

ISSN 0173-0339

RpB 82/2020

AKRK

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft
Katholische Religionspädagogik und Katechetik

Religionspädagogische Beiträge

RpB

Heft 82/2020

Religionspädagogische Beiträge

Bildungsraum kirchliche Jugendarbeit

Religiöse Bildung: Außenperspektiven

Digitalisierung und KI

Popular religiosity

LUSA

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE
ISSN 0173-0339

Begründet von Günter Stachel und Hans Zirker
Fortgeführt durch Herbert A. Zwergel,
Werner Simon und Burkard Porzelt
Herausgeber Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK)
Vorsitzende Prof. Dr. Angela Kaupp, Koblenz-Landau
Schriftleitung Prof. Dr. Ulrich Kropač, Eichstätt
Prof. Dr. Georg Langenhorst, Augsburg
Verlag Verlag LUSA, Babenhausen
Herstellung Heidi Klehr, Eichstätt (*Satz*), Katharina Krünes (*Layout*)
Druck SOWA, Piaseczno (PL)

Die **Religionspädagogischen Beiträge** erscheinen zweimal jährlich.

Jahresabonnement 2 Hefte 25,- € zuzüglich Versandkosten, Kündigung zum Ende des laufenden Jahres

Bezug Buchdienst des Deutschen Katecheten-Vereins (dkv)
Preysingstraße 97
81667 München
Bestell-Nr. 42000

Einzelheft 13,- € zuzüglich Versandkosten

Bezug Einzelheft über Prof. Dr. Georg Langenhorst

Schriftleitung **Prof. Dr. Ulrich Kropač, Eichstätt** **Prof. Dr. Georg Langenhorst, Augsburg**

Kontakt Kath. Universität Eichstätt-Ingolstadt Theologische Fakultät
Prof. Dr. Ulrich Kropač
Ostenstr. 26–28
85072 Eichstätt
E-Mail: ulrich.kropac@ku.de
Universität Augsburg
Katholisch-Theologische Fakultät
Prof. Dr. Georg Langenhorst
Universitätsstraße 10
86135 Augsburg
E-Mail: georg.langenhorst@kthf.uni-augsburg.de

Manuskripte an Prof. Dr. Ulrich Kropač

Rezensionen an Prof. Dr. Georg Langenhorst
Für unaufgefordert zugesandte Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten.

Rechte Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik
Abdruckgenehmigungen über die Schriftleitung

Internet www.akrk.eu/rpb.html

Verlag Verlag LUSA
Beim Hohen Kreuz 22
87727 Babenhausen
www.lusa-verlag.de

Inhalt

Vorwort aus aktuellem Anlass	3
Editorial 1	4
<i>Ulrich Kropač/Georg Langenhorst</i>	
Editorial 2	6
<i>Der Vorstand der AKRK & das Editorial Board</i>	
Religionspädagogik POINTIERT	
Kirchliche Jugendarbeit als (religiöser) Bildungsraum	9
<i>Angela Kaupp</i>	
Religionspädagogik KONTROVERS	
Religiöses Lernen heute?	
Ein-Blicke aus der Perspektive der Religionswissenschaft	19
<i>Udo Tworuschka</i>	
Zum Stellenwert religiöser Bildung in der öffentlichen Schule	
Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive	28
<i>Sabine Gruehn</i>	
Religionspädagogik DISKURSIV	
„Gott mit seinem perfekten Ebenbild zu konfrontieren ...“	
Religionspädagogische Reflexionen zu Künstlicher Intelligenz	37
<i>Birte Platow</i>	
Von E-Mails, sozialen Netzen und selbstbestellenden Kühlschränken	
Zugänge zur theologischen Auseinandersetzung mit der Digitalisierung	48
<i>Florian Höhne</i>	
Digitalisierung – Herausforderung und Chance für den RU	
Forschungsbezogene Einordnungen aus religionspädagogischer Perspektive	57
<i>Henrik Simojoki</i>	

Religionspädagogik AKTUELL

Biografische Arbeit und biografisches Lernen

Religionspädagogische und sozialpädagogische Perspektiven im interdisziplinären Dialog	65
<i>Alexander Weihs/André Epp</i>	

Zurück zu einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik?

Religiöse Bildung in Zeiten sozialer Umbrüche und Krisen	75
<i>Jan-Hendrik Herbst</i>	

Religiöse Bildung in Förderschule und Inklusion

Bedingungen und Perspektiven	84
<i>Wolfhard Schweiker</i>	

Religionspädagogik SPEZIAL

Fragen und Optionen beim Think Tank 2019

Die Religionspädagogik und AKRK in Gegenwart und Zukunft	97
<i>Carina Caruso/Johannes Heger</i>	

Religionspädagogik INTERNATIONAL

Popular religiosity and introducing children to religion

A resource in the Italian context	103
<i>Francesco Zaccaria</i>	

REZENSIONEN

.....	111
-------	-----

Liebe Leserinnen und Leser der RpB,

wer irgendwann einmal später diese Ausgabe der RpB lesen wird, kann von den Artikeln her in keiner Weise erkennen, unter welch außergewöhnlichen, ja dramatischen Zeitumständen das Heft entstanden ist. Als vor ca. einem Jahr die Arbeiten für die vorliegende Ausgabe aufgenommen wurden, schien die Welt noch ‚in Ordnung‘. In der Endphase der Drucklegungsarbeiten überschlugen sich dann die Ereignisse. Proportional zur exponentiellen Verbreitung des Corona-Virus veränderten sich die Maßnahmen der Staaten. Schien Deutschland anfänglich noch weit von der Krise entfernt zu sein (China liegt ja gewissermaßen am anderen Ende der Welt), schien in Europa zunächst das Corona-Problem ‚nur‘ ein italienisches zu sein (Deutschland geschützt durch den Sperrriegel der Alpen), erleben wir alle die Gefahr nun hautnah. Wer hätte sich denken können, dass in einem freiheitlichen Staat wie der Bundesrepublik die Bewegungs- und Kontaktfreiheit einmal so stark eingeschränkt werden (müssen)?

Niemand weiß, wo wir stehen, wenn dieses Heft der RpB aus der Presse kommt und ausgeliefert wird. Zeigt sich dann schon eine Verlangsamung der Verbreitungsgeschwindigkeit? Wie viele Menschen sind dem heimtückischen Virus zum Opfer gefallen oder werden es noch? Hält die Kontaktsperre weiter an? Wie wird es weitergehen mit Arbeit, Kultur, Sport, gesellschaftlichem Leben? Werden wir vor einem alles umgestaltenden Wandel unseres Wirtschaftssystems stehen, der auch das Bildungssystem von Schulen und Universitäten einschließt? Viele Fragen – jetzt noch keine Antworten. Das jedenfalls lässt sich sagen: So schnell wird sich die Krise nicht abschütteln lassen.

Es wird niemanden im Bezugsbereich der RpB geben, die oder der nicht von der Krise betroffen ist. Wahrscheinlich gibt es auch erkrankte Personen innerhalb der Leserschaft oder solche, die sich um kranke Angehörige und Freunde Sorgen machen. Projekte haben sich zerschlagen: private Termine, Urlaubspläne, wissenschaftliche Veranstaltungen. Forschung und Lehre im Sommer-, vielleicht auch noch im Wintersemester werden anders laufen. Wie, das muss sich erst noch erweisen.

Wir wünschen all unseren Leserinnen und Lesern gute Gesundheit, Geduld im Umgang mit den Herausforderungen durch die Krise, Kreativität im Lösen anstehender Probleme, das rechte Maß zwischen Gleichmut und Engagement. Wir erhoffen für unsere Gesellschaft, dass sie sich nicht auseinanderdividieren lässt, sondern stärker zusammenwächst. Wir setzen darauf, dass die europäische Idee keinen Schaden nimmt, denn die Gefahr ist groß, dass durch die Fokussierung auf die eigene Nation die Solidarität mit den anderen Staaten in den Hintergrund gerät. Und wir bitten alle Leserinnen und Leser der RpB, nach Kräften zur Bewältigung dieser Krise beizutragen.

Nein, eine solche Bitte entspricht nicht den Gepflogenheiten einer wissenschaftlichen Zeitschrift. Aber diese Zeiten sind auch nicht ‚normal‘. Wir wünschen Ihnen Gottes Segen!

Ihr RpB-Team
Heidi Klehr
Ulrich Kropač
Katharina Krünes
Georg Langenhorst
Ludwig Sauter

Editorial 1

Ulrich Kropac / Georg Langenhorst

‚Digitalisierung‘ – an diesem Begriff gibt es kein Vorbeikommen. Mit ihm wird eine Entwicklung, besser wohl ein ökonomischer und kultureller Paradigmenwechsel bezeichnet, der schon jetzt die Gesellschaften dieses Globus verändert hat und in Zukunft weiter tiefgreifend verändern wird. Wer könnte eine Prognose wagen, wo wir in zehn oder zwanzig Jahren stehen?

Die Digitalisierung betrifft selbstverständlich auch den Bildungsbereich in all seinen Segmenten. Lernende und Lehrende haben sich auf das ‚Metathema‘ Digitalisierung vorzubereiten! Religiöse Bildung kann hier keine Ausnahme sein. Aus diesem Grund befassten sich die (evangelische) Konferenz der an der Lehrerbildung beteiligten Theologinnen und Theologen in Bayern KLT und die (katholische) Konferenz der Religionspädagog/-innen an bayerischen Universitäten KRBU in einer gemeinsamen Tagung am 21./22.02.2019 in Heilsbronn mit dem Thema „Digitalisierung – Herausforderung und Chancen für den Religionsunterricht“. Die *Religionspädagogischen Beiträge* dokumentieren in der Rubrik „Religionspädagogik diskursiv“ zwei Hauptreferate sowie einen Überblick über die Veranstaltung als Ganze. Gegenstand des Artikels von Florian Höhne sind Zugänge zu einer theologischen Auseinandersetzung mit Digitalisierung. Birte Platow fasst ihr Thema enger: Sie beschäftigte sich mit Künstlicher Intelligenz, und zwar aus religionspädagogischer Perspektive. Ihre Reflexionen beziehen sich auf den theolo-

gischen Binnenraum, den interdisziplinären Diskurs und den Kontext von Bildung. Von Henrik Simojoki stammt ein Beitrag, der ein Doppeltes leistet: Er rekapituliert die Tagungsdraturgie, so dass auch für Leser/-innen, die die Veranstaltung nicht besuchen konnten, ein Bild entsteht, wie die Problemstellung aufgeschlossen wurde. Darüber hinaus leistet Simojoki eine forschungsbezogene Einordnung der Tagung.

Drei Artikel füllen die Rubrik „Religionspädagogik aktuell“: Der Religionspädagoge Alexander Weihs und der Sozialpädagoge André Epp lenken in ihrem gemeinsamen Beitrag den Blick auf ungenutzte Synergien und Potenziale im interdisziplinären Diskurs zwischen Sozial- und Religionspädagogik. Sie konkretisieren dies am Themenfeld ‚biografische Arbeit‘ bzw. ‚biografisches Lernen‘. Jan-Hendrik Herbst beginnt seinen Beitrag mit einem kritischen Reflex auf sein gewähltes Thema: Liegt die (Hoch-)Zeit der ‚kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik‘ nicht schon weit zurück – und wirkt deshalb heute ein wenig aus der Zeit gefallen? Klar ist: Das Programm der Vergangenheit kann in der Gegenwart nicht einfach repristinert werden. Die Aufgabe, die sich Herbst stellt, ist eine andere: die bleibenden Potenziale einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik vor dem Hintergrund aktueller Krisen und sozialer Umbrüche herauszuarbeiten. Der dritte Beitrag aus der Feder von Wolfhard Schweiker befasst sich mit religiöser Bildung in

Förderschulen und Inklusion. Beschrieben werden Bedingungen, aber auch Perspektiven. Schweikert erinnert damit an eine Herausforderung, die noch vor einigen Jahren einen beträchtlichen Kurswert besaß, mittlerweile aber gewissermaßen ins religionspädagogische Alltagsgeschäft eingerückt ist, ohne dass man jedoch behaupten könnte, die damit verbundenen Fragen seien schon annähernd gelöst.

Der Artikel in der Rubrik „Religionspädagogik international“ ist dieses Mal im italienischen Kontext angesiedelt. Francesco Zaccaria, Pastoraltheologe an der Facoltà Teologica Pugliese, Bari, reflektiert die Bedeutung populärer Religiosität als Quelle für die christlich-religiöse Erziehung von Kindern in der Familie.

Eröffnet wird das Heft durch drei Beiträge, die von der Schriftleitung erbeten wurden. Angela Kaupp ruft in der Rubrik „Religionspädagogik pointiert“ in Erinnerung, dass sich Religionspädagogik nicht in Religionsdidaktik erschöpfen darf. Sie lenkt den Lichtkegel auf die kirchliche Jugendarbeit, die als (religiöser) Bildungsraum entfaltet wird. Dabei soll deutlich werden, dass kirchliche Jugendarbeit ein wichtiger Bildungsfaktor ist, der es verdient, viel intensiver als bislang (empirisch) erforscht zu werden.

In den letzten Ausgaben der *Religionspädagogischen Beiträge* war es häufig so, dass Artikel in der Rubrik „Religionspädagogik kontrovers“ nicht im eigentlichen Sinn kontrovers ausfielen, wohl aber in einem Verhältnis der Komplementarität zueinanderstanden. Dies gilt auch für das vorliegende Heft. Die Schriftleiter haben eine renommierte Autorin und einen renommierten Autor eingeladen, einen Blick ‚von außen‘ auf religiöse Bildung zu werfen. Für die allgemeine Pädagogik übernimmt dies Sabine Gruehn, die die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schultheorie/Schulfor-

schung an der WWU Münster innehat, für die Religionswissenschaft Uwe Tworuschka, em. Inhaber des Lehrstuhls für Religionswissenschaft an der FSU Jena.

Carina Caruso und Johannes Heger schließlich berichten über den Think Tank der AKRK, abgehalten am 23./24.09.2019 in Würzburg. Dieses noch junge Format, 2015 aus der Taufe gehoben und jeweils zwischen zwei AKRK-Tagungen eingestreut, stellt ein Forum des Nachdenkens über Zukunftsfragen der AKRK dar, an dem jene teilnehmen, die Leitungs- und Koordinationsaufgaben innerhalb des Verbandes wahrnehmen. Der Artikel informiert die gesamte Community über die wichtigsten Ergebnisse dieses Gedankenaustausches.

Am Ende des Heftes, wie immer, ein Reigen von Rezensionen, die dazu dienen, Neuerscheinungen anzuzeigen und kritisch einzuordnen.

Wie in dem Beitrag von Caruso und Heger nachzulesen ist, ging es im Think Tank 2019 auch um die Zukunft der *Religionspädagogischen Beiträge*. Das vorliegende Heft ist das vorletzte seiner Art. Gemäß einem Beschluss der Mitgliederversammlung von 2018 sollte die amtierende Schriftleitung bis 2020 nach einem Nachfolgeteam suchen, das sich in besonderer Weise der Themen ‚peer review‘ und ‚Digitalisierung der Zeitschrift‘ annimmt. Diese Aufgabe ist getan: Mit der Ausgabe 84/2021, der Frühjahrsausgabe im nächsten Jahr, tritt eine neue Schriftleitung mit einem neuen Konzept an. Der Wechsel wirft seinen Schatten voraus, etwa was die Annahme von Artikeln und das Rezensionswesen anbetrifft. Daher haben im zweiten Teil des Editorials der Vorstand der AKRK und das neue Editorial Board das Wort, um den Leserinnen und Lesern die Grundzüge des künftigen Konzepts vorzustellen.

Editorial 2

Der Vorstand der AKRK & das Editorial Board

Prof. Dr. Ulrich Kropač und Prof. Dr. Georg Langenhorst haben die *Religionspädagogischen Beiträge* als Schriftleiter seit 2013 in vielfältiger Weise stark geprägt: sie haben der Zeitschrift inhaltlich und formal ein neues Layout gegeben, viele aktuelle Themenschwerpunkte gesetzt, religionspädagogische Debatten initiiert, internationale Perspektivierungen eröffnet, Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern Publikationsmöglichkeiten geboten und alle Beiträge sorgfältig selbst ediert. Wieviel Zeit und Mühe sie für die *Religionspädagogischen Beiträge* aufgebracht haben, ist schier nicht zu ermessen. Hierfür möchten wir uns bei Ulrich Kropač und Georg Langenhorst – sicherlich im Namen der gesamten religionspädagogischen Kolleginnen und Kollegen – ganz herzlich bedanken!

In den letzten Jahren kam in der AKRK immer wieder der Wunsch auf, ein Peer-Review-Verfahren bei den *Religionspädagogischen Beiträgen* einzuführen. Die beiden Schriftleiter haben dies stets begrüßt, doch zugleich betont, dass die damit einhergehenden umfassenden Veränderungen nicht mehr von ihnen, sondern von einer neuen Schriftleitung eingeführt werden sollen. Dieser Zeitpunkt ist nun gekommen. Nach acht Jahren geben Ulrich Kropač und Georg Langenhorst den editorischen Staffelstab weiter!

Insbesondere der Wunsch nach Einführung eines Peer-Review-Verfahrens, aber auch die Anliegen einer stärkeren Internationalisierung und

einer breiteren fachlichen Sichtbarkeit über den katholisch-religionspädagogischen Diskurs hinaus führen zu inhaltlichen und formalen Neujustierungen der Zeitschrift. Daher werden die *Religionspädagogischen Beiträge* ab dem Frühjahr 2021 in einer neuen Form erscheinen.

Inhaltlich bleiben die *Religionspädagogischen Beiträge* weiterhin ein Publikationsorgan für Forschungsbeiträge zu religiöser Bildung. Im Fokus sind religiöse Bildungsprozesse, die an unterschiedlichen Bildungsorten (Familie, Schule, Gemeinde, Medien etc.), in unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Kontexten sowie Formaten (Katechese, religiöse Bildung in Gemeinden, Schulunterricht, informelle Bildungsprozesse in Jugendverbänden etc.) initiiert werden. Gleichzeitig soll die bereits von Kropač und Langenhorst angelegte Öffnung der *Religionspädagogischen Beiträge* auf andere Konfessionen und Religionen sowie internationale Kontexte stärker ins Bewusstsein der religionspädagogischen Forschungsgemeinschaft gerückt werden. Folgende Maßnahmen sollen dies gewährleisten:

- Die *Religionspädagogischen Beiträge* werden auch zukünftig als Organ der AKRK erscheinen. Um diesen Bezug sicherzustellen, wird die Rückkoppelung des Editorial Boards an den AKRK-Vorstand in der Satzung der AKRK geregelt. Der Bezug zur AKRK wird auf der Homepage und im Impressum der *Religionspädagogischen Beiträge* deutlich zum Ausdruck gebracht.

- Veröffentlichungen in den *Religionspädagogischen Beiträgen* sind ab Frühjahr 2021 sowohl in deutscher als auch in englischer Sprache möglich, sodass die Zeitschrift auch außerhalb des deutschen Sprachraums als wichtiger Publikationsort wahrgenommen werden kann. Jedem Beitrag werden deshalb in Zukunft ein deutscher und ein englischer Abstract vorangestellt.
- Die *Religionspädagogischen Beiträge* tragen zukünftig den Untertitel „Journal for Religion in Education“. Hiermit werden zwei weitere Akzente gesetzt. Religion wird hierdurch als eine Dimension von Bildung und Erziehung („Education“) betrachtet. Damit wollen die *Religionspädagogischen Beiträge* inhaltlich relevant für Bildungswissenschaften und Nachbardisziplinen werden, sofern sich diese mit Religion beschäftigen. Zweitens signalisiert der englischsprachige Untertitel eine Offenheit für internationale Beiträge und befördert die internationale Rezeption und Diskussion der Fachzeitschrift.
- Die *Religionspädagogischen Beiträge* werden ab Frühjahr 2021 als open-access-Zeitschrift erscheinen. Dies bedeutet, die Zeitschrift wird auf einer Internetplattform kostenfrei und allgemein zugänglich sein. Damit wird nicht nur dem Wunsch nach Erhöhung der Sichtbarkeit Rechnung getragen, sondern auch den Recherchegewohnheiten der kommenden Generationen innerhalb der religionspädagogischen Forschungsgemeinschaft. Auf Wunsch können kostenpflichtig gedruckte Ausgaben erworben bzw. abonniert werden (University of Bamberg Press). Sollten Sie eine Printausgabe wünschen, wenden Sie sich bitte an Konstantin Lindner. Bisherige Abonnentinnen und Abonnenten werden in einem separaten Anschreiben auf diese Möglichkeit hingewiesen.
- Eingereichte Beiträge durchlaufen ab sofort ein double-blind Peer-Review-Verfahren. Dieses Verfahren wird als ein Instrument der

kollegialen Rückmeldung und Qualitätsverbesserung der Beiträge betrachtet. Die Peer-Reviews werden also nicht durch das Editorial Board der *Religionspädagogischen Beiträge* durchgeführt, sondern durch Kolleginnen und Kollegen der religionspädagogischen Forschungsgemeinschaft, die durch eine besondere Kompetenz hinsichtlich des Themas oder der Methodik des eingereichten Beitrags ausgewiesen sind. Die Aufgabe des Editorial Boards besteht darin, diesen Review-Prozess zu koordinieren. Nähere Informationen zur Manuskripteinreichung finden Sie unter www.rpb-journal.eu.

- Auch die neuen *Religionspädagogischen Beiträge* werden eine Abteilung für Berichte zum Innenleben der AKRK beinhalten. Diese Berichte durchlaufen kein Peer-Review-Verfahren.

Die *Religionspädagogischen Beiträge* werden auch zukünftig jährlich mit 2–3 Ausgaben erscheinen. Es wird zwei Grundtypen geben: offene Hefte für eingereichte Beiträge und Special Issues mit einem thematischen Schwerpunkt. Schwerpunkte können beispielsweise durch einen Call for Papers gesetzt werden, aus Tagungen hervorgehen oder durch einen Guest Editor verantwortet werden. Der Umfang der *Religionspädagogischen Beiträge* wird sich durch das neue Format nicht verändern. Auch in Zukunft sollen trotz des Online-Formats sowohl die Anzahl (8–10 pro Heft) als auch die Länge (max. 35.000 Zeichen ohne Literaturverzeichnis) der Beiträge begrenzt bleiben. Weiterhin werden pro Ausgabe 5–10 Neuerscheinungen rezensiert, vor allem wichtige wissenschaftlich-religionspädagogische Monografien und gehaltvolle Sammelbände.

Insbesondere durch das Peer-Review-Verfahren sowie die stärkere ökumenische und interreligiöse inhaltliche Breite der *Religionspädagogischen Beiträge* wachsen die Aufgaben der Schriftleitung. Zukünftig werden die *Religionspädagogischen Beiträge* daher nicht

länger durch zwei Schriftleiter, sondern durch ein Editorial Board verantwortet. Dieses setzt sich aktuell aus Vertreterinnen und Vertretern der AKRK sowie der Evangelischen und Islamischen Religionspädagogik zusammen, namentlich Prof. Dr. Claudia Gärtner, Technische Universität Dortmund, Prof. Dr. Thorsten Knauth, Universität Duisburg-Essen, Prof. Dr. Konstantin Lindner, Universität Bamberg, Prof. Dr. Ulrich Riegel, Universität Siegen, Prof. Dr. Helena Stockinger, Ludwig-Maximilians-Universität München sowie Prof. Dr. Fahimah Ulfat, Universität Tübingen.

Wir hoffen, dass wir Sie auf die kommenden Hefte neugierig gemacht haben und freuen uns, wenn Sie uns innovative Beiträge einreichen. Die Umstellung hat die folgenden Konsequenzen:

- Beachten Sie bitte, dass die Einreichung von Beiträgen für die *Religionspädagogischen Beiträge* ab sofort nur noch online über www.rpb-journal.eu möglich ist. Alle Beiträge durchlaufen das oben beschriebene Peer-Review-Verfahren. Wir bitten daher, sich vor dem Einreichen mit den formalen Kriterien, insbesondere bzgl. Länge und Zitier-

weise vertraut zu machen, die über das online-Portal zugänglich sind.

- Rezensionsvorschläge können ab sofort an Claudia Gärtner (claudia.gaertner@tu-dortmund.de) gesendet werden.

- Schließlich bitten wir die Kolleginnen und Kollegen, sich als potenzielle Reviewer für die *Religionspädagogischen Beiträge* einzutragen (www.rpb-journal.eu). Das durch die AKRK gewünschte Review-Verfahren kann nur funktionieren, wenn sich hinreichend viele aus unserer Forschungsgemeinschaft hier engagieren. Das gilt vor allem für das breite Spektrum an Kompetenzen, das für die einzelnen Reviews notwendig ist. Denn wir wollen den eingereichten Beiträgen Reviewer zuweisen, die sich mit der verhandelten Thematik und / oder Methodik auskennen.

Nun bleibt abschließend nochmals Ulrich Kropač und Georg Langenhorst ganz herzlich für die vielen Ausgaben der *Religionspädagogischen Beiträge* zu danken, ihnen Zeit und Muße für neue religionspädagogische Projekte und eine entspannte Lektüre der zukünftigen Ausgaben der *Religionspädagogischen Beiträge* zu wünschen.

Kirchliche Jugendarbeit als (religiöser) Bildungsraum

Angela Kaupp

„Bildung als Prozess der umfassenden Entwicklung eines handlungsfähigen Subjekts kann nicht mehr nur in der Schule und auch nicht mehr nur in formalen Bildungsinstitutionen erworben werden. So unbestritten die Bedeutung der Schule für die Bildung von Kindern und Jugendlichen auch weiterhin ist, so wird in der politischen, der öffentlichen und der wissenschaftlichen Diskussion doch zugleich die Möglichkeit unterschätzt, dass andere Bildungsorte und Lernwelten für die Bildung von Kindern und Jugendlichen bedeutsam, vielleicht sogar unerlässlich geworden sind.“¹

– explizit als Institution der Bildung verstanden. Im Unterschied dazu kommt der Begriff *Jugendbildung* im Kontext katholischer Jugendarbeit selten vor.³ Publikationen sind eher unter den Schlagworten *religiöse Jugendarbeit*, *Jugendseelsorge* oder *Jugendpastoral* oder auch *Arbeit mit Jugendlichen*⁴ zu finden. Interessanterweise wird auch in den zwei einschlägigen kirchlichen Dokumenten zur Jugendarbeit in Deutschland, dem Beschluss der Synode⁵ und den Leitlinien zur

1. Der Bildungsbegriff in der Jugendarbeit

Das Zitat des Kinder- und Jugendberichts des Deutschen Bundestags aus dem Jahr 2005 betont die Bedeutung außerschulischer Orte für die Bildung. Jugend(verbands-)arbeit wird hier – wie im Kinder- und Jugendhilfegesetz²

KJHG), Bonn 1990. Abrufbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Sozialgesetzbuch-VIII> (Stand: 10.10.2019).

1 *Deutscher Bundestag: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. BT 15/6014 vom 10.10.2005, Berlin 2005, 90.* Abrufbar unter: www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf (Stand: 10.10.2019).

2 *SGB-VIII – Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechtes (Kinder- und Jugendhilfegesetz*

3 Anders dagegen *Könemann, Judith: Katholische Jugend(verbands)arbeit – ein Bildungsort mit Möglichkeiten.* In: *Sajak, Clauß P./Langer, Michael* (Hg.): *Kirche ohne Jugend. Ist die Glaubensweitergabe am Ende?*, Freiburg i.Br. 2018, 165–175.

4 Vgl. ähnlich *Höring, Patrik C.: Begriffliche Präzisierung: Jugendseelsorge – Jugendarbeit – Jugendpastoral.* In: *Kaupp, Angela/Höring Patrik C.* (Hg.): *Handbuch Kirchliche Jugendarbeit. Für Studium und Praxis*, Freiburg i.Br. 2019, 18–24.

5 *Synodenbeschluss „Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit“.* In: *Bertsch, Ludwig/Boonen, Philipp/Hammerschmidt, Rudolf* u.a. (Hg.): *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg i.Br. – Basel – Wien 1976, 288–311.

Jugendpastoral⁶, zwar von Gewissensbildung, Ausbildung, Weiterbildung etc., nicht jedoch von Jugendbildung gesprochen. Dies mag zum einen an der unklaren wissenschaftlichen Zuordnung von Kirchlicher Jugendarbeit zur Pastoraltheologie oder Religionspädagogik und den damit verbundenen Theoriebezügen liegen, denn Bildungstheorien spielen in der Pastoraltheologie eine geringere Rolle als in der Religionspädagogik. Zum anderen wurden in der Religionspädagogik in den letzten Jahren nur wenige Forschungsarbeiten zu außerschulischer Bildung vorgelegt. Die meisten theoretischen Entwürfe zur Jugendpastoral bzw. -arbeit sind vor der Jahrtausendwende entstanden.⁷ In dieser Zeit war der Bildungsbegriff im Bereich der Jugendarbeit allgemein nachrangig, wie *Christian Lüders* und *Stephanie Riedle* konstatieren: Es „wurde bis in die achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts vorrangig von Erziehung gesprochen und die Forschung betrachtete die Angebote als Sozialisationsorte. Erst rund um die Jahrtausendwende wurde [...] schrittweise der Bildungsbegriff in den Vordergrund gerückt.“⁸ Dies hängt auch damit zusammen, dass Jugend- und Bildungsforschung lange mit getrennten Zielsetzungen unabhängig voneinander existierten, da sich Erstere vor allem auf außerschulische, Letztere eher auf schulische Aspekte des Jugendalters konzentrierte.⁹ Heute wird *Jugendbildung* als „Oberbegriff für alle bildenden Angebote der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit“¹⁰ verwendet.

lischen Kinder- und Jugendarbeit“¹⁰ verwendet. Hierzu tragen auch Entstrukturierungsprozesse bei, da sich Schul- und Freizeit vermischen: Eine Ganztagschule muss sich auch mit Freizeitangeboten auseinandersetzen und Jugendarbeit mit der Ausweitung von Schulzeit.

Unter dem Begriff *Jugendbildung* thematisiert der vorliegende Beitrag kirchliche Jugend-(verbands-)arbeit explizit als (religiösen) Bildungsraum, nicht als pastorales Handlungsfeld oder als Ort der Freizeitgestaltung, ohne diese Dimensionen leugnen zu wollen.

Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören nach § 11 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG):

- „1. Außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung,
2. Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit,
3. arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit,
4. internationale Jugendarbeit,
5. Kinder- und Jugenderholung,
6. Jugendberatung.“¹¹

Kirchliche Jugendarbeit ist hier sowohl mit den Angeboten verbandlicher, gemeindlicher/gemeindenaher sowie offener Kinder- und Jugendarbeit einzuordnen als auch mit Angeboten der Jugendhilfe (z.B. Jugendwohnheime oder Beratungsangebote der Caritas).¹² Jugendhilfeangebote gehören jedoch nicht zum Bereich von Freiwilligkeit und weisen deutlich andere Strukturen auf. Deswegen konzentriert sich der Beitrag auf die Dimension von Jugendarbeit als freiwilligem Angebot im Freizeitbereich. Da Kinder entwicklungsbedingt nicht die

6 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Leitlinien zur Jugendpastoral, Bonn 1991.

7 Vgl. ausführlicher *Kaupp, Angela*: Theologische Konzepte kirchlicher Jugendarbeit. In: *Kaupp/Höring* 2019 [Anm. 4], 410–427.

8 *Lüders, Christian/Riedle, Stephanie*: Außerschulische Jugendbildung. In: *Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard*: Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden 2009, 549–563, 551.

9 Vgl. *Grunert, Cathleen*: Informelles Lernen im Jugendalter. In: *Haring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo* (Hg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven, Weinheim 2018, 328–339, 330.

10 *Lüders/Riedle* 2009 [Anm. 8], 550.

11 *SGB-VIII – Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechtes* [Anm. 2], §11, Abs. 3.

12 Vgl. *Faulde, Joachim*: Kirchliche Jugendarbeit als Teil der Kinder- und Jugendhilfe. In: *Kaupp/Höring* 2019 [Anm. 4], 394–409.

gleiche Eigenständigkeit vorweisen wie Jugendliche, liegt der Fokus auf dem Jugendalter.

2. Zum Verständnis von Bildung

Trotz unterschiedlichster Definitionen von Bildung „(stimmen) die gegenwärtigen Auffassungen über Bildung darin überein, dass es sich dabei im Blick auf die zu Bildenden stets und unvermeidlich um eine Eigentätigkeit, eine Selbstbildung handele. [...] Bildung geschieht nur in der Auseinandersetzung mit Anregungen, mit Andersartigem, mit Störungen (*Perturbationen* der bisherigen kognitiven Orientierungsmuster, *kognitive Dissonanzen*)“¹³

Diese Auseinandersetzungen sind nicht auf die kognitive Ebene einzugrenzen. Ziel ist der Erwerb von Kompetenzen, die es dem oder der Einzelnen ermöglichen, „sich in der Gesellschaft zu verorten und sich die Welt zu erklären“¹⁴. In diesem Sinn unterstützen die Angebote der (kirchlichen) Jugendarbeit

- kulturelle Bildung, „die dazu beiträgt, das kulturelle Erbe einer Gesellschaft über die Generationen hinweg zu sichern“¹⁵
- soziale Bildung, „die Integration und Prozesse des gesellschaftlichen Zusammenhalts durch politische Bildung und das Lernen von Demokratie ermöglicht“¹⁶ und
- identitätsbezogene Bildung „im Sinne der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung, die über subjektives oder selbstreflexives Lernen erfolgt.“¹⁷

In der Jugendarbeit der Kirchen werden diese drei Aspekte auch vor dem Hintergrund von Theologie und Glauben durchbuchstabiert.

3. Außerschulische Lebensräume als Bildungsräume

Es ist inzwischen schon fast ein geflügeltes Wort, dass Schule nicht nur Lern-, sondern auch Lebensraum ist. In der Bildungsdiskussion fand jedoch lange eine Konzentration auf organisierte Bildungsräume wie Schule, Kindergarten oder Universität statt. Erst seit Beginn dieses Jahrtausends werden die Bildungsdimensionen von Familie, Gleichaltrigen, Freizeitangeboten und Medien verstärkt zu wissenschaftlich zu bearbeitenden Themen, da wahrgenommen wird, dass Bildungsprozesse „auf das Verhältnis des Individuums zur Welt in der ganzen Bedeutungsfülle und seine darauf bezogenen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster [verweisen]“¹⁸.

Außerschulische Bildungsräume lassen sich nach *Cathleen Grunert* in drei Kategorien einordnen:

- „organisierte, nicht-kommerzielle Bildungsräume (z. B. Vereine, Verbände),
- organisierte, kommerzielle Bildungsräume (z. B. Nachhilfe, Musikschulen) sowie
- nichtorganisierte Bildungsräume (z. B. Peers [...], Hobbys, Mediennutzung, Jobs).“¹⁹

Verbandlich oder gemeindlich organisierte Jugendarbeit in der Kirche kann dem ersten Bereich zugeordnet werden; offene Jugendarbeit dem dritten.

13 *Nieke, Wolfgang*: Erziehung, Bildung, Lernen. In: *Harring/Witte/Burger* 2018 [Anm. 9], 28–41, 38f. [Hervorh. i. Orig.].

14 *Thole, Werner*: Wissen allein genügt nicht. In: *DJI Impulse* 100 (2012) 26–29, 26.

15 Ebd., 27. – Vgl. *Rauschenberg, Thomas*: Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz, Weinheim – München 2009, 94–112.

16 *Thole* 2012 [Anm. 14], 27.

17 Ebd.

18 *Grunert, Cathleen*: Informelles Lernen im Jugendalter. In: *Harring/Witte/Burger* 2018 [Anm. 9], 329.

19 *Grunert, Cathleen*: Bildung und Lernen – ein Thema der Kindheits- und Jugendforschung? In: *Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich* (Hg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimension der Bildungsdebatte, Weinheim – München 2006, 15–34, 30.

Bildungsprozesse in der Jugendarbeit unterscheiden sich von schulischer Bildung dadurch, dass informelle und nicht-formale Lernprozesse vorherrschen. Hierzu ist die von der Europäischen Kommission vorgelegte Unterscheidung im Blick auf lebenslange Lernprozesse grundlegend:

FORMALES LERNEN:

„Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet.“²⁰

INFORMELLES LERNEN:

„Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder inzidentell/beiläufig).“²¹

NICHT FORMALES LERNEN:

„Lernen, das nicht in einer Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet.“²²

Seit ca. 15 Jahren untersucht die erziehungswissenschaftliche und psychologische Forschung die Wirkweisen informeller Lernprozesse.²³ Im religionspädagogischen Kontext werden – wie *Ulrich Riegel* herausarbeitet – informelle Lernprozesse bisher selten thematisiert. Er beschreibt Familie, Gemeinde und Öffentlichkeit als Orte informeller Lernprozesse ohne Jugendarbeit oder Erwachsenenbildung als eigenständige Handlungsfelder anzuführen.²⁴

Die genannten Lernformen unterscheiden sich sowohl hinsichtlich der Bedingungen, unter denen gelernt wird, als auch in der Art und Weise, wie gelernt wird.²⁵ Während formales Lernen stark durch Curricula geregelt wird, finden informelle Lernprozesse aufgrund bestimmter Interessen, Aufgaben oder Problemlagen statt. Die Chance der (kirchlichen) Jugendarbeit liegt darin, dass durch informelle Lernprozesse und die damit meist verbundene Freiwilligkeit z.T. andere Kompetenzen gefördert werden als durch formale/nicht-formale.

4. Kompetenzerwerb in der kirchlichen Jugendarbeit über informelle Lernprozesse

Nach § 11 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) sollen die Angebote der Jugendarbeit „an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung

20 Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, Generaldirektion Beschäftigung und Soziales: Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen, Brüssel 2001, 33. Abrufbar unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=829088#vollanzeige> (Stand: 10.10.2019).

21 Ebd.

22 Ebd., 35.

23 Vgl. *Overwien, Bernd*: Informelles Lernen – ein historischer Abriss. In: *Harring/Witte/Burger* 2018 [Anm. 9], 42–52.

24 Vgl. *Riegel, Ulrich*: Religion und informelles Lernen. In: *Harring/Witte/Burger* 2018 [Anm. 9], 644–652.

25 Vgl. *Baumbast, Stephanie/Hofmann-van de Poll, Frederike/Lüders, Christian*: Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise, hrsg. v. Deutschen Jugendinstitut e.V., München 2012, 13.

und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.“²⁶

Dieser Zielsetzung entsprechen die sieben Verbandsprinzipien der im BDKJ (Bund der Deutschen Katholischen Jugend) zusammengeschlossenen Jugendverbände: Demokratie, Partizipation, Selbstorganisation, Ehrenamtlichkeit, Freiwilligkeit, christlicher Glaube und Lebensweltbezug. In seiner „Theologie der Verbände“ formuliert der BDKJ diese Prinzipien im Sinne eines theologischen Selbstverständnisses:

„Der christliche Glauben ist die Grundlage für unser Verbandsleben, ebenso wie der Lebensweltbezug: Wir gehen von dem aus, was Kinder und Jugendliche als ihre Lebenserfahrungen mitbringen. Partizipation wird bei uns ausdrücklich gefördert: Wir wollen alle unsere Mitglieder ermutigen, ihren Verband aktiv mitzugestalten. Bei uns gilt das Prinzip der Selbstorganisation: Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene kommen selbst zu Wort, bringen ihre Wünsche und Vorstellungen ein und entscheiden selbst darüber, wie ihr Verbandsleben aussehen soll. Im Kinder- und Jugendverband wird Demokratie gelebt, Verantwortliche werden durch Wahlen bestimmt. Jedes Engagement im Kinder- und Jugendverband beruht auf Freiwilligkeit. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene entscheiden selbst, wie sie sich einbringen. Wir achten dabei konsequent auf die Möglichkeit der Ehrenamtlichkeit“²⁷.

Schon vor mehr als 40 Jahren wurde Selbstkompetenz im Synodenbeschluss mit den Stichworten „Selbstverwirklichung und Glaube“ beschrieben. Jugendarbeit wird als diakonischer Dienst an jungen Menschen verortet: „Die

Kirche dient dem jungen Menschen, indem sie ihm hilft, sich in einer Weise selbst zu verwirklichen, die an Jesus Christus Maß nimmt.“²⁸ Sozialkompetenz wird angezielt, wenn es heißt: „Kirchliche Jugendarbeit muß um Christi willen zum sozialen und politischen Engagement führen, aber auch das Scheitern in christlicher Hoffnung durchstehen.“²⁹

Jugendliche erwerben in der Jugendarbeit Sach- und Methodenkompetenz, indem sie für Kinder und Jugendliche Veranstaltungen konzipieren und organisieren. Sie üben Perspektivenwechsel ein, wenn Entscheidungsprozesse demokratisch und unter Beteiligung aller gestaltet werden. Nicht nur personale und soziale Kompetenzen können durch ein religiöses Wochenende im Selbstverpflegerhaus gefördert werden, sondern auch Urteilskompetenz durch Diskussionen in der Gruppe. Möglicherweise wird nicht nur der theologische Horizont erweitert, sondern auch ein Gefühl für den Wert von Glaubensgemeinschaft ausgebildet. Die Vorbereitung eines Gottesdienstes fördert liturgische Gestaltungskompetenz. In diesem Sinn ist Jugendarbeit ein wichtiger Agent kultureller Bildung, da Kultur und Gesellschaft auch von Religion(en) und ihren Traditionen gestaltet werden.

5. Bildungsformate kirchlicher Jugend(verbands-)arbeit

Menschen sind nur dann bereit, etwas zu lernen oder sich für eine Sache einzusetzen, wenn sie hierzu motiviert sind. *Edward L. Deci* und *Richard M. Ryan* postulieren drei psychische Grundbedürfnisse, welche die Motivation grundlegend bestimmen: das Bedürfnis nach Kompetenz (effektive), das nach Autonomie / Selbstbestimmung

26 SGB-VIII – Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechtes [Anm. 2], §11, Abs. 1.

27 Bundesvorstand des Bundes der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ): Arbeitshilfe zur Theologie der Verbände, Düsseldorf 2015, 12f. Verfügbar unter: https://www.bdkj.de/fileadmin/bdkj/bilder/HV/Hauptversammlung_2015/Arbeitshilfe_Theologie_der_Verbaende_final.pdf (Stand: 10.10.2019).

28 Synodenbeschluss „Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit“ [Anm. 5], 295.

29 Ebd., 297.

(autonomy) und jenes nach sozialer Eingebundenheit (affiliation).³⁰ Gelingende Jugendarbeit unterstützt die Erfüllung dieser Bedürfnisse und kann so zum Mitmachen motivieren.

5.1 Raumaneignung als Bildungsprozess

Jugendarbeit stellt Räume zur Verfügung, die von Heranwachsenden angeeignet und verändert werden dürfen.³¹ Dies können die Räume im Jugendheim oder die Jugendkirche sein, aber auch öffentliche Räume. Raumaneignung ist mit sozialen Ein- und Ausschlussprozessen verbunden. Es wird geregelt, wer sich in welchem Raum wann aufhalten darf und wie man sich dort verhalten muss. Dies erfordert von Jugendlichen, eigene Vorstellungen untereinander und z.T. auch mit Erwachsenen auszuhandeln. Hierdurch können Machtverhältnisse wahrgenommen und Formen demokratischer Entscheidungsfindung eingeübt werden. Gelingende Raumaneignung führt zum Erleben von Selbstwirksamkeit, misslingende führt im Idealfall zur Reflexion und dient damit ebenfalls jugendlicher Entwicklung.

5.2 Bildungszuwachs durch learning by doing: Ehrenamtliches Engagement

„Mitgestalten, mitbestimmen, mitverantworten“³² – diese Schlagworte beschreiben, warum Jugendliche sich freiwillig in ihrer Freizeit organisieren. Die Forschung verweist darauf, „dass die Mitwirkung in Verbänden und Einrichtungen

Bildungsprozesse in der persönlichen Entwicklung sowie im sozialen und gesellschaftlichen Miteinander fördert“³³. Bedeutsam für die Wahl eines ehrenamtlichen Engagements sind Freiwilligkeit, Frei- und Gestaltungsräume (freie Wahl der Aufgabe, eigene Interessen, Möglichkeit, eigene Handlungsräume zu erproben und zu erweitern) und die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung.³⁴ Ehrenamtliches Engagement führt nicht nur zu einem subjektiv empfundenen Kompetenzzuwachs, sondern fördert auch die Überzeugung der Selbstwirksamkeit. Nachgewiesen wurden Zusammenhänge zwischen Engagement, sozialem Bewusstsein und der Bereitschaft, sich politisch zu beteiligen.³⁵ Die Bereitschaft und Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme ist eine zentrale Kompetenz, „die in der freiwilligen Tätigkeit vorausgesetzt, eingeübt und entfaltet wird.“³⁶ Jugendliche sind sich bewusst, dass die Übernahme von Verantwortung auch bedeutet, für die Folgen des eigenen Handelns einzustehen.

Kirchliche Jugendarbeit bietet sehr unterschiedliche Formate für soziales Engagement: von der Gruppenleitung über die Organisation einer Jugendfreizeit oder einer 72-Stunden-Aktion bis zur kreativen Gestaltung von Plakaten. Ehrenamtliches Engagement ermöglicht Lernen durch die Verbindung von Inhalt und Kompetenzerwerb in einer möglichst praxisnahen Lernsituation.

30 Vgl. Deci, Edward L./Ryan, Richard M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 223–238.

31 Vgl. Deinet, Ulrich: Kinder- und Jugendarbeit als Bildung. In: Hafenecker, Benno (Hg.): Handbuch Außer-schulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure, Schwalbach 2013, 103–118, 109.

32 Züchner, Ivo: Mitgestalten, mitbestimmen, mitverantworten. In: DJI-Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts 115 (2017) 23–25.

33 Ebd., 24; vgl. auch Düx, Wiebken/Prein, Gerald/Sass, Erich u.a.: Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement, Wiesbaden 2009.

34 Vgl. Düx/Prein/Sass u.a. 2009 [Anm. 33], 115–120. Zum Ehrenamt junger Erwachsener in der evangelischen Kirche vgl. *Evangelische Kirche im Rheinland: Jung – aktiv – evangelisch in NRW. Eine Studie zum ehrenamtlichen Engagement junger Erwachsener in NRW*, Düsseldorf 2018. Abrufbar unter: <https://www.ekir.de/www/service/jung-aktiv-evangelisch30376.php> (Stand: 10.10.2019).

35 Vgl. Grunert 2018 [Anm. 18], 334.

36 Düx/Prein/Sass u.a. 2009 [Anm. 33], 118.

5.3 Peer-Education und das Modell der „reflektierten Gruppe“

Lernen als Jugendliche/-r ist besonders häufig ein Lernen von und mit Peers. „Unter Peers wird der mehr oder weniger organisierte Zusammenschluss von Personen, die sich gegenseitig beeinflussen und einen gleichen bzw. ähnlichen Status sowie (annähernd) das gleiche Alter besitzen, verstanden.“³⁷ Peer-Gruppen sind Orte, an denen jugendlicher Lebensalltag selbstorganisiert gestaltet wird. Die Zugehörigkeit zu einer Peer-Gruppe dient der personalen und sozialen Identitätsentwicklung und der emotionalen Stabilisierung. Dieser *geschützte Raum* beruht meist auf der Basis freiwillig gewählter Freundschaftsbeziehungen, bietet die Möglichkeit, eigene Identitätswürfe auszuprobieren und dient der schrittweisen Ablösung von den Eltern. Im Unterschied zu Interaktionen in Schule und Familie basieren Lernprozesse in Peer-Gruppen auf Freiwilligkeit und einer eher gleichberechtigten Beziehungsstruktur. Sie stärken die Kompetenz zur Gestaltung von Aushandlungsprozessen und dienen daher dem Erwerb personaler und sozialer, aber auch organisatorischer und kreativer Kompetenzen.³⁸

In der kirchlichen Jugendarbeit wird die Bedeutung der Gleichaltrigen sehr ernst genommen. So formuliert der Synodenbeschluss „das hauptsächliche Instrument und sozusagen die Grundform des ‚personalen Angebots‘ der kirchlichen Jugendarbeit ist die Gruppe der Gleichaltrigen. Wie immer solche Gruppen ent-

stehen [...], sie sollten sich spontan organisieren können, die Gruppen- und Leitungsstrukturen sollen das fördern und nicht behindern“³⁹.

Unter *Peer-Education* werden Projekte verstanden, in denen Bildungs- und Erziehungsprozesse von jungen Menschen für junge Menschen initiiert und getragen werden. Dies wird in der kirchlichen Jugendarbeit nicht nur im Modell der „reflektierten Gruppe“⁴⁰ umgesetzt, sondern auch in der offenen Jugendarbeit eingespeist. Lernen im freiwilligen Engagement zeichnet sich durch *learning by doing*, Lernen im Team und Lernen durch erfahrene Mitarbeiter/-innen aus.⁴¹ *Judith Könemann, Clauß Peter Sajak* und *Simone Lechner* haben den hohen Einfluss des sogenannten „personalen Angebotes“⁴² auf die religiöse Bildung Jugendlicher nachgewiesen.⁴³ Diese Aspekte sind in der „reflektierten Gruppe“ gegeben als einer Gruppe, die den eigenen Prozess, ihre Vorgänge und Beziehung reflektiert.

REFLEKTIERTE GRUPPEN

„sind nicht nur Mittel zum Zweck, sondern selbst ein Ziel von Jugendarbeit: ein Ort, wo menschliches Miteinander mit all seinen Aufgaben und Bedingungen erfahren werden kann – und darum zuletzt auch Kirche und Gemeinde mit ihren Aufgaben und Voraussetzungen.“⁴⁴

Reflektierte Gruppen sind also Lebens- und Lernräume, aber auch Glaubensräume. Auch wenn das Modell langfristiger Gruppenarbeit heute oft durch kurzfristigere Projekte und

37 Nörber, Martin: Peer Education in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: *Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt* (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden 2013, 339–346, 339.

38 Vgl. *Harring, Marius/Böhm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten* u.a.: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen – eine Einführung in die Thematik. In: *Dies.* (Hg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen, Wiesbaden 2010, 9–19.

39 Synodenbeschluss „Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit“ [Anm. 5], 300.

40 Ebd.

41 Vgl. *Düx/Prein/Sass* u.a. 2009 [Anm. 33], 121–132.

42 Vgl. Synodenbeschluss „Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit“ [Anm. 5], 298–301.

43 *Könemann, Judith/Sajak, Clauß P./Lechner, Simone*: Einflussfaktoren religiöser Bildung. Eine qualitativ-explorative Studie, Wiesbaden 2017, 156–167.

44 Synodenbeschluss „Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit“ [Anm. 5], 301.

Events ergänzt wird, bleibt die Gruppenarbeit dennoch ein wichtiges Charakteristikum von Jugendarbeit⁴⁵ und ein Bildungsraum der Peer-Education.

BIOGRAFISCHES LERNEN

Im Jugendalter sind Fragen der eigenen Identitätsentwicklung zentral. Die individuelle Biografie ist der Hintergrund, von dem aus gelernt wird, und zugleich der Horizont, in dem gelernt wird. Konkurrierende Handlungsalternativen fordern Jugendliche heraus, Entscheidungen immer wieder in Auseinandersetzung mit sich selbst und in Interaktion mit der Umwelt zu plausibilisieren.⁴⁶ Dies führt in einer multikulturellen und -religiösen Umwelt dazu, dass Religiosität einerseits immer individueller erscheint und andererseits sich selbst und anderen gegenüber begründet werden muss.

Nach Hans-Georg Ziebertz hat eine biografische Selbstreflexion drei Funktionen:

- Die „kognitiv-aufklärerische Funktion“ hilft Klarheit über Abhängigkeitsverhältnisse zu erhalten.
- Die „affektiv-integrierende Funktion“ kommt zum Tragen, indem „das Wissen um die Interdependenzen und die Einsicht in die konkreten Abhängigkeiten gefühlsmäßig“ verarbeitet wird.
- Die „pragmatisch-handlungsleitende Funktion“ dient zur Erschließung neuer Handlungspotenziale.⁴⁷

45 Vgl. *Könemann, Judith*: Sozialformen der kirchlichen Jugendarbeit im Wandel. Von der reflektierten Gruppe zum Projekt. In: *Kaupp/Höring* 2019 [Anm. 4], 467f.

46 Vgl. *Alheit, Peter*: „Biografizität“ als Schlüsselkompetenz in der Moderne. In: *Kirchhof, Steffen/Schulz, Wolfgang* (Hg.): *Biografisch lernen & lehren. Möglichkeiten und Grenzen zur Entwicklung biografischer Kompetenz*, Flensburg 2008, 15–28.

47 *Ziebertz, Hans-Georg*: Biografisches Lernen. In: *Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg* (Hg.): *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2010, 374–386, 385.

Jugendarbeit bietet den Raum für solche biografischen Lernprozesse, da keine bestimmten Lernziele erreicht werden müssen. Die Peers haben im Jugendalter eine Spiegelfunktion, denn sie geben Rückmeldung, ob der eigene Identitätsentwurf positiv oder negativ bewertet wird. Erfahrene Mitarbeiter/-innen können zudem wichtige Ansprechpartner/-innen sein und eine Vorbildfunktion haben und tragen auch zum Ablösungsprozess von den Eltern bei.

KORRELATIVES LERNEN

Interessanterweise kann auch ein korrelatives Lernen in der Jugendarbeit gelingen: Eigene Erfahrungen werden mit Glaubenstraditionen verknüpft. Anders als in der Schule sind die Themen selbst gewählt und Korrelation findet eher ungeplant statt. Dennoch fordern Gespräche ‚über Gott und die Welt‘, Sternsinger-Aktionen oder Gestaltung einer Weihnachtsfeier auch dazu heraus, die eigenen Lebenserfahrungen mit religiösen Traditionen zu korrelieren.

6. Fazit

Außerschulische Jugendarbeit steht heute vor zahlreichen Herausforderungen. Sie muss u.a. einer zunehmenden Beschulung im Ganztage begegnen, in der es ebenfalls Freizeitgestaltung gibt. Schul- und Freizeit lassen sich nicht mehr so deutlich voneinander trennen, wenn z.B. kirchliche Verbände Freizeitangebote in der Schule machen. Ein gewachsenes Zeitbudget für außerschulische nicht-formale Bildung (Musikunterricht, Nachhilfe, Sporttraining etc.) lässt die Zeitkorridore für kirchliche Jugendarbeit enger werden und macht die Suche nach kurzfristigen Formaten (Events, Projekte) nötig. Dennoch ist die Zahl Jugendlicher auch heute nicht zu unterschätzen, die sich hier ehrenamtlich zum Teil über Jahre hinweg engagieren.

Festzuhalten ist, dass kirchliche Jugendarbeit nicht nur zur religiösen Bildung in einem vielfältigen Sinn – z.T. auch unbewusst und in-

zidentell – beiträgt, sondern auch zur persönlichen, sozialen, kulturellen und methodischen Bildung. Damit ist sie ein wichtiger Bildungsfaktor, insbesondere für die Identitätsentwicklung im Jugendalter. Kirchliche Jugendarbeit bleibt ein unverzichtbarer Bildungsraum, der Kompetenzen in Bereichen fördert, die durch schulische Lernformate nicht erreicht werden.

Die Bedeutung der Jugendarbeit – und anderer außerschulischer Bildungsorte – für religiöse Bildungsprozesse empirisch weiter zu erforschen bleibt ein Desiderat.

Dr. Angela Kaupp

*Professorin für Praktische Theologie/
Religionspädagogik mit Fachdidaktik,
Universität Koblenz-Landau,
Campus Koblenz,
Universitätsstraße 1, 56070 Koblenz*

Religiöses Lernen heute?

Ein-Blicke aus der Perspektive der Religionswissenschaft

Udo Tworuschka

Die Schriftleitung der RpB hat mich eingeladen, als Religionswissenschaftler meine Außen-Sicht zum ‚religiösen Lernen‘ darzulegen. Ethnologisch gesprochen, soll ich die etische Perspektive eines unbeteiligten Beobachters einnehmen. Das fällt mir schwer; denn ein Wissenschaftlerleben lang bin ich dafür eingetreten, über die Außenperspektive nicht die Perspektive der Gläubigen zu vernachlässigen, also Religion emisch, mit den Augen eines Insiders, zu sehen. Beide Aspekte schließen einander nicht aus, sie ergänzen sich vielmehr, sind erkenntnistheoretisch komplexer. Für mich ist dies kein ‚überwundenes‘ Paradigma, das ich auf meine ‚alten Tage‘ einer – möglicherweise doch nur vorübergehend – den Ton bestimmenden religionswissenschaftlichen Mehrheitsposition opfere.

1. Thesen

(1) Die *Praktische Religionswissenschaft* verbindet religionswissenschaftliche „Erkenntnis-suche“ mit „praktischer Nützlichkeit“, generiert Wissen, „das für das Leben taugt“.¹ Da

sie konstruktiv auf die Theologie zugeht, statt Brücken abzurechen, empfiehlt sie sich als Kooperationspartnerin des Religionsunterrichts.

- (2) Neben dem im Religionsunterricht verbreiteten interreligiös-partikularen Ansatz (Dialog, Trialog, Konzentration auf die sog. Abrahamsreligionen) sollte der universalistische Ansatz der vergleichenden Religionswissenschaft stärker zum Zuge kommen.
- (3) Gegenstand des Faches sind religiöse Menschen aller Zeiten und Räume, die in Tönen, Bildern, Tänzen, Architektur, Gerüchen und Farben, in Riten, Gesprächen oder Texten Auskünfte über die von ihnen für wirklich gehaltenen transzendenten Objekte geben: ‚Götter‘, ‚höhere Wesen‘, ‚Gott‘. Immer aber auch geht es um Religion als Ganzes mit verschiedenen Dimensionen: Gemeinschaft, Handlungen, Lehren, Erfahrungen, um die Beziehungen der Religionen zueinander, ihre Vorstellungen voneinander, die politisch-ökonomisch-sozialen Determinanten und ihre vielfältigen Vermittlungen.
- (4) Insbesondere bei interreligiösen bzw. -rituellen Begegnungen spielen neben ihrer kognitiven Seite für die Praktische Religionswissenschaft affektive und pragmatische Dimensionen eine Rolle.

1 Carrier, Martin: Interessen als Erkenntnisgrenzen? Die Wissenschaft unter Verwertungsdruck. In: *Hogrebe, Wolfram/Bromand, Joachim* (Hg.): Grenzen und Grenzüberschreitungen, Berlin 2004, 168–180, 178.

(5) Der Umgang mit Religionen im Religionsunterricht soll ausdrücklich die Urteils- und Handlungsfähigkeit der Lernenden fördern. Praktische Religionswissenschaft klammert diese Fragen nicht aus, sondern thematisiert sie.

2. *Selbstverständnis heutiger Religionswissenschaft*

2.1 ‚Denkkollektiv‘ Religionswissenschaft

Religionswissenschaftler/-innen sind nicht anders als andere Wissenschaftler/-innen eine Gruppe von Menschen, die ein ‚Denkkollektiv‘ bilden. Nach dem genialen polnisch-jüdischen Wissenschaftstheoretiker Ludwik Fleck² (1896–1961) gehört jeder Mensch „mehreren Denkkollektiven an“³, wissenschaftlichen, religiösen usw. Wissenschaft ist für Fleck nicht rational oder logisch, sondern durch Erziehung, Tradition, Aufeinanderfolge des Erkennens bestimmt. Tatsachen sind das, was eine jeweilige Gemeinschaft als Wahrheit akzeptiert. Das zur Beharrung neigende ‚Denkkollektiv‘ ist durch einen gemeinsamen ‚Denkstil‘ definiert, ein „gerichtetes Wahrnehmen, mit entsprechendem gedanklichen und sachlichen Verarbeiten des Wahrgenommenen“⁴. Dies führt dazu, dass alle Beteiligten schließlich das Gleiche sehen. Organisiert ist das Denkkollektiv, welches auf seine Beteiligten einen denkstilgemäßen Zwang ausübt, als esoterischer und exoterischer Kreis. Im Innersten befindet sich die ‚eingeweihte‘ kleine, das Denken steuernde Elite. Zum exoterischen Kreis gehören Schüler/-innen, die das ‚Wissen‘ rezipieren und verbreiten. Andere Ansätze, die in Publikationen und auf Konferenzen nicht

vorkommen, bleiben daher oft auf der Strecke – um Jahre später wieder interessant zu werden.

Heutige Religionswissenschaft definiert sich als „bekenntnisunabhängige Gesellschafts- und Kulturwissenschaft“⁵, die empirisch, methodisch-agnostisch (eigene Religiosität/Nicht-Religiosität einklammernd), deskriptiv, wahrheits-, wert- und bekenntnisneutral arbeitet. Von ‚Hermeneutik‘ ist wenig die Rede.⁶ Der Monopolanspruch gegenüber anderen ‚Fachverständnissen‘⁷ resultiert aus dem radikalen Traditionsabbruch der frühen 1970er-Jahre,⁸ der u. a. die theologischen Wurzeln der Religionswissenschaft ins Hintertreffen geraten ließ. Viele Fachvertreter/-innen sind inzwischen nicht mehr im Christentum oder überhaupt in einer religiösen Tradition beheimatet; manch einem ist das Christentum zur Fremdreligion geworden.

§ 2,1 der „Satzung der Deutschen Vereinigung für Religionswissenschaft“ (RW) hält dafür, dass „eine sachorientierte und unvoreingenommene Darstellung der verschiedenen

2 Schäfer, Lothar/Schnelle, Thomas (Hg.): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache, Frankfurt a. M. 1980.

3 Ebd., 61.

4 Ebd., 130.

5 Offizielle Auffassung der DVRW (Deutsche Vereinigung für Religionswissenschaft; online: <https://www.dvrw.uni-hannover.de/rewi0.html> [Stand: 07.11.2019]). Auch wenn der DVRW „bewusst [ist], dass es innerhalb der deutschen Religionswissenschaft unterschiedliche Fachverständnisse gibt“, so ist doch dieses denkkollektivistische Verständnis weit verbreitet. Zum ‚Denkkollektiv‘ siehe: Fleck, Ludwik: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache, Frankfurt a.M. ⁴1999, 61.

6 Hier ist im Anschluss an Dilthey und Gadamer auf einschlägige Arbeiten Apels, Ricœur, Habermas‘ oder an die sozialwissenschaftliche Methode Oevermanns auf die differenzierten Überlegungen zur interkulturellen und interreligiösen Hermeneutik hinzuweisen, neuerdings insbesondere auf Überlegungen Marianne Moyaerts: *Interreligious Relations and the Negotiation of Ritual Boundaries. Explorations in Intirrituality*, Basingstoke 2019.

7 Für mich ist Religionswissenschaft eine Wahrnehmungswissenschaft, die sich u. a. auch sozial- und kulturwissenschaftlicher Methoden bedient.

8 Tworuschka, Udo: *Religionswissenschaft. Wegbereiter und Klassiker*, Köln – Weimar – Wien 2011, 9–11.

Formen des religiösen Lebens zu einem besseren gegenseitigen Verstehen und zu einem duldsameren Zusammenleben der Menschen und der institutionellen Religionen, zur Förderung des Friedens und der Mitmenschlichkeit beitragen.⁹ Verstehen, Förderung von Toleranz, Frieden und Mitmenschlichkeit: Diese höchst aktuellen Gedanken wurden in längst vergangenen Zeiten des Faches formuliert (1950).¹⁰ Heute stehen sie eher verloren, unverbunden, ortlos im europäischen Religionswissenschaftskosmos, wirken wie Relikte, Treibgut.

2.2 Religion – etwas Existenzielles?

Für anstößig hält es das Denkkollektiv, wenn Religionswissenschaftler/-innen (*inter*)religiöses Interesse verraten, wenn sie *Religion* als „erlebnishaft Begegnung mit dem Heiligen und antwortendes Handeln des vom Heiligen bestimmten Menschen“¹¹ wertschätzen. Galt Religion früher als Qualitätssiegel, das auf Letztes, Unbedingtes, existenziell Bedeutsames bzw. in Rudolf Ottos (1869–1937) Worten auf das Heilige und Numinose verwies, so hat das vorherrschende Paradigma dazu geführt, Religion auf eine Ebene mit beliebigen anderen kulturellen Ausdrucksformen zurückzustufen. Der Graben zwischen den religionswissenschaftlichen Klassikern wie Joachim Wach (1898–1955) und heutigen theoretischen Selbstverständlichkeiten ist tief: „Mehr als bei allen anderen Ausdruckssystemen, mehr als bei der Deutung der künstlerischen oder wissenschaftlichen Äußerung muss bedacht werden: dass es hier um Bewegungen, Regungen, Strebungen in der

menschlichen Seele geht, *die die Existenz anrühren, Probleme von Leben und Tod* in einem unser so stark vermitteltes Denken seltsam unmittelbar anmutenden Sinne.“¹²

Um Religion(en) zu verstehen, postulierte Gustav Mensching ein „Minimum an Vorverständnis“, ohne das auch der Religionswissenschaftler nicht auskommt, nämlich „dass allenthalben in der Geisteswelt der Menschheit eigentümliche Erfahrungen von Wirklichkeiten bezeugt sind, die mit dem Begriff ‚heilig‘ benannt [...] werden“.¹³ Religionswissenschaftler/-innen treten ihrem Forschungsgegenstand nicht voraussetzungslos gegenüber, sondern mit lebensweltlichen/wissenschaftlichen Vorverständnissen. Die Existenz von Göttern, Gott, Göttlichem, transzendenten Wesen usw. *im Glauben der religiösen Menschen* vorauszusetzen und diese Verstehensvoraussetzung in die wissenschaftliche Arbeit einzubeziehen scheint mir für den religionswissenschaftlichen Umgang mit Religion(en) eine naheliegende Vorannahme. Ob es ein Transzendentes/Heiliges *tatsächlich gibt*, so wie Milliarden von Menschen daran auf verschiedene, wohl gegen unendlich tendierende Weise, glauben¹⁴ – darüber will und kann Religionswissenschaft nichts aussagen, auch nichts Negatives. Religionswissenschaftliches Erkenntnisinteresse zielt ganz und gar auf das Empirische.

Wie weit sich Religionswissenschaftler/-innen auf Religion und Religiöses einlassen *dürfen*, veranschaulicht Peter Antes so:

9 <https://www.dvrv.uni-hannover.de/satzung.html> (Zugriff: 20.09.2019).

10 In diesen bis heute nicht geänderten Zeilen spiegeln sich noch die Gedanken der ersten drei Vorstände und ihrer Vorsitzenden (*Heinrich Frick, Friedrich Heiler, Gustav Mensching*: 1951–1972).

11 So die klassische Definition von *Mensching, Gustav*: Die Religion. Erscheinungsformen, Strukturtypen und Lebensgesetze, Stuttgart 1959, 18f.

12 *Wach, Joachim*: Zur Methodologie der allgemeinen Religionswissenschaft (1923). In: *Lanczkowski, Günter* (Hg.): Selbstverständnis und Wesen der Religionswissenschaft, Darmstadt 1974, 30–56, 37 (Kursivierungen U.T.).

13 *Mensching* 1959 [Anm. 11], 18.

14 Vgl. *Tworuschka, Udo*: Glauben alle an denselben Gott? Religionswissenschaftliche Anfragen. In: *Rupp, Horst F./Huizing, Klaas* (Hg.): Religion im Plural, Würzburg 2011, 135–157.

„Die hier vorgestellte religionswissenschaftliche Arbeitsweise gleicht einer Einführung in Burgunder Weine mit Hilfe von Lichtbildern. Vielleicht werden auch noch [...] die Flaschen geöffnet, um die Blume kennenzulernen. Getrunken aber wird nicht [...] Damit ist nicht bestritten, dass durch das Trinken andere und neue Einsichten gewonnen werden können, doch die haben in der Religionswissenschaft nicht ihren Ort. Auch die Frage, ob im Wein Wahrheit liegt [...] wird hier nicht verhandelt. Was in der Religionswissenschaft geboten wird, ist allen zumutbar, ob sie [...] dem Alkohol verfallen sind, ihn lieben, ihn ablehnen oder eine Entziehungskur hinter sich haben. Wer mehr will, ist im Seminar für Religionswissenschaft fehl am Platze.“¹⁵

Doch wenn es um Wein geht und nicht um Münzen, Tempel, Sarginschriften, würde ich mir als Studierender das Trinken nicht von vornherein verbieten lassen. Wer Wein studieren will, handelt fahrlässig, wenn er sich mit Kenntnissen der chemischen Zusammensetzung oder ausschließlicher Augen- und Nasenarbeit, einschließlich Identifizierung der Aromen, abspeisen ließe. Irgendwann kommt die schlürfende Zunge ins Spiel, um Süße, Säure, Gerbstoffe zu identifizieren. Übrigens: Wer den probierten Wein wieder ausspuckt, behält länger einen klaren Kopf, auch der Geschmackssinn wird weniger beeinträchtigt.

Durch Erfahrung gewonnene Einsichten, die sich nicht durch noch so genaues Textstudium, Diabetrachtungen oder Ähnliches ersetzen lassen, gehören zu den methodischen Standards einer gegenwarts-, problem- bzw. konfliktbe-

zogenen Praktischen Religionswissenschaft, die nicht beim bloßen Beschreiben haltmacht, sondern *orientieren* will.

In den folgenden Thesen entwerfe ich Grundzüge einer für den Religionsunterricht¹⁶ relevanten Praktischen Religionswissenschaft, für die *Verstehen* von Religion, *Empathie*, *Kritik* und *Handlungsorientierung* maßgebliche Kriterien sind.

THESE 1:

PRAKTISCHE RELIGIONSWISSENSCHAFT ALS KOOPERATIONSPARTNERIN DES RU

Die Praktische Religionswissenschaft¹⁷ verbindet religionswissenschaftliche „Erkenntnissuche“ mit „praktischer Nützlichkeit“, generiert Wissen, „das für das Leben taugt“¹⁸. Da sie konstruktiv auf die Theologie zugeht, statt – aus Neutralitätszwang, vielleicht sogar Religiophobie¹⁹ – Brücken abubrechen, empfiehlt sie sich als Kooperationspartnerin des RU.

Praktische Religionswissenschaft ist eine *eigenständige* religionswissenschaftliche Disziplin mit *eigener Identität*. Sie betrachtet die Hauptzweige des Faches (Religionsgeschichte/Systematische Religionswissenschaft) als Zuträgerwissenschaften, ohne ein hierarchisches Verhältnis zu implizieren. Sie verfolgt spezifische theoretische Optionen, Fragestellungen, methodische Verfahren, ist inter- bzw. transdisziplinär ausgerich-

15 Das ist zwar wesentlich freundlicher formuliert als das römisch-katholische „Anathema sit“, die einst übliche Reaktion auf Häresien mit anschließendem Kirchenausschluss – aber nicht weniger deutlich: *Antes, Peter: Religionswissenschaft als Fach an der Universität. In: Ders.: Religionen im Brennpunkt. Religionswissenschaftliche Beiträge 1976–2007, Stuttgart 2007, 9–14, 13.*

16 Religionsunterricht meint hier den in Deutschland grundgesetzlich garantierten *konfessionellen* RU, einschließlich seiner konfessionell-kooperativen, ökumenischen, dialogischen, pluralistischen Spielarten.

17 *Tworuschka, Udo: „Verpflichtendes Verstricktsein in die Welt“. Praktische Religionswissenschaft. In: BThZ (2015) 264–288.*

18 *Carrier* 2004 [Anm. 1], 178.

19 In den üblichen Phobienlisten taucht diese Störung bislang noch nicht auf. Einige Religionswissenschaftler/-innen pflegen ein geradezu aseptisches Verhältnis zu Religion(en), Religiosität, Frömmigkeit, Glaube, das die Grenze zur Phobie streift.

tet. Sie erhält „ihre Anregungen von übergeordneten Werten wie etwa Gesundheit, Wohlfahrt, Produktivität oder Frieden“²⁰.

Praktische Religionswissenschaft nimmt nicht nur wahr – hört, sieht, schmeckt, riecht, tastet –, beschreibt und analysiert Handlungen, erklärt bestehende religiöse Wirklichkeiten (*deskriptive* Komponente). Sie analysiert gegenwärtige, problematisch gewordene, defizitäre Wirklichkeiten, um durch problemorientiertes Handeln ‚bessere‘ herbei zu führen (*normative* Komponente). Theoretisch-methodisch orientiert sie sich an den Maßgaben wahrnehmungswissenschaftlich-hermeneutischer, empirischer, handlungsorientierter Wissenschaftspraxis.

Ein Teilbereich der Praktischen Religionswissenschaft sind ‚Interreligious Studies‘. Angewandt werden kulturanalytische, rechtliche, sozialwissenschaftliche, religionswissenschaftliche und theologische Methoden. Der Gegenstand kann nur sachgemäß erforscht werden „in conversation between different faith traditions“²¹. Für den Religionsunterricht sind nicht nur textorientierte *interreligiöse* Zugänge interessant,²² sondern auch Erkenntnisse der „*interritual studies*“, die zum erlebnishaften

Besichtigen und Teilnehmen an religiösen Ritualen an spezifischen religiösen Orten führen – auch zur Konstruktion neuer, interreligiöser Rituale. Praktische Religionswissenschaft und performative Religionspädagogik haben gemeinsame Schnittstellen.²³

THESE 2:

PLÄDOYER FÜR EIN UNIVERSALES VERSTÄNDNIS VON RELIGION IM RU

Neben dem im Religionsunterricht verbreiteten interreligiös-partikularen Ansatz (Dialog, Trialog, Konzentration auf die sog. Abrahamsreligionen) sollte der universalistische Ansatz der vergleichenden Religionswissenschaft stärker zum Zuge kommen.

Zur Begründung ein kurzer Blick auf die Geschichte des Themas.²⁴ In altkirchlicher und mittelalterlicher Unterweisung begegneten Religionen Heranwachsenden in Gestalt antiker Mythen. Als Bestandteil einer *realistischen Weltkunde*, auch als Missionsobjekte, thematisierte sie Amos Comenius (1592–1670) in seinem *Orbis sensualium pictus*, der „sichtbaren Welt“ (1658). Die mit der Aufklärung sich Bahn brechende *universalgeschichtliche Perspektive* ermöglichte eine pluralistische Vorstellung der menschlichen Kultur, förderte den Religionsvergleich, relativierte das Christentum, begünstigte die Toleranzidee. Der seither diskutierte kirchliche Einfluss auf den Religionsunterricht wurde zum Dauerthema, das nachhaltig auch die Diskussion über Religionen im Religionsunterricht prägte. Sein Höhepunkt war gegen Ende des 19. Jahrhunderts, als theologisch und politisch liberale Kreise und

20 Kaiser, Karl: Friedensforschung in der Bundesrepublik, Göttingen 1970, 22. – Die beiden Wissenschaftsphilosophen Silvio O. Funtowicz und Jerome R. Ravetz begründeten eine „Science for the Post-Normal Age“, die bei gesellschaftlichen Problemen davon ausgeht, „dass die Fakten ungewiss, die Werte umstritten, die Gefahren und Risiken hoch sind, aber die Entscheidung dringend ist“. *Dies.*: Science for the Post-Normal Age, URL: http://www.uu.nl/wetfilos/wetfil10/sprekers/Funtowicz_Ravetz_Futures_1993.pdf (Zugriff: 06.10.219). – Bechmann, Gotthard/Frederichs, Günter: Problemorientierte Forschung: Zwischen Politik und Wissenschaft. In: Bechmann, G. (Hg.): Praxisfelder der Technikfolgenforschung. Konzepte, Methoden, Optionen, Frankfurt a.M. 1996, 11–37, 20.

21 Leirvik, Oddbjørn: *Interreligious Studies. A Relational Approach to Religious Activism and the Study of Religion*, London – New York 2014, 10.

22 Bernhardt, Reinhold: *Inter-Religio. Das Christentum in Beziehung zu anderen Religionen*, Zürich 2019.

23 Moyaert, Marianne: Ritualizing Interreligious Encounters: Mapping the Field of Interrituality. In: *ISIT (Interreligious Studies and Intercultural Theology)* 1 (2017) 164–186, 178f.

24 Tworuschka, Udo: *Die Geschichte nichtchristlicher Religionen im christlichen Religionsunterricht*, Köln – Wien 1983.

namhafte Fachpädagogen einen ‚objektiven‘ Religionsunterricht forderten. Religionsgeschichtliche Vertreter wie Carola Barth (1879–1959) und Hermann Meltzer (1872–1955) hatten dabei nicht weniger als die *gesamte Religionsgeschichte* vor Augen. Andere, wie der evangelische Ökumene-Pionier Gustav Adolf Deißmann (1866–1937), nahmen Religionen dagegen ausschnittsweise wahr – als ‚Gegenwartsmächte‘.

Seither lassen sich grob zwei Diskussionslinien unterscheiden, deren einflussreichere, *partikulare* Linie auf Deißmann zurückgeht. Ihr geht es um die konkrete Begegnung mit Menschen ausgewählter Religionstraditionen (unscharf Weltreligionen), primär um Islam bzw. Muslime, dialogisch erweitert zu den ‚Abrahamsreligionen‘. Die personell ungleich schwächere zweite, *religionsgeschichtliche* Linie zeichnet sich durch einen universaleren Blick aus, zeitlich wie räumlich, reduziert Religionsbegegnung und Dialog nicht auf (ausgewählte) Weltreligionen. Im Blick sind die allgemeine Religionsgeschichte, die grundsätzlich alle vergangenen und gegenwärtigen Religionstraditionen umfasst, sowie die religiösen Erscheinungsformen. Deshalb zielen ihre Vertreter über das konkrete Begegnungslernen hinaus auf Vergleiche, haben religiöse Strukturen, Typen, Formen oder Symbole vor Augen. *Vergleichend* betrachten sie die Religionsgeschichte als Feld von „Begegnungen mit dem Heiligen und antwortendes Handeln des vom Heiligen getroffenen Menschen“ (Menschling). Hubertus Halbfas ist für mich ein – zugegeben spezieller – Repräsentant dieser Linie, zu der auch ich mich letztlich zähle.

THESE 3:

GEGENSTAND DES RU:

KONKRETE MENSCH(EN) UND RELIGION

Gegenstand des Faches sind religiöse Menschen aller Zeiten und Räume, die in Tönen, Bildern, Tänzen, Architektur, Gerüchen und Farben, in Riten, Gesprächen oder Texten Auskünfte über die von ihnen für wirklich gehaltenen transzendenten Ob-

jekte geben: ‚Götter‘, ‚höhere Wesen‘, ‚Gott‘ usw. Immer aber auch geht es um Religion als Ganzes mit verschiedenen Dimensionen: Gemeinschaft, Handlungen, Lehren, Erfahrungen, um die Beziehungen der Religionen zueinander, ihre Vorstellungen (u. a. Klischees, Vorurteile) voneinander, die politisch-ökonomisch-sozialen Determinanten und ihre vielfältigen Vermittlungen (nach innen und außen).

Die anthropologische Wende des Faches mit ihrer Hinwendung zu konkreten Menschen im Alltag zeigt, inwieweit Religion ihre von Routine und Mechanismus geprägte Lebenswelt beeinflusst. Eine anthropologisch gewendete *kontextuelle* Religionsphänomenologie, die untersucht, wie religiöse Traditionen die elementaren Vollzüge und Bereiche des menschlichen Lebens prägen – Sexualität, Gesundheit, Lehren und Lernen, Lebensphasen, Leben in der Familie, Essen und Trinken, Kleidung, Arbeit und Freizeit, Wohnverhältnisse, Gestik, Bewegungsweise, die Einstellung zu Zeit und Raum, zu den Gefühlen, Bedürfnissen und Wahrnehmungen –, erweist sich als anschlussfähig an neue Ansätze der Religionsästhetik.

Nach der in der Religionswissenschaft vorherrschenden Textorientierung machte der *Visual, Pictorial* oder *Iconic Turn* auf Räume, Bilder, Rituale, Gewänder, Filme, Ausstellungen usw. aufmerksam. Die Religionsästhetik dokumentiert nach wie vor die Randständigkeit des (Zu-) Hörens und Horchens, der Klänge, Töne und Geräusche. Nach gut europäischer Tradition sind Religionswissenschaftler/-innen ‚Augenmenschen‘, geprägt vom Primat des Sehens über das Hören. Nicht zufällig heißt eine Feldforschungsmethode „teilnehmende *Beobachtung*“. Die abendländische Kultur- und Religionsgeschichte weist lange Phasen der *Sehdominanz* auf.²⁵ Man kann im Religionsunterricht Religio-

²⁵ Ackermann, Max: Medien und Wahrnehmung, Anthropologie und Geschichte – oder: Warum das Hören des Sonischen nicht ahistorisch sein kann. In: PostScriptum.

nen als ‚Klangwelten‘ interpretieren. Auch wenn nie zuvor Bilder so gegenwärtig waren wie heute, sind Töne oder Geräusche nicht weniger bedeutend. Seit längerem ist eine ‚neue Aufmerksamkeit‘ gegenüber akustischer Wahrnehmung festzustellen.

Der Kanadier R. Murray Schafer initiierte während der 1960er- bzw. 1970er-Jahre das *World Soundscape Project*. Soundscapes, akustische Landschaftsbilder, werden durch die Methode der Soundwalks (Übungen im Horchen und Aufnehmen von Sounds während eines Spaziergangs) gewonnen. Dabei spielen Soundmarks (akustische Wahrzeichen), Keytones (kontinuierliche Hintergrundtöne in einer spezifischen Umwelt) und Community sounds (Glocken, Muezzinruf, Shofarklang) eine wichtige Rolle. Der Sound von / in Tempeln, Wallfahrtsorten, Moscheen, Synagogen, Kirchen usw. beeinflusst die emotionale Beteiligung der Teilnehmenden (Veränderung von Bewusstseinszuständen) und Rezipienten.²⁶

Praktische Religionswissenschaft kann ihren Beitrag im Rahmen der neueren Entdeckung von Räumen (Kirchenraumpädagogik) leisten, wobei nicht nur räumliche und visuelle Aspekte in den Blick geraten, sondern insbesondere auditive.²⁷

Schriftenreihe, hg. v. *Forschungszentrum Populäre Musik der Humboldt-Universität zu Berlin*. Online: https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/21057/pst10_acker mann.pdf?sequence=1 [Stand: 19.02.2020].

26 Thorwirt, Anika/Vogler, Katja: Psychophysiologische Reaktionen auf auditive, visuelle und audiovisuelle Stimuli. Eine experimentelle Medienwirkungsstudie (Diplomarbeit), Ilmenau 2006; Bendix, Regina: Hören, Zuhören und Gehörtwerden: Kommunikation und die Wahrnehmung von Stimme. In: Projektgruppe Zuhören, Göttingen 2003, 63–76.

27 Tworuschka, Udo: Die Taubheit der Religionswissenschaft. Überlegungen zum „Auditive Turn“. In: *Hutter, Manfred* (Hg.): *Religionswissenschaft im Kontext der Asienwissenschaften. 90 Jahre religionswissenschaftliche Lehre und Forschung in Bonn*, Berlin 2009, 83–97.

THESE 4:

BERÜCKSICHTIGUNG DER AFFEKTIVEN DIMENSION: RELIGION(EN) ERLEBBAR MACHEN
Insbesondere bei interreligiösen bzw. -rituellen Begegnungen spielen neben ihrer kognitiven Seite für die Praktische Religionswissenschaft affektive und pragmatische Dimensionen eine Rolle.

Die vorsätzlich nicht-religiöse Religionskunde²⁸ legt die entscheidenden Kompetenzen der Schüler/-innen vor allem in den *kognitiven* Bereich: beschreiben, erkennen, erschließen, einschätzen, charakterisieren, erläutern, ein- bzw. zuordnen, prüfen, Bedeutungen erfragen, erklären, reflektieren. Angestrebt werden Kontextualisierungs-, Forschungs-, Kommunikations- und Urteilskompetenz. Religion(en) und Religiöses werden tabuisiert, religiositätsfördernde Aspekte geradezu kritisiert,²⁹ (inter) religiöse Kompetenzen sind definitiv nicht gewollt.

Religionswissenschaft hat jedoch noch ganz andere Potenziale: Sie kann beim Umgang mit Religion(en) neben persönlichen Fähigkeiten wie Bereitschaft zu Offenheit und Toleranz vor allem folgende Kompetenzen fördern: *Empathie*, die Sensibilität, fremdes Erleben, fremde Denk- und Handlungsweisen nachzuvollziehen, ohne das Eigene aufzugeben, bewusst und reflektiert Perspektivenwechsel herbeizuführen. Wer möchte, dass Schüler/-innen Menschen anderer Religionen verstehen, sollte ihre aktive Wahrnehmung schulen, sie auf nonverbale Zeichen (Gestik, Mimik) achten und ‚achtsam‘ kommunizieren lassen. Wertneutralität könnte, anders als beabsichtigt, Gleichgültigkeit för-

28 Frank, Katharina: Schulischer Religions-Unterricht in der Schweiz. In: *Klöcker, Michael/Tworuschka, Udo* (Hg.): *HdR (= Handbuch der Religionen. Kirchen und andere Glaubensgemeinschaften in Deutschland und im deutschsprachigen Raum)*, 58. Ergänzungslieferung (2018), 1–16.3.

29 Ebd., 12.

dem, „precisely because it is disconnected from real life experiences.“³⁰

Der jahrzehntelang religionswissenschaftlich diskreditierte Begriff ‚Einfühlung‘ (empathy) spielt seit Mitte der 1990er-Jahre bei der Beschäftigung mit den Affekten und Emotionen in Philosophie, Psychologie, Medizin, Literaturwissenschaften, Neuro- und Kognitionswissenschaften eine zentrale Rolle. Im gegenwärtigen Religionsunterricht gehört *Empathie* zu den Schlüsselkompetenzen, wenn es um prosoziale bzw. altruistische, interreligiöse bzw. -rituelle Kompetenzen geht. „Wer sich mit seinem Mitmenschen auseinandersetzt, mit ihm fühlen und ihn verstehen kann, der ist auch geneigt, sich für ihn einzusetzen und ihn zu unterstützen.“³¹

THESE 5: FÖRDERUNG DER URTEILS- UND HANDLUNGS- FÄHIGKEIT

Der Umgang mit Religionen im Religionsunterricht soll ausdrücklich die Urteils- und Handlungsfähigkeit der Lernenden fördern. Praktische Religionswissenschaft klammert diese Fragen nicht aus, sondern thematisiert sie.

Viele treten der Religionswissenschaft heute mit Fragen gegenüber, die vom Horizont der gegenwärtigen Welt der Religionen stammen, aus Begegnungen, Konflikten mit Menschen anderer Religionen resultieren. Immer mehr Mitmenschen erwarten gedankliche und Handlungsorientierungen, Hilfen zur kritischen Einordnung religiöser bzw. religiös instrumentalisierter Phänomene. Dies trifft auch für den Religionsunterricht zu.

Doch die Religionswissenschaft weicht solchen Fragen unter Hinweis auf ihre Neutralität aus.

Innerhalb des Faches wird Religionskritik kontrovers diskutiert. Das Maßnehmen der Religion(en) an ihren eigenen Maßstäben, die *religionsinterne* Kritik,³² ist unproblematischer als die *religionsexterne* Kritik, die ihre Maßstäbe offenlegen muss. Religionswissenschaft als eine um (historische/systematische) Wahrheit bemühte Forschung stößt an ihre Grenzen, wenn man von ihr mehr als diese Wahrheit verlangt, sobald man vom ‚Nichtleugnen‘ zum ‚Missbilligen‘ fortschreitet.³³ Religiöser Fanatismus, Radikalismus, Fundamentalismus, Terrorismus, menschenverachtende Praktiken wie Sklaverei, Frauenunterdrückung und insbesondere Genitalverstümmelung sind aber religiöse Erscheinungsformen, die man *nicht unkritisiert analysieren und einordnen kann*. Auch innerhalb der betreffenden Religionstraditionen werden solche Einstellungen und Praktiken zum Teil äußerst scharf kritisiert.

Dass die Praktische Religionswissenschaft im Religionsunterricht nicht bei einer erschöpften Position der Standpunktlosigkeit – die selbst schon ein Standpunkt ist – stehen bleiben muss, lässt sich von Herder (1744–1803) lernen. In seinem Aufsatz „Vom Fortschreiten einer Schule mit der Zeit“ (1798) suchte er einen Ausweg aus dem kulturalanthropologischen Relativismus. Schüler/-innen sollen „bewundern lernen [...], lieben lernen“, doch sie sollen zugleich befähigt werden, fremde kulturelle Erscheinungen zu *bewerten*, „aber auch hassen, verachten, verabscheuen lernen, was abscheulich, hässlich, verächtlich ist; sonst wer-

30 Moyaert, Marianne: On the Role of Ritual in Interfaith Education. In: Religious Education 113 (2018) 49–60, 51; Online: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00344087.2017.1383869> (Zugriff: 06.10.2019).

31 Stettberger, Herbert: Empathie im Religionsunterricht. In: MThZ 63 (2012) 48–59, 49f.

32 Tworuschka, Udo: Kann man Religionen bewerten? Probleme aus der Sicht der Religionswissenschaft. In: Ders. / Zilleßen, Dietrich (Hg.): Thema Weltreligionen. Ein Diskussions- und Arbeitsbuch für Religionspädagogen und Religionswissenschaftler, Frankfurt a.M. – München 1977, 43–53.

33 Seiffert, Helmut: Einführung in die Wissenschaftstheorie 2, München ³1971, 161ff.

den wir veruntreuende Mörder der Menschengeschichte.“³⁴

In unserer modernen ‚Leonardo-Welt‘ haben sich das Sach- und Verfügungswissen sowie das Orientierungswissen auseinander entwickelt.³⁵ „Positives Wissen allein löst [...] noch keine Probleme. Zum positiven Wissen muss vielmehr ein handlungsleitendes Wissen oder Orientierungswissen hinzutreten, das eine Antwort auf die Frage, nicht was wir tun können, sondern was wir tun sollen, ist. Ohne ein derartiges handlungsleitendes Wissen entstehen Orientierungsdefizite, d.h., das Können wird orientierungslos“³⁶.

Wie kaum eine andere Wissenschaft weiß die Praktische Religionswissenschaft um die Pluralität von Religion(en) und Weltanschauungen, unterschiedlichen Weltbildern, Wahrheitsansprüchen, Lebensweisen, Wertorientierungen. Als Maßstab einer „Religionskritik in humanisierender Absicht“³⁷ bietet sich im

Anschluss an *Hans Küng* der minimalinhaltliche Kodex eines Humanismus (Erklärung der Menschenrechte) an. Zu Recht wird aber darauf hingewiesen, dass ein weltethischer Minimalkonsens zu formal und abstrakt bleibt, um konkret und praktisch werden zu können. Auch müsse die Tatsache der unterschiedlichen religiösen und historischen Ursprünge der Menschenrechte berücksichtigt werden sowie ihre kulturelle Vielfalt der Interpretationen und der Geltung.

Anstelle eines weltethischen Minimalkonsens bietet sich im Religionsunterricht an, die religiösen Traditionen der Menschheit auf ihre reichen Weisheiten und Grundeinstellungen zu untersuchen. Zwischen den Religionstraditionen besteht ja nicht nur Differenz, beliebige Vielheit, völlige Inkommensurabilität. Es gibt vielfältige Überschneidungsbereiche, „Überlappungen“ (Ram Adhar Mall) – wo sich verbindende Überzeugungen treffen.³⁸

Dr. phil. Udo Tworuschka

(em.) Professor für Religionswissenschaft,
Friedrich-Schiller-Universität Jena

Kontakt: Blumenweg 2, 53902 Münstereifel

34 Herder, Johann G.: Werke XXX, 239–249, 243.

35 Jürgen Mittelstraß bezeichnet damit die industrielle Moderne mit ihrer wissenschaftlich-technischen Rationalität: *Mittelstraß, Jürgen: Für und wider eine Wissensethik*. In: *Ders.: Wissen und Grenzen. Philosophische Studien*, Frankfurt a. M. 2001, 120–137.

36 *Mittelstraß, Jürgen: Zur wissenschaftlichen Rationalität technischer Kulturen*. In: *Ders.: Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung*, Frankfurt a. M. 1992, 32–46, 33f.

37 *Schlette, Heinz-Robert: Einführung in das Studium der Religionen*, Freiburg i. Br. 1971, 147.

38 Vgl. *Mall, Ram Adhar: Hermeneutik der Überlappung jenseits der Identität und Differenz*. In: SSOAR (2013), 11-32; Online: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/45422/ssoar-interculturej-2013-21-mall-Hermeneutik_der__Überlappung_jenseits.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-interculturej-2013-21-mall-Hermeneutik_der__Überlappung_jenseits.pdf (Zugriff: 12.11.2019).

Zum Stellenwert religiöser Bildung in der öffentlichen Schule

Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive

Sabine Gruehn

Angesichts der sich schon seit längerem abzeichnenden religionsdemografischen Entwicklungen, die inzwischen aber durchaus erosionsartige Ausmaße annehmen, wird das Thema, wie religiöse Bildung in der öffentlichen Schule zukünftig aussehen kann, von beiden Kirchen wieder breit diskutiert. Dabei konzentriert sich die Debatte vor allem auf den Religionsunterricht als herausgehobenen Ort der Thematisierung von Religion.

Inzwischen gibt es nicht nur von der evangelischen Kirche, sondern auch von katholischer Seite Vorschläge, die zwar den bekenntnisgebundenen Religionsunterricht in der öffentlichen Schule – unabhängig von verfassungsrechtlichen Fragen – nicht grundsätzlich infrage stellen, wohl aber diesen sehr breit auslegen, um damit den veränderten Rahmenbedingungen besser begegnen zu können. Die Tatsache, dass voraussichtlich ab diesem Jahr Schüler/-innen mit christlicher Kirchenmitgliedschaft nicht mehr die Mehrheit in den Einschulungsjahrgängen der Grundschulen stellen werden, macht eine Neuausrichtung des schulischen Religionsunterrichts besonders virulent.

Der folgende Beitrag versucht in dieser Debatte, aus einer erziehungswissenschaftlichen – und damit notwendigerweise dem Gegenstand

gegenüber distanzierteren – Perspektive herauszuarbeiten, in welcher Weise Religion im Kanon allgemeiner Bildung ihren Platz in der öffentlichen Schule hat. Dabei wird bewusst die rechtliche Konstruktion von Religion in der deutschen Schule weitgehend ausgeklammert, sondern stattdessen nach den bildungstheoretischen und schultheoretischen Prämissen gefragt, die für die Behandlung religiöser Fragen im Rahmen öffentlicher allgemeiner Bildung eine Rolle spielen. Vor diesem Hintergrund sind sowohl die dritte als auch die vierte These zu verstehen. Die hier zunächst im Überblick vorgestellten Thesen werden im Folgenden nacheinander erläutert.

1. THESE: Konstitutiv-rationale Welterschließung ist kein Alleinstellungsmerkmal des bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts.
2. THESE: Eine bildungstheoretische Legitimation von Religion als eigenständigem Gegenstandsbereich allgemeiner Bildung steht in Konflikt mit einem bekenntnisgebundenen Religionsunterricht in der öffentlichen Schule.
3. THESE: Traditioneller konfessioneller Religionsunterricht ist in der öffentlichen Schule nicht mehr zeitgemäß.
4. THESE: Konfessionelle Religion hat ihren Ort vor allem in der konfessionellen Schule.

1. Konstitutiv-rationale Welterschließung ist kein Alleinstellungsmerkmal des bekenntnisgebundenen RU

Als Aufgabe allgemeiner Bildung beschreibt Tenorth bereits 1994 in seinem Buch „Alle alles zu lehren“, „ein Bildungsminimum für alle zu sichern und zugleich die Kultivierung von Lernfähigkeit zu eröffnen“¹. Um diese beiden Ziele zu erreichen, bedarf es nach Tenorth Bildungsinhalten, in denen sich die thematische Ordnung wiederfindet, die es erlaubt, „die Welt zu verstehen und in ihr handlungsfähig zu werden“². Diese thematische Ordnung bildet die Grundstruktur eines Kanons allgemeiner Bildung, der – basierend auf Humboldts Ausführungen im litauischen und Königsberger Schulplan von 1809 – aus vier Dimensionen oder Lernbereichen besteht, die auch im Anschluss an Flitners Gymnasialtheorie (1959, 1961) den Aufgabenfeldern der gymnasialen Oberstufe zugrunde liegen: dem sprachlichen, historisch-gesellschaftlichen, mathematisch-naturwissenschaftlichen und ästhetisch-expressiven. Mit Hilfe dieses basalen Kanons sorgt die Schule als Institution dafür, dass der nachwachsenden Generation universelle Kompetenzen zur Teilhabe an Kommunikation – also neben den basalen Kulturwerkzeugen des Lesens, Schreibens, fremdsprachlichen Kommunizierens und mathematischen Modellierens auch die Fähigkeit zur Reflexion und Problematisierung (Tenorth nennt dies *Kritik*) – vermittelt werden, wobei Tenorth die Grenzen eines solchen Kanons deutlich benennt: „Allgemeine Bildung bleibt ein Propädeutikum: Sie universalisiert Prämissen für

Kommunikation, kontrolliert aber nicht das Handeln, bestimmt Voraussetzungen, aber nicht Ergebnisse des Verhaltens.“³

Diese Konzeption eines Kerncurriculums der Grundbildung, das dann der Konkretisierung durch Fächer, Themen oder auch Schlüsselprobleme bedarf, greift Baumert⁴ in seiner bildungstheoretischen Begründung des Grundbildungskonzepts der PISA-Studien auf, wenngleich er es anders akzentuiert. Kern seines Ansatzes ist die Beschreibung eines kanonischen Orientierungswissens, das durch den „reflexiven Zugang zu unterschiedlichen, nicht wechselseitig substituierbaren Modi der Welterfahrung“⁵ gekennzeichnet ist. Als solche Modi der Weltbegegnung unterscheidet er vier Rationalitätsformen: die kognitiv-instrumentelle, die ästhetisch-expressive, die normativ-evaluative und die konstitutive Rationalität.⁶ Eine kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt ist kennzeichnend für die Mathematik und die Naturwissenschaften. Ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung hingegen stehen im Vordergrund der Sprachen, der Literatur, der körperlichen Bewegung sowie der Kunst und Musik. Eine normativ-evaluative Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fragen ermöglichen Geschichte, Wirtschaft, Politik oder Recht, wohingegen Probleme konstitutiver Rationalität vor allem in religiösen/theologischen, religionswissenschaftlichen oder philosophischen Disziplinen bearbeitet werden. Diese Modi der Weltbegegnung bilden die Grundlage, auf der die Auswahl und der Zuschnitt von Fächern

1 Tenorth, Heinz-Elmar: „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung, Darmstadt 1994, 166. Man beachte die inhaltliche Nähe zur späteren Diskussion um die (fehlenden) Basiskompetenzen deutscher Schüler/-innen in den PISA-Studien.

2 Ebd., 174.

3 Ebd., 167.

4 Vgl. Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael u.a. (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, 21.

5 Ebd.

6 Vgl. Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M. 2002, 100-150, 106f., 113.

variabel ist und historischen Traditionen folgt bzw. auf aktuelle Herausforderungen reagiert (insofern darf die o.g. Auflistung unterschiedlicher Gegenstandsbereiche nicht schon als konkreter Fächerzuschnitt missverstanden werden). Erst die reflexive Begegnung mit jeder dieser vier Rationalitätsformen ermöglicht individuelle Bildung – die Fächervielfalt moderner Schulen schafft hierfür die Voraussetzungen.

Auf der Basis dieses von Baumert entfalteten Bildungsbegriffs leiten zahlreiche Religionspädagoginnen und -pädagogen ab, dass der bekenntnisgebundene Religionsunterricht damit – jenseits seiner grundgesetzlichen Absicherung in Artikel 7 – eine eigenständige bildungstheoretische Legitimation erhalte.⁷ Dies ist aber keineswegs der Fall, da die Modi der Weltbegegnung – wie soeben ausgeführt – noch keine curricularen Festlegungen implizieren, wohl aber die Gegenstände benennen, an denen sie ermöglicht werden sollen.⁸ Fragen nach dem „Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens“⁹ lassen sich vor diesem Hintergrund nicht nur im bekenntnisgebundenen Religionsunterricht, sondern auch in den weltanschaulich neutralen Fächern dieses Lernbereichs, seien es Religionskunde, Ethik oder Philosophie, bearbeiten – auch aus diesem Grund hat Baumert diese Rationalitätsform gegenüber seinem ersten Entwurf generalisiert und gerade nicht, wie Schambeck¹⁰ meint, auf den religiösen Zugang zugespitzt. Dieses

Bildungsverständnis, das im Anschluss an Humboldt der Tradition formaler Bildungstheorien folgt und Bildung eben nicht an der materialen Seite der Weltbegegnung ausrichtet, ermöglicht die Behandlung letztgültiger Fragen an unterschiedlichen Themen und aus unterschiedlichen Perspektiven – die Binnenperspektive der Religionen ist dann nur eine von mehreren möglichen.

Religion als konstitutiver Bestandteil allgemeiner Bildung liegt aber auch darin begründet, dass Religion und Kultur seit Jahrhunderten bis aufs Engste miteinander verwoben sind und sich wechselseitig beeinflusst haben und weiterhin beeinflussen, so dass Kultur – sowohl in ihrer historischen wie in ihrer gegenwärtigen Gestalt – ohne die in ihr liegenden religiösen Traditionen und deren Veränderungen nicht zu entschlüsseln und zu verstehen ist (daran hat auch die formale Trennung zwischen Staat und Kirche in der Weimarer Verfassung nichts geändert). Diese zweite bildungstheoretische Begründung von Religion als genuinem Teil allgemeiner Bildung zieht aber ebenfalls nicht zwangsläufig nach sich, dass Religion als eigenständiges Fach unterrichtet werden müsste – die Rolle der Religionen und ihrer Bedeutung für gesellschaftliche Entwicklungen sind Gegenstand in vielen unterschiedlichen Unterrichtsfächern wie etwa den gesellschaftswissenschaftlichen (z.B. Geschichte, Politik), sprachlichen oder naturwissenschaftlichen. In dieser Form steht Religion nicht selbst als Lerngegenstand im Fokus, sondern als „Verstehensinstrumentarium“¹¹ für die Entzifferung gesellschaftlicher und kultureller Zusammenhänge.

7 Vgl. z.B. *Kropač, Ulrich*: Unterschiedliche Modi der Weltbegegnung. Eine bildungstheoretische Einordnung. In: *Kontakt* 6/2013, 11–13; *Schambeck, Mirjam*: Warum Bildung Religion braucht ... Religionspädagogische Einmischungen in bildungspolitisch sensiblen Zeiten. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 9 (1/2010) 249–263.

8 Die von Baumert in seiner Tabelle beispielhaft aufgeführten Gegenstandsbereiche stellen gerade keine Fächer dar, sonst könnten dort nicht Ökonomie oder Recht stehen. Vgl. Baumert 2002 [Anm. 6], 113, Abb. 1.

9 Baumert 2002 [Anm. 6], 107.

10 Schambeck 2010 [Anm. 7], 254, Anm. 20.

11 *Könemann, Judith/Gruehn, Sabine*: Religion im Bildungsbereich. In: *Jahn, Sarah J./Stander-Dulisch, Judith* (Hg.): *Regulierung religiöser Pluralität in NRW. Ein Praxishandbuch des Forschungskollegs RePLiR*, (im Druck).

2. Eine bildungstheoretische Legitimation von Religion als eigenständigem Gegenstandsbereich allgemeiner Bildung steht in Konflikt mit einem bekenntnisgebundenen RU in der öffentlichen Schule

Tenorth weist zu Recht darauf hin, dass die bildungstheoretische Begründung als Legitimation für einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht in der öffentlichen Schule schultheoretische Probleme aufwirft: Wenn Religion als „Prämisse für Kommunikation“ [in der Schule] universalisiert werden soll¹², dann kann dies nur in der Form geschehen, die die Schule als Institution ermöglicht und die auch dem Unterricht in allen anderen Fächern zugrunde liegt: in einer – wie Tenorth es nennt – lernenden Grundhaltung (also an Wissenschaftlichkeit orientiert), nicht in jener des Bekenntnisses. Die verschiedenen religionspädagogischen Entwürfe für einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht in der Schule – ob evangelischer oder katholischer Provenienz – stimmen darin überein, dass der schulische Religionsunterricht eines authentischen Vertreters bzw. einer Ersten-Person-Perspektive¹³ bedarf, um „Religion in ihrer Doppelstruktur als Diskurssystem und Lebensüberzeugung zu thematisieren.“¹⁴ Gemeint ist damit, dass nur über gelebte Religiosität in der Person der Lehrkraft eine authentische Erschließung religiöser Tradition und religiöser Praxis möglich sei. Mit dieser Konzeption der Lehrerrolle verab-

schiedet sich der bekenntnisgebundene Religionsunterricht allerdings aus dem Kanon schulischer Fächer, insofern er mit der Forderung nach persönlichem Zeugnis weit über das hinaus geht, was man üblicherweise an professionellen Kompetenzen bei Lehrkräften erwartet und legitimer Weise auch erwarten kann. Zudem entfernt sich ein solcher Unterricht von dem, was Schule in der bildenden Auseinandersetzung mit Gegenständen der Welt leisten kann: eine rationale, auf Wissenschaft bezogene Thematisierung von Inhalten, seien es jene der Mathematik oder der Religion.

Die Schule auch im Hinblick auf eine weitere mögliche Zielsetzung des Religionsunterrichts in Anspruch zu nehmen, nämlich jene, Schüler/-innen den Aufbau eines „identifizierenden Bezugs zu einer Religionsgemeinschaft“¹⁵ zu ermöglichen, verkennt ein weiteres grundlegendes Funktionsprinzip moderner Schulen: die Distanz der Schule zu realen Lebensvollzügen und Erfahrungen. Diese Distanz ist notwendig, um einerseits die Schule und den Einzelnen vor gesellschaftlichen Vereinnahmungsansprüchen zu schützen, und andererseits stabile Lernumwelten zu schaffen, in denen systematisch, langfristig und kumulativ gelernt werden kann. Im Hinblick auf den Religionsunterricht kann Schule somit nur solche Lernanlässe erzeugen, die diesen allgemeinen Lernprinzipien entsprechen – religiöse Sozialisation, für die in erster Linie die Familie zuständig ist, gehört sicherlich nicht dazu.

Die von religionspädagogischer Seite vielfach vorgetragene Kritik an einem weltanschaulich neutralen Unterricht in diesem Lernbereich, dieser könne Religion nur religionskundlich

12 Tenorth, Heinz-Elmar: Schule – Religion – Zivilreligion. Zur weiteren Problematisierung eines jetzt schon schwierigen Verhältnisses. In: Scheilke, Christoph Th./Schweitzer, Friedrich (Hg.): Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft, Münster 1999, 175–185, 182.

13 Vgl. Schambeck, Mirjam: Plädoyer für einen positionell-religionspluralen Religionsunterricht im Klassenverband. In: RpB 80/2019, 33–44.

14 Ebd., 37.

15 So Heumann in seiner Auseinandersetzung mit den religionspädagogischen Thesen Grethleins. Vgl. Heumann, Jürgen: Stillstand oder Aufbruch? Zur Situation einer öffentlichen religiösen Bildung in Deutschland. Ein Problemaufriss. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2/2008) 124–135.

und damit nicht authentisch bearbeiten, trifft in gewisser Weise auch für den bekenntnisgebundenen Religionsunterricht zu: Dieser soll nicht nur religiöse Weltbetrachtung ermöglichen, sondern auch die Reflexion über diesen Modus der Welterschließung anstoßen bzw. sicherstellen.¹⁶ Dies ist jedoch nur möglich, wenn auch andere (religiöse) Sinn- und Weltdeutungen in diese Reflexion eingeschlossen werden. Damit erhält der bekenntnisgebundene Religionsunterricht aber neben der konfessionellen auch eine religionskundliche Komponente.¹⁷ Inwieweit es einer Religionslehrkraft, die im Unterricht authentisch ihre Religion vertritt, also persönlich Zeugnis ihres Glaubens geben soll, gelingt, andere Religionen neutral und objektiv, am Prinzip der Wissenschaftlichkeit orientiert, darzustellen, ist allerdings eine offene Frage.

3. Traditioneller konfessioneller RU ist in der öffentlichen Schule nicht mehr zeitgemäß

Der konfessionelle Religionsunterricht unterliegt schon seit mehreren Jahrzehnten einem religionsdemografischen Wandel, auf den die evangelische Kirche deutlich früher reagiert hat als die katholische. Bereits 1974¹⁸ hat die evangelische Kirche ihren Religionsunterricht für Schüler/-innen anderer Konfessionen oder Religionen sowie für Schüler/-innen ohne Religionszugehörigkeit geöffnet. Diese vergleichsweise lange Tradition der Öffnung des Religionsunterrichts für andere Bekenntnisse oder

Bekenntnislose hat dazu geführt, dass sich der evangelische Religionsunterricht inzwischen durch eine religiös sehr heterogene Schülerschaft auszeichnet.¹⁹ Zwar ist die Mehrheit der Schülerschaft in den westdeutschen Bundesländern noch immer Mitglied einer der beiden christlichen Großkirchen, schaut man sich aber die Entwicklung der vergangenen zehn Jahre beispielsweise im bevölkerungsreichsten Bundesland NRW an, so ist davon auszugehen, dass in den nächsten Jahren christliche Kinder nicht mehr die Mehrheit unter den Grundschülerinnen und -schülern stellen werden.²⁰ Die sich darin spiegelnden Säkularisierungsprozesse²¹ haben Rückwirkungen nicht nur auf die Struktur und Organisation schulischen Religionsunterrichts, sondern auch auf

19 Das Comenius-Institut berichtet exemplarisch für die beiden Landeskirchen Baden und Württemberg für das Schuljahr 2015/16 bzw. 2016/17, dass in der Grundschule nur noch knapp 60% bzw. 65% der am evangelischen RU Teilnehmenden evangelisch sind. Vgl. *Comenius-Institut* (Hg.): *Evangelischer Religionsunterricht. Empirische Befunde und Perspektiven aus Baden-Württemberg, Niedersachsen und Sachsen*, Münster 2019, 64, 66.

20 In NRW sank der Anteil der katholischen Grundschüler/-innen zwischen 2008 und 2017 von 39,5% auf 32,2%, jener der evangelischen Grundschüler/-innen von 26,9% auf 21,1%, im gleichen Zeitraum stieg sowohl der Anteil muslimischer Grundschüler/-innen als auch jener der Konfessionslosen von 14,5% auf knapp 20% (vgl. MSB NRW Statistik Telegramm 2018/19, 105). Extrapoliert man diesen Trend, so wird ab diesem Jahr der Anteil der Schüler/-innen, die einer der beiden Großkirchen angehören, erstmals unter die 50%-Marke fallen.

21 Pollack stellt anhand von Religionszugehörigkeit, religiöser Praxis sowie religiösen Überzeugungen und Erfahrungen fest, dass sich die in diesen Bereichen vollzogenen Veränderungen in den letzten 60 Jahren – Abnahme der Kirchenmitgliedschaft, sinkende Teilnahme am kirchlichen Leben sowie Abschwächung des Gottesglaubens – am plausibelsten durch die Säkularisierungsthese erklären lassen. *Pollack, Detlef*: *Wiederkehr der Religion oder Rückgang ihrer Bedeutung: Religiöser Wandel in Westdeutschland*. In: *Soziale Passagen* 8 (2016) 5–28.

16 Vgl. *Kropač* 2013 [Anm. 7], 13.

17 Vgl. ebd.

18 Vgl. Entschließung des Rates der EKD zum Religionsunterricht in der Sekundarstufe II, zit. nach *Kirchenamt der EKD* (Hg.): *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*. Eine Denkschrift des Rates der EKD, Gütersloh 1994, 66.

seine Inhalte. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen kommt noch erschwerend hinzu, dass die konfessions- bzw. religionsbedingte Trennung im Religionsunterricht zunehmend Akzeptanzprobleme sowohl bei Schülerinnen und Schülern, als auch Eltern und Lehrkräften erzeugt, ist sie doch stark assoziiert mit ethnischer Herkunft. So erleben Grundschulkinder die konfessions- bzw. religionsbedingte Trennung – vor allem in Klassen mit hohem Anteil von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte – eher als ethnische Separierung und Polarisierung ethnischer Unterschiede, weil ein Großteil der Kinder ohne gelebte Religiosität und religiöse Praxis, geschweige denn konfessionell geprägte, aufwächst.²²

Die ostdeutschen Bundesländer hatten und haben im Hinblick auf diese Entwicklungsprozesse eine Vorreiterrolle, insofern dort – als Erbe der sozialistischen DDR – bereits zum Zeitpunkt der Wiedervereinigung nur noch eine Minderheit der Bevölkerung Mitglied einer Religionsgemeinschaft war.²³ Während drei der neuen Bundesländer damals weitgehend diskussionslos das Modell des westdeutschen Religionsunterrichts nach Artikel 7,3 GG übernahmen, schlug Brandenburg einen Sonderweg ein, um damit auf eine völlig andere Ausgangslage als in den volksgläublich geprägten westdeutschen Bundesländern zu reagieren: Es führte 1996 nach einer dreijährigen Modellversuchsphase einen für alle verbindlichen Unterricht in Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER) ein. Ziel dieses Unterrichtsfaches war es, allen Schülerinnen und Schülern – und nicht nur

einigen wenigen konfessionell gebundenen – eine, um mit Baumerts Worten zu sprechen, konstitutiv-rationale Weltbegegnung unter Einschluss sowohl religiöser als auch ethisch-philosophischer Traditionen der Weltdeutung zu ermöglichen – und zwar im Klassenverband. Damit verfolgte das Fach eine doppelte Integration:

- auf der inhaltlichen Ebene, indem es Religion einen unveräußerlichen Bestandteil im Kanon des Faches zuweist, es aber auch anderen Deutungstraditionen Raum gibt, um eine integrative Bearbeitung von Fragen der Lebensgestaltung zu ermöglichen und dem einzelnen Schüler die Freiheit zur eigenständigen Urteilsbildung erhält bzw. aufnötigt;
- auf der sozialen Ebene, indem sich alle Schüler/-innen einer Klasse in gegenseitigem, ggf. auch kontroverserem Austausch mit den Gegenständen dieses Faches auseinandersetzen.

Manche Apologeten der Einführung von LER haben damit damals die Hoffnung verbunden, dass dies „eine Revision des Schulkompromisses“ der Weimarer Verfassung und „eine Redefinition des Auftrags der Schule“²⁴ sein könnte insofern, als die traditionellen Bildungsmächte in Deutschland – die beiden christlichen Kirchen – im Zuge von Säkularisierungsprozessen ihre „Überzeugungsmächtigkeit“²⁵ im Hinblick auf Wertevermittlung eingebüßt haben. Hierzu ist es aber bekanntlich nicht gekommen.

Inzwischen gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Konzeptionsentwürfe eines bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts, die

22 Vgl. *Asbrand, Barbara*: Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Göttingen 2000, 11–13.

23 1999 lag in Brandenburg der Bevölkerungsanteil mit Mitgliedschaft in einer der beiden Großkirchen bei insgesamt 23% – 20% evangelisch, 3% katholisch.

24 *Edelstein, Wolfgang/Hillerich, Imma/Lott, Jürgen*: Der historische und fachliche Kontext von LER. In: *Edelstein, Wolfgang/Grözingler, Karl E./Gruehn, Sabine* u. a. (Hg.): *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde*. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs, Weinheim 2001, 19–69, 23.

25 Ebd., 24.

den religionsdemografischen Veränderungen der letzten Jahrzehnte besser gerecht werden sollen. Dabei reichen die Vorschläge von einem konfessionell-kooperativen Unterricht, den inzwischen auch die katholische Kirche seit 2016 (!) mit ihrer Schrift zur „Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“²⁶ als Form eines zukunftsfähigen konfessionellen Religionsunterrichts offiziell befürwortet, über einen positionell-religionspluralen Religionsunterricht im Klassenverband,²⁷ einen dialogischen Religionsunterricht für alle²⁸ bis zum Fächergruppenmodell²⁹. Sie alle eint, dass sie a) an einem konfessionell gebundenen Religionsunterricht festhalten und b) kontextspezifische Antworten auf die je unterschiedlichen regionalen Bedingungen in den einzelnen Landesteilen der Bundesrepublik darstellen. Ob sich allerdings auf Dauer ein bekenntnisgebundener Religionsunterricht in der öffentlichen Schule – auch wenn er im Hinblick auf die christlichen Kirchen ökumenisch angelegt ist – aufrechterhalten lässt, ist angesichts der anhaltenden Erosion der beiden Volkskirchen mehr als fraglich.

4. Konfessionelle Religion hat ihren Ort vor allem in der konfessionellen Schule

Wie der schulische Religionsunterricht sind auch konfessionelle Schulen als Teil eines privaten Schulwesens in ihrem Bestand rechtlich in Art. 7 GG abgesichert. Eine wesentliche Legitimation dieser Schulen ist in ihrem spezifischen

religiösen Profil begründet, zu dem auch als profilbildendes Fach der bekenntnisgebundene Religionsunterricht ohne ‚Ersatzfach‘ gehört, der an diesen Schulen für alle Schüler/-innen – egal welchen Bekenntnisses – verbindlich ist. Da den Eltern zuallererst die Erziehungsaufgabe ihres Kindes obliegt, sollen sie aus Sicht des Staates – so sie das wünschen – die Möglichkeit haben, ihre religiöse Erziehung – im Sinne positiver Religionsfreiheit – durch die Wahl einer bekenntnisgebundenen Schule fortsetzen zu können. Trotz ihres spezifischen religiösen Profils erfüllen konfessionelle Schulen einen öffentlichen Bildungsauftrag, für den sie allerdings – anders als beim konfessionellen Religionsunterricht – die alleinige Bildungsverantwortung übernehmen (so das Selbstverständnis der evangelischen Kirche). Sie sind Ersatzschulen, in denen wie im staatlichen Schulwesen alle allgemeinbildenden Schulabschlüsse erworben werden können. Insofern sind auch diese Schulen in ihrer pädagogischen Arbeit an die Prinzipien gebunden, die für staatliche Schulen gelten: Sie dürfen einerseits Schüler/-innen nicht „im Sinne erwünschter Meinungen [...] überrumpeln“ und an der „Gewinnung eines selbständigen Urteils“ hindern (Überwältigungsverbot); andererseits sind sie dazu verpflichtet, Themen bzw. Gegenstände, die in Wissenschaft und Politik kontrovers diskutiert werden, auch im Unterricht als kontroverse Sachverhalte zu behandeln (Pluralisierungs- und Kontroversitätsgebot).³⁰

Mit dieser Beschreibung – öffentlicher Bildungsauftrag mit religiöser Prägung – übernehmen konfessionelle Schulen im allgemeinbildenden Schulsystem, schultheoretisch gesprochen, die Funktion, religiöse Identität

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

27 Vgl. *Schambeck* 2019 [Anm. 13], 33–44.

28 Vgl. *Knauth, Thorsten*: Dialogischer Religionsunterricht für alle. Kontext, Konzeption und Perspektiven. In: *RpB* 77/2017, 15–24.

29 Vgl. *Kirchenamt der EKD* 1994 [Anm. 18], 73–81.

30 Vgl. *Beutelsbacher Konsens*, online verfügbar unter <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens> (Stand: 14.02.2020).

herzustellen oder zu bewahren.³¹ Dies lässt sich nicht nur programmatisch (z. B. auf der Basis offizieller Verlautbarungen der beiden Kirchen), sondern für einen Teil der Elternschaft auch empirisch zeigen, wenngleich hier offenbar Unterschiede zwischen katholischen und evangelischen Schulen bestehen: Katholischen Schulen scheint es besser zu gelingen, eine religiös orientierte Klientel anzuziehen und diese auch längerfristig an sich zu binden.³²

Allerdings ist die Schülerschaft an konfessionellen Schulen schon seit vielen Jahren nicht mehr konfessionell homogen, wobei es hier – ähnlich wie beim konfessionellen Religionsunterricht – traditionsgemäß Unterschiede zwischen evangelischen und katholischen Schulen gibt: Erstere sind etwas heterogener als Letztere. Die Schülerschaft an konfessionellen Schulen ist in den westdeutschen Bundesländern aber immer noch überwiegend christlich geprägt,³³ was u. a. auch mit administrativen Vorgaben in einzelnen Bundesländern

zu tun hat;³⁴ in den ostdeutschen Bundesländern liegt dieser Anteil naturgemäß deutlich niedriger.³⁵ Schaut man sich die Entwicklung der vergangenen Jahre an, so erfreuen sich konfessionelle Schulen nach wie vor großer Beliebtheit – trotz abnehmender Zahlen konfessionsgebundener Schüler/-innen. Besonders überraschend ist die Entwicklung in den ostdeutschen Bundesländern, in denen in den ersten zehn Jahren dieses Jahrtausends geradezu ein Gründungsboom nichtstaatlicher Schulen stattgefunden hat, der zu nicht unerheblichen Teilen auf evangelische Grundschulgründungen zurückgeht.

Auch wenn vor diesem Hintergrund die These naheliegt, dass Eltern aus anderen als religiösen Gründen eine konfessionelle Schule wählen – und dafür gibt es durchaus empirische Hinweise³⁶ –, so ist die pädagogische Begründung ihrer Existenz doch gerade diese. Das profilbildende Fach hierbei ist – wie bereits ausgeführt – der konfessionelle Religionsunterricht, wenngleich sich das religiöse Profil nicht nur in diesem erschöpfen sollte. Hier ist Benner³⁷ zuzustimmen, wenn er als Legitimation für den Fortbestand konfessioneller Schulen einfordert, dass sie Schulprogramme entwickeln sollten, in denen religiöse und theologische Fragestellungen nicht nur auf das dafür zuständige Fach begrenzt werden, sondern sich als spezifische Thematik durch

31 Vgl. Roeder, Peter M.: Einleitung. In: Goldschmidt, Dietrich/Roeder, Peter M. (Hg.): *Alternative Schulen? Gestalt und Funktion nichtstaatlicher Schulen im Rahmen öffentlicher Bildungssysteme*, Stuttgart 1979, 11–35.

32 Vgl. Gruehn, Sabine/Koinzer, Thomas: *Gesellschaftliche Funktionen privater katholischer Schulen. Programmatik und empirische Befunde*. In: Könemann, Judith/Spiekermann, Denise (Hg.): *Katholische Schulen. Herausgeforderte Identität*, Paderborn 2019, 39–60.

33 Laut Statistik der Deutschen Bischofskonferenz lag im Schuljahr 2015/2016 der Anteil der Schüler/-innen beider Konfessionen an katholischen Schulen bei knapp 90 % (68 % katholisch, 22 % evangelisch) – allerdings mit sinkender Tendenz bei gleichzeitiger Zunahme des Anteils von Schülerinnen und Schülern ohne Bekenntnis. Vgl. *Deutsche Bischofskonferenz: Katholische Schulen in freier Trägerschaft in Deutschland. Statistische Basisdaten zum Schuljahr 2015/16* (unveröff. Bericht). Aufgrund der stärkeren Öffnung der evangelischen Schulen ist davon auszugehen, dass an diesen der Anteil der christlichen Schüler/-innen geringer ist.

34 Vgl. Scheunpflug, Annette: *Non-governmental religious schools in Germany – increasing demand by decreasing religiosity?* In: *Comparative Education* 51 (2015) 38–56, 47.

35 Vgl. ebd.

36 Vgl. Gruehn/Koinzer 2019 [Anm. 32].

37 Vgl. Benner, Dietrich: *Sind katholische Schulen heute noch möglich? Für Rolf Schieder zu seiner Emeritierung am 16. Juli 2018*. In: Könemann/Spiekermann 2019 [Anm. 32], 173–192, 189. Benner hat dies zwar auf katholische Schulen bezogen, merkt aber in einer Fußnote an, dass Gleiches auch für evangelische Schulen gelte.

alle Unterrichtsfächer hindurchziehen und eine kritische Auseinandersetzung sowohl mit den unbestreitbaren Leistungen als auch den Verfehlungen im Namen der Religion ermöglichen.

Dr. Sabine Gruehn

Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schultheorie/Schulforschung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Schlossplatz 2, 48149 Münster

„Gott mit seinem perfekten Ebenbild zu konfrontieren ...“

Religionspädagogische Reflexionen zu Künstlicher Intelligenz

Birte Platow

Warum sollte sich die Religionspädagogik mit Künstlicher Intelligenz (nachfolgend KI) befassen? Auf den ersten Blick scheint das Thema das Fach nur peripher zu betreffen, etwa als zu antizipierende Größe des Bedingungsfeldes religiöser Bildung. Oder aber im Modus einer relevanten Zukunftstechnologie, für die wir die Adressatinnen und Adressaten religiöser Bildung medienethisch qualifizieren. KI wäre in diesem Fall von einer Zieldimension religiöser Bildung ausgehend wahrgenommen. Beides sind exemplarische und sicherlich relevante Zugänge zum Thema – und doch erfassen die skizzierten Perspektiven auf KI nicht den Kern dessen, was eine religionspädagogische Reflexion zum Thema KI zu leisten imstande wäre.

Nachfolgend wird skizziert, inwiefern beim Thema KI die Religionspädagogik gut beraten wäre, sich als eine Wissenschaftsdisziplin zu verstehen, der im theologischen Binnenraum sowie im interdisziplinären und gesellschaftlichen Diskurs eine Schlüsselfunktion zukommt. In diesem Sinne wäre Religionspädagogik als *prinzipielle Erziehungslehre*, als *theologische Bildungstheorie* und spezifische, theologisch fundierte, reflektierende institutionalisierte Disziplin, die am öffentlichen Diskurs um Bildung partizipiert, zu verstehen. In einer solchen Perspektive würden auch Bildungs- und Erziehungsfragen in den Blick geraten, die nicht nur mit explizit religiöser Bildung zu tun haben und möglicherweise sogar außerhalb der Fachgrenze der Theologie und ganz sicher

des Religionsunterrichts liegen. Um das Phänomen KI in seiner ganzen Tragweite zu erfassen, wäre mit *Schlag* in seinen aktuellen Vermessungen der Religionspädagogik daher zu einem Selbstverständnis als „Lebenswissenschaft“¹ zu raten. Als solche dürfte in der Zukunft eine ihrer zentralen Aufgaben sein, ihr „hermeneutische[s] und kritisch-utopische[s] Potenzial“² im Kontext konkreter gesellschaftlicher Herausforderungen bildungspolitischer Entwicklungen, aber auch individueller Lebensdeutungen der zu bildenden Subjekte zum Tragen zu bringen. Offen ist indes, wie sich jenes „hermeneutische und kritisch-utopische Potenzial“ im konkreten Fall von KI darstellt.

1. *Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen im Spiegel von KI*

Der Diskurs um KI wird zurzeit nicht nur in nahezu allen wissenschaftlichen Disziplinen vor dem jeweils spezifischen Fachhintergrund geführt, sondern auch in diversen Institutionen der Gesellschaft. Angesichts der scheinbaren Allgegenwärtigkeit des Themas ist es nicht verwunderlich, dass KI derzeit auch populäres Motiv in der Erzählliteratur ist. So lesen wir bei

1 *Schlag, Thomas*: Religionspädagogik als Lebenswissenschaft. In: ZThK 116 (2019) 228–250, 229.
 2 Ebd., 229.

Ian McEwan (Maschinen wie ich) zum Thema: „Es war der Hoffnungsschimmer einer religiösen Sehnsucht, es war der Heilige Gral der Wissenschaft. Unsere höchsten und niedersten Erwartungen wurden geweckt von diesem wahr gewordenen Schöpfungsmythos [...]. Pathetisch gesagt strebten wir danach, unserer Sterblichkeit zu entrinnen, Gott mit seinem perfekten Ebenbild zu konfrontieren oder gar zu ersetzen. Praktischer gedacht wollten wir eine verbesserte, modernere Version unserer selbst schaffen und die Freuden des Erfindens genießen, das Hochgefühl wahrer Meisterschaft.“³

Angesichts der auffällig religiös konnotierten Sprache stellt sich die Frage, ob diese nur als stilistischer Kniff für die wirkmächtige Inszenierung eines populären Motivs zu sehen ist, oder ob wir hier einen Hinweis auf tieferliegende Motive bei der Wahrnehmung von KI vorfinden, aus dem womöglich eine religionspädagogische Aufgabe erwächst?

Die nachfolgenden Ausführungen stützen letztere Vermutung und beruhen auf einer aktuell laufenden qualitativen empirischen Studie,⁴ die belegt, dass und wie religiöse Motive die menschliche Selbstwahrnehmung und das Verhältnis und Verhalten gegenüber KI prägen. Zur Veranschaulichung lade ich die geeignete

Leserschaft dazu ein, die folgenden, in der Studie zitierten Situationen nachzuvollziehen.

■ Bei der Diagnose maligner Melanome verlässt sich der Dermatologe H.S. inzwischen auf eine eigens dafür ausgelegte Software. Meist folgt er den Empfehlungen des Systems, „nur selten widersetze ich mich und nehme doch was raus“. Als Grund gibt er an: „Menschliche Augen können nur 15 Grautöne unterscheiden, eine KI 450. Wie sollte ich da nicht auf sie hören?“

■ M.K., im Marketing tätig und Mutter, läuft manchmal noch eine extra Runde um ihr Haus, statt es sofort zu betreten, weil sie dann die von ihrem Fitnesstracker empfohlenen 10.000 Schritte gemacht hat, mit einem Konfettiregen belohnt wird und sich besser fühlt. Nach eigenen Angaben findet sie das jedoch selbst „albern“.

■ „Wenn meine Smartwatch mir rät, dass ich weniger Fleisch essen soll, höre ich nicht darauf. Aber ich esse jetzt manchmal Linsen, obwohl ich die nicht mag. Ist aber eben kein tierisches Eiweiß. [...]. Das Ding misst ja alles, und weiß vielleicht besser, wegen der Daten und so, was mein Körper braucht.“

Geteilter Schlüsselmoment der skizzierten Situationen ist die Überzeugung der Probandinnen und Probanden, dass alltagsbegleitende, unterstützende Programme und Geräte zunehmend nicht länger nur stupide programmierte, von der Person isolierte Systeme darstellen, sondern dass sie in spezifischer Art und Weise mit dem Individuum interagieren. Häufig ist für die Wahrnehmung dieser Systeme die Annahme leitend, dass diese auf Basis sogenannter „künstlicher Intelligenz“ funktionieren⁵. Dabei

3 McEwan, Ian: Maschinen wie ich, Zürich 2019, 9.

4 Im Hintergrund steht eine theologisch orientierte qualitativ-empirische Studie zu individuellen Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen im Angesicht von KI, die die Autorin derzeit bei der *Digital Society Initiative* der Universität Zürich als Fellow durchführt. Als der vorliegende Beitrag verfasst wurde (09/2019), war die Studie noch nicht abgeschlossen. Bis dato waren alle Interviews geführt, transkribiert, codiert und zu zwei Dritteln nach den Kriterien der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Überprüfung deduktiver Kategorien ist abgeschlossen, die differenzierte Analyse induktiver Kategorien steht noch aus. Insofern stehen die zitierten Hypothesen unter einem gewissen, dem Forschungsstand angemessenen Vorbehalt.

5 Die Studie verweist u.a. auf eine extensive Ausweitung der vermuteten Reichweite und Fähigkeiten von KI. Mangels Wissen werden auch einfach algorithmisch programmierte Anwendungen oder gar mechanisch konstruierte Interaktionssituationen unter dem Label „KI“ gefasst, entsprechende Suggestionen inbegriffen.

wird weiter angenommen, dass KI sich durch hohe Verarbeitungskapazität von Daten und einen spezifischen Grad an Autonomie auszeichnen. Diese Eigenschaften verleihen KI den Status eines mehr oder minder unabhängigen Gegenübers in beratender Funktion. Von besonderem Interesse ist nun die Frage, was die Wahrnehmung der skizzierten Art in Kombination mit der Chiffre ‚künstliche Intelligenz‘ an persönlichen Zuschreibungen auslöst, und welche Reaktionen sie in der Folge generiert. Unaufgefordert und weitgehend unbewusst stellen sich Individuen in Situationen der genannten Art nämlich die Frage, wie sich *menschliche* Intelligenz zu *künstlicher* Intelligenz verhält. Dabei werden diese beiden Formen von Intelligenz zu Größen in *ein- und demselben*, von Funktionen bestimmten Referenzsystem gemacht.

Wie die exemplarischen Situationen zeigen, offenbart sich in derartigen interaktiven Situationen der folgende Mechanismus: Individuen definieren eine spezifische Aufgabe. Sodann stellt sich die Frage, wie gut und mit welchen Mitteln, weiter wie schnell, umfassend und fehlerfrei menschliche Intelligenz diese Aufgabe bewältigen kann, und wie sich die Fähigkeiten künstlicher Intelligenz dazu verhalten. Der in der Diskussion um KI oft und völlig zu Recht eingebrachte Einwand, dass Systeme künstlicher Intelligenz immer (bzw. bislang) nur in sehr eng begrenzten Funktionsbereichen leistungsfähig und daher menschlicher Intelligenz bei weitem unterlegen sind, ist dem Individuum dabei situationsbedingt nicht bewusst. In der Folge werden die menschlichen Fähigkeiten nicht selten in (rational) nicht zu rechtfertigender Weise in der individuellen Wahrnehmung abgewertet. Manch einer mag das belächeln, aber die skizzierte Taktik ist allgegenwärtig und beschränkt sich keineswegs auf banale Alltagssituationen. Im Gegenteil: Ähnliche Verhaltensweisen sind in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Funktionsbereichen vorfindlich, nämlich überall dort, wo Menschen mehrheitlich in Daten ab-

gebildet werden. Dies ist in besonderem Maße in der Ökonomie und Medizin (u. a. im Versicherungswesen, am Kapitalmarkt sowie in big-data-affinen medizinischen Disziplinen) der Fall. In Zukunft treffen wir vielleicht auf vergleichbare Wahrnehmungen in wachsendem Maße auch in anderen Fachbereichen. So ist etwa an die sogenannten digital humanities in den Geistes- und Sozialwissenschaften zu denken.

Betrachtet man die Diskurse zum Thema KI im öffentlichen Raum, so stellt man fest: Auch hier werden in vielen Diskussionen menschliche Intelligenz und KI unreflektiert zu funktionalen Teilen *eines* gemeinsamen Referenzsystems erklärt. So wird etwa im Kontext von zukünftig zu erwartenden Risiken Künstlicher Intelligenz definiert und vergleichend festgelegt, zu welchen Anteilen und in welcher Qualität relevante Aufgaben von Systemen künstlicher Intelligenz übernommen werden können, und wie sich die Kapazitäten humaner Intelligenz dazu verhalten.

Während die einen mit der zunehmenden Präsenz und Reichweite von KI technizistische Erlöschungshoffnungen verbinden (*Ray Kurzweil*⁶), sehen die anderen die Menschheit in apokalyptischen Untergangsszenarien gefangen (*Stephen Hawking*⁷). Dazwischen scheint es wenig zu geben. Die theologisch konnotierten Begrifflichkeiten ‚Erlösung‘ bzw. ‚Apokalypse‘ sind dabei keineswegs unbedacht gewählt, verweisen sie doch genau auf jenes Phänomen, das McEwan bereits so treffend in seinem Roman formulierte: Der Diskurs um KI ist in hohem Maße religiös motiviert – was den daran Teilnehmenden freilich überwiegend nicht bewusst ist. Augenscheinlich erwächst daraus eine religionspädagogische Aufgabe. Weiter ist zu bedenken, dass die Art, wie Menschen sich selbst wahrnehmen

6 *Kurzweil, Ray*: Singularity is near, London 2006.

7 *Hawking, Stephen*: Kurze Antworten auf große Fragen, Stuttgart 2018.

und in der Folge verhalten, wenn sie mit KI konfrontiert sind, sich in besonderer Weise als konstitutiv für die Zukunft mit KI erweist, wie nachfolgend deutlich werden wird.

2. Technikbezogene Selbst- und Weltbildkonstruktionen als Konstitutivum zukünftiger Verhältnisbestimmung

Die individuelle Selbstwahrnehmung von Menschen im Angesicht von KI wird, wie gesehen, durch menschliche Projektionen und Suggestionen beeinflusst. Menschen begeben sich in besagtes gemeinsames Referenzsystem und konstruieren über den Vergleich ihrer Fähigkeiten mit denjenigen künstlicher Intelligenz Selbstbilder, die nicht selten defizitorientiert sind, weil das Individuum die im jeweiligen Referenzsystem herrschenden Funktionen nicht in der Perfektion zu erfüllen vermag, wie Systeme künstlicher Intelligenz dies tun. Die Studie, die diesem Beitrag zugrunde liegt, legt zudem nahe, dass situative Erfahrungen von Unterlegenheit mitunter extensiv, also die betreffende Situation überschreitend, in das Persönlichkeitsbild integriert werden. Insofern wäre *Battaglia* zuzustimmen in ihrer Annahme, dass KI „Teil des Wesens des Menschen“ und „wahrer Spiegel des Menschen“⁸ ist. Individuelle, den Blick in diesen Spiegel rahmende Motive sind einerseits die Hoffnung, den menschlichen Mangelzustand zu überwinden und gleichzeitig die Angst, qua Technik bzw. im Fall von KI von der Technik selbst unwiderruflich überwunden zu werden. Vor diesem Hintergrund erschließt sich auch, warum die Bewertung von KI in so starkem Maße polarisiert. „Da Hoffnung und Angst

letztlich Projektionen unserer inneren Zustände sind, ist die Beschäftigung mit Robotern [Einführung Autorin: und die mit KI] wohl auch und vor allem eine tiefgehende Auseinandersetzung mit uns selbst“⁹.

Nun könnte man annehmen, dass einer von spezifischen Motiven getragenen Nabelschau des Individuums keine konstitutive Bedeutung für gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge zukommt. Insofern wäre es unwichtig, welche Selbstbilder die einzelne Person im Gegenüber zu KI vertritt. Dagegen ist allerdings einzuwenden, dass der individuellen Selbstwahrnehmung und dem korrespondierenden Verhalten über die normierende Kraft des Faktischen durchaus konstitutive Bedeutung zukommt, nämlich dann, wenn viele Menschen zu einem Urteil der beschriebenen Art kommen und sich entsprechend verhalten. Irgendwann wird derart nämlich schleichend aus faktischem Verhalten eine Norm. Gerade in Bereichen, die sich der empirischen Erfahrung (noch) entziehen, für die es ergo auch noch keine gesetzlichen Regelungen gibt, und die in besonderer Weise menschliche Identitätsfragen berühren, ist anzunehmen, dass sich Werte und Normen tendenziell in Bottom-up-Prozessen entwickeln.

Die beiden skizzierten Prozesse – polarisierende Selbstbilder sowie die verstärkende Weiterentwicklung korrespondierender Verhaltensmuster zu Werten und Normen qua normativer Kraft des Faktischen – erfahren im besonderen Falle von KI nun eine weitere Verstärkung durch die Technik immanenter Mechanismen. So stellen ‚Deep Learning‘ oder ‚Machine Learning‘ eine spezifische, die *eigentliche* Form der KI dar. Deep Learning löst Aufgaben bekanntlich durch die Analyse von unvorstellbaren Mengen an Daten und beständige schematische Trial-Error-Lernprozesse. Es handelt sich – in pädagogi-

8 *Battaglia, Fiorella*: Vorstellungen über ‚die Natur des Menschen‘. In: *Manzeschke, Arne/Karsch, Arne* (Hg.): *Roboter, Computer und Hybride. Was ereignet sich zwischen Menschen und Maschinen?*, Baden-Baden 2016, 67–88, 83.

9 *Dittmann, Frank*: Mensch und Roboter – ein ungleiches Paar, In: *Manzeschke/Karsch* 2016 [Anm. 8], 17–46, 20.

schen Kategorien gesprochen – also um Lernen durch Verstärkung statt durch Induktion, wie dies bislang mit der Programmierung durch einen spezifischen Algorithmus der Fall war. Mit Hilfe von Deep Learning kann KI immer neue, spektakulär anmutende Erfolge erzielen – etwa den Sieg gegen einen Menschen in dem komplexen Spiel ‚Go‘. Unter lernfortschrittsrelevante Datenmengen fallen inzwischen alle Arten von Daten¹⁰ und zunehmend auch solche, die Verhaltensmuster abbilden, wie Menschen sie gegenüber KI an den Tag legen. In Form digitaler Spuren manifestieren wir nun möglicherweise das Gefühl menschlicher Unterlegenheit (oder genau gegenteilig das Gefühl von Überlegenheit) – und hinterlegen dieses Muster als Lerngegenstand für selbstlernende Systeme starker KI, die jene digitale Spuren für das Lösen ihnen gestellter Aufgaben nutzen. Eine sich gegenseitig bedingende, doppelte Verstärkung von Unterlegenheit bzw. Überlegenheit ist die Folge und ein Novum, das uns aufhorchen lassen sollte und die Frage dringlich werden lässt, welche Selbstbilder, wie und unter welchen Bedingungen Menschen entwickeln, wenn sie sich in Systemen Künstlicher Intelligenz spiegeln.

3. Religionspsychologie und Theologie als paradigmatische Deutungskategorien

Der Sozialpsychologe *Heiner Keupp* versteht Identität als stets offenen, lebenslangen „Passungsprozess“¹¹, bei dem vergangene, ge-

genwärtige und zukunftsbezogene Selbsterfahrungen unter verschiedenen Identitätsperspektiven reflektiert und zu Teilidentitäten zusammengefasst sind. Dieser Prozess hält durchaus Widersprüche und Spannungen aus und ereignet sich im dynamischen Gleichgewicht von Identität und Sozialität. Diese Grundannahme ist unter religionspädagogischer Perspektive anschlussfähig an die Ausführungen von *Rudolf Englert* oder *Henning Luther*.

Keupp identifiziert insgesamt drei für diesen Passungsprozess relevante Größen: die situativen wie überdauernden Selbsterfahrungen des Individuums, die Perspektive anderer sowie das individuelle Identitätsgefühl, das im weitesten Sinne als Bewertungsinstanz interpretiert werden kann. Die jeweiligen Konstruktionsbeiträge der genannten Größen vereint das Individuum schließlich in einer Kernnarration, die Kohärenz stiftet und das Individuum nach innen sowie außen repräsentiert und verständlich macht und dabei nach Anerkennung in Balance mit Autonomie strebt. Kohärenz ist hier übrigens nicht statisch oder synthetisch zu verstehen, sondern durchaus als spannungsvoll und dynamisch – und in dieser Hinsicht auch als „fragmentarisch“¹².

Aus religionspsychologischer Sicht und im Kontext obenstehender Fragestellung ist nun die folgende Beobachtung bedeutsam: Die Selbsterfahrung eines Individuums weist zwei Aspekte auf, nämlich zum einen situative bzw. überdauernde Selbsterfahrungen und zum anderen *hypothetische* Selbsterfahrungen. Das Oxymoron ‚hypothetische Selbsterfahrung‘ ist hier nicht als stilistisches Mittel eingesetzt, sondern stellt eine inhaltlich relevante Kategorisierung dar. Hypothetische Selbsterfahrungen manifestieren sich nämlich in Form von Projektionen und werden gerade dann virulent,

10 Für die Entwicklung von Sprache oder Emotionen simulierenden Systemen oder aber für die automatisierte Textvereinfachung werden etwa dezidiert Texte zugrunde gelegt, die den Alltag und Interaktion von Menschen abbilden, um genau dort dann später auch mitzuwirken.

11 *Keupp, Heiner/Ahbe, Thomas/Gmür, Wolfgang* u.a.: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek bei Hamburg 2002, 72.

12 *Luther, Henning*: Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 281.

wenn das Ziel dieser Projektionen kein menschliches Gegenüber ist, sondern ein ultimates, Gott.

In religionskritischer Perspektive fühlen wir uns hier sofort an *Ludwig Feuerbach* erinnert, der in den Projektionen menschlicher Wünsche auf ein ultimates Gegenüber einen reinen Selbstausdruck des endlichen Menschen sah, noch dazu mit Negativwirkung für diesen, weil er sich in Wunschprojektionen und Sehnsüchten verlor.¹³ *Feuerbach* ist insofern zuzustimmen, als dass in der Vorstellung von Gott es der Mensch immer auch mit sich selbst zu tun hat. Allerdings – so lautet ein religionspädagogischer Einspruch – nicht in dem Sinne, dass der Gottesgedanke nur ein Abziehbild des Menschen sei. Im Gegenteil, bildungstheologisch gesehen liegen in der Vorstellung von Gott und seinen klassischen Attributen Anregungen zu einer neuen Selbstwahrnehmung und Selbstinterpretation, die sich eben gerade nicht in Wunschprojektionen erschöpfen. So unterstützt der Gottesgedanke das Individuum dabei, abstrakte Selbstbezüglichkeit aufzugeben und das eigene verengte Referenzsystem zu revidieren. Man könnte dies vielleicht als kritisch-konstruktive Selbstentfremdung bezeichnen oder in einer spezifisch religionspädagogischen Perspektive als genuin religiöse Bildung.

Nun ist die hypothetische Annahme eines transzendenten, ultimativen Gegenübers mit den Eigenschaften der Omnipotenz, Omnipräsenz und Omniszienz allerdings mitnichten exklusiv der Vorstellung eines christlich konnotierten Gottesbildes vorbehalten. Gerade eine unkritische Technikgläubigkeit reproduziert pseudo-religiöse Phantasien. Unter anderem können Systeme künstlicher Intelligenz in der individuellen Wahrnehmung zum funktionalen Äquivalent des Gottesgedankens werden. Offen ist

hingegen noch, worin sich ein christliches Gottesbild und sein funktionales Äquivalent, wie es sich in der KI findet, unterscheidet, und was dies für die Selbstwahrnehmung und Identitätskonstruktion in religionspädagogischer Perspektive bedeutet. Die jüdisch-christliche Tradition ist jedenfalls voll von Erzählungen, die vor menschlicher Hybris und Omnipotenzfantasien warnen. Man denke nur an die Erzählung vom legendären Turmbau zu Babel oder an die jüdischen Fabeln von Golem, den man vielleicht als Vorläufer eines aus Algorithmen geborenen Hominiden verstehen könnte.

Studienergebnisse

Die im Rahmen der oben genannten Studie geführten Interviews erlauben erste – unter der Prämisse der Vorläufigkeit und noch nicht vorhandener Validität stehende – Hinweise zur Frage, wie sich individuelle Selbstkonstruktionen gestalten, wenn KI in der Funktion eines quasi göttlichen Gegenübers diesen Prozess prägt, und inwiefern theologische Lehren ein ggf. produktives Interpretament darstellen.

Bei den Interviewten ist eine dezidiert teleologisch ausgerichtete Grundrichtung der Selbstwahrnehmung und -beschreibung augenfällig. Teleologisches Denken ist in diversen christlichen Vorstellungen angelegt, etwa in der christlich anthropologischen Bestimmung des Individuums zur Gottebenbildlichkeit, in der Eschatologie (unabhängig davon, ob man sie präsentisch oder futurisch interpretiert), in der Soteriologie. Weiter ist damit nachweislich die Etablierung einer linearen Zeitvorstellung und entsprechenden Ausrichtung des Menschen verbunden. Diese Eigenschaften der Denkrichtung und Vorstellungswelt werden nun augenscheinlich auch adaptiert und spezifisch zugespitzt, wenn funktionale Äquivalente an die Stelle christlicher Vorstellungen treten. Wenn KI zum ultimativen Gegenüber wird, wird die Perfektionierung des Einzelnen und der Welt als Ganzer zur Motivation und zum Programm, das

13 Vgl. *Feuerbach, Ludwig*: Das Wesen des Christentums, Leipzig 1984.

am Ende des Prozesses Letztgültigkeit und Unübertreffbarkeit anstrebt. Teleologien können also augenscheinlich nicht nur religiös, natural, sozial,¹⁴ sondern eben auch technologisch motiviert sein. Die digitalen Abbildungen und Vermessungen des Menschen zielen in letzter Konsequenz auf die grundlegende Veränderung der *conditio humana* ab. Wenn KI zum ultimativen Gegenüber wird, wird das Individuum in seiner Selbstwahrnehmung radikal objektiviert und entfremdet. Die Selbsttranszendierung des Individuums ist dabei von einem quantifizierbaren Ziel her bestimmt, nicht – wie etwa in der christlichen Theologie – von ihrer genuinen Bestimmung zur Gottebenbildlichkeit, die das Zentrum christlicher Anthropologie ausmacht. Entsprechend stehen auch eher defizitäre Selbstwahrnehmungen („Ich kann mich halt auch mal verrechnen“, „müde sein“, „ich bin nicht so schnell“¹⁵) im Zentrum des Bewusstseins anstelle von Potenzial. Hier ist auch an die transhumanistische Idee (*Kurzweil*) zu denken, die durch die Vereinigung von KI-basierter Technik und Mensch die Überwindung ‚menschlicher Mangel‘ wie Sterblichkeit oder Krankheit überhaupt jede Form von Begrenzung anstrebt. Eine teleologisch orientierte Denkrichtung manifestiert sich in der Studie meist als ein individuell ausgeprägtes Programm zur Perfektionierung, quasi als Aufgabe für die Einzelne oder den Einzelnen. Dabei geht es weniger um das Erreichen eines ultimativen Endpunktes, sondern vielmehr um das Programm einer kontinuierlichen Verbesserung, als „Optimierung“ bezeichnet, oder aber zumindest um den Erhalt vorhandener Fähigkeiten, die Individuen im Angesicht von KI oft als gefährdet sehen.

Manche Studienteilnehmer/-innen vermeiden bspw. bewusst, Navigationssysteme zu benutzen oder Taschenrechner, weil sie ihre kognitiven Fähigkeiten trainieren wollen, um „besser zu werden“¹⁶ oder zumindest nicht ihren Status quo zu verschlechtern. Oder aber es gilt, Schwächen auszugleichen. Der Körper erscheint hierbei in besonderer Weise als Einfallstor potenzieller Unterlegenheit. Interpretament ist auch hier stets das teleologisch ausgerichtete Ideal, nämlich die perfekte fehlerfreie Erfüllung von Aufgaben und die Hoffnung, angesichts der zunehmenden Präsenz und Bedeutung von KI als ‚nur Mensch‘ nicht ins Hintertreffen zu geraten.

Dieser primär an Defiziten ausgerichteten Selbstwahrnehmung steht allerdings eine gegenläufige Tendenz gegenüber, die zunächst überraschen mag. So provoziert die bewusste Selbstwahrnehmung, die Konturierung von menschlichen Schwächen im Angesicht von KI, nämlich zugleich eine durchaus selbstbewusste Profilierung des ‚menschlichen Menschen‘. Mehrfach verbindet sich in den Ausführungen der Probandinnen und Probanden der Hinweis auf individuelle Fehlbarkeit, Schwäche etc. mit der selbstbewussten Deutung: „Das macht mich halt als Mensch aus.“¹⁷ Wenn *Dittmann* für Roboter feststellt, dass „die Entwicklung und Konstruktion von Robotern kein allein originär wirtschaftlich getriebener technischer Prozess, sondern nicht zuletzt ein sozialer Akt der Selbstreflexion des Menschen im Technikzeitalter“¹⁸ ist, so scheint dies in besonderer Weise auch für die Entwicklung von KI zu gelten. Sie trägt zur Profilierung des Menschlichen bei, auch und insbesondere von dessen Schwächen. Im Zuge individueller Selbstkonstruktionen zeichnet sich die Deutung menschlicher Defizite durch

14 Vgl. *Mieth, Dietmar*: Perfektionierung und Meliorierung („Enhancement“) – ein Versuch über Menschenbilder? In: *Bahne, Thomas/Waldner, Katharina* (Hg.): Die Perfektionierung des Menschen? Religiöse und ethische Perspektiven, Münster 2018, 19–41, 20.

15 Zitate aus Interviews.

16 Zitat aus Interview.

17 Zitat aus Interview.

18 *Dittmann* 2016 [Anm. 9], 39.

eine neue, fast trotzige Akzeptanz der Substanz aus – selbst dort bzw. *gerade dort*, wo diese im Abgleich mit der ultimat gesetzten KI nicht perfekt erscheint. Allerdings findet sich in der Deutung eine weitere Differenzierung: So wird die mitunter als defizitär identifizierte Substanz zwar als solche positiv gewertet, die motivationalen Veranlagungen des Menschen erfahren jedoch hingegen eine ungleich stärkere Stigmatisierung. Eigenschaften wie Bequemlichkeit, Faulheit, mangelndes Wissen oder Bewusstsein, das Delegieren von Verantwortung werden – so zeigen diverse Codes und Subcodes in den Interviews – als negativ, punktuell, sogar als bedrohlich empfunden, weil sie dazu verleiten, die vermeintliche Unterlegenheit des Menschen gegenüber KI zu vergrößern und zu verstetigen. Während das Menschsein an sich also besondere, wenn man so will, rechtfertigungstheologische Akzentuierung im Angesicht von KI findet, treten andere vermeintliche Mängel wie etwa mangelnde Motivation zum eigenständigen Handeln und Entscheiden ungleich mehr in den Vordergrund. Eine Versöhnung ist – zumindest nach dem bisherigen Stand der ausgewerteten Interviews – indes noch nicht in Sicht.

Mithilfe von KI wird das Unverfügbare – Wissensgrenzen, Begrenzungen durch genuin menschliche Eigenschaften wie Alterung, Müdigkeit, kognitive Begrenztheit u. v. m. – zunehmend verfügbar und entzaubert.¹⁹ In der Folge wird auch der Raum des ehemals Unverfügbaren einer, für den wir potenziell in stärkerem Maße verantwortlich sind. Vor diesem Hintergrund erschließt sich möglicherweise auch die besondere Bedeutung, die motivationalen Veranlagungen zugeschrieben wird, denn im Angesicht schier unbegrenzter Möglichkeiten wird Motivation zum entscheidenden Impuls. KI erweitert in der individuellen Wahrnehmung

die potenzielle Selbstwirksamkeit und Reichweite der/des Einzelnen in scheinbar nie da gewesenem Maße – es bedarf einzig des notwendigen Willens, diese Option in konstruktiver Weise zu nutzen.

Tatsächlich weist eine frappierende Anzahl an Interviews Parallelen in Bezug auf eine auffällige Terminologie auf, indem die Befragten quasi unisono das „Instrument“ oder „Werkzeug“ im Kontext von KI erwähnten. Gefragt nach ihren Gefühlen im Umgang mit KI bzw. nach ihren Vorstellungen zur Zukunft wird variantenreich davon berichtet, dass „alles gut sei, solange KI ein Werkzeug in der Hand des Menschen“²⁰ bliebe. Eine solch ‚gute Verhältnisbestimmung‘ war oft verbunden mit einer utopischen Version der erwarteten Zukunft – dem Ende der niederen (körperlichen) Arbeit, der Wende in der ökologischen Krise, der Chance, sich „dem Wichtigen zu widmen“²¹. Das Modell, das hier im Hintergrund für derartige Visionen Pate steht, ist vereinfachend zu bezeichnen als ‚neue Technik, neues Zeitalter, neue Welt‘. Ausnahmslos alle Probandinnen und Probanden vertreten sehr ausgeprägt die Überzeugung, dass eine neue Ära anbreche. Die damit einhergehende apokalyptische Grundstimmung wird von den Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern indes unterschiedlich ausgestaltet. Auffällig viele plausibilisieren jedoch vor dem Hintergrund umweltethischer Fragestellungen das notwendige Ende einer Ära und den Bedarf eines markanten Umbruchs. Vor dem Hintergrund von Klimawandel, Energiekrise, Überbevölkerung und Ressourcenknappheit erhält das Potenzial von KI für sie eine ganz andere Plausibilität und Wertigkeit, nämlich als Problemlöser und Regulativ des nicht vernünftigen, in kapitalistisch geprägter Unersättlichkeit nach immer mehr strebenden Menschen. In diesem

19 Vgl. Rosa, Hartmut: Unverfügbarkeit, Wien – Salzburg 2019.

20 Zitat aus Interview.

21 Zitat aus Interview.

Kontext erzählen sie von einer Revolution der Mobilität, vom Ende vertrauter Berufsbilder, von Umbrüchen in der Kommunikation und in Beziehungen. Was die individuelle Bewertung dieser Prozesse angeht, polarisiert diese und ist auch im Einzelfall nicht in sich konsistent. Mit der Endzeitstimmung geht ein sehr explizit wahrgenommener Gestaltungs-/Schöpfungsauftrag für die Einzelne bzw. den Einzelnen einher. In theologischer Perspektive ist dies an die Idee einer *creatio continua* angeschlossen. KI fungiert dabei als „Werkzeug“, mit dem Laien, Profis, aber auch die Forschenden und Entwickelnden versuchen wollen, ihrer Verantwortung gerecht zu werden.

4. Religionspädagogische Perspektiven

4.1 Im theologischen Binnenraum

Als theologisch-pädagogische Disziplin hat die Religionspädagogik die Aufgabe, zwischen individuellen Lebenswirklichkeiten und fachwissenschaftlichen Inhalten auf Augenhöhe Verbindungen und Schnittmengen zu identifizieren. Die Religionspädagogik nimmt innerhalb des theologischen Fächerkanons somit eine gewisse Schlüsselstellung ein: Sie tritt sozusagen als Anwalt der faktischen Lebenswirklichkeit in den theologischen Binnendiskurs ein, dabei kommt ihr die kritisch-empirische Aufgabe einer Wirkungsanalyse, Problemerschließung sowie einer geschichtlich-gesellschaftlichen Relevanzprüfung für die Gesamtheologie zu.

An dieser Stelle kann diese Aufgabe bezogen auf das Thema KI nur stichwortartig wahrgenommen werden: So wurde deutlich, dass beim Thema KI spezifische Formen funktionaler Äquivalente von Religion auftreten. Diese aufzuspüren und zu analysieren – etwa welche großen Narrationen ihnen zugrunde liegen, welche Rituale und Symbole dabei entstehen, welche genuin christlichen Ideen Pate stehen

und nun kontextspezifisch umgedeutet werden u. v. m. – all dies könnten und sollten m. E. Fragestellungen sein, für die sich die diversen theologischen Disziplinen öffnen sollten, um so zum Diskurs um eine Zukunft mit KI beizutragen.

4.2 Im interdisziplinären Diskurs

Derzeit kann im interdisziplinären Diskurs um KI, wie ich ihn wahrnehme, weder eine rein rationale noch eine theologische Bestimmung des Menschen (christliche Anthropologie) überzeugen. Mehr noch: Oft bricht der Diskurs ab, bevor er beginnt, weil bereits kategoriale Unterschiede in den diversen Disziplinen und Positionen zu den grundlegenden Vorannahmen zum Wesen des Menschen diesen verhindern. Nun verweist die im Zentrum dieses Beitrags stehende Studie jedoch darauf, dass sowohl die Wahrnehmung von KI als auch die sich im Gegenüber dazu ereignenden individuellen Selbstkonstruktionen in hohem Maße als religiös zu qualifizieren sind. Unter dieser Prämisse ist daher auch nicht von zwei parallelen, sich einander ausschließenden erkenntnistheoretischen Horizonten zu sprechen. Wenn nämlich auch rationale Betrachtungsweisen funktional religiöse Motive aufweisen, können sich diese nicht kategorisch gegen eine theologische Interpretation und Argumentation verschließen. Vielmehr sollte *religiöse* wie *technische* Selbstaufklärung das genuine Anliegen *aller* am Diskurs Beteiligten sein – nicht zuletzt sollte dies auch eine Bildungsaufgabe darstellen.

4.3 Im Kontext von Bildung

Angesichts der Erkenntnis, dass KI weit mehr ist als eine neue Technologie, dass sie individuelle Selbstbilder und soziale Beziehungen verändert und davon zugleich ihre strukturelle Verortung im Gesellschaftssystem betroffen ist, wird deutlich, dass Bildung hier weit mehr leisten muss als eine ethische Reflexion auf der phänomenologischen Ebene oder Antizipation

im didaktischen Entscheidungsfeld. Dies ist umso zutreffender, wenn man weiter bedenkt, dass der menschlichen Affinität einer religiös bestimmten Selbst- und Weltwahrnehmung dabei konstitutive Bedeutung zukommt. Somit ist klar, dass der religiösen Bildung hier eine besondere Funktion innewohnt, nämlich die einer aufklärenden und kritischen Bildung.

Dafür bedarf es zunächst einer entsprechenden bildungstheoretischen Fundierung – etwa bei der Frage, welches Bild vom Menschen die Grundlage und der Ausgangspunkt von Bildung sein soll. Gerade in Zeiten des Umbruchs und einer Neufindung von Bildung als „Digitale Bildung“ wird die Frage nach dem im Hintergrund stehenden Menschenbild virulent. Nicht zuletzt von dort aus ergibt sich dann die Struktur von Bildung, u. a. wie Ziele zu bestimmen sind, ob sie primär nach formalen oder materialen Kriterien definiert sind, welche Inhalte sich daraus ergeben u. v. m. Eine theologisch fundierte Reflexion eben dieser Fragen ist als Schlüsselaufgabe der Religionspädagogik zu sehen, die somit weit mehr ist als eine rein fachdidaktische Disziplin. Die Legitimation einer theologischen Fundierung von Bildung ergibt sich jedoch nicht nur vor dem Hintergrund der Fachdisziplin, sondern im Fall von KI auch aus der Sache selbst, da bei diesem Thema der religiösen Veranlagung des Menschen eben eine konstitutive Funktion zukommt.

Für eine theologisch orientierte, bildungstheoretische Grundlegung eignen sich diverse Lehren christlicher Theologie;²² exemplarisch konzentrieren sich die nachfolgenden Ausführungen auf die der Gottebenbildlichkeit als zentrale Bestimmung des Menschen in der christlichen Anthropologie, die zugleich die Grundlage für eine Ethik der christlichen Lebensführung bildet. Aus dem Gedanken der Gottebenbildlichkeit aller Menschen unabhängig von ihren

diversen Orientierungen ergibt sich etwa, dass jedem Menschen eine unabdingbare Würde zukommt, auch wenn er beispielsweise akut würdelos oder unwürdig erscheint oder etwa unvollendet und anfällig in einem funktional bestimmten Paradigma seiner Selbst- und Fremdwahrnehmung. Die Rede von der Würde eines Menschen meint allerdings keine an-sich-seiende Qualität, sondern kennzeichnet einen Anspruch und eine Aufgabe – ähnlich wie dies für die Selbstkonstruktion im Gegenüber zu künstlicher Intelligenz festgehalten wurde. Allerdings erfährt Mensch-Sein in christlich anthropologischer Perspektive eine spezifische Konturierung. Hier ist die Wahrnehmung als Ebenbild Gottes nämlich eine Motivationsressource für kritische Selbstfindung und Akzeptanz. Unter der Perspektive von Gottebenbildlichkeit gilt: Der Mensch ist *niemals* das, was er sein könnte und sein will. Die bleibende Unterschiedenheit von Gott und Mensch ist Konstitutivum ihrer Beziehung in christlicher Überzeugung. Unter dieser Prämisse steht auch ein christlich fundiertes Bildungsverständnis, das die Differenz zwischen Faktizität und Potenzialität auch als die Unterscheidung von Subjekt und Subjektivität oder von ungebildeter und gebildeter Identität interpretiert. Durch den Gedanken der Gottebenbildlichkeit wird zudem gesagt, dass der Mensch auf eine transzendente Größe außerhalb seiner Selbst bezogen ist. Der Mensch geht eben gerade nicht in dem auf, was ihm sozial, ökonomisch, politisch und technologisch zugemutet und abgefordert wird. Der Gedanke der Gottebenbildlichkeit stellt so auch einen Gegenentwurf – oder in gewisser Weise einen Protest – zu funktionsbezogenen Abbildungen des Menschen dar, wenn KI als funktionales Äquivalent den Gottesgedanken repräsentiert. Zugleich schützt der Gedanke vor einer Vergottung – oder besser vor einer ‚Vergötzung‘ – technischer Intelligenzen.

Traditionell besagt der Gedanke der Gottebenbildlichkeit, dass der Mensch zum Mit-

22 U. a. Eschatologie, Soteriologie.

schöpfer, zum cooperator dei, werden soll. Durch ihn soll – durchaus im Sinn einer creatio continua – das Werk des Schöpfergottes bewahrt und weiterentwickelt werden. Daraus ergibt sich eine hohe ethische Verantwortung für alle, die technische Intelligenzen entwickeln oder anwenden. Auf der anderen Seite ist damit eine Verteufelung des technologischen Fortschritts oder eine religiös motivierte Maschinenstürmerei ausgeschlossen. Technische Intelligenz darf durchaus auch den Anspruch erheben, Element einer Weiterschöpfung zu sein. Aber dann muss sie sich auch den Kriterien unterordnen, die im Gedanken der Gottesebenbildlichkeit und der Schöpfungsverantwortung liegen. Das ‚Woraus‘ ist also nicht auf Kosten eines ‚Woraufhin‘ zu eliminieren.

Um bei der Frage nach einer theologisch fundierten Bildung nicht im Sumpf fundamentalistischer, nach hinten orientierter Handlungsanweisung zu versinken, muss man allerdings althergebrachte Theologumena vor dem Hintergrund gegenwärtiger und zukünftiger Herausforderungen dekonstruieren und rekonstruieren. Man muss den Kerngedanken einer theologischen Aussage herausarbeiten und dabei z.B. exklusivistische Verengungen oder historisch bedingte einseitige Interpretationen überwinden. In diesem Sinne ist die christliche Anthropologie als regulatives Prinzip und zu-

gleich hermeneutische Kraft in Bildungsprozessen zu interpretieren. Implizit ist mit der theologischen Bestimmung von Bildung nämlich ein normatives Prinzip implementiert: zum einen die bleibende Differenz zwischen „dem Selbst“ und „dem Anderen“. Das Fremde kann und soll nicht erreicht oder vereinnahmt werden, sondern in seiner Andersartigkeit und Unverfügbarkeit Impulse für die Subjektwerdung als kontinuierliche Aufgabe bieten. Anders herum darf aber auch das Subjekt von keinem Gegenüber vereinnahmt werden, weder explizit und augenscheinlich noch implizit und geheim.

Subjektorientierte religiöse Bildung ist demnach eine kontinuierliche Aufgabe in der dynamischen Spannung von Zuspruch und Anspruch. Dieses Kriterium einer gebildeten Subjektivität könnte sich auch für die Selbstbestimmung im Angesicht von KI als wichtig erweisen. So wären Fixierungen des Verhältnisses ausgeschlossen: Weder ein Verständnis von KI als einfacher Handlanger für niedere Aufgaben („Werkzeug“ oder „Arbeitsklave“) noch als mehr oder minder baugleicher Kooperationspartner und erst recht als überlegene Macht wäre festzuschreiben. Stattdessen bleibt der beständige Auftrag, die theologische Bestimmung des Menschseins immanent-hermeneutisch als Anlass zur Selbst- und Weltreflexion zu nehmen.

Dr. Birte Platow

*Professorin für Religionspädagogik an der
Technischen Universität Dresden,
Institut für Evangelische Theologie,
Weberplatz 5, 01217 Dresden*

Von E-Mails, sozialen Netzen und selbstbestellenden Kühlschränken

Zugänge zur theologischen Auseinandersetzung mit der Digitalisierung¹

Florian Höhne

Ein Gedankenexperiment: Erinnern Sie sich an Ihre Kindheit zurück. Welche Technologien haben Ihren Alltag damals geprägt? Wie haben Menschen damals telefoniert, wie Kontakt zu Freunden gehalten, wie Musik gehört, wie Hausarbeiten geschrieben und wie sich in einer fremden Stadt zurechtgefunden? Wie sahen Computer aus – wenn es sie schon gab? Kehren Sie nun in die Gegenwart zurück: Wie machen Sie all das heute? Dieses Gedankenexperiment verweist darauf, wie stark digitale Technologie in unserem Alltag präsent ist – und wie stark und schnell sich dieser Alltag in den vergangenen 30 Jahren verändert hat.

Dieser rasante Wandel verunsichert und überfordert – das zeigen die vielen Diskussionen und Veranstaltungen zum Thema. Schnell kommt dabei eine Vielfalt unterschiedlichster bangender und hoffender Fragen auf: Fahren Autos bald ohne menschliche FahrerIn bzw. ohne menschlichen Fahrer? Bestellen Kühlschränke Milch selbst nach?² Wann, ja und wann lösen computerisierte Roboter den Menschen ab?³ Was sagt die Theologie dazu?

In der Arbeit am *Berlin Institute for Public Theology* hat sich ein besonderer Fokus bei der theologischen Auseinandersetzung mit der Digitalisierung entwickelt,⁴ und zwar auf Narrative und Imaginationen, die sich mit dem technischen Fortschritt verbinden und in den

1 Dieser Text ist die gekürzte und überarbeitete Fassung eines längeren Aufsatzes, der erschienen ist in *Bedford-Strohm, Jonas / Höhne, Florian / Zeyher-Quattlander, Julian* (Hg.): *Digitaler Strukturwandel der Öffentlichkeit. Interdisziplinäre Perspektiven auf politische Partizipation im Wandel* (= Kommunikations- und Medienethik 10), Baden-Baden 2019 unter dem Titel „Darf ich vorstellen: Digitalisierung. Anmerkungen zu Narrativen und Imaginationen digitaler Kulturpraktiken in theologisch-ethischer Perspektive“ (23–46). Ich danke dem Nomos-Verlag für die Erlaubnis des Wiederabdrucks der hier vorliegenden Fassung.

2 Vgl. <https://t3n.de/news/amazon-dash-service-644943/> (Stand: 26.08.2019).

3 Vgl. zu dieser Vision *Harari, Yuval N.*: *Homo Deus. A brief history of tomorrow*, London 2017. – Vgl. zur Benennung dieses Narrativs auch *Meireis, Torsten*: „O daß ich tausend Zungen hätte“. Chancen und Gefahren der digitalen Transformation politischer Öffentlichkeit – die Perspektive evangelischer Theologie. In: *Bedford-Strohm / Höhne / Zeyher-Quattlander* 2019 [Anm. 1], 47–62, 53.

4 Die Konzentration auf Narrative geht auf *Torsten Meireis* zurück (vgl. *Meireis* 2019 [Anm. 3], 52f.).

vielen Diskussionen zum Thema erzählt, vor- ausgesetzt und reflektiert werden. Wie erzäh- len wir unsere Geschichte mit der Digitalisie- rung? Welche grundlegenden Vorstellungen von menschlichem Miteinander und gutem Leben sind dabei prägend? Zu diesen Fragen hat Theologie konstruktiv und kritisch etwas zu sagen. Diesen Ansatz werde ich im Folgen- den erklären und an zwei Beispielen entfalten. Vorher aber muss angesichts der Vielfalt der Phänomene geklärt werden, was Digitalisie- rung eigentlich ist.

1. Die Bedeutung der „Digitalisierung“

Zunächst (1) hat der Begriff eine *enge, techni- sche Bedeutung*:⁵ „Digitalisierung“ meint das „Umwandeln von analogen Werten in digitale Formate“⁶. Töne, Farben, Stimmen, Sprache, Ge- rüche, Bilder – all das liegt zunächst in analoger Form vor. „Die Natur ist in ihren Erscheinungs- formen analog“⁷. Digitalisierung heißt zunächst nur, zu diesen analogen Formen „digitale Re- präsentationen“ zu schaffen, das analoge Kon- tinuum also in Zahlen zu übersetzen, meist in

„binäre Werte“ – null und eins.⁸ Dabei gehen In- formationen verloren.⁹

Gleichzeitig hat Digitalisierung Vorteile.¹⁰ Digitalisierte Repräsentanzen lassen sich einfa- cher, billiger und verlustärmer speichern, ver- arbeiten und verteilen.¹¹ Das Buch ‚gammelt‘ und gilbt, die Textdatei nicht. Das Buch lässt sich nach einem Stichwort nicht durchsuchen – das Textdokument schon. Der Rundbrief muss gedruckt und verteilt werden, die E-Mail nicht. Diese Vorteile wurden und werden durch an- dere technische Entwicklungen potenziert: die Verkleinerung und Verbesserung von Speicher- medien, die Verbesserung von Kompressions- und Übertragungsverfahren, die Verbesserung von Rechenleistung.¹²

Wenn von *digitaler Revolution*, einer *digitalen Welt*, dem *digitalen Wandel* oder gar dem anbre- chenden *digitalen Zeitalter* die Rede ist, meint *Digitalisierung* weit mehr als bloß technischen Fortschritt:¹³ Hier bezieht sich Digitalisierung in einem (2) *weiten, soziokulturellen Sinne* auf den individuellen, wirtschaftlichen, gesellschaftli- chen, politischen oder auch militärischen Ge- brauch dieser Technologien.¹⁴ *Felix Stalder* hat plausibel von einer „Kultur der Digitalität“¹⁵ gesprochen. Die Entstehung dieser „Kultur der Digitalität“ zeichnet er in die soziokulturellen Entwicklungen seit dem 19. Jahrhundert ein.¹⁶

Diese Perspektive ist entscheidend: Wenn wir in theologischer Perspektive über Digitalisie- rung reden, geht es nicht um eine technische, sondern um eine soziokulturelle Entwicklung.

5 Meiner Unterscheidung von enger, technischer Be- deutung und weitem, soziokulturellen Sinn ent- spricht auf anderer Ebene *Christoph Neuberger*s Unterscheidung „zwischen dem technischen Po- tenzial eines Mediums und seiner selektiven An- eignung im Prozess der Institutionalisierung“ (*Neuberger, Christoph*: Internet, Journalismus und Öffentlichkeit. Analyse des Medienumbuchs. In: *Ders. / Nuernbergk, Christian / Rischke, Melanie* (Hg.): Journalismus im Internet. Profession – Partizipation – Technisierung, Wiesbaden 2009, 19–105, 22).

6 *Luber, Stefan / Litzel Nico* (2019): Was ist Digitalisie- rung? Online: <https://www.bigdata-insider.de/was-ist-digitalisierung-a-626489/> (Stand: 16.01.2019).

7 *Kolo, Castulus*: Online-Medien und Wandel. Konver- genz, Diffusion, Substitution. In: *Schweiger, Wolf- gang / Beck, Klaus* (Hg.): Handbuch Online-Kommu- nikation, Wiesbaden 2010, 283–307, 285.

8 Vgl. für die Zitate ebd.; *Luber / Litzel* 2019 [Anm. 6].

9 Vgl. *Luber / Litzel* 2019 [Anm. 6].

10 Vgl. dazu und zum Folgenden ebd.

11 Vgl. ebd.

12 Vgl. *Kolo* 2010 [Anm. 7], 285.

13 Vgl. *Luber / Litzel* 2019 [Anm. 6].

14 Vgl. ebd.

15 Vgl. *Stalder, Felix*: Kultur der Digitalität, Berlin 2016.

16 Vgl. ebd., 10f.

Konkreter gesagt: Ohne die gegebenen politischen Machtkonstellationen und ökonomischen Interessen, ohne die Entwicklung individualisierter Lebensstile und differenzierter Arbeitsformen würde das Potenzial digitaler Techniken gar nicht oder anders genutzt als gegenwärtig. Nehmen wir *Facebook* als Beispiel. Ich bezweifle, dass sich der erstaunliche Erfolg von *Facebook* ohne das erklären lässt, was *Robert N. Bellah* „expressiven Individualismus“ nannte:¹⁷ Erst wenn die Selbstverwirklichung zum Wert, wenn die Freiheit vor allem zur Freiheit, „sein eigenes Selbst auszudrücken“¹⁸, geworden ist, können soziale Netzwerke wie *Facebook* sinnvoll erscheinen. Kurz gesagt: Digitalisierung ist keine Naturkatastrophe, sondern eine politische, ökonomische und soziale Entwicklung.

Wollte man die Geschichte der so verstandenen Digitalisierung erzählen, müsste man also die „Wege [...] in die Digitalität“ nachzeichnen.¹⁹ Denn – so *Stalder*: „Die neuen Technologien trafen [...] auf bereits laufende gesellschaftliche Transformationsprozesse.“²⁰

Wichtig sind hier die Fragen nach den Möglichkeiten digitaler Kultur selbst. Es lassen sich sehr grob und vereinfachend mindestens drei Nutzungsmöglichkeiten unterscheiden. Diese Nutzungsmöglichkeiten wurden chronologisch nacheinander gehypt.

■ NUTZUNG 1: DAS TRADITIONELLE NETZ

Die Anfänge des Internets sind davon geprägt, dass die neuen technischen Möglichkeiten digitaler Techniken vor allem in den Bahnen bekannter Technologie genutzt wurden. Die E-Mail, die ihren Siegeszug schon Ende der 1980er-Jahre

antrat,²¹ ist schlicht die digitale Fassung des Briefes oder Rundbriefes. Die Homepages, die mit dem Browser „Mosaic“²² darstellbar wurden, waren quasi massenmediale Veröffentlichungen: Ein Produkt, eine Seite wird für viele lesbar veröffentlicht wie die klassischen Zeitungen oder Bücher. *Christoph Neuberger* hat dieses *web 1.0* mit den Stichworten „fixe Rollenverteilung und Hierarchie zwischen Leistungserbringern und -empfängern“, „Massenkommunikation, Massenwerbung“ und geschütztes Urheberrecht beschrieben.²³

■ NUTZUNG 2: DAS SOZIALE NETZ

2004²⁴ bzw. 2005 prägte *Tim O'Reilly* den Begriff *web 2.0*, der die Nutzungen der digitalen Technik beschreiben sollte, die nach dem Platzen der *dot-com-Blase* 2001 populär wurden.²⁵ Die neue Nutzung der digitalen Möglichkeiten lässt sich mit *Neuberger* mit den folgenden Stichworten kennzeichnen: „Dezentralität – Rollenwechsel, Partizipation und Gleichheit – Vernetzung“ sowie „Open-Source“.²⁶ Soziale Plattformen – wie das 2004 eingeführte Angebot *Facebook*²⁷

17 Vgl. *Bellah, Robert N.*: *Gewohnheiten des Herzens. Individualismus und Gemeinsinn in der amerikanischen Gesellschaft*, Köln 1987, 58f.

18 Ebd., 59.

19 Vgl. *Stalder* 2016 [Anm. 15], 21.

20 Ebd., 21.

21 Vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/E-Mail#Geschichte> (Stand: 07.02.2019).

22 Vgl. *Borchers, Detlef* (2003): 10 Jahre Mosaic. Online: <https://www.heise.de/newsticker/meldung/10-Jahre-Mosaic-88313.html?view=print> (Stand: 17.01.2019).

23 Vgl. *Neuberger* 2009 [Anm. 5], 30.

24 Vgl. *Schmidt, Jan-Hinrik*: *Das neue Netz. Merkmale, Praktiken und Folgen des Web 2.0*, Konstanz² 2011, 13.

25 Vgl. *O'Reilly, Tim* (2005): *What Is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Online: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> (Stand: 01.03.2018).

26 Vgl. *Neuberger* 2009 [Anm. 5], 30.

27 *Tabak, Alan J.* (2004): *Hundreds Register for New Facebook Website. Facemash creator seeks new reputation with latest online project*. Online: <https://www.thecrimson.com/article/2004/2/9/hundreds-register-for-new-facebook-website/> (Stand: 07.02.2019).

– veröffentlichen nicht mehr fertige Inhalte in einer one-to-many-Kommunikation,²⁸ sondern stellen eine Plattform zur Verfügung, auf der sich Menschen dezentral, aber sehr wohl technisch orchestriert vernetzen und austauschen können. Gleiches gilt für *StudiVZ*, *SchülerVZ*, *Xing*, *LinkedIn* etc.

Jan Schmidt hat das Label *web 2.0* zu Recht kritisiert:²⁹ Der Begriff insinuiert einen „abrupten“ Versionssprung, den es so nicht gab.³⁰ Der Begriff „fungiert als neuer Mythos“; Schmidt schlägt vor, stattdessen vom „Social Web“ zu sprechen.³¹

■ NUTZUNG 3: DAS NETZ DER DINGE

Eine dritte Phase der soziokulturellen Nutzungsmöglichkeiten digitaler Technik ist mit dem Begriff *internet of things* verbunden, den Kevin Ashton vermutlich schon 1999 in die Debatte gebracht hat.³² Der Begriff beschreibt sowohl eine Zukunftsvision als auch Ansätze zu deren Realisierung in der Gegenwart. Ashton verstand das *internet of things* so:

„Today computers – and, therefore, the Internet – are almost wholly dependent on human beings for information. [...] If we had computers that knew everything there was to know about things – using data they gathered without any help from us – we would

*be able to track and count everything, and greatly reduce waste, loss and cost.“*³³

Während im sozialen Netz Menschen zusammengeführt wurden, soll das *internet of things* Maschinen direkt miteinander vernetzen. Zum Beispiel: Der Kühlschrank erkennt selbstständig, dass die Milch alle ist, und bestellt diese nach.

In Deutschland wird das *internet of things* vor allem unter dem Begriff *Industrie 4.0* diskutiert. Auf Mechanisierung (Industrie 1.0), Elektrifizierung (Industrie 2.0) und Automatisierung (Industrie 3.0) folge nun Industrie 4.0: die Vernetzung der Automaten.³⁴

Wieder sind die Begriffe nicht um Neutralität bemühte Beschreibungen gegenwärtiger Entwicklung und deshalb nicht unkritisch in die theologische Reflexion zu übernehmen. So bezeichnet *Industrie 4.0* zunächst ein politisches Programm der Bundesregierung, das die „Digitalisierung der Industrie“ dadurch vorantreiben soll, dass das Thema auf die Forschungsagenda gesetzt wird.³⁵ Benannt ist also nicht eine gesellschaftliche Realität oder Entwicklung, sondern das politische Programm, das Digitalisierung in diesem Sinne vorantreiben soll.

Diese Auffächerung zeigt einerseits, wie vielfältig die Nutzungsmöglichkeiten digitaler Techniken sind, die sich keineswegs aus dem technischen Potenzial einlinig deduzieren lassen. Es zeigt auch, wie sehr die diskursive Thematisierung von Digitalisierungsphänomenen diese selbst in die eine oder andere Richtung vorantreiben will.

28 Vgl. Neuberger 2009 [Anm. 5], 23.

29 Vgl. Schmidt²2011 [Anm. 24], 14–24.

30 Vgl. ebd., 16.

31 Vgl. ebd., 22–24.

32 Vgl. Ashton, Kevin (2009): That ‚Internet of Things‘ Thing. In: <https://www.rfidjournal.com/articles/view?4986> [Stand: 17.01.2019]. Ich überspringe damit, was in manchen Darstellungen als „web 3.0“ beschrieben wird, weil der qualitative Unterschied zu den anderen Nutzungsformen alltagsweltlich weniger als versionsdifferenzierend wirkt (vgl. Rohles, Björn (2008): Begriffsklärung: Was ist das Web 3.0? Online: <https://www.netzpiloten.de/begriffsklaerung-was-ist-das-web-30/> [Stand: 07.02.2019]).

33 Ashton 2009 [Anm. 32].

34 Vgl. etwa <https://www.lmis.de/im-wandel-der-zeit-von-industrie-1-0-bis-4-0/> (Stand: 07.02.2019).

35 Vgl. <https://www.bmbf.de/de/zukunftsprojekt-industrie-4-0-848.html> (Stand: 07.02.2019). – Vgl. zum Strategiecharakter des Begriffs besonders Meireis, Torsten: Digitalisierung und Wirtschaft 4.0. Herausforderungen für eine Ethik der Arbeit. In: Zeitschrift für Evangelische Ethik 61 (2017) 222–239, 222, 225, 227.

2. Zu Praktiken der „Digitalisierung“

Für die Reflexion konkreter Phänomene benötigen Theologie und Religionspädagogik einen theoretischen Zugang. Ein vielversprechender, weil theologisch-ethisch wie religionspädagogisch anknüpfungsfähiger Zugang ist der praxissoziologische Ansatz, den auch *Jan Schmidt* in seiner einschlägigen Untersuchung zu sozialen Medien gewählt hat.³⁶ Mein Verständnis von Praxis ist vor allem den Arbeiten von *Theodore Schatzki*, *Pierre Bourdieu*, *Andreas Reckwitz* und *Charles Taylor* geschuldet sowie den Systematisierungen bei *Frank Hillebrandt*, *Jan-Hinrik Schmidt* und *Robert Schmidt*.³⁷ Grundsätzlich lässt sich eine Praxis mit *Schatzki* als ein konkretes „Netz von Tat- und Sprechakten“ verstehen, das vor allem von einem routinierten Können, einem „knowing how to“ zusammengehalten wird.³⁸ In alltäglichen Praktiken gehen Menschen mit digitalen Techniken um: Praktiken des Navigierens durch eine Stadt, des Kommunizierens mit Freunden, des Musikhörens zu Hause und so weiter.

36 Vgl. *Schmidt* 2011 [Anm. 24], 41–48.

37 Vgl. *Schatzki, Theodore R.*: *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*, Cambridge 1996; *Bourdieu, Pierre*: *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*, Frankfurt a. M. 1993; *Ders.*: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt a. M. 2014; *Reckwitz, Andreas*: *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (2003) 282–301; *Taylor, Charles*: *Modern Social Imaginaries*, Durham 2004; *Hillebrandt, Frank*: *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*, Wiesbaden 2014; *Schmidt* 2011 [Anm. 24]; *Schmidt, Robert*: *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*, Berlin 2012.

38 *Reckwitz*: 2003 [Anm. 37], 290. Das Zitat ist meine Übersetzung von „nexus of doings and sayings“. – Vgl. zu den Zitaten und der Begriffsbestimmung *Schatzki* 1996 [Anm. 37], 89, 91. Auch zitiert bei *Reckwitz* 2003 [Anm. 37], 290.

Weiterführend am Praxisbegriff sind hier vor allem zwei Charakteristika, die sich in grober Anlehnung an *Reckwitz* benennen lassen:³⁹ Erstens betont der Praxisbegriff die „Materialität der Praktiken“⁴⁰. Praktiken beinhalten handelnde Körper und Dinge, die in ihrem „sinnhaften Gebrauch“ praxisrelevant sind.⁴¹ Zweitens betont der Praxisbegriff bei *Reckwitz* das „praktische Wissen“⁴². Hintergrund und Repertoire dieses Wissens bildet, was *Charles Taylor* soziale Imaginationen genannt hat.⁴³ Sozial geteilte und individuell konkrete Imaginationen informieren konkrete Praktiken, bewusst oder unbewusst. Sie geben eine Vorstellung davon, wer ich jeweils bin, was ich soll, was von mir erwartet wird, wie meine Handlungen zu denen anderer passen.⁴⁴ Kommuniziert werden diese Vorstellungen vor allem in Bildern und Geschichten.⁴⁵ Hier kann die ethische und religionspädagogische Reflexion explizierend und reflektierend anknüpfen: Welche sozialen Imaginationen prägen unseren alltäglichen Umgang mit digitalen Techniken? Welche Imaginationen prägen die Gesetzgebungspraxis, die Praktiken der Unternehmungs-führung oder der politischen Meinungsbildung? Welche Imaginationen guten Lebens sind in der christlichen Tradition überliefert?

Imaginationen machen praktisch einen Unterschied: Wenn ich mir mein Smartphone als Mittel politischer Befreiung und Vernetzung vorstelle, werde ich es anders nutzen, als wenn ich das Gerät als machtvollen Verführer darstelle. Vor diesem Hintergrund ist es die Aufgabe der Theologie, die gesellschaftlich virulenten Narrative, in denen solche Imaginationen kommuniziert

39 Vgl. *Reckwitz* 2003 [Anm. 37].

40 Vgl. ebd., 290.

41 Vgl. ebd., 291.

42 Vgl. ebd., 292.

43 Vgl. *Taylor* 2004 [Anm. 37], 23–30.

44 Vgl. ebd., 23.

45 Vgl. ebd.

werden, zu reflektieren, eigene Imaginationen aus der christlichen Tradition zu entwickeln und diese in Debatten und Bildungsprozesse einzuspeisen.

3. Zu Imaginationen der „Digitalisierung“

Zur Beschreibung von Imaginationen guten Lebens aus der christlichen Tradition ist es sinnvoll, auf die sozialetische „Unterscheidung von unverfügbarem, intendiertem und realisiertem Guten“ bei *Torsten Meireis* zurückzugreifen.⁴⁶ In Anlehnung daran unterscheidet ich Vorstellungen des unverfügbaren Guten, die ich im Folgenden Imaginationen ewigen Lebens nenne, Vorstellungen des intendierten Guten – im Folgenden: Imaginationen beschädigten Lebens – und Vorstellungen des realisierten Guten: Imaginationen gelebten Lebens. Bei Letzteren geht es um realistische Vorstellungen davon, was jetzt schon geschieht. Ich konzentriere mich im Folgenden auf die ersten beiden.

3.1 Imaginationen ewigen Lebens

Die Bilder und Geschichten der Bibel, von Kirchenliedern und geistlicher Literatur tradieren Imaginationen ewigen Lebens.⁴⁷ *Markus Mühling* hat entsprechend „Bilder der eschatischen Realität“ gelistet:⁴⁸ das himmlische Jerusalem etwa, den Tierfrieden, neue Erde und neuen Himmel, die Weinlaube oder die harmonische Musik.⁴⁹

Jürgen Moltmann hat in seiner Theologie der Hoffnung das Christusereignis als Verheißung verstanden und daraus Hoffnungsinhalte abgeleitet: Gerechtigkeit, Frieden, ewiges Leben.⁵⁰ All diese Bilder und Geschichten weisen auf das hin, worauf Christinnen und Christen im Glauben Grund zu hoffen finden. Sie sind Ausdruck einer „Phantasie für das Reich Gottes“⁵¹. Damit stellen sie eine Wirklichkeit vor, die dem Menschen noetisch und praktisch unverfügbar ist:⁵² Weder wissen wir, wie das Reich Gottes aussieht, noch können wir es handelnd errichten.

Diese Hoffnungsimaginationen geben der Handlungsplanung und Problemwahrnehmung Impulse, insofern sie das unverfügbare Gute Gottes bildhaft unverfügbar vorstellen.⁵³ Sie lassen sich aber nicht in Handlungspläne übersetzen,⁵⁴ sondern markieren die Differenz zwischen Menschenwerk und Gottes Tat.

Diese Differenz verortet die digitale Transformation sowie die diese reflektierende Theologie in der offenen Geschichte. Damit ist ein genuin theologischer Grund zur Kritik unterschiedlicher Digitalisierungsnarrative gelegt. Digitale Transformationen können weder als Anbruch des Paradieses hierarchieloser, inklusiver, weltumspannender und gerechter Kommunikation gedeutet werden. Das Reich Gottes ist exklusiv Gottes Tat. Noch bricht mit der Digitalisierung die ewige Hölle an.⁵⁵

46 Vgl. dafür und für das Folgende *Meireis, Torsten*: Tätigkeit und Erfüllung. Protestantische Ethik im Umbruch der Arbeitsgesellschaft, Tübingen 2008, 259–264 (Zitat: 259).

47 Zu den „biblischen Bildern und Narrationen“ als unvollkommene Artikulationen des unverfügbaren Guten, das auch in diesen Artikulationen unverfügbar und von ihnen zu unterscheiden bleibt: ebd., 264.

48 Vgl. *Mühling, Markus*: Grundinformation Eschatologie. Systematische Theologie aus der Perspektive der Hoffnung, Göttingen 2007, 305.

49 Vgl. ebd., 305–316.

50 Vgl. *Moltmann, Jürgen*: Theologie der Hoffnung. Untersuchungen zur Begründung und zu den Konsequenzen einer christlichen Eschatologie, München 1966.

51 *Müller-Fahrenholz, Geiko*: Phantasie für das Reich Gottes. Die Theologie Jürgen Moltmanns. Eine Einführung, Gütersloh 2000.

52 Vgl. auch für das Folgende *Meireis* 2008 [Anm. 46], 259–261.

53 Vgl. ebd., 260.

54 Vgl. ebd.

55 Dieser Absatz ist formuliert in Anlehnung an *Moltmann* 1966 [Anm. 50], 312.

3.2 Imaginationen beschädigten Lebens

Für die konkrete Orientierung von menschlichem Handeln in dieser unfertigen, weil unerlösten Welt sind andere Imaginationen nötig – solche nämlich, die das menschlich machbare, aber noch nicht realisierte Gute vorstellen: Vorstellungen davon, was es anzustreben gilt.⁵⁶ *Meireis* versteht diese Vorstellungen auf das unverfügbare Gute bezogen: „Im Erstreben des intendierten Guten lassen sich Menschen im Wissen um ihre Grenzen – homo peccans simul iustificatus – von dem unverfügbaren Guten inspirieren.“⁵⁷ Um diese Grenzen zu betonen, um also deutlich zu machen, dass es sich bei diesen „Bildern des guten Lebens“⁵⁸ nicht um Bilder eines vollkommen gelingenden Lebens handelt, spreche ich hier von Imaginationen beschädigten Lebens.⁵⁹

Die Orientierungen, die ich an anderer Stelle in Auseinandersetzung mit *Moltmanns* Hoffnungs- und Kreuzestheologie entwickelt habe, fallen in diese Kategorie:⁶⁰ Die Erinnerung an die Auferstehung des gekreuzigten Gottes lässt sich als Anregung dazu verstehen, beschädigtes Leben als eines vorzustellen, das für Veränderungen offen bleibt, sich in Relationalität vollzieht und Partizipation ermöglicht sowie

sympathisch mit anderem Leben ist:⁶¹ Dynamik, Relationalität, Partizipation und Sympathie.

■ **DYNAMIK:** Wie Menschen (zusammen) leben, verändert sich ständig: Wir wachsen und vergessen, altern und lernen. Genauso sind gesellschaftliche Verhältnisse im Fluss. Ist christlicher Glaube zur Hoffnung für diese Welt inspiriert, wird er nicht nur auf die Vollendung des Reiches Gottes, sondern auch auf Veränderungen zum relativ Besseren in diesen gegenwärtigen Dynamiken hoffen. Daraus folgen Bilder des Lebens, die für solche Veränderungen der Einzelnen wie des Zusammenlebens offenbleiben: Bilder, die andere Menschen nicht auf das festlegen, was sie jetzt sind. Gerade in der Bildungspraxis sind solche dynamikoffenen Imaginationen prägend: Lernende werden nicht auf das festgelegt, was sie noch nicht können, sondern im Lichte dessen behandelt, zu was sie sich entwickeln können.

■ **RELATIONALITÄT:** Menschen leben immer schon in Beziehungen und von Beziehungen. Allerdings muss dieser Umstand – wie *Charles Taylors* Differenzierungen zu sehen erlauben – nicht unbedingt zum Teil sozialer Imaginationen werden.⁶² Gerade im modernen *social imaginary* wird nach *Taylor* der Mensch als Individuum vorgestellt, das zunächst freier Einzelner ist und dann aus dieser Freiheit in Sozialität eintritt.⁶³ Handelt die christliche Hoffnung nicht nur von der Erlösung der Einzelseele, sondern „aller Dinge“;⁶⁴

56 Vgl. *Meireis* 2008 [Anm. 46], 261.

57 Ebd.

58 Ebd.

59 Der Ausdruck „beschädigtes Leben“ stammt von *Theodor W. Adorno*: *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Frankfurt a. M. 2003.

60 Vgl. *Höhne, Florian*: *Einer und alle. Personalisierung in den Medien als Herausforderung für eine Öffentliche Theologie der Kirche*, Leipzig 2015, 118–121; *Ders.*: *Prophetenrufe und Königsbilder. Anregung zu einer Ethik ästhetischer Formen im Horizont Öffentlicher Theologie*. In: *Wabel, Thomas / Höhne, Florian / Stamer, Torben* (Hg.): *Öffentliche Theologie zwischen Klang und Sprache. Hymnen als eine Verkörperungsform von Religion*, Leipzig 2017, 41–68, 53–59.

61 Vgl. die Zusammenfassung bei *Höhne* 2017 [Anm. 60], 56–59.

62 Vgl. *Taylor* 2004 [Anm. 37], 65: „On the first level, we are always socially embedded: we learn our identities in dialogue, by being inducted into a certain language. But on the level of content, what we may learn is to be an individual, have our own opinions, attain our own relation to God, our own conversion experience.“

63 Vgl. ebd., 20f., 50, 62.

64 So *Moltmann* ⁶1966 [Anm. 50], 203; *Höhne* 2015 [Anm. 60], 72.

also auch der Verhältnisse und Beziehungen, dann können sich Menschen davon inspiriert jetzt schon als in Beziehung zueinander Stehende und Beziehungsoffene vorstellen – nicht als isolierte Solitäre. Dann stellt sich Freiheit nicht als Freiheit trotz Sozialität oder als individuelle Freiheit gegen Relationalität dar, sondern als Freiheit im Miteinander, zum Miteinander und dank des Miteinanders – kurz: als „kommunikative Freiheit“⁶⁵.

- PARTIZIPATION: In sozialen Praktiken sind Imaginationen von Gemeinschaft, Beteiligung und Zugehörigkeit aktuell.⁶⁶ Die Praktik eines Spiels etwa kann nur ablaufen, wenn die Beteiligten eine Vorstellung davon teilen, wer gerade in welcher Rolle am Spiel beteiligt ist – und wer nicht. Die Geschichten und Traditionen des christlichen Glaubens inspirieren dazu, soziales Leben als partizipativ vorzustellen. Lässt christlicher Glaube davon ausgehen, dass Gott sich in Jesus Christus mit den Ausgestoßenen und Rechtlosen identifiziert, die wir als Sünder sind,⁶⁷ werden „Christinnen und Christen sich selbst in der Rechtlosigkeit [...], in der sie vor Gott stehen“ in den „Armen und Rechtlosen“ wiedererkennen.⁶⁸ Das inspiriert zu partizipativen Vorstellungen von sozialem Leben, in denen es gerade um die Partizipation der Benachteiligten gehen muss.

65 Huber, Wolfgang: Folgen christlicher Freiheit. Ethik und Theorie der Kirche im Horizont der Barmer Theologischen Erklärung, Neukirchen-Vluyn 21985, 118.

66 Prominent hat etwa *Benedict Anderson* Nationen als „imagined communities“ thematisiert (*Anderson, Benedict: Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London – New York 2006 [1983]).

67 Vgl. *Meireis, Torsten*: Schöpfung und Transformation. Nachhaltigkeit in protestantischer Perspektive. In: *Meireis, Torsten/Böschen, Stefan* (Hg.): *Nachhaltigkeit*, Gütersloh 2016, 15–50, 41; vgl. auch *Höhne* 2015 [Anm. 60], 98 und die dortigen *Moltmann*-Zitate.

68 Vgl. *Meireis* 2016 [Anm. 67], 41.

- SYMPATHIE: In sozialen Praktiken macht es einen Unterschied, ob Menschen darauf zielen, sich für das Leid und die Empfindungen anderer Menschen unempfindlich zu machen oder nicht.⁶⁹ Der christliche Glaube tradiert Imaginationen davon, für das Leid anderer empfänglich zu sein, etwa in der Geschichte vom barmherzigen Samariter (Lk 10).

4. Zwei Beispiele

Exemplarisch werde ich die Bedeutung der ersten dieser vier Orientierungen in der digitalen Transformation anhand von zwei Fällen erläutern: Was bedeutet es, menschliches Leben angesichts von *Big Data*, Überwachungsmöglichkeiten und personalisierenden Algorithmen praktisch als veränderlich zu imaginieren?

- FALL 1: Das Internet vergisst nicht. Was einmal veröffentlicht ist, findet die *google*-Suche wieder. *Facebook* hält die Fotos missglückter Partygags aus der Studienzeit präsent. Angesichts von bemerkenswerten Fällen von Menschen, denen aufgrund dieses Gedächtnisses eine Anstellung oder eine Einreise verweigert wurde, hat sich beispielsweise der Harvard-Professor *Viktor Mayer-Schönberger* für das „digitale Vergessen“ eingesetzt.⁷⁰ Die Debatte um das „Recht auf Vergessenwerden“ hat in der europäischen Datenschutzverordnung einen verbindlichen Niederschlag gefunden: Art. 17, DSGVO beschreibt eben dieses Recht.⁷¹

Das ließe sich so verstehen, dass hier in Diskurs- und Regelungspraktiken implizit aktuell wurde, was ich Dynamik-Imagination genannt habe: Stellt man menschliches Leben als veränderungsoffen vor, spricht dies zunächst für ein

69 Vgl. *Höhne* 2015 [Anm. 60], 102.

70 Vgl. *Mayer-Schönberger, Viktor*. „Daten brauchen ein Verfallsdatum“, 2.4.2008. Online: <https://www.golem.de/0804/58721.html> (Stand: 31.01.2019).

71 Vgl. Art. 17 DSGVO. Online: <https://dsgvo-gesetz.de/art-17-dsgvo/> (Stand: 08.02.2019).

„Recht auf Vergessenwerden“, insofern dieses Recht den Menschen die Möglichkeit gibt, Fehler zu machen und sich weiterzuentwickeln. Mit einem Beispiel von *Mayer-Schönberger* gesagt: Wenn die amerikanische Lehrerin die Lehrbefugnis an einer Universität nicht bekommt, weil auf *MySpace* ein Foto von ihr online ist, auf dem sie „möglicherweise betrunken“ ist, wird sie lebenslang auf dieses Foto festgelegt und ihr die Möglichkeit zur Veränderung nicht zugestanden.⁷²

In Praktiken persönlichen Miteinanders kann die Dynamik-Imagination eine andere Rolle spielen. Menschliches Leben als veränderungsoffen vorzustellen ermöglicht ein anderes Erinnern.⁷³ Wenn Menschen gegenseitig im Lichte der Möglichkeit imaginiert werden, dass Veränderung und Vergebung sich ereignen können, dann können die Bilder der Vergangenheit gespeichert und es kann an sie erinnert werden, ohne den Einzelnen darauf zu behaften.

■ FALL 2: Die Algorithmen der sozialen Medien personalisieren die dargebotene Auswahl an Informationen und Unterhaltungsmöglichkeiten aufgrund der bisherigen Präferenzen des jeweiligen Nutzers.⁷⁴ Imaginiert man den Menschen als grundsätzlich veränderungsoffen, dann erscheint dies als eine Verkürzung der Entwicklungsmöglichkeiten: Wählen Algorithmen nur aus, was ich bisher schon interessant, spannend oder zustimmungsfähig fand, sinkt die Wahrscheinlichkeit, durch Neues überrascht und angeregt zu werden. Eine „Ethik der Algorithmen“, an der auch schon gearbeitet wird, ist nötig.⁷⁵ Von der Dynamik-Imagination her wird es der Praxis dieser Ethik um Praktiken gehen, in denen diese Veränderlichkeit auch positiv erfahren werden kann, in der gute Begegnungen mit bislang unbekannt Menschen und Ideen möglich werden.

Dr. Florian Höhne

*Wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl für Systematische Theologie (Ethik und Hermeneutik),
Humboldt-Universität zu Berlin,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin*

72 Vgl. *Mayer-Schönberger* 2008 [Anm. 70].

73 Vgl. zur Erinnerungsnotwendigkeit auch *Landeskirchenrat der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern* (Hg.): *Das Netz als sozialer Raum. Kommunikation und Gemeinschaft im digitalen Zeitalter*, München 2015, 34f.

74 Vgl. *Pariser, Eli*: *Filter Bubble. Wie wir im Internet entmündigt werden*, München 2012.

75 Ähnlich hat auch *Bernhard Pörksen* angesichts „algorithmische[r] Filterung von Information“ zunächst „Filtertransparenz“ und dann eine „Plattform-Ethik“ gefordert (*Pörksen, Bernhard*: *Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erregung*, München 2018, 213–218). Arbeit an einer solchen Ethik findet beispielsweise auch im Projekt „Ethik der Algorithmen“ der Bertelsmann-Stiftung statt (Online: <https://algorithmenethik.de/> [Stand: 14.11.2019]).

Digitalisierung – Herausforderung und Chance für den RU

Forschungsbezogene Einordnungen aus religionspädagogischer Perspektive

Henrik Simojoki

1. Digital first, Bedenken second?

Im Rahmen ihrer ökumenischen Frühjahrstagung 2019 befassten sich die (katholische) *Konferenz der Religionspädagog/innen an bayerischen Universitäten (KRBU)* und die (evangelische) *Konferenz der an der Lehrerbildung beteiligten Theologen und Theologinnen in Bayern (KLT)* in religionsdidaktischer Zielrichtung mit dem „Mega-Thema“ der Digitalisierung. Wer sich dem Tagungsort in der mittelfränkischen Münsterstadt Heilsbronn zubewegte, sah sich in der letzten Kehre mit einer Ungleichzeitigkeit konfrontiert, an der sich einige mit dem Tagungsthema verbundenen Spannungen prägnant veranschaulichen lassen. Im analogsten aller Präsentationsmedien, dem Schaukasten, befand sich ein mittlerweile vergilbtes Wahlplakat aus dem letzten, zu diesem Zeitpunkt bereits mehr als ein Jahr zurückliegenden Bundestagswahlkampf. Die zentrale Botschaft, in zwei Sätzen verdichtet, lautete: „DIGITAL FIRST. BEDENKEN SECOND“ – und gewann durch die Nachbarschaft mit dem ebenfalls nicht mehr aktuellen Aufruf zur Unterstützung des Volksbegehrens „Rettet die Bienen!“ weiter an Nachdruck.

Trotz der bemühten Eindeutigkeit erwächst die Irritationskraft des Slogans aus seiner Mehr-

deutigkeit. Er lässt – auch in religionspädagogischer Hinsicht – unterschiedliche Lesarten zu. Die am nächsten liegende deutet „BEDENKEN“ substantivisch. Damit wird eine klare Trennungslinie gesetzt, zwischen innovationsfreudigen Fortschrittsorientierten auf der einen und technologieskeptischen Bedenkenträgern auf der anderen Seite. Die englischsprachigen Zahlenworte sollen eine Rangfolge markieren – und implizieren eine Entscheidung: Wo sieht man sich selbst, bei der Avantgarde oder bei den Bremsern? Für die Kirchen ist diese bewusst stigmatisierende Differenzkonstruktion besonders prekär, weil sie in der öffentlichen Meinung zumeist auf der Seite traditionsgeleiteter Beharrung verortet werden. Bei dieser Lesart kommt es im Rahmen kirchlichen Bildungshandelns vor allem darauf an, aus dem bereitwillig eingeräumten Digitalisierungsdefizit herauszufinden und möglichst rasch den Anschluss an die veränderte kommunikative Strukturiertheit des digitalen Zeitalters herzustellen. Folgerichtig mangelt es aktuell auf der Ebene von (Erz-)Diözesen und Landeskirchen nicht an Initiativen, die das Attribut digital in sich tragen. Religionspädagogik hätte dieser Lesart nach die Aufgabe, den digitalen „Upgrade“ religiöser Bildungsformate forschungsgestützt zu begleiten.

Wenn man allerdings „BEDENKEN“ nicht groß-, sondern kleingeschrieben liest, verändert sich Entscheidendes. Dann verlagert sich der Schwerpunkt auf das für Bildungsprozesse konstitutive Moment kritischer Reflexion. In dieser Perspektive erscheint die in dem Slogan vorgenommene Priorisierung bzw. Posteriorisierung verantwortungslos. Entsprechend kontrovers war die mediale Reaktion auf die Kampagne. Es erschienen zahlreiche Kommentare und Entgegnungen, die in ähnlichlautenden Formulierungen dafür eintraten, die Wertigkeitsreihenfolge umzukehren – im Sinne von „Denken first, digital second“¹. Das entspricht der bildungstheoretischen Reflexionsstruktur der neueren Religionspädagogik, für die eine reflexive Auseinandersetzung mit dem digitalen Wandel unabdingbare Voraussetzung für die Entwicklung digitaler Formate religiösen Lernens ist.

Allerdings ist die damit artikulierte Aufgabenperspektive leichter einzufordern als tatsächlich einzulösen. Darauf verweist eine dritte Lesart des Slogans, die sich nicht unmittelbar aufdrängt. Man kann die Reihungsattribute „first“ – „second“ auch in zeitlicher Hinsicht deuten: Die Versuche, den digitalen Wandel reflexiv einzuhegen, können zumeist nicht mit der enormen Beschleunigungsdynamik der als „Digitalisierung“ bezeichneten Transformationsprozesse standhalten. Diese Aporie verschärft sich noch bei geistes-, kultur- und erziehungswissenschaftlichen Disziplinen, die ja in der Regel weder einen gestaltenden noch einen regulierenden Zugriff auf die ihnen zumeist weit vorausschreitende Digitalisierung haben.

2. *Rekapitulation der Tagungsdramaturgie*

Vor diesem Hintergrund tritt der rote Faden der Tagung deutlicher hervor: Nach einer Einführung durch *Michaela Neumann* (Universität Augsburg), die gemeinsam mit *Konstantin Lindner* (Universität Bamberg) die Tagung konzeptionierte, stand der erste Nachmittag im Zeichen zweier Grundsatzbeiträge, die beide in diesem Heft enthalten sind. Unter der Überschrift „Subjekt perdu?“ setzte sich *Birte Platow* (TU Dresden) in religionspädagogischer Zielrichtung mit Künstlicher Intelligenz auseinander. In ihren Überlegungen tritt eindrücklich zutage, wie sehr es zu kurz greift, Digitalisierung vornehmlich als religionsdidaktische Gestaltungsherausforderung zu verstehen und zu adressieren. Denn Künstliche Intelligenz tangiert religiöse Bildung auf der viel grundlegenderen Ebene der Subjektorientierung. Wie aus einer von Platow eher punktuell zurate gezogenen Interviewstudie hervorgeht, hinterlässt der wachsende Einfluss Künstlicher Intelligenz auf Berufsausübung und Freizeitgestaltung zum Teil tiefreichende Spuren in der individuellen Selbstwahrnehmung und Identitätskonstruktion heutiger Menschen. Kein Wunder also, dass Platow die Religionspädagogik vor allem im Überschneidungsbereich von Anthropologie und Bildungstheorie gefordert sieht. Diese Zielanzeige fand ihre systematisch-theologische Entsprechung im Vortrag von *Florian Höhne* (Humboldt-Universität zu Berlin), der Digitalisierung einerseits mit Felix Stalder² kulturtheoretisch rahmt und andererseits unter Rückgriff auf einschlägige Referenztheorien³ als Praxis konzeptualisiert. Beide Akzentuierungen sind religionspädagogisch anschlussfähig.

1 Vgl. bspw. *Wilkens, Andre*: Denken first, digital second. Die „Digital First“-Kampagne der FDP führt in die falsche Richtung. In: taz, 22.9.2017, abrufbar unter: <https://taz.de/Debatte-FDP-Digitalkampagne/15449680/> (Stand: 28.10.2019).

2 Vgl. *Stalder, Felix*: Kultur der Digitalität, Frankfurt a.M. 2016.

3 Vgl. bes. *Schmidt, Jan-Hinrik*: Das neue Netz. Merkmale, Praktiken und Folgen des Web 2.0, Konstanz 2011.

hig und belegen in Korrespondenz mit Platows Ausführungen, dass bei einer theologischen Verarbeitung von Digitalisierungsphänomenen systematisch-theologische und praktisch-theologische Zugänge aufeinander verwiesen sind.⁴

Am zweiten Tagungstag verlagerte sich der Schwerpunkt dann auf das letztlich ja immer konkrete Geschehen des Religionsunterrichts. Verschiedene Workshops standen zur Wahl, in denen neuere Zugänge und Initiativen in Richtung einer digitalen Religionsdidaktik dargestellt und diskutiert wurden: *Anja Graf* (Universität Augsburg) führte anwendungsnah in religionsdidaktisch belangvolle Lernformate der „digitalen Schule“ ein; *Tanja Gojny* (Universität Erlangen-Nürnberg) und *Kathrin Kürzinger* (Universität Augsburg) präsentierten kritisch-konstruktive Impulse zum Einsatz von Selfies im Religionsunterricht;⁵ *Jens Palkowitsch-Kühl* (Universität Würzburg) gab Einblicke in die im Rahmen des „RELab digital“-Projekts⁶ entwickelte Unterrichtsreihe „Glaube wird (digital) sichtbar“; *Rudolf Sitzberger* (Universität Passau) stellte das Projekt „ibidigital“ vor, das – im Sinne der übergreifenden „SKILL“-Initiative an der Universität Passau⁷ – auf eine durch digitale Formate unterstützte Professionalisierung von Religionslehrkräften zielt.

Abgeschlossen wurde die Tagung in der Form eines durch drei Impulse strukturierten

Diskussionsprozesses, bei dem Potenziale kritisch ausgelotet (*Tanja Gojny*), konstruktiv Grenzen markiert (*Georg Langenhorst*, Universität Augsburg) und, was im vorliegenden Beitrag abgebildet wird, forschungsbezogene Einordnungen vorgenommen wurden.

3. Forschungsbezogene Einordnungen

Die Tagung fügt sich ein in einen breiteren Prozess der religionspädagogischen Auseinandersetzung mit der Digitalisierung, die weiter zurückreicht, als man denkt,⁸ in den letzten Jahren aber spürbar an Zugkraft gewonnen hat.⁹ Dabei ist zu betonen, dass die Religionspädagogik hier keineswegs, wie der gelegentlich überzogen vorgebrachte Rückstandsalarmismus insinuiert, „ganz von vorne“ anfangen muss. Vielmehr können viele im Kontext einer „medienweltorientierten Religionsdidaktik“¹⁰ gewonnenen Einsichten, Differenzierungen und Analyseverfahren auch für den religionspädagogischen Digitalisierungsdiskurs genutzt werden.¹¹ Das gilt in besonderer Weise für die teilweise empirisch unterlegte Theoriebildung zur religiösen

4 Vgl. in diesem Zusammenhang *Pirker, Viera*: Fragilitätssensible Pastoralanthropologie. Impulse aus Praktiken der (Selbst-)Inszenierung in Social Media. In: Zeitschrift für Pastoraltheologie 39 (2018) 43–58.

5 Als Hintergrund vgl. *Gojny, Tanja/Kürzinger, Kathrin/Schwarz, Susanne* (Hg.): Selfie – I like it. Anthropologische und ethische Implikationen digitaler Selbstinszenierung (Religionspädagogik innovativ 18), Stuttgart 2016.

6 Vgl. *Nord, Ilona/Palkowitsch-Kühl, Jens*: RElab digital. Ein Projekt zu religiöser Bildung in einer mediatisierten Welt. In: ZPT 69 (2017) 270–283.

7 Siehe dazu <https://www.skill.uni-passau.de/> (Stand: 28.10.2019).

8 Vgl. *Simojoki, Henrik*: Globalisierte Religion? Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 3), Tübingen 2012, 124–130, sowie als Überblick *Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Naurath, Elisabeth* u. a. (Hg.): Gott googeln? Multimedia und Religion (JRP 28), Neukirchen-Vluyn 2012.

9 Zum Diskussionsstand vgl. das Themenheft „Digitales Lernen“, ZPT 70 (2/2018).

10 Vgl. einführend *Pirner, Manfred L.*: Medienweltorientierte Religionsdidaktik. In: *Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L.* (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik (Religionspädagogik innovativ 1), Stuttgart 2012, 159–172.

11 Zu diesem Zusammenhang vgl. *Nord, Ilona/Zipernovskiy, Hanna* (Hg.): Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt (Religionspädagogik innovativ 14), Stuttgart 2017.

Dimension von Computerspielen und der „Gamer-Community“.¹²

Allerdings wurde auf der Heilsbronner Tagung auch deutlich, was die aktuelle Phase der religionspädagogischen Digitalisierungsdebatte von ihren Anfängen unterscheidet. Auf der einen Seite steht mittlerweile klarer vor Augen, wie tiefgreifend sich die Digitalisierung auf das Selbst- und Weltverhältnis heutiger Menschen auswirkt. Diese Ebene einer *Subjekt- und Kulturhermeneutik der Digitalität* wird, wie aus dem Beitrag von Höhne hervorgeht, im sozial-, geistes- und kulturwissenschaftlichen Gegenwartsdiskurs intensiv bearbeitet – und ist, worauf Platow am Beispiel Künstlicher Intelligenz verweist, auch für die Religionspädagogik hochrelevant, zumal dann, wenn sie sich an der normativen Leitkategorie religiöser *Bildung* orientiert.¹³ Auf der anderen Seite gewinnen die Bemühungen, forschungsgestützte *Konzepte und Formate digitalen Lernens* zu entwickeln, derzeit an Dringlichkeit und Konkretion.

Diese Unterscheidung verbindet sich im Horizont der Tagung allerdings mit einer kritischen Beobachtung, die sich in gewisser Weise auch auf den gesamten religionspädagogischen Digitalisierungsdiskurs beziehen lässt: Die zwei maßgeblichen Perspektiven der Theorieentwicklung – religiös dimensionierte Bildung in einer Kultur der Digitalität einerseits und digitales Lernen im Religionsunterricht andererseits – sind tendenziell nicht hinreichend miteinander verschränkt. Folglich werden die auf der Tagung vorgebrachten Anregungen im Folgenden auf diese Schnittstelle hin weitergedacht.

3.1 Religiöse Bildung in einer Kultur der Digitalität fundieren und orientieren

Den ersten Bezugshorizont dafür bildet das Diskursparadigma einer Öffentlichen Theologie, das bei Höhne explizit und bei Platow implizit präsent ist – und im letzten Jahrzehnt in der evangelischen und katholischen Religionspädagogik verstärkt Aufmerksamkeit gefunden hat.¹⁴ Aus beiden Beiträgen geht hervor, warum Digitalisierung ein vordringliches Feld öffentlich-theologischen Nachdenkens sein sollte und de facto auch geworden ist. Die Kultur der Digitalität evoziert Grundsatzfragen, die religiös dimensioniert sind und theologisch-ethischer Reflexion bedürfen – etwa: Gibt es im Zeitalter des Big-Data ein Recht auf Vergessen? Oder: Was ist davon zu halten, wenn Künstliche Intelligenz bei Userinnen und Usern weniger Allmachtphantasien als Ohnmachtsgefühle auslöst?

Jetzt kann man natürlich fragen, worin der spezifische Beitrag der Religionspädagogik bei der orientierenden Bearbeitung solcher Fragen liegen könnte. In der Zusammenschau der Beiträge von Platow und Höhne zeichnen sich zwei Antworten ab: Zum einen kann die Religionspädagogik der öffentlich-theologischen Auseinandersetzung mit der Digitalisierung zu mehr erfahrungswissenschaftlicher Rückbindung und empirischer Bodenhaftung verhelfen. Die von Höhne geltend gemachte Wechselbeziehung zwischen Praktiken und Imaginationen der Digitalisierung gewinnt in den von Platow ausgewerteten Interviewausschnitten nicht nur an Anschaulichkeit, sondern auch an Komplexität hinzu. Zum anderen liegt der Mehrwert des religionspädagogischen Zugangs darin, dass er

12 Vgl. *Dinter, Astrid*: Adoleszenz und Computer. Von Bildungsprozessen und religiöser Valenz (Arbeiten zur Religionspädagogik 30), Göttingen 2007.

13 Vgl. hierzu auch *Viera Pirkers* Beitrag „Repräsentanz und Konstruktion von ‚Wahrheit‘ auf Social Media. Impulse für eine identitätsbegleitende Religionspädagogik“. In: RPB 81/2019, 31–42.

14 Vgl. als Überblick *Simojoki, Henrik*: Öffentliche Theologie und Religionspädagogik. Ein Rezeptionsverhältnis mit Schlagseite und wechselseitigem Anregungspotenzial. In: *Körtner, Ulrich/Anselm, Reiner/Albrecht, Christian* (Hg.): *Konzepte und Räume Öffentlicher Theologie. Wissenschaft – Kirche – Diakonie* (Öffentliche Theologie 39), Leipzig 2020, 253–267.

Digitalisierung nicht allgemein im orientierenden Interesse, sondern in der spezifischen Perspektive religiös dimensionierter Bildung erschließt.

Daher lohnt sich ein Blick in den *erziehungswissenschaftlichen Digitalisierungsdiskurs*. Dieser wird in der Religionspädagogik zumeist unter dem Leitgesichtspunkt „digitalen Lernens“ rezipiert. Dagegen hat der bildungstheoretische Strang dieses Diskurses weit weniger Berücksichtigung gefunden, so auch auf der Heilsbronner Tagung. Besonders grundsätzlich und religionspädagogisch anregungsreich haben sich Heidrun Allert und Michael Asmussen darum bemüht, „ein Verständnis von Bildung zu entwerfen, das auf Phänomene wie Algorithmisierung und Digitalisierung reagieren kann, ohne sich jedoch auf diese Phänomene zu beschränken.“¹⁵ Im Zentrum ihres Entwurfs steht die Kategorie der Unbestimmtheit, an der sie den Unterschied zwischen digitalem Lernen und digitaler Bildung einsichtig machen: Während Lernen auf die Überführung von Unbestimmtheit in Bestimmtheit zielt, ist für Bildung charakteristisch, dass bei der Herstellung von Bestimmtheit immer auch Unbestimmtheit erzeugt wird. Letzteres aber unterliegt in einer von Algorithmen gesteuerten Kultur der Digitalität neuartigen Schwierigkeiten, die nach Allert und Asmussen so grundlegend sind, dass sie den Umgang mit Algorithmen zu einem „epochaltypischen Schlüsselproblem“ deklarieren.¹⁶ Bislang tragende Grundannahmen über die Relation von Mensch und Technik erweisen sich in der Kultur der Digitalität obsolet: „Mit komplexen Algorithmen müssen wir die Vorstellung, dass digitale Objekte in unseren Aktivitäten

ein Gegenüber darstellen, zu dem wir uns autonom verhalten und das wir bestimmen können, praktisch aufgeben. Algorithmen wirken in unsere Aktivitäten und mischen sich in unsere Beziehungen, aber wir können uns in vielen alltäglichen Fällen weder vollständig über sie informieren noch ihren Einfluss auf unsere Tätigkeiten abschätzen.“¹⁷

Diese „Verwicklung“ gewinnt nach Allert und Asmussen ihre eigentümliche Spannung daraus, dass in der Interaktion von Mensch und digitaler Technik zwei Modi der Wirklichkeitskonstruktion aufeinanderprallen: Während Wirklichkeit in der algorithmischen Logik repräsentational und regelgeleitet modelliert wird, ist menschliches Denken und Agieren situiert und interaktional.¹⁸ Folglich kommt es in Bildungsprozessen vor allem darauf an, im Umgang mit digitalen Technologien Unbestimmtheitsräume zu eröffnen und Freiheitsgrade auszuloten.¹⁹ Derlei gerahmt, besitzen die von Platow und Höhne ins Spiel gebrachten Lauf-Apps durchaus bildendes Potenzial, allerdings nur dann, wenn die ihnen inhärente Funktion der Selbstquantifizierung aufgebrochen wird: „Statt einer instrumentellen Sichtweise könnte die Lauf-App dazu führen, dass besagte Person durch das Sammeln der Daten neue Einblicke über sich selbst und den Alltag (leistungsstarke und -schwache Tage) und somit neue Anreize zum Nachdenken, Hinterfragen und Gestalten auch anderer Lebensbereiche als die des Sporttreibens erhält.“²⁰

Diese Argumentationsfigur lässt sich generalisierend auf digitale Lernprozesse im Religionsunterricht übertragen: Auch hier ist darauf zu achten, dass digitale Formate nicht dafür genutzt bzw. dazu missbraucht werden, im

15 Allert, Heidrun/Asmussen, Michael: Bildung als produktive Verwicklung. In: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse, Bielefeld 2017, 27–68, 27.

16 Ebd., 30.

17 Ebd., 34.

18 Vgl. ebd., 36–41.

19 Vgl. ebd., 62.

20 Ebd., 45.

Sinne eines instrumentellen Medien- und Lernverständnisses noch „effektiver“ und vermeintlich „jugendnah“ oder gar „subjektorientiert“ Bestimmtheit zu erzeugen. Der Mehrwert dieses Bildungsverständnisses besteht darin, dass er mit der Kategorie der Unbestimmtheit ein Prüfkriterium zur kritischen Reflexion digitaler Lernprozesse bereitstellt. Auch im Kontext der Digitalisierung behält der Bildungsbegriff damit seine Funktion als „Regulativ von Religionspädagogik“.²¹

3.2 Forschungsgestützte Konzepte und Formate digitalen Lernens im Religionsunterricht entwickeln

Eine bildungstheoretische Rahmung digitalen Lernens ist umso wichtiger, als die Entwicklung von digitalen Lernformaten für den Religionsunterricht derzeit Fahrt aufnimmt. Dass hier, wie am zweiten Tagungstag, der wissenschaftliche Nachwuchs besondere Sichtbarkeit gewinnt, überrascht nicht: Digitalisierung beschleunigt sich in der Generationenfolge, weshalb jüngere Kohorten tendenziell über mehr Nutzungsexpertise verfügen. Dieser generationale Gap ist mitzubedenken, wenn digitale Lernangebote für den Religionsunterricht entwickelt und ausgewertet werden. Ich nehme an dieser Stelle teilweise eine überzogene Erwartungshaltung wahr, die unweigerlich zu Enttäuschungen führt, wenn die präsentierten Erschließungswege zunächst weniger spektakulär ausfallen als in den bildungspolitisch genährten Imaginationen einer „digitalen Schule“ antizipiert. Hier liegt meines Erachtens das Recht des von Georg Langenhorst auf der Tagung eingebrachten Widerstandsimpulses: Die „digitale Revolution“²² muss und sollte keine

„didaktische Revolution“ nach sich ziehen. Im Gegenteil: Erforderlich ist eine sorgsam reflektierte und graduell angelegte Evolution vorhandener Lernformate vor dem Hintergrund des digitalen Wandels. Dafür bieten die Bausteine des RELab-Projekts hilfreiche Orientierungspunkte, ebenso wie die im Erscheinen begriffene digitale Schulbuchreihe „Herausforderungen“, die sich bewusst an der Grundstruktur der analog bereits etablierten Ausgaben orientiert. Ein solcher „evolutionärer“ Ansatz hat den zusätzlichen Vorteil, dass er den Realitäten im religionspädagogischen Professionsfeld Rechnung trägt. Empirische Befunde zeigen, dass digitale Medien von Religionslehrkräften derzeit noch primär zu Recherche- und Präsentationszwecken eingesetzt werden: „Spezifischere Nutzungen (z. B. Smartphones, Lernprogramme und IWTs) stehen noch aus.“²³

In einer Hinsicht hat die deutschsprachige Religionspädagogik allerdings Aufholbedarf: Die Anbahnung und Auswertung digitaler Lernwege erfolgt bislang noch nicht forschungsgestützt. Wie nachteilig sich dieses Defizit für die Religionspädagogik langfristig auswirken dürfte, wird deutlich, wenn man das Blickfeld auf die Gesamtheit der Fachdidaktiken ausweitet. Das von der Gesellschaft für Fachdidaktik 2018 verabschiedete Positionspapier „Fachliche Bildung in einer digitalen Welt“²⁴ unterstreicht mit lesenswerten Argumenten die notwendige Fachlichkeit digitaler Bildung. Die letztendliche Intention des Papiers ist jedoch erkennbar bil-

unterricht 2020. Diagnosen – Prognosen – Empfehlungen, Stuttgart 2013, 167–178.

23 Palkowitsch-Kühl, Jens: Digitale Medienkompetenz – eine Schlüsselkompetenz in der Religionslehrkräfteausbildung. Aktuelle Perspektiven von Lehrkräften im Bereich schulisch verantworteter religiöser Bildung. In: ZPT 70 (2018) 294–307, 301.

24 Gesellschaft für Fachdidaktik: Fachliche Bildung in einer digitalen Welt. Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik (2018), abrufbar unter: <http://www.fachdidaktik.org> (Stand: 28.10.2019).

21 Vgl. Schröder, Bernd: Religionspädagogik, Tübingen 2012, 213–231.

22 Vgl. Simojoki, Henrik: Religionsunterricht 2.0? Die digitale Revolution als Schlüsselherausforderung einer der Zukunft verpflichteten Religionspädagogik. In: Rupp, Hartmut / Hermann, Stefan (Hg.): Religions-

dungs- und wissenschaftspolitisch: Es fordert „die Beteiligung der Fachdidaktiken an allen politischen, administrativen und curricularen Entscheidungen über Fragen der Bildung in der digitalen Welt“, wirbt um „Unterstützung fachdidaktischer Forschung zum Lehren und Lernen mit digitalen Medien und über ihre Wirkungen durch entsprechende Förderprogramme“ und bietet an, „Konzepte zur Integration digitaler Medien und zur Reflexion über digitale Medien im Fachunterricht forschungsbasiert im Rahmen der ersten, zweiten und dritten Phase

der Lehrerbildung zu vermitteln“²⁵. Das Papier weist eine instrumentelle Sicht auf Medienbildung ab und verlangt Aufmerksamkeit für „die mit der Digitalisierung verbundenen Herausforderungen für das Selbst- und Weltverhältnis von Kindern und Jugendlichen“²⁶. Klar ist aber auch: Die Religionspädagogik wird bei den anstehenden Aushandlungsprozessen um öffentliche Bildung im digitalen Zeitalter nur dann Gehör finden, wenn sie ihre Perspektiven auf digitale Bildungs- und Lernprozesse auch empirisch unterlegt und ausweist.

Dr. Henrik Simojoki

*Professor für Religionspädagogik am
Institut für Evangelische Theologie der
Otto-Friedrich-Universität Bamberg,
An der Universität 11, 96045 Bamberg*

25 Ebd., 4.

26 Ebd., 3.

Biografische Arbeit und biografisches Lernen

Religionspädagogische und sozialpädagogische Perspektiven im interdisziplinären Dialog

Alexander Weihs / André Epp

Sozialpädagogik und Religionspädagogik vertreten – berechtigterweise – unterschiedliche Standpunkte und verfolgen je eigene Absichten: Erstere ist bemüht, gesellschaftliche und individuelle Benachteiligungen abzubauen, Letztere stellt das Feld der Religiosität und den Glauben an Gott in den Fokus. Eine detailliertere Betrachtung lässt dagegen nicht nur Unterschiede hervortreten, sondern deckt auch verbindende Gemeinsamkeiten auf, wie die Orientierung an der Selbstbestimmung, Autonomie und Mündigkeit von Individuen sowie die Bedeutung, die der Biografie von Menschen beigemessen wird. Vieles davon resultiert u.a. aus gemeinsamen historischen Linien: Vor der Etablierung der Erziehungswissenschaft als eigenständige universitäre Disziplin wurden pädagogische Problemstellungen u.a. von der Theologie mitverwaltet.¹ Festgehalten werden kann entsprechend, dass trotz aller Unterschiede (die nicht verwischt werden dürfen) zwischen beiden Disziplinen seit jeher gemeinsame Fluchtpunkte existieren, die gegenwärtig jedoch vielfach noch zu

wenig aufeinander bezogen und produktiv genutzt werden.

Ungenutzte Synergien und Potenziale schlummern dabei nicht nur im interdisziplinären Dialog zwischen Sozial- und Religionspädagogik im Allgemeinen, sondern ebenso im Austausch zwischen spezifischen Ansätzen der jeweiligen Disziplinen im Besonderen, die die entsprechende Theoriebildung produktiv befördern können. Im Folgenden werden daher anhand des *biografischen Lernens* in der Religionspädagogik und der *biografischen Arbeit* in der Sozialpädagogik grundlegende Berührungspunkte, aber auch Unterschiede zwischen den beiden Ansätzen aufgezeigt.

1. Die religionspädagogische Perspektive: Biografisches Lernen

In den letzten beiden Jahrzehnten ist das – in doppelter Weise sinnreich so bezeichnete – *biografische Lernen* als ein wichtiges Gestaltungsmerkmal im Horizont religionspädagogischer Bildungsprozesse mehr und mehr in den Vordergrund getreten. Es handelt sich hierbei um eine pädagogische Grundstruktur, die den sich bildenden Menschen mit seiner konkreten Biografie ausdrücklich in den Mittelpunkt stellt und sich vornehmlich in den beiden Basisdimensionen

¹ Vgl. Bauer, Walter / Marotzki, Winfried: Erziehungswissenschaft und ihre Nachbardisziplinen. In: Krüger, Heinz-Hermann / Helsper, Werner: Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen 2010, 321–336, 296.

Lernen an der eigenen Biografie und *Lernen an den Biografien anderer Menschen* vollzieht.²

Im Hintergrund des Ansatzes steht die Auffassung, dass angesichts fortschreitender gesellschaftlicher Pluralisierung verlässliche Sicherheiten in der Lebenslaufgestaltung zunehmend schwinden, weshalb jedem Menschen, insbesondere den Heranwachsenden, die *Aufgabe Biografie*, also die selbstbestimmte Erarbeitung eines je eigenen Lebensentwurfs, zwingend auferlegt ist.³

Im Prozess der Bearbeitung dieser Aufgabe kommt sowohl Deutungen des eigenen, bisherigen Lebens als auch biografischen Versatzstücken anderer Personen eine wesentliche, orientierende Funktion zu, indem eigene Lebensstationen und -erfahrungen reflektierte Bedeutungszuschreibungen erhalten und fremde biografische Aspekte anregende und entwick-

lungsfördernde Potenziale entfalten können. Da jedem einzelnen Menschen die eigenbiografische Konstruktion selbst anheimgestellt ist, wird diese ausschließlich in Selbstbestimmung, Selbstdeutung und Selbstaneignung geschehen können. Möchte man diese *Aufgabe Biografie* auf dem Weg *biografischen Lernens* reflektiert unterstützen, wird man unter theologischen wie religionspädagogischen Gesichtspunkten als Ziel dieser Unterstützung die sich in freier Selbstgestaltung vollziehende Selbstwerdung des Menschen identifizieren.⁴

Im klassischen religionspädagogischen Feld des schulischen Religionsunterrichts haben im Kontext der Entwicklung und Reflexion der eigenen Lebensausrichtung beide Pole in gleicher Weise Berechtigung: Das *Lernen an der eigenen Biografie* kann nicht zuletzt in denjenigen praktischen Zusammenhängen Raum gewinnen, in denen menschliche Grunderfahrungen von den Schülerinnen und Schülern in der je eigenen erlebten Vergangenheit und Gegenwart aufgesucht und eigenständig reflektiert werden. Gezielt können zudem aber auch Deutungen des Gesamts des bisherigen eigenen Lebens oder signifikante biografische Lebensstationen in den Fokus genommen und interpretierende Stellungnahmen dazu initiiert werden.

Beim zweiten Pol, dem Bereich des *Lernens an Biografien anderer*,⁵ richtet sich der Blick auf die Ermöglichung von dynamischen Prozessen, in denen die (zu sich selbst kommenden) Subjekte ihre eigene Lebensgeschichte und ihren

2 Zu den beiden Dimensionen vgl. Ziebertz, Hans-Georg: Biographisches Lernen. In: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 374–386, 374f. u. 384–386; Lindner, Konstantin: „Aufgabe Biografie“ – eine religionsdidaktische Herausforderung?! In: Loccumer Pelikan 2/2011, 62–67; Ders.: Biographisches Lernen – Kleine Leute und große Gestalten. In: Hilger, Georg/Ritter, Werner H./Lindner, Konstantin u.a.: Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. Neuausgabe, München – Stuttgart 2014, 281–292, 284–285; Weihs, Alexander: Lernen an Biographien anderer. Zur Identifizierbarkeit und Bedeutung spezifisch christlicher Spiegelungsangebote im Horizont biographischen Lernens. In: ThGl 108 (2018) 139–159, 139–145 u. 154–157.

3 Vgl. Ziebertz 2010 [Anm. 2], 375–377; Lindner, Konstantin/Stögbauer, Eva: Was hat das mit mir zu tun? – Biographisches Lernen. In: Bahr, Matthias/Kropač, Ulrich/Schambeck, Mirjam (Hg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München 2005, 135–145, 135–137; Lindner 2011 [Anm. 2], 62f.; Weihs 2018 [Anm. 2], 139–142 u. 145–146; zudem Mendl, Hans: Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien (Religionspädagogik innovativ 8), Stuttgart 2015, 21–33.

4 Zur religionspädagogischen Zielbestimmung vgl. Ziebertz 2010 [Anm. 2], 380–383; Lindner/Stögbauer 2005 [Anm. 3], 135–136, 142–143; Lindner 2011 [Anm. 2], 62f.; Weihs 2018 [Anm. 2], 139–149 u. 154–159; zum Gesamtzusammenhang auch Bahr/Kropač/Schambeck 2005 [Anm. 3], bes. 11–88, 113–217.

5 Zum aktuellen religionspädagogischen *Lernen an anderen Menschen* vgl. Mendl 2015 [Anm. 3]; Lindner, Konstantin: „nur noch kurz die Welt retten“ – oder: zum Potenzial eines Lernens an Vorbildern. In: JRP 31 (2015): Ethisches Lernen, 129–138; Weihs 2018 [Anm. 2], 139–159.

eigenen Lebensentwurf abwägend und deutend an Biografien bzw. biografischen Aspekten anderer Menschen spiegeln, reflektieren, problematisieren, erörtern und (weiter-)entwickeln können. Dies fordert zu einer pädagogischen wie didaktischen Konzeptualisierung auf, die sich durchgehend den emanzipatorischen Werten der eigenständigen Reflexion, Kritikfähigkeit, Selbsttätigkeit, Selbstaneignung, Selbstbestimmung und Selbstentfaltung verpflichtet weiß.⁶

Als Unterstützung zur selbstbestimmten Selbstwerdung der Sich-Bildenden gehört damit das *biografische Lernen* in den Zusammenhang der Aufgaben des Religionsunterrichts, *ethisches Lernen*⁷ zu ermöglichen und zur *Reflexion über den eigenen Lebensentwurf* anzuregen. Zugleich kann sich in der Praxis *biografischen Lernens* – über den allgemein-ethischen Bereich hinaus – aber auch die spezifischere Aufgabe schulischen Religionsunterrichts abbilden und vollziehen, ausdrücklich *religiöse Bildung* zu ermöglichen; dann nämlich, wenn die entsprechenden Lernangebote Schüler/-innen dazu herausfordern, über die Bedeutung von Religion und Glaube im Kontext ihrer eigenen Biografie nachzudenken und zu reflektieren.⁸

Seiner didaktischen Intention nach fordert *biografisches Lernen* „im Unterrichtsgeschehen eine permanente Denkbewegung ein, die von der fremden Biografie hin zur eigenen und um-

gekehrt bzw. nur reflexiv auf die eigene Biografie bezogen läuft.“⁹ Diesem Grundanliegen tragen Lernarrangements Rechnung, die in offenen Lernwegen Anregungspotenziale zur Selbstreflexion entfalten wollen. Die aktuelle Religionsdidaktik hält hierzu – vor allem im Feld des *Lernens an anderen Menschen* – eine große Vielfalt an Vorschlägen bereit, die in einem weit gefassten Methodenspektrum Schwerpunkte in den Bereichen dialogisch-diskursiver Einladungen, diskursethischer Arrangements, handlungsorientierter Angebote sowie auf dem Gebiet des interpersonellen Lernens in persönlichen Begegnungen erkennen lässt.

2. Die sozialpädagogische Perspektive: Biografische Arbeit

Im Handlungsfeld der Sozialpädagogik wird *biografische Arbeit* als eine Strategie zur strukturierten Selbstreflexion herangezogen, um Menschen zu unterstützen, die „aufgrund einer ressourcenarmen Lebenslage, einer Krise, eines gesellschaftlichen Ausschlusses, einer besonders prekären Lebenssituation Unterstützung beim lebendigen Gestalten ihrer Biografie benötigen“¹⁰. Sie verfolgt dagegen jedoch nicht die Prämisse, Leben unter ressourcenarmen Bedingungen lebenswerter zu machen. Ausgehend von einem ganzheitlichen Menschenbild thematisiert *biografische Arbeit* den Alltag der Biografinnen und Biografen und erkennt ihre soziale Wirklichkeit, mit der sie verwoben sind, sowie ihr „biographisches Gewordensein im Kontext und Kontinuum ihrer

6 Vgl. *Weihls* 2018 [Anm. 2], 139–149, 152–159.

7 Vgl. zum Zusammenhang: *Ziebertz, Hans-Georg*: Ethisches Lernen. In: *Hilger/Leimgruber/Ziebertz* 2010 [Anm. 2], 434–452; *Kropač, Ulrich*: Ethisches Lernen im Religionsunterricht. In: *Helbling, Dominik/Kropač, Ulrich/Jakobs, Monika* u.a. (Hg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich 2013, 324–343; *Lindner, Konstantin/Hilger, Georg*: Ethisches Lernen – Wertebildung bei Kindern. In: *Hilger/Ritter/Lindner* u.a. 2014 [Anm. 2], 247–263.

8 Vgl. *Lindner/Stögbauer* 2005 [Anm. 3], 137; *Weihls* 2018 [Anm. 2], 145f.

9 *Lindner* 2011 [Anm. 2], 64f.

10 *Jansen, Irma*: Biografie im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung und im Handlungsfeld pädagogischer Biografiearbeit. In: *Hölzle, Christina/Jansen, Irma* (Hg.): Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden, Wiesbaden 2009, 17–30, 24.

Lebensgeschichte an¹¹. Dazu gehört, den Menschen anerkennende Wertschätzung in Bezug auf ihre eigenen Bedürfnisse entgegenzubringen und ihnen grundsätzlich die Fähigkeit zur Autonomie, auch wenn diese häufig eingeschränkt scheint und Brüche aufweist, zu unterstellen.¹²

Ziel *biografischer Arbeit* ist es, dass diese Menschen (wieder) lernen, ihre Biografie aktiv zu erleben und als einen Raum wahrzunehmen, den sie selber kreativ (mit) ausgestalten können. Im Fokus steht, sie bei ihrer Lebensbewältigung, Entwicklung, Lebensplanung und -führung zu unterstützen – Handlungspotenziale sollen erweitert und neue Perspektiven auf sich selbst eröffnet werden.¹³ Nicht nur die Selbstwirksamkeit von Individuen und ihre Identitätsentwicklung kann dadurch befördert werden, *biografische Arbeit* trägt ferner zu einem (punktuellen) reflexiven Verstehen der eigenen Lebensgeschichte und der biografischen Verstrickung mit unterschiedlichen Erlebnissen und Erfahrungen bei.¹⁴ Die reflexive Annäherung an das eigene Gewordensein – die biografische Selbstreflexion¹⁵ – greift die „Verknötung“¹⁶ von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft auf, die sinnhaft aufeinander bezogen und gedeutet werden müssen, um letztere aktiv und produktiv ausgestalten zu können.¹⁷ D.h., unterschiedliche Lebensabschnitte, Lebenswelten und biografische Erfahrungen müssen aufein-

ander bezogen und sinnhaft miteinander verknüpft werden, „so dass sie als Bestandteile des eigenen Lebens akzeptiert und integriert werden können“¹⁸. Das Erzählen über die eigene Lebensgeschichte eröffnet die Möglichkeit, das eigene Identitätsterritorium zu erkunden: Verschüttete Erfahrungen und Erinnerungen können geborgen und bisher unverstandene Teile der Biografie bearbeitet werden. Grundsätzlich eröffnet die eingehende und wiederholte Reflexion der eigenen Lebensgeschichte die Chance zur neuen Bewertung, Verarbeitung und Integration von Erfahrungen – sie unterstützt und befördert entsprechend den Nachvollzug und das Verstehen der eigenen Entwicklung.¹⁹ Auf diese Art und Weise können vermeintlich starre Strukturen aus der Perspektive des Individuums aufgelöst werden, da es sich quasi neu erfinden, also seine Biografie umschreiben kann.²⁰ Es können neue „stimmige Relationen auf biographische Verläufe entstehen und sich erweiterte Gestaltungsvarianten eröffnen“²¹. *Biografische Arbeit* verfolgt insgesamt das Ziel der Ressourcenaktivierung: Bereits erworbene Ressourcen sollen (wieder-)entdeckt und verfügbar gemacht werden, indem den Adressatinnen bzw. Adressaten Erinnerungen an den gelungenen Umgang mit Herausforderungen bewusst gemacht werden.

Die Anlässe für *biografische Arbeit* können dabei sehr vielfältig sein: Verlust und Trennung von wichtigen Bezugspersonen, einschneidende Lebensereignisse (bspw. Flucht und Vertreibung), chronische und / oder lebensbedrohliche

11 Ebd., 21.

12 Vgl. Petzold, Hilarion: *Integrative Therapie*, Bd. 1, Paderborn 1993.

13 Vgl. Mieth, Ingrid: *Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis*, Weinheim 2014, 24.

14 Vgl. Jansen 2009 [Anm. 10], 21ff.

15 Vgl. Gudjons, Herbert / Wager-Gudjons, Birgit / Pieper, Marianne: *Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit*, Bad Heilbrunn 1994, 13.

16 Raabe, Wolfgang: *Biografiearbeit in der Benachteiligtenförderung*, Darmstadt 2004, 12.

17 Vgl. Schreiber, Werner: *Subjektorientierte Sozialpädagogik*, Münster 1999.

18 Hölzle, Christina: *Gegenstand und Funktion von Biographiearbeit im Kontext Sozialer Arbeit*. In: *Hölzle / Jansen 2009 [Anm. 10]*, 31–54, 47.

19 Vgl. Gudjons / Wager-Gudjons / Pieper 1994 [Anm. 15], 16. Vgl. auch Lattschar, Birgit / Wiemann, Irmela: *Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichten. Grundlagen und Praxis der Biografiearbeit*, Weinheim 1994, 13.

20 Vgl. Jansen 2009 [Anm. 10], 21ff.

21 Ebd., 24.

Erkrankungen, Phasen der Orientierungslosigkeit, Übergänge (im Bildungssystem), Verlust der körperlichen Integrität, Lebensverhältnisse, die durch Vernachlässigung, Armut etc. geprägt sind usw. Filipp²² spricht diesbezüglich zusammenfassend von kritischen Lebensereignissen, in denen das Person-Umwelt-Passungsgefüge attackiert wird.

Biografische Arbeit im Kontext sozialpädagogischer Arbeit kennzeichnet eine Niedrigschwelligkeit: Sie ist immer partizipativ, dialogisch und kooperativ angelegt. Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen ist es, Rahmungen und Bedingungen zu schaffen, die es der Zielgruppe ermöglichen, von sich selbst zu erzählen und eine selbstreflexive Haltung einzunehmen. Um Erzählungen in Gang zu setzen oder Menschen dazu anzuregen, (Aspekte) ihre(r) meist leidvolle(n) Lebensgeschichte, die Verletzungen, Krisen, Gewalt, Misshandlung, Brüche, Momente des Scheiterns etc. umfasst, mit Pädagoginnen und Pädagogen zu teilen, müssen diese nicht nur Beziehungsarbeit leisten, sondern ebenso auf unterschiedliche kreative und aktivierende Zugänge zurückgreifen (bspw. Fotografien und/oder Musik)²³. Entsprechend wird eine fachliche Professionalität vorausgesetzt, die einen besonderen Blick auf biografische Identitätsentfaltungen hat und dazu in der Lage ist, ein spezifisches Setting zu initiieren, in dem *biografische Arbeit* zielorientiert und produktiv über einen längerfristigen (Betreuungs- und Beratungs-)Zeitraum erfolgen kann.²⁴

3. Gemeinsame Überzeugungen

Im Anschluss an die Kennzeichnungen der unterschiedlich gelagerten Ansätze des *biografischen Lernens* und der *biografischen Arbeit* werden hier wesentliche ihrer verbindenden Gemeinsamkeiten hervorgehoben. Die Ansicht, dass es ein zutiefst menschliches Bedürfnis ist, dem Leben einen sinnhaften Bezug zu geben und sich dabei als Gestalter/-in der eigenen Lebensgeschichte zu begreifen, kann als gemeinsame Rahmung aufgefasst werden. Das Bestreben, dass Individuen durch Hilfestellungen der *biografischen Arbeit* ihre Autonomie wiedererlangen, bzw. die Auffassung, dass ein Auseinandersetzen mit Biografien anderer ein Impuls- und Anstoßgeber für die Ausgestaltung der eigenen Biografie sein wird, verdeutlichen ferner die gemeinsame Überzeugung, dass Subjekte nicht nur entwicklungsfähig, sondern grundsätzlich auch entwicklungsbereit sind. Damit verbunden ist ebenfalls, dass die hier im Fokus stehenden Angebote der Sozial- und Religionspädagogik grundsätzlich nur als anstoßende, flankierende und (unter-)stützende Maßnahmen aufgefasst werden können, da sowohl *biografische Arbeit* als auch *biografisches Lernen* ausschließlich von der zu beratenden bzw. zu unterrichtenden Person selbst vollzogen werden kann.

Eine weitere Gemeinsamkeit stellt der Anspruch dar, einen Beitrag zur Selbstwerdung des Menschen leisten zu wollen. Bedeutend ist dabei für beide Ansätze, dass den Individuen anerkennende Wertschätzung hinsichtlich ihrer Bedürfnisse entgegengebracht wird, auch wenn sie bspw. (die Auseinandersetzung mit) einen vom Sozial- bzw. Religionspädagogen als sinnvoll erachteten Lebensentwurf ablehnen. Des Weiteren vertreten sowohl die Sozial- als auch die Religionspädagogik die gemeinsame Prämisse, dass Menschen am besten erst gar nicht in prekäre Situationen geraten sollten. Vor diesem Hintergrund werden entsprechend

22 Filipp, Sigrun-Heide: Kritische Lebensereignisse. In: Brandstätter, Jochen/Lindenberger, Ulman (Hg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, Stuttgart 2007, 337–366.

23 Vgl. Wickel, Hans-Hermann: Die Bedeutung von Musik für die Bewältigung kritischer Lebensereignisse. In: Hölzle/Jansen 2009 [Anm. 10], 279–302.

24 Vgl. Hölzle 2009 [Anm. 18], 32ff.

präventive und kompetenzschaffende Angebote als sinnvoll erachtet und ausdrücklich begrüßt.

Darüber hinaus verfolgen beide Ansätze Konzeptionen, in denen es darum geht, Bedeutungszuschreibungen und -umschreibungen zu erproben und mögliche (für das eigene Lebenskonzept relevante) Impulse zu erkennen. Dies beinhaltet, dass Individuen zunehmend lernen, eine selbstreflexive Haltung einzuüben, die sie produktiv für die Bewältigung eines selbstbestimmten Lebens und die damit verbundenen Herausforderungen einsetzen können. Hier wie dort geht es damit also um die Befähigung zu einer bewusste(re)n eigenen Lebensgestaltung. Eingeräumt werden muss jedoch, dass *biografisches Lernen* im Vergleich der Konzepte stärker auf den Aufbau und die schrittweise Weiterentwicklung von Selbstreflexivität und Lebensentwurfskompetenz blickt, während *biografische Arbeit* ihren Fokus weit deutlicher auf das (Wieder-)Freilegen eben dieser verschütteten Fähigkeiten von Individuen legt.

4. Charakteristische Unterschiede

Die Betrachtung der Unterschiede zwischen den beiden Konzeptionen ist nicht zuletzt deshalb von besonderem heuristischen Gewicht, weil mit der Ausleuchtung der Differenzen zugleich auch die spezifischen Stärken der jeweiligen Konzeption in den Blick treten. Auch wird deutlich, dass den intentionalen Ausrichtungen der beiden Konzeptionen je spezifische Settings entsprechen, in denen sich die jeweiligen Ansätze verwirklichen.

Biografischer Arbeit in sozialpädagogischem Zusammenhang liegt im Regelfall ein akuter Anlass zugrunde: Ein aktuell von einer persönlichen oder sozialen Notlage betroffener Mensch trifft auf eine ausgebildete Sozialpädagogin (bzw. einen ausgebildeten Sozialpädagogen), die (bzw. der) dem unterstützungsbedürftigen Menschen Hilfestellung auf dem Weg der persönlichen Be-

wältigung dieser Notlage geben möchte. Im Unterschied dazu ist der Anlass, *biografisches Lernen* zu ermöglichen, in den einschlägigen religionspädagogischen Kontexten zumeist weit weniger dramatisch: Im (klassischen) Feld des schulischen Religionsunterrichts gehört *biografisches Lernen* schlicht in den Horizont der fachspezifischen Grundaufgabe, ethische und religiöse Bildungsprozesse zu initiieren und zu fördern. Konkret vollzieht sich dann *biografisches Lernen* nicht selten in einer Situierung, in der eine Gruppe von (z. B.) acht bis dreißig Schülerinnen und Schülern und eine Lehrkraft – zumeist auf Initiative der Lehrkraft hin – (auf der Basis bestimmter bereitgestellter Medien oder Lernarrangements) in einen multi-dialogischen Austausch eintreten, dessen Ziel es ist, eigenbiografische Reflexionen anzuregen.

Im Zusammenhang der *Sozialpädagogik* dient *biografische Arbeit* der Intention, konkrete Hilfe in akuten Lebensentwurfskrisen leisten zu wollen. Im reflektierenden Rückgriff auf bisherige Lebenssituationen und -stationen geht es dabei vor allem auch um das Freilegen und Zugänglichmachen positiver persönlicher Ressourcen und somit um konkrete Schritte zu einem immer weitreichenderen *Empowerment*. Im Zusammenhang *schulischen Religionsunterrichts* dient *biografisches Lernen* dagegen eher allgemeineren und – zumindest partiell – stärker kognitiv geprägten Bildungszielen: Es geht um die Hinführung zu und die Erprobung von selbstreflexiver Haltung sowie um den Aufbau von grundlegendem Know-how in Hinblick auf Möglichkeiten und Wege der persönlichen Lebensentwurfskonstruktion.

Den je spezifischen Anforderungen entsprechen die unterschiedlichen Settings der beiden Konzeptionen: Vor dem Hintergrund der unmittelbar gegebenen Notlage besteht eine besondere Stärke des *sozialpädagogischen* Ansatzes darin, im Einzelgespräch in die Tiefe der Verflochtenheit eines ganz bestimmten Einzel-Lebensgeschicks gehen zu können. Damit dies

gelingen kann, steht die bzw. der Beratende dem Unterstützung suchenden Individuum mit einem gut sichtbaren und transparenten personalen Beziehungsangebot zur Verfügung. Bei aller vorhandenen Abgrenzung zum Bereich Therapie wird hier doch eine gewisse dimensionale Nähe zu diesem Feld greifbar. Die Rahmenbedingungen (und Ziele) im Kontext des *schulischen Religionsunterrichts* sind dagegen deutlich andere: Angebote *biografischen Lernens* treffen hier auf eine Mainstream-Schülerschaft mit je unterschiedlichen persönlichen Ausgangslagen und Dispositionen, wobei für diese Klientel nicht selten weit weniger die enge Begrenztheit an Möglichkeiten, sondern häufig sogar eine (ausgeprägte) Vielfalt an Chancen charakteristisch sein kann. Für lebensorientierende Bildungsprozesse der hier angezielten Prägung muss das Lernen im quantitativ-personalen Umfang eines Klassenverbands keineswegs hinderlich sein. Als vorteilhaft erweist sich die größere Gruppe besonders dann, wenn mit der Vielzahl an Teilnehmerinnen und Teilnehmern auch eine entsprechende Vielfalt an heterogenen Werthaltungen und Lebensentwurfdispositionen in den Dialog eingespielt wird. Die Rolle der Religionspädagogin bzw. des Religionspädagogen wird man in diesem Kontext vor allem als die eines kompetenten und offenen Gesprächspartners und Mitdiskutierenden beschreiben, der (wie grundsätzlich jeder andere Diskursteilnehmende auch) Optionen in die Diskussion einbringen kann, die von der Gruppe bisher noch nicht erwogen wurden.

Die hinsichtlich der Adressatinnen bzw. Adressaten der jeweiligen Konzeption festzustellenden grundlegenden Differenzen – hier eher an der Peripherie der Gesellschaft zu lokalisierende, der Gefahr der Marginalisierung ausgesetzte Personen, dort die weit gefächerte Gruppe der empirisch anzutreffenden Mainstream-Schülerschaft in ihrer ganzen Breite – prägen sich auch hinsichtlich des konkreten Vorgehens und der gegebenen Grundatmosphäre aus: *Biografische*

Arbeit reagiert im *sozialpädagogischen* Kontext auf eine tiefgreifende existenzielle Hilfs-Bedürftigkeit und ist daher oft eine bittere Notwendigkeit von großem Ernst. Ein solcher oder ähnlicher Leidensdruck ist für die *religionspädagogische* Situation dagegen nicht vorauszusetzen. Das gibt Raum für eine größere Freiheit im Experimentieren, im spielerischen Erproben, im Ausprobieren möglicherweise lebensrelevanter Standpunkte und Haltungsoptionen.

Zugleich wird im Blick auf die konkrete Zielgruppe eine weitere wesentliche Differenz deutlich: Die akute Bedürftigkeit der Hilfesuchenden bedingt im *sozialpädagogischen* Zusammenhang eine *fundamentale* Konzentration auf die Biografie des zu Beratenden. Optisch-raummetaphorisch gesprochen kommt dabei dem rückwärtsgerichteten Blick eine besondere Bedeutung zu: Zum einen, weil durch das Aufsuchen von traumatischen oder leidbesetzten Situationen der Vergangenheit diese Situationen neuen Deutungen, Umdeutungen und gegebenenfalls auch Lösungen zugeführt werden können. Zum anderen, weil durch die Hervorhebung von biografisch vorausliegenden Erfahrungen der Bewältigung von Krisen diese Erfahrungen als Reservoir aktueller und künftiger Bewältigung gewissermaßen angezapft werden können. Und noch in einer zweiten Hinsicht kommt diese *fundamentale* Konzentration auf die eigene Biografie zum Tragen, denn nicht wenige erfahrene Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen zögern, den zu Beratenden schnell oder in hohen Dosen bibliografische Versatzstücke von Biografien *anderer* Menschen als Spiegelungsfolien anzubieten: Allzu oft werden diese Versatzstücke offenbar als (geringschätzender oder empathieloser) Versuch gedeutet, von der eigenen – vom Hilfesuchenden als misslungen empfundenen – Biografie auf Biografien von Erfolgreicheren hinüberzulenken.

Im Unterschied dazu kann für den *religionspädagogischen* Bereich von einer *freieren* Konzentration auf die je eigene Biografie der

Sich-Bildenden gesprochen werden. Denn hier ermöglicht es die persönliche psychische Disposition der Schüler/-innen im Regelfall durchaus, *biografisches Lernen* sowohl als Lernen an der eigenen Biografie als auch als Lernen an den Biografien anderer Menschen zu konzipieren. Vor allem vor dem Hintergrund eines noch geringen Lebensalters (z.B. von Grundschulkindern) wird das Anbieten von bibliografischen Versatzstücken fremder Biografien als hilfreich und zielführend betrachtet. Denn diese ermöglichen es, die Sich-Bildenden mit Erfahrungen, dilemmahaften Situationen und werthaltigen Handlungs- und Haltungsoptionen prospektiv bekannt zu machen, mit denen sie in ihrer eigenen biografischen Vergangenheit bisher noch nicht konfrontiert waren. In der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und mit den Biografien anderer sollen die Sich-Bildenden also dazu motiviert werden, Wert- und Haltungsalternativen in Hinblick auf ihr Leben zu reflektieren und Erfahrungen mit eigenen Selbst- und Lebensentwürfen zu sammeln. Tendenziell geht – erneut optisch-raummetaphorisch gesprochen – der Blick hier in besonderer Weise vorwärts in die Zukunft: Die Schüler/-innen sollen schrittweise immer weitergehender dazu befähigt werden, selbstbestimmt und selbstgesteuert eigene, tragfähige Lebenskonzepte zu entwerfen, zu erproben, zu verändern und fortwährend weiterzuentwickeln.

Man hat festzuhalten: Es geht hier nicht um ein Entweder-Oder, sondern um ein differenziertes Sowohl-als-auch. Beide Konzeptionen – die der *biografischen Arbeit* als auch die des *biografischen Lernens* – bedienen sich jeweils beider Blickrichtungen, jedoch offenbar in einer diametralen Intensität: die Sozialpädagogik stärker rückwärtsgerichtet, um das je eigene Gewordensein besser erklären und aufarbeiten zu können und gerade auf diesem Wege möglichst nachhaltige Ressourcen für die Zukunft freizulegen; die Religionspädagogik (durchaus

aus der Reflexion der Vergangenheit schöpfend und lernend) stärker vorwärtsgerichtet auf die Befähigung zur Entwicklung tragfähiger Projektionen hinsichtlich des eigenen Selbstverständnisses und Lebensentwurfs.

Dies führt unsere Überlegungen zu einem letzten, allerdings kategorialen Unterschied: Denn der spezifischen Aufgabe schulischen Religionsunterrichts entspricht es, gerade auch explizit religiös-christliche Angebote zur Welt- und Selbstdeutung reflektiert und bewusst in den diskursiven Prozess einzuspielen, in der Absicht, die Schüler/-innen zum eigenen Urteil und zur Stellungnahme herauszufordern. Es handelt sich dabei um eine Vorgabe, die von der sozialpädagogischen Seite im Allgemeinen gerade nicht geteilt wird. Zwar wird eine gute Sozialpädagogin bzw. ein guter Sozialpädagoge gewiss eine erhebliche Sensibilität für das Feld der Religion aufweisen. Auch wird die sozialpädagogisch beratende Person dann religiöse Aspekte im Gespräch aufgreifen und berücksichtigen, wenn diese durch die zu beratende Person (positiv oder negativ konnotiert) selbst ins Spiel gebracht werden. Initiativ vorschlagen oder zur Disposition stellen wird die Sozialpädagogin bzw. der Sozialpädagoge ausdrücklich religiöse Aspekte aber eher nicht.

5. Ausblick

Die reflektierte und vergleichende Betrachtung der Konzeptionen von *biografischer Arbeit* einerseits und *biografischem Lernen* andererseits kann zu weiteren Schritten anregen und potenziell wichtige Effekte initiieren. Ein erster, gewissermaßen sofort eintretender Effekt ist darin zu sehen, dass das interdisziplinäre Gespräch zwischen der sozialpädagogischen und der religionspädagogischen Perspektivik zu einem besseren Verständnis der je anderen, komplementären Konzeption führt, Interesse weckt und Wertschätzung hervorruft.

Zugleich provoziert die vergleichende Betrachtung Anregungen und Fragen zum Weiterdenken. Zum Beispiel:

- Wenn man das Anliegen des religionspädagogischen *biografischen Lernens* gerade auch darin erblickt, zur Entwicklung von Lebensentwurfskompetenz beitragen zu wollen, dann lässt sich diese Ausrichtung – über ihren Beitrag zur allgemeinen ethischen und religiösen Bildung hinaus – auch als ein Aspekt des Aufbaus von *Resilienz*²⁵ erfassen. Das wirft die Frage auf, in welcher Weise, unter welchen Gesichtspunkten und auf welchen Wegen dieser Beitrag zur Resilienz-Förderung möglicherweise mit dem sozialpädagogischen Anliegen des *Empowerment* in Beziehung gesetzt werden könnte oder sollte.
- Die in der sozialpädagogischen *biografischen Arbeit* gegebene *fundamentale* Konzentration auf die eigene Biografie des bzw. der zu Beratenden kann die Religionspädagogin und den Religionspädagogen (noch weitergehender) für den Wert dieser besonderen Schwerpunktsetzung sensibilisieren. Eine solche Sensibilität wird sie davor warnen, in Kontexten *biografischen Lernens* vorschnell oder übereilt fremde biografische Modelle zu präsentieren, ohne zuvor in ausreichender Ausdehnung und in

analysierender wie reflektierender Weise bei der Situation der Schüler/-innen (selbst) zu verweilen.

- Andersherum werden besondere Stärken des religionspädagogischen *biografischen Lernens* auch der Sozialpädagogik Anregungen geben können: Ein Vorzug des religionspädagogischen Settings kann sicherlich darin gesehen werden, dass es einerseits über die Mehrzahl und Vielfalt der beteiligten Diskussionsteilnehmenden, andererseits über die Möglichkeiten des Lernens an Biografien *anderer* Menschen besonders gut Heterogenität abbilden und auf die Vielfalt von möglichen Handlungsoptionen aufmerksam machen kann. An die Sozialpädagogin bzw. den Sozialpädagogen stellt dies die Frage, auf welchen Wegen sie bzw. er diese Vielfalt an Möglichkeiten in den Horizont der Einzelberatung einbringen kann und möchte.²⁶
- Hinsichtlich des Bereichs der wissenschaftlichen Theoriebildung kann der Vergleich der Konzeptionen darauf aufmerksam machen, dass den Ansätzen *biografischen Lernens* und *biografischer Arbeit* nicht nur wesentliche Grundüberzeugungen gemein sind, sondern dass sie sich aufgrund von Komplementarität in anderen Hinsichten (z.B. im Beziehungsverhältnis von kompetenzbezogener Prospektivität einerseits und ressourcenorientierter Aufarbeitung andererseits) auch gut ergänzen und potenziell zusammenwirken könnten. Das lädt Sozialpädagogik wie

25 Vgl. zum Zusammenhang: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maïke: Resilienz, München 2015, bes. 9–19, 41–63; Rönnau-Böse, Maïke/Fröhlich-Gildhoff, Klaus: Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne, Stuttgart 2015, bes. 9–130; Göppel, Rolf/Zander, Margaritha (Hg.): Resilienz aus der Sicht der betroffenen Subjekte. Die autobiografische Perspektive, Weinheim 2017, bes. 9–54, 371–407; Jansen, Irma/Zander, Margaritha (Hg.): Unterstützung von geflüchteten Menschen über die Lebensspanne. Ressourcenorientierung, Resilienzförderung, Biografiearbeit, Weinheim 2019, bes. 41–74, 138–150, 178–206, 224–261, 386–393; zudem Richter, Cornelia (Hg.): Ohnmacht und Angst aushalten. Kritik der Resilienz in Theologie und Philosophie (Religion und Gesundheit 1), Stuttgart 2017.

26 Vielleicht ist es ja so, dass im sozialpädagogischen Kontext die Eruiierung von positiven personalen Spiegelungsangeboten (und der damit verbundenen Alternativen) gar nicht so sehr in den Angebotskanon für die zu Beratenden gehören, sondern vor allem und noch eher in den Horizont der Kompetenzen einer guten sozialpädagogischen Beraterin bzw. eines guten sozialpädagogischen Beraters?

Religionspädagogik zum weiteren Gespräch über Zuordnungsverhältnisse und mögliche Synergien ein.²⁷

- In den Feldern der Praxis ist die Wertschätzung der Religionspädagoginnen und Religionspädagogen für die beratende Arbeit der Sozialpädagogik und für die Leistungen der im Beratungshorizont stattfindenden *biografischen Arbeit* enorm. Aber beruht diese Wertschätzung – schon gegenwärtig – auf Gegenseitigkeit? Eine Reihe von Anzeichen gibt Anlass zu der Vermutung, dass das Wissen um die Intentionen und die Potenziale *biografischen Lernens* vonseiten der Religionspädagogik hin zur Sozialpädagogik noch weiteren kommunikativen Vermittlungseingagements bedarf. Erst in einem zweiten

Schritt wäre dann von der Religionspädagogik sinnvoll die Frage an die Nachbardisziplin zu stellen, inwieweit und in welchen Hinsichten sie den Anstrengungen und Leistungen des religionspädagogisch betriebenen *biografischen Lernens* auch sozialpädagogische Relevanz beimessen möchte.

Die oben vorgetragenden Erwägungen und insbesondere die letztgenannten Punkte können – so hoffen wir – dazu motivieren, den Dialog zwischen den Perspektiven weiterzuführen und auszubauen. Eine gute und grundlegende Basis für das Gespräch besteht ohnehin: Schließlich verstehen sich die Sozialpädagogik wie die Religionspädagogik – zumal in ihren praktischen Dimensionen – ausdrücklich als Dienst an den Menschen.

Dr. Alexander Weihs

Professor für Neues Testament und Religionspädagogik, Institut für Katholische Theologie, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Bismarckstr. 10, 76133 Karlsruhe

Dr. André Epp

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Bismarckstr. 10, 76133 Karlsruhe

27 Dies gilt umso mehr, da in der Praxis schon aktuell vielfache Anknüpfungspotenziale und mögliche Gesprächsareale bestehen. Man denke z.B. an die Institution und die Wege der Schulsozialarbeit in ihrem Austausch mit der regulären schulischen Bildungsarbeit vor Ort in den Schulen. Wobei die Chancen des Dialogs vor Ort zwischen den Lehrerinnen und Lehrern einerseits und den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen andererseits durch die klar abgrenzbaren Aufgabenbereiche eher noch gesteigert werden. Um dies für das Feld der schulischen Religionspädagogik zu konkretisieren: Zum Aufgaben- und Kompetenzprofil einer Religionslehrerin bzw. eines Religionslehrers gehört es nicht, selbst sozialpädagogisch oder therapeutisch tätig zu werden, wohl aber sozialpädagogischen oder therapeutischen Bedarf bei bestimmten Schülerinnen bzw. Schülern zu erkennen und (gegebenenfalls) auf angemessene sozialpädagogische bzw. therapeutische Hilfs- und Unterstützungsangebote aufmerksam zu machen.

Zurück zu einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik?

Religiöse Bildung in Zeiten sozialer Umbrüche und Krisen

Jan-Hendrik Herbst

Zurück zu einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik?¹ Der in diesem Aufsatz skizzierte *Programmwurf* riskiert es, anachronistisch und kuratorisch zu wirken. Es scheint so, als ob die Gespenster der Vergangenheit beschworen und kritische Theorieansätze wieder groß gemacht werden sollen. Polemisch ließe sich das Programm dann folgendermaßen reformulieren: *Make Critical Theory Great Again!* Eine solche Losung kann offensichtlich nicht das Ziel dieses Beitrags sein, gilt es doch, gerade die „kollektive Rückwärtsgewandtheit“² der Gegenwart selbstkritisch zu reflektieren.

An einem *kritisch-konstruktiven* Blick auf die Vergangenheit, die weder auf simple Weise verklärt noch modisch abgewertet wird, kommt jedoch auch die Religionspädagogik in diesen Tagen nicht vorbei. So wird aufgrund der vielfältigen sozialen Umbrüche und Krisen erneut der Blick auf den kritisch-emanzipatorischen Ansatz

gerichtet, wie er in der religionspädagogischen Reformdekade um 1968 gerade im Rahmen der Problemorientierten Konzeption entwickelt wurde.³ Vor diesem Hintergrund „liegt es nahe, den [...] ins Abseits geratenen Ansatz [...] ‚neu zu besuchen‘“⁴ Schließlich sind die grundlegenden Konzepte der Religionspädagogik heute durch gesellschaftliche Entwicklungen fundamental herausgefordert. Der katholische Religionspädagoge Hans Mendl beispielsweise sieht die „Wahrnehmung der Weltlage“ bestimmt durch „die

aktuell

1 Für instruktive Rückmeldungen zu diesem Artikel danke ich Anna Hans, Lukas Ricken, Madeline Stratmann, Anika Thanscheidt und ganz besonders Claudia Gärtner.

2 *Koppetsch, Cornelia*: Die Gesellschaft des Zorns. Rechtspopulismus im globalen Zeitalter, Bielefeld 2019, 11.

3 Vgl. *Rickers, Folkert/Schröder, Bernd* (Hg.): 1968 und die Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2010. Die bisher ausführlichste Grundlegung einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik findet sich bei *van der Ven, Johannes A.*: Kritische Godsdienstdidactiek, Kampen 1982. Besonders hervorzuheben ist die überzeugende Systematik dieser religionspädagogischen Konzeption; was an ihr „vor allem besticht, ist, daß sie ‚aus einem Guß‘ ist“ (*Mette, Norbert*: Rez. zu J. A. van der Ven. Kritische Godsdienstdidactiek. In: RPB 17/1986, 116–125, 124). Das Werk wurde nicht ins Deutsche übersetzt. Vgl. *Stachel, Günter*: Das besondere Buch: J. A. van der Ven. Kritische Godsdienstdidactiek, Kampen 1982. In: Evangelischer Erzieher 36 (1984) 85–89, 88–89.

4 *Koerrenz, Ralf/Simojoki, Henrik*: Editorial. In: ZPT 70 (2018) 125–127, 126. Vgl. z. B. auch *Wermke, Michael* (Hg.): Hans Bernhard Kaufmann. Die Aktualität der frühen Arbeiten zum thematisch-problemorientierten Religionsunterricht (RBD 6), Leipzig 2018.

Flüchtlingsbewegungen der letzten Jahre“, die „in vielen Ländern aufkeimenden völkischen Nationalismen“ sowie „Terrorbedrohungen, Kriege und das Aushöhlen demokratischer Systeme“⁵. Um diesen gesellschaftlichen Kontext jedoch systematisch in die Religionspädagogik aufnehmen zu können, sind Neujustierungen auf der Ebene der Theoriebildung nötig. Bietet nicht eine kritisch-emanzipatorische Ausrichtung das Versprechen, Religionspädagogik politisch reflektiert und kontextsensibel zu betreiben?⁶

1. *Zwei Beispiele virulenter Umbrüche der Gegenwart: Wie der gesellschaftspolitische Kontext religiöse Bildung prägt*

Die Umbrüche im gesellschaftlichen Kontext der Gegenwart, so die erste These, prägen religiöse Bildung und erfordern daher eine Neujustierung religionspädagogischer Theoriebildung. Anhand von zwei Beispielen lässt sich dies verdeutlichen.⁷

Als Erstes ist der globale Erfolg des autoritären Populismus zu nennen, der unmittelbare Auswirkungen auf religiöse Bildungsprozesse

entfaltet. So werden von den Teilnehmenden religiöser Bildungsprozesse vermehrt populistische Argumente vorgebracht, mit denen ein angemessener Umgang zu finden ist.⁸ Eine inhaltliche Auseinandersetzung ist dabei auch deshalb relevant, weil es thematisch begründete Koalitionen zwischen christlichen Gruppierungen und der neuen Rechten gibt.⁹

Darüber hinaus ist Religionspädagogik auch auf einer grundlegenden Ebene angefragt, wenn ihre zentralen Begriffe durch neue Diskurse umformatiert werden und ihr Bedeutungsgehalt sich wandelt. Besonders deutlich wird dies am Begriff der ‚Identität‘, der auch für religionspädagogische Argumentationen eine wichtige Funktion besitzt, da dieser beispielsweise zur Begründung des konfessionellen Religionsunterrichts herangezogen wird: Erst müsse das ‚Eigene‘ bekannt sein, bevor man mit dem ‚Fremden‘ in einen Dialog treten könne. Eine solche Argumentation kann in der gegenwärtigen Großwetterlage nicht problemlos aufrechterhalten werden. So analysiert der Theologe Dominik Gautier im Anschluss an den britischen Kulturtheoretiker Stuart Hall, „dass Identitätsprozesse in Macht- und Herrschaftskontexten hervorgebracht werden, und daher nicht frei von Macht- und Herrschaftsansprüchen sind: ‚Unschuldige‘ Identität gebe es nicht.“¹⁰ In Bezug auf religionspädagogische Debatten konstatiert Gautier, „dass Prozesse respektvollen interreligi-

5 Mendl, Hans: Weltverantwortung. Politisch und global lernen im Religionsunterricht. In: ÖRF 27 (2019) 57–72, 62.

6 Die folgenden Überlegungen basieren auf einer vertieften Auseinandersetzung mit den bisherigen Ergebnissen, Defiziten und Implikationen einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik. Vgl. z.B. Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden 2020; Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas: Art. Emanzipation. In: WiReLex 2019 [Stand: 19.09.2019].

7 Darüber hinaus finden sich offensichtlich viele weitere Beispiele. Besonders relevant dürften die Themen der neoliberalen Globalisierung, der Postdemokratie und der sozialen Ungleichheit sein, die bereits von Hans Mendl angedeutet wurden und im Rahmen einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik diskutiert werden.

8 Vgl. z.B. Klein, Irmgard: Jung und konservativ. Ethnozentristische Überzeugungen und ihre Genese verstehen (versuchen) – (religions)pädagogische Überlegungen. In: Gruber, Judith/Pittl, Sebastian/Silber, Stefan u.a. (Hg.): Identitäre Versuchungen. Identitätsverhandlungen zwischen Emanzipation und Herrschaft, Mainz 2019, 206–214.

9 Für den deutschsprachigen Kontext vgl. z.B. Bednarz, Liane: Die Angstprediger. Wie rechte Christen Gesellschaft und Kirchen unterwandern, Bonn 2019.

10 Gautier, Dominik: Irritierbarkeit. Eine theologische Überlegung zur kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik. In: Gärtner/Herbst 2020 [Anm. 6], 403–419, 414.

ösen Lernens wider Willen hierarchische Denkmuster von christlichem ‚Wir‘ und muslimischem ‚Anderen‘ bestärken können.“¹¹

Zweitens ist das ökologische Bewusstsein im Angesicht der globalen Erderwärmung gewachsen. Ein Fallbeispiel dafür ist die internationale Bewegung ‚Fridays for Future‘. Doch diese stellt die Religionspädagogik auch vor neue Herausforderungen, die im Rahmen bisheriger Theoriebildung nicht adäquat bearbeitet werden können. So ergibt sich die Schwierigkeit, unter welchen Bedingungen es legitim ist, religiöse Bildung mit politischer Handlung zu verbinden. Wenn beispielsweise das Thema ‚Bewahrung der Schöpfung‘ im Religionsunterricht behandelt wird, stellt sich die Frage nach praktischen Konsequenzen. Um diese adäquat beantworten zu können, ist die religionspädagogische Auseinandersetzung mit politikdidaktischen Grundlagen unablässig.¹²

Dabei ist, wie Andrea Lehner-Hartmann verdeutlicht, auch die Aufnahme gesellschaftstheoretischer Analysen notwendig, um die Verbindungslinien zwischen den unterschiedlichen Umbrüchen nachvollziehen zu können und „die Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Krisen und Unterdrückungsverhältnissen einsichtig zu machen“¹³.

2. Erste Sichtung aktueller religionspädagogischer Reaktionen auf die sozialen Umbrüche und Krisen

Es lassen sich religionspädagogische Reaktionen finden, die die angeführten gesellschaftlichen Umbrüche in Theoriebildung überführen. Die existierenden Neujustierungen unterscheiden sich jedoch im Allgemeinheitsgrad und dem grundlagentheoretischen Niveau der Überlegungen. Einerseits finden sich solche Ansätze, die sich auf klar spezifizierte Themenbereiche beziehen. So gibt es beispielsweise religionspädagogische Überlegungen zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Klimapolitik, globalem Lernen und Menschenrechtsbildung.¹⁴ Solche themenbezogenen Entwürfe verorten sich in grundlagentheoretischen Debatten, treiben diese jedoch selten *systematisch* voran.

Darüber hinaus werden wissenschaftstheoretische Grundfragen im Rahmen der *Debatte um eine neue politische Religionspädagogik* diskutiert.¹⁵ Typische Bezeichnungen sind dabei ‚politisch sensible Religionspädagogik‘, ‚politische Religionspädagogik‘ oder ‚öffentliche Religionspädagogik‘.¹⁶ Darin geht es um tieferliegende Probleme wie die Ausrichtung der

11 Ebd. Der Oldenburger Religionspädagoge Joachim Willems beschreibt am Beispiel von Religionskritik die Entstehungsbedingungen solcher Schwierigkeiten. Vgl. *Willems, Joachim*: Religion als Problem. Die religionskritische Aufgabe im interweltanschaulichen Religionsunterricht. In: ZPT 70 (2018) 142–152, 152.

12 Vgl. z. B. *Reinhardt, Sibylle*: Fridays For Future – Moral und Politik gehören zusammen. In: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik 68 (2019) 159–162. Auch zur Thematik des autoritären Populismus gibt es einen aktuellen und für die Religionspädagogik relevanten Artikel von *Reinhardt, Sibylle*: Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens. Kommentar zum Portal „Neutrale Schulen“ der AfD in Hamburg. In: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik 68 (2019) 13–19.

13 *Lehner-Hartmann, Andrea*: Emanzipation – religionspädagogische Leitidee oder überholtes Ideal? In: *Gärtner/Herbst* 2020 [Anm. 6], 139–162, 162.

14 Gerade an den religionspädagogischen Neuveröffentlichungen im Mathias-Grünewald-Verlag lässt sich dies verdeutlichen. Vgl. z. B. *Bederna, Katrin*: Every day for future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, Mainz 2019; *Benk, Andreas* (Hg.): Globales Lernen. Bildung unter dem Leitbild weltweiter Gerechtigkeit, Mainz 2019; *Bahr, Matthias/Reichmann, Bettina/Schowalter, Christine* (Hg.): Menschenrechtsbildung. Handreichung für Schule und Unterricht, Mainz 2019.

15 Vgl. *Herbst, Jan-Hendrik*: Konturen einer ‚neuen politischen Religionspädagogik‘? Begriffstheoretische Betrachtungen einer zerfaserten Debatte. In: ÖRF 27 (2019) 28–41.

16 Vgl. z. B. *Pirner, Manfred/Lahnemann, Johannes/Haussmann, Werner* et al. (Eds.): Public Theology Perspectives on Religion and Education, London–New York 2019.

Religionspädagogik als Wissenschaft insgesamt, die Verwendung von bestimmten Begrifflichkeiten oder die Bestimmung der zentralen Bezugsdisziplinen.

Auf beiden Ebenen findet zunehmend eine intensivere Auseinandersetzung mit dem politischen Kontext statt, weshalb die in der jüngeren Vergangenheit der Religionspädagogik präsente „Politikvergessenheit“¹⁷ mittlerweile von einer „Renaissance“¹⁸ des Politischen abgelöst worden zu sein scheint. Allerdings ist diese Renaissance durch einige Desiderate gekennzeichnet, die im Rahmen einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik bearbeitet werden können. Machtkritische gesellschaftstheoretische Perspektiven werden bisher selten systematisch berücksichtigt, da eine an der Öffentlichkeit orientierte politische Religionspädagogik zumeist im *Paradigma liberaler politischer Theorie* entworfen wird: Primäre sozialphilosophische Bezugspunkte stellen John Rawls und (der späte) Jürgen Habermas dar.¹⁹ Wichtige, aber mittlerweile kontrovers diskutierte Grundannahmen einer liberalen politischen Theorie sind beispielsweise die Rationalität des Diskurses oder eine Ausrichtung an (einem methodischen) Individualismus, in dessen Rahmen Subjekte *nicht* als zutiefst gesellschaftlich präformiert begriffen werden.

Diese Axiome werden in Zeiten der Emotionalisierung des Politischen und dem „Aufstieg der (Neo-) Gemeinschaften“²⁰ immer fragwürdiger. Gegenüber einem Monismus liberaler Ansätze gilt es heute, einen *interdisziplinären*

Theorienpluralismus stark zu machen. Im Rahmen kritischer Theorien lässt sich beispielsweise ein idealistischer Bildungs- und Subjektbegriff als „Schlagseite“²¹ der religionspädagogischen Debatten begreifen.

So gerät etwa die ökonomische Rationalisierung von (religiöser) Bildung in den Blick. Bildungsprozesse werden vermehrt einer ökonomischen Logik unterworfen, z.B. wird das Konkurrenzprinzip durch vergleichende Testverfahren (stärker) implementiert und eine Ausrichtung auf Verwertbarkeit und den Arbeitsmarkt findet statt.²² Diese ideologiekritische Leerstelle gilt es im Rahmen der jüngeren Debatte um eine neue politische Religionspädagogik zu bearbeiten, indem die „Bedingungen [...], welche die Subjektwerdung von Menschen blockieren“²³, genauer analysiert werden. Dazu ist die religionspädagogische Auseinandersetzung mit ‚Kritik‘ und ‚Emanzipation‘ weiterführend. Dies gilt jedoch nicht voraussetzungslos, sondern nur unter der Bedingung einer historischen, gesellschaftstheoretischen und praktischen Selbstvergewisserung.

3. Historische Selbstvergewisserung: Auseinandersetzung mit den religionspädagogischen Ansätzen der politischen Phase

Im Zuge der skizzierten Debatten gewinnt auch die religionspädagogische Reformdekade von ‚1968‘, die Phase von 1965–1975, erneut

17 Mendl 2019 [Anm. 5], 61.

18 Ebd., 62.

19 Übereinstimme ich dabei mit Bernhard Grümme, der sich kritisch mit einer ‚liberalen‘ Öffentlichen Theologie und Religionspädagogik auseinandersetzt. Vgl. Grümme, Bernhard: *Aufbruch in die Öffentlichkeit? Reflexionen zum ‚public turn‘ in der Religionspädagogik*, Bielefeld 2018, 21–26.

20 Koppetsch 2019 [Anm. 2], 149.

21 Englert, Rudolf: Vorsicht Schlagseite! Was im Bildungsdiskurs der Religionspädagogik gegenwärtig zu kurz kommt. In: TPQ 158 (2010) 123–131.

22 Vgl. z. B. Mette, Norbert: *Religiöse Erziehung und Bildung im Kontext der „Geldkultur“*. In: Krobath, Thomas/Lehner-Hartmann, Andrea/Polak, Regina (Hg.): *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven (= Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 8)*, Göttingen 2013, 277–287.

23 Englert 2010 [Anm. 21], 128.

an Bedeutung, weil sie als eine Phase des politischen Bewusstseins wahrgenommen wird.²⁴ In Form von problemorientierten Ansätzen und den ersten Entwürfen einer Korrelationsdidaktik wendete sich die Religionspädagogik dieser Zeit einer (auch politisch verfassten) Welt zu. Allerdings kann heute nicht ungebrochen auf die damaligen Entwürfe rekurriert werden. Schließlich werden mit den damaligen Stichworten signifikante Schwierigkeiten verbunden.²⁵

Eine kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik auf der Höhe der Zeit weiß um diese Schwierigkeiten und Aporien und bearbeitet diese offensiv. Eine ungebrochene Rezeption der damaligen Ansätze kommt dabei ebenso wenig infrage wie ihre systematische Nichtbeachtung. Schließlich lässt sich die Auseinandersetzung mit den Fehlern, aber auch den unabgegoltenen Potenzialen der Reformentwürfe als Lernfeld begreifen, um eine neuartige Theorieentwicklung voranzutreiben. So lässt sich der Emanzipationsbegriff – im Horizont poststrukturalistischer Anfragen – unter heutigen Bedingungen neu denken.²⁶ Und die Aufnahme vergessener Theorietraditionen auf katholischer Seite ermöglicht eine adäquatere theologische Fundierung politischer Religionspädagogik.²⁷

Positiv lernen lässt sich von den damaligen Reformansätzen sicherlich, die Eingebundenheit in soziale und politische Zusammenhänge religionspädagogisch mitzudenken. Die bekannte Frage von Johann B. Metz ließe sich dementsprechend reformulieren: *Wer treibt – wann und wo – für wen und in welcher Absicht Religionspädagogik?*²⁸ Zu berücksichtigen ist dabei die doppelte Verstrickung der Religionspädagogik, einerseits in ökonomisch-politische, andererseits in kirchlich-lehramtliche Strukturen. Konkrete Implikation daraus könnte beispielsweise eine sozialtheoretisch informierte Analyse der politisch-gesellschaftlichen und kirchlichen Einflussfaktoren bei der Entstehung von Curricula oder Lehrwerken sein.²⁹

Eine Möglichkeit, „Religionspädagogik als Ideologiekritik“³⁰ neu zu denken, stellt Johannes Hegers wissenschaftstheoretische Grundlegung einer multiperspektivischen Religionspädagogik dar. Heger vermittelt darin die Grundspannungen zwischen unterschiedlichen Ansätzen und Konzeptionen. Dabei differenziert er sechs wissenschaftstheoretische Perspektiven der Religionspädagogik, wobei er die partielle Berechtigung einer jeden Perspektive

24 Vgl. z.B. *Knauth, Thorsten*: Bleibend notwendig! Der Problemorientierte Religionsunterricht und seine Bedeutung für eine kritische Religionspädagogik. In: ZPT 70 (2018) 128–141. Die Periodisierung von 1965–1975 findet sich beispielsweise bei *Knauth, Thorsten*: Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion, Göttingen 2003, 12. Vgl. auch *Schröder, Bernd/Rickers, Folkert* (Hg.): Einleitung. In: *Dies.* 2010 [Anm. 3], 11–18, 12.

25 Vgl. z.B. *Dressler, Bernhard*: 1968 und die Religionspädagogik. Ein sehr persönlicher Rückblick. In: *Theo-Web* 12 (2/2013), 206–218.

26 Vgl. v.a. *Grümme/Schlag* 2019 [Anm. 6].

27 An theologisch fundierte Überlegungen zu einer politischen Religionspädagogik bei Theodor Filthaut oder Henrich Missalla erinnert Judith Könemann (vgl. z.B. *Könemann, Judith*: Plädoyer für eine politi-

sche Religionspädagogik. In: *RpB* 78/2018, 15–23, 19).

28 Vgl. *Metz, Johann B.*: Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie, Mainz ⁵1992, 10.

29 Der Theologe und Religionslehrer Andreas Hellgermann beschreibt diese Einflüsse am Beispiel des *Bildungsplans für die zweijährigen Bildungsgänge der Berufsfachschule* in NRW. Der u.a. von den Kirchen geforderte Zusatz im Bildungsplan, dass der Religionsunterricht eine *gesellschafts- und ökonomiekritische Funktion* besitze, wurde jedoch gestrichen. Vgl. *Hellgermann, Andreas*: kompetent. flexibel. angepasst. Zur Kritik neoliberaler Bildung (= Edition ITP-Kompass 25), Münster 2018, 76–84, bes. 79–81.

30 *Heger, Johannes*: Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik, Paderborn 2017, 137.

hervorhebt. In der Auseinandersetzung mit der religionspädagogischen Reformdekade um 1968 rekonstruiert er eine ideologiekritische Perspektive, die beispielsweise von Gert Otto, Siegfried Vierzig und Hubertus Halbfas konstituiert wurde.³¹ Gelingt es, an Hegers Rekonstruktion einer ideologiekritischen *Perspektive* anzuschließen, kann womöglich das unabgegoltene Potenzial einer kritisch-emanzipatorischen Ausrichtung der Religionspädagogik auch für gegenwärtige Theoriebildung plausibilisiert werden.

Will Religionspädagogik kontextsensibel soziale Umbrüche berücksichtigen, führt zumindest kein Weg an einer historischen Selbstvergewisserung vorbei.

4. Gesellschaftstheoretische Selbstvergewisserung: Entwicklung einer kritischen Theorie religiöser Bildung

Eine Religionspädagogik, die sich den gesellschaftlichen Umbrüchen ihrer Zeit systematisch stellen möchte, kommt nicht darum herum, ihre eigene Theoriebildung gesellschaftstheoretisch zurückzubinden. Wahrzunehmen gilt es dabei besonders die internationale Neukonstituierung der Frankfurter Kritischen Theorie sowie ihre Anreicherung mit poststrukturalistischen, postmarxistischen und postkolonialen Ansätzen.³² Kritische Theorie gilt es damit breit und plural zu denken, z.B. werden auch Intellektuelle wie Pierre Bourdieu oder verwandte Theorietraditionen wie die Cultural Studies adaptiert.³³ Die-

se theoretischen Zugänge ermöglichen es, die gesellschaftlichen Zusammenhänge adäquater zu verstehen, beispielsweise als Ausdruck einer *multiplen Krise*.³⁴ Sie stellen eine wissenschaftstheoretische Grundlage kritisch-emanzipatorischer Religionspädagogik dar.

Aus der Vergangenheit ist dabei u.a. zu lernen, dass das Proprium der Religionspädagogik und die Eigenlogik religiöser Bildung zu bewahren und ggf. zuzuspitzen sind.³⁵ Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik bedarf einer theologischen Fundierung. Eine Rezeption der Politischen Theologie und ihrer Aktualisierungsversuche – sie verzeichnet analoge Entwicklungen wie die Kritische Theorie (z.B. Internationalisierung und Pluralisierung) – bietet sich dabei an, weil so eine Verbindungslinie zwischen Religion und Politik nachgezeichnet werden kann, ohne deren Unterscheidung zu unterminieren.³⁶ Religionspädagogisch ließen sich beispielsweise spezifische Kritikgegenstände herauspräparieren, etwa (implizite) Gottesvorstellungen oder bestimmte Formen von religiöser Sozialisation bzw. Religiosität.³⁷

Hans-Joachim (Hg.): Religion und soziale Distinktion. Resonanzen Pierre Bourdieus in der Theologie (= QD 295), Freiburg i.Br. 2018, 248–267; *Reilly, George*: Cultural Studies und ihre Bedeutung für die Religionspädagogik. In: *Könemann, Judith/Mette, Norbert*: Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss (= Bildung und Pastoral 2), Mainz 2013, 151–162.

31 Vgl. ebd., 139.

32 Dabei wird eine Art Theorieverwandtschaft zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus festgestellt. Vgl. *Saar, Martin*: Critical Theory and Poststructuralism. In: *Gordon, Peter E./Hammer, Espen/Honneth, Axel* (Hg.): The Routledge Companion to the Frankfurt School, New York 2019, 323–335, 323.

33 Vgl. *Altmeyer, Stefan/Grümme, Bernhard*: Unentdeckte Potentiale. Zur Bourdieu-Rezeption in der Religionspädagogik. In: *Kreutzer, Ansgar/Sander,*

34 Vgl. *Demirović, Alex/Dück, Julia/Becker, Florian* u.a. (Hg.): *VielfachKrise*. Im finanzmarktdominierten Kapitalismus, Hamburg 2011.

35 Vgl. z.B. *Exeler, Adolf*: Exodus. Ein Leitmotiv für Pastoral und Religionspädagogik, München 1974, 47–54. Exeler bezieht sich dabei u. a. auf *Metz, Johann B.*: Erlösung und Emanzipation. In: *StdZ* 191 (1973) 171–184.

36 Vgl. z.B. *Kreutzer, Ansgar*: Politische Theologie für heute. Aktualisierungen und Konkretionen eines theologischen Programms, Freiburg i.Br. 2017.

37 Ein bekanntes Beispiel dafür stellt die theologische Auseinandersetzung mit dem Transhumanismus

Die Entwicklung einer *kritischen Theorie religiöser Bildung* impliziert, Religionspädagogik im Horizont theologischer Gesellschaftsdiagnosen zu betreiben.³⁸ An einem Beispiel lässt sich verdeutlichen, was dies meint: Ein kompetenzorientierter Religionsunterricht erscheint aus *didaktischer* Perspektive nachvollziehbar, erst vom *gesellschaftstheoretischen* Blickwinkel ergeben sich kritische Fragen: Werden durch diesen die Schüler/-innen nicht zur Subjektivierungsform des „unternehmerischen Selbst“ (Ulrich Bröckling) angeleitet?³⁹ Werden religionspädagogisch damit nicht subtile Formen der Machtausübung durch Selbstoptimierung übersehen, am Ende gar sanktioniert?⁴⁰ Und das, obwohl dies dem theologisch zentralen Thema der Verwundbarkeit zuwiderläuft?⁴¹ Diese Fragen verweisen auf eine virulente Problematik: Nur wenn gesellschaftstheoretische Überlegungen in der Religionspädagogik rezipiert werden und über die jeweils zugrundeliegende

dar. Vgl. etwa *Charbonnier, Ralph*: Digitalisierung: Theologische Selbstklärungen und Gegenwartsinterpretationen. Eine Skizze. In: *ZPT* 70 (2018) 238–250, 249.

- 38 Am Beispiel von Pierre Bourdieu zeigt Ansgar Kreuzer auf, was es bedeuten kann, Gesellschaftsdiagnosen theologisch bzw. Theologie gesellschaftstheoretisch zu erhellen (vgl. z.B. *Kreuzer* 2017 [Anm. 36], 73–94, bes. 88–94). Vgl. zur Thematik in der Politikdidaktik z.B. das Journal für Politische Bildung zum Thema „Gesellschaftsdiagnosen“ (1/2019).
- 39 Ulrich Bröckling hat im Rahmen der Gouvernementalitätsforschung Michel Foucaults Subjektivierungstheorie(n) weitergedacht und kontextualisiert. Dieses Analyseinstrument wird derzeit in der Kritischen Theorie, der kritisch politischen Bildung und der politischen Theologie gleichermaßen aufgegriffen. Vgl. *Bröckling, Ulrich*: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt a.M. 2019.
- 40 Vgl. z.B. *Reuter, Ingo*: Für ein couragiertes Selbst. Michel Foucaults Impuls für eine religionspädagogische Kritik schulischer Bildungsökonomisierung, Leipzig 2014.
- 41 Vgl. z.B. *Keul, Hildegund*: Weihnachten – das Wagnis der Verwundbarkeit, Ostfildern 2017.

Vorstellung von ‚Gesellschaft‘ debattiert wird, kann es gelingen, „die gesellschaftlichen Verhältnisse zu verstehen und ihnen nicht lediglich unterworfen zu sein.“⁴²

5. *Praktische Selbstvergewisserung: Notwendige Konkretisierungen einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik*

Hans Mendl konstatiert, dass „bislang überwiegend normativ und appellativ“⁴³ für eine politische Religionspädagogik argumentiert werde. Es fehle die „Konkretisierung dieses stimmigen Plädoyers auf eine entsprechende Didaktik und Methodik [...] hin: Die Auskonturierung neuer öffentlichkeitsorientierter Lehr- und Lernformate und die Erstellung alltagstauglicher Materialien für [...] die religiöse Bildungsarbeit allgemein.“⁴⁴ Diese Leerstelle verweist auf ein eklatantes Problem für das Programm einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik, insofern ‚Kritik‘ und ‚Emanzipation‘ keine idealistisch-abstrakten Begrifflichkeiten darstellen, sondern einen inhärenten Praxisbezug implizieren. Um dieses Desiderat zu schließen, gilt es, an neuere Beiträge⁴⁵ anzuschließen, die exemplifizieren, wie religiöse Bildungsprozesse kritisch-emanzipatorisch ausgerichtet werden können und was es bedeutet, das Politische als ein „durch-

-
- 42 *Lösch, Bettina*: Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um ‚politische Neutralität‘ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In: *Gärtner/Herbst* 2020 [Anm. 6], 383–402, 401.
- 43 *Mendl* 2019 [Anm. 5], 72.
- 44 Ebd.
- 45 Die vielfältigen Praxisbeiträge zu einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik, die auf unterschiedliche Projekte schulischer und außerschulischer religiöser Bildung bezogen sind, können die im Folgenden entfalteten Überlegungen ggf. konkretisieren. Vgl. *Gärtner/Herbst* 2020 [Anm. 6], Teil V – Exemplarische Praxisfelder.

gängiges Handlungs- und Reflexionsprinzip⁴⁶ zu begreifen. Dabei lassen sich ein kritischer und ein konstruktiver Zugang unterscheiden.

Einerseits sollte die bisherige Praxis kritisch untersucht werden: Welche zentralen Inhalte werden ausgelassen und wo besteht ggf. ein Defizit an politischer Reflexion?⁴⁷ Gesellschaftstheoretisch informiert ließen sich – z. B. im Rückgriff auf soziologische Antisemitismustheorien oder postkoloniale Ansätze – Lehrwerke oder bestehende Unterrichtspraxis kritisch analysieren.⁴⁸ Dabei treten auch mögliche Aporien einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik zutage, insofern eine solche in der Gefahr steht, neue Ausschlüsse zu evozieren: Wie steht es beispielsweise in einem ‚ökologisch korrekten Religionsunterricht‘ um Kinder und Jugendliche, die in einem landwirtschaftlichen Großbetrieb aufgewachsen sind?

Andererseits geht es darum, neue Ideen und Konzepte religiöser Bildung zu entwickeln oder konstruktiv fortzuschreiben. Dies kann die Erschließung neuer Themen, Lernformen und -orte betreffen. Thomas Heller eröffnet in seinem Habilitationsprojekt – u. a. in der Auseinandersetzung mit der kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik von Folkert Rickers – Perspektiven, um im Religionsunterricht ideologiekritisch den Topos

„Gott und Geld“ zu thematisieren.⁴⁹ Darüber hinaus kann die Rezeption von gesellschaftsbewussten pädagogischen Konzepten dazu verhelfen, neue Lernformen zu erschließen. Beispiele dafür stellen die *Themenzentrierte Interaktion* (TZI) oder der intersektionale *Anti-Bias-Ansatz* dar. Diese Konzepte ermöglichen es, politische Verhältnisse und religiöse Bildung auf einer konkreten Ebene zu verbinden. Schließlich bieten außerschulische Lernorte ein großes Potenzial für kritisch-emanzipatorische Bildung, besonders dann, wenn es gelingt, sie mit schulischem Religionsunterricht zu verschränken. Projekte wie ‚Compassion‘ oder ‚Tage religiöser Orientierung‘ ermöglichen es auf der einen Seite – aufgrund ihrer schulischen Anbindung – Menschen über Milieus und Filterblasen hinweg zu erreichen; auf der anderen Seite jedoch garantieren sie auch Freiwilligkeit, Freiräume und stärkere Mitbestimmung – aufgrund des außerschulischen Kontextes.

Wenn die kritisch-konstruktive Neujustierung religiöser Bildungsprojekte gelingt, können Menschen dazu befähigt werden, „Dinge und Zusammenhänge, die bisher unhinterfragt blieben, neu zu entdecken und sich aus den damit verbundenen Zwängen [...] zu befreien.“⁵⁰

6. Resümee und Ausblick

Die bleibende Bedeutung einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik wurde vor dem Hintergrund aktueller Krisen und sozialer Umbrüche plausibilisiert. Die vorhandenen religionspädagogischen Reflexionen, die sich an einer politischen Profilierung von religiöser Bildung orientieren, können, so die These, durch

46 Könemann 2018 [Anm. 27], 16.

47 Verdeutlichen lässt sich dies beispielsweise an der kritischen Revision des religionspädagogischen ‚Compassion‘-Projekts. Vgl. *Wohnig, Alexander: Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung*, Wiesbaden 2017.

48 Vgl. z. B. *Spichal, Julia: Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse aktueller Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich*, Göttingen 2015. Ein weiteres Beispiel stellt das Dissertationsprojekt „Repräsentationen des Globalen Südens in dem evangelischen Schulbuch ‚Das Kursbuch Religion‘ (1976–2017) – eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien“ von *Julia Henningsen* dar.

49 Vgl. *Heller, Thomas: „Denn wo Dein Schatz ist, da ist auch Dein Herz“ (Mt 6,21). Eine religionsdidaktische Auseinandersetzung mit dem Geld unter Nutzung wirtschaftswissenschaftlicher, historischer, soziologischer, psychologischer, exegetischer und systematisch-theologischer Einsichten und Zugänge*, Leipzig 2020 (i. E.).

50 *Lehner-Hartmann* 2020 [Anm. 13], 155.

eine historische, gesellschaftstheoretische und praktische Selbstvergewisserung weiterentwickelt werden. In Bezug auf kritische Theorien lassen sich religionspädagogische Verstrickungen in politische Machtverhältnisse, wie sie am Beispiel des ‚Identitätsbegriffs‘ verdeutlicht wurden, adäquater verstehen. Zudem kann der zivilgesellschaftliche Beitrag religiöser Bildung, wie er am Beispiel ‚Bewahrung der Schöpfung‘ thematisiert wurde, im Austausch mit interdisziplinären Grundlagen präziser entfaltet werden. Die Grenzen einer individualistischen und rationalistischen Perspektive werden damit überschritten: Das Plädoyer für eine kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik impliziert die Forderung nach einem neuen Theorienpluralismus im Rahmen eines multiperspektivischen Ansatzes von Religionspädagogik.

Der Bezug auf die Vergangenheit wurde dabei in einem *vorwärtsgewandten Modus* gesucht. Ein solcher produktiver Bezug auf Vergangenes zeichnet sich dadurch aus, dass dieses als bleibender Gradmesser, relevante In-

spirationsquelle und kritische Distanznahme gegenüber aktueller religionspädagogischer Theoriebildung fungiert. Damit wird vorausgesetzt, dass man von einer intensiven Auseinandersetzung mit den Aporien *und* Potenzialen der kritisch-emanzipatorischen Ansätze der Reformdekade nur lernen kann. Und zugleich wird die Überzeugung ausgedrückt, dass ein Überdenken des Erbes der Kritischen Theorie auch heute noch zeitgemäß ist und eine öffentliche Bedeutung besitzt.⁵¹

Worin der Wert dieses Programms besteht, konnte bisher nur exemplarisch vertieft werden. Begriffstheoretische Überlegungen wurden ebenso ausgeklammert wie vielfältige Desiderate und potenzielle Probleme eines solchen Entwurfs. Ob also dieses Programm zu einem wissenschaftlich fundierten politischen Bewusstsein in der Fachdidaktik *beitragen* kann, wird an dieser Stelle nicht zu entscheiden sein. Inwiefern eine zukunftsorientierte Rückkehr in die Vergangenheit möglich ist, muss vielmehr die *Zukunft* selbst entscheiden.

Jan-Hendrik Herbst, M. A., M. Ed.

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

51 In ähnlichen Worten wird dies auch im neuen *Routledge Companion to the Frankfurt School* festgehalten. „By revisiting the theories and stances of possibly the most sustained critical reflection on modern society in the twentieth century, we may find resources to grapple with the urgent challenges of our own time.“ (Gordon, Peter E./Hammer, Espen/Honneth, Axel: Editor’s Introduction. In: *Dies*. [Anm. 32], XIX–XX). Ähnlich wie in diesem Einführungswerk geht es der Neuauflage einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik nicht darum, die religionspädagogischen Ansätze der Reformdekade zu historisieren. Vielmehr werden diese betrachtet als eine „toolbox for both rethinking and reactualizing“ (ebd., XX).

Religiöse Bildung in Förderschule und Inklusion

Bedingungen und Perspektiven¹

Wolfhard Schweiker

Noch immer entscheiden in Deutschland die soziale, ethnische und regionale Herkunft oder eine Behinderung maßgeblich über den Zugang zur Bildung und damit über die Zukunftschancen. Menschen *werden* behindert, weil ihre Teilhabe an Bildung, insbesondere an der gemeinsamen Bildung, eingeschränkt wird.

Weltweit bildet die Gruppe der Menschen mit Behinderungen mit 15,6% der Weltbevölkerung die größte diskriminierte Minderheit.² Darum ist die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) aktuell in 179 Ländern für die gesellschaftlichen Verhältnisse und die Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen in globaler Perspektive von revolutionärer Bedeutung. Die Umsetzung der menschenrechtlichen Forderung nach voller und effektiver Partizipation und Inklusion (UN-BRK, Art. 3) im Bildungssystem wird jedoch in vielen Ländern

nicht oder unzureichend realisiert (Art. 24).³ Diese Defizitanzeige trifft auch auf die Bundesrepublik Deutschland zu.

Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie dieses Menschenrecht für alle Schüler/-innen in der religiösen Bildung des konfessionellen Religionsunterrichts eingelöst werden kann. Er reflektiert zunächst, wie (1) zureichend die Bedingungen des Bildungsanspruchs an den Förderschulen und in der Inklusion sind, (2) bestimmt das Verhältnis von Religionspädagogik und Sonderpädagogik, (3) analysiert die Situation des Religionsunterrichts in Förderschulen und Inklusion und (4) zeigt Perspektiven der Weiterentwicklung auf.

1. *Bedingungen der Bildung: Förderschule und Inklusion*

Seit dem Ausbau des Sonderschulsystems in den 1960er-Jahren erhalten junge Menschen mit Behinderungen in Deutschland eine gute, hoch spezialisierte Schulbildung. Ab Mitte der

1 Dieser Beitrag geht zurück auf den gleichnamigen Vortrag vom 29.06.2019 auf der Jahreskonferenz des Religionspädagogischen Zentrums München.

2 *World Health Organization* (Hg.): Weltbericht Behinderung 2011, 27. In: www.bar-frankfurt.de/fileadmin/dateiliste/rehabilitation_und_teilhabe/Internationale_Themen/Reha_International/downloads/weltbericht-behinderung-2011.pdf (Stand: 31.05.2019).

3 *Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen* (Hg.): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung, Berlin 2010.

1980er-Jahre haben ausnahmslos alle Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen mit Rechten und Schulpflichten Anteil an der schulischen Bildung, auch diejenigen mit komplexer Behinderung. Sie profitieren in Deutschland vom weltweit am besten ausdifferenzierten und hoch professionalisierten Fördersystem. Nach 10 Jahren Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland fällt die Bilanz höchst ambivalent aus, denn das differenzierteste ist auch das am meisten separierende Schulsystem weltweit.

In der Bildung ist die sogenannte Exklusionsquote, die den Anteil der Schüler/-innen außerhalb des allgemeinen Schulsystems erfasst, im Bundesdurchschnitt nicht nennenswert von 4,9% auf 4,3% gesunken und in Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Bayern in den letzten acht Jahren sogar jeweils um 0,2% gestiegen.⁴ „Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf findet also fast unvermindert in Sondereinrichtungen statt. Auch das ist mit der UN-BRK nicht in Einklang zu bringen.“⁵ Dies bestätigt der UN-Ausschuss. Er empfiehlt Deutschland in seiner Staatenprüfung 2015 unter anderem, „im Interesse der Inklusion das segregierte Schulwesen zurückzubauen“⁶. Denn die UN-BRK klagt nicht nur das Grundrecht auf Bildung für alle Menschen ein, sondern auch das Recht auf *gemeinsame* Bildung in einem inklusiven Schulsystem, und zwar „on an equal

basis with others in the community in which they live“⁷.

Die spezifische Herausforderung, vor der das Unterzeichnerland Deutschland steht, besteht daraus, die weltweit hoch professionalisierte Bildung und Förderung von Menschen mit Behinderungen auch in der allgemeinen Schule zu gewährleisten.

Rückblickend ist die Frage zu klären, wie es kommen konnte, dass die Inklusion nach zehn Jahren UN-BRK mit einer Verringerung der Exklusionsquote um nur 0,6% nicht deutlich vorankam und in den Bundesländern des Südens sogar Rückschritte zu verzeichnen sind? Der Inklusionspädagoge *Hans Wocken*⁸ benennt das Phänomen pointiert als „Stabile Fehlentwicklungen“ und stellt die Diagnose „Etikettierungsschwemme und Separationsstillstand auf hohem Niveau“. Wird die Inklusionsquote betrachtet, entsteht der Eindruck einer dynamischen inklusiven Entwicklung. Bei näherer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass die steigende Zahl von ‚Inklusionsschülerinnen‘ und ‚Inklusionsschülern‘ mit der vermehrten Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs erkauft wird. Diese ergibt sich insbesondere durch eine zunehmende Diagnostizierung im Förderbereich der sozial-emotionalen Entwicklung.

Einen möglichen Erklärungsversuch, warum die Inklusion nicht voranging, bietet *Brigitte Schumann* in ihrer „Streitschrift Inklusion“⁹.

4 *Klemm, Klaus*: Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive, Gütersloh 2018, 10. – Vgl. Tabelle 3: Die Exklusionsrate zwischen den Schuljahren 2008/09 und 2016/17 stieg in RPF von 3,8 auf 4,0%, in BW von 4,7 auf 4,9% und in BY von 4,6 auf 4,8%.

5 *Deutsches Institut für Menschenrechte* (Hg.): Wer Inklusion will, sucht Wege. Zehn Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland, Berlin 2019, 75f.

6 *United Nations* (Hg.): Concluding observations on the initial report of Germany (CRPD/C/DEU/CO/1), 13.05.2015, bes. 46. (b) u. 49. (c). In: www.ohchr.org (Stand: 18.06.2019).

7 UN-BRK, Art 24, 2b; vgl. auch *Merz-Atalik, Kerstin*: Von einem Versuch „der Integration der Inklusion in die Segregation“?! In: Zeitschrift für Inklusion-online (4/2018). Online verfügbar: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/508/371 (Stand: 25.06.2019).

8 Vgl. *Wocken, Hans*: Inklusion in Bayern. Stabile Fehlentwicklungen. Etikettierungsschwemme und Separationsstillstand auf hohem Niveau. In: *Ders.*: Beim Haus der inklusiven Schule. Praktiken – Kontroversen – Statistiken, Hamburg 2017, 155–169.

9 *Schumann, Brigitte*: Streitschrift Inklusion. Was Sonderpädagogik und Bildungspolitik verschweigen, Frankfurt a. M. 2018.

Bereits im Vorwort resümiert die UN-Botschafterin *Theresa Degener*, dass in Deutschland „Inklusion im Bildungsbereich politisch nicht gewollt ist.“¹⁰ *Schumann* spricht von einer Allianz des Verschweigens von Sonderpädagogik (Verband deutscher Sonderschulen) und Bildungspolitik (KMK) für das Sonderschulsystem gegen Inklusion und ihre internationalen Vorgaben der UN-BRK bzw. des UN-Fachausschusses. *Schumann* begründet ihre These mit umfangreichen und gründlich recherchierten Nachweisen. Sie führt die Allianz gegen die Inklusion nicht zuletzt auf das Verschweigen gemeinsamer Schuldverstrickungen im Nationalsozialismus zurück und beruft sich dabei auf historische Studien von *Dagmar Hänse*¹¹ als Gewährsfrau. Sie fordert u.a. von der Kultusministerkonferenz (KMK), dass die sonderpädagogische Geschichte im Nationalsozialismus politisch aufgearbeitet wird und „die Aussonderung unter dem Label ‚lernbehindert‘ als Unrecht gegenüber Schüler/-innen der Hilfsschule, der Sonderschule für Lernbehinderte und der Förderschule Lernen anerkannt wird und diese rehabilitiert werden.“¹² Denn mit der Kategorie der Lernbehinderung wird im internationalen Vergleich ein deutscher Sonderweg beschränkt und damit eine Kontinuität aus der NS-Zeit selbst in Zeiten des Menschenrechts auf Inklusion aufrechterhalten.¹³ Die KMK halte ihre Hand schützend über das Sonderschulsystem

und die aus ihr hervorgegangene Sonderpädagogik und verteidigt die Separation gegenüber der UN, indem sie versucht, sie im sog. „German Statement“ neu zu definieren. „Auf das deutsche ‚Förderschulwesen‘ sei der negativ konnotierte Begriff Segregation nicht anwendbar. Das deutsche Bildungssystem sei auf dem natürlichen Recht der Eltern aufgebaut. [...] Von Segregation könne nur gesprochen werden, wenn gegen den Willen der Eltern Separierung erfolge.“¹⁴ Von dieser historischen Fehldarstellung abgesehen, werde hier das Elternwahlrecht genutzt, um die Separation zu legitimieren und aufrechtzuerhalten. Die Logik ist: Wer ein Recht auf Wahl hat, muss auch die Sonderschule wählen können. Die Sonderschulen müssen folglich weiter existieren, um eine Option zu haben. Auf diese Weise lässt sich mit dem Wahlrecht über eine mangelhafte Ausstattung der allgemeinen Schule sowie eine entsprechende Elternberatung das bisherige System verlässlich steuern und erhalten. Denn welche Eltern würden ihr Kind in eine Schule geben, die nicht auf seine Bedürfnisse vorbereitet ist, oder es dort lassen, wenn es nicht entsprechend gefördert wird? Der katholische Theologe *Matthias Pfeufer* weist hier auf den ethischen Grundsatz hin, „dass aus christlicher Sicht jede Instrumentalisierung von betroffenen Kindern und Jugendlichen für die Durchsetzung struktureller Interessen abzulehnen ist“¹⁵.

*Schumann*¹⁶ kommt zu dem Fazit, dass die sonderpädagogisch-bildungspolitische Allianz in Deutschland gegen das UN-Recht verstößt und im deutschen Bildungssystem bis dato kein Paradigmenwechsel vollzogen wurde. Dies be-

10 Ebd., 7.

11 Vgl. z.B. *Hänse, Dagmar*: Sonderschullehrerausbildung im Nationalsozialismus, Bad Heilbrunn 2014.

12 *Schumann* 2018 [Anm. 9], 24; siehe auch den Brief an die Präsidentin der KMK, Frau Staatsministerin Kurth vom 29.01.2015, ebd., 98–101.

13 Als weitere Gründe des Verschweigens führt *Schumann* 2018 [Anm. 9] auf: die in der Lernbehindertenschule prolongierte Bedeutung der Hilfsschule als Sammel- und Sichtungsbecken (ebd., 20), die Schonraums- und Entlastungsfunktion (ebd., 35), die Fortführung der Sonderschulpflicht in der Nachkriegszeit und den in der NS-Zeit geprägten Begriff der Sonderpädagogik.

14 Ebd., 63f.

15 *Pfeufer, Matthias*: Inklusion als gesamtgesellschaftliche Herausforderung. Anmerkungen aus christlicher Sicht. In: *Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg* (Hg.): *Information & Material* (1/2013) 12–17.

16 Vgl. *Schumann* 2018 [Anm. 9], 62.

stätigt auch der UN-Ausschuss zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen und weist Deutschland in der Allgemeinen Bemerkung Nr. 4 darauf hin:

„Das Recht auf Nichtdiskriminierung schließt das Recht mit ein, nicht abgesondert zu werden und angemessene Vorkehrungen zu erhalten. Es muss im Kontext der Verpflichtung, zugängliche Lernumgebungen und angemessene Vorkehrungen bereitzustellen, verstanden werden.“¹⁷

An diesem Punkt stellt sich die Frage, ob diese Kritik nicht auch auf die separierten Lern- und Lebensräume der Kirche und ihrer Diakonie bzw. Caritas bezogen werden müsste? Der Kommunikationswirt und Inklusionsaktivist mit Selbsterfahrung, *Raul Krauthausen*, beobachtet mit Sorge, „dass in kirchlichen Kontexten das Thema Inklusion noch sehr paternalistisch behandelt wird. Beim Gemeindefest darf dann die Kindergruppe mit Downsyndrom eine kleine Musik-Performance machen, und im Anschluss reden wieder Pastor und die Politiker über Inklusion. Behinderung darf aber kein schmückendes Beiwerk sein.“¹⁸ Hier sieht *Krauthausen* noch nicht viele Fortschritte und gibt kritisch zu bedenken, dass gerade Kirchen und diakonische Einrichtungen von Menschen mit Behinderungen leben: „Sie erhalten viel Geld dafür, daher ist ihre intrinsische Motivation auch sehr niedrig, etwas am bestehenden Modell zu ändern.“¹⁹ *Krauthausens* Meinung nach ist der Paradigmenwechsel von der Charity zum Recht im kirchlich-diakonischen Denken (auch) noch

lange nicht vollzogen. Menschen mit Behinderungen werden nach wie vor häufig als Fürsorgeobjekte wahrgenommen, anstatt ihnen den Status von Rechts- und Handlungsobjekten zu gewähren.²⁰

Welche spezifischen Gründe gibt es für den Separationsstillstand? Müsste die Forderung Schumanns nach einer geschichtlichen Aufarbeitung nicht auch auf die Kirche, Diakonie und Caritas übertragen werden?

2. Verhältnis von Sonder- und Religionspädagogik in historischer Perspektive

Die Sonderpädagogik ist nach der Ständigen Konferenz der Kultusministerkonferenz eine subsidiäre Funktion als eine „notwendige Ergänzung und Schwerpunktsetzung der allgemeinen Pädagogik“²¹. Ihr Anliegen ist die Ausdifferenzierung und Spezialisierung der Bemühung um die Bildung von Menschen mit Behinderung. Sonderpädagogik ist ihrem Anspruch gemäß keine abgesonderte Pädagogik, die neben der Allgemeinen Pädagogik und Inklusionspädagogik autonom für sich stehen könnte. Dabei gilt es jedoch, Anspruch und Wirklichkeit sorgsam auseinanderzuhalten. Denn die Sonderpädagogik agiert nicht selten wie ein selbstständiges, in sich weitgehend abgeschlossenes Wissenschaftsfeld mit einer eigenen, zum Teil auch räumlich und kooperativ getrennten Fakultät. Umgekehrt wird schon früh festgestellt, dass es in „der Allgemeinpädagogik wenig Ansätze gibt, die Ausgrenzung der Sonderpädagogik

17 Allgemeine Bemerkung Nr. 4 (2016) der Vereinten Nationen zum Recht auf inklusive Bildung, 7. In: www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/UN_BRK/AllgBemerkNr4.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (Stand: 27.06.2019).

18 *Jagus, Britta*: Menschenrecht statt Charity: Was eine Gesellschaft für alle ausmacht, darüber spricht Inklusions-Aktivist Raul Krauthausen. In: *Der Kirchentag: Das Magazin* (3/2018), 10–12, 12.

19 Ebd., 12.

20 Vgl. *EKD* (Hg.): *Es ist normal, verschieden zu sein. Inklusion leben in Kirche und Gesellschaft: Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh 2014, 23.

21 *KMK* (Hg.): *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*, vom 06.05.1994, 3.

aufzuheben.²² Die Abgrenzung scheint auf Gegenseitigkeit zu beruhen.

Wie aber ist nun das Verhältnis der Sonderpädagogik zur Religionspädagogik zu bestimmen und vice versa? Friedrich Schweitzer spricht von einer „im 20. Jahrhundert weithin eingetretenen wechselseitigen Isolation zwischen Religionspädagogik einerseits und diakonisch-sozialpädagogischen Ansätzen andererseits“²³. Diese wechselseitige Isolation lässt sich auf vergleichbare Weise auch im Verhältnis der Religionspädagogik zur Sonder- und Heilpädagogik erkennen. Auch in der katholischen Religionspädagogik beklagt Roland Kollmann, dass die Kirchen „viel zu lange die sonderpädagogischen Fragestellungen aus ihrem Lebensorientierungsangebot an junge Menschen mit Behinderung ausgeklammert“²⁴ haben.

Die oben festgestellte spezifische Zuständigkeit der Sonder- und Heilpädagogik für Menschen mit Behinderungen führte in den Erziehungswissenschaften zu einer ausgeprägten Separation zwischen Allgemeiner Pädagogik und der sonder- bzw. heilpädagogischen Subdisziplin. Es zeigt sich, dass die Pädagogik an den separierenden Strukturen der Gesellschaft, respektive des Schulsystems, partizipiert. Dieses Phänomen *der strukturellen Separationspartizipation* lässt sich auch in der Religionspädagogik beobachten.²⁵ Da der Religionsunterricht als ein wesentlicher Kernbereich

der Religionspädagogik in allgemeinbildenden Schulen und Sonderschulen in aller Regel getrennt erteilt wurde, entwickelten sich in der Religionspädagogik separate Zuständigkeiten. Die religionspädagogischen Praxisfragen des Förderschulunterrichts wurden den Fach- bzw. Spartenreferentinnen und -referenten für Sonder- bzw. Förderschulen an den Religionspädagogischen Instituten der evangelischen Landeskirchen bzw. Diözesen überlassen, während sich die Religionspädagogik an den Hochschulen um die pädagogisch-theologische Reflexion des Unterrichts an den allgemeinbildenden Schulen kümmerte. Festzustellen ist eine fehlende Aufgabenübernahme der akademischen Religionspädagogik für die Personengruppe der Schüler/-innen mit Behinderungen sowohl in Förderschulen als auch in den Allgemeinen Schulen. Dies lässt sich exemplarisch mit einem Zitat aus der Fachliteratur zusammenfassen:

Der Münchner katholische Theologe *Wilhelm Albrecht* reflektierte das Verhältnis von Religionspädagogik und Sonderpädagogik gründlich mit dem Fazit: „Die religiöse Erziehung Behinderter befindet sich noch im Abseits der Religionspädagogik“²⁶.

Die seit den 1990er-Jahren in ökumenischer Kooperation stattfindenden Würzburger Symposien und die sich ab 2000 anschließenden Foren für Heil- und Religionspädagogik konnten in ihren Dokumentationsbänden dieses Defizit, u. a. aufgrund einer geringen akademischen Beteiligung, nicht annähernd beheben.²⁷

Bilanzierend lässt sich zur *These der strukturellen Separationspartizipation* festhalten, dass die akademische Religionspädagogik seit ihrer Etablierung als wissenschaftliche Disziplin zur Sonder-, Integrations- und Inklusionspädagogik in einer ausgeprägten, strukturellen Beziehungslosigkeit steht. Themen der Behinderung und

22 *Albrecht, Wilhelm*: Eine „besondere“ Religionspädagogik für die Sonderschulen? In: *KatBl* 133 (1988) 409–416, 411.

23 *Schweitzer, Friedrich*: Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive, Zürich 2011, 102.

24 *Kollmann, Roland*: Religion und Behinderung. Anstöße zur Profilierung des christlichen Menschenbildes, Neukirchen-Vluyn 2007, 27.

25 Vgl. *Schweiker, Wolfhard*: Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive, Göttingen 2017, 235–243.

26 *Albrecht* 1988 [Anm. 22], 409.

27 Vgl. *Schweiker* 2017 [Anm. 25], 234–243.

der (religiösen) Bildungsteilhabe von Menschen mit Behinderungen blieben akademisch unbearbeitet oder wurden in separaten Foren lediglich in praktischen Anwendungsfeldern bedacht.

Die Stichworte *stiefmütterlich, weißer Fleck, vernachlässigt, keine Aufmerksamkeit, Fehlen von, Schattendasein, Desinteresse, Abseits* und *Nachholbedarf* aus einer Recherche der Fachliteratur²⁸ signalisieren ein Defizit bzw. ein gestörtes oder fehlendes Verhältnis von Religions- und Sonderpädagogik.

Die akademische, an den gesellschaftlichen Strukturen partizipierende, weitgehende Separation von Religionspädagogik und Heilpädagogik ist historisch erstaunlich, da beide Disziplinen gemeinsame geschichtliche Wurzeln und sozialetische Anliegen verbindet.²⁹ So besitzen die christliche Glaubenslehre und Ethik für die Sonderpädagogik nicht nur eine historische und zeitgeschichtliche Relevanz, sondern es gilt auch umgekehrt, dass die Sonderpädagogik ebenso eine unverzichtbare Bedeutung für die kirchliche Sozialgeschichte respektive die Religionspädagogik beansprucht.

3. *Situationsanalyse: Religiöse Bildung unter den Bedingungen der Förderschule und Inklusion*

Zu fragen ist nun: Wie ist das Verhältnis von Sonder- und Religionspädagogik, von Religion und Förderung heute, unter den Bedingungen der Inklusion?

Die Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) hat schon frühzeitig darauf hingewiesen, dass die „Herausforderung für eine am Leitbild der Inklusion orientierte Schulentwicklung darin [be-

steht], die umfassende und gleichberechtigte Teilhabe jedes einzelnen jungen Menschen am Bildungssystem unserer Gesellschaft zu gewährleisten und dabei zugleich den erreichten hohen Qualitätsstandard der sonderpädagogischen Förderung aufrecht zu erhalten.“³⁰ Zugleich weist *Mirjam Schambeck*³¹ darauf hin, dass die Fundamentalkategorie der Inklusion auf den drei Ebenen – der konkreten Maßnahmen, der ‚Leitbilder‘ und der Grundlagentheorie – betrachtet und realisiert werden muss. In diesen komplexen Zusammenhängen spitzen die Thesen der Referentinnen und Referenten für Förderschulen an den Religionspädagogischen Instituten der EKD³² den beschriebenen geschichtlichen Befund noch weiter zu. Die hier kursiv gesetzten Thesen dienen als Leitfaden für die Analyse und weiterführenden Perspektiven.

ANALYSE

- Die Förder- und Bildungsqualität religiöser Bildung an Förderschulen und im inklusiven Kontext ist akut gefährdet.

30 DBK (Hg.): Inklusive Bildung von jungen Menschen mit Behinderungen in Katholischen Schulen in freier Trägerschaft. Empfehlung der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 07.05.2012, 2. In: www.katholische-schulen.de/Portals/0/PDF/DBK_Dokumente/DBK_Inklusiv.pdf (Stand: 18.07.2019).

31 *Schambeck, Mirjam*: Inklusion – eine Fundamentalkategorie auf der Suche nach ihrer praktischen Umsetzung. In: *Pemsel-Maier, Sabine/Schambeck, Mirjam* (Hg.): *Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe*, Freiburg i.Br. 2014, 23–52.

32 Vgl. *ALPIKA-AG* (Hg.): Thesenpapier zum Religionsunterricht an Förderschulen und im inklusiven Unterricht der Jahrestagung der ALPIKA-AG: Arbeitsgruppe Förderpädagogik/Inklusion in Schule und Gemeinde‘. In: *EKD* (Hg.): *Offen für alle? Anspruch und Realität einer inklusiven Kirche*. EKD Netzwerktagung Inklusion 2018 (epd Dokumentation Nr. 18–19/2019), 121–124. ALPIKA bedeutet: Arbeitsgemeinschaft der Leiterinnen und Leiter der Pädagogischen Institute und Katechetischen Ämter im Bereich der EKD.

28 Zu den Autoren gehören u.a. Klaus Schilling, Hans Günter Heimbrock und Joachim Krenauer.

29 Vgl. *Möckel, Andreas*: *Geschichte der Heilpädagogik*, Stuttgart 1988, ²2007.

- Der Religionsunterricht an Sonder- bzw. Förderschulen führt seit seiner Einführung ein vernachlässigtes Rand- und Schattendasein.
 - Bis heute gibt es an den Hochschulen in diesem religionspädagogischen Feld fast keine theoretische und empirische Grundlagenforschung.
 - Der verpflichtende Umbau, ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten (UN-BRK, Art. 20), führt in der religiösen Bildung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf aktuell zu einer mehrfachen Destabilisierung.
- *Zum Ersten herrscht im Religionsunterricht an Förderschulen noch mehr als zuvor Unterrichtsausfall und ein Mangel an (auch sonderpädagogisch-) qualifizierten Lehrkräften, da viele im inklusiven Unterricht gebraucht werden.*

Die staatliche und kirchliche Statistik zum Religionsunterricht orientiert sich weitgehend am dreigliedrigen Schulsystem, so dass in der Regel keine verlässlichen, nach Förderschularten differenzierten Daten zur Verfügung stehen. Ein vergleichbares Defizit lässt sich bei der statistischen Erhebung der Inklusion im Religionsunterricht feststellen. Somit ist auch die statistische Datenerhebung zum Unterrichtsausfall des Religionsunterrichts an Förderschulen nicht zufriedenstellend. In der Evangelischen Landeskirche in Württemberg wird der Unterrichtsausfall nur nach Schüler/-innenzahlen an Förderschulen insgesamt erhoben und nicht nach unterschiedlichen Förderschularten spezifiziert. Exemplarische Zahlen des Evangelischen Oberkirchenrats in Stuttgart im Schuljahr 2017/18 sind:

Von 5.950 Schülerinnen und Schülern an Förderschulen waren 1.848 „ohne Angebot“ eines Religionsunterrichts, d.h., ca. ein Drittel (31,0%), vergleichbar mit dem Jahr 2001/02, der Höchststand lag im Jahr 2010/11 mit 2.458 bei 41,3%. Nur 1,5% haben sich abgemeldet, und über die Hälfte der Schüler/-innen im Re-

ligionsunterricht (52,5%) waren nicht evangelisch. Wie viele davon katholische Schüler/-innen waren, wurde nicht erhoben.

In Bayern erfolgt die statistische Erhebung für den katholischen und evangelischen Religionsunterricht sowie für Ethik differenziert nach sechs Förderschwerpunkten sowie nach Förderzentren³³ und zudem aufgefächert nach kirchlicher, kommunaler, privater und staatlicher Trägerschaft.

Die statistische Erfassung des konfessionellen Religionsunterrichts an Förderschulen ist bundesweit sehr divers und lückenhaft. Eine einheitliche, differenzierte Erhebung ist wünschenswert. Statistisch interessant wäre auch, zu erheben, wie viele Religionslehrkräfte an Förderschulen fehlen und wie viele auf welche Weise qualifiziert sind bzw. welcher Professionsgruppe angehören (staatliche Religionslehrkraft, kirchliche Religionslehrkraft, Pfarrer/-in).

Über die Grenze der Landeskirche hinaus gibt es keine übergreifende EKD-weite Statistik zum Religionsunterricht an Förderschulen, die eine gezielte Steuerung des Personalbedarfs ermöglichen würde. Langfristige Entwicklungen sind darum nur bedingt erkennbar. Eine frühzeitige Planung von Studiengängen, Qualifikationen und Nachqualifikationen sind in der Folge lediglich sehr eingeschränkt möglich. Für den Religionsunterricht an Förderschulen spezifisch qualifiziert sind nur die staatlichen Lehrkräfte mit einem sonderpädagogischen Studium und Referendariat. Die kirchlichen Religionslehrkräfte sind i. d. R. für die Förderschule nicht spezifisch qualifiziert oder werden in der Praxis nur eingelernt bzw. in Studientagen eingeführt. Zahlreiche Rückmeldungen von Religionslehr-

³³ Dort werden Schüler/-innen (u.a.) der Förderschwerpunkte emotional-soziale Entwicklung, Lernen und Sprache unterrichtet. Die statistische Erfassung wird hier jedoch nicht aufgeschlüsselt, so dass auch die Gesamtzahlen und Anteile eines Förderschwerpunkts nicht ermittelt werden können.

kräften in Fortbildungsveranstaltungen zeigen, dass an den Förderschulen vor Ort immer wieder fachfremd (ohne Vocatio oder Missio Canonica) unterrichtet wird oder Religionslehrkräfte als Springkraft für Krankheitsvertretungen eingesetzt werden.

– *Zum Zweiten sind die Religionslehrkräfte der allgemeinen Schulen für den inklusiven Unterricht nicht qualifiziert.*

In den aktualisierten Studienordnungen für das Lehramt wird inklusive Pädagogik (i. d. R. mit 6 ECTS-Punkten) berücksichtigt. Dies ist eine erste wichtige Maßnahme, qualifiziert jedoch nur die junge, d. h. die nachfolgende Generation. Der Religionsunterricht ist zudem mit der Herausforderung konfrontiert, dass die Hochschullehrer/-innen auf dieses neue Feld der Lehre und Forschung nicht vorbereitet sind. Professuren für Religionspädagogik mit dem Schwerpunkt Inklusion gibt es bis dato – mit einer Ausnahme – keine. Einzelne Fortbildungsveranstaltungen werden von den staatlichen Lehrerkademies und kirchlichen Instituten bzw. katholischen Schulabteilungen an den Ordinariaten angeboten. Grundlegende Weiterbildungsmaßnahmen fehlen m. W. jedoch.

– *Zum Dritten sind die Religionslehrkräfte im inklusiven Setting durch strukturelle Faktoren des Religionsunterrichts besonders belastet (nur 1–2-stündige Präsenz, Randstunden, z. T. klassen- und jahrgangsübergreifender Unterricht, fehlende Förderstunden / Doppelbesetzung).*

An der allgemeinen Schule kommen sonderpädagogisch ausgebildete Religionslehrer/-innen in der Regel nicht im Religionsunterricht, sondern in der sonderpädagogischen Förderung der allgemeinen Schule zum Einsatz. Die Förderstunden, die Schüler/-innen mit anerkanntem Förderbedarf nach dem sogenannten Rucksackprinzip in den Unterricht mitbringen, werden in der Regel zuerst in den Kernfächern

und zuletzt in zweistündigen Fächern eingesetzt und kommen daher im Religionsunterricht kaum an. Somit wird eine pädagogisch notwendige Doppelbesetzung im inklusiven Religionsunterricht in den seltensten Fällen ermöglicht. Diese personelle Notsituation kann sich durch die konfessionelle Gruppenbildung mit zufallsbedingten Häufungen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf aus unterschiedlichen Klassen weiter zuspitzen. Aufgrund dieser Umstände fehlt dem inklusiven Religionsunterricht – solange eine durchgängige Qualifizierung der Lehrkräfte und Schulen nicht vorhanden ist – eine ausreichende sonderpädagogische Personalausstattung mit unverzichtbaren diagnostischen, förderorientierten und didaktischen Kompetenzen.

Erste inklusive Unterrichtsmaterialien sind u. a. mit der Reihe „Arbeitshilfe Religion inklusiv“³⁴ für Lehrkräfte schon erhältlich. Es ist jedoch noch ein weiter Weg, auch die Unterrichtswerke und Lehrmaterialien für den Religionsunterricht der allgemeinen Schulen an die Anforderungen des inklusiven Unterrichts anzupassen.

Die bislang – außerhalb der Hochschule – entwickelte inklusive Religionsdidaktik steht jedoch noch in ihren Anfängen und ist durch einen additiven Bausteincharakter gekennzeichnet.³⁵ Eine fachspezifische Unterstützung für den inklusiven Religionsunterricht gibt es m. W. nur in Baden und Württemberg im sog. Projekt InRuKa.³⁶

34 *Religionspädagogische Projektentwicklung in Baden und Württemberg* (Hg.): Arbeitshilfe Religion inklusiv, Bde. 1–5, erarbeitet von Anita Müller-Friese und Wolfhard Schweiker, Stuttgart 2012–2018.

35 Vgl. Schweiker 2017 [Anm. 25], 274–279.

36 Vgl. Schweiker, Wolfhard: Inklusionsberatung in Religionsunterricht und Konfi-Arbeit: Erfahrungen mit dem InRuKa-Projekt. In: Pithan, Annebelle/Wuckelt, Agnes (Hg.): Miteinander am Tisch. Tische als Ort sozialer Utopien, Münster 2019, 213–236.

– Zum Vierten werden Förderschullehrkräfte mit *Vocatio verstärkt in der Inklusion und dort in anderen Fächern bzw. im Bereich sonderpädagogischer Förderung und nicht im Religionsunterricht eingesetzt.*

Die fachlichen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts sind an den unterschiedlichen Förderschularten sehr divergent. Aus (förder-)pädagogischen Gründen, aber auch aufgrund schulorganisatorischer Praktikabilität wird der konfessionelle Religionsunterricht – sofern er nicht ganz ausfällt – überwiegend im Klassenverband erteilt und somit in einem religionspluralen Setting. Diese besondere Situation wird weder im Fachdiskurs gebührend reflektiert, noch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung angemessen berücksichtigt.³⁷ Schulbücher sind für den Religionsunterricht an Förderschulen nicht und für die Hand der Schüler/-innen im Förderschwerpunkt Lernen erst in Ansätzen³⁸ vorhanden. Eigenständige Fachzeitschriften, regelmäßige Fachbeiträge oder Unterrichtshilfen für den Religionsunterricht an Förderschulen gibt es im Unterschied zu allen anderen Schularten keine.

– *Durch den Mangel an Religionslehrkräften in Förderschulen und im inklusiven RU fehlen wiederum Anleiter/-innen für Referendarinnen und Referendare sowie für Praktikantinnen und Praktikanten im Bereich Sonderpädagogik mit dem Fach Ev. Religion.*

Da der Unterrichtsausfall im Bereich der Förderschulen – neben der beruflichen Bildung – der Größte ist, hat dies u.a. zur Folge, dass für die Ausbildung der Lehramtsanwärter/-innen vielfach keine Lerngruppen zustande kommen. In

den Studienseminaren für Sonderpädagogik wird zunehmend nur eine rudimentäre fachdidaktische Ausbildung in der evangelischen bzw. katholischen Religionslehre angeboten, was sich wiederum negativ auf die Unterrichtsversorgung auswirkt. Es stellt sich die Frage, wie die sonderpädagogischen Förderkompetenzen im Allgemeinen und bezogen auf die Fachdidaktik im Besonderen erhalten bleiben. Die aufgezeigten Probleme gelten auch für Förderschulen in kirchlicher Trägerschaft.

– *In vielen Bundesländern fehlen aktuelle Bildungspläne für das Fach Evangelische Religion in Bezug auf unterschiedliche Förderschwerpunkte und spezifische Bildungsgänge der Förderschulen. Bildungspläne für inklusive Religionsgruppen gibt es bisher kaum.*

Die Situation der Bildungspläne ist in den unterschiedlichen Bundesländern divergent und unbefriedigend. Für die Bildungsgänge der Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung fehlen in mehreren Bundesländern (aktuelle) Lehrpläne oder das Fach Evangelische Religionslehre wird in der Stundentafel mit keinem Kontingent berücksichtigt und im Lehrplan nicht aufgeführt. In den übrigen Förderschwerpunkten Hören, Sehen sowie der sprachlichen, sozial-emotionalen und körperlich bzw. motorischen Entwicklung sind Rahmenbildungspläne in vielen Bundesländern nicht vorhanden und gehen demzufolge auf die religiöse Bildung an der Schule nicht ein.

Die neuen Bildungspläne der allgemeinen Schule berücksichtigen die Inklusion noch zu wenig. Die Niveaudifferenzierung bezieht sich in der Regel ausschließlich auf das drei- bzw. zweigliedrige Schulsystem und exkludiert die Niveaustufen der Förderbereiche und damit auch die besonderen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen.

In einer inklusiven Klasse mit drei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Förderbedarfe kann es vorkommen, dass eine Religi-

37 Vgl. erste Ansätze in: Nord, Ilona (Hg.): *Inklusion im Studium Evangelische Theologie: Grundlagen und Perspektiven mit einem Schwerpunkt im Bereich von Sinnesbehinderungen*, Leipzig 2015.

38 Vgl. Groß, Jasmin/Hohmann, Doris/Nicht, Andreas u.a.: *Stark in Religion 5/6 u. 7/8*, Stuttgart – Braunschweig 2019.

onslehrkraft mehr als vier Bildungspläne bzw. individuelle Lern- und Entwicklungspläne zur Kenntnis nehmen und berücksichtigen muss. Verweise von den sonderpädagogischen Lehrplänen zu den Bildungsplänen der allgemeinen Schulen sind zwar durch digitale Verlinkungen in einzelnen Bundesländern schon möglich, nicht aber von *einem* allgemeinen Plan zu allen spezifischen.

Bislang wird in den meisten Bundesländern an den Förderschulen entweder Katholische oder Evangelische Religionslehre, häufig im Klassenverband, unterrichtet. Fast keine Bundesländer bieten jedoch weitere konfessionelle Fächer (altkatholisch, christlich-orthodox, jüdisch, sunnitisch, alevitisch etc.), einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht oder Ethik/Philosophie an.

4. *Perspektiven der Weiterentwicklung*

In Zeiten radikalisierender und fundamentalistischer Tendenzen sind eine differenzierte religiöse Bildung aller Schüler/-innen und Lehrer/-innen sowie eine individuelle Förderung im Rahmen einer Pädagogik der Vielfalt nötiger denn je. Für die Stärkung der inklusiven Bildung wurde auch vonseiten der Kirchen Stellung bezogen.³⁹ Wirksame und umfassende Maßnahmen sind jedoch auf staatlicher und kirchlicher Seite rar.

FOLGERUNGEN

- Der Transformationsprozess zum inklusiven Bildungssystem bzw. Religionsunterricht braucht dringend verlässliche wissenschaftliche, qualifizierende und personelle Unterstützungsformen.

Auf der mittleren Ebene ist die personelle Stärkung der Referentinnen und Referenten für Förderschulen und Inklusion an den religionspädagogischen Instituten bzw. kirchlichen Schulabteilungen erforderlich, um der mehrfachen Destabilisierung entgegenzuwirken. Insbesondere muss die sonder- und inklusionspädagogische Kompetenz der Referentinnen und Referenten erhalten und weiter gestärkt werden.

- Der Unterfinanzierung und Unterversorgung der Inklusion im Schulsystem ist, auch im Blick auf die spezifischen Herausforderungen des inklusiven Religionsunterrichts, entgegenzuwirken.

Die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems braucht auf allen Ebenen zusätzliche Ressourcen, auch vonseiten der Kirchen, damit der Paradigmenwechsel nicht zur „Inklusionslüge“⁴⁰ verkommt und pädagogische Kollateralschäden entstehen. Die Absicherung der religiösen Bildung im inklusiven Unterricht braucht neben einer guten Aus-, Fort- und Weiterbildung auch Formen der Unterstützung und Beratung im Religionsunterricht vor Ort. Hier sind genauso die Kirchen in ihrer Bildungsmitverantwortung, nicht zuletzt auch finanziell, gefordert

- Die Förder- und Bildungsqualität im Religionsunterricht an Förderschulen und im inklusiven Kontext ist zu verbessern.

Auch die Kooperation mit den Sonderpädagoginnen und -pädagogen im interdisziplinären Team ist einzuüben, um die sonderpädagogische Förderqualität zu gewährleisten. Individuelle Lern- und Entwicklungspläne von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf müssen von Religionslehrkräften eingesehen und gelesen werden können. Darüber hinaus ist die

39 Vgl. DBK 2012 [Anm. 30] und EKD 2014 [Anm. 20].

40 Vgl. Becker, Uwe: Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus, Bielefeld 2015.

strukturelle Weiterentwicklung eines pluralitätsfähigen konfessionellen Religionsunterrichts im Spannungsverhältnis von inklusivem Unterricht und konfessioneller Trennung voranzutreiben.⁴¹ Der konfessionelle Religionsunterricht bräuchte unter den Bedingungen der Förderschulen, der Inklusion und der religiös-weltanschaulichen Diversität dringend zukunftsfähige Gestaltungsformen. An den Förderschulen müsste die ethische und religiöse Bildung durch die Einrichtung der Fächer Ethik und Islamische Religionslehre weiter gestärkt und Formen der konfessionellkooperativen und interreligiösen Zusammenarbeit ermöglicht bzw. ausgebaut werden.

■ Eine empirische und theoretische Grundlagenforschung ist in der sonder- und inklusionsorientierten Religionspädagogik unverzichtbar.

Die Partizipation der Religionspädagogik an den separierenden Strukturen des Schulsystems stellte die sonderpädagogisch orientierte Religionspädagogik ins akademische Abseits. Wissenschaftliche und empirische Forschungen fehlen in diesem Feld mit wenigen Ausnahmen. Darum ist die Überwindung des wissenschaftlichen Defizits in der religionspädagogischen wie auch praktisch-theologischen Forschung der Hochschulen im Bereich der Inklusion und der Sonderpädagogik anzustreben. Eine differenzsensible Religionspädagogik, die unterschiedliche Bereiche der Diskriminierung berücksichtigt (Gender, Dis-/Ability, Kultur, Religion, sexuelle Orientierung), arbeitet aktuell im Rahmen einer interdisziplinären Konsultationsgruppe im Comenius-Institut Münster an der Entwicklung einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt.

41 Vgl. Schweitzer, Friedrich: Religionsunterricht inklusiv – aber konfessionell getrennt erteilt? Anforderungen an einen inklusionsgerechten Religionsunterricht. In: ZPT 67 (2015) 256–266.

FORMEN DER UMSETZUNG

■ Die Grundlagenforschung kann mittelfristig verbessert und gewährleistet werden durch

– *den Ausweis des Schwerpunktes ‚Inklusion/Sonderpädagogik‘ bei der Besetzung neuer Professuren im Bereich der Religionspädagogik (Aufgabe der Hochschulen).*

Ein Minimum an inklusions- und sonderpädagogischer Qualifizierung muss in der Hochschullehre sowie in der Fort- und Weiterbildung gewährleistet sein.

– *die verlässliche Kooperation der religionspädagogischen Institute mit der wissenschaftlichen Religionspädagogik, der Sonderpädagogik und Inklusionspädagogik, z. B. in gemeinsamen Veranstaltungen und Forschungsprojekten.*

Was bislang separiert war, muss zusammenkommen. Die Publikationen aus dem Feld der religionspädagogischen Institute und des ökumenischen Forums Heil- und Religionspädagogik sowie die entsprechenden Praxiskompetenzen sind mit den Hochschulen weiter zu vernetzen.

– *die Gründung eines bundesweiten Instituts für inklusions- und sonderpädagogisch orientierte Religionspädagogik (vgl. EIBOR/KIBOR) an einer Hochschule mit einer Theologischen und Sonderpädagogischen Fakultät sowie der engen Vernetzung mit den religionspädagogischen Instituten und dem Comenius-Institut.*

Mit der Gründung des Katholischen (KIBOR) und Evangelischen Instituts für berufsorientierte Bildung (EIBOR) an der Universität Tübingen gelang es in wenigen Jahren, das ähnlich brachliegende Feld des Religionsunterrichts im Berufsbildungsbereich in Theorie, Empirie und Praxis gründlich zu bearbeiten und sehr gut aufzustellen. Eine ähnliche Entwicklung ist in der sonder- und inklusionsorientierten Religionspädagogik dringend erforderlich. Dabei wäre eine enge überkon-

fessionelle Zusammenarbeit sinnvoll und erstrebenswert.

Ein erster Anfang wird aktuell in einer interdisziplinären Forschungs-, Lehr- und Fortbildungskooperation an der Julius-Maximilians-Universität (JMU) Würzburg gemacht. Lehrstühle aus den Bereichen Sonderpädagogik (*Stein*), Philosophie (*Müller*), Katholische Theologie (*Kalbheim/Ziebertz*) und Evangelische Theologie (*Nord*) haben das Ziel, Inklusion als Querschnittsaufgabe im Fächerverbund Religion/Ethik gemeinsam voranzutreiben.

Auf dem Weg zur inklusiven religiösen Bildung ohne exkludierende Inklusion und Förderung light gibt es noch viele Baustellen. Von einer Stärkung der Forschung, Lehre und Fortbildung könnten dabei richtungsweisende Impulse ausgehen, um diesem stiefmütterlich, weißfleckig vernachlässigten Feld der Bildung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf neue Aufmerksamkeit zu schenken, Versäumtes nachzuholen und es aus dem Schattendasein ins Licht der religiösen, inklusiven Bildung zu rücken.

Dr. Wolfhard Schweiker

Dozent am Pädagogisch-Theologischen Zentrum Stuttgart und Privatdozent an der Evangelisch-Theologischen Fakultät Tübingen im Fachbereich Praktische Theologie, Liebermeisterstr. 12–18, 72076 Tübingen

Fragen und Optionen beim Think Tank 2019

Die Religionspädagogik und AKRK in Gegenwart und Zukunft

Carina Caruso/Johannes Heger

Dass Theologie im Allgemeinen und Religionspädagogik im Speziellen in vielfacher Hinsicht in bewegten Zeiten leben, gehört mittlerweile zum kollektiven Bewusstsein der (Praktischen) Theologie. Dass sich die religionspädagogische Community systemisch-institutionalisiert den damit verbundenen und relevanten Entwicklungen in Form eines Think Tanks stellt, ist dagegen eine noch junge Tradition.¹ Am 23. und 24. September 2019 fand diese mit dem 3. *Think Tank* ihre Fortsetzung. In Würzburg diskutierten der Vorstand der AKRK sowie Sprecher/-innen der Sektionen und Arbeitsgruppen der AKRK, Delegierte der AKRK und Vertreter/-innen des Mittelbaus Auswirkungen von *veritatis gaudium*² für den wissenschaftlichen Nachwuchs, die Beziehung der AKRK zum ZdK sowie im Hinblick auf weitere Aspekte (Qualifikationsarbeiten; Forschung; Lehre; Institution) die Zukunft der Theologie, der Religionspädagogik und v. a.

der AKRK. Im Folgenden wird von zentralen Diskussionspunkten und Ergebnissen berichtet.

1. *Veritatis gaudium* – oder: die Frage nach dem wissenschaftlichen Nachwuchs

Die Apostolische Konstitution *veritatis gaudium* wurde von der deutschen Theologie insgesamt produktiv-kritisch aufgenommen.³ Unmut und Unklarheit über die Deutung besteht nicht zuletzt hinsichtlich der Spannungen zwischen der inspirierenden, freimütigen Einleitung auf der einen sowie den restriktiven *allgemeinen Normen* auf der anderen Seite. Diese sind für den (künftigen) religionspädagogischen Nachwuchs insofern relevant, als sie Zulassungsbedingungen und Anforderungen für den Dr. theol. (v. a. Sprachen; Vollstudium) festschreiben und diesen akademischen Grad als *Conditio sine qua non* für die Erlangung einer theologischen und damit auch religionspädagogischen Professur setzen. Ein Setting, das hinsichtlich der zugleich zurückgehenden Anzahl Studierender und Promovierender in der Theologie für die Zukunft der Religionspädagogik nicht zu begrüßen ist, zumal

1 Vgl. *Ricken, Lukas*: Think Tank. Die AKRK auf der Suche nach neuen Kommunikations- und Organisationsstrukturen. In: RpB 78/2018, 115–118; *Kaupp, Angela*: Quo vadis, Religionspädagogik? In: RpB 74/2016, 129–132.

2 *Papst Franziskus*: Apostolische Konstitution *veritatis gaudium* über die kirchlichen Universitäten und Fakultäten (= Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 211; hg. vom *Sekretariat der dt. Bischofskonferenz*), Bonn 2018.

3 Vgl. bspw.: *Kranemann, Benedikt*: *Veritatis Gaudium* auf dem Prüfstand. In: <https://www.feinschwarz.net/18268-2/> [Stand: 06.10.2019].

in Zeiten des Lehrermangels für (sehr) gute Absolventinnen und Absolventen der Lehramtsstudiengänge eine sichere Zukunft als (verbeamtete) Lehrer/-innen lockt und Institute lediglich in Kooperation mit Fakultäten den Dr. theol. verleihen können.

Vor diesem Hintergrund waren die Ausführungen von Dr. Michael Karger (Bereich Glaube und Bildung im Sekretariat der DBK) zum Stand der Erarbeitung des Akkommodationsdekrets von hoher Bedeutung und v.a. die Offenheit, mit der er den Bedenken und Sorgen der Religionspädagoginnen und -pädagogen begegnete: Der Referent berichtete, dass die Kommission 8 sich bereits getroffen und beschlossen hat, dass zukünftig sowohl die Normen für das *nihil obstat* sowie auch die Regelungen für Juniorprofessuren im Bereich der Theologie evaluiert werden. Dieser Schritt beinhaltet jedoch zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht die Reflexion über die Anerkennung des Dr. phil. auf dem Weg zu einer theologischen Professur. Dies sei jedoch auch nicht in Stein gemeißelt, so Karger, gebe es doch mit dem religionsphilosophischen Dr. phil. bereits eine kanonisch anerkannte Zugangsvariante. In der engagierten Diskussion wurde u.a. auf die erworbene Expertise der Lehramtsstudierenden durch ihr zweites Studienfach verwiesen. Karger zeigte sich sehr interessiert und ermutigte dazu, die Bedenken und Anliegen der AKRK als Arbeitsgemeinschaft direkt an die verantwortlichen Bischöfe zu tragen.

Kontrovers diskutiert wurde, ob der Vorstand ein Positionspapier formulieren sollte, um ggf. auch bei der Besetzung von Professuren im Bereich der Praktischen Theologie, Religionspädagogik bzw. -didaktik eine Alternative herbeizuführen. Zukünftig soll sich dafür eingesetzt werden, dass Zugangsvoraussetzungen zum Dr. theol. deutlicher und einheitlicher werden und die Habilitation ebenfalls kirchenrechtlich Berücksichtigung findet. Karger ergänzte im Zusammenhang mit der Diskussion über den

theologischen Nachwuchs, dass neben der theologischen Qualifikation auch für die Theologie hochschuldidaktische Qualifikationen bedeutender würden.

Weiterhin ging Karger auf den Nachwuchsmangel in der Theologie ein, dem aus seiner Sicht langfristig und systematisch entgegenzuwirken sei. Insbesondere beziehe sich der Rückgang der Studierendenzahlen auf Volltheologinnen und -theologen, denn die Studierendenzahlen der Lehramtsstudiengänge blieben nahezu konstant. Einerseits sei diese Situation insofern als positiv zu werten, als die Chancen auf eine Professur für diejenigen, die sich theologisch qualifizieren, sehr hoch sei. Andererseits sei angesichts des geringen Interesses an einer langfristigen akademischen Laufbahn eine Qualitätsminderung zu befürchten. Mit den geringen Nachwuchszahlen ginge die Gefahr einher, dass auch weniger geeignete Bewerber/-innen die Möglichkeit auf eine Professur hätten.

2. *Der Synodale Weg*

Neben diesen brisanten Themen gab Karger auch aktuelle Einblicke zum Planungsstand des Synodalen Weges.⁴ Dabei wurde in verschiedener Hinsicht deutlich, welche große Strahlkraft von diesem deutschen Projekt ausgeht. Auch wenn es sich – manch anderem Verständnis zum Trotz – nicht um eine Lokalsynode handele, steuere der Prozess doch darauf hin, *Beratungspakete zu packen* und Abstimmungen zu kirchenpolitisch brisanten Themen herbeizuführen. Diese hätten zwar keinen verbindlichen Charakter, seien aber als deutliches Stimmbild einer Lokalkirche zu werten und damit auch ein nicht unbedeutendes Signal für Rom, so Karger.

4 Vgl. <https://www.dbk.de/themen/der-synodale-weg/> [Stand: 05.10.2019].

Vor diesem Hintergrund kamen die anwesenden Religionspädagoginnen und Religionspädagogen überein, dass der Vorstand der AKRK eine Stellungnahme zum Synodalen Weg verfasst.

3. ZdK und die Frage nach einer aktiven Rolle der AKRK

Als zweiter externer Referent wurde Dr. Thomas Großmann eingeladen, nachdem beim 2. *Think Tank* das Zentralkomitee der deutschen Katholiken als ein wichtiger *Player* im Feld der Gesellschaft, Kirche und auch Bildungspolitik ausgemacht wurde,⁵ mit dem die Vernetzung zu der AKRK zu intensivieren ist. Der Kirchenhistoriker stellte die Struktur des ZdK, dessen zentrales Büro sich in Bonn (zukünftig in Berlin) befindet, sowie die Planungs- und Durchführungsstruktur von Katholikentagen vor. Zudem wurde auf Wunsch der Anwesenden Einblick in den Entstehungsprozess der Erklärung des ZdK zum Religionsunterricht gegeben,⁶ die zwar – bis zum Wortlaut im Titel – zentrale Anliegen der religionspädagogischen Community abbildet,⁷ jedoch weitgehend ohne deren institutionelle Mitarbeit erstellt wurde.

5 Zur Geschichte des ZdK vgl. *Großmann, Thomas*: Zwischen Kirche und Gesellschaft. Das Zentralkomitee der deutschen Katholiken 1945–1970, Mainz 1991.

6 Vgl. *ZdK*, Für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht: konfessionell – kooperativ – dialogisch. In: <https://www.zdk.de/veroeffentlichungen/presse-meldungen/detail/Fuer-einen-zukunftsfahigen-Religionsunterricht-1119t/> [Stand: 05.10.2019].

7 Vgl. Positionspapier „Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht“. In: *Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik* u. a. (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg i. Br. 2017, 445–448.

Als Chance für Religionspädagoginnen und Religionspädagogen, vom ZdK als Expertinnen und Experten bei bildungsbezogenen Themen gehört zu werden, wurde nicht nur ein generelles Engagement im ZdK, sondern besonders die Mitarbeit im Sachbereich 4 *Bildung, Kultur und Medien* ausgemacht.⁸ Im Hinblick auf gesellschaftliche Entwicklungen sowie die interreligiöse Bildung erscheinen zudem die Gesprächskreise *Juden und Christen* und *Christen und Muslime* von Interesse.⁹

Ein wichtiges und medial präsenteres Forum für die katholische Kirche und alle dort repräsentierten Organisationen stellt ferner der vom ZdK in Kooperation mit dem ortszuständigen Bistum organisierte Katholikentag dar.¹⁰ Am Beispiel des anstehenden Katholikentages 2022 in Stuttgart erläuterte Großmann, wie das ZdK diese Veranstaltung plant und wo es für Verbände bzw. Arbeitsgemeinschaften eine Möglichkeit zur Mitarbeit gibt. Dabei räumte der erfahrene Veranstaltungsplaner jedoch auch ein, dass bildungsbezogene Angebote eher einen geringeren Zulauf hätten.

Während der Zugang zum Katholikentag für die AKRK generell möglich ist, erfordert eine strukturelle Mitarbeit der AKRK einen Beitritt zur Arbeitsgemeinschaft der katholischen Organisationen Deutschlands (AGKOD). Der Frage danach, inwiefern ein solcher Beitritt eine Möglichkeit darstellt, gerade um im Kontext religiöser Bildung mit einer und somit mit einer stärkeren Stimme zu sprechen, wird sich der Vorstand zukünftig stellen.

8 Vgl. <https://www.zdk.de/organisation/gremien/sachbereiche/> [Stand: 05.10.2019].

9 Vgl. <https://www.zdk.de/organisation/gremien/gespraechskreise/> [Stand: 05.10.2019].

10 Vgl. *Großmann, Thomas*: *Katholikentag*. In: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200602/> [Stand: 05.10.2019].

4. Aus der Gegenwart Implikationen für die Zukunft ableiten

In guter Tradition der vorangegangenen Think Tanks und Jahrestagung war ferner auch ein Slot (Themenspeicher) reserviert, um gemeinsam darüber zu reflektieren, was in den Bereichen Nachwuchs und Qualifikationsarbeiten, Forschung, Lehre und institutioneller Struktur der AKRK tagesaktuell sowie künftig brisant und damit bedenkenswert erscheint. Das Erörtern dieser Perspektiven dient dem Vorstand dazu, Themen für Tagungen und Diskussionen einzukreisen sowie weitere institutionelle Entwicklungen anzustoßen. Im Folgenden werden zentrale Fragen, Diskussionspunkte oder Handlungsbedarfe wiedergegeben.

4.1 Qualifikationsarbeiten

Ausgangspunkt der Diskussion war eine Liste mit Titeln von Dissertationen und Habilitationen, die aktuell erstellt werden.¹¹ Deutlich wurde aus Sicht aller Teilnehmenden, dass die aktuellen Qualifikationsarbeiten inhaltlich und auch methodisch eine Bandbreite von Interessen spiegeln. Ein Mainstream sei nicht zu erkennen. Diskutiert wurde die Frage, inwiefern in unserem Fach belastbare Konzepte existieren, die weiterentwickelt werden und inwiefern in Bezug auf Konzepte ein Erkenntnisfortschritt festgestellt werden kann. Damit hängt auch zusammen, dass teils an verschiedenen Standorten zu gleichen Themen gearbeitet wird, ohne ein Vernetzungspotenzial zu nutzen. Ob eine solche institutionalisierte Vernetzung sinnvoll oder sogar zu befördern ist, blieb jedoch eine kontrovers diskutierte Frage.

4.2 Forschung

Die aktuelle Forschung scheint sich insbesondere auf die Religionsdidaktik zu konzentrieren. Empirische Forschung ist auch verbreitet, wobei sich eine Mehrzahl an qualitativen Forschungsvorhaben und Projekten zeigt. Quantitative Forschung ist dagegen rar gesät. Aktuelle Themen scheinen zu sein: konfessionelle Kooperation, Heterogenität und interreligiöses Lernen.

4.3 Lehre

Thematisiert wurde u. a., was eigentlich Lehre sei: Unterricht oder Wissenschaftspraxis. Dabei wurde festgestellt, dass Studierende oftmals Schwierigkeiten haben, Lernen und Forschung voneinander zu unterscheiden. Diskutiert wurde zudem, inwiefern die AKRK eine Steuerungsrolle einnehmen könnte, um z. B. Standards für die Lehre zu entwickeln. Auch der Bedarf, bei einer Tagung ggf. ein innovatives Lehrkonzept zu präsentieren und anschließend zu diskutieren, wurde formuliert.

4.4 Institutionen

Neben der Bekräftigung, die Zusammenarbeit mit dem ZdK zu suchen und ein Positionspapier zum Synodalen Weg zu verfassen, wurde die Idee geäußert, dem immer wichtiger werdenden Thema der interkonfessionellen bzw. interreligiösen Bildung auch innerhalb der AKRK einen deutlichen Ort zu geben – konkret: durch die Gründung einer Sektion bzw. einer Arbeitsgruppe. Auch wurde artikuliert, dass zukünftig eine noch stärkere Zusammenarbeit mit der evangelischen Gesellschaft für wissenschaftliche Religionspädagogik (GwR) sinnvoll erscheint – auch über die gemeinsame Jahrestagung hinaus.

¹¹ Vgl. dazu auch: <https://www.akrk.eu/dissertationen-und-habilitationen/> [Stand: 05.10.2019].

5. Fazit und Ausblick

Alle abgebildeten Prozesse machen deutlich, dass das alte und mit einer ergebnislosen Debatte verbundenen Bonmot „Wenn du mal nicht weiterweißt, gründe einen Arbeitskreis!“ nicht auf die Institution des Think Tanks und auf dessen dritte Realisierung zutrifft. Ganz im Gegenteil: Wichtige Themen wurden zum einen nicht nur benannt, sondern auch soweit diskutiert, dass konkrete Handlungswünsche an den Vorstand der AKRK gerichtet wurden. Zum anderen stellt dieser produktive Austausch von Vertreterinnen und Vertretern der Scientific Community der Religionspädagogik sowie dem Vorstand der AKRK eine wichtige Rückkopplung dar, sodass die Anwesenden einstimmig für die Fortsetzung des Formates 2021 votierten.

Dr. Carina Caruso

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Katholische Theologie (Religionspädagogik und -didaktik) sowie im Zusammenhang mit dem Praxissemester im Lehramtsstudium (Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung – PLAZ-Professional School) an der Universität Paderborn, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn

Dr. Johannes Heger

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich für Religionspädagogik und Katechetik an der Theologischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Platz der Universität 3, 79085 Freiburg i. Br.

Popular religiosity and introducing children to religion

A resource in the Italian context

Francesco Zaccaria

Popular religiosity is still a relevant part of the Italian religious landscape. In spite of modernisation and secularisation, technological developments and moral autonomy within contemporary society, popular religious practices are benefitting from a renewed interest. A large number of people are visiting shrines and sites of pilgrimage – and in some cases the numbers are increasing.¹ This phenomenon raises questions about what role popular religiosity can play in Christian instruction and religious education for children in Italy. Particularly in view of the positive comments about popular religiosity in the teachings of Pope Francis, and his encouragement to view popular religious practices as an „evangelising power“.² Admittedly some popular religious traditions could have negative implications in terms of developing a

mature understanding of Christian beliefs and attitudes. Nevertheless, this article focuses on the potential contribution of popular religiosity to the broader process of introducing children to religious ideas and practices, especially within families, but also within religious communities and schools. Firstly, we outline the theology underpinning this positive view of popular religiosity (1). We then examine how popular religiosity can be a resource for teaching children about the Christian faith. The analysis is based on three elements: popular religiosity is accessible to families (2), the practices complement liturgical practices (3) and remain an integral part of Italian life and culture (4).

1. Popular religiosity as a resource

Academic discourse on popular religiosity, especially in theology, is often influenced by an ‚elitist‘ prejudice that tends to devalue and interpret popular religiosity as a second-class form, suitable for simpler, less educated people, and closer to superstition than to mature religious faith. In order to avoid this and to focus rather on popular religiosity as a resource, this section presents some insights from the theological field that influenced the teachings of Pope Francis on this topic, namely the theology of the people.

1 Prandi, Carlo: Storia e in-attualità del concetto di religione popolare. In: Berzano, Luigi/Castegnaro, Alessandro/Pace, Enzo (Eds.): Religiosità popolare nella società post-secolare. Nuovi approcci teorici e nuovi campi di ricerca, Padova 2014, 15–38.

2 Pope Francis: Evangelii Gaudium. Apostolic exhortation on the proclamation of the Gospel in today's world, 24 November 2013 (hereinafter EG), 122–126. All English translations of documents of the Second Vatican Council, Popes and Vatican Congregations have been taken from the Vatican website: www.vatican.va.

Rafael Tello, one of the fathers of the Argentinian theology of the people, requires theologians to listen to and learn from popular religiosity. He bases this requirement on the three dimensions of the act of faith defined by Thomas Aquinas: *credere Deum*, *credere Deo*, and *credere in Deum*.³ According to Aquinas, the act of faith is expressed in three dimensions: God is the object of the faith (*credere Deum*), i.e. God is the mystery who is believed; God underpins the act of faith (*credere Deo*), i.e. He is the reason why one believes; and God is the end or goal of the act of faith (*credere in Deum*). He is the supreme Good that attracts the believer. These are three ways that believers can relate to God; all three of them express a true act of faith. Tello posits that popular religiosity emphasises two of the three dimensions: the believer's trust in God (*credere Deo*) and the gravitation of the individual towards God, in accepting the attraction to God (*credere in Deum*). The third dimension (*credere Deum*), which is the rational explanation of the truths of faith, tends to be neglected in popular religiosity.⁴ Nevertheless, clinging to and giving oneself to God – *credere Deo* and *credere in Deum* – are the pivotal elements in the act and experience of faith. This theological perspective can improve our understanding of popular religious practices and beliefs as a real resource for evangelisation, inasmuch as they are opportunities for people to express and share their faith. Indeed, pilgrimages, processions, the veneration of sacred images and relics, and popular religious festivals are occasions for Christian mission and witness, events that promote greater trust in God and movement toward Him.

As such, any theological understanding of the act of faith that fails to engage with this „*sensus populi*” would be incomplete, because it would

not take into account this true act of faith rooted in a specific culture and popular religiosity. The Argentinian theologian Fernández argues that the term „*sensus populi*” means more than „*sensus fidelium*”, in that the former preserves the community nature of the act of faith – the people. Here the community becomes an agent of the evangelisation process, because the „people continuously evangelises itself.”⁵ This sentence is quoted verbatim by Pope Francis in *Evangelii Gaudium*, and comes from the theological and ecclesiastical environment in Latin America, as expressed at the conferences of the Latin American bishops over recent decades and in the aforementioned theology of the people. From this perspective, one understands why Pope Francis dedicated five paragraphs of his policy document to the „evangelizing power of popular piety.”⁶ It should be noted that this marks a shift in the teaching of the Church towards a more positive opinion of popular religiosity, developing the approach introduced in the *Evangelii Nuntiandi* of Pope Paul VI, which oscillates between valuing and purifying popular religious practices and beliefs.⁷

This move towards a more positive take was recognised by Pope Francis back when he was the cardinal of Buenos Aires: he wrote that Paul VI in *Evangelii Nuntiandi* had already taken a step forward by emphasising the richness available to the Church in this popular phenomenon and by calling it „popular piety” instead of „popular reli-

3 Bianchi, Enrique C.: Introduzione alla teologia del popolo. Profilo spirituale e teologico di Rafael Tello, Bologna 2015, 169–230.

4 Ibid., 172.

5 Fernández, Víctor M.: El „sensus populi”: La legitimidad de una teología desde el pueblo. In: *Teología* 72 (1998) 133f., 162; *III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano*: Documento conclusivo de Puebla, 23 March 1979, 450; *V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe*: Documento conclusivo de Aparecida, 13–31 May 2017, 264.

6 EG 122–126.

7 *Congregation for Divine Worship and the Discipline of the Sacraments*: Directory on popular piety and the liturgy. Principles and guidelines, December 2001, 60–66.

giosity". Cardinal Bergoglio also pointed out that the *Aparecida* document from the conference of the Latin American bishops went further by calling it „popular spirituality". Bergoglio wrote that as such, popular religious practices and beliefs represent a path along which the Holy Spirit guides millions of the faithful to God – a truly Christian and popular spirituality that should not simply be tolerated but rather strengthened and supported by Church leaders.⁸

The thoughts of Cardinal Bergoglio became official Church magisterium in *Evangelii Gaudium*, which quotes the *Aparecida* document and the idea of popular spirituality expressing the dimension of the *credere in Deum* within the act of faith, and highlights the missionary power and the evangelising value of this spirituality. The apostolic exhortation concludes by defining expressions of popular piety as a „*locus theologicus*" – something that Church teachings and academic reflection need to learn how to read and interpret.

From this perspective, the following sections will try to respond to the call to interpret popular religiosity as an opportunity for evangelisation and a resource for religious education in the Italian Catholic context.

2. A family resource

Pastoral guidelines and documents issued by the Italian Catholic bishops point out that the role of the family is essential to the successful religious instruction of children. This has been a guiding principle in many experiments taking place in various Italian dioceses over the past decade, which have sought to reimagine the process of Christian initiation for children.⁹

Christian communities are the place children's faith is conceived and where that faith can be nurtured and grow.¹⁰ Parents are „primary educators of their children" in the process of religious education and their role is „irreplaceable".¹¹

It is well known that early years are fundamental to the psychological, cognitive and emotional development of children. Naturally the same applies to their spiritual and religious upbringing. In Italy, popular religious practices and rituals are often learned and passed on within the family. The first prayers and gestures of devotion to Mary and the saints are learned at home, often from grandparents. Through the family, children encounter popular religious practices, such as the Christmas nativity scene, pilgrimages and visits to religious shrines, or the rites and processions of Holy Week. It is on the walls of the home, not in churches, that children see sacred images for the first time and become familiar with the stories of the saints. Obviously the way in which this initiation in the symbols and rituals of the Christian tradition occurs should not be ignored or underestimated. So it is surprising that the concluding document of the Italian Bishops' Conference on Christian initiation of children, *Incontriamo Gesù*, does not mention popular piety or popular religiosity and the associated rituals and symbols as a resource for catechesis within the family, especially for children under 6.¹²

8 Bergoglio, Jorge M.: Prefazione. In: Bianchi 2015 [Anm. 3], 15.

9 Conferenza Episcopale Italiana: *Incontriamo Gesù. Orientamenti per l'annuncio e la catechesi in Italia*, 22 maggio 2014 (hereinafter IG), 54.

10 *Congregation for the clergy: General Directory for Catechesis*, 15 August 1997, 257.

11 *Ibid.*, 226.

12 IG, 52–56. This document, nevertheless, speaks of the expressions of popular piety as good opportunities for proclaiming the Gospel, for instance in pilgrimages and shrines (cf. IG 48). A clear reference to popular religiosity in children's Christian initiation is made in the official Catechism of the Italian Bishops' Conference for families with children under 6: „popular devotion" is listed here as the third source of Christian prayer for families, after Holy Scripture and liturgy.

Given the current crisis in sharing the Christian faith and bearing witness to new generations, it seems relevant to highlight how popular religiosity can contribute to the religious education provided by parents and grandparents. These simple forms of prayer are often the only religious heritage that are readily available to modern families. For example, families that ask to have their children baptised – still a clear majority of Italian families – do not regularly attend church services. Educational scientists have shown the importance of rituals for children's cognitive and emotional development: ritual experiences associated with physicality, as in the case of bedtime rituals, family lunches on Sunday, birthday parties, create a space where others become meaningful conversation partners. Remembering these experiences allows children to situate events in space and time, to give them value and meaning, to build cognitive 'maps' to help them get their bearings.¹³

As such, early experiences of religious rituals are a formative part of children encountering the sacred and beginning their relationship with the transcendent sphere. Rituals experienced within popular religiosity can provide an initial semantic framework for the child's relationship with God and the symbols of the Christian tradition. These early-years experiences can be very important and are often the only religious heritage readily accessible to families, who should be the first source of religious education for children. Pope Francis refers to these very resources when he speaks about the role of Christian families: „Faith is God's gift, received in baptism, and not our own work, yet parents are the means that God uses for it to grow and develop. Hence it is beautiful when mothers teach their little children to blow a kiss to Jesus or to Our Lady. How much love there is in that!

13 On the importance of rituals in children's development and education see for instance: *Weikert, Annet: Rituale geben Kindern Halt*, München 1997.

At that moment the child's heart becomes a place of prayer.”¹⁴

Of course, the religious instruction of children in their early years cannot be limited only to popular religious rituals: new, more qualified pastoral care „with and for the adults” is needed in order to foster their Christian instruction.¹⁵ Nevertheless, the point is that popular religiosity, through its rich, immediate, and simple rituals, represents an important and accessible heritage for communities and families when introducing young children to the Christian faith and life.

3. *A ritual resource*

One of the aims of religious instruction and catechesis of children in a Catholic context is to support them in understanding and experiencing Christian liturgy and sacraments, as they take part in rituals that open them up to experience God and encounter Jesus Christ.¹⁶ Introducing children to rituals cannot be confined to liturgical rituals in the strict sense: even though liturgy and sacraments are considered superior to popular religious rituals and practices,¹⁷ the ritual tradition of the Catholic Church extends beyond liturgical practices. Teaching children about rituals can be therefore enriched by the peculiarity of the Christian tradition expressed by popular religiosity – venerating sacred images, pilgrimages, processions, etc. These popular religious practices can be interpreted as complementary to liturgical practices. Historically, popular religiosity focused more strongly

14 *Pope Francis: Amoris Laetitia*. Post-Synodal Apostolic Exhortation on love in the family, 19 March 2016 (hereinafter AL), 287.

15 IG, 59.

16 *Ibid.*, 17.

17 *Second Vatican Council: Sacrosanctum Concilium*. Constitution on the sacred liturgy, 4 December 1963, 13.

on ritual elements that were secondary to official liturgy: emotional, non-verbal and corporeal elements of rituals.¹⁸

Emotional & cognitive. The emotional and cognitive poles are intertwined in people's experience of religious rituals. As Gramsci puts it, the popular element feels but does not always comprehend or know; the intellectual element knows but does not always comprehend and, above all, feel.¹⁹ We can cite two examples of bodily expressions of emotion as a feature of popular religious rituals: hand clapping as an expression of joy and crying as an expression of sadness. These emotions are not uncommon among people taking part in popular religious practices in Italy, for example clapping hands during a procession of the patron saint and crying on Good Friday. Rudolf Otto took the view that religious experience is essentially emotional: the sacred is approached through emotion rather than conceptually, a trembling felt in the presence of the divine.²⁰ This emotional note in popular religious practices may be linked to people's need for 'direct' contact with the divine: in popular religiosity, people prefer the immediacy of the connection with the sacred.²¹ Expressing emotion in a religious ritual is a more immediate, direct way of relating to God than practices centring on cognitive processes. For example, crying in front of a statue of the crucifixion expresses a more immediate and direct connection with the sufferings of Jesus Christ than reading the Gospel narratives of the Passion.

Non-verbal & verbal. The dialectics between non-verbal and verbal elements in rituals is expressed through the tension between non-verbal and verbal symbols. Again, the two poles should not to be seen as contradictory: verbal and non-verbal symbols are not mutually exclusive in religious practices. A religious symbol should be regarded as something that joins together (*sympallein*), linking two realities: the worldly and the divine. In popular religiosity, the worldly and the divine are never irreconcilably distant, because they are joined by non-verbal symbols: symbolic places (shrines, tombs of saints, etc.), actions (pilgrimages, processions, festivals, etc.), gestures (kneeling, kissing, touching, etc.), and materials (sacred images, holy water, candles, etc.).²²

Physical & mental. Nor does the distinction between physical and mental elements of rituals contain a contradiction. Mind and body are so interrelated in human beings that we can even talk about the embodied mind.²³ In this dialectic polarity, popular religious practices are characterised by an emphasis on the involvement of the body rather than the mind. Examples include the number of requests for physical healing during pilgrimages to shrines, and the key role of physical actions in popular religious practices: ascending the stairs of a shrine on one's knees, kissing a sacred image, touching the statue of a saint, drinking water from a sacred place, crying and beating the breast during a procession, walking a long distance uphill to reach the goal of a pilgrimage. Of course, this does not mean that popular religious practices do not appeal to or involve the minds of participants: nevertheless they place greater

18 *Zaccaria, Francesco*: Participation and beliefs in popular religiosity. An empirical-theological exploration among Italian Catholics, Leiden–Boston 2010, 55–67.

19 *Gramsci, Antonio*: Lettere dal carcere, Torino 1982, 39.

20 *Otto, Rudolf*: Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen, Gotha 1917.

21 *Maldonado, Luis*: Popular religion. Its dimensions, levels and types. In: *Concilium* 22 (1986) 3–11.

22 *Panteghini, Giacomo*: La religiosità popolare. Provocazioni culturali ed ecclesiali, Padova 1996.

23 *Lakoff, George / Johnson, Mark*: Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to Western thought, New York 1999.

emphasis on the physical side than on the mental side.

The emphases found in popular religiosity enrich the ritual heritage of the Church, which can also benefit religious education and Christian instruction, albeit in conjunction with wisdom and discernment as to which popular religious practices would be helpful for children. An appreciation of the emotional, non-verbal and physical elements of popular religious rituals and their use when introducing children to Christian rituals can complement the cognitive, verbal and mental elements of liturgical and sacramental rituals within the process. In this way, Christian education and instruction programmes can connect more elements of children's lives and they can experience how the Christian faith affects all these elements.

4. A „diffused“ religious resource

Sociological studies have identified the presence of a ‚diffused religion‘ in Italy. The concept ‚diffused‘ has two meanings here. Firstly, this kind of religion is widespread, being common to the majority of Italians; secondly, it is diffused in the sense that it is a form of religiosity which forms part of the national culture and is present among different social strata of the Italian people. This diffused religion is the result of the longstanding presence of the Catholic Church in the country and the Church's wide-ranging religious socialisation activities.²⁴ This common religion, which encompasses different shapes and facets, can be understood as a general sense of belonging to the Catholic Church, but often with some sense of distance from Church practices and teachings. Indeed, the majority of Italians call themselves Catholic, de-

spite the fact that they do not regularly attend church services and have little or no familiarity with church language and teachings.

It is easy to see that the profile of most Italians matches what is referred to in church jargon as ‚lapsed Catholics‘. The majority of people who contact the Church to request the celebration of a sacrament for themselves or their children come from this group. They feel Catholic and want the same for their children, even though usually it is a socio-cultural sense of belonging to the Church – a religious identity linked to family and tradition. Since they are not familiar with the liturgical life and the catechesis programmes of the community, their knowledge of biblical stories, the moral teachings of the church, and the liturgical renewal of the Second Vatican Council is often very limited. Often religious knowledge is confined to simple concepts dating back to religious instruction received during their childhood. Although diffused religion and popular religiosity are not the same thing, the two forms of religiosity often overlap in Italy, both theoretically and empirically. The religious stories and traditions that are present in this common Italian Catholicism are often related to popular religious practices and beliefs, such as devotional gestures and practices associated with sacred images of saints, familiarity with the stories of the saints, taking part in local patron saints' festivals and processions, visiting shrines, and participation in pilgrimages, etc.

This diffused religion can be an opportunity for catechesis, because it gives pastoral workers an opportunity to begin a conversation with ‚lapsed‘ Catholics. Nevertheless, in order for it to be a real resource for Christian initiation of children, pastoral workers need to overcome prejudice: the belief that religious experiences and beliefs of people who do not attend regularly the church are erroneous or distorted. For instance, families who want to have their child baptised may not know much about the sacrament and its theology, but they may have expe-

24 Cipriani, Roberto: Religione e religiosità oggi. In: *Arici, Fausto/Gabbiadini, Rosino/Moscato, Maria T.* (eds.): *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, Milano 2014, 29–42.

rience and knowledge of symbols and rituals, often stemming from popular religious practices, which may do as starting point for pastoral care. Of course, the pastoral process needs to find a balance between a laissez-faire attitude on the one hand and a rigid controlling attitude on the other, i.e. between the desire to teach and share the faith and the need to listen to and respect the conversational partner's story.²⁵

Pope Francis speaks in the following terms about the pastoral opportunities deriving from this diffused and popular religiosity of people who rarely have any contact with the church community:

„It is true that many couples, once married, drop out of the Christian community. Often, however, we ourselves do not take advantage of those occasions when they do return, to remind them of the beautiful ideal of Christian marriage and the support that our parishes can offer them. I think, for example, of the Baptism and First Holy Communion of their children, or the funerals or weddings of their relatives or friends. Almost all married couples reappear on these occasions, and we should take greater advantage of this. Another way of growing closer is by blessing homes or by bringing a pilgrim image of Our Lady to houses in the neighbourhood; this provides an opportunity for a pastoral conversation about the family's situation. It could also be helpful to ask older married couples to help younger couples in the neighbourhood by visiting them and offering guidance in the early years of marriage. Given the pace of life today, most couples cannot attend frequent meetings; still, we cannot restrict our pastoral outreach to small and select groups.“²⁶

Finally, in order to see popular religiosity as a resource for pastoral and educational work, it would appear that church personnel need to change their attitudes. As mentioned previously, *Evangelii Gaudium* calls popular piety a „*locus theologicus*“²⁷. Which means that pastoral workers and educators need to be able to enter an effective two-way conversation with people expressing this type of religiosity; in other words, official religion not only has to give and teach to popular religiosity but also needs to receive and learn from it. Developing a better understanding of popular religiosity is not only a way to bring the Church's pastoral and educational activities closer to the lives of real people, but also a way of detecting the signs of presence of Holy Spirit at work in their life and advances in their knowledge of God. In order to do this, pastoral workers need to express care and affection in this encounter with popular religiosity and, as in all pastoral conversations, be willing to learn from and be transformed by the dialogue.²⁸ As Pope Francis put it, experts and leaders in church and religion need to learn from the poor: “They have much to teach us [...]. We are called to find Christ in them, to lend our voice to their causes, but also to be their friends, to listen to them, to speak for them and to embrace the mysterious wisdom which God wishes to share with us through them.”²⁹ Poverty cannot be understood solely in economic terms: people may be poor, for instance, in terms of church language and religious knowledge, but this poverty needs to be heard, interpreted and supported by pastoral workers and religious educators.

25 *Biemmi, Enzo*: Educare al rito e lasciarsi educare dal rito. L'accompagnamento pastorale della domanda dei sacramenti. In: *Biemmi, Enzo* (ed.): I fondamentali della catechesi, Bologna 2013, 149–157.

26 AL, 230. Pope Francis points out how popular piety can be a useful and effective tool for introducing children to Christian ideas within the family: „It is essential that children actually see that, for their

parents, prayer is something truly important. Hence moments of family prayer and acts of devotion can be more powerful for evangelization than any catechism class or sermon.“ (AL, 288)

27 EG, 126.

28 EG, 125.

29 EG, 198.

4. Conclusion

This article has briefly outlined how popular religiosity can be viewed as a resource for religious education and Christian instruction for children in a Catholic context, a process that can and should involve families more. We began by presenting the theological justification for this approach, an approach that does not overlook the potential pitfalls in popular religiosity, but focuses rather on popular religious beliefs and practices as expressions of a true act of faith. Secondly, we examined how popular religious practices can provide a simple and immediate resource for families who want to introduce their children to Christian symbols, rituals and stories; a resource that can help young children to navigate the semantic world of religion and find meaning therein. In this sense, popular religiosity can be a practical and accessible tool for families who want to introduce their children to the faith. We went on to consider how popular religiosity offers a ritual resource for teaching children about the Christian life that is complementary to liturgy: popular religious practices emphasise the emotional, non-verbal and physical elements of rituals, which can help engage

all aspects of the child's awareness in the process of initiation. Finally, we noted the overlap between popular religiosity and 'diffused religion' in Italy, where popular religious symbols, stories and practices are linked to a cultural Catholicism that persists among Italians, even those who rarely take part in the life of church communities. Of course, this form of religiosity can be problematic, but it often creates opportunities for pastoral workers to meet individuals, offer pastoral support and reconnect them with church life.

In order for popular religiosity to be a genuine pastoral and educational resource, church representatives and religious teachers need to undergo a change of heart and mind: they need to see popular religious experiences with new eyes. Popular religiosity should not merely be viewed by church and religious élites as something to be purified or an opportunity for evangelisation, but rather as an expression of the people's faith, where the work of the Holy Spirit within their life needs to be detected and discerned. It should be seen as an invitation from God who speaks and teaches the Church today in many ways, including through the poor and humble.

Dr. Francesco Zaccaria

*Lecturer of Pastoral Theology,
Facoltà Teologica Pugliese, Bari (Italy),
Piazza S. Antonio, 38,
I – 70043 Monopoli (BA)*

Rezensionen



Kaupp, Angela (Hg.): Pluralitätssensible Schulpastoral. Chancen und Herausforderungen angesichts religiöser und kultureller Diversität, Ostfildern (Matthias Grünewald Verlag) 2018 [224 S., ISBN 978-3-7867-3140-5]

Der Einführung von Angela Kaupp folgend ist das Ziel der vorliegenden Publikation „Pluralitätssensible Schulpastoral“, sich insbesondere wissenschaftlich mit dem „Thema Schulpastoral“ angesichts von „aktuellen Herausforderungen aufgrund gesellschaftlicher und religiöser Veränderungen auseinanderzusetzen“ (7). Hierzu greift der Band auf Beiträge der im November 2016 an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, stattgefundenen Fachtagung „Pluralitätssensible Schulpastoral“ zurück und erweitert diese um einige Beiträge, die sowohl das auf der Tagung erörterte Spektrum von Differenzsensibilität in Theorie und Praxis der Schulpastoral thematisieren wie auch konzeptionelle Überlegungen zur Verortung einer pluralitätssensiblen Schulpastoral in „schulpastoraler Fort- und Weiterbildung und im Studium“ (8) vorlegen. Vor diesem skizzierten Hintergrund erhebt der Band den selbst formulierten Anspruch, „nicht nur einen Beitrag zu einer pluralitäts- und differenzsensiblen Praxis der Schulpastoral“ zu leisten, sondern „auch die theologische Fundierung von Praxis und die wissenschaftliche Reflexion dieses kirchlichen Handlungsfeldes [zu] vertiefen.“ (8). Inwiefern gelingt es nun dem vorliegenden Werk, dieses Vorhaben einzulösen?

Der Band ist in drei große Teile gegliedert und umfasst insgesamt 16 Beiträge von sachkundigen Autorinnen und Autoren sowohl aus dem universitären und schulischen als auch aus dem diözesanen Kontext. Der erste Teil (15–77) thematisiert die „veränderte (religiöse) Situation in der Gesellschaft und der Schule“ (13), indem die aktuelle gesellschaftliche Situation aus soziologischer, theologischer und schulpädagogischer Fachperspektive

analysiert wird. Hierzu diskutiert Winfried Gebhardt „Prozesse kultureller und religiöser Pluralisierung und ihre Auswirkungen auf Gesellschaft und Schule aus soziologischer Sicht“ (15–27) und fordert angesichts der Gefahr eines „Werterelativismus“ (25) von der katholischen Schulpastoral eine Positionierung, die sich jedoch auszeichnen sollte durch „jesuitische Gelassenheit und Realitätssinn“ (27). Regina Polak fragt unter Bezugnahme auf die päpstliche Instruktion „Erga migrantes caritas christi“ (2004) nach dem „theologischen Sinn von Migration“ (29–43) und skizziert hieran anschließend ermutigende Perspektiven für eine Schulpastoral. Susanne Müller-Using spricht sich aus schulpädagogischer Sicht dafür aus, die Arbeit in der multikulturellen Situation von Schule interkulturell kompetent und empathisch zu gestalten und zwar auf der Basis der Kinder- und Menschenrechte (45–61). Aufgenommen in diesen ersten Teil des Buches ist auch der Festvortrag „Jenseits vom Milieu – eine neue Generation und die Frage nach Gott“ von Thomas Sternberg (63–77), den er anlässlich des 20. Erscheinungsjahres des Dokuments „Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule“ im Rahmen des von der Konferenz der Schulabteilungsleiter/-innen gestalteten Festaktes am Ende der o.g. Fachtagung gehalten hat. In seinem Vortrag beleuchtet Sternberg unter Verweis auf aktuelle Jugendstudien eine Fülle von Aspekten, wie Jugendliche und junge Erwachsene auch heute die Frage nach Gott stellen. An die in der Schulpastoral Tätigen appelliert er, „konfessionelle Beheimatung [zu schaffen] in ökumenischer Offenheit“ (77).

Der zweite Teil (81–162) erarbeitet aus theologischer bzw. religionspädagogischer Perspektive Kriterien für eine Schulpastoral, die „pluralitäts- und religionensensibel“ (9) ist. Martin Jäggle veranschaulicht in seinem Artikel „Religionensensible Schulpastoral als Beitrag zu einer humanen Schulkultur“ (81–97), dass Pluralität kein Problem ist, sondern vielmehr einer theologischen Würdigung bedarf. Der Umgang mit Differenz wird damit zum „zentralen Kriterium einer humanen Schule“ (86). Ulrich Kumher erläutert in seinem Beitrag „Interreligiöse und interkulturelle Kompetenz in der Schulpastoral“ (99–108) anhand eines Modells der ‚Begegnungen‘ (105), dass interreligiöse und interkulturelle Kompetenz in der Schulpastoral unverzichtbar sind. Magdalena Modler-El Abdaoui veranschaulicht in „Religiöse Zugehörigkeit im religiös pluralen Schulkontext“ (109–122), inwiefern „Jugendliche mit muslimischer und / oder migrationsge-

schichtlicher Prägung“ eine „christlich orientierte Schulpastoral vor neue Herausforderungen“ (109) stellen. Sie wirbt dafür, diese neue schulische Realität als „Work-in-Progress“ (121) zu begreifen. Kristina Roth illustriert mit ihrem Beitrag „Inklusive Schulpastoral – oder: was sich auch hinter dem schulpastoralen Prinzip der Gastfreundschaft verbergen kann“ (123–132), dass Inklusion als eine „grundlegend schulpastorale Haltung“ (126) verstanden werden kann. Vor diesem Hintergrund formuliert sie Kompetenzen und Konkretionen, die in der Schulpastoral notwendig sind, um mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf situationsgerecht umgehen zu können. Beate Thalmeier und Winfried Verburg bilanzieren die Tagungsergebnisse unter der Überschrift „Pluralitätssensible Schulpastoral angesichts religiöser und kultureller Diversität“ (133–142), indem sie inhaltliche Schwerpunkte der Tagung benennen sowie aktuelle Anforderungen an die schulpastorale Praxis und ihre Entwicklung formulieren – wie beispielsweise die Veränderungen im Rollenbild der Schulseelsorger/-innen angesichts der schulischen Realität von multiprofessionellen Teams. Unter dem Anspruch „Für Pluralität und Differenz [zu] sensibilisieren“ nimmt Beate Thalheimer „schulpastorale Fort- und Weiterbildungen unter die Lupe“ (143–152) und entwickelt eine handlungsorientierte, pastorale Didaktik, die zum Erwerb einer „pluralitäts- und differenzsensible[n] schulpastorale[n] Handlungskompetenz“ (147) führt. Angela Kaupp entwirft in ihrem Beitrag „Pluralitätssensible Schulpastoral: Hochschuldidaktische Herausforderungen für Theologie- und Lehramtsstudium“ (153–162) ein Curriculum für das Theologiestudium, welches die Schulpastoral explizit als Studieninhalt einbindet.

Der dritte Teil (165–221) stellt konkrete schulpastorale Projekte vor, die sich insbesondere durch ihre „differenz- bzw. pluralitätssensible Arbeit in Schulen“ (11) auszeichnen. In narrativer Form gibt Ute Augustyniak-Dürr mit ihrem Beitrag „Perspektivenwechsel: In fremder Kultur einander begegnen – biografische Notizen“ (165–183) Einblick in ihre schulpastoralen Erfahrungen an der Schule „Talitha Kumi“ in Palästina an der Grenze zu Israel und wirbt für ein gegenseitiges, respektvolles Verstehen in der Schule. Im Interview mit Angela Kaupp erläutert Marie Luise Trocholepczy, Schulleiterin der katholischen Mädchenschule in Offenbach, das Modellprojekt „Profilschärfung durch Öffnung“ an ihrer Schule (185–194). Das Projekt versteht sich als ein Beitrag zur (religiösen) Mädchenbildung, indem es einerseits ein christliches Schulprofil vertritt und sich zugleich für andersgläubige Mädchen öffnet. Sabine Schüller zeigt, wie „interkulturelle Begegnung von Schülerinnen und Schülern aus Regelklassen und der Deutschklasse IKD [Integrationsklasse Deutsch] an der Fritz-Philippi Schule Breitscheid“ (195–205) durch niederschwellige, schulpastorale Angebote gelingen und hierdurch das Schulmotto „Eine

Schule für alle“ (195) realisiert werden kann. Judith Klein erzählt in ihrem Beitrag „Schüler/-innen begegnen jugendlichen Flüchtlingen – Der Wahlkurs BUNT am Dalberg-Gymnasium Aschaffenburg“ (207–214) von einem schulpastoralen Angebot in Form eines Wahlkurses, den sie als Lehrerin anbietet und hierdurch ermöglicht, dass Begegnungen zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Asylbewerberinnen und -bewerbern auf Augenhöhe stattfinden können. In dem Beitrag „Wir schauen nicht weg! – Arbeit mit Flüchtlingen am Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium Filderstadt“ (215–221) schildert die Schülerin Emma Hubrich aus der „Innenansicht“ (215) die Arbeit der „AG Asyl“ (215) an ihrer Schule und Beate Brielmaier illustriert aus ihrer Perspektive als Schulseelsorgerin die Struktur des Projektes wie auch dessen Vernetzung.

Den selbst gestellten Anspruch einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Schulpastoral löst das Buch vor allem in den ersten beiden Teilen ein. Die im dritten Teil vorgestellten Praxisbeispiele beeindruckt durch ihren Ideenreichtum und das Engagement der Beteiligten; eine wissenschaftlich-theoretische Reflexion fehlt hier jedoch. Insgesamt bietet die Publikation allerdings hilfreiche Instrumente zu einer wissenschaftlichen Theorie-Praxis-Verzahnung – gerade auch für Studierende, die zum Themenfeld Schulpastoral forschen bzw. wissenschaftliche Arbeiten verfassen. Das Zusammenspiel aller drei Bereiche macht den Band – wie auf der Buchrückseite in Aussicht gestellt – sicherlich zu einem „unverzichtbaren Standardwerk für eine zukunftsweisende Schulpastoral“.

Bergit Peters



Riegger, Manfred/Heil, Stefan (Hg.): *Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik*, Würzburg (Echter) 2018 [272 S., ISBN 978-3-429-04453-4]

Der von Manfred Riegger und Stefan Heil herausgegebene Band bildet in gewisser Weise die Fortsetzung des 2017 ebenfalls von ihnen vorgelegten Buches „Der religionspädagogische Habitus“. Dort hatten sie ihr auf die Berufsfelder religiöser Erziehung und Bildung bezogenes Habituskonzept und dessen Professionalisierung grundsätzlich erläutert und zur Diskussion gestellt. Die vorliegende Veröffentlichung konkretisiert dieses alles mit dem Konzept der professionellen Simulation und fasst zugleich die Impulse und Ergebnisse einer darauf bezogenen Fachtagung an der Ludwigs-Maximilians-Universität München im Jahre 2016 in Buchform zusammen und ergänzt diese. Der Sammelband ist thematisch anhand von sechs Struktureinheiten gegliedert: konzeptuell, diskursiv, lehrerinnen- und lehrerbildend, katechetisch, elementarpädagogisch sowie resümierend.

Unter der Rubrik „konzeptuell“ erinnert zunächst Stefan Heil an die Zusammenhänge, in denen die dargelegte religionspädagogische Habituskonzeption ihren Ursprung und ihren theoretischen Ort hat, und begründet die „professionelle Simulation“ als „ein innovatives Konzept“ (20) für die Religionslehrer/-innenbildung. Manfred Riegger entwickelt im Anschluss daran auf der Basis eines multiperspektivisch reflektierten Simulationsbegriffs als einer „Als-ob'-Handlung“ (23) Dimensionen von Simulationen, die einen fachdidaktisch begründeten Bogen von Inszenierungsformen über zugeordnete Medien, Partizipations- und Reflexionsformen zur Entwicklung eines Simulationsmodells und dessen Handlungsfeldbezug schlagen.

Der folgende Abschnitt „diskursiv“ des Bandes legt den Schwerpunkt auf die theoretische Auseinandersetzung mit dem vorgelegten Simulationskonzept. Manfred Negele nähert sich dieser Fragestellung über das Thema „Maske“ (49) und entdeckt dabei, dass die „Masken, die wir im Alltag tragen, [...] eine erstaunliche Beziehung zu

dem, was wir unter Simulation verstehen“, zeigen (49). Unter Rückgriff auf den von Robert Musil geprägten Begriff eines „Möglichkeitssinns“ (72), der Räume des Seinkönnens erschließt, geht Georg Langenhorst die Frage der Simulation für eine pädagogische Habitusbildung an. Er fokussiert dies auf die Möglichkeiten, die literarisches Lernen dafür bietet (vgl. 75f.) und spricht sich nachhaltig für eine „Förderung literarischer Imagination“ im Rahmen der pädagogischen Habitusentwicklung angehender Lehrkräfte für den Religionsunterricht aus. Wenn es im interreligiösen Kontext um mehr gehen soll als um ein Lernen „über“ andere Religionen, so seien „Formen punktueller Partizipation“ (76) nötig, die eben auch durch eine „literarisch imaginierte, dadurch ‚simulierte‘“ (76) Annäherung an die Innenseite fremder Religion(en) gelingen kann. Hans Mendl (89–116) fragt in seinem Text zunächst kritisch nach dem Stellenwert und der Bedeutung von Praxis im Lehramtsstudium. Dabei macht er deutlich, dass es beim universitären Studium, „anders als im Referendariat, (noch) nicht um die unmittelbare Perfektionierung des eigenen didaktischen Handelns, sondern um ein Kennenlernen von ‚Handlungsmustern, die analog in der schulischen Praxis eine Rolle spielen‘ (Ziebertz)“ (93), geht. Von dieser Grundlage her betrachtet er die Möglichkeiten und Schwierigkeiten einer performativen Annäherung an die Praxis von Religion(en) kritisch. Er empfiehlt zur Entwicklung eines professionellen Habitus insbesondere die Durchführung von Methodensimulationen im pädagogischen Hochschulstudium, denn wenn „Studierende Methoden am eigenen Leib erproben, können sie sich der Chancen und Grenzen bei der Erschließung von Sinnzusammenhängen durch den entsprechenden methodischen Zuschnitt vergewissern [...]“ (105f.).

Einen großen Raum des Bandes nehmen beispiel- und praxisorientierte Beiträge ein, die die theoretische Grundierung professioneller Simulation auf unterschiedliche religionspädagogische Felder hin ausleuchten. Zunächst versammelt der Gliederungspunkt „lehrerinnen- und lehrerbildend“ Konkretisierungen für eine professionelle Habitusbildung im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Phasen der Lehrendenbildung. Eingeleitet wird dies durch einen Werkstattbericht von Ursula Busley und Annette Webersberger, der wesentliche Konstanten hochschul- und seminardidaktisch aktueller Lernsettings zusammenfasst und unter der Perspektive von ‚Simulation‘ durchdringt: das Verlassen der Referierenden- und Rezipierendenrolle der Studierenden im Seminar hin zu einer gestaltenden Rolle im Sinne von Arrangeuren von Lerneinheiten. Dabei übernehmen sie die Aufgaben, die in der Vergangenheit meist ausschließlich von den Dozierenden gestaltet wurden. Im Rahmen solcher Simulationen lassen sich dann auch sogenannte „schwierige“ unterrichtliche Situationen intensiv bearbeiten (125ff.) Für einen Perspektivwechsel sorgt der Beitrag von Katrin Volk und Winnie-Lotta Weghaus,

die aus der Studierendenperspektive ihre Erfahrungen mit Simulationen in universitären Lehrveranstaltungen erläutern und als insgesamt positiv bewerten. Eine sehr konkrete unterrichtliche Situation zum Thema Beten, die an einem Seminartag in der zweiten Ausbildungsphase simuliert wurde, nimmt Joachim Sailer mit seinem Beitrag in den Blick. Dabei wird anhand des Einsatzes der Abbildung eines Freskos aus dem 15. Jahrhundert, das einen reichen und einen armen Beter darstellt, das Bild als unterrichtliches Medium der Simulation erprobt. Die Chancen eines solchen Vorgehens werden dabei deutlich: „Das Bild simuliert eine potentielle Gebetssituation und ermöglicht einen affektiven Zugang zum Gebet.“ (153) Das häufig von Lehrkräften in Ausbildung und Beruf thematisierte Problem des Umgangs mit sog. Unterrichtsstörungen nimmt Eva Riegger-Kuhn auf. Sie hat es gemeinsam mit einer Seminargruppe der zweiten Ausbildungsphase im Rahmen einer professionellen Simulation unter Bezugnahme auf das von Manfred Riegger 2017 entwickelte Seminarmodul zur professionellen Simulation bearbeitet. Eine erhellende Außenperspektive bringt der Beitrag von Giuseppe Tacconi ein, der Erfahrungen aus Italien zur Entwicklung eines professionellen Lehrendenhabitus aufzeigt; und dies angesichts einer derzeit unter den italienischen Lehrenden verbreiteten Verunsicherung hinsichtlich ihres professionellen Habitus. Die Erforschung des Einsatzes von Simulationen in der italienischen Lehrer/-innenbildung ist Tacconi zufolge zwar noch gering, doch sieht er darin ein vielversprechendes Szenario.

Zwei Beiträge geben unter dem Stichwort „katechetisch“ Einblicke in die außerschulische religiöse Bildungsarbeit. Manfred Riegger erläutert am Beispiel der Erstkommunionvorbereitung sein Modell professioneller Simulation, wobei er mehr oder weniger deutlich von einer direkten Verbindung des schulischen Religionsunterrichts und der gemeindlichen Sakramentenkatechese ausgeht (202), die heute nicht mehr überall gegeben ist. Ziel einer retrospektiven Sicht auf die erlebte eigene Kommunion der Kinder ist es dabei, Schlüsse für eine Verbesserung der Praxis zu ziehen. Einen Einblick in die Möglichkeiten der Simulation bei der Firmkatechese gibt Stephan Häutle. Angeregt durch das sozialpädagogische Rollenspiel und die Kirchenpädagogik entwirft er ein Konzept, das die Firmvorbereitung konsequent in den Kirchenraum verlegt. Dort führt er liturgische Simulationen mit den Jugendlichen durch, die alle Sinne erreichen (beispielsweise beim Übergießen der bereits Getauften mit Taufwasser). Als Fazit zieht er: „Firmvorbereitung so gestaltet, erlebe ich, wirkt nachhaltig und tiefenschichtig.“ (223) Anna-Maria Grimm bietet mit dem einzigen Beitrag unter dem Gliederungspunkt „elementarpädagogisch“ einen Einblick in die Möglichkeiten professioneller Simulation in der Frühpädagogik und stellt dies in einen instruktiven Zusammenhang mit der

Biografiearbeit bei der Berufsfindung und mit der domänenspezifischen Habitusentwicklung.

Unter „resümierend“ bündelt Manfred Riegger abschließend die Ergebnisse der Fachtagung von 2016 sowie die Einsichten des Sammelbandes und eröffnet den Blick auf weitere Forschungsfelder.

Insgesamt gesehen bietet der Sammelband einen profunden Einblick in den Stand der Diskussion zur Frage der Habitusbildung durch professionelle Simulation in unterschiedlichen religionspädagogischen Handlungsfeldern und dürfte weitere Forschungen anregen. Hier wäre beispielsweise an Bezüge zur kasuistischen Lehrer/-innenbildung zu denken, wie sie derzeit an mehreren akademischen Standorten (u.a. Hannover und Halle/Saale) erprobt und wissenschaftlich begleitet wird.

Harald Schwillus



Reese-Schnitker, Annegret/Bertram, Daniel/Franzmann, Marcel (Hg.): *Migration, Flucht und Vertreibung. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis (Religionsunterricht innovativ, Bd. 23)*, Stuttgart (Kohlhammer) 2018 [319 S., ISBN 978-3-17-033365-9]

Die Zahl der in Europa ankommenden Geflüchteten ist im Vergleich zu 2015 zwar erheblich gesunken, doch bleiben Migration, Flucht und Vertreibung wesentliche gesellschaftlich relevante Herausforderungen unserer Zeit. Damit ist dieser – auf der Grundlage eines Studientages am 04.11.2016 im Rahmen des PRONET-Projektes innerhalb der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern an der Universität Kassel entstandene – Sammelband thematisch hochaktuell.

Nach einem Vorwort und einer Orientierung bietenden Einleitung folgen vier Kapitel mit insgesamt 24 qualitativ meist hochwertigen Beiträgen. Im ersten Kapitel wird das Thema grundlegend theologisch aufgearbeitet. Die Wiener Pastoraltheologin Regina Polak präsentiert den Horizont des Themas, aktuelle Fakten und praktisch-theologische Herausforderungen. Die Alttestamentlerin Ilse Müllner zeigt aus biblischer Sicht die konstitutive Bedeutung von Flucht und Migration für Christentum und Judentum auf. Die Systematikerin Mirja Kutzer sichtet die Ressourcen des Christentums für die Ausgestaltung religiöser Toleranz, wobei sie neben kognitiv fassbaren Inhalten v.a. die gelebte Glaubwürdigkeit als zentral herausstellt. Daniel Bertram fundiert ethisch die Andere bzw. den Anderen als Mitmensch und Ebenbild Gottes. Frauke Schacht analysiert die Kategorie Flüchtling, um ein Schwarz-Weiß-Denken zu überwinden. Marcel Franzmann analysiert die kirchlich-gesellschaftlichen Positionen. Die Religionspädagoginnen Viera Pirker und Annegret Reese-Schnitker betonen in ihrem Beitrag das Potential der Gegenwartskunst für Theologie und Religionspädagogik.

Das zweite Kapitel vermisst das Feld explizit religionspädagogisch. Die Religionspädagogin und Psychotherapeutin Helga Kohler-Spiegel gibt eine für den

Schulbereich hilfreiche Zusammenfassung der Trauma-Psychologie – nicht um zu therapieren, sondern um zu verstehen und hilfreich reagieren zu können. Annegret Reese-Schnitker arbeitet heraus, warum das Thema im Religionsunterricht bearbeitet werden sollte und welche Kompetenzen Religionslehrpersonen hierfür benötigen. Dominik Fröhle (Religionspädagogik) sensibilisiert für die politische Dimension des Themas. Der Hamburger Erziehungswissenschaftler Wolfgang Weiße plädiert für die Begegnung verschiedener religiöser und weltanschaulicher Positionen im Klassenzimmer, fragt aber aufgrund von empirischen Ergebnissen in Bezug auf die Ablehnung einer bi-religiösen Partnerschaft: Handelt es sich dabei um „unvereinbare Gegensätze oder könnte es sein, dass die generelle Toleranz gegenüber Menschen anderer Religion eine begründete Grenze im engsten persönlichen Bereich findet?“ (183) Die in Wien tätigen Religionspädagoginnen Andrea Lehner-Hartmann und Viera Pirker stellen Ergebnisse ihrer Befragung von Wiener Religionslehrkräften nach der Bedeutung der Präsenz von Lernenden mit Fluchterfahrungen vor. Stefanie Theis, Experte für die Migrationsprozesse bei russland-deutschen Einwandernden, sieht als Konsequenz früherer Integrationsprozesse, dass religiöse Traditionsbrüche und Generationenkonflikte biografisch auch bei heutigen Geflüchteten im Religionsunterricht zu thematisieren sind. Jana Schneider begründet und konkretisiert Unterrichtsideen zur Thematik.

Im dritten Kapitel werden Materialien und religionsunterrichtliche Konzepte präsentiert und reflektiert. Gabriele Cramer untersucht besonders zwei Kinderbücher im Blick auf den Einsatz im Religionsunterricht: „Akim rennt“ und „Karlinchen – Ein Kind auf der Flucht“. Andreas Greif präsentiert Filme, die sich für den Religionsunterricht eignen in Bezug auf die Kategorien: Fluchterfahrung, -ursachen und Fremdem begegnen. Andrea Paul reflektiert besonders das Thema „Tod und Trauer“ in den Weltreligionen für die Sekundarstufe II und Monika Gerz präsentiert eine Stationenarbeit zum Thema Flucht und Vertreibung ab der siebten Jahrgangsstufe, die bei der Karl Kübel Stiftung online kostenfrei zur Verfügung steht.

Im vierten Kapitel reflektieren Religionslehrkräfte ihre Erfahrungen mit dem Thema. Es geht um praktizierte Willkommenskultur, Unterrichtsprojekte, Erfahrungen aus Grundschulklassen, Herausforderungen und Chancen in der Sekundarstufe sowie einer Gesamtschule und um ein „Flüchtlingsprojekt“ eines Gymnasiums.

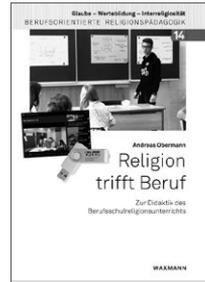
Dieses erste umfassende Arbeitsbuch zur aktuellen Thematik zeichnet sich durch Praxisnähe und -relevanz aus. Im ersten Kapitel bieten v.a. die vielen fachwissenschaftlichen Perspektiven eine jeweils komprimierte Zusammenfassung des in den Disziplinen erreichten Forschungsstandes. Im zweiten Kapitel wird das unübersichtliche Feld religionspädagogisch ausgeleuchtet und

erhellt. Die dargestellten religionsunterrichtlichen Konzepte erlauben erste Zugänge für den Religionsunterricht. Für Lehrende sind sicher die herunterzuladenden Materialien hilfreich. Darüber hinaus werden vielfältige Best-Practice-Anregungen gegeben. Neben vielen, hier nicht vollständig zu würdigenden Ertragsperspektiven ist es auch Aufgabe einer Rezension, Potenziale für die zukünftige Arbeit aufzuzeigen. Deshalb einige Anmerkungen:

Nicht wenige Beiträge befassen sich mit interreligiösem Lernen (z.B. Polak, Weiße). Das ist wichtig und richtig. Zu fragen ist aber, ob nicht auch durch Migration, Flucht und Vertreibung entstehende innermuslimische, innerchristliche bzw. innerkonfessionelle Veränderungen umfassender in den Blick kommen müssten. Die konkreten Unterrichts Anregungen sind zwar hilfreich, thematisieren aber kaum, ob und ggf. inwiefern es Aufgabe des Religionsunterrichts sein könnte, religiöse Alltagssprache aus den Herkunftsländern mit religiöser Bildungssprache auf Deutsch zugänglich zu machen. Forschungsmethodisch wäre ein religionspädagogischer Beitrag wünschenswert gewesen, der rezeptionsgeschichtlich pastoraltheologische, biblische, systematische, ethische u.a. Perspektiven aufgegriffen hätte. Der Ertrag wäre möglicherweise ein religionspädagogisch noch präziseres Verständnis von Migration, Flucht und Vertreibung für den Religionsunterricht gewesen, welches das in den Bezugsdisziplinen erreichte Problembewusstsein erfasst und auf religionspädagogische Fragestellungen beziehbar gemacht hätte. Forschungspolitisch könnte überdacht werden, ob thematisch ähnliche, im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ unterstützte Projekte nicht hätten stärker berücksichtigt werden können. Eine durch öffentliche Mittel gewünschte Profilierung der einzelnen, geförderten universitären Standorte würde bei gesellschaftlich relevanten Themen auch Synergien entwickeln. Beides dürfte im Sinne der Verwendung öffentlicher Gelder sein. Trotz insgesamt sehr sorgfältiger Drucklegung müsste statt „praktischer Arbeit“ (10 und 156) „Soziale Arbeit“ stehen, die eine wissenschaftliche Disziplin ist.

Insgesamt wird mit diesem Band theoretisch und praktisch relevant viel Licht ins Dunkel der schwierig zu fassenden Thematik gebracht.

Manfred Riegger



Obermann, Andreas: Religion trifft Beruf. Zur Didaktik des Berufsschulreligionsunterrichts (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik, Bd. 14), Münster (Waxmann) 2018 [190 S., ISBN 978-3-83093-812-5]

Der Berufsschulreligionsunterricht (= BRU) ist Gegenstand unterschiedlicher deutschlandweiter Debatten. Die Diskussionen bewegen sich zwischen Befürworterinnen und Befürwortern seiner Abschaffung und Verfechterinnen bzw. Vertretern seines Erhalts. Es ist höchst erfreulich, dass Andreas Obermann in seiner Veröffentlichung *Religion trifft Beruf* eine ausführliche Verhältnisbestimmung der beiden Bereiche Religion und Beruf vornimmt, denn von dieser Verhältnisbestimmung hängt es ab, ob dem BRU weiterhin Relevanz an öffentlichen Schulen zugesprochen wird (61).

Obermann beginnt damit, drei didaktische Kategorien vorzustellen, die die Grundlage für eine religionshermeneutische Erschließung von Berufsbezügen im BRU darstellen: Arbeit und Beruf als Deutungsmuster des Lebens, als Modi der Lebensgestaltung und das Konzept Arbeit 4.0. Er macht damit deutlich, welche Bedeutung bspw. dem Faktor Anerkennung durch Arbeit zukommt (21) oder wie Arbeit und Beruf die Teilhabe am öffentlichen Leben ermöglichen (28).

Besonders wertvoll und hochaktuell ist hier seine Auseinandersetzung mit dem Konzept Arbeit 4.0. Er zeigt die speziellen Herausforderungen auf, denen Menschen, insbesondere Auszubildende, im digitalen Zeitalter ausgesetzt sind und stellt dabei gleichzeitig Herausforderungen für die berufsorientierte Religionspädagogik vor. In diesem Zusammenhang plädiert Obermann besonders für die Stärkung einer mündigen Persönlichkeit der Auszubildenden durch einen Religionsunterricht, damit sie die Angebote digitaler Medien sinnvoll nutzen und gleichzeitig mündig beherrschen lernen (43). Dies stützt er im weiteren Verlauf seiner Ausführungen, wenn er den BRU insgesamt als „Schule der Persönlichkeit“ definiert und sich dabei dezidiert gegen eine Verzweckung von Bildung wendet. Der BRU dürfe niemals nur berufsorientierte Kompetenzen ver-

mitteln, folgert Obermann in Anlehnung an ein humboldtsches, ganzheitliches Bildungsverständnis (48ff., 138).

Im weiteren Verlauf, in dem er den Religionsbegriff des BRU und seine Bestimmungsparameter vorstellt (55ff.), entwickelt er Perspektiven für einen solchen Religionsbegriff. Eine große Herausforderung ergibt sich durch die Tatsache, dass es ein BRU häufig mit multireligiösen Gruppen zu tun hat. Dies benennt Obermann in einer ehrlichen Analyse ganz unverblümt als Ist-Situation des BRU, was so manchen kirchlichen Vertreterinnen und Vertretern nicht gefallen dürfte. Im Kontext interreligiöser Bildung muss es ein solcher Religionsbegriff „ermöglichen, die Inhalte von Religionen in ihrer Ausprägung eines spezifischen Bekenntnisses adäquat in jugendlichen Kontexten [zu] kommunizieren [...]“ (87). Im Zuge dieser Überlegungen zum Religionsbegriff ergibt sich für Obermann dann auch die Frage nach dem Verständnis von Konfessionalität. Er sieht hierin eine große Aufgabe der ökumenischen und interreligiösen Zusammenarbeit – sowohl der Religionslehrenden an den jeweiligen Berufsschulen wie auch der Religionsgemeinschaften insgesamt – und geht in seinen Ausführungen bereits einen Schritt weiter, indem er ein kommunikativ-didaktisches Modell von Konfessionalität für den BRU vorstellt (94f.).

Nach diesen ausführlichen Betrachtungen zu Arbeit und Beruf sowie zum Religionsbegriff eines BRU wendet sich Obermann der Kategorie des Berufsbezugs zu. Er konstatiert ausdrücklich die Notwendigkeit, sich mit dem Berufsbezug zu befassen, ja er bezeichnet Beruf als Kernthema des BRU, was man nur unterstützen kann. Dazu rekurriert er auf Ergebnisse neuerer Studien (Völker 2015, Marose 2016), die zeigen, dass es Religionslehrkräften oft nicht leichtfällt, solche Bezüge zwischen Religion und Beruf herzustellen (98f.).

In der folgenden – sehr theoretischen – Bestimmung von Berufsbezügen unterscheidet Obermann grundlegend zwischen kategorialen und materialen Bezügen. Die sich daran anschließenden Schlussfolgerungen für religiöse Bildungsprozesse sollen die Relevanz verdeutlichen, „die die Reflexion der Berufsbezüge auch für andere Handlungsfelder“ und die „Religionspädagogik insgesamt haben.“ (123)

So nennt er hier – in Anlehnung an den „Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ (DQR) – bspw. die Bedeutung, die interkulturelle und interreligiöse Kompetenz für die Entwicklung von Handlungskompetenz zukommt (124). Den Religionslehrenden spricht Obermann eine Anwaltschaft der Beruflichkeit des BRU zu. Dazu gehört, gewissermaßen als Basisqualifikation, die Fähigkeit zur „Analyse und Reflexion der für den BRU konstitutiven Faktoren“ (die Lernenden, die Inhalte in den beruflichen Situationen sowie die Lehrenden) (139). Er plädiert dafür, Beruf als „Modus der Welterschließung

und Lebensgestaltung“ zu begreifen (143) und regt dazu an, zunächst die Lebenswelt des Berufs und der damit verbundenen Berufswelt der Auszubildenden genau zu erkunden. Obermann formuliert dies trefflich in der Frage „Kennst du die, die du unterrichtest?“ (151) Dazu stellt er acht (Leit-)Fragen, wie bspw. „Was, wo und wie arbeiten meine Auszubildenden im Betrieb [...]?“ (153)

Insgesamt überzeugt besonders die Hervorhebung des Berufsbezugs für die religionsunterrichtliche Planung und Durchführung, die meines Erachtens, auch aus eigener Erfahrung als BRU-Lehrkraft, vielfach über das Gelingen desselben entscheidet. Durch das Ansetzen an dem Bereich der Lebenswelt der Auszubildenden (ihrer Arbeit im Beruf), der einen großen Teil des Lebens der jungen Menschen ausmacht, wird diesem Aufmerksamkeit geschenkt und Bedeutsamkeit zuerkannt. Dies ist unerlässlich für eine wechselseitige Erschließung von Religion und Beruf. Obermann verfasst hier wiederum acht (Leit-)Fragen, so z. B. „Welche Zusammenhänge religiöser und beruflicher Inhalte – Berufsbezüge – aktivieren die Auszubildenden, um metakognitive Reflexionen zu Identität und Transzendenz vorzunehmen?“ (161ff.)

Am Ende des Buches und seiner Ausführungen stellt er exemplarisch anhand von drei Schülerbeispielen vor, wie sich Transzendenz Erfahrungen durch die wechselseitige Erschließung von Religion und Beruf im BRU ergeben können (178).

Auch wenn einige der von Andreas Obermann vorgestellten Analysen, Beobachtungen und Konzepte bereits an anderen Stellen gedacht und aufgezeichnet worden sind, so ist es doch ein großes Verdienst, eine systematische Aufzeichnung all derjenigen Parameter, die den BRU bedingen und bestimmen, vorzulegen. Stringent baut er seine theoretischen Überlegungen zu den beiden Inhaltsbereichen Religion und Beruf auf, die dann in Wegen der religionsunterrichtlichen Erschließung münden. Tatsächlich gelingen ihm damit die Entwicklung eines spezifischen didaktischen Profils des BRU und das Aufzeigen der Korrelationen zwischen Berufswelt und Theologie.

Dieses Buch ist sehr geeignet, angehende Religionslehrkräfte auf dem Weg zu einer Didaktik des Berufsschulreligionsunterrichts zu begleiten. Unterstützt durch die dazu gehörende Lernsoftware *Religion trifft Beruf* kann es in Seminaren der Lehrer/-innenbildung eingesetzt werden und wird hier ausdrücklich empfohlen. Neben der Vermittlung von Inhaltswissen regt es zudem an, sich mit dem eigenen Berufs-, Religions- und Didaktikverständnis auseinanderzusetzen, was es ebenso für praktizierende Religionslehrkräfte wie auch für alle am Religionsunterricht Interessierten lesenswert macht.

Andrea Roth



Roose, Hanna/Büttner, Gerhard/Schlag, Thomas (Hg.): „Es ist schwer einzuschätzen, wo man steht.“ *Jugend und Bibel (Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie, Bd. 2)*, Stuttgart (Calwer) 2018 [168 S., ISBN 978-3766844644]

Das Thema „Bibel“ in den Kontext von Jugendtheologie zu stellen, ist aus mehrfacher Hinsicht ‚dran‘: Aus bibelwissenschaftlicher Sicht nimmt das zweite Jahrbuch für Jugendtheologie „Jugend und Bibel“ (Tagungsdokumentation Bochum 2017) die Verschiebung bzw. Relativierung (Gudrun Guttenberger) bei gegenwärtigen bibelwissenschaftlichen Zugängen auf, nämlich von rein diachron, historischen zu verstärkt synchron, narrativen. In der Bibeldidaktik treten im Bereich der Adoleszenz produktionsorientierte, aktivierende Zugänge in den Vordergrund. In der Linguistik und (theologischen) Hermeneutik werden zunehmend offenere Textmodelle vertreten, die von einer Bedeutungsvielfalt auch von biblischen Texten ausgehen. Jugendliche von heute empfinden die Bibel dagegen nach wie vor als ein ‚fremdes‘, ‚schwer verständliches‘ und ihrer ‚eigenen Lebensrealität fernes‘ Buch. Zwei Beobachtungen sind für den Tagungsband leitend: Einerseits geht vielen Jugendlichen – im Gegensatz zu Kindern – die Unbefangenheit, sich biblischen Texten zu nähern, verloren. Andererseits stehen Jugendlichen kaum alternative Strategien des produktiven Umgangs mit biblischen Texten zur Verfügung. Wie jugendtheologische Ansätze in diese Lücke stoßen, zeigt das Buch.

Im ersten Kapitel werden von Thomas Schlag hermeneutisch-theoretische Fragen entfaltet, wird die Kontextualität aller Verstehensprozesse betont und auf einen blinden Fleck bisheriger jugendtheologischer Überlegungen verwiesen: die Auswirkungen der Digitalisierung. Guttenbergers hermeneutische Ausführungen zur neutestamentlichen Fachwissenschaft zielen auf die hohe Bedeutung der im Jahrbuch aufgeworfenen Fragen für die Hochschullehre hin. Studierende unterscheiden sich im Hinblick auf ihren Entwicklungsstand und ihr Interesse an der Bibel nur graduell von den Jugendlichen, deren Bi-

belverstehen Gegenstand des vorliegenden Buches ist. Im zweiten Kapitel wird die für Lehrkräfte und (interdisziplinär) Forschende interessante Frage behandelt, wie sich die Begegnung mit biblischen Texten vom Umgang mit Texten im Deutsch- oder Geschichtsunterricht unterscheidet. Durch einen Fächervergleich der Textarbeit im Fach Deutsch (Christina Hoegen-Rohls) oder Geschichte (Heidrun Dierks) mit der Arbeit am Bibeltext wird das religionspädagogische Konzept „Jugendtheologie“ konturiert. Erhellend ist, dass die Überführung der literaturdidaktischen Konzeption des Literarischen Lesens nicht nur unter der Voraussetzung übertragen werden kann, dass die Bibel als ‚Literatur‘ verstanden wird. Hier wäre ein empirischer Einblick von „textnahem Lesen“ (verlangsamtes, aufmerksames Lesen) eines Bibeltextes im Religionsunterricht ein Projekt für die zukünftige Jugendtheologie.

Interessant ist der Beitrag aus geschichtsdidaktischer Perspektive, inwiefern Jugendliche zum Verstehen biblischer Texte Kompetenzen aus dem Geschichtsunterricht einfließen lassen. Die empirische Probe belegt, dass der Übertrag nicht gelingt, da Jugendliche in Bibeltexten religiöse „Messages“ vermuten und Bibeltexte nicht als historische Quellen wahrnehmen. Im dritten Kapitel werden unterschiedliche Zugänge Jugendlicher zur Bibel vorgestellt: empirisch (Nele Spiering-Schomborg), (nicht-)fundamentalistisch (Anika Loose), interreligiös (Christian Butt), dekonstruktiv (Henning Hupe), konstruktiv (Nadja Troj-Boeck) und über Godly Play (Jeroen Hendrickx/Armin Kummer/Annemie Dillen). Das Kapitel enthält eine Dokumentation von Unterrichtsbeiträgen, die sich gerade nicht durch jugendliche Fundamentalkritik oder Gesprächsverweigerung auszeichnen und dadurch als Best-Practice-Beispiele einzustufen sind. Positiv ist die differenzierte Sicht auf die unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen und Kontexte der Jugendlichen. Das vierte Kapitel geht von konkreten biblischen Texten oder Themen aus (Michael Fricke: Hiob, Frank M. Lütze: Weihnachten, Axel Wiemer: Galaterbrief, Thomas Weiß: Sadduzäerfrage). Wie auch der Begriff „Heraufwachsender“ weniger eine Altersklasse als vielmehr eine „offene psychische Struktur“ (J. Kristeva) beschreibt, sind die dargelegten Zugänge im dritten und vierten Kapitel durch Offenheit in der Durchführung, durch Offenheit der teilnehmenden Jugendlichen untereinander und durch ‚offene Enden‘ geprägt. Im fünften Kapitel beleuchtet Gerhard Büttner in einem erhellenden und strukturierenden Rückblick in einer Matrix die Beiträge zwischen den Polen produktions- und rezeptionsorientiert sowie normativ und deskriptiv.

Einen derart bunten Tagungsband zusammenzufassen ist kaum möglich. Der Reichtum, der in vielen Details liegt, ginge verloren. Hilfreich zum Überblick sind hier neben dem Rückblick die Einleitung des Jahrbuches, die außer der Zusammenfassung des Bandes die bis-

herige Entwicklung der Kinder- bzw. Jugendtheologie umreißt und so den Lesenden auch mit dem zweiten Band einen guten Einstieg in die Jugendtheologie mit ihrem Anliegen und ihren Fragestellungen ermöglicht. Dieser Einblick ist auch für Wissenschaftler/-innen anderer Disziplinen gut möglich, da die Einleitung mit ihrem sparsam verwendeten Fachvokabular auch anderen Textwissenschaftlerinnen und Textwissenschaftlern (z. B. Germanistik, Geschichte) zugänglich ist.

Der Band stellt dar, dass ungeachtet vielfältiger methodischer Innovationen für den Religionsunterricht Jugendtheologie vor allem die intendierte reflexiv-religiöse Kommunikation (d.h. Kommunikation in einem weiten Sinn) braucht. Als ganzheitliche Methoden beschreibt der Band „Ermöglichungsräume“ z.B. durch Impro-Tanz als Zugang zur Bibel für Jugendliche (leider nur angedeutet bei Butt und nicht empirisch belegt), durch einen visuellen Zugang (Fricke: Graphic Novel) und durch Godly Play.

Erfreulich hervorzuheben ist, dass der Band dem Blick einer inklusiven Religionspädagogik gerecht wird, indem geografische Unterschiede (z.B. Schweiz, Flandern, Ruhrgebiet, Baden-Württemberg), unterschiedliche religiöse Sozialisationsbedingungen (z.B. kein durchgängiger RU-Besuch in der Schullaufbahn, katholische Schule, Konfirmationsklassen), der Kontext von Interreligiosität und verschiedenen Weltanschauungen (Konfessionslosigkeit, Islam, Protestantismus, Katholizismus) und auch schulformspezifische Herausforderungen (z.B. Realschule, integrierte Gesamtschule) in den einzelnen Beiträgen vorkommen. Wünschenswert wäre eine explizite Blickweitung auf Jugendliche mit Lernbehinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten in zukünftigen bibeldidaktischen Pilotprojekten unter jugendtheologischen Prämissen.

Um dem Jahrbuch einen größeren Kreis von Leserinnen und Lesern als die an Hochschulen tätigen und an Kinder- und Jugendtheologie interessierten Religionspädagoginnen und -pädagogen zu eröffnen, wäre ein Bibelstellenregister im Buch hilfreich, mit dessen Hilfe Lehrkräfte im Studium, Referendariat und in der Schule leichter erkennen könnten, welche Bibelstellen in einzelnen Aufsätzen diskutiert werden. Durch ein fehlendes Register werden die meist lehrplanrelevanten Bibeltexte für Praktiker/-innen nur schwer auffindbar sein und somit wird das Potenzial der Analysen für die konkrete Praxis nicht ausgeschöpft. Letzteres ist ein Manko, das nicht den Herausgebenden des Bandes anzulasten ist, sondern ein Grundproblem des ‚garstigen Grabens‘ zwischen religionsdidaktischer Forschung und schulischer Praxis.

Marion Keuchen



Mendl, Hans: *Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf. Überarbeitete und erweiterte 6. Auflage*, München (Kösel) 2018 [319 S., ISBN 9783466371693]

Die Religionsdidaktik von Hans Mendl versteht sich in erster Linie als Lehrwerk für den universitären Gebrauch. Es richtet sich an Lehramtsstudierende, die einen umfassenden Einblick in die Religionsdidaktik und die Grundlagen des Religionsunterrichts erhalten sollen.

Bei dem vorliegenden Band handelt es sich um eine Neuauflage des gleichnamigen, 2011 erschienenen Werkes. Auf den ersten Blick gibt es nur wenige Unterschiede zur Erstpublikation. Es gibt sechs Kapitel zu Rahmenbedingungen, Konzepten, Inhaltsbereichen, Prinzipien, Planung des RU sowie außerunterrichtlichen Lernorten. Den Abschluss bildet eine ausführliche Literaturliste, unterteilt in religionspädagogische Handbücher, grundlegende Dokumente und Sekundärliteratur.

Auch der Aufbau der einzelnen Kapitel ist unverändert. Jedes Kapitel startet mit einer kurzen Einführung in das Thema des Kapitels. Die einzelnen Unterkapitel zeigen die verschiedenen Ausprägungen und Facetten des Themas auf. Besonders hilfreich sind dabei die zahlreichen tabellarischen Übersichten, Schaubilder und die Kurzzusammenfassungen in Form von Aufzählungen in den Infokästen. Diese helfen insbesondere Studierenden, Modelle, Thesen und Zusammenhänge besser zu lernen und zu erinnern, ohne ihre Komplexität preiszugeben.

Jedes Unterkapitel endet mit Literaturhinweisen zur selbstständigen Vertiefung. Gerade mit Blick auf anstehende Studien- bzw. Hausarbeiten oder Abschlussarbeiten wie die Bachelor- oder Masterthesis, sind diese Lektürevorschläge sehr hilfreich.

Auf der nächsten Seite erfolgt dann jeweils eine Zusammenfassung des Kapitels in Stichworten sowie mehrere Prüfungsaufgaben, die sich durchaus auch als Selbsttest eignen, um zu prüfen, ob der jeweilige Stoff verstanden wurde.

Das erste Kapitel thematisiert die Rahmenbedingungen religionsdidaktischer Reflexion. Konkret geht es

dabei einerseits um Geschichte, Aufgaben und Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts und die veränderte Schülerschaft mit ihrer Lebenswelt andererseits. Neben religionspädagogischen Perspektiven fließen hier entsprechend auch historische, juristische, psychologische und soziologische Erkenntnisse in die jeweiligen Kapitel ein. Bis auf die Ergänzung um die Digitalisierung, die jedoch nur marginal behandelt wird, entspricht dieses Kapitel im Wesentlichen dem Vorgängerband, was seiner Aktualität jedoch keinen Abbruch tut.

Das zweite Kapitel trägt den Titel „Religionsdidaktische Konzepte und Ziele“. Hier stellt Mendl die Veränderung des Religionsunterrichts im Laufe der letzten 150 Jahre dar und zeichnet die Entwicklung vom katechetischen über den korrelativen zum kompetenzorientierten Religionsunterricht nach. Dabei spricht er gegenwärtig von einem Religionsunterricht in Pluralität. Allerdings wird an dieser Stelle der Pluralitätsgedanke nicht weiter entfaltet. Es werden nicht – wie vielleicht zu erwarten – die verschiedenen Heterogenitätsfaktoren thematisiert, sondern die Identitätsbildung im Angesicht der Pluralität in den Fokus gerückt.

Im dritten Kapitel werden die Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts behandelt. Während Bibeldidaktik, Kirchengeschichtsdidaktik, Ethisches Lernen, Biografisches Lernen und Interreligiöses Lernen bereits etablierte religionsdidaktische Ansätze sind, die Mendl in den jeweiligen Inhaltsbereichen vorstellt, müssen Glaubenslehre, Gottesfrage, Glaubenspraxis und Weltverantwortung konkret didaktisch erschlossen werden. So knüpft Mendl bei der Glaubenslehre an das Elementarisierungsmodell an und rückt bei der Gottesfrage die religiöse Entwicklung der Kinder und Jugendlichen in den Fokus. Die beiden neuen Unterkapitel Glaubenspraxis und Weltverantwortung behandelt er über Rituale und Kirchenraumpädagogik bzw. politisches Lernen. Auch das digitale Lernen knüpft er beim Thema Weltverantwortung an. Leider werden zu diesem Thema lediglich verschiedene Schlagwörter angeschnitten, die Studierenden keine konkrete didaktische Perspektive eröffnen.

Das vierte Kapitel stellt die verschiedenen religionsdidaktischen Prinzipien vor. Neu in diesem Band sind das Ästhetische Lernen, die Kinder- und Jugendtheologie sowie das Unterkapitel „Inklusion lernen“. Während sich die Themen Ästhetisches Lernen und Kindertheologie problemlos in das Konzept des Kapitels einfügen, ist das Unterkapitel Inklusion lernen an dieser Stelle problematisch platziert. Zwar wird die inhaltliche Ausgestaltung in Anbetracht der notwendigen Kürze dem Thema durchaus gerecht – es werden politische Hintergründe, Leitgedanken von Inklusion, Merkmale für den Inklusiven Religionsunterricht sowie inhaltliche Anknüpfungspunkte zur christlichen Anthropologie hergestellt – allerdings suggeriert die Positionierung im Buch Inklusion als ein didaktisches Modell, das alternativ zur Kindertheolo-

gie oder dem performativen Lernen eingesetzt werden kann. Inklusiver Religionsunterricht ist jedoch eher auf Ebene des Religionsunterrichts in pluraler Gesellschaft anzusiedeln und sollte im Kontext der erteilten Formen von Religionsunterricht bzw. im Kontext verschiedener Heterogenitätsdimensionen, die Einfluss auf den Religionsunterricht nehmen, thematisiert werden.

„Planung und Durchführung von Religionsunterricht“ lautet der Titel des fünften Kapitels. Nachdem im ersten Unterkapitel das Elementarisierungsmodell als Planungshilfe vorgestellt wird, werden Sozialformen, Unterrichtsverfahren und Medien thematisiert. Den Abschluss bilden die Evaluation und die Lehrperson. Veränderungen in diesem Kapitel sind nur marginal. Es wurde lediglich darauf reagiert, dass die Lehrpläne mittlerweile kompetenzorientiert verfasst sind und somit keinen Widerspruch mehr bilden zum kompetenzorientierten Unterricht.

Das letzte Kapitel widmet sich außerunterrichtlichen Lernorten und somit nicht leistungsorientierten Lernräumen. Thematisiert werden die Schulpastoral, Gemeinde und Familie sowie die Öffentlichkeit und Popularkultur. Das Unterkapitel zur Schulpastoral wurde um den Aspekt der besonderen Lehrer/-innenkompetenz erweitert. Diese orientiert sich an den vier Handlungsfeldern der Schulpastoral. Bezogen auf die Popularkultur wurde der Einfluss von Social Media ergänzend thematisiert.

Insgesamt handelt es sich bei dem vorliegenden Band um ein hilfreiches Lehr- und Nachschlagewerk für den studentischen und beruflichen Gebrauch. Die kleinschrittige Gliederung erleichtert die Orientierung im Band ebenso wie der klar strukturierte Aufbau der Kapitel und Unterkapitel. Die Titel sind aussagekräftig, sodass man sich schnell zurechtfindet. Die einzelnen Kapitel des Bandes sind so verfasst, dass sie nicht zwingend aufeinander aufbauen und problemlos unabhängig voneinander gelesen werden können. Die grafische Aufbereitung der Themen durch Tabellen, Infokästen, Schaubilder etc. unterstützt das Verständnis der Inhalte und erleichtert den Zugang zur Thematik. Für Lehrende eignen sie sich ebenfalls zur Veranschaulichung und Erläuterung der einzelnen Inhalte.

Die Überarbeitungen der Neuauflage betreffen vor allem Kapitel vier. Hier wurden mit dem Ästhetischen Lernen, der Kinder- und Jugendtheologie und dem Thema Inklusion so wichtige Themen eingefügt, dass an dieser Stelle die Neuauflage dringend zu empfehlen ist. Kapitel drei wurde um zwei Unterkapitel ergänzt, die für die Aktualisierung des Religionsunterrichts von Bedeutung sind. In den übrigen Kapiteln kann jedoch getrost mit der Ausgabe von 2011 gearbeitet werden, da hier die Neuerungen nicht so gravierend ausfallen.

Britta Baumert



Klenk, Cordula: Religiöse Elternbildung. Perspektiven für junge Eltern in der Erwachsenenbildung, Stuttgart (Kohlhammer) 2018 [346 S., ISBN 978-3-17-034459-4]

Angesichts der Tatsache, dass die Kirchen zentrale Player in der Erwachsenenbildung sind, ist es verwunderlich, dass in den letzten Jahren nur wenige wissenschaftliche Überlegungen zu religiöser oder theologischer Erwachsenenbildung vorgelegt wurden. Meist handelt es sich um Sammelbände, während einschlägige Monografien älteren Datums sind. Es ist daher sehr erfreulich, dass Cordula Klenk mit ihrer Dissertation die theoretische Diskussion dieses religionspädagogischen Handlungsfeldes neu akzentuiert. Angesichts der Vielfalt möglicher Angebote religiöser Erwachsenenbildung ist die inhaltliche Fokussierung auf eine spezifische Zielgruppe – junge Eltern – sinnvoll. Dies gilt umso mehr, als ihre Lebenssituation kaum im Blick ist, sieht man von den Angeboten einer nur an wenigen Orten praktizierten, differenzierten Taufkatechese ab. Zielsetzung der Arbeit ist, „dazu an[z]uregen, religiöse Bildungsangebote für Eltern im Rahmen der religiösen Erwachsenenbildung zu verorten.“ (238) Im Unterschied zur Mehrzahl kirchlicher Angebote sollen nicht Fragen der religiösen Kindererziehung im Mittelpunkt stehen, sondern „erwachsene Menschen [...], deren soziale entwicklungspsychologische, biografische und religiöse Disposition durch die Geburt eines Kindes verändert wurde.“ (13)

Begriffliche Grundlagen werden im 1. Teil der Arbeit gelegt: Die Verf. unterscheidet Religion, Religiosität und Glaube (im Anschluss an Erich Feifel, Ulrich Hemel und James W. Fowler). Die Geburt eines Kindes als „kritisches Lebensereignis“ (33f.) wird in die theologische Deutung biografischer Krisen als „Grundmoment menschlicher Verfasstheit“ (34) eingeordnet, die zur (religiösen) Identitätsentwicklung beiträgt. Klenk unterscheidet mit Bezug auf Biografieforschung zwischen Lebenslauf und Biografie und verweist auf die Breite der Identitätsforschung, um die Dimensionen von Fragmentarität, Transformation und Biografie als „religionspädagogische Perspektiven auf erwachsene religiöse Identität“ (43) herauszuar-

beiten. Im Anschluss an die „Modi der Weltbegegnung“ (Jürgen Baumert) und die „Dimensionen religiöser Rationalität“ (Ulrich Kropanč) wird der Bildungsbegriff skizziert. Bildung wird nach Frank Zils als „Werde-Prozess des Menschen“ verstanden, der als dynamischer, unabschließbarer und eigenaktiver Prozess Identitätsentwicklung fördert. Das Kapitel schließt mit einer Einführung in den Begriff von Elternschaft und Familie, wobei auch das unterschiedliche Erleben von Vätern und Müttern angesprochen wird (76f.).

Im 2. Teil wird religiöse Elternbildung in die religiöse Erwachsenenbildung eingeordnet. Die Verf. stellt die terminologischen Unterschiede zwischen katholischer, christlicher und kirchlicher Erwachsenenbildung sowie Erwachsenenkatechese und theologischer Erwachsenenbildung im Anschluss an verschiedene Theorieentwürfe dar. Es schließt sich ein Überblick über die geschichtliche Entwicklung religiöser Erwachsenenbildung nach 1945 sowie über zentrale Dokumente zur Erwachsenenbildung an. Die Vielfalt der Orte religiöser Erwachsenenbildung und ihrer spezifischen Ziele kommt ebenfalls in den Blick, wie auch die Differenziertheit der Adressatinnen und Adressaten. Der wissenschaftstheoretisch interessante tabellarische Überblick über die Konzepte der Erwachsenenbildung in der praktischen Theologie mit ihren jeweiligen zeitdiagnostischen, inhaltlichen und didaktischen Schwerpunkten dient dem allgemeinen Überblick, denn die Bedeutung für die weitere Arbeit erhellt sich nicht, da auf diese Theorien nicht weiter Bezug genommen wird. Krisen-Orientierung (vgl. Erika Schuchardt), Krisen-Bildung (vgl. Martina Blasberg-Kuhnke), Biografieorientierung (vgl. Judith Könnemann) und Empowerment-Orientierung (vgl. Ute Rieck, Judith Könnemann) fehlen in der Tabelle, werden jedoch anschließend als Elemente einer aktuellen religiösen Elternbildung überzeugend herausgearbeitet.

Im 3. Teil stehen „Analysen und Konkretionen“ (179) der religiösen Elternbildung im Mittelpunkt. Auf der Basis sozialwissenschaftlicher Analysen zeigt die Verf. auf, dass junge Eltern unter vielfältigem Druck stehen. Veränderungen durch die Geburt stellen sich für Väter und Mütter unterschiedlich dar und die Elternrolle verändert die Paarbeziehung. Aus religionspädagogischer Perspektive wird „die religiöse Disposition“ (194) junger Eltern erarbeitet, wie z. B. die Krisenerfahrung, die eigene Gottesbeziehung und die Reflexion der religiösen Sozialisation. Die Bedeutung der Familie als religiöser Lernort ist unbestritten. Dabei sei es jedoch nötig, zwischen der impliziten und der expliziten Familienreligiosität (vgl. Ulrich Schwab, Holger Dörnemann) zu differenzieren, Geschlechterdifferenzen in ihrer Bedeutung für die religiöse Sozialisation zu berücksichtigen und das kirchliche Familienleitbild kritisch zu würdigen. Nur so könne es religiöser Elternbildung gelingen, Eltern zu befähigen, eine authentische Form von Religiosität in das Familienleben zu integrieren. Hierbei sind sie herausgefordert,

„zwischen religiösen Inhalten und subjektiver Glaubens- und Lebenserfahrung“ (225) kritisch zu reflektieren. Es folgt eine Analyse von drei Bildungsangeboten („KESSErziehen“, „Elternbriefe du+wir“ und „Eltern Stärken“) unter der Perspektive von Krisen-, Biografie- sowie Empowerment-Orientierung. Die dialogische Komponente im Konzept von „Eltern Stärken“ (vgl. Johannes Schopp), die auf fünf Ebenen (Information, Beziehung, Selbstbild, Biografie und Lebenssinn) zur Sprache kommt, wird als besonders geeignet für eine religiöse Elternbildung bewertet. Klenk führt das Modell in religionspädagogischer Perspektive weiter, indem sie zunächst das Modell einer „Erwachsenentheologie“ von Friedrich Schweitzer einführt (273) und die fünf Dialogebenen theologisch durchbuchstabiert. Inhaltlich zu hinterfragen ist das hier von Schweitzer formulierte und in der Arbeit mehrfach aufscheinende deduktive Katechese-Verständnis, das im Bereich der Erwachsenenbildung allgemein vorzuherrschen scheint (vgl. 273), um Erwachsenenbildung deutlich von Katechese abzugrenzen (vgl. dagegen Englert 1992). Das einschlägige Synodendokument „Katechetisches Wirken“ wird zwar erwähnt (86), aber katechetische Positionen, die sich seit mehr als 40 Jahren von einem deduktiven Verständnis abgrenzen (z. B. Die deutschen Bischöfe: „Katechese vor neuen Herausforderungen“), bleiben unbeachtet.

Als Rezensentin habe ich die Arbeit mit Gewinn gelesen, da sie viele aktuelle Überlegungen zu einer zeitgemäßen (religiösen) Erwachsenenbildung thematisiert und reflektiert. Angesichts einer nicht mehr volksskirchlich verorteten Elterngeneration sind die Krisen-, Biografie- und Empowerment-Orientierung sinnvolle Perspektiven einer zukünftigen Elternbildung. Leider hemmt die ausführliche Darstellung der geschichtlichen Entwicklung religiöser Erwachsenenbildung in Teil 2 den Lesefluss, da in Teil 1 bereits wichtige Begriffe geklärt wurden und nun die Bearbeitung einer spezifischen Form von Erwachsenenbildung erwartet wird. Zusammenfassungen am Ende jedes Abschnitts sollen die theoretische Weiterentwicklung verdeutlichen, sind jedoch teilweise etwas redundant und bereits in Einleitungen formuliert. Die zehn Thesen, welche die Ergebnisse der Arbeit am Ende zusammenfassen, entsprechen m. E. nicht einem verdichteten Gesamtkonzept religiöser Bildung für junge Eltern. Zwar gelingt es der Verf., dem Untertitel ihrer Arbeit gerecht zu werden, „Perspektiven für junge Eltern in der Erwachsenenbildung“ aufzuzeigen, jedoch bleibt die Arbeit eine religionsdidaktische Umsetzung des Konzepts letztlich schuldig, die Akteurinnen und Akteure in der Erwachsenenbildung ein mögliches Umsetzungsbeispiel dieser Perspektiven gewinnbringend vor Augen führen könnte.

Angela Kaupp



Schambeck, Mirjam/Riegel, Ulrich (Hg.): *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung*, Freiburg i. Br. (Herder) 2018 [342 S., ISBN 978-3-451-83060-0]

Aktuell wird kaum eine religionspädagogische Diskussion virulenter geführt als die über das zukunftsfähigste Modell des Religionsunterrichts in Deutschland. In unterschiedlich intensiver Weise werden hierbei neben religionssoziologischen Entwicklungstendenzen auch empirisch fundierte Ergebnisse zum aktuellen Unterrichtsgeschehen mit einbezogen. Nicht nur für diesen Diskussionszusammenhang ist der vorliegende Band eine wichtige Erkenntnisquelle.

Zugrunde liegt der Publikation das 2018 von der Sektion Didaktik der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Religionspädagogik und Katechetik (AKRK) veranstaltete Symposium „Was im Religionsunterricht so läuft – Wege religionspädagogischer Unterrichtsforschung“, wobei der Band um weitere Beiträge ergänzt worden ist.

Gegliedert ist die Publikation in drei Teile, die von einer Einleitung und einem Ausblick flankiert werden. Während der erste Teil vier Kapitel zur Unterrichtsforschung in anderen Fachdidaktiken und in der Bildungswissenschaft enthält, ist der zweite Teil auf unterschiedliche Formate/Designs religionspädagogischer Unterrichtsforschung bezogen. Mit dem dritten Teil werden Ergebnisse zu religionsunterrichtlich relevanten Lehr- und Lerndimensionen diskutiert sowie aktuelle Forschungsprojekte dargestellt.

In seiner Einleitung skizziert Ulrich Riegel das Anliegen des Bandes als Selbstvergewisserung darüber, wie das neue Bild der Unterrichtsforschung nach PISA in der Religionspädagogik rezipiert wurde. Anhand von drei Horizonten wird hier nachvollziehbar dargelegt, woran diese Selbstvergewisserung religionsdidaktischer Unterrichtsforschung zwischen den Ansprüchen der bildungswissenschaftlichen Forschung und den Spezifika der fachdidaktischen Domäne Religion anknüpft. Diese Orientierungsmarken und/oder -fragen durchziehen auch die einzelnen Teile des Bandes.

Für den ersten Teil zentral sind die Fragen nach dem rechten Verhältnis von Fachdidaktik(en) zu den Paradigmen der empirischen Bildungswissenschaft und nach der angemessenen Erfassung von Unterrichtskomplexität. Im ersten Beitrag formuliert die empirische Bildungswissenschaftlerin Thamar Voss das Anliegen, die Vielschichtigkeit des Unterrichts mit Hilfe des Angebots-Nutzungs-Modells besser erfassen und so Effektivität wie Qualität des Unterrichts verbessern zu können. Anders die Fachdidaktiker/-innen, welche vor allem nach ihrer Rolle im Verhältnis zur empirischen Bildungswissenschaft suchen und den spezifischen Beitrag der Fachdidaktiken im Kontext der empirischen Unterrichtsforschung erörtern (für die Sportdidaktik Roland Messmer). Während die Mathematik- und Physikdidaktiker/-innen Anke Lindmeier und Knut Neumann das Verhältnis zwischen Fachspezifität, Generalität und normative Dimension des Qualitätskonzeptes gern im Anschluss an das Gespräch mit der Lehr-Lernforschung diskutieren wollen, betonen Barbara Asbrand, Matthias Martens und Melanie Schuster für die kulturwissenschaftlichen Fächer zwar ebenfalls – allerdings mit den Fachgegenständen verbundene – Normenfragen, zeigen jedoch zugleich mit Hilfe der rekonstruktiven Unterrichtsforschung auf, dass psychometrische Verfahren, wie sie in der empirischen Bildungsforschung üblich sind, der Komplexität des Unterrichts nicht gerecht werden können.

Als Grundanliegen kennzeichnen den zweiten Teil die Suche nach Anschluss an die methodischen Ansprüche bildungswissenschaftlicher (quantitativer wie qualitativer) Forschung und ihrer fachdidaktischen Auslegung (Friedrich Schweitzer, Rudolf Englert, Ulrich Riegel/Eva Leven) sowie Plädoyers für eine engere Verzahnung von empirischer Forschung und (regionaler) Theoriebildung (Claudia Gärtner/Thorsten Knauth). Hervorzuheben ist hier der Beitrag von Gärtner, weil mit ihm das Konzept der noch wenig rezipierten ‚Fachdidaktischen Entwicklungsforschung‘ vorgestellt wird.

Der dritte Teil gliedert sich in jene Beiträge, in denen aktuelle Forschungsvorhaben vorgestellt werden (Hanna Roose, Annegret Reese-Schnitker, Mirjam Schambeck) und in jene, mit denen der Forschungsstand zu zentralen Dimensionen religiösen Lernens dargestellt und reflektiert wird (Martin Rothgangel, Georg Ritzer, Alexander Unser). Beispielhaft erwähnt sei der Forschungsüberblick von Unser zum interreligiösen Lernen, weil der Autor an dieser exemplarischen Lerndimension luzide wie realistisch den Ist-Stand transparent macht und anschließend u. a. den fehlenden kontinuierlichen Forschungszusammenhang anzeigt sowie die ausstehende nachhaltige Verzahnung von Ergebnissen der empirischen Unterrichtsforschung mit der religionsdidaktischen Theoriebildung beschreibt. Hanna Roose stellt mit ihrem Forschungsprojekt am Beispiel des kindertheologischen Ansatzes überzeugend heraus, dass

gerade ein Mix aus einer methodischen Bottom-up- wie einer Top-down-Strategie den Untersuchungsgegenstand angemessener erhellen kann, wodurch wechselseitige Rückfragen zwischen religionsdidaktischem Leitbild und Unterrichtspraxis möglich werden.

Abschließend entwirft Schambeck in ihrem Ausblick einen systematisierenden Überblick zum Stand der religionsdidaktischen Unterrichtsforschung. Gegenstand der hier festgehaltenen offenen Fragen ist vor allem, ob und inwiefern die (aus dem naturwissenschaftlichen Bereich) importierten Designs und Fragestellungen dem Lerngegenstand Religion gerecht werden können. Zu den Desideraten zählt sie die empirische Differenzierung zwischen Produkt- und Prozessebene, die empirisch noch nicht ausreichend eingeholte Frage nach Indikatoren erfolgreichen Religionsunterrichts wie das noch nicht genügend bestimmte Verhältnis zwischen empirischem Ertrag und religionsdidaktischem Theoriehorizont.

Insgesamt bietet der Aufsatzband einen umfassenden und mehrperspektivischen Einblick in das lebendige Feld der empirischen Unterrichtsforschung über das Einzelfach Religionsunterricht hinaus. Rezipientinnen und Rezipienten erhalten instruktive Informationen zu Forschungsdesigns, anregende Einblicke in aktuelle Forschungsvorhaben und nicht nur für Nachwuchswissenschaftler/-innen interessante Hinweise auf bestehende Desiderate.

Hilfreich ist die Einleitung, weil mit ihr der Hintergrund der Bilanzierung aufgedeckt und Orientierungsmarken angeboten werden. Der Ausblick systematisiert den empirischen Forschungsstand umfangreich. Gewünscht hätte man sich hier eine etwas stärkere abschließende Zuspitzung der mit den Beiträgen vorgelegten Positionierungen und eventuell auch einen Anschluss an ältere Systematisierungen zur religionsdidaktischen Unterrichtsforschung, um Entwicklungslinien markieren zu können.

Zu den großen Verdiensten des vorgelegten Bandes zählt ohne Frage, dass der aktuelle Stand der empirischen religionsdidaktischen Unterrichtsforschung zusammengetragen und vermessen worden ist. Eindrücklich zeigt sich der anhaltende Orientierungsprozess der Fachdidaktiken im Gegenüber zu den Bildungswissenschaften in struktureller, inhaltlicher wie methodischer Hinsicht und der anhaltende Diskurs darüber, mit welcher Methodik Unterricht angemessener erfasst werden kann. Offen bleibt hier aber, ob man den empirischen Bildungswissenschaften mit der beständig wiederholten Kritik an ihrer rein kognitiven Orientierung tatsächlich gerecht wird. Als besonders wichtig ist außerdem der Hinweis einzuschätzen, dass mit der religionsdidaktischen Vorliebe für explorative Studien der Nachteil eines kaum erkennbaren kumulativen wie vernetzten Erkenntniszuwachses verbunden ist. Darin liegt eine wichtige Aufgabe für die

zukünftige religionsdidaktische Unterrichtsforschung. Aufschlussreich ist außerdem die Problematisierung unterschiedlicher Wirkungsgeschichten einzelner Studien und ihrer (auch theoriebezogenen) Gewichtung. Hieran kann und sollte sich sicher auch ein Diskurs über die (selektiven) Rezeptionsweisen sowie die theoriebildende Reichweite von Studien und Studienergebnissen anschließen. Beispielhaft zeigen die Forschungsüberblicke im dritten Teil, wie dies aussehen könnte. Dem Band sind viele hermeneutisch wie empirisch arbeitende (Religions-)Didaktiker/-innen als Leser/-innen zu wünschen!

Susanne Schwarz



Kunstmann, Joachim: Subjektorientierte Religionspädagogik. Plädoyer für eine zeitgemäße religiöse Bildung. Mit einem Vorwort von Wilhelm Gräb, Stuttgart (Calwer) 2018 [152 S., ISBN 978-3-7668-4463-7]

Die hier anzuzeigende Arbeit stößt eine spannende Diskussion um die Frage nach einer „existentiellen Religionspädagogik“ an. Diese Frage könnte in den kommenden Jahren im Diskurs um religionsdidaktische Konzeptionen noch eine zentrale, wenn auch nicht unumstrittene Rolle spielen. Nicht unumstritten deshalb, weil ihr Verfasser Joachim Kunstmann, Professor für Evangelische Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, nichts weniger tut als einen lange Zeit als tragfähig erachteten Konsens zu hinterfragen: Die Subjektorientierung herrscht in der Religionspädagogik als zentrales Prinzip vor, das in Forschung, Theorie und Praxis als weitgehende Übereinkunft gilt. Die Orientierung am Subjekt bildet ebenso die Grundlage religionspädagogischer Wissenschaftslogik und Methodologie wie der Konzeptualisierung religionspädagogischer Modelle für konkrete Praxisfelder. Eben dieses Credo der Subjektorientierung als einer selbstverständlichen Grundannahme der gängigen religionspädagogischen und religionsdidaktischen Konzepte stellt Kunstmann munter infrage. Damit gelingt es ihm, auf eine Achillesferse in zahlreichen aktuellen religionspädagogischen Debatten aufmerksam zu machen.

Wenn Kunstmann seinen Ansatz nicht unbescheiden als ein „neues Modell“ und als einen „Perspektivwechsel“ bezeichnet, welches „das religionspädagogische Plädoyer für den Erfahrungsbezug einlöst und Religion primär als subjektive Erfahrung versteht“ (10), so drängt sich zunächst die Frage auf, ob das Postulat wirklich so neu ist, wie der Verf. behauptet. Es ließe sich umgekehrt fragen, ob hier nicht eine seit 40 Jahren gängige Basisannahme der Korrelationsdidaktik als einem bewährten Modell religiösen Lehrens und Lernens schlicht und einfach in neuer Verpackung präsentiert wird?

Die Lektüre des vorzustellenden Bands bringt dann die spannende Einsicht zutage, dass die scheinbar selbstverständliche Rede von der Subjektorientierung in vielen

Richtungen neu gedacht werden muss – und in Kunstmanns Band tatsächlich ein neues Profil erhält. Dem Verf. gelingt das Kunststück, gleich mehrere anthropologische und relationale Strukturbegriffe der Religionspädagogik wie Biografie, Identität, Erfahrung, Korrelation oder Lebenswelt im Rahmen seiner „existenziellen Religionspädagogik“ (68) neu zu buchstabieren. Der Auffassung, die Zeit der großen Konzeptionen sei vorbei, stellt er selbstbewusst die These gegenüber, es sei „dringend Zeit für eine neue und umfassende Konzeption, die die Subjekte ernst und Religion beim Wort nimmt“ (11).

Dabei geht Kunstmann von der zutreffenden Beobachtung aus, dass die Subjekte als Materialobjekt der Subjektorientierung sich radikal verändert haben, also auch die Subjektorientierung neu zu denken sei. Er stellt fest, dass es die Religionspädagogik bisher nicht vermocht habe, auf die wachsende religiöse Gleichgültigkeit vieler Kinder und Jugendlicher mit einer überzeugenden religiösen Bildungsidee zu antworten. Der Bezug zur christlichen Tradition sei in der nachwachsenden Generation als Hauptklientel des Religionsunterrichts und der Katechese so gut wie abgebrochen. Akzeptanzverlust, Vorurteile und religiöses Halb- und Nichtwissen seien zum Normalfall geworden. Darauf baut Kunstmanns These auf, dass die gängige Themen- und Problemlösungsorientierung nicht mehr plausibel und die seit Jahren viel beschworene Subjektorientierung nicht wirklich eingelöst worden sei. Religion sei für viele Kinder und Jugendliche zu einer Art Märchenland geworden, in dem sie mit Distanz und religiöser Gleichgültigkeit unterwegs seien (24).

Er bemerkt kritisch, dass daran auch didaktische Modelle der Korrelation und der Elementarisierung wenig verändert hätten. Die Plausibilität von Religion sei implizit zwar Thema neuerer religionsdidaktischer Entwicklungen (Symbol, Bibel, Kirchenraum, Performativität). Überfällig sei aber eine neue Konzeption, die sowohl die immer prekärer werdende Begründungsfrage des öffentlichen Religionsunterrichts mit einbezieht als auch die moderne Autonomie von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen konstitutiv berücksichtigt.

Kunstmann entwickelt seine „Existenzielle Religionspädagogik“ in fünf Schritten:

In Kap. 1 geht er von der Spannung zwischen Ideal und Wirklichkeit aus und sammelt interessante Beobachtungen zur Frage nach religiöser Bildung und religiöser Ignoranz (15–35). Kunstmann begründet zu Beginn des Bandes sein Plädoyer für eine erneuerte Subjektorientierung und bereitet gedanklich das ‚Märchenland‘ Religion, wie er es nennt. Dieses Land ist geprägt von Religionsdistanz und religiöser Gleichgültigkeit. Bei aller Überzeugungskraft von Kunstmanns Thesen wurde der Rezensent in diesem Kapitel den Eindruck nicht los, dass der Verf. des Öfteren einen recht nostalgischen Blick auf frühere Zeiten wirft. Die Verehrung eines christlichen Kaisers und die verloren gegangene christliche Prägung

der Alltagspraxis gehören schon so lange der Vergangenheit an, dass sie nicht mehr als Vergleichsebene geeignet sind. In eine solche anachronistische Falle sollte eine aktuelle Zeitdiagnose nicht tappen.

Kap. 2 stellt die Frage, was religiöse Bildung behindert und eruiert Gründe für so manche religionspädagogische Erfolglosigkeit. Kunstmann fasst hier treffend die Debatte um die Grenzen der Kompetenzorientierung im Bereich religiöser Bildung zusammen. Im Anschluss an Ingo Reuter schreibt er richtig, dass es eine kirchliche Krankheit zu sein scheint, „über Strategien der Vermittlung nachzudenken, bevor man eigentlich geklärt hat, was man nun vermitteln will“ (37). Transzendenz und die Unverfügbarkeit von Religion werden mit Recht als Faktoren benannt, die sich den Kategorien der Kompetenzorientierung immer wieder entziehen. Unter dem Stichwort ‚missverständene Religion‘ stellt der Verf. die Spannung zwischen regressiver Frömmigkeit und theologischer Rationalität bzw. zwischen Autonomie und religiöser Relevanz als Gefährdungen dar, denen Religion immer wieder unterliegt, die in religiösen Bildungsprozessen jedoch tunlichst zu vermeiden sind (36–67).

Kap. 3 behandelt die zentrale Forderung des Verf. nach einer existenziellen Religionspädagogik, welche konsequent die Deutung von Erfahrung als plausible autonome Religiosität beschreibt. Dabei wird Religiositätsbildung als Schlüsselaufgabe der Religionsdidaktik begriffen (68–92).

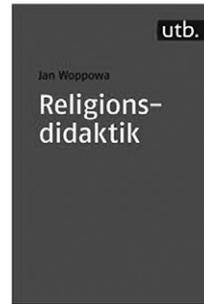
Kap. 4 entfaltet unter dem Motto Plausibilität und Relevanz die für Kunstmann wesentlichen Dimensionen einer subjektorientierten Religionspädagogik: Religiöse Erfahrung, symbolische Deutung und Symbolisierung, religiöse Kommunikation und die religionsdidaktische Aufgabe der Tradition sind hier die erkenntnisleitenden Stichworte (93–126).

Das Schlusskapitel 5 versucht mit dem Fokus auf Inszenierte Lebensdeutung die Applikation auf das Praxisfeld Religionsunterricht und skizziert Grundlinien einer existenziellen Religionsdidaktik. Im Zentrum stehen dabei als Kompetenzen ‚symbolisieren und religiös kommunizieren zu können‘ (127–146).

Insgesamt legt Kunstmann einen ebenso lohnenden wie spannenden Entwurf einer „existenziellen Religionspädagogik“ vor, der in jedem Fall weitere Diskussionen zur Folge haben wird. Kritisch bleibt anzumerken, dass etwa in der Kinder- und Jugendtheologie schon lange das gilt, was er im letzten Satz seines Bandes postuliert: „Nicht die religiöse Tradition ist zu unterrichten, sondern von den Erfahrungen und Fragen der Subjekte aus ist zu zeigen, dass religiöse Gehalte das Leben deuten und orientieren können, und dass sie genau darin ohne Alternative sind.“ (146) Ein Blick in die zahllosen Schüler/-innenäußerungen in kinder- und jugendtheologischen Forschungsarbeiten zeigt, dass das Desiderat der Subjektorientierung hier bereits mustergültig eingelöst ist.

Obwohl Kunstmann somit kein „neues Modell“ (10) entwickelt, bietet er eine höchst lesens- und lohnenswerte Neubesinnung auf eine subjektorientierte Religionspädagogik, die nach dem vorliegenden Band je länger desto mehr zeigen muss, dass sie diesem Prädikat gerecht wird.

Christian Cebulj



Woppowa, Jan: *Religionsdidaktik (Grundwissen Theologie)*, Paderborn (Ferdinand Schöningh) 2018 [237 S., ISBN 978-3-8252-4935-9]

Jan Woppowa, Professor für Religionsdidaktik am Institut für Katholische Theologie an der Universität Paderborn, hat jüngst eine Einführung in die Religionsdidaktik vorgelegt, die ökumenisch ausgerichtet ist und von Anfang an sagt, ‚was Sache ist‘. Sie will zum Aufbau religionsdidaktischer Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden der Theologie beitragen. Als Schlüsselkompetenz eines professionellen religionspädagogischen Habitus ist diese insbesondere im schulischen Religionsunterricht (RU) notwendig. (13) Denn: Guter Religionsunterricht erwächst aus einer reflektierten Praxis, die wiederum eine veränderte Praxis zu initiieren vermag. Religionsdidaktische Reflexion bedarf bestimmter grundlegender theologischer und didaktischer Orientierungen. Woppowa bezeichnet sie als theologisch-anthropologische, bildungstheoretische, didaktische und spirituell-biografische Grundoptionen, die zu eigenen kriteriengeleiteten Urteilen und handlungsleitenden Entscheidungen verhelfen. (14)

Der Einführung liegt eine stimmige, praxisbasierte Konzeption zugrunde, die einer gut durchdachten „Auswahl- und Ordnungslogik“ folgt (16), an der sich jedes Kapitel in seinem Aufbau orientiert.

Die Strukturmerkmale im Einzelnen:

- Kurze Hinführung in die jeweilige Thematik: pointierte Begründung der getroffenen inhaltlichen Auswahl.
- Einstiegsimpuls: Anforderungssituationen, mit denen sich Lehramtsstudierende so oder ähnlich konfrontiert sehen. Ein Beispiel: „Sie begegnen einem nicht religiös geprägten Kommilitonen, der sich seit einiger Zeit mit religiösen Fragen beschäftigt. Er möchte von Ihnen wissen, was für Sie religiöse Erfahrungen sind und wie das mit der Idee von Gottesoffenbarung zusammenhängt. Versuchen Sie, ihm zu antworten.“ (118)
- Thema im Überblick: Grund- und Basiswissen.
- Wissen erweitern und anwenden: Aufgaben zur vertiefenden Weiterarbeit und Anwendung mit wechselnden Operatoren, die auf die unterschiedlichen

Anforderungsniveaus (z.B. sammeln, recherchieren, vergleichen, herausarbeiten, interpretieren, begründen, diskutieren, Stellung beziehen) verweisen. Dabei werden kompetente und sprachensible Leser/-innen vorausgesetzt.

- Persönliche Grundoptionen bearbeiten: Aufgaben zur Selbstreflexion mit einem differenzhermeneutischen Blick auf Religion, Bildung und Beruf zur Schärfung der Sensibilität für Perspektiven- und Kompetenzvielfalt.
- Literatur: Auswahl einschlägiger Literatur.

Nach eigener Aussage verbleibt Woppowas Religionsdidaktik weitgehend im Bereich grundlegender Inhalte religionsdidaktischer Theoriebildung. Das Repertoire umfasst deshalb die klassischen religionsdidaktischen Themen, die auf dem neuesten Stand der Forschung konsequent adressatenbezogen, kompetenzorientiert und praxisbasiert aufbereitet sind und von kritischen Anfragen begleitet werden. Darüber hinaus setzt Woppowa neue Akzente und bringt Themen zur Darstellung, die aus seiner Sicht für die zukünftige Entwicklung des schulischen RU eine besondere Relevanz haben (z.B. kooperativer RU, komparative Religionsdidaktik). (173) Über die Auswahl an evangelischer und katholischer Fachliteratur hinaus zeigt sich insbesondere an diesen Themen die ökumenische Ausrichtung dieser Religionsdidaktik.

Die Kapitel im Einzelnen:

I. GRUNDLAGEN

- Leseimpuls: Religionsdidaktik im engeren Sinne ist eine „lernortbezogene Teildisziplin der Religionspädagogik [...], die sich als Fachdidaktik Religion mit der Reflexion und Gestaltung religiöser Lernprozesse im schulischen RU befasst.“ (21)

II. RAHMENBEDINGUNGEN UND HERAUSFORDERUNGEN RELIGIÖSEN LERNENS

- (II.1.) Leseimpuls: „Religiöses Lernen ist kontextuelles Lernen. [...] Daher ist es notwendig und hilfreich, beim Nachdenken über religiöses Lernen und religiöse Bildung auf den gesellschaftlichen Kontext zu schauen, in dem Kinder und Jugendliche aufwachsen und leben.“ (41)
- Ausgewählte Inhalte: Pluralisierung, Individualisierung, Globalisierung
- (II.2.) Leseimpuls: „Den Ausgangspunkt und das Ziel religionsdidaktischer Überlegungen bilden die Subjekte religiösen Lernens. Ohne eine [...] Vorstellung von der Religiosität und der religiösen Entwicklung der zu unterrichtenden Schüler/-innen können religiöse Lernprozesse nicht subjektorientiert geplant und auf die Voraussetzungen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen abgestimmt werden.“ (51)
- Ausgewählte Inhalte: Individuelle Religiosität und religiöse Entwicklung
- (II.3./4.) Leseimpuls: „[...] religiöse Bildung in der öffentlichen Schule und damit auch der schulische RU

(müssen) neu plausibilisiert, das heißt rational begründet und im Konzert der allgemeinen Bildung argumentativ verortet werden.“ (80)

- Ausgewählte Inhalte: RU als ordentliches Lehrfach, religiöse Bildung

III. PRINZIPIEN RELIGIONS DIDAKTISCHER REFLEXION

- Leseimpuls: „Didaktische Prinzipien sind bestimmte fachwissenschaftlich und fachdidaktisch ausgewiesene Grundsätze zur Gestaltung pädagogischen Handelns.“ (99)
- Ausgewählte Inhalte: Korrelation, Elementarisierung, Kompetenzorientierung, Methoden und Medien

IV. SPEZIELLE ANSÄTZE DER RELIGIONS DIDAKTIK

- Leseimpuls: Religionsdidaktische Ansätze bringen „eine bestimmte Gesamtsicht auf religiöses Lernen und religiöse Bildung zum Ausdruck, verfolgen eine spezifische programmatische Absicht [...] und setzen dabei sichtbare Schwerpunkte im RU.“ (174)
- Ausgewählte Inhalte: Kooperativer RU in heterogenen Lerngruppen, Multiperspektivität und Perspektivenverschränkung, Spiritualitätsdidaktik, komparative Religionsdidaktik

V. RELIGIÖSES LEHREN REFLEKTIEREN LERNEN

- Leseimpuls: Religionsdidaktische Reflexionskompetenz „zielt im Kern auf die Fähigkeit zur reflektierten Planung, Durchführung und Beurteilung von Unterricht.“ (209)
 - Ausgewählte Inhalte: Frage nach gutem RU, Selbstreflexion der Religionslehrkraft
- Woppowa benennt deutlich die religionsdidaktischen Herausforderungen, denen sich religiöse Bildung, religiöses Lernen und RU gegenwärtig zu stellen haben. Demzufolge lassen sich die folgenden Fragen ableiten:
- Wie soll sich der Umgang mit religiöser Pluralität, Heterogenität und Individualität an der Schule und im RU gestalten?
 - Wie ist es um die Zukunftsfähigkeit des RUs bestellt?
 - Welche Argumente für religiöse Bildung in der Schule lassen sich angesichts des Plausibilitätsverlusts von Religion in der Öffentlichkeit anführen?
 - Welche Argumente lassen sich für eine zukunftsfähige Gestalt des RUs finden?
 - Wodurch zeichnet sich ein religionskooperativer RU aus?
 - Was ist guter RU?
 - Worin besteht die Aufgabe der biografischen und spirituellen Selbstreflexion in Verbindung mit religionsdidaktischen Zielvorstellungen und Rollenbildern von Religionslehrenden?

Es bleiben kritische Anfragen: Trotz des weiten Spektrums an Themen und Inhalten, die Woppowa kriteriengeleitet und praxisaffin entfaltet, vermisste ich Themen, die religionsdidaktisch dringlich zur Bearbeitung anstehen. Die Kultusministerkonferenz hat jüngst die

ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung um die Anforderungen von Inklusion und Digitalisierung erweitert. Mithin wird die religionsdidaktische Reflexionsfähigkeit auch mit Blick auf die Digitalisierung der kindlichen und jugendlichen Lebenswelten sowie im Horizont der Gestaltung inklusiver und digitaler Lernarrangements zu thematisieren sein. Im Kontext von Sprachbildung und Sprachförderung, die jedem Fachunterricht als Aufgaben aufgetragen sind, werden heterogenitätsbezogene religionsdidaktische Reflexionen beispielsweise den Zusammenhang von religiöser Pluralität und sprachlicher Vielfalt zu bedenken haben. Nichtsdestotrotz liegt hier eine Religionsdidaktik vor, die die Ansprüche an eine Einführung bei Weitem übersteigt. Sie ist für alle Phasen der Religionslehrenden(aus)-bildung ein Gewinn.

Andrea Schulte



Kießling, Klaus/Günter, Andreas/Pruchniewicz, Stephan: Machen Unterschiede Unterschiede? Konfessioneller Religionsunterricht in gemischten Lerngruppen. Ansichten – Einsichten – Aussichten, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2018 [147 S., ISBN 978-3-525-62015-1]

Die fortschreitende religiös-kulturelle Pluralisierung und Säkularisierung unserer Gesellschaft werfen spätestens seit Beginn der 1990er-Jahre vermehrt die Frage nach der Zukunftsfähigkeit des konfessionellen Religionsunterrichts nach Art. 7,3 des Grundgesetzes auf. In diesen Kontext gehört auch der vorliegende Band über Chancen und Grenzen des Religionsunterrichts in gemischten Lerngruppen in der Primarstufe (60f.). Er wurde an exemplarischen Grundschulen im hessischen Teil des Mainzer Bistums durchgeführt (64f.). Die Beschränkung auf Hessen ist bedingt durch einen dort seit 1. Juli 1999 gültigen Erlass zum Religionsunterricht, der die Bildung von konfessionell gemischten Lerngruppen aufgrund „schulorganisatorischer Schwierigkeiten“ ermöglicht (14f.).

Klaus Kießling, Religionspädagoge in St. Georgen/Frankfurt, hat die Studie durchgeführt, in den bisherigen Diskurs eingeordnet (32–63) und ausgewertet (64–112). Der Schulamtsdirektor Andreas Günter hat die Untersuchung im Zusammenhang der Genese konfessionell gemischter Lerngruppen im einleitenden Teil des Bandes verortet (9–31), sein Kollege Stephan Pruchniewicz abschließend einige Herausforderungen und Aufgaben für die weitere Entwicklung des katholischen Religionsunterrichts beschrieben (113–135).

Die Studie, die Religionslehrkräfte „in Aus- und Fortbildung stärker und gezielter als bisher darin unterstützen“ will (7), basiert zum einen auf videografierten Unterrichtsbeobachtung in 20 Unterrichtsgruppen (64f.) und zum anderen auf 243 (ca. 20% Rücklauf) ausgewerteten Fragebögen (71). Die Einrichtung konfessionell gemischter Lerngruppen in Hessen verdankt sich der zum Teil extremen Diasporasituation insbesondere in Oberhessen, wo bereits in den 1990er-Jahren selbst kleinere Lerngruppen nicht mehr eingerichtet werden konnten (12). Konfessionell gemischte Lerngruppen sind – neben dem Unterricht in

konfessionell weitgehend homogenen Gruppen und dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht – eine dritte mögliche Form des konfessionellen Religionsunterrichts (23), bei der es sich aber weder um einen „ökumenischen“ noch um einen „überkonfessionellen“ Religionsunterricht handelt. Die Konfessionalität des Unterrichts wird in diesem Fall durch die „Konfession der unterrichtenden Lehrkraft konfessionell bestimmt“ (19).

Die Einrichtung von konfessionell gemischten Lerngruppen zeigt, dass ein starres Festhalten an der traditionellen „Trias“ angesichts konkreter schulischer Gegebenheiten weder praktikabel noch zukunftsweisend ist. Diese Einsicht kommt nun auch deutlicher in der jüngsten Schrift der katholischen Bischöfe zur „Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“ (2016) zum Tragen (122). Auch wenn ein „gemeinsam verantworteter Religionsunterricht“ auf absehbare Zeit kaum möglich sein wird, so werden die konfessionellen Kooperationen im Religionsunterricht grundsätzlich begrüßt. Im Hinblick auf die bisherige Debatte kann das zu Recht als ein deutliches Zeichen für eine Weiterentwicklung des katholischen Religionsunterrichts gelten, wenngleich künftig noch genauer zu erläutern sein wird, was in diesem Zusammenhang unter einem Unterricht in „ökumenischem Geist“ nun genau zu verstehen ist (114).

Die hessische Studie konnte auf vielfältige Einsichten aus bislang andernorts evaluierten Formen konfessioneller Kooperation wie auch auf Untersuchungen zum Selbstverständnis heutiger Religionslehrkräfte aufbauen und etliche der dort dokumentierten Erkenntnisse bestätigen (106): Grundschüler/-innen, die einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht besuchten, sind in der Regel nicht nur „besser über die andere Konfession informiert“, sondern wissen auch eher „um ihre eigene Konfession“ als Vergleichsschüler/-innen. Unterschiede zwischen den Konfessionen werden durch die konfessionelle Kooperation also in der Regel nicht nivelliert, sondern profiliert (45). Das heißt konkret im Hinblick auf die Erfahrungen in Hessen, dass die Konfrontation mit konfessioneller und religiöser Vielfalt in der Schule, „sowohl den Umgang mit Andersartigkeit als auch die Entwicklung religiöser Identität“ begünstigt, wenn auch Letztere „nicht so stark“ wie Erstere (84). Dabei plädieren die befragten Grundschullehrer/-innen für konfessionell gemischte Gruppen in den Klassen 1 und 2 und einen konfessionell getrennten Unterricht in den Klassen 3 und 4 (95), wobei generell eine „Trennung der Lerngruppe vor Jahrgangsstufe 3 für nicht sinnvoll“ gehalten wird (99).

Damit die Religionslehrkräfte den sich in gemischten Lerngruppen neu stellenden Herausforderungen gerecht werden können, wird es in der Aus- und Weiterbildung zunehmend wichtig, ihre „Pluralitätsfähigkeit“ zu sichern und ihre „Differenzkompetenz“ zu stärken (46, 103ff.). Dazu gehört auch die Stärkung des Bewusstseins dafür, dass sich konfessioneller Religionsunterricht in konfessionell gemischten Lerngruppen nicht „bekenntnisförmig“ gestal-

ten, sondern „bekenntnisbildend“, im Sinne einer „Didaktik der Perspektivenverschränkung“ (47, 107). Dabei müssen sich die Religionslehrkräfte kritisch bewusst machen, dass die eigene konfessionelle Prägung den Unterricht häufig stärker bestimmt (65, 78), als ihnen bewusst ist, auch wenn sie ihren Religionsunterricht eher als „christlich“ denn als „konfessionell“ apostrophieren. In diesem Zusammenhang ist eine weitere Beobachtung aus der Studie auffällig, die die religiöse Praxis in unterschiedlich zusammengesetzten Lerngruppen betrifft: In konfessionell homogenen Gruppen beten 83,3% der Lehrkräfte, 72,2% in konfessionell gemischten Gruppen und 63,1% in Lerngruppen mit religiös gebundenen und ungebundenen Kindern (88). Solche Unterschiede sollten deshalb auch in der Aus- und Weiterbildung thematisiert werden (105). Dazu gehört auch die Vermittlung von konfessionsspezifischem Sachwissen, das nach den momentanen Ausbildungsschwerpunkten kaum vorausgesetzt werden kann.

Insgesamt zeigt die Studie, dass der „Religionsunterricht in gemischten Lerngruppen deutlich mehr Chancen als Grenzen“ bietet (102) und deshalb nicht mehr wie bislang als „defizitorientierter Unterricht“ gesehen werden sollte (113). Er ist ein Beispiel für die zunehmende Bedeutung des religiösen Kontextes bei der Beantwortung der Frage nach einer zukunftsfähigen Organisationsform religiöser Bildung, wenngleich dem Grundsatz der Kontextualität eine gewisse Neigung zu „didaktischer Kleinstaaterei“ innewohnt (111). Deshalb sollte der religionsdidaktisch wie theologisch zu verantwortenden Frage nach dem „Ziel eines Unterrichts in konfessionell gemischten Lerngruppen oder auch in anderen kooperativen Settings“ besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, soll nicht der Eindruck entstehen, dass es sich bei den kooperativen Modellen des Religionsunterrichts lediglich um Rettungsversuche handelt, weil der Unterricht ansonsten „zumindest in einigen Regionen – mangels Nachfrage aus der Schule verschwinden würde“. Zunehmend an Brisanz wird darüber hinaus die noch grundsätzlichere Frage gewinnen, ob das Festhalten am konfessionellen Religionsunterricht der „religiösen und konfessionellen Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler“ und damit „der zunehmenden Auflösung des Bewusstseins in der Gesellschaft“ ausreichend Rechnung trägt (115). Wird also bei der Weiterentwicklung des konfessionellen Religionsunterrichts in einer Gesellschaft, die „viel stärker von religiöser Pluralität und von säkularen Phänomenen geprägt ist als von konfessionellen Auseinandersetzungen“ (116) noch der richtige Schwerpunkt gesetzt?

Den Autoren ist für diesen orientierenden Beitrag zur Debatte um eine zukunftsfähige Organisationsform religiöser Bildung zu danken. Die Antworten geben konstruktive Impulse zum Weiterdenken: in universitären Seminaren und religionspädagogischen Aus- und Weiterbildungseinrichtungen und gewiss nicht zuletzt den betreffenden kirchenleitenden Organen.

Thomas Kothmann



Pirker, Viera/Juen, Maria: Religion – (k)ein Fach wie jedes andere. Spannungsfelder und Perspektiven in der kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung (Religionspädagogik innovativ, Bd. 26), Stuttgart (Kohlhammer) 2018 [216 S., ISBN 978-3-17-035488-3]

Das vorliegende Werk geht gleich von zwei wichtigen Problemstellungen aus, die im Fach Katholische Religionslehre in Bezug auf die Leistungsbeurteilung eine Rolle spielen. Ist die Frage nach dem grundsätzlichen Sinn einer Religionsnote vor dem Hintergrund des christlichen Menschenbildes schon seit Längerem ein Streitpunkt, da hier ja gerade nicht der Leistungsgedanke zum Maßstab gemacht wird, so stellt der Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung eine weitere Herausforderung dar, die im Fokus dieser Veröffentlichung der beiden in Österreich wirkenden Religionspädagoginnen Viera Pirker und Maria Juen steht.

Der konkrete Entstehungshintergrund zu diesem Band ist die empirische Begleitung eines Pilotversuchs zur Reform der Sekundarstufe II in Österreich in Bezug auf die Implementierung einer kompetenzbasierten Leistungsbeurteilung im Unterrichtsfach Katholische Religion, dessen Zielsetzung in der Einleitung knapp dargelegt wird. Im ersten Kapitel werden Anliegen und Fragestellung in den bildungspolitischen Kontext gerückt und auf diese Weise noch genauer beleuchtet. Im Vordergrund steht dabei die Erprobung eines Kompetenzrasters, das als konkrete Hilfestellung für die konsequente Umsetzung der vorgegebenen Notendefinitionen im Rahmen eines an den erworbenen Kompetenzen, also eines outcomeorientierten Religionsunterrichts dienen soll. Das Raster, das wie alle anderen im Pilotprojekt eingesetzten Vorlagen vom Verlag als digitales Zusatzmaterial zur Verfügung gestellt wird, ist an den im österreichischen Lehrplan der 10. Jahrgangsstufe (dort Stufe 6) vorgegebenen Themen unter Einbeziehung personaler und sozialer Kompetenzen ausgerichtet und setzt diese zu den Kompetenzbereichen Perzeption, Kognition, Performanz, Interaktion und Partizipation in Beziehung. Dabei wird zugleich davon ausgegangen, dass Leistungsbeurteilung und Lehrplanerfüllung voneinander zu unterscheiden sind.

Die Problematik, die mit diesem Grundsatz gerade auch mit Blick auf den Religionsunterricht verbunden ist, zeigt sich im zweiten Kapitel mit seinen grundsätzlichen Reflexionen über die gesellschaftliche und pädagogische Funktion der Leistungsbeurteilung. Im dritten Kapitel wird das Forschungsdesign der vorliegenden Pilotstudie beschrieben. Diese folgt den Prinzipien der qualitativen Sozialforschung und ist deshalb in ihrer Herangehensweise sehr offen angelegt. Den beteiligten Kolleginnen und Kollegen soll auf diese Weise bei der Erprobung des Kompetenzrasters ein möglichst großer Gestaltungsspielraum zugestanden werden, flankiert durch zwei Gruppengespräche bzw. zum Teil auch Einzelgespräche, durch Leitfäden und Fragebögen, die ebenfalls in digitaler Form vorliegen. Der Prozess der Auswahl der beteiligten Religionslehrer/-innen wird detailliert dargelegt, wobei einschränkend zu bemerken ist, dass letztlich nur 12 Kolleginnen und Kollegen das Kompetenzraster auch tatsächlich im Unterricht erprobt haben.

Die Ergebnisse werden im vierten Kapitel unter Einbeziehung anonymisierter Transkriptionen der Gespräche sehr ausführlich dokumentiert, was im vorliegenden Band den größten Raum einnimmt. Ohne an dieser Stelle im Detail auf diese Auswertung eingehen zu können, sei doch vermerkt, dass in diesem sehr offenen Austausch zum Teil eine erschreckende Unsicherheit sowohl im Umgang mit einer kompetenzorientierten Herangehensweise im Unterricht als auch mit der Notengebung im Religionsunterricht im Allgemeinen und dem Umgang mit neuen Aufgabenformaten und Anforderungsniveaus im Besonderen zutage tritt. Einige der Probleme sind wohl auf die nicht ganz einfache Situation des Religionsunterrichts in Österreich zurückzuführen. So wird in den Gesprächen immer wieder die Angst zum Ausdruck gebracht, dass Schüler/-innen sich vom Religionsunterricht abmelden, falls sie nicht die Note „sehr gut“ oder allenfalls „gut“ erhalten, was den Verlust der eigenen Stelle zur Folge hätte. In der strikten Anwendung des in der Pilotstudie vorgegebenen Kompetenzrasters wird deshalb die Gefahr einer zwar deutlich transparenteren, aber auch wesentlich strengeren Notengebung gesehen, weshalb letztlich doch wieder auf die bisher übliche Form der Notengebung zurückgegriffen wurde. Eine weitere Problemstellung ergibt sich aus den inhaltlichen Vorgaben mit ihrer großen Stofffülle einerseits und einer offenbar eingeschränkten Verbindlichkeit vor allem in Bezug auf die im Kompetenzraster aufgeführten Teilkompetenzen andererseits. So wurden diese von manchen Kolleginnen und Kollegen beliebig variiert, umgestellt, ergänzt oder auch einfach weggelassen. In den vorgelegten Dokumenten führte das offensichtlich dazu, dass zumindest in Bezug auf die Leistungsbewertung weitgehend die Reproduktion im Vordergrund stand, da diese leichter abzuprüfen ist – zum Beispiel als Quiz oder Kreuzworträtsel, aber auch die Heftführung

wird wiederholt angesprochen – als Transferaufgaben oder gar komplexere Aufgabenformate, die dem Anforderungsniveau des problemlösenden Denkens gerecht werden. Im kompetenzorientierten Lehrplan in Bayern entsprechen diese Teilkompetenzen den Kompetenzerwartungen, die sehr wohl eine verbindliche Ausdifferenzierung der ‚Grundlegenden Kompetenzen‘ darstellen und in Verbindung mit den Kompetenzbereichen einen differenzierten Lernprozess widerspiegeln, der auch das konkrete Unterrichtsgeschehen prägen soll. So ist es wohl kein Zufall, dass es bei der Erprobung des Kompetenzrasters im Rahmen dieser Pilotstudie immer wieder zu Unklarheiten im Hinblick darauf kam, inwieweit die Outcome-Orientierung auch das Unterrichtsgeschehen selbst verändert und mit welchen Aufgabenformaten sowohl im Unterricht als auch bei der Leistungsfeststellung sinnvoll und effizient gearbeitet werden kann.

Mit Recht weisen die Autorinnen in ihrem Resümee im abschließenden fünften Kapitel darauf hin, dass viele dieser Erkenntnisse keineswegs überraschend seien. Der mit der Kompetenzorientierung verbundene Paradigmenwechsel stellt nach wie vor eine große Herausforderung dar. Das große Verdienst der vorliegenden Dokumentation dürfte demnach v. a. darin bestehen, die an dieser Stelle nur kurz umrissenen Problemstellungen mit dieser Offenheit angesprochen und empirisch belegt zu haben. Schließlich setzt jede erfolgreiche Therapie eine sorgfältige Diagnose voraus. Die im letzten Kapitel formulierten Anregungen, die in 15 handlungsleitende Perspektiven einmünden, geben hier klar die Richtung vor. Entscheidend für eine erfolgreiche Umsetzung des Paradigmenwechsels hin zur Kompetenzorientierung (nicht nur) im Religionsunterricht ist eine möglichst konkrete, praxisorientierte Schwerpunktsetzung sowohl in der Ausbildung junger Lehrkräfte als auch im Bereich der Lehrerfortbildung. Dabei sollten auf exemplarische Weise alle Kompetenzbereiche einschließende Lernarrangements mit Aufgabenformaten verknüpft werden, die zugleich die Leistungsbeurteilung auf ein breites Fundament stellen, anstatt diese auf mehr oder weniger isolierte – und überwiegend schriftliche – Prüfungssituationen zu beschränken, wie das in der Pilotstudie zum Teil der Fall war. Eine solche Vorgehensweise gibt auch mehr Raum für die Förderung der im Kompetenzraster mit gutem Grund einbezogenen personalen und sozialen Kompetenzen, ohne den Blick einseitig auf die Notengebung zu fokussieren. Dient die recht verstandene Kompetenzorientierung auf diese Weise einer ganzheitlichen, umfassenden Persönlichkeitsbildung, dann kann der Religionsunterricht mit seiner fachdidaktisch gut begründeten Subjektorientierung im Fächerkanon der Schule sogar eine wichtige Vorreiterrolle einnehmen und sich damit als ein unverzichtbarer Baustein innerhalb unseres Schulsystems legitimieren und profilieren.

Claudia Leuser



Pirner, Manfred L./Rothgangel, Martin (Hg.): Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte (Religionspädagogik innovativ, Bd. 21), Stuttgart (Kohlhammer) 2018 [342 S., ISBN 978-3-17-032575-3]

Endlich! Ein Lehrbuch für empirisches Forschen in der Religionspädagogik. Das war mein erster Gedanke, als ich die Ankündigung des von Manfred Pirner und Martin Rothgangel herausgegebenen Buches las. Denn oft genug hatte ich es schon bei der Vorstellung von Qualifikationsarbeiten erlebt, dass es ab einem gewissen Punkt im Forschungsprozess zu Unsicherheiten und Unklarheiten bei der Anwendung empirischer Methoden kommt, die sich nicht einfach durch die Lektüre allgemeiner Methodenhandbücher beseitigen lassen. Wie wende ich eine solche Methode auf meine Fragestellung an? Und was kann ich tun angesichts des konkreten Problems x?

Auch die bisher vorliegenden Methodenbücher in der Religionspädagogik/Praktischen Theologie scheinen mir da wenig Abhilfe zu leisten. Anton Buchers, „Einführung in die empirische Sozialwissenschaft“¹ wurde vor 25 Jahren geschrieben und müsste mit Blick auf die anhaltende Methodendiskussion aktualisiert werden. Die von Astrid Dinter, Hans-Günter Heimbrock und Kerstin Söderblom herausgegebene, „Einführung in die empirische Theologie“² behandelt verstärkt methodologische Grundfragen und ist weniger anwendungsorientiert. Es ist also eine echte – und mit Blick auf die wissenschaftliche Qualität in unserer Disziplin ernstzunehmende – Leerstelle, auf die Pirner und Rothgangel mit ihrer Publikation reagieren.

Angetan war ich von der zugrundeliegenden Konzeption des Bandes, die darauf ausgelegt ist, angehende

- 1 *Bucher, Anton A.: Einführung in die empirische Sozialwissenschaft. Ein Arbeitsbuch für TheologInnen, Stuttgart 1994.*
- 2 *Dinter, Astrid/Heimbrock, Hans-Günter/Söderblom, Kerstin (Hg.): Einführung in die empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen, Göttingen 2007.*

Forscher/-innen an die Hand zu nehmen und durch die verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses zu führen. Das gilt zum einen für den Aufbau des Buches, das in fünf größere Abschnitte gegliedert ist, welche Grundlagen empirischen Forschens (I), verschiedene Methoden der Datenerhebung (II) und -auswertung (III), konkrete Anwendungsfelder (IV) sowie die Dokumentation und Evaluation von Forschung (V) behandeln. Zum anderen gilt das aber auch für die Struktur der einzelnen Kapitel, die jeweils mit exemplarischen Anwendungssituationen eröffnet werden, die dann im Laufe der Methodenbeschreibung dazu genutzt werden sollen, konkrete Anwendungen und Problemstellungen zu illustrieren.

Eingeschränkt haben meine Begeisterung jedoch zwei Umstände. Ein erster betrifft die angesprochenen Adressatinnen und Adressaten. Das Buch ist laut Untertitel für Studierende und für Lehrkräfte, die ihren eigenen Unterricht erforschen möchten, konzipiert. Das ist absolut legitim. Man sollte sich als Leser/-in lediglich bewusst sein, dass die hier dargebotenen Methodendarstellungen vermutlich nicht ausreichen, um etwa eine Dissertation anzufertigen. Denn an einigen Stellen werden Methoden nur verkürzt vorgestellt mit dem Hinweis, dass eine vollumfängliche Anwendung derselben im Rahmen von Abschlussarbeiten sowieso nicht möglich wäre.

Der zweite Umstand hingegen wiegt für mich schwerer. Denn die verschiedenen Autorinnen und Autoren realisieren die zugrundeliegende Idee des Buches, angehende Forscher/-innen kleinschrittig an die Hand zu nehmen, unterschiedlich gut. Äußerst gelungen ist beispielsweise das Kapitel „Von der Forschungs idee zum Forschungsdesign“ (Haußmann und Pirner) im Grundlagenabschnitt des Bandes. Anhand fiktiver Beispiele zeigen die beiden Autoren mögliche Problemstellungen bei der Formulierung einer Forschungsfrage und der Entscheidung für ein bestimmtes Forschungsdesign auf und geben zugleich hilfreiche Hinweise für deren Lösung. Man merkt diesem Kapitel an, dass die beiden Autoren ein gutes Gespür dafür (und vermutlich auch einige Erfahrung damit) haben, wo Probleme im Forschungsprozess auftreten und wie man diesen entgegensteuern kann.

Im folgenden Abschnitt zur Datenerhebung (II) findet sich je ein Kapitel zur Beobachtung (Rothgangel), zum Interview (Tribula) und zum Fragebogen (Pirner). Die ersten beiden Kapitel enthalten wesentliche Informationen zu verschiedenen Formen der Beobachtung (Rothgangel) sowie zur Durchführung von Interviews (Tribula), wie man sie auch in einschlägigen Methodenhandbüchern finden kann. Die eigentliche Sollbruchstelle der Konzeption einer Datenerhebung wird aber kaum behandelt. Wie konstruiere ich denn eigentlich meinen Beobachtungsbogen oder Interviewleitfaden? Wie operationalisiere ich meine Konzepte und Fragestellungen

so, dass die gewonnenen Daten relevant und zuverlässig sind? Rothgangel und Tribula präsentieren zwar jeweils Beispiele für Beobachtungsbögen und Interviewleitfäden, sie leiten die Leser/-innen bei der Konstruktion derselben aber nicht an. Anders wiederum Pirner, der in seinem Beitrag dezidiert auf Problemstellungen bei der Konstruktion von Fragebogenitems und deren Lösung eingeht.

Im Abschnitt zur Datenauswertung (III) gelingt es Hermisson und Rothgangel (Grounded Theory) sowie Weiß (Qualitative Inhaltsanalyse) sehr gut, anhand von Beispielen zu zeigen, wie im Rahmen der jeweiligen Auswertungsmethode Texte kodiert werden. Hier können Studierende nachvollziehen, wie sie von einer Datenbasis zu einer bestimmten Interpretation gelangen. Ulfat hingegen bietet in ihrem Kapitel zur Dokumentarischen Methode zwar einen gelungenen Überblick über die theoretischen Grundlagen und die einzelnen methodischen Schritte, sie präsentiert ihre Interpretationen jedoch als Produkt, was einem die Möglichkeit nimmt, die konkrete Arbeit mit der Methode zu sehen. Ernsthaft irritiert hat mich das Kapitel zur Analyse quantitativer Daten (Roth). Die dort präsentierten Verfahren beschränken sich auf die Berechnung von Prozentangaben, Mittelwerten und Standardabweichungen. Man kann sicherlich darüber streiten, welche statistischen Verfahren für Anfänger/-innen geeignet sind. Dass aber noch nicht einmal einfachste Verfahren zur Überprüfung von Unterschieds- oder Zusammenhangshypothesen präsentiert werden (t-Test, Korrelationsanalyse), leuchtet mir nicht ein. Ich kann mir jedenfalls nur schwerlich eine wissenschaftliche Fragestellung – und sei es in einer Abschlussarbeit – vorstellen, die mit diesem Methodenrepertoire auskommt.

Im vierten Abschnitt wird eine Reihe von Anwendungsfeldern empirischen Forschens vorgestellt. Die Kapitel sollen dazu dienen, eigene Forschungsmöglichkeiten zu identifizieren. Teilweise werden dort eigene Methodendiskussionen geführt, teilweise finden sich Verweise auf die vorausgegangenen Kapitel zur Datenerhebung und -auswertung. Konkret werden die Felder Schulforschung (Schelander), Unterrichtsanalyse (Schwarz), Lehrplananalyse (Roth), Schulbuchanalyse (Haußmann), Schüler/-innen (Spichal) und Lehrer/-innen (Pirner) behandelt. Der abschließende fünfte Abschnitt gibt eine Reihe hilfreicher Hinweise, wie Forschungsergebnisse dokumentiert und präsentiert werden können (Pirner, Tribula und Roth), wie ein empirischer Artikel üblicherweise aufgebaut ist (Hermisson und Weiß) und anhand welcher Kriterien empirische Studien bewertet werden (Rothgangel und Hermisson).

Was lässt sich also abschließend über dieses Buch sagen? Seine Stärke liegt in der Darstellung qualitativer Methoden und es wird einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung empirischen Forschens in unserer Disziplin leisten. Das gilt allein schon deshalb, weil es etwas

Vergleichbares für die Religionspädagogik derzeit nicht gibt. Für Studierende, die eine empirische Abschlussarbeit verfassen wollen, aber vermutlich auch für einige Promovierende, die sich einen ersten Überblick verschaffen wollen, wird dieses Buch ein wichtiger Bezugspunkt sein. Sie werden darin eine Reihe von Hilfestellungen und Anleitungen für ihr eigenes Forschungsvorhaben finden, auch wenn das Potenzial dazu im Buch nicht voll ausgeschöpft wurde.

Alexander Unser



Schweitzer, Friedrich / Wissner, Golda / Bohner, Annette / Nowack, Rebecca / Gronover, Matthias / Boschki, Reinhold: Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik, Bd. 13). Münster (Waxmann) 2018 [284 S., ISBN 978-3-8309-3776-0]

„Viele Jugendliche glauben.“ Wenn die Ergebnisse einer Anfang 2018 veröffentlichten Studie von Nachrichtenportalen – in diesem Fall vom SWR – in diesen drei Worten zusammengefasst werden, dann scheinen sie bestehenden Erwartungen zuwiderzulaufen. Dementsprechend rasch wurden die zentralen Resultate der hier zu besprechenden „Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht“ binnen kürzester Zeit auf breiter Basis zitiert: 22 % der Schüler/-innen bezeichnen sich demnach als religiös, 41 % als gläubig [19f.; 71]. Mehr als die Hälfte (52%) der Befragten glaubt an Gott (21; 72–75), „für drei Viertel [...] gehört das Gebet zumindest gelegentlich, vielfach aber auch regelmäßig zu ihrem Alltagsleben“ (21). „54 % stimmen [...] der Aussage zu, dass es [...] ein Leben nach dem Tod gibt“ (22, 82). Doch auch abseits dieser oft angeführten Befunde lädt diese Publikation zu spannenden Entdeckungen – aber auch zu Rückfragen – ein.

Innerhalb des ersten Teils („Überblick und Hintergrund“, 9–57) findet sich nach Einführung und Zusammenfassung zentraler Ergebnisse (Schweitzer, Wissner, Boschki, Gronover; 10–39) eine grundlegende Hinführung (Friedrich Schweitzer, Jugend, Religion und Religionsunterricht. Stand und Perspektiven religionsbezogener Jugendforschung. Zur Einordnung der Studie, 40–57).

Den Schwerpunkt der Arbeit bildet der zweite Teil („Quantitative Untersuchung“, 59–180), in dem zunächst Methode und Design vorgestellt (Annette Bohner) sowie das t1-Sample untersucht (Golda Wissner) werden, um diese Ergebnisse im Anschluss hinsichtlich der „Veränderungen und Konstanz religiöser Einstellungen und Überzeugungen“ (118) mittels eines t1-t2-Vergleichs zu analysieren. Hierbei legt Wissner besonderes Augen-

merk auf sogenannte „spezielle Schülergruppen“ (146), namentlich „muslimische Schülerinnen und Schüler“ (146–156), „Schülerinnen und Schüler im Ethikunterricht“ (157–162) sowie „Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen“ (162–167). Der zweite Teil wird abgerundet von einem Kapitel über die „Selbsteinschätzung, wie mögliche Glaubensveränderungen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter von den Befragten selbst wahrgenommen werden“ (Bohner, 168–180, hier: 168).

Teil drei („Qualitative Untersuchung“, 181–246) „betrachtet das Thema Religion und Religiosität bei Jugendlichen auf einer individuellen, subjektiven Ebene, lässt die Jugendlichen ihre Erfahrungen und ihren Glauben beschreiben und in ihren eigenen Worten ausdrücken“ (Bohner, 183). Rebecca Nowack referiert darin die Ergebnisse in den Kapiteln „Die Bedeutung von Religion für junge Menschen“, „Der eigene Glaube“, „Kirche und Religionsgemeinschaften“, „Herausfordernde Lebenserfahrungen und der eigene Glaube“, „Unterricht – Religion – Ethik“ und „Muslime, Atheisten und konfessionslose Jugendliche zum Thema Religion und Glaube“.

Der vierte Teil („Anhang“, 247–274) beinhaltet sodann den Leitfaden für die Gruppeninterviews, den Fragebogen, die deskriptiven Werte t1 sowie Skalen und Analysen. Ein Tabellenverzeichnis sowie ein Abbildungsverzeichnis erleichtern den praktischen Einsatz der vorliegenden Publikation.

Bereits in der Einführung legt das Autorenteam die Motivation zu dieser Studie offen: die Marginalisierung des Themenkomplexes Religion in den Befunden der allgemeinen Jugendforschung (vgl. 10) – bei gleichzeitigem Bedarf aufseiten „all derer, die mit Jugendlichen arbeiten – als Lehrerinnen und Lehrer, als Pädagoginnen und Pädagogen oder sonst in der Jugendbildung Engagierte“ (ebd.). Damit wird implizit bereits die Zielgruppe der vorliegenden Publikation umrissen, wobei die Gruppe der in Universität und Fortbildung an Aus- und Weiterbildung von Lehrenden Tätigen ungenannt bleibt. Ebenso lassen die Verfassenen keinen Zweifel daran, dass eine „Einmal-Befragung Jugendlicher“ nicht ihr Ziel sei. „Wer wirklich Einblick in religiöse Veränderungen im Jugendalter gewinnen will – und darauf kommt es fast allen Untersuchungen [...] an –, muss breiter ansetzen und einen längeren Atem haben, nicht zuletzt mit einer Mehrfach-Befragung von Jugendlichen zu verschiedenen Zeitpunkten“ (11). In der Tat wird durch das gewählte Forschungsdesign versucht, diesen „längeren Atem“ auch in der eigenen Umsetzung zu behalten. Allerdings lagen nur von 3001 der anfangs 7246 mittels Fragebogen befragten Jugendlichen auch Daten für den zweiten Befragungszeitpunkt (t2) vor, welcher „ungefähr eineinhalb Jahre später“ gesetzt wurde. Als Gründe für diesen Schwund führt die Studie in Rücksprache mit den jeweiligen Lehrkräften „Lehrerwechsel oder Krankheit der Lehrkraft“, häufiger jedoch „dass die Klassen zum zwei-

ten Erhebungszeitpunkt nicht mehr in der alten Form bestanden“ (120) an. Dies zeigt, wie schwer die Umsetzung eines solchen – durchaus zu fordernden – Ideals in der Praxis ist.

Ebenfalls bereits in der Einführung wird aus jeweils verschiedenen Gründen die fehlende Repräsentativität eines „Großteil[s] der in Deutschland verfügbaren Untersuchungen zu ‚Jugend und Religion‘“ als Problem benannt (11). Vor allem wird kritisiert, dass es in vielen Studien üblich sei, „die wenig homogene Altersspanne von 12 oder 14 bis 25 oder sogar 30 Jahren einfach als ‚Jugend‘ zusammenzunehmen, als wären sich die 13jährigen und die 26jährigen besonders ähnlich“. Die Autorinnen und Autoren erheben daher für sich selbst den Anspruch, „zumindest einen klaren Schwerpunkt innerhalb dieses Altersspektrums zu legen“ (11). Ob dies im Fall der vorliegenden Studie angesichts einer aus Schülerinnen und Schülern der 11. und 12. Jahrgangsstufe allgemeinbildender und beruflicher Gymnasien sowie Schülerinnen und Schülern des ersten Lehrjahres an beruflichen Schulen bestehenden Gruppe der Befragten durchgängig eingelöst wird, darf zumindest diskutiert werden. Für das Sample beim ersten Befragungszeitpunkt t1 nennt die Studie eine Altersspanne von 14 bis 27 Jahren (bei einem Durchschnittswert von 17,2 Jahren), deren Angaben für die Auswertung berücksichtigt wurden, „wobei der deutlich größte Teil der Befragten zwischen 16 und 19 Jahre alt ist (88%)“ (68). Offen bleibt, warum für eine Untersuchung unter dem Titel „Jugend – Glaube – Religion“ angesichts der selbst formulierten Kritik an bestehenden Erhebungen die Auswertung nicht auf eben diese Schwerpunktgruppe der 16-19-Jährigen begrenzt wurde. Ebenso erscheint aus externer Perspektive die Festlegung auf genau diese drei Schularten (allgemeinbildende Gymnasien: N = 3063, ø 16,4 Jahre; berufliche Gymnasien: N = 2377, ø 17,1 Jahre; berufliche Schulen außerhalb beruflicher Gymnasien: N = 1770, ø 18,6 Jahre) zumindest fragwürdig und womöglich von den Realitäten der Befragungssituation bestimmt. Zwar führen die Autorinnen und Autoren aus, dass „andere Schularten nicht in Betracht kamen“, da „der Schwerpunkt auf älteren Jugendlichen lag“ (13) – jedoch scheint der Begriff „erstes Lehrjahr“ eine gewisse Streuung bezüglich des Alters zuzulassen, die Nichtberücksichtigung zumindest der zehnten Jahrgangsstufe Realschule bleibt unerwähnt.

Am Beispiel des Bundeslandes Baden-Württemberg, dessen Nennung bereits innerhalb des Titels der Publikation durchaus wünschenswert gewesen wäre, soll im Rahmen der Studie „versucht werden, ein differenziertes Bild der religiösen Orientierung Jugendlicher zu gewinnen“ (11), was aufgrund der überzeugenden Datenbasis und -auswertung auch gelingt. Völlig zu Recht fanden daher nicht nur die oben bereits erwähnten Ergebnisse der Studie umgehend und auf breiter Basis Eingang in

Pressemeldungen und Fachpublikationen. Zu den zentralen Beobachtungen gehört so zum Beispiel, dass die Distanzierung der Schüler/-innen von Kirche oder anderen religiösen Institutionen nicht mit Desinteresse an Fragen von Religion und Glaube gleichzusetzen ist. Belegt werden zudem ihr Wunsch nach Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit in Glaubensfragen; die bleibende Bedeutsamkeit der Theodizeefrage; die bestehende Unsicherheit bzgl. Fragen nach dem Weiterleben nach dem Tod; ihr differenziertes Bild von Kirche; ihre Positionen zwischen Pluralität und Xenophobie; Beobachtungen bzgl. der Konstanz von Glaubenseinstellungen versus der Variabilität des Verhältnisses zur Kirche und vieles mehr.

Vor allem durchgängig geforderte und auch eingelöste – andernorts aber leider zu oft unterlassene – Differenzierungen auf sprachlicher und begrifflicher Ebene (z. B. der Unterschied zwischen „gläubig“ und „religiös“ samt entsprechender Reflexion, ergo auch die Unterscheidung zwischen „Religion im Allgemeinen und einem persönlichen Glauben an Gott“ [11] innerhalb der Befragung) machen die vorliegende Arbeit zu einem echten Gewinn für die o. g. Zielgruppe der Lesenden. Dazu tragen auch die Ergebnisse der Betrachtung von schulischem Religions- und Ethikunterricht (33f.; 108–111; 136–141; 230–236) bei.

Die Fülle der Daten, vor allem aber die exemplarischen und authentischen Äußerungen des qualitativen Parts werden die gegenwärtige Situation und Lebenswirklichkeit von Schülerinnen und Schülern dieser Altersgruppe und dieses Bundeslandes vor allem denen vor Augen führen können, die vielleicht selbst im eigenen Tun keinen direkten Kontakt zur Gruppe der Lernenden (mehr) haben. Daher bietet die vorliegende Publikation vor allem für die in universitärer Ausbildung Tätigen einen echten Mehrwert.

Es bleibt zu hoffen, dass derartige Forschungsprojekte in Zukunft sowohl in anderen Bundesländern als auch über längere Zeiträume (eine weitere, dritte Befragungsrunde wird durch die Autorinnen und Autoren der Studie derzeit vorbereitet) realisiert werden. Inwiefern sodann Fachkräfte aus islamischer Religionspädagogik oder der Aus- und Fortbildung von Ethiklehrkräften bereits in die Konzeption und Durchführung eingebunden werden könnten, wird von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich zu beurteilen sein.

Matthias Werner



Riegel, Ulrich: Wie in Zukunft Religion unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen, Stuttgart (Kohlhammer) 2018 [223 S., ISBN 978-3-17-034463-1]

Der schulische Religionsunterricht in konfessioneller Gestalt steckt schon seit einigen Jahren in einer doppelten Krise: Zum einen wird es in vielen Schulen der Republik zunehmend schwieriger, die vom Schulrecht verlangten konfessionellen Lerngruppen für den RU zu bilden, zu groß ist inzwischen die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die weder der Evangelischen noch der Katholischen Kirche angehören. Auch wenn in manchen Regionen Deutschlands noch scheinbar volksskirchliche Verhältnisse herrschen, so ist es vor allem in den Schulen der urbanen Ballungsräume und multikulturellen Großstädte kaum noch möglich, genug Schüler/-innen für getrennte evangelische und katholische Lerngruppen zusammenzuziehen.

Neben diese äußere Krise der schulischen Organisationsform tritt zum anderen eine innere Krise, welche die weiterhin vorausgesetzte Konzeption der Würzburger Synode betrifft: Aktuelle empirische Untersuchungen zeigen nämlich deutlich, dass im katholischen RU die Grundidee einer Korrelation von tradierter Glaubenslehre und gegenwärtiger Lebenswelt nicht mehr umgesetzt wird und dass zudem Religionslehrer/-innen kaum noch als Repräsentanten ihrer Religionsgemeinschaft auftreten wollen. Stattdessen läuft RU allzu häufig als Sachkundeunterricht ab, in dem aus einer neutralen, übergeordneten Perspektive auf das Christentum und andere Religionen geblickt wird. Vor diesem Hintergrund erklärt sich nun auch die plötzliche Offenheit der deutschen Bischöfe für regionale Kooperationen von evangelischem wie katholischem RU, ein Angebot, das die Evangelische Kirche in Deutschland bereits vor 25 Jahren in der Denkschrift „Identität und Verständigung“ den deutschen Bischöfen gemacht hatte, welches diese aber schroff zurückwiesen. Nun hofft man vor dem Hintergrund der demografischen Situation in der Bundesrepublik Deutschland durch eine verstärkte konfessionelle Kooperation mit dem evangelischen

RU die schwindende Zahl von getauften Schülerinnen und Schülern kompensieren zu können und zugleich Lehrer/-innen wieder zu einer stärker profilierten Positionalität nötigen zu können.

Viele in Unterricht und Wissenschaft sind derweil der Auffassung, dass das gerade gefeierte Modell der konfessionellen Kooperation eigentlich schon wieder überholt ist. Sie sprechen sich angesichts der weltanschaulichen Vielfalt in deutschen Schulen nun für einen religionskooperativen Unterricht aus. Zu diesen Kolleginnen und Kollegen gehört auch Ulrich Riegel, der in seiner jüngsten Monografie die Frage einer zukunftsfähigen Form des Religionsunterrichts in der staatlichen Schule erörtert. Unter dem Titel „Wie Religion in Zukunft unterrichten?“ beleuchtet Riegel die religiöse Pluralität in der deutschen Gesellschaft als Ausgangspunkt für die Frage nach einer Neugestaltung religiöser Bildung in der Schule (11–39). Dabei stellt er seine Überlegungen zuerst in den Kontext der rechtlichen Situation des Religionsunterrichts, die in der Bundesrepublik Deutschland in besonderer Weise durch grundgesetzliche Bestimmungen und landes- bzw. schulgesetzliche Ausführungsverordnungen normativ bestimmt ist (41–61). Interessant ist Riegels Hinweis auf den europäischen Rechtsrahmen für religiöse Bildung, was angesichts der aktuellen Urteile des Europäischen Gerichtshofs zum Selbstbestimmungsrecht der Kirchen durchaus sinnvoll erscheint. Mit dem sog. ‚religionskundlichen Modell‘ findet er im europäischen Kontext das erste von unterschiedlichen Modellen religiöser Bildung in der Schule, das er später durch das klassische konfessionelle und das dialogische Modell ergänzt (91–134). Für Riegel ist klar, dass in Zukunft ein Religionsunterricht, der den gesellschaftlichen Erwartungen, den schulpädagogischen Anforderungen und den religionsdidaktischen Notwendigkeiten genügen will, nur noch religionskooperativ durchgeführt werden kann, mit dem Ziel, eine konfessorisch-dialogische Perspektive für Schüler/-innen zu erschließen. Riegel geht sogar so weit, dass er Ersatzfächer für Schüler/-innen ohne religiöses Bekenntnis wie Ethik oder Philosophie in ein solches Kooperationsmodell integrieren will – er spricht von einem ‚kooperativen Weltanschauungsunterricht‘ (135–198). Ein solcher religionskooperativer Religionsunterricht soll Schüler/-innen befähigen, „gelebte Religiosität in ihrem Alltag wahrzunehmen und diese kulturellen Praktiken im Sinne der jeweiligen religiösen Tradition(en), auf die sie sich beziehen, zu deuten. Darüber hinaus motiviert dieser Unterricht die Lernenden, einen eigenen Standpunkt hinsichtlich Glauben und den verschiedenen Religionen zu entwickeln und respektvoll ins Gespräch mit anderen Menschen einzubringen“ (204). Riegel ist sich bewusst, dass das Modell auf Vorzüge der klassischen konfessionellen Bildung verzichten muss und auch die gesellschaftlich wesentlich besser

zu vermittelnde Perspektive eines religionskundlichen Modus zurückstellt. Dennoch ist für ihn dieser Weg der einzig mögliche: Er „vermittelt eine religiöse und eine konfessorische Kompetenz, nicht notwendig jedoch eine konfessionelle“ (ebd.).

Ulrich Riegel versteht nach eigenen Aussagen sein Buch als Impuls, über eine neue Form religiöser Bildung in der Schule nachzudenken, die das konfessionelle und auch das inzwischen angestrebte konfessionell-kooperative Modell von Religionsunterricht überwindet. Seine Idee „eines religions-kooperativen Religionsunterrichts in konfessorisch-dialogischer Perspektive“ integriert verschiedene andere alternative – vor allem im evangelischen Raum entwickelte – Modelle wie das von Andreas Obermann, Uta Pohl-Patalong, Carsten Gennerich und Reinhold Mokrosch (vgl. 135 u. ö.). Am nächsten ist sein Modell wohl dem gerade aus der Taufe gehobenen „Hamburger Religionsunterricht für alle 2.0“, der dezidiert den Anspruch erhebt, den dialogischen Ansatz mit dem kooperativen Modell zu verbinden. Allerdings beschränkt dieser sich auf die Kooperation von Religionsgemeinschaften und integriert nicht den Philosophieunterricht.

Ulrich Riegel hat eine absolut überzeugende und hoch informative Studie vorgelegt, die den aktuellen Stand des Diskurses in bisher einmaliger Weise referiert, bündelt und in ein eigenes Konzept überführt. Die Fülle der verarbeiteten Literatur ist beeindruckend. Sympathisch ist, dass Riegel ohne jedes Pathos schreibt, zurückhaltend, aber konzise argumentiert und auch am Schluss um die Bedingtheit und Vorläufigkeit seines eigenen Konzeptes weiß.

Ein Wort zum Schluss: Auch wenn es mit Blick auf die Analogie zum konfessionell[-]kooperativen Religionsunterricht verständlich ist, dass der neue Ansatz nun als „religions[-]kooperativ“ bezeichnet wird, so wäre es doch mit Blick auf die Regel der deutschen Sprache besser, in Zukunft von einem „religionskooperativen“ Modell zu sprechen.

Clauß Peter Sajak