

AKRK

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft
Katholische Religionspädagogik und Katechetik

RpB

Heft 83/2020

Religionspädagogische Beiträge

Religionspädagogik und RU:

Standpunkte

Perspektiven

Zukunftsaufgaben

LUSA

Inhalt

Editorial	3
<i>Ulrich Kropač/Georg Langenhorst</i>	
 Blinde Flecken	
Ein wertschätzend-kritischer Blick zurück	5
<i>Hans Mendl</i>	
 „Nothing is ever lost!“	
Überlegungen zu einer ambiguitätsfördernden Religionspädagogik von morgen	15
<i>Jan Woppowa</i>	
 Glaube und Religion	
Zum Gegenstand des Religionsunterrichts	24
<i>Ulrich Kropač</i>	
 Ein Fach auf der Suche nach seinem Profil	
Ein Plädoyer für die Theologizität der Religionspädagogik	34
<i>Mirjam Schambeck sf</i>	
 Religionspädagogik in ökumenischer Weite	43
<i>Bernd Schröder</i>	
 Ein Bildungsfach für alle?!	
Erwägungen zum Religionsunterricht der Zukunft	52
<i>Burkard Porzelt</i>	
 Interreligiöses Lernen – aber wie?	
Gedanken zur Zukunftsfrage des schulischen Religionsunterrichts	61
<i>Clauß Peter Sajak</i>	

Alles Gender?	
Genderbewusstsein und Genderresistenz in der Religionspädagogik	71
<i>Sabine Pemsel-Maier</i>	
Empirische Professionalität	
Eine zentrale Zukunftsaufgabe der Religionspädagogik	79
<i>Alexander Unser</i>	
Evangelikal – charismatisch – katholisch?	
Religionspädagogische Herausforderungen durch eine neuartige Liaison	89
<i>Georg Langenhorst</i>	
Religiöse Bildung in Europa – Quo vadis?	
Unkonventionelle Gedanken in unkonventionellen Zeiten	98
<i>Bert Roebben</i>	
REZENSIONEN	107
Wichtige Hinweise zum Bezug der RpB:	
Open Access und Retrodigitalisierung	137

Editorial

Ulrich Kropač / Georg Langenhorst

Liebe Leserinnen und Leser,

dieses Heft signalisiert einen der vielen Umbrüche, die wir gegenwärtig erleben und bezeugen: Es ist die letzte Ausgabe der Religionspädagogischen Beiträge, die ausschließlich als Printversion erscheint. Vom ersten Heft 1978 bis zum nun letzten in dieser Form 2020 spannt sich ein Bogen von 83 Einzelausgaben in 43 Jahren, in denen sich die Religionspädagogischen Beiträge als zentrales Diskursorgan der deutschsprachigen katholischen Religionspädagogik etabliert haben.

Andere derartige Fachzeitschriften stellen seit Jahren ihr Erscheinen ein. Anders die Religionspädagogischen Beiträge: Sie werden als frei zugängliche Online-Zeitschrift – verbunden mit der Option des Print-on-Demand – weitergeführt und strategisch an die heutigen und zukünftigen Anforderungen angepasst. Dazu wurden im letzten Heft (RpB 82) alle Hintergründe und Perspektiven benannt und begründet. Da die Religionspädagogischen Beiträge sich nie an bestimmte Verlage und deren Publikationspolitik gebunden haben, sondern immer in Eigenherausgabe der AKK, später der AKRK verlegt wurden, bleibt auch diese Entscheidung eine autarke Weichenstellung der scientific community selbst. Auf diese Selbstständigkeit und ökonomische Unabhängigkeit können wir stolz sein.

Das ‚letzte Heft in alter Form‘ und in Verantwortung der ‚alten‘ Schriftleitung soll ein besonderes sein. Ausgehend von einer Sich-

tung des fachwissenschaftlichen Befundes in den Religionspädagogischen Beiträgen selbst, versucht es eine Art Zwischenbilanz der Forschungsdisziplin aus katholischer Sicht, aber ökumenisch und interreligiös geöffnet. Dazu haben wir primär, aber nicht ausschließlich etablierte Protagonistinnen und Protagonisten unserer Disziplin eingeladen, in eigens für dieses Heft konzipierten Beiträgen ihre jeweilige Sicht auf den Ist-Stand und die (Zukunfts-)Perspektiven des Faches zu präsentieren.

Zusammengekommen ist ein spannendes, herausforderndes, als Messlatte für künftige Entwicklungen dienendes Mosaik. Hans Mendls Suchblick gilt den ‚blinden Flecken‘ unserer Disziplin, ausgehend von einer umfassenden Sichtung der Diskurse in den Religionspädagogischen Beiträgen. Die meisten anderen Beiträge, unbewusst darauf aufbauend, schauen nach vorn, mal konzentriert auf den schulischen Religionsunterricht, mal allgemein auf die Fachdisziplin der Religionspädagogik. Jan Woppowa entwirft Perspektiven einer „ambiguitätsfördernden Religionspädagogik“. Ulrich Kropač differenziert und problematisiert die Dimensionen von ‚Glaube‘ und ‚Religion‘ als bislang essenziellen Kerngegenständen des Religionsunterrichts. Mirjam Schambeck plädiert für eine stärkere Theologizität der Religionspädagogik als einer explizit in den Kanon der Theologie gehörigen theologischen Disziplin. Der evangelische Kollege Bernd Schröder reflektiert über die Potenziale von Religionspädagogik in spezifisch ökumenischer Sicht. Burkard Porzelt

präsentiert Überlegungen zu einem künftigen Religionsunterricht in Gestalt eines Bildungsfachs für alle Schüler/-innen. Clauß Peter Sajak zieht eine Zwischenbilanz über Chancen und Grenzen des interreligiösen Lernens. Sabine Pemsel-Maier richtet den Scheinwerfer auf die Fragen nach „Genderbewusstsein und Genderresistenz“. Alexander Unser begründet die Forderung nach empirischer Professionalität als „eine zentrale Zukunftsaufgabe der Religionspädagogik“. Georg Langenhorst erhebt angesichts des Aufblühens neuer evangelikal-charismatischer Gruppierungen die Forderung, den binnenkirchlichen Blick nach innen nicht zu vernachlässigen. Bert Roebben schließlich weitet den Horizont auf die Zukunft der religiösen Bildung in Europa.

Das schillernde Mosaik zeichnet sich einerseits durch die gekonnt gearbeiteten Einzelteile aus. Entscheidend aber ist das Gesamtbild. Unsere arbeitsteilig auftretende Fachdisziplin ist vielfach vernetzt und verbunden, bei aller Ausdifferenzierung. Das Reizvolle der Lektüre erschließt sich dieses Mal in besonderer Weise durch Querverweise und Ausblendungen, explizite Gemeinsamkeiten und implizite Bestätigungen, durch bleibende Spannungen und herausfordernde Widersprüche. Von diesem Tableau aus können und werden sich künftige Entwicklungen ergeben. Reizvoll!

Eine zweite Art von ‚Zwischenbilanz‘ bilden die Besprechungen aktueller religionspädagogischer Publikationen. Diese Rubrik wird selbstverständlich in den ‚neuen Religionspädagogischen Beiträgen‘ weitergeführt. Sie erscheinen hier noch einmal in der bislang üblichen Form. Um die Ägide dieser Schriftleitung abzuschließen, wurden sämtliche von ihr beauftragten Besprechungen aufgenommen. Das erklärt den außergewöhnlichen Umfang dieser Rubrik. Erneut gilt: Beide ‚Zwischenbilanzen‘, die systematisch erschriebene sowie die in den Rezensionen gespiegelte, sind durch zahllose Querverbindungen ineinander verwoben.

Für uns als Schriftleitung bleibt die Aufgabe der Verabschiedung. Das geht unmöglich, ohne jeden Dank zu sagen, die uns bei unserer Arbeit unterstützt haben.

■ Zu nennen ist ganz besonders Heidi Klehr, Sekretärin am Eichstätter Lehrstuhl von Ulrich Kropač, die den Satz für alle Hefte erstellt hat: präzise, zuverlässig, mit großer Übersicht. Wie die Religionspädagogischen Beiträge ohne sie hätten in den Druck kommen können, ist uns im Grunde nicht vorstellbar. Zu nennen ist auch Verena Lauerer, Projektmitarbeiterin am Lehrstuhl Kropač, promovierte Germanistin. Sie hat mit Akribie dafür gesorgt, dass das Revier des Fehler-teufels so klein als möglich geraten ist. Und so manche sprachliche Verbesserung in den Beiträgen verdankt sich ihrer Initiative.

■ Dank gebührt Nicole Strauß und Matthias Werner am Augsburger Lehrstuhl von Georg Langenhorst für die zuverlässigen Arbeiten in der Betreuung des Rezensionswesens, der Archivierung, der Verrechnung und Versendung.

■ Nicht weniger danken wir Ludwig Sauter und Katharina Krünes vom LUSA-Verlag in Babenhausen, die in überaus engagiertem Einsatz die Hefte verlegerisch betreut haben. Unser Gedenken gilt dabei vor allem der – viel zu früh verstorbenen – Luitgard Lehner, deren ästhetische Gestaltungsfreudigkeit den Hefen ihr spezielles Profil gegeben hat.

■ Dankbar sind wir schließlich dem DKV für die Versendung und Verrechnung der Abonnements.

Wir haben die Aufgabe der Schriftleiterschaft acht Jahre lang mit Freude ausgeübt. Die jetzige Form trägt ‚unser Gesicht‘. Das ist gut so. Noch besser ist es, dass sich neue Profile herausbilden. Wir sind – mit Ihnen – sehr gespannt auf die neuen Wege. „Jedem Anfang wohnt ein Zauber inne ...“ (Hermann Hesse).

Blinde Flecken

Ein wertschätzend-kritischer Blick zurück

Hans Mendl

1. Skrupel und hermeneutische Vorbemerkungen

Den mir zugedachten Auftrag, mit Blick auf die Geschichte der „Religionspädagogischen Beiträge“, die mit dieser Ausgabe in eine printtechnische Zielgerade einläuft, blinde Flecken der Religionspädagogik auszumachen, empfinde ich als äußerst heikel. Aus der Distanz und im Rückblick lassen sich von oben herab treffend Defizite markieren – ich habe hier Skrupel!

Ein Erstes: In unserer überschaubaren Scientific Community der katholischen Religionspädagoginnen und Religionspädagogen sind wir eng miteinander verbunden; wir alle bemühen uns, unserem Fach und unserer Zunft ein Profil zu verschaffen, jede und jeder auf ihre und seine Weise. Es ist bekannt und anerkannt, wie viel Herzblut, Arbeits- und Lebenszeit die Herausgeber der „Religionspädagogischen Beiträge“ in dieses wissenschaftliche Non-Profit-Unternehmen gesteckt haben. Wer selber mit Herausgebertätigkeiten vertraut ist, weiß, wie wenig dankbar dieses Geschäft ist: Viele geschätzte Kolleginnen und Kollegen empfinden jeglichen redaktionellen Eingriff in ihren Text als Angriff auf die geistige Unversehrtheit und kämpfen um jede Fußnote; das Ringen um Optimierungen gleicht einem Spaziergang auf des Messers Schneide. Allgemeine Aufrufe mit der Bitte um Beiträge verhallen, Abgabetermine werden ignoriert, formale Vorgaben, vor allem, was Zitati-

on und Umfang von Beiträgen betrifft, nicht zur Kenntnis genommen: *Es ist völlig ausgeschlossen, diese komplexe Materie auf unter 15 Seiten halbwegs angemessen darzustellen.* – In der Not der Praxis, im Jahresrhythmus neben den sonstigen beruflichen Aufgaben und Projekten zwei Exemplare einer wissenschaftlichen Zeitschrift zu publizieren, müssen zwangsläufig Kompromisse eingegangen werden. Von daher sollen vor einer kritischen Bestandsaufnahme eine Wertschätzung und ein Dank formuliert werden: Ihr lieben Herausgeber¹ (es waren nur Männer!) habt in den letzten 40 Jahren Großartiges geleistet, für das euch unsere Community zu Dank verpflichtet ist; ein herzliches Vergelt's Gott!

Ein Zweites: Auch wenn sich der folgende Rückblick an den seit 1978 erschienenen Bänden der „Religionspädagogischen Beiträge“ orientiert, so muss selbstverständlich die Verschränkung von Zeitschrift und Scientific Community bedacht werden. Die erste Vermutung ist, dass die Zeitschrift durchaus einen Spiegel dessen darstellen könnte, was in der deutschsprachigen katholischen Religionspädagogik geforscht und gelehrt wird, rekrutieren sich die Herausgeber sowie die Autorinnen und Autoren doch aus dieser Wissenschaftsgemeinschaft. Als offizielles

1 Schriftleiter: ab 1/1978 Hans Zirker; ab 21/1988 Herbert Zwergel; ab 46/2001 Werner Simon und Burkard Porzelt; ab 69/2013 Ulrich Kropač und Georg Langenhorst.

Publikationsorgan sollten die „Religionspädagogischen Beiträge“ die Wissenschaftslandschaft treffend abbilden.² Insofern könnten blinde Flecken, die man in der Zeitschrift ausmacht, auch blinde Flecken innerhalb der Forschungsgemeinschaft kennzeichnen. Deutlich wird schon durch die vorsichtigen Formulierungen „sollten“ und „könnten“ aber, dass sich hier Fragen auftun, die systematisch erforscht werden müssten, was bei einem solchen Aufsatzprojekt nicht leistbar ist (wohl aber beispielsweise im Rahmen einer Dissertation!). Lassen sich Differenzen zwischen den inhaltlichen Publikationsschwerpunkten der „Religionspädagogischen Beiträge“ und dem, was faktisch in der katholischen Religionspädagogik erforscht wurde, ausmachen? Haben die Herausgeber bestimmte Richtungen, Inhalte, Meinungen oder Personen bevorzugt? Da die „Religionspädagogischen Beiträge“ immer auch auf den Jahreskonferenzen der wissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaft (AKK, heute AKRK, morgen evtl. katholisch-jüdische Volksfront im Unterschied zur evangelischen Volksfront von Judäa³) ein Diskussionsthema waren und umgekehrt die Tagungen hier auch dokumentiert wurden, kann ich aus meiner Erfahrung (Teilnahme an den Tagungen seit 1990) nur meine Erinnerung kundtun, niemals entsprechende prinzipielle Vorbehalte öffentlich wahrgenommen zu haben. Reizvoll wären natürlich auch synchrone Vergleiche: Unterscheiden sich die Themenstellungen beispielsweise der „Religionspädagogischen Beiträge“ und der „Katechetischen Blätter“ von den

ähnlichen Publikationen unserer evangelischen Kolleginnen und Kollegen, z. B. der „Zeitschrift für Pädagogik und Theologie“ (früher: „Evangelischer Erzieher“) und „Entwurf“ – und welche sind aktueller am Puls der Zeit? Wird die Zeitschrift eher von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern als Sprungbrett (wie ich es derzeit in der Entwicklung bei den Bereichs herausgebern des WiReLex vermute) bespielt, um ihre innovativen Forschungsideen zu präsentieren, oder von arrivierten Kolleginnen und Kollegen mit den bekannten Labeln bzw. aktuell neuen Projekten? Nach meiner Beobachtung über die Jahre hinweg ist beides festzustellen; dass immer wieder Nachwuchswissenschaftler/-innen aktiv aufgefordert werden, ihre Projekte anfanghaft zu präsentieren (z. B. im Rahmen von Posterpräsentationen auf der Tagung und den entsprechenden Kurzdarstellungen in den „Religionspädagogischen Beiträgen“⁴), ist ein Indiz für die Nachwuchsförderung, die der Community am Herzen liegt. Meine Einschätzung nach der Durchsicht aller Bände: Tendenziell hatten in den „Religionspädagogischen Beiträgen“ in den ersten Jahren überwiegend etablierte Kollegen (in der männlichen Version!) das Sagen, inzwischen ist eher ein Gleichgewicht festzustellen.

Was leider bis heute fehlt, ist ein Gesamtregister⁵ aller bisher in den „Religionspädagogischen Beiträgen“ veröffentlichten Beiträge; das erschwert eine Einschätzung möglicher Stärken, Schwächen und Tendenzen. Es bleibt nichts anderes übrig, die 88 cm aller Bände durchzustöbern; ab Heft 28/1991 habe ich die Zeitschrift abonniert, die Bände bis dahin stammen jeweils

-
- 2 Äußerst aufschlussreich: *Stachel, Günter*: Notizen zur Geschichte der AKK. In: RpB 27/1991, 175–193 (darin auch: Einblicke in die Entstehung der RpB, 187–190). Einen Rückblick auf 50 Jahre AKK/ AKRK bieten anlässlich des Jubiläumskongresses 2018 *Werner Simon* und *Lukas Ricken* in Heft 81/2019.
 - 3 Theologinnen und Theologen muss man diese Anspielung nicht erklären. Sie wurde so auch auf der letzten AKRK-Konferenz geäußert, bei der um die Aktualisierung der Namensgebung gerungen wurde – mit Blick auf die Schwesterkonferenz der evangelischen Religionspädagogik mit dem Namen GwR.

-
- 4 Z. B. RpB 46/2001: Präsentation von 16 aktuellen Forschungsprojekten.
 - 5 Es existieren nur drei Teilregister: ein Register für Heft 11/1983 bis Heft 20/1987 (angebunden an Heft 20), ein weiteres für Heft 21/1988 bis Heft 31/1993 (angebunden an Heft 31), ein weiteres Register für die Hefte 1–10; das fehlt leider im Passauer Exemplar, es wurde mir von Werner Simon dankenswerterweise zur Verfügung gestellt.

in Jahresbänden zusammengebunden aus dem Bestand der Universitätsbibliothek.⁶



Wahrnehmungsleitend sind folgende Fragehorizonte:

- Welche Themen dominieren, welche werden nur randständig bearbeitet? Lassen sich handlungsortspezifische Schwerpunkte feststellen?
- Wurden und werden aktuelle Trends erkannt, zeitnah abgebildet und konsequent verfolgt?
- Welche Phasen der Lehrerbildung werden in den Blick genommen?
- Wie international ist der Forschungshorizont aufgespannt?
- In welchen wissenschaftskulturellen Zusammenhängen bewegt sich die Zeitschrift?
- Ist die Frage des wissenschaftlichen Nachwuchses ein als drängend erkanntes Thema?
- Wie ist es um die wissenschaftliche Streitkultur bestellt?

2. *Schwerpunkte und kritische Anfragen*

2.1 Themen und Handlungsorte

■ GRUNDSATZFRAGEN UND RU

In der Logik einer fachwissenschaftlichen Zeitschrift, die nicht auf die Publikation von fachdidaktischen Materialien hin abzielt, dominieren

durchgängig Beiträge, die sich um die Klärung von fachwissenschaftlichen Grundsatzfragen bemühen. Im Sog des Bibelfrühlings seit dem II. Vatikanum eröffnete das Zeitschriftenprojekt in Heft 1 mit bibelhermeneutischen Reflexionen. Gerade in den ersten Jahrgängen sticht das Stichwort *Erfahrung* hervor (Thema von Heft 2), der Leitbegriff der Religionspädagogik seit der anthropologischen Wende, auch Fragen des religiösen Lernens, der Identität, der Bildung, der Sozialisation, von Kindheit und Jugend, der religiösen Entwicklung, der Ästhetik sowie der wissenschaftstheoretischen reflexiven Klärung des eigenen Selbstverständnisses (z. B. Heft 12/1983). Von Beginn der „Religionspädagogischen Beiträge“ an (siehe Vorwort zum ersten Heft) war ein Wechsel von Heften mit und ohne thematischer Bindung geplant – das trägt einerseits zur Profilierung und Steuerung des wissenschaftlichen Diskurses bei und ermöglicht andererseits ein Reagieren auf Aktuelles und Innovatives.

Deutlich wird eine Fokussierung auf fachdidaktische Fragestellungen, die in erster Linie auf den Handlungsort Religionsunterricht hin zugeschnitten sind (programmatisch: Wolfgang Nastainczyk Reflexionen zum aktuellen Konzept des Religionsunterrichts in Deutschland, in Heft 3): Bibel, Bilddidaktik, Symbol, Didaktik und Methodik, Religionsbuch, ethische Bildung, Theodizee, Evaluation und Leistungsbewertung, natürlich immer auch Korrelation, später dann auch Elementarisierung. Das ist bis heute so und wird in der Scientific community durchaus auch problembewusst kommuniziert.⁷

Als aufschlussreich erweist sich die Frage nach den schulartspezifischen Schwerpunkten, sofern auf konkrete Schularten Bezug genommen wird. Was überrascht: Sehr früh, mit Heft 9/1982, stehen

6 Zur Bezeichnung: Alle Herausgeber sprechen von einzelnen *Heften* der „Religionspädagogischen Beiträge“; diese Nomenklatur wird in diesem Beitrag übernommen – statt der ebenfalls möglichen Bezeichnung *Band* (Bd.).

7 Die Intention, auch andere Handlungsorte einzubeziehen, ist erkennbar; faktisch wirken die entsprechenden Beiträge nicht selten wie ein Feigenblatt: z. B. Heft 4/1979 – ein Beitrag zum religiösen Lernen bezieht sich auf den Elementarbereich.

Arbeitswelt und Berufsschule im Mittelpunkt; nochmals in 11/1992 (Kirche und Arbeiter); dann allerdings rückt der Handlungsort Berufsschule in den Hintergrund, ebenso wie der gesamte Sonderschulbereich, der erst mit der Inklusionsdebatte zögerlich (RpB 71/2014) aufgegriffen wird.

■ AUSSERSCHULISCHE LERNORTE? PRAXIS VON RELIGION?

Dass außerschulische Lernorte weit weniger beforcht werden als schulische, hat verschiedene Gründe. An vielen Orten gab es in den 1960er-Jahren und zu Beginn der Universitätsgründungen in den 1970ern noch mehrere religionspädagogische Lehrstühle, die im Laufe der Zeit reduziert wurden. Damit fielen thematische Ausdifferenzierungen weg. Die Generation der Gründerväter und -mütter der „Religionspädagogischen Beiträge“ waren zwar überwiegend Priester und hatten somit eine größere Affinität zu Katechese und Gemeindefarbeit, aber bedingt durch den radikalen Umbruch, den die Würzburger Synode durch die Trennung von Gemeindekatechese und Religionsunterricht brachte, erschien es als weit reizvoller, ein schulisches Fach jenseits einer kirchlichen Bevormundung zu entfalten, als sich kirchlichen Binnenfragen zu widmen. Dass in vielen Bundesländern der Nachweis der entsprechenden schulischen Erfahrungen (Staatsexamen, Unterrichtstätigkeit) mehr oder weniger zwingend für den Erwerb eines Lehrstuhls notwendig ist, verstärkt diese Dynamik: Der Religionsunterricht ist der erste Handlungsort religionspädagogischer Reflexion, Gemeindekatechese, Sakramentenkatechese, Elementarpädagogik, Erwachsenenbildung und Jugendarbeit (ein Heft Jugend 14/1984) werden nur randständig bearbeitet. Von daher erstaunt es nicht, dass sich die ersten Beiträge in den „Religionspädagogischen Beiträgen“, die sich außerschulischen Lernorten widmen, auf andere Länder beziehen: Heft 3/1979 enthält einen Beitrag von Hans van der Ven zur Katechese in den Niederlanden, Heft 4/1979 einen von Jan Charytanski zur Katechese

in Polen. Diese Engführung des fachlichen Fokus auf den Religionsunterricht hin wurde immer wieder auf Tagungen thematisiert und findet im Heft 56/2006 mit dem Titel „Religionsunterricht jenseits des Religionsunterrichts“ ihren Niederschlag, ähnlich wie sich dann ein Heft (60/2013) der Elementarpädagogik widmet oder schon früh eines (Heft 20/1987) der Katechismusfrage.

Der Logik einer Konzentration auf den Religionsunterricht, der mit der Würzburger Synode ein von der Katechese unterschiedenes Profil erhielt, entspricht, dass die Praxis von Religion thematisch an den Rand rückt; lediglich Ralph Sauer (gelegentlich auch Albert Biesinger) hält mit seinen spannenden Ausführungen zu den Themen „Beten im RU“⁸ und „Liturgische Bildung“⁹ das Fähnchen für diese Themenstellung in den Gegenwind. Bezeichnenderweise ist das Themenheft „Spiritualität“ (Heft 16/1985) sehr allgemein gehalten und lässt keine Bezüge zum Religionsunterricht erkennen.

2.2 Pünktlichkeit

■ VERGESSENES, ÜBERSEHENES, VERSPÄTETES, VERDRÄNGTES

Welche Themen aus- oder eingeblendet werden, hängt stark von den Personen ab, die für bestimmte Positionen stehen und diese aktiv in den Diskurs einspielen, so mein Eindruck bei der Durchsicht der Hefte. Kirchengeschichtsdidaktik, ein Stiefkind der Religionspädagogik, wurde von Eugen Paul (z. B. Heft 10/1982: Didaktik der Kirchengeschichte; auch Heft 17/1986) immer wieder eingebracht¹⁰ und später von Werner Si-

8 Sauer, Ralph: Erziehung zum Beten – eine Aufgabe der Schule? In: RpB 4/1979, 49–68.

9 Ders.: Liturgische Bildung aus heutiger Sicht. In: RpB 9/1982, 149–175.

10 Z. B. mit einer wiederkehrenden Rubrik „Bibliografie zur historischen Religionspädagogik“ (letztmals in Heft 33/1994), die mit Eugen Pauls Tod im Jahre 1995 nicht mehr weitergeführt wurde.

mon bearbeitet, der aber selbst in seiner Zeit als Herausgeber das Thema nicht deutlicher forcieren konnte, als es in der Community bearbeitet wurde. Immerhin unternahm Herbert Zwergel über die Rubrik „neu gelesen“ (Präsentation von Klassikern der Religionspädagogik) seit Heft 49/2002 den Versuch, ein Bewusstsein für die eigene Fachgeschichte wachzuhalten. Das wäre sicher ein Desiderat für die aktuelle katholische Religionspädagogik, sich immer wieder der eigenen Herkunft zu vergewissern!

Mich hat erstaunt, dass die interreligiöse Perspektive reichlich spät eröffnet wird (Heft 28/1991), bezeichnenderweise mit je einem Beitrag von Stephan Leimgruber, der das Thema dann auch in der Folge intensiv in der Religionspädagogik beackerte, und von Hans Zirker, jeweils mit Bezug auf den Islam. Erst gegen Ende des letzten Jahrtausends werden verstärkt interreligiöse Fragestellungen thematisiert. Deutlich wird, dass eine Zeitschrift nicht selber Themen forciert und generiert: Sondiert wird, was „in“ oder „dran“ ist, was profilierte Kolleginnen und Kollegen in die Öffentlichkeit tragen, das wird dann von den Herausgebern mit viel Gespür für Trends in Themenheften gebündelt und präsentiert.

Manche Themen ploppen auf, geraten dann aber in Vergessenheit: Udo Tworuschka wandte sich schon früh (Heft 10/1992) dem Thema „Religionsgeschichte in der Öffentlichkeit“ zu – eine Themenstellung, die seit ungefähr fünf Jahren unter den Stichworten öffentliche Religionspädagogik (Heft 71/2014) bzw. Politik, Religion und Religionspädagogik intensiv bearbeitet wird. Fast schon amüsant aus heutiger Sicht: Die Bezugnahme auf die *neuen* Medien (Heft 15/1985) – Referenzpunkt war das Fernsehen; war man hier am Puls der Zeit oder schon zu spät dran? Mir scheinen auch Fragen der Populärkultur bei *uns Katholen* im Vergleich mit dem, was unsere evangelischen Kolleginnen und Kollegen erforscht und publiziert haben, etwas unterbelichtet zu sein.

Hochschuldidaktik wird erst spät zu einem Thema; lediglich Bernhard Jendorff bringt solche Fragestellungen (z. B. 32/1993) immer wieder ein (siehe auch unten). Werner Simon wendet sich bereits früh (17/1986) der Person des Religionslehrers zu, dann verschwindet die Thematik wieder für einige Jahre; erst Heft 42/1999 widmet sich explizit dem Thema „ReligionslehrerInnenausbildung“.

Hans-Georg Ziebertz öffnet in Heft 41/1999 den Blick für Pluralität – auch reichlich spät, wie ich meine, selbst wenn bereits in Heft 6/1980 das Thema Pluralismus in den Mittelpunkt gestellt wurde; danach geriet es aus dem Blickfeld.

Wenig systematisch bearbeitet wird der Bereich des Performativen – lediglich in der Zeit des Erscheinens des Bischofsworts „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ (z. B. in Heft 54/2005, dort mit Blick auf die evangelische Konzeption; und dann ausführlicher in 58/2007 sowie später in einzelnen Beiträgen) wird die Thematik bearbeitet; vielleicht hätte ich mich in den Folgejahren mit meinem Ansatz auch in den „Religionspädagogischen Beiträgen“ deutlicher positionieren sollen?¹¹

■ AM PULS DER ZEIT

Die Religionspädagoginnen, die sich in der Sektion Religionspädagoginnen der AKRK seit 1996 regelmäßig treffen, sorgen seit den 80er-Jahren für die Publikation feministischer Fragestellungen.¹² Bezeichnenderweise wird einer der ersten

11 *Mendl, Hans*: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München ³2017; *Ders.*: Religion zeigen, Religion erleben, Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht, Stuttgart 2016.

12 *Bußmann, Magdalena*: Die Stellung der Frau in der Geschichte der Kirche – ein Beitrag zu einer nicht geschriebenen Kirchengeschichte. In: RpB 10/1982, 64–85; *Florian, Heike M.*: Das Bild der Frau in den Religionsbüchern der Primarstufe. In: RpB 18/1986, 120–130.

Beiträge von Martina Blasberg-Kuhnke¹³ im Inhaltsverzeichnis nicht genannt und dort mit einer Überklebung angefügt (sicher keine männliche Absicht, unterstelle ich unseren Altvorderen mal! ☺). Weitere Beiträge und Hefte folgen.¹⁴

Zaghft werden Ende der 1980er-Jahre (reichlich spät, in der kirchlichen Jugendarbeit war man einige Jahre früher dran!) ökologische und politische Fragen aufgegriffen: Ökologie (24/1989), Schöpfung 31/1993, Konziliarer Prozess (27/1991), Befreiungstheologie (29/1992).

Ende der 1980er-Jahre lässt sich eine erste Sensibilität für empirische Fragestellungen erkennen (21/1988: Entwicklungspsychologische Fragestellungen; 25/1990: die Allensbach-Untersuchung zum Religionsunterricht; erst 65/2010 explizit: Empirische Religionspädagogik).¹⁵

Seit Mitte der 90er-Jahre häufen sich die Anfragen an das Konzept eines konfessionellen Religionsunterrichts, aber erst seit den letzten Jahren erfolgt eine verstärkte Diskussion verschiedener struktureller Ansätze eines Religionsunterrichts (z. B. 77/2017, 80/2019).

Einen *cantus firmus* stellen von Beginn bis heute Beiträge dar, in denen die inhaltliche Verwobenheit der Religionsdidaktik mit theologischen Grundfragen bzw. Fragen aus Teildisziplinen der Theologie sowie grundsätzlich hermeneutischen Fragen (z. B. Sprache, Verstehen) bearbeitet werden.

Die skizzierte Logik, dass die „Religionspädagogischen Beiträge“ ein Spiegelbild der religionspädagogischen Forschung darstellen und zeitlich nachvollziehbarerweise hinterherhinken, wird auch beim Thema Kindertheologie

deutlich: Erst 2006 findet man einen bündelnden kritischen Beitrag von Bernhard Grümme¹⁶; der erste Band des Jahrbuchs für Kindertheologie war im Jahr 2002 erschienen.¹⁷ Reichlich spät erfolgt eine kritische breitere Diskussion der Kinder- und Jugendtheologie (z. B. RpB 70/2013); diese hält aber bis heute an. Das lässt sich auch beim Thema Kirchenraumpädagogik nachzeichnen: in der Praxis längst ein Thema, in den „Religionspädagogischen Beiträgen“ erst spät bearbeitet (z. B. in 70/2013, 75/2016, 78/2018).

2.3 Lehrerbildung

In der Logik, dass der Handlungsort Religionsunterricht im Vordergrund steht, verwundert es nicht, dass von Beginn an didaktische und methodische Fachfragen regelmäßig bearbeitet werden; der 3. Kongress der AKK im Jahre 1980 widmete sich der Didaktik und Methodik und wird in Heft 7 u. 8/1981 dokumentiert; hier finden auch im Gefolge des ersten breiter angelegten Unterrichtsforschungsprojekts, der Mainzer Dokumentation¹⁸, unterrichtsreflexiv-empirische Überlegungen ihren Niederschlag. Es fällt auf, dass sich die Frage nach dem guten Unterricht und der entsprechenden Ausbildung von Religionslehrenden¹⁹ auf die erste und dritte Phase fokussiert: Was müssen Religionslehrende an der Hochschule lernen, um später einen erfolgreichen Unterricht

13 Blasberg-Kuhnke, Martina: Frauengruppen als neue Orte der Überlieferung. In: RpB 19/1987, 103–110.

14 In den folgenden Jahren folgen Beiträge u. a. von Magdalena Bußmann, Monika Jakobs und Helga Kohler-Spiegel; RpB 43/1999: Religionspädagogik feministisch.

15 Erste „Methodologische Überlegungen zur religionspädagogischen Forschung“ stellt Hans-Georg Ziebertz an: RpB 30/1992, 148–164.

16 Grümme, Bernhard: Kindertheologie: Modethema oder Bereicherung? In: RpB 57/2006, 103–118.

17 Ein frühes Zeugnis, danach gab's aber nichts mehr: Büttner, Gerhard/Reis, Oliver: Wie werden Kinder zu (biblischen) Theologen? In: RpB 47/2001, 43–54.

18 Stachel, Günter: Protokollieren, Aufzeichnen und Analysieren von Unterricht. In: RpB 7/1981, 49–67.

19 Jendorff, Bernhard: Zur Praxis der Religionslehrer/-innen-Ausbildung. In: RpB 38/1996, 163–171; RpB 42/1999: ReligionslehrerInnenausbildung. Bernhard Jendorff präsentierte in den „Religionspädagogischen Beiträgen“ immer wieder ganz konkrete praxisorientierte Beiträge.

durchführen zu können? Die zweite Phase der Lehrerbildung, die ein wichtiges Scharnierstück zwischen universitärer Theorie und unterrichtlicher Praxis bildet, bleibt eigenartig unterbelichtet, selbst nach den Ergebnissen und Postulaten der Terhart-Studie um die Jahrtausendwende.²⁰ Mit dem neuen Format des Arbeitsforums Religionspädagogik, von der Stiftung Cassianum in Donauwörth gefördert, wäre eine Basis für eine intensivere Desegmentierung der Lehrerbildung über die verschiedenen Phasen hinweg verfügbar gewesen; der Funke schlug leider zu wenig auf die universitäre Phase über, und die Tatsache, dass die Vorträge dieser Tagungen in einer eigenen Dokumentationsreihe²¹ veröffentlicht wurden, führte dazu, dass sie kaum in den „Religionspädagogischen Beiträgen“ zur Kenntnis genommen wurde.

2.4 Forschungshorizont, Wissenschaftspolitik, Nachwuchsförderung

Es ist der Weitsicht und Anregung der Herausgeber der „Religionspädagogischen Beiträge“ zu verdanken, dass die Community inzwischen über ein Reflexionsformat verfügt, um wissenschaftstheoretische und forschungsstrategische Defizite zu erkennen und zu bearbeiten: das neue Instrument eines außerhalb des Kongresswesens angelegten *Think Tanks*, der seit 2015 im Zweijahresrhythmus stattfindet.²²

Ein Defizit unserer Community besteht sicher darin, dass die Binnensicht auf die deutschsprachige Religionspädagogik lange Zeit dominierte; breiter angelegte internationale Blickweitun-

gen gibt es bei religionspsychologischen und empirischen Forschungsprojekten, ansonsten sind sie eher rar und werden als unverzichtbare Forschungsperspektive erst in jüngerer Zeit entdeckt. Dabei war der Blick über die Grenzen hinaus von Beginn an intendiert, wie im Vorwort zu Heft 4 (S. 2) deutlich formuliert ist. Der gesteckte Horizont bleibt aber Europa (Niederlande, Polen, Frankreich, Schweiz, England, Ungarn, auch ein Rückblick auf die DDR in Heft 26/1990), nur Norbert Mette widmet sich in Heft 33/1994 der Katechese in Brasilien. Mit Übernahme der Herausgeberschaft haben Ulrich Kropač und Georg Langenhorst seit Heft 69/2013 die Rubrik „Religionspädagogik international“ eingeführt, die mit englischsprachigen Beiträgen bespielt wird.

Eine zweite Einschränkung bezieht sich auf die Tatsache, dass AKRK und die „Religionspädagogischen Beiträge“ von katholischen Religionspädagoginnen und Religionspädagogen getragen wird; von daher dominieren katholische Autorinnen und Autoren, man spricht bezeichnenderweise von „Mitgliedern und evangelischen Gästen“ (siehe der Dank in Heft 20/1987, 5). Mitte der 90er-Jahre erscheint ein Heft (37/1996), in dem Friedrich Schweitzer und Werner Simon die Frage nach der Religionspädagogik im ökumenischen Bereich reflektieren; ansonsten ist die Zeitschrift deutlich konfessionell aufgestellt – zwangsläufig, wie ich meine! Institutionell gibt es tatsächlich eine katholische und eine evangelische Religionspädagogik in Deutschland. Diese schlagen sich in den jeweiligen Publikationsorganen nieder, die eben auch in erster Linie konfessionell bespielt werden. Darüber hinaus existieren aber selbstverständlich mannigfaltige Kooperationsprojekte mit ihrer Konkretisierung in Publikationsorgane hinein – von den aktuelleren wären zu nennen das Internet-Projekt WiReLex, das Jahrbuch der Kinder- und Jugendtheologie, die Reihe „Religionsdidaktik innovativ“ oder das „Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik“, jeweils von katholischen und evangelischen Herausgeberinnen und Herausgebern getragen.

20 Terhart, Ewald (Hg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland, Weinheim – Basel 2000.

21 Der erste Band: Rendle, Ludwig (Hg.): Mehr als reden über Religion ... 1. Arbeitsforum für Religionspädagogik 21.–23. März 2006, Donauwörth 2006.

22 Vgl. die Berichte zu den *Think Tanks* von Angela Kaupp in RpB 74/2016, 129–132 und Lukas Ricken in RpB 78/2018, 115–118.

In diesem Zusammenhang darf man sicher auch einmal offen ansprechen, was wir gelegentlich bei den Publikationen unserer evangelischen Kolleginnen und Kollegen beklagen – ein Nicht-wahrnehmen dessen, was von katholischen Kolleginnen und Kollegen erforscht und publiziert wird und ein Verharren im eigenen konfessionellen Zitierungskartell.

Wissenschaftspolitisch stand lange das Verhältnis zwischen Religionspädagogik, Religionsunterricht und katholischer Kirche im Vordergrund. Auf der einen Seite werden die Ergebnisse der Würzburger Synode tatsächlich als Dokument einer Wende hin zu einer Befreiung des Religionsunterrichts von einer kirchlichen Bevormundung verstanden und entsprechende konzeptionelle Rahmenbedingungen für das Fach entfaltet, andererseits gibt es immer wieder auch Grund zur kritischen Auseinandersetzung mit der Mutter Kirche, so vor allem nach der kritischen Rede von Kardinal Ratzinger im Jahre 1983;²³ es scheinen immer wieder Konfliktfelder mit der Amtskirche auf.²⁴ Auch hier werden konfessionelle Unterschiede deutlich: Katholische Religionspädagoginnen und Religionspädagogen arbeiten sich meist kritisch an den kirchlichen Dokumenten und kirchlich instruierten Medien, wie sie die YouCat-Reihe darstellt, ab. Wenn die evangelischen Kolleginnen und Kollegen weit wohlwollender die Dokumente ihrer eigenen Kirche referieren, so könnte das auch damit zusammenhängen, dass sie weit intensiver in den Entstehungsprozess einbezogen waren.

23 Vgl. die kritischen Stellungnahmen von *Richard Schlüter* in Heft 18/1986, 152–172.

24 Z. B. Entzug der Lehrerlaubnis für *Hans Küng* und *Hubertus Halbfas*, Verweigerung eines Nihil obstat, Kölner Erklärung.

Bologna und die Folgen werden nach der Jahrtausendwende zunächst im Horizont der Diskussion um Bildungsstandards diskutiert.²⁵ Die Implikationen des radikalen Umbaus des deutschen Universitätssystems nach einer Bachelor- und Masterlogik nach angelsächsischem Modell mit ihren Folgen für das Selbstverständnis von Forschung und Lehre werden (zu) spät erkannt: Forschungsstrategische Fragen (z. B. Bedeutung von Drittmitteln, Rankings, Peer-Review-Wesen) werden in den „Religionspädagogischen Beiträgen“ nur am Rande thematisiert. Auch die zunehmende Problematik der Nachwuchsförderung, die in einigen Jahren zu einem Mangel an geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern für religionspädagogische Lehrstühle führen wird, findet keinen Widerhall in den „Religionspädagogischen Beiträgen“. Insofern wird deutlich, dass die „Religionspädagogischen Beiträge“ vor allem einen Spiegel für die inhaltsbezogenen Diskurse der Forschungsgemeinschaft darstellen; forschungsstrategische Fragen werden hier, wie auch auf den Konferenzen, kaum referiert. Insofern war die Einrichtung des oben schon erwähnten Think Tanks eine unabdingbare logische Folge, um die Zukunftsfähigkeit der Religionspädagogik zu sichern.

2.5 Streitkultur

■ KOLLEGIALITÄT

Hoffentlich unterliege ich hier keinem fundamentalen Vorurteil: Nach meiner Einschätzung bewegt sich der wissenschaftliche Diskurs bei aller Unterschiedlichkeit in den Positionen und Persönlichkeitsausprägungen in der katholischen Religionspädagogik im Rahmen eines kollegial-kritischen Umgangs. Man weiß um die Eigenheiten, Eitelkeiten, Vorlieben der Kolleginnen und Kollegen, man weiß, wer mit wem

25 Z. B. RpB 53/2004: Bildungsstandards; äußerst weit-sichtig: *Weirer, Wolfgang*: Bologna – und was nun? In: RpB 54/2005, 91–104.

kann und wer nicht.²⁶ Öffentliche Diskurse sind allerdings rar. Man könnte es auch kritischer formulieren: Man lässt sich in Ruhe. Es fehlt eine Streitkultur, die vielleicht in den 80er-Jahren noch ausgeprägter war! Die Versuche, in religionspädagogischen Zeitschriften entsprechende Diskursforen einzurichten, waren selten erfolgreich: So beispielsweise zündeten die Positionsbestimmungen in den „Katechetischen Blättern“, in denen seit Heft 5/2005 fast zehn Jahre lang solche Diskurse in einem „Forum Wissenschaft“ ausgetragen werden sollten, kaum. Eine Ausnahme: Anton A. Bucher, der ja immer für eine streitbare Positionierung offen ist, in einem von mir moderierten Streitgespräch mit Anna-Katharina Szagun zu verschiedenen Konzepten religiöser Entwicklung und auch andernorts bei Diskursen zur Gleichnisdidaktik und zur ersten Naivität.²⁷

26 Einen authentischen Einblick in die Selbstkonstruktionen der Religionspädagoginnen und Religionspädagogen unterschiedlicher Kohorten bietet die hervorragende autobiografisch angelegte Reihe, die maßgeblich von Horst Rupp initiiert und betreut wurde und bei der es auch sehr menschelt: *Lachmann, Rainer/Rupp, Horst F.*: Lebensweg und religiöse Erziehung. Religionspädagogik als Autobiographie, Bd. 1–3, Weinheim 1989–2000; *Rupp, Horst F./Schwarz, Susanne*: Lebensweg, religiöse Erziehung und Bildung. Religionspädagogik als Autobiographie, Bd. 4–7, Würzburg 2011–2020.

27 Wie „misst“ man Gotteskonzepte von Kindern? Ein Streitgespräch über die Bedeutung der Stufentheorien religiöser Entwicklung. In: *KatBl* 113 (2009) 368–378. – S. a. Buchers Kritik an der Symboldidaktik von Hubertus Halbfas: *Bucher, Anton A.*: Einwurzelung – oder: Entwurzelung? In: *KatBl* 117 (1992) 866–869; im Gegenzug: *Bauer, Eva-Maria*: Einwurzelung – oder Entwurzelung? Anmerkungen zu der kritischen Auseinandersetzung mit den Religionsbüchern von Hubertus Halbfas durch Anton Bucher in *KatBl* 12/92, 866–869. In: *KatBl* 118 (1993) 346f.; oder auch: die heftige Diskussion bezüglich einer Gleichnisdidaktik zwischen Anton A. Bucher und Bernhard Grom: *Bucher, Anton A.*: „Wenn wir immer tiefer graben ... kommt vielleicht die Hölle.“ Plädoyer für die Erste Naivität. In: *KatBl* 114 (1989) 654–662; *Grom, Bernhard*: Zurück zum alten Mann mit Bart? In: *KatBl* 112 (1987) 790–793 sowie die folgende breite Dis-

■ STREITBARES

Mir scheint, dass es mit der neuen Rubrik „Religionspädagogik kontrovers“ seit Heft 69/2013 der „Religionspädagogischen Beiträge“ tatsächlich gelegentlich gelang, Dispute öffentlich auszutragen, auch wenn das für die Herausgeber ein mühseliges Geschäft war: der Diskurs zum Konstruktivismus zwischen Rudolf Englert und mir (Heft 69/2013), zur Kindertheologie zwischen Petra Freudenberger-Lötz (gemeinsam mit Raphael Döhn) und Burkard Porzelt, zur Kompetenzorientierung zwischen Wolfgang Michalke-Leicht und Clauß Peter Sajak und (bzw. gegen) Hans Schmid, zur Jugendbibel zwischen Michael Langer und Robert Schelander. Manch anderes blieb aber auch bei diesem Format ohne eine aufschlussreiche wechselseitige Replik nebeneinander stehen bzw. verhielt sich komplementär zueinander und nicht kontrovers. Dabei waren in den „Religionspädagogischen Beiträgen“ eigentlich von Beginn an die Wege für einen starken wechselseitigen (!) Diskurs vorgezeichnet: Auf den ersten Beitrag von Eugen Paul zu bibeldidaktischen Neuerscheinungen im ersten Heft der „Religionspädagogischen Beiträge“²⁸ reagierte Detlev Dormeyer in Heft 2 empört, weil Paul seinen hermeneutischen Ansatz zerrissen hatte;²⁹ Paul erhält umgehend im selben Heft die Möglichkeit zu einer beharrenden Replik.³⁰ Ein Wunsch für die Zukunft: Diskurse werden durch ein wechselseitiges Aufeinander-Eingehen befeuert, deshalb erscheinen hier dialogische Formate wie ein Streitgespräch oder ein gemeinsames Interview als besonders

kussion in *KatBl* 115 (1990) (Beiträge von *Fritz Oser* und *Helmut Reich, Rainer Oberthür, Lothar Kuld, Klaus Wegenast* und *Norbert Mette*); vgl. a. das daraufhin konzipierte Heft 12 von *KatBl* 120 (1995) zum Thema „Erste Naivität“.

28 *Paul, Eugen*: Bibeldidaktische Neuerscheinungen. In: *RpB* 1/1978, 3–23.

29 *Dormeyer, Detlev*: Hermeneutik = Methode? In: *RpB* 2/1978, 135–140.

30 *Paul, Eugen*: Zur Replik Dormeyers. In: *RpB* 2/1978, 140f.

ertragreich, um Positionen zu markieren.³¹ Die Herausgeber der „Religionspädagogischen Beiträge“ beklagen im Gespräch mit dem Autor dieses Beitrags zu Recht, dass die Möglichkeit, zu einzelnen Beiträgen in einer Folge Nummer kritisch Stellung zu beziehen, bisher kaum wahrgenommen wird. Mir scheint die deutlichere Entwicklung einer pointierten inhaltsbezogenen Streitkultur auch mit Blick auf unsere in der Mehrzahl doch eher an der diskursiven Oberfläche sich bewegenden Studierenden als hilfreich zu sein, die durch solche Dispute perturbiert werden: Man kann ja durchaus kräftig in der Sache streiten und sich gleichzeitig persönlich vertragen!

3. Fazit

Die „Religionspädagogischen Beiträge“ sind wie die AKRK insgesamt ein System, das von handelnden Menschen geprägt wird. Das ist nicht zufällig, sondern notwendig: Akteure, die für bestimmte inhaltliche Fragestellungen stehen und ihre Interessen einbringen wollen, haben von Beginn an bis heute Wissenschaftscommunity und Zeitschrift geprägt; es wäre reizvoll, die damit verbundenen systemischen Wirkmechanismen intensiver zu untersuchen – wie spielen das Forschen Einzelner, die Akti-

vitäten der Vorsitzenden bei der Konstruktion von Tagungen, das Wirken der Herausgeber der „Religionspädagogischen Beiträge“ beim Setzen von Themen und die publizierten Hefte systemisch zusammen? Auch die aktuell anstehenden Weichenstellungen entsprechen einer Systemlogik: Es ist unverzichtbar, dass sowohl die Nachwuchswissenschaftler/-innen als auch die Community als Institution die Spielregeln des Wissenschaftsbetriebs nicht nur kennen, sondern auch selbst anwenden können, egal, was man persönlich davon hält: Ich nenne nur die Stichworte Peer-Review-Verfahren bei Publikationen, ausgewiesene Internationalität, Forschungsintensivität, die sich in Drittmitteln niederschlagen. Viele Kolleginnen und Kollegen meiner Generation entsprechen nicht diesem wissenschaftlichen Typus – können sich dies biografisch aber auch leisten. Ich hoffe, dass sich die nachfolgenden Generationen im Hamsterrad des wissenschaftlichen Mainstreams nicht völlig aufreiben lassen, sondern noch Platz haben für Aktivitäten jenseits des Erwarteten, für die Bestellung von Orchideenwiesen und die Entfaltung persönlicher inhaltlicher Präferenzen. Und schließlich: Nicht alles, was wissenschaftlich wichtig und unverzichtbar ist, lässt sich in einer wissenschaftlichen Zeitschrift abbilden!

Dr. Hans Mendl

*Professor für Religionspädagogik und
Didaktik des Religionsunterrichts, Universität
Passau, Michaeligasse 13, 94032 Passau*

31 Beispielhaft könnte das Modell sein, das in der Zeitschrift „Lebendige Seelsorge“ praktiziert wurde: Die beiden Autoren unterschiedlicher Aufsätze erhalten die Möglichkeit zu einer unmittelbaren Replik auf die Ausführungen des anderen!

„Nothing is ever lost!“

Überlegungen zu einer ambiguitätsfördernden Religionspädagogik von morgen

Jan Woppowa

Wenn einem – wie dem Autor der vorliegenden Zeilen – die Aufgabe gestellt wird, ‚ein spielerisch-ernstes Durchdenken möglicher Visions-szenarien‘ im Blick auf die Entwicklung der Religionspädagogik in den nächsten zehn Jahren zu unternehmen, dann kann man daran eigentlich nur scheitern. Zu polyphon scheint die gegenwärtige Disziplin, um der Vielzahl an Stimmen gerecht werden, geschweige denn einschätzen zu können, welche gegenwärtigen Tendenzen sich durchsetzen werden. Deshalb kann dieser Versuch, in essayistischer Absicht, nur ausschnittshaft bleiben und erfolgt aus der subjektiven Perspektive des Verfassers heraus, bedingt durch partikuläre Interessen und Kontexte – und zwar unter dem Motto „Nothing is ever lost!“¹, unter das der Religionssoziologe Robert Bellah sein Werk über *Religion in Human Evolution* gestellt hat. Es macht darauf aufmerksam, dass neue Erkenntnisse der Gegenwart nicht zwangsläufig diejenigen der Vergangenheit überwinden oder ersetzen. Vielmehr bleibt die Aufgabe bestehen, auch in neuen Theorien alte Denkmuster kreativ zu integrieren. Nichts Gedachtes geht also verloren oder sollte zumindest nicht leichtfertig verloren gegeben werden, wenn man auf dem Weg in eine ungewisse Zukunft ist. Warum dieses Motto aus meiner

Sicht auch für eine wissenschaftliche Religionspädagogik wertvoll ist, soll im Folgenden deutlich werden, und zwar anhand einiger Beobachtungen und daraus resultierender Desiderate.

1. Beobachtungen im eigenen Feld

Die letzten zehn Jahrgänge der *Religionspädagogischen Beiträge* mögen vielleicht ein ganz guter Indikator dafür sein, welche Themen die scientific community vorrangig beschäftigen. Verschafft man sich einen, zugegebenermaßen an dieser Stelle methodisch völlig unterbelichteten Überblick, so fällt bei Sichtung der Ausgaben seit 2010 auf, dass es – allein den Aufsatztiteln nach – einige Themenbereiche gibt, die sich deutlich herauskristallisieren.² Sie werden immer wieder bedient, was eine zweistellige Zahl von Beiträgen belegen kann: Allen voran steht das Themenfeld von religiös-weltanschaulicher Pluralität und interreligiösem Lernen; gefolgt von einer klaren Priorisierung des Lernorts Religionsunterricht, einschließlich der Frage nach der Normativität des Konfessionalitätsprinzips – weit vor anderen Lernorten wie Katechese oder Erwachsenenbildung; ebenso wissenschaftstheoretische Selbstvergewisserungen der Religionspädagogik zwischen Empirie und Hermeneutik, zwischen Ästhetik und Politik

1 Vgl. <https://tif.ssrc.org/2011/09/14/nothing-is-ever-lost/> [Stand: 18.03.2020] sowie Bellah, Robert N.: *Religion in Human Evolution*, Cambridge Mass. 2011.

2 Vgl. Heft 64/2010 bis Heft 81/2019.

etc. Nur im einstelligen Bereich sind Beiträge zu finden, die sich – allerdings in den letzten Jahren zunehmend – dem Umgang mit Heterogenität und der Herausforderung Inklusion widmen sowie der religionspädagogischen Professionalisierung von Lehrkräften. Noch wenig tritt das zentrale Paradigma unserer Gegenwart auf, das allerdings die nächste Dekade enorm prägen wird: Digitalisierung von Bildung und Unterricht.

Im Vergleich mit der 2011 von Stefan Altmeyer vorgelegten kleinen sprachempirischen Studie zur Wissenschaftssprache der Religionspädagogik, ebenfalls entlang der „Religionspädagogischen Beiträge“ (1999–2008), zeigen sich durchaus Aspekte, die heute möglicherweise noch deutlicher hervortreten. Das „begriffliche Identitätsprofil gegenwärtiger Religionspädagogik“³ markiert Altmeyer durch sog. Schlüsselwörter, die nach einem methodisch validen Berechnungsverfahren identifiziert werden und sozusagen *identity marker* des religionspädagogischen Diskurses darstellen. Das markanteste unter ihnen ist mit einer Nennung in über der Hälfte aller Texte aus dem untersuchten Korpus der Begriff „Religionsunterricht“, der auch hinsichtlich religionspädagogischer Lernorte das Feld mit großem Abstand anführt. Katechese und Gesellschaft landen bei ca. einem Zehntel, gänzlich fehlend: Familie und Gemeinde. Damit korrespondieren auch solche Schlüsselbegriffe wie „Lernen“, „Unterricht“ und „Bildung“, die das pädagogische Begriffsfeld anführen und jeweils in ungefähr einem Viertel der Texte zentral verwendet werden. Das zweithäufigste Schlüsselwort ist „Religion“ in fast der Hälfte aller Texte, deutlich vor „Glaube“, woraus Altmeyer die faktische Entscheidung eines Grundsatzstreits ableitet: „Religionspädagogik hat mit *Religion* zu tun, deutlich weniger

hingegen mit *Glaube*.“⁴ Die Analyse mündet im Wesentlichen in zwei Grundsatzfragen: die eine nach der zukünftigen Gewichtung der Lernorte sowie damit zusammenhängend die Frage nach den eigentlichen Subjekten religiöser Bildung und die andere nach dem Verhältnis der Religionspädagogik zu ihren Bezugswissenschaften Theologie und Pädagogik.⁵

Nach meiner Wahrnehmung deckt sich hier einiges mit dem oberflächlichen Blick beim lockeren Durchblättern der letzten Jahrgänge: Religionsunterricht schlägt Katechese und Gesellschaft auf dem Spielfeld der Lernorte; wissenschaftstheoretische Fragen hinsichtlich der Selbstverortung der Religionspädagogik zwischen verschiedenen Disziplinen – oder methodologisch grob gewendet: zwischen hermeneutischer und empirischer Forschung – bestimmen weiterhin das strategische Mittelfeld. Eine hohe Relevanz auch für die nächste Dekade werden daher diese Themen nicht nur behalten, sondern auf Kosten auch mancher Einseitigkeiten weiter ausbauen: *erstens* die konzeptionelle und didaktische Bearbeitung des schulischen Religionsunterrichts diesseits oder jenseits des konfessionellen Wegs, erweitert durch eine intensiviertere Auseinandersetzung mit Fragen der Religionslehrerbildung und Professionalisierung, alles möglicherweise noch mehr auf Kosten nichtschulischer religiöser Lernorte; *zweitens* die wissenschaftstheoretische Selbstreflexion als Daueraufgabe einer sich als Verbundwissenschaft verstehenden Disziplin wie der Religionspädagogik. Gerahmt werden diese Themen *drittens*, wahrscheinlich mehr als jetzt schon, von der zentralen Herausforderung einer religiös-weltanschaulichen Pluralisierung, dem Umgang mit Heterogenität und einer sowohl zunehmenden kognitiven als auch empirischen Minderheitensituation traditioneller religiöser Systeme und Institutionen in der säkularen Gesellschaft.

3 Altmeyer, Stefan: ‚Deine Sprache verrät dich‘: Schlüsselbegriffe der Religionspädagogik im Spiegel ihrer Wissenschaftssprache. In: RpB 66/2011, 31–46, 36.

4 Ebd., 38. – Vgl. hierzu den Beitrag von Ulrich Kropač in diesem Heft.

5 Ebd., 43.

2. „Wer bin ich ...“ – Umgang mit Identitätsfragen

Wenn man bedenkt, dass sowohl die politischen und gesellschaftlichen Anfragen an den schulischen Religionsunterricht an Schärfe zunehmen werden, erhöht sich damit direktproportional nicht nur der Legitimationsdruck für die Religionspädagogik als der zentralen Begründungsdisziplin des Religionsunterrichts. Damit einher geht ein zunehmender Handlungsdruck, sich gegenüber anderen Fachdidaktiken als eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin mit einer breiten Methodologie zu präsentieren. Möglicherweise bedeutet das für die kommende Dekade, dass sich aus Gründen notwendiger Spezialisierungen eine *Religionspädagogik im engeren Sinne*, die sich als *Religionsdidaktik* auf den Bereich von Schule und Unterricht konzentrieren wird, noch mehr als jetzt schon das Feld beherrschen wird. *Nothing is ever lost?* – Was wird aus Altmeyers bereits 2011 getroffener Verlustanzeige hinsichtlich der religionspädagogischen Lernorte, die sich in den letzten zehn Jahren noch eher verstärkt haben dürfte: Werden Katechese, Familie, Gemeinde und auch Erwachsenenbildung zunehmend sich selbst überlassen und geraten sie innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses in Vergessenheit – was man dem Feld religiöser Erwachsenenbildung heute schon bescheinigen könnte – oder bleiben sie im kollektiven Gedächtnis der Religionspädagogik aktiv präsent? Damit hängt mittelbar auch eine weitere Frage zusammen: Emanzipiert sich die Religionspädagogik als Disziplin *zwischen allen Stühlen* damit zunehmend von der Theologie? Orientiert man sich angesichts einer stark auf den schulischen Religionsunterricht zugeschnittenen Lehr- und Forschungstätigkeit – die sich nicht zuletzt auch zahlenmäßig in der deutlichen Mehrheit von Lehramtsstudierenden innerhalb der Theologie zeigt – noch *primär* an der Theologie als Leitwissenschaft? Oder rückt man angesichts einer sich weiter ausdifferenzie-

renden empirisch orientierten fachdidaktischen Forschung und nicht zuletzt auch aufgrund der allgemeinen Außenwahrnehmung als „eine unter zahlreichen Fachdidaktiken“⁶ näher an die Erziehungs- und Bildungswissenschaften?⁷ Weil diese Identitätsfragen die Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin von Anfang an bis heute beschäftigen, werden diese auch in den nächsten zehn Jahren gestellt werden müssen. Man darf aus den oben genannten Gründen allerdings vermuten, dass eine Plausibilisierung der „Theologizität der Religionspädagogik“⁸ zukünftig mehr Anstrengungen brauchen wird als ihre Legitimation als Fachdidaktik eines – wie auch immer organisierten und erteilten – schulischen Faches religiöser Bildung.

In diesem *interdisziplinären Stühle-Rücken* liegen Aufgabe und Chance zugleich: Denn auf der einen Seite ist der innertheologische Diskurs zwischen der Religionspädagogik und den anderen theologischen Disziplinen durchaus ausbaufähig (und wurde in der Vergangenheit wohl schon mal intensiver geführt). Als praktisch-theologische Disziplin reflektiert Religionspädagogik den Selbstvollzug der Kirche in deren Bildungsverantwortung auf verschiedenen Feldern und ist nicht nur für die Theologie insgesamt, sondern gerade auch für einen kirchlichen Binnendiskurs über religiöse Bildung als spezifische kritische Reflexionsinstanz notwendig. Auf der anderen Seite würde die Religionspädagogik einiges verlieren, wenn sie sich einer steten Identitäts-

6 Scheunpflug, Annette: Die Religionspädagogik aus der Perspektive Allgemeiner Pädagogik. In: ZPT 63 (2011) 107–116.

7 Sehr präzise zusammengefasst hat diesen Problemkontext Heger, Johannes: Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik, Paderborn 2017, 85f.

8 Schlag, Thomas/Suhner, Jasmine (Hg.): Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart 2017.

vergewisserung zwischen Theologie und Pädagogik sowie anderen Humanwissenschaften verschließen würde. Denn in der zunehmenden Herausforderung, sich in diesen unterschiedlichen Kommunikationszusammenhängen und Wissenstransfers sowohl *nach innen* (Theologie, Kirche) als auch *nach außen* (Pädagogik, Fachdidaktiken, Schule, Gesellschaft etc.) jeweils adäquat zu profilieren und damit eben auch *zweisprachig* zu bleiben, liegt zugleich ihre Chance: Wie jede und jeder zwei- oder mehrsprachig Begabte ist die Religionspädagogik prädestiniert dafür, sowohl wissenschaftliche, theologische und bildungstheoretische als auch kirchen- und bildungspolitische Argumente im Diskurs um religiöse Bildung miteinander ins Gespräch zu bringen. Diese Karte könnte und müsste zukünftig noch stärker ausgespielt werden, denn damit würde sich die Religionspädagogik selbst aus verschiedenen Perspektiven unverzichtbar machen.

Eine solche Mehrsprachigkeit der Religionspädagogik hat sich mittlerweile fest etabliert, denn schon lange wurde ein „hermetisch-konzeptionelle[s] ‚one-way-Denken‘“⁹ verabschiedet, in dem eine klar umrissene Konzeption mit normativem Anspruch religiöse Lehr-Lern-Prozesse steuern sollte. Vielmehr sind gewissermaßen die Wege frei geworden, um ohne größere intradisziplinäre Lagerkämpfe Unterschiedliches gleichzeitig zu denken und damit eine plurale Theoriebildung mit methodologisch komplexen Forschungszugängen zu etablieren. Johannes Heger hat das religionspädagogische Arbeiten und Forschen kürzlich mit der Kategorie der Multiperspektivität charakterisiert, einerseits deskriptiv im Blick auf ihre plurale Theoriearchitektur, andererseits aber auch normativ: „Eine gegenwartssensible, wissenschaftstheoretisch verantwortete und dadurch zukunftsfähige

Religionspädagogik bedarf einer kritisch-reflektierten Multiperspektivität, die sich angesichts der jeweiligen Herausforderung in der Praxis der Stärken einer oder mehrerer ihrer Perspektiven bedient.“¹⁰ *Nothing is ever lost* kann deshalb auch hier ein Motto sein: Vergangene Perspektiven, Konzeptionen, Ansätze etc. taugen nicht selten auch noch oder wieder neu, wenn sie der Gegenwart kreativ anverwandelt werden. Das zeigt sich beispielsweise im erneuten Diskurs um die politische Dimension religiöser Bildung und den problemorientierten Religionsunterricht¹¹ oder in der kontinuierlichen und vielschichtigen kritischen Fortschreibung korrelationsdidaktischen Denkens.

Mit der Verortung der Religionspädagogik zwischen Theologie und Pädagogik bzw. anderen Fachdidaktiken hängt meines Erachtens eine strukturelle Problemanzeige für die Zukunftsfähigkeit der Religionspädagogik zusammen: die Frage der Gewinnung wissenschaftlichen Nachwuchses. Wenn Rudolf Englert noch vor knapp zehn Jahren feststellen konnte, dass die empirische Wende in der Religionspädagogik nur deshalb gelingen konnte, weil sich eine „Ausbildung empirisch forschender Nachwuchswissenschaftler“ etablierte und sich daran zeigte, „wie wichtig infrastrukturelle Faktoren für die Ermöglichung wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritts sind“¹², dann scheint heute das Fortbestehen einer akademischen Disziplin insgesamt daran zu hängen, ob überhaupt noch genügend Nachwuchswissenschaftler/-innen gewonnen und ausgebildet werden können. Diese Problematik, die man je nach Standort mehr oder weniger

9 Heger, Johannes: (Multi-)Perspektivität. Ein bedeutender Zugang zur Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. In: RpB 79/2018, 63–74, 64.

10 Ebd., 73.

11 Vgl. Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik (Hg.): *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und politischer Bildung*, Wiesbaden 2020.

12 Englert, Rudolf: Gibt es einen religionspädagogischen Erkenntnisfortschritt? In: ZPT 63 (2011) 137–149, 147.

dramatisch sehen kann, ist auch das Symptom einer nicht trivialen disziplinären Selbstverortung: Weil die Religionspädagogik eine theologische Disziplin ist, verlangt das römische Recht ein theologisches Vollstudium zur Ermöglichung einer akademischen Karriere. Allein die Mehrheit der zahlenmäßig ohnehin schrumpfenden Theologiestudierenden stammt mittlerweile aus den Lehramtsstudiengängen, die in großer Zahl auch an den lehrerbildenden Instituten, mithin also ohne theologisches Vollstudium, dafür aber in einem zweiten Fach mit eigener Forschungsmethodik ausgebildet werden. Der weitere Weg in die akademische Welt der Theologie, einschließlich der Religionspädagogik, ist dann allerdings mit einigen zusätzlichen Hürden versehen, insofern teilweise für den Erwerb einer theologischen Doktorwürde aufwendige Ergänzungsstudien zu leisten sind, die etwa die Einarbeitung in den *state of the art* fachdidaktischer (und nicht selten methodisch aufwendiger empirischer) Forschung erschweren. Das lässt viele geeignete Kandidatinnen und Kandidaten eine andere Zukunftsplanung verfolgen und meist ohne größere Umwege direkt in die Schule abwandern. Auch hier gilt (hoffentlich in nicht allzu weiter Ferne): *Nothing is ever lost!* Denn ist die Rückkehr zu alternativen Zugangswegen in eine akademische Karriere in der Religionsdidaktik über philosophische Fakultäten und jenseits des engen Pfades eines theologischen Vollstudiums noch vorstellbar? An der Antwort auf diese Frage hängt meines Erachtens nichts weniger als die Zukunft einer ganzen Disziplin – nicht zuletzt im Blick auf die gegenwärtigen durchaus prekären Bewerbungslagen ausgeschriebener Professuren.

3. „... und wenn ja, wie viele?“ – *Umgang mit Pluralität und Mehrdeutigkeit*

Ein ganz anderer Blick in die Zukunft: Leidet die Religionspädagogik eigentlich unter einem Mangel an Ambiguitätstoleranz? Der Islamwissenschaftler Thomas Bauer hat in seiner kleinen lesenswerten Schrift über die „Vereindeutigung der Welt“¹³ die These vertreten, „dass unsere Zeit eine Zeit geringer Ambiguitätstoleranz“¹⁴ sei: „In vielen Lebensbereichen – nicht nur in der Religion – erscheinen deshalb Angebote als attraktiv, die Erlösung von der unhintergehbaren Ambiguität der Welt versprechen. [...] Demgegenüber wird Vielfalt, Komplexität und Pluralität häufig nicht mehr als Bereicherung empfunden.“¹⁵ Eine Tendenz zur Vereindeutigung und zum Verlust an Vielfalt erkennt Bauer im Bereich des Religiösen in den beiden polaren Ausprägungen des Fundamentalismus einerseits und der Gleichgültigkeit andererseits, weil beide „gleichermaßen Resultate einer abnehmenden Ambiguitätstoleranz in modernen Gesellschaften“¹⁶ seien. Denn wenn das, was nicht unmittelbar eindeutig erscheint, dessen Grenzen nicht klar umrissen und dessen Wahrheiten nicht exakt messbar sind, abgewertet werde, dann werde es – wie auch im Falle von tradierter Religion – eher gleichgültig: „Ambiguität, die der Gewinnung letztendlicher Gewissheit entgegensteht, wird zum Anstoß und zum Anlass, sich lieber zurückzuziehen.“¹⁷ Komplementär zur Gleichgültigkeit verhalte sich der Fundamentalismus, denn während sich der Gleichgültige von allen ambiguitätshaltigen Phänomenen

13 Bauer, Thomas: Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt, Stuttgart¹¹2018.

14 Ebd., 30.

15 Ebd.

16 Ebd., 33.

17 Ebd., 38.

abwende, leugne der Fundamentalist einfach, dass es Ambiguität gebe und ziehe zur Begründung seiner Weltsicht religiöse oder politische Autoritäten heran, die eindeutige Antworten bereit stellen. Die Kehrseite dieses Zusammenhangs zweier ambiguitätsfeindlicher Pole im Umgang mit Religion bestehe nach Bauer darin, dass traditionelle Religiosität „zunehmend entbehrlich und unattraktiv“¹⁸ erscheine. Religion nämlich fuße auf einer ausgeprägten Ambiguitätstoleranz, sei es im Umgang mit Transzendenz und dem nicht bis ins Letzte Aussagbaren, sei es im Umgang mit der Vermittlung des Nicht-Vermittelbaren, sei es im Blick auf religiöse Kommunikation und die Mehrdeutigkeit beispielsweise im Umgang mit überlieferten Schriften. – Nun lässt sich auch aus religionspädagogischer Perspektive beobachten, dass es in den Bereichen religiöser Bildung, religiösen Lernens und des schulischen Religionsunterrichts sowohl Tendenzen der Vereindeutigung gibt als auch Phänomene des Relevanzverlusts traditioneller bzw. gelebter Religiosität und möglicherweise gerade damit einhergehender Gleichgültigkeit in Sachen Religion und Glauben.

Zunächst zum Pol der Gleichgültigkeit: Das mittlerweile häufig benannte Defizit an bekenntnishaftem Lehren, an einem Bezug zur regulativen Kraft von Religion oder an Positionalität von Lehrkräften macht einen Anspruch religiöser Bildung fast uneinholbar, nämlich gegen die Tendenz einer Versachkundlichung des konfessionellen Religionsunterrichts die alltagsprägende Relevanz religiöser Inhalte und Traditionen aufzuzeigen.¹⁹ Eine zunehmende Gefahr

lässt sich deshalb dahingehend vermuten, dass Religion – zumindest in der Schule – immer mehr zu einem reinen Denkgebäude erstarrt und ihre Vermittlung stark rationalistische Züge erhält. Aufseiten der Lernenden kann daraus Gleichgültigkeit resultieren – denn warum sollte man sich mit etwas beschäftigen, was nur Glasperlenspiel bleibt, selbst die unterrichtende Lehrerin bzw. den unterrichtenden Lehrer scheinbar nur noch als Lehrstoff begeistert und einem außerhalb der Schule ohnehin nichts bringt? Ließe sich also sagen: Ein Ausblenden des Anspruchs von Religion, nämlich als alltagsregulative Kraft zu wirken, in der auch traditionelle Religiosität eine Rolle spielt, führt insbesondere auch in religiösen Bildungsprozessen zu religiöser Gleichgültigkeit? Ein Blick in die religionspädagogische Schatzkiste kann daran erinnern – *Nothing is ever lost!* –, dass der Diskurs über „Glauben-Lernen als Leben-Lernen“²⁰ und über Religion oder Spiritualität als Lebensstil²¹ schon einmal intensiver geführt worden ist. Möglicherweise entscheidet sich auch an der Wiederbelebung solcher Ansätze die zukünftig virulenter werdende Frage nach der Relevanz von Religion und religiöser Bildung, selbstverständlich noch einmal differenziert nach verschiedenen Lernorten.

Religiosität. In: Religion 5–10, Heft 37/2020, 4–7 und Schambeck, Mirjam: Plädoyer für einen positionell-religionspluralen Religionsunterricht im Klassenverband. In: Rpb 80/2019, 33–44, 39.

20 Bitter, Gottfried: Glauben-Lernen als Leben-Lernen. Einsichten und Möglichkeiten alltäglicher Glaubensvermittlung. In: KatBl 112 (1987) 917–930.

21 Vgl. bspw. Englert, Rudolf/Frost, Ursula/Lutz, Bernd (Hg.): Christlicher Glaube als Lebensstil, Stuttgart – Berlin – Köln 1996; Schröder, Bernd: Fides quaerens expressionem. Frömmigkeit als Thema der Praktischen Theologie. In: IJPT 6 (2002) 169–197; Bitter, Gottfried: Spiritualität als geistlicher Lebensstil. In: Langer, Michael/Verburg, Winfried (Hg.): Zum Leben führen. Handbuch religionspädagogischer Spiritualität, München 2007, 15–44; Schröder, Bernd: Religionspädagogik inmitten der Transformationskrise christlicher Religion und Theologie in Deutschland – Thesen. In: JRP 30 (2014), 218–222, 221.

18 Ebd., 40.

19 Vgl. bspw. Englert, Rudolf: Wie kommen Schüler/innen ins Gespräch mit religiösen Traditionen? Eine Untersuchung religionsdidaktischer Inszenierungsstrategien. In: Riegel, Ulrich/Macha, Klaas (Hg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken, Münster – New York – München 2013, 248–265; sowie zuletzt Willems, Joachim: Soll ich mein Christsein zeigen? Eine Spurensuche zum Religionsunterricht zwischen öffentlicher Positionalität und eigener

Gibt es darüber hinaus eine gegenwärtige Tendenz der (konfessionellen) Vereindeutigung im breiten Feld religionspädagogischer Theorie und Praxis? In diese Richtung weisende Stimmen zeigen sich mindestens auf drei Ebenen. Auf einer *ersten* Ebene des wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurses scheinen – trotz vielfältiger interkonfessioneller Konvergenzbewegungen – konfessionsspezifische Akzentuierungen und der Gebrauch konfessioneller Identitätsmarker wieder eine zunehmende Rolle zu spielen, nicht zuletzt gerade auch im Kontext der aktuellen bildungspolitischen Diskurse und kirchenpolitischen Stimmen rund um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht.²² Auf einer *zweiten* Ebene religionspädagogischer Professionsforschung sind Einstellungen von Religionslehrkräften wahrzunehmen, in denen konfessionalistische Tendenzen der Abgrenzung und entsprechende Vorurteile begegnen. Das hat in Ansätzen beispielsweise die Studie zu Einstellungen von evangelischen Lehrkräften im Rheinland zutage gefördert, in der sich Lehrkräfte trotz einer großen Offenheit gegenüber kooperativen und dialogischen Lernformen um den Erhalt evangelischer Identität sorgen oder ein überaus negatives Bild vom katholischen Religionsunterricht zeichnen.²³ Solche mehr oder weniger latenten Strukturen zeigen sich offen-

kundig auf einer *dritten* Ebene in konfessionell heterogen angelegten Lernarrangements. Denn die durchaus empirisch zu beobachtende „Gefahr einer unangemessenen Differenzverfestigung steigt vor allem dann, wenn der konfessionell-kooperative Religionsunterricht primär oder ausschließlich konfessionskundlich umgesetzt wird, einer konfessionalistischen Repräsentationslogik folgt, die unreflektiert von der Konfessionszugehörigkeit auf konfessionelle Identifikation schließt, oder einseitig vom konfessionellen Standpunkt der Lehrkraft dominiert wird.“²⁴ Hierin spielen mehr oder weniger bewusste konfessionelle Vereindeutigungen eine entscheidende Rolle, und zwar auf Kosten einer Mehrdeutigkeit und Mehrperspektivität religiösen Lernens. Nicht zuletzt dann, wenn Lehrkräfte – wie insbesondere kirchliche Stimmen gerne fordern – *in authentischer Weise* auftreten sollen, um gegenüber Lernenden Zeugnis abzugeben und damit auch katholisches Christentum in den Unterricht einzuspeisen, dann kann damit ein Prozess der Vereindeutigung und der Ambiguitätsintoleranz vorgezeichnet werden. Man sieht nämlich davon ab, dass Menschen in der Gesellschaft verschiedene Rollen einnehmen, je nach Anlass auf gleiche Fragen unterschiedliche Antworten geben und jenseits dessen nicht einfach ein wahres, authentisches Selbst ungefiltert einbringen.²⁵ Genau das aber scheint angezielt, wenn mit dem Diskurs um die Konfessionalität des Religionsunterrichts, auch des konfessionell-kooperativen, die Rede von der konfessionellen Profilierung der Lehrkräfte wieder neuen Wind

22 Vgl. dazu die Beobachtungen von *Englert, Rudolf*: Gibt es spezifisch katholische bzw. evangelische Religionspädagogik? Die Rolle konfessioneller Differenzen in religionspädagogischer Theorie und Praxis. In: RpB 72/2015, 31–42, 35–39, und *Schweitzer, Friedrich*: Gibt es noch eine evangelische und katholische Religionspädagogik – oder sind wir ökumenisch? In: RpB 72/2015, 43–55 sowie aktuell im Kontext des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts: *Woppowa, Jan/Simojoki, Henrik*: Mehr Ökumene wagen. Eine Richtungsanzeige für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. In: *Una Sancta* 75 (2020) 2–11.

23 Vgl. *Rothgangel, Martin/Lück, Christhard/Klutz, Philipp*: Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen, Stuttgart 2017, 250 u. 262.

24 Vgl. *Woppowa/Simojoki* 2020 [Anm. 22], 6f. sowie *Woppowa, Jan*: Zum prekären Umgang mit Konfessionalität und Heterogenität: Plädoyer für eine ökumenisch inspirierte Lesart des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. In: *Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/Stogiannidis, Athanasios* (Hg.): Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext, Freiburg i. Br. 2019, 219–234.

25 Vgl. Bauer [Anm. 13], 67.

bekommt. Nicht dass konfessionelle Ligaturen obsolet würden, ganz im Gegenteil – aber die Frage ist doch: Welche Wirkung hat Konfessionalität auf die Einstellungen und das Handeln von Lehrkräften? Schafft ein konfessionelles Bewusstsein Differenzen um ihrer selbst willen oder markiert es komplementäre Perspektiven und Standpunkte, um sich in einen gemeinsamen, ökumenischen Dialog auf der Suche nach Wahrheit(en) zu begeben? Eine Mehrdeutigkeit in konfessioneller Hinsicht, die gerade für religiöse Lern- und Bildungsprozesse hoch relevant ist, droht dabei in den Hintergrund zu rücken, und zwar auf die Gefahr hin, bei Lehrenden und Lernenden problematische Repräsentationslogiken zu produzieren. – *Nothing is ever lost?* Im Zuge solcher rekonfessionalisierender Lesarten des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts scheint die Idee von einem ökumenischen Religionsunterricht in Vergessenheit zu geraten. Aber verloren ist sie nicht, wie aktuelle Forschungstendenzen belegen können. Diese werden zukünftig stärker auszubauen sein, denn auch das *Programm Ökumene* setzt Ambiguitätstoleranz voraus und fördert diese. In der Fluchtlinie muss eine zunehmend programmatisch profilierte ökumenische Religionspädagogik stehen, insbesondere auch im erweiterten Blick auf die Orthodoxie.²⁶ Um das Bewusstsein für solche Prozesse zu schärfen und um einen ambiguitätstoleranten Umgang mit Konfessionalität zu kultivieren, wäre eine zukünftige Religionspädagogik auch gut beraten, das Gespräch mit der historischen Theologie stärker aufzunehmen. Denn aus historischer Perspektive lässt sich gut erkennen, dass von konfessioneller Identität nicht eindeutig gesprochen werden kann, sondern immer abhängig von einer konkreten Perspektive und bestimmten Interessen, nicht zuletzt bis hin zur politischen

Instrumentalisierung von Konfessionalität im Zeitalter der Konfessionalisierung.²⁷

4. Auf dem Weg zu einer ambiguitätsfördernden Religionspädagogik

Es gilt zunehmend, auf verschiedenen Ebenen entstehende Mehrdeutigkeiten aushalten zu können: *nach innen* beispielsweise gegenüber reformunwilligen Kräften in der Kirche bei der Frage der Weiterentwicklung des konfessionellen Religionsunterrichts sowie *nach außen* angesichts der wohl auch zukünftig größten Herausforderungen von Pluralität, Heterogenität und wachsendem Relevanzverlust des Christentums. Darüber hinaus wird sich auch der aktuelle Glaubwürdigkeitsverlust der (katholischen) Kirche und vieler ihrer amtlichen Vertreter auf die institutionelle Anbindung der Religionspädagogik auswirken. Ob auch das Konsequenzen für die Wiederentdeckung fast vergessener Lernorte wie Familie, Gemeinde und insbesondere spirituelle Gemeinschaften und Andersorte haben wird, bleibt eine spannende Zukunftsfrage.

Die zunehmende Situation, sich als Angehöriger religiöser Traditionen und Institutionen gegenüber der Mehrheitsgesellschaft als „kognitive Minderheit“ (Peter L. Berger) zu erleben, wird die etablierten Religionen – oder hier präziser: die Religionspädagogiken jüdischer, christlicher und islamischer Provenienz – weiter zusammenführen (müssen). In zehn Jahren wird man noch mehr als heute schon von einer interreligiös kooperativen Bildungsverantwortung sprechen müssen, um gemeinsam den

26 Vgl. aktuell Schambeck/Simojoki/Stogiannidis 2019 [Anm. 24].

27 Das haben an vielen Beispielen aus der Kirchen- und Dogmengeschichte sehr schön gezeigt: Wolf, Hubert: *Krypta. Unterdrückte Traditionen der Kirchengeschichte*, München 2015, hier insbes. 159–176; Seewald, Michael: *Reform. Dieselbe Kirche anders denken*, Freiburg i. Br. 2019.

Lernort Gesellschaft zu strukturieren. Denn eine Herausforderung ist für alle gleich: das Eintreten für eine wie auch immer geartete bekenntnisorientierte religiöse Bildung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Das hat nicht zuletzt Konsequenzen für die Weiterentwicklung des schulischen Religionsunterrichts, der angesichts einer zunehmenden Zahl konfessionsloser Kinder und Jugendlicher radikal bildungstheoretisch gedacht werden und eine religiöse Grundbildung für alle gewährleisten muss, und zwar jenseits von konfessionalistischer Vereindeutigung einerseits und differenzarmer Gleichgültigkeit andererseits. Was gegenwärtig konfessionell-kooperativ bzw. ökumenisch geschieht, muss heute und morgen weiter gefasst werden.

Das wiederum setzt konzeptionell wie didaktisch den Willen zu Mehrdeutigkeit und Mehrperspektivität voraus und fordert eine *ambiguitätstolerante* – mehr noch: eine *ambiguitätsfreundliche* und *ambiguitätsfördernde* – Religionspädagogik. Dieser im Blick auf vielfältige Projekte des interreligiösen und kooperativen Lernens bereits eingeschlagene Weg ist noch lange nicht auf der Zielgeraden. Denn es geht dabei um die allen am schulischen Religionsunterricht Beteiligten gemeinsame und noch nicht gelöste Frage nach einer hinreichenden

Balance zwischen religiöser Grundbildung (selbstredend auch auf religionskundlicher Basis) einerseits und dem Anspruch eines *learning from religion* in der bildenden Konfrontation mit unterschiedlichen, in sich und untereinander mehrdeutigen religiösen Traditionen und ihren Binnenperspektiven. Das bedeutet, dass jenseits eines rationalistisch verengten religiösen Lernens in der Schule auch hier der Ansatz, Religion als Lebensstil zu vermitteln – *Nothing is ever lost!* – nicht verloren zu geben ist, allerdings gebrochen durch den einer religiösen Bildung seiner Subjekte verpflichteten Lernort Schule. Möglicherweise wird es in einer Zeit des zunehmenden Relevanzverlusts religiöser Traditionen und Institutionen zur zentralen Zukunftsaufgabe einer „paradoxe[n] Didaktik“²⁸ wie der der Religionsdidaktik, die Vermittlung des Nicht-Vermittelbaren unermüdlich zu versuchen und Heranwachsende dafür zu gewinnen, Religion zwar auch, aber nicht nur zu denken, sondern darüber hinaus für das eigene Leben zu entdecken. Die Frage, wie das gelingen kann, ist gewiss nicht neu, ganz im Gegenteil. Sie scheint mir allerdings mehr denn je eine lohnenswerte Aufgabe für die Zukunft zu sein und würde die Religionspädagogik weiterhin als theologische und pädagogische Wissenschaft herausfordern.

Dr. Jan Woppowa

Professor für Religionsdidaktik am Institut
für Katholische Theologie der Universität
Paderborn, Pohlweg 55, 33098 Paderborn

28 Scheunpflug 2011 [Anm. 6], 108.

Glaube und Religion

Zum Gegenstand des Religionsunterrichts

Ulrich Kropač

„Religionsunterricht soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen.“¹ In diesen knappen Satz fasst der Synodenbeschluss aus dem Jahr 1974 das Globalziel des Religionsunterrichts. Die Formulierung ist zu einer bis heute gültigen Formel geworden – ungeachtet einer Spezifizierung der Aufgaben des Religionsunterrichts in der bischöflichen Erklärung „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ von 2005, die im Übrigen einen Zusammenhang zum Synodenbeschluss herstellt, indem sie dessen Zielbestimmung für den Religionsunterricht ausdrücklich zitiert.² Glaube und Religion: Um diese beiden Gegenstände soll es dem katholischen Religionsunterricht also gehen. Daran knüpfen sich zwei Fragen: 1. Was ist unter diesen Gegenständen näher zu verstehen? 2. Worauf hat sich der Religionsunterricht einzustellen, wenn Glaube und Religion Inhalt religiöser Bildung in der

Schule sein sollen? Diese Fragen versucht der vorliegende Beitrag zu reflektieren.³

1. Glaube

1.1 Glaube in der Theologie

GLAUBE ALS HERZSTÜCK CHRISTLICHER THEOLOGIE

Im Zentrum des Christentums steht der Glaube, und zwar der Gottesglaube. Wenn der Begriff ‚Glaube‘ im christlichen Sinn verwendet wird, schwingt immer schon sein Korrelat ‚Offenbarung‘ mit: „Die eine ist ohne den anderen nicht denkbar, sofern Offenbarung ohne Glaube ziellos, Glaube ohne Offenbarung aber grundlos wäre.“⁴ Glaube ist seiner Grundstruktur nach Antwort auf das Wort Gottes, auf seine Offenbarung.

1 Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“. In: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i. Br. – Basel – Wien 1989, 123–152 [= Syn 1974], hier: 2.5.1.

2 Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005 [= DBK 2005], 7; 18.

3 Er ist fokussiert auf die katholische Religionspädagogik und den katholischen Religionsunterricht, was mitnichten eine Missachtung des jeweiligen evangelischen Pendantes bedeutet, sondern lediglich einer notwendigen Eingrenzung des Themas geschuldet ist.

4 *Beinert, Wolfgang*: *Theologische Erkenntnislehre*. In: *Ders.* (Hg.): *Glaubenszugänge. Lehrbuch der Katholischen Dogmatik*, Bd. 1, Paderborn – München – Wien u. a. 1995, 45–197, 74.

Offenbarung meint im christlichen Verständnis die Selbstkundgabe Gottes, die dem Menschen dazu dient, frei zu werden und Heil und Erlösung zu erlangen. Diese Selbstkundgabe Gottes ist dabei nie unvermittelt erfahrbar, sondern immer nur gebrochen durch die *conditio humana*: Sie ist Gotteswort im Menschenwort.

Der Begriff ‚Glaube‘ wird in der Alltagssprache nicht selten mit einer abwertenden Konnotation verwendet. Glaube erscheint dann als eine subjektive und vage Angelegenheit, die im Gegensatz zu sicherem Wissen steht. In der (Systematischen) Theologie besitzt der Begriff eine ganz andere Bedeutung. Sie lässt sich in drei Dimensionen aufschlüsseln:⁵

- *Fides qua*: Glaube als personaler, existenzieller Vollzug, als Grundoption und Lebensentscheidung, die den ganzen Menschen fordert
- *Fides quae*: Glaube als Inhalt und Lehre, d. h., der Glaube schließt eine kognitive Seite ein, die sich in Glaubensaussagen artikuliert
- *Fides cum communitate*: Identifikation der bzw. des Gläubigen mit einer konkreten Glaubensgemeinschaft

Ein ausgewogener theologisch verantworteter Glaubensbegriff hat die Balance zwischen unterschiedlichen Aspekten zu halten, die in Spannung zueinander stehen:⁶ ‚Glaube‘ meint sowohl den Glauben des Einzelnen als auch den Glauben der Kirche, an dem der Einzelne teilhat. Dem Glauben eignet Gnadencharakter, d. h., er kann nicht vom Menschen selbst evoziert werden, sondern verdankt sich göttlicher Initiative – und zugleich bedarf er der freien willentlichen Zustimmung. Schließlich setzt Glau-

be sozialisatorische Prozesse voraus, muss aber andererseits als Option persönlich gewählt und im Leben immer wieder bestätigt werden.

GLAUBE UNTER DRUCK:

THEOLOGISCHE PROBLEMFELDER

Das eben erwähnte Schema einer dimensionalen Aufgliederung des Glaubensbegriffs liefert einen Leitfaden für die Diskussion von Problemfeldern, denen Glaube heute ausgesetzt ist. Dabei soll es ausschließlich um eine *theologische* Reflexion gehen. Dass beispielsweise der Glaube im Leben des Einzelnen Phasen großer Gewissheit und nicht minder großen Zweifels kennen kann, verweist auf eine biografische Problemlage, die hier nicht im Blick ist.

- *Fides qua*: Was den Glaubensakt ausmacht, wurde in der Theologiegeschichte unterschiedlich beurteilt.⁷ Die dogmatische Konstitution über den katholischen Glauben „*Dei filius*“ des I. Vatikanums bestimmt diesen als Gehorsam: Die Gläubigen sind „gehalten, dem offenbarenden Gott im Glauben vollen Gehorsam des Verstandes und des Willens zu leisten“ (DH 3008). Anders das II. Vatikanum: Glaube wird hier nicht nur als eine intellektuelle Leistung begriffen, sondern auch als ein personales Begegnungs- und Kommunikationsgeschehen, in dem sich der Mensch in allen Dimensionen seiner Person Gott unbedingt überantwortet. Glaube ist Antwort auf Gottes Selbstmitteilung in Jesus Christus.

Man mag die zeitliche Abfolge der beiden Vatikanischen Konzilien als einen Paradigmenwechsel deuten, bei dem ein instruktions-theoretisches Offenbarungsmodell durch ein personalistisches abgelöst wird, doch greift diese Sicht zu kurz. Peter Neuner hat in seinem unlängst erschienenen Buch „Der lange

5 Vgl. Kropač, Ulrich: Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule, Stuttgart 2019, 141; 143.

6 Vgl. Schimmel, Alexander: Glaube(n): In: Porzelt, Burkard/Schimmel, Alexander (Hg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2015, 139–146, 141.

7 Vgl. hierzu ausführlicher Böttigheimer, Christoph: Art. Glaube. In: Beinert, Wolfgang/Stubenrauch, Bertram (Hg.): Neues Lexikon der katholischen Dogmatik, Freiburg i. Br. – Basel – Wien 2012, 266–270.

Schatten des I. Vatikanums. Wie das Konzil die Kirche heute noch blockiert“⁸ detailliert nachgewiesen, wie sehr das I. Vatikanum in den Texten des II. Vatikanums nachgewirkt hat und weiter ausstrahlt in die nachkonziliare Zeit – bis heute. So zeigt die heftige Auseinandersetzung zwischen Magnus Striet und Karl-Heinz Menke 2017/2018, an der sich weitere Theologen beteiligten, dass Denkmuster des I. Vatikanums beileibe nicht passé sind.⁹ Während Striet seinen theologischen Ausgangspunkt bei der menschlichen Freiheit nimmt, um von da aus einen Weg zum Glauben und zur Wahrheit zu finden, geht Menke genau umgekehrt vor: Es gelte zuallererst die durch die Kirche verbürgte Wahrheit anzunehmen, die dann Freiheit aus sich entlasse.

Wie es scheint, findet die zweite Position bei manchen Studierenden der Theologie und bei einem Teil jugendlicher Gläubiger neue Resonanz.¹⁰ Glauben heißt für sie, engen Anschluss an lehramtliche Äußerungen zu suchen. Einer rationalen Verantwortung des Glaubens stehen sie eher distanziert gegenüber, sie wird als Verunsicherung der persönlichen Glaubensentscheidung empfunden.

- *Fides quae*: Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Säkularisierung der westlichen Welt, die mit einem wachsenden Anspruch an Wissenschaftlichkeit bzw. Rationalität schlechthin einhergeht, verlieren tradierte Glaubensvorstellungen an Überzeugungskraft. Dies betrifft nicht nur einzelne Glaubensaussagen, es geht vielmehr um „die Erosion des Dogmatischen“¹¹ überhaupt:

„Es ist unübersehbar, dass wir uns in einer Situation erodierender religiöser und theologischer Gewissheiten befinden. Vieles, was theologisch gewiss schien, ist mittlerweile zweifelhaft geworden. Es gibt kaum ein großes theologisches Thema mehr, bei dem sich nicht die Frage stellen lässt: Kann man das noch so sagen? Lässt sich das einem säkularen Zeitgenossen gegenüber noch halbwegs vernünftig erklären?“¹² Drei Beispiele:¹³

(a) Zu den theologischen Traktaten, die heute besonders unter Druck stehen, zählt die Eschatologie. Ihr ist zum einen die frühere Selbstsicherheit, definitive Auskünfte über ‚letzte Dinge‘ geben zu können, abhandengekommen. Zum anderen findet sie sich in einem gesellschaftlichen Umfeld vor, das den Tod weitgehend tabuisiert und auf das Leben im Hier und Jetzt fokussiert ist.

(b) Heutige Theologie hat größte Schwierigkeiten, einen plausiblen Begriff von Gottes Handeln in der Welt angesichts eines weithin akzeptierten naturwissenschaftlichen Weltbildes zu entwickeln. Dies hat unmittelbar Auswirkungen auf die Frage nach der Möglichkeit von Wundern und der Sinnhaftigkeit des Fürbittgebets.

(c) Unüberhörbar sind in jüngster Zeit Anfragen geworden, ob nicht der Theismus an ein Ende gekommen ist. Besitzen nicht

8 Freiburg i. Br. – Basel – Wien 2019.

9 Vgl. ebd., 198–204.

10 Vgl. auch den Beitrag von Georg Langenhorst in diesem Heft.

11 Englert, Rudolf: Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation, Ostfildern 2018, 43.

12 Englert, Rudolf: Gott denken? Im Religionsunterricht? In: Pemsler-Maier, Sabine/Schambeck, Mirjam (Hg.): Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg i. Br. – Basel – Wien 2015, 93–110, 96f.

13 Vgl. Kropač, Ulrich: Die Gottesfrage im Religionsunterricht angesichts wachsender Konfessionslosigkeit. In: Schambeck, Mirjam/Verburg, Winfried (Hg.): Roadtrips zur Gottesfrage. Wenn es im Religionsunterricht um Gott geht, München 2019, 22–37, 26f.

andere theologische Modelle mehr Überzeugungskraft wie z. B. der Panentheismus, wonach Gott keine unwandelbare Größe ist, sondern sich von seiner Schöpfung und dem in ihr präsenten Schmerz und Leid berühren lässt?

- *Fides cum communitate*: Zum Stichtag 31.12.2018 gehörten 27,7% der bundesdeutschen Bevölkerung der katholischen Kirche, 25,5% der evangelischen, 3,0% sonstigen christlichen Gemeinschaften und 6,0% anderen Religionen an (darunter 5,1% Muslime). Der Anteil der Konfessionslosen betrug 37,8%.¹⁴ Gemessen an dieser Einteilung bilden die Konfessionslosen die größte Gruppe. Ihre Zahl hat seit Kriegsende kontinuierlich zugenommen. Vergewegenwärtigt man sich, dass 1950 95,3% der Bevölkerung Kirchenmitglieder waren – 50,5% gehörten der evangelischen, 44,8% der katholischen Kirche an –, wird deutlich, wie einschneidend der Mitgliederverlust in den beiden großen Konfessionen ist. Selbst wenn man günstigerweise nach der Individualisierungstheorie des Religiösen – einem der drei religionssoziologischen Grundmodelle neben der Säkularisierungsthese und dem Marktmodell der Religiosität – davon ausgeht, dass Konfessionslosigkeit nicht einfach Religionslosigkeit bedeutet, sondern die Transformation kirchlich geformten Glaubens in individualisierte und privatisierte Religiosität, sind diese Zahlen aufstörend. Aus der Sicht katholischer Theologie nämlich ist ein ‚believing without belonging‘ problematisch, versteht sie doch die Kirche als „das von Gott in Anspruch genomme Medium seines Erlösungshandelns“¹⁵. Nach dem II. Vatikanum

versammelt sich in ihr das heilige Gottesvolk (vgl. LG 9–17). Diese Selbstauslegung von Kirche wird ganz offenbar von einer weiterhin steigenden Zahl von Menschen nicht mehr mitvollzogen.

1.2 Religionspädagogische Perspektiven auf Glaube

NOTIZEN ZUR HISTORIE

Über Jahrhunderte war religiöse Erziehung und Bildung Glaubenlernen, und zwar in Bezug auf alle drei Dimensionen des Glaubens. Dies gilt abstrichslos auch für die längste Zeit des 20. Jahrhunderts, nämlich bis in die 1970er-Jahre hinein.¹⁶ Im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, der Phase der sogenannten Methodenbewegung, dominierte die *fides quae*. Glaubensinhalte waren von der Dogmatik vorgegeben, gesucht wurde von reformfreudigen Katecheten nach Methoden, die erlaubten, den Stoff gemäß anerkannter lernpsychologischer Erkenntnisse zu vermitteln. Dass Schüler/-innen gläubig sind, durfte vorausgesetzt werden, mehr noch, dass es im Religionsunterricht selbst möglich ist, die *fides qua* zu praktizieren. So konnte etwa Gustav Götzel (1885–1950), katechetischer Altmeister, ab 1921 bis 1950 Vorsitzender des Deutschen Katechetenvereins, umstandslos davon sprechen, dass „der Katechet [...] mit den Kindern den Glaubensakt [setzt]“¹⁷. Auch die Materialkerymatik – katechetisches Paradigma im zweiten

14 Zu den folgenden Daten vgl. <https://fowid.de/meldung/religionszugehoerigkeiten-2018> [Stand: 13.05.20].

15 *Rahner, Johanna*: Art. Kirche. In: *Beinert/Stubenrauch* 2012 [Anm. 7], 393–396, 396.

16 Vgl. dazu detailliert: *Kropač, Ulrich*: Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position, Berlin 2006.

17 *Götzel, Gustav*: Begriff und Methode der religiösen Lebensschule. In: *Ders.* (Hg.): Religion und Leben. Das Arbeitsschulprinzip in seiner Anwendung auf den Religionsunterricht. Arbeiten des Münchener Katechetenvereins, 1. Teil, München – Kempten ²1922, 1–38, 33.

Drittel des 20. Jahrhunderts – fand einen inhaltlichen Kanon vor, wenngleich nach anderen Prinzipien geordnet als zu Zeiten der Methodenbewegung. Diesen versuchte sie eng mit dem Glaubensakt in Verbindung zu bringen. Angeregt durch existenzielles und personales Denken im Gefolge einer Rezeption der Existenzphilosophie sollte die Beschäftigung der Schüler/-innen mit Glaubensinhalten zu einer personalen Glaubensentscheidung führen. Als unproblematisch darf in beiden historischen Phasen der Religionspädagogik bzw. Katechetik der Aspekt der *fides cum communitate* gesehen werden. Die Kirche war Volkskirche, der Religionsunterricht figurierte als Kirche in der Schule, die Schülerschaft wurde als Gemeinschaft von Gläubigen verstanden. Entsprechend konnte das Klassenzimmer im Religionsunterricht als „pfingstlicher Raum“ interpretiert werden, „in dem der Glaubende sich am Glaubenden stärkt“.¹⁸

ENTWICKLUNGEN NACH DEM SYNODENBESCHLUSS

Die Neuformierung des Religionsunterrichts auf der Grundlage des Synodenbeschlusses von 1974 bedeutete nicht weniger als einen Bruch mit der Vergangenheit. Dies zeigt sich u.a. darin, dass nun der Religionsunterricht an einen weit gefassten Religionsbegriff zurückgebunden wird.¹⁹ Damit wurde der Glaubensbegriff zwar mitnichten aufgegeben, aber durch die Einordnung in den größeren Zusammenhang von Religion in gewisser Weise relativiert. Religionsunterricht ist nun erstmals das, was der Name sagt: Unterricht in Religion – und nicht mehr Unterweisung im Glauben. In der Folgezeit änderte sich der Umgang mit dem Unter-

richtsgegenstand ‚Glaube‘. Drei Entwicklungsstränge seien angedeutet:

(a) Religiöse Erziehung und Bildung zielen nicht mehr länger auf die „Vermittlung eines Gehorsams Glaubens“, sondern auf die „Erschließung eines Verstehens Glaubens“, ja mehr noch: die „Eröffnung eines Erfahrungsglaubens“.²⁰ Schüler/-innen sollen zu einer verantworteten Positionierung in religiösen Fragen gelangen, was einschließt, dass manche von ihnen den Glauben als Option bewusst ablehnen.²¹ Gläubige Schüler/-innen wiederum sollen ihren Glauben vertiefen, indem sie lernen, Offenbarung und Erfahrung, Glauben und Leben wechselseitig aufeinander zu beziehen, produktiv und kritisch. Genau darum geht es dem Korrelationsprinzip, das nachsynodal in der Religionsdidaktik entwickelt wurde. Allen kritischen Diskussionen zum Trotz besitzt es bis heute so etwas wie den Charakter einer Konzeption für den katholischen Religionsunterricht. Nicht minder gehört ‚Erfahrung‘ zu den unaufgebba- ren Schlüsselbegriffen einer zukunftsfähigen Religionsdidaktik.

(b) Die Inhaltsdimension des Glaubens wird kirchenamtlich nach wie vor hochgehalten. So zählt das Bischofswort „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ von 2005 „die Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den Glauben der Kirche“²² zu den vordringlichen Aufgaben. Unmittelbarer Anlass für die erneute Betonung der *fides quae* war die Kompetenzorientierung, die an der Schwelle zum dritten Jahrtausend zu einer didaktischen Metastruktur aller Unterrichtsfächer – und damit auch des Religionsunterrichts – avancierte.

18 Goldbrunner, Josef: Zur Methodik des modernen Religionsunterrichts. In: *Ders.* (Hg.): *Katechetische Schriften heute*, München 1962, 128–147, 139.

19 Vgl. Syn 1974 [Anm. 1], 2.3. – Vgl. hierzu auch den zweiten Abschnitt in diesem Aufsatz.

20 Schimmel 2015 [Anm. 6], 142.

21 Vgl. Syn 1974 [Anm. 1], 2.5.1.

22 DBK 2005 [Anm. 2], 18.

Ob die inhaltliche Akzentuierung des Religionsunterrichts in der von den Bischöfen gewünschten Intensität in der Praxis gegriffen hat, ist mit einem Fragezeichen zu versehen. So beklagt Rudolf Englert, dass der faktische Religionsunterricht das kognitive Potenzial seiner Gehalte nicht ausschöpft, und bietet als Abhilfe eine theologische Lehrstückdidaktik an.²³ Das von Sabine Pemsel-Maier und Mirjam Schambeck herausgegebene Buch „Keine Angst vor Inhalten!“ diagnostiziert einen religionsdidaktischen Aufmerksamkeitsverlust für die Erschließung von christlichen Inhalten und eine Unsicherheit bei Religionslehrkräften, wie systematisch-theologische Fragestellungen angemessen zu bearbeiten sind.²⁴

(c) Die im Synodenbeschluss getroffene Unterscheidung der Lernorte Schule und Gemeinde, Religionsunterricht und Katechese²⁵ war eine folgenreiche Grundsatzentscheidung. Aus bildungstheoretischer Perspektive ermöglichte sie es, den Religionsunterricht zu einem Unterrichtsfach umzugestalten, das im Kanon der schulischen Fächer einen gleichberechtigten Platz beanspruchen kann. Dies trug wesentlich dazu bei, die Existenz des Faches zu sichern. Theologisch betrachtet entfernte sich aber dadurch der Unterrichtsgegenstand ‚Glaube‘ von der Glaubensgemeinschaft. Dem versuchte die Erklärung der Bischöfe von 2005 entgegenzuwirken, indem sie dem Religionsunterricht die Aufgabe zuweist, Schülerinnen und Schülern mit „Formen gelebten Glaubens“ vertraut zu machen und ihnen „Erfahrungen mit Glaube und Kirche“ zu ermöglichen.²⁶ Auf diese Weise sollen gelehrter und gelebter Glaube zusam-

mengerückt und die communiale Dimension des Glaubens, die für viele Schüler/-innen aufgrund fehlender gemeindlicher Bindung keine Selbstverständlichkeit mehr ist, in Erinnerung gerufen werden. In der religionspädagogischen Theorie und Praxis führte dies zum Ansatz eines performativen Religionsunterrichts.

2. Religion

2.1 Religion als Grundbegriff in unterschiedlichen Wissenschaften

Der Begriff ‚Glaube‘ kennt nur eine genuine Bezugswissenschaft: die Theologie. Das trifft für ‚Religion‘ nicht zu. Der Begriff spielt in einer Reihe von Wissenschaften eine grundlegende Rolle, so z. B. in der Religionsgeschichte, der Religionswissenschaft, der Religionspsychologie, der Religionsphilosophie und der Religionssoziologie.²⁷ Der Selbstverständlichkeit des Gebrauchs entspricht allerdings kein Konsens über die Bedeutung des Begriffs. Durchmisst man seine Geschichte, die im dritten vorchristlichen Jahrhundert anhebt, bis in die Gegenwart, so ist festzustellen: Es gibt kein Substrat des Begriffs, das sich durch alle Epochen der abendländischen Kulturgeschichte durchhalten würde.²⁸ ‚Religion‘ spiegelt vielmehr europäische Geschichte, und abhängig von den je herrschenden gesellschaftlichen und geistigen Konstellationen ändert sich seine Bedeutung. Den tiefsten Einschnitt in die Begriffsgeschichte markieren die Reformation und die Religionskriege. Von da an nimmt ‚Religion‘ jene Bedeutung an, die bis heute geläufig ist. Sie drückt sich in vier Parzellen aus:²⁹

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

24 Vgl. Pemsel-Maier/Schambeck 2015 [Anm. 12].

25 Vgl. Syn 1974 [Anm. 1], 1.4.

26 DBK 2005 [Anm. 2], 23.

27 Vgl. hierzu ausführlich Kropač 2019 [Anm. 5], 74–93; 122–144.

28 Vgl. ebd., 55.

29 Vgl. Homann, Harald: Art. Religion. In: Dunde, Siegfried (Hg.): Wörterbuch der Religionssoziologie, Gütersloh 1994, 260–267, 263–266.

- *Integrierung*: verbindendes Moment der in unterschiedliche Konfessionen zerfallenen Christenheit
- *Differenzierung*: Unterscheidung zwischen subjektivem Gottesverständnis und institutionell verfassten Kirchenstrukturen
- *Purifizierung*: Abgrenzung des christlichen Selbstverständnisses von Un- und Aberglauben
- *Universalisierung*: Einheitsmoment in der Vielfalt der weltweit vorfindlichen religiösen Phänomene

Aufgeladen mit dem Erbe europäischer Geschichte kann der Terminus im Grunde nicht angemessen in außereuropäische Kontexte übertragen werden – und doch bleibt er als Hilfsbegriff unentbehrlich, um sich fremden religiösen Kulturen und Traditionen verstehend zu nähern.

Eine weitere Schwierigkeit kommt hinzu: „Der Begriff der Religion ist völlig umstritten. Die Religionswissenschaft hat sich bis heute nicht auf eine Definition verständigen können.“³⁰ Gleiches gilt für die Religionssoziologie. Dieser Befund ist im Grunde bestürzend, weil er an der Wissenschaftsfähigkeit einer Bezugsdisziplin rüttelt: Wie soll ein Gegenstand wissenschaftlich erforscht werden, wenn keine Einigung darüber erzielt werden kann, welches Objekt überhaupt in Rede steht? Die Zahl der Religionsdefinitionen geht in die Hunderte, die in Klassen eingeteilt werden. Ein gängiges Ordnungsschema ist die Unterscheidung von substanziellen, funktionalen und subjektbezogenen Religionsdefinitionen. Es gibt keine Aussicht, dass sich dieser unbefriedigende Zustand ändert. So bleibt nur übrig, bei der Verwendung des Religionsbegriffs kenntlich zu machen, auf welchen man sich stützt, und sich darüber bewusst zu sein, dass

mit dieser Wahl bestimmte Objekte als religiös relevant wahrgenommen werden und andere nicht.

2.2 Religionspädagogische Perspektiven

Über die längste Zeit der Geschichte religiöser Erziehung und Bildung war ‚Religion‘ kein spezifischer Begriff – Religion wurde mit dem Christentum gleichgesetzt. Das gilt für die katholische Religionspädagogik noch bis hinein in die 1960er-Jahre. Zwar stieg ‚Religionspädagogik‘ zu Beginn des 20. Jahrhunderts zur Bezeichnung einer neuen, sich von der Katechetik abgrenzenden theologischen Disziplin auf, die Zug um Zug universitär verankert wurde, doch das Neue an der Religionspädagogik war, verkürzend gesagt, nicht die Religion, sondern die Pädagogik. Gefragt wurde nämlich nach geeigneten Methoden, um Schülerinnen und Schülern einen von der Dogmatik vorgegebenen Stoff lernpsychologisch angemessen zu vermitteln.

Zu Beginn der 1970er-Jahre bahnte sich in der religionspädagogischen Theoriebildung eine entscheidende Neuorientierung an: Die Religionspädagogik sollte im Begriff der Religion, verstanden als ein gesellschaftliches und anthropologisches Fundamentaldatum, grundgelegt werden.³¹ Dieser Wandel hinterließ auch einen Reflex im Synodenbeschluss. Nicht, *dass* der Beschluss von Religion spricht, ist innovativ, sondern *wie* er es tut. Religion wird nämlich in einem „weiten Sinn verstanden als ‚Weltdeutung‘ oder ‚Sinnggebung‘ durch Transzendenzbezug“³². Diese Entscheidung war weitreichend.³³ Sie schuf eine Basis dafür, die Legitimität des Faches an der Schule zu begründen, was auf der Grundlage des Glaubensbegriffs nicht mehr möglich gewesen wäre. Darüber hin-

30 Zinser, Hartmut: Grundfragen der Religionswissenschaft, Paderborn – München – Wien u.a. 2010, 10. – Vgl. ferner Pollack, Detlef: Probleme der Definition von Religion. In: Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik (2017), H. 1, 7–35.

31 Vgl. Feifel, Erich / Leuenberger, Robert / Stachel, Günter u. a. (Hg.): Handbuch der Religionspädagogik, Bd. 1, Gütersloh 1973.

32 Syn 1974 [Anm. 1], 2.3.

33 Zum Folgenden vgl. Schröder, Bernd: Art. Religion. In: Porzelt / Schimmel 2015 [Anm. 6], 187–194.

aus öffnete sie die Tür zu einer enormen Ausweitung des religionsunterrichtlichen Themenspektrums. Umgekehrt erwiesen sich u. a. die Weite, Unbestimmbarkeit und Geschichtslosigkeit des Religionsbegriffs als Achillesferse des Versuchs, Religionspädagogik und Religionsunterricht auf einem allgemeinen Religionsbegriff zu begründen, so dass dieses Programm nicht weiterverfolgt wurde.³⁴

In den 1980er-Jahren veränderte sich das religionspädagogische Interesse an Religion: Es konzentrierte sich auf die Erhebung empirischer Daten zur Situation von Religion in der Gesellschaft und zur Gestalt individueller Religiosität, wobei die Deutung der Befunde weit streut. In jüngster Zeit weitet sich der religionspädagogische Blick auf Religion und Religiosität in anderen Ländern und Kulturen im Sinne einer Komparatistik.

Diese Entwicklungen haben den Glaubensbegriff zwar nicht völlig verdrängt, „der Religionsbegriff stellt diesen jedoch deutlich in den Schatten“³⁵. Das ist insbesondere an religionspädagogischen Basistermini wie ‚Bildung‘, ‚Kompetenz‘, ‚Lernen‘ abzulesen, die sämtlich mit dem Attribut ‚religiös‘ verbunden werden.³⁶

3. *Glaube und Religion: Zukunftsperspektiven für religiöse Bildung*

Abschließend sei ein Ausblick gewagt: Welche Rolle werden Glaube und Religion zukünftig für die Religionspädagogik und den Religionsunterricht spielen?³⁷ Dazu fünf zugespitzte Überlegungen:

(1.) Glaube ist ein schwieriger Gegenstand des Religionsunterrichts und wird es in Zukunft erst recht sein. Dies liegt, wie oben gezeigt, an der massiven Erosion aller drei Dimensionen von Glauben:

- Gehorsamsglaube, Verstehensglaube, Erfahrungsglaube: Keines dieser Konzepte ist für den Religionsunterricht zukunftsfähig. Auch der performative Religionsunterricht, der die Tradition erfahrungsorientierten religiösen Lernens fortschreibt, führt hier nicht wirklich weiter. Performative Ansätze sollen jungen Menschen „Erfahrungen mit Glaube“³⁸ ermöglichen, doch bleibt zu fragen, welche Qualität diese Erfahrungen haben: Sind es Glaubenserfahrungen? Wohl kaum; es ist Konsens, dass Religionsunterricht nicht als religiöser Ort taugt. – Religiöse Erfahrungen? Fraglich; und was heißt dann ‚religiös‘? – Ästhetische Erfahrungen? Möglich; aber welche Rolle spielen sie im Religionsunterricht? Mit anderen Worten: Wie können die in performativen Akten gewonnenen Erfahrungen, die aller Voraussicht nach weit auseinanderfallen, weil Schüler/-innen in der Postmoderne keinen kollektiven (religiösen) Interpretationshorizont mehr teilen, unterrichtlich relevant werden? Jüngste Studien belegen, dass junge Menschen zwar durchaus von Glauben sprechen,

34 Maßgeblicher Kritiker dieses Programms war *Karl E. Nipkow* (Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 1, Gütersloh 1975, 129–166).

35 *Schimmel* 2015 [Anm. 6], 144.

36 Darüber hinaus fällt aus sprachanalytischer Perspektive auf, dass ‚Glaube‘ und ‚Religion‘ in der Beschreibung von Lehr-Lern-Prozessen mit spezifischen Operatoren verknüpft werden. So wird ‚Glaube‘ häufig mit Verben wie ‚einüben‘ und ‚vertiefen‘ kombiniert. Dies trifft auf ‚Religion‘ nicht zu. Hier würde man den Terminus beispielsweise mit ‚auseinandersetzen‘ oder ‚verständigen‘ assoziieren.

37 Vgl. zu dieser Problemstellung auch *Englert* 2018 [Anm. 11].

38 *DBK* 2005 [Anm. 2], 23.

damit aber etwas zum Ausdruck bringen, was man religionstheoretisch präziser als ungebundene Religiosität bezeichnen würde.³⁹ Heranwachsende finden zwar in der Regel weder einen Anschluss an den gelehrten noch an den gelebten Glauben, sind aber deswegen nicht religionslos. Für den Religionsunterricht heißt dies: Religionsdidaktische Bemühungen um die individuelle Religiosität junger Menschen müssen Vorrang vor der Vermittlung des Glaubens der Kirche haben. Anders gesagt: Religionsunterricht muss zu einem wesentlichen Teil Religiositätsunterricht sein.

- Die Korrelationsdidaktik beabsichtigt(e), Tradition und Situation, Offenbarung und Erfahrung in eine Wechselbeziehung zu bringen. Dabei konnte der Pol ‚Glaube‘ über geraume Zeit als feststehende Größe vorausgesetzt werden. Dies ist nicht mehr der Fall! Heutige systematische Theologie hat, wie oben ausgeführt, größte Schwierigkeiten, zentrale Glaubensinhalte im Horizont heutiger Denkvorsetzungen zu plausibilisieren. Für den Religionsunterricht ist daraus die Konsequenz zu ziehen, noch deutlicher als bisher die Akzente von dogmatischen Inhalten zu fundamentaltheologischen Fragestellungen zu verschieben. Zu denken ist an Fragen nach dem Verhältnis von Religion und Vernunft, dem Zusammenspiel von Religion, Erfahrung und Sprache und der Erschließung von Wirklichkeit, die unterschiedliche Modi des Weltverstehens erfordert, wozu der religiöse gehört.⁴⁰

■ Performativer Religionsunterricht ist ein geeignetes Instrument dafür, den konstitutiven Zusammenhang zwischen Glaube und Gemeinde bzw. Religion und Religionsgemeinschaft aufzuzeigen. Er vermittelt, dass gelehrter und gelebter Glaube zusammengehören und bringt so die communiale Dimension von Glauben zur Sprache, die sonst für viele Schüler/-innen kaum erfahrbar ist.

(2.) Die Bedeutung von ‚Glaube‘ für den Religionsunterricht besteht zukünftig weniger in seiner Gegenständlichkeit für religiöse Bildung als vielmehr in der Ausrichtung ihrer Gestalt. Diskussionen um die Modellierung von Religionsunterricht – konfessionell, religionskundlich, multireligiös...? – sind längst am Laufen und werden sich aller Voraussicht nach verstärken. ‚Glaube‘ wird in diesem Prozess mehr und mehr zu einer Chiffre für einen *positionellen* Religionsunterricht. Dieser Religionsunterricht unterscheidet sich von einem religionskundlichen Modell dadurch, dass ‚das Konfessorische‘ das Wasserzeichen religiösen Lernens bildet. Dieses ist im Übrigen ‚dem Konfessionellen‘ vorgelagert.

(3.) ‚Religion‘ ist und bleibt Zentralbegriff der Religionspädagogik und des Religionsunterrichts. Er stellt das entscheidende Instrument dafür dar, am bildungstheoretischen Diskurs um die Rolle des Religionsunterrichts in der Schule weiterhin beteiligt zu bleiben. Als eine Ausformung konstitutiver Rationalität kann Religion beanspruchen, einen unverzichtbaren Beitrag zu allgemeiner Bildung zu leisten. Dies trifft für die Philosophie genauso zu. Ob die konstitutive Rationalität Heranwachsender durch Religion oder durch Philosophie gebildet wird, wird ungeachtet Art. 7,3 GG in Zukunft noch mehr als jetzt als Wahl zwischen zwei gleichberechtigten Alternativen wahrgenommen werden.

39 Vgl. Kropač, Ulrich: Ungebundene Religiosität und Konfessionslosigkeit im Religions- und Ethikunterricht. In: *Wissner, Golde/Nowack, Rebecca/Schweitzer, Friedrich* u. a. (Hg.): *Jugend – Glaube – Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen*, Münster – New York 2020, 129–137.

40 Auf dieser Linie liegt das Buch von *Rudolf Englert*: „Religion gibt zu denken“ [Anm. 23].

(4.) Die Weite und Unbestimmtheit des Religionsbegriffs ist für die Religionspädagogik komfortabel – und problematisch. Komfortabel, weil der Gegenstandsbereich weit ausgedehnt werden kann; problematisch, weil die Interpretation religiöser Phänomene völlig unterschiedlich, ja gegensätzlich ausfallen kann. Abhängig vom gewählten Religionsbegriff kann man beispielsweise den empirisch nachweisbaren Niedergang institutionalisierter Religion entweder als Weg in die säkulare Gesellschaft oder als Rückzug des Religiösen in die private Sphäre interpretieren. Im ersten Fall ist Konfessionslosigkeit ein starker Indikator für Religionslosigkeit, im zweiten für ‚unsichtbare‘ Religiosität (Thomas Luckmann). Wenn Religion zentrale Achse der Religionspädagogik ist und wenn sich das Fach als ein wissenschaftliches versteht, das sich deshalb eine äquivoke Begriffsbildung nicht leisten kann, darf sie sich Diskussionen darüber, was unter Religion zu verstehen ist, nicht ersparen, mögen diese noch so unbequem sein.

(5.) Wie es eine Dimensionierung des Glaubensbegriffs erlaubt, genauer auszusagen, was mit Glaube gemeint ist, so empfiehlt es sich auch für den Religionsbegriff, ihn in verschiedene Aspekte auszufalten.⁴¹ Hilfreich ist die Unterscheidung ‚Religion‘, ‚Religiosität‘ und ‚Religionskultur‘. ‚Religion‘ figuriert gewissermaßen als die objektive Seite des Religiösen, ‚Religiosität‘ als die subjektive, ‚Religionskultur‘ wiederum verweist auf das Faktum einer kulturellen Einbettung des Religiösen und einer religiösen Formung von Kultur. Zugleich ist die Verflechtung dieser Größen zu reflektieren, beispielsweise: In welchem Verhältnis stehen Religion und Religiosität? In welcher Weise rezipiert Kultur – jenseits der Autorisierung durch religiöse Instanzen – Religion und schafft so eine frei flottierende Religionskultur? Und welchen Einfluss hat diese wiederum auf die religiöse Sozialisation von (jungen) Menschen? Ein unzutreffender, ein realistischer, ein (zu) pessimistischer, ein (zu) optimistischer Ausblick? Diskussion erwünscht!

Dr. Ulrich Kropač

*Professor für Didaktik der Religionslehre,
für Katechetik und Religionspädagogik
an der Theologischen Fakultät der
Katholischen Universität Eichstätt-
Ingolstadt, Ostenstr. 26–28, 85072 Eichstätt*

41 Vgl. dazu Kropač 2019 [Anm. 5].

Ein Fach auf der Suche nach seinem Profil

Ein Plädoyer für die Theologizität der Religionspädagogik

Mirjam Schambeck *sf*

1. Biografische Blenden

Es war Anfang der 1990er. Ich studierte Diplomtheologie und damit auch Religionspädagogik, aber Letzteres nur irgendwie. Unsere Profs waren allesamt Diplomtheologen (mask.!), die meisten Priester, auch die Religionspädagogen.

1.1 „Religionspädagogik kann jeder“

Unter uns Theologiestudentinnen und -studenten galt Religionspädagogik als Katechese, in der von Kindergottesdiensten erzählt wurde, wie sie der Prof in seiner Gemeinde feierte, oder weithin als Anwendungswissenschaft der Theologie. Systematisch-theologische Themen, die wir aus anderen Vorlesungen kannten, wurden in der Religionsdidaktikvorlesung nochmals verhandelt; nicht elementarer, sondern durch viele Anekdoten angereichert und oft eher so, dass sich bei uns das Gefühl einstellte, die Religionspädagogik beschäftigt sich mit demselben wie die Dogmatik – lediglich auf einfachere, man könnte auch sagen, unterkomplexere Weise. Die Rede „Religionspädagogik kann jeder“ zog seine Kreise und bewahrheitete sich sowohl an den Prüfungsergebnissen als auch angesichts der überschaubaren religionspädagogischen Fachspezifik, die wir uns für die Prüfungen aneigneten. Dass das geringe wissen-

schaftliche Ansehen der Religionspädagogik auf Vorurteilen beruhte und nicht in der Forschungsleistung unserer Profs begründet war, wussten wir nicht; und wir bemühten uns auch nicht, näher nachzufragen. Die einen nahmen es hin, die anderen distanzten sich von der Religionspädagogik, diejenigen, die auch Lehramt studierten, schätzten ihren Praxisbezug.

Unsere Relpäd-Profs hatten Theologie studiert, waren in (systematischer) Theologie promoviert und – das ging allerdings weithin an uns vorbei – gehörten zu den Mitbegründern einer sich nun auch flächenmäßig durchsetzenden wissenschaftlichen Religionspädagogik. Gerade entstehende allgemeindidaktische Modelle hatten sie früh in die Religionsdidaktik eingetragen (Johann Hofmeier) und der noch heute als Magna Charta des Religionsunterrichts firmierende Synodenbeschluss war auch aus ihrer Feder entstanden (Wolfgang Nastainczyk). All diese wissenschaftlichen Verdienste drangen nicht bis zu unserer Studentinnen- bzw. Studentenkohorte durch. Wir lasen und rezipierten kaum etwas, geschweige denn, dass wir kapierten, was das Proprium der Religionspädagogik ausmacht. Lange Zeit blieb mir unklar, wie es nicht nur mantraartig wiederholter Jargon, sondern inhaltlich begründetes Plä-

doyer ist, Religionspädagogik nicht als Methodenliste der Theologie abzustempeln.¹ Bei all dieser Diffusität war jedoch klar, dass Religionspädagogik zum theologischen Fächerkonzert gehörte und hier auch eine, von den übrigen Profs an der Fakultät zwar noch wenig angesehene, von uns, die wir auch Lehramt studierten, aber gefeierte, weil praxisnahe Rolle spielte.

1.2 Religionspädagogik findet ihr Eigenes

Zehn Jahre später, Anfang der 2000er, war ich Assistentin in der Religionspädagogik. Ich hatte Religionspädagogik inzwischen als Fach kennengelernt, in dem das Subjekt nicht Fremdwort, sondern faktischer Ausgangs- und Zielpunkt der Überlegungen war. Das faszinierte mich, auch wenn mir nur langsam aufging, wie dies nicht nur das religionspädagogische Arbeiten, sondern die Theologie insgesamt revolutioniert. Mit der Kindertheologie fand ich eine inhaltliche Füllung für die Kehre zum Subjekt und durch das ästhetische Lernen eine Konkretion, die Theologie von Kindern zu erheben. Über Unistandorte hinweg ließen wir Kinder und Jugendliche über ihre Gottesvorstellungen malen und konnten uns blockseminarlang mit der Beschreibung und Dokumentation der Kinderbilder beschäftigen. Auch wenn der herabschauende Blick auf die Religionspädagogik im Fakultätskollegium noch immer spürbar war und Religionspädagogik als Jodeldiplomfach eher geduldet als erwünscht war, hatte uns die Kindertheologie zu etwas Eigenem verholpen. Die Kindermalaktionen waren zudem so praktisch, dass damit auch der religionspädagogische Lehrveranstaltungen kontinuierlich begleitende Grundton „das

sei zu theoretisch, das müsse praktischer und nützlicher für die Schule sein“ wie abgeschaltet schien. Wir fühlten uns plötzlich richtig und wichtig an der Theologischen Fakultät. Die Frage nach dem Eigenen der Religionspädagogik rang uns nicht mehr Ausflüchte ab. Wir konnten zeigen, was wir an Besonderem machten (Bilder produzieren und deuten), während unsere Kolleginnen und Kollegen im Assistentinnen- bzw. Assistentenkreis (fem. und mask.!) wie ehemals Bücher aus Bibliotheken schleppten und mit ihrer Seminargruppe diskutierten bei ersten vorsichtigen Ausgriffen auf hochschuldidaktische Feinheiten. Unsere theologische Perspektive auf die Kindertheologie war dabei unangefragt: Materialiter beschäftigten uns theologische Themen wie die Gottesfrage; und formal war sie klar, insofern unsere Probandinnen und Probanden – sprich die Schüler/-innen – nicht nur katholisch getauft, sondern auch so sozialisiert waren und religiöse Lern- und Bildungsprozesse unproblematisiert im Horizont des Glaubenslernens verortet waren. Die Habilitationsschrift von Ulrich Hemel aus dem Jahr 1988 zu religiöser Kompetenz hatten wir sträflich außer Acht gelassen, was wir erst später bemerkten. Was uns aber schon damals irritierte, waren die fehlenden Rückkoppelungen auf die Theologie. Auch wenn wir theologische Fragestellungen und Denkfiguren aus den Bildern destillierten und im theologischen Horizont interpretierten, interessierte sich keine andere theologische Disziplin dafür, geschweige denn für das theologiekritische Potenzial, das in den religiösen Artikulationen der Kinder und Jugendlichen lag.

Religionspädagogische DFG-Projekte waren in dieser Zeit die Ausnahme. Es beschämte uns also nicht, die Geheimnisse des Antragschreibens nicht zu kennen oder das Fehlen eingeworbener Drittmittel bei zukünftigen Bewerbungen als Manko verbuchen zu müssen.

1 Wegweisend für die wissenschaftstheoretische Vermessung der Religionspädagogik in diachroner und synchroner Hinsicht ist: *Heger, Johannes: Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik*, Paderborn 2017.

1.3 Religionspädagogik als bildungswissenschaftliches Segment?

Heute, 20 Jahre später, ist die Religionspädagogik eine andere geworden und befindet sich m.E. an einem Scheideweg, der ähnlich paradigmatisch zu bewerten ist wie die Umwälzungen Ende der 1960er-/Anfang der 1970er-Jahre, als sich die Religionspädagogik der Empirie und damit den Subjekten des Lernens zuwandte.² Das damals schon in der Konvergenzargumentation aufgestellte Postulat, die Bildungs- (damals noch Erziehungs-)wissenschaften als konstitutive Bezugsdisziplin für die Religionspädagogik anzuerkennen und deren Erkenntnisse in der religionspädagogischen Reflexion und Praxis zu verarbeiten, tritt heute in veränderter Gestalt an die Religionspädagogik heran und wird ihr m.E. zur Gretchenfrage: Bleiben die Bildungswissenschaften *Bezugswissenschaften* oder ersetzen sie den theologischen Diskursstandpunkt der Religionspädagogik?

Blickt man auf die letzten 20 Jahre, ist es nicht übertrieben zu sagen, dass die Religionspädagogik über die Bildungswissenschaften ihr Proprium gefunden hat bzw. findet. Wo früher religionspädagogisch postuliert wurde, im Sinne von „religionspädagogisch ist zu schlussfolgern, religionspädagogisch sollte getan werden“, treten heute Studien, die mit empirischen Evidenzen arbeiten, wie z. B. zum Beruf der Religionslehrkräfte. Über weite Strecken als Liste von Appellen formuliert, was Religionslehrkräfte können sollen, um guten Unterricht zu erteilen, haben sich Arbeiten im Gefolge von PISA, dann COACTIV oder der sog. Habitus-Tradition daran gemacht, über empirische Validitäten notwendige Kompetenzen für den Religionslehrer/-innenberuf zu identifizieren. Nicht mehr

nur literaturbasiert und mittels hermeneutischer Plausibilitäten erzeugt, sondern über Testungen und andere empirische Designs werden Indikatoren für guten Unterricht ausgemacht, und was dies für das Professionswissen von Religionslehrkräften austrägt. Was Religionslehrkräfte können müssen, um guten Religionsunterricht zu erteilen, muss sich damit der Realitätskontrolle von Anfang an stellen. Das hat viel Entstressendes, hat etwas mit Echtheit und aus meiner Sicht unhintergehbaren Verge-wisserungen zu tun.

Noch wenig thematisch sind aber die damit einhergehenden wissenschaftstheoretischen und wissenschaftspolitischen Konsequenzen. Die letztgenannten sind schnell aufgezeigt. Fast jeder religionspädagogische DFG-Antrag – außer aus der historischen Religionspädagogik – wird spätestens nach 14 Tagen vom Server für Theologie auf denjenigen der Bildungswissenschaften und der Fachdidaktiken verschoben. Identifiziert als fachdidaktische Fragestellung muss der Antrag nicht nur dem methodischen state of the art in den Bildungswissenschaften entsprechen, sondern auch in deren Forschungslogik abbildbar sein. Wenn nicht, erfolgt Ausschluss.

Schwieriger verhält es sich mit den wissenschaftstheoretischen Implikationen: Sind die bildungswissenschaftlichen Methoden durchaus respektabel – auch wenn hier erheblicher Nachholbedarf in der Religionspädagogik zu verzeichnen ist –, stellt sich die Frage, ob mit der bildungswissenschaftlichen Forschungslogik (!) nicht mehr verändert wird, als wir bislang wahrgenommen haben: Wird religiöse Bildung damit zum Themensegment in den Bildungswissenschaften – mit allen Konsequenzen auch für die akademische Landschaft wie z.B. Studium, Verortung der Religionspädagogik in der theologischen oder zukünftig der bildungswissenschaftlichen Fakultät bzw. den Lehrer-Bildungszentren? Geht es wie bislang um Reflexionen auf religiöse Bildung, die

2 Vgl. *Riegel, Ulrich*: Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: *Göcke, Benedikt P./Ohler, Lukas V.* (Hg.): *Katholische Disziplinen und ihre Wissenschaftstheorien*, Münster 2019, 245–278, 249.

in den Bildungswissenschaften von einem bildungswissenschaftlichen, in der Religionspädagogik von einem theologischen Standpunkt aus getätigt werden? Werden Arbeiten noch als forschungswürdig anerkannt, die wie bislang zwar viele Wissenschaftsdisziplinen in die eigenen Überlegungen einbezogen, sich auch deren Methoden bedienten, den Diskursstandpunkt aber klar als theologisch definierten, der die Perspektive „si deus daretur“ anerkennt? Kommen angesichts der Verschiebung der theologischen Forschungslogik auf bzw. deren Ersetzung durch die bildungswissenschaftliche Forschungslogik überhaupt noch grundlagentheoretische Fragestellungen der Religionspädagogik in den Blick, wie z.B., ob die bei Mathematiklehrkräften identifizierten fachdidaktischen Wissensfacetten angesichts des Spezifischen von Religion wirklich eins zu eins auf Religionslehrkräfte übertragen werden können? Oder anders gesagt: Drängt die bildungswissenschaftliche Forschungslogik, die momentan die Drittmittellogik ausmacht, darauf, nur noch im empirisch überprüfbaren, naturwissenschaftlich-szientistischen Paradigma verhandelbare Forschungsfragen aufzusetzen? Verstärkt sich damit der Trend in der Verhältnisbestimmung von Religionspädagogik zu anderen theologischen Disziplinen, nämlich zunehmend in einem Nicht-Verhältnis zu erstarren? Verliert die Theologie ihren bisherigen Status für die Religionspädagogik, Diskursstandpunkt zu sein, und fungiert dann nur noch als Bezugswissenschaft wie andere Disziplinen z. B. die Religionswissenschaft, Soziologie o. a.?³

Die Fragen, die durch den starken Drive der Bildungswissenschaften auf die Religionspäda-

gogik ausgelöst werden und über die Konvergenzargumentation hinausgehen, sind m. E. noch nicht einmal auf dem Tisch. Wenn überhaupt, dann wurde die Theologizität der Religionspädagogik höchstens im Zusammenhang mit den religious studies thematisiert, wie sie die Religionswissenschaft betreibt. Weil diese aber im deutschsprachigen Universitätsbetrieb weniger durchsetzungsstark sind als die Bildungswissenschaften, hatten sie eine andere Akzentuierung und auch Reichweite.⁴ Die folgenden Überlegungen versuchen vor diesem Hintergrund, zumindest die Diskussion nach dem Wert einer theologischen Fundierung der Religionspädagogik zu skizzieren bei gleichzeitiger Professionalisierung im bildungswissenschaftlichen Kosmos. Mit anderen Worten geht es also um die Theologizität der Religionspädagogik⁵ angesichts des Trends zur Aufwertung der Bildungswissenschaften,⁶ ja der Ersetzung der theologischen durch die bildungswissenschaftliche Forschungslogik.

Damit werden die anderen beiden in der Literatur und Praxis der Religionspädagogik vorhandenen Modelle der Verhältnisbestimmung von Religionspädagogik und Theologie nicht verfolgt, nämlich die Theologie zu einer unter anderen Bezugswissenschaften zur Religions-

3 Vgl. *Schweitzer, Friedrich*: Das Theologische der Religionspädagogik. Grundfragen und Herausforderungen. In: *Schlag, Thomas/Suhner, Jasmine* (Hg.): Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart 2017, 9–20, 12.

4 Trotz des informativen Sammelbandes von *Schlag/Suhner* 2017 [Anm. 3].

5 Im Folgenden konzentriere ich mich auf zwei Facetten des Theologizitätsverständnisses: die wissenschaftstheoretische Frage nach der Verortung der Religionspädagogik in der Theologie, die die enzyklopädische Frage impliziert (Verhältnis der Religionspädagogik zu anderen theologischen Disziplinen), sowie die Frage nach der Funktion und der Bedeutung theologischer Denkformen in religionspädagogischen Reflexionsgängen. Bernd Schröder nennt noch zwei weitere: die Begründbarkeit von Bildung und Religionspädagogik mit theologischen Argumenten; die Frage nach Gestalt und Inhalt von Theologie in Lernprozessen. Vgl. *Schröder, Bernd*: Theologische Bildung im öffentlichen Raum. In: *Schlag/Suhner* 2017 [Anm. 3], 151–178, 152.

6 Vgl. dazu auch *Heger* 2017 [Anm. 1], 95; 535.

pädagogik zu erklären und den Diskursstandpunkt offen zu lassen oder die Religionspädagogik theologieunabhängig zu entwerfen (s. die angelsächsische oder auch schwedische Variante).

2. Argumente für die Theologizität der Religionspädagogik – und was diese Forschungslogik für religiöse Bildungsfragen austrägt

In einem Wissenschaftsbetrieb, der unter der Maßgabe der Validität (Gültigkeit), Zuverlässigkeit, Objektivität, Repräsentativität und Generalisierbarkeit arbeitet,⁷ wirkt eine Wissenschaftsdisziplin (Theologie), die von einer Prämisse ausgeht („si deus daretur“), die zudem nicht quantifizierbar ist (Gott), mindestens als begründungspflichtig, wenn nicht sogar als unwissenschaftlich und damit verzichtbar.

So muss eine Religionspädagogik, die an ihrer Theologizität festhält, sowohl plausibilisieren, was diese Konturierung für ihre eigene Theorie und Praxis meint (2.1), als auch für andere – hier die Bildungswissenschaften – austrägt (2.2), und zwar in einer säkular gestimmten Gesellschaft, die den Referenzrahmen aller Wissenschaften repräsentiert.

2.1 Theologizität der Religionspädagogik als *differentia specifica* – Was damit gemeint ist und was nicht

Um zu erklären, was mit der Theologizität der Religionspädagogik gemeint ist, ist es leichter damit zu beginnen, was es nicht heißt.

■ THEOLOGIZITÄT ALS POSITIONALITÄT UND NICHT ALS FUNDAMENTALANSPRUCH

Von einer theologischen Positionalität auszugehen, bedeutet nicht, eine Totalperspektive auf Bildungsfragen in Anspruch zu nehmen.

7 Vgl. die Gütekriterien sozialwissenschaftlicher Forschung in *Lamnek, Siegfried*: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, Weinheim 2005, 138–187.

Es geht nicht darum, die Gottesfrage als Einheitsgrund des Denkens und Handelns für jegliche Wirklichkeitsdeutung und alle Menschen vorauszusetzen. Von der Theologizität der Religionspädagogik postmodern zu reden, heißt vielmehr anzuerkennen, dass es sich um einen partikularen, beschreibbaren und damit transparenten Standpunkt handelt, von dem aus Bildungsthemen reflektiert werden. Bernd Schröder spricht hier von „transparenter Positionalität“⁸, Michael Hüttenhoff prägte dafür die Terminologie „reflektierte Positionalität“⁹. Im Gegensatz zu religionspädagogischen Veröffentlichungen vor Gadammers „Wahrheit und Methode“ aus dem Jahr 1968 ist also die Rede von der Theologizität der Religionspädagogik im Sinne hermeneutischer Bescheidenheit zu verstehen.¹⁰ Es geht weder um einen Fundamentalanspruch noch einen Nicht-Anspruch (Religionskunde), sondern um die Offenlegung des spezifischen, nämlich theologischen Diskursstandpunktes, von dem aus die Religionspädagogik Bildungsfragen in den Blick nimmt.

Wenn wir uns als Religionspädagoginnen und -pädagogen z.B. fragen, was Religionslehrkräfte wissen und können müssen, um guten Unterricht zu erteilen, unterscheidet uns nicht das Thema von den Bildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern – also das Materialobjekt, auch wenn es religionspädagogisch durchaus differenzierter ausfallen kann. Es sind

8 *Schröder, Bernd*: Religionspädagogik, Tübingen 2012, 534.

9 *Hüttenhoff, Michael*: Der religiöse Pluralismus als Orientierungsproblem. Religionstheologische Studien, Leipzig 2001.

10 Im Unterschied zu Rudolf Englerts Argumentation, der dem theologischen Vor-Urteil als Begründungsweg für die Theologizität der Religionspädagogik kaum etwas zutraut. Dies resultiert daraus, dass er den Unterschied zwischen Positionalität und Fundamentalanspruch nicht berücksichtigt. Vgl. *Englert, Rudolf*: Das Theologische der Religionspädagogik. Grundfragen und Herausforderungen. In: *Schlag/Suhner* 2017 [Anm. 3], 21–32, 23f.

auch nicht die Methoden – die wir weithin den Bildungswissenschaften, der Lern- und Verhaltenspsychologie verdanken und deren Qualität über die Passungsfähigkeit zu den Forschungsfragen und dem dann entsprechenden state of the art zu bemessen ist. Es ist vielmehr die einer theologisch fundierten Religionspädagogik eigene Hermeneutik, die eine *differentia specifica* darstellt. Um beim Beispiel des guten Religionsunterrichts zu bleiben, vermag eine theologisch fundierte Religionspädagogik, im Unterschied zu den Bildungswissenschaften, das Religionsphänomen (also den Unterrichtsgegenstand) differenzierter zu erfassen: Religion wird nicht nur als Diskurssystem, sondern auch als Lebensüberzeugung begreifbar und argumentativ ausweisbar. Diese existenzielle Dimension von Religion im Unterrichtshandeln zu präsentieren, wäre dann nicht mehr beliebig, sondern notwendig, wenn Schüler/-innen sich zu Religion insgesamt und nicht nur zu einem Teilaspekt verhalten können sollen.

■ DIE PRÄMISSEN ALLER WISSENSCHAFTS-DISZIPLINEN ANERKENNEN

Neben der Positionalität der theologischen Perspektive kommt ein zweiter Aspekt in den Blick: Es ist nämlich nicht so, dass lediglich die Theologie und die Religionspädagogik mit ihr von einer erkenntnistheoretischen Prämisse ausgingen; auch alle anderen Wissenschaftsdisziplinen arbeiten mit Vorgaben. Der Unterschied ist, dass diese im Plausibilitätshorizont einer säkular gestimmten Gesellschaft zum einen unangefragt sind, wie z. B. die scientistisch-naturwissenschaftliche. Zum anderen, und das hängt mit ihrer Geläufigkeit und Omnipräsenz zusammen, fallen sie weithin nicht als Prämissen auf. Die Kunst und Aufgabe einer theologisch grundierten Religionspädagogik und eines redlichen Wissenschaftsbetriebs insgesamt sind es, diese Voraussetzungen aufzudecken, sie einander zuzugestehen und damit keine im Vorhinein zu diskreditieren, jede Disziplin zu verpflichten

aufzuzeigen, was mit dem jeweiligen Vor-Urteil erklärt werden kann und was eben nicht, sich insgesamt hermeneutisch zu bescheiden und anzuerkennen, dass es viele verschiedene Perspektiven auf Wirklichkeit gibt. Im Blick auf die Bildungswissenschaften ermöglicht die spezifisch theologische Hermeneutik also nicht nur eine inhaltliche Differenzierung. Die „hermeneutische Redlichkeit“¹¹, die eine theologisch grundierte Religionspädagogik an den Tag legt, insofern sie ihre Prämissen aufdeckt, macht sie zum Beispiel für und Anspruch an einen redlichen Wissenschaftsbetrieb insgesamt.

■ THEOLOGIZITÄT ALS PARTIKULARE UND NICHT UNIVERSALE PERSPEKTIVE

Damit gilt es, sich vom Konstrukt einer Meta- oder Universalperspektive zu verabschieden, die von einem extramundanen Standpunkt aus (gleichsam gottgleich, theologisch gesprochen) objektiv und logisch zwingend alle anderen Perspektiven zu vermessen vermag. Wie gesagt, verkörperte die Theologie in vormoderne Zeiten diesen Meta-Anspruch. Seit Glaube aber zur Option geworden ist (Aufklärung), die Leistung des Subjekts für die Erkenntnisgenerierung anerkannt ist (Kants Kritik der reinen Vernunft) und Mensch- und Weltsein geschichtlich dimensioniert und damit kontextualisiert wurden, müssen sich solche Meta- und Universalansprüche den Vorwurf des Titanischen und Autoritären gefallen lassen.

■ PLURALITÄT UND RELATIONALITÄT DER PERSPEKTIVEN ERNST NEHMEN

Insofern also keine Wissenschaft für sich beanspruchen kann, die Welt total zu vermessen, sondern alle aufeinander bezogen sind, ist es wichtig, diese Relationalität der Perspektiven einzufordern und zu garantieren. Und auch hier kann eine theologisch fundierte Religionspädagogik eine

11 Schröder 2017 [Anm. 5], 164.

Rolle spielen, und zwar in mehrfacher Hinsicht: Insofern sie selbst unterschiedlichste Wissenschaftsdisziplinen für ihre Erkenntnisgewinnung heranzieht, wird an ihr ablesbar, was es austrägt, sich auf multiperspektivisches Arbeiten einzulassen. – Auch wenn das noch kein Argument für eine theologisch fundierte Religionspädagogik ist, denn eine bildungswissenschaftliche Religions-Bildung vermag dies auch, fällt sie an diesem Punkt zumindest nicht hinter den Anspruch der Bildungswissenschaften zurück. Wichtiger scheint mir deshalb in diesem Zusammenhang die ideologiekritische Funktion einer theologisch fundierten Religionspädagogik zu sein:

■ THEOLOGIZITÄT ALS IDEOLOGIEKRITISCHE FUNKTION

Der ideologiekritische Stachel einer theologisch fundierten Religionspädagogik ist zum einen inhaltlich dimensioniert, insofern durch den Gottesbezug Systeme verdächtig werden, die sich totalitär gebärden. Er ist immer aber auch formal bestimmt, als eine theologisch fundierte Religionspädagogik als distinkte Wissenschaft erkennbar wird, die wie andere Disziplinen immer dann auftreten muss, wenn die Relationalität gefährdet ist und ein Wissenschaftsparadigma in der Gefahr steht, alle anderen zu überdecken. Sie könnten angesichts des sich zunehmend totalitär gebärdenden szientistischen Paradigmas zeigen, wie dadurch Komplexitäten unzulässig reduziert werden, und verdeutlichen, was eine Welt gewinnt, die dem Schönen wie dem Nützlichen, den Zahlen wie dem letzten Grund zugesteht, einen eigenen unersetzbaren Blick auf das Leben freizugeben.

■ BILDUNGSTHEORETISCHE KONKRETION

Wie wichtig es ist, die Relationalität der Wirklichkeitszugänge zu garantieren und totalisierende Gefährdungen zu vermeiden, lässt sich nicht nur allgemein wissenschaftstheoretisch, sondern auch konkret bildungstheoretisch formulieren. Jürgen Baumert hat deshalb in der

Modellierung seines Bildungsverständnisses die Probleme konstitutiver Rationalität als eigenen Modus von Welterschließung ausgewiesen.¹² Man könnte mutmaßen, dass hier implizit wieder die vormoderne Meta-Perspektive eingeführt wurde, insofern Baumert mit Problemen konstitutiver Rationalität auf Fragen abhebt, die die Gesetzmäßigkeiten partikularer Systemlogiken nochmals aufeinander beziehen, also Perspektiven auf die Deutung menschlichen Daseins als Ganzes aufrufen und damit den Blick auf Sinnvoraussetzungen der einzelnen Perspektiven lenken.¹³ Die Mutmaßung einer vormodernen Kehre wird nochmals verstärkt, insofern Baumert den Problemen konstitutiver Rationalität die Fächer Philosophie und Theologie zuordnet. Dann aber kommt der entscheidende postmodernitätsfähige Unterschied. Diese integrierende Rationalitätsform steht nicht über den anderen Weltzugängen, sondern garantiert, dass diese auf ihre Voraussetzungen, Begründungen und Zielsetzungen hin befragt werden. Baumert implantiert in sein Verständnis von Allgemeinbildung damit ein Ausrufezeichen, das gegen die Selbsttotalisierungen der einzelnen Welterschließungsmodi angeht und er stellt dieses der Philosophie und der Theologie anheim. Damit kann auch im Bildungskosmos aufgezeigt werden, dass einer theologisch fundierten Religionspädagogik durchaus auch von unverdächtiger Seite her zugehört wird, die postmodern unhintergehbare Pluralität der Perspektiven anzuerkennen, ja sogar zu garantieren, und zumindest aus diesem Grund nicht auf dem Abfallhaufen der Geschichte entsorgt werden muss.

12 Vgl. Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Kilius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M. 2002, 100–150, 108–113.

13 Vgl. Englert 2017 [Anm. 10], 24.

Könnte damit gezeigt werden, was eine theologisch fundierte Religionspädagogik meint und dass sie sich aufgrund ihrer Theologizität nicht extra-ordinär gegenüber anderen Wissenschaftsdisziplinen verhält, ist sie wie alle anderen angehalten, ihre Plausibilität und Nützlichkeit im Konzert der Perspektiven aufzuzeigen und sich damit im Referenzrahmen einer säkularen Gesellschaft zu entwerfen. Zumindest an einem Beispiel soll das erläutert werden.

2.2 Warum eine theologisch fundierte Religionspädagogik interessant bleibt – auch für die Bildungswissenschaften

Dazu blende ich zurück auf die biographischen Notizen zu Beginn. Dort sprach ich davon, wie wir zu Beginn der 2000er-Jahre begannen, Gottesbilder von Kindern und Jugendlichen zu erheben und sie als Konkretion des zwar unangefragten, bis dahin aber doch leeren religionspädagogischen Containerbegriffs Subjektorientierung zu dokumentieren. Nach einigen Jahren dieser umfangreichen Bilderreihen bedrängte uns die Frage immer mehr, was dies mit Lernen zu tun hat. Erschöpft es sich darin, Schüler/-innen zu den unterschiedlichsten Themen assoziieren zu lassen? Gibt es dann überhaupt noch so etwas wie Lernfortschritte? Darf man überhaupt noch instruieren? Obwohl wir vorerst munter weitermachten, beschlich uns dennoch das Gefühl, dass wir zwar Wichtiges taten, aber eher das Geschäft der Religionsoziologinnen und -soziologen erledigten als unser eigenes, in dem es um Bildungsprozesse ging. Und genau an dieser Stelle kam die Theologie – ihre Inhaltlichkeit wie auch ihre Positionalität – ins Spiel.

Die Theologie erlaubte uns durch ihre inhaltliche Spannweite, die religiösen Artikulationen der Schüler/-innen nicht nur als Selbstaussdruck zu einem Thema zu verstehen, sondern sie auch daraufhin zu lesen, was sie an Korrigierendem, Affirmierendem und Weiterzudenkendem für die Theologie austrugen. Ich erinnere mich noch deutlich an meine eigene disclosure-Erfahrung,

als ich das Bild des zwölfjährigen Philipp sah, der, nach seiner Gottesbebilderung gefragt, ein unansehnliches Monster zeichnete, blind und mit einer Keule in der Hand, das die Unterschrift trug: Das ist Gott. Wenn Gott zu blöd ist, zu machen, dass kein Frieden [auf Erden?] ist, dann muss das ja so ein Spasti sein, oder? Die Theodizee-Frage sprang mir förmlich ins Gesicht und meine weitere Arbeit entwickelte sich zunehmend dahin, die Kinderbilder auf theologische Themen abzusuchen und was sie an eigenen theologischen Deutungen und Antworten aufwarfen. Diese konnten wir nun an die Theologie zurückspiegeln – und wir mussten das selbst tun –, um dann zu fragen, wie sich die Gottrede verändern muss, damit sie von den Schülerinnen und Schülern als echtes dialogisches Gegenüber und als interessantes Deuteangebot für die eigenen Überlegungen sichtbar wird. Die Theologie half uns also, die Kinder umtreibenden Themen aufzudecken, und die Kinderbilder wurden zum Impuls, eine lebenssattete Theologie auszuarbeiten.¹⁴ Drittens erlaubte uns die Theologie, Aporien in den Selbstaussdrücken der Schüler/-innen aufzudecken, um an diesen zu arbeiten.

Nun könnte man einwenden, dass die Identifizierung theologierelevanter Themen auch eine segmentierte Religions-Bildung leistet, die an religiösen Gehalten und ihren subjektiven Transformationen interessiert ist. Und die Verlebendigung der Theologie sei zwar ein hehrer Anspruch, aber doch nur im theologischen Kosmos relevant. Der dritte Aspekt, nämlich Fehldeutungen, unterkomplexe und irreführende theologische Drives zu identifizieren, kann letztlich aber nur eine Theologie, die auch die Innenseite des Glaubens und damit die existenziellen (Fehl-)Zugriffe aufzudecken vermag. Das ist in Zeiten, in denen die Religionen

¹⁴ Vgl. auch Heger 2017 [Anm. 1], 539, der darin ein Spezifikum einer theologisch fundierten Religionspädagogik identifiziert.

wieder öffentlichkeitswirksam werden und sich viele Zerrformen des Religiösen breitmachen, ein wichtiger, und wie ich meine, entscheidender religionszivilisierende Bildungsauftrag. Pandemien als Strafe Gottes zu deuten, ist nicht nur eine kognitive Fehlleistung, sondern hat Auswirkungen auf Lebenspraxen. Religiöse Lern- und Bildungsprozesse, die verantwortet ablaufen, stellen sich diesen Fehldeutungen, bearbeiten sie kognitiv und rekurren – und das ist das Spezifikum einer theologisch fundierten Religionspädagogik – auf die existenzielle Dimension des Religiösen, decken sie auf, konfrontieren sie mit theologischen Deutungen und stellen sie in den Beurteilungsspielraum der Schüler/-innen.

Religions-Bildung wird so ansichtig als ein Teil religiöser Bildung, religious literacy als ein Aspekt von religious competence und religiöses Lernen als abhängig von einem Präsentationsmodus, in dem die existenzielle Dimension von Religion von Erste-Person-Sprecherinnen und -sprechern aufgezeigt wird und so ein Gesicht bekommt. Ein solches religionspädagogisches Arbeiten ist nicht nur im theologischen Binnenbereich anregend und stellt sich in ein Verhältnis zu den anderen theologischen Disziplinen. Eine solche Religionspädagogik bleibt auch für die Bildungswissenschaften interessant und für eine säkular gestimmte Gesellschaft nützlich.

3. *Nachholbedarf: Bildungswissenschaften*

Dass dies freilich auch bedeutet, bildungswissenschaftlich sprachfähig zu werden, also die religionspädagogischen Anliegen im bildungswissenschaftlichen Kosmos kommunizieren zu können, versteht sich von selbst. So schnell das hingeschrieben ist, so wird es m.E. noch geraume Zeit brauchen, bis wir dahin kommen. Wenn Religionspädagogik aber nicht nur eine bildungswissenschaftliche Segmentdisziplin werden soll (Religions-Bildung bzw. Religion in Bildungsprozessen), sondern eine Wissenschaftsdisziplin mit eigenem Profil bleiben will, dann lohnt es sich, den hier nur angerissenen Gedanken weiter zu verfolgen, wie sie ihre *differentia specifica* erklären und so einbringen kann, dass die Bildungswissenschaften die theologische Prämisse nicht als No-Go, sondern als anderen, aber weiterbringenden Blickwinkel respektieren. Dazu dürfte in der Religionspädagogik und im Religionsunterricht die theologische Expertise freilich nicht unter den Scheffel gestellt werden, sondern müsste in hermeneutischer Bescheidenheit einerseits und theologischer Präzision andererseits als Deuteangebot ins Spiel kommen. Das aber wäre ein anderer Aufsatz.

Dr. Mirjam Schambeck sf

*Professorin für Religionspädagogik und
Didaktik des Religionsunterrichts an der
Theologischen Fakultät der Albert-
Ludwigs-Universität Freiburg,
Platz der Universität 3, 79095 Freiburg i. Br.*

Religionspädagogik in ökumenischer Weite

Bernd Schröder

1. Depotenzierung. Konfessionskirchlichkeit und theologische Ökumenik in der Multioptionsgesellschaft

Die aus meiner Sicht entscheidende Entwicklung lässt sich so benennen: Das Maß und der Takt der Ökumenizität der Religionspädagogik – und mehr noch: der Theologien und sogar des kirchlichen Lebens – wird nur vorderhand durch theologische, kirchliche und rechtliche Vereinbarungen bestimmt, hintergründig vielmehr durch religionssoziologisch beschreibbare Prozesse, die alles in allem auf einen gravierenden Bedeutungsverlust konfessionell verfasster Kirchen, konfessionell bestimmter Selbstverständnisse und solcher Theologien hinweisen, die auf Auslegung der eigenen konfessionellen Tradition beschränkt sind. „Bedeutungsverlust“ meint, dass Konfessionalität für immer weniger Menschen eine Kategorie ist, die ihr Selbstverständnis, ihr Handeln, ihre Vergemeinschaftungsformen usw. bestimmt – u. a. sind es biografische und kontextuelle Stimmigkeit, die als entscheidende Kriterien an deren Stelle treten. Konfessionskirchliches Handeln und theologische Ökumenik – erst recht aber konfessionelle Binnenlogik – werden nolens volens depotenziert.

Diese Prozesse – die ein weites Spektrum von Mustern zwischen Individualisierung des Glaubens und Kirchenaustritt umfassen – sind der Taktgeber, und Religionspädagogik, Theologie sowie schlussendlich auch die verfassten Kirchen *reagieren* darauf in der ihnen jeweils eigenen Logik: mit Beharren, Widerspruch, Aufnahme und Weiterentwickeln.

Sollte das zutreffen, setzt uns diese Rollenverteilung von Ross und Reiter zugleich eine neue Brille auf Kirchen, Theologien und Ökumene auf – und nicht zuletzt weist es Religionspädagogik (und Praktischer Theologie) fachspezifische Aufgaben zu: die empirische Erhebung jener Prozesse, deren hermeneutische Einordnung und die Heuristik weiterführender Bildungsoptionen.

Gewiss kann man diese Einschätzung als Ausdruck von Fatalismus oder als Ausdruck einer Verwechslung von Sein und Sollen lesen, doch ich möchte sie als Anlass zu einer frischen Wahrnehmung verstanden wissen. Vor diesem Hintergrund schildere ich meinen Prospekt.¹

1 Dieser Prospekt greift zurück auf manches, was ich anderswo zu sagen versucht habe, v. a. in *Schröder, Bernd: Religionspädagogik*, Tübingen 2012; *Ders.: Religionspädagogische Aufgaben angesichts des Wandels institutionellen Christentums*. In: *JRP 30* (2014), 110–121; *Ders.: Unverhofftes wurde möglich, Mögliches steht noch aus*. Anmerkungen zu Ent-

2. Wissenschaftstheorie. Verbindende Rahmung konfessionell verfasster Religionspädagogik

Schon heute gibt es m.E. keine konfessionellen Differenzen zwischen Religionspädagogik evangelischer und katholischer Prägung mehr, die *wissenschaftstheoretisch* begründbar oder ausweisbar sind.

Das Selbstverständnis von Religionspädagogik als einer Wissenschaft, die sich auf allgemeine wissenschaftliche Konventionen verpflichtet sieht, die über ein fachspezifisches Repertoire von Forschungsperspektiven – nach meiner Auffassung im Wesentlichen empirische, didaktische, historische, hermeneutische, komparative Perspektiven – verfügt und die sich in einem bestimmten Feld von Begriffen, Theorien und interdisziplinären Bezügen bewegt, ist evangelischer wie katholischer Religionspädagogik gemeinsam. Das gilt auch für die bislang nur rudimentär vorhandene orthodoxe Religionspädagogik und, so würde ich sagen, sogar auch im Blick auf die jüdische und islamische Religionspädagogik (auch wenn beide immer wieder mit dem westeuropäischen, christlich grundierten Paradigma von Theologie und religiöser Bildung hadern).

Religionspädagoginnen und -pädagogen gleich welcher Konfession bewegen sich im selben wissenschaftstheoretisch vermessenen Raum.

3. Historisch gewachsene Differenz

Unbeschadet dessen sind evangelische und katholische Religionspädagogik weiterhin in vielerlei Hinsicht unterschieden, nämlich u.a. im Blick auf

- die Gegenstände des Forschens, die – jedenfalls wenn von klassischen schulischen und gemeindlichen Handlungsfeldern die Rede ist – recht strikt entlang der Grenzen bzw. Einflussbereiche der verfassten Kirchen getrennt sind,
 - die Dichte der personalen Beziehungen unter den wissenschaftlichen Akteurinnen und Akteuren, ihre Netzwerke und, keineswegs zuletzt, ihre persönliche Religiosität (samt biografischer Prägungen und Erfahrungen mit der je eigenen, konfessionell bestimmten Kirche),
 - die theologischen und historisch gewachsenen religionspädagogischen Wissensbestände, dank deren Durchdringung heutige Religionspädagoginnen und Religionspädagogen wurden, was sie sind, und aus denen ihre jeweilige Theoriebildung schöpft,
 - ganz zu schweigen von den Institutionen, in denen Religionspädagogik jeweils ihren Sitz im Leben hat: Institute und Fakultäten sind ebenso konfessionell getrennt wie Religionspädagogische Institute bzw. Abteilungen von Landeskirchen und Bistümern, mit ihnen auch die Qualifikationswege u. ä. m.
- Somit gibt es de facto noch eine erkleckliche Zahl ‚konfessionell‘ bedingter oder jedenfalls am Merkmal Konfession ausgewiesener Unterschiede zwischen evangelischer und katholischer Religionspädagogik.² Sie summieren sich nicht

wicklung – Krisen – Bilanz des christlich-jüdischen Dialogs in Deutschland aus evangelischer Perspektive. In: epd-Dokumentation 10/2019 vom 5. März 2019. Gegenwart und Zukunft des christlich-jüdischen Dialogs. Historische und theologische Perspektiven, 4–13.

2 Vgl. dazu *Friedrich Schweitzer* und *Rudolf Englert*, jeweils unter dem Titel „Gibt es eine katholische/evangelische Religionspädagogik oder sind wir ökumenisch?“ In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 13 (2014), H. 2, 13–20 u. 21–26. Beide Vorträge wurden im Rahmen der [zweiten] gemeinsamen Jahrestagung der „Gesellschaft für wissenschaftliche Re-

nur zu einem Nebeneinander beider Fächer und ihrer Vertreter/-innen auf, sondern auch zu differierenden „impliziten Axiomen“³, denen das theologisch-religionspädagogische Wahrnehmen und Urteilen der einzelnen Religionspädagoginnen und Religionspädagogen folgt, und die zu einem guten Teil (noch) konfessionell geprägt sind.⁴

4. *Hermeneutischer Paradigmenwechsel*

Gleichwohl befindet sich die Hermeneutik der Wahrnehmung dieser Differenzen seit den späten 1960er-Jahren und – mit erneutem Schub – seit Mitte der 1990er-Jahre in einem permanenten Veränderungsprozess: Als konfessionell beschriebene Differenzen werden nur noch selten als prinzipielle und unüberwindbare Trennwände wahrgenommen, sondern eher als bloße Gegebenheiten und Anlässe zum Bewusstwerden, Vergleichen, Nachfragen. Sie werden wie andere Differenzen auch nur selten noch exkludierend verstanden, vielmehr als Gelegenheit begriffen, sich anregen bzw. bereichern zu lassen durch die Perspektive der anderen.

Will man es mit einer Figur aus der Konsensökumene sagen, so dominiert inzwischen eine Hermeneutik der ‚Gabe‘ – oder anders gesagt: eine ökumenische Offenheit und Wertschätzung für die jeweils nicht-eigenen Konfessionen, die

ligionspädagogik e.V.“ (GwR) und der „Arbeitsgemeinschaft katholischer Religionspädagogik und Katechetik“ (AKRK) vom 11.–14. September 2014 in Hildesheim gehalten.

- 3 Ritschl, Dietrich: The search for Implicit Axioms behind Doctrinal Texts 8 (1993). In: Ders.: Bildersprache und Argumente. Theologische Aufsätze, Neukirchen-Vluyn 2008, 111–123.
- 4 Anschaulich wird das Gesagte an vielen der Selbstdarstellungen der Reihe „Lebensweg, religiöse Erziehung und Bildung. Religionspädagogik und Autobiographie“, hg. v. Horst F. Rupp (in den ersten drei Bänden zusammen mit Rainer Lachmann), Bde. 1–3, Weinheim 1989 u. 2000, Bde. 4–6, Würzburg 2011, 2014 und 2015.

eine Umkehr der Begründungspflichtigkeit mit sich bringt: Nicht, wer ökumenisch interessiert und orientiert ist, sieht sich dafür als begründungspflichtig an, sondern wer dies ablehnt.

Im Zeichen der eingangs angesprochenen Entwicklungen wird sich dieser Trend im kommenden Vierteljahrhundert weiter verfestigen und zudem zu einer verstärkten konfessionellen Kooperation in immer mehr Feldern v. a. öffentlicher religiöser Bildung führen.

5. *Konfessionelle Kooperation und verfasste Kirchen*

Im Wissenschaftsbetrieb stößt konfessionelle Kooperation deshalb im Großen und Ganzen schon heute nicht mehr auf prinzipielle Schwierigkeiten – *es sei denn, Mitwirkungs- und Aufsichtsrechte der verfassten Kirchen sind berührt.*

In den letzten 25 Jahren sind Zeitschriften, Buchreihen, wissenschaftliche Gesellschaften, drittmittelfinanzierte Projekte in bikonfessionelle(r) Verantwortung überführt bzw. durchgeführt worden, ohne dass mir Probleme oder Schwierigkeiten zu Ohren gekommen wären, die *diesem* Umstand geschuldet wären.

Die besagten Mitwirkungs- und Aufsichtsrechte der verfassten Kirchen sind allerdings – gerade in einem handlungsorientierten Fach wie der Religionspädagogik – häufig tangiert, und zwar auf den unterschiedlichsten Ebenen, etwa

- auf der Ebene der Wissenschaftsorganisation und Multiplikatorenbildung
 - bei der Besetzung von Lehrstühlen bzw. Professuren, wo nach den geltenden staatskirchenrechtlichen Bestimmungen die Zustimmung der Kirchen erforderlich ist,
 - bei der In-Kraft-Setzung von Ausbildungscurricula der Religionslehrer/-innen und Erzieher/-innen, von den Ausbildungsnormen anderer kirchlicher Berufe ganz zu schweigen;

- auf der Ebene der Ausgestaltung von Praxisfeldern religiöser Bildung
 - bei der Regelung des schulischen Religionsunterrichts, der mit Art. 7.3 GG und nachgeordneten, gleichsinnigen Bestimmungen der Schulgesetze der Länder steht und fällt, sowie bei allen Formen der forschenden Bezugnahme auf den schulischen Religionsunterricht (die der Genehmigung der jeweils mitverantwortlichen Kirche bedarf),
 - bei allen anderen religionspädagogisch relevanten res mixtae: von der Kindertagesstättenarbeit bis zur Seniorenbildung,
 - bei all den Praxisfeldern, die in allein kirchlicher Verantwortung liegen: von gottesdienstlichen Feiern mit Kindern über Praxen für Kommunion und Firmung bzw. Konfirmation bis zu Jugendarbeit und gemeindlicher Seniorenarbeit;
- auf der Ebene der Kommunikation zwischen wissenschaftlicher Religionspädagogik und kirchlicher Bildungspolitik und -arbeit
 - bei der wissenschaftlichen Beratung in Fragen religiöser Bildung in Gremien von Evangelischer Kirche in Deutschland (EKD) wie Deutscher Bischofskonferenz (DBK) – zuvörderst in der „Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend“ sowie der „Kommission für Erziehung und Schule (Kommission VII)“ der DBK, in den Bistümern und Landeskirchen usw.,
 - bei der Bewilligung von Forschungsprojekten, die von den Kirchen selbst oder von Institutionen wie der DFG⁵ gefördert werden.

Es sind also letztendlich die verfassten Kirchen, die in Deutschland – bei allen Bemühungen und Erfolgen um eine intensivere

5 Die Fachgruppen der Theologie sind nach Konfession getrennt, während in allen anderen Wissenschaften eine Gliederung nach Subdisziplinen maßgeblich ist.

Ökumene⁶ – (im internationalen Vergleich) in besonderer Weise konfessionell bestimmt sind und dieser Bestimmtheit weiterhin Geltung verschaffen. In der Regel geschieht dies im Rahmen des geltenden Staatskirchen- bzw. Religionsverfassungsrechts um der guten Ordnung willen, d. h., um die Mitwirkungs- und Kontrollrechte zum Wohl der Sache, sei es der Erhalt einer Fakultät oder die Religionsfreiheit in der Schule, zu nutzen oder zumindest nicht aufs Spiel zu setzen – häufig in einem Geist ökumenischer Verständigungsbereitschaft, selten in einem Geist des kirchlichen Eigennutzes.

Trotz der starken rechtlichen Verankerung konfessionskirchlicher Mitwirkungs- und Aufsichtsrechte im Bereich öffentlicher Bildung fällt es jedoch zunehmend schwer, gute Gründe für eine konfessionelle Ausgestaltung der Handlungsfelder vorzubringen, die nicht selbstreferenziell sind (etwa nach dem Muster: Wir brauchen evangelische und katholische Religionspädagoginnen, weil der Religionsunterricht konfessionell gegliedert ist, das wiederum ist so, weil Art. 7.3 GG es verlangt, und der wiederum verlangt es, weil dies der deutschen Schul- und Kirchengeschichte Rechnung trägt.) Seit Jahren gilt vielmehr: Konfessionelle Kooperation bzw. ein gemeinsames, 'ökumenisches' Agieren fördern die Überzeugungskraft und Plausibilität des kirchlichen Handelns. Religionspädagogik wird sich auf die Stabilität und den Fortbestand traditioneller rechtlicher Festlegungen und das Gewicht verfasster Kirchlichkeit immer weniger beziehen können.⁷

6 Dazu – aus methodistischer Sicht – Vogt, Karl H.: Ökumene in Deutschland. Internationale Einflüsse und Netzwerkbildung – Anfänge 1848–1945 (Kirche – Konfession – Religion 62), Göttingen 2014; Ders.: Ökumene in Deutschland. Von der Gründung der ACK bis zur Charta Oecumenica (1948–2001) (Kirche – Konfession – Religion 65), Göttingen 2015.

7 Vgl. dazu Grethlein, Christian: Christsein als Lebensform, Leipzig 2018, bes. 127–137.

6. Kirchenrecht. Anker tradierter Konfessionalität

Das, was soeben die konfessionelle Bestimmtheit der Kirchen genannt wurde, verdankt sich deren Geschichte und schlägt sich in unzähligen Hinsichten von der liturgischen Tradition bis zur Frömmigkeit einzelner Kirchenmitglieder nieder. Letztendlich erweist sich diese Bestimmtheit als *kirchenrechtlich* stabilisiert. Im Falle der römisch-katholischen Kirche ist das Kirchenrecht sogar noch gewichtiger als im Falle der evangelischen Kirche, insofern der Codex Iuris Canonici die gesamte Weltkirche verbindet.

Gewiss ist auch Kirchenrecht veränderlich – doch noch scheint es in vielen Feldern unbeschadet wachsender Übereinstimmungen⁸ das derzeit geltende Kirchenrecht, namentlich das römisch-katholische, zu sein, das die Grenzen theologischer und kirchenpolitischer Verständigungsbereitschaft und -fähigkeit zieht.⁹ ob Teilnahme von Menschen verschiedener Konfessionen am Herrenmahl bzw. an der Eucharistie oder Anerkennung der Ämter.

Dass Kirchenrecht veränderlich ist, zeigt eindrucksvoll die „Leuenberger Konkordie“ aus dem Jahr 1973, in der sich – nach Jahrhunderten erbitterten theologischen Streits – bleibend konfessionsverschiedene (!) evangelische Kirchen auf „Kirchengemeinschaft als Kanzel- und Abendmahlsgemeinschaft“ geeinigt haben.¹⁰ Diese Konkordie ist der Grundbaustein dafür, dass die Evangelische Kirche in Deutschland

ihre Grundordnung 2015 wie folgt ändern konnte: „Die Evangelische Kirche in Deutschland ist die Gemeinschaft ihrer lutherischen, reformierten und unierten Gliedkirchen. Sie versteht sich als Teil der einen Kirche Jesu Christi. Sie achtet die Bekenntnisgrundlage der Gliedkirchen und Gemeinden und setzt voraus, dass sie ihr Bekenntnis in Lehre, Leben und Ordnung der Kirche wirksam werden lassen. Sie *ist* als Gemeinschaft ihrer Gliedkirchen *Kirche*.“¹¹

7. Versöhnung. Ein Impuls aus dem Christusfest-Jahr 2017

Im Rahmen eines „Versöhnungsgottesdienstes“ am 11. März 2017 in St. Michaelis in Hildesheim gingen die Vorsitzenden der leitenden Gremien der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz 2017 im Namen ihrer Kirchen folgende Selbstverpflichtung ein:

„[...] dieser Gottesdienst soll nicht folgenlos bleiben. [...] Wir wollen konkrete Schritte gehen, die unser Gebet, unsere Lehre und unser Handeln im Geist der ökumenischen Geschwisterlichkeit verändern. Im Vertrauen auf die Kraft des Heiligen Geistes verpflichten wir uns, die grundlegenden Gemeinsamkeiten im Glauben hervorzuheben und auf dem Weg des ökumenischen Lernens kontinuierlich voranzuschreiten. Wir verpflichten uns, die [sc. gewachsenen] Übereinstimmungen [...] zu vertiefen und für die Klärung des Kirchenverständnisses zu nutzen.

Im Vertrauen auf die Kraft des Heiligen Geistes verpflichten wir uns, gemeinsam in dieser Welt Zeugnis von Gott abzulegen. Wir verpflichten uns, wo immer es möglich ist, gemeinsam zu handeln und einander aktiv zu

8 Meyer, Harding/Papandreou, *Damaskinos/Urban, Hans J.* u. a. (Hg.): *Dokumente wachsender Übereinstimmung. Sämtliche Berichte und Konsentexte interkonfessioneller Gespräche auf Weltebene*, Bde. 1–4, Leipzig – Paderborn 1982–2012.

9 Vgl. *Grethlein, Christian*: *Evangelisches Kirchenrecht*, Leipzig 2015.

10 Der Text der Konkordie ist zu finden unter: <https://www.leuenberg.eu/documents> [Stand: 25.3.2020]; zum Kontext etwa *Vogt* 2015 [Anm. 6], 435–443, 438.

11 https://www.ekd.de/synode2015_bremen/beschluesse/s15_08_viii_3_beschluss_kg_aenderung_grundordnung.html [Stand: 25.3.2020; Hervorhebung BS].

unterstützen, nicht zuletzt in Fragen der Caritas und Diakonie, der sozialen Gerechtigkeit, der Friedenssicherung und der Wahrung der Menschenrechte. Im Vertrauen auf die Kraft des Heiligen Geistes verpflichten wir uns, die Kultur des Dialogs und der Zusammenarbeit auf allen Ebenen des kirchlichen Lebens zu fördern und zu intensivieren. Dabei wollen wir uns an der Charta Oecumenica^[12] orientieren, auf die wir uns verpflichtet haben.

[...] Im Vertrauen auf die Kraft des Heiligen Geistes verpflichten wir uns, alles zu unterlassen, was Anlass zu neuen Zerwürfnissen zwischen den Kirchen gibt. Wir verpflichten uns, in ethischen Fragen, die zwischen uns strittig sind, vor Entscheidungen den Dialog zu suchen. Im Vertrauen auf die Kraft des Heiligen Geistes verpflichten wir uns, den konfessionsverbindenden Ehen alle Hilfestellungen zu leisten, die ihren gemeinsamen Glauben stärken und die religiöse Erziehung ihrer Kinder fördern. Wir verpflichten uns, die ökumenische Grundhaltung in den konfessionsverbindenden Ehen in unseren Kirchen fruchtbar werden zu lassen.

Im Vertrauen auf die Kraft des Heiligen Geistes verpflichten wir uns, nach Kräften darauf hinzuwirken, dass Schritte auf dem Weg zur sichtbaren Einheit der Kirchen gegangen werden können. Wir verpflichten uns, den theologischen Dialog noch intensiver als bisher in den Dienst dieser Aufgabe zu stellen. Vor Gott gehen wir diese Verpflichtungen ein. Er sei mit uns, dass wir sie halten können, und schenke uns dazu seinen Frieden. [...]“¹³

12 https://www.oekumene-ack.de/fileadmin/user_upload/Charta_Oecumenica/Charta_Oecumenica.pdf [Stand: 25.3.2020].

13 https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/presse_2017/2017-045c-Oekumenischer-Buss-und-Versoehnungsgottesdienst-Hildesheim_Texte-und-Gebete.pdf [Stand: 22.3.2020]. – Vgl. *EKD/Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): *Erinnerung heilen – Jesus Christus be-*

Seitdem ich Gelegenheit hatte, an diesem Gottesdienst teilzunehmen, frage ich mich, mit welcher Art von Argumenten angesichts dieser Selbstverpflichtung unter Anrufung Gottes und der Kraft des Heiligen Geistes auf kirchentrennendem Eigensinn beharrt werden kann und darf.

8. Konfessionelle Bestimmtheit und Vielfalt: „Lebensrückhalt“ und Bereicherung

Kirchentrennender Eigensinn ist m.E. eine überholte Form kirchlichen Selbstverständnisses – überholt von dem, was im Prozess der ökumenischen Bewegung erkannt und vereinbart wurde, überholt von dem, was biblisch induziert als ‚Evangelium‘ und theologisch gebotene Vision vor Augen steht, überholt bzw. in den Schatten gestellt auch von jenem Bedeutungsverlust von Konfessionalität, der sich im Selbstverständnis vieler bereits vollzogen hat.

Nicht überholt sind Konfessionen und Konfessionskirchen insofern, als sie im Meer des Christentums Strömungen und Inseln darstellen, an denen bestimmte Traditionen, Praxen, Theologien und Möglichkeiten der „Inanspruchnahme des Christlichen“ (*Albrecht Beutel*) in besonderer Klarheit, in einer gewissen Homogenität und in einer gewissen Konsonanz von Lehre, Leben und kirchlicher Organisationsform ansichtig werden.

Das erst ermöglicht denjenigen, die im Christlichen tragfähige Muster der Lebensführung und -deutung zu finden hoffen, Orientierung durch Unterscheidung, das ermöglicht Einladung zur Identifikation, das bildet einen gewachsenen Resonanzraum oder „Lebens-

zeugen. Ein gemeinsames Wort zum Jahr 2017 (Gemeinsame Texte 24), Bonn – Hannover 2017. In: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/erinnerung_heilen_gt24.pdf [Stand: 22.3.2020].

rückhalt“¹⁴ gelehrter Religion, und das ermöglicht Bereicherung durch andere Lesarten dessen, was es heißt, als Christ/-in in unserer Zeit zu leben.

Ein uniformes Esperanto-Christentum gibt es nach wie vor nicht – und es wird im Zeichen der ökumenischen Bewegung weder angestrebt noch erreicht.

9. Inklusives Christentumsverständnis

In meinem eigenen Verständnis des Christentums und des christlichen Glaubens hat sich über die Jahre eine Inversion vollzogen: Ich denke Konfessionskirchen und -kulturen nicht mehr exklusiv – also so, dass die konfessionell differenzierten Kirchen ‚für sich‘ sein könnten und davon ausgehend bei Gelegenheit ökumenisch zusammenwirken –, sondern inklusiv – also so, dass die konfessionellen Eigenarten als bereichernde Spielarten innerhalb des einen Christentums zu verstehen sind. Das Inklusionsparadigma scheint mir hilfreich zu sein, um dieses Modell zu ‚denken‘ – es hebt Differenzen nicht auf (im Gegenteil!), macht sie aber als Differenzen im Binnenraum und als Bereicherung aller Teilhabenden fruchtbar.

Für diese Vorstellung gibt es in der theologischen bzw. kirchlichen Ökumene bewährte Denkfiguren und Muster – die Rede von der „versöhnten Verschiedenheit“¹⁵ gehört für mein Verständnis ebenso dazu wie die wechselsei-

tige Zuerkennung von „Kirchengemeinschaft“ unter Kirchen, die miteinander nicht nur Tauf-, sondern auch Abendmahls- und Kanzelgemein-

schaft vereinbaren (wie es in der Leuenberger Konkordie bzw. in der Gemeinschaft evangelischer Kirchen in Europa [GEKE]¹⁶ unter konfessionsverschiedenen evangelischen Kirchen geschah und geschieht); auch die Verständigungsbemühungen unter dem Dach des „Ökumenischen Rates der Kirchen“ zielen in diese Richtung.¹⁷

Allerdings steht, soweit ich sehe und verstehe, die römisch-katholische Kirche der Ingebrauchnahme dieser Denkfiguren, dieser Vorstellung von Kirchengemeinschaft und diesen Verständigungsbemühungen – trotz oder wegen des Ökumenismus-Dekretes des Zweiten Vatikanums „Unitatis redintegratio“ – ablehnend gegenüber. Insofern zeigt sich an meiner Sympathie für jene Denkfiguren und Muster die evangelische Grundierung meiner impliziten Axiome.

Angesichts der eingangs beschriebenen religionssoziologischen Entwicklungen scheint mir eine solche inklusive Sicht auf Konfessionen und Ökumene hilfreich und angemessen zu sein für öffentliche Lernarrangements religiöser Bildung.

■ Eine so oder ähnlich gefasste inklusive Ekklesiologie sollte meines Erachtens maßgeblich sein für die Behandlung des Gegenstands ‚Kirche‘:

■ Sie kann zudem das Gefälle markieren, mit dem ‚das Christentum‘ überhaupt thematisiert wird: Stets geht es im Wesentlichen

14 „Kundgebung zum Religionsunterricht“ der Synode der EKD in Friedrichroda vom 25. Mai 1997. In: Bericht über die erste Tagung der neunten Synode der EKD [...], Hannover 1997, 243–250, 243.

15 Dazu Meyer, Harding: „Versöhnte Verschiedenheit“ – Korrekturen am Konzept der „konziliaren Gemeinschaft“. In: Lutherische Monatshefte 14 (1975) 675–679; Ders.: „Einheit in versöhnter Verschiedenheit“ – konziliare Gemeinschaft – organische Union. Gemeinsamkeit und Differenz gegenwärtig diskutierter Einheitskonzeptionen. In: Ökumenische Rundschau 27 (1978) 377–400.

16 Zur GEKE siehe <https://www.leuenberg.eu> [Stand: 25.3.2020].

17 Vgl. „Konvergenzerklärungen zu Taufe, Eucharistie und Amt“ (FOP 111, 1982) und „Die Kirche: Auf dem Weg zu einer gemeinsamen Vision“ (FOP 214, 2013) – zugänglich über <https://www.oikoumene.org/de/resources/documents/commissions/faith-and-order> [Stand: 25.3.2020].

darum, die mögliche Bedeutung christlicher Religion für die Lebensführung und -deutung zu erschließen und dabei die Vielfalt der ‚konfessionellen‘ Lesarten für die Vielfalt möglicher Rezipienten fruchtbar zu machen.¹⁸

- Nicht zuletzt können die Kirchen als Mitverantwortliche für schulischen Religionsunterricht und andere Handlungsfelder auf der Basis eines solchen Selbstverständnisses glaubhaft ihren Gemeinsinn im Blick auf religiöse Bildung und ihre Eigenarten bei deren Begründung, Ausgestaltung und Orientierung geltend machen.

10. *Horizontenerweiterung: die „eine tatsächlich große ökumenische Frage“*

Diese Inversion bedarf nach meinem Dafürhalten der Ausweitung: Die Fokussierung des evangelisch-katholischen Verhältnisses hat soziologische, historische und pragmatische Gründe für sich, doch bedarf ein ökumenischer Sinn der Einbeziehung weiterer Konfessionskirchen (insbesondere der Einbeziehung sog. Minderheitenkirchen) und – ohne sachliches und zeitliches Nacheinander – des Judentums bzw. der Judentümer.

Diese Einschätzung mag und muss vonseiten des Judentums nicht geteilt werden, doch der folgende, von Karl Barth überlieferte Satz bleibt für Christentum, Kirchen und Theologien nach Röm 9–11 und nach der Schoa ein verbindliches Korrektiv bzw. eine regulative Idee: „Wir sollten nicht vergessen, daß es schließlich nur eine tatsächlich große ökumenische Frage gibt: unsere Beziehungen zum Judentum.“¹⁹

Dies bewusst zu halten und durch Begegnungen, Kenntnisse, theologische Reflexionen in der impliziten Axiomatik zu verankern,²⁰ hilft im Blick auf die innerchristliche Ökumene

- Ursprungs-Impulse, Dynamiken und noch immer offene Verheißungen des Evangeliums vom herannahenden Gottesreich zu erinnern;
- kirchengeschichtlich aufgebaute, gegenwärtig in hohem Maße präzise Konstellationen des evangelisch-katholischen Verhältnisses zu transzendieren und zu relativieren;
- epistemische Demut zu lernen.

11. *Reflektierte Positionalität*

Unbeschadet all dessen gibt es für es mich (als exemplarischen Fall) vielfältige Gründe, mich im Raum der evangelischen Kirchen heimisch zu fühlen, argumentative Muster evangelischer Theologien in der Regel plausibler und diese Lesart christlicher Religion überzeugender zu finden.

Das sagen zu können und von anderen anderes gesagt bekommen zu können, gehört für mich integral zu einer ‚versöhnten Verschiedenheit‘ hinzu – Differenz zu markieren, Unterschiede als Chance zu identifizieren, gleichwohl Gemeinsamkeit anzuerkennen und zu fördern, gehört für mich zur reflektierten Positionalität und zur Pluralismusfreundlichkeit – zwei Orientierungen, die ich bejahen möchte und als Zielhorizont religiöser Bildung anstrebe.

Zur Anfechtung werden in diesem Paradigma Positionen der ‚anderen‘, die ich nicht teilen, sondern aus Gründen ablehnen, etwa die Nicht-Zulassung Getaufter anderer Konfession zum Mahl des Herrn oder die Nicht-Anerkennung von Frauen als Pfarrerinnen.

18 Vgl. Schröder 2012 [Anm. 1], 115–121; Grethlein 2018 [Anm. 7], 139ff.

19 So Karl Barth anlässlich seines Rombesuchs 1966 gegenüber Mitgliedern des vatikanischen Sekretariats für die Einheit der Christen; zit. nach Goldmann, *Manuel*: „Die große ökumenische Frage ...“. Zur Struk-

turverschiedenheit christlicher und jüdischer Tradition und ihrer Relevanz für die Begegnung der Kirche mit Israel, Neukirchen-Vluyn 1997, 1.

20 Vgl. Ritschl, *Dietch*: Zur Logik der Theologie. Kurze Darstellung der Zusammenhänge theologischer Grundgedanken, München 1984, 159 passim.

12. Aufgaben der Religionspädagogik in ökumenischer Weite

Wissenschaftlicher Religionspädagogik kommen vor diesem Hintergrund u.a. folgende fachspezifische Aufgaben zu:

- **EMPIRISCH:** das Verständnis von Konfession, Kirche und Ökumene etwa bei Schülerinnen und Schülern, Religionslehrenden und anderen Multiplikatoren empirisch erheben und ins Gespräch bringen mit theologisch elaborierten Konzepten und amtskirchlich vertretenen Positionen;
- **VERGLEICHEND:** Konzepte religiöser Bildung und Selbstverständnisse wissenschaftlicher Religionspädagogik, die *international* in anderen Konfessionskulturen und vor anderen konfessionsgeschichtlichen Hintergründen entstanden sind, in den Diskurs einbringen;
- **HISTORISCH:** konfessionskulturell vergleichende Arbeiten zur Geschichte von Handlungsfeldern, Theorien und Katechetik bzw. Religionspädagogik als Wissenschaft weiter-treiben;
- **SYSTEMATISCH:** Ökumenische Theologien als Gesprächspartner einbeziehen und an

den Praxen wie Konzepten weltweiten (!) ökumenischen Lernens teilhaben;

- **HANDLUNGSORIENTIEREND:** konfessionelle Kooperation bzw. ökumenische Zusammenarbeit auf der Ebene der (wissenschaftlichen) Religionspädagogik vorantreiben, im Blick auf die Kirchen einerseits, die einzelnen Multiplikatoren andererseits durchsichtig machen und nach förderlichen Organisationsmodellen einer solchen konfessionell-kooperativen Religionspädagogik²¹ Ausschau halten

Religionspädagoginnen und Religionspädagogen sind gehalten, sich als Personen wie in ihrer Rolle als kirchenbezogene Theologinnen und Theologen in der Debatte um Konfession und Ökumene zu positionieren, in dieser Debatte disziplinspezifische Einsichten konstruktiv-kritisch einzubringen, die etwa das Gegenwartsbewusstsein von Heranwachsenden, die Plausibilisierungsdesiderate bei der Wahrnehmung religiöser Bildungsverantwortung, die Fruchtbarkeit konfessioneller Kooperation betreffen, und so das Ihre zur Transformation des Christentums beizutragen – nicht mehr, aber auch nicht weniger.

Dr. Bernd Schröder

Professor für Praktische Theologie mit Schwerpunkt auf Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen, Platz der Göttinger Sieben 2, 37073 Göttingen

21 Angewiesen ist sie jedenfalls auf verbindliche Kooperationen zwischen Theologien bzw. Religionspädagogiken verschiedener Konfession.

Ein Bildungsfach für alle?!

Erwägungen zum Religionsunterricht der Zukunft

Burkard Porzelt

Seit sich die Religionspädagogik ab den 1960er-Jahren als wissenschaftliche Disziplin konsolidierte, die Religion und Glaube im Lichte von Bildung reflektiert, arbeitet sie sich am religiös gebundenen, konfessionellen Religionsunterricht ab, wie er in den meisten deutschen Bundesländern auf Basis von *Art. 7.3 des Grundgesetzes* verankert ist. Um innerhalb dieses konfessionellen Rahmens ein zeit-, subjekt- und sachgerechtes Unterrichtsgeschehen zu ermöglichen, engagiert sich die religionspädagogische Zunft für die innere Weiterentwicklung und Ausgestaltung des Faches. Auch setzt sie sich dafür ein, dieses ökumenisch zu weiten und für Schüler/-innen unterschiedlicher Weltanschauungen zu öffnen. Am Prinzip aber, dass Religionsunterricht hierzulande konfessionell ‚gestrickt‘ sein müsse, rührte die wissenschaftliche Religionspädagogik allenfalls zaghaft,¹ wobei die pauschale Abwertung einer vermeintlich „abstrakte[n]“² und „relativierende[n]“³ Religionskunde

zum ‚common sense‘ gehörte. Dass die konfessionelle Struktur des Religionsunterrichts durchaus kontingent ist und juristisch gekippt werden könnte, war religionspädagogisch zwar präsent, weshalb schon der *Synodenbeschluss* von 1974 einschärfte, die „gesetzliche Garantie“ des Faches sei „nur dann gegen alle Bestreitungen auf die Dauer einsichtig vertretbar und haltbar, wenn sich der Religionsunterricht in Begründung und Zielsetzung auch wirklich als ‚ordentliches Lehrfach‘ ausweist.“⁴ Kaum vorausahnbar aber war die heutige Situation, in welcher das lange gehütete Konfessionsprinzip nicht etwa an legislativen Eingriffen, sondern am rasanten Einbruch der Kirchlichkeit zu zerschellen droht.

1. Ein nüchterner Blick auf die Zahlen

Um zu sondieren, wie sich die weltanschauliche Verortung der Schülerschaft verändert, stelle ich vor Augen, wie sich deren formelle Religionszugehörigkeit binnen 15 Jahren verändert hat, einer Frist also, die kaum länger ist, als Heranwachsende heutzutage durchschnittlich im Bildungs-

1 Einen frühen Impuls setzte *Miller, Gabriele*: Unsere religionspädagogische Situation und Perspektive – durch meine Brille beurteilt. In: *Cremer, Martin* (Red.): 400 Jahre Kösel-Verlag 1593–1993, München 1993, 108–129, 127.

2 *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996, 78.

3 *Dass*. (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn 2016, 35.

4 *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*: Beschluß: Der Religionsunterricht in der Schule. In: *Bertsch, Ludwig/Boonen, Philipp/Hammerschmidt, Rudolf* u. a. (Hg.): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i. Br. – Basel – Wien 1976, 123–152, 131.

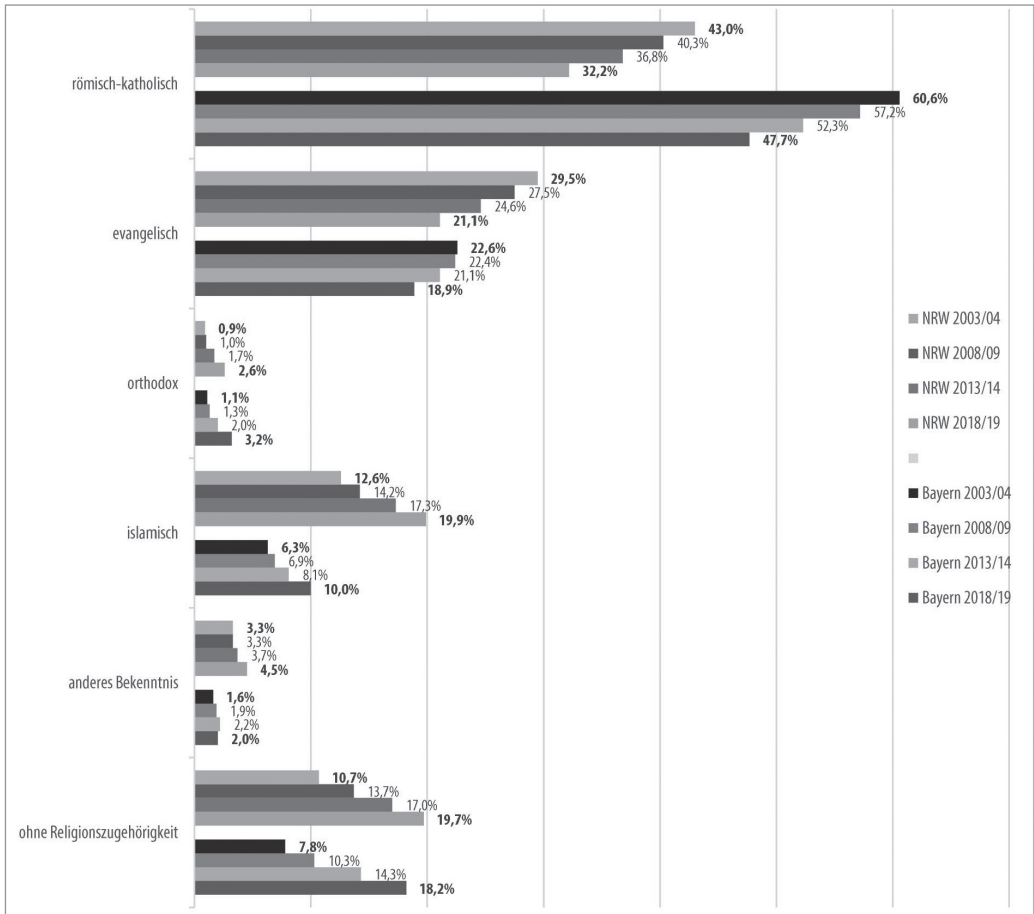


Abb. 1: Religionszugehörigkeit von Grundschülerinnen und -schülern in Bayern und Nordrhein-Westfalen im 15-Jahres-Vergleich

system verbringen. Da die Grundschule fast alle Schüler/-innen eines Alters vereint, konzentriere ich mich auf diese Schulart, wobei ich mit Nordrhein-Westfalen und Bayern die beiden größten Bundesländer fokussiere (Abb. 1)⁵ – zumal andernorts meist keine religionspezifischen Schülerdaten erhoben werden. Während Ostdeutschland ebenso säkular geprägt ist wie die drei Stadtstaaten,⁶

spiegeln Nordrhein-Westfalen und Bayern die sozioreligiöse Situation in den westdeutschen Flächenländern wider, wo beide große Kirchen traditionell eine erhebliche Rolle spiel(t)en.

Sichtbar wird, dass der Anteil katholischer wie evangelischer Schüler/-innen rasant und

5 Die angeführten Daten stammen vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus sowie vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

6 Auf Datenbasis des *Zensus 2011* (www.regionalstatistik.de) lässt sich für die fünf ostdeutschen Län-

der *Brandenburg* (20,3%), *Mecklenburg-Vorpommern* (20,5%), *Sachsen* (23,8%), *Sachsen-Anhalt* (17,0%) und *Thüringen* (30,1%) ein Gesamtanteil von 22,7% der Bevölkerung ermitteln, der entweder der evangelischen oder der katholischen Kirche angehörte. In den drei Stadtstaaten *Berlin* (28,1%), *Hamburg* (39,6%) und *Bremen* (51,1%) zählten sich 2011 noch 34,2% der Bevölkerung zu einer der beiden großen Kirchen.

stetig schwindet, was sich überdeutlich am bayerischen Katholizismus zeigt, dem sich vor 15 Jahren noch über 60% der Schülerschaft zurechnete, während er inzwischen unter die 50%-Marke gefallen ist. Ebenso kontinuierlich, wie der Anteil der den beiden großen Kirchen zugehörigen Kinder schmilzt, steigt die Quote religionsloser wie muslimischer Schüler/-innen, wobei die Quote der sich keiner Religion Zurechnenden, die sich in Bayern binnen 15 Jahren von 7,8% auf 18,2% mehr als verdoppelt hat, noch stärker anwächst als jene der Musliminnen und Muslime, die inzwischen in Nordrhein-Westfalen ein Fünftel der Schülerschaft (19,9%) ausmachen.

Obgleich sich hinter bloßen Zugehörigkeitsdaten sehr verschiedene Identifikations- und Religiositätsprofile verbergen und sich ein Gutteil der Kirchenmitglieder, gleich welchen Alters, von der vermeintlich eigenen Konfession entfremdet hat, zeigt die Entwicklung der formalen Religionszugehörigkeit, wie Kirche und Christentum, ja religiöse Transzendenzorientierung überhaupt an Bedeutsamkeit verlieren. Dieser Relevanzverlust geht damit einher, dass Symbole, Riten oder Narrationen als konstitutive Elemente christlichen Glaubens zunehmend unbekannt werden, was sich im Laufe weniger Generationen zu einer Ahnungslosigkeit steigert, die diesen Glauben nicht einmal mehr im Modus einer Option aufscheinen lässt, was *Rita Kuczynski* in der Befragung ostdeutscher Konfessionsfreier eindrücklich herausarbeitet.⁷

7 Vgl. *Kuczynski, Rita*: Was glaubst du eigentlich? Welt-sicht ohne Religion, Berlin 2013, insb. 23, 31 und 74.

2. Religiöse Bildung für alle als Gebot der Zukunft

Wie der evangelischen Denkschrift von 2014⁸ und dem katholischen Bischofswort von 2016⁹ als jüngsten Verlautbarungen zum Religionsunterricht zu entnehmen ist, nehmen beide großen Kirchen Deutschlands den rasanten Abbruch der Kirchenmitgliedschaft und das Anwachsen der Konfessionslosigkeit sehr wohl zur Kenntnis.¹⁰ Unisono reagieren sie auf diese Herausforderung, indem sie „das deutsche Modell von Religionsunterricht in konfessionskirchlicher Mitverantwortung“¹¹ zu stabilisieren suchen. Dazu bedienen sie sich einer Mischstrategie von Verteidigung und Reform, die einerseits die vermeintlichen – und empirisch durchaus prüfenswerten – Qualitäten des Faches herausstreicht¹² und dessen rechtliche Verbindlichkeit einschärft,¹³ um es andererseits auf eine Kooperation mit der je anderen Konfession hin zu öffnen¹⁴ und konfessionsfreie Schüler/-innen ausdrücklich zur Teilnahme einzuladen.¹⁵ Klarer als die evangelische Denkschrift lässt das katholische Bischofswort anklingen, dass die konfessionelle Kooperation den bekenntnisorientierten Unterricht angesichts der rasant voranschreitenden Entkirchlichung der Schülerschaft

8 *Kirchenamt der EKD* (Hg.): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der EKD, Gütersloh 2014.

9 *DBK* 2016 [Anm. 3].

10 Vgl. *EKD* 2014 [Anm. 8], 28 und 30f. sowie *DBK* 2016 [Anm. 3], 8, 16f. und 38.

11 *Schröder, Bernd*: Einleitung. In: *Ders.* (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 7–16, 9.

12 Vgl. *EKD* 2014 [Anm. 8], 12 und 38 sowie *DBK* 2016 [Anm. 3], 7–9.

13 Vgl. *EKD* 2014 [Anm. 8], 38–42 und 95–97.

14 Vgl. ebd., 14, 28f., 82–84 und 98–100 sowie *DBK* 2016 [Anm. 3], 14, 29, 33 und 38.

15 Vgl. *EKD* 2014 [Anm. 8], 37, 40, 98 und 99f. sowie *DBK* 2016 [Anm. 3], 32.

„sichern“¹⁶ soll. Obgleich diese Motivation auch in der evangelischen Denkschrift mitschwingt, betont diese weit deutlicher die Notwendigkeit einer religiösen Grundbildung für sämtliche Schüler/-innen,¹⁷ die sie allerdings an die Schule abschiebt, sofern der Religionsunterricht als konfessionell gebundener ja trotz aller Öffnung weiterhin nur für einen begrenzten Teil der Schülerschaft zuständig sein kann und soll.

Beide großen Kirchen reagieren auf den stetigen Schwund ihnen zugehöriger Schüler/-innen, indem sie das im *Grundgesetz* festgeschriebene Konstrukt eines in Übereinstimmung mit ihren Grundsätzen konzipierten Religionsunterrichts zu sichern suchen. Damit ein solcher Unterricht realisierbar bleibt, obgleich das dazu notwendige Quorum in immer mehr Gegenden von wenigstens einer Konfession unterschritten wird, kreieren sie gegenseitige Kooperationen und weiten den Adressatenkreis auf bekenntnislose Schüler/-innen aus, wobei der formelle Grundsatz gewahrt bleiben soll, dass eine der Konfessionen für den je konkreten Unterricht letztverantwortlich ist.¹⁸ So verständlich diese Strategie ist, stellt sich doch die Frage, ob die Kirchen hiermit angemessen auf die voranschreitende Entkirchlichung und letztlich auch Säkularisierung der Schülerschaft reagieren. Pragmatisch mögen sie damit erhebliche Zeit gewinnen, um das konfessionelle Modell über Wasser zu halten. Grundsätzlich aber steht zu fragen, ob es verantwortbar ist, so lange an diesem Modell festzuhalten, bis die Chance verpasst sein könnte, sich für eine religiöse Grundbildung sämtlicher Schüler/-innen einzusetzen, die diese befähigt, die Deutung von Welt und Wirklichkeit im Ausgriff auf eine letzte, göttliche Transzendenz in qualifizierter Weise kennen und verstehen zu lernen. Nichts spricht für eine Durchbrechung des Trends, dass Jahr für

Jahr weniger Schüler/-innen einer christlichen Kirche zugehören und somit am Religionsunterricht nach Art. 7.3 des Grundgesetzes partizipieren. Kommt es so, dann wird das Skandalon, dass außerhalb des konfessionellen Religionsunterrichts keine ernsthafte Bildung in Sachen Religion stattfindet, zunehmend mehr Schüler/-innen betreffen. Religion nämlich ist in dessen Alternativfächern zumeist kein konstitutives Thema, das sukzessiv und systematisch erschlossen würde. Wenn etwa das neue Curriculum für das bayerische Lehramtsstudium im Fach „Ethik“ gerade einmal ein Drittsemester vorsieht, um sich mit sämtlichen Weltreligionen zuzüglich der Religionsphilosophie zu befassen,¹⁹ so spricht dies Bände mit Blick auf den Ausbildungsstand jener Lehrkräfte, welche die Domäne der Religionen im Alternativfach beleuchten sollen. In dessen Lehrplänen begegnet Religion ohnehin nur peripher und oftmals zerstückelt.²⁰

3. Warum jede/-r Schüler/-in um Religion(en) wissen sollte

Um den Stellenwert von Religion in der Schule zu klären, bedarf es zunächst einer nachvollziehbaren Übereinkunft, wie Religion überhaupt zu definieren ist. Knapp gesagt lässt sich dies auf vier Wegen bewerkstelligen.²¹ In *anthropologischer* Optik meint Religion das grundmenschliche Vermögen, das eigene Leben in einem letzten Sinngrund zu verankern, der dieses

16 DBK 2016 [Anm. 3], 8. Vgl. ebd., 25 und 38.

17 Vgl. insb. EKD 2014 [Anm. 8], 114 und 125.

18 Vgl. ebd., 99 sowie DBK 2016 [Anm. 3], 21 und 36.

19 Vgl. § 15 Abs. 1 Nr. 5 sowie § 76 Abs. 1 Nr. 6 LPO I Bayern (2008/20) (www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I/true [Stand: 30.03.2020]).

20 „Die Bildung in religionsbezogenen Fragen bleibt für säkulare Schülerinnen und Schüler [...] beschränkt auf kleinere religionskundliche Anteile innerhalb der Wertefächer“ (Kenngott, Eva-Maria: Art. Religionskunde. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), 2017 [Stand: 30.03.2020]).

21 Vgl. Porzelt, Burkard: Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik, Bad Heilbrunn ²2013, 50–107.

(mehr oder weniger radikal) überschreitet. *Funktional* zeigt sich Religion als Ressource, um individuelle oder kollektive Problemlagen zu bearbeiten, wobei zuallererst die Kontingenzfrage zu nennen ist, die darin wurzelt, dass unser Leben entscheidend durch Geschehnisse wie Geburt, Liebe, Leid und Sterben bestimmt wird, in denen keinerlei Notwendigkeit erkennbar wird. Der *phänomenologische* Blickwinkel erfasst Religion als bestimmte Form des Lebens und Erlebens, die sich an geprägten Religionen mit verbindenden Merkmalen ablesen lässt (z. B. heilige Zeiten, Riten und Orte). In *substanzieller* Betrachtung schließlich erweist sich Religion als Deutung von Welt und Wirklichkeit im Lichte einer uneinholbaren Transzendenz, die Menschen ‚Gott‘ (oder ‚Göttliches‘) nennen.

Diese vier komplementären Blickwinkel ver-schränkend, scheint offensichtlich, dass die Sphäre des Religiösen Kenntnisse, Deutungen und Fertigkeiten birgt, die als grundlegend und bedeutsam für heutige Lebenspraxis zu werten sind und somit Schüler/-innen ungeachtet ihrer persönlichen Herkunft und Beheimatung zugänglich werden sollten. Am plausibelsten erscheinen hierzulande eine *kulturhistorische* wie eine *religionspolitische* Begründung. Während erstere die kulturelle Wirkmacht gerade von Judentum und Christentum stark macht, ohne deren Kenntnis vielfältige Werke aus Kunst, Architektur, aus Musik, Literatur oder Film unzugänglich blieben, betont letztere die Notwendigkeit, mit sich als religiös bekennenden Mitmenschen auch bar eigenen Glaubens verständnisvoll und tolerant zusammenzuleben. Zum *existenziellen* Gewicht der religiösen Frage nach Grund und Ziel des menschlichen Daseins dringen beide Argumente allerdings ebensowenig vor wie zur *inhaltlichen* Eigenlogik religiöser Wirklichkeitsdeutungen, die ein letztes Geheimnis bezeugen, das Mensch und Welt herausfordert und behütet. Diese beiden Gesichtspunkte berücksichtigend, ergibt sich die Legitimität einer schulischen Thematisierung von Religion keineswegs nur aus deren kulturge-

schichtlicher und religionspolitischer Bedeutsamkeit. Unter der Prämisse, dass „unentscheidbare Fragen“²² zwingend zur menschlichen Existenz gehören, sind solche Fragen in der Schule aufzuwerfen und verantwortet zu bearbeiten. Der religiöse Weltzugang aber hält die unlösbaren Geheimnisse unseres Daseins wach und bearbeitet sie (im Gegensatz zur Philosophie) im Lichte radikaler Transzendenz. Somit kann die Auseinandersetzung mit diesem religiösen Weltzugang Schüler/-innen für die Brüchigkeit des Lebens sensibilisieren und ihnen bewährte Deutungsvorschläge an die Hand geben, die zu verstehen und denen gegenüber sich zu positionieren eigene Antworten erschließt und freisetzt.

4. Basale Gemeinsamkeiten zwischen allgemeinem und konfessionell gebundenem RU

Wer religiöse Verständigkeit nicht als Additum schulischer Bildung versteht, das nur für bestimmte und vor allem einer Religion oder Konfession zugehörige Schüler/-innen relevant ist, sondern als Konstitutivum schulischer Bildung, das sämtliche Schüler/-innen betrifft, muss Sorge tragen, dass die Schule allen Heranwachsenden die Möglichkeit verschafft, sich der Gestalt und dem Gehalt von Religion(en) fundiert anzunähern. Dies aber bedeutet, für einen Unterricht einzutreten, der Religion(en) in bildendem Interesse authentisch zugänglich macht, ohne dabei Identifikation einzufordern. Auch wenn der religiös gebundene Unterricht, wie ihn das *Grundgesetz* vorsieht, Religion(en) in von den mitverantwortlichen Religionsgemeinschaften ratifizierter Weise zur Geltung bringt, muss er als schulisches Fach jene Bekenntnisfreiheit der Schüler/-innen achten, die ebenso für einen allgemeinen Religionsunterricht zwingend wäre, der Schüler/-innen unterschiedlichster

22 Foerster, Heinz von: *Kybernetik*, Berlin 1993, 72 et pass.

Religionen und Weltanschauungen vereint. Weder ein religiös gebundener noch ein allgemeiner Religionsunterricht ist am Orte der öffentlichen Schule befugt, ein persönliches Bekenntnis vorauszusetzen, anzuzielen oder einzufordern.²³ Diese Gemeinsamkeit zwischen religiös gebundenem und allgemeinem Religionsunterricht konkretisiert sich im Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot, die im *Beutelsbacher Konsens* von 1976²⁴ für den Politikunterricht postuliert wurden und auf jegliche Variante schulischen Religionsunterrichts übertragbar sind,²⁵ wobei das Kontroversitätsgebot mit einer korrelativen Didaktik konvergiert, die den christlichen Glauben weder monolithisch noch monopolistisch thematisiert, sondern „im Dialog mit den Erfahrungen und Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler, mit dem Wissen und den Erkenntnissen der anderen Fächer, mit den gegenwärtigen Fragen der Lebens- und Weltgestaltung und mit den Positionen anderer Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen“.²⁶

Im Lichte der sich im Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot konkretisierenden Bekenntnisfreiheit der Schüler/-innen und mit Blick auf den für eine demokratische Schule konstitutiven Fixpunkt subjektiver Mündigkeit zielt ein religiös gebundener ebenso wie ein allgemeiner Religionsunterricht darauf, dass Schüler/-innen den

religiösen Weltzugang wissenschaftlich verstehen lernen (*learning about*), um religiöse Äußerungen und Gehalte produktiv auf sich selbst und die eigene Lebenspraxis beziehen zu können (*learning from*).²⁷ *Learning about religion* und *learning from religion* gehen mit dem Auftrag der öffentlichen Schule ineins, im Respekt gegenüber pluralen Überzeugungen zu Kenntnissen, Deutungen und Fertigkeiten zu verhelfen, welche die Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit stärken. Unvereinbar mit einer die Bekenntnisfreiheit achtenden und „unter dem Primat des Kognitiven“²⁸ stehenden Schulbildung wäre dagegen ein *learning religion*, in welchem ein religiöses Bekenntnis und die mit diesem korrespondierende Glaubenspraxis bejahend eingeübt und vertieft wird, womit weder ein konfessionell gebundener noch ein allgemeiner Religionsunterricht solches *learning religion* im Raume der Schule verfolgen und anzielen kann. Gerade weil *living and learning religion* für die Existenz und Zukunft religiösen Glaubens essenziell sind, müssten die Kirchen angesichts fortschreitender Säkularisierung alle Kraft daran setzen, ein lernendes Hineinfinden ins christliche Bekennen und Feiern im eigenen Raum zu fördern und zu begleiten, was sich an keinen wie auch immer gestalteten Religionsunterricht delegieren lässt. Bei einer zum Schulunterricht komplementären Katechese ist es schwerlich möglich, sich den christlichen Glauben biographisch anzueignen und diesen als angeeigneten zu tradieren.²⁹ Jeglicher Schulunterricht, der

23 Programmatische Aussagen zur Freiheitlichkeit konfessionellen Religionsunterrichts formulieren bspw. *Kirchenamt der EKD* (Hg.): *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*. Eine Denkschrift der EKD, Gütersloh³ 1995, 11, 38, 63 und 86 sowie *Sekretariat der DBK* (Hg.): *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005, 8 und 17.

24 Dokumentiert ist der *Beutelsbacher Konsens* in: www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens [Stand: 30.03.2020].

25 Vgl. *Willems, Joachim*: *Annäherungen an eine religionskundliche Didaktik*. In: *Kenngott, Eva-Maria / Englert, Rudolf / Knauth, Thorsten* (Hg.): *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*, Stuttgart 2015, 163–178, 166–168.

26 *DBK* 2005 [Anm. 23], 29.

27 Zur auf *Michael Grimmitt* zurückgehenden Differenzierung zwischen *learning religion*, *learning about religion* und *learning from religion* vgl. jüngst *Meyer, Karlo*: *Grundlagen interreligiösen Lernens*, Göttingen 2019, 223f.

28 *Baumert, Jürgen*: *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich*. In: *Killius, Nelson / Kluge, Jürgen / Reisch, Linda* (Hg.): *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt a.M. 2002, 100–150, 105.

29 Vgl. *Englert, Rudolf*: *Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation*, Ostfildern 2018, 235, 297 und 303.

Religion thematisiert, steht wiederum vor der Herausforderung, die religiösen und weltanschaulichen Verwurzelungen und Überzeugungen der je konkreten Schüler/-innen ernstzunehmen, was es als naiv und unverantwortbar erscheinen lässt, solche unterrichtlich tabuisieren zu wollen, wie dies etwa *Katharina Frank* für ein religionskundliches Schulfach fordert.³⁰

5. Die Eigenlogik des Religiösen als Schibboleth eines allgemeinen Religionsunterrichts

Wer einen allgemeinen Religionsunterricht präfertiert, der – entgegen Art. 7.3 des Grundgesetzes – nicht an bestimmte Religionsgemeinschaften gebunden ist und allen Schülerinnen und Schülern Religion(en) auf einer Verstehensbasis zugänglich machen will, die kein Bekenntnis voraussetzt, kommt nicht umhin, sich mit dem Terminus der Religionskunde auseinanderzusetzen, der weithin üblich ist, um einen Unterricht zu kennzeichnen, der Religion außenperspektivisch in den Blick nimmt. ‚Religionskunde‘ allerdings ist „kein eindeutig definierter Begriff“³¹, was maßgeblich darin begründet liegt, dass die Religionswissenschaft als Bezugsdisziplin höchst uneins ist. Angesichts der Disparität dessen, was wer auf welcher religionswissenschaftlichen Basis unter ‚Religionskunde‘ versteht, muss jedermann, der einen allgemeinen Religionsunterricht fordert, nachvollziehbar Auskunft geben, welcherart Religionskunde dieser verfolgen soll,

30 „Religiös-persönliche Bedeutungen der Schülerinnen und Schüler bleiben ausgeschlossen und werden den Eltern sowie dem bekenntnisgebundenen Unterricht in den Religionsgemeinschaften überlassen.“ (*Frank, Katharina: Von der Grundlagenforschung zur Anwendung. Eckdaten einer empirisch gegründeten Religionskunde-Didaktik.* In: *Kenn-gott/Englert/Knauth* 2015 [Anm. 25], 197–216, 209.)

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

was wiederum impliziert, jenes Religionsverständnis offenzulegen, das für den entsprechenden Unterricht leitend sein soll.

Blickt man auf die religionswissenschaftlichen Grabenkämpfe sowie erste Entwürfe einer religionskundlichen Didaktik, dann kann man zwischen Ansätzen unterscheiden, die Religion(en) als genuinen Wirklichkeitszugang mit ureigener Logik begreifen,³² und solchen, die Religion sekundär bestimmen und lediglich als Epiphänomen von Kultur, Politik oder Gesellschaft ansehen.³³ Konstitutiv für einen Religionsunterricht, der diesen Namen verdient, sind allemal Zugänge, die Religion als dessen spezifischem ‚Gegenstand‘ trauen und ihn nicht funktional entleeren. Dies aber bedeutet, die originären Sprach- und Handlungsformen des Religiösen sorgsam in den Blick zu nehmen und auf ihre Gehalte hin zu dechiffrieren, welche Wirklichkeit in transzendtem Lichte deuten. Ohne davon abzurücken, dass der verstehende Zugang zum Glauben „kein Einverständnis im Glauben voraussetzen kann“³⁴, und ohne auszublenden, dass sich jede Hinwendung an Gott in spezifischen Kontexten vollzieht, sind religiöse Symbol- und Sinnsysteme

32 So insb. *Eva-Maria Kenngott*, die sorgsam abwägend für eine der „Eigenlogik des Religiösen“ verpflichtete Religionskunde plädiert, wobei sie „in der Religion eine Reflexion auf und eine Erfahrung mit Transzendenz“ lokalisiert, die – auch durch Philosophie – „nicht substituierbar ist.“ (*Dies.: Wozu Religion in der Schule? Religionskunde im Schulfach LER.* In: *Dies./Kuld, Lothar* (Hg.): *Religion verstehen lernen. Neuorientierungen religiöser Bildung*, Berlin 2012, 60–79, 72.)

33 So bspw. *Katharina Frank*, die den Gegenstand religionskundlichen Unterrichts unter weitestmöglicher Ausklammerung von „kanonischen Texten, Lehren und Praktiken der jeweiligen Religionsgemeinschaft(en)“ (*Dies.* 2015 [Anm. 30], 209) darauf konzentrieren will, was Schüler/-innen „im Alltag als ‚Religion‘ begegnet“ (ebd., 210), um lebensweltlich begegnende Fragmente von Religion(en) dann als „Bestandteil von Kultur“ (ebd., 212) historisch und soziologisch zu kontextualisieren sowie systematisierend zu vergleichen (vgl. ebd., 201f. und 208).

34 *EKD* 2014 [Anm. 8], 93.

me nicht auf ihre Kontextualität zu verkürzen, sondern in ihrer besonderen Form und ihrem inneren Gehalt wahrzunehmen, um angemessen rekonstruiert und kritisch reflektiert werden zu können. Ein religionswissenschaftlicher Approach, der religiöse Sprache scheut und auf „Begriffe wie das Heilige, das Unendliche oder gar Gott verzichtet“³⁵, verfehlt das ureigene Anliegen der Religionen und disqualifiziert sich mit Blick auf einen Unterricht, der die Spezifik „religiös-konstitutiver Rationalität“³⁶ erhellen will.

Wer die „Eigenlogik religiösen Denkens und Handelns“³⁷ valide rekonstruieren will, ist zurückverwiesen auf die Selbstinterpretation derer, die eine bestimmte Konfession oder Religion repräsentieren. Vermögen nämlich konkrete Gläubige ihren Glauben in einer wissenschaftlichen oder unterrichtlichen Darstellung nicht wiederzuerkennen, so ist es gar nicht ihr Glaube und damit auch nicht Religion im eigentlichen Sinne, die dargestellt ist.³⁸ Die Außenperspektive auf Religion, die ein allgemeiner Religionsunterricht anstrebt, muss somit korrespondieren mit der Binnenperspektive konkreter Gläubiger und ihrer Gemeinschaften, damit religiöses Deuten und Handeln auf Basis ihrer wirklichkeitsfundierte Repräsentierung systematisiert, verglichen, re-

flektiert und kritisiert werden können: „Ein Unterricht, der nur die Innenperspektive kennt, läuft Gefahr, unkritisch und ideologisch zu werden. Ein Unterricht, der nur die Außenperspektive pflegt, dringt unter Umständen nicht in die Tiefe des religiösen Selbstverständnisses einer Tradition ein.“³⁹

Soll ein allgemeiner Religionsunterricht der Binnenlogik konkreter Religionen angemessen Rechnung tragen, ist sein Curriculum mit den Religionsgemeinschaften abzustimmen. Ähnlich wie in England und Wales sind sie zu konsultieren, damit gelehrter und gelebter, gebeteter und erzählter Glaube im Unterricht authentisch widergespiegelt und gezeigt wird. Steht ein allgemeiner Religionsunterricht als verpflichtendes Schulfach auch unter der Ägide des Staates, so kann er seinem besonderen Gegenstand nur gerecht werden, sofern die Religionsgemeinschaften prüfen und mitbestimmen, wie Religion hier zur Geltung kommt. Sie haben dafür Sorge zu tragen, dass erkennbar wird, was aus ihrer Sicht entscheidend ist für den gelebten und gelehrtens Glauben in ihrer je spezifischen Tradition. Überdies haben sie darüber zu wachen, dass ein allgemeiner Religionsunterricht die Ernsthaftigkeit und Besonderheit religiöser Wirklichkeitsdeutung und Lebensbewältigung ins Zentrum stellt, womit neben einer „transzendenzoffenen“⁴⁰ Religionswissenschaft auch jene Theologien konstitutiv für das Fach sind, die außenperspektivisch sprachfähig sind.⁴¹

-
- 35 So *Wolfgang Gantke*: Entwicklung und Paradigmen der Religionswissenschaft. In: *Glaube und Lernen* 24 (2009) 129–140, 134 mit Blick auf von den von ihm kritisierten kulturwissenschaftlichen Mainstream der Religionswissenschaft, der „sich auf empirisch überprüfbare Forschungsergebnisse beschränkt [und] jegliche Spekulationen über transempirische ‚Hinterwelten‘ strikt ablehnt“.
- 36 *Deutsches PISA-Konsortium* (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, 21.
- 37 *Benner, Dietrich*: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. In: *RpB* 53/2004, 5–19, 12.
- 38 Vgl. *Smith, Wilfred C.*: Vergleichende Religionswissenschaft – wohin – warum? In: *Eliade, Mircea/Kitagawa, Joseph M.* (Hg.): Grundfragen der Religionswissenschaft. Acht Studien, Salzburg 1963, 75–105, 239–256, 87 et pass.

39 *Ziebertz* 2015 [Anm. 31], 256.

40 *Gantke* 2009 [Anm. 35], 132.

41 Während *Wolfgang Gantke* (ebd., 140) ein produktives Zusammenwirken von Theologie und Religionswissenschaft als möglich ansieht, sofern sich erstere „stärker für das weite Feld der nichtchristlichen Religionen“ öffne und letztere „nicht länger um die religiöse Frage (als existentielle Frage, die den Mut zu einer persönlichen Stellungnahme erfordert)“ herumwinde, unterstellt *Katharina Frank*, dass es der Theologie an Distanz zu religiösen Symbolsystemen mangle, weshalb sie keinesfalls Bezugswissenschaft eines religionskundlichen Fachs sein könne (vgl. *Dies.*: Wie implementiert man einen reli-

6. Ein Blick in die Zukunft

Auf Zukunft hin lässt sich eine innere Wandlung und äußere Schrumpfung des religiös gebundenen Religionsunterrichts voraussehen. Während ein bekenntnisorientierter Unterricht über Jahrzehnte hin in Opposition gesetzt wurde zu einem religionskundlichen Schulfach, vollzieht sich inzwischen im Inneren des konfessionellen Unterrichts selbst eine religionskundliche Wende. Je mehr sich dessen ureigene Zielgruppe formell kirchenzugehöriger Schüler/-innen vom gelebten und gelehrten Glauben des vermeintlich eigenen Bekenntnisses entfernt, desto dringlicher muss der christliche Glaube auch im konfessionellen Unterricht „wie eine ‚Fremdreligion‘ behandelt“⁴² werden, der sich Schülerinnen und Schülern von außen her annähern, um ihre Binnenlogik erfassen, verstehen und reflektieren zu können. Generell werden zukünftig am katholischen oder evangelischen Religionsunterricht immer weniger Schüler/-innen partizipieren, da die Klientel der Kirchengehörigen ja stetig schmilzt, was durch die Teilnahme bekenntnisloser oder andersreligiöser Schü-

ler/-innen kaum kompensiert werden kann. Je geringer wiederum die Partizipation am konfessionellen Religionsunterricht sein wird, desto größer wird die Zahl jener Schüler/-innen, denen eine religiöse Grundbildung in der Schule versagt bleibt, da nicht anzunehmen ist, dass der religiöse Weltzugang im Alternativfach nennenswert aufgewertet werden wird.

Offen steht, ob – und falls ja, wann – sich die großen Kirchen der Herausforderung stellen, mit all ihrer Kompetenz und Kraft für einen Religionsunterricht einzutreten, der sämtlichen Schülerinnen und Schülern eine religiöse Grundbildung ermöglicht, die diesen Namen verdient. Hoffentlich geschieht dies nicht erst, wenn Entkirchlichung und Säkularisierung so weit vorangeschritten sind, dass sich die bildende Bedeutsamkeit von Religion(en) kaum mehr plausibilisieren lässt. Dann wäre es endgültig zu spät für einen allgemeinen Religionsunterricht, in dem sich jede Schülerin und jeder Schüler kundig, verständig und kritisch mit der Option auseinandersetzen kann, das brüchige Leben in einem uneinholbaren Geheimnis zu verankern.

gionskundlichen Unterricht? Analysen und Entwicklungen. In: *Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik* (Hg.): *Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Ansprüchen und pädagogischen Erwartungen*, Bremen 2013, 61–103, 78f. und 96).

- 42 Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus: *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*, München 2014, 117. Nach Auswertung von 113 Religionsstunden, die in der 4. und 10. Jahrgangsstufe stattfanden (vgl. ebd., 22), diagnostizieren Englert et al. ein Zurücktreten der Binnenperspektivik, was als „Reaktion auf die evidente religiöse Heterogenität der Schülerschaft“ (ebd., 111) plausibilisiert, aber auch kritisch angefragt wird, „wenn religiöse Fragen auch da, wo sie an stehen oder anstehen müssten, zugunsten handfester Informationen oder um Realien kreisender Arbeitsaufträge aus- oder abgeblendet werden“ (ebd., 161).

Dr. Burkard Porzelt

*Professor für Religionspädagogik und
Didaktik des Religionsunterrichts,
Fakultät für Katholische Theologie,
Universität Regensburg,
Universitätsstraße 31, 93053 Regensburg*

Interreligiöses Lernen – aber wie?

Gedanken zur Zukunftsfrage des schulischen Religionsunterrichts

Clauß Peter Sajak

1. *Geschichte: ein neues Forschungsfeld und seine Ausdifferenzierung*

Wenn diese ganz besondere Ausgabe der „Religionspädagogischen Beiträge“ erschienen ist, liegt es ziemlich genau 25 Jahre zurück, dass Stephan Leimgruber mit seinem Büchlein „Interreligiöses Lernen“¹ ein Thema in die katholische Religionspädagogik hineinrug, das bis dahin eher eine wenig beachtete Teildisziplin der Schulbuchentwicklung gewesen war.² In dieser kleinen, aber wirkmächtigen Monografie widmete sich Leimgruber der Frage, wie in Zukunft die nicht-christlichen Religionen im Kontext von Religionsunterricht, Gemeinde und Erwachsenenbildung vorkommen und erschlossen werden sollten. Damit beschrieb der Religionspädagoge ein im Katholischen neues Forschungsfeld, das sich in den nächsten Jahren mit großer Dynamik immer weiter entfalten sollte. Im evangelischen Bereich hatte der Diskurs – wie so oft – schon zwei Jahrzehnte früher begonnen. Damals hatte Johannes Lähnemann seine zweibändige Habilitationsschrift vorgelegt, die sich mit den „Nichtchristliche[n] Reli-

gionen im Unterricht“³ beschäftigte. Drei Jahre nach Stephan Leimgruber veröffentlichte Lähnemann dann ein weiteres Grundlagenwerk, nämlich die „Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive“⁴, die nicht nur für die Diskussion in der evangelischen Religionspädagogik grundlegend werden sollte. Ein Jahr später folgte Karlo Meyers Dissertationsschrift „Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. ‚Weltreligionen‘ im deutschen und englischen Religionsunterricht“⁵, in der dieser den Diskurs über das interreligiöse Lernen international beschrieb und dabei vor allem die Diskussionen in Großbritannien aufarbeitete und reflektierte. Damit waren die Markierungen für eine neue Teildisziplin der Religionspädagogik gesetzt, in der sich christliche Theologinnen und Theologen auf der einen Seite mit den nicht-christlichen Religionen aus religionswissenschaftlicher und religionskundlicher Perspektive auseinandersetzen wollten, auf der anderen Seite aber

1 Leimgruber, Stephan: Interreligiöses Lernen, München 1995.

2 Vgl. zur Geschichte Sajak, Clauß P.: Interreligiöses Lernen, Darmstadt 2018, 53–81.

3 Lähnemann, Johannes: Nichtchristliche Religionen im Unterricht. Beiträge zu einer theologischen Didaktik der Weltreligionen. Schwerpunkt Islam, Gütersloh 1977.

4 Ders.: Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998.

5 Meyer, Karlo: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999.

die konfessionelle Ausrichtung und die damit verbundenen Strukturen des deutschen Religionsunterrichts als organisatorischen Kontext als Setting integrieren mussten. Zu diesem Zweck wurden Formen des multireligiösen oder interreligiösen Religionsunterrichts in anderen europäischen Ländern, vor allem in Großbritannien und Skandinavien, in den Blick genommen.⁶

Es ist hier nicht der Ort, um die Fülle der Literatur darzustellen, die in den vergangenen 25 Jahren entstanden ist. Wichtig scheint mir allerdings, darauf hinzuweisen, dass die Publikationen im Forschungsfeld „Interreligiöses Lernen“ im zweiten Jahrzehnt der 2000er-Jahre einen neuen Akzent erhielten: Nun wurde vor allem das Paradigma der im Kontext von Schule normativen Kompetenzorientierung mit dem interreligiösen Lernen verbunden, sodass die Frage nach der „Interreligiösen Kompetenz“ gleich zweimal zum Titel von einschlägigen Publikationen im Bereich der Religionspädagogik avancierte.⁷ Die vergangenen Jahre haben eine dritte Facette von Forschungsinteressen und Ansätzen in den Diskurs des Themenfeldes „Interreligiöses Lernen“ eingetragen: Inzwischen wird vor allem mit Hilfe von empirischen Forschungsprojekten nach einer evidenzbasierten Neuausrichtung für gelingende, d. h. wirksame und nachhaltige interreligiöse Lernsettings und -arrangements geforscht.⁸

Auch in Deutschland sind verschiedene nichtchristliche Religionen vertreten. Die andere Religion schlechthin ist hier allerdings der

Islam, der nach jüngsten Statistiken die zweitgrößte Religionsgemeinschaft nach dem in Kirchen organisierten Christentum in Deutschland ausmacht.⁹ Entsprechend zieht sich von Johannes Lähnemanns Habilitationsschrift bis zu den jüngsten empirischen Studien zum interreligiösen Lernen vor allem ein Motiv durch die Debatten, nämlich die Frage nach einer angemessenen religionspädagogischen Auseinandersetzung mit dem Islam und nach Wegen und Perspektiven für einen christlich-islamischen Dialog in Schule und Universität. Da in Deutschland mit Blick auf die Verantwortung für die Geschichte des 20. Jahrhunderts gerade auch das Judentum eine besondere Rolle spielt, ist dieser Lernprozess Christentum-Islam zu einem Diskurs ausgeweitet worden, der auch die jüdische Religion als dritte und älteste monotheistische Religion miteinbezieht. Entsprechend ist neben die Frage nach der interreligiösen Kompetenz auch die Frage nach der Legitimität und Praktikabilität des sog. dialogischen Lernens getreten, also des gemeinsamen Bemühens von Menschen aus Judentum, Christentum und Islam, an verschiedenen Lernorten in ein konstruktives Gespräch zu treten, das zu Verstehen, Respekt und gegenseitiger Wertschätzung führen soll.¹⁰ Es liegt auf der Hand, dass gerade die religionsgeschichtliche Verwandtschaft dieser drei Offenbarungsreligionen, ihre unbestreitbare religionstheologische Kongruenz im Monotheismus und ihre gemeinsame Verwobenheit in die Geschichte Europas und damit auch Deutschlands zu dem in unserer Zeit höchst notwendigen Großprojekt einer Zivilisierung von Religion samt ihres Konflikt- und Gewaltpotenzials in unserer Gesellschaft führen

6 Einen Überblick gibt *Schweitzer, Friedrich*: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014, 45–69.

7 *Schambeck, Mirjam*: Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen 2013; *Willems, Jochen*: Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden 2011.

8 Einen Überblick gibt *Unser, Alexander*: Social inequality and interreligious learning. An empirical analysis of students' agency to cope with interreligious learning tasks, Wien 2019.

9 Vgl. *fowid*: Religionszugehörigkeiten in Deutschland 2017, Berlin 2018; online: <https://fowid.de/meldung/religionszugehoerigkeiten-deutschland-2017> [Stand: 29.03.2020].

10 Vgl. *Langenhorst, Georg*: Dialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam, Freiburg i. Br. 2016.

muss. Entsprechend geht es dem trialogischen Lernen um die bewusste Wahrnehmung, die angemessene Begegnung und die differenzierte Auseinandersetzung mit Zeugen und Zeugnissen der jeweils anderen Religion, da ja gerade Juden, Christen und Muslime eine Fülle von Gemeinsamkeiten in Glaube, Ethos, Kult und Kultur kennen.¹¹

Gerade das trialogische Lernen ist durch den Schulwettbewerb der Herbert Quandt-Stiftung, in dem zehn Jahre lang zwischen 2005 und 2015 über 30.000 Schüler/-innen aus über 200 Schulen sich in klassen- und jahrgangsübergreifenden Projekten dem trialogischen Lernen widmeten, ein gelungenes Beispiel dafür, wie interreligiöses Lernen von Juden, Christen und Muslimen in der Schule organisiert werden kann.¹² Zugleich macht die mit Blick auf die Zahl der deutschen Schulen und den Zehnjahreszeitraum noch insgesamt ernüchternd kleine Zahl von 200 Schulen deutlich, dass ein solches interreligiöses Projektlernen zwar ein aus schul- und religionspädagogischer Sicht höchst sinnvolles und erfolgreiches Arrangement sein kann, aber kaum eine Option für die Organisation von interreligiöser Bildung in der Schule der Zukunft überhaupt ist. Damit bin ich bei der Fragestellung angelangt, mit der dieser Beitrag überschrieben ist, nämlich der Frage, wie im Raum von Schule in einer zukunftsfähigen Weise interreligiöse Bildung organisiert, durchgeführt und weiterentwickelt werden kann. Es geht also um die Formen des interreligiösen Lehrens und Lernens, mit denen Schüler/-innen für die Herausforderungen der multikulturellen und zunehmend auch multireligiösen Gesellschaft heute gerüstet werden können.

Im Folgenden sollen deshalb die Modelle, Konzeptionen und Wege interreligiösen Lernens, wie sie bisher praktiziert worden sind, vorgestellt und auf ihre Zukunftsfähigkeit hin befragt werden (2. Gegenwart). Im Anschluss daran soll in Thesenform eine Prognose zur Form des interreligiösen Lernens in der Schule von morgen gewagt werden (3. Zukunft).

2. *Gegenwart: eine Vielfalt von Lernformen und ihre Verwendung in der Praxis*

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich eine ganze Reihe unterschiedlicher Modelle und Formate entwickelt, in denen sich Religionspädagoginnen und -pädagogen bemühen, interreligiöse Lernprozesse anzuregen, zu begleiten und auszuwerten:

2.1 **Interreligiöses Lernen als Religionskunde**

Interreligiöses Lernen als Religionskunde wird in Deutschland vor allem in den staatlich verantworteten Religionsfächern in Bremen und Brandenburg praktiziert, analog dazu natürlich auch in den weltanschaulichen Ersatzfächern zum konfessionellen Religionsunterricht in den anderen Bundesländern (den Sonderfall Berlin nehme ich aus). In Religionskunde wird bekanntermaßen Wissen über Religion vermittelt. Dabei bringt der Stamm ‚-kunde‘ in diesem Kompositum zum Ausdruck, dass im schulischen Rahmen „gerade nicht hochspezialisiertes Wissen vermittelt werden [soll], sondern die Relevanz von Wissensgebieten für die Orientierung im Leben und in der Welt [...] im Vordergrund“¹³ steht. Allerdings gibt es auch im klassisch-konfessionellen Religionsunterricht Phasen des religionskundlichen Lernens, nämlich wenn nicht über die eigene christliche Konfession, sondern

11 Vgl. *Sajak, Clauß P.*: Art. Trialogisches Lernen. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), 2016 [Stand: 29.03.2019], 1.

12 Vgl. *Ders.*: Trialogisches Lernen konkret. Zehn Jahre Schulwettbewerb der Herbert Quandt-Stiftung – eine Bilanz, Freiburg i. Br. 2019.

13 *Kenngott, Eva*: Art. Religionskunde. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), 2017 [Stand: 29.03.2019], 1.

über die in jedem Curriculum vorgesehenen sog. Weltreligionen unterrichtet wird. Der Wert des religionskundlichen Modus darf also nicht geringgeschätzt werden, etwa als Argument zur Verteidigung der Konfessionalität. Dies wäre auch widersinnig, wird doch das interreligiöse Lernpotenzial des konfessionellen Religionsunterrichts immer wieder betont – und tatsächlich ja auch empirisch bestätigt¹⁴ –, obwohl hier in der Regel religionskundlich gearbeitet werden muss. Allerdings sind in den letzten Jahren vielfach Elemente des Projektlernens in dieses konfessionelle Setting eingezogen.

2.2 Interreligiöses Lernen als Projektarbeit

Religionskundliches Lernen im konfessionellen Religionsunterricht ist im Rahmen der curricularen Vorgaben der Kernlehrpläne und Kerncurricula um eine knappe, elementare Einführung in die Systematik einer anderen Religion bemüht, in der Regel konzentriert auf zentrale Glaubenssysteme, auf die Entstehungsgeschichte und damit auch auf die Religionsstifter. Im Bereich der Grundschule und Unterstufe spielen dagegen rituelle Handlungen an Fast- und Feiertagen bzw. -zeiten eine große Rolle. Inzwischen ist es im Rahmen dieser Unterrichtseinheiten üblich, Vertreter/-innen nichtchristlicher Religionen einzuladen, damit diese in den Religionsunterricht kommen und für Fragen und Gespräche zur Verfügung stehen können. Dazu ist inzwischen die fächerverbindende Projektarbeit getreten, in deren Rahmen Thementage, Unterrichtsgänge und Exkursionen zu Moscheen, Synagogen, Gedenkstätten, Museen etc. durchgeführt werden. In der Auswertung des Schulenwettbewerbs der Herbert

Quandt-Stiftung wurde deutlich, dass gerade Exkursionen zu den verschiedenen Gotteshäusern häufig Bestandteil der Schulprojekte zum Dialog der Religionen waren. Des Weiteren „spielten die Zusammenarbeit bzw. der Austausch mit Vertreterinnen und Vertretern der Religionen (41) und die Auseinandersetzung mit religiösen Festen und Feiertagen (37) eine zentrale Rolle. Doch auch die Behandlung dialogischer Themen – z.B. biblische Geschichten, Schöpfung, Gebote, Abraham, Gottesverständnis – nahm in 63 Projekten einen großen Stellenwert ein. Einen letzten wichtigen Bereich bildete die Auseinandersetzung mit der eigenen Religion (z.B. den religiösen Wurzeln und dem eigenen Glauben) in 18 Projekten sowie der Austausch und die Begegnung mit anderen Schülerinnen und Schülern in 13 Projekten.“¹⁵ Der Quandt-Wettbewerb zeigt aber auch: Unabhängig von der Projektaktion ist interreligiöses Projektlernen immer mit einem hohen organisatorischen Aufwand und mit viel außerunterrichtlichem Engagement von Lehrerinnen und Lehrern, aber auch von Schülerinnen und Schülern verbunden.

2.3 Interreligiöses Lernen als Dialogischer Religionsunterricht

Seit der Mitte der 1990er-Jahre hat sich in Hamburg ein Format des interreligiösen Lernens etabliert, das inzwischen unter dem Titel ‚Dialogischer Religionsunterricht‘ bekannt ist: „Als Dialogischer Religionsunterricht wird eine in der Hansestadt Hamburg entwickelte Praxis des Religionsunterrichts verstanden, die angesichts einer religiös, kulturell und sozial heterogenen Schülerschaft religiöses Lernen unter mehrperspektivischer Berücksichtigung verschiedener religiöser Traditionen von der Grundschule bis in die Sekundarstufe II in einem gemeinsamen Schulfach dialogisch und interreligiös gestal-

14 Vgl. z.B. Benner, Dietrich/Schieder, Rolf/Willems, Joachim u.a. (Hg.): *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*, Paderborn 2011; Ritzer, Georg: *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie*, Wien 2010.

15 Sajak 2019 [Anm. 12], 84.

tet“¹⁶. Diese religionspädagogische Konzeption hat ihren Ort im sog. „Religionsunterricht für alle“, der ab 1995 zum offiziellen weltanschaulichen Unterrichtsfach in Hamburgs Schulen wurde. In diesem Dialogischen Religionsunterricht geht es entsprechend nicht um die Einführung in den christlichen Glauben (konfessioneller Weg) oder um Informationen über das Christentum (religionskundlicher Weg), sondern um die Förderung des Dialogs untereinander mit dem Ziel des besseren Verständnisses der bzw. des Anderen und ihrer/seiner Religion. Der Fokus liegt auf der konkreten Situation der Kinder in ihrem kulturellen und religiösen Umfeld und nicht auf der religionskundlichen Darstellung der Religionen und Weltanschauungen. Vielmehr sollen in den Gesprächen und Diskussionen im Unterricht vor allem Fragen der eigenen Glaubensperspektive und der religiösen Identität angesprochen werden.

Der Dialogische Religionsunterricht hat immer schon polarisiert: Er wurde von vielen Hamburger Lehrerinnen und Lehrern begeistert vertreten und engagiert propagiert, außerhalb Hamburgs sahen viele in diesem Konzept ein Modell für die Zukunft des Religionsunterrichts auch in anderen Städten und Regionen Deutschlands. Innerevangelisch gab es von Anfang an scharfe Kritik an dieser Abkehr vom Konfessionalitätsprinzip, die katholische Kirche in Hamburg hatte sich an dieser Form religiöser Bildung in der Schule nicht beteiligt. Inzwischen hat aber auch der Stadtstaat Hamburg nach einem mehrjährigen Organisations- und Qualitätsentwicklungsprozess gravierende Änderungen für den Religionsunterricht in der Stadt beschlossen. War der „Religionsunterricht für alle“ bei aller Weite und Offenheit immer

noch ein Religionsunterricht in evangelischer Verantwortung, so ist der neue ‚Religionsunterricht für alle 2.0‘ nun ein religiöses Bildungsangebot in gemeinsamer Verantwortung von evangelischer Landeskirche, drei muslimischen Verbänden (DITIB, Schura und VIKZ), den Alevitin und der jüdischen Gemeinde Hamburg – und damit letztendlich eine Variante des religionskooperativen Unterrichts. Jochen Bauer, der vonseiten der Senatsverwaltung den Reformprozess maßgeblich mitgestaltet hat, ist optimistisch: „Die Vereinbarung von 2012 und die sich anschließende Weiterentwicklung zeigen, dass ein Religionsunterricht für alle auch unter Beteiligung mehrerer, zentraler Religionsgemeinschaften rechtlich und didaktisch möglich zu sein scheint.“¹⁷

2.4 Interreligiöses Lernen als religionskooperativer Unterricht

Der Begriff eines ‚religionskooperativen‘ Unterrichts ist von einem Terminus technicus abgeleitet, der für die Verhältnisbestimmung des konfessionell-christlichen Religionsunterrichts, konkret aus der Zusammenarbeit von katholischem und evangelischem Religionsunterricht verwendet wird. Wenn nun von einem religionskooperativen¹⁸ Unterricht die Rede ist, so kommt darin die Vorstellung zum Ausdruck, dass in einem solchen Format analog zur konfessionellen Kooperation Schüler/-innen einer Klasse, die unterschiedlichen Bekenntnissen angehören – in der Regel vor allem christliche und muslimische Kinder und Jugendliche –, gemeinsam den Religionsunterricht besuchen, der in einer bestimmten Ordnung abwechselnd von Lehrkräften der vertretenen Bekenntnisse gestaltet wird. Die Idee einer solchen Kooperation

16 Knauth, Thorsten: Art. Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), 2016 [Stand: 29.03.2019], 1.

17 Bauer, Jochen: Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik, Stuttgart 2019, 45.

18 Vgl. Riegel, Ulrich: Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen, Stuttgart 2018.

unterschiedlicher Religionsgemeinschaften geht auf den Vorschlag des evangelischen Religionspädagogen Karl Ernst Nipkow zurück, der in den 1990er-Jahren das Modell einer sog. Fächergruppe vorstellte, in dem verschiedene weltanschauliche Fächer wie die Religionslehren und der Ethik- bzw. Philosophieunterricht getrennt, aber auch phasenweise zusammen unterrichtet werden sollen. Dieses Modell ist u. a. von Katja Boehme zur sog. erweiterten Fächergruppe ausgebaut worden.¹⁹ Hier treten nun neben die katholischen, evangelischen und bekenntnislosen auch jüdische und muslimische Schüler/-innen, die eine eigene Lerngruppe bilden und entsprechend später in den unterschiedlichen Phasen des Vorhabens in die Gesamt- bzw. die gemischten Kleingruppen wechseln. Die Evangelische Kirche in Deutschland hat dieses Modell in ihrer jüngsten Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule“ 2014 erneut aufgegriffen.²⁰

Welche dieser Modelle haben nun das Potenzial, in Zukunft das interreligiöse Lernen im Kontext der öffentlichen Schule zu ermöglichen und zu befördern? Eine Abwägung der Chancen und Grenzen der vorgestellten Wege muss vor allem vor dem Hintergrund einer gesellschaftlichen Entwicklung geschehen, in der das traditionelle Christentum in der Gestalt der Katholischen Kirche und der Evangelischen Kirche in Deutschland immer weiter an Mitgliedern, Bedeutung und Einfluss verlieren wird, auch im Raum von Schule. So haben jüngst Wissenschaftler einen Mitgliederschwund für beide Großkirchen in

Deutschland um 49% (!) auf 22,7 Millionen bis zum Jahr 2060 prognostiziert.²¹ Dagegen ist davon auszugehen, dass die Zahl der Musliminnen und Muslime sowie die Zahl der bekenntnisfreien Menschen signifikant zunehmen wird. So geht das Pew Research Center davon aus, dass „die deutsche Bevölkerung (6% muslimisch im Jahr 2016) im hohen Szenario bis 2050 voraussichtlich 20% muslimisch sein“²² wird.

3. *Zukunft: verschiedene Schulformen und eine Vielfalt interreligiöser Lernformen*

Wie kann in einer so veränderten Gesellschaft und hier im Rahmen der öffentlichen Schule interreligiöses Lernen organisiert werden? Ich fasse meine Prognose in drei knappen Thesen zusammen:

These 1:

Religiöse wie interreligiöse Bildung in der Schule wird in Zukunft noch stärker als bisher durch den regionalen Kontext geprägt sein.

Schon jetzt wird der Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland in sehr unterschiedlicher Weise organisiert und durchgeführt, obwohl er in 13 von 16 Bundesländern eigentlich als sog. konfessioneller Religionsunterricht und damit als res mixta von Religionsgemeinschaft und Staat organisiert sein sollte. Die schwindende Akzeptanz von Religion und Glaube, von Kirche und Islam zeigt sich unge-

19 Boehme, Katja: Fächergruppe Religionsunterricht in interreligiöser Kooperation. In: Schröder, Bernd (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 31–44.

20 Vgl. *Evangelische Kirche in Deutschland (EKD): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*, Hannover 2014, 95–100.

21 Forschungszentrum Generationenverträge: Langfristige Projektion der Kirchenmitglieder und des Kirchensteueraufkommens in Deutschland, Freiburg i.Br. 2019, (https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/dossiers_2019/Projektion-2060_FZG-Studie_Zahlen-katholische-Kirche.pdf [Stand: 29.03.2020]), 4–6.

22 *Pew Research Center: Religion & Public Life. Europas wachsende muslimische Bevölkerung*, Washington 2017 (<https://www.pewforum.org/2017/11/29/europas-wachsende-muslimische-bevolkerung/> [Stand: 29.03.2020]).

schminkt in der Art und Weise, wie die von Verfassung und Schulgesetz festgelegte Form des Religionsunterrichts an vielen Orten und in vielen Schulen der Bundesrepublik Deutschland unterlaufen oder sogar ignoriert wird. Schulpraktiker wie Schulverwalter wissen: Ein Religionsunterricht als gemeinsame Angelegenheit von Religionsgemeinschaft und Staat findet nur noch in bestimmten Regionen und unter spezifischen demografischen Bedingungen in der vorgesehenen konfessionellen Form statt. Mit Blick auf das skizzierte Portfolio von Modellen könnte das heißen: Die Bedeutung des religionskundlichen interreligiösen Lernens als Teil konfessioneller Bildung wird abnehmen, *dialogische und projektbezogene Formate* werden an Bedeutung gewinnen.

These 2:

Entscheidend für das Format religiöser wie interreligiöser Bildung wird noch mehr als bisher die Schulform und die hier herrschende religionsunterrichtliche Tradition sein.

Es ist weiterhin zu beobachten, dass in den *Grundschulen* der westdeutschen, konfessionell geprägten Bundesländer der Religionsunterricht in der Regel in ordentlicher Form stattfindet, allerdings dann als katholischer *oder* evangelischer Religionsunterricht, je nach religiöser Prägung der Region. Ein konfessioneller Religionsunterricht beider christlicher Konfessionen, oft in Kombination mit einem Ersatzfach, findet sich vor allem an einem Schultyp wieder: am *Gymnasium*. An diesem Schultyp scheint der Religionsunterricht in den meisten Regionen der Bundesrepublik Deutschland in geordneter konfessioneller Form stattzufinden, wohl auch, weil sich an diesem Schultyp Lehrer/-innen von ihrer theologischen Ausbildung her stärker als Theologinnen und Theologen sowie Fachlehrer/-innen verstehen. Während für Grundschullehrer/-innen in den meisten Bundesländern Religionslehre ein weiteres Fach neben Deutsch und Mathematik bzw. einem anderen Grund-

schulfach ist, haben Gymnasiallehrer/-innen in der Regel Evangelische oder Katholische Religionslehre als eines von zwei Fächern studiert. Sie sind entsprechend daran interessiert, dieses Fach in geordneter Form zu unterrichten. Dies zeigt sich auch im hohen Organisationsgrad der Lehrenden im Bundesverband katholischer Religionslehrerinnen und Religionslehrer an Gymnasien e.V. (BKRGe), der eine einflussreiche Position im katholischen Verbandswesen besitzt und pflegt.

Ganz anders verhält es sich an der anderen großen Schulform in den Bundesländern nördlich des Mains, der *Gesamtschule*. Hier hat es von Anfang an zur Ideologie gehört, dass Religion nicht in konfessionellen Gruppen unterrichtet wird, sondern in der Regel als gemeinsamer Unterricht im Klassenverband organisiert wird.²³ Dies ist hier besonders ironisch, weil gerade die Gesamtschule in der Regel ja von einer äußerst komplexen Differenzierung in Lerngruppen, Leistungsstufen und Fachgruppen geprägt ist.

Wie es um den Religionsunterricht in *Haupt- und Realschule* bestellt ist, wird sicherlich auch sehr von der Region abhängen und ob diese Schule sich in einem großstädtischen oder in einem ländlichen Kontext befindet. Es ist anzunehmen: Je städtischer und damit multikultureller Schulstandorte sind, desto mehr wird man auf eine Trennung von Kindern und Jugendlichen in unterschiedliche Religionsgruppen verzichten und auf einen Unterricht im Klassenverband setzen. Dies kommt gerade an diesen Schulen auch dem Gedanken der Inklusion und Integration zupass, der an solchen Schulstandorten mit Blick auf die gesellschaftliche Funktion von Schule entsprechend großes Gewicht hat.

23 Vgl. die programmatische Publikation *Lehmann, Christine/Schmidt-Kortenbusch, Martin: Handbuch Dialogorientierter Religionsunterricht. Grundlagen, Materialien und Methoden für integrierte Schulsysteme*, Göttingen 2016.

Der Religionsunterricht am *Berufskolleg* ist dagegen schon seit vielen Jahren ein Zukunftslabor in dem Sinne, dass sich hier in der Regel die Religionsgruppe um eine Theologin bzw. einen Theologen einer Konfession bzw. Religion sammelt und entsprechend der Religionsunterricht dann von dieser Lehrkraft konfessionell durchgeführt wird, obwohl sich letztendlich die Schüler/-innen ihrer bzw. seiner Gruppe in der Regel aus den unterschiedlichsten Religionen und Glaubensrichtungen zusammensetzen. Da sich Religionslehrer/-innen an Berufsschulen bzw. am Berufskolleg immer schon als Vorreiter schulpolitischer Entwicklungen und Modelle verstehen, wundert es nicht, dass sie sich den Religionsunterricht der Zukunft so vorstellen, wie sie ihn persönlich schon lange erleben.

Zusammengefasst gesagt: Die Vielfalt des Religionsunterrichts an den verschiedenen Schulformen wird immer auch zu einer Vielfalt von Konzepten interreligiöser Bildung im Raum der öffentlichen Schule führen. Dabei wird deutlich, warum sich der Hamburger Weg eines Dialogischen Religionsunterrichts vielerorts so großer Beliebtheit erfreut: Viele Lehrer/-innen an Haupt-, Gesamt- und Berufsschulen unterrichten faktisch jetzt schon einen *Dialogischen Religionsunterricht* mit Schülerinnen und Schülern aller Weltanschauungen in einer Klasse / einem Kurs. An Grundschulen und Gymnasien wird man dagegen sicher über lange Zeit noch interreligiöse Lernprozesse als *Religionskunde ergänzt durch Elemente des Projektlernens* gestalten, unabhängig davon, ob die christlichen Kinder alle gemeinsam unterrichtet werden (Grundschule) oder ein konfessioneller Grundkurs (Gymnasium) zum Islam oder Buddhismus arbeitet.

These 3:

Hybride Modelle und Organisationsformen wie der konfessionell-kooperative Religionsunterricht, der Religionsunterricht für alle 2.0 oder der religionskooperative Religionsunterricht haben aufgrund ihrer organisatorischen Komplexität in Zukunft wenig Chancen.

Zwar wird die von den beiden christlichen Kirchen forcierte konfessionelle Kooperation im Allgemeinen als ein fälliger Schritt begrüßt, doch scheint dieses Modell an manchen Standorten schon jetzt wieder überholt. Von vielen Seiten wird deshalb ein religionskooperativer Religionsunterricht gefordert, in dem zum einen die christlichen Schüler/-innen eine Lerngruppe bilden, zum anderen vor allem die muslimischen Schüler/-innen ihren eigenen Religionsunterricht entsprechend angeboten bekommen.²⁴ Zusammen mit den Schülerinnen und Schülern ohne Bekenntnis, wie sie in der Regel ja in einem Ersatzfach namens Ethik, Philosophie oder Werte und Normen gesammelt werden, sollen diese Schüler/-innen dann in Phasen wieder in den Klassenverband zurückkehren, um ihre in den verschiedenen Religionsgruppen gewonnenen Erkenntnisse dann in einen gemeinsamen Unterricht aller Schüler/-innen einer Klasse einzuspeisen. Auch wenn es an verschiedenen Standorten gerade ermutigende Schulversuche zu einem solchen religionskooperativen Unterricht gibt²⁵ und die Hamburger Schulverwaltung zuversichtlich auf ihren „Rufa 2.0“ schaut, so muss doch der Blick

24 Vgl. ausführlich Riegel 2018 [Anm. 18].

25 Z. B. Konsek, Lukas/Kamcili-Yildiz, Naciye: Authentisches Begegnungslernen im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts. Religionskooperativer Religionsunterricht am Stadtgymnasium in Dortmund. In: Schulinformationen Paderborn 54 (2019) 25–27; Pruchniewicz, Stephan: Fremde (,) Schwestern und Brüder. Kooperativer Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Berlin 2016.

auf die Fläche und die Situation des Religionsunterrichts in den verschiedenen Regionen und Schulformen skeptisch stimmen.²⁶ Der weiterhin rapide verlaufende Bedeutungsschwund von Religion in Politik und Gesellschaft, die Selbstdemontage der Katholischen Kirche durch sexuelle Gewalt und Machtmissbrauch, der brutale Traditionsabbruch, der längst auch die jüngeren Generationen von Religionslehrerinnen und -lehrern prägt, alle diese Entwicklungen werden in den Schulen dazu führen, dass jedes Modell abgelehnt und unterlaufen werden wird, das komplexe schulorganisatorische Verfahren und Wege wie ein besonderes Engagement von Lehrerinnen und Lehrern verlangt. Es setzt nämlich einigen Goodwill und viel Sympathie für das Thema Religion voraus, wenn eine Schulleitung ein solches religionskooperatives Modell als Regelform des Religionsunterrichts in ihrer Schule ansiedeln und pflegen wollte.

4. Fazit: Lehrer/-innen als Schlüssel für interreligiöse Bildung in der Schule der Zukunft

Welche Konsequenzen können sich aus den drei Thesen zur Zukunft des Religionsunterrichts und damit auch zu den Möglichkeiten des interreligiösen Lernens ergeben? Nun, offensichtlich wird der Schlüssel für gelingende interreligiöse Lern- und Bildungsprozesse nicht in einer bestimmten Form der Organisation von Unterricht oder Projekten liegen, sondern im Kontext der zu erwartenden Vielfalt von Wegen und Formaten interreligiösen Lernens vor allem in den *Religionslehrerinnen und Religionslehrern*. Denn unabhängig

von der Frage der Organisationsform ist eines evident: Es wird keine religionsensible Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern in ihren verschiedensten Kontexten und Bekenntnissen geben und schon gar keine entsprechend ausdifferenzierten Lernprozesse, wenn Religionslehrer/-innen nicht ein Bewusstsein für die religiöse Pluralität und Heterogenität ihrer Schüler/-innen entwickeln und es ihnen zugleich ein Anliegen ist, diese Vielfalt der Weltanschauungen und Bekenntnisse entsprechend für religiöse Lernprozesse zu nutzen und damit auch zu einer interreligiösen Bildung mit dem Ziel eines gelingenden gesellschaftlichen Zusammenlebens beizutragen. Alles dies kann in einem *konfessionellen Unterricht*, der sicher in Zukunft nicht nur in der Grundschule immer mehr *im Klassenverband* organisiert wird, genauso stattfinden wie *in einem Projektformat* oder aber einem dezidiert *dialogischen bzw. religionskooperativen Unterricht*. Damit Religionslehrer/-innen aber ihre Kinder und Jugendlichen in dieser Weise wahrnehmen und ihren Unterricht entsprechend gestalten, braucht es umfangreiche Kenntnisse, verschiedene Kompetenzen und ausgeprägte Haltungen und Einstellungen. Dazu zählen religionskundliches Basiswissen, die Kompetenz, Perspektivwechsel zu vollziehen wie zu begleiten, sowie die Bereitschaft, in Sachen Religion und Glaube eine gewisse Musikalität und einen persönlichen Standort zu entwickeln. Dass Religionslehrer/-innen sich dessen bewusst sind, zeigen viele empirische Studien aus dem Bereich der Professionskunde. Zugleich artikulieren Lehrer/-innen in diesen Studien allerdings auch ihre Sorge darum, dass sie für solche Aufgaben in der Schule der Zukunft wenig ausgebildet und gerüstet

26 Eher vorsichtig äußert sich deshalb *Härle, Wilfried*: Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen. Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells, Leipzig 2019, 143.

sind.²⁷ Es liegt an der wissenschaftlichen Religionspädagogik an den pädagogischen Hochschulen und Universitäten, dazu beizutragen, dass künftige Generationen von Religionslehrerinnen und -lehrern besser gerüstet sind für dieses zentrale Anliegen religiöser Bildung in der Schule der Zukunft.

Dr. Clauß Peter Sajak

*Professor für Religionspädagogik und
Didaktik des Religionsunterrichts an
der Katholisch-Theologischen Fakultät
der Westfälischen Wilhelms-Universität
Münster, Robert-Koch-Str. 40,
48149 Münster*

27 Vgl. Gennerich, Carsten / Mokrosch, Reinhold: Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Unterricht, Stuttgart 2016, 150–155.

Alles Gender?

Genderbewusstsein und Genderresistenz in der Religionspädagogik

Sabine Pemsel-Maier

„Die Deutschen gendern“ – „die Chinesen fliegen unterdessen auf die Rückseite des Mondes und erobern die Welt“.¹ Was in der Essay-Sammlung „Haltung finden“ mit Blick auf nationale Prioritäten provokant ins Feld geführt wird, lässt sich variieren für die unterschiedlichen Prioritäten innerhalb der Religionspädagogik: Wissenschaftler/-innen gendern – Studierende, Lehrkräfte, pastorale Mitarbeitende etc. nehmen es gleichmütig hin. Übertrieben? Ein wenig! Grund zur Resignation? Nein! Wohl aber Anlass für eine wertschätzend-kritische Bilanzierung.

1. Genderbewusstsein und Geschlechtergerechtigkeit – die Haben-Seite

1.1 Forschung

Einerseits hat die Religionspädagogik in Sachen Gender Grund, stolz zu sein – zählt sie doch zu den Disziplinen, die gänzlich unbeeindruckt von kirchlicher Kritik an der angeblichen Gender-Ideologie Gender als Analyse-kategorie intensiv aufgegriffen hat.² Der Boden war durch

die feministische Religionspädagogik gut bereitet. Im Unterschied zu ihr setzt sich gendersensible Religionspädagogik nicht nur mit den Kategorien männlich und weiblich, sondern verstärkt mit innergeschlechtlicher Heterogenität auseinander.

Seit der Jahrtausendwende ist Gender Gegenstand zahlreicher Forschungsarbeiten,³ vor allem empirischer und didaktischer, aber auch in historischer⁴ und interreligiöser⁵ Hinsicht. Bearbeitet wurden und werden die religiöse

Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009; *Qualbrink, Andrea/Wischer, Mariele/Pithan, Annebelle* (Hg.): Geschlechter bilden. Perspektiven für einen gendersensiblen Religionsunterricht, Gütersloh 2011; *Pemsel-Maier, Sabine* (Hg.): Blickpunkt Gender. Anstöß(ig)es aus Theologie und Religionspädagogik, Frankfurt a.M. 2013.

- 3 Berücksichtigt wird Literatur aus den letzten 20 Jahren. Angesichts der Fülle an einschlägigen Aufsätzen führt der vorliegende Beitrag vor allem Monografien an.
- 4 *Roggenkamp, Antje/Wermke, Michael* (Hg.): Gender, Religion, Heterogenität. Bildungshistorische Perspektiven gendersensibler Religionspädagogik, Leipzig 2012.
- 5 *Ziebertz, Hans-Georg* (Hg.): Gender in Islam und Christentum. Theoretische und empirische Studien, Münster 2010.

1 *Politycki, Matthias / Sommer, Andreas U.*: Haltung finden. Weshalb wir sie brauchen und trotzdem nie haben werden, Berlin 2019, 16.

2 Für einen Überblick vgl. folgende Sammelwerke: *Pithan, Annebelle / Arzt, Silvia / Jakobs, Monika* u. a. (Hg.):

Sozialisation von Frauen,⁶ Identitätsfragen,⁷ Gotteskonzepte und Gottesbilder von Jungen und Mädchen bzw. Jugendlichen,⁸ die unterschiedliche Rezeption biblischer Erzählungen,⁹ Gender und Leiblichkeit¹⁰ und die Geschlechterdifferenz in Religionsbüchern,¹¹ in der Schulentwicklung¹² und im sozialen Engagement von

Schülerinnen und Schülern.¹³ Mindestens genauso fällt ins Gewicht, dass in zahlreichen anderen Arbeiten sowie in den einschlägigen Jugendstudien Genderperspektiven in aller Regel Berücksichtigung finden. Fast überflüssig ist es zu erwähnen, dass die Religionspädagogik auch im Gender-Diskurs mit anderen Disziplinen steht.¹⁴ Einschlägige Zeitschriften widme(n) Feministischer Religionspädagogik, Gender und Geschlechtersensibilität einzelne Themenhefte¹⁵ und greifen Gender in Einzelbeiträgen auf. Die aktuellen Handbücher zu Katechese, Jugendarbeit, Religionsunterricht und Religionsdidaktik enthalten entsprechende Artikel.¹⁶

-
- 6 *Kaupp, Angela*: Junge Frauen erzählen ihre Glaubensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen, Ostfildern 2005; *Reese-Schnitker, Annegret*: „Ich weiß nicht, wo da Religion anfängt und aufhört“. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Lebenswelt und Religiosität bei Singlefrauen, Gütersloh 2006.
- 7 *Büchel-Thalmaier, Sandra*: Dekonstruktive und rekonstruktive Perspektiven auf Identität und Geschlecht. Eine feministisch-religionspädagogische Analyse, Berlin 2005.
- 8 *Klein, Stephanie*: Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt, Stuttgart – Berlin – Köln 2000; *Lehmann, Christine*: Heranwachsende fragen neu nach Gott. Anstöße zum Dialog zwischen Religionspädagogik und feministischer Theologie, Neukirchen-Vluyn 2003; *Riegel, Ulrich*: Gott und Gender. Eine empirisch-religionspädagogische Untersuchung nach Geschlechtsvorstellungen in Gotteskonzepten, Münster 2004; *Wiedmaier, Manuela*: Wenn Mädchen und Jungen Gott und die Welt ausmalen ... Feinanalysen filmisch dokumentierter Malprozesse, Berlin 2008.
- 9 *Arzt, Silvia*: Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung, Innsbruck – Wien 1999; *Renner, Alexandra*: Identifikation und Geschlecht. Die Rezeption des Buches Judit als Gegenstand empirischer Bibeldidaktik, Berlin 2013; *Deylen, Sarah von*: Genderorientierte Bibeldidaktik auf der Basis paulinischer Geschlechterkonstruktionen, Berlin 2019.
- 10 *Becker, Sybille*: Leib – Bildung – Geschlecht. Perspektiven für die Religionspädagogik, Münster 2003.
- 11 *Volkman, Angela*: Eva, wo bist Du? Die Geschlechterperspektive im Religionsunterricht am Beispiel einer Religionsbuchanalyse zu biblischen Themen, Würzburg 2003.
- 12 *Strutzenberger, Edda*: Gender und Religion. Neue Perspektiven der Schulentwicklung, Saarbrücken 2010.

1.2 Praxisfelder

In welchem Maße und in welcher Hinsicht Ergebnisse aus der Genderforschung in den akademischen Lehrbetrieb einfließen, lässt sich nicht überprüfen und ist in die Verantwortlichkeit jeder und jedes Einzelnen gestellt. Immerhin weisen viele Hochschulen Lehrveranstaltungen mit Genderbezug oder expliziter Genderthematik eigens aus, auch innerhalb des Theologie- und Religionspädagogikstudiums.

Auf jeden Fall werden Genderdiskurse nicht nur im inner circle des Wissenschaftsbetriebes

-
- 13 *Weber-Jung, Alexandra*: Soziales Engagement und Geschlecht. Untersuchungen zu genderspezifischen Wirkungen des Compassion-Projekts, Berlin – Münster – Wien u.a. 2011.
- 14 *Burrichter, Rita*: Perspektiven einer geschlechterbewussten Religionsdidaktik. In: *Kampshoff, Marieta/Wiepcke, Claudia* (Hg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik, Berlin 2012, 245–258.
- 15 Vgl. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 2 (2003), H. 2: Feministische Religionspädagogik; RpB 43/1999: Religionspädagogik feministisch; RpB 72/2015: Geschlechtersensibilität; KatBl 140 (2015): Lernen Jungen Religion anders?; KatBl 145 (2020): LGBTIQ.
- 16 WiReLex etwa bietet derzeit drei Beiträge: Feministische Theologie/Religionspädagogik, Gender sowie Gender als Kategorie empirischer religionspädagogischer Forschung.

geführt, sondern fruchtbar gemacht für verschiedenste religionspädagogische Praxis- und Berufsfelder:¹⁷ neben dem weiten Feld des Religionsunterrichts für die Schulpastoral, religiöse Elementarbildung, Katechese, kirchliche Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Gender und Gendermainstreaming ist in Curricula, Lehr-, Bildungs- und Orientierungspläne eingeflossen.¹⁸ In die Aus- und Weiterbildung von Erziehenden, Lehrkräften und pastoralen Mitarbeitenden wurde Gender integriert.¹⁹ Und Gender ist Gegenstand von Unterrichtshilfen und Materialien für die Praxis.

1.3 Gendersensibilität allein reicht nicht aus

Genderorientierte und -perspektivierte Forschung, Diskurse und Theorien bleiben wirkungslos, wenn sie nicht die Praxis verändern. Darum ist Gender nicht nur eine Analysekategorie, sondern als Gendermainstreaming zugleich ein Instrumentarium politischer Handlungsstrategie. Gendersensibilität ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur Aufmerksamkeit für die Bedeutung von Geschlecht, doch eben nur ein erster Schritt und reicht allein nicht aus. Genderbewusstsein will darum nicht nur sensibilisieren, sondern zur Verwirklichung von Geschlechtergerechtigkeit beitragen. Was darunter zu verstehen ist, ist allerdings keineswegs immer evident. Ist Geschlechtergerechtigkeit

realisiert, wenn eine ausgewogene männliche wie weibliche Teilhabe an Entscheidungsprozessen gegeben ist? Oder erst dann, wenn mehr Frauen als Männer Zugang zu jenen Leitungsfunktionen haben, die ihnen jahre-, womöglich jahrhundertlang versperrt blieben? Und was bedeutet Geschlechtergerechtigkeit angesichts der Feminisierung des Lehrberufs und der Dominanz des Frauenanteils im religionspädagogischen Elementar- und Primarbereich? Ist das zu begrüßen oder als Rückzug auf ein traditionell weiblich besetztes Feld eher zu bedauern? An solchen Fragen scheiden sich die Geister, nicht nur in der Religionspädagogik.

1.4 Geschlechtergerechtigkeit erreicht?

Während 2016 17% der theologischen Professuren an Fakultäten und nichtfakultären Instituten weiblich besetzt waren, lag der Anteil der Hochschullehrerinnen im Bereich der Religionspädagogik mit 24% an Fakultäten höher und ist zudem seit 2006 von 9% bzw. 20% deutlich angestiegen.²⁰ Ebenso ist der Anteil der Wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen in der Religionspädagogik gewachsen.²¹ Was die weibliche Präsenz in der AKRK betrifft, so hat sich diesbezüglich in den letzten Jahren vieles verändert. 44,8% der derzeitigen Mitglieder sind Frauen, davon 11,5% Professorinnen und 34,3% Nachwuchswissenschaftlerinnen – gegenüber 27,5% Professoren, davon ein beträchtlicher Anteil Emeriti, und 26,7% männlichen Nachwuchswissenschaftlern. Ist die Zukunft der Religionspädagogik weiblich? Manches spricht

17 Vgl. dazu *Pithan/Arzt/Jakobs* u.a. 2009 [Anm. 2], 306–387: „Bildungsorte“; sowie *Kaup, Angela/Kaup-Herdick, Markus*: Gendersensible Katechese. In: *Kaup, Angela/Leimgruber, Stephan/Scheidler, Monika* (Hg.): *Handbuch der Katechese. Für Studium und Praxis*, Freiburg i.Br. 2011, 247–260.

18 Exemplarisch für den Hochschulbereich *Lehner-Hartmann, Andrea*: Gender Curricula für Bachelor und Master – Gender Curriculum Religionspädagogik. In: www.gender-curricula.com › no_cache › gender-curricula-detailansicht. [Stand: 04.03.2020].

19 Exemplarisch *Jakobs, Monika*: Genderspezifisch als Devisat der Ausbildung von Religionslehrer/innen. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 10 (2011), H. 2, 123–130 [Stand: 04.03.2020].

20 *Emunds, Bernhard/Hagedorn, Jonas*: Zur Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses in der deutschsprachigen Katholischen Theologie. In: *Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften* 58 (2017) 341–403, 351f. Die Daten wurden 2016 erhoben; aktuellere liegen derzeit nicht vor. Nicht eigens erfasst wurde der Frauenanteil an den Theologischen Instituten, der womöglich höher ist als an den Fakultäten. Gar nicht berücksichtigt wurden die Fachhochschul-Fachbereiche.

21 Ebd., 365.

dafür. Auf die erste Vorsitzende im Jahr 2014 folgte 2018 eine weitere; seitdem sind auch die zweite Vorsitzende sowie zwei weitere Mitglieder im Vorstand weiblich. Frauen sind in der Sektionsarbeit gut vertreten, geschlechter(stereotypisch) zahlenmäßig stark in der Didaktik-Sektion und weniger stark in der Sektion für historische Religionspädagogik; einige sind zudem in der Europäischen Gesellschaft für theologische Forschung von Frauen (ESWTR) präsent. Dass es der innerhalb der AKRK angesiedelten Arbeitsgruppe von Religionspädagoginnen, „ein besonderes Anliegen (ist), die Frage nach der Bedeutung des Geschlechts für religionspädagogische Fragestellungen wach zu halten“²², erklärt sich von selbst.

2. Genderbewusstsein und Geschlechtergerechtigkeit – die Soll-Seite

2.1 Die Sache einzelner (Frauen)?

Neben der Haben-Seite, die die Religionspädagogik für sich verbuchen kann, gibt es die Soll-Seite. Es sind in der Regel einzelne (Frauen), die Gender als Forschungsinteresse haben oder Gendermainstreaming zu ihrer Sache machen; entsprechende Zuständigkeiten werden gern an sie delegiert. Mann kommt offenbar leichter um Gender herum. Nach wie vor ist Gender mit dem Prädikat ‚weiblich‘ behaftet, obwohl vielfach deutlich gemacht wurde, dass Genderforschung nicht identisch ist mit Frauenforschung und dass Geschlechtergerechtigkeit auch etwas mit Männlichkeitskonstruktionen zu tun hat.

2.2 Wenig bearbeitete Fragestellungen

Eine Reihe von Fragestellungen, die die Genderforschung bewegt, sind religionspädagogisch

bislang wenig ventiliert worden. Kaum aufgenommen wurden jene Positionen, die über die – im Gefolge von Judith Butler ebenfalls als soziales Konstrukt dekonstruierte – Zweigeschlechtlichkeit hinausgehen, von homo- und bisexueller Orientierung über biologische Uneindeutigkeiten der Geschlechtszugehörigkeit bis hin zu Queer-Theorien.²³ Eine Wissenschaft, die die Subjektorientierung hochhält, muss sich dem stellen. Im Vergleich zu anderen pädagogischen Disziplinen wenig Augenmerk erfuh auch das Verständnis von Geschlecht als Performanz bzw. ‚Tun‘, das die Debatte um geschlechtsspezifische Sozialisation vielfach abgelöst hat. So steht in der konstruktivistischen Perspektive der Geschlechterforschung nicht das Erlernen oder Aneignen von geschlechtlichem Handeln im Mittelpunkt, sondern die dauernde (Re-)Produktion von Geschlecht im Sinne des ‚Doing Gender‘. Im Vergleich dazu spielt Doing Gender in neueren Handbüchern zur religionspädagogischen Entwicklungspsychologie keine²⁴ oder nur eine begrenzte Rolle.²⁵

2.3 Gender-Hoch-Zeit vorbei

Schließlich: Die meisten der eingangs genannten Arbeiten sind etliche Jahre alt. Die Hoch-Zeit der Genderforschung ist unwiderruflich vorbei, das Forschungsinteresse an Genderfragen rückläufig. Im Verzeichnis der laufenden Dissertationen auf der Homepage der AKRK findet sich

23 Eine Ausnahme bildet das Themenheft LGBTIQ der Katechetischen Blätter [Anm. 15].

24 Vgl. Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus: Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Stuttgart 2016. Nicht nur die Bedeutung von Doing Gender, sondern Genderperspektiven überhaupt sind in diesem Band Fehlanzeige.

25 Vgl. Kuld, Lothar: Gott und das Leben. Orientierungswissen Religionspädagogik, Stuttgart 2018, 161–164; vgl. auch bereits Grom, Bernhard: Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters. Vollständig überarbeitete fünfte Auflage, Düsseldorf 2000, Kap. 8.

22 <https://www.akrk.eu/sektionen-und-arbeitsgruppen/> [Stand: 04.03.2020].

2020 ein einziges Gender-Projekt.²⁶ Geschlechtergerechtigkeit ist noch längst nicht eingelöst. Frauen-Networking wird durch Männer-Seilschaften unterlaufen. Der Anteil wissenschaftlicher Publikationen von Religionspädagogen liegt über dem der Religionspädagoginnen;²⁷ Frauen benötigen für ihre Qualifikationsarbeiten im Durchschnitt mehr Zeit und brechen häufiger ab als ihre männlichen Kommilitonen – nicht wegen mangelnder Leistungsbereitschaft oder Durchhaltevermögen, sondern aufgrund geschlechtsspezifischer Herausforderungen in vielen weiblichen Biografien, die besonders die Vereinbarkeit von wissenschaftlicher Arbeit und Familie betreffen.²⁸

„Wie geht es weiter mit Religionspädagogik und Gender?“²⁹ – diese Frage beschäftigte bereits 2004 Helga Kohler-Spiegel. Angesichts der gegenwärtigen Situation stellt sie sich mit neuer Relevanz.

3. Über die *scientific community* hinaus: wachsende Gender-resistenz

3.1 „Gender-Mainstreaming geht mir auf die NervInnen!“

Der Blick über die *scientific community* hinaus lässt die Frage nach der Zukunft von Gender mit besonderer Dringlichkeit stellen. „Gender-Main-

26 Franzmann, Marcel: „Frauen spielten damals eine untergeordnete Rolle“. Eine empirisch-religionspädagogische Studie zu Geschlechterverhältnissen in Interaktionen von Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht. In: RpB 81/2019, 70–73.

27 So wurden im Zeitraum von 2002 bis 2019 28,6% der RpB-Beiträge von Frauen in Einzelautorinnenschaft verfasst, 62,8% von Männern, die übrigen in teils gemischter Ko-Autorenschaft.

28 Emunds/Hagedorn 2017 [Anm. 20], 374.

29 Kohler-Spiegel, Helga/Schweitzer, Friedrich: Wie geht es weiter mit Religionspädagogik und Gender? Unbequeme, aber unvermeidliche Fragen. In: ZPTh 56 (2004) 361–365, 363.

streaming geht mir auf die NervInnen!“ – dieser Eintrag fand sich im Herbst 2011 als Kommentar einer Studentin im Chatroom der Arbeitsstelle für feministische Theologie und Gender-Forschung der Uni Münster. Mittlerweile ist der Link dorthin nicht mehr auffindbar. Dafür ist der Satz zum Werbeslogan einer Kette geworden, die Mode für Mädchen und junge Frauen vertreibt und prangt als Aufdruck auf T-Shirts.³⁰ Der Satz ist auch ein Spiegelbild für die ambivalente Rolle von Gender in der gegenwärtigen Gesellschaft.

3.2 Beobachtungen

Angehörige der religionspädagogischen ‚Zunft‘ über die *scientific community* hinaus – Theologiestudierende, Religionslehrkräfte, pastorale Mitarbeiter/-innen, Katechetinnen und Katecheten – sind Teil dieser Gesellschaft. Wiewohl besonders auf katholischer Seite die kirchliche Großwetterlage ihnen allen Grund geben würde, sind sie keineswegs per se genderbewegt, auch nicht die jungen Frauen unter ihnen. ‚Genderwahn‘ und Genderthemen werden ironisiert und auch diffamiert, die Bedeutung der Kategorie ‚Geschlecht‘ durch das eigene Verhalten konterkariert oder schlechterdings ignoriert. Studentinnen sagen von sich, dass sie Religionslehrer werden. Studierende entziehen sich in ihrer Masterarbeit der Entscheidung zwischen Binnen-I (überholt), Schrägstrich,-/innen‘ (mittlerweile selten im Gebrauch), Unterstrich und Genderstern (offizielle Varianten) oder der männlich-weiblichen Doppelform mit dem lapidaren Hinweis, dass aus praktischen Gründen die männliche Form verwendet wird, Frauen und Mädchen aber selbstverständlich mitgemeint

30 Die Werbung dafür lautet: „Wenn’s euch auch auf die Nerven geht, ihr den ‚Wahn‘ ein wenig liebevoll auf die Schippe nehmen wollt, dann dürfte dieses das Richtige für euch sein“. In: www.spreadshirt.de/shop/design/gender+mainstreaming+geht+mir+auf+die+nervinnen+frauen+premium+hoodie-D5d811c792225095f547ceef4?sellable=ekYDooow2BalxA dZ2jNwo-444-23 [Stand: 04.03.2020].

sind. Dabei ist genderbewusstes Schreiben noch viel einfacher als Sprechen. Die kunstvolle Asteriskus-Pause, die beim Reden den Genderstern abzubilden versucht, wirkt auf die Zuhörerschaft bisweilen irritierend. Und das in Unterrichtsverlaufsplänen und in der Schulorganisation verwendete Kürzel SuS wird von Religionslehrkräften (eine Gender-Konstruktion, die sich erfolgreich durchgesetzt hat) gern als Sprech ironisiert, weil Schülerinnen und Schüler eben viel zu lang sei. Genderresistenz? Oder ein mehr oder weniger gelungener Versuch, dem Dilemma zu entgehen, dass über gendergerechte Formulierungen einerseits Frauen und Mädchen benannt und kenntlich gemacht werden sollen, dass aber andererseits mit solchen Formulierungen die binäre Geschlechterordnung überwunden werden und auf die Existenz weiterer Geschlechter verwiesen werden soll?

3.3 Restaurative Tendenzen?!

Sprache formt bekanntlich das Denken und Denken bildet sich umgekehrt in der Sprache ab. Nicht nur in der Sprache zeigt sich die Zielgruppe der Religionspädagogik oftmals gender-unverstänlich, sondern auch in ihrem Bewusstsein.

Sozialwissenschaftliche Forschung verstärkt den Eindruck über die bloße Beobachtung hinaus, dass restaurative Tendenzen Feminismus, Gender und das Ringen um Geschlechtergerechtigkeit unterlaufen oder dem zumindest entgegenlaufen. Eine österreichische Langzeitstudie³¹ diagnostizierte bei jüngeren Frauen ein Wieder-aufleben traditionell-restaurativer Berufsrollen, weil „die Verbindung von Beruf und Familie als so anstrengend empfunden wird, dass manche sich wieder in die alte Zeit zurückwünschen.“ – „Die Zeit der euphorischen selbstverständlichen feministischen Entwicklung mit dem Gefühl, dass Frauen nur gewinnen, ist gedrosselt.“ Zugleich sei

die Zahl der modernen Männer rückläufig: „Bei den über 30-Jährigen beträgt der Anteil noch 31%. Das muss alle nachdenklich stimmen.“³² Eine Studie zu Lebens- und Selbstkonzepten von Mädchen in der Ostschweiz zeigt, wie sich bei den Befragten im Alter zwischen 10 und 15 Jahren verstärkt geschlechtstypische Vorstellungen in Bezug auf Berufswahl und Lebensplanung ausbildeten, die in frauentypische Berufe mündeten.³³

Über solche Studien hinaus decken kulturelle und politische Analysen Anti-Genderismus auf. Zum Teil subtil-versteckt, als Bewegung nicht (nur) gegen Feminismus an sich, sondern vor allem gegen sein akademisches Konzept, ist er zu einem gewissen Maß salonfähig geworden.³⁴ Diffamierungen von Gendermainstreaming im Allgemeinen und persönliche Diffamierung von Geschlechterforschenden nehmen im Netz ebenso wie in den Printmedien zu.³⁵ Dabei werden die Theorien der de-konstruktivistischen Geschlechterforschung in der Regel weder referiert noch diskutiert, sondern von vorneherein als unwissen-

32 Ebd., 108.

33 Schmid, Gabriella/Schlegel, Felicia/Huber, Evéline: Lebens- und Selbstkonzepte von Mädchen in der Ostschweiz – ein Vergleich von drei Altersgruppen. In: GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 8 (2016) 29–45.

34 Vgl. Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen, Bielefeld 2015. Vgl. auch den Tagungsbericht von Müller, Michaela/Türkmen, Ceren: Feminisms Reloaded: Umkämpfte Terrains in Zeiten von Antifeminismus, Rassismus und Austerität. Jahrestagung der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie vom 3. bis 5. Dezember 2015 an der Justus-Liebig-Universität Gießen. In: GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 8 (2016) 148–154: „Gemachte Verhältnisse: Forschungsperspektiven auf Kindheit, Jugend und Geschlecht“.

35 König, Tomke: Austausch und Debatten zu den Angriffen auf die Geschlechterforschung. In: GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Sonderheft 3 (2016): Beiträge zur 5. Jahrestagung der Fachgesellschaft Geschlechterstudien, 144–148.

31 Zulehner, Paul M./Steinmair-Pösel, Petra: Typisch Frau? Wie Frauen leben und glauben, Linz 2011.

schaftlich dargestellt. Unterstellt wird unter anderem, Geschlechterforschenden gehe es mit ihrer Kritik an Geschlechterkonstruktionen und der damit einhergehenden Geschlechterungleichheit um nichts anderes als um die Vormachtstellung von Frauen. Weitaus harmloser, doch nicht weniger wirkungsvoll sind biologistische Interpretationen wie die des Bestseller-Duos Allan und Barbara Pease: Zu erfahren, warum Männer immer Sex wollen und nicht zuhören können und Frauen von der Liebe träumen und nicht einparken können, könnte ja ganz interessant sein...

4. Persönliche Einschätzungen

4.1 Eine Herausforderung: Kontextualisierung ohne Einebnung

Neben Geschlecht sind in Bildungsprozessen weitere Differenzmerkmale religiöser, weltanschaulicher, nationaler, ethnischer und sozialer Art wirksam. Gender wird auf diese Weise kontextualisiert und in das übergeordnete Prinzip der Diversität integriert.³⁶ Dabei hat die Intersektionalitätsforschung gezeigt, wie Wechselwirkungen die Bedeutung von Gender verstärken oder auch abschwächen können.³⁷ Die Kehrseite von Intersektionalität und Kontextualisierung ist allerdings eine mögliche Relativierung: Gender wird dann als Spiegelstrich neben anderen verhandelt oder ganz vergessen; Genderkompetenz erscheint als eine unter vielen anderen Querschnittskompetenzen. Wie einerseits eine Verabsolutierung der

36 Tuidter, Elisabeth/Sielert, Uwe: Diversity statt Gender? Die Bedeutung von Gender im erziehungswissenschaftlichen Vielfaltsdiskurs. In: *Qualbrink/Wischer/Pithan* 2011 [Anm. 2], 20–38.

37 Knauth, Thorsten: Einschließungen und Ausgrenzungen. Überlegungen zu Bedeutung und Zusammenhang von Geschlecht, Religion und sozialem Status für Religionspädagogik und Theologie. In: *Ders. / Johimsen, Maren A.* (Hg.): *Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung*, Münster 2017, 13–32.

Analysekategorie Gender und andererseits ihre Nivellierung vermieden werden kann, ist eine offene Frage. Appelle, Gender als wesentlichen Bestandteil der Religionspädagogik hochzuhalten, reichen nicht aus. Hilft der Vorschlag weiter, Ansätze ökumenischen, interreligiösen, interkulturellen, globalen und integrativen bzw. inklusiven Lernens konsequent unter Genderperspektive zu durchdenken? Angesichts von wachsendem Populismus, Rassismus, rechtsextremer Gewalt und Othring erhält Gendersensibilität in der Religionspädagogik jedenfalls neue Dringlichkeit.

4.2 Eine Notwendigkeit: Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung

Bildungsstudien³⁸ haben gezeigt, dass die bewusste Inszenierung von Geschlecht im Schulalltag auch das Gegenteil des Intendierten bewirken kann, nämlich die Stereotypisierung von Mädchen- und Jungenrollen. Es ist anzunehmen, dass diese Effekte nicht nur Schüler/-innen betreffen. Genderthemen sehen sich darum zwischen die Skylla und Charybdis von Dramatisierung und Entdramatisierung,³⁹ Fokussierung auf Geschlecht versus Nichtbeachtung, gestellt. Für Lehrende wie Lernende ist es darum eine anspruchsvolle Aufgabe, zu einer Ausbalancierung von Dramatisierung und Entdramatisierung zu gelangen, ohne in scheinbare „Geschlechterneutralität“ zu verfallen

38 Vgl. *Budde, Jürgen/Scholand, Barbara/Faulstich-Wieland, Hannelore*: *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur*, Weinheim 2008; sowie die Übersicht bei *Hurrelmann, Klaus*: *Kompetenz- und Leistungsförderung für Jungen. Ergebnisse aktueller Bildungs-, Kinder- und Jugendstudien*. In: *entwurf* 4 (2011) 6–9.

39 Erstmals in den deutschsprachigen Diskurs eingeführt von *Faulstich-Wieland, Hannelore*: *Abschied von der Koedukation?* In: *Kleinau, Elke/Opitz, Claudia* (Hg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, Frankfurt a.M. 1996, 386–400; weiter ausgearbeitet mit *Budde, Jürgen*: *Dramatisieren – Differenzieren – Entdramatisieren*. In: *Der Deutschunterricht* 58 (2006) 71–83.

und ohne die Unruhe, die von diesem Dilemma ausgeht, allzu schnell zu besänftigen. Und es ist zu hoffen, dass das Spannungsfeld von Vernachlässigung und Hervorhebung von Geschlechterdifferenz Impulse für den Umgang mit anderen Differenzdilemmata eröffnet, die in jeder differenzsensiblen pädagogischen Arbeit auftreten.

5. Zum guten Schluss

5.1 Dicke Bretter bohren ...

Die Religionspädagogik kann nicht darauf verzichten, den Finger in die Wunde zu legen, den die Kategorie Gender aufgedeckt hat. Denn religiöse Bildung vollzieht sich niemals geschlechtsneutral: „Selbst wenn davon auszugehen ist, dass die Kategorie ‚Geschlecht‘ nicht omnirelevant ist, so ist sie doch omnipräsent“⁴⁰, sowohl in Bezug auf die Schülerschaft als auch auf die Bildungsgegenstände. Studierende, denen allgemein gesellschaftlich artikulierte Genderfragen „auf die NervInnen“ gehen, können sich ihnen in ihrer zukünftigen Berufsrolle deswegen nicht verweigern, weil die aktive Auseinandersetzung mit familiären, kirchlichen und Professionserwartungen, mit biografischen und beruflichen Erfahrungen, mit sozialen Zuschreibungen und gesellschaftlichen Leitbildern ohne die Berücksichtigung von Gender nicht gelingen kann.⁴¹ Lehrende können und müssen Studierenden darum Genderperspektiven im Zuge ihrer Professionalisierung zumuten, ohne weitere Begründungspflicht und ohne da-

für um Verständnis bitten zu müssen.⁴² Die Bretter, die da zu bohren sind, sind dick.

5.2 ... und Haltung finden

Dabei geht es nicht um Aktionismus: „Geschlechterverständnis [...] und die ethische Forderung nach Gerechtigkeit [...] sind mehr als die Bestimmung von Arbeitsbegriffen, denn sie begründen eine Haltung“.⁴³ Dieser Befund, ursprünglich mit Blick auf Bibeldidaktik formuliert, gilt für die gesamte Genderforschung, ebenso wie für alle Bemühungen um Gendersensibilität und Geschlechtergerechtigkeit. Wie schwer Haltungen in puncto Gender zu verändern sind, hat die Unterrichtsforschung an einzelnen Beispielen gezeigt.⁴⁴ Dennoch: Wenn Gender eine Frage der Haltung ist, dann geht es darum, immer wieder neu jene „Haltung zu finden“, die wir brauchen, „und trotzdem nie haben werden“⁴⁵.

Dr. Sabine Pemsel-Maier

Professorin für Dogmatik und Didaktik an
der Pädagogischen Hochschule Freiburg,
Kunzenweg 21, 79117 Freiburg i. Br.

40 Hasler, Sebastian / Pohl-Patalong, Uta: Gendersensibler Religionsunterricht. In: Eisenhardt, Saskia / Kürzinger, Kathrin S. / Naurath, Elisabeth u. a. (Hg.): Religion unterrichten in Vielfalt: konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch, Göttingen 2019, 193–203, 194.

41 Pemsel-Maier, Sabine: „Geschlechter bilden“. Schlaglichter aus religionspädagogischer und bildungswissenschaftlicher Perspektive. In: Eckholt, Margit (Hg.): Gender studieren. Lernprozess für Theologie und Kirche, Ostfildern 2017, 121–138.

42 Vgl. Qualbrink, Andrea: Geschlechterbewusst Religion lernen – an der Universität. In: Dies. / Wischer / Pithan 2011 [Anm. 2], 274–287.

43 Wischer, Mariele: Differenzen im Paradies. Aspekte einer geschlechtergerechten Bibeldidaktik in Theorie und Praxis. In: Bibel und Bibeldidaktik. Jahrbuch der Religionspädagogik 23, Neukirchen-Vluyn 2007, 146–155, 151.

44 Die Interventionsstudie „Gender in Islam und Christentum“, die untersuchte, ob die Teilnahme an zehn eigens konzipierten Unterrichtseinheiten zu geschlechtsspezifischen Themen (Sexualität, Partnerschaft, Ehe, Familie, Frauen- und Männerbild u. a.) bei Jugendlichen Toleranz erhöhe oder Vorurteile verringere, erbrachte im Vergleich zu Klassen ohne Intervention keine Unterschiede. Vgl. Flunger, Barbara / Ziebertz, Hans-Georg: Das Gender-Curriculum im quasi-experimentellen Design. Eine Analyse der Messeffekte. In: Ziebertz (Hg.) 2010, [Anm. 5], 187–205, 199.

45 Politycki / Sommer 2019 [Anm. 1].

Empirische Professionalität

Eine zentrale Zukunftsaufgabe der Religionspädagogik

Alexander Unser

Die beiden Herausgeber der RpB haben mich gebeten, zu dieser Ausgabe einen Artikel beizutragen, der den aktuellen Stellenwert und die zukünftige Entwicklung der Empirie innerhalb der Religionspädagogik beschreibt. Bei näherem Hinsehen hat sich diese Aufgabenstellung als dermaßen komplex und umfangreich erwiesen, dass Auslassungen, Begrenzungen und Verallgemeinerungen eigentlich unumgänglich sind. Ich möchte mich deshalb auch lediglich auf die Ausführung einer einzigen These konzentrieren, die lautet:

Für die wissenschaftliche Religionspädagogik wird es eine der zentralen Zukunftsaufgaben sein, sich stärker als bisher empirisch zu professionalisieren, wenn sie auch weiterhin innerhalb des Wissenschafts- und Bildungssystems eine Rolle spielen möchte.

Meine Argumentation bei der Ausführung dieser These wird wissenschaftssoziologisch sein. Sie baut auf der Analyse disziplininterner und -externer sozialer Faktoren auf, die unsere wissenschaftliche Arbeit strukturieren, und untersucht die Relevanz von Empirie innerhalb dieser Strukturen.

Dementsprechend ist der Beitrag in drei Abschnitte gegliedert. In einem ersten Teil werden ausgewählte Veränderungen in unserem

Wissenschafts- und Bildungssystem skizziert und die Bedeutung, die empirischer Forschung dabei zukommt, herausgearbeitet. Im zweiten Teil wird der Blick auf die eigene Disziplin gerichtet. Welche Rolle spielt empirische Forschung innerhalb der Religionspädagogik und welche Faktoren begünstigen oder behindern eine empirische Professionalisierung? Die dabei entwickelte Problemanzeige wird schließlich im dritten Abschnitt aufgegriffen, um mögliche Schritte hin zu einer empirischen Professionalisierung zu skizzieren. Aufgrund der Kürze des Beitrags beschränke ich mich auf die Situation der katholischen und evangelischen Religionspädagogik in Deutschland.

1. Veränderungen im Wissenschafts- und im Bildungssystem

Aktuelle Veränderungen in unserem Wissenschafts- und Bildungssystem führen dazu, dass empirische Forschung innerhalb der Bildungswissenschaften zunehmend an Bedeutung gewinnt. Die Religionspädagogik ist von diesen Veränderungen besonders betroffen, da sie – gemeinsam mit dem Religionsunterricht – unter Legitimationsdruck steht. Das sind die zwei wesentlichen Aussagen dieses Abschnitts, die zunächst mit Blick auf die Religionspädagogik

(1.1) und dann mit Blick auf die Bildungs- und Wissenschaftspolitik (1.2) ausgeführt werden.

1.1 Die Religionspädagogik unter Legitimationsdruck

Die einschneidendste Veränderung, die der Religionspädagogik wohl bevorstehen wird, geht nicht auf disziplininterne Debatten zurück, sondern wird von außen an sie herangetragen. Es geht dabei um die Frage, welchen Platz und welche Form religiöse Bildung zukünftig an der öffentlichen Schule haben wird, denn es ist kein Geheimnis, dass der konfessionelle Religionsunterricht zunehmend unter Legitimationsdruck gerät. Die Entscheidung darüber wird aber nicht von Religionspädagoginnen und -pädagogen gefällt werden, sondern von den maßgeblichen Akteuren der Bildungspolitik.

Die universitäre Religionspädagogik wird von Veränderungen im Bereich des Religionsunterrichts jedoch unmittelbar betroffen sein, denn an den meisten Standorten werden ausschließlich oder zumindest größtenteils zukünftige Religionslehrer/-innen ausgebildet. Es geht also allein auf einer strukturellen Ebene um Fragen der Schließungen und Zusammenlegungen von Standorten, der Ausstattung, des Personals, des Budgets und vieles mehr. Auf diesen Legitimationsdruck von außen reagiert die Religionspädagogik, indem sie Theorie¹ produziert, die die Relevanz ihres Gegenstands (und damit natürlich auch die Relevanz der eigenen Disziplin) ausweisen soll. Die Bereitstellung theoriegeleiteter Handlungsorientierung ist die Art und Weise,

wie sie als Wissenschaft auf bildungspolitische Diskurse Einfluss nehmen kann.

Sieht man sich an, wie dabei methodisch vorgegangen wird, dann lassen sich – sehr vereinfacht gesagt – zwei Herangehensweisen unterscheiden. Eine erste Herangehensweise besteht darin, ausgehend von bestimmten Wertevorstellungen oder anthropologischen Annahmen die Bedeutung religiöser Bildung und konkrete Normen für die Gestaltung des Religionsunterrichts abzuleiten. In der Terminologie Brezinkas wären wir hier im Bereich der Philosophie der Erziehung,² mit Schröder werde ich den methodischen Zugang jedoch im Folgenden als den systematischen³ bezeichnen. Eine zweite Herangehensweise besteht darin, mittels empirischer Methoden die Effekte, die bestimmte Formen religiösen Lernens hervorbringen, zu untersuchen und zu belegen. Im Folgenden wird sich zeigen, dass die empirische Herangehensweise durch Veränderungen im Bildungs- und Wissenschaftssystem deutlich aufgewertet wird, was in der Konsequenz zu einer relativen Abwertung der systematischen Herangehensweise führt.

1 Vgl. u.a. Gärtner, Claudia: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn 2015; Riegel, Ulrich: Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen, Stuttgart 2018; Bauer, Jochen: Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik, Stuttgart 2019.

2 Vgl. Brezinka, Wolfgang: Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik, München 1978, 27.

3 Vgl. Schröder, Bernd: Religionspädagogik, Tübingen 2012, 273f. Wirklich treffend ist die Bezeichnung nicht, da auch andere methodische Zugänge systematisch sind in dem Sinne, dass sie regelgeleitet vorgehen und darauf zielen, ihre Erkenntnisse zu einer Theorie (also einem System von Begriffen und Verbindungen zwischen diesen) zusammenzufassen. Die Bezeichnung scheint eher der Schwierigkeit geschuldet zu sein, diesen methodischen Zugang, der von hermeneutischen Verfahren über logische Schlussfolgerungen bis hin zu ideologiekritischen Analysen reicht, präzise zu fassen. Man sollte dabei aber nicht übersehen, dass die (Selbst-)Bezeichnung „systematisch“ innerhalb der Religionspädagogik und der gesamten Theologie deutlich positiv konnotiert ist und durchaus auch als Distinktionsmerkmal verwendet wird. Siehe dazu auch Abschnitt 2.2.

1.2 Die Bedeutungszunahme empirischer Evidenz in der Bildungs- und Wissenschaftspolitik

Eine Bedeutungszunahme empirischer Evidenz in der Bildungspolitik lässt sich seit den 1990er-Jahren beobachten. Durch die großen internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS und PISA hat sich dies nochmals intensiviert. Ursache dafür ist eine grundlegende Veränderung in der Steuerung von Bildungspolitik. Funktionierte diese lange Zeit über die Definition von *input* (Welche Bildungsinhalte werden behandelt? Wie viele Mittel werden bereitgestellt?), setzt sich zunehmend eine Output-Steuerung im Bildungssystem durch, die zu erreichende Ziele und Wirkungen definiert. Damit ist auch im Bildungsbereich eine Form der Steuerung angekommen, wie sie beispielsweise in der Gesundheits-, Wirtschafts- und Umweltpolitik schon lange selbstverständlich ist.⁴

Damit einher geht aber auch ein großer Bedarf an wissenschaftlicher Expertise, die das Erreichen von Zielen und die Wirkungen einzelner Maßnahmen kontinuierlich überprüft und die dabei gewonnene empirische Evidenz der Politik zur Verfügung stellt. Denn empirische Evidenz dient der Politik zunehmend dabei, Entscheidungen gegenüber anderen gesellschaftlichen Akteuren rational zu begründen und zu legitimieren.⁵ Sie übernimmt damit eine Funktion, die lange Zeit von der Philosophie der Erziehung erfüllt wurde, deren politische Bedeutung nun

abnimmt. Es ist daher nicht verwunderlich, dass sich diese Veränderungen auch in einer neu akzentuierten Wissenschaftspolitik niederschlagen und gezielt (finanzielle) Anreize gesetzt werden, um die empirische Bildungsforschung (wozu auch die empirisch arbeitenden Fachdidaktiken gezählt werden) zu fördern.⁶

Ein Dokument, welches dies besonders verdeutlicht, ist eine Stellungnahme der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung, welche 2002 in der Zeitschrift für Pädagogik publiziert wurde.⁷ In diesem Dokument führt die DFG aus, dass die Expertise empirischer Bildungsforschung zunehmend nachgefragt wird, und betont, dass es auch schon einige Forschungsleistungen in diesem Bereich gäbe. Dennoch gelangt man zu einem ernüchternden Ergebnis. Die bisherige Forschungsleistung reiche nicht aus und es fehle an qualifiziertem Personal, welches die erforderliche Forschung durchführen und die bereitgestellten Fördermittel überhaupt abrufen könne.⁸ Die Ursache dafür sieht die DFG auf struktureller Ebene. Es fehle an der notwendigen Schwerpunktbildung und Spezialisierung an den Hochschulen und an Strukturen, die dauerhaft qualitativ hochwertige Forschung unabhängig von Einzelpersonen garantieren könnten.⁹

In der Konsequenz wurden umfassende Programme – auch vonseiten des BMBF¹⁰ – aufgelegt, um die erwünschte Schwerpunktbildung

4 Vgl. Bromme, Rainer/Prenzel, Manfred/Jäger, Michael: Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Zum Zusammenhang von Wissenschaftskommunikation und Evidenzbasierung in der Bildungsforschung. In: ZfE 19 (2016) 129–146, 130; Jornitz, Sieglinde/Wilmers, Annika: Transfer zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik. Die europäische Dimension und Diskussion. In: Drossel, Kerstin/Eickelmann, Birgit (Hg.): Does „What works“ work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog, Münster 2018, 191–205, 191f.

5 Vgl. Bromme/Prenzel/Jäger 2016 [Anm. 4], 130f.

6 Vgl. Bellmann, Johannes: Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter „Neuer Steuerung“. In: ZfP 52 (2006) 487–504, 487f.

7 Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG): Stellungnahme zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung. Ausschreibung von Forschungsgruppen in der empirischen Bildungsforschung. In: ZfP 48 (2002) 786–798.

8 Vgl. ebd., 789.

9 Vgl. ebd., 789f.

10 Vgl. u.a. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung, Bonn 2018.

an Universitäten voranzutreiben und die Spezialisierung an wissenschaftliche Zentren wie dem Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Frankfurt (DIPF), dem Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik in Kiel (IPN) oder dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen in Berlin (IQB) zu sichern. Welchen strukturbildenden Effekt diese Maßnahmen haben, zeigt sich auch darin, dass eine beachtliche Zahl der heutigen Inhaber/-innen von bildungswissenschaftlichen Lehrstühlen an diesen Zentren ausgebildet wurde. Damit stellt sich die Frage, welche strukturellen Bedingungen aufseiten der Religionspädagogik gegeben sind.

2. Die aktuelle Lage in der Religionspädagogik

Obwohl sich empirische Forschung innerhalb der Religionspädagogik etabliert, reichen die derzeit vorhandenen Kompetenzen und Strukturen nicht aus, um den hohen Forschungsbedarf zu decken. Es lassen sich derzeit auch keine Tendenzen erkennen, dass die empirische Professionalisierung der Religionspädagogik auf struktureller Ebene vorangetrieben wird. Dies soll exemplarisch anhand der Einwerbung von Drittmitteln (2.1) sowie anhand der Berufungspraxis (2.2) der vergangenen zehn Jahre verdeutlicht werden.

2.1 Einwerbung von Drittmitteln

Drittmittel sind ein wichtiger Indikator, um die aktuelle Lage der Religionspädagogik einzuschätzen. Zum einen zeigt die erfolgreiche Einwerbung an, dass Forschungsleistungen von Gutachterinnen und Gutachtern als qualitativ hochwertig eingeschätzt werden. Zum anderen eröffnet sich durch Drittmittel die Möglichkeit, aufwendigere Forschung zu betreiben und Qualifikationsstellen zu schaffen.

Schwierig ist es hingegen, an die benötigten Informationen zu kommen, denn es gibt keine zentrale Datenbank, die alle geförderten

Projekte verzeichnen würde, und auch die Dokumentationspraxis auf den Homepages der einzelnen Professuren ist unterschiedlich. Deshalb konzentriert sich die folgende Darstellung auch lediglich auf durch die DFG geförderte Projekte, da diese in einer zentralen Datenbank verzeichnet sind.¹¹ Dies geschieht im Bewusstsein, dass damit nur ein Teil der eingeworbenen Drittmittel erfasst werden kann. Es lässt sich aber dadurch rechtfertigen, dass die DFG die wichtigste Förderinstitution in Deutschland ist – sowohl was das Fördervolumen als auch die bei der Begutachtung von Projekten angelegten Qualitätskriterien betrifft.

Im Berichtszeitraum von 2010 bis 2020 starteten insgesamt 17 von der DFG geförderte Projekte in der Religionspädagogik.¹² Davon sind 14 Projekte (82%) dem Förderformat der Sachbeihilfen zuzuordnen. Daneben wurden ein Teilprojekt eines Sonderforschungsbereichs, ein wissenschaftliches Netzwerk und eine Publikationsbeihilfe finanziert.

Vergleicht man dies mit der Gesamtzahl der im gleichen Zeitraum innerhalb der Theologie gestarteten Projekte (n=409), stellt man fest, dass der Anteil religionspädagogischer Projekte gerade einmal bei 4% liegt. Nimmt man die Projekte innerhalb der Erziehungswissenschaft

11 Ich lehne mich mit diesem Vorgehen an die Dokumentation in der Erziehungswissenschaft an, wo dieses Problem ebenfalls gesehen wird. Vgl. Schmidt-Hertha, Bernhard/Müller, Margaretha: Forschung und Publikationskulturen. In: Abs, Hermann J./Kuper, Harm/Martini, Renate (Hg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2020, Opladen 2020, 147–170, 148.

12 Zur Datengrundlage: Durchsucht wurde die Datenbank der DFG für geförderte Projekte unter <https://gepris.dfg.de>. Gesucht wurde nach Projekten mit der fachlichen Zuordnung „Theologie“ oder „Allgemeines und fachbezogenes Lehren und Lernen“, deren Förderbeginn im Zeitraum von 2010 bis 2020 lag. Berücksichtigt wurden jene Projekte, die in ihrer Beschreibung einen religionspädagogischen Bezug erkennen lassen. Die Datenbank wurde zuletzt am 1. April 2020 überprüft.

und Bildungsforschung (n=1.312) als Bezugsgröße, liegt der Anteil der Religionspädagogik sogar nur bei 1 %. Hier zeigt sich, dass die Religionspädagogik nicht zu den Disziplinen gehört, die in großem Umfang Projekte bei der DFG einwerben konnten.

Untersucht man in einem nächsten Schritt den methodischen Schwerpunkt¹³ der geförderten Projekte, fällt Folgendes auf (vgl. Tab. 1): Die meisten geförderten Projekte sind empirisch, bei den Sachbeihilfen machen sie sogar fast zwei Drittel aller Projekte aus. Daneben gibt es zwei Projekte, die man als hybrid bezeichnen kann, da sie empirische und systematische Zugänge kombinieren. Historische Projekte machen immerhin die zweitgrößte Gruppe aus. Auffällig ist, dass systematische Projekte *de facto* keine Rolle spielen. Im Berichtszeitraum gab es hier lediglich eine Förderung in Form einer Publikationsbeihilfe.

Forschungsmethode	alle Projektarten	nur Sachbeihilfe
Systematisch	1 (5,9%)	---
Empirisch	10 (58,8%)	9 (64,3%)
Historisch	4 (23,5%)	3 (21,4%)
Hybrid	2 (11,8%)	2 (14,3%)

Tab. 1: Im Zeitraum von 2010 bis 2020 gestartete DFG-finanzierte Projekte in der evangelischen und katholischen Religionspädagogik nach Forschungsmethode

Diese Verteilung passt zu den in Abschnitt 1.2 skizzierten Veränderungen im Bildungs- und Wissenschaftssystem. Da empirische Evidenz

13 Zur Bezeichnung der Forschungsmethoden vgl. Schröder 2012 [Anm. 3], 273f.

zunehmend nachgefragt wird, werden auch mehrheitlich empirische Projekte bewilligt. Zugleich lässt sich aber auch sehen, dass die Zahl solcher Projekte äußerst gering ist. Ob es dadurch an bestimmten Standorten zu empirischen Schwerpunktbildungen gekommen ist, zeigt Abbildung 1.



Abb. 1: Anzahl und Standorte der im Zeitraum von 2010 bis 2020 gestarteten empirischen Forschungsprojekte in der evangelischen und katholischen Religionspädagogik mit DFG-Finanzierung (Sachbeihilfe).

Grafik: David Liuzzo, „Karte Deutschland“, CC BY-SA 2.0 | erweitert um Städtenamen und Legende von Alexander Unser

Zunächst muss man bei dieser geringen Fallzahl klären, ab wann überhaupt von einem Schwerpunkt gesprochen werden kann. Ich gehe im Folgenden davon aus, dass sich bei jenen Standorten eine Schwerpunktbildung abzeichnet, die in den letzten zehn Jahren mindestens zwei empirische Projekte starten konnten,

da methodische Expertise aufgebaut und die Forschungsleistung nicht nur einmalig positiv begutachtet wurde. Dies trifft auf die Standorte Dortmund, Siegen und Tübingen zu. Führt man sich vor Augen, dass es etwa 60 Universitätsstandorte¹⁴ in Deutschland gibt, an denen religionspädagogische Forschung stattfinden kann, ist diese Zahl äußerst gering. Demnach haben wir – gemessen an einer bewilligten DFG-Förderung – lediglich an 5% der Standorte derzeit eine (beginnende) empirische Schwerpunktbildung.

Folgt man der Argumentation der bereits zitierten DFG-Stellungnahme,¹⁵ dann müssen sich dafür strukturelle Ursachen finden lassen. Tatsächlich besteht lediglich an einem Standort, nämlich in Tübingen, mit dem EIBOR und dem KIBOR eine dauerhafte, (relativ) personenunabhängige¹⁶ Infrastruktur, die kontinuierlich empirisch-religionspädagogische Unterrichtsforschung durchführt. Es verwundert daher nicht, dass Tübingen mit drei bewilligten Projekten an der Spitze unserer Übersicht steht.

Dass es aber an so wenigen Standorten zu einer empirischen Schwerpunktbildung kommt, hängt auch damit zusammen, dass die Empirie innerhalb der Religionspädagogik über ein geringeres Ansehen verfügt als andere Forschungsmethoden. Dies zeigt ein Blick in die Berufungspraxis der vergangenen zehn Jahre.

2.2 Berufungspraxis

Berufungen auf Professuren sind wichtige strukturelle Entscheidungen, die die Forschung und Qualifikation von Nachwuchskräften an einem Standort prägen. Für die Fragestellung dieses Beitrags ist es besonders wichtig, darauf zu achten, welche forschungsmethodischen Profile zu einer Berufung auf eine Professur führen, weil sich daran das Ansehen bestimmter Methoden innerhalb der Religionspädagogik abschätzen lässt. Deshalb werden im Folgenden die Besetzungen¹⁷ von Professuren im Zeitraum von Januar 2010 bis April 2020 dahingehend untersucht, welche Methoden den Qualifikationschriften der Berufenen zugrunde liegen.¹⁸

Unterschieden wird dabei einerseits zwischen den Besetzungen innerhalb der katholischen und evangelischen Religionspädagogik, da sich hier einige Unterschiede zeigen, auch wenn die maßgebliche Tendenz identisch ist. Zum anderen wird zwischen der Besetzung von Professuren an Fakultäten und Instituten un-

14 Vgl. <http://www.katholische-theologie.info/Studienorte> und <http://www.religion-studieren.de/studienorte.html> [Stand: 1. April 2020]. Nicht berücksichtigt sind hierbei Fachhochschulen. Finden sich an einem Standort sowohl ein evangelisches als auch ein katholisches Institut, werden diese lediglich als ein Standort gezählt.

15 Vgl. *Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) 2002* [Anm. 7], 789–793.

16 Dies zeigt sich etwa in der Kontinuität der Forschungsleistung nach der 2015 erfolgten Neubesetzung des Lehrstuhls für Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen, mit dem zugleich die Leitung des KIBOR verbunden ist.

17 Als Fälle werden erfolgte Besetzungen und nicht Ruferteilungen oder Einzelpersonen gezählt. Das hängt damit zusammen, dass Ruferteilungen nicht einheitlich dokumentiert werden und manche Einzelpersonen im Berichtszeitraum mehrere Professuren nacheinander besetzten. Katholischerseits betrifft dies eine Person, die zwei Rufe angenommen hat. Sie wird entsprechend als zwei Fälle gezählt. Evangelischerseits betrifft dies drei Personen, von denen zwei doppelt (zwei Rufannahmen im Berichtszeitraum) und eine dreifach (drei Rufannahmen im Berichtszeitraum) gezählt werden.

18 Zur Datengrundlage: Untersucht wurden alle unter <http://www.katholische-theologie.info/Studienorte> und <http://www.religion-studieren.de/studienorte.html> verzeichneten universitären Studienstandorte (keine Fachhochschulen). Anhand der Internetauftritte der Professuren für Religionspädagogik wurde rekonstruiert, wann die Berufung stattfand und ob weitere angenommene Berufungen im Berichtszeitraum lagen. Die methodische Einordnung der Qualifikationschriften fand nach Einsichtnahme in die jeweiligen Publikationen statt. Die Daten wurden zuletzt am 1. April 2020 überprüft.

terschieden, da dies mit Blick auf die Qualifizierung wissenschaftlichen Nachwuchses relevant ist. Fakultäten sind einerseits allein berechtigt, den Grad des Dr. theol. zu verleihen, der zumindest katholischerseits notwendige Voraussetzung für die Besetzung einer Professur ist. Zum anderen ist die Zahl der Studierenden an Fakultäten oft höher als an Instituten.

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Besetzung von Professuren für katholische Religionspädagogik zwischen Januar 2010 und April 2020.

gewissen Ähnlichkeit der Methoden ausgehen, auch wenn sich der Gegenstandsbereich unterscheidet.

Demnach wurde bei fast drei Viertel (73,7%) aller Besetzungen eine Person gewählt, die sich im ersten Teil ihrer Qualifikationsphase intensiv in systematische Methoden eingearbeitet hat. Demgegenüber bilden empirische Arbeiten eine deutlich kleinere Gruppe (15,8%). Personen mit empirischen Dissertationen wurden ausschließlich an Institute berufen, an Fakultäten finden sich ausschließlich systematische Dissertationen.

Methode	Katholische Religionspädagogik		
	Fakultät	Institut	Gesamt
<i>Dissertation</i>			
Systematisch	3 (37,5%)	3 (27,3%)	6 (31,6%)
Empirisch	---	3 (27,3%)	3 (15,8%)
Hybrid	---	2 (18,1%)	2 (10,5%)
andere Disziplin	5 (62,5%)	3 (27,3%)	8 (42,1%)
<i>Habilitation</i>			
Systematisch	6 (75,0%)	2 (18,2%)	8 (42,1%)
Empirisch	1 (12,5%)	1 (9,1%)	2 (10,5%)
Hybrid	---	1 (9,1%)	1 (5,3%)
Keine	1 (12,5%)	7 (63,6%)	8 (42,1%)
andere Disziplin	---	---	---

Tab. 2: Besetzung von Professuren für Katholische Religionspädagogik an Fakultäten und Instituten im Zeitraum von 2010–2020 nach dem methodischen Schwerpunkt der Qualifikationsschriften

Mit Blick auf die Dissertationen fällt Folgendes auf: Schaut man sich die Gesamtzahl der Besetzungen an, bilden Dissertationen in einer anderen Disziplin die größte Gruppe (42,1%). Dabei handelt es sich hier ausschließlich um Dissertationen aus dem Bereich der Systematischen Theologie (Dogmatik oder Fundamentaltheologie). Dem folgt eine zweite Gruppe von Dissertationen, denen die systematische Methode zugrunde liegt (31,6%). Wir können hier von einer

Diese Tendenz bestätigt sich auch mit Blick auf die Habilitationen. Auch hier bilden systematische Arbeiten die größte Gruppe (42,1%), wenn man die Zahl der Personen ohne Habilitationen nicht berücksichtigt.¹⁹ Sie dominieren erneut die Professuren an den Fakultäten. Die Zahl der

¹⁹ Bei den acht nicht habilitierten Besetzungen ist zu berücksichtigen, dass sich davon vier Fälle auf einer Juniorprofessur qualifizieren oder qualifiziert haben.

empirischen Habilitationen ist demgegenüber gering (10,5%).

Findet sich diese Tendenz auch evangelischerseits? Tabelle 3 gibt dazu einen Überblick.

aber auch evangelischerseits systematische Arbeiten durch. Sie bilden mit Abstand die größte Gruppe (52,2%) weit vor den empirischen Arbeiten (13,0%), von denen keine einzige zu einer Besetzung an einer Fakultät geführt hat.

Methode	Evangelische Religionspädagogik		
	Fakultät	Institut	Gesamt
<i>Dissertation</i>			
Systematisch	1 (12,5%)	2 (13,3%)	3 (13,1%)
Empirisch	---	5 (33,4%)	5 (21,5%)
Historisch	2 (25,0%)	1 (6,6%)	3 (13,1%)
Vergleichend	---	1 (6,6%)	1 (4,4%)
Hybrid	2 (25,0%)	---	2 (8,6%)
andere Disziplin	3 (37,5%)	6 (40,1%)	9 (39,3%)
<i>Habilitation</i>			
Systematisch	4 (50,0%)	8 (53,3%)	12 (52,2%)
Empirisch	---	3 (20,0%)	3 (13,0%)
Historisch	1 (12,5%)	---	1 (4,4%)
Vergleichend	1 (12,5%)	---	1 (4,4%)
Hybrid	1 (12,5%)	1 (6,7%)	2 (8,6%)
Keine	---	3 (20,0%)	3 (13,0%)
andere Disziplin	1 (12,5%)	---	1 (4,4%)

Tab. 3: Besetzung von Professuren für Evangelische Religionspädagogik an Fakultäten und Instituten im Zeitraum von 2010–2020 nach dem methodischen Schwerpunkt der Qualifikationsschriften

Mit Blick auf die Dissertationen ist zunächst festzustellen, dass in der evangelischen Religionspädagogik ein deutlich ausgeprägter Methodenpluralismus zu finden ist. Empirische Dissertationen bilden hinsichtlich der Gesamtzahl der Besetzungen sogar die zweitstärkste Gruppe (21,5%). Auffällig ist aber, dass sie nicht zu einer Besetzung an einer Fakultät führen und dass insgesamt die Dissertationen aus anderen Disziplinen die stärkste Gruppe bilden (39,3%). Darunter fallen hier zum Beispiel Dissertationen aus der neutestamentlichen Exegese, der Kirchengeschichte und der theologischen Ethik. Mit Blick auf die Habilitationen setzen sich dann

Hier zeichnet sich also als Gesamttendenz ab, dass systematische Methodenprofile in der Religionspädagogik ein deutlich höheres Ansehen genießen als empirische, denn sie führen viel häufiger zu einer Professur. Dabei ist es unerheblich, ob bei der Auswahl geeigneter Kandidatinnen und Kandidaten solche mit systematischem Profil bevorzugt werden oder ob der wissenschaftliche Nachwuchs bereits zuvor mehrheitlich dieses Profil wählt. Entscheidend ist, dass dadurch eine Schwerpunktbildung stattfindet, die gerade nicht auf die unter 1.2 skizzierten Veränderungen im Bildungs- und Wissenschaftssystem reagiert und kontraintuitiv zu den Erfolgs-

quoten bei der Drittmittelinwerbung (siehe Abschnitt 2.1) verläuft.

3. Mögliche Schritte hin zu einer empirischen Professionalisierung

Wenn die im ersten Abschnitt skizzierte Diagnose stimmt, dass durch Veränderungen im Bildungs- und Wissenschaftssystem vermehrt empirische Evidenz gefordert wird und die Religionspädagogik zusammen mit dem Religionsunterricht zunehmend unter Legitimationsdruck gerät, muss es eigentlich ihr ureigenes Anliegen sein, sich angesichts dieser neuen Anforderungen bestmöglich aufzustellen. Dass dies bislang noch nicht ausreichend erfolgt ist, zeigen die Skizzen in Abschnitt 2, aber auch sich mehrende Stimmen, die den Mangel an empirischer Evidenz in der Religionspädagogik beklagen.²⁰ *Deshalb wird es eine der zentralen Zukunftsaufgaben der Religionspädagogik sein, sich stärker als bisher empirisch zu professionalisieren.* Folgt man der Einschätzung der DFG,²¹ dann erfordert das insbesondere strukturelle Maßnahmen, von denen ich drei abschließend skizzieren und damit zur Diskussion stellen möchte.

20 Vgl. *Schweitzer, Friedrich*: Religionspädagogische Unterrichtsforschung und interreligiöse Kompetenz. Zur Bedeutung der Untersuchung im religionspädagogischen Forschungskontext. In: *Merkt, Heinrich / Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert* (Hg.): *Interreligiöse Kompetenz in der Pflege: Pädagogische Ansätze, theoretische Perspektiven und empirische Befunde*, Münster 2014, 177–190, 178; *Schröder, Bernd*: *Interreligiöse Bildung – empirisch betrachtet*. In: *Schreiner, Peter / Schweitzer, Friedrich* (Hg.): *Religiöse Bildung erforschen: Befunde und Perspektiven*, Münster 2014, 291–301, 299.

21 Vgl. *Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) 2002* [Anm. 7], 789–793.

■ KRÄFTE BÜNDELN UND FOKUSSIEREN

Unsere Ressourcen sind begrenzt und außerhalb unserer Disziplin gibt es wenige, die sich für den Religionsunterricht interessieren – anders als etwa beim Mathematik- oder Sprachenunterricht. Wenn wir in absehbarer Zeit also genügend empirische Expertise aufbauen wollen, werden wir stärker als bislang miteinander kooperieren müssen – auch über methodische Grenzen hinweg – und wir werden uns auf wenige für uns zentrale Forschungsfragen konzentrieren müssen. Das Erste setzt die Bereitschaft voraus, voneinander zu lernen und Kenntnisse zu teilen, das Zweite eine grundsätzliche Diskussion in unserer Disziplin, die von GwR und AKRK angestoßen und moderiert werden sollte.

■ NACHWUCHSKRÄFTE GEZIELT QUALIFIZIEREN

Auf absehbare Zeit werden wir aber nicht die Standards anderer bildungswissenschaftlicher Fächer erreichen, wenn wir nicht gezielt in die Ausbildung unseres wissenschaftlichen Nachwuchses investieren. Derzeit gibt es zu wenige Betreuer/-innen an unseren Standorten, die eine qualitativ hochwertige empirische Ausbildung garantieren können. Um dafür die strukturellen Voraussetzungen zu schaffen, sollten wir uns das Ziel setzen, mindestens ein empirisch fokussiertes, konfessions- und standortübergreifendes Graduiertenkolleg einzuwerben.

■ EMPIRISCHE INSTITUTE AUFBAUEN UND PFLEGEN

Wie bereits erwähnt sind das EIBOR und das KIBOR die einzigen religionspädagogischen Institute, die bislang kontinuierlich empirische Unterrichtsforschung betreiben. Langfristig muss es das Ziel sein, die Anzahl solcher Institute zu erhöhen, an denen dauerhaft qualitativ hochwertige empirische Forschung betrieben und zugleich wissenschaftlicher Nachwuchs qualifiziert wird. So sollten meines Erachtens etwa

zwei bis drei neue Zentren in unterschiedlichen Bundesländern entstehen und es sollte ein Anliegen der gesamten religionspädagogischen Community sein, dass diese Zentren mit ausgewiesenen Spezialistinnen und Spezialisten besetzt werden.

Dr. Alexander Unser

*Juniorprofessor für Katholische Theologie
mit dem Schwerpunkt Religionsdidaktik
an der Technischen Universität Dortmund,
Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund*

Evangelikal – charismatisch – katholisch?

Religionspädagogische Herausforderungen durch eine neuartige Liaison

Georg Langenhorst

Januar 2020, an den Tagen um das Hochfest der ‚Erscheinung des Herrn‘. Im deutschen Sprachraum beteiligen sich an die 300.000 Kinder und Jugendliche an der weltweit größten von dieser Altersgruppe getragenen Spendensammlung, dem „Sternsingen“¹. Gleichzeitig findet in Augsburg die sogenannte ‚MEHR-Konferenz‘ statt, getragen vom ‚Gebetshaus Augsburg‘². 12.000 Menschen kommen zusammen, um (anzu-)beten, Lobpreis zu singen, Vorträgen und Katechesen zu lauschen, ihren Glauben enthusiastisch zu feiern. Das starke Gefühl von Gemeinschaft, von Aufbruch, von Beauftragung zur Mission herrscht vor. Vor allem Jugendliche sind hier, junge Erwachsene, aber auch Menschen anderer Altersstufen. Viele Katholikinnen und Katholiken, aber auch evangelische Christinnen und Christen, vor allem: Mitglieder der freikirchlichen Bewegungen.

Erstmals wagt sich das Gebetshaus an ein neues Format: „MEHR-Theologie“. Renommierete Universitätstheologinnen und -theologen sind eingeladen, ihre (auch kritische) Sicht auf diese

Art von Spiritualität darzulegen und zur Diskussion zu stellen. Welche theologische Disziplin fehlt dabei? Die Religionspädagogik! Weder wurden Vertreter/-innen dieses Feldes eingeladen, noch haben sie sich davor oder danach von sich aus an den Auseinandersetzungen beteiligt. Dass im deutschsprachigen Raum eine ganz neuartige Liaison aus evangelikal-charismatischer und katholischer Tradition entstanden ist – erfolgreich, stimmungsgewaltig, medial überaus geschickt und professionell inszeniert, anziehend für viele – hat die akademische Religionspädagogik bislang weitgehend ignoriert. Beschäftigt mit zahlreichen unverzichtbaren dialogischen Kontaktbemühungen nach außen (ökumenisch, interreligiös, interkulturell, interdisziplinär), übersieht die *scientific community* eine starke Anfrage an das eigene Selbstverständnis aus dem Binnenbereich von Kirche. Der vorliegende Beitrag versucht, einige Linien dieser Herausforderung zu skizzieren.

1. Evangelikal-charismatisch?

Charismatiker/-innen sowie Christinnen und Christen, die sich weniger auf die traditionell-kirchlichen Spiritualitätsformen stützen als auf geistbewegte, gemeinsam erlebte Spontaneität,

1 Kießling, Klaus/Krämer, Klaus: „Die Sternsinger, wenn’s die nicht gäbe!“ Positionen und Perspektiven, Ostfildern 2012. Vgl. www.sternsinger.de [Stand: 28.04.2020].

2 Vgl. <https://gebetshaus.org> [Stand: 28.04.2020].

gibt es seit Anbeginn des Christentums.³ Oft genug gingen wichtige kirchliche Reformimpulse von diesen Bewegungen aus, ohne welche die Kirche unbeweglich und starr zu werden drohte. Dass solche charismatischen Gruppierungen häufig zu harten binnenkirchlichen Konflikten Anlass gaben, ist dabei nur zu verständlich. Das Spektrum sogenannter ‚charismatischer Bewegungen‘, die ganz und gar innerhalb der katholischen Kirche beheimatet sind⁴ – oft im Rahmen von Projekten zur ‚charismatischen Gemeinde-Erneuerung‘ –, ist breit. Ihnen soll im Folgenden jedoch *nicht* das Augenmerk gelten.

Die evangelikalen Bewegungen sind jünger. Sie entstanden in evangelisch-freikirchlichen Kreisen im 19. Jahrhundert und differenzieren sich in zahlreiche, höchst unterschiedliche Gruppierungen. In den USA sind sie weit verbreitet, man schätzt, dass etwa ein Viertel der US-Amerikaner/-innen evangelikalen Gemeinschaften angehört. Bekannt ist zudem, dass evangelikale Bewegungen vor allem in Lateinamerika und Afrika durch erfolgreiche Neuevangelisierungskampagnen der katholischen Kirche substantielle Anteile der Gläubigen entziehen.

Aus katholischer Sicht hat man diese Bewegungen lange Zeit als ‚Sekten‘ oder eben ‚Freikirchen‘ abgestempelt und wenig ernstgenommen. Das ändert sich derzeit nicht nur weltweit, sondern gerade auch im deutschsprachigen Raum. Das bunte und breitgestreute Spektrum binnenkirchlicher charismatischer Bewegungen sieht sich mit einem neuen Phänomen konfrontiert: Entstanden ist eine *bislang nicht gekannte Liaison* aus evangelikalen und charismatischen Bewegungen, die sich gleichzeitig aus ‚freikirchlichen‘ wie römisch-katholischen Traditionen speist. Sie organisiert sich kirchenunabhängig und frei, fi-

nanziert sich eigenständig, tritt missionarisch offensiv auf und erreicht zunehmend breite Schichten. Ihre Faszination lockt einerseits Christinnen und Christen, die von ihren angestammten Kirchen enttäuscht sind, sie als zu wenig lebendig empfinden, als zu wenig gemeinschaftsstiftend. Sie erreichen aber auch Menschen, die bislang nur wenig oder gar keinen Kontakt zum Christentum hatten. Das ‚Gebetshaus Augsburg‘ ist das herausragende, international bekannteste Beispiel für derartige Bewegungen, die äußerst vielgestaltig sind und deshalb nur schwer charakterisiert werden können.

Auffallend: Die klassische kirchliche Etikette passt hier nur bedingt. Sind diese Bewegungen ‚konservativ‘ oder ‚liberal‘? ‚Konservativ‘ erscheinen ihre Modernitäts- und Relativismuskritik, ihre Skepsis gegen wissenschaftliche Bibelauslegung, ihre Konzentration auf Lobpreis-Gebete, ihre Ausrichtung auf ‚ewige Anbetung‘ und ‚Beichte‘ (falls sie starke katholische Elemente mitaufnehmen), ihr Missionsverständnis, ihre rigide (Sexual-)Moral, ihre normativ-deduktiven Katechesen. Als ‚liberal‘ erscheinen hingegen ihre grundlegend ökumenische Offenheit, der Aufruf zur „Demokratisierung von Mission“⁵, die Abkehr vom dogmatischen Amtsverständnis, ihre pluralen Zugänge zu Predigt und Gemeinschaft.

Die katholische Kirche sucht noch nach Einschätzungen und Positionierungen zu diesem Phänomen. Das Bistum Augsburg erklärte am 02.01.2017 explizit, dass man „in einem längeren Prozess“ befunden habe, „dass im Gebetshaus nichts gelehrt und verkündet wird, was im Gegensatz zur Lehre der katholischen Kirche steht“⁶. Schon allein die Tatsache, dass überhaupt ein derartiger Prüfprozess anberaumt und mit dieser „Mitteilung“ öffentlichkeitswirksam erklärt wurde, belegt die Verunsicherung.

3 Vgl. Zimmerling, Peter: Charismatische Bewegungen, Göttingen 2019.

4 Vgl. ebd., 24f.

5 Hartl, Johannes/Wallner, Karl/Meuser, Bernhard (Hg.): Mission Manifest. Die Thesen für das Comeback der Kirche, Freiburg i. Br. 2018, 12.

6 „Mitteilung“ des Bistums Augsburg am 02.01.2017.

Die wissenschaftliche Religionspädagogik hat sich an dieser Suche nach Positionierungen und an einem Ernstnehmen der aus diesen Bewegungen ergehenden Herausforderungen kaum beteiligt. Biographisch ist das leicht begründbar. Protagonistinnen und Protagonisten, die in ihrer Jugendzeit das ‚neue geistliche Lied‘ gegen die vorherrschende Form des Kirchengesangs implementiert haben, sitzen nun in Gottesdiensten mit (für sie kaum erträglichen) Lobpreisliedern und fühlen sich wie im falschen Film. Plötzlich sind *sie* die Hüter der Tradition, Vertreter des Establishments, stellen *sie* die neuen musikalischen Zugänge (mit guten Gründen) infrage, protestieren gegen liturgische Neuerungen, die aus den genannten Bewegungen kommen. Die Rollen haben sich vertauscht. Die Positionen haben sich verändert. Wie darauf reagieren?

2. *Manifestierte Missionsausrichtung*

Charismatisch-evangelikale Bewegungen sind zunächst genau das: Bewegungen, Erlebnisräume, Erfahrungsgemeinschaften. Es geht ihnen primär um das „ästhetische Sich-Einstimmen und In-Stimmung-Bringen“⁷. Fixieren lassen sie sich bestenfalls durch Publikationen, in denen sie ihre Überzeugungen, Strategien und theologischen Überzeugungen gerinnen lassen. Diese sind nie repräsentativ, wohl aber authentisch. Die wirkmächtigste öffentliche Äußerung stammt aus dem Jahr 2018 und ist schon durch die sehr unterschiedlich beheimateten Herausgeber als Kompromisspapier erkennbar: das nachmals berühmte „Mission Manifest“.

Einige grundlegende Erscheinungsformen der derzeitigen evangelikal-charismatischen Bewegungen lassen sich in diesem – rhetorisch der gewählten Gattung entsprechend mit Verve, Pa-

thos, an manchen Stellen demagogisch vorgetragenen – Manifest finden. Religionspädagogisch zentral: Im Kern der *Analyse* stimmen die hier versammelten Vertreter einer ‚Neu-Evangelisierung‘ – ein bunt schillernder Begriff, der erneut zahlreiche Varianten kennt – mit dem Mainstream der akademischen Religionspädagogik weitgehend überein. Die klassischen Formen der ‚Weitergabe des Glaubens‘ funktionieren nicht mehr. Die sich auf ein Zwei-Säulen-Modell stützende Idee einer Kombination religiöser Sozialisation oder Identitätsfindung durch Gemeinde *und* Schule ist längst von der Realität überholt. In den Gemeinden fühlen sich nur noch wenige Jugendliche beheimatet. Der Religionsunterricht kann zwar in performativen Arrangements⁸ Erfahrungen und Reflexionsräume über Religion eröffnen, aber nicht mit dem (ohnehin völlig unerreichbaren) Ziel einer Kompensation religiöser Primärerfahrungen in Familie und Gemeinde.

Die nüchterne Ausgangsbasis des Mission Manifest, dass „die Kirche in Deutschland, Österreich und der Schweiz in wenigen Jahren kaum mehr eine gesellschaftlich wahrnehmbare Rolle spielen“⁹ werde, ist zwar rhetorisch überspitzt, spiegelt aber schlicht die in zahlreichen empirischen Untersuchungen und Prognosen benannte Realität, von der auch die Religionspädagogik ausgeht.

Dann freilich trennen sich die Wege. Im Blick auf den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen verbieten sich mögliche Perspektiven, die sich mit dem vielschichtigen Begriff ‚Mission‘ verbinden *können*. Die propagierte Form von Mission als „Einladung“¹⁰ kann in der Praxis eben doch unterschwellig oder unmittelbar Elemente von suggestivem Zwang enthalten. Und in diesem Punkt stimmen die Aussagen der

7 Höhn, Hans-Joachim: Generation Worship. Notizen zur Mehr-Konferenz. In: Herder Korrespondenz 74 (2020), H. 2, 39f., 39.

8 Vgl. Mendl, Hans: Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht, Stuttgart 2016.

9 Hartl/Wallner/Meuser 2018 [Anm. 5], 9.

10 Ebd., 12.

Bischofskonferenz und die der wissenschaftlichen Religionspädagogik überein: „Zum Religionsunterricht gehört [...] auch die sachliche Distanz, das Bedenken von Gründen und offenen Fragen, das kontroverse Gespräch“¹¹, betont die Bischofserklärung „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ von 2005. Wobei auch hervorgehoben wird, dass er „mit Formen gelebten Glaubens bekannt machen“¹² soll. Konsequenz: Falls Studierende mit dem Ziel Lehramt ihre künftige religionspädagogische Tätigkeit so verstehen, dass sie jegliche Distanz, das Erwägen von Bedenken und Fragen, das offen-kontroverse Gespräch ablehnen, gehören sie nicht an öffentlichen Schulen.

Beobachtungen im Blick auf Studierende, die im ‚Gebetshaus‘ ihre spirituelle Heimat finden und zugleich Theologie nach den offiziell kirchlichen und akademischen Standards studieren: Sie befinden sich nicht selten in einer Art struktureller Schizophrenie. Das spirituell Gelebte und Vorgelebte auf der einen und das akademisch Erlernte auf der anderen Seite klaffen auseinander. Einige bringen diese Zerrissenheit produktiv zur Sprache. Andere blenden die Schnittstellen zwischen den beiden Welten aus. Wie sie langfristig mit dieser Doppexistenz umgehen, wie sie ihren professionellen Habitus und ihre Rolle als Religionslehrkräfte verstehen und gestalten, ist ein noch völlig unerforschtes Feld, das geradezu nach empirischer Durchleuchtung schreit.

3. *Hinschauen: Rezepte für Erfolgsgeschichten*

Schauen wir genauer hin: Wie erklärt sich der Erfolg dieser neuen Bewegungen? Neidlos, aber neugierig lässt sich konstatieren, dass sie Bedürfnisse befriedigen, die in den klassischen Formen

der Gemeindegemeinschaft nicht (mehr) befriedigt werden. In den kirchlichen Jugendverbänden wird genau wie in den Gemeinden oder Pastoralverbänden nach wie vor gute Arbeit geleistet, vor allem von Scharen engagierter Ehrenamtlicher. Gleichwohl ist die Frustration groß: Es wird zunehmend schwieriger, Ehrenamtliche zu finden. Kinder und Jugendliche lassen sich immer weniger durch die kirchlichen Angebote erreichen, sei es durch verändertes Freizeitverhalten, sei es durch zunehmende Indifferenz gegenüber christlicher Lebensdeutung und -gestaltung, sei es durch Plausibilisierungsverluste der binnenkirchlichen Strukturen. Zwei belastbare Indizien: Nicht nur die Gottesdienstteilnahme der Katholikinnen und Katholiken insgesamt nimmt Jahr für Jahr ab, sondern auch der Anteil von Kindern und Jugendlichen. Gab die Kirche 2017 noch an, dass 86,3% aller in Deutschland geborenen Kinder katholisch getauft wurden, wenn wenigstens ein Elternteil katholisch war,¹³ setzt man die Quote 2018 mit „knapp zwei Drittel“¹⁴ deutlich niedriger an.

Was in den Gemeinden nicht oder immer schwerer zu gelingen scheint, wird in Einrichtungen wie dem Gebetshaus (wenn auch auf anderen Ebenen) zum Erfolg: Immer mehr Menschen schließen sich diesen Bewegungen an. Immer mehr Teilnehmer/-innen kommen zu den Konferenzen. Die Gottesdienste sind überfüllt. Die erlebte Stimmung und die Gemeinschaftserfahrung motivieren zu einem christlichen Leben, das sich nicht als mitlaufendes Nebenmotiv im Alltag zeigt, sondern Identität prägt und zur missionarischen Weitergabe drängt. Unabhängig davon, ob man die theologischen Schwerpunkte, die pastoralen Optionen sowie die stark

11 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005, 27.

12 Ebd., 24.

13 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Katholische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten 2017/18, Arbeitshilfe 299, Bonn 2018, 44.

14 Dass. (Hg.): Katholische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten 2018/19, Arbeitshilfe 306, Bonn 2019, 70.

ästhetisierten Inszenierungen mag und schätzt: Die biografische Ernsthaftigkeit und die Anziehungskraft dieser Bewegungen markieren umso stärker die Defizite des kirchlichen, gerade auch des liturgischen Alltags.

Eine weitere Erklärung des Erfolgszugs der charismatisch-evangelikalen Bewegungen liefert ein Blick auf die Entwicklungspsychologie. Jugendliche bilden sich ihre Weltsicht vor allem durch die Beeinflussungen der für sie relevanten peer-groups, der für sie signifikanten Anderen, meistens eine Gruppe Gleichaltriger oder wenig Älterer, von der man angeschaut, wahrgenommen, wertgeschätzt werden will.¹⁵ Ein Grundproblem in vielen Kirchengemeinden liegt darin, dass derartige ältere Jugendliche oder jüngere Erwachsene, die als ausstrahlungsstarke *peer group* für Nachwachsende fungieren könnten, fehlen. Wo Kinder sich noch auf die Angebote der Gemeinden einlassen – immerhin werden nach wie vor katholisch getaufte Kinder „fast ausnahmslos zur Erstkommunion geführt“¹⁶ –, fehlt den meisten danach der Reiz zur Beheimatung. Ihre Generation ist kaum noch präsent.

Genau dieses Defizit können Jugendliche und junge Erwachsene in Einrichtungen wie dem Gebetshaus kompensieren. Hier erleben sie lebendige Gemeinschaft, hier werden sie persönlich geschätzt und wahrgenommen, hier werden sie hineingeholt in ein System von Sinnggebung und Zielorientierung. Innerhalb dieser Orientierung an den „cool“¹⁷ wirkenden *peers* werden dann auch religiöse Überzeugungen mit übernommen. Dazuzugehören und innerliche Zustimmung gehen Hand in Hand. Derartige Erfahrungsräume können die meisten klassischen Kirchengemein-

den nicht bieten. In den Abreibungen des Alltags bleibt ihnen der mühsame Weg der klassischen Katechese und Jugendarbeit.

4. Rückfragen: *Was auf der Strecke bleibt*

Kirche braucht Orte und Räume lebendiger Erfahrung. Auch wenn man die spirituellen und theologischen Vorentscheidungen von evangelikalen Charismatikerinnen und Charismatikern nicht teilt, darf man ihnen den Respekt nicht verweigern. Sie erreichen (junge) Menschen, die ohne sie religiös kaum angesprochen würden. Ihre Lebendigkeit, oft auch ihre glaubwürdig gelebte persönliche Christlichkeit bereichern eine pastorale Landschaft, die oft so schwunglos und matt daherkommt. Fast schon reflexhaft erfolgende Ab- und Ausgrenzungen, wie in Teilen der theologischen Zunft üblich, werden weder dem Phänomen noch den Menschen gerecht.

Gleichwohl darf man Rückfragen stellen. Formuliert aus Solidarität in dem Bemühen, der gegenwärtigen Krise des Christentums in den westlichen Gesellschaften pädagogisch und theologisch zu begegnen. Unter Absehung von exegetischen und dogmatischen Nachfragen konzentrieren wir uns auf pastorale und religionspädagogische Motive.

4.1 Ersatz für die Ortsgemeinde?

In der Erklärung des Bistums Augsburg wird explizit darauf hingewiesen, dass sich das Gebetshaus „nicht als Ersatz für eine Gemeinde“ sieht, sondern „stets auch“ dazu „ermutigt, in“ den „Gemeinden“ mitzuwirken. Ob sich dieser hehre Vorsatz in der Praxis bestätigt, darf bezweifelt werden. Die spirituellen Prägungen sind de facto so eigenartig, dass sie in den klassischen Kirchengemeinschaften kaum anschlussfähig sind. Und kaum zufällig: Die MEHR-Konferenz 2020 fand an den Tagen statt, an denen die Sternsingeraktion gerade engagierte Jugendliche und junge Erwachsene dringend benötigt hätte.

15 Vgl. *Langenhorst, Georg*: Kinder brauchen Religion. Orientierung für Erziehung und Bildung, Freiburg i. Br. 2014, 37–43.

16 *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2019 [Anm. 14], 70.

17 So direkt: *Oettinger, Maximilian*. In: *Hartl/Wallner/Meuser* 2018 [Anm. 5], 123.

Selbst wenn bestenfalls die Hälfte der 12.000 Teilnehmer/-innen katholisch war: Tausende von potenziell Mitarbeitenden waren bei dieser zentralen pastoralen Aktion in den Gemeinden nicht vor Ort. Gegen alle Beteuerungen bleibt zu beobachten, ob hier nicht doch Ersatz- und Alternativbeheimatungen entstehen.

4.2 Überlegenheitsrhetorik

Evangelikal-charismatische Gruppen spielen öffentlich mit der Rhetorik, in ihnen werde das Christentum besser und damit richtig gelebt. Anders gelebte Religiosität wird abgewertet als halbherzig, minderwertig, unentschlossen. Undifferenzierte Polemik gegen „kirchliche Routine“ oder das „dekorative Christentum“¹⁸ dienen als Absprungbrett zum Nachweis eigener Brillanz. Unnötig! Ärgerlich! Pauschale Behauptungen wie „im deutschsprachigen Raum betreiben wir viel Theologie, aber kaum Katechese“¹⁹ sind leicht widerlegbar. Unterstellungen, dass kirchliche „Entscheidungsträger“²⁰ nicht oder zu wenig beten würden, sind einfach nur peinlich.

Ziel all dieser durchschaubaren Rhetorik: Da es nur bei ihnen um echten Glauben gehe, fordern sie die kirchliche Konzentration auf *ihren* Ansatz von Mission, erheben sie explizit den Anspruch auf Geld und Personal, und das heißt: Macht. „Wir wollen [...] eine Fokussierung der finanziellen und persönlichen Ressourcen der Kirche auf der Evangelisierung.“²¹ Die hier deutlich werdende Selbstbezogenheit fordert am deutlichsten zu klarer Auseinandersetzung auf. Die Abwertung von millionenfach gelebter kirchlicher Alltagsreligiosität trägt arrogante und elitäre, eben auch sektiererische Züge.

Hier gilt es zu widersprechen! Mit Recht wirbt Kardinal *Reinhard Marx* dafür, „das Gute, das in

der Kirche geschieht, nicht in den Hintergrund geraten zu lassen“. Mit all ihren Makeln bleibt sie eine „lebendige Gemeinschaft, die versucht, die ‚Zeichen der Zeit‘ zu erkennen und ihr Handeln danach auszurichten. Die Grundlage bleibt das Evangelium, das wir zu leben und zu bezeugen aufgerufen sind.“²² All das pauschal abzuwerten im Dienst der Hochstilisierung der vorgeblichen eigenen Bedeutung ist spalterisch. Wenn charismatisch-evangelikale Bewegungen weiterhin so polemisieren, drängen sie sich selbst aus der kirchlichen Gemeinschaft heraus. Kritik ist erlaubt und notwendig, aber aus einer differenzierten Wahrnehmung und dem Geist der Wertschätzung heraus.

4.3 Entschiedenes Christsein

Ein weiterer Punkt: Zur Abgrenzung gegen vermeintlich lau gelebtes Christentum betonen charismatisch-evangelikale Gruppierungen häufig die Notwendigkeit einer bewussten und radikalen Entscheidung zu Christus. Sie wollen die Messlatte höher setzen, die Ansprüche erhöhen. Christ zu sein erscheint ihnen häufig als zu billig, zu einfach, zu wenig entschieden. Von echtem Glauben sei nur dann auszugehen, wenn er als „persönliche Entscheidung der Lebensübergabe an Christus“²³ verstanden wird. Mission umfasse exklusiv den „Aufruf zu einer echten Entscheidung“²⁴.

„Im Moment sind wir dabei, jeden zu taufen, jeden zur Kommunion zuzulassen und jeden kirchlich zu trauen“²⁵, echauffiert sich *Johannes*

22 *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2019 [Anm. 14], 5.

23 *Langenfeld, Aaron*: Von der „Lust auf volle Netze“. Ein theologischer Kommentar zum „Mission Manifest“. In: *Herder Korrespondenz* 72 (2018), H. 9, 43–45, 43.

24 *Hartl, Johannes*. In: *Hartl/Wallner/Meuser* 2018 [Anm. 5], 155.

25 *Hartl, Johannes*: „Herzen gewinnen“. Ein Streitgespräch zwischen Johannes Hartl und Christian Henneke. In: *Herder Korrespondenz spezial: Letzter Aufruf. Pastoral unter neuen Bedingungen*, Oktober 2019, 4-8, 5.

18 *Hartl/Wallner/Meuser* 2018 [Anm. 5], 17.

19 *Oettinger, Maximilian*. In: Ebd., 128.

20 *Maasburg, Marie-Sophie*. In: Ebd., 143.

21 *Hartl/Wallner/Meuser* 2018 [Anm. 5], 10.

Hartl, Leiter des Augsburger „Gebetshauses“. „Natürlich könnte man die Eintrittsschwellen ein bisschen höher ziehen“²⁶, fordert er, gehe es doch letztlich um einen „größeren Pool von entschiedenen Christen“.²⁷ Christian Henneke hält dem im Streitgespräch entgegen: „Ich bin gegen jede Form eines elitären Christentums.“²⁸

Die Grenzen dichter ziehen, die Ansprüche erhöhen, Menschen vor die Wahl stellen ‚entweder ganz oder gar nicht‘? An dieser Stelle wird erneut ernsthaft zu streiten sein. Maßstab muss eine Orientierung an Jesus sein. Der beides kennt: radikale Aufforderungen zur bedingungslosen Nachfolge wie den liebenden Blick auf all jene, die ihm zuhören und von ihm bewegt werden. Pädagogisch bleibt zu fragen, wie ‚exklusiv eine ‚Erziehung‘ zu ‚echter Entscheidung‘ auftreten darf. Am Lernort Schule hat sie keinen Platz.

4.4 Geschminktes Menschenbild

Charismatisch-evangelikale Christinnen und Christen berufen sich auf die starke, manchmal ausschließliche Autorität der Bibel. Ob und inwieweit die Bibel wissenschaftlich, auch historisch-kritisch gedeutet werden darf, ist dabei umstritten. In manchen Gruppierungen herrscht eine fundamentalistische Bibelgläubigkeit vor, andere öffnen sich für hermeneutische Verfahren, die in den Großkirchen anerkannt sind. In beiden Fällen kommt es zu entscheidenden Ausblendungen.

Die Bibel bietet eine Vielzahl von spirituellen Formen des Gebets. Charismatiker/-innen betreiben fast ausschließlich Formen der Anbetung und des Lobpreises, der natürlich auch Elemente von Dank und Bitte enthält. Die entsprechenden Lieder, fast immer englisch, musikalisch anschmiegsam und angelehnt an Pop

und Folk, funktionieren so, dass man unschwer den Namen Jesus oder Christus austauschen könnte gegen einen anderen Personennamen und man hätte einen einfachen *love song* an den geliebten Menschen. Dass hier Mechanismen von emotionaler Projektion, hypostasierter Sehnsucht und stark vereinfachter, kompensatorisch wirkender Personifikation stilbildend sind, ist unschwer zu erkennen. Hier bewegt man sich „jenseits einer modernitätskompatiblen religiösen Sprachwelt und Weltdeutung“²⁹, moniert Hans-Joachim Höhn.

Gravierender: Die Bibel kennt neben den genannten Spiritualitätsmustern andere: Suche, Klage, Zweifel. Für diese menschlichen Urfahrungen ist in den meisten evangelikal-charismatischen Bewegungen kein Ort, kein Ausdruck, kein Sprachraum. Angesichts des kollektiven Drangs, sich immer wieder einer intakten, persönlichen Christusbeziehung zu versichern, beschneidet man die Spannweite biblischer Sprachformen. Und wo findet sich auch nur eine Spur jener Spiritualität, die Jesus explizit einfordert: „Du aber, wenn du betest, geh in deine Kammer, schließ die Tür zu; dann bete zu deinem Vater, der im Verborgenen ist!“ (Mt 6,6) Scharf weist er die zurück, „die meinen, sie werden nur erhört, wenn sie viele Worte machen“ (Mt 6,7).

Schwer zu verstehen: Wenn man die Bibel schon so stark in das Zentrum der eigenen Spiritualität rückt, warum nimmt man sie dann nicht so ernst, ihr *ganz* zu vertrauen? Warum grenzt man – willkürlich – zentrale, dort unverzichtbare Ausdrucksformen aus? Und verstößt permanent gegen eine klar formulierte Gebetsregel Jesu? In der fast ausschließlichen Zentrierung auf den Lobpreis widerspricht sich diese Ausrichtung selbst.

26 Ebd., 7.

27 Ebd., 6.

28 Ebd., 7.

29 Höhn 2020 [Anm. 7], 40.

Die zeitgenössische Bibeldidaktik begründet die Zentralstellung der Bibel mit deren „ungeschminkte[m] Menschenbild“³⁰. Der Mensch wird in all seinen Höhen und Tiefen dargestellt. Mit all seinen Stärken und Schwächen darf er vor Gott stehen und sich an ihn wenden: auch als Zweifelder, Suchender und Klagender. Ausgerechnet die Bewegung, die sich zentral auf die Bibel beruft, raubt ihr diese lebendige, vielfältige, spannungsreiche Beziehung. Ein ‚geschminktes Menschenbild‘ also!

4.5 Diakonisches Defizit?

Orte wie das Gebetshaus setzen stark auf den Eventcharakter großer Zusammenkünfte. Das individuelle wie kollektive Erleben vor Ort prägt solche Konferenzen oder Happenings. Fraglich bleibt, welche Bedeutung dem diakonischen Charakter des Christentums zukommt. Die Nächsten- und Fernstenliebe ist jedoch schon bei Jesus selbst ein essenzieller Bestandteil des Glaubens. Genügen sich charismatisch-evangelikale Bewegungen selbst? Richtet sich ihr Hauptaugenmerk auf eine Vermehrung der eigenen, nach innen sozial gut gepflegten Kohorte durch Mission? Diese Fragen bedürfen erneut einer sorgsam Überprüfung, die freilich nur in einer gründlichen Sichtung erfolgen kann. Im ‚Mission Manifest‘ jedenfalls ist von Diakonia „selbst weitgefasst als sozial-caritative und auch gesellschaftspolitische Diakonie“ „kaum etwas zu finden“³¹. Die Behauptung „‚Mission‘ steht nicht in Konkurrenz zu Caritas“³² bleibt uneingelöst. Die Anfrage an den diako-

nischen Lackmustest gelebten Glaubens stellt sich dabei für alle Formen christlich geprägten Lebens.

4.6 Simplifizierung?

Eine letzte hier zu stellende Nachfrage: Bedienen charismatisch-evangelikale Bewegungen die in der gesamten Gesellschaft feststellbare Sehnsucht nach einer einfachen, klaren Botschaft und Orientierung? Auf die „Verunsicherungen, die eine Moderne ausgelöst hat, in der erahnt wird, dass es keine Gewissheiten gibt“, reagieren derartige Bewegungen mit einer trotzigen, vieles ausblendenden Eindeutigkeit, die überaus „selbstgewiss und distanzlos sich selbst gegenüber“³³ normativ gesetzt wird. Dass dabei die – kirchlich getragene! – akademische Theologie weitgehend ausgeblendet, gegebenenfalls pauschal abgewertet wird, gehört ins Gesamtbild. Ihr wird pauschal vorgeworfen: „Wer zu viel Angst vor einfachen Antworten hat, der gibt bald keine mehr.“³⁴

Die Gegenwart stellt sich als fragiles, kompliziertes, breit ausdifferenziertes Gebilde dar. Das Zeitalter der Postmoderne mutet den Menschen zu, mit Pluralität und unterschiedlichen Deutungsmustern umzugehen, ohne die Differenzierungen einfach auszublenden. Die nie abgeschlossene Arbeit an der eigenen Identität erweist sich als eine bleibende, mühsame Aufgabe. ‚Jesus‘ als grundlegende, alle Fragen beantwortende Perspektive zu präsentieren, kann der Sehnsucht nach Einfachheit entgegenkommen. Die eigentliche Aufgabe wird dabei jedoch verfehlt: individuell, didaktisch, kirchlich, theologisch.

30 Kropač, Ulrich: Biblisches Lernen. In: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 416–433, 417.

31 Nothelle-Wildfeuer, Ursula: Mission Manifest. Welche Mission? Welche Theologie? Welche Kirche? In: Dies./Striet, Magnus (Hg.): Einfach nur Jesus? Eine Kritik am ‚Mission Manifest‘, Freiburg i. Br. 2018, 75–96, 87.

32 Prüller, Michael. In: Hartl/Wallner/Meuser 2018 [Anm. 5], 34.

33 Striet, Magnus: Zeitgeist geht auf Missionsreise. In: Nothelle-Wildfeuer 2018 [Anm. 31], 53–74, 56f.

34 Hartl, Johannes. In: Hartl/Wallner/Meuser 2018 [Anm. 5], 155.

5. Religionspädagogische Perspektiven

Im Blick auf die Organisationsform, die theologischen Ausblendungen, das Frauenbild und viele andere Punkte lassen sich zahlreiche weitere Anfragen stellen. Dafür ist hier nicht Raum und Zeit. Für uns bleibt abschließend festzuhalten: Anfragen enthalten stets Rückfragen an die eigene Perspektive. Im Umgang mit evangelikal-charismatischen Bewegungen werden die eigenen Defizite deutlich vor Augen geführt. Diese Herausforderungen allein zeigen, wie notwendig dialogische Verständigungen der Religionspädagogik nicht nur ‚nach außen‘, sondern auch ‚nach innen‘ sind: Spüren Lesende, Studierende und Teilnehmende an unseren Fortbildungen, dass ‚wir‘ (noch) für unsere Sache ‚brennen‘? Können sie an uns erleben, dass Begeisterung und Rationalität einander nicht ausschließen? Lassen wir erkennen, dass die von uns intellektuell vertretene Positionalität auf echter Lebensentscheidung und Lebensführung beruht? Diese Anfragen müssen wir zulassen.

Umgekehrt dürfen wir fragen: Darf man das Ziel einer auf reflektierten Eigenentscheidungen beruhenden individuellen *Mündigkeit* auf dem Altar enthusiastischer Erlebbarkeit von Gruppenzugehörigkeit opfern? Die deutschen Bischöfe rufen in ihrer bis dato letzten Erklärung zum Religionsunterricht aus dem Jahr 2016 zu Recht in Erinnerung, dass das Ziel religiöser Bildung darin besteht, Kinder und Jugendliche dazu zu befähigen, „eine eigene, reflektierte Position zu religiösen und moralischen Fragen einzunehmen und anderen gegenüber argumentativ zu vertreten“³⁵.

Eine „eigene Position“, nicht zwangsläufig die Position ‚der Kirche‘ oder der ‚Missionsbegeisterten‘! Wenn das Ziel demnach im Aufbau einer „pluralitätsfähigen Identität“³⁶ besteht, braucht es eine immer auch die Distanz zur eigenen Überzeugung zulassende Didaktik, die bei aller Positionalität behutsam, offen und sensibel agiert. Eine solche Didaktik liegt vonseiten der charismatisch-evangelikalen Gruppierungen bislang nicht vor.

Und im Bereich der Gemeindepädagogik? Evangelikal-charismatische Gruppierungen verstehen sich explizit „nicht als eine eigene Gemeinde“³⁷. Sie bilden einen stark selbstbezüglichen Ort, an dem Gleichgesinnte spirituelle Erfahrungen eigener Art machen können, die Menschen spirituelle Heimat und Geborgenheit vermittelt. Ob und wie sich von dort aus das Gemeindeleben inspirieren, befruchten und beleben lässt, ja: ob das überhaupt angezielt wird, ist bislang offen. Auch hier wäre man auf Umsetzungen gespannt. Solange diese nicht vorliegen, lohnt sich eine Diskussion nicht. Damit läuft aber auch die Forderung nach finanzieller und personeller Förderung ins Leere.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die gegenwärtige Religionspädagogik gut beraten ist, bei allen dialogischen Öffnungen ‚nach außen‘ die spannenden Herausforderungen, die sich durch Entwicklungen im Inneren ergeben, nicht zu vernachlässigen.

Dr. Georg Langenhorst

*Professor für Didaktik des katholischen Religionsunterrichts und Religionspädagogik,
Universität Augsburg, Universitätsstr. 10,
86159 Augsburg*

35 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn 2016, 7.

36 Ebd., 10.

37 „Mitteilung“ des Bistums Augsburg am 02.01.2017.

Religiöse Bildung in Europa – Quo vadis?

Unkonventionelle Gedanken in unkonventionellen Zeiten

Bert Roebben

Sie sind immer noch da. Ich sehe sie noch immer aus dem Fenster meines Arbeitszimmers in Leuven vorbeifahren: die Hochgeschwindigkeitszüge zwischen Brüssel und Köln. Sogar der Nachtzug zwischen Wien und Brüssel fährt noch. Solange diese Lebensader zwischen Ost und West noch vorhanden ist, besteht Hoffnung. Ich schreibe diese Einführung am 21. März 2020 – Frühlingsanfang während der Corona-Krise, deren Höhepunkt zu diesem Zeitpunkt ungewiss ist. Expertinnen und Experten behaupten, dass wir in Europa erst am Anfang stehen. Die Gesundheitssysteme von Ländern wie Italien und Spanien ächzen unter der Möglichkeit einer Implosion. Und was ist, wenn die Infektionswelle in Europa vorüber ist, mit dem Rest der Welt, der uns nicht mehr zu interessieren scheint, weil unsere Grenzen für unsere Nachbarinnen und Nachbarn bereits geschlossen sind? Und dann bleibt noch die ultimative Frage: Wie sieht es mit dem Leben auf globaler Ebene post corona aus?

Dies wird ein unkonventioneller Artikel sein. Ich wurde gebeten, etwas Licht in die Entwicklung der religiösen Ausbildung in Europa zu bringen, aber ich habe keine Ahnung, wohin sie gehen soll. In der Vergangenheit besuchte ich – gemeinsam mit meinem Doktorvater – Emmanuel Levinas (1906–1995) in Paris, ich sprach und arbeitete einmal persönlich mit Edward Schillebeeckx (1914–2009), James Fowler (1940–2015)

und Johannes van der Ven (1940–2019), lehrte Religionspädagogik an Universitäten in drei westeuropäischen Ländern, war an zahlreichen europäischen Forschungsprojekten beteiligt und wurde Präsident einer großen internationalen religionspädagogischen Vereinigung. Und doch fehlen mir jetzt die richtigen Worte, um eine zielorientierte Perspektive für die religiöse Bildung in Europa zu entwickeln. Wie meine belgischen Landsleute befinde ich mich in einem Quasi-Lockdown und bin mit meinen Kolleginnen und Kollegen als auch mit meinen Studentinnen und Studenten in Bonn nur online verbunden – mit Blick auf ein Sommersemester ohne Präsenzveranstaltungen. Zum Glück dürfen wir immer noch in der Nachbarschaft spazieren gehen und Rad fahren. Eine Fahrt mit dem Auto zu meiner Mutter oder Schwiegermutter kommt vorerst nicht in Frage. Es ergeben sich neue existenzielle Herausforderungen: Wie die Gedanken für die Zukunft arrangieren, wenn man physisch festgesetzt ist? Wie geistig in Bewegung bleiben, wenn social distancing die auferlegte Norm ist? Wie die Hoffnung am Leben halten und künftige Generationen aus der Ferne inspirieren, wenn das Leben vor Ort scheinbar stillsteht?

Dies sind elementare Fragen auch für mich als Religionspädagoge. Ihre existenzielle Wirkung, im Spannungsfeld von Lebensbedrohung und Lebensbejahung, zwischen Hoffnung und

Angst, intensiviert mein Denken über gute religiöse Bildung und die Konzepte, die in den letzten Jahrzehnten zu diesem Zweck entwickelt wurden. In diesem Beitrag unternehme ich einige unkonventionelle Schritte in diesem Denkprozess. Ich arbeite mit drei narrativen Strängen. Zunächst erzähle ich exemplarisch von meinen europäischen Erfahrungen als Religionspädagoge und spitze danach diese Erfahrungen auf ein kürzlich durchgeführtes Forschungsprojekt mit Lehramtsstudierenden zu. Schließlich wende ich das Ergebnis dieses Gedankenexperiments in Frageform auf einige zentrale Kategorien meiner Religionspädagogik an. Dieser Beitrag ist ein Versuch, in narrativer und performativer Sprache das Thema der religiösen Bildung in Europa wieder in den Griff zu bekommen und die Sprachlosigkeit zu überwinden, mit der die Corona-Krise mich und viele andere getroffen hat.

Leitmotiv in dieser Reflexion ist das Hauptwerk *Didacta Magna* des tschechischen Gelehrten Johann Amos Comenius (1592–1670).¹ Mitten im Dreißigjährigen Krieg (1618–1648) entwarf er seine Pädagogik zur Vorbereitung auf die neue Ära *post bellum*. Er schrieb Fragmente von Einsichten in seiner Muttersprache auf, während er als Hussit auf der Flucht vor dem katholischen Regime in seinem Land war. Nach dem Westfälischen Frieden (1648) wurde sein Werk ins Lateinische übersetzt und 1657 in Amsterdam veröffentlicht. Seither gilt es als Entwurf einer Pädagogik für ein pazifisiertes Europa. In der Sprache des damaligen christlichen Humanismus (die Comenius u. a. mit Erasmus [1466–1536] in Rotterdam, Thomas More [1478–1535] in London und Pieter Gielis [1486–

1533] in Antwerpen teilte) schrieb Comenius, „dass man den Gebrechen im Menschengeschlecht nicht erfolgreicher entgegentreten kann, als wenn man sie im ersten Lebensalter bekämpft – dass man die Bäumlein, welchen in Ewigkeit fortdauern sollen, nicht besser pflanzen kann, als wenn man sie ganz jung pflanzt und zieht – dass man nicht glücklicher an Babylons statt ein Zion erbauen kann, als wenn man die lebendigen Steine Gottes, die Jugend, frühzeitig bricht, behaut, glättet und für den himmlischen Bau zubereitet.“² Gute Bildung ist *alles* (Comenius meinte Vernunft, Moral und Religion) und ist für *alle* gedacht, für jede und für jeden, in Abhängigkeit von seinem Verständnis und Vorwissen. Jedes Kind hat Anspruch auf das gesamte verfügbare Wissen, und die Schule ist der Ort *par excellence*, an dem dieses Wissen weitergegeben und angeeignet werden kann. Im 20. Jahrhundert wählte die Europäische Union zu Recht den Namen Comenius für ihr internationales Austauschprogramm für Grund- und Sekundarschulen.

1 Comenius, Johann A.: *Didacta Magna*, Amsterdam, 1657. Ich zitiere im Folgenden aus der deutschen Übersetzung, vgl. *Ders.: Große Unterrichtslehre*. Aus dem Lateinischen übersetzt und mit Einleitungen und Anmerkungen versehen von Julius Beeger und Franz Zoubek, Leipzig 1872 – mit Dank an Dr. Robert Steegers vom Bonner Zentrum für Lehrerbildung für den bibliografischen Verweis.

2 Ebd., 21. Bernhard Grümme weist in seiner religionspädagogischen Anthropologie zu Recht darauf hin, dass der pädagogische Entwurf von Comenius explizit theozentrisch ausgerichtet war und die Prüfung der Aufklärung nicht bestanden hat (vgl. *Grümme, Bernhard: Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie*, Freiburg i. Br. – Basel – Wien 2012, 136f.). Dennoch bleibt die Frage, wie dieser in einer Krisensituation entstandene Entwurf heute existenztheologisch weitergedacht werden kann – was übrigens auch das Anliegen von Bernhard Grümme ist. Ich war übrigens erstaunt festzustellen, wie sehr die neueste niederländische Übersetzung der *Didacta Magna* die theozentrische Ausrichtung dieses Zitats völlig ausgleicht und sprachlich säkularisiert: *Comenius, Johann A.: Allesomvattende onderwijzleer* [übersetzt und mit Anmerkungen versehen von H. E. S. Woldring], Eindhoven 2019, 30.

1. *Begegnungen im Herzen Europas*

Ich habe es in meiner akademischen Biografie nachgeschlagen: Meine ersten Erfahrungen als europäischer Religionspädagoge liegen genau im Land von Comenius. Im November 1991 bat mich ein Dozent der KU Leuven, ihn als Vortragenden auf einem Kongress des *European Committee for Catholic Education* in De Haan (an der Nordseeküste in Belgien) zu vertreten. Zu dieser Zeit arbeitete ich als Doktorand an meiner Dissertation über Moralerziehung. Bei dieser Gelegenheit traf ich Dr. Věra Bokorová, die mich im Sommer 1992 als internationalen Gast zu einer Konferenz der Union Christlicher Pädagoginnen und Pädagogen mit dem Titel *Christian Values and the Development of Man* (sic!) in Kroměříž (Tschechische Republik) einlud. Ich fühlte mich geehrt und nahm teil. Mit drei Freunden fuhr ich – mit dem Fahrrad – von Leuven nach Prag, 1.000 Kilometer in zehn Tagen, von West nach Ost, gegen alle Höhenlinien der Mitteleuropäischen Landschaft an. Ich habe Europa damals buchstäblich ‚in meinen Waden gespürt‘. Von Prag aus kehrten meine Freunde nach Hause zurück und ich fuhr mit dem Zug tiefer ins Landesinnere, von Böhmen über Mähren nach Kroměříž. Als einziger Ausländer auf dem Kongress war ich tief beeindruckt von den Geschichten der Teilnehmer/-innen, allesamt Akademiker/-innen und Lehrer/-innen, die während der Zeit des Kommunismus im *underground* gelebt haben und sowohl ihre Theologie als auch ihre Pädagogik im Verborgenen entwickeln mussten. Von ihnen habe ich Resilienz und Ausdauer gelernt.

Fast zehn Jahre später lud mich Martin Jäggle, Professor für Religionspädagogik an der Universität Wien, zu einem sogenannten Intensivprogramm der Europäischen Union mit dem Titel „Interkulturelles und interreligiöses Lernen im Rahmen der religionspädagogischen Ausbildung“ ein. Die Teilnehmer/-innen kamen aus Deutschland, Griechenland, Ungarn, den Nie-

derlanden, Österreich und der Tschechischen Republik. Wir hielten Seminare (von 2001 bis 2008) in Wien, Thessaloniki, Freiburg, Tilburg und Wien/Prag ab. Bei dieser Gelegenheit lernte ich zwei besondere Personen aus der Tschechischen Republik kennen, nämlich Dr. Ludmila Muchová und Dr. František Štěch, die beide damals an der Universität von České Budějovice (Budweis) lehrten. Ludmila entpuppte sich als die *leading lady* der Religionspädagogik in der Tschechischen Republik, ihr Student František als ein vielversprechender (u.a. in Nijmegen, Amsterdam und New York ausgebildeter) systematischer Theologe mit Interesse an Pädagogik und Jugendarbeit. In ihrer religionspädagogischen Vision steht die Gewissensfreiheit im Mittelpunkt. Machtsysteme in Gesellschaft und Kirche sollten kritisiert werden, um die menschliche Freiheit-in-der-Verantwortung zu fördern. Die Religionspädagogik konzentriert sich darauf, die Menschen für ihre eigene Existenz und die der anderen verantwortlich zu machen. Ludmila Muchová erklärt dazu: „Deshalb muss der Sinn der Religion, vor allem das Verständnis der religiösen Sprachformen und ihrer Aktualität im Leben in der gegenwärtigen Gesellschaft verankert sein. Das Öffnen der geistlichen Dimension muss es ermöglichen, dass der Mensch, der heute den Sinn seiner Existenz sucht, die biblischen Vorbilder in ihrem Kontext zu verstehen vermag. Der eigene Akt des Glaubens ist dann ein intimes Geschehen im Herzen des Menschen, der nur von ihm abhängt und nicht in den Händen des Erziehers oder einer Institution liegt.“³ Im Jahr 2019 ehrten František Štěch (inzwischen Habilitand in Bonn) und ich unsere Kollegin Ludmila mit einer Festschrift zu

3 *Muchová, Ludmila*: Die Krise der Erziehung zu religiöser Identität in Tschechien. In: *Bock, Irmgard / Dichtl, Johanna / Herion, Horst* u. a. (Hg.): *Europa als Projekt. Religiöse Aspekte in einem politischen Kontext*, Münster 2007, 181–195, 195.

ihrer Emeritierung mit dem aufschlussreichen Titel: *When East and West meet*.⁴

In den Übergangsjahren des Millenniums las ich – neben den wunderbaren Romanen des tschechischen Schriftstellers Milan Kundera – immer wieder die Gefängnisbriefe des späteren Präsidenten der Tschechischen Republik, Václav Havel (1936–2011), an seine Frau Olga. Sie offenbarten mir die existenzielle Tiefe des Freiheitsdiskurses in der Tschechischen Republik. Dies ist eine Form des radikalen Existenzialismus, eine Suche nach dem ultimativen Horizont der Sinnhaftigkeit für alles, die tief im Alltag verwurzelt ist und die Menschen über weltanschauliche Grenzen hinweg verbindet. Für Havel ist die Hoffnung der verbindende Faktor, der die Menschen aus der Isolation holt, sie in Bewegung hält und sie einander in der Kommunikation anvertraut. Sein Sprichwort ist weltberühmt: „Hoffnung ist nicht die Überzeugung, dass etwas gut ausgeht, sondern die Gewissheit, dass etwas Sinn hat, egal wie es ausgeht.“ Dies zu bezeugen, sei eine Bildungsaufgabe, so Havel, Muchová und Štěch. Diese Ideen haben mich in meiner Entwicklung als Religionspädagoge tief inspiriert. Sie haben die Titel meiner Bücher *Religionspädagogik der Hoffnung* (2011) und *Schulen für das Leben. Eine kleine Didaktik der Hoffnung* (2015) eingefärbt. Am 4. November 2016 bildete die Hoffnung das Rückgrat meiner Eröffnungsrede für die *Religious Education Association* in Pittsburgh (Pennsylvania): *Generating Hope. The Future of the Teaching Profession in a Globalized World* – zwei Tage später wurde Donald Trump zum Präsidenten der USA gewählt ...

2. *Abstieg in den ‚underground‘ Europas*

Ein schöner Frühlingstag im Land des Comenius in der Woche nach Pfingsten 2019: mit einer Gruppe internationaler Theologiestudierender aus Deutschland, Irland, Österreich und der Tschechischen Republik besuchten wir im Rahmen des SpiRiTEx-Projekts⁵ einige wichtige heilige Orte in Prag wie die Kirche des Prager Jesuskindes, die barocke Maria-Victoria-Kirche im Stadtteil Malá Strana, eine der meistbesuchten *sacred spaces* der Stadt. Als Kind war ich beeindruckt von der Hingabe meiner Großmutter an die Statue des Prager Jesuskindes, die auf dem Kaminsims stand. Nun kam ich zum ersten Mal in meinem Leben mit der Quelle dieser Hingabe in Kontakt. Meine Großmutter selbst hatte nie die Gelegenheit gehabt, nach Prag zu reisen. Übrigens war es in der Zeit nach dem Krieg auf der anderen Seite des Eisernen Vorhangs viel zu *kalt*. Ich selbst war als Kind in der Zeit nach dem Konzil in einer liberal-christlichen Mitte aufgewachsen und fühlte wenig für diese etwas fromme und kindliche Form der Spiritualität.

Da stand ich nun unter meinen Studierenden, kräftige Leute in den Zwanzigern, ohne Kirchenballast, aber mit weit geöffneten Augen für das geistige Schauspiel, das sich vor ihnen entfaltete: Massen von Pilgern, die auf den Knien um eine kaum einen halben Meter hohe Statue beteten. Pavel, der schlau aussehende Hipster-Priester im Dienst, führte uns in das breite Spektrum künstlerischer und literarischer Impulse in seiner Kirche ein, die die Pilger/-innen geistig inspirieren sollten. Er sah dies als eine einzigartige Gelegenheit, ihren kindlichen Glauben einen Schritt weiter zu

4 Vgl. Štěch, František/Roebben, Bert (Hg.): *When East and West meet. Contemporary Perspectives on Religious Education in Honor of Ludmila Muchová*, Svi-tavý 2019.

5 Vgl. Roebben, Bert: *Sacred Spaces, Rituals and Texts in European Teacher Education. The Rationale behind the SpiRiTEx-Project*. In: *Greek Journal of Religious Education* 1 (2018), H. 1, 9–22 (online: www.gjre.org [Stand: 27.04.2020]).

führen und die Hingabe des Jesuskindes in die Zeit zu bringen. Nach einer Stunde dachten wir, wir hätten schon alles gesehen. Dann passierte etwas Seltsames. Da er genau wusste, mit wem er unterwegs war, sagte Pavel plötzlich: „Vergessen Sie das alles. Nehmen Sie eine Kerze und folgen Sie mir in die Krypta. Bitte schweigen Sie.“ Es war völlig ruhig und mit unseren Kerzen erhellten wir Schritt für Schritt den Weg durch den unsicheren Raum. Über unseren Köpfen in der Kirche, so wussten wir, gab es viel Leben: Dort herrschte ungezügelter Hingabe und Freude über den Frühsommer. Hier war es kühl, feucht und ruhig. Jemand schlug vor, ein Taizé-Lied zu singen. Wir bildeten einen Lichterring mit unseren Kerzen und sangen leise: „Bless the Lord, my soul, and bless God’s holy name. Bless the Lord, my soul, who leads me into life.“ Die Stille danach sprach Bände. Niemand hat mehr etwas gesagt. Wieder oben in der Kirche mussten sich unsere Augen an das Licht und die Hektik gewöhnen. Wir waren schon eine Weile woanders gewesen – weder diesseits noch jenseits der Welt, vielmehr einfach *anderswo* – im Bauch dieser weltberühmten Kirche mit ihrer typischen Spiritualität.

Das Beschriebene skizziert gewissermaßen drei Generationen von Spiritualität, die an einem Ort versammelt sind: die traditionelle Volksfrömmigkeit (die Statue des Jesuskindes), ein nachkonziliarer Glaube, der sich an die Zeichen der Zeit anpasst (die moderne Kunst) und schließlich eine Glaubenshaltung, die von allem ‚Schnickschnack‘ befreit ist und zur Schlichtheit und Stille der Quelle zurückkehrt (die Krypta). Pavel berichtete weiter, dass er diese letzte Form der Spiritualität während der Nacht der Offenen Kirchen in Prag jedes Jahr bewusst inszeniere. Dann öffnete er eine Luke im Boden am Eingang – Besucher/-innen steigen hier üblicherweise direkt nach dem Betreten der Kirche in die Krypta hinab, gehen *underground* im Dunkeln zur Rückseite der Kirche und kommen dann wieder die Treppe hinauf, um die Kirche

über das Kirchenschiff und die Andachtsstatue des Jesuskindes zu verlassen. In der anschließenden Reflexionsrunde diskutierten die Studierenden diese Erfahrung intensiv. Der Abstieg in die Leere, die Stille in der Stadt und das Zusammensein im Alleinsein waren die Themen. Viele von ihnen wurden (wie ich) von Eltern aufgezogen, die selbst in der Dynamik des Zweiten Vatikanischen Konzils aufgewachsen sind. Diese jungen Leute entscheiden sich nun dafür, Religionslehrer/-innen zu werden, aber viele von ihnen haben keine Verbindung mehr zur Kirche. Einige von ihnen sind nicht einmal religiös sozialisiert. Die ambivalente Erfahrung der Leere, des Schweigens und des Alleinseins sprach sie an. Der Taizé-Gesang und das Ritual mit den Kerzen in all ihrer Einfachheit gaben diesen grundlegenden Erfahrungen Sprache und Zeichen.

Die Zeit ist reif für eine gründliche Reinigungskur für den christlichen Glauben, auch auf die Gefahr hin, mit einer grundlosen Leere konfrontiert zu werden. Die Geschichte der Theologiestudierenden in Prag kann metaphorisch verstanden werden und regt zum Nachdenken an. Meiner Meinung nach geht es darum, jungen Menschen die Möglichkeit zu geben, im christlichen Glauben in den *underground* zu gehen, sich mit der Leere zu konfrontieren und den geistlichen Kern selbst neu und anders entdecken zu lassen. Selbst künftige Religionslehrer/-innen werden nicht gleichgültig sein, sondern vielmehr folgender Intention nachgehen: „Geben Sie uns die Zeit und den Raum, die Geschichte von innen heraus wiederzuentdecken, den Schlüsselerlebnissen in der Geschichte selbst Gestalt zu geben, neu und anders, möglicherweise völlig getrennt von der ursprünglichen Rahmengeschichte, aber nach unserem Maß und unserer Einsicht.“ Das ist zumindest der rote Faden, der sich durch meine akademische Lehrerfahrungen in Flandern, den Niederlanden und Deutschland zieht. Charles Taylor machte uns darauf aufmerksam, dass

die Zeitgenossen eine lebendige Spiritualität über selbst gewählte, neue und andere Kanäle finden und sich aneignen.⁶ Es versteht sich von selbst, dass junge Menschen in einem postsäkularen Kontext damit experimentieren und am Ende des Tages auch diese Interpretation von Taylor hinter sich lassen. Sie sind immer zu schnell für uns. Es hat keinen Sinn, sie pädagogisch oder theologisch einzuholen.

3. Die Leere in den Peripherien Europas

Wie geht es weiter? Die Corona-Krise ist eine existenzielle Krise, die alle Generationen betrifft. Im Juni 2019 hat niemand erwartet, dass wir heute vor solch unglaublichen Herausforderungen stehen würden. Die Verbindung, die ich spürte, als ich mit meinen Studentinnen und Studenten sowie Kolleginnen und Kollegen in der Leere der Prager Krypta stand und gemeinsam verletzlich nach einem neuen theologischen Sprachspiel suchte, wird unter den gegebenen Krisenbedingungen beschleunigt. Eine neue Phase hat begonnen, und es wird von uns eine „Performance der Leere“⁷ gefordert, ein Aushalten der Leere in unseren Krypten, in denen wir uns in den zur Zeit gelebten Peripherien Europas befinden. Gemeinsam sind wir im *underground* eingesperrt, und über unsere sozialen Medien sehen wir uns ungläubig an: Wie lange wird das so bleiben? Was auf den amerikanischen Theologen David Tracy bezüglich der Krise der religiösen Traditionen am Ende des letzten Jahrhunderts zutraf, ist jetzt intensiv auf die *Tradition* einer ganzen (sprich: neo-liberalen) Gesellschaft anwendbar: „A crisis of interpretation within any tradition eventually becomes a demand to interpret this very pro-

cess of interpretation.“⁸ Werden wir lernen, die Krise als Herausforderung zu sehen und den Prozess der Interpretation dieser Krise selbst zu überprüfen? Die Zeit der *easy coherence* ist vorbei, so Tracy, wir leben in Zeiten der *rough coherence*.⁹ Leichte Kohärenz gibt es nicht mehr. Neue, grobe Kohärenz muss in gegenseitigem Einvernehmen realisiert werden, und das ist ein mühsamer Prozess. Vielleicht besteht die Aufgabe darin, in Zeiten der *non-coherence* eine neue Pädagogik und Theologie zu entwickeln. Es riecht nach einer Unkenruf-Prophezeiung, aber gleichzeitig ist es ein unglaublicher *wake-up call*, anders und aufs Neue anzufangen. Johann Amos Comenius sah den Niedergang seines Landes und die aussichtslose Situation in der Mitte Europas im 17. Jahrhundert, wagte aber – voller Hoffnung und gegen alle Verzweigung –, performativ ein neues, theologisch inspiriertes pädagogisches Projekt zu entwickeln: „Ohne Zweifel, wer im Sinne hat, ein neues Gebäude aufzurichten, der pflegt zuerst den Bauplatz zu ebenen, nachdem er zuvor auch das weniger bequeme und baufällige Haus beseitigt hat.“¹⁰

Wenn wir bald aus unseren Katakomben wieder auftauchen und den persönlichen Kontakt mit unseren Kolleginnen und Kollegen sowie Studentinnen und Studenten suchen, wird sich die Notwendigkeit eines gemeinsamen Bauprojekts ergeben. Für mich ist klar: Es wird ein pädagogisch-theologischer Lernprozess sein, zunächst gemeinsam *mit* den künftigen Generationen. Die Leere zu ertragen bedeutet, gemeinsam *nicht zu wissen*, gemeinsam nach neuen und anderen Formen des Theologisierens zu suchen und gemeinsam zu lernen, loszulassen oder anders zusammenzuhalten. Nirgendwo sonst habe ich diese Herausforderung an die

6 Vgl. Taylor, Charles: A Secular Age, Cambridge (MA) 2007.

7 Craig Snell, Shannon: The Empty Church. Theater, Theology and Bodily Hope, Oxford 2014, 143.

8 Tracy, David: Plurality and Ambiguity. Hermeneutics, Religion, Hope, San Francisco 1987, 8.

9 Ebd., 83.

10 Comenius 1872 [Anm. 1], 8.

theologische Lehre besser formuliert gesehen als in der Arbeit des amerikanischen praktischen Theologen Tom Beaudoin. Das folgende farbige Rahner-Zitat ist lesenswert: „Perhaps some of the resistance to teaching theology in this way is that it makes us *vulnerable to our students*, and that it suddenly puts us on a kind of *equal terrain with them*. They may not have our academic training in theology [...]. We may teach as if we have mastered certain intellectual maps. *What we share with our students*, uncomfortably, is the complicated and obscure travail of intimacy with God, the uncanny concrete individual knowledge of the divine whose logic Rahner insurgently encouraged us to respect, the mysterious gift of desolation and consolation that not even the holiest among us can predict, our now passionate, now resigned, now outraged orientation to the uncontainable, the life of grace.“¹¹ Nochmal anders ausgedrückt: Theologie als *fides quaerens intellectum* ist ein Suchprozess *coram Deo*, der grundsätzlich und immer wieder *coram homine* stattfinden muss. Ein radikaler Existenzialismus (vgl. oben Václav Havel) sollte auch unsere theologischen und religionspädagogischen Kategorien prägen.

Konkret bedeutet dies, dass ich die zentralen Dimensionen meiner Religionspädagogik in all ihrer Verletzlichkeit einem kritischen Interpretationsprozess unterziehen muss und zwar *on equal terrain* (Tom Beaudoin) mit meinen Studierenden. Vor allem muss ich mir Fragen stellen und prüfen, ob meine Kategorien unter den gegebenen Umständen noch funktionieren. Sind sie in der Lage, in Zeiten von *rough coherence* (David Tracy) oder *non-coherence* zu überleben? Oder sollten sie mit Blick auf eine neue Zukunft, die heute mehr denn je nicht vorhersehbar ist, neu gedacht, neu ausgerichtet, vielleicht sogar aufgegeben oder in einer

11 Beaudoin, Tom: *Witness to Dispossession. The Vocation of a Postmodern Theologian*, New York 2008, 74 (kursiv: BR).

„intersubjektiv bestimmten Kreativität“¹² und Solidarität (von religionspädagogischen Lehrstuhlinhaberinnen und -inhabern in Europa) überwunden werden?

Wird zum Beispiel das kritisch-produktive Konzept der *Verlangsamung* den Test der Zeit bestehen? Und wie wird es einen Platz in einer neuen Religionspädagogik finden? Das *Lernen in der Gegenwart des religiös Anderen* kann nach der Krise neue Inhalte erhalten, die auf den Erfahrungen während der Krise basieren. Wird das *neue Wir*, das als Gesellschaftsmodell mit diesem Konzept verbunden war, eine Existenzberechtigung erhalten? Und was ist mit *religiöser Sprache und Performance*: Werden diese Kategorien auf der Grundlage unserer Erfahrungen mit der Verletzlichkeit während der Krise in der Lage sein und bleiben, uns bei unserer Suche nach existenzieller Tiefe neu und anders zu inspirieren? Die Wende ist radikal. So wie der neue Wein in neue Schläuche verpackt werden muss,¹³ so muss auch die (Religions-) Pädagogik nach der Krise neu überarbeitet werden. Johann Amos Comenius argumentiert: „In gleicher Weiße muss der auch, welcher einen Garten neu herrichten will, ihn mit neuen Bäumchen besetzen, und die Gepflanzten zu fröhlichem Wachstum sorgsam pflegen, da ja die Kunst kaum alte Bäume zu verpflanzen und ihnen Fruchtbarkeit zu verleihen vermag.“¹⁴

Dies ist ein Aufsatz mit offenem Ende – eine Einladung zum Mitdenken und Weiterdenken. Als Professor an einer ausländischen Universität bin ich dankbar, dass ich erfahren durfte, was es (auch wieder in diesem Artikel) bedeutet, in der

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

13 Vgl. Roebben, Bert: *New Wine in Fresh Wineskins. Rethinking the Theologicity of Catholic Religious Education*. In: Buchanan, Michael T./Gellel, Adrian-Mario (Hg.): *Global Perspectives on Catholic Religious Education in Schools*, Vol. 2, Singapore 2019, 51–61.

14 Comenius 1872 [Anm. 1], 26.

Sprache eines anderen Menschen verletzlich zu sein, mich seiner Gastfreundschaft anzuvertrauen und sogar zu wagen, mich in der Muttersprache der bzw. des anderen den anderen zuzuwenden. Auf diese Weise lernte ich eingehend, was Hoffnung bedeutet. Und wofür Europa steht. „The language of Europe is translation“, behauptet Umberto Eco.¹⁵ Ich schließe mich den Gedanken der ukrainischen Schriftstellerin Katja Petrowskaja an, die mir die Worte gab, um diese befremdende Erfahrung zu verstehen. In ihrem Buch *Vielleicht Esther*¹⁶ rekonstruiert sie auf Deutsch (also nicht in ihrer Muttersprache) die Geschichte ihrer jüdischen Großeltern während des Zweiten Weltkrieges. Sie schreibt:

„Mein Deutsch blieb in der Spannung der Unreichbarkeit und bewahrte mich vor Routine. Als wäre es die kleinste Münze, zahlte ich in dieser spät erworbenen Sprache meine Vergangenheit zurück, mit der Leidenschaft eines jungen Liebhabers. Ich begehrte Deutsch so sehr, weil ich damit nicht verschmelzen konnte, getrieben von einer unerfüllbaren Sehnsucht, einer Liebe, die weder Gegenstand noch Geschlecht kannte, keinen Adressaten, denn dort waren nur Klänge, die man nicht einzufangen vermochte, wild waren sie und unerreichbar.“¹⁷ Ich kann es nur bejahen. Derweil fährt der Nachtzug nach Wien immer noch an meinem Fenster vorbei. Die Hoffnung bleibt lebendig.¹⁸

Dr. Bert Roebben

*Professor für Religionspädagogik an der
Katholisch-Theologischen Fakultät der
Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität
Bonn, Am Hof 1, 53113 Bonn*

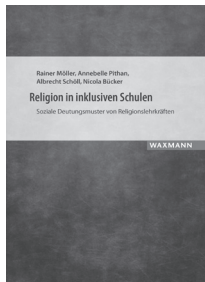
15 Die geneigten Leser/-innen werden es mir bestimmt nicht übel nehmen, dass ich in diesem Essay über Europa einige Zitate in der Originalsprache belassen habe.

16 *Petrowskaja, Katrin: Vielleicht Esther*, Berlin 2016.

17 Ebd., 78f.

18 Ich danke Frau Dr. des. Katharina Welling, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik in Bonn, für das inhaltliche und sprachliche Feedback.

Rezensionen



Möller, Rainer/Pithan, Annabelle/Schöll, Albrecht u. a.: *Religion in inklusiven Schulen. Soziale Deutungsmuster von Religionslehrkräften*, Münster (Waxmann) 2019 [266 S., ISBN 978-3-8309-8819-9]

Die Studie *Religion in inklusiven Schulen* entstand am Comenius-Institut Münster als qualitativ empirisches Forschungsvorhaben im Bereich religionspädagogischer Aus-, Fort- und Weiterbildung. Eine Anzahl quantitativer Untersuchungen der letzten Jahre ergänzend¹ rekonstruiert die Studie erstmals soziale Deutungsmuster und subjektive Theorien von religionspädagogischen Lehrkräften in inklusiven Unterrichtsarrangements. Untersucht wird, welche Differenzkonstruktionen ihr Unterrichtshandeln bestimmen.

Die Studie verwendet einen erweiterten Begriff von Inklusion, der über die Integration von Schülerinnen und Schülern mit gesellschaftlich fokussierten Behinderungen hinausgeht und Inklusion als gemeinschaftlichen Umgang mit der vorgegebenen Heterogenität aller Schüler/-innen versteht. Damit ist Heterogenität intersektional bezüglich sozial benachteiligender Bedingungsfaktoren schulischen Lernens in der Debatte um Bildungsgerech-

tigkeit lokalisiert. Dem Comenius-Institut geht es darum, schulische Praktiken des Umgangs mit Heterogenität, ihre macht- und kulturpolitischen Bedingungen und Auswirkungen für die pädagogisch Handelnden selbst kritisch reflektierbar zu machen. Im Hintergrund steht die Frage, ob die Religionspädagogik mit der Analyse subjektiver Deutungsmuster religionspädagogisch Handelnder einen spezifischen fachlichen Beitrag zur inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung zu bieten hat.

Der Charme der Studie, die sich im derzeitigen bildungswissenschaftlichen Diskurs zu einer Pädagogik der Differenz, Diversity und Intersektionalität sowie einer Religionspädagogik der Vielfalt bewegt, zeigt sich für die religionspädagogische Diskussion in zwei Fragerichtungen: 1. Wie strukturiert sich das Wahrnehmungs- und Argumentationsfeld religionspädagogischer Inklusionsprofis in Bezug auf konkrete Alltagsprobleme inklusiver Unterrichtsarrangements? 2. Weist die Religionspädagogik aufgrund ihres fachlichen Gegenstands eine besondere Affinität zum Inklusionskonstrukt auf?

Ausgehend von der Annahme, dass auch im Religionsunterricht Einstellungen und Motivation von Lehrkräften deren fachliches Handeln im inklusiven Unterricht entscheidend beeinflussen, analysiert die Studie, orientiert an der Objektiven Hermeneutik Oevermanns, neun verschiedene Datensätze aus leitfadengestützten Interviews mit pädagogisch Handelnden² in drei inklusiven Schulen im Osten und im Westen Deutschlands. Sequenzanalytisch werden aus dem Datenmaterial des jeweiligen Interviewanfangs Deutungskategorien und Strukturhypothesen generiert und mit der weiteren Darstellung konkreten Unterrichtshandelns im Verlauf des Interviews abgeglichen.

Es werden vier Einflussfaktoren und drei inhaltliche Spannungsfelder generiert, die die subjektiven Deutungsmuster strukturieren. Als Einflussfaktoren werden ermittelt: 1. Die biografischen Erfahrungen der Lehrkräfte und ihre berufliche Sozialisation, 2. Erfahrungen mit Teamarbeit in der Schule, 3. Zuständigkeiten und Zuständigkeitszuschreibungen in der inklusiven Schule und 4. Werte, Einstellungen, Menschenbild sowie gesellschaftliche Vorstellungen. Als inhaltliche Spannungs-

1 Mit den in der Studie entwickelten empirisch-qualitativen Instrumenten sollen die bisher vorliegenden Ergebnisse empirisch-quantitativer Studien um „tiefenstrukturelle Elemente in den mentalen Repräsentationen von Lehrkräften“ erweitert werden. Eine kritische Markierung des nicht unproblematischen Zusammenhangs zwischen quantitativer und qualitativer Forschung in diesem Feld findet sich bei Gasterstädt, Julia/Urban, Michael: *Einstellung zur Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen*. In: *Empirische Sonderpädagogik* 8 (2016), H.1, 54–66.

2 Dies sind Personen mit sehr unterschiedlichen Rollen im inklusiven Schulleben, z. B. Schulleiterin, Religionslehrerinnen, ein Referendar, ein Pfarrer sowie ein Integrationshelfer.

felder zeigen sich: 1. das Verhältnis von Programmatik und Pragmatik, 2. das Verhältnis von Homogenität und Heterogenität sowie 3. das Verhältnis von individuellem und gemeinschaftlichem Lernen (vgl. 49).

Insgesamt ergibt sich im Blick auf die Einflussfaktoren kein gänzlich unerwartetes Bild. Die biografischen und sozialisationsbedingten Einflussfaktoren (1) manifestieren sich z. B. bei einer befragten Religionspädagogin in der starken biografischen Prägung durch den gesellschaftspolitischen Kontext inklusiver Traditionen in der Kirche der ehemaligen DDR. Bei einer Schulleiterin in Westdeutschland ergeben sie sich aus dem Problemdruck disparater Lerngruppen im eigenen Einzugsbereich, die zum Ausgangspunkt eines inklusiven Schulkonzepts werden. Positive Erfahrungen mit Teamarbeit im eigenen Umfeld (2) gehören zu den grundlegend stabilisierenden Faktoren inklusiven Unterrichtens, insofern inklusives Lernen sowohl unter dem Aspekt der Integration und des Homogenisierens/des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand³ als auch unter dem Gesichtspunkt allgemeiner Heterogenität/des individuellen Lernens die Rolle der Lehrkraft radikal ändert, sie vom Einzelkämpfer zum Teamplayer sowie tendenziell zum Lernbegleiter und individuellen Lerncoach macht, der auf die reibungslose Zusammenarbeit mit anderen Expertinnen und Experten angewiesen ist. Interessant ist, dass aus religionspädagogischer Sicht von den Lehrkräften kein explizit theologisches Zuständigkeitsargument entwickelt, wohl aber eine Fürsorgepflicht für den kollegialen Zusammenhalt (3) abgeleitet wird. Eine explizit fachbezogene Zuschreibung erfolgt allein in einer interreligiösen Fachgruppe für den gesamten religiös-ethischen Lernbereich an einer inklusiven Schule. Die Frage nach der Zuständigkeitszuschreibung im inklusiven Betrieb ist damit schon eine Teilantwort auf die religionspädagogische Fragerichtung 2 nach einer speziell fachlichen Begründung für Inklusivität. Insgesamt zeigen sich in Bezug auf den Einflussfaktor 4 (Werte, Einstellungen, Menschenbild, gesellschaftliche Vorstellungen) bei aller Unterschiedlichkeit inklusiver Ansätze keine Unterschiede im Blick auf die Ablehnung von Separation und Exklusion sowie den Wert einer gemeinsamen Beschulung. Eine theologische Begründung (religionspädagogische Fragerichtung 2) erfolgt bei den Fachlehrkräften hier eher implizit. Ethische Haltungen

3 Der Gemeinsame Gegenstand des Unterrichts lässt sich nach Georg Feuser als Matrix aus gemeinsamer unterrichtlicher Handlungsstruktur und individueller Tätigkeitsstruktur der Unterrichteten erfassen. Die unterrichtliche Handlungsstruktur muss lernstands- und profilbezogene fachliche Entwicklungsschritte vorhalten. Vgl. hierzu *Feuser, Georg*: Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung, Darmstadt 2005, 173f.

und Einstellungen „bewegen sich im Horizont des christlichen Menschenbildes.“ (206) Allein der im inklusiven Dienst tätige Pfarrer verwendet eine explizit theologische Begründungsfigur (Gottesebenbildlichkeit und Einzigartigkeit jedes Geschöpfes).

Die von den Inklusionsprofis wahrgenommenen inhaltlichen Spannungsfelder sind insofern von großem Interesse, als sie grundlegende Problematiken inklusiver Arbeit fokussieren. Es geht um die realistische, keineswegs bruchlose Realisierung von Inklusion unter verschiedenen programmatischen Zielvorstellungen (1), um Integration einer markierten Gruppe in eine Gesamtheit (Homogenisierung) bzw. um die Normalität der Verschiedenheit (Differenzierung) in der vorgefundenen schulischen Praxis (2) und um die damit einhergehenden Vorgehensweisen im Spannungsfeld von individuellem und gemeinschaftlichem Lernen (3). So geht ein integratives Inklusionsverständnis mit gemeinschaftsorientierten Lehr- und Lernarrangements, z. B. von profil- und niveaubezogenem Lernen am gemeinsamen Gegenstand, einher, ein individuumorientiertes Inklusionsverständnis dagegen eher mit zieldifferentem gemeinsamem Lernen (245).

Für die Durchführenden der Studie ergibt sich als Resultat die Notwendigkeit praxistauglicher Unterrichtshilfen und fachdidaktischer Anregungen durch gestütztes learning by doing am Ort und aufsuchende Aus-, Fort- und Weiterbildung zur Anreicherung von Wissen, Wollen und Können⁴ der Lehrkräfte.

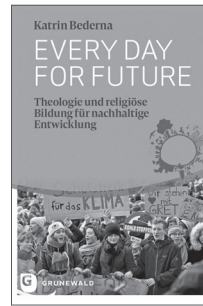
Damit ist die vorliegende Studie über Religion in inklusiven Schulen schon allein als Reflexionsgrundlage praxistauglicher Aus-, Fort- und Weiterbildung inklusiver Religionspädagogik lesenswert. Zudem erhellt sie bodenständig und konkret die Reichweite möglicher Kreativität religionspädagogisch Handelnder in komplexen Lernumfeldern. Und genau dies macht sie so wichtig in einer leider weitgehend theoretischen und nicht immer ideologiefreien Diskussion von Inklusion.

Unter der religionspädagogischen Fragerichtung 1 nach fachspezifischen Wahrnehmungs- und Argumentationsfeldern wäre nach den Ergebnissen der Studie weiter zu forschen: Setzen sich religionspädagogische Inklusionsprofis in besonderer Weise für eine lebensweltliche Orientierung des Lernens, gemeinsame Aktivitäten und das Funktionieren des kollegialen Austauschs ein bzw. fühlen sie sich dafür verantwortlich? Für die religionspädagogische Fragerichtung 2 zeigen sich keine Ansätze: Christliche Religiosität wird von den religionspädagogischen Inklusionsprofis theologisch nicht als inklusiv wahrgenommen. Wäre christliche Spiritualität z. B.

4 Vgl. hierzu *Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike*: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006) 469–520, 479ff.

eine allen zugängliche Tiefendimension menschlicher Sinndeutungstätigkeit unter anderen Sinndeutungen, könnte sie sich als spezifische geistig-emotionale Eingebundenheit zeigen, an der jeder qua Menschsein teilhaben kann. Im inklusiven Religionsunterricht bräuchte religionsdidaktisch nichts mehr ‚heruntergebrochen‘ zu werden. In verschiedenen Zugangsweisen wäre alles im gleichen Maße immer schon für alle da.

Elisabeth Hotze



Bederna, Katrin: Every day for Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, Ostfildern (Grünewald) 2019 [272 S., ISBN 978-3-7867-3191-7]

Weltweit gehen jeden Freitag Tausende von Jugendlichen für Klimaschutz auf die Straßen, das Thema wird in weiten Teilen der Bevölkerung als das drängendste Problem wahrgenommen – und dennoch verändert sich im alltäglichen Handeln in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft bislang wenig. Wenn Religionspädagogik die Zeichen der Zeit wahrnehmen will, dann ist es höchste Zeit, sich sowohl mit Klimaschutz als auch mit der neu erwachten Sensibilität von Jugendlichen für die Bewahrung von Welt und Umwelt auseinanderzusetzen. Die Autorin nimmt sich dieser höchst aktuellen Aufgabe an, wobei sie vom Begriff der „Nachhaltigkeit“ ausgeht. Hierunter versteht sie ein sittliches Prinzip, das nach der Zukunftsfähigkeit des Umgangs mit ökologischen Bedingungen fragt. „Nachhaltig ist eine Handlung, Lebensform bzw. Wirtschaftsweise, die so mit ‚der Natur‘ umgeht, dass sie von jeder und jedem anderen überall und immer wiederholt bzw. geteilt werden könnte.“ Mit dem Nachhaltigkeitsbegriff kann sie interdisziplinär an Bildungskonzepte anknüpfen, die spätestens mit der „Weltdekade für nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014) der Vereinten Nationen entstanden sind. Die Bildungskonzepte für nachhaltige Entwicklung (BNE) verbinden grundlegend Klima- und Umweltschutz mit sozialen und ökonomischen Problemstellungen.

Wie Ökologie, Ökonomie und Soziales jedoch gewichtet und miteinander in Beziehung zu setzen sind, wird derzeit gesellschaftlich und politisch äußerst kontrovers debattiert. Die Vf.in positioniert sich hierzu im Verlauf des Buches deutlich. Sie greift das vom Stockholm Resilience Center entwickelte Bild einer Hochzeitstorte auf, in der das Ökosystem das Fundament darstellt, auf dem die Gesellschaft steht, die wiederum den deutlich kleineren Tortenring der Ökonomie trägt. Zugleich distanziert sie sich von Ansätzen der BNE, die vornehmlich auf formale kompetenzorientierte Lernziele setzen, und ihrer Ansicht nach oftmals normativ unterbestimmt sind. Damit wirft sie eine durchaus strittige Grundfrage auf: „Soll BNE auf bestimmte Haltungen und

Wertvorstellungen zielen oder nur Kompetenzen vermitteln, die bei der Gestaltung nachhaltiger Entwicklung benötigt werden, wenn der Einzelne diese will?“ Die Vf.in plädiert für ein deutlich normatives Fundament der BNE, ohne dass hierbei Lernprozesse überwältigend oder ideologisch werden dürften.

In einem ersten inhaltlichen Angang führt sie in (natur-)wissenschaftliche Grundlagen des Klimawandels ein und entfaltet die Lernausgangslage der Schüler/-innen, indem sie Einblicke in deren kognitive Konstrukte und Wissensbestände gibt. Zudem erörtert sie, mit welchen Strategien angesichts der drohenden Klimakatastrophe reagiert werden kann. Hierbei betont sie insbesondere die Strategie der Suffizienz, der Genügsamkeit, die in den gegenwärtigen Debatten zu wenig beachtet würde, zu der aber insbesondere die christliche Tradition Wichtiges beizutragen habe. Entgegen der ökonomischen und sozialen Norm und Logik, dass materielles Wachstum ein erstrebenswertes Gut sei, unterstreicht die Vf.in Postwachstumskonzepte und setzt sich umfassend, aber durchaus kritisch mit Papst Franziskus' Enzyklika *Laudato Si'* auseinander. Diese wird auch jenseits des binnenkirchlichen Diskurses breit diskutiert, allerdings werde die Enzyklika durch ihre spirituelle und tugendethische Wende im letzten Kapitel politisch, aber auch religionspädagogisch gebrochen. Die Vf.in, die sich in der Tradition einer politisch ausgerichteten Religionspädagogik nach Peukert, Mette und Grümme verortet sieht, sucht daher eine Theologie resp. religiöse Bildung nachhaltiger Entwicklung, die sich einer Option für Nachhaltigkeit verschreibt.

Hierfür wendet sie sich in einem zweiten Angang dem Prinzip der Nachhaltigkeit zu, das sie zum einen inhaltlich interdisziplinär entfaltet. Zum anderen setzt sie sich mit der ethischen Verpflichtung zum nachhaltigen Handeln auseinander. Diese sieht sie universal fundiert. Der Imperativ zum nachhaltigen Handeln gründe darin, dass „Handlungen des Typs nicht-nachhaltig [...] nicht als Einzelhandlung, sondern erst als universalisierte (weil es sehr viele tun) schlechte Folgen“ hätten bzw. die Würde von anderen missachteten. Daher wehrt sie sich gegen gesellschaftliche Debatten, die entsprechende ethische Ansprüche und Prinzipien als ‚Moralisieren‘ oder ‚Hypermoral‘ diskreditieren.

Wenn nachhaltiges Handeln sittlich geboten sei, stellt sich für die Vf.in die Frage, inwiefern Nachhaltigkeitsdebatten bzw. die BNE das Christentum bzw. religiöse Bildung benötigten. Sittlich, so die Autorin, fügten diese den Debatten nichts Neues hinzu, allerdings stellen sie Ressourcen und Orte bereit, um zum Gelingen von BNE beizutragen. Um diese Beiträge auszuloten, setzt die Vf.in umfassend anthropologisch, schöpfung- und freiheitstheologisch an und skizziert Grundzüge einer Theologie der Armut, die mehr und anderes meint als Suffizienz.

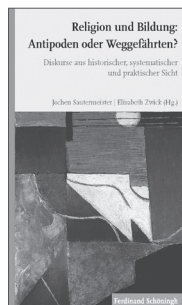
Damit ist das theoretische Fundament gelegt, um im abschließenden religionspädagogischen Kapitel Nachhaltigkeit als eine Dimension von religiöser Bildung zu entwerfen – und umgekehrt (ob der vieldiskutierte Begriff der „Dimension“ hier durchträgt, wäre weiter zu erörtern). Dazu schaut die Vf.in zuerst heterogenitätssensibel auf unterschiedliche jugendliche Milieus und ihr Nachhaltigkeitsbewusstsein, um anschließend über wesentliche Etappen und Grundzüge der BNE-Diskurse zu informieren, wobei sie deutlich markiert, dass die Frage nach der normativen Orientierung und der politischen Dimensionierung dieser Diskurse strittig sei. Wenn allerdings, so die Vf.in, Bildung weiterhin auf Demokratie, Freiheit und Solidarität ausgerichtet sein soll, so ist Bildung normativ und muss zukunftssträchtig auf Nachhaltigkeit zielen, damit zukünftige Generationen überhaupt die Grundlagen für ein freies, selbstbestimmtes und solidarisches Miteinander besitzen.

Unter Berücksichtigung des Beutelsbacher Konsenses will sie dabei Überwältigung der Schüler/-innen vermeiden. „Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung will Kinder und Jugendliche nicht zu Anwälten für die Schöpfung, die Armen und die Zukunft machen. Sie will, dass sie sich selbst zu Anwälten für die Schöpfung, die Armen und die Zukunft machen.“ Um Heranwachsende hierzu zu befähigen, seien Spiritualität, Identitätsbildung und moralische Motivation förderlich, die gerade auch religionspädagogisch gefördert werden. Zugleich könne die religiöse Weltansicht zu einer „Transformationsbildung in messianischer Perspektive“ dazu beitragen, „den Fluss des Normalen und Nicht-Nachhaltigen“ zu unterbrechen. Die Vf.in besitzt nicht den Anspruch, abschließend eine umfassende Didaktik zu entwerfen, sondern entfaltet folgende didaktische Prinzipien, die sie teils mit Praxishinweisen (manchmal appellativ) konkretisiert: Emanzipation, Partizipations-, Zukunfts-, Schöpfungs- und Handlungsorientierung, Vernetzung, ethisches Lernen, politische Dimensionierung, Korrelation, Ästhetik und Spiritualität. Abschließend konkretisiert sie diese exemplarisch am BNE Service Learning, das sie im Vergleich zu Compassion und Diakonischem Lernen profiliert.

Die Autorin schlägt einen beeindruckend breiten interdisziplinären Bogen, der hier nur in Ansätzen skizziert werden konnte, und vermeidet in ihrem hochaktuellen Buch eine doppelte Verkürzung, die theologisch und religionspädagogisch verlockend naheliegt, nämlich sich inhaltlich auf Fragen von Schöpfung bzw. Umweltschutz und religionspädagogisch auf ethische Erziehung zu fokussieren. Dabei nimmt sie eine deutliche Option für Nachhaltigkeit, insbesondere für die oftmals vernachlässigte Strategie der Suffizienz ein, und legt ihr normatives Fundament stets offen. Die Parteilichkeit wird teils bis in den Stil hinein deutlich, so dass sich die ein oder andere ironisch bis sarkastische Bemerkung zu aktuellen politischen und gesellschaftlichen Diskursen finden lässt.

Es liegt außerhalb der Kompetenz der Rezensentin, fachlich die nicht-theologischen Kapitel zu würdigen, sodass abschließend nur einige religionspädagogische Bemerkungen erlaubt seien. Bislang liegen nur wenige religionspädagogische Beiträge zur BNE vor. Dass diese Publikation theologisch und religionspädagogisch umfassend fundiert ist, ist daher notwendig und erfreulich zugleich. Äußerst innovativ und erhellend sind die stetigen Verknüpfungen von (natur-)wissenschaftlichen Erkenntnissen und religionspädagogischen und -didaktischen Reflexionen, wie z. B. bei kognitiven Konstrukten und Wissensstrukturen vom Klimawandel. Auch gelingt es der Vf.in überzeugend, Theologie und Religionspädagogik als eine Ressource für den BNE-Diskurs auszuweisen, die auch im außertheologischen Sprach- und Denkhorizont plausibilisierbar ist. Begrüßenswert ist auch, dass die Vf.in die normativen Grundlagen des Bildungsbegriffs nicht vernachlässigt, dabei zugleich aber sowohl die Unverfügbarkeit von Bildung als auch das notwendige Überwältigungsverbot sowie die gebotene Kontroversität von Positionen gewährleisten will. Hier erkennt die Autorin die Fallstricke ihrer normativen Positionierung genau. Argumentativ und interdisziplinär noch ausgeschärfter könnte ihr Gedankengang (z. B. in Hinblick auf den Emanzipationsbegriff) hier in Auseinandersetzung mit den derzeitigen Debatten um eine kritisch-politische Bildung werden, die in der Tradition des Beutelsbacher Konsenses um entsprechende Fragestellungen kreisen. Auch die tendenziell von der Autorin skeptisch als inhaltsdefizitär bäugte Kompetenzorientierung könnte in diesem Horizont nochmals reformuliert werden. Doch dies sind eher Ideen zum Weiterschreiben als grundlegende Kritik an diesem äußerst aktuellen und dringenden Buch, das hoffentlich eine sehr breite Rezeption erfährt.

Claudia Gärtner



Sautermeister, Jochen/Zwick, Elisabeth (Hg.): Religion und Bildung: Antipoden oder Weggefährten? Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht, Paderborn (Ferdinand Schöningh) 2019 [406 S., ISBN 978-3-506-78595-4]

Wechselnde historische Kontextualisierungen haben Judentum und Christentum kontinuierlich zum argumentativen Ausweis des eigenen Wahrheitsanspruches im Kontext des jeweils allgemeinen Wahrheitsbewusstseins herausgefordert. Dies nötigte zur reflexiven Durchbildung des religiösen Bewusstseins, zu seiner auch spannungsvollen Relationierung zu allgemeiner Bildung und ermöglichte so die (institutionelle) Weitergabe von (religiöser) Bildung. Mit der (spät-)aufklärerischen Herausbildung eines durch Subjektivierung, inhaltliche Dekonstruktion und Funktionalisierung gekennzeichneten Allgemeinbegriffes von Religion und der gleichzeitigen Konjunktur eines religiös entbundenen, allgemeinen Bildungsbegriffes traten ‚Religion‘ und ‚Bildung‘ in ein konfliktreiches Verhältnis. Bis in die Gegenwart erscheint Religion zum einen mit zunehmender Bildung abnehmend und strittig; zum anderen persistiert sie – gegenläufig zu einschlägigen Säkularisierungstheoremen – in vielfältigen Formen in anhaltender, keineswegs immer nur bildungsabständiger Intensität.

Den aktuellen Anlass, das komplexe und spannungsvolle Verhältnis von Religion und Bildung als „Antipoden oder Weggefährten“ neu in den Blick zu nehmen, sehen der Herausgeber und die Herausgeberin des hier anzuzeigenden Bandes, Jochen Sautermeister und Elisabeth Zwick (2019 verstorben), in der gegenwärtig zu beobachtenden, hochgradig ambivalenten „sozialen und politischen Wirkmächtigkeit religiöser Überzeugungen“ (9). Inhaltlich liegt der Schwerpunkt dieses Bandes infolge der „charakteristischen inneren Vernetzung von Religions- und Bildungsgeschichte“ (ebd.) auf dem westeuropäischen Kulturraum und damit auf dem abendländischen Christentum. In der Gliederung kommt die Logik theologischer Enzyklopädie zum Zuge: Auf „Biblisch-Theologische Perspektiven“ (Teil I) folgen „Historische Sondierungen“ (Teil II) und „Systematische Reflexionen“ (Teil III) sowie „Praktische Zugänge“ (Teil IV). Interdisziplinäre

Beiträge aus Judaistik, Islamischer Theologie, Philosophie, Geschichtswissenschaft, Pädagogik und klinischer Psychiatrie ergänzen die überwiegende Mehrheit der Aufsätze katholisch-theologischer Provenienz; zwei Beiträge kommen aus der Evangelischen Theologie.

Biblich-theologisch (Teil I) entfaltet Eckart Otto die Bildungstheorie des Pentateuch als einen die jüdische Glaubensgemeinschaft bis heute konstituierenden Prozess der „Herzensbildung durch Lehre und Lernen in der Tora“ (13). Hier schließen im Blick auf das „rabbbinische Bildungsideal“ (81) aus judaistischer bzw. erziehungswissenschaftlicher Sicht die späteren Beiträge von Gerhard Langer (Teil II) und Micha Brumlik (Teil III) an. Eine ebenfalls gelungene Vermittlung von Religion und Bildung zeigt Erasmus Gaß am Beispiel der alttestamentlichen Weisheitstexte. Dass auch das neutestamentliche Urchristentum ein „Bildungsphänomen“ (58) war, dokumentiert Stephan Witetscheks Profilierung der frühchristlichen Gemeinden als Lern-, Diskurs- und Erinnerungsgemeinschaften. Thomas Söding fordert nachdrücklich – aber etwas unvermittelt – die vergegenwärtigende „Adaption“ und „Transformation“ der „Ambition“ urchristlicher „Herzensbildung“ (65) in den aktuellen Bildungsdiskurs.

Gegenüber der durch Christian Hornung (Teil II) rekonstruierten, kohärenten Verbindung von christlicher und paganer Bildung in der spätantiken Bildungskonzeption Augustins ist der von Stephan Ernst differenziert nachgezeichnete Prozess der Verwissenschaftlichung der mittelalterlichen Theologie im Kontext der entstehenden Universitäten pluraler und kontroverser. Für die Zeit der Konfessionalisierung zeigt die Historikerin Britta Kägler, bezogen auf das Herzogtum Bayern, die durchgehende konfessionspolitische Überformung von Bildungsinhalten im Interesse der „Herausbildung einer persönlichen Frömmigkeit“ (154) als grundlegendes Bildungsideal des 16. und 17. Jahrhunderts, dessen Verbindungslinien zur jeweiligen Frömmigkeitspädagogik Ralf Müller exemplarisch herausarbeitet. Am Beispiel der katholischen Schulorden dekonstruiert Stefan Owandner das Vorurteil einer „frauenfeindlichen katholischen Bildungspolitik“ (185).

Die „Systematischen Reflexionen“ (Teil III) eröffnet aus pädagogischer Sicht Elisabeth Zwick mit einer gegenwartsorientierten Bestimmung von Religion als „Antwort“ auf die „Grunderfahrung“ (211) der Transzendenz, die im religiösen Gefühl als je unvertretbares authentisches Selbstsein erlebt wird. Durch die einseitig handlungstheoretische Profilierung des Authentizitäts- wie des Bildungsbegriffes (213f.) gelangt sie zu einer primär ethisch fundierten Vermittlung von Religion und Bildung. Demgegenüber plädiert Jochen Sautermeister im Horizont christlicher Einsicht in die Endlichkeit und Fragmentarität menschlicher Identität für ein „achtsamkeitsbasiertes Bildungsverständnis“ (229), wobei der Rekurs auf ein buddhistisches Konzept anstelle analoger Dimensionen christlicher Glaubenspraxis und Seelsorge kritisch anzufragen ist. In bildungsphilosophischer Perspek-

tive betont Michael Bongardt die grundlegende Bedeutung der Heiligen Schriften für die Bildung eines religiösen Deutungshorizontes und den individuellen Bildungsprozess der Gläubigen. Als religionsübergreifendes Phänomen erörtert Christoph Böttigheimer den religiösen Fundamentalismus und verbindet damit entsprechende Grundaufgaben religiöser Bildung (Dialogfähigkeit, erkenntnistheoretische Selbstbescheidung, Aufklärung etc.). Gegenüber einer stereotypen Verengung islamischer Religiosität auf die Gesetzesdimension bei gleichzeitiger Ausblendung des Bildungsaspekts entwickelt Tarek Badawia aus dem für sunnitische Theologie grundlegenden „komplementäre[n] Verhältnis von Vernunft und Religiosität“ die „bildungstheoretische Leitidee der Mündigkeit“ (293).

Eine korrelative, relativ allgemein bleibende „Weggefährten“schaft von Religion und Bildung sieht Peter Beer in der gemeinsamen Grundfrage nach Sinnerfüllung. Vorstellungen einer ethisch akzentuierten Vermittlung von Religion und Bildung bieten die Beiträge von Lothar Kuld (Compassion-Projekt), Ralf Gaus (Globales Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung) und Viktoria Lenz (Empathie-Lernen). Aus schulpraktischer Perspektive plädiert Josef Epping für eine verstärkte Förderung christlicher Alltagskultur, während in klinisch-psychiatrischer Hinsicht Günther Klosinski die entwicklungsgerechte Vermittlung der „selbstwertstützenden Elemente der religiösen Überzeugung“ (401) fordert. Gegenüber ethisch-politischen Verrechnungen von Religion und Bildung weist der evangelische Religionspädagoge Bernhard Dressler nachdrücklich auf die „konstitutive Mehrdeutigkeit der Religion“ (378), ihre spezifische Rationalitätsform sowie auf die grundsätzliche Kontingenz von Bildungsprozessen hin.

Angesichts der perspektivischen und methodischen Vielfalt wie der enormen thematischen Breite dieses Bandes ist zu bedauern, dass von den Herausgebern weder eine inhaltliche Einführung noch eine vergleichende Würdigung der immerhin 23 Beiträge vorgenommen wurde. Nachdenklich stimmt die Vielzahl ethisch motivierter Vermittlungen von Religion und Bildung bei sehr zurückhaltender Einspielung christlich-materialer Themenbestände. Dies kann konfessionelle Gründe haben; es könnte aber auch darauf hinweisen, dass bildungsökonomisch rechtfertigende Argumentationsmuster stärker als bisher auch den theologisch-religionspädagogischen Bildungsdiskurs bestimmen. Damit wäre die genuine Konvergenz von Religion und Bildung in einem selbstzwecklichen, gerade nicht-effizienten, Handlungsunmittelbarkeit unterbrechenden und so Freiheit ermöglichenden Selbst- und Weltverhältnis unterlaufen. Trotz dieser Einschränkung und einzelner kritischer Anmerkungen stellt dieser Band, gerade auch in seiner Vielfältigkeit, das einschlägige Diktum des Religionspädagogen Michael Meyer-Blanck eindrucksvoll unter Beweis: „Bildung ohne Religion ist unvollständig und Religion ohne Bildung ist gefährlich.“

Dorothee Schlenke



Gärtner, Claudia (Hg.): *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen* (Religionspädagogik innovativ 24), Stuttgart (Kohlhammer) 2018 [175 S., ISBN 978-3-17-034461-7]

Ist die universitäre Fachdidaktik für die tägliche Arbeit in der Schule bedeutsam? Schon seit längerer Zeit wird ein Bruch konstatiert zwischen der religionspädagogischen Theoriebildung einerseits und der Produktion von Unterrichtsmaterialien oder Vorschlägen andererseits. Diesen Bruch zu überwinden, Theorie und Praxis zu konvergieren und beides in gegenseitiger Abstimmung weiterzuführen, dazu tritt die fachdidaktische Entwicklungsforschung an. Der Name dieser Forschungsrichtung ist entlehnt aus der angelsächsischen Fachdidaktik, eine Übertragung des dortigen ‚Educational Design Research‘ bzw. ‚Development Research‘. Der deutsche Name dieser Forschungsrichtung kann leicht missverstanden werden; allgemein untersucht die religionsdidaktische Entwicklungsforschung Lehr-Lern-Prozesse in enger Abstimmung mit der Praxis. So sollen gleichzeitig die Theoriebildung vorangetrieben werden und konkrete Anregungen für Lernarrangements entstehen.

Diese fachdidaktische Entwicklungsforschung wird in Dortmund im Forschungs- und Nachwuchskolleg Fachdidaktische Entwicklungsforschung FUNKEN betrieben. Der vorliegende Sammelband bietet eine Übersicht über Ziele, Interessen und einzelne Ergebnisse der religionsdidaktischen Forschung innerhalb dieses Kollegs. Er umfasst acht Artikel; die ersten beiden Artikel sind unter dem Stichwort ‚Einblicke‘ zusammengefasst und beschreiben Ziele und Vorgehensweise der religionsdidaktischen Entwicklungsforschung; vier Artikel unter dem Stichwort ‚Blickwinkel‘ stellen Aspekte einzelner Forschungsprojekte vor, diese Artikel verweisen auf die Dissertationen der Autorinnen und Autoren. Unter dem Stichwort ‚Aus- und Außenblick‘ finden sich schließlich zwei Artikel, die die religionsdidaktische Entwicklungsforschung einer Metareflexion unterziehen.

Der erste Artikel von Gärtner beschreibt das Anliegen der fachdidaktischen Entwicklungsforschung: Die Konvergenz zwischen Theoriebildung und Unterrichts-

vorbereitung. Diese Konvergenz wird dadurch angestrebt, dass im Forschungsprozess mehrfach Kontakt mit dem empirischen Feld aufgenommen wird. Dadurch entsteht ein Forschungsweg vom Theorieentwurf über den mehrfachen Feldkontakt mit eigener Reflexion hin zur Entwicklung einer Theorie. Dieses Vorgehen wird als „intervenierend“ und „iterativ“ beschrieben. Das Vorgehen hält sich eng an die Tätigkeit von Lehrenden, die Beziehung zwischen den lehrenden und den forschenden Aspekten eines solchen Projektes müssten noch vertieft reflektiert werden. Die fachdidaktische Theoriebildung ist in dieser Forschung an den Interessen der Praktiker/-innen orientiert; daher nennt Gärtner die entwickelten Theorien „lokale Theorien“, die unterhalb von didaktischen Prinzipien angesiedelt sind. Ihre Bedeutung liegt in einer ökologischen Validität (26), die als virtuelle Replizierbarkeit sowie Transparenz und Nachvollziehbarkeit spezifiziert wird: Die Ergebnisse der religionsdidaktischen Entwicklungsforschung sollen in die Praxis implementiert werden können.

Dieses allgemeine Forschungsanliegen wird im zweiten Artikel von Gärtner konkretisiert. Hier geht es um Möglichkeiten des Einsatzes einer Ikone zur Reflexion des eigenen Auferstehungsverständnisses. Deutlich wird an diesem Artikel die Nähe, aber auch die Differenz zur praktischen Unterrichtsvorbereitung: Zunächst wird der Lerngegenstand didaktisch reflektiert; ein Zwischenergebnis dieser Reflexion ist die Erkenntnis, dass ‚Auferstehung‘ in enger Beziehung steht zu den Todeskonzeptionen von Schülerinnen und Schülern. Auf dieser Grundlage wird eine Unterrichtseinheit entworfen, in der die Lernenden einer russischen Auferstehungsikone begegnen, nachdem sie sich mit ihren eigenen Vorstellungen von Auferstehung auseinandergesetzt haben. Diese Konzeption ist in unterschiedlichen Klassen getestet worden, aus der Testreihe ergibt sich die lokale Theorie: Bilderschließung, Schülerkommunikation und Reflexion des eigenen Auferstehungsverständnisses können in Typen modelliert werden, zwischen einer rein additiven Ordnung der eigenen Vorstellungen und Konzeptionen, die in der Schule gelehrt werden, bis zur Entwicklung des eigenen Auferstehungsverständnisses in Auseinandersetzung mit dem Unterricht. Interessanter als diese Typen sind eine Reihe von Beobachtungen: So zeigt Gärtner, dass Schüler/-innen wertschätzende Korrekturen ihrer eigenen Vorstellung annehmen und dass Bildbeschreibungen eine Führung durch die Lehrenden brauchen. Allgemein konnte die Hoffnung auf das bildende Potential der Ikone nicht voll erfüllt werden.

Der Artikel von Schwarzkopf stellt die Rezeption ihres Projektes vor. Sie berichtet von der Vorstellung dieses Projektes in drei Forschungskolloquien; dabei konstatiert sie aus den Reaktionen eine Fremdheit. Dieser Ansatz ist originell: Die wissenschaftliche Vorstellung selbst wird als Lehr-Lern-Prozess betrachtet und im Sinne der Entwicklungsforschung reflektiert. Das Ergebnis lautet: Umgang

mit Fremdheit braucht Zeit, Transparenz und Relativität. Ob diese Voraussetzungen bei einer Forschungskonferenz gegeben sind und wie sie adäquat genutzt werden können, das bleibt Gegenstand weiterer Reflexion.

Blanik hat in ihrem Forschungsprojekt Modelle zur Theodizee-Erklärung bei Jugendlichen untersucht und fokussiert sich auf die Möglichkeit, Unterrichtsreihen gemäß der Entwicklungsforschung zu reflektieren. Der Vorteil dieser Reflexion ist ihre Nähe zum tatsächlichen Unterrichtsgeschehen mit Ausfällen, Störungen und Unregelmäßigkeiten; Nachteil ist die fehlende Reproduzierbarkeit – aus den gleichen Gründen.

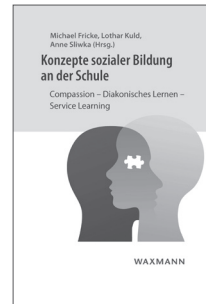
Das Forschungsprojekt von Strumann widmet sich der Darstellung von Gewalt in den Psalmen. Von ihrem Promotionsprojekt stellt sie dessen Beziehung zur Entwicklungsforschung dar sowie den Aspekt, dass gerade Schüler/-innen mit emotionalem Förderbedarf in den Psalmen eine Sprache finden, um ihre eigenen Gewalterfahrungen auszudrücken.

Faßbender reflektiert den Forschungszyklus der religionsdidaktischen Entwicklungsforschung, mit Fokus auf die mehrfache Begegnung mit dem Forschungsfeld. In diesem Wechsel zwischen praktischer Erhebung und theoretischer Reflexion zur Veränderung der Praxis sieht er die sinnvolle Möglichkeit einer Begegnung mit unbekanntem Aspekten der Religionsdidaktik.

In den Metaartikeln von Roebben und Prediger wird die Entwicklungsforschung selbst reflektiert. Roebben entwickelt die Überlegung, wie Forschung in Bewegung gelingen kann: Es ist eine Konstante der Religionsdidaktik, dass jeder Lernprozess eine Veränderung darstellt. Daher müssen seiner Meinung nach alle religionsdidaktischen Theorien lokal sein im Sinne der Entwicklungsforschung: „das heißt kontextualisiert und provisorisch.“ (162) Eine solche Begrenzung senkt die Ansprüche an die Didaktik, gleichzeitig ist sie unbefriedigend für die Theoriebildung, da die Validität der Theorien aufgegeben wird. Prediger blickt als Außenstehende auf den Forschungsverbund und verweist auf Grenzen dieser Forschung: Der Erweis von Nachhaltigkeit des Unterrichts bleibt ein blinder Fleck der Didaktik, und die praktischen Ergebnisse stellen sich so als Prototypen dar; die geforderte Wirksamkeit für die Unterrichtspraxis kann von der Forschung nicht eingeholt werden.

Die religionsdidaktische Entwicklungsforschung ist eine legitime Entwicklung in der empirischen Religionspädagogik. Eine allgemeine Theorie dieser Forschung steht noch aus. Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, ob der gerade von Schwarzkopf recht scharf gezogene Unterschied der Entwicklungsforschung zur empirischen Religionspädagogik tatsächlich bestehen bleiben muss oder ob sich die Entwicklungsforschung zu einem Zweig der empirischen Religionspädagogik entwickelt, mit der dazugehörigen ‚großen Theorie‘, die einen Rahmen der unterschiedlichen ‚lokalen Theorien‘ bilden kann.

Boris Kalbheim



Fricke, Michael/Kuld, Lothar/Sliwka, Anne (Hg.): Konzepte sozialer Bildung an der Schule. Compassion – Diakonisches Lernen – Service Learning, Münster (Waxmann) 2018 [250 S., ISBN 978-3-8309-3884-2]

Soziales Lernen als explizit-eigener und reflektierter Gegenstand schulischen Lernens existiert seit mehr als zwei Jahrzehnten. Im katholischen Raum sind vor allem der Ansatz der Compassion-Projekte, im evangelischen Feld das Diakonische Lernen bekannt geworden. Der vorliegende Band nun hat zum Ziel, drei Konzepte, die beiden gerade erwähnten und darüber hinaus ein drittes, nicht religiös-theologisch rückgebundenes Konzept mit dem Titel „Service Learning“ vorzustellen und zugleich einer Reflexion zu unterziehen. Insbesondere sollen die Fragen, aus welchen Motiven heraus soziales Lernen angeboten und durchgeführt wird und worin die Erfolge, aber auch Hürden liegen, im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen stehen. Der Band geht auf eine Tagung aus dem Jahr 2016 mit gleichnamigem Titel zurück, die diese drei Konzepte erstmalig in ein fachliches Gespräch miteinander brachte.

Interessanterweise umfasst der erste Teil des Bandes, überschrieben mit dem Titel „Praxis“, dann aber mehr als nur die Vorstellung der drei titelgebenden Konzepte. Neben dem Compassion-Projekt, das ein zweiwöchiges Sozialpraktikum in der 10. Jahrgangsstufe umfasst, und dem diakonischen Lernen, das hier am Beispiel der Mitarbeit von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe in einer Vesperkirche vorgestellt wird, ist das Projekt „Service Learning“ oder auch „Lernen durch Engagement (LdE)“ das dritte, in den USA entstandene und in seiner theoretischen Konzeption auf John Deweys Demokratie- und Pädagogikverständnis zurückgehende titelgebende Projekt. Dieses setzt auf eine enge Verzahnung von gesellschaftlichem Engagement und fachlichem Lernen im Unterricht, hier werden Projekte wie etwa „Sonnenschutz für Kitas“, bei dem Schüler/-innen Kitas auf wirksamen Sonnenschutz hin prüfen und darüber beraten, in unterschiedlichen Unterrichtsfächern wie Biologie (Sinnesorgan Haut), Physik (Energiearten) und Geografie (Klimawandel) vorbereitet und reflek-

tiert. Über ein rein soziales Lernen geht auch das „Projekt Verantwortung“ einer Berliner evangelischen Schule hinaus. Hier engagieren sich Schüler/-innen der 7. bis 10. Jahrgangsstufe einmal in der Woche für einen Zeitraum von zwei Schulstunden sozial oder ökologisch, und in der 10. Jahrgangsstufe arbeiten sie für drei Monate in einem interkulturellen Projekt im Ausland mit. Das Besondere hier ist, dass das „Projekt Verantwortung“ kein Einzelprojekt der Schule ist, sondern als zentrales Prinzip zum Grundkonzept der Schule gehört.

Die „agentur mehrwert“, wie „Service Learning“ ein ebenfalls nicht-religiös rückgebundenes Projekt, verfolgt das Ziel, Schulen Unterstützung anzubieten, und die oft unterschiedlichen und wenig miteinander vernetzten Initiativen sozialen Lernens im Curriculum zu verankern, da nur mittels einer solchen Verankerung soziales Lernen nachhaltig in einer Schule implementiert werden könne und zu einem festen Bestandteil der Schulkultur werde. Das letzte vorgestellte Projekt schließlich stellt nicht die Schüler/-innen, sondern Lehrer/-innen in den Mittelpunkt, die mittels der hier vorgestellten Ausbildung den „Fachunterricht Soziale Diakonie“, „professionell statt fachfremd“ unterrichten können sollen. Der Fokus liegt hier auf der Professionalisierung der Lehrkräfte.

Die Beiträge des Theorieteils beleuchten dann verschiedene, in engem Zusammenhang mit den Projekten stehende Themen wie die nach den Wirkungen auf der Ebene der Schüler/-innen oder der Ebene des Lernens und fragen auch nach den jeweiligen Gelingensbedingungen (vgl. die Beiträge von Kuld, Sliwka/Klopsch). Auch zu große Erwartungshaltungen hinsichtlich Effekten wie Persönlichkeitsentfaltung werden diskutiert, vor allem, inwieweit eine Persönlichkeitsentwicklung, ein Empathielernen oder aber auch eine Wertebildung angesichts der Kürze der Zeit möglich sei bzw. ob die zweifellos vorhandenen Lerneffekte mit diesen Begriffen belegt werden könnten (vgl. v.a. den Beitrag von Fricke). Kuld zeigt auch, dass sich der Wertekanon der Jugendlichen durch die Teilnahme an den Projekten nicht verändert, Veränderungen zeigen sich vielmehr im Bewusstsein und der Verhaltensbereitschaft im Sozialen (Kuld 127f.). Eine pädagogische Überwältigung durch das Compassionprojekt wird damit im positiven Sinne ausgeschlossen. Die Frage nach den kurz- und v.a. mittel- bis langfristigen Lerneffekten macht zugleich in besonderer Weise noch einmal deutlich, wie sehr solide Forschungen zur Nachhaltigkeit von Bildungsprozessen fehlen.

Eine andere in den Reflexionsbeiträgen thematisierte Frage ist die nach dem Zusammenhang von sozialem und politischem Lernen (vgl. die Beiträge von Wohnig und Grümmel). Soziales Lernen ist für Wohnig noch nicht per se ein politisches Lernen, es trägt im Gegenteil unter Umständen zu Verfestigungen von Stereotypen bei und leistet einer Verkürzung struktureller Probleme auf

individuelle Hilfeleistungen Vorschub. In einer Zusammenarbeit von außerschulischer politischer Bildung und Schule, respektive der Teilnehmer/-innen sozialer Projekte (vorgestellt wird hier das Curriculum des Modellprojekts „Soziale Praxis & Politische Bildung – Compassion und Service Learning politisch denken“) sieht Wohnig eine große Chance, soziales Lernen auch in politisches Lernen münden zu lassen. Die Notwendigkeit, soziales Lernen politisch zu denken, betont auch Grümmel, der die politische Dimension des Religionsunterrichts hervorhebt. Der Religionsunterricht als ‚natürliches‘ Bezugspunkt der meisten der vorgestellten Projekte könne in der Deutung sozialer Erfahrungen die politische Dimension des christlichen Glaubens starkmachen, darin auch den Gottesglauben gesellschaftlich reflektieren und so zu einer Verbindung von ethischem Lernen und der Entwicklung politischer Mündigkeit beitragen.

Die interessante Frage nach dem Verhältnis von religiöser und sozialer Praxis stellt Braune-Krickau in seinem den Band abschließenden Beitrag und sieht in der „Sinnhaftigkeit des Helfens“ das entscheidende, sowohl religiöse als auch nicht-religiöse Projekte und Menschen verbindende Element – die Sinnhaftigkeit, die für die einen unmittelbar mit Religion verbunden ist oder aus dieser begründet wird und für die anderen eben nicht. Ob die von ihm dann unterstellte Religionsaffinität für alle Beteiligten nicht doch die nicht-religiös Gebundenen vereinnahmt, ist sicher zu diskutieren.

Gemeinsam ist allen Beiträgen der besondere Stellenwert der professionellen Begleitung der Projekte in Vor- und Nachbereitung, und darin wird die Reflexion der Projektarbeit mit den Schülerinnen und Schülern noch einmal mit herausragender Bedeutung versehen. Angesichts der unmittelbar nachvollziehbaren Rolle von Reflexion für den individuellen und v.a. aber auch nachhaltigen Bildungsprozess hätte man angesichts der starken Praxisdimension des Buches gern Detaillierteres zu Anlage und Methoden der Reflexion erfahren. Eine zweite Gemeinsamkeit in den Praxis- wie Theoriebeiträgen des Bandes liegt darin, dass das soziale Lernen immer – zumindest in den hier vorgestellten Projekten – mit nicht-schulischen Partnerinnen und Partnern aus dem Sozialraum erfolgt, zugleich wird diese Zusammenarbeit unter dem Stichwort der Vernetzung positiv konnotiert. Dem ist nichts entgegenzustellen, außer vielleicht der Frage, ob nicht auch eine Reflexion auf Projekte sozialen Lernens im Lebensraum Schule lohnenswert wäre oder ob der besondere Reiz immer im ‚Anderen‘ liegen muss. Etwas quer steht der zweifellos interessante, aber in die konzeptionelle Matrix des Bandes nicht ganz passende Beitrag zur Verbindung von diakonischem Lernen und Inklusion, da er weder ein Praxisprojekt vorstellt noch eine sich aus diesen ergebenden Fragen diskutiert.

Insgesamt liegt hier ein interessanter Band vor, der erstmalig eine Zusammenschau verschiedener Konzepte

sozialen Lernens bietet, einen guten Einblick in die vorgestellten Projekte gibt und auf der Reflexionsebene zentrale damit verbundene Fragen aufgreift. Jeder und jedem, die/der sich mit sozialem Lernen auseinandersetzt, ist der Band zu empfehlen.

Judith Könemann



Müller, Andreas: Kirchenbau als Symbol. Zur Grundlegung der Religions- und Liturgiedidaktik des christlichen Kirchenraums (Dissertationen. Theologische Reihe, Bd. 105), St. Ottilien (EOS) 2017 [670 S.; ISBN 978-3-8306-7860-1]

Der Buchtitel deutet die zentrale These der umfangreichen Dissertationsschrift (betreut von Eckhard Jaschinski, Liturgiewissenschaftler und Homiletiker an der Philosophisch-Theologischen Hochschule SVD St. Augustin) bereits an: Kirchenbauten als Glaubenssymbole zu verstehen, bietet die Grundlage für die Planung von Lehr- und Lernprozessen an diesen Stein gewordenen Glaubenszeugnissen. Dabei versteht Müller den Symbolbegriff dynamisch, indem er „das konstruktivistische Moment“ in den Begriffen „der Semantisierung und Symbolisierung“ betont (25). Im Sinne der Subjektorientierung legt Müller seinen didaktischen Akzent auf die Aneignungsprozesse, in denen sich ein Verständnis kirchlicher Räume herausbildet. Deshalb grenzt er sich von Holger Dörnemann ab, der als leitendes Prinzip die Intention setze, „Menschen zum Heiligen zu führen“ (33). Darin diagnostiziert Müller eine unangemessene Hierarchisierung, die Vermittlung – durch die Lehrkraft als Führer/-in – über Aneignung stelle. Demgegenüber meint Müller, durch die „Priorität der Symbolhermeneutik sowohl der sachgerechten Erschließung des Kirchenbaus bzw. Kirchenraums als auch einer Orientierung am Lernsubjekt besser entsprechen [zu] können“ (34). Basis der Argumentation ist die Annahme, dass sich eine Korrelation von Glaube und Leben bereits im Kirchenbau vollzogen hat, die durch eine symbolisierende Aneignung nicht allein nachvollzogen, sondern jeweils neu konstruiert werden könne (vgl. 32).

Methodisch sieht Müller sich phänomenologischen Ansätzen verbunden, insofern er erstens den Kirchenbau nicht auf seinen „materiale[n] Strukturzusammenhang“ reduziert, sondern sein „Sosein“ in der „erlebbar[n] Räumlichkeit“ und ihrer Symbolisierungen in der Praxis gelebten Glaubens verortet, was zweitens die Ausrichtung theologischer Konzepte auf den angemessenen „religiös-praktischen, Leiblichkeit und Alltag einbegreifenden

Umgang mit [dem], Phänomen' [des], Durchscheinen[s] der göttlichen Gegenwart" zur Folge hat. Insofern beruhe drittens die „Wahrnehmung von Wirklichkeitsphänomene[n] [...] auf ganzheitlicher Erfahrung und persönlicher Aneignung (bis hin zum Sich-dem-Aussetzen), sodass sich im Phänomen des Symbolvollzugs menschliches Erfahrungspotenzial und gnadenhafte Selbstmitteilung Gottes treffen können: etwa die Erfahrung von Heimat, im Haus der von Gott Zusammengerufenen' und der ihnen zeichenhaft gegebenen göttlichen Nähe" (38).

Nachdem das erste Kapitel somit das „Arbeitsvorhaben" verdeutlicht hat (19–39), nimmt Müller im zweiten Kapitel eine „[w]issenschaftstheoretische Grundlegung der Didaktik des Kirchenbaus/-raums" vor (41–133). Hier wird begründet, warum liturgiewissenschaftliche Ansätze, die religions- und kunstwissenschaftliche Überlegungen zur Bedeutung des Kirchenraums aufgreifen, und religionspädagogische Ansätze, die in ihrer konfessionellen Differenziertheit skizziert und aufeinander bezogen werden (94–133), miteinander zu verschränken sind: Es gehe um das Lernziel einer rituellen Kompetenz, die als liturgische Lernfähigkeit anzubahnen sei. In der Offenheit für „die Begrenztheit der spirituellen Ressourcen des individuellen Menschen von heute" sei gleichwohl der „Status der ersten Naivität" aufzuheben: In „einem Mindestmaß sind die bewusste Dekodierung liturgierelevanter Kodes und die eigene kritische Reflexion liturgie- und gesellschaftsgeschichtlicher Normen notwendig" (92–94).

Das dritte Kapitel erörtert detailliert „[t]hematische Bezugshorizonte der Kirchenraumdidaktik" (135–444): Die phänomenologische Differenzierung des „gelebten Raumes" in den „gestimmten Raum", „Handlungsraum" und „sozialen Raum" (141–151) wird um die Kategorie des „symbolischen Raums" erweitert, wobei die sechs Symbolkriterien „Verweiskarakter", „Real-Präsenz", „Soziale Einbettung", „Geschichtlichkeit", „Tiefendimension" und „Offenheit" zunächst auf den Kirchenraum im Allgemeinen bezogen werden (151–163). Müller differenziert dabei im Anschluss an Biehle und Halfas vier Ebenen der Symbolisierung: Auf der „objekthaft-funktionalen Ebene" stehe die „ästhetisch-künstlerische Dimension der Symbolik" im Zentrum als das „Ensemble" der beschreibbaren Gegebenheiten, die „atmosphärisch auf das wahrnehmende Subjekt" einwirken und alle weiteren Ebenen unterfüttern; die „Ebene der lebensweltlichen Raumsymbolik" bezeichne den „mehr oder weniger breiten Assoziationsbereich, mit dem sich das Subjekt in seinem Lebensbereich selbst konfrontiert bzw. sich konfrontiert sieht"; das „Raumsymbol auf der religiösen Ebene" werde relevant, sobald die Differenzierung „heilig-profan" ins Spiel komme; und auf der „Ebene der christlichen Raumsymbolik" gehe es „um den gelebten Glauben an das Ursakrament Jesus Christus in Theologie, Liturgie und Spiritualität" (163–166). Die Ebene der

lebensweltlichen Raumsymbolik umfasse die Symbolik von „Raum / Haus / Wohnen" und die „Symbolik der Raumelemente des Hauses" wie „Tür / Portal", „Fenster", „Mauer / Wände / Säule (Türme)", „Dach / Decke / Bogen" sowie „Boden / Fläche / Stufe" (167–183). Die Ebene der Symbolik des heiligen Raumes beinhalte den Umgang mit den Gegensätzen „real – unreal", „Chaos – Ordnung", „zentral – marginal" und „oben – unten". Darauf werden die Elemente der lebensweltlichen Raumsymbolik bezogen (184–227), bevor die Darstellung der „[r]äumlichen Symbolismen in der Bibel" – „Bethel", „Sinai", „Zelt Gottes", „Tempel von Jerusalem" sowie die Tempelsymbolik im Neuen Testament (227–301) – die Erörterung der „Symbolisierung christlicher Räume in der Kirchengeschichte" vorbereitet. Hier werden Kernelemente unterschiedlicher Epochen und Stile benannt und anhand der sechs Symbolkriterien beurteilt: In der „Antike" stehe die „Basilika" als „Königshalle des Kyrios" im Zentrum; für das „Mittelalter" werden „Romanik und Gotik" analysiert; in der „Neuzeit" geht es um die „Renaissance", den „protestantische[n] Kirchenraum", den „Barock" und den „Historismus"; und die „Moderne" wird an drei Beispielen der Architekten Rudolf Schwarz, Gottfried Böhm und Otto Bartning im Blick auf ihr provozierendes „Heiligkeitkonzept" und den reduzierten „Zeichencharakter" exemplarisch untersucht (302–418). Das dritte Kapitel schließt mit einem Überblick über „Theologische Ansätze in der Symbolik des Kirchenbaus", die um Symbolisierungen zu den Themen „Schöpfung", „Inkarnation", Sakramente und Vollendung (als „Vorgriff auf das himmlische Jerusalem") kreisen (418–437). Abschließend erörtert Müller die „Theologie der Kirchweih-Liturgie", in der sich die genannten Themen aus liturgiewissenschaftlicher Perspektive bündeln (437–444).

Das vierte Kapitel entwickelt eine „Religionsdidaktik der Kirchenraumsymbolik" in vier Schritten (445–592). Erstens werden im Anschluss an religionsdidaktische Diskurse vier Prinzipien einer solchen Kirchenraumdidaktik erörtert: ihr gehe es um symbolisches, ästhetisches, geschichtlich-anamnetisches und korrelierendes Lernen (445–481). Zweitens werden die geplanten Lernprozesse im Sinne der Kompetenzorientierung konkretisiert durch eine Liste von Kompetenzen (492–496), die durch einen Vergleich mit den Lehrplänen in Nordrhein-Westfalen sowie durch Schulbuchanalysen die kirchenraumdidaktischen Leerstellen sichtbar machen (482–527). Drittens wird das religionsdidaktische Modell der Elementarisierung im Blick auf die entwicklungspsychologische Dimension der elementaren Zugänge (Oser / Gmünder; Fowler) auf die Kirchenraumthematik angewendet und an beispielhaften Skizzen elementarer Lernwege mit dem Bezug auf das Thema Schöpfung für unterschiedliche Altersstufen konkretisiert (527–579). Viertens beschließen, im Rückgriff auf Peter Baumgartners Skalen zur Taxonomie von Unterrichtsmethoden,

Hinweise zur methodischen und medialen Differenzierung das Kapitel im Sinne der eingangs geforderten subjektorientierten Didaktik (580–592). Die „Schlussperspektiven“ resümieren die Chancen des Lernens an besonderen Orten religiöser Praxis: Den durch symbolisierende Praxis zu erschließenden Raum-Medien, in denen sich Glaubenspraxis symbolisch verdichtet (593–601).

Die Dissertationsschrift von Andreas Müller sensibilisiert durch ihre gründlichen phänomenologischen und symboltheoretischen Beschreibungen von Räumlichkeit im Allgemeinen sowie Kirchenbauten und deren Elementen im Besonderen für die oftmals nicht genutzten Chancen, die ein Lernen an diesen Artefakten gläubiger Praxis eröffnet. Die Arbeit fordert Religionslehrkräfte zu „liturgiedidaktischer Kompetenz und interdisziplinärem Überblick“ heraus (129); im Schnittfeld religionspädagogischer und liturgiewissenschaftlicher Diskurse entwickelt Müller Hinweise für die Unterrichtspraxis, die Beachtung verdienen und Kriterien für empirische Unterrichtsforschung bereitstellen. Auch wenn das Verhältnis von Kirchenraumpädagogik und religionsunterrichtlicher Kirchenraumdidaktik kaum reflektiert wird, provoziert der subjektorientierte Ansatz eine partizipatorisch-performative Religionsdidaktik. Darüber hinaus bietet das Buch eine Fundgrube lesenswerten Materials, das aufgrund fehlender Register über das detaillierte Inhaltsverzeichnis aufzuspüren ist – obwohl die Materialfülle die Lektüre zugleich erschwert. Der im Vorwort genannte Kürzung (vgl. 8) sind wohl auch Textbausteine zum Opfer gefallen, auf die später verwiesen wird (vgl. 599 den Verweis auf Kapitel 2.2.3./2.2.4). Insgesamt hätte eine konsequente Straffung des Gedankengangs der Arbeit gutgetan.

Norbert Brieden



Kropač, Ulrich: Religion, Religiosität, Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule (Religionspädagogik innovativ, Bd. 25) Stuttgart (Kohlhammer) 2019 [406 S.; ISBN 978-3-17-036160-7]

Religionsunterricht muss plausibilisiert und legitimiert werden, so wie jedes schulische Fach. Dazu sei zunächst „grundlegend zu entfalten, was unter religiöser Bildung in der staatlichen Schule heute zu verstehen ist“ (13). Mit diesem Ziel vor Augen legt der Eichstätter Religionspädagoge Ulrich Kropač ein monografisches Kondensat dessen vor, womit er sich in den letzten Jahren eingehend und in zahlreichen Publikationen beschäftigt hat. Dabei geht es ihm um die gründliche Herleitung und Konturierung konstitutiver Begriffe wie Religion, Religiosität, Religionskultur und Religiöse Bildung, um deren Relevanz für den Religionsunterricht herauszuarbeiten. Diesen gedanklichen Horizont steckt das Kapitel 1 ab.

Die Kapitel 2, 3, und 4 befassen sich mit je einem der leitenden Begriffe Religion, Religiosität und Religionskultur in etymologischer, historischer, theoretischer, disziplinärer und (teilweise) empirischer Hinsicht und buchstabieren so die Relevanz des Religiösen in Bezug auf Wissenschaft, Individuum und Gesellschaft. Später werden diese drei Konzepte dann als Gegenstand des Religionsunterrichts profiliert (Kapitel 6.2). Dabei verfährt der Autor äußerst kundig. Es ist ein Gewinn, dass auch gängige Begriffe und Theorien auf der Basis relevanter Quellen differenziert dargestellt werden, statt sie auf der Ebene von Allgemeinplätzen zu reproduzieren. So werden z. B. die Unterschiede von Civil Religion in den USA und Zivilreligion in Deutschland ausgeführt (68–73) oder im strukturalen Religionsbegriff bei Oevermann die Nähe zu funktionalen Religionsdefinitionen und historischen Religionen aufgedeckt (105). Der Einbezug der verschiedenen akademischen Disziplinen, die sich der Erforschung von Religion verschrieben haben, bildet ein wesentliches Qualitätsmerkmal. Kapitel 4 bildet in mehrfacher Hinsicht eine Ausnahme: Es wurde von Klaus König verfasst, was auf dem Haupttitelblatt und im Vorwort eine Erwähnung findet, nicht jedoch auf dem Umschlag, im Inhaltsverzeichnis und im Kapitel selbst; es themati-

siert mit dem Terminus Religionskultur ein in der Religionspädagogik bislang wenig bedachtes Konstrukt; in Stil (begrifflich weniger scharf, dafür mit Beispielen versehen) und Darstellung (ausführliche Fußnoten) wirkt es gegenüber den anderen Kapiteln etwas sperriger, was allerdings Geschmacksache sein dürfte. Es systematisiert die wechselseitige und facettenreiche Beeinflussung von Religion und Kultur, die sich in verschiedenen Materialien und Prozessen äußert. 4.3 nimmt dann eine Verhältnisbestimmung zum Religionsunterricht vor, die man eigentlich erst in den kommenden Kapiteln erwarten würde.

In Kapitel 5 wird der für Pädagogik wie Religionspädagogik zentrale Begriff der Bildung begriffsgeschichtlich und konzeptionell erörtert. Die gedanklichen Linien bilden hier eine Brücke zum nachfolgenden Kapitel über den Religionsunterricht an der Schule, dessen Ziel es ist, den Religionsunterricht zu legitimieren. Die vielfältige Literatur zum Bildungsbegriff in den letzten drei Jahrzehnten sinnvoll zu bündeln, ist für sich genommen eine Leistung.

In Kapitel 6 werden in Bezug auf den Religionsunterricht Begründungen, Gegenstand, Ziele resp. Kompetenzen und Modelle erörtert. Es bildet letztlich das Schlüsselkapitel, in dem die bisherigen Überlegungen im Blick auf den Unterricht gebündelt werden. Die für die katholische Religionspädagogik als klassisch zu bezeichnenden Begründungen durch den Synodenbeschluss von 1974 werden im Horizont der heutigen Gesellschaft weiterentwickelt (247–260). Dabei entwickelt der Autor, ohne explizit darauf hinzuweisen, Textbestandteile einer früheren Publikation weiter. Der Gegenstand des Religionsunterrichts wird entlang der in den Kapiteln 2, 3 und 4 entfalten Begriffe Religion, Religiosität und Religionskultur bestimmt. Dabei verläuft die Argumentation stringent und erhält mit der stärkeren Gewichtung der Religionskultur (und in bescheidenerem Maße der Religiosität) ein eigenes Profil. Das Teilkapitel über Kompetenzorientierung bildet eine gelungene Zusammenfassung des darüber geführten Diskurses, das daraus entwickelte Kompetenzmodell ist deutlich an den vorher erarbeiteten drei Leitbegriffen orientiert, wodurch es eine gewisse Eigenständigkeit erhält. Danach werden die verschiedenen Modelle des Religionsunterrichts skizziert (eine eigentliche Evaluation erfolgt hingegen nicht) und Vorschläge zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts unterbreitet. Dabei ist die Forderung, die Ersatz- als Alternativfächer zu profilieren und dort die Auseinandersetzung mit religionsbezogenen Themen zu fördern, in dieser Deutlichkeit selten zu hören und deshalb erfreulich. Im abschließenden Kapitel 7 resümiert der Autor thesenhaft die wesentlichen Aspekte, die im Buch entfaltet worden sind, im Blick auf die zukünftige Entwicklung des Religionsunterrichts.

Dieses Buch trägt eine in sich konsistente Darstellung und Begründung religiöser Bildung vor. Begrifflich wie gedanklich nimmt es sich gleichermaßen gründlich und präzise aus. Es systematisiert eine beeindruckende Anzahl bildungs- und religionsbezogener wissenschaftlicher Literatur und legt relevante wissenschafts- und bildungsgeschichtliche Zusammenhänge frei. Die konsequenten Rückbezüge auf religionssoziologische Theorien zeigen, dass der Autor religiöse Bildung im Heute verankern möchte. Mit der Profilierung von Religiosität und Religionskultur als konstitutive Elemente des Religionsunterrichts überführt der Autor zwei Aspekte, die in den letzten Jahrzehnten diskutiert worden sind, in ein schlüssiges Konzept religiöser Bildung in konfessioneller Ausrichtung.

Am Schluss ist man erfreut über die profunde Darstellung, aber etwas ernüchert darüber, dass sich nur wenige überraschende Einsichten einstellen. Beim Zurückblättern fällt einem dann auf, dass die Optionen relativ deutlich zum Vorschein treten. Eine etwas kontroversere Anlage wäre da wünschenswert gewesen. Das ist, um den Status Quo zu legitimieren und ihn in kleinen Schritten weiterzuentwickeln, gut gelungen. Störend ist dies dann – dies sei aus schweizerischer und religionskundlicher Perspektive angemerkt –, wenn mögliche andere Modelle des Religionsunterrichts von vornherein pejorativ behandelt werden. So mahnt der Autor zwar die Begriffsschablonen an, mit denen unterrichtliche Modelle des Religionsunterrichts häufig verkürzt werden (339–342), behauptet aber gleichzeitig, dass Religionskunde nicht auf die Wahrheitsfrage eingehen würde (262, richtig wäre, dass sie die Wahrheitsfrage nicht beantwortet, sie aber durchaus aus der Sicht religiöser und säkularer Akteurinnen und Akteure unterrichtlich bearbeitet werden kann) oder dass es sich dabei um einen rein informierenden Unterricht handle (327, 341). Oder wenn gesagt wird, dass die Wahrheitsfrage zum Wesen der Religion gehört (262), so ist dies nur vor dem Hintergrund eines bestimmten Religionsbegriffs zu verstehen, der die Perspektive der Lehrmeinung und der Orthodoxie übernimmt.

Deshalb ist das Buch eher als (gelungene) Begründung des Bestehenden zu lesen, weniger als eine Evaluation im Blick auf das Künftige. Es besticht durch seine Gründlichkeit, weniger durch seine Innovation.

Tabellen und Zusammenfassungen geben Orientierung und machen das Buch auch für Studierende lesbar. Da die Einführung eine Art advance organizer bietet, das erste Kapitel bereits mit den nachfolgenden Begriffen operiert und diese wiederum konsequent immer wieder in die Argumentation eingebunden werden, wirkt die Lektüre zuweilen etwas redundant. Auf der anderen Seite lässt dies zu, dass auch einzelne Kapitel schlüssig gelesen werden können.

Was die Zitation anbelangt, so sind selbstverständlich verschiedene Systeme legitim. Die Angabe des Erscheinungsjahres in Text oder Fußnote hätte den Vorteil, dass man ein Werk schon bei der Lektüre grob verorten kann, worauf der Band – abgesehen von einigen Ausnahmen (z. B. 238) – verzichtet.

Dominik Helbling



Leven, Eva-Maria: Professionalität von Religionslehrkräften. Eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens sowie handlungsbezogener und reflexiver Kompetenzen von Religionslehrkräften (Empirische Theologie/Empirical Theology, Bd. 33), Berlin (LIT) 2019 [520 S.; ISBN 978-3-643-14266-5]

Was bedeutet es, als Religionslehrkraft professionell zu handeln? Mit dieser Leitfrage befasst sich die 2018 an der Universität Siegen eingereichte Dissertation von Eva-Maria Leven, die der vorliegende Band umfasst. Erschienen ist er in der von Hans-Georg Ziebertz u. a. herausgegebenen Reihe Empirische Theologie/Empirical Theology.

Die Dissertation geht von der Beobachtung aus, dass das professionelle Handeln von Lehrkräften in den allgemeinen Bildungswissenschaften und diversen Fachdidaktiken einen Forschungsschwerpunkt darstellt. In der Religionspädagogik dagegen ist die Thematik erst in Ansätzen bearbeitet. Ziel der Untersuchung ist es, explorativ zu erforschen, was professionelles Lehrerhandeln im Religionsunterricht ausmacht. Dabei sollen die Perspektiven der Bildungswissenschaften mit den spezifischen Perspektiven der Religionspädagogik verstrickt werden.

Ausgangspunkt der Studie ist eine theoretisch entwickelte Neun-Felder-Matrix. Dieses umfasst – in Anlehnung an ein Kompetenzstrukturmodell aus der Mathematikdidaktik (Lindmeier 2012) – drei Komponenten professionellen Lehrerhandelns: Professionswissen, handlungsbezogene Kompetenzen und reflexive Kompetenzen. Diese drei Komponenten werden auf wiederum drei Phasen des Lehrerhandelns – Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung – bezogen, sodass sich neun Felder professionellen Handelns ergeben.

Der erste Untersuchungsabschnitt (Teil II) fokussiert auf die Wissenskomponente, und zwar in Bezug auf die Vorbereitungsphase. Ziel ist es – exemplarisch für das Thema ‚Jesus Christus‘ – das Professionswissen von Religionslehrkräften zu modellieren. Dafür entwirft die Vf.in zunächst im Rückgriff auf die bestehende kognitionspsychologische, fachdidaktische und religionspäda-

gogische Forschung ein komplexes heuristisches Ausgangsmodell, bestehend aus den beiden Komponenten Fachwissen und fachdidaktischem Wissen sowie sechs auf diese bezogenen Facetten (Inhalt und Struktur, Methoden etc.). Ob sich das Professionswissen von Religionslehrkräften tatsächlich anhand dieses Modells operationalisieren lässt, überprüft sie empirisch durch drei Leitfadeninterviews mit Lehrkräften. Die Interviews werden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet und das Ausgangsmodell in der Folge um zwei Facetten, Epistemologie und Unterrichtsprinzipien, erweitert. In diesen beiden Facetten scheine, so die Vf.in, das domänenpezifische Wissen von Religionslehrkräften besonders auf.

Der zweite Untersuchungsabschnitt (Teil III) befasst sich – exemplarisch für den Umgang mit Wahrheitsfragen – mit Professionalitätsmerkmalen über eine gesamte religionsunterrichtliche Handlung hinweg: also mit den drei Komponenten (Professionswissen, Handlungskompetenzen, reflexiven Kompetenzen) für die drei Phasen (Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung). Dabei erfolgt eine Fokussierung auf drei dieser Felder: Professionswissen in der Unterrichtsvorbereitung, Handlungskompetenzen in der Unterrichtsdurchführung und reflexive Kompetenzen in der Unterrichtsnachbereitung. Diese drei Professionalitätsmerkmale werden empirisch rekonstruiert. Für das Professionswissen (Unterrichtsvorbereitung) werden die drei bereits geführten Interviews mit neuem Fokus noch einmal ausgewertet. Die Handlungskompetenzen (Unterrichtsdurchführung) werden in einer zweiten empirischen Teilstudie untersucht. Dazu werden die von den drei Lehrkräften im Anschluss an die Interviews durchgeführten Unterrichtsreihen videografiert und die Videografien mittels eines Ratingmanuals und der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Eine dritte Teilstudie zur Reflexionskompetenz (Unterrichtsnachbereitung) arbeitet mit ‚Video-stimulated Recalls‘, die ebenfalls mit der Dokumentarischen Methode analysiert werden. Auf dieser Datenbasis differenziert die Vf.in für das Professionswissen u. a. unterschiedliche Weisen des Umgangs mit der Wahrheitsfrage (etwa mittels theologischen Wissens oder persönlicher Antworten). In Bezug auf Handlungskompetenzen systematisiert sie unterschiedliche Weisen, im Unterricht mit der Wahrheitsfrage umzugehen (Wahrheitsanspruch aufgreifen, Position beziehen, Toleranz zeigen), die ihrerseits weiter differenziert werden (etwa diskursiver oder affirmativer Stil des Aufgreifens von Wahrheitsansprüchen).

Teil IV diskutiert die empirischen Ergebnisse aus den Teilen II und III und weist Limitationen der Studie sowie Forschungsdesiderate auf.

Bei der Lektüre des Bandes den Überblick zu behalten, ist eine Herausforderung. Dies liegt an der komplexen Gesamtanlage mit einer verschachtelten, die Studie bestimmenden Neun-Felder-Matrix, mit drei empiri-

schen Erhebungen und vier Auswertungen. (Hier hätte möglicherweise eine stärkere inhaltliche Fokussierung gutgetan, die dann auch ein größeres Sample erlaubt hätte.) Hinzu kommt der Aufbau des Bandes, der manche Themen und Fragen an mehreren Stellen diskutiert (z.B. die Forschungsfragen) und dessen Gliederung mit römischen und lateinischen Zahlen, aber auch quer dazu verlaufenden Buchstaben die Orientierung nicht erleichtert.

In methodischer Hinsicht ergeben sich kleinere Anfragen (etwa: ob drei Interviews bereits ein „empirisch gesättigtes Strukturmodell“ (S. 3) ermöglichen). Insgesamt zeichnet sich die Studie jedoch dadurch aus, dass sie ein anspruchsvolles Thema sowohl theoretisch als auch empirisch sorgfältig bearbeitet – in gründlicher Auseinandersetzung mit der bestehenden bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussion und durch präzise, methodisch kontrollierte Datenanalyse. Besonders hervorzuheben ist die gelungene Modellierung des Professionswissens von Religionslehrkräften in Teil II, die Theorie und Empirie in mustergültiger Weise verschränkt.

Sabine Hermisson



Biewald, Roland/Obermann, Andreas/Schröder, Bernd u. a. (Hg.): Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Ein Handbuch, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2018 [408 S.; ISBN 978-3-525-77695-7]

BRU? Wofür steht das nochmal? Diese Abkürzung spielt gerade in wissenschaftlichen Publikationen immer noch eine marginale Rolle. Dabei ist und sollte BRU bzw. ausgeschrieben Berufsschulreligionsunterricht innerhalb der Religionspädagogik eine größere Bedeutung erlangen. Das belegen schon allein die Zahlen, besuchten im Schuljahr 2016/17 doch knapp 2,5 Millionen Schüler/-innen eine berufsbildende Schule (vgl. 18). Diese Schüler/-innen können auch den Religionsunterricht besuchen – sofern er angeboten wird. Aus diesem Grund sahen es die Herausgeber als eine Notwendigkeit an, ein aktuelles, in evangelisch-katholischer Trägerschaft verantwortetes Handbuch zu veröffentlichen, welches Licht in verschiedene Bereiche der Berufsschule wirft, denn „kein zweites Segment des staatlichen Schulwesens in Deutschland ist so ausdifferenziert, so reich an Schülerinnen und Schülern verschiedenster Vor-Qualifikationen und Bildungsambitionen, so eng verwoben mit außerschulischen Institutionen und Partnern wie das System der beruflichen Bildung – und zugleich so unbekannt in Öffentlichkeit, allgemeiner Bildungsforschung und Fachdidaktiken“ (19).

Mit ihrer Veröffentlichung stützen sich die Herausgeber einerseits auf zwei bereits erschienene Handbücher über BRU aus den Jahren 1997 und 2005 und stellen somit eine Kontinuität in diesem Forschungsfeld dar. Gleichzeitig sticht das von 23 Autorinnen und Autoren verfasste Handbuch durch größere zusammenhängende Beiträge heraus und präsentiert neue Schwerpunkte, u. a. in den Bereichen Interreligiosität, Pluralität und Kompetenzorientierung. Als Adressaten werden gezielt Studierende sowie Absolventinnen und Absolventen des Referendariats oder Vikariats genannt. Somit wird bereits angedeutet, dass es sich oftmals um eine ausführliche Einführung in die Materie handelt.

Nach drei Geleitworten werden im ersten Teil (42–133) zunächst die systemischen Aspekte der berufsbildenden Schule erläutert. Hier haben die Autoren kein leichtes

Feld, weil sich die Situation sowohl der Berufsschulen als auch des BRU in den einzelnen Bundesländern verschieden darstellt. So schreibt Peter Schwafferts in I.1 treffend, dass deutsche berufsbildende Schulen für Außenstehende wie „verästelte bildungspolitische Fuchsbauten“ (42) wirken. Selbst der Name Berufsschule ist deutschlandweit nicht einheitlich, wird in NRW doch abweichend von einem Berufskolleg gesprochen. Hier muss das Handbuch den schmalen Grat zwischen starker Verallgemeinerung auf der einen oder Überinformation auf der anderen Seite wählen. Glücklicherweise betont es in der Regel eher Überschneidungen und Gemeinsamkeiten vieler berufsbildender Schulen und deren BRU, als alle lokalen Unterschiede eingehend zu beleuchten. In diesem Teil geht es vor allem um das Schulsystem, den Religionsunterricht, außerschulische Institutionen wie die Kirchen, Betriebe, Kammern und Rechtslage der Bundesländer. Außerdem wird die Situation vom BRU in anderen europäischen Ländern beschrieben. Spannend wird dieser Abschnitt vor allem dann, wenn die Relevanz von heutigem BRU diskutiert wird. Es zeigt sich exemplarisch anhand der Ausbildung von Fachkräften in Kitas, in der Pflege, aber auch im Bankenwesen, dass Lernende noch heute befähigt werden sollten, „persönlich und professionell mit kultureller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt umzugehen“ (89), da sie sonst auf Schwierigkeiten bei Kindern, Patienten oder Kunden stoßen könnten.

Im zweiten Teil (134–195) stehen die Akteurinnen und Akteure des BRU – Lernende und Lehrende – im Vordergrund. Es wird deutlich, wo heutige Berufsschüler/-innen im Leben stehen: u. a. werden Altersspanne, Milieu, Lebensstil, religiöses Urteil sowie Migrationshintergrund beleuchtet. Darauf folgt ein Blick auf die Lehrer/-innen an berufsbildenden Schulen, die wenig überraschend viele Stärken aufweisen müssen. „Neben didaktisch-methodischer Ansprüche an den BRU ist vor allem Umgang mit Heterogenität und Diversität gefordert“ (164). Da der Unterricht zumeist konfessions- und religionsübergreifend im Klassenverband stattfindet, ist die Wahrnehmung von Vielfalt sogar geradezu zwingend notwendig (170). Gleichzeitig stellt die Digitalisierung laut der Autoren einen nicht zu vernachlässigenden Aspekt im BRU dar. Dieser Teil reißt viele – auch teilweise nicht ganz neue – Aspekte an, kann jedoch nur überblicksartig einführen, sodass Neulinge auf diesem Feld auf weiterführende Literatur zurückgreifen sollten.

Der dritte Teil (196–329) fokussiert auf Konzepte und Gehalte des BRU. Es werden didaktische Schlüsselbegriffe erläutert, didaktisch-methodische Herausforderungen in der Praxis besprochen und Einblicke in die Schulseelsorge in berufsbildenden Schulen gegeben. Dabei wird vor allem das Spezifische sowie ein typischer Spagat des BRU deutlich. Der BRU ist in die berufliche Bildung eingebunden. Er hat damit einen festen Bezugsrahmen. Deshalb muss er einerseits davor geschützt werden, „zum Erfül-

lungsgelhilfen wirtschaftlicher Interessen zu werden, die auf einem problematischen Menschenbild beruhen“, aber gleichzeitig muss er „davor bewahrt werden, nur ideologiekritisch gegen alle vermeintlich inhumanen Interessen der Wirtschaft zu fungieren“ (198f.). Schwerpunkte des BRU sind daher u.a. die Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen, verschiedenen Dimensionen von Beruf und Arbeit sowie die „Erörterung ökologisch-nachhaltiger Handlungsoptionen“ (251). Ebenso wird mehrfach die Übernahme verschiedener Perspektiven hervorgehoben, um in der heutigen pluralen (Berufs-)Welt zu bestehen.

Der vierte Teil (330–361) liefert wissenschaftsbezogene Aspekte. Darin wird u.a. genauer auf die Dauerbrenner-Frage eingegangen, ob Religionsunterricht in beruflichen Bildungsgängen überhaupt noch gerechtfertigt ist. Dazu liefert Detlef Buschfeld mehrere Antworten, u.a. erfrischend kurz und prägnant: „Beruf hat etwas mit Arbeit zu tun und Arbeit etwas mit Religion.“ (338) Außerdem heben die Autorinnen und Autoren noch einmal das breite Spektrum der berufsbildenden Schulen hervor. Doch in allen Schulen hat der BRU eine Sache gemeinsam: Der Unterricht muss fähig sein, „Schülerinnen und Schüler in den Blick zu nehmen, ‚für sie‘ (und nicht etwa für den Betrieb) da zu sein, ihnen Freiraum, Schutz und Durchatmen zu gewähren“ (342).

Der fünfte Teil (362–385) legt einen Schwerpunkt auf das interreligiöse Lernen im BRU und stellt hier im Vergleich zu früheren Publikationen die größte Neuerung dar. Denn es melden sich nach einer Begründung des interreligiösen Lernens an berufsbildenden Schulen ein jüdischer Religionspädagoge sowie eine muslimische Religionspädagogin zu Wort. Sie weisen ganz eigene, spannende Perspektiven auf und runden das Handbuch im Bereich Interreligiosität ab. In beiden Beiträgen wird offensichtlich, dass sowohl Werte in der westlichen Welt maßgeblich auf Judentum und Christentum fußen und daher weiterhin Teil der Bildungslandschaft sein sollten als auch gerade in Anbetracht religiös bunt zusammengesetzter Klassen Pluralitätsfähigkeit und religiöse Sprachfähigkeit höchste Bedeutung haben.

Bei dem Handbuch handelt es sich um eine praxisnahe, angenehm ausgewogene und (manchmal sehr) breit angelegte Einführung in das unüberschaubare und zu wenig bekannte Feld der berufsbildenden Schulen und des BRU, welches gerade für Studierende und Berufsanfänger/-innen hilfreich sein kann. Doch das Handbuch stellt auch für Religionspädagoginnen und Religionspädagogen aller Art eine spannende Lektüre dar. Wie in der Einleitung betont wird: „Berufsbezogene Religionspädagogik hat nicht selten eine seismografische Funktion für kommende Herausforderungen“ (21). Viele Entwicklungen, die sich in den berufsbildenden Schulen bereits als Realität darstellen, werden auch andere Schulformen erreichen und können auf diese Weise bereits antizipiert werden.

Christina Heidler



Riegger, Manfred: Handlungsorientierte Religionsdidaktik. Teil 1: Haltungen, Wirkungen, Kommunikation (Religionspädagogik innovativ, Bd. 27), Stuttgart (Kohlhammer) 2019 [213 S.; ISBN 978-3-17-034958-2]; Teil 2: Unterrichtsmethoden (Religionspädagogik innovativ, Bd. 28), Stuttgart (Kohlhammer) 2019 [337 S.; ISBN 978-3-17-036416-5]

Die beiden Bände zum Thema Handlungsorientierte Religionsdidaktik sind erschienen in der Reihe *Religionspädagogik innovativ*. Das Konzept der Reihe des interkonfessionell besetzten Herausgeber/-innenteams setzt den Schwerpunkt auf Vernetzung religionspädagogischer Theoriebildung und religionsunterrichtlicher Praxis in allen Phasen der Lehrer/-innenbildung. Die Konzeption der beiden Bände berücksichtigt diese Zielsetzung in vollem Umfang, da es Manfred Riegger darum geht, anwendbares Wissen als theoretisches Wissen bereitzustellen, das „handlungsorientiert, erfahrungsgebunden und situationsspezifisch“ (I, 8) in Praxiszusammenhängen wirksam werden kann. Hierzu wird das Habituskonzept von Pierre Bourdieu zugrunde gelegt: Strukturierte und strukturierende Dispositionen spielen eine wesentliche Rolle für die Art und Weise des Denkens und Handelns, welche Habitus genannt wird. Jede Unterrichtsaktion ist somit „immer gedanklich (mit) bestimmt“ (I, 15). Angesichts des Buchtitels *Handlungsorientierte Religionsdidaktik* bleibt zu überprüfen, inwieweit es Manfred Riegger gelingt, den fachspezifischen Anteil gegenüber allgemeindidaktischen Entfaltungen zum Theorie-Praxis-Bezug in diesen beiden Büchern zu erarbeiten.

Die Kernthese des Buches „Haltungen, Wirkungen, Kommunikation“ (Teil 1) besteht darin, dass die handelnde Bewältigung des Theorie-Praxis-Bezugs, welcher für Lernende und Lehrende vor allem in den ersten beiden Phasen der Lehrer/-innenbildung eine wesentliche Herausforderung darstellt [Hinzuf. H.L.], insbesondere das reflexive Handeln im Religionsunterrichtsfeld fördert. Reflexivität spielt im professionstypischen Habitus eine wichtige Rolle als Scharnier zwischen Handlungsstrukturen (Routinen und Umgang mit Neuem) und Handlungsbedingungen (Institution und Person). Damit steht dieses Buch im Kontext der Fachdiskussionen rund um die

Professionalisierung in der Lehrer/-innenbildung und wird zielführend innerhalb des aktuellen Forschungsstands platziert. Hierzu wird ein weiter Begriff verwendet, welcher religionsdidaktisches Handeln vollständig in allen seinen Facetten erfassen möchte. (I, 14ff.) Der Verfasser präsentiert neben zahlreichen einschlägigen Begriffen unterschiedliche Aufgabenstellungen und Übungen, welche Wissen reproduzieren und reorganisieren sollen. Ebenso stellt der Autor Hinweise und Fallbeispiele zur Verfügung, sodass Vertiefungen, Transferleistungen und Anwendungen des erworbenen (Fach-)Wissens möglich sind.

Der Band weist neben dem ausführlichen Literaturverzeichnis ein Verzeichnis für insgesamt 32 Abbildungen auf, ein kleines Methodenverzeichnis, das zehn allgemein-didaktische Beispiele aufgreift, und ein Themenverzeichnis, welches drei Bibelstellen und 24 Schlagworte enthält. Warum zwei Begriffe dort kursiv hervorgehoben werden, erschließt sich nicht. Die Gestaltung des Textspiegels kommt insbesondere einer Leserschaft sehr entgegen, deren Sehgewohnheiten sich digitalen Formaten angepasst haben: Sehr häufig wechseln sich kontinuierliche und nicht-kontinuierliche Textpassagen ab. Grafiken, Tabellen und Auflistungen lockern den Text auf, die Textsortenwechsel sind durch unterschiedliche Schriftgrade angezeigt. Allerdings können allzu häufige Wechsel auch eine vertiefte Rezeption des Gemeinten beeinträchtigen, zumal wenn auf engem Raum sehr viele Begriffe in Auflistung eingeführt werden, wozu dieser Band im Allgemeinen neigt (I, 11–96): Im Kapitel „Grundlegung: Was ist handlungs- und wirkungsorientierte Religionsdidaktik?“ werden auf 85 Seiten immerhin 130 Begriffe inklusive Unterkategorien behandelt, die in Fließtexten und Grafiken bzw. Abbildungen eingesetzt sind und vielmehr eine lexikalische Leseweise befördern. Die inhaltliche Strukturierung ist sehr gut – das heißt sachkonsequent – aufgebaut und auf Vollständigkeit in Bezug auf den allgemeindidaktischen und den fachdidaktischen Forschungsstand hin ausgerichtet. Es bleibt jedoch die Frage, ob es möglich ist, alle dort genannten Aspekte in einem kontinuierlich-chronologischen Leseprozess gut zu memorieren. Sicherlich können durch die Aufgaben- und Übungsbeispiele erworbene „träge Wissensbestände“ nachhaltiger internalisiert werden, wenn diese auch vonseiten der Lehrenden gut vorbereitet worden sind. Sollte dieser Theorieband themenbezogen rezipiert werden, wäre für künftige Auflagen ein Sachverzeichnis sehr hilfreich, um sich aufgrund der zahlreichen substanziiell-strukturierten Abschnitte handlungsleitendes Wissen dauerhaft anzueignen.

Der Band „Unterrichtsmethoden“ (Teil 2) thematisiert in der Einleitung zu Recht mögliche Gefahren, die dann entstehen, wenn Handlungsorientierung im Methodenkontext verabsolutiert wird: Methodik bleibt immer nachrangig gegenüber der Didaktik, da sie lediglich ein Instrumentarium im Hinblick auf religionspädagogische Konzeptionen und -zielsetzungen bereitstellt. Letztlich

sollte es darum gehen, ob und inwiefern Schüler/-innen im Religionsunterricht etwas lernen, das sich messen lassen kann mit anderen Schulfächern im Hinblick auf einen substanziiellen Beitrag zur Allgemeinbildung, aber im Religionsunterricht auch ganz besonders als Orientierungswissen in Bezug auf den Anspruch und den Zuspruch des Evangeliums als Hoffnungsbotschaft für den Menschen und die Welt. Manfred Riegger konzipiert seine Methodenlehre innerhalb von 10 Kapiteln als ein Handeln im Hinblick auf Sprache, Text, visuell und audiovisuell basiertes Handeln, Spiel, Musik, Spiritualität, Freie und projektorientierte Arbeit, Digitalisierung, Evaluation und Leistungsbewertung sowie Disziplin. Diese Strukturierung ist sehr sinnvoll und schafft gute Orientierung im Band, jedoch können die Leser/-innen sich auch hier eines Sammeleindrucks mit auflistendem Charakter nicht wehren. Insgesamt ist der Autor bemüht, gegenüber z.T. sehr langen allgemeindidaktischen Textteilen auch fachspezifische Verbindungen herzustellen, was er quantitativ gesehen im Verhältnis von drei zu zwei umsetzt.

Kritisch anzumerken ist der Umgang mit einer äußerst sensiblen Thematik in einem Fallbeispiel, das im Kapitel 1.2.2 *Schülerfragen* auf zwei Seiten platziert ist. In guter Absicht führt der Autor eine real anmutende Unterrichtssituation aus, die sich zum Thema „Kirche im Nationalsozialismus“ in einer 9. Klasse der Haupt- bzw. Mittelschule ereignen könnte. Das Beispiel zeigt große Unsicherheiten der Lehrkraft gegenüber Vorurteilen und Gewaltäußerungen der Schüler/-innen, die in dem Moment auftreten, als die Lehrkraft das Thema aus der Kirchengeschichte mit Berichten aus der Gegenwart in Verbindung setzt. (I, 53) Hier soll der Umgang mit Schüler/-innenfragen geübt werden: „Wie stehen Sie dazu?“ Das Beispiel ist in dieser Form sehr problematisch, da es nicht nur selbst Stereotype transportiert, sondern sensible Themen zugunsten eines operativen Einübens von Gesprächsführungsformen und -regeln instrumentalisiert. Zudem wird suggestiv die thematische Verbindung „Asylbewerber – Auschwitz: Gibt es hier Zusammenhänge, Bezüge?“ (ebd.) verabsolutiert und nicht weiter ausdifferenziert, was für eine junge Leserschaft ohne entsprechendes fachliches und didaktisches Hintergrundwissen unhaltbar ist.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass situationsbezogenes, auf Handlungszusammenhänge ausgerichtetes Arbeiten zur Thematik auch an seine Grenzen stoßen kann.

Nichtsdestotrotz gibt das Buch zahlreiche Anregungen dazu, mit Unterrichtsmethoden in einer handlungsorientiert ausgerichteten Religionsdidaktik kreativ umzugehen. Es bedarf jedoch an vielen Stellen – insbesondere für Leser/-innen in der ersten und zweiten Ausbildungsphase des Lehramts – ebenso einer hochschuldidaktischen Handlungskompetenz, um den Primat Didaktik vor Methodik sicherzustellen.

Heike Lindner



Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung in der frühkindlichen Bildung. Konstruktion von Wertorientierung und Reflexion existentieller Erfahrungen in einem religiös pluralen Erziehungs- und Bildungsumfeld (Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 7)*, Münster (Waxmann) 2019 [412 S.; ISBN 978-3-8309-3967-2]

Das Buch von Christoph Knoblauch möchte die Lebens- und Glaubenswelt von Kindern näher erforschen. Grundgelegt wird die Annahme, dass Kinder ihre persönlichen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen selbstständig konstruieren und dabei professionell und sensibel begleitet werden sollen. Religiöse und interreligiöse Kompetenzen von Kindern zwischen drei und sechs Jahren stehen im Fokus des Interesses, wobei zusätzliche Perspektiven von Fachkräften und Eltern einen Einblick in Entwicklungspotenziale von Kindertageseinrichtungen geben, was einen mehrperspektivischen Blick ermöglicht. In drei Kapiteln entwirft der Autor eine komplexe Darstellung der Kompetenzentwicklung der Kinder. Im ersten Teil (15–71) werden Begriffe geklärt, religiöse und interreligiöse Bildung in der frühen Kindheit diskutiert und biblische Gleichnisse als Herausforderung für die kindliche Interpretation erschlossen. Im zweiten Teil (72–181) werden der Kompetenzbegriff konzeptualisiert sowie das Forschungsdesign entwickelt. Im dritten Teil (182–347) benennt der Autor Ergebnisse der Studie und stellt die Themen und Erfahrungen der Kinder in Kompetenzschritten sowie die Perspektiven der Eltern und Fachkräfte dar. Die Arbeit ist eingebettet in das Verständnis einer subjektbezogenen Kindheitsforschung und an eine Bildungstheorie rückgebunden, die eine beziehungsorientierte, subjektorientierte und inhaltsorientierte Dimension umfasst.

Ausgehend von Diskussionen zur frühkindlichen Kompetenzentwicklung, der Darstellung der Forschungsparameter Wertorientierung und existenzielle Erfahrungen sowie der Benennung von unterschiedlichen religionspädagogischen Zugängen werden sechs Hypothesen (87) formuliert, die in der Studie überprüft

werden. Um die religiöse und interreligiöse Kompetenzentwicklung „in der frühkindlichen Identitätsentwicklung an den Parametern Wertorientierung und existentielle Erfahrungen“ (168) aufzuzeigen und zu vergleichen, werden Gruppeninterviews mit Kindern mit ähnlichen und unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Hintergründen geführt. Die Forschung verortet sich in der qualitativen Sozialforschung und hat einen explorativen Charakter. Es werden teilstrukturierte Gruppeninterviews mit insgesamt 198 Kindern durchgeführt, in denen die Kinder die vorab ausgewählten Gleichnisse hören und diese reflektieren. Außerdem werden Einzelinterviews mit 24 Bezugspersonen (Eltern und pädagogische Fachkräfte) zu Erfahrungen und Vorstellungen bezüglich religiöser und interreligiöser Bildungsprozesse im frühkindlichen Kontext geführt. Im Rahmen der Studie wurde eine Fülle an empirischen Daten erhoben, was angesichts des damit verbundenen Aufwandes nicht hoch genug geschätzt werden kann. Der gewählte Fokus auf die Sichtweise der Kinder, der durch Aussagen von Bezugspersonen ergänzt wurde, entspricht Erkenntnissen der Kindheitsforschung und stärkt die Bedeutung der Partizipation der Kinder an der Forschung. Die ausführlich besprochenen theoretischen Forschungszugänge begründen die konkreten Forschungsschritte (174–181) und die Planung und Durchführung des Forschungsprozesses. Bei der theoretischen Einbettung und der Begründung der Forschungszugänge hätten durch eine gestraffte Darstellung mancher Ausführungen Redundanzen vermieden und eine bessere Lesbarkeit erzielt werden können. Das komplex gestaltete Untersuchungsdesign wird ausführlich begründet, die Auswahl und die Bedeutung der Diskussion der Gleichnisse werden nachvollziehbar dargelegt. In den Gruppeninterviews diskutieren teilweise Kinder mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit miteinander. Hier wäre es interessant und im Sinne der Wertschätzung der religiösen Traditionen der Kinder weiterführend, Erzählungen anderer Religionsgemeinschaften neben den ausgewählten Gleichnissen zu thematisieren.

Das Datenmaterial wird anhand deduktiv und induktiv entwickelter Kategorien thematisch strukturiert, wobei die Gesprächstranskripte mit Hilfe qualitativer, inhaltsanalytischer Methoden in einem prozessorientierten Verfahren ausgewertet werden. Ausgehend von einem in Schritten aufgebauten Kompetenzniveauomodell (Erinnern – Korrelieren – Reflektieren – Erörtern – Ergebnisse entwickeln) und einem Kompetenzkatalog (perzeptiv-kognitive Dimension, emotional-motivationale Dimension, behaviorale Dimension) werden grundlegende religiöse und interreligiöse Kompetenzen bei Kindern und Potentiale religiöser und interreligiöser Bildungssituationen überprüft (140–143). Bei der Darstellung der Ergebnisse werden die Daten aus den Kinderinterviews und den Interviews mit den Eltern und den

Fachkräften jeweils gesondert dargestellt, bevor eine abschließende Perspektiventriangulation der Ergebnisse erfolgt. Die Ergebnisse der Kinderinterviews, der Fachkräfteinterviews und der Elterninterviews weisen große Schnittmengen auf. Die Ergebnisdarstellung erfolgt unterteilt in die einzelnen Kompetenzstufen und liefert spannende Einsichten, wobei insbesondere die Bündelung der Ergebnisse bezogen auf die einzelnen Hypothesen die wichtigsten Erkenntnisse übersichtlich zusammenfasst. Direkte Aussagen der Kinder ermöglichen einen Einblick in die durchgeführten Gespräche, wobei eine nähere Beschreibung der Kinder, eine Angabe des Alters, des sozialen Kontextes und der religiösen bzw. weltanschaulichen Hintergründe mögliche Antworttendenzen und dadurch weiterführende Erkenntnisse ermöglicht hätte. Zusammengefasst deuten die Daten darauf hin, dass Kinder in allen vorab entworfenen Kompetenzniveaus Kompetenzen besitzen können, wobei die Entwicklung dieser unterschiedlich ausgeprägt ist. Die ersten beiden Kompetenzschritte sind Kindern generell möglich, die weiteren Schritte können bewältigt werden, wobei sie weniger häufig umgesetzt werden (246). Kinder zeigen an religiösen Themen Interesse, verfügen über religiöses Wissen und besprechen das Thema Religion. Sie können lebensweltliche Erfahrungen und Fragen mit religiösen Vorstellungen verknüpfen und im Dialog mit anderen Kindern und Bezugspersonen ihre religiösen Ideen, Wertvorstellungen und existentiellen Erfahrungen reflektieren und weiterentwickeln. Außerdem zeigt sich, dass die Entwicklung von Toleranz und Verständnis durch ein interreligiöses Umfeld produktiv gefördert werden kann. Die Arbeit mit biblischen Gleichnissen kann Kinder zu Korrelationsleistungen und der Reflexion ihrer lebensweltlichen und religiösen Vorstellungen anregen.

Es fällt auf, dass Arbeiten der Elementarpädagogik der letzten fünf Jahre nicht berücksichtigt wurden, was angesichts der gestiegenen Aufmerksamkeit der Religionspädagogik gegenüber der Elementarpädagogik in diesem Zeitraum kritisch anzumerken ist. Bis zum Jahr 2014 bietet das Buch einen breiten Überblick über den religionspädagogischen Forschungsstand in der Elementarpädagogik.

Mit dem mehrperspektivischen Blick auf die Kompetenzentwicklung drei- bis sechsjähriger Kinder leistet das Buch weiterführende religionspädagogische Erkenntnisse in der Elementarpädagogik und zeigt die Bedeutung empirischer Forschung in diesem Bereich auf. Es werden sowohl die religiösen und interreligiösen Kompetenzen der Kinder verdeutlicht als auch die Bedeutung des Kindergartens als Bildungsort für religiöse und interreligiöse Kompetenz der Kinder gestärkt.

Helena Stockinger



Roose, Hanna: Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht, unter Mitarbeit von Anika Loose und Jasmin Eichholtz, Stuttgart (Calwer) 2019 [184 S.; 978-3-7668-4501-6]

Hanna Roose beabsichtigt mit ihrer auf einer DFG-Studie basierten Monografie zu analysieren, wieviel Kindertheologie in der schulischen Alltagspraxis steckt. Das Vorgehen schildert sie zu Beginn als dialogisch: Die Anforderungen der Kindertheologie an die unterrichtliche Praxis sollen mit den kritischen Anfragen der unterrichtlichen Praxis an das kindertheologische Leitbild konfrontiert werden. Aus dem Leitbild der Kindertheologie sollen didaktisch-normative Kriterien beschrieben werden, die sich in der situiereten Normativität der Praxis bewähren sollen. Es wird nicht angestrebt, (mehr) Kindertheologie in der schulischen Praxis zu implementieren, sondern einen analytischen Befund zu erzielen.

In der theoretischen Grundlegung werden einige Schlaglichter zum Forschungsstand der Kindertheologie wiedergegeben. Hierin wird der niederschwellige und explorative Zugang, der in den Projekten innerhalb der Jahrbücher der Kindertheologie praktiziert wurde, positiv erwähnt. Als Kritik an der Kindertheologie wird, neben der Kritik des Habitusverdachts, die Forderung nach höheren empirischen Standards genannt. Dazu wird näherhin die Kritik an der Auswahl von Stichproben erwähnt, die einst innerhalb der eigenen Familien oder ausschließlich in Gruppen religiös hoch sozialisierter Kinder geschah.

Bei der Durchführung des Projekts beruht die Datenerhebung zum einen auf Pilotstudien seit 2012 und zum anderen auf Aufzeichnungen des Alltagsunterrichts erfahrener Grundschulkräfte. Es handelt sich um video-grafierte Unterrichtseinheiten zu Mose, Advent, David, Gottesbildern und Ostern. Im Forschungsteam sind – neben der Autorin – Dr. Anika Loose, Jasmin Eichholtz, Prof. Dr. Norbert Ricken und Nele Kuhlmann. Der erste Schritt der Datenanalyse soll im kindertheologischen Blick (top-down) bestehen, in dem auf die von Petra

Freudenberger-Lötz entwickelten Kriterien für theologische Gespräche mit Kindern zurückgegriffen wird. Diese bestehen in der Entwicklung von Fragehaltung und Konstruktionsleistung von Kindern (mit den großen Fragen der Kinder nach Rainer Oberthür) und in der stimulierenden, begleitenden und unterstützenden Rolle der Lehrkraft. Der zweite Schritt der Datenanalyse wird als adressierungsanalytischer Blick (bottom-up) beschrieben, der sich als Respekt vor dem impliziten Wissen und Können der Praxis auszeichnet (ethnomethodologisch, praxistheoretisch und anerkennungstheoretisch). Der Anspruch, dass sich Forschung und Praxis auf Augenhöhe begegnen sollen, wird deutlich. Methodisch wird eine Adressierungsanalyse gewählt, in der nach der Situationsdeutung der Beteiligten gefragt wird und nach deren normativen Horizonten. Die Unterrichtsszenen werden sequenziell und komparativ analysiert. Im dritten Schritt soll der Vergleich von kindertheologischen Normen und den Normen, die in den Unterrichtspraxen sichtbar wurden, vollzogen werden.

Die Unterrichtseinheiten werden zunächst einführend und tabellarisch dargestellt, danach werden ausgewählte Szenen sequenziell analysiert. Der Top-down-Analyseschritt, in dem beschrieben wird, was zugunsten der Kriterien einer Kindertheologie unterrichtlich hätte geleistet werden müssen oder wo eine Affinität zur Kindertheologie besteht, wie auch das bottom-up geschehen allerdings ausgewiesen nur bei dreien der fünf Unterrichtseinheiten. Bei den anderen zwei Unterrichtseinheiten findet ein fortlaufendes sequenzielles Analysieren statt. Eingeflochten wird zwischen den analysierten Unterrichtseinheiten eine Zwischenblende, die den Ansatz des literarischen Gesprächs nach Gerhard Härle vorstellt und zwei Gegenblenden, die theologische Gespräche angesichts des klassenöffentlichen Unterrichts und unterrichtlicher Interaktionen thematisieren. Insgesamt sind die sequenziellen Analysen durch das sorgfältige Vorgehen der Forschenden ertragreich. Ohne die Leistungen der jeweiligen Lehrkraft abzuwerten, werden in der Analyse Normativitätskonflikte entdeckt, die sich zwischen Selbsttätigkeit und Zielorientierung, zwischen Leistungsorientierung und Lerngemeinschaft und zwischen Nähe und Distanz abspielen. Aufmerksam und sensibel wird die Handlung der Lehrkräfte im Feld der Normenkonflikte beschrieben, z.B. im Feld von Nähe und Distanz die Abwägung zwischen Positionierungsgebot und Überwältigungsverbot (die Lehrkraft entscheidet zugunsten von letzterem). Gleichzeitig werden Defizite zulasten der Kinder aufgedeckt und die kindertheologischen Forderungen genannt. Es wird gezeigt, dass an jener Stelle der Unterrichtseinheit Mose, wo ein Kind eine der großen Fragen aufwirft, kein Umgang mit der Frage im Sinne der Kindertheologie durch die Lehrkraft stattfindet. In der Unterrichtseinheit Advent wird eine gewisse Affinität zur Kindertheologie konsta-

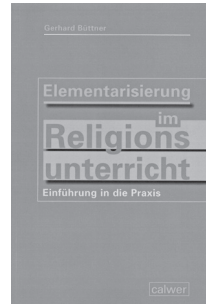
tiert, da die Hell-Dunkel-Metaphorik auch auf Momente aus dem Leben der Kinder übertragen wird. In der Unterrichtseinheit Gottesbilder entspricht die Art der Gesprächsführung und die Haltung der Lehrkraft auf den ersten Blick kindertheologischen Ansprüchen, bei der genaueren Bottom-up-Analyse wird jedoch eine Ambivalenz von neutral und manipulativ aufgezeigt.

Im Buch ist zunehmend zu beobachten, dass das konzeptionelle Repertoire der Kindertheologie den empirischen Herausforderungen an vielen Stellen nicht mit konkreten Kriterien begegnen kann. Die Kindertheologie, die ganz auf die Gesprächsmethodik setzt, bietet gerade im Feld der genannten Normenkonflikte wenig konkrete Lösungsangebote. Suggestivfragen der Lehrkräfte werden analysiert, aber nicht konzeptionell zu einer Lösungsmöglichkeit geführt. Konkrete Vorschläge, wie das Einspielen von anderen Positionierungen neben der eigenen Position, wenn es bei Wahrheitsfragen um die Notwendigkeit von Distanz geht, gibt es nur wenige. Sehr oft wird von Herausforderungen für die Kindertheologie geschrieben, bis hin zum Eingeständnis, dass sich die Kindertheologie zu unterschiedlichen Teilnahmemöglichkeiten an Gesprächen (z.B. Mit-Sitzen, Zuhören, freiwillige verbale Äußerung, Pflicht zur aktiven Beteiligung) noch keine Gedanken gemacht hat. Dieses Defizit ist insofern gravierend, als das Zentrum der Kindertheologie das theologische Gespräch ist. Weitere konzeptionelle Inkonsistenzen zeigen sich. Das Aufzeigen von Normenkonflikten in Quadrantenfeldern stellt zwar einen strukturierten Problemaufriss dar, die Verortung einer kindertheologisch agierenden Person scheint jedoch darin beliebig zu sein. Eine Abgrenzung von subjektorientierter Religionspädagogik wird eingefordert, da dort ein weiter Religionsbegriff bestünde, Kindertheologie jedoch an biblisch-christlicher Tradition festhalte. In dieser künstlichen Gegensätzlichkeit und vielleicht barthianisch geprägten begrifflichen Religionsvermeidung bleibt unbemerkt, dass die sogenannten großen Fragen der Kinder so weit gefasst sind, dass sie in jeder Religion gestellt werden könnten. Unvermittelt wird dann auch von der gemeinschaftlichen Seite der Religion als ekklesiologischer gesprochen und Kinder werden plötzlich mit den großen Fragen aus der Theologie konfrontiert. Das Verhältnis von großer Theologie und großen Fragen der Kinder bleibt offen.

Die Studie ist empirisch überzeugend, denn die sequenziellen Analysen markieren genau das Gelungene und die Problemfelder des didaktischen Vorgehens. Besonders spannend wird es an jenen Stellen, wo aufgezeigt wird, dass der religionsdidaktische Umgang mit den Wahrheitsfragen der Kinder versagt, oder an jenen Stellen, wo die Lehrkraft prekäre existenzielle Punkte der Kinder im halböffentlichen Klassenverband erfolgreich umschiffet. Die Gegenüberstellung der Ansprüche von Kindertheologie (top-down) und Praxisanalysen

(bottom-up) erzielt die Erkenntnis, dass sowohl die Praxis religionspädagogischen Bedarf hat als auch die Kindertheologie konzeptionellen. Die Studie beschönigt konzeptionelle Lücken der Kindertheologie nicht, sondern präsentiert einige davon in einer Liste von Desideraten am Ende des Buches. Sie gibt darüber hinaus anregende Ausblicke in das Feld des literarischen Gesprächs.

Iris Mandl-Schmidt



Büttner, Gerhard: Elementarisierung im Religionsunterricht. Einführung in die Praxis, Stuttgart (Calwer) 2019 [182 S.; ISBN 978-3-7668-4492-7]

Wohl jede Person, die sich als angehende Religionslehrerin bzw. angehender Religionslehrer im Referendariat befindet, und jede praktizierende Lehrkraft, die ihren Unterricht gewissenhaft vorbereitet, kennt diese Situation: Man will (oder muss) zu einem vorgegebenen Thema eine Unterrichtseinheit oder vielleicht auch nur eine Stunde planen, die sowohl dem Gegenstand als auch einer konkreten Lerngruppe gerecht wird. Wie aber gelingt es, beides unter einen Hut zu bekommen? Wie muss eine Stunde angelegt sein, dass Schüler/-innen tatsächlich etwas lernen? Was sollen sie überhaupt lernen? Wie steht man selbst zum Thema?

Gerhard Büttners Monografie mit dem Titel „Elementarisierung im Religionsunterricht“ verspricht, hier Hilfestellung zu geben. Sie setzt sich zum Ziel, dass „angehende und praktizierende Religionslehrer/innen [...] ihr religionspädagogisches Handeln besser [...] verstehen“ (9). Zugleich verspricht der Autor, sein „eigenes Elementarisierungskonzept bis in die Details der Unterrichtsplanung auszuführen“ (13).

Einem ausführlichen Abriss der Geschichte des religionspädagogischen Elementarisierungsansatzes gehen zunächst einmal einige grundsätzliche Überlegungen zur Exemplarität religionsunterrichtlicher Themen (Kap. 1) sowie zur Frage eines Kanons biblischer Texte (Kap. 2) voraus. Am Beispiel der Frage, welche Gleichnisse exemplarisch im Religionsunterricht behandelt werden sollten, zeichnet Büttner Mechanismen von Auswahlprozessen nach und verdeutlicht, dass die Auswahl eines bestimmten Bibeltextes immer vor der Frage stehe, „ob sie als Beispiel für das Gesamte der Bibel stehen kann“ (27, Hervorhebung im Original).

Grundlegend für die Frage nach der Exemplarität und Elementarität religionsunterrichtlicher Themen ist den Ausführungen Büttners zufolge der Ansatz Wolfgang Klafkis, der bereits 1959 darauf aufmerksam gemacht habe, Aufgaben und Themen so zu wählen, dass sie „die Welt verallgemeinernd abbilden und so zur Bildung der Heranwachsenden beitragen“ (39). Mit den Ausführun-

gen zu Klafkis Ansatz (Kap. 3) beginnt eine detaillierte und kenntnisreiche Skizzierung der Entwicklung des religionsdidaktischen Elementarisierungsmodells innerhalb der letzten 60 Jahre. Dieser Blick auf die Anfänge und die Entwicklung trägt ganz wesentlich zur Erhellung der Komplexität des Modells bei. Ausführlich geht Büttner dabei auf den Ansatz Karl Ernst Nipkows ein (Kap. 4), der vier Dimensionen der Elementarisierung benennt: die elementaren Strukturen, die elementare Erfahrung, die elementaren Anfänge bzw. Zugänge sowie die elementare Wahrheit. Das besondere Verdienst Nipkows in Weiterführung von Klafki sieht Büttner darin, dass der Religionspädagoge gefordert habe, entwicklungspsychologische Erkenntnisse und empirisches Material in Überlegungen zur Unterrichtsplanung und -gestaltung einzubeziehen. Nipkows Schüler Friedrich Schweitzer wiederum habe schließlich das Konzept weiter profiliert und näher an die unterrichtliche Praxis herangeführt (Kap. 4). Vor allem durch ihn habe sich die Elementarisierung „zum bestimmenden Konzept von Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum“ (57) entwickelt. Die Anbindung an den konkreten Unterricht zeige sich zugleich in einer weiteren Dimension, die Schweitzer zusammen mit anderen eingeführt habe: die der elementaren Lernformen (vgl. 59).

In den Folgekapiteln (Kap. 6–10) nimmt Büttner selbst die verschiedenen Dimensionen des Elementarisierungsmodells nochmals in den Blick und profiliert sie weiter zu einem eigenen Ansatz, der sich als kritisch-reflektierte Fortschreibung der zuvor skizzierten Entwicklungen versteht. Die besondere Leistung dieser Ausführungen besteht darin, dass er eine „[m]odelltheoretische Reformulierung des Elementarisierungsansatzes“ (Kap. 11) versucht und auf diese Weise das Elementarisierungsmodell mit gegenwärtigen religionsdidaktischen Leitlinien und Prinzipien verknüpft. So macht Büttner deutlich, dass Lehrpläne und Kompetenzformulierungen Hinweise zu elementaren Strukturen gäben; die Dimension der elementaren Wahrheit setzt er in Beziehung zum Begriff der Lehrertheologie; zur Erschließung der elementaren Zugänge verweist er auf den Ansatz der Kinder- und Jugendtheologie (vgl. 142). Mit Hilfe des von ihm entwickelten Schemas zur Unterrichtsplanung (ebd.) werden in der Praxis Tätigen Anregungen gegeben, Unterricht so anzulegen, dass er nicht auf Kosten der Inhalte geht – ein Vorwurf, der dem gegenwärtigen kompetenzorientierten Religionsunterricht vielfach gemacht wird. Einen inhaltlich anspruchsvollen Unterricht ermöglichen auch seine exemplarisch vorgestellten Konkretisierungen: Am Beispiel einer Einheit zu Mose sowie zur markinischen Sturmstillungsperikope (Mk 4,35–41) wendet er sein Elementarisierungsmodell praktisch an. Darüber hinaus widmet er dem Thema Weihnachten und dem Segensbetrug innerhalb der Geschichte über die Rivalität Esaus und Jakobs (Gen 27) jeweils ein eigenes Kapitel (Kap. 12–13), in dem er eine „[e]xemplarische Planung“ vorstellt.

Bei aller Ausführlichkeit und Intensität, mit der er diese Themenfelder erschließt, geraten seine Anregungen und Konkretionen allerdings an ihre Grenzen: Büttner verweist auf Schweitzer, der expliziert, „dass das Elementarisierungsprogramm nicht nur für biblische Stoffe geeignet ist, sondern für alle anderen Themen des Religionsunterrichts ebenso“ (59, Hervorhebung im Original). Sodann betont der Autor die Schwierigkeit, das Elementarisierungsmodell bei Themen der systematischen Theologie anzuwenden (vgl. 72), veranschaulicht aber selbst seinen Ansatz wiederum in erster Linie an biblischen Themeneinheiten. Nicht-biblische Themen werden dagegen nur punktuell und sehr oberflächlich gestreift.

Eigene Erfahrungen in der Unterrichtsvorbereitung und in der Begleitung von Referendarinnen und Referendaren zeigen jedoch, dass gerade nicht-biblische Themen Schwierigkeiten bereiten: Wie etwa bereitet man eine Unterrichtseinheit zu fernöstlichen Religionen vor, zu denen man selbst vielleicht kaum eine Beziehung hat? Welche elementaren Strukturen lassen sich hier ausmachen? Was sollen Schüler/-innen über den Hinduismus oder Buddhismus lernen? Auch eher lebensweltlich orientierte Themen machen es mitunter schwer, einen inhaltlich anspruchsvollen Unterricht zu gestalten, der nicht den Ruf eines ‚Laberfaches‘ bekommt: Wie bereitet man eine Einheit zum Thema Partnerschaft und Sexualität auf? Welche Materialien und Medien setzt man hier sinnvoll ein? Wie thematisiert man politisch und gesellschaftlich brisante Themen wie religiösen Fundamentalismus und Extremismus? Gerade auf solchen Feldern, bei denen man keine exegetischen Kommentare oder bibeldidaktischen Publikationen zu Rate ziehen kann, wären beispielhafte Elementarisierungen als Orientierung sinnvoll gewesen. Schade, dass sich Büttner hier ausschließlich auf klassische Themen des Religionsunterrichts beschränkt! Ob sich sein Modell also in der religionsunterrichtlichen Praxis, die weit über biblisches Lernen hinausgeht, bewähren wird, muss sich zeigen. Versuche, das Modell auf die vielfältigen Themen des Religionsunterrichts anzuwenden, sind sicherlich lohnenswert!

Eva Willebrand



Härle, Wilfried: Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen. Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells, Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2019 [187 S.; ISBN 978-3-374-06266-9]

Die vorliegende Publikation entstand als ein von der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland bei Wilfried Härle in Auftrag gegebenes „Grundsatzgutachten, das die theologische Verträglichkeit eines kooperativen Religionsunterrichts mit den Bestimmungen des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland zum Religionsunterricht prüfen und dokumentieren soll [...]“ (11) Sie ist ein Beitrag zur Diskussion um die weitere Ausgestaltung des bisher von der Evangelischen Kirche verantworteten Religionsunterrichts für alle (auch als RUfa 1.0 bezeichnet) an den Schulen der Freien und Hansestadt Hamburg und untersucht näherhin, „ob ein Religionsunterricht, der von mehreren Religionsgemeinschaften gemeinsam verantwortet und erteilt wird, sowohl mit den Bestimmungen von Art. 7 Abs. 1–3 GG als auch mit den theologischen Grundsätzen der Nordkirche vereinbar ist.“ (XI)

Nach Kapitel 1, das eine knappe einleitende Ergebnisskizze des Gutachtens bietet, legt Kapitel 2 den theologischen Untersuchungsauftrag dar. Dieser wird in den folgenden Kapiteln eingelöst: Zunächst werden in Kapitel 3 die zentralen juristischen Bestimmungen für den Religionsunterricht dargelegt und mit den Ergebnissen des 2017 von Hinnerk Wißmann verfassten Gutachtens zum Religionsunterricht für alle verbunden, dessen kritische Sichtweise zum Hamburger Religionsunterricht immerhin zu dem Schluss kommt, dass ein „in träger-pluraler Verantwortung [erteilter Religionsunterricht] durch das Grundgesetz jedenfalls nicht untersagt sei.“ (43) Auf dieser Basis untersucht Härle nun, ob ein solcher Ansatz „aus theologischer Sicht als geboten oder zumindest empfehlenswert erscheint.“ (44) In seinen dann eher vorsichtig formulierten Überlegungen beschreibt er zunächst die für den Religionsunterricht heute allgemein gültigen pluralistischen gesellschaftlichen Bedingungen (Kapitel 4), um dann über das Verhältnis der Religionen untereinander aus (evangelisch) christlicher Sicht (Kapitel 5) zu reflektieren. Dies mündet in zwei abschließen-

de Überlegungen zur Rolle der Erziehungsberechtigten und Schüler/-innen (Kapitel 6) sowie der Unterrichtenden im Fach Religion (Kapitel 7). Ein kurzes Fazit schließt das Gutachten ab (Kapitel 8). Ergänzt wird die Publikation durch zwei Anhänge (die Hamburger Staatsverträge zum Religionsunterricht von 2005 bis 2013 und die Didaktischen Grundsätze des Religionsunterrichts für alle von 2015 [DGRUfa]), ein Literaturverzeichnis sowie ein Register.

Aufgrund der theologischen Schwerpunktsetzung spielt bei Untersuchung und Beurteilung des Hamburger Modells die Frage nach dem Umgang mit konkurrierenden Wahrheitsansprüchen der am RUfa beteiligten Konfessions- und Religionsgemeinschaften eine zentrale Rolle. Auf diesen Umstand macht Härle schon in seinem Vorwort aufmerksam, wenn er schreibt, dass „jedenfalls nach evangelisch-lutherischem Verständnis [gelte], dass einander widersprechende Aussagen nicht zugleich wahr sein oder als wahr gelehrt werden können.“ (XI) Härle mahnt daher an, dass die in Hamburg derzeit betriebene Weiterentwicklung des bisherigen Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung zu einem multireligiös verantworteten Religionsunterricht für alle (RUfa 2.0) verfassungsrechtlich durch das Grundgesetz unter Umständen nicht mehr gedeckt ist und damit auch ihrem eigenen Anspruch nach Authentizität in Bezug auf Religion nicht gerecht werden könne. Ähnlich hat dies auch unlängst Stefan Mückl in einem Beitrag für die Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht ausgedrückt: „Einhelliger Ansicht zufolge ist ein inter- oder multireligiöser Religionsunterricht [...] von der grundgesetzlichen Garantie des Art. 7 Abs. 3 GG nicht gedeckt. Schon konzeptuell scheint gleichwohl nicht begründbar, wie die verschiedenen Glaubenssätze verschiedener Religionen in ein- und demselben Unterricht (zugleich) als bestehende Wahrheiten gelehrt werden könnten.“ Diese komplexe Lage scheint nach Auffassung Härles auch darin auf, dass in Hamburg zwar die Möglichkeit einer Abmeldung vom Religionsunterricht für alle nicht untersagt sei, es dafür aber „bislang weder einen institutionellen Ort noch in den ersten sechs Schuljahren das Angebot eines Alternativunterrichts“ (122) gebe. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch der Hinweis, dass den islamischen und alevitischen Interessenvertretungen in Hamburg zusätzlich zu ihrer Beteiligung am RUfa auch die Einrichtung eines eigenen Religionsunterrichts zugestanden wird (wie dies in ähnlicher Weise auch für die Katholische Kirche gilt). Dieser sei dann jedoch nicht als Alternativfach im Sinne von Art. 7,3 GG zu verstehen, sondern als Alternative zu dem als gemeinsamem Religionsunterricht gedachten RUfa. (123) Härle betrachtet daher das Hamburger Vorhaben kritisch, den im Klassenverband unterrichteten Religionsunterricht nunmehr als ein Fach zu installieren, das von einer Pluralität von religiösen Trägern gemeinsam verantwortet wird. Konsequenterweise empfiehlt er schließlich als zielführen-

des Vorgehen, „im konfessionellen Religionsunterricht zunächst eine bestimmte Religion, wenn möglich und vorhanden die eigene, kennenzulernen, um diese danach mit anderen Religionen und Weltanschauungen ins Gespräch bringen zu können.“ (127)

Eine solche noch eher strukturelle Betrachtung erfährt im sehr ausführlichen Kapitel 5 des Gutachtens eine theologische Grundierung. Hier stellt Härle die Frage nach der Verhältnisbestimmung von Wahrheitsstandpunkten, wie sie von Religionen vertreten werden. Da der Hamburger RUfa sich deutlich einem dialogischen Modell verpflichtet weiß, besitzt diese Anfrage eine nicht unerhebliche theologische Relevanz. Hier diskutiert Härle exklusivistische und relativistische Positionen und spricht auch den „positionellen Pluralismus“ zumindest kurz an (80), um dann aus einer evangelisch-christlichen Position heraus über die Tragweite religiöser Toleranz, Akzeptanz und Respekt zu reflektieren. Gerade angesichts der Bedeutung dieses theologischen Schwerpunkts hätte man sich hier eine über eher knappe Hinweise hinausgehende Auseinandersetzung mit der pluralistischen Religionstheorie (116) ebenso gewünscht wie eine solche mit Positionen, wie sie etwa die Komparative Theologie vertritt.

An dieser Stelle der Publikation wird dann auch nochmals deutlich, dass die theologische Auseinandersetzung für die Begründung eines RUfa 2.0 von größter Bedeutung ist, da sie sowohl für die Unterrichtspraxis als auch die strukturelle Gestaltung des Hamburger Religionsunterrichts Konsequenzen nach sich zieht. Härle empfiehlt auf dieser Grundlage dann auch unter Bezug auf die DGRUfa von 2015, „für die künftige unterrichtliche Gestaltung des RU“ eine „Unterscheidung zwischen ‚religions-spezifischen‘ und ‚religionsübergreifenden‘ Phasen innerhalb dessen, was die ‚Grundsätze‘ als ‚religions-spezifische Orientierung‘ bezeichnen.“ (132) Er begreift seine Überlegungen insgesamt als „ein Plädoyer für einen künftigen, pluralismusoffenen – je nach gesellschaftlicher Situation und Lage – rein konfessionellen, konfessionell-kooperativen oder interreligiös-kooperativen Religionsunterricht als Angebot für alle Schülerinnen und Schüler.“ (143) Daher spreche „viele dafür, dieses [Hamburger] Modell zunächst für eine begrenzte Zeit zu erproben, dann (oder währenddessen) zu evaluieren und danach – hoffentlich – zu zukunfts-trächtigen Lösungen zu kommen.“ (Ebd.) An einem solchen Vorgehen in der Hamburger Schule hat unlängst auch das katholische Erzbistum Hamburg sein Interesse geäußert.

Insgesamt gesehen liegt mit Härles Gutachten ein über die Hamburger Verhältnisse hinaus lesenswerter Beitrag zur Diskussion um die Zukunft religiöser Bildung an der öffentlichen Schule vor, die nicht vorschnell und scheinbar einfach in ein religionskundliches Fach im Klassenverband delegiert werden sollte.

Harald Schwillus



Grümme, Bernhard: *Religionspädagogische Denkformen. Eine kritische Revision im Kontext von Heterogenität (Quaestiones Disputatae, Bd. 299)*, Freiburg i.Br. – Basel – Wien (Herder) 2019 [192 S.; ISBN 978-3-451-82299-5]

Es gibt Religionspädagogiken, die sich den empirisch beobachteten Lernprozessen und Ergebnissen religiöser Bildung widmen (Stichwort: Kompetenzforschung), während andere die epistemologischen und gesellschaftlichen Bedingungen diskutieren, unter denen religiöse Bildung (neu) zu denken und normativ zu konzipieren ist. Grümme gehört zu der zweiten Gruppe, zumindest mit diesem Aufschlag der Denkfigur der aufgeklärten Heterogenität.

Der Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht ist zu einer vieldiskutierten pädagogischen Fragestellung geworden. Mittlerweile lassen sich die didaktisch relevanten Entwürfe auch unterschiedlichen Rezeptionen differenter Traditionen der Sozial- und Kulturwissenschaften zuordnen, das Thema der Differenz wird also differenter verhandelt.

Bernhard Grümme will in seinem Aufriss einer religionspädagogischen Denkform im Kontext von Heterogenität nicht einfach eine religionsdidaktische Umsetzung eines pädagogisch relevanten Themas leisten. Im Gegenzug begreift er Religionspädagogik in ihrer fundamentalen Konzeptionsbildung durch eine gesellschaftliche Situation herausgefordert, die ihrerseits paradigmatisch neu buchstabiert werden muss, um in ihr religionspädagogisch überhaupt handlungsfähig zu werden.

Mit seinem grundlagentheoretischen Verständnis von Religionspädagogik differenziert Grümme zwischen den großen Paradigmen (episteme), den jeweiligen Denkformen (Grundbegriffe, Systematik, Stil) und, in den konkreten Herstellungsprozessen à la Foucault gedacht, den Diskursen. Hier wünscht man sich eine noch genauere Unterscheidung für eine Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Kann man die großen religionspädagogischen Entwürfe der vergangenen Jahrzehnte etwa als Paradigmen begreifen, weil sie versucht haben, die Relation von Wirklichkeit, Subjekt, Sprache und Handeln auch theologisch-sozialwissenschaftlich neu zu denken?

So etwa als Korrelation (in der konkreten Ausformung dann als Korrelationsdidaktik) im hermeneutischen Dialog oder als Konstruktion in Systemtheorie und (Post-)Strukturalismus? Und wäre dann die pluralitätsfähige Religionspädagogik eine Denkform, eben jene, von der sich Grümme's Konzept abhebt?

Man könnte die religionspädagogischen Denkformen der Gegenwart, die sich mit Diversität und Heterogenität auseinandersetzen, in drei Gruppen unterscheiden: solche, die an die kritisch-emanzipatorische, politisch ausgerichtete Religionspädagogik der 1970er-Jahre anknüpfen und mit dem Begriff der Differenz das gewaltförmig Vergessene, gegen das Systemdenken gerichtete Singuläre und ganz ‚Anderer‘ einklagen. Eine andere Gruppe, etwa die semiotisch orientierte Religionspädagogik, behandelt unter dem Stichwort von Differenz und Heterogenität die plurale Darstellbarkeit der Welt und die Wirklichkeitserzeugende Performativität von Zeichen(-prozessen). Ein dritter Ansatz orientiert sich systemtheoretisch, hier entsteht Differenz aus der Perspektive unterschiedlicher Beobachterlogiken.

Grümme verortet sich eindeutig in der ersten Gruppe, mit klarem Bezug zum Erbe der Kritischen Theorie und den postcolonial studies. Gleichzeitig rezipiert er den Strang der pluralitätsfähigen Religionspädagogik, und diese Spannung zwischen einer politisch-aufklärerischen Option für Gleichheit und Gerechtigkeit einerseits und einer systemtheoretisch-semiotisch gespeisten soziologisch-postmodernen Option für Vielfalt und Recht auf Verschiedenheit andererseits begleitet alle seine Argumentationen, allerdings ohne dass sie ausführlich theologisch freigelegt wird.

Ob die Denkform der aufgeklärten Heterogenität einen wirklichen Paradigmenwechsel darstellt oder nicht doch das Pluralitätsparadigma fortschreibt? Sie markiert jedenfalls die Widersprüche zwischen dem Universalismus normativer Kritik (und dessen möglicher Gewaltförmigkeit) und der bewussten Partikularität in der empirischen Beobachtung offener und variationsfähiger Entwicklungen. Im Sinne des Poststrukturalismus und der in der Linie der Kritischen Theorie bleibenden normativ ansetzenden Sozialtheorie steht als Lösungsformel eine Alteritätstheorie. Alterität bietet an, die Lösung des gordischen Knotens in transzendentaltheologischen Paradoxien zu denken. Subjekttheoretisch gesehen ist Alterität, die Konstituierung der menschlichen Existenz in der Erfahrung und Erfahrbarkeit des (radikal) Anderen, stark in der Phänomenologie verankert und eine klare Absage an das konstruktivistische Paradigma. Die Begegnungsphilosophie der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Rosenzweig, Buber) wird hier zur zentralen Referenz für das Konzept von Grümme. Die Rezensentin bezweifelt, ob philosophische Theoreme auch nach ihrer erfolgten historischen Dekonstruktion durch die Sozialwissenschaften des 20. und 21. Jahrhunderts noch so benutzt werden können. Die Dia-

logphilosophie mit ihrer Bezogenheit auf die Zweisamkeit einer Beziehung, in der (noch) nichts von Anonymität, Instrumentalisierung und Indifferenz in den Massengesellschaften der kommenden Jahrzehnte gedacht werden konnte, scheint mir noch einen Schritt hinter die Subjekt-konzeption der Kritischen Theorie zu gehen. Umso befremdlicher ist dann, dass der Heterogenitätsbegriff, der sich gerade auf die Massengesellschaft und deren Diversitätsmanagement bezieht, positiv verwendet wird. Nicht zuletzt die quantitativ ausgerichtete empirische Bildungsforschung benutzt den Begriff der Heterogenität fast ausschließlich, wenn sie (Lern-)Gruppen nach verschiedenen Merkmalen kategorisiert und hinsichtlich bestimmter Kompetenzen vergleicht, etwa in internationalen Schülerleistungsstudien wie dem bekannten PISA oder in der empirischen Unterrichtsforschung. Die Grümme interessierenden Fragen nach Ungleichheit und Ungerechtigkeit hat auch die empirische Bildungsforschung in den letzten Jahren in den Mittelpunkt gestellt. Hier müsste aus Sicht der Rezensentin eine theologische Analyse einsetzen, die zu einer theologisch informierten interdisziplinären Diskussion unterschiedlicher Gerechtigkeitsdiskurse in der heutigen Bildungsforschung, -praxis und -politik führt.

Grümme's Diskurs über „aufgeklärte Heterogenität“ ist durchaus ein aufgeklärter. Er hat die Intersektionalitätsforschung kritisch rezipiert und erweist sich als Kenner der beschriebenen Mechanismen der Reproduktion von Ungleichheit qua Differenz.

Hier kann man vermissen, dass der Grundsatzdiskurs dieser Publikation sich nicht auf eine breitere Diagnose der gesellschaftlichen Entwicklung und/oder empirische Analysen einlässt und daher doch abstrakt und ziemlich prinzipiell bleibt. Eine Religionspädagogik, die derart auf gesellschaftliche Zeitgenossenschaft ausgerichtet ist, muss sich ihrer Diagnose auch empirisch vergewissern, ohne dass sie einem im Kontext theoretischer Argumentation ungeeigneten Falsifikationsirrtum qua Empirie aufsitzen muss. Die Normativität wird zwar wissenschaftstheoretisch in Frage gestellt: sie kehrt aber als ‚Denkform‘ wieder. Man vermisst nämlich die angesagte Diskursanalyse in concreto, und auch eine Theorie der Praxis, innerhalb derer es gelänge, etwa dem Phänomen der Alteritätserfahrung konzeptionell und empirisch näherzukommen.

Zuletzt: Die Aussage gegen Ende des Buches, dass Bildungsstreben ohne eine Vision guten Lebens ins Leere geht, könnte als eine theologisch zugespitzte Bildungskritik gerade in einer euphorisch bildungszertifikatsgläubigen Gesellschaft einen wichtigen Punkt bilden. Es gäbe also etliche Themenstellungen, z. B. das Thema der Nachhaltigkeit oder jenes des guten Lebens, die, in den Bildungswissenschaften gegenwärtig vernachlässigt, eine religionspädagogische Denkfigur bräuchten. Heterogenität, zumal eine aufgeklärte, gehört zweifelsohne dazu.

Ulrike Greiner



Englert, Rudolf: Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation, Ostfildern (Matthias Grünewald) 2018 [325 S.; ISBN 978-3-7867-3151-1]

Ein breit angelegtes Unterfangen, dem sich der namhafte Religionspädagoge Rudolf Englert am Ende seines Berufslebens stellt: Er will den Transformationen des Religiösen in Gegenwart und Zukunft nachspüren. Dazu nimmt er in einem Perspektivenwechsel den Stand derer ein, an die sich religiöse Angebote richten, und überlegt, warum diese Einladungen für viele offensichtlich keinerlei Lebensrelevanz mehr besitzen. Ganz bewusst stellt der Autor in seinem Buch weniger wissenschaftliche Theorien zur Erhellung der religiösen Gegenwart in ihrem Wandel in den Vordergrund, vielmehr setzt er auf Fallgeschichten, persönliche Erlebnisse und Beobachtungen. Genau darin sieht er den Mehrwert seiner Analysen: Indem Inhalte „eher induktiv als deduktiv organisiert, eher locker gesampelt als argumentativ straff durchkomponiert“ sind, verhindert das Konkrete „dass es die Theorie zu leicht hat“ (20).

So skizziert Englert in Kapitel I eine „Architektur des Religiösen“ (13–41), indem er ein Verständnis des Religiösen ausmacht, das sowohl Ausprägungen objektiver, institutionalisierter Religion wie auch subjektiver Religiosität mit einschließt. Das Religiöse versucht er mittels der Metapher eines Bauwerks zu fassen, das sich dadurch auszeichnet, „dass seine verschiedenen Teile ein größeres Ganzes ergeben und die Tragfähigkeit dieses Ganzen gerade aus der Komposition seiner unterschiedlichen Komponenten resultiert“ (33). Die zentralen Leitfragen lauten somit: Welche Verschiebungen in der Architektur des Religiösen sind auszumachen? Wie tragfähig bleibt das Ganze, wenn sich einzelne Bauelemente bewegen oder gar wegbrechen? Und schließlich aus „religionspädagogischen Perspektiven“ (34–41) gesehen: Werden Angebote religiösen Lernens den Herausforderungen dieser sich wandelnden Architektur tatsächlich gerecht?

Anhand von vier „Untersuchungsgängen“ (40), die die jeweiligen Kapitel des Buches spiegeln, soll der Beantwortung dieser Fragen nachgespürt werden. Zunächst

macht Englert eine „Erosion des Dogmatischen“ (43–88) aus. Dem Zerfall der dogmatisch-lehrhaften Seite des Glaubens vermögen die fünf das Christentum bisher prägenden Konzepte (das Konzept einer normativen Tradition, einer theologischen Erkenntnis, eines geschichtsmächtigen Gottes, einer kollektiven Heilsdramaturgie sowie einer sakramentalen Transformation) keinen Einhalt gebieten. Selbstkritisch hat sich die Religionspädagogik vor allem im Hinblick auf den schulischen Religionsunterricht zu fragen, ob seine primär wissensorientierte Ausrichtung auf die „Auseinandersetzung mit Texten und Inhalten“ eine adäquate Form ist, „Religion motivkräftig zu erschließen und insbesondere an kommende Generationen zu tradieren“ (88). Es gilt somit, „Umschau“ zu halten und zu überprüfen, „was das Dogmatische als tragendes Element in der Architektur des Religiösen beerben könnte“ (103).

Dem wird in Kapitel III – „die Zukunft des Christlichen“ – nachgegangen (89–165). Zunächst werden anhand von drei Fallbeispielen „innere Zerrissenheiten“ bzw. Spannungen aufgedeckt, die Menschen heutzutage im Bereich des Religiösen erleben und mit denen auf ganz unterschiedliche Weise umgegangen wird (90–99). Der Bedeutungsverlust von inhaltlich-religiösen Überzeugungen lässt neue Formate des Religiösen in Erscheinung treten: „Deutliche Verschiebungen“ (100–146) in Richtung des Ästhetischen, des Emotionalen, des Ökonomischen sowie des Praktischen sind auszumachen. Wo der Einbruch des Dogmatischen zu beobachten ist und Religion nicht mehr als Ganzes gesehen wird, zeichnet sich die Tendenz einer „individuellen Ingebrauchnahme von Religion“ (147) ab. Zu fragen ist, ob diese Entwicklung Religion zu größerem Reichtum verhilft oder ein Auseinanderbrechen evoziert. Wo ein verbindlich artikulierter christlicher Glaube und das gegenseitige Interesse aneinander fehlen, erahnt Englert das Entstehen „paralleler Christentümer“ (150). Vor diesem Hintergrund weist er der Religionspädagogik eine wichtige Aufgabe zu, „nämlich möglichst zu stärken, was hier verloren zu gehen droht: das Bewusstsein für die Ganzheitlichkeit religiöser Praxis und speziell für die Mehrdimensionalität christlichen Lebens“ (154). Diese Verschiebungen sind durchaus als Chance zu begreifen, denn indem religiöses Lernen weniger Glaubensinhalte fokussiert und dadurch Unterschiede zu anderen Religionen betont, führt es hin zur christlichen Kernbotschaft, die auch heute noch spüren lässt, dass es bereichernd ist, als Christ zu leben „durch die Qualität eines das menschliche Zusammenleben inspirierenden Lebensstils“ (165).

In Kapitel IV – „Die Gegenwart des Überkommenen“ (167–240) – zeichnet Englert zunächst Spuren nach, wie „irritierende Ungleichzeitigkeiten“ von heutigem Leben und christlich-religiöser Praxis ein Gefühl von Unstimmigkeit hervorrufen. Ungleichzeitigkeiten werden vor

allem dann erlebt, wenn religiöse Institutionen Bekenntnisse an normative Muster binden, das religiöse Formenrepertoire der institutionalisierten Religion subjektiven Bedürfnissen nicht mehr entspricht oder an der Normativität von Mustern ohne jeglichem religionsgeschichtlichem Entwicklungspotenzial festgehalten wird (229). Dabei kann Ungleichzeitigkeit durchaus auch produktiv sein, indem sich Unzeitgemäßes kritisch mit Zeitgemäßem auseinandersetzen vermag. Wird Ungleichzeitigkeit als Herausforderung begriffen und christliche Praxis somit neu überdacht, kommen der Religionspädagogik fünf Aufgabenfelder zu: Zunächst müssen der rituellen Dimension in der Architektur des Religiösen größere Beachtung geschenkt und rituelle Kompetenzen gefördert werden. Rituelles Handeln darf nicht nur mitvollzogen, sondern christliche Grundintentionen müssen im täglichen Leben rituell dargestellt werden können. Bei rituellen Vollzügen (z.B. in der Eucharistie) muss eine Entkoppelung von aktiver und nur teilnehmender Gruppe stattfinden, damit Glaubensgemeinschaft erfahrbar wird. Nicht zuletzt ist die Förderung von rituellen Kompetenzen weniger im schulischen Religionsunterricht als vielmehr im kirchlich-katechetischen Rahmen anzusiedeln.

Das letzte Kapitel des Buches, in dem es um den „Sinn des Gefährdeten“ geht (241–308), versteht Engler als „Bewährungsprobe“ im Hinblick darauf, ob seine Architektur-Metapher für das Religiöse tatsächlich greift. Anhand von drei Spannungseinheiten – Erfahrung und Tradition, Gefühl und Verstand sowie Handeln und Glaube – zeigt er auf, dass ein Auflösen dieser „Kontrapunktik“ unweigerlich einen „Verlust an religiöser Fülle“ mit sich bringt: „Denn ein solches Zusammenspiel von miteinander in Spannung stehenden Komponenten verspricht Qualitäten freizusetzen, die keine dieser Komponenten je für sich allein genommen besitzt“ (293). Dabei gilt es, den Blick bezüglich religiöser Lernorte und Praxisformen zu weiten, denn nur „Religionsunterricht reicht nicht“ (304–308): Wissensorientiertes Lernen muss durch partizipative Formen ergänzt werden. Performatives Lernen greift hier zu kurz (303). Wenn sich die Identität des Christlichen nicht mehr vorrangig über Inhalte des Glaubens definieren lässt, bekommen Praxis und Lebenskonzepte bzw. -formen einen zentralen Stellenwert. Folglich müssen religiös Interessierte „nicht nur etwas zu hören, sondern auch etwas zu sehen und zu erleben bekommen“ (305). Nur so wird sich das Christentum auch in Zukunft als tragfähig und sinnstiftend erweisen.

Resümierend: Wer eine schnelle Antwort auf die Leitfrage dieses Buches erwartet, wird es alsbald enttäuscht wieder zur Seite legen. Denn auch wenn es sich an einigen Stellen kurzweilig und amüsant liest: Etliche Ausführungen sind durchaus anspruchsvoll. Bei solch einer Komplexität der Gedankengänge des Autors wird man

sich bisweilen ertappen, dass man schnell noch einmal nachblättern muss, in welchem Kapitel man sich eigentlich gerade befindet. Wem jedoch an vielschichtigen Erkenntnissen und Antwortversuchen auf die Frage, was aus Religion wird, liegt, der wird in diesem Buch erhellende und gewinnbringende Impulse sowie viele Anregungen zum kritischen Weiterdenken finden.

Michaela Neumann



Kaupp, Angela/Höring, Patrik C. (Hg.): Handbuch Kirchliche Jugendarbeit. Für Studium und Praxis (Grundlagen Theologie), Freiburg i.Br. (Herder) 2019 [592 S., ISBN 978-3-451-38808-8]

In der Reihe Grundlagen Theologie ist im Verlag Herder das umfangreiche Handbuch Kirchliche Jugendarbeit erschienen. Es soll sowohl theoretische Grundlagen als auch Anregungen für die praktische Arbeit bieten. Die Herausgebenden wollen mit dem Werk eine aktualisierte Bestandsaufnahme des Handbuchs Kirchlicher Jugendarbeit aus dem Jahr 1985 vorlegen. Ihr Fokus liegt auf dem Bereich kirchlicher Jugendarbeit als Ausdruck kirchlichen Handelns.

Das Handbuch ist in fünf Themenbereiche untergliedert. Eine einleitende Übersicht widmet sich der Erkundung der aktuellen Situation, sowohl im Blick auf historische Entwicklungen als auch unter Einbeziehung gesetzlicher Rahmenbedingungen. Das zweite Kapitel befasst sich mit den Zielgruppen, sowohl den Akteurinnen und Akteuren als auch den Adressatinnen und Adressaten. Die Bandbreite umfasst zudem Aussagen des Kinder- und Jugendberichts des Bundestages. Die Shell-Jugendstudie wird kurz erwähnt, leider aber im Band nicht rezipiert. Des Weiteren behandelt das Kapitel Entwicklungspsychologie, Religiosität, Sexualität und Medienkonsum junger Menschen. Das dritte Kapitel umfasst die Protagonistinnen und Protagonisten der Jugendarbeit und die Ausgestaltung ihrer Arbeit. Es behandelt Ehrenamtliche, Theologinnen und Theologen sowie Sozialarbeiter/-innen und beschreibt Herausforderungen in der Ausbildung. Kapitel 4 widmet sich den Strukturen, den Verbänden, der Gemeinde- und Ministrantinnen- und Ministrantenarbeit, der offenen Jugendarbeit oder Schulpastoral (um einige ausgewählte Beispiele zu nennen). Das abschließende Kapitel befasst sich mit theologischen, pädagogischen und sozialen Konzepten, die zur Orientierung in der Arbeit dienen können. Abgeschlossen wird das Buch mit ausgewählter Grundlagenliteratur, einem Glossar sowie einem ausführlichen Stichwortverzeichnis.

Das Handbuch ist mit Sicherheit eine aktuelle und umfassende Zusammenstellung, zumal viele Publikationen in dem Bereich in den vergangenen Jahren entweder einzelne Handlungsfelder rezipierten oder aber auf lehramtliche Projekte oder Dokumente rekurrieren. Eine kritische Lektüre wirft jedoch Fragen auf: Welche Absicht verfolgt kirchliche Jugendarbeit? Soll sie primär einen kirchlich intendierten Zweck verfolgen, Jugendlichen in ihrer Lebenswelt Orientierung geben oder die Positionierung junger Menschen in der Gesellschaft unterstützen? Diese Aufgaben sind nicht scharf zu trennen und sind sicher alle mit je unterschiedlicher Gewichtung Ziel der kirchlichen Arbeit mit jungen Menschen. Die Würzburger Synode formuliert dazu in ihrem Beschluss zur Jugendarbeit ausgewogen: „Jugendarbeit ist [...] zugleich Dienst der Kirche an der Jugend überhaupt und Dienst an der Jugend der Kirche. Sie ist immer zugleich ein Dienst am einzelnen jungen Menschen und ein Dienst an der Gesellschaft, deren Schicksal davon abhängt, wie die Generationen miteinander zu leben und zu arbeiten verstehen. [...] So sollte die Kirche ihre Jugendarbeit auch als ‚gesellschaftliche Diakonie‘ verstehen, d.h., ihre Jugendarbeit sollte durch die missionarische Ausrichtung Dienst sowohl an der Jugend als auch Dienst an der Gesellschaft sein.“ Das Handbuch muss sich also der Diskussion stellen, inwieweit es diesen Anspruch erfüllt.

Die Beiträge sind allesamt theologisch zweifellos korrekt und einigermaßen fortschrittlich. Allein, es verbleibt alles im binnenkirchlichen Blick. Die großen Trends von heute betreffen die junge Generation elementar. Das sind u.a. Migration, Globalisierung, Gender, Digitalisierung oder der Widerstreit zwischen Demokratisierung und Postdemokratie. Doch diese Themen finden keinen oder nur marginalen Niederschlag. Das problematische Erstarken einer neoliberalen Wirtschaftsordnung in diesem Zusammenhang, das gegenwärtig viele kritische junge Menschen umtreibt, findet in dem Handbuch nicht statt. Weder die Themen Klimagerechtigkeit noch Umweltschutz haben eine besondere Relevanz. Die Bewegung Fridays for Future – der Spiegel nennt die Akteurinnen und Akteure „Kinder der Apokalypse“ – zeigt, wie sehr die Entwicklungen junge Menschen bewegen.

Die Ausblendung wesentlicher Themen soll an zwei Beispielen aufgezeigt werden. Joachim Faulde, der die kirchliche Jugendarbeit als Teil der Kinder- und Jugendhilfe beschreibt, formuliert in Bezug auf das Thema Geschlechterdifferenz: „Das Aufwachsen junger Menschen in Kirche und Gesellschaft sowie die Planung von pädagogischen Unterstützungsangeboten und deren Realisierung ist nie geschlechtsneutral, sondern immer von einer ‚Zweigeschlechtlichkeit‘ geprägt, männlich oder weiblich.“ (405) Genau diese Dichotomie stellen junge Menschen heutzutage infrage.

Noch problematischer wirkt das Ausblenden der digitalen Transformation. Sabrina Hoops formuliert in ihrer Reflexion des Kinder- und Jugendberichts (KJB) ganz zutreffend: „Jugendliches Leben stellt sich heute in hohem Maße digital vernetzt dar. Im Internet surfen, lernen und recherchieren, Musik hören und downloaden, sich verabreden und zusammen sein mit Gleichaltrigen oder der Familie – all dies findet online und offline statt und mehr und mehr auch gleichzeitig.“ (111f.) Diese Analyse wird durch die Zahlen des KJB untermauert, leider aber in den folgenden Texten nur insoweit aufgegriffen, dass der Medienwissenschaftler Andreas Büsch konzidiert, dass „das Internet als digitales Leitmedium zu reflektieren und damit auch als Bestandteil jugendlicher Lebenswelten zu reflektieren, sowie darin bestehende Chancen und Herausforderungen wahr- und anzunehmen [...] bisher aber nur in Ansätzen bearbeitet“ wurde (173). Leider geschieht genau dies auch in dem vorliegenden Band. Für die Jugendarbeit ist das in der Konsequenz fatal.

Für viele Engagierte in der kirchlichen Jugendarbeit bietet das Handbuch also eine gute Übersicht und eine solide Orientierung. Allerdings verbleibt es in dem Feld, das man heute eine ‚Blase‘ nennt. Sicher sind die konfessionellen Unterschiede deutschlandweit sehr groß, Jugendarbeiter/-innen werden in einem katholischen Umfeld wie in Oberbayern oder dem Emsland das Buch anders lesen als diejenigen, die sich in der Diaspora Berlins oder Schleswig-Holsteins abmühen müssen, um junge Menschen räumlich, emotional und kognitiv zu erreichen.

Letztlich ist es eine Frage der Perspektive: Orientiert sich kirchliche Jugendarbeit aus der Kirche als Organisation heraus, oder nimmt sie kulturelle Jugendthemen auf und verarbeitet sie im Licht der biblischen Botschaft? Dabei darf es keine Berührungängste geben. Junge Leute wollen Politik machen. Die Kirche als Organisation lässt ihnen insofern wenig Raum, da die eigenen Strukturen und Lehren kaum ernsthaft hinterfragt werden können. Die Frage muss erlaubt sein, ob es nicht auch gerade Aufgabe der kirchlichen Jugendarbeit sein muss, einen kritischen, werteorientierten Blick zu befördern. Dafür gilt es auch in Kauf zu nehmen, dass junge Menschen die Kirche – sowohl die Strukturen als auch die Lehre – hinterfragen. Insgesamt ist das Handbuch – wenn man es aus kirchlicher Warte betrachtet – umfassend erarbeitet. Das reicht aber nicht mehr aus. Junge Leute leben heute in unterschiedlichen Lebenswelten und bewegen sich mit unterschiedlichen Identitäten. Ob dieser Umstand in der kirchlichen Jugendarbeit ausreichend rezipiert wird, soll hier bezweifelt werden. Und es wäre dringend angeraten, dass die gesamte kirchliche Arbeit (diese Forderung bezieht sich nicht allein auf die Jugendseelsorge) dies viel stärker als bisher in den Blick nimmt. Dass das für die Kirche und ihre Lehre Erschütterungen

bedeutet, ist evident, aber unumgänglich. Ansonsten kann auch die Jugendarbeit die Erosion der Kirchenstruktur in Deutschland nicht mehr aufhalten. Andererseits ist das auch (nicht mehr) ihre Aufgabe.

Martin Lätzel