

AKRK

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft
Katholische Religionspädagogik und Katechetik

RpB

Heft 81/2019

Religionspädagogische Beiträge

Religionspädagogik in Berlin

Firmung

AKRK-Tagung 2018

RU mit Konfessionslosen

Spiritualität

LUSA

Inhalt

Editorial 3
Ulrich Kropač/Georg Langenhorst

Religionspädagogik POINTIERT

Ohne Religionspädagogik
Katholische Theologie an der Humboldt-Universität zu Berlin 5
Christine Funk

Religionspädagogik KONTROVERS

Firmung, das ‚verschenkte Sakrament‘
Pädagogische und sakramentaltheologische Wege aus der Krise 13
Georg Langenhorst

Firmung – Sendung zum Zeugnis?
Zur aktuellen Debatte in der Firmpastoral 22
Patrik C. Höring

Religionspädagogik DISKURSIV I

Repräsentanz und Konstruktion von ‚Wahrheit‘ auf Social Media
Impulse für eine identitätsbegleitende Religionspädagogik 31
Viera Pirker

Wahrheit aus der Perspektive dialogischer Religionspädagogik
Ein Plädoyer für Bescheidenheit 43
Thorsten Knauth

50 Jahre AKK / AKRK
Rückblick aus gegebenem Anlass 54
Werner Simon

Der Wunsch nach etwas Eigenem
Die AKK / AKRK als „Verwissenschaftlichungsmotor“ katholischer Religionspädagogik ... 59
Lukas Ricken

Qualifikationsmöglichkeiten von angehenden Religionslehrerinnen und Religionslehrern Eine Studie zur Rekonstruktion von Denkstrukturen in Lernwerkstätten im Kontext von interreligiösem Lernen	66
<i>Julian Miotk</i>	

„Frauen spielten damals eine untergeordnete Rolle“ Eine empirisch-religionspädagogische Studie zu Geschlechterverhältnissen in Interaktionen von Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht	70
<i>Marcel Franzmann</i>	

„Spiel um die Wahrheit!?“ Religiöse Bildung in postfaktischer Zeit Ein Rückblick auf die Jahrestagung der AKRK 2018	74
<i>Rita Burrichter</i>	

Religionspädagogik DISKURSIV II

Religion in konfessionslosem Umfeld unterrichten Überlegungen zu didaktischen Zugängen in regionaler Perspektive	78
<i>Harald Schwillus</i>	

Religionsunterricht angesichts zunehmender Konfessionslosigkeit Fachdidaktische Überlegungen zur Konstruktion und Analyse von Lernaufgaben	87
<i>David Käbisch</i>	

Religionspädagogik AKTUELL

Vorsehung – Zufall – Schicksal? Die fachdidaktische Leerstelle als Problem der unterrichtlichen Handlungssteuerung	99
<i>Theresa Kohlmeyer/Oliver Reis</i>	

Glaube denken und tun Spiritualität in der theologischen Ausbildung	111
<i>Katharina Karl</i>	

Religionspädagogik INTERNATIONAL

French Muslim schools and the hijab Enforcing or reversing the stigma?	121
<i>Diane-Sophie Girin</i>	

REZENSIONEN	131
--------------------------	-----

Editorial

Ulrich Kropáč / Georg Langenhorst

Erfreulich: In Berlin wird ein Institut für Katholische Theologie an der Humboldt-Universität eröffnet. Im Kanon der akademischen Disziplinen darf dieses Fach gerade in der bundesdeutschen Hauptstadt nicht fehlen. Aber wie fatal: Ausgerechnet die Religionspädagogik fehlt. Eine durchaus eingerichtete Juniorprofessur für ‚Praktische Theologie‘ hat ein einseitig pastoraltheologisches Profil. Die wissenschaftliche Durchdringung von Bedingungen, Theorien und Praxisperspektiven religiösen Lernens gerade in diesem Kontext bleiben ausgeblendet. Grund genug, mit Christine Funk eine regional beschlagene theologische Insiderin in der Rubrik „Religionspädagogik pointiert“ einen Blick auf die katholisch-theologische Szene Berlins werfen zu lassen. Damit eröffnet dieses Heft.

In der Abteilung „Religionspädagogik kontrovers“ geht es dieses Mal tatsächlich wieder um einen konstruktiven Streit. Was ist der theologische Sinn von Firmung? Welche pastoralen und religionspädagogischen Konsequenzen ergeben sich aus dem Blick auf die Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen heute? Die Frage nach dem richtigen Firmalter erweist sich in den unterschiedlich wertenden Ausführungen von Georg Langenhorst und Patrik C. Höring als sekundär: Primär geht es um die grundlegenden Überlegungen hinsichtlich der pädagogischen wie theologischen Sinndimensionen dieses umstrittenen Sakraments. Beide Beiträge gehen auf den Studientag „Sak-

ramente gemeinsam neu denken“ zurück, der im Februar 2019 im Kardinal-König-Haus in Wien stattfand.

Gleich zwei Kongresse werden in der Rubrik „Religionspädagogik diskursiv“ dokumentiert und gedeutet. Seit 50 Jahren besteht die AK(R)K. Der Jubiläumskongress fand im September 2018 in Leitershofen statt. Sieben formal wie inhaltlich ganz unterschiedliche Beiträge beleuchten die Tagung, die unter dem Titel stand: „Spiel um Wahrheit?! Religiöse Bildung in postfaktischer Zeit“. Zwei der Hauptvorträge werden hier abgedruckt: Viera Pirker illuminiert „Impulse für eine identitätsbegleitende Religionspädagogik“ im Spiegel der „Repräsentanz und Konstruktion von ‚Wahrheit‘“ in den für Jugendliche zentral wichtigen social media. Thorsten Knauth plädiert für Bescheidenheit im diskursiven Umgang mit ‚Wahrheit‘. Gerade aus der Perspektive der von ihm vorgestellten interreligiös wie interkulturell arbeitenden ‚dialogischen Religionspädagogik‘ legt sich dieser Gedanke nahe.

Zwei weitere Beiträge dieses Kongresses beziehen sich nicht auf das Kongresssthema, sie blicken vielmehr auf das 50-jährige Jubiläum der AK(R)K zurück. Ein Emeritus, Werner Simon, und ein Doktorand, Lukas Ricken, bilanzieren perspektivenreich und in je eigenem Duktus, was diesen Verband ausmacht, wie er sich über die Jahrzehnte entwickelt hat, und wagen vorsichtige Zukunftsblicke. Der von Ricken eingespielte

Begriff des „Verwissenschaftlichungsmotors“ trifft sicherlich nicht nur den Verband als Ganzen, sondern auch die RpB als dessen zentrales publizistisches Diskursorgan. Rita Burricher fasst schließlich ihre Eindrücke von der Tagung so zusammen, dass für Teilnehmende und weitere Neugierige eine plastische Erinnerung aufscheint, die Zukunftsperspektiven weist.

Die Jahreskongresse der AKRK geben seit einigen Jahren immer auch Posterpräsentationen über aktuelle Projekte von (Nachwuchs-) Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern Raum. Das war auch 2018 in Leitershofen so. Nur zwei der Projekte schienen aber schon so weit gereift, dass die Bearbeiter/-innen und ihre Betreuer/-innen der Meinung waren, sie jetzt schon in den RpB vorzustellen. Julian Miotk und Marcel Franzmann nutzen in diesem Heft diese Chance und geben Einblicke in ihre Projekte: in die Rekonstruktion von Denkstrukturen in Lernwerkstätten, konzentriert auf Prozesse interreligiösen Lernens bzw. die Geschlechterverhältnisse von Schüler/-inneninteraktionen im Religionsunterricht. Schade: Die als „bestes Poster“ ausgezeichnete Arbeit von Andreas Menne befindet sich noch in der Auswertungsphase empirischer Daten. Einblicke dazu sollen später erfolgen.

Der zweite, hier mit zwei Beiträgen repräsentierte Kongress, organisiert von der Sektion „Didaktik“ der AKRK, fand im Januar 2019 in Würzburg statt und widmete sich dem Thema „Konfessionslose im Religionsunterricht!“. Harald Schwillus umreißt den Horizont der Debatte um Religionsunterricht in konfessionslosem Umfeld vor allem aus Erfahrungen aus Sachsen-Anhalt. Er skizziert Ansätze einer ‚teilnehmenden Beobachtung‘ als didaktisches Grundprinzip derartigen Unterrichtens. David Käbisch ergänzt das damit vorgelegte Tableau um konkrete fachdidaktische Über-

legungen zur Konstruktion und Analyse von Lernaufgaben, die einem für konfessions- und religionslose Schüler/-innen geöffneten Religionsunterricht gerecht werden können.

Angeht diese Doppeldokumentation bleibt in diesem Heft nur Raum für zwei ‚freie Beiträge‘ in der Abteilung „Religionspädagogik aktuell“. Theresa Kohlmeyer und Oliver Reis greifen eine Unterrichtsstunde über das Themenfeld „Vorsehung – Zufall – Schicksal“ auf, um nachzuzeichnen, dass die Handlungssteuerung der Lehrkraft theologische wie didaktische Leerstellen aufweist. Eine kompetent durchgeführte ‚didaktische Rekonstruktion‘ hätte die Unterrichtsstunde wesentlich besser gelingen lassen. Die grundsätzliche und praxiserprobte Einübung in dieses Verfahren steigert die Lehrkompetenz. Welchen Ort hat hingegen ‚Spiritualität‘ in der theologischen Ausbildung? Katharina Karl beleuchtet, wie und inwieweit man angesichts eines differenzierten Spiritualitätsverständnisses „Glaube denken und tun“ lernen kann.

Der in jedem Herbstheft von RpB aufgenommene, international ausgerichtete Beitrag richtet die Aufmerksamkeit dieses Mal vor allem nach Frankreich. Diane-Sophie Girin diskutiert die Schwierigkeiten, die sich in Frankreich im Blick auf das Tragen des Kopftuches für muslimische Schülerinnen gerade in einem explizit laizistischen Staat ergeben. Spannend vor allem, dass sich aus den sich ergebenden Streitigkeiten muslimische Schulen gegründet haben, die ihrerseits aber selbst ganz unterschiedlich mit der ‚Kopftuchfrage‘ umgehen. Ein Spiegel für die deutschsprachigen Länder?

Mehrere Rezensionen runden dieses Heft ab und erweisen einmal mehr die Lebendigkeit der Religionspädagogik als arbeitsteilige, plurale, aber auf klar benennbare Arbeitsfelder fokussierte, wissenschaftliche Fachgemeinschaft.

Ohne Religionspädagogik

Katholische Theologie an der Humboldt-Universität zu Berlin

Christine Funk

Während dieser Beitrag entsteht, werden die Probevorträge für vier Professorinnen- bzw. Professorenstellen für Katholische Theologie an der Humboldt-Universität zu Berlin gehalten. Zum Wintersemester 2019/20 soll es – wenn der ambitionierte Zeitplan eingehalten werden kann – Katholische Theologie als reguläres Lehrangebot an der Humboldt-Universität im Zentrum Berlins geben. Ein Novum in Berlin! Geplant sind ein Monobachelor-Studiengang *Religion und Gesellschaft* sowie ein Lehramtsstudiengang.¹

1. Ein neues Zentralinstitut für Katholische Theologie

Die Errichtung des *Zentralinstituts für Katholische Theologie* an der Humboldt-Universität (HU) zu Berlin wird von unterschiedlich akzentuierter medialer und innerkirchlicher Aufmerksamkeit begleitet; innerkirchlich wird besonders die zu erwartende ‚neue Theologie‘ in interdisziplinärem Austausch in Berlin hervorgehoben. So ließ sogar der Erzbischof verlauten, er wolle sich selbst am liebsten an der HU immatrikulieren und nochmal Theologie im Dialog der Wissenschaften studieren. Stellt sich also die Frage, was eigentlich *neu* sein könnte, an dem, was da

erwartet werden kann, außer dem neuen Ort, im Gebäude der ehemaligen Gerichtsmedizin in der Hannoverschen Straße 6 und den Hörsälen des prächtigen HU-Gebäudes Unter den Linden?

Am plausibelsten scheinen die historische und die Institutionen-Dimension dieses Ereignisses: Die Katholische Theologie wird mit dem neuen Institut an der ältesten Universität Berlins² – zu deren Gründungsfakultät im 19. Jahrhundert allein die Evangelische Theologie als ‚Staats-theologie‘ gehörte – sichtbar und vernehmbar. Und das ist natürlich unbedingt zu begrüßen! Ebenso wird die Expertise der muslimischen Theologinnen und Theologen sichtbar und vernehmbar werden, die sich im parallel im Aufbau begriffenen Berliner Institut für Islamische Theologie zusammenfinden. Zudem existiert

1 Vgl. <https://www.hu-berlin.de/de/pr/institut-fuer-katholische-theologie/aktuelles/aktuelles> (Stand: 19.5.2019).

2 Gegründet 1809/10 durch den preußischen König *Friedrich Wilhelm III.* als ‚Berliner Universität‘. Von 1828–1945 trug sie seinen Namen: Friedrich-Wilhelms-Universität – wie übrigens auch die damals neu gegründeten Universitäten Bonn (1818 als Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität) und Breslau (1811) als Schlesische Friedrich-Wilhelms-Universität, in der es seit ihrer Gründung sowohl eine katholische als auch eine evangelische Fakultät gab, weil die Preußen die Vorgängerinstitution, die seit dem 17. Jh. bestehende Jesuiten-Akademie ‚Leopoldina‘, in ihre Universitätsgründung ‚integriert‘ hatten). Den Namen Humboldt-Universität bekam die Berliner Universität im sowjetisch besetzten Sektor Berlins 1949 und behielt ihn auch nach 1990.

bereits im *Selma-Stern-Zentrum für jüdische Studien Berlin-Brandenburg* ein Verbund von Einrichtungen an verschiedenen Berliner und Brandenburger Hochschulen und Forschungseinrichtungen, die konfessionsgebundene und konfessionsneutrale jüdische Studien ermöglichen.³

In der Debatte, die schließlich zu den Beschlüssen zur Einrichtung einerseits des Berliner Instituts für Islamische Theologie und andererseits des Instituts für Katholische Theologie führte, gab es vernehmliche Stimmen, die für die Einrichtung eines multikonfessionellen und -religiösen Fachbereichs votierten, analog zu den im anglo-amerikanischen Bereich üblichen *Departments for Religious Studies*, die der religionspluralen Situation in der Bundeshauptstadt durchaus entsprochen hätte. Dies scheiterte am Widerstand nicht zuletzt der Evangelischen Fakultät.

2018 stimmte der Senat der HU der Errichtung des *Zentralinstituts* für Katholische Theologie zu. In einem Hochschulvertrag für die Jahre 2018 bis 2022 zwischen dem Land Berlin und der Humboldt-Universität wurde vereinbart, dass das Seminar für Katholische Theologie, das an der Freien Universität besteht, an die Humboldt-Universität verlagert wird und dessen zwei Professorinnen- bzw. Professorenstellen um drei weitere Professuren aufgestockt werden; zusammen mit der an der HU bereits bestehenden katholischen Gastprofessur soll es dann sechs Professuren geben.

2. *Kleiner Rückblick: ‚Katholische Theologie in Berlin‘ an verschiedenen Standorten*

‚Katholische Theologie in Berlin‘ gab es zunächst in Gestalt von *Romano Guardini* (1885–1968), der von 1923 bis zur Aufhebung seiner Professur durch die Nationalsozialisten

1939 „Religionsphilosophie und Katholische Weltanschauung“ an der damaligen Friedrich-Wilhelms-Universität lehrte. Seit 2005 erinnert die „Guardini-Professur“⁴ an der (Evangelisch-) Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität an ihn. Die Gastprofessoren⁵ bringen sich seither in den theologischen Diskurs in Berlin ein und sind nicht nur bei den Fakultätstheologinnen und -theologen geschätzte Gesprächspartner/-innen, sondern auch in der Katholischen Akademie, der Guardini-Stiftung und in weiteren Feldern der Berliner Öffentlichkeit.

‚Katholische Theologie in Berlin‘ gibt bzw. gab es zum Zweiten jedoch seit 1957 an der 1948 neu gegründeten Freien Universität (FU) in Dahlem, im ehemaligen Westteil der Stadt. Die Geschichte des dortigen Seminars für Katholische Theologie könnte man auch schreiben als Beispiel für den ‚toten Winkel‘ der kirchlichen Aufmerksamkeit für Theologie außerhalb von Fakultäten und der damit verbundenen Nichtwahrnehmung von ‚Theologien im Dialog‘, die in Dialog- und Schnittstellensituationen entstanden sind und entstehen: typisch für Theologische Seminare und Institute zur Lehrer/-innenausbildung innerhalb philosophischer Fakultäten oder ‚gemischter‘ Fachbereiche an Hochschulen, die theologische Bildung im Kontext von Geschichts-, Kultur- oder anderer Wissenschaften bzw. für Hörer/-innen aller Fachbereiche anbieten. Von der Gründung 1957 an gab es zeitgleich an der FU ein Institut

3 Vgl. <https://www.selma-stern-zentrum.de/> (Stand: 3.5.2019).

4 Eingerichtet nach jahrelangen Bemühungen seit 1989 mit Unterstützung von *Eugen Biser*, *Hans Mayer* u. a. Als Stiftungsprofessur finanziert u. a. von Stiftungen, dem Bonifatiuswerk der deutschen Katholiken und Verband der Diözesen Deutschlands. Seit 2012 engagiert sich auch das Erzbistum Berlin finanziell. Vgl. *Brose, Thomas*: Kein Himmel über Berlin? Glauben in der Metropole, Kvelaer 2014.

5 Z. B. Prof. Dr. phil. Dr. h. c. *Ludger Honnefelder*, Prof. Dr. *Edmund Runggaldier SJ*, Prof. Dr. *Jean Greisch*. Derzeit ist Prof. Dr. *Ugo Perone* Inhaber der Guardini-Professur.

für Evangelische Theologie, Katholische Theologie und das Institut für Judaistik.⁶

Das Institut für Evangelische Theologie an der FU wurde bereits 2009/10 geschlossen.⁷ Die katholischen Theologinnen und Theologen kommentieren diesen Vorgang auf der Homepage des Seminars mit aner kennenden Worten, in denen sich die langjährige konfessionelle und wissenschaftliche Kooperation spiegelt: „Das Seminar für Katholische Theologie bedankt sich für Jahre fruchtbarer wissenschaftlicher Zusammenarbeit und gegenseitiger Hilfe in Forschung, Lehre und Studium, in welcher viele Unwägbarkeiten und Engpässe gangbar gemacht wurden.“⁸

6 Mit dem ersten katholischen Theologen Prof. Dr. *Marcel Reding* aus Graz nahm Prof. Dr. *Helmut Gollwitzer* den Ruf an das Institut für Evangelische Theologie an und beide prägten in den 1950er-Jahren nachhaltig die Schwerpunktsetzung in Lehre, Forschung und Bibliotheksaufbau im Hinblick auf den damals aktuellen und brisanten Dialog von Christen und Atheisten sowie ethisches und sozialetisches Forschungsinteresse. Im Laufe der Zeit entwickelten sich durch die Personen, die an der FU lehrten, eigenständige Dialogtheologien, womit sie heute als ‚Vorreiter‘ von mittlerweile etablierten Perspektiven angesehen werden können: z. B. ‚Theologie der Südhälfte‘ (P. Prof. Dr. B. *Schlegelberger SJ*) und Antijudaismusforschung (Prof. Dr. R. *Kampling*). Vgl. <https://www.geschkult.fu-berlin.de/e/kaththeo/allglnfo/historia/index.html> (Stand: 3.5.2019).

7 „Mit der Schließung des Instituts für Evangelische Theologie an der Freien Universität Berlin, zum Wintersemester 2009/10, geht nicht nur das einzige kirchenungebundene Evangelische Institut Deutschlands verloren, sondern auch eine Traditionslinie, die sich bis ins Geographische zurückbindet, an die Bekennende Kirche, die Dahlemiten (Dahlemer Bekenntnisgemeinde) und die Dialektische Theologie. In dieser Linie stehen Persönlichkeiten wie *Martin Niemöller*, *Dietrich Bonhoeffer*, *Karl Barth*, *Helmut Gollwitzer*, *Friedrich-Wilhelm Marquardt*, *Helmut Traub* und viele andere mit weniger klingenden Namen. Alle jedoch verband eine habituelle Unbequemlichkeit und der unermüdliche Antriebe, bestehende Unrechtsverhältnisse aufzuzeigen und zu bekämpfen.“ <https://www.geschkult.fu-berlin.de/e/kaththeo/allglnfo/archiv/evth.html> (Stand: 3.5.2019).

8 <https://www.geschkult.fu-berlin.de/e/kaththeo/allglnfo/archiv/evth.html> (Stand: 3.5.2019).

‚Katholische Theologie in Berlin‘ gibt es drittens außerdem seit 1991 an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB), einer Fachhochschule, die schnell nach der ‚Wende‘ im Ostteil der Stadt gegründet wurde, um aus katholischem Geist einen Beitrag zur Professionalisierung der sozialen Professionen zu leisten. Hier sind Professuren für Theologische Ethik, seit 2009 eine Professorinnenstelle für Religionspädagogik, sowie eine halbe für Systematische Theologie und seit 2016 für Biblische/Historische Theologie für einen BA *Religionspädagogik in Schule und pastoralen Räumen* angesiedelt.

3. *Neue Professuren an der Humboldt-Universität – ohne Religionspädagogik*

Die langjährige Debatte um die Einrichtung der ‚Hauptstadt-Theologie‘ und der neuen Präsenz der katholischen Theologie in Berlin wurde und wird von großer Rhetorik begleitet: Von „Leuchtturm-Funktion“, „Kulturelles Laboratorium“, „Forschungspräsenz“, „Dialogort zwischen Theologie und säkularen Wissenschaften“ konnte man hören und lesen. Vielfältige Erwartungen wurden formuliert, nicht zuletzt etwa zu lernen, „wie Glauben in der säkularen Gesellschaft geht“⁹. Naturgemäß verbinden sich damit auch Erwartungen an einen Ausbau von Drittmittelstrukturen über Forschungsinitiativen.

Zu besetzen sind jetzt konkret zwei W-3-Professuren: die eine für Historische, die andere für Systematische Theologie. Die Professuren für Biblische und Praktische Theologie sowie Theologische Ethik richten sich an theologische Nachwuchskräfte, indem sie als Juniorprofessuren (W 1) ausgeschrieben wurden. Für etablierte Theologinnen und Theologen ist eine der Berliner W-3-Stellen allerdings nicht unbedingt

9 <https://www.tagesspiegel.de/wissen/heiner-koch-berliner-erzbischof-will-an-der-hu-theologie-studieren/24159828.html> (Stand: 3.5.2019).

attraktiv, da es in der neuen Einrichtung vorerst kein theologisches Promotionsrecht gibt. Angesichts der Hierarchisierung der Ausstattungsqualität fragt man sich, welches Licht ein solcher „Leuchtturm“ wird werfen können und welche Art theologischer Innovation mit dem kirchlich gewünschten Profil einer Schwerpunktsetzung von „theologischer Anthropologie mit globalgeschichtlicher Perspektive“ erwartbar sein kann.¹⁰

Was soll also neu werden in der ‚Hauptstadt-Theologie‘? Natürlich sind alle gespannt auf die Personen, die nach Berlin kommen werden, denn die Erfahrung zeigt, dass sie maßgeblich die Fächer, das Klima und die zu erwartenden Kooperationen prägen.

FEHLANZEIGE RELIGIONSPÄDAGOGIK

In der Kommunikation über das, was erwartet wird, zeigt sich doch viel Bekanntes, genauer: auch systemhaft ärgerlich Bekanntes. Da wird von ‚Interdisziplinarität‘ und neuer ‚Dialogqualität‘ geschwärmt und *das* theologische Fach, das für diese Perspektiven steht, die Religionspädagogik, kommt nicht vor. Natürlich, eine Professur für Praktische Theologie *kann* auch die Religionspädagogik mitvertreten, aber gerade Juniorprofessorinnen und -professoren können noch nicht über die erforderliche Breite der Expertise verfügen. Wenn an diesem Institut auch ein Lehramtsstudium möglich sein soll, wäre es dringlich, die sich rasant verändernden Bedarfe der Reflexion religiöser Bildung in inhaltlicher, didaktischer und konzeptioneller Hinsicht akademisch und interdisziplinär mit den Religionspädagogiken der anderen Theologien gestalten zu können. Gerade auch *Kooperationsmöglichkeiten* mit der neu entstehenden islamischen Religionspädagogik im Verein mit der evangelischen und jüdischen Religionspädagogik und den Bildungs-

wissenschaften wären eine ideale Ausgangsbasis für die Reflexion und Entwicklung kooperativer Modelle von Unterricht zur religiösen und weltanschaulichen Bildung in konfessions-, religions- und weltanschauungspuralen Settings. So wird man im besten Falle das Provisorium fortführen und weiter auf die religionspädagogischen Ressourcen der Professur an der KHSB in Form von Lehraufträgen zugreifen. Mittlerweile feiert dieses Provisorium in der auslaufenden Lehrer/-innenausbildung an der FU sein zehnjähriges Bestehen.¹¹ Also eine Empfehlung für weitere hochschulverbindende Kooperationen!

Auffällig: Immerhin eine Person der sieben Bewerber/-innen für die Professur in Systematischer Theologie hat im Probevortrag konzeptionell die Dimension des theologischen Bedarfs im Religionsunterricht thematisiert und die Perspektive der Lehramtsstudierenden gewürdigt.

4. ‚Dialog mit den säkularen Wissenschaften‘

Diese Formulierung begleitet die Kommunikation über die neuen Theologie-Stellen an der HU¹² geradezu gebetsmühlenhaft und erweckt so den Eindruck, dass es im „katholischen Berlin“ doch noch immer und immer wieder gesagt werden muss, was seit Jahrzehnten für die meisten Theologinnen und Theologen *state of the art* ist, ‚im Dialog mit den säkularen Wissenschaften‘ zu forschen und zu lehren.

Muss man diese Betonung als innerkirchliche Versicherung lesen, dass dies eigentlich zum Kerngeschäft der Theologie gehört? Oder kann darin vielleicht ein Anzeichen der Bereitschaft vernommen werden, den „Gap zwischen lehramtlicher Theologie und lebensweltlicher Entwicklung“ mithilfe der herbeigewünschten

10 Vgl. <https://www.hu-berlin.de/de/pr/institut-fuer-katholische-theologie/aktuelles/katholische-theologie-mit-anthropologischer-perspektive> (Stand: 3.5.2019).

11 Vgl. <https://www.geschkult.fu-berlin.de/e/kaththeo/allgInfo/historia/index.html> (Stand: 3.5.2019).

12 Z. B. Berliner Bistumszeitung Tag des Herrn, 4.4.2019.

Interdisziplinarität und neuer Dialogqualität zu verkleinern? Deutet sich hier also etwas wie eine Wende an, um endlich den Zustand der „kognitiven und emotionalen Dissonanz“ (wie man in einem der Probevorträge hören konnte) zu überwinden, der den Zustand der katholischen Kirche prägte? Dass die Interdisziplinarität der Theologie geradezu behindert werde durch die vielen kirchlichen ‚Binnen-Gaps‘, vermochte eine der Probevorlesungen unmittelbar zu plausibilisieren, welche die „Ideen zur Weiterentwicklung von Theologie und kirchlicher Lehre“ anbot.

Dass es viel zu lange das Problem eines kirchenamtlichen Aufmerksamkeitsdefizits gegenüber theologischen Forschungsergebnissen gab, wird in Äußerungen anerkannt, die jetzt in der Kommunikation über die Vorkommnisse der sexualisierten Gewalt durch Kleriker und deren Vertuschung manchmal zu hören sind, wie: „Die Sexualmoral der Kirche hat entscheidende Erkenntnisse aus Theologie und Humanwissenschaften noch nicht rezipiert.“¹³ Hier wird nun eingeräumt, dass die kirchliche Lehre die ‚eigene Theologie‘ genauso wenig zur Kenntnis genommen hat wie erst recht die (säkularen) Humanwissenschaften. Eigentümlich unreflektiert bleiben dabei die Akteure, die die kirchliche Lehre prägen. Wer gestaltet und modelliert diese?

Die nun ‚Gap‘ genannte ‚kognitive und emotionale Dissonanz‘ kann man erzählen als die Geschichte von Lehrbeanstandungs- und Ausschlussverfahren gegenüber Theologinnen und Theologen in den letzten 50 Jahren, die wissenschaftlich (interdisziplinär) gearbeitet und so theologische Erkenntnisse zur Verfügung gestellt haben, deren Relevanz die kirchliche Lehre durch Dialogabbruch entweder bereits seitens der Ortsbischofe oder der Glaubenskongregation ausgeblendet hat. Im Bereich

der genannten Sexualmoral stehen exemplarisch *Stephan Pfürtner* (1922–2012),¹⁴ *Eugen Drewermann* (*1940)¹⁵, *Regina Ammicht-Quinn* (*1957)¹⁶ und *Margret Farley* (*1935)¹⁷ mit ihren

14 Er veröffentlichte als Moraltheologe und Angehöriger des Dominikanerordens 1972 das Buch *Kirche und Sexualität*, in dem er sich kritisch u.a. mit der Enzyklika *Humanae vitae* von 1968 auseinandersetzte. Es löste lehramtliche Kritik aus und den Entzug der Lehrerlaubnis 1974. Vgl. *Kaufmann, Ludwig*: Ein ungelöster Kirchenkonflikt. Der Fall Pfürtner, Dokumente und zeitgeschichtliche Analysen, Freiburg i. d. Schweiz 1987.

15 1991 wurde dem Priester, Psychoanalytiker und habilitierten Theologen *Eugen Drewermann* von seinem Paderborner Erzbischof Johannes J. Degenhart (1926–2002) die Lehrbefugnis entzogen, nachdem er 1989 das vielbeachtete Buch „Kleriker. Psychogramm eines Ideals“ veröffentlicht hatte. 1992 wurde er vom Priesteramt suspendiert. In der Debatte des sog. Missbrauchsskandals bestätigt sich nun in vielfacher Hinsicht, was Drewermann damals als problematisch im Hinblick auf das Verständnis des Priesteramts zur Diskussion gestellt hatte.

16 Trotz wiederholter Erstplatzierung auf Listenplätzen an Universitäten wurde ihr mehrfach die kirchliche Lehrbefugnis (nihil obstat) verweigert. In ihrer Habilitationsschrift über zentrale Fragen der Sexualität behandelte sie Themen, die heute im Zuge der Aufarbeitung des Umgangs mit den Vorkommnissen der sexualisierten Gewalt aktuell sind und nicht mehr ausgeblendet werden können. Vgl. *Ammicht-Quinn, Regina*: Körper, Religion und Sexualität. Theologische Reflexionen zur Ethik der Geschlechter, Mainz ³2004.

17 2012 veröffentlichte die Glaubenskongregation eine „Notifikation“, die die amerikanische Moraltheologin und Ordensfrau *Margret Farley* an der Yale-University betraf. In ihrem 2006 erschienenen Buch „Just Love. A Framework for Christian Sexual Ethics“ legt sie dar, warum Masturbation und Homosexualität keinerlei moralische Fragen aufwerfen. Die Notifikation wirft ihr vor, dass ihr „ein richtiges Verständnis von der Rolle des Lehramts der Kirche“ fehle und sie ein „unzulängliches Verständnis für den objektiven Charakter des natürlichen Sittengesetzes“ habe. Ihr Buch dürfe weder in Beratung noch in der Ausbildung noch im ökumenischen Dialog als Ausdruck der katholischen Lehre verwendet werden. Vgl. <http://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2012/06/04/0330/00772.html#TRADUZIONE%20IN%20LINGUA%20TEDESCA> (Stand: 17.5.2019).

13 Kardinal *Reinhard Marx*, der Vorsitzende der Bischofskonferenz. In: *Süddeutsche Zeitung*, 9.5.2019, 5.

je spezifischen Beiträgen für die kirchenamtlich verweigerte Anerkennung und vor allem für die fehlende lehrmäßig-theologische Durchdringung von wichtigen lebensweltlichen und Forschungsrealitäten.

Ist also der Wunsch nach neuer Dialogqualität ebenfalls ein Thema, das primär die Notwendigkeit einer anstehenden binnenkirchlichen Veränderung von Kommunikationsgepflogenheiten anzeigt und gar nicht in erster Linie auf die Theologie innerhalb der Universität zielt? Theologie büßt im Konzert der Wissenschaften an Reputation ein, wenn auf längere Zeit sichtbar wird, dass der genuine Resonanz- und Rezeptionsraum Kirche die eigene theologische Expertise ignoriert.

Weist die inhaltliche Schwerpunktsetzung der ausgeschriebenen Professuren ‚anthropologische und globalgeschichtliche Perspektive‘ auf die Veränderungsbereitschaft des *kirchlichen* Rezeptionsverhaltens gegenüber der wissenschaftlichen Expertise hin? In anthropologischer Hinsicht wäre zunächst einmal die Anerkennung wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Realitäten im Hinblick auf Frauen und Homosexualität ein kirchliches Gebot der Stunde.

Was die ‚globalgeschichtliche‘ Perspektive angeht, kann Katholische Theologie nun von der Humboldt-Universität zu Berlin aus zeigen, dass längst globale Perspektiven in der theologischen Forschung und Lehre eingenommen werden, wie dies z.B. an Theologiestandorten wie Osnabrück oder Frankfurt sichtbar ist¹⁸ oder auch in Forschungsnetzwerken wie der ESWTR, der Europäischen Gesellschaft für theologische Forschung von Frauen. Die ‚globalgeschichtliche Perspektive‘ in Berlin in Verschränkung mit Erfahrungen ortsgeschichtlicher Verwerfung und Zerstörungserfahrungen wahrzunehmen und in Reflexion mit Transformationsprozessen zu bringen,

18 Dies wurde ja auch an der FU wissenschaftlich praktiziert.

bietet Potenzial für die Teilnahme der Theologie an laufenden erinnerungskulturellen Debatten, in denen kirchliche Erinnerungskulturen in ihrer Partikularität einerseits und andererseits in ihrer Verwobenheit mit gesellschaftlichen und globalen Kontexten neu wahrgenommen werden können.¹⁹

Die Besonderheit Berlins ist ja bislang vor allem durch die hier vorfindlichen ‚Metropol-Regionalismen‘ gekennzeichnet, in denen sich verschiedene Provinzialismen parallel organisieren.²⁰ Die Chance der neuen Theologien in Berlin liegt darin, Diskurse zu erzeugen und zu stärken, den religiösen und kulturellen Wandel durch Brüche als dynamische Prozesse verstehbar zu machen, Impulse zur Neugestaltung zu verstärken und das Verständnis von Geschichte entlang grober Identitätslinien zu überwinden helfen.²¹

5. *Wer wird hier Theologie studieren...?*

... Angesichts der überschaubaren Nachfrage nach Theologie-Studienplätzen weiß das natürlich noch niemand. Berlin ist ein höchst attraktiver Studienort, an den Studierende nach wie vor gern ziehen. Theologie erweist sich mehr und mehr als ein attraktives Fach gerade für Studieninteressierte, die nicht unbedingt Erststudierende sind. Die Kombination der verschiedenen Theologien wird in dieser Hinsicht besonders motivierte Personen anziehen.

Die gelingende Kooperation mit anderen Fachbereichen kann neue Aufmerksamkeit für

19 Vgl. *Funk, Christine*: Erinnerungsorte. Praktische Zugänge und theologische Reflexionen. Zur Partikularität christlichen Erinnerns. In: *Theologisch-Praktische Quartalschrift* 166 (2018) 384–393.

20 Vgl. *Senocak, Zafer*: Das Fremde, das in jedem wohnt. Wie Unterschiede unsere Gesellschaft zusammenhalten, Hamburg 2018, 168.

21 Vgl. ebd., 175.

ein interessantes Fach wecken, dessen Perspektive u. a. das Bedenken der Positionalität des Wissens ist.²² Schließlich kann die Aufmerksamkeit für *Theologie als Biographie*²³ einen Weg weisen in der „Erschließung von Glaubensräumen im Zeichen der *Unselbstverständlichkeit Gottes wie des Menschen*“ (wie in einer der Berliner Probevorlesungen überzeugend vorge-tragen wurde). Dazu können neu-alte Perspektiven aus der kirchlichen Tradition, die keinen Eingang in die Dogmengeschichte gefunden haben, in der aktuellen Debatte der Kritik am Anthropozentrismus einen relevanten Beitrag zu einer ‚ökologischen Theologie‘ leisten: etwa relationale Gottes- und Menschenbilder der mystischen Tradition (*Hildegard von Bingen, Mechthild von Magdeburg, Meister Eckhart*), wie in einer der Probevorlesungen vorgeschlagen wurde. Das relationale Gottdenken, das das Leben Aller im „body of God“ (*Sally McFague*) konzeptualisiert, führt zudem mitten in den Religionendialog.

Aufmerksamkeit für Biografien zu entwickeln ist die Herausforderung (insbesondere für systemstarke Traditionen) angesichts der zunehmenden Diversität von Studierenden, darunter eine nicht geringe Anzahl, die durch eine oft früh vorgenommene religiöse Wahl eine starke und stabile Identität sucht. Diese als identitätsmarkierend gewählte Zugehörigkeit mit der Einsicht der Positionalität des Wissens zu verbinden erfordert Studium (klassisch verstanden als eifriges Streben, Lust, Begierde), begleitende Reflexionsangebote und Gestaltung.²⁴

Theologie kann verstanden werden als Beitrag dazu, Konzepte des Eigenen, Anderen und Fremden im Horizont des einen Gottes im Diskurs zu halten. „It’s Not About You“: Es geht nicht nur um dich, sondern um das Leben können aller. Diese Perspektiven werden nun in neuem institutionellem Anfang mitten in Berlin verhandelt! Herzlich willkommen allen katholischen und islamischen Theologinnen und Theologen in Berlin!

Dr. Christine Funk

Professorin für Systematische Theologie und ihre Didaktik, Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB), Köpenicker Allee 39–57, 10318 Berlin

22 Vgl. <https://www.theologiestudierende.de/2018/10/26/abstrakt-undurchsichtig-diffus-wieso-theologie-als-wissenschaft/> (Stand: 20.5.2019).

23 So der Titel der Laudatio zum 70. Geburtstag *Karl Rahners* 1978 von *Johann B. Metz*. In: *Concilium* 5 (1976) 311–315. Dieses Paradigma ist ein Resonanzraum, den die lehramtliche Theologie nicht nur in den letzten 40 Jahren vernachlässigt und ausgeblendet hat. Theologie und Biografie als Grund für die Relevanz der Gottesfrage und ihrer interreligiösen Antwortsuche: Was das Zeichen *Gott* bedeutet, erweist sich in dem, was im *Gebrauch* dieses Zeichens realisiert wird: eine unbegrenzte schöpferische Lebensmacht.

24 *Funk, Christine/Häusler, Ulrike*: Theologie und Biographie. Konfessionelle Theologie als Bezugswissenschaft für Religionslehrende. In: *zeitspRUNG*. Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg 1 (2019) 50–55.

Firmung, das ‚verschenkte Sakrament‘

Pädagogische und sakramentaltheologische Wege aus der Krise

Georg Langenhorst

Zu Beginn drei Szenen:

PASSAU:

Bischof Stefan Oster führt mit dem Jahr 2019 ein neues Modell der Firmpastoral ein: „Firmung mit 16“¹. Da dort bislang vorwiegend 12- bis 14-Jährige gefirmt wurden, wird die Firmung praktisch für zwei bis vier Jahre ausgesetzt. In den Gemeinden und Gremien des Bistums herrscht vielfach großer Unmut, da es sich um eine hierarchisch oktroyierte Entscheidung handelt. Warum? „Wir wollen junge Menschen zu einer persönlichen Christusbeziehung hinführen“, erklärt der Bischof. Kurz zuvor hatte der Bischof von Bozen-Brixen, Ivo Muser, ein ähnliches Vorhaben angekündigt.² Im Schweizer Bistum St. Gallen läuft bereits seit einigen Jahren das Projekt „My next Level“³, demzufolge Firmung erst ab einem Mindestalter von 18 Jahren gespendet wird.

USA, BISTUM MANCHESTER:

Bischof Peter Libasci kündigt 2018 an, die Spendung der Firmung wieder vor die Feier der Erstkommunion zurückzuziehen.⁴ Die Firmlinge werden künftig Kinder im Vorschulalter oder im frühen Schulalter sein. Er folgt damit zehn Diözesen in den USA, die diesen Schritt in den letzten Jahren bereits vollzogen haben.

DEUTSCHLAND:

Seit einigen Jahren wird in der deutschsprachigen Pastoraltheologie das Modell einer „generationenverbindenden Katechese“⁵ diskutiert. Der Kernpunkt liegt in der Verabschiedung von generationshomogener SakramentenKatechese. Angesichts der heterogenen Lebensbedingungen heutiger Menschen gelte es, sich von der Idee einer geschlossenen Gruppe von Sakramentsempfängern zu verabschieden: Warum sollen alle katholischen Drittklässler/-innen gemeinsam zur Erstkommunion gehen, warum

1 Vgl. www.katholisch.de/aktuelles/aktuelle-artikel/bistum-passau-firmung-mit-16-beschlossen (Stand: 31.01.2018).

2 Vgl. www.katholisch.de/aktuelles/aktuelle-artikel/bischof-will-zwei-jahre-lang-keine-firmung-spenden (Stand: 20.09.2017).

3 Vgl. www.bistum-stagallen.ch/seelsorge/jugend-und-firmung (Stand: 29.12.2018).

4 Vgl. www.katholisch.de/aktuelles/aktuelle-artikel/us-bistum-will-firmung-vor-erstkommunion-spenden (Stand: 16.06.2017).

5 Vgl. *Ehebrecht-Zumsande, Jens*: Generationenverbindende Kommunion-Katechese. Anregungen und Bausteine, Ostfildern 2017.

alle Sechst-, Siebent- oder Achtklässler/-innen zur Firmung? Sakrament ist „dann, wenn der einzelne soweit ist“⁶.

Die drei Szenen verbindet ein ganzes Bündel gemeinsamer Ausgangserfahrungen: die radikale Unzufriedenheit mit der Art, wie die Firmung bislang gespendet wird und wie man Kinder oder Jugendliche darauf vorbereitet; welchen Effekt man sich von der Firmung erhofft; schließlich die Unsicherheit, was überhaupt der zentrale Sinn von Firmung ist. Firmung gilt schon lange als das ‚verschenkte Sakrament‘ im Doppelsinn: einerseits im Sinne eines theologischen Sprachspiels, geht es doch zentral um das Geschenk der göttlichen Gnade. Andererseits aber im Sinne einer tiefgreifenden Unsicherheit und Unzufriedenheit im Blick auf die katechetische Praxis: Was wir hier anbieten und durchführen, ist ‚verschenkt‘, vergebens, verlorene Mühe. Wenn der Kirche, den in der Katechese Tätigen, den die Katechetinnen und Katecheten Auszubildenden etwas an diesem Sakrament liegt; wenn man glaubt, dass Kinder und Jugendliche in diesem und durch dieses Sakrament ihr Leben tiefer erfahren und gestalten können, muss es sich neu gestalten.

Fünf – dann zu entfaltende – Thesen⁷:

- Kein Sakrament ist pädagogisch wie sakramentaltheologisch so stark in der Krise wie die Firmung. Diese Krise verlangt nach konstruktiven Aufbrüchen, Modellen, Zukunftswegen.
- Die Bindung an altershomogene Gruppen sollte der Normalfall der firmkatechetischen Praxis bleiben. Alle anderen Modelle bedie-

nen ausschließlich die entscheidungsstarken Gewinner postmoderner Milieudifferenzierung.

- Verabschiedet werden sollte das ineffektive Firmalter zwischen 12 bis 14 Jahren, das für keine der pädagogischen und theologischen Sinndimensionen ideal ist.
- In unterschiedlichen Kontexten ausprobiert und evaluiert werden sollte einerseits das Modell der Firmung von 16- bis 18-Jährigen, andererseits das Modell der Rückkehr zur klassischen Reihenfolge Taufe – Firmung – Eucharistie.
- Vor allem ein überaus reizvolles Modell bedarf der Überprüfung: Firmung als Begleitsakrament zur Einschulung. Das ließe Freiraum zu einer kreativen Neubesinnung auf konstruktive Wege der Jugendpastoral.

1. Problemstellung

Die Theorie klingt gut: Jugendliche auf dem Weg zur Mündigkeit machen sich auf der Ebene ihrer neuen Entwicklungsstufe die Grundlagen ihres eigenen Christseins bewusst. Sie lernen – sei es noch einmal, sei es ganz neu oder sei es vertieft – die Grundlagen des Gemeindelebens vor Ort, aber auch die Verwurzelung in der Weltkirche kennen, setzen sich mit der speziellen Theologie des Heiligen Geistes auseinander und bekräftigen am Ende selbst jene Glaubensaussagen der Taufe, die damals Eltern und Patinnen bzw. Paten stellvertretend für sie ausgesprochen haben. Im Kern geht es um eine Bekräftigung mit jenem Geist, der ihnen schon in der Taufe vermittelt wurde. Und damit ist für sie die dreifach gestufte *Initiation*, die vollständige Teilhabe am Christenleben der Erwachsenen abgeschlossen. Eine tolle Chance für die Kirchengemeinden vor Ort! Eine einzigartige religionspädagogische Möglichkeit der Kooperation von Schule und Ortsgemeinde! Ein wirklich wertschätzendes Wahrnehmen von Jugendlichen, die endlich einmal in ihrer

6 *Höring, Patrick C.*: Konzeptionslinien der Firmkatechese. In: *Kaupp, Angela/Leimgruber, Stephan / Scheidler, Monika* (Hg.): *Handbuch der Katechese. Für Studium und Praxis*, Freiburg i.Br. 2011, 428.

7 Vgl. vorbereitend *Langenhorst, Georg*: Verschenktes Sakrament. Vorschläge zu einer grundlegend neuen Firmpastoral. In: *Herder Korrespondenz* 69 (2015) 365–367.

Mündigkeit ernstgenommen werden, schließlich können sie sich in aller Freiheit auch gegen diesen Schritt entscheiden!

1.1 Unrealistische Erwartungen

Soweit die Theorie der Firmvorbereitung und Firmdurchführung, geboren aus dem optimistischen Schwung der 1970er-Jahre, getragen vom Glauben an die unendlichen Möglichkeiten einer von allen Gläubigen gemeinsam getragenen Gemeintheologie. Die Realität sieht heute anders aus. Bei keinem anderen Sakrament klaffen schon die vorgängigen Erwartungen weiter auseinander. Die „Divergenz zwischen den Absichten und Motivationen auf Seiten der Katechetinnen und Katecheten einerseits“ und „den Erwartungen und Absichten der Firmkandidaten“⁸ andererseits ist offensichtlich.

Immerhin: Die Quote lässt sich nach wie vor sehen. Wenn mindestens ein Elternteil katholisch ist, werden „knapp zwei Drittel“ der Kinder getauft. Diese „gehen fast ausnahmslos“ zur Erstkommunion. Und „knapp drei von vier zur Erstkommunion geführten Kinder(n)“ lassen sich firmen, 132.941 im Jahr 2018.⁹ Diese Quote bleibt in den letzten Jahren stabil, auch wenn vielerorts die Entwicklung gefühlt in andere Richtungen ausschlägt. Praxisberichte bestätigen: Vielfach ist der Prozess der Firmvorbereitung ein äußerst mühseliges Geschäft. Auch wenn es Erfahrungen von rundherum gelingenden Firmkursen und Firmerfahrungen gibt, klagen fast alle Hauptamtlichen über die Mühen dieser Aufgabe als die zugleich anstrengendsten wie unergiebigsten Bereiche ihrer Tätigkeit. Das beginnt schon bei der Suche nach Laien,

die sich zur Mitgestaltung der Vorbereitung, zur Betreuung von Firmlingsgruppen bereithalten. Fast alle Jugendlichen – egal welchen Alters – sehen die Prozesse der Vorbereitung bei bestem Bemühen der Durchführenden allzu oft als unnötigen Ballast in einem sowieso schon viel zu durchgeplanten Alltag. Und die Idee, ihnen gleichsam in einem ‚Crashkurs‘ kirchliches Gemeindeleben nahezubringen, hat für die allermeisten nichts mit ihrem eigenen Leben zu tun.

Empirische Untersuchungen¹⁰ bestätigen eindrücklich: Abgesehen von einer kirchlichen Kerngruppe von bestenfalls 15 % aller Jugendlichen ist ihnen das Leben in einer Pfarrgemeinde fremd. Sie haben auch gar nicht erst vor, sich dort heimisch fühlen zu wollen. Jugendliche akzeptieren die ihnen gesetzten Vorgaben eher zähneknirschend. Ihr Interesse und ihr Verhalten entwickeln sich dementsprechend. Eigentlich ist allen Beteiligten bewusst: Der Versuch einer kirchlichen Beheimatung wird nur bei einer kleinen, sowieso vorab schon ‚beheimateten‘ Minderheit gelingen können.

1.2 Komplizierte Durchführung

Einem weiteren Problem wird inzwischen vielfach kreativ begegnet: Die Durchführung derartiger Firmvorbereitung richtet sich in der pädagogischen Ausrichtung vor allem an Kinder oder Jugendliche aus den kirchlichen Kernmilieus. Die bildungsbürgerlich gestalteten, vor allem darunter die schuldidaktik-nahen Angebote lassen aber Kinder und Jugendliche aus anderen Milieus, gerade auch Lernschwache, außen vor. Für sie wirken die katechetischen Bemühungen oft wie die Fortsetzung des sowieso ungeliebten Schulzwangs – Störungen und Verhaltensauffälligkeiten sind so garantiert. Diesem Problem

8 *Höring, Patrick C.*: Firmung. Sakrament zwischen Zuspruch und Anspruch, Kevelaer–Düsseldorf 2011, 32.

9 Daten aus: Katholische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten 2018/19. Arbeitshilfe 306, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2019, 70.

10 Vgl. zuletzt: *Calmbach, Marc / Flaig, Bodo B. / Möller-Slawinski, Heide*: Kirchenmitglied bleiben? Ergebnisse einer repräsentativen Befragung des Sinus-Instituts unter Deutschlands Katholiken, Heidelberg–München 2018.

wird vielfach vor Ort mit erlebnispädagogischen, gruppenzentrierten und reformpädagogisch inspirierten Methoden begegnet.

Dass Kinder oder Jugendliche selbst freiwillig und bewusst um die Firmung bitten, ist freilich nach wie vor selten. Fast immer führt der Druck der Familie, die selbstverständliche Erwartung des Umfelds oder das Mitschwimmen in einer Bezugsgruppe zur Entscheidung, an den Firmprozessen teilzunehmen. Eine individuell verantwortete Erklärung von Mündigkeit, eine bewusste innere wie äußere Verpflichtung auf ein christliches Leben, ist so kaum zu erwarten.

Jugendlichen wird die Erlangung echter Mündigkeit aus guten Gründen erst später zugesprochen. Mit 18 dürfen sie wählen, Autofahren, entscheidende Lebenswege selbst festlegen. Warum sollte ausgerechnet der hochsensible Bereich der Religion eine frühere Form von Mündigkeitserklärung ermöglichen? Naheliegend also: Als Ausweg legt sich ein späterer Zeitpunkt nahe. Doch auch hier warnen die Entwicklungspsychologen: Weltbild und Verhalten dieser Gruppe werden maßgeblich von Bezugspersonen der eigenen Altersgruppe, der peer-group, geprägt. Da es jedoch kaum religionsaffine peer-groups gibt, ist vor allem institutionell gebundene Religion für die allermeisten Jugendlichen keine ernsthafte Option. Ihr ‚Weltbild‘, ihr ‚Glaube‘ bleibt synthetisch, künstlich zusammengesetzt und in unserem gesellschaftlichen Kontext mehrheitlich diffus, vor allem indifferent. Unter diesen Bedingungen eine echte religiöse Entscheidung aus Mündigkeit zu erwarten wäre tollkühn.

1.3 Theologische Unsicherheit

Und eine letzte Problemanzeige, dieses Mal in Sachen Firmtheologie. Als einmaliges Sakrament bleibt die Logik dieses Heilszeichens unklar: Es geht um eine ‚Bekräftigung‘ oder ‚Besiegelung‘ des eigenen Glaubens. Schon diese Bezeichnungen verraten allerdings, dass eigentlich nichts Neues, nichts Substanzielles

hinzukommt. Mit der Berechtigung zur Teilnahme an der Eucharistie sind Kinder eigentlich schon rückhaltlos in die Gemeinschaft der Glaubenden vollständig aufgenommen. Es gibt nichts, was da noch fehlt. Da kann und muss nichts mehr substanzial als Ergänzung ‚hinzukommen‘! Verräterisch, zu welchen sprachlichen Verbiegungen hier selbst das Zweite Vatikanische Konzil in der dogmatischen Konstitution über die Kirche „*Dei Verbum*“ greift: Die Firmung verbindet die Gläubigen noch ‚vollkommener‘¹¹ mit der Kirche. Kann man ‚vollkommen‘ steigern? Sprachlich und logisch ist das schlicht Unsinn. Christinnen und Christen sind auch ohne Firmung vorbehaltlos Kinder Gottes, sie stehen auch so in seinem Zuspruch, der Heilige Geist gibt ihnen auch so Kraft. Braucht es aber nur für eine Art von Bestätigung, von Verdeutlichung und Entfaltung eines bereits vollzogenen Geschehens ein eigenes sakramentales Geschehen? Diese Logik lässt sich zunehmend schwerer begründen.

Kaum überraschend, dass die Firmung in ihrer Geschichte einem steten Wandel unterlag. Zeitpunkt, Ritus, Form, Sinnggebung, katechetische Vorbereitung und Begleitung: All das war und ist einem ständigen Wandel unterworfen.¹² Vor dem Aufschwung der Gemeindeftheologie in den 1970er-Jahren führte Firmung eher ein Schattendasein, wurde größtenteils ohne große Vorbereitung gespendet, oft nach einer kurzen Probe in der Kirche, ohne die Erwartung an eine große Bedeutungszuschreibung. Entscheidend: Firmung war in den Hauptströmen der kirchengeschichtlichen Tradition und in der innersten Theo-Logik ein Initiationssakrament, das vor der Erstkommunion seinen Platz hatte. So war es in den längsten Zeiträumen der Kirchengeschichte, so ist es in der Ostkirche, so blieb die

11 *Dei Verbum* 11; vgl. *Rahner, Karl / Vorgrimler, Herbert* (Hg.): *Kleines Konzilscompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums*, Freiburg 1984, 135.

12 Vgl. *Höring* 2001 [Anm. 8], 79–118.

Praxis lange Zeit in Spanien, Portugal und Lateinamerika, so wird sie bei der heutigen Aufnahme von Erwachsenen praktiziert. Die Befähigung zur Teilnahme an der Eucharistie schließt die Initiation ab, das ist folgerichtig und konsequent. Die theologische Reihung der Initiation war und ist klar: Taufe – Firmung – Erstkommunion.

Aus all dem Gesagten lässt sich leicht erkennen, dass nur wenige Kinder oder Jugendliche die Firmung als besonderes Ereignis in ihrem Leben wahrnehmen. Bei aller Mühe zur besonderen Gestaltung, bei allen Berichten von guten Einzelerfahrungen und von geglückten Versuchen der Durchführung neuer praktikabler Firmkatechese im Rahmen der alten Konzeption: Firmung rauscht an den meisten vorbei, wird als Feier durchaus gern mitgenommen, hinterlässt aber kaum bleibende Eindrücke oder Erinnerungen. Erwachsene werden sich fast immer an ihre – eindruckliche – Erstkommunion erinnern, meistens positiv. Viele, wenn auch schon deutlich weniger, werden sich an ihre Erstbeichte erinnern – und das vielfach mit gemischten oder sogar negativ besetzten Gefühlen.¹³ Kaum jemand jedoch wird sich an seine Firmung erinnern. Fast immer gilt: Der Versuch einer wirklich lebensbedeutsamen Vermittlung und Gestaltung dieses Sakraments scheitert. Man macht (im Normalfall) nichts kaputt, bewirkt aber auch nichts – ein (vielfach) verschenktes Sakrament!

2. Sakramentaltheologische Vergewisserung

Anfragen über Anfragen! Wie soll man heute mit diesem vielschichtigen Krisenbefund umgehen? Wie soll und kann Firmung einen sinnvollen Raum, eine stimmige Form finden? Wie schafft man Bedingungen dafür, dass Kinder

und Jugendliche Firmkatechese und Firmung als für sie selbst stimmige religiöse Erfahrungen empfinden?

Zunächst gilt es, sich auf die theologische Substanz dieses Sakraments zurückzubedenken. Das ist nicht einfach, weil es im Laufe der Christentumsgeschichte eine Vielzahl von Ansätzen zur Firmtheologie gab. Jeder Ansatz wird eigene Schwerpunkte setzen. Es geht dabei weniger um ‚richtig‘ oder ‚falsch‘, vielmehr um ‚überzeugend‘ und ‚praktizierbar‘. Firmung wurde immer schon verstanden als impliziter Teil, als Vollendung des Taufgeschehens, als notwendiger (wenngleich nicht logisch abschließender) Teil der Initiation in die christliche Gemeinschaft. Über die segnende Geste der Handauflegung, über die Salbung mit Chrisam, über das bewusst gespendete, als Besiegelung verstandene Kreuzzeichen wird der Heilige Geist symbolisch weitergegeben. Es handelt sich also um ein Ritual der direkten Berührung, in dessen Zentrum ein körperlich unmittelbar zu spürender Zuspruch erfolgt.

Hier bewährt sich die zentrale Dynamik von Sakramenten allgemein: Aus Zuspruch wird Anspruch, aus Gabe wird Aufgabe. Ein Sakrament ist keine Belohnung für gottgefälliges Leben, sondern immer wieder neu voraussetzungslose Befähigung zum Leben. Es gibt, betont Ottmar Fuchs, „keine Bedingungen der Zuwendung“¹⁴. Bei Firmung handelt es sich um eine Bekräftigung, deren Ziele sich als Stärkung und Selbstverantwortung, als Befähigung zur Weltgestaltung im christlichen Geist konkretisieren lassen. Diese Dynamik wird bei keinem anderen Sakrament so direkt, so unmittelbar, so explizit deutlich. Denn tatsächlich: Kein substanziiell neuer Prozess wird hier vollzogen, vielmehr wird ein bestimmter Aspekt der christlichen Initiation und der göttlichen Wegbegleitung herausge-

13 Vgl. Langenhorst, Georg: Literarische Spiegelungen von Beichte. Darstellungen des Bußsakramentes in der Gegenwartsliteratur. In: Stimmen der Zeit 233 (2015) 121–132.

14 Fuchs, Ottmar: „Ihr aber seid ein priesterliches Volk“. Ein pastoraltheologischer Zwischenruf zu Firmung und Ordination, Ostfildern 2017, 74.

griffen und besonders betont. Diese Besinnung auf das Geschenk der Gabe des Geistes hat durchaus das Potenzial zu einer besonderen Gestaltung, auch wenn es schon rein theologisch und existenziell hinter andere Sakramente zurücktritt. Vor allem durch die bewusste Wahl eines Firmpaten, eines Gefirmten, der den Heranwachsenden auf seinem Weg begleitet und stützt, seinerseits ausgedrückt durch die starke Geste der Handauflegung, gewinnt diese Gestaltung eine eigenständige soziale Dimension.

3. *Zwei wenig vielversprechende Wege*

Wie aber kann dieser Kern neu und überzeugender deutlich werden, wie in konkrete Gestaltung umgesetzt werden? Im Wissen, dass Firmung grundsätzlich für „alle Altersstufen“¹⁵ offen ist, sollen zunächst zwei Wege charakterisiert werden, die gangbar sind, aber weder aus kirchlicher Sicht noch aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen eine künftige Aufwertung des ‚verschenkten Sakraments‘ versprechen.

3.1 Weiter wie bisher?

Längst nicht alle Praxiserfahrungen bestätigen die hier vorgebrachten Bedenken. Zum Teil emotionale, engagierte und differenzierte Reaktionen auf eine klare Benennung des Befundes¹⁶ zeigen, dass Firmung keineswegs durchgängig als Sakrament in der Krise wahrgenommen wird. Warum dann aber die in den anfänglichen Blitzlichtern aufgerufenen Versuche nach Änderung? Es gibt jedenfalls Stimmen, die – aus guten Gründen – am bisherigen Hauptmodell festhalten wollen: Man bleibt bei der derzeitigen Reihenfolge und firmt wie bislang in der Phase des Übergangs von Kindheit zu Jugend

(12–14 Jahre). Das garantiert (bislang) die benannte hohe Firmquote, bietet den Firmlingen aber auch noch einmal eine intensive Kontaktphase mit Kirche in dieser Phase. Besser als nichts!

Diesen Weg kann man gehen, gewiss. Aber entscheidend: Dann sollte man auf alle unangemessene Rede von einer Mündigkeitserklärung verzichten. Kinder dieser Altersgruppe können, wollen und werden im Normalfall keine religiöse Mündigkeit erklären. Diese Beimischung in das breite Becken der Elemente von Firmung sollte man ehrlichkeitshalber künftig zurückhalten, wenn man diese Altersgruppe firmt. Unnötig ist zudem der ja doch weitgehend ergebnislose Versuch einer Integration in die Gemeinde. Die meisten Kinder und Jugendlichen denken gar nicht an diese Einbindung, werden sie nicht vollziehen. Hier hilft also nur doppelte Ehrlichkeit.

Im Vordergrund sollte also nicht ein vorgeblich selbsterklärter Entschluss stehen, mündig und reflektiert das Taufversprechen zu erneuern, bewusst und aktiv als Christ leben zu wollen. All das wären Elemente der *Selbstverpflichtung* auf einen Anspruch. Genau das aber *widerspricht* dem Kerngedanken von Sakramenten. Wenn, dann sollte es in dieser Altersgruppe vielmehr elementar um den Charakter der *Geistesgabe* gehen. Und das könnte tatsächlich sinnvoll sein: Gerade in dieser höchst sensiblen Phase (vor-)pubertär geprägter Lebensentwicklung erfolgt die Erinnerung und Vergegenwärtigung des unbedingten Zuspruchs, des „Jas“ Gottes zu jedem Einzelnen. Nichts bedürfen Heranwachsende in dieser Zeit mehr. Und die Heranführung an dieses Ereignis, in dem ihnen etwas *bedingungslos* zugesagt und geschenkt wird, könnte wesentlich weniger aufwendig geschehen. Ob sich dadurch jedoch eine Aufwertung und intensivere Erlebbarkeit des ‚verschenkten Sakramentes‘ erreichen ließe, bleibt zweifelhaft.

15 Ebd., 102.

16 So die Reaktionen auf *Langenhorst* 2015 [Anm. 7].

3.2 Altersübergreifende Firmkatechese?

Diese Bedenken lassen sich auch auf das Modell übertragen, das eine grundsätzliche „Abkehr vom jahrgangsweisen pastoralen Erfassungsprinzip“¹⁷ vorsieht. Auf den ersten Blick bietet es einige Vorteile: Hier wird sowohl altersmäßig als auch soziologisch Heterogenität ernst genommen. Menschen entscheiden sich frei dazu, sich um eine Zulassung zur Firmung zu bewerben. Sie werden nicht ‚automatisch‘ in einem Jahrgang erfasst und kollektiv durch altersbezogene Lernprozesse geschleust, sondern dürfen je nach eigener (Glaubens-)Biografie frei entscheiden: manche eher, andere später, einige gar nicht. Mündigkeit wird hier zur sehr individuell zugeschnittenen Kategorie.

Dass solche individuellen Wege möglich waren, sind und sein sollen, ist nicht die Frage. Aber: Sollen sie den Normalfall bilden oder die Ausnahme? Milieustudien¹⁸ verdeutlichen die Situation: Es gibt ‚Gewinner‘ der postmodernen multioptionalen Gesellschaft, in der freie Verfügbarkeit, individuelle Lebensgestaltung und offene Zugänge zu Bildung und Berufen locken. Aber es gibt auch ‚Verlierer‘, die von all diesen Optionen de facto ausgeschlossen sind. Während erstere ihre Chancen nutzen – gegebenenfalls auch die Chance, sich aktiv und selbstbestimmt zu einer Firmung zu entscheiden –, fallen letztere tendenziell aus allen Prozessen heraus, zu denen eine aktive, starke, individuelle Entscheidung gehört. Für sie ist die noch weitgehend selbstverständliche Integration in eine altersbestimmte Gruppe die einzige Chance, Möglichkeiten und Angebote wie die Firmung zu nutzen. Wer auf das ‚freie Modell‘ setzt, grenzt – ungewollt, aber faktisch – diese Gruppe aus.

Ein Weiteres kommt hinzu. Die klassische Klientel kirchlicher Jugendarbeit stammt nicht aus den expeditiven Milieus, den ‚Gewinnern‘ der Postmoderne. Sie folgen tendenziell eher den traditionellen Vorgaben als freien optionalen Perspektiven. Eine Abkehr von der jahrgangsweisen Erfassung würde demnach für die Kinder und Jugendlichen aus den kirchlichen Kernmilieus nur wenig ändern. Dem ständen jedoch die ‚Verlierer‘ aus den bildungsfernen, nicht aktiv auswählenden Schichten entgegen. Der Preis für das Modell wäre hoch, die Chancen auf einen Gewinn niedrig. Also: Nichts spricht gegen begründete Ausnahmen vom Prinzip der altersgleichen Sakramentenkatechese. Als Grundmodell wäre eine prinzipiell freie Selbstbestimmung fatal.

4. Zwei zukunftsweisende Modelle

Zwei Modelle werden denn auch derzeit de facto favorisiert. Beide finden sich in der langen Geschichte der Vorbereitung und Durchführung von Firmung, beide haben Vor- und Nachteile. Keines garantiert eine Verbesserung der Situation. Aber beide sollten ausprobiert, beobachtet, evaluiert und kritisch ausgewertet werden.

4.1 Firmung mit 16/18

Erstes Modell: Man nimmt den – theologisch und chronologisch sekundären – Gedanken der Erklärung von Mündigkeit, des bewusst vollzogenen Antrags zur Aufnahme in die Gemeinschaft mit allen Rechten und Pflichten ernst. Dann verschiebt sich der Firmzeitpunkt auf individuell verschiedene Altersstufen. Frühestens ab später Jugend, im Normalfall im frühen Erwachsenenalter erklären die Firmlinge dann, sich für ein bewusstes Leben als Christ/-in zu entscheiden. Für diesen Entschluss wird ihnen jener Geist symbolisch zugesprochen, der sie zuallererst zu dieser Entscheidung geführt hat. Firmung wird also nicht als ‚Belohnung‘ missverstanden, sondern als äußeres Zeichen eines innerlich bereits

17 Höring 2011 [Anm. 6], 428.

18 Vgl. Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke/Borchard, Inga u. a.: Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen von 14 bis 17 in Deutschland, Heidelberg 2016.

erfolgten Vorgangs. Die Zahlen der Gefirmten würden bei diesem Weg mit großer Sicherheit zurückgehen. Es wären aber ‚ehrliche Zahlen‘ im Hinblick auf Menschen, die ihr Christentum bewusst annehmen und gestalten.

Dieses Modell ist sinnvoll. Aber nur dann, wenn ein Gedanke dabei *nicht* im Vordergrund steht: der Gedanke, dass Firmung „Sendung“ sei, eine Art Beauftragung „zum Apostolat“¹⁹. „Firmung als Sakrament des Laienapostolats“²⁰? Ein starker Gedanke, gewiss. Aber verbunden mit einem Anspruch, den heute nur noch ein verschwindend kleiner Teil von Jugendlichen oder Erwachsenen für sich akzeptieren könnte. Sich dem damit verbundenen, ganz eng aus einer binnenkirchlichen Innenkonzentration formulierten Anspruch zu stellen, würde die meisten überfordern. Wenn Firmung hier als Abschluss der Initiation gedacht wird, blieben fast alle Initiationsprozesse unabgeschlossen. Was wäre das für eine Gemeinschaft, die ihren Anspruch so hoch setzen würde? Die Rede von Firmung als „Sendung“ weckt in unserer Zeit Assoziationen, als habe hier nur ein kleiner, überaus engagierter Kreis Anteil und Zugangsrecht. Und das, wo es um Zuspruch, Bekräftigung, Stärkung geht, hinein in die kleine Welt der Schwächen und Fehler und Alltäglichkeit...

Also: Ja, Firmung ab 16 oder sogar ab 18 (Modell Sankt Gallen) ermöglicht als „christliches Übergangsritual zum Erwachsenensein“²¹ Chancen, Firmung dem Status als ‚verschenktes Sakrament‘ zu entreißen.

4.2 Firmung zur Einschulung

Das reizvollste Modell scheint trotzdem jener Vorschlag zu sein, den bereits manche US-Bischöfe gehen. Unter ganz anderen Bedingun-

gen und mit anderen pädagogischen Implikationen wurde eine ähnliche Lösung bereits Anfang der 1970er-Jahre von Liturgiewissenschaftlern – erfolglos – ins Spiel gebracht.²² Es erfordert gewiss den größten Mut und die Bereitschaft zu echter Veränderung: Man geht zurück zum – lange Zeit einzig denkbaren und breit etablierten – Modell der Geschichte. Die kirchliche Initiation erfolgt in der theologisch einzig sinnvollen Aufbaufolge Taufe / Firmung / Eucharistie. Dogmatische Studien fordern diese Rückkehr seit Langem ein: „Die diesbezügliche Minimalanforderung lautet, dass die Taufe [durch die Firmung] vollendet wird, bevor die Eucharistie erstmals gefeiert wird.“²³ Im Sinne einer strukturierten Initiation ist sie die einzig sinnvolle Folge. Dabei geht es nicht darum, „die Teilnahme an der Eucharistie“ rechtlich „an eine vorgängige Firmung zu binden“²⁴.

Denn entscheidend: Auch und gerade *religionspädagogische Gründe* sprechen für diese Option. Wie könnte sie aussehen? Das Alter der Erstkommunion – überaus bewährt²⁵ – bleibt gleich. Firmung muss einen neuen Platz suchen. Dieser könnte mit dem Alter der Einschulung zusammenfallen, um den psychologisch klugen Gedanken der sakramentalen Begleitung von Lebenswenden aufzunehmen. Zudem befinden sich Kinder hier im Übergang zwischen zwei grundlegenden Paradigmen religiöser Erfahrung und Deutung: zwischen dem „intuitiv-projektiven“ Glauben der frühen Kindheit und dem „mythisch-wörtlichen“ Glauben

19 Höring 2011 [Anm. 6], 427.

20 Fuchs 2017 [Anm. 14], 98.

21 Jakobs, Monika: Neue Wege der Katechese, München 2010, 120.

22 Vgl. u.a. Lengeling, Emil J.: Firmalter und Firmspender. In: Gottesdienst 5 (1971) 108–110; Richter, Klemons: Firmung zwischen Taufe und Eucharistie. In: Diakonia 4 (1973) 52f.

23 Weiss, Christoph: Das Bußsakrament im Kontext der sakramentalen Initiation von Kindern. Eine historisch-theologische Studie, Regensburg 2018, 375.

24 Fuchs 2017 [Anm. 13], 71.

25 Vgl. Langenhorst, Georg: Kinder brauchen Religion. Orientierung für Erziehung und Bildung, Freiburg i.Br. 2014, 104–109.

der ersten Schulzeit, um die von *James Fowler* geprägten und in Überprüfung bewährten Kategorien aufzunehmen.²⁶ Gerade derartige Übergänge gelten als religiös sensible Phasen.

Sämtliche Bezüge zum in sich sowieso höchst fragwürdigen und erst spät in die Firmtheologie eingeführten Gedanken einer Mündigkeitserklärung der Firmlinge müssten dann wegfallen. Es ginge zentral um die von Patinnen und Paten mitgetragene Zusage des Geistes, um eine Stärkung und Befähigung in der Phase der Kindheit. Mit der Erstkommunion, für welche die vorherige Firmung wie früher zur Voraussetzung würde, wäre der Prozess der Initiation *abgeschlossen*. Längst hat sich die Einschulung als zentraler Einschnitt im Leben eines Kindes, zugleich aber auch als Anlass für große Familienfeiern etabliert. Tatsächlich: Im Übergang von Kindertagesstätte hin zur Schule ändert sich Entscheidendes. Ein neuer Ort, neue Umgebung, neue Gemeinschaft, neue, strengere Lernformen, der Einstieg in vergleichende Bewertung. Den Schritt hinein in diese Phase auch kirchlich, konkret: sakramental zu begleiten und zu gestalten, als Stärkung, als Befähigung, als Begleitung, könnte die Grundmotive von Firmung perfekt aufnehmen. Firmkatechese im Übergang zum Schulalter könnte die Stärken der Kin-

der – das Staunen, das Hören, das sinnliche Erschließen, das gemeinsame Erleben – ideal aufgreifen und religiös sensibel ausgestalten. Die Erkenntnisse der religiösen Elementarpädagogik²⁷ könnten hier ideal einfließen und konkret werden.

Ein weiterer pädagogischer Vorteil: Kirchliche Jugendarbeit²⁸ müht sich gegenwärtig häufig mit dem Komplex Firmung ab. Dadurch werden Energien gebunden. Losgelöst von einer zeit- und kraftaufwendigen Firmvorbereitung könnte – und müsste – Jugendarbeit sich neu auf die Lebenswelt der Jugendlichen und ihre ureigenen Bedürfnisse konzentrieren. Könnte ihren Weg zur auch religiösen Mündigkeit begleiten, ohne diesen Prozess mit dem dafür eigentlich nicht geeigneten Sakrament der Firmung vermischen zu müssen. Könnte Rituale und Formen suchen, die heutigen Jugendlichen gerecht werden.

Firmung zur Einschulung könnte so beides werden: Eine (Wieder-)Entdeckung einer kindgerechten Katechese im Übergang zur Schulzeit, gleichzeitig aber auch ein Startschuss für eine wirklich freie, lebensweltorientierte kirchliche Jugendarbeit. Könnte. Garantien für ein Gelingen gibt es nicht. Aber das Modell schreit geradezu nach einer Überprüfung im deutschen Sprachraum.

Dr. Georg Langenhorst

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

26 Vgl. *Fowler, James W.*: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach dem Sinn, Gütersloh 2000.

27 Vgl. *Wuckelt, Agnes*: Religiöse Bildung in der KiTa. Ziele – Inhalte – Wege, Ostfildern 2017.

28 Vgl. aktuell: *Kaupp, Angela / Höring, Patrick C.* (Hg.): Handbuch Kirchliche Jugendarbeit. Für Studium und Praxis, Freiburg i.Br. 2019.

Firmung – Sendung zum Zeugnis?

Zur aktuellen Debatte in der Firmpastoral

Patrik C. Höring

Die Frage nach der ‚richtigen Firmpastoral‘ ist wieder virulent geworden. Mehrere Bistümer haben diesbezüglich in den letzten Jahren strategische Entscheidungen getroffen. Im deutschsprachigen Raum laufen sie darauf hinaus, das Firmalter in das spätere Jugendalter zu verschieben: Schon länger zurück liegt das Konzept einer ‚Firmung ab/ mit 17‘ in den Deutschschweizer Diözesen (St. Gallen ab 18). Ähnliche Überlegungen gibt es in Feldkirch, Wien und Passau. Einzelne englische und US-amerikanische Diözesen hingegen feiern die Firmung neuerdings zu Beginn der Schulzeit. Jenseits der Altersfrage entdecken die katholischen Jugendverbände, dass auch sie Orte der Katechese und der Firmfeier sein können.¹ Und gleichzeitig gibt es immer wieder Vorschläge seitens der wissenschaftlichen Theologie.²

-
- 1 Im Kontext der von ihnen entwickelten ‚Theologie der Verbände‘. Vgl. dazu *Linder, Simon*: „Leben in Fülle“ im Jugendverband: Die „Theologie der Verbände“ des BDKJ. In: *Kaupp, Angela/Höring, Patrik C.* (Hg.): *Handbuch Kirchliche Jugendarbeit*, Freiburg i.Br. 2019, 248–255. Ein Beispiel für katechetisches Arbeiten entlang der eigenen verbandlichen Identität bildet die Arbeitshilfe „In der Tat: unser Glaube“ der DPSG: https://dpsg.de/fileadmin/daten/dokumente/in_der_tat-unser_glaube.pdf (Stand: 20.02.2019).
 - 2 Vgl. etwa *Langenhorst, Georg*: *Verschenktes Sakrament? Vorschläge zu einer grundlegend neuen Firmpastoral*. In: *HerKorr* 69 (2015) 365–367.

Diese Prozesse sind ein Reflex auf veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die eine immer noch weitgehend volkkirchlich geprägte Pastoral infrage stellen. Vielleicht lässt sich aus der Beobachtung Hans Küngs eine Tugend machen: „Die Ratlosigkeit der Theologie bezüglich des Sakraments der Firmung ist seit langem besonders groß: Rätselhaft ist die Entstehung, wechselhaft der Ritus, widersprüchlich die Sinndeutung.“³ Die von Küng beobachtete Wechselhaftigkeit zeigt, dass Praxis theologiegenerierend sein kann. Denn die sich seit dem Mittelalter herausbildende Deutung des Firmsakraments ist eine Reaktion auf eine praktische Entwicklung in der römischen Kirche: die Übertragung der Tauffeier an Priester bzw. Diakone unter Beibehaltung des bischöflichen Privilegs der zweiten postbaptismalen Salbung. Auf diesem Hintergrund gilt es im Folgenden diese Thesen zu erläutern:

1. Die Situation ist besser als ihr Ruf.
 2. Die Diskussion um das Firmalter beginnt am falschen Ende.
 3. Die Firmung ist Beauftragung zum Apostolat
 4. Die Firmkatechese muss die Gottesbeziehung in den Mittelpunkt rücken.
 5. Als katechetisches Konzept ist eine Form des ‚Mentoring‘ zielführend.
-
- 3 *Küng, Hans*: *Was ist Firmung?*, Zürich – Einsiedeln – Köln 1976, 7.

1. Die Situation ist besser als ihr Ruf

Das Sakrament der Firmung hat eine wechselhafte Geschichte hinter sich: zunächst Teil des Taufritus, später ein ‚vergessenes Sakrament‘, etwa zur Zeit der Schulentlassung gefeiert, heute ein Sakrament am Übergang zum Erwachsenenalter, dessen Vorbereitung zumeist in der Verantwortung der Ortsgemeinde liegt. Freilich ist die heutige Praxis nicht ganz unproblematisch, Klagen sind immer wieder zu hören: Die Eingeladenen hätten kein Interesse, kämen nur möglicher Geschenke wegen und seien am Ende froh, dass es vorbei sei.

Erste Ergebnisse einer Untersuchung im Erzbistum Köln⁴ lassen das Gegenteil erkennen: Die Jugendlichen (im Durchschnitt 15,5 Jahre alt) kommen durchaus mit Erwartungen. Sie wollen tatsächlich mehr vom Glauben und von Gott erfahren, kommen nicht wegen möglicher Geschenke oder aufgrund des (groß-)elterlichen Willens, auch nicht bloß, weil die Freunde sich angemeldet hätten. Nein, sie haben sich frei entschieden, weil sie die Kirche noch einmal auf die Probe stellen wollen: Hat sie etwas zu bieten in ihrem ureigenen Metier? Kann sie Möglichkeiten aufzeigen, Gott im eigenen Leben zu entdecken, die Vollzüge der Kirche besser zu verstehen und eine Gemeinschaft zu erleben, die auch im Glauben trägt?

Nicht immer wird diese Erwartung erfüllt. Mitunter entblößt die konkrete Gemeinde ihre eigene Dürftigkeit. Auch dort, wo das Interesse an Glaubensfragen und sogar am Gottesdienstbesuch gewachsen ist, steigt nicht das Interesse an der eigenen Gemeinde. Aber: Rückblickend wird die Vorbereitungszeit sehr geschätzt. Die Katechetinnen und Katecheten werden als interessiert und gut vorbereitet erlebt. Hängt die

allgemeine Frustration vielleicht doch an überzogenen Erwartungen seitens der Verantwortlichen?

2. Die Diskussion um das Firmalter beginnt am falschen Ende

In der Praxis gibt es zwei gegensätzliche Reaktionen, der Unzufriedenheit zu begegnen: Senkung des Firmalters (in das Grundschulalter) – Erhöhung des Firmalters (an den Übergang zur Volljährigkeit). Beiden Lösungen kommt kein dogmatischer Wert zu. Und: Sie fangen am falschen Ende an.

Blickt man hinter die Vorschläge zur Senkung des Firmalters, wie in Teilen der USA, wird schnell erkennbar, was hier leitet:

- Die ursprüngliche Reihenfolge der Initiation werde wiederhergestellt. – Hier wird verkannt, dass es sich dabei um die Taufe von Erwachsenen im Rahmen einer Gesamthandlung handelte und die Säuglingstaufe noch die Ausnahme bildete.
- Es kämen mehr Kinder in den Genuss des Sakramentes und seiner Wohltaten. – Aus dem Blick gerät jedoch die Frage, ob eine rein zahlenmäßige Steigerung zuungunsten einer größtmöglichen bewussten Teilhabe (*participatio actuosa*) und eine Komprimierung der Initiation in das Kindesalter sinnvoll ist. Zudem belegen Erfahrungen aus dem Bistum St. Gallen, dass ein höheres Firmalter keineswegs eine geringere ‚Firmquote‘ nach sich zieht.

Kurzum: Versuche, mit einem niedrigeren Firmalter eine vergangene Volkskirche zu restaurieren, schlagen ebenso fehl wie der Versuch, die ursprüngliche Reihenfolge als dogmatisch zwingend vorzustellen. Es drängt sich vielmehr der Eindruck auf, die Firmung werde als Lockmittel missbraucht. Denn es spricht nichts gegen pastorale Angebote zur Einschulung, beim Wechsel auf die weiterführende Schule oder zur Schulentlassung. Vielmehr muss sogar ein

⁴ Vgl. https://www.religio-altenberg.de/grundlagenarbeit/praxisbezogene-forschung/evaluation_firmung/ (Stand: 20.02.2019).

schmerzhaftes Defizit hinsichtlich der katechetischen Arbeit in allen Lebensaltern festgestellt werden. Aber braucht es dazu die Firmung?

Umgekehrt ist bei den Vorschlägen zu einem höheren Firmalter kritisch nachzufragen: Besteht hier die Hoffnung auf eine kleinere, gemeindenahere Zielgruppe, die sich als ‚heiliger Rest‘ erweisen soll? Erhofft man sich weniger disziplinarische Probleme und eine erhöhte intellektuelle Auseinandersetzung? Will man durch eine umfangreiche katechetische Vorbereitung ‚den ‚Brotkorb höher hängen‘ und soll dadurch die Firmung retten, was bei der Säuglingstaupe, der Erstkommunion oder der kirchlichen Trauung angesichts einer fast brauchumsartigen und folkloristisch anmutenden Praxis vermisst wird: das entschiedene, ‚mündige‘ Ja zum Glauben und zur Kirche?

Ausgangspunkt einer Frage nach der richtigen Firmpastoral muss die Klärung des theologischen Profils der Firmung und der Zielrichtung dieser sakramentalen Feier sein.

3. Die Firmung ist Beauftragung zum Apostolat

3.1 Firmung als Sakrament

Sakramente haben eine zweifache Doppelstruktur: Sie sind (a) Gottes freie Zusage an den Menschen, die (b) zugleich in die Nachfolge ruft. Sakramente sind ebenso (c) Feier der sich in ihrem Glauben vergewissernden („bekenennenden“) Getauften, die sich (d) in der Teilnahme am Dienst der Kirche an der Welt („Bezeugen“) beweisen müssen.⁵

5 Vgl. Bopp, Karl: *Feier der Sakramente oder kulturelle Diakonie? Notwendige Neuorientierungen in der Sakramentenpastoral im Kontext der modernen pluralen Gesellschaft.* In: PThI 26 (2006) 134–149; Arens, Edmund: *Bezeugen und Bekennen. Elementare Handlungen des Glaubens,* Düsseldorf 1989, Ders.: *Christopraxis. Grundzüge theologischer Handlungstheorie,* Freiburg i. Br. 1992, 131–149.

Zunächst: Gottes Handeln kommt dem menschlichen Tun zuvor. Dies kann Katechese entlasten, denn Gott selbst ist es, der Glauben ermöglicht. Eine Sakramentenfeier aber ist nicht völlig voraussetzungsfrei. Das Verständnis von Sakrament als Beziehungsereignis weist darauf hin, dass das Heilshandeln Gottes nach Bejahung und Annahme ruft. Gerade darin drückt sich das Subjektsein des Menschen aus: Gottes freies Tun trifft auf die menschliche Freiheit. Die göttliche Zusage enthält die Zumutung, sich das göttliche Handeln gefallen zu lassen, es zu realisieren.⁶ Dieser Glaube ist Voraussetzung für den Empfang eines Sakramentes. In der Feier der Firmung ist die Erneuerung des Taufversprechens der öffentlich sichtbare Ausdruck dafür. Doch welche Funktion erfüllen Sakramente im Leben der Kirche?

Das sakramentale Handeln der Kirche ist nicht vom Wesen der Kirche, selbst Sakrament zu sein, „Zeichen und Werkzeug für die innigste Vereinigung mit Gott wie für die Einheit der ganzen Menschheit“ (LG 1; vgl. SC 26), zu trennen. Von hier aus erschließt sich die Bedeutung der Einzelsakramente: Sie sind Aktualisierungen der Sakramentalität der Kirche. „In den Sakramenten bringt sich das Wesen der Kirche selber zur Erscheinung“ (Karl Rahner).⁷ Die Sakramentenfeier setzt daher nicht nur eine gewisse Zustimmung zur Kirche voraus, sie realisiert Kirche. Karl Rahner mahnt: „Spendung und Empfang der Sakramente dürfen [...] nicht bloß von einem Gesichtspunkt des individuellen religiösen Nutzens für den einzelnen allein beurteilt werden.“⁸ Mit dem Blick auf die sakramen-

6 Vgl. das Verständnis der Gottesherrschaft bei Merklein, Helmuth: *Die Gottesherrschaft als Handlungsprinzip. Untersuchung zur Ethik Jesu,* Würzburg 1978.

7 Rahner, Karl: *Die Sakramente als Grundfunktionen der Kirche.* In: HPTH I (1964), 323–332, 323; vgl. Ders.: *Kirche und Sakramente,* Freiburg i. Br. 1960, 22, 68.

8 Ders.: *Die Sakramente als Grundfunktionen der Kirche,* 327.

tale Struktur der Kirche öffnet sich der Blick auf die ekklesiale und missionarische Dimension der Sakramente, die eine Abkehr von einer privatistischen, heilsindividualistischen Sichtweise bedeutet.

Denn der „Sakramentenempfänger nimmt im Sakramentenempfang nicht nur etwas von der Kirche entgegen, um es gewissermaßen von der Kirche weg in seine bloße private Innerlichkeit und in sein individuelles Leben hineinzutragen; in ihm und durch ihn geschieht vielmehr ein Aktuellwerden der Kirche selbst und ein konkretes Inerscheinungtreten dieser Wirklichkeit der Kirche. So erscheint sie [...] in der Bereitschaft des Firmlings als bekennende und missionarische“⁹

3.2 Firmung als Sendung

Die heutige Gestalt der Firmung ist ein komplexes Ritengefüge mit unterschiedlichen Zeichenhandlungen und damit verbundenen und miteinander verwobenen Deutungen. Innerhalb dieser Dimensionen lässt sich jedoch ein Aspekt besonders akzentuieren, den schon das Konzil in der gegenwärtigen Situation neu in Erinnerung ruft: jener der Sendung. Denn auf sie hin verstehen sich die übrigen Aspekte.¹⁰

„Das Apostolat der Laien ist Teilnahme an der Heilssendung der Kirche selbst. Zu diesem Apostolat werden alle vom Herrn selbst durch Taufe und Firmung bestellt.“ (LG 33; vgl. AA 3)

Wie verhält sich dabei die Firmung zur Taufe? Auf dem Hintergrund der Praxis der Säuglings-taufe verbindet das Konzil mit der Firmung eine Steigerung. Die Gläubigen werden noch stärker mit der Kirche verbunden und in die Pflicht zum Zeugnis genommen.

„Durch die Taufe der Kirche eingegliedert, werden die Gläubigen durch das Prägemaal zur christlichen Gottesverehrung bestellt, und, wiedergeboren zu Söhnen Gottes, sind sie gehalten, den von Gott durch die Kirche empfangenen Glauben vor den Menschen zu bekennen. Durch das Sakrament der Firmung werden sie vollkommener der Kirche verbunden und mit einer besonderen Kraft des Heiligen Geistes ausgestattet. So sind sie in strengerer Weise verpflichtet, den Glauben als wahre Zeugen Christi in Wort und Tat zugleich zu verbreiten und zu verteidigen.“ (LG 11; vgl. can. 879 CIC)

Zu diesem Zweck findet die Feier der Firmung unter Leitung des Bischofs statt, dem Haupt der Ortskirche, die Dreh- und Angelpunkt katholischer Ekklesiologie ist (vgl. LG 23). Der Bischof ist daher der „ursprüngliche Spender“ (LG 26). Durch das Bekenntnis vor ihm und der versammelten Gemeinde sowie in der Geste der Handauflegung findet Beauftragung statt. Diese ist seit frühester Zeit (im Falle der Firmung als später eigenständigem Sakrament ist dies schon in der *Traditio Apostolica* erkennbar¹¹) Gestus der Geistmitteilung zur Beauftragung und Indienstnahme, d. h. die Hineinnahme in das Wesen der Kirche, Sakrament für die Welt zu sein. In seinem Kommentar zu LG schreibt Alois Grillmeyer:

„Der Gefirmte ist Zeuge, Missionar und Verteidiger der Kirche als des ‚universalen Zeichen des Heils‘. Somit geht es nicht um eine Behauptung der Kirche um ihrer selbst willen, sondern um den Vollzug ihres Dienstes an der Menschheit und der Welt.“¹²

Karl Rahner spricht von einer „Firmbeauftragung“, die eine „Beauftragung zu einer apostolischen Sendung in die Welt hinein als Stück

9 Ebd., 326.

10 Vgl. *Höring, Patrik C.*: Firmung – Sakrament zwischen Zuspruch und Anspruch. Eine sakramententheologische Untersuchung in praktisch-theologischer Absicht, Kevelaer 2011, 116–118.

11 Vgl. ebd., 79–103, hier bes. 87f.

12 Vgl. *Grillmeyer, Alois*: Kommentar zur dogmatischen Konstitution über die Kirche. In: LThK² E.I (1966), 156–359, 185.

des Amtes und des Auftrages der Kirche“ ist.¹³ Er knüpft dabei an die Unterscheidung des Konzils an, die auf Thomas von Aquin zurückgeht:¹⁴ Firmung ist im Unterschied zur Taufe, „nicht so sehr Gnade einer individuellen Besorgung seines eigenen Seelenheils, sondern die charismatische (= für andere segensreiche) Gabe, an der Sendung der Kirche mitzuarbeiten“¹⁵. Weil christlicher Glaube „nicht in einer privatistischen Engführung“ eine „Angelegenheit zwischen der einsamen Seele und ihrem Gott“ allein ist, versteht Rahner die Firmung als das „Sakrament der Sendung und des Zeugnisses in Erfüllung des Auftrages der Kirche für die Welt“¹⁶. Doch: Was ist diese Sendung?

3.3 Apostolat und Evangelisierung

Mit Apostolat wird der Grundauftrag der Kirche bezeichnet, ihre Sendung, ihre Mission, ihr „Selbstvollzug“¹⁷. Daran haben alle Christgläubigen Anteil, kraft Taufe und Firmung, d. h. aufgrund ihrer persönlichen Christusverbundenheit und nicht aufgrund einer Delegation durch das Amt.

„Pflicht und Recht zum Apostolat haben die Laien kraft ihrer Vereinigung mit Christus, dem Haupt. Denn durch die Taufe dem mystischen Leib Christi eingegliedert und durch die Firmung mit der Kraft des Heiligen Geistes gestärkt, werden sie vom Herrn selbst mit dem Apostolat betraut. Sie werden zu einer königlichen Priesterschaft und zu einem heiligen Volk (vgl. 1 Petr 2,4–10) ge-

weiht, damit sie durch alle ihre Werke geistliche Opfergaben darbringen und überall auf Erden Zeugnis für Christus ablegen. Durch die Sakramente, vor allem die heilige Eucharistie, wird jene Liebe mitgeteilt und genährt, die sozusagen die Seele des gesamten Apostolates ist.“ (AA 3; vgl. LG 31)

Diese Sendung kann mit dem Konzil genauer gefasst werden als die „Rettung der menschlichen Person“ durch den „rechten Aufbau der menschlichen Gesellschaft“ (GS 3). Das Dekret über das Laienapostolat füllt diese Sendung noch weiter: Wenn es in AA 5 davon spricht, dass „die Sendung der Kirche nicht nur darin [besteht], die Botschaft und Gnade Christi den Menschen nahezubringen, sondern auch darin, die zeitliche Ordnung mit dem Geist des Evangeliums zu durchdringen“, dann beschreibt es einen Prozess, den Paul VI. zehn Jahre später als das „evangelisierende Handeln der Kirche“ präzisiert. Es geht der Kirche – dem Gleichnis vom Sauerteig entsprechend (vgl. Mt 13,33; Lk 13,20f.) – darum, die Lebensverhältnisse der Menschen zu verändern, die Menschheit von innen her zu erneuern (vgl. EN 14,18).

Folgt man diesem Verständnis, dann ist eine unangemessene Verinnerlichung von Christsein und Sakramentenfeier ebenso ausgeschlossen wie übertriebener Aktionismus. Es geht um eine stille, nicht minder wirksame, durch Menschen verkörperte Präsenz des Evangeliums in der Gegenwartskultur. Überall dort, wo heute unter den Resten einer volkkirchlichen Religiosität sich eine liturgisch dominierte, gesellschaftspolitisch jedoch zahme kirchliche Praxis ausbreiten will, ist darauf hinzuweisen, dass christliches Glauben zu einem Mehr an Solidarität, zu einem Aufbegehren gegen Ungerechtigkeit und Ausbeutung führt. Hier liegt die eigentliche Herausforderung der Firmung: Sie nimmt den Einzelnen in Dienst für diesen gesellschaftlichen Entwicklungsprozess.

So wird für die Altersfrage erkennbar: Eine so verstandene Firmung ist jederzeit ‚feierbar‘.

13 Rahner 1960 [Anm. 7], 82.

14 Vgl. *Thomas von Aquin*: s.th. III, q. 72,5; Deutsche Thomas-Ausgabe, Bd. 29, 352.

15 Rahner 1960 [Anm. 7], 82.

16 Rahner, Karl: Auch heute weht der Geist. Über das Sakrament der Firmung. In: *Ders.: Die siebenfältige Gabe. Über die Sakramente der Kirche*, München 1974, 44–62, 46.

17 *Ders./Vorglimler, Herbert*: Kleines Konzilskompendium, Freiburg i.Br. ¹¹1976, 383.

Man wird aber einräumen müssen, dass eine bewusste Bejahung des mit der Firmung verbundenen Auftrags erst im späteren Jugendalter oder im frühen Erwachsenenalter erwartet werden kann.

4. Die Firmkatechese muss die Gottesbeziehung in den Mittelpunkt rücken

Wie könnte ein entsprechender katechetischer Prozess aussehen? Eine weitere Doppelstruktur der Sakramente kann einen Hinweis geben: Jede Sakramentenfeier enthält eine Tauferinnerung (Anamnese) und die Bitte um das Wirken des Heiligen Geistes (Epiklese). Diese beiden Pole stecken das Spielfeld ab.¹⁸

4.1 Firmung als anamnetisch-retrospektive Vergewisserung über den Geist Gottes

So sehr die Firmung als ‚Sakrament des Geistes‘ bezeichnet wird, so knapp bleiben Aussagen zum Heiligen Geist in der katechetischen Literatur. Sie ist dabei Abbild des Schweigens der Theologie hinsichtlich des Heiligen Geistes.¹⁹ Auch im Glaubensleben der meisten Christinnen und Christen spielt der Heilige Geist keine große Rolle. Und in der Firmfeier, die von vielen als durchaus ansprechend erlebt wird, erfüllt sich nicht die Hoffnung auf ekstatische spirituelle Erlebnisse. Man wird sich eher der Zurückhaltung des hl. Augustinus anschließen: „Denn wer rechnet heute noch damit, daß diejenigen, denen die Hände zum Empfang des Heiligen Geistes aufgelegt

werden, plötzlich anfangen, mit Zungen zu reden?“²⁰

Dem Geist Gottes auf die Spur kommen ist ein sanfter, stiller Vorgang. Die Doppelstruktur der Sakramente aufgreifend, wäre Firmung zunächst dankbare Erinnerung an Gottes Wirken. Katechese hätte daher das Ziel, Wege und Möglichkeiten aufzuzeigen, dieses in der eigenen Biografie aufzuspüren.²¹ Erst wer eine Ahnung hat, dass dieser Gott, wie er in Jesus Christus sich gezeigt hat und der durch seine Kraft bis heute den Menschen nahekommt, im eigenen Leben eine Rolle spielen könnte, kann sich zu einer Gemeinschaft von Glaubenden bekennen, die diese grundlegende Beziehung lebt und feiert und aus dieser Beziehung ihr Verhältnis zur Welt bestimmt.

Es ginge also darum, „zu üben, die Gegenwart unseres Herrn in allen Dingen zu suchen, wie im Umgang mit jemand, im Gehen, Sehen, Schmecken, Hören, Verstehen und in allem, was wir tun; denn es ist wahr, daß seine göttliche Majestät durch Gegenwart, Macht und Wesen in allen Dingen ist“, wie es Ignatius von Loyola empfiehlt, eine Übung, die sogar leichter sei, „als wenn wir uns zu den abstrakteren göttlichen Dingen erheben und uns ihnen mühsam gegenwärtig machen“²².

Eine solche Katechese legte Wert auf non-kognitive, affektiv-emotionale Zugänge, die Grundlage für die Entwicklung von Grundhaltungen und der Zustimmung zu einer entsprechenden Praxis sind. Schon Rahner empfahl angesichts einer bereits in den 1960er-Jahren zerbröselnden Volkskirche und aus theologischer Grundüberzeugung eine „mystagogische Einführung

18 Vgl. zum Folgenden *Höring* 2011 [Anm. 10], 207–222.

19 Vgl. *Schulz, Michael*: Die Firmung als Sakrament des Heiligen Geistes. Trinitätstheologische Anmerkungen. In: *Höring, Patrik C.* (Hg.): *Firmpastoral heute. Theologischer Anspruch und pastorale Realität*, Kvelaer–Düsseldorf 2008, 39–69, 40–48; *Moltmann, Jürgen*: *Der Geist des Lebens. Eine ganzheitliche Pneumatologie*, München 1991, 13–15.

20 *Augustinus*: *De baptismo* – über die Taufe. Zweisprachige Ausgabe, eingeleitet, kommentiert u. hrsg. v. *Hermann-Josef Sieben* [*Augustinus: Opera – Werke* 28], Paderborn–München–Wien u. a. 2006, 165.

21 Vgl. auch *Rahner, Karl*: *Selbsterfahrung und Gotteserfahrung*. In: *Ders.*: *Schriften zur Theologie*, Bd. X, Einsiedeln 1972, 133–145.

22 *Ignatius von Loyola*: *Briefe und Unterweisungen*, übers. v. *Peter Knauer*, Würzburg 1993, 1854.

in die religiöse Erfahrung“ für alle.²³ Eine solche mystagogische Katechese ist keine Weltflucht. Es geht um eine Mystik des Alltags in der Hinwendung zur Welt, wie sie Karl Rahner auf dem Hintergrund ignatianischer Spiritualität eingehend beschrieben, Henning Luther als Kennzeichen Praktischer Theologie ausgemacht und Johann B. Metz im Kontext jüdisch-christlich verstandener „Compassion“ konkretisiert hat.²⁴

4.2 Firmung als epikletisch-prospektive Bitte um den Heiligen Geist

Auf dem Hintergrund solcherlei Erfahrungen erscheint es dann schlüssig, das Wirken des Heiligen Geistes im Blick auf die eigene Sendung zu erbitten. Aus der (anamnetischen) Erfahrung der Geistkraft folgt die (epikletische) Bitte um den Geist.

Dies lenkt den Blick auf jene höchste und vollkommenste Gnadengabe (vgl. 1 Kor 13), die durch den Heiligen Geist von Gott her in die Herzen der Menschen ausgegossen ist und dort ihre Wirksamkeit entfaltet (vgl. Röm 5,5): die Liebe.²⁵

23 Vgl. *Rahner, Karl*: Die grundlegenden Imperative für den Selbstvollzug der Kirche in der gegenwärtigen Situation. In: *HPTH II/1* (1966), 269–271; *Ders.*: Frömmigkeit früher und heute. In: *Ders.*: Schriften zur Theologie, Bd. VII: Zur Theologie des geistlichen Lebens, Einsiedeln 1966, 11–31.

24 Vgl. *Rahner, Karl*: Erfahrung des Heiligen Geistes. In: *Ders.*: Schriften zur Theologie, Bd. XIII: Gott und Offenbarung, Zürich – Einsiedeln – Köln 1978, 226–251; *Ders.*: Die enthusiastische und die gnadenhafte Erfahrung. In: *Ders.*: Schriften zur Theologie, Bd. XII, Zürich – Einsiedeln – Köln 1975, 54–75; *Ders.*: Über die Erfahrung der Gnade. In: *Ders.*: Schriften zur Theologie, Bd. III: Zur Theologie des geistlichen Lebens, Einsiedeln 1956, 105–109; *Luther, Henning*: Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992; *Metz, Johann B./Kuld, Lothar/Weisbrod, Adolf* (Hg.): *Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen*, Freiburg i. Br. 2000.

25 Vgl. *Kasper, Walter*: *Der Gott Jesu Christi*, Mainz 1982, 273–282; *Balthasar, Hans Urs von*: *Der Heilige Geist als Liebe*. In: *Ders.*: *Spiritus Creator. Skizzen zur Theologie III*, Einsiedeln 1967, 106–122.

Sie ist die „Seele des gesamten Apostolates“ (AA 3; LG 33). Firmkatechese als Vorbereitung auf dieses Apostolat kann daher als ‚Einübung in die Liebe‘ verstanden werden. Denn es geht nicht um das Bezeugen einer abstrakten Botschaft, sondern um eine Praxis auf dem Hintergrund der angebrochenen Gottesherrschaft, die eine andere Logik menschlichen Zusammenlebens offeriert,²⁶ weil sie eine Botschaft von der Liebe Gottes zu den Menschen ist. Das Hineinnehmenlassen in die an Jesus Christus greifbar gewordene Liebe Gottes kann nichts Anderes hervorbringen als Menschen, die aus diesem Geist der Liebe handeln. Daher wird „alles apostolische Wirken [...] seinen Ursprung und seine Kraft von der Liebe herleiten“ (AA 8).

Firmkatechese muss keine vollumfängliche Einführung in die christliche Glaubenslehre (*Vermittlung von ‚Kenntnissen‘*) sein. Hier darf sie die Arbeitsteilung mit der kirchlichen Jugendarbeit und dem schulischen Religionsunterricht ernst nehmen und sich fokussieren auf die Einführung in das Geistliche Leben (*Einübung von ‚Fähigkeiten und Fertigkeiten‘*) und das Vorstellen christlich geprägter Lebensentwürfe (*Entwicklung von ‚Einstellungen und Haltungen‘*).

Wiederum wird für die Altersfrage spürbar: Denkbar ist ein solches Konzept mit allen Altersgruppen. Aussichtsreicher erscheint es jedoch für eine Altersgruppe nach der Pubertät am Ende des Jugendalters, wenn biografisches Arbeiten gut möglich und gesellschaftspolitische Sensibilität gewachsen ist.

26 Vgl. oben Anm. 6.

5. Als katechetisches Konzept ist eine Form des ‚Mentoring‘ zielführend

In der Katechese ist es seit den 1970er-Jahren üblich, Ehrenamtliche einzubeziehen. Freilich fokussiert sich die Aufgabe heute auf die Begleitung kleinerer Gruppen oder die Organisation von Projekten und Fahrten. Die eigentliche Aufgabe ist jedoch eine andere: die der Zeugin bzw. des Zeugen, die auf dem Hintergrund ihrer eigenen (beruflichen) Tätigkeit alltagsnah „die Bedeutung des Glaubens“ verdeutlichen kann.²⁷ Das „Allgemeine Direktorium für die Katechese“ beschreibt die Aufgabe des Katecheten als die eines Vermittlers, „der die Kommunikation zwischen den Menschen und dem Geheimnis Gottes sowie der Glaubenschüler untereinander und mit der Gemeinde erleichtert“²⁸. Es geht also vor allem um eine Begleitung in die je eigene Gottesbeziehung, eine eher non-direktive Rolle, die mehr an Geistliche Begleitung erinnert als an Animation. Rufen wir das Ziel der Firmung in Erinnerung, wird noch deutlicher, dass es Menschen braucht, die vor-machen, was es heißt, Apostolat zu realisieren. Gesucht sind demnach Menschen, die in der Lage sind, Firmkandidatinnen und -kandidaten lebensnah und alltagspraktisch im Glauben zu begleiten, Praxisanleiter/-innen im Glauben.

Nicht allein aufgrund praktischer Schwierigkeiten, überhaupt Menschen zu finden, die bereit sind, Gruppen zu begleiten, sondern auch aus inhaltlichen Erwägungen liegt es nahe, das Konzept des Mentoring, wie es in anderen ge-

sellschaftlichen Bereichen (z. B. beim Übergang in den Beruf) geläufig ist, für die Katechese zu entdecken. Das „Nationale Dokument zur Orientierung der Katechese in Frankreich“ spricht von einem Prinzip der „Affiliation“, einem frei gewählten, geistlichen Zugehörigkeits- oder Verwandtschaftsverhältnis, letztlich „Patenschaften zwischen Glaubenserfahrenen und Glaubensneulingen“²⁹.

Wer kommt da in Betracht und wie kann das konkret gelingen? Es könnte der Vorruehändler sein, der einen Firmkandidaten zum Angeln mitnimmt. Nach einigen Samstagen schlichten Angelns würde vielleicht etwas an christlicher Haltung erkennbar, ohne große Worte. Es könnte die Alleinerziehende sein, die einen Jugendlichen zum Mittagessen in ihre Familie einlädt und die trotz voller Einkaufstüten und aller Zeitnot noch liebevolle Worte und Gesten für ihre Kinder übrig-hat. Es könnte die Sparkassendirektorin sein, die zeigt, welches Dilemma sich zwischen Geldanlage und Ethik auftut; der Altenpfleger, der regelmäßige Mithilfe im Altenheim ermöglicht und Hilfen zur Deutung der eigenen Lebenssituation im Angesicht von Hilfsbedürftigkeit anbietet. Dabei hat nicht nur die gelingende Seite des Glaubens Platz, sondern auch die eigenen Zweifel und das, was im Leben und Glauben nicht gelingt.

Solche Begleiter/-innen sind sorgsam auszuwählen, gut vorzubereiten (auch aufgrund der Präventionsordnungen, wenn es sich um minderjährige Firmkandidatinnen und -kandidaten handelt) und zu begleiten. Sie brauchen weniger eine methodische Kompetenz, sondern menschliche, personale Qualitäten. So kommen andere Personen in den Blick als bislang, jene, die sich scheuen, eine ganze Gruppe zu hüten, aber in der Lage sind, *einen* anderen

27 Vgl. *Gemeinsame Synode*: Arbeitspapier „Das katechetische Wirken der Kirche“. In: *Bertsch, Ludwig/Boonen, Philipp/Hammerschmidt, Rudolf* u. a. (Hg.): *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*. Offizielle Gesamtausgabe II, Freiburg i. Br. 1977, 37–97, 49.

28 *Kongregation für den Klerus*: *Allgemeines Direktorium für die Katechese*, hg. v. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz*, Bonn 1997, Nr. 156, 150.

29 *Französische Bischofskonferenz*: *Nationales Dokument zur Orientierung der Katechese in Frankreich*. *Vorschläge zur Organisation des katechetischen Wirkens*, hg. v. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz*, Bonn 2007, 33.

Menschen für eine gewisse Zeit zu treffen. Es wäre zu prüfen, ob die Aufgabe auch von den Patinnen und Paten geleistet werden kann oder ob die Mentorinnen und Mentoren aus der Gemeinde kommen sollen.³⁰

Bei der Wahl der individuellen Begleiter/-innen können die Firmkandidatinnen und -kandidaten beteiligt werden, man könnte aber auch durch Los entscheiden. Auf ein erstes Kennenlernen kann dann eine vorher vereinbarte Zahl gemeinsamer Unternehmungen folgen, nach dem Motto: Ich zeige dir mein Leben und du zeigst mir deines. Da haben gemeinsame Besuche im Fußballstadion ebenso Platz wie die gemeinsame Teilnahme am Gottesdienst, ergänzt durch getrennte Reflexionstreffen der Mentorinnen und Mentoren und der Firmkandidatinnen und -kandidaten, durch gemeinsame

Einkehr- oder Exerzientage, Exerzitien im Alltag, soziale Praktika und vieles mehr.³¹

Hier wird eine persönliche Begleitung erkennbar, die das bisherige Arbeiten in Gruppen ergänzen oder gar ersetzen kann. Mentorinnen und Mentoren wie auch Firmkandidatinnen und -kandidaten berichten von bereichernden Erfahrungen, von neuen Zugängen und Kontakten, die oft über die Firmung hinausreichen. Zumal in größer und anonym werdenden pastoralen Räumen könnte dies wichtig werden.

Leitend sollte sein, die Katechese insgesamt von unnötigem Aktionismus zu entlasten: Keep it simple! Und am einfachsten ist Katechese, wenn sie für Rahmenbedingungen sorgt, in denen die Beteiligten in der Gottesbeziehung wachsen können.

Dr. Patrik C. Höring
*Professor für Katechetik und Didaktik
des Religionsunterrichts an der
Phil.-Theol. Hochschule SVD St. Augustin,
Arnold-Janssen-Str. 30,
53757 Sankt Augustin*

30 Hier kann der Frage, welcher Ort sich für Katechese eignet, nicht mehr nachgegangen werden. Vieles spricht für eine Ablösung des Monopols der Ortsgemeinde zugunsten neuer, zielgruppenspezifischer Gemeindeformen. Firmfeiern innerhalb verbandlicher Gruppen, an Jugendkirchen oder Schulen weisen bereits darauf hin.

31 Praktische Anregungen finden sich in Höring, Patrik C. (Hg.): Gott entdecken – Gott bezeugen. Firmkatechese heute, Freiburg i. Br. 2014.

Repräsentanz und Konstruktion von ‚Wahrheit‘ auf Social Media

Impulse für eine identitätsbegleitende Religionspädagogik

Viera Pirker

1. Wahrheit – religionspädagogische Konturen

„Was ist Wahrheit?“ (Joh 14,6) Der skeptischen Frage des Pilatus im Johannesevangelium kann die Religionspädagogik nicht entkommen, sie aber auch nicht zufriedenstellend beantworten, nicht zuletzt, da der Topos religiöse Wahrheit grundsätzlich fragwürdig geworden ist, wenn er ‚prinzipiell unerreichbar‘ verstanden wird und auch seine Kraft als ‚regulative Idee‘ verliert;¹ und zudem die Praktische Theologie insgesamt den Topos ‚religiöse Wahrheit‘ wenig expliziert.² In jüngerer Zeit haben die Fachgesellschaften für Religionspädagogik die Wahrheit zum Thema gemacht.³

1.1 Religionspädagogische Verortung der Wahrheitsfrage

Religion beinhaltet die Frage nach der Wahrheit eines Absoluten und der absoluten Geltung ihrer Normen. Beides wird bei der Begegnung von Religionen, im interreligiösen Dialog und im Dialog mit säkularer Öffentlichkeit angefragt. Gerade angesichts der heutigen weltanschaulichen Pluralität ist eine dialogfähige und zugleich fundierte Konzeption von Wahrheit notwendig, da nur eine solche es ermöglicht, sowohl der Gefahr des Relativismus als auch des Fundamentalismus zu entkommen.

Religionspädagogisch wesentlich ist eine zweite Perspektive auf den Wahrheitsbegriff: In dieser richtet sich die Frage nach der Wahrheit weniger auf das ‚Was‘, sondern mindestens genauso auf das ‚Wer‘ des Glaubens. So verstanden, ist Wahrheit keine Eigenschaft, sondern die Bestimmung des Gehalts von interaktioneller und rezeptioneller Erfahrung. Sie steht unabdingbar im „Zusammenhang von Wahrheit und Person [...] Und deshalb ist das Moment der existenziellen Wahrheit-für-mich hier unverzichtbar“⁴, und damit die Perspektive des Subjekts, in welcher deutlich wird, dass jede Wahrheit die performative Rezeption eines Individuums, ein Wahrheitsempfinden, benötigt.

1 So Englert, Rudolf: Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irrtümlichen Transformation, Ostfildern 2018, 85.

2 Vgl. Nord, Ilona/Schlag, Thomas (Hg.): Renaissance religiöser Wahrheit. Thematisierungen und Deutungen in praktisch-theologischer Perspektive, Leipzig 2017, 7.

3 Zunächst die GWR 2015: „Renaissance religiöser Wahrheit“, vgl. Nord/Schlag 2017 [Anm. 2], worin u. a. die Frage nach „Wahrheit der christlichen Religion“ gestellt wurde. 2018 die AKRK mit „Spiel um die Wahrheit!? Religiöse Bildung in postfaktischer Zeit“. Der vorliegende Beitrag geht auf den Vortrag „Identität, ihre Konstruktion und Religiosität: Wo kommt die Wahrheit im Spiel?“ zurück.

4 Heimbrock, Günther: Art. Wahrheit. In: WiReLex (2018).

Wahrheit bedarf einer Verankerung in einem Beziehungsgefüge – zwischen einem Gegenstand und einer Person, und zwischen verschiedenen Menschen und ihren Biografien, die miteinander in Beziehung stehen.

Auch wenn das theologische und religionspädagogische Bewusstsein um die notwendigen Grenzen eines jeden Absolutheitsanspruches besteht, wird ein solcher weiterhin medial vermittelt. Er wird nicht unbedingt ‚von innen‘, sehr wohl aber ‚von außen‘ zugeschrieben – die Debatte um Repräsentanz von Religion in Medien und Öffentlichkeit steht in diesem Kontext. Darauf beginnt die Religionspädagogik nun zu reagieren. Vor einiger Zeit hat Rudolf Englert darauf hingewiesen, dass die Religionspädagogik den Sinn für die Wahrheitsfrage angesichts ihrer „Lust an der Empirie“⁵ etwas verloren habe. Er beschreibt für das Fach eine Akzentverlagerung „von einer handlungsorientierenden in Richtung einer hauptsächlich analysierenden und konstatierenden Wissenschaft, von einer Disziplin, die Visionen bezeugt und Vermittlungsideen generiert, zu einer Disziplin, die beobachtet, was sich tut im Feld der Religion.“⁶ Jedoch sei es mit dem „sensiblen Verstehen unterschiedlichster Formen faktisch gelebter Religiosität“ alleine nicht getan.⁷ In einem rein beobachtenden Status werde Wahrheit zu einer Sache allein des subjektiven Entdeckens und Aushandelns, ohne dass Klarheit darüber bestehe, wie ein Gegenstand ‚objektiv‘ als wahrheitshaltig in einen Lernprozess eingebracht wird. Die Religionspädagogik verliere damit ihre Sicherheit, woraufhin genau religiöse Bildung geschehen kann und soll. Die faktische Engführung des Faches auf eine schulische Religionspädagogik als Fachdidaktik hat die tektonische Verschiebung vom

„Bezeugen einer Wahrheit zum Beobachten von Zeugnissen“⁸ zusätzlich unterstützt.

Mit der gegenwärtigen populistisch geprägten Diskussion um das ‚Postfaktische‘ erweitert sich die Problemlage: Die Wahrheitsfrage ist in einer mediatisierten Lebenswelt erkennbar ins Rutschen gekommen. Wie kommt also Wahrheit religionspädagogisch ins Spiel?

1.2 Woher kommt mir Wahrheit?

Ein Kreuz aus Zirbenholz

Religiöse Bildung erfolgt entlang formeller und informeller Lernwege – *methodos*, griech. der Weg – in Beziehungen und Begegnungen, Situationen und an spezifischen Lerngegenständen und Lernobjekten, die nicht in einem didaktischen Setting stehen müssen. Wie in jedem Lernprozess ist auch in religiöser Bildung die Frage nach dem Lernobjekt zentral: *Was gilt es woran und an wem (durch wen, mit wem)* zu lernen? In einem korrelativen Grundverständnis ging die Religionspädagogik davon aus, dass sich nicht nur der Mensch heute an einer religiösen Tradition formt, sondern dass sich die Tradition umgekehrt auch nach der Gegenwart umformen will und kann. Doch als religionsdidaktische Struktur bildet sie eine „riskante Herausforderung“⁹, und eine gemäß Edward Schillebeeckx im Begriff angelegte Wechselseitigkeit eines dynamischen Offenbarungsgeschehens ist schwer zu beobachten. Gegenwart und religiöse Tradition, gar heutige Schülerwirklichkeit und kirchliche Positionen haben sich zu weit voneinander entfernt, um sie überhaupt noch in eine Verständigung zu bringen. Eine subjektorientierte Religionspädagogik sieht darin auch nicht mehr ihre primäre Aufgabe. Vielmehr sind andere Orte aufzusuchen, die als Zugangsweg zu religiösem Lernen dienen können: Wer bringt die Tradition heute

5 Englert, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013, 37.

6 Ebd., 38f.

7 Ebd., 37.

8 Ebd.

9 Porzelt, Burkhard: Art: Korrelation. In: Ders./Schimmel, Alexander (Hg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2015, 74–81, 80.

ins Sprechen, wenn überhaupt ihre Sprachfähigkeit angenommen werden kann?

An der Erzählung einer Restauratorin wird exemplarisch eine Metatheorie aufgezeigt, die sich über die Beziehung von Subjekt und Objekt und dem immer notwendigen Vertrauen in den (Lern-)Gegenstand erstreckt.¹⁰ Evelyne Fössleitner hat im Sommer 2016 ein Künstlergespräch mit der Bildhauerin und Restauratorin Maria Deisl geführt.¹¹



Abb.: Maria Deisl bei der Arbeit am Friedhofskreuz,
Foto: Maria Deisl, www.mizzipur.com

Eigentlich wollte sie etwas über den Umgang mit dem Material Holz erfahren, doch die Künstlerin hat ihr von einem für sie religiös bedeutsamen Projekt erzählt: die Restaurierung einer Jesusfigur aus Zirbenholz.

„Ich habe eine lebensgroße Jesuskulptur, an der fast keine Farbe mehr erkenntlich war, zur Restauration bekommen. Es war schon auch etwas lustig, weil dieser Jesus sicher zwei Mo-

nate auf meiner Hobelbank gelegen hat, ich habe ihn jeden Tag gesehen, und ich heiße ja Maria [...] Das war schon lustig. Dann habe ich aber die gesamte Farbe heruntergenommen. Dadurch hat er nur mehr im Zirbenholz, ganz natürlich, dagelegen. Auf einmal habe ich dann gespürt, dass er sagt: Bitte lass mich so. Warum sollte ich auch eine Skulptur aus Zirbenholz, die sicher 70 oder 80 Jahre alt ist, mit Plastik zuleistern, die sich jemand mit Müh und Not erschnitzt hat? Da hab ich gespürt, dass die Skulptur natürlich bleiben soll. Ich habe sie dann auch nicht mehr hinaus [auf den Friedhof] gehängt, sondern in den schönen Raum mit vielen Lichtern, wo auch die Bestattungsfeiern stattfinden und ein moderner Altar steht. Ich habe dann gesagt, dass dieser Jesus genau auf der Wand [der Friedhofskapelle] ohne Kreuz, einfach so hängen muss. Er wirkte an seinem neuen Platz wirklich befreit. Weil ich selbst ein Problem mit dem Kreuz habe und der Tatsache, dass wir das Instrument, welches Jesus den Tod brachte, anbeten, war das die beste Lösung, diese Befreiung vom Kreuz.“

Jesus liegt zwei Monate auf einer Hobelbank und wartet. Dann, als seine Zeit kommt, ‚spricht‘ er direkt zu der Künstlerin, in dem Medium, das ihm zur Verfügung steht und das sie verstehen kann, nämlich dem Material der Skulptur. Die Künstlerin agiert in vollständiger Subjektivität. Bei ihr kommt mehreres zusammen: ihre Materialkompetenz, ihr Vertrauen in die Sache sowie den Gegenstand und in ihr eigenes Gespür. Es ist in keiner Weise eine didaktische Situation, aber eine Begegnung geschieht, auch wenn gar nicht sagbar wäre, wer wem begegnet, und wer darin stärker verändert wird. Die Künstlerin kann die religiöse Erfahrung – wie anders wäre eine solche Sensitivität zu nennen – zulassen und erzählen, ohne dass diese ihr selbst zu nahe rückt. Obgleich sie ihrerseits die verfasste Form des Christentums problematisiert, kann sie die Figur auf ihrem Weg begleiten. Jesus wird vom Kreuz befreit: Hier vollzieht sich eine Versinnbildlichung der Auferstehung.

10 Ein Vertrauen in Bilder und deren theologischen Gehalt lehrt Wenzel, Knut: Die Wucht des Undarstellbaren. Bildkulturen des Christentums. Freiburg i.Br. 2019.

11 Das Interview entstammt Fössleitner, Evelyne: Moderne Kunst von MIZZI PUR als Anlass für religiöses Lernen?! Ein Künstlergespräch. Unveröff. Seminararbeit, Graz 2016.

Die Erzählung transportiert beispielhaft einen Prozess der wechselseitigen Aneignung, der zwischen einem Menschen und einem religiösen Sachverhalt – hier ein Objekt, das die Kreuzigung als Mitte christlicher Frömmigkeit repräsentiert – direkt geschehen kann. Die Künstlerin schildert, wie beide Seiten frei aufeinander zugegangen seien, sie als Restauratorin, die Jesusfigur in ihrer Angewiesenheit, und dabei ein Verstehen in Gang gekommen ist, das sich in beide Richtungen vollzieht: Jesus will seine Tradition verlassen und hinein in eine neue Situation, in eine neue Wahrnehmbarkeit. Dafür braucht er die Künstlerin und ihr Können – und ihr Hinhören, das sich in einem spezifischen Materialverständnis herausgebildet hat.

Korrelation in ihrer Wechselseitigkeit ist nicht unheikel zu konturieren. Die Auseinandersetzung zwischen bewahrenden und bewegenden Kräften, die eine Tradition perpetuieren bzw. grundlegend verändern wollen, verläuft jenseits von Orientierungspunkten, die sich ihrerseits ebenfalls dynamisch entwickeln. Die mittels Exposition, steigender Handlung, Höhepunkt, fallender Handlung und Lösung als dramatische Entwicklung strukturierte¹² Erzählung der Restauratorin macht den Prozess einer wechselseitigen Aneignung greifbar und anschaulich. Künstlerin und Skulptur befinden sich in einem wechselseitigen Prozess, dessen Klimax darin besteht, dass das vermeintliche Objekt ‚von sich her‘ spricht und zum Subjekt wird, zum Lehrer und zugleich zum Ort der Veränderung.

2. *Identitätsbegleitende Religionspädagogik*

Jeder Prozess der Identitätskonstruktion¹³ ist hochgradig individuell und subjektiv, doch von innen her, in der Perspektive der ersten Person, vollkommen wahrheitshaltig. Meist wird Religion darin als eine Teilidentität eingeordnet, ähnlich wie der Familienstatus oder die politische Haltung. Diese hat nicht notwendig dauerhaft prägenden Charakter, die Verbindung von Religion und Alltag ist lose.

Hochreligiöse hingegen verstehen ihre Religiosität als Grundstimmung im gesamten Leben. Und tatsächlich wird eine religiöse Identitätskonstruktion stabiler sein, wenn sie als biografische Kernnarration gilt, wenn das Grundgefühl der Identität eine Gottunmittelbarkeit (Roman Siebenrock) zulässt. Die entscheidende Frage ist dann, wie lebenstragende Überzeugungen im Menschen entstehen können. Woher kommen die Narrationen, die mit Gott rechnen, und die sich in ein Leben einschreiben können? Für Stefan Altmeyer beinhaltet religiöse Bildung in Identitätsbelangen zweierlei Perspektiven: Zum einen geht es um das Einspielen religiöser Traditionen in Lernprozesse, so dass sie „auf ihre Relevanz für die Artikulation der eigenen Identifizierungsmuster (Empfinden, Denken, Fühlen, Erzählen, Zeigen) hin geprüft werden können.“¹⁴ Gerade in einer kulturell und weltanschaulich pluralen Gesellschaft ist es zum anderen notwendig, die Entwicklung bereits vorhandener individueller religiöser Identitätsmuster zu begleiten.

Es wäre riskant, den Anspruch aufzugeben, dass eine religiöse Tradition im Heute zum Sprechen kommen kann. Der Beziehungsbegriff ist

12 Zu Grundfragen der Narrativität vgl. *Pirker, Viera: fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie, Ostfildern 2013*, 161–164.

13 Vgl. *Keupp, Heiner/Ahbe, Thomas/Gmür, Wolfgang u. a.: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*, Reinbek bei Hamburg 1999.

14 *Altmeyer, Stefan: Art. Identität, religiöse*. In: *WiReLex* (2018).

Kern und Knackpunkt einer identitätsbegleitenden Religionspädagogik. Um eine solche zu konturieren, ist genauer hinzuschauen, wo überhaupt die Herausforderungen für Identitätskonstruktion liegen. Ein vorrangig psychologisch informierter Identitätsbegriff¹⁵ konturiert diese nicht als einseitiges Prädikat („Identität an sich“), sondern immer in einer Gegenstandsbeziehung. Dazu gehören:

- die oberflächlichen, unverwechselbaren (körperlichen) Merkmale, die Menschen individuell prägen und die von anderen Menschen in einer bestimmten Weise ‚gelesen‘ werden;
- die gesellschaftlichen Rollen und Zugehörigkeiten, in denen Identitätskonstruktion interaktionell geschieht;
- die tiefergründige Perspektive des Selbstverhältnisses: In welcher Beziehung und in welchem Kontakt steht ein Mensch zu sich selbst, was ist in dieser privaten Innensicht der ersten Person besonders relevant? Aber auch: Was wird innerlich als fremd und schambesetzt erfahren, was ist noch nicht angenommen?;
- das Zueinander von Selbstbild und Fremdbild, also die Selbstwahrnehmung und die in sozialen Interaktionen gespiegelte Fremdwahrnehmung, sowie die Art und Weise, wie ein Mensch den eigenen Platz in der Welt findet.

Solche überaus komplexen Prozesse im Selbst- und Weltverhältnis, die sich wesentlich an einem subjektiven Gefühl der Kohärenz, Konti-

nuität und Authentizität orientieren und auf Ziele hin gerichtet sind,¹⁶ werden keineswegs vorrangig an religionspädagogisch tangierten Bildungsorten vollzogen. Und doch können sich schulischer Unterricht, aber auch außerschulische Bildungsarbeit explizit der Identitätsbegleitung annehmen – im Kontext der universitären Ausbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern besonders die theologischen Mentorate. Identitätsbegleitende Religionspädagogik weiß um die Entwicklung und Herausforderungen des einzelnen Menschen, sie strukturiert Angebote und ermöglicht Kontakt für Einschreibungsprozesse, Auffindungsorte und Ankerpunkte für religiöse Fragen, Eintiefungen und Erkenntnisse. Sie respektiert dabei individuelle Praxis, begleitet diese ko-konstruktiv und subjektorientiert und ist sich bewusst, dass Religion keineswegs einen notwendigen Aspekt von Identitätskonstruktion bildet. Ihr geht es darum, Lerninstanzen, Lernlässe und Lernmomente zu eröffnen, an Orten, an denen sie erwartbar und nicht erwartbar sind.

Unmittelbare Begegnungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen finden nicht nur an primären Bildungsorten statt, sondern an Orten informellen Lernens, beispielsweise auf den lebensweltnahen Social-Media-Plattformen wie Snapchat, Youtube und Instagram. Sie werden zu Auffindungsorten menschlicher Praxis, insbesondere in den Selbst- und Fremdwahrnehmungen und den sozialen Spiegelungen. Wie fühlt sich an diesen Orten ‚Identitätsarbeit‘ an? Lässt sich eine solche überhaupt beobachten und begleiten? Im Folgenden werden entlang einiger Beispiele aus Instagram verschiedene Arten der Beziehung von Biographie und Wahrheit und Konstruktionsweisen von Identität und religiöser Praxis analysiert, wie sie von Individuen gezeigt werden.

15 Vgl. das im Hintergrund stehende Integrierte Modell der Identität nach Pirker 2013 [Anm. 12], 243–248. Dieses wendet sich gegen eine kollektive Vereinnahmung des Identitätsbegriffs. Von kollektiven Identitäten wird meist ungeachtet der Frage gesprochen, ob der am Individuum entfaltete Begriff überhaupt auf Gemeinschaft übertragen werden kann, vgl. ebd., 152–160. Politische Vereinnahmung religiöser Symbolsysteme erfolgt im Zugriff auf eine kollektive Identitätsvermutung, der es vorrangig um Identifikationen und Repräsentationen, um Zugehörigkeit und Abgrenzung geht. Auch religiöse Identität wird oftmals in solchen Dimensionen verhandelt, beispielsweise hinsichtlich konfessioneller Identität und religiöser Positionierung in der pluralen Gesellschaft.

16 Vgl. zum Zusammenhang von Identität und Inszenierung Pirker, Viera: Social Media und psychische Gesundheit. Am Beispiel der Identitätskonstruktion auf Instagram. In: *Communicatio Socialis* 51 (2018) 467–480. DOI: 10.5771/0010-3497-2018-4-467/.

3. Instagram: Auffindungsort für Repräsentanz und Konstruktion von Identität und Wahrheit

Die an Bildkommunikation orientierte Plattform Instagram gilt gegenwärtig als der ‚happy place‘ des Internet. Die schnell wachsende Plattform hat sehr interaktionsbereite und treue Nutzer/-innen, zumeist Frauen unter 30 Jahren. Hier werden Bildfragen, Identitätskonstruktion, Bekenntnis und Relationalität hochgradig subjektiv und positional verhandelt. Obwohl alle wissen, dass die Bilder bearbeitet sind, Nähe nur imaginiert wird und Marketingmaschinen durchgreifen, wird den Akteurinnen und Akteuren ein hoher Wahrheits- und Glaubwürdigkeitsfaktor zugestanden – sie transportieren Authentizität, die in Social Media nicht mehr als ein ‚subjektives Gefühl der Stimmigkeit‘ der Produzentin bzw. des Produzenten zu verstehen ist, sondern aufseiten der Rezipientinnen und Rezipienten konstruiert wird: Ein Profil wird als authentisch wahrgenommen. Hinzu kommt, dass Bilder eine affirmative Rezeption erzeugen, d. h. dass sie wahrheitshaltiger wirken als Texte. Bilder und Bewegtbilder sind immer schon eine Herausforderung für die Konturierung von ‚Wahrheit‘ gewesen: Sie sind von Grund auf polysem, also in einer vieldeutigen Sinnstruktur angelegt und damit im breiten Spektrum zwischen ‚eindeutig‘ und ‚vieldeutig‘ anzusiedeln. Instagram erzeugt für empirische Forschung sowohl *big data* (quantitativ) als auch perspektivisch gerichtete *rich data* (qualitativ).¹⁷ Für die Identitätsforschung interessant ist die Perspektive der ersten Person, die in Selbst- und Fremdspiegelungen gefiltert ist. Für die Erforschung religiöser Bildung eröffnen sich auf der Plattform Zugänge zu hochperspektivischen religiösen Repräsentanzen und Identitätskonstruktionen.

Der Auffindungsort der drei Beispiele zu Konstruktionen von Identität und Wahrheit sind die Instagram-Stories, eine der drei zentralen Funktionen für ‚user-generated content‘ (neben dem Bilder-Feed und Instagram TV). Stories wurden im August 2016 auf der Plattform eingeführt und seither rege ausgebaut.¹⁸ Sie ermöglichen es, Videos, Bilder, Umfragen und Texte für 24 Stunden auf das eigene Profil zu stellen. Durch die zeitliche Gebundenheit sind die Stories äußerst volatil, werden als alltagsnah und informell wahrgenommen, und tragen zu der hohen Nutzer/-innen-Bindung bei, indem sie eine soghafte Wirkung im intimen Raum des eigenen Smartphones erzeugen.

3.1 Identität und Inszenierung in the making

Das erste Beispiel entstammt dem Account einer österreichischen Bloggerin im September 2018. Die junge Frau ist seit vielen Jahren auf Instagram aktiv und kommuniziert seit der Einführung der Stories auf diesem Weg intensiv und nahezu täglich mit ihren inzwischen etwa 22.000 Followerinnen und Followern. Sie erweist sich als extrem talentiert darin, ihre Erfahrungen für andere Menschen, vor allem junge Frauen, relevant zu machen; sie thematisiert Selbstsorge, Seelsorge und Leibsorge zugleich, in einem säkularen Verständnis.

In einem Video spricht sie Anfang September 2018 direkt zu ihren Followerinnen und Followern. Der Ausgangspunkt ist ihre mehrtägige Abwesenheit von der Plattform. Das 3,5-minütige Video, das hier in (leicht gekürzter) Transkription wiedergegeben wird, ist durch Sprechtempo, Gestik und Mimik, Tonfall, Signalworte, Inhalte und Interaktionsangebote in fünf dramatische Sequenzen strukturiert.

17 Vgl. *Laestadius, Linnea*: Instagram. In: *Sloan, Luke/Quan-Haase, Anabel* (Hg.): *The SAGE Handbook of Social Media Research Methods*, London 2017, 573–592, 574.

18 Zur Entwicklung und Einordnung der Instagram Stories vgl. *Pirker, Viera*: Gebetsgemeinschaft heute. Katholische Praxis in den Instagram Stories. In: *merz. Zeitschrift für Medienpädagogik* 63 (2019) 24–31.

Sequenz	Bild	Audiotranskription
1 – Einstieg: Begrüßung und Inszenierung 0:00:00	Hintergrund: Innenraum. Vordergrund: Frau mit kurzen blonden Haaren, Hornbrille, kariertes Hemd. Läuft langsam durch den Raum, Kamera schwenkt	Hallo, ähm, kann vielleicht ein bisschen eine längere Story werden. Hab mich seit gefühlt hundert Jahren nicht mehr hier gemeldet, wörtlich, zu Gesicht. Kurzes, kurzer Gedankenabgleich. Ich hab mich sehr instra-/ instagamesk in gutes Licht hier in gutes Licht in meiner Küche gestellt, ähm, genau.
2 – Auftakt: Leben ohne und mit Instagram 0:00:28.2	Frau gestikuliert mit freier rechter Hand, blickt meist direkt in Kamera, ändert immer wieder Blickrichtung. Kamera wackelt leicht, Bildausschnitt bleibt dabei stabil als Selfie, Kopf oben angeschnitten	Auch wenn es hier in der Online-Welt nicht so scheint, passiert bei mir grad sehr sehr viel, und vor allem ist viel durch diese Abwesenheit ähm von dieser Plattform passiert. Also ich hab die App ganze sechs Tage ähm gelöscht gehabt, was für jemanden, der seit mittlerweile sechs Jahren täglich Instagram benützt, eine lange Zeit ist, eigentlich. Und, ähm, hab bemerkt, dass, seit ich es wieder installiert hab, ich gar nimmer so oft reinschau und nicht nach dem Aufstehen gleich in der Hand hab [...] Aber egal. Das ist nur ein kleiner Teil von dem, was ich eigentlich sagen wollte.
3 – Klimax: Persönliches Wachstum 0:01:28:3		Ähm, was viel wichtiger ist, ist, ich fühl mich ein bisschen, als hätte ich einen Wachstumsschub hinter mich gebracht. Die letzten Wochen sind, waren extrem herausfordernd für mich und ich steh immer wieder, fast täglich an dem Punkt, an dem ich mich frage: Was mache ich hier eigentlich, wo soll ich hin, kann ich das, will ich das, ist das das Leben, das ich führen will? Ähm, und ich bin ganz ganz hart mit mir im Gericht und versuche deswegen ganz viele Reize und ähm Interaktionen runterzuschrauben. Ähm, Conclusio ist, dass, ja, ich glaub, einfach ein bisschen gewachsen bin. Und mich in einer ganz argen Entwicklungsphase befinde, ähm, in der sich für mich einfach wieder Richtungen auftun. Ich mich versuch mit meiner eigenen Relevanz und Irrelevanz auseinanderzusetzen, mit meinem Schreiben, meiner politischen Rolle, meiner Position innerhalb der Gesellschaft, meiner Rolle als Sozialarbeiterin. Es ist irgendwie irrsinnig viel. Ist es für euch auch so viel? Ich weiß nicht, das ist schwierig.
4 – Abbau: Wirkung, Warnung 0:02:52:0		Ja, jedenfalls hab ich mich dazu entschlossen, weiterhin hier diese Bühne, die ich bekommen habe, zu nutzen. Das war für mich schon auch ein Thema, ganz auszuschneiden, weil es mir einfach so gut getan hat, mal weg zu sein.
5 – Ausblick: Trost, Kontakt 0:03:08:4	Einblendung einer Abstimmung: „livestream anytime soon? Yes / Oh No“	Ja, und wenn euch das näher interessiert, was da in meinem Kopf ähm grad an Ausführungen und Erklärungen rumschwirrt, mach ich vielleicht einen Livestream bald. Genau. Also ich weiß nicht, ob das jetzt irgendwie informativ oder nichtssagend war.
Ende 0:03:27:3		

Wie werden hier Identität und Wahrheit konstruiert? In dem Video macht sich eine junge Frau selbst zum Thema: Sie hält die Smartphone-Kamera auf sich selbst und erzählt der Kamera (und durch sie hindurch ihren Fol-

lowerinnen und Followern auf Instagram) ihre eigene Perspektive der ersten Person. Anlass der Erzählung ist ihre mehrtägige Abwesenheit von der Plattform, doch im Zentrum steht ein Wachstumsschub, den sie inhaltlich nicht näher

konkretisiert – in eriksonscher Diktion der Identitätsentwicklung scheint sie gerade ein Moratorium, also eine Phase der offenen Diskussion mit sich selbst, zu durchlaufen. Eine ausführliche narrative Analyse und ein bildanalytischer Zugang würden vertiefende Konturierungen der Identitätsperspektiven und Inszenierungspraktiken erschließen. Die fünf Sequenzen des Videos beinhalten viele Identitätsmarker, mit denen sie sich auf Instagram verbalisiert und visuell inszeniert. An dieser Stelle nur einige kurze Hinweise: Auffällig sind viele Angebote zur *Interaktion* und direkte Ansprachen, die die Bloggerin in Frageform an die Zuschauer/-innen stellt und die durch häufigen direkten Blickkontakt in die Kamera einhergehen. Auch verhandelt sie mehrfach die Art und Weise ihrer *Selbstinszenierung* und den Unterschied von *Selbst- und Fremdbild*. Ausschließlich am Höhe- und Wendepunkt der Erzählung thematisiert sie ihre *Rolle/Zugehörigkeit* und das *Selbstverhältnis*. Diese entscheidende Klimax hält sie inhaltlich offen – und gibt anderen dadurch die Möglichkeit, sich mit eigenen Erfahrungen hinzuschreiben.

Die Sequenz veranschaulicht, wie in einer in Social Media gespiegelten Welt der Zusammenhang von Wahrheit und Person beschrieben werden kann. Die Bloggerin nutzt Konstruktionsformen des Ich, die außerhalb der Instagram-Selfie-Kultur kaum existieren. Sie hat sich über Jahre hinweg ein tiefes Vertrauen ihrer Follower/-innen erarbeitet und wird visuell und verbal als authentisch und wahrhaftig gelesen – mit einer individuellen Stimme und Bildsprache. Typisch ist die wiederkehrende Thematisierung ihrer eigenen Praktiken der Selbstinszenierung. Biographisch geerdet, bietet sie ihre Perspektive an, und andere können daran teilnehmen, die Erkenntnisse der Bloggerin auch für sich als ‚wahr‘ erkennen. Hier wird Persönlichkeitsbildung gezeigt, sie geschieht und wird angeregt – vor und hinter dem Smartphone-Bildschirm.

3.2 Religiöse Satz Wahrheit: Erstkommunionkatechese

Im vielfach gebrochenen Kaleidoskop der subjektiven und perspektivischen Instagram-Erzählungen lassen sich auch religiöse Fragen nach Wahrheit und Repräsentation aufspüren. Unter den Bedingungen von social media geschieht *informelle religiöse Bildung*, durch Menschen, die sich selbst als religiös verstehen, und durch Institutionen, die diese Plattform für ihre Botschaft nutzen.

Dieser informelle Raum ist für Nutzer/-innen leicht zugänglich, kann in seiner Intimität hoch immersiv wirken, und er kann mit den lerntheoretischen Prinzipien vom ‚Lernen am Vorbild‘ bzw. vom ‚Modelllernen‘ pädagogisch umschrieben werden.

Zwei Instagram-Stories veranschaulichen konträre Wahrheitskonzeptionen im religiösen, christlichen Kontext. Die erste beinhaltet ein 35-sekündiges Katechese-Gespräch einer US-amerikanischen Mutter mit ihrem ungefähr 8-jährigen Sohn (April 2018). Die Mutter¹⁹ ist selbst nicht im Bild; ihre Stimme ist zu hören. Die Kamera ist aus ihrem Blickwinkel auf ihren Sohn gerichtet, der an einem Tisch sitzt. Ein aufgeschlagenes Buch liegt in Blickrichtung der Frau bzw. der Kamera. Beide folgen dem Frage- und Antwort-Spiel eines US-amerikanischen Kinderkatechismus.²⁰ Weitgehend unverändert seit 1964 präsentiert dieser eine Wahrheitskonzeption, die von einer nicht hinterfragten Sach- und Spruchwahrheit ausgeht.

19 Katholische Bloggerin und Autorin; ihrem Instagram-Account folgen zum Zeitpunkt der Story etwa 10.000 Menschen.

20 The New St. Joseph First Communion Catechism, Catholic Book Publishing Corp., New Jersey 1963.

Sequenz	Bild	Audiotranskription
1 00:00:00.0	Hintergrund: Titelbild des New Saint John First Communion Catechism, Vordergrund Schriftzug: CATECHISM TIME WITH [Name des Kindes]	
2 00:00:01.4	Die Kamera blickt über einen Tisch, der im Vordergrund steht mit einem aufgeschlagenen Buch, auf der anderen Seite des Tisches sitzt ein etwa achtjähriger Junge. Er beugt sich gespannt über den Tisch nach vorne.	Mutter: who made you?
00:00:02.6	Junge rutscht allmählich nach hinten.	Sohn: God made me.
3 00:00:03.4	Junge sitzt ruhig und aufmerksam da. Im Vordergrund Buch auf der Tischplatte, manchmal Hand der Mutter beim Umblättern	Mutter: did God make all things? Sohn: yes God made all things. Mutter: why did God make you? Sohn: God made me to show his goodness and to make me happy him in heaven.
00:00:12.7	Hintergrund: spielendes Kleinkind. Vordergrund: blätternde Hand, Ring am rechten Ringfinger	Mutter: what must you do to be happy with God in heaven?
00:00:16.7	Videoaufzeichnung stockt [technisch bedingt]	Sohn: (abgeschnitten)
00:00:17.4	Bild wie zuvor	Mutter: what is mortal sin? Sohn: mortal sin is a deadly sin. Mutter: what does mortal sin to us? Sohn: mortal sin . n . n . is ... Mutter: makes us. Sohn: makes us enemies of god and robs our soul of His grace.
4 00:00:32.6	Neuer Bildausschnitt: Gesicht des Jungen größer, drei Emojies im Vordergrund: Totenkopf, Feuer, grimassierendes Smiley	Mutter (spricht leiser, sanfter): what happens to those who die in mortal sin? Sohn: n .. those who die in mortal sin are punished forever in the fires of hell.
00:00:35.5		ENDE

Der primäre Sozialraum der Familie ist für religiöse Bildung und Entwicklung von Religiosität hoch relevant, doch er ist für Religionspädagogik schwer zugänglich. Die öffentlich publizierte Instagram-Story gibt einen gefilterten Einblick in eine spezifische familiäre Praxis, die in religiös konservativen Elternhäusern nicht unüblich ist.

Als ‚Insta-Story‘ ist diese Darbietung zunächst und vor allem als Selbstaussage der Mutter zu betrachten. Eine Frau versteht sich als missionarische Botschafterin des Glaubens, wie sie ihn aktiv lebt und lehrt, und zeigt dies als ‚Vorbild‘ nach außen. Die Kamera übernimmt ihren Blickwinkel und transportiert ein authentisches Zeugnis ihrer Anschauung.

Der Junge zeigt sich eifrig und gelehrig, er will die richtigen Antworten geben, alle Antworten sind gut auswendig gelernt. Die Beziehung zwischen Mutter und Kind ist wahrheitshaltig und authentisch.

Theologisieren ist in dieser Katechese nicht gefragt. Die Mutter will Beispiel für ihren religiös fundamentalistischen Ansatz geben, ihren Followerinnen und Followern zeigen, wie sie das macht. In der Instagram-Story unterrichtet sie gleich zwei: ihr Kind und die Zuschauer/-innen. Dessen ist sie sich bewusst, wie an den drei eingblendeten, interpretierenden Emojis zu erkennen ist, die sie in der Story (Abschnitt 4) einblendet und die das Kind nicht sieht. An dieser Stelle ändert sich die Klangfarbe ihrer Stimme: Hatte sie vorher sehr offen und direkt gesprochen, wird die Stimme nun weicher und verhaltener. Die drei Symbole erzählen eine Katechese, die in die gegenwärtige Symbolsprache der Social-Media-Kommunikation transferiert ist: Der Tod (Totenkopf) und das Höllenfeuer (Feuer) ergeben eine zutiefst unan-

genehme Situation (grimassierendes Smiley²¹). Das Video zeigt ein kritisches Beispiel für die Suche nach religiösen Eindeutigkeiten. Es wird nicht erkennbar, ob Mutter und Kind von einer Theologie als Prozess und Begegnung wissen, und ob sie Gott auch als einen Gott kennen und verstehen, der sich selbst und keine Satz-Wahrheiten offenbart.

3.3 Beziehungswahrheit: Gott im Alltag

Ein Beispiel für religiöse Kommunikation auf Instagram transportiert eine erfahrungshaltige und beziehungsorientierte Wahrheitskonzeption:

Ein Student im zweiten Semester Theologie nutzt Instagram als Kanal für Glaubens- und Alltagskommunikation – mehr Glauben als Alltag. Er hat im Januar 2019 in den Stories eine kleine Erzählung von einer Gotteserfahrung formuliert. Diese präsentiert er schriftlich, in drei aufeinanderfolgenden Sequenzen, die jeweils etwa 15 Sekunden zu sehen sind.

Sequenz	Bild	Text [eingebildet]
1 (15 sec)	Hintergrund: Wackelndes Video von Schreibunterlagen auf Tisch. Oben rechts die Uhrzeit 10:27 Uhr. Vordergrund: Text (schwarze Schreibmaschienschrift, weiß hinterlegt, Wort <i>direkt</i> rot) und am Ende der drittletzten Zeile ein GIF: Brennende Flamme	Auch wenn man manchmal nicht merkt, wo genau jetzt gott in meinem leben eigentlich sein [Flamme] soll, dann ist er <u>direkt</u> da. #GOTT
2 (15 sec)	Hintergrund: schwarz Vordergrund: weißer Text in Schreibmaschienschrift	Denk mal drüber nach, ist ein unfassbares Statement.
3 (15 sec)	Hintergrund: Kirchenfenster (schwarze Wand, blaues Fenster) Vordergrund: weißer Text in Schreibmaschienschrift (Wort <i>gotteserfahrung</i> rot), in drei Blöcken angeordnet und mit handgezeichneten Pfeilen verbunden	Jeder kennt das, man wird mitten im Alltag mal kurz still. -> Und du kriegst eine Antwort auf eine Frage die dich schon lange beschäftigt. -> Natürlich kann ich sagen dass ist ein Tagtraum. oder eben eine <u>gotteserfahrung</u> . #HOFFNUNG

21 Vgl. www.emojipedia.org: „a range of negative or tense emotions, especially nervousness, embarrassment, or awkwardness“ (27.02.2019).

In den kurzen Sequenzen scheint über die Identitätskonstruktion des Seminaristen nur wenig erkennbar. Missionarisch ansetzend, schätzt er seine eigene Erfahrung als relevant und kommuniziert dies in einer lockeren, alltagsnahen Sprache und Visualität. Er zeigt bildliche Normalitäten (Studieren und Kirchenraum) und legt seine Erzählung als Text darüber, ohne Sorgfalt in der Rechtschreibung, aber angereichert mit interpretierenden Hervorhebungen, GIFs und Hashtags – #Gott und #Hoffnung. Diese Story ist für den Account typisch: schnell, direkt, mit plattformtypischen Momenten angereichert. Glaube und Gott sind nicht privat, sondern öffentliches und lebendiges Zeugnis. Gemeinsam mit der Wiener Bloggerin ist, dass er von sich und der eigenen Erfahrung erzählt, ohne diese inhaltlich auszuerzählen, und dass er die Zuschauer/-innen direkt anspricht.

Wie wird Wahrheit konstruiert? Der junge Mann erzählt in drei Schritten dialogisch von einer ‚Gottese Erfahrung‘. Indem er diese mit dem Wort ‚Tagtraum‘ konturiert, denkt er Religionskritik gleich mit, doch er übersetzt hier in einen anderen Möglichkeitsraum hinein. Im Grunde formuliert er korrelativ, wenn dies auch für die Zuschauer/-innen inhaltlich gegenstandslos bleibt, da er weder seine Frage noch die wahrgenommene Antwort mitteilt, aber er öffnet einigermassen unaufdringlich seinen eigenen Erfahrungs- und Interpretationsraum, in den auch andere gedanklich ihre Erfahrungen einbringen können. Er spricht in der kurzen Sequenz seine Zuschauer/-innen mehrfach aktiv und direkt an: „Denk mal drüber nach“ – „Jeder kennt das“ – „Du kriegst eine Antwort“. Damit verwickelt er sie in ein Gedankenspiel, das grundlegend anders verläuft als das Frage-Antwort-Schema der Katechese im vorigen Beispiel. Die hier repräsentierte Wahrheitskonstruktion ist eine subjektiv gegründete Erfahrungswahrheit, die er als Gottunmittelbarkeit darstellt. Mit Einladung und Aufforderung regt er zu informeller religiöser Bildung an.

4. *Wer bringt die Wahrheit ins Spiel?*

Ausgehend von einem Wahrheitsbegriff, der aktuell zwischen Absolutheitsansprüchen und Beziehungsdimensionen diskutiert wird, wurde das Problemfeld konturiert: Während sich die Religionspädagogik von einer bezeugenden zu einer beobachtenden Disziplin wandelt, verliert die zu beobachtende religiöse Praxis zunehmend ihren Alltagsort.

Eine identitätsbegleitende Religionspädagogik, die sich am Subjekt, seiner Erfahrung und Entwicklung orientiert, sucht nach individuellen Wegen in eine religiöse Alltagspraxis, ohne sich auf eine schulische Didaktik engführen zu lassen oder dem Relativismus zu verfallen. Die Wahrheitsfrage wird damit nicht aufgegeben, sondern personal und in konkreten Lebenszusammenhängen verortet und geerdet. Im vorliegenden Zusammenhang bildet die Erfahrung einer Restauratorin mit einem Kruzifix auf ihrer Werkbank, in der eine religiöse Wahrheit von sich aus ins Sprechen kommt, einen ersten Auffindungsort.

Drei Beispiele aus ‚Instagram-Stories‘ eröffnen einen Alltagsort persönlichen und religiösen Sprechens, an dem sich individuelle Prozesse erkunden lassen. Das Nachdenken einer Wiener Bloggerin erschließt ihre Sicht darauf, was Identitätsentwicklung, Krise und Konstruktion im Zeitalter der (Selbst-)Inszenierung bedeuten. Dies eröffnet einen informellen Reflexions- und Lernraum für Jugendliche und junge Erwachsene. Zwei weitere religionsbezogene Stories veranschaulichen Konzeptionen von Wahrheit, konstruiert auf Instagram: eine Katechese, die Satz Wahrheiten prolongiert, und ein junger Seminarist, der von seiner eigenen Erfahrung und Weltdeutung erzählt. In diesem Zugang wird methodisch zwar dem beobachtenden Paradigma der gegenwärtigen Religionspädagogik Rechnung getragen, doch erfolgt dies im Interesse, Impulse für ein bezeugendes Paradigma zu gewinnen.

Die hier exemplifizierte Grundfrage für die Religionspädagogik lautet also nicht mehr: ‚Wo kommt Wahrheit ins Spiel?‘, sondern ‚Wer bringt Wahrheit ins Spiel?‘. Und so rücken Begegnungen, Menschen und Orte von heute, die Glauben thematisieren, wahrnehmen und entdecken können, in den Blick, auch und gerade in nicht originär didaktischen Situationen. Ilona Nord hat dies als Chance der persönlichen Kontextualisierung beschrieben: „Religiöse Bildungsprozesse sollten gegen eine sich verbreitende Haltung der Relativierung der Wahrheitsfrage Kompetenzen fördern, die dazu befähigen, eine *Wahrheitsgewissheit* zu kommunizieren, die die *Einbettung ihrer Bekenntnishaftigkeit* in den jeweiligen *persönlichen Kontext* herausarbeitet.“²²

Die Perspektive der ersten Person und ihre Relationalität mit Menschen und Gegenständen ist für Wahrheitskonzeptionen wesentlich. Weiterhin bedarf es in religiöser Bildung bedeutsamer Erfahrungen und Erzählungen, die offen sind für persönliche Einschreibungen. Sie lassen sich in Kunstwerken und Geschichten aus der Tradition ebenso finden wie in Social Media. Zweifellos bedarf es weiterhin der theologischen Urteilskraft im Umgang mit dem Vorgefundenen, und für die Religionspädagogik erforderlich ist eine neue Klärung der Frage, woraufhin religiöse Bildungsprozesse gerichtet sein sollen: auf eine Gewissheit von Gott, der sich in Prozess und Beziehung offenbart, und auf ein Vertrauen in den Gegenstand: „Wahr ist, was uns verbindet“.²³

Dr. Viera Pirker

*Universitätsassistentin (post-doc) am
Institut für Praktische Theologie, Fachbereich
Religionspädagogik und Katechetik,
Universität Wien, Schenkenstr. 8–10,
A – 1010 Wien*

22 Nord, Ilona: „Die Wahrheit hat einen einzigen Namen: Jesus Christus“. Zum religionspädagogischen Umgang mit religiöser Wahrheit in einer mediatisierten Welt. In: *Nord/Schlag* 2017 [Anm. 2], 203–224, 222.

23 Assmann, Aleida/Assmann, Jan: Dankesrede anlässlich der Verleihung des Friedenspreises 2018, online verfügbar unter <http://www.friedenspreises-deutschen-buchhandels.de/1244997/> (Stand: 01.03.2019).

Wahrheit aus der Perspektive dialogischer Religionspädagogik

Ein Plädoyer für Bescheidenheit

Thorsten Knauth

1. Zugänge zur Wahrheitsfrage

Offen gestanden frage ich mich als allmählich in die Jahre kommender Religionspädagoge und teilnehmender Beobachter der religionspädagogischen Diskurse hin und wieder nach den Gründen, die Themen plötzlich trendy machen. Warum sprießen seit einigen Monaten in der religionspädagogischen Landschaft die Diskussionsblüten zur Wahrheitsfrage hervor? Wie lässt sich, was in der Welt passiert, damit in Verbindung bringen? Wir erleben gegenwärtig einen tiefgreifenden und sich beschleunigenden Prozess gesellschaftlicher Fragmentierung, der über soziale und kulturelle Differenzlinien verläuft; wir müssen feststellen, dass xenophobe, antimuslimische und antisemitische Haltungen in der Mitte der Gesellschaft angekommen sind; zugleich erfahren wir in Form von Flüchtlingskrise, weltweiten Konfliktherden und Kriegen die Rückkoppelungseffekte eines expansiven und brutalen Kapitalismus, der überdies in Form des Klimawandels unmissverständlich klarmacht, dass sich die Folgen des rücksichtslosen Lebensstils der kapitalistischen Moderne nicht in ein Außen ableiten lassen. Wir sind alle überall von allem, was wir tun oder unterlassen, betroffen. Sollten wir uns nicht überall, wo wir leben und arbeiten, fragen, wie wir in Zukunft leben wollen?!

Ich halte es für wichtig, die Wahrheitsfrage zu stellen. Aber so, dass sie bezogen ist auf drängende Fragen unseres Lebens. Im Religionsunterricht ist sie an „maximal konkreten Anlässen“¹ zu thematisieren und schülernah in die „Subpolitik“² des Alltags einzubetten.

In dem neu erwachten Interesse an der Wahrheit sehe ich den Impetus, das innere Anliegen von Religionspädagogik nicht zu verlieren und neu zur Geltung zu bringen. Religionsunterricht ist kein Fach, das aus dünnen Fakten besteht. Obwohl es so scheint, wie empirische Studien zeigen,³ als schufen diese Fakten Sicherheit bei den Lehrenden, die sich scheuen zu sagen und zu zeigen, wie sie die beunruhigenden Fragen persönlich angehen, die in Religion und religiösen Traditionen schlummern. Uns allen ist selbstverständlich, was wiederum anderen, mit denen wir an den Schulen und Hochschulen Umgang haben, nicht immer so

- 1 Ich verwende hier eine Formulierung aus einem der vielen Gespräche mit *Andreas Gloy*, meinem langjährigen Kooperationspartner in Sachen *Dialogischer Religionsunterricht*.
- 2 Vgl. *Beck, Ulrich*: Die Erfindung des Politischen, Frankfurt a. M. 1993, 154–163.
- 3 Vgl. *Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus*: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München 2014.

klar sein mag: Das Entscheidende von Religion besteht nicht in einem geschichtlichen Fakten- oder dogmatischen Formelwissen. Was Religion, recht verstanden, bieten kann, ist die Weisheit eines anderen Umgangs mit sich selbst, mit anderen und mit der Umwelt. Was Religion bieten kann, ist Sprache, sind Deutungsmuster, Denkmittel, Geschichten, Bilder und Vorbilder einer menschlicheren Erde und einer Hoffnung, dass Zerstörung, Lebensfeindschaft und Hass nicht das letzte Wort haben. Religion – das ist ein Speicher rettender Deutungsvorräte in kargen und feindlichen Zeiten.

Ich sehe in dem neu erwachten Interesse an der Wahrheitsfrage eine Ratlosigkeit darüber, wie denn der mit dem konfessionellen Religionsunterricht verbundene Auftrag, die Grundsätze der Religionsgemeinschaften als „bestehende Wahrheiten“⁴ (und eben nicht als vergleichende Lehren) zu vermitteln, *wahr-genommen* werden kann – angesichts von Schülerinnen und Schülern, die sich in gänzlich fremden Bedeutungswelten bewegen. Was vermögen die „bestehenden Wahrheiten“⁵ bei den Aliens in traditionellen Sprachwelten überhaupt anzustoßen? Welche Resonanzen können sie erzeugen? Die Frage ist aber auch umgekehrt zu stellen: Wie offen, zugänglich und neugierig sind wir Lehrende, als Fremdlinge jugendkultureller Lebenswelten, gegenüber den Sinnuniversen der „Kleinen Däumlinge“⁶, wie der französische Kulturphilosoph Michel Serres die vernetzte Whatsapp-/Instagram-Generation bezeichnet?

Und schließlich interpretiere ich die Wiederbelebung des Wahrheitsthemas auch als offene Frage danach, wie mit der immer stärker ins Bewusstsein drängenden Pluralisierung religiöser

Geltungsansprüche und dem „Verlust der Deutungshoheit des Christentums“⁷ theologisch und religionspädagogisch redlich umzugehen sei. Wenn selbst den Exklusivisten in den Religionen klar ist, dass keine Religion eine Insel⁸ (Abraham J. Heschel) ist, stellt sich umso mehr die Frage, wie und ob es sein kann, dass die andere Religion wahr ist, auch wenn sie meinen eigenen Wahrheitsansprüchen widerspricht. Wie setze ich mich in Beziehung? Will ich den Dialog? Brauche ich ihn sogar? Und wenn ja: zu welchem Sinn und Zweck?

Diese Vorbemerkungen beschreiben meinen Zugang zur Wahrheitsfrage: Die Wahrheit gehört hinein in das schmutzige und zerbrechliche, verwundbare Leben. Im Umgang mit ihr hilft Bescheidenheit als hermeneutische Haltung, die zeigt, dass man nicht das Maß aller Dinge ist und sein muss. Religionspädagogisch tritt Wahrheit im *Modus der Frage* auf, die von allen gehört und beantwortet werden will. Die Form der Wahrheit ist ein Gespräch, das auf Suchen und Entdecken ausgerichtet ist. Ihr Inhalt speist sich aus Deutungen, die die Suchenden sich zu eigen machen: zweifelnd und stotternd, inbrünstig gewiss und pointiert, ironisch, zynisch oder hoffnungsfroh.

Diesen Zugang möchte ich Ihnen im Folgenden näher und etwas geordneter erläutern. Meine Ausführungen gliedern sich in zwei Teile. Ich spreche erstens über Wahrheit im Unterricht und nenne Dilemmata und Spannungsfelder, gehe aber auch auf einen Zugang ein, den ich für fruchtbar (im Sinne von Friedrich Copeis „fruchtbarem Moment im Bildungsprozess“⁹) halte.

In meinem zweiten Teil spreche ich über Wahrheit in der Theologie. Und weil das et-

4 Vgl. BVerfG, Beschluss vom 25.2.1987, Az.1 BvR 47/84.

5 Ebd.

6 Serres, Michel: Erfindet euch neu! Eine Liebeserklärung an die vernetzte Generation, Frankfurt a.M. 2013, 7.

7 Körtner, Ulrich H.J.: Verletzliche Wahrheit. Die Pluralisierung religiöser Wahrheitsansprüche und der Verlust der Deutungshoheit des Christentums. In: JRP 30 (2014), 33–42.

8 Vgl. Kuschel, Karl J.: Keine Religion ist eine Insel. Vor-denker des interreligiösen Dialogs, Ostfildern 2016.

9 Vgl. Copei, Friedrich: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess, Heidelberg 1930 [1962].

was sehr großspurig klingt, sage ich sogleich einschränkend, dass ich darüber nachdenken möchte, wie man theologisch auf menschliche Weise über Wahrheit sprechen sollte, und wie dies vor allem angesichts unterschiedlicher religiöser Geltungsansprüche gehen kann.

Ein dritter Teil versucht sich sodann an einem religionspädagogischen Resümee.

2. *Wahrheit im Unterricht: Dilemmata, Spannungsfelder und fruchtbare Momente*

Kenner/-innen des Religionsunterrichts wissen natürlich: Die Wahrheitsfrage tritt im Unterricht selten *expressis verbis*, sondern sehr häufig in maskierter Gestalt auf. Damit meine ich, dass sie sich in Situationen versteckt, in denen Deutungen mit dem Anspruch auf verbindliche Geltung auftreten. Aus dem spannenden, meinungsreichen und vielfältigen Strom des Unterrichtsgesprächs ragt plötzlich – wie die Spitze eines Eisbergs – eine Haltung, eine Behauptung, ein Satz hervor, der zu erkennen gibt: Hier gilt es! Solche Sätze haben einen Körper, der unter die Oberfläche in die Tiefe geht. Sie sind eingebettet in Aussagezusammenhänge, die eine *normative Ordnung*¹⁰ bilden. Sie können also gerechtfertigt und begründet werden. Und sie sind mit persönlichen, emotional getönten Überzeugungen verbunden. Sprecher/-innen dieser Sätze zeigen damit, wie sie sich selbst verstehen und von anderen verstanden werden wollen. (Nennen Sie dieses meinetwegen *Identität*, auch wenn ich diesen Begriff wegen seiner sehr ambivalenten Konnotationsschleppung nicht mag.) Und die Sprecher/-innen deuten mit diesen Sätzen auch an, welche normative Ordnung gelten soll. Für einen Religionsunterricht, der Wahrheit in der Form des Gespräches behandelt, ist dies ei-

gentlich ein Glücksfall. Aber davon wird noch die Rede sein. Sprechen wir zunächst über Schwierigkeiten: Zum Problem werden diese maskierten Wahrheits-Sätze im Religionsunterricht nämlich, wenn sie in Spannungsfeldern stehen oder Teil eines Dilemmas sind. Dann bleiben sie ohne Resonanz, finden keine Entgegnung und verkümmern als Solitäre des Unterrichtsgesprächs. Ich nenne drei Dilemmata bzw. Spannungsfelder:

DAS POSITIONALITÄTSDILEMMA

Zum Profil des RU gehört, dass die ihm eigenen religiösen Positionen im Modus wahrer Sätze zur Sprache kommen sollen, also mit dem Anspruch auf verbindliche Geltung. Diese *Hier-gilt-es-Sätze*, die gleichsam wahr gesprochen werden, sind in der Regel nicht (mehr) die Sätze der Kinder und Jugendlichen. Es sind – im besten Falle – Sätze des Lehrers, der Lehrerin, die wie halbe Brücken im Raum stehen und durch die Lernenden nicht vollendet werden können, weil die ihren Baustoff für andere Konstruktionen verwenden. Das Positionalitätsdilemma, wie ich es nennen möchte, besteht demnach darin, dass Religionsunterricht Gefahr läuft, seine wahren Sätze über die Köpfe der Lernenden hinweg zu sprechen. Wenn Religionsunterricht es sich aber zum Prinzip macht, die *Hier-gilt-es-Sätze* der Lernenden hervorlocken zu wollen, gehört die Selbstzurücknahme der eigenen Positionalität zum Profil des Faches. Je weniger Positionalität des Faches, desto mehr wahre Sätze der Lernenden.

DAS RELATIVITÄTSDILEMMA

Ich nenne als zweites das „Relativitätsdilemma“. Viele empirische Untersuchungen zeichnen, vereinfacht gesagt, das folgende Bild: Die Subjektivierung von Religion ist bei Jugendlichen mit christlichem Hintergrund stark vorangeschritten. Die Jugendlichen stehen institutionellen Gestalten von Religion (Kirche und tradiertem Glauben) distanziert gegenüber, lehnen Religion im Sinne eines persönlichen Lebensglaubens

10 Vgl. Forst, Rainer / Günther, Klaus (Hg.): Die Herausbildung normativer Ordnungen. Interdisziplinäre Perspektiven, Frankfurt a. M. 2011.

aber nicht ab. Hier verhalten sie sich in gewisser Weise wie Touristen – so hat es die Sinus-Milieustudie¹¹ bezeichnet –, die eine individuelle Auswahl aus dem Arsenal religiöser Symbole, Rituale und Überzeugungen treffen – und sich daraus eine individuelle Religiosität basteln, die stark am Maßstab subjektiver Stimmigkeit und Wirksamkeit orientiert ist. Normativität – die Wahrheitsfrage – wird hinter die Linien subjektiver Überzeugung zurückgenommen und ist in ihrem verallgemeinernden Anspruch stark relativiert. Normativ ist eigentlich nur noch die Überzeugung, dass jeder nach seiner Fassung selig werden möge. Wenn aber jede/-r in Sachen Religion zum Einzelfall wird, besteht die religionspädagogische Herausforderung darin, Motivation, Interesse und Bereitschaft zu wecken, die eigene Position in der Interpretationsgemeinschaft der Gruppe zu prüfen und weiterzuentwickeln. Je subjektiver die Position, desto wichtiger wird der mehrperspektivische Dialog.

DAS EXKLUSIVITÄTSDILEMMA

Dem Relativitätsdilemma komplementär zugeordnet ist das Exklusivitätsdilemma, das durch einen normativen Zugang zur Religiosität entsteht. Wir finden diese Struktur ganz überwiegend bei muslimischen Jugendlichen. Die Jugendlichen heben die lebensbestimmende Bedeutung von Religion hervor und betrachten Religion als Wegweiser für das eigene Leben. Religion enthält klare Vorgaben für die Gestaltung des Lebens; sie gibt Richtlinien und Maßstäbe für ethische und lebenspraktische Entscheidungen.¹² Dass der Islam die einzige wahre

Religion ist, ist mit dieser Position verbunden. Diese Struktur, Religion als normative Vorgabe der Tradition zu betrachten, ist seit vielen Jahren in empirischen Untersuchungen anzutreffen. Seit einiger Zeit ist unter muslimischen Jugendlichen eine weitere Radikalisierung dieser religiösen Struktur zu beobachten.¹³ Muslimische Religiosität ist unter den Einfluss salafistischer Diskurse geraten, ohne selbst salafistisch sein zu müssen. Dies führt zu einer Dogmatisierung der religiösen Orientierung von Jugendlichen. Stark leitend ist bei vielen Jugendlichen der Versuch, menschliches Handeln unter den Gesichtspunkten von *verboten* und *erlaubt* zu beurteilen und die Kriterien für die Beurteilung aus dem Rückgriff auf den Koran und die Praxis des Propheten zu gewinnen. Hier ist eine auf Eindeutigkeit und Ambivalenzfreiheit zielende Normativität am Wirken, die Mehrdeutigkeit in Sachen Religion geradezu abschaffen möchte und auch diejenigen verurteilt bzw. herablassend behandelt, die diesen Auffassungen nicht folgen möchten. Um nicht missverstanden zu werden: Erklärungen für diese Entwicklungen sind eher in gesellschaftlichen Diskriminierungserfahrungen der Jugendlichen zu finden und nicht „dem Islam“ anzulasten. Sie sind geradezu Reaktionsbildungen auf den Exklusivismus einer als biodeutsch und christlich wahrgenommenen Mehrheitsgesellschaft. Sprechen Sie in diesen Wochen einmal mit Lerngruppen über Mesut Özil.

York – München u. a. 2009, 51–53, s. a.: *Knauth, Thorsten / Vieregge, Dörthe*: Religion and Dialogue in Religious Education. A Comparative Case Study in Duisburg and Hamburg. In: *Igrave, Julia / Knauth, Thorsten / Körs, Anna* u. a. (Eds.): Religion and Dialogue in the City. Case Studies on Interreligious Encounter in Urban Community and Education, Münster – New York – Berlin u. a. 2018, 183–230.

11 *Calmbach, Marc / Borgstedt, Silke / Borchard, Inga* u. a.: Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Berlin 2016.

12 Vgl. *Knauth, Thorsten*: Zur Bedeutung von Religion in Schule und Lebenswelt von Jugendlichen in Hamburg. In: *Jozsa, Dan-Paul / Knauth, Thorsten / Weiße, Wolfram* (Hg.): Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas, Münster – New

13 *Behr, Harry H.*: Streitfall Koran – Die Heilige Schrift des Islams als Gegenstand des pädagogischen Diskurses. 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, 187–226.

Das Exklusivitätsdilemma besteht darin, dass zwar der Anspruch auf Wahrheit über subjektive Horizonte hinaus allgemeine Verbindlichkeit beansprucht, sich aber gegenüber der Befragung aus anderen religiösen Perspektiven sehr weitgehend immunisiert. Je objektiver der Wahrheitsanspruch, desto weniger Dialog.

2.1 Zwischenüberlegung: Herausforderung der W-Frage im Unterricht

Die geschilderten Voraussetzungen bilden einen Erklärungshintergrund für die Schwierigkeiten, denen sich ein dialogischer Umgang mit der Vielfalt religiöser Überzeugungen gegenübersteht. Einer radikal subjektivierten Religiosität mutet die Unterschiedlichkeit religiöser Orientierungen nicht mehr als Herausforderung zur Klärung und zur Reibung an. In der Hitze, die durch permanente Individualisierungsprozesse erzeugt wird, drohen auch die letzten verallgemeinerbaren religiösen Geltungsansprüche zu verdunsten. Für eine auf religiöse Exklusivität und Eindeutigkeit zielende Religiosität bedeuten normative Geltungsansprüche der anderen ebenfalls keine Einladung zur diskursiven Prüfung. Denn das Ergebnis steht schon vor dem Eintritt in den Dialog fest. Wie kann in diesem Spannungsfeld zwischen einer subjektiven Relativierung von Normativität und einer exklusivistischen Zurückweisung anderer normativer Ansprüche ein angemessener pädagogischer Umgang aussehen? Wie kann es gelingen, diese Positionierungen aufeinander zu beziehen, so dass die Beschäftigung mit den Perspektiven der anderen tatsächlich zu einer Herausforderung werden kann und nicht im Rahmen einer nur formalen Toleranz als Haltung akzeptiert wird, die aber die eigene Position überhaupt nichts angeht?

2.2 Wahrheit im Konflikt: fruchtbare Momente und ihre Voraussetzungen

Ich antworte auf diese Fragen zunächst mit einem Beispiel aus dem Unterricht, das ich Ihnen im Anschluss in seiner für mich paradigmatischen Bedeutung erläutern möchte: Im Jahrgang 10 hat sich die aus konfessionslosen, christlichen und muslimischen Schülerinnen und Schülern bestehende Lerngruppe mit dem Weg Jesu an das Kreuz auseinandergesetzt. In einer Stunde geht es auch um das Verhalten der Jünger nach der Verhaftung Jesu in Gethsemane. Ein Teil der muslimischen Schüler/-innen ist empört darüber, dass die Jünger Jesus im Stich lassen und – wie im Falle Petrus – sogar verleugnen. Andere, vor allem Schüler/-innen mit christlichem Hintergrund sind eher geneigt, das Verhalten der Jünger zu verteidigen. Es entwickelt sich eine leidenschaftliche Debatte, in deren Verlauf schließlich auch die Emotionen hochkochen und insbesondere zwei Mädchen zu Wortführerinnen der im Streit liegenden Positionen werden. Die Positionen bringen auch das persönliche Verhältnis zur Religion zum Ausdruck: Man müsse notfalls auch bereit sein, für die Religion zu sterben – so die eine Seite. Sich zu Jesus zu bekennen, sei unklug – dann könne man ihm ja gar nicht mehr helfen, sondern erleide lediglich das gleiche Schicksal – so die andere Position. Insbesondere Imen, ein muslimisches Mädchen, lässt sich von ihrer Leidenschaft treiben und geht Svenja schließlich fast persönlich an. Der Lehrer greift schließlich durch eine beruhigende Moderation ein.

Was macht diese Szene zu einem fruchtbaren Moment, und welche Voraussetzungen hat er? Ein leidenschaftlicher Konflikt um das wahre Verständnis von Religion findet statt – im Medium einer narrativen Überlieferung. Was den Dialog treibt, ist nicht die Auseinandersetzung um die christologisch angemessene Interpretation des Textes, sondern der Umstand, dass die mit dem Text thematisierte Frage in die Dimension persönlicher Grundüberzeugungen reicht. Es ist im Unterricht gelungen, bezogen auf diese Lerngruppe mit

ihrer spezifischen Konstellation, ein Stück religiöse Überlieferung in eine „Ursprungssituation“¹⁴ aufzulösen. Hans-Bernhard Kaufmann, Großmeister des problemorientierten Religionsunterrichts, der diesen Begriff mit Bezug auf Heinrich Roths Konzept der „originalen Begegnung“¹⁵ und Ernst Wagenscheins Ansatz bei den „Anfangsstadien des Verstehens“¹⁶ verwendet, versteht darunter den Versuch, formelhaft geronnene religiöse Sprache auf ihren situativen und existenziellen Kontext zurückzuführen. Es sollen so die zugrundeliegenden Fragen und Handlungen freigelegt werden, aus sich heraus sinnhaft und in ihrer Situationsgebundenheit verstanden werden. In unserem Falle wird in elementarisierender Zuspitzung die Frage danach aufgeworfen, wie weit man für die persönliche Überzeugung zu gehen bereit ist. Die Schüler/-innen werden in einer Tiefendimension ihrer Persönlichkeit angesprochen – so etwas nennen wir seit Ende der 1960er-Jahre im Anschluss an Horst Gloy, einen weiteren Großmeister problemorientierten Religionsunterrichts, „religiöse Ansprechbarkeit“¹⁷. Unterschiedliche Perspektiven geraten in den Widerstreit und können im kommunikativen Raum des Unterrichts ausgedrückt und wechselseitig ausgehalten werden. Ermöglicht wird die offene Kontroverse, der Streit um die Wahrheit, durch eine kontinuierliche mehrjährige Arbeit an den Beziehungen in der Lerngruppe. Dass die am

Streit beteiligten Schüler/-innen nach der Stunde über ihren Konflikt schmunzeln können, ist dieser Beziehungsarbeit zu verdanken. Der Streit über die Verleugnung Jesu ist ein kleines Kapitel ihrer mehrjährigen Kommunikationsgeschichte, in der es viele Seiten über Differenzen und Gemeinsamkeiten gibt. Die Form der Wahrheit ist ein Gespräch, das in Beziehung gründet!

3. Wahrheit und Theologie

3.1 Wahrheit und Bescheidenheit

Ich beginne meinen zweiten Abschnitt mit einem Plädoyer für Bescheidenheit in Wahrheitsfragen. Ulrich Körtner hat jüngst hervorgehoben, dass der Verlust der Deutungshoheit des Christentums in der Moderne auch als „geschichtliche Konsequenz der Verletzlichkeit jener Wahrheit“ verstanden werden könne, „die in dem Menschen Jesus von Nazareth Gestalt angenommen hat“¹⁸. Zu dieser Wahrheitsgewissheit gehört, dass sie sich infrage stellen lässt, „statt auf alle Fragen eine Antwort zu wissen“¹⁹. Gerade weil sie strittig ist und noch nicht erschienen ist, was wir sein werden, beteiligt sich christlicher Glaube, „solidarisch mit der Welt und den Menschen an der Suche nach Wahrheit“²⁰. Auch wer die Religionsgeschichte einigermaßen kennt, weiß, dass die Summe der Irrtümer, Verfehlungen und Verletzungen groß ist, die im Namen der Wahrheit geschahen. Allein dieser Hinweis macht Bescheidenheit als ein Gebot religiöser Selbstkritik erforderlich.

Bescheidenheit ist aber auch eine Einsicht aus der hermeneutischen Reflexion der eigenen, in meinem Fall der jüdisch-christlichen Tradition: In den biblischen Texten gibt es viele Bilder von der Unerkennbarkeit und entrückten Ferne Got-

14 Vgl. Kaufmann, Hans B.: Die Ursprungssituation des Glaubens – theologisch und didaktisch interpretiert. In: Wilhelm, Theodor (Hg.): Die Herausforderung der Schule durch die Wissenschaften. Beiträge zur Lehrplangestaltung, Weinheim 1966, 117–134.

15 Vgl. Roth, Heinrich: Die „originale Begegnung“ als methodisches Prinzip. In: Ders.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1962 [1957], 16ff.

16 Vgl. Wagenschein, Martin: Die pädagogische Dimension der Physik, Braunschweig 1962.

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

18 Körtner 2014 [Anm. 7] 41.

19 Ebd.

20 Ebd.

tes. Diese Bilder wollen deutlich machen: Die/der sich zu erkennen gibt, ist zugleich die/der, die/der sich verbirgt und in ihrer/seiner Fremdheit sich dem aneignenden Zugriff entzieht. Fast scheint es, als teile Gott sich immer unter dem doppelten Aspekt von Nähe und *Beziehung* und Ferne und *Ent-Ziehung*/Distanz mit. Gott ist anwesend und offenbar auch abwesend und verborgen. Die Paradoxie dieser Erfahrung zeigt sich ebenfalls in Jesu Erfahrung am Kreuz. Sie ist ein Hinweis darauf, dass die Wahrheit sich mitteilt und schenkt, aber auch nie besessen werden kann. Viel mehr als ein Haben ist sie ein Sein und ein Werden. Sie ist vollem menschlichen Erkennen entzogen, weil auch Gott sich selbst in ihrer/seiner Präsenz entzogen ist: in die Zukunft wie auch in die Vergangenheit. Die Entzogenheit Gottes gilt nicht nur zeitlich, sondern auch räumlich-kontextuell. Gott entzieht sich unserem Besitzanspruch in andere raum-zeitliche Bedeutungs-Kontexte. Sie/er teilt sich mit, entzieht sich, teilt sich mit in einem dynamischen Wechselspiel aus Entäußerung und Selbstrücknahme. Christlich-theologisch äußert sich diese Bescheidenheit zum Beispiel in dem Versuch zu einer bescheidenen Christologie. Nach wie vor überzeugend ist m.E. der Ansatz von Paul F. Knitter, der die exklusiven christologischen Aussagen der Bibel im Sinne von Trajektorien als Bekenntnisperspektiven interpretiert, die kontextuell bedingt sind.²¹

Die vermeintlich exklusivistische Sprache z. B. in Sätzen aus dem Johannesevangelium ist insofern als Bekenntnissprache zu deuten, als eine „Sprache der Liebe“²², die von der unbe-

dingten Hingabe und Bindung an Jesus Christus als dem tragenden Grund des Lebens Zeugnis ablegt.

3.2 Auf menschliche Weise über Wahrheit sprechen: Kontextualität, Perspektivität und Pluralität

Mein zweiter Gedankengang in diesem Abschnitt bezieht sich auf die *Modalität der Rede von Wahrheit*: In seinem klassisch zu nennenden Aufsatz „Welchen Sinn hat es, von Gott zu reden?“ [1925] entfaltet Rudolf Bultmann²³ den Gedanken einer wechselseitigen Verwiesenheit von Gottesrede und Existenzbezug, der sich auch auf die Art und Weise übertragen lässt, wie von der Wahrheitsfrage theologisch zu handeln ist. Weil uns als Menschen Wahrheit immer auch entzogen ist, können wir nur auf menschliche Weise über Wahrheit sprechen – und das heißt: in perspektivischer Gebundenheit an unsere Existenz. Wahrheit und Existenzbezug sind aufeinander verwiesen. Für eine theologisch reflektierte Wahrheitsrede bedeutet dies, dass wahre Sätze zwar gleichsam das Skelett der Religionen sind. Lebendig wird Religion aber, wenn sie in der Praxis von Menschen Fleisch wird, Haut und Haar und Odem bekommt. Wahrheit ist verwiesen an Erfahrung, Praxis und Kontext von Menschen, die in das eigene Leben übersetzen, was sie als Wahrheitsgewissheit erfahren haben.

Vor diesem Hintergrund umreiße ich drei Merkmale eines religionsbezogenen Wahrheitsverständnisses, von denen ich in einer vorsichtigen Generalisierung behaupten möchte, dass sie auch in interreligiöser Perspektive zutreffende Bestimmungen enthalten. Damit soll Wahrheit keineswegs in einer vereinnahmenden Bewegung vorbestimmt werden. Mir geht es vielmehr um den Gedanken, dass die

21 Vgl. Knitter, Paul F.: Ein Gott – viele Religionen. Gegen den Absolutheitsanspruch des Christentums, München 1988, 112ff. Den Begriff der Trajektorien verwendet Knitter, um „verschiedene Bekenntnisperspektiven“ zu umschreiben, „die sich je nach den verschiedenen sozialen Kontexten voneinander unterscheiden, größtenteils gleichzeitig entwickelten und gegenseitig beeinflussten“ (ebd., 110).

22 Ebd., 123.

23 Bultmann, Rudolf: Welchen Sinn hat es, von Gott zu reden? In: Theologische Blätter IV (1925) 129–135.

religiösen bzw. religionsbezogenen Perspektiven auf Wahrheit möglicherweise Elemente gemeinsam haben, die es als gerechtfertigt erscheinen lassen, von einem spezifischen Profil bzw. einer Modalität der religionsbezogenen Wahrheitsfrage zu sprechen.

WAHRHEIT UND SUBJEKTBEZUG

Wahrheit aus der Perspektive von Religionen – so meine erste These – geht es nicht um die Verifizierung oder Falsifizierung von Informationen; sie ist daher auch nicht in einem primär kognitiven Sinne als Übereinstimmung des Verstandes bzw. der Vernunft mit Tatsachen der Realität zu verstehen. Sie ist von Anfang an perspektivisch auf das Subjekt gerichtet, d.h. sie ist als Beziehungsgeschehen zu verstehen, das nicht etwa nur besonders ausgegrenzte Teilbereiche des Subjekts (Intellekt, Emotion, Seele, Körper) betrifft, sondern sich auf die gesamte Person und umfassend auf das Leben der Person bezieht. Wahrheit gibt es daher nicht an und für sich, sondern in ihrer spezifischen Gerichtetheit auf das Subjekt. Wahrheit ist Wahrheit in Beziehung auf das Subjekt und Deutungsperspektive für das gesamte Leben. Die subjektive Perspektivierung der Wahrheitsfrage führt im Bereich von Religion zu einer Konvergenz von Wahrheit und Wahrheitsgewissheit. Ihre Ausdrucksform ist nicht die objektivierte Formel, sondern das subjektiv wahrhaftig gesprochene Bekenntnis – mit anderen Worten: die konfessorische Behauptung erfahrener Wahrheit.

WAHRHEIT ALS ERFAHRUNGSZUSAMMENHANG UND BEGEGNUNG

Religiöse Wahrheitsgewissheit verdankt sich einem „Erfahrungszusammenhang“²⁴. Was Hans-Martin Barth in seiner Evangelischen „Dogmatik im Kontext der Weltreligionen“ für den Bereich

christlicher Wahrheit formuliert, trifft auch für andere Religionen zu. Das Selbstverständnis von Religionen wird durch Schlüsselerfahrungen seiner Stifter konstituiert; sie formieren sich zu einem Erfahrungszusammenhang, weil sie von anderen wiederholt und nachvollzogen werden können und als Erfahrung von Evidenz das Leben ausrichten. Glaubensaussagen sind geronnene Ausdrucksform von Evidenzerfahrungen. Sie bleiben abstrakt und starr, wenn sie nicht auf den vitalen Erfahrungszusammenhang bezogen und auf diese Weise verflüssigt werden. Wahrheit ist kein Formelwissen, sondern subjektiv erschlossenes Erfahrungswissen, das durch Wiederholung, individuellen und gemeinschaftlichen Nachvollzug stabilisiert, aber auch durch eigene Erfahrung und Deutung erneuert werden kann. Wahrheit als Erfahrungszusammenhang gründet sich gleichfalls auf Begegnungen, in denen sie sich erschließt bzw. erschlossen und weitergegeben wird.

WAHRHEIT UND PRAXIS

So wie religiöse Wahrheit in einem Erfahrungszusammenhang gründet, folgt aus ihr auch eine in ihrem Licht interpretierte und begründete Praxis. Die erfahrene Wahrheit geht in dieser Praxis nicht auf und gibt auch keine eindeutigen Kriterien vor, die Praxis anleiten können. Die Praxis aber steht in einem hermeneutischen Zusammenhang mit der Wahrheitserfahrung, so dass von einer Hermeneutik der Praxis gesprochen werden kann, die sich von spezifischen Axiomen leiten lässt. Für den christlichen Glauben formuliert Hans-Martin Barth folgende axiomatischen Prinzipien christlicher Wahrheit, die sich für ihn „auf der Basis der Heiligen Schrift und in der Gemeinschaft der Glaubenden“ ergeben: „– Gnade vor Recht, – Freiheit vor knechtender Abhängigkeit, – Liebe vor Haß, – Heil vor Unheil, – Leben vor Tod, – Beziehung vor Beziehungslosigkeit, – Verantwortung

24 *Barth, Hans-Martin: Dogmatik. Evangelischer Glaube im Kontext der Weltreligionen. Ein Lehrbuch, 2. korrigierte Auflage, Gütersloh 2002, 158.*

vor Verantwortungslosigkeit...“²⁵. Barth betont den exemplarischen Charakter dieser Aufzählung und schlägt zugleich vor, den „Begründungszusammenhang der genannten Axiome“ [...] „in der Begegnung mit außerchristlichen Optionen“ und „durch diese Begegnung zugleich in neue Kontexte hinein“²⁶ zu entfalten.

Diese drei Merkmale versuchen – wie gesagt – ein gemeinsames Profil der Wahrheitsfrage im Kontext von Religionen zu beschreiben. Weil Wahrheit im Blick auf Religionen subjektiv gerichtet, in Erfahrung gegründet und auf eine Praxis bezogen ist, ist die Wahrheitsfrage auch nur unter Berücksichtigung von Kontexten, spezifischen Perspektivierungen und ihren pluralen Gestalten zu haben. Auch aus diesem Gedankengang ergibt sich, dass Wahrheit an Kontexte gebunden und auf das mehrperspektivische Gespräch angewiesen ist. Und das bringt mich zu meinem letzten Abschnitt, in dem ich auf die Theologie der Religionen zu sprechen kommen möchte.²⁷

3.3 Der Wahrheitsdialog zwischen Transformation und mutuellem Inklusivismus

Eine der produktivsten theologischen Diskussionen findet derzeit im Umkreis der Entwicklung einer interreligiösen Theologie statt und handelt davon, wie Aufgabe und Ziele interreligiöser Theologie verstanden werden. Ist interreligiöse Theologie eine *Theologie im Singular*, an der Menschen unterschiedlicher religiöser Traditionen teilhaben, um vor dem Hintergrund ihrer religionspezifischen Perspektiven in einem gemeinsamen Prozess die Erkenntnis der Wirklichkeit und die Suche nach Wahrheit zu vertiefen? Findet diese interreligiöse Theologie

also in einem „globalen theologischen Diskurs“²⁸ statt, in dem geklärt wird, was „sich an den traditionellen Universalansprüchen“ konfessioneller, religionspezifischer Theologien „heute noch wissenschaftlich vertreten lässt“²⁹? Diese Position vertritt Perry Schmidt-Leukel (Professor für Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie an der Universität Münster). Oder kann interreligiöse Theologie nur auf der Basis einer Verwurzelung von Theologie in der je eigenen Tradition betrieben werden, aus der heraus man sich empathisch und wertschätzend für die anderen öffnet? Das ist die Position von Reinhold Bernhardt³⁰ (Professor für Systematische Theologie/Dogmatik an der Universität Basel). Spannend aus religionspädagogischer Sicht ist hier, dass beide Positionen in unterschiedlichen Auffassungen des Dialoges und des Verhältnisses von Wahrheit und Dialog gründen.

Perry Schmidt-Leukels Ansatz betont die essenzielle Gleichwertigkeit der verschiedenen Religionen. Er geht von dem „hermeneutischen Vertrauensvorschluss“³¹ aus, dass in den verschiedenen religiösen Traditionen theologisch relevante Wahrheit zu finden ist. Diese verschiedenen Wahrheiten müssen miteinander kompatibel sein, weil sie sich auf die „eine Wirklichkeit“³² beziehen. Aufgabe einer interreligiösen Theologie ist nun zum einen zu klären, in welcher Weise sie miteinander kompatibel sind, und herauszufinden, wie in diesem Klärungsprozess das Verständnis und die Erkenntnis der Wahrheit wächst und

25 Ebd., 171.

26 Ebd.

27 Vgl. zuletzt: Bernhardt, Reinhold / Schmidt-Leukel, Perry (Hg.): *Interreligiöse Theologie. Chancen und Probleme* (Beiträge zu einer Theologie der Religionen 11), Zürich 2013.

28 Schmidt-Leukel, Perry: *Interreligiöse Theologie und die Theologie der Zukunft*. In: Bernhardt / Schmidt-Leukel 2013 [Anm. 27], 23–42, 33.

29 Ebd.

30 Bernhardt, Reinhold: *Theologie zwischen Bekenntnisbindung und universalem Horizont. Überlegungen zum Format einer „interreligiösen Theologie“*. In: Bernhardt / Schmidt-Leukel 2013 [Anm. 27], 43–66.

31 Schmidt-Leukel, Perry: *Interkulturelle Theologie als interreligiöse Theologie*. In: *Evangelische Theologie* 71 (2011) 4–16, 9.

32 Ebd., 10.

vertieft wird. Schmidt-Leukel greift hier einen grundlegenden Gedanken von William Cantwell Smith auf, der die verschiedenen religiösen Wahrheitsansprüche nicht im Blick auf ihre Differenz und Unvereinbarkeit betrachten möchte, sondern sie auf der Grundlage von Multirelationalität und Interdependenz als „Einladung zur Synthese“³³ versteht. Dies ist nur in einem interreligiösen Dialog möglich, der als diskursive Suchbewegung angelegt ist. Dabei handelt es sich um einen unabgeschlossenen Prozess, in dem Neues entsteht und der auch die Möglichkeit beinhaltet, dass Glaubensvorstellungen revidiert werden können. Schmidt-Leukels Verständnis von Wahrheit im interreligiösen Dialog kann daher als transformatorisch bezeichnet werden.

Reinhold Bernhardt hat sein Konzept selbst als „Inklusivismus auf Gegenseitigkeit“³⁴ bezeichnet. Er betont die bleibende Differenz und Alterität der verschiedenen religiösen Traditionen und bezweifelt, dass ihre Perspektiven in einer globalen Theologie zusammengeführt werden können, durch die der *eine göttliche Grund* erkennbar werden könne. Seine Kritik des Einheitspostulats gründet in dem an Schleiermacher angelehnten Gedanken, dass die Auffassungen der Religionen von Wahrheit nur in den spezifischen Anschauungs- und Denkformen der Religionen zu haben seien – was eben ihre Differenz ausmache.³⁵ Dialog ist dann auch kein Prozess des gemeinsamen Entdeckens von Wahrheit, sondern ein Weg der Herausarbeitung von Differenz, die zum Neuverstehen der eigenen Tradition führt.

Religionspädagogisch ist diese Kontroverse auch deshalb sehr spannend, weil sie sich auf Fragen der Organisation und Begründung des Religionsunterrichts beziehen lässt. Perry Schmidt-Leukels Verständnis eines mehrperspektivischen und

offenen Dialogs im Sinne einer Suchbewegung nach Wahrheit, die das Selbstverständnis der Beteiligten verändert, kommt überein mit einem mehrperspektivisch angelegten schülerorientierten Ansatz von Dialog, in den die Deutungsperspektiven von Religionen als materiale Grundlagen eingespielt werden. Reinhold Bernhardt's auf mutuaalem Inklusivismus basierender Dialog, der auf das normative Zentrum konfessioneller Traditionen und Glaubensgemeinschaften bezogen bleibt, aber den Horizont des Verstehens interreligiös weitet, bietet die Begründungsfolie für eine konfessionelle Kooperation, in der Ausgangs- und Endpunkt jeweils die Rückbindung an die jeweilige Religionsgemeinschaft bleibt. Der Ansatz bietet darüber hinaus aber auch die Möglichkeit, die Verantwortungsstruktur eines interreligiös angelegten Religionsunterrichts zu begründen. Denn indem er – realistisch und pragmatisch – die Bedeutung von Kirchen und Religionsgemeinschaften für eine Theologie im interreligiösen Horizont hervorhebt, betont er auch die Notwendigkeit für die Religionsgemeinschaften, die Wahrheitsgestalten ihrer Tradition dem interreligiösen Dialog auszusetzen.

4. Fazit: Religionsunterricht als Raum der Verständigung

Im Religionsunterricht, der einen angemessenen Umgang mit der Wahrheitsfrage pflegt, treffen sich junge Menschen mit Überzeugungen von unterschiedlich starker Geltungs- und Bindekraft. Viel ist erreicht, wenn es gelingt, sie in Beziehung zu bringen, um den Fallen von monologischer Verabsolutierung der eigenen Gewissheit und relativistischer Verkümmernormativer Ansprüche zu entkommen. Kontextualisierung, Perspektivierung und Pluralisierung sind Signaturen eines angemessenen religionspädagogischen Umgangs mit der Wahrheitsfrage. Empirische Rekonstruktionen gelingenden dialogischen Unterrichts verdeutlichen Bedingungen, unter denen ein offener

33 Ebd.

34 Bernhardt 2013 [Anm. 30], 46.

35 Ebd., 60.

und in rückhaltloser Subjektivität geführter Austausch gelingen kann.³⁶ Diese Erfahrungen deuten auf die Notwendigkeit hin, den Religionsunterricht stärker als theologische Werkstatt, als Labor für die experimentelle Suche nach tragfähigen Deutungen zu verstehen. Hier hilft Bescheidenheit in Wahrheitsfragen als religionspädagogischer Habitus. Denn die jungen Leute haben sich gerade erst auf den Weg gemacht, ihren eigenen Glauben in kreativer Deutung ihrer Lebensverhältnisse zu entwickeln. Die tastenden und experimentellen Versuche ihrer existenziellen Selbstverortung erheischen Anerkennung und Respekt und erfordern Zurückhaltung gegenüber vollmundigen Setzungen aus dem Geist der Wahrheitsgewissheit.

Ich spitze zu: Religionsunterricht kann und darf aus theologischen und pädagogischen Gründen Wahrheit nicht vermitteln. Er sollte vielmehr einen „Raum für die Verständigung“³⁷ eröffnen, in dem „individuelle religiöse Selbstständigkeit“³⁸ durch die wechselseitige Neugier auf die Weltansichten und Deutungsweisen der anderen gefördert wird. Dies setzt voraus, dass es in diesem Raum der Verständigung auch die Möglichkeit gibt, riskante und unabgesicherte,

provokative und experimentelle Deutungen zu wagen, ohne beschämt zu werden oder auf diese Deutungen festgelegt zu werden. In diesen diskursiven Raum können, ja sollten auch die normativen Bestände von religiösen Traditionen eingebracht werden. Religionsbezogenes dialogisches Lernen ist Arbeit am Lebensglauben³⁹ im Horizont des *semantischen Potentials* „irgendeiner der großen Weltreligionen“⁴⁰. Es geht also um nichts Geringeres als darum, im Religionsunterricht die Liebe zur Wahrheitssuche zu kultivieren – im Kontext der Frage nach einem „guten Leben für alle“⁴¹. Dass dies in Zeiten eines an Outcome und Verwertbarkeit orientierten neoliberalen Pragmatismus als realitätswidrige Forderung anmutet, spricht nicht gegen die Notwendigkeit der Aufgabe. Vielmehr scheint es gerade jetzt geboten, durch konsequenten Rückgang auf den Grund der (religionsbezogenen) Sache jene Gehalte freizulegen, die den Lauf einer alternativlos gewordenen Wirklichkeit stören können. Eine würdige Beschreibung der Aufgabe von Religionsunterricht ist, dass er ein Lernfeld eröffnen sollte, auf dem Raum geschaffen wird für das Gespräch über verdrängte Fragen. Die Frage nach Wahrheit gehört unbedingt dazu.

Dr. Thorsten Knauth

*Professor für Evangelische Theologie/
Religionspädagogik,
Institut für Evangelische Theologie,
Universität Duisburg-Essen,
Universitätsstr. 12, 45141 Essen*

36 Vgl. Knauth, Thorsten: Dialog an der Basis. Eine Analyse dialogorientierter Interaktion im Religionsunterricht in Hamburg. In: Jozsa / Knauth / Weiße 2009, [Anm. 12], 331–359.

37 Nipkow, Karl E.: Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, 277f.

38 Ebd.

39 Vgl. Englert, Rudolf: Skizze einer pluralitätstfähigen Religionspädagogik. In: Schweitzer, Friedrich / Englert, Rudolf / Schwab, Ulrich (Hg.): Entwurf einer pluralitätstfähigen Religionspädagogik, Gütersloh – Freiburg i. Br. 2002, 89–104, 96.

40 Habermas, Jürgen: Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze, Frankfurt a. M. 1988, 23.

41 Vgl. Kalsky, Manuela: Auf der Suche nach einem neuen Wir. In: Junge Kirche (2014), 32. 37–38.

50 Jahre AKK / AKRK

Rückblick aus gegebenem Anlass¹

Werner Simon

Der Vorstand der AKRK hat mich eingeladen, aus gegebenem Anlass – unsere Fachschaft feiert ihren 50. Geburtstag – einen subjektiven Blick auf ihre Geschichte zu werfen und dabei einzelne als wichtig empfundene Entwicklungen und Ereignisse in Erinnerung zu rufen. Ich soll dies aus der Perspektive des Zeitzeugen tun. Ich will es versuchen.

Mitglied der AKK – der *Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten* – wurde ich 1976. Ich war damals Assistent am Mainzer Lehrstuhl für Religionspädagogik, Katechetik und Fachdidaktik Religion. Lehrstuhlinhaber war Günter Stachel, der in den Jahren 1973 bis 1990 von der Vollversammlung achtmal als Vorsitzender der AKK wiedergewählt wurde.² Im September 1976 nahm ich zum ersten Mal am Kongress in Leitershofen teil. Die aus den Dozententagungen des Deutschen Katecheten-Vereins (DKV) erwachsene AKK feierte in diesem Jahr ihren achten Geburtstag. Sie unterschied sich von den meisten Fachschaften der anderen theologischen Disziplinen. Denn sie

vereinte Lehrende an Universitäten, an Pädagogischen Hochschulen, an Ordenshochschulen und an Priesterseminaren. Sowohl Professorinnen und Professoren als auch Assistentinnen und Assistenten waren stimmberechtigte Mitglieder. Und sie war eine Fachschaft, die sich in transnationalen Bezügen konstituierte. Lehrende in Deutschland, Österreich und der Schweiz, aber auch aus den Niederlanden, Belgien, Frankreich, Italien, Polen und Slowenien waren Mitglieder und Kongressteilnehmer/-innen. Die Teilnahme der osteuropäischen Teilnehmer wurde durch Messstipendien finanziert, die von der Ostpriesterhilfe in Königstein vermittelt wurden. Bei den Vorstandswahlen wurde darauf geachtet, dass immer auch ein Vertreter der österreichischen Kolleginnen und Kollegen in den Vorstand gewählt wurde, später immer auch eine Vertreterin bzw. ein Vertreter des akademischen Mittelbaus. Die meisten Kongressteilnehmer waren Priester, nur wenige Kongressteilnehmer waren Frauen. Einer der Tagungsvormittage bot Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern die Möglichkeit, eigene Projekte – und sich selbst – dem Plenum in 15-minütigen Kurzvorträgen vorzustellen. An sie schlossen sich in den Pausen und bei Spaziergängen im Park des Tagungshauses vielfach Gespräche an, die das Interesse der Älteren an den Vorhaben der Jüngerer signalisierten.

Es war eine Zeit der wissenschaftlichen Selbstvergewisserung. Die Jahrestagung 1974 widmete sich der wissenschaftstheoretischen Grundlegung

1 Vorgetragen beim Festakt in Augsburg am 15. September 2018. Die Textfassung des mündlichen Vortrags wurde für den Druck nur geringfügig verändert und durch Fußnotenverweise ergänzt.

2 Vgl. *Stachel*, Günter: Notizen zur Geschichte der AKK. In: *RpB* 27/1991, 175–193; vgl. ferner *Gleißner*, Alfred: Die Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten. In: *Paul, Eugen / Stock, Alex* (Hg.): *Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik* (FS Günter Stachel), Mainz 1987, 11–17.

der Religionspädagogik. Der (1.) Kongress 1976 thematisierte im Austausch mit Vertretern der Biblischen Theologie und der Systematischen Theologie die intradisziplinären theologischen Bezüge unseres Faches, der (2.) Kongress 1978 die interdisziplinären Bezüge zu den human- und sozialwissenschaftlichen Bezugswissenschaften. Referenten waren damals u.a. Franz Emmanuel Weinert, Rudolf Oerter und Franz Xaver Kaufmann. Die Referate dieser Kongresse wurden zeitnah in der von Erich Feifel, Günter Stachel und Eugen Paul herausgegebenen wissenschaftlichen Reihe der *Studien zur Praktischen Theologie* veröffentlicht.³

An diese Phase der Selbstvergewisserung schloss sich eine Phase der weiteren Institutionalisierung und Ausdifferenzierung an. Die wissenschaftsgeschichtliche Forschung weiß um den hohen Stellenwert, der Kommunikationsmedien und der durch sie vermittelten Öffentlichkeit im Prozess der Etablierung und Institutionalisierung einer Disziplin zukommt. Ich erinnere mich an das Gespräch im Vorraum des Petrusaales, in dem Hans Zirker Günter Stachel auf das Desiderat einer wissenschaftlichen Zeitschrift der AKK ansprach und sich auf Rückfrage bereit erklärte – im Auftrag des Vorstandes und in den ersten fünf Jahren unterstützt durch ein Herausgeberteam⁴ – die Schriftleitung der dann 1978 ins Leben gerufenen *Religionspädagogischen Beiträge* zu

übernehmen. Die RpB können somit in diesem Jahr das Jubiläum ihres 40-jährigen Bestehens feiern. Als repräsentatives Fachorgan spiegeln ihre Beiträge Entwicklungen und Schwerpunkte des wissenschaftlichen Diskurses unserer Disziplin in den vergangenen vier Jahrzehnten wider.⁵ Die Dokumentation von Kongressbeiträgen – zu ihnen zählen auch die Posterbeiträge zu aktuellen Qualifikationsprojekten –, Akzente setzende Themenhefte, die Einführung eines Rezensionsteils und die inhaltliche Neustrukturierung durch prägnante Rubriken haben zur Profilierung der seit 2013 auch in einem neuen äußeren Erscheinungsbild erscheinenden Zeitschrift beigetragen. Autonom und ökonomisch unabhängig werden die RpB auch weiterhin – nun unter der vierten Schriftleitung⁶ – als Zeitschrift der AKRK dem wissenschaftlichen Diskurs ein offenes Forum bieten und ihm eine über die Grenzen der Fachschaft hinaus vernehmbare Stimme verleihen.

Die Tagungsprogramme der Kongresse der AKK sahen von Anfang an neben den Vorträgen mit anschließender Aussprache im Plenum auch Arbeitskreise vor, in denen einzelne Aspekte des jeweiligen Tagungsthemas vertieft wurden. In diesem Zusammenhang wuchs das Bedürfnis, neben den thematischen auch sektorale Arbeitskreise vorzusehen, in denen einzelne sich im Prozess der wissenschaftlichen Binnendifferenzierung herauskristallisierende Forschungs- und Aufgabenfelder schwerpunktmäßig, kontinuierlich und vertieft bearbeitet werden können. Vorstand und

3 Vgl. Stock, Alex (Hg.): Religionspädagogik als Wissenschaft. Gegenstandsbereich – Probleme – Methoden (Studien zur Praktischen Theologie 7), Zürich – Einsiedeln – Köln 1975; Stachel, Günter u.a. (Hg.): Inhalte religiösen Lernens. Referate und Protokolle des Kongresses der „Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten“ (Studien zur Praktischen Theologie 14), Zürich 1977; Stachel, Günter u.a. (Hg.): Sozialisation – Identitätsfindung – Glaubenserfahrung. Referate und Protokolle des zweiten Kongresses der „Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten“ (Studien zur Praktischen Theologie 18), Zürich – Einsiedeln – Köln 1979.

4 Mitglieder des Herausgeberteams waren Günter Bieemer, Fritz Dommann, Günter Lange, Günter Stachel und Hans Zirker.

5 Vgl. Dienst, Karl: Tendenzen der neueren katholischen Religionspädagogik im Spiegel der „Religionspädagogischen Beiträge“. In: Jahrbuch der Religionspädagogik 5 (1985), 169–179; Schlüter, Richard: Zur Pünktlichkeit der Religionspädagogik. Die ‚Religionspädagogischen Beiträge‘ seit 1988. In: RpB 47/2001, 111–123.

6 Schriftleiter der *Religionspädagogischen Beiträge* waren Hans Zirker (RpB 1/1978–20/1987), Herbert A. Zwerger (RpB 21/1988–45/2000), Burkard Porzelt und Werner Simon (RpB 46/2001–68/2012), Ulrich Kropač und Georg Langenhorst (seit RpB 69/2013).

Mitgliederversammlung trugen diesem Anliegen Rechnung. So konstituierten sich 1988 sieben Ständige Sektionen: Didaktik, Empirische Religionspädagogik, Feministische Religionspädagogik, Historische Religionspädagogik, Religionspädagogische Grundlagenforschung, Religionspädagogik des Elementarbereichs und Religionspädagogik der Spiritualität sowie etwas später die Ständige Sektion Außerschulische religiöse Bildung und Katechese.⁷ Einige Sektionen bestanden nur kurze Zeit. Andere – die Sektionen Didaktik und Empirische Religionspädagogik – können in diesem Jahr auf eine nunmehr 30-jährige Geschichte mit ihren jeweiligen Höhen und Tiefen zurückblicken. Die Sektionen Feministische Religionspädagogik und Historische Religionspädagogik wurden durch neue ökumenische Organisationsformen abgelöst: durch die Arbeitsgruppe Religionspädagoginnen und den Arbeitskreis für historische Religionspädagogik. Die Sektionsarbeit verstetigte und intensivierte die Vernetzung und den kontinuierlichen Diskurs in den jeweiligen Arbeitsfeldern. Ich habe sie darüber hinaus immer auch als einen Austausch zwischen den Generationen erlebt, der stets anregend und fruchtbar war. Hier war es möglich, auch noch offene Planungen und vorläufige Arbeitsstände zu präsentieren und zur Diskussion zu stellen. Die in den vergangenen Jahrzehnten aus der Sektionsarbeit erwachsenen Publikationen dokumentieren das inzwischen erreichte Methoden- und Problembewusstsein.

Der Vernetzung nach innen korrespondiert die im Verlauf der Zeit gewachsene vielfältige Vernetzung nach außen.

AKRK und DKV verbindet eine lange gemeinsame Geschichte. Beide verbindet auch aktuell das gemeinsame Interesse an einer gleichermaßen wissenschaftlich reflektierten wie sich praktisch bewährenden Theorie religiöser Bildung

und Erziehung und das gemeinsame Interesse an der Vertretung des Anliegens religiöser Bildung im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs. Bis heute wirken wechselseitig zu den Vorstandssitzungen der AKRK und des DKV entsandte Vertreter/-innen an deren Beratungen mit und sichern so den kontinuierlichen Austausch. Ich erinnere mich an eine Zeit, in der sich die religionspädagogische Jahrestagung des DKV in Kongressjahren unmittelbar an die Tagung der AKK anschloss, so dass nicht wenige AKK-Mitglieder an beiden Tagungen teilnahmen. Diese Tradition einer kontinuierlichen Begegnung hat sich allerdings nicht durchgehalten. Gleichwohl zeigen die gemeinsamen Kongresse 2000 in Berlin und 2012 in Helfta – der DKV feierte damals gemeinsam mit der AKRK sein 125-jähriges Jubiläum – ein fortbestehendes Interesse nicht nur an gemeinsam angehenden Themen, sondern auch an persönlichen Begegnungen und am persönlichen Austausch.

Die ökumenische Zusammenarbeit bei der Herausgabe von Handbüchern und Lexika sowie im Team der Herausgeber wissenschaftlicher Reihen kann inzwischen auf eine lange Tradition zurückblicken. Ich erinnere an das dreibändige *Handbuch der Religionspädagogik*, das 1973 bis 1975, also bereits in den ersten Jahren der AKK, erschienen ist.⁸ Ebenso kann auf eine zunehmend gemeinsame religionspädagogische Problemgeschichte zurückgeblickt werden. Gleichwohl fanden die ersten von AKK/AKRK und der evangelischen Schwesterorganisation des *Arbeitskreis[es] für Religionspädagogik (AfR)*, seit 2003 der *Gesellschaft für wissenschaftliche Religionspädagogik (GwR)* gemeinsam veranstalteten Kongresse erst relativ spät statt: 1998 in Freising zum Thema *Religionspädagogische Kompetenz in Ausbildung und Beruf*, 2004 in Berlin zum Thema *Standards*

7 Vgl. Zwergel, Herbert (Red.): Sektionsberichte. In: RpB 23/1989, 182–191.

8 Vgl. Feifel, Erich / Leuenberger, Robert / Stachel, Günter / Wegenast, Klaus (Hg.): *Handbuch der Religionspädagogik*, 3 Bde., Gütersloh – Zürich – Köln u.a. 1973–1975.

und Evaluationen religiöser Bildung, 2014 in Hildesheim zum Thema *Religionspädagogik ökumenisch: gemeinsame Herausforderungen und unterschiedliche Perspektiven*. Das Thema des Hildesheimer Kongresses weist eine Spur auch für künftige gemeinsame Tagungen. Die Fruchtbarkeit der inzwischen erreichten ökumenischen wissenschaftlichen Kooperation belegen die vielfältigen Projekte vor Ort, die ökumenisch offene Sektionsarbeit und nicht zuletzt das von Vertreterinnen und Vertretern beider Fachschaften initiierte gemeinsame Projekt des seit 2015 online gestellten *Wissenschaftlich-religionspädagogischen Lexikons im Internet (WiReLex)*.

Es sind drei weitere Vernetzungen zu nennen, die in einer inzwischen verstetigten und institutionalisierten Form nicht zuletzt auch fach- und wissenschaftspolitisch relevante Kommunikationsforen eröffnet haben.

Seit 1989 nehmen die Vorsitzenden der AKK/ AKRK an den bis 2016 zweimal im Jahr in Mainz, seitdem einmal im Jahr in München tagenden Konferenzen teil, in denen Vertreter/-innen der deutschen, österreichischen und schweizerischen Bischofskonferenz und die Sprecher/-innen der theologischen Arbeitsgemeinschaften hochschulpolitische und die Situation von Kirche und Theologie betreffende Fragen besprechen und für Probleme gemeinsame Lösungen suchen. Die AKK war von Anfang an Mitglied der sich in diesem Zusammenhang institutionalisierenden *Vereinigung der Arbeitsgemeinschaften für Katholische Theologie*, die diese Treffen mitvorbereitet.

2001 wurde die *Gesellschaft für Fachdidaktik* als Dachverband der fachdidaktischen Fachgesellschaften in Deutschland gegründet, dem heute 25 Mitgliedsverbände angehören. Die AKK gehört zu den Gründungsmitgliedern dieses für die wissenschaftspolitische Vertretung gemeinsamer Interessen und für die Initiierung einer interdisziplinären fachdidaktischen Forschung wichtigen wissenschaftlichen Gesellschaft.

2006 fand das 1. *Arbeitsforum für Religionspädagogik* statt, das von nun an jährlich von

der Pädagogischen Stiftung Cassianum in Donauwörth in Zusammenarbeit mit der Konferenz der Leiter/-innen der Schulabteilungen der deutschen Diözesen, der AKRK und dem DKV als religionspädagogische Fachtagung für Mitarbeiter/-innen der Schulabteilungen ausgerichtet wird.

Forschung ist nicht ohne den wissenschaftlichen Austausch und durch Vernetzungen auch in transnationalen und internationalen Bezügen denkbar. Ich habe den Eindruck, dass solche grenzüberschreitenden Vernetzungen in den Forschungsprojekten vor Ort und auch in der Sektionsarbeit zugenommen haben, sich dies aber nicht in gleichem Maße auf der Gesamtebene der AKRK abbildet und widerspiegelt. Die Vorsitzenden der AKRK und des DKV sind geborene, weitere Mitglieder der AKRK kooptierte Mitglieder der *Équipe Européenne de Catéchèse (EEC)*. Es wird auch in Zukunft wichtig sein, dass die Stimme der deutschsprachigen Religionspädagogik und Katechetik auf dieser europäischen Ebene vernehmbar bleibt. Dankbar erinnere ich mich an die 1973 von DKV und AKK gemeinsam initiierten deutsch-italienischen Religionspädagogen-Treffen, die in der Kontinuität von 17 Treffen einen intensiven Austausch über fast vier Jahrzehnte ermöglichten.⁹ Ich erinnere mich auch an Referenten bei AKK-Kongressen: Giancarlo Milanesi von der römischen Salesianeruniversität, der über Glaubenserfahrung und Sozialisation,¹⁰ und an Paul Maire, der über Arbeiterpastoral und Katechese mit Arbeiterkindern in Frankreich¹¹ referierte.

9 Vgl. *Herion, Horst*: Die deutsch-italienischen Religionspädagogentreffen. Einige Anmerkungen. In: *Mendl, Hans/Schiefer-Ferrari, Markus*: (Hg.): *Tradition – Korrelation – Innovation. Trends der Religionsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart (FS Fritz Weidmann)*, Donauwörth 2001, 92–98.

10 Vgl. *Milanesi, Giancarlo*: Glaubenserfahrung und Sozialisation. In: *Stachel* 1979 [Anm. 3], 101–121.

11 *Maire, Paul*: Arbeiterpastoral und Katechese von Arbeiterkindern in Frankreich. In: *RpB* 11/1983, 19–27.

Die gewachsenen Vernetzungen und ihre organisatorische Verstetigung verdeutlichen den inzwischen erreichten Grad der Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der vor 50 Jahren gegründeten Arbeitsgemeinschaft und der von ihr vertretenen wissenschaftlichen Disziplin. Dies bringt auch die 2001 beschlossene Namensänderung zum Ausdruck. Die *Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten* verstand sich fortan als *Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik*.

Die Entwicklung der elektronischen Informationstechniken hat in den vergangenen Jahrzehnten den Informationsaustausch auch innerhalb der AKRK erleichtert und neue Kommunikationsmöglichkeiten eröffnet. E-Mail und Internet haben den Informationsfluss beschleunigt und den Umfang der ausgetauschten Informationen vergrößert. Das Kommunikationsnetz ist dichter geworden, Informationsstände haben an Zeitnähe und Aktualität gewonnen. Auch die Kommunikationsstrukturen der AKRK haben diesen Veränderungen Rechnung getragen. Stand am Anfang der AKK der jährliche in der Hausdruckerei der Mainzer Universität vervielfältigte und mit Briefpost versandte mehrseitige Brief des Vorsitzenden zum Jahresende, so sind es heute aktuelle Newsletter, elektronisch versandt, die mit zahlreichen Anhängen eine zeitnahe Kommunikation aktueller Informationen sicherstellen. Der Internetauftritt der Homepage der AKRK erschließt umfassende Informationen zu den vielfältigen Aktivitäten der Sektionen und Arbeitskreise, zu aktuellen Stellenausschreibungen sowie zu in Bearbeitung befindlichen Qualifikationsarbeiten. Links vernetzen mit den Homepages benachbarter Vereinigungen und Institutionen. Die Kommunikation in den Zeiten zwischen den Kongressen hat so an Kontinuität, Aktualität und Dichte gewonnen.

AKK und AKRK repräsentieren und tradieren eine Kultur des wissenschaftlichen Austausches und der kollegialen Begegnung und Kooperation. Es sind Personen, die ihr Gesicht und Stim-

me verleihen. Zahlreiche Personen haben sich in der Vergangenheit und in der Gegenwart um die AKK und die AKRK verdient gemacht. Jede Aufzählung würde viele übersehen, die es auch verdient hätten, genannt zu werden. Die meisten Kolleginnen und Kollegen der Gründergeneration sind bereits verstorben, viele der nachfolgenden Generation emeritiert oder pensioniert. Andere Mitglieder der AKRK nehmen in diesem Jahr vielleicht zum ersten Mal an einem Kongress unserer Fachschaft teil. Stellvertretend für alle nenne ich die gewählten Vorsitzenden, die mit den weiteren Vorstandsmitgliedern das Staffelholz von ihren Vorgängern übernommen und an ihre Nachfolger/-innen weitergereicht haben und maßgebliche Impulse für die Entwicklung und Weiterentwicklung der AKK/AKRK gesetzt haben: Adolf Exeler, Wolfgang Nastainczyk, Günter Stachel, Roland Kollmann, Richard Schlüter, Werner Tzscheetzsch, Herbert A. Zwergel, Joachim Theis, Claudia Gärtner.¹² Sie haben sich um die AKK/AKRK in besonderer und herausragender Weise verdient gemacht. Ich bin ihnen dafür im Rückblick auf die 42 Jahre, die ich erleben durfte, von Herzen dankbar. So gratuliere ich der AKRK zu ihrem 50. Geburtstag und wünsche ihr auch für die kommenden Jahrzehnte eine gute Zukunft – ad multos annos.

Dr. Werner Simon

*(pens.) Professor für Religionspädagogik, Katechetik und Fachdidaktik Religion, Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Kontakt: Ahornweg 7, 55457 Gensingen*

12 Sie waren Vorsitzende der AKK/AKRK in den Jahren 1968–1970 (Adolf Exeler), 1970–1973 (Wolfgang Nastainczyk), 1973–1990 (Günter Stachel), 1990–1994 (Roland Kollmann), 1994–1998 (Richard Schlüter), 1998–2002 (Werner Tzscheetzsch), 2002–2006 (Herbert A. Zwergel), 2006–2014 (Joachim Theis), 2014–2018 (Claudia Gärtner).

Der Wunsch nach etwas Eigenem

Die AKK/ AKRK als „Verwissenschaftlichungsmotor“ katholischer Religionspädagogik¹

Lukas Ricken

„Pläneschmieden“. Ein „UPDATE“. „Begegnungen und Argumente“. Austausch „nicht nur in den Arbeitseinheiten, sondern auch in der Freizeit“. Dazu „dieser typische Drive“. Ja, es ist fast „wie ein Familientreffen“²

Im Vorfeld zur Jahrestagung der *Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik* (AKRK) im Jahr 2018 wurden Erwartungen der Teilnehmer/-innen gesammelt, aus denen ich hier nur einige Schlagwörter zitiert habe. Doch bereits diese wenigen Begriffe können einen Eindruck davon vermitteln, welche Bedeutung der AKRK und ihren Tagungen von ihren Mitgliedern zugeschrieben wird. Und gleichzeitig machen sie deutlich: Die Bedeutung liegt offensichtlich auf mehreren Ebenen, von denen sich mindestens eine im Keller des Tagungshauses befindet.

Die Geschichte dieser „Familientreffen“ beginnt 1968 mit der Gründung der *Arbeitsge-*

meinschaft Katholischer Katechetikdozenten.³ Sie fällt in eine Zeit, in der die katholische Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum sowohl diskursive als auch institutionelle Strukturen ausbildete, die ihr bis heute ihr Gesicht verleihen, und sie ist mit der Ausbildung dieser Strukturen eng verknüpft.⁴

Auf den folgenden Seiten möchte ich versuchen, einen Einblick in die bisher nahezu unerforschte⁵ Verbandsgeschichte in dieser für das Fach so konstitutiven Phase zu ermöglichen.

1 Präsentiert auf der AKRK-Jahrestagung in Leihofen (13.–16.09.2018) anlässlich des 50. Jubiläums der Arbeitsgemeinschaft. Der Vortragstil wurde weitgehend beibehalten. Mein Dank gilt Prof. Dr. Werner Simon für die produktive Zusammenarbeit und den anregenden Austausch im Vorfeld und während der Tagung.

2 Sämtliche Zitate sind den „Stimmen zur Tagung“ auf dem AKRK-Tagungsblog entnommen: https://akrk-jahrestagung-2018.blogspot.com/p/blog-page_45.html (Stand: 29.1.2019).

3 Die Namensänderung erfolgte im Herbst 2002.

4 In meinem derzeit laufenden Promotionsprojekt versuche ich, die Entwicklung der katholischen Religionspädagogik der 1960er- und 1970er-Jahre mithilfe des wissenschaftssoziologischen Ansatzes Pierre Bourdieus zu rekonstruieren. Zum methodischen Ansatz vgl.: Ricken, Lukas: Historische Religionspädagogik mit Pierre Bourdieu. Ein Beitrag zur Ausbildung wissenschaftlicher Reflexivität. In: ZPTh 38 (2018) 113–123.

5 Zur Geschichte der AKK liegen bisher lediglich zwei Aufsätze vor: Stachel, Günter: Notizen zur Geschichte der AKK. In: RpB 27/1991, 176–193; Gleißner, Alfred: Die Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten. In: Paul, Eugen/Stock, Alex (Hg.): Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik (FS Günter Stachel), Mainz 1987, 11–17. Darüber hinaus finden sich zwei Einträge in Lexika: Schlüter, Richard: Art. Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozentinnen und Katechetikdozenten (AKK). In: LexRP, Bd. 1, Sonderausgabe 2007, 62f.; Stachel, Günter: Art. Arbeitsgemeinschaft katholischer Katechetikdozenten (AKK). In: Gevaert, Joseph (Hg.): Dizionario di catechetica, Torino 1986, 48.

Ich beschränke mich somit auf die 1960er- und 1970er-Jahre und eine leitende These:

Die Gründung der AKK im Jahr 1968 und ihre Entwicklung in den Folgejahren sind Ausdruck des Wunsches nach etwas ‚Eigenem‘ oder – konkreter – des Strebens nach der Institutionalisierung wissenschaftlicher katholischer Religionspädagogik.

1. Kontext: Der Deutsche Katecheten-Verein

Der Wunsch nach etwas ‚Eigenem‘ entstand nicht im luftleeren Raum, sondern dort, wo viele der religionspädagogischen Innovationen der letzten 130 Jahre ihren Ursprung haben: Im *Deutschen Katechetenverein* (DKV – 1921 hervorgegangen aus dem 1887 gegründeten Münchner Katechetenverein). Auf die Bedeutung des DKV wäre eigens einzugehen, bildete er doch zu Zeiten der Gründung der AKK nicht weniger als die organisatorische Mitte der westdeutschen Katechetik (der Begriff der „Religionspädagogik“ setzte sich in der katholischen Theologie erst mit dem Anfang der 1970er-Jahre durch).

Die durch den DKV herausgegebenen *Katechetischen Blätter* (begründet 1875) sind nicht nur Quellen religionspädagogischer Diskursgeschichte.⁶ Sie dokumentieren darüber hinaus Aktivitäten innerhalb des DKV und bezeugen das Interesse, das die katechetische Diskussion besonders zum Ende der 1960er-Jahre hin erfuhr. Die lesenswerten Tagungsberichte, die die *Katechetischen Blätter* dieser Zeit regelmäßig abdruckten, dienen mir im Folgenden als wichtigste Quellen.

6 Vgl. *Schweitzer, Friedrich/Simojoki, Henrik/Moschner Sara* u.a.: *Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformation der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften*, Freiburg i.Br. 2010; *Schweitzer, Friedrich/Simojoki, Henrik*: *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität*, Gütersloh – Freiburg i.Br. 2005.

2. Vorgeschichte: Die Dozententagungen des DKV (1959–1967)

1959 lud der DKV erstmalig zu einer eigenen Tagung für die „Herren Dozenten“⁷ an Universitäten, Pädagogischen und Philosophisch-Theologischen Hochschulen sowie Priesterseminaren ein und schuf damit das Format der sog. *Dozententagungen*. Diese Tagungen dienten dem Austausch: einerseits über aktuelle Fragen der Katechetik (Anfang der 1960er vor allem zum Verhältnis von Exegese und Bibelkatechese) und andererseits über Herausforderungen der Priester- und Lehrerausbildung.

Dokumentiert wurden die Dozententagungen erst seit Mitte der 1960er-Jahre. Die *Katechetischen Blätter* präsentierten sie als wissenschaftliche Aushängeschilder des DKV; das wachsende öffentliche wie kirchliche Interesse wurde genauso aufmerksam wahrgenommen wie die stetig steigende Teilnehmerzahl.⁸ Immer mehr Teilnehmer/-innen kamen zum einen aus dem Ausland und zum anderen aus den Reihen derer, die in den Diözesen oder als Autoren katechetischer Literatur tätig waren. Wie wichtig der internationale Austausch dem DKV Mitte der

7 Abgedruckt in: *KatBl* 84 (1959) 398. Treffen der Dozentinnen und Dozenten in DKV-Kontexten haben eine ungleich längere Tradition. Bereits auf dem Katechetischen Kongress in München 1928 kam eine Sektion der Katechetikprofessoren zusammen. Vgl. *Hermanutz, Leo*: *Die katechetischen Kongresse: Wien 1912, München 1928 und Freiburg 1983*. In: *KatBl* 112 (1987) 442–445.

8 Vgl. *Gleißner, Alfred*: Bericht über die Dozententagung 1967. In: *KatBl* 93 (1968) 307f.; *Ders.*: Die Nichtchristen und wir. Die Kirche im Dialog. Dozententagung des Deutschen Katechetenvereins in Innsbruck. In: *KatBl* 92 (1967) 57–59; *Ders.*: Moderne Bibelexegese und Bibelkatechese. Die Dozententagung in Salzburg. In: *KatBl* 91 (1966) 60f.; *Ders.*: Neue Aufgaben für den Deutschen Katecheten-Verein. In: *KatBl* 90 (1965) 11f. Dass Alfred Gleißner – von 1964 bis 1967 Leiter der Geschäftsstelle des DKV – die Tagungsberichte übernimmt, belegt, wie eng die Bindung der Dozententagungen an den DKV in diesen Jahren war.

1960er-Jahre war, belegt nicht zuletzt der Umstand, dass nach zwei Tagungen in Österreich 1965 und 1966 auch die Tagung im Jahr 1967 „unseren ausländischen Mitbrüdern zuliebe“⁹ in jugoslawischen Bled stattfand.

Spätestens in Bled entstand aber auch der Wunsch nach einer ‚eigenen‘ Arbeitsgemeinschaft. Dieser muss auch als Reaktion auf die stetige Vergrößerung des Teilnehmer/-innenfeldes gedeutet werden, wird er doch als Wunsch der „anwesenden Professoren und Dozenten“ nach einer Rückbesinnung auf das „ursprüngliche Anliegen der Dozententagungen“ dokumentiert. Gewünscht wurde: die Rückkehr der Tagung nach Deutschland, die Teilnahme möglichst vieler Professorinnen und Professoren sowie Dozentinnen und Dozenten und eine inhaltliche Fokussierung auf die „dringenden didaktischen Fragen der Gestaltung der katechetischen Ausbildung“¹⁰.

In seinen *Notizen zur Geschichte der AKK* (1991) formuliert Günter Stachel – AKK-Vorsitzender von 1973 bis 1990 – diesen Wunsch folgendermaßen:

„Als wir uns 1967 in Bled [...] trafen, waren unter circa sechzig Teilnehmern nur noch fünf ‚Dozenten‘ anwesend. Das führte zu dem Vorschlag, neben der Tagung mit den katechetischen ‚Autoren‘ und ‚Referenten‘ eine eigene Tagung für Professoren und Assistenten des Faches an Hochschulen vorzubereiten.“¹¹

3. Gründung: 1968

Auf der *Wolfsburg*, der Akademie des Bistums Essen in Mülheim an der Ruhr, verdichtete sich religionspädagogische Theorie- und Institutionengeschichte im Zeitraum vom 30.09. bis zum 03.10.1968 mit seltener Intensität. Im „Kreis der Fachkollegen“¹² wurde hier die Diskussion mit Hubertus Halbfas weitergeführt, die im Laufe des Jahres ein Ausmaß erreicht hatte, dem die *Katechetischen Blätter* allein vom Umfang her nicht mehr gerecht zu werden glaubten.¹³ Als weiterer und gleichzeitig erster evangelischer Referent in der Geschichte der Dozententagungen stellte Karl E. Nipkow einen Ansatz vor, der in den Folgejahren als Konvergenzmodell der pädagogischen und theologischen Begründung das Fach Religionspädagogik maßgeblich verändern sollte.¹⁴

Neben diesen inhaltlichen Höhepunkten wurde die *Wolfsburg* 1968 zum Gründungsort der AKK. Adolf Exeler, der Tagungsleiter und erste Vorsitzende der neuen Arbeitsgemeinschaft, umriss vier Arbeitsfelder:

„1. Gegenseitige kollegiale Förderung der Arbeit (Information über Arbeitsschwerpunkte und Forschungsunternehmen, Gruppenbildung, Arbeitsbibliothek, Bibliographie); 2. Grundlegung eines neuen Systems der katechetischen Arbeit (z. B.

9 Gleißner 1967 [Anm. 8], 59.

10 Alle Zitate: Gleißner 1968 [Anm. 8], 308.

11 Stachel 1991 [Anm. 5], 175. Hervorh. LR.

12 Zenner, Alois: Zur Diskussion mit Hubertus Halbfas. In: KatBl 93 (1968) 512.

13 In seiner Autobiografie geht Halbfas selbst kurz auf die Mülheimer Tagung ein, vgl. *Halbfas, Hubertus: So bleib doch ja nicht stehn. Mein Leben mit der Theologie, Ostfildern* 2015, 126–128.

14 Vgl. Nipkow, Karl E.: Religionspädagogik und Religionsunterricht in der Gegenwart. In: KatBl 94 (1969) 23–43. Zur Rezeption dieses Vortrags vgl. Ricken, Lukas: Katholische Rezeptionen evangelischer Religionspädagogik. Feldanalytische Beobachtungen zur Tagungspraxis in den 1960er Jahren. In: *Gemeinhardt, Peter / Schröder, Bernd / Simon, Werner* (Hg.): „Rezeption“ und „Wirkung“ als Phänomene religiöser Bildung. Forschungsperspektiven und historiographische Fallstudien, Leipzig 2018, 67–83.

durch Ferienkurse mit und für Doktoranden des Faches); 3. Vertretung nach außen, gegenüber den Bischöfen, den anderen theologischen Disziplinen und der internationalen Forschung im Fachbereich; 4. Förderung der katechetischen Arbeit in den sogenannten Entwicklungsländern. (Bislang ‚geben wir das Geld, die andern – vor allem die Franzosen – die Ideen.‘)¹⁵

Bereits diese Skizze zukünftiger Aufgaben – von denen einige m.W. nie (oder noch nicht) angegangen wurden – lässt Rückschlüsse auf das Selbstverständnis der AKK zu. Es galt, das eigene Fach als wissenschaftliche Disziplin in Stellung zu bringen, die gegenüber den „anderen theologischen Disziplinen“ national und international sichtbar sein wollte.

Der Leitbegriff dieser Gründungstage lautete dabei klar *Kollegialität*. Der „Kreis der Fachkollegen“¹⁶ erschien nach heftigem Streit in katechetischen und kirchlichen Kreisen als das berufene Gremium der Auseinandersetzung mit Hubertus Halbfas. Die „kollegiale Förderung der Arbeit“ leitete Exelers Katalog von Arbeitsschwerpunkten ein und auch die Priesterweihe konnte bei der Besetzung von Vorstandsposten „kein Gesichtspunkt“¹⁷ mehr sein.¹⁸

Dass der Zusammenschluss der „Fachkollegen“ allerdings auch zu Exklusion führen würde, schien bereits einigen Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmern bewusst zu sein, wie eine sehr

schwungvolle Passage des Tagungsberichtes bezeugt:

„Die Fachkollegen wiesen auf die einer Zusammenarbeit hinderliche Institutionalisierung und akademische Abkapselung hin; Exeler parierte humorig: ‚Auf einer Südseeinsel soll es den Brauch geben, daß man die Alten, die den Stamm führen, auf die Bäume steigen läßt. Die Jungen schütteln die Bäume. Wer sich oben hält, darf weiter amtieren.‘“¹⁹

4. Konsolidierung und Verwissenschaftlichung: 1969–1978

Auf die Gründung der AKK im Jahr 1968 folgte eine intensive Findungsphase, in der mit Tagungsformaten experimentiert und um das Selbstverständnis als neue Arbeitsgemeinschaft gerungen wurde. Inhaltlich war diese Zeit nicht weniger intensiv; auf den Spuren Nipkows begann eine oft aufreibende Auseinandersetzung mit neuen Konzepten der Erziehungswissenschaften.²⁰

Für die zahlreichen Teilnehmer/-innen der Dozententagungen, die nicht dem „Kreis der Fachkollegen“²¹ angehörten, bot der DKV von 1968 bis 1973 die sog. *Katechetikertagungen* an, die sich direkt an die AKK-Tagungen anschlossen. So entstand ein insgesamt fünftägiges Tagungsprogramm, das so manchem schnell als „alljährliche Tagungstortur“²² auf den Magen schlug.

15 N.N.: Diskussion über katechetische Zielvorstellungen. In: HK 22 (1968) 517–520, 517.

16 Zenner 1968 [Anm. 12], 512.

17 N.N.: 1968 [Anm. 15], 517.

18 Dies erscheint besonders brisant aufgrund der Tatsache, dass das Verbot der Laienhabilitation erst 1968 und nur für theologische „Brückenfächer“ wie Religionspädagogik gelockert wurde. Vgl. dazu Bier, Georg: Die Stellung Katholisch-Theologischer Fakultäten nach kanonischem Recht und deutschem Staatskirchenrecht. In: *Hoping, Helmut* (Hg.): *Univerrität ohne Gott? Theologie im Haus der Wissenschaften*, Freiburg i.Br. 2007, 130–170, 151.

19 N.N.: 1968 [Anm. 15], 517.

20 Vgl. Zinke, Ludger: ‚Innovation‘ des Religionsunterrichts – Religionsunterricht als pädagogischer Dienst am Menschen. Jahrestagung 1970 der AKK und des DKV in Würzburg. In: *KatBl* 96 (1971) 35–40; Langer, Wolfgang: Die allgemeine Didaktik und der Religionsunterricht. Katechetikertagung in Würzburg. In: *KatBl* 75 (1970) 58f.

21 Zenner 1968 [Anm. 12], 512.

22 Schilling, Klaus: Unbehagen an Tagungen. In: *KatBl* 96 (1971) 41–43.

Mit einem Vorstandswechsel 1973 schritt die Entwicklung der AKK weiter voran.²³ 1974 fand eine erste Tagung ohne anschließende DKV-Veranstaltung statt, die sich programmatisch der wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Religionspädagogik widmete und deren Beiträge erstmals nicht mehr in den *Katechetischen Blättern*, sondern unter dem Titel *Religionspädagogik als Wissenschaft*²⁴ als Band 7 der *Studien zur Praktischen Theologie* publiziert wurden – eine Reihe übrigens, die von Herausgebern und Verlag explizit für „einem Fachpublikum vorbehaltene Publikationen“²⁵ konzipiert wurde. Mit dem Jahr 1974 begann zudem der zweijährige Tagungsrythmus, der bis heute durchgehalten wird. Nach zwei weiteren Tagungsbänden wurde mit den *Religionspädagogischen Beiträgen* die von den Mitgliedern „gewünschte ‚wissenschaftliche‘ Zeitschrift“²⁶ als „eigenes Publikationsforum“²⁷ der AKK präsentiert.

All diese Entwicklungen, die ich hier stark gerafft wiedergegeben habe, lassen sich als Ausdruck des Wunsches nach der Ausbildung wissenschaftlicher Kommunikationsstrukturen deuten. Diese Strukturen der Tagungs- und Publikationspraxis sind bis heute kennzeichnend für die deutschsprachige katholische Religionspädagogik.

5. Vorläufiges Fazit: *Das Eigene und die Anderen*

Die Gründung der AKK ist Ausdruck des Wunsches nach Institutionalisierung wissenschaftlicher Religionspädagogik und sie hat zu eben diesem Prozess entscheidend beigetragen. Ich bediene mich daher guten Gewissens bei einer Metapher von Schweitzer, Simojoki, Haen und Müller, wenn ich die AKK im Titel dieses Aufsatzes als „Verwissenschaftlichungsmotor“²⁸ bezeichne.

Wissenschaftliche Religionspädagogik fand damals wie heute in einem komplexen Bedingungsgefüge und einer sich immer weiter ausdifferenzierenden Landschaft statt. Abschließen möchte ich daher mit einem ebenfalls nur kurzen Blick auf einige der ‚Anderen‘, die den Wunsch nach etwas Eigenem begleitet haben.

5.1 ‚Einprogrammierte‘ Spannungen

Ende der 1970er-Jahre hatte sich die religionspädagogische Landschaft ausdifferenziert. Nicht nur das mittlerweile gut eingespielte Gegenüber und Ineinander von DKV und AKK prägte diese Landschaft, auch der Ausbau diözesaner Schulreferate. Gabriele Miller, von 1968 bis 1982 Studiendirektorin am Schulreferat des Bischöflichen Ordinariats in Rottenburg, skizziert in ihrem autobiografischen Rückblick das so entstandene „Kräftefeld“:

„Durch diese starke Mannschaft von Religionspädagogen ‚zweiter Garnitur‘ (wie ich uns gerne bezeichnet habe) entstand mitunter ein leichtes Tauziehen zwischen dieser Gruppe [gemeint sind die Schulreferate der Diözesen] und den religionspädagogischen Lehrstuhl-

23 Vgl. Stachel 1991 [Anm. 5], 181.

24 Vgl. Stock, Alex (Hg.): Religionspädagogik als Wissenschaft. Gegenstandsbereich – Probleme – Methoden, Zürich – Einsiedeln – Köln 1975.

25 Stachel, Günter: Vorwort. In: Ders. (Hg.): Bibelunterricht, dokumentiert und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des problemorientierten Unterrichts (SPT 11), Zürich – Einsiedeln – Köln 1976. Herausgeber der *Studien zur Praktischen Theologie* waren neben Günter Stachel Eugen Paul und Erich Feifel.

26 Stachel, Günter: Vorwort. In: RpB 1/1978, 1f., 1.

27 Stachel 1991 [Anm. 5], 187.

28 Vgl. Schweitzer/Simojoki/Moschner u. a. 2010, [Anm. 6]. 309. Die Forschungsgruppe beschreibt mit dieser Metapher den Einfluss der Bibelwissenschaften auf die evangelische Religionspädagogik sowohl zu Beginn des 20. Jahrhunderts als auch zu Beginn der 1960er-Jahre.

inhabern. Die Gründung der AKK [...] aus dem Deutschen Katecheten-Verein heraus ist ein Indiz dafür.²⁹

Religionspädagogische Arbeit finde seit der Zeit dieser Ausdifferenzierungsprozesse auf einem „sehr fruchtbare[n] Boden“ statt, trotz oder gerade wegen des Umstands, dass Spannungen fortan „einprogrammiert“ waren.³⁰

5.2 Katechetikdozenten – mehr als ein generisches Maskulinum

Gabriele Miller schreibt über eine Zeit, in der es für Religionspädagoginnen faktisch noch unmöglich war, einen Platz in der vermeintlich ‚ersten Garnitur‘ der Religionspädagogik zu erreichen. Dies macht es notwendig, die Arbeit von Religionspädagoginnen eigens zu thematisieren und nicht hinter einem – nur vermeintlich – generischen Maskulinum zu verstecken.

Selbst über die Präsenz von Teilnehmerinnen auf den Dozententagungen der 1960er-Jahre lässt sich lediglich spekulieren. Auf dem Podium und am Rednerpult werden Wissenschaftlerinnen erst im Lauf der 1970er-Jahre und zu nächst nur sehr selten sichtbar.³¹

Es ist daher festzuhalten, dass theologische Disziplingeschichte für den Zeitraum der 1960er- und 1970er-Jahre in erster Linie die Geschichte eines Beziehungsnetzwerkes geweihter Männer ist. Umso wichtiger ist es, die Stellen genau in

den Blick zu nehmen, an denen sich dieses Netzwerk schrittweise ausweitete³² bis hin zum heutigen Zeitpunkt, an dem sich der AKRK-Vorstand mehrheitlich aus Religionspädagoginnen zusammensetzt.

5.3 International und ökumenisch – von Leitershofen aus

Während der internationale Austausch schon zu Zeiten der Dozententagungen hochgehalten wurde, wurde man innerhalb der AKK zumindest in Sachen Tagungsort schnell heimatverbunden. 1973 versuchte man es noch einmal in Brixen in Kooperation mit DKV und AfR³³ – das Urteil fiel auf beiden Seiten verheerend aus: Beklagt wurden „wenig eindrucksvoll[e]“³⁴ Referate sowie (evangelischerseits) die „nicht hinreichende Bereitschaft der Mitglieder, um eines [...] Anfangs im interkonfessionellen Gespräch unserer Branche willen langfristig zu planen, zu reisen – und da zu sein“³⁵. Zudem muss das Wetter so schlecht gewesen sein, dass Günter Stachel dies noch fast 20 Jahre später zu berichten vermochte.³⁶

Trotz der gut katholischen *stabilitas loci* setzten die AKK-Tagungen das internationale Gespräch fort und nach den Startschwierigkeiten kam auch der ökumenische Austausch in Gang.

29 Miller, Gabriele: Immer wieder neu anfangen. Religionspädagogik als Kunst, Gottes Wirken im Alltag zum Vorschein zu bringen. In: Lachmann, Rainer / Rupp, Horst F. (Hg.): Lebensweg und religiöse Erziehung. Religionspädagogik als Autobiographie, Bd. 1, Weinheim 1989, 1989–217, 208.

30 Ebd.

31 Einen Anfang auf den DKV-Katechetikertagungen machte die Psychologin Maria Wasna 1972 mit einer Arbeitsgruppe zur *Religiöse[n] Erziehung des Kleinkindes in Familie* und 1973 mit einem Koreferat zu den *Psychologische[n] Grundlagen der religiösen Erziehung*. Die Theologin Hildegard Gollinger leitete auf der AKK-Tagung 1972 eine Arbeitsgruppe zum Thema *Jesus und die „neue Moral“*.

32 Vgl. Pithan, Annebelle (Hg.): Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts, Göttingen 1997.

33 1971 ging der *Arbeitskreis für Religionspädagogik* (AfR) aus der informellen *Arbeitstagung der Dozenten für Evangelische Theologie und Unterweisung an den Pädagogischen Hochschulen (Akademien)* hervor. 2012 wurde die Umbenennung in die heute bekannte *Gesellschaft für wissenschaftliche Religionspädagogik* (GwR) beschlossen. Vgl. <http://www.afrp.de/geschichte/> (Stand: 29.1.19).

34 Stachel 1991 [Anm. 5], 180.

35 Presler, Gerd: Bericht von der Jahrestagung des Arbeitskreises evangelischer Religionspädagogen an Hochschulen und Instituten der Bundesrepublik Deutschland vom 24.–26.9.1973 in Brixen/Südtirol. In: ZRP 28 (1974) 60.

36 Vgl. Stachel 1991 [Anm. 5], 180.

Es wäre ein eigenes und reizvolles Unterfangen, den vielen hier geknüpften Kontakten über die Landes- und Konfessionsgrenzen hinaus nachzuspüren.³⁷

5.4 Ringen um das Theorie-Praxis-Verhältnis

In dem Moment, in dem sich die Religionspädagogik anschickte, mit den „anderen theologischen Disziplinen“³⁸ gleichzuziehen, wuchs auch das Bedürfnis, der Praxis näherzukommen. Es könnte so wirken, als versuchte man gleichzeitig, einen Elfenbeinturm zu errichten und ihn wieder abzureißen, beschreibt aber vielmehr eine Spannung, die dem Fach bis heute sein Gesicht verleiht.

Kreativ bearbeitet wurde diese Spannung z. B. 1976 mit einem sog. „Abnehmertag“: Um der Praxis „einen festen Ort“ im Kongressgefüge zu sichern, gab man einigen „Abnehmern“ religiöser Bildung die Möglichkeit, „ihre Meinung zum Kongreßthema zu äußern“. Eingeladen waren eine „Ärztin“, „2 Hausfrauen“, ein „Chemigraph“, ein „Kfz-Schlosser“, ein „Kunden

dienstmonteur“ und ein „Universitätsprofessor für Verfassungsrecht“.³⁹ Im Tagungsbericht wird festgehalten,

„daß das Experiment ertragreich war und in geradezu phänomenaler Weise bestätigte, wie schwer es ist und wie wenig es bisher gelungen ist, die Menschen draußen über die Anliegen der Religionspädagogik zu informieren und sie dafür zu sensibilisieren: Die Schere zwischen Theorie und Praxis ist unerträglich weit geöffnet.“⁴⁰

Da diese – über 40 Jahre alte – Einsicht keines weiteren Kommentares bedarf, komme ich zu meinem Fazit: Der Blick in die Geschichte macht deutlich, dass der Wunsch nach etwas ‚Eigenem‘ zu einer Profilbildung geführt hat, die grundlegend für die Strukturen der heutigen wissenschaftlichen Arbeit wurde. Besonders produktiv wurde diese Arbeit immer dann, wenn der Wunsch nach dem *Eigenen* von der Neugierde auf *die Anderen* begleitet wurde. Möge der AKRK diese Neugierde auch in den nächsten 50 Jahren nicht abhanden kommen.

Lukas Ricken M. A.

*Studienreferendar am ZfsL Krefeld und
Promovend an der Katholisch-Theologischen
Fakultät der Universität Tübingen*

Kontakt: lukas.ricken@uni-tuebingen.de

37 Vgl. dazu Ricken 2018 [Anm. 14], 78–83.

38 N.N. 1968 [Anm. 15], 517.

39 Gleißner, Alfred: 1. Wissenschaftlicher Kongreß der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten (AKK). In: KatBl 102 (1977) 90f., 91.

40 Ebd.

Qualifikationsmöglichkeiten von angehenden Religionslehrerinnen und Religionslehrern

Eine Studie zur Rekonstruktion von Denkstrukturen in Lernwerkstätten im Kontext von interreligiösem Lernen

Julian Miotk

Der Religionsunterricht (RU) in Deutschland ist zunehmend geprägt von religiöser Pluralität. Konzepte, die explizit die Dimension der religiösen Pluralität auf religionsdidaktischer Ebene bedienen, wie z. B. das interreligiöse Lernen im RU, liegen schon seit mehr als 15 Jahren vor.¹ Unbeantwortet bleibt in diesem Zusammenhang allerdings die Frage nach Formaten und Settings des interreligiösen Lernens für angehende Religionslehrer/-innen. Solche hochschuldidaktischen Formate sind bisher kaum in der Religionspädagogik wissenschaftlich analysiert und untersucht worden.²

Das Forschungsprojekt widmet sich diesem religionspädagogischen Desiderat auf hochschuldidaktischer Ebene in Form einer Werkstatt für Studierende – der „Lernwerkstatt: Schulpraxis in der Religionsdidaktik“³ mit der inhaltlichen Ausrichtung auf religiöse Pluralität und interreligiöses Lernen. Die hochschuldidaktische Rahmung der Lernwerkstatt sieht am Campus Koblenz folgende fünf Phasen⁴ vor:

- Theorie- bzw. Inputphase zu religionsdidaktischen Methoden und Konzepten
- Selbstständige Projektphase der Studierenden (Erstellung des Unterrichtsmaterials und Ausarbeitung des RUs)

1 Vgl. *Rickers, Folkert*: Interreligiöses Lernen. In: *Ders./Mette, Norbert* (Hg.): Religionspädagogik. Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2001, 874–881, 874f.

2 Vgl. *Boehme, Katja/Brodhacker, Sarah*: „Im Gespräch ist es mir nochmal deutlich geworden, was wichtig für die Sichtweise meiner Religion ist ...“ Interreligiöses Begegnungslernen in der Lehrerbildung – Konzept und Evaluationsergebnisse. In: *Boehme, Katja* (Hg.): Hoffnung über den Tod hinaus? Eschatologie im interreligiösen Lernen und Lehren, Heidelberg 2015, 133–150, 133f.; vgl. *Miotk, Julian*: Interreligiöse Kompetenzbildung und interreligiöses Lernen an Hochschulen. Studentische Einblicke, Chancen und Herausforderungen für die Religionslehrer/in-

nenbildung. In: *Büttner, Gerhard/Reis, Oliver/Mendl, Hans* u. a. (Hg.): Religiöse Pluralität, Babenhausen 2017, 187–200, 200.

3 Die Lernwerkstatt ist der Professur für Praktische Theologie am Institut für Katholische Theologie am Campus Koblenz zugeordnet.

4 In Anlehnung an die vier Phasen bei *Mendl, Hans/Sitzberger, Rudolf*: Lernwerkstatt Religionsunterricht: Theorie-Praxis-Verschärfung konkret. In: *PARadigma – Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik* 8 (2016) 163–178, 166f.

- Präsentation und Diskussion der Unterrichtsstunden im Plenum der Werkstatt
- Erprobungsphase der Unterrichtsstunde mit Schülerinnen und Schülern im RU
- Reflexion der Erprobungsphase

Das Arbeiten in Werkstätten bietet ein besonderes Potenzial für reflexive Momente des Lernens, wie Petra Freudenberger-Lötz⁵ in den Ergebnissen ihrer Studie verdeutlicht und was auch Hans Mendl und Rudolf Sitzberger⁶ im Resümee zu ihrer Lernwerkstatt konstatieren.

1. Erkenntnisleitende Fragestellung und Zielsetzung

Im Mittelpunkt der empirisch-rekonstruktiven Untersuchung der oben skizzierten Lernwerkstatt stehen die *Reflexionsfähigkeit* und die *Denkstrukturen* von Studierenden, bezogen auf den selbstständig entwickelten, durchgeführten und reflektierten Religionsunterricht in der Schulpraxis.

Innerhalb des Dissertationsvorhabens wird herausgearbeitet, wie sich die Studierenden im Rahmen der Lernwerkstatt mit religiöser Pluralität in Form von interreligiösem Lernen auseinandersetzen. Für das Vorhaben ist folgende Forschungsfrage, die anschließend in weitere Teilfragen untergliedert wird, leitend:

Welche Denkstrukturen lassen sich im Kontext des interreligiösen Lernens bei den Studierenden durch die Arbeit in der Lernwerkstatt anhand von Stimulated Recall Interviews⁷ rekonstruieren?

Dabei bezieht sich der Begriff der Denkstrukturen auf unterschiedliche Dimensionen und Begründungszusammenhänge. Es werden darunter sowohl Strukturen in der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung der Studierenden verstanden als auch Strukturen, die fachdidaktische Aspekte des interreligiösen Lernens berücksichtigen.

Im Rahmen der Lehrer/-innenbildung bietet reflexives Lernen für Studierende ein enormes Potenzial zur fachlichen Auseinandersetzung.⁸ Durch diese Offenlegung der Denkstrukturen können ebenso Momente der Reflexion⁹ der Studierenden analysiert und rekonstruiert werden. Zusammenfassend lassen sich aus diesen verschiedenen Perspektiven folgende Teilfragen ableiten:

- Welche fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Denkstrukturen lassen sich bei den Studierenden rekonstruieren?
- Welche reflexiven Momente lassen sich bei den Studierenden durch die Arbeit in der Lernwerkstatt im Kontext des interreligiösen Lernens rekonstruieren?
- Welchen Beitrag kann die Lernwerkstatt zur universitären Religionslehrer/-innenbildung leisten, um einem von religiöser Pluralität geprägten RU gerecht zu werden?

5 Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra: Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Kindern“. Das Karlsruher Projekt und seine Konsequenzen. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2/2007) 7-26,21f.

6 Vgl. Mendl/Sitzberger 2016 [Anm.4], 174ff.

7 Die Methode des Stimulated Recall Interviews wird in Kap. 2 skizziert.

8 Vgl. Reis, Oliver: Durch Reflexion zur Kompetenz. Eine Studie zum Verhältnis von Kompetenzentwicklung und reflexivem Lernen an der Hochschule. In: Schneider, Ralf/Szczyrba, Birgit/Welbers, Ulrich u. a. (Hg.): Wandel der Lehr- und Lernkultur, Bielefeld 2009, 100–120, 118.

9 Momente der Reflexion werden verstanden als Sinn-einheiten aus einem kognitiven Prozess, mit denen versucht wird, eine Erfahrung oder ein Problem zu strukturieren oder umzustrukturieren. Vgl. Rotters, Bianca: Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität, Münster 2012, 151.

2. Methodologische Konzeption

Vom methodologischen Vorgehen her ist das Forschungsprojekt als Dreischritt angelegt und basiert auf der Methode des Stimulated Recalls.¹⁰ Hierfür werden die Studierenden in einem *ersten Schritt* gefilmt, während sie die zuvor im Rahmen der Lernwerkstatt vorbereitete Unterrichtsstunde in der Praxis des RUs erproben. Diese Erprobungen werden in der Regel von einem Studierenden-Tandem vorbereitet, geplant und umgesetzt. Aufgezeichnet wird das Unterrichtsetting dabei mit zwei Videokameras und weiteren Audioaufnahmegegeräten, wobei der Fokus der Aufnahmen auf die Interaktion und das Handeln der Studierenden in der Rolle als Religionslehrer/-innen gelegt wird.

Im Anschluss daran findet – im *zweiten Schritt* – ein sog. Stimulated Recall Interview mit dem Studierenden-Tandem statt. Unter dem Begriff des Stimulated Recalls werden alle Forschungsverfahren subsumiert, die mithilfe eines Stimulus (oftmals Videos), die Interviewpartner/-innen auffordern, ihre Gedanken explizit zu äußern. Stimulated Recall ist ein Zugang der rekonstruktiven Sozialforschung und gilt dabei als geeignete Methode, die nicht sichtbaren Denkstrukturen von Lehrpersonen empirisch zu erfassen und Denkprozesse aufzudecken, die dem Forschenden in der Regel verborgen bleiben.¹¹ Die interviewten Studierenden, die jeweils den RU in der Praxis gehalten haben, werden dazu in der Interviewsituation¹² mit ihrem auf Video aufgezeich-

neten Handeln im Unterricht konfrontiert. Die Methode fordert folglich den Interviewten dazu auf, seine Handlungen zu erklären. Die Studierenden betätigen selbstständig bei der Betrachtung der Videos an einer beliebigen und selbst gewählten Stelle die Pausetaste und begründen und erklären ihr unterrichtliches Handeln und Vorgehen.¹³ Auf der Grundlage dessen wird es möglich, die Gedanken, Überzeugungen und Entscheidungen der Studierenden audiografisch aufzuzeichnen, zu transkribieren und – im *dritten Schritt* – der Analyse in Form der dokumentarischen Methode auszuwerten.

3. Exemplarische Einblicke in die Datenanalyse und Ausblick

Da eine umfassende dokumentarische Auswertung des Datenmaterials¹⁴ noch aussteht, werden im Folgenden erste Tendenzen der Analyse konturiert. Die folgende exemplarische Rekonstruktion bezieht sich auf ein Stimulated Recall Interview mit zwei Studentinnen, die ihr eigenes Unterrichtsvideo, welches in einer 10. Schulstufe im RU aufgenommen wurde, kommentieren. Die Studentinnen thematisieren direkt den Unterrichtseinstieg, der sich auf die Phasen des interreligiösen Lernens an Zeugnissen fremder Religionen¹⁵ bezieht. Beispielhaft wird für die

dierenden-Tandem durchgeführt. Dabei waren nur der Interviewer und die Studierenden, welche den RU erprobt haben, anwesend. Der Gesprächsimpuls (gekürzt) für die Studierenden lautete: „Ihre Gedanken und Kommentare sowie Ihr Handeln und Interagieren während des RUs stehen im Fokus. Ihre Aufgabe ist es, das Video gleich zu kommentieren, indem Sie Ihr eigenes Handeln im Unterricht begründen.“

10 Vgl. Calderhead, James: Stimulated Recall. A Method for Research on Teaching. In: British Journal of Educational Psychology 51 (1981) 211–217, 212f.; vgl. Messmer, Roland: Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. In: Forum Qualitative Sozialforschung 16 (2015) 58 Absätze. In: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs150130> (Stand: 11.03.2019).

11 Vgl. Messmer 2015 [Anm. 10], 3.

12 Die Stimulated Recall Interviews wurden vier bis fünf Tage nach der Praxiserprobung mit dem Stu-

13 Vgl. Messmer 2015 [Anm. 10], 15.

14 Es wurden zehn Schulstunden RU videografiert. Aus den zehn Videos ergeben sich zehn audiografisch aufgezeichnete Stimulated Recall Interviews (Dauer zwischen 55 und 105 Min.).

15 In Anlehnung an: Hull, John: Die Gabe an das Kind. Ein neuer pädagogischer Ansatz. In: Ders. (Hg.): Glau-

Analyse eine Teilfrage in den Fokus der Darstellung genommen:

WELCHE FACHDIDAKTISCHEN DENKSTRUKTUREN LASSEN SICH BEI DEN STUDIERENDEN REKONSTRUIEREN?

Im Rahmen der Stimulated Recall Interviews gelingt es den Studierenden, fachdidaktische Konzeptionen und Methoden, die Lerngegenstand der Werkstattarbeit sind, für ihren Unterrichtseinstieg einzusetzen. Dabei beziehen sie sich explizit auf das interreligiöse Lernen an Zeugnissen fremder Religionen¹⁶ und die methodischen Schritte der Konzeption. Die Studierenden sind in der Lage, die eigene erlebte Praxis des RUs, die sie während des Stimulated Recall Interviews auf Video sehen, in die Phasen des interreligiösen Lernens an Zeugnissen fremder Religionen zuerst einzuordnen und in einem weiteren Schritt kritisch zu reflektieren. Ebenso nehmen die Studierenden eine begründete Veränderung der methodischen Schritte vor, da sie sich gegen die empfohlene haptische und für eine ausschließlich visuelle Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ent-

scheiden und damit begründen, dass dies mehr für die Grundschule geeignet sei.

Wie diese Tendenzen der Analyse zeigen, lassen sich verschiedene Facetten von Denkstrukturen bei den Studierenden rekonstruieren. Dies sind sowohl allgemeine als auch speziell fachdidaktische Begründungszusammenhänge für das methodische Abändern vorgegebener Strukturen. Ebenso deuten die studentischen Denkstrukturen mit der Adaption der didaktischen Vorgaben auf einen hohen Grad an Reflexionsvermögen hin.

Die vorläufigen Ergebnisse und die Konzeption der Lernwerkstatt können bereits andeuten, welches Potenzial die religionsdidaktische Werkstatt zur universitären Religionslehrer/-innenbildung leisten kann. Einerseits stellt sie einen besonderen Beitrag zum Theorie-Praxis-Transfer dar und Momente der Reflexion werden angebahnt. Andererseits besteht ihre Wirkungsfähigkeit inhaltlich darin, dass sich die Studierenden intensiv in der Hochschule und der Schulpraxiserprobung mit interreligiösem Lernen beschäftigen, um einem von religiöser Pluralität geprägten RU gerecht zu werden.

Julian Miotk M. A.

Wiss. Mitarbeiter am Institut für Katholische Theologie an der Universität Koblenz-Landau (Campus Koblenz) im Projekt MoSAiK. Teilprojekt I.4. Lernwerkstatt – Schulpraxis in der Religionsdidaktik, Universitätsstr. 1, 56070 Koblenz

be und Bildung. Ausgewählte Schriften, Berg am Irchel 2000, 141–164; *Sajak, Clauß P.*: Interreligiöses Lernen an Zeugnissen fremder Religionen. In: *Rendle, Ludwig* (Hg.): Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München 2011, 342–350.

¹⁶ Vgl. *Hull* 2000 [Anm. 15]; *Sajak* 2011 [Anm. 15].

„Frauen spielten damals eine untergeordnete Rolle“

Eine empirisch-religionspädagogische Studie zu Geschlechterverhältnissen in Interaktionen von Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht

Marcel Franzmann

„Frauen spielten damals eine untergeordnete Rolle. Das entsprach den normalen geordneten Verhältnissen. Deshalb gab es auch keine Apostelinnen, denn sonst würde es in der Bibel stehen.“ Mit diesen Worten versuchte ein Schüler in einem Unterrichtsgespräch einer beobachteten Religionsunterrichtsstunde die Bedeutung von Frauen in der Zeit Jesu darzustellen und die Haltung der Kirche in der Geschlechterfrage zu verteidigen. Infolge dieser Schüleraussage während des Gesprächs entwickelte sich dieses zu einem spannenden diskursiven Austausch über das damalige patriarchale System und die heutigen Auswirkungen. Diese beschriebene und beobachtete Unterrichtssequenz bildete den Ausgangspunkt und Auslöser für mein Forschungsprojekt „Geschlechterverhältnisse¹ in Interaktionen von Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht“.

1. Religionspädagogischer Problemhorizont

Die Themen Geschlecht, Geschlechterverhältnisse und Gender gehören derzeit zu den stark debattierten Themen innerhalb der Theologie und Kirche. Dabei werden diese Diskussionen oft ideologisch beladen geführt. Zur Bedeutung von Geschlechterverhältnissen in religiösen Lernprozessen sind in den letzten 20 Jahren eine Reihe von Veröffentlichungen entstanden. Jedoch beschränkte sich der wissenschaftliche Diskurs zumeist auf eine theoretische Ebene, ohne auf die konkreten Orte des religiösen Lernens zu schauen.

Das Postulat der Geschlechtergerechtigkeit ist ein wichtiges Ziel von allen Bildungsprozessen geworden. Lehrpläne, bildungspolitische Stellungnahmen und Rahmenrichtlinien weisen die Schulen darauf hin, sich thematisch mit der Geschlechtergerechtigkeit auseinanderzusetzen. Diesem Anliegen muss sich folglich auch der staatliche Religionsunterricht stellen. Nach Ulrich Riegel und Hans-Georg Ziebertz bedarf es demnach im Unterricht auch eines kritisch-konstruktiven Umgangs mit der bib-

1 Der Begriff „Geschlechterverhältnis“ weist im Wesentlichen auf die Geschlechterordnung, also die Beziehung zwischen den Geschlechtern, hin. Daneben steht der Begriff für eine deskriptive Beschreibung der Geschlechterverteilung.

lischen Tradition.² Die biblischen Texte, die eine zentrale Grundlage der christlichen Tradition sind und die im Religionsunterricht auf verschiedenste Weise bearbeitet werden sollen, erfordern von den Religionslehrkräften eine hohe pädagogische Verantwortung, denn Frauen spielten in der Bibel oft nur eine Nebenrolle. Daneben wird die dichotome Betrachtung der Geschlechter in der Bibel durch gesellschaftliche Debatten um ein Geschlechterkontinuum infrage gestellt. So wird auch die rechtliche Anerkennung des dritten Geschlechts vermutlich thematische Auswirkungen auf den Religionsunterricht haben.

Zum Auftrag des Religionsunterrichts hat Annebelle Pithan richtigerweise festgehalten: „Aufgabe des Religionsunterrichts ist es, Genderkonzepte und -erfahrungen zu thematisieren, zu reflektieren, zu stärken und zu irritieren.“³ An dieser Aussage zeigt sich, dass es nicht allein um den Begriff „Geschlecht“ geht, sondern um das weitreichende Konzept „Gender“. Dieses Konzept geht davon aus, dass es sich beim Geschlecht nicht primär um eine biologische Kategorie handelt, sondern es respektive sozial konstruiert wird und somit gesellschaftlichen und kulturellen Einflüssen unterliegt.⁴ Die Entwicklung der Geschlechtsidentität vollzieht sich in einem Prozess, der extrinsisch und intrinsisch beeinflusst wird. Rollenbilder haben dabei eine wichtige Funktion. Mit Blick auf das erwartbare Verhalten der Schüler/-innen landet man schnell bei den geschlechtsspezifischen Stereotypen.

Stereotypen dienen zwar zur Vereinfachung der Komplexität der Umwelt und helfen, das Denken der Menschen zu erleichtern, jedoch verkürzen sie die Realität oft unzureichend. Religion gilt – unter Verwendung einer stereotypen Perspektive – als feminisiert. Beispielsweise sind Emotionalität und Sensibilität hierbei Eigenschaften, die oft mit Religion verbunden und stereotypisch Frauen zugeschrieben werden. Dabei handelt es sich vielmehr um geschlechterstereotype Zuschreibungen und nicht um biologische Veranlagungen.⁵

2. Fragestellung und Forschungsziel

Die Studie verfolgt das Ziel, zu untersuchen, inwieweit Geschlechterverhältnisse in Interaktionen von Schülerinnen und Schülern, insbesondere in Unterrichtsgesprächen, deutlich werden. Geschlechterverhältnisse können sich formal und inhaltlich innerhalb des Unterrichts zeigen. Beispielsweise können sich Faktoren wie die Zusammensetzung der Lerngruppe hinsichtlich des Geschlechts oder spezifische Unterrichtsthemen, die explizit oder implizit die Rolle und Bedeutung von Geschlecht thematisieren, auf die unterrichtliche Kommunikation auswirken. Ein weiterer Fokus liegt zudem auf der Lehrkraft: (Wie) positioniert sich diese thematisch?

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass sich das Geschlecht und die damit zugeschriebenen Rollenmuster im Religionsunterricht zeigen und somit die Bedeutung des Geschlechts in vielen Aspekten des Religionsunterrichts sichtbar wird. Stefanie Rieger-Goertz hält hierzu fest: „In Bildungsprozessen wird [...] Geschlecht ‚gelernt‘ und vermittelt. Dies geschieht meist zwischen den Zeilen, ohne dass das Geschlecht

2 Vgl. Riegel, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg: Geschlechtergerechtes Lernen im Religionsunterricht. In: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2012, 387–399.

3 Pithan, Annebelle: Wo steht die geschlechterbewusste Religionspädagogik? In: Qualbrink, Andrea/Pithan, Annebelle/Wischer, Mariele: Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 62–78, 76.

4 Vgl. Athenstaedt, Ursula/Alfermann, Dorothee: Geschlechterrollen und ihre Folgen. Eine sozialpsychologische Betrachtung, Stuttgart 2011, 9.

5 Vgl. Riegel, Ulrich: Männlichkeit(en) – das vergessene Andere der religionsdidaktischen Genderdebatte. In: RpB 72/2015, 15–21, 17f.

ausdrücklich zum Thema geworden wäre.⁶ Auf Grundlage bestehender religionspädagogischer und gendersensibler Theorien will die Forschungsarbeit das Thema tiefer durchdringen, um das Interaktionsverhalten der Schüler/-innen besser zu verstehen.

Die zentrale Frage der Arbeit lautet: Welche Rolle spielen das Geschlechterverhältnis / die Geschlechter bei der Unterrichtsbeteiligung und Unterrichtsthematik in qualitativer und quantitativer Betrachtung?

Resultierend aus dieser Fragestellung ergaben sich während der Forschungsarbeit verschiedene Teil- und Unterfragen. So wirft die Studie unter anderem einen Blick darauf, ob sich im Religionsunterricht Themen finden lassen, bei denen Geschlechterverhältnisse besonders deutlich werden. Welche Sprache wird von den Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrkraft verwendet? Ist diese geschlechtergerecht und hat sie Auswirkungen auf die zu behandelnden Themen? Werden stereotype Denkmuster thematisiert und dekonstruiert? Wie wird mit Texten und Materialien umgegangen? Werden diese gendersensibel eingeordnet?

3. Methodologischer Zugang und methodisches Vorgehen

Bei der Studie handelt es sich um eine qualitativ-explorative Arbeit. Sie verfolgt hierzu einen qualitativ-interpretierenden Ansatz. Ziel der Arbeit ist es, nicht allein mithilfe wissenschaftlicher Theorien das beobachtete Geschehen zu beschreiben, sondern aus den Beobachtungen heraus sollen induktiv neue Erkenntnisse gesammelt werden.

Kern der Arbeit ist die Auswertung und Analyse von videografierten Religionsunterrichts-

stunden.⁷ Hinsichtlich der Auswertung des Datenmaterials geht die Arbeit triangulativ vor.

Schwerpunkt der Arbeit bildet die Analyse der Interaktionen, die im Plenum für alle sichtbar stattfinden. Dabei sind die Unterrichtsgespräche von zentraler Bedeutung. So wurden im ersten Schritt die Unterrichtsstunden durch ein Ratingverfahren ausgewertet, um die Oberflächenstruktur hinsichtlich der Sozialformen (keine Sozialform, Lehrer/-innenvortrag, Einzelarbeit, Partner/-innenarbeit, Gruppenarbeit, Schüler/-innenvortrag, Unterrichtsgespräch) offenzulegen. Von den gefundenen Unterrichtsgesprächen wurden zwei ausgewählt, bei denen „Geschlecht“ (in)direkt zum Thema wird. Diese werden einer ausführlichen sequenziellen Gesprächsfeinanalyse⁸ unterzogen.

Als weiterer Schritt wird das Videomaterial mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse⁹ nach Philipp Mayring ausgewertet. Für die Auswertung des Videomaterials wurde/wird durch primär induktives Vorgehen ein Kategoriensystem entwickelt, das dazu dient, die Geschlechterverhältnisse in Schüler/-innen-, Lehrer/-innenäußerungen und Unterrichtsinhalten zu identifizieren, zu strukturieren und zu analysieren. Die Bestimmung und Zuordnung zu den Kate-

6 Rieger-Goertz, Stefanie: Geschlechterbilder in der katholischen Erwachsenenbildung, Bielefeld 2008, 9.

7 Hierzu kann auf den Videopool aus der empirischen Forschungsgruppe unter der Leitung von Annegret Reese-Schnitker zurückgegriffen werden. Von der Forschungsgruppe wurden ca. 60 Unterrichtsstunden an verschiedenen Schulen in Hessen und Niedersachsen aufgenommen und mit Blick auf die Dynamiken von Unterrichtsgesprächen empirisch untersucht. Die Aufnahmen wurden mit jeweils zwei Kameras durchgeführt. Eine Kamera war vorne fest montiert, die andere konnte hinten im Klassenraum variabel bedient werden.

8 Reese-Schnitker, Annegret: Interaktive Lernprozesse im Kontext biblischen Lernens. Eine sequenzielle Gesprächsfeinanalyse. In: Schambeck, Mirjam/Riegel, Ulrich (Hg.): Was im Religionsunterricht läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung, Freiburg i. Br. 2018, 233-251.

9 Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim 2015.

gorien stellen bereits einen Interpretationsakt dar. Nach Abschluss der Erfassung der Kategorien werden diese ausgewertet.

Die Gesprächsfeinanalysen von zwei Einzelfällen bilden den weiteren empirischen Zugang der Studie. Sie orientiert sich hierbei an den Grundprinzipien der Selektivität, Sequenzialität und Sinnstrukturen.¹⁰ Im turn-by-turn-Verfahren werden die vorher transkribierten Gespräche interpretativ betrachtet. Ein wichtiger Faktor in dieser Auswertung ist die Herstellung von multiplen Lesarten. Damit dieses erreicht wird, wurden und werden die Videos in einer Interpretationsgruppe ausgewertet.

4. Erste Ergebnisse und Perspektiven

In der bisherigen Auswertung der Unterrichtsvideos zeigen sich deutliche Anzeichen, dass das Geschlecht inhaltlich wie formal eine Bedeutung im Religionsunterricht hat. So wird das Geschlecht in vielen beobachteten Sequenzen explizit oder implizit zum Thema. Gerade

bei der Gottesfrage zeigt sich diese besondere Bedeutung. Beispielsweise stellt eine Schülerin fest: „Gott ist Vater und Mutter.“¹¹ Auf die Nachfrage des Lehrers, wie die Schülerin das meint, führt sie verschiedene geschlechterstereotype Charaktereigenschaften von Müttern und Vätern an. Dieses Beispiel zeigt: Die Schüler/-innen setzen sich innerhalb des Unterrichts zwar kritisch mit den gesellschaftlichen Verhältnissen damals wie heute auseinander, gleichzeitig reproduzieren sie Geschlechterrollenbilder.

Neben diesen inhaltlichen Betrachtungen deuten erste Ergebnisse der formalen Auswertung auf eine ungleiche Geschlechterbeteiligung im Unterricht hin. Die Analysen der weiteren Unterrichtsvideos werden zeigen, ob sich dieses auch dort bestätigt.

Nach Abschluss der Auswertungen ist es das Ziel, die Ergebnisse in die aktuellen Diskurse zur geschlechtergerechten Pädagogik einzubringen und mögliche Handlungsempfehlungen für eine geschlechtergerechte religionsunterrichtliche Praxis zu generieren.

Marcel Franzmann

*Doktorand der Katholischen Religionspädagogik an der Universität Kassel;
Stipendiat der Friedrich-Ebert Stiftung;
Schillerstr. 5, 34434 Borgentreich-Bühne*

¹⁰ Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014, 37.

¹¹ Bei der zitierten Aussage handelt es sich um eine Originaläußerung einer Schülerin.

„Spiel um die Wahrheit!?“ Religiöse Bildung in postfaktischer Zeit

Ein Rückblick auf die Jahrestagung der AKRK 2018

Rita Burrichter

Nach Festen und interessanten Abendeinladungen bedankt man sich höflicherweise spätestens nach einer Woche. Tagungsrückblicke sind eigentlich keine Dankesbriefe, auch wenn die letztjährige Tagung der AKRK mit einem Festakt und einer interessanten Abendeinladung zum 50-jährigen Bestehen unserer religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaft verbunden war. Aber Tagungsrückblicke kommen wie die Dankesbriefe doch anders daher, je nachdem, ob sie noch frisch unter dem Eindruck von überraschenden Thesen und inspirierenden Nachgesprächen entstehen oder ob sie erst nach längerer Zeit als Resümee des Sammelns und Bedenkens der wesentlichen persönlichen Erträge verfasst werden. Aus verschiedenen Gründen gehört mein Rückblick in die zweite Kategorie. Aber so oder so: Er sagt vor allem auch ganz herzlichen Dank dem Vorbereitungsteam um Claudia Gärtner, das eine stringente, prozessorientierte Tagungsdramaturgie unter der Spielmetapher entworfen und begleitet hat und auch dem festlichen Anlass einen schönen Platz bereitet hat.

1. Eine Metapher als Ausgangs- und Bezugspunkt

Die Auseinandersetzung um Wahrheit im Horizont der Gegenwartsgesellschaft erscheint in Claudia Gärtners Tagungseröffnung als disparates Feld und die Spielmetapher nicht nur angesichts der Playmo-Männchen und -Frauchen ihrer augenzwinkernden Präsentation als der angemessene Zugang. Spiel, seit Johan Huizinga¹ als kulturanthropologische Kategorie zugänglich, erweist sich in seiner Spannung von Regelmäßigkeit und Zweckfreiheit, von Wettbewerb und Spaß, von praktischer Erprobung und der Uneigentlichkeit des Als-ob als Mittel der Wahl, in einer strukturell und bleibend unübersichtlichen Konstellation überhaupt in den Diskurs um unterschiedliche Interessen, unterschiedliche Intentionen und unterschiedliche Informationen einzutreten.

Der Tagungseinstieg kommt sportlich-wettbewerblich daher: „Was steht auf dem Spiel?“ wird gefragt und der Aufschlag und damit wohl auch schon ein Spielvorteil liegt jeweils bei

1 Huizinga, Johan: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Reinbek b. Hamburg 1963.

„Literatur“, „Kunst“, „Medien“ und Politik“. Die Beobachterin fragt sich: Stehen diese Bereiche eigentlich als Doppelpartner der religiösen Bildung zur Seite oder hauen die ‚uns‘ eher ein Ass rein? Johannes Heger und Viera Pirker markieren Literatur und Kunst als (virtuelle) Räume, an denen und in denen das ‚mehr als‘ des Religiösen etwas über sich selbst lernen kann. Ein Spielzug, der ‚uns‘ zumindest nicht fremd ist. Bernd Trocholepczy setzt den gegenwärtigen expansiven medialen Annexionsbestrebungen zu Wissen und Wahrheit theologisch streng das Ich-bin-Wort Jesu Christi entgegen: „Die Wahrheit hat ein Gesicht“. Auf der Zuschauertribüne ist man sich nicht einig, ob das ein innermedienpädagogischer Platzverweis ist oder Advantage Religionspädagogik. Judith Könemann kommt nicht als Schiedsrichterin daher, ruft aber mit einer Begriffsklärung nachdrücklich die Diskursregeln auf. Was ist eigentlich gemeint, wenn es um ‚Wahrheit‘ geht? Plausibilität? Wahrfähigkeit? Normative Richtigkeit? Ihre Forderung, in der Wahrheitsfrage abzurüsten, macht auch aufmerksam dafür, dass das Spiel „Kampf um etwas“ ist oder zumindest „Kampf um etwas ‚darstellt‘“². Ihre Hinweise sensibilisieren für eine auf Kommunikation, Interaktion und Partizipation angelegte Form der Auseinandersetzung.

Die Tagungsleitung hat dem *interdisziplinären Zugang* die entscheidende Rolle zugewiesen. Das prägte dann auch die Auswahl der Themen der Hauptreferate ganz entscheidend. Gemäß dem gut begründeten Selbstverständnis der Religionspädagogik als inter- und intradisziplinär ausgerichtete Wissenschaft kamen als „Bezugsdisziplinen“³ Theologie, Philosophie und humanwissenschaftliche Perspektiven zum Zuge. „Sich von woanders her etwas sagen lassen“, das ist

ein theologisches Reflexionsprinzip. In der Religionspädagogik ist es in Gestalt des ‚fremden Blicks‘ geradezu zum fachlich-wissenschaftlichen Zugang geworden. Systematisch-theologische Vergewisserung, exegetische Klärung, religionssoziologische Dimensionierung sind dabei besonders vertraut und ‚bei uns‘ gut eingeübt. Trägt das Prinzip als Grundsatz auch etwas bei zur Erörterung der Bedeutung der Wahrheitsfrage im religionspädagogischen Kontext? Und was tragen die einzelnen Beiträge als ‚Spielfelder der Wahrheitsfrage‘ dazu bei?

2. Das Auswärtsteam auf dem Reli-Spielfeld

Roman A. Siebenrock (Innsbruck) fragt aus der Perspektive der Systematischen Theologie: „Wo spielt gegenwärtig die Theologie im Hinblick auf die Wahrheitsfrage?“ Sein Gang durch die Behandlung der Wahrheitsfrage im Horizont von Tradition sieht die Brisanz dieser Frage im Verhältnis der Theologie nach *außen*, wenn es im Letzten um die Frage geht, ob und wie der mit dem Wahrheitsanspruch verbundene Heilsanspruch sich realisiert. Unter den Bedingungen des unaufhebbaren Pluralismus vielleicht sogar notwendig gewalttätig? Mit Bezug auf die Topik des Aristoteles versteht Siebenrock Wahrheitsaussagen erkenntnistheoretisch als „Lesarten“, deren Formulierung systematisch-theologisch unter den Voraussetzungen einer strikt apophatischen Theologie zu erfolgen hat. Eine derartige Multiperspektivität, die sich auch vom Evangelium selbst her nahelegt, soll so zur Sprache gebracht werden, dass biografische und geschichtliche Dimensionen entdeckt und erkannt werden können.

Der Beitrag von Marian David (Graz) erarbeitet aus der Perspektive der Theoretischen Philosophie „Das Wesen der Wahrheit und die Toleranz“. Ein für die Zuhörer/-innen unterhaltsamer formal-analytischer Zugang, der die Unterscheidungen der Aussagen „das ist wahr“, „das wird

2 Ebd., 20.

3 Gennrich Carsten/Riegel, Ulrich: Art. Wissenschaftstheorie. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), 2015 (Stand: 2.5.2019), 4.

wahr genannt“, „das wird für wahr gehalten“, „ich glaube, das ist wahr“ auch für die Frage nach dem *Wissen*, seiner Generierung, seiner Plausibilisierung, seiner Autorisierung fruchtbar macht. Nicht weniger spannend auch aus formal-analytischer Perspektive das Problem der vermeintlichen radikalen Subjektivität von Wahrheit, die sich im 20. Jahrhundert oft genug als gruppendynamisch motivierte Konfliktvermeidungsstrategie erweist, denn „ich glaube nicht, dass alles, was ich glaube, wahr ist“.

Viera Pirker (Wien) befragt aus pastoralpsychologischer Perspektive „Identität, ihre Konstruktion und Religiosität: Wo kommt die Wahrheit ins Spiel?“ Identität als gleichermaßen individuelles wie kollektives Konstrukt erscheint fluide, fragil, fragmentarisch, zugleich aber auch im Horizont religiöser und gesellschaftlicher Repräsentation überpointiert, hypostasiert. Eindrückliche Beispiele aus der Welt der social media machen deutlich, dass auch in dieser fachlichen Perspektive die erste Person Singular im Blick auf die Wahrheitsfrage zur „Herausforderung“ wird. Identität konstituiert sich im engen Bezug auf signifikante Andere und signifikante Narrationen, auch und gerade solche der religiösen Traditionen. Sie konstituiert sich dabei zugleich immer auch mit Blick auf Fragen der Zugehörigkeit, der Beheimatung, der Beziehungsrelationen und nicht zuletzt mit Blick auf die eigene Wahrnehmung, Vorführung und Reflexion des Selbst als Körper und Oberfläche.

Dagmar Hoffmann (Siegen) vertieft die Fragen um die Bedeutung der Medien in diesem Zusammenhang aus dezidiert medienwissenschaftlicher Sicht. Ihr Vortrag „Hinters Licht geführt!? Vom Suchen, Finden und Prüfen der Wahrheit im Netz“ nimmt seinen Ausgangspunkt bei der Polysemie der Zeichen und Informationen. Sie konstatiert charakteristische Übergänge in den sozialen Nutzungs- und Mitwirkungsstrategien und zeigt anhand der Studie „JIM 2017. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland“

auf, wie nunmehr eine Verschränkung von natürlicher und medialer Erfahrung in der Aneignung von Wissen greift. Wissen wird dadurch kontingent, kumuliert, widersprüchlich. Dem Overload begegnen Jugendliche durch „personal authentifizierte“ Strategien der Rezeption.

3. Können wir jetzt loslegen? Wer ist dran? Wer sagt an?

In der Rückschau erweisen sich die ‚fremden‘ Perspektiven als zweifellos interessant, aber doch insgesamt recht unverbunden. Die Workshops, die als ‚Spielanalysen‘ folgen, verbinden diese losen Fäden in meiner Wahrnehmung nicht. Das müssen sie auch nicht! Denn sie haben mit der je spezifischen fachlichen Expertise der Kolleginnen und Kollegen ein ganz eigenes Schwergewicht. Das gilt auch in besonderer Weise für die am Folgetag eröffneten „Spielräume der Religionspädagogik“, die die eigene Disziplin, die eigenen Perspektiven und Methoden höchst anspruchsvoll und zugleich praxisbezogen zur Geltung bringen: „Unterscheidung der Geister in gespaltener Gesellschaft“ (Monika Scheidler), „Interreligiöse Bildung zwischen Kontingenzbewusstsein und Wahrheitsansprüchen“ (Martina Kraml/Zekirja Sejdini), „Wahrheitsfragen komparativ ins Spiel bringen“ (Sabine Pemsel-Maier), „Religionspädagogik im Zeichen poetischer Wahrheit“ (Georg Langenhorst), „Ideologiekritik im Religionsunterricht“ (Jan-Hendrik Herbst). Da ich nicht über die Gabe der Bilokation verfüge, konnte ich nur jeweils einmal mitspielen. Interessiert hätte mich mehr!

Die an sich gut begründete und in ‚unseren Kreisen‘ sehr beliebte Tagungsstruktur macht mich nicht immer glücklich. Ich kann auch lange und komplizierte Anleitungen bei Gesellschaftsspielen nicht leiden und frage mich, ob es wirklich so viele, so umfangreiche und oft genug auch, ob es wirklich *diese* Impulse von außen braucht. Das Zueinander der Perspekti-

ven eröffnet ohne Zweifel auch Neues, Motivierendes. Aber aufs Ganze gesehen ist doch sehr grundsätzlich zu fragen, ob die eigene Arbeit durch ein Prominentenspecial forciert wird oder ob die Grundlagenfragen mit dem eigenen Team besser bearbeitet werden. Und vielleicht gibt es auch noch ganz andere Formen, die Forschungsfragen zu vernetzen. Mir scheint, die Kolleginnen und Kollegen aus anderen Fakultäten, aber auch unsere Gewährsleute aus Systematischer, Biblischer und Historischer Theologie möchten gern auf religionspädagogische Fragestellungen Bezug nehmen, kennen den Stand unserer Diskussion und Reflexion aber kaum. In ein wirkliches Gespräch treten wir dann nicht ein, die Ressourcen werden wechselseitig nicht genutzt. Wir spielen höchstens Mau Mau, nicht Skat!

4. *In der Kabine und vor dem Derby*

Das Festessen mit Musik und interpunktiert von wissenschaftlichen und anekdotischen Rückblicken und Einblicken in die Geschichte unserer Fachgesellschaft war für mich persönlich ganz spannend und aufschlussreich. Wie es sich gehört, wird in der Kabine ja gern übertrieben, renommiert und gejoht. Wie gut, wenn der Vereinsvorstand dann mit Werner Simon (Mainz) und Lukas Ricken (Tübingen) Spielanalysten verpflichtet, die Abstand von ihren persönlichen Emotionen nehmen, an gute Szenen aus der ersten Halbzeit (!) erinnern, Defizite nicht verschweigen und durch ihre klare Darstellung dazu beitragen, dass die Konzentration aller Mitspieler/-innen hochgehalten wird, um Spannungsabfall und damit Resignation wie Selbstzufriedenheit gleichermaßen vorzubeugen.⁴ Denn das Derby steht ja noch bevor! Unter dem Stichwort „Platzwechsel: Andere Spielregeln?“ wird der interkonfessionelle

und interreligiöse Dialog mit den Beiträgen von Thorsten Knauth (Duisburg-Essen) und Ednan Aslan (Wien) eröffnet.

Thorsten Knauth setzt in seinem Beitrag „Mehrperspektivität und Dialog. Die Wahrheitsfrage in der dialogischen Religionspädagogik – ein Plädoyer für Bescheidenheit“ ganz unmittelbar in der Unterrichtswirklichkeit an, bei den Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern und bei den Möglichkeiten von Lehrerinnen und Lehrern. Die Wahrheit gehört für Knauth „ins schmuddelige Leben“, zu dem sich objektive Wahrheitsansprüche und „Hier gilt es“-Sätze nur vermitteln lassen. Knauth plädiert für eine dialogische Religionspädagogik, die das Beziehungsgeschehen im Klassenzimmer, in der Lerngruppe als „Ursprungssituation“ und „originale Begegnung“ mit dem religiösen Wahrheitsanspruch versteht. Damit verbunden ist nicht nur ein spezifisch religionspädagogischer und -didaktischer Zugang zur Wahrheitsfrage, sondern auch die grundlegende Revision der Organisationsgestalt des Religionsunterrichts.

Leider musste die Zuschauerin an dieser Stelle vorzeitig das Stadion verlassen. Bleibt der Ausgang des gerade so spannenden innerreligionspädagogischen Spiels offen? Und gibt es durch die Wahrheitsansprüche der Religionen hindurch einen spezifisch religionspädagogischen Zugang zur Wahrheitsfrage? Sind religiöse Lernorte besondere Arenen für riskante Deutungen? Bleiben sie es?

Dr. Rita Burrichter

*Professorin für Praktische Theologie im
Institut für Katholische Theologie der
Universität Paderborn, Warburger Str. 100,
33098 Paderborn*

4 <https://www.psychologie-fussball.de/2013/03/30/psychologische-aspekte-der-halbzeit/> (Stand: 2.5.2018).

Religion in konfessionslosem Umfeld unterrichten

Überlegungen zu didaktischen Zugängen in regionaler Perspektive

Harald Schwillus

1. Ein Blick auf das konfessionslose Umfeld

Konfessionslosigkeit ist ein vielschichtiges Phänomen, das mit diesem Hilfsbegriff nur unzureichend umschrieben werden kann, da er ein Defizit kennzeichnet. Mit Michael Domsgen sei er im Folgenden dennoch „in Ermangelung eines besseren“¹ herangezogen. Dass er kein Defizit, sondern schlichtweg eine Lebenshaltung und -führung beschreibt, die nicht auf geprägte religiöse Deutungsmuster zurückgreifen, macht schon allein die Tatsache deutlich, dass mit dem Begriff ‚Konfessionslosigkeit‘ keineswegs ein Umfeld umschrieben ist, das von einem weltanschaulichen Vakuum geprägt ist. So bildet zumindest im Osten Deutschlands bei den Konfessionslosen ein naturwissenschaftliches Weltbild, das zumeist auch als alleiniges und ‚Wissenschaftliches Weltbild‘ von ihnen bezeichnet wird, einen zentralen Referenzrahmen für die Stimmigkeit und Rationalität der eigenen Weltsicht. Andere Weltsichten – etwa die der Geisteswissenschaft, der Philosophie und

eben auch die von Religion und Theologie – werden dagegen mit einem Rationalitätsdefizit verbunden. Über diese weltsichtbezogene Gemeinsamkeit hinaus stellt sich konfessionsloses Leben sehr vielgestaltig dar, da es mit keinen bestimmten weiteren gemeinsamen Lehren und Praxen verbunden ist. In einem solchen Rahmen finden dann auch Elemente religiöser Weltdeutungen Platz, die jedoch im Sinne eines experimentellen Umgangs mit tradierten Deutungsformen unterschiedlicher Herkunft überaus frei kombiniert werden. Entsprechende Elemente entstammen dann auch Denksystemen wie etwa der Magie, der Parapsychologie, dem Humanismus oder werden mit naturwissenschaftlichen Erkenntnissen und medialen Erfahrungen (etwa aus Filmen) kombiniert.²

Im Rahmen dieser Beobachtungen gilt es zudem zu beachten, dass es auch bei Konfessionslosen Suchbewegungen gibt, die zu eigenen Formen führen, die Monika Wohlrab-Sahr auf der Basis von Interviews zu Tod und Leben nach

1 Domsgen, Michael: Konfessionslosigkeit. Annäherungen über einen Leitbegriff in Ermangelung eines besseren. In: Ders. /Evers, Dirk (Hg.): Herausforderung Konfessionslosigkeit. Theologie im säkularen Kontext, Leipzig 2014, 11–27.

2 Vgl. Murken, Sebastian: „Ohne Gott leben. Wie geht das?“. Ein Fazit. In: Ders. (Hg.): Ohne Gott leben. Religionspsychologische Aspekte des Unglaubens, Marburg 2008, 249–257, 256; vgl. Domsgen, Michael: RU in konfessionsloser Mehrheitsgesellschaft – didaktische Herausforderungen und Ansätze. In: Theo-Web 12 (1/2013) 150–163, 152f.

dem Tod mit ostdeutschen Familien als „agnostische Spiritualität“³ bezeichnet. Diese Spiritualität, die jedoch nicht bei allen Befragten zu beobachten war, ist synkretistisch angelegt und hält einen Transzendenzbezug in mehr oder weniger abstrakter Diktion aufrecht, füllt ihn aber nicht verbindlich religiös.⁴ „Dass an dieser Stelle [auch] zwischen den Generationen unterschieden werden muss, und sich vor allem in den jüngeren, nicht mehr in der DDR sozialisierten Generationen eine Öffnung religiösen Fragen gegenüber abzeichnet, ist im Blick zu behalten. Die Indifferenz ist hier vor allem durch eine Unverkrampttheit geprägt, die es zulässt, sich solchen Themen wieder anzunähern.“⁵ ‚Religion‘ in Form von Glaubens- und Religionsgemeinschaften kann in solchen Zusammenhängen als Diskurssystem wieder neu entdeckt werden.

2. Religionsunterricht mit Konfessionslosen: ein neuer Blick auf die Inhalte

Ein Religionsunterricht, an dem auch in zunehmendem Maße Konfessionslose teilnehmen, wird sich auf dieses komplexe Feld einlassen müssen und zugleich nach den individuellen Deutungsmustern in Bezug auf letzte Selbstvergewisserung fragen. Zumal auch im Osten Deutschlands bei etlichen Schülerinnen und Schülern durchaus ein Interesse besteht, ‚Religion‘ als vielschichtiges Phänomen mit Praxen und in Texten formulierten Traditionen

kennenzulernen. Ein Phänomen, das in seiner Fremdheit und zugleich als Diskurssystem eigener Art durchaus Interesse wecken kann. Konfessionslose Schüler/-innen, die sich für eine Anmeldung zum Religionsunterricht entschieden haben, bringen dieses Interesse einer Begegnung mit Inhalten und Praxen religiös-christlicher Weltdeutung in den Unterricht mit und können daher als teilnehmende Beobachtende begriffen werden, die nicht ‚leer‘ oder mit einem Defizit behaftet kommen. Sie sind dort jedoch nicht allein, sondern treffen auf andere Schüler/-innen, die sich einer religiösen Weltdeutung individuell mehr oder weniger zugehörig fühlen. Für sie alle ist religiöse Bildung im Religionsunterricht so zu organisieren, dass sie ihre Nähe und Ferne zur dort authentisch kommunizierten Religion selbst bestimmen können. Dabei gilt es gerade für konfessionslose Schüler/-innen zu berücksichtigen, wie sich auch für sie „unter den Bedingungen schulischen Lernens der Eigensinn und die Eigenlogik religiöser Weltzugänge und deren spezifischer Kommunikationsmodi so erschließen, dass sie es als förderlich für ihr eigenes Leben begreifen können, ohne sich selbst zwingend als religiös verstehen zu müssen.“⁶

Die von Sabine Pemsel-Maier angezeigte „vernachlässigte Arbeit an den Inhalten“⁷ des Religionsunterrichts erscheint unter diesen Voraussetzungen in neuem Licht, bewegt sich doch „die religionsdidaktische Bearbeitung von Inhalten [...] in der Spannung zwischen

3 Wohlrab-Sahr, Monika/Karstein, Uta/Schmidt-Lux, Thomas: Forcierte Säkularität. Religiöser Wandel und Generationendynamik im Osten Deutschlands, Frankfurt a. M. – New York 2009.

4 Vgl. Domsgen, Michael: Wer sind die anderen? Religions- und kontextsensibles Lernen in der Schule. In: Ders./Schwillus, Harald (Hg.): Der Religionsunterricht der Zukunft. Modelle auf dem Prüfstand mit dem Blick auf Sachsen-Anhalt (Religionspädagogik im Kontext 10), Berlin 2019, 143–157, 147.

5 Ebd., 148.

6 Kumlehn, Martina: Religiöse ‚Suchsprache‘ und christliche Sprachschule im Spannungsfeld von Übersetzung und Transformation. In: ZPT 66 (2014) 261–271, 265.

7 Pemsel-Maier, Sabine: Ein religionspädagogisches Plädoyer für die vernachlässigte Arbeit an den Inhalten. In: Dies./Schambeck, Mirjam (Hg.): Keine Angst vor Inhalten. Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg i. Br. 2015, 21–39.

Fachwissenschaft und Subjektorientierung“⁸. Für einen Religionsunterricht mit Konfessionslosen bedeutet dies, dass die Subjekte zunächst in ihrer jeweiligen Nähe und Ferne zu den dort behandelten Inhalten ernstzunehmen sind und gleichzeitig eine Begegnung mit diesen Inhalten auch zu ermöglichen ist, wenn tatsächlich das Deutungsangebot von ‚Religion‘ in seinen inneren Bezügen Thema werden soll. Das bedeutet dann aber auch, dass es zu den Aufgaben der Professionals des Religionsunterrichts gehört, als kompetente Vertreter/-innen einer religiösen Weltsicht diese mit Inhalten und Praxen auch zur Beobachtung zur Verfügung zu stellen. Dies hat unter Berücksichtigung der „Ergebnisse lebensweltlicher und empirischer Forschung“⁹ zu geschehen, ohne jedoch auf eine Berücksichtigung der Sachlogik einer religiösen Weltdeutung zu verzichten.

Angesichts dieser Aufgabe gilt es nach einer didaktischen Grundhaltung Ausschau zu halten, die die lernenden Subjekte in ihren Deutungen auf Augenhöhe ernst nimmt und zugleich tatsächlich etwas zum Beobachten und Lernen zur Verfügung stellt, das für die reflexive Selbstdeutung der Schüler/-innen in Bezug auf ‚Religion‘ plausibel und erkennbar ist. Ein Setting von Religionsunterricht ist hier nötig, das die Reflexion in Bezug auf ‚Religion‘ bei den Schülerinnen und Schülern fördert und zugleich ohne Defizitzuschreibungen an die Lernenden die Möglichkeit eröffnet, tatsächlich authentisch mit ‚Religion‘ in Kontakt zu kommen. Anders als für den Ethikunterricht, der in distanzierter Beobachtung verbleibt, bietet ein Modell der ‚teilnehmenden Beobachtung‘ für den Religionsunterricht hier Chancen, mit Religion – sei es mit ihrem Potenzial oder ihrer Fremdheit – in Berührung zu kommen. Zugleich gilt es, die authentischen Entwürfe individueller agnosti-

scher Spiritualität von Konfessionslosen nicht aus den Augen zu verlieren. Da die teilnehmenden Beobachter/-innen demnach nicht ohne eigene Entwürfe in den Religionsunterricht kommen, kann es ein lohnendes Unterfangen sein, im Sinne einer Selbstbeobachtung beim Beobachten die eigenen Perspektivierungen mit denen einer reichen Tradition – wie eben der des Christentums – zu kontrastieren und in einen reflexiven Dialog zu bringen.

Diese Voraussetzungen kann ein Religionsunterricht umsetzen, der sich als Angebot für eine ‚teilnehmende Beobachtung‘ versteht und konfessionslose Schüler/-innen, die mit ihren Fragen und Interessen, aber auch ihren Einwänden und bereits selbst entwickelten Antworten kommen, einlädt, die ihnen fremde Welt der ‚Religion‘ aus der Nähe zu betrachten, ohne zugleich Gefahr zu laufen, sich vereinnahmt fühlen zu müssen. Eine ‚teilnehmende Beobachtung‘, die zugleich Nähe und Distanz zu Inhalt und Praxen des Religiösen ermöglicht, ist durch das Setting des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule gegeben. Konfessionslose Lernende können so im Religionsunterricht das Gedankengebäude (Lehre, Tradition und reflexive Zugriffe darauf) und die Praxen der Gemeinschaft (Liturgie, Feierkulturen, ritualisierte Formen) sowie des Individuums (Praxis pietatis, Gebet usw.) einer konkreten religiösen Perspektive ganz aus der Nähe betrachten, denn der Religionsunterricht verfügt, anders als der Ethikunterricht, über die Möglichkeit, dazu einzuladen, diese Perspektive probeweise einzunehmen – und nur so kann man eigentlich ‚Religion‘ erfahren, wie man Musik eben auch durch probeweise Praxis in Singen und Musizieren in einem guten Musikunterricht erfahren kann. Ein reiner Musikkundeunterricht würde dies nicht leisten können; ähnliches gilt u. a. auch für den Sportunterricht, der nicht nur eine distanzierte Regelkunde oder Sporttheorie offeriert.

8 Ebd., 31.

9 Ebd., 30.

3. *Nähe und Distanz: Teilnehmende Beobachtung als didaktische Grundhaltung für den RU mit Konfessionslosen*

Bei der ‚teilnehmenden Beobachtung‘ handelt es sich um eine eingeführte empirische Forschungsmethode, die aus der Ethnografie stammt und mittlerweile auch in weiteren Wissenschaften große Bedeutung genießt; u.a. auch in den Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken. So gehört diese Methode nun zu den gängigen Vorgehensweisen bei der erziehungswissenschaftlichen Erforschung dessen, was im Klassenraum während des Unterrichts geschieht. Die Klasse selbst rückt dabei gewissermaßen an die Stelle einer ethnischen Gruppe, die es in ihren Überzeugungen und Praxen zu erforschen gilt.

Dies legt es nahe, in einem Unterricht, der die Fragen der Schüler/-innen auch als Fragen an eine in einem Fach präsente Kultur und Perspektive auf die Welt ernst nimmt, die wissenschaftliche Methode der ‚teilnehmenden Beobachtung‘ im Sinne einer didaktischen Grundhaltung in ihrem zentralen Anliegen zu adaptieren. Im Religionsunterricht ist diese Kultur nun durch den Inhalt und durch die Lehrpersonen präsent, die aufgrund ihrer kirchlichen Beauftragung in besonderer Weise diese Praxen repräsentieren und damit eine authentische Begegnung mit Inhalt und Praxen von Religion ermöglichen. Die zu beobachtende ‚Ethnie‘ ist dann die konkrete, den Religionsunterricht (mit-)verantwortende Glaubensgemeinschaft bzw. Kirche – der Begriff des ‚Volkes Gottes‘ bekommt hier eine ganz neue Bedeutung.

Beim wissenschaftlichen Arrangement der ‚teilnehmenden Beobachtung‘ können die Forschenden einerseits Mitglieder der untersuchten Gruppe sein, sie können sich andererseits als Mitglieder der Gruppe ausgeben oder sich der Gruppe ausdrücklich als Beobachtende an-

schließen.¹⁰ Überträgt man diese höchst unterschiedliche Nähe und Distanz zur untersuchten Ethnie bzw. Gruppe auf die Teilnehmer/-innen am Religionsunterricht, wird schnell deutlich, dass sich mit diesem Modell auch deren unterschiedliche Nähe zu Religion beschreiben lässt. Sie wird damit auch ausdrücklich zum Thema und Diskursgegenstand.

Inhaltlich gesehen geht es bei der ‚teilnehmenden Beobachtung‘ darum, „die Besonderheiten und Charakteristika der Kultur (oder Praxis) einer bestimmten ‚Ethnie‘ [zu] beschreiben. In der Herkunftsdisziplin der Ethnographie, der alten Völkerkunde und heutigen Ethnologie, geht es um die ‚Entdeckung‘ und Entschlüsselung fremder Kulturen. Der ethnologische Ethnograph fährt hin zu der ihn interessierenden Kultur, lebt dort, lernt die Sprache, beobachtet den Alltag, befragt die Menschen und nutzt [...] die unterschiedlichsten [...] Forschungsmethoden, um Informationen zu sammeln und zu systematisieren.“¹¹ Auf den Religionsunterricht bezogen bedeutet dies dann, dass er für seine teilnehmenden Beobachter/-innen diese unterschiedlichen Zugänge zu einer Glaubenstradition mit all ihren Vollzügen, mit ihrer Kultur, mit ihrer Theologie, ihrer Liturgie sowie ihrer Alltagspraxis in Ethik und Frömmigkeit zur Verfügung stellt.

Hinzu kommt ein weiterer wichtiger Aspekt der Forschungsmethode, die gut auf die unterschiedliche Nähe und Distanz der Schüler/-innen im Religionsunterricht zur ‚Sache‘ des Faches übertragen werden kann und damit zur Begründung für einen Religionsunterricht wird, der allen Lernenden, die sich substantziell mit Religion auseinandersetzen wollen, offensteht. Gibt es doch neben „der ethnologischen [...]“

10 Vgl. Fuhs, Burkard: *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*, Darmstadt 2007.

11 Breidenstein, Georg: *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob (Studien zur Schul- und Bildungsforschung 24)*, Wiesbaden 2006, 20.

auch eine ausgeprägte soziologische Tradition der Ethnographie seit der ‚Chicago School‘ der 1920er-Jahre. Diese adaptiert die ethnologische Neugier am Fremden für die eigene Gesellschaft. Das ist einerseits die Entdeckung des Unbekannten und des Exotischen inmitten der eigenen Gesellschaft, andererseits aber – und diese methodologische Begründung ist für die soziologische Ethnographie heute entscheidend – geht es um die gezielte und systematische Distanzierung des scheinbar Bekannten und Vertrauten, die ‚Befremdung der eigenen Kultur‘. [...] Das weitgehend Vertraute wird dann betrachtet als sei es fremd, es wird nicht nachvollziehend verstanden, sondern methodisch ‚befremdet‘: es wird auf Distanz zum Beobachter gebracht.“¹² Ein reflexiver Umgang mit (eigener) Religiosität sowie eine Reflexion der eigenen ‚teilnehmenden Beobachtung‘ ist damit im Religionsunterricht auch im Rahmen eines Settings möglich, das sich an der ‚teilnehmenden Beobachtung‘ orientiert. Gerade mit diesem reflexiven Grundzug kann sich der Religionsunterricht deutlich als ein Schulfach positionieren, das sich von katechetisch-einübenden Lernformen unterscheidet. „Wenn Bildungsprozesse nicht auf die Einübung in kulturelle Praxen abzielen, sondern auf urteilsfähige, kritische Partizipation am kulturellen Gesamtleben, dann gilt es, die jeweiligen ausdifferenzierten Rationalitätsmuster der gesellschaftlichen Teilsysteme zu erlernen und sich zugleich reflexiv zu ihnen verhalten zu können: Man muss an einer Praxis teilnehmen können, indem man ihre Regeln (vor allem: ihre Kommunikationsmuster) beherrscht, und man muss diese Praxis beobachten, d.h. in reflexive Distanz rücken können. Unterricht besteht im Wechsel zwischen Teilnahme und Beobachtung der Teilnah-

12 Ebd., 21; vgl. Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie, Frankfurt a.M. 1997, 12.

me, zwischen Beobachtungen erster Ordnung (etwas wird beobachtet) und zweiter Ordnung (eine Beobachtung wird beobachtet).“¹³ Dies bedeutet dann auch: „Indem wir uns zur Teilnahme an kulturellen Praxen verhalten können, können wir zugleich die Unterscheidungen treffen, ohne die wir der Ausdifferenziertheit von Rationalitätsmustern und Handlungslogiken, in die unser Leben eingespannt ist, nicht gerecht werden. Es gilt für alle kulturellen Praxen, dass die Möglichkeit, sie zu verstehen, sich nur innerhalb eines Spannungsverhältnisses zwischen Teilnahmeperspektive und externer Beobachterperspektive eröffnet. Beobachtung ohne Teilnahme ist leer, Teilnahme ohne Beobachtung ist blind.“¹⁴ Und genau dies versucht das unterrichtliche Umsetzen einer ‚teilnehmenden Beobachtung‘, indem sie diese beiden Perspektiven vereint, deren Trennung heuristisch wichtig, sinnvoll und nachvollziehbar ist, die lebenswelt- und diskursbezogen aber nicht zu trennen sind.

4. Kriterien für eine Sichtung religionsdidaktischer Ansätze für einen RU mit Konfessionslosen

Auf einer solchen Grundlage gilt es nun zu untersuchen, welche religionsdidaktischen Ansätze im konfessionslosen Umfeld in Ostdeutschland als besonders geeignet erscheinen, um eine ‚teilnehmende Beobachtung‘ für Schüler/-innen unterschiedlicher Erschlossenheit für Religion im Religionsunterricht zu ermöglichen. Drei Kriterien sind bei einer Sichtung vorhandener Ansätze und Konzeptionen anzuwenden: Sind

13 Dressler, Bernhard: „Religiös reden“ und „über Religion reden“ lernen – Religionsunterricht als Didaktik des Perspektivenwechsels. In: Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 68–78, 68.

14 Ebd., 73f.

sie geeignet, für Religion als gemeinschaftliche Praxis zu sensibilisieren, für die Plausibilisierung unterschiedlicher Weltdeutungen einen Horizont zu eröffnen und einen Positionswechsel¹⁵ in Bezug auf die individuelle Praxis pietatis zu ermöglichen?

4.1 Sensibilisieren für Religion als gemeinschaftliche Praxis

In Anbetracht einer Situation wie in Sachsen-Anhalt, in der „eine kulturelle Übereinkunft hinsichtlich der Relevanz des Religiösen im Allgemeinen und des Christlichen im Besonderen im überwiegenden Teil der Bevölkerung nicht vorherrscht [...], besteht] die Herausforderung, Religion so ins Gespräch zu bringen, dass sie nicht nur museal wahrgenommen und insofern die Distanz dazu noch größer wird.“¹⁶ Religionsdidaktische Ansätze sind daher darauf zu untersuchen, ob sie im Rahmen einer ‚teilnehmenden Beobachtung‘ als geeignet erscheinen, ‚Religion‘ auch in diesem Umfeld als expressiven Ausdruck einer Weltsicht und als gemeinschaftliche Praxen symbolischer Interaktion in Rebus religionis plausibilisierbar zu machen.

4.2 Plausibilisieren vielfältiger Weltdeutungen

Hierbei geht es um eine Sensibilisierung für die Bedeutung unterschiedlicher Weltzugänge und -deutungen, die gegenseitig nicht substituierbar sind. Dies gilt insbesondere in Bezug auf die bei den Menschen in Sachsen-Anhalt verbreitete Haltung, dass nur ein naturwissenschaftliches Weltbild Wahrheiten bieten könne. Es wird „vor diesem Hintergrund [...] darum gehen

müssen, den weit verbreiteten Pragmatismus zu durchbrechen. Ganz auf der Linie des Philosophierens mit Kindern geht es dabei darum, „das Staunenkönnen der Kinder zu bewahren, eine Kultur der Nachdenklichkeit zu schaffen, die Kommunikationsfähigkeit zu verbessern, die Denkfähigkeit der Kinder zu fördern und sie zu einem wissenschaftstheoretischen Bewusstsein zu erziehen.“¹⁷ Hier gilt es, eine Sensibilität für die religiöse Tradition und ihre wissenschaftliche Durchdringung durch die Theologie zu ermöglichen, die damit vertraut macht, dass monistische Weltbilder rational letztlich nicht zu begründen sind und die Vielfalt von Weltdeutungen als Differenzenerfahrung für die eigene Sicht der Dinge auch ein Gewinn sein kann.

4.3 Ermöglichen eines Positionswechsels

Konfessionslose Schüler/-innen bringen ebenso wie die konfessionell gebundenen eigene Positionierungen in Bezug auf die ‚großen Fragen‘ von Leben und Welt mit in den Religionsunterricht. Im Rahmen der ‚teilnehmenden Beobachtung‘ werden diese Selbst- und Weltdeutungen auch mit den individuellen Praxen der ‚Ethnie‘ Volk Gottes konfrontiert. Eine Auseinandersetzung mit der Tiefendimension von Religion¹⁸, die sich gerade in der persönlichen Praxis pietatis Ausdruck verschafft, wird hier in einem prinzipiell reflexiv angelegten Setting ermöglicht und aus dem Raum der Beliebigkeit gehoben. Eine Reflexion über die eigene Positionierung findet hier als involvierte oder als beobachtende Teilnahme in Konfrontation einer mit Religion verbundenen Innenperspektive statt. Didaktische Konzepte sind daher daraufhin zu befragen, ob sie im Rahmen einer ‚teilnehmenden Beobachtung‘ als geeignet erscheinen,

15 Der Begriff ‚Positionswechsel‘ wird hier – in Ermangelung eines besseren – verwendet, um eine Verwechslung mit dem in der Alienitätsdidaktik verwendeten ‚Perspektivwechsel‘ zu vermeiden.

16 Domsgen 2013 [Anm. 2], 154; vgl. Ders.: Sensibilisieren, vor Augen führen und plausibilisieren. Lerntheoretische und schulpädagogische Perspektiven. In: ZPT 3 (2014) 243–252, 245f.

17 Hanisch, Helmut: Kinder als Philosophen und Theologen. In: Lux, Rüdiger (Hg.): Schau auf die Kleinen... Das Kind in Religion, Kirche und Gesellschaft, Leipzig 2002, 156–177, 161.

18 Vgl. Domsgen 2013 [Anm. 2], 155.

einen „Wechsel zwischen einer (religiösen) Teilnehmer- und Beobachterperspektive“¹⁹ zu ermöglichen und diesen zu reflektieren.

4.4 Ein kurzer Blick auf religionsdidaktische Ansätze unter der Perspektive Konfessionslosigkeit

Unter Berücksichtigung dieser Kriterien und unter den Bedingungen ‚teilnehmender Beobachtung‘ als didaktischer Grundhaltung im Umfeld von Konfessionslosigkeit in Mittel- und Ostdeutschland bieten etliche religionsdidaktische Konzepte Möglichkeiten. Drei erscheinen jedoch in besonderem Maße geeignet, den genannten Kriterien zu entsprechen: das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen, mystagogische Zugänge und performative Ansätze. Sie alle ermöglichen in unterschiedlicher Weise ein ‚teilnehmendes Beobachten‘ von authentischer Religion.

THEOLOGISIEREN MIT KINDERN UND JUGENDLICHEN²⁰

Mit diesem Ansatz verbinden sich insbesondere Möglichkeiten sowohl für eine Sensibilisierung für Religion und für die Plausibilisierung vielfältiger optionaler Sichtweisen auf Welt und Mensch. So ist ein kinder- bzw. jugendtheologischer Ansatz im Rahmen einer konfessionslosen Umgebung geeignet, durch sein auf Argumentation, Rationalität und das Einbeziehen von Antworten der biblischen und theologischen Tradition bezogenes Vorgehen eine Sensibilisierung für eine optionale Positionierung zu unterstützen. Religiöse Texte werden hier im Rahmen eines ‚teilnehmenden Beobachtens‘ und eines damit verbundenen Mit-

oder Contra-Argumentierens zu Möglichkeiten subjektorientierten Lernens. Rational begründbare Differenz und der Wechsel der Argumentations- und Betrachtungsperspektive können dabei besonders gefördert werden.

Ein solcher Unterrichtsansatz gibt dann auch v. a. den Fragen der Lernenden Raum. Er geht – und das ist in Anbetracht des konfessionslosen Umfeldes mit seiner auch experimentell offenen Annäherung an Religion nicht zu unterschätzen – „auf Distanz zu einem Antwortunterricht, ‚bei dem es darum geht, die großen Antworten der Menschheitsgeschichte auf die kleinen Fragen der Menschen zu geben‘. Kindgemäßer Religionsunterricht ist wesentlich Frageunterricht. In ihm kultivieren Kinder das Staunen und Fragen, das Zweifeln und Nachdenken als jene Handlungen, die den ‚großen Fragen‘ des Menschen und der Menschheit angemessen sind [...]“²¹

Der Eigensinn religiöser Antwortversuche und ihre Aussagevalenz ermöglichen hier nachhaltig einen inhaltsbezogenen Diskurs mit der Aussagestärke und -valenz nichtreligiöser und konfessionsloser Antwortversuche auf diese Fragen. Die Schüler/-innen können dabei erfahren, dass ein nichtreligiöser Zugang eine eigene – in sich gesehen nicht defizitäre – Valenz hat, und dass ein religiöser Zugang jedoch ebenso argumentativ vertretbar ist.

MYSTAGOGISCHE ZUGÄNGE²²

Die Innen- oder besser vielleicht Tiefendimension von Religion steht in direktem Zusammenhang mit ihren expressiven performativen Äußerungen, weil diese letztlich symbolisch-interaktive Modi von Kontingenzbewältigung und Bezie-

19 Käbisch, David: Konfessionslosigkeit als Thema von Lern- und Anwendungsaufgaben. Fachdidaktische Perspektiven. In: ZPT 66 (2014) 252–261, 261.

20 Vgl. u.a. Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra u.a. (Hg.): „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten, Stuttgart 2003.

21 Hilger, Georg/Kropač, Ulrich/Leimgruber, Stephan: Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik. In: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 41–69, 65.

22 Vgl. Schambeck, Mirjam: Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung, Würzburg 2006.

hungskommunikation mit dem ‚Ganz Anderen‘ darstellen. Sie sind damit Muster und Möglichkeiten von individueller, insbesondere aber von kollektiver Kommunikation in Religion. Als performative Äußerungen zeigen sie jedoch vor allem die erfahr- und wahrnehmbare Außenseite von Religion.

Gebet ist beispielsweise eine solche performative Äußerung, doch besitzt es – gerade im Bereich individuellen experimentellen Sich-Annäherns oder Ausprobierens – eine ‚innere‘ Bedeutung von Kommunikation und existenzieller Ausgerichtetheit und erreicht damit die Tiefendimension von Religion. Dass für die Reflexion und Entwicklung eines solchen Zugangs zu Religion – und damit zur Plausibilisierung einer solchen Handlung sowie zur Sensibilisierung gegenüber entsprechend Handelnden – eben auch bei konfessionslosen Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht im Sinne experimentellen Annäherns durchaus mit Interesse zu rechnen ist, belegen nicht zuletzt die Ansätze agnostischer Spiritualität und die Experimentierfreudigkeit mit vielfältigen – eben auch religiösen – Deutungsansätzen.

Aus diesem Grund dürften auch solche Zugänge zur ‚Ethnie‘ Religion im Religionsunterricht Interesse erregen, die einen persönlichen Umgang mit der Gottesfrage – oder vielleicht im Vorfeld noch: mit der Frage von Kommunikation mit dem ‚Ganz Anderen‘, dem Urgrund, dem Grund der Verdanktheit etc. ‚in Angriff nehmen‘. Mystagogisches Lernen versucht dies zu strukturieren und hat auf der Basis der dargelegten Grundlagen durchaus auch Chancen, in einem konfessionslosen Umfeld ‚den Sinn von Religion‘ zu eröffnen.

Wie dann mögliche Antworten oder ‚nur‘ Stellungnahmen dazu ausfallen, liegt in der individuellen Freiheit der Lernenden, die sie im Rahmen einer forschenden beobachtenden Teilnahme einnehmen. Hierher gehören dann auch Zugänge, die Modi anbieten, wie das ‚Unsagbare‘ kommuniziert werden kann –

und: Hier bietet ‚teilnehmende Beobachtung‘ an einer unterrichtlich eröffneten Tiefensicht von Religion Chancen, tatsächlich einen Ermöglichungsrahmen für eigene Ausdrucksversuche der Lernenden zu eröffnen – und ebenso Anregungen, dies kritisch zu hinterfragen. Im konfessionell verantworteten Religionsunterricht sind hier – als von der Seite der Lehrenden her authentisch gemeinte – Erfahrungen mit dieser Innensicht möglich: Das muss nicht unbedingt das Gebet sein, aber ein Segen zum Ende des Schuljahres (z. B. als Reisesegen) ist ein solches Moment, das dies im Rahmen des Religionsunterrichts ermöglichen kann.

PERFORMATIVE ANSÄTZE²³

Mit David Käbisch bieten diese Ansätze in besonderer Weise Möglichkeiten für den Religionsunterricht mit Konfessionslosen, da eine performanzorientierte Didaktik u. a. intendiert, „dass Schülerinnen und Schüler das Denken, Fühlen und Handeln von Menschen verstehen, die an einer (wie auch immer qualifizierten) religiösen Praxis partizipieren.“²⁴ Hans Mendl zufolge laden „[p]erformative Unterrichtsformen [...] zu einem zeitlich begrenzten Erleben echter Handlungsformen aus dem Schatz religiöser Traditionen ein. Die Bedeutung, die die Schülerinnen und Schüler diesem Erleben beimessen, bleibt aber unbestimmt und kann unterschiedlich ausfallen; auch zielt die Bekanntschaft mit einem Segment praktischer Religion (einem Gebet, einem Sozialprojekt, einem Raum...) nicht auf eine verbindliche Nachhaltigkeit über den Unterricht hinaus. Ob also aus einzelnen

23 Vgl. u. a. *Mendl, Hans*: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München 2008.

24 *Käbisch, David*: Didaktischer Umgang mit Konfessionslosigkeit. Thesen und Beispiele. In: *Theo-Web 13* (2/2014) 60–63, 60.

Erlebnissen subjektiv bedeutsame Erfahrungen werden, die die Lernenden beibehalten, entzieht sich der Steuerung durch die Lehrenden: Die tatsächliche Wirkung einer performativen Handlung ist didaktisch nicht verfügbar.“²⁵ Performative Zugänge bieten so für einen Religionsunterricht in konfessionsloser Umgebung mit konfessionslosen Teilnehmenden sehr gute Anknüpfungspunkte, da sie

- für Religion als expressives Sinnsystem gemeinsamer Praxen durch ‚teilnehmende Beobachtung‘ sensibilisieren können,
- die Plausibilisierung vielfältiger Weltdeutungsmodi – zu denen ohne Rationalitätsdefekt eben auch ein religiöser zählt – fördern können, da sie die hier durch ‚teilnehmende Beobachtung‘ erfahrene und zugleich diskursiv und reflexiv einzuholende Deutungs-

und Dialogkompetenz gegenüber vielfältigen Zugängen zur ‚Welt‘ fördern,

- durch ihre in der ‚teilnehmenden Beobachtung‘ gründenden Einladung zu performativen Ausdrucksformen von Religion auch einen Positionswechsel hin zu einer experimentellen Annäherung an die Innenseite und Tiefendimension von Religion ermöglichen.

Für religiöse oder zumindest religionsaffine Lernprozesse bietet das Setting der ‚teilnehmenden Beobachtung‘ im Religionsunterricht unter schulischen Bedingungen didaktisch operationalisiert damit durchaus Möglichkeiten für eine ‚direkte‘ Begegnung mit Religion bei gleichzeitiger experimenteller Distanz zu den Inhalten und den damit verwobenen Praxen von Religion.

Dr. Harald Schwillus

Universitätsprofessor für Religionspädagogik und Katechetik mit Schwerpunkt Didaktik des Katholischen Religionsunterrichts an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 06099 Halle

²⁵ Mendl, Hans: Religionsdidaktik kompakt, München 2011, 181.

Religionsunterricht angesichts zunehmender Konfessionslosigkeit

Fachdidaktische Überlegungen zur Konstruktion und Analyse von Lernaufgaben¹

David Käbisch

In den vergangenen Jahren ist in der evangelischen und katholischen Religionspädagogik das Bewusstsein dafür gewachsen, dass das konfessionell-kooperative und interreligiöse Lernen nicht alle Lernkonstellationen im Religionsunterricht abdeckt: Denn diesen besuchen nicht nur evangelische, katholische und zunehmend muslimische, sondern auch Schüler/-innen, die keiner Konfession oder Religion angehören. Diese partizipieren in der Regel an keiner explizit religiösen Praxis, so dass mit Gert Pickel und

Monika Wohlrab-Sahar davon gesprochen werden kann, dass es eine große Überschneidung zwischen formaler Konfessions- und praktizierter Religionslosigkeit gibt.²

1 Überarbeiteter Vortrag zum 42. Symposium der AKRK-Sektion Didaktik zum Thema „Konfessionslose im Religionsunterricht?!“ am 19. Januar 2019 in Himmelspforten, Würzburg. Der Vortragsstil wurde beibehalten. Die Argumentation steht im Kontext des vom LOEWE-Programm des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst geförderten Forschungsschwerpunkts „Religiöse Positionierung: Modalitäten und Konstellationen in jüdischen, christlichen und islamischen Kontexten“ (www.Rel-Pos.de) an der Goethe-Universität Frankfurt / Justus-Liebig-Universität Gießen. Zur Fragestellung siehe Käbisch, David / Philipp, Laura: Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Argumentieren. Didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen. In: Lindner, Konstantin / Schambeck, Mirjam / Simojoki, Henrik u. a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Br. 2017, 238–257.

2 Vgl. Pickel, Gert: Atheistischer Osten und gläubiger Westen? Pfade der Konfessionslosigkeit im innerdeutschen Vergleich. In: Ders./Sammet, Kornelia (Hg.): Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland. Zwanzig Jahre nach dem Umbruch, Wiesbaden 2011, 43–77; Wohlrab-Sahar, Monika: Das stabile Drittel – Religionslosigkeit in Deutschland. In: Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2009, 151–168. Der Begriff der Konfessionslosigkeit bezieht sich hier und im Folgenden auf die formale Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft, wie sie bei den katholischen und evangelischen Kirchen in Deutschland in der Regel durch Taufe und Kirchensteuerpflicht messbar ist. Der Begriff der Religionslosigkeit meint demgegenüber die beobachtbare Partizipation bzw. Nicht-Partizipation an einer explizit religiösen Praxis (Teilnahme an Gottesdiensten, Mitarbeit in kirchlichen Jugendgruppen, Taizé-Kreis etc.), aber auch individuelle Formen der Kommunikation des Evangeliums (Engagement in einer diakonischen Einrichtung, Besuch von Bildungsangeboten einer evangelischen Akademie etc.). Davon zu unterscheiden ist nochmals der Begriff des Glaubens als (nicht direkt beobachtbare) psychische Grundfunktion (neben und in Beziehung zum Denken, Hoffen, Vertrauen, Fühlen etc.). Im Unterschied zur Konfessions- und Religionslosigkeit wird nicht davon ausgegangen, dass Menschen sich dazu entscheiden können, zu glauben oder nicht zu glauben.

Wie müssen vor diesem soziokulturellen Hintergrund Lernaufgaben gestaltet sein, damit alle Schüler/-innen angesprochen werden und der Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen seinem Anspruch gerecht wird, ein Bildungsangebot für alle zu sein? Im Kern geht es im folgenden Beitrag also darum, Konfessionslosigkeit nicht nur als (ostdeutschen) Kontext des Religionsunterrichts wahrzunehmen, sondern konfessionslose Schüler/-innen mit ihren spezifischen Lernvoraussetzungen und Interessen in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren.

1. „Integriert doch erst mal uns!“ – Konfessionslosigkeit als (keine) ostdeutsche Herausforderung

Vor einigen Monaten war Petra Köpping häufig in Talkshows zu sehen und im Radio zu hören. Es scheint, dass sie mit ihrem Buch „Integriert doch erst mal uns!“ einen Nerv getroffen hat.³ Ausgangspunkt ihrer Argumentation ist die Beobachtung, dass in allen gesellschaftlichen Bereichen über Integration, Inklusion und Gleichberechtigung gesprochen werde, z. B. über die Integration von Flüchtlingen, die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf und die Gleichberechtigung aller Geschlechter usw. Als Ministerin für Integration und Gleichstellung des Freistaates Sachsen möchte sich Petra Köpping jedoch nicht nur um diese Menschen kümmern, sondern auch um „die Frustrierten, die Abgehängten, die Unzufriedenen des Ostens“⁴. Sie beschreibt dafür in ihrem Buch zahlreiche Lebensgeschichten von Menschen, die nach der ‚Friedlichen Revolution‘ ihre Arbeit verloren haben, deren Betriebe von

der Treuhand abgewickelt wurden, deren Berufsabschlüsse nicht anerkannt wurden, deren Firmengründungen scheiterten, deren Familien durch das Dauerpendeln in die westdeutschen Wirtschaftszentren zerbrachen. Köppings Fazit lautet daher: Wer das Erstarken der AfD in Ostdeutschland und die Pegida-Bewegung verstehen will, muss sich mit ostdeutschen Biografien und den konkreten „Folgen der Nachwendezeit“ beschäftigen.

Köppings Einschätzung deckt sich weitgehend mit den Analysen der Gießener Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Miethe, die in ihren Veröffentlichungen (u. a. zur ost- und westdeutschen Frauenbewegung) von asymmetrischen Beziehungserfahrungen zwischen Ost- und Westdeutschen spricht.⁵ In der Politik, Wirtschaft, im Gesundheitswesen und im Bildungssystem sei Westdeutschland bis heute die Norm, an die Ostdeutschland herangeführt werden müsse – auch (so wäre zu ergänzen) auf dem Feld der Religion und religiösen Bildung in der Schule. Begünstigt wurde diese Situation durch den Beitritt der ostdeutschen Länder zum Geltungsbereich des Grundgesetzes am 3. Oktober 1990, der neben der Einführung des Religionsunterrichts nach Art. 7,3 GG auch die Übernahme des Militärseelsorgevertrags und der Regelung zum Einzug des Kirchenmitgliedsbeitrags über die Steuerbehörden mit sich brachte.

Viele Religionspädagoginnen und -pädagogen würden wahrscheinlich an dieser Stelle widersprechen und betonen, dass die Erfahrungen

3 Köpping, Petra: „Integriert doch erst mal uns!“ Eine Streitschrift für den Osten, Berlin 2018.

4 Hähnig, Anne: „Integriert doch erst mal uns!“ In: ZEIT im Osten 17/2017, Ausgabe vom 20. April 2017, online unter www.zeit.de/2017/17/petra-koeping-integration-sachsen-pegida (Stand: 12.4.2019).

5 Miethe, Ingrid: Dominanz und Hierarchie begegnen. Interkulturelle Dimensionen deutsch-deutscher Biografiearbeit. In: Ernst, Christian (Hg.): Geschichte im Dialog? ‚DDR-Zeitzeugen‘ in Geschichtskultur und Bildungspraxis, Schwalbach am Taunus 2014, 128–141, 131. Vgl. dazu auch Miethe, Ingrid: Dominanz und Differenz. Verständigungsprozesse zwischen feministischen Akteurinnen aus Ost- und Westdeutschland. In: Schäfer, Eva / Dietzsch, Ina / Drauschke, Petra u. a. (Hg.): Irritation Ostdeutschland. Geschlechterverhältnisse in Deutschland 13 Jahre nach der Wende, Münster 2005, 218–234.

bei der Bildungsarbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in ostdeutschen Gemeinden und Schulen natürlich „gleich viel wert seien“ und in einer lokal differenzierten Religionspädagogik „Raum für diese Verschiedenheiten“ sei.⁶ Nach Miethes Einschätzung ignoriert eine solche kommunikative „Gleichsetzung der Erfahrungen“ jedoch die faktisch bestehende Asymmetrie in der Ost-West-Kommunikation:

„Ost und West sind in Gesamtdeutschland – auch wenn diese Aussage den gesellschaftlichen Konsens stört – strukturell gesehen eben nicht gleich. Der oft gut gemeinte Verweis darauf, wir seien doch alle gleich und man könne doch über alles reden und sich austauschen, verfehlt die spezifische Situation der Ost-West-Kommunikation in Gesamtdeutschland.“

Ob Köppings und Miethes Gesellschaftsanalysen zutreffen, kann im Folgenden nicht im Einzelnen diskutiert werden. Als konsensfähig kann jedoch die Beobachtung gelten, dass zu den asymmetrischen Beziehungserfahrungen zwischen Ost- und Westdeutschen die „vererbte“ Konfessionslosigkeit gehört. Die meisten Ostdeutschen wurden nicht getauft, gingen nicht in den Kindergottesdienst, haben keinen Religionsunterricht an der Schule erlebt, wurden nicht konfirmiert und gehen auch heute nie in einen Sonntagsgottesdienst. Die Konfessionslosigkeit ist in vielen ostdeutschen Familien selbst zur normalen Familientradition geworden. Monika Wohlrab-Sahr und Gert Pickel sprechen bei der Konfessionslosigkeit sogar von einem ostdeutschen Identitätsmerkmal, das selbstbewusst und trotzig gegenüber Westdeutschen verteidigt werde.⁸

In meiner 2014 erschienenen Habilitationsschrift habe ich mich mit diesen Fragen beschäftigt. Wichtig war mir dabei, Konfessionslosigkeit als eine gesamtdeutsche Bildungsherausforderung zu beschreiben, die vielfältigen Gründe für Glaubensverlust, Kirchenaustritt und ‚vererbte‘ Konfessionslosigkeit in Ost und West zu verstehen und fachdidaktische Konsequenzen für den Religionsunterricht zu formulieren.⁹ Meine Situationsanalyse deckt sich weitgehend mit den Ausführungen von Michael Domsgen und Bernd Schröder.¹⁰ Gleichwohl setzte ich andere Akzente, was die religionspädagogischen Konsequenzen und die Fachdidaktik des konfessionellen Religionsunterrichts angeht. Auf diese möchte ich im Folgenden näher eingehen: Denn alle empirischen Erhebungen, theologischen Überlegungen und bildungstheoretischen Denkübungen verpuffen gleichsam in der Luft, wenn sie nicht in Aufgabenformate überführt werden, die dem Lernort Schule angemessen sind.

2. Diagnose „konfessionslos“ – eine außerunterrichtliche Herausforderung?

Die religionspädagogischen Arbeiten von Michael Domsgen und Bernd Schröder teilen die Gemeinsamkeit, dass sie die religiöse Erziehung, Bildung und Sozialisation von Menschen ganzheitlich in einer lernortbezogenen und biographischen Perspektive zu verstehen

6 So Mieth 2014 [Anm. 5], 131, hier allerdings ohne Bezug zur Religionspädagogik.

7 Ebd., 131.

8 Vgl. nochmals Pickel 2011 [Anm. 2], 43–77 und Wohlrab-Sahr 2009 [Anm. 2], 151–168.

9 Kabisch, David: Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung, Tübingen 2014.

10 Siehe zuletzt Domsgen, Michael: Diagnose „konfessionslos“ – was heißt das religionspädagogisch? In: Loccumer Pelikan 3/2018, 4–9; Schröder, Bernd: Religionsfern, spirituell suchend – oder einfach „ausgetreten“? Facetten konfessionsloser Lebensführung an den Lernorten Gemeinde und Schule. In: Loccumer Pelikan 3/2018, 10–14, online unter <http://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel3-18> (Stand: 11.6.2019).

suchen.¹¹ Historische und empirische Analysen der ‚klassischen‘ Lernorte der Familie, Schule und Gemeinde stehen daher im Zentrum ihrer Veröffentlichungen. Sie greifen damit einen Impuls auf, den Christian Grethlein bereits in seinem 1998 erschienenen Lehrbuch der Religionspädagogik entfaltet hat und der heute Konsens ist: Religionspädagogik ist mehr als die Fachdidaktik des schulischen Religionsunterrichts.¹² Eine zweite Gemeinsamkeit ist in der theologischen Begründung evangelischer Religionspädagogik zu sehen, die sich (vereinfacht gesagt) an der Formel von der Kommunikation des Evangeliums orientiert. Auch dieser Impuls geht auf Christian Grethlein zurück. Eine dritte Gemeinsamkeit sehe ich darin, dass beide alle religionspädagogischen Handlungsfelder im Blick haben, um der Herausforderung der Konfessionslosigkeit begegnen zu können.

Mustergültig hat Michael Domsgen diesen systemischen Ansatz 2005 in einem Sammelband ausgeführt.¹³ Besondere Aufmerksamkeit schenkte er bereits damals der Familie und damit den für die religiöse Sozialisation bedeutsamen Nahbeziehungen. In den Mittelpunkt stellt er u. a. die Frage, wie Eltern und Großeltern in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext bei der religiösen Erziehung ihrer Kinder und Enkel/-innen unterstützt werden können. Bereits 2005 hat Domsgen drei Handlungsperspektiven hervorgehoben, die noch heute wichtig sind: zum Ersten die Stärkung der religiösen Kompetenz von Eltern und Großeltern, zum Zweiten die Profilierung von evangelischen

Kindergärten, Schulen und Gemeinden unter dem Blickwinkel, wie sie konfessionslose Familien bei der religiösen Erziehung ihrer Kinder unterstützen können, und drittens die Suche nach Anknüpfungspunkten für Familien, die jeden Bezug zu einer Gemeinde (etwa in Form von Kasualien) verloren haben.¹⁴

Religionslehrer/-innen finden in den Arbeiten von Michael Domsgen vor allem Hinweise zu außerunterrichtlichen und außerschulischen Lernorten, die den klassischen Unterricht im 45-Minuten-Format bereichern können. Als Praxisbeispiele für die „Begegnung mit der rituellen Dimension“ von Religion sei die Teilnahme von Konfessionslosen an Schulgottesdiensten genannt, die teilnehmende Beobachtung von Kasualien in der Ortskirche, gemeinsame Projektwochen zwischen Schule und Kirchengemeinde, Kooperationsmöglichkeiten im Rahmen der Konfirmandenarbeit, ferner das gemeinsame Weihnachtsliedersingen mit dem Schulchor in einer Kirche, die Schulpausenarbeit in einem Altenheim der Diakonie oder das Kennenlernen kirchlicher Arbeitsfelder im Rahmen eines Schulpraktikums. Kurzum: Es geht darum, dass Konfessionslose Religion „in allen Facetten“ außerhalb des Religionsunterrichts kennenlernen können.¹⁵

Die genannten Praxisbeispiele teilen die Gemeinsamkeit, dass sie sehr personal- und kostenintensiv sind und nicht von unterrichtlichen Normalbedingungen ausgehen. Darüber hinaus orientieren sie sich kaum an den fachdidakti-

11 Umfassend dargelegt und entfaltet in den einschlägigen Lehrbüchern *Schröder, Bernd: Religionspädagogik*, Tübingen 2012; *Domsgen, Michael: Religionspädagogik*, Leipzig 2019.

12 *Grethlein, Christian: Religionspädagogik*, Berlin – New York 1998.

13 *Domsgen, Michael* (Hg.): *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands*, Leipzig 2005.

14 Vgl. dazu die zusammenfassenden Thesen bei *Domsgen, Michael*: „Ne glückliche Familie zu haben, is irgendwo mein Ziel.“ Die Familie als Lernort des Glaubens im ostdeutschen Kontext. In: *Domsgen 2005* [Anm. 13], 65–122, 117–119.

15 Vgl. dazu auch *Lütze, Frank M.*: Religion wahrnehmen – in allen Facetten. Überlegungen und Beispiele zur Begegnung von Schülerinnen und Schülern mit geliebtem Christentum in Mitteldeutschland. In: *Domsgen, Michael/Schluß, Henning/Spenn, Matthias* (Hg.): *Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität*, Göttingen 2012, 143–160, 156–159.

schen Standards bei der Konstruktion von Lernaufgaben, sondern an den partizipatorischen Arbeitsformen der Gemeindepädagogik. Ich selbst bin skeptisch, ob die Gemeindepädagogisierung schulischer Bildungsarbeit eine tragfähige Antwort auf die Herausforderung der Konfessionslosigkeit in der Schule bietet, und vermute, dass sich die bekannten Akzeptanzprobleme des Faches bei Eltern und Kolleginnen bzw. Kollegen dadurch kaum reduzieren werden. Die Fokussierung auf außerunterrichtliche Angebote stellt m. E. nicht nur eine Überforderung der Religionslehrkräfte dar, die dafür in der Regel keine Stundenreduktion erhalten, sondern erweckt auch den Eindruck, dass religiöse Bildung nicht in den Fächerkanon, sondern in das Freizeit- und Ganztagsangebot von Schulen gehöre.

Aus den genannten Gründen plädiere ich für eine Fachdidaktik Religion, die bildungstheoretisch begründet ist und es mit den Standards anderer Schulfächer aufnehmen kann.¹⁶ Auch der Musik-, Sport- und Politikunterricht hat es nicht nur mit musikalischen, sportlichen und politisch interessierten, sondern auch mit unmusikalischen, unспортlichen und unpolitischen Schülerinnen und Schülern zu tun. Zweifellos ist es richtig, dass Schüler/-innen eine Fremdsprache oder Sportart besser lernen, wenn sie an einer Sprachpraxis außerhalb des Unterrichts (z. B. während einer Sprachreise) partizipieren oder in einem Sportverein trainieren, doch der Normalfall des Unterrichts bleibt die Unterrichtsstunde im Takt der 45 oder 90 Minuten. Auf diesen Normalfall sollte sich die Fachdidaktik einstellen. In diesem Sinn plädiere ich für eine Religionsdidaktik, die weniger will, aber vielleicht gerade dadurch mehr erreicht.

3. Kriterien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen – keine Spezialdidaktik

Die von Bernhard Dressler entwickelte Didaktik des Perspektivenwechsels ist für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen im Religionsunterricht in besonderer Weise geeignet.¹⁷ Die Leistungsfähigkeit dieses Ansatzes wurde darüber hinaus von Moritz Emmelmann für den Ethikunterricht und damit für ein Lernangebot bestätigt, das sich insbesondere an konfessionslose Schüler/-innen wendet.¹⁸ Mit Jan Woppowa und anderen katholischen Kolleginnen und Kollegen bin ich darüber hinaus der Meinung, dass die Didaktik des Perspektivenwechsels auch für das gemeinsame Lernen von evangelischen und katholischen Schülerinnen und Schülern im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht geeignet ist.¹⁹ Es liegt daher nahe, diesen didaktischen Ansatz auch auf das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht

¹⁶ So auch Dressler, Bernhard: Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlegungen, Leipzig 2018.

¹⁷ Ausführlich begründet bei Käbisch, 2014 [Anm. 9], 216–251. Siehe dazu auch Ders.: Didaktik des Perspektivenwechsels – Einheitsmoment religiöser Bildung in unterschiedlichen Schulformen? In: Schröder, Bernd/Wermke, Michael (Hg.): Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig 2013.

¹⁸ Vgl. Emmelmann, Moritz: Perspektivenwechsel. Überlegungen zur Leistungsfähigkeit einer Leitmetapher für die religionspädagogische Auseinandersetzung mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität. In: Schröder, Bernd/Ders. (Hg.): Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation, Göttingen 2018, 145–156, u. a. mit Bezug auf Dressler, Bernhard: Performanz und Kompetenz. Thesen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2/2007) 27–31.

¹⁹ Woppowa, Jan: Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation. In: Lindner / Schambeck / Simojoki 2017 [Anm. 1], 174–192.

zu beziehen. Für die Konstruktion entsprechender Lernaufgaben erscheint mir die Berücksichtigung der folgenden vier Kriterien als wichtig (vgl. Tab. 1):²⁰

- Aufgaben für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen sollten Schüler/-innen nicht als Expertinnen bzw. Experten oder Angehörige einer bestimmten Religion oder Konfession in den Blick nehmen. Es kann jedoch von allen Kindern und Jugendlichen verlangt werden, dass sie das Denken, Fühlen und Handeln von religiösen und nichtreligiösen Personen beschreiben können, um ihre Sicht auf ein Problem von anderen Perspektiven unterscheiden und zwischen diesen wechseln zu können.
- Aufgaben für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen sollten nicht voraussetzen, dass Schüler/-innen an einer religiösen Praxis teilnehmen, um über sie reflektieren zu können.²¹ Es sind vielmehr solche Aufgabenformate auszuwählen, mit denen Kinder und

Jugendliche lernen, zwischen einer Teilnahme- und Beobachterperspektive zu unterscheiden und zwischen diesen im Modus unterrichtlicher Inszenierung wechseln zu können.

- Aufgaben für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen sollten sich mit dem Denken, Fühlen und/oder Handeln religiöser und nichtreligiöser Menschen beschäftigen, um unsachgemäße Abstraktionen wie ‚der‘ Katholizismus, ‚der‘ Islam, ‚der‘ Atheismus, ‚der‘ Agnostizismus oder ‚die‘ Religionskritik vermeiden zu können. Einer Didaktik des Perspektivenwechsels kann es also nicht allein darum gehen, dass Konfessionslose eine religiöse Perspektive (probeweise) übernehmen; auch für alle anderen Kinder und Jugendlichen bedeutet es eine Horizonterweiterung ihres Denkens, die Welt einmal so zu sehen, als ob es Gott nicht gäbe.
- Aufgaben für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen sollten sich nicht nur mit Konfessionen und Religionen, sondern auch mit Kirchen- und Religionskritik in der Vielfalt ihrer Erscheinungsformen in Geschichte und Gegenwart beschäftigen. Es scheint, dass bereits die Organisationsgestalt des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts dabei helfen kann, dass Schüler/-innen diese Perspektivenvielfalt entdecken. Zu denken ist dabei an Lehrerwechsel und Phasen mit Teamteaching, in denen eine evangelische und katholische Lehrkraft jeweils ihre Sicht auf ein Thema darlegen. Eingespielte Interviews oder Expertengespräche mit Vertreterinnen und Vertretern anderer Konfessionen und Religionen, aber auch mit Kirchen- und Religionskritikern können darüber hinaus helfen, dass Schüler/-innen den Unterschied zwischen religiösen und nichtreligiösen Welterschließungsperspektiven erkennen. Jedes Thema kann und muss heute aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Auch die Perspektiven konfessionsloser Schüler/-innen sind ein Teil dieser Perspektivenvielfalt.

20 Vgl. dazu bereits *Käbisch, David*: Konfessioneller Religionsunterricht angesichts zunehmender Konfessionslosigkeit. Zwölf Thesen. In: RPI-Impulse. Beiträge zur Religionspädagogik aus EKKW und EKHN (2017), Heft 3, 11–13, online unter www.rpi-ekkw-ekhn.de/home/rpi-impulse/2017/ (Stand: 11.6.2019).

21 So haben *Helmut Hanisch* und *Detlef Pollack* in ihrer auf Sachsen bezogenen Untersuchung drei Gruppen unterschieden: erstens „die religiös Orientierten und kirchlich Gebundenen“, zweitens „die religiös Orientierten und kirchlich Distanzierten“ und drittens „die weder kirchlich Gebundenen noch religiös Orientierten“. Dazu *Hanisch, Helmut/Pollack, Detlef*: Religion – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern in den neuen Bundesländern, Stuttgart – Leipzig 1997, 38–44. Auf den beiden Dimensionen „kirchlich-religiös“ basiert auch die von *Michael Wermke* entwickelte Typologie zu Thüringer Schülerinnen und Schülern. Dazu *Wermke, Michael*: Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler, Jena 2006.

Kriterien	Ausprägung
1. Bezugsreligion	<ul style="list-style-type: none"> – kein Bezug zu einer Konfession oder Religion – Beobachter einer Konfession oder Religion – Angehörige einer bestimmten Religion oder Konfession – Expertin bzw. Experte einer bestimmten Religion oder Konfession
2. Lebensorientierung	<ul style="list-style-type: none"> – religiös orientiert und kirchlich gebunden – religiös orientiert und kirchlich distanziert – religiös distanziert und kirchlich gebunden – weder kirchlich gebunden noch religiös orientiert
3. Abstraktionsniveau	<ul style="list-style-type: none"> – niedrig (Denken, Fühlen und / oder Handeln religiöser und nichtreligiöser Menschen) – mittel (Sachinformationen zu religiösen und nichtreligiösen Lebensorientierungen) – hoch („der“ Katholizismus, „der“ Islam, „der“ Atheismus)
4. Pluralitätsdimension	<ul style="list-style-type: none"> – Pluralität innerhalb der Konfessionen und Religionen (intra-konfessionell / religiös) – Pluralität an Konfessionen (interkonfessionell) – Pluralität an Religionen (interreligiös) – Pluralität religiöser und nichtreligiöser Lebensorientierungen²²

Tab. 1: Zu berücksichtigende Kriterienvielfalt für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen

Aus meinen bisherigen Ausführungen wird deutlich: Das gemeinsame Lernen von konfessions- / religionsverschiedenen und konfessionslosen Kindern und Jugendlichen hat keine Neuerung, sehr wohl aber eine Neuakzentuierung der Fachdidaktik zur Folge. Im Folgenden stelle ich daher auch keine Spezialdidaktik für den Umgang mit Konfessionslosen vor, sondern eine Didaktik, die für das gemeinsame Lernen in besonderer Weise geeignet ist.

4. *Weniger ist mehr!* – Der Ansatz einer Didaktik des Perspektivenwechsels

Der Begriff des Perspektivenwechsels ist ein klärungsbedürftiger Leitbegriff. So blieb bislang die Frage unbeantwortet, ob ein Mensch überhaupt eine andere als *seine eigene* Perspektive einzunehmen vermag oder „mehr als nur *eine* Perspektive einnehmen kann, was also Ausdrücke wie ‚Perspektivenwechsel‘, ‚Perspektivenerweiterung‘ oder ‚Perspektivenübernahme‘ besagen können.“²³ Ohne an dieser Stelle die wahrheits- und religionstheoretischen Überlegungen von

22 Im Unterschied zum „interkonfessionellen“ und „interreligiösen Lernen“ gibt es für diese Lernkonstellation noch keinen etablierten Leitbegriff.

23 Dalferth, Ingolf U./Stoellger, Philipp: Perspektive und Wahrheit. Einleitende Hinweise auf eine klärungsbedürftige Problemgeschichte. In: Dies. (Hg.): Wahrheit in Perspektiven. Probleme einer offenen Konstellation, Tübingen 2004, 1–28, 11.

Ingolf Dalferth und Phillip Stoellger nachzeichnen zu können, möchte ich mit beiden Theologen betonen, dass „die Rede vom Perspektivenwechsel und ähnlichen Figuren“ problematisch ist, wenn darunter keine Form der kognitiven Imagination verstanden wird.

Der eher auf die Gefühle und Emotionen zielende Begriff der Empathie ist ebenfalls klärungsbedürftig. Er wird heute nicht nur in theologischen und pädagogischen, sondern auch in ethischen Kontexten sehr häufig verwendet. Hinweisen möchte ich in diesem Zusammenhang auf die Arbeiten von Ingolf Dalferth und Andreas Hunziker, die Empathie, Mitleid und Mitgefühl als Grundphänomene menschlichen Lebens beschrieben und als theologische Leitbegriffe profiliert haben.²⁴ Nennen möchte ich zudem die religionspädagogischen Arbeiten von Herbert Stettberger, für den die Fähigkeit zur Empathie eine Voraussetzung zum interreligiösen Lernen im katholischen Religionsunterricht ist.²⁵ Stettberger spricht sogar von der „Empathie als Proprium religiöser Bildung und Erziehung“.²⁶ Erwähnt sei schließlich die Habilitationsschrift von Elisabeth Naurath. In Abgrenzung zu kognitiven Diskursethiken stellt die Augsburger Kollegin heraus, dass Empathie und Mitgefühl

die Grundlage für das ethische Lernen sein müssen.²⁷

Die Bedeutung von Empathie wird vor allem dann deutlich, wenn sie fehlt: Wenn in den Nachrichten von grausamen Gewalttaten die Rede ist, wird häufig davon gesprochen, dass der Täterin bzw. dem Täter wohl jegliche Empathie mit seinem Opfer gefehlt habe. Oder wenn in Talkshows über rechtspopulistische Parolen diskutiert wird, steht nicht selten der Vorwurf im Raum, dass den Wortführerinnen und Wortführern ein Mindestmaß an Mitgefühl mit Flüchtlingen fehle. Zutreffend beobachtet Monika Scheidler in ihrem Beitrag zur „Unterscheidung der Geister in einer gespaltenen Gesellschaft“ (gemeint sind die Konflikte um die AfD und die Pegida-Bewegung in Dresden) nicht nur eine Missachtung „der Toleranz und der Rechtsstaatlichkeit“ in Teilen der Bevölkerung, sondern auch einen erheblichen „Mangel an Empathie mit schutzbedürftigen Menschen“.²⁸

Die Beispiele zeigen: Die Forderung nach Empathie geht häufig mit der Forderung nach politischer und ethischer Verantwortung einher, der sich der Religionsunterricht nicht verschließen darf. Gleichwohl bin ich zurückhaltend, Empathie als Lernziel des Religionsunterrichts auszuweisen. Um diese Position begründen zu können, ist es notwendig, den Begriff der Perspektivübernahme von dem der Empathie zu unterscheiden. Dafür erscheinen mir die Arbeiten von Doris Bischof-Köhler als weiterführend. Die Münchener Psychologin beschreibt die Fähigkeit zur Perspektivübernahme als einen „Erkenntnisakt“, bei dem „die

24 Dalferth, Ingolf U./Hunziker, Andreas: Einleitung. Aspekte des Problemkomplexes Mitleid. In: *Dies.* (Hg.): Mitleid. Konkretionen eines strittigen Konzepts, Tübingen 2007, IX–XXVI.

25 Stettberger, Herbert/Bernlochner, Max (Hg.): Interreligiöse Empathie lernen. Impulse für den dialogisch orientierten Religionsunterricht, Münster – Hamburg – Berlin 2013.

26 Stettberger, Herbert: Empathie als Proprium religiöser Bildung und Erziehung. In: *Petermann, Hans-Bernhard/Hailer, Martin/Stettberger, Herbert* (Hg.): *Bildung – Religion – Säkularität*, Heidelberg 2013, 167–186. Ferner Stettberger, Herbert: *Empathischer Religionsunterricht. Eine Herausforderung und Chance für alle Lernenden*, Freiburg i.Br. 2013; *Ders.*: *Empathische Bibeldidaktik. Eine interdisziplinäre Studie zum perspektiveninduzierten Lernen mit und von der Bibel*, Münster – Hamburg – Berlin 2012.

27 Naurath, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn ³2010.

28 Scheidler, Monika: Unterscheidung der Geister in einer gespaltenen Gesellschaft. Ein Instrumentarium für Seelsorge und religiöse Bildung. In: *Strube, Sonja A.* (Hg.): *Das Fremde akzeptieren. Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit entgegenwirken. Theologische Ansätze*, Freiburg i.Br. – Basel – Wien 2017, 201–221, 202.

subjektive Verfassung des Anderen rein rational erschlossen wird, ohne dass eigenes Mitempfinden daran beteiligt sein muss.²⁹ Von der kognitiven Perspektivübernahme ist das Mitempfinden (im Sinne einer Gefühlsansteckung) zu unterscheiden: Sie benennt „die Teilhabe an der emotionalen Verfassung einer anderen Person“, ohne dass das rationale Denken daran beteiligt ist (z.B.: Ich fühle mich schlecht, obwohl ich weiß, dass nicht ich, sondern jemand anderes sich in den Finger geschnitten hat).³⁰ Von der Gefühlsansteckung ist die Empathie zu unterscheiden: Sie setzt im Unterschied zur Gefühlsansteckung das Annehmen einer kognitiven Distanz zum Gegenüber voraus, umfasst aber auch die Fähigkeit, an der Emotion eines Anderen „teilhaftig zu werden“.³¹ Mit Bischof-Köhler lässt sich darüber hinaus das Mitgefühl unterscheiden, von dem ein konkreter Handlungsimpuls ausgeht.³² Die Perspektivübernahme, die Gefühlsansteckung, die Empathie und das Mitgefühl können also danach unterschieden werden, inwieweit jeweils das eigene Denken, Fühlen und Handeln beteiligt sind. Die (kognitive) Perspektivübernahme ist nach diesem Modell eine notwendige, aber noch nicht hinreichende Voraussetzung zu Empathie und Mitgefühl.

Zielbeschreibungen des Religionsunterrichts wie „Interreligiöse Empathie lernen“³³ oder „Empathie für Menschen, die unter Benachteiligung leiden“³⁴ sind unter dieser Voraussetzung zu kritisieren: Denn aufgrund der Unverfügbarkeit der Gefühle der Schüler/-innen kann nie die Empathie, sondern nur die Perspektivübernahme zum operationalisierbaren Lernziel werden. Diese

Einsicht ist anschlussfähig an die theologischen Ausführungen von Dalferth und Stoellger, von denen bereits die Rede war. Beide machen deutlich, dass „ich nur *in* meiner Perspektive die eines Anderen imaginieren, also *meine* Perspektive ausdifferenzieren kann, nie und nimmer aber mich so zu sehen vermag, wie ein Anderer.“³⁵ Der Begriff der Perspektivübernahme ist daher missverständlich: Es geht im Unterricht gerade nicht darum, das Denken, Fühlen und Handeln einer anderen Person zu *übernehmen*, sondern das Denken, Fühlen und Handeln anderer Menschen zu *imaginieren* und vom eigenen Denken, Fühlen und Handeln zu *unterscheiden*.

Für die theoretische Grundlegung einer Didaktik des Perspektivenwechsels sind nicht nur die genannten begrifflichen Unterscheidungen, sondern auch die verschiedenen Formen der Perspektivübernahme wichtig. Ein Kind im Alter von drei Jahren geht beispielsweise beim Versteckspielen davon aus, dass die eigene Perspektive immer auch die Perspektive des anderen ist, es also nicht gesehen wird, wenn es sich selbst die Augen zuhält. Die Psychologie spricht in diesem Zusammenhang vom kindlichen Egoismus oder von einer egozentrischen Perspektive. Auch im Grundschulalter ist es bei streitenden Geschwistern aus entwicklungspsychologischen Gründen schlicht und einfach noch nicht möglich, dass Eltern eine wechselseitige Perspektivübernahme im Sinne der Goldenen Regel einfordern („Nimm Deinem Bruder doch nicht das Spielzeug weg. Du willst ja auch nicht usw.“).

Das von Bischof-Köhler (im Anschluss an Lawrence Kohlberg und Robert Selman) beschriebene Spektrum von der egozentrischen Perspektive im Vorschulalter über die zu erlernende Fähigkeit zur wechselseitigen Perspektivübernahme im Grundschulalter bis zu einer Relativierung von Perspektiven am Ende der Sekundarstufe I ist für entsprechende Lernaufgaben im Religionsunter-

29 Bischof-Köhler, Doris: Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, theory of mind, Stuttgart 2011, 261.

30 Ebd., 241.

31 Ebd., 261.

32 Ebd., 281.

33 Stettberger/Bernlochner 2013 [Anm. 25].

34 Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.): Lehrplan Grundschule. Evangelische Religion, Dresden 2009, 12.

35 Dalferth/Stoellger 2004 [Anm. 23], 12f.

richt relevant: Sie müssen so konstruiert werden, dass sie altersgemäß sind und sich in der Zone der nächsten Entwicklungsstufe befinden.

5. *Kategorien für die Auswahl, Analyse und Konstruktion von Lernaufgaben – Zusammenfassung und Ausblick auf ein Frankfurter Forschungsprojekt*

Ausgehend von den dargelegten Grundsätzen einer Didaktik des Perspektivenwechsels und den von Marc Kleinknecht, Thorsten Bohl, Uwe Maier und Kerstin Metz vorgeschlagenen Kriterien für eine fächerübergreifende Aufgabenanalyse³⁶ können die nebenstehenden Kategorien und Subkategorien (Tab. 2) zusammengefasst werden.

Bei der Auswahl, Analyse und Konstruktion von Aufgaben für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen ist wichtig, nicht die anderen Lernkonstellationen, d.h. das konfessionell-kooperative und interreligiöse Lernen aus dem Blick zu verlieren. Daher sei abschließend auf das Frankfurter Forschungsprojekt „Religiöse Positionierung: Modalitäten und Konstellationen in jüdischen, christlichen und islamischen Kontex-

ten“ verwiesen, an dem Wissenschaftler/-innen aus den Erziehungs-, Sozial-, und Religionswissenschaften sowie der evangelischen und islamischen Theologie und Religionspädagogik beteiligt sind (vgl. www.RelPos.de).

Das religionspädagogische Teilprojekt beschäftigt sich mit Lernaufgaben im Ethik- und (evangelischen, katholischen, islamischen) Religionsunterricht. Im Zentrum des Forschungsprojektes stehen Aufgaben, die sich dem dritten Anforderungsbereich der Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) zuordnen lassen.³⁷ Eine Aufgabe wie „Nennen Sie die Lebensdaten Martin Luthers“ gehört bekanntlich zum ersten Anforderungsbereich, die Aufgabe „Wenden Sie die Schritte der ethischen Urteilsbildung auf den Kopftuchstreit an“ zum zweiten. Durch einen synchronen Vergleich von Positionierungsaufgaben aus dem dritten Anforderungsbereich (Nimm Stellung! Beurteile! etc.) sollen u.a. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Aufgabenkultur der untersuchten vier Fächer beschrieben werden. Beim diachronen Vergleich steht zudem die Frage im Mittelpunkt, wie sich die Darstellung religiöser Positionen und die Aufgabenkultur gewandelt haben. Das „Kursbuch Religion“ ist beispielsweise seit 1976 in sieben Neubearbeitungen erschienen und noch nicht unter diesem Gesichtspunkt untersucht worden.³⁸

Die zentrale Herausforderung der von Laura Philipp entwickelten Forschungsfrage besteht darin, den in der Fachdidaktik etablierten Begriff der Perspektive auf den Leitbegriff der Positionierung zu

36 Vgl. *Kleinknecht, Marc/Bohl, Thorsten/Maier, Uwe* u.a. (Hg.): *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse*, Bad Heilbrunn 2013. Der Band enthält keine Fallstudie zum Religionsunterricht, wie auch sonst die Lernaufgabenforschung in der Religionspädagogik „sehr überschaubar“ ist – so Schweitzers Einschätzung aus dem Jahr 2014, die von Ausnahmen abgesehen noch heute zutrifft. Dazu *Schweitzer, Friedrich*: *Vom Desiderat zur evidenzbasierten Unterrichtsgestaltung? Lernaufgaben in fachdidaktischer Perspektive – am Beispiel Religionsdidaktik*. In: *Ralle, Bernd/Prediger, Susanne/Hammann, Marcus* u.a. (Hg.): *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung*, Münster – New York 2014, 23–32.

37 Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Ethik, Philosophie, Katholische Religionslehre und Evangelische Religionslehre (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 16.11.2006, online unter www.kmk.org).

38 Vgl. *Herrmann, Hans-Jürgen*: *Das Kursbuch Religion – ein Bestseller des modernen Religionsunterrichts. Ein Beitrag zur Geschichte der Religionspädagogik seit 1976*, Braunschweig 2012.

Kategorien	Subkategorien
Perspektiv- übernahme	<ul style="list-style-type: none"> – egozentrische Perspektive (prä-moralisch) – einfache Perspektivübernahme (6 bis 8 Jahre)³⁷ – selbstreflexive Perspektivübernahme (8 bis 10 Jahre) – wechselseitige Perspektivübernahme (10 bis 12 Jahre) – Übernahme der Perspektive einer Gruppe / eines Systems (12 bis 15 Jahre) – Relativierung aller Perspektiven (ab 15 Jahre)
Perspektiven- wechsel	<ul style="list-style-type: none"> – interpersonal (arm / reich, oben / unten, alt / jung, früher / heute, Mann / Frau etc.) – intrapersonal (Selbstreflexion, Identitätsfragen etc.) – interdisziplinär (Ökonomie / Religion, Politik / Religion, Naturwissenschaft / Religion etc.) – intradisziplinär (Teilnahme / Beobachtung, Binnenperspektive / Außenperspektive etc.)
Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> – Personale Kompetenz (Selbstwahrnehmung, Selbstregulierung etc.) – Sozialkompetenz (Rücksichtnahme, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit etc.) – Lernkompetenz (Lernstrategien, Medien etc.) – Sprachkompetenz (Lesen, Schreiben, Kommunikation etc.)
Anforderungs- bereich	<ul style="list-style-type: none"> – Reproduktion von Wissen – Anwendung / Transfer von Wissen – Beurteilen / Begründen von Wissen
Wissensart	<ul style="list-style-type: none"> – Fakten (Sachwissen etc.) – Prozeduren (Erstellen einer Mindmap, Erarbeiten eines Rollenspiels etc.) – Konzepte (Konfliktgründe, Schritte der Streitschlichtung etc.) – Metakognition (Bildungstheorie elementar, Wissenschaftstheorie elementar etc.)
Wissenseinheiten	<ul style="list-style-type: none"> – eine Wissenseinheit (eine Jahreszahl etc.) – bis zu vier Wissenseinheiten (Eckdaten einer Biografie etc.) – mehr als vier Wissenseinheiten (Verlauf der Reformation etc.)
Offenheit	<ul style="list-style-type: none"> – definiert / konvergent (geschlossene Fragen etc.) – definiert / divergent (halboffene Fragen etc.) – ungenau / divergent (offene Fragen etc.)
Lebensweltbezug	<ul style="list-style-type: none"> – keiner – konstruiert (Gedankenexperimente, Zeitreise etc.) – authentisch (ein typisches Problem im Kindes- und Jugendalter etc.) – real (ein Problem / Konflikt in der Klasse etc.)
Sprachliche Komplexität	<ul style="list-style-type: none"> – niedrig (eine Frage, ein Imperativ etc.) – mittel (Sachinformationen, Nebensätze etc.) – hoch (imaginierte Anforderungssituationen, Prozessbeschreibungen etc.)
Repräsentations- formen	<ul style="list-style-type: none"> – eine (z. B. Text) – Integration (z. B. Text und Bild) – Transformation (vom Text in ein Bild, in einen Dialog etc.)

Tab. 2: Kategorien und Subkategorien für die Auswahl, Analyse und Konstruktion von Lernaufgaben

beziehen.³⁹ Bei der Anwendung der dargestellten Kategorien und Subkategorien auf Lernaufgaben im Religionsunterricht hat sich u. a. gezeigt, dass sich Positionierungsaufgaben in der Regel nicht eindeutig einem Anforderungsbereich der Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) zuordnen lassen, sondern in allen drei Anforderungsbereichen vorfindlich sind und sich demnach auch nicht ausschließlich auf das Beurteilen und Begründen von Wissen (AFB 3) begrenzen lassen. Außerdem konnte festgestellt werden, dass die tatsächliche Verwendung der Operatoren nicht unbedingt dem vorgesehenen Anforderungsbereich entspricht und diese bei der Analyse hinterfragt werden müssen. Philipp schlägt daher vor, zwischen Positionierungsaufgaben in einem weiten und einem engen Sinne zu

unterscheiden: Positionierungsaufgaben im weiten Sinne sollen die Schüler/-innen ‚abholen‘, in ein Thema einführen und das Vorwissen bzw. die Voreinstellungen aktivieren. Positionierungsaufgaben im engen Sinne zielen demgegenüber auf einen reflektierten Standpunkt, wie er im dritten Anforderungsbereich vorgesehen ist, oder auf eine Positionierung aus fachwissenschaftlicher Perspektive. Zudem deutet sich schon jetzt an, dass Positionierungsprozesse im Religionsunterricht dynamischer Natur sind und sich aus dem Frankfurter Forschungsprojekt nicht nur weiterführende Einsichten für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen, sondern auch für konfessionell-kooperative und interreligiöse Lernkonstellationen ergeben dürften.⁴⁰

Dr. David Käbisch

*Professor für Religionspädagogik und
Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts
an der Goethe-Universität Frankfurt,
60629 Frankfurt a. M.*

39 Erste Überlegungen dazu finden sich in dem eingangs erwähnten Beitrag von *Käbisch/Philipp* 2017 [Anm. 1], 238–257.

40 Vgl. dazu auch das Frankfurter Dissertationsprojekt von *Sorg, Petra*: Prozesse der Positionierung im Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung im multireligiösen Kontext an Frankfurter Beruflichen Schulen.

Biologiedidaktik eingeführt.³ Die Ausgangsfrage für das Konzept besteht in der Tradition Klafkis darin, die Objekt- und die Subjektseite des Bildungsprozesses zusammen zu bringen; konkret auf Unterricht bezogen: Wie kann die fachliche Perspektive mit ihren entsprechenden Inhaltsbereichen für den Unterricht und die Entwicklung der Schüler/-innenvorstellungen fruchtbar gemacht werden?⁴ Eine Grundüberzeugung, die die Didaktische Rekonstruktion von anderen Konzepten unterscheidet, ist, dass die fachlichen Positionen (immer im Plural!) und die Schüler/-innenvorstellungen positionale Konstruktionen im Fluss des Denkens sind. Die Analyse der Schüler/-innenvorstellungen kann deshalb das fachliche Wissen verändern und es sind immer erkenntnisproduktive Bezugspunkte des fachlichen Wissens für das Denken der Schüler/-innen möglich.⁵ Das Instrument der Didaktischen Rekonstruktion ist deshalb das sogenannte *fachdidaktische Triplet*, in dem die beiden Elemente von fachlicher Klärung und Erhebung der Schüler/-innenvorstellungen einzeln betrachtet, aber über die didaktische Strukturierung gleichzeitig rekursiv in Beziehung gesetzt werden.⁶ In der Religionsdidaktik wird in unterschiedlichen Bereichen die Tripletstruktur in Ansätzen implizit genutzt.⁷ An dieser

Stelle soll sie nun explizit auf die Analyse des Unterrichtsgesprächs hinführen. Entlang dieses Triplets werden wir (1) den Gegenstand ‚Zufall‘ fachlich rahmen, (2) die Schüler/-innenvorstellungen für diesen Gegenstand sammeln und (3) prüfen, wie beides in die didaktische Strukturierung des von Schöll skizzierten Unterrichts aufgenommen wird, um (4) daraus für einen eigenen Strukturierungsversuch zu lernen.

2. *Didaktische Rekonstruktion für das Beispiel ‚Vorsehung‘*

Der Begriff ‚Zufall‘ bezeichnet ein Ereignis, das unerwartet geschieht und dessen Eintrittsursachen für die Beobachter/-innen und Akteurinnen bzw. Akteure nicht offensichtlich sind. Ob dieses Ereignis passiert oder nicht, liegt damit nicht in der Macht der Akteurinnen und Akteure. Der Zufall an sich ist kein theologischer Begriff, aber er löst theologische Reflexionen aus. Er wird mit den Denkmodellen von Providentia Dei/Vorsehung operationalisiert. ‚Zufall‘ ist ein Phänomen, das so *aussieht*, als gäbe es keine festen Ursache-Wirkungsketten – was für den Gottesglauben auf den ersten Blick anstößig erscheint. Die Theologie reflektiert nun das Phänomen ‚Zufall‘ unter der Maßgabe eines vorausgesetzten Gotteskonzeptes und bettet die nicht zu leugnende Kontingenz des Einzelereignisses in einen theologisch stimmigen Gesamtrahmen ein. Der Zufall markiert damit die Grenze theologischen Denkens, die zur Modellierung einlädt. Genau das macht ihn auch religionspädagogisch interessant.

2.1 Fachliche Klärung

FACHLICHER GEGENSTAND: VORSEHUNG

‚Vorsehung‘ setzt eine dreistellige Relation zwischen dem vorsehenden Subjekt, das für eine differente Person einen bestimmten Zustand vorsieht (x sieht y für z vor). Damit schafft die Vorsehung eine Relation zwischen dem vorsehenden Subjekt x und der differenten Person z. In theologischen Denkstrukturen meint dies,

3 Vgl. Kattmann, Ulrich/Gropengießer, Harald: Modellierung der didaktischen Rekonstruktion. In: *Reinders, Duit/Rhöneck, Christoph von* (Hg.): *Lernen in den Naturwissenschaften*, Kiel 1996, 180–204.

4 Vgl. Prediger, Susanne: „Auch will ich Lernprozesse beobachten, um besser Mathematik zu verstehen“. Didaktische Rekonstruktion als mathematikdidaktischer Forschungsansatz zur Restrukturierung von Mathematik. In: *mathematica didactica* 28 (2005) 23–47.

5 Vgl. Kattmann/Gropengießer 1996 [Anm. 3], 183.

6 Vgl. ebd.

7 Vgl. Riegger, Manfred: *Wunder(n) und Wundererzählungen. Videobasierte wunderdidaktische Ein- und Ausblicke*. In: *RpB* 73/2015, 68–79; vgl. Reiß, Annike: „Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat“. *Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik*, Kassel 2015.

dass hier über y ein Verhältnis zwischen Gott und dem Menschen entsteht. Vorsehung ist dabei ein koppelndes Konstrukt von zwei Prämissen:

a) Gott ist heilsgeschichtlich mächtig und
 b) der Mensch ist ein freies Geschöpf vor Gott.
 Die Paradoxie entsteht dadurch, dass Gottes heilsgeschichtliches Handeln auf die Freiheit des Menschen trifft und beide Konzepte sich im Moment der ausgeschlossenen oder zugelassenen Kontingenz einschränken. Die beiden Prämissen a und b konkurrieren also miteinander. D.h., wenn der Mensch frei ist, autonom zu handeln, also b mit *wahr* codiert wird, wird Gott kontingent gesetzt, was die Annahmen der heilsgeschichtlichen Mächtigkeit wiederum eingrenzt und a als *unwahr* benennt. Gleichzeitig schränkt ein heilsgeschichtlich allmächtiger Gott die wirkliche Freiheit des Menschen ebenso ein. Das heißt, wenn a *wahr* gesetzt wird, ist b automatisch *unwahr*. Nach Reis gehört es zur theologischen Dialektik, dass diese Paradoxien nicht aufgelöst werden können, ohne zu theologischen Inkonsistenzen zu führen.⁸ Deshalb gilt für theologische Glaubensaussagen: $(a \wedge b)$ oder $(b \wedge a)$ sind nicht die Lösung, auch wenn a formal logisch $= \neg b$ ist. Es muss also gelten $a \wedge b$. Dafür braucht es die Interpretationen a' von a und b' von b, die von einem vermittelnden Satz c geklammert werden, der wahr ist. An den Interpretationen a' und b' , die sich in c vergewissern, bilden sich über vertretende Positionen im Diskurs theologische Modelle, die eine Prämisse abschwächen – und so die Paradoxie variantenreich zu einer Seite auflösen – oder die sie auch selbst wieder besetzen. Die theologischen Modelle haben gemeinsam, dass Gottes heilsgeschichtliche Wirkmächtigkeit und die menschliche Freiheit erhalten bleiben. Im Rahmen der fachlichen Klärung entfalten wir diese Positionen im Diskurs:

(1) a ist voll erhalten. D.h., dass Gott radikal heilsmächtig ist, womit die Weltgeschichte vollständig Heilsgeschichte ist.

c: Die menschliche Freiheit gibt es allein im menschlichen Erleben. Dieses vermittelt subjektiv den Eindruck von Freiheit, ist aber objektiv immer Teil des göttlichen Heilsplans. Die Ursache-Wirkungskette ist damit linear zu verfolgen.

– *Modell der radikale[n] Heilsmacht Gottes (Augustinus):* Gott ist souverän. In seiner Heilsmacht ist Gott Regierung und Führung der Welt und ordnet diese auf ihr von Gott gegebenes Heilsziel hin. Er wird seine Schöpfung zum Heil führen. Gott hat den Lauf der Welt vorbestimmt, d.h., seit Anbeginn der Schöpfung ist die Welt prädestiniert. In diesem Konzept ist kein Raum für menschliche Freiheit. Alle Wirkmächtigkeit liegt bei Gott.⁹

(2) a ist voll und b beschränkt erhalten. D.h., Mensch und Gott kooperieren für das Heil der Welt unter dem Schirm der göttlichen Heilsmacht. c: Die geschöpfliche Selbsttätigkeit und das schöpferische Handeln Gottes wirken gemeinsam in echter Kooperation auf den universalen Heilswillen hin. Gott stößt die menschliche Handlung an und finalisiert sie. Die Handlungsabsicht ist damit determiniert (Ursache-Wirkungszusammenhang). Die Handlungsform dagegen ist dem freien Willen des Menschen überlassen.

– *Modell der initialen Schöpfungstat Gottes zur perfekten Weltmaschine (Leibniz):* Gott schafft in seiner Güte und „seiner wesenhaften Perfektion entsprechend – die höchst vollendete Welt“.¹⁰ Als Ingenieur

8 Vgl. Reis, Oliver: Gott denken. Eine multiperspektivische Gotteslehre, Münster 2012, 351–360.

9 Vgl. Frank, Karl S.: Vorsehung. II. Theologie- und Dogmengeschichte. In: LThK³, 10, 2006, Sp. 897–898.

10 Bernhardt, Reinhold: Was heißt „Handeln Gottes“? Eine Rekonstruktion der Lehre von der Vorsehung, Gütersloh 1999, 172.

baut er eine Welt, die perfekt und präzise nach den initiierten und ihr eingegebenen Regeln verläuft. Die Welt ist in ihrer Struktur-ganzheit ein Kunstwerk in prästablisierter Harmonie,¹¹ in dieser Ordnung verwirklicht sich Gottes Herrschaft und Gerechtigkeit. „Gottes Wirken bleibt auf das perfekte Regelwerk der initialen Schöpfung beschränkt“¹², d.h., dass aktuelle Taten im Sinne von situativen Einzelereignissen in der Welt weder möglich noch nötig sind. Der Mensch ist Teil dieser Weltmaschine („machina mundi“).¹³

(3) a ist voll erhalten, b ist situativ erhalten. D.h., der Mensch ist situativ frei, an dem Heilsziel mitzuwirken. Darüber hinaus lenkt Gott die Welt heilsgeschichtlich zum Ziel.

c: Der Mensch ist in der Situation frei zu handeln. Gott weiß in seiner Allwissenheit von diesen Handlungen und kann auf sie reagieren. Durch dieses Ursache-Wirkungsnetz kann der Mensch spontan und aktual freie Entscheidungen treffen. Diese sind aber mit Gott als Gegenüber zeitlich begrenzt, da dieser die Welt an seinem Heilsziel orientiert.

– *Modell der menschlichen Freiheit als Gabe Gottes in Abhängigkeit von Gott (Thomas von Aquin)*: Der Mensch ist als seiendes Geschöpf der Ordnung Gottes (Ordo) untergeordnet. In seiner Güte gibt Gott den Menschen die Welt als einen Handlungsraum, in dem sie frei agieren dürfen. Diese Freiheit ist Gabe Gottes und damit nur unter der Leitung Gottes denkbar.¹⁴

(4) a ist zeitlich begrenzt und b voll erhalten. D.h., Gott schafft in seiner Allmacht die Welt als Handlungsraum des Menschen, in dem dieser frei agieren kann.

c: Durch die Schöpfung wirkt Gott auf die Welt ein, da er den Menschen und die Welt mit bestimmten Möglichkeiten ausstattet. Damit wird Gott auf den Akt der Schöpfung zeitlich begrenzt. Der Mensch ist dann mit den ihm von Gott gegebenen Möglichkeiten (Ursache) frei, autonom zu handeln (Wirkung), wobei alle Geschichte durch die Schöpfung in dem Rahmen bleibt, den Gott ihr vorgibt.

– *Modell der gottverursachten Ursachenlosigkeit (Mühling)*: Gott hat die Welt, so wie wir sie kennen, erschaffen, d.h. eben auch die Quantenphysik, die in ihrem theoretischen Konstrukt keine Ursachen-Wirkzusammenhänge kennt. Gott lässt sich bewusst darauf ein, nicht zu wissen, was geschieht, um dem Menschen seine Freiheit zu ermöglichen.¹⁵

(5) a ist eingeschränkt und b voll erhalten. D.h., ein Einzelereignis in der Welt ist aus dem determinierenden Rahmen entkoppelt und eröffnet damit die Willensfreiheit des Menschen als Schöpfung Gottes, wodurch Mensch und Gott unter den Vorzeichen der menschlichen Freiheit kooperieren.

c: Auch wenn es keine gottgewirkten universalen Ursachen-Wirkungsnetze mehr gibt, eröffnet die Wirklichkeit Gottes unter den Bedingungen von Kontingenz als „akteurskausal zu bestimmendem Material“¹⁶ einen

11 Vgl. Frank 2006 [Anm. 9].

12 Bernhardt 1999 [Anm. 10], 176.

13 Vgl. ebd., 172–178.

14 Vgl. Vorster, Hans: Das Freiheitsverhältnis bei Thomas von Aquin und Martin Luther, Göttingen 1965, 178–181.

15 Vgl. Mühling, Markus: „...und er würfelt doch!“ Bemerkungen zum Zufall in Gottes Handeln und Sein. In: Evangelium und Wissenschaft 30 (2009) 40–52.

16 Wintzek, Oliver: Gott in seiner allwissenden Vorsehung auf dem Prüfstand der Kontingenz, Regensburg 2017, 67. Eine kontingente Welt bleibt deshalb eine, in der zu handeln ist. ‚Zufall‘ und ‚Schicksal‘ heben die Unbestimmtheit gerade auf (ebd., 66). Des-

Möglichkeitsraum für die Welt¹⁷ („Die Welt könnte so sein ...“) und damit einen Entscheidungsraum für den Menschen, in dem er frei agiert. Gott ist also heilsgeschichtlich mächtig, weil er in der gegenwärtigen Zeit t_i einen Möglichkeitsraum der Welt für die Zukunft t_{i+1} öffnet. Die Realisierung von t_{i+1} unterliegt der Freiheit des Menschen. ‚Vorsehung‘ ist ein immanentes und rückwärts angewandtes Konzept, das den Übergang beschreibt, wenn die Menschen diesen Möglichkeitsraum begehen.

- *Modell der menschlichen Freiheit auf göttlichem Grund (Farrer)*: In der ‚double-agency‘-Theorie verursachen beide Aktinstanzen eine Handlung je ganz. Während der Mensch empirisch erfahrbar handelt, meint Gottes Handeln in einer ontologischen Perspektive Orientierung, Sendung oder Leitung. Damit ist Gott als Ermöglichungsgrund für die Handlung genauso ganz verantwortlich wie der agierende Mensch.¹⁸
- *Modell der Freiheit für den günstigen Augenblick (Mainzer)*: Gottes Vorsehung ist eine gläubige Interpretation grundsätzlich kontingenter Momente, wenn wir uns glücklich von Wendungen und günstigen Momenten ergreifen lassen, die Gott für eine heilvolle Entwicklung öffnet und uns zu neuen Handlungsräumen inspiriert.¹⁹ Dieses Modell betont die Freiheit als eröffnende Kraft des Geistes Gottes.²⁰

halb ist dies auch weiterhin eine Paradoxiebearbeitung des Ausgangsproblems.

17 Vgl. ebd., 669.

18 Vgl. Bernhardt 1999 [Anm. 10], 334–345.

19 Vgl. Mainzer, Klaus: Der kreative Zufall. Wie das Neue in die Welt kommt. In: Audretsch, Jürgen / Nagorni, Klaus (Hg.): Zufall oder Fügung? Theologie und Naturwissenschaft im Gespräch, Evangelische Akademie Baden, Karlsruhe 2010, 9–23.

20 Vgl. Bernhardt 1999 [Anm. 10], 361–383.

(6) b ist voll erhalten, d. h., der Mensch ist autonom und die Welt ist seine Bühne.

c: Hinter den menschlichen Handlungen steht kein objektiv wirksames Ursache-Wirkungsnetz mehr, das die menschliche Handlung prädestiniert. Da die zu schaffenden innerweltlichen Ursache-Wirkungsnetze gerade nicht auf Gott bezogen werden dürfen und eine Topologie Gottes die Gegenwart Gottes an das menschliche Erkennen bindet, ist die menschliche Freiheit transzendental daran gebunden, dass es eine kategoriale Struktur im Erkennen gibt: Es gibt für das Individuum Handlungsmöglichkeiten. Freiheit bekommt als Freiheit eine zur Freiheit passende Orientierung im Subjekt. Gerade das Subjekt braucht für seine Freiheit eine vorausgesetzte heilvoll gedachte Orientierung. Wer Freiheit sagt, muss göttliche Vorsehung sagen!

- *Modell der menschlichen Freiheit in transzendentaler Perspektive (Rahner)*: Gott ist transzendental tragender Grund der Welt, d. h., als unendliche Ursache ist er Konstitution der endlichen Ursache, also des Menschen in der Welt, ohne inneres Moment des Seienden zu sein. Menschliches Handeln ist nur im Horizont dieses Grundes allen Seins denkbar und durch die Kraft Gottes ermöglicht. Der Mensch ist frei, auf dieser Grundlage autonom zu agieren.²¹

In der obigen Spannung der theologischen Modelle kann die Paradoxie auch vollständig aufgegeben werden, sodass Modelle entstehen, die zu einem Thema in der Luft liegen, aber eben zugleich die Grenze der Theologie überschritten haben. Weil die Didaktische Rekonstruktion mit dieser Grenze weich umgeht, um

21 Vgl. Kocher, Richard: Herausgeforderter Vorsehungsglaube. Die Lehre von der Vorsehung im Horizont der gegenwärtigen Theologie, Emming 1999, 130ff.; vgl. Bernhardt 1999 [Anm. 10], 364f.

die Schüler/-innenvorstellungen lesen zu können, ist es wichtig, auch diese Modelle im Blick zu haben:

(7) Universalismus

Die Wirkmächtigkeit von Strukturen in der Welt, dass also auf die Welt und in der Welt präterminierende Kräfte wirken, wird als gegeben angenommen. Allerdings werden die Kräfte nicht personalisiert, d. h., die Macht wird nicht an Gott oder ein anderes Wesen gekoppelt („irgendwie eine höhere Macht“). Damit gibt es auch keine intentionale Steuerung mehr, sondern ‚Schicksal‘, das den Zufall eliminiert, ohne das Konzept der Vorsehung zu nutzen.²²

(8) Nihilismus

Der Nihilismus spricht der Welt jegliche sinnhafte Wirkstrukturen ab. Wo der Universalismus nicht personalisierte Wirkmächte kennt, liegt die Ursächlichkeit für die Ereignisse allein in der freien Entscheidung des Menschen. Ein größerer Zusammenhang, in den diese Ereignisse aufgehoben sind und hingeordnet werden, wird negiert.²³

Diese acht möglichen Modelle ordnen wir auf eine bestimmte *MetaStruktur*²⁴ hin. Die Modelle kippen vom radikal heilsmächtigen Gott (1) hin zum radikal autonomen Menschen (8), von einer Kooperation unter den Vorzeichen der göttlichen Allmacht (2) zu einer Kooperation unter den Vorzeichen der menschlichen Freiheit (5) sowie zwischen der zeitlichen Begrenzung der

menschlichen Freiheit (3) und der zeitlichen Begrenzung der göttlichen Heilsmacht (4). Die theistische Transzendenzanstößigkeit nimmt dabei von links nach rechts ab.

KONTEXTE: WELTBILDERKLÄRUNG, GOTT UND SCHÖPFUNG/ERLÖSUNG

Das theologische Thema der Vorsehung ist in mindestens drei Kontexten relevant, die auch im Lehrplan für das Fach Katholische Religionslehre auftreten. Neben der Welterklärung ist die Vorsehung Teil des Schöpfungs- bzw. Erlösungsverständnisses und des Gottesbildes. Die drei Kontexte leben davon, dass überhaupt ein theistisches Gottesbild konstruiert wird, in dem Schöpfung und Erlösung zusammengehalten werden, in dem Transzendenz und Immanenz gekoppelt werden und in Wirklichkeit als kontingent und von Sinnstrukturen getragen verstanden wird. Ohne diese Voraussetzungen kann der Zufall nicht mehr theologisch bearbeitet werden bzw. muss es auch gar nicht. Er bleibt einfach und konkurriert vielleicht noch mit Schicksalskonzepten, die nicht mehr theologisch anschlussfähig sind.

KONTEXT 1: WELTBILDKLÄRUNG

Wenn Menschen aufgefordert werden, die Welt zu erklären und dabei auf eine religiöse Signatur zurückgreifen, dann werden Gott und Welt aufeinander bezogen. Diese Erklärungen können dabei die Welt und Gott auf unterschiedliche Weisen zuordnen: Zunächst können Gott und Welt als zwei geschlossene Räume verstanden werden, die durch die Transzendenz einerseits voneinander geschieden sind. Andererseits wird Gott als geschichtsmächtig gedacht, der von der Schöpfung her und auf die Vollendung der Welt hin auf die Welt wirken kann. Außerdem gibt es die Annahme einer geschlossenen Welt, deren Geschlossenheit der personalen Gegenwart Gottes eine Grenze setzt. Darüber hinaus wird die Transzendenz als Grenze von Realität und

22 Vgl. Ziebertz, Hans-Georg/Riegel, Ulrich: Letzte Sicherheiten. Eine empirische Studie zu Weltbildern Jugendlicher, Freiburg i. Br. 2008.

23 Vgl. ebd., 185.

24 Vgl. Reis, Oliver/Schwarzkopf, Theresa: Diagnose religiöser Lernprozesse. In: Dies.: Diagnose im Religionsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und Praxiserprobungen, Münster 2015, 15–124, 72–76.

Möglichkeit interpretiert. Die religiöse Perspektive markiert innerweltliche Phänomene als transzendent, über sich hinausweisend. Diese Strategie der Selbstthematizierung und Subjektivierung der religiösen Erfahrung ohne öffentliche Plausibilisierung erklärt, warum heute bei Welterklärungen nur noch rudimentär überhaupt auf einen personalen Gott Bezug genommen wird. Falls dies dennoch geschieht, dann so, dass die Räume wieder unterschieden werden und die Transzendenz radikal Gott von dem Weltwirken abtrennt (z. B. Deismus). Der Welterklärungskontext kommt deshalb weitgehend – eine bedeutsame Ausnahme ist zunehmend der Fundamentalismus – ohne Gott als Paradoxie-konstituierende Hypothese und damit auch Vorsehung aus.

KONTEXT 2: SCHÖPFUNG UND ERLÖSUNG

Wenn die Welt als Schöpfung bedacht wird, dann ist damit klassischerweise immer verbunden, dass ein Zustand von Welt als gottgewollt qualifiziert wird. Während die vormodernen theologischen Schöpfungskonzepte die faktische Weltentwicklung an die Schöpfungsordnung gebunden haben, stellt sich in der Moderne die Frage, ob nicht vielmehr in die Evolution hinein bestimmte Zustände als schöpfungsgemäß zu qualifizieren sind. Die klassischen Konzepte müssen die Frage beantworten, wie historische Einzelereignisse, die dem Heilswillen offensichtlich widersprechen, in so etwas wie eine kontinuierliche Heilsperspektive gebracht werden können. Die modernen Konzepte dagegen denken Schöpfung sehr stark von Erlösung her und betonen die singulären Schöpfungs-erkenntnisse. Sie müssen aber verhindern, dass die Erkenntnisse bloße subjektive Deutungen sind und sie deshalb an tragende Sinnstrukturen zurückbinden.

KONTEXT 3: GOTTESFRAGE/THEODIZEE

Seitdem sich das Christentum in der Auseinandersetzung mit der Gnosis entschlossen hat,

Schöpfung und Erlösung, universale Wirklichkeitsstrukturen und Kontingenzeröffnung, Leichterklärung durch Tun-Ergehen-Zusammenhang und die Befreiung aus selbstverschuldeter Verstrickung in Jesus Christus als dem Logos zusammenzuhalten, bricht im christlichen Glauben die geschlossene Wirklichkeit auseinander und es wird die Frage nach Gott selbst virulent. Was ist das für ein Gott, der sich der Welt punktuell erfahrbar gütig zuwendet und der sich offenbar vor den Menschen und ihrer Situation verbirgt? In der Leidfrage und dem Versuch, Gott angesichts des Leides als Schöpfer und Erlöser zu rechtfertigen (Theodizee), wird die Spannung zwischen seiner Mächtigkeit auf die Wirklichkeit einzuwirken und seiner Güte, sich den Menschen heilvoll zuzuwenden, auf Gott selbst geworfen.

2.2 Erhebung der Schüler/-innenvorstellungen

Da über Schüler/-innenvorstellungen zum Zufall bzw. zur Vorsehung an sich wenig bekannt ist – u. a. auch deshalb, weil die Lehrpläne der Marginalisierung des Vorsehungskonzepts folgen –, werden wir in diesem Beitrag bestehende Forschungsergebnisse heranziehen.

Entsprechend der Kontexte, aus denen sich die Schüler/-innen für den ‚Fall Vorsehung‘ bedienen, werden hier Auszüge aus Untersuchungsergebnissen zu Welterklärungsmodellen, Schöpfungs- und Erlösungsverständnissen und Gottesbildern bei Kindern und Jugendlichen vorgestellt.

WELTERKLÄRUNGEN VON KINDERN UND JUGENDLICHEN

Ziebertz und Riegel haben in ihrer Untersuchung zu den Weltbildern Jugendlicher sieben Weltbildprofile erkannt, die eine unterschiedlich starke Zustimmung bei den Jugendlichen fanden. Von den religiösen Weltbildern werden nur der Deismus und der Universalismus positiv bewertet. Vorstellungen, die Immanenz und

Transzendenz koppeln, werden abgelehnt. Ansonsten stehen aber nicht religiöse Weltbilder im Fokus, die auf Transzendenzansprüche verzichten und die das evolutionistische Weltbild als ein „Produkt natürlicher Prozesse“ sehen.²⁵

Gennerich erhebt, dass Jugendliche aktuelle Erfahrungen im Denken radikal von Gottes Willen entkoppeln. An diesen Willen Gottes wird zwar in einzelnen Situationen festgehalten (Gebete in schwierigen Situationen), allerdings wird ihm keine Wirkkraft in der Welt zugeschrieben. Der Mensch erfährt keinen handelnden Gott. Das Modell trennt die Denk- und Glaubenswelt radikal voneinander, d. h., der Mensch denkt und erfährt sein Leben, kann aber gleichzeitig sagen, dass er an einen handelnden Gott glaubt, dem aber ein wirkliches Eingreifen in die Welt abgesprochen wird.²⁶

SCHÖPFUNGS- UND ERLÖSUNGSVERSTÄNDNISSE BEI KINDERN UND JUGENDLICHEN

Den Ursprung der Welt denken Jugendliche in kosmologischen oder schöpfungstheologischen Kategorien. Höger konnte hier sechs Welt-erklärungen qualitativ herausarbeiten, sodass beispielsweise Weltschöpfung als Urknalltheorie sowie der Kreationismus oder der exklusive Naturalismus nebeneinanderstehen.²⁷

THEODIZEEPOSITIONEN BEI KINDERN UND JUGENDLICHEN

Stögbauer hat sieben theoretische Konzepte zu Deutungsversuchen Jugendlicher zur Theodizeefrage erhoben: vom *Bekenner*, der Gottes unterstützende Anwesenheit in Notsituationen als gegeben ansieht, über den *Sympathisanten*, der zwar das Leid überrascht aufgenommen hat, allerdings damit nicht die guten Seiten Gottes infrage stellt, hin zum *Polemiker*, der Gott als „kosmische[n] Tyrann“ versteht.²⁸

Diese Einblicke stellen punktuell die aktuellen Kenntnisse über die Vorstellungen und Einstellungen der Kinder und Jugendlichen zu den drei Kontexten dar, in denen die Vorsehung grundsätzlich Relevanz besitzt und aus denen sich die Schüler/-innen in den entsprechenden Unterrichtssituationen bedienen werden. In der folgenden Analyse des Unterrichtstranskripts zeigt sich, welche Auswirkung das Vorwissen um diese Vorstellungen und Einstellungen bei den Schülerinnen und Schülern haben kann.

2.3 (Re-)Analyse der Didaktischen Strukturierung

Das von Schöll analysierte Transkript dokumentiert ein Unterrichtsgespräch, das ein Lehrer mit seiner siebten Klasse im evangelischen Religionsunterricht einer Hauptschule führt. Aufhänger für das Gespräch ist die zu Beginn des Beitrags zitierte Dilemmageschichte. Der Lehrer fordert die Schüler/-innen auf, sich zu entscheiden, ob die Frau mit ihrer Aussage, dass Gott ihr den Lottogewinn bereitet hat, oder ob die Kinder mit ihrer Zufallstheorie Recht haben. Der Lehrer geht im Kern von einer theistischen Vorstellung aus: „Gott hat überall seine Hand im Spiel“. Auf diese Vorstellung hin bewertet der Lehrer die Schüler/-

25 Vgl. Ziebertz/Riegel 2008 [Anm. 22], 179–185.

26 Vgl. Gennerich, Carsten: Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgröße für religionsdidaktische Reflexionen, Stuttgart 2009.

27 Vgl. Höger, Christian: Einstellung zum Ursprung von Welt und Mensch. Bausteine für eine Schöpfungstheologie Jugendlicher. In: Faix, Tobias/Riegel, Ulrich/Künkler, Tobias (Hg.): Theologien von Jugendlichen, Berlin 2015, 207–224.

28 Vgl. Stögbauer, Eva: Zweifeln, Sympathisieren, Relativieren. Das Verhältnis von Gott und Leid bei Jugendlichen. In: Faix/Riegel/Künkler 2015 [Anm. 27], 179–190.

innenäußerungen. Er geht damit sogar so weit, dass es zu einer Konzeptverschmelzung kommt.

47 L: Das Wort Schicksal, da steckt das Wort schicken drin. Wer schickt

48 Schnipsen

49 Sw: Gott

Der Lehrer setzt das Gott-Argument so hoch an, dass dieses das Schicksalskonzept in sich aufnimmt und somit die Unterscheidung zwischen einem heilsmächtigen Gott und einem universalistischen Schicksalsgedanken aufgehoben wird. Im Gegensatz dazu steht der Sowohl-als-Auch-Modus, der bei den Schülerinnen und Schülern zu finden ist (z.B. 18 Sm: Das kommt drauf an, wie stark man an Gott glaubt.). Die Schüler/-innen vertreten gar nicht die befürchteten antitheistischen Modelle Nihilismus und Universalismus. Hier und an weiteren Stellen

„tritt der Kontrast zwischen Lehrer und Schüler deutlich zutage. Der Lehrer will klare Grenzen ziehen und eine Hierarchie einführen, in der Gott der oberste Platz zukommt, der Zufall spielt dabei eine untergeordnete Rolle. Die Schüler suchen nach einem Standpunkt, der Optionen sowohl für das Handeln Gottes als auch für den Zufall eröffnet.“²⁹

Idealtypisch ist allerdings die Reaktion der Schüler/-innen auf die Betonung des Theismus, die diesen deistisch abschwächt. Hier ist bereits zu erkennen, wie wichtig die Erhebung der Schüler/-innenvorstellungen ist. Im weiteren Verlauf des Unterrichtsgesprächs³⁰ wird dies jedoch noch deutlicher. Als ein Schüler auf die Idee kommt, das Konzept der Prädestination konsequent zu vertreten (203–239) – also das für den Unterricht scheinbar präferierte Konzept –, hält der Lehrer dagegen und kämpft nun gegen das erste Modell, das Gott absolut heilsmächtig denkt. Überrascht von der Position des Schülers erstarrt der Lehrer in seinen Handlungsmöglich-

keiten und wechselt in den Konfrontationsmodus. Dies geschieht so intensiv und engagiert, dass der Lehrer sein eigenes Anfangsargument aushebelt (239 L: Überleg dir mal, was du sagst, junger Mann. Wie schlimm des ist.). Da ihm keine Meta-Struktur zur Verfügung steht und ihm seine eigene Position nicht klar ist, schwenkt er ohne klaren Zielpunkt in der Matrix, nach rechts'. Da er aber auch hier dichotom gegenüber dem radikalen Theismus denkt, kommen die kooperativen Modelle als neuer Standpunkt nicht in den Blick – was auch Schöll bemerkt. An dieser Stelle lässt sich ablesen, welche Auswirkungen es für den Unterricht haben kann, wenn weder die Perspektive der Schüler/-innen noch die fachliche Perspektive mitbedacht werden. Denn die Dichotomie der Lehrkraft entspricht weder den Vorstellungen der Schüler/-innen, die immer wieder in einen Sowohl-als-Auch-Modus streben, noch der theologischen Modellierung des Zufalls. Die Vorsehung koppelt gerade die Heilswirksamkeit Gottes und die menschliche Freiheit aneinander, in der eben auch der Zufall gedacht werden kann. Die Schüler/-innen erkennen besser als der Lehrer, wo er gelandet ist; nämlich bei einer ungeklärten Transzendenz-Immanenz-Kopplung, die sie wieder idealtypisch ablehnen. Der Lehrer missinterpretiert den Widerstand erneut als Ablehnung des Theismus und beginnt zum Ende der Unterrichtssequenz in Bekenntnisformeln zu reden:

280 L: Also, immerhin, wir sind schon dabei zu sagen, ich glaube an Gott, ich glaube an Gott, der das und das tut.

Es scheint fast so, also wollte der Lehrer mit dem Unterrichtsgespräch auf diesen Glaubenssatz hinarbeiten, wenn er sein individuelles Bekenntnis auf die Klasse überträgt und sie im Anschluss noch zwei Mal zum Widersagen auffordert. Der Lehrer gibt hiermit ein in schulischen Kontexten unerwünschtes Lernanliegen aus. Er möchte die Perspektiven der Schüler/-innen im Sowohl-als-Auch-Modus dem Hauptargument ‚Gott macht alles‘ innerhalb seiner

29 Schöll 2012 [Anm. 1], 267.

30 <https://www.fallarchiv.uni-kassel.de/> (Stand: 17.11.2018).

Entweder-oder-Logik unterwerfen bzw. mit ihm überschreiben. In dieser Logik entgeht ihm, dass die theologische Reflexion gerade darauf abzielt, den heilsmächtigen Gott und den freien Menschen in einer eigenständigen Welt zu koppeln. Für ihn ist klar, dass Gott als Gegenpart zum irdischen Zufall gesetzt wird. Einige Schüler/-innen halten das Handeln Gottes an der Welt und die Freiheit des Menschen jedoch in einer Sowohl-als-Auch-Logik zusammen. Sie bedienen sich dafür an Verständnissen und Erklärungen aus den Kontexten der Weltbilder sowie den Gottesbildern. Sie bräuchten eine Hilfe dabei, Immanenz und Transzendenz so zu verbinden, dass die Rationalitätsansprüche an Wirklichkeit gewahrt bleiben – worum die Modelle (4) bis (6) ringen.

In welchen Kontexten die Frage nach dem Zufall relevant wird, ist für den Lehrer ebenfalls nicht geklärt. Die Schüler/-innen – aber auch intuitiv der Lehrer – regen durch verschiedene Aussagen Kontextwechsel an. Das Ausgangsdilemma des Lottospiels ist ein Versuch, die Welt zu erklären. Sind die Ereignisse in dieser Welt zufällig oder gottgewollt oder sogar -gefügt? Durch die Konzeptverschmelzung des Lehrers von Vorsehung und Schicksal wird die Frage in der Entweder-oder-Logik eindeutig beantwortet. Die Welterklärung erfolgt also innerhalb des Glaubenssystems. Der Kampf des Lehrers gegen die radikale Prädestinationsvorstellung des Schülers endet, als ihm bewusst wird, dass der Schüler ein deistisches Gottesbild vertritt. Gott hat den Wecker aufgezogen oder die Kerze angezündet, der nun läuft und die nun brennt. In diesem Moment verschiebt sich der Kontext. Es geht nicht mehr darum, das Weltbild, sondern das Gottesbild zu klären. Dieser Kontextwechsel ist weder für den Lehrer noch die Schüler/-innen transparent. So wissen die Schüler/-innen nicht genau, wie sie zu agieren haben bzw. vor welchem Hintergrund sie ihre Argumente formen sollen, um den Erwartungen des Lehrers entsprechend zu antworten.

Auch der Lehrer setzt keine sicheren Lernimpulse. Er fällt von Kontext in Kontext und dabei von Modell in Modell.

Die mehrperspektivische fachliche Klärung bietet aber auch die analytische Möglichkeit zu sehen, dass selbst die didaktische ‚Sowohl-als-Auch‘-Position von Schöll als Kooperationsmodell theologisch stabil nur im Schöpfungskontext in der sequenziellen Verknüpfung von *creatio ex nihilo* und der *creatio continua* gedacht werden kann. Und selbst dort trägt sie deistische Züge, die den Zufall entweder an die menschliche Freiheit bindet oder den Zufall als für den Menschen uneinsichtiges Element des vollständigen Systems Gottes deutet. Nimmt man die Sowohl-als-Auch-Logik ernst, steckt man schon zwischen zwei Modellen: ‚Menschliche Freiheit auf göttlichem Grund‘ oder ‚Menschliche Freiheit als Gabe Gottes‘, die ganz unterschiedliche Gottesontologien behaupten. Das Transkript zeigt, dass die Vorstellungen der Schüler/-innen durchaus zwischen beiden Modellen schwanken, aber nicht wegen einer abstrakten Sowohl-als-Auch-Strategie, sondern weil es darum geht, Gottes Wirkmächtigkeit mit ihrem Autonomieerleben zusammenzubringen. In dieser Spannung aktivieren sie durchaus noch weitere Modelle, die aber unbefriedigend bleiben, weil sie zu radikal sind. Nur die drei Modelle ‚Freiheit für den günstigen Augenblick‘, ‚gottgewollte Ursachenlosigkeit‘ und ‚Menschliche Freiheit in transzendentaler Perspektive‘ werden nicht aktiviert, weil sie Ontologien voraussetzen, die den Schülerinnen und Schülern bisher nicht begegnet sind und ihnen vom Lehrer als Impuls auch nicht geboten werden. Die Schüler/-innen verfolgen also vielleicht tatsächlich eine ‚Sowohl-aus-auch‘-Logik, aber nicht im Sinne des *einen* kooperativen fachlichen Modells – wie Schöll annimmt –, sondern im Austarieren der verschiedenen Modelle.

Der Lehrer hat dagegen durchaus verschiedene Modelle aktiviert, indem er intuitiv in die Gegenposition der Meta-Struktur springt.

Er hat im Grunde auf unkonventionelle Weise den Boden dafür bereitet, was wir als Format das *Diskurslernen* bezeichnen.³¹ Hier werden die unterschiedlichen Perspektiven mit fehlenden so ergänzt, dass die ganze Komplexität der Frage strukturiert sichtbar wird. Im Diskurs sind die Stärken und Schwächen der einzelnen Perspektiven zu klären. Es gibt nicht mehr die eine richtige Position, sondern Positionierungen aus guten Gründen. In der Argumentationsfähigkeit zeigt sich trotz des Charakters einer nicht mehr abschließend zu beantwortenden Frage eine beschreibbare fachliche Rationalität.³² Vor dem Hintergrund der Pluralität der religiösen Denkmodelle zur Vorsehung könnten die Schüler/-innenvorstellungen gerade in ihrer Vielfältigkeit genutzt werden, um in den unterschiedlichen Kontexten bewusste Lernsettings zu gestalten. Das Format des Diskurslernens ist vielleicht die anspruchsvollste Formatierung des Lernprozesses, andere denkbare Formate könnten im *Gedankenexperiment* ein extremes Modell austesten oder im Spiel von *Instruktion und Aneignung* ein neues Modell in das Wissenskonstrukt integrieren (z. B. das der gottgewollten Ursache).

3. ...und darum Fachdidaktik

Die COACTIV-Studie hat für den Mathematikunterricht gerade die Bedeutung des fachdidaktischen Wissens herausgearbeitet.³³ Entscheidend ist die fachdidaktische Rahmung des Fachwissens, in der Gegenstände modelliert werden, so dass die Schüler/-innen vom Unterricht profitieren können. Interessant an diesen Studien ist, dass hohes fachdidaktisches Wissen den epistemologischen Zugang zum Fachverständnis selbst verändert.³⁴ Für den Religionsunterricht existiert solche Forschung in dem Maße nicht, aber auch hier legen kleine Untersuchungen zur Lehrer/-innentheologie und den Unterrichtsvorstellungen bei Lehramtsstudierenden nahe, dass sich die theologischen Konzepte und die damit verbundene Frage nach dem Geltungsanspruch der Gegenstände auf den Unterricht auswirken.³⁵ Auch

31 Vgl. *Reis, Oliver*: „Öffnen kann ja jeder!“ – von der hohen Kunst des Schließens beim Theologisieren mit Kindern. In: *Roose, Hanna/Schwarz, Elisabeth E.* (Hg.): „Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt“. Kindertheologie und Unterricht (Jahrbuch für Kindertheologie 15), Stuttgart 2016, 44–55, 52.

32 Vgl. *Schwarzkopf, Theresa*: Vielfältigkeit denken. Wie Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht argumentieren lernen, Stuttgart 2016.

33 Vgl. *Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike/Blum, Werner* u.a. (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster 2011; vgl. *Neubrand, Michael/Jordan, Alexander*: Mathematikbezogenes Lehrerwissen. Konzepte und Ergebnisse aus der COACTIV-Studie. In: Beiträge zum Mathematikunterricht. Vorträge auf der 41. Tagung für Didaktik der Mathematik vom 26.3. bis 30.3.2007 in Berlin, Hildesheim 2007, 424–427; vgl. *Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike*: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006) 469–520.

34 Vgl. *Schmotz, Christiane/Blömeke, Sigrid*: Zum Verhältnis von fachbezogenen und epistemologischen Überzeugungen bei angehenden Lehrkräften. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2 (2009) 148–165.

35 Vgl. *Reis, Oliver*: „Ich denke, dass Gott die Welt gemacht hat, oder was sonst?“ – Religionslehrende und ihre Konzepte von „Schöpfung“. In: *Dieterich, Veit-Jakobus/Büttner, Gerhard* (Hg.): „Weißt du wieviel Sternlein stehen?“ Eine Kosmologie (nicht nur) für Religionslehrer/innen, Kassel 2014, 152–168; *Kondring, Caroline/Reis, Oliver*: „An der Uni lernst du nichts!“ – Eine Lernumgebung zum Konzeptwechsel in der Lehrerbildung. In: *Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver* u.a. (Hg.): Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Bd. 3: Lernumgebungen, Hannover 2012, 88–107.

die Analyse des Transkripts macht deutlich, dass eine wirkliche Fachdidaktik, die die Bedeutungsstruktur, den Geltungsanspruch und die pragmatische Funktion eines Gegenstandes im Rahmen der Meta-Struktur reflektieren würde, besser in der Lage wäre, schülerorientierte Lernprozesse anzuregen. Dann müssten Äußerungen nicht lose verknüpft werden und die Lehrenden nicht spontan ohne Rahmung und ohne Rekonstruktionsmöglichkeiten auf die Schüler/-innenäußerungen reagieren. Auf der einen Seite können zwar scheinbar alle mitreden und ihre Meinung äußern. Auf der anderen Seite gibt es dann doch die richtigen

Glaubenssätze, die offensichtlich dem Diskurs entzogen sind. Was für ein Wissen führt die Lehrkraft ein? Theologisches Wissen, das selbst dogmatisch geworden ist? Religiöse Überzeugungen, die über dem Diskurs stehen? Die didaktisch-methodische Unordnung steht in enger Verbindung zu einer unklaren Ordnung des theologisch-religiösen Wissens und den Geltungsansprüchen der verschiedenen Wissensformen. Fachdidaktische Prozesse z.B. im Sinne der Didaktischen Rekonstruktion erhöhen die Anforderungen an die Unterrichtsvorbereitung erheblich, erhöhen aber auch die Lernqualität gerade zu den komplexen theologischen Fragen.

Dr. Oliver Reis

Professor für Religionspädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

Dr. Theresa Kohlmeyer

Wiss. Mitarbeiterin am o.g. Lehrstuhl

Glaube denken und tun

Spiritualität in der theologischen Ausbildung

Katharina Karl



Abb1: Renato Esquivel (*1953): Annunciation, 2006; Acryl auf Leinwand, 99,7x119,4 cm; Nat. Museum of Mexican Art, Chicago; Foto: K. Karl

Ein Bild im National Museum for Mexican Art in Chicago zeigt Motive christlich-religiöser europäischer Kunst mit der Marienfigur und dem Jesuskind und Motive aus der aztekischen Kultur, die Mexiko jahrhundertlang geprägt hat. Die einzelnen Bildteile sind zerbrochen und bilden zusammen ein neues Muster ohne harmonisierende Struktur. Was hier deutlich wird, ist zum einen die Verwobenheit von Religion und Kultur, zum anderen die destruktive Kraft eines falsch verstandenen, kolonialistischen Missionsverständnisses sowie die neue, hybride, fragil wirkende Religiosität, die daraus erwächst. Vor allem ers-

teres ist Thema, wenn es in diesem Beitrag um die Frage von Spiritualität in der theologischen Ausbildung geht. Die Ausgangsthese lautet: Spiritualität ist vielgestaltig und kulturgeprägt. Ihre Entwicklung ist verknüpft mit religiöser Sozialisation, Tradition und persönlicher Offenheit und Erfahrung. Die Entwicklung von Spiritualität ist ein individueller, lebensgeschichtlicher Prozess der Glaubensgeschichte eines Menschen, der fragmentarisch und letztlich unverfügbar bleibt.

1. Komplexer Spiritualitätsbegriff

Wenn von Spiritualität in der theologischen Ausbildung die Rede ist, ist zunächst näher zu bestimmen, welcher Spiritualitätsbegriff dem zugrunde liegt. Die Definitionen sind vielschichtig. Einige Autorinnen und Autoren betonen vor allem die Unterscheidung von Spiritualität vs. Religiosität. „Bisherige soziologische Versuche, Spiritualität auf den Begriff zu bringen, haben sich v. a. darauf kapriziert, Spiritualität als eine Form von Religiosität außerhalb kirchlicher/konfessioneller Bindungen zu bestimmen und ihren ‚alternativen‘ Charakter hervorzuheben.“¹ Dies

1 Nassehi, Armin: Spiritualität. Ein soziologischer Versuch. In: Frick, Eckhart / Roser, Traugott (Hg.): Spiritualität und Medizin. Gemeinsame Sorge um den kranken Menschen (Münchener Reihe Palliative Care 4), Stuttgart 2009, 35–44, 39.

mag als Beschreibung für ein Gegenwartsphänomen plausibel sein, ist jedoch nicht ganz zutreffend, wenn man die Definition christlicher Spiritualität schärfen möchte. Betrachtet man allein den selbstverständlichen Gebrauch des Terminus „Spiritualität“ im innerkirchlichen Bereich – Michael Schüßler spricht sogar vom Unbehagen der Inflation² – ist unverkennbar: Spiritualität ist dort genauso präsent wie im Bereich der Esoterik. Dies dürfte nicht verwundern, folgt man der These, dass moderne Gesellschaften ihre religiös-existenziellen Fragen je neu generieren, dass eine Transformation der Sinnsuche in der Postsäkularität sich innerhalb und außerhalb der Grenzen von Religionsgemeinschaften abspielt.³

Typologisch lassen sich zwei grundlegende Ansätze in der Interpretation von Spiritualität unterscheiden: eine theologisch-anthropologische und eine pneumatologische.⁴ Erstere ist sehr treffend mit den Worten der US-amerikanischen Exegetin und Ordenstheologin Sandra Schneiders auf den Punkt gebracht: „the actualization of the basic human capacity of transcendence.“⁵ Hierzu ließe sich auch die Untersuchung von Ariane Martin zählen, welche die Vielschichtigkeit und Breite spiritueller Suchbewegungen sehr

anschaulich macht.⁶ Martin setzt in ihrer Erforschung von Spiritualität beim Begriff der Sehnsucht an und findet neun Kategorien spiritueller Sinnsuche der Gegenwart, die sich im christlichen und nicht-christlichen Bereich finden und daher für den Dialog anschlussfähig sind. Martin differenziert die Kategorien Reise zu sich selbst, eigener Status, Selbst(er)findung, Verzauberung, Heilung, Festigkeit, Gemeinschaft, Reise ins Weiße und Weltverhältnis.⁷ All dies sind anthropologische Zugänge spiritueller Suchbewegungen, die sich in ganz unterschiedliche Formen ausprägen und je eigene Zielsetzungen enthalten.

Die pneumatologische Deutelinie stellt demgegenüber nicht die Suche des Menschen, sondern das Wirken des Geistes in den Mittelpunkt.⁸ Hier sind dann die Früchte des Geistes, die Lebensform der evangelischen Räte oder die Kriterien geistlicher Unterscheidung Gegenstand der Untersuchung.⁹

Geht man zurück zu den Wurzeln des christlichen Spiritualitätsbegriffs, stellt man fest, dass romanische und angelsächsische Tradition in ihrem Spiritualitätsverständnis unterschiedliche Wege einschlagen.¹⁰ Die angelsächsische Tradition ist stärker auf die individuelle Gestaltung ausgerichtet.¹¹ Spirituality als die „Bezogenheit auf das

2 Vgl. Schüßler, Michael: Differenzen der Spiritualität – praktisch-theologisch betrachtet. In: Eckholt, Margit / Siebenrock, Roman A. / Wodtke-Werner, Verena (Hg.): Die große Sinnsuche. Ausdrucksformen und Räume heutiger Spiritualität, Mainz 2016, 21–40.

3 Vgl. Höhn, Hans-Joachim: Eigenes Leben – eigener Glaube. In: Möllenbeck, Thomas / Schulte, Ludger (Hg.): Zeugnis. Zum spirituellen Ursprung und zur Präsenz des Christlichen, Münster 2018, 10–28.

4 Vgl. Hermisson, Sabine: Spirituelle Kompetenz. Eine qualitativ-empirische Studie zu Spiritualität in der Ausbildung zum Pfarrberuf (Arbeiten zur Religionspädagogik 60), Göttingen 2016, 28–32.

5 Schneiders, Sandra M.: The study of Christian spirituality. In: Holder, Arthur (Hg.): Christian spirituality, Malden/Oxford 2011, 15–33, 16.

6 Martin, Ariane: Sehnsucht – der Anfang von allem. Dimensionen zeitgenössischer Spiritualität, Ostfildern 2005.

7 Vgl. ebd., 42–208.

8 Vgl. Hermission 2016, [Anm. 4]; Peng-Keller, Simon: Einführung in die Theologie der Spiritualität, Darmstadt 2010, 12–14.

9 Vgl. Peng-Keller 2010 [Anm. 8].

10 Vgl. Benke, Christoph: Was ist (christliche) Spiritualität? Begriffsdefinitionen und theoretische Grundlagen. In: Zulehner, Paul M. (Hg.): Spiritualität – mehr als ein Megatrend, Ostfildern 2004, 29–43.

11 Vgl. Giebel, Astrid: Spiritualität. Begriff – Geschichte – Tradition. In: Stockmeier, Johannes / Giebel, Astrid / Lubatsch, Heike (Hg.): Geistesgegenwärtig pflegen. Existenzielle Kommunikation und spirituelle Ressourcen im Pflegeberuf, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2012, 43–52.

umgreifende eine Sein¹². Es steht der Aspekt der Transreligiosität im Vordergrund, verbunden mit konfessioneller Ungebundenheit und undogmatischer, individueller Religiosität.¹³

Im französisch-katholischen Raum, in dem der Begriff der Spiritualität im 19. Jahrhundert erstmals auftrat, ist mit „spiritualité“ die persönliche Beziehung des Menschen zu Gott gemeint, deutlich eingebunden in konfessionelle Traditionen.¹⁴ Mit dem Argument, dass Spiritualität im romanischen Verständnis an „bestimmte Formen von Frömmigkeit, deren Vertiefung und Weitergabe als ‚Lehre vom religiös-geistlichen Leben‘¹⁵ gebunden war, lässt sich dem Begriff christlicher Spiritualität neben dem individuellen Aspekt auch eine gemeinschaftlich-soziale Dimension zugrunde legen. Hier kann dann die Frage der Lern- und Lehrbarkeit von Spiritualität ansetzen.

Im gegenwärtigen, kirchlichen Verständnis umfasst Spiritualität „das christliche Leben überhaupt [...], nicht nur Gebetsleben, sondern Lebensführung als ganze.“¹⁶ Daher ist christliche Spiritualität immer Haltung und Praxis zugleich und beschreibt eine Lebensform (ausgerichtet auf die Nachfolge Jesu), die geprägt ist von der Erwartung des Heils durch Gott. Somit ist die Biografie des einzelnen Menschen mit seinen Grund- und Grenzerfahrungen und in seiner Verletzlichkeit Ort christlicher Spiritualität.¹⁷ Für die Aneignung von Spiritualität ist also die Aus-

einandersetzung mit der eigenen Lebens- und Glaubensgeschichte, aber auch mit gemeinschaftlicher Einbindung und gewachsenen rituellen Formen ein wesentlicher Bestandteil.

So beschreibt die Idee des Erlernens christlicher Spiritualität die Vermittlung einer individuellen Lebenshaltung, die in Beziehung zur christlichen Überlieferung mit ihren Glaubensformen (und somit auch in einem Verhältnis zur Institution der Kirche) steht, ohne sich darauf beschränken zu lassen. In der theologischen Ausbildung geht es wesentlich darum, eigene Traditionen zu erschließen. Ebenso entscheidend ist es aber auch, eine Sensibilisierung für die Weite und Anknüpfungsmöglichkeiten des spirituellen Feldes auch im außerkirchlichen Bereich anzustreben. Hierfür brauchen Theologiestudierende, also die zukünftigen pastoralen Mitarbeiter/-innen und Religionslehrer/-innen, zum einen auf der kognitiven Ebene eine Klarheit über die spezifischen Begriffe, zum anderen eine grundlegende Offenheit für jede Art von Spiritualität auf der affektiven und habituellen Ebene. Spirituelle Kompetenz ist das Konzept, das ich hierfür im Folgenden einführen möchte.

2. Lernkategorie Spirituelle Kompetenz

Inwiefern ist Spiritualität erlernbar bzw. didaktisierbar? Es gibt keine Theorie zur Entwicklung von Spiritualität im engen Sinn.¹⁸ Die Didaktisierbarkeit von Spiritualität ist grundsätzlich infrage zu stellen, denn die „großen Lebensthemen, die unserem Alltag als Motivationsgrund und Handlungsimpuls zugrunde liegen, sind nicht in

12 Benke 2004, [Anm. 10], 32.

13 Vgl. ebd.; Hermission 2016, [Anm. 4].

14 Vgl. Roser, Traugott: *Innovation Spiritual Care: Eine praktisch-theologische Perspektive*. In: Frick/Roser 2009 [Anm. 1] 45–55, 51; Giebel 2012 [Anm. 11], 46f.

15 Vgl. ebd., 51.

16 Körtner, Ulrich H.J.: Für einen mehrdimensionalen Spiritualitätsbegriff. Eine interdisziplinäre Perspektive. In: Frick/Roser 2009 [Anm. 1], 26–34, 29.

17 Eine ausführliche begriffliche Definition vgl. Hilpert, Konrad: *Der Begriff Spiritualität. Eine theologische Perspektive*. In: Frick/Roser 2009 [Anm. 1], 18–25, 19–21.

18 Studien gibt es in der strukturgenetischen Richtung sehr wohl über das religiöse Urteil, vgl. Kohlberg, Lawrence: *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt a.M. 1996; oder die Stufen des Glaubens nach Fowler, vgl. Fowler, James W.: *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh 1991.

konkrete Didaktiken zu überführen.¹⁹ Vielmehr müssen sie „erlebt und gelebt werden.“²⁰

Spirituelle Kompetenz ist ein Begriff, der derzeit immer häufiger begegnet, aber auch angefragt wird. Die Kritik am Kompetenzbegriff in der Spiritualität zielt darauf ab, dass hier der Bereich der Unverfügbarkeit und Individualität des Glaubens im Kontext der Ausbildung mit Abprüfbarkeit, Kontrollierbarkeit und somit auch mit Machtfragen verbunden ist. Die Gefahr der Übergriffigkeit gerade im Bereich von Ausbildung ist ein sensibles Thema. Ein Mensch ist jedoch immer mehr als seine Kompetenzen²¹ und eine spirituelle Erfahrung ist so unverfügbar, wie Gott unverfügbar bleibt. Nimmt man die Freiheit des Menschen ernst, gehört der Bereich des Glaubens zum Innersten, das eine Person ausmacht, dem „Heiligtum, in dem der Mensch mit Gott allein ist“ (GS 16).

Dennoch kann der Kompetenzbegriff hilfreich sein, wo es um die Ausbildung von Spiritualität geht. Denn Spiritualität ist eine Ressource der theologischen und pastoralen Persönlichkeit. *Spirituelle Kompetenz* ist hier verstanden als der Teil von Spiritualität, der in didaktischer und entwicklungspädagogischer Hinsicht abbildbar ist. Dabei geht es weniger um Lern- als um Bildungsprozesse, d. h. die „Kultivierung einer Lebensform“²². Die Vertrautheit bzw. Vertiefung in den Traditionen christlicher Spiritualität und eine breite Kenntnis

des ‚Lebensglaubens‘ beinhalten das Denken, den kognitiven Bereich, und das Tun, den praktischen wie affektiven Bereich eigener Erfahrung. In der Verflochtenheit von Kultur, Umwelt und Biografie sind neben intrinsischen und existenziell-biografischen auch extrinsische Faktoren relevant. Der Erwerb von spirituellen Haltungen und Praktiken ist zwischen den „Pole[n] der Lehrbarkeit und Unverfügbarkeit“²³ aufzuspannen.

Hans Mendl spricht für die Religionsdidaktik neben den pädagogisch-didaktischen Kompetenzen besonders den diagnostischen Kompetenzen, zu denen er die Wahrnehmungskompetenz zählt, besondere Bedeutung zu.²⁴ Aber auch Sachkompetenz, die Mendl weniger als Wissensvermittlung denn als theologische Kommunikationsfähigkeit charakterisiert, und personale Kompetenz sind didaktisch hochrelevant.²⁵ Auf Spiritualität hin gewendet bilden demzufolge die Diagnose und Wahrnehmung sowie die Kommunikationsfähigkeit und der personale Bezug der gelebten Glaubenspraxis in ihren vielfältigen Formen und Ausdrucksweisen den Kern in den Kompetenzen. Folgende Ebenen gehören zur spirituellen Kompetenz:

■ REFLEXION (diagnostische Kompetenz): Studierende lernen zu unterscheiden, wie mit bestimmten spirituellen Formen und Prozessen umzugehen ist. Hierzu gehört, Glaubensprozesse, auch Glaubenszweifel, in Worte zu fassen.

■ SELBSTREFLEXION (diagnostische und personale Kompetenz): Eine Ebene spiritueller Kompetenz betrifft die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Selbstreflexion, sich mit sich

19 Vgl. *Boschki, Reinhold / Woppowa, Jan*: Kann man Spiritualität didaktisieren? Bildungstheoretische und beziehungsorientierte Grundlegungen spirituellen Lehrens und Lernens. In: *Altmeyer Stefan / Boschki, Reinhold / Theis, Joachim* u. a. (Hg.): *Christliche Spiritualität lehren, lernen und leben* (FS G. Bitter), Göttingen 2006, 67–84.

20 Vgl. ebd., 67.

21 Vgl. *Benke, Christoph*: Spirituelle Kompetenz? Ein Diskussionsbeitrag. In: *GuL* 83 (2010) 81–91, 83.

22 *Siebenrock, Roman A.*: Die Botschaft vom Reich Gottes und die Vielfalt der Spiritualitäten. Eine fundamentaltheologische Kriteriologie im Dienst der Unterscheidung der Geister. In: *Eckholt / Siebenrock / Wodtke-Werner* 2016 [Anm. 2], 59–84, 64.

23 *Boschki / Woppowa* 2006 [Anm. 19], 68.

24 Vgl. *Mendl, Hans*: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2018, 223–224. Zur Frage der personalen Kompetenz in der Katechese vgl. *Karl, Katharina*: Katechese als Zeugnis der Freundschaft Gottes. In: *Möllenbeck / Schulte* 2018 [Anm. 3], 229–237.

25 Vgl. ebd.

selbst, dem eigenen Leben und Glauben auseinandersetzen. Hierzu gehört das Einüben von Aufmerksamkeit und Innerlichkeit.

- **AFFEKTIVITÄT** (personale Kompetenz): Studierende finden affektive Zugänge in der eigenen und gegenüber der Spiritualität anderer. Haltungen des Staunens, der Dankbarkeit fallen da hinein sowie die Akzeptanz der Verletzlichkeit und Prekarität menschlichen Lebens und Glaubens. Hieraus erwächst die Pluralitätskompetenz im Umgang mit einer Vielfalt an Spiritualitäten mit religiöser wie säkularer Prägung, die für die Praxis der Seelsorge unabdingbar ist.
- **HANDLUNGSPRAXIS** (Sach- und Methodenkompetenz): Studierende erlernen Grundformen christlichen Betens, der Meditation und Kontemplation, wozu neben der Kenntnis von Gebetsformen und Traditionen auch die praktische Erfahrung einer eigenen, ausgeprägten und gelebten Spiritualität gehört. Sie erwerben die Fähigkeit zu weltkirchlicher Offenheit und einem globalen Bewusstsein für Fragen der Gerechtigkeit sowie Kompetenzen im ökumenischen und interreligiösen Feld.

Versteht man Kompetenz als Befähigungsbegriff, ist darin ein emanzipatorisches Element enthalten. Ein Anliegen ist es, dass das Individuum weitestgehend unabhängig von der Peer-Group oder anderen, auch religiösen, Autoritäten urteilen und agieren lernt. Dies geschieht, insofern jemand sich selbstbestimmt zu religiösen Angeboten, Praktiken und Anschauungen verhalten kann. Sie/er ist in der Lage, die eigene Spiritualität zu wählen und zu entfalten und etwa zu beurteilen, inwiefern welche Art von Spiritualität einen Nischenglauben fördert oder gesunde Beheimatung, Teilhabe, Lebens- und Weltgestaltung ermöglicht.²⁶

26 Hierzu die Kritik von Thomas Schlag an der neo-charismatischen freikirchlichen Bewegung ICF, vgl. *Schlag, Thomas*: Beheimatend, kontextuell, sprach-

Was im Kompetenzbegriff nicht erfasst werden kann, ist die pneumatologische Linie, der gna-dentheologische Aspekt von Spiritualität, das „immer mehr und immer anders Gottes“. Wichtig ist daher folgender Hinweis: „Mit der Wirklichkeit Gottes ist nicht nur dort zu rechnen, wo er explizit benannt und wo ausdrücklich an ihn geglaubt wird. Die Art seiner Erscheinung ist nicht die sichere Identifizierung, sondern die überraschende Entdeckung. Spirituell wird es also darauf ankommen, dem pastoralen Ereignis des Evangeliums, wo auch immer es auch passiert, auch zu trauen.“²⁷

3. *Spiritualitätskonzeptionen in der theologischen Ausbildung*

Theologische Ausbildung hat zwei primäre Orte: Die Hochschule und die Begleitung der Ausbildung von Berufsgruppen (Mentorat für Religionslehrer/-innen, Ausbildungszentren für pastorale Mitarbeiter/-innen, Priesterseminar). Nach dem römischen Dokument *Sapientia Christiana* Art. 51 ist Spiritualität ein Pflichtfach des theologischen Studiums (angegliedert an die Moralthologie).²⁸ Im deutschen Sprachraum ist dies nur an wenigen Orten so umgesetzt. Vielmehr ist Spiritualität mal mehr mal weniger Thema einzelner Fachdisziplinen bzw. ihren Vertreter/-innen. *Veritatis Gaudium*, das kürzlich erschienene Schreiben zur theologischen Ausbildung, hält an der ursprünglichen

fähig, solidarisch. Was man vom ICF als urbaner christlicher (Jugend-)kirche lernen kann. In: *aej* (Hg.): Das Baugerüst. Zeitschrift für Jugend- und Bildungsarbeit 69 (2017) 22–25.

27 *Schübler* 2016 [Anm. 2], 34.

28 Vgl. *Johannes Paul II.*: Apostolische Konstitution *Sapientia Christiana*, Vatikan 1979. In: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/de/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15041979_sapientia-christiana.html (Stand: 12.10.2018).

Zuordnung fest und nennt Spiritualität auch als Spezialisierung einer möglichen Fakultät. Zudem findet sich der Begriff an einer weiteren Stelle im Dokument – im Zusammenhang mit der Ausbildung einer christlichen Kultur:

„Von dort ergibt sich im Rahmen der Ausbildung zu einer christlich inspirierten Kultur der besondere Akzent, in der ganzen Schöpfung die trinitarische Prägung zu entdecken, die den Kosmos, in dem wir leben, zu einem ‚Gewebe von Beziehungen‘ macht: ‚Jedes Lebewesen‘ hat darin ‚die Eigenschaft, auf etwas anderes zuzustreben‘, und so wird das Heranreifen einer ‚Spiritualität der globalen Solidarität‘ begünstigt, ‚die aus dem Geheimnis der Dreifaltigkeit entspringt.“²⁹

Spiritualität wird hier trinitarisch begründet und auf eine globale Solidarität hin gedacht. Dies entspricht der von Papst Franziskus wiederholten Akzentuierung, dass Glaube nicht von einer Praxis der Solidarität abgekoppelt werden darf.

Für den katholischen Bereich gibt es bislang keine umfassenden wissenschaftlichen Erhebungen zur Spiritualität im Bereich der Ausbildung. Hier ist die evangelische praktische Theologie in Vorleistung gegangen.³⁰ Die größte Studie mit dem Fokus auf Ausbildungsbegleitung stammt von Sabine Hermisson und ist 2016 erschienen. Sie berücksichtigt die katholische Außenschau als Vergleichskategorie und analysiert Texte aus der katholischen Ausbildung auf deren Konzept von Spiritualität.³¹ Hermisson bezieht sich dabei ausschließlich auf Texte, die

die Priesterausbildung betreffen: das Dekret des II. Vatikanums „Optatum totius“ von 1965, das Apostolische Schreiben „Pastores Dabo Vobis“ von Johannes Paul II (1992) sowie die Rahmenordnung für die Priesterausbildung der DBK aus dem Jahre 2003. Denn diese stehen im direkten Vergleich zur Pfarausbildung, die den Untersuchungsgegenstand ihrer Erhebung darstellt. Hermisson kommt zum Schluss, dass Spiritualität im katholischen Bereich weniger funktional verstanden wird als ontologisch, d.h. als eine mit der Weihe verbundene wesenhafte personale Ausprägung (analog zum Amtsverständnis). „Im Vergleich zwischen den katholischen und evangelischen Texten gewinnt damit ein umgekehrtes Bedingungsverhältnis von Spiritualität und pastoralem Dienst Gestalt. Die katholischen Texte setzen bei der Spiritualität an. Nur aus der Grundlage spiritueller Bildung kann künftiges pastorales Handeln erwachsen.“³² Zielführend wäre es, die Rahmenordnung für Pastoral- und Gemeindeassistentinnen und -assistenten vergleichend in den Blick zu nehmen. Welche Spiritualitätskonzepte sich im Ausbildungsprofil von geweihten wie nicht geweihten pastoralen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern darstellen, wäre eine Untersuchung wert. Hierfür wäre eine Analyse von Ausbildungsordnungen und die Erhebung aktueller Erfahrung wegweisend. An dieser Stelle nur einige, kurze Beobachtungen:

Die Rahmenstatuten und -ordnungen für Gemeinde- und Pastoralreferentinnen/-referenten von 2011 nennen drei Dimensionen der Bildung: „In jeder Phase sind die folgenden drei Dimensionen unverzichtbar:

- Förderung und Entfaltung der Spiritualität und der menschlichen Befähigung zu einem pastoralen Laiendienst,
- Grundlegung, Vertiefung und fortlaufende Ergänzung theologischer und humanwissenschaftlicher Kenntnisse,

29 Franziskus: Apostolische Konstitution Veritatis Gaudium, Vatikan 2018. In: http://w2.vatican.va/content/francesco/de/apost_constitutions/documents/papa-francesco_costituzione-ap_20171208_veritatis-gaudium.html, Nr. 4a (Stand: 12.10.2018).

30 Forschungserträge lassten sich im Band „Spiritualität im Diskurs“ einsehen, vgl. Kunz, Ralph / Kohli-Reichenbach, Claudia (Hg.): Spiritualität im Diskurs. Spiritualitätsforschung in theologischer Perspektive, Zürich 2012.

31 Vgl. Hermisson 2016 [Anm. 4], 187–207.

32 Ebd., 207.

- Einübung und Weiterentwicklung pastoral-praktischer Befähigungen.

Wechselbezüge zwischen den genannten Dimensionen lassen deren innere Einheit erfahren. Sie fördern zugleich die spirituelle Vertiefung und die menschliche Reife, das Interesse an wissenschaftlichen Fragestellungen und die verantwortete Praxis.³³

Spiritualität ist hier, ähnlich wie im evangelischen Raum, funktional verstanden für die Ausübung der pastoralen Praxis. Wie dies inhaltlich gefüllt ist, wird nicht weiter ausgeführt. Nun ist jedoch der Priesterberuf nicht das einzige, eher das prozentual geringste Berufsziel von Theologiestudierenden. Die katholisch-theologische Ausbildung steht daher vor der grundlegenden Herausforderung, der Vielfalt der Berufsfelder und -bilder sowie Biografien gerecht zu werden.³⁴ Für eine mögliche Weiterentwicklung sollen an dieser Stelle zwei weiterführende Anknüpfungspunkte genügen:

- In den katholischen Dokumenten wird die geistliche Ausbildung am Begriff der Jüngerschaft festgemacht. Die Tatsache, dass die evangelischen Texte Jüngerschaft nicht kennen, ist insofern spannend, da der Terminus lange Zeit stärker im evangelischen Bereich, etwa in der Missionstheologie oder mit Dietrich Bonhoeffers „Nachfolge“, präsent war und erst in der letzten Zeit (prominent in GS 1, in der Folge in Texten der lateinamerikanischen Bischofskonferenz CELAM) wieder im katholischen Sprachgebrauch gängig wurde und eine Ausweitung über den Gebrauch für

Ordenschristen oder Kleriker hinaus erfuhr.³⁵ Jüngerschaft als zentrale Kategorie für die Entwicklung von Spiritualität enthält m.E. ein nicht bloß ontologisches, sondern auch ein personal-existentielles und individual-biografisches Element. Diese Sichtweise ist anschlussfähig an die Tendenz der Individualisierung religiöser Sinnsuche,³⁶ wie sie sich auch im Bereich theologischer und kirchlicher Ausbildung abbildet.

- Siebenrock entwickelt Leitideen zur Unterscheidung der Geister anhand der Reich-Gottes-Botschaft Jesu in sehr verdichteter Art und Weise, die weiteres Nachdenken im Feld von Spiritualität und Ausbildung anregen können: „Offenheit für alle Wahrheit und die Vernunft, Entmächtigung in selbstvergessener Liebe im Dienst an der Würde und Freiheit der anderen aufgrund einer Beziehung, die nicht Besitz, sondern immer neues Suchen und Finden bedeutet.“³⁷ Dies richtet sich, ähnlich wie bei Papst Franziskus, gegen eine rein innerliche, verkapselte Spiritualität und verortet gelebte Spiritualität in der Praxis der Nächstenliebe und in der Offenheit für die Unverfügbarkeit Gottes und des Glaubens. Geistliches Leben ist somit ein unabgeschlossener Prozess, der als Lebensform nach außen sichtbar wird.

Inwieweit die Hochschule ein primärer Ort für die Ausbildung von Spiritualität ist, wäre zu diskutieren. In jedem Fall hat sie eine unterstützende Funktion, gilt es doch, die skizzierten spirituellen Kompetenzen reflexiv auszubilden, zu durchdenken. Dies ist bislang noch nicht in größerem Rahmen systematisch geschehen. Glaube denken und tun sind in diesem Kompetenzbegriff miteinander verbunden. Glaube,

33 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Rahmenstatuten und -ordnungen für Gemeinde- und Pastoralreferentinnen/-referenten (Die deutschen Bischöfe 96), Bonn 2011, Nr. 5.

34 Vgl. Karl, Katharina: Seelsorgebiografien im Fluss – Herausforderungen für die Identitätskonstruktion von Seelsorgenden. In: Garhammer, Erich / Hobelsberger, Hans / Blasberg-Kuhnke, Martina u.a. (Hg.): Seelsorge: die Kunst der Künste (SThPS 100), Würzburg 2017, 123–130.

35 Vgl. Karl, Katharina: Jüngerschaft als Lebensprinzip von Kirche, München 2006, 56f.

36 Vgl. Höhn 2018 [Anm. 3].

37 Siebenrock 2016 [Anm. 22], 83.

Glaubenspraxis und Theologie sind nicht in dem Maße trennbar, als ob der eine Bereich ins Denken, der andere ins Tun fiel. Die aufgezeigten Kompetenzbereiche zeugen davon, wie eng beides im Bereich der Spiritualität ineinander geht. Die Leistung der Theologie kann es dann sein, einen Diskurs- und Resonanzraum für Erfahrungen gelebter Spiritualität zu bieten und somit einerseits die Person individuell zu unterstützen und andererseits Weite und Offenheit sowie die Sprach- und Ausdrucksfähigkeit in Beziehung zu anderen zu fördern.

4. Ein Praxisausblick: *Der verdrehte Christus*



Abb. 2: Rupert König (*1968): Der verdrehte Christus, 2015; Acryl; Foto: Kirchenfoyer, Münster

Ein weiteres Bild wird hier eingeführt, das nicht weniger fragmenthaft als das Bild zu Beginn dieses Beitrags die Erfahrung von Leben und Glauben im zeitgenössischen Ausdruck hiesiger gegenwärtiger Kultur einfängt.³⁸ Die Skulptur heißt

38 Zu diesem Abschnitt vgl. *Karl, Katharina*: Dialogische Kunst – Bildkonzepte in der Citypastoral. Denkanstöße am Beispiel vom „verdrehten Christus“. In: *Schulte, Ludger / Möllenbeck, Thomas* (Hg.): *Präsenz. Zum Verhältnis von Kunst und Spiritualität*, Münster 2018.

„Der verdrehte Christus“ und stammt vom Münsteraner Pastoralreferenten und Künstler Rupert König, der lange in der Jugendkirche *Effata* tätig war und nun die Citypastoral in Münster leitet. Er versteht seine Kunst als Aktionskunst oder auch Mitmachkunst. Denn es geht ihm darum, Partizipation zu fördern. Junge Menschen machen in der Begegnung mit dem Kunstwerk eigene Erfahrungen. Wesentlich hierfür ist, religiöse Räume so zu gestalten, dass Menschen etwas vorfinden, das mit ihrem alltäglichen Leben zu tun hat. Der „verdrehte Christus“ entstand prozesshaft während der Karwoche 2015 in der Jugendkirche *Effata* in Münster. König beschreibt das Kunstwerk folgendermaßen: „Die Skulptur bezieht sich theologisch auf das im Ersten Konzil von Nicäa verfasste Glaubensverständnis: Jesus Christus, Gottes Sohn, Licht vom Lichte, wahrer Gott und wahrer Mensch. [...] Ja, also das Besondere an dem Kunstwerk ist ja, dass es im Grunde ne Kreuzigungsdarstellung ist und gleichzeitig auch eine Auferstehungsdarstellung. Und dass es ein interaktives Kunstwerk ist. Also es ist ursprünglich so gedacht, eigentlich sollte es draußen stehn, und Jugendliche auffordern, motivieren sozusagen, sich mit Jesus im wahrsten Sinne des Wortes zu befassen, also das auch wirklich anzufassen.“³⁹ Die mit einem Laser durchtrennten Scheiben erinnern an ein MRT-Bild, charakterisiert durch die sich auflösende Form, Ausdruck von Fragilität, die durchleuchtet wird. Mehr will ich zur Figur nicht sagen, sondern abschließend ein Projekt skizzieren, das im Fachbereich Pastoraltheologie/Religionspädagogik der PTH Münster mit einer Gruppe Studierender von 7.–14. Juli 2016 im bzw. vor dem Kirchenfoyer in Münster durchgeführt wurde. Dort war die Christus-Skulptur im Schaufenster ausgestellt. Die Studierenden kamen mit 40 Passanten im Alter zwischen 16 und 81 Jahren über das Medium des Kunstwerks ins Gespräch und befragten sie

39 Interview der Autorin mit Rupert König, durchgeführt am 21.4.2016 in Münster.

zu ihren Eindrücken. Einige der Passantinnen und Passanten kommen regelmäßig ins Kirchenfoyer, andere wurden auf der Straße angesprochen. Da Menschen in der Stadt in der Regel ‚on the way‘ und in Eile sind, waren die Interviews bewusst kurz gehalten. Nur ein erster, intuitiver Eindruck des Bildes wurde festgehalten. Der Leitfaden orientierte sich an einem museumspädagogischen Konzept, dessen Fokus darauf liegt, dass sich Menschen ausgestellte Bilder selbst erschließen.⁴⁰ Die Studierenden protokollierten Feldbeobachtungen, die dann in der Gruppe ausgewertet und diskutiert wurden. Das Ziel war die Erhebung von Bildkonzepten der Passantinnen und Passanten vor dem Hintergrund eines mystagogisch pastoralen Grundverständnisses. Spirituelle Kompetenz war nicht explizit Thema oder Lernziel. Es ist also didaktisch nicht daraufhin angelegt. Dennoch lässt sich das Projekt daraufhin analysieren.

In der Projektauswertung werden die oben gezeigten Ebenen spiritueller Kompetenz erkennbar:

- REFLEXION (diagnostische Kompetenz): Die Interviewgespräche gaben den Anlass für eine Reflexion der zeitgenössischen sprachlichen Ausdrucksformen der Passanten, einer induktiven-indirekten Form der Gottesrede, sowie eine Auswertung des Gesprächsverlaufs.
- SELBSTREFLEXION (diagnostische und personale Kompetenz): Die Interviewgespräche forderten die Studierenden heraus, eine eigene Haltung zum Kunstwerk einzunehmen und diese nach dem Gespräch mit den Passantinnen und Passanten zu überprüfen.
- AFFEKTIVITÄT (personale Kompetenz): Studierende finden Zugänge in der eigenen und gegenüber der Spiritualität anderer. Sie erwerben Empathie und Pluralitätskompetenz im Umgang mit einer Vielfalt von Aus-

drucksformen konfessioneller wie säkularer Prägung, die für die Praxis der Seelsorge unabdingbar ist. Paradox: Gott im Eigenen als den ganz nahen entdecken und im Anderen / Fremden als den ganz Anderen.

- HANDLUNGSPRAXIS (Sach- und Methodenkompetenz): Die Studierenden üben sich in Gesprächskompetenz über ein geistliches Thema mit unterschiedlichen Menschen ein. Zunächst die Kompetenz des Zuhörens, die für alle Seelsorge entscheidend ist, darüber hinaus aber auch eigene religiöse Sprachfähigkeit im postsäkularen Kontext.

Diesem Zugang zu den Erfahrungen der Passantinnen und Passanten mit der Skulptur liegt die Überzeugung zugrunde, dass „die Geschichte der Menschen, ihre Biographie, zur Mystagogie, zur Wegweisung ins Mysterium Gottes“⁴¹ wird. Für zukünftige Religionslehrer/-innen und Seelsorgende ist dies eine wesentliche Schlüsselkompetenz, der in der theologischen Ausbildung kreativ zu begegnen ist.

Dr. Katharina Karl

Professorin für Pastoraltheologie und Religionspädagogik an der PTH der Kapuziner in Münster, Leiterin des Pastorseminars zur Ausbildung von Ordenspriestern und Leiterin des Jugendpastoralinstituts Don Bosco in Benediktbeuern, Jugendpastoralinstitut Don Bosco, Don-Bosco-Straße 1, 83671 Bendiktbeuern

40 Vgl. *Wiegand, Friederike*: Die Kunst des Sehens. Ein Leitfaden zur Bildbetrachtung, Münster 2012, 14f.; *Burnham, Rita / Kai-Kee, Elliott*: Teaching in the Art Museum. Interpretation as Experience, Los Angeles 2011.

41 *Waldenfels, Hans*: „Spiritualität“. Zur „Wahrnehmung des Geistes“ und zur „Unterscheidung der Geister“. In: *Böhnke, Michael / Heinz, Hanspeter* (Hg.): Im Gespräch mit dem dreieinen Gott. Elemente einer trinitarischen Spiritualität (FS Breuning), Düsseldorf 1985, 393.

French Muslim schools and the hijab

Enforcing or reversing the stigma?

Diane-Sophie Girin

The question of garment is central in public discourse about Islam and Muslims. Headscarves, veils, *hijabs*, *niqabs* and *burqas* are ubiquitous topics in the media and in politics, especially in the French context. The title of John Bowen's book *Why the French don't like headscarves*¹ facetiously highlights this obsession.

There is also an abundance of academic research on women who wear the veil in France: their everyday life,² the discriminations they face,³ the movements supporting their claims for equality,⁴ etc. A significant proportion of the research focuses on education and schooling. For instance, the question of Muslim students wearing headscarves in class has been researched

by numerous scholars in France.⁵ That topic has also gained media and academic attention elsewhere in Europe: in Belgium in 1989, when several students demanded the right to wear the hijab in a Brussels school;⁶ in the Netherlands in 1998, when parents refused that their daughter remove her headscarf during physical education classes.⁷ A similar case arose in Ireland in the early 2000s when two students requested permission to wear a headscarf in class.⁸ In Germany, the issue raised did not involve students, but was instead about the teachers' right to wear a religious headscarf, in 1998.⁹

-
- 1 Bowen, John: *Why the French don't like headscarves. Islam, the State, and Public Space*, Princeton 2006. The book was never translated into French.
 - 2 Ajbli, Fatiha: „Les Françaises“ voilées „dans l'espace public/entre quête de visibilité et stratégies d'invisibilisation“. In: *Nouvelles Questions Féministes* 35 (2016), 102–117; Amiraux, Valérie: Citoyens, piété et démocratie. Réflexions sur l'occultation des corps croyants, l'intimité et le droit au secret. In: *Social Compass* 65 (2018) 168–186.
 - 3 Hajjat, Abdellali/Mohammed, Marwan: *Islamophobie. Comment les élites françaises fabriquent le "problème musulman"*, Paris 2013.
 - 4 Galember, Claire de: „Cause du voile et lutte pour la parole musulmane légitime“. In: *Sociétés contemporaines* 74 (2009) 19–47.

-
- 5 Bowen 2006 [Anm. 1]; Gaspard, Françoise/Khosrokhavar, Farhad: *Le foulard et la République*, Paris 1995; Rochefort, Florence: „Foulard, genre et laïcité en 1989“. In: *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* 3 (2002) 145–156; Vivarelli, Clémentine: L'ambivalence des pratiques laïques en milieu scolaire. La régulation de l'islam visible. In: *Lamine, Anne-Sophie: Quand le religieux fait conflit*, PUR, Rennes 2013, 95–107.
 - 6 Blaise, de Coorebyter: „L'islam et l'école. Anatomie d'une polémique“. In: *Courrier hebdomadaire du CRISP* 1270-1271 (1990) 1–87.
 - 7 Korteweg, Anna/Yurdakul, Gökçe: *Kopftuchdebatten in Europa. Konflikte um Zugehörigkeit in nationalen Narrativen*, Bielefeld 2016.
 - 8 Sai, Youcef: *An exploration of ethos in Irish Muslim schools. Ethnographic insights and perspectives from parents and teachers*. In: *Journal of Beliefs & Values* 39 (2018) 29–44.
 - 9 Henkes, Christian/Kneip, Sascha: *Von offener Neutralität zu (unintendiertem) Laizismus. Das Kopf-*

The topic of veiling is also featured prominently in the research about Islamic Schooling.¹⁰ Scholars mostly note that both teachers and pupils are allowed to wear headscarves in Islamic schools. Authorizing religious symbols can be a way to demonstrate the religious nature of the school or display an Islamic ethos. For John Bowen, what is Islamic about an Islamic school is that it allows pupils to behave daily as Muslims. In these spaces, it is considered normal to perform the daily prayers at their prescribed times, to fast during the month of Ramadan, and to wear a hijab. In contrast, these behaviours are viewed as suspicious – when they are not simply forbidden – in all other schools, especially secular public schools.¹¹ Hewer agrees: „a Muslim school is not one in which ‚Islam‘ is taught as a discrete subject called ‚Religious Education‘, but rather one in which the whole of education is seen within a faith-centred integrated system.”¹² Sharing, among other things, a specific dress code can foster a feeling of unity and a sense of belonging amongst the student body at an Islamic school: „Pupils can feel themselves in solidarity with their peers, and this extends to the Ummah or global Muslim community, beyond school as well”¹³. A feeling of continuity can also emerge from the „coherence between the

home, the mosque, and the school and this is accentuated through the dress code”¹⁴.

Building upon the analyses quoted above, and now that we’ve established that the emergence of Muslim schools in France arises in the context of a long history of controversies around the headscarf, we will attempt to determine what role the *hijab* plays in private Muslim schools in France. The notion of visibility is pivotal in public discourse, as it serves both to redefine the stigma attached to Islam, and to operate a shift within the concept of *laïcité*. What is the stance of Muslim schools on the issue? Can they be a refuge for pupils who wear a headscarf?

1. *Public schools as the historical cradle of „laïcité“ and neutrality*

The secularisation of the French school system was at the heart of the conflict that opposed the Roman Catholic Church and the French State during the 19th and part of the 20th century, in what historians call the „school war”. The Third Republic (1870–1940) was able to take hold of national education, which until then was under the dominion of the Catholic Church. Akan writes, „the main ‚constitutive‘ elements of *laïcité* were the education laws of 1881, 1882 and 1886”¹⁵. These laws established the secularisation of the curricula and the obligation of religious neutrality - applied to the teachers (in their appearance, behaviour and teachings). They did not originally apply to pupils. Akan notices that „the goal of public education was to provide a *laïc* education to all students regardless of their religious beliefs or garments.”¹⁶

tuch zwischen demokratischem Mehrheitswillen und rechtsstaatlichen Schranken. In: *Leviathan* 38 (2010) 589–616.

10 We will opt for the phrase „Muslim school” rather than „Islamic school” in the French context, as a direct translation from the vernacular terminology: „*école musulmane*”.

11 *Bowen John*: *L'Islam à la française*, Steinkis, 2011, 336.

12 *Hewer, Chris*: *Schools for Muslims*. In: *Oxford Review of Education* 27 (2001) 515–527, 523.

13 *Driessen, Geert/Merry, Michael*: *Islamic schools in North America and the Netherlands*. In: *Woods, Philip/Woods, Glenys*: *Alternative education for the 21st century*, Palgrave 2009, 105.

14 *Ibid.*, 106.

15 *Akan, Murat*: *Laïcité and multiculturalism*. The Stasi Report in context. In: *The British Journal of Sociology* 60 (2009) 237–256, 245.

16 *Ibid.*, 243.

The education laws paved the way for the separation of Churches and State in 1905, and the progressive extension of the rules of neutrality to all public servants. Nevertheless, the Republic never sought a monopoly in the field of education, and the right to private schooling was always guaranteed. Starting from 1959, independent private schools even gained the right to benefit from public funding, by signing a „contract“ with the State after five years of operation. Such funding covers almost entirely their operational costs, on the condition that they follow the national curricula, hire formally trained teachers, and accept students without discrimination.

The „war“ seemed to be over, but in 1989, a new „adversary“¹⁷ appeared, in the form of three young girls, who refused to remove their headscarves in a public school in the North of France. What was only a marginal, isolated incident generated a great public debate on whether the obligation of religious neutrality should apply to students.¹⁸ Similar raging controversies repeated in 1994 and 2003, leading to the vote of a new law in March of 2004, which stated that „in public elementary schools, middle schools and high schools, the donning of signs or dresses by which the students ostensibly [ostensiblement] manifest a religious adherence are banned. The school regulation reminds that a dialogue with the student precedes the start of a disciplinary procedure.“¹⁹

The bill resulted in the exclusion of 44 Muslim girls wearing a headscarf²⁰ at the begin-

ning of the following school year. This number does not include the girls that were over sixteen years old and not entitled to compulsory education anymore. Some of them simply did not return to class and disappeared from the school system. Others left public schools and resorted to homeschooling, tolerant private Catholic schools, or the few existing Muslim schools.

2. *The emergence of Muslim schools*

Muslim schools came into public existence at the time of the headscarves controversy, even though there were only three of them in all of France at the time. They quickly became a talking point, as they were seen as one of the possible alternative options to public schooling for students who wore the hijab. Some opponents to the 2004 law argued they opposed the exclusion of these students because they feared it would lead them to self-segregate and withdraw into their religious identity, to isolate themselves from society by resorting to these religious schools. Bowen mentions that paradoxically, the politicians who backed the law also admitted that any girls refusing to remove their head-covering could always attend Muslim schools: „Thus, some public officials find themselves in the awkward (at least logically awkward) position of saying that girls must attend class bareheaded so that all citizens will learn to live together, and then saying that those girls not wishing to do so could always make use of Muslim schools (were such schools to exist).“²¹ According to Jean Baubérot, the ban on ostentatious religious symbols, „was discouraging Muslim girls from entering the public education system and encouraging them to

17 *Baubérot, Jean* (Hg.): *La laïcité à l'épreuve*, Religions et libertés dans le monde, Universalis 2004, 25.

18 *Gaspard/Khosrokhavar* 1995 [Anm. 5]; *Rocheport* 2002 [Anm. 5].

19 *Ibid.*

20 *Chérifi, Hanifa*: Application de la loi du 15 mars 2004 sur le port des signes religieux ostensibles dans les établissements d'enseignement publics, 2005, 35.

Three Sikh boys are also considered to have been collateral victims of the law.

21 *Bowen* 2006 [Anm. 1], 13.

seek an alternative in private schooling”²². For Akan, the law resulted in a complete oxymoron: „Students who have chosen to be a part of the public education system are discouraged in the name of ‘laïcité’ with the consequences of quitting or following curriculum from outside with the help of civil society organizations or turning to private schooling”²³.

Fifteen years later, there are now 52 Muslim schools in France. They still represent a very small percentage of the overall private schooling offer (7500 Catholic schools, 1300 non-religious, 100 Jewish schools and a few evangelical christian schools²⁴). Most Muslim schools are independent schools, only seven of them are partially subsidised. In contrast, 97% of all private schools are funded by the State.²⁵

3. *Islam and the hijab as stigma*

In our analysis, we will rely on the concept of stigma, defined by Goffman²⁶ as something that disqualifies a person, something that prevents a person from being fully accepted by society. He defines three types of stigma: „First there are abominations of the body [...]. Next there are blemishes of individual character [...]. Finally there are the tribal stigma of race, nation, and religion, these being stigma that can be transmitted through lineages and equally contami-

nate all members of a family.”²⁷ Islam and Muslim identities in Europe and especially in France fit in the last category. According to Cesari: „Any analysis of Muslim religious practice has to take into account a particular challenge for Western Muslims: namely, the meta-narrative on Islam. The importance of public opinion and its impact on identity-formation in general hardly needs to be proven. More than any other religious group, however, Muslims seem not to be the masters of their own identity in their adopted countries. An essentializing discourse on Islam, existing on every level of society, is imposed on them from the micro-local to the international level. This narrative, which is largely based on the idea of a conflict between Islam and the West, portraying Islam as a problem or an obstacle to modernization, has forced all Muslims, from the most secularized to the most devout, to examine their beliefs and think about what it means to be Muslim.”²⁸

In this context, the practice of veiling specifically is stigmatised in France.²⁹ According to Beaugé, practicing Muslim women feel the effect of the politicisation of the veil in their everyday lives, through multiple experiences of stigmatisation and many restrictions in their education or in the workplace. He concludes that the practice of the hijab in France comes at a high social and moral cost.³⁰

22 Akan 2009 [Anm. 15], 245.

23 Ibid., 253.

24 *Billon, Annick*: Rapport fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication sur la proposition de loi visant à simplifier et mieux encadrer le régime d'ouverture des établissements privés hors contrat, Sénat 2018.

25 *Moisan, Catherine* (Hg.): Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, Rers 2013.

26 *Goffman, Irving*: Stigmaté. Les usages sociaux du handicap, Paris 1975, 7.

27 *Goffman, Irving*: Stigma. Notes on the management of spoiled identity, New York – London – Toronto 1963, 4.

28 *Césari, Jocelyne*: When Islam and Democracy meet. Muslims in Europe and in the United States, New York 2004, 21.

29 Ibid.; *de Galembert* 2009 [Anm. 4]; *Hajjat/Mohammed* [Anm. 3], 2013; *Beaugé, Julien*: Stigmatisation et rédemption. Le port du voile comme ‘épreuve’. In: *Politix* 111 (2015) 153–174; *Ajbli* 2016 [Anm. 2].

30 *Beaugé* 2015 [Anm. 29], 154.

4. *A qualitative investigation among principals and founders of Muslim schools*

This research relies on a qualitative approach. Our data for this article derive from field interviews and ethnographic work conducted in France from January 2017 to March 2019. We conducted 16 semi-structured interviews with the founders and headteachers of nine Muslim schools recruited through snowball sampling (n=9). Some of them receive children starting at pre-school level, and some go up to secondary school. Our research focused on the primary school level (the French equivalent of British year 2 to year 6), as it is a neglected area of the research around Muslim schooling in France.

We asked the school founders and principals about the genesis of their schools, and about the everyday school life. The question of the hijab was always discussed, with specific questions about the dress code for pupils.

The schools are located in seven cities, located in the suburbs of Paris, in the South West and in the East of France. They were all founded between 2001 and 2016. In order to ensure the anonymity of the schools, we chose to refer to them with letters (from A to I; Tab. 1).

The interviews were complemented by ethnographic observations. We attended the classes of School A and School C for 15 to 20 days each in order to observe the everyday activities of the pupils, the teachers and the school board. We took notes throughout the day and completed them at the end of each day in order to keep a thorough record. The focus of our observation was the religious and pedagogical specificities of each class we attended. The semi-structured interviews with the founders and headteachers were entirely transcribed and later encoded with the software Nvivo in order to reveal reoccurring themes. The same method was used with the field notes.

5. *Results: Are Muslim schools a refuge for pupils who veil?*

All the schools that we visited are mixed (co-educational) and on average, there are as many girls as boys. In the nine elementary schools of our sample, we were met with three different cases concerning students wearing headscarves: authorised, prohibited with exceptions, and banned (Tab. 2).

School	Location	Date founded	Levels	Number of pupils
School A	59 km from Paris	2012	Year 2 – Year 10	188
School B	678 km from Paris	2013	Preschool – Year 6	160
School C	13 km from Paris	2015	Year 2 – Year 12	150
School D	575 km from Paris	2001	Preschool – Year 6	100
School E	7 km from Paris	2013	Preschool – Year 6	190
School F	39 km from Paris	2013	Final year of Preschool – Year 6	100
School G	33 km from Paris	2009	Year 2 – Year 12	250
School H	575 km from Paris	2016	Preschool - Year 5	100
School I	678 km from Paris	2013	Preschool – Year 6	150

Tab. 1: Researched French Muslim schools

School	Rule regarding veiling for primary school pupils
School A	prohibited
School B	authorised
School C	authorised
School D	authorised
School E	prohibited with exceptions
School F	authorised but the school was considering prohibiting it
School G	prohibited
School H	authorised
School I	authorised

Tab. 2: The schools and their rules regarding veiling

5.1 When the hijab is authorised

In five of the schools we studied, pupils were allowed to wear a veil. The headteachers insisted during the interviews that headscarves are neither obligatory nor prohibited, which leaves the choice up to the pupils and their family.

This idea of freedom of choice resonates with Roy's concept of globalisation of Islam.³¹ According to him, the individual interpretation of religious norms was transformed and reformulated into a syntax that is now more coherent with modern values.³² „The norm remains undisputed but has to be chosen.”³³

In some of these schools, the possibility to wear a hijab is emphasised as an advantage over public schools and is highlighted in the communication of the school (for example with pictures and videos on social media) in order to attract new families.

Following Goffman's terminology, we could say that these schools are reversing the stigma. What is prohibited in public schools, and deemed oppressive in society at large, is pre-

sented here as a freedom of choice: „It is possible for signs which mean one thing to one group to mean something else to another group, the same category being designated but differently characterized.”³⁴ These schools hereby normalise the hijab and counteract the demonisation of those who wear it. The inversion is total, as almost all the women who work in these schools wear a hijab. This inversion generates a new norm, specific to these spaces, and operates a complete shift from the religious neutrality expected from both teachers and pupils in public schools.

Along with performing ritual prayers, eating halal meat at the school canteen, and using specific religious vocabulary in greetings and during classes, wearing the hijab from a young age contributes to the inculcation of a specific habitus,³⁵ a proper behaviour,³⁶ or what Iram Khawaja calls „Muslimness”³⁷.

31 Roy, Olivier: *L'islam mondialisé*, Seuil 2002.

32 Tremblay, Stéphanie: *Les écoles privées à projet religieux ou spirituel – analyse de trois „communautés” éducatives – juive, musulmane et Steiner – à Montréal*, Montréal 2013, 70.

33 Roy 2002 [Anm. 31], 108f. our translation.

34 Goffman 1963 [Anm. 27], 46.

35 Mahmood, Saba: Rehearsed Spontaneity and the Conventionality of Ritual. *Disciplines of „Ṣalāt”*. In: *American Ethnologist* 28 (2001) 827–853.

36 Sedgwick, Mark (Dir.): *Making European Muslims. Religious Socialization among Young Muslims in Scandinavia and Western Europe*, Routledge 2015, 3

37 Ibid.

However, although Muslim schools initially developed out of the need for headscarf-wearing pupils to get around the law, we observed in our fieldwork that girls wearing a hijab were a minority in the primary school levels. Only a few of them were wearing it all day long and in every class.

5.2 When the hijab is unauthorised with exceptions or banned

The headteacher of School E told us that he established his own „laïcism”, meaning that he imitated the harshest proponents of French-style secularism (often deemed Islamophobic) by adopting a restrictive policy on headscarves in his school. The younger girls are prohibited from wearing a hijab, except on well-argued request of their parents: „So what we did is that, in the texts, we wrote that, anyway, the hijab becomes mandatory from puberty! It’s the first thing. So there is no point for first, second or third year pupils to wear it. For pupils from the fourth or fifth year... some of them might reach the legal age, it is possible for parents to ask, by way of derogation, on their request. For all other classes, any type of headcovering is prohibited.”

The authorisation is restricted to cases of duly motivated parental requests. The headteacher was inspired to introduce this rule by his personal philosophical reflections on Islamic garment. In 2004, when the law banned headscarves from public schools, he was personally invested against it (he wrote an essay about it and received media coverage at the time), but his views evolved, and he now believes the hijab has lost its meaning in the current context. He prefers to place the emphasis on the values of modesty. On the one hand, he refers to Quranic arguments (the hijab is not mandatory before puberty), while on the other he reflects about the symbolic impact of a young girl wearing a hijab in Western countries. According to him, Muslims will see it as „cute”, while it can be perceived as a symbol of oppression by non-Muslims, and thereby foster hostility.

School A and G are even stricter, and strictly forbid primary school pupils from wearing a headscarf, without any exception. The cofounder and headteacher of School A says: „In our pedagogical project, (he hesitates) girls, in primary school, they don’t wear the veil. We clearly tell the parents that the Islamic law doesn’t require young girls to wear the veil. [...] In primary school, it is out of the question that girls wear a veil.” Again, a religious argument was used here in hopes to convince the parents of the logic of this policy.

The principals of these schools told us that, often, the decision of banning the headscarf for pupils was not accepted by the families at first. It contradicted their idea of what a Muslim school should offer. For some parents, the possibility for their child to wear hijab at school had been one of the essential reasons why they had chosen a Muslim school. So the principals who chose to ban it had to „educate” the parents first, to convince them of the „common sense” behind this decision.

School F is currently thinking about adopting a similar ban after a harsh inspection from the Ministry of Education. The headteacher asked herself during our interview: „We have not reached a final stance yet [...] Shall we instead request for parents not to make preschool, first and second year pupils wear a headscarf? We are considering it...”

The conception of *laïcité* and the requirement of neutrality promoted by these three schools are similar to what has been implemented in public schools since 2004. Somehow, the law that was highly unpopular in Muslim communities, that provided the foundations for a movement against islamophobia³⁸ and that is presented in the literature as the catalyst for the

38 de Galember 2009 [Anm. 4]; Amiraux, Valérie: „L’affaire du foulard” en France Retour sur une affaire qui n’en est pas encore une. In: *Sociologie et Sociétés* 2 (2009) 273–298; Hajjat/Mohammed 2013 [Anm. 3].

multiplication of Muslim schools,³⁹ is now applied in one third of Muslim schools to primary school pupils.

5.3 Performing respectability: embodying the „good“ Muslim, who follows a reformed version of Islam and adheres to the „values of the Republic“

The reasons behind the restrictive approaches (where headscarves are prohibited with exceptions or banned) fit into four categories. First, it can be a way to show respectability and to distance oneself from the stigma attached to the veil. It is a way to showcase the integration of the national norm and to reassure the authorities on the topic of radicalisation and fundamentalism. It is remarkable in the case of School F that is thinking about changing its policy after a difficult inspection and threats of closing down the school.

Secondly, it can be a strong indicator of the sociology of the school's founders. In School A, two out of seven of them are also working in public schools. Altogether they wanted the Muslim school that they founded to be as close as possible to the national curriculum and the public approach of education. During our interviews they often alluded to the principle of *laïcité*, even if, as an independent private school they are not subjected to it.

Thirdly, there is the perception of hostility and the idea to remain a „discrete Muslim“⁴⁰. The principal of School D explained to me that

although she wears the hijab herself: „it (the hijab for little girls) is not something that I encourage, far from it! For me there is no point, it is not something that you can see at this age [...] I mean, we are stigmatized enough, it is not necessary to lay it on thick.“ The choice of wording clearly indicates the idea of the stigma and the necessity to distance it in times of hostility. This reminds us of the attitude of defensive cowering adopted by the stigmatised individual when entering a mixed social situation.⁴¹

The fourth reason refers to the Islamic legislation. It is a discussion about the definition of religious norms between devout. In two cases, principals justify their policy with the claim of a reformed Islam in opposition to an inherited Islam. It resonates strongly with the research on the ways of being Muslim in the 21st century in the West.⁴² For them it is one of the mission of the Muslim school not only to educate children but also their parents by encouraging them to rethink their religious practices and beliefs in the geographical and historical context (France, during and after a wave of terrorist attacks)⁴³. These founders and principals claim the necessity of a reformed Islam especially on the topics that are drawing attention to Muslim schools. Particularly where there might be a contradiction between the shared foundations of education in public schools and what is defined as an Islamic education, for example the teaching of music, coeducational lessons of swimming and the theory of evolution.

39 Bras, Jean-Philippe/Mervin, Sabrina/Amghar, Samiret u. a.: L'enseignement de l'Islam dans les écoles coraniques les institutions de formation islamique et les écoles privées, Rapport IISMM et EHESS 2010.

40 A controversial expression used by the President of the Foundation for French Islam in 2016. See *Khemilat, Fatima*: „La redéfinition des frontières de l'espace public à l'aune des controverses sur le voile: émergence d'une ségrégation respectable?“ In: Questions de communication 33 (2018) 43–64, 52.

41 Goffman 1963 [Anm. 27], 17.

42 Cesari 2004 [Anm. 28], Amiraux 2018 [Anm. 2], Roy 2002 [Anm. 31].

43 Since 2012 and the attacks of Mohamed Merah against military and Jewish pupils, France has been the subject of numerous terrorist attacks. 2015 was the most violent year with 154 victims in January (attacks against Charlie Hebdo, a policewoman and a kosher supermarket) and November (simultaneous attacks in the Stade de France, concert hall Le Bataclan and Parisian bars).

These efforts are part of a movement to redefine Islam, by distinguishing culture from religion. The headscarf is precisely one of the topics used by principals to advocate for a renewed understanding of what it means to be Muslim in France. The headmaster of School A explained to me: „Our children will be French citizen, first and foremost. Before anything else. Religion is private. It’s for me. The important thing for our children is to understand their religion well. Religion is not traditions. It is not imitation. If I decide to wear a veil it is because I am convinced. I believe in it... But if it is to please parents, relatives, to endure social pressure, then that’s something else!” (cofounder and principal of School A).

With this stance this headmaster wants to promote a private conception of religion, in accordance with the theories of „individualisation”⁴⁴. The relation to the hijab should be individual rather than based on the affiliation to a family or a community. The wearing of a headscarf should be a chosen and not an imposed practice⁴⁵ or the simple perpetuation of tradition.⁴⁶ This stance also illustrates the idea to produce a „French Islam”⁴⁷ where citizenship plays a major role in the redefinition of the religious norms.⁴⁸

For the principal of the School E, the main goal is to transmit values over habits:

„I called the parents in, of course parents are happy to be in a Muslim school: the girl is four or five years old and she wears a headscarf” so that she gets used to it. „So we explained to the

parents” when you say that you are getting her used to it, you condition her to look like her mother, but what did she really understand about the concept of modesty? „There are millions of women that are not covering their hair and they have a very strong sense of modesty! They know their boundaries, they know how to move in society, they know how to impose limits to men, and yet they are not Muslim! So what’s more important? Conforming to a shallow normative framework or trying to transmit values to children? Including boys by the way!”

Here the Islamic norm is redefined in order to favour individual considerations over traditions, in the light of the deconstruction of gendered norms.⁴⁹ According to Roy, the novelty of Islam in western countries lies precisely in the insistence on the notion of values, at the expense of the law.⁵⁰

This discourse on the necessity of the „individualisation” of Islamic norms is a sign of the socialisation of the founders and headteachers of the three „restrictive” schools. They studied at university level, deployed theological, philosophical, anthropological references and produced their own sociology of Muslims in France during our interviews, distinguishing enlightened Muslims from the mass of working class Muslims. In return, their own claim of a spiritual rather than an inherited Islam can be seen as a good sign of their social position.⁵¹

6. Discussion

Muslim schools offer specific teachings, like Islamic Religious Education, which are not available in the secularised public education system.

44 Sedgwick 2015 [Anm. 36], Roy 2002 [Anm. 31].

45 Roy 2002 [Anm. 31], 109.

46 Mahmood, Saba: Politique de la piété. Le féminisme à l’épreuve du renouveau islamique, Paris 2009, 83–86.

47 Bowen, John: Can Islam be French? Princeton 2009; Roy, Olivier/Amghar, Samir: „L’islam de France”. In: Confluences méditerranée 57 (2006) 49–55.

48 Frégosi, Franck: Les contours discursifs d’une religiosité citoyenne: laïcité et identité islamique chez Tariq Ramadan. In: Dassetto, Felice (Hg.): Paroles d’islam. Individus, sociétés et discours dans l’islam européen contemporain, Paris 2000, 205–221.

49 Rochefort, Florence/Sanna, Maria E.: Normes religieuses et genre, Paris 2013.

50 Roy 2002 [Anm. 31], 15.

51 Altglas, Véronique/Wood, Matthew (Hg.): Bringing back the social into the sociology of religion. Critical approaches, Leiden – Boston 2018, 103

Some of them are spaces in which girls who wear a hijab can have access to education. Allowing pupils to wear headscarves, along with encouraging them to perform the ritual prayers, eat halal meals in the school canteen, and use a specific vocabulary in greetings and during classes, are a number of ways in which Muslim schools contribute to inculcating a specific habitus.⁵²

However, not all nine schools in our sample allow their pupils to wear a hijab at the primary school level. They each fall somewhere on a spectrum that goes from authorising hijab without any restriction, which reverses the stigma associated with it, to banning headcoverings, hereby reinforcing the stigma, with the intent to promote a „progressive Islam“, or even a „French Islam“, released from such traditions as the veiling of young girls, that are perceived as oppressive.

All of our respondents are limited in their approaches by a „constrained discourse“⁵³: the ones that allow elementary school pupils to wear a headscarf cannot use strictly Quranic arguments, as they would not be admissible by the authorities in the current setting of

laïcité. According to Portier,⁵⁴ the concept of French-style secularism has evolved towards notions of security, especially regarding visible, practicing Muslims. That's why the schools of our sample that do allow hijabs, deploy arguments on free will, first and foremost. The veil worn by pupils is never justified as a religious obligation, but rather as a childish and innocent practice of imitation.

As for the schools that ban the headscarf, they too are subjected to a „constrained discourse“. They cannot merely rely on the concept of laïcité to convince the parents that their policy is valid. That is why they also refer to Quranic and Islamic notions in order to appease contestation, arguing that the veil is not compulsory until a girl reaches puberty, and should never be a matter of obligation or simple imitation, but rather freely chosen.

In both cases, religious arguments are handled carefully, and never used on their own. In view of the literature on Islamic and Muslim schooling, we may wonder whether this euphemisation of religious discourse is specific or exclusive to the French context.

Diane-Sophie Girin

*PhD candidate at École Pratique des Hautes Études (EPHE), Paris Sciences et Lettres (PSL)
Groupe Sociétés Religieuses, Laïcités UMR
8582 (EPHE-CNRS)
CNRS – Site d'Ivry-sur-Seine
27, rue Paul Bert
94 204 Ivry-sur-Seine Cedex*

diane-sophie.girin@etu.ephe.fr

52 *Mahmood* 2001 [Anm. 35].

53 *Malogne-Fer, Gwendoline*: Les sciences sociales au secours des Églises protestantes. L'exemple du „mariage pour tous“. In: *Dargent, Claude/Fer, Yannick/Liogier, Raphaël* (Hg.): *Science et religion*, Paris 2017, 125.

54 *Portier, Philippe*: Le tournant substantialiste de la laïcité française. In: *Horizontes Antropológicos* 52 (2018) 21–40.

Rezensionen



Garske, Volker/Nauwerth, Thomas/Niermann, Anja (Hg.): *Vom Können erzählen. Ein Lesebuch zum Frieden. Festschrift für Egon Spiegel (Friedenswissenschaft, Bd. 6), Berlin (LIT) 2017 [220 S., ISBN 978-3-643-13849-1]*

„Dieses Buch ist eine Festschrift, und es will doch eine solche im traditionellen Verständnis gerade nicht sein“ (13). Gleich 85 Kolleginnen und Kollegen – etliche davon aus dem Ausland, besonders aus Polen; einige Beiträge sind in englischer Sprache verfasst – arbeiten in dem Egon Spiegel gewidmeten Band über das Können als Bedingung des (moralischen) Sollens. Und sie widmen sich Fragen der Beziehungsfähigkeit und Beziehungsbedürftigkeit: Beide Aspekte sollen einen friedenspädagogischen Beitrag leisten, der Impulse Spiegels aufnimmt und würdigt, indem diese weitergeführt werden. Das Ganze „muss nicht wissenschaftlich sein“ (Gudrun Lohkemper, 125) und „reflektiert durchaus auch ohne Fußnote“ (Paul Mecheril, 133): Entstanden ist so vielmehr ein Lesebuch. Dessen Beiträge sind nach den Namen der Beitragenden alphabetisch sortiert. Der Gattung entsprechend bleiben sie zudem kurz – teilweise kaum länger als eine, maximal etwa drei Druckseiten lang – sowie thematisch und methodisch sehr unterschiedlich angelegt. Die Miniaturen betonen das Kontextuelle (Klaus König über Harriet Beecher Stowe, 105–107) und sind teils sehr persönlich gehalten (Hans Mendl erzählt von seinem Kinderwunsch nach pechschwarzen Haaren, 135); sie reichen bis in das Bekenntnishafte: „Ich bin Jesuaner – jenseits der jüdisch-christlichen Religion“, formuliert Georg Baudler (22). Oder sie geraten literarisch wie die von Volker Garske erzählte Kurzgeschichte vom Pausenclown (66–69). Im Anschluss an Amos Oz zeigt Georg Langenhorst, dass

das Erzählen zur Mehrdeutigkeit neigt – und zur Empathie (116–118). Joachim Theis' Meditation über das Erzählen von Friedensgeschichten belegt diese These durchaus eindrucksvoll (201–203).

Das Texte-Mosaik bleibt plural und ergibt kein konsistentes Bild, damit aber auch keinen latent machtvoll, gewaltförmigen, weil unbedingt und absolut überzeugen wollenden friedenspädagogischen oder friedensethischen Entwurf: Form und Absicht entsprechen sich, und das ist gewollt. Biografische Fragmente wechseln mit fachlichen Kurztexen wie eine kurze Analyse eines Unterrichtsgesprächs von Annegret Reese-Schnitker (163–166) oder theseartige Überlegungen zur friedens- und religionspädagogischen Dimension des Singens (Anton Schrettle, 181–183). Bernhard Grümme fordert „Zweifel am ungebrochenen Vertrauen in Aufklärung und Vernunft“ (76) ein, ähnlich spricht Friedrich Janssen vom „homo lapsus“ (93). Lesenswert die Reminiszenzen von Werner Simon an friedenspädagogische Überlegungen Joseph Göttlers aus den Jahren 1928 und 1929 (183–185) oder eine Hilde-Domin-Interpretation von Georg Steins (192–195) zum Gedicht *Salva nos* von 1964.

Aber nicht alle Texte sind gut lesbar und in sich schlüssig erzählt, manche voraussetzungs- und anspielungsreich, ohne dass die thematischen Horizonte und gedanklichen Verweise immer eigens ausgewiesen wären. Dies gilt für biografische Notizen (so Gudrun Lohkemper Reminiszenz an eine rosafarbene Telefonzelle, 125–127) wie für fachliche Verweise. Manche argumentieren ausdrücklich *ad hominem*, brauchen Person, Praxis und rudimentäre Kenntnis des Geehrten, um schlüssig zu werden, geben dann aber erhellende Perspektiven frei. Andere heben Beiläufiges, Nebensächliches hervor, werden zur Seh- schule, die den „Himmel auf Erden“ (92) entdecken und festzuhalten versucht wie die Szene, die Martin Jäggle (91f.) berichtet. Damit unterlaufen sie die Zwänge binärer Logiken zugunsten eines – biblisch begründeten – mehrwertigen, friedensbildenden Denkens (Susanne Klinger, 103–105, ähnlich Annette M. Stroß, 196–198). Die konkrete Form bleibt aber bisweilen kryptisch und verrätstelt, findet wohl erst im intendierten ersten Leser, der Person des Geehrten, zu sich. So realisieren sie zwar bereits eine anders geartete, konkrete statt verallgemeinernde Erzählkultur, führen aber zugleich vor Augen: Es muss viel mehr erzählt werden – und nicht unbedingt in der Gestalt des Lesebuches.

Doch darin liegt eben zugleich eine Stärke: Das Buch erlaubt Einblicke in eine und Anregungen aus einer Praxis, die noch nicht vom Misslingen entmutigt ist: „Natürlich waren wir optimistisch“ (55), erzählt Theodor Ebert von den Anfängen außerparlamentarischer Opposition. Nick Lin-Hi irritiert mit einem kurzen Plädoyer für die Marktwirtschaft (wohlgemerkt: ohne das Epitheton „sozial“, 123f.).

„Vom Können erzählen“ ist ein eigenwilliges Buch. Nicht allen Autorinnen und Autoren liegt die kleine Form, die pointierte Rede (positiv hervorzuheben: Klaus Deptas Radiobeitrag, 46f.). Einige der geschilderten Begebenheiten (so die Wolfgang Nastainczyk von einer Schlägerei im Priesterseminar der Heimatvertriebenen, 147f.) berühren. Anregend – auch für den didaktischen Einsatz – kann es werden. Es braucht eben seine Leser/innen – aber nicht alle werden mit ihm etwas anfangen können. Man muss das Buch nicht gelesen haben. Aber man kann. Und dann kann es etwas bewirken.

Markus Tomberg



Sejdini, Zekirija/Kraml, Martina/Scharer, Matthias: *Mensch werden. Grundlagen einer interreligiösen Religionspädagogik und -didaktik aus muslimisch-christlicher Perspektive (Studien zur Interreligiösen Religionspädagogik 1)*, Stuttgart (Kohlhammer) 2017 [161 S., ISBN 978-3-17-031488-7]

Kraml, Martina/Sejdini, Zekirija (Hg.): *Interreligiöse Bildungsprozesse. Empirische Einblicke in Schul- und Hochschulkontexte (Studien zur Interreligiösen Religionspädagogik 2)*, Stuttgart (Kohlhammer) 2018 [215 S., ISBN 978-3-17-031490-0]

Seit 1912 gehört der Islam in Österreich zu den staatlich anerkannten Religionen. Und seit 1982 wird an den öffentlichen Schulen Islamischer Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach erteilt. In all dem ist Österreich dem Nachbarn Deutschland weit voraus. Wo sich in Deutschland regional sehr unterschiedliche, häufig mühsame Entwicklungen im Blick auf die Einführung des Unterrichtsfaches Islamische Religionslehre an den Schulen und die Ausbildung von Lehrkräften für dieses Fach an den Universitäten zeigen, ist all das in Österreich schon weit fortgeschritten. Was läge näher, als von den dort gemachten Erfahrungen zu lernen?

Konkret: Seit dem Wintersemester 2013/14 wird in Innsbruck das grundständige Studium Bachelor Islamische Religionspädagogik angeboten. Die Absolvierenden werden im Normalfall als schulische Lehrkräfte arbeiten. Das Besondere: Innsbruck hat von vornherein auf ein stark verschränktes Studium zwischen Katholischer und Islamischer Religionspädagogik/-didaktik gesetzt. Unter der Ägide der christlichen Vorgaben wurden zwei Schulpraktika, zwei religionsdidaktische Lehrveranstaltungen, ein universitäres Begleitseminar und eine spezifische Lehrveranstaltung zu Themen spezieller Fachdidaktik de facto für muslimische Studierende geöffnet. Das eigentliche Ziel, jeweils durchgängig Lehrende beider Religionen einzusetzen, ließ sich zunächst nicht erreichen.

Die neu eröffnete Reihe ‚Studien zur Interreligiösen Religionspädagogik‘ setzt sich zum Ziel, eine neu

entstehende, gemeinsam zu entwickelnde „interreligiöse Religionspädagogik“ (Bd. 1, 14) zu konturieren sowie den damit verbundenen Prozess zu schildern, empirisch zu evaluieren und zu reflektieren. Der erste Band – die allgemeine Grundlegung der Reihe und des Innsbrucker Zugangs – ist schon von seiner Anlage her außergewöhnlich: Die Autorinnen und Autoren legen ihn als „gemeinsam erstellten Text“ (11) vor. Der gesamte Text wird von allen drei Verfasser/-innen verantwortet. Und mehr noch: Sie beginnen mit „biografischen Selbsterzählungen“ (17), autobiografischen Kurzvorstellungen, in denen der Weg in die Religionspädagogik und hin zu einer interreligiösen Ausrichtung narrativ entfaltet wird. Dass dabei eine eindeutige religionstheologische Selbstpositionierung bei allen unterbleibt, fällt ins Auge und ist zu bedauern. Aber: Da interreligiöse Kooperation nur über vertrauensvolle Begegnung möglich wird, braucht es diese persönliche Fundierung nach innen wie nach außen, so die Überzeugung der Autorinnen und Autoren.

Von hier aus entfalten sie ihre Grundsatzüberlegungen. Das Kapitel „Kontexte, in denen wir uns bewegen“ umreißt die Rahmendaten heutiger religiöser Realität, orientiert an den bekannten Stichworten von Säkularität, Heterogenität und Flüchtlingsbewegungen. Im Folgekapitel geht es um „Grundlagen, auf die wir uns verständigt haben“, und zwar im Blick auf „Anthropologie, Theologie und Bildung“. Unter den Überschriften „Menschsein“, „Gott und die Welt“, „Bildungsbegriff“ werden Überlegungen zusammengefasst, die nicht als womöglich innovative Einzelaussage von Interesse sind, sondern dadurch, dass sie von Vertreterinnen und Vertretern der beiden Religionen gemeinsam getragen werden. Dabei finden sich durchaus immer wieder auch klare Differenzierungen, etwa „unterschiedliche Auffassungen im Hinblick auf die Darstellbarkeit Gottes“ (64).

Im vierten Kapitel wird die Besonderheit der Innsbrucker Religionspädagogik in Erinnerung gerufen, vor allem die Zentrierung auf Einsichten der TZI von Ruth Cohn und die so genannte „Kommunikative Theologie“. Selbstkritisch wird gefragt, warum „gerade ein [...] Konzept, das in einem christlichen Kontext entstanden ist, Grundlage für eine interreligiöse Religionspädagogik sein kann“ (109)? Trotz der Einsicht, dass „beide Religionen völlig unterschiedliche religionspädagogische Ansätze haben müssen“ (ebd.), werden einige der von dort stammenden Grundelemente für das gemeinsame Projekt fruchtbar gemacht.

Das Ziel der interreligiösen Religionspädagogik im Innsbrucker Verständnis liegt in einer „möglichkeits-sensible[n] Religionspädagogik und Religionsdidaktik“ (113), so die Vorgaben des fünften Kapitels. Sie setzt die Werthaltigkeit von Konfessionen und religiösen Traditionen voraus. Zudem spricht sie bewusst in spezifisch theologischer Perspektive von interreligiösen Perspekti-

ven, also weder von – eher philosophischen – ‚transreligiösen‘ noch – eher ‚religionswissenschaftlichen‘ – multireligiösen Zugängen, die jeweils anders fundiert wären und konzipiert sein müssten. All das ist nur möglich, wenn man ein Verständnis von „Wahrheitsansprüchen“ voraussetzt, „das die anderen Wahrheitsansprüche nicht ausschließt und den eigenen Anspruch nicht verabsolutiert“ (130). (Religiöse) Identität wird dabei nicht als feststehender Block betrachtet, sondern als fortwährende Entwicklung, die sich durch Begegnungen ändert. Dazu braucht es, so der Appell im Schlusskapitel, „Offenheit, Großzügigkeit und Solidarität“ (145).

Der zweite Band schildert und reflektiert die konkreten Prozesse. Wohltuend realistisch wird aus mehreren Perspektiven beschrieben, wie die Einführung der Innsbrucker Kooperation vorstättend: Dozierende, Studierende, Praktikumslehrer/-innen, Vertreter/-innen der Schulämter kommen zu Wort. Deutlich wird zum einen, warum man sich nicht an ein multireligiöses Modell anlehnt, sondern bewusst auf Interreligiosität setzt, also die Kooperation zweier Religionen auf Augenhöhe, bei dem die Identität der Einzelreligion Ausgangspunkt und Zukunftsperspektive ist.

Deutlich wird aber auch, wie kompliziert der abrupte Einstieg in interreligiöse Ausbildung war: für Lehrer/-innen, Schüler/-innen und Dozierende. Werde nicht zu viel Aufmerksamkeit auf die kleine Gruppe der muslimischen Studierenden gerichtet, fragten Studierende. Warum werden katholische Kinder in ihrem konfessionellen Unterricht nun plötzlich – in kurzen Segmenten – auch von islamischen Studierenden unterrichtet, fragten Eltern. Funktioniert die muslimisch-christliche Zusammenarbeit „nur dann reibungslos [...] wenn sie sich auf allgemein menschliche (säkulare) Themen bezieht“ (99), so Stimmen in den Rückmeldungen der empirischen Auswertungen. Das Engagement der katholischen Religionspädagogik ist von Anfang an auch im eigenen Haus „nicht unumstritten“ (53).

Am Ende stehen Zwischenbilanzierungen: Das Modell hat gewiss „Prozesscharakter“ (203), ein Prozess, der mögliche „Verletzungen“ (203) und „Konfrontationen“ (212) mit sich bringt. Deutlich wird, dass Begegnungen den Blick verändern, auch den auf die eigene Tradition, und einen reflektierten „Umgang mit Unterschieden“ (204) erfordern. All das verbleibt im Stadium der „Fragmentarität“ (212), ein Prozess, der sich mit zunehmender Entfaltung weiter ausdifferenzieren und profilieren wird.

Die Innsbrucker Entwicklungen und Grundlegung lesen sich gerade aus deutscher Perspektive spannend. Nicht alle Entwicklungen lassen sich übertragen, anregend sind sie in jedem Fall. In vielem gehen sie Hand in Hand mit Konzeptionen und auch praktischen Entwicklungen in Deutschland. Deshalb seien abschließend auch lediglich solche Punkte hervorgehoben,

die sich als Anfragen oder Denkanstöße auch für die eigene Konzeptbildung ergeben. Sie erfolgen auf der Basis von Hochachtung vor dem Mut, dem Engagement und der Konzeptionsschärfe des Innsbrucker Weges und sollen den hohen Grad an Zustimmung nicht abschwächen.

Die besondere Basis des Innsbrucker Modells liegt in der Beheimatung in der TZI und der Kommunikativen Theologie. Beiden wird außerhalb Innsbrucks nur selten diese zentrale Bedeutung zugeschrieben. Deshalb gefragt: Braucht es diese Basierung? Stört sie nicht eher eine Anschlussfähigkeit über den konkreten Innsbrucker Kontext hinaus? ‚Muss‘ ich erst diese Basis erarbeiten (und akzeptieren), bevor ich die hier entwickelte interreligiöse Konzeptionierung rezipiere? Mein Vorschlag: Dass in der persönlichen Biografie die benannten Schwerpunkte ihren Raum haben, ist klar. Für die interreligiöse Arbeit können sie implizit fruchtbar werden. Explizite Zugänge kommen auch ohne diese Vorbedingungen aus.

Das Modell basiert stark und nachvollziehbar auf der Begegnung und Kooperation von katholischer und muslimischer Religionspädagogik. Aus deutscher Sicht wäre eine erste Erweiterung im Hinblick auf evangelische Partner/-innen unerlässlich. Vor allem: In Theorie wie Praxis inzwischen differenziert entfaltete dialogische Entwürfe betonen die Notwendigkeit, das Judentum in die Konzeptionen zu integrieren, und zwar unabhängig davon, ob tatsächlich jüdische Partner/-innen vor Ort sind. Die ‚Komparative Theologie‘ weist überzeugend nach, dass Dialoge vor dem inneren Ohr des signifikanten Dritten noch einmal andere Profile annehmen. Die Ausblendung des Judentums auf der Ebene der theoretischen Konzeption erscheint so als echter – freilich leicht zu behebender – Mangel.

Spannend: Die Basisvorlesung „Religionsdidaktik Grundlagen“ (II, 49) wird gemeinsam für alle erteilt, hat sich demnach beträchtlich gewandelt im Vergleich zur Variante der monokonfessionellen Ausbildung. In Deutschland würde das in logischer Konsequenz auch die Zusammenlegung der evangelischen und katholischen Einführungen bedeuten. Ob das institutionell und im Sinne der Erhaltung der gegenwärtigen Einrichtungen sinnvoll wäre, sei dahingestellt. Entscheidender ist die Frage: Gibt es diese allgemeinen (und von allen Beteiligten akzeptieren) Grundlagen? Ist die Veranstaltung substanziell sinnvoll, ohne alle konfessionelle, religions-spezifische Konkretisierung? Möglich ist das, gewiss. Aber es ändert tatsächlich vieles. Nur: *Soll* das erfolgen? Wer entscheidet darüber: der Staat, die Religionsgemeinschaften, Beteiligte, Dozierende? Noch zielt die Ausbildung auf den Einsatz im konfessionellen Kontext! Das Gegenmodell würde zunächst mit einer konfessionellen Grundlegung beginnen, um später im Studium Begegnungen auf klarer Basis zu ermöglichen. Hierüber darf und muss diskutiert werden.

Schließlich zeigen sich Tendenzen, die in vielen interreligiösen Konstellationen sichtbar werden. Als Motor fungieren die christlichen Partner/-innen. Von ihnen aus werden Partner/-innen aus anderen Religionen zur Kooperation eingeladen. Potenziell kann es dabei zu (ungewollten) Übergriffigkeiten kommen. Setzen wir die hermeneutischen Rahmen? Übertragen wir unsere pädagogischen und didaktischen Normen? Nehmen wir alle Beteiligten wirklich gleichberechtigt mit ins Boot, auch Schüler/-innen und Eltern? Die Innsbrucker Initiatorinnen und Initiatoren gehen vorbildlich und mit aller Behutsamkeit vor, stellen sich selbstkritisch genau diesen Fragen. Das ist eine der Stärken der hier vorgelegten Bücher. Hier stellen sich Anschlussfragen für alle interreligiösen Projekte.

Nur selten werden interreligiöse Studien so konkret wie in diesem Doppelblick auf das Innsbrucker Modell einer interreligiösen Religionspädagogik. Das macht die Lektüre so reizvoll. In Folgebänden wäre es gewinnbringend, einige der benannten Erweiterungen aufzunehmen und weitere, bislang noch unberücksichtigte interreligiöse Diskurse mit einzuschließen. Eine unabhängige wissenschaftliche Beobachtung und Begleitung von außen wäre zudem überaus sinnvoll. Darüber hinaus wird es spannend bleiben, die konkreten Entwicklungen der Kooperation an Hochschule und Schule in Tirol mitzuvollziehen.

Georg Langenhorst



Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben (Hg.): *Handbuch Bibeldidaktik* (UTB 3996), Tübingen (Mohr Siebeck) ²2018 [XVII + 818 S., ISBN 978-3-8252-4921-2]

Um das weite Feld biblischer Didaktik auszuleuchten, vereint die Neuauflage dieses opulenten Handbuchs auf über 800 Seiten 133 Einzelartikel – und damit 14 mehr als dessen 2013 erschienene Erstausgabe. Grundsätzliche Eigenarten, Stärken und Schwächen des Werkes haben sich angesichts dieser Ausweitung nicht verändert.

Mehr als drei Viertel der Beiträge stammen aus der Feder von evangelischen Autorinnen und Autoren, was der ökumenischen Rezipierbarkeit weit weniger im Wege steht als die Tatsache, dass Schlüsselthemen wie die Geschichte der Bibeldidaktik (Michael Landgraf: 70–75; Rainer Lachmann: 399–405), deren schulart- und stufenspezifische Konkretisierung (mit Ausnahme des profunden Beitrags von Birgit Maisch-Zimmermann: 697–702) oder der Offenbarungstheologische Stellenwert der Bibel (Michael Weinrich: 767–771) konfessionalistisch verengt, weil sie ohne Berücksichtigung katholischer Diskurse dargeboten werden. So nimmt Peter Kirsten (75–81) erst gar nicht zur Kenntnis, dass sich der katholische Kanon vom evangelischen unterscheidet (77).

Orientiert an einem bibeldidaktischen Dreieck, das Bibel, Rezipient/-in und die „Brücke“ ihrer wechselseitigen Begegnung ins Auge fasst (vgl. 7–10), sucht das Handbuch in sieben Kapiteln exegetische und didaktische Wissensbestände füreinander fruchtbar zu machen und theoretische mit praxeologischen Blickwinkeln zu verschränken. Gleich drei Kapitel fokussieren das Buch der Bücher selbst, wobei ausgehend von der Entstehungs- und Wirkungsgeschichte (Kap. 1; 23–99) markante Bücher, Texte und Themen (Kap. 2; 101–279) und schließlich bedeutsame Figuren (Kap. 3; 281–395) der biblischen Überlieferung in den Blick rücken. Der Mittelteil des Handbuchs widmet sich konzeptionellen Figurierungen biblischer Didaktik (Kap. 4; 397–488) und interpretativen wie unterrichtlichen Zugängen zur heiligen Schrift (Kap. 5; 489–662). Nachdem (erst) mit Kap. 6 (663–732) die Pluralität heutiger Rezipientinnen und

Rezipienten erkundet wurde, schließt das Werk mit der Erörterung drängender Fragen, welche die Autorität und Fremdheit der Bibel berühren und biblischen Unterricht herausfordern (Kap. 7; 733–771).

Betrachtet man die ungemein vielfältigen Artikel im Einzelnen, so zeigt sich, dass das ambitionierte Leitziel einer ebenbürtigen und produktiven Verknüpfung von exegetischer und didaktischer Reflexion nur partiell eingelöst zu werden vermag. Wo das Buch der Bücher im Fokus steht, nämlich in den Kap. 1–3, lassen die allermeisten Artikel auf bibelwissenschaftliche Ausführungen, die in entsprechenden Fachpublikationen allemal gut aufgehoben wären, eine knappe Applikation auf vermeintliche Praxis folgen. Von Fall zu Fall gestaltet sich solch additiver Bezug auf den didaktischen Ernstfall und Reflexionshorizont eher appellativ (z. B. Susanne Luther: 51–57), assoziativ (z. B. Ann-Cathrin Fiß/Gudrun Neebe: 138–144; Thomas Naumann: 308–310; Gabriele Theuer: 311–314), vage (z. B. Renate Zitt: 245–250), hoch abstrakt (z. B. Thomas Schlag: 169–176), vereinnahmend (z. B. Marco Hofheinz: 229–232), minimalistisch (z. B. Sonja Angelika Strube: 160–165; Thomas Naumann: 305–307) oder weit hergeholt (z. B. Johannes Woyke: 233–238; Paul Metzger: 355–358). Während das biblische Buch fokussierende Artikel die didaktische Praxis zumeist zum der fachwissenschaftlichen Vergewisserung nachgeordneten Zielpunkt spekulativer Erwägungen degradieren, begegnen besonders in den Kap. 5f., die näher an den Alltag biblischer Didaktik rücken, manch theoretisch magere Praxiserwägungen (z. B. Barbara Schapp: 589–593; Ulrike Itze/Edelgard Moers: 688–693), die stellenweise in methodischen Aktivismus abdriften (z. B. Mirjam Zimmermann: 550–555; Britta Vaorin: 616–622). Dass es zwischen der Skylla einer der unterrichtlichen Praxis hilflos gegenüberstehenden Theoriefixierung und der Charybdis einer die wissenschaftliche Auseinandersetzung scheuenden Praxisorientierung sehr wohl den dritten Weg einer didaktisch formatierten Reflexion auf die Bibel gibt, beweisen schließlich Artikel wie besonders zu Paulus (Manfred Karsch/Christian Rasch: 387–395), aber auch zu Hiob (Christoph Gramzow: 144–149) oder Josef (Friedhelm Kraft: 319–325), welche die Frage nach der Besonderheit biblischer Sprachformen und Sinnbestände konsequent mit jener nach ihrer bildenden Rezeption verknüpfen.

Obleich das „Handbuch Bibeldidaktik“ daran krankt, dass viele Autorinnen und Autoren einer praxisfernen Theoriefixierung und andere einer theoriearmen Praxisorientierung verhaftet bleiben, birgt es etliche Beiträge, in denen wissenschaftliche Reflexion und unterrichtliche Herausforderungen in ein fundiertes und inspirierendes Wechselspiel treten. Eben solche Spitzentexte – bspw. zum Kanon im Kanon (Sabine Pemsel-Maier: 103–110), Auswendiglernen (Arndt E. Schnepfer: 515–520) oder Bibliolog (Uta Pohl-Patalong: 567–573), zu neutestamentlichen

Parabeln (Ruben Zimmermann: 207–213) oder einer semiotischen Bibeldidaktik (Bernhard Dressler: 438–444) – lassen die Anschaffung und gezielte Lektüre des Werkes empfehlen.

Wenig relevant scheint dabei, welche der beiden Auflagen man zurate zieht. Neben der Neuaufnahme einiger Artikel, von denen einige sehr speziell (insb. David Käbisch: 92–99; Gottfried Adam: 593–597) oder gar kryptisch (Herbert Stettberger: 476–482) sind, wurden im Zuge der vorliegenden „Überarbeitung“ (VII) fast durchgängig jene „Leseempfehlungen“ erweitert, die allen Beiträgen angefügt sind. Von wenigen Ausnahmen abgesehen (insb. Marion Keuchen: 639–643) sind nennenswerte Veränderungen innerhalb bisheriger Artikel, welche deren inhaltliche Substanz berühren, jedoch mit der Lupe zu suchen, wobei Ungeschicklichkeiten wie die Vokalisierung des Tetragramms oder die unsägliche Vokabel „Schöpfungsbericht“ (251, 288, 689 und 751) unkorrigiert blieben.

Ausgespannt zwischen einer überwunden geglaubten Anwendungshermeneutik und einer die unerschöpfliche Inspiration der Bibel und ihrer je neuen Leser/-innen wertschätzenden Didaktik kreativer Auseinandersetzung ermöglicht das Handbuch wechselvolle Leseerfahrungen, die ernüchtern und anregen. Dass in der Überfülle der Lemmata basalste Vollzüge biblischen Lernens wie das Unterrichtsgespräch oder die strukturelle Textanalyse zu vermissen sind, erstaunt allerdings.

Burkard Porzelt



Kuld, Lothar: Gott und das Leben. Orientierungswissen Religionspädagogik, Stuttgart (Kohlhammer) 2018 [202 S., ISBN 978-3-17-032498-5]

Die ökumenisch ausgerichtete Reihe „Theologie elementar“ will Studierende der Theologie und Religionspädagogik sowie Lehrkräfte aller Schularten grundlegend in zentrale Themen einführen. Im Mittelpunkt steht jeweils Gott als ‚Hauptwort der Theologie‘. Die Einzelbände verbinden theologische Inhalte und aktuelle Fragestellungen mit knappen methodischen Hinweisen zur Unterrichtsgestaltung.

„Gott und das Leben“ legt im Titel zunächst (bio-)ethische Fragestellungen nahe, doch das Buch wird „Orientierungswissen Religionspädagogik“ vermitteln – in vier Kapiteln: (1) Gott und Religion, worin v.a. die Entstehung und Genese des neuzeitlichen Religionsbegriffs dargestellt wird (12–38); (2) Religion und Lernen: Religiöse Bildung und Erziehung mit Schwerpunkt religiöse Identität, dem Zusammenhang von Religion und Bildung sowie dem Ansatz ‚Religion zeigen‘ (39–82); (3) Gott im Leben von Kindern mit Einblick in Entwicklungspsychologie und Kindheitsforschung (83–130) sowie (4) Gott im Leben Jugendlicher (131–184). Die Vorgaben der Reihe beinhalten konkrete Überlegungen für den Religionsunterricht in Primar- und Sekundarstufe – diese sind in einer religionspädagogischen Theorie- und Grundlagenreflexion allerdings eher schwer einzufangen.

Wozu gibt es Religion, wie kann man sie verstehen, und welcher Religionsbegriff wird vertreten? Der Verf. erläutert einleitend vorrangig den funktionalen Religionsbegriff, der sich seit dem 17. Jh. als Toleranzbegriff entwickelt hat, entlang einer Linie Schleiermacher – Lübbe – Luhmann: „Der neuzeitliche Begriff der Religion verhält sich der Wahrheitsfrage gegenüber abstinent und weist den Wahrheitsanspruch eines Bekenntnisses der Privatsphäre zu, wo er entschieden werden mag. Er verhält sich Glaubensfragen und Glaubensinhalten gegenüber neutral.“ (14). Die angekündigten substanziellen und diskursiven Religionsbegriffe (12) werden nicht gleichermaßen eingeholt, obgleich sie für Theologie

und Religionspädagogik von Bedeutung sind. Die Konjunktur des funktionalen Religionsbegriffes sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Kontingenzproblem als Ausgangsbegründung gegenwärtig abnimmt (23), sich pädagogische Fragen hingegen auch hinsichtlich der Substanz von Religion und Glaube vermehrt stellen.

Doch folgt der Verf. religionssoziologischen Perspektiven (Casanova, Taylor) sowie den Herangehensweisen an Religion durch evangelische Gewährsmänner (Schleiermacher, Barth, Bonhoeffer), ohne recht deutlich zu machen, worin dieser Gesamtzusammenhang für ein „Orientierungswissen Religionspädagogik“ notwendig, und welcher Religions- oder Theologie-Begriff dafür fruchtbar wird. Wie sich später herausstellt, schlägt das Herz des Verf. für die diskursiven Wege der Kinder- und Jugendtheologie.

Auch das 2. Kapitel „Religiöse Bildung und Erziehung“ stellt einige offene Fragen an den Anfang, um das Feld abzustecken, zunächst mit Aussicht auf die Begriffe „Religion, Religiosität, Spiritualität und Glauben“ (39), die religionspädagogisch unterbestimmt sind, jedoch im Folgenden nicht expliziert werden. Erneut setzt der Verf. historisch an (Rousseau, Lessing, Schleiermacher), womit sich ein äußerst spannender Kurzausschnitt durch die Vor- und Frühgeschichten der Religionspädagogik öffnet. Die Vorliebe für religionshistorische Positionen als Auffindungs- und Begründungszusammenhang aktueller Debatten und Aporien der Religionspädagogik sind im Zusammenhang einer wissenschaftlichen (Selbst-)Vergewisserung des Faches instruktiv und mit größtem Gewinn zu lesen. Obgleich die Diskurse des 19. Jhs. stärker von protestantischen Positionen bestimmt sind, wäre auch eine eingehendere katholische Perspektive interessant, da Probleme auch aus dieser Konfessionsgeschichte heraus erwachsen.

Die Definitionsoffenheit des Religionsbegriffs setzt sich fort. Das hindert den Verf. jedoch nicht daran, religiöse Identität zu thematisieren, die zwar entwicklungspsychologisch (in Abgrenzung der ‚alten‘ religionspädagogischen Erikson-Rezeption) andiskutiert, jedoch religionssoziologisch und funktional als Zugehörigkeitsbegriff (miss-)verstanden wird: „Das religiöse Milieu stiftet die religiöse Identität“ (49). Wesentliche und weiterführende Ansätze zum Verständnis religiöser Identität haben schon früh Stenger (Kompetenz und Identität, 1988), viel später Englert (Anthropologische Voraussetzungen religiösen Lernens, 2008) und Faber (Identität und christliche Lebenspraxis, 2012) vorgelegt. Die Differenzierung in personale und kollektive Identität (55) weist zwar auf die Identitätskonstruktionsperspektive von Keupp, rezipiert diese aber letztlich ungenau. Narrative Identität, die gerade aufgrund der narrationshaltigen Grundstruktur der Religionen für Selbstverortung und Selbstdeutung in religiösen Bildungsprozessen relevant ist, wird nicht thematisiert.

Mit „Religion zeigen“ eröffnet der Verf. einen kreativen Ansatz, der im zentralen, bündelnden Kapitel 2.4, „Die Religion der Religionsdidaktik“ noch vertieft wird; Erstmals wendet er die kritische Anmerkung Englerts an, dass die religionsdidaktische Grundstruktur von „Bezeugen“ zum „Beobachten“ gegangen sei – sie wird im Folgenden mehrfach aufgegriffen, ohne dass die Haltung des Beobachtens jedoch durchbrochen wird.

In Kapitel 3 „Gott im Leben von Kindern“ bewegt sich der Verf. sehr frei und aufschlussreich im Thema und greift auch auf eigene Forschungsarbeit zurück. Kindheit wird nicht schulbezogen, sondern mit breiter Betrachtung der biophysischen, psychischen und religiösen Entwicklung gezeigt und hinterfragt. Die Bedeutung der Familie für religiöse Bildung kommt im konzisen Referat wesentlicher Studien (Biesinger, Szagun, Hanisch) zum Tragen. Der Ausblick in die Kindertheologie (124–130) beschließt ein hervorragendes Kapitel.

Kapitel 4 „Gott im Leben Jugendlicher“ charakterisiert die Jugendzeit als „Arbeit an der religiösen Semiotik“ (131). Im Referat von Jugendstudien und Generationenkonzeptionen, Weltbildern, Selbstverständnis und Werteorientierungen wird rasch deutlich, dass Religion und Religiosität bei Jugendlichen in Deutschland so schwach ausgeprägt sind, dass sie nicht als relevantes Distinktionsmerkmal angewandt werden können, wie überhaupt ein praktischer Ansatzpunkt der Religionspädagogik offen bleibt. „Deutungen des eigenen Lebens haben eine das Selbstbild der Jugendlichen stabilisierende Funktion. [...] Deutungspräferenzen, die in der Familie ihren Ort haben, kann man nicht einfach aufgeben, ohne die Familien-solidarität zu verletzen.“ (145) Religionspädagogik komme hier an eine Grenze und stehe immer vor der Aufgabe, die Selbstsichten der Jugendlichen gleichwertig und respektierend, aber eben nicht transformierend zu behandeln. Worin liegt angesichts dieser Aporie dann eine auf Entwicklung gerichtete pädagogische Zielperspektive?

Der Verf. benennt als Problem, dass viele Einzeluntersuchungen zu verschiedenen Aspekten der Gottesbilder, Religion / Religiosität und Werteorientierungen von Jugendlichen zu referieren sind (145). Dies ist einerseits interessant, andererseits fällt es schwer, einem roten Faden zu folgen, auch angesichts divergierender Flughöhe der herangezogenen Positionen. Sichtbar wird darin ein Grundproblem der Religionspädagogik, die empirisch wenig aufeinander aufbauend, sondern kumulierend forscht. Und die fünfte Beschreibung einer Befragungspopulation (der Verf. schaut vorrangig quantitativ) hilft nicht, wenn die Ergebnisse schwer einander zuzuordnen sind und der Fließtext selten von Schaubildern oder Überblicken unterbrochen wird.

Zudem werden religionspädagogisch wesentliche Aspekte, wie alles „Jesusanische“, „Ethische“ und „Handlungsbezogene“ konsequent ausgeklammert, wodurch die im Buch funktional definierte Religion tatsächlich

zunehmend blutleer wird – ganz, wie es schon die Kinder in Kapitel 3 vorausgesehen haben (105). Das entscheidend-unterscheidende christliche Gotteskonzept ist christologisch, doch Jesus, der Christus, bleibt in der Frage nach der Personalität Gottes unsichtbar, wie bspw. im zitierten theologischen Gespräch (178–180) eklatant ersichtlich wird.

So gelingend Gender (4.4) und Milieu (4.5) als eigene Themen aufgegriffen werden, wären Ausblicke in die religionspädagogisch aktuellen Felder Bildungsgerechtigkeit, Pluralität der Lebenswelt, Inklusion und Digitalisierung hilfreich – ebenso wie derzeit dominierende jugendreligiöse Strömungen. Doch die Hauptspur der forschenden Religionspädagogik ist und bleibt, auch ausbildungsbedingt, der konfessionelle Religionsunterricht sowie die Ausrichtung auf Kinder und Jugendliche als Hauptzielgruppe religionspädagogischer Überlegungen – wodurch sich das Feld empfindlich einschränkt. Der Titel „Gott und das Leben“ ruft nach einer Ausweitung auf eine Religionspädagogik der Lebensalter. Bei allem Vorbehalt sollte ein religionspädagogisches Orientierungswissen die Frage nach der Möglichkeit des Glaubenslernens sowie der Gotteserfahrung in der Welt von heute (und ihrer Begleitung) nicht außen vorlassen. Weiß die Religionspädagogik darüber wirklich nichts, oder darf man darüber nicht reden?

Viera Pirker



Brieden, Norbert/Reis, Oliver (Hg.): Glaubensreflexion – Berufsorientierung – theologische Habitusbildung. Der Einstieg ins Theologiestudium als hochschuldidaktische Herausforderung, Berlin–Münster (LIT) 2018 [304 S., ISBN 978-3-643-14040-1]

Wissenschaft – Berufsfeld – Person sind die drei grundlegenden Prinzipien universitärer Professionalisierung. Der vorliegende Sammelband wendet diese Prinzipien auf die theologische Professionalisierungsdiskussion an mit den theologisch-äquivalenten Begriffen „Glaubensreflexion – Berufsorientierung – theologische Habitusbildung“. Der von den Religionspädagogen Norbert Brieden und Oliver Reis herausgegebene Band konzentriert sich dabei auf die Studieneingangsphase und dort besonders auf den theologischen Grundkurs. Wenn es gelingt, die Einstiegsphase in das Theologiestudium im Wechselspiel der drei Prinzipien angemessen zu konzipieren, ist eine qualitative theologische Professionalisierung gegeben. Der Sammelband geht dieses Problem aus unterschiedlichen Perspektiven an und ist dazu in zwei größere Teile gegliedert:

Nach einer Einleitung der beiden Herausgeber (7–12) folgt ein analytischer Teil A („Analysen zur gegenwärtigen Studieneingangsphase im Theologiestudium“, 13–176), an den sich ein projektbezogener Teil B („Innovative Ansätze zur Reform der Studieneingangsphase“, 177–301) anschließt.

Der analytische Teil A ist gegliedert in die drei Abschnitte „aus Studierendensicht, aus curricularer Sicht sowie aus hochschul- und theologiedidaktischer Sicht“ mit jeweils zwei Beiträgen: Aus Studierendensicht stellt Norbert Brieden seine triangulative empirische Studie zu Studienmotivationen und -erwartungen von Studienanfängerinnen und -anfängern vor. Die Stichprobe der quantitativen Studie bezieht sich auf mehrere deutschsprachige Standorte (N=557); die Studienmotive umfassen die Kategorien Berufsorientierung, Glaubensvermittlung, theologisches Interesse, Möglichkeiten des Faches, eigener Glaube, Erfahrung als Schüler/-in, Ergänzungsstudien sowie Studienplatz. Hinzu treten die Erwartungen,

systematische Fragen, Kirche heute, interreligiöser Dialog, Didaktik, Pastoral, Ethik, Kirchengeschichte, Bibel, Glaubensfragen, Einzelfragen. Dieses Spektrum wird häufigkeitsverteilt nach den unterschiedlichen Standorten hin untersucht. Anhand von fünf Fallanalysen werden die bisherigen Ergebnisse qualitativ verfeinert mit dem Ergebnis einer Individualisierung und Heterogenisierung der Motive und Erwartungen je nach eigenem Studienkontext (54). Es müssen laut Brieden hochschuldidaktische Räume geschaffen werden, um diesen Trend aufzunehmen und zu strukturieren. Ähnlich argumentiert Patrick Becker, der gerade die Studieneingangsphase als „zielgerichtete Weiterentwicklung der Lernenden“ (59) und damit als Arbeit an ihrem theologischen Habitus versteht. Wichtig ist daher eine gezielte Diagnostik („Lernstandserhebung“) gerade am Anfang des Studiums, um nicht an den Studierenden vorbei zu lehren, und davon ausgehend den theologischen Grundkurs zu konzipieren.

Die curriculare Sicht vertreten Kathrin S. Kürzinger und Barbara Zimmermann, und zwar konfessionell (evangelisch/katholisch) und regional (Bayern/Nordrhein-Westfalen) vergleichend. Diese Herangehensweise arbeitet besonders heraus, dass gerade die fachkulturelle Habitusbildung mit den Studierenerwartungen und dem Lebensweltbezug verknüpft werden müssen, um einen sinnvollen Einstieg zu gewährleisten (107). Aus der Perspektive der Allgemeinen Pädagogik konstatiert anschließend Volker Ladenthin, dass Theologie drei Zielen unterliegen soll: Einführung in das Proprium der eigenen Wissenschaft, Dialog mit anderen Wissenschaften und Beitrag der Theologie zum „gelingenden Leben“ (131). In einem folgenden kurzen Interview zwischen Ladenthin und Brieden werden diese Thesen konkretisiert und problematisiert.

Die hochschul- und theologiedidaktische Sicht schließlich thematisieren Oliver Reis (hochschuldidaktisch) und Sonja A. Strube (theologiedidaktisch). Reis nimmt die unterschiedlichen Habitusformationen in den Blick als Spannung zwischen einem normativ-institutionellen und individuellen Habitus. Um diesen Konflikt zu bewältigen, diskutiert Reis drei Möglichkeiten: Betonung des institutionellen Habitus, Betonung des individuellen Habitus, Verbindung zwischen den Habitusformen. Die dritte Option wird aus hochschuldidaktischer Sicht favorisiert und im Artikel in konkrete Strategien transformiert. Sonja A. Strube zeigt ausgehend von dem Spannungsverhältnis zwischen Glaube und Theologie als Wissenschaft die Folgen für den Habitualisierungsprozess von Studierenden auf. Sie legt dabei besonderen Wert auch auf den „geteilten Habitus“ (178) von Lehrenden und Studierenden und setzt Glaube und Theologie nicht als Gegensätze, sondern als sich ergänzende und der eigenen Habitusbildung dienende Größen.

Der zweite Teil B umfasst insgesamt sieben Beiträge, drei zu dem Themenbereich „Curriculumentwicklung“ (Kai G. Sander, Gerhard Hotze, Michaela G. Grochulski)

und vier neuere „Lehrprojekte“ (Simone Horstmann, Alexander Saberschinsky, Astrid Heidemann, Ines Weber). Die Beiträge entsprechen dem Ansatz einer ‚best practice‘ und stellen aus ihrem jeweiligen Kontext Möglichkeiten der Neu-Gestaltung und Weiterentwicklung der Studieneingangsphase vor. Die curricularen Anteile stammen aus den Standorten Paderborn, Wuppertal und Dortmund und zeigen en détail die dortigen Konzeptionen auf. Die Lehrprojekte beziehen sich auf inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten des Grundkurses mit den Themen Credo, Liturgie, Posterpräsentation/Lerntagebuch sowie auf den erfahrungsbezogenen Ansatz ‚ready.study.go‘. Es werden unterschiedliche Konzeptionen präsentiert und im Hinblick auf die besonderen Herausforderungen der Studieneingangsphase reflektiert. Hier besteht der Link zu den bisherigen Ausführungen im ersten, analytischen Teil.

Der Band bietet eine fundierte Herangehensweise an das Problem, die Studieneingangsphase angemessen zu konzipieren. Er ist aufgrund der Autorinnen- bzw. Autorenauswahl überwiegend, wenn auch nicht nur, auf unterschiedliche Standorte in Nordrhein-Westfalen bezogen, bietet aber exemplarisch Möglichkeiten der Gestaltung der Studieneingangsphase und des theologischen Grundkurses auch für andere Standorte. Der Band ist logisch aufgebaut, was jedoch wünschenswert wäre, ist ein Schlusskapitel, das die unterschiedlichen Beiträge bündelt und zusammenschauend reflektiert. Eine Möglichkeit hierzu wäre der Habitusbegriff. In der Einleitung wird ein besonderer Schwerpunkt auf die „theologische Habitusbildung“ gelegt (8), die quasi als zusammenhaltendes Metakzept des Bandes fungiert und in einzelnen Beiträgen immer wieder aufgegriffen wird. Es wäre lohnenswert, die spannenden Ansätze der beiden Herausgeber weiter auszuführen, etwa hinsichtlich der Frage, warum gerade dieser traditionsreiche (im Anschluss an die thomasische Ethik) und doch neue Begriff (im Kontext der Sozialisierungs- und Professionalisierungsdiskussion) so bedeutsam für die hochschuldidaktische Konzeptbildung sein kann.

Insgesamt liegt hier ein lesenswerter Band mit sehr vielen Anregungen für strukturelle Konzeptionen und praktische Ausgestaltungen der Studieneingangsphase vor, der Hochschulen und Universitäten empirische und konzeptionelle Einsichten in diese sensible Studienphase liefern kann.

Stefan Heil



Bahr, Matthias/Reichmann, Bettina/Schowalter, Christine (Hg.): Menschenrechtsbildung. Handreichung für Schule und Unterricht, Ostfildern (Grünewald) 2018 [360 S., ISBN 978-3-7867-7867-3124-5]

Worin findet eine Weltgesellschaft eine gemeinsame Basis, ein verlässliches Fundament, aus dem heraus sie gedeihlich und gut zusammenleben kann? Wie sollen die politischen, die gesellschaftlichen, die religiösen und kulturellen Verwerfungen überwunden werden, wie die massiven sozialen Spaltungen, wie die gegenseitigen Dynamisierungen von Identitäts- und Gleichheitskonflikten, die sich allerdings für den zumeist im Südtel der Hemisphäre lebenden Großteil der Weltbevölkerung zu einem Kampf ums Überleben radikalisiert hat? Den Religionen ist eine solche Basis kaum mehr zuzutrauen. Dafür sind die kulturellen und sozial-ökonomischen Aufladungen zu stark, dazu sind die Säkularisierungsprozesse und Individualisierungsprozesse zu groß und die in den Religionen mitunter inhärenten Verabsolutierungstendenzen zu wenig durch aufgeklärte Vernunft gebrochen. Sind es dann nicht die Menschenrechte? Kann ihnen nicht die Bedeutung einer solchen Grundlegung zugetraut werden, war dies doch genau der Ansatzpunkt der Erklärung der Menschenrechte im Dezember 1948 nach dem 2. Weltkrieg? Und wäre dann nicht Menschenrechtsbildung ein Weg zu genau dieser Weltgemeinschaft? Menschenrechtsbildung als Bildung über, durch und für Menschenrechte würde dann jenen gesuchten ideellen, ethischen und rechtlichen Ordnungsrahmen einer freiheitlichen und gerechten Welt bilden.

Genau diesen weitreichenden Anspruch erhebt das hier zu besprechende Buch. Es versteht sich weder als systematisches Grundlagenwerk noch als Handbuch. Es will eine Handreichung für Schule, Universität und außerschulisches Lernen von Menschenrechten sein. Es trägt einen interdisziplinären wie interinstitutionellen Charakter. Sein Entstehungsort ist freilich ein besonderer: Das Buch wurzelt in Umstrukturierungen und einer dadurch bedingten Selbstorientierung der lehrerbildenden Fächer im kulturwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Fachbereich der Universität Koblenz-Landau. Die in diesem Buch nachgezeichnete Genese verdeutlicht eindrucksvoll den

Hintergrund dieses Projekts, das im „Landauer Manifest zur Menschenrechtsbildung“ seine Verdichtung findet. Die Religionspädagogik spielt hierin die Rolle eines gleichberechtigten Partners, hat also nicht die Federführung. Und doch – so viel sei bereits hier gesagt – ist diese Handreichung auch aus religionspädagogischer Perspektive lesenswert.

Das Buch gliedert sich entsprechend des eingangs genannten Adressatenkreises in drei große Teile, die durch ein einführendes und letztlich auch die einzelnen Beiträge hermeneutisch rahmendes Vorwort der Herausgeber/-innen eröffnet werden (9–13).

Der erste Teil diskutiert Grundlagen der Menschenrechtsbildung (18–109). In ihm werden in verschiedenen Texten die Entstehung dieses Projekts rekonstruiert, ein interaktiver Dialog von Studierenden mit Heiner Geißler referiert, das Landauer Manifest im Einzelnen vorgestellt, eine didaktische Grundlegung zur Menschenrechtsbildung vorgenommen, der Mehrwert der Menschenrechtsbildung an Universitäten ausgewiesen, mit der Inklusion eine pädagogische Vision des Menschenrechts auf Bildung skizziert und schließlich die Menschenrechtstauglichkeit des Islam aufgezeigt. Schon allein diese thematische Auflistung zeigt das breite Spektrum der verhandelten Themen. Es zeigt aber zugleich auch, wie schwierig es ist, diese Breite tatsächlich begrifflich zusammenzuhalten.

Dieser Eindruck von Komplexität und Breite wird noch verstärkt im zweiten Teil, der sich der Menschenrechtsbildung in der Schule widmet (110–293). Hier werden verschiedene Perspektiven eröffnet, Horizonte aufgerissen und zugleich ganz konkrete wie detaillierte Unterrichtsentwürfe entwickelt. Sei es die Frage des Umgangs mit Spirituals im Musikunterricht, die der Tagebücher als Medium der Menschenrechtsbildung, der handlungsorientierten Mystery-Methode in der Sozialkunde, der Frage nach Konsum in der theologisch-ethischen wie ökonomischen Bildung bis hin zum Square-Dance als bewegungsorientiertes Menschenrechtslernen in der Grundschule. Nicht nur, dass in den hier nicht umfänglich genannten Texten ein ganzheitliches Lernkonzept erkennbar wird. Daneben wird überdies der Bereich des Unterrichts überschritten, wenn Menschenrechtsbildung zum Leitbild von Schulen insgesamt wird, die sich beispielsweise als rassistisfreie Schule präsentieren oder sich mit antiziganistischen Vorurteilen auseinandersetzen. Der dritte Teil (294–348) schließlich weitet den Blick und trägt menschenrechtsbildende Aspekte aus der Friedenspädagogik, der Gedenkstättenpädagogik und – besonders überraschend – aus dem Studium für den Polizeidienst in Rheinland-Pfalz zusammen. Ein Anhang mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, einem Logo sowie einem Bildverzeichnis schließt den Band ab. Verwendete Literatur wird jeweils am Ende der Texte aufgeführt. Ein Sachregister oder ein Personenregister finden sich nicht, wodurch allerdings der Gebrauchswert des Bandes deutlich erhöht worden wäre.

Ein solches Buch ist kaum zu referieren. Man sieht sich hier einem sprühenden Feuerwerk an didaktischen Ideen aus der ganzen Breite der sozial- und kulturwissenschaftlichen Schulfächer ausgesetzt, von der man auch als fachfremde Religionslehrkraft viele instruktive didaktische wie methodische Hinweise für den eigenen Unterricht oder die eigenen universitären Lehrveranstaltungen übernehmen kann. Der Gewinn wird noch dadurch gesteigert, dass die meisten Autorinnen und Autoren zugleich als Lehrbeauftragte an der Universität und im Schuldienst tätig sind. Das verleiht den Entwürfen höhere erfahrungsgesättigte Plausibilität. Ganz entsprechend der Thematik wird in vielen Texten die intrinsische Verbindung von Form und Inhalt der Menschenrechtsbildung in eindrücklicher wie überzeugender Weise betont. Diese Sensibilität geht etwa im Beispiel aus dem Englischunterricht so weit, dass man sich dort der Reduktion von Geflüchteten auf einen bloßen „Lerngegenstand“ (150) dezidiert verweigert und für Empathie und Dialogik wirbt. Eindrucksvoll auch die Insistenz auf Verlangsamung und Wahrnehmung als Weg zum Perspektivenwechsel (168ff.). Die Reihe von Einzelbeobachtungen gelungenen Lernens könnte fortgesetzt werden, würde aber nicht an zwei Defiziten vorbeiführen. Zum einen wird in verschiedenen Texten eine ungebrochene Ableitung didaktischer Entscheidungen aus dem Katalog der Menschenrechte vorgenommen. Hier liegen manche Ausführungen sehr nahe bei einem Moralisieren, das von einer Wertübertragung und einer Verletzung des Überwältigungsverbots des Beutelsbacher Konsenses nicht weit entfernt ist (z.B. 59–68). Hier hätte man sich eine stärkere Multiperspektivität im Sinne der Urteilsfähigkeit der Lernenden gewünscht.

Zum anderen hat das Werk einen ziemlich eklektischen Charakter. Warum wird nur eine islamisch-palästinensische Perspektive vorgetragen, die dazu noch höchst problematische Perspektivenverengungen und terminologische Polemiken („Besatzung der Israeliten“, 106) bietet? Warum nicht auch eine jüdische? Es fehlt dem Buch an einer durchgehenden Systematik, einem kohärenten Zusammenhang, der stärker ist als der auf diese Weise zum bloßen Label verdünnte Menschenrechtsdiskurs. So wäre eine stärkere selbstreflexive Auseinandersetzung mit dem Menschenrechtsdiskurs erforderlich gewesen, dem ja seinerseits durch seine angebliche Rückgründung im Kontext westlicher Aufklärung eine hegemoniale und damit partikuläre Ausrichtung vorgeworfen wird. Dies wird zwar im Blick auf die einschlägigen Positionen von Hans Joas und Heiner Bielefeldt in einem Text kurz erwähnt (71–82), hätte aber auf einer grundlegenden Ebene traktiert werden müssen. Das kurze Vorwort kann diese fehlende Systematik nicht bieten. Ein rahmendes Nachwort fehlt.

Damit ergibt sich ein etwas ambivalentes Urteil: Der Band ist unbedingt lesenswert. Die Lektüre hätte aber durch einen stärker konturierten systematisierenden roten Faden an Gewicht gewonnen.

Bernhard Grümme



Deurer, Rebecca G.: *Ein Text, zwei Menschen, drei Lesarten. Interaktive Interpretationen eines biblischen Textes in offenen Unterrichtsgesprächen* (Religionspädagogische Bildungsforschung 4). Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt) 2018 [202 S., ISBN 978-3-7815-2220-6]

Die Publikation, 2015 von der Fakultät für Katholische Theologie der Universität Regensburg als Dissertation angenommen und 2017 mit dem Kulturpreis Bayern der Bayernwerk AG und des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kultur ausgezeichnet, ist ein Beitrag zur religionspädagogischen Bildungsforschung im Kontext biblischen Lernens. Im Fokus steht die empirisch-qualitative Untersuchung, Dokumentation und Analyse interaktiver Interpretationen eines biblischen Textes in offenen Unterrichtsgesprächen.

Wenn Schüler/-innen im Religionsunterricht einen biblischen Text lesen, kommt es zuallererst zu einer individuellen Begegnung mit dem Text. Die Lernenden bemühen sich, diesen je für sich zu verstehen. Pädagogisch und didaktisch kann sich Unterricht allerdings darin nicht erschöpfen. Deurers These: Im Religionsunterricht bedarf es der gemeinschaftlichen Kommunikation über einen schriftlichen Text im (offenen) Unterrichtsgespräch. Dieser Zugang ermöglicht das Miteinander im Verstehen und Lernen am biblischen Text. Das Gespräch kann mithin zu einem bildenden Moment werden. Mit ihren Interpretationen eines biblischen Textes kreieren die Lernenden in offenen Unterrichtsgesprächen etwas Neues – eine dritte Lesart. Qualitativ-empirisch untersucht Deurer, wie die Schüler/-innen ihre Deutung des biblischen Textes im Unterrichtsgespräch artikulieren und in der Kommunikation ihre unterschiedlichen Interpretationen abgleichen, abwägen, modifizieren, weiterentwickeln oder auch verwerfen. Biblisches Lernen verortet sich hier in der alltäglichen Praxis des Unterrichtsgesprächs.

Die theoretischen Grundlagen (I) für ihre Untersuchung gewinnt Deurer

- über die Vergegenwärtigung ausgewählter psycholinguistisch und rezeptionsästhetisch orientierter Studien, die allesamt an der Interaktion, der Begegnung zwischen einem Text und seiner Leserin bzw. seinem Leser interessiert sind;
- über die Sichtung soziologischer, philosophischer, schulpädagogischer, religionspädagogischer sowie bibeldidaktischer Perspektiven auf Interaktionen als Ausgangspunkt für Lernprozesse im Gespräch. Ich nenne in Auswahl zwei richtungweisende Zitate. Mit Verweis auf das biblische Wort „Wir können unmöglich schweigen über das, was wir gehört und gesehen haben“ (Apg 4,20) heißt es: „Als ‚Rückgrat‘ des Religionsunterrichts wird das Gespräch als unverzichtbar für einen theologisch und religionspädagogisch verantworteten Stundenverlauf betrachtet.“ (74) Sodann: „Biblisches Lernen wird zur gemeinsamen Verstehensarbeit am biblischen Text.“ (61);
- über aufschlussreiche Klärungen zum Verständnis interaktiver Interpretationen sowie offener Unterrichtsgespräche. Interaktive Interpretationen sind wechselseitig beeinflusste Übersetzungen eines biblischen Textes im Medium des Gesprächs. Offene Unterrichtsgespräche sind inhaltsgebundene, jedoch ziel- und ergebnisoffene Dialoge zwischen Schülerinnen und Schülern;
- über einen kurzen Überblick der exegetischen Forschung zum biblischen Text Gen 4,1–16 (Kain und Abel) als „Ur-Geschichte über das Mensch-Sein“, der zum Zwecke der interaktiven Interpretationen im offenen Unterrichtsgespräch ausgewählt wurde.

Die empirische Erhebung (II) auf der Basis von Aufzeichnungen von vier Unterrichtsstunden in der 10. Jahrgangsstufe unterschiedlicher Gymnasien erschließt sich über die Dokumentation und Analyse interaktiver Interpretationen von Gen 4,1–16

- in Unterrichtsgesprächen, die nicht dokumentieren, „wie sich Jugendliche über biblische Texte in ihrer Freizeit austauschen, sondern wie sich Schüler/-innen im Unterrichtsgespräch einem biblischen Text verstehend, erklärend und deutend annähern.“ (93)
- in erhobenen Schlüsselpassagen, in denen die Schüler/-innen im offenen Unterrichtsgespräch unterschiedliche Leerstellen im biblischen Text fokussiert haben und im kommunikativen Austausch zu unterschiedlichen Begegnungen zwischen Text und Leser/-in gekommen sind.

Die abschließenden Ergebnisse und Perspektiven (III) münden in ein ermutigendes und engagiertes Plädoyer für offene Unterrichtsgespräche über biblische Texte:

- In allen drei Schlüsselpassagen konnten bei vorhandener Disparität der Unterrichtsstunden interaktive Interpretationen nachgewiesen werden.

- Bildende Momente, wie sie in der schul- und religionspädagogischen Literatur den Unterrichtsgesprächen zugesprochen werden, eröffneten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, strukturell zu lernen.
- Entgegen landläufiger Meinung ermöglichen auch kurze Unterrichtsgespräche interaktive Interpretationen mit bildendem Potenzial.
- Reden und Schweigen haben gleichermaßen ihr Recht in offenen Unterrichtsgesprächen. „Erst das Wechselspiel zwischen aktivem Zuhören und Reden ermöglicht, den biblischen Text gemeinsam zu verstehen und gemeinsam mit ihm zu lernen.“ (188)
- Lehrkräfte werden ermutigt, den Dissens zu beleben, indem sie die Kontraste der unterschiedlichen Lesarten betonen. So werden Möglichkeiten eröffnet, das „Gespräch als Prüfstand und Spielfeld der Interpretation“ (Porzelt) zu nutzen und den „Umgang mit der Mehrdeutigkeit zu üben.“ (189)

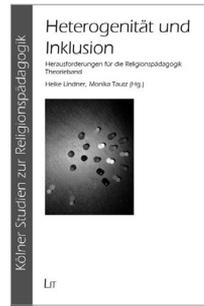
In diesem Buch bewegt sich viel und es bewegt viel! Deurer artikuliert sich durchweg in einem Sprachspiel der Partizipation, das ihr Selbstverständnis als Forscherin sowie ihr Wissenschaftsverständnis auf eine unaufdringliche Weise aufzudecken vermag. Größtmögliche Transparenz im Nachvollzug des Forschungsweges, auf dem sie selbst noch Suchende ist, ist ihr wichtig. Sie nimmt die Leserin bzw. den Leser mit auf einen „Wanderweg“, eine „Forschungsreise“. Es geht um Expeditionen durch den Dschungel der Theorie, bei denen Erkundungen mit Hin- und Her-Laufen ausdrücklich erlaubt und erwünscht sind. Dieses metaphorische Wege-Vokabular vermittelt eine progressive Teilhabe am Forschungsprozess.

Zweifellos ist der religionspädagogische Ertrag der Arbeit beachtlich. Deurer gelingt es, für eine Bibeldidaktik zu sensibilisieren, die die alltägliche Praxis des Unterrichtsgesprächs für intersubjektive und kommunikative biblische Lernprozesse zu nutzen vermag. Des Weiteren verortet sich die Arbeit im Kontext religiöser Sprachbildung. Auf der Ebene des Sprachgebrauchs befördert Deurers Zugang die kommunikative Kompetenz der Schüler/-innen. Im intersubjektiven Austausch, im Zuhören und Sprechen über die überlieferten biblischen Narrative erlangen die Lernenden ein gegenseitiges, einvernehmliches Verstehen, lernen aber auch den Umgang mit disparaten Deutungen.

Dennoch bleiben kritische Anfragen: In Fortführung der Kritik Deurers am mangelnden Dialog zwischen Alltagsleserinnen und -lesern sowie Exegetinnen und Exegeten der Bibel ist danach zu fragen, wie die bibelwissenschaftlichen und subjektorientierten Ansprüche des Religionsunterrichts in ein religionsdidaktisch verantwortbares Verhältnis zu bringen sind. Dabei wird die Wahrheitsthematik nicht außer Acht zu lassen sein, die sich im Spannungsfeld individuell und intersubjektiv orientierter Wahrheitsfindung und den Wahrheitsgehalten biblischer religiöser Rede auftut. Ein Weiteres: Die doku-

mentierten Unterrichtsgespräche bewegen sich in einem kontextfreien Raum, d. h. sie sind nicht Bestandteil einer Unterrichtsreihe. Wann aber hat dieses bibeldidaktische Setting seinen „Sitz im Leben des Religionsunterrichts“, sprich: seine Verortung in einem kompetenzorientierten Religionsunterricht, der die Anbahnung und Förderung fachwissenschaftlicher sowie kommunikativer Kompetenzen gleichermaßen anstrebt? Alles in allem setzt das Buch neue Akzente im Umgang mit der Bibel im Religionsunterricht, der von vielen Lehrkräften besonders in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 als schwierig empfunden wird.

Andrea Schulte



Linder, Heike/Tautz, Monika (Hg.): *Heterogenität und Inklusion. Herausforderungen für die Religionspädagogik. Theorieband (Kölner Studien zur Religionspädagogik 2)*, Münster (LIT) 2018 [220 S.; ISBN 978-3-643-13733-3]

ZUM KONTEXT UND ANLASS DES SAMMELBANDES

Das Thema Inklusion ist zwar in der Religionspädagogik angekommen, aber in der Lehrkräftebildung längst noch nicht eingelöst. Mit „Heterogenität und Inklusion“ befasste sich 2016 eine interkonfessionelle Fachtagung an der Universität zu Köln, deren Beiträge im vorliegenden Band zusammengestellt sind. Dieser setzt sich im Sinne des ökumenisch besetzten Herausgeberteams zum Ziel, „theoretische Grundlagen der Religionspädagogik zu Heterogenität und Inklusion deutungsmachtsensibel mit Blick auf die Praxis für die Lehrerinnenbildung“ zu entfalten, „um Kurzschlüsse zwischen theologischen Deutungen und pädagogischen Handlungstheorien und Anwendungen zu vermeiden“ (11). Ein sich anschließender Praxisband ist in Planung. Vor diesem Hintergrund ergaben sich die gewählten Themenfelder und Themen, die von katholischen und evangelischen Vertreterinnen und Vertretern der Religionspädagogik und von religionspädagogisch affinen Autorinnen und Autoren bearbeitet wurden. Insofern Inklusion Heterogenität voraussetzt, sind beide Kategorien für die Darstellung leitend und im Spiegel der jeweils anderen Begrifflichkeit zu deuten. Dabei wird entsprechend der Situation an allgemeinbildenden Schulen ein weiter Inklusionsbegriff zugrunde gelegt, der nicht nur auf Behinderung fokussiert, sondern unterschiedliche Dimensionen von Heterogenität im Blick hat, wie soziale und kulturelle Differenz, Migration, Geschlecht und sexuelle Orientierung.

ZU DEN EINZELNEN BEITRÄGEN

Die Beiträge sind vier verschiedenen Themenbereichen zugeordnet. Der erste ist vorwiegend empirisch angelegt. Zum Auftakt analysiert Ilona Nord kritisch die Dokumentarfilme ‚KlassenLeben‘ und ‚Berg Fidel‘, die beide auf unterschiedliche Weise Inklusionsprozesse im

Schulleben wiedergeben: Sie deckt den romantisieren- den Fokus auf die Zuwendung zum einzelnen Kind und die Dominanz der empathischen Ebene ebenso auf wie den damit verbundenen subtilen Druck auf Lehrkräfte, inklusives Unterrichten zu favorisieren; zugleich mahnt sie die fehlende medienpädagogische Dimension an. David Käbischs qualitative Studie an hessischen Schulen stellt infrage, dass Vielfalt und Differenz von den betreffenden Lehrkräften, wie vielfach in der Literatur insinuiert, notwendigerweise als Bereicherung und Resonanz Erfahrung erlebt wird, ohne ihnen eine Aufgeschlossenheit für Inklusion abzusprechen. Annebelle Pithan stellt subjektive Theorien und Einstellungen von Lehrkräften zu inklusivem Unterricht aus einem umfangreichen Forschungsprojekt des Comenius-Instituts vor, die zwischen einem an der Gemeinschaft und einem am Individuum orientierten Inklusionsverständnis oszillieren. Deutlich wird in beiden Aufsätzen, welche Rolle subjektive (Vor-)einstellungen spielen. In diesem Teil hätte es sich angeboten, auf weitere vorliegende empirische Studien zum Umgang mit Heterogenität einzugehen – wie Agnes Wuckelt es in ihrem weiter hinten angesiedelten Aufsatz tut – um ein umfangreicheres Spektrum in den Blick zu bekommen.

Die beiden folgenden Teile sind stärker systematisch angelegt. Markus Dederich, Heilpädagoge, erschließt den Begriff Inklusion über dessen historische und politische Implikationen. Agnes Wuckelt kommt im Zuge ihrer Sichtung verschiedener Deutungsebenen von Pluralität und Heterogenität zum Schluss, dass explizite Definitionen für die religionspädagogische Praxis wenig geeignet sind, während sie im Zusammenspiel mit impliziten Definitionen Chancen eröffnen; in diesem Kontext stützt sie sich auf Ergebnisse aus empirischen Studien. Mirjam Schambeck entwickelt ausgehend von der Unterscheidung dreier Ebenen des Inklusionsverständnisses – der grundlagentheoretischen, der mittleren der Leitbilder und der der konkreten Maßnahmen – Thesen für gelingende Inklusionsprozesse, die um Diversität, Korrelation, Subjektorientierung und nicht zuletzt um die Vernetzung des Religionsunterrichts mit anderen Fächern kreisen. Der dritte Teil legt den Fokus auf Identität und Alterität. Michael Meyer-Blanck entwickelt mit Personalität, Subjektivität und Relationalität pädagogische Leitlinien im Gespräch mit der biblischen Anthropologie. Bernhard Grümme verfolgt einen dezidiert alteritätstheoretischen Ansatz, wenn er darauf abhebt, dass bereits das Bemühen um Inklusion mit identifizierenden Zuschreibungen und letztlich mit exkludierenden Tendenzen verbunden ist, so dass eine reine Differenzlogik, die nur auf Vielfalt abhebt, nicht ausreicht. Bedauerlich ist, dass er sein alteritätslogisches Konzept im Anschluss nur skizzenhaft andeutet.

Der letzte Teil entfaltet religionspädagogische und -didaktische Zugänge in drei unterschiedlichen Lehr-Lernfeldern. Markus Schiefer Ferrari weist auf die Prob-

lematik der traditionellen Auslegung von biblischen Heilungsgeschichten hin, die auf körperliche Unversehrtheit zielen, und begegnet ihr unter inklusivem Anspruch mit einer dis-/abilitykritischen Hermeneutik. Inga Heyse zeigt die Chancen des Bibliologs für einen inklusionspädagogischen Unterricht. Claudia Gärtner erschließt am Beispiel einer Anastasis-Ikone das Lernpotenzial, aber auch die Lernhürden von Kunst in heterogenen Religionsgruppen und macht auf die Chancen von handlungsorientierten Methoden aufmerksam.

GESAMTSCHAU

Grundsätzlich sind die Intention des Sammelbandes eingelöst und seine Anlage gelungen. Im ein oder anderen Fall hätte sich die Rezensentin eine stärkere thematische Zuspitzung oder Vertiefung gewünscht. Auch ist zu fragen, warum ausgerechnet der Bibliolog und nicht etwa symboldidaktische Überlegungen als Thema für den dritten Teil gewählt wurden, die von Religionslehrkräften gerade im inklusiven Unterricht gern gewählt werden und nicht unproblematisch sind – andererseits liegt auf der Hand, dass entsprechende Tagungen und die daraus resultierenden Publikationen immer nur selektiv gestaltet sein können und dass personelle Ressourcen dabei eine eigene Rolle spielen. Letztlich steht dies der Qualität des Bandes auch nicht entgegen.

Zu begrüßen ist der konstruktiv-kritische Zugang des Bandes zur Thematik, der Inklusion und die Haltung von Lehrkräften dazu nicht verklärt, sich andererseits aber mit aller Deutlichkeit für die Notwendigkeit von Inklusion ausspricht und wegweisende Impulse eröffnet. An diesen Stellen muss der Diskurs weitergehen. Deutlich kristallisiert sich dabei in mehreren, aus unterschiedlicher Perspektive verfassten Beiträgen die Notwendigkeit der Reflexion von subjektiven Einstellungen heraus. Zu begrüßen ist auch die Benennung von konkreten Forschungsdesideraten, an denen sinnvollerweise weitergearbeitet werden kann. Dabei spielen Fragen nach geeigneten religionsdidaktischen Konzepten und einer möglichen Überforderung angesichts der Hyperkomplexität mancher Unterrichtsprozesse ebenso eine Rolle wie Fragen nach der Zukunft des professionellen Religionsunterrichts und den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten für die Ausbildung eines inklusions-sensiblen Unterrichtshabitus.

Auf den geplanten Praxisband kann man daher genauso gespannt sein wie auf die Implementierung der Ergebnisse in die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Professionalisierung von Lehrkräften.

Sabine Pemsel-Maier



Winklmann, Michael: *Moralische Kompetenz. Wertebildung im Horizont christlich gelebter Moral (Wertebildung 6)*, Osnabrück (V&R unipress) 2018. [292 S., ISBN: 978-3-8471-0856-6]

Die vorliegende Arbeit von M. Winklmann ist als Dissertation unter der Betreuung von G. Langenhorst entstanden. Sie führt zentrale Fragen der Wertebildungs-Diskussion im Kontext des schulischen RU zusammen, stellt ein eigenes Modell vor und erprobt es exemplarisch anhand einer dafür konzipierten und ausgewerteten Unterrichtssequenz. Über das Titelthema hinaus setzt der Autor dabei medien- und wahrnehmungstheoretische Schwerpunkte.

Der erste Teil der Arbeit präsentiert den Forschungsstand. Wenn Wertebildung als Aufgabe des RU gilt, so Winklmann, kann damit kein Ersatz familiärer Erziehung gemeint sein: Nur Familien sollen Werthaltungen einfordern können (21), die Schule müsse sich hingegen zurückhalten (24), ohne aber ihren Erziehungsauftrag aufzugeben. Immer wieder, auch an späteren Stellen, fordert Winklmann ein Abrücken vom Ideal der Wertübertragung im RU. Der Autor konfrontiert diese Grundlage (1.) mit den einschlägigen Stufenmodellen moralischer Entwicklung, die umfassend und klug gewürdigt werden, außerdem (2.) mit empirischen Ergebnissen, insbes. der Shell-Studie: Jugendliche seien demnach überwiegend am Wertmuster „Beziehungen und Tugenden“ orientiert, aber nicht religiös. Sie wünschen sich einen RU im ethischen oder religionskundlichen Sinn. Die sich daraus ergebende Spannung zur Wertebildung arbeitet der Autor klar heraus.

Es folgt ein Kapitel, das zentrale definitorische Festlegungen trifft: Der Autor verortet die Bedeutung des Wertebegriffs innerhalb der moraltheologischen Debatte (unerwähnt bleibt die wegweisende Habil. von Christof Breitsameter) im Rahmen der fundamentalen Frage nach dem Proprium einer christlichen Ethik. Nicht zuletzt die sachliche Uneindeutigkeit bzw. Unentscheidbarkeit dieser Frage führt dazu, dass das Ergebnis streckenweise undeutlich bleibt; der Autor favorisiert im

Ganzen aber eine kluge, wenngleich rein formale Antwort: Wertebildung bezieht sich demnach auf „christlich gelebte Werte“ (56): Nicht also auf ein theoretisches Konstrukt, sondern auf eine im Leben von Christinnen und Christen aufscheinende, gelebte Moral. Schüler/-innen sollen Werte nicht als theoretisches Ideal, sondern als eine Form der Praxis kennenlernen. Gleichwohl findet man auch Passagen, die einerseits erneut den Rückgriff auf ein theoretisches Ideal stützen (das ebenfalls nicht material erschlossen wird), und andererseits den bereits verabschiedeten Gedanken der Wertübertragung stark machen (z. B. 58). So bedeutsam und unbedingt wichtig die Festlegung auf ein personal orientiertes Wertebildungsverständnis einer gelebten Moral ist, so verunklarend wirkt stellenweise das Changieren zwischen den vermeintlichen Gegensätzen von Theorie und Praxis, formaler und materialer Ethik, Wertereflexion und Wertübertragung usw.

Ein weiteres Kapitel situiert die Frage der Arbeit in einem historischen Kontext (vom frühen Christentum bis ins 20. Jh.). Man sieht von hier her sehr klar, dass die katechetische Anfangszeit des Christentums deutlich als „wertübertragend“ zu kennzeichnen ist und die Folgezeit unter den Vorzeichen der (philosophisch wie theologisch geführten) Autonomie-Debatte zunehmend davon Abstand nimmt. Hier kommen auch alternative Formen der Wertebildung zur Sprache, wenngleich nur am Rande, z. B. Dietmar Mieths Ansatz zu einer narrativen Ethik. Der Autor spricht sich insgesamt gegen eine in die Praxis hineinreichende, insofern katechetische Handlungsorientierung aus, wie auch gegen die Gefahr, im RU „in eine Art gut gemeinte Wertübertragung zu verfallen“ (102). Er kommt ebenfalls zu dem nachvollziehbaren Schluss, dass die klassischen Modelle von Hans-Georg Ziebertz (Wertübertragung, -erhellung, -entwicklung und -kommunikation) insgesamt den Eigenwert ethischer Bildung im RU zu wenig berücksichtigen (ohne dass dieser Eigenwert zugleich eindeutig benannt würde).

Auf dieser Grundlage konzentriert sich der Autor im Folgenden auf die Bedingungen der Wertebildung im 21. Jh. Hier steht vor allem ein Exkurs zur Medientheorie im Vordergrund. Der Autor macht sich stark für eine Berücksichtigung der Kategorie der Wahrnehmung. Für ihn sind damit die Thesen verbunden, (1.) Lehrer/-innen als Medien zu begreifen, d. h., ihre zentrale Rolle als Personen im RU zu reflektieren; (2.) Medien nicht nur auf technische Hilfsmittel zu reduzieren, sondern als Mittel zur sinnlichen und auch religiösen Erfahrung zu begreifen, sowie (3.) im RU die medial vermittelte Wahrnehmung stärker zu üben und zu reflektieren, weil (4.) Schüler/-innen Medien in Form von Märchen, Mythen und Geschichten zum Lernen benötigen.

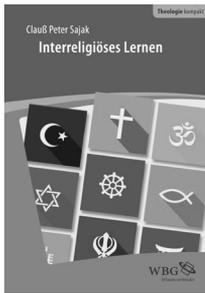
Das Folgekapitel entwirft ein eigenes Modell für die Wertebildung im RU. Winklmann setzt mit einer Reflexion des Kompetenzbegriffs ein, die dazu führt,

dass seine vormalige Abkehr von einer zu starken Handlungsorientierung im RU revidiert wird. Schüler/-innen sollen, so heißt es nun, „im Idealfall ihr Handeln an diesem Ethos ausrichten“ (163); es gehe darum, Werthaltungen „subjektiv [zu] realisieren und [zu] aktualisieren“ (165). Dennoch, so der Autor kurz darauf, könne es aber nicht darum gehen, dass SuS etwa „die Würde des Menschen [...] aus christlicher Perspektive verteidigen“ (169), es gehe lediglich um eine Auseinandersetzung mit dieser Perspektive. Diese Unklarheit zwischen (theoretischer) Reflexion und (praktischer) Handlung bleibt bestehen, man kann sie bestenfalls im Sinne einer ‚sowohl-als-auch‘-Logik begreifen. Winklmann entwickelt zudem ein hermeneutisches Modell, das drei Resonanzräume aufführt: (1.) die christlich gelebte Moral, (2.) die Emotion und (3.) die jugendliche Lebenswelt. Innerhalb dieser drei Resonanzräume, die unterschiedlich geartete Schnittflächen erlauben, könne sich der Prozess der Wertebildung vollziehen. Sehr klug scheint mir dabei die Betonung der dynamischen, prozesshaften Seite dieses Lernens zu sein; Winklmann betont, dass ein so konzeptualisierter RU das Ziel hat, Schülerinnen und Schülern „einen kompetenten Umgang mit ihrer persönlichen Schnittmenge der Resonanzräume zu ermöglichen“ (199).

Es zeichnet die Arbeit aus, dass sie die entwickelte Theorie auch erproben möchte: Aus diesem Grund bildet die Skizze eines Unterrichtsvorhabens sowie deren Auswertung das Schlusskapitel der Arbeit. Man entnimmt ihm gewinnbringend die Feststellung, dass die Themen des wertebildenden RU an der Lebenswelt der Schüler/-innen ausgerichtet sein sollen; Winklmann bezieht sich daher auf das Thema „Enhancement“/Perfektionierung. Trotzdem ist dieser Versuch aus meiner Sicht nicht geglückt, in der Tat desavouiert er sogar einige der zuvor theoretisierten Prämissen: Die Sequenz lässt ein subjektorientiertes Lernen (mit Ausnahme der Themenwahl) fast gänzlich vermissen; auch das Lernen an einer „christlich gelebten Moral“, an einer personalen Biografie, lässt sich nur schwer erkennen, stattdessen werden theoretische theologische Texte diskutiert. Insgesamt kommt der Bereich der Moral nur vordergründig als subjektzentriertes Thema zur Sprache, wenn man die reine Methodenwahl (Lerntagebuch etc.) davon ausnehmen mag. Die Progression der Reihe zeigt, dass eine christlich fundierte Kriteriologie (234), die es in materialer Hinsicht, wenn man Winklmann folgt, gar nicht geben dürfte, das letzte und normierende Wort hat, zu der sich die Schüler/-innen positionieren sollen. Auch die eingebundene Medienkritik wird der Tiefe der zuvor dargestellten Reflexion nicht gerecht und bezieht sich allein auf die eingebrachten Alltagsbeispiele, nicht aber z.B. auf die theologischen Texte selbst (auch nicht wie oben gefordert auf die Lehrer/-innen), die – wie schon im klassischen RU – die Sinnspitze dieser Sequenz bilden.

Dies scheint mir insgesamt aber nur ein kleiner Wehmuts-tropfen zu sein: Die Arbeit von Michael Winklmann liest man aufgrund ihrer Stärke in der Theorie mit Gewinn. Der Autor präsentiert sich als klug gewichtender Beobachter einer ausgesprochen weitläufigen Debatte, und es zeichnet ihn aus, dass er ob dieser Weitläufigkeit zu derart präzisen Thesen gelangt. Insbesondere sein Plädoyer für eine „gelebte christliche Moral“ scheint mir der (vielleicht einzige) Ausweg aus dem Fliegenglas der Propriums-Debatte zu sein.

Simone Horstmann



Sajak, Clauß P.: *Interreligiöses Lernen (Theologie kompakt)*, Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 2018 [148 S., ISBN 978-3-534-74325-4]

Verstärkt durch den postsäkularen Bewusstseinswandel in der Wahrnehmung von Religion(en) seit Nine-Eleven ist interreligiöses Lernen ein Trendthema. In seiner für Studierende ebenso wie für Praktiker/-innen in Schule und Pastoral geschriebenen kenntnisreichen Einführung geht Clauß P. Sajak davon aus: Religiöse Bildung, die zur Entwicklung interreligiöser Kompetenz beitragen will, hat auszugehen von der tiefgreifend veränderten Religionslandschaft der Gegenwart. Dabei ist für den Lebens- und Lernraum öffentliche Schule wichtig, dass hinsichtlich der von Jugendlichen gelebten Religion drei Grundformen unterschieden werden müssen: eine mehrheitlich distanzierte Haltung in den westlichen Bundesländern, Religionslosigkeit in Ostdeutschland, eine starke religiöse Haltung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, insbesondere bei Angehörigen muslimischen Glaubens.

Diversität und Heterogenität sind breit rezipierte Programmworte des aktuellen Diskurses. Im Bereich von Religion und Glaube steht der Umgang mit religiöser Pluralität im Zentrum, d. h. mit divergierenden Glaubensüberzeugungen. Das wird, so Sajak, im erziehungswissenschaftlichen Diskurs in der Regel völlig ausgeblendet, weil die religiös-konfessorische Bekenntnisdimension für die meisten Erziehungswissenschaftler/-innen tabu ist. Interreligiöse Bildung zielt, Friedrich Schweitzer zufolge, darauf, „den eigenen Glauben konsequent im Horizont verschiedener Glaubensweisen zu erschließen“ (29). Das schließt notwendig die gegenseitige Zeugnisgabe wie auch die Entdeckung der jeweils anderen religiösen Überzeugung mit ein, worin zugleich die Chance liegt, das Eigene besser und tiefer zu verstehen.

Nicht erst im Kontext der Flüchtlingsintegration steht der interreligiöse Dialog vor besonderen Schwierigkeiten. Ist er doch stets mit interkulturellem Lernen verschränkt, weil Religion in hohem Maße kulturell geprägt ist. Etwa für die Trennung der Geschlechter im Gottesdienst, das Ritual der Beschneidung oder auch Ernährungsvorschrif-

ten in Judentum und Islam sind nicht nur theologische Gründe maßgeblich.

Visuell unterstützt von zahlreichen Tabellen und Abbildungen bietet Sajak eine gut lesbare und didaktisch in sechs Kapitel strukturierte, kompakte Einführung in die religionspädagogische Disziplin interreligiöses Lernens, „die von den gesellschaftlichen Kontexten dieser Gesellschaft über die gängigen Definitionen und die damit verbundenen theologischen Einstellungen und Positionen hin zu einer fachgeschichtlichen Darstellung der bisherigen Publikationen fortschreitet. Erträge aus diesen vier Abschnitten fließen dann in eine didaktische Skizze ein, in der versucht wird, eine Didaktik interreligiöses Lernens anfanghaft aus den Beiträgen des Forschungsdiskurses zusammenzustellen.“ (10)

Schon rein umfangmäßig am gewichtigsten sind die didaktischen Kapitel. Ausgehend von den beiden Polen interreligiöses Lernens – dem stärker religionskundlichen („über Religionen“) und dem stärker interpersonalen Modus („mit Menschen aus Religionen“) – orientieren sie sich an der heute weit über den deutschsprachigen Raum hinaus rezipierten Trias Learning about Religion, Learning in Religion und Learning from Religion. Das vierte Kapitel „Von der Weltreligionendidaktik zum Trialogischen Lernen“ (53–81) lässt die Entwicklung interreligiöser Religionspädagogik auf evangelischer wie katholischer Seite seit den 1970er-Jahren Revue passieren. Auf die ersten religionskundlichen Ansätze folgten Konzepte intrareligiöses Lernens aus konfessioneller Perspektive: Interreligiöses Begegnungslernen ist immer auch intrareligiöses Erschließen der eigenen Religion. Methodisch wurde dies durch das Lernen anhand vielfältiger Zeugnisse fremder Religionen vertieft. Neben dem Hamburger ‚Dialogischen Religionsunterricht für alle‘ kam jüngst das auf die drei abrahamischen Religionen bezogene ‚Trialogische Lernen‘ auf. Mit der Kompetenzorientierung verlagerte sich der Fokus von der Inhalts- bzw. Themenorientierung immer mehr in Richtung der lernenden Subjekte in Bildungsprozessen, die zunehmend Gegenstand empirischer Forschung wurden. Sie profilierte zwei Teilkompetenzen für das interreligiöse Lernen heraus: eine hermeneutische Kompetenz, die hilft zu erkennen und zu verstehen, und eine partizipatorische Kompetenz, die dazu beiträgt, sich zu eigenen wie anderen Glaubensvorstellungen und -praxen reflektiert zu verhalten.

Als synthetisierende Schlussfolgerung arbeitet das fünfte Kapitel (82–117) Grundlinien einer Didaktik interreligiöses Lernens heraus (Leitbild, Organisation, Inhalte eines Kerncurriculums, alters- und entwicklungsgerechte Methoden). Interessant ist als Ergebnis empirischer Forschung, dass für Schüler/-innen Elemente der Glaubenspraxis wesentlich wichtiger sind als Glaubensinhalte (95). Eingehend thematisiert Sajak verschiedene Stufenmodelle interreligiöser

Kompetenz, die interreligiöses Lernen als Lebensaufgabe konturieren. Orientiert an den beiden Polen Induktion (Wirklichkeitserschließung) und Edukation (Selbstpositionierung), wie sie Rudolf Engler als basale Bildungsschritte benannt hat, zielt ein erwachsener, mündiger Glaube darauf, einen eigenen Standpunkt zu entwickeln und zu konturieren, zugleich aber um Parallelen und Verbindungen zu anderen Glaubensvorstellungen zu wissen. Als Schlussstein seiner didaktischen Skizze macht Sajak die Evaluation verschiedener Glaubensvorstellungen und -praktiken stark. Wenn es darum gehen soll, zu einem „produktiven Streit um die Frage nach religiöser Tradition und Weltanschauung anzuleiten“ (113), darf eine Bewertung des theologischen Wahrheitsgehalts nicht unterbleiben, geht es dabei doch um die für jede Religion essenziellen Propria.

Mehrfach verweist Sajak in diesem Zusammenhang auf die jüngst im angloamerikanischen Sprachraum aufgekommene, im deutschen Kontext vor allem durch Klaus von Stosch vertretene Komparative Theologie. Bereits das dritte Kapitel („Voraussetzungen“) zur Religions-theologie (34–52) bietet einen erhellenden Durchgang durch die Geschichte des Christentums, „Vom Exklusivismus zur komparativen Theologie“. Sajak beschränkt sich jedoch auf eine komprimierte Darstellung des gängigen Dreier-Schemas Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus, das schon begriffsstrategisch eine Schlagseite zur pluralistischen Position aufweist und sich in der Diskussion in vielerlei Hinsicht als unzureichend erwiesen hat. Neuere Entwürfe eines lernoffenen Inklusivismus, die Intentionen des sog. Pluralismus aufnehmen, kommen ebensowenig zur Sprache wie die grundlegende Kritik an abstrakt-generalisierenden Verhältnisbestimmungen zwischen den Religionen. Unter Verzicht auf apriorisch-globale religionstheologische Relationierungen konzentriert sich Komparative Theologie bewusst auf religionsvergleichende Einzelfall-Studien. Dieser systematisch-theologische Grundlagenstreit wird in Sajaks Darstellung gänzlich ausgeblendet. Gemessen etwa an der Differenziertheit der Darlegung der Stufenmodelle interreligiöser Sensibilität ist Sajaks hochinformativ Einführung in die interreligiöse Religionspädagogik religionstheologisch unterkomplex.

Dafür bietet das Schlusskapitel anregende Konkrete anhand ausgewählter Praxisfelder rund um religiöse Fest- und Feierzeiten, Kultgegenstände, Goteshäuser und heilige Schriften – beschrieben werden Good-Practice-Beispiele aus dem Schulwettbewerb „Trialog der Kulturen“ und dem Projekt „Kippa, Kelch, Koran“ (118–138). Dabei ist nicht ausschließlich der Religionsunterricht im Blick, dennoch liegt der Fokus primär auf Kindern und Jugendlichen – eine bedauerliche Einschränkung, haben doch anspruchsvolle Formen interreligiösen Lernens mehr noch als in der Schule in der Erwachsenenbildung Platz. Jedes Kapitel endet mit

Hinweisen auf weiterführende Literatur, zudem enthält das Buch eine Gesamtbibliographie und ein Personenregister.

Christoph Gellner