass zwar die Frage, was „macht eine Kinderbibel jüdisch" sehr kompetent behandelt wird (Bruno E. Landthaler), auf christlicher Seite eine entsprechende Fragestellung aber fehlt. Dabei ist die Frage, was eine Kinderbibel eigentlich christlich macht, genauso berechtigt und bedarf wohl gerade in interreligiösen Zeiten besonderer Aufmerksamkeit. Nicht zuletzt dürfte dies auch im Interesse der abrahamitischen Geschwister liegen, die sich mit einer christlichen Kinderbibel eben auch über die christliche Religion informieren wollen. Wenn Robert Schelander dagegen pointiert postuliert: „Man kann gemeinsame biblische Geschichten nicht nicht-interreligiös erzählen und hören" (56), so stellt sich nüchtern betrachtet nicht nur die Frage nach der Umsetzung. Wie sollte eine Kinderbibel praktisch aussehen, die aus allen drei heiligen Schriften (und Überlieferungen) Texte präsentieren will? Wie will man das erzählerisch lösen? Die rhetorische Frage von Schelander, warum „Kinder und Familien nicht eine Geschichte aus mehreren Perspektiven lesen" sollten (56), hilft da nicht weiter. Denn sind es nur andere Perspektiven, die bei gemeinsamen Überlieferungen die jeweils andere heilige Schrift beisteuert, oder sind es auch ganz eigene Inhalte, die für die jeweilige Religion, und nur für sie, konstitutiv sind? Was wäre zudem die implizite Botschaft für die Kinder, wenn solche Mehrperspektivität umgesetzt würde: „Die erzählen ja doch das Gleiche, haben nur unterschiedlich gut zugehört?" Die heiligen Schriften als offenbarungstheologisches Stille-Post-Spiel?

Als „besonders gut geeignete Medien", die „ganz neu herausfordernde wie chancenreiche Möglichkeiten interreligiösen Lernens" bieten, versteht dagegen Georg Langenhorst in seinem Beitrag „Heilige Schriften in Kinderhand? Kindertora, Kinderbibel und Kinderkoran aus Sicht der trialogischen Religionspädagogik" die neue Gattung der KOBs. In der Tat scheint eine solche Sicht auch interreligiös konsensfähig. Von jüdischer Seite aus formuliert z. B. Landthaler die Hoffnung, dass die von ihm mitkonzipierte Kindertora nicht nur „überdeutlich" zeigt, „dass das Lesen heiliger Schriften im Judentum einen ernsthaften Leseakt darstellt", sondern auch dazu beiträgt, „dass auch andere Kinder in diesen Leseakt eingeführt werden können, wenngleich auf einer anderen religiösen Basis" (152). Von der Hoffnung, „dass dieses Buch den ersten Zugang zum Qur´an eröffnet" (268), spricht auch Hamideh Mohagheghi in Bezug auf den von ihr mitkonzipierten „Kinderkoran" und dürfte dabei nicht nur die eigentlich angezielte junge muslimische Leserschaft im Blick haben. Yasar Sarkaya und Dorothea Ermert benennen in ihrem Beitrag „Kinderkoran. Religionspädagogische Reflexionen zu einer neuen Gattung" die Chance, dass „übergreifende pädagogische und didaktische Prinzipien" […] das friedliche Zusammenleben, den Dialog und den Zusammenhalt in der Gesellschaft fördern" (287) können.

Bei aller Begeisterung über dieses neue „Gesprächsfeld" sollten die nachdenklich kritischen Anmerkungen des systematischen Theologen Klaus von Stosch allerdings durchaus Beachtung finden: „vielleicht könnte es für uns Christen spannend sein, noch mehr darauf zu achten, wie Muslime und Juden abseits der Wege von Kinderkoran und Kindertora ihren Kindern das Wort Gottes vermitteln" (88). In der Tat könnte bei der Fokussierung auf das Phänomen der KOB aus dem Blick geraten, dass vielleicht auch das Christentum etwas lernen könnte: von abrahamitischen Religionen, die bislang keine KOB kannten und bei denen daher „zwar die Vermittlung des heiligen Textes an kindliche Bedürfnisse angepasst werden sollte, nicht aber der Text selbst" (so Hadassah Stichnothe in ihrem Beitrag über die Sichtweise der „traditionellen mittelalterlichen und frühneuzeitlichen" jüdischen Pädagogik).

Insgesamt ist so ein Band entstanden, der nicht nur für alle an erzählerischer Vermittlung geschehener und aufgeschriebener Offenbarungen Interessierten ein reichhaltiges ‚Lesefutter' bietet, sondern auch für all diejenigen, die generell an interreligiösem Lernen interessiert sind, neue Perspektiven aufzeigen kann.

Thomas Nauerth



Ritter, André / Schröter, Jörg I. / Tosun, Cemal (Hg.): Religiöse Bildung und interkulturelles Lernen. Ein ErasmusPlusProjekt mit Partnern aus Deutschland, Liechtenstein und der Türkei (Studien zum interreligiösen Dialog, Bd. 12), Münster (Waxmann-Verlag) 2017 [216 S., ISBN 978-3-8309-3591-9].

Der Band spiegelt die Ergebnisse eines Erasmus-Projekts (ErasmusPlusProjekt), das sich von 2014 bis 2017 mit interreligiöser und interkultureller Forschung in Zusammenarbeit mit Projektpartnern aus Deutschland, Liechtenstein und der Türkei befasst. Dass der Fokus auf interkulturellem Lernen liegt, wird in der Einleitung hervorgehoben. Es geht den Herausgebern „um grundsätzliche religionspädagogische Belange im Kontext von Schule und Hochschule, andererseits zugleich um Anliegen und Ausrichtung interkulturellen Lernens in der Begegnung von Menschen unterschiedlicher Konfessionen und Religionen in einer zunehmend pluralen Gesellschaft“ (9). Der Argumentationsrahmen reicht damit über den rein religionspädagogischen Diskurs hinaus. Die Zielgruppe des Bandes wird in einem „kulturell-religiös interessierte[n], aber auch in der religiösen Praxis distanzierte[n] Publikum“ (9) gesehen. Religion wird in diesem Zusammenhang als Teil von Kultur verstanden.

Der Band ist in drei Teile gegliedert: Der erste Teil befasst sich mit theologischen und religionspädagogischen Zugängen, der zweite mit Fragen bildungspolitischer Umsetzungen und schließlich bietet der dritte Teil Beispiele und Erfahrungsberichte interkulturellen und interreligiösen Lernens im Rahmen des Projekts.

Die theologischen und religionspädagogischen Zugänge im ersten Teil eröffnen ein weites Feld, das grundlegende Fragen zum breit angelegten Projekt klären soll. So beleuchtet André Ritter aus evangelisch-reformatorischer Perspektive den Begriff der religiösen Bildung und erläutert in Anlehnung an das Kompetenzmodell des Comenius-Instituts „grundlegende Kompetenzen“ (29). Auch Peter Müller macht den Begriff der religiösen Bildung stark, dem er „mehr Gewicht“ (54) beimisst als dem des interreligiösen Lernens. Beim interreligiösen Lernen unterscheidet er zwischen den drei Modellen der Beheimatung, der Begegnung und der multireligiösen Perspektive und fordert, „eine Theologie der Religionen durch eine Theologie interreligiöser Beziehung zu ergänzen“ (53). In einem weiteren Artikel reflektiert Müller, aufbauend auf biblischen Grundlagen, die Begriffe des Lehrens und Lernens.

Interessante Einblicke bieten die beiden aus islamisch-religionspädagogischer Perspektive verfassten Artikel von Cemal Tosun und Mualla Selçuk. Beide arbeiten an der Theologischen Fakultät (islamische Theologie) der Universität Ankara im Bereich der Religionspädagogik. Tosun fragt nach einer theologisch begründeten Basis für interreligiöse Lernprozesse und erläutert in diesem Zusammenhang, warum viele Muslime interreligiöses Lernen im Religionsunterricht als problematisch ansehen. Mit seinen abschließenden sechs Thesen benennt er Aufgaben islamischer Theologie und Religionspädagogik, die sowohl den Pluralismus innerhalb des Islam als auch hinsichtlich der Vielfalt verschiedener Religionen betreffen. Der Artikel von Mualla Selçuk skizziert bisher geläufige religionsdidaktische Ansätze im Religionsunterricht der Türkei, deren Schwäche sie vor allem darin sieht, dass eine Kommunikation der Lernenden mit Texten nicht angeregt wird. Dem stellt sie das an der Theologischen Fakultät in Ankara entwickelte Modell eines kommunikativen Religionsunterrichts gegenüber.

Abschließend fragt Regina Speck, von der Gretchenfrage ausgehend, nach der Bedeutung von Religion im Alltag von Menschen heute sowie nach der notwendigen Unterscheidung zwischen Religion und Religiosität. Sie kommt zu dem Schluss, dass der Austausch über das existenziell Bedeutsame der eigenen Religiosität Räume der Offenheit und des ehrlichen Interesses aller Beteiligten braucht. Wenn diese Voraussetzung nicht gegeben ist, bleibt „die Gretchenfrage unbeantwortet“ (105). Dieser wichtige Aspekt wird im Buch ansonsten nicht weiter aufgegriffen und vertieft. Dabei sprechen einige der Autoren die große Herausforderung interkulturellen und interreligiösen Lernens an, die bis heute eben nicht befriedigend gelöst worden sind – und das nicht nur in der Praxis, sondern eben auch auf der Ebene religionspädagogisch verantworteter Theorie.

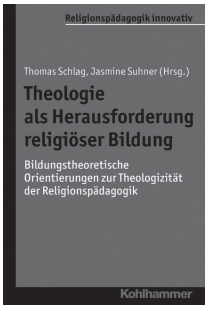
Der zweite Teil des Bandes befasst sich mit Aspekten der bildungspolitisch verantworteten Umsetzung des Projekts aus der Perspektive der einzelnen Projektpartner. Die Autorinnen und Autoren geben Einblicke in länderspezifische Rahmenbedingungen, die nicht zuletzt auch durch unterschiedliche Verhältnisse von Religion und Staat geprägt sind. Tosun erläutert die Entwicklung rechtlicher Grundlagen und der Ausführungen des Religionsunterrichts in der Türkei von 1923 bis heute unter besonderer Beachtung der Wahrnehmung und der didaktischen Beachtung von intra- wie interreligiöser Pluralität. Jörg Schröter beleuchtet interreligiöse Implikationen vor allem des in Baden-Württemberg eingeführten Islamischen Religionsunterrichts. Innerislamische Heterogenität

im Religionsunterricht sieht er weniger in intrareligiöser Vielfalt, sondern v.a. in den Formen gelebten Glaubens, die nicht zuletzt durch eine im Elternhaus erfolgte religiöse Sozialisation bedingt sind. Katja Böhme beschreibt das Projekt interreligiösen Begegnungslernens nach dem Konzept der Kooperierenden Fächergruppe, wie es in Freiburg sowie im Großraum Mannheim umgesetzt worden ist, und skizziert anstehende Aufgaben eines „Interreligiöse[n] Begegnungslernen[s] auch in der Lehreraus- und -fortbildung" (149). Schließlich stellt Stefan Hirschlehner die rechtlichen und (religions-)pädagogischen Grundlagen des konfessionellen sowie des überkonfessionellen Religionsunterrichts „Religion und Kultur" im Fürstentum Liechtenstein dar.

Der dritte und letzte Teil des Bandes bietet Beispiele und Erfahrungen interkulturellen und interreligiösen Lernens, die im Vorfeld oder Verlauf des Erasmus-Projekts von Bedeutung gewesen sind. Entsprechend der in der Einleitung erhobenen Forderung, beim Projekt grundsätzliche religionspädagogische Belange im Kontext von Schule zu beachten, kommen hier die Schulleiterinnen der beiden Projektschulen zu Wort. Carolin Meier erläutert das Profil der Liechtensteiner Oberschule Eschen und beschreibt in Kürze die dort durchgeführten interkulturellen und interreligiösen Projekte. Gleichermaßen geht Diana Grust für die Schillerschule in Karlsruhe vor. Amani El Kurdi, Mitarbeiterin des Projekts (Universität Karlsruhe), evaluiert das gemeinsame Großprojekt im Rahmen eines Schüleraustauschs und stellt „wichtige theoretische Grundlagen interkulturellen Lernens" (168) zusammen. Das hochschuldidaktische Projekt wird von Fatma Çapcıoğlu und Yıldız Kızılabdullah, Mitarbeiterinnen an der Theologischen Fakultät der Universität Ankara, in Form eines Werkstattberichts vorgestellt.

Die einzelnen Beiträge des Bandes verdeutlichen, wie vielfältig und anspruchsvoll die Aufgaben religiöser Bildung im Kontext pluraler Gesellschaften für Schule und Hochschule sind. Dem Band insgesamt hätte es sicherlich gut getan, wenn die Ergebnisse der drei Teile noch einmal in einer Art Metareflexion zusammengeführt worden wären. So bleibt die Leserin bzw. der Leser auf pädagogischer Ebene mit der Frage alleine zurück, inwiefern interkulturelle Begegnung tatsächlich zu neuen (Lebens-)Erkenntnissen und Haltungen führt, die über die Phase der Begegnung hinaus tragen. Zumindest die Liechtensteiner Schulleiterin Carolin Meier spricht diese Problematik an (vgl. S. 174–176). Religionspädagogisch bleibt die Frage unbeantwortet, warum explizit religiöse Weltdeutungen bei interkulturellen Begegnungen nicht oder nur am Rande wahrgenommen werden, so dass in der schulischen Praxis religiöse Bildungsprozesse in interkulturellen aufzugehen drohen und dabei eine inhaltliche Auseinandersetzung zugunsten von Begegnung auf ein Minimum reduziert wird.

Monika Tautz



Schlag, Thomas / Suhner, Jasmine (Hg.): Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik (Religionspädagogik innovativ, Bd. 17), Stuttgart (Kohlhammer) 2017, [191 S., ISBN 978-3-17-031475-7]

Spätestens seit Hubertus Halbfas' Fundamentalkatechetik stehen fundamentaltheologische Überlegungen auf der religionspädagogischen Agenda. Der Religionspädagoge, so formulierte Halbfas seinerzeit, müsse „immer auch Fundamentaltheologe sein, weil hier, in den Ansätzen und Begründungen der Theologie, das Schicksal aller religionspädagogischen Konzepte mitverhandelt wird."[1] Doch noch 50 Jahre später hat es etwas Trotziges, wenn die Religionspädagogik systematisch auf ihre Theologizität reflektiert: Der systematischen Theologie scheine sie jedenfalls von wenigen Ausnahmen abgesehen nicht besonders wichtig zu sein, stellte Bernd Schröder mit leichtem Bedauern fest[2], im jüngsten Dokument der Bildungskongregation zu den kirchlichen Fakultäten kommt sie gar nicht vor.[3]

Doch ist solche Reflexion Ausdruck der Selbstvergewisserung: Aus einer ökumenischen Fachkonsultation über „Bildungstheoretische Perspektiven zur Theologizität der Religionspädagogik" am 7. und 8. Dezember

1 *Halbfas, Hubertus*: Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht, Düsseldorf ^{3}1970, hier: Vorwort zur ersten Auflage, ebd., 14.

2 *Schröder, Bernd*: Einführung in den Thementeil „Kritische Zeitgenossenschaft – Aufgabe für Religionspädagogik und Systematische Theologie?" In: TheoWeb. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2/2013) 9–12, 9 (http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2013-02/03.pdf, Stand: 31.01.18).

3 *Papst Franziskus*, Apostolische Konstitution Veritatis Gaudium über die kirchlichen Universitäten und Fakultäten vom 27.12.2017, http://w2.vatican.va/content/francesco/de/apost_constitutions/documents/papa-francesco_costituzione-ap_20171208_veritatis-gaudium.html (Stand: 31.01.2018).

2015 in Zürich ging der vorliegende Sammelband hervor, an dem zwölf Kolleginnen und Kollegen beteiligt sind. Angesichts intensiver Diskussionen „zur Frage der theologischen Dimension religiöser Bildung in Kirche und Schule", die sich „einerseits in den Debatten zum Verständnis der Kinder- und Jugendtheologie […], andererseits in Überlegungen zum fachwissenschaftlichen Selbstverständnis der Religionspädagogik im Kontext theologischer und außertheologischer Bezugsdisziplinen" spiegele, sei zu fragen, ob das „Kunstwort der ‚Theologizität' den fachwissenschaftlichen Diskurs" und „Selbstverständigungsprozesse der Religionspädagogik substantiell bereichern" könne, so die Herausgeber im Vorwort (7).

Dieser Aufgabe gehen zunächst Friedrich Schweitzer und Rudolf Englert in zwei grundsätzlich angelegten Beiträgen nach. Schweitzer verortet die Religionspädagogik in Theologie und Erziehungswissenschaft, ohne weitere interdisziplinäre Bezüge auszuschließen. Die Frage nach der Theologizität der Religionspädagogik impliziere die nach Theologie und deren Theologizität. Erst danach sei das wechselseitige Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik sowie die Theologizität des Religionsunterrichts oder die Möglichkeit einer Kinder- und Jugendtheologie zu klären. Dabei zeigt sich: „Die Religionspädagogik kann zwar als theologische Disziplin angesprochen werden, aber eben nicht in ausschließlicher Weise" (15).

Auch Rudolf Englert führt die Frage nach der Theologizität der Religionspädagogik auf die der Theologie zurück. Diese könne in ihrem Praxisbezug und ihrer Kirchlichkeit, in einem spezifischen Erkenntnisinteresse, in einem spezifischen Rationalitätsmodus oder – mit Bernhard Dressler – funktional beschrieben werden. Jeder dieser Begründungswege zöge aber „erhebliche Kollateralprobleme nach sich" (25). Doch könne Religionspädagogik auf den Rückgriff auf das „über viele Jahrhunderte bewährte[ ] Format der Theologie" (26) noch nicht verzichten. Konfessioneller Religionsunterricht erfordere eine theologisch legitimierte Auswahl von Themen, Stoffen und Zielen und fördere die Kompetenz der Lernenden durch „Positionierung und eigene Urteilsfindung" (27). Tatsächlich zeige sich aber eine zunehmende Konvergenz zwischen Theologie und Religionswissenschaften.

So orientiert diskutieren die weiteren Beiträge die Frage der religionspädagogischen Bezugstheologie, der wissenschaftstheoretischen Relevanz der nichttheologischen Disziplinen für das Verständnis von Theologizität und Pluralitätsfähigkeit sowie das Verhältnis zur Praxis. Bernhard Grümme untersucht den Bildungsbeitrag von Religion und einer letztlich als Glaubenswissenschaft verstandenen Theologie (vgl. 35): Es käme darauf an, „eine Theologische Anthropologie so ins Spiel zu bringen, dass deren Relevanz für religiöse Bildungsprozesse aus der Eigenlogik der pädagogischen Praxis selber deutlich wird" (40). Eine solche – dann religionspädagogische – Anthropologie (vgl. 41–43) könne helfen, die Verstrickung der „gegenwärtige[n] Theologie […] in reine Selbstverständigungsdiskurse" (43) zu überwinden. Martin Rothgangel rekonstruiert „eine ‚100-prozentige' Theologizität" (51, vgl. 49) von Evangelischer Unterweisung und Hermeneutischem Religionsunterricht, diese sei aber kein Garant für religionspädagogische Qualität und tauge nicht als Maßstab für den Vergleich religionspädagogischer Ansätze. Vielmehr sei Theologizität mit Bezug auf die „zugrunde liegenden theologischen Position(en)" (52) zu bestimmen. Hier bestehe jedoch ein erhebliches Reflexionsdefizit. Die religionspädagogische Bezugnahme auf systematisch-theologische Positionen begründe beispielsweise kaum, „warum man […] eine ganz bestimmte Schöpfungstheologie rezipiert" (55).

Henrik Simojoki beklagt eine defizitorientierte Wahrnehmung religiöser Sprachfähigkeit in Theorie und Praxis der Religionspädagogik und mahnt eine theologisch konturierte, auf den Glaubensbezug der Kommunikation rekurrierende Neubestimmung an. An der Frage nach einer Kinder- und Jugendtheologie zeige sich die Notwendigkeit der Unterscheidung dreier „Sprachebenen des Glaubens" (61). Gründet alle Glaubenskommunikation in der ersten Ebene, erlaube die Unterscheidung eine Differenzierung bspw. zwischen Kinder- und Jugendtheologie (zweite Ebene) und wissenschaftlicher Theologie (dritte Ebene). Martina Kumlehn bestimmt „Theologie" als „eine Reflexionsform religiöser Sprachfindung", die „auf diese unter Umständen auch wieder zurück" wirke (80). Es gelte zu unterscheiden: „Dazu gehört wesentlich, auch systematisch-theologische Aussagen eben nicht mit Sachverhaltswissen zu verwechseln" (80). Theologie sei Berufswissenschaft. Studierende brauchen „hochschuldidaktisch selbst Modelle hermeneutischer Elementarbildung, um religiös und theologisch sprachfähig zu werden, bevor sie entsprechende Bildungsprozesse bei anderen anregen können" (81). So scheint eine theologische Verantwortung der Religionspädagogik eigener Qualität auf: Sie trüge im Dialog der theologischen Fächer zur „hermeneutische(n) Wirklichkeitsdeutung des Christentums" wesentlich bei (81)!

Bernhard Dressler versteht „Theologie […] in religiösen Bildungsprozessen [als] eine Beobachtungsperspektive zweiter Ordnung neben möglichen anderen" (90). Gerade im schulischen Religionsunterricht komme Theologie funktional zur Geltung: Sie weise die Angemessenheit, „die Spezifik und die Erkennbarkeit einer bestimmten Religion […] in der Pluralität unterschiedlicher Weltwahrnehmungen und Weltgestaltungen" aus (97). Henning Schluß betont dagegen die Vielzahl von Theologien, zu denen sich Religionspädagogik in ein Verhältnis setzen kann. Dazu gehören auch solche, die sich einer Funktionalität für Religion und Religions-

pädagogik widersetzen. Die Pluralität der Positionen ermögliche Freiheit der Wissenschaft. Eine „Funktionalität zweiter Ordnung […] könnte darin bestehen, dass eine Religionspädagogik, die auch auf nichtfunktionale Theologien zurückgreift, auch in solchen Situationen noch sprachfähig sein könnte", in denen „die Lebenswelt wie das eigene Leben religionslos gedeutet wird" (111f.).

Judith Könemann kritisiert mit Blick auf außerschulische Bildungsorte ein Verständnis von Theologizität, das „vornehmlich auf Inhaltlichkeit, auf Propositionalität konzentriert" sei (123). Mit Dressler schlägt sie vor, Theologizität verstärkt durch die Modalität, „die Vollzugs- und Aneignungsformen der von ihr reflektierten konkreten Religion im Gesamtvollzug der Lebenspraxis" (129) zu begreifen. Thomas Schlag fordert, dass sich „Theologie aus den ganz praktischen Gestaltungsfragen gegenwärtigen Christentums" (140) nicht heraushalte. Zugleich sei „religiöse Praxis vor dem rationalistischen Zugriff theologischer Reflexion unbedingt zu schützen" (141). Eine lebensdienliche Bildung sei „in religionsbezogener Hinsicht" anthropologisch aus einer „spezifisch theologischen Perspektive" zu reflektieren (145).

Bernd Schröder schließlich beschreibt theologische Bildung als auf die Glaubensgemeinschaft bezogene und dem öffentlichen Raum verpflichtete „Spielart religiöser Bildung" (151). Dazu setzen die theologischen Disziplinen eine „religionswissenschaftliche Spielart" ihres Gegenstandes frei (168). Für die Religionspädagogik zeige sich die Notwendigkeit der „Kooperation mit Kommunikations- und Medienwissenschaft" (173). Ein abschließender Beitrag der Herausgeber resümiert: Das Kunstwort „Theologizität" sei ein „Eröffnungsbegriff" (182), der helfe, theologisch verantwortete Bildung genauer zu reflektieren und zu verstehen.

Der facettenreiche Band macht plurale Bezüge der Religionspädagogik zu ‚der' Theologie und ‚den' Theologien, Religionswissenschaften und Erziehungswissenschaften sichtbar, die es weiter auszuloten gilt. Dabei zeigt sich, dass eine religionspädagogisch motivierte Reflexionsbewegung viel zur Klärung des Praxisbezugs, gar der praktischen Fundierung der Theologie insgesamt wie zu ihrer Gegenwärtigkeit und Zeitgenossenschaft beitragen kann: Religionspädagogik gibt der Theologie zu denken (und umgekehrt), sie ist – auch – eine fundamentale Reflexionsbewegung von Theologie, Glaube und Religion! Vielleicht muss die nächste Wissenschaftstheorie der Theologie religionspädagogisch geschrieben werden.

Markus Tomberg