

RpB

Heft 80/2019

Religionspädagogische Beiträge

RU und Katechese

Islamischer RU

Konfessionalität und RU

Religiöse Sprachbildung

Wertebildung

Inhalt

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

Religionspädagogik POINTIERT

Religionsunterricht reicht nicht	
Eine Reaktion auf die gewandelte Architektur des Religiösen	5
<i>Rudolf Englert</i>	

Religionspädagogik KONTROVERS

Islamischer Religionsunterricht im ‚Süden‘	
Bayern und Baden-Württemberg – zwischen Modellversuch und Ungewissheit	15
<i>Elisabeth Naurath</i>	
Islamischer Religionsunterricht im ‚Norden‘ und ‚Westen‘	
Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen – ein Zwischenstand	24
<i>Jörg Ballnus</i>	

Religionspädagogik AKTUELL

Plädoyer für einen positionell-religionspluralen Religionsunterricht im Klassenverband	
Auf der Suche nach neuen Passungsverhältnissen für den Religionsunterricht	33
<i>Mirjam Schambeck</i>	
Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in NRW	
„Kokoloeres“ oder „Modell der Zukunft“?	45
<i>Paul Platzbecker</i>	
Wirklichkeiten simulieren oder selbst erleben?	
Habitusbildung und Professionalisierung in Pädagogik und Religionspädagogik durch Professionelle Simulation (ProfiS)	57
<i>Manfred Riegger</i>	

Korrelativ – kritisch – kreativ

Konturen einer religiösen Sprachbildung im Religionsunterricht 70

Eva Willebrand

Erst lesen, dann diskutieren

Interaktive Interpretationen eines biblischen Textes in offenen Unterrichtsgesprächen 82

Rebecca G. Deurer

Wertebildung im Resonanzraum christlich gelebter Moral 90

Michael Winklmann

Dystopien und ihr religionspädagogisches Potenzial

Zur Förderung des Möglichkeitssinns 100

Ulrich B. Kumher

Religiöse Bildung jenseits der Konfessionalität?

Historische, institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen in den Niederlanden 111

Stefan Gärtner

International Knowledge Transfer in Religious Education

A Manifesto for Discussion 123

Peter Schreiner/Friedrich Schweitzer

REZENSIONEN 127

Editorial

Ulrich Kropač / Georg Langenhorst

Das vorliegende Heft, thematisch ungebunden, tritt – wieder einmal – den Beweis an, dass es sich bei der Religionspädagogik um ein vielgestaltiges Arbeitsfeld handelt, inhaltlich wie methodisch, das seine Stärke daraus herleitet, dass es sich auf die christliche Tradition ebenso sehr bezieht wie auf humanwissenschaftliche Disziplinen. Auf diesem Weg ergeben sich mannigfache Fragestellungen, Denkbewegungen und Lösungsansätze.

Für die Eingangsrubrik „Religionspädagogik pointiert“ hat die Schriftleitung Rudolf Englert eine ‚carte blanche‘ in die Hand gegeben. Hintergrund ist das Ende der aktiven Zeit Englerts an der Universität Duisburg-Essen. Wie kaum ein anderer hat Englert die katholische Religionspädagogik in den letzten Jahrzehnten scharfsinnig beobachtet, analysiert und stimuliert. Die ihm eingeräumte Möglichkeit, ein Thema frei zu wählen, hat Englert so genutzt, dass er auf ein wenig bespieltes Feld der Religionspädagogik aufmerksam macht. Er hält ein Plädoyer für eine Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Religionsunterricht und Katechese und fordert eine Theorie außerschulischer Formen religiösen Lernens.

Die Rubrik „Religionspädagogik kontrovers“ bestreiten Elisabeth Naurath und Jörg Ballnus. Tatsächlich erweisen sich die Beiträge in der Kategorie dieses Mal nicht als kontrovers, in ihnen spiegeln sich lediglich unterschiedliche Perspektiven. Sie sind im konkreten Fall geo-

graphischer Natur: Mit welchen Schwierigkeiten kämpft der Islamische Religionsunterricht einerseits im Norden und Westen, andererseits im Süden der Republik? Die Thesen, die die Autorin bzw. der Autor dazu jeweils vorlegen (und dann ausarbeiten), geben prägnant Auskunft über die aktuelle Situation dieses noch ungefestigten Unterrichtsmodells.

Am Anfang der unter der Rubrik „Religionspädagogik aktuell“ versammelten ‚freien‘ Beiträge schaltet sich Mirjam Schambeck in die derzeit laufende und in der Zukunft weiterzuführende Diskussion um geeignete Modelle für religiöse Bildung in der Schule ein. Schambeck schlägt einen positionell-religionspluralen Religionsunterricht vor, der im Klassenverband erteilt wird, für den aber eine Abmeldemöglichkeit besteht. Prinzipien, Potenziale und Herausforderungen dieses Modells werden von Schambeck sorgfältig erörtert. Diesem Beitrag folgt die redigierte Fassung der Antrittsvorlesung von Paul Platzbecker an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Bochum im vergangenen Jahr. Platzbecker reflektiert den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in NRW, der zu Beginn des Schuljahres 2018/19 eingeführt worden ist. Dieses Modell ist deutlich anspruchsvoller als der herkömmliche konfessionelle Religionsunterricht. Platzbecker streicht heraus, dass alle drei Phasen der Lehrerbildung sich der Aufgabe zu stellen haben, die Ausbildung kooperationsbefähigend zu profilieren.

Der Begriff ‚Simulation‘ wird häufig negativ konnotiert, der Terminus besitzt aber auch eine neutrale Aura – im Sinne von Test. Ausgehend von dieser Wortbedeutung fragt Manfred Rieger nach dem Beitrag Professioneller Simulation für die Ausbildung eines religionspädagogischen Habitus.

Es folgen drei Beiträge, die Ergebnisse aus aktuellen religionspädagogischen Dissertationen bündeln und weiterentwickeln. Eva Willebrand plädiert für eine systematische Schulung der religiösen Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern. Ihr Ansatzpunkt ist der Hiat zwischen christlich-religiöser Sprachwelt auf der einen und jugendlicher Sprachwelt auf der anderen Seite. Wie kommt es zu Verstehen und Verständigung zwischen beiden? Rebecca Deurer bricht die herkömmliche Perspektive auf Wechselprozesse zwischen der Schülerin/dem Schüler als individueller Leserin bzw. individuellem Leser und dem biblischen Text auf und ergänzt sie um kollektive Auseinandersetzungen in der face-to-face-Kommunikation zwischen den Lernenden. Deurer untersucht mithin, ob offene Unterrichtsgespräche biblische Lernprozesse auslösen. Michael Winkmann geht in seinem Beitrag auf Distanz zu der in der Praxis häufig anzutreffenden Vorstellung, dass der Religionsunterricht Werte zu vermitteln habe, und tritt stattdessen dafür ein, dem Religionsunterricht die Aufgabe der Wertebildung zuzuschreiben. Die Rückbindung an die christliche Moral differenziert Winkmann in doppelter Weise aus: Zum einen geht es um die christlich gelebte Moral – und nicht um theoretische Regelkataloge. Zum anderen operiert Winkmann mit dem Begriff ‚Resonanzraum‘, womit er zu verstehen gibt, dass im Religionsunterricht unterschiedliche ‚Wellenlängen‘ zusammenkommen, die sich beileibe nicht immer nur harmonisch überlagern.

Zwei weitere Beiträge weiten den Horizont. Mit Utopien sind wünschenswerte Hoffnungsbilder verknüpft, mit Dystopien Schreckens-

vorstellungen und Bilder einer inhumanen Existenz. Ulrich Kumher spürt Dystopien in Romanen und Filmen auf und fragt nach deren religionspädagogischem Potenzial. Stefan Gärtner lädt die Leser/-innen der Religionspädagogischen Beiträge ein, einen Blick über den Zaun zu werfen. In den Niederlanden beobachtet er einerseits Prozesse der Rekonfessionalisierung, vor allem in der universitären Theologie und in der Klerikerausbildung, andererseits ein Scheitern solcher Versuche an katholischen Schulen, deren Profil eher weiter verwischt wird. Möglicherweise lassen sich aus diesen Beobachtungen Impulse für die Diskussion um konfessionelle Bindung von Bildung in Deutschland gewinnen.

Der Schlussteil der Religionspädagogischen Beiträge enthält Bekanntes und Überraschendes:

- Bekannt ist der Rezensionsteil, der die Aufmerksamkeit der Leser/-innen auf verschiedene religionspädagogische Neuerscheinungen lenken möchte. Angesichts der Aufnahme überdurchschnittlich vieler Aufsätze bleibt dieses Mal dafür etwas weniger Raum als üblich. Das Herbstheft wird diesen Befund kompensieren.
- Überraschend ist der Schriftleitung ein von Friedrich Schweitzer und Peter Schreiner maßgeblich verantwortetes „Manifesto for Discussion“ zugegangen. Es ist aus einer europäischen Tagung im November 2018 zu Fragen des internationalen Wissenstransfers hervorgegangen. In dem Manifest sind wesentliche Herausforderungen und Perspektiven zu der Frage zusammengestellt, welche Bedingungen gegeben sein müssten, um einen Wissenstransfer empirisch fundierter Erkenntnisse im Bereich der Religionspädagogik zu ermöglichen. Der Bitte, diesen Text abzudrucken, sind wir gern gefolgt. Der nächste Schritt obliegt den Leserinnen und Lesern der Religionspädagogischen Beiträge: diese Einladung zu einem breiten Diskurs anzunehmen.

Religionsunterricht reicht nicht

Eine Reaktion auf die gewandelte Architektur des Religiösen

Rudolf Englert

1. Neue Verstehenswege – zu alten Wahrheiten

Als ich 1978 in Bochum meinen Dienst als wissenschaftlicher Mitarbeiter antrat (bei Prof. Dr. Gottfried Bitter), hatte der Religionsunterricht Jahre starken Angefragt-Seins hinter sich. Man hatte ihm vorgehalten, er habe den gesellschaftlichen Wandel verschlafen, sei überkommenen Denk- und Sprachtraditionen verhaftet, didaktisch veraltet, bei den Schülerinnen und Schülern unbeliebt, Überbleibsel einer zum Untergang verurteilten religiösen Epoche. Auf diese, teilweise sehr grundsätzliche Kritik hatten mutige Religionspädagoginnen und -pädagogen mit weitreichenden Neuentwürfen reagiert. Es sei nur an die – damals hochumstrittene – „Fundamentalkatechetik“ von Hubertus Halbfas erinnert¹ oder an den im gleichen Jahr (1968) veröffentlichten Aufsatz von Hans-Bernhard Kaufmann „Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?“² Auf katho-

lischer Seite konnte die Situation dann durch den Synodenbeschluss zum schulischen Religionsunterricht (1974) und die im Anschluss daran entwickelte Korrelationsdidaktik deutlich stabilisiert werden. Die Übergangsperiode eines oft eher experimentell angelegten Unterrichtens und einer Koexistenz teilweise ziemlich divergenter Konzepte (materialkerygmatisch, hermeneutisch, problemorientiert, sozialisationsbegleitend, ideologiekritisch, informationsorientiert usw.) war damit überwunden. Der Religionsunterricht hatte, nach sehr lebhaften, teilweise heftigen Diskussionen, wieder eine halbwegs konsensfähige und verbindliche Arbeitsgrundlage.

Im Vergleich zu Vorgängerkonzepten wie vor allem dem problemorientierten Ansatz sollte der Religionsunterricht nun wieder mehr theologische Substanz erhalten.³ Eine zentrale

Gert/Stock, Hans: Schule und Kirche vor den Aufgaben der Erziehung, Hamburg 1968, 78–83 (Sonderheft der „Theologia Practica“).

1 *Halbfas, Hubertus: Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht, Düsseldorf 1968; vgl. dazu den von Günter Stachel herausgegebenen Diskussionsband: Existenziale Hermeneutik. Zur Diskussion des fundamentaltheologischen und religionspädagogischen Ansatzes von Hubertus Halbfas, Zürich 1969.*

2 *Kaufmann, Hans-Bernhard: Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? In: Otto,*

3 *Gewiss lässt sich anfragen, ob diese Sicht dem problemorientierten Konzept im Blick auf dessen eigene Intentionen wirklich gerecht wird; auf bestimmte, in der Praxis damals verbreitete Adaptionsformen dieses Konzeptes trifft die Kritik einer gewissen theologischen Kurzschlüssigkeit allerdings fraglos zu. – Zur Aktualität des problemorientierten Ansatzes vgl. auch Knauth, Thorsten: Bleibend notwendig! Der Problemorientierte Religionsunterricht und sei-*

Intention des neuen, auf dem Gedanken der Korrelation beruhenden Konzeptes war es, die Gegenwarts- und Lebensauglichkeit christlichen Glaubens kritisch zu prüfen. Insofern konnte der schulische Religionsunterricht als ein Ort verstanden werden, an dem die Verständlichkeit und die Lebendigkeit christlichen Glaubens auf die Probe gestellt wurden. In diesem Zusammenhang waren neue Verstehenszugänge zu ‚alten Wahrheiten‘ gefragt. Ja, man ging so weit zu hoffen, es würden sich nicht nur die Schüler/-innen in der Begegnung mit dem Glauben verändern, sondern auch der Glaube in der Begegnung mit ihnen. Der Religionsunterricht wurde im Grunde als ein Ort der Manifestation des *sensus fidelium* und seiner innovativen Dynamik betrachtet.

2. *Das nachlassende Interesse an religiösen Wahrheiten*

Doch die Entwicklung ist weitergegangen – wenn auch nicht in die von vielen damals prognostizierte Richtung eines immer weiteren Verblassens des Religiösen. Entgegen solchen Prognosen ist Religion, auch in der Öffentlichkeit, ein wichtiges Thema geblieben, interessiert heute aber unter ganz anderen Vorzeichen und in sehr anderer Hinsicht als vor vierzig Jahren. Die Gestalt von Religion hat sich gewandelt. Die Formen der Ingebrauchnahme von Religion haben sich verändert. Religion wird immer weniger noch als Glaube im Sinne eines konsistenten Sinnsystems und eines geordneten Kosmos von Überzeugungen beansprucht; das Bemühen um eine begründete Identifikation mit bestimmten Überzeugungen bzw. ‚Wahrheiten‘ spielt bei Jüngeren als Form religiöser Selbstversicherung kaum eine Rolle

mehr.⁴ Glaube in Gestalt eines verbindlichen Bekenntnisses wird eher als Last denn als Stütze empfunden. Die „flüchtige Moderne“⁵, so scheint es, verlangt nach fluiden Repräsentanzen des Göttlichen in Menschenwort. Manchen erscheint ein in ausweisbaren Überzeugungen artikulierter Glaube gar als ein Gift.⁶ Was an Religion anspricht, in Verbindung mit ihr bewegt, vielleicht sogar fasziniert, lässt sich, so scheint es, nicht oder allenfalls sehr näherungsweise in Wahrheit beanspruchenden Inhalten oder in Geltung verlangenden Weisungen ausdrücken. Selbst ‚Gläubige‘ sehen ihre wesentlichen religiösen Identitätsmarker meist nicht mehr in klar definierten Glaubensüberzeugungen.

Der verminderte Stellenwert einer reflexiv-rationalen Auseinandersetzung mit der Inhaltlichkeit des Glaubens ist kein isoliertes Phänomen, welches das Gefüge des Religiösen ansonsten nicht berührt. Vielmehr führt es zu Verschiebungen in der Architektur des Religiösen, durch die andere Dimensionen wie zum Beispiel die emotionale, die ästhetische oder die praktische Seite von Religion mehr Raum erhalten. Wer religiöse Lernprozesse initiieren, begleiten und gestalten will, darf diese Verschiebungen nicht ignorieren. Vor allem stellt sich die Frage: Inwieweit soll und kann religiöses Lernen noch als Erschließungsprozess von Inhalten angelegt werden? Müsste ein tieferes Verstehen von Religion nun nicht andere Wege

ne Bedeutung für eine kritische Religionspädagogik – Geschichte und Aktualität. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 70 (2018) 128–141.

4 Ausführlich zur „Erosion des Dogmatischen“ und darüber hinaus zum Wandel in der „Architektur des Religiösen“ Englert, Rudolf: Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation, Ostfildern 2018.

5 Vgl. die Aufnahme dieses von Zygmunt Bauman geprägten Terminus in Altmeyer, Stefan/Bitter, Gottfried/Boschki, Reinhold (Hg.): Christliche Katechese unter den Bedingungen der „flüchtigen Moderne“, Stuttgart 2016.

6 Vgl. Latour, Bruno: Jubilieren. Über religiöse Rede, Berlin 2011.

wählen als den, der in der Hauptsache über die Auseinandersetzung mit Glaubensinhalten läuft?

Das nachlassende Interesse an allem Konfessionellen bzw. an allem religiös inhaltlich stärker Bestimmten setzt den Religionsunterricht von allen religiösen Lernorten am stärksten unter Druck. Schließlich war der Religionsunterricht, weitgehend unabhängig von dem Konzept, dem er jeweils folgte, in den letzten 50 Jahren durchweg vor allem eine Auseinandersetzung mit Inhalten – ob diese nun kerygmatisch, hermeneutisch, problemorientiert oder korrelativ erschlossen wurden. Was also tun, wenn Religion von den Menschen heute immer weniger noch als ein System von Überzeugungen (*fides quae*) in Anspruch genommen wird? Müsste ein Religionsunterricht, der die primäre Leistung religiösen Lernens weiterhin darin sähe, die Relevanz und die Plausibilität bestimmter religiöser Auffassungen zu erschließen, nicht weitgehend ins Leere laufen? Wäre Religionsunterricht nun nicht tatsächlich neu zu denken?

3. Neue Ansätze – zum unterrichtlichen Umgang mit Religion

Neu-Ansätze gibt es ja auch: Drei Perspektiven, wie die abnehmende Bedeutung des Konfessionellen (hier in einem weiteren Sinne verstanden) religionsunterrichtlich aufzufangen versucht wird, will ich exemplarisch herausgreifen:

- Der KONSTRUKTIVISTISCHE ANSATZ, für den eine vorgegebene religiöse Tradition im Grunde als Material für den Aufbau einer eigenen religiösen Vorstellungswelt dient. Dabei wird vorausgesetzt: Religiöse Vorstellungen haben als Konstrukte zu gelten, die nicht in einem wie auch immer objektivierbaren Sinne wahr sein können, sondern sich allenfalls im Leben ihrer Adepten bewähren.

Was aber aus dem Reservoir religiöser Traditionen in diesem Sinne bewährungs- bzw. viabilitätsverdächtig ist, muss jeder und jede für sich selbst herausfinden.⁷

- Der PERFORMATIVE ANSATZ, für den eine religiöse Tradition weniger ein reflexiv zu erschließendes System von Inhalten als eine Praxis, ein durch einen Glauben inspirierter Lebensstil, eine bestimmte Kultur ist. Das heißt, Religion hat gestalthaften Charakter; sie ist gewissermaßen eine Komposition aus unterschiedlichen Vollzügen, die, wenn man über sie lediglich spricht, nicht hinlänglich verstanden werden kann. Von daher käme es darauf an, Religion in verschiedenen Ausprägungen zu begegnen, die für sie charakteristischen Vollzüge, mindestens *ad experimentum*, einmal auszuprobieren, in die für sie prägende Kultur, wenigstens auf Zeit, einmal einzutauchen.⁸
- Der SACHKUNDLICHE ANSATZ, dem es nicht in erster Linie darum geht, mit dem Relevanz- und Wahrheitsanspruch religiöser Glaubensinhalte zu konfrontieren, sondern der sein primäres Ziel darin sieht, religiöses Material zu präsentieren: Texte, Bilder, Monumente, Ereignisse – dieses Material zu sichten, zu ordnen, eventuell mit Zeugnissen anderer Religionen zu vergleichen. Hier geht es also vornehmlich darum Einblick zu gewähren, Übersicht zu schaffen, Kenntnisse zu erweitern. Für die dabei zu erlangenden Kompetenzen entscheidende Operatoren sind:

7 Zum konstruktivistischen Ansatz vgl. die diversen Jahrbücher für konstruktivistische Religionsdidaktik (Hg. v. Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver u.a.), Hannover 2010ff. und Babenhausen 2014ff.

8 Zur Diskussion um den Performativen Religionsunterricht vgl. Mendl, Hans: Religion zeigen, Religion erleben, Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht, Stuttgart 2016.

„kennen“, „festhalten“, „formulieren“, „darstellen“, „erläutern“ usw.⁹

Auch wenn der Religionsunterricht heute kaum irgendwo einem bestimmten didaktischen Ansatz konsequent und durchgängig folgt, sind im gegenwärtigen Religionsunterricht sehr wohl Tendenzen wahrnehmbar, die mindestens die mittelbare Wirkung der drei angesprochenen Perspektiven erkennen lassen. Das heißt, der Religionsunterricht ist konstruktivistischer, performativer und ganz besonders auch sachkundlicher geworden.

4. Wäre nicht auch das Verhältnis von Religionsunterricht und Katechese neu auszutarieren?

Diese Adaptionen haben dem Religionsunterricht zweifellos geholfen, sich auch unter schwieriger gewordenen Rahmenbedingungen als funktionsfähiges Schulfach zu zeigen. Das ist eine durchaus bemerkenswerte Leistung, wenn man bedenkt, was gerade festgestellt wurde: dass die frühere Geschäftsgrundlage des Religionsunterrichts, nämlich das Interesse an einer kritischen Prüfung der Relevanz christlicher Glaubensinhalte, in hohem Maße erodiert ist. Wie aber das nachlassende Interesse am Glauben als Überzeugungssystem kein isoliertes Phänomen ist, sondern Auswirkungen auf die Architektur des Religiösen als ganze hat, so ist auch die in Reaktion darauf in Gang gekommene Entwicklung des Religionsunterrichts kein isoliertes Phänomen.

Beispielsweise hat sie Folgen für das Verhältnis des Religionsunterrichts zu anderen Orten religiösen Lernens.

Dies gilt besonders für das Verhältnis zur Katechese. Dieses wurde von der Würzburger Synode ja in einem bestimmten Sinne nachhaltig justiert. Dazu heißt es im Arbeitspapier „Das katechetische Wirken der Kirche“: Die Katechese solle „darauf achten, daß sie sich auf diejenigen Aufgaben konzentriert, die man auch von einem sehr guten schulischen Religionsunterricht nicht erwarten darf, die aber trotzdem im Hinblick auf die Gläubigen, auf das Leben der Kirche und ihren Dienst an der Gesellschaft unverzichtbar sind“¹⁰. Die Art und Weise, wie die Komplementarität der Lernorte ‚Religionsunterricht‘ und ‚Katechese‘ hier bestimmt wird, hat in der Folgezeit immer wieder Kritik auf sich gezogen. Diese Kritik kam vor allem vonseiten jener, die den Religionsunterricht damit von Aufgaben der Glaubensradierung ungebührlich entlastet sahen. Mittlerweile dürfte allerdings evident sein, dass der mit dieser Kritik verbundenen Vorstellung von einer Rekatechisierung des Religionsunterrichts jegliche Korrespondenz zu den in der Schule real gegebenen Bedingungen fehlt.¹¹ Trotzdem wäre die Verhältnisbestimmung der beiden Lernorte meines Erachtens heute neu zu überdenken – freilich nicht in Richtung einer *Nivellierung* ihrer spezifischen Profile – sei es durch eine Rekatechisierung des Religionsunterrichts oder auch durch eine Verschulung der Katechese –, sondern in Richtung einer *Schärfung* ihrer jeweiligen Spezifika. Warum?

9 Die gegenwärtig beobachtbaren Formen sachkundlich angelegten (konfessionellen) Religionsunterrichts (vgl. dazu etwa Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts, München 2014, 159ff. u.ö.) sind weniger Ausdruck eines bestimmten konzeptionellen Vorverständnisses als eine pragmatische Reaktion auf die veränderten Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen.

10 Das katechetische Wirken der Kirche. Ein Arbeitspapier der Sachkommission I der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Sonderdruck aus Synode 3/1974), 16.

11 Vgl. dazu Mendl, Hans: Diakonisch statt missionarisch. Wider die kirchlichen Vereinnahmungsversuche des Religionsunterrichts. In: Herder Korrespondenz Spezial 2/2013, 27–31.

- Der Religionsunterricht kann, auch wenn er konstruktivistischer, performativer und sachkundlicher wird, sehr wohl zur Entwicklung religiöser Urteilsfähigkeit beitragen. Ein tieferes Verstehen und ein sozusagen existenzielles Erfassen der dem christlichen Glauben und dem christlichen Lebensstil zugrundeliegenden Grundinspirationen wird von ihm aber eher nicht zu erwarten sein. Insofern kann ein stärker sachkundlich orientierter Religionsunterricht noch weniger leisten, womit schon ein korrelativ angelegter Religionsunterricht überfordert war und was der schulische Religionsunterricht aufgrund seiner diakonischen Grundausrichtung auch gar nicht leisten muss: einen substanziellen Beitrag zur Tradierung eines zukunftsfähigen christlichen Glaubens. Die Katechese hat hier erheblich mehr Möglichkeiten. Zu schärfen wäre diese *Differenz der Aufgaben*.
- Die abnehmende Bedeutung der Kompetenz, bestimmte Glaubensüberzeugungen rational zu rechtfertigen, ja die abnehmende Bedeutung einer reflexiven Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten überhaupt, trifft den Religionsunterricht empfindlicher als die Katechese. Dies gilt mindestens für die in Deutschland bestimmenden Formen der Katechese, die – im wörtlichen wie im übertragenen Sinne – eben nicht am „Katechismus der katholischen Kirche“ bzw. an der Vorstellung einer inhaltlich ‚vollständigen‘ Glaubensweitergabe orientiert sind.¹² Hier geht es nicht primär um die Vermittlung von Inhalten, sondern um eine subjektorientierte, biografienahe und lebensweltbezogene „Kommunikation des Evangeliums“.¹³ Viel stärker als im Religionsunterricht

geht es um Begegnung, um Gemeinschaft, um Atmosphäre, um Erfahrung, um Teilhabe, also nicht nur um Formen kognitiven, sondern – deutlicher als im Religionsunterricht – auch um Formen affektiven und handlungsorientierten Lernens. Zu schärfen wäre hier die *Differenz der Bildungsstile*.

- Der Religionsunterricht ist Bestandteil einer Institution, in der es, Inklusivitätssparolen zum Trotz, immer auch um Leistung, Prüfungen, Auslese und Chancenzuweisungen geht. Er ist Teil eines unterrichtlichen Systems, das bestimmten Routinen unterworfen ist, das zeitlich strikt getaktet ist, das sich an verbindlichen Curricula orientiert, dessen Lernprozesse didaktisch durchstrukturiert sind. Er ist Gegenstand einer administrativen Ordnung, die, was hier geschieht, erfasst, misst, kontrolliert, beaufsichtigt, dokumentiert und zertifiziert. Das ist nicht per se schlecht, ja teilweise unerlässlich, aber problematisch doch dann, wenn das System ‚Schule‘ einen so eminenten Teil des Zeitbudgets von Kindern und Jugendlichen verschlingt, wie es gegenwärtig der Fall ist. Eine Katechese, die sich nicht ihrerseits an schulischen Standards orientiert, hat demgegenüber die Chance, deutlich größere Freiheitsräume zu bieten; Räume, in denen es nicht durchweg um zielorientiertes Lernen geht, sondern eher um Schnuppern, Ausprobieren, Erleben, Mitmachen, Vertrautwerden. Zu schärfen wäre also die *Differenz der Freiheitsräume*.
- In jüngerer Zeit lässt sich eine wachsende Wertschätzung des Religionsunterrichts von kirchlicher Seite feststellen.¹⁴ Parallel dazu ist

12 Allerdings gibt es nach wie vor auch anders angelegte Ansätze; vgl. etwa *Malburg, Volker*: Glauben lernen?! Inhaltliche Mindestanforderungen an die Sakramenten Katechese, Regensburg 2010.

13 Vgl. dazu etwa *Boschki, Reinhold*: Zeit-Raum mit Gott. Dialogisch-kreative Katechese unter den Bedingungen der ‚flüchtigen Moderne‘. In: *Altmeyer/Bitter/Boschki* 2016 [Anm. 5], 29.

14 Dies hängt allerdings auch mit der nachlassenden Prägekraft anderer religiöser Sozialisationsfaktoren zusammen. So konstatieren die deutschen Bischöfe im Blick auf Kinder und Jugendliche: „Für die meisten ist [...] der Religionsunterricht in der Schule der wichtigste Ort der Begegnung mit dem christlichen Glauben.“ (*Die deutschen Bischöfe*: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005, 14).

allerdings eine zunehmende Marginalisierung des Religionsunterrichts von schulischer Seite zu konstatieren: Religionsunterricht wird in die Randstunden verbannt, wird zur disponiblen Verfügungsmasse, derer man sich bedienen kann, wenn es anderswo klemmt, wird ‚gerne mal‘ über ganze Jahrgangsstufen aus der Stundentafel herausgenommen, muss sich als funktional für fachfremde Zwecke erweisen (insb. der berufsbildende Religionsunterricht) usw. Dazu kommt die gerade in den Metropolen sich drastisch verringende Zahl christlicher Schüler/-innen, die dazu führt, dass der Religionsunterricht, selbst wenn er konfessionell kooperiert, vielerorts unter prekären Bedingungen stattfindet. Zu profilieren wäre hier die *Differenz des Stellenwerts*: Schule funktioniert notfalls auch ohne Religionsunterricht, aber Kirche nicht ohne das Bemühen um die Tradierung christlichen Glaubens.

Wenn es also um die Erschließung der Inspirationskraft christlichen Glaubens bzw. um eine Unterstützung eines christlichen Glaubensweges geht, wird man sich in Zukunft (noch) weniger auf den Religionsunterricht stützen können und stärker auf andere religiöse Lernorte, insbesondere die Katechese, setzen müssen.¹⁵ Dies legt eine Entwicklung nahe, die zur schärferen Profilierung der beiden Lernorte ‚Religionsunterricht‘ und ‚Katechese‘ führt.

5. *Universitäre Religionspädagogik und kirchliche Katechese – ein schwieriges Verhältnis*

Es muss hier nicht noch einmal umständlich in Erinnerung gebracht werden, wie sich das Zueinander nicht nur von Religionsunterricht und Katechese, sondern auch das Zueinander der diesen Lernorten korrespondierenden Disziplinen ‚Religionsdidaktik‘ und ‚Katechetik‘ entwickelt hat. Als ich 1978 an die Ruhr-Universität Bochum kam, war es am dortigen Lehrstuhl selbstverständlich, dass sich sowohl die Vorlesungen als auch die Seminare im Wechsel mit Kirchlicher Jugendarbeit, mit Katechese, mit theologischer Erwachsenenbildung und mit dem Religionsunterricht beschäftigten. In dem Maße allerdings, wie sich die Studierendenschaft in der katholischen Theologie immer stärker auf die verschiedenen Lehramtsstudiengänge konzentrierte, gingen Veranstaltungen zu außerschulischen Feldern religiösen Lernens die Adressaten aus. Warum, so war zu hören, sollte sich ein zukünftiger Lehrer mit Theorien kirchlicher Jugendarbeit herumschlagen? Die Folge ist bekannt: eine immer einseitigere Orientierung der universitären Religionspädagogik an Fragen des schulischen Religionsunterrichts. Damit blieb auch das, was man früher ‚Katechetik‘ genannt hatte, also das Bemühen um eine zeitgerechte Theorie der Katechese, an den meisten Lehrstühlen auf der Strecke.

Die Frage ist: Welche Verantwortung haben die an staatlichen Hochschulen und Universitäten eingerichteten theologischen Fakultäten und Institute für das sich nun wieder stärker in den Raum kirchlicher und familiärer Verantwortung zurückverlagernde Geschehen der Glaubenstradierung? Haben sie hier zwar vielleicht kaum mehr Lehr-, aber sehr wohl noch Forschungsaufgaben? Die sich in diesem Zusammenhang stellenden Fragen berühren einen heiklen Punkt im Diskurs um das Selbstverständnis akademischer Theologie. Inwieweit

¹⁵ In diesem Sinne auch *Scheidler, Monika*: Die große Versuchung. Zum Unterschied zwischen Katechese und Religionsunterricht. In: Herder Korrespondenz Spezial 2/2013, 33f.

kann, darf oder muss die universitäre Theologie Ressourcen für die Optimierung kirchlichen Handelns bereitstellen? Je nachdem, ob man die Theologie eher in eine kulturwissenschaftliche oder in eine konfessionelle Richtung weiterentwickelt sehen möchte, je nachdem, ob man Praktische Theologie als eine ausschließlich analytisch-rekonstruktiv arbeitende Theorie gelebter Religion betrachtet¹⁶ oder als eine durchaus auf operative Empfehlungen hin zu finalisierende Reflexionsaufgabe, wird man hier zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Auch ganz praktische Aspekte werden eine Rolle spielen: Wird man in einem Forschungsprojekt, das auf die Reflexion, Begleitung und Innovation katechetischen Handelns zielt, jenen Typ einer mit anderen Disziplinen vernetzten, interdisziplinären, ‚international sichtbaren‘ Untersuchung realisieren können, der allein heute noch finanzielle Mittel und Reputation verspricht?

Vielleicht aber tritt das, was in diesem Feld möglich ist und wissenschaftlich reizvoll sein könnte, auch erst dann so recht hervor, wenn man die hier in Rede stehende Aufgabe nicht zu klein denkt. Es geht ja nicht einfach um anwendungsbezogene Forschung im schlichtesten Sinne: wieder gängig zu machen, was unrund läuft. Es geht vielmehr um die grundlegende Aufgabe, auch jenen Formen religiösen Lernens wieder mehr Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, die im Kontext von Schule und Unterricht keinen Platz haben oder dort allenfalls randständig vorkommen.

6. Eine Theorie außerschulischer Formen religiösen Lernens

Vielleicht kann man so sagen: Auch wenn von der an Hochschulen etablierten wissenschaftlichen Religionspädagogik unter den heute gegebenen Umständen, jedenfalls im Normalfall, keine eigene Theorie kirchlicher Katechese mehr erwartet werden kann, gehört es doch zu den Aufgaben religionspädagogischer Grundlagenreflexion, sehr wohl auch jene Formen religiösen Lernens zu bedenken und zu analysieren, die, wiederum im Normalfall, nicht im Religionsunterricht, sondern eher – zum Beispiel – in der Katechese zur Anwendung kommen.

Man könnte hier von einer Theorie außerschulischer Formen religiösen Lernens sprechen. Dabei geht es im Regelfall um eine Praxis, die weniger formalisiert und weniger professionalisiert ist als der Religionsunterricht; die weniger auf messbare kognitive Wissenszuwächse aus ist als auf die Erschließung eines bestimmten Stils des Umgangs mit der Welt. Wenn man den christlichen Glauben so eher als Lebensstil denn als Überzeugungssystem versteht¹⁷, kommen ganz von selbst eher erfahrungsnahe, ganzheitliche Formen des Bekannt- und Vertrautwerdens bzw. des Lernens in den Blick. Wobei es natürlich unsinnig wäre, wenn man die an außerschulischen Lernorten stärker hervortretenden Dimensionen der

16 Volker Drehsen beispielsweise schreibt: „Eine Praxistheorie, die mehr will, als die Strukturen praktischer Vollzüge ‚nur‘ zu rekonstruieren und deren immanente Sinnbezüge herauszuarbeiten“, sei eine die Praxis „autoritär bevormundende Theorie“, die zudem „abstrakt und wirkungslos“ bleibe (Art. „Praktische Theologie“. In: *Gräb, Wilhelm/Weyel, Birgit* (Hg.): *Handbuch Praktische Theologie*, Gütersloh 2007, 177f.).

17 Vgl. dazu *Englert, Rudolf/Frost, Ursula/Lutz, Bernd* (Hg.): *Christlicher Glaube als Lebensstil*, Stuttgart 1996, 75–93; vgl. dazu auch *Bernhard Dressler*, der schreibt: „Nicht nur als Überzeugungssystem wollen die Menschen den christlichen Glauben erschlossen bekommen, sondern als Lebensstil, als eine im weitesten Sinne ‚ästhetisch‘ zu nennende Konfiguration, die das Leben ganzheitlich formt.“ (Wie bilden sich heute religiöse Identitäten? In: *Pastoraltheologie* 87 (1998) 236–252, 251). – Von systematisch-theologischer Seite dazu *Theobald, Christoph*: *Christentum als Stil. Für ein zeitgemäßes Glaubensverständnis in Europa*, Freiburg i. Br. 2018.

Religion jenen alternativ oder konkurrierend gegenüberstellen wollte, die im Religionsunterricht im Vordergrund stehen.

Welche Formen religiösen Lernens könnten nun für eine Theorie außerschulischer Religionspädagogik von besonderem Interesse sein? Ein paar möchte ich, sehr auswahlweise, kurz ansprechen.

6.1 Emotionale Bildung

Kaum jemand wird bestreiten, dass Religiosität auch eine emotionale Dimension hat. Eine ‚Religion zu haben‘ ist eng mit Gefühlen verbunden: der Freude, der Hoffnung, des Mitleidens, der Trauer, des Schmerzes, der Zerknirschung. Höchst fraglich aber mag erscheinen, inwieweit Emotionen ein seriöser Gegenstand religiöser Bildung sein können. Sind Emotionen nicht einfach, wie sie sind – ganz und gar subjektiv, und stellen sie sich nicht ein wie von ungefähr, sodass sich auf ihren Entstehungs- und Entwicklungsprozess kaum Einfluss nehmen lässt? Das ist einerseits spontan plausibel, auf der anderen Seite ist es genau diese Vorstellung, von der Abstand zu nehmen wäre, wenn der Sinn emotionaler Bildung erkennbar werden soll. Denn Gefühle sind eben – sogar in einem zweifachen Sinne – nicht einfach nur subjektiv: Sie haben – erstens – einen epistemischen Gehalt, insofern sie, wenn auch auf eine vielleicht vermittelte Weise, gegenstandsbezogen sind;¹⁸ das heißt, sie sagen nicht nur etwas über die aus, die diese Gefühle empfinden, sondern auch über das, was diese Gefühle ausgelöst hat: über die Welt und das Leben im Ganzen oder im Einzelnen. Speziell religiöse Gefühle sind – zweitens – keineswegs einfach nur

die Empfindungen dieses oder jenes einzelnen, sondern haben auch mit dem für eine bestimmte Religion charakteristischen emotionalen Raum, Soziologen sagen: mit ihrem „emotionalen Regime“¹⁹, zu tun. So hängt die Plausibilität christlichen Glaubens nicht einfach nur an der rationalen Nachvollziehbarkeit der für ihn grundlegenden Überzeugungen, sondern auch an der emotionalen Mitvollziehbarkeit der für ihn prägenden Emotionen. Religiöse Bildung hat dementsprechend ebenso eine emotionale Dimension und ist auch das Vertrautwerden mit einer Religion als einem emotionalen Resonanzraum. Die Frage ist: Hat die gegenwärtige Religionspädagogik eine halbwegs tragfähige Vorstellung davon, wie ein solcher Prozess emotionalen Lernens aussehen könnte?

6.2 Liturgische Bildung

Auch bei liturgischer Bildung geht es nicht einfach nur um die Einübung in den regelgerechten Mitvollzug geprägter Formen des Betens und Feierns, nicht nur um das Vertrautwerden mit einer bestimmten Agenda gottesdienstlichen Handelns. Vielmehr hätte es auch hier um die Erschließung einer Grunddimension des Religiösen zu gehen, des Ritualen. Rituale wären als elementare Ausdrucksformen des Menschlichen zu erschließen, seiner Verdanktheit und seiner Verletzlichkeit, seiner Hoffnungen und seiner Unverfügbarkeit, seiner Grundlagen und seiner Krisen; als eine Art zu gebärden, was sich nicht recht sagen lässt, zu umkreisen, was sich nicht auf den Punkt bringen lässt, spielerisch darzustellen, was doch ganz und gar ernst gemeint ist. Wie stellt sich der Akt des Betens oder wie stellen sich die

18 Vgl. dazu beispielsweise: Döring, Sabine A. (Hg.): *Philosophie der Gefühle*, Frankfurt a. M. 2009; s.a. Barth, Roderich/Zarnow, Christopher (Hg.): *Theologie der Gefühle*, Berlin – Boston 2015.

19 Zum Begriff des „emotionalen Regimes“ vgl. Riis, Ole/Woodhead, Linda: *A Sociology of Religious Emotion*, Oxford 2010, 69ff.

Sakramente dar, wenn man sie von den Grundbedingungen menschlicher Existenz her zugänglich zu machen versucht – als Gebärden, die erst in einem zweiten Schritt mit einem bestimmten Glauben und seinen theologischen Interpretationen verbunden werden? Die in diesem Zusammenhang aufkommen- den vielfältigen Fragen anthropologischer, theologischer, ritualtheoretischer und eben auch religionspädagogischer Art ergeben sich nicht nur im Kontext christlichen Glaubens, sondern, auf die eine oder andere Weise, in allen religiös, weltanschaulich und ideologisch auf Kohäsion und Partizipation angewiesenen Gemeinschaften und Gruppierungen. Von daher tut sich hier ein Forschungsfeld auf, das nicht nur für die Katechetik oder die Liturgiewissenschaft von Interesse ist, sondern auch Möglichkeiten interdisziplinärer Zusammen- arbeit beinhaltet.

6.3 Diakonische Bildung

Bei diakonischer Bildung²⁰ denkt man heute gewöhnlich an – meist durch die Schule organisierte – Sozialpraktika, etwa in der bewährten Gestalt des „Compassion Projekts“²¹. Doch im Grunde ist Diakonische Bildung ein unerlässlicher Zugangsmodus zum Verständnis christlichen Lebensstils. Anzubahnen wäre die Erkenntnis, dass die Bereitschaft, sich dem in Not geratenen Anderen zuzuwenden, eine wesentliche Dimension christlicher Existenz darstellt. Natürlich kann solche „beherzte Mit-

menslichkeit“²² sehr unterschiedlich motiviert sein. Doch sollte der christliche Glaube zu solcher Mitmenschlichkeit gerade auch da anstiften können, wo keine persönliche Nähe oder Sympathie im Spiel sind, keine Vorleistungen aufseiten des Anderen, keine Ansprüche.²³ Wobei sich diakonische Bildung nicht in der Einübung in die Werke der Barmherzigkeit erschöpft, sondern über bloße Fürsorge und Nothilfe hinaus auf das Ringen um Gerechtigkeit und Anerkennung ausgreift.²⁴ Wer sich in Not Geratenen zuwendet, stößt fast unweigerlich auch auf gesellschaftliche Entstehungszusammenhänge des In-Not-Geratenen, auf strukturelle Bedingungen der Marginalisierung, auf Gerechtigkeitslücken und auf politische Ursachen vorenthaltener Lebensmöglichkeiten. Wer im Kontext christlicher Gemeinden, christlicher Verbände, christlicher Initiativen oder einfach auch im Kontext einer christlich geprägten Familie in eine Praxis „beherzter Mitmenschlichkeit“ hineingenommen wird, lernt etwas über gelebtes Christentum und gelebten Glauben, was sich so in der Schule nicht leicht lernen lässt. Er lernt die christliche Tradition als einen Raum kennen, der bei denen, die sich in ihm bewegen, eine besondere Resonanz für die Not des Anderen erzeugt. Aus alledem wird deutlich: Die im Vergleich zur schulischen Religionsdidaktik in der außerschulischen Religionspädagogik stärker hervortretenden Lernformen sind keineswegs einfach schlicht einübend; sie zielen vielmehr darauf ab, in praktischem Erleben und in eigenem

20 Vgl. zum Folgenden auch *Englert, Rudolf*: Anthropologische Voraussetzungen diakonischer Bildung. In: *Kießling, Klaus/Schmidt, Heinz* (Hg.): *Diakonisch Menschen bilden*, Stuttgart 2014, 133–151; s.a. *Schmidt, Heinz*: *Diakonisches Lernen – diakonische Bildung*. In: *Ruddat, Günter/Schäfer, Gerhard K.* (Hg.): *Diakonisches Kompendium*, Göttingen 2005, 421–438.

21 Vgl. *Kuld, Lothar/Gönnheimer, Stefan*: *Compassion – Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln*, Stuttgart 2000.

22 Vgl. dazu *Lutterbach, Hubertus*: So prägt Religion unsere Mitmenschlichkeit. Aktuelle Initiativen gesellschaftlichen Engagements, Kevelaer 2018.

23 Vgl. dazu die von *Axel Honneth* unterschiedenen Formen der Anerkennung: Kampf um Anerkennung. Zur Moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt a.M. 1994, 208.

24 Vgl. dazu *Könemann Judith/Mette, Norbert* (Hg.): *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss*, Ostfildern 2013.

Umgang tieferes Verstehen zu ermöglichen. Sie sind wesentliche Komponenten religiöser Bildung. Sie sind elementare Zugänge zum christlichen Glauben und darüber hinaus zum Sinn von Religion. Es wäre zu wünschen, dass die Religionspädagogik diesen Formen mehr Aufmerksamkeit zuwendet.

Dr. Rudolf Englert

*Professor für Religionspädagogik,
Universität Duisburg-Essen,
Universitätsstraße 12, 45117 Essen*

Islamischer Religionsunterricht im ‚Süden‘

Bayern und Baden-Württemberg – zwischen Modellversuch und Ungewissheit

Elisabeth Naurath

Vor 70 Jahren verkündete die Generalversammlung der Vereinten Nationen die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, in deren Präambel auf die Religionsfreiheit verwiesen wird. Dem Recht, eine Religion zu haben, korrespondiert das Recht zur Kritik, zur Distanz, zur Konversion. Gewünscht ist ein offener gesellschaftlicher Diskurs, der von gegenseitigem Respekt getragen ist und der Diskriminierung religiöser Gemeinschaften entgegensteht. Hinzu kommt, dass bei Betrachtung der statistischen Ausgangslage auffällt, dass die meisten der Schüler/-innen islamischen Glaubens eine deutsche Staatsbürgerschaft haben.

Dennoch ist es für die überwiegende Mehrheit der muslimischen Heranwachsenden auch in Bayern und Baden-Württemberg nicht möglich, einen ihrer Religionszugehörigkeit entsprechenden schulischen Religionsunterricht zu besuchen. Obwohl eine Fülle von bildungstheoretischen Argumenten für ein flächendeckendes Angebot Islamischen Religionsunterrichts an allen Schularten spricht, muss man konstatieren, dass die im Grundgesetz verankerte Intention, dem Religionsunterricht als einzigem Schulfach – gemäß den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften – ein Geltungsrecht zuzusprechen, trotz der durchaus großen Schülerzahl weitgehend noch nicht verwirklicht ist. Hintergrund ist freilich, dass

den Vätern und Müttern des Grundgesetzes bei der Abfassung des Artikels 7.3 GG die institutionelle Verankerung der christlichen Kirchen als Religionsgemeinschaften vor Augen stand und die religionssoziologische Entwicklung eines wachsenden Bevölkerungsanteils muslimischen Glaubens noch nicht absehbar war.

Dennoch halten auch die in den ersten Artikeln verankerten Grundrechte – insbesondere der Religionsfreiheit in GG 4 – dafür, eine von der Religionszugehörigkeit unabhängige, gleichberechtigte Partizipationsfähigkeit an der Gesellschaft zu ermöglichen. Will sagen: Der Geist des Grundgesetzes spricht dafür, zum Wohl der Kinder und Jugendlichen Wege zu suchen, einen ihrer Religionsgemeinschaft entsprechenden konfessionellen Religionsunterricht zu konstituieren mit dem Ziel religiöser Orientierung und Identitätsentwicklung. Unterschiede der institutionellen Verankerung und Verfassung der Religionsgemeinschaften selbst sind diesem Ziel meines Erachtens prinzipiell nachzuordnen. Dies bedeutet: Es müssen Möglichkeiten gefunden werden, eine auch von den Kirchen zu unterscheidende institutionelle Form zu generieren, um das prinzipielle Anliegen eines Religionsunterrichts ‚nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften‘ zu verifizieren und zu legitimieren. Anders gesagt: Nur weil der Islam in seiner institutionellen

Form nicht dem Christentum (und Judentum) entspricht, kann ihm nicht das grundgesetzlich verankerte Recht auf Religionsunterricht seiner Heranwachsenden verwehrt werden.

Insofern sind alle Bundesländer in ihren Landesregierungen dazu aufgefordert, eine dieser Bevölkerungsgruppe angemessene Etablierung eines – wie auch immer konkretisierten – konfessionellen Religionsunterrichts zu gewährleisten. Auch wenn muslimische Verbände im Unterschied zu den Kirchen nicht als Körperschaften öffentlichen Rechts anerkannt sind und damit in gewisser Weise ein einheitliches Gegenüber zum Staat fehlt, hat jedes Bundesland im föderalen Bildungssystem die Aufgabe, religiöse Bildung zu organisieren. Dies kann beispielsweise über die Konstituierung von Beiräten geschehen, die geeignet sind, die Religionsgemeinschaft der Muslime quasi vertretend abzubilden. Selbstverständlich bedeutet dies für die islamische Community, dass sie alles daran setzen müsste, für ihre nachfolgenden Generationen zur konstruktiven Verständigung und Einigung in Sachen Islamischer Religionsunterricht an unseren Schulen zu kommen – auch wenn dies impliziert, die Einheit in der Differenz zu finden. Im Vordergrund dieses – in der Tat komplizierten – Bedingungsgefüges sollen und müssen die Schüler/-innen stehen, die in ihrer religiösen Identitätsbildung zu fördern und zu unterstützen sind, um eine bildungstheoretisch verantwortete Demokratie- und Pluralitätsfähigkeit mit ihrer Religionszugehörigkeit zu verbinden. Von daher komme ich mit Blick auf die Bundesländer Bayern und Baden-Württemberg zu folgenden, zunächst plakativ formulierten Thesen:

THESE 1:

„Man kann einen Modellversuch nicht bis in alle Ewigkeit verlängern!“ – Das heißt: Es bedarf des politischen Willens der Landesregierungen, aber auch der Kooperationsfähigkeit aufseiten der islamisch glaubenden Bevölkerung, um für deren

Kinder und Jugendliche ein flächendeckendes Angebot religiöser Bildung zu etablieren.

THESE 2:

„Gut ausgebildete islamische Religionslehrkräfte fallen nicht plötzlich vom Himmel!“ – Das heißt: Es bedarf eines dringenden Ausbaus wissenschaftlich orientierter Lehramtsausbildung für Islamische Religionslehrkräfte. Nur so kann eine gesicherte Qualität religiöser Bildung zukünftig gewährleistet werden.

THESE 3:

„Islamischer Religionsunterricht kann vergleichbar den christlichen Fächern nur ein konfessioneller Religionsunterricht sein – kein Ethikunterricht!“ – Das heißt: Es bedarf einer gleichberechtigten Anerkennung Islamischen Religionsunterrichts im Konzert konfessioneller religiöser Bildung.

1. „Man kann einen Modellversuch nicht bis in alle Ewigkeit verlängern!“

Pluralität ist nicht nur Kennzeichen der deutschen Gesellschaft insgesamt, sondern auch der muslimischen Bevölkerung im Besonderen. Daher bedarf Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel einer am sozialen Frieden ausgerichteten Gesellschaft einer Befähigung *aller* zur Teilhabe. Das ‚Dass‘ dieser auf Gleichberechtigung basierenden sozialen Inklusion hängt an der rechtlich abgesicherten, flächendeckenden Ermöglichung einer schulischen Bildung für alle. In diesem Kontext ist auch der Religionsunterricht als bildungstheoretisch verankertes Schulfach der eigenen Religionszugehörigkeit zu sehen – insbesondere bei einer von der Mehrheit abweichenden Religionszugehörigkeit. Inklusion meint hierbei, dass sich nicht die/der Einzelne als Minderheit in ein durch die Mehrheit bestimmtes System zu integrieren hat, sondern dass – ausgehend von der Heterogenität der Gesellschaft – die Rahmenbedingungen so

beschaffen sein sollten, dass gleichberechtigte Teilhabe für alle möglich und förderlich ist. Es muss daher in aller (!) Interesse sein, dass Kinder und Jugendliche muslimischen Glaubens bestmöglich zur Partizipation an der Gesellschaft befähigt werden, weil sie bereits vollwertige Mitglieder unserer Gesellschaft sind. Genau diesem Ziel dient ein dem christlichen Religionsunterricht adäquaterer Islamischer Religionsunterricht, der auf diese Weise institutionell wie atmosphärisch in die Schule eine Kultur der Anerkennung, Wertschätzung und Gleichberechtigung einträgt.

Problematisch ist nun allerdings die Situation, wenn sowohl in Bayern als auch in Baden-Württemberg im Jahr 2019 die Phase der sogenannten Modellversuche endet und damit die rechtliche Fundierung eines islamischen Religionsunterrichts und seine flächendeckende Einführung infrage stehen.

Zunächst ist die schwierige Ausgangslage festzustellen, die eine verlässliche Statistik zu muslimischen Bevölkerungszahlen als ‚terra incognita‘ charakterisiert. Während katholische und protestantische Kirchenmitglieder schon aufgrund der kirchensteuerlichen Regelungen statistisch erfasst werden, gibt es für Muslime in Bayern und Baden-Württemberg – wie auch für Deutschland generell – kein Register der Religionsgemeinschaften, das die Zahlen verlässlich erfassen könnte. Zu der grundgesetzlich nach Art. 140 nicht geforderten Erfassung der Religionszugehörigkeit kommt hinzu, dass es für Muslime unüblich ist, sich namentlich in Verbänden einzutragen – man geht davon aus, dass nur ca. 20% der Muslime überhaupt institutionell zu verorten sind. Auch die Zahl der sogenannten ‚Kulturmuslime‘, die eine säkular geprägte Religiosität leben (vergleichbar dem sogenannten ‚Weihnachtschristentum‘) dürfte nicht gering sein.

Was heißt das konkret? Eine von der Bayerischen Akademie der Wissenschaften im Jahr 2015 in Auftrag gegebene Studie zum Thema

‚Islam in Bayern‘ wurde vom Erlanger Zentrum für Islam und Recht in Europa (EZIRE) der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) unter Federführung von Prof. Dr. Mathias Rohe im Juli 2018 der Öffentlichkeit vorgestellt.¹ Hier wird konstatiert, dass aufgrund fehlender aktueller Daten auf Zahlen der Studie ‚Muslime in Deutschland‘² von 2008 zurückgegriffen werden müsse, wonach 13% der rund 4,5 Mio. Muslime in Deutschland in Bayern leben. Interessant ist hierbei, dass ca. zwei Drittel der bayerischen Muslime sunnitischen Glaubens sind und die Türkei als Herkunftsregion der (Groß-)Elterngenerationen auszumachen ist. Allerdings haben sich durch die Flüchtlingszahlen von 2015/2016 die Herkunftsländer und damit auch die zugehörigen Glaubenshintergründe der muslimischen Zuwanderung stark ausdifferenziert, sodass – trotz fehlender Zahlen – der Anteil der Muslime aus arabischsprachigen Ländern jedenfalls deutlich gestiegen ist. Trotz des Desiderats verlässlicher Statistiken zu bayerischen Muslimen lässt sich zusammenfassend sagen, dass „seit mehr als 100 Jahren muslimisches Leben zu Bayern“³ gehört und hinsichtlich seiner nationalen, kulturellen und religiösen Zusammensetzung stark durch Pluralität gekennzeichnet ist, wobei die heutige Schüler/-innengeneration muslimischen Glaubens mehrheitlich Deutschland als ihre Heimat und sich selbst als Teil dieser Gesellschaft sieht.

Hinsichtlich der Schüler/-innenzahlen islamischer Religionszugehörigkeit gibt es jedoch

1 Rohe, Mathias/Jaraba, Mahmoud (Hg.): Islam in Bayern. Policy Paper für die Bayerische Staatsregierung im Auftrag der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. (EZIRE), Erlangen-Nürnberg 2018.

2 Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.): Muslimisches Leben in Deutschland. GESIS Datenarchiv, Köln 2008.

3 Vgl. Jonker, Gerdien/Nowar, Nina/Müssig, Stephanie: Die vergessene Geschichte des Islam in Bayern. In: Akademie Aktuell. Zeitschrift der Bayerischen Akademie der Wissenschaften 2/2018, 18–23, 23.

mehr Klarheit: Neben einer recht kleinen Schülergruppe im alevitischen Religionsunterricht (im Schuljahr 2014/15 waren dort 116 Schüler/-innen eingetragen) werden ca. 100.000 muslimische Heranwachsende an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet. Allerdings haben nur ca. 15% die Möglichkeit, einen Religionsunterricht ihres Glaubens zu besuchen. In pädagogisch-historischer Perspektive ist hierbei zu sehen, dass die wachsende Zahl muslimischer Schüler/-innen bis in die 1980er-Jahre entweder aus schulorganisatorischen Gründen für das Fach Ethik verpflichtet wurde oder aber einen muttersprachlichen Unterricht von türkischen Lehrkräften erhielt.⁴ Vergleichbar hierzu wurde auch ‚Islamische Unterweisung‘ in deutscher Sprache v. a. für muslimische Heranwachsende nichttürkischer Herkunft angeboten. Dafür konnten die Lehrkräfte eine Fortbildung an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen absolvieren. Hinzu kommt die religiöse Unterweisung in den sogenannten Koranschulen, die außerhalb des Schulalltags für die Kinder und Jugendlichen in den Moscheegemeinden stattfand und bis heute weiterhin stattfindet.

Mit dem Schuljahr 2004/2005 wurde in Bayern – und damit deutschlandweit erstmals – ein Unterricht in Islamischer Religionslehre als Modellversuch eingeführt, nachdem man seit 2003 angefangen hatte, Religionslehrkräfte hierfür auszubilden. Dabei handelt es sich allerdings

nach Aussage des Kultusministeriums nicht um einen konfessionellen Religionsunterricht, der vergleichbar dem Angebot des christlichen Religionsunterrichts nach Art. 7.3 GG unterrichtet wird: „Es geht nicht um klassischen Religionsunterricht, sondern um staatlich kontrollierte Aufklärung, damit sie nicht in falschen Händen stattfindet.“⁵ Problematisch ist nun die Situation insofern, als nach mehrmaliger positiver Evaluierung des Modellversuchs dieser – in Bayern wie auch in Baden-Württemberg – im Herbst 2019 ausläuft und es nicht sinnvoll erscheint, ein Modell auf dem Hintergrund überzeugender Ergebnisse mit dem Vorläufigkeit suggerierenden Charakter eines ‚Modells als Provisorium‘ fortzuführen. Vielmehr stellt sich die Frage, ob und wie eine zukunftsweisende Anschlussregelung gefunden werden kann.

Erreicht wird über diesen Weg des Modellversuchs ‚Islamischen Unterrichts‘ allerdings nur ein geringer Bruchteil der Schüler/-innen muslimischen Glaubens. Aus diesem Grund hat der Bayerische Lehrerinnen- und Lehrerverband (BLLV) in einer Petition im Bayerischen Landtag gefordert, dass Islamischer Unterricht ab 2019 zum Regelangebot werden müsse. Vorausgegangen war diesem Prozess ein Studientag zum Thema ‚Quo vadis Islamischer Religionsunterricht‘ in Nürnberg am 24.11.2017, der mit einer Petition der rund 130 Teilnehmenden für ein bedarfsgerechtes Angebot Islamischen Unterrichts endete. Konkret heißt es, dass vom Bayerischen Landtag, dem Kultusministerium und der Schulaufsicht Folgendes gefordert wird:⁶

■ der bedarfsgerechte Ausbau Islamischen Unterrichts an Grund-, Mittel- und Realschu-

4 ‚Religiöse Unterweisung in türkischer Sprache‘ heißt der Unterricht, der seit 1986 an Grund- und Hauptschulen Bayerns angeboten wird: „Bei diesen Lehrkräften handelt es sich in aller Regel um Lehrkräfte, die in Bayern für einen auf fünf Jahre befristeten Zeitraum nach dem so genannten Entsendeverfahren unterrichten. Sie erhalten für ihre Tätigkeit einen befristeten Arbeitsvertrag. Die Lehrkräfte unterliegen der bayerischen Schulaufsicht.“ So Müller, Ingrid M.: Modellversuch Islamunterricht. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. Staatsinstitut für Schulqualität Bildungsforschung, München 2008, 6.

5 So Horst Seehofer (<https://www.km.bayern.de/extern/meldung/3200/bayern-geht-beim-islamunterricht-seinen-eigenen-weg-weiter.html>; Zugriff am 4.12.2018).

6 Vgl. <https://www.bllv.de/themen/weitere-themen/islamunterricht/die-resolution/petitionen-des-bllv/> (Zugriff am 4.12.2018).

len, Gymnasien sowie im Beruflichen Schulwesen;

- eine schrittweise Steigerung der Quote von derzeit lediglich 15 % der muslimischen Schüler/-innen, die am muslimischen Unterricht teilnehmen;
- unverzüglich eine gründlichere fachwissenschaftlich-theologische Begleitung der Lehrer/-innen und die Bereitstellung entsprechender personeller Kapazitäten;
- eine fachwissenschaftlich fundierte und religionspädagogisch begründete Evaluation als Grundlage für die Fortschreibung curricularer Vorgaben;
- die Beibehaltung bewährter Standards des Modellversuchs bei der Überführung in ein Regelangebot;
- die Sicherung der Unterrichtsqualität durch Festlegung und Überprüfung von Mindeststandards (vergleichbar mit denen nebenamtlicher Kräfte der christlichen Kirchen) hinsichtlich der Kompetenzen der muslimischen Lehrkräfte, um eine Vergleichbarkeit des Faches und eine Stellung ‚auf Augenhöhe‘ zu erlangen;
- an allen Schularten die Schaffung einer fachwissenschaftlich und fachdidaktisch qualifizierten Fachbetreuung mit islamischem Hintergrund und entsprechender Expertise für die Lehrer/-innen des Islamischen Unterrichts;
- der Einsatz an maximal drei Schulen für die muslimischen Lehrer/-innen und die Gewährung von Entlastungsstunden für Wegezeiten von mehr als einer Stunde pro Tag;
- die Entfristung aller befristeten Arbeitsverträge bei adäquater Qualifikation und die Verbeamtung jener Lehrer/-innen, bei denen die entsprechenden Voraussetzungen vorliegen;
- die Verbesserung der Ausbildung und die Ausweitung der Ausbildungskapazitäten in allen drei Phasen (Praktika, Seminare sowie Angebote der Fort- und Weiterbildung);

- die Schaffung eines Expertenbeirats, der sich aus Musliminnen und Muslimen zusammensetzt, als Ansprechpartner für Fragen des Islamischen Unterrichts in Bayern.

Diese meines Erachtens in allen Teilen überzeugende Auflistung zeigt deutlich den Handlungsbedarf, um Missstände auch für die Unterrichtenden einzudämmen bzw. eine bereits offensichtliche Abwanderung der wenigen ausgebildeten Islamlehrkräfte in andere Bundesländer zu begrenzen.

Grundsätzlich ist weiterhin ungewiss, wie mit Ende des Modellversuchs im Herbst 2019 die muslimischen Schüler/-innen in ihrer Religionszugehörigkeit unterrichtet werden können, da ein verfassungsgerechter Partner, d.h. ein oder mehrere islamische Verbände, die als ‚Religionsgemeinschaft‘ etwa in einem Beirat Anerkennung fänden, derzeit nicht in Sicht ist. Über einen vom Landesverband der DITIB im Jahr 2014 eingereichten Antrag wurde aufgrund der institutionellen Anbindung an die türkische Religionsbehörde DIYANET – erschwert durch die politische Entwicklung in der Türkei – noch nicht entschieden. Darüber hinaus muss man eine durch starke Pluralität gekennzeichnete „muslimische Organisationslandschaft in Bayern“⁷ feststellen, die sich zum Teil auch sehr uneins ist.⁸

Mit Blick auf die These 1 lässt sich bezüglich der bayerischen Situation resümieren: Auch wenn der Staat im Grunde nicht verpflichtet ist, die verfassungsrechtlichen Vorgaben, welche Bedingung einer Einrichtung eines als Religionsgemeinschaft anerkannten Kooperationspartners sind, zu generieren, müsste es in seinem

7 Rohe/Jaraba 2018 [Anm. 1], 18.

8 „In den neu gegründeten Migrantenorganisationen vollzieht sich nun mit dem Generationenwechsel auch ein Perspektivenwechsel: Es lässt sich eine Entwicklung vieler Organisationen von Migrantenvereinigungen mit auch religiösen Anliegen hin zu deutschen religiösen Organisationen mit unterschiedlich stark erkennbaren ethnisch-kulturellen Prägungen erkennen.“ (ebd.)

dringlichen Interesse und damit ausdrücklichen politischen Willen liegen, das Zustandekommen eines Islamischen Religionsunterrichts gemäß Art. 7.3 intensiv zu fördern.

Ganz ähnlich ist die Situation in Baden-Württemberg, wo die Landesregierung eventuell mithilfe einer Stiftung die Voraussetzungen einer rechtlich akzeptablen Trägerschaft schaffen möchte. Da der im Jahr 2014 eingeführte Modellversuch, der ursprünglich nur bis zum Schuljahr 2017/18 beschlossen war, bereits bis 2019 verlängert wurde, steht auch hier die Sicherung eines auf Kontinuität setzenden Angebots infrage. Dies, obwohl die Ausgangssituation in Baden-Württemberg (wie auch Bayern) insofern aussichtsreich ist, da beide Bundesländer mit der Einrichtung der vom Wissenschaftsrat 2010 geforderten Zentren für Islamausbildung an den Universitäten Tübingen und Erlangen-Nürnberg ein Studium Islamischer Religionspädagogik im gut strukturierten Kontext eines grundständigen Studiums Islamischer Theologie aufbauen konnten.

2. ‚Gut ausgebildete islamische Religionslehrkräfte fallen nicht plötzlich vom Himmel!‘

Nach Nordrhein-Westfalen (ca. 33 %) ist Baden-Württemberg (16,6 %) das Bundesland mit der zweithöchsten Zahl an Musliminnen und Muslimen in Deutschland. Leider gibt es auch hier nur geschätzte Zahlen, sodass man davon ausgeht, dass nur 3 % (ca. 6.000) Schüler/-innen in ihrer Religion im Südosten Deutschlands unterrichtet werden. Dies, obwohl – wie gesagt – die Ausbildungsmöglichkeiten institutionell sehr positiv zu bewerten sind: So wurde im Jahr 2011 an der Universität Tübingen das Zentrum für Islamische Theologie (ZITH) gegründet. Es konnte seinen Lehrbetrieb mit dem darauf folgenden Wintersemester für das Bachelor-Studium ‚Islamische Theologie‘ und dem Lehramtsstudium ‚Islamische Religionslehre‘ (ab Wintersemester

2013/14 als Bachelor bzw. Master of Education) – sowie Islamische Theologie im europäischen Kontext und Islamische Praktische Theologie (Seelsorge) – aufnehmen. Als erstes der vier vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten universitären Zentren für Islamische Theologie (neben Erlangen-Nürnberg, Frankfurt-Gießen, Münster-Osnabrück) wurde mit Unterstützung eines konfessionsgebundenen Beirats (DITIB, IGBD, VIKZ und zwei unabhängigen muslimischen Experten) das Ausbildungsprogramm von Theologie- und Lehramtsstudium entwickelt. Betrachtet man das Organigramm des ZITH,⁹ so beeindruckt die fachwissenschaftliche Breite der Forschungszweige wie Islamische Glaubenslehre, Koranwissenschaften, Praktische Theologie, Recht, Geschichte und Gegenwartskultur, Religionspädagogik sowie Hadith und prophetische Tradition.

In Bayern ist es gegenwärtig so, dass Lehramtsstudierende die Möglichkeit haben, ‚Islamischen Unterricht‘ als Erweiterungsfach im Department Islamisch-Religiöse Studien (DIRS) der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg zu studieren. Mit Beginn des Wintersemesters 2015/16 können Studierende muslimischen Glaubens an Grund-, Mittel- und Realschulen ergänzend zur grundständigen universitären Lehramtsausbildung das Fach ‚Islamischer Unterricht‘ belegen. Dies wird auch für das Lehramt Gymnasium via Zertifikatsstudium angeboten. Mit dem erfolgreichen Erwerb von 60 ECTS-Punkten in den Modulen Systematik des Islam, der Koran als Primärquelle des Islam, Hadith / Sunna, Fachsprache des Islam, Islam und Gesellschaft sowie Pädagogik und Fachdidaktik des Islam erfüllen die Studierenden die Zulassungsvoraussetzungen

9 Vgl. https://uni-tuebingen.de/index.php?elD=tx_securedownloads&p=134107&u=0&g=0&t=1552475715&hash=cc6a756193855d47f84bb06e6f17b9103b8cec7d&file=/fileadmin/Uni_Tuebingen/Dezernat/Dezernat_I/Zentrum_f%C3%BCr_Islamische_Theologie/Organigramm_ZITH_-_Stand_Dez_2017.pdf (Stand: 08.03.2019).

für das erste Staatsexamen im Fach Islamischer Unterricht, das wiederum aus zwei Klausuren in der islamischen Fachwissenschaft und einer in Fachdidaktik besteht.

Zukunftsweisend wäre es, möglichst rasch die Lehramtsausbildung für den Islamischen Religionsunterricht intensiv auszubauen, um bei der Umsetzung eines flächendeckenden Unterrichtsangebots qualifizierte Lehrkräfte einsetzen zu können. Hierzu ist es wünschenswert, einen weiteren universitären Standort, möglichst im Süden Bayerns, anbieten zu können. Mit der Universität Augsburg steht im Erbe der Friedensstadt ein in mehrerer Hinsicht geeigneter Kontext zur Verfügung, denn mit dem Aufbau der Forschungs- und Kooperationsstelle für Interreligiöse Bildung (FIB) an der Seite des etablierten Zentrums für LehrerInnenbildung und interdisziplinäre Bildungsforschung (ZLBib) sind Strukturen vorgezeichnet, die für eine Einführung des Studiengangs Islamische Religionspädagogik günstig sind. Hinzu kommt, dass die seit dem Wintersemester 2017/18 angebotene Zusatzqualifikation Interreligiöse Mediation (ZIM) für alle Lehramtsstudierenden, Referendarinnen bzw. Referendare und Lehrkräfte mit großem Erfolg bereits ein differenziert religiöses, religiös-kooperatives und zugleich interreligiöses Lehrangebot etablieren konnte.¹⁰ Auf der Basis dieses Standortvorteils haben bereits einige Studierende islamischen Glaubens ihr großes Interesse am Studium islamischer Religionspädagogik im Süden Bayerns bekundet.

So wäre es möglich, in enger Kooperation mit dem Zentrum für Islamische Theologie in Erlangen-Nürnberg via Lehrexport (insb. Lehraufträge in den theologischen Fachwissenschaften) einen

Studiengang Islamische Religionspädagogik mit Schwerpunkt Islamische Religionsdidaktik in der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg aufzubauen, um nach sechs bis acht Semestern fachwissenschaftlich und fachdidaktisch qualifizierte Lehrkräfte an den Schulen einsetzen zu können. Evident wäre dies auch für den wissenschaftlichen Nachwuchs, denn bereits jetzt gibt es zahlreiche Anfragen für Promotionsvorhaben im Bereich Islamische Religionspädagogik, um zeitnah die religionsdidaktische Professionalisierung in Deutschland voranzubringen. Dies ist wiederum Voraussetzung dafür, auf der Basis theologischer Grundlagen einen konfessionellen Religionsunterricht islamischer Couleur anbieten zu können, der wissenschaftlich und bildungstheoretisch fundiert die Pluralität des deutschen Islam im Rahmen seiner grundgesetzlichen Verankerung abbildet.

3. „Islamischer Religionsunterricht kann vergleichbar den christlichen Fächern nur ein konfessioneller Religionsunterricht sein – kein Ethikunterricht!“

Gegenwärtige politische Bestrebungen, den Islamischen Unterricht in Bayern nach Ablauf des Modellversuchs im Sinne eines ethisch ausgerichteten Unterrichts für muslimische Schüler/-innen anzubieten, sind meines Erachtens sehr kritisch zu bewerten. Äußerst problematisch, da diskriminierend und vorurteilsgenerierend, erscheint der Eindruck, dass ein Ethikunterricht für Muslime wohl nicht schaden könne und es von daher doch sinnvoll sei, angesichts der komplizierten rechtlichen Situation lieber einen Ethik- statt einen Religionsunterricht einzuführen. Dagegen spricht jedoch eindeutig, dass es sich hierbei nicht nur um eine inhaltliche Reduzierung handeln würde sondern vielmehr das Profil des Ganzen verloren ginge, denn die grundlegend konzeptionelle Umformung eines konfessionell ausgerichteten

10 Vgl. Naurath, Elisabeth: Zusatzqualifikation Interreligiöse Mediation – ein Angebot für alle Lehramtsstudierenden an der Universität Augsburg. In: Eisenhardt, Saskia/Kürzinger, Kathrin/Naurath, Elisabeth u. a. (Hg.): Religion unterrichten in Vielfalt, Göttingen 2019, 330–333.

Religionsunterrichts zu einem Ethikunterricht lässt sich weder theologisch noch pädagogisch rechtfertigen. Wie beispielsweise in der christlichen Religionspädagogik klar betont wird, dass religiöse Bildung nicht mit ethischer Bildung gleichgesetzt werden kann – wenngleich natürlich ethische Dimensionen immer Teil religiöser Bildung sind –, so kann auch umgekehrt nicht gelten, dass ethische Bildung mit religiöser Bildung gleichzusetzen oder gar zu ersetzen sei.

Ein konfessionell verankerter Religionsunterricht, der eben qua Verfassung nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften unterrichtet werden soll, beinhaltet grundlegende theologische Implikationen, die auf der Basis der heiligen Texte und Glaubenstraditionen die Gottesbeziehung der Einzelnen wie auch der Glaubensgemeinschaft fundieren. Religiöse Bildung, die eben nicht nur religionskundliche oder ethische Bausteine liefert, sondern via Religionsunterricht intendiert, den Glauben mit Instrumenten wissenschaftlicher Theologizität und unterrichtspraktischer Diskursivität nachzudenken und damit selbstreflexive Kompetenzen zu fördern, ist in einem weiteren, von ethischen Fragestellungen zwar nicht zu trennenden, aber zu unterscheiden den Rahmen zu verstehen.

Neben dieser theologisch fundierten Kritik geht es jedoch auch um weitreichende pädagogische Argumente, die gegen ein wie auch immer geartetes Konzept von Ethikunterricht für Muslime stehen: Wie Schüleräußerungen und Interviews mit Lehrkräften zeigen,¹¹ liegt der Gewinn des Angebots Islamischen Religionsunterrichts an den Schulen vor allem darin, dass die muslimischen Heranwachsenden in einer Atmosphäre der Gleichberechtigung und Wertschätzung zu theologischen Fragen und lebensrelevanten Themen

aus der Perspektive islamischer Lebensdeutungen authentische Sachinformationen erhalten, die sie gemeinsam mit Lehrkräften ihrer Religion sichten und diskutieren können. Dieser Unterricht bietet in bildungstheoretischer Hinsicht einen evident wichtigen Raum und Zeit für die Beschäftigung und Klärung der eigenen Religiosität, die ansonsten ungeklärt, mehr oder weniger einseitigen Einflüssen oder gar fundamentalistischen Verkehren durch das Internet ausgesetzt wäre.

Mitnichten geht es dabei ausschließlich um ethische Belange, sondern dezidiert um Glaubensfragen – gewissermaßen auch im Sinne einer Orthodoxie und Orthopraxis: ‚Was glauben wir Muslime, wenn...?‘, ‚Wie stehen wir zu?‘ Nicht selten sind jugendliche Muslime – gerade in einem gesellschaftlichen Klima der Stereotypisierung und Anfeindung – herausgefordert, ein Selbstbewusstsein aufzubauen, das ihnen hilft, sich im Konzert muslimischer Pluralität mit verschiedenen Sichtweisen zu beschäftigen, diskursfähig zu werden und eigene Orientierung zu finden. Von daher kann es weder aus theologischen noch pädagogischen Gründen eine zukunftsweisende Perspektive sein, einen islamischen Religionsunterricht als Ethikunterricht zu definieren – zumal dies kaum die Unterstützung islamischer Verbände als Glaubensgemeinschaften finden dürfte.

Auch vonseiten des Angebots christlichen Religionsunterrichts kann nur ein adäquater und gleichgestellter islamischer Religionsunterricht an den Schulen wünschenswert sein, um auf Augenhöhe zu kooperieren. Gegenwärtig wird mit Blick auf den Diskurs um die Zukunft des Religionsunterrichts befürwortet, dass neben einer weiterhin bestehenden konfessionellen Ausrichtung die Kooperationsfähigkeit in konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Hinsicht gestärkt werden soll.¹² Um der

11 Vgl. die Evaluationen wie z.B. Holzberger, Doris: Evaluation des Modellversuchs ‚Islamischer Unterricht‘. Bericht zur Datenerhebung im Schuljahr 2013/2014. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München 2014.

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

wachsenden Pluralität und Heterogenität der Schüler/-innen auch in religiöser und weltanschaulicher Hinsicht gerecht zu werden, bedarf es einer Förderung der Dialog- und Pluralismusfähigkeit. Ein elementarer Baustein hierzu liegt darin, im schulischen Kontext einander in Offenheit und Interesse begegnen, mögliche Vorurteile abbauen und Verstehenswege bahnen zu können. Die Erfahrung zeigt, dass allein religionskundliche Elemente im konfessionellen christlichen Religionsunterricht oder Ethikunterricht nicht ausreichen, um einem gesellschaftlich wachsenden Antiislamismus und Antisemitismus der nachfolgenden Generationen vorzubeugen.

Vielmehr bedarf es um der Integration der religiösen Minderheiten in unserem Land willen einer Anerkennung insbesondere der sogenannten abrahamisch verbundenen Religionen, die in einem gleichberechtigten Religionsunterricht Ausdruck findet. Dort, wo die Schülerzahlen gegeben sind, sollte es möglich sein, auch Islamischen oder Jüdischen Religionsunterricht anzubieten. Auf diesem Weg kann es gelingen, interreligiöse Kompetenzen zu fördern, um im Horizont eines Ineinandergreifens kognitiver, emotionaler wie auch pragmatischer Lerndimensionen effektive Friedenspädagogik an unseren Schulen für unsere Gesellschaft zu betreiben. Besonders geeignet ist der Ausbau projektbezogener Kooperationen, um themenbezogen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Konfessionen und Religionen zur Sprache zu bringen und hierbei zu entdecken, dass Vorstellungen von anderen Religionen wie auch Einstellungen zur eigenen Religiosität sich durchaus auch im Diskurs klären bzw. konstruieren. Erste konstruktive Impulse gibt es bereits in Best-Practice-Beispielen¹³ und ließen sich kontextuell bedingt für die Zukunft ausbauen.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Verstehen wir Bildung „als Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens“¹⁴, so ist die Forderung unabdingbar, dass alle Heranwachsenden schulischer Bildung als Voraussetzung gerechter Teilhabe an der Gesellschaft bedürfen. Hiervon ist das Recht auf religiöse Bildung nicht ausgeschlossen, sondern vielmehr im Rahmen der grundgesetzlich verankerten Religionsfreiheit als Teil des Persönlichkeitsrechts inkludiert. Dieser verfassungsrechtliche Rahmen garantiert in einem freiheitlich-demokratischen Rechtsstaat eine Persönlichkeitsbildung der Einzelnen, die zum einen religiöse Positionierung miteinbezieht und zum anderen ausdrücklich im Interesse der Gemeinschaft, der Gesellschaft fundiert ist. Für die Menschen muslimischer Religionszugehörigkeit darf dies nicht weniger gelten als für alle anderen.

Dr. Elisabeth Naurath

Professorin für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Institut für Evangelische Theologie der Universität Augsburg, Universitätsstr. 10, 86159 Augsburg

¹³ Vgl. hierzu bes. Eisenhardt/Kürzinger/Naurath 2019 [Anm. 10], 267–334.

¹⁴ Kirchenamt der EKD (Hg.): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Denkschrift des Rates der EKD, Hannover 2003, 46.

Islamischer Religionsunterricht im ‚Norden‘ und ‚Westen‘

Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen – ein Zwischenstand

Jörg Ballnus

Der Islamische Religionsunterricht hat sich mittlerweile zu einem neuen Fach auf der Stundentafel verschiedener Schulen in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen entwickelt. Wenn auch die flächendeckende Einführung noch in weiter Ferne liegt, hat sich aus den ersten Schritten für dieses neue bekenntnisgebundene Fach ein Netzwerk entwickelt, welches Schule, Lehre und Forschung miteinander verbindet und versucht, optimale Bedingungen für den weiteren Aufbau zu schaffen. Die ersten zukünftigen Lehrkräfte stehen in beiden Bundesländern bereits im Vorbereitungsdienst. Auf sie warten die Schulbehörden mit großer Ungeduld, helfen sie doch auch, die derzeitige Knappheit an Lehrkräften zu lindern und endlich mit dem neuen Fach Schritt für Schritt in die Fläche zu gehen. Wie kann es im Umfeld von zunehmender Säkularisierung und Religionskritik sowie steigenden Drucks auf den katholischen und evangelischen Religionsunterricht gelingen, ein derartiges Fach im Lernort Schule zu verankern? Wie gelingt beispielsweise die Kooperation mit den anderen verantwortlichen Institutionen der bekenntnisgebundenen Formate im schulischen Kontext? Halten die bisherigen Ergebnisse einer kritischen Betrachtung durch Staat, Religion und Gesellschaft sowie den Schulen stand? Welche Aufgaben sind noch zu bewältigen und welche Ergebnisse liegen bereits vor?

Das Unterrichtsfach Islamische Religion ist nach einem fast zehn Jahre andauernden Schulversuch an niedersächsischen Grundschulen seit dem Schuljahr 2013/2014 in den Regelbetrieb überführt worden. Im Sekundarbereich I wird das Fach seit dem Schuljahr 2014/2015 angeboten. Für alle Schulformen gilt der Grundsatz, dass das Fach jeweils von der niedrigsten Jahrgangsstufe ausgehend angeboten wird. Aktuell werden von 32 Lehrerinnen und Lehrern an insgesamt 55 öffentlichen Schulen in Niedersachsen 2.373 Schüler/-innen der Jahrgangsstufen 1 bis 5 unterschiedlicher Schulformen unterrichtet. Die Einrichtung dieses neuen Schulfaches erfolgte auf Grundlage der §§ 124–127 des Niedersächsischen Schulgesetzes (NSchG), auf denen auch die Einrichtung des katholischen und des evangelischen Religionsunterrichts basiert.¹ Schätzungen zufolge gab es im Jahr 2013 ca. 45.000 muslimische Schüler/-innen in Niedersachsen.²

1 Vgl. *Niedersächsischer Landtag*: Anfrage der Abgeordneten Björn Thümler und Kai Seefried (CDU) an die Landesregierung, eingegangen am 28.04.2015, an die Staatskanzlei übersandt am 04.05.2015. *Aden, Jens*: Islamischer Religionsunterricht stärkt die Integration. In: *SchVwNI* 9 (2017) 243.

2 Vgl. *Spenlen, Klaus*: Islamischer Religionsunterricht. Status Quo und Perspektiven. In: *Barz, Heiner/Ders.* (Hg.): *Islam und Bildung*, Wiesbaden 2018, 37.

In Nordrhein-Westfalen beläuft sich die Zahl auf ca. 415.000 muslimische Schüler/-innen. Im letzten Schuljahr besuchten 20.000 von ihnen den Islamischen Religionsunterricht an 234 Schulen. 119 Grundschulen, 115 Schulen der Sekundarstufe I, vier Schulen der Sekundarstufe II und seit diesem Schuljahr auch 15 Berufskollegs bieten Islamischen Religionsunterricht an.³ Damit gibt es jetzt Beispiele aus allen Schulformen in Nordrhein-Westfalen.

Mit steigenden Absolventenzahlen der lehramtsbezogenen Studiengänge im Fach Islamische Religion an der Universität Osnabrück wird sich das Fach auch stärker in die Fläche hinein entwickeln können. Aktuell belegen 108 Studierende den BA-Studiengang *Bildung, Erziehung und Unterricht* für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen. Insgesamt 132 Studierende sind in den unterschiedlichen Studiengängen für das Fach Islamische Religion im Sommersemester 2018 eingeschrieben. Diese Zahlen werden mit großer Wahrscheinlichkeit kontinuierlich zunehmen, sodass mittelfristig dem Wunsch des Landes nach einem weiteren Wachsen des neuen Unterrichtsfaches in die Fläche entsprochen werden kann.

Etwas höher fallen die Zahlen in Nordrhein-Westfalen aus, wo der Bedarf an Lehrerinnen und Lehrern für dieses Fach durch die Migrationsgeographie im Vergleich zu Niedersachsen noch einmal viel größer ist. Insgesamt waren an der Westfälischen Wilhelms-Universität im Sommersemester 2018 313 Studierende eingeschrieben, die in verschiedenen Studiengängen für die unterschiedlichen Schulformen ausgebildet werden. Immerhin sind seit dem Start beider Vorhaben gut 15 Jahre vergangen, wenn die Etablierung der Lehramtsausbildung als Start begriffen werden kann, wobei die Ent-

wicklung in Nordrhein-Westfalen ja viel früher am Institut für Lehrerbildung in Soest begonnen hatte.

THESE 1:

Der Islamische Religionsunterricht muss sich zunehmend stärker in den rechtlichen Rahmenbedingungen abbilden lassen.

Aktuelle außenpolitische Entwicklungen erleichtern dieses Unterfangen nicht unbedingt. Verschiedene Entwicklungen könnten die großen Verbände zugunsten von Privatpersonen schwächen. Die Frage ist, ob und wie dadurch die rechtlichen Vorgaben der *res mixtae* eingehalten werden können.

THESE 2:

Beide Universitäten haben von Grund auf fachwissenschaftliche, religionspädagogische sowie fachdidaktische Perspektiven curricular etabliert.

Welche Entwicklungen macht dieser mit Sicherheit noch nicht abgeschlossene Prozess? Wie fügt sich die Islamische Theologie unter dem Anspruch von zeitgemäßer Lehre und Forschung in den Fächerkanon der Universität ein?

THESE 3:

Die Islamische Religionspädagogik und die Fachdidaktik befinden sich in einer Phase der Adaption und eines schrittweisen Übergangs zu eigener Theoriebildung.

Studierende kommen mit heterogenen Perspektiven in die Studiengänge. Gleichzeitig sind die Studierenden auf die Phasen der Lehrer/-innenbildung nach dem Universitätsabschluss vorzubereiten. Hierbei geht es insbesondere auch um die Außenwahrnehmung der Akteurinnen und Akteure im Rahmen schulischer Prozesse.

3 Vgl. Rüger, Ekkehard, online verfügbar: https://www.wz.de/nrw/modellprojekt-islamunterricht-in-allen-schulformen_aid-33258859 (Stand: 18.11.2018).

1. Rechtliche Rahmenbedingungen des Faches

Der Artikel 7.3 des Grundgesetzes bietet eigentlich eine genaue Definition dessen, was seitens der Religionsgemeinschaft(en) geleistet werden muss, um als dauerhafter Ansprechpartner des Staates einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht anbieten zu können. Doch hier fangen die Probleme an. Bisher ist es nicht dazu gekommen, dass in den neun Bundesländern, in denen der Islamische Religionsunterricht angeboten wird, auch wirklich eine anerkannte Religionsgemeinschaft aus der religiösen Landschaft der in Deutschland lebenden Musliminnen und Muslime die Aufgabe eines Ansprechpartners für den Staat erfüllt, wie es *Judith Luig* beschreibt. Unterschiedliche Kooperationsmodelle bestimmen den Status quo. Besonders dramatisch ist, dass in gleich vier Bundesländern (Bayern, NRW, Baden-Württemberg und Saarland) im laufenden Schuljahr 2018/19 die Fristen dieser Modelle auslaufen. Weiter beschreibt *Judith Luig* die Lage in Hessen als dramatisch, da mit *Ditib* der einzige sunnitische Kooperationspartner verloren zu gehen drohe. Fast noch drastischer ist ihre Annahme, dass das Angebot auch ganz verschwinden könne, falls es keine Lösung gebe.⁴ Das ist eigentlich sehr unbefriedigend, wenn bedacht wird, wie lange schon die Partner/-innen über die Gestaltung der Rahmenbedingungen dieses Faches gemeinsam im Gespräch sind. Es ist daher wenig verwunderlich, dass es bisher keine einzige Körperschaft des öffentlichen Rechts gibt, wenngleich dieser Status für die Partnerschaft im Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG nicht zwingend notwendig wäre.

Laut *Ufuq Olgun* scheiden sich nun aber genau daran die Geister. Was ist nötig, um als Religionsgemeinschaft anerkannt zu werden? Die Eintragung als Körperschaft des öffentlichen Rechts, wie beispielsweise bei der Katholischen Kirche, gehöre demnach nicht dazu. Es reiche daher aus, wenn ein eingetragener Verein, eine „einfache Religionsgemeinschaft“ oder nur eine „Religionsunterrichtsgemeinschaft“ sich um die Durchführung des Religionsunterrichts bewerben würde. Auflagen wie Mindestschüler/-innenzahl, eindeutiges religiöses Bekenntnis, Bewertung der Dauerhaftigkeit sowie Treue und Loyalität zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung seien allerdings auch hier Grundvoraussetzungen. Bislang, so *Ufuq Olgun*, sei es jedoch noch nicht zu einer staatlichen Anerkennung im Sinne des Grundgesetzes gekommen.⁵

Ein Blick nach Nordrhein-Westfalen zeigt, dass auch muslimische Dachverbände immer wieder an der erhofften Anerkennung als Religionsgemeinschaft scheitern, weil sie die verfassungsrechtlichen Voraussetzungen für einen islamsichen Religionsunterricht eben immer noch nicht erfüllen, wie das OVG Münster im November 2017 dem Zentralrat der Muslime und dem Islamrat beschied.⁶ Die nicht vorhandene „Sachautorität und -kompetenz für identitätsstiftende religiöse Aufgaben“ und die nicht nachgewiesene „religiöse Autorität in der gesamten Gemeinschaft bis hinunter zu den Moscheegemeinden“ waren ausschlaggebend für das Urteil. Dazu gehört u.a., dass der Dachverband in seiner Satzung mit Sachautorität und Sachkompetenz für identitätsstiftende religiöse Aufgaben ausgestattet ist und die von ihm in Anspruch genommene religiöse Autorität in

4 Vgl. *Luig, Judith*: Islamunterricht, A wie Allah. In: Die Zeit vom 30.07.2018. In: <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2018-07/islamunterricht-zukunft-schulen-hessen-bayern-nrw/komplettansicht> (Stand: 10.11.2018).

5 Vgl. *Olgun, Ufuq*: Islamische Religionsgemeinschaften als politische Akteure in Deutschland, Wiesbaden 2015, 88f.

6 Vgl. OVG Münster, Aktenzeichen: 19 A 997/02.

der gesamten Gemeinschaft bis hinunter zu den Moscheegemeinden reale Geltung hat.⁷

In Niedersachsen hat der Entscheid des OVG Münster vorerst keine Auswirkung, wie die schriftliche Antwort auf eine mündliche Anfrage der *Grünen* im Landtag über die Zusammenarbeit mit muslimischen Religionsgemeinschaften in Niedersachsen darlegt. Hier übernimmt ein von *Ditib Niedersachsen* und *Schura Niedersachsen* verantworteter Beirat die Funktion des Ansprechpartners für das Land.⁸

Demnach stehe die Infragestellung der Zuständigkeit der beiden islamischen Landesverbände *Schura Niedersachsen – Landesverband islamischer Gemeinschaften in Niedersachsen e.V.* und *Ditib – Landesverband Niedersachsen e.V.* aktuell nicht zur Debatte. Weiter heißt es, dass in Niedersachsen islamischer Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG erteilt werde und von beiden Verbänden Anträge auf Feststellung der Zuständigkeit als Ansprechpartner für Religionsunterricht vorlägen.⁹

Wohin soll aber nun die Reise gehen, wenn Mitte 2019 in Nordrhein-Westfalen die Fristen auslaufen? Anscheinend reifen in verschiedenen Bundesländern neue Konzepte, wie die Zuständigkeit der Ansprechpartner/-innen in Sachen des Islamischen Religionsunterrichts geregelt werden könnte. *Özcan Celik* beschreibt die Situation des Beirats wie folgt: Der Beirat für den Islamischen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen besteht aus acht Mitgliedern.

Vier Mitglieder werden von den muslimischen Verbänden entsandt und die anderen vier Mitglieder werden vom Ministerium für Schule im Einvernehmen mit den Verbänden bestimmt. Am 31. Juli 2019 wird das „Gesetz zur Einführung von Islamischem Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach“ außer Kraft treten.¹⁰

Das Beiratsmodell in Nordrhein-Westfalen besteht aus acht Parteien, die aus den teilnehmenden muslimischen Verbänden und dem Lehrstuhl für Islamische Religionspädagogik an der Universität Münster gebildet werden. Der Sitz des Dachverbandes *Ditib* ruht derzeit. Das Land sucht laut *Ekkehard Rüger* derzeit aber nach einer Lösung für den Zeitraum nach Juli 2019.¹¹

Baden-Württemberg suche nach neuen Wegen, die natürlichen Ansprechpartner für den Islamischen Religionsunterricht an einen Tisch zu bringen. Da das bisherige Modellprojekt nicht wie erwünscht funktioniert habe, solle es laut *Judith Luig* nun eine Stiftung, einen sogenannten *Sunnitschen Schulrat*, geben. Die muslimischen Verbände sollen dann Vertreter/-innen entsenden, die über Stundenpläne und Lehrordnung entscheiden. Ebenso schlug der nordrhein-westfälische Verband der Islamlehrer/-innen ein neues Modell vor. In Hessen stünde möglicherweise *Ditib* als Kooperationspartner für den Islamischen Religionsunterricht vor dem Aus.¹² Offenbar besteht noch viel Erfahrungsspielraum im Organisieren der res mixtae in den verschiedenen Bundesländern, wobei deutlich wird, dass es unterschiedliche Konzepte geben wird, wie die oben gezeigte

7 Vgl. http://www.ovg.nrw.de/behoerde/presse/pressemitteilungen/01_archiv/2017/50_171109/index.php (Stand: 12.11.2018).

8 Vgl. *Spielhaus, Riem/Herzog, Martin* (Hg.): Die rechtliche Anerkennung des Islams in Deutschland. Ein Gutachten für die Friedrich-Ebert-Stiftung. Arbeitspapier Religion und Politik 1, Berlin 2015, 26.

9 Vgl. <http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/lt-dezember-plenum-top-20-schriftliche-antwort-auf-die-muendliche-anfrage-nr-14-zusammenarbeit-mit-muslimischen-religionsgemeinschaften-in-niedersachsen-160356.html> (Stand: 12.11.2018).

10 Vgl. *Celik, Özcan*: Islamischer Religionsunterricht (IRU) in Deutschland: Erwartungen der Muslime. Konzepte der Kooperation zwischen den Glaubensgemeinschaften und dem Staat, Münster 2017, 47.

11 Vgl. https://www.wz.de/nrw/modellprojekt-islamunterricht-in-allen-schulformen_aid-33258859 (Stand: 12.11.2018).

12 Vgl. *Luig* 2018 [Anm. 4].

Vielfalt der Lösungsmöglichkeiten andeutet. Dennoch ist zu erwarten, dass die muslimische Verbandslandschaft allen Widrigkeiten zum Trotz angemessen in den Organisationsformaten vertreten sein sollte, da die Ansprechpartner/-innen in Sachen des Islamischen Religionsunterrichts nicht (nur) aus Einzelpersonen bestehen können, wenn es um die Mitsprache bei der weiteren Entwicklung dieses Angebots auf Grundlage von Art. 7 Abs. 3 GG gehen soll. Aber auch der Faktor Zeit scheint hier immer wichtiger zu werden, da es aufgrund der bisherigen Erfahrungen in den beiden Bundesländern eben nicht leistbar sein wird, die für den Islamischen Religionsunterricht verantwortlichen Religionsgemeinschaften ‚über Nacht‘ zu bekommen. Hier sind ggf. weitere Übergangsphasen zu planen, um so eine schrittweise Annäherung von Staat und Religionsgemeinschaft zu gewährleisten.

2. Islamische Theologie im Fächerkanon der Universität unter dem Anspruch von zeitgemäßer Lehre und Forschung

Grundsätzlich ist erkennbar, dass beide Standorte im Bereich der Lehramtsausbildung im Vergleich zu den Angeboten theologischer Studiengänge beispielsweise bezüglich der Sprachausbildung andere Schwerpunkte legen. Das ist der Binnensystematik der Islamischen Theologie geschuldet, die einer originalsprachlichen (arabischen) Durchdringung der Offenbarungstexte wie auch der sie rezipierenden Texte bedarf. Daher steht die Entwicklung pädagogisch-didaktischer Kompetenzen im Zentrum.¹³ Hinzu kommt die für alle Lehr-

amtsstudiengänge übliche Enge bezüglich der möglichen Leistungspunkte, die in beiden Phasen des jeweiligen Faches studierbar sind. Von den insgesamt 300 Leistungspunkten stehen in Osnabrück insgesamt 63 Leistungspunkte für das Fachstudium zur Verfügung; in Münster – je nach gewählter Schulform – in insgesamt vergleichbaren Größenordnungen. Im Kontext einer fachwissenschaftlichen Ausbildung muss es also einerseits darum gehen, die theologischen Diskurse zu lehren, wie andererseits anzubahnen, die Inhalte aus der Theologie für die Planung von Religionsunterricht vorzubereiten.

Hierbei gelte es, so *Tuba Isik*, dass sich die Islamische Theologie in einem Prozess theologisch-theoretischer Selbstfindung gegenüber anderen Fachbereichen in Kontexten universitärer Lehre verorten müsse.¹⁴ Diese Perspektive beschreibt die gegenwärtige Situation fachwissenschaftlicher und religionspädagogischer wie fachdidaktischer Perspektiven, denen sich beide Standorte ausgesetzt sehen. Zunächst sind beide Institute außerhalb theologischer Fakultäten angesiedelt. Hiermit könnten Schwierigkeiten hinsichtlich der Integration eines bekenntnisgebundenen Faches in kulturwissenschaftliche Organisationsstrukturen entstehen, wie es *Christian Waldhoff* beschreibt.¹⁵ Ebenso stellt er zwei zentrale Probleme dar, da es natürlich zu hinterfragen sei, ob es in der Gegenwart überhaupt eine wissenschaftliche Behandlung islamischer Glaubensinhalte und des Koran gebe und wer der notwendige Ansprechpartner für res mixtae sei.¹⁶ Während die Beiratsproblematik weiter oben schon angesprochen worden ist, soll es hier um die

13 Vgl. *Spielhaus, Riem*: Der Umgang mit innerreligiöser Vielfalt im islamischen Religionsunterricht in Deutschland und seinen Schulbüchern. In: *Ders./Štimac, Zrinka* (Hg.): *Schulbuch und religiöse Vielfalt*, Göttingen 2018, 93–118, 101f.

14 Vgl. *Isik, Tuba*: Die Bedeutung des Gesandten Muhammad für den Islamischen Religionsunterricht, Paderborn 2015, 13.

15 Vgl. *Waldhoff, Christian*: Islamische Theologie an staatlichen Hochschulen. In: *BThZ* 30 (2013) 325–348, 337 (Recht und Religion).

16 Vgl. ebd.

Fragen eines Transfers und einer Beheimatung bekenntnisgebundener Systematiken der Islamischen Theologie im Kontext von Wissenschaftlichkeit gehen.

Die verschiedenen Zweige der Islamischen Theologie speisen sich überwiegend aus den beiden Offenbarungskorpora Koran und Sunna. Unterschiedliche Anwendungsebenen entwickelten dann eine Dogmatik, eine Normenlehre sowie die Quellenlehre von Koran und Hadith selbst. All diese Wissenschaftszweige werden von den fachwissenschaftlichen Perspektiven der Lehramtsstudiengänge abgebildet, die selbstverständlich durch religionspädagogische wie fachdidaktische Bezüge, interreligiöse Perspektiven und auch sprachpraktische Zugänge begleitet werden. Grundsätzlich geht es in den fachwissenschaftlichen Zugängen einerseits um klassische und moderne Zugänge zur Scharia. *Serdar Kurnaz* beschreibt, dass es sich hier auch um Reibungsflächen klassischer und moderner Zugänge handle, deren Harmonisierung durchaus möglich erscheine.¹⁷ Schließlich bleibt die Forderung nach einer historischen Koraninterpretation, die es nach *Felix Körner* ja eigentlich schon von Beginn an gegeben habe, wenn damit die Übersetzung des Textgehalts in einen neuen Kontext gemeint sei.¹⁸ *Ömer Özsoy* spricht davon, dass es nicht Aufgabe sei, den Koran der Moderne zu unterwerfen, sondern vielmehr darum gehen müsse, „den ursprünglichen Sinn des Korans in seinem eigenen historischen Bedeutungskosmos zu

begreifen, um ihn dann in neueren Kontexten zum Sprechen zu bringen.“¹⁹

Dieser kurze Exkurs soll illustrieren, worum es bei dem Anspruch zeitgemäßer Lehre und Wissenschaftlichkeit an beiden hier vorgestellten Standorten der Islamischen Theologie, aber auch insgesamt an allen anderen Standorten in Deutschland gehen muss. Weiterhin spielen aber auch Fragen nach der normativen Wirkung des Islam eine wichtige Rolle, da Studierende eben nicht aus der Reproduktion normativer Grundannahmen heraus den Islam wissenschaftlich erkunden können, sondern auf die Vielfalt der Lösungsmöglichkeiten und ihre möglichen Interaktionen im Kontext gesellschaftlicher wie pädagogischer Anfragen an den Islam aufmerksam gemacht werden müssen.

3. Die islamische Religionspädagogik und die Fachdidaktik befinden sich in einer Phase der Adaption und eines schrittweisen Übergangs zu eigener Theoriebildung

Grundsätzlich bedient der islamische Religionsunterricht eine sehr heterogene Schülerschaft – sowohl in religiöser als auch kultureller Perspektive. Im Gegensatz zu den homogenen Lerngruppen des Katholischen und Evangelischen Religionsunterrichts setzt sich eine typische Lerngruppe im Fach des Islamischen Religionsunterrichts aus Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen kulturellen Herkunftsländern zusammen. *Rauf Ceylan* beschreibt diese Situation dahingehend, dass sich das gesamte „muslimische Mosaik“ der Herkunftsnationen widerspiegeln. Hinzu kommen diverse theologische

17 Vgl. *Kurnaz, Serdar*: Hermeneutische Modelle der islamischen Tradition, Moderne Lesarten, Tore zum interreligiösen Gespräch. In: *Schröder, Bernd/Behr, Harry H./Boehme, Katja* u.a. (Hg.): *Buchstabe und Geist. Vom Umgang mit Tora, Bibel und Koran im Religionsunterricht*, Berlin 2017, 99–123, 112.

18 Vgl. *Körner, Felix*: Historisch-kritische Koranexegese? Hermeneutische Neuansätze in der Türkei. In: *Meyer-Blanck, Michael/Hasselhoff, Görg K.* (Hg.): *Krieg der Zeichen? Zur Interaktion von Religion, Politik und Kultur*, Würzburg 2016, 57–74, 57.

19 *Özsoy, Ömer*: Das Unbehagen der Koranexegese. In: *Frankfurter Zeitschrift für islamische-theologische Studien* 1 (2014) 28–68, 62.

Lesarten des Islam sowie die beiden großen muslimischen Konfessionen, die sunnitische und die schiitische. Auch in puncto Religiosität kommen hier unterschiedliche Ausprägungen und Vorstellungen in den Lerngruppen zusammen. Diese Heterogenität gilt es zu bündeln, um letztlich alle Schüler/-innen ansprechen zu können.²⁰ All dies beschreibt eine erste Grundannahme für den Islamischen Religionsunterricht hinsichtlich seiner schulischen Rahmenbedingungen.

Eine eigene Theoriebildung liegt derzeit nur in Ansätzen vor und religionspädagogische wie religionsdidaktische Praxismodelle werden bisher vorwiegend adaptiv aus dem Korpus der Ergebnisse der Katholischen und Evangelischen Religionsdidaktik angewendet. Gleichzeitig findet auch eine Rezeption eigener muslimischer Ansätze und Modelle statt. Grundsätzlich fehlt es aber noch an der Forschung zu verschiedenen Themenfeldern:

- Religionspädagogik als Teil der Islamischen Theologie;
- Konzepte religiösen Lernens;
- empirische Forschung zu Religiosität und Religion am Lernort Schule.

Wenn der Theologie die grundsätzliche Rolle einer Übersetzerin theologischer Lehrgebäude, Dogmen sowie einer sich aus den theologischen Quellen speisenden Ethik zukommt, ist die Religionspädagogik die adressatenbezogene Übersetzung und Inszenierung von religiösen Lernprozessen in den verschiedenen Lernorten. Doch welche theologischen Inhalte spielen beispielsweise bei der Erstellung der Kerncurricula²¹ eine Rolle? Werden die Rechts-

schulen und die theologischen Denkschulen berücksichtigt? Wird die Heterogenität des Islam in Deutschland bedacht? Inwieweit leisten die muslimischen Religionsgemeinschaften einen theologischen Beitrag?

Die niedersächsischen Kerncurricula für den Islamischen Religionsunterricht lehnen sich an die Disziplinen der Islamischen Theologie an und bereiten diese inhalts- bzw. prozessbezogen und kompetenzorientiert auf. Sechs inhaltsbezogene Kompetenzbereiche bilden die Islamische Theologie ab:

- nach dem Menschen fragen;
- nach Gott, Glauben und Handeln fragen;
- nach Koran und Sunna fragen;
- nach Muhammad und anderen Propheten fragen;
- nach Religionen fragen;
- nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen.²²

Das konsekutive Kerncurriculum für den Sekundarbereich I folgt dann mit einer Ergänzung der Geschichte des Islam.²³ Ebenso spricht das Kerncurriculum für den Sekundarbereich I von einer Abbildung des pluralen theologischen Erscheinungsbildes des Islam. Neben dem „Wissenserwerb“ geht es v.a. um eine „verstehende Einübung“ und schließlich um eine Reflexion von Glaubensinhalten und -praxis.²⁴ Auch die Kernlehrpläne aus Nordrhein-Westfalen sind grundsätzlich neu entwickelt worden, stellen aber die

Sekundarbereich I: Kerncurriculum für den Schulversuch in der Grundschule, Schuljahrgänge 1–4, Islamischer Religionsunterricht, Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover 2010; Kerncurriculum für die Schulformen des Sekundarbereichs I, Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover 2014.

20 Vgl. Ceylan, Rauf: Raus aus den Koranschulen. Das Verhältnis von Moscheekatechese und Islamischem Religionsunterricht. Zur Notwendigkeit einer öffentlichen und innerislamischen Debatte. In: Theo-Web 14 (2015) 169–183, 172.

21 Ich beziehe mich auf die beiden aktuellen niedersächsischen Kerncurricula für den Islamischen Religionsunterricht in der Grundschule und im

22 Vgl. Kerncurriculum für den Schulversuch in der Grundschule, Schuljahrgänge 1–4, Islamischer Religionsunterricht, Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover 2010, 7–10.

23 Vgl. Kerncurriculum für die Schulformen des Sekundarbereichs I, Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover 2014, 22.

24 Vgl. ebd., 5f.

Unterrichtenden vor höhere fachdidaktische Hürden, wenn die Vielzahl der inhaltsbezogenen Kompetenzformulierungen überprüfbar gemacht werden soll.²⁵ Anders als in Niedersachsen existieren jedoch in Nordrhein-Westfalen Lehrpläne für alle Schulformen.²⁶ Das niedersächsische Kerncurriculum für den Sekundarbereich II befindet sich hingegen gegenwärtig in der Erstellung, was auch dem Umstand geschuldet ist, dass mittlerweile auch an der Universität Osnabrück das Studium im Fach Islamische Religion für alle Schulformen möglich ist.

Kompetenzorientierter Religionsunterricht kann sich nicht darin erschöpfen, Fähigkeiten zu vermitteln und Probleme lösen zu können.²⁷ Allein diese Perspektive legt nahe, die Kompetenzorientierung im Religionsunterricht stärker noch als bisher zum Gegenstand der Forschung zu machen. Vor dem Hintergrund neu entwickelter Kerncurricula besteht die Frage für den Islamischen Religionsunterricht v.a. darin, inwieweit überhaupt inhaltsbezogene Kompetenzformulierungen entstehen und wie sie die Bedürfnisse des Faches abbilden.

Aus der bisherigen Praxis der Lehre lässt sich auf wichtige Baustellen für folgende Bereiche schließen:²⁸

- Begleitung und Transfer in kompetenzorientiertes Unterrichten;
- Vermeidung von Katechese (schwierig, aber lösbar!);
- Aufgreifen aktueller gesellschaftlicher Debatten im Unterricht: Frieden, Gewalt, Men-

schenrechte, Gleichberechtigung, Pluralität, Evolutionstheorie;

- Theologische Aufbereitung von Fragen der Zeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Schluss

Die grundlegenden Erwartungen an das Fach sind bisher erfüllt worden. Aus den an runden Tischen entwickelten Rahmenrichtlinien sind in Niedersachsen wie auch in Nordrhein-Westfalen Kerncurricula und Kernlehrpläne gewachsen. Mittlerweile befinden sich über 130 Studierende in Osnabrück in einer der beiden Phasen des Lehramtsstudiums. 16 Studierende haben mit Erfolg die wichtige Praxisphase des GHR-300-Masterprogramms absolviert und erste praktische Schulerfahrung innerhalb eines kompletten Schulhalbjahres sammeln können. 14 Studierende nehmen derzeit daran teil. Aber auch die beteiligten Schulen konnten in diesem Kontext neue Erfahrungen sammeln, da diese Praxisphasen gerade von ihrer engen Verzahnung mit den Schulen leben. Vier Osnabrücker Absolventinnen befinden sich im Referendariat. Ähnlich sieht es in Münster aus, wo derzeit über 300 Studierende in das Lehramtsstudium eingeschrieben sind. Seit Herbst 2017 befinden sich 21 Referendarinnen und Referendare im Vorbereitungsdienst.²⁹

Jens Aden beschreibt den Islamischen Religionsunterricht in Niedersachsen als ein Fach, das ‚angekommen‘ sei. Gleichzeitig sei es kein katechetisches Angebot, sondern führe zu reflexivem Verstehen und Begegnen mit der eigenen Religion. In einer Zeit, die Wachsamkeit gegenüber Missbräuchen von Religion forderte, sei dies ein zentrales Anliegen.³⁰ Kritik kann in diesem Prozess nur helfen, wie sie beispielsweise von *Kerstin Gäfgen-Track* formuliert wird.

25 Vgl. Lehrplan Grundschule Islamischer Religionsunterricht: www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/klp_rel_islam/LP_Islamischer_Religionsunterricht_GS_Endfassung.pdf (Stand: 18.11.2018).

26 Vgl. *Rüger* 2018 [Anm. 3].

27 Vgl. *Halbfas, Hubertus*: Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust, Ostfildern 2012, 142.

28 Eigene Beobachtungen aus der Praxis der Lehre im Kontext aus Vorbereitungsseminar und Begleitseminar des niedersächsischen GHR-300-Modells.

29 Vgl. *Rüger* 2018 [Anm. 3].

30 Vgl. *Aden, Jens*: Islamischer Religionsunterricht stärkt die Integration. In: *SchVwNI* 9 (2017) 243.

Sie beschreibt Islamischen Religionsunterricht und die für die Lehre verantwortliche Islamische Theologie als ‚noch nicht angekommen‘. Ihr geht es einerseits darum, dass der Islamische Religionsunterricht eigene Dogmen und Überlieferungen kritisch hinterfragen soll, und andererseits darum, dass es an der Universität eine historisch-kritische Auseinandersetzung mit dem Koran geben müsse.³¹ Hierzu ist anzumerken, dass die Ausbildung bereits Dinge umsetzt, die im Rahmen eigener Reflexion und äußerer Impulse die Wissenschaftlichkeit der Islamischen Theologie Prüfungen und Änderungen unterzogen hat. Ebenso finden sich bereits Antworten auf diese Fragen in der Lehre der fachwissenschaftlichen Ebenen der Islamischen Theologie (vgl. These 2). Grundsätzlich ist zu sagen, dass trotz aller berechtigten Kritik ein neues Schulfach in die Schulen gekommen ist. Das gilt einerseits für die Lehrkräfte und deren Verortung in den Kollegien der beteiligten Schulen, aber auch für

die Ausbildung und die Weiterentwicklung der curricularen Struktur des neuen Unterrichtsfaches, die ja erst einmal mühsam am Runden Tisch ausgehandelt werden musste. Andererseits haben sich Lehre und Forschung an den Universitäten Münster und Osnabrück etabliert.

Dennoch bleibt zu sagen, dass sich diese neue Disziplin immer noch in ihrer Findungsphase bewegt und nach wie vor auf starke Impulse aus der Grundlagenforschung angewiesen ist, um auch künftig die Islamische Religionspädagogik und ihre Didaktik voranzubringen. Dies gilt im Übrigen auch für die fachwissenschaftlichen Bezüge, die einer ‚Übersetzung‘ auf die Bedürfnisse des Islamischen Religionsunterrichts und seiner vorrangigen Adressatinnen und Adressaten bedürfen, was gleichermaßen für die Rezeption und Adaption der didaktischen Konzepte aus der christlichen Religionspädagogik gilt und was auch Anstoß für eigene didaktische Konzepte sein kann und muss.

Dr. Jörg Ballnus

*Institut für Islamische Theologie,
Universität Osnabrück, Kamp 46/47,
49074 Osnabrück*

31 Vgl. *Gäfigen-Track, Kerstin*: <https://www.rundblick-niedersachsen.de/religionsunterricht-hilft-gegen-fremdenfeindlichkeit/> (Stand: 19.11.2018).

Plädoyer für einen positionell-religionspluralen Religionsunterricht im Klassenverband

Auf der Suche nach neuen Passungsverhältnissen für den Religionsunterricht

Mirjam Schambeck *sf*

Frühsommer bedeutet: Anmeldezeit für die Fachoberschule. Die Reihen der Schüler/-innen sind lang und die Gespräche anregend. Tobias ist endlich dran. Als er gefragt wird, welchen Religionsunterricht er besuchen will, antwortet er verdutzt: „Wieso Religionsunterricht? Ich will hier nur mein Abi machen.“

So sehr Tobias' Antwort verblüffen mag, so alltäglich ist diese Situation an Schulen geworden. Der Religionsunterricht (= RU), der wie kein anderes Schulfach durch das Grundgesetz abgesichert und als ordentliches, also notenpflichtiges Fach ausgewiesen ist und vom Staat und den jeweiligen Religionsgemeinschaften verantwortet wird (Art. 7 Abs. 3 GG), ist mehr denn je begründungspflichtig geworden.¹

Selbst Formen des RU wie der sog. konfessionell-kooperative RU, die auf ein Lernen im konfessionsgemischten Klassenverband setzen und die sog. konfessionelle Trias (konfessionelle Selbigkeit von Lehrkraft, Lehre und Schüler/-in)

zugunsten der konfessionellen Bias (Selbigkeit von Lehrkraft und Lehre) ausgestalten, können die laut gewordenen Fragen um den RU ebenso wenig beantworten wie Modelle der konfessionellen Gastfreundschaft an anders-konfessionelle, anders-religiöse oder sog. konfessionslose Schüler/-innen.

Der RU – so die These dieses Beitrags – muss zu neuen Passungsverhältnissen finden, will er auch zukünftig den Schülerinnen und Schülern gerecht werden, dem Eigenanspruch seines Lerngegenstands – also Religion – entsprechen sowie den Bildungsauftrag der Schule erfüllen und damit seinen Platz in deren Studentafel behalten.

Deshalb schlage ich vor, den RU weiterhin positionell, d. h. bekenntnisgebunden, zu erteilen unter Beibehaltung der Abmeldemöglichkeit, die Lerngruppen für den RU aber nicht zu splitten, sondern den Klassenverband als Lernort für den RU zu etablieren.² Um diesen Vorschlag zu begründen, werden in einem ersten Schritt die veränderten Kontexte in den Blick genommen und die sich daraus ergebenden

1 Vgl. z.B. Ley, Julia/Zimmermann, Tobias: „Der Islam konfrontiert uns Christen mit längst überfälligen Debatten“. In: <http://www.sueddeutsche.de/bildung/kopftuch-an-der-schule-der-islam-konfrontiert-uns-christen-mit-laengst-ueberfaelligen-debatten-1.3793389> (Stand: 18.02.2019).

2 Vgl. Schambeck, Mirjam: „Gottlos haben wir hier nicht“. Bekenntnisorientiert Religion im Klassenverband unterrichten. In: StdZ 143 (2018) 703–711.

Aufgaben umrissen (1), um dann in einem zweiten Schritt die konzeptionelle und organisatorische Ausgestaltung eines positionell-religionspluralen RU im Klassenverband vorzustellen (2). Abschließend gilt es, die Herausforderungen zu reflektieren, die mit einem solchen Konzept verbunden sind (3).

1. Der Religionsunterricht – ein angefragtes Fach

Die Anfragen an den RU formulieren sich aus unterschiedlichen Perspektiven und verweisen auf nötige Entwicklungen des RU:

1.1 Wenn Reli, warum dann getrennt?

Religionssoziologische Konstellationen

Der demographische Wandel geht auch am RU nicht spurlos vorbei. Die Zahl der Schüler/-innen sinkt zwar nicht so stark wie noch vor kurzem befürchtet und wird bis 2030 sogar steigen.³ Für den RU entscheidend ist aber, dass sich die Konfessionsprofile und Religionsniznifikanzen in der Schölerschaft abschwächen. Es ist für Schüler/-innen kaum noch nachvollziehbar, geschweige denn lebensrelevant, dass sie katholisch oder evangelisch sind.⁴ Überhaupt spielt Religion für Jugendliche laut repräsentativer Studien für die Gestaltung ihres Lebensstils eine untergeordnete Rolle,⁵ und Religions-

zugehörigkeiten haben z.B. bei der Auswahl von Freundinnen und Freunden kein Gewicht,⁶ auch wenn nach wie vor gilt, dass 72 % der Jugendlichen in Deutschland religiös resonanzfähig sind.⁷ Religion als Frage nach dem Ultimativen ist Jugendlichen also wichtig und Reli in der Schule hat eine Attraktivität für Schüler/-innen. Nicht „sonderlich schön“ aber ist, wie Gyde formuliert, die sich als Atheistin versteht, und im 11./12. Schuljahr den evangelischen RU besucht:

„... das Trennen von Religionen ... Ich find' für die einzelnen Personen nicht, und auch macht es den Unterricht trocken ... und irgendwie trostlos. Ich hatte immer das Gefühl, wenn wir dann getrennt werden, ist das irgendwie langweilig. Ich mag ja da offen reden.“⁸

Diese Anfrage verstärkt sich noch vor dem Hintergrund, dass die Konfessions- und Religionszugehörigkeiten von Schülerinnen und Schölerln insgesamt abnehmen und die Zahl der sog. konfessionslosen Schüler/-innen stetig steigt.⁹ Zudem ist der Religionsplural nicht mehr nur ein Phänomen, das in den städtischen Ballungsräumen oder in den Medien anzutreffen ist. Mindestens seit den großen Fluchtbewegungen im Sommer 2015 wird der Religionsplural auch flächenmäßig alltäglich spürbar. Der Anteil muslimischer Schüler/-innen hat sich

3 Vgl. Bertelsmann Stiftung (Hg.): Demographische Rendite adé. Aktuelle Bevölkerungsentwicklung und Folgen für die allgemeinbildenden Schulen, Gütersloh 2017, 8.34.

4 Vgl. Boschki, Reinhold: „Aldi oder Lidl?“ – Konfessionelle Differenz und Identitätskonstruktion in Zeiten konfessioneller Indifferenz. In: Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik u.a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i.Br. u.a. 2017, 159–173, 159.

5 Vgl. Pollack, Detlef/Müller, Olaf: Religionsmonitor – verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland, Gütersloh 2013, 13f.; Schweitzer, Friedrich/Wissner, Golde/Bohner, Annette

u.a.: Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht, Münster – New York 2018, 19f.

6 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Mehrperspektivischer Religionsunterricht – eine Modellidee aus Schleswig-Holstein. In: Lindner/Schambeck/Simojoki u.a. (Hg.) 2017 [Anm. 4], 213–237, 223.

7 Vgl. Huber, Stefan bei einem Vortrag zum Religionsmonitor 2008 in Eichstätt 2011, unveröff.

8 Pohl-Patalong, Uta/Boll, Stefanie/Dittrich, Thorsten u.a.: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. II. Perspektiven von Schülerinnen und Schölerln, Stuttgart 2017, 226.

9 Vgl. u.a. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: Arbeitspapier zur Entwicklung religiöser Zugehörigkeiten an deutschen Schulen, Bonn 2014.

nochmals erhöht, wie sich seit der Flucht vieler syrisch-orthodoxer Christinnen und Christen nach Deutschland auch der Konfessionsplural ausdifferenziert hat.¹⁰

Religion ist gerade aufgrund des Religionspluralis und v.a. der Zerrbilder des Islam wieder ein öffentliches Thema geworden und ruft geradezu danach, gemeinsam und nicht getrennt, öffentlich und nicht nur privat bearbeitet zu werden, und das heißt auch, kritisch-kontrovers und vernunftgemäß, wie es dem Eigenanspruch von Schule entspricht.

1.2 Wenn Reli, warum dann nicht tolerant? Gesellschaftliche Anforderungen

Wie zuvor schon skizziert, irritiert der RU, weil er scheinbar mehr trennt als verbindet. Nicht nur gesellschaftlich, sondern auch von Schülerinnen und Schülern wird diese Trennung als Verschärfung religiös motivierter Konflikte und Ausdruck politischer Ratlosigkeit angesichts der kulturellen und religiösen Pluralisierung verstanden. Wenn aber, dann sollte doch gerade der RU als „safe space“¹¹ ein Ort sein, an dem Menschen nicht aufgrund ihrer Religionszugehörigkeiten gemarkert oder schlimmstenfalls sogar abqualifiziert werden, sondern versinnbildeln, dass die Religionen in ihrer Verschiedenheit einen wichtigen Beitrag zu einem guten gesellschaftlichen Miteinander leisten. Oktay und Olida, beide muslimisch und im evangelischen RU, der im Klassenverband erteilt wird, und Olivia, katholisch, die alle das 11./12. Schuljahr besuchen, argumentieren so:

„Olida (muslimisch): ‚Ich finde, wenn Toleranz geschaffen werden soll, müssen die Leute alle zusammen unterrichtet werden.‘

Oktay (muslimisch): ‚Ich finde, wir leben im 21. Jahrhundert. Ich glaube, da sollte es normal sein und ... wir sind ja auch im Klassenverband. Ich diskriminiere ja keinen, weil der vielleicht anders glaubt als ich. Das sind trotzdem meine besten Freunde, so. Ich glaube, das sollte jetzt nicht an der Religion scheitern.‘

Olivia (katholisch): ‚Ja, das ist ein Stück weit Ausgrenzung, finde ich dann. Das ist dann: das sind die Moslems, das die Christen und die gehören dann nicht zusammen, obwohl es alles eigentlich zusammen gehört.‘

Oktay: ‚Und ich mag (Name der Schülerin) jetzt nicht weniger, weil sie vielleicht keiner Religion angehört. Also, ich finde, damit hat das nicht so viel zu tun.‘“¹²

Gerade der RU könnte – so die Schüler/-innen – ein wichtiges Lernfeld sein, um die gesellschaftlich anstehenden Fragen, wie wir als offene, demokratische und religionsplurale Gesellschaft leben wollen, sozusagen im Mikrokosmos Schule zu bearbeiten und auch in ihren Schwierigkeiten anzugehen. Der RU, der das Thema Religion explizit behandelt, könnte so gesehen geradezu zum Katalysator und zugleich zum Einübungsort für eine religionsaufgeklärte Position werden und zeigen, wie die integrative Kraft der Religionen genutzt wird.

1.3 Wenn Reli, warum dann konfessionell? Theologische und bildungstheoretische Perspektivierungen

Dass Religion konstitutiver Bestandteil von Allgemeinbildung ist, ist spätestens mit den Ausführungen Jürgen Baumerts als Grundlage der PISA-Studien unstrittig: Die Auseinandersetzung mit den Fragen konstitutiver Rationalität, also die Letztbegründungsfragen, wie sie

10 Die Anzahl der orthodoxen Christinnen und Christen ist seit 2015 gestiegen und stellt mit 6,5% eine bedeutsame Größe dar. Einen Überblick bietet die Bertelsmann-Stiftung, 'Einwanderungsland Deutschland'.

11 Vgl. Jackson, Robert: Signposts. Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education, ed. by European Council, Straßburg 2016, 51.

12 Pohl-Patalong/Boll/Dittrich u.a. 2017 [Anm. 8], 220.

Philosophie und Religion bearbeiten, sind nicht Surplus, sondern gehören zum unaufgebbaren Kern von Allgemeinbildung.¹³ Bildungstheoretisch ist die Auseinandersetzung mit Religion in der Schule damit erwiesen.

Strittig ist aber nach wie vor, *wie* die sog. religiöse Rationalität in der Schule zum Tragen kommen soll. Stimmen werden lauter, die religiöse Bildung nicht als bekenntnisorientierten RU, sondern als bloßen Ort der Information über die Religionen in ihrer Pluralität verstehen, also das *learning about* in den Vordergrund rücken, so wie es z. B. bei LER in Brandenburg der Fall ist. Diese bekommen noch mehr Gewicht, weil der Religionsplural seit dem Zuzug der Geflüchteten im Sommer 2015 zunehmend als Problem verstanden wird und angesichts der Geflüchteten – so jüngste empirische Studien – auch die kritische Einstellung gegenüber dem Islam nochmals zugenommen hat.¹⁴

Auch deshalb wird einer zweiten Möglichkeit in europäischen Bildungskommissionen mehr zugetraut als dem bloß religionskundlichen und dem bekenntnisorientierten, nämlich dem Unterricht im *multi-faith approach* als einer Variante des religionskundlichen RU.¹⁵ Er schaffe es – so die einhellige Meinung – Religionen zu verstehen (*understanding religions* im Gegensatz zu *religious understanding*)¹⁶ und das Orientierungspotenzial der Religionen als mögliche Deutefolie für die Schüler/-innen attraktiv zu machen – also nicht nur

learning about, sondern auch *learning from and through religion* zu betreiben.¹⁷ Der *multi-faith approach* bewirke auch mehr als der bekenntnisorientierte RU, weil eine Lehrkraft *alle* Religionen gleichberechtigt thematisiert und damit das Deutungsspektrum entscheidend erweitert, ohne eine Religion zu bevorzugen.¹⁸

Wenn also Reli in der Schule einen Platz haben und der Religionsplural in der Schule bearbeitet werden soll, dann – so eine nicht mehr zu überhörende Forderung – höchstens religionskundlich oder im Sinne des *multi-faith approach*. Der bekenntnisorientierte RU, oder wie ich vorschlage, ihn besser zu benennen, der positionelle RU, muss also seine Reichweite und Existenzberechtigung neu ausweisen. Darin liegt aber auch eine Chance. Die Suche nach neuen Passungsverhältnissen für den RU ist nicht mehr nur eine Spielart religionspädagogischer Beschäftigung, sondern eine höchst dringliche und notwendige gesellschaftspolitische Angelegenheit geworden.

2. Prinzipien und Potenziale eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts im Klassenverband

Im Folgenden wird zwar kein allgemeingültiges, in allen Landstrichen Deutschlands tragfähiges und für alle Schularten in gleicher Weise geltendes Konzept vorgelegt, aber es werden zumindest Prinzipien und Potenziale für einen RU dargelegt, der die beschriebenen Herausforderungen ernst nimmt.

13 Vgl. Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M. 2002, 100–150, 113.

14 Vgl. Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar: Die „Mitte“-Studie 2016: Methode, Ergebnisse und Langzeitverlauf. In: Dies. (Hg.): Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland, Gießen 2016, 23–66, 50.

15 Vgl. maßgeblich zusammengefasst in Jackson 2016 [Anm. 11].

16 Vgl. ebd., 33, 35.

17 Vgl. ebd., 105.

18 Vgl. Schambeck, Mirjam: „Ich find’ das auch besser“. Argumente für einen positionellen Religionsunterricht angesichts seiner Missverständnisse. In: Langer, Michael/Sajak, Claus P. (Hg.): Jugend ohne Kirche? Das Ringen um die Traditionskrise des Glaubens, Freiburg i. Br. 2018, 133–150, 135–139.

Die Prinzipien dieses Ansatzes von RU beziehen sich:

- erstens auf die Ausrichtung des RU als einen positionellen bzw. bekenntnisorientierten RU als Fundierung aller anderen Prinzipien;
- zweitens auf die Organisationsform im Klassenverband und damit ein bestimmtes religionspädagogisch verantwortetes Setting, wie
- drittens auf eine dadurch notwendige Phasierung und religionsdidaktische Formatierung des Unterrichts und
- viertens auf die Kontextualität als Strukturprinzip aller anderen.

Diese Prinzipien werden jeweils in Bezug auf ihre Konturen und Potenziale entfaltet und zugleich durch Begründungen abgestützt.

2.1 Positionalität – theologische und bildungstheoretische Fundierung

2.1.1 Konturen und Potenziale

Der RU von heute und morgen ist m.E. am besten denkbar als positioneller RU. D.h., dass Lehrkraft und Lehre derselben Konfession und Religion zugehören und Religion *aus einer bestimmten* religiösen Tradition heraus thematisiert wird.

Einen positionellen RU zeichnet aus, Religion in ihrer Doppelstruktur als Diskurssystem und Lebensüberzeugung zu thematisieren. Dies ist nur gegeben, wenn es zumindest grundsätzlich die Möglichkeit von Redesituationen in der sog. Ersten-Person-Perspektive gibt (Ingolf U. Dalferth). In einem positionellen RU ist es also gewollt, dass sich Sprecher/-innen in einer religiösen Tradition verortet haben, diese diskursivieren, ihren Diskursstandpunkt für alle transparent halten sowie Ich-Aussagen treffen. Damit ermöglicht ein positioneller RU mehr als ein religionskundlicher, wie er in Deutschland z.B. in Form von LER in Brandenburg vorgehalten wird, und zwar in vielerlei Hinsicht:¹⁹

19 Vgl. ebd., 139–144.

2.1.2 Begründungen

DEMOKRATIESTÄRKENDES ARGUMENT

Ein positioneller RU markiert den Diskursstandpunkt, von dem aus Religion befragt wird. Alle wissen, dass eine katholische Religionslehrerin spricht, wenn sie gefragt wird, wie sie denn nun die Sache mit dem Tod und was danach kommt, sieht. Die Offenlegung des Diskursstandpunktes entspricht einer demokratischen Gesellschaft, in der ein möglichst universaler und vielfältiger Diskurs Prinzip ist. Diese transparente Positionalität ist besser als das unaufgedeckte, aber doch wirksame Einbringen persönlicher Meinungen, wie sie auch in LER und in Ethik in Bezug auf Religion faktisch erfolgt, obwohl theoretisch so nicht vorgesehen.²⁰

RELIGIONSTHEORETISCHE ARGUMENTE

Auch wenn religionstheoretisch viel anzumerken ist, sollen im Folgenden zwei Aspekte in den Vordergrund gerückt werden: Da Religion kennzeichnet, sowohl Diskurssystem als auch Lebensüberzeugung zu sein, ist ein RU nötig, der diese Doppelstruktur von Religion bearbeitet. Was nach dem Tod kommt, ist eben nicht nur eine Frage, die unterschiedliche theologische Konzepte aufruft, sondern existenziell betrifft und existenziell verhandelt werden muss. Nur so wird der Lerngegenstand Religion in seiner Eigenart abgebildet. Außerdem werden religiöse Themen in einem positionellen RU nicht nur funktional, sondern auch substanziell erörtert. Die Wahrheitsfrage wird also bearbeitet, und zwar nicht nur als Frage, was für mich gilt. Damit will der positionelle RU mehr als der

20 Vgl. Kenngott, Eva M.: Staatlich verordnete Toleranz versus bürgerschaftlicher Laissez-faire. Staatlicher Religionsunterricht in Deutschland. In: Dies./Englert, Rudolf / Knauth, Thorsten (Hg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015, 87–103, 95.

multi-faith approach, den der ‚Dialogische RU in Hamburg‘ gewählt hat:²¹

Auch hier sind die Religionen in ihrem Orientierungspotenzial Thema. Sie kommen allerdings nur in ihrer Funktionalität – und diese Reduktion ist der Kritikpunkt – ins Spiel, insofern durch sie etwas „im Blick auf die eigene Sinn- und Lebensorientierung [der Schüler/-innen] wie auch die gemeinsame Weltgestaltung gelernt werden kann.“²² Die Gehalte der Religionen, die darüber hinausgehen, und damit der substanzielle Gehalt der Religionen und die Wahrheitsfrage haben selbst keine Dignität bzgl. der Themenauswahl. Der ‚doppelte Relevanzfilter‘ wird im Dialogischen RU in Hamburg verkürzt auf die Bedeutsamkeit für die Subjekte. Der positionelle RU dagegen fragt nach beidem: dem Orientierungspotenzial der religiösen Fragen für die Schüler/-innen und der Repräsentanz und Relevanz der Themen innerhalb der religiösen Traditionen. Der positionelle RU hat von daher immer auch einen ideologiekritischen Stachel.

BILDUNGSTHEORETISCHES ARGUMENT

Bildungstheoretisch lässt sich sagen, dass nur die Darbietung von Religion in ihrer Doppelstruktur Schülerinnen und Schülern ermöglicht, Religion in ihrer Vieldimensionalität zu erschließen. Ein religionskundlicher RU reduziert Religion dagegen auf ihre Ausdrucksdimension als Diskurssystem und muss sich deshalb den Vorwurf einer ‚Halb-Bildung‘ gefallen lassen

(Th. W. Adorno). Außerdem ist Religion nicht so sehr in ihrer Diskursstruktur, sondern vielmehr als Lebensüberzeugung gesellschaftlich wie auch individuell-biographisch der wertvollste als auch gefährlichste Part von Religion. Wenn Schule darauf verzichtet, gerade diese Seite zu bearbeiten, dann wird der Gesellschaft und auch den einzelnen Schülerinnen und Schülern ein wichtiger Ort vorenthalten, die Position von und zu Religion zu klären.

HERMENEUTISCHES ARGUMENT

Religion wird im positionellen RU ausgehend von einer partikularen religiösen Tradition thematisiert. Damit anerkennt er die Kontextualität und kulturelle Bedingtheit des Denkens und der eigenen religiösen Perspektive und bescheidet seinen Diskursstandpunkt.²³ Auch andere Religionen und Weltanschauungen werden ausgehend von einer bestimmten Religion bearbeitet und mittels vieler Erste-Person-Sprecher/-innen eingebracht. Das ist aufwendig, aber anders wird weder dem Anspruch einer geschichtsanerkennenden Hermeneutik Genüge getan, noch kommen Religionen in ihrer Eigenart als Lebensüberzeugung zur Geltung. Dieses Problem wird im Übrigen auch von Vertreterinnen und Vertretern des *multi-faith approach* inzwischen formuliert, wenn sie fragen: „Can I teach your Religion?“ Ist es möglich, so lautet die Kernfrage dieser Debatte, von den eigenen Standpunkten – und seien sie auch religiös ungebunden – so zu abstrahieren bzw. noch mehr, sich so in andere Religionen auch existentiell zu versetzen, dass diese angemessen gelehrt werden können?²⁴

21 Gemeint ist der „Religionsunterricht für alle“ (RUfa) bzw. der Dialogische Religionsunterricht (DRU) und nicht der sog. RUfa 2.0. Vgl. *Knauth, Thorsten*: Dialogischer Religionsunterricht für alle. Kontext, Konzeptionen und Perspektiven. In: *RpB* 77/2017, 15–24, 22f.

22 *Knauth, Thorsten*: Dialogisches Lernen als zentrale Figur interreligiöser Kooperation. In: *Lindner/Schambeck/Simojoki* u.a. (Hg.) 2017 [Anm. 4], 193–212, 202.

23 Vgl. *Schambeck, Mirjam*: Interreligiöse Kompetenz Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen 2013, 112–114.

24 Vgl. *Schreiner, Peter*: Religiöse Bildung in Europa. Ein Überblick. In: https://comenius.de/pdfs/themen/Europa_-_Religioese_Bildung_in_Europa.pdf (Stand: 18.02.2019).

TENDENZIELL FAVORISIERT VON LEHRKRÄFTEN SOWIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN
 Letztlich aber – und das ist eine Frage, die bislang in diesem Beitrag, aber auch in den vielfältigen Überlegungen über unterschiedliche Ausrichtungen religiöser Bildung keine bzw. kaum eine Rolle spielte – hängt die Qualität religionsunterrichtlicher Konzeptionen entscheidend von den Einschätzungen der Schüler/-innen und Lehrkräfte ab. Hier aber zeigen empirische Erkenntnisse aus der ‚ReViKoR-Studie‘ ein doppeldeutiges Ergebnis:

Aufseiten der Lehrer/-innen befürworten 57,7% das Einbringen ihrer Positionalität. 42,3% lehnen dies ab und 70% (es waren Doppelankreuzungen möglich) haben sich in dieser Frage überhaupt nicht positioniert.²⁵ Sind also die Religionslehrkräfte – zumindest die evangelischen in Schleswig-Holstein – höchstens tendenziell für einen positionellen RU? Vergleichsstudien in anderen Bundesländern fehlen weitgehend. Was diese Einschätzungen bedeuten, wird deutlicher, wenn man sie mit den Ergebnissen der begleitenden Interviewstudie abgleicht: Dort wird erkennbar, dass Religionslehrkräfte Positionalität sehr schnell mit Ausgrenzung anderer Meinungen und Intoleranz verwechseln bzw. unsicher sind, ob sie ihre Position einbringen dürfen.²⁶ Das Plädoyer für einen positionellen RU müsste so gesehen begleitet werden von Erläuterungen, was genau damit gemeint ist.

Aufseiten der Schüler/-innen²⁷ dagegen fällt die Befürwortung der Positionalität der Lehr-

kräfte deutlich positiver aus.²⁸ Positionalität wird von ihnen als Voraussetzung für die Vermittlung von Religion verstanden.²⁹

Freilich ist der positionelle RU nicht das einzige Konzept, in dem dies möglich ist. Zudem wissen wir, dass Lehrkräfte selbst im positionellen RU zur Versachkundlichung neigen.³⁰ Der positionelle RU ist aber zumindest von seiner religionspädagogischen Konturierung her auf existentielle Korrelationsprozesse angelegt; und außerdem ist die Art und Weise, Positionalität einzubringen, vielfältiger als sie lediglich mittels Ich-Aussagen auszudrücken.³¹

RECHTLICHE ARGUMENTE

Indem ein positioneller RU in „konfessioneller Positivität und Gebundenheit“ (Anschütz'sche Formel) erteilt wird, entspricht er den Vorgaben des Grundgesetzes.³² Damit kann er mit der maßgeblichen Unterstützung rechnen, die sich durch die Verantwortung des Staates und der Religionsgemeinschaften für den RU ergibt.³³

25 Pohl-Patalong 2017 [Anm. 6], 226.

26 Vgl. Pohl-Patalong, Uta/Woyke, Johannes/Boll, Stefanie u.a.: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. I. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart 2016, 138f.

27 Vgl. näherhin Pohl-Patalong/Boll/Dittrich u.a. 2017 [Anm. 8], 16.

28 Vgl. ebd., 16, 188.

29 Pohl-Patalong 2017 [Anm. 6], 229.

30 Vgl. Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele. Analysen. Konsequenzen, München 2014, 111.

31 Vgl. Schambeck, Mirjam: Hilfe! Muss ich dauernd von Gott reden? Warum es lohnt, Positionalität im Religionsunterricht weiter zu fassen. Auch ein Beitrag zur Debatte um den bekenntnisorientierten und religionskundlichen Religionsunterricht. In: Verburg, Winfried (Hg.): Welche Positionierung braucht religiöse Bildung?, München 2017, 26–45.

32 Vgl. BVerfGE 74, 244–256 in seinem Urteil vom 25.2.1987 und in Abgrenzung eines „positionellen Unterrichts“ von einer neutralen Religionskunde: BVerfGE 74, 252 und 254.

33 Vgl. Heckel, Martin: Neue Formen des Religionsunterrichts? Konfessionell – unkonfessionell – interreligiös – bikonfessionell – „für alle“ – konfessionell – kooperativ? In: Grote, Rainer/Härtel, Ines/Schmidt, Thorsten u.a. (Hg.): Die Ordnung der Freiheit, Tübingen 2007, 1093–1128, 1117, 1121.

Gerade die Kirchen tun viel für die Qualitätssicherung des RU, regulieren staatliche Nachlässigkeiten und sind als Lobbyisten des RU kaum zu ersetzen, wie vor allem die Erfahrungen in Bremen und Brandenburg zeigen.³⁴ Außerdem muss sich ein religionskundlicher Unterricht die Frage gefallen lassen, ob der Staat hier nicht sein durch das Grundgesetz formulierte Selbstbegrenzungsgebot (vgl. Art. 4 GG) überzieht.

Auch deshalb müssen Überlegungen zum RU bei seiner Positionalität ansetzen, dürfen aber nicht dabei aufhören.

2.2 Pluralität im Klassenverband – religionspädagogische und organisatorische Ausgestaltung

Der positionelle RU wurde bis vor kurzem mit konfessionshomogenen Lerngruppen identifiziert. Seit dem Bischofswort ‚Die Zukunft des konfessionellen RU‘ ist es möglich, die konfessionelle Kooperation in allen Bundesländern und Bistümern als Regelfall des positionellen RU zu etablieren und damit in konfessionsgemischten Klassen zu lernen, sofern die Ortsordinarien dies zulassen. Wie eingangs deutlich wurde, reicht diese Öffnung heute nicht mehr aus.

2.2.1 Konturen und Potenziale

Als Prinzip wird deshalb vorgeschlagen, den positionellen RU im Klassenverband bei gleichzeitiger Beibehaltung der Abmeldemöglichkeit vom RU zu erteilen, wie es Art. 4 GG aufgrund der Religionsfreiheit vorgibt. Religionslehrkraft und Lehre stimmen überein, um die Positionalität zu garantieren. Es nehmen aber die Schüler/-innen aller Konfessionen und Religionen teil, wie auch die sog. Konfessionslosen, sofern sich niemand abgemeldet hat. Diese Pluralität erfordert eine bestimmte interreligiöse und inter-weltanschauliche Differenzhermeneutik und muss religionsdidaktisch eingeholt werden.

Diese interreligiöse Differenzhermeneutik knüpft an die Voraussetzungen an, wie sie oben beim Stichwort Positionalität beschrieben wurden. D.h., dass die Religionen aus einer spezifischen Perspektive heraus erschlossen werden, und zwar von sog. Erste-Person-Sprecherinnen und -Sprechern, die die religiösen Traditionen auch als Lebensüberzeugung einspielen können. Von da aus erfolgt der Zugang zu den je anderen Religionen, die ebenso von sog. Erste-Person-Sprecherinnen und -Sprechern dargestellt werden. In dialogischen Phasen des Unterrichts werden die unterschiedlichen Traditionen nicht nur präsentiert, sondern auch daraufhin befragt, was sie an Deutungen für die Schüler/-innen einbringen.

Für die Schüler/-innen ergeben sich daraus folgende Lernmöglichkeiten:

- Sie können die eigene und die andere(n) religiöse(n) Tradition(en) ‚authentisch‘ wahrnehmen, kennen- und verstehen lernen.
- Es wird möglich, den Religionsplural nicht im Sinne von ‚alle Religionen sind sowieso gleich‘ zu verstehen und damit als beliebig abzutun, sondern die Religionen als Zugänge zum Ultimativen mit je eigener Dignität zu respektieren.
- Die Religionen werden außerdem im RU nicht nur als Wissensvorratsspeicher thematisch, sondern – entsprechend ihrer Eigenart – von den Schülerinnen und Schülern daraufhin befragt, was sie für die tiefsten Lebensfragen austragen.
- Weil diese interreligiöse Differenzhermeneutik davon ausgeht, dass die kennengelernte Pluralität wieder auf die eigene Positionalität zurückgespiegelt wird, haben Schüler/-innen die Chance, zu einer pluralitätsbewussten und reflektierten Positionalität zu gelangen und so genau bei ihren, je spezifischen religiösen Standpunkten weiterzukommen.

34 Vgl. Kenngott 2015 [Anm. 20], 100f.

Insofern setzt diese Differenzhermeneutik nicht voraus, dass sich die Schüler/-innen schon bewusst in einer religiösen Tradition verortet haben. Dieses Lernen versucht vielmehr, allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig von ihren Religionszugehörigkeiten, zu ermöglichen, eine begründete Position angesichts des Religionspluralis auszubilden.

2.2.2 Begründungen

RELIGIONSTHEORETISCHES ARGUMENT

So unterschiedlich die Religionen sind und so sehr sich die Gehalte der Religionen voneinander unterscheiden, so verbindet sie alle, sich je auf ihre Weise auf Transzendenz zu beziehen und den Menschen als ein Wesen zu verstehen, das auf das Ultimate hin angelegt ist. In einem naturwissenschaftlich und ökonomisch geprägten Weltverständnis ist vielleicht nichts so kostbar, wie Menschsein und Sinn finden, über das Wäg- und Messbare hinaus zu verweisen. Gerade diese Gemeinsamkeit könnte in einem positionellen RU im Klassenverband besonders deutlich werden.

INKLUSIONSARGUMENT

Anders als ein positioneller RU, der Schüler/-innen nach Konfessionen und Religionen trennt, wird ein positioneller RU im Klassenverband dem gesetzlich und bildungstheoretisch verpflichtenden Inklusionsgedanken gerecht. Dieser stellt nämlich eine Trennung in Lerngruppen aufgrund bestimmter Identitätsmarker infrage, zu denen auch die Konfessions- und Religionszugehörigkeit zählt und erlaubt sie höchstens aus pädagogischen Gründen.

RELIGIONSPÄDAGOGISCHES ARGUMENT

Gerade religionspädagogisch aber ist es höchst bedeutsam, die existentiellen Lebens- und die virulenten Religionsfragen dort zu verhandeln, wo sie alltäglich antreffbar sind: in der gesamten Klasse in ihrer religiösen und kulturellen

Verschiedenheit. Sie ist das Lernfeld für ein gesellschaftliches Miteinander und worum es im Leben geht. Fragen wie: Wer bin ich?, Wie bekomme ich Anerkennung, obwohl ich keinen dicken Geldbeutel habe, Muslim bin oder nicht zur Mehrheit gehöre?, brauchen den Klassenverband, von dem niemand aufgrund seiner Religions-(Nicht)-Zugehörigkeit ausgeschlossen werden darf.

BILDUNGSTHEORETISCHES ARGUMENT

Anders als im Ethikunterricht bietet ein solcher RU auch sog. konfessionslosen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Religion in ihrem Eigenanspruch kennenzulernen und sich dazu eine verantwortete Position zu erarbeiten. Das ist nötiger als je zuvor, weil die Schule und die Gesellschaft mit ihr Sorge dafür zu tragen haben, dass auch die wachsende Anzahl von Schülerinnen und Schülern, die keiner Religion zugehörig sind, das gesellschaftlich und individuell bedeutsame Thema Religion umfassend kennenlernen und nicht nur wie im Ethikunterricht reduziert auf die Diskursstruktur.

DEMOKRATIESTÄRKENDES ARGUMENT

Im positionellen RU im Klassenverband können Schüler/-innen einen Ort finden, sich gerade dieser religiösen Heterogenität zu stellen, die sie alltäglich antreffen, für die es aber selbst gesamtgesellschaftlich noch kaum Strategien gibt, um mit ihr gut umzugehen. Weil der Unterricht von Lehrkräften erteilt wird, die in den entsprechenden religiösen Traditionen verortet sind, und damit in Ich-Aussagen sprechen können, bleibt garantiert, dass nicht irgendetwas der Religionen, schlimmstenfalls Verzerrendes und Falsches gelehrt wird, sondern die Religionen angemessen und wahrheitsgemäß ins Spiel kommen. Dies hilft, den demokratischen Diskurs zu stärken, der darauf angewiesen ist, von möglichst vielen kompetenten, mündigen und verantwortungsbewussten Sprecherinnen und Sprechern getragen zu werden.

RECHTLICHES ARGUMENT

Nach wie vor bewegt sich ein positioneller RU im Klassenverband im Rahmen des GG, insofern er die Bekenntnisorientierung wahrt und die Abmeldemöglichkeit entsprechend Art. 4 GG garantiert. Rechtlich unterschiedlich werden jedoch folgende Punkte verhandelt:

- Hatten die Mütter und Väter des Grundgesetzes nicht einen konfessionell getrennten RU vor Augen, der in einem positionellen RU im Klassenverband nicht mehr so deutlich sichtbar ist?³⁵
- Achtet ein RU im Klassenverband das sog. Trennungsverbot genügend, d. h., dass nicht eine Religionsgemeinschaft vor dem Staat für eine andere sprechen kann?³⁶ Hier bleibt zu konstatieren: Während eine „gesamthänderische Verantwortung ‚der‘ Religionsgemeinschaften für ‚den‘ RU“ ausgeschlossen wird, ist es jedoch durchaus möglich, dass jede Religionsgemeinschaft je für sich die Übereinstimmung mit ihrem RU erklärt,³⁷ wie dies seit 2012 bzw. 2014 für den Hamburger Weg der Fall ist.³⁸
- Respektiert ein positioneller RU im Klassenverband die subjektiv-individuelle Religionsfreiheit genügend, insofern die Schüler/-innen über bestimmte Phasen hin auch durch anders-religiöse Lehrkräfte unterrichtet werden?³⁹ Oder werden zu viele Phasen

fremdkonfessionell unterrichtet, sodass die Gefahr einer verfassungsrechtlich unzulässigen Verantwortungsdelegation besteht?⁴⁰

- Wie kann die Verantwortung der Religionsgemeinschaften, die ja jetzt in den Händen aller Ersten-Person-Sprecher/-innen liegt, abgebildet werden?

SCHULORGANISATORISCHES ARGUMENT

Positioneller RU im Klassenverband könnte die schulorganisatorischen Schwierigkeiten beseitigen, die Stundenplanmacher, Direktorinnen und Direktoren, Eltern und Schüler/-innen am RU (ver-)zweifeln lassen. Schulalltagspraktisch führen diese nicht selten dazu, den RU in die ungünstigen Randstunden zu verlegen, notfalls ausfallen zu lassen, stundenmäßig zu reduzieren, oder in Lerngruppen ohne didaktisches Konzept zusammenzulegen – wie jetzt schon zu 80% an beruflichen Schulen in Bayern und Baden-Württemberg⁴¹ oder zu 94% in Schleswig-Holstein⁴². Schlechte Rahmenbedingungen aber beeinflussen auch die Unterrichtsqualität massiv negativ.

Damit aber stellt sich die Frage, wie der positionelle RU im Klassenverband konkret durchgeführt wird.

2.3 Phasierung – religionsdidaktische Formatierung

KONTUREN UND POTENZIALE

Die Konkretisierung des positionell-religionspluralen RU entscheidet sich maßgeblich an der Phasierung des Unterrichts aufgrund der besonderen interreligiösen Differenzhermeneutik. Dieses Modell nutzt die Organisation des RU in festen Stundenschienen. D.h., dass Reli katho-

35 Vgl. Meckel, Thomas: Religionsunterricht im Recht. Perspektiven des katholischen Kirchenrechts und des deutschen Staatskirchenrechts, Paderborn u.a. 2011, 281.

36 Vgl. Heckel 2007 [Anm. 33], 1113f.

37 Vgl. Link, Christoph: Konfessioneller Religionsunterricht in einer gewandelten sozialen Wirklichkeit? In: ZevKR 46 (2001) 257–285, 267.

38 Vgl. Bauer, Jochen: Die Weiterentwicklung des Hamburger Religionsunterrichts in der Diskussion zwischen Verfassungsrecht und Schulpädagogik. In: Zeitschrift für Evangelisches Kirchenrecht 59 (2014) 227–256, 228–230, 242.

39 Vgl. Heckel 2007 [Anm. 33], 1112f.

40 Vgl. Bauer 2014 [Anm. 38], 246.

41 Angaben der Erzbistümer München-Freising – Freiburg, 11/2017.

42 Vgl. Pohl-Patalong/Boll/Dittrich u.a. 2017 [Anm. 8], 11.

lich, evangelisch, islamisch, jüdisch und der Ethikunterricht parallel erteilt werden und es damit möglich ist, dass die religionsdifferenten Lehrkräfte gleichzeitig zur Verfügung stehen.

Die Phasierung der Unterrichtssequenzen kennt drei markante Abschnitte:

1. Positionalität im Sinne einer positionellen Bearbeitung des Themas durch positionelle Religionslehrkräfte;
2. Dialogische Phase, in der die unterschiedlichen Perspektiven der Religionen verhandelt werden und deren je eigenes Deutepotenzial für ein Thema präsentiert wird;
3. reflektierte, pluralitätsbewusste Positionalität, in der das Gelernte auf die Positionalität der Schüler/-innen zurückgespiegelt wird.

Die Phasierung wird praktisch eingeholt z.B. durch Projekttag, Co-Teaching oder Tandem-Teaching, sodass die Schüler/-innen mindestens in einer Phase auf die Lehrkraft ihrer eigenen Konfession bzw. Religion treffen.⁴³ Insgesamt erfordert dies von Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften die Fähigkeit, Perspektiven zu wechseln.⁴⁴

BEGRÜNDUNGEN

Durch die Phasierung des Unterrichts wird sowohl die Positionalität von Lehrkraft und Lehre ernst genommen als auch der Religionsplural sowie weltanschaulicher Indifferentismus bearbeitet (*religionstheoretische Argumente*), sodass Schüler/-innen die Möglichkeit haben, ihre Position bezüglich Religion weiterzuentwickeln und eine dialogische Respekt- oder sogar Wertschätzungs-Toleranz (Rainer Forst) zu entwickeln (*demokratiestärkendes und religionspädagogisches Argument*).

Damit wird deutlich, dass das letzte Prinzip, nämlich das der Kontextualität, über die konkrete Gestalt eines positionellen RU im Klassenverband entscheidet.

2.4 Kontextualität – strukturelle Passagen

Das Prinzip der Kontextualität veranschaulicht, dass alle vorausgehenden Prinzipien abstrakt bleiben, wenn sie sich nicht an den Gegebenheiten vor Ort orientieren. So wird der RU in Klassen, in denen kaum Muslime sind, nach wie vor anders aussehen als in Klassen, in denen Schüler/-innen aus ganz unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Zugehörigkeiten miteinander lernen. Außerdem wird sich das Modell an Schulen, an denen islamische Religionslehrkräfte in ausreichender Anzahl vorhanden sind, anders ausgestalten lassen als in solchen, an denen diese Kolleginnen und Kollegen fehlen. Schließlich ist das Modell höchst abhängig von der Kompetenz der Religionslehrkräfte, die sich in einem positionell-religionspluralen RU auch darauf erstrecken muss, zumindest die wichtigsten Gehalte anderer Religionen, v.a. des Islam und des Judentums, zu kennen und Sachgerechtes von Unsachgerechtem unterscheiden zu können.

3. Herausforderungen

Der Vorschlag eines positionell-religionspluralen RU im Klassenverband hat insofern mit mindestens folgenden Herausforderungen zu kämpfen:

- Gibt es an den Schulen genügend islamische und jüdische Religionslehrkräfte?
- Inwieweit kann dieser Vorschlag mit der Unterstützung der Kirchenleitungen und der islamischen Verbände rechnen, zumal letztere gerade erst dabei sind, Islamischen RU zu etablieren?
- Nimmt es der Staat hin, die Kooperation der unterschiedlichen Religionen bzw. Religionsgemeinschaften auf der Zusammenarbeit vor Ort zu belassen, sodass die Fachkonferenzen

⁴³ In diesem Sinn liegen derzeit Vorschläge vor von Katja Böhme (kooperierende Fächergruppe) und Uta Pohl-Patalong (mehrperspektivischer RU).

⁴⁴ Vgl. Pruchniewicz, Stephan: Fremde(,) Schwestern und Brüder. Kooperativer Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Berlin - Münster - Wien u.a. 2016.

abstimmen, wie die Bildungspläne umgesetzt werden?

- Wie werden Majoritäts- und Minoritätskonstellationen eingeholt und was bedeutet es, wenn in einer Klasse 5 muslimische Schüler/-innen und 15 christliche miteinander lernen, von denen sieben katholisch, fünf evangelisch und drei griechisch-orthodox sind?
- Überfordert der Perspektivenwechsel die (jüngeren) Schüler/-innen nicht zu sehr und kommt es dadurch nicht eher zu einer Verwischung der eigenen Position als zu ihrer Identifizierung?
- Wie kann didaktisches Material so entwickelt werden, dass Unterricht nicht nur auf eine Information über die Religionen verkürzt wird, sondern verdeutlicht, dass sie in ihrer Doppelstruktur als Sinngehalte auf die Lebensdeutungen der Schüler/-innen zu befragen sind?
- Wie kann die komplexe interreligiöse Differenzhermeneutik eingeübt werden, die v.a. in den dialogischen Phasen nötig ist und so-

wohl von den Religionslehrkräften als auch den Schülerinnen und Schülern im Wissensbereich und in Bezug auf die Einstellungen zur Pluralität viel einfordert?

- Welche Herausforderungen ergeben sich daraus für die Curricula der theologischen Studiengänge? Welche Dozentinnen und Dozenten stehen dafür zur Verfügung, mit welcher Lehrerlaubnis?
- Wie – und dies scheint zurzeit die schwierigste, wenn auch von außen herangetragene und nicht von innen erzeugte Herausforderung zu sein – kann vermieden werden, dass der positionell-religionsplurale RU im Klassenverband zum Sparmodell degeneriert? Und wie können die zu befürchtenden Kürzungen auch bei theologischen Studiengängen und damit theologischen Fakultäten und Instituten vermieden werden?

Trotz dieser Herausforderungen bleibt es unabdingbar, den RU konzeptionell wie organisatorisch weiterzuentwickeln und dazu auch riskante Vorschläge anzubieten.

Dr. Mirjam Schambeck sf

*Professorin für Religionspädagogik und
Katechetik,
Katholisch-Theologische Fakultät,
Universität Freiburg,
Platz der Universität 3, 79085 Freiburg i. Br.*

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in NRW

„Kokoloeres“ oder „Modell der Zukunft“?¹

Paul Platzbecker

Der Religionsunterricht an den Schulen NRW wird ab dem Schuljahr 2018/19 möglicherweise ein anderer sein. Der konfessionell-kooperative RU wird mit der Erweiterung des Erlasses vom Sommer 2017 nun endgültig möglich. Welche Erwartungen und Perspektiven verbinden sich mit seiner Einführung? Welche Herausforderungen und Baustellen müssen noch bearbeitet und gemeistert werden? Formiert sich hier mittelfristig eine eher fragile Kooperation („Kokoloeres“²) oder stellt der „koko RU“ gar ein „zukunftsfähiges Allheilmittel“³ dar, wie *Lindner* und *Simojoki* fragen.

Hinführung: Der katholische Religionslehrer vor (immer) neuen Herausforderungen

Die zentrale Herausforderung, nicht nur an den nordrhein-westfälischen Schulen, sei mit dem

Schlagwort der ‚Heterogenität‘ angedeutet. Es ist die sich verdichtende Gleichzeitigkeit kultureller, sozialer, religiöser und ethnischer Vielfalt, die im Nachgang zu Inklusion und Integration die verschiedensten denkbaren Lerndispositionen zusammenbringt und so nicht wenige, auch erfahrene Lehrkräfte zunehmend überfordert. Diese Pluralität findet sich natürlich auch im Religionsunterricht wieder, wo sie nicht selten – ‚unterkomplex‘ – auf religiöse Pluralität hin verengt wird. Aber auch diese stellt bereits eine gravierende Herausforderung für den „professionellen Habitus“⁴ der Religionslehrkräfte dar. Dessen kontinuierliche Formation, Stärkung und Weiterentwicklung steht im Fokus der Lehrerbildung bzw. -fortbildung, wobei es gilt, persönliche und professionelle Ressourcen auf stets neue Herausforderungen hin zu erweitern: hier eben die, die in religiöser Pluralität begeben.⁵

1 Redigierte Fassung der Antrittsvorlesung an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Bochum vom 27. Juni 2018.

2 Der Begriff spielt auf den politischen Kontext der Regierungsbildung im Dezember 2017 an, in dem ein neues Koalitionsmodell in der Form einer ‚kooperativen Koalition‘ vorgeschlagen und zugleich vom potentiellen Koalitionspartner als ‚Koko-lores‘ abgelehnt bzw. verspottet wurde.

3 *Lindner, Konstantin / Simojoki, Henrik*: Konfessionelle Kooperation – Didaktisch: Warum, wie und was es noch braucht. In: *KatBl* 143 (2017) 91–95, 91.

4 Vgl. *Heil, Stefan / Riegger, Manfred*: Der religionspädagogische Habitus – Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg 2017, 18ff., 29, 64. Vgl. *Platzbecker, Paul*: Bin ich eigentlich katholisch? Welchen Beitrag kann Lehrerfortbildung zu einer konfessionellen Positionierung leisten? In: *Verburg, Winfried* (Hg.): Dokumentation des 12. Arbeitsforums für Religionspädagogik: Welche Positionierung braucht religiöse Bildung?, München 2017, 114–131, 115f.

5 Bemerkenswert, wie das ev. Positionspapier der EKD diese Situation u. a. einschätzt: „Religiöse Pluralität löst

1. Warum konfessionell-kooperativer Religionsunterricht? Hintergründe – Legitimation – Bedingungen

1.1 Zur religionsdemographischen Entwicklung in NRW

Die allgemeine religionsdemographische Entwicklung in West-Deutschland spiegelt sich in deutlich regionaler Disparität in NRW. Der Rückgang der Taufen und des weiteren Sakramentenempfangs in beiden Großkirchen führt mancherorts zu einem rapiden Rückgang der christlich-konfessionell gebundenen Schüler/-innen, was den konfessionellen RU vor z.T. beträchtliche schulorganisatorische Herausforderungen stellt. Die parallele Einrichtung von homogenem katholischen und evangelischen Religionsunterricht ist in den Großstädten und Ballungszentren NRWs oft nicht mehr möglich, während in bestimmten ländlichen Regionen weiterhin konfessionelle Majoritäten zumindest die Etablierung des RU je einer Konfession gestatten.⁶ Aus diesen und

anderen organisatorischen Gründen – oder einfach aus Lehrkräftemangel – wird mancherorts und in manchen Schulformen der RU in einer rechtlichen Grauzone konfessions- und religionsübergreifend im Klassenverband erteilt. In diesem steigt zudem derzeit die Anzahl muslimischer wie konfessionsloser Schüler/-innen, so diese keine eigenen parallelen Lernangebote erhalten oder wünschen. Als Beispiel dient die religionsdemographische Situation, wie sie sich aktuell an einer ‚durchschnittlichen‘ Realschule in einer mittelgroßen Stadt in NRW darstellt.⁷

Jahrgang	Ev. RU	Kath. RU	Islam. RU	Prakt. Phil.
5	10	14	59	28
6	9	17	47	25
7	10	25	52	14
8	11	34	47	28
9	18	33	47	22
10	26	37	38	24

im öffentlichen Raum oft Unsicherheit aus. Sie wird als störend, konfliktreich und in Ausnahmefällen sogar als gefährlich verstanden.“ *Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)* (Hg.): Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht – Grundlagen, Standards und Zielsetzungen, Hannover 2018, 10.

- 6 Von 2005 bis 2016 ist die Gesamtzahl der kath. Schüler/-innen in NRW um 27,82 % gesunken, die der ev. um 29,27 %. Gleichzeitig stieg die Zahl der muslimischen Schüler/-innen um 30,66 %, die der konfessionslosen gar um 33,22 %. Vgl. *MSW NRW* Statistische Übersicht Nr. 391, Statistikelegramm 2016/17. Konkreter: Im Landkreis Lippe lag der Anteil der ev. Grundschüler 2011/12 bei 54 %, umgekehrt im Hochsauerlandkreis im gleichen Zeitraum der Anteil der kath. Schüler/-innen bei 66 %. Dennoch ist die Tendenz in allen Regionen insgesamt sinkend. 2020 wird die Mehrheit der Grundschüler/-innen in NRW wie in der BRD insgesamt keiner der beiden Großkirchen mehr angehören. Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für

Hintergründe dieser Entwicklungen sind die an dieser Stelle nicht weiter zu erörternden Tendenzen einer zunehmenden Entkonfessionalisierung bzw. ‚Entkirchlichung‘. Die christliche Prägekraft im Kontext religiöser Sozialisation verblasst zunehmend, während gleichzeitig die weltanschauliche und kulturelle Pluralisierung und Individualisierung folgerichtig auch im Kontext Schule zunehmen. Perspektivisch wird die Präsenz christlicher Religion *überhaupt*

die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn 2016, 16, 18.

- 7 Konfessionsangaben laut SchILD für das Schuljahr 2017/18. Gemäß dem in NRW geltenden „12er-Erlass“ vermag der evangelische Religionslehrer in den Jahrgängen 5 bis 8 keine homogenen Lerngruppen mehr einzurichten.

(Bernd Schröder) die entscheidende Herausforderung – im RU, im Unterricht anderer Fächer, im Schulleben wie in der Schulprogrammatis. Nicht wenige Stimmen werden laut, die in dieser Gemengelage die von der Verfassung garantierte Einrichtung konfessionellen RUs (§ 7,3) grundsätzlich infrage stellen.

1.2 Zur Entwicklung eines zukunfts- und pluralitätsfähigen RU: Konfessionalität im ökumenischen Geist

Die hier nur anzudeutende religionsdemographische Entwicklung ist alles andere als überraschend, nahm sie doch vor allem schon mit der Wiedervereinigung stetig an Fahrt auf. Beide Kirchen haben sie in ihren offiziellen Stellungnahmen mehrfach antizipiert und versucht, vor diesem Hintergrund ihre Vorstellung religiöser Bildung neu zu profilieren und so den Lernort RU in der Schule zu stärken. Konfessioneller RU müsse, um zukunftsfähig zu bleiben, sich stärker dialogisch öffnen für die steigende Pluralität, angefangen mit der Öffnung für die christliche Ökumene.⁸

Parallel dazu suchten seit den späten 90er-Jahren verschiedene Modellversuche vor allem in Baden-Württemberg und Niedersachsen Erfahrungen mit einer erweiterten, über die bisher möglichen Projektzuschnitte hinausgehenden Kooperation von katholischem und

evangelischem Religionsunterricht zu sammeln und wissenschaftlich auszuwerten.

In NRW öffnete 2005 eine Vereinbarung zwischen dem Erzbistum Paderborn und der Lippischen Landeskirche die Möglichkeit zur Einrichtung von gemischt-konfessionellen Lerngruppen in der Grundschule. 2013/14 wurde schließlich ein eigener koko Modellversuch im Bistum Münster aufgelegt und entsprechend evaluiert.⁹ Mehr oder weniger übereinstimmend zeigt sich in all diesen recht verschiedenen Kooperationsprojekten eine Stärkung des Bewusstseins der konfessionellen Prägung wie der Kirchenzugehörigkeit sowohl aufseiten der Lernenden wie der Unterrichtenden.¹⁰

Auf der Basis dieser Ergebnisse und der gleichzeitigen Konfrontation mit der skizzierten religionsdemographischen Problemanzeige vollziehen die katholischen Bischöfe im Herbst 2016 in ihrer großen Mehrheit einen bemerkenswerten Schritt. Sie eröffnen in ihrer Schrift zur „Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“ die Möglichkeit, eben diesen dadurch weiterzuentwickeln, dass sie Rahmenempfehlungen für eine „erweiterte Kooperation“ zwischen evangelischem und katholischem

8 Bezeichnenderweise trat die evangelische Kirche schon 1994 dafür ein, auch Schüler/-innen anderer Konfessionen im RU evangelischer Prägung zuzulassen, während katholischerseits 1996 die konfessionelle Trias aus Lehrkraft – Schüler – Inhalt noch einmal normativ eingeschränkt wurde und lediglich als zu beantragende Ausnahme und im Rahmen verschiedener Projekte zu durchbrechen war. Vgl. *Rat der evangelischen Kirche* (Hg.): Identität und Verständigung – Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh 1994. – Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996.

9 Ein Überblick über die verschiedenen Modellversuche und Projekte in *Woppowa, Jan*: Was läuft in Sachen Kooperation. In: *KatBl* 143 (2017) 102–106, 103f.; vgl. *Pemsel-Maier, Sabine/Sajak, Clauß P.*: Konfessionelle Kooperation in Baden-Württemberg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen – eine zukunftsorientierte Zusammenschau. In: *Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik* u.a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i.Br. u.a. 2017, 261–280, 261f., 271ff.; vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2016 [Anm. 6], 18f.

10 Vgl. *Kuld, Lothar/Schweitzer, Friedrich/Tzscheetzsch, Werner* u.a. (Hg.): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten – Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart 2009; vgl. *Gennerich, Carsten/Mokrosch, Reinhold*: Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Unterricht, Stuttgart 2016.

Religionsunterricht formulieren.¹¹ Als evangelisches Pendant erscheint im Frühjahr 2018 der EKD-Text „Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht“. Beide kirchlichen Positionspapiere legen nunmehr in großer Übereinstimmung theologische Grundlagen, religionspädagogische Empfehlungen, Standards und Zielsetzungen einer erweiterten Kooperation im Religionsunterricht vor. Auch darin stimmen sie überein: Aufgrund der je unterschiedlichen demographischen Gegebenheiten kann hier keineswegs ein bundeseinheitliches Modell vorgegeben werden, sodass für die Konzeptionierung des koko RU in den einzelnen Bundesländern ein gewisser Freiraum bleibt.

2. Die Einführung des konfessionell-kooperativen RU in NRW

Grundlage der Einführung in NRW sind bilaterale Vereinbarungen zwischen den beteiligten katholischen Diözesen mit jeweils der evangelischen Landeskirche, zu der regionale Schnittmengen bestehen. Hierin werden vor allem die rechtlichen und organisatorischen Bedingungen der Kooperation geregelt. So wird übereinstimmend festgelegt, dass ausgehend von den jeweiligen regionalen Prägungen und der religionsdemographischen Situation in der Schülerschaft unter Beachtung der in den Vereinbarungen genannten Voraussetzungen die Einrichtung eines koko RU für die Schulen in NRW eine mögliche Option in der Gestaltung eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts bil-

det.¹² Die zeitgleiche Erweiterung des Runderlasses zum schulischen RU flankiert und unterstützt in hoher konzeptioneller Kongruenz das Anliegen der Kirchen von staatlicher Seite aus.¹³ So können Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I zum Schuljahresbeginn 2018/19 auf Antrag erstmals koko RU innerhalb des Gebiets der beteiligten Landeskirchen und (Erz-)Bistümer einrichten.¹⁴ Trotz einer zeitlich recht knappen Einführungsphase haben bis Mai 2018 bereits ca. 200 Schulen in NRW diesen Antrag gestellt!

Rechtlich ist koko RU eine Organisationsform des konfessionellen Religionsunterrichts im Sinne des Grundgesetzes (Art. 7.3), und zwar der Religionsgemeinschaft, der die unterrichtende Lehrkraft angehört.¹⁵ M.a.W., der Religionsunterricht *kann* in NRW an einer Schule konfessionell-kooperativ ermöglicht werden, an der Religionsunterricht *beider* Konfessionen – erteilt von entsprechenden Religionslehrerinnen und Religionslehrern mit der jeweiligen kirchlichen Bevollmächtigung – stattfindet. Die Stabilität und Kontinuität der Versorgung mit Fachlehrkräften ist also wichtig, sodass der koko RU in NRW keineswegs als ‚Sparmodell‘ zur Entlastung einer personell unterversorgten Schule missverstanden werden kann.

11 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2016 [Anm. 6], 5, 16f. Flankiert und unterstützt wird dies nahezu zeitgleich durch einen Vorstoß des Zentralkomitees der deutschen Katholiken, das mit Nachdruck diese „dringend notwendige Entwicklung“ fordert. *Zentralkomitee der deutschen Katholiken: Für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht. Konfessionell, kooperativ, dialogisch.* Beschlossen von der Vollversammlung des ZdK am 6. Mai 2017, 4.

12 Zum Folgenden vgl. auch *Arbeitsgruppe Sekundarstufe I: Anleitung zur konfessionell-kooperativen Unterrichtsplanung im Religionsunterricht.* Eine Handreichung für evangelische und katholische Religionslehrende der Sekundarstufe I in NRW, Essen 2017, 4–8 (<https://www2.ifl-fortbildung.de/koko/index.php/downloads/> [Stand: 23.10.2018]).

13 Vgl. Amtsblatt MSB Düsseldorf 9 / 2017.

14 Für Berufskollegs soll dies aufgrund einer längeren Vorbereitungszeit zum Schuljahresbeginn 2020/2021 möglich sein.

15 Der koko RU in gemischt-konfessionellen Lerngruppen wird in konfessioneller Positivität erteilt werden. Ausgeschlossen bleibt damit ein konfessionskundlicher Unterricht, ein ökumenischer oder gar überkonfessionell christlicher Religionsunterricht. Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2016 [Anm. 6], 36f.; vgl. EKD 2018 [Anm. 5], 14.

Organisatorisch ist koko RU Unterricht für evangelische und katholische Schüler/-innen, an dem auf Antrag auch Lernende anderer Religionen und Glaubensrichtungen teilnehmen können. Er ist in jedem Doppeljahrgang mit mindestens einem verpflichtenden Fachlehrerwechsel verbunden, der gewährleistet, dass die Schüler/-innen im Laufe des Unterrichts je nach Unterrichtsthematik beide konfessionellen Perspektiven authentisch kennenlernen und sich damit kritisch auseinandersetzen können.

Der koko RU ist also kein neues Unterrichtsfach! Folglich generiert seine Einführung auch keinen neuen, ‚dritten‘ Kernlehrplan. Vielmehr sind die kooperierenden Fachgruppen im Zuge der Antragstellung aufgefordert, auf Basis der weiterhin geltenden evangelischen und katholischen Lehrpläne bzw. Schulcurricula ein fachdidaktisch-fachmethodisches Konzept zu erarbeiten, das die für den koko RU vorgesehenen konfessionsverbindenden und konfessionsspezifischen Themen unter Einbeziehung des erwähnten Fachlehrerwechsels abbildet. Anleitung zu diesem Konzept bieten obligatorische Fortbildungen, die die Kirchen für die interessierten Fachgruppen vorhalten. Genehmigt werden die Anträge von den zuständigen staatlichen Schulaufsichtsbehörden, nachdem die kirchlichen Oberbehörden ihr Einvernehmen erklärt haben. Diese Genehmigungen gelten zunächst für drei Jahre. Nach einer Überprüfung kann dann eine Entfristung ausgesprochen werden.

Das NRW koko-Konzept erfüllt damit die Vorgaben beider Kirchen und wählt bezüglich der Regeldichte und des zu leistenden administrativen Aufwands bewusst einen Mittelweg zwischen dem niedersächsischen und dem baden-württembergischen Modell.¹⁶

Für den Erfolg des koko RU wird das Motiv seiner Einführung nicht unerheblich sein. Das katholische Bischofspapier verbindet hier zwei Motive – die ‚Sicherung‘ des RU und dessen ‚Qualitätsentwicklung‘ – miteinander, ohne eine weitere Unterscheidung oder Wertung vorzunehmen. Allerdings macht es einen gravierenden Unterschied, ob koko RU als Notstandsmaßnahme angesichts prekärer demographischer Entwicklungen eingeführt wird oder ob er – wie zumindest in BW – unabhängig davon als Beitrag für die Zukunfts- und Qualitätssicherung des RU mit entsprechendem zeitlichen Vorlauf installiert wird.¹⁷ Im Kreise der NRW-Verantwortlichen finden sich nach wie vor beide Motive.

2.1 Zu den Zielsetzungen des konfessionell-kooperativen RU

„Im gemeinsamen Lernen von katholischen und evangelischen Schülerinnen und Schülern, das religionspädagogisch reflektiert und begleitet wird, sollen *Verständnis für die Überzeugungen und Lebensformen der anderen Konfession* und gleichzeitig ein vertieftes *Bewusstsein der eigenen Konfession* gefördert werden“¹⁸, so formuliert das katholische Bischofspapier Ziel und Anliegen der kooperativen Erweiterung. Eine interessante Nuancierung beinhaltet das evangelische Pendant, wenn es die eigene ‚Konfession‘ durch ‚Konfessionalität‘ ersetzt und zugleich die Differenz weiterdenkt. So geht es für die EKD gleich um das „verantwortliche Miteinander von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Religionen, Konfessionen und Weltanschauungen an einer Schule“¹⁹.

Nur anzudeuten ist hier, dass sich diese Zielperspektiven bereits in den Positionspapieren

¹⁶ Vgl. ebd. Die Antragsquote liegt in BW nicht zuletzt aufgrund der hohen administrativen Hürden je nach Schulform lediglich zwischen 1,9% und ca. 11%. Vgl. *Pemsel-Maier/Sajak* 2017 [Anm. 9], 268.

¹⁷ Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2016 [Anm. 6], 8f., 38. Andeutungen dazu bei *Pemsel-Maier/Sajak* 2017 [Anm. 9], 266.

¹⁸ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2016 [Anm. 6], 20. [Herv. P.P.]

¹⁹ *EKD* 2018 [Anm. 5], 19.

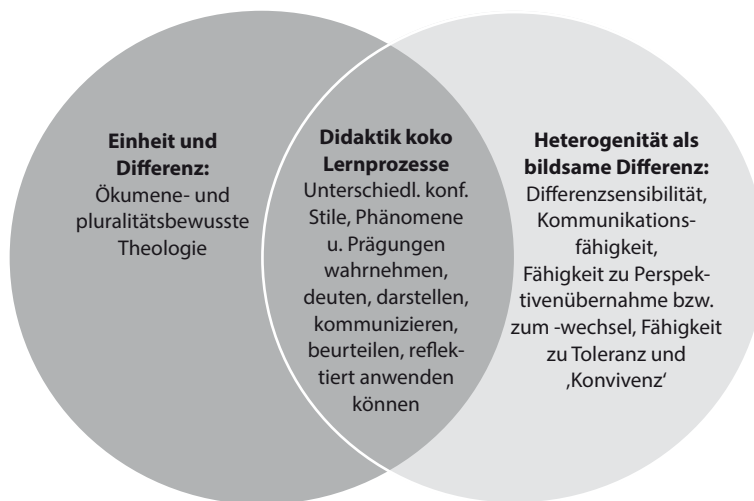


Abb. 1: Nach Schambeck/Schröder 2017 [Anm. 21], 350

der beiden Kirchen über die letzten 20 Jahre hin entwickelt haben. So beide Kirchen ein Verständnis von Konfessionalität, das mit konfessionalistischer Abgrenzung, Selbstbeharrung und Selbstisolierung einhergeht, abgeschüttelt haben, ist klar, dass sich das Bewusstsein konfessioneller Identität stets in einem dialektischen Lernprozess entwickelt und festigt. Ein Lernprozess, der sich in einem offenen Dialog dem Anderen – der anderen Konfession und/oder der anderen Religion – konsequent aussetzt und u.a. dessen Perspektive auf das Eigene mit einübt. Nur so können religiöse Lernprozesse die heute so dringend notwendige Pluralitätsfähigkeit erreichen. Zugleich werden damit die Grenzen des Kognitiven überschritten und die Haltungsebene affiziert. Eine ‚starke Toleranz‘ gegenüber dem Differenten setzt das Bewusstsein der ‚eigenen Mitte‘ voraus und stärkt dieses zugleich. Mittlerweile kulminieren diese Überlegungen im Leitbegriff einer ‚transparenten Positionalität‘.²⁰ Eine für andere erkennbare und

nachvollziehbare Position erwirbt man im offenen Austausch mit diesen.

Diese sich im koko RU konkretisierenden Zielperspektiven lassen sich sowohl bildungstheoretisch als auch theologisch begründen (Abb. 1).²¹

So Heterogenität in unserer gegenwärtigen Schulwirklichkeit zur drängendsten Herausforderung avanciert (s.o.), müssen Lernende in die Lage versetzt werden, sie in ihren verschiedenen Dimensionen sensibel wahrzunehmen und mit ihr in einer reflektierten, ‚aufgeklärten‘

noch deutlicher zu differenzierenden Denkschriften *EKD* (Hg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994; *Dies.* (Hg.): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, Gütersloh 2014. Vgl. auf katholischer Seite *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2016 [Anm. 6]; vgl. *Dass.:* Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005.

21 Angeregt durch Schambeck, Mirjam/Schröder, Bernd: Auf dem Weg zu einer Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse. In: Lindner/Simojoki 2017 [Anm. 3], 343–363, 348ff. Die konvergierenden Begründungslogiken erinnern an die Argumentation des Synodenbeschlusses von 1974.

20 Siehe dazu u.a. Heimbrock, Hans-Günther (Hg.): Taking Position – empirical studies and theoretical reflections on Religious Education and worldview, Münster 2017. Die hier angedeuteten und natürlich

Weise umzugehen.²² Nicht jede Form von Heterogenität birgt dabei eine bildsame Differenz; wo dies aber unterscheidbar der Fall ist, muss sie für Lernprozesse fruchtbar gemacht werden. Diese Begründungslogik konvergiert letztlich mit einer Theologie, die bereits in ihrer trinitarischen Grundanlage das Zugleich von ‚Einheit und Differenz‘ zu ihrem hermeneutischen Grundaxiom macht, mit dem sie nicht zuletzt auch ökumenische Fragestellungen angeht.

Die genannten Zielsetzungen und ihre Begründungen münden in einem konfessionell-kooperativen Lernsetting in eine Kompetenzabfolge, die dem koko RU einen ‚Mehrwert‘ verleihen. Denn durch die Zusammensetzung der Lerngruppen, die besondere Organisationsform sowie die noch zu erläuternde konfessionell-kooperative Didaktik und Methodik zielt er gemäß den aus Baden-Württemberg stammenden Leitprinzipien „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“, ergänzt durch die Prinzipien „Besonderheiten hervorheben – Stereotype abbauen“, auf den Aufbau und die Vertiefung einer spezifischen *interkonfessionellen Differenzkompetenz*, die über die bisherigen Kompetenzziele hinausgeht.

Anders gesagt: Die in den Kernlehrplänen des Landes NRW unterschiedlich akzentuierten (Teil-)Kompetenzen Wahrnehmen, Deuten, Beurteilen, Kommunizieren religiös bedeutsamer Phänomene, Sachverhalte, Stile, Sprach- und Handlungsformen etc. sowie das probeweise Partizipieren an einer religiösen Praxis realisieren sich im koko RU in einer grundlegenden konfessionssensiblen Ausprägung. Die Didaktik der Perspektivenverschränkung (s. u.) und die

wechselseitigen Spiegelungen unterschiedlicher konfessioneller Prägungen und Positionen erleichtern es, entweder die eigene konfessionelle Orientierung zu stärken oder aber möglicherweise eine christliche Weltdeutung in konfessioneller Prägung erst einmal kennenzulernen. Ein didaktisches Arrangement, das darauf angelegt ist, Unterschiede und Gemeinsamkeiten, Differenz und Einheit der eigenen wie der fremden Konfession in ein produktives Wechselverhältnis zu bringen, führt zugleich in einen von Toleranz und Anerkennung bestimmten Umgang mit Pluralität ein. Wo Spannungsvolles ausgehalten werden muss, weil Unterschiede nicht aufzulösen sind, da gilt es Toleranz einzuüben. Sofern der koko RU so ansatzweise eine pluralitätsfähige, religiöse Identität herauszubilden hilft, erweist er sich eben dadurch als zukunftsfähig, schärft er doch die Kompetenzen, die es den Lernenden ermöglichen, im Zuge eines reflektierten, konstruktiven Umgangs mit Differenz in religiös-konfessioneller Hinsicht einen nachvollziehbaren Standpunkt – im Sinne der erwähnten transparenten Positionalität – einzunehmen.

Kritische Anfrage

Die erläuterten Zielvorgaben gehen von folgender Überlegung aus: So in einem gemischt-konfessionellen Lernprozess Fremdes und Differentes zutage treten, bietet sich eine *doppelte Hermeneutik* an. Nach dieser können die neu und nun schärfer wahrgenommenen konfessionellen Differenzen zwar trennen, sie können aber auch als Bereicherung des je eigenen Glaubenslebens verstanden werden. In der nun anstehenden theologischen Einordnung und Reflexion gilt es nicht und auch nicht zuallererst, das Trennende zwischen den Konfessionen neu zu betonen, sondern gemeinsam das Besondere des Glaubens zu bergen, um es im Horizont bereits realisierter oder noch ausstehender ökumenischer Einheit zu deuten und zu reflektieren.

22 Vgl. Grümme, Bernhard: Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg i.Br. 2017. Grümme kommt das Verdienst zu, den u.a. in den kirchlichen Stellungnahmen dominierenden Begriff der Pluralität kritisch zu hinterfragen und stattdessen das Bildungsziel einer ‚aufgeklärten Heterogenität‘ zu formulieren. Vgl. ebd., 89ff.

An dieser Stelle scheint an der Schnittstelle zwischen systematischer und praktischer Theologie das den Überlegungen implizit zugrunde liegende Ökumeneverständnis noch nicht ausreichend reflektiert. Denn von der Vorstellung der ‚Einheit‘ hängt die Bewertung der Differenzen, an und mit denen es zu lernen gilt, ab. Verträte man z.B. eine ‚Ökumene der Rückkehr‘, so wäre das Differente kaum als Bereicherung zu verstehen, zumal die Geschichte der Konfessionen auch ‚Sünde und Schuld‘ mit einschließt, die im koko RU nicht verschwiegen werden können. Umgekehrt sucht die Überbetonung einer ‚Ökumene der Profile‘ die ‚Distinktionsgewinne‘ auf beiden Seiten zu wahren und droht den Horizont der (nur eschatologisch gedachten?) Einheit leicht aus dem Blick zu verlieren. Ähnlich könnte die evangelische Formel von der ‚versöhnten Verschiedenheit‘ missverstanden werden. *Link-Wieczorek* schlägt in diesem Zusammenhang eine ‚Ökumene der Gaben‘ vor. In dieser gehe es nicht wie bei der ‚Ökumene des Dialogs‘ etwa um ein dogmatisches Verständnis einer wie auch immer zu erhoffenden Kircheneinheit, sondern um eine konkret gelebte, „christliche Suchgemeinschaft“, die „gemeinsam ihre Schätze sichtet, befragt und neu erschließt“²³. Das katholische Positionspapier votiert für eine ökumenische ‚Hinkehr zu Christus‘. M.a.W., es avisiert auf der Basis der gemeinsamen Taufe, dem Konsens in den Grundwahrheiten und dem gemeinsamen öffentlichen Zeugnis einen christologischen Konvergenzpunkt, wie er auch bei den Feierlichkeiten zum Reformationsjahr angezielt wurde.²⁴ Wie auch immer:

Ein Konsens ist in dieser Frage bei der Konzeption des koko RU bisher sicherlich noch nicht erreicht. So die Beteiligten auf beiden Seiten sich ihres möglichen Dissenses nicht bewusst werden, wirkt sich das bei der Planung und Durchführung des Projektes hinderlich aus. Dies betrifft z.B. die curricularen Überlegungen im geforderten fachmethodischen Konzept, nach denen Differenzen und Gemeinsamkeiten von beiden Konfessionspartnern in konkreten Unterrichtsvorhaben gemeinsam kategorisiert werden müssen. Wird bei diesem Reflexionsprozess etwa das ‚katholische‘ Prinzip der ‚Hierarchie der Wahrheiten‘ (UR 11) nicht konsequent genug beachtet, besteht die Gefahr, dass Gemeinsamkeiten und Unterschiede einfach konfessionskundlich nebeneinandergestellt werden, statt sie in ihrer Beziehung zum Fundament des Glaubens (= dem Christusbekenntnis) zu erschließen und zu gewichten. Ferner lockt die Versuchung, über eine unreflektierte Suche nach Differenzen neue Stereotypen erst zu generieren, statt alte aufzulösen.²⁵

2.2 Zur Didaktik des konfessionell-kooperativen RU

Die Herausforderungen einer konfessionell-kooperativen Didaktik erschließen sich in der Regel präziser, wenn man themenorientiert nach konkreten Unterrichtsvorhaben sucht. Auf der Grundlage der Inhaltsfelder und inhaltlichen Schwerpunkte beider Lehrpläne in NRW und unter der Perspektive konfessionell-

23 *Link-Wieczorek, Ulrike*: Im Religionsunterricht konfessionell kooperieren. Ökumenisch-theologische Grundlegung. In: *Lindner / Simojoki* 2017 [Anm. 3], 123–138, 126, 133f. Die Autorin räumt indes ein, dass eine Ökumene des Lebens nicht gänzlich von einer Ökumene des theologischen Dialogs zu trennen ist. Vgl. dazu auch *Schambeck / Schröder* 2017 [Anm. 21], 345.

24 Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2016 [Anm. 6], 23f., 26f.; vgl. *EKD* 2018 [Anm. 5], 12.

25 Es fällt auf, dass in den nun entstehenden Unterrichtshilfen z.B. mariologische Themen weit häufiger vorkommen, als sie im ursprünglichen katholischen KLP verankert sind. Vgl. auch *Woppowa, Jan*: Grundlegung einer Didaktik der konfessionellen Kooperation im schulischen Religionsunterricht. In: *Ders. (Hg): Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Paderborn 2015; vgl. auch *Lindner / Simojoki* 2017 [Anm. 3], 92.

neller Kooperation lassen sich solche Unterrichtsvorhaben generieren. Für den koko RU in NRW wird ein Wechsel von drei Kategorien empfohlen: erstens Unterrichtsvorhaben, in denen sich *grundlegende Gemeinsamkeiten* zwischen den Konfessionen niederschlagen; zweitens Unterrichtsvorhaben, bei denen die *Unterschiede* zwischen den Konfessionen angesprochen werden müssen. Hier ist ein Fachlehrerwechsel notwendig. Die dritte Kategorie von Unterrichtsvorhaben schließlich nimmt Inhalte auf, die zwar gemeinsam sind, aber von den Konfessionen jeweils *unterschiedlich akzentuiert* wurden. Hier ist ein Fachlehrerwechsel wünschenswert.

Bei der Planung der konkreten Umsetzung der Vorhaben im koko RU ist nach wie vor eine Verbindung von Kompetenzorientierung und Elementarisierung sinnvoll, weil dadurch auch die elementaren lebensweltlichen Erfahrungen sowie die entwicklungsbedingten Zugangsweisen der Schüler/-innen in den Blick kommen. Im Blick auf eine elementarisierende Didaktik sollten geeignete *lebensnahe Anforderungssituationen* benannt werden, die – kompetenzorientiert – in besonderer Weise anschlussfähig für unterschiedliche konfessionelle Perspektiven sind.

Der koko RU will elementare Fragen nach Wahrheit und existenziellen Bezügen nicht umgehen, sondern gerade fördern, dass sie gestellt werden. In diesem Zusammenhang sind auch Vorschläge zur *Didaktik der Perspektivenverschränkung* weiterführend, wie sie von Woppowa und anderen gemacht werden.²⁶ Danach sollen unterrichtliche Themen aus mehreren Perspektiven heraus beleuchtet und so die konfessionellen Spezifika herausgearbeitet werden. Statt dem Prinzip des kleinsten gemeinsamen Nenners oder einer Tendenz zur falschen Homogenisierung zu folgen, sollten

differenzsensibel und konfessionsbewusst die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Konfessionen wahrgenommen, gedeutet und reflektiert werden, wobei die schon angesprochene ‚doppelte Hermeneutik‘ Anwendung findet. Die Didaktik der Perspektivenverschränkung impliziert die Hinzunahme weiterer Perspektiven, so z. B. *kultur- und geistesgeschichtlicher sowie interreligiöser Perspektiven*, ferner die subjektive Sicht der Lernenden sowie der Lehrenden.

Gerade im koko RU sind ferner immer wieder Phasen der *Metakognition* notwendig, der Selbstreflexion, um die eigenen konfessionellen Prägungen und Vorerfahrungen transparent zu machen. Das durch konfessionelle Kooperation eingeübte differenzsensible Lernen kann so zu einem Erprobungsfeld werden, um auch größere Differenzen konstruktiv bearbeiten zu können. Letztlich sollen alle Lernenden die Fähigkeit zum Argumentieren und Sich-Positionieren im Feld konfessioneller und religiöser Pluralität in unserer Gesellschaft erlernen. In einem lebensweltorientierten Lernarrangement sollte ferner der punktuelle Wechsel von der *Beobachter- zur Teilnehmerperspektive* mit eingeübt werden, was das Aufsuchen außerschulischer Lernorte und das Einbeziehen weiterer authentischer Vertreter/-innen der Konfessionen miteinschließt.²⁷

Kritische Anfrage

Über das Prinzip der Perspektivenverschränkung bzw. die Anleihen aus dem interdisziplinären Lernen, wie Schambeck sie vornimmt, hinaus fehlt bisher eine dezidierte Didaktik des koko RU. Gleichzeitig wird der entsprechende Unterricht bereits praktiziert. Wenn Lindner betont, dass es „keine grundsätzlichen Unterschiede zwischen evangelischer und katholischer

26 Vgl. Woppowa 2015 [Anm. 25], 14; vgl. Schambeck/Schröder 2017 [Anm. 21], 355ff.; vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2016 [Anm. 6], 32.

27 Vgl. Arbeitsgruppe Sekundarstufe I 2017 [Anm. 12], 10ff.; vgl. auch Lindner/Simojoki 2017 [Anm. 3], 93f.

Fachdidaktik gibt“²⁸, dann erscheint dies ein wenig vordergründig. So ist z.B. das (evangelische) Prinzip der Elementarisierung keineswegs gleichzusetzen mit dem (katholischen) der Korrelation. Sofern der Wechsel in die Teilnehmerperspektive (s.o.) die Lernenden mit ‚Formen gelebten Glaubens‘ in Berührung bringt, ist die sogenannte ‚performative Didaktik‘ gefordert. Deren Verständnis unterscheidet sich ebenfalls auf katholischer und evangelischer Seite. Diese wenigen Beispiele zeigen, dass die Religionsdidaktiker/-innen beider Konfessionen noch einige versteckte Differenzen aufzuarbeiten haben, wozu bisher freilich keine Dringlichkeit bestand. Im Interesse einer gemeinsamen Didaktik des koko RU müsste sich dies ändern.

3. Die beteiligten Akteure: Die Perspektive der Schüler/-innen und die Rolle der Lehrenden

Zur Einschätzung der Zukunftsfähigkeit des koko RU ist noch kurz auf die beteiligten Akteure einzugehen. Wenn Schambeck und Schröder ernüchert feststellen, dass weder allen Schülerinnen und Schülern „noch allen Religionslehrkräften die Zugehörigkeit zu einer Konfessionskirche, deren Traditionen vertraut oder gar existentiell wichtig“²⁹ sind, dann weist dies auf ein möglicherweise gravierendes Problem hin. In der Tat ist die ungebundene, persönliche Religiosität der Jugendlichen heute in ihrem Suchprozess wenig an die Frömmigkeitskultur der großen Religionsgemeinschaften gebunden.³⁰ Konfessionen und erst recht ihre Unter-

schiede spielen für sie kaum eine Rolle; ihre eher entdifferenzierende Wahrnehmung lässt sie anfällig werden für entsprechende Stereotype und Vorurteile. Wenn koko RU ihnen die avisierte persönliche Positionierung ermöglichen soll, gälte es zunächst, sie vor Vorurteilsbildung zu bewahren und mit ihnen eine religiöse Sprach- und Dialogfähigkeit anzubahnen. Ob angesichts dieser Voraussetzungen noch eine ‚religiöse Identitätsbildung‘ realistisch ist, muss offenbleiben.³¹

Kritische Anfrage

Die eher fluiden Suchprozesse der Lernenden erfordern eine klare, konfessionelle Positionalität aufseiten der Lehrenden. So jedenfalls erwarten es die katholischen Bischöfe, wenn sie von ihnen als „Experten“ sprechen, die mit „konfessorischer Kompetenz“ aus einer „Binnen- und Teilnehmerperspektive“ den Glauben erschließen und dabei bereit sind, in „konfessioneller Positivität“, als „katholische Lehrkraft“ erkennbar, „konfessionsbewusst und differenzsensibel“ zu unterrichten.³² Problematisch erscheinen demgegenüber die Ergebnisse der explorativen Studie, die Englert zu den „Innenansichten des Religionsunterrichts“ vorgestellt hat. Englert meint, eine Wende von einer konfessorischen Zeugen- und Expertenschaft der Religionslehrenden hin zu einem Verständnis als distanzierter Moderator und Lernbegleiter feststellen zu können. So ‚versachkundliche‘ der konfessionelle RU zunehmend.³³ Sollten die Einschätzungen Englerts

28 Lindner, Konstantin: Professionalisierung für konfessionelle Kooperation. Impulse für die Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung. In: Ders./Simojoki 2017 [Anm. 3], 364–382, 372.

29 Schambeck/Schröder 2017 [Anm. 21], 351.

30 Vgl. Boschki, Reinhold: „Aldi oder Lidl?“ Konfessionelle Differenz und Identitätskonstruktion in Zeiten konfessioneller Indifferenz. In: Lindner/Simojoki 2017 [Anm. 3], 159–162.

31 Vgl. Lindner/Simojoki 2017 [Anm. 3], 91, die sich hier von Woppowa abgrenzen.

32 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2016 [Anm. 6], 8, 11, 7, 22f., 37, 33.

33 Vgl. Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München 2014, 228f. Ein etwas anderes Bild zeichnet die repräsentative Studie von Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, Stuttgart 2004.

verallgemeinerbar sein, so entstünde die prekäre Situation, dass die beschriebene Tendenz in der katholischen Lehrerschaft diametral dem entgegenliefe, was die Bischöfe im Interesse der Stärkung des konfessionellen RU erwarten. Die damit verbundene Belastung für die Weiterentwicklung des RU sieht auch *Sajak*, wenn er davon ausgeht, dass die „von Englert monierten professionstheoretischen Schwachstellen der mangelnden Positionalität und der schwindenden theologischen Profilierung [...] sich in einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht noch dramatischer aus[wirken] als in einem konfessionellen Religionsunterricht“³⁴. Die Frage der Stärkung und Schärfung der konfessionell-konfessorischen Kompetenz als Bestandteil des professionellen Habitus der Religionslehrenden ist sicher eine der größten und wichtigsten Herausforderungen bei der Einführung des koko RU. An dieser Problematik setzen die obligatorischen Fortbildungen insofern an, als sie die teilweise unbewussten – und durchaus noch vorhandenen – konfessionellen Prägungen als dem professionellen Habitus ‚einverleibte Erfahrungen‘ narrativ erheben und dann theologisch reflektieren.³⁵

4. Fazit und Konsequenzen

Der Prozess der Implementation insgesamt wie an den konkreten Schulen muss valide evaluiert, reflektiert und mit anderen Praxiserfahrungen abgeglichen werden. Schon zum jetzigen Zeitpunkt lässt sich sagen, dass der koko RU, wie er in NRW derzeit eingeführt wird, weit komplexer und anspruchsvoller ist als der traditionelle konfessionelle RU. Die oben angedeuteten Baustellen und kritischen Anfragen bedürfen

noch vertiefter interkonfessionell angelegter religionspädagogischer Forschung. Ferner sind dringend sowohl *strukturbezogene* als auch *professionstheoretische Überlegungen* an *alle drei* Phasen der Lehrerbildung zu stellen. In Hochschule und schulpraktischer Ausbildung müssten weit mehr kooperative Lehrveranstaltungen etabliert werden. Es gilt, die Lehrerbildung kooperationsbefähigend zu profilieren! Die höheren Anforderungen an sie betreffen u.a.

- das domänenspezifische, ökumenische Wissen, das exemplarisch und relevant vermittelt werden muss,
- die Entwicklung einer methodisch-didaktischen Kompetenz in dem oben angedeuteten Sinne,
- den Aufbau und die Entwicklung eines differenzsensiblen Habitus im Kontext einer konfessionellen Positionalität.

So diese Herausforderungen angenommen und bearbeitet werden, könnte sich der koko RU als zukunftsfähig erweisen. Damit wäre er mehr als ein ‚Notnagel‘ angesichts prekärer demographischer Verhältnisse. Gleichwohl ist er auch kein ‚Allheilmittel‘, da er schon die Probleme des bisherigen RU nicht alle zu lösen vermag. Schon gar nicht kann er als ‚das Modell der Zukunft‘ bezeichnet werden – dafür kommt seine Implementation schlichtweg zu spät! In manchen Regionen NRWs, vor allem den Ballungszentren, erscheint er vielmehr als „Herausforderung von gestern“.³⁶

Sein aktueller Mehrwert besteht dennoch zum einen darin, dass er eine realistische Antwort auf die faktische Vielgestaltigkeit des Christentums darstellt, und zum anderen hilft, eine wesentliche Schlüsselkompetenz unserer Zeit, die Differenzkompetenz, anzubahnen und zu vertiefen. Als didaktisch profiliertes Erpro-

Die Autoren stellen durchaus noch konfessionstypische Akzente bei den Religionslehrkräften bei der Konfessionen fest.

34 *Pemsel-Maier / Sajak* 2017 [Anm. 9], 275f.

35 Vgl. *Platzbecker* 2017 [Anm. 4], 119ff.

36 Dort trifft die Einschätzung von *Schambeck / Schröder* 2017 [Anm. 21], 360 zu.

bungsfeld für differenzsensibles Lernen stellt er so möglicherweise eine Zwischenstation dar auf dem Weg zu einem noch pluralitätsfähigeren und zugleich positionellen (!) RU, der sich noch stärker interreligiösen Fragestellungen öffnet und sich mit der Fächergruppe Ethik etc. vernetzt. Wie auch immer sich diese Entwicklung zeitigt: In ihr wird der Lehrkraft eine entscheidende Rolle zukommen. Welche Zukunft dem koko RU auch immer beschieden ist: Bereits seine ambitionierte und komplexe Konzeptionierung kann als ein Ereignis der ‚Ökumene der Gaben‘ bezeichnet werden. Hinter dieses Ergebnis führt kein Weg zurück!

PD Dr. Paul Platzbecker

*Leiter des Instituts für Lehrerfortbildung,
Dahler Höhe 29, 45239 Essen*

Wirklichkeiten simulieren oder selbst erleben?

Habitusbildung und Professionalisierung in Pädagogik und Religionspädagogik durch Professionelle Simulation (ProfiS)

Manfred Riegger

Fake News werden ebenso vorgetäuscht wie manche Krankheit. Täuschung ist oft die erste Assoziation, die Menschen mit Simulation verbinden. Simulation wird aber auch positiv verwendet: Computer- und Videospiele basieren auf Simulationen. In der Fahrschule wird vor der ersten praktischen Fahrstunde auf der Straße im Simulator das Autofahren geübt. Klimamodelle informieren über einen möglichen Klimawandel und zeigen Auswirkungen auf. In den Ingenieurwissenschaften wird anhand von Modellen deren Tauglichkeit simuliert, bevor die Herstellung erfolgt. In der Mediziner Ausbildung werden Operationen simuliert, bevor die jungen Ärztinnen und Ärzte ihre Fähigkeiten am Patienten anwenden. Es zeigt sich: Im Alltag, aber auch in vielen Wissenschaftsdisziplinen wird – mehr oder weniger digital – simuliert. Vor diesem Hintergrund wurde der Versuch unternommen, Simulation für die Bildung des religionspädagogischen Habitus grundlegend zu erläutern.¹ Dieses Konzept wurde auf einer Expertentagung an der LMU München am 14.10.2016 diskutiert,² in Bezug auf die uni-

versitäre Lehrerbildung für Deutschland³ sowie Italien⁴ konturiert und für unterschiedlichste Bildungsorte präzisiert. Aus diesem Spektrum werden folgende Fragen bearbeitet:

- (1) Was ist Simulation?
- (2) Inwiefern ist Simulation für Professionalisierung und Habitusbildung in der Lehrerbildung relevant?
- (3) Wie sieht eine Konkretisierung aus?
- (4) Welche Perspektiven zeichnen sich für Religionspädagogik und Katechetik ab?

1. Begriff ‚Simulation‘

Es gibt Begriffe, in denen sich die Signatur einer Zeit verdichtet. Simulation scheint ein solcher Schlüsselbegriff zu sein. Er ist einerseits diagnostisch, aber andererseits auch transformativ.

tion. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik, Würzburg 2018.

1 Vgl. Heil, Stefan / Riegger, Manfred: Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg 2017.

2 Vgl. den Sammelband Riegger, Manfred / Heil, Stefan (Hg.): Habitusbildung durch professionelle Simula-

3 Vgl. z.B. Langenhorst, Georg: Simulation durch (literarische) Imagination. Der ‚Möglichkeitssinn‘ als Potential für die pädagogische Habitusbildung. In: Riegger / Heil (Hg.) 2018 [Anm. 2], 69–88; Mendl, Hans: Selber fliegen oder Fliegen simulieren? Die Bedeutung von erlebter Praxis in universitären Seminarveranstaltungen. In: Riegger / Heil (Hg.) 2018 [Anm. 2], 89–116.

4 Vgl. z.B. Tacconi, Guiseppe: Simulationen in der Lehrerbildung in Italien. Überblick über Studien und Erfahrungen. In: Riegger / Heil (Hg.) 2018 [Anm. 2], 177–200.

Simulationen können zum Handeln auffordern und mögliche Richtungen des Handelns nahelegen. Die Unschärfe des Begriffs erlaubt es, dass das Wort in vielen Feldern verwendet wird, nicht selten ohne exakte Definition. Mit Simulation sind oft Begriffe wie Digitalisierung und Virtualität verbunden.⁵ Im Folgenden werden Strukturelemente der Bedeutung von Simulation im Allgemeinen und für die Religionspädagogik im Speziellen herausgearbeitet.

1.1 Bedeutungsstrukturen in Alltag und Etymologie

In der *Alltagssprache* ist Simulation (engl. *simulation*, franz. *simulation*, ital. *simulazione*) zunächst eher negativ konnotiert: Ein Simulant ist ein Mensch, der etwas vorspielt, was er gar nicht ist oder besitzt wie z.B. die Simulation einer Krankheit, eines Status oder einer Kompetenz. Ein Simulant täuscht eine Krankheit vor, obwohl er keine hat. Er handelt *wie* ein tatsächlicher Kranker, indem er seine Handlung auf eine andere Handlung (wirkliche Krankheit anderer) bezieht und diese nachspielt, obwohl er selbst nicht krank ist. Mit Simulation wird demnach in der alltagssprachlichen Verwendung eine Handlung bezeichnet, die eine andere Handlung vortäuscht. Simulation ist dann aber auch – wohl nicht nur für Jüngere – z.B. in Verbindung mit Computer- und Videospielen positiv konnotiert.

Die *Etymologie* des Begriffs Simulation aus dem Lateinischen kann auf unterschiedliche Wurzeln⁶ verweisen: *Simulacrum* ist Ebenbild, Abbild, Bildnis, aber auch Schattenbild, Traumbild, Gespenst, Gleichnis, Nachbildung, Scheinbild, Trugbild. *Simulamen* ist die Nachahmung. *Simulamentum* ist die Vorspiegelung, Täuschung. *Simulatio* ist die Vorspiegelung,

Täuschung, Heuchelei, Verstellungskunst. Das Verb *simulare* bedeutet daher „ähnlich machen, nachbilden oder nachahmen“, aber auch „etwas zum Schein vorgeben, sich den Anschein von etwas geben, etwas vortäuschen“. *Simulans* heißt nachahmend. Simulation kann auch zurückgehen auf das lateinische Adverb *simul*, das „zugleich, gleichzeitig“ bedeutet und eine temporale Gleichzeitigkeit zweier Phänomene beschreibt. Zum selben Wortstamm gehört das Adjektiv *similis*. Es meint „ähnlich, gleichartig“ und drückt eine gleichartige Eigenschaft aus wie z.B. das *simile*, das Gleichnis. Gemeinsam ist diesen Begriffen in der lateinischen Begriffsgeschichte, dass zwei Situationen, Handlungen, Eigenschaften oder Prozesse in einem inneren Zusammenhang stehen, aufeinander bezogen sind. Die Bezogenheit kann eine temporale sein, nämlich die der Gleichzeitigkeit.

Ich fasse zusammen: Simulation hat mit Modell und Original zu tun sowie den unterschiedlichen Beziehungen zwischen beiden. Zwischen Modell und Original besteht

- eine Beziehung der *Täuschung* bzw. *Vortäuschung* (Entsprechung von Original und Modell auf der Oberfläche, aber Unterscheidung in der Tiefenstruktur),
- eine Beziehung der *vollkommenen Identität* (Kopie, Abbild),
- eine Beziehung der Ähnlichkeit (teilweise wirklichkeitsähnliche Entsprechung),
- keine Beziehung, da das Modell das Original als *virtuelle Realität*, *Hyperrealität*, *Fiktion* ersetzt.

Wird „Wahrheit als Übereinstimmung einer (gegliederten) sprachlichen Aussage mit der (Gliederung der) Wirklichkeit“⁷ (Korrespondenz) verstanden, also als Übereinstimmung von Modell und Original, dann handelt es sich bei der ersten Bedeutungsstruktur um teilweise, mehr oder weniger bewusste Täuschung, bei

5 Vgl. Riegger, Manfred: Handlungsorientierte Religionsdidaktik, Bd. 2, Stuttgart 2019, Kap. 8.

6 Vgl. Negele, Manfred: Maske – Simulation – Identität. In: Riegger/Heil (Hg.) 2018 [Anm. 2], 49–68.

7 Vgl. Heinrich, Richard: Wahrheit, Wien 2009, 45.

der vierten um vollständige Täuschung, bei der zweiten um Ununterscheidbarkeit und bei der dritten um teilweise Ähnlichkeit zwischen dem Simulierten, der simulierten Wirklichkeit und einer äußeren Wirklichkeit. Der Begriff Simulation wird hier in der letzten Bedeutung verwendet. Die Ähnlichkeitsbeziehung kann in Professionalisierungsprozessen wie der Lehrerbildung zur Erkenntniserweiterung und Kompetenzentwicklung genutzt werden.

1.2 Grundfigur

Das Konzept Simulation ist nicht nur im Alltag präsent, sondern auch in vielen wissenschaftlichen Disziplinen theoretisch ausformuliert und für ökonomische, ökologische, technische, militärische, medizinische, politische, psychologische und pädagogische Anwendungsgebiete ausgearbeitet worden. Damit wurden Simulationen zu einem wichtigen methodischen Werkzeug, mit dem Modelle entwickelt, getestet und angewendet werden.

Die zugrundeliegende Figur ist einfach: Modelle repräsentieren etwas anderes, um Erkenntnisse zu ermöglichen, die sonst nicht oder nur schwer möglich wären. Diese Eigenschaft ist auch Kunstwerken, der Sprache, der Theologie oder der Religionspädagogik zu eigen. Darüber hinaus strebt man aber mit Simulationen an, etwas über die wirklichen Eigenschaften dessen zu lernen, wofür sie stehen, also: Das spielerische Simulieren (in der Wirklichkeit zweiter Ordnung) bleibt für praktisches Handeln (in der Wirklichkeit erster Ordnung) zwar zunächst folgenlos, aber die möglichen Folgen können wirklichkeitsnah getestet und reflektiert werden. Daran anschließend kann (in der Wirklichkeit erster Ordnung) präventiv interveniert oder die zuvor simulierte Praxis besser zu bewältigen versucht werden. Sichtbare Wirksamkeit der Simulationen erfolgt in einer zeitlich später, außerhalb der Simulation stattfindenden wirklichen Wirklichkeit. Vor diesem Hintergrund präzisiere ich Simulation als Professionelle Simulation für die Pädagogik.

1.3 Professionelle Simulation

Simulation ist eine „Als-ob“-Handlung in der Anwendung und Herstellung eines komplexitätsreduzierten und wirklichkeitsähnlichen Modells von Wirklichkeit zur Bildung habituell verankerter Kompetenzen in einem bestimmten Bereich.

Professionell ist Simulation, wenn Profis sie durchführen und die drei Strukturen professionellen Handelns zusammenspielen: fachspezifisches Repertoire, Transformation auf einen lebenspraktischen Fall und Arbeitsbündnis, das mit Institution und Person untergliedert werden kann (vgl. 2.1).

Dieser Begriffskern von Professioneller Simulation ist für unterschiedliche forschungsmethodische Vorgehensweisen⁸ und Themen, z.B. Resilienz,⁹ offen und wird hier in Bezug auf simulationsbasierte Kompetenzentwicklung konkretisiert. Eine solche Kompetenzentwicklung erfolgt in einer Wirklichkeit zweiter Ordnung, indem ein Modell der Wirklichkeit erster Ordnung zunächst hergestellt (Modellierung), dann in der Simulation angewendet wird und schließlich Ergebnisse produziert werden. Hergestellt wird das Simulationsmodell durch die Festlegung der Fragestellung, aufgrund derer durch Abstraktion von der Wirklichkeit erster Ordnung ein Konzept für die Simulation, eine Szene für den Beginn modelliert und aufgebaut wird. Durchgängig sollen Fragestellung,

8 Vgl. Riegger, Manfred: Research-Oriented Learning in Teacher Education by Professional Simulation. In: Learning through Inquiry in Higher Education. Current Research and Future Challenges (INHERE 2018), Düsseldorf 2018, Doc23. DOI: 10.3205/18inhere23, URN: urn:nbn:de:0183-18inhere236; Stand: 01.08.2018 unter: <http://www.egms.de/static/en/meetings/inhere2018/18inhere23.shtml>.

9 Vgl. Ders.: Resilienz sensible Bildung. Resilienz als Response-Strategie durch Professionelle Simulation (Profis) entwickeln. In: Karidi, Maria /Schneider, Martin /Gutwald, Rebecca (Hg.): Resilienz. Interdisziplinäre Perspektiven zu Wandel und Transformation, Wiesbaden 2018, 203–225.

Konzept, Szene und Szenenaufbau untereinander und mit der Wirklichkeit erster Ordnung verglichen werden, um die Stimmigkeit zu prüfen bzw. zu bestätigen. Das ursprüngliche Modell ist für eine gelingende Simulation von entscheidender Bedeutung. Die Modellanwendung besteht in der Durchführung der Simulation, um Varianten des Modells zu erstellen. Der Wert dieser Anwendungen muss ebenso deutlich werden wie das Simulationsergebnis selbst. Beim Simulationsergebnis wird dieser Wert noch beurteilt, indem die Einzelergebnisse präsentiert, explizit reflektiert und auch der Bezug zur Wirklichkeit erster Ordnung wieder in den Blick genommen wird. In Abb. 1 werden diese Aspekte veranschaulicht.

Die anvisierte Kompetenzentwicklung durch Professionelle Simulation ist spezifisch auf den Habitus und den Professionalisierungsprozess bezogen.

2. *Habitusbildung und Professionalisierung durch Professionelle Simulation*

Pierre Bourdieus (1930–2002) praxeologisches Habituskonzept, das zwischen den Polen Struktur und Handeln aufgespannt ist, wird rezipiert und pädagogisch als professioneller (2.1) und professionalisierter Habitus (2.2) weiterentwickelt.¹⁰ Auf dieser Grundlage wird professionalisierte Habitusbildung dargestellt (2.3).

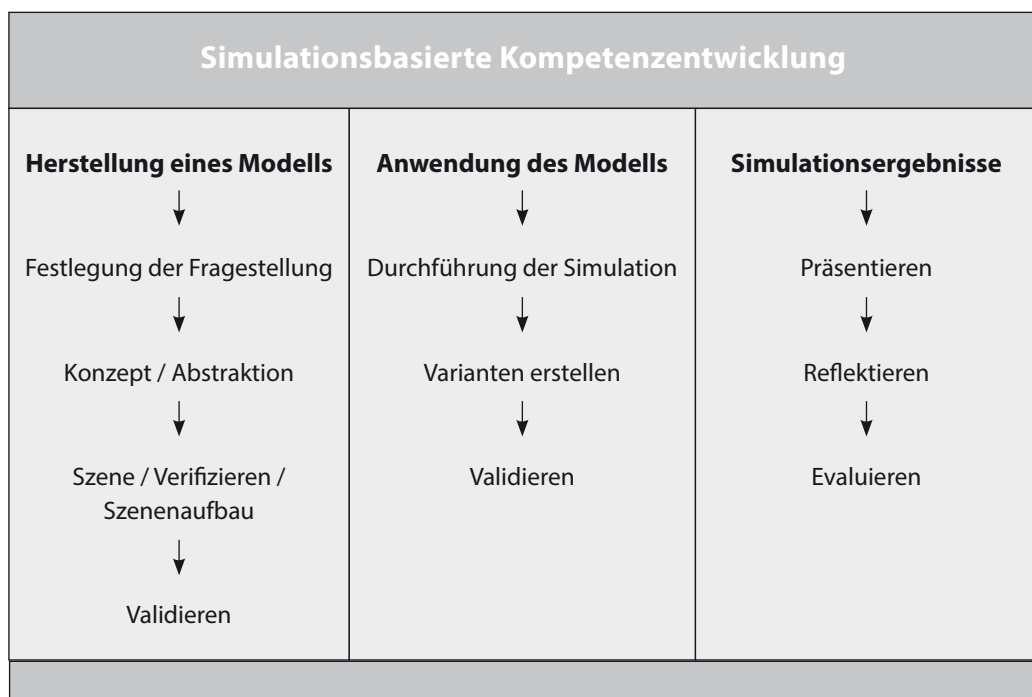


Abb. 1: Simulationsbasierte Kompetenzentwicklung. In: *Heil/Riegger* 2017 [Anm. 1], 103.

¹⁰ Vgl. dazu den Hinweis bei *Caruso, Carina*: Rezension zu *Heil/Riegger* 2017 [Anm. 1]. In: *RpB* 78/2018, 123f.

2.1 Professioneller Habitus¹¹

Grundsätzlich bedeutet Habitus äußere Gestalt, Aussehen, aber auch Eigenschaft oder Eigentümlichkeit. Damit ist das Äußere Ausdruck des Inneren, und das Innere bestimmt das Äußere. Dies wird nach *Bourdieu* als „strukturierte und strukturierende“¹² Funktion des Habitus bezeichnet. Der Habitus wurde geprägt und prägt das Handeln. Habitus ist die grundlegende und grundlegende, aber auch veränderbare und bewegliche innere Haltung bzw. Grundhaltung, die den Zusammenhang der eigenen Lebensführung mit dem Repertoire an gesellschaftlich akzeptierten Haltungen ebenso hervorbringt wie des eigenen Handelns in der Zeit. Handeln ist damit einerseits in soziale Strukturen eingebettet und damit strukturell bedingt, aber andererseits gibt es durch kreatives Handeln Möglichkeiten, die sozialen Strukturen zu gestalten und zu verändern.

Der Habitus ist geeignet, das Handeln von Profis zu beschreiben. Der professionelle Habitus setzt sich zusammen aus

- dem fachspezifischen Repertoire aus einer Domäne (z.B. Medizin, Recht, Religion, Bildung, Kriminalistik),
- der Transformation auf einen lebenspraktischen Fall, d.h. auf ein Problem aus der Lebenswelt des Profis, das dieser lösen muss, und
- dem Arbeitsbündnis zwischen dem Profi und einem oder mehreren Menschen (Personen) im Rahmen der Falllösung innerhalb einer Institution.

2.2 Professionalisierter Habitus¹³

Ein Profi ist jemand, der durch Professionalisierung (strukturierte Ausbildung) einer Profession (einem bestimmten Berufsstand) angehört und über Handlungsstrategien der Professionalität (in problematischen Situationen handeln können) verfügt. Beispielsweise sind Religionslehrkräfte Profis für religiöse Bildung. Ihr professioneller Auftrag besteht darin, Lehr-Lernprozesse so zu gestalten, dass religiöse Kompetenzen bei Lernenden gefördert werden und religiöse Bildung im umfassenden, mehrdimensionalen Sinne möglich wird. Religionspädagogische Profis verhelfen Individuen meist in einer Lerngruppe zu fachbezogenen Kompetenzen.

Der in der strukturierten Ausbildung professionalisierte Habitus entfaltet sich dreifach: berufsbiografisch-reflexiv, pragmatisch-reflexiv und wissenschaftlich-reflexiv. Elemente des Habitus als Grundhaltung sind mindestens Wissen, Können, Werten und Wollen oder: Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen und metakognitive Kompetenzen, welche immer innerhalb eines bestimmten Kontextes angesiedelt sind. Durch die Simulation werden im Simulationsprozess Kompetenzen aufgebaut, die übersituativ habituell zur Verfügung stehen.

2.3 Professionalisierte Habitusbildung¹⁴

Auf der Basis eines für professionstheoretische Überlegungen geöffneten Kompetenzbegriffs ist die übergeordnete Zielsetzung für religiöse Bildung der Erwerb von Kompetenzen, die es ermöglichen, komplexe und mehrdeutige, nur begrenzt vorhersehbare und sich immer anders gestaltende Situationen selbstverantwortet und

11 Vgl. zu diesem Abschnitt v.a. *Heil, Stefan*: Der professionelle religionspädagogische Habitus. In: *Ders./Riegger* 2017 [Anm. 1], 9–32.

12 Vgl. *Bourdieu, Pierre*: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1976, 165.

13 Vgl. zu diesem Abschnitt v.a. *Riegger, Manfred*: Der professionalisierte religionspädagogische Habitus. In: *Heil/Riegger* 2017 [Anm. 1], 33–62.

14 Vgl. ebd.

fachwissenschaftlich wie fachdidaktisch begründet zu lösen. Der Anspruch auf Professionalität ist mit der Erwartung verknüpft, dass eine Fachkraft für religiöse Bildung sowohl wissenschaftliche Theorien wie handlungspraktisches Wissen so nutzen kann, dass sie ihr Handeln auf die spezifischen Bedingungen und Erfordernisse einer Situation, was die Milieuabhängigkeit ausdrücklich beinhaltet,¹⁵ abstimmen kann. Mit anderen Worten: Professionalisierung integriert drei Formen des Habitus, den wissenschaftlich-reflexiven, den reflexiv-pragmatischen und den professionsbiografisch-reflexiven.

Zur Lösung eines Falls (z.B. Unterrichtsvorbereitung, Umgang mit Disziplinschwierigkeiten) zieht eine religionspädagogische Fachkraft ihr zur Verfügung stehendes Wissen heran, das Fachrepertoire. Das wissenschaftliche Fachrepertoire setzt sich aus vier Theorietypen zusammen:

- subjektive Theorien,
- Professionstheorien,
- pädagogisch-psychologische, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Theorien und nicht zuletzt
- Wissenschaftstheorie.¹⁶

Das handlungspraktische Fachrepertoire setzt sich aus vier Wissensformen zusammen:

- Überzeugungen (engl. *professional beliefs*), Motivation, Selbstregulation,
- Professionswissen, z. B. Regeln,
- pädagogisch-psychologisches, fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen, z. B. Prinzipien und nicht zuletzt
- professionelle Intuition.

Diese Theorietypen und Wissensformen sind im alltäglichen Handeln nicht in Reinform, sondern in Schemata, Routinen bzw. Handlungsmustern enthalten. Wahrnehmung, Handlungsplanung und Handlung in Bezug auf eine konkrete Situation werden neben dem Kontext auch von der konkreten Beziehungsgestaltung innerhalb der Institution und durch die Person beeinflusst. Im Rahmen des Vollzugs der Handlung in konkreten Praxissituationen ergänzen und überlagern sich im Wesentlichen immer zwei Modi des Habitus: ein reflexiv-pragmatischer und ein wissenschaftlich-reflexiver. Beide werden moderiert vom professionsbiografisch-reflexiven Habitus (vgl. Abb. 2).

„Hinter“ jedem professionellen Handlungsvollzug stellt der professionelle und professionalisierte religionspädagogische Habitus ein relativ stabiles, situationsunabhängiges Element dar. Durch den Erwerb und die Differenzierung von Theorien und Wissen, durch wissenschaftliche Forschungsmethoden und Erfahrungen in der Praxis sowie deren Reflexion und durch Arbeit an der eigenen Berufsbiografie kann sich der Habitus verändern, inklusive der einzelnen Aspekte wie beispielsweise die handlungsleitenden Überzeugungen. Eine forschungsmethodisch fundierte bzw. eine systematisch durchgeführte methodische Reflexion ist für eine professionelle Handlungskompetenz wesentlich. Notwendig ist sie, um die eigenen biografischen Anteile, die eigene Subjektivität bewusst wahrnehmen, unterschiedliche Perspektiven einnehmen und eine Situation auf der Grundlage von reflektierten, wissenschaftlichen Theorien und reflektiertem, handlungspraktischem Wissen sowie systematisch mit professionellen Forschungskompetenzen analysieren zu können. Das systematische Zueinander der Theorietypen und Wissensformen erfolgt mittels Relationierung. Hier nun setzt konkret Professionelle Simulation an, wie im Folgenden anhand der Phasen – jeweils mit einem Beispiel versehen – dargestellt wird.

15 Vgl. den Hinweis bei Altmeyer, Stefan / Grümme, Bernhard: Unentdeckte Potentiale. Zur Bourdieu-Rezeption in der Religionspädagogik. In: Kreutzer, Ansgar / Sander, Hans-Joachim (Hg.): Religion und soziale Distinktion. Resonanzen Pierre Bourdieus in der Theologie, Freiburg i.Br. 2018, 248–267, 254.

16 Vgl. dazu auch Riegel, Ulrich / Leven, Eva: The Structure of Teacher Knowledge in Religious Education. In: RISTAL 1 (2018) 102–116, bes. 113.

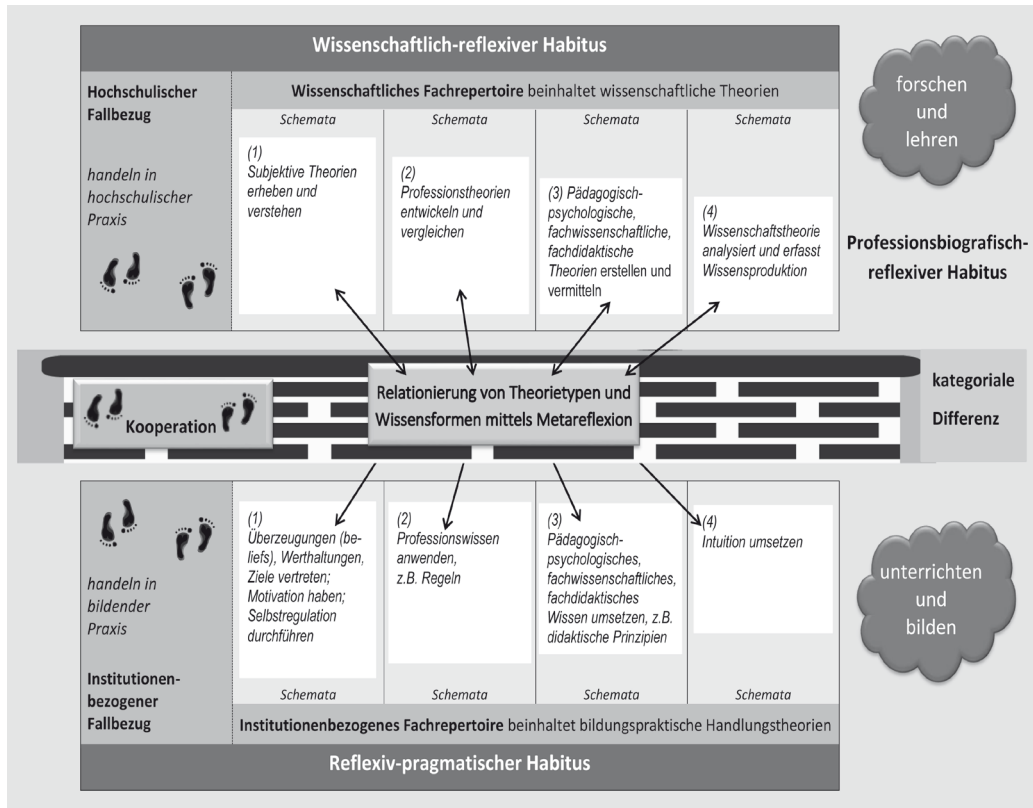


Abb. 2: Professionalisierter religionspädagogischer Habitus;
ähnlich in Heil/Riegger 2017 [Anm. 1], 36.

3. Phasen der Professionellen Simulation

In Bezug auf die zeitliche Einteilung der Simulation können Phasen¹⁷ benannt werden, die hier erläutert und an einem Beispiel zum Kompetenzerwerb einer professionellen Wahrnehmung und gezielten Gestaltung der schulischen Konfliktsituation „Eine Schülerin verweigert im

Religionsunterricht die Mitarbeit“ veranschaulicht werden. Im Einzelnen sind folgende Phasen zu berücksichtigen:

3.1 Planung des Simulationsprozesses

Vor der Veranstaltung ist eine strukturelle Planung notwendig, damit unterschiedliche inhaltliche Verläufe möglich werden.

BEISPIEL: Eine Expertenlehrkraft wird engagiert, die über schulische Anforderungssituationen kommunizieren und eine wesentliche Rolle aus einer solchen nachstellen kann. Die Wahl und Abgrenzung der Anforderungssituation erfolgt im Gespräch zwischen Expertenlehrkraft und Dozentin bzw. Dozenten.

17 Vgl. Riegger, Manfred: Phasen. In: Heil/Riegger 2017 [Anm. 1], 125–136. Vorarbeiten erfolgten in Riegger, Manfred: Erfahrung und Glaube ins Spiel bringen. Das Sozialtherapeutische Rollenspiel als Methode erfahrungsbezogenen Glauben-Lernens (Praktische Theologie heute 56), Stuttgart 2002.

3.2 Vorbereitung

Es geht um zeitliche und räumliche sowie inhaltliche Vorbereitungen. Letztere können gemeinsame wissenschaftsbasierte Erarbeitungen des Themas umfassen.

BEISPIEL: Nach theoretischen Erarbeitungen zu Disziplinschwierigkeiten im Unterricht¹⁸ in den vorangegangenen Sitzungen wird die Expertenlehrkraft ins Seminar an die Universität eingeladen.

3.3 Arbeitsbündnis: Beziehungsaufbau, Kompetenzerweiterungsbereitschaft, Zielklärung

Fundiert wird das Arbeitsbündnis zwischen der Leitung und den Teilnehmenden. Der Begriff Arbeitsbündnis stammt aus der Professionalitätstheorie¹⁹ und bezeichnet die Beziehungsbasis zwischen dem Profi und den Klientinnen und Klienten.

Geklärt werden muss die Art des Seminars: Simulation ist nicht nur abstrakt-kognitives, sondern erfahrungsorientiertes Lernen. Damit wird die Bereitschaft vorausgesetzt, sich auf entsprechende Lernprozesse einzulassen. Niemand kann zu Simulationen gezwungen werden! Die Simulation von Handlungen ermöglicht aber Handeln auf Probe. Vieles kann also ausprobiert werden, ohne Angst vor nicht wieder revidierbaren Fehlern.

BEISPIEL: Expertenlehrkraft, Seminarteilnehmende und Seminarleitung lernen sich kennen und kommen überein, dass es in dieser Sitzung um die Simulation von schulischer Praxis und damit um handelndes Lernen und Reflektieren von praktischem und theoretischem Wissen geht.

3.4 Simulation

Die eigentliche Simulation besteht aus unterschiedlichen Elementen:

BEISPIEL: Im Gespräch werden Informationen zu einem Konfliktfall gesammelt und gebündelt.

– Szenendesign

Die Ausgangsszene der Simulation ist – der Wirklichkeit möglichst ähnlich – nachzubilden, zu modellieren. Dieser Szenenaufbau ist zentral, da der Aussagewert der Simulation wesentlich von den in dieser Szene erfassten Ausgangsbedingungen abhängig ist. Dabei werden die gesammelten Informationen im Blick auf die Fragestellung elementarisiert. Notwendig ist eine Reduktion der Wirklichkeit auf wesentliche Faktoren, nicht oder kaum veränderbare Voraussetzungs- und Kontextvariablen ebenso wie (bisherige) Prozess- und Produktvariablen. Zu den *Voraussetzungsvariablen* können zählen:

- frühere Erfahrungen der Lehrperson (Milieuzugehörigkeit, Alter, Geschlecht usw.),
- Erfahrungen aus der Lehrerbildung (Universität, Fächerkombination, Praxis usw.),
- Merkmale der Lehrkraft (Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen, Haltungen, Motivationen, Selbstwirksamkeitserwartungen usw.).

Die *Kontextvariablen* können umfassen:

- frühere Erfahrungen der Lernenden (Milieuzugehörigkeit, Alter, Geschlecht usw.),
- Erfahrungen aus bisherigem Unterricht (Langeweile im Religionsunterricht usw.),
- Lernermerkmale (Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen, Haltungen, Motivationen, Selbstwirksamkeitserwartungen usw.),
- Umfeld (ethnische Zusammensetzung der Lerngruppe, Klima usw.).

Beide Variablenarten beeinflussen das Lehrenden- sowie das Lernerhandeln und damit den Unterricht. Ergebnisse des Unterrichts können in den Produktvariablen zum Ausdruck kommen (Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen, Haltungen usw.). Die Szene umfasst einen

18 Vgl. dazu Riegger 2019 [Anm. 5], Kapitel 16.

19 Vgl. Oevermann, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a. M. 2017, 70–182.

möglichst konkreten Situationsausschnitt, beispielsweise eine Mitschülerin, einen Schüler und die umschriebene Rolle der Lehrperson in der konkreten Situation, welche in der Simulationshandlung variabel besetzt wird. Der Kontext der zu simulierenden Situation ist so zu rekonstruieren und zu konstruieren, dass sich die Simulanten in die zu simulierenden Personen hineinversetzen können.

BEISPIEL: Im Seminarraum wird ein Tisch aufgestellt. Dahinter nimmt die Lehrkraft Platz. Sie simuliert Mareike, eine Schülerin aus ihrer Klasse. Ein Buch und ein Blatt liegen vor ihr. Im Halbkreis gegenüber sitzen die Studierenden.

– *Einstimmung durch die Leitung*

Hier wird die Aktivitätsbereitschaft der Simulationsteilnehmenden angeregt. In einer individuellen Einstimmung werden Subjekte und Inhalte zusammengebracht. Hinweise auf den Kontext der Simulation stellen nachvollziehbar die Ähnlichkeit zwischen Modell und äußerer Wirklichkeit respektive Wirklichkeit zweiter und erster Ordnung für alle dar. Dabei sollte die Sprache weder zu weitschweifig noch zu knapp sein. Fachsprache ist in Alltagssprache zu übersetzen.

BEISPIEL: „Wir sind im Zimmer der 8. Klasse an einer Mittelschule (= Hauptschule mit der Möglichkeit eines mittleren Schulabschlusses) in Bayern. Der Unterricht ist in vollem Gange. Die Schüler/-innen lesen im Religionsbuch. Der Lehrer, Herr Meier (alle Namen wurden anonymisiert), ruft die einzelnen Schüler/-innen auf. Mareike ist an der Reihe.“

– *Impuls der Simulationsleitung*

Mit einem Impuls wird die Simulation in Gang gesetzt, das Denken und Handeln der Teilnehmenden in Bewegung gebracht. Das kann durch jede Handlung der Leitung erfolgen: differenzierte Körpersprache, Umgang mit Gegenständen und Medien und besonders verbale Handlungsanweisungen für die Teil-

nehmenden. Handlungsaufforderungen sind möglichst klar und eindeutig zu formulieren.

BEISPIEL: Zu den Studierenden gewandt sagt die Leitung der Simulation: „Sie können nun die Rolle von Herrn Meier übernehmen. Sie entscheiden selbst, wann Sie in die Szene treten und beginnen selbstständig.“

– *Handlung(en) durchführen*

Nun wird die eigentliche Simulation in fünf Handlungsschritten durchgeführt: wahrnehmen, kategorisieren, rückbinden, entscheiden, eingreifen. Neben den vorgegebenen Rollen mit ihren an der Wirklichkeit orientierten Handlungsmustern ist die Lehrendenrolle in der Szene zwar umrissen, wird aber nicht nur individuell je verschieden besetzt, sondern auch je simulierter Szene individuell handelnd ausgefüllt. Es sollten mindestens zwei Handlungsalternativen simuliert werden, besser mehr. So werden neue, mögliche Zugänge zu bereits bekannten Szenen möglich. Die handelnde Ausgestaltung der Rollen erfolgt auf der Basis der Informationen eigenverantwortlich durch die Teilnehmenden (nicht oder kaum veränderbare Variablen werden beibehalten). Manchmal ist es hilfreich, das Rollenhandeln nicht an einem möglichen Ideal auszurichten, sondern an einem Negativbeispiel.

Beim *Handeln* in der Simulation werden in wirklichkeitsähnlichen Zusammenhängen die Auswirkungen von Handlungen erlebt und ggf. wiederholt, korrigiert oder variiert, ohne das Risiko ernsthafter Konsequenzen fürchten zu müssen. Dabei kann es nie nur eine richtige und optimale Lösung geben. Simuliert werden unterschiedliche Handlungsalternativen. Nacheinander werden mehrere Szenarien mit unterschiedlicher Besetzung der Lehrer/-innenrolle nachgestellt.

BEISPIEL: Ein Studierender steht auf und übernimmt die Rolle. Mareike schaut aus dem Fenster. Herr Meier zögert und sagt: „Mareike, lies du bitte den Text!“ „Herr Meier, ich will

nicht!“, bekommt er zur Antwort. Nach kurzer Zeit fragt er: „Mareike, warum willst du nicht lesen?“ „Ich habe keine Lust!“, ist zu vernehmen und der Lehrer entgegnet: „Das kann ich verstehen, dass man manchmal keine Lust hat. Willst du etwas anderes tun?“ „Ja, rausgehen“, und schon ist Mareike auf dem Weg zur Tür. Daraufhin bricht der Student die Simulation ab. Nach weiteren Simulationen lässt man die Szenerie noch aufgebaut, setzt sich im Stuhlkreis zusammen und reflektiert über die Simulationen der Reihe nach.

3.5 Kommunikation über eigene Erlebnisse

Offengelegt werden die Selbstwahrnehmung in der Simulation, die eigene Simulationsabsicht und die Wirkung des eigenen Handelns: Was habe ich erreicht? Was ist beim Anderen angekommen? In der Simulationsperspektive vergewärtigt der/die Simulierende das Erlebte sich selbst und anderen explizit. Das einfache Erzählen ist dabei besonders wichtig, weil so das eigene Erlebte in einen Zusammenhang gestellt und für andere einseh- und – mehr oder weniger – nachvollziehbar wird.

Die Leitung könnte Folgendes sagen: „Setzen wir uns wieder im Stuhlkreis zusammen. Reden wir über die simulierten Handlungsalternativen. Wir beginnen mit Alternative 1, danach die folgenden Szenen. Mit meinen Fragen möchte ich das Gespräch strukturieren.“ Es beginnt jeweils die Simulationslehrperson, dann folgt der Simulationsschüler bzw. die Simulationsschülerin:

- „Wie sind Sie zu Ihrer Rolle gekommen?“
- „Was haben Sie in Ihrer Rolle mit Ihrer Handlung beabsichtigt?“ Die Antwort könnte folgendermaßen beginnen: „Mit meiner Handlung wollte ich erreichen, dass...“
- „Konnten Sie Ihre Absicht umsetzen?“
- Der jeweilige Simulationsschüler bzw. die -schülerin wird gefragt: „Was kam beim Lernenden an?“

Die Leitung hat darauf zu achten, dass nacheinander die Erfahrungen erzählt werden und nicht sogleich Bewertungen erfolgen.

BEISPIEL: Der simulierende Studierende 1 erzählt: „Ich wollte Mareike Verständnis entgegenbringen und hoffte, dass sie dann liest.“ ... Die Lehrkraft in der Schülerinnenrolle erzählt: „Ich dachte: Toll, jetzt kann ich machen, was ich will!“

3.6 Kommunikation über Erlebnisse anderer mittels eigener Erlebnisse mit Bezug auf wahrgenommene Erlebnisse anderer (Perspektivenwechsel)

Die Beobachtenden bringen ihre Erlebnisperspektive aus ihrer Rolle heraus im Blick auf die Simulationshandlungen ein. Es wird nicht bewertet. Begonnen wird mit Alternative 1, danach kommen die folgenden Szenen. Die Leitung könnte beginnen mit:

„In welche Rollen und Handlungsweisen konnten Sie sich einfühlen? Beginnen Sie Ihre Schilderung mit ‚Ich als...‘ z. B. ‚Ich als Person X, als Person Y empfand..., als ich...“.

BEISPIEL: Die Beobachtenden ergänzen: „Ich als Mareike empfand ein Gefühl des Sieges.“ „Als Herr Meier ging es mir schlecht, weil ich dachte, dass ich für immer den Respekt der anderen Schüler verloren habe.“

3.7 Beendigung der Simulation

Die simulierten Rollen werden komplett abgelegt, die Szene abgebaut, die benutzten Utensilien beiseitegestellt. Der Sitzkreis wird wiederhergestellt. Danach beginnen Gespräche über die gesamte Simulation.

Die Leitung könnte ausführen: „Wir sind jetzt wieder ganz hier im Raum. Sollten Sie die simulierten Rollen noch nicht ganz abgelegt haben, so tun Sie es jetzt. Für manche ist es hilfreich, wenn Sie durch Abstreifen des Körpers die simulierten Rollen ablegen.“

BEISPIEL: Nachdem alle Simulationen reflektiert worden sind, wird die Szenerie abgebaut. Der Tisch und die in der Simulation verwendeten Stühle werden weggetragen. Niemand sitzt auf diesen Stühlen oder benutzt diesen Tisch.

4. Habitusreflexion

Hier werden dreifache, explizite Bewertungen des simulierten Erlebens angestellt.

4.1 Pragmatisch-reflexive Reflexion

Mit Bezug auf die Simulation werden thematische Übereinstimmungen, besondere Beiträge oder sehr unterschiedliches Erleben mit Blick auf (mögliche) Praxis ins Gespräch gebracht. Mögliche Fragen sind:

- „Welche Handlungsalternativen könnten für Ihre Wirklichkeit(en) geeignet erscheinen?“
- „Was haben Sie aus der Simulation für sich gelernt?“

BEISPIEL: Die Lehrperson bindet die Simulation an ihren Habitus zurück, indem sie über ähnliche Anforderungssituationen aus ihrem Schulalltag spricht, und die Studierenden knüpfen an ihren Habitus an, indem sie auf den Punkt bringen, was sie handlungspraktisch gelernt haben.

4.2 Reflexiv-wissenschaftliche Reflexion

Das in der Simulation Erlebte und durch die bisherigen Schritte pragmatisch Reflektierte wird mit wissenschaftlichen Theorien (z.B. Konfliktstrategien, -arten, Ursachen sozialer Konflikte) weiterverarbeitet und – im Vergleich zur einführnden Erarbeitung – vertiefend reflektiert.

BEISPIEL: Gemeinsam werden Bezüge zu unterschiedlichen Theorien erörtert und wissenschaftlich begründete Deutungen erarbeitet.

4.3 Professionsbiografisch-reflexive Reflexion

Eine Reflexion auf die für die Profession wichtigen biografischen Anteile erfolgt meist individuell.

BEISPIEL: entfiel in diesem Fall.

5. Evaluation

Abschließend ist der Wirkung der Simulation nachzugehen. Weil in der Simulation erfahrungsorientiert gelernt wird, bedarf es auch eines emotionalen Abschlusses. Dabei könnten folgende Fragen hilfreich sein:

- „Was hat die Simulation bei Ihnen/bei mir ausgelöst?“
- „Es war eine Simulation, die sehr tief ging. Was nehmen Sie mit? Was lassen Sie hier?“
- „Was haben die Inhalte bei Ihnen ausgelöst?“
- „Wie geht es Ihnen jetzt? Jede/r sollte eine Antwort geben.“
- „Hängt Ihnen noch etwas nach?“
- „Welche Gefühle begleiteten Sie während der Simulation?“

Ansprechen kann man zuerst die inhaltlichen und dann erst die emotionalen Wirkungen oder umgekehrt.

BEISPIEL: Eine Studierende antwortete: „Eigentlich war es doch nur ein Spiel, aber ich fühlte mich wie in der Schule. Ich dachte nicht nur theoretisch über Unterrichtsstörungen nach, sondern probierte unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten aus. Das war ungewohnt, aber auch sehr hilfreich.“

Abschließend wurden die Teilnehmenden des im Beispiel verdeutlichten Praxisseminars gebeten, das Erlebte zu verschriftlichen.

BEISPIEL einer Evaluation aus der Sicht eines Teilnehmers:

Der Studierende Herr Glas will Gymnasiallehrer werden und schreibt:

„Es soll eine Szene im Seminar inszeniert werden, in der eine Schülerin der 8. Klasse im Unterricht vom Lehrer gebeten wird, einen Text vorzulesen. Die Schülerin ist seit einem halben Jahr in dieser Klasse. Sie kommt von einer weiterführenden Schule und zeigt sonst kein auffälliges Verhalten. Doch der Aufforderung des Lehrers kommt sie nicht nach und sie weigert sich, den Text vorzulesen.“

Normalerweise geht man davon aus, dass Schüler/-innen einen Text lesen, wenn ein Lehrer sie darum bittet. Aber hier ist es nicht so! Was wohl die Gründe sind? Da anzunehmen ist, dass sie in der Pubertät steckt, könnten dort die Ursachen liegen. In der Pubertät kommen sich die Jugendlichen manchmal so vor, als ob die Gefühle Achterbahn fahren würden. Mit Verständnis und gutem Zureden dürfte sie zu überreden sein, dass sie doch vorliest. Ich bin mir da so sicher, dass ich auf meinen ‚Auftritt‘ eigentlich verzichten könnte.

Die Szene wird aufgebaut. Mareike – so heißt die Schülerin, welche von ihrem Klassenlehrer gespielt wird – sitzt am Tisch. Vor ihr liegt ein Blatt. Ich schlüpfe in die Lehrerrolle von Herrn Meier und stehe vor ihr. Ich überlege kurz, wie ich reagieren möchte. Jetzt sehe ich, dass Mareike zum Fenster hinausschaut. Das hätte ich nun nicht erwartet. Ich bin unsicher, ob ich beginnen soll. Mareike dreht sich um. Nun muss ich etwas machen. Ich rufe sie auf: ‚Mareike, lies du bitte den Text!‘ ‚Herr Meier, ich will nicht!‘, bekomme ich zu hören. Mit dieser deutlichen Ablehnung habe ich nicht gerechnet. Was soll ich jetzt nur tun? Wenn ich das durchgehen lasse, dann habe ich verloren. Die anderen Schüler/-innen könnten es nachahmen. Das darf nicht passieren. Also muss ich reagieren. Mir fällt eine Grundregel ein: Wenn man nicht weiß, was man tun soll, dann soll man zunächst mal nachfragen! Also: ‚Mareike, warum willst du nicht lesen?‘ Mareike schaut zwar weiter herum, aber antwortet prompt: ‚Ich habe keine Lust!‘ Diese Reaktion hatte ich in etwa so erwartet. Hier kann ich Verständnis zeigen: ‚Das kann ich verstehen, dass man manchmal keine Lust hat. Willst du etwas anderes tun?‘ ‚Ja, rausgehen‘, und schon steht sie auf und geht Richtung Tür. Da diese Reaktion unerwartet kommt, bin ich völlig überrascht und weiß nicht mehr weiter.

Ziemlich entnervt lege ich meine Lehrerrolle wieder ab und setze mich auf meinen Stuhl.

Was ist denn da passiert? Ich hatte doch vorher genau überlegt, was ich tun wollte und war mir sicher, dass ich auch entsprechend handeln könnte. Aber dann das. Als eine weitere Studentin sich in der Lehrerrolle ausprobierte, fieberte ich innerlich mit ihr mit. Offensichtlich hatte sie von meinem ‚Auftritt‘ gelernt. Sie reagierte nicht verständnisvoll, sondern streng. Geradezu schroff, woraufhin die Schülerin ‚bockte‘.

Nun wollte ich es wissen und schlüpfte erneut in die Lehrerrolle. Der Mittelweg musste doch herauszubekommen sein. Die Reaktion der Schülerin nach meiner Bitte ‚Herr Meier, ich will nicht!‘, war mir jetzt schon vertrauter, so dass ich sofort darauf reagieren konnte: ‚Hast du heute keine Lust?‘ Diese Worte dürften bei Mareike angekommen sein, da sie mich jetzt anschaut und antwortet: ‚Ja, genau!‘ Mit einem Lächeln bitte ich sie freundlich: ‚Es wäre trotzdem nett, wenn du jetzt vorlesen würdest!‘ Nach halblauten, größtenteils unverständlichen Unmutsbekundungen beginnt sie zu lesen. Ich bin erleichtert.

Nach den Inszenierungen erläutert der Expertenlehrer, warum er als Mareike auf die Handlungsstrategien der Lehramtsstudierenden gerade so und nicht anders reagiert hat. Mir geht plötzlich auf, dass manche meiner früheren Mitschüler/-innen im Gymnasium ähnlich reagierten. Gespannt höre ich zu, als der Expertenlehrer erzählt, dass die gespielte Situation in abgewandelter Form bei Mareike immer wieder einmal vorkommt. Grundsätzlich empfiehlt er, dann gelassen und locker zu bleiben. Da er schon viele ähnlich gelagerte Situationen gut überstanden habe, falle ihm das natürlich leichter als Anfängern. Bei der Schilderung von Reaktionen seinerseits, welche in letzter Zeit bei Mareike erfolgreich waren (freundliche Bestimmtheit, Schmeicheln usw.) werden mir Handlungsalternativen einsichtig. Als er eingesteht, dass er aber manchmal dazu einfach nicht den Nerv habe und Mareikes Ein-

wand überginge, wird mir klar, dass auch ein erfahrener Lehrer Mensch bleiben darf und nicht perfekt sein muss.“

Dieses Phasenmodell ist in Seminaren empirisch erprobt. Es kann mit unterschiedlicher Akzentuierung institutionell verantwortlich umgesetzt werden.

6. Perspektiven Professioneller Simulation

Abschließend seien nur einige Aspekte herausgegriffen.²⁰

Simulationen im hier verstandenen Sinne können mit Videoaufzeichnungen von Unterricht als *videobasierte Simulationen von Unterrichtsszenen* umgesetzt werden.

In der *empirischen Wirkungsforschung* wurden für interreligiöses Lernen im Religions-

unterricht von beruflichen Schulen keine Einstellungsänderungen auf Schüler-/innenseite festgestellt, obwohl nicht nur Wissen, sondern auch Perspektivenübernahmen und Einstellungen angezielt waren und mit Fallgeschichten und Rollenspielen im Unterricht gearbeitet wurde.²¹ Könnte das damit zusammenhängen, dass der Habitus der Lernenden nicht ins Spiel des Unterrichts kam? Simulationen im hier dargestellten Sinne könnten neue Forschungsperspektiven eröffnen.

Neben der Lehrerbildung sind sicher *weitere Bildungsorte* für Simulationen offen. Veröffentlichungen liegen für Kindertagesstätten, Erstkommunion- und Firmkatechese, aber auch für die Erwachsenenbildung²² vor.

Insgesamt scheint eine weitere *Profilbildung* von Professioneller Simulation möglich zu sein, in Bezug auf die theologische Spezifizierung ebenso wie auf weitere Themen und Fächer.

Dr. Manfred Riegger

Apl. Professor und Akad. Oberrat am
Lehrstuhl für Didaktik des Katholischen
Religionsunterrichts / Religionspädagogik,
Katholisch-Theologische Fakultät,
Universität Augsburg,
Universitätsstraße 10, 86135 Augsburg

20 Vgl. Riegger, Manfred: Habitusbildung durch Simulation. Resümee und Ausblick. In: Ders./Heil (Hg.) 2018 [Anm. 2], 253–270.

21 Vgl. Schweitzer, Friedrich/Boschki, Reinhold: Zur Bedeutung der Befunde – Konsequenzen für religionsdidaktische Forschung und religionspädagogische Theoriebildung. In: Schweitzer, Friedrich/Bräuer, Magda/Boschki, Reinhold (Hg.): Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze, Münster – New York 2017, 133–138, bes. 136.

22 Vgl. Riegger, Manfred: Ein virtueller Raum in der religiösen Erwachsenenbildung? In: Roth, Peter/Schreiber, Stefan/Siemons, Stefan (Hg.): Die Anwesenheit des Abwesenden. Theologische Annäherungen an Begriff und Phänomene von Virtualität, Augsburg 2000, 135–156.

Korrelativ – kritisch – kreativ

Konturen einer religiösen Sprachbildung im Religionsunterricht

Eva Willebrand

„Wir träumen von einer Kirche, die es versteht, der Welt der Jugendlichen und ihren Sprachen Raum zu geben sowie ihre Kreativität und Talente wertzuschätzen.“¹ Mit diesen Worten äußert die Generalversammlung der Bischofssynode ihre Vorstellung von einem konstruktiven Dialog zwischen den Jugendlichen und der Kirche. Ein Traum, der zu schön ist, um wahr zu sein? Sehr realistisch gestehen die Bischöfe in diesem Zusammenhang: „Manchmal wird uns bewusst, dass sich zwischen der kirchlichen Sprache und der Sprache der Jugendlichen ein Abstand bildet, der schwierig zu überbrücken ist, auch wenn es viele Erfahrungen einer fruchtbaren Begegnung zwischen den Sensibilitäten der Jugendlichen und den Vorschlägen der Kirche im biblischen, liturgischen, künstlerischen oder im Medienbereich gibt.“²

Wie aber kann der Traum von Verstehen und Verständigung zwischen christlich-religiöser und jugendlicher Sprachwelt Wirklichkeit werden? Wie könnte eine Annäherung aussehen?

Die *eine* Antwort darauf kann es kaum geben. Nachfolgend soll der Blick auf den Religionsunterricht als Sprach- und Lernort gelenkt werden, ist er doch – zumindest in Deutschland – für viele Kinder und Jugendliche der

einzigste Kontakt zur religiösen Sprach- und Vorstellungswelt. Zehn, zwölf oder dreizehn Jahre Religionsunterricht bieten die Chance, die religiöse Sprachfähigkeit von Kindern und Jugendlichen systematisch zu schulen. Dies macht es notwendig, den Blick darauf zu lenken, wie eine solche, über die gesamte Schulzeit angelegte Sprachbildung aussehen kann.

Ein Religionsunterricht, der darauf zielt, „Schülerinnen und Schüler zu einem begründeten Urteil in Glaubens- und Lebensfragen zu befähigen“³, erfordere – so der Wortlaut der deutschen Bischöfe – neben der „Vermittlung von religiösem Grundwissen“ insbesondere das Vertrautwerden mit der „Sprache des Glaubens“ sowie „die Schulung des Denkens und Argumentierens in religiös-weltanschaulichen und ethischen Fragen“.⁴ Ein Religionsunterricht, der zur Orientierung in Lebens- und Glaubensfragen befähigen und somit zu einer umfassenden Persönlichkeitsbildung beitragen will, muss also zugleich mit der Sprache des christlichen Glaubens vertraut machen.

Hierzu soll im Sinne einer exemplarischen Bestandsaufnahme zunächst einmal ein aktuell gültiger Lehrplan gesichtet werden, um zu überprüfen, wie gegenwärtig bereits die religiöse Sprachfähigkeit von Schülerinnen und Schülern gefördert wird.

1 Bischofssynode. XV. ordentliche Generalversammlung: Die Jugendlichen, der Glaube und die Erkenntnis der Berufung. Vorbereitungsdokument, abrufbar unter: http://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20170113_documento-preparatorio-xv_ge.html (Stand: 1. Oktober 2018).

2 Ebd.

3 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005, 16.

4 Ebd.

1. Religiöse Sprachbildung im Religionsunterricht – ein Blick in den Lehrplan

Was passiert zwischen der ersten Klasse und dem Abitur mit Blick auf die Ausbildung einer religiösen Sprachfähigkeit von Kindern und Jugendlichen?

Die derzeit in Nordrhein-Westfalen gültigen Lehrpläne für die Primarstufe und die Sekundarstufen I und II, die hier exemplarisch herangezogen werden, geben an, was die Schüler/-innen am Ende bestimmter Jahrgangsstufen können sollen. Im Hinblick auf die religiöse Sprachfähigkeit werden folgende Kompetenzen genannt:

Jahrgangsstufen	Die Schüler/-innen
1 / 2	– „erkennen, dass wir von Gott nur bildhaft sprechen können“ ⁵
3 / 4	– „wissen, dass wir von Gott nur bildhaft sprechen können, dass Gott aber größer ist als unsere Vorstellungen“ ⁶
5 / 6	– „identifizieren und erläutern den Symbolcharakter religiöser Sprache an Beispielen“ ⁷ – „begründen, warum Religionen von Gott in Bildern und Symbolen sprechen“ – „deuten Namen und Bildworte von Gott“
7 – 9	– „verwenden religiöse Sprachformen sachgemäß“ ⁸ – „deuten biblisches Sprechen von Gott als Ausdruck von Glaubenserfahrung“ – „erläutern an ausgewählten Bibelstellen zentrale Merkmale des neutestamentlichen Sprechens von und mit Gott“ ⁹ – „unterscheiden zwischen metaphorischer und begrifflicher Sprache“ – „erläutern Merkmale der Sprachformen Gleichnis und Wundererzählung“
Sek II Einführungsphase (Klasse 10)	– „identifizieren Merkmale religiöser Sprache und erläutern ihre Bedeutung“ ¹⁰
Sek II Qualifikationsphase (Klasse 11 und 12)	– „stellen Formen und Bedeutung religiöser Sprache an Beispielen dar“ ¹¹ – „bewerten Möglichkeiten und Grenzen des Sprechens vom Transzendenten“ – „erläutern die Schwierigkeit einer angemessenen Rede von Gott“

5 Lehrplan Katholische Religionslehre. In: *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen* (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 2008, 165–182, 173.

6 Ebd.

7 *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen* (Hg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre, 17; Folgezitate ebd., 19.

8 Ebd., 23; Folgezitat ebd.

9 Ebd., 26; Folgezitate ebd., 27.

10 *Dass.* (Hg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre, Düsseldorf 2014, 20.

11 Ebd., 24; Folgezitate ebd., 25; 27.

Eine Lernprogression deutet sich in einigen Formulierungen zwar an – so geht es nach einer Annäherung an die metaphorische Gottesrede in der Primarstufe zu Beginn der Sekundarstufe I zunächst darum, religiöse Sprache überhaupt als solche zu identifizieren, während in der Oberstufe eine Bewertung entsprechender Sprachformen bedeutsam wird. Insgesamt bauen die genannten Kompetenzen jedoch nicht konsequent aufeinander auf. So müsste etwa die Unterscheidung zwischen metaphorischer und begrifflicher Sprache (vgl. die entsprechende Kompetenz in den Jahrgängen 7 bis 9) eigentlich Voraussetzung sein, um den Symbolcharakter religiöser Sprache erläutern und begründen zu können, weshalb nur so von Gott gesprochen werden kann (vgl. die Kompetenzen, die dem 5. und 6. Jahrgang zugeordnet werden). Auch mit Blick auf die Kompetenzen „identifizieren und erläutern den Symbolcharakter religiöser Sprache an Beispielen“ (Jg. 5/6), „verwenden religiöse Sprachformen sachgemäß“ (Jg. 7–9), „identifizieren Merkmale religiöser Sprache und erläutern ihre Bedeutung“ (Jg. 10) und „stellen Formen und Bedeutung religiöser Sprache an Beispielen dar“ (Jg. 11/12) ist kaum erkennbar, worin der genaue Lernzuwachs liegt.

Wie aber lassen sich die religiösen Sprachkompetenzen von Schülerinnen und Schülern systematisch schulen? Wie könnte eine religiöse Sprachbildung aussehen, die die sich entwickelnden kognitiven Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt? Und wie ließe sich das in Form von Kompetenzformulierungen ausdrücken?

Diesen Fragen soll im Rahmen der folgenden Ausführungen nachgegangen werden.

2. Pionierarbeit: *Hubertus Halbfas' Modell einer religiösen Sprachlehre*

Dass es an einer systematischen religiösen Sprachlehre mangelt, die über die gesamte Schulzeit angelegt und auf steten Lernzuwachs ausgerichtet ist, stellt Hubertus Halbfas bereits in den späten 60er-Jahren fest. In seiner „Fundamentalkatechetik“¹² verweist er auf die Unterscheidung zwischen Mythos und Logos als komplementäre Sichtweisen auf die Wirklichkeit, wobei er den Mythos als Redeweise bezeichnet, die anders als die logoshafte Rede „nicht benennt, begrenzt, bestimmt, sondern deutet und bedeutet“¹³. Die Fähigkeit, den Mythos zu verstehen, sei jedoch in unserer naturwissenschaftlich-technisch geprägten Welt vielfach verloren gegangen, wodurch auch die Sprache der Bibel und der Religion, die im Wesentlichen Sprache des Mythos sei, nicht mehr verstanden werde. Diese Diagnose veranlasst Halbfas dazu, dem Religionsunterricht „eine fundamentale Sprachlehre“¹⁴ aufzugeben. Einige Jahre später entwirft er, sich den Lernfeldern des damals gültigen Zielfelderplans widersetzend, einen eigenen Lehrplan für das erste bis zehnte Schuljahr, der aus verschiedenen Lernsträngen besteht, die alle Jahrgangsstufen durchziehen.¹⁵ Ein grundlegender Lernstrang dieses Lehrplans ist der der religiösen Sprachlehre. Folglich enthalten auch seine auf diesem Lehrplan fußenden Unterrichtswerke jeweils ein Kapitel zur religiösen Sprachlehre: Bereits in den vier Bänden für die Primarstufe werden Schüler/-innen für den religiösen Ausdruck

12 Halbfas, Hubertus: Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht, Stuttgart (1968),²1969.

13 Ebd., 215 (Hervorhebungen im Original).

14 Ebd., 219.

15 Eine Übersicht über diesen Lehrplan findet sich in: Halbfas, Hubertus: Lehrpläne und Religionsbücher. Notizen zu einer didaktischen Theorie. In: rhs 33 (1990) 228–244, 234f.

sensibilisiert, indem sie mit metaphorischem Sprechen (Klasse 1 und 2)¹⁶, mit Gleichnisrede (Klasse 3)¹⁷ sowie mit den Charakteristika von Legenden und Paradoxa (Klasse 4)¹⁸ vertraut gemacht werden. Auch die drei Bände für die Sekundarstufe I, zwischen 1989 und 1991 in Erstauflage erschienen, enthalten zahlreiche Mythen, Märchen, kleine Erzählungen und Gedichte. Anhand dieser Texte erschließen die Unterrichtswerke die Bedeutung von Metaphern und Symbolen (Klassen 5 und 6)¹⁹, von Legenden und Mythen (Klassen 7 und 8)²⁰ sowie von Dogmen (Klasse 9), um schließlich zum Unsagbaren (Klasse 10) vorzudringen.²¹ Diesem Ansatz bleibt der Autor auch in der ab 2005 publizierten Neuausgabe²² seines Unterrichtswerkes treu, das zwar in neuem Layout erscheint, inhaltlich aber keine großen Veränderungen aufweist.

3. Kritische Würdigung der religiösen Sprachlehre nach Halbfas

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass den Arbeiten Halbfas' vor allem zwei Verdienste zukommen, die auch gegenwärtig für eine religiöse Sprachbildung leitend sein sollten:

ERSTENS: Als einer der ersten Religionspädagogen hat sich Halbfas auf den Eigenwert und die spezifischen Merkmale religiöser Sprache besonnen. Er hat auf die basale Unterscheidung zwischen der Sprache des Mythos und der des Logos hingewiesen und diagnostiziert, dass Kinder und Jugendliche seiner Zeit mit mythischem Sprechen kaum noch vertraut sind – ein Befund, der heute sicherlich an Aktualität nichts verloren hat. Angesichts der Problematik übereinstimmend gebrauchter religiöser Begrifflichkeiten fordert auch Rudolf Englert mit Verweis auf Halbfas' Unterscheidung, „den Blick freizulegen auf das besondere Regelwerk, nach dem das religiöse Sprachspiel funktioniert – sozusagen auf die ‚Grammatik‘, nach der religiös ‚vernünftige‘ Sätze konstruiert werden“. Auch Georg Langenhorsts Forderung, in die „Logik von Poesie und Narration“²³ einzuführen, da diese die eigentlichen Sprachformen religiöser und theologischer Rede seien, verweist darauf, dass Halbfas' Anliegen einer Einführung in die Sprache des Mythos nach wie vor aktuell ist und vielfach weiterentwickelt und vertieft wird.

ZWEITENS: Halbfas hat eine umfassende religiöse Sprachlehre entworfen, die auf systematischen Lernzuwachs angelegt ist und dem Prinzip eines fortschreitenden Könnens folgt. Hiermit ist er Impulsgeber für den

16 Vgl. Ders. (Hg.): Religionsbuch für das 1. Schuljahr, Düsseldorf – Zürich 1983, 57–60; Ders. (Hg.): Religionsbuch für das 2. Schuljahr, Düsseldorf – Zürich 1984, 77–80.

17 Ders. (Hg.): Religionsbuch für das 3. Schuljahr, Düsseldorf – Zürich 1985, 99–102.

18 Ders. (Hg.): Religionsbuch für das 4. Schuljahr, Düsseldorf – Zürich 1986, 97–104.

19 Vgl. Ders.: Religionsbuch für das fünfte und sechste Schuljahr. Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I, Düsseldorf 1989, 13–18; 115–124.

20 Vgl. Ders.: Religionsbuch für das siebte und achte Schuljahr. Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I, Düsseldorf 1990, 139–149; 153–162.

21 Vgl. Ders.: Religionsbuch für das neunte und zehnte Schuljahr. Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I, Düsseldorf 1991, 53–60; 161–166.

22 Ders.: Religionsbuch für das ... Schuljahr. Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I, 3 Bde., Neuausgabe, Düsseldorf 2005–2008.

23 Langenhorst, Georg: Bemüht „um das Finden von neuen Bildern“ (Silja Walter). Sprachfähig werden in Sachen Religion. In: Schulte, Andrea (Hg.): Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, Leipzig 2018, 91–113, 98.

gegenwärtigen Religionsunterricht, dem es – so konnte Rudolf Englert anhand zahlreicher Unterrichtsbeobachtungen ermitteln – mit Blick auf die Schullaufbahn häufig an „Erfahrungen fortschreitenden Könnens“²⁴ und an einer angemessenen Steigerung des fachlichen Anspruchsniveaus mangelt.

Zugleich wird deutlich, dass Halbfas' Konzept einer religiösen Sprachlehre 50 Jahre nach Erscheinen seiner „Fundamentalkatechetik“ den Ansprüchen und Zielsetzungen heutigen Religionsunterrichts nicht mehr gerecht wird: Mit der These, Religionsunterricht sei „prinzipiell biblischer Unterricht“²⁵, und der Forderung einer Textauslegung, die zur Auseinandersetzung mit der eigenen Existenz beitrage, macht sich Halbfas zum Vertreter eines hermeneutischen Religionsunterrichts, der – aus heutiger Sicht – die konkrete Lebenswirklichkeit der Schüler/-innen nicht hinreichend berücksichtigt. Diese Kritik gilt auch für seine 2012 erschienene Monographie „Religiöse Sprachlehre“²⁶, in der sich der Autor – diesmal losgelöst von einem Unterrichtswerk – für eine religiöse Alphabetisierung ausspricht und in ähnlicher Weise wie in seinem Unterrichtswerk in verschiedene religiöse Sprachformen einführt.

4. Neues Bewusstsein für die Notwendigkeit einer religiösen Sprachbildung – aktuelle Tendenzen und Impulse

Halbfas' Anliegen einer religiösen Sprachlehre, die die sich entwickelnden kognitiven Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt, hat an Aktualität jedoch nichts eingebüßt. Davon zeugen nicht nur die eingangs genannten Kompetenzen, die auf den Mangel eines entsprechenden Modells aufmerksam machen; auch aus aktuellen Studien zum Thema lassen sich aufschlussreiche Einsichten gewinnen, die auf die Notwendigkeit einer religiösen Sprachbildung verweisen und dieser zentrale Impulse geben:

2011 legte Stefan Altmeyer mit seiner Habilitationsschrift „Fremdsprache Religion?“ eine empirische Erhebung zum „konkreten Sprachgebrauch im Kontext von Glaubenspraxis und religiöser Bildung“²⁷ vor. Altmeyer distanziert sich von der „generelle[n] Defizitdiagnose des Sprachverlusts der Religion und der religiösen Sprachlosigkeit der Menschen“²⁸. Seine Analysen ergeben, dass Jugendliche „nur mehr in sehr eingeschränktem Maß von biblisch geprägter Sprache und theologischen Begriffen Gebrauch“ machen, sie aber sehr wohl „über eine Sprache für Gott und eine Sprache, in der sie zu Gott sprechen können“²⁹, verfügen. Was diese Sprache kennzeichnet, beschreibt Altmeyer wie folgt:

„Gott wird vor allem mit Hilfe allgemeiner positiver Erfahrungskategorien beschrieben, die ihn in Beziehung zum eigenen Leben verorten. Zugleich aber ist dieser Gott abstrakt und – mit Ausnahme der Gebete – ohne konkrete

24 Englert, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013, 28. Zu den Ergebnissen der von Englert und der religionspädagogischen Forschungsgruppe Essen betriebenen Unterrichtsforschung vgl. Englert, Rudolf/Henneke, Elisabeth/Kämmerling, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014.

25 Halbfas 1969 [Anm. 12], 106.

26 Halbfas, Hubertus: Religiöse Sprachlehre. Theorie und Praxis, Ostfildern 2012.

27 Altmeyer, Stefan: Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung, Stuttgart 2011, 30.

28 Ebd., 313.

29 Ebd., 316.

*personale Züge. Eine Bezugnahme auf Jesus Christus fehlt daher fast völlig.*³⁰

Aus diesem Befund leitet Altmeyer als zentrales Ziel religiöser Sprachbildung in schulischen Bildungsprozessen ab, „dass Gott neu Sprache werde“³¹ in dem Sinne, Schüler/-innen dazu zu befähigen, eine für sie plausible und verständliche religiöse Sprache zu finden.³²

Damit macht er darauf aufmerksam, dass der von Halbfas eingeschlagene klassisch-hermeneutische Weg, der auf ein Verstehen traditioneller religiöser Sprachformen zielt, zwar notwendig, für sich allein genommen jedoch unzureichend ist. Eine gegenwärtigen Anforderungen gewachsene religiöse Sprachbildung muss – darauf verweist bereits das eingangs genannte Zitat der Bischöfe – konsequent die Sprache der Heranwachsenden in den Blick nehmen.

Zugleich ist zu bedenken, dass die ‚religiöse‘ oder ‚kirchliche‘ Sprache nicht existiert, sondern dass es mannigfaltige Sprach- und Lernorte gibt. Darauf verweisen insbesondere die Beiträge zweier 2018 erschienener Aufsatzbände, die jeweils interdisziplinär angelegt sind: Die Beiträge des von Guido Meyer und Norbert Wichard he-

rausgegebenen Bandes „Sprachen der Kirche“ machen darauf aufmerksam, dass die vielfältigen religiösen Sprachorte – vom Religionsunterricht über die Liturgie bis zum Kirchenrecht – jeweils die Aufgabe hätten, ein konturiertes eigenes Sprachverständnis zu entwickeln, das sich durch Erfahrungsnähe und Authentizität auszeichne.³³ Das von Andrea Schulte herausgegebene Werk „Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht“ konzentriert sich – wie es der Titel ankündigt – auf den Religionsunterricht als spezifischen Sprach- und Lernort. Die Beiträge aus unterschiedlichen theologischen und pädagogischen Disziplinen weisen auf die Vielfalt religiöser Sprachformen und deren Bedeutung im Kontext religiöser Bildungsprozesse hin.³⁴ Zentral für eine zu entwickelnde religiöse Sprachbildung ist es somit, nicht nur den Religionsunterricht als Sprach- und Lernort zu begreifen, sondern darüber hinaus gilt es zu berücksichtigen, dass in ihm wiederum – direkt oder indirekt – ganz unterschiedliche religiöse Sprachorte thematisiert werden. Wenige, für den Religionsunterricht besonders relevante Sprachformen seien hier genannt: Biblische Texte (die sich freilich wiederum in unterschiedliche Textgattungen gliedern lassen), Glaubensbekenntnisse, kirchliche Verlautbarungen und Dokumente aus unterschiedlichen Zeiten, Erzählungen, Poesie, theologische Sachtexte, Zeugnisse anderer Religionen – all das kann und soll Gegenstand des Unterrichts werden.

Allein diese hier nur angedeutete Vielfalt religiöser Sprachorte macht darauf aufmerksam, dass religiöse Sprache nichts Statisches ist, sondern dass sie weiterentwickelt werden kann und muss, wie Hans-Peter Großhans begründet:

30 Ebd.

31 Ebd., 317.

32 Ganz ähnlich lautet das Plädoyer *Rudolf Sitzbergers*, der sich in seiner 2013 publizierte Dissertation (*Sitzberger, Rudolf: Die Bedeutung von Sprache innerhalb eines konstruktivistisch orientierten Religionsunterrichts*, Berlin 2013) der Bedeutung von Sprache in konstruktivistisch orientierten religiösen Lernprozessen widmet und sich ebenfalls für einen sprachsensiblen Religionsunterricht ausspricht, der Sprache als „konstruktivistisch gedachtes Ausdrucksmittel von Schülerinnen und Schülern“ (ebd., 271), als „Mittel zum Bekenntnis einer selbst konstruierten Welt- und Glaubensdeutung“ (ebd., 272), als „Mittel einer Tradierung in Kontinuität und konstruktivistischem Wandel“ (ebd., 275), als „Mittel einer viablen, gemeinsamen Weltdeutungsgemeinschaft“ (ebd., 277) und schließlich als „Mittel zur selbst konstruierten Bezugnahme zum Transzendenten“ (ebd., 281) begreift. Damit lenkt auch er den Blick auf das subjektive Sprechen der Heranwachsenden.

33 Vgl. *Meyer, Guido/Wichard, Norbert* (Hg.): *Sprachen der Kirche. Über Vielfalt und Verständlichkeit kirchlichen Sprechens*, München 2018.

34 *Schulte, Andrea* (Hg.): *Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht*, Leipzig 2018.

„Religiöse Begriffe sind [...] keinesfalls technisch-heuristische Begriffe, sondern auf das konkrete Leben bezogen und so sinnvoll. Ihre Bedeutung erhält die religiöse Sprache durch ihren Bezug auf die von dem Glauben an Gott bestimmte existentielle Situation eines Menschen. Wird Religion als Sprachspiel verstanden, so ist der Bezug auf die Wirklichkeit des Lebens der Menschen gerade nicht ausgeschlossen – ganz im Gegenteil.“³⁵

Die Abhängigkeit religiöser Sprache von der Lebenswirklichkeit der Menschen hat zur Konsequenz, dass ebendiese Sprache „als veränder- und kritisierbar, ja, veränderungs- und kritikbedürftig zu begreifen ist“.³⁶ Für eine religiöse Sprachbildung im Kontext des Religionsunterrichts bringt dies Entscheidendes mit sich: Religionsunterricht hat damit nicht nur die Aufgabe, in überlieferte Sprach- und Bildwelten einzuführen, sondern darüber hinaus sollte er Schüler/-innen zu einer religiösen Sprachkritik befähigen: Warum erscheint einem ein bestimmtes religiöses Vokabular unpassend? Welche Wirkung hat eine religiöse Metapher? Welche Intention verbirgt sich hinter einem biblischen Text oder hinter den Worten eines Bischofs? Gelingt es einem Dichter, seinen Glauben verständlich und zeitgemäß auszudrücken? – Diese kurze Fragenliste ließe sich beliebig erweitern. Leitend muss dabei stets der Gedanke sein, ob die konkrete Ausdrucksweise der Sache, um die es geht, und der eigenen Sprechweise angemessen erscheint. Was Wolfgang Steinig und Hans-Werner Huneke als wesentlich für die Förderung von Sprachbewusstheit im Deutschunterricht betrachten, gilt gleichermaßen auch für den Religionsunterricht: „Es kommt darauf an,

dass Schüler Sprache als einen lebendigen Teil ihres eigenen Menschseins erleben, verstehen und kritisch begleiten und so sich selbst und andere besser verstehen lernen.“³⁷

5. Grundsätze einer zukunftsfähigen religiösen Sprachbildung

Wie lassen sich nun die genannten Tendenzen und Impulse so weiterdenken, dass sie für eine religiöse Sprachbildung in der Schule nutzbar gemacht werden können? Wie sollte eine religiöse Sprachbildung angelegt sein?

5.1 Religiöse Sprachbildung muss Korrelation ermöglichen

Ausgangspunkt jedes religionspädagogischen Diskurses über das Verhältnis von religiösem Sprechen und jugendlicher Sprache und Lebenswelt ist die Wahrnehmung einer Distanz zwischen beidem. Sämtliche Modelle einer religiösen Sprachschulung zielen darauf, diesen Abstand zu überwinden. Dass hierbei weder allein die Heranführung der Schüler/-innen an überlieferte Sprachformen noch die alleinige Konzentration auf eine ‚neue‘ religiöse Sprache ausreicht, verdeutlicht Hans-Peter Großhans:

„Allerdings kann neue Gleichnisse für den Glauben nur finden und formulieren, wer die alten Gleichnisse und Geschichten kennt und insofern mit der Sache vertraut ist, die in den Gleichnissen und Geschichten des christlichen Glaubens Thema ist. Doch die religionspädagogische Aufgabe in Schule und Gemeinde wäre nur halb erledigt, wenn nur die Vermittlung traditioneller Sprach- und Bildwelten erfolgte. Dasselbe muss in jedem Kontext und in

35 Großhans, Hans-Peter: „Was ich erfinde, sind neue Gleichnisse“ (L. Wittgenstein). Transformation religiöser Sprache in die Gegenwart – Herausforderungen und Chancen. In: Schulte 2018 [Anm. 34], 177–190, 182.

36 Ebd.

37 Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans-Werner: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung, Berlin ⁵2015, 192f.

*jeder Kultur neu zum Ausdruck gebracht werden – und zwar, weil der christliche Glaube ein lebendiger Glaube ist und die Gegenwart von Menschen erfüllt.*³⁸

Mit Blick auf den Religionsunterricht bedeutet dies: Notwendig für die Schulung religiöser Sprachfähigkeit ist ein produktives In-Beziehung-Setzen von überlieferten Sprachformen und dem religiösen Sprechen heutiger Kinder und Jugendlicher. Wie also für den Religionsunterricht allgemein gilt gerade auch für eine religiöse Sprachbildung, dass sie Korrelation ermöglichen muss. Praktisch bedeutet dies, Schüler/-innen dazu anzuleiten, ihr eigenes Sprechen zu reflektieren und mit überlieferten religiösen Sprachformen in Beziehung zu setzen, sodass sie Impulse bekommen, ihrem eigenen Glauben oder Unglauben, ihrem Zweifel oder ihrer Suche Ausdruck zu verleihen.

Zugleich kann gegenwärtiges Sprechen über Gott ein neues Licht auf überlieferte Sprachformen werfen und so etwa der kirchlichen Verkündigung, der Liturgie und der Pastoral neue Impulse geben.

5.2 Religiöse Sprachbildung muss zur Sprachkritik befähigen

Ein weiterer Grundsatz hängt unmittelbar mit dem vorangehend genannten zusammen: Dem Korrelationsprinzip liegt der Gedanke zugrunde, dass die Wechselbeziehung zwischen überliefertem Glauben und heutiger Lebenserfahrung produktiv und zugleich kritisch ist.³⁹

38 *Großhans* 2018 [Anm. 35], 189.

39 Diesen Ausführungen liegt die Definition des Grundlagenplans von 1984 zugrunde, der Korrelation versteht als „kritische, produktive Wechselbeziehung [...] zwischen dem Geschehen, dem sich der überlieferte Glaube verdankt und dem Geschehen, in dem Menschen heute [...] ihre Erfahrungen machen“ (*Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): *Lernfelder des Glaubens. Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5. bis 10. Schuljahr. Revidierter Zielfelderplan*, München 1984, 242).

Übertragen auf das Verhältnis von überlieferter religiöser Sprache und der Sprache heutiger Kinder und Jugendlicher bedeutet dies: Beide Pole können und müssen sich gegenseitig anfragen lassen.

Die religionsdidaktische Konzeption einer religiösen Sprachbildung kann hierbei auf Vorarbeiten aus der Deutschdidaktik zurückgreifen, die in den letzten Jahren und Jahrzehnten Ansätze und Methoden einer kritischen Sprachbetrachtung im schulischen Kontext entwickelt hat.⁴⁰ Sprachkritik im Unterricht zielt – den Ausführungen des Linguisten Jürgen Schiewe folgend – darauf, „konkretes Sprachhandeln – das eigene und das anderer – hinsichtlich seiner Angemessenheit beurteilen zu können“.⁴¹ Übertragen auf den Religionsunterricht bedeutet dies: Überlieferte religiöse Sprachformen können Kindern und Jugendlichen Impulse geben, ihre eigene religiöse Sprache zu überprüfen und ihr Sprachvermögen zu erweitern; zugleich steht die überlieferte und in kirchlichen Kontexten gesprochene Sprache auf dem Prüfstand, indem auch sie sich anfragen lassen muss, wo etwas zu Formeln oder Klischees erstarrt ist, wo etwas völlig unverständlich und lebensfern geworden ist, wo Engführungen oder Manipulationen stattfinden.

5.3 Religiöse Sprachbildung muss auf steten Lernzuwachs angelegt sein

Rudolf Englerts Diagnose eines Religionsunterrichts, dem es vielfach an einer angemessenen Steigerung des fachlichen Anspruchsniveaus

40 Vgl. etwa *Arendt, Birte/Kiesendahl, Jana* (Hg.): *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz*, Göttingen 2011; *Kilian, Jörg/Niehr, Thomas/Schiewe, Jürgen*: *Sprachkritik. Ansätze und Methoden der kritischen Sprachbetrachtung*, Berlin – Boston 2016.

41 *Schiewe, Jürgen*: Was ist Sprachkritik? Einige programmatische Überlegungen. In: *Arendt/Kiesendahl* (Hg.) 2011 [Anm. 40], *Sprachkritik in der Schule*, 19–30, 26.

mangelt,⁴² stellt auch die Entwicklung einer religiösen Sprachbildung vor die Herausforderung, das sprachliche Niveau der Schüler/-innen stetig zu steigern. Notwendig hierzu ist die Berücksichtigung entwicklungspsychologischer und kognitiver Voraussetzungen. Neben allgemeinen Modellen der kognitiven Entwicklung, zu denen etwa das Stufenmodell Jean Piagets gehört, ist mit Blick auf die Entwicklung von Sprachbewusstheit das Modell von Annette Karmiloff-Smith grundlegend. Die Entwicklungspsychologin unterscheidet zwischen implizitem und explizitem sprachlichen Wissen und arbeitet heraus, dass ein Kind eine Sprache zunächst instinktiv bzw. implizit lerne (Ebene I; I = implizit). Wenn ein sprachliches Phänomen ausreichend beherrscht werde, werde dieses reanalysiert (Ebene E 1; E = explizit), sodass aus der impliziten Form eine explizite werde (Ebene E 2). Eine weitere Ebene (E 3) sei dann erreicht, wenn dieses explizite Wissen metasprachlich ausgedrückt werden könne.⁴³

In Weiterführung zu diesem Modell hat Jakob Ossner ein Modell für die Deutschdidaktik⁴⁴ entwickelt, das wiederum die Grundlage für das Kompetenzmodell der didaktischen Sprachkritik der Linguisten Jörg Kilian, Thomas Niehr und Jürgen Schiewe bildet. Diese unterscheiden insgesamt drei Entwicklungsphasen: Die erste Phase, die sich etwa über die Vorschulzeit erstrecke, sei die der Befähigung zum Sprachspiel. Kinder in dieser Phase seien fähig „zur spielerischen

Sprachbetrachtung mit der Erkenntnis der Arbitrarität sprachlicher Zeichen“.⁴⁵ Etwa mit dem Schriftsprachenerwerb werde schließlich die Phase der Sprachreflexion erreicht, innerhalb derer Schüler/-innen zur Dekontextualisierung von Sprache angeleitet würden. Nun bilde sich auch eine „Befähigung zur Sprachbewertung“⁴⁶ aus, die jedoch in erster Linie „dem Erwerb und der Festigung (standard)sprachlicher Normen“⁴⁷ diene. In der dritten Phase, die in der Regel zu Beginn der Sekundarstufe I erreicht werde, seien die Schüler/-innen fähig „zur Sprachkritik im engeren Sinne mit dem Anspruch einer linguistisch begründeten Bewertung von Sprachgebrauch und Sprache“.⁴⁸

Welche Schlussfolgerungen lassen sich hieraus nun für eine religiöse Sprachbildung ziehen?

Entgegen der Forderung Guido Meyers, der Religionsunterricht müsse in einem ersten Schritt „mit den Schülerinnen und Schülern die wirklichkeiterschließenden Engführungen mancher klischee- und formelhafter Sprache“⁴⁹ aufdecken und erst im Anschluss daran mit anderen Sprachformen wie Mythen und literarischen Texten vertraut machen,⁵⁰ lässt sich aus den skizzierten Phasenmodellen ableiten, dass es viel sinnvoller ist, genau andersherum vorzugehen: Im Vor- und Grundschulalter sollte man Kinder mit vielfältigen religiösen Sprachformen vertraut machen – gerade auch mit Mythen, mit narrativen und lyrischen Texten.⁵¹

42 Vgl. Englert 2013 [Anm. 24], 28.

43 Zu einer kurzen Skizze des Modells vgl. Gornik, Hildegard: Über Sprache reflektieren: Sprachthematization und Sprachbewusstheit. In: Huneke, Hans-Werner (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 1: Sprach- und Mediendidaktik, Baltmannsweiler 2010, 232–249, 238f. Grundlegend hierzu Karmiloff-Smith, Annette: Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science, Cambridge, Massachusetts 1992.

44 Ossner, Jakob: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung, Paderborn - München - Wien u.a. 2006, 44–47.

45 Kilian/Niehr/Schiewe² 2016 [Anm. 40], 147.

46 Ebd.

47 Ebd.

48 Ebd.

49 Meyer, Guido: Die Sprachen des Religionsunterrichts. In: Ders./Wichard 2018 [Anm. 33], 34–50, 44.

50 Vgl. ebd.

51 Vgl. auch Fowlers Modell zu den Stufen des Glaubens (Fowler, James W.: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn [1981], Gütersloh 2000): Fowler

Mit zunehmender Entwicklung sprachkritischen Bewusstseins ist es im weiteren Verlauf der Schullaufbahn dann notwendig und sinnvoll, Schüler/-innen anzuleiten, auch *kritisch* mit (religiöser) Sprache umzugehen. Dazu gehört es etwa, sprachliche Alternativen abzuwägen und die eigenen Worte wie auch das von anderen Gesagte oder Geschriebene daraufhin zu überprüfen, ob die Worte angemessen und stimmig sind, ob Dinge verharmlost oder verschleiert werden oder ob etwa Lesende und Hörende gezielt manipuliert werden.

6. „Mutig reden“ – Einblick in eine religiöse Sprachbildung

Mit dem eingangs zitierten Traum der Bischöfe von einer Verständigung zwischen Jugendlichen und Kirche verbinden sich konkrete Handlungsschritte: Papst Franziskus selbst hat es sich zur Aufgabe gemacht, in Form der Jugendsynode einen Dialog zu initiieren und auf die Jugendlichen aus aller Welt zuzugehen. In einer Ansprache zur Vorsynode, die im März 2018 sechs Monate vor der eigentlichen Synode stattfand, wendet sich Papst Franziskus direkt an die Jugendlichen mit der Bitte, sie mögen sich mutig und kreativ daran beteiligen, Kirche neu zu beleben.⁵²

folgend befinden sich die meisten Kinder im Grundschulalter auf der Stufe des mythisch-wörtlichen Glaubens. Zu den wesentlichen Kennzeichen dieser Stufe gehört es, dass Kinder durch wörtlich verstandene Mythen und Erzählungen Orientierung in der Welt gewinnen. Vgl. auch die Ausführungen dazu in *Langenhorst, Georg*: Literarische Texte im Religionsunterricht. Ein Handbuch für die Praxis, Freiburg i. Br. - Basel - Wien 2011, 55f.

52 Vgl. *Papst Franziskus*: Ansprache zur Vorsynoden-Versammlung der Jugendlichen am internationalen päpstlichen Kolleg *Maria Mater Ecclesiae*, 19. März 2018, abrufbar unter: https://w2.vatican.va/content/francesco/de/speeches/2018/march/documents/papa-francesco_20180319_visita-pcimme.html (Stand: 12.09.2018). Nachfolgende Zitate ebd.

Als Beispiel für kirchliche Sprache, die sich an Jugendliche richtet, soll die Ansprache des Papstes hier zum Gegenstand religiöser Sprachbildung werden. Freilich kann dies nur ein kleiner Ausschnitt sein, der zeigen soll, wie religiöse Sprachbildung für eine bestimmte Altersstufe im Religionsunterricht aussehen kann.

Leitend für die Behandlung einzelner Redeausschnitte im Religionsunterricht ist die Frage, ob es Papst Franziskus gelingt, eine Sprache zu finden, die verständlich, zeit- und jugendgemäß, aber dennoch nicht anbiedernd ist.

Das Kernanliegen des Papstes besteht darin, die Jugendlichen zur mutigen und kreativen Mitgestaltung von Kirche aufzufordern. Da die Heranwachsenden „Teil des Zugangs zu Gott“ seien, sei Kirche auf sie und ihre Perspektive angewiesen. Damit vollzieht er einen Perspektivwechsel: Er betont nicht, wie wichtig die Kirche für die Jugendlichen ist oder sein sollte, sondern er bringt seine Überzeugung zum Ausdruck, dass für die Kirche die Jugendlichen unverzichtbar seien, da ihr sonst ein wesentlicher Zugang zu Gott versperrt bleibe. Und statt seine jugendlichen Zuhörer aufzufordern, Vertrauen in Gott zu haben, sagt er ihnen zu, dass Gott Vertrauen in sie habe und er an sie glaube. Mit dieser Ermutigung und der Aufforderung, am Leben der Kirche mitzuwirken, geht zugleich eine Kritik an der Kirche einher: „Wir müssen im Herrn neu die Kraft finden, uns nach dem Scheitern wieder zu erheben, voranzugehen, das Vertrauen in die Zukunft wieder zu stärken.“ Um neue Wege zu gehen, brauche man die Jugendlichen als „lebendige Steine einer Kirche mit jungem Gesicht“, wozu – damit schlägt er den Bogen zurück zur Jugendsynode – „ein ernsthafter Dialog sehr hilfreich“ sei.

Mit Blick auf eine Erarbeitung im Religionsunterricht ist zentral, dass die Rede selbst bereits korrelativ angelegt ist, wie ein näherer Blick auf die zentralen Schlagwörter und die Metaphorik zeigt: Als Oberhaupt der ‚Kirche‘,

die er durchaus (selbst-)kritisch in den Blick nimmt, sucht er das Gespräch mit den Jugendlichen als Gegenüber und lädt sie ein, „freimütig und in aller Freiheit zu sprechen“. ‚Die Jugendlichen‘, die vom Papst immer wieder direkt in der zweiten Person Plural angesprochen werden, werden ‚der Kirche‘, von der oft in der ersten Person Plural die Rede ist, gegenübergestellt. Gerade die „jungen Menschen“ seien es, durch die Gott die Geschichte in schwierigen Zeiten voranbringe, obwohl sie „nicht als Heilige“, „nicht als Gerechte, als Vorbilder“ geboren seien. Um die Vielfalt unter ihnen deutlich zu machen, lehnt er den Begriff der ‚Jugend‘ im Singular klar ab; stattdessen betont er die „große Vielfalt an Völkern, Kulturen und auch Religionen“, denen seine Adressaten angehören: „Ihr seid nicht alle katholisch und Christen, ihr seid nicht einmal alle gläubig, aber natürlich seid ihr alle vom Wunsch beseelt, euer Bestes zu geben.“ Besonders deutlich wird die korrelative Anlage der Rede auch in der Rede von Gott. Hier verbindet der Papst Metaphern der biblischen Überlieferung mit neuen und ungewöhnlichen Redeformen: Die Betonung der Liebe und Treue Gottes geht einher mit der an die Jugendlichen gerichteten Zusage, dass Gott Vertrauen in sie habe und an sie glaube. An jeden einzelnen jungen Menschen richte er die Frage: „Was suchst du? Was suchst du in deinem Leben?“

Die Rede selbst ist somit weder aufseiten des überlieferten Glaubens noch aufseiten der jugendlichen Lebenswelt anzusiedeln, sondern sie fungiert eher als Brücke zwischen beiden Polen. Papst Franziskus macht auf die Notwendigkeit einer wechselseitigen kritischen Beziehung zwischen den Jugendlichen und der Kirche aufmerksam, wenn er die Jugendlichen – und indirekt auch die Kirche – dazu auffordert, aus der Logik eines „das haben wir doch schon immer so gemacht“ herauszukommen, „um kreativ auf den Spuren der echten christlichen Tradition zu bleiben, aber kreativ.“

Im Sinne einer religiösen Sprachbildung, die den Grundsätzen der Korrelation, der Sprachkritik und des Lernzuwachses folgt, ist zu bedenken, dass eine analytische Auseinandersetzung mit der Rede und eine kritische Beurteilung der Sprache des Papstes die Fähigkeit zu einer „linguistisch begründeten Bewertung von Sprachgebrauch und Sprache“⁵³ voraussetzt. Darüber hinaus müssen die Schüler/-innen zwischen metaphorischer und begrifflicher Sprache unterscheiden können. Um die Besonderheiten und den Perspektivwechsel, den der Papst in Bezug auf das Verhältnis von Jugend, Kirche und Gott vornimmt, wahrnehmen, deuten und bewerten zu können, ist es notwendig, dass sie sich zuvor mit biblischer Gottesrede wie auch mit der Sprache kirchlicher Dokumente auseinandergesetzt haben. Nur so lässt sich erarbeiten, wo die Rede des Papstes an traditionelle Redeformen und Metaphern angeknüpft und wo sie sprachliche (und inhaltliche) Innovationen aufweist. Eine solche sprachkritische Redeanalyse ist damit ein Unterrichtsvorhaben vor allem für die Sekundarstufe II. Die Verortung in der Oberstufe lässt sich zudem damit begründen, dass sich die Jugendsynode an junge Menschen zwischen 16 und 29 Jahren richtet, sodass die Schüler/-innen der Oberstufe zur Adressatengruppe gehören.

Im Kontext einer religiösen Sprachbildung innerhalb des Religionsunterrichts ist es Aufgabe, das Sprachhandeln des Papstes zu erarbeiten und zu beurteilen, um auf dieser Grundlage schließlich sein eigenes religiöses Denken und Sprechen kreativ zu erweitern, möglicherweise auch zu korrigieren. Eine Auseinandersetzung mit der Papstrede kann zur Entwicklung folgender Kompetenzen beitragen:

53 Kilian / Niehr / Schiewe 2016 [Anm. 40], 147.

Die Schüler/-innen sollten

- Auskunft darüber geben können, wo ihnen die Worte des Papstes fremd erscheinen und welche Redepassagen dem eigenen religiösen Sprechen nahe stehen oder impulsgebend sein können;
- in der Kommunikation mit anderen das Anliegen des Papstes, einen Dialog zwischen Jugend und Kirche zu initiieren, begründen und erläutern können;
- sich ein Urteil über die Notwendigkeit einer Mitwirkung Jugendlicher an der Gestalt von Kirche bilden und dieses ausdrücken können;

- die persönliche Sichtweise auf die Beziehung zwischen Jugendlichen und Kirche formulieren und so eine eigene Option treffen können;
- sich kreativ und mit eigenen Worten zum Anliegen des Papstes positionieren können (etwa in Form einer Antwortrede oder einer Postkarte an den Papst⁵⁴).

Die Kompetenzformulierungen machen deutlich, dass religiöse Sprachbildung nicht losgelöst von konkreten Inhalten möglich ist. Sprachsensibles und sprachkritisches Arbeiten im Religionsunterricht⁵⁵ fördert somit immer auch die inhaltliche Auseinandersetzung mit religiösen und theologischen Themen.

Dr. Eva Willebrand

*Studienrätin für Katholische Religionslehre
und Deutsch an der Gesamtschule Waltrop,
Bonhoefferstr. 7, 48308 Senden*

54 Vgl. die vom BDKJ und der Erzdiözese Freiburg initiierte Aktion „#postandenpapst“ (abrufbar unter: <https://www.pap.bdkj-freiburg.de/>; Stand: 2. Oktober 2018). Im Rahmen dieser Aktion können Jugendliche ihre Botschaft an den Papst auf reale und virtuelle Postkarten schreiben, die anschließend gesammelt nach Rom geschickt werden.

55 Vgl. Willebrand Eva: Literarische Texte in Religionsbüchern. Zwischen Verkündigung, Erfahrungsspielung und Erschließung religiöser Tiefen, Bad Heilbrunn 2016.

Erst lesen, dann diskutieren

Interaktive Interpretationen eines biblischen Textes in offenen Unterrichtsgesprächen

Rebecca G. Deurer

„Es war ziemlich scheen, dass wir mal solange über einen Text reden konnten“, sagte Julian am Ende einer Unterrichtsstunde über Gen 4,1–16.

Das produktive Wechselspiel zwischen biblischem Text und Leser/-in mündet in der schulischen Praxis oft, wie in der hier erwähnten Schulstunde, in einem Unterrichtsgespräch. Befürwortet wird dieser Unterrichtsverlauf nicht nur durch das vorliegende Zitat des Schülers Julian, sondern auch durch die Wertschätzung des Unterrichtsgesprächs als „konstitutives Element“² der Bibeldidaktik.

Bemerkenswerterweise wurde jedoch in der religionspädagogisch-empirisch ausgerichteten Forschung der Akt des Lesens „primär als individueller, zum Teil sogar intimer Rezeptionsprozess“³ und nicht als Ausgangspunkt des „Miteinanderverstehens bzw. Miteinanderlernens“⁴ erforscht.

Die hier vorzustellende qualitative Studie⁵ möchte die religionspädagogischen Ergebnisse⁶ zu dem produktiven Wechselspiel zwischen der individuellen Begegnung der Schüler/-innen mit biblischen Texten um die kollektiven Auseinandersetzungen in der face-to-face-Kommunikation ergänzen. Im Mittelpunkt der Arbeit steht die Frage, ob offene Unterrichtsgespräche biblische Lernprozesse auslösen können oder es einfach nur „scheen“⁷ ist, wenn die Schüler/-innen Zeit haben zu sprechen.

1. Interaktive Interpretationen

1.1 Erhebungsdesign

Um biblischen Lernprozessen in der schulischen face-to-face-Kommunikation nachspüren zu können, wurden im Rahmen einer qualitativen Studie zwischen Juli 2013 und April 2014 vier Unterrichtsstunden in unterschiedlichen oberpfälzerischen, gymnasialen Religionsun-

1 Dieses Zitat stammt aus einer unveröffentlichten Aussage des Schülers Julian, die er im Anschluss an eine aufgezeichnete Unterrichtsstunde verlauten ließ.

2 Fricke, Michael: Was können Schülerinnen und Schüler mit der Bibel lernen? Konturen einer Bibeldidaktik für das 21. Jahrhundert. In: Bachmann, Michael/Woyke, Johannes (Hg.): Erstaunlich lebendig und bestürzend verständlich? Studien und Impulse zur Bibeldidaktik, Göttingen 2009, 69–84, 84.

3 Groeben, Norbert/Schroeder, Sascha: Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick, Weinheim - München 2004, 145–168, 145.

4 Theis, Joachim: Bibeldidaktik als Ermöglichungsdidaktik. In: Bachmann/Woyke (Hg.) 2009 [Anm. 3], 319–332, 328.

5 Deurer, Rebecca: Ein Text, zwei Menschen, drei Lesarten. Interaktive Interpretationen eines biblischen Textes in offenen Unterrichtsgesprächen, Bad Heilbrunn 2018.

6 Als Beispiel soll an dieser Stelle auf die quantitative Studie von Joachim Theis verwiesen werden. Theis, Joachim: Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter, Stuttgart 2005.

7 Vgl. Anm. 1.

terrichtsklassen⁸ der 10. Jahrgangsstufe mithilfe von Tonbandaufnahmen⁹ aufgenommen. Die Unterrichtsstunden fanden unter der Leitung der zuständigen Religionslehrkräfte ausschließlich im originären Schulgebäude statt. Obwohl jeweils nur eine Schulstunde à 45 Minuten aufgenommen werden sollte, variierte aufgrund von schulorganisatorischen Gründen die Zeitspanne zwischen 36 und 68 Minuten.

Der Aufbau der Stunde ermöglichte die Aufnahme jeweils zweier offener¹⁰ Unterrichtsgespräche. Während das erste offene Unterrichtsgespräch jeweils durch eine Einzelarbeit vorbereitet wurde, gründete das zweite offene Unterrichtsgespräch auf den Ergebnissen einer strukturalen Analyse,¹¹ die in einer Partnerarbeit angefertigt wurde.

Ausgangspunkt für die offenen Unterrichtsgespräche bildete Gen 4,1–16. Gewählt wurde diese Perikope aufgrund der geschlossenen, übersichtlichen Handlung, die einen Einstieg ohne Vorwissen und mehrmaliges Lesen im Unterricht ermöglichte. Gleichzeitig beinhaltet die Erzählung unterschiedliche passive wie auch aktive Identifikationspersonen. Die zahlreichen Leerstellen gestatteten den Schülerinnen und Schülern zusätzlich einen „Anteil

am Mitvollzug“¹². Auch gründen unterschiedliche Gefühlsregungen und Konfliktpotentiale in der Handlung. Diese Sperrigkeit des Textes kann Dissense bei den Leserinnen und Lesern hervorrufen, die nach Max Miller Ausgangspunkte für fundamentale Lernprozesse¹³ darstellen.

1.2 Auswertungsdesign

Die Dokumentation und die Analyse von interaktiven Interpretationen in offenen Unterrichtsgesprächen stellen das Ziel des Forschungsprojektes dar. Hierdurch soll Aufschluss über die handlungsbezogene Nutzbarmachung, Auswertung und Systematisierung des biblischen Textes vonseiten der Schüler/-innen erhalten werden.

Interaktive Interpretationen werden in diesem Kontext als wechselseitig beeinflusste Übersetzungen des biblischen Textes im Medium des Gesprächs, bei dem es zu einem „Hin- und-her-Laufen“ zwischen den Gedanken und Ideen¹⁴ der beteiligten Personen kommt, definiert. Betrachtet werden diese Interaktionen als „wechselseitige Beeinflussung [von] Einstellungen, Erwartungen und Handlungen“¹⁵. Der Terminus ‚Interpretation‘ weist darauf hin, dass sich die Leserin bzw. der Leser im Prozess des

-
- 8 In dieser Studie wurde darauf Wert gelegt, sich dem Alltag anzunähern. Daher wurden bestehende Religionsunterrichtsklassen gewählt, die durch ihre gewohnte Zusammensetzung auf bestehende Interaktionsstrukturen zurückgreifen konnten.
- 9 Zusätzliche Daten wurden durch teilnehmende Beobachtungen generiert. Diese Form der Datengenerierung gestattete Einblicke in die nicht verbal geäußerten Interaktionen zwischen den beteiligten Personen.
- 10 Offene Unterrichtsgespräche werden an dieser Stelle als durch den Text inhaltgebundene, jedoch ziel- und ergebnisoffene Dialoge definiert.
- 11 Zirker, Hans: Bibel-Lesen. Zur Methode. In: Ders./Hilger, Georg/Aurelio, Tullio u. a. (Hg.): Zugänge zu biblischen Texten. Eine Lesehilfe zur Bibel für die Grundschule. Neues Testament, Düsseldorf 1998, 17–28.

-
- 12 Iser, Wolfgang: Der implizierte Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett, München 1972, 16.
- 13 Max Miller vertritt die These, dass fundamentales Lernen ausschließlich durch inter- oder überindividuelles Lernen möglich ist. Vgl. Miller, Max: Dissens. Zur Theorie diskursiven und systemischen Lernens, Bielefeld 2006, 74.
- 14 Kolenda, Sandy: Unterricht als bildendes Gespräch. Richard Rorty und die Entstehung des Neuen im sprachlichen Prozess (Studien zur Bildungsgangforschung 28), Opladen – Farmington Hills 2010, 34.
- 15 Hofer, Manfred: Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie 3: Pädagogische Psychologie, Göttingen 1997, 213–252, 213.

Lesens dem Text verstehend, erklärend und deutend annähert.¹⁶

Die Arbeit nimmt eine konstruktivistische Perspektive ein, die verbunden wird mit den Grundsätzen des symbolischen Interaktionismus. Das bedeutet, dass sowohl die individuellen Interaktionen zwischen Text und Leser/-in wie auch die Interaktionen zwischen den Leserinnen und Lesern als aktive Konstruktionsprozesse gedeutet werden. Diese Perspektive spiegelt sich sowohl in der Datenaufbereitung wie auch -auswertung der ausschließlich sprachlich geäußerten Beiträge der Schüler/-innen wider. Aufbereitet wurden die anonymisierten Daten mithilfe des Transkriptionssystems GAT2,¹⁷ bei dem durch die Zeilenschreibweise die Sequenzialität des Gesprächs im Zentrum stand. Transparent wird zusätzlich die sukzessive Herstellung von geteiltem Wissen durch die Analyse dreier Schlüsselpassagen aus den offenen Unterrichtsgesprächen mithilfe einer syntaktisch-semantischen Interaktionsanalyse.¹⁸ Die Forschungsfrage „Wie wird was im Rekurs auf andere Schüler/-innen und den biblischen Text gesagt?“¹⁹ war hierfür leitend. Gebündelt wurden die Ergebnisse über die interaktiven Interpretationen unter den Stichpunkten *Themati-*

*sche Entwicklungen*²⁰, *Textinterpretationen*²¹ und *Interaktionen*²².

2. Biblische Lernprozesse

2.1 Siebenfache Rache

Hanna²³ liest Gen 4,1–16, formuliert im Rahmen der Einzelarbeit eine Frage und stellt diese zu Beginn eines offenen Unterrichtsgesprächs ihren Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern vor. Ihre nach dem Sinn forschende Erkundigung lautet: „*Wieso soll der, [...] der Kain erschlägt, siebenfache Rache erfahren?*“²⁴

Hannas Frage ist, ausgehend von einem nach funktionalen²⁵ Kriterien zugrunde liegenden Textbegriff, kein Indiz für ihr Unvermögen, die Informationen im Text zu ermitteln, zu

16 Diese Definition ist hinterlegt und im Detail erklärt bei Deurer 2018 [Anm. 5], 80.

17 Vgl. Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10 (2009) 353–402.

18 Bei der syntaktisch-semantischen Interaktionsanalyse wurden Burkard Porzelts Analyseschritte seiner syntaktisch-semantischen Sequenzanalyse um Elemente von Götz Krummheuers Interaktionsanalyse bereichert. Vgl. Deurer 2018 [Anm. 5], 104–106.

19 Deurer 2018 [Anm. 5], 90.

20 Unter diesem Stichpunkt wird eine inhaltliche Umschreibung der jeweiligen Schlüsselpassage prägnant zusammengefasst. Bedacht wird hierbei sowohl die kontextuelle Bedeutung des Gesprächsbeitrags (Gesprächsfunktion) wie auch die Form des Sprecherwechsels. Leitend ist die Frage: Wie entwickelt sich das Thema?

21 Festgehalten wurden unter diesem Stichpunkt die Antworten auf die Fragen: Welche Leerstellen wurden von den Leser/-innen fokussiert? Welche Textinterpretationen wurden artikuliert? Wie erklären die Sprecher/-innen ihre Textinterpretationen mithilfe von textimmanenten und -exmanenten Informationen?

22 Unter dieser Überschrift wurden sowohl die Kommunikationsstrukturen (Wer spricht wann; Form des Sprecherwechsels) wie auch die Form der Bezugnahmen (Zitat, Abgleich, Dissens, Konsens) subsumiert.

23 Zwei Unterrichtsgespräche der Februargruppe konnten am 7. Februar 2014 in einem oberpfälzerischen Stadtgymnasium aufgenommen werden. Die Gruppe setzte sich aus elf Schülerinnen, zehn Schülern und einer Referendarin zusammen.

24 Deurer 2018 [Anm. 5], 113.

25 In einer funktionalen Definition wird der Begriff durch seine Verwendung erläutert. Alternativ könnte eine nach strukturellen Kriterien ausgerichtete Textdefinition verwendet werden, in der der Text durch seine Bestandteile seine Definition erföhre.

lokalisieren und angemessen auszuwählen, sondern ein Kennzeichen für ihre aktive (Re-)Konstruktionsleistung der Textbedeutung. Bei diesem produktiven Wechselspiel zwischen Hanna und der Perikope verknüpft sie Aussagen des Textes aktiv mit ihrem Vor-, Welt- und Sprachwissen. Ausgangspunkt für Hannas Interaktion mit der Perikope bildet eine biblische Leerstelle. Sie fokussiert Gen 4,15²⁶ und verknüpft in ihrer Erkundung textimmanente Informationen mit dem Befremden, das diese Bibelstelle in ihrem individuellen Leseprozess ausgelöst hat.

Hanna wird in dieser Arbeit als aktive Rezipientin wahrgenommen, die die Fähigkeit besitzt, „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“.²⁷ Ergründet²⁸ wurden diese Kohärenzprozesse als Ausgangspunkt für unterschiedliche Textinterpretationen sowohl von der hermeneutisch ausgerichteten Rezeptionsästhetik²⁹ wie auch von der empirisch arbeitenden Psycholinguistik.³⁰ Auch innerhalb der Religionspädagogik entstanden unterschied-

liche rezeptionsästhetisch und kognitionswissenschaftlich ausgerichtete Arbeiten, die u.a. nachfragten, inwiefern geschlechtsspezifische³¹ oder entwicklungspsychologische³² Gründe die Textinterpretation leiten.

Für das vorliegende Projekt ist es nicht bedeutsam zu ergründen, welches Vor-, Welt- und Sprachwissen von Hanna prägend war für ihre Frage. Ausschlaggebend ist jedoch für diese Arbeit der funktionale Textbegriff und die daraus resultierende, legitime Perspektive des „Akt[es] des Lesens“³³ als Geburtsmoment von unterschiedlichen Textinterpretationen.

Hannas „Akt des Lesens“ mündet in der Frage „Wieso soll der, [...] der Kain erschlägt, siebenfache Rache erfahren?“ Hannas Erkundung kennzeichnet hierbei einerseits den Beginn eines Sinnverstehensprozesses, „wo das Befremden in ein erstes Suchen und Forschen übergeht.“³⁴ Andererseits markiert ihre Erkundung im Plenum auch den Anfang eines Aushandlungsprozesses, bei dem ihre individuellen Interaktionen mit der biblischen Perikope durch die kollektive Auseinandersetzung dieser Frage in der face-to-face-Kommunikation der Gesprächsteilnehmer/-innen erweitert werden.

26 „Der Herr aber sprach zu ihm: Darum soll jeder, der Kain erschlägt, siebenfacher Rache verfallen.“ (Gen 4,15).

27 PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (Bd. I), Berlin, 24.

28 Im Gegensatz zu den Rezeptionsästheten betrachten die Psycholinguisten die Aufgabe der Reflektion der Verstehensprozesse nicht als Aufgabe des Lesers, sondern als die ihrer empirischen Wissenschaft.

29 Als Vertreter dieser Gruppe sollen an dieser Stelle Wolfgang Iser, Hans R. Jauf und Stanley E. Fish genannt werden. Vgl. hierzu Deurer 2018 [Anm. 5], 24.

30 In der Psycholinguistik werden Leseprozesse als Interaktionsgeschehen mithilfe der Bottom-up-, der Top-down- und der Interaktiven Theorie versucht zu beschreiben. Vgl. ebd., 15–24.

31 Vgl. Arzt, Silvia: Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung, Innsbruck 1999.

32 Vgl. Bucher, Anton A.: Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln, Fribourg 1990.

33 Wolfgang Iser veröffentlichte unter diesem Titel seine rezeptionsästhetische Sicht auf den aktiven Akt des Lesens. Vgl. Ders.: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung, Stuttgart ⁴1994.

34 Combe, Arno/Gebhard, Ulrich: Verstehen im Untergrund. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung, Wiesbaden 2012, 70.

2.2 Kain leidet länger

Hannas Mitschüler Leon reagiert auf ihre Frage „Wieso soll der, [...] der Kain erschlägt, siebenfache Rache erfahren?“³⁵ mit einem „Ja“³⁶ und versucht, diese zu beantworten. In seiner teleologischen Textinterpretation erläutert er, dass Gott eine siebenfache Strafe androht, „damit halt [...] der Kain [...] länger leidet“³⁷. Kains Leidenszeit „um den Tod“³⁸ wird durch Gottes Schutz³⁹ verlängert. Leon erläutert nicht, wessen Tod er thematisiert. Auch berichtet er nicht, wie dieser Tod eintrat. Dafür expliziert er mithilfe zweier textexmanenter Aussagen, warum Kains Leben nach Abels Tod eine Leidenszeit darstellt. Kain hat, laut Leon, „ja jetzt dann keine Freunde“⁴⁰ mehr und kann „ja keine Verbindungen mit anderen Leuten knüpfen“⁴¹.

In Leons Antwort auf Hannas Frage wird nicht nur durch die textimmanenten und -exmanenten Informationen das produktive Wechselspiel zwischen Leon und der Perikope deutlich, sondern auch die kollektive Auseinandersetzung mit dem Text. Sowohl mit seinem Redebezug („Ja“⁴²) wie auch mit seiner Antwort („damit halt [...] der Kain [...] länger leidet“⁴³) knüpft Leon an Hannas Redebeitrag an. Dieses Inganghalten⁴⁴

des Gesprächs ist nach dem Philosophen und Literaturwissenschaftler Richard Rorty charakteristisch für ein bildendes Gespräch. In einem bildenden Gespräch wird nach Rorty das Fremde aufgenommen und nach einer besseren, interessanteren, ergebnisbereichernden Antwort Ausschau gehalten. Erst wenn ein Gespräch nicht mehr fortgeführt wird, da alle beteiligten Gesprächsteilnehmer/-innen glauben eine letztgültige Wahrheit auf eine Fragestellung gefunden zu haben, wird ein bildendes Gespräch zu einem normalen Gespräch.

Aus Rortys Perspektive hat das Bildungsgeschehen im Gespräch eine hermeneutische und eine poetische Seite. In Leons Redebeitrag spiegelt sich die hermeneutische Seite des Bildungsgeschehens wider, bei der Leon dem Unvertrauten ausgeliefert ist. Sowohl in seiner Beschreibung von Kains Leben als Leidenszeit („der Kain [...] länger leidet“⁴⁵) wie auch in Leons Bestreben seiner Textinterpretation mithilfe von textexmanenten Informationen („ja jetzt dann keine Freunde“⁴⁶; „ja keine Verbindungen mit anderen Leuten knüpfen“⁴⁷) zu stützen, wird der Versuch deutlich, das Unvertraute zu studieren und zu bewältigen.

2.3 Rache ist falsch

Jonas widerspricht zaghaft Leons Lösungsvorschlag („Na ja [...] glaub ich jetzt eher weniger“⁴⁸), modifiziert dessen Gedanken der Zeit des Leidens („Zeit [...] zu büßen“) und formuliert Hannas Frage aufgreifend eine eigene deontologische Antwort: Gott droht eine siebenfache Rache an, da „man [...] gar nicht töten“⁴⁹ soll.

35 Deurer 2018 [Anm. 5], 113.

36 Ebd., 115.

37 Ebd.

38 Ebd.

39 Seine Aussage kann durch die textimmanente Information, dass Gott Kain schützt, in Gen 4,15 erklärt werden.

40 Deurer 2018 [Anm. 5], 115.

41 Ebd., 116.

42 Ebd., 115.

43 Ebd.

44 Im Kontext der Frage nach der Aufgabe der Philosophie expliziert Rorty das Inganghalten des Gesprächs: „Das Inganghalten eines Gesprächs als hinreichendes Ziel der Philosophie zu sehen, Weisheit als das Vermögen zu verstehen, ein Gespräch mitzutragen, heißt, den Menschen nicht als ein Wesen zu sehen, das man irgendwann akkurat beschreiben zu können hofft, sondern als den Erzeuger von Be-

schreibungen.“ Rorty, Richard: Der Spiegel der Natur: Eine Kritik der Philosophie, Frankfurt a. M. 1987, 409.

45 Deurer 2018 [Anm. 5], 115.

46 Ebd.

47 Ebd., 116.

48 Ebd.

49 Ebd., 118.

In seinem vorsichtig vorgetragenen („Na ja“⁵⁰) wertenden Urteil („glaub ich jetzt eher weniger“⁵¹) weist Jonas Leons Erklärung für die Androhung einer siebenfachen Rache zurück. Aus Jonas' Perspektive gibt Kains Handeln „dem anderen nicht das Recht ihn umzubringen“⁵².

Analog zu seinem Vorredner Leon erkennt Jonas einen Zusammenhang zwischen der Androhung einer siebenfachen Rache und der Verlängerung von Kains Lebenszeit. Für Leon ist die Verlängerung von Kains Lebenszeit jedoch der Grund („der Kain [...] länger leidet“⁵³), für Jonas die Folge dieser Androhung.

Dieser vorliegende Dissens gründet in den unterschiedlichen Antworten der Schüler auf Hannas Frage „Wieso soll der, [...] der Kain erschlägt, siebenfache Rache erfahren?“⁵⁴ Während Leons teleologische Antwort mithilfe textexmanenter Informationen aufzuzeigen versucht, dass Kains Leben verlängert werden soll, zielt Jonas deontologische Antwort auf einen allgemeinen Grundsatz: „[E]s heißt doch auch, dass man eigentlich nicht aus Rache auch töten soll [...] man soll gar nicht töten“⁵⁵.

Dieser Dissens kann, da er von Jonas bewusst wahrgenommen wurde („Na ja [...] glaub ich jetzt eher weniger“⁵⁶), aus der Perspektive des Soziologen Max Miller zum Ausgangspunkt fundamentalen Lernens werden. Wie Rorty erkennt Miller im Gespräch einen bildenden Moment. Während jedoch für Rorty das Innganghalten eines Gesprächs eine Grundbedingung für den bildenden Moment im Dialog darstellt, ist für Miller das gemeinsame Wissen um einen Dissens und das gemeinsame Ringen um einen

Konsens ausschlaggebend für das Entstehen von etwas Neuem. Erst wenn etwas Neues entsteht, lernt das System, die Gesprächsgruppe.

In einem Einschub partizipiert Jonas spielerisch-experimentell an Leons Textinterpretation, indem er dessen Gedanken mit seinem eigenen Vokabular umschreibt: „Also er hat jetzt [...] Zeit [...] dafür zu büßen“⁵⁷. Durch seinen spielerischen Umgang, seine nach Rorty poetische Tätigkeit, ändert sich die Textinterpretation. Für Leon bildete die Verlängerung der Leidenszeit („länger leidet“⁵⁸) den Grund für die Androhung der siebenfachen Rache. Wogegen Kain, in Jonas Umschreibung, „Zeit [...] zu büßen“⁵⁹ hat. Aus Leons ‚Zeit des Leidens und der sozialen Isolation‘ wird bei Jonas eine ‚Zeit der Wiedergutmachung‘ für Kain. Durch die Verwendung neuen Vokabulars („büßen“⁶⁰) und dem damit verbundenen Experimentieren mit der Beschreibung eines anderen Sprechers wird Jonas' poetische Tätigkeit, wie Rorty diesen Aspekt des Bildungsgeschehens beschreibt, deutlich.

3. Offene Unterrichtsgespräche als bildender Moment

Am Ende dieser knappen Skizzierung eines Ausschnitts aus dem offenen Unterrichtsgespräch bleibt die Frage, ob offene Unterrichtsgespräche biblische Lernprozesse auslösen können oder es einfach nur „scheen“ ist, wenn die Schüler/-innen Zeit haben, sich mit einem biblischen Text auseinanderzusetzen.

Im Rahmen der hier nur fragmentarisch vorgestellten qualitativen Studie konnte in allen drei Schlüsselpassagen⁶¹ das produktive

50 Ebd., 116.

51 Ebd.

52 Ebd., 117.

53 Ebd., 115.

54 Ebd., 113.

55 Ebd., 118.

56 Ebd., 116.

57 Ebd., 117.

58 Ebd., 115.

59 Ebd., 117.

60 Ebd.

61 Aufgrund von forschungsökonomischen und forschungsrelevanten Aspekten wurden nur drei Schlüsselpassagen aus den vier aufgezeichneten Unterrichtsstunden analysiert.

Wechselspiel zwischen der individuellen Begegnung der Schüler/-innen mit dem biblischen Text und ihrer kollektiven Auseinandersetzung anhand von interaktiven Interpretationen dokumentiert und analysiert werden.

Gleich Leon stützten auch die anderen Schüler/-innen in den Schlüsselpassagen durch textimmanente und -exmanente Informationen ihre Textinterpretationen, lieferten sich mit ihren Lesarten, wie Leon in der face-to-face-Kommunikation, einer wechselseitigen Verstehens- und Sicherungskontrolle aus und glichen wie Jonas ihre Textinterpretationen mit denen ihrer Vorredner ab. Hierbei konnte in den detaillierten Analysen der Schlüsselpassagen auch aufgezeigt werden, wie die Schüler/-innen im Gespräch ihre eigene Deutung verfestigten, modifizierten oder auch revidierten.

Auch bildete das Wissen um einen Dissens und das gemeinsame Ringen um einen Konsens, das im vorliegenden Beispiel nur am Anfang anhand der Redebeiträge von Leon und Jonas aufgezeigt werden konnte, in allen drei Schlüsselpassagen die Triebfeder für die Inganghaltung des Gesprächs.

Die wechselseitig beeinflussten Interpretationen in den drei Schlüsselpassagen unterschieden sich in der Länge der thematischen Verläufe, der Anzahl der Gesprächsteilnehmer/-innen, der Form der Argumentationen und der Moderation der Lehrkräfte. Dennoch konnte in allen drei thematischen Verläufen in konzentrierter Form der bildende Moment oder wie Miller sagt die Emergenz des Neuen nachvollzogen werden.

4. Seid mutig!

Abgerundet werden soll die Vorstellung der Ergebnisse durch drei knappe Plädoyers.⁶²

4.1 Qualität versus Quantität

Anhand der Ergebnisse der qualitativen Studie kann aufgezeigt werden, dass auch kurze Unterrichtsgespräche bildende Momente bergen können. Zeitlich begrenzte Unterrichtsgespräche, insbesondere jene mit knappen Gesprächsbeiträgen, stellen für die Lehrkräfte eine besondere Herausforderung dar, wenn sie versuchen, die Aussagen der Schüler/-innen in den gesamttheologischen Kontext einzuordnen.

Lehrende, habt Mut, euch dieser anspruchsvollen Aufgabe der Führung eines Unterrichtsgesprächs auch in kurzen Zeiträumen zu stellen! Euer Lohn ist ein verantwortbarer Bibelunterricht, in dem in der kollektiven Auseinandersetzung mit dem Bibeltext ein bildender Moment ausgelöst werden kann.

4.2 Reden versus Schweigen

Der bildende Moment im Unterrichtsgespräch ist, nach Miller, die Aushandlung einer strittigen Frage. Interaktive Interpretationen können erst im Spannungsfeld zwischen dem Dissens und dem gemeinsamen Konsens entstehen. Diese Differenzen können jedoch erst wahrgenommen werden, wenn die beteiligten Personen sich aufmerksam zuhören. Bedeutsam ist daher für das offene Unterrichtsgespräch neben dem Rede- auch das Zuhörrecht.

Ein Ergebnis der Studie ist, dass auch Schüler/-innen, die sich zwischen der anfänglichen und abschließenden Blitzlichtrunde nicht aktiv am Gespräch beteiligt haben, ihre eigene Lesart verfestigt, revidiert oder modifiziert haben.

62 Eine detaillierte Darstellung der drei Plädoyers kann nachgelesen werden bei Deurer 2018 [Anm. 5], 186–189.

Schweigen alle Personen in der Gruppe, entsteht kein bildendes Gespräch, genauso wie wenn keiner zuhört. Dennoch: Lehrende, habt Mut, auch Schweigenden ihr Zuhörrecht zu lassen!

4.3 Dissens versus Konsens

Der Konsens über den Dissens bildet den Ausgangspunkt für interaktive Interpretati-

onen. Lehrende, habt daher Mut, Dissense zu initiieren und zu moderieren! Euer Lohn ist die Chance auf die Emergenz von etwas Neuem. Oder anders formuliert: Euer Lohn ist die Chance, biblische Lernprozesse im Unterrichtsgespräch auszulösen, sodass es nicht nur „scheiden“ ist, „mal“ miteinander geredet zu haben.

Dr. Rebecca G. Deurer

Seminarleiterin i. K.

*Ehem. Wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl
für Religionspädagogik und Didaktik des
Religionsunterrichts an der Universität
Regensburg, Universitätsstr. 31,
93053 Regensburg*

Wertebildung im Resonanzraum christlich gelebter Moral

Michael Winklmann

1. Pädagoginnen, Pädagogen und die „gute“ Schule¹

Das Werk der Weckuhr schnappte ein und rasselte pflichttreu und grausam. Hanno Buddenbrook erschrak zuinnerst. Wie jeden Morgen zogen sich [...] vor Grimm, Klage und Verzweiflung seine Eingeweide zusammen. [...] Aufstehen und den Tag auf sich nehmen – es gab nichts, um das abzuwenden. Eine kurze Stunde nur noch bis zum Schulanfang ... Die Zeit drängte, von den Arbeiten nun ganz zu schweigen. [...] Direktor Wurlicke war ein furchtbarer Mann. [...] Wo ehemals die klassische Bildung als ein heiterer Selbstzweck gegolten hatte, den man mit Ruhe, Muße und fröhlichem Idealismus verfolgte, da waren nun die Begriffe Autorität, Pflicht, Macht, Dienst, Carrière zu höchster Würde gelangt, und der „kategorische Imperativ unseres Philosophen Kant“ war das Banner, das Direktor Wurlicke in jeder Festrede bedrohlich entfaltete. Die Schule war ein Staat im Staate geworden, in dem preußische Dienststrammheit so gewaltig herrschte, daß nicht allein die Lehrer, sondern auch die Schüler sich als Beamte empfanden [...].²

Thomas Mann ging nicht gern in die Schule. Er war das, was manche einen *Schulversager* nennen. In seinem Roman *Buddenbrooks*, der ihn schlussendlich zum Nobelpreis für Literatur führte, widmete er der Schule ein ganzes, berühmt gewordenes Kapitel. Es beginnt mit der Beschreibung der Angst, die ein Schüler beim Klingeln des Weckers empfinden kann und endet mit der Darstellung der Schule als preußischem Beamtenapparat noch lange nicht. Thomas Mann gelang damit durch literarische Fiktion eine Abrechnung mit der *Institution Schule*, die selbstverständlich stark subjektiv eingefärbt und von persönlichen Erlebnissen durchzogen ist.

Schulen gibt es seit Tausenden von Jahren.³ Wahrscheinlich haben alle Menschen, die diesen Text jetzt gerade lesen, eine Schule besucht. Jeder und jede kann Anekdoten aus der eigenen Schulzeit zum Besten geben – Dinge die gut waren, schmerzhaft Erfahrungen. Kurz: Zum Thema Schule hat jeder etwas zu sagen. Seien es die Erinnerungen an die eigene Schul-

rich Detering, Eckhard Heftrich, Hermann Kurzke u. a., Bd. 1.1: *Buddenbrooks. Verfall einer Familie*, hg. u. textkritisch durchgesehen von Eckhard Heftrich unter Mitarbeit von Stephan Stachorski u. Herbert Lehner, Frankfurt a. M. 2002, 772, 775f., 796.

1 Dieser Text beruht auf meiner Dissertationsschrift. Vgl. Winklmann, Michael: *Moralische Kompetenz. Wertebildung im Horizont christlich gelebter Moral (Werte-Bildung Interdisziplinär 6)*, Göttingen 2018.

2 Mann, Thomas: *Große kommentierte Frankfurter Ausgabe. Werke – Briefe – Tagebücher*, hg. v. Hein-

3 Vgl. Hoyer, Timo: *Sozialgeschichte der Erziehung. Von der Antike bis in die Moderne*, Darmstadt 2015, 11.

zeit oder die in der Elternperspektive gesammelten Erfahrungen mit der Schule der Kinder.

Das macht es nicht leicht über Schule zu sprechen – auch nicht auf wissenschaftlicher Ebene. Denn ähnlich wie Thomas Manns Schulkapitel in den *Buddenbrooks* von persönlichen Erfahrungen geprägt ist, baut jede Theorie der Schule auf Voraussetzungen auf, die von den jeweiligen Schultheoretikerinnen und -theoretikern normativ gesetzt werden. Diese Setzungen hängen wiederum mit so grundlegenden Faktoren wie dem Fächerkanon und der inhaltlichen Ausgestaltung der Fächer zusammen. Aus diesem Grund ist es von größter Wichtigkeit, dass im (religions)pädagogischen Diskurs die jeweils zugrunde liegende Schultheorie der am Diskurs Beteiligten offengelegt wird. Das soll im Folgenden für Wertebildung im Religionsunterricht verdeutlicht werden. Ich bin der Meinung, dass die Vorstellung von dem, was die Aufgabe von Wertebildung in der Schule ist, und die dieser Vorstellung zugrunde liegende Theorie von Schule sich gegenseitig bedingen. Um die eigenen Überzeugungen zum Thema Wertebildung intersubjektiv nachvollziehbar zu machen, ist also zuerst das Nachdenken über Schule nötig.

2. Theorie der Schule – ein knapper Überblick

Die Auseinandersetzung mit der Theorie der Schule beginnt mit der grundlegenden Frage nach dem, was „Schule“ bezeichnen soll. Einige Beispiele können das illustrieren: Ist die Schule in erster Linie Lernort für Schülerinnen und Schüler oder Arbeitsplatz für Lehrkräfte? Ist eine bestimmte Schule im Blick oder geht es um Schule allgemein? Wird aus pädagogischem, juristischem, soziologischem, theologischem, ... Gesichtspunkt über Schule reflektiert?⁴

Weiterhin gibt es subjektive Theorien von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern zum Thema Schule, die sich meist in der persönlichen Auseinandersetzung mit einer bestimmten Schule oder erlebten Schulerfahrungen bilden. Demgegenüber stehen Schultheorien, die den Anspruch erheben, Schule allgemein, aber „unter einer spezifischen leitenden Perspektive“⁵ zu verhandeln. Werner Wiater spricht hier von „Leitbildern von Schule“⁶.

Dabei muss klar sein, dass eine wissenschaftlich reflektierte Theorie der Schule nicht zwangsläufig objektiver ist als eine subjektive Theorie einer Lehrkraft im konkreten Schuleinsatz. In den allermeisten Fällen beschreibt Schultheorie nämlich nicht, wie Schule *ist*, sondern wie sie sein *soll*.⁷ Nun könnte man eine Unterscheidung in deskriptive (so ist Schule) und normative (so soll Schule sein) Schultheorien vornehmen. In der Praxis diagnostizieren deskriptive Ansätze oft aber einen schulischen Missstand und unterbreiten in einem zweiten Schritt Vorschläge zu seiner Beseitigung. Normative Ansätze tun nichts anderes. Das macht die wissenschaftliche Reflexion über das, was Schule gut macht, nicht überflüssig. Im Gegenteil! Die verschiedenen Vorstellungen guter Schule bzw. die kritischen Anfragen an bestehende Schulkonzeptionen lenken in der Regel den Blick auf relevante schultheoretische Fragestellungen. Sie sind damit Bausteine, die – auch in kritischer Auseinandersetzung – dazu beitragen, der Vorstellung einer guten Schule immer näher zu kommen. Von äußerster Wichtigkeit bleibt aber, dass jede theoretische Auseinandersetzung mit einem schulpädagogischen Anspruch eine Vergewisserung über die jeweils zugrunde liegende Vorstellung von Schule braucht.

5 Wiater 2016 [Anm. 4], 25.

6 Vgl. ebd., 24f.

7 Vgl. Bohl, Thorsten/Harant, Martin/Wacker, Albrecht: Schulpädagogik und Schultheorie, Bad Heilbrunn 2015, 77f.

4 Vgl. für diese Fragen Wiater, Werner: Theorie der Schule. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik, Augsburg ©2016, 17–19.

Jede Schultheorie geht von bestimmten, persönlich motivierten Voraussetzungen aus, enthält ein „implizites Menschenbild“⁸. Das gilt für subjektive Theorien genauso wie für umfassende, das gesamte System Schule betreffende Theorien. Wenn Religionspädagogik über den Bereich religiöser Bildung hinaus gesprächsfähig bleiben möchte, ist es also von größter Wichtigkeit, die schulische Praxis beeinflussenden theoretischen Vorstellungen von Schule offenzulegen. Alles religionspädagogische Bemühen setzt schließlich ein Bild von Schule voraus, das sich als religionssensibel versteht.

Auch für die Beantwortung der Frage, was religiöse Wertebildung in der öffentlichen Schule für ein legitimes Anliegen haben darf, ist die Frage nach der Schultheorie der Schlüssel. In der Diskussion um Wertebildung im Religionsunterricht tauchen nämlich grundlegende Fragen auf, die sich bis zu den fundamentalen Fragen nach Ziel, Aufgabe und Funktion von Schule zurückverfolgen lassen.⁹ Das gilt vor allem für die Beantwortung der Frage, wie intensiv Schule daran arbeiten sollte, Schülerinnen und Schülern einen bestimmten Wertekanon zu „vermitteln“. Denn die Forderung nach *Wertevermittlung* impliziert, dass Kinder und Jugendliche ohne Werte in die Schule kommen, sie also nicht schon aus ihren Familien mitbringen. Das klingt überspitzt, ist aber – auf das große Ganze von Werten, sozialen Normen und Tugenden bezogen¹⁰ – eine seit über 100 Jahren immer wiederkehrende Sicht auf Schule. Sie ist durch einen kritischen Blick auf die Familie als Erziehungsinstanz gekennzeichnet.

Im Jahr 1929 schrieb Wilhelm Krause beispielsweise: „Der aufmerksame Beobachter des modernen großstädtischen Lebens wird zugeben, daß die Familie heute leider nicht mehr den erziehlischen Wert früherer Tage besitzt.“¹¹ Eine Lösung dieses Problems liegt für ihn in der Konzeption einer Schule, in der die Schülerinnen und Schüler möglichst viel Zeit verbringen. So kann dann die Schule Stück für Stück die Aufgaben übernehmen, die eigentlich in den Bereich der Familie gehören. Die Diskussion über die Einführung von Ganztageschulen hat in jüngster Zeit gelegentlich zu ähnlichen Reflexen geführt, die vor allem aus sozialpolitischer Perspektive vorgebracht wurden.¹²

In der Gegenwart gehört der Erziehungswissenschaftler Peter Struck zu den exponiertesten Vertretern einer Gruppe, die Schulen aufgrund des angeblichen Versagens der klassischen Familie eine familienergänzende bzw. -kompensatorische Funktion zuschreibt. Er spricht von „Scheidungsweisen“¹³ und entwicklungsgestörten Kindern.¹⁴ Auch Struck kommt fast 100 Jahre nach Krause zu dem Ergebnis, die Schule müsse die Aufgaben der Familie mit übernehmen.

So nachvollziehbar diese Beschreibung auf den ersten Blick erscheint, es gibt kaum stichhaltige Belege, die für ihre Richtigkeit sprechen.¹⁵ Im Gegenteil liefert ein Blick in Studien, die sich mit Kommunikation innerhalb der Familie und der elterlichen Sicht auf den Schulalltag auseinandersetzen, Hinweise darauf, dass die Familie

8 Ebd., 84.

9 Vgl. Wiater, Werner: Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktionen der Schule. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig u. a. (Hg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung, Bad Heilbrunn 2009, 65–72.

10 Vgl. Englert, Rudolf: Mehr als Regeln und Gesetze. Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Entwicklung von Wertebewusstsein. In: Die Grundschulzeitschrift 24 (2010) 20–24, 23.

11 Krause, Wilhelm: Die höhere Waldschule Berlin-Charlottenburg, Berlin 1929, 8.

12 Vgl. Kipper, Hanna: Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns, Stuttgart 2013, 188f.

13 Struck, Peter: Die Schule der Zukunft. Von der Erziehungsanstalt zur Lernwerkstatt, Darmstadt 1996, 43.

14 Vgl. Struck, Peter/Würtl, Ingo: Lehrer der Zukunft. Vom Pauker zum Coach, Darmstadt 2010, 93f.

15 Vgl. Brenner, Peter J.: Wie Schule funktioniert. Schüler, Lehrer, Eltern im Lernprozess, Stuttgart 2009, 165.

im Großen und Ganzen ihren Erziehungsaufgaben nachkommt und damit der sofortige Paradigmenwechsel hin zu einer familienergänzenden Vorstellung von Schule nicht angezeigt scheint.¹⁶ Es gilt also: „Die pädagogischen Konzepte vom ‚Verfall der Familie‘ sind, obwohl sie von einer universitären Wissenschaft entwickelt worden sind, zum guten Teil intuitiv.“¹⁷ Das ist schade, da es mit Hort, Nachmittagsbetreuung und weiteren, nicht der Schule im engen Sinn zugeordneten Angeboten, durchaus die Möglichkeit zu einer sinnvollen, nicht auf Vorwürfen basierenden Familienergänzung gibt.

Wer also den Standpunkt vertritt, in der Schule und vor allem im Religionsunterricht müssten Werte vermittelt werden, da Kinder und Jugendliche sonst nicht mehr in ausreichendem Maß mit den Grundlagen unseres Zusammenlebens in Berührung kommen, geht von einer nicht ausreichend belegten, in jedem Fall aber stark subjektiv eingefärbten Zustandsbeschreibung von Schule aus. Die Beschreibung dieses Zustandes führt dann zu einer normativen Schultheorie, in der Wertevermittlung ihren Platz hat.

Bei aller Beschwichtigung gilt aber: Selbstverständlich gibt es auch die Kinder und Jugendlichen, die von den Befürwortern eines familienergänzenden Verständnisses von Schule beschrieben werden. Ca. 10% der Schüler/-innen kommen aus Elternhäusern, deren Lage „oft prekär, geprägt durch Arbeitslosigkeit,

Krankheit, zerbrochene familiäre oder partnerschaftliche Strukturen“¹⁸ ist. Auch für Kinder und Jugendliche, die in materiell abgesicherten Verhältnissen groß werden, gibt es keine Garantie dafür, mit den grundlegenden Regeln und Wertvorstellungen unseres Zusammenlebens in Berührung zu kommen.

Selbstverständlich ist Schule hier unterstützend gefragt. Gerade Religionslehrkräfte, die sich in einem Resonanzraum christlich gelebter Moral befinden, dürfen hier nicht wegschauen. In einem weiten Verständnis von Schule, das nicht nur den unterrichtlichen Lernort, sondern auch den Hort, den Pausenhof, die Schulsozialarbeit, die Schulpastoral mit in den Blick nimmt, gibt es Möglichkeiten, den Schülerinnen und Schülern zu helfen, die Familienergänzung brauchen.

Dennoch darf dieses „Hinschauen“ nicht heißen, dass Schule in ihrer Gesamtheit auf Familienergänzung ausgerichtet wird. Das würde auch ein problematisches Verhältnis von Lernenden und Lehrenden erzeugen. Wenn Eltern ihre Kinder erziehen, wenn sie ihnen Werte mitgeben, auf die Einhaltung sozialer Normen pochen, schwingt bei dieser Erziehungsarbeit im Idealfall immer mit, dass Eltern ihren Kindern unabhängig von ihrem Tun einen ganz besonderen individuellen Status zuschreiben. In der Schule und auch im Religionsunterricht ist zwar jedes Kind unverlierbar mit Würde ausgestattet, befindet sich aber immer auch in einer Situation, in der seine Leistung gefragt ist und bewertet wird. Aus diesem Grund können Lehrkräfte nicht auf der gleichen Ebene Bezugspersonen für Kinder sein, wie das Eltern, aber auch Betreuer/-innen im Hort oder Schulsozialarbeiter/-innen sein können. Lehrkräfte bewerten die Kinder und Jugendlichen, die sie unterrichten. Schon jungen Schülerinnen und Schülern ist das Autoritätsgefälle zwischen ihnen und den Lehrkräften bewusst.

16 Vgl. *Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* (Hg.): FIM-Studie 2016. Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien, Stuttgart 2017; vgl. *Wippermann, Katja/Wippermann, Carsten/Kirchner, Andreas* (Hg.): Eltern – Lehrer – Schulerfolg. Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung der Katholischen Stiftungshochschule Benediktbeuern für die Konrad-Adenauer-Stiftung und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Stuttgart 2013.

17 Brenner 2009 [Anm. 15], 166.

18 Wippermann 2013 [Anm. 16], 52.

Für die weiteren Ausführungen gilt zusammengefasst folgende Vorstellung von Schule:

- Schule ist Unterricht. Zweifelsohne gibt es unzählige Interaktionsformen zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern, die sich außerhalb des Klassenzimmers abspielen. Man denke beispielsweise an Mittagsbetreuung, Schullandheim, Wahlkurse oder Ausflüge. Dieser Aufsatz setzt sich aber mit Wertebildung im Religionsunterricht auseinander. Deshalb wird mit Schule im Folgenden das Interaktionsgeschehen von Lernenden und Lehrenden im Unterricht bezeichnet.
- Schule ist ein Ort, an dem die unverlierbare Würde aller Schüler/-innen und Lehrer/-innen respektiert und ernst genommen wird. Schule ist aber auch ein Ort, der sich durch ein Autoritätsgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden auszeichnet. In der Schule sind Lehrkräfte sich dieses Gefälles bewusst. Sie versuchen weder, es auszunutzen, noch, es künstlich aufzuheben. Vielmehr sind sie bemüht, eine Lernatmosphäre herzustellen, in der Schüler/-innen keine Denk- oder Sprechverbote wahrnehmen.
- Schule und Familie sind Orte, die Schnittmengen aufweisen, die einander im Normalfall aber nicht ersetzen wollen. Das schließt eine enge Zusammenarbeit nicht aus.
- Schule ist ein Ort, an dem auf die Einhaltung bestimmter sozialer Normen gepocht wird, der aber keine Werte *vermitteln* will. Schule ist ein Ort, der Schüler/-innen bei ihren je eigenen Wertebildungsprozessen unterstützt.

3. Wertevermittlung – ein problematischer Begriff für den Religionsunterricht

In diesem Text werden die Begriffe Wertevermittlung und Wertübertragung synonym verwendet. In dem von Hans-Georg Ziebertz entwickelten Standardmodell ethischen Lernens ist Wertübertragung dadurch gekennzeichnet, dass eindeutig material bestimmbare Werte als Ziel unterrichtlichen Handelns markiert werden. Eine Unterrichtsstunde ist dann geglückt, wenn Schüler/-innen diese Werte verinnerlicht haben. Aus guten Gründen wird ein solches Vorgehen als übergriffig empfunden und von Ziebertz auch nicht empfohlen.¹⁹

Der Begriff „Wertevermittlung“ impliziert, dass es jemanden gibt, der Werte vermittelt und das jemand existiert, dem Werte vermittelt werden. Diese Subjekt-Objekt-Struktur scheint es schwierig zu machen, sich vom Prinzip der Wertübertragung zu lösen. Der Begriff „Wertebildung“ hingegen bricht diese Subjekt-Objekt-Struktur auf. Das Subjekt bildet sich selbst und wird nicht gebildet. So wird auch Hans Joas' Aussage von der identitätskonstituierenden Funktion von Werten aufgenommen. Schule allgemein und der Religionsunterricht im Besonderen muss ein Ort sein, an dem Schüler/-innen ihre persönlichen „Vorstellungen des Wünschenswerten“²⁰ entwickeln können. Selbstverständlich erhalten sie dabei Unterstützung durch Lehrer/-innen, die durch ihren Unterricht Situationen schaffen, die zu einer Auseinandersetzung mit dem herausfordern, was für den einzelnen in Bezug auf sein

19 Vgl. Ziebertz, Hans-Georg: Ethisches Lernen. In: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 434–452.

20 Kluckhohn, Clyde: Values and Value-Orientations in the Theory of Action. An Exploration in Definition and Classification. In: Parsons, Talcott/Shils, Edward A. (Hg.): Toward a General Theory of Action, Cambridge 1976, 388–433, 395.

Leben wünschenswert ist. Im Zweifel müssen Lehrkräfte es aber aushalten, wenn ihre Schützlinge Dinge für wünschenswert halten, die dem eigenen Wertekanon widersprechen. Damit ist in keinem Fall ein Wertrelativismus gemeint, der sämtliche „Vorstellungen des Wünschenswerten“ unkommentiert lässt. Lehrer/-innen müssen mit ihren Schülerinnen und Schülern über divergierende Wertvorstellungen streiten, hinterfragen, wie diese entstanden sind, untersuchen, zu welchen Konsequenzen sie führen können. All das ist für Wertebildung von unschätzbbarer Wichtigkeit, darf aber nicht mit dem Anspruch verknüpft werden, dass am Ende die Schüler/-innen das übernehmen, was die Lehrkraft für wertvoll hält. Vor diesem Hintergrund ist der Satz „In der Schule sollen keine Werte vermittelt werden!“ zu verstehen.

Eine solche Herangehensweise an schulische Wertebildung umgeht außerdem die auf der theoretischen Reflexionsebene der theologischen Ethik angesiedelte Gefahr der Fixierung auf Normethik. Wertevermittlung als Wertübertragung verstanden lässt sich dem normethischen Ansatz zuordnen. Damit ist das Phänomen Moral allerdings nicht in seiner Gänze beschrieben. In erster Linie hat „Moral [...] nichts mit von außen an das Subjekt herangetragenen Forderungen zu tun [...], sondern [ist] ein den Menschen in seinem Innersten herausforderndes und so seine Identität treffendes Phänomen“²¹.

Normen werden damit nicht überflüssig. Selbstverständlich gehört es zu den Aufgaben einer Lehrkraft, die Einhaltung bestimmter Normen sozialer Erwünschtheit einzufordern. Dabei sind aber zwei Dinge zu beachten. Normen und Werte dürfen nicht gleichgesetzt werden. Außerdem müssen Kinder und Jugendliche erfahren können, welche Wertvorstellungen hinter bestimmten Normen stehen. Wenn Lehrer/-innen

von ihren Schülerinnen und Schülern verlangen, dass diese im Unterricht z.B. keine Mützen tragen, dann steht dahinter oft eine bestimmte Vorstellung von Höflichkeit und wertschätzendem Umgang miteinander. Kinder und Jugendliche, die der Aufforderung ihrer Lehrkraft nachkommen, befolgen in erster Linie eine soziale Norm, die für den Raum der Schule gilt und empfinden das Tragen einer Mütze im Unterricht vielleicht gar nicht als unhöflich. Zu einer wertebildenden Maßnahme kann die „Keine-Mützen-Regel“ nur werden, wenn die Schüler/-innen verstehen können, was damit bezweckt werden soll. Der US-amerikanische Moraltheologe James Keenan hat dieses Zueinander von Norm- und Tugendethik mit einem Beispiel aus der Familie folgendermaßen illustriert:

The work of parents in teaching their children to become fine human beings is a long one and parents are constantly generating rules so as to guide their children not only or primarily to right conduct but rather to becoming responsible, virtuous people. That is, every parent gives rules to their children simply to help them grow in virtue. [...] We can easily imagine a parent saying to a ten-year-old, Tommy, be back from Johnny's by 5:30 p.m. I don't want you out past dark. Here the parent is teaching the child to socialize on his own, to develop new bonds of friendship beyond the family household, and at the same time to realize the responsibility to participate in family life while being vigilant of the fact that growth toward greater maturity means assuming forms of self-governance one step at a time. This particular rule, then, is training Tommy to engage a variety of virtues like friendship, responsibility, self-care, and prudence.²²

21 Marschütz, Gerhard: theologisch ethisch nachdenken. Bd. 1: Grundlagen, Würzburg 2009, 162f.

22 Keenan, James F.: Seven Reasons for Doing Virtue Ethics Today. In: Werpehowski, William/Soltis, Kathryn G. (Hg.): Virtue and the moral life. Theological and philosophical perspectives, Lanham u.a. 2014, 3–18, 10f.

Mit dem Anspruch, Werte zu *vermitteln*, trägt sich dieses Zueinander von Norm- und Tugendethik nicht. Es legt aber die Grundlage für einen wertschätzenden Umgang mit Schülerinnen und Schülern. Für Wertebildung im Religionsunterricht gilt damit analog, was der Politikdidaktiker Wolfgang Hilligen für politische Bildung formulierte: „Ob [...] ein Schüler später als Person und als politisch Handelnder für die Menschenrechte optiert, hängt [...] davon ab, ob er im Erfahrungsraum Schule sinnfölig und hautnah erlebt hat, daß er selbst Würde besitzt.“²³

4. Wertebildung im Religionsunterricht

Der Terminus „Wertebildung“ transportiert diesen Anspruch besser als der Begriff „Wertevermittlung“. Im Anschluss an Hans Joas kann man Werte als konstitutiv für die Identität einer Person verstehen. In ihnen nimmt das Subjekt Stellung zu sich selbst.²⁴ Das bedeutet, dass der Versuch der Wertevermittlung immer ein Eingriff in die Privatsphäre von Schüler/-innen ist. Eine Vorstellung von Schule, die Schüler/-innen schon von klein auf als Subjekte wahrnimmt, sieht in Wertevermittlung einen problematischen Eingriff und verlegt sich auf Wertebildung.

Ethische Bildungsprozesse können zwar im Unterricht angebahnt werden, in letzter Instanz ist aber immer das Subjekt für das Gelingen dieses Prozesses verantwortlich. Wertebildung bezieht sich nicht auf die Ausbildung bzw. Übernahme von Normen und Tugenden, wie sie ohne Zweifel auch zu Schule und Unterricht

gehören. Es geht darum, Schüler/-innen bei der Subjektwerdung zu unterstützen.

Im Religionsunterricht braucht es dafür einen Resonanzraum christlich *gelebter* Moral. Dieser unterscheidet sich von „christlicher Moral“. Eine theologische Ethik, die „Normen, Gesetze oder Regeln für einzelne Handlungen unter der Vermeidungsperspektive“²⁵ betrachtet, geht an dem vorbei, was menschlich ist. Sie führt außerdem zu einer Moralisierung des Christentums. Moral ist aber kein Regelkatalog, sondern auch und vor allem *Praxis*. Bei der Verwendung des Begriffs „christlich *gelebte* Moral“ wird das deutlich. Die Besonderheit der moralischen Ausrichtung am Christentum äußert sich nicht in material zu fassenden bestimmten „christlichen Werten“, sondern in der „unvertretbaren Verantwortung des Einzelnen, die in der unwiederholbaren Würde jedes Menschen vor Gott begründet ist“²⁶. Volker Eid formuliert das folgendermaßen:

Christlicher Glaube bietet die Möglichkeit, Hoffnung existentiell zu formulieren. Dazu ist es entscheidend, ihn in narrativer Form [...] zu erleben, zu reflektieren und subjektiv zu artikulieren, was wesentlich an kommunikatives Handeln gebunden ist. Dies ist sinnvoll nur in korrelativer Weise möglich [...]. Es geht darum, dass genau hierbei die dem Glaubensindikativ eigenen moralischen Perspektiven und Optionen als ‚Sinnperspektiven‘, als Hoffnungsargumente erkannt werden können [...]. Glaube ist also keine systemisch-kognitive Moral-Vorgabe, die nur deduktiv auszuziehen ist, sondern: Überzeugungsstandpunkt, der, indem er gewählt ist, die moralische Überzeugungsbildung ermöglicht, antreibt und auch kritisiert.“²⁷

23 Hilligen, Wolfgang: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen, didaktische Konzeptionen, unterrichtspraktische Vorschläge (Diskussionsbeiträge zur politischen Didaktik 228), Bonn 1985, 239.

24 Joas, Hans: Die Entstehung der Werte, Frankfurt a. M. 2009, 31.

25 Goertz, Stefan: Theologie welcher Moral? Über den prekären Gegenstand der Moralthologie (Münstersche theologische Vorträge 6), Münster 2004, 40.

26 Römelt, Josef: Christliche Ethik in moderner Gesellschaft. Bd. 1: Grundlagen, Freiburg i. Br. 2008, 157.

27 Eid, Volker: Christlich gelebte Moral. Theologische und anthropologische Beiträge zur theologischen

Für Eid bedeutet christlich *gelebte* Moral also, von christlichem Glauben nicht automatisch auf eine christliche Moral zu schließen, sondern vom konkreten Individuum auszugehen, das sich vom Indikativ der Liebe Gottes berührt fühlt und vor diesem Hintergrund sein Leben gestalten möchte – mit allen Optionen für Scheitern und Zweifel. Christlich gelebte Moral äußert sich dann in der christlich motivierten Suche nach dem, was menschlich ist.²⁸

Dieses Verständnis von christlich gelebter Moral überwindet den normativen Anspruch christlicher Moral und wirkt der Vorstellung entgegen, es würde bestimmte, ausschließlich im Christentum existierende „christliche Werte“ geben. Das erleichtert den interreligiösen Dialog und das Gespräch mit Nicht-Glaubenden. Dennoch kann das hier vorgestellte Konzept christlich gelebter Moral realistischerweise nicht bei allen Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht vorausgesetzt werden. Deshalb wird im Folgenden auch von einem Resonanzraum christlich gelebter Moral gesprochen.

Religionsunterricht soll als Raum verstanden werden, in dem ethisches Urteil und ethisches Handeln von Schülerinnen und Schülern mit christlicher Tradition und christlich motivierten Handlungen kontextualisiert wird. Der Begriff Resonanzraum verdeutlicht dabei, dass Schüler/-innen sich nicht ausnahmslos positiv zu diesen Kontextualisierungen verhalten müssen. In einem Resonanzraum christlich gelebter Moral ist Platz für Misstöne, Dissonanzen, auflösungsbedürftige Intervalle; aber auch für Harmonie.

Religionsunterricht, der einen solchen Resonanzraum eröffnet, hat zum Ziel, dass Schüler/-innen sich auf seine Schwingungen einlassen. Ob diese als angenehm oder als dissonant empfunden werden, geht aber über den Einflussbereich der Lehrkraft hinaus. Selbstverständlich müssen Lehrer/-innen jedoch versuchen, die Schwingungen des Religionsunterrichtes zu einem Gesamtbild zu bündeln, das von Schülerinnen und Schülern als harmonisch wahrgenommen werden kann.

Ein Resonanzraum, in dem das geschehen kann, muss zuerst geöffnet werden. Hier spielt die Religionslehrkraft eine wichtige Rolle. Sie ist für einen großen Teil der Schüler/-innen erster Ansprechpartner, was die *institutionalisierte* Form christlicher Religiosität angeht. Religionslehrer/-innen sind „immer wieder heraus[ge]fordert, und zwar gerade auch hinsichtlich ihres eigenen Glaubens und ihrer eigenen Spiritualität.“²⁹ Bei allem Recht auf Diskretion, das auch für Lehrkräfte gelten muss, gehört es zur Aufgabe von Religionslehrkräften, didaktisch reflektierte und transformierte *eigene* Religiosität in den Unterricht einzubringen und so für den Bereich der Wertebildung den Resonanzraum christlich gelebter Moral zu öffnen.³⁰

Das ist ein schmaler Grat zwischen der angebrachten Präsentation authentischer Glaubensüberzeugungen und – zumindest von Schülerinnen und Schülern so empfundener – religiöser Vereinnahmung. Damit gerade das nicht geschieht, brauchen Religionslehrkräfte ein Glaubensverständnis, das gleichzeitig positionell, offen und kommunikativ ist.³¹ Nur

Ethik (Studien zur theologischen Ethik 104), Freiburg i. Ue. – Freiburg i. Br. – Wien 2004, 253.

28 Vgl. Eid, Volker: Gottes Gerechtigkeit und die Moral der Menschen. Anregungen zu einer kritischen anthropologisch-theologischen Hermeneutik. In: Bieberstein, Klaus/Schmitt, Hanspeter (Hg.): Prekär. Gottes Gerechtigkeit und die Moral der Menschen. Im Gespräch mit Volker Eid, Luzern 2008, 13–23, 23.

29 Pirner, Manfred L.: Wie religiös müssen Religionslehrkräfte sein? Zur religiösen Kompetenz, Reflexionskompetenz und spirituell-religionspädagogischen Kompetenz. In: Burrichter, Rita/Grümme, Bernd/Mendl, Hans u. a. (Hg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch (Religionspädagogik innovativ 2), Stuttgart 2012, 107–125, 108.

30 Ebd., 118.

31 Ebd., 122.

auf diese Art und Weise kann der Anspruch religiöser Wertebildung, ein vom Gottesglauben inspiriertes humanes Ethos als sinnvoll zu präsentieren, aufrechterhalten werden.

In vielen Fällen liegt die Verantwortung für die Eröffnung des Resonanzraumes christlich gelebter Moral bei der Lehrkraft. Dabei muss sie sich nicht zwangsläufig in der Artikulation eigener Überzeugungen äußern. Auch dem Lernen an fremden Biografien kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle zu. Die Lebensgeschichten von Menschen, die sich an christlich begründeten Prinzipien ausgerichtet haben, können für die Wahrnehmung ethisch herausfordernder Situationen und ihre Beurteilung eine große Rolle spielen. Hier gilt der Satz Adolf Exelers, der durch mediale Vermittlung kaum abgeschwächt wird: „Wahrheit, die mich existenziell angeht, kommt auf zwei Beinen.“³²

Selbstverständlich können aber auch Schüler/-innen einen Teil dazu beitragen, christlich gelebte Moral in den Unterricht einzuspielen. Sie stehen schließlich „auf zwei Beinen“ im Klassenraum. Wenn religiös sozialisierte Kinder und Jugendliche sich aus ihrer Perspektive zum Unterrichtsgeschehen äußern, tragen sie zur Öffnung des Resonanzraumes bei. Voraussetzung dafür ist ein Klima der Wertschätzung und Empathie, das Schüler/-innen dazu ermutigt, ihre eigene religiöse Überzeugung in den Unterrichtsdiskurs einzubringen.

Für Lehrkräfte spielen in diesem Zusammenhang eine reflektierte eigene Religiosität und ein professioneller Umgang mit den eigenen Glaubensüberzeugungen eine wichtige Rolle. Dazu gehört auch die Bereitschaft, sich Schülerinnen und Schülern als religiöse Reibfläche anzubieten, an der diese ein Verhältnis zu ihren eigenen Überzeugungen entwickeln können.

Anders formuliert: Religionslehrer/-innen müssen sich eine begründete Meinung dazu gebildet haben, inwieweit sie in ihrem Unterricht als Zeugen für die Sache der Religion auftreten möchten. Dabei kann es zu begrifflichen Missverständnissen kommen, die Adolf Exeler bereits 1981 benannt hat. Die Rede vom Religionslehrer als Zeugen impliziert nicht, dass Schüler/-innen durch diese Zeugenschaft eine „lebendige Verbindung mit der Kirche eingehen“³³:

Man muß damit rechnen, daß der größte Teil der Schüler auch nach einem guten Religionsunterricht nicht daran denkt, in dieser Kirche mitzuarbeiten und mitzuleben, daß mancher vielleicht Sympathien für sein ganzes Leben beibehält, aber mehr auch nicht. [...] Ein Zeuge läßt dem anderen die Freiheit, auf das einzugehen, was er vertritt, oder dies bleibenzulassen. Es ist ihm zwar durchaus nicht gleichgültig, ob es gelingt, den anderen zu überzeugen, aber er ist darauf bedacht, ihn in seiner Freiheit zu respektieren.³⁴

Um im Unterricht einen Resonanzraum christlich gelebter Moral eröffnen zu können, brauchen Lehrkräfte fachliche Expertise und den Mut, persönliche Überzeugungen mit aller Vorsicht zu artikulieren. Dafür ist es zum einen wichtig, eigene Überzeugungen persönlich geklärt und reflektiert zu haben. Zum anderen müssen persönliche Überzeugungen auch als solche erkennbar sein. Normative Setzungen sind hier fehl am Platz.

Wenn Lehrer/-innen sich bemühen, einen so gestalteten Resonanzraum christlich gelebter Moral zu öffnen, dann ist bereits viel von dem eingelöst, was zu Beginn dieses Artikels unter guter Schule subsummiert wurde. Religionsunterricht, wie Thomas Mann ihn beschreibt, gehört damit endgültig der Vergangenheit an:

32 Exeler, Adolf: Der Religionslehrer als Zeuge. In: KatBl 106 (1981) 3–14, 6.

33 Ebd., 4.

34 Ebd.

Dann durften die Bibeln aufgeschlagen werden, die meistens schon aufgeschlagen waren, und man fuhr mit Lesen fort. Kam eine Stelle, die Herrn Ballerstedt der Erläuterung bedürftig erschien, so schwoll er an, sagte „Nun...“ und hielt nach den üblichen Vorbereitungen einen kleinen mit allgemeinen moralischen Betrachtungen untermischten Vortrag über den fraglichen Punkt. Kein Mensch hörte ihm zu.³⁵

Dr. Michael Winklmann

Koordinator für Studium.Pro,
Katholische Universität Eichstätt-
Ingolstadt, Marktplatz 7, 85072 Eichstätt

35 Mann 2002 [Anm. 2], 789.

Dystopien und ihr religionspädagogisches Potenzial

Zur Förderung des Möglichkeitssinns

Ulrich B. Kumher

Einer Religionspädagogik, die für die „Zeichen der Zeit“¹ sensibel ist, fällt die gegenwärtige Dystopieproduktivität auf, weshalb auf das Phänomen Dystopien zunächst näher eingegangen wird (1), um dann dessen religionspädagogisches Potenzial zu beleuchten (2). Danach liegt der Fokus darauf, für welche Dimensionen religiöser Bildung die Reflexion von Dystopien und ihres religionspädagogischen Potenzials sensibilisiert (3). Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf die Praxis religiöser Bildung (4).

1. Dystopien

1.1 Warnsignale

Zu den Klassikern des Genres Dystopie gehören die Romane „1984“ von Georg Orwell, „Wir“ von Evgenij Samjatin, „Brave New World“ von Aldous Huxley und „Fahrenheit 451“ von Ray Bradbury. Doch auch in jüngerer Zeit ist die Gattung Dystopie (auch Negative Utopie oder Anti-Utopie) durch diverse Romane und ihre Verfilmungen (z. B. „Maze Runner“ [USA 2014; 2015; 2018], „Ready Player One“ [USA 2018]) präsent. Im Gegensatz zu Utopien, die ein wünschenswertes Hoffungs- bild entwerfen und Möglichkeiten gelingenden

Lebens ausloten, thematisieren Dystopien Schreckensvorstellungen und skizzieren Bedingungen einer inhumanen Existenz. Sind Utopien als erstrebenswerte Ideale dazu geeignet, die Sehnsucht nach einer humaneren Gesellschaft zu wecken, erzeugen Dystopien als Menetekel Furcht vor aktuellen Entwicklungen.² Bei Utopien und Dystopien handelt es sich um Möglichkeiten, die problematische Aspekte und Entwicklungen kritisieren;³ die Utopie stellt diesen ein positives Gegenbild gegenüber, die Dystopie steigert sie ins Extreme und zeigt eine Worst-Case- bzw. eine Horrervorstellung als Warnung. „Generell sind negative Utopien ein Ausdruck der Angst, und zwar einer Angst vor möglichen Verkürzungen der menschlichen Existenz. Diese Angst kann aber nur entstehen, wo Hoffnung ist. Insofern resultieren die negativen Utopien aus einer ‚positiven‘ Einstellung zum Menschen. Weil es den Autoren aber nicht mehr gelingt [...], das ‚Menschliche am Menschsein‘ positiv zu definieren, weisen sie auf

1 Vgl. GS 4.

2 Vgl. Pfeifenrath, Rudolf: Politische Beeinflussung im Science-Fiction-Film. In: Schärfl, Thomas/Hassel, Jasmin (Hg.): Nur Fiktion? Religion, Philosophie und Politik im Science-Fiction-Film der Gegenwart, Münster 2015, 69–92, 69.

3 Vgl. Kuon, Peter: Utopie/Dystopie. In: Brittnacher, Hans R./May, Markus (Hg.): Phantastik. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart – Weimar 2013, 328–335, 334.

tragische Konsequenzen inhumaner Zwänge hin; denn in der Not des Menschen wird das Menschliche noch sichtbar.“⁴

Dystopien und Utopien nehmen mehr oder weniger Bezug auf Wirklichkeit. Ihr Entwurf einer möglichen Zukunft ist nicht an das Kriterium der Wahrscheinlichkeit gebunden – wie die Erstellung einer Prognose.⁵ Allerdings kann es mehr oder weniger wahrscheinlich sein, dass Utopien und Dystopien tatsächlich Wirklichkeit werden. Eine Prognose kann dystopische Züge tragen, wenn sie ein Worst-Case-Szenario in Aussicht stellt.

Dystopische Geschichten sind häufig in der Zukunft platziert. Die Gegenwart kann die Zukunft, in der dystopische Geschichten spielen, einholen, sodass ein Vergleich zwischen tatsächlicher Gesichtssituation und ehemals zukünftiger Schreckensvorstellung naheliegend ist. Darüber hinaus kann durch Dystopien vorhandenes Unheilspotenzial durch eine erschreckende Möglichkeit bzw. Alternative der Gegenwart gezeigt und eine bereits vergangene Zeit bzw. Zukunft anders imaginiert werden, als diese sich tatsächlich ereignet hat, und dadurch ein alternativer – fiktiver – Geschichtsverlauf vorgestellt werden. Schließlich ist es möglich, dass dystopische Geschichten im (neo-)mythischen bzw. fiktionalen Bereich angesiedelt sind. Im Fantasybereich sind dafür „Mordor“ aus John R. R. Tolkiens „Der Herr der Ringe“ und „Die Lange Nacht“ aus George R. R. Martins „Das Lied von Eis und Feuer“ berühmte Beispiele; „Das Imperium“ aus dem Star-Wars-Universum sei in diesem Zusammenhang für den Science-Fiction-Fantasybereich genannt. In Dystopien kön-

nen fiktive Berührungspunkte zwischen realem Geschichtsverlauf und dystopischer Geschichte imaginiert sein (z.B. „Kampfstern Galactica“ [USA 1978–1980]).

Dystopische Geschichten schließen Utopien nicht unbedingt aus. In der Dystopie kann die Rede von einer Utopie hoffnungsgebend und handlungsleitend sein (z.B. „Mad Max“ [USA / Australien / Namibia 2015]); sie kann mit einer Utopie oder zumindest mit einer hoffnungsvollen Alternative kontrastiert werden. Die Überwindung der Dystopie und infolgedessen ein hoffnungsvoller Neubeginn oder sogar eine utopische Perspektive sind möglich.

In theologischer Hinsicht lassen sich Dystopien als Subkategorie der „Zeichen der Zeit“ identifizieren, als mediale Warnsignale, die wie Gesellschaftsutopien „Ausdruck eines Krisenbewusstseins“⁶ sind. Sie können als Warnungen vor den Konsequenzen einer Ausblendung Gottes und der göttlichen Würde des Menschen verstanden werden. Dystopien spiegeln christliche Heilshoffnung: Sie zeigen Unheilsgeschichten bzw. deren Resultate sowie den Variantenreichtum des Bösen. Zugleich können sie aber hoffnungshaltig und eine Heilsgeschichte sein, wenn sie von einem Exodus aus dem Unheil erzählen. Die Unheilsgeschichte kann schon von ihrem Beginn zugleich eine Heilsgeschichte bzw. eine Hoffnungsgeschichte beinhalten oder sich dazu entwickeln, wenn heilvoller Widerstand aufkeimt, sodass die Dystopie in diesem Fall auch ein Hoffnungssignal ist.

4 Schleicher, Klaus: Die pädagogische Funktion der Utopie und die utopische Dimension der Pädagogik. In: Abhandlungen. Bildung und Erziehung 23 (1970) 86–103, 96.

5 Vgl. Harten, Hans-Christian: Kreativität, Utopie und Erziehung. Grundlagen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie sozialen Wandels, Opladen 1997, 112.

6 Schleicher 1970 [Anm. 4], 92.

1.2 Aktualität

Aktuell sind Dystopien aufgrund der gegenwärtigen Dystopieproduktivität und deshalb, weil immer wieder beobachtet werden kann, wie nah die Gesellschaft bestimmten Dystopien mittlerweile gekommen ist.⁷ Manche dystopische Vorstellungen sind – wenigstens teilweise – Wirklichkeit geworden: Tatsächliche Sicherheits-, Kontroll- und Überwachungsbestrebungen lassen an den sprichwörtlich gewordenen „Großen Bruder“ (vgl. „1984“ [Großbritannien 1956; 1984]) denken (z.B. „The Circle“ [USA 2017]),⁸ aktuelle Reality- und Castingshows kommen dystopischen Vorstellungen (vgl. auch „Hunger Games“ [USA 2012; 2013; 2014; USA/Deutschland 2015]) erschreckend nahe, gegenwärtige Tendenzen in Richtung einer Gesundheitskontrolle und einer Minimierung gesundheitlicher Risiken, die in Fremdkontrolle gipfeln können,⁹ sind von Dystopien vorweggenommen worden (z.B. „Gattaca“ [USA 1997]).

1.3 Anziehungskraft

Dystopien haben aus mehreren Gründen gute Aussichten im Unterhaltungswettbewerb – gerade mit Blick auf die Zielgruppe der Jugendlichen. Abgesehen davon, dass in vielen Dystopien Jugendliche die Protagonistinnen und Protagonisten sind (z.B. „Solarfighters“ [USA 1986]), reflektieren sie die Situation, in der sich viele Menschen in der Jugendphase fühlen können, z.B. wenn es um die Infragestellung von Autoritäten geht und die Suche nach dem

eigenen Weg bzw. der eigenen Bestimmung (z.B. „Divergent“).¹⁰ Erfahrungen und Herausforderungen des Jugendalters finden sich in dystopischen Geschichten wieder¹¹ – u.a. in Form von Symbolen und Bildern. So manifestiert ein sich verändernder Irrgarten in „Maze Runner“ [USA 2014] Fremdbestimmung; er lässt sich als Unübersichtlichkeit interpretieren und mag auf die Problematik hindeuten, angesichts einer Vielzahl unterschiedlicher Möglichkeiten den Weg in die Freiheit zu finden. Die Thematisierung von Emotionalität (vgl. „The Giver“ [USA 2014], „Equilibrium“ [USA 2002]) spielt auf die Herausforderung an, Emotionalität kultivieren zu können, die als menschlicher Wesenszug ein Geschenk ist und Lebensqualität bedeutet – aber auch destruktiv entarten kann.

Als negative Variante von Gesellschaftsutopien artikuliert sich in Dystopien eine pessimistische Zukunftssicht, wodurch sie vielen Erwartungen entgegenkommen.¹² Sie greifen Kritik an aktuellen Missständen auf. – Dystopien können Botschaften und Wahrheiten enthalten, die zutiefst anzusprechen bzw. aus dem Herzen zu sprechen vermögen, z.B. dass Freiheit zur menschlichen Natur gehört und ohne sie Entfaltung und Menschlichkeit nicht möglich sind.

7 Vgl. *Beuth, Patrick*: Anti-Awards für Google, Apple und den Rundfunkbeitrag; www.zeit.de/digital/datenschutz/2013-04/big-brother-awards-2013-gewinner [Zugriff: 08.03.2015].

8 Vgl. *Becker, Joachim*: Big Brother fährt mit. In: SZ, 17./18.12.2016, 70; vgl. ferner *Arnu, Titus*: Big Mother is watching you. In: SZ, 17./18.12.2016, 50; vgl. ferner *Strittmatter, Kai*: Schuld und Sühne. In: SZ, 20./21.05.2017, 11–13.

9 Vgl. *Zeh, Juli*: „Wir werden manipulierbar und unfrei“. In: SZ, 25.11.2014, 26.

10 Vgl. *Göttler, Fritz*: Lasst das Land wieder trinken. In: SZ, 14.11.2014, 15.

11 Vgl. *Foster, Alan D.*: Die Rache der Unterdrückten, Teil 10. In: *Haber, Karen* (Hg.): Das Geheimnis der Matrix. Aus dem Amerikanischen von Peter Robert (Heyne Science Fiction & Fantasy 06/6447), München 2003, 171–180.

12 Vgl. *Leven, Ingo/Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus*: Familie, Bildung, Beruf, Zukunft: Am liebsten alles. In: *Shell Deutschland Holding* (Hg.): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch, Frankfurt a.M. 2015, 47–110, 104–105.

1.4 Problematische Aspekte

Dystopien sind nicht unproblematisch, insofern in ihnen selbst destruktive Perspektiven und Handlungsalternativen eingeschrieben und als erfolgversprechend dargestellt sein können und sie selbst die Faszination an Katastrophen, totalitären Zuständen etc. befördern und sie einseitig in den Dienst von Unterhaltung stellen können. Auf dieser Sinnlinie liegt die Inszenierung eines überdrehten – bis zur Selbstaufgabe gehenden – Trainings, das letztlich der eigenen Emanzipation und dem Kampf gegen das totalitäre Regime dienen soll. Die häufig inszenierte Trainingsphase ist Teil der „Reise des Helden“¹³ und auch in einigen dystopischen Erzählungen anzutreffen. Sie wird gewöhnlich bei der Station der Mentorin bzw. des Mentors angesiedelt,¹⁴ die / der den Schützling nicht selten bis an die physischen und psychischen Leistungsgrenzen und darüber hinaus bringt. Der Zwang zur (Selbst-)Optimierung entspricht z. B. Tendenzen in der Arbeitswelt: Die zunehmende Ökonomisierung, Perfektionierung und Effektivierung menschlicher Arbeitskraft können erschreckende Folgen haben, die dystopisch anmuten.

In vielen dystopischen Geschichten fallen die Gewaltdarstellungen auf: Extrem brutale Gewaltdarstellungen (z. B. „Battle Royale“ [Japan 2000]) – zumal dann, wenn sie ästhetisch ansprechend inszeniert werden, zum gewünschten Erfolg führen und zur Unterhaltung stilisiert werden – lassen den Einsatz dystopischer Geschichten im pädagogischen Kontext mehr als fraglich erscheinen: Gewalt geht hier häufig nicht nur vonseiten totalitärer Systeme aus, sondern steht als einzige Möglichkeit für den Widerstand in Aussicht; alternative – gewaltlose – Strategien

bzw. Dimensionen der Gewaltüberwindung¹⁵ kommen eher selten in den Blick.

Der Film „A World Beyond“ [USA 2015] bringt einen problematischen Aspekt der Präsentation von Schreckensszenarien zum Ausdruck, der sich auf Dystopien übertragen lässt, nämlich insofern er danach fragt, inwiefern ihre Rezeption wirksam bzw. unwirksam ist: Dass die Darstellung realer Missstände und ihrer potenziellen Folgen bzw. die Vorhersage von Katastrophen zu Verhaltensänderungen im Sinne der Rettung des Planeten führen, wird angezweifelt und damit eine tatsächlich existierende Diskussion angeschnitten.¹⁶ Im Film finden sich die Überlegungen, dass derartige Szenarien nur als Unterhaltung goutiert oder sogar eine pessimistische Weltsicht einhämmern und verstärken würden. Widerstand gegen das drohende Unheil mag als zwecklos erscheinen, was wiederum Fatalismus zur Folge haben könnte. Der Grund für die Veränderungsunwilligkeit des Menschen angesichts drohender Katastrophen wird auch im Energieaufwand gesehen, den die Veränderung von Gewohnheiten bedeuten würde, den man allerdings nicht bereit sei aufzubringen. Vor diesem Hintergrund kann danach gefragt werden, wie Dystopien beschaffen sein müssen, damit ihre Rezeption ein Umdenken und in der Folge ein Handeln in Gang setzt, das dazu führt, Fehlentwicklungen zu korrigieren und mögliche Katastrophen etc. abzuwenden.

13 Vogler, Christopher: Die Odyssee des Drehbuchschreibers. Über die mythologischen Grundmuster des amerikanischen Erfolgskinos. Aus dem Amerikanischen von Frank Kuhnke, Frankfurt a. M. 62010, 9.

14 Ebd., 105–120.

15 Vgl. Bahr, Hans-Eckehard: Gewaltüberwindung. Ein Beispiel gegen die Faszination des Bösen. In: concilium 34 (1998) 77–83.

16 Vgl. Schrader, Christopher: Die Angst vor Drachen. Darf der Klimawandel als apokalyptisches Monster stilisiert werden, um die Menschheit wachzurütteln? Oder wirkt zu viel Alarmismus lähmend? Wissenschaftler streiten über die beste Kommunikationsstrategie. In: SZ, 19.07.2017, 14.

2. *Das religionspädagogische Potenzial von Dystopien*

In religionspädagogischer Perspektive verspricht der Einsatz von Dystopien im Kontext religiöser Bildung ertragreich zu sein – u.a. in Kooperation mit dem Literaturunterricht.¹⁷ Dies hat mehrere Gründe:

2.1 Kritik

Ausgehend von der Beobachtung, dass Dystopien die Nachtseite dessen zeigen, was möglich sein kann, sind sie eine Vorlage dazu, über Manifestationen und Mechanismen des Bösen ins Gespräch zu kommen: Sie zeigen Diabolisches, z.B. Unfreiheit bzw. Zwang, Vereinnahmung, Verkürzungen der menschlichen Existenz.¹⁸ Zugleich nehmen sie in der Regel auch den Widerstand gegen das Böse in den Blick, zumindest ein Aufbegehren, wobei das Gute und Hoffnung mehr oder weniger zur Geltung kommen können. Darauf begrenzt sich das religionspädagogische Potenzial von Dystopien allerdings in diesem Punkt nicht, sondern besteht auch darin, dass es sich bei ihnen um Manifestationen der Kritik handelt, die auf tatsächliche Probleme und ihre möglichen Folgen Bezug nehmen. Weil Dystopien eine Vorlage dafür sind, auf tatsächliche gesellschaftliche Missstände und Fehlentwicklungen¹⁹ aufmerksam zu machen, um diese kritisch in den Blick zu nehmen, und weil sie vermeintliche Errungenschaften in Frage stellen (z.B. diverse

Serviceangebote²⁰), kann von der Auseinandersetzung mit ihnen ein Impuls ausgehen, sich für die Verbesserung der Verhältnisse einzusetzen. Insofern die Beschäftigung mit Dystopien den Blick auf Fehlentwicklungen und auf real existierende Missstände lenkt, die evtl. bereits dystopische Ausmaße erreicht haben,²¹ erlauben sie es, über die Erfordernisse ins Gespräch zu kommen, die sich aus der Wünschbarkeit ihrer Abschaffung ergeben. Die Förderung der Sensibilität für etablierte inhumane Verhältnisse lässt sich um eine historische Perspektive erweitern: Inwieweit hatten sich solche Verhältnisse bereits in der Vergangenheit realisiert? – Die Analyse von Dystopien verspricht, über ihre jeweilige Entstehungszeit Aufschluss zu geben, nämlich insofern dabei die Probleme, Ängste und Befürchtungen zutage treten, die in der jeweiligen Zeit von Bedeutung gewesen sind.²² – Die Wünschbarkeit von Nächstenliebe, Solidarität, Freiheit etc. lässt sich anhand der Möglichkeit ihres Fehlens plausibilisieren.

Eng verbunden mit der Kritik sind die Warnungen, die von den Imaginationen bedrohlicher Möglichkeiten ausgehen können. In Zusammenhang mit der Fähigkeit, auch das Bedrohliche vorstellen zu können, das Angst weckt, dienen sie als warnender Impuls, rechtzeitig zu handeln und daraufhin zu wirken, dass die Katastrophe nicht passiert.²³ Angst vermag den

17 Vgl. Dreier, Ricarda (Hg.): Kein Ort. Niemals? Endzeitstimmung und Dystopie als Themen der Kinder- und Jugendliteratur (KJL&M 12.3), München 2012; vgl. ferner Wiemers, Eva: Dystopien in aktueller Kinder- und Jugendliteratur und als Thema im Deutschunterricht. Suzanne Collins' Die Tribute von Panem, Hamburg 2013; vgl. ferner Roeder, Caroline: Die Dystopie als Dschungelcamp. In: Der Deutschunterricht 64 (4/2012) 36–45.

18 Vgl. Schleicher 1970 [Anm. 4], 96.

19 Vgl. Figatowski, Bartholomäus: Geht jetzt die Welt unter, Mom? In: Mamczak, Sascha/Pirling, Sebastian/Jeschke, Wolfgang (Hg.): Das Science Fiction Jahr 2013, München 2013, 197–222, 220.

20 Vgl. Zeh 2014 [Anm. 9], 26.

21 Vgl. Ötsch, Walter O.: Die neoliberale Utopie als Ende aller Utopien. In: Pitt, Sebastian/Prüller-Jagenteufel, Gunter (Hg.): Unterwegs zu einer neuen „Zivilisation geteilter Genügsamkeit“. Perspektiven utopischen Denkens 25 Jahre nach dem Tod Ignacio Ellacurías (Religion and Transformation in Contemporary European Society 11), Göttingen 2016, 105–119.

22 Vgl. Schmitt, Stefan: Das Wir da draußen. In: Die Zeit, 11.05.2017, 37.

23 Vgl. Hilger, Georg/Schambeck, Mirjam: Imaginatives Lernen und Vorstellungen bilden als Aufgabe des Religionsunterrichts. In: Mendl, Hans/Schiefer Ferrari, Markus (Hg.): Tradition, Korrelation, Innovation. Trends der Religionsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Donauwörth 2001, 289–301, 297.

menschlichen Geist für die Zukunft zu öffnen.²⁴ „Aber wir sollen die Angst überwinden. Wenn wir durch sie hindurchgehen und sie hinter uns lassen, entspringen jene geistigen Entwürfe, in denen wir unsere Zukunft gestalten.“²⁵ Dystopien vermögen Furcht zu wecken, die – neben Hoffnung – Bestandteil der Verantwortung ist,²⁶ und Verantwortung stellt wiederum „eine verlässliche Motivationsbasis für das menschliche Handeln“²⁷ dar.

Eine religionspädagogische Chance der Dystopie lässt sich in der ihr innewohnenden Aufforderung sehen, „humanen Einfluß auf die Planung und auf die Systemstrukturen zu nehmen.“²⁸ Ihr Nutzen kann darin liegen, Gefahren im Voraus zu erkennen, vor ihnen zu warnen und Gegenmaßnahmen einzuleiten:²⁹ „Indem wir mit Herz und Verstand die düsteren Bereiche der Zukunft erforschen, können wir manchmal Fehlermodi aufdecken und sowohl die Zeit als auch die Willensstärke finden, sie zu verhindern.“³⁰ Dabei ist nicht nur die Beantwortung der Frage wichtig, wie sich drohende inhumane Verhältnisse im Einzelnen abwenden bzw. ihre fortgeschrittenen Realisierungen rückgängig machen lassen, sondern auch die Klärung der Frage, wie sich zu einer Abwendung und Beseitigung inhumaner

Verhältnisse wirksam und nachhaltig motivieren und mobilisieren lässt (vgl. „A World Beyond“ [USA 2015]). Dystopien können dazu dienen, einen Beitrag für eine menschenwürdige und gottgefällige Wirklichkeit zu leisten.³¹

2.2 Religionshaltigkeit

Auch wenn die Entwicklung der (pädagogischen) Utopie-Dystopie-Tradition Folge eines Säkularisierungsprozesses³² ist und vielen Dystopien – zumindest auf den ersten Blick – nicht an einer Thematisierung von Religion gelegen zu sein scheint, sind sie eine Vorlage dazu, über Religion in Kommunikation zu kommen bzw. die Erfahrungswelt der jeweiligen Dystopie mit der Erfahrungswelt des Glaubens in Bezug zu setzen. Verschiedene Korrelationsmöglichkeiten³³ bieten sich in diesem Kontext deshalb an, weil dystopische Geschichten von der Sprach- und Bildwelt religiöser Traditionen explizit zehren können oder diese variieren, transformieren und gewissermaßen aktualisieren oder Grunderfahrungen thematisieren und existenzielle Fragen aufwerfen können, denen sie auch Antworten zuführen können. Dies bietet die Chance, aus religiöser Sicht Stellung zu beziehen und religiöse Erfahrungen, Inhalte bzw. Glaubensüberzeugungen zur Kenntnis und ins Gespräch zu bringen. Auch an Stellen, wo unklar bleibt, ob ein religiöser Bezugshorizont in Anspruch genommen worden ist, oder wo klar ist, dass ein solcher Bezugshorizont nicht infrage kommt, lassen sich bestimmte Konstellationen, Symbole etc. aus religiöser Sicht erkenntniserhellend deuten – ohne die jeweilige dystopische Geschichte vereinnahmen zu müssen. Ziel ist es, den Adressatinnen und Adressaten religiöser Bildung zu einem Mehr an

24 Vgl. Picht, Georg: Mut zur Utopie. Die großen Zukunftsaufgaben. Zwölf Vorträge, München 1969, 85.

25 Ebd.

26 Vgl. Fischer, Johannes: Zum Fürchten oder zum Hoffen? Die Wahrnehmung der Zukunft als Problem theologischer Ethik. In: Ders. (Hg.): Angst und Hoffnung. Grunderfahrungen des Menschen im Horizont von Religion und Theologie, Stuttgart 1997, 123–147, 130.

27 Ebd.

28 Schleicher 1970 [Anm. 4], 98.

29 Vgl. Brin, David: Singularitäten und Albträume. Aus dem Amerikanischen von Jakob Schmidt. In: Mamczak, Sascha/Pirling, Sebastian/Jeschke, Wolfgang (Hg.): Das Science Fiction Jahr 2014, München 2014, 19–65, 58–59.

30 Ebd., 58.

31 Vgl. Hilger/Schambeck 2001 [Anm. 23], 295.

32 Vgl. Harten 1997 [Anm. 5], 210.

33 Vgl. Heil, Stefan/Kumher, Ulrich: Filme im Religionsunterricht – korrelationsdidaktisch kategorisiert. In: rhs 46 (2003) 45–60.

religiöser Kompetenz zu verhelfen. – Bzgl. der expliziten Darstellung von Religion im dystopischen Genre lassen sich in quantitativer Hinsicht große Unterschiede ausmachen. Es kann auch vorkommen, dass Religion gewissermaßen gespiegelt wird und ihre Verkehrung bzw. die Verkehrung ihrer Hoffnung zur Ursache dystopischer Verhältnisse wird.³⁴

Die Eignung von Dystopien als Gegenstand religiöser Bildung liegt weiterhin darin, dass sie in der Regel „Vorletztes“³⁵ in den Blick nehmen und Menschsein in einer (totalitären) Extremsituation schildern. Gerade anhand der Dystopien, die von einer postapokalyptischen Vorstellungswelt erzählen, wird dies fassbar. Das Wort „postapokalyptisch“ verweist auf einen möglichen zukünftigen Zustand einer Gesellschaft bzw. der Welt nach einer großen Katastrophe, wobei es zu einer endgültigen und heilvollen Neuwerdung dieser Welt im Sinne der Gottesherrschaft nicht gekommen ist. Gerade in der Thematisierung des „Vorletzten“³⁶ liegt die Chance, die jeweilige dystopische Sicht mit der Perspektive religiöser Traditionen in Bezug zu setzen. Die Verweltlichung, von der Dystopien gezeichnet sind und der sie evtl. Vorschub leisten, ist zugleich eine Chance, ihre Warnungen weithin – ohne in einer bestimmten religiösen Tradition alphabetisiert sein zu müssen – vorurteilslos wahrzunehmen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Zugleich lassen sie sich aus religiöser bzw. christlicher Sicht interpretieren, wobei dabei menschliche Selbsterlösungs- und Allmachtsfantasien und deren Folgen kritisiert

werden können. Religionspädagogisch sind sie geradezu eine Chance für religiöse Alphabetisierung.

2.3 Förderung des Möglichkeitssinns

Über das angesprochene Bildungspotenzial hinaus verspricht es ertragreich zu sein, den Möglichkeitssinn anhand von Dystopien zu fördern: Dystopien erweitern den Möglichkeitshorizont um Möglichkeiten, die nicht wünschenswert sind, wodurch sie den Möglichkeitssinn zu stimulieren vermögen. Im Rückbezug auf Robert Musil und dessen Beschreibung des Möglichkeitssinns³⁷ lässt sich der Möglichkeitssinn als Erkenntnisvermögen verstehen, das dazu in die Lage setzt, Möglichkeiten bzw. ein Seinkönnen wahrzunehmen bzw. zu generieren – und zwar im Modus des Verstands und Gefühls.³⁸ Darüber hinaus kann er als Variante der Vorstellungskraft, als ihre Spezialisierung auf Möglichkeiten begriffen werden.³⁹ Die Kategorie Möglichkeit lässt sich in verschiedene Möglichkeitsfelder unterteilen. Eine Unterteilung kann auf vorhandene Einteilungen⁴⁰ zurückgreifen oder mit Blick auf die Möglichkeitsfelder erfolgen, die in religionspädagogischer Perspektive eine Rolle spielen. Beide Differenzierungsansätze lassen sich miteinander vermitteln. Die Differenzierung der Kategorie Möglichkeit ist wichtig, um den Möglichkeitssinn gezielt fördern und

34 Vgl. *Kumher, Ulrich*: Im Schattenreich des Stephen King. In: <https://www.feinschwarz.net/schattenreich-des-stephen-king/https://www.feinschwarz.net/schattenreich-des-stephen-king/> [Zugriff: 07.09.2018].

35 *Bonhoeffer, Dietrich*: Ethik, hg. v. *Ilse Tödt, Heinz E. Tödt, Ernst Feil* u.a. (Dietrich Bonhoeffer Werke 6), Gütersloh 2016, 151.

36 Ebd.

37 Vgl. *Musil, Robert*: Der Mann ohne Eigenschaften, Bd. 1, Reinbek b.H. 1987, 16–18.

38 Vgl. *Luserke, Matthias*: Wirklichkeit und Möglichkeit. Modaltheoretische Untersuchung zum Werk Robert Musils (Europäische Hochschulschriften I/1000), Frankfurt a.M. - Bern - New York u.a. 1987, 105–106, 214.

39 Vgl. *Fausser, Peter*: Ohne Vorstellung geht nichts. Über den Zusammenhang von Imagination und Lernen und eine Theorie der Vorstellung. In: *Sowa, Hubert / Glas, Alexander / Miller, Monika* (Hg.): Bildung der Imagination, Bd. 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen, Oberhausen 2014, 90.

40 *Z.B. Bloch, Ernst*: Das Prinzip Hoffnung, Bd. 1 (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 3), Frankfurt a.M. 1973, 258–278.

einsetzen zu können. Aus religionspädagogischer Perspektive ist die Bedeutung des Möglichkeitssinns gewürdigt worden,⁴¹ und Reflexionen belegen, dass religiöse Bildung auf die Förderung des Möglichkeitssinns zielt,⁴² wobei dies nicht immer explizit wird bzw. geworden ist. Die Bedeutung des Möglichkeitssinns kann darin gesehen werden, dass dieser den diesseitigen menschlichen Möglichkeits- und damit auch Denk- und Handlungshorizont zu weiten vermag und dem Zukunftsbezug von Erziehung entspricht, der transformativ ist.⁴³ Darüber hinaus kann der Möglichkeitssinn für Möglichkeiten sensibilisieren, die für den Menschen unmöglich sind, insofern er sie nicht verwirklichen bzw. insofern er über ihre Verwirklichung bzw. mögliche Wirklichkeit nicht verfügen kann – in christlicher Perspektive ist dabei an Gott und dessen größere Möglichkeiten zu denken, die ihrerseits dazu verhelfen können, den eigenen Möglichkeitsraum zu weiten und die eigene Bestimmung zu entdecken.

Die Wichtigkeit der Förderung des Möglichkeitssinns mithilfe von Dystopien lässt sich darin sehen, dass es religiöser Bildung nicht nur darum zu tun sein muss, für die größeren Möglichkeiten zu sensibilisieren, die im Licht des Glaubens wahrnehmbar werden, bzw. für die größeren Möglichkeiten, die das Aufbrechen der Gottesherrschaft in der Gegenwart mit seinen humaneren Entwicklungschancen bietet,⁴⁴

sondern gerade auch darum, die gegenteiligen Möglichkeiten bzw. „Zeichen der Zeit“ zu sehen,⁴⁵ die das Leben einzuschränken und sogar zu zerstören drohen. Es braucht die Erfassung und Problematisierung dieser Möglichkeiten, um Fehlentwicklungen vermeiden oder ihnen bewusst entgegensteuern zu können – mit dem Ziel, Katastrophen zu verhindern.⁴⁶ Hierbei lässt sich zur Antizipation der Zukunft anregen und das „Vorletzte“⁴⁷ als etwas begreifen, was zwar unter dem Vorzeichen des Letzten steht, zugleich aber noch zu wahren,⁴⁸ zu entwickeln und zu entwerfen ist, wobei aufgewiesen werden kann, dass sich das Engagement in dieser Zukunftsangelegenheit lohnt und um einer humaneren Welt willen notwendig ist.

Eine genaue Analyse dystopiehaltiger Medien kann das lebensbedrohliche Potenzial unserer Zeit, Geschichte und möglichen Zukunft enthüllen und Hinweise bzgl. ihres lebensförderlichen Potenzials geben. In dieser Hinsicht sind besonders Dystopien beachtenswert, die dystopische Aspekte mit utopischen Aspekten kombinieren bzw. kontrastieren. Auch „an den Rändern, in den Lücken, unterhalb und außerhalb“⁴⁹ der Dystopien lassen sich konstruktive Hinweise für ein gelingendes Leben finden.

41 Z. B. Langenhorst, Georg: Gottesentzug. Nachdenken über ein Krankheitsbild gegenwärtiger Erziehung – und mögliche „Therapien“. In: unterwegs 1/2015, 3–5, 5.

42 Vgl. Hilger/Schambeck 2001 [Anm. 23], 297.

43 Vgl. Ziebertz, Hans-Georg: Woraufhin geschieht religiöse Erziehung? Aufgaben und Ziele religiösen Lernens. In: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, vollst. überarb. Neuausgabe, München 2013, 155–173, 159.

44 Vgl. Englert, Rudolf: Das Christentum und der Geist der Utopie. In: KatBl 133 (2008) 4–8, 7f.

45 Vgl. Hochstaffl, Josef: Die Konzeption von Praxis. In: Haslinger, Herbert (Hg.): Handbuch Praktische Theologie, Bd. 1: Grundlegungen, Mainz 1999, 318–332, 326.

46 Vgl. Hilger/Schambeck 2001 [Anm. 23], 295.

47 Bonhoeffer 2016 [Anm. 35], 151.

48 Ebd., 151–162.

49 Seyferth, Peter: Wo bleibt das Positive? In: Mamczak, Sascha/Pirling, Sebastian/Jeschke, Wolfgang (Hg.): Das Science Fiction Jahr 2014, München 2014, 139–167, 162.

3. Ertrag für religiöse Bildung

Die religionspädagogische Relevanz der Gattung Dystopie besteht insbesondere darin, dass sie sich als Subkategorie der „Zeichen der Zeit“ identifizieren lässt, als mediales Warnsignal, als Manifestation von Befürchtungen. Die Ernstnahme dieser Art der „Zeichen der Zeit“ und die Beschäftigung mit ihr machen für Dimensionen religiöser Bildung helllichtig, die angesichts gegenwärtiger und zukünftiger Herausforderungen bei religionspädagogischen Konzepten besonders zu bedenken wären. Die angesprochenen Dimensionen stehen dabei in einem engen Zusammenhang.

3.1 Politische Dimension

Aufgrund ihrer Sensibilität für Fehlentwicklungen und deren Folgen und ihrer kritischen Ausrichtung, die sich häufig als ideologiekritisch spezifizieren lässt, empfehlen sich Dystopien dafür, die politische Dimension religiöser Bildung zur Geltung zu bringen.⁵⁰ Damit sind verschiedene Aspekte angesprochen, u.a. die Heranbildung der Fähigkeit, ungerechte Verhältnisse, Fehlentwicklungen etc. wahrzunehmen und zu kritisieren, die Ernstnahme gegenwärtiger Verhältnisse, die Ermutigung zur Verantwortungsübernahme und zu prosozialem Handeln. Demnach ist ungerechten Verhältnissen – wie sie sich in dystopischen Geschichten finden – vorzubeugen oder schon bestehende Vereinnahmung und Unterdrückung zu durchbrechen. In dieser Perspektive ist bei der Konzeption religiöser Bildung auf ihre individuelle und gesellschaftliche Relevanz und Wirksamkeit zu achten. Die Konsequenz einer christlichen Grundüberzeugung wird dabei als „Sehen – Urteilen – Handeln“⁵¹ kommuniziert,

ohne dabei der Gefahr zu erliegen, die Zukunft dadurch zu vereinnahmen, dass menschliche Konstrukte als endgültig bzw. absolut angenommen werden.⁵² Dabei geht es im Sinne individueller und gesellschaftlicher Entwicklung um die Förderung von Emanzipation.

3.2 Eschatologische Dimension

Dystopien sensibilisieren für (gegenwärtige) Missstände und Entwicklungen, indem sie zeigen, wohin diese führen können. Dabei finden sich nicht nur Zukunftsentwürfe, wie sie sich womöglich in absehbarer Zeit einstellen, sondern auch Entwürfe einer entfernteren Zukunft, wodurch sie gerade auf zukünftige Epochen aufmerksam machen. Dies ist ein Impuls bei der Konzeption religiöser Bildung, die vorletzte Zukunft – die Zeit zwischen einer näheren Zukunft und der Fülle der Zeit – angemessen zu bedenken und religiöse Traditionen daraufhin zu befragen, inwiefern sie sich dazu eignen, für Fehlentwicklungen helllichtig zu werden und etwas gegen sie aufzubieten, und welche erstrebenswerten Möglichkeiten sie für zukünftiges gelingendes Leben bereithalten bzw. sich aus ihnen entwickeln lassen. Ausgehend von der Thematisierung diverser Schreckensvorstellungen können die Adressatinnen und Adressaten religiöser Bildung einen Blick für das Möglichkeitspotenzial bzw. für das utopische Potenzial von Religionen für die vorletzte Zukunft bekommen und mehr Weit- und Durchblick gewinnen: Überlieferungen und Grundüberzeugungen lassen sich ans Licht heben, die einer Freiheitsberaubung, einem Machbarkeitswahn und einer Selbstoptimierung sowie einer Verzweckung⁵³ menschlichen

50 Vgl. Grümme, Bernhard: Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten (Religionspädagogik innovativ 9), Stuttgart 2015, 93–110.

51 Vgl. Werbick, Jürgen: Theologische Methodenlehre, Freiburg i.Br. 2015, 505.

52 Vgl. Kasper, Walter: Glaube und Geschichte, Mainz 1970, 156–157.

53 Vgl. Scharnigg, Max: Große Ferien! Wir haben längst verlernt, was das Aus in Auszeit bedeutet. Ein Plädoyer für einen neuen Urlaub. In: SZ, 09./10.08.2014, Wochenende, 1.

Lebens entgegenstehen und auf dem voraussetzungslosen Angenommensein jeglichen Lebens beharren.⁵⁴ Zugleich lassen sich aber auch die Hoffnungsperspektiven, die dystopischen Geschichten innewohnen können, transparent machen, mit der christlichen Hoffnungsperspektive vergleichen bzw. in Bezug setzen, wonach die Perspektiven zur Diskussion gestellt werden können. Das endgültige Heil darf nicht die Relevanz der Lebensmöglichkeiten in den noch kommenden Epochen vergessen lassen, denn es gilt u.a. auch für zukünftige Generationen die Möglichkeit auf erstrebenswerte diesseitige Lebensoptionen zu erhalten, die sich am Reich Gottes orientieren und einen Vorgeschmack davon zu geben vermögen: Zwischen dem Nahen und dem Absoluten gibt es noch viel für die weitere Zukunft dieser Welt zu erhoffen und zu erwarten. Dabei geht es um die Sensibilisierung für einen eschatologischen Blick, der das Möglichkeitspotenzial der Verhältnisse im Licht des guten Endes zu sehen, Gottes ermutigende Anwesenheit und das Vorland bzw. Neuland seiner Verheißung zu errahnen und erfüllen vermag.⁵⁵ Dieser Blick ist zugleich ein mystischer Blick ...

3.3 Mystische Dimension

Das Phänomen Dystopie erinnert an die mystische Dimension religiöser Bildung. Dies liegt daran, dass es sich bei Dystopien um eine Vorlage zur Förderung des Möglichkeitssinns handelt (vgl. 2.3). Dieser erlaubt es, nicht nur

innerweltliche Potenziale, Alternativen etc. wahrzunehmen bzw. zu generieren, sondern gestattet durch das Errahnen Gottes und seiner größeren Möglichkeiten darüber hinaus einen religiösen Weltzugang, er gestattet es, den diesseitigen Horizont zu transzendieren. Die Spur zu dieser Perspektive können Grunderfahrungen, die explizite Darstellung von Religion bzw. deren Transformation bilden (vgl. 2.2). Ohne die dunkle Nacht der Dystopie im Sinne dehumanisierender Verhältnisse mit Nacht⁵⁶ im mystischen Sinne gleichzusetzen, können die scheinbare Abwesenheit Gottes, die Ausweglosigkeit und Bedrohung menschlicher Existenz etc. gerade auf das „Menschliche am Menschsein“⁵⁷ hindeuten und auf Göttliches verweisen. In manchen Dystopien scheint ein Zugang zu einer solchen Interpretationsweise deziert angelegt zu sein oder zumindest nicht ausgeschlossen zu werden, denn manche Konstellationen, Bilder, Symbole etc. gestatten eine Interpretation oder legen eine solche durch bestimmte Rezeptionsmöglichkeiten bzw. Hinweise sogar sehr nahe, die den diesseitigen Möglichkeitshorizont nicht nur ausreizt, sondern sprengt. So lassen sich manche Dystopien in protologischer Perspektive – zumindest teilweise – als eine Art Adam-und-Eva-Geschichte interpretieren (z.B. „Ghost in the Shell“ [USA 2017]), bei der es um einen erneuten Sündenfall und/oder um eine Neuerschließung bzw. Rückgewinnung der Schöpfung bzw. des Paradieses geht. In eschatologischer Perspektive lassen sich manche Dystopien als Welttransformationen verstehen, in denen eine Art Neuland von Bedeutung ist, das mit der Hoffnung auf einen Neubeginn und mit einer utopischen Perspektive verbunden sein kann: Und anstatt

54 Vgl. *Rahner, Johanna*: Einführung in die christliche Eschatologie (Grundlagen Theologie), Freiburg i.Br. 2010, 103.

55 Vgl. *Schambeck, Mirjam*: Vom „geschlossenen eschatologischen Bureau“ zum „Wetterwinkel in der Theologie“ und wieder zurück. Religionspädagogische Überlegungen, was die letzten Fragen zu lernen geben. In: *Breitsameter, Christof* (Hg.): Hoffnung auf Vollendung. Christliche Eschatologie im Kontext der Weltreligionen (Theologie im Kontakt 19), Berlin 2012, 207–227, 219–220.

56 Vgl. *Meier, Erhard*: Struktur und Wesen der Negation in den mystischen Schriften des Johannes vom Kreuz, Altenberge 1982, 48–51.

57 *Schleicher* 1970 [Anm. 4], 96.

die Begriffe „Neuland“ oder „Vorland“ zu verwenden, ließen sich auch folgende Begriffe aus einigen Dystopien gebrauchen: „The White Mountains“ („Die dreibeinigen Herrscher“ [UK 1984–1985]), „Green Place“ („Mad Max“ [USA/Australien/Namibia 2015]), „Dryland“ („Waterworld“ [USA 1995]), „Zion“ („Matrix Revolutions“ [USA/Australien 2003]), „Sanctuary“ („Logan’s Run“ [USA 1976]) oder „Earth“ („Battlestar Galactica“ [USA 1978–80 bzw. USA/Kanada 2004–2009]). Dahinter mag der lebensbegründende Mythos aufleuchten, der auf die göttliche Wirklichkeit verweist. Und im scheinbar durch und durch Profanen – in der Reise in die tiefe Diesseitigkeit –⁵⁸ und in der Bedrohung menschlicher Existenz wird das göttliche Geheimnis erahnbar. Die Ernstnahme einer solchen möglichen Interpretationsspur ist die Vorlage zur Sensibilisierung für einen mystischen Blick, der über das Diesseits hinausreicht und Voraussetzung für Gotteserfahrung ist. Und wenn die vielzitierte Aussage Karl Rahners zutreffend ist, dass der „Christ der Zukunft [...] ein Mystiker sein [wird], oder er [...] nicht sein [wird]“⁵⁹, dann hängt an der Beachtung der mystischen Dimension religiöser Bildung auch ihre Zukunft. Insofern ließen sich Dystopien als Warnsignale verstehen, die mystische Dimension religiöser Bildung nicht zu vernachlässigen.

4. Ausblick

Mit Blick auf die Praxis religiöser Bildung sei auf die Notwendigkeit der Prüfung von Dystopien vor ihrem religionspädagogischen Einsatz verwiesen: Angesichts ihres möglichen Problempotenzials ist bzgl. ihrer Auswahl und hinsichtlich der Auseinandersetzung mit ihnen eine „Unterscheidung der Geister“⁶⁰ erforderlich. Es ist auf das Potenzial von Dystopien zu achten, prosoziale Effekte stimulieren zu können. Unter dieser Rücksicht kommen gerade solche Dystopien infrage, in denen konkrete Lebensbezüge erkennbar bleiben, in denen prosoziale Strategien eine Rolle spielen, die im Alltag adaptierbar sind und die darüber hinaus ihre Rezipientinnen und Rezipienten dazu zu motivieren vermögen, sich der Frage zu stellen, was sie selbst zur Vermeidung erschreckender Möglichkeiten unternehmen könnten. Religionspädagogisch wünschbar sind Dystopien, die der Unterhaltung und dem damit verbundenen Streben nach Gewinn ihr prosoziales Potenzial nicht opfern. Allerdings können auch Dystopien, bei denen religionspädagogisch wünschenswerte Aspekte fehlen und die problematische Aspekte aufweisen, durch ein entsprechendes religionspädagogisches Handeln für religiöse Bildung fruchtbar gemacht werden, z. B. im Sinne der Förderung von Medienkritik.

Dr. Ulrich B. Kumher
Karl-Hromadnik-Str. 5,
81241 München

58 Peters, Tiemo R.: Mystik. V. Praktisch-theologisch. In: LThK³ 7, 594–595.

59 Rahner, Karl: Unmittelbare Gotteserfahrung in den Exerzitien. Gespräch mit Wolfgang Feneberg, München (1978). In: Imhof, Paul / Biallowons, Hubert (Hg.): Karl Rahner im Gespräch, Bd. 2: 1978–1982, München 1983, 31–41, 34.

60 Vgl. Mieth, Dietmar: Unterscheidung der Geister. In: LThK³ 10, 444–445.

Religiöse Bildung jenseits der Konfessionalität?

Historische, institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen in den Niederlanden

Stefan Gärtner

Die Debatte um die Konfessionalität religiöser Bildung wird in Deutschland intensiv geführt. Die Ausweitung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts setzt einerseits weiterhin auf die Bekenntnisorientierung. Andererseits lässt die empirische Forschung Zweifel aufkommen, ob Teile des Religionsunterrichts faktisch konfessionell ausgerichtet sind – oder nicht doch eher religions- oder sachkundlich. Außerdem stellt sich angesichts der religiösen Pluralität in der spätmodernen Gesellschaft bei gleichzeitigen Säkularisierungstendenzen die Frage, ob es überhaupt noch sinnvoll ist, konfessionellen Religionsunterricht anzubieten.

Seine mögliche Neuausrichtung dürfte sich auch in der universitären Theologie niederschlagen. Sie bildet schließlich die Religionslehrer/-innen aus. Braucht es aber angesichts eines konfessionell-kooperativen Unterrichts in der Praxis an den Lehrerbildungsinstituten zum Beispiel noch alle Lehrstühle in katholischer und evangelischer Denomination? Etwas anders gelagert ist die Frage der Konfessionalität bei den kirchlichen Schulen. Sie haben seit Jahren wachsenden Zulauf, ohne dass es Eltern und Schülerinnen und Schülern allerdings vorrangig um eine bekenntnisorientierte Bildung ginge. Die Träger sind dementsprechend vor die Frage gestellt, welches Profil eine kirchliche Schule heute haben sollte.

Diese Debatten um die Konfessionalität religiöser Bildung sind nicht exklusiv deutsch. Ich möchte am Beispiel der Niederlande zeigen, dass es Übereinstimmungen in der geschichtlichen Entwicklung und bei der aktuellen Lage gibt, aber auch signifikante Unterschiede. Letztere haben unter anderem damit zu tun, dass die Entkonfessionalisierung der Gesellschaft in den Niederlanden weit fortgeschritten ist. Der Anteil an Konfessionslosen erreicht dort mit 48 % den Spitzenwert in Westeuropa.¹ Seit den 1960er-Jahren hat sich die Säkularisierung in den Niederlanden stärker durchgesetzt als in Deutschland. In der Folge sind die weltanschaulichen Bindungen und die Kirchlichkeit weggebrochen.

Das betrifft insbesondere die römisch-katholische Kirche. So waren zum Beispiel von den 161 landesweiten katholischen Organisationen im Jahr 1960 bereits 20 Jahre später 135 von der Bildfläche verschwunden.² Daneben ist der niederländische Katholizismus in den frühen 1960er-Jahren mit 87 % noch europäischer Spitzenreiter gewesen, was den regelmäßigen Kirchgang angeht. 20 Jahre später lag die

1 Vgl. *Pew Research Center*: Being Christian in Western Europe, Washington 2018.

2 Vgl. *van den Bos, Maarten*: Verlangen naar vernieuwing. Nederlands katholicisme 1953–2003, Amsterdam 2012, 178.

liturgische Teilnahme aber bereits bei 25 %, und sie ist in der Gegenwart auf gut 5 % zurückgegangen.³ Insbesondere im letzten Jahrzehnt hat sich dieser Trend verschärft: es gab eine Abnahme um über 40 %. Von den zwischen 1971 und 2001 geborenen Niederländerinnen und Niederländern bezeichnen sich noch 7 % als katholisch, wobei die Nichtkirchlichkeit in dieser Altersgruppe ohnehin bei 80 % liegt.⁴

Damit ist absehbar, dass sich die Entkonfessionalisierung der Gesellschaft allein durch den demografischen Wandel fortsetzt. Die Niederlande scheinen diese Entwicklung eine Generation früher durchzumachen als Deutschland, vorausgesetzt man geht hier von einer ähnlichen Veränderung des religiösen Feldes aus. Während also die Wasserscheide im Hinblick auf eine religiöse Sozialisation in einer Konfessionsgemeinschaft bei den Nachbarn im Westen tendenziell zwischen der Kohorte der Großeltern und Eltern verläuft, liegt diese Trennlinie in Deutschland (wiederum tendenziell) zwischen der Eltern- und Kindergeneration.

Der Artikel untersucht, welche Folgen die angedeuteten Prozesse für die Konfessionalität religiöser Bildung in den Niederlanden haben. Dabei sollen weniger die unterrichtspraktischen und -inhaltlichen Aspekte, sondern die ihnen zugrundeliegenden historischen, institutionellen und rechtlichen Rahmenbedingungen analysiert werden. Der Text will damit einen Beitrag zur vergleichenden ‚Rahmen- und Einflussforschung‘ religiöser Bildung leisten.⁵ Die Entwicklung der

konfessionellen Bindungen in den Niederlanden soll dabei als Folie für die Debatten in Deutschland dienen. Unser Schwerpunkt liegt zum einen auf der katholischen Kirche und zum anderen auf zwei Handlungsfeldern, nämlich dem Religionsunterricht, was für die Niederlande gleichzeitig die Frage der konfessionellen Schulen und der theologischen Hochschulbildung impliziert.

1. Konfessionelle Schulen und Religionsunterricht

In der Vergangenheit war das Verhältnis zwischen dem niederländischen Staat und der Gesellschaft gekennzeichnet durch die sogenannte Versäulung.⁶ Dabei war Konfessionalität ein bestimmendes soziales Distinktionsmerkmal. Die verschiedenen Konfessionsgemeinschaften bildeten jeweils als Säule ein lebensweltliches Milieu auf weltanschaulicher Grundlage. Dazu gehörten natürlich auch religiöse Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, um die eigene Gruppenidentität zu tradieren.

Der Staat hat diese Gesellschaftsstruktur lange Zeit in seinem eigenen Aufbau abgebildet. Im bis heute die niederländische Verfassung prägenden Grundgesetz von 1848 hat er z.B. neben den öffentlichen Schulen, an denen es bis dahin Religionsunterricht gegeben hatte, auch konfessionelle zugelassen.⁷ In der Folgezeit besuchten katholische Kinder in der Regel eine solche Schule, in der sie in den Glauben ih-

3 Vgl. Pollack, Detlef/Rosta, Gergely: Religion in der Moderne. Ein internationaler Vergleich, Frankfurt a.M. – New York 2015, 196–198.

4 Vgl. Bernts, Ton/Berghuijs, Joantine: God in Nederland 1966–2015, Utrecht 2016, 23–25.

5 Vgl. Roebben, Bert/de Wildt, Kim: Religious socialisation and religious education in the Netherlands. Developments and perspectives. In: Tenfelde, Klaus (Hg.): Religiöse Sozialisation im 20. Jahrhundert. Historische und vergleichende Perspektiven, Essen 2010, 219–230.

6 Vgl. Gärtner, Stefan: Der Fall des niederländischen Katholizismus. Kirche und Seelsorge in einer spätmodernen Gesellschaft, Freiburg i. Br. u. a. 2017, 16–40.

7 Vgl. ter Avest, Ina/Bakker, Cok/Bertram-Troost, Gerdien u.a.: Religion and education in the Dutch pillarized and post-pillarized educational system. Historical background and current debates. In: Jackson, Robert/Miedema, Siebren/Weiße, Wolfram u.a. (Hg.): Religion and education in Europe. Developments, contexts and debates, Münster 2007, 241–256.

rer Eltern eingeführt wurden. Gleiches galt analog für die protestantischen Nachbarskinder. Somit gab es in den Niederlanden lange eine weitgehende Deckung in der religiösen Sozialisation zwischen Familie, Kirche, Lebenswelt und Schule. Der Religionsunterricht hatte dementsprechend eine katechetische Ausrichtung und wurde von den Ortspfarrern verantwortet.

Wie in anderen Ländern auch ist diese Einheit in den sozialen und kulturellen Umwälzungen seit den 1960er-Jahren zerbrochen. Allerdings wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Entkirchigungsgrad in den Niederlanden im europäischen Vergleich ungewöhnlich hoch ist.⁸ Die konfessionelle Struktur des gesellschaftlichen Lebens hat sich hier früher als in Deutschland aufgelöst, mit den entsprechenden Folgen auch für den Bereich der religiösen Bildung. Heute spielt bei der Schulwahl das Bekenntnis kaum noch eine Rolle. Nun geht es um Kriterien wie Unterrichtsqualität oder Wohnortnähe der Schule. Ein Beispiel auf der Ebene der Unterrichtsinhalte sind bekannte Bibeltexte wie das Gleichnis vom barmherzigen Samariter oder die Geschichte des Zachäus, denen nur eine Minderheit der Schüler/-innen (34 bzw. 21 %) auf einer katholischen Schule in den Niederlanden begegnen.⁹

„The strong cohesion that once existed between the different stakeholders in religious education [...] has fallen apart in the Netherlands, resulting in a diversity of conceptions of education, approaches and interests. The process of depillarisation has accelerated the process of de-construction of the triangular relationship between family, school, and church.“¹⁰

Auch die Verwobenheit zwischen Staat und Religionsgemeinschaften ist heute loser als in Deutschland, was ebenfalls Folgen für die religiöse Bildung hat. So gehört konfessioneller Religionsunterricht in den Niederlanden nicht mehr zum verpflichtenden Fächerangebot.

Dagegen schreibt der niederländische Staat religionskundliche Aspekte unter dem Schwerpunkt ‚Ideologische und spirituelle Bewegungen‘ (*Geestelijke stromingen*) obligatorisch im Rahmen des allgemeinen Curriculums vor mit dem Ziel, Respekt vor Andersdenkenden und den Zusammenhalt in einer polarisierten Gesellschaft zu fördern.¹¹ Diese Aspekte sollen objektiv und neutral vermittelt werden. Daneben gibt es erste (humanistische) Initiativen für ein interreligiöses Unterrichtsfach für alle Schüler/-innen, das philosophische, ethische, weltanschauliche und spirituelle Themen aufnimmt.¹² Schließlich ist das Fach Bürgerschaftskunde seit 2006 auf allen Schulen verpflichtend, das auch Themen wie religiöse Konflikte in der Gesellschaft behandelt – Themen, die im Religionsunterricht ebenfalls zu Hause sein könnten.

Diese Beispiele machen deutlich, dass religiöse Fragen bei der schulischen Bildung auch in einem entkonfessionalisierten Zusammenleben durchaus eine Rolle spielen. Diese Dimension hängt mit anderen Worten nicht (wie in Deutschland manchmal unterstellt wird) an einer prominenten Rolle der christlichen Kirchen in der Gesellschaft oder am Religionsunterricht.

Jackson, Robert/Jäggel, Martin (Hg.): Religious education at schools in Europe. Western Europe, Göttingen 2014, 171–204, 181.

8 Vgl. Pollack/Rosta 2015 [Anm. 3].

9 Vgl. de Jong, Aad/van der Zee, Theo: Inspireren tot participatie. Onderzoek naar inspirerende activiteiten en leraren op katholieke scholen, Eindhoven 2008, 97f.

10 Geurts, Thom/ter Avest, Ina/Bakker, Cok: Religious education in the Netherlands. In: Rothgangel, Martin/

11 Vgl. Beemsterboer, Marietje: Geloven in onderwijs. Het kennisgebied geestelijke stromingen in het Nederlands basisonderwijs. In: Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid 2 (2011) 18–31.

12 Vgl. Bakker, Cok (Hg.): Levensbeschouwelijk onderwijs voor alle leerlingen. Interne publicatie van onderzoek naar vormen van levensbeschouwelijk onderwijs bij BOOR scholen in Rotterdam, Utrecht 2012.

Der niederländische Staat reagiert mit den genannten Initiativen auf einen Bedarf an Bildung, der insbesondere mit Blick auf das Gewalt- und Konfliktpotential der Religion auch und vielleicht gerade in einer säkularisierten Gesellschaft entsteht.

Ein bekenntnisorientierter Religionsunterricht ist dagegen (wie gesagt) nicht mehr obligatorisch. Er ist nicht wie in Deutschland in Konkordaten zwischen Staat und Konfessionsgemeinschaften als Angebot für die Schüler/-innen eines bestimmten Glaubens vereinbart.¹³ Er gehört in den Niederlanden zu den Fächern, mit denen sich eine Schule ein besonderes Profil gibt. Es besteht also neben dem obligatorischen Curriculum ein Wahlbereich, mit dem sich eine Schule von anderen unterscheiden kann. Das kann ein Schwerpunkt auf musischer Bildung bzw. ein Fach wie Eurythmie an den sogenannten *Vrijescholen* oder eben Religionsunterricht in den christlichen Schulen sein.

In der Regel wird dieser also nur in konfessionellen Schulen angeboten. Eine Ausnahmesituation entsteht, wenn Eltern an einer öffentlichen Schule ausdrücklich Religionsunterricht für ihre Kinder fordern. Dieser muss dann angeboten werden, allerdings (ähnlich wie in Frankreich) außerhalb des normalen Curriculums und unter Verantwortung der Kirchen. Wohl wird er nach langen Debatten seit einer Gesetzesänderung im Jahr 2017 inzwischen vom Staat finanziert.

Die Religionsgemeinschaften haben nach Artikel 23 der Verfassung weiterhin das Recht, auf weltanschaulicher Grundlage eine Schule zu gründen. Das gilt für die christlichen Konfessionen, die noch immer die Mehrheit der freien Schulträger repräsentieren, aber z. B. auch für den Islam oder das Judentum. Der niederlän-

dische Staat orientiert sich bei seiner Gesetzgebung für das religiöse Feld also weiterhin an der ehemals prägenden konfessionellen Ordnung der Gesellschaft. Er gesteht nun auch anderen Konfessionsgemeinschaften als den christlichen bestimmte Privilegien zu, etwa im öffentlichen Rundfunk, der akademischen Ausbildung der Amtsträger oder bei der Gefängnis- und Militärseelsorge.

Gleiches gilt im Bereich der religiösen Bildung. Dementsprechend wird in den Niederlanden zwischen öffentlichen und ‚besonderen‘ Schulen unterschieden. Die Anhänger einer bestimmten Unterrichtsmethode, etwa der Einsatz von Computern auf den *Steve Jobs Scholen*, oder einer pädagogischen Ausrichtung nach Montessori oder Steiner können ebenfalls leichter als in Deutschland eine Schule gründen. Man unterscheidet dann solche ‚allgemeinen‘ von den ‚konfessionellen‘ Schulen in freier Trägerschaft. So gab es im Jahr 2014 in den Niederlanden 3068 öffentliche Schulen gegenüber 2694 in protestantischer, 2816 in katholischer und 1255 in ‚allgemeiner‘ Trägerschaft.¹⁴

Obwohl also die Niederlande stärker entkirchlicht sind als Deutschland, bleibt zumindest rechtlich die Bedeutung konfessioneller Schulen (und damit des Religionsunterrichts) erhalten. Allerdings gibt es in der politischen Debatte immer wieder Stimmen, die unter Berufung auf die Trennung von Kirche und Staat für deren Abschaffung eintreten. Für die Familien dagegen sind diese Schulen ähnlich wie in Deutschland attraktiv, und zwar gerade auch für nichtreligiöse Eltern.¹⁵ Konfessionelle Schulen erweisen sich damit trotz der weitgehenden Säkularisierung der niederländischen Gesellschaft als „the most persistent legacy of the reli-

13 Vgl. Gärtner, Claudia: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn 2015.

14 Vgl. de Wildt, Kim/Plum, Rob: Godsdienstonderwijs in Nederland en Duitsland. Een spagaat tussen religie en staat. In: Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid 5 (2014) 5–17, 8f.

15 Vgl. Bernts/Berghuijs 2016 [Anm. 4], 45f.

gious past.”¹⁶ Allerdings werden wir im Weiteren sehen, dass der Preis dieser Attraktivität die inhaltliche Aushöhlung des in der Vergangenheit identitätsstiftenden Bekenntnisprofils ist.

Anders als die früher maßgeblichen konfessionellen Einrichtungen im Gesundheitswesen, der Sozialhilfe oder der politischen und gewerkschaftlichen Interessenvertretung, die wie oben angedeutet seit den 1980er-Jahren zusammengebrochen oder weltanschaulich neutral geworden sind, ist also das Schulwesen in religiöser Trägerschaft zahlenmäßig weiterhin bedeutend. Es gehört damit zu den letzten Resten der früheren weltanschaulichen Säulen. Das bedeutet allerdings nicht, dass alle Einrichtungen noch eine einheitliche und von anderen Schulen unterscheidbare konfessionelle Identität hätten. Angesichts der Säkularisierung der niederländischen Gesellschaft einerseits und der großen Zahl christlicher Schulen andererseits kann diese Feststellung nicht überraschen.

Das gilt auch für den Religionsunterricht selbst. Dessen konfessionelle Ausrichtung hängt oftmals nur noch am rechtlichen Status des Schulträgers. Damit ist nicht garantiert, dass diese Ausrichtung auch die Unterrichtsgestaltung bestimmt. Das gilt insbesondere für katholische Schulen. So wird der Religionsunterricht hier oftmals fachfremd und insbesondere auf den *basischolen* (für alle Kinder bis zur achten Klasse bei einem Schuleintrittsalter von vier Jahren) ohne theologisches Hochschulstudium unterrichtet.¹⁷ Außerdem gibt es kein staatlich vorgeschriebenes Curriculum. Das wird wiederum den Schulträgern überlassen, wohl achtet der Staat auf die Einhaltung grundlegender Qualitätsstandards.

Dementsprechend hat der *Nederlandse Katholieke Schoolraad* (NKSR), der die Kirche in Angelegenheiten des katholischen Schulwesens vertritt, eigene Rahmenlehrpläne für den Religionsunterricht entwickelt.

Zum rechtlichen Status konfessioneller Schulen in den Niederlanden gehört nach historischen Auseinandersetzungen seit dem *Lager Onderwijswet* von 1920 weiterhin, dass der Staat solche Schulen ähnlich wie in Deutschland refinanziert.¹⁸ Das ist ein weiteres Erbe der früheren, dominant konfessionellen Ordnung der niederländischen Gesellschaft. Auch religiöse Schulen müssen aber den allgemeinen Normen entsprechen, worüber der Staat wacht und was in der Vergangenheit schon zur Schließung insbesondere von muslimischen Schulen geführt hat. Neben der mangelhaften Qualität des Lehrangebots erweist sich die Anstellungspolitik als Problem. Zwar darf ein Schulträger bestimmte Anforderungen an seinen Lehrkörper stellen. Sie dürfen aber nicht so weit gehen, dass eine katholische Schule zum Beispiel einen bekennenden Homosexuellen entlässt. Dies wird als Diskriminierung gewertet, wie ein Gesetz im Jahr 2010 nach entsprechenden Konflikten noch einmal festgehalten hat.

Bekenntnisorientierung und die weltanschauliche Neutralität des niederländischen Staates können also miteinander in Konflikt geraten. Der Gestaltungsspielraum für die Religionsgemeinschaften ist dabei enger als in Deutschland, wo eine gewisse Autonomie in der Anstellungspolitik akzeptiert wird oder der Staat den Kirchen einen eigenen, den sogenannten Dritten Weg in der Mitarbeitervertretung und im Arbeitsrecht zubilligt. Die verhältnismäßig

16 Kennedy, James: The public role of religion in Europe since the 1960s: the Dutch case. In: SZRK 107 (2013) 49–62, 58.

17 Lehrer/-innen studieren als Vorbereitung für den *basisonderwijs* in der Regel an pädagogischen Fachhochschulen. Dabei werden alle zu unterrichtenden Schulfächer von allen Studierenden belegt.

18 Vgl. Vermeulen, Ben: Een schets en evaluatie van de kritiek op de overheidsfinanciering van het bijzonder onderwijs. In: van den Donk, Wim/Jonkers, A. Petra/Kronjee, Gerrit J. u.a. (Hg.): *Geloven in het publieke domein. Verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam 2006, 353–366.

größere Freiheit in den Niederlanden bei der Gründung einer Schule oder beim Curriculum für den Religionsunterricht gilt somit nicht für die angesprochenen Themen. Hier haben die Kirchen in Deutschland mehr Autonomie.

Was die Schülerschaft angeht, so kann eine katholische Schule zum Beispiel das Tragen eines Kopftuchs verbieten oder die Teilnahme am Religionsunterricht verpflichtend machen. Daneben stellt sich aber vielen Kollegien die Frage, was außerdem noch das ‚katholisch‘ im Namen der Schule ausmache. Über das Angebot eines Religionsunterrichts hinaus ist eine konfessionelle Identität kaum erkennbar und sie ist häufig auch nicht das, was die Mitarbeiter/-innen erstrebenswert finden.¹⁹ Die Schulen basieren sich lieber allgemein auf den christlichen oder humanen Grundwerten, zumal es nur noch wenig religiös praktizierende Schüler/-innen gibt. Gleiches gilt für viele Lehrer/-innen. Die angelegte Wasserscheide zwischen der Großeltern- und Elterngeneration bei der religiösen Sozialisation in eine Konfessionsgemeinschaft hinein zeigt auch an diesem Punkt ihre Auswirkungen.

Die meisten katholischen Schulen präsentieren sich in der Außendarstellung als offen für jede und jeden. Auch der Religionsunterricht hat die religiöse und spirituelle Persönlichkeitsentwicklung und Selbstlernfähigkeit der Kinder in einem umfassenden, also nichtkonfessionellen Sinn zum Ziel, das mit hermeneutischen, kommunikativen und korrelativen Methoden erreicht werden soll.²⁰ Eltern, Lehrer/-innen und Schüler/-innen haben dabei den Wunsch, dass neben der christlichen Perspektive auch die Glaubensüberzeugungen anderer Religionen in den Unterricht einfließen.²¹ Sie wollen die Extreme von *einerseits* der religiösen Sozialisati-

on in eine bestimmte religiöse Tradition hinein, wie das früher der Fall war (*teaching in religion*), und *andererseits* einen nur neutralen Umgang mit diesen Themen (*teaching about religion*) vermeiden und suchen nach einem Mittelweg. Dementsprechend hat der Religionsunterricht in den Niederlanden häufig eine multi- und interreligiöse Ausrichtung.²² Daneben nehmen allgemeine Sinnfragen, lebenspraktische Probleme und die Herausforderungen einer pluralen Gesellschaft einen breiten Raum im Curriculum ein.

Der niederländische Schulbischof Jan Hendriks plädiert ebenfalls dafür, dass eine katholische Schule einen offenen und dialogischen Charakter haben soll. Der Kontakt zu andersgläubigen oder säkularen Schülerinnen und Schülern und Eltern müsse aber auf der Basis der katholischen Überzeugungen wie der Sozial- und Sittenlehre oder den Dogmen gestaltet werden. Denn „die eigene Identität ist gerade die unveräußerliche Bedingung für einen fruchtbaren Dialog, natürlich unter der Voraussetzung, dass die eigene Identität nicht als Zwang, sondern als Einladung erfahren wird. Die eigene Identität ist die Basis, auf der ein fruchtbarer Dialog geführt werden kann.“²³ Diese Haltung entspricht ganz dem kirchlichen Grundlagendokument für katholische Schulen und für den Religionsunterricht.²⁴ Wir können dies als den Versuch werten, die faktische Aus-

19 Vgl. Kennedy 2013 [Anm. 16], 58–61.

20 Vgl. Geurts / ter Avest / Bakker 2014 [Anm. 10], 184f.

21 Vgl. de Jong / van der Zee 2008 [Anm. 9], 125f.

22 Vgl. de Wildt, Kim: Gemeinsame Diskrepanz. Konfession im Religionsunterricht – ein Vergleich zwischen Deutschland und den Niederlanden. In: Owetschkin, Dimitrij (Hg.): Tradierungsprozesse im Wandel der Moderne. Religion und Familie im Spannungsfeld von Konfessionalität und Pluralisierung, Essen 2012, 89–99.

23 Hendriks, Jan: Identiteit van katholiek onderwijs in onze samenleving. Lezing op VKLO-dag. In: www.arsacal.nl 21-03-2017 (aufgerufen am 06.05.2019).

24 Vgl. College bisschoppelijk gedelegeerden voor het katholiek onderwijs: Algemeen reglement voor het katholiek onderwijs, o. O. 1987.

höhnung des Bekenntnisprofils in der religiösen Bildung zu bestreiten, die ihrerseits eine Folge der Entkirchlichung der niederländischen Gesellschaft ist.

Trotz dieses Plädoyers für eine erkennbare Bekenntnisorientierung wirkt das katholische Schulwesen in den Niederlanden faktisch schon seit längerem wie ein Riese auf tönernen Füßen.²⁵ Damit ist gemeint, dass die Zahl der Einrichtungen und die Wertschätzung bei den Eltern zwar noch immer eindrucksvoll sind. Dagegen ist ein unterscheidendes konfessionelles Profil kaum erkennbar.²⁶ Auch der Religionsunterricht richtet sich nicht mehr wie früher auf den Erhalt, die Tradierung oder Wiederherstellung einer katholischen Identität.

Der Status als konfessionelle Bildungseinrichtung garantiert demnach nicht eine religiöse Erziehung, wie sie sich zumindest die Amtskirche wünscht. In den Niederlanden ist eher das Gegenteil der Fall. Selbst wo Kinder noch am Religionsunterricht teilnehmen, kennt nur eine Minderheit die zentralen christlichen Gebete oder kann sich in einem Sakralraum verhalten. Auch bei manchen Religionslehrkräften kann man Züge von religiösem Analphabetismus feststellen und nur wenige sehen sich zum Beispiel ausdrücklich als Glaubenszeuginnen und -zeugen.²⁷ Die für eine Anstellung eigentlich benötigte Einverständniserklärung des Ortsbischofs²⁸ ist schon lange nicht mehr bei allen Schulträgern obligatorisch. Das Verhältnis vieler Religionslehrer/-innen zur Amtskirche ist

ebenfalls prekär. Gleiches gilt für den Kontakt der Schulen zur Ortsgemeinde, der darum (bisher mit wenig nachhaltigem Erfolg) auf eine neue Basis gestellt werden soll.²⁹

Ein regelmäßiger Gottesdienst ist keine Normalität mehr auf niederländischen konfessionellen Schulen, sondern eine seltene Ausnahme. Es ist darum kein Zufall, dass die 2014 erstmalig ausgerichtete Woche der katholischen Schule, mit der der NKS den Profilierungsprozess vorantreiben wollte, dafür das Thema (kirchliche) Feste gewählt hat.³⁰ Daneben gibt es weitere Initiativen für rituelle und spirituelle Elemente als Alternative zum katholischen Gottesdienst.³¹ Sie sollen zur Schulkultur beitragen, etwa im Fall eines einschneidenden Ereignisses wie eines Suizids, sowie zur ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung sowohl beim Lehrkörper als auch in der Schülerschaft.³² Daneben gibt es in konfessionellen Schulen Räume der Stille, die sogenannten *stiltecentra*, gestalterische Elemente aus dem Kirchenjahr wie eine Weihnachtskrippe, aber etwa auch zum Zuckerfest, und besondere Gedenk- und Erinnerungsorte.

Einerseits ist Konfessionalität somit in rechtlicher Hinsicht das Kriterium, mit dem sich christliche Schulen und damit auch der Religionsunterricht in den Niederlanden legitimieren. Dadurch wirkt die versäulte Vergangenheit der Gesellschaft weiter in einer Zeit, in der institutionelle Kirchlichkeit stärker als in Deutsch-

25 Vgl. van Walstijn, Wilbert: Reus op leren voeten. De katholieke onderwijszuil van 1950 tot 1980. In: Deetman, Wim / Draijer, Nel / Kalbfleisch, Pieter u.a. (Hg.): Seksueel misbruik van minderjarigen in de Rooms-Katholieke Kerk. De achtergrondstudies en essays, Amsterdam 2012, 156–174.

26 Vgl. de Wildt / Plum 2014 [Anm. 14], 14.

27 Vgl. Elshof, Toke: Von der Vergangenheit lernen. In: KatBl 142 (2017) 231–233.

28 Vgl. College bisschoppelijk gedelegeerden 1987 [Anm. 24], Artikel 13–15.

29 Vgl. Onafhankelijke verkenningcommissie ingesteld door de Nederlandse Bisschoppenconferentie en de Nederlandse Katholieke Schoolraad: School en kerk verbinden. Een perspectief voor Katholiek onderwijs, Utrecht – Den Haag 2010.

30 Vgl. Bakker, Astrid / Stalmeier, Liesbeth: Week van het katholiek onderwijs. Lesbrief ‚Feest vieren‘, Haarlem 2014.

31 Vgl. de Jong / van der Zee 2008 [Anm. 9], 87–94.

32 Vgl. van Aalsum, Lia: Spiritualiteit in het onderwijs. Een handreiking, Delft 2011; Dies.: Kijken naar spiritualiteit – om te leren, Nijmegen 2014.

land weggebrochen ist. Andererseits garantiert dieser rechtliche Status nicht, dass der Religionsunterricht tatsächlich konfessionelle Züge trägt. Manches weist darauf hin, dass eher das Gegenteil der Fall ist.

2. Universitäre Theologie

Auch für die universitäre Theologie erweisen sich die 1960er-Jahre in den Niederlanden als entscheidender und einschneidender Wendepunkt. Allerdings wird in diesem Handlungsfeld der seit dieser Zeit virulenten Entkonfessionalisierung der religiösen Bildung entgegengetreten. Wiederum ist es insbesondere die Amtskirche, die sich in diesem Sinne einsetzt. Anders als beim Religionsunterricht und den kirchlichen Schulen sind die Versuche einer Betonung des Bekenntnisprofils bei der katholischen Theologie durchaus erfolgreich, mit Konsequenzen unter anderem für die Rolle des Fachs an den Universitäten. Wir kommen auf diesen Punkt zurück.

Nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil entschied man sich in den Niederlanden dafür, die in den Diözesen und als Ordenseinrichtungen seit dem Ende des 18. und der Mitte des 19. Jahrhunderts bestehenden Seminarbildungen für Priesteramtskandidaten zu schließen. Die dort gelehrte Theologie war mehrheitlich antimodernistisch gewesen und hatte nur einen geringen akademischen Anspruch. Außerdem brachten die 1960er-Jahre einen radikalen Einbruch der Seminaristenzahlen. Die Priesterweihen in den Niederlanden gingen von 318 im Jahr 1960 auf 48 im Jahr 1970 zurück. Umgekehrt gaben zwischen 1961 und 1966 30 Priester ihr Amt auf, während dies zwischen 1966 und 1970 844 taten.³³ Eine ähnliche Entwicklung zeichnete sich in dieser Zeit bei den Orden ab. Die Zahl katholischer Internats-

schulen, die eine wichtige Quelle für Priester- und Ordensberufungen gewesen waren, brach ebenfalls ein.³⁴ Die religiöse Deinstitutionalisierung und Entsäulung der niederländischen Gesellschaft erodierte somit (natürlich zusammen mit anderen sozialen Veränderungsprozessen) auch ein Grundinteresse der Kirche: die Rekrutierung und theologische Bildung ihrer Funktionselite.

Unter Aufnahme internationaler Einflüsse wie der *nouvelle théologie* aus Frankreich oder der Verkündigungstheologie aus Deutschland überwand die niederländische Theologie allmählich das neoscholastische Paradigma.³⁵ In den Seminaren selbst war der Widerstand gegen die sogenannte Handbuchtheologie ebenfalls gewachsen, aber auch gegen das strenge Regime und das von der Außenwelt abgeschottete Zusammenleben. Darum wählten die Bischöfe nun für die Priesterausbildung das Konvikt- oder Wohngruppenmodell. Sie ließen die Bewerber an den entstandenen theologischen Fakultäten (zuerst 1923 in Nimwegen, damals noch gegen den ausdrücklichen Widerstand des Episkopats) studieren, die neben den konfessionellen Schulen ebenfalls vom niederländischen Staat refinanziert wurden und bis heute werden. Wir haben oben angedeutet, dass dieses Privileg inzwischen auch den nichtchristlichen Religionsgemeinschaften zugestanden wird.

Wie für das Schulwesen gilt auch für die akademische Theologie, dass sie anders als in Deutschland nicht über Konkordate abgesichert ist. Außerdem hat katholische Theologie

33 Vgl. van Walstijn 2012 [Anm. 25], 161.

34 Vgl. Kregting, Joris/de Jong, Gert: Katholiek onderwijs en internaten. Statistieken 1945–2010 over scholen, internaten en hun leerlingen in opdracht van de Commissie Deetman, Nijmegen 2011.

35 Vgl. Winkeler, Lodewijk: De ontwikkelingen in de dogmatiek in Nederland in de eerste helft van de twintigste eeuw. In: Mettepenningen, Jürgen/Kenis, Leo (Hg.): Theologie als geloofsvertolking. Historische en theologische reflecties over het proefschrift van Piet Schoonenberg, Leuven u.a. 2016, 15–29.

an den Universitäten eine deutlich kürzere Geschichte. So ist zum Beispiel Gerard de Korte aktuell der einzige niederländische Bischof, der an einer Fakultät im eigenen Land promoviert worden ist. Protestantische Theologie wurde dagegen nach dem Ordo-duplex- und seit 2007 nach dem Ordo-simplex-Modell auf den Universitäten gelehrt.³⁶ So hatte die 1575 gegründete älteste Universität der Niederlande in Leiden selbstverständlich eine theologische Fakultät. Der protestantisch dominierte Staat gewährte dies dem Katholizismus zur damaligen Zeit noch nicht.

In den 1960er-Jahren galten die Niederlande auch in der deutschen Kirche als Avantgarde der theologischen Ausbildung.³⁷ Es kam in der Folge zu einem deutlichen Professionalisierungsschub, der sich neben der Seelsorge auch im Religionsunterricht niederschlug. Die Verwissenschaftlichung der Theologie gab den Klerikern und in zunehmender Zahl auch den Laientheologinnen und -theologen bzw. den Religionslehrerinnen und -lehrern das intellektuelle Rüstzeug, um in einer sich schnell verändernden Gesellschaft agieren und den Glauben auch vor Außenstehenden verantworten zu können. Dazu trug ebenfalls bei, dass die Verbindung der Lehrinhalte mit der Praxis einen zentralen Platz im Studium einnahm.

Die Theologie wandte sich den kirchlichen Traditionen nun historisch-kritisch zu, sie richtete sich auf die existenziellen Fragen der Menschen und erschloss ihre Inhalte hermeneutisch und kontextuell von den Themen her, die sich in der Wirklichkeit stellten. Seit dem Ende der 1970er-Jahre kamen außerdem emanzipato-

rische Konzepte wie die Befreiungstheologie oder die Feministische Theologie auf. Es ging nicht mehr darum, die christlichen Traditionen einfach in das Heute zu übersetzen, sondern umgekehrt diese selbst ausgehend von der Kultur neu zu begreifen.³⁸ Zusätzlich erhöhte die Rezeption der zeitgenössischen Philosophie und der Sozialwissenschaften die theologische Anschlussfähigkeit an die säkulare Gesellschaft. Dazu trugen in der pastoralen Praxis auch Zusatzausbildungen wie die Klinische Seelsorgeausbildung oder Supervision sowie einflussreiche praktisch-theologische Publikationen bei.³⁹ Damit wurden in der theologischen Ausbildung die Grundlagen geschaffen, um in der pastoralen Praxis und religiösen Bildung mit der Herausforderung einer wachsenden Entkonfessionalisierung umzugehen.

Von den ursprünglich fünf theologischen Fakultäten ist heute nur noch eine übriggeblieben, die von der Kirche vollumfänglich als Ausbildungsstätte für ein kirchliches Amt anerkannt wird. In der Theorie gilt dies auch für das zweijährige MA-Lehramtsstudium für Religionslehrer/-innen in den oberen Klassen der weiterführenden Schulen, die sogenannte *Eerstegraads bevoegdheid*. Wir haben allerdings darauf hingewiesen, dass der Religionsunterricht in der Praxis häufig fachfremd oder mit einer religionswissenschaftlichen Ausbildung sowie an den *basisscholen* ohnehin ohne universitäres Theologiestudium unterrichtet wird und dass manche Schulträger die Frage der Konfessionalität bei einer Anstellung vernachlässigen.

Für ihren Priesternachwuchs haben die Bistümer neben dem Rückbau der theologischen Fakultäten wieder eigene Seminausbildungen eingerichtet, teilweise in Kooperation mit

36 Vgl. Immink, Gerrit: Theologie, universiteit en kerk. Over de discutabele positie van de theologie aan de Nederlandse universiteiten. In: Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid 6 (2015) 66–79.

37 Vgl. van de Spijker, Herman: Eine rhapsodische Pastoraltheologie. In: Pock, Johann (Hg.): Dem Leben auf der Spur. Pastoraltheologie autobiografisch, Paderborn 2015, 229–247, 243–245.

38 Vgl. Keulemans, Elianne (Hg.): Oud en nieuw. Katholieke theologie in twee generaties, Kampen 2001.

39 Vgl. Faber, Heije (Hg.): Handboek pastoraat I en II. Pastorale perspectieven in een veranderende samenleving, Deventer – Amersfoort 1982ff.

päpstlichen Universitäten. Darin zeigt sich ihr Interesse an einer Rekonfessionalisierung der Theologie. Dem waren Konflikte mit den Fakultäten vorausgegangen, weil diese immer weniger den bischöflichen Erwartungen an eine konfessionelle Ausbildung entsprachen. Bereits seit den 1980er-Jahren gab es Versuche, die lehramtliche Aufsicht über die wissenschaftliche Theologie und den Bekenntnischarakter der Ausbildung zu erhöhen.⁴⁰ Ein konkreter Hebel war dabei die Forderung, für die Lehrenden neben der teilkirchlichen Beauftragung und Sendung auch ein römisches *Nihil obstat* einzuholen. Das war in den Niederlanden anders als in Deutschland bis dahin nicht der Fall gewesen.

Diese Tendenz in der niederländischen Bischofskonferenz hat sich seit 2004 verstärkt.⁴¹ Die Bischöfe machten sich nach ihrem Ad-limina-Besuch den Wunsch der Kurie zu eigen, eine zentrale Ausbildungsstätte für das Weiheamt zu gründen. Dies sollte ausdrücklich mit einer Anbindung an eine niederländische Universität geschehen. Daneben setzte die Bischofskonferenz nun als Voraussetzung für alle Lehrenden ein verpflichtendes *Nihil-obstat*-Verfahren durch. Seit 2007 ist dementsprechend die kanonisch-theologische Ausbildung für das kirchliche Amt an der *Tilburg University* gebündelt. Daneben bestehen manche Bistümer auf ihren Seminaren und es gibt weiterhin theologische Studiengänge an der Universität Nimwegen.

Damit geriet die niederländische katholische Theologie, die sich nach dem Zweiten Vatikani-

schen Konzil auch in Deutschland Ansehen erworben hatte, in der akademischen Welt unter Druck. „Confessional theology has become isolated academically in certain respects. Although publications intended mainly for a denomination-specific audience play an important role, from an academic perspective it is crucial to know whether confessional theological scholarship contributes to the general academic discourse, and how.“⁴²

Diese Frage nach dem Beitrag der konfessionellen (katholischen wie evangelischen) Theologie zur Wissenschaft im Ganzen wird gegenwärtig eher negativ entschieden. Sie ist an den Universitäten marginalisiert oder verlor ihre Selbstständigkeit und wurde in geisteswissenschaftliche Fakultäten integriert. Dadurch geriet ihr konfessionelles Profil weiter unter Druck.⁴³ Die Bekenntnisorientierung scheint in diesem Bereich religiöser Bildung nur schwer mit den Anforderungen eines weltanschaulich neutralen Wissenschaftsbetriebs vereinbar zu sein. So gelingt es der Theologie oftmals nicht, Drittmittel einzuwerben, die akademischen Evaluierungsrunden führen zu schwachen Ergebnissen und die Anzahl der Stellen und Institute nimmt ebenso ab wie die der Studierenden. An der zentralen Theologischen Fakultät in Tilburg waren 2016 noch gerade 132 Studierende eingeschrieben, davon 31 in den drei Masterstudiengängen.⁴⁴

40 Vgl. *Leesen, Tessa*: Tussen hamer en aambeeld. De Theologische Faculteit Tilburg op het snijvlak van wetenschap, kerk en samenleving, Nijmegen 2014, 173ff.

41 Vgl. *Jacobs, Jan*: Godgeleerdheid als opdracht. De Theologische Faculteit Tilburg binnen het krachtenveld van wetenschap, kerk en samenleving (1967–2005). In: *Berlis, Angela/de Haan, Peter* (Hg.): Met passie en precisie. Vriendenbundel voor Jan Jacobs bij zijn afscheid als hoogleraar geschiedenis kerk en theologie, Nijmegen 2010, 186–228, 193–198.

42 *Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen*: Klaar om te wenden ... De academische bestudering van religie in Nederland: een verkenning, Amsterdam 2015, 11.

43 Vgl. *de Korte, Gerard J. N.*: De toekomst van christelijk geloof en theologie in Nederland. Een rooms-katholieke visie. In: *It Beaken* 75 (2013) 170–180.

44 Vgl. *Stolk, Maarten*: Waar 500 theologiestudenten naartoe gingen. In: *Reformatorisch Dagblad*, 21.09.2016.

Dementsprechend stellt sich die Frage einer Neuausrichtung des Fachs, die allerdings in einer Situation beantwortet werden muss, in der die institutionellen und finanziellen Rahmenbedingungen denkbar ungünstig sind.⁴⁵ Wird vonseiten der Amtskirche eine deutlichere Erkennbarkeit der konfessionellen Identität von den katholischen Theologinnen und Theologen erwartet, so wird vonseiten der Universitäten ihre Wissenschaftlichkeit und Unabhängigkeit infrage gestellt, und zwar gerade wegen der kirchlichen Lehraufsicht.

Längerfristig könnte sich die prekäre Lage der Theologie auf die Qualität der Ausbildung niederschlagen mit den entsprechenden Folgen für die Pastoral und (wegen seiner teilweisen Entkoppelung vom theologischen Hochschulstudium) in geringerem Maße auch für den Religionsunterricht. Tatsächlich scheinen die Innovationen in der Theologie seit den 1960er-Jahren wie die Rezeption der Sozialwissenschaften, das hermeneutische Paradigma, die kulturelle Orientierung oder der durchgängige Praxisbezug in der Lehre auf dem Rückzug zu sein. Während sich die niederländische Gesellschaft also immer mehr entkirchlicht, zieht sich die theologische Amtsausbildung wieder aus den Universitäten zurück oder sie ist dort marginalisiert.⁴⁶ Das ist offenbar auch eine Folge der insbesondere bischöflichen Versuche, ihr konfessionelles Profil zu schärfen.

3. Fazit

Unsere Ausführungen haben gezeigt, dass die historischen, kirchlichen, rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen einen wesentlichen Einfluss auf religiöse Bildungsprozesse nehmen. Mit Blick auf deren Bekenntnisorientierung gibt es in den Niederlanden Bestrebungen der Amtskirche, sowohl auf katholischen Schulen bzw. im Religionsunterricht als auch bei der Theologie das konfessionelle Profil zu schärfen. Beide Handlungsfelder sind aber stärker als in Deutschland mit der Entkirchlichung und Säkularisierung der spätmodernen Gesellschaft konfrontiert. Weil die Schulen und die Religionslehrer/-innen aus den genannten Gründen relativ autonom von der Kirche agieren, laufen deren Versuche einer Rekonfessionalisierung hier ins Leere. Eine Folge ist die Verwischung eines ausdrücklich katholischen Profils schulischer Bildung. Das ist bei der universitären Theologie und insbesondere bei der Ausbildung für das Weiheamt nicht der Fall. Hierdurch droht allerdings eine Marginalisierung der Theologie in der Wissenschaft und letztlich auch in der Gesellschaft. Beide Wege, der einer weitgehenden konfessionellen Neutralität oder umgekehrt der einer bekenntnisorientierten Neuprofilierung, scheinen für die religiöse Bildung in Deutschland nicht erstrebenswert zu sein. Sie sollte sich jenseits solcher Extreme bewegen.

Dr. habil. Stefan Gärtner

*Assistant Professor für Praktische Theologie
und Religiöse Studien
an der Tilburg University,
Warandelaan 2, NL-5000 LE Tilburg*

⁴⁵ Vgl. van Erp, Stephan / Goris, Harm (Hg.): *De theologie gevierendeeld. Vier spanningsvelden voor de theologiebeoefening in Nederland*, Nijmegen 2013; Ganzevoort, Ruard: *Spelen met heilig vuur. Waarom de theologie haar claim op de waarheid moet opgeven*, Utrecht 2013.

⁴⁶ Vgl. Schreurs, Nico: *Entwicklungen in den katholisch theologischen Ausbildungen in den Niederlanden*. In: *BULLET* 17 (2/2006) 110–119, 117.

International Knowledge Transfer in Religious Education

A Manifesto for Discussion

Peter Schreiner/Friedrich Schweitzer

In October 2018, a group of scholars in the field of religious education in different European countries met at Berlin for a consultation organized by the Comenius-Institute (Peter Schreiner) and the chair of religious education at the University of Tübingen (Friedrich Schweitzer). After intensive discussions concerning the challenge of international knowledge transfer in religious education, this group decided that it is time to start a broader discussion on this topic in different countries and, if possible, also in leading periodicals of the field. Moreover, it was considered a good starting point for this kind of discussion to draft a brief manifesto which could initiate and stimulate further discussions.

1. The Challenge

1.1 International knowledge transfer is an ideal which has come to play an increasingly important role in academia as well as in politics

This is true for all fields of knowledge, be it in the natural sciences or the humanities. Scientists are encouraged to make their findings accessible at an international level. The European Union actively supports international knowledge transfer, for example, through programs like Erasmus+ and so-called mobility agreements between universities in different countries.

In the natural sciences, international exchange has always played a key role. It is hard to imagine that new groundbreaking findings in biology, chemistry or physics should not find the interest of colleagues in other countries. The same certainly applies to mathematics. Another example is the field of medical research. Other fields, however, seem to show less international openness, possibly because they are strongly rooted in different cultural or national contexts and therefore see less reason for appropriating findings from other countries, although more and more, internationalization has become important in all fields of research.

1.2 The observation of increasing internationalization also applies to the academic discipline of religious education

Since the 1970s, international conferences and symposiums have become more and more frequent. The development of international structures like international associations, research groups, seminars, and other initiatives concerning international exchange and cooperation in the field of academic religious education are an institutional outcome of this development. There also is a growing interest in international-comparative research in religious education which underscores the quest for internationalization and transnational cooperation. Today, international exchange takes place at many different levels

in religious education. In this sense, international knowledge transfer has become a taken for granted part of the work of religious education. The importance of both international and transnational perspectives for religious education has been successfully demonstrated. Yet the question for which public or publics these international meetings are of importance has rarely been addressed.

Internationalization in religious education also implies academic exchange between different denominational traditions in religious education. Closer collaboration between researchers from different Christian traditions both at the national and international level is a promising perspective which should also be pursued more intentionally in the future.

1.3 Yet there also is the observation that religious education has not reached the point at which one could speak of an integrated field of research

It seems to be the rare exception that international groups of researchers would be working on certain problems and even more, that the solutions for certain problems or at least the analysis of such problems offered by individuals or groups in the field would become part of the common cumulative knowledge upon which religious education should build in the future. Can religious education be viewed, at least in part, as a research discipline producing results which are of international importance for both, theoretical and empirical insights and also in terms of their applicability in practices of religious education?

1.4 At present, one may observe contradictory developments in this respect

In many countries, there is a strong tendency towards developing religious education as a field of research of its own right. Religious education strives to be more than the application of research done in other fields. Moreover, there have

been discussions not only on research results but also on methodologies as well as on criteria for research (although this is probably more true for European countries than, for example, the United States of America). At the same time, it certainly is not the rule that research results on religious education are considered of interest beyond the given country. Much religious education literature is not even read outside the national contexts. Many contributions are published only in the vernacular and there is no encouragement in religious education to learn or to use foreign languages, with the exception of English. Yet only a very small portion of knowledge pertaining to religious education has been published in English. This is true for many countries, among them, for example, Germany, Austria and Switzerland. Although there have been attempts to publish more in English, for example, in the Scandinavian countries, the general presumption in religious education still seems to be that research results from one country are not of interest or importance in other countries or that they are not transferable due to their context-dependency. For the advancement of religious education as an academic discipline but, ultimately, also for the practice of religious education, this is a serious obstacle which should no longer go unaddressed.

2. What Can Be Done

2.1 First of all, there is a need for clarification and agreement

Academic international and transnational relationships most naturally include a transfer of knowledge which raises important questions.

- What kinds of knowledge are transferred?
- What makes such transfer possible?
- What exactly does transfer mean in this case?
- Is there knowledge in religious education that can be applied internationally and by whom?

Some of these questions refer to the philosophy of science underpinning research in religious education.

- Should the validity of knowledge in religious education be considered general / universal or should it be seen as particular and regionally bound?
- Is this knowledge valid only in one country or is it valid internationally, independently of its national context of discovery?
- And what type of knowledge is transferred with what normative status?
- Who might possibly benefit from it?

2.2 In order to reach clarification and agreement concerning such questions additional international work will be necessary

Clearly new efforts are needed which go beyond the coincidental forms of exchange which often are characteristic of international conferences and seminars. Larger conferences are indispensable for becoming aware of research around the world; thematically focused seminars remain helpful for concentrated exchange on select topics sometimes chosen by international partners also working together with societal interest groups. Yet neither form of international exchange seems to have done enough for creating an integrated field of research on religious education which would imply, for example, that there are cumulative effects concerning research-based knowledge in religious education which can be applied in the field of religious education.

The general impression appears to be that there are an increasing number of national and international networks of academics, practitioners and politicians which are interested in research on religious education which can be seen as a hopeful sign in terms of internationalizing the field and working towards international knowledge transfer with an eye on theory-building, empirical insights and practi-

cal usability. At the same time, however, these initiatives appear to be often unrelated to each other, even if they are addressing similar questions, and their results are not presented in a way which would allow for connecting them to the insights gained by other researchers.

2.3 Exemplary Suggestions

Describing the challenges entailed by international knowledge transfer in religious education and formulating general perspectives for the future is one thing. Yet more than this will be needed if international knowledge transfer in religious education is to become more successful in the future in respect to several different publics. For this reason, a number of exemplary possibilities are mentioned here.

- **MAPPING THE RESEARCH SCENE:** While accounts of the practice of religious education in different countries have become available (mostly concerning Religious Education as a school subject but, in some instances, also concerning non-formal religious education), the same is not true for religious education as a field of research in different countries. Mapping the religious education research scene in Europe (and beyond) could therefore be a first important task in advancing international knowledge transfer in this field.
- **INITIATIVES FOR METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS:** So far, comparative studies often do not focus on the diverse relationships and transfer processes between different countries. Moreover, the production, exchange, dissemination and reception of knowledge should be understood as historical processes. This means that religious education should develop a suitable methodological toolkit for analyzing international relationships and transfer processes. For these reasons, initiatives are needed to make the case for expanding the methodologies of empirical and comparative research by including historical and transfer-oriented

approaches. Finally, research on international and transnational knowledge transfer in religious education also overlaps with the epistemological interests of reception and impact research as well as the history of knowledge and translation studies.

■ **INITIATIVES FOR SHARING KNOWLEDGE:** Since some concepts of 'transfer' seem to imply uni-lateral relationships or even hierarchies between those who are in possession of a certain knowledge and those who should receive it, concepts like 'sharing' or 'exchanging' knowledge appear to be more applicable to the cooperative spirit characteristic of the field of religious education. What is decisive, however, is that initiatives are needed which follow the format of truly sharing knowledge, i.e. of investigating how different insights concerning a certain task or problem, for example, of successful teaching fit together.

■ **INVESTIGATING SUCCESSFUL AND NON-SUCCESSFUL FORMS OF INTERNATIONAL KNOWLEDGE EXCHANGE IN RELIGIOUS EDUCATION:** Existing research, among others on transnationalization, shows that knowledge has indeed been transferred or shared in religious education on many occasions, although not in any systematic manner. Examples from past and present therefore entail the opportunity of investigating the question of how the international exchange of knowledge has proceeded in these cases and what made them successful or non-successful. Such investigations should also include a clear analysis of the criteria which allow for distinguishing between different degrees of success in this case.

Prof. Dr. Dr. h.c. Friedrich Schweitzer

(University of Tübingen) /

Dr. Peter Schreiner

(Comenius-Institute)

together with Benjamin Ahme (University of Tübingen), Prof. Dr. Jenny Berglund (Stockholm University), Dr. Yauheniya Danilovich (University of Münster), Dr. Jonathan Doney (University of Exeter), Prof. Dr. David Kabisch (University of Frankfurt), Prof. em. Dr. Siebren Miedema (VU Amsterdam), Prof. Dr. Hubertus Roebben (University of Bonn), Assist. Prof. Dr. Dr. Athanasios Stogiannidis (Aristotle University of Thessaloniki)

Contact:

Peter Schreiner: schreiner@comenius.de

Friedrich Schweitzer:

friedrich.schweitzer@uni-tuebingen.de

Rezensionen



Helmchen-Menke, Heike/Leinhäupl, Andreas (Hg.): Kita als pastoraler Ort. Rahmenbedingungen – Praxisbausteine – Perspektiven. Ein Handbuch, Ostfildern (Schwabenverlag) 2016 [239 S., ISBN 978-3-7966-1713-3]

Es mag zunächst in unserer immer vielfältiger werden Gesellschaft durchaus verwundern, Kitas – als Sammelbegriff für die unterschiedlichen Bezeichnungen wie Kindergarten, Krippe, Kindertagesstätte, Kinderhaus etc. – als Orte pastoralen Handelns (wieder) zu entdecken, scheint doch heutzutage eine dezidiert christlich-katholische Ausrichtung dieser Erziehungs- und Bildungstätten für die Allerjüngsten geradezu rückständig, ja vielleicht sogar kontraproduktiv zu sein. Eine breite Palette durchaus namhafter Autorinnen und Autoren aus Wissenschaft und Praxis widmen sich der Frage, warum Kitas in kirchlicher Trägerschaft auch – und vielleicht sogar besonders – in der heutigen Zeit ihre Berechtigung haben, und stellen vielfältige Überlegungen an, wie sie diesem pastoralen Anspruch gerecht werden können.

Das Buch ist in drei große Themenbereiche unterteilt: Rahmenbedingungen (15–107), Praxisbausteine (111–195) und Perspektiven (199–234). Diese Aufgabenfelder werden dann in zahlreichen knappen Beiträgen – kaum einer ist länger als fünf Seiten – entfaltet.

Ausgehend von dem Schreiben der deutschen Bischöfe „Welt entdecken, Glauben leben. Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag katholischer Kindertageseinrichtungen“ aus dem Jahr 2009 wird betont, dass sich Pastoral in Kitas keinesfalls nur auf administrative Belange reduzieren darf, damit eine Vernetzung von Kita und Kirchengemeinde gewinnbringend für beide Seiten ist (10f.). Pastoral wird in Anlehnung an *Gaudium et spes* verstanden als „kreative Konfrontation von Evangelium

und Existenz in Wort und Tat“ (33). Religion und Glaube dürfen daher niemals als Sonderwelt neben dem Alltag erfahren werden, sondern sollen und müssen „integraler Bestandteil der pädagogischen Arbeit“ sein (84), indem Kitas „als Orte gelebten Glaubens gestaltet“ (18) und als „Ort des erlebbaren Zuspruchs Gottes“ erfahren werden (36ff.). So werden Kitas „wie alle pastoralen Orte zugleich Entdeckungsorte des Evangeliums und Entdeckungsorte des Lebens. Und wenn sie es nicht sind, muss man fragen, warum“ (34).

Dabei hat eine Einbindung der Kitas in das Gemeindeleben – wie immer sich diese auch gestalten mag – unweigerlich Konsequenzen für das Berufsbild und Arbeitsfeld der Erzieher/-innen: In der Aus- bzw. Weiterbildung müssen neben (religions-)pädagogischen Kompetenzen auch immer die eigene Spiritualität und Glaubensbiografie bedacht und reflektiert werden (v.a. 153–159). Allerdings dürfen pädagogische Fachkräfte nicht als pastorale Mitarbeiter/-innen missverstanden und dadurch überfordert werden. Erst das Zu- und Miteinander von pädagogischem Fachpersonal und pastoralen Hauptamtlichen führt zu einer sinnvollen Vernetzung, indem sich beide Seiten als „Kompetenzteams, die voneinander lernen und profitieren können“, erfahren (56).

Zugleich stellt das Handbuch das pastorale Handeln in Kitas in einen familienpastoralen Rahmen: Nur eine stete Einbindung von Erziehungsberechtigten ermöglicht synergetische Effekte für alle Beteiligten. Somit wird die Kita zum zentralen „pastoralen Ort im Zusammenhang mit Familien- und Gemeindepastoral“ (57–62).

Die Praxisbausteine in Teil 2 entfalten pastorales Handeln in Kitas anhand der christlichen Handlungsfelder Liturgie, Verkündigung, Diakonie und Gemeinschaft.

Liturgie in Kitas bedeutet keinesfalls „nur eine Hinführung zum richtigen Gottesdienst“ (113). Diese Glaubensfeiern „sind wie alle Kindergottesdienste eigenständige liturgische Feiern und haben einen besonderen Wert im pastoralen Handeln“ (ebd.). Multireligiosität darf dabei nicht unberücksichtigt bleiben (118f.), Kirchenraumpädagogik wird „als Chance der Glaubenskommunikation“ gesehen (121–126) und die Wichtigkeit von Ritualen und Gebeten betont (127–132).

Verkündigung heißt, den Glauben bezeugen, indem das Kirchenjahr bewusst erlebt und gefeiert wird (137–141) und Kinder zum Theologisieren und Philosophieren ermuntert werden (142–146) – auch im Hinblick auf Grenzerfahrungen wie Trauer und Tod (147–152).

Diakonie als „Dienst am Nächsten“ (161–164) fordert ein bewusstes „Eintreten für eine milieuübergreifende Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsgerechtigkeit“ (162), indem Kinderarmut wahrgenommen und dieser entschieden entgegengetreten wird (170–174). „Kinder mit Fluchterfahrungen“ müssen Kitas als Orte der Geborgenheit und des Angenommenseins erfahren dürfen (175–179).

Gemeinschaft kann in Kitas durch vielfältige Vernetzungen erlebt werden: mit der Pfarrgemeinde (181–183 sowie 184–189), mit sozial-caritativen Einrichtungen, mit religiösen Gruppierungen und Ehrenamtlichen der Pfarrei, aber auch durch einen intergenerationellen Ansatz (190–195).

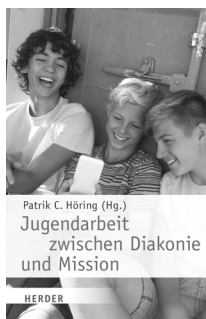
Der letzte Teil des Handbuches widmet sich in den Perspektiven zum einen der Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern der Kitas in kirchlicher Trägerschaft: Ausgehend von den Kompetenzbereichen Wollen, Wissen und Können wird als Ziel der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften eine religionspädagogische Handlungskompetenz gefordert, „die personale, fachliche und methodisch-didaktische Fähigkeiten umfasst und die in kompetenzorientierten Lernarrangements in der schulischen bzw. hochschulischen Ausbildung erworben wird“ (203). Im Sinne einer lebenslangen Glaubensentwicklung und um der sich ständig ändernden religiösen Situation unserer Gesellschaft gerecht zu werden, gilt es, Aus- und Fortbildung eng miteinander zu verzahnen und religionspädagogische Qualifizierung auch mittels Zusatzkursen anzubieten (205–209). Nur „gut vernetzt für religiöse Bildung“ können pädagogische Fachkräfte und Hauptamtliche dem pastoralen Auftrag von Kitas in kirchlicher Trägerschaft gerecht werden, denn sie sind „gewissermaßen natürliche Verbündete“ (214). Nur dann werden Kitas zur „Plattform und Leitstelle für soziale und pastorale Prozesse in einer veränderten Gestalt von Kirche“ (215–220). Dass dafür auch Leitsätze für eine „kooperative Qualitätssicherung“ von beiden Seiten erarbeitet werden müssen, scheint nur folgerichtig zu sein (221f.).

In den Visionen werden „Leitlinien für das Handlungsfeld Kindergarten als pastoralen Ort“ auf struktureller, inhaltlicher und pastoraler Ebene skizziert (223–229), denn Kitas sind „kein Vorhof der eigentlichen Gemeindekirche“, sondern „Orte der Verkündigung des Evangeliums, an denen sich dieses Evangelium in der Gemeinschaft sehr unterschiedlicher Menschen zeigt“ (231). Somit wird die zentrale Herausforderung der Zukunft sein: „Wie können pädagogische Fachkräfte gefunden und gebildet, begleitet und gefördert werden, damit Kitas auf diese Weise ‚Zeichen und Werkzeug‘ der Gegenwart des Auferstandenen sein können. Hier ist noch viel zu tun“ (234).

An wen richtet sich nun dieses Handbuch? Wer ein rein wissenschaftliches, theoriegeleitetes Werk zu die-

sem Thema sucht, ist hier fehl am Platze. Von einem Buch, in dem die einzelnen Beiträge mit recht unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen auf so wenige Seiten beschränkt sind, kann und darf man dies auch nicht erwarten. Da es sich hierbei zugleich immer um in sich geschlossene Artikel handelt, sind bisweilen inhaltliche Wiederholungen und durchaus auch konträre Meinungen auszumachen. Das Buch verdeutlicht jedoch gerade durch diese Vielfalt an Aspekten und Positionen, wie vielfältig und abwechslungsreich pastorales Arbeiten in Kitas sein kann und soll. Die Autorinnen und Autoren geben ein ermutigendes Plädoyer ab, kleine Kinder trotz – oder vielmehr gerade wegen – unserer pluralen Gesellschaft feinfühlig und religionssensibel aufwachsen zu lassen (80–84). Sicherlich, nicht immer werden sich alle Vorschläge und Ideen eines Zu- und Miteinanders von pädagogischen Fachkräften und Hauptamtlichen im Kirchendienst realistisch umsetzen lassen. Und wenn Erzieher/-innen als „Übersetzerinnen und Übersetzer des Glaubens“ gesehen werden (134), dürfte das bei manch einer pädagogischen Fachkraft ein Gefühl der Überforderung auslösen. Aber das will dieses Buch gerade nicht! Es zeigt vielmehr auf, dass Glaube und Religion keine Sonderbereiche im Alltag der Kinder und Erwachsenen sein dürfen, religiöse Erziehung somit nichts Zusätzliches zur pädagogischen Arbeit in Kitas ist, sondern vielmehr das Leben unter einer anderen, tieferen Sinnperspektive deutet. Das Handbuch versteht sich daher als eine klare Standortbestimmung, will ermutigen, keinesfalls vereinnahmen (230–234) und regt zu Kreativität und Reflexion im Hinblick auf pastorale Handlungsmöglichkeiten in Kitas an.

Michaela Neumann



Höring, Patrik C.: *Jugendlichen begegnen. Arbeitsbuch Jugendarbeit* (Praktische Theologie heute 152), Stuttgart (Kohlhammer) 2017 [392 S., ISBN 978-3-17-032502-9]

Ders. (Hg.): *Jugendarbeit zwischen Diakonie und Mission*, Freiburg i.Br. (Herder) 2017 [192 S. ISBN 978-3-451-37656-6]

Der an der Philosophisch-Theologischen Hochschule St. Augustin lehrende Religionspädagoge Patrik C. Höring hat mit seinen beiden vorgelegten Titeln zur Jugendpastoral ein wichtiges Desiderat der Praktischen Theologie aufgenommen, nämlich die Jugendpastoral (wieder) in den wissenschaftlichen Diskurs einzubinden. Das „Arbeitsbuch Jugendarbeit“ erhebt den Anspruch, eine „Theorie einer Jugendpastoral“ (13) vorzulegen und versteht sich als Aktualisierung und Ergänzung der bereits 2000 vorgelegten Dissertation des Verfassers zum Thema Jugendpastoral. Dabei will Höring die Jugendpastoral theoretisch in das Feld der humanwissenschaftlichen Diskussion einordnen, historisch und theologisch verorten – und wie es sich für die praktische Theologie gehört – eine Handlungsorientierung vorlegen. Das bei Kohlhammer erschienene Werk gliedert sich in vier große Teile: Nach klärenden Begriffsdefinitionen werden im ersten Teil („Orientieren“) humanwissenschaftliche Erkenntnisse erörtert, die das Aufwachsen von Jugendlichen unter den Bedingungen der Moderne sowie die Bedingungen von Religion und Moderne beleuchten. Dabei verweist der Autor darauf, dass vor allem der erste Teil, die humanwissenschaftliche Diskussion der Entwicklungen und Voraussetzungen für das Aufwachsen Jugendlicher, grundlegend überarbeitet und ergänzt wurde. Die vielen richtigen Reflexionen zu Jugend und Moderne lassen jedoch – und das ist evtl. der Anlage der Studie aus der Mitte der 1990er-Jahre heraus geschuldet – wichtige aktuelle Diskussionen vermissen. Zwar werden Risiken und Chancen von neuen Medien im Jugendalter erwähnt (72f.), doch wäre der Hinweis auf aktuelle Identitätskonzepte, wie sie beispielsweise für die praktische Theologie

von Viera Pirker im Anschluss an Jean Claude Kaufmann vorgelegt wurden, angesichts der Identitätsfindung vor dem Hintergrund neuer Medien für die Jugendpastoral bereichernd gewesen. Insgesamt hätte der Lebenswelt von Jugendlichen als Digital Natives und damit den Bedingungen der Digitalität und deren Auswirkungen auf Jugendliche mehr Platz eingeräumt werden können, ist dies doch ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal von der Erwachsenenwelt. Zwar wird die nach wie vor wichtige Bedeutung von Musik für Jugendliche treffend erörtert (74), der Social-Media-Bereich bleibt aber weitgehend ausgeblendet. Um- und weitsichtig werden hingegen die Bedingungen von Religiosität von Jugendlichen aufgezeigt. Es wird ein Plädoyer dafür ausgesprochen, jede/n einzelne/n Jugendliche/n als Menschen wahrzunehmen und ihr/ihm ungeteilte Wertschätzung und kommunikative Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, sodass Jugendpastoral gar als „bestimmte Form des Umgangs und der Kommunikation“ (106) definiert werden kann.

Der zweite und sehr umfangreiche Teil („Sehen“) besteht aus einer ausgewählten historischen Einordnung der Jugendpastoral bis hin zur Gegenwart. Höring setzt mit der Wende zur modernen Gesellschaft und den entstehenden Vereinen im 19. Jahrhundert ein, da vorher das Jugendalter „durch feste familiäre und soziale Einbindung junger Menschen geprägt war“ (109). Während auf das Wirken des die Jugendpastoral bis heute prägenden Johannes Don Bosco überhaupt nicht eingegangen wird, ist Adolph Kolping immerhin noch ein Miniabsatz gewidmet. Breiterer Raum wird hingegen dem 20. Jahrhundert eingeräumt, allerdings fällt auch hier die Gewichtung unterschiedlich aus. Ausführlich werden Romano Guardini, Georg Lenhart, Carl Mosters und Ludwig Wolkers besprochen, während in dem Kapitel zur „missionarischen Jugendpastoral“ überhaupt keine Namen genannt werden. Hier hätte als ein möglicher Vertreter dieser Zeit beispielsweise der Gründer des Verbandes der Katholischen Landjugendbewegung, Emmeran Scharl, zumindest erwähnt werden können, da seine missionarischen Predigten medial gut dokumentiert sind. Ausführlich, breit und gut nachvollziehbar werden ab den 1960er-Jahren die wegweisenden Entwicklungen vom Zweiten Vatikanischen Konzil bis hin zu aktuellen Konzepten der Jugendpastoral (128–215) dargelegt. Diese bieten eine Fundgrube für alle, die sich intensiv mit den verschiedenen Konzepten von Jugendpastoral auseinandersetzen wollen. Zielpunkt ist eine am Subjekt orientierte Begegnungs- und Kommunikationspraxis, die in das Postulat einer Jugendtheologie mündet.

Im dritten Teil („Urteilen“) wird der Begriff Koinonia als Leitmotiv für eine zeitgemäße Jugendpastoral perspektivisch entfaltet und theologisch durchexerziert. Damit wurde ein Instrumentarium vorgelegt, mit dessen Hilfe das Handeln in der Jugendpastoral zeitgemäß

erklärt und ekklesiologisch fundiert wird. Höring grenzt sich dabei gegen den oft synonym verwendeten Begriff der „communio“ ab, da seiner Ansicht nach mit Koinonia eine „vielschichtige Wirklichkeit von Partizipation und Kommunikation“ (228) beschrieben werden kann.

Das gewählte Leitmotiv Koinonia zieht sich dann auch folgerichtig durch das vierte Kapitel („Handeln“). Hier werden ausgehend von einem gewandelten Seel-sorgeverständnis die Begegnung und Beziehung in den Mittelpunkt gestellt. Höring entwirft das Modell einer Begegnungspraxis, „die durch eine grundlegende Symmetrie und Gleichwertigkeit der Interaktionspartner geprägt“ sein sollte (315). Die Grundhaltungen von Jugendpastoral sind demnach bestimmt von der Teilhabe am Leben Jugendlicher, wobei Selbst- und Absichtslosigkeit im Vordergrund stehen und von Freiheit und Liebe geprägt sein sollten. Strukturelle Voraussetzungen sind dabei gelingende und wertschätzende Kommunikation, partizipatives Handeln und synodale Strukturen, also Gelingensbedingungen, die allgemein für die Pastoral wünschenswert, aber eben faktisch noch nicht oder zu wenig vorhanden sind. Koinonia wird als integrierendes Prinzip kirchlicher Grundvollzüge entworfen. Höring grenzt sich dabei aber ausdrücklich gegen „eine sentimentale Beschwörung der Gemeinschaftlichkeit“ (353) ab, er will den Blick weiten auf die „innovativen Kräfte der Jugendkulturen“, die neue Gegenwartsbegegnungen möglich machen könnten.

Bereits im Titel dieses für die jugendpastorale Diskussion unverzichtbaren Werkes deutet sich Hörings Intention einer an Begegnung und Partizipation orientierten Jugendpastoral an. „Jugendlichen begegnen“ kann als Imperativ für Erwachsene gelesen werden, in der Begegnung mit Jugendlichen immer wieder neu die „Chance zur Transzendierung der Gegenwart und damit zur Weiterentwicklung“ zu sehen (38). Der Untertitel „Arbeitsbuch Jugendarbeit“ ruft dazu auf, dass Kirche, will sie zukunftsfähig sein, sich der Mühe und Arbeit unterziehen muss, Jugendliche endlich als Subjekte wahr und ihren oft sehr differenzierten Blick auf die Welt ernst zu nehmen. Sieht man von einigen Redundanzen ab, bietet das vorliegende Grundlagenwerk dafür eine umfassende und detailreiche Vorlage, mit dessen Hilfe die Diskussion rund um die Jugendsynode theologisch fundiert begleitet werden kann. Die Frage nach den weiteren Adressatinnen und Adressaten dieses Werkes ist indes offen. Menschen in der jugendpastoralen Praxis, die aufgrund des Untertitels ein „Arbeitsbuch“ für eine zeitgemäße Jugendpastoral erwarten, wird dieses Werk aufgrund der Detailfülle eher vom Lesen abhalten. Studierende, die eine Einführung in Wesen und Aufgabe der Jugendpastoral erwarten, dürfte das knapp 400 Seiten umfassende, eng bedruckte Werk ebenfalls eher abschrecken. Für die aktuelle wissenschaftliche Einordnung und Sichtbarmachung von Jugendpastoral bietet

sich dieses detailreiche Grundlagenwerk zur Jugendpastoral jedoch als eine lohnende, erkenntnisreiche und strukturierende Lektüre an.

Das zweite, optisch ansprechendere, von Patrik Höring zeitgleich im Herder-Verlag herausgegebene Werk „Jugendarbeit zwischen Diakonie und Mission“ ist ein Sammelband, der eine missionarische Jugendarbeit aus der Perspektive der beiden christlichen Großkirchen beleuchtet. Grundlage der Publikation ist eine Tagung der Philosophisch-Theologischen Hochschule der Steyler Missionare in Sankt Augustin vom Herbst 2015 anlässlich des Gedenkens an die Verabschiedung des Würzburger Synodenbeschlusses zur Jugendarbeit vor 40 Jahren. Historisch zeichnen Patrik Höring aus katholischer und Ulrich Schwab aus evangelischer Perspektive die Entwicklungen seit den 1970er-Jahren nach. Dabei analysiert Höring den wegweisenden Würzburger Synodenbeschluss von 1975 als paradigmatisch für eine neue Sichtweise auf die Jugendpastoral. Während Ulrich Schwab in seinem Aufsatz die Situation der Evangelischen Jugend bis zur Gegenwart beleuchtet, unternimmt Höring zwei Anläufe und betrachtet die Katholische Jugendarbeit nach der Jahrtausendwende in einem eigenen Aufsatz. Beide zeigen aktuelle Formen der kirchlichen Jugendarbeit beispielsweise in Form von Jugendkirchen auf, Höring beleuchtet dabei aber insbesondere die Bedeutung und Aufgabe einer missionarischen Jugendarbeit, indem er auf die Notwendigkeit einer Rückbindung an die Sendung der Kirche hinweist (65). Vor diesem Hintergrund ist auch die vom Herausgeber vorgenommene Positionierung von kirchlicher Jugendarbeit „zwischen Diakonie und Mission“ einzuordnen. Thomas Kläden fasst in seinem lesenswerten Aufsatz die „Chancen und Wege milieusensibler Jugendarbeit“ pointiert zusammen und benennt auch knapp und deutlich mögliche Stolpersteine bei der kirchlichen Rezeption der Milieu-Forschung. Er plädiert hinsichtlich einer milieusensiblen Jugendpastoral dafür, sich durch das Interesse an der/dem einzelnen Jugendlichen persönlich einen Einblick in jugendliche Lebenswelten zu verschaffen. Ausführlich werden am Beispiel des „Jugendpastoralen Zentrums CRUX“ in Köln die Besonderheiten von Jugendkirchen, nämlich Partizipation, Milieu-Überschreitung sowie Beheimatung für die kirchliche Jugendarbeit vorgestellt. Zumindest in Köln wird die Jugendkirche von den umliegenden Pfarreien nicht als Konkurrenz wahrgenommen, sondern als komplementäres Angebot beispielsweise für die Firmkatechese. Die kirchlichen Jugendverbände werden von Höring unter der Perspektive einer missionarischen Pastoral hinsichtlich ihrer Rolle kategorisiert, die Aussagen treffen aber allgemein auf alle kirchlichen Verbände und Vereine zu. Auf das Spezifikum der Jugendverbände, nämlich die Jugendlichkeit von Kirche zu forcieren, wird nicht eingegangen. Holger Adler stellt in seiner Funkti-

on als Bundeskaplan der KSJ immerhin die prophetische Kraft der Jugend in den Mittelpunkt. Wenn von dieser die Rede ist, müssten meines Erachtens zumindest auch die Forderungen der Jugendverbände nach einer geschlechtergerechten, solidarischen und demokratischen Erscheinungsform von Kirche deutlich benannt werden. Diese kritischen Positionen fehlen in diesem von sechs (männlichen) Autoren verfassten Band ebenso wie eine für die Jugendpastoral längst übliche gendergerechte Sprache. Ausführlicher dagegen wird die katholische Jugendsozialarbeit als Schnittfeld von Pastoral und Sozialer Arbeit vorgestellt und gewürdigt. Dabei merkt Höring an, dass Kirche sich von ihrem missionarischen Auftrag her besser auch jenen Aufgaben zuwenden sollte, die eben nicht staatlich refinanziert werden (156). Diese Aussage hätte eine Steilvorlage für die Einbettung der schulpastoralen Arbeit im Bereich der Jugendpastoral geboten, gewinnt doch Schulpastoral als (unentgeltlicher) Dienst der Kirchen für ein gelingendes Leben an Schulen aufgrund veränderter Ausbildungsbedingungen immer mehr an Bedeutung.

In den Beiträgen von Martin Scott und Sebastian Bear-Henney werden schlussendlich konkrete Praxisbeispiele einer missionarischen Jugendpastoral aus katholischer und evangelischer Perspektive vorgestellt. Diese motivieren dazu, sich auf innovative Prozesse mit jungen Menschen einzulassen und damit die Jugendlichkeit der Kirchen zu forcieren. Ob dies nun unter Diakonie oder Mission oder irgendwo dazwischen zu fassen ist, wird den meisten Akteurinnen und Akteuren kirchlicher Jugendarbeit egal sein. Hauptsache es trägt dazu bei, jungen Menschen Sinnhorizonte jenseits vorgefertigter Muster und kommerzieller Standardisierungen zu erschließen und ihrer Sehnsucht nach Orientierung nachzukommen.

Simone Birkel



Erdmann, Peter: *Jugend und Jenseits. Eine empirische Untersuchung zu den Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern*, Münster (Aschendorff Verlag) 2017 [328 S., ISBN 978-3-40213099-5, ISBN (E-Book-PDF): 978-3-402-13238-8]

„Dank Dir, Peter, weiß ich jetzt, dass es ein großes Essen nach dem Tod geben wird.“

„Wie kommst Du denn darauf?!“

„Das hast Du doch in einer Frage auf Deinem Bogen geschrieben: Viele Religionen gehen von einem Gericht nach dem Tod aus ...“ (Schüler, 15 Jahre, Realschule)

Mit diesem amüsanten, aber zugleich aussagekräftigen Dialogausschnitt eröffnet Peter Erdmann seine Dissertation, die sich tiefgehend mit Jenseitsvorstellungen von Jugendlichen auseinandersetzt. Amüsiert reagierte auch der Lehrer auf die Aussage seines Schülers – allerdings irrte er in der Annahme, sein Schüler mache einen Scherz. Das lässt tief blicken. Jugendliche haben offensichtlich Bedarf, sich Kenntnisse über vorherrschende postmortale Vorstellungen anzueignen. Der Bedarf besteht nicht nur auf kognitiver, sondern auch auf emotionaler Ebene. Tod ist ein schwieriges Thema – egal ob für Alt oder Jung. Tod kann unbegreiflich, beängstigend sein, Tod ist gesellschaftlich tabuisiert – aber ohne Tod ist Leben nicht zu denken. Daher hat sich der Verfasser ein existenziell bedeutsames Thema gewählt. Gerade weil sich das Angebot eschatologischer Vorstellungen analog zu den pluralen Weltanschauungen des 21. Jahrhunderts aufgefächert hat, scheint eine Betrachtung jugendlicher Gedanken in Bezug auf das Ende der diesseitigen Existenz hochinteressant.

Herzstück von Peter Erdmanns Arbeit ist eine religionsoffene, theologisch-soziologische Erschließung von Jenseitsvorstellungen Jugendlicher auf der Basis einer quantitativen Erhebung (N=1603). Seine Probandinnen und Probanden sind Schüler/-innen aus Nordrhein-Westfalen im Alter von 12 bis 18 Jahren (Sek. I und Sek. II). Die repräsentative Studie fragt danach, ob Jugendliche an ein Weiterleben nach dem Tod glauben, wie sie ein solches möglicherweise verstehen, auf welche Weise sich Jenseitsvorstellungen entwickeln und welche Lebensrelevanz sie

haben können. Somit liegt das Hauptinteresse auf den folgenden Aspekten: Die Morphologie der Jenseitsvorstellungen (= deskriptive, kognitive, ontologische Perspektive), die Genese der Jenseitsvorstellungen (= entwicklungspsychologische, genetisch kausale Perspektive) und die Relevanz des Jenseits für Person, Alltag und Schule (= funktionale und religionspädagogische Perspektive). Methodisch geht Erdmann folgendermaßen vor: Er definiert seine beiden Hauptbegriffe Jenseits und Jugend und führt anschließend einen Pretest als beschreibende Untersuchung durch, die einer explorativen Hypothesenerkundung dient. Danach wird die Hauptstudie anvisiert, die als prüfende Untersuchung eine explanative Hypothesenprüfung bezweckt. Schließlich wird die Arbeit durch eine empirische und religionspädagogische Auswertung abgerundet. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studie parallel zu Peter Erdmanns Interessensschwerpunkten zusammengefasst.

Die Kernfrage „Glauben Jugendliche an ein Weiterleben nach dem Tod?“ lässt sich leicht beantworten: 67,4% der Befragten können tendenziell als sogenannte Jenseitsbefürworter klassifiziert werden, 20,1% hingegen als Ablehner und 12,5% als Unentschiedene. In Bezug auf die Morphologie der erfassten Jenseitsvorstellungen belegt die Studie einen Plural: genannt werden Himmel, bipolarer Ausgang, Wiedergeburt, Weiterleben der Seele, freie Formen des Weiterlebens, das Nichts. Es fällt auf, dass sich Jugendliche trotz der Vielfältigkeit der Vorstellungen an traditionellen religiösen Semantiken orientieren. Teilweise muss man von synkretistischen Verhältnissen ausgehen. Jugendliche können Erdmann zufolge im weitesten Sinne als „religiöse Touristen“ (123) bezeichnet werden. Sie befinden sich nicht selten in der Phase des Suchens, wodurch es dazu kommen kann, dass verschiedene Jenseitsvorstellungen und -morphologien miteinander verknüpft werden. Das bedeutet, dass man zwar von einer Orientierung an traditionellen Vorstellungen sprechen kann, die Innovation jedoch in der Verknüpfung besteht. Dadurch generiert sich eine Multioptionalität von Vorstellungen, die einerseits Möglichkeiten zur Individualisierung und Identifikation geben, andererseits aber auch Unsicherheiten und Angst induzieren kann. Erdmann bezeichnet die Jugend auf Basis seiner Daten weniger als – wie sonst so weit verbreitet – religionsfern, sondern vielmehr als religionsproduktiv, da sie sich aktiv mit bestehenden Vorstellungen auseinandersetzt und somit zu eigenen Vorstellungen gelangt.

Fragt man die Probandinnen und Probanden nach Entstehungsgründen ihrer Vorstellungen, so ergeben sich folgende Tendenzen: Die eigenen Überlegungen der Schüler/-innen werden in diesem Zusammenhang als sehr wirkkräftig angesehen (59,3%). Nicht außer Acht zu lassen sind aber auch Faktoren wie Erziehung (29,4%) und Bücher (26,9%); religiöse, Heilige Schriften (27,6%). Auch Freunde (17%) sowie die Schule im Allgemeinen

(15,8%) werden genannt. Religiöse Institutionen oder Personen sind indes bei Muslimen (45,1%) maßgeblicher als bei Christen (24,5%) und bei anderen (18,3%). Ferner sind in der heutigen Zeit die Neuen Medien zu nennen. Angeführt werden das Fernsehen (20,4%), das Internet (12,9%) und Computerspiele (6,1%). Zusätzlich könnte Erdmann darüber nachdenken, den zunehmenden und globalisierten kommunikativen Austausch über Soziale Netzwerke oder Smartphones stärker in seine Überlegungen zur Genese von Vorstellungen einfließen zu lassen.

Neben der Untersuchung der Genese von Jenseitsvorstellungen wird auch danach gefragt, ob dieses Thema im Kontext Schule überhaupt Relevanz und Legitimation hat. Wieso sollte man sich als junger Mensch in der Blüte seines Lebens mit dessen Ende auseinandersetzen? Jugendliche befinden sich in einer prägenden Orientierungsphase, was Einstellungen und Lebenshaltungen betrifft. In einer solchen Phase beschäftigt man sich mit existenziellen Fragen. Welchen Sinn hat das Leben, wenn es ohnehin endlich ist? In diesem Prozess der Selbst- und Sinnfindung ist ein Austausch über offene Fragen wichtig. Im Rahmen seiner Erhebung hat Erdmann beiläufig Gespräche mit Lehrkräften geführt. Diese gingen überwiegend davon aus, dass der Tod so weit entfernt von Jugendlichen ist, dass diese wohl kaum das Bedürfnis haben, sich damit auseinanderzusetzen. Genau diese Lehrkräfte waren nach der Studie ob der Aufgeschlossenheit und des Interesses ihrer Schüler/-innen überrascht. Es gibt eine Vielzahl von Aspekten, die die Relevanz der Thematik begründen: Wissensvermittlung, Empathie- und Persönlichkeitsbildung, therapeutische und ethische Bestrebungen, kritisches Denken, Perspektivwechsel etc. Neben diesen eher allgemeinen Legitimationsgründen ist für Erdmann jedoch besonders wichtig, dass Jugendliche selbst eine erhebliche Relevanz in dem Thema sehen. Daher wird insgesamt für die Behandlung des Stoffes in der Schule vor allem in kommunikativen Settings plädiert. Schüler/-innen, so die Bilanz der Studie, sind nämlich gerade an einem persönlichen Austausch mit Lehrkräften und Peers interessiert, wenn es um Todes- und Jenseitsvorstellungen geht.

Insgesamt bespricht Peter Erdmann in seiner Dissertation ein zeitloses, allgegenwärtiges Thema und verdeutlicht, dass die Frage nach den letzten Dingen bereits in jungen Jahren auf Interesse stößt. Obwohl dieses Thema aufgrund von Verbindungen mit Emotionen wie Ungewissheit, Trauer oder Angst nicht einfach ist, sollte es nicht aus dem Leben verdrängt, sondern vielmehr auf persönlicher wie gesellschaftlicher Ebene diskurs- und sprachfähig gemacht werden. Der Verfasser liefert durch eine strukturierte methodische und inhaltliche Operationalisierung, eine große Stichprobe und vor allem durch eine präzise und facettenreiche Analyse der Daten beachtenswerte Erkenntnisse zu einem eben nicht unpro-

blematischen Themenkomplex und schließt damit eine Forschungslücke, eröffnet aber auch Handlungsfelder in Bezug auf den Religionsunterricht und regt eigene und vertiefende Gedanken an.

Katharina Grunden



Kling, Malte: *Das Praxissemester als Übergang. Eine praktisch-theologische Untersuchung des Rollenwechsels von Studierenden zu Lehrenden (INPUT – Interdisziplinäre Paderborner Untersuchungen zur Theologie, Bd. 7)*, Berlin (LIT) 2017 [242 S., ISBN 978-3-643-13907-8]

Der Wunsch nach mehr Praxisbezug in der universitären Lehrerbildung ist alt, intensivierte sich aber in den vergangenen Jahrzehnten. In einigen Bundesländern (z.B. Berlin, Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen) reagierte man darauf mit der Einführung eines verpflichtenden Praxissemesters. Diesem Teil der Lehrerbildung widmet sich die 2017 von der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn angenommene Dissertation von Malte Kling, der am dortigen Lehrstuhl für Evangelische Praktische Theologie und im Forschungsverbund „Praxissemester“ tätig war. Seine Übergangsthematik vom Studierenden zur Lehrkraft wird dabei nicht primär unter fachdidaktischer und interdisziplinärer Perspektive erforscht.

In der Einleitung (10–12) wird ein Überblick über die Arbeit gegeben und das Forschungsinteresse des empirischen Teils umrissen: „Inwiefern ist das Praxissemester an sich als Übergang zu betrachten? Wie empfinden Studierende diesen Übergang? Ist der angestrebte Rollenwechsel im Praxissemester vollzogen worden? Gibt es spezifische religionspädagogische Auswirkungen auf das Praxissemester als Übergang? Spielt die komplexe Rolle der Religionslehrkraft eine Rolle in den Reflexionen der Probandinnen und Probanden?“ (12). Im zweiten Kapitel (13–64) werden die klassischen Übergangstheorien von Arnold van Gennep (u.a. mit den Phasen Trennung, Umwandlung und Wiederangliederung) und Victor Turner (u.a. das rituelle Dazwischen) dargestellt. Im dritten Kapitel (65–116) wird das Praxissemester im Lehramtsstudium Nordrhein-Westfalens v.a. am Beispiel der Universität Paderborn thematisiert. Kapitel zwei und drei werden im vierten (117–124) zu verknüpfen versucht.

Im fünften Kapitel wird die qualitativ-empirische Studie zum Übergangsempfinden im Praxissemester in Bezug auf qualitatives Forschen im Allgemeinen (z.B. Gütekriterien) (126–147) und das qualitative Interview im Besonderen

(147–151) begründet. Dazu dient ein halbstandardisiertes Leitfadeninterview mit den vier Leitfragen „Ist der im Praxissemester angestrebte Rollenwechsel vom Studierenden zum Lehrenden aus eigener Perspektive geglückt?“, „Inwiefern wurde das Praxissemester in diesem Zusammenhang als Übergang empfunden?“, „Wurden die Anforderungen im Praxissemester als Überforderung empfunden?“ und „Gab es besondere Zusammengehörigkeitsgefühle im Sinne einer Solidarität untereinander?“. Anschließend wird die Durchführung dargestellt: 16 Interviews mit Studierenden, die das Praxissemester absolviert hatten und u.a. Evangelische Religionslehre studierten, davon sechs mit dem Lehramt Berufskolleg, sechs Gymnasium/Gesamtschule und vier Haupt-, Real- und Gesamtschule sowie zehn unmittelbar nach dem Praxissemester und sechs ein halbes oder ein ganzes Jahr danach (152–174). Es folgen die Auswertung (Inhaltsanalyse nach Philip Mayring) und die Diskussion der Ergebnisse (174–212). Das sechste Kapitel (213–220) bietet eine Zusammenfassung der Ergebnisse in Thesenform und das siebte (221–227) ein Fazit. Ein Literaturverzeichnis (228–239) und ein knapper Anhang (240–242) mit einem an die Probandinnen und Probanden ausgegebenen Informationsblatt und der Einverständniserklärung beschließen die Arbeit.

Grundsätzlich scheint es sinnvoll, das Praxissemester unter der Perspektive des Übergangs mit den herangezogenen ethnologischen Theorien zu betrachten. Die weitgehend unverknüpft nebeneinanderstehenden, relativ umfangreichen Kapitel zwei und drei werden aber mehr additiv als nur wenige Seiten umfassenden vierten Kapitel zusammengeführt. Hier wäre ein ausführlicheres Vorgehen wünschenswert gewesen, das z.B. die Grenzen der Übertragung des dreiphasigen Strukturmodells auf das Praxissemester rezeptionsgeschichtlich differenziert aufzeigen hätte können.

Zu Recht wird auf den Rollenwechsel vom Studierenden zur Lehrkraft und das Theorie-Praxis-Problem mit der Differenzierung von Theorie und Praxistheorie rekuriert. Hilfreich hätten hier Einordnungen bzw. Abgrenzungen in Bezug auf andere Perspektiven (vgl. z.B. Habituskonzept) sein können.¹

Wenn alle Probandinnen und Probanden in ihrer Selbstwahrnehmung „den Rollenwechsel vom Studierenden zum Lehrenden innerhalb des Praxissemesters als geglückt bezeichnen“ (178) (Wer würde in der Selbstauskunft den eigenen Rollenwechsel als nicht geglückt bezeichnen?), so wäre eine weitere Ausdifferenzierung anhand des Interviewmaterials mit anderen Auswertungsmethoden im Sinne einer Triangulation interessant,

beispielsweise in Bezug auf die Äußerung „man“ statt „ich“ (z.B.: „Also man kann sagen, klar man wächst noch mehr in die Rolle rein, je mehr man gemacht hat.“). Nebenbei bemerkt wäre es wünschenswert, wenn die gesamten Transkriptionen einsehbar gemacht worden wären.

In Bezug auf das Theorie-Praxis-Problem scheint mir folgender Aspekt weitgehend unbeachtet: In den Interviews wird deutlich, dass der Rollen- und Perspektivwechsel v.a. durch das „Handeln in den Praxisschulen“ (192) möglich wurde. Interviewte äußern gleichzeitig als besonders belastend die „bildungswissenschaftlichen Begleitseminare und die stützenden Angebote, weil sich in diesen Pflichtveranstaltungen kein Mehrwert für sie ergeben“ (198) habe. In diesen Veranstaltungen ginge es „hauptsächlich um bildungswissenschaftliche Theorien [...] die ihnen in der Praxis nicht behilflich waren oder die sie bereits in anderen Seminaren kennengelernt hatten.“ (ebd.) Einerseits scheinen die Studienteilnehmenden hier einzig Praxistheorien bzw. handlungspraktische Theorien für sinnvoll zu erachten und die Struktur und den Zweck wissenschaftlicher Theorien (z.B. Begründung für das Handeln) als für die Praxis nicht hilfreich anzusehen. Die kategoriale Differenz zwischen beiden Theoriearten scheint damit – zumindest explizit – nicht deutlich zu sein. Andererseits werden den Studierenden in den universitären Veranstaltungen und Unterstützungsangeboten auch keine Möglichkeiten der Relationierung beider Theoriearten im Sinne der Wissensverwendungsforschung angeboten. Hilfreich könnten hier auf schulische Praxis bezogene Simulationen mit reflexiv-pragmatischer und wissenschaftlich-reflexiver Habitusreflexion sein.² Das Ziel eines von der Universität begleiteten Praxissemesters in der Terminologie von Antony Giddens scheint mir noch nicht gänzlich erreicht: Wissen von der Ebene des praktischen Bewusstseins auf die Ebene des diskursiven Bewusstseins zu heben.

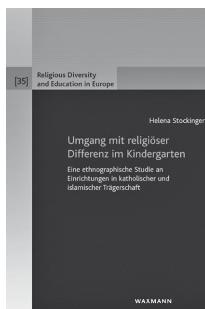
Die Arbeit liefert sicher Einblicke in das Praxissemester im Lehramtsstudium. Gewünscht hätte ich mir eine stärker praktisch-theologische Zuspitzung (z.B.: Erfolgen auch Übergänge in der theologischen Profilierung und Professionalisierung beim Unterrichten?).

Jenseits anzumerkender Aspekte ist festzuhalten: In dieser Studie wird ein für das Lehramtsstudium wesentliches Thema übergangstheoretisch geordnet und qualitativ-empirisch erforscht, das innerhalb der Professionalisierung von Lehrenden immer wichtiger zu werden scheint. Auf die Ergebnisse der weiteren Arbeiten des Forschungsverbundes „Praxissemester“ an der Universität Paderborn kann man gespannt sein.

Manfred Riegger

1 Vgl. Heil, Stefan / Riegger, Manfred: Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg 2017.

2 Vgl. Riegger, Manfred / Heil, Stefan (Hg.): Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik, Würzburg 2018.



Stockinger, Helena: Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten. Eine ethnographische Studie an Einrichtungen in katholischer und islamischer Trägerschaft (Religious Diversity and Education in Europe, Bd. 35), Münster (Waxmann) 2017 [276 S., ISBN 978-3-8309-3648-0]

Bei diesem Buch handelt es sich um die überarbeitete Fassung der 2015 an der Universität Wien fertiggestellten Dissertation von Helena Stockinger. Die Arbeit untersucht und diskutiert ein aktuelles und religionspädagogisch hoch relevantes Thema im Kontext frühkindlicher Pädagogik: den Umgang mit religiöser Differenz. „Kindergärten als oftmals erste Einrichtungen, in denen Kinder außerhalb ihres familiären Umfelds mit verschiedenen Religionen und religiösen Einrichtungen konfrontiert werden, kommt eine große Bedeutung zu, respektvollen und differenzsensiblen Umgang miteinander zu lernen.“ (11) Die gleich zu Beginn skizzierte Bedeutung des Themas, die diverse Herausforderung generiert, wird in dieser Arbeit in sechs Kapiteln diskutiert und untersucht:

Fundament der Arbeit bildet eine differenzierte Reflexion theoretischer Grundlagen (I) und eine Präsentation des aktuellen Forschungsstands (II). Im Rahmen der theoretischen Grundlagen (I) werden religionspädagogische Grundfragen zum Umgang mit Differenz diskutiert, eine notwendige Diskussion der Begriffe Religion, Religiosität und Kultur findet statt und interdisziplinäre pädagogische Perspektiven werden passend eingespielt. Darauf aufbauend erfolgt die Vorstellung des aktuellen Forschungsstandes (II), die im Stile eines Überblicks verschiedene Studien knapp referiert, deren zentrale Forschungsergebnisse in einer Zusammenschau darstellt und dann das Anliegen der vorliegenden Arbeit und die zugrundeliegende Forschungsfrage bespricht. Die vorgestellten Studien stammen aus dem Grundschul- und Elementarbereich und zeigen allesamt hohe Relevanz für die vorliegende Studie – eine Besprechung weiterer aktueller Ergebnisse und eine kritische Diskussion, im Rahmen der Zusammenfassung, bleiben jedoch aus. Gerade in Hinblick auf die doppelperspektivische Fragestel-

lung „Wie wird in elementaren Bildungseinrichtungen in katholischer und islamischer Trägerschaft in Wien mit religiöser Differenz umgegangen und wie thematisieren Kinder diese?“ (60) wäre eine mehrperspektivische und differenzierte Diskussion vorliegender Studien spannend. Die folgende interdisziplinäre Reflexion des Forschungsanliegens, besonders unter entwicklungspsychologischer Perspektive, liefert elementare Einblicke in die Bedeutung empirischer Forschung im frühkindlichen Bereich. Dabei betont die Autorin mehrfach die Substanz des Paradigmas einer subjektorientierten Kindheitspädagogik und -forschung.

Auf Basis dieser Grundlegung entwickelt die Autorin dann die methodologischen Zugänge der Studie (III) und stellt Untersuchungsdesign und -durchführung (IV) vor. Die Studie trianguliert Methoden und Perspektiven und verwendet somit verschiedene qualitative Zugänge, um sich den verschiedenen Samples, Kindern und pädagogischen Fachkräften anzunähern: Neben teilnehmender Beobachtung werden Gruppen- und Expertinnen- bzw. Experteninterviews als Methoden diskutiert und mit Kindern und Fachkräften durchgeführt. Die gewählten empirischen Vorgehensweisen folgen dabei gängigen Prozessen der empirischen Sozialforschung, sind argumentativ stringent abgesichert und bauen konstruktiv aufeinander auf. Im Kontext der doppelperspektivischen Fragestellung zum Umgang mit religiöser Differenz ist die Auswahl zweier Kindergärten in unterschiedlicher Trägerschaft, katholisch und islamisch, besonders hervorzuheben. Diese Auswahl führt zu konstruktiven Einblicken in die Lern- und Lebenswelt der untersuchten Kindergärten, ergibt nachvollziehbare Vergleiche in der Datenauswertung und entwickelt somit wichtige Impulse in der abschließenden Diskussion (VI). Die Studie erhebt dabei selbstverständlich keinen Anspruch auf Repräsentativität, generiert aber dennoch sehr plastische und nachvollziehbare Einblicke in das Forschungsfeld.

Ausgehend von Untersuchungsdesign und -durchführung erfolgen im letzten Teil der Arbeit eine ausführliche Darstellung der Auswertung (V) und eine Diskussion der Ergebnisse (VI), die eine bemerkenswerte Bereicherung für den aktuellen religionspädagogischen und auch kindheitspädagogischen Diskurs darstellen. Neben einer transparenten und funktionalen Darstellung der untersuchten Kindergärten, Trägerschaften, Rahmenbedingungen und Samples werden in der Auswertung (5.4) thematische Kategorien systematisch vorgestellt und später diskutiert. Im Rahmen der Forschungskategorien – z.B. Umgang mit religiöser Differenz, konzeptionelle Überlegungen zu Religion und religiöser Differenz, Dominanz einer Religion, Frage der Zugehörigkeit u.a. – werden auch ganz konkrete Momente wie beispielsweise die „Sichtbarkeit von Religion im Kindergartenalltag“ (159) dargestellt. Der Autorin gelingt es dabei, einen systemischen Blick auf den Elementarbereich zu

entwickeln, der theologische, konzeptionelle, pädagogische und auch alltägliche Perspektiven zur Geltung kommen lässt. Die unterschiedlichen Auffassungen auf Leitungsebene zum Thema ‚Religion im Kindergarten‘ (152) entwerfen spannende Diskrepanzen, die zu einer Spurensuche bei der Auswertung der Kinderinterviews und einer vertieften systemischen Diskussion des Themas „Der Kindergarten als Organisation“ führen (183).

Daraus entwickelt die Autorin die Forderung nach einer „Entwicklung einer Kultur der Anerkennung religiöser Differenz“ (194), die wiederum konstruktive praktische Impulse für die (a) Organisationsentwicklung (196), (b) Bildungsangebotsentwicklung (218) und (c) Personalentwicklung (226) in Kindergärten zur Folge hat.

- (a) Eine zentrale Rolle bei der praxisorientierten Organisationsentwicklung nimmt die Idee des Kindergartens als *safe space* ein: „Eine elementare Bildungseinrichtung, die sich bemüht, ein *safe space* zu sein, bietet eine Umwelt, um sich auszudrücken, Differenz zu erkunden, mitzuteilen, zu erzählen und zu hören, fördert dialogorientierte Wege des Lernens und kann zu Versöhnung [...] beitragen.“ (196).
- (b) Die Impulse zur Bildungsangebotsentwicklung betonen die Bedeutung religiöser Differenz als Lernchance, die professionelle Begleitung durch pädagogische Fachkräfte oder Initiativen benötigen (221).
- (c) Die Impulse zur Personalentwicklung diskutieren Bedeutung und Aufgaben für Leitung, Organisation und Pädagoginnen und Pädagogen. Eine besondere Behandlung finden dabei die Anerkennung der Kindergartenakteure (227), die Problematik der geringen Thematisierung religiöser Differenz (231) und die interreligiösen Aspekte von Aus-, Fort- und Weiterbildung (236).

Auswertung und Diskussion der vorliegenden Forschungsstudie entwickeln eine systemische und praktisch-konstruktive Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand Kindertageseinrichtung und seine Akteure im Kontext der Forschungsfrage zum Umgang mit religiöser Differenz. Eine weiterführende und vertiefende Diskussion unter den pädagogischen Perspektiven Vielfaltssensibilität und Vorurteilsbewusstsein hätte dabei die interdisziplinäre Ausrichtung der Arbeit noch weiter stärken und eventuell weitere Impulse für die Praxis liefern können.

Doch auch ohne die angefragten Vertiefungen gelingt Helena Stockinger ein wichtiger und bemerkenswerter religionspädagogischer Beitrag zur religiösen Bildung im Elementarbereich allgemein und zum Umgang mit religiöser Differenz im Speziellen. Die Arbeit zeichnet sich dabei besonders durch die konsequente Verknüpfung von Theorie und Praxis aus. Die wechselseitigen Beziehungen von wissenschaftlicher Analyse, empirischer Forschung, Erkenntnisgewinnung und praktischer Um-

setzung kommen in vielfachen Zusammenhängen zur Geltung und machen diese Arbeit zu einem wichtigen Beitrag für den wissenschaftlichen (religions-)pädagogischen Diskurs und die praktische Arbeit im Bereich der frühkindlichen Pädagogik.

Christoph Knoblauch