

**AKRK**

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft  
Katholische Religionspädagogik und Katechetik

# RpB

Heft 79/2018

Religionspädagogische Beiträge

Konfessionslosigkeit  
Heterogenität  
Begegnungslernen  
Ideologiekritik und RU  
Wissenschaftstheorie

LUSA

## Inhalt

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

### Religionspädagogik POINTIERT

<b>Plädoyer für eine Neubestimmung der Religionspädagogik</b>	
Perspektiven einer Aufgeklärten Heterogenität .....	5
<i>Bernhard Grümm</i>	

### Religionspädagogik KONTROVERS

<b>Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen</b> .....	15
<i>Katja Boehme</i>	
<b>Begegnungslernen – ein schillernder Begriff</b> .....	24
<i>Monika Tautz</i>	

### Religionspädagogik DISKURSIV

<b>Konfessionslosigkeit</b>	
Religionsunterricht vor einer unterschätzten Herausforderung .....	33
<i>Ulrich Kropač</i>	
<b>Die Bildungsanreize unterschiedlicher Modelle des Religionsunterrichts für nicht-religiöse Schüler/-innen</b> .....	45
<i>Ulrich Riegel</i>	
<b>Religiöse Bildung für religionslose Kinder und Jugendliche</b>	
Perspektiven religionsdidaktischer Forschung. Ein Tagungsbericht .....	56
<i>Konstantin Lindner</i>	

## Religionspädagogik AKTUELL

### **(Multi-)Perspektivität**

Ein bedeutsamer Zugang zur Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik ..... 63

*Johannes Heger*

### **Videobasiertes blended-learning im Schulpraxissemester Religion**

Forschungsstand, Erfahrungen und hochschuldidaktische Reflexionen ..... 75

*Katrin Bederna*

### **Ideologiekritik und Religionsunterricht**

Zum unabgeholten Potenzial des ideologiekritischen Arguments für den  
konfessionellen Religionsunterricht ..... 86

*Jan-Hendrik Herbst*

## Religionspädagogik INTERNATIONAL

### **Religious Socialization among dutch Orthodox Christians**

A Pedagogical Tension Unfolds ..... 99

*Paul Vermeer/Peer Scheepers*

## REZENSIONEN

..... 109

# Editorial

Ulrich Kropač / Georg Langenhorst

Die aktuelle Ausgabe der Religionspädagogischen Beiträge widmet sich einem Fragebündel, das zunehmend an Bedeutung gewinnt. Wie stellt sich die Religionspädagogik dem ständig wachsenden Phänomen der Konfessionslosigkeit? Wie können Angebote religiöser Bildung auch für solche Schüler/-innen konzipiert werden, die nicht religiös sind, gleichwohl Interesse an Religion zeigen? Lassen sich die schon gut reflektierten Erfahrungen aus den ‚neuen Bundesländern‘ eins zu eins auf die ‚alten Bundesländer‘ übertragen?

Diesem Horizont widmete sich die Frühjahrskonferenz der KRBU („Konferenz der Religionspädagoginnen und -pädagogen an Bayerischen Universitäten“) am 06. und 07. März 2018 im Haus Werdenfels bei Regensburg. Ihre Hauptbeiträge werden hier in der Rubrik „Religionspädagogik diskursiv“ abgedruckt. Ulrich Kropač führt in die Problematik ein und reflektiert die unterschiedlichen Facetten dieser „unterschätzten Herausforderung“. Ulrich Riegel präsentiert drei verschiedene Modelle von Religionsunterricht und analysiert, welche Anreize diese Modelle für nichtreligiöse Schüler/-innen haben können. Konstantin Lindner fasst schließlich die Perspektiven der Fragestellung in einem Tagungsbericht zusammen. Es bedarf wenig prognostischen Muts: Diese Thematik wird uns weiterhin beschäftigen.

Das gilt auch für die Fragestellung, die Bernhard Grümme in der Rubrik „Religionspädago-

gik pointiert“ vor Augen führt: Er plädiert für eine Neubestimmung unserer Fachdisziplin durch die stärkere Berücksichtigung der Aspekte von Heterogenität in unserer Gesellschaft.

In der Sparte „Religionspädagogik kontrovers“ geht es dieses Mal tatsächlich um unterschiedliche Gewichtungen: Im vieldiskutierten Feld des ‚Interreligiösen Lernens‘ (eher katholischer Sprachgebrauch) / der ‚Interreligiösen Bildung‘ (eher evangelischer Sprachgebrauch) gilt das Begegnungslernen als vermeintlicher ‚Königsweg‘. Ist diese Bezeichnung und das damit verbundene Lernkonzept sinnvoll? Katja Boehme plädiert in differenzierter Form dafür, Monika Tautz in gleichfalls differenzierter Form dagegen. Eine gute Gelegenheit, sich selbst eine fundierte Meinung zu bilden!

In der Rubrik „Religionspädagogik aktuell“ finden sich dieses Mal drei Beiträge. Johannes Heger gibt Einblicke in die Erkenntnisse seiner Dissertationsschrift über die „Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik“. Katrin Bederina führt ein in Erfahrungen über videobasiertes Lernen im Schulpraxissemester Religion. Jan-Hendrik Herbst schließlich rückt das in den Hintergrund getretene Themenfeld der Beziehung von Ideologiekritik und Religionsunterricht neu in das Bewusstsein.

In der von Ulrich Riegel verantworteten Rubrik „Religionspädagogik international“ richtet sich der Blick auf unser Nachbarland, die Niederlande, und die dort lebenden evangelikalen

Christen. Paul Vermeer und Peer Scheepers untersuchen die religiöse Sozialisation dieser Minderheit – Beobachtungen, die zum Vergleich mit ähnlichen Phänomenen in Deutschland herausfordern.

Abschließend werden – wie immer – religionspädagogische Publikationen jüngerer und jüngsten Datums vorgestellt und diskutiert.

Das Editorial schließt dieses Mal mit einer traurigen Mitteilung. Luitgard Lehner, seit Heft 69 im Verlag LUSA maßgeblich für Erscheinungsbild, Design und Satz der ‚erneuerten RpB‘ verantwortlich, starb im Alter von 60 Jahren. Mitten im Leben mit der unausweichlichen Perspektive konfrontiert, hat sie dem Leben noch einige Monate abgetrotzt, stark, mutig, tröstend, getröstet. Ohne sie und ihren unermüdlichen Einsatz hätte es die Reform von RpB so nicht gegeben. Die Zeitschrift war ihr ein Herzensanliegen. Wir gedenken ihrer in Ehren.

# Plädoyer für eine Neubestimmung der Religionspädagogik

## Perspektiven einer Aufgeklärten Heterogenität

Bernhard Grümmе

Derzeit „hat das Bewusst- und Ernstnehmen des Faktums der religiösen Pluralität im aktuellen gesellschaftlichen Kontext nichts weniger als einen Paradigmenwechsel innerhalb der Religionspädagogik ausgelöst. Das Paradigma der Religionspädagogik in der Pluralität sei an die Stelle des seit Ende der 60er-Jahre des vergangenen Jahrhunderts vorherrschend gewordenen Paradigmas der Religionspädagogik in der Säkularität getreten. Zum Paradigma der Säkularität ist es innerhalb der Religionspädagogik gekommen, als anfangs in den 60er- und unabweisbar dann in den 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts bemerkt wurde, dass sich ein grundlegender Veränderungsprozess im Bereich der religiösen Sozialisation und Erziehung vollzog. [...] Das hatte zur Folge, dass die neue Generation mit vielen der bisher als für Unterricht und Katechese bewährt geltenden Inhalte und Materialien so gut wie nichts mehr anzufangen wusste. Sie kamen für sie aus einer ihnen weitgehend oder gar völlig fremden Welt. [...] Die Revision dieses Paradigmas bzw. die Abkehr von ihm ist wiederum ein Vorgang, der nicht primär von der Religionspädagogik ausging [...]. Damit sahen sich auch Religionspädagoginnen und -pädagogen veranlasst, ihre unter dem Säkularisierungsparadigma zu eigen gemachten Grundannahmen zu überprüfen und zu verändern – natürlich nicht in Rückkehr

zu einem vormodernen Bewusstsein, sondern in Richtung einer differenzierteren Wahrnehmung und Würdigung des religiösen Faktors im Leben des Einzelnen wie in dem der Gesellschaft insgesamt“<sup>1</sup>.

Was Norbert Mette hier souverän rekonstruiert, ist der Wechsel „vom Paradigma der Säkularität zum Paradigma der Pluralität“<sup>2</sup>. Dieser sei notwendig geworden, weil die religionspädagogischen Analyse-, Verständigungs- und normativen Bestimmungskategorien nicht mehr in Übereinstimmung zu bringen waren mit dem gesellschaftlichen, kulturellen, sozialen und religiösen Wandel. Spätestens dann also, wenn die religionsdidaktischen Methoden, Materialien und die religionspädagogischen Ansätze die Subjekte nicht mehr erreichen und zielführende religionspädagogische Bildungsprozesse nicht mehr ungebrochen oder nur unter schweren Widrigkeiten möglich sind, gerät ein Paradigma an seine Grenzen. Die Suche nach einem angemessenen neuen Paradigma wird erforderlich. So hat sich die Religionspädagogik aus dem

1 Vgl. Mette, Norbert: „Die Situation wird immer unübersichtlicher“ (Karl Ernst Nipkow). Umgang mit religiöser Pluralität in der Religionspädagogik – ein Seitenblick in eine praktisch-theologische Nachbardisziplin. In: PThI 30 (2010) 84–96, 86–88.

2 Ebd., 86.

Säkularisierungsparadigma zunehmend gelöst und im Pluralitätsparadigma verortet.

Sind wir aber nicht gegenwärtig im Übergang zu einem neuen Paradigma? Die Lektüre von Mettes Überlegungen ruft doch so etwas wie ein Déjà-vu hervor, so als würde sich die Religionspädagogik in einer ähnlichen Schwellensituation befinden. Sie scheint derzeit mit Phänomenen konfrontiert, die weit über das enge Feld religiöser Pluralisierung hinausweisen, wie kurze Striche andeuten können. Sie ist dabei, den Referenzrahmen der Individualisierungstheorie hinter sich zu lassen und angesichts der Gleichzeitigkeit von religiöser Pluralisierung und Säkularisierung nach kontextsensiblen Kategorien zu suchen, die die Pluralisierung der Wahrheit und die zunehmende Heterogenität der Lebenswelten zugleich ernst nehmen. Schüler/-innen mit traumatisierter Religion in den Erfahrungen von Flucht und Vertreibung sind längst neben christlich Sozialisierten in einem Religionsunterricht mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und im wachsenden Maße auch mit solchen, die sich keiner Religion mehr zugehörig fühlen. Zudem werden durch empirische Studien die Einsichten über das höchst divergente Leistungsspektrum der Schüler/-innen und den Zusammenhang von sozialen Lagen und Schulleistungen, von familiärem Hintergrund und Bildungschancen virulent. Differenz und Gerechtigkeit scheinen untrennbare Aspekte religiöser Bildung, deren religionsunterrichtliche Brisanz noch dadurch verstärkt wird, dass die Schule als Spiegelbild der Gesellschaft die gesellschaftlichen Exklusions-, Segregations- und Stratifizierungstendenzen im Unterricht widerspiegelt. Konstruktivistische Lerntheorien, inzwischen religionspädagogisch etabliert, stellen doch das konstruierende, eigene Lernmodi und Lerntempi kultivierende Subjekt in einem Maße in die Mitte, dass dies längst Kategorien didaktischer Individualisierung überstiegen hat. Wird allein schon dadurch die sich zunehmend intensi-

vierende Heterogenität im Unterricht deutlich, so wird dies noch verstärkt durch das schulpolitisch vorgegebene und nur mühsam bildungstheoretisch und didaktisch einzuholende Programm der Inklusion sowie die wachsende Aufmerksamkeit für Fragen von Geschlecht und deren gesellschaftliche Konstruktionen.<sup>3</sup>

Kann dies noch in den Bahnen der Pluralitätsfähigkeit religionspädagogisch bearbeitet werden? Bislang hat der religionspädagogische Pluralitätsbegriff einen stark religiösen wie kulturalistischen, auf Phänomene von Kultur, Ästhetik und Identität zugeschnittenen Einschlag. Soziale, gesellschaftliche und ökonomische Ausdifferenzierungsprozesse werden zwar mitunter genannt und diesen Pluralisierungsphänomenen an die Seite gestellt. Neben der Referenz auf religiöse Vielfalt wird wohl Bezug genommen auf gesellschaftliche, soziale und kulturelle Phänomene von Differenz. Aber diese werden – wie es scheint – nicht hinreichend unter Verwendung von angemessenen Kategorien analysiert und reflektiert. Es ist dafür mehr als Indiz, dass der im Jahre 2012 erschienene Band, der die pluralitätsfähige Religionspädagogik seit 2002 bilanziert und programmatisch konstruktiv weiterführen will, die gesellschaftlichen Aspekte deutlich zurückfährt.<sup>4</sup>

Zwar zeigen sich sensible Stimmen innerhalb der gegenwärtigen Religionspädagogik zunehmend aufmerksam für die Grenzen der Pluralitätskategorie angesichts veränderter Rahmenbedingungen. Sie konturieren die „Hetero-

---

3 Vgl. zu Hintergründen *Grümme, Bernhard*: Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg i.Br. 2017, 25–38.

4 Vgl. *Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich* u.a.: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh 2002; vgl. *Dies.*: Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven, Freiburg i.Br. 2012; vgl. *Riegel, Ulrich*: Art.: Pluralisierung. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon ([www.wirelex.de](http://www.wirelex.de)), 2016 (Zugriffsdatum: 03.07.2017).

genität als zentrale Herausforderung“ und damit „als zentrale Kategorie einer zeitgemäßen religiösen Bildung“.<sup>5</sup> Avanciert damit Heterogenität zur Kategorie jenseits des Pluralitätsparadigmas? Was vorher im Pluralismusparadigma eher vernachlässigt oder gar marginalisiert wurde, wird offensichtlich mit dem Heterogenitätsbegriff stärker in den Blick genommen, so vor allem soziale Rahmenbedingungen des Unterrichts und des unterrichtspraktischen Settings, Fragen sozial, kulturell oder auch kognitiv heterogener Lerngruppen oder Fragen der Migration, von Gender, von Inklusion. Es deutet sich damit im religionspädagogischen Diskurs derzeit eine semantische Verschiebung an, die zunehmend Fahrt aufnimmt. Nur bleiben, wenn nicht alles täuscht, bislang seine Konturen unterbestimmt.

Religionspädagogik wird nicht im Lichte dieser komplexen Gemengelage kategorial wie normativ ausgerichtet und kontextuell verortet. Vor allem wird nicht hinreichend deutlich, inwiefern diese verschiedenen Phänomene aufeinander wirken, einander verstärken, sich dynamisieren, einander irritieren. Würden gesellschaftliche Ex-

klusionsmechanismen nicht verharmlost, würde gesellschaftliche Differenz einfach als kulturelle, und nicht auch als materiale, soziale Ungleichheit gewichtet werden? Eine additive Betrachtungsweise, wie sie bislang vorherrscht, wird offensichtlich der Komplexität dieses interdependenten Vernetzungszusammenhangs nicht gerecht, wie sich empirisch anhand der sich verstärkenden Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf, niedrigem sozialem Status und Migrationshintergrund bildungssoziologisch verdeutlichen lässt.<sup>6</sup>

Doch wie lässt sich Heterogenität denken? Gibt es eine innere Ordnung, eine Systematik, einen Rahmen, der die Phänomene von Heterogenität ordnet? Worin liegt der Mehrwert gegenüber dem Pluralitätsparadigma? Was verändert sich bei der Umstellung auf den Heterogenitätsbegriff semantisch, was handlungstheoretisch, was wissenschaftstheoretisch? Ist der Heterogenitätsbegriff ein pragmatischer, ein hypothetischer, ein normativer? Und vor allem: Wie muss dann eine angezielte Heterogenitätsfähigkeit der Religionspädagogik begrifflich bestimmt werden? Wenn sich die derzeitige Religionspädagogik in der von Mette zugrunde gelegten Logik der Paradigmenentwicklung auf dem Weg zu einem Heterogenitätsparadigma begibt,<sup>7</sup> dann muss sie sich solchen Fragen stellen. Kurz: Sie muss den Begriff von Heterogenität präzise begrifflich konturieren. Das muss nicht zwangsläufig auf eine Erhöhung der Heterogenitätskategorie zum Paradigma hinauslaufen. Denn den anspruch-

5 Vgl. Gärtner, Claudia: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn 2015, 99,14; Jakobs, Monika: Warum Religionspädagogik auch Inklusionspädagogik sein muss. In: Glaube und Lernen 27 (2012) 153–163, 162; Gärtner, Claudia: Religiöses Lernen in der inklusiven Schule. Standortbestimmung und offene Fragestellungen. In: RpB 74/2016, 105–115, 105; vgl. Pemsal-Maier, Sabine: Diversität als Herausforderung. Auf der Suche nach einem katholischen Religionsunterricht, der „an der Zeit“ ist. In: Rupp, Hartmut/Hermann, Stefan (Hg.): Religionsunterricht 2020, Stuttgart 2013, 120–133; vgl. Schröder, Bernd: (Religiöse) Heterogenität und Binnendifferenzierung. Herausforderungen, Einsichten, Desiderate für den Religionsunterricht. In: Schröder, Bernd/Wermke, Michael (Hg.): Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion, Berlin 2013, 381–404; 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.

6 Vgl. Weiß, Hans: Armut. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith u.a. (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn 2016, 417–422.

7 Zur Logik der Paradigmenentwicklung vgl. Grümme 2017 [Anm. 3], 97–103; Vgl. Heger, Johannes: Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik, Paderborn 2017, 43–54.

vollen Kriterien für ein Paradigma, wie sie Thomas S. Kuhn entwickelt, entspricht der Heterogenitätsbegriff nicht. Er ist weder von der begrifflichen Bestimmtheit noch von einem präzisen hermeneutischen und methodologischen Ordnungsrahmen geprägt, die Kuhn jedoch für ein Paradigma voraussetzt.<sup>8</sup> Deshalb könnte man eher „von einem Begriffsfeld“ oder besser noch von einer grundlegenden,<sup>9</sup> die Architektur der Religionspädagogik in analytischer, hermeneutischer und normativer Hinsicht orientierenden Grundausrichtung mit paradigmatischem Charakter sprechen. Insofern wird die begriffliche Konturierung von Heterogenität ein zentrales Moment ihrer Grundagentheorie, ihrer Kontextualität, ihres praktisch-theoretischen Sinns und damit ihrer Wahrheitsfähigkeit.<sup>10</sup> Inmitten der derzeit sich abzeichnenden Adaption des Heterogenitätsbegriffs plädieren die folgenden Überlegungen dezidiert für eine paradigmatische Umstellung der Religionspädagogik auf das Kriterium ihrer Heterogenitätsfähigkeit, die allerdings in dem Sinne einer Aufgeklärten Heterogenität präzise und trennscharf zu konturieren ist. Um dies erläutern und begründen zu können, gilt es, zunächst das Problem genauer zu fassen (1), dann eine Analytik des Heterogenitätsbegriffs (2) vorzunehmen, um demgegenüber das Konzept einer Aufgeklärten Heterogenität zu skizzieren (3), aus dem heraus jedoch weitere Desiderate (4) erkennbar werden.

---

8 Vgl. *Kuhn, Thomas S.*: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt a. M. 1967, 25–38.

9 *Walgenbach, Katharina*: Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft, Opladen – Toronto 2014, 36.

10 Vgl. als Reformulierung der wissenschaftstheoretischen Kategorien von Grundagentheorie, Kaiologie und Praxeologie von *Englert, Rudolf*: Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. In: *Ziebertz, Hans-Georg/Simon, Werner* (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 147–174; vgl. insgesamt *Heger* 2017 [Anm. 7].

## 1. *Religionsunterricht als Entdeckungszusammenhang: Interreligiöses Lernen*

Um das Desiderat einer paradigmatischen Umstellung der Religionspädagogik auf die Heterogenitätskategorie zu verdeutlichen, soll in sehr kurzen Strichen auf ein in diesem Zusammenhang besonders brisantes Feld verwiesen werden: das Interreligiöse Lernen.

Dieses zielt – wenn man dies einmal sehr verallgemeinernd so sagen will – auf das Einüben eines Perspektivenwechsels ab, das Unterschiede wahrnimmt und in der Verstärkung des eigenen Glaubens Toleranz durch interreligiöse Begegnung ermöglicht.<sup>11</sup> Doch bleibt hierbei manches vorausgesetzt, was keineswegs selbstverständlich ist: Interreligiöses Lernen setzt implizit voraus, dass darin nicht einfach religiöse Individuen einander begegnen, sondern Individuen als Mitglieder von Religionen, die in einer gewissen Repräsentativität den anderen ihre eigene Religion vorstellen. Dies unterstellt eine religiöse Homogenität. Christen begegnen z. B. Muslimen und lernen Verständnis, Dialog, Anerkennung. Doch ist für die allermeisten Jugendlichen die christliche Religion mit ihrer Semantik zur Fremdreigion geworden, die sie vor allem in der Außenperspektive erleben. Zudem müsste für Interreligiöses Lernen die Berücksichtigung der sozioökonomischen Bedingungen elementar sein. Die Bildungssoziologie hat auf differenzierte Weise den Zusammenhang zwischen Migrantenstatus und Benachteiligung sowie eine Korrelation zwischen Schulform und Migration nachgewiesen. Daneben besitzt die Einbindung in peer groups, aber ebenso die Geschlechtszugehörigkeit erheblichen Einfluss.

---

11 Vgl. *Tautz, Monika*: Welche Rolle spielt die Theologie im interreligiösen Lernen? In: *Altmeyer, Stefan/Bitter, Gottfried/Theis, Joachim* (Hg.): Religiöse Bildung. Optionen – Diskurse – Ziele, Stuttgart 2013, 278–288, 278ff.

Diese Interdependenz nicht zu berücksichtigen ließe Interreligiöse Bildung in die Falle des Kulturalismus tappen, der Interreligiöse Bildung auf das Feld der Kultur und der Unterschiede fixiert, damit jedoch an den Mechanismen von Ungleichheit vorbeisieht, die aber ebenfalls wirksam werden.

Solche hoch problematischen Festschreibungen werden in der konkreten Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkräfte und deren Erwartungen und habituellen Einstellungen erkennbar. Sie manifestiert sich bereits dort, wo etwa islamische Kinder muslimische Gebetspraxis im RU einspielen sollen. Diese weit verbreitete Didaktik setzt die Zuschreibung von religiösen Praktiken voraus. Ein Schüler wird aus der Gruppe der Mitschüler religiös identifiziert und aus der Gruppe der peers herausgenommen. In aller Deutlichkeit markiert dies das zentrale Problem Interreligiösen Lernens, im Willen zur Partizipation, zur Anerkennung und Individualisierung zu Zuschreibungen, zu essenzialisierenden Festschreibungen und damit zu Stereotypenbildung zu tendieren. Intentional auf die Würdigung von Differenzen angelegt, werden diese zugleich produziert. Damit wird das interreligiöse Begegnungslernen selber angefragt. Wird hier nicht die immanente Logik der didaktischen Struktur religionsunterrichtlicher Praxis negiert und suggestiv ein „Mythos der Authentizität“ kultiviert (Bernhard Dressler)? Wie sollen fremdreligiöse Schüler/-innen ihre Religion repräsentieren können? Was kann hier eingebracht werden, nach welchen Kriterien werden sie aus dem Kreis ihrer Mitschüler/-innen ausgewählt?

Angesichts dieser komplexen Interdependenz verschiedener Faktoren werden die Grenzen des Pluralitätsparadigmas eklatant sichtbar. Religionspädagogik kann nicht primär auf kulturelle, religiöse, ethnische Differenzen und Unterschiede, sie kann nicht allein auf Identitätsfragen konzentriert sein. Gesellschaftliche Exklusionsmechanismen würden relativiert,

würde gesellschaftliche Differenz einfach als kulturelle und nicht auch gegebenenfalls als materiale, soziale Ungleichheit gewichtet werden. Insofern der Heterogenitätsbegriff wesentlich weiter, vielschichtiger und damit auch Raum für Interdependenzen bietend angelegt ist, insofern er kulturelle, gesellschaftliche und soziale Formen der Divergenz strikt aufeinander bezieht, bietet er sich religionspädagogisch an.

In der Pädagogik hat sich ein Zugang etabliert, der hier weiterführend ist. Dort wird unter ‚Heterogenität‘ so Unterschiedliches verstanden wie „kognitive Leistungsfähigkeit (Intelligenz, fachliche Leistung, aber auch Lernbehinderung), soziale Herkunft (Sozialschicht, Familienstruktur, Migrationshintergrund, religiöse Einbindung etc.), die Geschlechtszugehörigkeit und das ‚Alter‘“.<sup>12</sup> In einer solchen Fassung werden Unterschiede und Ungleichheit, Differenzfragen und Gerechtigkeitsfragen streng aufeinander bezogen. Dies ist gerade für Interreligiöse Lernprozesse wichtig, wenn sie in unterschiedlichen Schulformen in diversen Kontexten vollzogen werden.<sup>13</sup> Doch müsste nicht auch reflektiert werden, inwieweit diese Heterogenitäten durch pädagogische und reflexive Praktiken selber nochmals produziert werden, wie dies eben deutlich wurde? Müsste nicht der Heterogenitätsbegriff sich selber auf seine diskursiven Mechanismen selbstreflexiv kritisch prüfen, inwieweit religiöse Bildungsprozesse selber an der Reproduktion von Zuschreibungen und Essenzialisierungen beteiligt sind, die ihrem theologisch grundierten Postulat der Würdigung jedes Einzelnen und jeder Einzelnen zuwiderläuft? Dem gilt es weiter nachzuspüren.

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

13 Vgl. Grümme 2017 [Anm. 3], 174–205; vgl. auch Gärtner 2015 [Anm. 5].

## 2. Begriff und Aporien

Was macht den Heterogenitätsbegriff derzeit pädagogisch wie in Anfängen auch religionspädagogisch so attraktiv? Er hat sich doch zu einem „Schlüsselbegriff des wissenschaftlichen, politischen und medialen Diskurses über das entwickelt, was derzeit Bildung genannt wird“,<sup>14</sup> obschon der semantische Gehalt nicht klar definiert wird.<sup>15</sup> Will man ihn etymologisch klären, dann wird zunächst sein relationaler Charakter erkennbar. Er braucht eine Referenzgröße, ein tertium comparationis.<sup>16</sup> In der Religionspädagogik sind dies etwa Religionen, Konfessionen, Religiositäten oder Weltanschauungen. Heterogenität ist ein Kompositum aus ‚hetero‘ und ‚genos‘. Das griechische ‚hetero‘ bedeutet ‚anders, unvergleichlich‘, während ‚genos‘ die Art, Klasse, Ursprung einer Gegebenheit bezeichnet.<sup>17</sup> Heterogenität meint demnach die Feststellung von Differenzen, von Unterschieden in Bezug auf eine Größe.<sup>18</sup> So ist eine Schulklasse heterogen in Bezug etwa auf Leistung, auf Geschlecht, auf soziale Zusammensetzung, auf Kulturen, Nationalitäten, Religionen. Zudem kann Heterogenität bezogen sein auf Durchschnittswerte und Normalitätserwartungen. Heterogenität meint dann Abweichung von einer gesetzten Norm.<sup>19</sup>

---

14 Mecheril, Paul/Vorriink, Andrea J.: Heterogenität. Sondierung einer (schul)pädagogischen Gemengelage. In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts, Paderborn 2014, 87–114, 87.

15 Prengel, Annedore: Heterogenität oder Lesarten von Freiheit und Gleichheit in der Bildung. In: Koller/Casale/Ricken 2014 [Anm. 14], 45–68, 45.

16 Vgl. Walgenbach 2014 [Anm. 9], 23ff.

17 Vgl. Wenning, Norbert: Die Rede von der Heterogenität – Mode oder Symptom? In: Budde, Jürgen (Hg.): Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld, Wiesbaden 2013, 127–152, 132f.

18 Vgl. ebd., 133.

19 Vgl. ebd., 134.

Insofern wird hierin bereits der Konstruktionscharakter von Heterogenität ersichtlich. Heterogenität als eine pädagogisch relevante Größe an sich gibt es nicht. Sie wird im Denken und Analysieren hergestellt, gemacht, konstruiert.<sup>20</sup> Damit aber ist er ein streitbarer Begriff, dessen Deutung in sozialen und politischen Kämpfen erst jeweils noch zu erringen, und damit ein wandelbarer Begriff, der auch in Kategorien von Definitionsmacht zu lesen ist.<sup>21</sup> Vor poststrukturalistischen und sozialkonstruktivistischen Hintergrundannahmen oder auch der Diskursanalyse Michel Foucaults formuliert: Feste Bedeutungen, ontologische Zuschreibungen, ungeschichtliche, quasi als Natur festgeschriebene Essenzialisierungen, Wesensbeschreibungen werden aufgelöst und der bedeutungsbestimmenden Macht der Diskurse überlassen.<sup>22</sup>

Darin wird die Dialektik, ja das Dilemma des Heterogenitätsbegriffs verstehbar, wie wir es beim Beispiel des Interreligiösen Lernens feststellen mussten. Hinter dem Rücken wohlmeinender pädagogischer Intentionen, Heterogenität anerkennen, die Einzelnen würdigen und fördern zu wollen, setzt sich der Mechanismus des Diskurses durch, genau damit aber zu deren Stigmatisierung beizutragen. „Das zentrale Dilemma, das sich im Kontext differenzpädagogischer Programmatiken abzuzeichnen scheint, besteht nicht zuletzt darin, dass die angebotenen sozialen Unterscheidungen immer schon

---

20 Vgl. Prengel 2014 [Anm. 15], 45; Trautmann/Wischer 2011 [Anm. 12], 40.

21 Vgl. Walgenbach 2014 [Anm. 9], 18ff.

22 Vgl. Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, Bad Heilbrunn 2017; Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike: Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz, Wiesbaden 2013, 107; Budde, Jürgen: Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. In: Forum Qualitative Sozialforschung. Forum Qualitative Social Research 13 (2012) 2.

die Möglichkeit der Abwertung derjenigen enthalten, die im Resultat unterschieden werden: Wenn LehrerInnen Jungen und Mädchen, MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen, arme und reiche Kinder voneinander unterscheiden, dann geschieht dies vor dem Hintergrund der Annahme, dass diese Unterscheidungen pädagogische Relevanz besitzen.<sup>23</sup>

Diesen Mechanismus kann man das Reifizierungsproblem des Heterogenitätsdiskurses nennen. Im Willen um Anerkennung werden in problematischer Weise soziale Unterschiede erst konstruiert und ontologisch als solche festgeschrieben.<sup>24</sup> Reifizierung bedeutet, dass soziale Gruppen, um sie vor Schlechterstellung zu schützen, erst begrifflich begründet konstituiert werden, die wie etwa „die Mädchen“, „die Migranten“ an sich nicht existieren.<sup>25</sup> Damit kann deutlich werden, dass in der Konstruktion von Differenzen zugleich Abwertungen vollzogen werden. Allgemein formuliert und über das Interreligiöse Lernen hinaus gewendet: Der Heterogenitätsbegriff kann dazu dienen, „Problemdiagnosen in politisch korrekte Ausdrucksweisen zu verkleiden und so Förderbedarfe weiterhin zu rechtfertigen. In der Kombination dieser Perspektivierungen zeichnet sich ein doppelter Effekt dieses normalisierten und normalisierenden Sprechens über ‚Heterogenität‘ ab: Er ent-solidarisiert die in dieser Weise zusammengefassten Personen(gruppen) und ent-politisiert die Diskussion um Differenzen und den angemessenen pädagogischen Umgang mit ihnen“<sup>26</sup>. ‚Behinderung‘, ‚Migration‘, ‚Geschlecht‘, ‚Gender‘ können in der Perspektive

der Diskursanalyse als machtförmige Konstrukte interpretiert werden, die in der Identifizierung einer bestimmten Gruppe als pädagogisch anererkennungswürdig und förderungswürdig im performativen Vollzug genau das Gegenteil bewirken, nämlich identifizieren, festlegen und so identitätsfixierend stigmatisieren.

Dies zeigt hinsichtlich des Heterogenitätsbegriffs die Unverzichtbarkeit eines Begründungs- und Legitimationsdiskurses.<sup>27</sup> Bevor die Religionspädagogik ihn, teils leidenschaftlich, teils zögernd, im interdisziplinären Diskurs adaptiert, bevor sie ihn reformuliert und fachspezifisch konturiert, muss sie sich dieser Mechanismen kritisch-selbstreflexiv vergewissern. Ohne diesen aufklärerischen, ideologiekritischen Impetus würde sie hinter ihre eigenen Postulate einer Theorie an Autonomie ausgerichteter religiöser Bildung zurückfallen. Deshalb muss sie, so der hier vertretene Ansatz, als Aufgeklärte Heterogenität ausgefaltet und profiliert werden.

### 3. Aufgeklärte Heterogenität

Gesucht ist also ein Begriff, der sowohl Differenzen wie Gleichheit, Unterschiedenheit wie Ungleichheit streng wechselseitig aufeinander bezieht und zugleich selbstreflexiv die eigenen diskursiven Praktiken in den unterschiedlichen Kontexten religiöser Bildung kritisch aufzuklären in der Lage ist. Die Kategorie ‚Aufgeklärte Heterogenität‘ versucht, den Heterogenitätsbegriff religionspädagogisch fruchtbar zu machen, ihn aber wegen seines erkennbaren Desiderats im Rückgriff auf das Erbe der Kritischen Theorie und der poststrukturalistischen Diskursanalyse im Lichte einer alteritätstheoretischen Bestimmung religionspädagogischer Grundlagenthe-

23 Vgl. *Emmerich/Hormel* 2013 [Anm. 22], 12f.

24 *Trautmann/Wischer* 2011 [Anm. 12], 47.

25 *Sturm, Tanja*: Lehrbuch Heterogenität in der Schule, München 2013, 37.

26 *Rose, Nadine*: „Alle unterschiedlich!“ Heterogenität als neue Normalität. In: *Koller/Casale/Ricken* 2014 [Anm. 14], 131–148, 142.

27 *Rabenstein, Kerstin/Steinwand, Julia*: Heterogenisierung: Subjektkonstruktionen im Heterogenitätsdiskurs in Deutschland. In: *Budde* 2013 [Anm. 17], 81–98, 92.

orie kritisch fortzuschreiben.<sup>28</sup>

Im Hintergrund steht eine kritische Reformulierung der Kritischen Theorie. Diese fragt ideologiekritisch danach, warum eine moderne Gesellschaft nicht in der Lage ist, rationale und gerechte Formen einer sozialen Ordnung zu schaffen. Kritische Theorie ist der Versuch, sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen, indem das Konzept der Vernunft selber und die mitschwingende Spannung von Normativität und Macht kritisch reflektiert und auf eigene irrationale und hegemoniale Tendenzen hin mit gesellschaftskritischer Sensibilität kritisch befragt wird.<sup>29</sup> Religionspädagogisch bedeutet dies die dauernde Selbstaufklärung über die eigenen Machtstrukturen und identitätslogischen Fixierungen in ihren Praktiken und Diskursen in den unterschiedlichen Kontexten, über Reifizierungen und Essenzialisierungen, die ihrem eigenen Postulat widersprechen. Aufgeklärte Heterogenität fragt so nach den Einflüssen von Macht auf das eigene unterrichtliche Handeln, das selbst dort noch sichtbar wird, wo man Gottes befreiende Botschaft einspielen will. Eine solche aufgeklärte Heterogenität basiert darauf, die Mechanismen der eigenen Begriffskonstruktionen selbstreflexiv aufzuhellen, die immer auch etwas mit Diskursmacht zu tun haben, und diese dann auf die normativen Zielvorstellungen und Orientierungen durch die christliche Tradition zu beziehen. Macht und Normativität werden korreliert. Kurz: Der Ertrag der Kategorie ‚Aufgeklärte Heterogenität‘ für religiöse Bildungsprozesse liegt genau darin, religiöse Bildungsprozesse in der interdependenten Vielfältigkeit ihrer Dimensionen inmitten ihrer materialen und kulturellen, ihrer sozialen und politischen, ökonomischen wie religiösen Rahmungen kritisch und konstruktiv reflektie-

ren und entsprechend der ihr zugrunde liegenden Dialektik von Theorie und Praxis als einer praktischen Wissenschaft religiöse Bildungsprozesse normativ bestimmen zu können.<sup>30</sup>

Dadurch werden Perspektiven von Gerechtigkeit und Anerkennung, von kulturell-religiöser Differenz und Gleichheit, von Ungleichheit und Unterschiedlichkeit kritisch aufeinander beziehbar. Die verschiedenen Dimensionen von Heterogenität werden begrifflich korrelierbar. So können die vielfältigen Dynamisierungen und Interdependenzen der verschiedenen Differenzen und Ungleichheiten, von Behinderung und Armut, Geschlecht und Migration mit dem Begriff der Aufgeklärten Heterogenität aufeinander bezogen und reflexiv bearbeitet werden. Heterogenitätsfähig ist eine Religionspädagogik vor diesem Hintergrund dann, wenn sie die religiöse Wahrnehmungs-, religiöse Sprach-, Urteils- und Handlungsfähigkeit der Subjekte im Lichte einer kontextuellen Rationalität normativ anvisiert und dabei die eigenen Konstruktionsmechanismen in den hegemonialen Strukturen und Implikationszusammenhängen in ihrer Dialektik selbstreflexiv kritisch in den Blick nimmt. Dies enthebt sie keineswegs selbst dieser Dialektik. In jeder Stunde, in jeder Planung des Religionsunterrichts wird dies, wie verborgen auch immer, manifest. Aber die Aufgeklärte Heterogenität befähigt dazu, sie ideologiekritisch aufzuklären und pädagogisch wie didaktisch zu bearbeiten. In diesem spezifischen Sinne kann damit Aufgeklärte Heterogenität zur analytischen, didaktischen und normativen Grundkategorie von Religionspädagogik in den gegenwärtigen Transformationsprozessen jenseits des Pluralitätsparadigmas werden.

---

28 Vgl. *Grümme* 2017 [Anm. 3].

29 Vgl. *Forst, Rainer*: Kritik der Rechtfertigungsverhältnisse. Perspektiven einer kritischen Theorie der Politik, Berlin 2011, 18.

---

30 Vgl. *Grümme, Bernhard*: Öffentliche Religionspädagogik. Bildung in pluralen religiösen Lebenswelten, Stuttgart 2015, 70–150.

#### 4. *Desiderate und Perspektiven*

Es ist demnach die Kategorie der Aufgeklärten Heterogenität, die die Religionspädagogik in einem anspruchsvollen Sinne heterogenitätsfähig macht und den eingangs anklingenden Paradigmenwechsel rational und praktisch verantwortlich vollziehen lässt. So realisiert sie das, was ihrem Selbstverständnis einer kontextuellen Religionspädagogik entspricht. Als Religionspädagogik einer Aufgeklärten Heterogenität sind es nicht nur die besonders heterogenitätsaffinen Felder wie die der Inklusion, der Genderfrage, des Interreligiösen Lernens, der religiösen Pluralisierung oder auch der Gerechtigkeit, der didaktischen und methodischen Arrangements, die relevant sind. Heterogenitätsfähigkeit avanciert unter den gegenwärtigen Bedingungen religiöser Bildungsprozesse zu einer Querschnittsaufgabe der Religionspädagogik insgesamt, die sich auf den drei Ebenen

der Grundlagentheorie artikulieren muss, wie wir sie eingangs mit Rudolf Englert erinnert haben. Das aber macht die eigentlichen Desiderate offenbar: Es fehlen grundlagentheoretische Auseinandersetzungen mit ähnlich gelagerten Ansätzen, wie insbesondere mit der vielversprechenden Pädagogik der Vielfalt;<sup>31</sup> es fehlen Religionsdidaktiken, die eben nicht vorwiegend etwa Inklusionsfragen oder Genderfragen oder Gerechtigkeitsfragen fokussieren, sondern die deren Intersektionalität begrifflich wie pädagogisch radikal, also von Grund auf denken; es fehlen methodische, es fehlen materiale, es fehlen mediale Angebote. Wenn diese Überlegungen als Plädoyer für den Aufbruch zu einer paradigmatisch gefassten heterogenitätsfähigen Religionspädagogik in analoger Weise zur Ausformulierung einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik zu Beginn der 2000er-Jahre verstanden würden, fühlten sie sich daher gewiss nicht missverstanden.

**Dr. Bernhard Grümme**

*Professor für Religionspädagogik und  
Katechetik an der Katholisch-Theologischen  
Fakultät der Ruhr-Universität Bochum,  
Universitätsstr. 150, 44801 Bochum*

---

31 Vgl. *Arzt, Silvia/Jakobs, Monika/Knauth, Thorsten* u. a. (Hg.): *Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*, Gütersloh 2009; *Knauth, Thorsten/Jochimsen, Maren A.* (Hg.): *Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität und sozialem Status für religiöse Bildung*, Münster – New York 2017.



# Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen

Katja Boehme

Für ein friedliches Zusammenleben in einer religiös wie weltanschaulich heterogenen Zivilgesellschaft ist die Fähigkeit ihrer Bürger/-innen, durch Perspektivenwechsel „unterschiedliche gesellschaftliche, kulturelle, religiöse Perspektiven einnehmen zu können, ohne das Gefühl und das Bewusstsein der eigenen Identität aufzugeben oder zu verlieren,“<sup>1</sup> ein unverzichtbares Bildungsgut.<sup>2</sup> Weil sich in der Schule als Mikrokosmos der Gesellschaft Heranwachsende mit verschiedener ethnischer, weltanschaulicher und religiöser Herkunft begegnen, wäre es unverzeihlich, die Schule als Lernort der Begegnung nicht für die Einübung von demokratischen Kompetenzen bildungspolitisch zu nutzen.

Im Unterschied zu der Aufgabe des *interkulturellen* Lernens, mit welcher alle Fächer in der öffentlichen Schule betraut sind,<sup>3</sup> ist aufgrund

seines Bildungsauftrags dem bekenntnisorientierten Religionsunterricht und seinem Alternativ- bzw. Ersatzfach das *interreligiöse* Lernen zugewiesen.

Wird *interreligiöses Lernen* als emotionale und kognitive Auseinandersetzung mit Religionen, Bekenntnissen und säkularen Weltdeutungssystemen aus der Binnen- und/oder Außenperspektive des eigenen religiösen oder säkularen Bezugssystems verstanden, können auch Schüler/-innen des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts nicht vom interreligiösen Lernen dispensiert werden. Denn für eine plurale demokratische Gesellschaft ist es erforderlich, dass möglichst *alle* Schüler/-innen darin gebildet werden, sich die eigene, „das Handeln leitende Weltanschauung bewusst zu machen“<sup>4</sup> und Menschen anderer religiöser Bekenntnisse oder Weltdeutungssysteme anzuerkennen und zu verstehen zu versuchen.

In diesem Sinne sind der bekenntnisorientierte Religionsunterricht und sein Parallel- bzw. Ersatzfach dafür prädestiniert, durch fächerkooperierendes Interreligiöses Begeg-

1 Tautz, Monika: Perspektivenwechsel 2015. In: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100074/> (Stand: 01.06.2018).

2 Vgl. Nipkow, Karl E.: Interreligiöses Lernen. Interdisziplinäre Grundüberlegungen am Beispiel des Verhältnisses von Christentum und Islam. In: Klöcker, Michael/Tworuschka, Udo (Hg.): *Praktische Religionswissenschaft. Ein Handbuch für Studium und Beruf*, Köln 2008, 251–261, 254.

3 Kirchliche Schulen, wie z.B. die „Drei-Religionen-Schule“ in Osnabrück, haben im Unterschied zu

staatlichen Schulen mehr Möglichkeiten, ihre Schule im Sinne der positiven Religionsfreiheit interreligiös auszugestalten; vgl. Sturm, Claudia: *Begegnungslernen im Jahreskreis*. In: *KatBl* 142 (2017) 189–194.

4 Tautz, Monika in diesem Heft.

nungslernen einen Beitrag zur friedlichen Kon-  
vinenz am Lernort Schule und somit in einer re-  
ligiös wie weltanschaulich pluralen Gesellschaft  
zu leisten:

- Begegnungen von Kindern und Jugendli-  
chen unterschiedlicher religiöser und säku-  
larer Orientierung können am Lernort Schule  
unter den Voraussetzungen einer differen-  
zierten Didaktik, Methodik und Organisati-  
on sowie zeitlich und räumlich abgesteckter  
Rahmenbedingungen und Regeln interreligi-  
öse Kompetenzen anbahnen und die aktuel-  
len Forderungen maßgeblicher katholischer  
und evangelischer Gremien einlösen,<sup>5</sup> in der  
Schule in einem „kooperativen Lernformat“<sup>6</sup>  
den „interreligiösen Dialog erlebbar“<sup>7</sup> zu ma-  
chen.
- Mit den seit 2002/03 mehrfach erprobten  
Schulprojekten und den seit 2011 in der Leh-  
rerbildung an der PH Heidelberg regelmäßig  
durchgeführten Hochschulprojekten liegt ein  
(z.T. evaluiertes) bewährtes didaktisches Kon-  
zept des fächerkooperierenden Interreligiö-  
sen Begegnungslernens vor, das unter den  
geltenden verfassungs- und schulrechtlichen

Rahmenbedingungen mit den jeweils lokalen  
Fächerangeboten der Schulen realisiert wer-  
den kann.

- Wird fächerkooperierendes Interreligiöses  
Begegnungslernen ab der Grundschule mit  
dem geringen Mehraufwand der Organisa-  
tion eines interreligiösen Projekttags pro  
Schul(halb)jahr spiralcurricular und entwick-  
lungspsychologisch angemessen umgesetzt,  
werden nicht nur Kenntnisse vermittelt, son-  
dern die für eine plurale Gesellschaft bil-  
dungspolitisch grundlegenden Fähigkeiten  
des Perspektivenwechsels, der Ambiguitäts-  
toleranz u. a. m. nachhaltig erworben.
- Interreligiöses Begegnungslernen stellt ein  
Modell des Religionsunterrichts der Zukunft  
dar, das „eine optimierte Zweckerfüllung unter  
veränderten religionssoziologischen Verhält-  
nissen [...] gerade durch intelligente Mischung  
aus Elementen des klassischen konfessionellen  
Religionsunterrichts sowie projektbezogener  
interreligiöser Kooperation unter Einschluss  
eines Ersatzfaches Ethik/Religionskunde zu  
erreichen“<sup>8</sup> vermag.

---

5 Vgl. die Verlautbarungen der DBK und EKD, des ZdK  
und AKRK: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonfe-  
renz* (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen Religi-  
onsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation  
des katholischen mit dem evangelischen Religions-  
unterricht (Die deutschen Bischöfe 103), Bonn 2016,  
30; *Evangelische Kirche in Deutschland* (Hg.): Religiöse  
Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsun-  
terricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schu-  
le. Denkschrift des Rates der EKD, Gütersloh 2014,  
85–88; *Zentralkomitee der deutschen Katholiken*: Für  
einen zukunftsfähigen Religionsunterricht. Konfes-  
sionell, kooperativ, dialogisch. Erklärung der Vollver-  
sammlung des ZdK 06.05.2017, 11; AKRK: Konfessi-  
onell, kooperativ, kontextuell. Weichenstellungen für  
einen zukunftsfähigen Religionsunterricht. Positi-  
onspapier 2016. In: [http://akrk.eu/positionspapier-  
damit-der-religionsunterricht-in-deutschland-zu-  
kunftsfahig-bleibt/](http://akrk.eu/positionspapier-damit-der-religionsunterricht-in-deutschland-zu-<br/>kunftsfahig-bleibt/), 2 (Stand: 27.04.2018).

6 AKRK 2016 [Anm. 5].

7 *Zentralkomitee der deutschen Katholiken* 2017 [Anm.  
5].

## 1. Begegnung als anthropo- logische Grundkonstante

Die jüdisch-christliche Anthropologie betont  
– wie die islamische Anthropologie auf ihre  
Weise –,<sup>9</sup> dass der Mensch seit Anbeginn ein  
Beziehungswesen ist, aber auch, wie seine Be-

---

8 So die Forderung des Leiters des Kirchenrechtlichen  
Instituts der EKD, *Heinig, Hans M.*: Religionsunter-  
richt nach Art. 7.3 des Grundgesetzes. Rechtslage  
und Spielräume. In: *Schröder, Bernd* (Hg.): Religions-  
unterricht – wohin? Modelle seiner Organisation  
und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014,  
141–154, 152.

9 Vgl. *Sejdini, Zekirija/Kraml, Martina/Scharer, Matt-  
hias*: Mensch werden. Grundlagen einer interreligi-  
ösen Religionspädagogik und -didaktik aus musli-  
misch-christlicher Perspektive (Studien zur Interre-  
ligiösen Religionspädagogik), Stuttgart 2017, 51–53  
und 66–70.

ziehungsdimensionen gestört werden und scheitern können (Gen 1,26 und 2,4a–3,24; vgl. Sure 2,28–35). Allein aus dieser anthropologischen Begründung muss ‚Beziehung‘ als Leitbegriff der Religionspädagogik<sup>10</sup> „im Mittelpunkt der Reflektion und Praxis religiösen Lehrens und Lernens und religiöser Bildung bzw. Selbstbildung stehen“<sup>11</sup>. In diesem Sinne eröffnet fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen einen Beziehungsraum, in welchem Schüler/-innen unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Orientierungen in der Schule *mit-* und *voneinander* lernen.

Damit das Potenzial der Begegnungen von Schülerinnen und Schülern für interreligiöses Lernen genutzt werden kann, bedarf es differenzierter Schritte einer religionspädagogisch fundierten, wohlreflektierten Didaktik,<sup>12</sup> die jedoch nicht als erweiterte Didaktik aus der konfessionellen Kooperation entwickelt werden kann,<sup>13</sup> da

„prinzipielle Differenzen“<sup>14</sup> sie scheiden. Denn allein die Organisationsform des Lehrerwechsels im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht<sup>15</sup> kann sowohl aus epistemischen<sup>16</sup> als auch verfassungsrechtlichen Gründen kaum interreligiös erweitert werden.<sup>17</sup> Zudem werden mit einem solchen ‚Religionsunterricht für alle‘ die Schüler/-innen des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts nicht erreicht.

Die konzeptionellen Möglichkeiten, die sich für ein interreligiöses Begegnungslernen zwischen Schülerinnen und Schülern in der staatlichen Schule bieten, liegen in einem „Lernbereich in Form einer Fächergruppe [...], in dem die Fächer Evangelische Religion, Katholische Religion, Ethik (bzw. Philosophie oder Werte und Normen) und – je nach den regionalen Gegebenheiten – auch Orthodoxer, Jüdischer und gegebenenfalls Islamischer Religionsunterricht in eine bestimmte, geregelte Beziehung zueinander treten. Die geltende rechtliche Stellung und Zuordnung der Fächer in der Fächergruppe bleibt davon unberührt.“<sup>18</sup>

10 Vgl. den gleichnamigen Titel von *Boschki, Reinhold*: „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern 2003.

11 Ebd., 407; kursiv im Original.

12 Prominente aktuelle Beispiele der religiösen Diskriminierung, wie z.B. die eines jüdischen Schülers durch Mitschüler einer Berliner Schule, die sich dem Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ angeschlossen hatte, widerlegen die sog. Kontakthypothese, dass Begegnungen in der Schule *per se* zu Kompetenzen des Perspektivenwechsels und zu mehr Respekt und Toleranz führen würden; vgl. F.A.Z. vom 3. April 2017, Nr. 79, 4. Zu ähnlichen Ergebnissen ist Barbara Asbrand für den Hamburger ‚Religionsunterricht für alle‘ aufgrund ihrer empirischen Untersuchungen im multireligiösen Unterricht an dortigen Grundschulen gekommen; vgl. *Asbrand, Barbara*: Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule. Frankfurt a.M. 2000, 240 u.a.

13 Vgl. jedoch *Schambeck, Mirjam*: Der Religionsunterricht als Lernort religiöser Differenz in einer plural gewordenen Gesellschaft. In: RpB 74/2016, 93–104, 99.

14 Vgl. *Pemsel-Maier, Sabine*: Differentielle Unterschiede. Zum Unterschied zwischen konfessionell-kooperativem und interreligiösem Lernen. In: RpB 76/2017, 63–72, 69.

15 Vgl. z.B. für Baden-Württemberg: [www.irp-freiburg.de/html/konfessionelle\\_kooperation745.html](http://www.irp-freiburg.de/html/konfessionelle_kooperation745.html) (Stand: 13.04.2018).

16 Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2016 [Anm. 5], 30.

17 Das Rechtsgutachten für den Hamburger Religionsunterricht, der seit 2012 einen solchen Lehrkraftwechsel vorsieht, benennt dafür bestimmte Voraussetzungen, vgl. *Wißmann, Hinnerk*: Verfassungsrechtliches Orientierungsgutachten zur Weiterentwicklung des „Religionsunterrichts für alle“ vom 20.7.2017.

18 *Evangelische Kirche in Deutschland*: Religiöse Bildung in der Schule. Beschluss zum Religionsunterricht der 9. Synode der EKD (23.–25. Mai 1997, Friedrichroda) 1997. Zur Genese und Geschichte der Kooperierenden Fächergruppe, die bereits 1969 unter Anregung von Karl Ernst Nipkow in die religionspädagogische Debatte eingebracht wurde, vgl. *Boehme, Katja*: Fächergruppe Religionsunterricht in interreligiöser Kooperation. In: *Schröder* 2014 [Anm. 8], 31–44.

## 2. Zu Konzept und Didaktik des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens

Das bereits in mehreren Schulprojekten erprobte und an der PH Heidelberg als fakultatives Angebot der Lehrerbildung implementierte Konzept des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens sieht in einer ersten Phase vor, dass die Schüler/-innen sich in ihrem jeweiligen Religions- oder Ethikunterricht ein gemeinsam festgelegtes Thema eine Unterrichtseinheit lang aus der Perspektive ihres Faches erarbeiten.<sup>19</sup> Je nachdem, welche dieser Fächer an der Schule angeboten oder auch regional schulübergreifend erreichbar sind, können der Katholische, Evangelische, ggf. auch der Jüdische oder Islamische oder ein anderer bekenntnisorientierter Religionsunterricht einschließlich des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts eine Fächergruppe bilden, in die auch – je nach gewähltem Thema – weitere Schulfächer zur Kooperation eingeladen werden können. Fächerkooperierendes Begegnungslernen unter der Leitung des Religionsunterrichts oder seines Alternativ- bzw. Ersatzfaches setzt aber keinesfalls voraus, dass diese oder gar jedes dieser Fächer an einer Schule vorhanden sein müssen. Die gesellschaftsrelevanten Kompetenzen der Perspektivenübernahme und Ambiguitätstoleranz lassen sich beispielsweise auch in der Kooperation des Religionsunterrichts mit dem Biologieunterricht (z. B. zu Evolution – Schöpfung) anbahnen.

Die interreligiöse Begegnung findet im Anschluss an die Unterrichtseinheit an einem interreligiösen Projekttag statt, an welchem die Schüler/-innen das von ihnen erarbeitete Thema

aus der Perspektive ihres Faches präsentieren (Phase 2) und sich darüber vertiefend austauschen (Phase 3). Wie die bisher durchgeführten Schulprojekte zeigen,<sup>20</sup> hat die Praxiserfahrung gelehrt, dass Schüler/-innen den Austausch miteinander umso effektiver gestalten, je mehr diese beiden Begegnungsphasen didaktisch zu einer Phase miteinander verschränkt werden. Daher hat sich als Methode Stationenarbeit in fächergemischten Kleingruppen bewährt, die Schüler/-innen unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Orientierungen an verschiedenen, von ihren Lerngruppen jeweils vorbereiteten Stationen arbeiten lässt. Das kann – je nach entwicklungspsychologisch angemessen – mithilfe kreativer, spielerischer und anschaulicher Methoden geschehen.<sup>21</sup>

Die erprobten Schulprojekte haben zudem gezeigt, dass die Nachhaltigkeit des Konzepts besonders von den anschließenden Reflexionsmöglichkeiten (als 4. und letzte Phase) abhängt. Daher empfiehlt es sich, sowohl noch auf dem Begegnungstag die fächergemischten Kleingruppen altersgemäß dazu anzuregen, über ihre Zusammenarbeit zu reflektieren, als auch, wieder im getrennten Unterricht, die Teilnehmer/-innen sowohl individuell als auch gemeinschaftlich dazu anzuhalten, sich die Inhalte und die Äußerungsformen der Begeg-

---

19 Zwei der Schulprojekte vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=sZXeTaQfWlw> (Stand: 10.3.2015; 7. Klassenstufe) und: <https://www.youtube.com/watch?v=6V42wyft0mk> (Stand: 10.7.2013; 5. und 6. Klassenstufe).

---

20 Vgl. *Boehme, Katja*: Warum es zum Interreligiösen Begegnungslernen keine Alternative gibt. Eine kooperierende Fächergruppe bietet die Basis für den interreligiösen Dialog in der Schule. In: *KatBl* 142 (2017) 178–182.

21 Anregungen dazu sowie beispielhafte Unterrichtsmodule und -materialien sind publiziert in: *Boehme, Katja/Benzri, Susanne/Kalac, Canan* u.a.: Abraham unter dem Segen Gottes. Unterrichtsentwürfe zum Interreligiösen Begegnungslernen für die Klassenstufen 5/6. In: *IRP Freiburg* (Hg.): *begegnen – lernen – interreligiös*. I & M Sek I, Freiburg i. Br. 2015, 36–51; *Boehme, Katja/Elsaesser, Nicolas* (Hg.): „Wer ist der Mensch?“ Unterrichtsbauwerke zum Interreligiösen Begegnungslernen für die Klassenstufen 7/8. In: *Notizblock* 62 (2017) 24–41.

nung bewusst zu machen. Die Schulprojekte aus dem Raum Heidelberg/Mannheim in der Sekundarstufe I haben gezeigt, dass selbst bei einer nur einmaligen Durchführung dieser Phasen pro Schuljahr die Schüler/-innen von einem solchen Begegnungslernen solchermaßen profitieren, dass sie im nächsten Schuljahr bereits signifikant auf mehr Mitschüler/-innen anderer Unterrichtsgruppen zugehen.<sup>22</sup>

Diese praktischen Erfahrungen ließen zudem klar erkennen, dass die Qualität eines Interreligiösen Begegnungslernens von präzisen didaktischen und methodischen Entscheidungen bestimmt wird. So ist es für das Vertrauensverhältnis der Schüler/-innen untereinander, das die Güte des Austauschs zwischen Schülerinnen und Schülern maßgeblich entscheidet, unerlässlich, den themenzentrierten Austausch durch Sozialspele vorzubereiten und aufzulockern, die entsprechend altersspezifisch zu gestalten sind. Ebenso wäre bei der Organisation darauf zu achten, dass für Kooperationsprojekte im Folgejahr möglichst die gleichen Schülergruppen für die interreligiöse Begegnung zur Verfügung stehen. Auch ist ein gewinnbringender Austausch der Schüler/-innen untereinander nur zu erreichen, wenn diesen zuvor eine weitestgehend selbstständige Aneignung der Unterrichtsinhalte (und bestenfalls eine Mitbestimmung dieser) ermöglicht wird. Die Lehrkraft hat die Aufgabe, die Schüler/-innen bei der Erarbeitung zu unterstützen und durch Rückfragen die Vertiefung des gestellten Themas zu ermöglichen.

In allen Schulstufen bis in die Hochschuldidaktik ist es insbesondere um der Einübung in eine den Inhalten entsprechende Sprachfähigkeit didaktisch sinnvoll, die gegenseitige Präsentation und den Austausch über Inhalte anhand konkreter Medien zu realisieren. Interreligiöses Lernen an Bildern, Texten, Artefakten

oder Erzählungen muss nicht als Alternative zum fächerkooperierenden Begegnungslernen gelten. Werden beide didaktischen Zugänge miteinander verschränkt, ergibt sich am Lernort Schule ein mehrdimensionales und dadurch nachhaltiges didaktisches Modell der Aneignung interreligiöser Kompetenzen.

### 3. *Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen in der Lehrer/-innenausbildung*

Dieses für die Schule entwickelte Modell des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens bietet das Institut für Philosophie und Theologie der PH Heidelberg seit 2011 fakultativ im Rahmen eines Zertifikatsstudiengangs in der Religions- und Ethiklehrer/-innenausbildung an.<sup>23</sup> Dabei kooperieren Lehrende und Studierende der drei Fächer des Instituts für Philosophie und Theologie der PH Heidelberg mit der Hochschule für Jüdische Studien, Heidelberg, und dem Institut für Islamische Theologie der PH Karlsruhe.<sup>24</sup> Lehrende der Alevitischen Religionslehre der PH Weingarten und des Zentrums für Islamische Theologie, Tübingen, haben sich dieser Kooperation mit ihren Studierenden bereits des Öfteren angeschlossen.<sup>25</sup>

22 Die Veröffentlichung der Evaluationsergebnisse der von der DFG geförderten Projekte steht noch aus.

23 Für die Weiterbildung von Lehrkräften wird in der Reihe der „Religionspädagogischen Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen“ seit 2008 jährlich eine Fortbildungstagung unter der Leitung von Prof. Dr. Harry Harun Behr, Prof. Dr. Daniel Krochmalnik, Prof. Bernd Schröder und der Vf. angeboten, die 2019 am RPI Frankfurt stattfinden wird.

24 Mein Dank gilt v.a. Hochschulrabbiner Sauol Friberg, Prof. Dr. Dr. Daniel Krochmalnik, HfJS, Heidelberg, JProf. Dr. Imran Schröter und Amina Boumaaz M. A. (Institut für Islamische Theologie / Religionspädagogik, PH Karlsruhe) sowie den Kolleginnen und Kollegen an der PH Heidelberg, Prof. Dr. Heidrun Dierk, Prof. Dr. Martin Hailer und AOR Dr. Hans-Bernhard Petermann.

25 Unter der Leitung von Ismael Kaplan, PD Dr. Hüseyin Ağuçıenoğlu (Alevitische Religionslehre) und JProf. Dr. Fahimah Ulfat (ZIT, Tübingen).

Lehramtsstudierende der unterschiedlichen Fächer der Theologie oder der Philosophie erhalten so die Möglichkeit, fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen aus der Teilnehmerperspektive zu erfahren, wie sie es später in der gleichen Organisationsform in ihrer jeweiligen Schulart umsetzen können. Das Konzept respektiert die jeweilige Hermeneutik, Systematik und Didaktik der teilnehmenden Fächer, ergänzt das Theologie- bzw. Philosophiestudium um themenzentrierte religionskundliche Kenntnisse,<sup>26</sup> ermöglicht es, verschiedene Binnen- und Außenperspektiven einzunehmen und führt die angehenden Lehrkräfte sowohl zu einer Selbstvergewisserung der eigenen (religiösen oder säkularen) Identität<sup>27</sup> als auch zur Revision des autochthonen und allochthonen Selbst- und Fremdbildes.<sup>28</sup>

26 Vgl. die aus der Kooperation erwachsenen Beiträge in: *Boehme, Katja* (Hg.): „Wer ist der Mensch?“ Anthropologie im interreligiösen Lernen und Lehren (Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen 4), Berlin 2013; *Dies.* (Hg.): Hoffnung über den Tod hinaus? Eschatologie im interreligiösen Lernen und Lehren. Impulse aus der Hochschuldidaktik, Heidelberg 2015.

27 Vgl. *Dies. / Brodhäcker, Sarah*: „Das Beste war, dass wir ins Gespräch gekommen sind ...“. Zu den Ergebnissen einer Evaluation der Kooperierenden Fächergruppe in der Lehrerausbildung. In: *Boehme* 2013 [Anm. 26], 255–275; *Boehme, Katja / Brodhäcker, Sarah*: „Im Gespräch ist es mir nochmal deutlich geworden, was wichtig für die Sichtweise meiner Religion ist ...“. Interreligiöses Begegnungslernen in der Lehrerausbildung. Konzept und Evaluationsergebnisse. In: *Boehme* 2015 [Anm. 26], 133–150.

28 Im 2017 durchgeführten und evaluierten Hochschulprojekt mit 109 Studierenden der Jüdischen Religionslehre (Hochschule für Jüdische Studien, Heidelberg), der Katholischen Theologie, Evangelischen Theologie und Philosophie/Ethik (PH Heidelberg) und Islamischen Theologie (der PH Karlsruhe und des Zentrums für Islamische Theologie, Tübingen) konnte z. B. eine statistisch signifikante Abnahme von Vorurteilen in allen teilnehmenden Studierendengruppen nachgewiesen werden. Diese und weitere Evaluationsergebnisse werden derzeit von Christian Ratzke in einer vom Avicenna-Studienwerk geförderten Dissertation an der PH Heidelberg ausgewertet.

Da das fächerkooperierende Interreligiöse Begegnungslernen innerhalb des curricularen Studienangebots realisiert wird, benötigt es überdies kein zusätzliches Lehrdeputat der Dozenten. Über ähnliche Ergebnisse berichten Hochschulprojekte des interreligiösen Begegnungslernens an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems.<sup>29</sup> #

#### 4. Zum Gewinn eines fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens

Ein durch die Kooperation der genannten Fächer realisiertes Interreligiöses Begegnungslernen erbringt folgende Vorteile:

- Auf der *gesellschaftspolitischen Ebene* wird mit diesem Konzept das für ein friedliches Zusammenleben gesellschaftsrelevante Ziel, bereits im Mikrokosmos der Gesellschaft, der Schule, verschiedene Grundüberzeugungen und Weltansichten, Religionen und Bekenntnisse, Glaube und Atheismus reflektiert und systematisch miteinander ins Gespräch zu bringen, eingelöst.
- Auf *lerntheoretischer Ebene* können die Stefan Altmeyer zufolge für die religiöse Bildung zukünftig dringend auszubauende Wahrnehmungs- und Sprachfähigkeit sowie ein „Auskunft geben lernen“ und „Verstehen lernen“<sup>30</sup> im eigenen Fachunterricht einge-

29 Vgl. *Krobath, Thomas / Ritzer, Georg* (Hg.): Ausbildung von ReligionslehrerInnen. Konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 9), Wien – Berlin 2014. Ebenso beachtenswert: *Baur, Katja / Oesselmann, Dirk* (Hg.): Religiöse Diversität und Pluralitätskompetenz. Eine Herausforderung für das Lernen, Lehren und Forschen an Hochschulen und Bildungseinrichtungen (Interreligiöses Lernen an Hochschulen 5), Berlin 2017.

30 Vgl. *Altmeyer, Stefan*: Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung (Praktische Theologie heute 114), Stuttgart 2011, 217f., kursiv im Original.

übt und in den Begegnungsphasen praktisch angewandt und vertieft werden.

- Asymmetrien (etwa der jeweiligen Gruppengröße oder innerreligiöser Bekenntnisdifferenzierungen) werden als *alteritätstheoretische Lernchancen* für einen respektvollen Umgang miteinander genutzt.<sup>31</sup> Weil sich die Kooperation auf ein begrenztes Unterrichtsthema bezieht, können auch nicht religiös sozialisierte Schüler/-innen den gleichen Wissensstand wie ihre religiös beheimateten Mitschüler/-innen erreichen.
- Dies eingedenk kann auf der *konfessions- und religionstheologischen Ebene* auch ökumenisches und interreligiöses Lernen miteinander verschränkt werden, ohne dass beide ineinander aufgehen. Im Interreligiösen Begegnungslernen um einer vermeintlichen Vergleichbarkeit von Religionen oder einer Konsensökumene willen „anstelle von zwei unterschiedlich ausgerichteten konfessions-spezifischen Beiträgen [...] eine gemeinsame christliche Stimme [zu fordern], die die konfessionelle Binnendifferenzierung unter dem gemeinsamen christlichen Dach integriert“<sup>32</sup>, nivelliert Differenzhermeneutik und geht implizit von einer Homogenität (sowohl der konfessionellen als auch der christlichen ‚Stimme‘ aus), wo eine differenzierende Differenzkompetenz<sup>33</sup> angebahnt werden könnte, die sowohl die säkularen Perspektiven als auch die Formen individueller Religiosität der Teilnehmer/-innen berücksichtigt.
- Auf der *didaktischen Ebene* werden Schüler/-innen nicht dazu funktionalisiert, in einem ‚role-taking‘ ihre Religion bzw. Konfession als sogenannte Expertinnen oder Experten zu vertreten. Auch sprechen sie nicht über ‚das‘ Judentum, ‚das‘ Christentum, ‚den‘ Islam, die es in dieser Abstraktion ohnehin nicht gibt, sondern *miteinander* und zeigen sich dabei als Individuen, die sich mehr oder weniger in Nähe oder Distanz zu ihren Bekenntnissen befinden. Dass sie ein begrenztes Unterrichtsthema aus der Perspektive ihres bekenntnisorientierten oder philosophischen Faches präsentieren, erlaubt ihnen zugleich, sich individuell zu Inhalten ihrer (religiösen) Traditionen zu positionieren und sich untereinander als heterogene Gesprächspartner mit individueller Religiosität wahrzunehmen.
- Unterschiedliche ‚Perspektiven‘ werden auf der *konflikthermeneutischen Ebene* in diesem Konzept weder vorschnell harmonisiert noch verdrängt. Vielmehr bietet die zeitlich und räumlich begrenzte Begegnungsdidaktik Lernchancen im Sinne der ‚critical incidents‘,<sup>34</sup> welche didaktisch begleitet sowie vor- und nachbereitet werden. So können Schüler/-innen ihre Schule als einen geschützten Lernort erfahren, an welchem sie an Konflikten Lösungsstrategien im religiös und weltanschaulich pluralen Mikrokosmos der Schule erproben und einüben können.
- Neben konkreten Dialogregeln, die leicht schulstufenspezifisch aus den Prinzipien der Kommunikation der TZI abgeleitet<sup>35</sup> und den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt werden können, lernen Heranwachsende durch dieses Modell die *verfassungs- und schulrechtliche Ebene* praxisnah kennen,

31 Grümme, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft), Freiburg i. Br. – Basel – Wien u. a. 2007.

32 Pemsel-Maier 2017 [Anm. 14], 71.

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

34 Vgl. Willems, Joachim: Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden 2011, 225.

35 Vgl. Sejdini / Kraml / Scharer 2017 [Anm. 9], 85–96.

den Raum der positiven Religionsfreiheit und der negativen Religionsfreiheit zu unterscheiden. Während ihnen im bekenntnisorientierten Religionsunterricht ermöglicht wird, die Wahrheitsfrage zu stellen und zu diskutieren, sollte ihnen in den Begegnungsphasen hingegen bewusst gemacht werden, dass sie in den Räumen der staatlichen Schule religiöse Themen zwar aus der Perspektive ihres Unterrichtsfaches präsentieren, aber keine Absolutheitsansprüche stellen dürfen.<sup>36</sup>

- Auf der *entwicklungspsychologischen Ebene* bahnt ein fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen die Entfaltung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel bereits ab der ersten Grundschulklasse an und ermöglicht Heranwachsenden altersgemäß, zwischen Binnen- und Außenperspektive zu wechseln und ihre Selbst- und Fremdbilder sowie ihre eigene (religiöse) Identität zu reflektieren.
- Auf der *organisatorischen Ebene* kann das Konzept flexibel auf die jeweiligen Fächerangebote an einer Schule angewendet werden und erreicht auf *schulkonzeptioneller Ebene* somit *alle* Schüler/-innen einer Schule, womit fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen einen wesentlichen Beitrag zum Schulprofil einer pluralitätsfähigen und religionssensiblen Schule leistet.

## 5. *Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen als zukunftsweisendes Modell*

Aus diesen genannten Gründen wäre es nicht nur wünschenswert, sondern bildungspolitisch von hoher Relevanz, Konzepte des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens sowohl in der Schule als auch in der Lehrer/-innenausbildung zu implementieren, damit Heranwachsende sowohl (inter-)religiöse Kenntnisse als auch die für ein friedliches Zusammenleben unverzichtbaren Dialogkompetenzen in einer religiös wie weltanschaulich pluralen Gesellschaft gewinnen.

Ein solches Bildungskonzept<sup>37</sup> ist zwar unmittelbar in den vorhandenen Rahmenbedingungen der Schule umsetzbar, aber nachhaltig und flächendeckend weder durch einzelne Leuchtturmprojekte noch durch das Engagement einzelner Lehrkräfte oder Lehrerausbildungsstätten, sondern nur durch den *gemeinsamen Einsatz der Religionsgemeinschaften und der bildungspolitischen Entscheidungsträger* zu erreichen. Politisch sollte dies zur Folge haben, dass sich das Engagement der Länder auf die flächendeckende Einrichtung des Ethikunterrichts ab der ersten Klasse erstreckt und das plurale Fächerangebot religiöser und philosophischer Bildung unabhängig von der Größenverteilung der Lerngruppen gefördert wird. In diesem Sinne gibt das Grußwort des Ministerpräsidenten Baden-Württembergs, Winfried Kretschmann, Anlass zur Hoffnung, das er anlässlich der Verleihung seiner Schirmherrschaft über die Projekte des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens 2013 verfasste:

„Mit Lehrerfortbildungen, Projekttagen für Studierende und spezifischen fächerverbindenden Lehrveranstaltungen sollen zukünftig Lehrerinnen

---

36 Weil Klaus von Stosch diese Unterscheidung zwischen diesen beiden Orten interreligiösen Lernens nicht vornimmt, geht er irrtümlicherweise davon aus, dass dieses Konzept im konfessionellen RU auf die Wahrheitsfrage verzichten sollte. Vgl. *Stosch, Klaus von: Komparative Theologie und Religionspädagogik. Versuch einer Replik und Bestandsaufnahme aus komparativ fundamentaltheologischer Sicht.* In: *Burricher, Rita/Langenhorst, Georg/Stosch, Klaus von (Hg.): Komparative Theologie. Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunfts-fähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn 2015, 279–301, 288.

---

37 Die Grundlagen dieses Bildungskonzepts werden in Kürze von der Vf. in einer von der DFG geförderten Publikation veröffentlicht.

*und Lehrer der verschiedenen Konfessionen und der Ethik den Schülerinnen und Schülern nicht nur verstärkt Sachkenntnisse über die verschiedenen Religionen vermitteln, sondern mithilfe des interreligiösen Austauschs auch ein direktes Lernen mit und von Mitgliedern anderer Religionen befördern. Grundsätzliche Themen wie ‚Menschsein‘ oder ‚Umgang mit heiligen Schriften‘ können so nicht*

*nur aus der eigenen religiösen Perspektive, sondern auch aus einem je anderen Blickwinkel erfasst werden. Das führt zu einer reflektierten Perspektive der eigenen und der anderen Auffassung. Als langjähriger Lehrer bin ich überzeugt, dass dieses Projekt beispielhaft aufzeigt, wie Menschen verschiedener Herkunft und religiöser Prägung friedlich miteinander leben und voneinander lernen können.<sup>38</sup>*

**Dr. Katja Boehme**

*Professorin für Katholische Theologie/  
Religionspädagogik, Pädagogische  
Hochschule Heidelberg,  
Keplerstr. 87, 69120 Heidelberg*

---

38 Kretschmann, Winfried: Grußwort. In: Boehme 2013 [Anm. 26], 7f.

# Begegnungslernen – ein schillernder Begriff

Monika Tautz

In Zeiten, da Pluralität als Herausforderung und gleichzeitig zu förderndes Ziel angesehen wird, sind bildungstheoretische Begründungen der Begegnung von Menschen unterschiedlicher Kulturen, Religionen, Milieus, kognitiver und körperlicher Fähigkeiten u. a. m. gefragt. Die derzeitigen Diskussionen um den Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Rahmen der Inklusionsbemühungen zeugen davon. Die Hoffnung, Divergierendes zusammenzubringen, das Bemühen darum, in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven auf die Wirklichkeit neue Zugänge für den Einzelnen wie für Gesellschaft insgesamt eröffnen zu können, werden mit der Förderung von aktiv gelebter Toleranz und der Befähigung zu einem friedlich gelebten Miteinander verbunden. Ein Lernen an und in Begegnung scheint sich für die Umschreibung solcherart pädagogisch initiierteter Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Gruppierungen geradezu anzubieten.

Der Begriff des Begegnungslernens hat vor allem durch Stephan Leimgrubers Rede von ihm als dem „Königsweg“<sup>1</sup> interreligiösen Lernens im religionspädagogischen Diskurs Zuspruch erfahren. Die Hoffnung darauf, über die direkte Begegnung von Menschen den vielfälti-

gen Herausforderungen pluraler Lebenswelten begegnen zu können und so Heterogenität für Lehr- und Lernprozesse allgemein fruchtbar zu machen, wird auch für weitere didaktische Konzepte aufgegriffen. Das betrifft zunächst das weite Feld des interkulturellen Lernens.<sup>2</sup> Aber auch im Rahmen der Kinder- und Jugendtheologie wird ein Lernen in Begegnung für das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen propagiert. Ebenso gehen alteritätsdidaktische Ansätze von einem Begegnungs- und Dialogmodell aus.<sup>3</sup> Ansätze der Kirchengeschichtsdiagnostik greifen auf Begegnungslernen zurück, das hier vor allem als ein Lernen an fremden Biographien verstanden wird.<sup>4</sup>

---

2 Vgl. 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 12), Münster 2017.

3 Vgl. hierzu auch Gärtner, Claudia: Konfessioneller Religionsunterricht – kulturelle Vielfalt als Herausforderung eines auf Homogenität konzipierten und Identität zielenden Faches. In: Gmainer-Pranzl, Franz/Kowalski, Beate/Neelankavil, Tony (Hg.): Herausforderungen Interkultureller Theologie (Beiträge zur Komparativen Theologie 26), Paderborn 2016, 89–104, 97.

4 Vgl. Merkel, Rainer: Begegnungslernen mit Lebensbildern. Ein neues didaktisches Modell am Beispiel „Paulus“. In: Loccumer Pelikan (2/2011) 77–83. Merkel spricht ebenfalls vom „Königsweg“ (ebd., 78).

---

1 Leimgruber, Stephan: Interreligiöses Lernen, München 2007, 101–104.

Im Folgenden soll es darum gehen, den Begriff des Begegnungslernens, wie er im Diskurs um interreligiöses Lernen oder interreligiöse Bildung verwandt wird, mithilfe der folgenden Thesen kritisch zu befragen.

- Der Begriff des Begegnungslernens ist im Kontext interreligiösen Lernens ein schillernder und normativ aufgeladener Begriff.
- Bei der Rede vom Königsweg des Begegnungslernens muss zwischen einzelnen Lernorten unterschieden werden.
- Am Lernort Schule kann Begegnungslernen *nicht* den Königsweg interreligiöser Bildung darstellen.
- Literatur, Kunst, Musik bieten sich für eine Begegnung mit der Vielfalt an religiösen Lebenswelten verschiedener Religionen und Weltanschauungen für unterschiedliche Lernorte an.

### 1. *Begegnungslernen im Kontext interreligiösen Lernens – ein schillernder und normativ aufgeladener Begriff*

Neben der bereits angesprochenen Intention, über Begegnung Verständigung als Grundlage für ein friedliches Miteinander zu schaffen, zielt das Lernen in direkter Begegnung auch auf die Entwicklung (religiöser) Identität und soll religiöse Urteilskompetenz befördern. Interessant ist, dass das Begegnungslernen gleichsam als selbsterklärend verstanden wird. Eine genaue Analyse der damit konnotierten Gehalte ist kaum zu finden. Nicht selten schwingen unausgesprochen normative Vorgaben mit, die indirekt zu einer seltsam anmutenden Moralisierung von Bildungsprozessen führen. In diesem Zusammenhang steht auch die Rede von der Authentizität der Begegnung.<sup>5</sup> Eine solche

Authentizität wird dann in der unmittelbaren Erfahrung eines Miteinanders gesucht, das allerdings außerhalb des dafür extra aufgebauten Begegnungsraums kaum gesucht wird. Die Romanistin und Literaturwissenschaftlerin Susanne Knaller spricht von Authentizität als einer „weit verbreitete[n], sozial und kulturell erzeugte[n], wie auch immer zu bewertende[n] Sehnsucht nach Unmittelbarkeit, nach Ursprünglichkeit, nach Echtheit, nach Wahrhaftigkeit und nicht zuletzt nach Eigentlichkeit, welche von einer global betriebenen Authentizitätsindustrie betreut, kanalisiert und ausgenutzt wird.“<sup>6</sup> Da, dieser Logik folgend, das Authentische das Eigentliche ist, liegt es nahe, dass in der direkten Begegnung von Menschen unterschiedlicher Kulturen und Religionen denn auch interreligiöses Lernen geschieht. Genau so wird dann auch formuliert: „Der direkte, persönliche und tägliche Kontakt [von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Kulturen und Religionen, M.T.] läßt eine interkulturelle Gemeinschaft entstehen, die frühere gegenseitige Vorurteile und Klischees hinter sich läßt und statt dessen eine *interreligiöse Kompetenz* aufbaut: einen echten Dialog des Lebens.“<sup>7</sup>

Was ist nun das Echte am Dialog des Lebens? Ist es das ganz Eigene individueller Religiosität und Weltanschauung? Ist das Authentische das Weltdeutungssystem einer Religion in seiner dogmatischen Form? Wenn, wie Knaller konstatiert, Authentizität ein Begriff ist, „der seine

---

Dein Glaube – mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde (TLL Thema), Göttingen 2005, 9–24, der von „authentischer Begegnung“ spricht (ebd., 20).

6 Knaller, Susanne/Müller, Harro: Authentizität und kein Ende. In: Dies. (Hg.): Authentizität. Diskussion eines ästhetischen Begriffs, München 2006, 7–16, 7f.

7 Leimgruber, Stephan: Lernprozeß Christen – Muslime. In: Schlüter, Richard (Hg.): Ökumenisches und interkulturelles Lernen. Eine theologische und pädagogische Herausforderung, Paderborn 1994, 115–127, 115; ebenso Leimgruber 2007 [Anm. 1], 104.

---

5 Vgl. Lähnemann, Johannes: Religionsbegegnung als Perspektive für den Unterricht – Einleitende Thesen. In: Haußmann, Werner/Lähnemann, Johannes (Hg.):

paradoxe Position zwischen subjektiver Legitimierung und objektiver Aussage nicht auf gibt<sup>8</sup>, so kann die ‚subjektive Legitimierung‘ als die je eigene, verinnerlichte und gelebte Religiosität des Einzelnen verstanden werden. Und was entspräche dann der ‚objektiven Aussage‘? Gibt es eine solche überhaupt in einer von Pluralität durchdrungenen Welt, die ja auch nicht vor dem Halt macht, was gemeinhin mit dem Begriff der Religion umschrieben wird? Sicherlich gilt es, die berechtigte Warnung zu bedenken, dass nicht von ‚dem‘ Christentum, nicht von ‚dem‘ Islam usw. gesprochen werden kann, da Religionen immer gelebte und damit gedeutete, veränderte, inkulturierte – das heißt eben auch in unterschiedlichen Kulturen unterschiedlich gefärbte – Religion im Konkreten ist. Dies hat Gültigkeit und ist auch in Prozessen interreligiösen (und interkulturellen) Lernens in der Schule allgemein und im Religionsunterricht im Besonderen zu beachten.<sup>9</sup> Andererseits gilt es auch, die Religion als Weltdeutungssystem ernst zu nehmen. In Anlehnung an die Inderin Gayatri Chakravorty Spivak, die vor einem missverständlichen Begriff von Multikulturalismus warnt – sie spricht hier von einem „liberalen Multikulturalismus“<sup>10</sup>, der die Klasse, gemeint ist das bindende Weltdeutungssystem, zugunsten der Identität ignoriert – möchte ich vor einem Verständnis von Interreligiosität warnen, das die notwendige Forderung nach einer prinzipiellen Gleich-Gültigkeit der Religionen im Dialog miteinander sowohl mit Blick auf die Ergebnisse eines solchen Dialogs wie auch mit Blick auf die Praxis, z. B. dem interreligiösen

Lernen im Religionsunterricht, mit Beliebigkeit und damit Gleichgültigkeit<sup>11</sup> im allgemeinen Sinne gleichsetzt. So richtig es ist, dass es bei einem interkulturellen und interreligiösen Lernen in der Schule nicht darum gehen kann, den Islam zu verstehen, sondern die Menschen, die sich zu ihm bekennen, so problematisch ist diese Aussage. Denn sie suggeriert, dass es ein Verstehen unter Menschen geben könnte, ohne die Lebenswelt dieser Menschen zu kennen, ohne sich mit dieser intensiv auseinandergesetzt zu haben.

Zu solchen wenig reflektierten Grundsätzen gehört auch die Überzeugung, dass in konfessionellen Lerngruppen Uniformität statt Heterogenität vorzufinden sei.<sup>12</sup> Dabei liegt auch in konfessionellen Lerngruppen eine beachtliche Vielfalt an religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen vor. Wenn religiöse Urteilskompetenz Ziel interreligiösen Lernens sein soll, gilt es, die das eigene Handeln leitende Weltanschauung bewusst zu machen. Diese Aufgabe stellt sich vor allem für die späten Jahrgänge der Sekundarstufe I wie für die Sekundarstufe II. Im Unterricht muss es darum gehen, die weltanschauliche Verortung der Fragen nach dem Sinn menschlichen Lebens, der Fragen nach ethischen Handlungsweisen – die den Spagat zwischen Wahrung der Pluralität einerseits und Einstehen für die als wahr, als lebensfördernd anerkannten Überzeugungen andererseits wagen

8 *Knaller, Susanne*: Genealogie des ästhetischen Authentizitätsbegriffs. In: *Knaller/Müller* 2006 [Anm. 6], 17–35, 35.

9 Zu den Chancen eines die Bedingungen der Schule und des Unterrichts an der konkreten Schule beachtenden Begegnungslernens vgl. den Beitrag von *Katja Boehme* in diesem Heft.

10 *Chakravorty Spivak, Gayatri*: Kulturelle Identität. In: *Knaller/Müller* 2006 [Anm. 6], 68–81, 68.

11 Das ist auch bildungstheoretisch und politisch bedenkenswert. So mahnt *Polak, Regina*: Phänomen Migration. Aktuelle Herausforderungen. In: *RpB* 77/2017, 53–64, mit Verweis auf theologische und religionspädagogische Herausforderungen angesichts der Überzeugung, dass der Gott aller Religionen derselbe sei: „Der Relativismus aber unterminiert den moralischen Konsens, ohne den eine Gesellschaft nicht leben kann.“ (Ebd., 63).

12 Vgl. *Gärtner* 2016 [Anm. 3], 91f.; *Schröder, Bernd*: Religionspädagogik angesichts von Konfessionslosigkeit und Religionspluralität. Wahrnehmungen und Herausforderungen. In: *RpB* 77/2017, 35–44.

und bewältigen können –, der Fragen nach der gesamtgesellschaftlichen und damit auch politischen Relevanz von Glaubensüberzeugungen anzugehen. Das grundsätzliche Problem, „dass es gerade im Verlauf eines Dialogs über die Wahrheit um unterschiedliche Denkweisen geht, die nicht auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen sind“<sup>13</sup>, wird vom Mythos authentischer Begegnung verschleiert, statt als ernst zu nehmende Herausforderung wahrgenommen zu werden. Darum auch sieht die Realität interreligiöser Begegnung oft ganz anders aus. So merken bereits 2005 Thorsten Knauth und Muna Tatari mit dem Verweis auf den von Martin Buber geprägten Begriff der *Vergegnung* kritisch an, dass das, was „derzeit unter dem Etikett der Begegnung und des Dialogs firmiert“<sup>14</sup> den Ansprüchen des Begegnungslernens gerade nicht gerecht wird, sondern Vertreter der einen Gruppe sich vor der Mehrheit der anderen geradezu „der eigenen Haut erwehren“<sup>15</sup> müssen.

## 2. *Begegnungslernen als Königsweg im Raum verschiedener Lernorte interreligiöser Bildung?*

Begegnungslernen als Königsweg vollzieht sich, Leimgruber folgend, in einer „intersubjektiven Begegnung“<sup>16</sup>. Was darunter zu verstehen ist, wird nicht weiter ausgeführt. Das Attribut intersubjektiv legt nahe, dass es sich um eine Form der Begegnung handelt, in der zwei Subjekte in eine Art Austausch treten, der vor allem durch Reflexion gekennzeichnet ist und der gegenseitige Anerkennung zum Ziel hat. Diese Begegnung erfolgt auf „Augenhöhe“<sup>17</sup>. Nicht geklärt wird, ob es sich dabei um die Anerkennung des Gegenübers als ernst zu nehmenden Gesprächspartner auf sozialer Ebene, um die auf ausgleichende Machtverhältnisse achtende Form der Begegnung auf gesellschaftspolitischer Ebene oder um die von vergleichbaren Grundbildungen ausgehende Auseinandersetzung auf theologisch-religiöser Ebene handelt. Der Hinweis, dass die sich Begegnenden „eine Zeit lang Gemeinschaft pflegen“<sup>18</sup>, legt den Gedanken nahe, dass ein Prozess in Gang gesetzt werden soll, der neben reflektierenden Gesprächen auch gemeinsames Handeln intendiert. Schließlich soll Begegnungslernen zu einem „Dialog des Lebens“<sup>19</sup> werden. Damit ist die Tatsache der Begegnung alleine schon Garant für das Gelingen dieses Prozesses, ist Ausgangspunkt für Lernprozesse, die zu einem Mehr an gegenseitigem Verstehen beitragen und die darüber hinaus auch die eigenen Positionen überdenken lassen.

Wenn das ernst genommen wird, muss der Austausch Kontinuität aufweisen. Auch die Begegnungen im Rahmen Komparativer Theologie

13 Courau, Thierry-Mary/Mendoza-Álvarez, Carlos: Kulturen und Religionen im Gespräch. In: *Concilium* 53 (2017) 1–8, 6.

14 Knauth, Thorsten/Tatari, Muna: Lernen aus „Vergegnung“. Überlegungen zu einem reflektierten Umgang mit der Begegnungs-Kategorie im christlich-islamischen Dialog. In: Bizer, Christoph / Degen, Roland u.a. (Hg.): *Lernen durch Begegnung* (JRP 21), Neukirchen-Vluyn 2005, 59–68, 60.

15 Ebd.

16 Leimgruber 2007 [Anm. 1], 101.

17 Ebd., 102.

18 Ebd.

19 Ebd.

sind von solcher Kontinuität geprägt.<sup>20</sup> Im schulischen Kontext ist solche Kontinuität in der Regel nicht herzustellen. Begegnungen mit stets neuen, unbekanntem Gesprächspartnern sind wenig förderlich.<sup>21</sup> Vertrauen, das Gastfreundschaft ermöglicht, kann so kaum aufgebaut werden. Die der direkten Begegnungen zugesprochene Authentizität sowie die Hoffnung, dass Begegnung einen Dialog des Lebens eröffnet und ermöglicht, stellen gleichermaßen Voraussetzung und Ziel des Lernens dar. Damit stehen (religiöse) Bildungsprozesse vor der Herausforderung, das zu wecken und lebendig werden zu lassen, was doch bereits Voraussetzung des Prozesses selbst ist. Ist dieses pädagogische Paradox prinzipiell wirksam, so gilt es vor allem für die Phase der Kindheit und Jugend. Prozesse interreligiösen Begegnungslernens setzen einerseits voraus, dass Kinder und Jugendliche den Fremden in seiner ihm eigenen Identität anerkennen können, während sie gleichzeitig über die Begegnung mit dem und der Fremden am eigenen Identitätsprozess arbeiten (sollen).<sup>22</sup>

---

20 Vgl. *Stosch, Klaus von*: *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*, Paderborn 2012, 150. Von Stosch spricht davon, dass die Bereitschaft und Fähigkeit, sich dem Anderen auszusetzen, „besser gelingen kann, wenn ich dem anderen in Freundschaft verbunden bin.“ Freundschaft aber kann nur in kontinuierlicher Beziehungsarbeit entstehen.

21 Katja Boehme macht darauf aufmerksam, dass selbst in multireligiös zusammengesetzten Lerngruppen gerade nicht Begegnung, sondern Diskriminierung erfahren wird. Vgl. *Boehme, Katja*: *Interreligiöses Begegnungslernen als Lernort der Komparativen Theologie*. In: *Burrichter, Rita/Langenhorst, Georg/Stosch, Klaus von* (Hg.): *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn 2015, 173–190, 175f.

22 Kritische Stimmen zum Begegnungslernen vgl. *Langenhorst, Georg*: *Triialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam*, Freiburg i.Br. 2016, 191f.; *Zimmermann, Mirjam*: *Interreligiöses Lernen narrativ.*

Eine weitere Herausforderung wird im religionspädagogischen Diskurs kaum beachtet oder schnell mit dem Hinweis auf das notwendige Einüben in eine den anderen achtenden Toleranz beiseitegeschoben. Vor-Urteile im Sinne nicht reflektierter Überzeugungen prägen das Bild, das wir uns vom anderen machen. Was psychologisch gesehen ein normales Verhalten darstellt, wird im Rahmen religiöser Bildungsprozesse, die die Vor-Urteile moralisierend als möglichst schnell zu überwindende Vorurteile brandmarken, zu einer kaum zu bewältigenden Herausforderung. Wolfgang Reinbold beispielsweise weist auf die das Islambild der deutschen Mehrheitsgesellschaft prägenden antiislamischen Zerrbilder hin, die für das christlich-muslimische Gespräch eine omnipräsente Belastung darstellen.<sup>23</sup> Das gilt für alle Bereiche der Begegnung: für diejenigen in der Erwachsenenbildung, der Jugendarbeit, der Hochschuldidaktik wie auch für diejenigen im schulischen Kontext. Diesen Zerrbildern unterliegen auch die direkten Begegnungen an außerschulischen Lernorten wie beispielsweise Besuche von Moscheen oder Synagogen. Die Nachhaltigkeit solcher Überzeugungen zeigt sich ebenso im hochschuldidaktischen Kontext. Reinbold berichtet von einem muslimischen Dozenten, der folgende Erfahrungen gemacht hat: „Vierzehn Sitzungen im Semester lernen die Studenten und Studentinnen, den Islam in seiner Eigenart und Vielfalt differenziert wahrzunehmen. Doch wenn er am Ende fragt, was für ein Bild vom Islam sie denn nun mitnehmen aus dem Seminar, kommt vielfach nach kurzer Zeit

---

Feste in den Weltreligionen, Göttingen 2015, 44; *Tautz, Monika*: *Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum*, Stuttgart 2007, 160f.; *Dies.*: „Kultur der Anerkennung“. Hinweise für eine religionsensible Schulpastoral. In: *KatBI* 142 (2017) 172–177, 172.

23 Vgl. *Reinbold, Wolfgang*: *Zur Begegnung von Kirchengemeinden und Moscheegemeinden. Kontexte, Atmosphären, Voraussetzungen*. In: *Pastoraltheologie* 99 (2010) 200–214, 201–206.

das ganze Arsenal der antiislamischen Vorurteile wieder zum Vorschein.“<sup>24</sup> Derartige Zerrbilder bestehen auf beiden Seiten<sup>25</sup> und erschweren dementsprechend Begegnungsprozesse.

Die kritischen Anmerkungen von Reinbold zu christlich-islamischen Begegnungserfahrungen sollten nicht vorschnell mit dem Argument beiseitegeschoben werden, dass bei angemessener Planung und Vorbereitung solche ‚Pannen‘ nicht passierten. „Missratene Erstkontakte sind in der Lage, das Gespräch zu beenden, bevor es überhaupt begonnen hat. Im Nachhinein lassen sie sich meist nur mit großem Aufwand korrigieren.“<sup>26</sup> Neben den oft kulturell bedingten Missverständnissen spielen eben auch die verinnerlichten Bilder von beispielsweise *dem* Islam und *dem* Christentum eine entscheidende Rolle. Diesen zu begegnen, nachhaltige Erfahrungen wachsen zu lassen, ist an außerschulischen Lernorten wie der Erwachsenenbildung, der Jugendarbeit, der Hochschuldidaktik<sup>27</sup> leichter möglich als im schulischen Kontext. Die für Begegnung notwendige Vertrauensbasis kann durch regelmäßige Gesprächsrunden, gegenseitige Einladungen und gemeinsame Aktionen aufgebaut werden. Gleichzeitig bedarf es nicht nur der Bereitschaft zu einer offenen Gesprächskultur, sondern auch der Fähigkeit, die Menschen anderer religiöser Weltdeutung auch dann zu achten, wenn die Inhalte deren Glaubens nicht geteilt werden können. Die Unterscheidung zwischen Person und Sache ist auch für Erwachsene alles andere als einfach.<sup>28</sup> Als ein prominentes Beispiel

kann hier die Auseinandersetzung zwischen Navid Kermani und Karl Kardinal Lehmann im Rahmen der Verleihung des Hessischen Kulturpreises 2009 angeführt werden. Dass beide wieder zueinander gefunden haben, ist deren hoher theologischer und kommunikativer Kompetenz zuzuschreiben. Sie kann keineswegs für jede angestrebte Begegnung von Mensch zu Mensch, von Glaubenden zu Glaubender vorausgesetzt werden. Noch komplexer wird es da, wo entwicklungsbedingte Voraussetzungen ein offenes Zugehen auf Fremdes und Fremde wegen der im Zentrum der persönlichen Aufmerksamkeit stehenden Arbeit an der eigenen (religiösen) Identität erschweren.

Sicher kann nun argumentiert werden, dass ein frühzeitiges Einüben in eine Haltung des Respekts dem anderen gegenüber religionspädagogisch gefordert ist. Eine solche Haltung einüben und einnehmen zu können ist angesichts pluraler Lebenswelten alleine bildungstheoretisch gefordert. Darum sind bei der Planung und Durchführung solcher Bildungsprozesse Fragen nach der religiösen Sozialisation, nach entwicklungsbedingten Voraussetzungen,<sup>29</sup> nach (religiöser) Sprachfähigkeit, aber auch die Fragen nach der Bedeutung von Religion für plurale Gesellschaften allgemein zu bedenken. Um der Ernsthaftigkeit der direkten Begegnung willen sind Chancen, aber eben auch Grenzen für Begegnungslernen an den verschiedenen Lernorten zu benennen.

24 Ebd., 204.

25 Ebd., 206.

26 Ebd., 208.

27 Vgl. zum Projekt Interreligiöses Begegnungslernens an der PH Heidelberg den Beitrag von *Katja Boehme* in diesem Heft, ebenso *Dies.* (Hg.): *Hoffnung über den Tod hinaus? Eschatologie im interreligiösen Lernen und Lehren. Impulse aus der Hochschuldidaktik*, Heidelberg 2015.

28 Zum Versuch, Anerkennung nicht als normatives Postulat, sondern als kritische Kategorie zu verste-

hen, die dazu verhilft, Bildungsprozesse auf ihre sozialen Bedingungen hin zu befragen und zugleich die unterrichtlichen, eben auch auf der Inhaltsebene zu verortenden Anerkennungsbeziehungen zu analysieren, vgl. *Altmeyer, Stefan/Tautz, Monika*: *Der Religionsunterricht als Ort Komparativer Theologie? Auf dem Weg zu einer fundamentalen und konkreten Didaktik des interreligiösen Lernens*. In: *Burrichter / Langenhorst / von Stosch* 2015 [Anm. 21] 113–140.

29 Vgl. *Langenhorst* 2016 [Anm. 22], 201f.; *Tautz* 2007 [Anm. 22], 311–349.

### 3. *Begegnungslernen am Lernort Schule?*

Für den Lernort Schule sind die institutionellen Rahmenbedingungen zu beachten. Unabhängig vom Alter der Schüler/-innen und unabhängig von der Schulart im Primarbereich, in der Sekundarstufe I und II gilt: Religiöse Bildungsprozesse im Raum der Schule müssen heute die schwindende religiöse Sozialisation der Lernenden bedenken und beachten. Von einer Beheimatung in einer Religion kann in der Regel nicht ausgegangen werden.<sup>30</sup> Was also ist die vermeintlich eigene Religion, von der aus und auf die hin interreligiöse Begegnung erfolgen soll? Was soll in der „Ich-zu-Ich-Auseinandersetzung“<sup>31</sup> Grundlage der Begegnung sein? Die Lernenden werden bei einer direkten Auseinandersetzung zu einer gegenseitigen Informationsquelle gemacht, die sie aufgrund der eigenen religiösen Sozialisation kaum sein können. Wenn Inhalte tradierter und gelebter Religion nicht geteilt werden können, weil sie schlichtweg nicht präsent sind, droht eine diffuse individuelle Vorstellung von Religion zum Gegenstand der Begegnung zu werden. Darüber hinaus geht es auf der Beziehungsebene um Sympathie oder Antipathie im kurzen Moment der gegenseitigen Wahrnehmung. Auch hier ist allerdings Vorsicht geboten, wie

die oben skizzierten Begegnungserfahrungen Reinbolds belegen.

Die pauschale Rede vom Königsweg des Begegnungslernens wirft viele Fragen auf. Was genau soll im Prozess der Begegnung zueinandergebracht oder gegenübergestellt werden? Mit anderen Worten: Welche Rolle spielen Inhalte? Was genau soll dabei gelernt werden? Inwiefern sind Phasen der Reflexion von Bedeutung? Sind solche reflektierenden Phasen vor oder nach der Begegnung anzusetzen und ist die zeitliche Abfolge didaktisch von Belang?

Auch wenn die Notwendigkeit, interkulturelle und interreligiöse Begegnungen zu reflektieren, (an)erkannt wird, bedeutet das noch nicht, dass im Feld der Praxis eine entsprechende Umsetzung erfolgt. Weil die nicht weiter hinterfragte These, dass Begegnung selbst bereits erwünschte Lerneffekte erzielt, die Planung und Durchführung von Begegnungssituationen prägt, werden Reflexionsphasen entsprechend gestaltet, so dass Impulse zur Reflexion die erhoffte Einsichts- oder gar Verhaltensänderung bereits suggestiv unterstellen.<sup>32</sup> Gerade bei großen Projekten der Begegnung im schulischen Kontext über Grenzen von Schulklassen hinaus ist zu beobachten, dass der durchaus als notwendig angesehenen Reflexion viel zu wenig Raum gegeben wird und dass nachhaltige Effekte kaum zu beobachten sind.<sup>33</sup>

---

30 Zur Frage nach der Beheimatung in einer Religion merkt *Mette, Norbert*: *Praktisch-theologische Erkundungen 2* (Theologie und Praxis, 32), Berlin 2007, 228, kritisch an: „[...] die Auffassung, es gelte, den Schülern und Schülerinnen im Religionsunterricht bei ihrer Verankerung in ihrer durch die Taufe grundgelegten konfessionellen Identitäten behilflich zu sein, damit sie mit Angehörigen anderer Konfessionen bzw. Religionen und Weltanschauungen verständigungsfähig würden, schlicht und einfach an der Realität vorbeigeht. Selbst wenn sie nominell einer Kirche angehören, ist für die meisten Schüler und Schülerinnen diese ihre eigene Kirche weitgehend unbekanntes Territorium.“

31 *Leimgruber* 2007 [Anm. 1], 104.

---

32 Vgl. hierzu die Ergebnisse der empirischen Studie zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum *Gärtner, Claudia/Bettin, Natascha* (Hg.): *Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum*, Berlin 2015. Zu wenig bedacht wird in diesem Zusammenhang auch die von *Schröder* 2017 [Anm. 12], 38–40, beschriebene „Konfessionslosigkeit als Facette von Religionspluralität“.

33 Vgl. die kritischen Anmerkungen von *Meier, Carolin*: *Schüleraustausch zwischen der Schillerschule in Karlsruhe und der Oberschule Eschen in Lichtenstein*. In: *Ritter/Schröder/Tosun* 2017 [Anm. 2], 169–179, 174–176.

Beachtens- und bedenkenswert sind auch die kritischen Anmerkungen und Hinweise Alfred Bodenheimers, eines jüdischen Vaters.<sup>34</sup> Mit Blick auf interreligiöse Lehr- und Lernprozesse im Kindergarten und in der Schule verweist er sowohl auf die Gefahr der Vereinnahmung, ja des Missbrauchs der einer Minderheitenreligion angehörenden Kinder und Jugendlichen wie auch auf die Gefahr einer fehlenden Differenzierung zwischen (inter-)religiösen Bildungsprozessen einerseits und (inter-)kulturellen andererseits.

Wenn wir davon ausgehen, dass in und mit der Begegnung bereits ein ‚authentisches‘ Lernen geschieht, so unterstellt diese These, dass die an der Begegnung Teilnehmenden das je Eigene in typischer Weise vertreten (können). Mit Blick auf die Lernorte Kindergarten und Schule ist das eine problematische Vorstellung. Eine der Gefahren des Begegnungslernens besteht darin, dass Menschen mit einer religiösen Praxis oder mit religiösen Überzeugungen in Verbindung gebracht werden, die ihnen selbst nichts oder nur wenig sagen. Zu bedenken ist auch, dass die Erhebung in einen vermeintlichen Expertenstatus Kinder und Jugendliche nicht nur überfordert, sondern deren (religiöse) Identitätsentwicklung massiv erschweren kann. Werden beispielsweise muslimische Jugendliche im Schulalltag auf ihr Muslim-Sein reduziert, können die von Mouhanad Khorchide ange-mahnten „ausgehöhlten Identitäten“ befördert werden, „die stark anfällig für politische Instrumentalisierung und eine Rekrutierung“<sup>35</sup> sind.

#### 4. *Literatur, Kunst und Musik als Raum für Begegnungslernen?*

Thorsten Knauth und Muna Tatari haben aufgrund eigener Erfahrungen – die zwar nicht empirisch untersucht, gleichwohl aber von ernsthaft am interreligiösen Dialog Interessierten und darin Erprobten geteilt werden dürften – gefordert, „den Begegnungsbegriff eingedenk seiner anspruchsvollen Implikationen vorsichtiger und reflektierter zu verwenden, um ihn vor einer inflationären Verwendung zu schützen“<sup>36</sup>. Begegnung mit nicht-christlichen Religionen ist auch am Lernort Religionsunterricht möglich, ja sie ist notwendig, soll es bei interreligiösen Lernprozessen um mehr als religionskundliche Vermittlung gehen. Allerdings kann es sich dabei aus oben dargelegten Gründen nicht um den sogenannten Königsweg der direkten Begegnung von Glaubenden handeln. Vielmehr gilt es, Zeugnisse nicht-christlicher Religion(en) selbst zu Wort kommen zu lassen.<sup>37</sup>

Das, was Religion ausmacht, kann über die in literarischen Texten zu hörenden Stimmen, über religiös inspirierte Kunst<sup>38</sup> in Form von Bildern, Plastiken, Kalligraphien, aber auch über Musik<sup>39</sup> zum Klingen und Leuchten gebracht

34 Vgl. *Bodenheimer, Alfred*: Zwischen religiöser Identität und gleichwertiger Akzeptanz. Interreligiosität und Interkulturalität in Kindertagesstätten – eine jüdische Perspektive. In: *Schweitzer, Friedrich/Edelbrock, Anke/Biesinger, Albert* (Hg.): *Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita*, Münster 2011, 75–81.

35 *Khorchide, Mouhanad*: Zwischen den Stühlen. Identitätskonstruktionen junger Muslime in Deutschland. In: *HK 66* (2012) 252–256, 252.

36 *Knauth/Tatari* 2005 [Anm. 14], 61.

37 Vgl. *Woppowa, Jan*: Inter- und intrareligiöses Lernen. Eine fundamentaldidaktische und lernbezogene Weiterentwicklung des Lernens an Zeugnissen der Religionen. In: *Gärtner / Bettin* 2015 [Anm. 32], 27–44, 36f.; *Langenhorst* 2016 [Anm. 22], 191; *Tautz* 2007 [Anm. 22], 367–413, 417. Vgl. auch zur theologischen Bedeutung der verschiedenen „Ausdrucksformen religiösen Lebens in Kunst, Literatur und Musik, die es jeweils mit Hilfe der entsprechenden kulturwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen theologisch fruchtbar zu machen gilt“ bei *von Stosch* 2012 [Anm. 20], 320.

38 Vgl. *Gärtner, Claudia*: Kunst als „Möglichkeitsraum“ interreligiösen Lernens. In: *KatBl* 139 (2014) 216–222.

39 Vgl. *König, Bernhard/Işık, Tuba/Heupts, Cordula* (Hg.): *Singen als interreligiöse Begegnung. Musik für Juden, Christen und Muslime*, Paderborn 2016. Der Band bietet wertvolle Impulse, Musik über Texte,

werden. Kunst, Literatur, Musik kann so zu einem Gesprächspartner werden, an den Lernen- de Rückfragen stellen, mit dem sie in einen Dialog treten können.

So eröffnet beispielsweise Literatur Lebensräume, indem sie mit vielfältigen Möglichkeiten spielt, indem sie Folgen individueller und gesellschaftlicher Katastrophen zeigt oder die Freude eines gelingenden Lebens aufscheinen lässt. Indem Leser/-innen sich mit Protagonisten identifizieren, können sie in eine ihnen fremde Welt eintreten und gleichsam probeweise in ihr leben. Begegnung bspw. über die junge deutschsprachige Literatur muslimischer und jüdischer Autorinnen und Autoren ermöglicht es, den Fokus eben nicht nur auf die Gemeinsamkeiten zu legen, sondern gerade das irritierend und widerständig Fremde im Raum eines gemeinsam erlebten

Alltags wahrzunehmen und sich damit auseinanderzusetzen.<sup>40</sup> „Literatur fungiert hier als Medium, Räume der gesellschaftlichen Zugehörigkeit bei gleichzeitiger religiös-kultureller Verschiedenheit neu auszuhandeln und vor allem kritisch-gegenständliche Gegensignale zu einseitig-verzerrten Bildern und klischeehaften Negativstereotypen ‚des‘ Islam zu setzen.“<sup>41</sup> Auf diese Weise kann ein Raum performativen Lernens im Sinne eines „literarisch vermittelte[n] Begegnungslernen[s]“<sup>42</sup> eröffnet werden, das nicht nur zu einer Einführung in religionskundliches Wissen verhilft, sondern auch „subjektive Einfühlung ‚in‘ fremde Welten“<sup>43</sup> ermöglicht.

So kann über den Weg der (bildenden) Kunst, der Musik, aber auch der erzählten und damit akustisch lebendig werdenden Literatur die Welt des Religiösen in ihrer kulturellen Vielfalt aufscheinen.

**Dr. Monika Tautz**

*Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik und -didaktik, Institut für Katholische Theologie, Universität zu Köln, Klosterstraße 79e, 50931 Köln*

---

Lied- und Videomaterial als Gegenstand für interreligiöses Lernen im Religionsunterricht aufzugreifen.

---

40 Vgl. dazu die vielfältigen Beispiele bei Gellner, Christoph/Langenhorst, Georg: Blickwinkel öffnen. Interreligiöses Lernen mit literarischen Texten, Ostfildern 2013; Langenhorst 2016 [Anm. 22], 220–234.

41 Gellner, Christoph: Literarische Begegnung mit Judentum und Islam. In: KatBl 141 (2016) 100–103, 102.

42 Ebd., 100.

43 Ebd.

# Konfessionslosigkeit

## Religionsunterricht vor einer unterschätzten Herausforderung

Ulrich Kropač

### 1. Zukunftsfähiger RU? – Zu einem blinden Fleck der katholischen Religionspädagogik

Ein Strang der aktuellen Diskussion um die Zukunftsfähigkeit katholischen Religionsunterrichts macht sich am konfessionell-kooperativen Religionsunterricht fest. Hier hat die 2016 erschienene Erklärung der deutschen Bischöfe „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“<sup>1</sup> einen maßgeblichen Akzent gesetzt, indem die traditionelle katholische Trias der konfessionellen Bindung von Lehrperson, Lehrstoff und Lernenden in Bezug auf die Schüler/-innen aufgebrochen wurde. Mit diesem Dokument im Rücken kann nun religionspädagogisch umrissen werden, was einen zukunftsfähigen (katholischen) Religionsunterricht ausmacht: *konfessionelle* Bindung, Öffnung auf *Kooperationen* zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht und Anpassung an die jeweiligen (regionalen) *Kontexte*.<sup>2</sup> Ein zweiter Diskussionsstrang um die Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts kreist um jene Herausforderungen für religiöse Bildung, die durch die wachsende religiöse Pluralisierung entstehen. Seit dem Erscheinen des Buches „Interreligiöses Lernen“ von Stephan Leimgruber<sup>3</sup> im Jahr 1995 ist die religionspädagogische Literatur in diesem Bereich rapide angewachsen. Zugleich hat sich die ursprüngliche Fragestellung erheblich verschoben, denn längst geht es nicht mehr nur um Konzepte interreligiösen Lernens innerhalb des konfessionellen Religionsunterrichts, sondern um grundsätzliche Fragen der Modellierung von Religionsunterricht.

Die Diskussionen um einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht und Modelle interreligiösen Lernens sind zweifellos bedeutsam, aber sie greifen zu kurz! Die größte Herausforderung für religiöse Bildung ist eine ganz andere, nämlich „die wachsende Säkularität unserer Gesellschaft“<sup>4</sup>. Man kann der evangelischen Religionspädagogik mit Fug und Recht bescheinigen, dass sie sich schon seit geraumer Zeit und

Die Diskussionen um einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht und Modelle interreligiösen Lernens sind zweifellos bedeutsam, aber sie greifen zu kurz! Die größte Herausforderung für religiöse Bildung ist eine ganz andere, nämlich „die wachsende Säkularität unserer Gesellschaft“<sup>4</sup>. Man kann der evangelischen Religionspädagogik mit Fug und Recht bescheinigen, dass sie sich schon seit geraumer Zeit und

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

2 Vgl. hierzu Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik u. a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Br. 2017.

3 Leimgruber, Stephan: Interreligiöses Lernen, München 1995. Eine Neuauflage unter gleichem Titel erschien 2007.

4 Verhülsdonk, Andreas: Glaube ist mehr als ein Kulturgut. Zur Situation des katholischen Religionsunterrichts in Deutschland. In: HerKorr Spezial 2–2013: „Glauben lehren? Zur Zukunft des Religionsunterrichts“, 2–6; ähnlich: „Die größte Veränderung der vergangenen Jahrzehnte ist [...] nicht die religiöse Pluralisierung der Gesellschaft, sondern ihre Säkularisierung“ (ebd., 4).

mit bemerkenswerter Konstanz mit den Folgen beschäftigt, die die wachsende Konfessionslosigkeit hervorbringt, wobei begrifflicherweise der Fokus auf dem evangelischen Religionsunterricht in Ostdeutschland liegt.<sup>5</sup> Was die katholische Religionspädagogik angeht, gibt es vereinzelte Beiträge,<sup>6</sup> von einer systematischen

Bearbeitung kann aber keine Rede sein. Mit anderen Worten: Konfessionslosigkeit ist ein blinder Fleck beträchtlichen Ausmaßes innerhalb der katholischen Religionspädagogik.

Die nachfolgenden Reflexionen legen den in der Verfassung garantierten *konfessionellen Religionsunterricht* zugrunde und fragen, wie dieses Modell angesichts einer Gesellschaft, in der Konfessionslosigkeit zunimmt, weiterentwickelt werden kann.<sup>7</sup> Ausgangspunkt sind Erfahrungen im ostdeutschen Kontext, die auf religionspädagogische Handlungsoptionen in West- bzw. ganz Deutschland ausgeweitet werden.

- 
- 5 Verwiesen sei auf folgende Sammelbände und Monographien: *Domsgen, Michael* (Hg.): Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig 2005; *Domsgen, Michael/Schluß, Henning/Spenn, Matthias* (Hg.): Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen 2012; *Hahn, Matthias* (Hg.): Bildung als Mission? Kirchliche Bildungsarbeit im Kontext einer konfessionslosen Gesellschaft, Jena 2012; *Domsgen, Michael/Evers, Dirk* (Hg.): Herausforderung Konfessionslosigkeit. Theologie im säkularen Kontext, Leipzig 2014; *Käbisch, David*: Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung, Tübingen 2014; *Rose, Miriam/Wermke, Michael* (Hg.): Konfessionslosigkeit heute. Zwischen Religiosität und Säkularität, Leipzig 2014. – Erwähnung verdienen ferner zwei Themenhefte: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013), H. 1: „Zwischen religiöser Indifferenz und militantem Atheismus – Adressaten religionspädagogischen Handelns und Denkens jenseits von verfasster und individueller Religion“; ZPT 66 (2014), H.3: „Konfessionslosigkeit“.
- 6 Zu nennen sind etwa: *Bäumer, Franz-Josef*: Religionsunterricht ohne gesellschaftlichen Auftrag? Konfessionslosigkeit als religionspädagogische Herausforderung. In: RpB 47/2001, 67–75; *Kropač, Ulrich*: Religiöses Lernen im Zeichen von Entkonfessionalisierung. Zukunftsperspektiven konfessionellen Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule. In: RpB 70/2013, 79–90; *Kalbheim, Boris/Ziebertz, Hans-Georg*: Konfessionslosigkeit, Humanismus und religiöse Traditionen in Europa. Eine empirische Studie über konfessionslose Jugendliche. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013), H. 1, 32–56; *Dies.*: Säkular – mehr als „nichtreligiös“? In: IJPT 21 (2017), H. 1, 58–88. – Erwähnt sei ferner der Band *Helbling, Dominik/Kropač, Ulrich/Jakobs, Monika* u.a. (Hg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich 2013. Er reflektiert die Situation in der Schweiz, wo sich die Tendenz verstärkt, überkonfessionellen und konfessionskund-

## 2. Konfessionslosigkeit: Begriff, Phänomen, Typik

Ein Blick in die aktuelle Religionsstatistik klärt auf – und ernüchert.<sup>8</sup> Zum Stichtag 31.12.2016 gehörten 28,5% der bundesdeutschen Bevölkerung der römisch-katholischen und 26,5% der evangelischen Kirche an, 4,9% waren Muslime, 3,9% rechneten zu sonstigen Religionen. Der Anteil der Personen ohne Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit betrug 36,2%. Diese Ziffer lässt klar erkennen, wie weit die Entkonfessionalisierung mittlerweile vorangeschritten ist.

Was die religiöse Pluralität in Deutschland angeht, ist eine zunehmende Diversifizierung festzustellen. Doch spielt sich diese auf einem stetig kleiner werdenden Terrain ab. Die Schrumpfung resultiert unmittelbar aus einem signifikanten Rückgang der Christinnen und Christen: So fiel

---

lichen Formen von Religionsunterricht den Vorzug gegenüber konfessionellen zu geben.

- 7 Nicht diskutiert wird hier eine andere Lösung, nämlich die Einrichtung eines ‚Religionsunterrichts für alle‘. Auch die Frage, ob und wie das Ersatz- bzw. Alternativfach auf den Anstieg von Konfessionslosigkeit reagieren sollte, wird an dieser Stelle nicht weiterverfolgt.
- 8 Zu den Zahlen vgl. <https://fowid.de/meldung/re-ligionszugehoerigkeiten-deutschland-2016> (Stand: 18.01.2018).

die Zahl der Katholikinnen und Katholiken im Zeitraum von 2006 bis 2016 um 8,2%, die der Protestantinnen und Protestanten um 12,7%.<sup>9</sup> Diese Abnahme korrespondiert direkt mit einem Anstieg der Zahl konfessionsloser Menschen.

## 2.1 Konfessionslosigkeit als institutionenbezogener und rechtlicher Begriff

Die Bezeichnung ‚Konfessionslose‘ suggeriert eine Homogenität dieser Gruppe, die faktisch nicht besteht. Dem Beleg dieser Behauptung wird eine Klärung des Begriffs ‚Konfessionslosigkeit‘ vorgeschaltet. Dazu richtet sich der Blick auf sein Antonym: ‚Konfession‘. Der Terminus umschließt verschiedene Bedeutungsfacetten: eine *materiale* (Glaubensbekenntnis als gemeinschaftliches ‚Credo‘), eine *personale* (Glaubensbekenntnis als individuelles ‚credo‘), eine *institutionelle* (Religionsgemeinschaften bzw. Kirchen als Organisationen) und eine *staatskirchenrechtliche* (staatlich identifizierte Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft bzw. Kirche). Im Laufe der Zeit verschoben sich die Gewichte zugunsten der juristischen Komponenten. Seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts meint ‚Konfession‘ primär „die individuelle Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft als Institution bzw. als Organisation“<sup>10</sup>. Entsprechend ist dann auch ‚Konfessionslosigkeit‘ eine organisatorische

und staatskirchenrechtliche Kategorie, die die Nicht-Mitgliedschaft in einer Kirche bzw. Religionsgemeinschaft zum Ausdruck bringt.<sup>11</sup>

Rein formal betrachtet sagen weder Konfessionszugehörigkeit noch Konfessionslosigkeit viel aus. Oft genug geht die Mitgliedschaft in einer Kirche mit einem Desinteresse an ihr einher.<sup>12</sup> Umgekehrt gibt es Menschen, die trotz der fehlenden Zugehörigkeit in einer Kirche sich für diese engagieren. Es ist daher nötig, den Terminus ‚Konfessionslosigkeit‘ inhaltlich anzureichern.

## 2.2 Konfessionslosigkeit – ein vielschichtiges Phänomen

Michael Domsgen hat vorgeschlagen, den Begriff ‚Konfessionslosigkeit‘ in dreifacher Weise aufzuschließen:<sup>13</sup>

### KONFESSIONSLOSIGKEIT ALS ENTKIRCHLICHUNG

Diese Lesart hebt auf den Verlust bzw. das Nichtergreifen der Kirchenmitgliedschaft ab. Hier gibt es gravierende Unterschiede zwischen Ost und West. Nach Berechnungen von Gert Pickel gehörten im Jahr 2010 75% der Bevöl-

9 Zu den (z.T. errechneten) Zahlen: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): *Katholische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten. 2016/17*, Bonn 2017, 6; *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz*: *Katholische Kirche in Deutschland. Bevölkerung und Katholiken. 1950–2015*: [http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Zahlen%20und%20Fakten/Kirchliche%20Statistik/Bevoelkerung%20und%20Katholiken%20BRD/2015-Katholiken-Bevoelkerung\\_1950-2015.pdf](http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Zahlen%20und%20Fakten/Kirchliche%20Statistik/Bevoelkerung%20und%20Katholiken%20BRD/2015-Katholiken-Bevoelkerung_1950-2015.pdf) (Stand: 18.01.2018); *EKD*: *Statistik. Kirchenmitgliederzahlen am 31.12.2006, 2007*, 6.

10 *Meyer-Blanck, Michael*: *Konfessionslosigkeit und die konfessorische Dimension des Religionsunterrichts. Systematische Perspektiven*. In: *ZPT* 66 (2014) 215–223, 216.

11 Konfessionslosigkeit korrespondiert ausschließlich mit der christlichen Religion. Im juristischen Sinn sind Hindus, Muslime und Buddhisten etc. konfessionslos (aber mitnichten religionslos!). Vgl. *Domsgen, Michael*: *Konfessionslose Schülerinnen und Schüler. Eine lohnende Herausforderung für den Religionsunterricht*. In: *Evangelische Theologie. Zweimonatsschrift* 76 (2016) 213–225, 214.

12 Ein Indikator hierfür: Die Quote der katholischen Gottesdienstbesucher lag 2016 bei 10,2%, im Jahr 2000 bei 16,5%, was eine Abnahme um 38,2% bedeutet! Zahlen: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz*: *Katholische Kirche in Deutschland: Katholiken, Gottesdienstteilnehmer 1950–2016*: [http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Zahlen%20und%20Fakten/Kirchliche%20Statistik/Katholiken%20und%20Gottesdienstteilnehmer/2016-Tabelle\\_Katholiken-Gottesdienstteilnehmer\\_1950-2016.pdf](http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Zahlen%20und%20Fakten/Kirchliche%20Statistik/Katholiken%20und%20Gottesdienstteilnehmer/2016-Tabelle_Katholiken-Gottesdienstteilnehmer_1950-2016.pdf) (Stand: 18.01.2018).

13 *Domsgen, Michael*: *Konfessionslosigkeit. Annäherungen über einen Leitbegriff in Ermangelung eines besseren*. In: *Ders./Evers* 2014 [Anm. 5], 11–27.

kerung in Ostdeutschland keiner Kirche an, in Westdeutschland waren es nur 17%. In beiden Gebieten kam es im Zeitraum von 1991 bis 2010 zu einem Anstieg der Konfessionslosen, nämlich im Westen von 11% auf 17% und im Osten von 65% auf 75%.<sup>14</sup> Gegenwärtig gibt es keine Anzeichen dafür, dass dieser Trend abbricht.

#### KONFESSIONSLOSIGKEIT ALS RELIGIÖSE UNBESTIMMTHEIT

Konfessionslosigkeit wird nicht hinreichend scharf erfasst, wenn sie ausschließlich im Modus des Defizits, des Fehlens konfessioneller Zugehörigkeit, gedeutet wird. Die traditionellen komplementär verstandenen Begriffspaare gläubig/ungläubig oder religiös/areligiös sind nicht hinreichend geeignet, die Lebensdeutung und Lebensgestaltung konfessionsloser Menschen zu beschreiben. Vielmehr tut sich zwischen diesen Prädikaten ein Raum auf, für dessen Beschreibung neue Kategorien benötigt werden, wie z. B. das Konzept einer ‚agnostischen Spiritualität‘. Gemeint ist hiermit eine Haltung, „die einen Transzendenzbezug mehr oder weniger abstrakt aufrecht erhält, ohne ihn verbindlich inhaltlich-religiös zu füllen“<sup>15</sup>.

#### KONFESSIONSLOSIGKEIT ALS MULTIPLE SÄKULARITÄT

Vor allem für Ostdeutschland lässt sich konstatieren, dass die Distanz zur Kirche mit einer Distanz zum Christentum und zu Religion überhaupt einhergeht. Zwei Drittel der Konfessionslosen sind als religionslos einzustufen. Zu Recht wird man diesen Teil Deutschlands „*nicht nur als entkirchlicht und entchristlicht, sondern auch als weitgehend säkularisiert [...] bezeichnen*“<sup>16</sup>.

Die Distanz zu Religion und Religiosität kann verschiedene Gestalten annehmen, was die Bezeichnung ‚multiple Säkularität‘ rechtfertigt. Eine nähere Klassifizierung findet sich im folgenden Abschnitt.

### 2.3 Konfessionslose: eine Typologie

Empirische Analysen des Religionssoziologen Gert Pickel erlauben es, vier Typen von Konfessionslosen zu unterscheiden:<sup>17</sup>

#### GLÄUBIGE KONFESSIONSLOSE

Ihr persönliches Credo lautet: Man kann auch ohne Kirche religiös sein. Spirituellen Erfahrungen sind sie nicht abgeneigt, gegenüber anderen Religionen zeigen sie Offenheit. Bei ihnen handelt es sich summa summarum um eine kleine, vor allem in Westdeutschland beheimatete Gruppe.

#### TOLERANTE KONFESSIONSLOSE

Religion spielt für das Alltagsleben dieser Menschen kaum eine oder gar keine Rolle. Sinnfragen beantworten sie zumeist innerweltlich. Diese Gruppe rekrutiert sich im Wesentlichen aus einem intergenerationell weitervererbten Abbruch christlicher Traditionen. Mitgliedern anderer Religionen stehen sie offen gegenüber, auch wenn sie für sich selbst die religiöse Option ausschließen.

#### NORMALE KONFESSIONSLOSE

Sie teilen fast alle Eigenschaften mit den toleranten Konfessionslosen, allerdings ist ihnen jede Form von Religion und Spiritualität fremd. Die gesamte Sphäre des Religiösen erachten sie als überflüssig.

14 Zu den Zahlen vgl. *Pickel, Gert*: Konfessionslose – das ‚Residual‘ des Christentums oder Stütze des neuen Atheismus? In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 12 (2013), H. 1, 12–31, 16.

15 *Domsgen* 2016 [Anm. 11], 216.

16 *Müller, Olaf/Pickel, Gert/Pollack, Detlef*: Kirchlichkeit

und Religiosität in Ostdeutschland: Muster, Trends, Bestimmungsgründe. In: *Domsgen* 2005 [Anm. 5], 23–64, 34.

17 Vgl. *Pickel* 2013 [Anm. 14], 22–24.

## VOLLDISTANZIERTE ATHEISTEN

Bei ihnen ist der Abstand zu Kirche und Religion maximal. Religion und Religionen werden abgelehnt. Ihre areligiöse Grundhaltung verbindet sich bisweilen mit Antireligiosität. Diese Gruppe ist unter den Konfessionslosen zahlenmäßig am stärksten vertreten. Sie ist überwiegend im Osten beheimatet.

*Fazit:* Dass Mitglieder ein und derselben Kirche ihren Glauben unterschiedlich praktizieren, ist eine hinlänglich bekannte Tatsache. Analoges gilt für Konfessions- bzw. Religionslose: Auch hier gibt es große Unterschiede. Die zunehmende Kultur der Konfessionslosigkeit stellt also kein geschlossenes System dar, sondern vielmehr „eine Melange an religiösen, religionskritischen und nichtreligiösen Einstellungen, die sehr unterschiedlich miteinander kombiniert und aktualisiert werden können“<sup>18</sup>.

### 3. Religiöse Bildung in einer Kultur der Konfessionslosigkeit: RU in Ostdeutschland

Wenn darüber nachgedacht werden soll, wie religiöse Bildung in der Schule im Westen Deutschlands vor dem Hintergrund voranschreitender Entkonfessionalisierung konzipiert werden könnte, liegt es nahe, auf Erfahrungen aus dem Osten der Republik zu rekurrieren. Es darf davon ausgegangen werden, dass – bei allen Unterschieden zwischen den beiden Teilen Deutschlands in religionssoziologischer Hinsicht – im Osten bereits manches antizipiert ist, was im Westen noch Realität werden wird.

18 Käbisch 2014 [Anm. 5], 23.

### 3.1 Konfession und Religion in Ostdeutschland

Die Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland in rebus religionis sind groß, auch wenn sich vermehrt Anzeichen einer Angleichung zeigen. Drei Charakteristika des ostdeutschen Kontexts seien hervorgehoben:

#### KULTUR DER KONFESSIONSLOSIGKEIT

Konfessionslosigkeit ist im Osten der Normalfall.<sup>19</sup> Sie beruht in den allermeisten Fällen nicht auf einer eigenen Entscheidung, sondern wird gewissermaßen vererbt. Häufig geht sie mit einer Distanz zu allem Religiösen einher. Eine solche Einstellung als atheistisch zu bezeichnen trifft die Verhältnisse nur teilweise; ‚areligiös‘ dürfte das angemessenere Prädikat sein. Mit dieser Haltung ist häufig eine Art wissenschaftliches Weltbild korreliert, das kritisch all jenem gegenübersteht, was sich nicht rational erfassen lässt. Was zählt, sind der Verstand, die eigene Leistung, Anstrengung und Pflichterfüllung.

#### VERDRÄNGUNG DES CHRISTENTUMS ALS KULTURELLER FAKTOR

Religion gilt im Osten allenfalls als eine Privatsache, sie ist keinesfalls eine öffentliche Angelegenheit.<sup>20</sup> Dies ist im Westen ganz anders: Zwar schreitet auch hier die Säkularisierung voran, dennoch stellt das Christentum nach wie vor geistig, kulturell und sozial ein bedeutsames Bezugssystem dar.

19 Vgl. *Domsgen, Michael*: Religionsunterricht kontextuell profilieren. Eine religionsdidaktische Problemanzeige. In: ZPT 62 (2010) 74–84, 75–78.

20 Vgl. *Biewald, Roland*: Endlich erwachsen? Der Religionsunterricht in den Neuen Bundesländern wird 18 – eine Bestandsaufnahme. In: Pastoraltheologie. Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft 98 (2009) 323–338, 329.

## PROBLEMATISCHES VERHÄLTNISS ZWISCHEN RELIGION UND BILDUNG

Auch im Westen wird das Verhältnis von Religion und Bildung kritisch diskutiert.<sup>21</sup> Gleichwohl ist die Lage hier von jener im Osten deutlich zu unterscheiden: Schule ist dort im Kontext einer konfessionslosen Mehrheitsgesellschaft situiert. Diese nimmt Religion und Bildung „wenn nicht in einem sich ausschließenden so zumindest in einem sehr spannungsvollen Verhältnis zueinander“<sup>22</sup> wahr. Entsprechend wird Schule als ein Raum gedacht, der sich aller religiösen Aspirationen zu enthalten hat.

### 3.2 Religionsdidaktische Herausforderungen für den RU in Ostdeutschland

Die religiöse bzw. weltanschauliche (Sonder-) Situation in Ostdeutschland bildet den Rahmen für den schulischen Religionsunterricht. Sein religionspädagogisches Profil wird aber noch durch ein zweites Faktum geprägt: Anders als der katholische Religionsunterricht hat sich der evangelische schon seit geraumer Zeit regulär für Schüler/-innen geöffnet, die nicht der eigenen Kirche angehören. Im Osten schlägt sich der Verzicht auf die konfessionelle Bindung der Lernenden in einer beträchtlichen Quote konfessionsloser Schüler/-innen nieder, die am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen. Sie beträgt in Thüringen 28%, in Sachsen 38% und in Sachsen-Anhalt ca. 50%.<sup>23</sup>

Aus beiden Faktoren resultieren Herausforderungen für religionspädagogisches Handeln in Bezug auf Inhalte, Prinzipien und Ziele. Gleichwohl sind diese nicht so exklusiv, dass

von einer spezifisch ostdeutschen Religionspädagogik gesprochen werden könnte.<sup>24</sup> Bei allen situativ bedingten Akzentsetzungen sind die Gemeinsamkeiten zwischen West und Ost größer als die Unterschiede.

## INHALTE

Die Frage nach der Relevanz von Religion stellt sich selbstverständlich auch im Westen, deutlich verschärft aber im Osten. Relevanz ist dort eine Schlüsselkategorie. Angesichts des gesellschaftlichen Kontexts herrscht geradezu ein „Zwang zur Plausibilisierung“<sup>25</sup> von Religion. Es sind vor allem die den Religionsunterricht besuchenden konfessionslosen Schüler/-innen, die aus einer pragmatischen Einstellung heraus nach dem Nutzen von Religion fragen. Für den Religionsunterricht bedeutet dies, dass er mehr denn je gefordert ist, die Bedeutung des christlichen Glaubens für die Persönlichkeitsentwicklung und die Lebensführung des Individuums sowie für die Grundlagen unserer Zivilisation zu erweisen.

Die Bearbeitung des Spannungsfeldes ‚Glaube und Wissen‘ ist eine neuralgische Aufgabe, der sich der Religionsunterricht sowohl in West- als auch in Ostdeutschland annehmen muss. Allerdings ist die Brisanz im Osten wegen des verbreiteten ‚wissenschaftlichen Weltbildes‘ erheblich größer. Gegenüber einem ausschließlich auf Empirie und Beweisbarkeit setzenden Denken befindet sich Religion von vornherein in der Defensive. Es wird darauf ankommen, Schüler/-innen mit unterschiedlichen Modi von Rationalität bekannt zu machen, um auf diese Weise eine religiöse Sicht von Wirklichkeit gegenüber einer ‚wissenschaftlichen‘ zu rechtfertigen.<sup>26</sup>

## PRINZIPIEN

21 Vgl. hierzu *Ziebertz, Hans-Georg/Schmidt, Günter R.* (Hg.): Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, Gütersloh – Freiburg i.Br. – Basel u.a. 2006.

22 *Domsgen, Michael*: RU in konfessionsloser Mehrheitsgesellschaft – didaktische Herausforderungen und Ansätze. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013), H. 1, 150–163, 157.

23 Vgl. *Domsgen* 2016 [Anm. 11], 213f.

24 Vgl. *Biewald* 2009 [Anm. 20], 330f.

25 *Domsgen* 2016 [Anm. 11], 220.

26 Vgl. dazu *Kropač, Ulrich*: Vernünftigkeit des Glaubens oder religiöse Rationalität? Zur bildungstheoretischen Transformation einer fundamentaltheologischen Grundaufgabe. In: RpB 76/2017, 17–27.

Sensibilisieren, plausibilisieren, vor Augen führen, elementarisieren, Begegnungen ermöglichen: Solche Prinzipien sind im Westen wie im Osten verbreitet, dort jedoch mit eigener Prägung.<sup>27</sup> So spielt die performative Religionsdidaktik eine besondere Rolle, weil Schüler/-innen in der Regel weder das Christentum noch andere Religionen in ihrem unmittelbaren Umfeld erleben können. Da konfessioneller Religionsunterricht auf die Innenperspektive von Religion nicht verzichten kann, bedarf es folglich pädagogisch arrangierter Erfahrungsmöglichkeiten von Religion. Diese müssen zwei Zerrformen vermeiden: das Einüben in eine religiöse Praxis und die folkloristische Inszenierung von Religion. Bei der Elementarisierung ist der Erfahrungshintergrund christlicher Grundbegriffe stärker herauszustreichen. Begegnungslernen wiederum meint weniger eine Begegnung mit Angehörigen anderer Religionen als vielmehr mit Menschen, die eine nichtreligiöse Weltanschauung vertreten.

## ZIELE

Es gibt eine Reihe von Zielen religiösen Lernens in der Schule, die der Religionsunterricht im Westen und im Osten teilt: Differenzkompetenz, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, Entwicklung eines Sinns für den Sinn von Religion, religiöse Alphabetisierung, Befähigung zur Welt- und Lebensdeutung. Diese Zielbestimmungen tragen im Osten ein eigenes Kolorit: Die Befähigung zum Perspektivenwechsel bezieht sich dort in besonderer Weise auf den Umgang mit Konfessionslosen.<sup>28</sup> Die religiöse Alphabetisierung wiederum hat das Faktum zu berücksichtigen, dass der Religionsunterricht in einem gesellschaftlichen Umfeld stattfindet, für das die christlichen Kirchen keine kulturell rele-

vanten Größen sind.

Darüber hinaus hat Michael Domsgen vorgeschlagen, Zielperspektiven religiösen Lernens aus der Rezeption von Empowerment-Ansätzen zu entwickeln.<sup>29</sup> Unabhängig davon, ob Schüler/-innen religiös sind oder nicht, sollen religiöse Bildungsprozesse so angelegt sein, dass die Lernenden daraus Impulse zur Bewältigung des Alltags und zur Gestaltung ihres Lebens gewinnen. Empowerment soll dabei nicht auf den individuellen Nutzen bezogen bleiben, sondern auch gesellschaftliche Relevanz erlangen, indem die Partizipationsfähigkeit und das solidarische Engagement des Subjekts gesteigert werden.

## 4. *Zukunftsfähiger RU! – Religiöse Bildung im Zeichen wachsender Konfessionslosigkeit*

### 4.1 Zukunftsszenario (nicht nur) in Deutschland: zunehmende Konfessionslosigkeit – abnehmende Religiosität

Es zeichnet sich ab, dass Konfessionslosigkeit kein ephemeres Phänomen ist, sondern sich in der Gesellschaft weiter verbreitet und verfestigt.<sup>30</sup> Abgelesen werden kann dies – um nur ein besonders sprechendes Beispiel zu geben – an der Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit der Mitglieder des 2017 gewählten Bundestages: Mit 53,2% hat der Anteil der Christinnen und Christen unter den Abgeordneten den bislang tiefsten Stand erreicht.<sup>31</sup> Die wachsende Entkirchlichung schlägt sich nieder in diffuser

27 Vgl. hierzu Domsgen 2013 [Anm. 22], 153–157; ferner Ders.: Sensibilisieren, vor Augen führen und plausibilisieren. In: ZPT 66 (2014) 243–252, 246–249.

28 Vgl. hierzu Käbisch 2014 [Anm. 5], 216–251.

29 Vgl. Domsgen 2014 [Anm. 27], 249–252.

30 Evers, Dirk: „Wo zwei oder drei versammelt sind ...“ Ekklesiologische Perspektiven: In: Domsgen/Evers 2014 [Anm. 5], 153–178, 164f.

31 Anteil der Protestanten: 26,1%, Anteil der Katholiken: 27,1%. 38,1% der Parlamentarier machten keine Angaben. Daten aus: Süddeutsche Zeitung, Nr. 289 vom 16./17.12.2017, 7 (unter Bezug auf die KNA).

werdenden Glaubensvorstellungen und im Bedeutungsverlust religiöser Traditionen, Normen und Praktiken. Die Kirchen haben zu gewährleisten, dass ein Teil der Sozialität des Christentums wegbriecht, was für sie die Frage der Glaubensweitergabe dringlicher denn je macht.

Der Rückgang konfessioneller Bindung, der sich formal in fehlender Kirchenzugehörigkeit und material in fehlender Identifikation mit der eigenen Konfession bei gegebener Kirchenmitgliedschaft ausdrücken kann, wird bisweilen als eine Transformation christlicher Religion in individualisierte Religiosität ausgelegt. Doch dürfte diese Interpretation die Verhältnisse beschönigen. Es spricht vielmehr Vieles dafür, Konfessionslosigkeit „als Schritt in die säkulare Gesellschaft [zu] deuten, so plural die Konfessionslosigkeit und ihre Gründe auch sein mögen“<sup>32</sup>. Diese Entwicklung ist nicht auf Deutschland beschränkt. Gert Pickel zufolge „beschreibt der Prozess der Säkularisierung die Zukunft des europäischen Christentums“<sup>33</sup>.

Eine Konsequenz der Säkularisierung ist, dass ein zunehmend größerer Teil der Bevölkerung Fragen von Religion und Spiritualität mit Desinteresse begegnet. Religiöse Impulse spielen für solche Menschen weder bei der Konstitution ihres Weltbildes noch bei der Lösung gesellschaftlicher oder privater Probleme noch bei der eigenen Lebensführung eine Rolle. Wie sich das Verhältnis zwischen den Kirchen und einer religiös indifferenten Gesellschaft (in Deutschland) zukünftig gestalten wird, ist noch offen.<sup>34</sup>

## 4.2 Vom RU mit Konfessionslosen zum RU

32 Pickel, Gert: Religion, Religiosität, Religionslosigkeit und religiöse Indifferenz. Religionssoziologische Perspektiven im vereinigten Deutschland. In: Rose/Wermke 2014 [Anm. 5], 45–77, 74.

33 Ebd., 75.

34 Vgl. hierzu Pompe, Hans-Hermann/Hörsch, Daniel (Hg.): Indifferent? Ich bin normal. Indifferenz als Irritation für kirchliches Denken und Handeln, Leipzig 2017.

## in der Konfessionslosigkeit

Welche Wege könnte die Religionsdidaktik beschreiten, um auf das eben skizzierte Szenario zu reagieren? Auf diese Frage soll eine doppelte Antwort gegeben werden, die sich ausdrücklich von der Situation des Religionsunterrichts in Ostdeutschland inspirieren lässt.

### KONSEQUENTE ÖFFNUNG DES KONFESSIONELLEN RUs FÜR KONFESSIONSLOSE

Sowohl der katholische als auch der evangelische Religionsunterricht kennen Möglichkeiten der Öffnung des konfessionellen Religionsunterrichts für konfessionslose Schüler/-innen.<sup>35</sup> Allerdings erscheinen die Öffnungsklauseln in den entsprechenden Dokumenten der katholischen Kirche mehr als Ausnahmeregel denn als explizite Einladungen.<sup>36</sup> Sie widerspiegeln das den Kirchen vom Bundesverfassungsgericht eingeräumte Recht, die Teilnahme konfessionsfremder Schüler/-innen zu beschränken oder zu untersagen, weil die Zusammensetzung des Teilnehmerkreises nicht ohne unmittelbare Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung bleiben würde.<sup>37</sup>

Die steigende Zahl konfessionsloser Schüler/-innen sollte für die Kirchen Anlass sein, sie *ausdrücklich* in den Religionsunterricht einzuladen. Dafür gibt es einerseits einen pragmatischen

Grund: Immer mehr getaufte junge Menschen

35 Vgl. Kropač 2013 [Anm. 6], 84f.

36 Einen anderen Ton schlägt die bischöfliche Erklärung „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“ von 2016 an. Hier wird das Faktum, dass Schüler/-innen ohne Religionszugehörigkeit am Religionsunterricht teilnehmen, als „erfreuliche Entwicklung“ gewertet ([Anm. 1], 32).

37 Vgl. hierzu Lütze, Frank M.: Begegnungsmöglichkeiten schaffen – Der Konfessionsbezug des evangelischen Religionsunterrichts in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext. Ostdeutsche Perspektiven am Beispiel Sachsens. In: ZPT 66 (2014) 283–293, 285–288.

wachsen ohne explizite kirchlich-religiöse Sozialisation auf – sie sind „gewissermaßen ‚konfessionslos‘“<sup>38</sup>. Es stellt sich dann die Frage, inwieweit sie sich von nominell Konfessionslosen überhaupt unterscheiden. Bedürften nicht beide Gruppen mehr denn je einer elementaren Erschließung des Phänomens des Religiösen?

Die offensive Einladung an konfessionslose Schüler/-innen zur Teilnahme am Religionsunterricht erwächst andererseits aus kirchlicher Bildungsdiakonie. Religionsunterricht versteht sich seit den 1970er-Jahren als Mitwirkung an der Realisierung des schulischen Bildungsauftrags. In heutige Verhältnisse übersetzt heißt das, dass religiöse Bildung in der Schule – um an Jürgen Baumert anzuknüpfen – Schüler/-innen mit Religion als einem grundständigen und unverzichtbaren Modus der Welterschließung vertraut macht.<sup>39</sup>

#### KONFESSIONELLER RU IN KONFESSIONS- LOSER GESELLSCHAFT: FÜNF THESEN

Konfessioneller Religionsunterricht mit konfessionslosen Schüler/-innen verlangt nach einer spezifischen Didaktik. Es würde aber zu kurz greifen, diese auf innerunterrichtliche Konstellationen zu beschränken.<sup>40</sup> Nicht weniger bedeutsam ist der Kontext, in dem der Religionsunterricht stattfindet: die voranschreitende Prägung der Gesellschaft durch Konfessionslosigkeit. Die folgenden fünf Thesen versuchen beiden Gegebenheiten Rechnung zu tragen.

– *Legitimation von Religionsunterricht*

Obgleich grundgesetzlich verankert steht der Religionsunterricht spätestens seit den 1970er-Jahren unter einem permanenten Legitimationsdruck. Will er seinen Platz in der öffentlichen Schule auch in Zukunft behaupten, muss er „im Dialog mit Konfessionslosen stehen und braucht auch von ihnen her einen Bildungsauftrag“<sup>41</sup>. Das bedeutet: Die bislang in die Diskussion eingebrachten Begründungsfiguren für schulischen Religionsunterricht müssen so modifiziert werden, dass sie möglichst auch im Diskurs mit Menschen ohne konfessionelle Bindung argumentative Kraft zu entfalten vermögen.<sup>42</sup>

Über die Verpflichtung hinaus, Religionsunterricht als unverzichtbaren Teil des schulischen Religionsunterrichts auszuweisen, kommt der Religionspädagogik vermehrt die Aufgabe zu, Konzepte zu entwickeln, wie der Religionsunterricht in das Gesamt des Schullebens eingebettet werden kann. Denn wenn er auf die Rolle eines bloßen Schulfaches begrenzt bleibt, droht eine Repristination jenes Status, den der Religionsunterricht in der Materialkerygmik hatte: eines isolierten Faches mit einer Sonderthematik jenseits der Wirklichkeit von Schule.

– *Pluralitätsfähige Religionspädagogik*

Der 2002 erschienene „Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik“<sup>43</sup> unternahm den Versuch, Religionspädagogik konsequent vom Faktum religiöser Pluralität her zu denken. Seither gilt Pluralitätsfähigkeit als Schlüsselbegriff einer zukunftsfähigen Religionspädagogik.<sup>44</sup>

38 Link-Wieczorek, Ulrike: Ökumene und Religionsunterricht. In: KatBl 137 (2012) 52–59, 55; vgl. auch ebd., 56.

39 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (Die deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005, 7.

40 Die Unterscheidung ‚Religionsunterricht mit Konfessionslosen‘ und ‚Religionsunterricht in der Konfessionslosigkeit‘ stammt von Michael Domszen (vgl. z.B. Domszen 2016 [Anm. 11], 219).

41 Bäumer 2001 [Anm. 6], 75 (hier kursiviert).

42 Vgl. hierzu Mendl, Hans: Religionsunterricht – unverzichtbar für alle, die ihn (nicht) besuchen. In: KatBl 142 (2017) 306–310; Kropač, Ulrich: Warum Religionsunterricht in der öffentlichen Schule? In: Helbling / Kropač / Jakobs 2013 [Anm. 6], 142–159.

43 Schweitzer, Friedrich / Englert, Rudolf / Schwab, Ulrich u. a. (Hg.): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh 2002.

44 Vgl. hierzu auch Schweitzer, Friedrich / Schlag, Thomas

Angesichts der Zunahme von Konfessions- und Religionslosigkeit ist jedoch die Frage zu stellen, ob die Beschränkung von Pluralitätsfähigkeit auf den Plural von Religionen und Formen individualisierter Religiosität nicht zu eng ist. Weltdeutung kann religiös und nichtreligiös erfolgen, und Letzteres geschieht in einer sich ausbreitenden Kultur der Konfessionslosigkeit immer häufiger. Eine zukunftsfähige Religionspädagogik muss folglich auch im Hinblick auf nichtreligiöse Weltanschauungen pluralitätsfähig sein.

#### – *Konfessionalität*

Die Begriffe ‚Konfession‘ und ‚Konfessionalität‘ umschließen diverse Bedeutungsschichten<sup>45</sup> und erlauben unterschiedliche Assoziationen, nicht zuletzt pejorative. Wo für einen konfessionellen Religionsunterricht geworben wird, muss deutlich gemacht werden, was heute darunter zu verstehen ist, weil andernfalls leicht der Eindruck entstehen kann, dass hier eine weltanschauliche Sondergruppierung vom Staat privilegiert werde und sich im Raum der Schule isoliere. Eine wichtige Spur zu einem angemessenen Verständnis von Konfessionalität legt beispielsweise Rudolf Englert, wenn er feststellt, dass der gegenwärtige Religionsunterricht in Deutschland konfessionell, „nicht im Sinne seiner Zielsetzung, sondern im Sinne seines Ausgangs-

punktes bzw. seines Bezugsrahmens [ist]“<sup>46</sup>. Weiterführend ist auch der Vorschlag, Konfessionalität als reflektierte Positionalität bzw. reflektierte Toleranz aufzufassen.<sup>47</sup>

#### – *Kompetenzen*

Es ist hier nicht der Platz, das komplexe Feld der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht aufzurollen. Es muss genügen, angesichts der Herausforderung ‚Konfessionslosigkeit‘ drei Akzente hinsichtlich der Ausfaltung des Kompetenzbegriffs zu setzen:

- Die gängigen Kompetenzkataloge sind um die *Kompetenz, komplementär zu denken*, zu ergänzen. Sie ist als Fähigkeit zu beschreiben, unterschiedliche Sichten auf Wirklichkeit, religiöse und nichtreligiöse, wahrzunehmen, zu rekonstruieren und zu verstehen. Um sie so in ein Verhältnis zu setzen, dass sie nicht als einander widersprechende, sondern sich gegenseitig ergänzende – komplementäre – Betrachtungsweisen Geltung erlangen. Diese Kompetenz umfasst zwei Facetten: zum einen die Fähigkeit, unterschiedliche Rationalitätsmodi voneinander zu unterscheiden und zu verstehen, dass diese jeweils nur eine spezifische Perspektive auf Welt eröffnen; zum anderen die Fähigkeit, religiöse Rede („Binnenperspektive“, ‚Teilnahme‘) und Reden über Religion („Außenperspektive“, ‚Beobachtung‘) gegeneinander abzugrenzen.

---

(Hg.): Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh 2004; Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich u.a. (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven, Freiburg i.Br. – Basel – Wien 2012; EKD: Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, hg. vom Kirchenamt der EKD, Gütersloh 2014.

45 Vgl. oben Abschnitt 2; ferner: Ritter, Werner H.: Religion / Konfession / Christentum / Ökumene. In: Lachmann, Rainer / Adam, Gottfried / Ritter, Werner H.: Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch, Göttingen 2004, 300–319, 300–302; 305–307.

---

46 Englert, Rudolf: Connection impossible? Wie konfessioneller Religionsunterricht Schüler/innen ins Gespräch mit Religion bringt. In: Kenngott, Eva-Maria/Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (Hg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015, 19–30, 20 (hier kursiviert).

47 Vgl. Schröder, Bernd: Was heißt Konfessionalität des Religionsunterrichts heute? Eine evangelische Stimme. In: Ders. (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 163–178, 170.

- Herkömmliche Kompetenzkataloge blenden *philosophische Kompetenz* als Aspekt religiöser Kompetenz in der Regel aus. Das Christentum kennt eine lange Tradition einer Begegnung von Philosophie und Glauben. Aber nicht nur deshalb, sondern auch weil philosophisches Denken in besonderer Weise eine Brücke zum Weltverstehen Konfessionsloser schlagen kann, gilt es, philosophische Kompetenz als ein Feld religiöser Kompetenz aufzuwerten. Ethische, religionsphilosophische, sprachphilosophische und wissenschaftstheoretische Denkfiguren können für religiöses Lernen besondere Relevanz gewinnen.
- Eine Schlüsselrolle für religiöse Bildung kommt der *hermeneutischen Kompetenz* zu. Sie schließt das Erlernen religiöser Sprache ein, die Kenntnis ihrer unterschiedlichen literarischen Gattungen, die Unterscheidung zwischen konstativen und performativen Sprechakten sowie die Abgrenzung religiöser Rede von anderen Redemodi. Religiöse Sprache repräsentiert spezifische Gefühle, Erfahrungen und Wirklichkeitsaspekte, welche Menschen mit und ohne Konfession eine Matrix zur Deutung ihrer eigenen Existenz liefern können.

#### – Inhalte

Die Lehrpläne für den Religionsunterricht sehen vielfältige Inhalte vor. Dies kann nicht verwundern, handelt es sich doch bei Religion, Religiosität und Religionskultur um komplexe Gegenstände, die teilweise ein beachtliches geschichtliches Erbe mit sich führen. Dennoch: Religionsunterricht mit Konfessionslosen und in einer Gesellschaft mit wachsender Konfessions- und Religionslosigkeit macht es erforderlich, eine thematische Konzentration vorzunehmen. Eine zentrale Stellung sollten existenzielle Grundfragen einnehmen, die religiös oder auch nichtreligiös beantwortet werden können und von daher eine produktive Auseinandersetzung

um die Plausibilität religiöser Deutungsmuster ermöglichen. Ferner hat die Frage nach unterschiedlichen Weltanschauungen und Weltbildern eine hervorgehobene Rolle zu spielen. Dabei ist insbesondere das naturwissenschaftliche Weltbild zu berücksichtigen und in Beziehung zu religiösen Weltdeutungen zu setzen. Eng damit verbunden ist die Gottesfrage. Gerade weil Religion auf Unverständnis oder Reserve stößt, sollten bevorzugt in höheren Jahrgängen religionskritische Positionen sorgfältig analysiert und kritisch diskutiert werden. Schließlich ist an ethische Problemstellungen zu denken; sie eignen sich häufig dafür, religiöse und nichtreligiöse Positionen in einen Diskurs zu bringen.

### 5. *Erhöhte Spannung: RU zwischen ‚Identität‘ und ‚Verständigung‘*

Angesichts der voranschreitenden Entkonfessionalisierung wird sich der Religionsunterricht umso mehr dem Auftrag verpflichtet fühlen, jenen kleiner werdenden Teil der Bevölkerung zu stützen, der noch Verbindung zum christlichen Glauben hat und seine Identität gegenüber einer religiös ‚unmusikalischen‘ (Max Weber) Gesellschaft behaupten muss. Gleichzeitig darf sich das Christentum nicht in sich selbst verkapseln, es muss im Gegenteil das Gespräch mit konfessionslosen Menschen suchen. Diese Forderung ist leicht vorzutragen und schwer umzusetzen! Dass sich der Religionsunterricht um Verständigung zwischen katholischen und evangelischen Schülerinnen und Schülern zu bemühen hat, ist eine Mindestforderung. Sie wird überboten durch die wesentlich komplexere Zielbestimmung, gemeinsames Lernen zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Religionen zu ermöglichen. Dass der Religionsunterricht zukünftig auch verstärkt eine Gesprächsbasis zwischen konfessionsgebundenen und konfessionslosen Schülerinnen und Schülern schaffen soll, hebt die ihm

abgeforderte Verständigungsleistung auf eine neue, noch anspruchsvollere Ebene. Inwieweit er in der Lage sein wird, die sich verschärfende Spannung zwischen ‚Identität‘ und ‚Verständigung‘<sup>48</sup> auszubalancieren, wird die Zukunft erweisen müssen.

***Dr. Ulrich Kropač***

*Professor für Didaktik der Religionslehre,  
für Katechetik und Religionspädagogik,  
Theologische Fakultät,  
Kath. Universität Eichstätt-Ingolstadt,  
Ostenstraße 26–28, 85072 Eichstätt*

---

48 Die Begrifflichkeit ist einem Dokument der EKD entlehnt: „Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität“, hg. vom Kirchenamt der EKD, Gütersloh 1994.

# Die Bildungsanreize unterschiedlicher Modelle des Religionsunterrichts für nicht-religiöse Schüler/-innen

Ulrich Riegel

In der Regel besuchen nicht-religiöse Kinder und Jugendliche weltanschaulich neutrale Fächer wie Ethik, Philosophie oder Werte und Normen. Allerdings trifft man in den letzten Jahren diese Schüler/-innen immer häufiger auch im Religionsunterricht an. Sie besuchen ihn entweder freiwillig, oder aber sie gehören formal noch einer Religionsgemeinschaft an und machen von ihrem Recht, sich von diesem Unterricht abzumelden, nicht Gebrauch. Da die Gruppe nicht-religiöser Schüler/-innen in absehbarer Zeit größer werden dürfte, stellt sich die Frage, welche Bedeutung eine fehlende Religiosität der Lernenden für den Religionsunterricht hat. Während Ulrich Kropač in seinem Beitrag diese Frage innerhalb des Rahmens eines konfessionellen Religionsunterrichts diskutiert, soll im vorliegenden Beitrag untersucht werden, welchen Bildungsanreiz unterschiedliche Modelle des Religionsunterrichts für nicht-religiöse Schüler/-innen entwickeln können. Er sucht die Frage zu beantworten, inwiefern die spezifischen weltanschaulichen Bedürfnisse nicht-religiöser Kinder und Jugendlicher durch die vorliegenden Modelle, Religion zu unterrichten, bedient werden. Dazu wird zuerst die weltanschauliche Prägung nicht-religiöser Menschen dargestellt, soweit sie sich aus empirischen Studien rekonstruieren lässt. Es wird

deutlich, dass solche Menschen in der Regel ein streng rationales Weltbild zeigen, angesichts dessen ihnen Religion und Religiosität als unvernünftig gelten, weil beides objektiven wissenschaftlichen Erkenntnissen widerspreche. Dann werden die drei Modelle, die die gegenwärtige Diskussion um den Religionsunterricht prägen, vorgestellt, nämlich das konfessionelle, das religionskundliche und das dialogische. Schließlich wird diskutiert, welche Bildungsanreize diese drei Modelle für nicht-religiöse Schüler/-innen entwickeln können. Es wird deutlich, dass alle drei Modelle spezifische Anreize bieten, das dialogische Modell nicht-religiöse Schüler/-innen aber am stärksten einbinden kann.

## 1. Die Überzeugungssysteme nicht-religiöser Menschen

Der Anteil nicht-religiöser Menschen an der deutschen Bevölkerung lässt sich nur schwer abschätzen. Das hat vor allem konzeptuelle Gründe, denn es liegt nicht offen auf der Hand, wer als nicht-religiös gelten soll.<sup>1</sup> Ein großer Teil

---

1 Lee, Lois: Recognizing the Non-religious: Reimagining the Secular, Oxford 2017, 23–48.

empirischer Studien erfasst die Menschen als nicht-religiös, die keiner Religionsgemeinschaft angehören. In diesem Fall gilt Konfessionslosigkeit als Indikator für Nicht-Religiosität. Ein anderer Teil solcher Studien konzeptualisiert Nicht-Religiosität mittels der Selbsteinschätzung der Probanden. Für nicht-religiös gelten demnach die, die beim entsprechenden Item die ablehnenden Kategorien ankreuzen. Die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft und die Selbsteinschätzung als religiös ergeben aber unterschiedliche Befunde. So kann Gert Pickel einen Typ von „gläubigen Konfessionslosen“ identifizieren, die zwar keiner Religionsgemeinschaft mehr angehören, ihr Leben aber in einigen Bereichen an religiösen Überzeugungen und Vollzügen orientieren.<sup>2</sup> Dieser Typ kommt nach Pickel in Deutschland auf einen Anteil von 11 %.

Für den vorliegenden Beitrag ist vor allem das individuelle Überzeugungssystem der Schüler/-innen von Belang, denn Bildungsanreize entzünden sich in einer individualisierten Gesellschaft nur bedingt an formalen Zugehörigkeiten. Für einen produktiven Umgang des Religionsunterrichts mit nicht-religiösen Schülerinnen und Schülern ist es elementar zu wissen, was dem Leben dieser Kinder und Jugendlichen Orientierung gibt, was sie für überzeugend erachten und wodurch sie Sinn erfahren. Die einschlägige Diskussion wird gegenwärtig vor allem im englischsprachigen Bereich geführt. Überblicksstudien aus den USA<sup>3</sup> und Großbritannien<sup>4</sup> deuten darauf hin, dass

nicht-religiöse Menschen einem dezidiert rationalistischen Weltbild anhängen. Als vernünftig gilt ihnen ausschließlich das, was wissenschaftlich beweisbar und aus wissenschaftlichen Erkenntnissen ableitbar ist. Ihre Lebensphilosophie beruht dabei nicht nur auf naturwissenschaftlichen Erkenntnissen, sondern auch auf psychologischen und soziologischen Theorien und geschichtswissenschaftlichen Befunden. In der Regel ist es dieses rationalistische Weltbild, aus welchem sich die Bedeutungslosigkeit von Religion für das eigene Leben speist. Religion wird in dieser Perspektive als unvernünftig wahrgenommen und religiöse Menschen folgen einem Aberglauben, der notwendig in die Irre führt, weil er auf Ansichten beruht, die wissenschaftlichen Erkenntnissen objektiv widersprechen. Das Ethos nicht-religiöser Menschen orientiert sich überdurchschnittlich stark an Werten der individuellen Autonomie und Selbstverwirklichung.<sup>5</sup> Demnach ist es der einzelne Mensch, der für sich und seine Zukunft verantwortlich ist und diese Entscheidung nicht an andere delegieren kann. Entsprechend bestimmt sich die ethische Qualität einer Handlung nicht an der Absicht, aus der heraus sie vollzogen wird, sondern an den Konsequenzen dieser Handlung.

Im Alltag drücken sich säkulare Überzeugungen nur selten dadurch aus, dass Religion explizit kritisiert wird. Dafür hat Religion für nicht-religiöse Menschen eine zu geringe Bedeutung. Ethnographische Studien verweisen eher darauf, dass sich säkulare Haltungen in kleinen Gesten und Zeichen niederschlagen.<sup>6</sup>

---

2 Pickel, Gert: Konfessionslose – das ‚Residual‘ des Christentums oder Stütze des neuen Atheismus? In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 1 (2013), H. 1, 12–31, 22–24.

3 Vgl. Zuckerman, Phil/Galen, Luca/Pasquale, Frank: The Nonreligious. Understanding Secular People and Societies, Oxford 2016.

4 Woodhead, Linda: The Rise of ‚No Religion‘ in Britain. The Emergence of a New Cultural Majority. In: Journal of the British Academy 4 (2016) 245–261.

---

5 Vgl. Zuckerman/Galen/Pasquale 2016 [Anm. 3], 146–173; Woodhead 2016 [Anm. 4].

6 Vgl. z. B. Asad, Talal: Thinking about the Secular Body, Pain, and Liberal Politics. In: Cultural Anthropology 26 (2011) 657–675; Cannell, Fenella: The Anthropology of Secularism. In: Annual Review of Anthropology 39 (2010) 85–100; Engelke, Matthew: An Ethnography of the British Humanist Association, Swindon 2012; Lee 2017 [Anm. 1], 49–106.

So finden sich auf Toiletten oder Kühlschränken nicht-religiöser Menschen Postkarten mit Sprüchen wie „Jesus is Coming. Look Busy“ oder man trägt ein T-Shirt mit dem Aufdruck des sog. Darwin-Fisches oder man kauft die Schuhe der Initiative Atheist Shoes<sup>7</sup> oder im eigenen Bücherregal stehen Bücher des sog. Neuen Atheismus. Auch der relativistische Umgang mit religiösen Symbolen ist typisch für nicht-religiöse Menschen, wenn etwa ein Kreuz als Schmuckstück getragen wird oder ein Armband, an dem sich die Symbole verschiedener Religionen finden. In solchen alltäglichen Praktiken zeigt sich nach Lois Lee, dass eine säkulare Haltung – zumindest in der Gegenwart – nicht vollständig frei von religiösen Bezügen ist.<sup>8</sup> Vielmehr zeigt sich Nicht-Religiosität auch darin, dass man ironisch und spielerisch mit religiösen Themen und Symbolen umgeht und sie entgegen ihrer eigentlichen Bedeutung nutzt. Man kann das tun, weil die Themen und Symboliken keine – zumindest religiöse – Bedeutung für das Individuum haben.

Eine detailliertere Beschreibung nicht-religiöser Weltbilder erweist sich als komplex. Zum einen müssen sich nicht-religiöse Menschen in ihrem Alltag in der Regel nicht zu ihrer Weltanschauung bekennen.<sup>9</sup> In der Folge speist sich eine säkulare Haltung meistens aus wenigen inhaltlichen Bezugspunkten und stellt sich darüber hinaus als inhaltlich fluide dar. Klare Abgrenzungen anhand von Inhalten sind nur selten anzutreffen, weil im Alltag praktisch nie notwendig. Zum anderen fehlen aber auch explizite, institutionell getragene und propagierte Weltanschauungen größerer sozialer Reich-

weite. Nur wenige Menschen bekennen sich zum Atheismus, weil dieser Begriff für viele zu kämpferisch oder intellektuell klingt. Vorfindliche säkulare Weltanschauungsgemeinschaften beziehen sich in der Regel auf humanistische Traditionen<sup>10</sup>, ohne dass sich der Humanismus – zumindest bislang – als geeignetes Label für einen positiven Bezugsrahmen einer säkularen Einstellung breit durchgesetzt hätte. In der Folge ist eine nicht-religiöse Einstellung gegenüber Leben und Welt für die meisten momentan eher ein Lebensgefühl als ein Bekenntnis.

In sozialstruktureller Hinsicht findet man nicht-religiöse Menschen vor allem in den östlichen Bundesländern oder aber in den Großstädten dieser Republik.<sup>11</sup> Auch trifft man auf solche Überzeugungen eher bei Männern als bei Frauen und eher bei jüngeren Menschen als bei Älteren.<sup>12</sup> Insbesondere Letzteres legt nahe, dass die Frage nach dem Umgang mit nicht-religiösen Kindern und Jugendlichen aus der Sicht des Religionsunterrichts eher dringlicher wird. Das gilt insbesondere, wenn man Gert Pickels Diagnose teilt, dass sowohl das gesellschaftliche Umfeld als auch die Befunde zu religiöser Sozialisation darauf verweisen, dass der Anteil nicht-religiöser Menschen mittelfristig deutlich steigen wird.<sup>13</sup> Der Religionsunterricht bekommt es dann immer häufiger mit jungen Menschen zu tun, die in ihrem sozialen Umfeld zwar auf Religion stoßen, ihr persönlich

7 Vgl. <http://www.atheistberlin.com/atheist> [Stand: 23.4.2018].

8 Vgl. Lee 2017 [Anm. 1], 49–85.

9 Vgl. Bagg, Samuel/Voas, David: The Triumph of Indifference. Irreligion in British Society. In: Zuckerman, Phil (Ed.): *Atheism and Secularity*, Vol. 2: Global Expressions, Santa Barbara 2010, 91–111.

10 Vgl. z.B. den „Humanistischen Verband“ (<http://www.humanismus.de/>; Stand: 23.04.2018).

11 Vgl. *Statistische Ämter des Bundes und der Länder* (Hg.): *Zensus 2011. Zensus Kompakt. Endgültige Ergebnisse*, Stuttgart 2014, 18; Pickel, Gert: *Atheistischer Osten und gläubiger Westen? Pfade der Konfessionslosigkeit im innerdeutschen Vergleich*. In: *Ders./Sammet, Kornelia* (Hg.): *Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland. Zwanzig Jahre nach dem Umbruch*, Wiesbaden 2011, 43–78.

12 Vgl. *Zuckerman/Galen/Pasquale* 2016 [Anm. 3], 108–110.

13 Vgl. Pickel 2013 [Anm. 2], 25–27.

aber keine Bedeutung zuschreiben, weil sie ihr Leben nicht an offensichtlich unvernünftigen Überzeugungen ausrichten wollen. Oder in den Worten Eberhard Tiefensees: „Wozu also Religion? Wozu Christentum? Dass es so etwas gibt, ist ihm [dem nicht-religiösen Menschen; UR] aufgrund der täglichen Nachrichten bekannt. Aber existentiell berührt ihn diese Thematik ebenso wenig, wie sich junge Leute von einer Reklame für Treppenlifts angesprochen fühlen.“<sup>14</sup>

## 2. Modelle des schulischen Religionsunterrichts

Welche Bildungsanreize kann der Religionsunterricht also nicht-religiösen Schülerinnen und Schülern bieten? Diese Frage wird im vorliegenden Beitrag auf der Modellebene beantwortet. Deshalb werden im Folgenden die drei Modelle knapp skizziert, die die gegenwärtige Diskussion um den schulischen Religionsunterricht prägen, nämlich das konfessionelle, das religionskundliche und ein drittes Modell, das im englischsprachigen Raum als „interpretatives“<sup>15</sup> und im deutschsprachigen Diskurs als „dialogisches“<sup>16</sup> bezeichnet wird.<sup>17</sup>

## 3. Das konfessionelle Modell

Im konfessionellen Modell definieren die Überzeugungen einer Religionsgemeinschaft den Ausgangspunkt und den Bezugsrahmen der unterrichtlichen Auseinandersetzung.<sup>18</sup> Sein Ziel ist es, die Schüler/-innen zu einer eigenverantwortlichen Haltung gegenüber Glaube und Religion(en) zu befähigen, wobei der Unterricht vor allem im Horizont des Bekenntnisses der zugehörigen Religionsgemeinschaft erfolgt und unter der Prämisse geschieht, dass dieses Bekenntnis verallgemeinerbar ist. Insbesondere in Deutschland verfolgt der Religionsunterricht nur bedingt das Ziel, in den eigenen Glauben einzuführen. Vielmehr will das konfessionelle Modell Kinder und Jugendliche in die Lage versetzen, sich im religiösen Feld zu orientieren und angemessen mit religiöser Vielfalt umzugehen.<sup>19</sup> Hierfür gilt eine entwickelte konfessionelle Identität für erstrebenswert, die jedoch stets als offen und gesprächsbereit gedacht wird.<sup>20</sup>

Seinen idealtypischen Ausdruck findet das konfessionelle Modell in der sog. konfessionel-

- 
- 14 Tiefensee, Eberhard: „Umänderung der Denkart“. Mission angesichts forcierter Säkularität (hg. vom Evangelisch-Lutherischen Missionswerk Leipzig) [<https://www.lmw-mission.de/files/17-eberhard-tiefensee-umaenderung-der-denkart-1666.pdf>]; Stand: 24.04.2018], 2.
- 15 Jackson, Robert: *Religious Education. An Interpretative Approach*. London 1997.
- 16 Knauth, Thorsten: Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle. In: *Wissenschaftlich-religionspädagogisches Lexikon* [<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100125>]; Stand: 15.06.2018], 2016.
- 17 Eine differenziertere Darstellung und Diskussion dieser drei Modelle findet sich bei Riegel, Ulrich: *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*, Stuttgart 2018, 91–134.

- 
- 18 Vgl. Englert, Rudolf: *Connection impossible? Wie konfessioneller Religionsunterricht Schüler/innen ins Gespräch mit Religion bringt*. In: *Kenngott, Eva-Maria/Ders./Knauth, Thorsten* (Hg.): *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*, Stuttgart 2015, 20.
- 19 Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (Die deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005, 18–30; *Evangelische Kirche Deutschlands* (Hg.): *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*, Gütersloh 2014, 54–72.
- 20 Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts* (Die deutschen Bischöfe 56), Bonn 1996, 49; *Evangelische Kirche Deutschlands* (Hg.): *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*, Gütersloh 1994, 61–65.

len Trias von Lernenden, Inhalt und Lehrperson. Demnach beschäftigen sich Schüler/-innen, die einer bestimmten Religionsgemeinschaft angehören, mit Religion aus der Perspektive dieser Religionsgemeinschaft und werden dabei von Lehrpersonen angeleitet, die ebenfalls dieser Religionsgemeinschaft angehören. Realiter findet sich diese Trias im Religionsunterricht nur eingeschränkt wieder. Vor allem die Kinder und Jugendlichen erweisen sich als religiös stark individualisiert und repräsentieren ein breites Spektrum an Glaubensüberzeugungen, die nur bedingt mit den Glaubensüberzeugungen der zugehörigen Religionsgemeinschaft korrespondieren.<sup>21</sup> Bei den Inhalten des Religionsunterrichts dominieren zwar konfessionell einschlägige Themen, es werden aber auch andere Religionen und Weltanschauungen sowie religionskritische Positionen angesprochen. Schließlich steht im didaktischen Ideal der Lehrpersonen die religiöse Mündigkeit der Schüler/-innen im Mittelpunkt, wobei vor allem in der Primarstufe die Auseinandersetzung mit gelebter Religion bevorzugt wird, während in den Sekundarstufen die kritisch-diskursive Auseinandersetzung mit Religion als angemessen erachtet wird.<sup>22</sup> Angesichts dieser relativierenden Faktoren wird gegenwärtig vor allem die Lehrperson als Garant der Konfessionalität dieses Faches in die Verantwortung genommen. Von ihr wird erwartet, dass sie als Vorbild und Rollenmodell die Glaubwürdigkeit der thematisierten Inhalte und Wahrheitsansprüche erlebbar werden lässt.<sup>23</sup>

Konzeptuell beruht das konfessionelle Modell auf einem Verständnis von Religion, das Glaube als eine existenziell rückgebundene Haltung gegenüber Leben und Welt begreift, die in einem konkreten Bekenntnis zu einer klar benennbaren transzendenten Wirklichkeit wurzelt. „Insofern kann Religion angemessen nur positionell bearbeitet werden: Das heißt, von der Folie einer bestimmten religiösen Tradition und im Rahmen einer bestimmten soziokulturellen Gestalt gilt es, den substanziellen Gehalt und das Selbstüberschreitungspotential von Religion zu verhandeln.“<sup>24</sup> Darüber hinaus bedingt der existenzielle Anspruch, der mit religiösen Bekenntnissen einhergeht, dass Religion „in authentischen Sprechsituationen zur Geltung kommen [muss]. Das heißt, dass religiöse Welterschließungsprozesse auf das Aussagen von Religion in der *Teilnehmerperspektive* verwiesen sind.“<sup>25</sup> Damit löst das konfessionelle Modell einen Religionsbegriff ein, der die substanziellen Unterschiede zwischen den Religionen und Konfessionen ernst nimmt und aus dem konkreten Vorkommen derselben heraus erschließt. Außerdem erlaubt es die konfessionelle Rahmung dieses Faches, Religion tatsächlich aus einer existenziellen Perspektive heraus zu thematisieren, denn auch die Schüler/-innen, deren individueller Glaube nicht konform ist zum Bekenntnis, an dem sich ihr Religionsunterricht ausrichtet, wissen um die konfessionelle Gebundenheit desselben.

### 3.1 Das religionskundliche Modell

Im religionskundlichen Modell wird Religion auf der Grundlage sachlicher Information über verschiedene religiöse Traditionen erteilt. Charakteristisch für das religionskundliche Modell ist die Beobachterperspektive, aus der heraus

21 Vgl. z.B. Ziebertz, Hans-Georg/Kalbheim, Boris/Riegel, Ulrich: Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh – Freiburg i.Br. 2003.

22 Vgl. Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Ostfildern – Stuttgart 2008.

23 Vgl. Böttigheimer, Christoph/Dausner, René: Kompetente Glaubenszeugen. Was sollen Religionslehrer leisten? In: Herder Korrespondenz 65 (2011) 457–461.

24 Schambeck, Mirjam: Religiöse Welterschließung – mehr als ein mäanderndes Phänomen. In: RpB 69/2013, 53–64, 59.

25 Ebd. (H.i.O.).

Religion thematisiert wird. Religion gilt als eine Sache des Alltags der Kinder oder Jugendlichen, welche es zu verstehen und zu bearbeiten gilt. Es zielt darauf ab, die Schüler/-innen mit der religiösen Vielfalt ihres sozialen Umfelds vertraut zu machen, wobei weder das religiöse Bekenntnis der Lernenden noch das der Lehrpersonen für die unterrichtliche Auseinandersetzung eine Rolle spielt.<sup>26</sup>

Mit diesem Ansatz stellt das religionskundliche Modell eine Reaktion auf die zunehmende religiöse Vielfalt in modernen Gesellschaften westlicher Prägung dar. Es sucht die im Alltag vorfindliche religiöse Pluralität im Klassenzimmer abzubilden, indem es religiös heterogene Lerngruppen bildet und in der Erfahrung dieser Heterogenität nach Sinn und Bedeutung der verschiedenen religiösen Traditionen fragt. Ausgangspunkt der Beschäftigung sind die existenziellen Fragen der Lernenden, die beantwortet werden, ohne eine der behandelten religiösen Traditionen gegenüber anderen zu bevorzugen.<sup>27</sup> Das didaktische Mittel dieser Auseinandersetzung ist die sachliche Analyse des Gehalts und der Anliegen verschiedener religiöser Traditionen und der Vergleich zwischen diesen Traditionen anhand klar definierter Dimensionen.<sup>28</sup> Entscheidend für das religionskundliche Modell ist dabei, dass jegliche Aufforderung zu einer Identifikation mit einer behandelten Religion vermieden wird.

Es wäre jedoch ein Fehlschluss, aus dem Gebot, die Lernenden nicht zu einer Identifikation mit einer der behandelten religiösen Traditio-

nen zu ermutigen, zu folgern, im religionskundlichen Modell könne die existenzielle Perspektive von Religion nicht eingeholt werden. Bereits in den Anfangsjahren dieses Modells wurde gefordert, „to discover what these external phenomena mean to the people involved in and committed to the religion – the ‚experiential‘ or existential aspect.“<sup>29</sup> Nur anhand einer solchen Binnenperspektive lässt sich z. B. rekonstruieren, warum eine Muslima ein Kopftuch trägt. Allerdings bleibt eine solche Rekonstruktion des existenziellen Charakters von Religion im religionskundlichen Modell stets an die Beobachterperspektive gekoppelt.

Die Grenze der Beobachterperspektive ist dort erreicht, wo sich Religionskunde aus der Angst heraus, die Kinder und Jugendlichen zu unangemessenen Identifikationen zu drängen, auf die reine Vermittlung von Sachwissen über Religion konzentriert.<sup>30</sup> Auch das religionskundliche Modell zielt auf die Bildung der Lernenden, was eine individuelle Positionierung der Kinder und Jugendlichen gegenüber dem verhandelten Thema notwendig macht. Religionskunde „initiiert Prozesse, die darauf zielen, ein kritisches Bewusstsein vom Eigenen wie vom Fremden zu entwickeln und in den Dialog mit von der eigenen abweichenden Meinungen zu treten. [...] In diesem Prozess erweisen sich auch religiöse Vorstellungen als Ressourcen für existenzielles Lernen und Persönlichkeitsentwicklung.“<sup>31</sup> Allerdings ermutigt

---

26 Vgl. *Jakobs, Monika*: Grundlinien einer Didaktik für den bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht. In: *Schmid, Kuno* (Hg.): ‚Religion‘ lernen in der Schule, Bern 2011, 70–103, 70f.

27 Vgl. *Bastide, Derek*: Religious Education. Cinderella Does Go to the Ball. In: *Leicester, Mal/Medgil, Celia/Modgil, Sohan* (Eds.): Spiritual and Religious Education, London 2000, 149–163, 156–159.

28 Vgl. *Barnes, Phillip*: Education, Religion and Diversity. Developing a new model of religious education, London 2014, 94–102.

29 *School's Council* (Ed.): Working Paper 36. Religious Education in Secondary Schools, London 1971, 47.

30 Vgl. *Grimmitt, Michael*: Religionspädagogik im pluralistischen und multikulturellen Kontext. In: *Biehl, Peter/Bizer, Christoph/Degen, Roland* u. a. (Hg.): Jahrbuch der Religionspädagogik 8, Neukirchen-Vluyn 1992, 37–54.

31 *Jakobs, Monika*: Subjektbezug im Religionsunterricht zwischen existentiellen Anspruch und Bekenntnisneutralität. In: *Helbling, Dominik/Kropač, Ulrich/Jakobs, Monika* u. a. (Hg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht, Zürich 2013, 242–256, 248.

Religionskunde die Lernenden zu einer solchen Positionierung, ohne eine bestimmte religiöse Tradition in den Mittelpunkt zu stellen.

In der Summe verfolgt das religionskundliche Modell in seiner aktuellen Ausprägung ein vergleichbares Ziel wie das konfessionelle Modell, denn beide wollen die Schüler/-innen dazu befähigen, sich in einer religiös pluralen Gesellschaft zu orientieren und respektvoll mit Menschen anderer Glaubensüberzeugungen umzugehen. Es wählt jedoch einen dezidiert anderen Weg, indem es die vorfindliche religiöse Vielfalt in seinen Lerngruppen abbildet und diese Vielfalt im Horizont der Vielfalt religiöser Traditionen aus einer Beobachterperspektive heraus zur Sprache bringt. Entsprechend versteht es unter Religion eine kulturelle Tatsache. In der sachlichen Auseinandersetzung mit dieser Tatsache erwächst im religionskundlichen Modell Bildung über Religion.

### 3.2 Das dialogische Modell

Auch das dialogische Modell zielt darauf ab, dass die Lernenden die Vielgestaltigkeit von Religion erkennen und im respektvollen Gespräch miteinander nach Wegen eines vorurteilsfreien Miteinanders suchen.<sup>32</sup> Dazu nimmt es den existenziellen Charakter von Religion ernst, deutet ihn aber im Sinn einer subjektiven Wahrheit, die das Individuum verpflichtet und welche das Individuum angemessen ins Miteinander mit anderen einbringen muss.<sup>33</sup> In charakteristischer Weise wird Religion als eine Sache der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen begriffen, die sich aus verschiedenen religiösen Traditionen und Weltanschauungen speist und zu der jede und jeder ein individuelles und existenziell mehr oder weniger intensives Verhältnis pflegt. Im Dialog miteinander wird die Vielgestaltigkeit dieser Bezüge geklärt und mit den Binnensich-

ten der betreffenden religiösen Traditionen und Weltanschauungen abgeglichen.

In der Folge erweist sich der Religionsbegriff des dialogischen Modells als komplex. Auf der einen Seite nimmt er wie das konfessionelle Modell die Tatsache ernst, dass Religion eine existenzielle Angelegenheit ist. Dieses existenzielle Moment spielt das dialogische Modell jedoch konsequent subjektiv ins Unterrichtsgeschehen ein, denn es geht ihm um den individuellen Glauben der Schüler/-innen. Auf der anderen Seite greift es im Sinn des religionskundlichen Modells auf religiöse Traditionen als kulturellen Referenzrahmen individuellen Glaubens zu, betont dabei aber vor allem die Aspekte dieser Traditionen, wie sie in einer konkreten Situation von den Individuen rezipiert werden. Positionalität ist im dialogischen Modell somit möglich und gewünscht, bleibt aber individuell verankert. Normative Autorität kommt religiösen Traditionen nur dann zu, wenn sie von den Schülerinnen und Schülern ins Gespräch eingebracht wird.<sup>34</sup> Religion ist im dialogischen Modell somit eine in sich vielfältige Sinnressource mit existenziellem Anspruch, auf die Menschen in der Gestaltung ihres Lebens situativ stimmig zurückgreifen. Um dieser Vielfalt gerecht zu werden, kombiniert das dialogische Modell Teilnehmer- und Beobachterperspektive. Es geht um die individuelle Bedeutung von Religion(en) (Teilnehmerperspektive) im Horizont der Vielfalt von Bedeutungen, die Religion für andere Menschen hat (Beobachterperspektive).

Didaktisch sucht das dialogische Modell das Ineinander von Teilnehmer- und Beobachterperspektive einzulösen, indem es den Dialog als zentrale heuristische Metapher heranzieht.<sup>35</sup> Dabei wird unter Dialog die interpersonale Begegnung in gegenseitiger Offenheit für die jeweils andere Perspektive verstanden, in der

32 Vgl. Knauth 2016 [Anm. 16].

33 Vgl. Jackson 1997 [Anm. 15], 30–48.

34 Vgl. Barnes 2014 [Anm. 28], 238–239.

35 Vgl. Knauth 2016 [Anm. 16].

ein Doppeltes zum Tragen kommt: zum einen die Anerkennung der bzw. des anderen in ihrer oder seiner Fremdheit, zum anderen die Bereitschaft, sich auf diese Andersartigkeit einzulassen und das Gegenüber so zu verstehen, wie es sich selbst sieht. Inhaltlich bleibt auch das dialogische Modell auf die Erzählungen, Symbole, Motive und Normen der verschiedenen religiösen Traditionen verwiesen. Es greift diese jedoch situativ abgestimmt auf die Lerngruppe und den regionalen Kontext, innerhalb dessen der Religionsunterricht stattfindet, auf.<sup>36</sup> Der Lehrperson kommt im dialogischen Modell eine besondere Rolle zu. Ihr ist es möglich, sich selbst existenziell zu positionieren. Allerdings soll das auf eine Art und Weise geschehen, dass die Schüler/-innen ihre eigene weltanschauliche Perspektive als gleichberechtigt zu der der Lehrperson in den Unterricht einbringen können.<sup>37</sup>

#### **4. Mögliche Bildungsanreize der Modelle für nicht-religiöse Schüler/-innen**

Abschließend sollen die Bildungsanreize der drei eben skizzierten Modelle eines schulischen Religionsunterrichts für nicht-religiöse Schüler/-innen herausgearbeitet und diskutiert werden. Dabei wird im Sinne des ersten Kapitels davon ausgegangen, dass diese Kinder und Jugendlichen einem rationalistischen Weltbild anhängen, das sich aus wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen und Theorien speist. Für das eigene Leben nimmt man als vernünftig erachtete Sinnressourcen in Anspruch wie etwa die Einsichten der Evolutionstheorie oder des Humanismus. Was diesem Rationalitätsanspruch nicht genügt, wird als unvernünftig eingestuft und gilt als nicht

geeignet, das eigene Leben zu bereichern. Religion ist für diese Kinder und Jugendlichen damit ohne individuelle Bedeutung, weil viele religiöse Inhalte jeder wissenschaftlichen Erkenntnis widersprechen.<sup>38</sup> Ferner ist es im Alltag dieser Kinder und Jugendlichen nicht notwendig, sich gegenüber Religion abzugrenzen, was einen entspannten und manchmal spielerisch-ironischen Umgang mit religiösen Erzählungen und Symbolen zur Folge hat.

Solche Schüler/-innen treffen im konfessionellen Modell auf einen Religionsunterricht, der Leben und Welt aus der Perspektive einer bestimmten religiösen Tradition heraus in den Blick nimmt und unter der Prämisse diskutiert, dass die Wahrheitsansprüche dieser Tradition verallgemeinerbar sind. Demnach können nicht-religiöse Kinder und Jugendliche in einem solchen Unterricht einen tiefen Einblick in Inhalt und existenzielle Logik dieses Bekenntnisses bzw. dieser religiösen Tradition gewinnen. Sie lernen diese Binnenperspektive nicht nur kennen, sondern können verstehen, warum die Menschen, die dieser Tradition anhängen, so handeln, wie sie handeln. Darüber hinaus kann dieses Verständnis ein allgemeineres Verständnis für die Funktionsweise religiöser Rationalität eröffnen, denn das Spezifische des verhandelten Bekenntnisses verdeutlicht das Allgemeine religiöser Rationalität.<sup>39</sup> Schließlich könnten nicht-religiöse Schüler/-innen im konfessionellen Religionsunterricht auch ein Gespür dafür entwickeln, dass eine subjektive Gewissheit nicht notwendig ein

---

36 Vgl. *Knauth, Thorsten*: Positionen und Perspektiven eines dialogischen Religionsunterrichts in Hamburg. In: *Knauth, Thorsten / Englert, Ingrid / Knauth, Thorsten* 2015 [Anm. 18], 69–86, 80–82.

37 Vgl. *Jackson* 1997 [Anm. 15], 134–136.

---

38 Um Missverständnisse bei theologisch informierten Leserinnen und Lesern zu vermeiden: In der Perspektive nicht-religiöser Menschen findet die Theologie keine Anerkennung als seriöse Wissenschaft, weil sie mit der Wirklichkeit Gottes argumentiert.

39 Es ist hier nicht der Platz für eine Diskussion, ob es das Allgemeine einer religiösen Rationalität überhaupt gibt. Allerdings liegt diese Annahme dem in der Religionspädagogik breit rezipierten Modell unterschiedlicher Weltzugänge Jürgen Baumerts zugrunde und wird deshalb auch hier in Anschlag gebracht.

irrationaler Bezugspunkt individueller Lebensgestaltung ist. Hier läge auch eine Chance, die eigenen Überzeugungen kritisch zu hinterfragen, die wahrscheinlich weniger in der Wissenschaftlichkeit der Bezugstheorie wurzeln als vielmehr in deren alltagsweltlicher Glaubwürdigkeit. Diesen Bildungsanreizen steht im konfessionellen Modell wohl das Problem gegenüber, dass es hauptsächlich einer religiösen Tradition verpflichtet ist. Nicht zuletzt nicht-religiöse Schüler/-innen werden sich angesichts der religiösen Vielfalt in ihrem Alltag fragen, warum sie sich vor allem mit einer religiösen Tradition beschäftigen sollen. Wäre es nicht sinnvoller, wenn man sich schon mit Religion beschäftigt, alle Religionen in den Blick zu nehmen, die gegenwärtig den Alltag prägen? Darüber hinaus folgt der Zugriff auf diese Tradition oftmals in einem Modus, der als unvernünftig wahrgenommen wird. Gerade die Teilnehmerperspektive dieses Modells ist es ja, die nicht-religiöse Menschen nur schwer als wissenschaftlich seriös anerkennen können. Außerdem besteht im konfessionellen Modell das Dilemma, dass nicht-religiöse Sinnoptionen nur selten und dann in der Regel in ihrem Bezug zum für diesen Unterricht konstitutiven Bekenntnis zur Sprache gebracht werden. Nicht-religiöse Schüler/-innen werden somit kaum mit Inhalten zu tun haben, auf die sie sich positiv beziehen können, wenn sie nach Sinn und Orientierung für ihr eigenes Leben fragen.

Auch im religionskundlichen Modell eröffnet sich nicht-religiösen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Einblick in Inhalt und Logik religiöser Traditionen zu gewinnen. Im Unterschied zum konfessionellen Modell wäre dieser Einblick zwar nicht so intensiv, würde dafür aber verschiedene religiöse Traditionen abdecken. Dieser Bildungsanreiz passt somit besser zum vermuteten Erwartungsprofil dieser Schülergruppe als der entsprechende des konfessionellen Modells. Außerdem nähert sich Religionskunde ihrem Gegenstand dezidiert sachlich und faktenorientiert, denn sie rekonstruiert zwar existenzielle Bezüge,

betrachtet Religion aber nicht auf der Grundlage einer solchen subjektiven Gewissheit. Damit entspricht der religionskundliche Umgang mit Religion dem, was nicht-religiöse Schüler/-innen als einen wissenschaftlichen Umgang mit Religion akzeptieren können. Allerdings erlaubt dieser Zugang nur begrenzt das Erlebnis einer authentischen religiösen Positionierung, denn existenzielle Bezüge sind in ihm stets an eine Beobachterperspektive rückgekoppelt. In der Folge eröffnet er nicht die Bildungschance, sich in einem geschützten Rahmen mit Menschen auszutauschen, die sich selbst als religiös erachten. Der Einblick in das Spezifische religiöser Rationalität ist somit nur in der Perspektive Dritter möglich. Es kann daher gefragt werden, ob das religionskundliche Modell ein angemessenes Verständnis religiöser Rationalität erlaubt. Schließlich bleiben auch im religionskundlichen Modell säkulare Sinnoptionen die Ausnahme. Auch hier finden nicht-religiöse Schüler/-innen somit kaum inhaltliche Bezüge, an die sie mit ihren eigenen Fragen nach Sinn und Orientierung positiv anschließen können.

Im dialogischen Modell erweist sich der Einblick in die Inhalte und Logik religiöser Traditionen, den nicht-religiöse Schülerinnen und Schülern erwerben können, als etwas anders gelagert als in den ersten beiden Modellen, denn religiöse Traditionen kommen primär so zur Sprache, wie sie von den Kindern und Jugendlichen rezipiert werden. In der Regel wird es sich hierbei um einen problemorientierten Zugriff handeln. Der Einblick der Lerngruppe in die Inhalte und Logik religiöser Traditionen wird dann stärker punktuell erfolgen und der innere Zusammenhang der einzelnen Traditionen eher weniger in den Blick kommen. Dafür entspricht die Beobachterperspektive, mit der das dialogische Modell auf solche Traditionen zugreift, wiederum dem, was nicht-religiöse Kinder und Jugendliche als wissenschaftlich seriös akzeptieren können. Darüber hinaus können sie ihren eigenen Standpunkt gegenüber Religion gleichberechtigt zu

religiösen Standpunkten ins Gespräch einbringen, denn die existenzielle Perspektive unter Achtung des Gegenübers definiert den Grundansatz des dialogischen Modells. Das könnte eine doppelte Auswirkung auf das Bildungspotenzial dieses Modells für nicht-religiöse Schüler/-innen haben: Zum einen erleben sie sich als gleichberechtigten Teil der Lerngruppe, obwohl sie keiner Religion angehören. Zum anderen wird erfahrbar, was es bedeutet, wenn andere Menschen aus einer religiösen Motivation heraus argumentieren und agieren. Im dialogischen Modell können somit auch nicht-religiöse Schüler/-innen den Eigensinn individueller religiöser Positionierung verstehen. Ob daraus auch ein Verständnis für die Eigenlogik eines kollektiven Bekenntnisses erwachsen kann, bleibt jedoch fraglich, schließlich wird der existenzielle Charakter von Religion im dialogischen Modell als subjektive Gewissheit des Individuums verhandelt. Hinsichtlich möglicher nicht-religiöser Sinnpotenziale erweist sich das dialogische Modell als analog zu den beiden anderen: Solche Potenziale kommen eigentlich nur als Gegenüber religiöser Potenziale in den Blick und werden eher selten behandelt. Allerdings können sich die nicht-religiösen Schüler/-innen im dialogischen Modell zu ihnen bekennen bzw. selbst solche Optionen ins Unterrichtsgespräch einbringen.

Vergleicht man die drei Abwägungen miteinander, ergibt sich das folgende Bild (vgl. Tab.). Das große Problem aller drei Modelle für nicht-religiöse Schüler/-innen ist das Dilemma, dass säkulare Sinnoptionen im Unterricht stark unterrepräsentiert und meistens funktional auf das verhandelte religiöse Thema bezogen sind. Am ehesten lassen sich solche Optionen noch im dialogischen Modell in den Unterricht einspielen, weil er sich stark an den subjektiven Gewissheiten der Lerngruppe orientiert. Aber auch ein dialogischer Religionsunterricht bleibt in erster Linie Religionsunterricht. Sieht man von diesem Grunddilemma ab, welches wesentlich durch die hier zu diskutierende

Konstellation bedingt ist, scheint das konfessionelle Modell besonders geeignet, nicht-religiösen Schülerinnen und Schülern einen Einblick in den systematischen Zusammenhang einer religiösen Tradition und in die Eigenart religiöser Rationalität zu ermöglichen. Das religionskundliche und das dialogische Modell bieten dagegen einen Überblick über verschiedene religiöse Traditionen und zeigen einen Umgang mit Religion, der auch von nicht-religiösen Schülerinnen und Schülern als vernünftig akzeptiert werden kann. Schließlich bietet das dialogische Modell als einziges eine innere Logik an, bei der säkulare Weltanschauungen gleichberechtigt neben religiösen stehen. Das bedeutet nicht, dass säkulare Weltanschauungen im konfessionellen und religionskundlichen Modell nicht akzeptiert werden. Bei allem Respekt jedoch, der solchen Weltanschauungen in beiden Modellen entgegengebracht werden kann, bleiben sie an Religion als konstitutivem Bezugspunkt ihres Faches gebunden, während sich das dialogische Modell konstitutiv aus dem gleichberechtigten Miteinander sämtlicher bei den Schülerinnen und Schülern vertretenen Weltanschauungen speist.

Da der vorliegende Abgleich auf der Modellebene erfolgte, kann aus ihm nicht geschlossen werden, inwieweit die bilanzierten Bildungsanreize im realen Unterricht auch tatsächlich eingelöst werden. So erweist sich z. B. der konfessionelle Religionsunterricht über weite Strecken als religionskundliche Klärung religiöser Sachverhalte,<sup>40</sup> was dazu führen kann, dass nicht-religiöse Schüler/-innen in diesem Fall den Umgang mit Religion akzeptieren. Die modellbedingten Bildungsanreize sagen somit noch nichts über den Bildungseffekt dieser Modelle aus. Darüber hinaus gibt

---

40 Vgl. Ziebertz, Hans-Georg: Religionskunde. In: Porzelt, Burkard/Schimmel, Alexander (Hg.): *Strukturbegriffe der Religionspädagogik*, Bad Heilbrunn 2015, 255–260.

	konfessionell	religionskundlich	dialogisch
Spektrum religiöser Themen	-	+	+
Einblick in syst. Zus.hang rel. Traditionen	+	≈	-
Umgang mit Religion	-	+	+
Einblick in religiöse Rationalität	+	≈	≈
säkulare Sinnoption	-	-	≈
Status des eigenen Zugangs zum Thema	≈	≈	+

Legende: + = sehr gut möglich; ≈ = bedingt möglich; - = eher nicht möglich

Tab.: Vergleich der Bildungsanreize der drei Modelle des Religionsunterrichts

die Bilanz der Bildungsanreize der drei Modelle keine Auskunft darüber, wie man deren Bildungswert einschätzt. Wer etwa den Einblick in den systematischen Zusammenhang einer religiösen Tradition oder in die Eigenart religiöser Rationalität als zentrales Ziel religiöser Bildung im schulischen Unterricht erachtet, wird dem konfessionellen Modell einen entsprechenden

Bildungswert zuschreiben. Festzuhalten bleibt jedoch, dass das religionskundliche und das dialogische Modell eher dem entsprechen, was nicht-religiöse Schüler/-innen geneigt sind als einen ihrem Dafürhalten angemessenen Umgang mit Religion zu akzeptieren.

**Dr. Ulrich Riegel**

*Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik, Universität Siegen, Fakultät I/Seminar für Katholische Theologie, Adolf-Reichwein-Straße 2, 57068 Siegen*

# Religiöse Bildung für religionslose Kinder und Jugendliche

Perspektiven religionsdidaktischer Forschung. Ein Tagungsbericht

Konstantin Lindner

Religionslosigkeit ist ein Phänomen, das im deutschen Sprachraum im Zunehmen begriffen ist. Damit verbundene religionsdidaktische Herausforderungen wurden lange Zeit vornehmlich hinsichtlich der ostdeutschen Bundesländer konturiert, insofern dort die große Mehrzahl der Bevölkerung keiner Religionsgemeinschaft angehört. Der kontinuierliche Anstieg von Menschen ohne Religionszugehörigkeit über alle deutschen Bundesländer hinweg, aber auch in Österreich und der Schweiz führt gegenwärtig dazu,<sup>1</sup> dass seitens der Religions-

didaktik der Umgang mit diesem Phänomen stärker ins Forschungsinteresse rückt.<sup>2</sup> Unter anderem stellen sich Fragen danach, inwiefern Religionsunterricht justiert werden kann und muss, um sein weltanschaulich-positionelles Spezifikum so zu profilieren, dass in diesem Unterrichtsfach auch Kinder und Jugendliche ohne Religionszugehörigkeit adäquate Gelegenheiten religiöser Bildung geboten bekommen, wenn sie und bzw. oder ihre Erziehungsberechtigten dies wünschen.

Im Rahmen ihrer Frühjahrstagung 2018 befasste sich die *Konferenz der Religionspädagog/innen an bayerischen Universitäten (KRBU)* mit dieser Thematik. Vier Referenten konturieren das Forschungsfeld: Der Erfurter Philosoph *Eberhard Tiefensee* veranschaulichte unter dem

---

1 Lt. Statistik der Deutschen Bischofskonferenz gehörten im Jahr 2017 von den rund 82,8 Mio. Einwohnern in Deutschland etwa 29,85 Mio. weder der katholischen, der evangelischen, einer orthodoxen oder anderen christlichen Kirche an, noch sind sie als Juden oder Muslime registriert; vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): *Katholische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten 2016/17*, Bonn, 7. Während bei der letzten offiziellen Volkszählung in Österreich im Jahr 2001 noch ca. 12 % der Bevölkerung als konfessionslos deklariert wurden, so waren nach Schätzungen des österreichischen „Zentralrats der Konfessionsfreien“ im Jahr 2014 bereits 29,3 % Menschen ohne Religionszugehörigkeit zu registrieren; vgl. [www.konfessionsfrei.at/?page\\_id=1255](http://www.konfessionsfrei.at/?page_id=1255) [Stand: 31.05.2018]. In der Schweiz wiederum wurden im Jahr 2016 24,0 % der über 15 Jahre alten Bevölkerungsgruppe ohne Zugehörigkeit zu einer Konfession gezählt; im Vergleich zum Jahr 2000 stellt dies eine Zunahme um 13,5 % dar; vgl. [www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/religionen.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/religionen.html) [Stand: 31.05.2018].

---

2 Die umfangreichste Studie bietet *Käbisch, David*: *Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung*, Tübingen 2014. Vgl. überdies *Domsgen, Michael*: *Konfessionslosigkeit als religionspädagogische Herausforderung. Überlegungen am Beispiel des schulischen Religionsunterrichts in Ostdeutschland*. In: *Rose, Miriam / Wermke, Michael* (Hg.): *Konfessionslosigkeit heute. Zwischen Religiosität und Säkularität*, Leipzig 2014, 275–287; *Kropač, Ulrich*: *Religiöses Lernen im Zeichen von Entkonfessionalisierung. Zukunftsperspektiven konfessionellen Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule*. In: *RpB* 70/2013, 79–90; *Meyer-Blanck, Michael*: *Konfessionslosigkeit und die konfessorische Dimension des Religionsunterrichts*. In: *ZPT* 66 (2014) 215–223.

Stichwort „Ökumene der dritten Art“<sup>3</sup>, wie der Dialog über Religion angesichts von Areligiosität gestaltet werden kann. Wolfgang Ipolt, Bischof von Görlitz, stellte seine Ideen zu einer sachgerechten, zeugnissgebenden Rede von den Dingen des Evangeliums im Umfeld einer weit fortgeschrittenen Säkularität zur Debatte. Der Eichstätter Religionspädagoge Ulrich Kroppack markierte bildungsbedeutsame Herausforderungen und Erfordernisse, die aus einer konsequenten Öffnung des konfessionellen Religionsunterrichts für religionslose Schüler/-innen resultieren. Ulrich Riegel, Religionspädagoge an der Universität Siegen, wiederum systematisierte verschiedene Modelle von Religionsunterricht und deren jeweilige Passung für religionslose Lernende. Ausgehend von diesen vier Expertisen wurden im Rahmen der Tagung religionsdidaktische Perspektiven diskutiert, die im Folgenden skizziert werden.

### 1. Klärungserfordernisse

Bereits auf terminologischer Ebene zeigt sich, dass eine differenzierte Begriffsverwendung erforderlich ist: Häufig wird in religionsdidaktischen Debatten von „Konfessionslosen“ gesprochen. Konfessionslosigkeit meint jedoch nicht das Gleiche wie Religionslosigkeit, Religionsferne bezeichnet wiederum etwas anderes und nicht zuletzt suggeriert die Rede von „-losigkeit“ ein Defizit, das seitens der damit Charakterisierten häufig nicht so gesehen wird. Letztgenannte bezeichnen sich im Gegenzug eher als „konfessionsfrei“ oder „religionsfrei“ und markieren damit ihr Recht auf negative Religionsfreiheit. Aus religionsdidaktisch-wissenschaftlichem Blickwinkel heraus erscheinen

das Adjektiv „religionslos“ und auf ihm fußende Wortbildungen dennoch passend, da sie den Standort einer religionsinhärenten Perspektive auf entsprechende Phänomene offenlegen; freilich nur, sofern sie wertungsfrei verwendet werden.

Ein weiterer Kontext bedarf der Klärung: Was charakterisiert eigentlich Religionslose? Zunächst lässt sich diese Frage amtlich beantworten: Menschen, die aktuell kein eingetragenes Mitglied einer anerkannten Religionsgemeinschaft sind. Aber auch im Rekurs auf Selbstzuschreibungen ist eine Beantwortung dieser Frage möglich: Religionslos bzw. religionsfrei sind die Menschen, die sich als solche bezeichnen und wahrnehmen. Abgesehen von diesen individuellen Verortungen bedürfen Reflexionen zu religiösen Bildungsangeboten für Religionslose einer Berücksichtigung regionaler und historischer Faktoren. Mit Eberhard Tiefensee kann konstatiert werden, dass Religionslosigkeit im Zusammenhang von zweierlei Säkularisierungsprozessen steht: politisch herbeigeführte, z. B. in den ostdeutschen Bundesländern im Gefolge der DDR-Staatsideologie, und kulturelle, wie sie sich in verschiedenen westlichen Ländern zeigen. Insbesondere Letztere lassen sich im Gefüge der gesellschaftlichen Pluralisierungstendenzen des 20. Jahrhunderts verorten: Auch Religion differenziert sich in mannigfache Formvarianten aus, was Charles Taylor mit dem Terminus „religiöse Supernova“<sup>4</sup> charakterisiert. In der Folge ist Religion zu einer individuell wählbaren Privatoption geworden und im Zusammenhang individuellen Unabhängigkeitsstrebens von Rückgangstendenzen gekennzeichnet. Diese Tendenzen können auf dem Weg einer Generationenfolge zunächst zu einer Entfremdung des Individuums von

3 Vgl. Tiefensee, Eberhard: Ökumene der „dritten Art“. Christliche Botschaft in areligiöser Umgebung. In: Ders./König, Klaus/Groß, Engelbert (Hg.): Pastoral und Religionspädagogik in Säkularisierung und Globalisierung, Berlin 2006, 17–38.

4 Taylor, Charles: Ein säkulares Zeitalter, Frankfurt a. M. 2009, 742.

Religion führen, letztlich gar zu einer Unberührtheit von jeglichen Glaubenskontexten.

Zahlreiche Erkenntnisse aus der ostdeutschen Situation erweisen, dass „religiös Unberührte“ nicht mit Agnostikern oder gar mit Atheisten gleichzusetzen sind: Weder enthalten sie sich der Gottesfrage noch verneinen sie diese; vielmehr haben sie vergessen, dass sie Gott vergessen haben. Dies belegt unter anderem eine Antwort ostdeutscher Jugendlicher auf die Frage: „Sind Sie eher christlich oder atheistisch eingestellt?“ – „Weder noch, normal halt!“<sup>5</sup> Eine religiöse Welt erscheint vielen religiös Unberührten als Sonderwelt, christliche Deutungen können von ihnen ohne Erläuterungen eventuell nicht nachvollzogen werden. Nicht zuletzt in dieser Hinsicht eröffnen sich religionsdidaktische Anforderungssituationen.

## 2. *Religionslose als Adressaten religiöser Bildung – Beachtenswertes*

Will die Religionsdidaktik als Expertin für die Planung, Durchführung und Evaluation religiöser Lehr-Lern-Formate verstärkt auch Religionslosen Bildungsangebote offerieren, gilt es Mehreres zu bedenken. Die nachfolgend in dieser Hinsicht präsentierten Aspekte verstehen sich als Auswahl, die forschungsbasierter Erweiterungen bedarf.

Eine konsequente Öffnung des konfessionellen Religionsunterrichts für Religionslose erweist sich als überfällig. In rechtlicher Hinsicht sind entsprechende Wege gebahnt,<sup>6</sup> gleichwohl be-

darf es religionsdidaktischer Justierungen – gerade hinsichtlich des unterrichtlichen Zugriffs auf Konfessionalität oder bezüglich der Einbettung dieses Unterrichtsfachs im Verbund mit weiteren Fächern: So erscheint unter anderem eine intensivere kontextuelle Verortung des Religionsunterrichts angebracht, die den Mehrwert einer Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten sowie damit verknüpfter Dimensionen religiöser Kompetenz für die Erschließung von Welt profiliert und damit den elementaren Beitrag religiöser Bildung für Allgemeinbildung erweist.

Religionsdidaktisch bedeutungsvoll ist überdies, dass infolge der zunehmenden Fremdheit des Religiösen und somit auch des Christlichen die hiermit verbundenen Inhalte und Deutungsangebote wieder interessant werden: Religionslose Jugendliche bringen Religion(-en) und ihren lebensdeutenden Facetten vorsichtige Neugier entgegen – nicht zuletzt, weil sie ihnen Exotisch-Reizvolles attestieren. Bisweilen setzen sie sich gar intensiv mit religiösen Lebensstilen auseinander. Dabei stehen weniger bestimmte Religionsgemeinschaften im Zentrum ihres Interesses, sondern vielmehr die Frage danach, was Glauben-Können denn sei und inwiefern Menschen dadurch Sinnstiftung und Orientierung erfahren. Zugleich bedeutet das nicht, dass dieses Interesse mit dem Wunsch gekoppelt wäre, Mitglied in einer Glaubensgemeinschaft zu werden.<sup>7</sup> Insofern gilt es seitens

---

sen, wie Anträge auf Teilnahme am Religionsunterricht gestellt werden können. Die deutschen Bischöfe bezeichnen die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern ohne Religionszugehörigkeit am Religionsunterricht als „erfreuliche Entwicklung“ (*Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht* (Die deutschen Bischöfe 103), Bonn 2016, 32).

7 Vgl. *Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke/Borchard, Inga* u. a.: *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*, Wiesbaden 2016, 343–345.

---

5 *Wohlrab-Sahr, Monika*: Religion und Religionslosigkeit: Was sieht man durch die soziologische Brille? In: *Heimbach-Steins, Marianne* (Hg.): *Religion als gesellschaftliches Phänomen. Soziologische, theologische und literaturwissenschaftliche Annäherungen*, Münster 2002, 11–25, 11.

6 Bundeslandspezifische Regelungen zwischen Kirchen und staatlicher Schulaufsicht garantieren in Deutschland rechtlich abgesicherte Vorgehenswei-

der Religionsdidaktik, einen Dialog auf Augenhöhe anzubahnen, der Formen des Miteinanders sowie Respekt vor der Andersheit des Anderen kultiviert. In unterrichtlicher Hinsicht erweist sich dabei die Unterscheidung von Reden über Religion und religiöser Kommunikation als wichtig: „Für letztere sind Konfessionslose in der Regel nicht besonders empfänglich.“<sup>8</sup>

Die von *Eberhard Tiefensee* profilierte Idee einer „Ökumene der dritten Art“ bietet Reflexionszusammenhänge an, die sich religionsdidaktisch wenden lassen: Dabei werden Religionslose als Gesprächspartner/-innen ernst genommen, die weniger an kircheninternen Debatten interessiert sind, sondern an „Menschen, die mit Religion und mit der Frage nach Gott Erfahrung haben, die Gottesdienste feiern und beten können“<sup>9</sup>. Durch die Integration religionsloser Schüler/-innen können der ehrliche Austausch miteinander unterrichtlich inszeniert, ein stereotypisierendes „Reden-Über“ vermieden und entsprechende Lerneffekte erzielt werden. Beachtenswert erscheint in diesem Zusammenhang, dass religiöse Bildungsangebote für Religionslose ohne „Rückeroberungsinteressen“ initiiert werden müssen. „Alle Versuche, diese Personengruppe ‚irgendwie doch religiös‘ zu charakterisieren“, indem ihre Sinnbedürfnisse als religiöse Bedürfnisse gedeutet werden, sind zu vermeiden – nicht zuletzt, weil sie eine „unzulässige Vereinnahmung“ darstellen.<sup>10</sup> Denn auch naturalistische oder nihilistische Deutungsmuster können sinnstiftende Antworten bieten; auch ohne Religion können Riten oder Feierkulturen ausgeprägt werden,

wie bspw. säkulare Bestattungsfeiern belegen. In dieses Deutungskonzept religiöse Lesarten einzubringen stellt gleichwohl ein Potenzial dar, das der Religionsunterricht religionslosen Schülerinnen und Schülern zu bieten hat: Dadurch unterstützt er – so *Ulrich Kropač* – die Entwicklung eines Sinns für den Sinn von Religion in deren individueller und gesellschaftlicher Relevanz.<sup>11</sup> Die religionsunterrichtliche Grundidee, einen Beitrag zur positionellen Erschließung religiöser Wirklichkeitsdeutungen abseits missionarischer Interessen zu leisten, erweist sich in dieser Hinsicht als grundkompatibel.

### 3. Profilierung religiöser Bildungsangebote für Religionslose – *Desiderate*

Insofern religiöse Bildung einen elementaren Teil von Allgemeinbildung ausmacht, gilt es seitens der Religionsdidaktik, Optionen zu generieren, wie religionslosen Kindern und Jugendlichen am Lernort Schule entsprechende Bildungsgelegenheiten offeriert werden können. Ganz im Sinne der Faust'schen Erkenntnis bezüglich des Pudels Kern verweisen die religionsdidaktischen Diskussionen zu Wegen einer adäquaten Berücksichtigung religionsloser Schüler/-innen im Religionsunterricht auf einen herausfordernden Kontext, der gegenwärtig auch im Horizont der Forschungen zu konfessioneller und interreligiöser Kooperation diskutiert wird: Inwiefern kann das konfessionelle Modell von Religionsunterricht so ausgestaltet werden, dass es einerseits der „Supernova“-Realität religiöser Formenvielfalt seitens der Lernenden und andererseits dem Anspruch, fundierte religiöse Bildung in Übereinstimmung mit den jeweiligen Religionsgemeinschaften zu ermöglichen, genügt? Muss – und wenn ja,

8 *Pickel, Gert*: Konfessionslose – das ‚Residual‘ des Christentums oder Stütze des neuen Atheismus? In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 12 (2013) H. 1, 12–31, 27.

9 *Tiefensee* 2006 [Anm. 3], 28. Eine „Ökumene der ersten Art“ fokussiert die Ebene der christlichen Konfessionen, die der „zweiten Art“ die Ebene der Religionen.

10 Ebd., 26.

11 Vgl. den Beitrag von *Ulrich Kropač* in vorliegender RpB-Ausgabe.

in welcher Hinsicht soll – dieses Modell justiert oder gar ersetzt werden, um sowohl den religionszugehörigen als auch den religionslosen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden?

Im Sinne der oben präsentierten, beachtenswerten Aspekte steht unter anderem eine Klärung an, was genau Religionsunterricht religionslosen Schülerinnen und Schülern aus welchem Interesse heraus anbieten kann und will: Positionierungsfähigkeit in Sachen Religion und Glauben, eine Anreicherung ihres Vorrates an kulturellen Deutungen, Erfahrungen mit Religion im Wechselspiel von Erste-Person- und Dritte-Person-Perspektive ...? *Ulrich Riegels* Differenzierungen zu einem konfessionellen, religionskundlichen oder dialogischen Modell von Religionsunterricht helfen bei dieser Vergewisserung.<sup>12</sup> Überdies wird aber zugleich deutlich, dass insbesondere die Kontexte von Religionslosigkeit nicht vernachlässigt werden können, insofern säkulare Schüler/-innen dem religiösen Bildungsangebot eher religionskundliches Interesse entgegenbringen, religioide<sup>13</sup> Lernende wiederum sich eventuell Hilfe bei ihrer Entscheidung für oder wider eine Glaubenszugehörigkeit erwarten. In dieser Interessensdisparität sind sich getaufte und religionslose Schüler/-innen bisweilen ähnlicher, als es idealtypische Modellierungen suggerieren.

Insgesamt finden sich in diesem Forschungsfeld zahlreiche „blinde Flecken“, die empirischer Klärungen bedürfen, um eine subjektorientierte, religionsunterrichtliche Integration der pluralen, religiösen Bildungsbedürfnisse religiö-

öser Lernender gewährleisten zu können.<sup>14</sup> Ähnlich verhält es sich mit den Religionslehrerinnen und -lehrern: Von ihren Überzeugungen bezüglich Konfessionslosigkeit und ihrer fachwissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Expertise hängt der adäquate Umgang mit religionslosen Schülerinnen und Schülern ab. Auch in dieser Hinsicht sind empirische Kenntnisse<sup>15</sup> bedeutsam – insbesondere auch auf dem Feld der Unterrichtsforschung: Wie wirkt sich bspw. eine vereinnahmende „Wir-Christen-Rede“ auf die Lernenden aus? Distanzieren sich religionslose Schüler/-innen von einer „Religionisierung“ ihrer Lebenswelten, wenn z. B. Texte ihrer Lieblingsongs auf christliche Fragmente hin analysiert werden, oder deuten sie derartige Erkenntnisse als Bereicherung? Auf welche Modi der Integration religiöser Heterogenität greifen Religionslehrkräfte zurück? Eine evidenzbasierte Klärung dieser und ähnlicher weiterer Fragen ermöglicht es, ausgehend von den Forschungsergebnissen passende Professionalisierungsoptionen für Religionslehrer/-innen zu entwickeln und zu implementieren.

Letztlich ist die Entfaltung von religiösen Bildungsangeboten für Religionslose nicht allein Aufgabe der Religionsdidaktik. Zur Bewältigung der benannten Erfordernisse sind einerseits aufseiten der Systematischen Theologien entsprechende Forschungen nötig, um Optionen einer zeitgemäß-verständlichen Versprachlichung christlich-religiöser Glaubens-

12 Vgl. den Beitrag von *Ulrich Riegel* in vorliegender RpB-Ausgabe.

13 *Gert Pickels* Differenzierung in religioide und säkulare Religionslose erweist sich als hilfreich: „Beide stehen in Distanz zu traditionell verstandener Religion, die stark [mit] organisierter Religion assoziiert wird. Nur die ‚religioden [...]‘ besitzen eine gewisse Offenheit für spirituelle Phänomene oder suchen gar nach diesen, den ‚säkularen [...]‘ liegt dies fern.“ (*Pickel* 2013 [Anm. 8], 25.)

14 Einen Beitrag dazu leisten *Kalbheim, Boris/Ziebertz, Hans-Georg*: Konfessionslosigkeit, Humanismus und religiöse Traditionen in Europa. Eine empirische Studie über konfessionslose Jugendliche. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 12 (2013) H. 1, 32–56.

15 Hinweise finden sich bei *Riegel, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg*: Germany: teachers of religious education – mediating diversity. In: *Ziebertz, Hans-Georg/Riegel, Ulrich* (Eds.): *How Teachers in Europe Teach Religion. An International Empirical Study in 16 Countries*, Münster 2009, 69–80 u. 313–319, 76–79.

wahrheiten zu generieren und im Gegenzug religiöse Sondersprache sowie damit einhergehende, ausgrenzende Herrschaftspositionen zu vermeiden. Hierbei bieten die auf die ostdeutsche Situation hin konzipierten, praktisch-theologischen Überlegungen großes Anregungspotenzial. Andererseits sind auch die Kirchen aufgrund ihrer inhaltlichen Verantwortung für religionsunterrichtliche Lehrpläne und Lehrwerke gefordert, im Rahmen entsprechender Genehmigungsverfahren eine Öffnung des Religionsunterrichts für religionslose Schüler/-innen zu fundieren.

#### 4. Ausblick

Schon jetzt nehmen viele Religionslose am konfessionellen Religionsunterricht teil – Tendenz steigend. Insgesamt sollte die Religionsdidaktik

bei der Bewältigung der damit einhergehenden Herausforderungen ihrer angereicherten Expertise vertrauen. Vieles, was angesichts der verstärkt anstehenden Integration von konfessionslosen Schülerinnen und Schülern zu justieren ist, könnte mit einer konsequenten Neu-Buchstabierung bereits existierender, religionsdidaktischer Forschungsergebnisse bearbeitet werden: eine kritisch-interrelativ gewendete Korrelationsdidaktik, alteritäts- und heterogenitätsorientierte sowie viele weitere Überlegungen weisen ausbaubare Wege, mit dem Phänomen umzugehen, dass es im Religionsunterricht schon seit längerem eine wachsende Zahl von Kindern und Jugendlichen gibt, die zwar einer Religionsgemeinschaft angehören, aber nicht religiös sozialisiert sind und in gewisser Weise ebenfalls „religionslos“ aufwachsen.<sup>16</sup> Warum nicht darauf aufbauen?

##### **Dr. Konstantin Lindner**

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

16 Vgl. die verschiedenen Beiträge in *Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L.* (Hg.): *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*, Stuttgart 2012. Vgl. auch *Gärtner, Claudia*: *Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule*, Paderborn 2015, 114–138; *Lindner, Konstantin/Simojoki, Henrik*: *Welche religiöse Bildung brauchen Schülerinnen und Schüler unter den Bedingungen der Pluralität?* In: *Rendle, Ludwig* (Hg.): *Religiöse Bildung in pluraler Schule. Herausforderungen – Perspektiven, Do-*

*nauwörth* 2015, 24–36; *Mette, Norbert*: *Wenn religiöse Bildung an Schulen erhalten bleiben soll ...* In: *RpB* 78/2018, 81–90; *Porzelt, Burkard*: *Welcher Religionsunterricht passt zur Schule? Erwägungen zur Legitimation und Gestaltung eines schulkompatiblen Religionsunterrichts*. In: *Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Naurath, Elisabeth* u. a. (Hg.): *Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung* (= JRP 30), Neukirchen-Vluyn 2014, 125–137; *Schambeck, Mirjam*: *Der Religionsunterricht als Lernort religiöser Differenz in einer plural gewordenen Gesellschaft*. In: *RpB* 74/2016, 93–104.



# (Multi-)Perspektivität

## Ein bedeutsamer Zugang zur Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik

Johannes Heger

Auf die Frage nach aktuellen Trends religionspädagogischer Forschung liegen derzeit einige Antworten nahe: Im Hinblick auf den Religionsunterricht werden bspw. Modelle zu dessen organisatorischer Zukunftsgestalt und didaktischer Modulierung entwickelt,<sup>1</sup> die gesellschaftliche Herausforderung durch Flucht und Migration wird auch als (praktisch-)theologische Aufgabe entdeckt<sup>2</sup> und die gesuchte Nähe zu den Bildungswissenschaften bewirkt eine rezipierend-weiterentwickelnde Anwendung von empirischen Methoden – bspw. im Bereich der Unterrichtsforschung.<sup>3</sup> Bei aller Unterschiedlichkeit dieser und auch weiterer religionspädagogischer „Hotspots“ lässt sich ein Grundmuster erkennen: Grosso modo arbeitet sich die Religionspädagogik – ganz in ihrer Tradition als Krisenwissenschaft – an aktuellen inhaltlichen und auch methodologischen Herausforderungen ab. Allgemeinere und umfassendere wissenschaftstheoretische Reflexionen, wie sie in den 1980er-Jahren maßgeblich von Ulrich Hemel unternommen

wurden,<sup>4</sup> stehen in der jüngsten Religionspädagogik dagegen weitgehend<sup>5</sup> nicht auf der Agenda.

Diese fachinterne Bestandsaufnahme korrespondiert mit interdisziplinären (Nicht-)Erwartungen: Gerade vonseiten der (Natur-)Wissenschaften wird die Zugehörigkeit der Theologie zum Haus der „exakten“ Wissenschaft weiterhin hinterfragt.<sup>6</sup> Und innerhalb der Theologie ist es die Praktische Theologie / Religionspädagogik,<sup>7</sup> die zumindest teilweise von anderen theologischen Disziplinen bis heute auf eine Vermittlungsfunktion christlicher Tradition und damit im aristotelischen Sinn auf den Bereich der Praxis reduziert wird.<sup>8</sup>

- 1 Vgl. u. a. Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik u. a. (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg 2017.
- 2 Vgl. u. a. Theo-Web 16 (2017), H. 2 (= Themenheft „Migration, Religion und Bildung. Wege zu einer migrationssensiblen Religionspädagogik“).
- 3 Vgl. u. a. Gärtner, Claudia (Hg.): *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen (Religionspädagogik innovativ 24)*, Stuttgart 2018.

- 4 Vgl. v. a. Hemel, Ulrich: *Theorie der Religionspädagogik. Begriff – Gegenstand – Abgrenzungen*, München 1984; *Ders.: Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche*, Düsseldorf 1986.
- 5 Vgl. als Ausnahme exemplarisch: Rothgangel, Martin: *Religionspädagogik im Dialog I. Disziplinäre und interdisziplinäre Grenzgänge (Religionspädagogik innovativ 3.1)*, Stuttgart 2013.
- 6 Vgl. u. a. Honerkamp, Josef: *Die Idee der Wissenschaft. Ihr Schicksal in Physik, Rechtswissenschaft und Theologie*, Berlin – Heidelberg 2017.
- 7 Zur (A-)Synchronität wissenschaftstheoretischer Reflexion beider Disziplinen vgl. Heger, Johannes: *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik (RPG 22)*, Paderborn 2017, 71–91; nicht anderweitig zugeordnete Seitenangaben innerhalb des Beitrags beziehen sich hierauf.
- 8 Vgl. Haslinger, Herbert: *Pastoraltheologie*, Paderborn 2015, 405f.

Vor diesem skizzenhaft eingefangenen Szenario ergeben sich zumindest zwei essenzielle Fragen: Braucht es angesichts drängender(er) Probleme in der Praxis der Religionspädagogik überhaupt eine junge Wissenschaftstheorie?<sup>9</sup> Und – wenn ja: Worin sollten und könnten ihre substanziellen Erträge bestehen?

Mit diesen Fragen ist nicht nur eine Herausforderung für die (Wissenschaftstheorie der) Religionspädagogik im Allgemeinen, sondern auch eine ganz konkrete Bewährungsprobe für „Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?!“<sup>10</sup> formuliert. Zentrale Ergebnisse präsentierend und wichtige Erkenntnisschritte skizzierend wird im Folgenden ein Einblick in diese Dissertationsstudie gegeben, die mittels des Instruments der „religionspädagogischen Perspektive“ das Feld der jüngsten katholischen und evangelischen<sup>11</sup> religionspädagogischen Wissenschaftstheorie erschließt. Bei dieser Vorstellung wird darauf fokussiert, den Begriff und die Bedeutung dieses hermeneutischen Schlüssels zu explizieren und die mit diesem einhergehende Option zu einer kritisch-reflektierten Multiperspektivität zu begründen.

Im ersten Schritt wird dazu geklärt, (1.) worin der aktuelle Ausgangspunkt wissenschaftstheoretischer Reflexion der Religionspädagogik zu sehen ist. Davon ausgehend wird dargestellt, was (2.) religionspädagogische Perspektiven sind und (3.) welche Erkenntnisse sich mit dieser analytischen Kategorie im Hinblick auf die wissenschaftliche Struktur und Geschichte der Religionspädagogik ergeben. (4.) Diese Erkenntnisse erlauben es schließlich in nuce zu entfalten, warum eine kritisch-reflektierte Multiperspektivität

nicht nur einen möglichen, sondern einen bedeutsamen Zugang zur Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik darstellt.

## **1. Pluralität als Ausgangspunkt und Schlüssel zur Reflexion religionspädagogischer Wissenschaftstheorie**

So richtig es ist, wissenschaftstheoretische Reflexion nicht als bevorzugtes Sujet der Religionspädagogik zu bezeichnen, so wichtig ist es, diesen Befund nicht mit einer generellen „Theorielosigkeit“<sup>12</sup> der Disziplin zu verwechseln. Entgegen der eingangs dargelegten Skizze besteht die wissenschaftstheoretisch aktuelle Kernfrage nämlich nicht (mehr) darin zu klären, was Religionspädagogik überhaupt sei,<sup>13</sup> sondern vielmehr darin, den teils unverbundenen Plural aus „analytische[n], deskriptive[n], empirische[n], normative[n] oder kritische[n] Ansätze[n] und Denkstile[n]“<sup>14</sup> verantwortet einzuholen.

### **1.1 Pluralität der Praxis als Ausgangspunkt der Pluralität von Theorie**

Dieser Plural religionspädagogischer Herangehensweisen kommt nicht von ungefähr, sondern ist als Reaktion zu lesen auf die Gestalt bzw. Herausforderung(en) von (religiöser) Praxis. Nicht zuletzt weil Pluralität als Signum der Postmoderne auch ein Kennzeichen jener

---

9 Gronover, Matthias/Boschki, Reinhold (Hg.): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 31), Berlin 2007.

10 Heger 2017 [Anm. 7].

11 Zur Relevanz dieses Anspruchs vgl. 551–564; zur kritischen Reflexion der Umsetzung vgl. 578f.

---

12 Feifel, Erich: Vielfalt und Einheit theologischer Denkformen und Methoden. In: Ders./Leuenberger, Robert/Stachel, Günter u. a. (Hg.): Didaktik des Religionsunterrichts – Wissenschaftstheorie (HRP 2), Gütersloh 1974, 309–325, 319.

13 Stachel, Günter/Esser, Wolfgang G. (Hg.): Was ist Religionspädagogik?, Zürich – Köln 1971.

14 Angel, Hans-Ferdinand: Komplexitätsmanagement. Ein spezifischer Beitrag der Religionspädagogik zur Profil-Diskussion. In: Ders. (Hg.): Tragfähigkeit der Religionspädagogik (Theologie im kulturellen Dialog 4), Graz – Wien – Köln 2000, 255–280, 262.

Praxis ist, von der aus und auf die hin sich die Religionspädagogik entwirft, ist Pluralität auch in der religionspädagogischen Theorie zu einem bedeutsamen Strukturbegriff<sup>15</sup> und zu einem strukturgebenden Moment ihrer Theorie(-bildung) avanciert: So lässt sich an vielen Beispielen aufzeigen, dass sich die Religionspädagogik in ihrem Bestreben nach Pluralitätsfähigkeit<sup>16</sup> auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Themenfeldern von vermeintlich klaren Setzungen gelöst hat – u. a.:

- Galt die Korrelation(sdidaktik) lange als universale Grundlage religiöser Lern- und Bildungsprozesse, gibt es neben Weiterentwicklungen des Korrelationsgedankens<sup>17</sup> derzeit u. a. mit der performativen und der konstruktivistischen Religionsdidaktik alternative Ansätze. Diese Parallelität wird wohl diskutiert, produziert jedoch kaum Lagerkämpfe, da sich die Religionsdidaktik en gros vom hermetisch-konzeptionellen „one-way-Denken“ verabschiedet hat.<sup>18</sup>
- Galt noch bis in die 1960er-Jahre die Theologie teils als die einzig relevante Bezugsdisziplin der Religionspädagogik, ist es nunmehr common sense, die Religionspädagogik als theologische und (!) als pädagogische Disziplin

zu verstehen.<sup>19</sup> Als Verbunddisziplin<sup>20</sup> bezieht sie sich mittlerweile auch der Methoden und Theorien aus weiteren Wissenschaften und erhöht damit ihre eigene innere Vielfältigkeit.

## 1.2 Pluralität religionspädagogischer Selbstentwürfe als Schlüssel

All diese und weitere Entwicklungen in der religionspädagogischen Forschung und Arbeit wären jedoch falsch verstanden, würden sie auf ein simples Reiz-Reaktions-Schema zwischen äußerem Wandel und innerer Pluralisierung verknüpft. Metaanalytisch lässt sich mit dem Blick auf die religionspädagogische Wissenschaftsgeschichte der letzten 200 Jahre vielmehr von einer Transformation religionspädagogischer Selbstentwürfe sprechen, die als Scharnier zwischen äußerer und innerer Pluralität fungieren.

So war es bspw. in den 1960/70er-Jahren u. a. die virulent werdende und in der Erziehungswissenschaft bereits verarbeitete Erkenntnis, zu wenig „über die religiöse und christliche Lebenspraxis und ihre Bedürfnisse“<sup>21</sup> sowie über den „Fragehorizont des Kindes“ und die „Sprachwelt der Schüler“<sup>22</sup> zu wissen, die den Anstoß zur Realisierung der von Klaus Wegenast geforderten empirischen Wendung der Religionspädagogik gab. Um der (Pluralität der) Praxis gerecht zu werden und vom

15 Vgl. Meyer, Guido: Pluralität. In: Porzelt, Burkard / Schimmel, Alexander (Hg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2015, 120–126.

16 Vgl. Englert, Rudolf / Schwab, Ulrich / Schweitzer, Friedrich u. a. (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven (RPG 17), Freiburg i. Br. 2012.

17 Vgl. u. a. Schambeck, Mirjam: Von der Weite des Korrelationsgedankens, eingeschlichenen Missverständnissen und „Chiffren“ als Brücke zwischen Lebensdeutungen und Glaubenstraditionen. In: Pemsel-Maier, Sabine / Dies. (Hg.): Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg i. Br. 2015, 40–66.

18 Vgl. u. a. Grümme, Bernhard / Lenhard, Hartmut / Pirner, Manfred L. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik (Religionspädagogik innovativ 1), Stuttgart 2012.

19 Vgl. Schweitzer, Friedrich: Religionspädagogik (Lehrbuch Praktische Theologie 1), Gütersloh 2006, 272–274.

20 Vgl. Leimgruber, Stephan: Religionspädagogik als Verbunddisziplin. In: Schweitzer, Friedrich / Schlag, Thomas (Hg.): Religionspädagogik im 21. Jahrhundert (RPG 4), Gütersloh – Freiburg 2004, 199–208.

21 Spiegel, Yorick: Praktische Theologie als empirische Theologien. In: Klostermann, Ferdinand / Zerfaß, Rolf (Hg.): Praktische Theologie heute, München 1974, 178–194, 183.

22 Wegenast, Klaus: Die empirische Wendung in der Religionspädagogik. In: Ders. (Hg.): Glaube – Schule – Wirklichkeit. Beiträge zur Theorie und Praxis des Religionsunterrichts, Gütersloh 1970, 41–58, 46.

erweiterten Methodenspektrum der Schwesterdisziplinen zu profitieren, entwickelte sich ausgehend u. a. von diesen Impulsen ein heute nicht mehr wegzudenkendes Selbstverständnis der Religionspädagogik als empirische Wissenschaft (227–286). Ein Verständnis, das als solches Auswirkungen auf religionspädagogisches Denken und Arbeiten zeitigt und damit weit mehr darstellt als eine kurzfristige, auf ein Problem fokussierte Reaktion.

Der intermediäre Status dieses religionspädagogischen Selbstentwurfs steht nun nicht nur in einer Relation zur (Pluralität der) Praxis. Vielmehr stellt er auch einen relevanten Schlüssel bzw. Zugang für das wissenschaftstheoretische Verständnis der Religionspädagogik dar, kennt sie doch neben dieser empirischen noch weitere und ebenfalls realisierte Optionen für ihre (wissenschaftstheoretische) Selbstentfaltung.

## 2. Religionspädagogische Perspektive – Signifikant, Signifikat, Auswirkung und Definition

Bislang wird diesen Zusammenhängen begrifflich und systematisch Rechnung getragen, indem die eingekreisten Wege religionspädagogischer Erkenntnis – teils mit divergierenden Systematiken<sup>23</sup> – als *Ansätze*<sup>24</sup>, *Methoden/Methodologien*<sup>25</sup> oder auch als *Paradigmen*<sup>26</sup> verstanden werden.

---

23 Vgl. Riegel, Ulrich/Gennerich, Carsten: Forschungsmethoden, religionspädagogische. In: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100003/> [Stand: 13.02.2018], Abs. 1.

24 Vgl. system- und rezeptionsprägend u. a.: Nipkow, Karl E.: Das Theorie-Praxis-Problem. In: Feifel/Leuenberger/Stachel 1974 [Anm. 12], 238–249.

25 Vgl. Biehl, Peter: Religionspädagogik. 3 Methoden. In: LexRP 2 (2001), 1735–1743.

26 Vgl. van der Ven, Johannes A./Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Paradigmenentwicklung in der praktischen Theologie (Theologie & Empirie 13), Kampen–Weinheim 1993.

Warum diese nunmehr als *religionspädagogische Perspektiven* bezeichnet werden (2.2), welche Herangehensweisen damit näherhin gemeint sind (2.1), welche Auswirkungen diese für das Verständnis und Geschäft der Religionspädagogik zeitigen (2.3) und wie sich diese schließlich definieren lassen (2.4), gilt es im Folgenden zu klären.

### 2.1 Identifizierte religionspädagogische Perspektiven und ihre Merkmale

Wird die faktische Pluralität religionspädagogischer Selbstentwürfe bzw. Arbeitsweisen nicht durch deduktiv abgeleitete,<sup>27</sup> aus bestehenden Systematisierungen entlehnte<sup>28</sup> oder durch unreflektierte Gewogenheiten beschnitten, bedarf es nachvollziehbarer Merkmale zur Identifizierung von religionspädagogischen Perspektiven. Zugleich dienen diese auch – den entgegengesetzten Straßengraben bedenkend – dazu, nicht jede wissenschaftstheoretische Überlegung als Perspektive zu bezeichnen. Vor der Durchführung der Studie sowie durch Erkenntnisse im Forschungsprozess hat sich ein solches zugleich weitendes wie beschränkendes Merkmalraster herauskristallisiert (31f.). Demzufolge werden religionspädagogische Selbstentwürfe, Arbeits- bzw. Herangehensweisen als Perspektiven bezeichnet, wenn sie ...

■ *repräsentativ* für das Denken und die Arbeit einer möglichst großen Gruppe der religionspädagogischen scientific community sind,

---

27 Teils wird im Anschluss an Habermas zwischen hermeneutischen, empirischen und ideologiekritischen Ansätzen unterschieden. Vgl. grundlegend: Habermas, Jürgen: Erkenntnis und Interesse. In: Ders. (Hg.): Technik und Wissenschaft als „Ideologie“, Frankfurt a.M. 1971, 146–168, 155.

28 Zu einer anderen Setzung vgl. bspw.: Schröder, Bernd: Religionspädagogik – methodisch profiliert, international, binnendifferenziert. In: ThLZ 132 (2007) 747–762, 753–758.

- einen entscheidenden *Einfluss auf das Selbstverständnis* der Religionspädagogik und damit auch ihre Forschung und Arbeit entfalten
- und aufgrund dessen *nachvollziehbare Differenzen in der Ausrichtung* der Religionspädagogik erzeugen.

Mit dem Blick auf die deutschsprachige evangelische sowie katholische Religionspädagogik seit dem Ende des 20. Jahrhunderts (61–69) können auf dieser Grundlage zumindest (577) sechs solcher religionspädagogischer Perspektiven unterschieden werden: die Religionspädagogik als Anwendungswissenschaft, als Ideologiekritik, als Handlungswissenschaft, als empirische Wissenschaft, als Wahrnehmungswissenschaft und als Semiotik (31–35).

## 2.2 Vorzüge des Begriffs

### „religionspädagogische Perspektive“

Wie diese Zuschnitte terminologisch gekennzeichnet werden, erscheint zunächst als Marginalie – zumal zugestehen ist, dass jede sprachliche Setzung einer nicht einzuholenden Unschärfe unterliegt.<sup>29</sup> Jedoch schwingen in der gewählten Form des Signifikanten semantische Spuren mit, die den Zugang zum Signifikat befördern bzw. verstellen.

Für den konkreten Fall können bei allen klassischen Termini *technici* derartige Fallstricke ausgemacht werden. Während bei /Methode/ (29f.; 43ff.) u. a. unklar ist, auf welcher Ebene religionspädagogischer Theorie(-bildung) operiert wird, suggerieren sowohl /Ansatz/ als auch /Paradigma/, dass zwischen den denkmöglichen Wegen religionspädagogischer Erkenntnis im Sinne einer Entweder-oder-Unterscheidung gewählt werden muss (47–54). Trotz seiner Prominenz in der allgemeinen Wissenschaftstheorie und der damit korrelierenden Attraktivität für die Religionspädagogik bleibt bei /Paradigma/

zudem die aus seiner Geschichte erwachsene Polyvalenz des Begriffes zu bedenken.<sup>30</sup>

Vor dieser Kontrastfolie kristallisieren sich Vorzüge der /Perspektive/ zur Bezeichnung religionspädagogischer Arbeitsweisen heraus (54–59): Der Perspektivenbegriff ...

- wird von der Religionspädagogik bereits verschiedentlich mit einer vergleichbaren semantischen Intention – auch bezüglich ähnlicher Gegenstände – gebraucht,<sup>31</sup>
- erschließt sich aufgrund deutlicher Analogien zur alltäglichen und auch wissenschaftlichen Anwendung zumindest partiell selbst,
- verdeutlicht eine bewusst angesichts des konkreten Forschungsobjekts zu treffende Wahlmöglichkeit zwischen gebotenen Alternativen<sup>32</sup>
- und bietet eine sprachliche Offenheit und dadurch eine entscheidende Integrationsfähigkeit für ein zentrales Ergebnis der Studie – die Multiperspektivität.

## 2.3 Auswirkungen der

### religionspädagogischen Perspektiven

Dass sich bspw. aus einer handlungs- oder wahrnehmungswissenschaftlichen Perspektive unterschiedliche, u. a. methodologische Konsequenzen für die Praktische Theologie / Religionspädagogik ergeben, klingt zunächst nach einem vielfach bedachten Allgemeinplatz.<sup>33</sup>

29 Vgl. *Pannenberg, Wolfhart*: Wissenschaftstheorie und Theologie, Frankfurt a. M. 1987, 56.

30 Vgl. bspw. *Masterman, Margaret*: The Nature of a Paradigm. In: *Lakatos, Imre / Musgrave, Alan* (Hg.): Criticism and the growth of knowledge, Cambridge 1970, 59–89.

31 Vgl. u. a. *Gronover, Matthias*: Religionspädagogik mit Luhmann. Wissenschaftstheoretische, systemtheoretische Zugänge zur Theologie und Pragmatik des Fachs (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 24), Berlin 2006, 10.

32 Vgl. u. a. *Ziebertz, Hans-Georg*: Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion 8), Weinheim 1994, 13.

33 Vgl. u. a. *Englert, Rudolf*: Soll die Religionspädagogik eine Wahrnehmungswissenschaft werden? In: *Keryks* 3 (2004) 97–119.

Woran jedoch über alle Perspektiven hinweg deren Unterschiede und Auswirkungen auf das gesamte religionspädagogische Verständnis und Geschäft systematisch konsequent festzumachen sind, ist eine Frage, die sich bei genauerem Hinsehen als komplex erweist, könnte sie doch viele Antworten erfahren – so in etwa: „Gegenstandsbereich – Deskription und Terminologie – Problematik – Methodik – Hypothesenbildung – Theoriebildung“<sup>34</sup>.

Das Studium metaperspektivischer Reflexionen über die Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, die Auseinandersetzung mit perspektivenspezifischen Publikationen<sup>35</sup> sowie erhellende Gedanken zur Klärungsbedürftigkeit des religionspädagogischen Propriums im Reigen Praktischer Theologie führten – in Anlehnung an Mirjam Schambecks Aufschlüsselung<sup>36</sup> – schließlich dazu, Auswirkungen der religionspädagogischen Perspektiven v.a. in Bezug auf folgende Fragen zu erkennen, zu untersuchen und zu reflektieren (93–97):

- Woraufhin richtet die Religionspädagogik ihren Blick und woher resultieren dementsprechend ihre Erkenntnisse? (= *Woher der Erkenntnis*)
- Mit welchen Mitteln, Instrumenten und Methoden kommt die Religionspädagogik zu ihren Erkenntnissen und wie begründet sie diese? (= *Wie der Erkenntnis*)
- In welchen thematischen und kontextuellen Verwendungszusammenhang speist die Religionspädagogik ihre Erkenntnisse ein? (= *Wozu der Erkenntnis*)

34 Stock, Alex: Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. In: *Wegenast, Klaus* (Hg.): *Der katholische Weg (Wege der Forschung 603)*, Darmstadt 1983, 377–396, 378.

35 Vgl. u.a. *Meyer-Blanck, Michael*: *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*, Rheinbach 2002.

36 Vgl. *Schambeck, Mirjam*: *Zum Verständnis und Geschäft der Religionspädagogik. Wissenschaftstheoretische Anmerkungen*. In: *RpB 70/2014*, 91–103.

Die für die wissenschaftstheoretische Selbstbestimmung der Religionspädagogik entscheidende enzyklopädische Frage wird in dieser Systematik als *intradisziplinärer* bzw. *interdisziplinärer* Teilaspekt des *Wozu der Erkenntnis* verstanden.

## 2.4 Religionspädagogische Perspektiven – eine Definition

Im Licht dieser Ausführungen wird nunmehr verständlich, was unter einer religionspädagogischen Perspektive zu verstehen ist: Diese stellt „eine mögliche, systematisch reflektierte, auf (interdisziplinären) Ausgangstheorien und Grundannahmen beruhende Herangehensweise an die Religionspädagogik dar, die maßgebliche Auswirkungen auf das *Woher*, *Wie* und *Wozu der Erkenntnis* der Disziplin und damit auf ihr Verständnis und Geschäft entfaltet und sich dadurch deutlich von anderen Herangehensweisen unterscheidet. Dabei bleibt sie jedoch zugleich offen und integrationsfähig für Teilaspekte anderer Perspektiven und ist somit in ein multiperspektivisches religionspädagogisches Grundsetting integrierbar.“ (58)

## 3. Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik im Spiegel ihrer Perspektiven

Die auf dieser Grundlage erstellte, jeweils dreischrittige<sup>37</sup> Rekonstruktion der identifizierten religionspädagogischen Perspektiven (101–463) lässt sich – analog zu Studien der historischen Religionspädagogik<sup>38</sup> – zum einen als diachroner Entwicklungsprozess religionspäda-

37 (a) Darstellung im jeweiligen Selbstverständnis; (b) theologische Hintergründe; (c) kritische Würdigung (98f.).

38 Vgl. u.a. *Schweitzer, Friedrich/Simojoki, Henrik/Moschner, Sara*: *Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften (RPG 15)*, Freiburg i.Br. 2010.

gogischer Wissenschaftsgeschichte lesen<sup>39</sup> (35; 469–471). Als Galerie bietet sie zum anderen auch die Möglichkeit, verschiedene Bilder der Religionspädagogik näher zu betrachten, mit denen sie sich selbst ausdrückt.

Das bewusste Flanieren durch diese Ausstellung bietet somit ein doppeltes Potenzial im Hinblick auf die Pluralität wissenschaftstheoretischer Selbstentwürfe der Religionspädagogik: (3.1) Zum einen kann *systematisch-synchron* aus der Betrachtung Klärendes über die religionspädagogischen Perspektiven und ihr Verhältnis zueinander ermittelt werden. (3.2) Zum anderen können *historisch-diachron* metaperspektivische Entwicklungen der Religionspädagogik nachgezeichnet werden.

### 3.1 Relevanz, Relativität und Relationen religionspädagogischer Perspektiven

Welche weiterführenden Aufschlüsse ergibt also der Überblick über die analysierten religionspädagogischen Perspektiven im Hinblick auf deren Verständnis?

#### ZUR PRÄGEKRAFT DER PERSPEKTIVEN

Zunächst verdeutlicht das Studium der Perspektiven der Religionspädagogik, dass diese einen signifikanten Effekt u. a. auf das Woher, Wie und Wozu ihrer Erkenntnis zeitigen (570f.). Ob sich die Religionspädagogik als Lok am Ende des theologischen Zuges<sup>40</sup> ihren Ausgangspunkt von anderen theologischen Disziplinen diktiert lässt (105f.) oder diesen in der gelebten Religion versteht (320–324), hängt bspw. maßgeblich mit der Veranschlagung religionspäda-

gogischer Perspektiven zusammen. Analoges gilt auch im Bereich ihrer Zielsetzung: Ob die Religionspädagogik das Wozu ihrer Erkenntnis – wie bis heute für die katholische Religionspädagogik prägend<sup>41</sup> – in der Verbesserung der Praxis religiöser Lern- und Bildungsprozesse definiert (189f.) oder sich auf die Wahrnehmung der (religiösen) Lebenswelt konzentriert (329–332), ist ebenfalls eine Perspektivenfrage.

#### KEIN SACHLOGISCHER VORRANG

##### EINER PERSPEKTIVE

Profilierungen religionspädagogischer Perspektiven reden naturgemäß ihrer eigenen Systematik das Wort. Dabei erwecken sie zumindest auf den ersten Blick z.T. den Eindruck, die Religionspädagogik habe nunmehr lediglich in der befürworteten Perspektive zu denken und zu arbeiten. Die kritische Prüfung aller Perspektivierungen dagegen verdeutlicht, dass eine Auflösung der Pluralität hin zu einer Monoperspektivität sich schon deswegen versagt, weil mit jeder religionspädagogischen Perspektive auch Schwierigkeiten bzw. Gefahren einhergehen (571f.). So unverzichtbar bspw. eine empirische Signatur der Disziplin v. a. methodologisch ist (217f.), so notwendig ist es zugleich, dabei die Theologizität der Religionspädagogik (220–223) und ihre (ideologie-)kritische Dimension<sup>42</sup> nicht aus den Augen zu verlieren. Und so ertragreich die semiotische Analyse von (religiösen) Phänomenen auch sein mag (353–355), so sehr darf diese Faszination nicht dazu führen, das Woher der Erkenntnis ad infinitum zu weiten (358–360).

39 Zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Entwicklungsbegriff vgl. *Englert, Rudolf*: Gibt es einen religionspädagogischen Erkenntnisfortschritt? In: ZPT 63 (2011) 137–149.

40 Vgl. *Wiederkehr, Dietrich*: Die Lok am Ende des Zuges. In: *Haslinger, Herbert/Bundschuh-Schramm, Christiane/Fuchs, Ottmar* u. a. (Hg.): *Grundlegungen* (Handbuch Praktische Theologie 1), Mainz 1999, 37–45.

41 Vgl. *Englert, Rudolf*: Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. In: *Ziebertz, Hans-Georg/Simon, Werner* (Hg.): *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995, 147–174, 165; *Brieden, Norbert/Heger, Johannes*: *Handlungswissenschaft*. In: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200258/> [Stand: 26.02.2018].

42 Vgl. *Heger, Johannes*: *Ideologiekritik*. In: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100113/> [Stand: 15.02.2018].

## MULTIPERSPEKTIVITÄT INNERHALB DER PERSPEKTIVEN

Die illustrierenden Beispiele belegen zunächst, dass die religionspädagogischen Perspektiven sowohl in der Theoriebildung als auch in der forschenden Konkretion greifen und insofern relevant sind. Relativiert werden sie und ihre Bedeutung jedoch entscheidend durch eine ihnen zugleich inhärente Offenheit gegenüber anderen Perspektivierungen – und damit sozusagen eine perspektiveninterne Multiperspektivität. So eindeutig und prominent wie vielleicht kein zweites Modell steht bspw. Rolf Zerfaß' Regelkreis<sup>43</sup> (192f.) für das Wie der Erkenntnis der handlungswissenschaftlichen Perspektive Praktischer Theologie. Zugleich bedient er sich jedoch dezidiert auch empirischer Methoden, die – monolithisch gedacht – eigentlich ein Instrument der empirischen Perspektive darstellen. Nicht umsonst gehört bei dieser Perspektive wiederum der Hinweis, dass empirisches Arbeiten stets auf eine hermeneutische Einbettung verwiesen ist, zum unabdingbaren Mantra ihrer Vertreter/-innen<sup>44</sup> (251f.). Wie gerade das zweite Beispiel zeigt, sind solche Grenzüberschreitungen neben weiteren Gründen (473–477) motiviert durch deren kompensatorische Funktion, mit der Schwächen, Gefahren oder Leerstellen der gesetzten Perspektivenwahl überwunden werden sollen.

## ZU RELATIONEN DER PERSPEKTIVEN

In diesem Sinn ist also von einer Relativität der religionspädagogischen Perspektiven zu spre-

chen, die jedoch nicht mit einem Relativismus zu verwechseln ist. Dies wird deutlich, wenn die religionspädagogischen Perspektiven näher auf ihren intermediären Status im religionspädagogischen Theorieuniversum bzw. ihre Relationen hin bedacht werden (477–481; 573f.): Bei näherer Analyse erweisen sie sich – wie bspw. die Rezeption der Kritischen Theorie innerhalb der ideologiekritischen Perspektive zeigt (143–148) – nicht als unmittelbarer Grund von Transformationsprozessen des religionspädagogischen Selbstverständnisses und ihrer Arbeit, sondern zunächst selbst als Reaktionsmuster auf Praxis (näherhin v.a. Krisen<sup>45</sup>). Als solche sind sie geprägt von der konkret bestehenden Anforderungssituation, der zu deren Bewältigung herangezogenen „Muttertheorie“<sup>46</sup> (u.a. Kritische Theorie, Phänomenologie, Semiotik) und den mit dieser korrelierenden Methoden. Dieses Geflecht ist es schließlich, das (Theorie-)Entwicklung der Religionspädagogik zwar nicht unmittelbar bedingt, jedoch mittelbar als Motor beeinflusst. Welche Triebkraft jeder der möglichen Motoren für das Vorankommen der gesamten Religionspädagogik entwickelt, hängt schließlich u.a. davon ab, welcher Motor vorrangig von der Majorität der scientific community genutzt wird.

---

43 Zerfaß, Rolf: Praktische Theologie als Handlungswissenschaft. Seward Hiltner. Preface to pastoral theology – eine Alternative zum Handbuch der Pastoraltheologie. In: ThRv 69 (1973) 89–98.

44 Vgl. u.a. Ziebertz, Hans-Georg: Empirical Orientation of Research in Religious Education. In: Roebben, Bert/Warren, Michael (Hg.): Religious education as practical theology. Essays in honour of professor Herman Lombaerts, Leuven – Paris – Sterling 2001, 105–123, 108.

---

45 Kritisch-reflektierend zu diesem Begriff vgl. Altmeyer, Stefan: Abschied von der Krise. Für einen neuen religionspädagogischen Blick auf die Gegenwart. In: RpB 77/2017, 91–101.

46 Englert, Rudolf: Religionsdidaktik wohin? – Versuch einer Bilanz. In: Grümme/Lenhard/Pirner 2012 [Anm.18], 247–258, 247.

### 3.2 Religionspädagogische (Theorie-)

#### Entwicklung im Spiegel ihrer Perspektiven

Wird die Wissenschaftsgeschichte der Religionspädagogik mit dieser noch einmal geschärften systematischen Lesebrille religionspädagogischer Perspektiven betrachtet, lassen sich sowohl (3.2.1) formale als auch (3.2.2) inhaltliche Erkenntnisse zur (Theorie-)Entwicklung der Religionspädagogik erkennen.

#### SYSTEMATISCH-KOEXISTENTES MODELL

##### RELIGIONSPÄDAGOGISCHER PERSPEKTIVEN

Zunächst ist festzuhalten, dass die häufig mit dem Terminus *technicus* des Paradigmas einhergehende Rede von Paradigmenwechseln<sup>47</sup> in der (Wissenschaftstheorie der) Religionspädagogik streng buchstabiert in die Irre führt, wenn damit auf die religionspädagogischen Perspektiven abgehoben wird. Rekurriert die Rede vom Wechsel bzw. Wandel nämlich auf Thomas S. Kuhns Verständnis einer durch Überwindung eines (!) alten zugunsten eines neuen Paradigmas geprägten Wissenschaftsgeschichte (48–51),<sup>48</sup> ergibt sich daraus eine recht simple Option zur Bearbeitung perspektivischer Pluralität: Einzelne Perspektiven stellten dann nämlich idealtypisch gedacht stets ein evolutiv-genetisches Entwicklungsstadium dar und würden sich in einem beständigen Wandel ablösen. Mit perspektivischer Pluralität umzugehen, hieße damit stets die Frage zu stellen, welche Perspektive gerade die beste bzw. die richtige ist, und schließlich darin, sich für diese richtige Perspektive zu entscheiden.

Da die religionspädagogischen Perspektiven jedoch relative, relationale und gegen-

47 Vgl. u.a. Grözinger, Albrecht: (Praktische) Theologie als Kunst der Wahrnehmung. In: Janowski, Bernd/Zchomelidse, Nino (Hg.): Die Sichtbarkeit des Unsichtbaren. Zur Korrelation von Text und Bild im Wirkungskreis der Bibel (AGWB 3), Stuttgart 2003, 223–233, 223.

48 Vgl. Kuhn, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt a. M. 1967.

seitig durchdrungene Muster darstellen, der Forschung damit als synchrone Optionen ihrer Ausrichtung zur Verfügung stehen und von dieser Gestaltungsmöglichkeit de facto Gebrauch gemacht wird, kann dieses Modell nicht tragen. Angesichts dessen besteht nicht nur eine Denkmöglichkeit, sondern eine logische Konsequenz darin, ein *systematisch-koexistentes Modell* religionspädagogischer Perspektiven zu veranschlagen.

##### TRANSFORMATIONEN DES WOHER, WIE UND WOZU DER ERKENNTNIS ENTLANG DER PERSPEKTIVEN ALS LINIEN

##### RELIGIONSPÄDAGOGISCHER ENTWICKLUNG

Die religionspädagogischen Perspektiven in einem systematisch-koexistenten Modell zusammenzudenken, hat zugleich zur Folge, dass sich die (Theorie-)Entwicklung der Disziplin nicht 1:1 an diesen ablesen lässt. Bedingt durch ihre Prägekraft sowie eine deutliche zeit- und kontextbedingte Gewichtung in der Perspektivenwahl lassen sich dennoch Transformationen religionspädagogischen Selbstverständnisses an ihnen studieren. Diese mit einem solchen Schritt aus der Geschichte des Faches zu destillierenden Linien religionspädagogischer (Theorie-)Entwicklung (465–568) helfen dabei, sich nicht vom „eigentlich fließende[n] Charakter“<sup>49</sup> praktisch-theologischer Theoriebildung davonspülen zu lassen, entscheidende Einflussmomente einzelner Perspektiven wahrzunehmen und über alle Perspektiven hinweg einende Grundmomente (486f.) im Selbstverständnis der Religionspädagogik auszumachen – u.a. in Bezug auf die untersuchten Felder religionspädagogischer Erkenntnis. Als Reflexionshorizont bieten sie ferner die Möglichkeit, aktuelle Forschung

49 Schröder, Bernd: In welcher Absicht nimmt die Praktische Theologie auf Praxis Bezug? Überlegungen zur Aufgabenbestimmung einer theologischen Disziplin. In: ZThK 98 (2001) 101–130, 101.

und Arbeit der Religionspädagogik näher zu reflektieren.

*Zum Woher der Erkenntnis* (497–502): Weil die Religionspädagogik als (praktisch-)theologische Disziplin u. a. auf der Suche nach Gottes Fußspuren im Leben der Menschen ist,<sup>50</sup> dementsprechend verstärkt auch Religiosität beforscht (518–524) und religiöse Sozialisation sich nicht mehr nur auf intentionale Lernorte beschränkt, hat sich die Konturierung des Woher religionspädagogischer Erkenntnis zusehends geweitet. In scharfer Abgrenzung zur anwendungswissenschaftlichen Kontur entwirft sich die Religionspädagogik in allen anderen Perspektiven verstärkt von der (religiösen) Lebenswelt und von den Subjekten (503–508) her sowie auf diese hin, wobei diese Grundausrichtung – idealtypisch gedacht – nicht unbedeutend variiert: Während die ideologiekritische bzw. handlungswissenschaftliche Perspektive die Religionspädagogik bis heute v. a. auf die Relevanz der (politisch-)gesellschaftlichen Verflochtenheit (religiöser) Praxis verweist, fordert die empirische Perspektive als mahnender Stachel die Religionspädagogik dazu auf, praktisch-konkret sowie methodisch-profiliert vom Subjekt aus zu denken und zu arbeiten. Dass die gewonnene Präzision nicht auf Kosten der Weite des religionspädagogischen Blicks geht, rücken schließlich besonders die wahrnehmungswissenschaftliche sowie die semiotische Perspektive ins Bewusstsein der Religionspädagogik.<sup>51</sup>

50 Vgl. *Schambeck, Mirjam*: Wie hältst Du's mit der Empirie? Themen und Trends empirischer Forschung in der Religionspädagogik und ihre wissenschaftstheoretischen Implikationen. In: *Demantowsky, Marko/Zurstrassen, Bettina* (Hg.): *Forschungsmethoden und Forschungsstand in den Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer* (Bochumer Beiträge zur bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Theorie und Forschung 2), Bochum – Freiburg 2013, 71–112, 97.

51 Zur kritischen Sicht auf den Wandel vom Bezeugen zum Beobachten vgl. *Englert, Rudolf*: Religion gibt zu

Vor diesem Hintergrund erhält bspw. das als Weitung des Woher der Erkenntnis deutbare, eingangs konstatierte religionspädagogische Interesse an Flucht und Migration zum einen eine zusätzliche Bestätigung. Zum anderen könnte mit dem Leseschlüssel der religionspädagogischen Perspektiven weiterführend analysiert werden, wie genau die Religionspädagogik das Themenfeld beforscht und wo ggf. (perspektivübergreifende) Optimierungsmöglichkeiten bestehen.

*Zum Wie der Erkenntnis* (525–534): Die eingangs bereits benannte Pluralität interdisziplinärer Bezüge erscheint angesichts des gewachsenen Woher der Erkenntnis nunmehr wissenschaftstheoretisch als logische Konsequenz. Weil zur Aufhellung von Praxis – im weitesten Sinn verstanden als (religiöse) Lebenswelt bzw. „Praxis der Menschen“<sup>52</sup> – Erkenntnisse und Methoden unterschiedlichster Wissenschaften nützlich sind, vergrößert die Religionspädagogik auch ihr Wie der Erkenntnis. Dies unternimmt sie zum einen durch Erweiterung ihrer selbst angewendeten Methoden (= intradisziplinär<sup>53</sup>), wie dies jüngst etwa in der wahrnehmungswissenschaftlichen (293–311; 356–366) bzw. semiotischen (379–393; 444–455) Perspektive zu studieren ist. Zum anderen rezipiert die Religionspädagogik im interdisziplinären Austausch spezifische Erkenntnisse aus Feldern, die sie nur bedingt selbst bestellt.<sup>54</sup> Durch den me-

denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013, 36–50.

52 Vgl. *Haslinger, Herbert*: Wissenschaftstheoretische Wegmarken. Selbstverständnisformeln der Praktischen Theologie. In: *PThI* 17 (1997) 333–354, 353.

53 Angelehnt an: *van der Ven, Johannes A.*: Unterwegs zu einer empirischen Theologie. In: *Fuchs, Ottmar* (Hg.): *Theologie und Handeln. Beiträge zur Fundierung der Praktischen Theologie als Handlungstheorie*, Düsseldorf 1984, 102–128, 120–127.

54 Vgl. jüngst u. a. *Kläden, Tobias*: Neurowissenschaften. In: <https://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/100222/> [Stand: 18.02.2018].

thodischen und inhaltlichen interdisziplinären Anschluss verstärkt sie zugleich die Attraktivität religionspädagogischer Forschungserkenntnisse für andere (didaktische) Disziplinen.

Diese Zusammenhänge unterstreichen bspw. noch einmal die Relevanz der empirischen Perspektive für die Religionspädagogik und bestärken die jüngsten, das Wie der Erkenntnis bereichernden Entwicklungen im Bereich der Unterrichtsforschung. Zum anderen könnte das Bewusstsein über die Pluralität religionspädagogischer Perspektiven dabei helfen, auch offen für weitere Potenziale und Vernetzungsmöglichkeiten zu bleiben.<sup>55</sup>

*Zum Wozu der Erkenntnis (541–550):* Durch das Selbst-Bewusstsein über ihr gewachsenes und differenziertes Woher und Wie der Erkenntnis verwundert es nicht, dass auch das Selbstbewusstsein der Religionspädagogik gewachsen ist. Zwar versteht sie weiterhin das Feld religiöser Lern- und Bildungsprozesse als ihr Kerngeschäft, will ihre gewonnenen Erkenntnisse jedoch auch als darüber hinausgehende Impulse verstanden wissen – bspw. für die Gestaltung einer subjektorientierten, korrelativ inspirierten (509–517) und damit lebensnahen Theologie im Reigen des interdisziplinär-theologischen Zusammenspiels; oder auch – ihrer ideologiekritischen Perspektive folgend – als politischer Akteur,<sup>56</sup> der in der Öffentlichkeit als starke Stimme auf die Relevanz religiöser Bildung hinweist – u. a. in Form des Religionsunterrichts.

Diese im Kern auf die Hinwendung zu einem dialogisch-interaktionalen Offenbarungsverständnis rückführbaren (119–126) und damit theologisch legitimierten (491–496) Linien können – wie durch die aktualisierenden Be-

züge angedeutet – schließlich nicht nur analytisch-retrospektiv fruchtbar gemacht werden. Verdichtet als Netz religionspädagogischer Grundentscheidungen (565–568) können sie auch dazu dienen, Konturen und Entwicklungen religionspädagogischer Perspektiven sowie religionspädagogische Forschung und Arbeit im Allgemeinen kritisch zu prüfen – nicht nur auf dem Feld der Wissenschaftstheorie.

#### 4. Zur Option einer kritisch-reflektierten Multiperspektivität

Mit dieser stets im Hintergrund aktueller Forschung und Arbeit mitschwingenden, kritisch-evaluativen Funktion hat sich nicht nur ein entscheidender Ertrag der scheinbar (!) sekundären Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik herausgeschält. Vielmehr verweist dieser auch auf die Notwendigkeit gesunder Begrenzungen (486–488) ihrer wissenschaftstheoretischen Selbstexplikation, damit die Religionspädagogik sich nicht im „anything goes“ (ihrer Perspektiven) verstrickt.

Der perspektivische Zugang zur Wissenschaftstheorie erweist sich vor diesem Hintergrund somit als Gewinn, weil er die innere Pluralität der Religionspädagogik zu systematisieren hilft und damit zugleich die vorhandene Tendenz der Religionspädagogik zu einer pluralen Theoriearchitektur (37–39) entscheidend fundiert. Durch diese Erhellungen stellt sich die religionspädagogische Wissenschaftstheorie schließlich auch (!) als eine Perspektivenfrage dar, zu der sich im Licht des Dargestellten eine deutliche Option ergibt: Eine gegenwartssensible, wissenschaftstheoretisch verantwortete und dadurch zukunftsfähige Religionspädagogik bedarf einer kritisch-reflektierten Multiperspektivität, die sich angesichts der jeweiligen Herausforderung in der Praxis der Stärken einer oder mehrerer ihrer Perspektiven bedient (483–486; 574–576). Kriterien für eine solche Auswahl, Modulierung oder Kompilierung von

55 Vgl. für die semiotische Perspektive bspw. Hoffmann, Michael H. G. (Hg.): *Mathematik verstehen. Semiotische Perspektiven*, Hildesheim – Berlin 2003.

56 Vgl. Heger, Johannes: *Religionspädagogik als politischer Akteur? Zum Gedanken einer auch (!) unmittelbar politischen Religionspädagogik*. In: ZPTH 38 (2018) i. E.

Perspektiven zu formulieren, wäre eine ausstehende und mit dieser Option verbundene Aufgabe (577) – und damit ein weiterer Beleg dafür, dass es immer wieder neu wissenschaftstheoretischer Überlegungen in der Religionspädagogik bedarf.

***Dr. Johannes Heger***

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

# Videobasiertes *blended-learning* im Schulpraxissemester Religion

Forschungsstand, Erfahrungen und hochschuldidaktische Reflexionen

Katrin Bederna

Die Analyse und Interpretation videographierten Religionsunterrichts kann die Entwicklung zentraler Lehrerkompetenzen besser befördern als Unterrichtsreflexionen anhand narrativ oder textlich präsentierter Fälle. Diese in der Forschung vielfach belegte These<sup>1</sup> war Ausgangspunkt des im Folgenden skizzierten und reflektierten *blended-learning*-Szenarios zur Begleitung des Integrierten Semesterpraktikums (ISP) im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe I.

Der äußere Anlass des Konzepts betraf die Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs, in vergleichbarer Weise aber auch Universitäten dort und in anderen Bundesländern: die Einführung des ISPs und damit das Ende vorangegangener fachdidaktischer Praxisformen, an den Pädagogischen Hochschulen des „Tagespraktikums Religionslehre“. Während in Letzterem Gruppen von sechs bis acht Theologiestudierenden wöchentlich gemeinsam mit einer Professorin an einer Schule Religionsunterricht planten, unterrichteten und den gesehenen Unterricht reflektierten, arbeiten die Studierenden nun ein Semester lang an einer Schule und wöchentlich einen Tag an der Hoch-

schule, wo Begleitseminare in den Unterrichtsfächern und Pädagogik stattfinden. Die Vorteile des ISPs, wie Kontinuität und Realitätsnähe des Unterrichtens und das Kennenlernen des gesamten Schullebens aus Lehrerperspektive, liegen auf der Hand. Es birgt aber für kleine Fächer zugleich das Problem sehr kleiner Fachgruppen pro Schule (in der Sek I ein bis zwei, selten drei Personen), woraus aufgrund der Besuchspraxis (jede Dozentin besucht wöchentlich dieselbe Schule) ein Mangel an wissenschaftlicher Begleitung des Unterrichts resultiert. Unterrichtsreflexion findet nun für einen Großteil der Theologiestudierenden, wenn überhaupt, dann vielfach in einem Meister/-innen-Schüler/-innen-Verhältnis mit den betreuenden Lehrkräften und ohne die Breite anderer studentischer Perspektiven, also ohne kollegiale Beratung, statt. Nicht zuletzt haben zahlreiche Studierende an ihren ISP-Schulen gar keine Möglichkeit, Religion zu unterrichten oder auch nur im Religionsunterricht zu hospitieren.

Das *videobasierte blended-learning-Szenario im Begleitseminar zum ISP* will in dieser Situation die Vorteile des ‚alten‘ Tagespraktikums, also die wissenschaftlich fundierte Unterrichtsreflexion und -planung einer Studierendengruppe und die Unterrichtsmöglichkeit aller, bewahren und erweitern, anders gesagt: Nachdem die Studierendengruppe nicht mehr als ganze in den Religions-

1 Vgl. Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, 52014, 342–358.

unterricht kommen kann, will es den Religionsunterricht zur Studierendengruppe bringen – und zugleich die zahlreichen Vorteile der neuen Form nutzen. Nicht zuletzt erhalten die Studierenden, die an ihrer ISP-Schule keinen Religionsunterricht geben können, die Möglichkeit, an einer anderen Schule zu unterrichten und zu videographieren, was in den bisher drei Durchgängen drei Viertel von ihnen annahmen.

Die Initialzündung des hier vorgestellten Konzepts gab das Forschungsprojekt der Leipziger Sportwissenschaftler *Thomas Borchert* und *Ralf Schlöffel* „Kompetenzorientierung in blended-learning-Szenarien“, dessen Vorstellung ich auf dem *Heidelberger Zukunftsforum Bildungsforschung 2015* moderieren durfte und die mir in der Folge wertvolle praktische Hinweise gaben.<sup>2</sup> Mein Dank gilt zudem *Annika Jokiaho* und *Birgit May* vom e-learning-Team sowie *Martin Oesterle* und *Dirk Haiges* vom Medienzentrum der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg für ihre allzeit freundliche und geduldige technische Unterstützung.

Die folgende Darstellung beschränkt sich auf die Aspekte des Konzepts, die in andere Kontexte übertragbar scheinen, und skizziert Varianten. Sie ist in drei Teile gegliedert: Auf einen *praktischen (1)*, der die Zielsetzung konkretisiert, vor allem aber die technische und organisatorische Seite des gewählten Lernszenarios skizziert, folgt ein *theoretischer (2)*, der pädagogische und psychologische empirische Forschungsergebnisse zu Effekten des Einsatzes von Unterrichtsvideographie in der Lehrerbildung referiert, um die eingangs genannte These zu differenzieren und das Vorhaben zu fundieren. Dies mündet in die *begründete inhaltliche Darstellung des Konzepts und dessen*

---

2 Siehe bspw. *Schlöffel, Ralf/Borchert, Thomas*: Skill-based teacher education in blended learning scenarios – preparing for diverse and inclusive school settings. In: *Journal of European Teacher Education Network* 12 (2017) 73–82.

*Reflexion (3)*: Welche Methoden der diskursiven Videoanalyse im virtuellen und im realen Raum, welche religionspädagogischen Gliederungssysteme wurden warum gewählt? Wie und warum wurde die Arbeit mit Videos auf einer Lernplattform und im Hochschulseminar verknüpft? Welche Wirkungen zeitigt das Vorgehen nach Aussagen der Studierenden und Einschätzung der Lehrenden? Welche Korrekturen sind ratsam, und: Lohnt der Aufwand?

## 1. Zielsetzung, Organisation und Technik

Die Schulpraktischen Studien im Rahmen des Studiums der Katholischen Theologie/Religionspädagogik sind gerahmt durch allgemeine sowie fachdidaktikspezifische Standards für die Lehrerbildung vonseiten der Kultusministerkonferenz und der Deutschen Bischofskonferenz. Letztere orientieren die zu entwickelnden Lehr- an den Schülerkompetenzen: Studierende sollen lernen, „schulische Lehr- und Lernprozesse zu planen, zu organisieren und zu reflektieren, in denen die Schülerinnen und Schüler die genannten Kompetenzen [Wahrnehmungs-, Darstellungs-, Deutungs-, Urteils-, Dialog- und Gestaltungskompetenz] erwerben können“<sup>3</sup>. Nötig dazu sei die eigene Urteils- und Dialogkompetenz in religiösen und moralischen Fragen, die „Fähigkeit zur didaktischen Transformation und Elementarisierung von religiösen Inhalten“, die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Berücksichtigung der „religiösen Herkünfte, Einstellungen und Erfahrungen der

---

3 *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung* (Die deutschen Bischöfe 93), Bonn 2011, 13. Siehe auch: *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*: *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.10.2017.

Schülerinnen und Schüler“ sowie die Ausbildung einer beruflichen Identität und Spiritualität.<sup>4</sup> Als zentraler Weg zur Entwicklung dieser Kompetenzen gilt die Verschränkung von Theorie und Praxis, wozu wiederum „die Analyse simulierter, filmisch dargebotener oder tatsächlich beobachteter komplexer Schul- und Unterrichtssituationen und deren methodisch geleitete Interpretation“ und „die persönliche Erprobung und anschließende Reflexion eines theoretischen Konzepts [...] in natürlichen Unterrichtssituationen“ beitragen.<sup>5</sup>

Das „Begleitseminar zum Schulpraxissemester“ soll durch *wissenschaftlich geleitete diskursive Analyse und Interpretation der Praxis die genannten Kompetenzen fördern*. Im Detail erhoffte ich mir durch die Möglichkeit für die Unterrichtenden, sich aus der Perspektive Dritter zu sehen, eine im Vergleich zur ‚normalen Unterrichtsnachbesprechung‘ *höhere Steigerung der Fähigkeit zur Selbstreflexion* und durch die Möglichkeit, den gesamten Unterricht und auch kleinere Einheiten nach eigenem Bedarf wiederholt zu sehen und handlungs- und bewertungsentlastet zu diskutieren, die Entwicklung einer klarer fokussierten und vertieften *Wahrnehmungs- und Interpretationsfähigkeit* der unterrichtlichen Interaktionen, insbesondere des *Schülerhandelns*. Nicht zuletzt unterstützt die gewählte Methode den Erwerb von *Medienkompetenz* durch die Erstellung von Unterrichtsvideos, Bearbeitung und Einbindung der Videos in die Online-Plattform und durch die Arbeit im blended-learning-Szenario.

Das formale Kriterium der praktischen und technischen Entscheidungen war, die Ziele wenn irgend möglich mit den bereits vorhan-

denen Ressourcen an Hardware, Software und Arbeitskraft, also mit möglichst geringem zusätzlichen Aufwand für Studierende, Lehrende und Haushalt zu erreichen. Das Szenario besteht aus drei Bestandteilen: Videographie des Unterrichts (1.1), Lernplattform zur Unterrichtsreflexion (1.2), Analyse und Reflexion im Seminar (siehe 3).

### 1.1 Videographie

Die verwendete Kamera sollte relativ *klein* sein (transportabel *ohne* motorisierten Individualverkehr). Sie muss eine *sehr gute Tonaufnahmegüte* haben (entwickelt für Konzertmitschnitte o. ä.), da auf dem Unterrichtschnitt zwar die Bildqualität nicht unwichtig, die gute Verständlichkeit der Redebeiträge der Schüler/-innen aber essenziell ist. In die Kamera *integrierte Richtmikrophone* sind im Blick auf Tonqualität sowie Aufbauaufwand empfehlenswert. Optimal wären zwei Kameras, um die Nachvollziehbarkeit des Unterrichtsgeschehens zu erhöhen und die Wahrnehmung nicht auf ausgewählte Beteiligte (meist den Lehrenden) zu verengen. Für den Schulalltag erschien der dafür nötige Aufwand hinsichtlich Auf- und Abbaus, Überwachung (damit das Stativ nicht umgerannt wird) und Weiterverarbeitung (Synchronisation, Schnitt: Bild in Bild etc.) allerdings zu hoch. Wenn wie hier nur *eine* Kamera verwendet wird, muss diese ein *Weitwinkelobjektiv* haben, so dass bei Platzierung in der hinteren oder der seitlichen Mitte des Klassenraums alle Beteiligten auf dem Bild zu sehen sind, was sich als ausreichend erwies. Alle genannten Kriterien erfüllt bspw. die Kamera Zoom Q4n. Nötig ist zudem ein standfestes, also nicht zu leichtes Stativ.

Vor Seminarbeginn wurden aus datenrechtlichen Gründen die Einverständnisse der Schulleitungen, der Mentorinnen und zu Praktikumsbeginn auch die schriftlichen Einverständniserklärungen der Eltern und Schüler/-innen aller möglicherweise beteiligten Lerngruppen

4 Ebd., 15f.

5 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004, 6.

eingeholt. Der Rücklauf letzterer erwies sich als größte praktische Hürde. Zudem verpflichteten sich die Studierenden schriftlich zur Einhaltung diverser Regeln im Umgang mit den Aufnahmen, bspw. dass sie die Videoaufnahmen weder öffentlich zugänglich machen noch in ihrem privaten Umfeld zeigen.

Die Studierenden wurden im Seminar sowie durch einen „Leitfaden Videobasierte Unterrichtsreflexion“<sup>6</sup> in Kamerahandhabung sowie Technik und Methodik eingewiesen. Die wiederholte Durchführung hat gezeigt, dass diese Einweisung kaum basal genug sein kann [„Fäden Sie die Hand durch die Handschlaufe der Kamera, solange diese außerhalb von Transportkasten bzw. Stativ ist“, „Ersetzen Sie die SIM-Karte nicht durch eine private kleinere“]. Zugleich aber waren viele der Studierenden in den fraglichen technischen Zusammenhängen versiert und wählten unabhängig von jedem *cetero censeo* in der Einweisung bspw. beim Konvertieren alternative (und meist auch zielführende) Wege.

Hilfreich ist, wenn während der Aufnahme ein zweiter Erwachsener im Klassenraum ist und die Kamera bedient (Zoom, Schwenk). Unabdingbar ist dies jedoch nicht. Die Filme, die ohne jegliche weitere Variation der Kameraeinstellung gedreht wurden, erfüllten ebenfalls ihren Zweck. Zusätzlich wurden die Studierenden aufgefordert, mithilfe ihrer Handycameras zum Ende der Stunde das Tafelbild und einzelne Schülerprodukte zu dokumentieren.

Die Studierenden des ISP-Begleitseminars waren verpflichtet, mindestens eine Unterrichtsstunde (meist aufgrund des Schulrhythmus 90 Min.) per Video zu dokumentieren, auf der Lernplattform zu veröffentlichen und die Filme von mindestens zwei der anderen Studierenden online schriftlich zu reflektieren. Ca. ein

Drittel der Teilnehmenden filmte und veröffentlichte mehr als eine (Doppel-)Stunde.

## 1.2 Lernplattform zur Unterrichtsreflexion

Es gibt hilfreiche und ausgefeilte Software zum *Social Video Learning*. Federführend sind diesbezüglich wiederum die Sportwissenschaften, da dort Videoanalysen für Trainingszwecke genutzt werden und dementsprechend finanzieller Spielraum vorhanden ist. Viele interessante Möglichkeiten bietet bspw. die Videoannotationssoftware *edubreak*<sup>®</sup>UNIVERSITYCAMPUS. Empirische Studien belegen allerdings, dass die mit derartigen Programmen möglichen „sophisticated methods of video annotation seem more beneficial for late-stage PTs [preservice teachers] than for early-stage PTs. These last benefit more from a simplified guided video viewing activity.“<sup>7</sup> Insofern hat die hier dargestellte schlichte, aber ebenfalls zielführende Lernplattform auf der Basis von Moodle und freier Software nicht nur pragmatische Gründe: Pro Unterrichtsfilm wurde eine Textseite in Moodle eingerichtet, in die jeweils oben ein Video-Player und darunter ein ‚pad‘ eingebettet war, auf dem im Browser online gemeinsam und gleichzeitig schriftlich mit je einer Identifikationsfarbe pro Person das Gesehene reflektiert werden konnte.<sup>8</sup>

Aufgabe der Studierenden war nach dem eigenen Unterricht das Herunterladen von der Kamera, das Komprimieren und Konvertieren in ein geeignetes Format (flv oder mp4) mithilfe

---

7 Gaudin, Cyrille/Chaliès, Sébastien: Video viewing in teacher education and professional development. A literature review. In: Educational Research Review 16 (2015) 41–67, 49.

8 Wir verwendeten das freie auf der Software Etherpad basierende Tool „pirate pad“, siehe [www.piratepad.de](http://www.piratepad.de) (Zugriff: 11. Mai 2018). Genauere technische Details und ein Gastzugang zu einem alten, um die Rohdaten bereinigten Kurs, der für eine Nachahmung kopiert werden darf, können direkt bei der Autorin erfragt werden.

---

6 Der Leitfaden kann bei der Autorin erbeten werden.

des Medienzentrums oder einer freien Software<sup>9</sup> sowie das Hochladen des Films und aller weiteren zum Unterricht gehörenden Dokumente (Fotos, Arbeitsblätter, Unterrichtsverlaufsskizze etc.) in dafür eingerichtete Moodle-Ordner. Eine studentische Hilfskraft übernahm anschließend die Kopie einer neuen „Moodle-Textseite“ mit Player und Pad, die Einbettung des Films in diese Seite und die Information aller Studierenden, dass ein neuer Film online anzusehen und zu kommentieren sei. Das erste ‚Schriftwort‘ hatte dabei jeweils der oder die Unterrichtende, die den Film anhand eines der zur Wahl stehenden Reflexionsraster schriftlich kommentierte.

Die Unterrichtsreflexion im Begleitseminar ging teils davon aus, dass alle den Film online gesehen und über diesen nachgedacht hatten und nahm dann Details aus der schriftlichen Reflexion zum Ausgangspunkt wiederholten Sehens und Analysierens, teils ging sie dem *online social video learning* voraus oder begleitete dies.<sup>10</sup>

## 2. Unterrichtsvideographie in der Lehrerbildung – Forschungsstand

„Für das Gros der Institutionen der Lehreraus- und -fortbildung in Deutschland“ scheint „die Verwendung von Videos für die theoretische Grundlegung wie für die Reflexion der Unterrichtspraxis [...] eher zu den seltenen Ereignissen“<sup>11</sup> zu gehören. Ein weltweiter Blick zeigt hingegen, „that video viewing has been increasingly employed over the past 10 years in the education of preservice teachers (PTs)

and the professional development of inservice

teachers (ITs), in all subject areas, at all grade levels, and all over the world.“<sup>12</sup>

Eine Ursache für den diesbezüglichen bundesdeutschen Rückstand sei, so Andreas Helmke, das hierzulande verbreitete „‘Unterricht-ist-Privatsache‘-Syndrom“<sup>13</sup>, welches vice versa gerade durch Videographie bspw. in kollegialer virtueller Hospitation oder „video clubs“<sup>14</sup> therapiert werden könne. Videographie im Rahmen der Praktika des Lehramtsstudiums kann insofern als Einübung und erster Schritt zu späteren Möglichkeiten der kollegialen videobasierten Unterrichtsentwicklung gesehen werden.

Letztlich ist Unterrichtsvideographie kein Wundermittel, sondern ein Werkzeug, das manches Neue ermöglicht (Unterrichtsbeobachtung unabhängig von Raum, Zeit, Rolle und Einmaligkeit des Geschehens), manches Alte verändert aufgreift (die klassische Unterrichtsnachbesprechung nach Hospitation), aber letztlich nur so gut ist wie das, was die Nutzer damit tun. Unter diesem Vorzeichen sind auch die im Folgenden genannten Studien zum Einsatz von Videographie in der Lehrerbildung zu interpretieren, da zum Video jeweils bestimmte Arbeitsweisen hinzutreten, die die Wirkung bedingen, die aber in den Forschungsberichten selten ausführlich dokumentiert werden.

Rezipiert wurden drei Metastudien zur Forschung über Videographie in der Lehrerbildung aus den Jahren 2013, 2014 und 2015 sowie einige zeitgleiche oder jüngere Einzelstudien.<sup>15</sup> Die Forschungen beziehen sich auf

9 Wir haben eingewiesen in die Freeware <http://www.xmedia-recorde.de> (Zugriff: 11. Mai 2018) (nur unter Windows, Achtung: Kostenfalle Werbebuttons!).

10 Genaueres siehe unten 3.

11 Helmke 2014 [Anm. 1], 345.

12 Gaudin/Chaliès 2015 [Anm. 7], 42.

13 Helmke 2014 [Anm. 1], 345.

14 „[V]ideo clubs are usually regular meetings where ITs with varying degrees of experience can collectively visualize and analyze videos of their classroom practice.“ (Gaudin/Chaliès 2015 [Anm. 7], 48).

15 Gaudin/Chaliès 2015 [Anm. 7] werten 255 eng-

unterschiedliche Länder, Schulformen, Schulfächer, Phasen der Lehrerbildung und Einsatzvarianten (von best practice bis coaching). Eine empirische Studie zum Einsatz von Videographie in der Religionslehrerbildung fand sich nicht.

Einhellig zeigen diese Studien, dass sich durch den Einsatz von Unterrichtsaufzeichnungen die *Fähigkeit zu professioneller Wahrnehmung und wissenschaftlicher Reflexion* des Unterrichts steigern lasse, und zwar stärker als in Kontrollgruppen, die mit Transkripten von Unterricht oder Erzählungen über Unterricht arbeiten.<sup>16</sup> Mithilfe von Videos werde differenzierter und inhaltlich fokussierter über Unterricht nachgedacht als in sonstigen Seminarsituationen.<sup>17</sup> Insbesondere erhöhe die Videoanalyse die *Fähigkeit zur Selbstreflexion*.<sup>18</sup> Viele der Studien, die die Möglichkeit der Entwicklung allgemeindidaktischer (bspw. zur Klassenführung)<sup>19</sup>

oder fachdidaktischer Kompetenzen (bspw. zur kognitiven Aktivierung im Mathematikunterricht<sup>20</sup>) durch den Einsatz von Videographie nachgewiesen haben wollen, erfassten aufgrund der Komplexität der Sache ebenfalls die Verbesserung von Unterrichtswahrnehmung und Interpretation bzw. das berichtete (nicht aber das tatsächliche) unterrichtliche Handeln. Einigen empirischen Studien zufolge korreliere die Wahrnehmungs- und Reflexionskompetenz allerdings positiv mit entsprechenden unterrichtlichen Handlungen.<sup>21</sup> Wenige Studien belegen darüber hinaus direkte Wirkungen von videobasierter kollegialer Beratung auf das unterrichtliche Handeln bspw. im Bereich der Aufgabenstellung, der Fragetechnik oder des Feedback<sup>22</sup> sowie auf der Ebene der didaktischen Inspiration, der variierenden Nachahmung des Gesehenen und der Erhöhung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung.<sup>23</sup> Manche sprechen sogar von Hinweisen auf die positive Korrelation von Einsatz von Unterrichtsvideographie in der Lehrerfortbildung und Schülerleistungen.<sup>24</sup>

Offen bleibt, ob und wie sich diese Effekte von den durch Unterrichtsbesprechungen nach Hospitation hervorgerufenen unterscheiden, so dass die genannten Erkenntnisse zuerst einmal den schlichten Kern haben: *Auf diese Weise geht es auch – aber räumlich und zeitlich unabhängig und deshalb vor allem in der dritten Phase leichter*

---

lich- und französischsprachig publizierte empirische Studien aus. *Brouwer, Niels*: Was lernen Lehrpersonen durch die Arbeit mit Videos? Ergebnisse eines Dezenniums empirischer Forschung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014), 176–195 bezieht sich auf 81 empirische Beiträge aus dem englisch-, deutsch-, niederländisch- und französischsprachigen Bereich seit 1994; *Blomberg, Geraldine/Renkli, Alexander/Gamoran Sherin, Miriam* u. a.: Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. In: JERO 5 (2013) 90–114 bietet unter Bezug auf 63 Studien eine Systematik der Forschungslandschaft.

- 16 Vgl. *Krammer, Kathrin/Hugener, Isabelle/Biaggi, Sandro* u. a.: Videos in der Ausbildung von Lehrkräften: Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch die Analyse von eigenen bzw. fremden Videos. In: Unterrichtswissenschaft 44 (2016) 357–372, 367f.
- 17 Vgl. ebd., 360.
- 18 Vgl. *Baechler, Laura/Kung, Shiao-Chuan/Jewkes, Abigail* u. a.: The role of video for self-evaluation in early field experiences. In: Teaching and Teacher Education 36 (2013) 189–197.
- 19 Vgl. *Hellermann, Christina/Gold, Bernadette/Holodynski, Manfred*: Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. Die Wirkung der Analyse eigener und fremder Unterrichtsvideos auf das strategische Wissen und die professionelle Wahr-

---

nehmung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 47 (2015) 97–109.

- 20 Vgl. *Krammer, Kathrin/Lipowsky, Frank/Pauli, Christine* u. a.: Unterrichtsvideos als Medium zur Professionalisierung und als Instrument der Kompetenzerfassung von Lehrpersonen. In: *Kobarg, Mareike/Fischer, Claudia/Dalehefte, Inger M.* u. a. (Hg.): Lehrerverprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten. Strategien und Methoden, Münster 2012, 69–86.
- 21 Vgl. ebd., 82; *Gaudin/Chaliès* 2015 [Anm. 7], 45.
- 22 Vgl. *Brouwer* 2014 [Anm. 15], 183.
- 23 Vgl. *Gaudin/Chaliès* 2015 [Anm. 7], 54.
- 24 Vgl. *Brouwer* 2014 [Anm. 15], 186, bezogen auf den Mathematik- und Physikunterricht.

realisierbar.

Eine oft diskutierte, aber widersprüchlich beantwortete Frage der Forschung zu Videographie in der Lehrerbildung ist, ob es wirksamer sei, *eigenen Unterricht* (bzw. Unterricht aus derselben Lerngruppe) oder *fremden Unterricht* zu analysieren. Dies lässt sich nicht pauschal, sondern nur abhängig von Kontext und Ziel beantworten: Zum Aufbau eines breiten Handlungsrepertoires oder zum Kennenlernen neuer Methoden und insbesondere am Studienanfang und in Großgruppen sei es vorteilhaft, Videos Dritter zu zeigen.<sup>25</sup> Ist das Ziel hingegen Coaching, Problemlösung oder Wahrnehmungsschulung, sei der Effekt der Analyse von Unterricht aus der Lerngruppe und eigenem Unterricht höher als der von ausschließlich fremdem Unterricht. Die bei Unterricht von Peers zu beobachtende anfängliche Zurückhaltung hinsichtlich berechtigter Kritik mache im Laufe der Gewöhnung an das Instrument einer kritisch-konstruktiven Kommunikation Platz.<sup>26</sup> Nicht zuletzt gelingt bei Unterricht aus der Peer-Group die Vermittlung des notwendigen Kontextwissens sowie die Identifikation mit dem beobachteten Lehrenden leichter, was eine entsprechende Änderung des eigenen unterrichtlichen Verhaltens wahrscheinlicher macht.

Darüber hinaus beschreiben die diversen empirischen Studien viele Charakteristika der videogestützten Lehrerbildung, die naheliegen und sich mit den Erfahrungen von Dozentin und Studierenden in den hier dargestellten ISP-Begleitseminaren decken: Eine große Herausforderung für viele Studierende ist die Unterscheidung zwischen unterrichtlich Wesentlichem und Unwesentlichem. Sie müssen schrittweise

lernen, in der Komplexität des Unterrichtsgeschehens die relevanten Ereignisse zu erkennen und zu interpretieren.<sup>27</sup> Was Studierende wahrnehmen, ist abhängig von ihren eigenen Erfahrungen, Befürchtungen und subjektiven Theorien. Dieser dreifache Umstand, dass Studierende anfänglich wenig wahrnehmen, bestimmte Details, die ihnen Sorge machen, wie Lehrerpersönlichkeit oder Störungen, überbetonen und Zusammenhänge zwischen didaktischen Entscheidungen, Unterrichtsverlauf und Lernen der Schüler/-innen nur schwer erkennen, ist aus Unterrichtsbesprechungen nach Hospitationen bekannt. Er lässt sich mithilfe der Videographie allerdings besser auffangen bspw. durch gezielte Szenenauswahl, wiederholtes Ansehen mit variierenden Beobachtungsaufträgen u. a. m.

Die Verwendung von Videos wirkt sehr motivierend auf die Studierenden, da diese für gewöhnlich nach einer Maximierung der Praxisnähe verlangen und diese hier zu erhalten glauben.<sup>28</sup> Die Studierenden erleben es zudem als hilfreich, in der Videobetrachtung und diskursiven Analyse zu entdecken, dass andere ähnliche Erfahrungen machen, vergleichbare Probleme haben und dass gemeinsam viele verschiedene Lösungsansätze gefunden werden können.<sup>29</sup> Zugleich ermöglichen die Videos, eigene zukünftige Unterrichtssituationen voregreifend zu bedenken, was wiederum laut Studierendenaussagen Handlungssicherheit verschaffe.

Insgesamt zeigt sich als großer Vorteil der Videographie gegenüber der Hospitation die zeitliche und räumliche Trennung von Unterricht und Unterrichtsreflexion sowie der Rollenwechsel zwischen Lehren und Beobachten: Nach Hospitationen („Lehrproben“) schiebt sich für die Studierenden allzu leicht die Frage in den

25 Vgl. Gaudin/Chaliès 2015 [Anm. 7], 52.

26 Vgl. Hellermann 2015 [Anm. 19], 99, 103f. mit Verweis auf eine eigene und zahlreiche Vorgängerstudien; Blomberg 2013 [Anm. 15], 11. Gegenteilig allerdings Kramer/Hugener/Biaggi u. a. 2016 [Anm. 16].

27 Vgl. Gaudin/Chaliès 2015 [Anm. 7], 45f.

28 Vgl. ebd., 53; Blomberg 2013 [Anm. 15], 93.

29 Vgl. Gaudin/Chaliès 2015 [Anm. 7], 51.

Vordergrund, ‚wie es denn gelaufen ist‘. Stets droht die Gefahr, dass aus einer Nachbesprechung, die dem Lernen dienen soll, Bewertung und Belehrung wird.<sup>30</sup> Die doppelte Distanz durch das Video gibt allen Beteiligten die Möglichkeit, die Analyse vorzubereiten, große Teile des Diskurses über Unterricht in die Hände der Studierenden zu legen und die Frage zu fokussieren, was man gemeinsam aus dem Unterrichtsgeschehen lernen kann. Insbesondere der Rollenwechsel des Unterrichtenden zum Beobachtenden ermöglicht Selbstdistanz und erleichtert die zuerst wertfreie Beschreibung und Suche nach Zusammenhängen. Voraussetzung für einen solchen produktiven Umgang mit den Videos war, so die teilnehmenden Studierenden wie auch empirische Erhebungen, eine wertschätzende, offene Atmosphäre und das Interesse an wechselseitiger Hilfestellung und gemeinsamem Lernfortschritt.<sup>31</sup>

### 3. *Diskursiv-religionspädagogische Videoanalyse und Ertrag*

Offen sind nach diesen allgemeindidaktischen Überlegungen die *religionsdidaktischen Spezifika* des Projekts, insbesondere die *Analysemethodik* und der *Ertrag* hinsichtlich der „Fähigkeit zur didaktischen Transformation und Elementarisierung von religiösen Inhalten“, der Fähigkeit zur Wahrnehmung der „religiösen Herkunft, Einstellungen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler“ sowie der Ausbildung einer beruflichen Identität und Spiritualität.<sup>32</sup> Noch nicht erläutert wurde zudem, warum und wie die Arbeit mit Unterrichtsvideos eingebunden wurde in ein *e-learning-Szenario* und wie dies verbunden

wurde mit der *Videoanalyse im Begleitseminar*. Mit Letzterem soll hier begonnen werden.

Die Lernplattform verfolgte in ihrer endgültigen Fassung drei einfache Ziele: erstens allen alle Videos zu jeder Zeit zur Verfügung zu stellen, zweitens die Filme, für die keine oder nur wenig Zeit im Begleitseminar war, trotzdem in der Lerngruppe analysieren und reflektieren zu können und drittens die anderen Filme vorbereitend bzw. vertiefter oder unter anderen Aspekten zu reflektieren. Einerseits hat sie genau diese Zwecke erfüllt: Alle Filme wurden in je eigenem Tempo gesehen und insbesondere die nicht eingehend im Seminar diskutierten Stunden wurden hier kategoriengeleitet (mithilfe eines der auch im Seminar verwendeten Schemata) analysiert. Die Lernplattform ist deshalb zentraler Bestandteil des Konzepts. Andererseits wurde die Reflexion auf der Lernplattform nur von den jeweils dazu Verpflichteten genutzt, am ausgiebigsten von den jeweiligen Unterrichtenden und der Dozentin. Die Studierenden begründeten dies nachvollziehbar mit Zeitmangel im ISP. Um Freiraum für die Arbeit mit der Lernplattform zu schaffen, hätte, wie in anderen blended-learning-Szenarien üblich, die Anzahl der Präsenzsitzungen verringert werden müssen, bspw. zu Beginn des Praktikums, als also noch keine Filme zur Verfügung standen. Allerdings wurden diese zu Unterrichtsplanungszwecken gebraucht. Zudem kann man im ISP ohnehin nicht vorarbeiten, so dass eine Entlastung der Studierenden am Anfang wenig am späteren Zeitmangel geändert hätte. Geholfen hätte vielleicht, auf der Lernplattform mittels einer Videoannotationssoftware ansprechendere Reflexionsmethoden als das dialogische Schreiben zu verwenden, doch hätten diese das Zeitproblem wohl eher noch verschärft. Nicht zuletzt hätte eine bessere Verbindung von Reflexionsplattform und Seminar zur verstärkten Nutzung der Plattform animieren können. Andererseits kann man auch argumentieren, dass mit der von den Studierenden vorgenommenen Schwerpunktsetzung (Lernplattform als Vorbe-

---

30 Vgl. Hilzensauer, Wolf: Videoreflexion 2.0. Zur Rekonstruktion subjektiver Theorien über guten Unterricht. In: Medienimpulse 3 (2012) 4 (online: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/446> [Stand: 29.05.2018]).

31 Vgl. ebd.

32 Vgl. Anm. 3.

reitung und Ergänzung, im Seminar wesentliche Arbeit mit den Videos) eine optimale Balance zwischen Aufwand und Ertrag gefunden wurde, da der reale Diskurs über Unterricht hinsichtlich Verstehen, Erkennen und Behalten sicher zielführender ist als seine Online-Form.

Die Suche nach einer geeigneten religionspädagogischen Methodik zur Analyse der Unterrichtsvideos im Seminar kann auf zwei verwandte Situationen zurückgreifen: die *qualitative Unterrichtsforschung* sowie die *Nachbesprechung nach Hospitation*. Erstere kennt zwei *gegenwärtliche Herangehensweisen* und deren diverse Mischformen: *einerseits eine sequenzielle, betont langsame, das Vorwissen einklammernde, den Einzelfall explorierende*, in Reinform verwirklicht in der objektiven Hermeneutik Oevermanns, *andererseits eine kategoriengeleitete, beschreibende, subsumierende, die nach verallgemeinerbaren Aussagen sucht*, wie bspw. in der Inhaltsanalyse Mayrings. Zwar hat die Videoreflexion im Seminar das Ziel der Steigerung der Wahrnehmungs- und Interpretationsfähigkeit der Studierenden und verfolgt kein Forschungsinteresse i.e.S., doch ist die Nähe zwischen Unterrichtsforschung und Ausbildungssituation nicht allein durch das Objekt (Unterricht) gegeben, sondern auch durch die forschende, fragende Haltung, die die Studierenden gegenüber ihrem eigenen Unterricht entwickeln sollen. Dabei hat es sich in den Augen aller Teilnehmenden als erhellend erwiesen, wechselweise *beide gegensätzlichen Methoden*, die *explorativ-sequenzielle* und die *normativ-kategoriengeleitete*, zu verwenden.

Wir wählten *mehrfach einen langsamen Zugang*, der sich in kleinen Einheiten am Film entlangtastet (sehen – stoppen – reden evtl. wiederholt sehen ...), mit den Schritten Beschreibung (was geschieht, wer tut was?) und Suche nach möglichen Ursachen für das Geschehen (warum handelt dieser so?). Auf diesem Weg fügten sich die Überlegungen erst nach und nach zu einem Gesamtbild, und erst am Schluss wurde nach Bewertungen und sinnvollen Alternativen gefragt.

Diese Methode hat gewisse Ähnlichkeit mit einer diachron organisierten Nachbesprechung nach Hospitation, in der also die Einzelszenen nacheinander in Erinnerung gerufen und reflektiert werden. Sie benötigt viel Zeit und musste aufgrund der Endlichkeit jeder Seminarsitzung kombiniert werden mit narrativen Zusammenfassungen bestimmter Szenen durch diejenigen, die den Film schon mehrfach gesehen hatten. Sie erlaubte aber immer wieder neue und erstaunliche Einblicke vor allem in Schülerverhalten und dessen mögliche Gründe, erreichte allerdings weniger leicht verallgemeinerbare Aussagen.

Im Wechsel dazu wurden dieselben oder andere Filme *kategoriengeleitet analysiert*. Hierzu wurde der Film im Vorfeld von allen gesehen und nach ‚bemerkenswerten Situationen‘ durchsucht (wobei die schriftliche Online-Reflexion half). In der Seminarsituation wurden diese Szenen durchgeführt, die weiteren Teile wurden gemeinsam narrativ rekonstruiert und im Zeitraffer gezeigt. Dabei wählten die Studierenden jeweils einen bestimmten Beobachtungsfokus (Verhalten eines bestimmten Schülers, Entwicklung des Tafelbildes u.a.m). Nach der ‚Gesamtwahrnehmung‘ wurde der Unterricht anhand *des jeweils gewählten Kategorienrasters* analysiert. Die zur Wahl stehenden Kategorien entstammen der allgemein- bzw. religionsdidaktischen Theorie (Elementarisierungsmodell oder Kompetenzorientierung oder Hattie-Studie) und waren von den Studierenden zuvor in Frageschemata gebracht worden („Sind die Aufgabenstellungen theologisch gehaltvoll?“, „Werden die Schüler kognitiv aktiviert, indem bspw. vorliegende Wissensbestände auf neue Probleme anzuwenden sind? ...“<sup>33</sup>). Dieses Vorgehen (Unterrichtsanalyse anhand eines theoretischen religionspädagogischen Kategoriensystems) entspricht

33 Als Seminarlektüre diente dabei *Riegel, Ulrich*: Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde, Stuttgart 2014.

wiederum der erprobten Praxis der Unterrichtsnachbesprechung nach Hospitation. Zur Unterstützung der Diskussion konnten hier nun allerdings jeweils problematisierte Situationen wiederholt projiziert werden (was voraussetzt, dass die Dozentin ein detailliertes Verlaufsprotokoll des Films mit Zeiten angelegt hat).

Auf diesen beiden dargestellten Wegen wurde versucht, Theorie und Praxis zu verschränken, also Kategorien, Kriterien, Maßstäbe und Regeln auf die Praxis anzuwenden und aus der Praxis zu generieren und zugleich den Einzelfall zu durchdringen und konkrete Probleme zu lösen – letztlich mit dem Ziel, die Wahrnehmungs- und (Selbst-)Reflexionskompetenz und auf diesem Wege auch die Planungs- und Handlungskompetenz zu erhöhen. Laut Rückmeldungen der Studierenden ist dies gelungen.

Auffällig aus der Perspektive der Dozentin war in allen drei Durchgängen die große Differenz zwischen den von Anfang an relativ hohen Fähigkeiten der Studierenden, allgemeindidaktische Probleme im beobachteten Unterricht zu identifizieren und zu lösen einerseits, der theologischen Transformations- und religionsdidaktischen Urteilskompetenz andererseits. Gerade die *theologischen* Fragen des Unterrichts sowie die Rolle als *Religionslehrerin* führten dann auch in den Diskursen über den Unterricht zu den intensivsten Momenten, größten Überraschungen und in der Wahrnehmung der Dozentin zum weitesten Lernfortschritt bei den Studierenden. Dies sei abschließend am Beispiel einer Stunde erläutert, die die didaktisch-methodische Leitfrage inszenierte, welche Schokoladenfigur die Lehrende zum 6. Dezember kaufen sollte, einen Nikolaus oder einen Weihnachtsmann, und in der ein Großteil der Schüler/-innen am Stundenende nach ausgiebigem und vergleichendem Kennenlernen der Geschichten beider für den Weihnachtsmann optierte – was

der Lehrenden wiederum gar nicht behagte. Die Stunde war auf der ‚Oberfläche der Allgemeindidaktik‘ (hinsichtlich Tafelbildentwicklung, medialer Präsentation, Sozialformen u. a. m.) vorbildlich, was in der Analyse schnell festgestellt und von Kommilitonen und Kommilitoninnen mehrfach mit dem Vorsatz, Ähnliches auch einmal auszuprobieren, quittiert wurde. Zudem bot sie interessante Einblicke in Schülerhandeln und dessen Gründe sowie in die fachlichen Untiefen eines scheinbar simplen Themas, hier vor allem aufgrund der unterschiedlichen Traditionshintergründe der aus halb Europa stammenden Schüler/-innen. Das Sehen zentraler Momente führte schließlich zur Erkenntnis, dass die Schüler/-innen immanent völlig schlüssig ästhetische, pragmatische und ökonomische Kriterien als Grundlage der Kaufentscheidung herangezogen hatten und nicht klar geworden war, dass es theologische und ethische (Nachfolge, Nächstenliebe) Kriterien gibt, dass erstere von letzteren zu unterscheiden sind, und dass begründet zu entscheiden ist, welche Kriterien beim Kauf relevant sein können und sollen. Zum anderen wurde anhand dieses Unterrichtsfilms exemplarisch diskutiert, wie unreflektierte subjektive Theorien der Lehrenden über guten Religionsunterricht kollidieren können (die Schüler/-innen sollten Wissen und Urteilskompetenz erwerben – zugleich aber sollten sie überzeugt werden, die ‚theologisch korrekte‘ Option sei die bessere) und wie eine ungeklärte Lehrerrolle (als zurückhaltende Moderatorin/als fromme Person mit erzieherischem Anspruch) für Spannungen im Unterrichtsgeschehen und Unzufriedenheit der Lehrperson mit dem eigenen Unterricht sorgen kann.

Unterrichtsvideos sind weder notwendig noch hinreichende Voraussetzung solcher Wahrnehmungen, Diskurse und Erkenntnisse – doch erhöhen sie, so der Vergleich mit Erfahrungen aus unterschiedlichsten Lernsettings in der Hochschullehre, die Wahrschein-

lichkeit für diese aus den oben genannten Gründen (Praxisnähe und -distanz, Wiederholbarkeit etc.) ungemein. Das Fazit der drei Durchgänge lautet deshalb: Es lohnt sich. Oder mit einer teilnehmenden Studentin gesagt: „Es ist eine große Chance, sich als Lehrerin und den eigenen Unterricht beobachten zu können. Danke!“

***Dr. Katrin Bederna***

*Professorin für Katholische Theologie / Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg*

# Ideologiekritik und Religionsunterricht

## Zum unabgeholten Potenzial des ideologiekritischen Arguments für den konfessionellen Religionsunterricht

Jan-Hendrik Herbst

Der konfessionelle RU ist nicht selbstverständlich, auch wenn er verfassungsrechtlich und durch eine politische Mehrheit abgesichert wird. Seine Gegner/-innen versuchen vermehrt Einfluss zu gewinnen, wie eine säkularistisch-atheistische *Kritik von außen* und eine traditionell-religiöse *Kritik von innen* zeigen. Vor diesem Hintergrund erweist sich die Frage nach einer tragfähigen Begründung *ad intra* und *ad extra* als virulent.

In diesem Artikel soll dabei das Augenmerk auf das ideologiekritische Argument<sup>1</sup> gelegt werden: Religiöse Bildung ist als wichtiger Bestandteil öffentlicher Bildung anzusehen, weil sie zu einem kritischen Bewusstsein gegenüber gesellschaftlichen Plausibilitäten führen kann. Dieses Argument wird im Folgenden differenzierter dargestellt und seine Stellung in der religionspädagogischen Debatte erläutert (1). Ein erster Schwerpunkt liegt hier auf den Defiziten des Arguments, die rekonstruiert werden (2). Daraufhin wird aufgewiesen, dass (dennoch) eine Revitalisierung nicht nur *möglich*, sondern unter den Bedingungen einer *postsäkularen Demokratie in der Krise* auch *nötig* ist (3). Weitere theoretische Probleme, die mit dem

Argument verbunden sind, werden anschließend im Rückgriff auf aktuelle Debatten aus der Sozialphilosophie (4) und die idolatriekritische Tradition der Bibel (5) bearbeitet. Ziel dieses Argumentationsgangs ist es, einen anspruchsvollen Begriff von Ideologiekritik zu skizzieren, mit dessen Hilfe sich ein Argument entwickeln lässt, das den RU als ordentliches Lehrfach an der Schule legitimiert. Die spezifische Stärke des Arguments steht jedoch einigen Desideraten gegenüber (6).

### 1. Ideologiekritik als dreidimensionaler Strukturbegriff der Religionspädagogik

Ideologiekritik ist einer der „Strukturbegriffe der Religionspädagogik“<sup>2</sup>, der zwar nicht gänzlich verschwunden ist, jedoch immer mehr

1 Das ideologiekritische Argument wird manchmal anders benannt, z. B. wird es auch als eschatologisches oder als gesellschaftliches Argument bezeichnet.

2 Vgl. Englert, Rudolf: Ideologiekritik. In: Porzelt, Burkard/Schimmel, Alexander (Hg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik (Festgabe für Werner Simon zum 65. Geburtstag und anlässlich seiner Pensionierung), Bad Heilbrunn 2015, 126–132. In einer solchen, durchaus disparaten, Tradition stehen bspw. Siegfried Vierzig oder Gert Otto, aber auch Thomas Ruster. Für einen ersten Überblick vgl. Heger, Johannes: Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 22), Paderborn 2017, 137–182.

verblasst.<sup>3</sup> Das liegt u. a. am Vorrang der empirischen Forschung und der Dominanz ästhetisch-performativer Ansätze.<sup>4</sup> Die Rede von einer ideologiekritischen Religionspädagogik hat dabei drei Dimensionen. Einerseits besitzt sie einen wissenschaftstheoretischen Sinn: In Anlehnung an die von Habermas entwickelte Dreiteilung erkenntnisleitender Interessen gibt es das ideologiekritisch-emanzipatorische Interesse der Religionspädagogik.<sup>5</sup> Zum anderen kann religiöse Bildung, z. B. der RU, selbst ideologiekritisch sein, wenn sie zur Unterbrechung gesellschaftlicher Plausibilitäten einlädt und anhält. Thomas Ruster setzt so das biblische Wirklichkeitsverständnis der Macht des Geldes entgegen.<sup>6</sup> Zudem kann drittens vom ideologiekritischen Legitimationsmuster des RUs gesprochen werden, das hier im Blickpunkt steht, jedoch unmittelbar mit den anderen beiden Dimensionen zusammenhängt.

In Anlehnung an sozialphilosophische Debatten wird hier ein spezifisches Verständnis von Ideologiekritik angelegt.<sup>7</sup> Eine solche „kri-

tisiert Ideologien“<sup>8</sup> – eine vermeintlich triviale Feststellung –, sie deckt sie auf, enthüllt und entzaubert sie.<sup>9</sup> Komplex ist diese Feststellung erst auf einen zweiten Blick, weil sowohl Kritik als auch Ideologie komplizierte Begriffsbestimmungen erfordern. Kritik meint in einem ersten Zugang „analysierendes Unterscheiden und kritisch-normatives Entscheiden.“<sup>10</sup> Der Ideologiebegriff wird dabei weder deskriptiv noch positiv, sondern pejorativ verwendet für „ein in sich mehr oder weniger kohärentes und geschlossenes System von Überzeugungen, dem handlungsleitende Kraft zukommt und dem bescheinigt wird, die soziale Wirklichkeit [...] zu verschleiern.“<sup>11</sup> Analytisch-unterscheidend ist Ideologiekritik dann, weil diese Überzeugungen in ihrer handlungsleitenden Kraft analysiert und mit wissenschaftlicher Wirklichkeitsbeschreibung kontrastiert werden. Zugleich impliziert sie kritisch-normatives Entscheiden, weil sie aufdeckt, „dass wir etwas (die gesellschaftlichen Zustände) falsch verstehen und dass diese falsch sind.“<sup>12</sup> Die ideologischen Überzeugungen sind jedoch nicht einfach nur falsch, sie sind *relativ notwendig falsch*, weil die gesellschaftlichen Lebensbedingungen eine solche Sichtweise nicht nur nahelegen, sondern über Praktiken und internalisierte Bewertungsmuster tief in uns einschreiben.

Verdeutlichen lässt sich dies an einem Beispiel: Ideologisch ist die Vorstellung, „der Mensch‘ strebe nun einmal nach immer mehr

3 Vgl. Englert, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung (Praktische Theologie heute 82), Stuttgart 2007, 59.

4 Vgl. Heger, Johannes: Ideologiekritik. In: WiReLex 2018 [Zugriff: 19. Februar 2018]. Zugleich ist jedoch offensichtlich, dass auch ästhetisch-performative Ansätze ideologiekritisches Potenzial besitzen (vgl. Gärtner, Claudia: Ästhetisches Lernen – ein Beitrag zu entpolitisiertem religiösen Lernen? In: Köne-mann, Judith/Mette, Norbert (Hg.): Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss, Ostfildern 2013, 135–149).

5 Vgl. Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik als Wissenschaft. In: Hilger, Georg/Dies. (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2015, 29–40, 33.

6 Vgl. Ruster, Thomas: Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion, Freiburg 2001, 181.

7 Dieses ist eng an den religionspädagogischen Begriff „heißer Ideologiekritik“ angelehnt. Vgl. Englert 2015 [Anm. 2], 127.

8 Jaeggi, Rahel: Was ist Ideologiekritik? In: Dies./Wesche, Tilo (Hg.): Was ist Kritik?, Frankfurt a. M. 2009, 266–298, 268.

9 Vgl. Heger 2018 [Anm. 4].

10 Jaeggi 2009 [Anm. 8], 284.

11 Jaeggi, Rahel/Celikates, Robin: Sozialphilosophie. Eine Einführung. Originalausgabe, München 2017, 102.

12 Jaeggi 2009 [Anm. 8], 276.

Besitz und immer neuen Errungenschaften“<sup>13</sup>, weil sie – als Wirtschaftstheorie des *homo oeconomicus* ausformuliert – ein Überzeugungssystem mit handlungsleitender Kraft darstellt,<sup>14</sup> das relativ notwendig falsch ist. Falsch ist es, weil es sich um eine historisch unzulässige Verallgemeinerung handelt: „[D]iese Steigerungslogik [lässt sich] in vor- und nicht-kapitalistischen Gesellschaften nicht beobachten.“<sup>15</sup> Zugleich ist diese Vorstellung relativ notwendig, weil sie im Sozialisationsprozess erlernt und benötigt wird, um den kapitalistischen Bedingungen der Selbsterhaltung zu genügen und nicht faktisch gegen die eigenen Interessen zu handeln.<sup>16</sup> Dass diese Vorstellung als Rechtfertigung gesellschaftlicher Verhältnisse verwendet wird, lässt sich beispielsweise daran erkennen, dass sie als Grund für eine wachstumsorientierte Wirtschaft angeführt wird. Im RU wird dieser Steigerungslogik beispielsweise performativ durch die Erfahrung des Kirchenraums als *Heterotopie einer Entschleunigungs-oase* begegnet, auch um diese anthropologische Grundannahme kritisch zu distanzieren.<sup>17</sup>

Ein anderes Beispiel, das durchaus mit dem ersten zusammenhängt, ist die utilitaristisch gefärbte Vorstellung, dass der Wert eines Menschen von seiner Leistungsfähigkeit abhängt. Diese wirksame Überzeugung könne im RU ideologiekritisch reflektiert werden, weil „sich die Menschlichkeit des Menschen allein der Annahme Gottes verdankt und nicht seiner Leistung.“<sup>18</sup> Kritisch kann der Leistungs-ideologie die zentrale Kernaussage biblischer Götzenkritik, die „Relativierung unbedingter Absolutheitsansprüche“<sup>19</sup>, entgegengehalten werden. Damit lässt sich theologisch begründen, dass „einer Verabsolutierung von Leistung [...] Einhalt geboten werden [muss].“<sup>20</sup> Ideologiekritik basiert hier auf der biblischen Kritik absoluter Ansprüche im Angesicht des einen Gottes, dem Bilderverbot, was hier als *theopolitisches Prinzip* bezeichnet wird.<sup>21</sup> Diese läuft dann nicht auf eine abstrakte Nivellierung durch totalisierende Kritik hinaus, wenn sie auf spezifischer Gesellschaftsanalyse aufbaut – wie beispielsweise in der Würzburger Synode der Bezug auf die „verwaltete Welt“<sup>22</sup> zeigt.

Ideologiekritik erweist sich so als religionspädagogische Grundoption, die an vielen Stellen im RU schon durchgeführt wird, weil religiöse Bildung als „Einübung in den für die großen Religionen fundamentalen Weltabstand“<sup>23</sup> ver-

13 Gertenbach, Lars/Rosa, Hartmut: Kritische Theorie. In: Dies./Kahlert, Heike u.a. (Hg.): Soziologische Theorien, Stuttgart 2013, 187.

14 Vgl. Ghoshal, Sumantra: Bad management theories are destroying good management practices. In: Academy of Management Learning & Education 4.1 (2005) 75–91.

15 Gertenbach/Rosa 2013 [Anm. 13], 187. Vgl. als ethnologische Studie bspw. Parin, Paul/Morgenthaler, Fritz/Parin-Matthè, Goldy: Fürchte deinen Nächsten wie dich selbst. Psychoanalyse und Gesellschaft am Modell der Agni in Westafrika, Frankfurt a.M. 1978, 177–178.

16 Vgl. Herbst, Jan-Hendrik/Wüllhorst, Judith: Der europäische Erfolg des Rechtspopulismus als Herausforderung Christlicher Sozialethik – Eine Ursachenanalyse im Spiegel der Kritischen Theorie Theodor W. Adornos. In: Forum Sozialethik, Münster 2018 – bisher unveröffentlicht.

17 Vgl. Rosa, Hartmut: Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit, Bonn 2013, 8.

18 Zimmermann, Mirjam: Leistungsmessung, Leistungsbewertung. In: WiReLex 1, 2015 [Zugriff: 19. Februar 2018].

19 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschluss: Der Religionsunterricht in der Schule, OG I, Freiburg i. Br. – Basel – Wien 1976, 135.

20 Zimmermann 2015 [Anm. 18], 1.

21 Vgl. Hanson, Paul: The Bible and Public Theology. In: Kim, Sebastian C. H./Day, Katie (Hg.): A companion to public theology, Boston 2017, 23–39, 38.

22 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1976 [Anm. 19], 135.

23 Englert 2007 [Anm. 3], 297.

standen werden kann. „Alles, was in dieser Welt von Bedeutung ist, relativiert sich im Lichte dessen, was Gott den Menschen als Reich (*basileia*) verheißt.“<sup>24</sup>

## 2. Vier systematische Probleme des ideologiekritischen Arguments in der Religionspädagogik

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen eines ideologiekritischen RUs erscheint es nachvollziehbar, diesen über seinen ideologiekritischen Eigenwert nach außen und innen zu plausibilisieren. Besonders prominent wurde dies in der Würzburger Synode – unter dem Stichwort „gesellschaftliches Argument“ – durchgeführt, allerdings hat die Bedeutung des ideologiekritischen Legitimationsmusters aufgrund vielfältiger Gründe abgenommen.<sup>25</sup> Zentral hängt der Bedeutungsverlust mit theoretischen Problemen und der Schwierigkeit zusammen, dass Ideologiekritik in einer postideologischen Zeit *anachronistisch* wirkt.

a) PROBLEME DER INTERNEN VERHÄLTNISBESTIMMUNG DER LEGITIMATIONSMUSTER  
Neben dem ideologiekritischen Argument gibt es weitere Begründungsformen des RUs, die in der religionspädagogischen Theoriebildung bedeutsam sind. Derzeit besitzt – gerade im Angesicht von religiösem Fundamentalismus und anderen Krisen der Demokratie – das funktionalistische Argument eine besondere Stärke *ad extra*. Gerade an den konfessionellen RU wird die Forderung gerichtet, die *demokrati-*

*sche Staatsräson* zu fördern,<sup>26</sup> denn „Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss.“<sup>27</sup> Zwischen funktionalistischem und ideologiekritischem Argument besteht jedoch eine Spannung, gar ein „latente[r] Antagonismus“<sup>28</sup>: „Während das erstere den Nutzen religiöser Bildung dadurch herauszuarbeiten versucht, dass es an geltende Plausibilitäten appelliert [...], sieht das letztere die Bedeutung religiöser Bildung gerade darin, dass diese die geltenden Plausibilitäten in Frage stellen lehrt“<sup>29</sup>. Dieser Antagonismus steht derzeit „unbearbeitet im Raum“<sup>30</sup>.

### b) THEORETISCHE PROBLEME DER IDEOLOGIEKRITIK

Ideologiekritik ist selbst ideologieanfällig, sie steht in der Gefahr, autoritär, paternalistisch und unterkomplex zu sein. Beispielhaft dafür steht ein Religionslehrer, der ausgehend von gesellschaftskritischen Überlegungen genau weiß, was für seine Schüler/-innen richtig ist und welche Position diese abzulehnen haben. Vor diesem Hintergrund wird die Sinnhaftigkeit und Relevanz von Ideologiekritik in einem postideologischen Kontext grundlegend infrage gestellt. Ein Abbruch des ideologiekritischen Paradigmas in der Pädagogik erschwert zudem eine konvergenztheoretische Argumentation.<sup>31</sup>

24 Ebd.

25 Vgl. bspw. Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer: Begründungen des schulischen Religionsunterrichts. In: Rothgangel, Martin/Lachmann, Rainer/Adam, Gottfried (Hg): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 2012, 144–159. Dort wird das Argument nicht (mehr) aufgeführt.

26 Vgl. Könemann, Judith/Mette, Norbert: Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss. In: Dies. (Hg.): Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss, Grünewald 2013, 11–20.

27 Negt, Oskar: Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform, Göttingen 2010, 13.

28 Englert 2007 [Anm. 3], 300.

29 Ebd.

30 Ebd.

31 Allerdings gilt diese Teilbemerkung nicht mehr, wenn es tatsächlich eine Rückkehr der Ideologiekritik in pädagogische Debatten gibt.

### c) THEORETISCHE PROBLEME DER IDOLATRIEKRIK

Gerade gegenüber einer säkularistisch-atheistischen Kritik am RU ist es notwendig, die religionskritischen Gehalte religiöser Traditionen hervorzuheben. Eine solche ist in der biblischen Tradition der Götzen- bzw. Idolatriekritik begründet. Analog zu (b) ist diese jedoch auch ideologieanfällig. Sie läuft Gefahr, „sich selbst zu verabsolutieren.“<sup>32</sup> Zum einen handelt es sich um eine Kritik, „die sich nur selbst schwer begrenzen kann.“<sup>33</sup> Zum anderen könne sie nicht genügend „innerhalb des Diesseits Besseres von Schlechterem [...] unterscheiden“<sup>34</sup>, beispielsweise seien „[t]otalitäre Systeme oder liberale Demokratien [...] aus religiöser Sicht gleichermaßen vorläufig.“<sup>35</sup> Das theopolitische Prinzip relativiere eben alle Gesellschaftsformen.

### d) „THEORIE-PRAXIS-DIFFERENZ“<sup>36</sup>

Alle Legitimationsmuster besitzen die Schwierigkeit, dass sie sich unter Umständen auf eine theoretische Idealisierung realer Praxis beziehen.<sup>37</sup> Hinsichtlich des ideologiekritischen Arguments spitzt sich diese zu einem Grundproblem zu: „Der Versuch, [vom] [...] primär dekonstruktiven Ansatz her ein Curriculum religiöser Bildung zu entwerfen, würde vermutlich

erhebliche Schwierigkeiten bereiten.“<sup>38</sup> Möchte man das ideologiekritische Argument anführen, muss man also auch nachweisen können, wie ein ideologiekritischer RU möglich ist.

Eine Revitalisierung der ideologiekritischen Begründungsfigur kann nur gelingen, wenn die theoretischen Probleme auf der Höhe der Zeit geklärt werden können. Die nächsten Abschnitte orientieren sich an diesen vier systematischen Problemfeldern.

## 3. *Religiöse Bildung in einer postsäkularen Demokratie in der Krise*

Die derzeitige Situation des RUs in Deutschland ist gekennzeichnet durch Entwicklungen, die im Begriff der *postsäkularen Demokratie in der Krise* zusammengefasst werden können. Diese ermöglicht es, einen neuen Zugang zum ersten Problem (vgl. 2a), dem latenten Antagonismus von funktionalistischem und ideologiekritischem Argument, zu erhalten. Einerseits legt die „multiple Krise“<sup>39</sup> offen, dass auch moderne Demokratien „[b]linde, irrationale Gehalte“<sup>40</sup> in sich tragen, die sich auf struktureller und individueller Ebene bemerkbar machen. Strukturell ist die Demokratiekrise gekennzeichnet durch das *formale* Fortbestehen ihrer institutionellen Arrangements, wobei diese gleichzeitig *de facto* unterminiert werden, beispielsweise durch Wahlen als Marketingspektakel, eine geringe politische Partizipation und einen technokratischen Politikstil der Alternativlosigkeit.<sup>41</sup> Als

---

32 Bellmann, Johannes: Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach. Begründungen religiöser Bildung an öffentlichen Schulen. In: Ders. (Hg.): Perspektiven allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag, Weinheim 2007, 173–185, 177.

33 Ebd.

34 Ebd. Idolatriekritik gilt es hier auch in den Blick zu nehmen, weil sie in vielen Punkten mit Ideologiekritik konvergiert und aufweist, dass es eine eigene religiöse Tradition der (Sozial-)Kritik gibt.

35 Ebd.

36 Englert 2007 [Anm. 3], 300.

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

---

38 Englert 2007 [Anm. 3], 301.

39 Demirovic, Alex: Multiple Krise, autoritäre Demokratie und radikaldemokratische Erneuerung. In: PROKLA 43 (2013) 193–215, 194.

40 Müller, Stefan/Sander, Wolfgang: Einleitung: Religion als Bildungsaufgabe in der Schule und Gesellschaft. In: Dies. (Hg.): Bildung in der postsäkularen Gesellschaft, Weinheim 2018, 7–18, 10.

41 Vgl. Crouch, Colin: Postdemokratie, Berlin<sup>13</sup>2017, 10.

zentral für diese Krise stellen sich die ökonomischen Transformationen dar, die mit Begriffen wie *Neoliberalismus* oder (*ökonomischer*) *Globalisierung*, einem „Prozess transnationaler Kapitalverflechtung“<sup>42</sup>, bezeichnet werden. Es steigt das Bewusstsein dafür, dass die nationalstaatlich verfassten Demokratien die ökonomischen Prozesse demokratisch nicht kontrollieren können. Auf individueller Ebene lassen sich vielfältige Krisenphänomene feststellen, wie die Debatten um fehlende politische Gleichheit<sup>43</sup>, Politikverdrossenheit<sup>44</sup> oder den Erfolg des Rechtspopulismus<sup>45</sup> exemplarisch zeigen.

Unter postsäkularen Bedingungen schärft sich andererseits das Bewusstsein dafür, dass die *Dialektik der Aufklärung* auch eine *Ambivalenz der Religionen* umfasst, ihre semantischen Potenziale werden (wieder) entdeckt: „Religionen weisen Reflexions- und Vernunftpotenziale, Freiheits- und Emanzipationsideen, Solidaritäts- und Gerechtigkeitsvorstellungen auf, die ihre Wirkungen in der Geschichte ebenso entfaltet haben wie die ihr vielfach zugeschriebenen negativen Seiten.“<sup>46</sup> Diese semantischen Potenziale entspringen dem Eigenwert der Religionen, sie konvergieren jedoch unter den Bedingungen einer *postsäkularen Demokratie in der Krise* mit den funktionalen Anforderungen an die Religionen und den RU. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass eine Kritik von religiösem Fundamentalismus, „religionsfeindliche[m] Säkularismus“<sup>47</sup> und sogenannten

*Neomythen*<sup>48</sup> aus demokratietheoretischer wie religiös-ideologiekritischer Perspektive überkommt. Zudem erfolgt aus einem ideologiekritischen Weltbezug häufig gesellschaftspolitisches Engagement und eine verantwortliche Weltgestaltung, die jedoch die etablierten politischen Ausdrucksformen überschreiten kann – beispielsweise in Formen des zivilen Ungehorsams – und daher keine einseitig politische Funktionalisierung der religiösen Gehalte des RUs darstellt.

Diese Überlegungen zeigen, dass das ideologiekritische dem funktionalistischen Argument nicht einfach diametral gegenübersteht, sondern im Kontext einer postsäkularen Demokratie in der Krise wechselseitig mit diesem verflochten ist. Unter gegenwärtigen Bedingungen scheint es möglich, die Nützlichkeit einer religiösen Eigenlogik, die „paradoxerweise gerade in deren Disfunktionalität“<sup>49</sup> liegt, auch *ad extra* zu plausibilisieren. Der skizzierte Kontext verweist so doppelt auf die ideologiekritische Begründungsfigur. Einerseits *ermöglicht* er ein neues Bewusstsein für den kritischen Eigenwert der Religionen im Horizont grundlegender Strukturprobleme unserer Gesellschaft: Religionen relativieren und distanzieren die Wirklichkeit, sie enthalten ein „Bewusstsein von dem, was fehlt“<sup>50</sup>. Andererseits *benötigt* und *erfordert* es religiöse Ideologiekritik, wenn

42 Ebd., 9.

43 Vgl. Schäfer, Armin: Der Verlust politischer Gleichheit. Warum die sinkende Wahlbeteiligung der Demokratie schadet, Heidelberg – Frankfurt a. M. – New York 2015.

44 Vgl. Torney-Purta, Judith: Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen, Amsterdam 2001.

45 Vgl. Herbst/Wüllhorst 2018 [Anm. 16].

46 Kuhlemann zitiert nach Müller/Sander 2018 [Anm. 40], 16.

47 Ebd., 13.

48 Vgl. Hauser, Linus: Neomythen. Formen des Religiösen in der Moderne. In: Müller, Stefan/Sander, Wolfgang (Hg.): Bildung in der postsäkularen Gesellschaft, Weinheim 2018, 34–46, 34.

49 Englert 2007 [Anm. 3], 297–298. Zum Funktionalisierungsvorwurf vgl. auch den Aufsatz von Lindner, Konstantin: Religionsunterricht – das Wertefach in der Schule? In: Kropač, Ulrich/Langenhorst, Georg (Hg.): Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religionslehre, Babenhausen 2012, 131–146.

50 Vgl. Reder, Michael/Schmidt, Josef: Ein Bewusstsein von dem, was fehlt. Eine Diskussion mit Jürgen Habermas, Frankfurt a. M. 2008.

„ökonomische Interessen wichtiger scheinen als die Humanität, [...] christliche Identität [...] als Segregationsinstrument missbraucht wird und [...] Machtpolitik [...] über die Wahrheit zu triumphieren scheint.“<sup>51</sup>

#### 4. Konturen einer postideologischen Ideologiekritik im Spiegel aktueller Debatten in der Sozialphilosophie

Die aktuelle Situation des RUs, Bildungsprozesse in einer postsäkularen Demokratie in der Krise zu gestalten, verweist auf das unabgeholte Potenzial, welches das ideologiekritische Argument für den RU derzeit besitzt. Problematisch ist jedoch weiterhin, dass der Begriff der Ideologiekritik skeptischen Anfragen ausgesetzt bleibt und sich die Frage stellt, inwiefern dieser noch angemessen und auf der Höhe der Zeit reformuliert werden kann.

Es gilt jedoch auch: Eine Zeit der Krise ist eine Zeit der Kritik.<sup>52</sup> „Fast sturmähnlich weht im Gefolge der jüngsten Krisen eine neue Emphase der Kritik durch die Lande.“<sup>53</sup> Im Zuge dieser *Renaissance der Kritik* konnten einige der theoretischen Probleme der Ideologiekritik rekonstruiert und (erste) Bearbeitungsmöglichkeiten entwickelt werden. Eine Auseinandersetzung mit diesen ermöglicht es, Konturen einer *postideologischen Ideologiekritik* zu skizzieren, einer Ideologiekritik, die – nach dem Ende der großen Ideologien und Erzählungen<sup>54</sup> – die Reflexion

auf ihr *rückläufiges Moment* im Sinne einer Dialektik der Aufklärung systematisch integriert. Hierbei differenziere ich fünf miteinander zusammenhängende Problemkomplexe.

#### KOMPLEXITÄT STATT OBJEKTIVISMUSFALLE

Heute kann Ideologiekritik nicht mehr einfach verstanden werden als Konfrontation des falschen Bewusstseins mit den wahren gesellschaftlichen Verhältnissen, denn „[d]ie Oberfläche des Scheins nehmen wir ernster, an die Hinterwelt einer tieferen Wahrheit glauben wir nicht.“<sup>55</sup> Es muss anerkannt werden, dass Ideologien eine Verschränkung von Wahrem und Unwahrem darstellen<sup>56</sup> und Ideologiekritik daher „als komplexes Unternehmen verstanden werden“<sup>57</sup> muss.

Der RU wird beispielsweise – durch die Theologie inspiriert<sup>58</sup> – als Ort verstanden, an dem die schulische Leistungsgesellschaft („falsch“) von der christlichen Botschaft der Gnade und Rechtfertigung („richtig“) kontrastiert werden kann. In dieser simplen Konfrontationslogik wird jedoch nicht ersichtlich, dass die schulische Leistungsgesellschaft nicht gänzlich von der Rechtfertigungslogik getrennt werden kann.<sup>59</sup> Zudem scheint es so, als ob die Leistungslogik einfach unterminiert werden könnte, womit ihre individuelle und soziale Funktionalität übersehen wird.

51 Heger 2018 [Anm. 4].

52 Beide Begriffe besitzen denselben etymologischen Ursprung im griechischen Verb *krino*: Kritik als *Kunst der Unterscheidung* hängt eng mit der Krise als *Punkt der Entscheidung* zusammen.

53 Dyk, *Silke van*: Poststrukturalismus. Gesellschaft. Kritik. Über Potentiale, Probleme und Perspektiven. In: PROKLA 42 (2012) 185–210, 185 [Kursivierungen des Verfassers].

54 Vgl. *Welsch, Wolfgang*: Unsere postmoderne Moderne, Berlin – Boston 72008.

55 *Demirovic, Alex*: Kritik und Wahrheit. Für einen neuen Modus der Kritik, 2008, online unter <http://eipcp.net/transversal/0808/demirovic/de> [Zugriff: 19. Februar 2018].

56 Vgl. *Jaeggi* 2009 [Anm. 8], 267.

57 *Jaeggi/Celikates* 2017 [Anm. 11], 108.

58 Vgl. *Kreutzer, Ansgar*: Gnade für das unternehmerische Selbst. Eine theologische Kritik der überzogenen Leistungsgesellschaft. In: *Stimmen der Zeit* 232 (2014) 547–557.

59 Hierbei seien nur die Überlegungen von Max Weber zur protestantischen Arbeitsmoral und die von Michel Foucault zur Pastoralmacht als *mahnende Erinnerung* erwähnt.

Wenn falsche Ideologie und wahre Kritik jedoch nicht einfach differenziert werden können, muss Ideologiekritik reflexiv werden.

#### REFLEXIVITÄT STATT DUALISMUSFALLE

Ideologie kann „wie Mundgeruch [sein,] immer das, was die anderen haben.“<sup>60</sup> Dann propagierte Ideologiekritik einen simplen Dualismus, in dem die eigene Weltsicht als richtig und dieser entgegenstehende Perspektiven als ideologisch betrachtet werden. Unreflektiert bliebe der Standpunkt der Kritik, der selbst in die Verhältnisse eingebunden und verstrickt bleibt. Ideologiekritik benötigt damit Reflexivität, es geht *nicht nur* um die ideologiekritische Betrachtung der Gesellschaft, *sondern auch* um die Reflexion auf den Standpunkt der Kritik.

Im RU ließe sich – beispielsweise im Rückgriff auf Franziskus' Enzyklika *Laudato si'* – ein instrumentelles Selbst- und Weltverhältnis problematisieren, weil es die *Bewahrung der Schöpfung* systematisch unterläuft.<sup>61</sup> Zugleich müsste jedoch die christliche Verstrickung reflektiert werden, denn ein instrumentelles Selbst- und Weltverhältnis zehrt auch von der religiös legitimierten Vorstellung des Herrschaftsauftrags.

#### IMMANENZ STATT PATERNALISMUSFALLE

Ideologiekritik kann nicht ohne Normativität auskommen, auch wenn diese häufig nur implizit vorhanden ist, beispielsweise durch anthropologische oder geschichtsphilosophische Grundannahmen. Problematisch ist es, wenn die Quelle der normativen Maßstäbe außerhalb vom Verständigungshorizont der zu kritisierenden Akteurinnen und Akteure zu verorten ist, weil die Kritik dann wirkungslos, tendenziell autoritär und paternalistisch wird.<sup>62</sup> Um dieser

Falle zu entkommen, kann Ideologiekritik nur immanent erfolgen, das heißt, die Maßstäbe der Kritik können nur gewonnen werden an „den inneren Widersprüchen [...] einer sozialen und ideologischen Konstellation und an der Erfahrung der Betroffenen, die durch diese Widersprüche geprägt ist.“<sup>63</sup>

Die erwähnte Forderung, der Benotung im RU die unterbrechende Logik der *leistungsunabhängigen Anerkennung* aus christlicher Tradition entgegenzuhalten, ist vor diesem Hintergrund ambivalent. Dies kann intuitiv bereits daran deutlich werden, dass eine solche Gegenüberstellung von den Schülerinnen und Schülern häufig als scheinheilig wahrgenommen wird. Theoretisch einsichtig wird diese Wahrnehmung, weil auch im RU das Leistungsprinzip wirksam bleibt und systematisch den propagierten Anspruch unterläuft.<sup>64</sup> Immanente Ideologiekritik spielt nicht die eine Anspruchslogik gegen die andere aus, ihre Unterbrechung liegt vielmehr darin, den Widerspruch zwischen diesen Logiken systematisch zu reflektieren und darin die Unterbrechung zu entdecken.

#### METAKRITIK STATT DETERMINISMUSFALLE

Die Perspektive, dass Ideologien für die Einzelnen eine gewisse soziale Funktion übernehmen und gesellschaftlich relativ notwendig sind, ist wichtig. Ideologiekritik verfährt metakritisch, „insofern sie jene Mechanismen kritisiert, die dafür sorgen, dass etwa Herrschaftsverhältnisse als selbstverständlich oder nicht änderbar betrachtet werden.“<sup>65</sup> Dies impliziert jedoch zugleich die Klarheit darüber, dass nicht alle Personen gleichermaßen diesen Mechanismen anheimfallen, weil das die Eigensinnigkeit der Akteurinnen und Akteure unterschätzt und

60 Eagleton, Terry: Ideologie. Eine Einführung, Stuttgart 2000, 8.

61 Vgl. Franziskus: LS 11.

62 Vgl. Jaeggi/Celikates 2017 [Anm. 11], 113.

63 Ebd.

64 Vgl. Gruschka, Andreas: Bürgerliche Kälte und Pädagogik, Wetzlar 1994.

65 Jaeggi/Celikates 2017 [Anm. 11], 109.

missachtet.<sup>66</sup> Ideologien sind durch soziale Verhältnisse präformiert, nicht aber determiniert.

Thomas Ruster hat die Situation des RU dadurch charakterisiert, dass der *Kapitalismus als Religion* die alles bestimmende Wirklichkeit der Schüler/-innen ausmacht.<sup>67</sup> Metakritisch müsste dann jedoch die Frage thematisiert werden, inwiefern alle gleichermaßen als ‚Anhänger/-innen‘ dieser Religion gelten könnten oder ob es nicht doch relevante individuelle Unterschiede gebe und mit welchen Mechanismen diese wiederum zusammenhängen.

#### SOMATISCHES MOMENT STATT KOGNITIVISMUSFALLE

Ideologien werden im traditionellen Sinn häufig kognitivistisch verstanden und auf Bewusstseinsgehalte reduziert. Gerade mit Michel Foucault oder Pierre Bourdieu wird jedoch die Einseitigkeit eines solchen Verständnisses einseitig, „weil es den Zusammenhang von Überzeugungen, habitualisierten Einstellungen und kulturellen Praktiken nicht adäquat berücksichtigt.“<sup>68</sup> Ideologiekritik darf demnach nicht die leibliche Dimension von Ideologien aus dem Blick verlieren.

Religionspädagogisch verweist dies (auch) auf Form- und Methodenfragen, ein so verstandener ideologiekritischer Unterricht kann nicht auf performativ-ästhetische Elemente verzichten. Die Erfahrung des Kirchenraums als *Heterotopie* tangiert beispielsweise nicht nur Überzeugungen. Zugleich wird hier auch deutlich, dass

die fünf Punkte miteinander zu vernetzen sind: Reflexiv müsste hier eingeholt werden, dass gerade Spiritualität und Achtsamkeit nicht nur als Gegenorte, sondern – z. B. in der beschriebenen Steigerungslogik – als Hilfsmittel und Methoden angesehen werden können. Eine kurze Erholungszeit wird so zum Instrument der Produktivitätssteigerung.

Diese fünf Fallen zeigen an, wie ideologiekritische Ansätze sich häufig in Selbstwidersprüche verfangen können, dass nichts „wesenhaft unideologisch“<sup>69</sup> ist. Diese Überlegungen gilt es auch auf die biblische Tradition der Idolatriekritik zu beziehen, weil erst durch diese ein ideologiekritischer RU aus religiöser Eigenlogik heraus erfolgen kann.

### 5. *Religionspädagogik in der biblischen Tradition der Idolatriekritik*

Ein weiteres Problem der ideologiekritischen Argumentation war, dass nicht nur Ideologiekritik, sondern auch der biblisch begründete Begriff der Idolatriekritik aporetisch verfasst ist: Diese könne sich nicht selbst begrenzen und genügend zwischen irdischen Realitäten differenzieren.<sup>70</sup> Diese Kritik lässt sich jedoch im Rückgriff auf die prophetische Tradition entkräften.

Biblische Idolatriekritik beruht zentral auf dem theopolitischen Prinzip, der Relativierung von Absolutheitsansprüchen, die nicht dem einen Gott entspringen. Der eine Gott ist jedoch nicht nur zuverlässig, ausschließlich und unbe-

---

66 Sensibilisiert für die Rezeption und Abgrenzung der Subjekte gegenüber sozialer Herrschaft haben besonders die *Cultural Studies*. Vgl. Reilly, George: *Cultural Studies und ihre Bedeutung für die Religionspädagogik*. In: Könemann, Judith / Mette, Norbert (Hg.): *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss*, Grünewald 2013, 175–254.

67 Vgl. Ruster 2001 [Anm. 6], 198–204.

68 Jaeggi / Celikates 2017 [Anm. 11], 107.

---

69 Heger 2018 [Anm. 4].

70 Ohne an dieser Stelle systematisch auf die Konsequenzen eingehen zu können, die aus den sozialphilosophischen Debatten für ein angemessenes Verständnis von Idolatriekritik folgen können, muss hier zumindest separat auf die Kritik eingegangen werden, die nicht für Ideologiekritik, wohl aber für Idolatriekritik problematisch wird.

grenzt, er ist auch unverfügbar.<sup>71</sup> Gerade in der biblischen Prophetie changiert Götzenkritik zwischen interner und interreligiöser Religionskritik. Michael Walzer, der die sozialphilosophische Debatte um den Kritikbegriff mitangestoßen hat, exemplifiziert dies an der internen Kritik des Propheten Amos und der externen Kritik von Jona.<sup>72</sup> Das theopolitische Prinzip kann und muss also auch reflexiv angewendet werden. Idolatriekritik kann sich demnach – zumindest prinzipiell – selbst begrenzen, weil sie das theopolitische Prinzip *immer auch* auf ihre eigene Tradition anwendet und die Unverfügbarkeit Gottes *nicht nur* gegenüber anderen Religionen stark macht.

Zudem erscheint aus idolatriekritischer Perspektive zwar jede irdische Ordnung gleichermaßen *vorläufig*, nicht aber gleichermaßen *zustimmungswürdig*. Demokratien weisen eine strukturelle Analogie zum theopolitischen Prinzip auf, gewissermaßen wird es durch Wahlen institutionalisiert: „Mit jeder Wahl vollzieht eine demokratische Gesellschaft ihre Neugründung, besetzt den Ort der Macht neu und hält ihn damit unbesetzbar, als Leerstelle.“<sup>73</sup> Der *symbolische Ort der Macht* bleibt also – im Gegensatz zu anderen menschlichen Ordnungen<sup>74</sup> – konstitutiv leer.

Dies stimmt mit Überlegungen von Johann B. Metz überein, der in Bezug auf eine Metapher der amerikanischen Politologin Agnes Heller festgehalten hat, dass der Stuhl der politischen Macht leer bleiben müsse, um den Horizont messianischer Hoffnung offenzuhalten.<sup>75</sup> In der Demokratie findet sich folglich ein „theologisches Echo“<sup>76</sup>, das hier systematisch und nicht historisch verstanden wird. Eine so verstandene Idolatriekritik wird jedoch nicht ihrer *demokratiekritischen* Ressourcen beraubt, sie behält ihre Funktion eines *kritischen Korrektivs* auch gegenüber der Demokratie – obwohl sie um ihre Vorzüge weiß.<sup>77</sup>

Idolatriekritik und Ideologiekritik hängen so miteinander zusammen. Sie konvergieren darin, dass verabsolutierte Rechtfertigungsmuster delegitimiert werden, wenn sie menschenunwürdige Verhältnisse rechtfertigen. *Papst Franziskus kritisiert beispielsweise, dass Profitmaximierung als ultimativer Zweck anerkannt ist: „Es ist unglaublich, dass es kein Aufsehen erregt, wenn ein alter Mann, der gezwungen ist, auf der Straße zu leben, erfriert, während eine*

71 Vgl. Zenger, Erich: Der Gott der Bibel. Ein Sachbuch zu den Anfängen des alttestamentlichen Gottesglaubens, Stuttgart 31986.

72 Vgl. Walzer, Michael: Kritik und Gemeinsinn. Drei Wege der Gesellschaftskritik, Berlin 1990, 83–108.

73 Vgl. Bogner, Daniel: Das Politische neu denken. Braucht die christliche Sozialethik eine Theorie radikaler Demokratie? In: Ethik und Gesellschaft 2 (2012), online unter [http://www.ethik-und-gesellschaft.de/mm/EuG-2-2012\\_Bogner.pdf](http://www.ethik-und-gesellschaft.de/mm/EuG-2-2012_Bogner.pdf) [Zugriff: 3. April 2018], 8.

74 Bernhard Dressler hält beispielsweise fest, dass „die Konzeption weltlicher Gewalt als göttliches Amt [...] folgerichtig zur Monarchie“ drängt (Dressler, Bernhard: Kann religiöse Bildung einen Beitrag zur Demokratie leisten? In: Rupp, Hartmut/Scheilke, Christoph Th./Schmidt, Heinz (Hg.): Zukunftsfähige Bildung und Protestantismus, Stuttgart 2001, 166–179, 171).

75 Vgl. Metz, Johann B.: Zum Begriff der neuen Politischen Theologie. 1967–1997, Mainz 1997, 180. Für eine Aktualisierung dieser Überlegung in der Auseinandersetzung mit Claude Lefort und Michel Foucault vgl. Engel, Ulrich: Politische Theologie ‚nach‘ der Postmoderne. Geistergespräche mit Derrida & Co., Ostfildern 2016, 37–47 und 140.

76 Bogner 2012 [Anm. 73], 9. Zudem wird die Demokratieaffinität der Idolatriekritik auch dadurch begründet, dass das in der Menschenwürde artikulierte Prinzip der fundamentalen Gleichheit aller Menschen eine *strukturelle Analogie* zur Gottesebenbildlichkeit des Menschen darstellt, an der die falschen Verabsolutierungen gemessen werden.

77 Vgl. Metz, Johann B.: Monotheismus und Demokratie. Über Religion und Politik auf dem Boden der Moderne. In: Manemann, Jürgen (Hg.): Demokratiefähigkeit (Jahrbuch Politische Theologie 1), Münster 1996, 39–52. Vgl. auch Sobrino, Jon: Kritik an den heutigen Demokratien und Wege zu ihrer Humanisierung von der biblisch-jesuanischen Tradition her. In: Concilium 4 (2007) 439–453.

Baisse um zwei Punkte in der Börse Schlagzeilen macht.“<sup>78</sup>

Ein RU, der die religionskritische Seite religiöser Traditionen hervorhebt, kann einfacher *ad extra* plausibilisiert werden, gerade gegenüber einer atheistisch-säkularistischen Kritik.

## 6. Potenziale der ideologiekritischen Begründungsfigur für eine Legitimierung des konfessionellen RUs ‚ad intra‘ und ‚ad extra‘

Die Analysen haben gezeigt, dass es gute Gründe für den Bedeutungsverlust des ideologiekritischen Arguments gibt. Zugleich wurde deutlich, dass eine Revitalisierung von Ideologiekritik unter den Bedingungen einer postsäkularen Demokratie in der Krise nicht nur möglich, sondern auch geboten erscheint. Die Stärke des ideologiekritischen Legitimationsmusters des RUs wird in der Spannung der doppelten Rechtfertigung *ad extra* und *ad intra* sichtbar: Dieses ist „am ehesten in der Lage“<sup>79</sup>, beidem zugleich gerecht zu werden, „weil es seine religiöse Perspektivik auf einen Gegenstand anwendet, der auch für viele religiös uninteressierte Menschen von Interesse ist: die Gesellschaft und die ihr eigene Logik der Verhältnisse.“<sup>80</sup> Einem ideologiekritischen RU gelingt die Bezugnahme zur Welt, ohne die sperrigen, schwierigen und ungleichzeitigen Gehalte der Religion zu untergraben. Damit könnte die angesprochene *strukturelle Aporie* zwischen der Rechtfertigung nach innen und außen abgeschwächt werden. Denn es ist offensichtlich, dass das ideologiekritische Argument nur für einen konfessionellen RU gelten kann, weil es

auf einer „Perspektive des Glaubens“<sup>81</sup> beruht. Unter diesen Umständen könnte es gelingen, „Begründungen zu generieren, die religiösen Eigen-Sinn in allgemeinen Legitimationswert ummünzen.“<sup>82</sup> Zugleich muss jedoch auch festgestellt werden, dass es noch einige Desiderate zu bearbeiten gibt, von denen zwei besonders wichtige hier genannt werden.

■ Zu Beginn wurden drei Dimensionen einer ideologiekritischen Religionspädagogik skizziert. Die Verbindungen zwischen den Dimensionen gilt es vermehrt in den Blick zu nehmen, insbesondere hinsichtlich der Theorie-Praxis-Differenz, die an dieser Stelle nur exemplarisch und nicht systematisch bearbeitet werden konnte: Es wäre nötig, nicht nur auf wissenschaftstheoretischer Ebene die ideologiekritische Logik wieder stärker zu entfalten, sondern besonders hinsichtlich des RUs mögliche Konkretionen zu entwerfen. Insofern schließe ich mich an dieser Stelle dem Plädoyer für eine „Ideologiekritische Religionspädagogik 2.0“<sup>83</sup> an.

■ Das ideologiekritische Argument stellt nur eines von mehreren Legitimationsmustern dar, die jeweils von eigener Bedeutung sind; „werden sie miteinander verflochten, so resultiert daraus die Notwendigkeit des RUs in der öffentlichen Schule.“<sup>84</sup> Eine jeweilige Bezugnahme müsste also nicht nur auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede, sondern v.a. auf Verbindungslinien und wechselseitige Kritik eingehen. Das kulturgeschichtliche Argument ließe sich aus einer ideologiekritischen Perspektive beispielsweise so verstehen, dass die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit notwendig ist, um die

78 Franziskus, EG 53.

79 Englert 2007 [Anm. 3], 300.

80 Ebd.

81 Bellmann 2007 [Anm. 32], 177.

82 Englert 2007 [Anm. 3], 300.

83 Heger 2018 [Anm. 4].

84 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1976 [Anm. 19], 135.

Zukunft frei(er) gestalten zu können, weil es nicht darauf ankommt, „was man aus uns gemacht hat, sondern darauf, was wir aus dem machen, was man aus uns gemacht hat.“<sup>85</sup>

Wenn das gelingt, könnte das ideologiekritische Argument zur Begründung beitragen, dass „Religion in ihrer religiösen Eigenlogik ein unersetzbarer Bestandteil öffentlicher Bildung“<sup>86</sup> ist.

**Jan-Hendrik Herbst M. A.**

*Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Katholische Theologie, Lehrstuhl für Praktische Theologie und Religionspädagogik der TU Dortmund, Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund*

---

85 Jean-Paul Sartre zitiert nach *Eribon, Didier*: Rückkehr nach Reims, Bonn 2016, 219. Und das lässt sich durchaus ideologiekritisch wenden, wie eine Auseinandersetzung mit der kirchlichen Beichtpraxis und der Entstehung von Pastoralmacht andeuten kann.

86 *Gärtner, Claudia*: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 19), Paderborn 2015, 221.



# Religious Socialization among dutch Orthodox Christians

## A Pedagogical Tension Unfolds

Paul Vermeer / Peer Scheepers

In Western Europe, the majority of Christian churches are confronted with a declining number of members and attendees, which reflects what is often referred to as 'cohort replacement'; i.e. over time, older and more religious birth cohorts die out and are gradually replaced by younger and less religious birth cohorts.<sup>1</sup> In the Netherlands, for example, research has convincingly shown that the chance of becoming a committed churchgoer decreases for each successive birth cohort.<sup>2</sup> Each successive birth cohort consists of fewer religiously committed people than the previous birth cohort, which again underlines the importance of the intergenerational transmission of faith if Christian churches are to survive and thrive in the context of secular Europe. Still, within each successive birth cohort the intergenerational transmission of faith appears to be less successful.

But although the dominant trends in Western-Europe are religious decline, except for former communist Europe, there are also notable exceptions, which not only concern the increasing presence of non-Christian religions like Islam, but Christianity as well.<sup>3</sup> In the Netherlands, especially the more orthodox and conservative churches, like certain strict Re-Reformed churches and various Pentecostal and evangelical churches seem immune to secularization and some of these churches even experienced growth instead of decline in recent years, a phenomenon which is not typically Dutch.<sup>4</sup> Also in the United States or Canada, for instance, are conservative churches far less affected by religious disaffiliation and declining rates of church attendance.<sup>5</sup>

This phenomenon may have different causes. As regards the success of several evangelical churches in the Netherlands, we already showed elsewhere that these churches in part thrive,

---

1 Vgl. *Crockett, Alisdair/Voas, David*: Generations of Decline. Religious Change in 20th-Century Britain. In: *Journal for the Scientific Study of Religion* 45 (2006) 567–584; *Voas, David*: Explaining change over time in religious involvement. In: *Collins-Mayo, Sylvia/Dandelion, Pink* (Hg.): Religion and Youth, Farnham 2010, 25–32; *Voas, David/Crockett, Alisdair*: Religion in Britain. Neither believing nor belonging. In: *Sociology* 39 (2005) 11–28.

2 Vgl. *Te Grotenhuis, Manfred/Scheepers, Peer*: Churches in Dutch. Causes of Disaffiliation in the Netherlands 1937–1995. In: *Journal for the Scientific Study of Religion* 40 (2001) 591–606; *De Hart, Joep*: Geloven binnen en buiten verband. Godsdienstige ontwikkelingen in Nederland, Den Haag 2014, 45–53.

---

3 Vgl. *Reitsma, Jan/Pelzer, Ben/Scheepers, Peer* u.a.: Believing and Belonging in Europe 1981–2007. Comparisons of Longitudinal Trends and Determinants. In: *European Societies* 14 (2012) 611–632.

4 Vgl. *Becker, Jos/de Hart, Joep*: Godsdienstige veranderingen in Nederland. Verschuivingen in de binding met de kerken en de christelijke traditie, Den Haag 2006, 30f.

5 Vgl. *Putnam, Robert/Campbell, David*: American Grace. How Religion Divides and Unites Us, New York 2010, 100–109; *Bibby, Reginald*: Restless Gods. The Renaissance of Religion in Canada, Toronto 2002, 72–82.

because they manage to attract both switchers from other Christian denominations as well as previously non-affiliated Dutch converts as a result of very typical religious and organizational characteristics.<sup>6</sup> But in light of the aforementioned process of cohort replacement, it is equally interesting to explore to what extent the success of orthodox or conservative churches is also due to more successful processes of religious socialization in the family. Using recently gathered data among the membership of six thriving evangelical congregations in the Netherlands of near megachurch size, we will address the following, twofold research question: *Do the children of Dutch evangelicals attend church more often than the offspring of mainline Christians and, if so, which decisive factors determine the church attendance of the children of these Dutch evangelicals?* Addressing this question, first of all, adds to a better understanding of the importance of familial, religious socialization processes in explaining conservative church growth in a secular country like the Netherlands. However, as will become clear in the reflection on our most important research findings, studying the intergenerational transmission of faith in orthodox or conservative families in the end also confronts us with a profound pedagogical dilemma regarding religious education in school.

## 1. Theoretical framework

A main assumption underlying this article is, first of all, that evangelicals are more successful in transmitting their religious commitment to their children. One often heard argument for this assumption is, that orthodox and conservative Christians, like evangelicals, have bigger families which simply increases the odds that they

are successful in passing their faith on to the next generation.<sup>7</sup> Secondly, next to this ‚demographic‘ factor, it is sometimes also stated that conservative Christians put more emphasis on a religious upbringing in the family, resulting in much higher retention rates among orthodox and conservative Christians than among mainline Protestants and Catholics.<sup>8</sup> This latter argument rests on the broadly accepted notion, that being raised in a religious family by religious parents is almost a necessary, though not sufficient, condition for adult religious commitment.<sup>9</sup> Since this notion goes for the process of religious socialization as such, evangelical Christians may not be very unique in this respect. Still, they may add something to this process, which could explain why they are more successful in transmitting their religious commitment to their children than mainline Christians. In this regard, three additional factors could be of importance.

To begin with, since orthodox or conservative Christians, like evangelicals, put more emphasis on the religious upbringing of their children, present-day evangelical parents presumably have themselves also enjoyed a far more intense religious socialization as youths

6 Vgl. Vermeer, Paul/Scheepers, Peer: Umbrellas of Conservative Beliefs. Explaining the Success of Evangelical Congregations in the Netherlands. In: *Journal of Empirical Theology* 30 (2017) 1–24.

7 Vgl. Chaves, Mark: *American Religion. Contemporary Trends*, Princeton 2011.

8 Vgl. Hout, Michael/Greeley, Andrew/Wilde, Melissa: The Demographic Imperative in Religious Change in the United States. In: *American Journal of Sociology* 107 (2001) 468–500.

9 Vgl. Hunsberger, Bruce/Brown, Laurence B.: Religious Socialization, Apostasy, and the Impact on Family Background. In: *Journal for the Scientific Study of Religion* 23 (1984) 239–251; Myers, Scott: An Interactive Model of Religiosity Inheritance. The Importance of Family Context. In: *American Sociological Review* 61 (1996) 858–866; Sherkat, Darren: Religious Socialization. Sources of Influence and Influences of Agency. In: Dillon, Michele (Hg.): *Handbook of the Sociology of Religion*, Cambridge 2003, 151–163; Vermeer, Paul/Janssen, Jaques/Hart, Joep de: Religious Socialization and Church Attendance in the Netherlands from 1983 to 2007. A Panel Study. In: *Social Compass* 58 (2011) 373–392.

than present-day mainline parents. This juvenile experience may urge evangelical parents to also take the religious upbringing of their own children more seriously. For, as research both in the United States and the Netherlands has shown, conservative Protestants value conformity in their children over autonomy and, therefore, are far more keen to transmit their religious commitment to their children.<sup>10</sup> But evangelicals not only strive for conformity. They also maintain, what Smith calls, a 'subcultural identity', which distinguishes them from the surrounding culture and strengthens the internal cohesion of their congregations and results in close intra-group affective bonds.<sup>11</sup> Consequently, children born in evangelical families are likely to be raised in an overt religious environment in which parents and other family members alike display high levels of religious commitment, which functions as a kind of supportive plausibility structure and important endorsement for the religious commitment of the child.<sup>12</sup> Finally, evangelicals are also generally considered to be more strict religious believers who, for instance, put great emphasis on the authority of the Bible or emphasize that the redemptive work of Jesus Christ is unique.<sup>13</sup> A kind of religious strictness, which at the same time instills a deep sense of responsibility to proselytize among non-Christians and to do all

they can to socialize their own children into the faith.<sup>14</sup>

On the basis of the above considerations, four hypotheses may be stated as to why the religious transmission among evangelicals is more successful resulting in higher levels of church attendance for their children: Evangelicals are more successful in this respect, because they have bigger families (H1); because they have themselves been intensely socialized in the faith as youths (H2); because their children are raised in an overt religious family climate (H3); and because their religious orientation urges them to take the religious socialization of their children very seriously (H4). All four hypotheses will be tested below.

## 2. Data and measurements

### 2.1 Data

The data of this research were gathered in the winter of 2014–2015 when an online questionnaire was administered to the audiences of six thriving evangelical congregations in the Netherlands. These congregations self-identified as evangelical, evangelical-charismatic, as a Baptist church and one as a Nazarene church, but all had mission statements in line with the six fundamental convictions of evangelicalism listed by McGrath: ascribing absolute authority to Scripture, affirming the majesty of Jesus Christ, recognizing the work of the Holy Spirit, stressing the need for personal conversion, giving priority to evangelism and being committed to the Christian community.<sup>15</sup> A total of 584 evangelicals of 18 years or older filled in the online questionnaire. For sake of comparison, the online questionnaire was also distributed among a representative sample of the Dutch population of 18 years or

10 Vgl. *Ellison, Christopher/Sherkat, Darren*: Obedience and Autonomy. Religion and Parental Values Reconsidered. In: *Journal for the Scientific Study of Religion* 32 (1993) 313–329; *De Roos, Simone/Iedema, Jurjen/Miedema, Siebren*: Influence of Maternal Denomination, God Concepts, and Child Rearing Practices on Young Children's God Concepts. In: *Journal for the Scientific Study of Religion* 43 (2004) 519–535.

11 Vgl. *Smith, Christian*: *American Evangelicalism. Embattled and Thriving*, Chicago 1998; *Vermeer / Scheepers* 2017 [Anm. 6].

12 Vgl. *Berger, Peter*: *The Social Reality of Religion*, Harmondsworth 1973.

13 Vgl. *McGrath, Alistair*: *Evangelicalism and the Future of Christianity*, Downers Grove 1995, 59–68.

14 Vgl. *Smith, Christian*: *American Evangelicalism. Embattled and Thriving*, Chicago 1998, 47–51.

15 Vgl. *McGrath, Alistair*: *Evangelicalism and the Future of Christianity*, Downers Grove 1995, 55–66.

older, which resulted in total of 325 completed questionnaires. Overall the entire sample thus contains 920 respondents; more information regarding the sampling can be found in Vermeer, Scheepers, Kregting and Vis.<sup>16</sup>

## 2.2 Dependent variable: church attendance of the respondent's oldest child

The respondent was asked if his or her oldest child currently attends church. Response categories range from ,almost never' to ,about once a week'.

## 2.3 Independent variable: religious affiliation of the respondent

Respondents are labelled ,evangelical', ,mainline Christian', which comprises both Catholics as well as members of the Protestant Church in the Netherlands, and ,religious none' in case the respondent had stated not to have any religious affiliation. Furthermore, the religious affiliation of the respondent was combined with his or her level of church attendance. This is necessary, because the evangelicals were gathered through participating churches and thus are almost by definition core church members, while the non-evangelical mainline Christians, Catholics and Protestants, are part of an existing sample of the Dutch population and comprise both core church members as well as nominal members. In order to make more meaningful comparisons, we, therefore, divided the single category ,mainline Christian' into the subcategories ,core mainline' and ,nominal mainline'. Core means that the respondent is a church member and also attends church at least once a month, while nominal means that the respondent is a church member who attends church

less than once a month or never. Thus in this article we compare ,core evangelicals' with ,core mainline Christians', ,nominal mainline Christians' and ,religious nones'.<sup>17</sup>

## 2.4 Independent variables: religious socialization of the respondent

Respondents were socialized in the faith if they were raised in a religious way by their parents, if their parents considered a religious upbringing of importance and if Bible reading and prayer were regular activities in their homes. Furthermore, the respondent's juvenile church attendance as well as him or her being deliberately sent to a religious school are also included as two additional aspects of the religious upbringing the respondent enjoyed.<sup>18</sup>

## 2.5 Independent variables: overt religious family climate

The respondent's oldest child is raised in an overt religious family climate if the respondent's father and mother, i.e. the grandparents of the oldest child, still attend church, if the respondent's broader family still attends church, if the respondent him- or herself reads the Bible and if the oldest child was deliberately sent to a religious school.

---

16 Vgl. Vermeer, Paul/Scheepers, Peer: Thriving Evangelical congregations in the Netherlands 2014–2015. Documentation of a survey among visitors of six thriving evangelical congregations in the Netherlands in 2014–2015. DANS Data Guide 14. Amsterdam 2016, 12–14.

---

17 The Catholics and mainline Protestants were combined into one category, because separately these groups are too small to make meaningful comparisons. For the same reason, the orthodox Protestants (N = 10) were excluded from the analyses.

18 In the Netherlands almost 60 percent of all schools are state-funded, religiously affiliated schools. Due to this majority position, religiously affiliated schools in the Netherlands harbor a lot of pupils with no religious background and parents usually do not have a religious motivation for sending their children to a religiously affiliated school. In case of the Netherlands, it thus makes sense to explicitly ask if the respondents were sent to a religiously affiliated school for religious reasons as an indicator of their religious upbringing.

Church attendance oldest child	Church membership				Total (N)
	Core evangelicals	Core mainliners	Nominal mainliners	Religious nones	
Almost never	20.7	36.7	70.0	97.2	44.2 (249)
Sometimes	4.0	16.7	22.5	2.1	5.5 (31)
Once a month	7.1	13.3	5.0	0.7	5.7 (32)
Once a week	68.2	33.3	2.5	0	44.6 (251)
Total (N)	100.0 (325)	100.0 (30)	100.0 (40)	100.0 (141)	100 (563)

Eta = .69;  $p < .001$ .

Table 1: Cross tabulation church membership respondent by church attendance respondent's oldest child (% column)

## 2.6 Independent variables: religious orientation of the respondent

The religious orientation of the respondent concerns his or her conviction that the Christian faith is the only true religion, a so-called mono-religious orientation, as well as a so-called intrinsic religious orientation, which means that the respondent's religious behavior is really motivated by intrinsic religious concerns.<sup>19</sup>

## 2.7 Control variables

In the analysis we control for the age of the oldest child and for the respondent's gender, age, level of education and family income.

## 3. Results

To begin with, we compare the rates of church attendance of the children of evangelicals with the rates of church attendance of mainliners and religious nones. The results are displayed in Table 1, which immediately show that evangelicals are indeed more successful in transmitting their religious commitment to their offspring. Core evangelicals have relatively more children who attend church on a weekly basis, i.e. 68.2 percent compared to 33.3 percent for core mainliners and 2.5 percent for nominal mainliners, and the rate of church attendance of these evangelical children is also significantly higher than the church attendance rates of the children of core and nominal mainliners and of religious nones ( $F(3, 562) = 165.809, p. \leq 001$ ).

Thus the first part of our research question has to be answered in the affirmative: The children of the evangelicals that participated in our research do indeed attend church more often than the children of mainline Christians.

<sup>19</sup> Vgl. Vermeer, Paul/Ven, Johannes van der: Looking at the Relationship Between Religions. An Empirical Study Among Secondary School Students. In: *Journal of Empirical Theology* 17 (2004) 36–59; Hill, Peter/Hood, Ralph: *Measures of Religiosity*. Birmingham 1999, 144–154.

But which, then, are the factors that determine the church attendance of these evangelical children? First, we consider the so-called ,demographic' argument and compare the number of children of evangelical Christians with the number of children of mainline Christians and religious nones (cf. Table 2).

religious upbringing at home, attended church as a youth or was sent to a religious school has no effect on the church attendance of his or her children. This means that we also have to reject hypothesis 2. Also most aspects of the religious family climate the child finds itself in (M3) have no effect. Having grandparents or other

	Core evangelicals	Core mainliners	Nominal mainliners	Religious nones
Number of children	2.18 (1.57)	2.31 (1.39)	1.90 (1.08)	1.63 (1.14)

Table 2: Mean number of children for core evangelicals, mainline core members, mainline nominal members and religious nones (SD in parentheses)

This comparison immediately shows that this argument does not hold for the Netherlands and that hypothesis 1 has to be rejected. That is to say, more orthodox and conservative Protestants, like evangelicals, do not have more children than mainline Christians. In this respect, only the difference between evangelicals and religious nones is significant ( $F(3, 775) = 7.924, p \leq 001$ ), but not the difference between evangelicals and mainline core and nominal Christians.

In order to test the three remaining hypotheses, we conducted a stepwise linear regression analysis and estimated five models (Table 3). Model 1 (M1) largely confirms the results of Table 2. That is to say, the church attendance of children is very much dependent on the religious affiliation as well as on the church attendance of the parents. That is to say, evangelicals and mainline Christians who attend church at least once a month, the core members, ,produce' more religious, i.e. church attending, children than mainline Christians who attend church less frequently. Hence, a successful intergenerational transmission of faith is both a matter of religious identity and parental church attendance. However, previous religious socialization experiences of the parents have no effect here (M2). Whether or not a parent enjoyed a

family members who attend church or having been sent to a religious school does not affect the church attendance of children. However, having a parent who regularly reads the Bible has a strong effect on the church attendance of children, which even reduces the effect of religious affiliation by 44 percent in the case of core evangelicals and by 47.4 percent in the case of core mainliners. This is partial support for hypothesis 3. Similarly, there is also an effect of having parents with a mono-religious orientation (M4). This factor reduces the effect of religious affiliation by 29.4 percent in the case of core evangelicals and by 15.8 percent in the case of core mainline Christians, which is fairly strong support for hypothesis 4. In the final, full model (M5) these two factors remain of importance, while the additional control variables have no effect. Thus the second part of our research question has to be answered as follows: The church attendance of the children of the evangelicals that participated in our research is determined by the specific religious, evangelical identity of their parents, by their parents' level of church attendance and their practice of Bible reading as well as by the mono-religious orientation of their parents.

	M1	M2	M3	M4	M5
Religious affiliation (ref = Religious none)					
Core evangelical	.75***	.70***	.42***	.53***	.30*
Core mainline	.19***	.21*	.10*	.16***	.09
Nominal mainline	.08	.07	.08	.05	.08*
Religious socialization respondent		.10			.09
Juvenile church attendance respondent		-.04			-.03
Respondent sent to religious school		.01			-.01
Church attendance respondent's father			-.06		-.11
Church attendance respondent's mother			.08		.09
Church attendance respondent's family			.07		.04
Bible reading respondent			.32***		.31***
Oldest child sent to religious school			.01		.02
Mono-religious orientation				.21**	.14*
Intrinsic religious orientation				.04	-.02
Age oldest child					-.20
Gender respondent (1 = Female)					-.01
Age respondent					.02
Education respondent (ref = higher)					
Lower					-.02
Middle					-.02
Family income respondent (ref = higher)					
Lower income					-.01
Middle income					-.01
R <sup>2</sup> adj.	.45	.45	.48	.47	.51
N	428	428	428	428	428

\*p < .05; \*\*p < .01; \*\*\*p < .001.

Table 3: Stepwise linear regression analysis for church attendance respondent's oldest child ( $\beta$ )

#### 4. Pedagogical reflection

Since our research is based on a, though fairly large, convenience sample of specific orthodox Christians, the above results, of course, cannot be considered representative for the total population of conservative and orthodox Christians in the Netherlands. Nevertheless, we do think that these research results give rise to a fundamental pedagogical question. In large part, our findings are in line with the results of previous socialization research, which shows that especially religiously committed parents

,produce' religiously committed children.<sup>20</sup> That is to say, only parents who attend church on a weekly basis, i.e. core evangelical and core mainline Christians, and who regularly read the Bible

<sup>20</sup> Vgl. Hunsberger, Bruce/Brown, L. B.: Religious Socialization, Apostasy, and the Impact on Family Background. In: *Journal for the Scientific Study of Religion* 23 (1984) 239–251; Myers, Scott: An Interactive Model of Religiosity Inheritance. The Importance of Family Context. In: *American Sociological Review* 61 (1996) 858–866; Vermeer / Janssen / de Hart 2011 [Anm. 9].

bring forth religious children. But in addition to this more common insight, our findings at the same time show that also more strict parents, who are convinced that their religion represents the unique truth, bring forth more religiously committed children. Especially this latter result confronts us with a fundamental pedagogical dilemma regarding religious education in school.

The religious socialization of children not only takes place in the family or the religious community, but in school as well. That is not to say, that schools are always that effective or influential in this respect. Table 3 shows, for instance, that being deliberately sent to a religious school has no effect on the church attendance of evangelical children nor on the church attendance of the children of mainline Christians. Still, in many European countries, religious education in school is originally organized to support the religious upbringing of children in a specific religious tradition. This is especially the case in countries where religious education in school is still officially confessional and organized along denominational lines; like in the Netherlands, Belgium and for the most part in Germany as well. Although this does not necessarily mean that the actual practice of religious education in these countries is also confessional. Ongoing secularization has resulted in numerous classrooms populated by pupils without a religious affiliation and, consequently, to a ‚modernization‘ of religious education towards approaches such as interreligious learning, worldview education or citizenship education; see Franken and Vermeer for recent developments in Belgium and the Netherlands and Knauth for similar developments in Germany.<sup>21</sup> But despite

these ‚modernizing‘ developments, in several European countries religious education officially remains a confessional subject under the supervision of religious authorities. But what, then, should the policy of these religious authorities be in light of the above findings?

In our opinion, the above findings confront religious authorities with a genuine dilemma. According to the Dutch pedagogue Meijer, in a democratic society education should transmit and endorse basic values like equality, mutual understanding and tolerance.<sup>22</sup> In view of religious education, this means that pupils should become aware of the historicity, relativity and contextual nature of their own religious tradition in order to develop a reflexive attitude towards this tradition. An approach Meijer refers to as the ‚reflexive transmission of culture‘ and which she contrasts with the transmission of culture and religion as self-evident.<sup>23</sup> The latter Meijer understands as the transmission of a religious tradition as absolute, immutable and true. However, the above findings suggest that such a reflexive transmission of religion and culture may not be a very favorable approach in view of the religious socialization of pupils. For, if the intergenerational religious transmission is indeed advanced by a mono-religious orientation of parents, as our findings point out, emphasizing the reflexive transmission of religion in school may very well hinder the religious socialization of pupils. And this not only goes for the religious socialization of children of evangelical Christians but of mainline Christians as well. For, as we have seen, having parents with a mono-religious orientation even facilitates the

---

21 Vgl. Franken, Leni/Vermeer, Paul: Deconfessionalising RE in pillarised education systems. A case study of Belgium and the Netherlands. In: *British Journal of Religious Education*, DOI: 10.1080/01416200.2017.1405792. (2017); Knauth, Thorsten: Religious Education in Germany: Contribution to Dialogue or Source of Conflict? A Historical and Contextual Analysis of its Development since the 1960s. In: Jackson, Robert/Miedema,

---

Siebrén/Weisse, Wolfram u.a. (Hg.): *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, Münster 2007, 243–265.

22 Vgl. Meijer, Wilna: *Traditie en toekomst van het islamitisch onderwijs*, Amsterdam 2006.

23 Vgl. ebd., 225–228.

intergenerational religious transmission among core mainline Christians! Hence, the approach towards religious education that seems desirable from a pedagogical perspective, may in the end prove to be counterproductive when it comes to the transmission and preservation of the Christian tradition.

Our research into the determinants of conservative church growth thus in the end also invokes important educational questions concerning the challenges confessional religious education faces in the context of secular Europe. Or to be more precise, our research especially challenges the confessional nature of religious education. That is to say, if religious education in school is still seen or meant to (also) facilitate the religious socialization of youths, it is probably best to adopt a more straightforward mono-religious, 'education into religion' approach. But the latter is no longer common practice. In the Netherlands, for example, espe-

cially in schools affiliated with the more mainline churches, religious education nowadays is for the most part being taught according to the principles of liberal education and aims to endorse religious literacy, critical thinking and autonomy. But no matter how justified this approach is from a pedagogical point of view, it will not serve the confessional purposes certain religious authorities may still attach to religious education in school.<sup>24</sup> Thus in a context of an ongoing decline of mainline churches and the persistence of more orthodox and conservative churches, especially the leadership of the larger mainline churches face a pressing dilemma concerning religious education in school. Should it be more confessional in view of the religious socialization of youths or should it be more pedagogically oriented and aiming at the general formation of pupils? This is a genuine dilemma. For, as our findings suggest, you cannot have both at the same time.

**Dr. Paul Vermeer**

*Associate professor of the Empirical Study of Religion and the Sociology of Religion at the Faculty of Philosophy, Theology and Religious Studies of Radboud University the Netherlands. Email: p.vermeer@ftr.ru.nl*

**Dr. Peer Scheepers**

*Professor of Comparative Methodology at the Department of Sociology of the Faculty of Social Sciences of Radboud University the Netherlands. He is member of the Royal Dutch Academy of Arts and Sciences as well as of Academia Europaea. Email: p.scheepers@maw.ru.nl.*

24 Vgl. MacMullen, Ian: Faith in Schools? Autonomy, Citizenship, and Religious Education in the Liberal State, Princeton 2007, 169–175.



# Rezensionen



Rothgangel, Martin/Lück, Christhard/Klutz, Philipp: *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen (Religionspädagogik innovativ, Bd. 10)*, Stuttgart (Kohlhammer) 2017 [297 S., ISBN 978-3-17-028945-1]

Der Band aus der mittlerweile renommierten Reihe Religionspädagogik innovativ dokumentiert die Anlage und die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung im Bereich der Evangelischen Kirche im Rheinland, bei der im Jahr 2013 weit über 1000 evangelische Religionslehrkräfte (RL) aller Schulformen befragt worden sind. Herausgefordert sowohl durch die bestehende Pluralität religionsunterrichtlicher Praxis als auch durch tiefgreifende religionssoziologische und demographische Wandlungsprozesse heute und morgen verfolgt die Studie entsprechende Fragestellungen im Blick auf die Einstellungen und Präferenzen von RL. Denn letztlich, so die Autoren, sind es die Lehrkräfte selbst, die zukunftsfähige Gestaltungsideen zum Religionsunterricht (RU) in die konkrete Praxis umsetzen müssen, sofern jene eine Wirksamkeit entfalten sollen. Daher komme den RL und ihren Einstellungen „eine kaum zu überschätzende Bedeutung zu“ (12). In dieser Blickrichtung auf die entscheidenden Akteure verfolgt die Studie vier gleichberechtigte Forschungsfragen bzw. Themenkreise (18), zu denen die Lehrkräfte befragt worden sind: 1. Beurteilung und Zukunftswünsche hinsichtlich der Organisationsformen des RU; 2. Unterrichtliche Zielvorstellungen; 3. Realisierung und Beurteilung von diversen religionsunterrichtlichen Kooperationen; 4. Beurteilung des Fortbildungsangebots der regionalen evangelischen Fortbildungsträger.

Die Autoren stellen zu Beginn (18–25) präzise und gut lesbar die methodische Anlage der Studie vor, in der drei Teilstudien triangulativ miteinander verschränkt werden. Dieser forschungsmethodische Zugriff aus quantitati-

ven und qualitativen Zugängen schafft ein hohes Maß an Validität und Tiefenschärfe in der Bearbeitung der Forschungsfragen. Die drei Teilstudien bestehen aus: 1. einer umfangreichen Online-Befragung von 1093 evangelischen RL, deren Daten faktorenanalytisch ausgewertet worden sind; 2. im Fragebogen enthaltenen offenen Items, die mithilfe der Grounded Theory kodiert worden sind; 3. einer qualitativen Teilstudie im Bereich der Grundschulen, in der an drei verschiedenen Standorten Gruppendiskussionen mit insgesamt 16 RL durchgeführt und mithilfe der dokumentarischen Methode analysiert worden sind. Anliegen dieser dritten Teilstudie waren Tiefenbohrungen in die innere Gestalt des RU hinein, d.h. hinsichtlich der Einstellungen von RL zur bestehenden Praxis und insbesondere zum an Grundschulen weit verbreiteten RU im Klassenverband.

Die drei Autoren dokumentieren nun jeweils eine der drei Teilstudien und bündeln am Ende jedes Teilkapitels wesentliche Ergebnisse, was angesichts der in empirischen Studien naturgemäß dargestellten Datenmengen nicht nur äußerst leserfreundlich erscheint, sondern auch inhaltlich pointierte Zuspitzungen zulässt. Besonders hervorzuheben ist die von allen drei Autoren gemeinsam vorgenommene Triangulation der Ergebnisse (253–266) entlang der vier Forschungsfragen, was bestimmten Einzelergebnissen ein besonderes Gewicht verleiht und zugleich zentrale Erkenntnisse hervorstechen lässt. Im letzten Teil des Bandes werden die zuvor dargestellten Inhalte einem ausgewählten Kreis von Fachvertretern (M. Meyer-Blanck, R. Englert, N. Mette, F. Schweitzer) und Verantwortlichen in der kirchlichen Fortbildungslandschaft (U. Baumann, M. Weichert, K. Eberl) zum Feedback vorgelegt: „Ziel dieses Abschnittes ist es insbesondere, einen Dialog auf der Grundlage der vorliegenden Studie zu eröffnen.“ (267) Das insgesamt zwar recht kurze Kapitel (267–284) ist klug angelegt und so bereichernd wie notwendig angesichts einer mittlerweile recht hohen Publikationsdichte und daher oftmals nur oberflächlichen Rezeption vieler Werke innerhalb der scientific community. Kleines Manko: Leider wurde vor der endgültigen Drucklegung versäumt, die von den externen Autoren angegebenen Seitenzahlen zu Querverweisen innerhalb des Bandes zu aktualisieren.

Mit der Studie wird insgesamt ein recht umfassendes Bild der rheinischen evangelischen Religionslehrerschaft vorgelegt, so dass sie gleichrangig in eine ganze Reihe von in jüngster Zeit publizierten Studien zu Einstellungen von RL (zuletzt bspw. aus Niedersachsen und Schleswig-

Holstein) gestellt werden kann. Im Ergebnis zeigt sie eine hohe Meinungshomogenität der RL, insbesondere hinsichtlich der Zukunftsvisionen zum RU. So wird mehrheitlich – und in deutlichem Kontrast zu anderen Regionen Deutschlands – für einen RU in konfessioneller Bindung und Prägung votiert (von ca. drei Viertel aller Befragten!), allerdings mit weitreichender Öffnung hin zu einer ökumenischen Gestalt bzw. konfessionellen und religiösen Kooperationen. Hinsichtlich der Zielvorstellungen zeigen die Ergebnisse wenig Überraschendes, insofern sich auch die rheinischen RL primär an den Subjekten des RU orientieren und eine erfahrungsorientierte Religionsdidaktik verfolgen. Dass die Autoren dabei die Korrelationsdidaktik als besonders prägende Zielpräferenz herausstellen, ist aus katholischer Sicht erfreulich. Allerdings fehlt über eine erste Zuschreibung hinaus die notwendige Tiefenschärfe in der Befragung, so dass didaktische Erkenntnisse bspw. über eine korrelationsdidaktische Praxis in der Unterrichtsgestaltung weitgehend ausbleiben müssen. Überhaupt sind die Einsichten in die innere Gestalt des RU eher spärlich, was ein weiteres Mal das Desiderat aufwirft, die religionsdidaktische Unterrichtsforschung zu intensivieren.

Nachdenklich machen die in der Studie verstreut, aber kontinuierlich auftretenden konfessionalistisch anmutenden Tendenzen in den Wahrnehmungen und Einstellungen der RL. So wird die Gefahr eines evangelischen Identitätsverlusts durch Minderheitensituationen gesehen (251), der katholische RU nicht selten als eng und rigide (262) wahrgenommen – und zwar in deutlicher Abgrenzung zur einladenden Offenheit des evangelischen RU (258) – und die katholische Kirche als nicht kooperationsfähig (250) bezeichnet. Die Autoren konstatieren in diesen Ergebnissen zwar eine „Spannung zur positiv wahrgenommenen Kooperation an den Schulen selbst“ (262), sparen aber eine tiefergehende Diskussion dieser Gemengelage (möglicherweise auch aus Gründen einer nicht hinreichenden Datenlage) aus. Angesichts der hierin mitschwingenden Vorbehalte gegenüber der inneren Gestalt des katholischen RU sowie gegenüber den ebenfalls indirekt angesprochenen Haltungen und Einstellungen der katholischen RL bedürfen solche Wahrnehmungen einer weiteren Bearbeitung. In der Zwischenzeit haben sich mit dem Erscheinen der bischöflichen Erklärung von 2016 die äußeren Bedingungen in Fragen der konfessionellen Kooperation freilich grundlegend verändert, so dass eine aktuelle Befragung höchstwahrscheinlich ein verändertes Bild mindestens hinsichtlich der Institution und ihres bildungspolitischen Handelns abgeben würde. Eine letzte, möglicherweise nicht gerade marginale Anfrage betrifft den Umgang mit dem zentral verwendeten Begriff der Einstellung, dessen Klärung auf Basis der psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Einstellungsforschung ausbleibt. So könnte die klassische Differenzierung nach kogniti-

ven, affektiven und konativen bzw. verhaltensbasierten Komponenten auch Erkenntnisse oder zumindest Heuristiken für eine Beantwortung der Frage liefern, ob beispielsweise Einstellungen zum katholischen RU eher auf einer affektiven Ebene anzusiedeln sind oder auch verhaltens- und handlungsbezogene Auswirkungen haben können.

Ungeachtet dieser wenigen Anfragen ist der Band eine äußerst lohnenswerte Pflichtlektüre für alle, die sich über die Zukunftsfähigkeit des schulischen RU und über dessen zukünftige Gestalt zwischen oder jenseits Konfessionalität und Kooperation Gedanken machen.

Jan Woppowa



Grümme, Bernhard: *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*, Freiburg i.Br. (Herder) 2017 [408 S., ISBN 978-3-451-37725-9]

„Pluralitätsfähigkeit“: Damit bezeichnet man im religionspädagogischen Diskurs eine der inzwischen weit hin akzeptierten grundlegenden Kompetenzen, die der Religionsunterricht fördern soll. Wie denn auch nicht? Nur im feinfühligem und geschultem Umgang mit der nun einmal gegebenen Pluralität kann man sich in der Unüberschaubarkeit der postmodernen Gesellschaften selbstsicher positionieren und mit anderen kommunizieren.

So sehr der Begriff sich also etabliert und auch vielfache Konzeptionen zur Umsetzung nach sich gezogen hat, so sehr verliert er seine Schärfe. Der wichtigste Fehler im Umgang mit diesem in sich sinnvollen Begriff liegt – so der Verfasser des anzuzeigenden Buches – darin, „die gesellschaftlichen Aspekte vollends zurückzufahren“ (14). Diese Schwäche versucht der Bezug auf den heute viel diskutierte Begriff der ‚Heterogenität‘ aufzufangen. ‚Heterogenität‘ setzt ‚Pluralität‘ voraus, legt den Fokus dabei jedoch auf die „soziale[n] Rahmenbedingungen“, auf „Fragen sozial, kulturell oder auch kognitiv heterogener Lerngruppen“. Aspekte von „Migration, von Gender, von Inklusion“ (15) rücken dabei in den Mittelpunkt.

Wo der Gebrauch der Vokabel ‚Pluralität‘ dazu verlockt, in den Kategorien von ‚eigen‘ und ‚fremd‘, von Einheit und Vielheit zu denken, setzt ‚Heterogenität‘ „soziale, religiöse wie politische Verschiedenheit“ (19) voraus, ohne von eigenen, als Norm gedachten Standpunkten auszugehen. Deshalb findet sich der Diskurs um ‚Heterogenität‘ derzeit in allen Geisteswissenschaften. Dieser Befund stellt die zentrale Frage, die dieses Buch begründet: Taugt der Heterogenitätsbegriff auch als Leitbegriff für eine Religionspädagogik, die sich auf der Höhe der Zeit präsentieren will?

In drei großen Zugängen erschließt der in Bochum lehrende Religionspädagoge Bernhard Grümme seine Gedankengänge. In Teil A sichtet er kenntnisreich die aktuellen Diskurse um den Heterogenitätsbegriff. Dabei werden auch differenzierende und kritische Abwägungen deutlich. Dass dieser Begriff in jedem Fall eine zentrale „Referenzgröße“ auch für die Religionspädagogik sein muss, steht für den Verfasser fest. Gleichwohl relativiert er: Eine paradigmatische Signifikanz, die man dem Pluralitätsbegriff zugestehen kann, kommt ihm nicht zu, wohl aber eine „grundsätzliche Bedeutung“ (89).

Wie lässt sich diese Bedeutung genauer fassen? Teil B wendet sich dieser Frage zu. Schon die Überschrift warnt vor: „Schwierig zu denken“ (103) werden diese Ausführungen. Lesende benötigen den Willen und das Durchhaltevermögen, sich auf komplexe theoretische Diskurse einzulassen. Am Ende steht ein Postulat, das wieder und wieder mit der Kategorie der Notwendigkeit arbeitet: „Ein religionspädagogischer Bildungsbegriff *muss* dieser Komplexität der Heterogenität entsprechen, *muss* sie wahrnehmen, *muss* sie ordnen und *muss* sie im Sinne ihrer auf Bildung und Autonomie der Subjekte normativ ausgerichtete Zielbestimmung ausrichten können.“ (151, Hervorhebungen GL)

Zu fragen bleibt hier: Wer ist das Objekt dieser Postulate? An wen richten sich diese Forderungen? Auf welcher Ebene sollen diese Diskurse erfolgen? Der Verdacht legt sich nahe, dass die Zielrichtung dieses Teils des vorliegenden Buches sich doch nur an wenige Protagonisten der religionspädagogischen Theoriebildung wendet. Teil C ist anders strukturiert. Hier rücken Umsetzungen in die praktische Ausrichtung in den Fokus, geht es nun doch um „Bausteine einer heterogenitätsfähigen Religionspädagogik“ (169). Grümme nimmt dazu vier zentrale Felder in den Blick, die in besonderem Maße von aktuellen Heterogenitätsphänomenen bestimmt sind: die interreligiöse Bildung; Inklusion als „Ernstfall der Heterogenität“ (206); Bildungsgerechtigkeit, insbesondere im Blick auf die Partizipation von Menschen aus armen und prekären Kontexten; Gender. In gründlicher Aufarbeitung des jeweiligen aktuellen Standes der zugehörigen Diskurse wird der Begriff einer ‚aufgeklärten Heterogenität‘ profiliert. Er zeigt sich in einem jeweils dreifachen Zugang: Grümme klärt die ‚Denkform‘, bedenkt die ‚Kon-

textualität‘ und leitet über zu Perspektiven für die ‚Praxis‘. Am Ende des Buches steht ein Zwischenfazit: Hat sich also das Paradigma einer ‚pluralitätsfähigen Religionspädagogik‘ als überholt erwiesen? Grümme weist diese Behauptung zurück: Es geht ihm darum, innerhalb dieses Paradigmas die Notwendigkeit einer grundlegenden Differenzierung aufzuzeigen. Genau dazu dient ihm der Blick auf die von ihm profilierte ‚aufgeklärte Heterogenität‘. Unterschiedlichkeiten wahrzunehmen ist zwar notwendig, reicht jedoch nicht aus. Sie emphatisch mit der Forderung von Pluralitätsfähigkeit zu verbinden, ist zwar ebenfalls nicht falsch, bleibt aber unzureichend. Der Verfasser betont: „Heterogenitätsfähigkeit“ wird zu einer künftigen „Querschnittsaufgabe der Religionspädagogik“ (358). Nur so kann man die „interdependenten, teilweise ungleichzeitigen, teilweise sich überlagernden, teilweise verdrängten Bezüge zwischen den diversen Aspekten von Unterschiedlichkeit und Ungleichheit in ein kritisches Verhältnis setzen“ (359).

Grümmes Buch beeindruckt mit einer ungemein breiten Erfassung aktueller religionspädagogischer Diskurse. Sie verbindet sich durch weite Einsichten in die relevanten geisteswissenschaftlichen Nachbardisziplinen, deren Erkenntnisse aufgearbeitet und für die eigene Fachdisziplin nutzbar gemacht werden. All das vollzieht sich auf einem hohen theoretischen Niveau und in komplexer, Konzentration erfordern der Sprache. Dass die Religionspädagogik auch auf diesem Abstraktionsniveau kommuniziert, ist eine Stärke des Buches. Ob es gelingen kann, dieses Niveau auf anderen Ebenen bis hin in praktisch-konkrete Umsetzungen herab zu nivellieren, bleibt eine offene Anschlussfrage.

Auffällig ist in jedem Fall der stark einfordernde und sich selbst normative Autorität zusprechende Charakter der Ausführungen. Die Häufung der Vokabel „muss“ macht stutzig: Wird damit ein Selbstanspruch formuliert? Soll den Kolleginnen und Kollegen des universitären Diskurses eine Hausaufgabe vorgeschrieben werden? Richten sich die Forderungen an Lehrer/-innen in der schulischen Praxis? Doch, dieser Einwand sei als Spiegel erlaubt: Wer spricht hier mit welcher Autorität zu welchen Adressatinnen und Adressaten? Ob eine Studie, die (völlig zu Recht) einen stark emanzipativen Anspruch formuliert, nicht auch sprachlich Spuren von Partnerschaftlichkeit erkennen lassen sollte?

Solche Rückfragen sollen die Bedeutung dieses Buches aber nicht kleinreden. Der Aufweis, dass und wie das Pluralitätsparadigma differenziert werden muss, gelingt Grümme eindrucksvoll. Der dazu herangezogene Begriff der ‚Heterogenität‘ wird fortan fraglos zu den Grundbegriffen der Religionspädagogik zählen. Und man wird lange auf diese Pionierstudie verweisen.

Im religionspädagogisch reflektierten und vielschichtig ausdifferenzierten Begriff ‚Heterogenität‘ öffnen sich Möglichkeiten der Teilhabe an Diskursen unserer Gesell-

schaft, welche in der Religionspädagogik bislang zu wenig beachtet wurden. Es wird spannend sein, praktische Konkretisierungen zu initiieren oder zu beobachten: Wie ändern sich Religionsunterricht und religiöse Bildung überhaupt, wenn die Konzeptionen stärker heterogenitätssensibel erfolgen? Ist diese noch einmal zusätzliche Differenzierung an den unterschiedlichen Orten religionspädagogischer Basisarbeit leistbar? Das vorliegende Buch speist Fragestellungen ein, deren Beantwortung sich als künftige Daueraufgabe erweisen wird.

Georg Langenhorst



Schambeck, Mirjam: *Biblische Facetten. 20 Schlüsseltexte für Schule und Gemeinde, Ostfildern (Grünewald) 2017* [288 S., ISBN: 978-3-7867-4016-2]

Die Welt der biblischen Texte und die heutiger Leser/-innen so aufeinander zu beziehen, dass beide sich in und trotz ihrer Vielfalt begegnen und gegenseitig bereichern können, ist die zentrale Herausforderung für jeden bibeldidaktischen Ansatz. Diesen Anspruch nimmt die Freiburger Religionspädagogin Mirjam Schambeck in ihren *Biblischen Facetten* auf und versucht, ihn auf der Basis ihrer viel beachteten Bibeltheologischen Didaktik (Göttingen 2009) am Beispiel von jeweils zehn Texten des Ersten und des Zweiten Testaments einzulösen. Angesichts der Bibelermüdung heutiger Rezipientinnen und Rezipienten, insbesondere Jugendlicher, einerseits und der teilweise kaum überschaubaren Fülle an Fachliteratur zu jeder einzelnen Perikope andererseits ist die Mammutaufgabe zu erahnen, der sich die Verfasserin stellt, wenn sie für zwanzig Schlüsseltexte der Bibel Text- und Leserwelt miteinander verschränken, exegetische Fragen klären und geeignete Lernwege vorstellen will.

Mit dem Titel *Biblische Facetten* und einem dazu passend gewählten Ausschnitt aus Paul Klees Farbtafel (1930) als Umschlagabbildung möchte Schambeck verdeutlichen, wie in den unterschiedlichen Erfahrungen Einzelner, von denen die biblischen Texte erzählen, die Geschichte der Menschen mit Gott und diejenige Gottes mit den Menschen zum Ausdruck kommen, wie sich gleichsam in einem konkreten Stück Welt „der gesam-

te Kosmos der Bibel“ (15) spiegelt. Jeder biblische Text stelle für sich ein Kunstwerk dar, verweise aber zugleich auf den Gesamtzusammenhang. Die Auswahl der biblischen Texte folge dabei zum einen der Gottesfrage, zum anderen seien die Biblischen Facetten insbesondere in „existenzerschließender Absicht“ (18) verfasst. Die verschiedenen Lernarrangements – ausgehend von Werken der bildenden Kunst, Musik und Literatur sowie der Filmkunst und Eventkultur und vermittelt durch wechselnde Unterrichtsformen wie kreatives Schreiben, Imaginationsübungen oder das Decodieren von Schlüsselwörtern – würden bewusst skizzenhaft und auf einer mittleren Planungsebene bleiben und hätten als mögliche Teilnehmer/-innen ebenso Kinder und Jugendliche wie junge Erwachsene und ältere Menschen im Blick. Damit wende sich das Buch an unterschiedliche Leser/-innengruppen, sowohl Kultur- und Theologie-Interessierte als auch professionelle „Reli-Vermittler“ (19).

Schambeck führt die Leser/-innen ihrer *Biblischen Facetten* nach diesen einleitenden Vorüberlegungen (13–22) zunächst in die Kontexte biblischen Lernens (23–46) – ein theoretisch gehaltenes Scharnierstück – und ihre an der Praxis orientierte bibeltheologische Didaktik (47–62) ein, um sich im dritten und vierten Kapitel den konkreten Textbeispielen aus dem Alten (63–170) und Neuen Testament (171–274) zuzuwenden. Dabei wird sie nicht müde, immer wieder die Komplexität der Herausforderungen zu betonen: „Sie ergeben sich zum einen aus der Besonderheit der biblischen Schriften als geglaubtes Wort und als literarisches Zeugnis (Welt des Textes). Zum anderen resultieren sie aus den Kontexten, in denen sich die Lesenden heute bewegen (Stichwort Postmoderne), sowie aus den Prägungen, dem Vorwissen, den Voraussetzungen, die für die Leser/-innen selbst kennzeichnend sind (Welt der Leser/-innen). Drittens schließlich muss sich biblisches Lernen daran abarbeiten, wie beide ‚Welten‘ so miteinander ins Gespräch kommen, dass diese Begegnung für die Leser/-innen bildend wird.“ (24f.)

In ihrer Einführung erörtert Schambeck überdies grundsätzliche Fragestellungen der Exegese und biblischen Theologie, aber auch der Literaturwissenschaft, wie etwa nach der Notwendigkeit einer intertextuellen Lektüre (29) oder dem Zueinander von Faktualität und Fiktionalität (30–34) und dem Verhältnis von Gottes- und Menschenwort (34–39) sowie der Bedeutung der Leser/-innen für die Interpretation eines (biblischen) Textes in der Rezeptionsästhetik (41–43), wobei sie sich durchaus bewusst ist, dass Leser/-innen, die sich lediglich für die biblischen Texte als solche interessieren, diese Ausführungen auch „munter überspringen“ können (20). Die Auswahl der 20 Schlüsseltexte versteht sie als „Kanon im Kanon“, damit zum einen „die Textwelt in ihrer Vielfalt, Widersprüchlichkeit und Schönheit“ (61) eingeholt werden kann und zum anderen auch die verschiedenen

Gattungen mit ihrer unterschiedlichen Aussagekraft zu Wort kommen.

Mit diesen einführenden Überlegungen entfaltet Schambeck nicht nur die Grundlage ihres bibeltheologischen Ansatzes, sondern schürt zudem enorme Erwartungen auf eine gleichermaßen exegetisch fundierte wie lebensrelevante Erschließung biblischer Erzählungen in einer beachtlichen Breite, Varianz und Tiefe. Umso erstaunlicher ist es bei der weiteren Lektüre des Buches, wie es der Autorin immer wieder gelingt, zentrale biblische Texte auf höchstem Niveau und zugleich elementarisierend zu exegetisieren und zu interpretieren. Ob der damit verbundene Anspruch tatsächlich auch für alle in den Blick genommenen Leser/-innengruppen und möglichen Teilnehmer/-innen an den skizzierten Lernarrangements konkret genug und damit auch umsetzbar wird, kann letztlich nur der Praxistest zeigen, darf aber zumindest teilweise bezweifelt werden.

Die Auswahl der Textbeispiele aus dem Ersten Testament reicht von den Schöpfungserzählungen (Gen 1f.), Kain und Abel (Gen 4,1–16) und der Turmbauerzählung (Gen 11,1–9) über die Bindung Isaaks (Gen 22,1–19), Jakobs Kampf am Jabbok (Gen 32,23–33), den brennenden Dornbusch in Ex 3,1–17 und die Befreiungsgeschichte in Ex 14f. bis hin zur Elja-Geschichte in 1 Kön 19,1–15a und so herausfordernden Texten wie Ps 88 und Jes 40,1–11. Neben klassischen Texten (Der Sonnengesang des Franz von Assisi) und Bildern (Turmbau zu Babel von Pieter Brueghel) begegnen auch weniger bekannte Beispiele aus der Rezeptionsgeschichte (Gen 22-Interpretationen bei Sören Kierkegaard und Elie Wiesel und die Bedeutung der Opferung von Abrahams Sohn im Islam am Beispiel einer Filmsequenz aus Fatih Akins „Auf der anderen Seite“), insbesondere aus der Literatur („Im Frühling sterben“ von Ralf Rothmann), der bildenden Kunst (Varianten des Turmbaumotivs bei Frank O. Gehry und Bernhard Heisig; Der Übergang von A. R. Penck) und der Musik (Elias-Oratorium von Felix Mendelssohn Bartholdy; der Song „Frei zu sein“ von Heinz-Rudolf Kunze).

Einen ebenso weiten Bogen spannt die Auswahl der neutestamentlichen Texte und dazu passender medialer und methodischer Impulse im vierten Kapitel: Von der Geburt Jesu nach Lk 2,1–20 (Die Anbetung der Hirten von Serge Bramly/Bettina Rheims), der Hochzeit zu Kana (Joh 2,1–12) und der Berufung des Matthäus in Mt 9,9–13 (Erschließung des gleichnamigen Bildes von Michelangelo Caravaggio) über den Seewandel Jesu in Mt 14,22–33 (szenisches Anspiel und abschließende Sprechmotette), das Evangelium im Evangelium in Lk 15,11–32 (eigene Positionierungen mithilfe des Bildes Der verlorene Sohn von Rembrandt Harmenszoon van Rijn), den Tod Jesu nach Mk 15,33–41 (Der rote Christus von Lovis Corinth) bis hin zur Begegnung des Auferstandenen (Joh 21,1–14) und einem „Religi-

onsdialog“ in Analogie zur Areopagrede des Paulus in Apg 17,16–34. Wiederum schließen zwei theologisch besonders anspruchsvolle Texte, und zwar Röm 11,13–24 und Offb 21,1–22,5 (Neues Jerusalem von Jacques Gassmann), diesen Teil ab. Schambeck beendet ihr anspruchsvolles, durchgängig gut lesbares Buch in Form eines Epilogs (275–277) mit einigen Reflexionen von Umberto Eco zu Formen, Listen und deren Charakter, um damit zugleich anzuzeigen, dass sich die Themen immer schon nach vorn – auf eine andere Zeit hin – öffnen und die Leser/-innen eingeladen sind, sich auf den Weg zu machen, Gottes Geschichten mit den Menschen neu zu ergründen.

Dass sich angesichts der Fülle an Zugängen und Auslegungen an der einen oder anderen Stelle der Biblischen Facetten weiterer Diskussionsbedarf ergeben würde, versteht sich fast von selbst. So gibt etwa die neuere Gleichnisexegese nach Ruben Zimmermann – im Gegensatz zu Schambeck (54; 209) – die klassische Differenzierung nach Adolf Jülicher in Bildworte, Gleichnisse im eigentlichen Sinn, Parabeln und Beispielerzählungen auf, da sie der Prüfung am konkreten Text und historischen Kontext letztlich kaum standhalten kann. Zudem wären gerade mit Blick auf die Vielfalt und das komplexe Zueinander der Text- und Leser/-innenwelt deutlicher unterschiedliche hermeneutische Voraussetzungen sowie Grenzen und Fragmentarität von Verstehensprozessen zu benennen.

*Markus Schiefer Ferrari*



Langenhorst, Georg/Willebrand, Eva (Hg.): *Literatur auf Gottes Spuren. Religiöses Lernen mit literarischen Texten des 21. Jahrhunderts, Ostfildern (Matthias Grünewald Verlag) 2017 [271 S., ISBN 978-3-7867-3105-4]*

Das allgemeine Ziel religiösen Lernens besteht gegenwärtig darin, eine persönliche religiöse Orientierung zu erwerben. Hierzu können literarische Texte – insbesondere des 21. Jahrhunderts – einen maßgeblichen Beitrag leisten, sowohl für Kinder und Jugendliche als auch für Erwachsene. Denn überraschenderweise – so die These der vorliegenden Publikation – sucht die gegenwärtige Literatur selbst nach (religiös-)literarischen Ausdrucksformen, um Gott „denkerisch und sprachlich fassbar zu machen – bei aller bleibenden Entzogenheit“ (9). Diese literarische Beobachtung greifen der Herausgeber Georg Langenhorst und die Herausgeberin Eva Willebrand produktiv auf, indem sie in religionspädagogischer Perspektive einerseits nach einem didaktisch verantwortbaren Umgang mit den literarischen Texten fragen, der insbesondere den autonomen Eigenwert der Literatur achtet, und andererseits methodische Lernarrangements entwerfen, die ein kompetenzorientiertes Lernen mit literarischen Texten im schulischen Religionsunterricht wie auch in der Gemeinde und in der religiösen Erwachsenenbildung ermöglichen.

Der hierzu ausgewählte thematische Fokus ist nahezu atemberaubend. Zu zehn Themenfeldern, die für das religiöse Lernen von besonderer Relevanz sind, werden jeweils zwei exemplarische Texte ausgewählt; der eine aus dem Bereich der aktuellen Jugendliteratur und der andere aus dem Bereich der zeitgenössischen Erwachsenenliteratur. Das Bemerkenswerte hierbei ist, dass nahezu alle Texte bislang kaum oder gar nicht im religionspädagogischen Kontext rezipiert worden sind. Die Erschließung der 20 Texte erfolgt stets in Bezug auf ihren literarischen Kontext. Und zugleich wird jeder literarische Text aus einer religionsdidaktischen Perspektive betrachtet und hinsichtlich seines Potenzials für religiöse Lernprozesse kritisch befragt.

Den 16 Autorinnen und Autoren – dies sind „auf der einen Seite langjährig ausgewiesene Beiträger/-in-

nen zum theologisch-literarischen Diskurs mit Erfahrungen in der religiösen Vermittlungsarbeit vor Ort; auf der anderen Seite religionspädagogisch versierte Nachwuchswissenschaftler/-innen mit Interesse am Themenfeld“ (30) – ist durchaus bewusst, dass dieses Vorhaben der generellen Anfrage einer Vereinnahmung bzw. Verzweckung der literarischen Texte für religiöse Lernprozesse unterliegt. Daher regen sie durch zahlreiche methodische Hinweise zur didaktischen Arbeit mit den Texten immer auch zu deren sensiblem Umgang an. Einzelne Texterschließungen werden geschickt ergänzt durch Hintergrundmaterialien, die die jeweiligen Schriftsteller/-innen in anderen Zusammenhängen zeigen (z. B. Interviewäußerungen, persönliche Begegnungen, literarische Lesungen). Auf diese Weise wird der „Grundsatz“ des gesamten Bandes, „dass es sich bei literarischen Texten stets um autonome Kunstwerke handelt“ (16), glaubwürdig erinnert.

In der Hinführung (9–31) reflektieren die Herausgeberin und der Herausgeber den historischen Wandel im Einsatz literarischer Texte in religiösen Lernprozessen, beginnend in den Schulbüchern und Anthologien der 1940er-Jahre (materialkerygmatische Konzepte), über zahlreiche Publikationen für die religionspädagogische Praxis in den 1970er-Jahren (konkrete Textarbeit), bis hin zu den 1990er-Jahren und bis heute (differenzierte religionspädagogische Konzepte von Korrelation), um hieran anschließend ihre eigene Systematik der „sieben Konturen eines religionsdidaktisch verantworteten Umgangs mit literarischen Werken [zu] formulieren“ (16). Hierbei wissen sie sich zum einen den Erkenntnissen des wissenschaftlichen Dialogs von ‚Theologie und Literatur‘ (16) verpflichtet (beide sind ausgewiesene Experten dieses Sachgebietes) und zum anderen dem gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurs in der Religionspädagogik. Dementsprechend ist für sie die Rezeptionsästhetik (21) als Instrument einer hermeneutischen Texterschließung ebenso von Relevanz wie auch „handlungs- und produktionsorientierte Verfahren“ (22) einer konstruktivistisch inspirierten Religionspädagogik. In diesem Zusammenhang thematisieren sie gekonnt die von Rudolf Engert kritisch konstatierte Wende „vom Bezeugen zum Beobachten“ (17) in der Religionspädagogik und werben stattdessen für die produktive Auseinandersetzung mit „Überzeugung[en]“ (18), die sich insbesondere in literarischen Texten als „Fremdkonstruktion[en]“ (18) zeigen. Darüber hinaus rekurren sie in ihrer systematischen Erschließung zum „Umgang mit literarischen Werken“ (16) auf das didaktische Prinzip der „Elementarisierung“ (21), des „ästhetischen Lernens“ (19) wie auch der „Korrelation“ (29). Eine im besten Sinne anschauliche „Konkretisierung“ (28) erfährt die ‚Systematik der sich wechselseitig durchdringenden sieben Konturen‘ in den zehn Kapiteln des Bandes:

- Kapitel I (33–55) thematisiert unter der Überschrift „Gottesbilder“ die Frage nach der Geheimnisthaftigkeit Gottes und näherhin nach den gegenwärtigen Herausforderungen, die Gottesbeziehung von Kindern und Jugendlichen im schulischen Religionsunterricht zu thematisieren.
- Kapitel II (57–79) reflektiert im Zusammenhang mit der oftmals fehlenden eigenen religiösen Erfahrung über „Gottesbegegnungen“ in Form von „literarisch geronnene[n] Glaubenszeugnissen“ (58).
- Kapitel III (81–102) stellt Bezüge zum nordrhein-westfälischen Kernlehrplan für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I her, indem es im „Ring um das Gebet“ die Frage nach der gegenwärtigen Bedeutung von Bittgebeten stellt.
- Kapitel IV (103–126) setzt sich im Zusammenhang mit der Frage „Leid als Ort der Gotteserfahrung?“ äußerst produktiv mit den neuesten religionspädagogischen Befunden zur Ausprägung von Theodizeekonzepten bei Jugendlichen auseinander.
- Kapitel V (127–145) führt die Diskussion um die Theodizeefrage konstruktiv fort, indem es „Die Gottesfrage angesichts des eigenen Sterbens“ thematisiert.
- Kapitel VI (147–169) greift die Frage nach dem theistischen Gott als dem Schöpfer aller Dinge auf und fragt nach dessen ethischen Implikationen.
- Kapitel VII (171–192) unternimmt auf bemerkenswert ungewöhnliche Weise „Annäherungen an Jesus, den Christus“, indem es den jüdischen Menschen Jesus als Ausgangspunkt wählt.
- Kapitel VIII (193–211) eröffnet die Perspektive des interreligiösen Lernens und fragt nach der Bedeutung des „Judentum[s] in Geschichte und Gegenwart“.
- Kapitel IX (213–236) setzt die interreligiöse Perspektive anspruchsvoll fort, indem es „Mystische Spiegelungen des Islam im Bild der Liebe“ reflektiert.
- Kapitel X (237–259) macht das in der Theologie lange ignorierte Themenfeld „Religion in der Fantasyliteratur“ sichtbar.

In ihrem Nachwort (261–262) reflektieren der Herausgeber und die Herausgeberin den von ihnen fulminant aufgespannten literarischen Bogen und betonen, dass der besondere „Reiz dieses Buches“ insbesondere im „Zusammenspiel mit der Vielfalt der Texte“ und der „Vielfalt der Zugänge“ (261) liege.

Diesem Resümee ist unbedingt zuzustimmen. Denn der Band ist in mehrfacher Hinsicht ein äußerst empfehlenswertes Leseerlebnis: Durch das „Eintauchen in spannende aktuelle Lesewelten“ von „religiös-literarischen Texten“ (261) wird erfahrbar, dass die Literatur zu einem Ort werden kann, an welchem sich etwas existenziell Bedeutsames erschließt. Und damit wird dieser Band selbst zum Gegenstand religiösen Lernens. Erfreulich ist darüber hinaus, dass ihm ein umfassendes Verständnis von Religionspädagogik zugrunde liegt. Hierzu zählt

das religiöse Lernen in der Erwachsenenbildung genauso wie in der Gemeinde und in der (Hoch-)Schule. Besonders wertvoll sind in diesem Zusammenhang die wissenschaftlichen Rahmungen zu Beginn der einzelnen Kapitel. Kurz: Der Band ist vergleichbar einem Orientierung gebenden „Denk-mal“, das auf keiner religiösen Lernlandkarte fehlen sollte.

Bergit Peters



*Schweitzer, Friedrich/Bräuer, Magda/Boschki, Reinhold (Hg.): Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze (Glaube – Wertebildung – Interreligiösität. Berufsorientierte Religionspädagogik, Bd. 10), Münster (Waxmann) 2017 [261 S., ISBN 978-3-8309-3573-5].*

Die Literatur zum weiten Feld interreligiösen Lernens wächst. Drei große Arbeitsfelder zeichnen sich ab: Zum einen ist bisher immer noch unklar, welche der unterschiedlichen Konzepte und Modelle für welchen Lernort und für welche Lerngruppe geeignet sind und inwiefern sie die Planung, Durchführung und Evaluation interreligiös ausgerichteter Bildungsprozesse kriteriengeleitet unterstützen können. Zum Zweiten sind Fragen zunehmender Heterogenität angesichts einer stetig steigenden kulturellen und religiös-weltanschaulichen Pluralität innerhalb von Lerngruppen gerade am Lernort Schule bisher weder religionsdidaktisch noch bildungstheoretisch daraufhin untersucht worden, was interreligiöse Bildungsprozesse in welcher schulorganisatorischen Form zu leisten vermögen. Drittens schließlich sind interreligiös ausgerichtete Lehr- und Lernprozesse hinsichtlich ihrer Wirkung und Nachhaltigkeit bisher kaum empirisch evaluiert. Das betrifft sowohl konkrete Unterrichtsreihen als auch Langzeitstudien über mehrere Schuljahre hinweg.

Die Herausgeber des vorliegenden Bandes nehmen sich im Rahmen ihrer Forschungen zu einer berufsorientierten Religionspädagogik (KIBOR, ELBOR) dieser Aufgabe an. Der Erkenntnisgewinn soll angesichts einer vierfachen Herausforderung erzielt

werden: Es geht erstens um die Wirksamkeit interreligiösen Lernens im Religionsunterricht, konkretisiert für berufliche Schulen. Dabei soll zweitens „die Wirksamkeit unterschiedlicher Ausgestaltungsformen von Religionsunterricht zu interreligiösen Themen“ (17) untersucht werden, und zwar im Sinne einer Unterscheidung von lebensweltorientierten und themenorientierten Lernprozessen. Drittens sollen „ausgewählte gleichzeitig aber zentrale Aspekte oder Komponenten interreligiöser Kompetenz“, nämlich „religionsbezogenes Wissen, religionsbezogene Perspektivenübernahme sowie religionsbezogene Einstellungen“ (17) untersucht werden. Viertens verbinden die Herausgeber mit ihren Forschungen „die grundlegende Erwartung, Möglichkeiten der religionspädagogisch-empirischen Unterrichtsforschung im Bereich des interreligiösen Lernens aufzuweisen“ (17). Die Ergebnisse sollen auch als Grundlage für zukünftige Forschung dienen. Die Interventionsstudie mit einer Stichprobe von vier Experimentalgruppen und entsprechenden Kontrollgruppen ist ausführlich und empirisch sauber geplant, vorbereitet und durchgeführt worden. Ausgerichtet ist das Forschungsvorhaben auf „Klassen des ersten und zweiten Ausbildungsjahrs von kaufmännischen Berufsschulen aus Baden-Württemberg“ (20), nämlich auf die Ausbildungsgänge Bankkauffrau/-mann und Industriekaufrau/-mann.

Der Band ist neben einer umfangreichen Einführung in zwei Teile gegliedert. In der Einleitung stellen Friedrich Schweitzer, Magda Bräuer und Martin Losert das Forschungsprojekt vor, indem sie dessen Relevanz begründen, es in den derzeitigen Forschungsstand einbetten, Fragen zur Untersuchungsmethode und zur Stichprobe klären, zentrale Ergebnisse darlegen und auf ihre religionspädagogische und -didaktische Relevanz hin befragen.

Der erste Teil des Bandes klärt Grundlagen interreligiösen Lernens aus religionspädagogischer Perspektive. Reinhold Boschki, Matthias Gronover und Simone Hiller fragen nach der Bedeutung interreligiösen Lernens im gesellschaftlichen Kontext, im Bereich erwerbsmäßiger Arbeit sowie im Religionsunterricht an beruflichen Schulen. Anschließend erläutert Schweitzer den Stand der Forschung zu interreligiösen Kompetenzen und begründet die Auswahl von drei „Kompetenzkomponenten“ (63): religionsbezogenes Wissen, Perspektivenübernahme und Einstellungen. Auf dieser Grundlage wird die Kompetenzentwicklung der Auszubildenden eingeordnet und bewertet, wobei die Abhängigkeiten zwischen den verschiedenen Kompetenzbereichen besonders interessieren. In einem dritten Schritt führen Matthias Gronover und Hanne Schnabel-Henke in die Planung und didaktische Umsetzung der beiden Unterrichtseinheiten zum Thema „Islamic Banking – Zum Umgang mit Geld in Christen-

tum und Islam“ (lebensweltorientiert) sowie zum Thema „Religionen und Gewalt“ (themenorientiert) ein.

Im zweiten Teil des Bandes wird die Interventionsstudie vorgestellt, deren Fokus auf die Wirksamkeit interreligiösen Lernens als religionsbezogene Perspektivenübernahme gerichtet ist. Bräuer erläutert die Vorarbeiten zur Hauptuntersuchung, die vor allem der Entwicklung eines Untersuchungsinstrumentariums und der Pilotierung dient. Losert wertet die empirischen Befunde zur interreligiösen Kompetenzentwicklung unter den Aspekten der Perspektivenübernahme (beruflich und privat), religionskundlichen Wissens sowie religionsbezogener Einstellungen. Schließlich beurteilen Schweitzer und Boschki die Ergebnisse, um so Konsequenzen sowohl für religionspädagogische Forschung als auch für religionspädagogische Theoriebildung aufzeigen zu können.

Ein umfangreicher Anhang gibt Einblick in die beiden Unterrichtseinheiten mit Informationen zur Reihe insgesamt wie zu den einzelnen Stunden, Verlaufsplänen und Arbeitsblättern (Anhang A), zu den verwendeten Fragebögen zur Erfassung von religionsbezogenen Einstellungen, Wissen und Perspektivenübernahme (Anhang B), zur qualitativen Auswertung der Lehrer- und Schülergruppeninterviews (Anhang C) sowie zu den Ergebnissen der Faktorenanalyse (Anhang D).

Die erzielten Ergebnisse und vor allem die Deutung dieser Ergebnisse sind es wert, im religionspädagogischen Diskurs diskutiert zu werden. Zu solchen Diskussionsthemen gehört beispielsweise die Frage, ob und inwiefern Chancen interreligiösen Lernens über den „Bereich des beruflichen Bildungswesens“ (11) hinaus für andere Lernorte bedeutsam sein können. Sicherlich bietet der Lernort des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen ein besonders interessantes Forschungsfeld, da vielfach im Klassenverband mit vielfältigen Formen der Heterogenität unterrichtet wird, aber auch weil eine berufsbezogene Rückbindung (inter-)religiöser Bildungsprozesse notwendig ist. Gerade deshalb sind die hier erbrachten Ergebnisse jedoch keineswegs in einfacher Weise übertragbar. Interessant sind auch die Ergebnisse hinsichtlich der erhofften Wirksamkeit der Unterrichtsprojekte im Rahmen religionsbezogener Perspektivenübernahme im Beruf. Eine „zeitlich stabile Erhöhung der Kompetenz religionsbezogener Perspektivenübernahme im Beruf“ (24) konnte gerade nicht nachgewiesen werden. In diesem Zusammenhang sind Fragen nach der Rolle und Bedeutung von Religion in pluralen Gesellschaften allgemein und im beruflichen Leben im Besonderen sowie deren Auswirkung auf (inter-)religiöse Bildungsprozesse zu stellen. Nicht zuletzt zeigt die Studie Desiderate in der Erstellung interreligiöser Lehr- und Lernkonzepte, die über religionskundliche Wissensaneignung hinausgehen sollen.

Insgesamt bietet der Band einen sehr guten Überblick über die gründlich vorbereitete, engagiert durchgeführte und kritisch reflektierte Interventionsstudie, zu dem auch der umfangreiche und gut strukturierte Anhang beiträgt. Offene Fragen einerseits und die Interpretation der Daten andererseits regen außerdem zu weiteren Forschungsprojekten auf dem Feld interreligiösen Lernens sowie zu einer kritischen Reflexion unterrichtspraktischer Konzepte an.

Monika Tautz



Knauth, Thorsten/Jochimsen, Maren A. (Hg.): *Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung*. Münster (Waxmann) 2017 [206 S., ISBN 978-3-8309-3594-0]

Die hier anzuzeigende Publikation einer Vorlesungsreihe an der Universität Duisburg-Essen „möchte einen Beitrag zur konzeptionellen Ausarbeitung und Weiterentwicklung einer Religionspädagogik der Vielfalt leisten“. (7) Als konstitutiv wird die Verschränkung von gesellschaftspolitischer Dimension, intersektional-analytischer Perspektive und interdisziplinärem Vorgehen erachtet. Der Ansatz will die „Diskurse über soziale Gerechtigkeit, Geschlechtergerechtigkeit und Anerkennung religiöser Vielfalt“ (7–8) stärker zusammenführen. Unter der Perspektive der Intersektionalität werden Ein- und Ausschließungsprozesse in der Verschränkung von „Religion, Geschlecht, Körper und sozialem Hintergrund“ (8) erforscht, die ein interdisziplinäres Vorgehen in der Theologie im Allgemeinen und der Religionspädagogik im Speziellen erforderlich machen. Der vorliegende Band geht von der Kategorie „Geschlecht“ aus und sucht nach den Verbindungen zu den anderen Kategorien.

Im ersten Teil „Grundlegende Einführungen“ gibt Thorsten Knauth zunächst einen Überblick über Eckpunkte einer Religionspädagogik der Vielfalt. Die Verbindung der Kategorien von Religion, Geschlecht, sozialem Hintergrund und Behinderung versteht er als zentrale Dimensionen sowohl der Beschreibung von Vielfalt als

auch der Herstellung von Differenz. Theoriebezogen sowie anhand exemplarischer empirischer Untersuchungen beschreibt Knauth die Themenlinien, die in der Religionspädagogik bereits bearbeitet wurden. Maria Anna Kreienbaum skizziert Geschlechterforschung im historischen Wandel vom Defizit- über den Differenz- bis zum Dekonstruktionsansatz und arbeitet heraus, warum Geschlecht als unverzichtbare Kategorie durch andere Aspekte der Differenz ergänzt werden muss. Diana Lengersdorf führt in die Ergebnisse der genderbezogenen Männerforschung ein und zeigt die Herausforderungen auf, die sich aus dem engen Zusammenhang von Erwerbsarbeit und Männlichkeit für ein verändertes Rollenverhalten ergeben.

Den zweiten Teil bilden Beiträge aus verschiedenen theologischen Disziplinen und Religionen. Nele Spiering-Schomburg stellt die biblische Erzählung von Hagar als Sklavin mit Migrationshintergrund vor, deren Unabhängigkeit letztlich erst durch die Geburt des Sohnes möglich wird. Es folgen Überlegungen, wie eine „intersektionelle Sensibilität“ (71) in Bildungsprozessen anhand biblischer Erzählungen ermöglicht werden kann. Stephanie Greve schildert am Beispiel von Katharina Zell, wie sich eine Frau zur Reformationszeit gegen Rollenzuweisungen und Eingrenzungen wehrte. Der Beitrag von Heike Valz veranschaulicht, dass „theologische Reflexionen zu Geschlechterfragen im globalen Süden seit ihren Anfängen [...] von der Überschneidung verschiedener Ausschlussfaktoren aus[gingen]“ (94). Da die Theologinnen in Afrika und Lateinamerika aus einer anderen Perspektive und mit anderen Begriffen arbeiteten, wurden sie von der westlichen Theologie selten rezipiert. Daher ist in die Theologie auch die Dimension einer „postkolonialen Intersektionalität“ einzutragen. Katajun Amirpur führt in die Korandeutung der muslimischen Pakistannerin Asma Barlas ein. Nach Barlas ist eine Frauen-Unterdrückung nicht aus dem Koran abzuleiten, sondern Ergebnis einer patriarchalen Korandeutung. Aufgrund der theologischen Charakteristika der Einheit, der Gerechtigkeit Gottes und des Bilderverbots dürfe es gemäß dem Koran weder ein männliches Gottesbild noch ein Patriarchat geben. Es sei also zu prüfen, vor welchem gesellschaftlichen Kontext Frauen unterdrückende Interpretationen des Korans stattfinden. Carola Roloff gibt einen Überblick in die Geschlechterkonstruktionen in den verschiedenen buddhistischen Traditionen. Sie geht vor allem der Tradition buddhistischer Nonnen nach und skizziert die in buddhistischen Traditionen theologisch unterschiedlich diskutierte Frage, ob Frauen Buddha sein können.

Der dritte Teil setzt sich aus pädagogischer Perspektive mit der Frage der Heterogenität auseinander. Jürgen Budde und Georg Reißler zeigen anhand häufig zitierter ethnographischer Referenzstudien auf, welche Differenzkonstruktionen entweder herausgearbeitet oder

nicht beachtet wurden. Interessanterweise wurde den Kategorien Schicht/Milieu/Klasse im Laufe der letzten 90 Jahre abnehmende Bedeutung zugewiesen, während Gender und Alter im Blick blieben (160). Deutlich ist auch, dass der jeweilige Kontext immer spezifischer in den Blick kommt (161). Eine Gefahr liegt darin, dass die Differenzen festgeschrieben werden, wenn der Kontext und die Relationalität von Kategorien zu wenig beachtet werden. Joachim Schröder beschreibt anhand von Schulen am Rande der Gesellschaft, wie Exklusion aufgrund prekärer Lebenslagen geschieht. Nur wenn sich schulische Normalitätsvorstellungen verflüssigen, können Personen, deren Lebensläufe dieser Normalität nicht entsprechen, im schulischen Kontext inkludiert werden. Schließlich setzt sich Annebell Pithan anhand des eindrücklichen Kunstwerks „Alison Lapper Pregnant“ mit den Konstruktionen von Geschlecht und Ability/Disability als einer weiteren Kategorie von Differenz auseinander. Es ist offensichtlich, wie stark die Berücksichtigung der beiden Kategorien zentrale Inhalte der Religionspädagogik, wie z. B. der Rede von der Gottesebenbildlichkeit (195f.), herausfordert.

Aus Geschlechterperspektive soll auf eine weitere interessante Ausgrenzung aufmerksam gemacht werden: Die historischen Überblicke von Knauth und Walz weisen darauf hin, dass seit den 1980er-Jahren feministische Ansätze, wie z. B. die Kyriachatskritik von Elisabeth Schüssler-Fiorenza nicht nur Geschlecht, sondern auch Klasse und Rasse als Merkmale von Ein- und Ausgrenzungen thematisierten (20). Obwohl so schon damals Intersektionalität zur Sprache gebracht wurde, werden diese Ansätze bis heute theologisch fast ausschließlich unter der Kategorie von Gender rezipiert. Ebenso wenig wurden außereuropäische Ansätze intersektionalen Denkens theologisch berücksichtigt.

Zusammenfassend macht der knappe Überblick die Möglichkeiten und Grenzen einer Publikation deutlich, die aus einer interdisziplinär und interreligiös angelegten Vorlesungsreihe erwachsen ist. Die Stärke liegt in der disziplinären und methodologischen Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven und Themen, die sich mit der Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status auseinandersetzen. Jede für sich regt zu einer thematischen Vertiefung an. Andererseits beschreiben die Einzelbeiträge ein so weites Spektrum von „Einschlüssen und Ausgrenzungen“, dass sich die Frage stellt, ob es möglich ist, alle Aspekte zu einer konzisen Theorie zusammenzuführen. Die weitere Auseinandersetzung wird darüber entscheiden, ob dies gelingt oder ob es letztlich unverzichtbar sein wird, Theorien der Vielfalt im Plural mit thematischen Schwerpunkten zu formulieren. Der Publikation ist es jedenfalls gelungen, diesen Spagat aufzuzeigen.

Angela Kaupp



Boschki, Reinhold/Gronover, Matthias/Marose, Monika u. a. (Hg.): *Person – Persönlichkeit – Bildung. Aufgaben und Möglichkeiten des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen (Glaube – Werte-bildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik, Bd. 11)*, Münster (Waxmann) 2017 [194 S., ISBN 978-3-8309-3592-6]

Der Sammelband ist das Ergebnis einer bundesweiten Tagung, die im Dezember 2015 durch evangelische und katholische Institute für berufsorientierte Religionspädagogik (bibor – Bonn; EIBOR, KIBOR – Tübingen) in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Religionspädagogik in Frankfurt (St. Georgen) und dem Institut für Bildungsforschung in Jena organisiert wurde. Der Kongress hatte das Thema „Person – Persönlichkeit – Bildung. Aufgaben und Möglichkeiten des BRU“. Die hier gesammelten Beiträge wurden entweder als Vortrag bei dem Kongress eingebracht oder im Wissen um die Kongressinhalte nachträglich verfasst. Sie gehen den Fragen nach: „Welche anthropologischen Aspekte sind zentral im heutigen Ausbildungs- und Berufsleben? An welchen Dimensionen sollte sich auch die berufsorientierte Religionspädagogik orientieren? Und wie lassen sich diese theologisch begründen?“

Hierzu gliedert sich die Veröffentlichung in drei große Teile. Zunächst werden von Vertretern der katholischen und evangelischen Kirche, der Psychologie und der Religionspädagogik „Perspektiven“ grundgelegt. In einem zweiten Teil sind differente „Konkretionen“ aus der Praxis zu finden, der dritte Teil schließt mit „Perspektiven aus der Berufspädagogik“.

Der erste und größte Teil des Sammelbandes vereint „Perspektiven aus Kirche und Theologie, Psychologie und Religionspädagogik“. Karl Kardinal Lehmann erarbeitet in seinem Beitrag einen historischen Abriss des Begriffs Arbeit und eine klare Darstellung von drei wesentlichen Bausteinen, um eine christliche Theologie der Arbeit zu beschreiben: Arbeit als Mitarbeit an der Schöpfung Gottes, als Mühsal und das Wechselspiel von Arbeit und Muße.

Wolfgang Huber stellt in seinem Beitrag heraus, dass das Verständnis von der Gottebenbildlichkeit des Menschen abhängig vom Menschenbild ist. Daraus kann

sich seines Erachtens ein moralischer Universalismus ergeben, der sich in der allgemeinen Menschenwürde verdichtet. Anschließend reflektiert er den Bezug verschiedener Religionen, Kulturen und deren Beiträge zur Menschenwürde. Schließlich schlägt Huber den Bogen zur religiösen Bildung: Glaube an Gott und Menschenwürde gehören zusammen und der Religionsunterricht vermag zur Selbstachtung und zur Achtung anderer ermutigen.

Heiner Keupp erörtert in „Identitätsbildung und Sinnfindung im Jugendalter“ differenziert die Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen heute. Der Prozess der Identitätsfindung und die dazu benötigten Ressourcen werden anschließend skizziert. Helga Kohler-Spiegel erläutert in ihrem Beitrag „Jung und resilient“ die grundlegende Relevanz von Beziehungsangeboten und wertschätzenden Rückmeldungen durch Religionslehrkräfte. Ihres Erachtens werden gerade dadurch Persönlichkeitsentwicklung und Resilienz der Schüler/-innen ermöglicht.

In seinem Beitrag „Grundlegende Gedanken zum Religionsunterricht an beruflichen Schulen“ zeigt Reinhold Boschki zunächst aus allgemeinpädagogischer und anschließend aus soziologisch-sozialphilosophischer Perspektive grundlegende Faktoren der Persönlichkeitsbildung auf. Wesentlich ist für ihn jedoch, „Persönlichkeits-Bildung in Beziehungen (zu) ermöglichen“. Michael Meyer-Blank postuliert „Identität“ als Leitbegriff des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen“ und arbeitet hierfür die „Bedeutung von Glauben und Religion für die Bildung der beruflichen Identität“ heraus. Ein reformatorischer Blick auf den Zusammenhang von Beruf und Glaube rundet seinen Beitrag ab.

In seinem Artikel „Bildung – als Leitbegriff des Berufsschulreligionsunterrichts?“ beantwortet Friedrich Schweitzer die von ihm aufgeworfene Frage mit einem klaren Ja. Sehr differenziert skizziert er die Relevanz und Funktion des Bildungsbegriffs, reflektiert diesen bezüglich des Religionsunterrichts allgemein und des Berufsschulreligionsunterrichts (BRU) im Besonderen und zeigt schließlich am Beispiel interreligiöser Themen auf, dass und wie sich religiöse und berufliche Qualifikationen bedingen.

Der zweite Teil des Sammelbandes nimmt „Konkretionen aus dem Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen“ in den Blick. Hierzu weist Matthias Gronover darauf hin, dass „religionspädagogische Gewissheit“ nur durch die Orientierung am Menschen zu gewinnen ist. Begriffe allein greifen für ihn im Horizont der Differenzorientierung zu kurz.

Monika Marose betont die Relevanz des Themas „Trauer“ und erklärt ausführlich die existenzielle Bedeutung des Themas „Jenseitsvorstellungen“ für alle Schüler/-innen des BRU: Berufsbezug, Prophylaxe, Ressource und schließlich die Frohe Botschaft sind für sie wesent-

liche Merkmale bzw. Ziele dieser Erarbeitung. Hanne Schnabel-Henke berichtet von positiven Ergebnissen des BRU in Baden-Württemberg, der in Blockvarianten (4- bzw. 8-stündig) unterrichtet wurde. Gegenüber den üblichen Einzelstunden schreibt sie dieser Form des Unterrichts eine effektivere Nutzung der Lernzeit, eine Verbesserung des Beziehungsgeschehens, der Unterrichts-atmosphäre und des Lernerfolgs zu. Somit bleibt ihrer Meinung nach mehr Zeit zur Persönlichkeitsbildung der Schüler/-innen.

In seinem Beitrag „Religion und berufliche Bildung. Tradition und Innovation im Rhein-Main-Gebiet“ stellt Klaus Kießling zwei aktuelle religionspädagogische Dissertationen zu einerseits kirchlichen Lehr-/Lernprozessen einerseits und zum konfessionell kooperativen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen andererseits vor.

Im dritten und letzten Teil des Buches werden zwei „Perspektiven aus der Berufspädagogik“ aufgezeigt. Im Artikel „Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen im konfessionslosen Kontext“ stellen Steffi Völker, Thomas Heller und Michael Wermke ein „Beispiel religionspädagogischer Begleitforschung“ vor, das durch die von Steffi Völker verfasste Studie „Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt und Thüringen“ erfolgte. In dieser von der Evangelischen Kirche beauftragten Untersuchung wurden sowohl evangelische Religionslehrende als auch am BRU teilnehmende Schüler/-innen befragt. Angesichts der positiven Rückmeldungen durch die Schüler/-innen und Lehrenden und angesichts bestehender struktureller Schwierigkeiten postulieren Verfasser und kirchliche Verantwortliche eine Stärkung des BRU durch Staat und Kirche. Wie biografieorientierte Berufsbildungsforschung arbeitet, wird im Beitrag „Bildung und Erwerbsarbeit“ von Tim Unger, Jacqueline Jaekel und Michel Michiels-Corsten skizziert. Neben theoretischen Grundlegungen wird anhand zweier empirischer Forschungsprojekte deutlich erkennbar, wie Bildung im Kontext der Erwerbsarbeit gefördert werden kann.

Das Grundanliegen des Sammelbandes, die Person bzw. die Persönlichkeitsbildung der Schüler/-innen der beruflichen Schulen in den Mittelpunkt zu stellen, ist sehr zu würdigen, da zwar auch in der „allgemeinen Religionspädagogik“ das Bewusstsein für dieses Thema grundsätzlich vorhanden erscheint, aber selten diese Aufmerksamkeit erhält. Gut gelungen sind zudem die grundlegenden Beiträge aus Kirche, Psychologie und Religionspädagogik, die ein weites Feld aufzeigen und relevante Aspekte im Zusammenspiel von Arbeit, Beruf, Person und Religionsunterricht ansprechen. Auch die Konkretionen aus dem Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen orientieren sich eng am Thema und beleuchten aus unterschiedlichsten praktischen Zusammenhängen, wie gelingender BRU an das Thema „Person

– Persönlichkeit – Bildung“ herangehen kann. Eine kleine Einschränkung: Der Themenbezug ist im dritten Teil des Sammelbandes nicht immer gleich erkennbar und die Beiträge erscheinen etwas angehängt.

Zusammenfassend: Ein gelungener Sammelband zu einem relevanten Thema, das durchaus über den BRU hinaus noch intensiver bearbeitet und neu gedacht werden könnte.

Walter Leitmeier



Woppowa, Jan/Isik, Tuba/Kammeyer, Katharina u. a. (Hg.): *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege (Religionspädagogik innovativ, Bd. 20)*, Stuttgart (Kohlhammer) 2017 [200 S., ISBN 978-3-17-032500-5]

Angesichts von Entkonfessionalisierung, religiöser Pluralisierung und demographischem Wandel ist für den Religionsunterricht Kooperation, insbesondere konfessionelle Kooperation, ein Gebot der Stunde, interreligiöse Kooperation eine zukünftige Herausforderung. Insofern greift der vorliegende Band ein religionspädagogisch höchst aktuelles und relevantes Thema auf. Er ist aus einer Ringvorlesung im Jahr 2016 hervorgegangen und selbst das Ergebnis einer Kooperation zwischen evangelischer, katholischer und islamischer Theologie an der Universität Paderborn, dem dortigen Zentrum für Komparative Theologie und Kulturwissenschaften sowie der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Paderborn. Das Spektrum der Autorinnen und Autoren spiegelt die mit den genannten Institutionen einhergehende konfessionelle und religiöse Vielfalt wider und beleuchtet die Thematik aus theologischer, religionspädagogischer, religionsdidaktischer, inklusiver, interreligiöser, philosophiedidaktischer und schulpraktischer Perspektive.

Die Vortragenden wurden im Vorfeld gebeten, sich an vorgegebenen inhaltlichen Impulsen zu orientieren: Sie betreffen die Option für einen Ausbau des konfessionellen Religionsunterrichts hin zur konsequenten konfessionellen und religiösen Kooperation, die damit einhergehende Neubestimmung von Konfessionalität und

ihr Verhältnis zur Kooperation, die Möglichkeiten und Grenzen kooperativer Modelle sowie die Frage nach den einzuschlagenden didaktischen Wegen mit ihren potenziellen Chancen und Gefahren. Die einzelnen Beiträge berücksichtigen diese Orientierung mal mehr, mal weniger. Auf jeden Fall verhindert diese sinnvolle Vorgabe eine zu große Disparität, die mit der weiten Thematik unweigerlich verbunden ist, und macht inhaltliche Bezüge sichtbar, die in einem abschließenden Resümee explizit aufgenommen werden. Denkanregungen zur Vertiefung runden die jeweilige Darstellung ab.

Der Reigen wird eröffnet durch einen Grundlagen- und Übersichtsbeitrag von Bernhard Grümme, der die Grundlagen, Ziele und gegenwärtigen Schwierigkeiten des monokonfessionellen Unterrichts benennt, die Chancen und Grenzen anderer Formen, von der konfessionellen Kooperation bis zu den von ihm kritisch beurteilten religiösen Lernen im Klassenverband, auslotet und Heterogenitätsfähigkeit, didaktischen Mut zu Fremdheit und Instruktion sowie das Ringen um Wahrheitsfähigkeit als zukünftige Entwicklungsaufgaben skizziert.

Auf dieser Basis kommen Konfessionalität und kooperativer Religionsunterricht aus evangelischer (Bernd Schröder) und ökumenischer (Ulrike Link-Wieczorek) Perspektive zur Sprache. Die ökumenischen Einlassungen sind informativ, aber wenig bezogen auf den Religionsunterricht; die didaktische Umsetzung und Konsequenz der dafür vorgeschlagenen „suchenden Ökumene der Gaben“ (56) bleibt den Lesenden vorbehalten. Vermisst wird die explizit katholische Stimme angesichts des evangelischen Beitrags! Gerade weil Schröder die evangelische Position in gewohnter Manier profiliert – „Konzepte wie die Symboldidaktik, die performative Didaktik, die Kinder- und Jugendtheologie heben eher darauf ab, dass die lernenden Subjekte ihren jeweils mitgebrachten Standpunkt bewusst wahrnehmen und weiterentwickeln, als darauf, ein bestimmtes Bekenntnis zu verstehen“ (27) – wäre es spannend, inwiefern sich hier, bei allen Gemeinsamkeiten bezüglich des Überwältigungsverbots, u. U. konfessionelle Differenzen auftun. Zwar kommt nachfolgend mit Klaus von Stosch ein katholischer Vertreter zu Wort, doch er entfaltet seine Position zur Konfessionalität, die bereits in anderen Zusammenhängen vorgestellt und hier nochmals gebündelt und vertieft wurde, gerade nicht auf der Folie der katholischen, sondern auf der Folie der Komparativen Theologie. Überzeugend vermag er darzulegen, inwiefern die Konfessionalität der Theologie wie auch des Religionsunterrichts in der gegenwärtigen Situation bewahrenswert erscheint und zugleich auf Kooperation hin angelegt ist.

Konkrete Überlegungen zu einer Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts stellt Konstantin Lindner an, im Anschluss an theologische, pädagogische und didaktische Begründungen, warum

Kooperation sinnvoll und geboten ist. Er entfaltet didaktische Leitlinien, Operationalisierungsdimensionen sowie Prüfkriterien für inhaltliche, methodische und medienbezogene Entscheidungen und bezieht sich damit explizit auf das Feld der Praxis. Daran schließt sich, verfasst von drei Religionslehrkräften, die Dokumentation eines Pilotprojekts an, das Einblicke in konfessionell-kooperativ erteilten Unterricht an zwei Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen gibt. Allerdings nehmen beide Unterrichtssequenzen die spezifischen Herausforderungen eines konfessionell-kooperativen Unterrichts nur bedingt auf: Die eine zielt mit dem Themenfeld Schöpfungsglaube und Naturwissenschaft ausdrücklich auf die Gemeinsamkeiten beider Konfessionen, so dass eine Perspektivenverschränkung gar nicht sichtbar werden kann; auf die eigentlich brisante Auseinandersetzung mit evangelisch-fundamentalistischen Positionen wird nur hingewiesen. Die andere bezieht sich auf konfessionelle Gemeinsamkeiten und Differenzen bei Trauerritualen und Bestattungen, lässt jedoch die relevanten theologischen Aspekte, wie etwa die Fürbitte für die Toten, außen vor.

Mit den beiden nachfolgenden Beiträgen – zwei (Streit-)Gesprächen zwischen muslimischen und jüdischen Theologinnen bzw. Religionspädagoginnen – wird die christliche Perspektive auf die interreligiöse hin geweitet. Das ist absolut begrüßenswert, das andere literarische Genus wirft jedoch die Frage auf: Warum aus den anderen Religionen keine wissenschaftlichen Beiträge, sondern nur Gespräche, die zwar anregend sind, aber vielfach auf der Ebene der persönlichen Meinung verbleiben? Tuba Isik und Naciye Kamçili-Yıldiz stimmen darin überein, dass der sunnitisch geprägte islamische Religionsunterricht bereits intra-konfessionell angelegt ist, weil er schiitischen Angehörigen offensteht; für interreligiöse Kooperation votieren sie erst als sekundären Schritt im Anschluss an homogene Lerngruppen. Aufschlussreiche Einblicke in die Situation jüdischer Religionspädagogik geben Elisa Klapheck und Rosa Rappoport: Sie thematisieren das diffizile Verhältnis von orthodoxem und liberalem Judentum, das Ziel jüdischen Unterrichts, religiöse Identität nicht nur anzubieten, sondern vielmehr zu vertiefen, und bestehende Desiderate in Bezug auf die Kooperation mit anderen Religionen.

Aus differenzverarbeitender inklusionstheoretischer Perspektive problematisieren Katharina Kammeyer und Oliver Reis konfessionellen Unterricht mit gutem Grund als separierend, warnen jedoch zugleich vor weiteren Exklusionsstrukturen im Zuge konfessioneller Kooperation, die ebenfalls zu Etikettierungen führen kann. Insgesamt hätte dem Beitrag etwas mehr an Konkretion gut getan. Der Kooperation von Religionsdidaktik und Philosophie-didaktik ist der letzte Beitrag gewidmet. Caroline Heinrich richtet den Fokus auf das von der Religionsdidaktik rezipierte und modifizierte Philosophieren mit Kindern

und beurteilt es unter Berufung auf Piaget als wenig kindgemäßen „Angriff auf das Kind“ (175). An die Kindertheologie – deren wissenschaftlichen Diskurs sie nicht ganz zureichend rezipiert hat – richtet sie die kritische Frage, inwieweit sich dahinter womöglich eine subtile autoritäre Lenkungsstrategie verberge, um Kindern religiöse Inhalte näherzubringen.

Am Ende steht ein „offenes Resümee“ von Jan Wop-powa und Katharina Kammeyer, das im Sinne einer Zusammenschau in hervorragender Weise wesentliche Gehalte der einzelnen Beiträge bündelt, in Beziehung setzt und offene Fragen formuliert. Als noch zu bearbeitende Problemfelder werden ein zukunfts-fähiges Verständnis von Konfessionalität, der Stellenwert und die Gestalt religiöser Praxis in schulischen Lernprozessen sowie bestehende unterschiedliche Zielvorstellungen religiöser Bildung identifiziert. Als Optionen für kooperativen Unterricht werden Wahrheitsfähigkeit, eine mehrperspektivische Theologie sowie die Möglichkeit zur Kontextualisierung und Regionalisierung konfessioneller und religiöser Kooperation benannt.

An diesen Stellen kann und muss weitergedacht werden. Trotz einzelner geäußelter Kritik: Die Ziele des Bandes – Herausforderungen ebenso wie neuralgische Punkte für einen kooperativen Unterricht zu benennen, theologische und religionspädagogische Optionen zu formulieren sowie didaktische Möglichkeiten zu eröffnen – werden eingelöst, die einschlägige religionspädagogische Diskussion wird durch wahrhaft innovative Perspektiven belebt.

*Sabine Pemsel-Maier*



Lechner-Masser, Susanne: *Biblische Gestalten im Jüdischen Religionsunterricht. Bilderbücher und Konzepte zur religiösen Erziehung, Beiträge zur Komparativen Theologie, Band 24, Paderborn (Schöningh) 2017 [292 S., ISBN 978-3-506-78468-1]*

Jüdisches Erziehungswesen und Religionsunterricht sind – wenn sie nicht israelisch sind – aufgrund der Minoritätensituation des Judentums sehr disparat und aufs Erste kaum zu überschauen. Das ist nicht nur in Deutschland so, sondern auch in Österreich, der Schweiz und schon gar in den USA oder Kanada, wo jüdische Gemeinden sich viel reichhaltiger und ausdifferenzierter präsentieren, als dies in den deutschsprachigen Ländern der Fall ist. Wenn Susanne Lechner-Masser in ihrer veröffentlichten Dissertation biblische Gestalten im Jüdischen Religionsunterricht in den Mittelpunkt stellt, so kann man natürlich nicht erwarten, dass genau diese sehr komplexe Gemengelage jüdischen Erziehungswesens auch nur annäherungsweise analysiert und beurteilt wird. Deshalb ist das vorliegende Buch denn auch keine Bestandsaufnahme des jüdischen Erziehungswesens, auch wenn das der Titel suggeriert, sondern eher ein Lehrbuch für christliche Erzieher/-innen und Lehrer/-innen, denen Lechner-Masser einen Einblick in die doch im Großen und Ganzen verschiedenen Inhalte des jüdischen (gemeindlichen) Religionsunterrichts gewähren möchte. Entsprechend gibt sie schon in der Einleitung die Zielrichtung an: „Der Blick in jüdische Bilderbücher und Lehrbücher für Kinder ist für christliche Leser/-innen spannend. Gelebte jüdische und christliche Religion haben sich aus dem gemeinsamen Erbe der Antike zu dem entwickelt, was sie heute sind und teilen viel miteinander“ (11). Nicht der Blick in die Bemühungen einer jüdischen Religionspädagogik steht also im Mittelpunkt, vielmehr bildet der christlich-jüdische Dialog den Ausgang der Untersuchung und soll christlichen Leserinnen und Lesern die erzieherische Arbeit auf jüdischer Seite erläutern.

Entsprechend diesem sehr pragmatischen Ansatz arbeitet Lechner-Masser auch eher illustratorisch, indem sie zwei Bilderbücher von Dina Rosenfeld („Von einem kleinen Jungen, der Avram hieß“, und „Liebe

kleine Rivka“) eingehend vorstellt und bespricht, sowie die beiden Unterrichtskonzepte „My Weekly Sidrah“ und „J. E. L. E. D.“ („Jewish European Learning Experience DotNet“) beschreibt. Die Auswahl ist nicht näher begründet, auch findet sich keine kommentierende Auflistung von anderen, ähnlich gelagerten Werken, damit sich die Lesenden einen Überblick verschaffen könnten. Dass drei der vier vorgestellten Bücher und Lehrmaterialien Übersetzungen für den deutschsprachigen Raum sind („My Weekly Sidrah“ ist ausschließlich im englischsprachigen Raum verfügbar), macht deutlich, dass es Lechner-Masser nicht darum zu tun ist, eine konkrete Region religionspädagogisch zu vermessen, sondern das Judentum in seiner Vermittlung den christlichen Leserinnen und Lesern vorzustellen. In dieser Hinsicht kann die angesprochene Leserschaft in der Tat viel lernen: Schon anhand des Büchleins von Dina Rosenfeld „Von einem kleinen Jungen, der Avram hieß“ (engl. A Little Boy Named Avram, 1989) legt Lechner-Masser ausführlich dar, wie unterschiedlich im Judentum die Bibel gelesen wird und erläutert eingehend die „jüdische“ Perspektive, die durch die Überlieferungen der „mündlichen Tora“, also der auslegenden, erweiternden oder ergänzenden Ausführungen unter anderem in den Midraschim, begründet ist. Dies gelingt ihr sehr anschaulich, da sie den Besprechungen der Bücher nicht eine abstrakte Reflexion über die jüdische Hermeneutik der Bibel voranstellt, sondern am Text einprägsam aufzeigt. Da sie den gesamten Text des Büchleins zitiert und kommentierend aufschlüsselt (wie übrigens auch beim zweiten besprochenen Büchlein „Liebe kleine Rivka“), können sich die Lesenden selbst lesend erarbeiten, worin die Unterschiede zwischen einer jüdischen und einer christlichen Kinderbibel liegen.

Auch die Darstellung des Lehrmaterials „My Weekly Sidrah“ von Melanie Bermann und Joel L. Grishaver von 2007 erschöpft sich nicht darin, Aufbau, Inhalt und Zielsetzung vorzustellen und kritisch zu würdigen. Der Aufbau dieses Lehrmaterials, der auf den wöchentlichen Tora-Abschnitten, wie sie in der Synagoge gelesen werden, basiert, nutzt sie, um die Leser/-innen in das Thema „Gebet in der Synagoge“ (118–121) und „Toralesung in der Synagoge“ (121–126) einzuführen. Damit lernen die Leser/-innen fast nebenbei wichtige Elemente jüdischer Religion kennen und können obendrein diese Kenntnisse anhand des Lehrmaterials konkretisieren.

Da das zweite Lehrmaterial „J. E. L. E. D.“ einen anderen Ansatz verfolgt und sich nicht an der Tora, sondern am jüdischen Festkalender orientiert, gelingt es Lechner-Masser, auch die Thematik der jüdischen Feiertage ihrer Leserschaft anhand dieses Lehrmaterials nahezubringen.

Auch wenn Lechner-Masser die Elemente der jüdischen Religion sehr vereinfachend und auf das Genre der Kinderbücher und Lehrmaterialien hin darstellt,

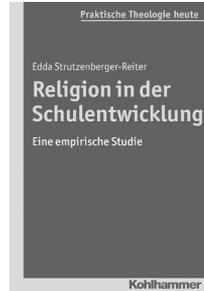
gelingt es ihr doch, präzise zu informieren, was gerade im pädagogischen Bereich bezüglich des Judentums keineswegs selbstverständlich ist. In dieser Hinsicht ist gerade christlichen Lehrerinnen und Lehrern dieses Buch zu empfehlen, da sie viele Sachinformationen zur jüdischen Religion anhand konkreter Bücher und Lehrmaterialien vermittelt bekommen.

So berechtigt ein solcher Ansatz sein mag, die jüdische Religion sehr allgemein nach ihren wesentlichen Vorstellungen und Handlungen darzustellen, bleibt für eine jüdische Leserin bzw. einen jüdischen Leser doch ein Rest Unbehagen zurück: Es fehlt nämlich ganz einfach die Anbindung einer „gelebten Religion“ an die konkrete Lernsituation in einer Gemeinde, in einer Familie. So richtig es ist, dass jüdische Kinder die hebräische Sprache können müssen und sie für sie bedeutsam ist, egal in welchem Winkel der Welt sie leben, so richtig ist es aber auch, dass auch jüdische Kinder in einem konkreten gesellschaftlichen Umfeld erzogen werden und aufwachsen. Ob sie in einer Chabad-Gemeinde in Wien groß werden oder in einer säkularisierten Umgebung in Berlin oder in einer alteingesessenen traditionellen Familie in Zürich, ist kein gradueller Unterschied, sondern – gerade religionspädagogisch betrachtet – eine echte Herausforderung.

Vor diesem Hintergrund ist die Auswahl, die Lechner-Masser für ihre Arbeit trifft, aufschlussreich, da sie suggeriert, dass das Judentum so allgemein sei, dass man auch in Berlin, Zürich oder Wien dieselben Bücher verwenden könnte, um Kinder religiös zu erziehen. Dies kann man am Begriff „Tradition“ deutlich machen: Ob Lechner-Masser Dina Rosenfelds historisierende Ausführungen erwähnt oder die reformorientierten amerikanischen Betrachtungen in „My Weekly Sidrah“ darstellt, macht für sie nicht wirklich einen großen Unterschied: Beide Analysen laufen auf die allgemeine Vorstellung hinaus, dass die Bibel ohne Tradition im Judentum nicht gelesen werden könne (vgl. 125), was natürlich nicht falsch ist. Dass sich das Judentum darin auszeichnet, seit mittlerweile 200 Jahren gerade darum zu streiten, was Tradition ist und wie man sie hermeneutisch einbinden muss, kommt dabei allerdings nicht in Betracht. Als jüdischer Religionspädagoge hat man aber im Wesentlichen damit zu tun, wie man jüdische Kinder angesichts einer säkularisierten modernen Gesellschaft religiös erziehen kann. Gerade in ihrem Minderheitenstatus kann man sie nicht einfach auf ein nostalgisch traditionell-verklärtes oder autark identifikatorisches Judentum verweisen, sondern muss ihnen die Möglichkeiten aufzeigen, wie man sich als religiöse Minderheit in einer modern-säkularen Gesellschaft behaupten und gleichzeitig Teil derselben sein kann. Bereits ein kursorischer Blick in die Kerncurricula für jüdische Religionslehre der einzelnen deutschen Bundesländer macht deutlich, dass gerade dieses Feld noch

keineswegs kartografiert ist. Dass dies den Blick von außen natürlich erschwert, sei am Ende zur Entlastung für die im Ganzen gleichwohl wichtigen Ausführungen von Susanne Lechner-Masser betont.

Bruno Landthaler



Strutzenberger-Reiter, Edda: *Religion in der Schulentwicklung. Eine empirische Studie (Praktische Theologie heute; Bd. 135)*, Stuttgart (Kohlhammer) 2016 [309 S., ISBN 978-3-17-023411-6]

Seit in Österreich die Kultusbehörden den Schulen mehr Eigenverantwortung ermöglichen, engagieren sich auch Religionspädagoginnen und -pädagogen in Schulentwicklungsprozessen.<sup>25</sup> In diesem Kontext ist die Dissertation von Edda Strutzenberger-Reiter angesiedelt, die 2012 unter dem Titel „Dass Religion auch hier mitspielt! Zur Bedeutung von Religion in der Schulentwicklung. Eine empirische Studie.“ an der Universität Wien angenommen wurde. Erschienen ist sie 2016, in gekürzter und leicht überarbeiteter Version. Damit bearbeitet die am Institut Forschung & Entwicklung und im Spezialforschungsbereich Interreligiosität der Kirchlich-Pädagogischen Hochschule Wien/Krems Tätige ein aktuelles Thema.

Im einleitenden ersten Kapitel werden neben einleitenden Überlegungen der Aufbau und der Überblick der Arbeit skizziert, sowie das Ziel angegeben, nämlich „die Frage nach der Bedeutung von Religion für Schulentwicklung in der Sekundarstufe aus Sicht katholischer ReligionslehrerInnen zu beantworten“ (18). Dieser Fragestellung wird in sechs weiteren Teilen, die in 23 Kapitel untergliedert sind, nachgegangen. Im zweiten Teil wird der Begründungszusammenhang in Bezug auf den Religionsbegriff (Kapitel 5) sowie Religion und Schule (Kapitel 6) dargestellt. Im dritten Teil wird

1 Vgl. z. B. <https://lebenswerteschule.univie.ac.at/> (Stand: 22.06.2018); Jäggle, Martin/Krobath, Thomas/Schelander, Robert (Hg.) unter Mitwirkung von Strutzenberger, Edda und Bastel, Heribert: *Lebens.werte.Schule – Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*, Berlin – Wien 2009.

die Pluralität der Religionen als gesellschaftliche Pluralisierungsprozesse (Kapitel 7) und in ihrer pädagogischen Relevanz (Kapitel 8) thematisiert. Der vierte Teil beinhaltet theoretische Fundierungen im Blick auf schultheoretische Zugänge (Kapitel 9), Grundlagen der Schulentwicklung im Sinne der Organisationstheorie (Kapitel 10) bzw. ausgewählte Schulentwicklungsaspekte (Kapitel 11), theologische Perspektiven (Kapitel 12) und religionspädagogische Konkretionen (Kapitel 13). Im fünften Teil werden Religionslehrkräfte unter der Perspektive Biographie- und Kompetenzforschung (Kapitel 14), Spezifika des Berufs (Kapitel 15) sowie die theologische Begründung für die Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen (Kapitel 15) untersucht. Im sechsten Teil werden die Methodologie und Methode der empirischen Studie in Bezug auf die Dokumentarische Methode als Auswertungsverfahren (Kapitel 17) ausführlich erläutert und mit der Fragestellung sowie dem problemzentrierten Interview (Erhebungsinstrument) (Kapitel 18) in Beziehung gesetzt.

Üblicherweise hätte man erwartet, dass nach der Forschungsfrage aufgezeigt wird, inwiefern die Forschungsmethoden induziert sind. Über Internetrecherchen wurden elf Schulen mit Schulentwicklungsprozessen gefunden, an denen Religionslehrkräfte per Mail angeschrieben wurden. Nach drei Absagen sind acht katholische Religionslehrpersonen (fünf weiblich, drei männlich) befragt worden, die an einer öffentlichen, allgemeinbildenden höheren Schule (AHS), das entspricht in Deutschland dem Gymnasium, in der Großstadt Wien tätig und in Schulentwicklungsprozessen involviert sind (vgl. 192). Die Interviews dauerten zwischen zwanzig Minuten und zwei Stunden (193) und wurden transkribiert, wobei die gesamten Interviews nicht in der Arbeit enthalten oder anderweitig zugänglich sind. Der siebte und letzte Teil (197–294) enthält die Forschungsergebnisse der empirischen Studie (so der Untertitel) in Form von Orientierungsrahmen der Religionslehrenden bezüglich der Bedeutung von Religion in der Schulentwicklung, die schrittweise rekonstruiert werden (vgl. 191). Dargestellt werden die Interviewpartner/-innen (Kapitel 19), das Verständnis von Schulentwicklung (Kapitel 20), das Professionsverständnis der Religionslehrpersonen (Kapitel 21), die Bedeutung des Glaubens für die Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen (Kapitel 22), Lernen im Schulentwicklungsprozess (Kapitel 23), religiöse Pluralität (Kapitel 24), Vorstellungen einer guten Schule (Kapitel 25), zusammenfassende Diskursbeschreibungen (Kapitel 26) und religionspädagogische Perspektiven (Kapitel 27). Eine Bibliographie und ein Anhang mit dem Leitfaden zum problemzentrierten Interview, der Einwilligungserklärung, den Transkriptionsregeln und dem Anschreiben runden die Arbeit ab. Einige Aspekte nehme ich genauer in den Blick: Schulentwicklung, wie sie die Verfasserin versteht, „be-

zieht sich auf Innovationen und Veränderungsprozesse einer einzelnen Schule“ (106), als „Synthese von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“ (110). Dieses abstrakte Verständnis wird selten transparent im Blick auf Konkretionen wie beispielsweise bei existenziellen Fragestellungen (170), in Form von Projekten zu einem internationalen Austausch (vgl. 209), „zur Frage nach der Werbeflächengestaltung an Schulen“ (209) oder einem „SchülerInnenchor“ bzw. „-orchester“ (ebd.) sowie in Form von interreligiösen Feiern (vgl. 170) bzw. Gottesdiensten (vgl. 288). In Schulen tätige Lehrkräfte hätten sich sicher konkretere Hinweise in Bezug auf Möglichkeiten und Schwierigkeiten von Schulentwicklungsprozessen auf wissenschaftlicher Basis gewünscht.

Von der Verfasserin wird theoretisch ein mehrdimensionales Religionsverständnis vertreten, beispielsweise mit einer anthropologischen, funktionalen, phänomenologischen und substanziellen Dimension (vgl. 31–40). Der Zusammenhang von Religion und Schule wird vornehmlich für die substanzielle Dimension und den darauf bezogenen Fachunterricht erwartet, aber auch für fächerverbindende Themen und Projektarbeiten (vgl. 41). Der ersten Vorannahme entsprechend ist eine zentrale Erkenntnis: „Religion in ihren unterschiedlichen Dimensionen ist an den Schulen [...] präsent, fällt aber aus dem Blick der ReligionslehrInnen“ (293), weil die interviewten Religionslehrkräfte „zwar immer auf das Unterrichtsfach Religion“ (ebd.) rekurrieren, aber die anderen Dimensionen von Religion in der Schule lediglich implizit aufscheinen. Geht man davon aus, dass die Äußerungen der Religionslehrkräfte nicht durch die Leitfragen für Religion beeinflusst wurden („Erzählen Sie mir von Situationen / Erlebnissen, in denen Religion im Schulleben ein Thema war. Wie kommt Religion in der Schule vor? Wie wird damit in der Schulentwicklung, in den Projekten umgegangen? Sie haben Religion gewissermaßen als Beruf. Welche Rolle spielt Ihr Glaube bei Ihrem Engagement?“, 306), und wird diese Erkenntnis mit quantitativen Forschungsergebnissen in Verbindung gebracht, kann mit der Verfasserin nach der relativen Wirkung bzw. Wirkungslosigkeit universitärer, religionspädagogischer Bildung gefragt werden.

Unterschiedlichste Perspektiven und Theoriestränge werden im Blick auf die Fragestellung gesichtet und konzentriert referiert. Zu fragen ist sicher, ob ein solch additives Vorgehen nicht mit einem konzeptionell eindeutigeren Forschungsdesign hätte durchgeführt werden können.

Das Erhebungsinstrument „Problemzentriertes Interview“ als theoriegenerierendes Experteninterview ist in seiner Bedeutung für Transformationsprozesse in pluralen Gesellschaften kaum umstritten und wird in der Forschung relativ häufig eingesetzt, aber auch relativ selten reflektiert. Hilfreich wäre eine Reflexion für weite-

re Forschungen sicher gewesen, denn nicht selten hätte der Rezensent mehr über Probleme und Chancen einzelner Projekte aus der Sicht der Religionslehrpersonen erfahren. Beispielsweise wechselt der Interviewpartner das Thema oder Religionslehrer H erzählt von Schulentwicklungsprojekten an einer Schule in kirchlicher Trägerschaft, an der er früher tätig war. Während im ersten Fall keine Informationen mehr einzuholen sind, muss beim zweiten davon ausgegangen werden, dass Religion in Schulentwicklungsprojekten an Schulen in kirchlicher Trägerschaft einen wesentlich anderen Stellenwert einnimmt als an staatlichen Schulen. Zwar sind Ad-hoc-Fragen und Nachfragen während des Interviews möglich, aber diese passend einzubringen scheint nicht trivial zu sein.

Jenseits anzumerkender Aspekte ist festzuhalten: In dieser Studie wird ein Thema theoretisch geordnet und empirisch erforscht, das in einer pluralen Gesellschaft immer wichtiger zu werden scheint und das sicher weiter erforscht werden sollte. Diese Arbeit bietet dafür eine gute Grundlage.

Manfred Riegger

Lindner, Konstantin: *Wertebildung im Religionsun-*



*terrichtet. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven, Paderborn (Schöningh) 2017 (Religionpädagogik in pluraler Gesellschaft; Bd. 21) [326 S., ISBN 978-3-506-78554-1]*

Die vorliegende Habilitationsschrift von Konstantin Lindner hat sich zum Ziel gesteckt, eine religionspädagogisch fundierte und religionsdidaktisch zugespitzte Wertebildungstheorie zu entfalten. Dabei nutzt der Autor die Denkfigur „Werte. Werte? Werte!“ (vgl. 11) als durchgehendes Gliederungsprinzip und Fragerichtung. Positiv fällt gleich zu Beginn auf, dass Lindner Wertebildung in den Kontext der aktuellen Werteppluralität stellt und letztere deutlich als Herausforderung für heutige Kinder und Jugendliche markiert. Doch erachtet der Verfasser Werte als eine bedeutende Option zur Pluralitätsbearbeitung, „um Komplexität und Pluralität zu systematisieren, zu reduzieren sowie einer (selbst)ver-

antworteten Entscheidung zuzuführen“ (28) und betont stets die Mündigkeit als Bildungsziel. Dabei entfaltet er Werteppluralität zunächst v.a. in Bezug auf Individualisierung, Enttraditionalisierung und Medialisierung und zwar jeweils als Changieren zwischen Freiheit bzw. Autonomie und Zwang.

Die gesellschaftlich häufig wiederholte und beklagte These vom Werteverfall ordnet Lindner unaufgeregt in die üblichen soziologischen Befunde ein, ohne die verschwindende Dominanz wertesetzender Institutionen wie beispielsweise der Kirchen zu verschweigen.

Didaktisch geschickt nutzt der Autor im Verlauf des Bandes eine „mitwachsende“ Grafik, um seine Wertebildungstheorie und insbesondere deren Komponenten wie Zusammenhänge aufeinander aufbauend zu visualisieren. Zunächst entfaltet er das Spannungsfeld Wertebildung – stets gerahmt durch die wertepplurale Gesellschaft – und zeigt auf, wie Jugendliche als Subjekte ihres eigenen Bildungsprozesses mit dem Wertepplural interagieren und welche Faktoren ihre Entwicklungs- und Selbstkonstruktionsprozesse beeinflussen. Sehr einleuchtend werden bei den entwicklungspsychologischen Schlaglichtern nicht nur wie üblich die strukturgegenetischen Entwicklungstheorien von Piaget und Kohlberg samt ihrer Kritik rezipiert, sondern auch die affektive Entwicklung des moralischen Gefühls thematisiert ebenso wie die motivationale Entwicklung, die dementsprechend auch wesentliche Konstituenten der Wertebildungstheorie sind.

Um im Sinne des Ziels den Spagat zwischen den wertebildenden Potenzialen aber auch Grenzen des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen argumentativ zu entfalten, wählt Lindner philosophische Verortungen, soziologische Konnotationen sowie theologische Vergewisserungen, da diese drei Erkenntnisfelder den religionspädagogischen Diskurs zur Wertebildung prägen. Mittels eines Analyseinstrumentariums, das allerdings nicht näher dargestellt wird, analysiert Lindner die materiale Wertethik Schelers, die Diskursethik Habermas' sowie Joas' Wertphilosophie. Als Fazit zieht er aus den philosophischen Theorien folgende religionspädagogischen Perspektiven: Wertebildung ist subjektorientiert, nicht eindimensional kognitiv ausgerichtet, sondern berücksichtigt stets auch affektive sowie praktische Aspekte, die Kommunikation über Werte erfordert eine sprachliche Befähigung, die demnach auch Aufgabe des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen sein muss. Schließlich nennt er noch die Bedeutung von Bewertungsprozessen und das Potenzial von Religionen, Werte in einen Sinnzusammenhang einzuordnen sowie die personale Dimension als prägende Konstante. Angesichts der hier erkannten Bedeutung von Personen und Beziehungen für die Wertebildung von Jugendlichen verwundert es, dass zuvor in Bezug auf Schule ausschließlich die Mitschüler/-innen, nicht jedoch Lehr-

kräfte als bedeutend für die Wertebildung Jugendlicher mitbedacht wurden.

Darüber hinaus problematisiert Lindner kurz den Begriff der Wertevermittlung, ohne ihn bzw. den erziehenden Moment von Wertebildung jedoch ganz zu verwerfen, stattdessen sei dieser bei den Grenzen von Wertebildung in Religionsunterricht und Schule zu bedenken. Im Anschluss an die philosophischen Theorien werden kurz mit Rokeach, Inglehart, Klages und Schwartz die wichtigsten soziologischen Wertetheorien konsultiert. Als religionspädagogische Perspektiven bilanziert Lindner hierbei: Es kommt auf das Zusammenspiel von Werten an, die Wertebildung ist nicht nur von subjektiven Präferenzen abhängig, sondern gleichzeitig von kulturellen, gesellschaftlichen und – nicht zu unterschätzen – von ökonomischen Einflüssen. Die Wertetypen der soziologischen Theorien nutzt Lindner interessanterweise als Planungsraaster, um die Pluralität von Werten zu gewährleisten. Im Religionsunterricht kommt es demnach darauf an, Reflexivität und Diskursivität einzuüben, um sich über Werte auszutauschen.

Bei den sich anschließenden theologischen Vergewisserungen überzeugt, dass Lindner sowohl katholische wie evangelische Positionen referiert und von Anfang an deutlich macht, „dass es auf einer inhaltlichen Ebene die spezifisch christlichen Werte nicht gibt“ (130). Diese Argumentationsfigur gegen deduzierbare christliche Werte zieht sich durch den gesamten Abschnitt und so ist sehr zu begrüßen, dass Lindner klarstellt, dass die „Vermittlung christlicher Werte nicht Zielperspektive religionspädagogischen Agierens sein kann“ (145). Dennoch bekennt er im Anschluss, dass die Intention seiner Studie darin besteht, die institutionellen Grenzen des Religionsunterrichts hinsichtlich der Wertebildung fundiert zu weiten.

Wegweisend kann Lindners Habilitationsschrift dahingehend gelten, dass nun auch katholischerseits dem Kompositum Wertebildung der Vorzug vor den zahlreichen – teils inzwischen historischen – Alternativen wie Moralerziehung, Werteerziehung, ethisches Lernen usw. gegeben wird. Zunächst verwundert es zwar, dass diese Begrifflichkeiten nicht bereits zu Beginn geklärt werden, doch der Logik des Bandes folgend wird in Kapitel 4 im Rückblick auf die Theorien und Verortungen schlüssig begründet, warum stets von Wertebildung die Rede ist. Dies gipfelt in der These, dass Bildung und Werte durch ein interdependentes Verhältnis verwoben sind.

Stichhaltig argumentiert Lindner in Bezug auf den Schulkontext immer wieder gegen eine reine Wertevermittlung – auch gegen politisch-gesellschaftliche Forderungen, und führt dabei u. a. Subjektorientierung, Freiheit und Mündigkeit gegen eine Werteindoktrination ins Feld. Hier ergäben sich sicherlich auch Anknüpfungspunkte an die aktuelle Konzeption einer öffentlichen Religionspädagogik, die jedoch leider unterbleiben.

Hinsichtlich der religionsdidaktischen Zielperspektiven beschreibt Lindner ehrlicherweise auch die Grenzen des Religionsunterrichts bzw. generell schulischen Unterrichts, exemplarisch etwa beim Kompetenzbereich Handeln.

Inhaltlich markiert Lindner das Proprium von Wertebildung im christlichen RU in folgenden drei Perspektiven: Werte im Horizont der Gottesfrage, damit verknüpfte spezifische Referenzzusammenhänge und religiöse Konturierungen des Verantwortungsaspekts. Es folgt eine Verhältnisbestimmung von Wertebildung und religiöser Bildung anhand der drei idealtypischen Modelle: Gleichsetzung, Abgrenzung und Verflechtung. Das Proprium des RU liegt für Lindner in der transzendenzbezogenen Dimension von Werten im Horizont des Gottesglaubens. Dabei vergisst er jedoch nie, den Angebotscharakter zu unterstreichen.

Am Ende werden die Aspekte seiner religionsdidaktisch zugespitzten Wertebildungstheorie auf die Professionsforschung bezogen und ein komplexer Kompetenzkatalog für Religionslehrkräfte entworfen sowie einige weitere Forschungsdesiderate benannt. Einzig fehlt eine umfassendere Berücksichtigung der (neuen) Medien als zunehmend wichtigem Einflussfaktor auf die Wertebildung – zumal zu Beginn die Werteppluralität auch bezüglich der Medialisierung der Lebenswelten entfaltet wurde.

Insgesamt betrachtet liegt damit eine äußerst fundierte und tatsächlich religionspädagogisch profilierte Theorie von Wertebildung vor, die sich gerade angesichts ihrer produktiven Berücksichtigung des gesellschaftlichen Wertepurals als zukunftsweisend erweisen dürfte, weshalb dem Band eine breite Rezeption zu wünschen ist.

*Kathrin S. Kürzinger*



*Frasch, Peter: Fantasie als Weg zur Wirklichkeit? Kulturhermeneutische Analyse christlicher Traditionsbestände im modernen Fantasy-Film vor dem Hintergrund religiöser Bildungsprozesse (= Literatur – Medien – Religion; Bd. 23), Berlin (LIT) 2017 [398 S., ISBN 978-3-64313-876-7]*

Fantasy-Filme konnten in den letzten Jahren sehr große Erfolge am Box Office vorweisen. Zu nennen seien hier nur die sehr bekannten Mehrteiler „Der Herr der Ringe“ und „Harry Potter“, die beide zu weiteren Spin-Offs wie „Der Hobbit“ oder „Phantastische Tierwesen und wo sie zu finden sind“ führten. Gerade junge Menschen sind von diesen phantastischen Parallelwelten, die unseren eigenen Alltag zu transzendieren scheinen, fasziniert. Doch was macht diese Filme so attraktiv? Sind es die übersinnlichen Geschehnisse? Sind es die Möglichkeiten des Eskapismus, die solche Filme bieten? Oder kann man hier gar von quasi-religiösen Motiven sprechen, die Jugendliche zwar nicht mehr in traditionellen christlichen Kontexten ansprechen, aber durchaus im Kinosaal? Mit diesen Fragen setzt sich Peter Frasch (F.) in seiner interdisziplinären Untersuchung auseinander, indem er eine Analyse gegenwärtiger Fantasy-Filme durchführt, wobei er sich speziell auf deren christlich-religiöse Elemente konzentriert.

In einem Einführungskapitel geht F. zunächst auf die religiöse Pluralisierung der heutigen Lebenswelten ein, welche zu einer gewissen „Unsicherheit aufgrund einer Überfrachtung mit neuen Sinnangeboten“ (29) führen kann. Aus diesem Grunde suchen gerade Jugendliche Halt in Medien, die ihnen ansprechende Angebote liefern können. Als Inspiration eignen sich hier zufolge des Autors besonders Fantasy-Filme, da sie bildgewaltige Welten zeigen, die eigene Probleme vergessen lassen, klarere Verhältnisse als im eigenen Umfeld bieten, Sinnperspektiven vermitteln sowie etwas über menschliche Sehnsüchte berichten. Somit bietet Fantasy „eine Art Lebensanleitung für Jugendliche“ (55), die – im Gegensatz zu kirchlichen Angeboten – versatzweise übernommen oder abgelehnt werden kann.

In den nächsten Kapiteln widmet sich F. der Frage, welchen Einfluss Medien auf die (religiöse) Entwicklung Jugendlicher haben. Da Medien vielfach Sinnangebote bereithalten und religiöse Elemente verarbeiten, kann man ihm zufolge bei jungen Menschen von einer religiösen Sozialisation ausgehen, die in der heutigen Zeit einer weiteren Untersuchung bedarf. Hierfür bietet sich laut F. der Zugang der christlichen Kulturhermeneutik an, um solche religiösen Aspekte zu erschließen. Da es in dieser Untersuchung konkret um Fantasy-Filme geht, wird mithilfe der Methode der Materialästhetik auf die Herausarbeitung von deren religiösen bzw. christlichen Substraten fokussiert, wobei eine klare Trennung von ‚religiös‘ und ‚christlich‘ stellenweise verschwimmt. Im Zentrum stehen hierbei vor allem Mono- oder Dialoge im Film, filmische Mittel, akustische Reize, Musik sowie verbale als auch nonverbale Botschaften (vgl. 346). Interessant in diesem Kontext: F. geht davon aus, dass in gegenwärtigen Filmen eine Zunahme christlich-religiöser Elemente gegeben ist; eine These, die zumindest der Nachfrage bedarf, da keine Gegenbeispiele aus der Vergangenheit genannt werden.

Das vierte Kapitel ist das Herzstück der Arbeit, da die Analyse der Fantasy-Reihen „Narnia“, „Der Herr der Ringe“ (sowie kurze Auszüge aus „Der Hobbit“) und „Harry Potter“ im Mittelpunkt stehen. In Verbindung mit relativ langen Zusammenfassungen der Filminhalte werden hier sowohl explizite als auch implizite christlich-religiöse Elemente vorgestellt. Bei der von C. Lewis eindeutig christlich inspirierten „Narnia“-Filmreihe lassen sich eine Vielzahl solcher Motive aufzählen, die jedoch eigentlich eine Ausnahme im heutigen Fantasy-Film-Segment darstellen. Während viele gegenwärtige Filme synkretistische Tendenzen aufzeigen, lässt sich „Narnia“ als eine nicht mehr ganz moderne Erzählung vorrangig christlichen Gedankenguts charakterisieren. Der „Herr der Ringe“ stellt sich hier bereits komplexer dar. Auch wenn manche J. R. R. Tolkiens Text, auf dem die Filmreihe basiert, als christliche Allegorie (vgl. 178) betrachten, lassen sich auf der Bildebene keine explizit christlichen Elemente entdecken. Das Fehlen expliziter christlicher Symbole zieht sich auch im Film durch und so stehen eher die Entscheidung einzelner Figuren für oder gegen den Ring des Bösen und moralisch-ethische Fragen im Fokus der Untersuchung. Dabei werden die Filme laut Autor speziell durch „die Vermischung aus Versagen und vorbildlichem Verhalten der Charaktere“ (251) theologisch relevant. Religiöse Aspekte des Dreiteilers „Der Hobbit“ werden im Anschluss nur kurz gestreift, was schon darauf hinweist, dass religiöse Elemente darin weniger präsent sind als in „Der Herr der Ringe“.

Als dritte Filmreihe steht die achteilige Verfilmung der „Harry Potter“-Bücher im Mittelpunkt, die

ebenfalls sehr ausführlich ausfällt. Manchmal wünscht man sich gerade bei dieser Filmreihe eine stringenter Analyse, dennoch erfährt man viele interessante Details bezüglich christlich-religiöser Elemente, z. B. zu den Themen ‚Heilung und Vergebung‘, ‚das Böse‘, ‚Tod‘ oder ‚Opfer‘ (vgl. 314). Immer wieder wird allerdings darauf abgehoben, dass es sich beim Protagonisten um keine christusgleiche Figur handelt – eigentlich ein voraussetzbares Faktum –, da Harry immer ganz Mensch bleibt, der unvollkommen und teilweise auch unbeherrscht in ihn überfordernden Situationen agiert. Deutlich widerspricht F. am Ende manchen Kritikerinnen und Kritikern, die die Filmreihe in eine satanische Ecke stellen wollen, indem er hervorhebt, dass die Szenen nicht wörtlich, sondern symbolisch verstanden werden sollten.

Im letzten Kapitel werden praktisch-theologische Konsequenzen gezogen. Es wird deutlich, dass Fantasy-Filme durchaus viele Chancen für religiöse Bildungsarbeit bieten – so kann der Einsatz religiöser Elemente die religiöse Sprachfähigkeit von Jugendlichen fördern und eine Sensibilisierung für transzendente Erfahrungen verstärkt werden. Außerdem können ethische Entscheidungen der Protagonistinnen und Protagonisten für Diskussionen sorgen. Allerdings hebt F. hervor, dass Fantasy-Filme bei religiösen Bildungsprozessen auch mit Vorsicht zu genießen sind. So existieren darin Tendenzen der Schwarz-Weiß-Malerei, die man jedoch durch gründliche Analysen aufbrechen kann. Ebenso sei zu bedenken, dass diese Filme eben nicht vorrangig christliche Motive, sondern synkretistische Vermischungen sowie unpersönliche Gottesvorstellungen präsentieren, die es zunächst einmal aufzuschlüsseln gilt, um mit ihnen zu arbeiten. Doch hier wiederum kann laut F. die Chance genutzt werden, an dieser Stelle Medienkompetenzen in Schule und Kirche zu fördern und gemeinsam über diese Aspekte ins Gespräch zu kommen.

Am Ende der Untersuchung sind noch zwei kurze Fallstudien angehängt, in der neun Jugendliche und acht Erwachsene den ersten „Narnia“-Film anschauen und dazu jeweils drei Fragen bezüglich christlich-religiöser Elemente beantworten mussten. Auch wenn es sich hierbei um keine große empirische Erhebung handelt, werden dennoch Einblicke in das Sehverhalten von – eher religiös vorgeprägten – Jugendlichen und Erwachsenen deutlich.

Abschließend lässt sich konstatieren, dass es interessant gewesen wäre, ein breiteres Spektrum aktueller Fantasy-Filme zu analysieren. So stellen sich z. B. Superheldenfilme des Marvel-Universums als sehr erfolgreich dar und sprechen gerade junge Männer an. Lassen auch sie sich für religiöse Bildungsprozesse fruchtbar machen? Darüber hinaus bleibt unklar, wie man die vorgestellten Filme konkret in verschiedenen

Kontexten verwenden könnte. Abgesehen von den „Narnia“-Filmen ist es oftmals schwierig, nur einen Teil der Filmreihen anzusehen, da sie aufeinander aufbauen. Aber hat man genügend Zeit für die Behandlung aller Filmteile? In jedem Fall gibt F. hier einen ersten spannenden Einblick in das so populäre Genre Fantasy-Film, das sonst in der Religionspädagogik nicht viel Beachtung findet.

Christina Heidler



Schulte, Andrea (Hg.): *Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht (Studien zur Religiösen Bildung; Bd. 15)*, Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2018 [207 S., ISBN 978-3-374-05378-0]

Der vorliegende Band „Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht“ ist das Produkt einer interdisziplinären Tagung, die unter gleichnamigem Titel im Januar 2017 in Erfurt stattfand und sich als Auftaktveranstaltung zur Eröffnung der 2016 an der Universität Erfurt gegründeten Forschungsstelle „Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht“ verstand. Das Ziel der Tagung wie auch des Sammelbandes besteht darin, die „Bedeutung der Sprache im Kontext religiöser Bildungsprozesse herauszuarbeiten“ (7). In einer Zeit, in der der Religionsunterricht für viele Kinder und Jugendliche der einzige Ort ist, an dem sie mit religiöser Sprache in Berührung kommen, ist dieses Anliegen geradezu überfällig.

Das vorliegende Werk bietet eine intensive, interdisziplinär ausgerichtete Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Sprache, Theologie und Religionsunterricht. Das zeigt bereits die wegweisende Hinführung, innerhalb derer die Herausgeberin, die Erfurter Religionspädagogin Andrea Schulte, einen Überblick über zentrale Inhalte der einzelnen Beiträge gibt. Dem schließt sich eine Annäherung des Wiener systematischen Theologen Christian Danz an: Dieser plädiert für ein Verständnis von Religion als Kommunikation und leitet hieraus insgesamt drei Anforderungen für Religionslehrer/-innen ab: Erstens könnten sie traditionelle christlich-religiö-

se Sprachformen bei Schülerinnen und Schülern nicht mehr voraussetzen; zweitens verflüssigten sich religiöse Sprachformen und drittens sei die religiöse Sprache „anfällig für Fundamentalisten aller Art“ (33). Um diesen Anforderungen gewachsen zu sein, fordert er ein fundiertes theologisches Studium für angehende Religionslehrende.

Die darauffolgenden insgesamt zehn Beiträge des Bandes gliedern sich in vier Themenbereiche: Unter dem Titel „Das treffende Wort finden – Religionspädagogische Herausforderungen zwischen Sprachschulung und Übersetzung“ versammeln sich im ersten Themenbereich Beiträge, die sich allesamt mit Fragen der Verständigung und Übersetzung beschäftigen.

- Johannes von Lüpke erörtert die Problematik der Übersetzung des biblischen Wortes in heute gesprochene Sprachen. Für gelungen hält er eine Bibelübersetzung dann, wenn der biblische Text zu einem Ort werde, „an und in dem Menschen heute Gott selbst begegnen“ (48).
- Manfred L. Pirner plädiert vor dem Hintergrund der Öffentlichen Theologie für einen Religionsunterricht, der einerseits in die religiöse Sprache einführt und andererseits die religiöse Sprache in die Sprachwelt der Schüler/-innen übersetzt.
- David Käbisch bezieht den Ansatz der Translation Studies auf die Religionspädagogik: Da die Begegnung mit Menschen anderer Nationen, Religionen und Konfessionen in der Regel über das Medium Sprache laufe, müsse die Religionspädagogik für Übersetzungsprozesse – im engeren wie im übertragenen Sinn – sensibel sein. Die Untersuchung von Übersetzungsprozessen in der Religionspädagogik umfasse dabei drei Bereiche: die Analyse vorhandener Übersetzungen, das Untersuchen der Funktion von Übersetzungen in verschiedenen Kontexten sowie die Beschäftigung mit den Übersetzungsprozessen selbst.

Wie fasst man verständlich in Worte, was das eigene Verstehen übersteigt? Mit dieser Frage beschäftigen sich Georg Langenhorst und Eberhard Tiefensee im Rahmen des zweiten Themenbereichs mit dem Titel „Sprachfähig werden zu wollen ohne sprachfähig werden zu können? – Die religionspädagogische Dialektik des religiösen Spracherwerbs“.

- Bei der Suche nach einer Sprache, die den Glauben bewahrt und zugleich für heute lebende Menschen verständlich ist, begibt sich Georg Langenhorst auf das Feld der Dichtung, da diese – so seine Begründung – die eigentliche Form religiöser Rede sei. Mit Gedichten von Christian Lehnert, SAID und Silja Walter stellt er Texte von Autorinnen und Autoren vor, die um eine angemessene Sprache für die Rede von Gott ringen und somit die Chance bieten, in die eigene Logik religiöser Poesie einzuführen.

- Eberhard Tiefensee erläutert zunächst den dialektischen Dreischritt der Rede über Gott – via analogiae, via negationis, via eminentiae – und weitet sodann den Blick auf weitere sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten. Er stellt heraus, dass in der Rede von Gott insbesondere auch die personale und performative Sprache berücksichtigt werden müssten – immer in dem Bewusstsein, dass jede Sprachform letztlich unzureichend bleibe.

Innerhalb des Themenfeldes „Neue Wege gehen – Unterrichtssprache und Kommunikation über Religion im Unterricht“ steht schließlich die konkrete Unterrichtspraxis im Zentrum:

- Manfred Lüders stellt aus der Perspektive der Schulpädagogik die Methode der indirekten Instruktion vor, die – so seine These – eine selbstständige und kognitiv anspruchsvolle Auseinandersetzung mit religiösen Fragen und Themen biete und damit eine Alternative zum häufig beobachteten fragend-entwickelnden Unterricht sei. Merkmale der indirekten Instruktion seien die Präsentation einer anspruchsvollen Aufgabe und typische Strategien der Gesprächsführung wie das Einbringen von Beispielen und Gegenbeispielen, das Einholen von Schülererfahrungen oder auch die Bewertung und Diskussion von Schülerantworten und -ergebnissen.

- Andrea Schulte und Dorina Henschel setzen sich auseinander mit der Frage, wie ein sprachsensibler Religionsunterricht konzipiert werden kann, und legen dabei den Fokus auf die Lehrersprache. Ausgehend von einer empirischen Studie zur sprachlichen Reflexion von Religionsstudierenden und -lehrenden fordert Henschel eine stärkere Schulung der Sprach- und Ausdrucksfähigkeit sowohl im Studium als auch in der Lehrerfortbildung.

Innerhalb des vierten Themenbereichs werden unter der Überschrift „Chancen und Grenzen religionspädagogisch orientierter Sprachbildung in der Gegenwart“ schließlich Ansätze vorgestellt, wie Sprachbildung im Religionsunterricht aussehen könnte und sollte.

- Unter Rückgriff auf Wittgensteins Begriff des Sprachspiels arbeitet Hans-Peter Großhans heraus, dass es Aufgabe von Theologie und Religionsunterricht ist, nicht nur traditionelle Sprach- und Bildwelten zu vermitteln, sondern auch und in erster Linie eine neue Sprache zu finden, um den Glauben lebendig zu halten und seinen Gegenwartsbezug zu verdeutlichen.
- Das Schlusswort hat schließlich Stefan Altmeyer, der die religiöse Sprache mit einer Fremdsprache vergleicht, die mühsam erlernt werden muss. Er skizziert insgesamt vier Lernwege, mittels derer Kinder und Jugendliche an religiöse Sprache herangeführt werden sollten: durch den Gebrauch religiöser Sprache sollten sie diese auf persönliche Bedeutsamkeit prüfen (1), sie sollten über religiöse Fragestellungen

kommunizieren (2), religiöse Standpunkte benennen und beurteilen (3) und traditionelle Formen religiöser Sprache verstehen (4).

Spannend wäre es, die ausgespannten Fäden am Ende noch einmal zusammenzuführen und Bilanz zu ziehen. Ein wesentliches Ergebnis: Die Beiträge/-innen sind sich einig darüber, dass (zukünftige) Religionslehrende für religiöse Sprache sensibilisiert werden sollen, damit diese wiederum befähigt werden, die Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern zu fördern. An diese Erkenntnis knüpfen sich weiterführende Aufgaben an. Zu diesen gehören zum einen die Entwicklung von Konzepten für eine systematische Schulung religiöser Sprachkompetenz im Religionsunterricht – in unterschiedlichen Schul- und Altersstufen. Zum anderen braucht es sowohl im Theologiestudium als auch in der Lehrerfortbildung Konzepte zur Sensibilisierung für religiöse Sprache und Kommunikation.

Zahlreiche Ansätze hierfür werden innerhalb dieses Aufsatzbandes bereits geboten; auf Folgestudien und praktische Perspektiven darf man gespannt sein!

*Eva Willebrand*



*Zimmermann, Mirjam/Mikota, Jana (Hg.): Doppelinterpretationen – Religion in der Kinder- und Jugendliteratur, Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) 2018 [228 S., ISBN 978-3-8340-1820-5]*

„Doppelinterpretationen“ nennen die Religionspädagogin Mirjam Zimmermann und die Literaturwissenschaftlerin Jana Mikota ihren aus einer (Vor-)Lesungsreihe<sup>1</sup> im Wintersemester 2016/17 an der Universität Siegen hervorgegangenen interdisziplinären Sammelband: nicht, weil er religionspädagogische und literaturwissenschaftliche, sondern weil er innen- und außenperspektivische Zugänge zu Werken der aktuellen

Kinder- und Jugendliteratur versammelt. Ein Buch der Lyrikerin Hilde Domin mit dem Titel: „Doppelinterpretationen. Das zeitgenössische deutsche Gedicht zwischen Autor und Leser“ stand bei der Namensgebung Pate. Seitdem ist viel geschehen, auch literaturwissenschaftlich – bis hin zur ‚Todeserklärung‘ des Autors durch Roland Barthes 1968. In literaturdidaktischen Zusammenhängen, aber auch darüber hinaus, ist die Frage nach der Autorin bzw. dem Autor eines Textes nicht verstummt: Gerade lernende Lesende wollen wissen, mit wem sie es zu tun haben, wem sie ein Werk, ein Gedicht, ein Bühnenstück verdanken, an wen sie interpretierende Gedanken jedweder Art adressieren können. Lernende – und nicht nur sie – sind an Überzeugungen interessiert, so Georg Langenhorst (vgl. 27). Und zu Überzeugungen gehören nun einmal diejenigen, die sie vertreten.

Es ist insofern folgerichtig und dennoch ausführlich begründungspflichtig, in Doppelinterpretationen Autoren- und Interpretensichten einander gegenüberzustellen. Die Herausgeberinnen widmen sich dieser Begründungspflicht denn auch ausführlich, erläutern einleitend (9–32) Genese und Grundidee und klären den so klärungsbedürftigen Titel: nicht nur den Begriff der ‚Doppelinterpretationen‘, sondern auch die der ‚Religion‘ und der ‚Kinder- und Jugendliteratur‘. Das sind Pflichtaufgaben ebenso wie ein kurzer Forschungsbericht, die ohne Überraschungen, für Einsteiger in das ebenso religionsdidaktisch wie literaturwissenschaftlich immer noch ein wenig apokryphe Forschungsfeld aber informativ und lehrreich gelöst werden. Bei der Spurensuche nach dem Religiösen legen die Herausgeberinnen einen „weiten Religionsbegriff“ (18) zugrunde, der sowohl auf substanzialistische als auch auf funktionalistische Definitionsstrategien von Religion zurückgreift, um einerseits nach religiösen Themen und Fragehorizonten, andererseits nach Funktionen von Religion auf der Text- und Rezipientenebene zu suchen (16). Beide Suchstrategien werden ergänzt um die „Requisitenfunktion“ (18): „Festtage, Kirchengebäude, Rituale kommen im Text vor, ohne bedeutungstragend zu sein“ (18).

Es folgen elf Interpretationstendenz: jeweils die Innensicht einer Autorin oder eines Autors von Kinder- und Jugendliteratur und eine theologische oder literaturwissenschaftliche Außensicht. Kirsten Boie hebt aus ihrem umfangreichen, auch religiös relevanten Œuvre interreligiös interessante Texte hervor: den historischen Jugendroman „Alhambra“ von 2007, den Friedhofskrimi „Der Junge, der Gedanken lesen konnte“ von 2012 sowie die in Swasiland spielende Reihe um „Thabo. Detektiv & Gentleman“. Jana Mikota greift in ihrer Außensicht diese perspektivische Vorgabe auf und erweitert sie um zusätzliche Texte. Monika Feths religiöse Spurensuche in ihren eigenen Texten wird außenperspektivisch von Georg

1 Mitschnitte der Autoren(vor)lesungen sind online verfügbar: [http://www.uni-siegen.de/phil/evantheo/mitarbeiter/zimmermann\\_mirjam/rv\\_ridkjl.html?lang=de](http://www.uni-siegen.de/phil/evantheo/mitarbeiter/zimmermann_mirjam/rv_ridkjl.html?lang=de) (Stand: 04.06.2018).

Plasger begleitet, im Mittelpunkt stehen „Teufelsengel“ von 2009 und „Du auf der anderen Seite“ von 2015. Rudolf Herfurtnner erzählt von „Magdalena Himmelstürmerin“ von 2013 und weiteren historischen Jugendromanen, Gudrun Schulz liefert die Außensicht. Charlotte Kerner zeigt auf, wie ihr Werk gezielt einen „religiöse[n] Bezug“ (89) herstellt, etwa in „Blueprint/Blaupause“ von 2001. Mirjam Zimmermann unternimmt außenperspektivisch eine knappe Werkanalyse der Bücher Kerners und unterscheidet „biographische (Jugend-)Bücher“ von solchen, die „ein ethisches Thema meist in Form eines neuartigen wissenschaftlichen Experiments“ (97) bearbeiten: „Vor allem in der zweiten Gruppe finden sich Bezüge auf Religion“ (97). Auch Irma Krauß unternimmt intime Erkundungen in ihrer (religiösen) Biographie und zeigt, wie „die Sehnsucht der Autorin“ (109) in den Stimmen eines Kinderbuches – hier „Gott zieht um“ von 2003 – Gestalt annimmt. Die zugehörige Außensicht beschreibt Gerhard Büttner und reflektiert darauf, dass „Religionsunterricht“ Literatur „in spezifischer Weise ‚gerahmt‘“ wahrnimmt (115); „Das Werk von Irma Krauß zeigt das Potential auf, das entsprechende Kinder- und Jugendbücher für das religiöse Nachdenken bei Heranwachsenden bereitstellen können“ (121). Anna Kuschnarowa nimmt Religion im Kontext von Krisen wahr: Ihre Innenperspektive betont deshalb die problematische, aber auch die humane Seite von Religion(en). Karlo Meyer und Fabian Kracke analysieren für die Außensicht Kuschnarowas Jugendroman „Djihad Paradise“ von 2013. Eva Lezzi spielt eine weitere, eher kulturelle, jüdisch geprägte Stimme ein und beschreibt einerseits ihre „Beni“-Trilogie aus den Jahren 2010–2015; sie berücksichtigt dabei besonders die bemerkenswerten Illustrationen von Anna Adam. Andererseits ordnet sie auch „Die Jagd nach dem Kidduschbecher“ von 2016 in aktuelle religiöse und kulturelle Herausforderungen ein. Georg Langenhorst übernimmt die Außensicht auf Lezzis Werk, weist auf seinen – auch verlegerischen – Kontext hin und zeigt schließlich didaktische Perspektiven auf.

Jutta Richter, deren Roman „Der Hund mit dem gelben Herzen“ einen neuen Protagonisten in die Kinder- und Jugendliteratur einführt (so Gundel Mattenklott), hat – trotz Teilnahme an der Vorlesungsreihe in Siegen – keine Innensicht vorgelegt, Martina Steinkühler versucht eine werkbographische Rekonstruktion ihres Gottedenkens und Gottschreibens. Marlene Röder vermutet, dass ihre eigenen „Geschichten klüger sind als meine Erklärungsversuche“ (179), hebt aber dennoch Themen in ihren Romanen, vor allem „Zebraland“ von 2009, hervor, die religiös konnotiert sind. Daniela A. Frickel steuert die – hier v.a. literaturwissenschaftliche – Außensicht bei. Auf biographische Wurzeln seiner Texte (z. B. „Die Reise nach Ägypten“, 2016) weist Hermann Schulz hin, die Claudia Jahnle befreiungstheologisch und postkolonial einordnet. Den Reigen schließen die Innensicht von Christiane

Thiel (Autorin von z. B. „Das Jahr, in dem ich 13 ½ war“ von 2007) mit einem Plädoyer für christlich-religiöse literarische Perspektiven in Romanform und die korrespondierende Außensicht von Veronika Albrecht-Birkner.

Der Band versammelt oft sehr persönliche Einblicke in das Arbeiten der Autorinnen und Autoren, einige geraten fast zu Bekenntnistexten. „Macht mich das [sc. Taufe, Konfirmation, Kirchensteuer und gelegentlicher Gottesdienstbesuch] zu einem gläubigen Menschen“, fragt bspw. Marlene Röder (177). Auf solche intimen Momente reagieren die Außensichten nicht, sondern beschreiben wissenschaftlich distanziert etwa Werkbiographien, suchen nach Veränderungen im Gottesbild oder nach didaktischen Anschlussmöglichkeiten. Bezüge schaffen die besprochenen Titel, ein Gespräch zwischen Innen- und Außensicht braucht die Leserin oder den Leser. Mehr allerdings versprechen die Herausgeberinnen auch nicht: „Durch die Doppelinterpretationen wird somit ein Raum eröffnet, in den Leser/-innen eintreten können, um selbst in den Prozess der Deutung einzusteigen“ (10). Sie ergänzen die Doppelinterpretationen um je ihre Perspektive und vervollständigen sie auf je ihre Weise. „Doppelinterpretationen“ ist somit ein Buch, das, so tautologisch das klingt, erst im Gelesenwerden „fertig“ wird.

Leider sind die bibliographischen Angaben teilweise fehlerhaft oder ungenau (so 35; 79; 160), referieren Innen- und Außensicht zuweilen auf unterschiedliche Ausgaben derselben Texte (vgl. z. B. zu „Teufelsengel“ von Monika Feth, 60; 69), was das Zurechtfinden erschwert. Dennoch leistet der Band wichtige Brückenschläge zwischen Literaturwissenschaft und Religionspädagogik und, natürlich, den Autorinnen und Autoren – und ist wärmstens zu empfehlen!

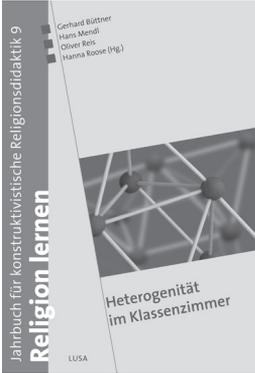
*Markus Tomberg*

# Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik

hrsg. von Gerhard Büttner • Hans Mendl • Oliver Reis • Hanna Roose

Das JKR betrachtet in jedem Band ein Schwerpunktthema der Religionspädagogik in konstruktivistischer Perspektive. Die Beiträge bewegen sich im Schnittfeld von wissenschaftlicher Theorie und unterrichtlicher Praxis. Vier Rubriken setzen dabei unterschiedliche Akzente:

- grundlegend* wird die Themenstellung vom wissenschaftlichen Diskurs her beleuchtet.
- reflexiv* durchdringen diese Themenbeiträge Theorie und Praxis im wechselseitigen Bezug.
- konkret* wird jedes Thema eines Bandes explizit aus der Praxis und für die Praxis dargestellt.
- kritisch* werden die Beiträge abschließend – oft aus nicht konstruktivistischer Perspektive – resümiert.



## Neu:

JKR 9 (2018): **Heterogenität im Klassenzimmer**  
ISBN 978-3-947568-00-0

JKR 8 (2017): **Religiöse Pluralität**  
ISBN 978-3-9812290-7-3

JKR 7 (2016): **Narrativität**  
ISBN 978-3-9812290-6-6

## Vorschau:

JKR 10 (2019): **Praxis des RU**



## Bezug / Bestellungen:

**versandkostenfrei beim Verlag LUSA**

E-Mail: [info@lusa-verlag.de](mailto:info@lusa-verlag.de)

online: [www.lusa-verlag.de](http://www.lusa-verlag.de)

**oder über den Buchhandel**









