

„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 stellten. 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 Richtungweisende 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-koooperativen 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-koooperative 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-koooperativen, 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-koooperativen Religionsunterrichts: Woppowa, Jan/Simojoki, Henrik: Mehr Ökumene wagen. Eine Richtungsanzeige für den konfessionell-koooperativen 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-koooperativen 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.