

Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten? Erkundungen zwischen Fridays for Future, Abraham und Sühneopfertheologie

Gojny, Tanja (Ed.); Schwarz, Susanne (Ed.); Witten, Ulrike (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

transcript Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Gojny, T., Schwarz, S., & Witten, U. (Hrsg.). (2024). *Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten? Erkundungen zwischen Fridays for Future, Abraham und Sühneopfertheologie* (Religion und Bildung diskursiv, 1). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839468579>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

TANJA GOJNY, SUSANNE SCHWARZ,
ULRIKE WITTEN (HG.)

WIE KOMMT DER RELIGIONS- UNTERRICHT ZU SEINEN INHALTEN?

ERKUNDUNGEN ZWISCHEN
FRIDAYS FOR FUTURE, ABRAHAM
UND SÜHNEOPFERTHEOLOGIE

[transcript] RELIGION UND BILDUNG DISKURSIV 1

Tanja Gojny, Susanne Schwarz, Ulrike Witten (Hg.)
Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten?

Editorial

Die interdisziplinär ausgerichtete Reihe vereint Publikationen zu Fragestellungen im Schnittfeld von Religion und Bildung u.a. aus der evangelischen, katholischen, islamischen und jüdischen Religionspädagogik, der Praktischen Theologie sowie den Bildungs-, Kultur-, Sozial- und Religionswissenschaften.

Im Fokus stehen dabei zum einen Forschungsbeiträge, die sich aktuellen Herausforderungen widmen, vor denen Religion und Bildung angesichts dynamischer Transformationsprozesse in beiden Bereichen stehen. Zum anderen sind insbesondere Publikationen zu Grundsatzfragen im Schnittfeld von Religion und Bildung im Blick, die sich durch einen innovativen Forschungsansatz oder eine originelle Perspektivenverschränkung auszeichnen und insofern relevante Forschungsdiskurse voranbringen.

Die Reihe wird herausgegeben von Tanja Gojny, Susanne Schwarz und Ulrike Witten.

Tanja Gojny (Dr.) ist Professorin für Religionspädagogik und Didaktik der Evangelischen Religionslehre an der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u.a. religiöses Schulleben in der Pluralität, religiöse Bildung im Kontext von Mediatisierung und Digitalisierung, Unterrichtsmedien und Bibelrezeption in nicht-theologischen Kontexten.

Susanne Schwarz (Dr.) ist Professorin für Evangelische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik/Didaktik des Religionsunterrichts an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau. Mit ihren Forschungsschwerpunkten bezieht sie sich u.a. auf empirische Forschung zu Schüler*innenperspektiven, Konfessionslosigkeit und Religionsunterricht, Religionspädagogik und Autobiographie.

Ulrike Witten (Dr.) ist Professorin für Evangelische Religionspädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Religionspädagogik und Religionsdidaktik angesichts religiös-weltanschaulicher Heterogenität, Inklusionstheorie und Religion in der Lebenswelt.

Tanja Gojny, Susanne Schwarz, Ulrike Witten (Hg.)

Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten?

Erkundungen zwischen Fridays for Future,
Abraham und Sühneopfertheologie

[transcript]

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDeriv 4.0 Lizenz (BY-NC-ND). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen, Derivate oder Wiederverwendung zu kommerziellen Zwecken einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-publishing.com. Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2024 im transcript Verlag, Bielefeld

© **Tanja Gojny, Susanne Schwarz, Ulrike Witten (Hg.)**

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

<https://doi.org/10.14361/9783839468579>

Print-ISBN: 978-3-8376-6857-5

PDF-ISBN: 978-3-8394-6857-9

Buchreihen-ISSN: 2942-3252

Buchreihen-eISSN: 2942-3260

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Einleitung

Tanja Gojny, Susanne Schwarz und Ulrike Witten 11

I Zur Aktualität und Brisanz der Inhaltsfrage

Fridays for Future, Abraham oder Sühneopfertheologie? – Warum über die Frage nach den Inhalten des Religionsunterrichts neu diskutiert werden muss

Tanja Gojny, Susanne Schwarz und Ulrike Witten 21

Muss die Bibel, Gott, das Subjekt im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen – oder die Erschließung einer theologischen Perspektive?

Die Frage nach der Mitte des Faches und dessen Inhalten
in historisch-systematischer Perspektive

Bernd Schröder 47

II Die Inhaltsfrage im Religionsunterricht – mehrperspektivische Annäherungen

Quellen fachlicher Inhalte

Perspektiven der Allgemeinen Fachdidaktik auf die inhaltliche Dimension
des Religionsunterrichts

Martin Rothgangel 61

Von der Fachwissenschaft zur Fachdidaktik

Perspektiven aus der alttestamentlichen Wissenschaft

Sebastian Grätz 73

Eigensinn oder Nostrifizierung biblischer Texte?

Neutestamentliche Perspektiven auf die Inhaltsfrage im Religionsunterricht

Gudrun Guttenberger 85

Brauchen wir das noch oder kann das weg?

Christliche Elementaria zwischen Zeitgeist und Katechismus aus Sicht
der Systematischen Theologie

Nadine Hamilton 97

Weisheitszähne und Weisheitskompetenz

Plädoyer für eine am spürenden Leib orientierte Religionspädagogik

Klaas Huizing 109

»Paradigmatische« Kirchengeschichte

Ein Plädoyer für kirchenhistorische Perspektiven auf die Inhalte des Religionsunterrichts

Ulrich A. Wien 125

»Religion« in der Schule als gesellschaftlicher Seismograph

Der lange Weg zu den Inhalten des Religionsunterrichts für alle im Kanton Tessin (Schweiz)

Daria Pezzoli-Olgiati 141

III Empirische Perspektiven auf die inhaltliche Dimension des Faches

Die Inhaltsfrage in empirischen Studien

Ein kursorischer Überblick über Schüler*innen-/Lehrkräfte- und Unterrichtsstudien

Susanne Schwarz 161

Welche Themen unterrichten Religionslehrkräfte gerne?

Ergebnisse einer explorativen Studie

Michael Fricke, unter Mitarbeit von Stefan Böhlinger und Katharina Sommariva 171

Was im Religionsunterricht tatsächlich zum Inhalt wird

Perspektiven der Unterrichtsforschung

Hanna Roose 183

Religionshefte als Quellen für Inhalte des Religionsunterrichts?

Einblicke anhand eines traditionsreichen Unterrichtsmediums

Tanja Gojny 191

IV Trinität, Sinnsuche, Gebetspraxis und Digitalisierung: Die Inhaltsfrage im Kontext von Lehrplantheorie und -entwicklung

Wer MACHT die Inhalte des Religionsunterrichts?

Auswahl und Machtfragen in den Normierungsprozessen für curriculare Vorgaben
im Fach Religion

Bärbel Husmann 209

Inhalte zwischen Kontinuität und Wandel im Spiegel verschiedener Generationen von Lehrplänen für den evangelischen Religionsunterricht

Ulrike Witten 221

Ein Blick über den Tellerrand

Wie laufen Prozesse zur Inhalts- und Themenklärung des Religionsunterrichts
in europäischen Ländern ab?

Karlo Meyer 233

V Neue Herausforderungen, aber »alte« Inhalte? Was im Religionsunterricht mehr berücksichtigt werden sollte – und worauf man dafür verzichten muss

Mehr Nachhaltigkeitsbildung im Religionsunterricht: klassische Themen neu kontextualisieren

Alexander Schimmel und Veit Straßner 247

Mehr Friedensbildung!

Ein Plädoyer für eine Rückbesinnung der Religionspädagogik
auf ihren friedensethischen Anspruch

Christiane Caspary 255

Mehr auf die menschlichen Bedürfnisse in digitalen Zeiten fokussieren

Überlegungen zu einem *Digital Religions*-Unterricht

Patrick Grasser und Ilona Nord 263

Mehr globale Perspektiven!

Henrik Simojoki 273

VI Wie werden Inhalte gewonnen? Diskussionsbeiträge ausgehend von religionspädagogischen Profilierungen

Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten?

Drei Thesen zur Orientierung des Religionsunterrichts an Anforderungssituationen, Lebenswelt und/oder Problemen

Thomas Heller 283

Emotionen als Auswahl- und Strukturprinzip für Inhalte des Religionsunterrichts

Carsten Gennerich 297

Alles anders?

Konfessionslose Lernende und die Auswahl der Inhalte im Religionsunterricht

Georg Bucher 311

Empowerment-orientiert Inhalte für den Religionsunterricht auswählen

Eine Wegmarkierung

Michael Domsgen 327

Religionsunterricht inhaltlich auch von (christlich-)religiöser Praxis her entwickeln!

Eine resonanzorientiert-performative Ermutigung

Silke Leonhard 337

Zur möglichen Rolle religiöser Vielfalt für die Auswahl der Inhalte des Religionsunterrichts

Ulrich Riegel 349

VII Wie werden Inhalte gewonnen? Diskussionsbeiträge ausgehend von religionsunterrichtlichen Modelloptionen

Vom ›Was‹ zum ›Wie‹ und wieder zurück

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht vor der Inhaltsfrage

Jan Woppowa 359

Christlicher Religionsunterricht – und woher kommen die Inhalte?

Joachim Willems 369

Multireligiöser Religionsunterricht der Zukunft

Herausforderungen und Chancen aus einer jüdischen und muslimischen Perspektive

Bruno Landthaler und Fahimah Ulfat 379

VIII Ausblick

So kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten

Bilanzierung und Ausblick

Tanja Gojny, Susanne Schwarz und Ulrike Witten 393

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 399

Einleitung

Tanja Gojny, Susanne Schwarz und Ulrike Witten

Hinführung

Die inhaltliche Dimension des Religionsunterrichts berührt religionspädagogisches sowie religionsdidaktisches Nachdenken in ihrem Kern. Trotzdem spielt die Inhaltsfrage im Fachdiskurs eine untergeordnete Rolle. Neue Rahmenbedingungen des Fachs wie Kompetenzorientierung, Digitalisierung und Inklusion haben die Frage nach den Inhalten in den Hintergrund treten lassen. Zugleich scheint sich unabhängig von aktuellen Theoriediskursen in den Lehr- und Bildungsplänen sowie in den schulinternen Curricula ein stabiler Kranz an religionsunterrichtlichen Themen etabliert zu haben (Schröder, 2021, S. 421).

Gerade jedoch aktuelle Entwicklungen in den sozialisatorischen und lebensweltlichen Voraussetzungen der Teilnehmenden wie auch Überlegungen zu pluralitäts- und heterogenitätssensiblen Modellen von Religionsunterricht zeigen, wie wichtig eine theoriegeleitete und theoriebildende Auseinandersetzung mit der Frage nach der Gewinnung religionsunterrichtlicher Inhalte und Themen ist.

Facettenreich diskutiert wurde diese Frage im Rahmen der mehrperspektivischen und intradisziplinär angelegten Tagung »Zwischen Fridays for Future, Abraham und Sühneopfertheologie – Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten?«, die im Oktober 2022 an der Universität Koblenz-Landau am Standort Landau (jetzt: RPTU) stattfand. Die Überzeugung von der grundlegenden Bedeutung dieser Fragestellung war der Beweggrund dafür, den Rahmen für eine auf das Tagungsthema bezogene Veröffentlichung weit zu spannen mit dem Ziel, durch eine Grundlagenpublikation den auf der Tagung geführten Forschungsdiskurs abzubilden und ihn um weitere wissenschaftliche Perspektiven zu erweitern.

Die vorliegende Veröffentlichung teilt folgende Hauptintentionen der Fachtagung:

- die Prozesse der Auswahl bzw. der Konstruktion von religionsunterrichtlichen Inhalten sichtbar zu machen, zu reflektieren und ggf. zu entwerfen – sowie die Kriterien und Modelle, die jene Prozesse auf verschiedenen Ebenen bestimmen,

- die Konsequenzen unterschiedlicher religionspädagogischer bzw. -didaktischer Ansätze und Perspektiven für die Frage nach der Auswahl und Konstruktion von Inhalten für bzw. im Religionsunterricht herauszuarbeiten wie zu diskutieren und
- Impulse für die theoriebildende und praxisbezogene Weiterarbeit an der inhaltlichen Dimension des Religionsunterrichts zu gewinnen.

Es geht dabei *nicht* primär um eine Rekonstruktion von Inhalten oder um eine Lehrplangeneese (Dieterich, 2007) oder Analyse einer in Lehrplänen und Unterrichtsmedien enthaltenen kontextuellen Theologie(n) (Rupp & Schmidt, 2001), sondern um die Frage, wie die Inhalte in den Religionsunterricht kommen. Der für diesen Band gewählte Untertitel (bzw. der für die Tagung gewählte Titel) verweist exemplarisch darauf, wie groß die Bandbreite dessen ist, was im Religionsunterricht zum Inhalt wird bzw. werden könnte. Die inhaltlichen Schlagworte stehen *pars pro toto* für kontrovers z.T. auch in der Öffentlichkeit diskutierte Forderungen¹ an die inhaltliche Bestimmung des Faches – wie z.B. mehr aktuelle und gegenwartsbezogene Themen, mehr interreligiöse Öffnung, mehr christlich-theologisches Basiswissen jenseits vordergründiger Aktualisierungen und Relevanzbehauptungen, wobei sich die Liste an Forderungen leicht fortsetzen ließe. Damit ist auch angedeutet, dass das Ringen um das, worum es inhaltlich in diesem Fach gehen soll, mindestens so viel Aufmerksamkeit verdient wie die Frage nach neuen Organisationsmodellen – und dass letztendlich die Frage nach den Inhalten des Faches nicht von der Frage nach der rechtlichen und organisatorischen Rahmung getrennt werden kann.

Zur Reihe *Religion und Bildung diskursiv*

Der vorliegende Band stellt nicht nur die Frage nach den Inhalten *neu*, sondern bildet auch den Auftakt der neuen wissenschaftlichen Publikationsreihe *Religion und Bildung diskursiv*. Die interdisziplinär ausgerichtete Reihe vereint Publikationen zu Fragestellungen von Religion und Bildung. Im Fokus stehen dabei zum einen Forschungsbeiträge, die sich aktuellen Herausforderungen widmen, vor denen Religion und Bildung angesichts dynamischer Transformationsprozesse in beiden Bereichen stehen. Zum anderen sind insbesondere Publikationen zu Grundsatzfragen im Schnittfeld von Religion und Bildung im Blick, die sich durch einen innovativen Forschungsansatz und/oder eine originelle Perspektivenverschränkung auszeichnen und insofern relevante Forschungsdiskurse generieren oder voranbringen. Die Reihe umfasst somit Forschungsarbeiten, die einen Beitrag leisten zur Auseinandersetzung mit den wechselseitigen Bezügen und Interdependenzen von Religion und Bildung. Eine besondere Rolle spielen dabei interwie intradisziplinäre Zugänge, von denen wichtige Beiträge zur notwendigen Diskursivierung der Phänomene zu erwarten sind. Die Reihe startet mit dem hier vorliegenden Band, der aufgrund aktueller Herausforderungen einen zu lange vernachlässigten Diskurs aus dem Zentrum religionspädagogischer Theoriebildung explizit neu ins Zentrum der religionspädagogischen Theoriebildung hebt und mit intra- wie interdisziplinären Diskursen verbindet.

1 Vgl. den Beitrag von Gojny, Schwarz und Witten in diesem Band.

Zur Gliederung des Bandes und den einzelnen Beiträgen

Eröffnet wird der Band mit einem ersten Teil, der die *Aktualität und Brisanz der Inhaltsfrage* herausstellt. Darin erörtern *Tanja Gojny, Susanne Schwarz* und *Ulrike Witten* mehrperspektivisch, warum die Inhaltsfrage *neu* zu stellen ist. Denn der vorliegende Band stellt die Inhaltsfrage nicht zum ersten Mal: Sie wurde bereits im Zuge der Auseinandersetzung mit der Curriculumtheorie sowie der Kompetenzorientierung vor allem in Bezug auf die Ausgestaltung der Lehrpläne diskutiert und auch in Bezug auf bestimmte didaktische Konzeptionen theoretisiert.

In einem sich wandelnden Religionsunterricht stellt sich jedoch die Frage nach der *Gewinnung der Inhalte* mit verstärkter Vehemenz und erfordert eine Theoretisierung. Dies wird auch deutlich durch den Beitrag von *Bernd Schröder*, in dem er historische Linien der Entwicklung religionsunterrichtlicher Inhalte nachzeichnet und systematisch nach der Mitte des Religionsunterrichts fragt, wobei er zu dem Schluss kommt, »dass der Religionsunterricht Inhalte behandelt, die es Schüler:innen erlauben, *die Eigenart und das Potential einer religiösen Perspektive (und deren theologischer Interpretamente) für die Deutung und Führung ihres Lebens zu verstehen und* – wenn sie denn wollen – *anzuzeigen*« (Schröder, 2023, S. 56).

Im zweiten Teil *Die Inhaltsfrage im Religionsunterricht – mehrperspektivische Annäherungen* diskutieren Wissenschaftler:innen die Inhaltsfrage aus der Perspektive unterschiedlicher religionspädagogischer Bezugsdisziplinen.

Martin Rothgangel zeigt in seinem Beitrag auf, inwiefern das innovative Potential der Allgemeinen Fachdidaktik im Vergleich zur Allgemeinen Didaktik gerade anhand der Inhaltsfrage deutlich wird. Ein Vergleich des Zugriffs von 17 Fachdidaktiken auf vier Hauptquellen für ihre jeweiligen fachlichen Inhalte, die sich auch im Hinblick auf den Religionsunterricht erkennen lassen, zeigt Analogien im Hinblick auf die Gewinnung fachlicher Inhalte in der Religionsdidaktik etwa zur Musikdidaktik und wirft ein neues Licht auf bekannte religionspädagogische Kontroversen.

Der Alttestamentler *Sebastian Grätz* geht in seinem Beitrag zwar davon aus, dass die Frage der Gewinnung fachlicher Inhalte aus der alttestamentlichen Wissenschaft komplex ist, weil Fachwissenschaft und Fachdidaktik unterschiedlichen Fachlogiken unterliegen. Gleichzeitig macht er die These stark, dass diese Aufgabe dadurch erleichtert wird, dass das Alte Testament selbst ein »Lehr- und Lernbuch« ist, das seine Didaktik bereits in sich trägt. Dies entfaltet er anhand unterschiedlicher Figuren und Gattungen des Alten Testaments. Deutlich wird, wie insbesondere aktuelle Tendenzen der alttestamentlichen Wissenschaft besonders anschlussfähig für die Frage nach der Gewinnung fachlicher Inhalte für den Religionsunterricht sind.

Gudrun Guttenberger schärft in ihrem Aufsatz den Blick für die Spannungen zwischen der Fachdidaktik und der neutestamentlichen Wissenschaft, für das Zusammenwirken theologischer Teildisziplinen bei der didaktischen Auswahl und Konstruktion religionsunterrichtlicher Inhalte sowie für Funktionalisierungen von Bibeltexten in Kirche, Gesellschaft und Unterricht. In diesem Zusammenhang betont die Neutestamentlerin die Implikationen des jeweils zugrunde gelegten Verständnisses biblischer Texte: entweder eher als Elemente eines dogmatisch festgelegten (und Normativität wie Orientierungs-

potential beanspruchenden) Kanons oder eher als Beispiele antiker jüdischer Texte, die sich in erster Linie mit Methoden der Altphilologie und historischem sowie text- und kulturwissenschaftlichem Hintergrundwissen erschließen lassen.

Die provokative Frage »Brauchen wir das noch oder kann das weg?« beantwortet *Nadine Hamilton* aus Perspektive der Systematischen Theologie pointiert mit einem Plädoyer für ein Bewahren traditioneller Lehrbestimmungen für den Religionsunterricht sowie für ein erkennbares systematisch-theologisches Profil religionsunterrichtlicher Inhalte: Dass diese nicht isoliert erlernt und sich über die Jahre additiv zusammenfügen, sondern in der Form einer anspruchsvollen christlichen Grammatik entfaltet werden sollten, verdeutlicht sie am Thema »Schöpfung«, das in den Lehr- und Bildungsplänen für den Religionsunterricht aller Schularten verankert ist.

Aus ethischer Perspektive geht *Klaas Huizing* von der Beobachtung aus, dass es in den Gesellschaftswissenschaften einen Drift zu Theorien gelingenden Lebens gibt und existentielle Fragen in einer unübersichtlichen und digitalisierten Welt hoch im Kurs stehen. Vor diesem Hintergrund wirbt er dafür, an die Pädagogik der (milde optimistischen) Weisheitstheologie anzuknüpfen, die in der biblischen Kultur oft zugunsten der Prophetie vernachlässigt wird. Anknüpfungspunkt für Zugänge zur Transzendenz ist, so sein Vorschlag, der spürende Leib als Resonanzraum für Erfahrungen in der Natur, der Kultur und bei maßgebenden Menschen. Religiös qualifiziert sind diese Erfahrungen, wenn sie in dem spezifischen Weltgefühl der Schöpfung gedeutet werden.

Ulrich Wien entfaltet zunächst grundlegend die Bildungsbedeutung kirchengeschichtlicher Inhalte für Schüler:innen. Mit Blick auf die didaktische Konstruktion konkreter kirchengeschichtlicher Inhalte und Themen argumentiert er für einen Paradigmenwechsel – weg von den (nur) scheinbar »bewährten« Stoffen hin zu einer Orientierung an kirchengeschichtlichen Paradigmen wie etwa Religionsfreiheit, Angst, Leid und Biographie.

Die Religionswissenschaftlerin *Daria Pezzoli-Olgiasi* gibt in ihrem Beitrag einen Überblick über die Prozesse und Entscheidungen, die zur Einrichtung eines verpflichtenden kulturhistorisch ausgerichteten Religionsunterrichts führten und reflektiert die z.T. disparaten und kontrovers diskutierten Kriterien, die direkt sowie auch indirekt (z. B. durch die Berufung bestimmter Personen in die Arbeitsgruppen) die Auswahl und Konturierung der Inhalte dieses Faches beeinflusst haben.

Im dritten Teil zu den *empirischen Perspektiven auf die inhaltliche Dimension des Faches* nimmt im ersten Überblicksbeitrag dazu *Susanne Schwarz* Schüler:innen- und Lehrkräftestudien sowie Arbeiten aus der empirischen Unterrichtsforschung in den Blick und identifiziert vor allem implizite und weniger explizite Bezüge zur Inhaltsfrage, aus denen sie Impulse für die theoriebildende Auseinandersetzung mit der Inhaltsfrage generiert.

Michael Fricke hat aufgrund des überwiegenden Desiderats eine eigene (explorative) Studie für Religionslehrkräfte entworfen, durchgeführt und ausgewertet, mit der er nach den (un-)gern unterrichteten Themen des Faches Religion fragt. In den Ergebnissen zeigt sich eine hohe Übereinstimmung mit den Akzentuierungen der Lehrpläne.

Aus bzw. in der Perspektive der Unterrichtsforschung eruiert *Hanna Roose* exemplarisch Eigenlogiken im Blick auf das, was wirklich zum Inhalt wird. So zeigen sich in den gewählten Unterrichtsausschnitten Ethisierungen der Inhalte, die Roose als Rückfrage

an die Vorstellungen von Fachlichkeit auf der einen sowie an den stabilisierenden Beitrag der Eigenlogik des Faches auf der anderen Seite präsentiert.

Einer bislang nicht erschlossenen (Praxis-)Quelle zur Inhaltsfrage wendet sich *Tanja Gojny* zu: den Religionsheften/-heftern. In ihrer exemplarisch auf die Strukturierung von Inhalten wie auf die Strategien zur Normierung gerichteten Analyse erkennt sie zum einen die Auflösung von roten (Inhalts-)Fäden wie den Zusammenhang von Normierung und Heftfunktion und stellt die Potentiale dieser Quellenarbeit heraus.

Der vierte Teil des Bandes reflektiert aus drei Perspektiven die *Inhaltsfrage im Kontext von Lehrplantheorie und Lehrplanentwicklung*.

Aus einer Beteiligtenperspektive stellt die langjährig mit der Lehrplanarbeit befasste *Bärbel Husmann* dar, wodurch das Zustandekommen von Lehrplänen beeinflusst wird und welche Prozesse und Gegebenheiten von Macht dabei eine Rolle spielen.

Ulrike Witten untersucht verschiedene Lehrplangenerationen und kommt durch den historischen Vergleich, der maximale wie minimale Kontrastierungen enthält, zu dem Schluss, dass sowohl Kontinuität als auch Wandel die Lehrplanentwicklung prägen, wobei der Wandel sich eher in kleinen Schritten vollzieht.

Karlo Meyer nimmt eine internationale Perspektive ein und stellt dar, wie in sechs europäischen Ländern (Deutschland, England, Finnland, Niederlande, Österreich, Schweden) die Prozesse zur Inhalts- und Themenklärung des Religionsunterrichts ablaufen. Das führt die Komplexität sowie die kontextuelle Pfadabhängigkeit der Konstituierung religionsunterrichtlicher Inhalte deutlich vor Augen.

Es schließt sich ein fünfter Teil des Bandes an, in dem erörtert wird, wie angesichts *neuer Herausforderungen*, die allesamt religionsdidaktisch-theoriebildend relevant sind und bereits zu lebendigen Forschungsdiskursen geführt haben, sich »alte« Inhalte verändern sollten und fragt, was im Religionsunterricht mehr berücksichtigt werden sollte und worauf man dafür verzichten muss. Die Autor:innen stellen dazu den jeweiligen Diskurs und seine Bedeutung für die Inhaltsfrage vor und bringen Vorschläge ein, inwiefern der jeweilige Diskurs die Inhaltsfrage berührt sowie was mehr berücksichtigt und was verändert werden sollte.

Alexander Schimmel und *Veit Straßner* pointieren dies für das Feld der religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung, wobei sie für eine Neukontextualisierung klassischer Inhalte durch die Nachhaltigkeitsfrage plädieren.

Christiane Caspary ruft mit der Friedensbildung ein höchst aktuelles Thema auf, wobei sie für eine Neukontextualisierung friedensethischer Diskurse, die dem Anliegen mehr Raum geben, wirbt.

Patrick Grasser und *Ilona Nord* zeigen, wie Digitalität religiöse Praxis und Wissen über Religion als auch die Ausgestaltung des Unterrichts verändert, was klassische ethische, theologische wie anthropologische Inhalte neu akzentuiert, und plädieren dafür, mehr auf die menschlichen Bedürfnisse in digitalen Zeiten zu fokussieren.

Henrik Simojoki reflektiert die globalen Perspektiven, problematisiert den Ruf nach Mehr und schlägt ein multikontextuelles Unterrichten vor, womit sich ein Abschied von volks- und landeskirchlichen Normalitätskonstruktionen verbindet.

Im sechsten Teil *Wie werden Inhalte gewonnen? Diskussionsbeiträge ausgehend von religionspädagogischen Profilierungen* bringen Religionspädagog:innen Impulse ein, die von unterschiedlichen religionsdidaktischen Ansätzen und Perspektivierungen ausgehend die Inhaltsfrage pointieren.

Thomas Heller diskutiert in seinem Beitrag die Chancen und Herausforderungen religionsdidaktischer Versuche, die Leitvorstellung der Subjektorientierung für die Unterrichtspraxis umzusetzen. Ein besonderer Akzent liegt dabei auf der Frage, inwiefern sich bei dem Bemühen um Lebenswelt- bzw. Problemorientierung die Gefahr minimieren lässt, dass diese letztlich an den tatsächlichen Interessen der Kinder und Jugendlichen vorbei gehen.

Mit dem Vorschlag, Emotionen als Auswahl- und Strukturprinzip für religionsunterrichtliche Inhalte zu etablieren, die seine Überlegungen zu einer emotionsbasierten Religionsdidaktik fortführen, ergänzt *Carsten Gennerich* die etablierten Modelle der Inhaltsbestimmung in diesem Fach um einen innovativen Ansatz. In diesem Zusammenhang fragt er danach, inwiefern religiös-christliche Deutungen auf grundlegende Emotionen des Menschen mit einem Deutungsgewinn auf diese bezogen werden können und zeigt, dass diese zu einer Regulation der unterschiedlichen Emotionen beitragen können.

Georg Bucher erörtert sowohl die Frage, inwiefern Konfessionslosigkeit ein sinnvolles Unterrichtsthema im Religionsunterricht darstellt, als auch die Frage, inwiefern bei der Konstruktion anderer religionsunterrichtlicher Inhalte bzw. Themen die zunehmende weltanschauliche Pluralität der Teilnehmenden an diesem Fach angemessen berücksichtigt werden kann.

Ulrich Riegel entfaltet in seinem Beitrag zunächst die elementaren Konturen religiöser Vielfalt, um hiervon ausgehend acht Modelle bzw. Grundlogiken, nach denen religiöse Vielfalt in der Auswahl religionsunterrichtlicher Inhalte berücksichtigt werden könnte, zu differenzieren.

Silke Leonhard bringt eine resonanzorientiert-performative Ermutigung in die Diskussion ein und entwickelt Thesen, die dafür plädieren, Religionsunterricht inhaltlich auch von (christlich-)religiöser Praxis her zu entwickeln.

Im siebten Teil des Bandes wird die Frage, *wie Inhalte gewonnen werden ausgehend von religionsunterrichtlichen Modelloptionen diskutiert*, denn vor dem Hintergrund der enormen organisatorischen Verschiebungen und Diskurse zum Religionsunterricht und den damit verbundenen inhaltlichen Fragen erscheint es unbedingt notwendig, die Modellfrage des Faches mit dem Inhaltsdiskurs zu verknüpfen.

Jan Woppowa beschreibt und adressiert in seinem Beitrag mit Blick auf den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in seinen unterschiedlichen Realisierungsformen die Notwendigkeit einer kriteriengeleiteten Auswahl wie Bestimmung von Inhalten. Das didaktisch etablierte Prinzip der Perspektivenverschränkung dient ihm hierbei als Orientierung und Option für weitere kooperative Modelle des Faches.

Dem weitergeführten Modell des KoKoRU – dem 2025 für Niedersachsen geplanten CRU – widmet sich *Joachim Willems*, indem er den Planungsprozess des CRU zum Anlass nimmt, den Prozess zur Gewinnung von Inhalten zu beobachten und mit grundsätzlichen (normativen) Überlegungen zu verbinden, die den Autor zu dem Plädoyer führen, inhaltlich den Fokus auf religiös relevante und existentielle Fragen, fachwis-

senschaftlich-sachliche Perspektiven und Differenzdimensionen in wechselseitiger Verschränkung zu legen.

Einen Blick in die Zukunft werfen *Fahimah Ulfat* und *Bruno Landthaler*, die einen imaginierten multireligiösen Religionsunterricht mit der Frage nach der Auswahl von Inhalten ins Verhältnis setzen. Zwischen den Polen Schüler:innen auf der einen und Religion auf der anderen Seite schlagen sie vor dem Hintergrund einer machttheoretischen Perspektive im Spannungsfeld von Minderheits- und Mehrheitsreligion Ansätze bzw. Prinzipien zur Auswahl von Inhalten aus einer jüdischen sowie muslimischen Perspektive vor.

Im abschließenden Teil werden die vielfältigen Zugänge zur Frage, *wie der Religionsunterricht zu seinen Inhalten kommt* von Tanja Gojny, Susanne Schwarz und Ulrike Witten hinsichtlich der in ihnen enthaltenen Spannungsfelder reflektiert und aufgezeigt, dass die Theoretisierung der Inhaltsfrage mit dem vorliegenden Band erst eröffnet ist.

In der Anlage vieler Beiträge dieser Publikation werden empirisch-rekonstruktive und normativ-prospektive Perspektiven miteinander verschränkt. Gleichwohl lassen sich diesbezüglich Schwerpunktsetzungen wahrnehmen: Bei den mehrperspektivischen Annäherungen aus unterschiedlichen Bezugsdisziplinen der Religionspädagogik beispielsweise liegt ein besonderes Gewicht auf normativen Überlegungen zur Frage, was Inhalt des Religionsunterrichts sein oder werden sollte. Insofern werden die Beiträge, die einen eindeutigen Fokus auf der Empirie haben, eingerahmt durch Beiträge mit einer eher normativ-prospektiven Ausrichtung am Anfang und Ende des Bandes.

Dank

Schließlich ist Dank zu sagen für Unterstützung vielerlei Art!

Danken möchten wir der Universität Koblenz-Landau (jetzt: RPTU), der Evangelischen Kirche der Pfalz, der Calwer Verlag-Stiftung, der ELKB sowie der Evangelischen Kirche Hessen-Nassau, dass sie mit ihrer finanziellen Unterstützung die Tagung und/oder die vorliegende Publikation ermöglicht haben und den Inhalte-Diskurs damit interessiert fördern. Zu danken ist dem EFWI für die sehr konstruktive und engagierte Kooperation. Zu nennen sind hier Dr. Anja Angela Diesel und Brigitte Hahn.

Ein ganz herzlicher Dank ist vielen Personen zu sagen, ohne deren tatkräftige, sorgfältige und motivierte Mitarbeit weder die Tagung, noch die Publikation überhaupt und in dem Zeitrahmen möglich gewesen wären.

Hochengagiert, kreativ und fröhlich haben Angela Hangen, Fabian Stöcklin und Lisa Fabian wesentlich zum Gelingen der Tagung in Landau beigetragen. Ein großes Dankeschön für die sehr wichtigen Hilfen!

In akribischer, mühsamer, engagierter und sorgfältigster Kleinstarbeit haben Dr. Carolin Altmann, Christina Aulenbacher, Lioba Behrendt, Dr. Kathrin Boukrayâa TraBELSI, Maxine Brendel, Hanna Fengel, Janis Grust, Michelle Hermanns, Elena Schindler, Fabian Stöcklin sowie Carina Wöhrer Korrektur gelesen, die Satzvorlage erstellt, Korrekturen eingetragen, sodass aus Einzeltexten ein Buch entstehen konnte. Ihnen gebührt unser herzlichster Dank für die geleistete Arbeit!

Bedanken möchten wir uns auch beim transcript-Verlag. Dagmar Buchwald hat von Beginn an begeistert die Reihenidee ins Leben gerufen und den Prozess begleitet. Roswitha Gost hat kreativ die Gestaltung des Reihen-Covers ermöglicht und Mark Schäfers hat die Entstehung des Buches geduldig und sorgfältig vorangebracht.

Literatur

- Dieterich, V.-J. (2007). *Religionslehrplan in Deutschland (1870–2000). Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in den amtlichen Vorgaben*. Göttingen: V&R.
- Rupp, H., & Schmidt, H. (Hg.) (2001). *Lebensorientierung oder Verharmlosung? Theologische Kritik der Lehrplanentwicklung im Religionsunterricht*. Stuttgart: Calwer.
- Schröder, B. (2021). *Religionspädagogik* (2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schröder, B. (2023). Muss die Bibel, Gott, das Subjekt im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen – oder die Erschließung einer theologischen Perspektive? In T. Gojny, S. Schwarz & U. Witten (Hg.), *Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten? Erkundungen zwischen Fridays for Future, Abraham und Sühneopfertheologie* (S. 47–58). Bielefeld: transcript.

I Zur Aktualität und Brisanz der Inhaltsfrage

Fridays for Future, Abraham oder Sühneopfertheologie? – Warum über die Frage nach den Inhalten des Religionsunterrichts neu diskutiert werden muss

Tanja Gojny, Susanne Schwarz und Ulrike Witten

1 Einführung

Ziel des folgenden Problemaufrisses ist es, einen Überblick über die Hauptargumente zu geben, die dafür sprechen, sich in der wissenschaftlichen Religionspädagogik verstärkt der Inhaltsfrage zuzuwenden. Diese Argumente werden nach einer knappen Klärung des Begriffsfeldes (2) in zugespitzter Form skizziert. Dabei werden die eng miteinander verflochtenen Argumentationslinien schematisch voneinander getrennt, um die Argumente differenzierter analysieren zu können.

Der Überblick beginnt mit einer mehrperspektivischen Darstellung *inter- wie intradisziplinärer Anfragen an die Auswahl und den Zuschnitt der im Fach aktuell thematisierten Inhalte*. Berücksichtigt werden dabei zunächst die Anfragen aus der medialen Öffentlichkeit (3); anschließend werden Überlegungen aus der jeweiligen Perspektive theologischer Nachbardisziplinen der Religionspädagogik (4) sowie aus den Binnendiskursen der wissenschaftlichen Religionspädagogik betrachtet (5). Die inter- wie intradisziplinäre »Landvermessung« unterschiedlicher Anfragen, die die inhaltliche Dimension des Religionsunterrichts betreffen, ist deskriptiv gehalten und verzichtet auf eine differenzierte Auseinandersetzung mit den genannten Kritikpunkten. Dies bleibt den einzelnen Beiträgen dieser Publikation vorbehalten.

Wichtiger aber noch als die Anfragen an bestehende Inhalte und Themen erscheint das *Fehlen eines vertieften kritischen theoriegeleiteten Diskurses* zur Frage der Gewinnung religionsunterrichtlicher Inhalte bzw. das unkritische Tradieren von Themen des Religionsunterrichts, die sich in historischer Perspektive z.T. als durchaus kontingent erweisen. Für eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit der Auswahl und auch Didaktisierung der Inhalte des Religionsunterrichts sprechen machtkritische (6) wie auch empirische Perspektivierungen (8). Überlegungen zu Modellen für eine zukunftsfähige Organisation des Religionsunterrichts (7) zeigen zudem die Notwendigkeit der Entwicklung neuer theoretischer Konzepte darüber, wie Inhalte und Themen gewonnen und kontu-

riert werden können. Anstöße dazu lassen sich möglicherweise aus dem Diskurs rund um eine Allgemeine Fachdidaktik gewinnen (9).

2 Begriffsklärung

Die im Hinblick auf die inhaltliche Dimension des (Religions-)Unterrichts verwendeten Begrifflichkeiten sind vielfältig: so ist u.a. vom *Stoff* (Rosa & Endres, 2016), von der *Sache* (vgl. die »Sachanalyse« im Rahmen der »Didaktischen Analyse« nach Wolfgang Klafki (1962)) oder vom *Gegenstand* die Rede (Körper, 2010; Roose, 2019), sodass in unserem Zusammenhang eine begründete Verwendung von *Inhalt* in einer differenzierenden Unterscheidung der verschiedenen Begrifflichkeiten geboten ist. Ein »geklärtes Verständnis des Inhaltsbegriff(es)« gibt es schließlich innerhalb der Religionspädagogik noch nicht (Gojny, Schwarz & Witten, 2020, S. 218).

Generell ist eine Differenzierung zwischen *Gegenstand* und *Inhalt* schwierig, weil das mit beiden Begriffen gemeinte Phänomen je didaktisch noch nicht perspektiviert ist. Der Begriff des Gegenstandes wird vor allem im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung präferiert. Beispielhaft sei hierzu auf die Argumentation von Andreas Körper verwiesen (Körper, 2010), der die Verwendung des Inhaltsbegriffes kritisiert, weil dieser zu sehr als »Füllung« (ebd., S. 8) gedacht würde, als etwas, das möglicherweise zu Inhalten der Lernenden, zum Teil ihres Bewusstseins werden soll (ebd., S. 8). Das aber hätte, so argumentiert Körper weiter, mit bedeutungsvollem Lernen nicht viel zu tun und würde zum Teil mit »Einzelfallwissen« (ebd., S. 8, 10) gleichgesetzt. Gegenstände hingegen stünden in keiner Konkurrenz zu Kompetenzen, weil sie nicht selbst Ziel des Lernens, sondern Gegenstand des Lernens werden können (ebd., S. 9).

Diese Gefahren sehen wir mit unserer Präferenz für die Verwendung des Inhaltsbegriffs nicht. Denn wir nehmen die Inhalte weder als Konkurrenz zu Kompetenzen in den Blick, noch engen wir die Frage nach den Inhalten auf die Frage nach der Materialität von Lernprozessen ein oder blenden die Subjektorientierung aus, sondern wir finden uns mit der Verwendung in die traditionelle fachübergreifende Verwendungslinie aufgrund ihrer Anschlussfähigkeit ein, weil wir den Diskurs um die Inhalte des Religionsunterrichts neu und grundsätzlich anstoßen wollen.

Notwendig ist weiterhin die »begriffliche Unterscheidung zwischen *Inhalt*, *Lerngegenstand* und *Thema*. Eine Differenzierung zwischen *Inhalt* und *Lerngegenstand* hängt mit dem ersten Wort im Kompositum zusammen, insofern mit *Lerngegenstand* die Handlung oder Tätigkeit an einem *Inhalt* zu verstehen ist (Reis & Schwarzkopf, 2015, S. 46); mit dem *Lerngegenstand* ist somit eine Kombination aus Lerninhalt und Tätigkeit an einem Inhalt beschrieben (Prediger, Link, Hinz, Hußmann, Thiele et al., S. 454; Reis & Schwarzkopf, 2015, S. 46).

Zwar ist auch das *Thema* eng mit Lehr-Lern-Prozessen verknüpft, gleichwohl legt sich auch hier eine Differenzierung zum Begriff *Inhalt* und auch zum Begriff *Lerngegenstand* nahe: »Während Inhalte und Gegenstände als Gegebenheiten des gesellschaftlichen Lebens vorliegen, stellt ein Thema einen Inhalt mit pädagogischer Bedeutung und einem Ziel dar. Ein Unterrichtsthema ist also ein gefilterter Ausschnitt der gesellschaftlichen Realität, den unterschiedliche Akteure zu unterschiedlichen Zeiten in mehreren Etap-

pen definieren« (Meyer, 1992, S. 79, zitiert nach Delling, 2022, S. 116). So wird »(D)urch die Themenwahl [...] ein bestimmter Sach-, Sinn- oder Problemzusammenhang aus dem schier unerschöpflichen gesellschaftlich akkumulierten Wissen und Können der Welt herausgeschnitten und für erlernbar und lebenswichtig erklärt. Das ›Thema‹ der Stunde benennt konkret, was der Unterrichtsgegenstand sein soll« (Meyer, 2012, S. 196; nach Lenhard & Zimmermann, 2020).

Eine hilfreiche und gleichzeitig zu diskutierende Systematisierung, wenn es um die Fragen der Auswahl und der Normierung von *Inhalten* im Religionsunterricht geht, bietet die Ebenen-Unterscheidung nach Bernd Schröder (Schröder, 2021, S. 401): Auf der *Macroebene* sind die rechtlichen Rahmenbedingungen im Blick, wonach in GG Art. 7,3 festgelegt ist, dass der Religionsunterricht in »Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« erteilt wird. Auf der *Mikroebene* hingegen liegt die Entscheidung bei den Lehrkräften, die im und für den Lehr- und Lernprozess den Unterrichtsinhalt als Thema konstituieren. Darüber hinaus stellt sich die Inhaltsfrage auch auf der *Mesoebene*, auf der die Bildungsinhalte aus allgemeindidaktischer Perspektive verhandelt sowie durch Bildungspläne und Bildungsmedien normiert werden (Gojny et al., 2020, S. 220).

Ebenfalls weiterführend sind die Differenzierungsvorschläge von Hartmut Lenhard und Mirjam Zimmermann, die sie im Zusammenhang ihrer Auseinandersetzung mit der Frage entwickeln, ob die »(Re-)Konstruktion von Lerngegenständen in der Religionsdidaktik« ein fachdidaktisches Forschungsformat darstellt (Lenhard & Zimmermann, 2020). Sie unterscheiden vier Forschungsebenen: Die »Handlungsebene« als die Ebene der konkreten Entscheidungen von Lehrkräften bezüglich der Auswahl, Strukturierung und Inszenierung von Unterrichtsthemen; die »Materialebene«, bei der »Vorgaben, Materialien, Medien und Hilfsmittel in den Blick [kommen], die Lehrpersonen bei der Konstruktion von Themen zur Verfügung stehen und von ihnen genutzt werden«, die »Instruktionsebene«, also praxisorientierte Hilfestellungen für Lehrkräfte bezüglich der Themenkonstituierung, sowie die »Theorieebene« in religionspädagogischer Fachliteratur, auf welcher der Prozess der (Re-)Konstruktion von Lerngegenständen im Gesamtzusammenhang der Religionsdidaktik erörtert wird (Lenhard & Zimmermann, 2020, S. 175).

Darüber hinaus haben sie ein Modell mit einer Zusammenschau »wesentlicher Faktoren und Elemente« entworfen, die für die Konstruktion von Unterrichtsthemen relevant sind (ebd., S. 173). Dabei greifen die genannten Aspekte »Wissenschaftsorientierung«, »Praxisorientierung«, »Schülerorientierung« und »Lebensweltorientierung« die von Martin Rothgangel identifizierten »vier Quellen von Fachlichkeit« auf: »Fachwissenschaften«, »Praxen der Gegenstandsbereiche«, »fachbezogene anthropologische Aspekte« und »fachbezogene gesellschaftliche, lebensweltliche und kulturelle Aspekte« (Rothgangel, 2020, S. 506–509).¹

Zwar gehen aktuelle Ansätze der Religionsdidaktik, wie der Elementarisierungsansatz bzw. die Korrelationsdidaktik oder die konstruktivistische Religionsdidaktik, davon aus, dass sich Unterrichtsinhalte nicht aus den Fachwissenschaften deduzieren lassen,

1 Vgl. den Beitrag von Rothgangel in diesem Band.

trotzdem hat die Verwendung des Inhaltsbegriffs auf didaktischer Ebene eine Nähe zum Begriff des *Unterrichtsgegenstandes* bzw. des fachlichen *Gegenstandes* auf der einen (z.B. Schambeck & Pemsel-Maier, 2015) und dem des *Themas* (Schröder, 2021) oder des *Lerngegenstandes* auf der anderen Seite (Gärtner, 2018).

Zu überlegen wäre allerdings, ob auf der Ebene der Didaktik nicht noch einmal zu unterscheiden ist zwischen der Auswahl und Normierung von Inhalten auf der Unterrichtsebene sowie der pädagogischen Konstruktion wie Konstitution des Unterrichtsthemas aus den Inhalten.

Sowohl die begriffsbezogenen Unterscheidungen wie auch die schwer zu differenzierenden Ebenen hinsichtlich der Auswahl/Normierung von Inhalten lassen erkennen, dass eine theoriebildende Auseinandersetzung mit der Inhaltsfrage (auf-)klären und weiterführen kann.

3 Zu kirchlich? Zu lebensweltorientiert? Öffentliche Anfragen an die Inhalte des Religionsunterrichts

Der Religionsunterricht ist in der Öffentlichkeit angefragt, dabei richtet sich die Kritik auch auf die Inhalte (Gojny et al., 2020). Hier begegnen dem Fach gegenüber Anfragen und Vorurteile, wie sie in der Schulpraxis, beispielsweise im Kollegium, aber auch bei Eltern, zu hören, wie sie aber auch gesamtgesellschaftlich, z.B. auch bei politischen Entscheidungsträger:innen, anzutreffen sind, was insofern zukünftige Entwicklungen rund um religiöse Bildung beeinflussen kann. Die Inhaltsfrage wird insofern durch Anfragen und Diskurse aus der Öffentlichkeit – zumindest indirekt – mitbestimmt, was es erforderlich macht, die Anfragen wahrzunehmen und zu bedenken.

Medial ist der Religionsunterricht ein Thema, das – so die Journalistin Theresa Weiß (2022) – für Streit, Debatten und somit für Leser:innen sorgt, da sich der Religionsunterricht eignet, um stellvertretend Grundsatzfragen zu thematisieren, wie z.B. die nach der Religionsfreiheit oder dem Stellenwert, den Religion in einem säkularen Staat im öffentlich Raum erhalten sollte. Dabei ist es zum einen der islamische Religionsunterricht, über den sich die Gemüter erhitzen, und zum anderen die Frage, ob die grundgesetzliche Garantie eines konfessionellen Religionsunterrichts in GG Art. 7,3 noch zeitgemäß ist. Beide Aspekte sind aufs Engste mit der Inhaltsfrage verknüpft, geht es doch um die Frage, ob es sinnvoll und zulässig ist, dass die Religionsgemeinschaften über die Inhalte selbst bestimmen und ob diese Regelung dafür sorgt, dass bildungsrelevante Inhalte im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen. Problematisiert wurde dies bereits 2019 öffentlichkeitswirksam von Jürgen Kaube. Er kritisiert einerseits die Verantwortungen der Religionsgemeinschaften für die Inhalte und andererseits die Art und Weise, wie in Lehrplänen inhaltlich Tradition und Lebenswelt zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Als Beispiel führt er einen Lehrplan aus Rheinland-Pfalz² an und beschreibt dessen Vorgehen:

2 Es bleibt offen, auf welche Schulform und ob er sich auf den evangelischen oder katholischen Religionsunterricht bezieht.

»Mit der 7. Klasse setzt die Pubertät ein. Pubertät ist ein ›Aufbruch‹. Was sagt das Alte Testament zu Aufbrüchen? Suche nach dem, was mit dem Wort ›Weg‹ in alttestamentlichen Texten verbunden ist. Aufbrüche haben mit Sehnsüchten zu tun, in Sehnsucht steckt ›Sucht‹, eine Unterrichtsstrecke zur Suchtprävention und gegen Okkultismus wird eingeschoben.« (Kaube, 2019, S. 3)

Es werden also sowohl die grundgesetzlichen Regelungen als auch Ausprägungen religionsdidaktischer Praxis der Auswahl und Verknüpfung von Inhalten kritisch in den Blick genommen. Eine Printmedienanalyse (Gojny et al., 2020) hat ergeben, dass über die schon benannten Kritikpunkte hinaus gefordert wird, im Religionsunterricht sollten mehr aktuellere Themen, wie z.B. Nachhaltigkeit, behandelt werden. Hier sind also einzelne Inhalte, die nach Ansicht unterschiedlicher Personen zu viel oder zu wenig im Religionsunterricht vorkommen würden, der Ausgangspunkt für Kritik. Betrachtet man jedoch interdisziplinäre wissenschaftliche Anfragen an den Religionsunterricht, wie sie im Sammelband »Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress« gesammelt wurden (Domsgen & Witten, 2022), so werden hingegen eher das rechtliche Grundgerüst und dessen Folgen für die Positionalität der Inhalte, weniger aber die *tatsächlichen* bzw. *konkreten* Inhalte des Religionsunterrichts der Kritik unterzogen.

Die Anfragen an den Religionsunterricht haben ihre Ursachen auch im gesellschaftlichen Wandel. Die zunehmende religiös-weltanschauliche Pluralisierung sowie die Säkularisierung wirken sich auf die Überzeugungskraft der klassischen Begründungsmuster eines konfessionellen Religionsunterrichts als allgemeinbildendes Unterrichtsfach aus. Kritiker:innen erscheint der Religionsunterricht als Privileg der beiden großen Kirchen, wobei jedoch deutlich weniger umstritten ist, dass religionsbezogene Inhalte in der öffentlichen Schule zur Sprache kommen sollten (Schwaiger & Jarren 2022; Petrik, 2022; Tiedemann, 2022).

Kampagnen für den Religionsunterricht der ELKB und der Nordkirche



Bildquelle (links): https://landessynode.bayern-evangelisch.de/downloads/schlussbericht_ru2026_o.pdf, S. 6)

Bildquelle (rechts): <https://news.rpi-virtuell.de/2019/09/10/kampagne-der-nordkirche-zum-religionsunterricht/>

Angesichts der kritischen Stimmen und ambivalenten Wahrnehmungen des Religionsunterrichts in der Bevölkerung (Pirner, 2019) verwundert es nicht, dass einzelne Landeskirchen versuchen gegenzusteuern und Imagekampagnen für den Religionsunterricht lanciert haben. Dabei wird die Möglichkeit, im Religionsunterricht miteinander zu reden und Fragen, die einen persönlich angehen, thematisieren zu können, besonders stark gemacht.

Die beiden aufgeführten Bild-Beispiele versuchen zum Ausdruck zu bringen, dass im Religionsunterricht die jungen Menschen sowie ihre Fragen und Themen im Vordergrund stehen. Dabei verbinden sie die anthropologische Komponente des Religionsunterrichts mit der theologischen: einmal, indem eine christologische Reminiszenz und das andere Mal, indem die Theodizeefrage anklingt.

Es kann zusammengefasst werden: Der Religionsunterricht steht von verschiedenen Seiten öffentlich unter Druck. Dabei sind nicht alle Anfragen durch die Konzeption sowie die Praxis des Religionsunterrichts selbst begründet. Vielmehr spiegeln sich darin auch stellvertretende Diskussionen wider. Diese Anfragen an das Fach und seine Rechtskonstruktion können von der Kritik an gegenwärtigen Inhalten analytisch in einigen Fällen unterschieden werden, laufen in anderen Fällen aber doch mit und sind miteinander verbunden.

Die gestellten Anfragen sind religionspädagogisch zu bedenken, aber dabei wird es kaum möglich und auch wenig sinnvoll sein, es allen Seiten »Recht machen zu wollen«. Religionspädagogisch ist daher die Frage zu reflektieren: *Was bedeuten die gesellschaftsöffentlichen Anfragen für die religionspädagogische Theoretisierung der Inhaltsfrage?*

4 Falsch und überholt? Zu banal? Funktionalisiert? Theologisch-wissenschaftliche Problematisierungen

Auch innerhalb der Theologie wird immer wieder Kritik an den konkreten Inhalten des Religionsunterrichts geübt – und zwar sowohl aus der Perspektive einzelner Nachbardisziplinen der Religionspädagogik (4.1)³ als auch in dieser selbst (4.2)⁴.

4.1 Kritik an konkreten Inhalten und Themen des Religionsunterrichts aus der Perspektive theologischer Nachbardisziplinen der Religionspädagogik

Bezüglich der Inhalte und Themen des Religionsunterrichts werden aus der Perspektive theologischer Nachbardisziplinen der Religionspädagogik vor allem drei Dinge kritisiert: das *Fehlen wichtiger Inhalte bzw. Themen, der Bezug auf veraltete wissenschaftliche Erkenntnisse* sowie die *Art der Didaktisierung bestimmter Inhalte*.

So wird z. B. kritisch angemerkt, dass ganze »Stränge« des Lehrplans (also z. B. biblisches, kirchengeschichtliches, theologisch-systematisches Lernen) unterrepräsentiert seien (Dieterich, 2009, S. 77–83). Wenig überraschend wird konstatiert, dass in der

3 Vgl. den Teil II in diesem Band.

4 Vgl. insbesondere Teil V und VI in diesem Band.

inhaltlichen Dimension des Religionsunterrichts die eigene Fachwissenschaft grundsätzlich vernachlässigt werde, etwa die Kirchengeschichte (Thierfelder, 2001). Oder es werden Überlegungen dazu angestellt, was denn nun mindestens aus der jeweils eigenen disziplinspezifischen Perspektive inhaltlich im Religionsunterricht vorkommen müsse. So formuliert z.B. der Systematiker Michael Welker zehn »Essentials« als »wirklich unverzichtbare [...] Inhalte« des Glaubenswissens (Welker, 2009): »Schöpfungslehre«, »Zusammenhang von *Imago Dei* und Herrschaftsauftrag«, »Symbol des Falls und Lehre von der Sünde«, »Kreuz Christi«, »Auferstehung«, »Leib Christi«, »Parusie Christi«, »Pneumatologie«, »Gesetz«, »Normenpluralismus [...], Pluralität der Religionen« (ebd., S. 67-77).

Aus bibelwissenschaftlicher Sicht wird moniert, dass der Religionsunterricht wichtige biblische Traditionen nicht hinreichend berücksichtige. So kritisiert z.B. Gudrun Guttenberger aus neutestamentlicher Perspektive, dass sich Bildungspläne für den Religionsunterricht nahezu ausschließlich auf synoptische Texte konzentrieren, die Bibel in diesem Fach in der Regel evangelienharmonisch rezipiert werde, die Gattungen Gleichnisse und Wunder überproportional berücksichtigt würden, sich auf ethische Text fokussiert werde und dabei andere wichtige biblische Bücher und Traditionen ausgeblendet würden (Gojny & Guttenberger, 2022, S. 618–619). Mit diesen Wahrnehmungen zu einseitigen Schwerpunktsetzungen verbindet sie die Kritik, dass aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse nicht hinreichend berücksichtigt werden und etwa »die Kategorien und Modelle historisch-kritischer Forschung in der Form, wie sie bis in die 60er Jahre formativ war, noch immer dominieren« (ebd., S. 619). Die Feststellung, dass neutestamentliche Texte dogmatischen *Topoi* »robust« zugeordnet werden, führt sie auf die »katechetischen Wurzeln des Religionsunterrichts« zurück (ebd., S. 620).⁵

Auch aus der Perspektive anderer theologischer Disziplinen wird immer wieder Kritik daran geübt, dass so mancher Versuch, in Lehrplan-Vorgaben Lebenswelt und Fachlichkeit miteinander zu verbinden, dem Eigensinn der biblischen oder dogmatischen Tradition nicht hinreichend gerecht werde – etwa dadurch, dass auf notwendige Differenzierungen verzichtet werde, ambivalente bzw. widerständige Aspekte ausgeblendet sowie banalisiert werden und die Traditionselemente allgemeinpädagogischen und moralischen Zwecken⁶ untergeordnet werden (Rupp & Schmidt, 2001; Dieterich, 2009, S. 81–82; vgl. allgemein im Hinblick auf das Aufgreifen religiöser Inhalte in der Kultur: Welker, 2009, S. 62).

4.2 Kritik an konkreten Inhalten und Themen des Religionsunterrichts aus religionspädagogischer Perspektive

Werden Lehrplaninhalte des Religionsunterrichts aus den jeweiligen Perspektiven der religionspädagogischen Bereichsdidaktiken (wie z.B. Bibel- und Kirchengeschichtsdidaktik) kritisiert, die jeweils »eigene inhalts- bzw. gegenstandsbezogene Denkformen und Reflexionsmuster aus[bilden]« (Woppowa, 2018, S. 24), so werden z.T. recht ähnliche Kritikpunkte benannt wie diejenigen, die aus der Sicht der entsprechenden theologischen bzw. ggf. auch außertheologischen Bezugsdisziplinen vorgebracht werden. Dies

5 Vgl. den Beitrag von Guttenberger in diesem Band.

6 Vgl. die Beiträge von Guttenberger, Schwarz und Roose im Band.

zeigt sich z.B. dort, wo Kritik an der fehlerhaften oder problematischen Darstellung »anderer« Religionen im christlichen wie auch islamischen Religionsunterricht (und der in diesem Fach verwendeten Medien) geäußert wird (Spichal, 2019; Dursun, 2019; Štimac & Spielhaus, 2018, S. 12.17-18; Spichal, 2015; Dieterich, 2009, S. 78–79).

Deutlich wird dies darüber hinaus im Kontext der Bibeldidaktik, wo die Auseinandersetzung mit dem »Kanon im Kanon« im religionspädagogischen Diskurs eine wichtige Rolle spielt (Zimmermann & Zimmermann, 2018; Enners, 2018; Büttner, Elsenbast & Roose, 2009; Baldermann, 1988). Dabei werden nicht allein bestimmte Inhalte aus dem Bereich der Bibeldidaktik kritisch beleuchtet, sondern es werden auch grundlegende Kriterien für die Auswahl von »exemplarischen, fundamentalen und elementaren Bibeltexten« (Büttner, 2009) sowie zur Gewinnung bibeldidaktischer Inhalte gesucht. Exemplarisch erwähnt sei in diesem Zusammenhang der Vorschlag Michael Frickes, im Religionslehrplan wie in einem Mobile biblische Inhalte, Formen und didaktische Funktionen miteinander ins Spiel und ins Gleichgewicht zu bringen (Fricke, 2009).

Auch im Bereich der Kirchengeschichtsdidaktik wird gefragt: »Welche kirchengeschichtlichen Stoffe sind fundamental, repräsentativ und heute dringlich?« (Widmann, 2008) bzw. »Was sollen kirchenhistorische Kerninhalte sein?« (Dam, 2022, S. 501). Dabei spannt sich die Diskussion auf zwischen einer Position, die davon ausgeht, dass letztlich alle Inhalte der Kirchengeschichte für den Aufbau von Kompetenzen geeignet sind – und einer Position, nach der es eines klar umrissenen Inhaltskanons bedarf (ebd., S. 502–519).⁷

Bezüglich theologisch-systematischer Inhalte steht die Frage im Mittelpunkt, wie sich zeitgemäße religiöse Bildung von der Tradition des Katechismusunterrichts abgrenzt, ohne dass damit zugleich der Anspruch des Religionsunterrichts aufgegeben wird, nicht nur hier und da auf biblisches und christliches Traditionsgut zu verweisen, das auf diese Weise additiv nebeneinandergestellt wird, sondern auch das »über die Jahre akkumulierte Wissen und die erworbenen Kompetenzen zu einer Gesamtsicht zu bündeln« (Schröder, 2021, S. 413) und neben Einzelthemen auch die »Logik« ihrer Verknüpfung (Dietrich Ritschl) bzw. eine »tentative Glaubenslehre« (Carsten Gennerich) zu thematisieren« (ebd.).⁸

Zu diskutieren ist ferner, ob es sinnvoll ist, dass die Themen – insbesondere in der gymnasialen Oberstufe – »nahezu durchweg an den Topoi der Dogmatik und der theologischen Tradition orientiert« sind (Schröder, 2021, S. 410), dass Schlüsselthemen im Lehrplan ohne Bezug auf die private und öffentlich-liturgische Frömmigkeitspraxis der christlichen Religion thematisiert (ebd., S. 412) und dass bei der Auswahl der Inhalte und bei ihrer Didaktisierung konfessionslose Schüler:innen bzw. insgesamt die religiös-weltanschauliche Pluralität nicht hinreichend in den Blick genommen werden (ebd., S. 411).⁹

7 Vgl. für eine kirchengeschichtliche Perspektivierung der Inhaltsfrage den Beitrag von Wien in diesem Band.

8 Vgl. für eine systematisch-theologische Perspektivierung der Inhaltsfrage den Beitrag von Hamilton in diesem Band.

9 Vgl. zu diesem Aspekt die Beiträge von Bucher und Riegel in diesem Band.

Hier zeigt sich: Alle Versuche in den einzelnen religionsdidaktischen Bereichsdidaktiken, konkrete Inhalte für den Religionsunterricht *auszuwählen* und sie als *Themen* zuzuschneiden, also mit didaktischen Zielvorstellungen zu verbinden, stehen vor der grundsätzlichen Herausforderung, in der Spannung zwischen »Fachlichkeit« auf der einen Seite und »Relevanz« wie dem Anspruch der »Subjektorientierung« auf der anderen Seite beiden Polen gerecht zu werden (Gärtner, 2018). Gleichzeitig ist es dabei von ihrem Selbstverständnis her nicht Aufgabe der Religionspädagogik bzw. -didaktik, als »Anwendungswissenschaft« Wissensbestände anderer theologischer Teildisziplinen adressatengerecht zu kommunizieren. Verkompliziert wird die Lage dadurch, dass es keineswegs unumstritten ist, dass die »Fachlichkeit« der Inhalte und Gegenstände des Religionsunterrichts aus der wissenschaftlichen Theologie abgeleitet werden können; vielmehr kommen neben der Theologie (und Pädagogik) als zentrale Bezugsdisziplinen z.B. auch Religionswissenschaft, Anthropologie und Kulturwissenschaften in Frage (ebd.).

Es stellt sich auf verschiedenen Ebenen und im Hinblick auf unterschiedliche Inhaltsbereiche immer wieder die Frage, wie die Ansprüche auf *Fachlichkeit*, der naturgemäß eine hohe Komplexität innewohnt, und *Subjektorientierung* angemessen umgesetzt und in Balance gehalten werden können. Zu klären ist einerseits, ob und inwiefern die Zusammenstellung von unabdingbaren »Essentials« der theologischen Teildisziplinen hilfreich sein kann, um die Auswahl von Inhalten für den Religionsunterricht kritisch zu prüfen, oder wie auf andere Weise Auswahlkriterien gewonnen werden können. Andererseits ist zu diskutieren, inwiefern die auf der Ebene einzelner religionsdidaktischer Bereichsdidaktiken geführten Diskurse hinsichtlich der Frage bildungsrelevanter Inhalte auch für andere (Bereichs-)Didaktiken fruchtbar gemacht werden können.

5 Einmal wie immer...? Zum Theoriedefizit in der Religionspädagogik bezüglich der Auswahl und Konturierung religionsunterrichtlicher Inhalte

Während es, wie gesehen, im Hinblick auf einzelne Bereichsdidaktiken durchaus eine rege Diskussion zur Frage nach einer angemessenen Auswahl bzw. Konstruktion von Inhalten bzw. einer Konturierung von Themen gibt, fehlt gegenwärtig eine grundsätzliche theoretische Auseinandersetzung mit der Inhaltsfrage aus religionspädagogischer Perspektive.

In aktuellen religionspädagogischen und -didaktischen Standardwerken wird auf die bekannten und bewährten Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts (wie z. B. Gottesfrage, Bibel, Jesus Christus, Kirchen- und Christentumsgeschichte) bzw. auf inhaltlich bestimmte religionsdidaktische Lernformen (wie z. B. interreligiöses, ethisches Lernen, biblisches Lernen) meist in eigenen Kapiteln verwiesen (z. B. Stögbauer-Elsner, Linder & Porzelt, 2021, S. 155–246; Kropač & Riegel, 2021, S. 255–340; Mendl, 2018, S. 82–179; Gojny, Lenhard & Zimmermann, 2022, S. 181–259). Auch die Neuauflagen des Bandes »Theologische Schlüsselbegriffe« aus der Reihe »Theologie für Lehrerinnen und Lehrer« kommt mit erstaunlich wenigen inhaltlichen Neuaufwertungen aus (Rothgangel, Simojoki & Körtner, 2019). Dies korrespondiert mit der Beobachtung, dass sich seit einiger Zeit relativ feste »Themenkränze« für den Religionsunterricht etabliert haben (Schröder,

2021, S. 411). Überdies haben sich religionsdidaktische Zuordnungen von Themen zu Altersstufen etabliert, die zwar gelegentlich problematisiert, in der Regel aber nicht verändert werden. So sind z.B. die Erzelternsgeschichten ein klassischer Topos der Grundschule sowie der fünften und sechsten Jahrgangsstufe.

Sowohl auf der Meso- als auch auf der Mikroebene der religionsdidaktischen Gewinnung und Konturierung von Inhalten drängt sich die Frage auf, ob nicht sowohl die z.T. radikalen Umbrüche in den Lebenswelten der Subjekte als auch neue theologische und pädagogische Erkenntnisse und Diskurse bei all ihrer Heterogenität eine grundlegende Revision der inhaltlichen Dimension erfordern. Wäre nicht zu erwarten, dass hier der Religionsunterricht bei einem frischen Blick auf das inhaltlich wirklich Notwendige zu Inhalten käme, die sich deutlich von den bewährten Themenkränzen der letzten Jahrzehnte abheben?

Gleichzeitig zeigt die Geschichte des Fachs, dass jede historische religionspädagogische Konzeption bestimmte Inhaltsbereiche in den Fokus rückte und andere darüber vernachlässigte – und dass die inhaltlichen Aspekte der biblischen bzw. christlichen Tradition sehr unterschiedlich didaktisiert werden konnten. Hinsichtlich der Lehrplanentwicklung stellt Veit-Jakobus Dieterich fest, dass im Laufe der Zeit

»viele, ja sogar ein Großteil (wenn auch nicht alle) der Themenbereiche in Frage gestellt werden. Nur vordergründig scheinen die Inhalte des Religionsunterrichts jeder Diskussion entzogen – etwa Bibel, Kirchengeschichte und eine wie auch immer gear-tete Glaubenslehre. Bei genauerer Betrachtung aber stand nahezu alles schon einmal zur Disposition. Das Alte Testament in seiner Gesamtheit (Drittes Reich), oder in Teilen (u.a. Schöpfungsthematik, Prophetie), das Neue abgesehen von Jesus (insbesondere also Paulus und Nachpaulinisches), die Kirchengeschichte bis auf die Reformation, die Dogmatik und Systematik bis auf rudimentäre Ansätze, bedingt auch die Ethik, die aber doch bei der Behandlung aller Themen am ehesten noch aufscheint, auch der Katechismus, in einzelnen Teilen oder in seiner Gesamtheit« (Dieterich, 2009, S. 95).

Analog zu den klassischen religionspädagogischen Konzeptionen gilt auch für den Reigen »innovativer Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik« (Grümme, Lenhard & Pirner, 2012; Grümme & Pirner, 2023), dass diese mit einer bestimmten Auswahl und Konturierung von Inhalten verbunden sind. Häufig wird dies allerdings nur implizit deutlich und nicht explizit darum gerungen, welche Inhalte denn nun im Religionsunterricht thematisiert werden sollen – und von welchen man sich im Gegenzug auch verabschieden sollte. Hier scheint es uns wichtig, den Blick auf die inhaltlichen Implikationen der einzelnen Ansätze zu schärfen¹⁰ und bei der Auswahl von Inhalten (beispielsweise auf der Lehrplan- wie der Unterrichtsebene), die immer auch mit dem Ausschluss von Inhalten verbunden ist, transparenter vorzugehen.

Die Fragen, welche Inhalte für den Religionsunterricht unverzichtbar oder zumindest sinnvoll sind und welche Inhalte aus guten Gründen auch weggelassen werden – und was bei der Verknüpfung von Inhalten mit Zielen zu beachten ist – können letztlich nicht beantwortet werden, ohne noch einmal neu die Frage nach dem Zentrum dieses

10 Vgl. hierzu die Beiträge in Teil V und VI in diesem Band.

Faches zu diskutieren, die von Hans Bernhard Kaufmann 1968 mit Bezug auf die damals aktuelle religionspädagogische Konzeption klassisch formuliert wurde. Wenn nun nicht mehr die Bibel im Mittelpunkt steht – was dann? Gehört in die Mitte des Religionsunterrichts die Religion (wie es die Fachbezeichnung nahelegt)? Die »Kommunikation des Evangeliums« (wie es Grethlein 2012 vorschlägt)? Gott bzw. die Gottesfrage (wie es das EKD-Kerncurriculum nahelegt: EKD, 2010)? Die Subjekte (wie es Kunstmann 2018 fordert)? Oder nichts von alledem, weil sich der Religionsunterricht eben nicht primär durch besondere Inhalte bzw. Gegenstände auszeichne, sondern durch die besondere Perspektive von Transzendenz und Immanenz auf die Welt und damit letztlich auf »alles« (Dieterich, 2009, S. 96; Dressler, 2009, S. 141)? Oder sollte in der Mitte des Religionsunterrichts etwas ganz anderes stehen bzw. müsste die Frage der Mitte selbst zur Disposition gestellt werden?

Die Beharrungskraft etablierter Inhalte und Themen des Religionsunterrichts¹¹ erstaunt sowohl angesichts der sich veränderten Lebenswelten der Schüler:innen als auch angesichts der vielfältigen Innovationen in den theologischen wie außertheologischen Bezugsdisziplinen. Gleichzeitig zeigt nicht zuletzt die Geschichte des Religionsunterrichts und seiner Inhalte, dass diese keineswegs »alternativlos« sind – und dass durch unterschiedliche Konzeptionen auch unterschiedliche inhaltliche Aspekte ins Zentrum rücken. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, wie notwendig es ist, an einer religionspädagogischen Theorie zu arbeiten, mit deren Hilfe sich Kriterien für die Auswahl zeitgemäßer und zukunftsfähiger Inhalte für den Religionsunterricht gewinnen lassen. Soll eine solche Theorie tatsächlich handlungsorientierend sein, muss sie die Praxis konstitutiv miteinbeziehen und darf nicht auf der eher formal-abstrakten Ebene stehenbleiben, wie sie z.B. in den nach wie vor gängigen und hilfreichen Modellen der Elementarisierungs- oder Korrelationsdidaktik angesprochen werden. Insofern ist der Versuch, die »(Re-)Konstruktion von Lerngegenständen in der Religionsdidaktik« als eigenes fachdidaktisches Forschungsformat zu profilieren (Lenhard & Zimmermann, 2020), zu begrüßen.

6 Wer MACHT die Inhalte? Anfragen aus einer machtkritischen Perspektive

Verschiedene wissenschaftliche Richtungen, wie z.B. postkoloniale Theorien oder Inklusionstheorie, fragen Bildung und Schulsystem dezidiert machtkritisch an. Dies betrifft – wie im Folgenden aufgezeigt wird – auch die Frage nach den Inhalten und Themen.

Es liegt nahe, aus Perspektive der Machtkritik die Inhaltsfrage neu zu stellen, schließlich ist die Gewinnung von Inhalten und Themen bereits das Ergebnis von (Deutungs-)Machtprozessen. In diesem Abschnitt geht es jedoch weniger um die konkreten Machtfragen z.B. zwischen verschiedenen Beteiligten während der Auswahlprozesse von Lehrplaninhalten,¹² sondern um Anfragen, die aus machtkritischer Perspektive an die Inhalte von Schule formuliert werden. Diese lassen neu fragen, wofür der gegenwärtige Kanon steht, wer darin repräsentiert ist und wer nicht und was daran kritisch

11 Vgl. den Beitrag von Witten in diesem Band.

12 Vgl. hierzu die Beiträge von Husmann und Pezzoli-Olgiati in diesem Band.

zu sehen ist. Damit werden aus verschiedenen Richtungen Anfragen an die Inhalte formuliert, die sich sowohl auf die Inhalte selbst als auch auf die Art und Weise ihrer Auswahl und Konturierung beziehen, wobei beides eng miteinander verbunden ist.

Eine *rassismuskritische* Fachdidaktik legt nahe, dass »die zu vermittelnden Inhalte überprüft und eventuell überarbeitet werden, denn sie werden primär aus der Perspektive der weißen Dominanzgesellschaft in Lehrplänen und Schulbüchern formuliert« (Füllenkemper & Hoffheinz, 2020, S. 147). Neben der rassismuskritischen Prüfung der Inhalte stellt sich ergänzend die Frage, in welcher Weise Wissen über Rassismus unterrichtlich eingebracht werden kann (Willems, 2020, S. 482), um die Lernenden selbst zu einer rassismuskritischen Lesart zu befähigen.

Auch aus der Perspektive des *Inklusionsdiskurses* wird die Inhaltsfrage problematisiert. Pech, Schomaker & Simon betonen (2018, S. 19): »im Kontext der Debatte um inklusiven Unterricht [stellt sich] auch die Frage, wer die Inhalte des Unterrichts wie bestimmt«. Weiter wird danach gefragt, welche Perspektiven unterrichtlich repräsentiert sind und ob nicht Perspektiven von Marginalisierten stärker eingebracht und ggf. als Leerstellen markiert und reflektiert werden sollten (Witten, 2021, S. 542–544). Schon seit längerem ist das eine Frage, die aus feministischer Perspektive stark gemacht wurde und die religionsdidaktisch bspw. dazu führte, dass Frauen stärker sichtbar gemacht und Themen wie z.B. biblische Frauengestalten eingeführt wurden (z.B. Jürgensen, 1997; Arzt, 1999; Scheer, 1999; Prettenthaler 2008).

Sowohl innerhalb der Didaktik *interreligiöser Lernprozesse* als auch aus *migrationspädagogischer Perspektive* wird überdies kritisiert, wie die Inhalte dargeboten werden, dass diese bspw. zur Stereotypisierung und Othering beitragen (Meyer, 2022, S. 186; Mecheril, Brücken, Streicher, & Velho, 2020).

Aus *heterogenitätssensibler Perspektive* reflektiert Tanja Sturm, dass Unterrichtsgegenstände, einerseits das »unterrichtliche Medium« darstellen, »durch das Bildung mittels Lernen realisiert werden soll«, dass diese andererseits zugleich »Produkt sozialer Auseinandersetzungen und gesellschaftlicher Machtverhältnisse« sind (Sturm, 2016, S. 150). Und zwar in doppelter Weise: »zum einen in seiner kulturellen Bedeutung selbst, in der spezifische Interpretationen und Perspektiven auf den Gegenstand enthalten sind, und zum anderen in der Tatsache, Teil des Curriculums zu sein – also zu jenen sozialen oder materialen Gegenständen und Errungenschaften zu zählen, die intendiert an die nächste Generation weitergegeben werden« (ebd.). Ähnlich argumentieren Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer (Hummrich & Kramer 2017, S. 114), dass Schule auch zur »Reproduktion der sozialen Ordnung« beiträgt, was sich »in der Art und Weise der pädagogischen Arbeit«, aber auch in der »Auswahl der Inhalte und Bedeutungen« widerspiegelt. Diese sozialisationstheoretisch-pädagogischen Lesarten hinterfragen dabei nicht nur die Auswahl der Inhalte, sondern fragen auch, inwiefern durch die Auswahl der Inhalte Passformigkeiten zwischen Lernenden und dem System Schule hergestellt und dabei Privilegierungen erzeugt werden (ebd.).

Auch bildungspolitische Vorhaben, Inhalte einzuspielen oder Themen zu setzen, können unter der Machtfrage reflektiert werden. So gibt es bspw. mit Bildung für nachhaltige Entwicklung (UNESCO, o.J.) oder mit den durch die KMK formulierten

Kompetenzen für Bildung in der digitalen Welt (2017) bildungspolitische Versuche, Themen »zu setzen«, was sich unmittelbar auf die Lehrpläne auswirkt.

Deutlich wurde, dass die Lehrpläne aus verschiedensten wissenschaftlichen Richtungen als Ergebnisse von Machtprozessen gelesen werden und dass die Anfrage formuliert wird, inwiefern die repräsentierten Inhalte einer heterogenen Schülerschaft, die in einer globalisierten Welt aufwächst, gerecht werden können.

Davon ausgehend lassen sich mehrere Fragen an die Inhalte und Themen des Religionsunterrichts formulieren:

Welche Normierungen und impliziten Vorstellungen eines »Bildungskanons« prägen Inhalte des Religionsunterrichts?

Wer ist und welche Themen sind im Kanon repräsentiert bzw. sollte(n) im Kanon repräsentiert sein?

Welche Machtprozesse sind bei der Auswahl der Inhalte offenzulegen? Inwiefern spiegeln sich Machtverhältnisse in den Inhalten und Themen des Religionsunterrichts wider? Welche impliziten Passungsanforderungen sind damit möglicherweise verbunden?

Wie können Perspektiven der »Entmächtigten« eingetragen werden und inwiefern wären Inhalte und Themen ggf. machtkritisch oder durch bildungspolitisch neu gesetzte Akzente zu revidieren?

Diese Fragebündel zu formulieren, führt zu weiteren Anschlussfragen, nämlich inwiefern hier möglicherweise eine *cancel culture* auszumachen wäre, ob religionspädagogisch zu sehr Trends gefolgt wird und angesichts des schnellen Wandels immer neuer Inhalte und Themen dies nicht sowieso ein wenig fruchtbares »Hase-und-Igel«-Spiel ist, bei dem sich Inklusion, Flucht, Digitalität, Nachhaltigkeit usw. als Trendthemen abwechseln, die religionspädagogisch mal mehr oder weniger »bedient« werden müssten. Des Weiteren stellt sich auch die Frage, ob nicht eine gewisse Kontextualisierung von Lehrplänen auch legitim ist, wenn z.B. ein Kanon, der sich im »Westen« ausgebildet hat, sich auch als »westlich« darstellt.¹³

7 Wie passen alle *alten* Weine in wenige *neue* Schläuche? Aktuelle Religionsunterrichtsmodelle und die Inhaltsfrage

Nicht erst, aber besonders seit dem letzten Jahrzehnt wird die organisatorische Form des Religionsunterrichts im öffentlichen und im religionspädagogischen Fachdiskurs diskutiert. Mehrheitlich zeigt sich innerhalb der deutschsprachigen Religionspädagogik eine gewisse Präferenz für ein Modell, das sowohl konfessionell wie kooperativ angelegt ist, wie zum Beispiel der konfessionell-kooperative Religionsunterricht (kokoRU). Aufschlussreich erscheint daher die Verhandlung der Inhaltsfrage in diesem Diskurs, denn mit Art, Auswahl und didaktischer Präsentation der Inhalte ist der rechtlich-konzeptionelle Status des Religionsunterrichts aufgerufen, welcher aus rechtlicher Perspektive inhaltlich jeweils von einer Religionsgemeinschaft verantwortet wird und sich in Positivi-

13 Vgl. zur globalen Perspektivierung den Beitrag von Sijmojoki in diesem Band.

tät an deren Grundsätzen orientiert, auch wenn Hinnerk Wißmann in seinem Rechtsgutachten zum Hamburger Modell für eine Fortschreibung bzw. Neuauslegung dahingehend plädiert, dass nicht mehr nur eine, sondern mehrere Religionsgemeinschaften in Trägerpluralität für die Inhalte des Faches verantwortlich zeichnen können (Wißmann, 2019).

Aufgrund der Menge an Publikationen zum kokoRU wird hier auf exemplarisch ausgewählte Bezug genommen: Die Inhaltsfrage kommt selten explizit (auf einer theoriebildenden/theoriebezogenen Ebene) in den Blick, implizit bestimmt sie aber den Diskurs insofern, als die Modellfrage gar nicht mehr an sich zur Debatte steht, sondern die Kooperationsbeziehung selbst bedacht wird. In diese Beziehungsreflexion ist die Inhaltsfrage dann eingebunden, wenn nach der angemessenen Ins-Verhältnis-Setzung auf der *konzeptionellen* wie auf der *modalen* Ebene (Einstellung zum anderen) nachgedacht und sie (die Inhaltsfrage) zum Teil jeweils auch konkretisiert wird (Schröder & Woppowa, 2021; Schweitzer & Ulfat, 2021). Gleichzeitig finden sich auch Plädoyers dafür, die Ins-Verhältnis-Setzung selbst zum Unterrichtsgegenstand zu machen (Schambeck & Schröder, 2017).

Auf der konzeptionellen Ebene stehen die Frage nach der Gewichtung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede wie die nach der angemessenen Art der In-Beziehung-Setzung zwischen *evangelisch und katholisch (und muslimisch/jüdisch...)* im Zentrum. In diesem Zusammenhang wird u.a. auf die Gefahren einer konfessionell-polaren Differenzierungslogik (Rothgangel, 2019) oder einer Ausblendung der intrakonfessionell-religiösen Pluralität (Lütze, 2019) aufmerksam gemacht, vor allem aber für eine didaktische Perspektivenverschränkung plädiert (Meyer-Blanck, 2019; Schweitzer & Ulfat, 2021). Zum Teil wird der didaktische Zugang der Perspektivenverschränkungen bereits an sogenannten »klassischen Inhaltsfeldern« (Schröder & Woppowa, 2021, S. 1) bzw. an zentralen Unterrichtsthemen (Schweitzer & Ulfat, 2021) konkretisiert. Auffällig ist hierbei, dass die Auswahlfrage der Inhalte explizit kaum im Blick ist. Während Schröder & Woppowa sowie Schweitzer & Ulfat mit einem implizit gesetzten »Kanon« arbeiten (der sich in beiden Publikationen aber unterscheidet; siehe dazu auch Englert & Eck mit ihrem Kanon, 2021), plädiert z.B. Jochen Bauer vor dem Hintergrund des Hamburger Modells für ein an religionsübergreifenden/-verbindenden Strukturen orientiertes Auswahlverfahren (Bauer, 2019, S. 179–208).

Mit *modal* ist die Ebene der Einstellung gegenüber dem sogenannten Anderen (auch angesichts der Unterschiede) im Blick. Hierzu gibt es Plädoyers für die Anerkennung der Perspektiven der anderen Religion/Konfession (Schambeck, Simojoki & Stogiannidis, 2019), die als Gabe (ebd.), als Lernchance (Schweitzer & Ulfat, 2021) oder als Reichtum mit einem Mehr an Lern- und Reflexionsmöglichkeiten (Schröder & Woppowa, 2021, S. 4) positiv beschrieben werden.

Gleichzeitig wird über konkrete Strategien im Umgang mit Differenzen nachgedacht, wenn Woppowa & Schröder (2021, S. 42–43) zunächst für eine Unterscheidung der Differenzen plädieren und die Erlernung des Umgangs mit den Differenzen als Aufbau einer theologischen Unterscheidungsleistung deklarieren: So sei es hilfreich, zwischen solchen Unterschieden zu differenzieren, die zu respektieren oder sogar als Bereicherung anzuerkennen sind (etwa Unterschiede in der Praxis des Gebets, in der Art und Weise theologischer Argumentation oder der Entfaltung prosozialen Enga-

gements), und jenen Unterschieden, deren Berechtigung kritisch zu hinterfragen ist oder die als zu überwindendes Übel anzusehen sind, etwa Unterschiede, die dominanz- und machtorientierten Strategien geschuldet sind – z.B. konfessionspezifische Zulassungsregeln zu den Sakramenten (Schröder & Woppowa, S. 43).

Innerhalb der Modellreflexionen wird zudem deutlich, dass die Inhaltsfrage mit der Frage nach der Fachlichkeit und damit auch der Eigenständigkeit/Eigendignität eng verbunden wird; Schweitzer & Ulfat betonen, dass das Prinzip der »Fachlichkeit von Unterricht [...] von den Inhalten her [...]« (Schweitzer & Ulfat, 2021, S. 52) erwächst. Fachlichkeit, und eine damit verbundene Positionalität, werden als Voraussetzung der Kooperation/des Dialogs eingeschätzt, weshalb die Autor:innen für Eigenständigkeit und eigene Fachperspektiven, wodurch Positionalität gegeben und Identität begründet ist, plädieren (ebd.). In eine ähnliche Richtung argumentiert Mirjam Schambeck, insofern Themen Fachperspektiven (als positionelle) benötigen, eine Öffnung für andere Perspektiven aber möglich sein soll (Schambeck, Simojoki & Stogiannides, 2019).

Erkennbar ist, dass insbesondere mit der Reflexion der Beziehungsgestaltung die Inhaltsfrage formal und modal berührt ist. Hierbei tangiert die Betonung der Fachlichkeit bzw. Positionalität der konfessionsbezogenen Religionsunterrichte insofern die Inhaltsfrage, als Inhalte die Fachlichkeit zu konstituieren scheinen. Beiden Aspekten ist gemein, dass hierbei die Frage nach der Auswahl und Normierung von Inhalten nicht eigens reflektiert wird: Geht dem Ausblenden der Auswahl und Normierung von Inhalten die Annahme voraus, dass die Inhaltsfrage in kooperativen Religionsunterrichtssettings bereits mit dem Prinzip der Perspektivenverschränkung gelöst ist? Wird (stillschweigend) davon ausgegangen, dass der gleiche Schlauch auch mehr als einen Wein beinhalten kann? Ist beabsichtigt, die Auswahlfrage auf die Schulebene zu verlagern und damit den Lehrkräften die Verantwortung für die Erstellung schuleigener Curricula zu »übergeben«? Und/oder ist das Fehlen dieses Reflexionsmoments ein Ausdruck des fehlenden Theorieangebots zur Auswahl von Inhalten? Dieses Desiderat monieren zu Recht auch Schweitzer & Ulfat (2021), wenn sie schreiben:

»Eine entsprechende Theorie der religiösen Bildung müsste nicht nur ein allgemeines Verständnis religiöser Bildung bieten, sondern im Einzelnen angeben können, welche inhaltlichen Kenntnisse und welche Vertrautheit mit bestimmten Themen dazu gehören. Darüber hinaus müsste eine solche Theorie begründet Auskunft darüber geben, wie es um die Abfolge der Inhalte und Themen über die verschiedenen Schuljahre hinweg bestellt sein soll (Sequenzialität). Hier besteht eine deutliche Lücke in der Religionsdidaktik. Auch die neuere Diskussion, die sich weniger auf Inhalte als auf Kompetenzen bezieht, führt nicht wirklich weiter. Denn in aller Regel werden solche Kompetenzen für das Ende bestimmter Abschnitte in der Schulzeit beschrieben, also extra für den Abschluss der Grundschule oder der Sekundarstufe I, aber wie die im Unterricht zu behandelnden Inhalte den Schuljahren zugeordnet werden sollen, wird nicht gesagt.« (ebd., S. 51)

8 Divergente empirische Ausgangslage – Passung zwischen Beliebtheit, Relevanz und Komfortzone/n

Aus der bisherigen kursorischen Umrundung der Inhaltsfrage ist deutlich geworden, dass eine theoriebildende Auseinandersetzung bislang fehlt, wengleich die Inhaltsfrage auf unterschiedlichen Ebenen (implizit) in Diskurse eingeflochten ist, davon ist auch der empirische Bereich in der Religionspädagogik nicht ausgenommen.

Zu fragen ist, welche Impulse wie Anfragen aus der Perspektive der Akteure wie aus der Perspektive auf das Unterrichtsgeschehen hinsichtlich der Inhaltsfrage eruiert werden können. Mit der Beschreibung *eruiieren* ist bereits angedeutet, dass die Gewinnung der Impulse und Anfragen nicht ganz einfach ist. Dies hängt zum einen mit der sehr divergenten Studienausgangslage zusammen und zum anderen damit, dass die Inhaltsfrage kaum explizit Gegenstand einer Studie, wohl aber implizit immer wieder enthalten ist. Schlaglichtartig¹⁴ sei an dieser Stelle die Befundlage im Blick auf Schüler:innen/Lehrkräfte und Unterrichtsgeschehen mit Anfragen an die Inhaltsfrage skizziert wie verbunden.

Im Bereich der *Schüler:innenstudien* kommt vor allem die Relevanz der Inhalte und Themen im Religionsunterricht in den Blick. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Bedeutung der Inhalte des Religionsunterrichts für die Schüler:innen gar nicht zu überschätzen ist und ethische Themen teilweise beliebter sind als religionsbezogene, wengleich sie weniger mit der Relevanz des Unterrichtsfaches verbunden sind (Gennerich, Käbisch & Woppowa, 2021; Domsgen, Hietel & Tenbergen, 2021; Schwarz, 2019). Nicht abgeleitet werden kann aus den Studien, ob sich die Schüler:innen auf die Inhalte an sich, unabhängig vom Unterrichtsgeschehen, oder auf die erlebten Themen, also die didaktische Transformation der Inhalte und/oder auf die Art der erlebten Themenkonstitution beziehen, damit bleibt offen, welche Rolle die didaktische Performanz für die Beliebtheit wie Relevanzzuschreibung der Themen spielt. Zwei Anfragen an die theoretische Gewinnung von Auswahlkriterien für die Inhalte am Pol der Schüler:innenorientierung stellen sich hier zwischen tradierten Themenkränzen und dem Interesse der Schüler:innen. Mit der zweiten Anfrage wird auf das Verhältnis, vielleicht auch die Spannung, von/zwischen Relevanz und Interesse oder auch Beliebtheit im Blick auf die Inhalte des Faches gezielt. Diese kann nur durch eine theoriebildende Fundierung angemessen aufgegriffen werden.

In aktuelleren quantitativen *Lehrkräftestudien* kommen explizite Fragen zu Inhalten und Themen des Faches fast nicht vor.¹⁵ In den Studien scheint es auf Seiten der Lehrkräfte eine Tendenz zur Konzentration auf die sogenannten christlichen Elementaria zu geben (Gramzow & Hanisch, 2015; Völker 2015; Gennerich et al., 2021). Pluraler werden die Stimmen der Lehrkräfte, wenn es um »andersreligiöse/-konfessionelle« Inhalte geht (Gramzow & Hanisch, 2015; Gennerich et al., 2021). Offen ist, welche Kriterien oder Faktoren bei der didaktischen Auswahl wie Schwerpunktsetzung der Inhalte auf Seiten der Lehrenden eine Rolle spielen. Zum anderen stellt sich die Frage, ob es eine Tendenz zur didaktischen Abmilderung sperriger Inhalte (Leven, 2019; Gennerich et al., 2021; Fricke,

14 Genauere Ausführungen dazu befinden sich im Beitrag von Schwarz in diesem Band.

15 Vgl. die Beiträge von Fricke und Schwarz in diesem Band.

2005; vgl. zur Unterrichtsforschung den folgenden Abschnitt) gibt und welche Faktoren zur Abmilderung oder auch Nivellierung dieser »Sperrigkeiten« führen. Diese sehr unterschiedlichen und eher impliziten Befunde zur Inhaltsfrage präsentieren sich als fast konträre Anfragen: auf der einen Seite ein »Weiter so« wie auch eine gewisse Vorsicht ggf. auch Unsicherheit gegenüber einer religionsbezogenen Weitung und auf der anderen Seite auch eine Art Fremdheit gegenüber den »Sperrigkeiten« der tradierten Inhalte, wobei offen ist, ob sich diese aus den Inhalten selbst, aus einer didaktischen Unsicherheit und/oder aus dem imaginierten Gegenüber (den Schüler:innen) generiert. Die empirische Leerstelle zur Didaktisierung der Inhalte kann unterschiedlich als kritische Rückfrage an den Inhaltsdiskurs gedeutet werden, weil dieser zentralen Schnittstelle zwischen Lehrplan (Mesoebene) und didaktischer Auswahl und Transformation (Mikroebene) bislang kaum empirische oder auch theoretische Aufmerksamkeit geschenkt wird (so auch Lenhard & Zimmermann, 2020).

Einsichten aus der *empirischen Unterrichtsforschung*¹⁶ beziehen sich vor allem auf die didaktische Transformation und Themenkonstitution von Inhalten im Religionsunterricht, zum Teil auch (eher implizit) auf die Auswahlprozesse durch die Lehrkräfte. Vorsichtig kann anhand aktueller Studienergebnisse eine Tendenz zur Zurückhaltung der Lehrkräfte gegenüber inhaltsbezogenen Differenzen und theologischer Vertiefung/Positionierung wie eine Tendenz zur Abmilderung bzw. zum Umgehen von Unterschieden, Kontroversen, Vertiefungen/Zuspitzungen bzw. zur Essentialisierung wahrgenommen werden, teilweise im Unterschied zu den Schüler:inneninteressen (Englert, Hennecke & Kämmerling 2014; Roose, 2019; Gennerich et al., 2021; Reese-Schnitker, Bertram & Fröhle, 2022; Riegel, Gronover, Ambiel, Brügge-Feldhake, Jumper et al., 2022). Diese Befunde deuten fast auf Passungsschwierigkeiten und/oder Unsicherheiten zwischen vor allem theologischen Inhalten, einer inhaltlich-kooperativen Aufstellung des Faches und den Lehrkräften hin, die sich dort besonders zu zeigen scheinen, wo die kundliche Wissens Ebene verlassen wird, wobei eben diese Überschreitung gleichzeitig mit einem Interesse von Schüler:innen einhergehen kann.

Die Anfragen aus Sicht der Akteure, wie sie aus dem skizzenhaften Überblick sehr vorsichtig abgeleitet werden, sind Fragen nach der Passung der ausgewählten Inhalte – wobei sich die Passung je nach Akteursgruppe unterschiedlich darstellen kann –, nach dem Verhältnis zwischen Beliebtheit und Relevanz bei der Auswahl von Inhalten, wenn gleich die Relevanzfrage neben dem Schüler:innenpol den der Fachlichkeit berührt, wie die nach der Rolle von Einstellungen bei der Auswahl wie aber auch der Didaktisierung von Inhalten. Das ist für den Diskurs um die Inhalte keine triviale Anfrage, weil diese Dimension das für den Religionsunterricht Fachspezifische ins Brennglas rückt, insofern Inhalten Glaubenswahrheiten eingeschrieben sind oder zugeschrieben werden, denen im Praxisfeld Akteure mit gleichen wie aber auch ganz gegensätzlichen Überzeugungen begegnen.

Die hier nur skizzenhaft angedeuteten empirischen Einblicke verweisen neben empirischen Leerstellen, so auch zur Konstituierung von Themen, auf unterschiedliche empirische Zugänge zur Inhaltsfrage über Relevanzzuschreibungen, Auswahlkriterien, inhaltsbezogene Einstellungen und didaktische Transformationen. Sichtbar wird hierbei

16 Vgl. den Beitrag von Roose in diesem Band.

etwa die Bedeutung der personalen Dimension in den religionsdidaktischen Auswahl-, Konstituierungs- und Normierungsprozessen.

Erkennbar ist weiterhin, dass die Frage der Auswahl der Inhalte eng mit der Konstituierung von Themen verbunden und die Trennung der drei Ebenen (Makro-, Meso-, Mikro-Ebene, vgl. Abschnitt 2 dieses Beitrags) eine analytische ist, die zum Teil noch ausdifferenziert, zum Teil aber vor allem auch auf ihre Verbindungen wie Abhängigkeiten zwischen den Ebenen und den Einflussfaktoren (z.B. Schullogik und Logik der Fachdidaktik, Roose, 2019, S. 173) hin erforscht und reflektiert werden muss. Ein lohnender empirischer Zugang kann ein mehrperspektivischer sein, mit dem die Perspektive der Akteure mit der konkret-interaktiven Themenkonstitution verknüpft wird. Dass »die Frage nach Kriterien für Ziel- und Inhaltsentscheidungen [...] nicht mehr ohne Rücksicht auf Empirie beantwortbar ist«, hat bereits Nipkow betont (zit. n. Fricke, 2005, S. 35). Eine – wie es Nipkow formuliert – Theorie »angesichts empirischer Daten« (S. 34, zit. n. Fricke) ist angewiesen auf die Perspektiven der Akteure religionsbezogener Bildungsprozesse bzw. der Perspektiven auf die religionsbezogenen Bildungsprozesse.

9 Nichts Neues seit Klafki? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur Gewinnung von Unterrichtsinhalten zwischen empirischer Forschung, Allgemeiner Didaktik und Allgemeiner Fachdidaktik

Wie die Inhalte in den Unterricht kommen, ist *die* klassische didaktische Frage schlechthin. Doch welche Bedeutung wird dieser Frage derzeit in den Erziehungswissenschaften beigemessen? Wo hat sie ihren systematischen Ort? Ausgehend von der Hypothese eines zu beobachtenden forschungskulturellen Wandels in den Erziehungswissenschaften – neben dem Fokus auf Empirie und einem Trend weg von der Allgemeinen Didaktik hin zur Allgemeinen Fachdidaktik – wird gefragt, inwiefern davon Implikationen hinsichtlich einer Neuformulierung der Frage nach den Inhalten ausgehen und was das für eine Religionspädagogik, die sich im Schnittfeld u.a. von Theologie und Erziehungswissenschaften bewegt, bedeutet.

Im Jahr 1962 formulierte Wolfgang Klafki fünf Fragen zur didaktischen Analyse, die Kernfragen für das Rechenschaftsablegen bei der Auswahl von Inhalten und der Planung von Unterricht sind und sich didaktisch als sehr wirkmächtig erwiesen haben. Die Fragen lauten (Klafki, 1962, S. 15–20):

- »I. Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung lässt sich in der Auseinandersetzung mit ihm »exemplarisch« erfassen?«
- »II. Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben?«
- »III. Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?«

- »IV. Welches ist die Struktur des (durch die Fragen I und II und III in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhaltes?«
- »V. Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, »anschaulich« werden kann?«

Die Fragen haben inhaltlich nichts an ihrer bildungstheoretischen Bedeutung verloren und die vor sechzig Jahren formulierten Fragen der didaktischen Analyse erscheinen in ihrer elementaren Dimension nach wie vor zentral. Ihre anhaltende Bedeutung spiegelt sich auch darin wider, dass diese Fragen nach wie vor religionspädagogisch relevantes Lehrbuchwissen darstellen (Schröder, 2021, S. 187; Domsgen, 2019, S. 170). Religionspädagogisch wurden diese Grundfragen fachdidaktisch übersetzt und bspw. im Elementarisierungsmodell »passgenauer« adaptiert. Diese Adaption verweist auf die Herausforderung, dass die didaktischen Fragen zu allgemein gehalten sind – damit deutet sich ein Problemfeld an, dessen damit verbundenen Konsequenzen für eine Theoretisierung der Inhaltsfrage im Folgenden näher betrachtet wird.

Innerhalb der Erziehungswissenschaften scheint eine explizite Theoretisierung der Frage nach den Unterrichtsinhalten in den letzten Jahren in den Hintergrund gerückt zu sein. Anlass für diese Vermutung ist die Marginalisierung der früheren Leitdisziplin der Lehrkräftebildung »Allgemeine Didaktik«, die an Reputation (sowie an Lehrstühlen) verloren hat und nicht unumstritten ist u. a. auf Grund der Anfrage, wie angesichts *verschiedener* didaktischer Modelle die Disziplin einer Allgemeinen Didaktik Sinn ergibt (vgl. bspw. Porsch 2016 oder Terhart, 2012; Trautmann, 2016).

Zu diesem Wandel hat sicherlich auch die Kompetenzorientierung beigetragen, die zur Orientierung an Bildungsstandards und *literacy*-Modellen geführt hat, was den Blick weg von den konkreten Inhalten hin zu übergreifend angelegten Fähigkeiten gelenkt hat.

Gegenwärtig steht zudem erziehungswissenschaftlich stärker die empirische Forschung im Vordergrund und es besteht eine gewisse Zurückhaltung gegenüber normativen Perspektiven (Reusser, 2018), wie sie die didaktischen Grundfragen implizieren. Statt prospektiv-normativ Inhalte zu entwerfen, werden *rekonstruktiv* die unterrichtlichen Prozesse empirisch erhoben. So reflektiert bspw. eine praxeologische Perspektive, wie die Inhalte sich durch die Didaktisierung verändern und wie sie angesichts der Eigenlogik von Unterricht zu Lerngegenständen und damit einer »pädagogischen Transformation« unterzogen werden (Röhl, 2016, S. 21). Gegenüber der rekonstruktiven Forschung besteht die Kritik, dass die empirische Unterrichtsforschung didaktische Modellierungen zu wenig berücksichtige (Reh, 2018), was ein Indikator ist, dass Fragen der »Fachlichkeit« nicht ausgeklammert werden können.

Daher wäre es berechtigt zu fragen, ob an die Stelle der Allgemeinen Didaktik die Fachdidaktiken getreten sind oder treten könnten, wobei bündelnde transdisziplinäre Reflexionen in Gestalt der Allgemeinen Fachdidaktik (Rothgangel & Simojoki 2021) zu finden sind. So wird dort, wie bereits erwähnt, die Inhaltsfrage explizit thematisiert. Die vier »Quellen für Fachinhalte« sind in den einzelnen Fächern unterschiedlich gewichtet und werden unterschiedlich miteinander vermittelt, wobei es kein übergreifendes Modell der Vermittlung gibt (ebd., S. 23). Hier zeigt sich, dass eine Fachdidaktiken übergreifende Verbindung von deskriptiv-empirischer sowie von normativ-didaktischen

Forschungszugängen für die Neuformulierung von Fragen rund um die Inhaltsfrage sich als weiterführend erweisen könnte.¹⁷

Nichts Neues seit Klafki? – Nein, so lässt sich dieser Unterpunkt keinesfalls resümieren. Eher im Gegenteil: Es hat sich der Fokus von der Allgemeinen Didaktik verlagert hin zum breiteren Dialog zwischen den Fachdidaktiken, was vermutlich den Gegenständen in ihrer fachwissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Komplexität auch besser gerecht zu werden vermag. Zugleich hat sich die erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung durch interdisziplinäre Bezüge und die Empirisierung ebenfalls erheblich verbreitert und die vor sechzig Jahren formulierten Fragen der didaktischen Analyse erscheinen einerseits in ihrer elementaren Dimension nach wie vor zentral, andererseits in ihrer Allgemeinheit auch etwas unterkomplex. Die Fachdidaktiken mit ihrer normativen Ausrichtung scheinen die didaktischen Fragen übernommen und ausdifferenziert zu haben.

Folgende *Fragen* stellen sich: Sollte der Inhaltsfrage neue Aufmerksamkeit geschenkt werden? Braucht es nicht gerade angesichts eines explodierenden Weltwissens in der globalen Gesellschaft eine fächerübergreifende Struktur bzw. Fragerichtung für die Auswahl von Inhalten? Können religionsdidaktische Modelle der Gewinnung von Gegenständen und Themen und der Verknüpfung der Quellen von Fachinhalten fachdidaktikenübergreifend weiterführend sein? Sind von Modellen aus anderen Fachdidaktiken wichtige Impulse zu gewinnen? Was bedeutet dies für überfachliche Verknüpfung von Inhalten (Rothgangel & Simojoki 2021, S. 24–25)?

10 Ausblick

Unsere provokant zugespitzten Problematisierungen aus sieben verschiedenen Perspektiven zeigen, dass es sich lohnt, die Inhaltsfrage neu zu stellen und angesichts aktueller Herausforderungen über die alte Frage, was im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen soll bzw. die sogenannte Mitte selbst, wieder zu diskutieren.

Deutlich wurde, dass bei der Inhaltsfrage mehrere Grundfragen mitschwingen: einerseits die Frage nach dem *Was*, also nach Kriterien für die Auswahl dessen, was materialiter zum Unterrichts- bzw. Lerngegenstand bzw. zum Thema werden soll; andererseits die Frage nach dem *Wie*, also die Frage nach Kriterien für mögliche didaktische Zuschnitte und Konturierungen sowie der Verknüpfung mit Zielen und Kompetenzen.

Zudem zeigt schon dieser knappe Problemaufriss, dass die Herausforderungen der Inhaltsfrage auf unterschiedlichen Ebenen liegen und auch die Prozesse der Auswahl und Konturierung von Inhalten kritisch beleuchtet werden müssen.

Bezüglich der konkret genannten Anfragen an die Inhalte des Religionsunterrichts ist zu diskutieren, welche sich als besonders klärungsbedürftig und relevant erweisen, wie sich diesbezüglich unterschiedliche disziplinäre Zugänge ergänzen und ggf. auch in Spannung zueinander geraten, welche kritischen Einwürfe sich ggf. relativ leicht zurückweisen oder bearbeiten lassen und welche ggf. auch noch aus den unterschiedlichen fachlichen Perspektiven hinzukommen.

17 Vgl. den Beitrag von Rothgangel in diesem Band.

Bei der Kritik an dem einen oder anderen Inhalt und dem Bemühen um eine Optimierung der Kriterien für die Auswahl und die Konturierung von ›Inhalten‹ darf es aber nicht stehen bleiben; zu leicht würde man doch wieder in eine Logik verfallen, nach der fachliche Inhalte als solche primär die Sache der theologischen Nachbardisziplinen der Religionspädagogik wären. Insofern geht es bei allen religionsdidaktischen Einzelfragen immer auch um Grundsätzliches – u.a. um Fragen wie: Welche Art von Theologie kann heute für Menschen relevant werden?

Literatur

- Arzt, S. (1999). *Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung*. Innsbruck: Tyrolia Verlag.
- Baldermann, I. (1988). *Einführung in die Bibel*. Göttingen: V&R.
- Bauer, J. (2019). *Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Büttner, G. (2009). Zwischen Klafki und Luther – die Suche nach exemplarischen, fundamentalen und elementaren Bibeltexten. In G. Büttner, V. Elsenbast & H. Roose (Hg.), *Zwischen Kanon und Lehrplan* (S. 163–174). Münster: LIT.
- Büttner, G., Elsenbast, V. & Roose, H. (2009). Zur Einführung. Bibel und Kanon – oder: Was Schüler/-innen heute von der Bibel wissen sollten. In G. Büttner, V. Elsenbast & H. Roose (Hg.), *Zwischen Kanon und Lehrplan* (S. 7–11). Münster: LIT.
- Dam, H. (2022). *Evangelische Kirchengeschichtsdidaktik. Entwicklung und Konzeption*. Leipzig: EVA.
- Dieterich, V.-J. (2009). Wovon man sprechen kann, das darf man nicht verschweigen. Das Problem von Inklusion und Exklusion im evangelischen Religionslehrplan. In G. Büttner, V. Elsenbast & H. Roose (Hg.), *Zwischen Kanon und Lehrplan* (S. 78–100). Münster: LIT.
- Delling, S. (2022). Unterrichtsgespräche und Themenentwicklung im konfessionellen Unterricht. In A. Reese-Schnitker, D. Bertram & D. Fröhle (Hg.), *Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale* (S. 115–134). Stuttgart: Kohlhammer.
- Domsgen, M., Hietel, E. L. & Tenbergen, T. (2021). *Empirische Perspektiven zum Religionsunterricht. Eine Untersuchung unter Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften in Sachsen-Anhalt*. Leipzig: EVA
- Domsgen, M. (2019). *Religionspädagogik*. Leipzig: EVA.
- Domsgen, M. & Witten, U. (2022). Religionsunterricht im Wandel. Ein Überblick über Entwicklungen in Deutschland. In M. Domsgen & U. Witten (Hg.), *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 17–69). Bielefeld: transcript.
- Dressler, B. (2009). Kanon als Inhaltsvorgabe? – Oder: Suchen sich Kompetenzen ihre Inhalte? In G. Büttner, V. Elsenbast & H. Roose (Hg.), *Zwischen Kanon und Lehrplan* (S. 134–142). Münster: LIT.
- Dursun, S. (2019). Antisemitisch durch den islamischen Religionsunterricht? Eine qualitative Inhaltsanalyse von Lehrplänen am Beispiel der allgemeinbildenden höhe-

- ren Schulen (AHS) in Österreich. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 18(1), S. 148–159.
- Englert, R., Hennecke, E. & Kämmerling, M. (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen*. München: Kösel.
- Englert, R. & Eck, S. (2021). *R-A-D-E-V. Religionsunterrichtliche Lehrstücke im Praxistest*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Enners, J. (2018). »Kanon im Kanon« und Bibeldidaktik. Eine bibeldidaktische Studie zum »Kanon im Kanon« ausgewählter bibeldidaktischer Konzeptionen, Lehrpläne und Religionsbücher. Münster: LIT.
- Fricke, M. (2005). »Schwierige« Bibeltexte im Religionsunterricht. *Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe*. Göttingen: V&R.
- Fricke, M. (2009). »Mobile« Lehrplan – Spiel und Gleichgewicht von biblischen Texten und ihren Funktionen im Religionsunterricht. In G. Büttner, V. Elsenbast & H. Roose (Hg.), *Zwischen Kanon und Lehrplan* (S. 117–133). Münster: LIT.
- Füllenkemper, M. & Hoffheinz, M. (2020). Eine Praxis des Gegenlesens. Über die Notwendigkeit einer rassismuskritischen Rezeption des deutschen ›Primitivismus‹ im Kunstunterricht. In K. Fereidooni & N. Simon (Hg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken* (S. 143–171). Wiesbaden: Springer.
- Gärtner, C. (2018). Auf der Suche nach Fachlichkeit und Relevanz. Religionsdidaktik zwischen Theologizität und lebensweltlicher Kontextorientierung. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 2(17), S. 215–229.
- Gennerich, C., Käbisch, D. & Woppowa, J. (2021). *Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität. Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gojny, T., Schwarz, S. & Witten, U. (2020). Die Inhalte des Religionsunterrichts in der Kritik – eine mehrperspektivische Annäherung an eine religionspädagogische Grundfrage. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(2), S. 218–238.
- Gojny, T., Lenhard, H., & Zimmermann, M. (2022). *Religionspädagogik in Anforderungssituationen: Fachdidaktische Grundlagen für Studium und Beruf*. Göttingen: V&R.
- Gojny, T. & Guttenberger, G. (2023). Wild im Wald: Heger und Jäger. Neutestamentliche Wissenschaft und Religionspädagogik im Gespräch über das Neue Testament. In K. Schmid (Hg.), *Heilige Schriften in der Kritik. XVII. Europäischer Kongress für Theologie (VWGTh 68)* (S. 616–642). Leipzig: EVA.
- Gramzow, C. & Hanisch, H. (Hg.) (2015). *Das Fach Evangelische Religion im Freistaat Sachsen aus der Sicht der Unterrichtenden. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung und eines Symposions*. Leipzig: EVA.
- Grethlein, C. (2012). Der Inhalt des Evangelischen Religionsunterrichts – ein praktisch-theologischer Impuls. *ZPT*, 64(4), S. 325–334.
- Grümme, B., Lenhard, H. & Pirner, M. L. (Hg.) (2012). *Religionsunterricht neu denken: Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grümme, B., & Pirner, M. L. (Hg.) (2023). *Religionsunterricht weiterdenken: Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2017). Was ist schulische Sozialisation? In M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hg.), *Schulische Sozialisation* (S. 7–27). Wiesbaden: Springer.

- Jürgensen, E. (1997). *Frauen und Mädchen in der Bibel. Ein Vorlesebuch für Schule und Gemeinde*. Lahr: Kaufmann.
- Kaube, J. (2019, 7. Januar). Haben wir was in Reli auf? Glaubensinhalte in der Schule. Frankfurter Allgemeine Zeitung. <https://empfehlenswertes.files.wordpress.com/2019/01/haben-wir-was-in-reli-auf-faz-8.1.2019.pdf>
- Kaufmann, H. B. (1968). Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? Thesen zur Diskussion um eine zeitgemäße Didaktik des Religionsunterrichts. In G. Otto (Hg.), *Schule und Kirche vor den Aufgaben der Erziehung. Theologia Practica Sonderheft für Martin Stallmann* (S. 79–83). Hamburg: Furche Verlag.
- EKD (Hg.) (2010). *Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen*. Hannover.
- Klafki, W. (1962). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In H. Roth & A. Blumenthal (Hg.), *Didaktische Analyse. Auswahl – Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule* (S. 5–34). Hannover: Schroedel.
- Körber, A. (2010). Kompetenzorientierung versus Inhalte. *Schulmanagement*, 6, S. 8–11.
- Kropač, U. & Riegel, U. (Hg.) (2021). *Handbuch Religionsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf
- Kunstmann, J. & Gräß, W. (2018). *Subjektorientierte Religionspädagogik. Plädoyer für eine zeitgemäße religiöse Bildung*. Stuttgart: Calwer.
- Lenhard, H. & Zimmermann, M. (2020). »(Re-)Konstruktion von Lerngegenständen in der Religionsdidaktik« – ein fachdidaktisches Forschungsformat?! *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(1), S. 163–191.
- Leven, E.-M. (2019). *Professionalität von Religionslehrkräften. Eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens sowie handlungsbezogener und reflexiver Kompetenzen von Religionslehrkräften*. Münster: LIT.
- Lütze, F. (2019). Ökumene im Herzen, Säkularität vor Augen: Religionsunterricht im konfessionslosen Kontext. In M. Schambeck, H. Simojoki & A. Stogiannidis (Hg.): *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext* (S. 252–267), Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Mecheril, P., Brücken, S., Streicher, N. & Velho, A. (2020). Einleitung. In S. Brücken, N. Streicher, A. Velho & P. Mecheril (Hg.), *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik* (S. 1–17). Wiesbaden: Springer.
- Mendl, H. (2018). *Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf* (Neuauf., 7. Aufl.). München: Kösel.
- Meyer, K. (2022). Ambiges wird schnell übersehen – ein Plädoyer für einen Lehr-Lern-Ansatz beim »automatischen« Denken in Stereotypen. *ZPT*, 74(2), S. 184–197.
- Meyer-Blanck, M. (2019). Theologische und religionsdidaktische Denkmodelle aus der evangelischen Tradition – Lernmöglichkeiten im Horizont einer ökumenischen Religionsdidaktik. In M. Schambeck, H. Simojoki & A. Stogiannidis (Hg.), *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext* (S. 170–182), Freiburg/Basel/Wien: Herder.

- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (2018). Inklusion sachunterrichts-didaktisch gedacht. In dies. (Hg.), *Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung* (S. 10–25). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Petrik, A. (2022). Warum Demokratie auf eine pluralistische Religionskunde angewiesen ist. Ein Kommentar aus Sicht des Beutelsbacher Konsenses der politischen Bildung. In M. Domszen & U. Witten (Hg.), *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 257–268). Bielefeld: transcript.
- Pirner, M. L. (Hg.) (2019). *Religionsunterricht in Bayern. Eine repräsentative Bevölkerungsumfrage*. Erlangen: FAU University Press.
- Porsch, R. (Hg.) (2016). *Einführung in die Allgemeine Didaktik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Münster: Waxmann.
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, St., Thiele, J. & Ralle, B. (2012). Lehr- Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In: *MNU journal. Verband zur Förderung des MINT-Unterrichts* 65(8), S. 452–457.
- Pretenthaler, M. (2008). Biblische Frauen – eingeladen in den Religionsunterricht. *Christlich-pädagogische Blätter*, 121(4), S. 221–222.
- Reese-Schnitker, A., Bertram, D. & Fröhle, D. (Hg.) (2022). *Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reh, S. (2021). Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 64(1), S. 61–70.
- Reis, O. & Schwarzkopf, T. (Hg.) (2015). *Diagnose im Religionsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und Praxiserprobungen*. Berlin/Münster: LIT.
- Reusser, K. (2020). Allgemeine Didaktik – quo vadis? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), S. 311–328.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Riegel, U., Gronover, M., Ambiel, D., Brügge-Feldhake, M., Jumpertz, S., Krämer, M. & Boschki, R. (2022). Die Thematisierung religiöser Vielfalt im katholischen Religionsunterricht. Eine explorative Videostudie. *Erziehungswissenschaft* 25, S. 25–40.
- Röhl, T. (2016). Unterrichten. Praxistheoretische Dezentrierungen eines alltäglichen Geschehens. In H. Schäfer (Hg.), *Sozialtheorie* (S. 323–344). Bielefeld: transcript.
- Roose, H. (2019). *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht*. Stuttgart: Calwer.
- Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert* (2. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz.
- Rothgangel, M. & Simojoki, H. (2021). Potentiale der Allgemeinen Fachdidaktik für die Religionsdidaktik. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 29(1), S. 10–28.
- Rothgangel, M., Simojoki, H. & Körtner, U. H. J. (Hg.) (2019). *Theologische Schlüsselbegriffe. Subjektorientiert – biblisch – systematisch – didaktisch* (6. Aufl.). Göttingen: V&R.
- Rothgangel, M. (2019) Sozialpsychologisch inspirierte Bausteine für eine ökumenische Religionsdidaktik: Response aus evangelischer Perspektive. In M. Schambeck, H. Si-

- mojoki & A. Stogiannidis (Hg.): *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik: Grundlegungen im europäischen Kontext* (S. 155–163). Freiburg i.Br.: Herder.
- Rothgangel, M. (2020). 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Ergebnisse und Perspektiven. In M. Rothgangel, U. Abraham, H. Bayrhuber, V. Frederking, W. Jank & H. J. Vollmer (Hg.): *Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich*. (Allgemeine Fachdidaktik Bd. 2) (S. 469–577). Münster/New York: Waxmann.
- Rupp, H. & Schmidt, H. (Hg.) (2001). *Lebensorientierung oder Verharmlosung? Theologische Kritik der Lehrplanentwicklung im Religionsunterricht*. Stuttgart: Calwer.
- Schambeck, M & Pemsel-Maier, S. (Hg.) (2015). *Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen* (S. 67–89). Freiburg: Herder.
- Schambeck, M. & Schröder, B. (2017). Auf dem Weg zu einer Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse. In K. Lindner, M. Schambeck, H. Simojoki & E. Naurath (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 343–363). Freiburg: Herder.
- Schambeck, M., Simojoki, H. & Stogiannides, A. (Hg.) (2019). *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext*. Freiburg: Herder.
- Scheer, A. (1999). »Vergessene« Jesusbegegnungen mit Frauen. An neue alte Jesugeschichten erinnern im Religionsunterricht der Volksschulen. *Christlich-pädagogische Blätter*, 112(1), S. 43–44.
- Schröder, B. (2021). *Religionspädagogik* (2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schröder, B. & Woppowa, J. (Hg.) (2021). *Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht: Ein Handbuch*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schwaiger, L. & Jarren, O. (2022). Religionsunterricht und religiöse Diskurse angesichts des Medien- und Öffentlichkeitswandels. Ein Kommentar aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive. In M. Domsgen & U. Witten (Hg.), *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 201–216). Bielefeld: transcript.
- Schwarz, S. (2019). SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht: Empirische Einblicke – theoretische Überlegungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, F. & Ulfat, F. (2021). *Dialogisch – kooperativ – elementarisiert. Interreligiöse Einführung in die Religionsdidaktik aus christlicher und islamischer Sicht*. Göttingen: V&R.
- Spichal, J. (2015). *Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich*. Göttingen: V&R.
- Spichal, J. (2019). Antijüdische Vorurteile in Lehrplänen und Schulbüchern für die Grundschule. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 18(1), S. 124–133.
- Štimac, Z. & Spielhaus, R. (Hg.) (2018). *Schulbuch und religiöse Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven*. Göttingen: V&R.
- Stögbauer-Elsner, E., Lindner, K. & Porzelt, B. (Hg.) (2021). *Studienbuch Religionsdidaktik*. Bad Heilbrunn: UTB.
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Terhart, E. (2012). *Didaktik: Eine Einführung* (Nachdr.). Stuttgart: Reclam.

- Tiedemann, M. (2022). Aufgeklärte Skepsis. Religionsunterricht aus philosophiedidaktischer Perspektive. In M. Domsgen & U. Witten (Hg.), *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 247–255). Bielefeld: transcript.
- Thierfelder, J. (2001). Kirchengeschichte bedarf der Verstärkung. In H. Rupp & H. Schmidt (Hg.), *Lebensorientierung oder Verharmlosung? Theologische Kritik der Lehrplanelentwicklung im Religionsunterricht* (S. 127–141). Stuttgart: Calwer.
- Trautmann, M. (2016). Die Allgemeine Didaktik – eine umstrittene Disziplin. In R. Porsch (Hg.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende* (S. 9–24). Münster: Waxmann.
- UNESCO – Deutsche UNESCO-Kommission (o.D.). Bildung für nachhaltige Entwicklung. URL: <https://www.unesco.de/bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung> [Zugriff: 28.07.2022].
- Völker, S. (2015). *Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt und Thüringen. Eine empirische Studie*. Leipzig: EVA.
- Weiß, T. (2022). Lehren, bekehren oder verwehren? Wie Religionsunterricht in den Medien wahrgenommen wird. Ein Kommentar aus gesellschaftsöffentlicher Perspektive. In M. Domsgen & U. Witten (Hg.), *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 193–200). Bielefeld: transcript.
- Welker, M. (2009). Essentials. Welche Formen und Inhalte sollten die religiöse Bildung im Allgemeinen und der christliche Religionsunterricht im Besonderen hochhalten? In G. Büttner, V. Elsenbast & H. Roose (Hg.), *Zwischen Kanon und Lehrplan* (S. 62–77). Münster: LIT.
- Widmann, M. (2008). Kirchengeschichte im Unterricht. In K. Keuter, G. Adam, R. Engler, R. Lachmann & N. Mette (Hg.), *Didaktik der Kirchengeschichte. Ein Lesebuch- und Studienbuch* (S. 35–41). Münster: Comenius-Institut.
- Willems, J. (2020). »Religionistischer« Rassismus und Religionsunterricht. In K. Fereidooni & N. Simon (Hg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken* (S. 473–493). Wiesbaden: Springer.
- Wißmann, H. (2019). *Religionsunterricht für alle? Zum Beitrag des Religionsverfassungsrechts für die pluralistische Gesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Witten, U. (2021). *Inklusion und Religionspädagogik: Eine wechselseitige Erschließung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Woppowa, J. (2018). *Religionsdidaktik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Zimmermann, M. & Zimmermann, R. (Hg.) (2018). *Handbuch Bibeldidaktik* (2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.

Muss die Bibel, Gott, das Subjekt im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen – oder die Erschließung einer theologischen Perspektive?

Die Frage nach der Mitte des Faches und dessen Inhalten in historisch-systematischer Perspektive

Bernd Schröder

Bei der Frage nach der »Mitte des Faches« und nach den »Inhalten« des Religionsunterrichts hat eine Religionspädagogik als »Theorie der Praxis« (Friedrich Schleiermacher) Positionen aus der Theorie und in der Praxis zu unterscheiden – in diesem Fall darüber hinaus noch solche in der »verordneten« Praxis wie sie sich namentlich in Lehrplänen (und davon abgeleitet in Schulbüchern) abbildet.

Während die als tatsächlich anzunehmende Praxis früherer Epochen und selbst diejenige der Gegenwart weithin im Dunkeln liegt bzw. nicht für die theoriegeleitete Reflexion erschlossen ist, sind die konzeptionelle Theoriebildung und die »verordnete Praxis« zugänglich. Für die Frage nach den Inhalten des Religionsunterrichts ist die Ebene der Lehrpläne am aufschlussreichsten, insofern sie einerseits die unterrichtliche Praxis zu steuern beansprucht und wahrscheinlich auch in erheblichem Maße steuert, und andererseits aus der Fülle der konzeptionellen Vorschläge diejenigen herausfiltert, die als praxistauglich gelten und/oder sich im Ringen um Steuerungsmacht durchsetzen konnten.

1 Inhalte des Religionsunterrichts im Spiegel der »verordneten« Praxis – geschichtliche Schlaglichter

Auf der Ebene der »verordneten« Praxis verliert die Fragestellung dieses Beitrags in historischer Perspektive in mancher Hinsicht ihre Schärfe. Nimmt man die nicht-gymnasiale Sekundarstufe I – also historisch gesprochen: die oberen Klassen der Volksschule bzw. des niederen Schulwesens – als Exempel, sticht auf dieser Ebene im Blick auf die Inhalte des (evangelischen) Religionsunterrichts *Kontinuität* ins Auge. Über Jahrhunderte hinweg stand der Religionsunterricht im Zeichen des Katechismus – also seiner dogma-

tischen (Glaubensbekenntnis), ethischen (Zehn Gebote) und rituell-asketischen (Vaterunser, Morgen- und Abendsegen, Tauf- und Traubüchlein, Auswahl biblischer Sprüche) Gehalte – und des (Gesangbuch-)Liedes. Erst im Laufe des 19. Jahrhunderts dringen auf breiter Front zunächst biblische und kirchengeschichtliche, später auch erfahrungsbezogene und religionsgeschichtliche Themen vor (vgl. etwa Lachmann & Schröder, 2007 und 2010; Dieterich, 2007).

Nachhaltig ins Wanken kommt diese Kontinuität im Zuge der sog. Reformdekade im 20. Jahrhundert – unter dem gleichzeitigen Eindruck u.a. einer weit verbreiteten Krisis des Überlieferten und des Überlieferens, angesichts des Rufes nach gesellschaftlich-politischer Erneuerung und nach kritischer Theorie, unter dem Einfluss der Curriculumtheorie und der thematisch-problemorientierten Didaktik, und nicht zuletzt dank kritisch-veränderungsbereiter Schüler:innen und Religionslehrer:innen (vgl. etwa Rickers & Schröder, 2010).

Seit den 1970er Jahren ist als Resultat dieses Umbruchs eine Mischung von Inhalten für die unterrichtliche Behandlung vorgesehen, die teils aus der theologischen Dogmatik (allerdings nicht mehr aus dem Katechismus) und aus der Bibelkunde abgeleitet werden, sich teils einer – aus Erfahrung, Entwicklungspsychologie und Gesellschaftsanalyse gespeisten – Konstruktion von Schüler:innen-Themen verdanken und schließlich auf nicht-theologische, gesellschaftlich induzierte Anforderungen reagieren (etwa im Falle der Thematisierung nicht-christlicher Religionen, seien es die sog. Weltreligionen oder sog. Sekten). Diese – seitdem wiederum erstaunlich stabile – Mischung wird exemplarisch in den Lehrplänen der 1980er Jahre erkennbar (etwa in den seinerzeitigen »Rahmenrichtlinien« für den evangelischen Religionsunterricht im Bundesland Niedersachsen).

Mit bundesweiter Ausstrahlung legt von dieser Themenmischung namentlich das »Kursbuch« beredt Zeugnis ab: Zuerst 1976 erschienen hat es in seinen verschiedenen Auflagen eine bemerkenswerte Innovations- und Integrationskraft sowie Schmiegsamkeit (im Blick auf Lehrpläne und generationelle Wandlungen) unter Beweis gestellt (vgl. dazu Herrmann, 2012). Der Erfolg dieses Schulbuchs in der Praxis ergibt sich aus Erfahrung und Geschick der Autor:innen, zudem wahrscheinlich genau daraus, dass didaktisch-methodische Innovationen zwar aufgenommen, aber gerade nicht in ihrer konzeptionellen Deutlichkeit abgebildet werden.

2 Inhalte des Religionsunterrichts im Spiegel der religionsdidaktischen Konzeptionsdebatte – historische Perspektiven

Keineswegs im Zeichen der Kontinuität steht demgegenüber die konzeptionelle religionsdidaktische Debatte. Bereits seit dem 17. Jahrhundert lassen sich auf dieser Ebene immer neue Vorschläge für Inhalte oder zumindest deren Perspektivierung beobachten: Vom Pietismus geprägte Theologen setzen andere Schwerpunkte als von der Aufklärung geprägte Religionsdidaktiker, Katechetiker in den Bahnen Schleiermachers streben ein anderes Inhaltstableau an als diejenigen, die konfessionell-kirchlich geprägt sind, ein Adolph Diesterweg postuliert einen anderen Religionsunterricht als Christian Palmer.

Erst recht Fahrt nimmt dieser Diskurs um Inhalte im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts auf – die damals einsetzende Entwicklung wird bis in die 1990er Jahre eindrücklich, wenngleich (ideal-)typisierend geschildert im entsprechenden Beitrag im »Religionspädagogischen Kompendium« (Sturm, 1984 und zuletzt Sturm, 2003).

Es ist bemerkenswert, dass nur ein kleiner Teil selbst der maßgeblichen religionspädagogischen Impulsgeber (darunter etwa Christian G. Salzmann, Adolph Diesterweg und Friedrich Niebergall) bislang werkbiografisch erforscht wurde – für die sog. Schulmänner und Katechetiker in theologischen Strömungen wie dem Pietismus gilt dies erst recht. Auch Diskursräume von Religionslehrer:innen (vgl. dazu Schweitzer & Simojoki, 2005 sowie Schweitzer, Simojoki & Moschner, 2010 und – anders angelegt – Knauth, 2003) und lokale religionspädagogische Traditionen (s. dazu und die Vorschläge bei Käbisch, 2016, bes. S. 131–152, sowie Schröder, 2018), die eine kaum zu überschätzende Rolle im Prozess des Herausdestillierens und Reformierens der Inhalte von Religionsunterricht spiel(t)en, oder gar die Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte katechetisch-religionspädagogischer Ansätze können lediglich als exemplarisch erkundet gelten (vgl. insgesamt etwa Schröder, 2009 und 2023a).

Allerdings gibt es in der Fülle der Positionen nicht allzu viele, die über didaktisch-methodische Innovationen hinaus eine deutliche Neufassung der Inhalte von Religionsunterricht postulieren und insofern einen Bruch mit den Kontinuitäten der Praxis herbeiführen wollen – noch geringer ist die Zahl der Ansätze, deren Impulse zur Neufassung der Inhalte tatsächlich wenn schon nicht auf die Praxis, so doch wenigstens bis auf die »verordnete« Praxis durchschlagen. Auf evangelischer Seite ist dies – konzentriert auf die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg – wohl nur bei folgenden Ansätzen der Fall (wobei es nur im Falle der thematischen Problemorientierung dank der Arbeiten z.B. von Knauth, 2003 als nachgewiesen gelten kann):

Die *Hermeneutische Religionsdidaktik* führt seit den späten 1950er Jahren insbesondere im gymnasialen Religionsunterricht einerseits zum Ausschluss bis dahin üblicher Inhalte (Katechismus und Kirchenlied) und andererseits – erstmals in der Geschichte des Evangelischen Religionsunterrichts – zu einem auf die Bibel samt ihrer Auslegung und Hermeneutik konzentrierten Unterrichtsinhaltstableau.

Die *Didaktik der thematischen Problemorientierung* trägt – in Wiederaufnahme ähnlicher Anliegen aus der Zeit der liberalen Religionsdidaktik an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert – seit den späten 1960er Jahren im Namen der Orientierung an den Schüler:innen lebensweltliche Themen, vor allem ethische Probleme und nicht-christliche Religionen, als dominante Inhalte in den Religionsunterricht ein.

Im Namen der *Erfahrungs- und Subjektorientierung* – deren Grundideen in Dieter Stoodts Sozialisationsbegleitendem Religionsunterricht vorweggenommen wurden – kommt es unter dem Dach verschiedener religionsdidaktischer Konzeptionen (etwa der Symbolisierungsdidaktik Peter Biehls, der Kinder- und Jugendtheologie oder der subjektorientierten Didaktik Joachim Kunstmanns und Gundula Rosenows) zum Eintrag erfahrungsbasierter, von den Schüler:innen als wesentlich identifizierter oder generierter Inhalte.

Im Falle der meisten anderen didaktischen Konzeptionen führen die jeweiligen didaktisch-methodischen Innovationen zwar die Forderung nach einer gewissen inhaltlichen Neuaufwertung mit, doch in der schulischen Realität schmiegen sie sich in er-

staunlichem Maße an die Kontinuitäten des vorfindlichen Thementableaus an – so etwa zu beobachten anhand des Elementarisierungsansatzes, der performativen Didaktik und geradezu paradigmatisch anhand der Kompetenzorientierung: Selbst ein von Grund auf verändertes Begriffsgefüge und Lehr-Lern-Framing vermochte die Kontinuität des Inhaltstableaus kaum zu irritieren (womit nicht behauptet sein soll, dass von diesen konzeptionellen Entwürfen keine unterrichtliche Innovation bzw. Qualitätsverbesserung ausging).

Zu den Gründen für die außergewöhnliche Durchschlagskraft der drei o.g. religionsdidaktischen Konzeptionen auf die Inhaltskomposition des Unterrichts dürften neben deren Schlüssigkeit und Plausibilität gehören, dass sie von starken theologischen und kirchlichen Strömungen unterlegt sind und eine hohe Passung zur jeweiligen mentalen Großwetterlage aufweisen.

3 Kriterien und Verfahren für die Festlegung der Inhalte des Religionsunterrichts – eine systematische Sichtung

Wechselt man von der historischen zur systematischen Betrachtung der Inhaltsfrage und konzentriert sich dabei auf die Frage nach dem Modus der Konstruktion von gewünschten Inhalten des Religionsunterrichts im Rahmen der religionsdidaktischen Konzeptionen, so treten einige wenige Muster als maßgeblich hervor:

An erster Stelle ist das Muster der *Deduktion* aus theologischen Erwägungen zu nennen. Dieses Muster dominiert – quer durch alle theologiegeschichtlichen Strömungen – bis weit ins 19. Jahrhundert hinein und findet sich bis heute: Selbst die Subjektorientierung ist als didaktischer Grundsatz primär theologisch deduziert.

Daneben tritt das Muster einer (konstruierten) *Induktion*: Annahmen zur Rezeptionsfähigkeit und Interessenslage der Lernenden verbinden sich in diesem Fall mit lerntheoretischen Modellierungen, um primär Schüler:innen-gemäße Themen zu entwerfen.

Schließlich lässt sich *ein konvergenztheoretisches Muster* erkennen, das von der Korrelation bzw. Konvergenz deduktiver und induktiver, theologie- und erfahrungsbasierter Gewinnung von Themen ausgeht. Dieses findet mustergültig Niederschlag in kirchlichen Texten – katholischerseits im Würzburger Synodenbeschluss aus dem Jahr 1974, evangelischerseits etwa im sog. Kerncurriculum der EKD (EKD, 1994, S. 18f.).

Erst auf der Ebene der »verordneten« Praxis gewinnen weitere Kriterien an Gewicht (vgl. auch Lenhard & Zimmermann, 2020), etwa:

- die Passung zum jeweils dominanten (allgemein-)didaktischen Modell, das der jeweiligen Lehrplankonstruktion zugrunde liegt, also namentlich Curriculumtheorie und Kompetenzparadigma,
- die Eignung der Inhalte für eine sequenzielle, zeitlich überschaubare Erschließung und eine spiralcurriculare, alters- bzw. entwicklungsangemessene Verteilung von Inhalten,
- das Potential der Inhalte, einem religionsgemeinschaftlichen Interesse (»Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften«) und einem gesell-

schaftlich-schulischen Interesse (»Bildungsauftrag der Schule«) Rechnung zu tragen,

- der Beitrag von Inhalten zur Wissenschaftspropädeutik und ihre Bearbeitbarkeit mit den etablierten Instrumenten der jeweiligen Bezugswissenschaft (ein Kriterium, dessen Wichtigkeit aus dem Umstand erhellt, dass die Inhaltstableaus der Lehrpläne für den Religionsunterricht sämtlicher Schulformen auf Passung mit den »Einheitlichen Prüfungs-Anforderungen« für das Abitur bedacht sind),
- die Plausibilität, die Inhalte und deren Herleitung im Verständnis des kleinen Kreises derjenigen Personen gewinnen, die ein Kerncurriculum entwerfen bzw. prüfen und in Kraft setzen.

Die Brisanz dieser Kriterien, für deren Geltend-Machen durchaus gute Gründe angeführt werden können, tritt erst hervor, wenn man sich vor Augen führt, welche potenziellen Themen angesichts dessen keine oder kaum Chancen haben, Eingang in das Lehrplan-basierte Inhaltstableau zu finden, nämlich:

- all das, was schulisch nicht operationalisiert werden bzw. keine regelhafte Anwendung finden kann, etwa Momente ethischen Engagements oder sog. Hintergrundwissen,
- all das, was keine mittelfristige (d.h. etwa zehnjährige) Relevanz erwarten lässt, etwa aktuelle Herausforderungen,
- all das, was nicht ohne Weiteres diskursiv bearbeitet werden kann, etwa Momente religiöser Praxis oder Erfahrung,
- all das, was so fluide und schillernd zu sein scheint, dass es sich der Bearbeitbarkeit durch die maßgebliche Referenzwissenschaft entzieht, etwa gegenwärtige Formen individueller Religiosität,
- womöglich auch all das, was in der jeweiligen Kommission keine konsensuale Zustimmung erfährt, etwa besonders strittige oder fundamental kritische Positionen.

Bedeutsamer als diese Unter-, Ent- und Ausscheidungsfunktion, die solche Kriterien nolens volens erfüllen (selbst wenn sie intentional auf eine Positiv-Auswahl zielen), scheint mir indes für die Inhaltsfrage des Religionsunterrichts zu sein, dass Lehrpläne und (Kern-)Curricula mit den skizzierten Mechanismen seit den 1970er Jahren zwar »Inhalte« bzw. »Themen« identifizieren und sie – sei es im Zeichen der Curriculumtheorie oder der Kompetenzorientierung – *didaktisch* perspektivieren, kaum einmal aber *theologisch* (vgl. anders z.B. Kaufmann, 1966/1969). Dies ist insofern bemerkenswert und problematisch, als das vermutlich Konsens ist, dass das Verstehen und kritische Aneignen einer solchen dezidiert theologischen Perspektive die Mitte des theologischen Geschäfts und der unersetzliche Beitrag des Religionsunterrichts zur allgemeinen Bildung ist – und folglich auch die vorrangige Intention von Religionsunterricht sein sollte.

4 Die Erschließung einer spezifisch theologischen Perspektive als entscheidender Parameter für die Konstruktion von Inhalten – ein Plädoyer

Dieser Gedanke einer theologischen Perspektivierung wird gegenwärtig in Theologie und Religionspädagogik in unterschiedlicher Weise mit Nachdruck thematisch – exemplarisch greife ich hier Entfaltungen von Ingolf U. Dalferth und Bernhard Dressler auf, die *mutatis mutandis* für die Inhaltsfrage des Religionsunterrichts fruchtbar zu machen sind.

Das Verstehen und kritische Aneignen einer bestimmten Perspektive hat Ingolf U. Dalferth etwa in seinem Entwurf »radikaler Theologie« als Dreh- und Angelpunkt von Theologie beschrieben:

»Theologie richtet sich auf Gott, nicht indem sie Gott zu einem Sonderthema neben anderen macht, sondern indem sie alles im Licht der wirksamen Gegenwart Gottes wahrnimmt, zu verstehen sucht, erforscht und durchdenkt. [...] Radikale Theologie thematisiert nicht nur alles im Licht der Gegenwart Gottes, sondern sie tut das [...] von einem ganz bestimmten Standpunkt aus: dem des radikalen Orientierungswechsels vom Unglauben zum Glauben. Radikale Theologie zielt nicht darauf, den Orientierungswechsel vom Unglauben zum Glauben herbeizuführen [...]. Sie geht vielmehr von diesem Orientierungswechsel aus und sucht ihn, die Bedingungen seiner Möglichkeit sowie die Voraussetzungen und Folgen seiner Wirklichkeit von dieser selbst her zu erhellen und verständlich zu machen.« (Dalferth, 2010, S. 15f.)

»Der radikale Orientierungswechsel [...] führt nicht zu einem neuen Leben in einer anderen Welt, sondern zu einer neuen Sicht des Lebens in dieser Welt« (Dalferth, 2010, S. 17 – Kursivierung BS).

Gewiss bezieht Dalferth mit diesem neuerlichen Entwurf einer hermeneutischen Theologie eine – keineswegs unumstrittene – Position in der gegenwärtigen theologischen Landschaft (zur Einordnung etwa Evers, 2015), doch scheint mir sein zentrales Anliegen des Verstehens und kritischen Aneignens einer spezifisch-theologischen Perspektive – wenngleich mit anderen Prämissen, theologisch-philosophischen Gewährsleuten und Pointen – auch in anderen theologischen Strömungen zur Geltung gebracht werden zu können (dezidiert anders Dalferth, 2010, S. 176–184), etwa in theologischen Entfaltungen von »Religion als Lebensdeutung« (exemplarisch Lauster, 2005; Gräß, 2018, oder Korsch, 2020).

Das Verstehen und kritische Aneignen einer religiösen Perspektive als eines spezifischen Modus des Weltzugangs hat Bernhard Dressler in seiner Theorie religiöser Bildung als vorrangige religionsdidaktische Aufgabe und bildungstheoretischen Beitrag beschrieben:

»Christliche Religion [darf] weder nur als Generator für ethische Themen [...] instrumentalisiert, noch zu einem materialen Bildungsstoff [...] ausgehöhlt« werden, vielmehr ermöglicht sie »in ihrer bildenden Kraft einen bestimmten Blick auf die Welt einzunehmen [...], also die Perspektive einer Welt- und Selbstdeutung [zu] eröffnen, in der

die Welt und das Selbst anders verstanden werden können als in der lebensweltlichen Alltagsperspektive [...]. Um dieser neuen Perspektive Konturen zu geben, muss [...] auch an der Formgestalt der schulisch inszenierten Religion ablesbar sein, dass sie als eine solche Weltdeutungsperspektive mehr ist als ein verbal-sprachlich-argumentativer Diskurs über die Welt« (Dressler, 2007, S. 7 – Kursivierung BS; vgl. auch etwa Dressler, 2018, S. 49–62).

Religionsunterricht muss sowohl darstellen, »wie die [sc. Selbst- und] Weltwahrnehmung durch die Zeichenwelt der christlichen Religion konfiguriert wird«, als auch »wenigstens eine Ahnung des *Vollzugs*s sinns der christlichen Religion erschließen« (Dressler, 2007, S. 8). Um diese Ahnung anzubahnen, entwirft Dressler ein Konzept performativer Didaktik, das sowohl das Erproben von Praktiken als auch die kritische Reflexion darauf für unerlässlich hält. Dieses zeichnet er zudem in eine »Didaktik des Blickwechsels« (bzw. »Perspektivenwechsels«) ein, die sowohl das – auf Verstehen zielende, kritische Auseinandersetzung suchende – »Reden über Religion« als auch den – auf Freiwilligkeit basierenden, tentativen – »Vollzug als Religion« wertschätzt und im Religionsunterricht pflegen will (Dressler, 2007, S. 9; vgl. 30f., 36–39 u.ö.). Es gilt jedenfalls dem »Missverstehen von Religion als eines sachverhaltsförmigen Wissens oder einer dogmatischen Doktrin« entgegenzutreten (Dressler, 2018, S. 139 u.ö.).

Dressler entfaltet seine Position im Gespräch mit allgemeiner Bildungstheorie – in theologischer Hinsicht beleibt er immer wieder »reformatorische Theologie« als »Kunst des Unterscheidens« (Dressler, 2007, S. 26 u.ö.) und etwa Überlegungen seines Marburger Kollegen Dietrich Korsch.

Jedenfalls liegt die Pointe beider hier angedeuteten Zugänge im Blick auf die Frage nach den Inhalten des Religionsunterrichts darin, eine Verschiebung herbeizuführen: Anliegen und spezifisches Inhaltsprofil des Religionsunterrichts machen sich nicht zuerst an bestimmten Themen fest, sondern an der Geltendmachung einer spezifisch theologischen Perspektive.

5 Unerlässliche Elemente einer theologischen Perspektivierung von Inhalten – ein Vorschlag

Die Frage ist: Was braucht es, um Kinder und Jugendliche an die Erschließung dieser Perspektive heranzuführen? *Nicht erforderlich* ist eine religiös-weltanschaulich homogene Schüler:innenschaft – und ebenso wenig erforderlich ist es, dass die Schüler:innen bereits einverstanden sind mit der an sie herangetragenen Perspektive. Insofern ist eine solche Fokussierung von Religionsunterricht nicht an eine bestimmte Organisationsform gebunden – vielmehr tut die Unterscheidung des religiösen von nicht-religiösen »Modi des Weltumgangs« (Jürgen Baumert) und die Ingebrauchnahme einer theologischen Sprache bzw. Perspektive anstelle einer »Versachkundlichung« (Rudolf Englerth u.a.) im konfessionellen Religionsunterricht ebenso not wie im »gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterricht« (Niedersachsen) wie auch im interreligiösen Religionsunterricht oder sogar bei der Thematisierung von Religion im Ethikunterricht.

An erster Stelle braucht es vielmehr *Religionslehrende*, die sich ihrerseits eine solche theologische Perspektive erschlossen haben und es verstehen, diese in der Behandlung verschiedener Themen als eine von anderen Perspektiven unterschiedene einzubringen – sie sollen die »Spezifik der Modi des Weltverstehens zu verstehen geben« können (Dressler, 2018, S. 316). Dies erfordert eine entsprechende Orientierungsfähigkeit in den theologischen Strömungen der Gegenwart und Verhaltenssicherheit bei der perspektivwechselnden Erschließung sowohl theologischer als auch nicht-theologischer Themen. Die Arbeit am »persönlichkeitsspezifischen Credo« (Klaus Winkler) und einer je eigenen Theologie lohnt auch von daher zu einem zentralen Projekt im Rahmen der theologisch-religionspädagogischen Berufsbildung von Religionslehrer:innen zu werden (vgl. Schröder, 2023b). *Zudem* allerdings benötigen Religionslehrende das, was die Schüler:innen erwerben sollen – eine Ahnung vom »Vollzugssinn« (s.o.) der thematisierten Religion, sie brauchen eine »Zeigefähigkeit« (Dressler, 2018, S. 317).

Und an zweiter Stelle braucht es *Themen*, die sich eignen, um anhand ihrer die Leistungskraft und die Schwierigkeiten einer theologischen Perspektive vor Augen stellen zu können und die theologische als eine von anderen Perspektiven bzw. Weltzugängen unterschiedene Sichtweise ins Spiel bringen zu können. Die theologische Perspektive kann also nicht ohne Bezug zu Phänomenen, Inhalten oder Themen entfaltet und verständlich werden – doch im Prinzip kann »alles« zum Thema werden (Dalferth, 2010, S. 15), wenn es denn gelingt, es »im Licht der wirksamen Gegenwart Gottes« (ebd.) bzw. »sub ratione Dei« (ebd., S. 243–245) zu betrachten. Konkretisierend schreibt Dalferth:

»Gott ist nicht ›da‹ als Phänomen, sondern als die Wirklichkeit des Möglichen, die dem Dasein von Phänomenen am Ort des Menschen den Mehrwert verleiht, nicht nur *als Welt* (auf weltliche Weise), sondern [...] auch anders, nämlich *als Schöpfung* (auf die Weise des Glaubens) erfahrbar zu sein. Dass sie Schöpfung sind, manifestieren Phänomene nicht als solche und deshalb auch nicht für alle und jeden. Wie die Schönheit der Welt im Auge des Menschen manifest wird, so erschließt sich ihr Geschaffensein nur dort, wo Phänomene [...] als Zeichen der abwesenden Anwesenheit des Schöpfers gesehen und erlebt werden. Wer sich nicht selbst als Geschöpf versteht, der wird auch die Welt nicht als Schöpfung sehen und verstehen. Das eigene Geschöpfsein entdeckt man aber nicht durch das Studium der Natur oder seiner selbst, sondern nur dadurch, dass man *in der Kommunikation mit anderen daraufgebracht wird* [...]. Von diesem lebensverändernden Standpunkt- und Sichtwechsel ist die Rede, wenn theologisch von Handeln Gottes, Offenbarung, Wort Gottes, Schöpfung [...] gesprochen wird. Das sind keine Namen phänomenaler Ereignisse (*religiöser* Ereignisse oder Erlebnisse im Unterschied zu profanen), sondern *theologische Denk- bzw. Reflexionskategorien* zur Explikation der neuen (nicht selbstverständlichen) Lebensorientierung des christlichen Glaubens und seines anderen (nicht selbstverständlichen) Blicks auf alles« (Dalferth, 2010, S. 242f.).

An dritter Stelle braucht es *Formen*, anhand derer diese theologische Perspektive als mehr erkennbar wird als ein intellektuelles Gedankenspiel. Wenn diese Perspektive einen »Sichtwechsel« erschließt, dann muss – ein logisches Muss – und kann – ein deskriptives Kann – dies Änderungen des »Lebensvollzug[s]« nach sich ziehen (Dalferth, 2010, S. 242f.). Im Religionsunterricht dürfen und sollen solche Änderungen nicht eingeübt werden, wohl aber dürfen und sollen die Schüler:innen ihrer ansichtig werden.

Sie lernen sie kennen und verstehen als exemplarischer Ausdruck oder als mögliche Muster einer Lebensführung und -deutung »unter Inanspruchnahme des Christlichen« (Albrecht Beutel). Erleben und praktizieren können sie sie hinter dem Vorzeichen der Freiwilligkeit entweder im Rahmen von Religion im Schulleben, an Orten gelebter Religion, auf die Religionsunterricht verweist, oder im Rahmen performativ didaktischer Lehr-Lern-Arrangements im Unterricht (dazu Näheres bei Schröder, 2022). Als solche Formen kommen klassische Gestaltgebungen des Christ:inseins – Gebet und Segen, gemeinsames Leben und diakonisch-politisch engagierte Existenz (dazu Zimmerling, III, 2020) – ebenso in Betracht wie aktuelle – etwa Kommunikation mit Sinnfluencer:innen, FreshEx oder Jugendkirchen.

Die sachliche Notwendigkeit, solche Formen im Religionsunterricht thematisch werden zu lassen, ergibt sich zum einen aus dem Bestreben, im Religionsunterricht eine theologische Perspektive auf uns selbst und unsere Welt möglichst erkennbar und plausibel werden zu lassen (s.o.), zum anderen aber daraus, dass Kinder und Jugendliche immer weniger selbstverständlich und faktisch immer seltener in Kontakt mit solchen Formen unter dem Dach der verfassten Kirchen kommen (vgl. dazu Schröder, 2014).

6 Inhalte im Dienst der Erschließung einer theologischen Perspektive – ein Fazit

Die Inhalte von Religionsunterricht wurden und werden *materialiter* unterschiedlich bestimmt – ein Blick in die Geschichte des Faches und seiner theoretisch-religionsdidaktischen Modellierungen zeigt Spannweite, Unablässigkeit und Akzeleration der Wechseln in der inhaltlichen Akzentsetzung. In diesen Wechseln kommt eine Vielzahl von Faktoren zum Tragen, etwa Zeitläufte und Region, (fach-)didaktische Paradigmen und schulpolitische Vorgaben, konfessionelle Verankerung und theologische Großwetterlage, Schulform und Entwicklungsstand der Lernenden. Angesichts dessen ist es weder erwartbar noch wünschenswert, dass es zu einer finalen Festlegung des einen Inhaltstableaus und seiner organisierenden Mitte kommt. Vielmehr *ist das andauernde Ringen um Inhalte und deren Plausibilisierung Ausweis der Dynamik des fachlichen Gegenstands* – im Falle des Religionsunterrichts: der Religion(en) und der Religionsgemeinschaft, die den jeweiligen Religionsunterricht mitverantwortet – *und der Resonanzfähigkeit der Wissenschaften*, Institutionen und Personen, die mit der Inhaltsdefinition befasst sind.

Auch *formaliter* vollzieht sich die Inhaltsprofilierung von Religionsunterricht auf unterschiedliche Weise. Die Spannweite der Positionen ist besonders weit und kontrovers im Medium unverbindlicher konzeptioneller Vorschläge – sei es aus wissenschaftlich-disziplinärer oder fachdidaktischer Perspektive.¹ Ungleich moderater stellt sich dar, was tatsächlich in Lehrplänen bzw. Kerncurricula als (auf Zeit) verbindliches Inhaltstableau festgeschrieben wird – moderater deswegen, weil hier neben der konzeptionellen Stimmigkeit und Klarheit eine Fülle weiterer fachlicher wie nicht-fachlicher, einander wechselseitig korrigierender Maßgaben zu berücksichtigen war und ist. So müssen Inhalte

1 Vgl. dazu die Teile II und V bis VII in diesem Band.

des Religionsunterrichts, die im Lehrplan festgeschrieben werden, nicht zuletzt eine solche Attraktivität bzw. Bildsamkeit für Schüler:innen (wie Religionslehrer:innen) vermuten lassen, dass diese – in der faktisch gegebenen Wahlpflichtkonstellation – möglichst nicht von ihrem Recht auf Abwahl bzw. Wechsel in den Ethikunterricht Gebrauch machen. Das Koordinatennetz der modernen staatlichen Schule fördert somit *Synthese* statt Polarisation im Umgang mit unterschiedlichen programmatischen Vorschlägen und *Adaption* statt Revolution bei der Fortschreibung von Inhaltsmaßgaben.²

Angesichts dieses unausweichlichen Wechselspiels aus Pluralität und Moderation in einem Feld, das von verschiedenen Kräften bestimmt wird, konzentriert sich dieser Beitrag auf einen Vorschlag: Die Frage nach den Inhalten soll nicht als Ringen um die Wichtigkeit von Themen inszeniert werden, die sich aus ihren jeweiligen Referenzräumen heraus in aller Regel plausibel begründen lassen; sie soll auch nicht an das didaktisch-curriculare Rahmenkonzept delegiert werden, indem die Passung zu den jeweils aktuellen didaktischen Koordinaten stillschweigend über Eignung oder Nicht-Eignung bestimmter Inhalte entscheidet. Vielmehr sollte die Frage so entschieden werden, dass der Religionsunterricht Inhalte behandelt, die es Schüler:innen erlauben, *die Eigenart und das Potential einer religiösen Perspektive (und deren theologischer Interpretamente) für die Deutung und Führung ihres Lebens zu verstehen und* – wenn sie denn wollen – *anzuzeigen*.

Eine solche theologische Perspektivierung würde – was dringend nötig ist – die Eigenart des Religionsunterrichts (gemäß Art. 7.3 GG) verdeutlichen und seinen unersetzlichen Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule plausibilisieren. Zugleich bliebe, insofern Lehrpläne bzw. Kerncurricula als wichtigste Steuerungsinstrumente nicht mehr als zwei Drittel des Unterrichtsvolumens bestimmen sollen, in der Praxis hinreichend Raum für Projekte und Wiederholungen, für von den Schüler:innen gewünschte, lokal oder aktuell bedeutsame Themen, und nicht zuletzt sowohl für die Wahrung von Kontinuitäten als auch für die Erprobung aktueller religionsdidaktischer Vorschläge – das alles allerdings in erkennbarem Bezug auf den skizzierten roten Faden.

Literatur

- Dalferth, I.U. (2010). *Radikale Theologie* (ThLZ.F 23). Leipzig: EVA.
- Dieterich, V.-J. (2007). *Religionslehrplan in Deutschland (1870–2000). Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in den amtlichen Vorgaben* (Arbeiten zur Religionspädagogik 29). Göttingen: V&R.
- Dressler, B. (2007). *Blickwechsel. Religionspädagogische Einwürfe*. Leipzig: EVA.
- Dressler, B. (2018). *Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlegungen*. Leipzig: EVA.
- EKD (1994). *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Englert, R., Kohler-Spiegel, H., Mette, N., Naurath, E., Schröder, B. & Schweitzer, F. (Hg.) (2011). *Was sollen Kinder und Jugendliche im RU lernen?* (JRP 27). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

2 Vgl. dazu Teil IV in diesem Band.

- Evers, D. (2015). Neuere Tendenzen in der deutschsprachigen evangelischen Dogmatik. *ThLZ*, 140(1/2), S. 3–22.
- Gräß, W. (2018). *Vom Menschsein und der Religion. Eine praktische Kulturtheologie* (PThGG 30). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Herrmann, H.-J. (2012). *Das Kursbuch Religion – ein Bestseller des modernen Religionsunterrichts: Ein Beitrag zur Geschichte der Religionspädagogik seit 1976*, Braunschweig: Cornelsen/Diesterweg.
- Käbisich, D. (Hg.) (2016). *Friedrich Niebergall: Werk und Wirkung eines liberalen Theologen* (PThGG 19). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kaufmann, H.B. (1996). Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? (1966/69). In ders. *Pädagogik unterwegs zur Normalität* (S. 90–96). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Knauth, T. (2003). *Problemorientierter Religionsunterricht: eine kritische Rekonstruktion* (ARP 23). Göttingen: V&R.
- Korsch, D. (2020). *Antwort auf Grundfragen des christlichen Glaubens. Dogmatik als integrative Disziplin*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Lachmann, R. & Schröder, B. (Hg.) (2007). *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Lachmann, R. & Schröder, B. (Hg.) (2010). *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Quellen*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Lauster, J. (2005). *Religion als Lebensdeutung. Theologische Hermeneutik heute*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lenhard, H. & Zimmermann, M. (2020). (Re-)Konstruktion von Lerngegenständen in der Religionsdidaktik – ein fachdidaktisches Forschungsformat?! *Theo-Web Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(1), S. 163–191.
- Rickers, F. & Schröder, B. (Hg.) (2010). *1968 und die Religionspädagogik*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Schröder, B. (2009). Historische Religionspädagogik – ein Literaturbericht zur Ausdifferenzierung einer theologischen Disziplin seit Mitte der 90er Jahre. *ThR*, 74(3 und 4), S. 290–308 und 377–409.
- Schröder, B. (2014). Religionspädagogische Aufgaben angesichts des Wandels institutionellen Christentums. *JRP*, 30, S. 110–121.
- Schröder, B. (2018). *Göttinger Religionspädagogik. Eine Studie zur institutionellen Genese und programmatischen Entfaltung von Katechetik und Religionspädagogik am Beispiel Göttingen* (PThGG 25). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schröder, B. (2022). Gestalten glaubwürdiger Religion und tragfähiger Lebensführung finden – Religionsunterricht als mäeutischer Raum. *JRP*, 38, S. 145–155.
- Schröder, B. (2023a). Fachdidaktik Religion. Ein religionspädagogischer Literaturbericht 2011–2022. *ThR*, 88(2), S. 1–59, und 88(3), S. 1–64.
- Schröder, B. (2023b). Welche Religionslehrerinnen und Religionslehrer braucht guter Religionsunterricht? In M. Hailer, A. Kubik, M. Otte, M. Schambeck, B. Schröder & H. Schwier (Hg.), *Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert – Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung* (S. 139–154). Leipzig: EVA.

- Schweitzer, F. & Simojoki, H. (2005). *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität* (RPG 5), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus & Freiburg: Herder.
- Schweitzer, F., Simojoki, H. & Moschner, S. (2010). *Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften* (RPG 15). Freiburg u.a.: Herder.
- Sturm, W. (1984). Religionspädagogische Konzeptionen des 20. Jahrhunderts. In G. Adam & R. Lachmann (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium* (S. 30–65). Göttingen: V&R.
- Sturm, W. (2003). Religionspädagogische Konzeptionen. In G. Adam & R. Lachmann (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium* (S. 37–86) (6. Aufl.). Göttingen: V&R.
- Zimmerling, P. (2017/2018/2020). *Handbuch Evangelische Spiritualität, I: Geschichte, II: Theologie, III: Praxis*. Göttingen: V&R.

II Die Inhaltsfrage im Religionsunterricht – mehrperspektivische Annäherungen

Quellen fachlicher Inhalte

Perspektiven der Allgemeinen Fachdidaktik auf die inhaltliche Dimension des Religionsunterrichts

Martin Rothgangel

Noch vor fünf Jahren wäre die Inhaltsfrage des Religionsunterrichts eingehend aus der Perspektive der Allgemeinen Didaktik und nicht der Allgemeinen Fachdidaktik reflektiert worden. In kürzester Zeit hat sich jedoch die Allgemeine Fachdidaktik etabliert (Bayrhuber, Abraham, Frederking, Jank, Rothgangel et al., 2017; Rothgangel, Bayrhuber, Abraham, Frederking, Jank et al. 2021; Frederking & Romeike, 2022), während es umgekehrt zunehmend ruhiger um die Allgemeine Didaktik wird. Deshalb wird im ersten Teil anhand eines Vergleichs von Allgemeiner Didaktik und Allgemeiner Fachdidaktik ein entscheidender Grund skizziert, der zu diesem Perspektivenwechsel geführt hat. Im zweiten Teil »Quellen und Auswahl von Inhalten aus der Perspektive der Allgemeinen Fachdidaktik« wird zunächst dargelegt, warum die Inhaltsfrage bereits bei der Erarbeitung der Allgemeinen Fachdidaktik ein Anlass für interessante Diskussionen war. Im Anschluss daran sollen die Ergebnisse der vergleichenden Analyse dargelegt werden, welche aufgrund des Vergleichs von 17 Fachdidaktiken gewonnen wurden und in Band 2 der Allgemeinen Fachdidaktik publiziert sind (Rothgangel, 2021a). Ein kurzes Resümee mit weiterführenden Perspektiven beschließt diese Ausführungen.

1 Grundzüge der Allgemeinen Fachdidaktik im Vergleich zur Allgemeinen Didaktik

Die Allgemeine Fachdidaktik kann als eine »Theorie der Fachdidaktiken« (Rothgangel, 2021b) definiert werden. Erkenntnisse werden im Rahmen der Allgemeinen Fachdidaktik insbesondere dadurch gewonnen, dass die Forschung in Fachdidaktiken zu bestimmten Bereichen beobachtet wird. Demnach wird das Allgemeine der Allgemeinen Fachdidaktik dadurch gewonnen, dass das Besondere der verschiedenen Fachdidaktiken verallgemeinert wird. Dabei geht es keineswegs darum, dass der kleinste gemeinsame Nenner zwischen den Fachdidaktiken gesucht wird. Vielmehr sind im Vergleich zwischen den Fachdidaktiken sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Unterschiede herauszuarbei-

ten. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Unterschiede zwischen den Fachdidaktiken fachspezifisch bedingt sind und welche eher zufälliger Natur sind.

Die Allgemeine Fachdidaktik ist entstanden, weil die Allgemeine Didaktik diese Bottom-Up Vorgehensweise mehr oder weniger vernachlässigte (Rothgangel, 2017a). Die eben genannte Behauptung lässt sich anhand der Literaturverzeichnisse von Publikationen der Allgemeinen Didaktik überprüfen: Diese verarbeiten in der Regel unzureichend Forschungsergebnisse der Fachdidaktiken. Zwar wünschen sich Vertreter:innen der Allgemeinen Didaktik den Dialog mit den Fachdidaktiken. Aber die Erwartung besteht letztlich darin, dass Fachdidaktiken die Theorien der Allgemeinen Didaktiken rezipieren und auf ihr Fach hin konkretisieren.

Obwohl Klafki selbst diesbezüglich eine differenzierte Position einnimmt und durchaus den hypothetischen Charakter von Theorien der Allgemeinen Didaktik hervorhebt, die sich im Kontext der Fachdidaktiken zu bewähren hätten (Klafki, 1994, S. 51), ist die von ihm entwickelte Didaktische Analyse ein Beispiel für diesen Top-Down Charakter der Allgemeinen Didaktik. Um nicht missverstanden zu werden: Dieses Modell zur Auswahl von Inhalten, d.h. genauer gesagt der Unterrichtsplanung, hat mit seinen von fünf auf sieben Frageperspektiven erweiterten Schema (Klafki, 1991, S. 270–284) aus guten Gründen nicht nur in der Religionsdidaktik, sondern generell in vielen Fachdidaktiken eine breite Rezeption erfahren. Aber nicht umsonst hat Karl Ernst Nipkow in seiner Auseinandersetzung mit der Didaktischen Analyse, welche in der Elementarisierung mündete, einen Elementarisierungsschritt hinzugefügt, der sich nicht in der Didaktischen Analyse findet: die elementaren Wahrheiten (Nipkow, 1982, S. 185–232). Eine Allgemeine Didaktik, welche den Dialog mit den Fachdidaktiken ernst nimmt, hätte sich durch Punkte wie diesen anregen lassen und sich fragen können, ob dieser mit der Wahrheitsfrage verbundene Elementarisierungsschritt nicht auch für die didaktische Analyse in anderen Fachdidaktiken wie z.B. der Deutschdidaktik relevant sein könnte. Diese mangelnde Bottom-Up Vorgehensweise, in der bestimmte allgemeindidaktische Theorien wie z.B. die Didaktische Analyse sich von der Konkretion in bestimmten Fachdidaktiken hinterfragen und irritieren lassen, hat m.E. entscheidend dazu beigetragen, dass Theorien der Allgemeinen Didaktik zunehmend als weniger innovativ von Seiten der Fachdidaktiken wahrgenommen wurden. Vor dem Hintergrund dieser beispielhaft anhand der Didaktischen Analysen entfalteten Kritik sei folgende *Hypothese* gewagt: Modelle der Allgemeinen Didaktik zur Auswahl und Bestimmung von Inhalten wurden bislang noch nie aufgrund bestimmter fachdidaktischer Diskurse ergänzt, modifiziert oder verworfen. Diese Hypothese ist riskant formuliert (»nie«). Sie will auf diese Weise zur Falsifizierung und damit zu einem wirklichen Dialog zwischen Vertreter:innen der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken motivieren.

Nach diesen kritischen Anmerkungen hinsichtlich der einseitigen Top-Down Vorgehensweise in der Allgemeinen Didaktik, soll im folgenden Teil umgekehrt auf konstruktive Weise gezeigt werden, dass mit dem Bottom-Up-Ansatz der Allgemeinen Fachdidaktik neue Erkenntnisse hinsichtlich der Inhaltsfrage gewonnen werden können.

2 Quellen und Auswahl von Inhalten aus der Perspektive der Allgemeinen Fachdidaktik

Bevor in diesem Abschnitt die Ergebnisse dargelegt werden, die auf der Basis des Vergleichs von 17 fachdidaktischen Erkenntnissen resultieren, soll zunächst ein wichtiger Diskussionspunkt aus der Anfangsphase der GFD-Arbeitsgruppe thematisiert werden, da bereits hier die Inhaltsfrage im Mittelpunkt stand.

2.1 Die Inhaltsfrage im Kontext der Arbeitsgruppe »Allgemeine Fachdidaktik«

Die Arbeitsgruppe Allgemeine Fachdidaktik war von der Gesellschaft für Fachdidaktik etabliert worden, weil bei der GFD-Jahrestagung 2009 zum Thema »Empirische Forschung in den Fachdidaktiken« unter Teilnehmer:innen der Eindruck entstand, der eingangs beschrieben wurde: Die Allgemeine Didaktik rezipiert unzureichend fachdidaktische Forschung, deswegen müsste so etwas wie eine Allgemeine Fachdidaktik etabliert werden. Das war aber leichter gesagt als getan. Dieser Punkt kann gerade anhand der Diskussionen innerhalb der GFD-Arbeitsgruppe über die Inhaltsfrage verdeutlicht werden:

Für den Biologiedidaktiker Horst Bayrhuber war es zunächst vollkommen klar, dass die Inhalte des Biologieunterrichts aus der Fachwissenschaft Biologie gewonnen werden. Dabei herrscht der Bezug auf die Basiskonzepte System, Struktur- und Funktionszusammenhang sowie Entwicklung vor (Bayrhuber, 2017, S. 36–39). Diese beschreiben und strukturieren zugleich den Stand des Fachwissens in der Biologie. Konträr entgegengesetzt war die Position des Musikdidaktikers Werner Jank: Für ihn werden die Inhalte des Musikunterrichts aus fünf Praxen gewonnen, nämlich aus Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition und Reflexion (Jank, 2017, S. 109–110). Vor dem Hintergrund dieser beiden konträren Positionen erwies sich die deutschdidaktische Perspektive als aufschlussreich: Einerseits bezieht sich die Deutschdidaktik wie die Musikdidaktik auf bestimmte Praxen, weil für den Deutschunterricht z.B. Lesen und Schreiben konstitutiv sind. Andererseits spielt jedoch wie in der Biologiedidaktik auch die Fachwissenschaft eine wesentliche Rolle, so z.B. die Literaturwissenschaft (Abraham & Frederking, 2017, S. 55–56, 62–63).

Der Vergleich zwischen diesen drei Fachdidaktiken führt damit zu einem Punkt, der m.W. bislang in keiner Publikation der Allgemeinen Didaktik reflektiert wurde: Die Inhalte einer Fachdidaktik können sowohl durch den Rekurs auf die Fachwissenschaften als auch durch den Rekurs auf Praxen des Faches gewonnen werden. Insgesamt zeigte die vergleichende Analyse der fünf fachdidaktischen Texte von Band 1 der Allgemeinen Fachdidaktik noch zwei weitere Quellen für Fachinhalte auf, so dass in der vergleichenden Analyse folgende Quellen fachlicher Inhalte ermittelt werden konnten (Rothgangel, 2017b, S. 140–141):

- Fachwissenschaften,
- Praxen,
- gesellschaftliche Erfordernisse und
- anthropologische Kategorien.

Im Laufe des Diskussionsprozesses milderten sich im Übrigen die ursprünglichen Positionen von Horst Bayrhuber und Werner Jank ab. Bayrhuber wurde z.B. im Blick auf Ernährung, Hygiene und Abfallbeseitigung eine gewisse Bedeutung der Praxen für die Biologiedidaktik bewusst. Gleichmaßen zeigen auch die musikdidaktischen Beiträge in Band 1 und Band 2 der Allgemeinen Fachdidaktik, dass neben dem Bezug auf Praxen durchaus ein Bezug auf die Musikwissenschaft relevant ist.

2.2 Quellen fachlicher Inhalte: Analyseergebnisse

Dem Band 2 der Allgemeinen Fachdidaktik liegen die Ausführungen von 17 Fachdidaktiken zugrunde, welche sich mit insgesamt sechs Impulsen auseinandersetzen. Der für die Inhaltsfrage relevante dritte Impuls lautet folgendermaßen:

»Impuls B.1: Ziele, Inhalte und Kompetenzen des Fachs und des Fachlichen

(Fachspezifische Ziele, d.h. besonders Globalziel des Faches, charakteristische Ziele des Faches, Begründung der Zielsetzung; fachspezifische Kompetenzen, Entwicklung und Begründung von Kompetenzmodellen; *fachspezifische Inhalte, d.h. Quellen der fachlichen Inhalte, Auswahl und Strukturierung der fachlichen Inhalte, Entwicklung der fachlichen Inhalte*, Bezug/Verhältnis zur Fachwissenschaft, fachspezifische Erkenntnismethoden und fachspezifische Medien)« (Rothgangel, 2021c, S. 15–16).

Bei der vergleichenden Analyse der 17 fachdidaktischen Texte war es keineswegs selbstverständlich, dass sich das obige Resultat hinsichtlich der fachlichen Inhalte auch in Band 2 ergeben würde. In der Tat bestätigte sich aber dieses Ergebnis weitgehend, leicht modifiziert lauten die Bezeichnungen der Quellen von Inhalten folgendermaßen (Rothgangel, 2021a, S. 506):

- Fachwissenschaften,
- Praxen des Gegenstandsbereichs,
- fachbezogene gesellschaftliche, lebensweltliche und kulturelle Kontexte und
- fachbezogene anthropologische Aspekte.

Im Folgenden sollen diese vier Quellen näher beschreiben werden (zum Folgenden vgl. ebd., S. 506–509).

a) Fachwissenschaften

Zwar werden Fachwissenschaften von praktisch allen Fachdidaktiken als eine Quelle von Fachinhalten angeführt, jedoch wird im Vergleich ein unterschiedlicher Stellenwert erkennbar. Beispielsweise gibt es Fächerdarstellungen, in denen die Fachwissenschaften als primäre Quelle für fachliche Inhalte ausgewiesen werden. Dabei sind in der Regel die Anwendung auf und der Nutzen für gesellschaftliche Erfordernisse im Blick (z.B. BioD, MaD). Demgegenüber heben andere Fächerdarstellungen neben den Fachwissenschaften auch andere Quellen wie z.B. bestimmte Praxen hervor (z.B. MuD, KuD, DD, RelD, SpoD). Allein daraus resultiert ein unterschiedlicher Stellenwert der Fachwissenschaften

als Quelle von Fachinhalten, wobei sich in der Musikdidaktik eine nachrangige Bedeutung der Fachwissenschaften im Vergleich zu den Praxen beobachten lässt.

Darüber hinaus ist ein unterschiedliches Verhältnis zwischen fachwissenschaftlichen und schulischen Inhalten zu beobachten: Beispielsweise wird in der Physikdidaktik hervorgehoben, dass die fachwissenschaftliche Forschung insofern weit entfernt ist, als schulische Inhalte den Forschungsstand physikalischer Forschung bis maximal 1950 beinhalten (PhyD). Entgegengesetzt wird in der Informatikdidaktik die Herausforderung reflektiert, dass fachwissenschaftliche Methoden, Gegenstandsbereiche und Werkzeuge relativ kurzlebig sind und eine Anschlussfähigkeit an den gegenwärtigen Stand der Informatik wesentlich ist (ID).

b) Praxen des Gegenstandsbereichs

Grundsätzlich reflektieren, analysieren und interpretieren Fachwissenschaften einen bestimmten Gegenstandsbereich und etablieren davon ausgehend fachwissenschaftliche Theorien. Vor diesem Hintergrund lässt sich in bestimmten Fachdidaktiken beobachten, dass sie den Praxen ihres jeweiligen Gegenstandsbereichs einen eigenen Stellenwert gegenüber fachwissenschaftlichen Theorien einräumen. Ein herausragendes Beispiel dafür ist – wie bereits mehrfach erwähnt – die Musikdidaktik. Für sie stellen die fünf Praxen Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition und Reflexion die konstitutive Quelle für musikunterrichtliche Inhalte dar, nach denen sich letztlich auch fachwissenschaftliche Bezüge ausrichten (MuD). Wenngleich der Stellenwert von Praxen des jeweiligen Gegenstandsbereichs im Verhältnis zu ihren jeweiligen Fachwissenschaften im Detail unterschiedlich gewichtet ist, lässt sich gleichfalls in den Fächern Biologie, Deutsch, Englisch, Kunst, Religion und Sport beobachten, dass Praxen als Quelle für Fachinhalte dienen. So ist beispielsweise in der Sportdidaktik die Bewegung in ihrer anthropologischen und lebensweltlichen Dimension konstitutiv (SpoD). Diese Dimensionen stellen einen Übergang zu den beiden folgenden Quellen fachlicher Inhalte dar, den gesellschaftlichen Kontexten sowie den anthropologischen Bezügen.

c) Fachbezogene gesellschaftliche, lebensweltliche und kulturelle Kontexte

In verschiedener Hinsicht können gesellschaftliche, kulturelle und lebensweltliche Kontexte eine Quelle für fachunterrichtliche Inhalte darstellen: Dies trifft z.B. auf das kontextualisierte Lernen in der Physikdidaktik zu, wobei der STS-Ansatz (*science, technology, society*) pointiert den Ausgangspunkt bei gesellschaftlichen und technologischen Problemstellungen nimmt (PhyD), was wiederum keineswegs unumstritten ist und nur eine Option unter anderen darstellt. Auch in der Technikdidaktik gibt es eine Pluralität verschiedener Ansätze, wobei einzelne gezielt gesellschaftsorientiert sind und ihre Lerninhalte aus den Lernfeldern Konsumbereich, Produktionsbereich und Umweltbereich generieren (TD), während andere eine Synthese aus fachwissenschaftlichen und gesellschaftsorientierten Ansätzen anstreben. Vergleichbar zu letzteren wird in der Sachunterrichtsdidaktik ein Ansatz beschrieben, bei dem die lebensweltliche Dimension quer zu den acht fachlich orientierten Dimensionen (SaD) liegt.

Weitere Bezüge auf gesellschaftliche und lebensweltliche Kontexte lassen sich in der Religionspädagogik und Geographiedidaktik feststellen, wo aktuelle gesellschaftliche

Probleme und Herausforderungen explizit ein Unterrichtsthema bilden können (RelD, GeoD).

In der Wirtschaftsdidaktik dienen wiederum ökonomisch geprägte Lebenssituationen als eine Quelle für Fachinhalte (WiD). Ähnlich dazu sind in anderen Fachdidaktiken kulturelle Kontexte eine Quelle für Fachinhalte, so z.B. Literatur in der Deutschdidaktik (DD), von Architektur bis Werbung in der Kunstdidaktik (KuD) sowie die umgebende Geschichtskultur in der Geschichtsdidaktik (GeschD).

Damit können gesellschaftliche, kulturelle bzw. lebensweltliche Kontexte konstitutiv bei der Generierung von Fachinhalten sein. Gleichwohl kann auch auf die Gefahr einer Reduktion des fachbezogenen Bildungsanspruches hingewiesen werden, wenn sie die ausschließliche Bezugsfolie bilden (SpoD).

d) Fachbezogene anthropologische Aspekte

Eine vierte Quelle von Fachinhalten bilden anthropologische Bezüge. Beispielsweise sind in der Religionspädagogik sowie in der Deutschdidaktik Identitätsfragen von Schüler:innen ein Unterrichtsgegenstand (RelD; DD) und es wird in der Sportdidaktik vom Konzept der Körpererfahrung gesprochen (SpoD). Auch in weiteren Fachdidaktiken werden anthropologische Bezüge hergestellt, wobei diese oft auch der Legitimation von Fachinhalten dienen (z.B. KuD) bzw. ein wesentliches Element der Inhaltsauswahl darstellen (MaD, ID, EngD, WiD, GeoD). Dieses leitet unmittelbar über zum folgenden Abschnitt, der Auswahl und Strukturierung von Inhalten.

2.3 Auswahl fachlicher Inhalte: Analyseergebnisse

Aus der Analyse der 17 Fächertexte resultierten zwei Typen der Auswahl fachlicher Inhalte, die im Folgenden dargelegt werden.

a) Quellen und ihre Vermittlungsvarianten als Auswahl- und Strukturierungsprinzip

Nicht nur die eben genannten anthropologischen Bezüge geben einen fließenden Übergang zwischen den Quellen und der Auswahl von Fachinhalten zu erkennen, vielmehr können die vier genannten Quellen von Fachinhalten grundsätzlich einen Bedingungsfaktor für deren Auswahl und Strukturierung darstellen:

(1) In der Biologiedidaktik (BioD) wie auch bei bestimmten Ansätzen in weiteren Fachdidaktiken (z.B. PhyD, PolD, TD) ist zu beobachten, dass die jeweilige *Fachwissenschaft* eine Vorrangstellung bei der Auswahl und Strukturierung der Fachinhalte besitzt. In diesem Sinne wird z.B. in der Chemiedidaktik der inhaltliche Aufbau des Fachwissens mit Hilfe eines Spiralcurriculums gestaltet (ChD).

(2) Des Weiteren gibt es – wie auch bereits festgestellt wurde – mit der Musikdidaktik eine Fachdidaktik, in der die obengenannten fünf *Praxen* (Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition und Reflexion) konstitutiv für die Auswahl und Strukturierung von Fachinhalten des Musikunterrichts sind (MuD, vgl. KuD, DD). Erst sekundär kommt die Fachwissenschaft ins Spiel.

(3) In verschiedenen Fachdidaktiken lassen sich bestimmte Ansätze beobachten, in denen *fachbezogene kontextuelle Aspekte* eine grundlegende Rolle für die Auswahl und

Strukturierung spielen: Beispielhaft sei an den STS-Ansatz (*science, technology, society*) in der Physikdidaktik erinnert, bei dem gesellschaftliche und technologische Problemstellungen die Auswahl und Strukturierung physikalischer Inhalte bedingen (PhyD). Ausgesprochen bedeutsam ist zudem die Lebensweltorientierung in der Sachunterrichtsdidaktik, die sogar als ihr Alleinstellungsmerkmal charakterisiert werden kann (SaD).

(4) Schließlich spielen auch *fachbezogene anthropologische Aspekte* in diversen fachdidaktischen Ansätzen eine wesentliche Rolle für die Auswahl der Inhalte. Als ein Beispiel sei hier die Englischdidaktik angeführt, in welcher der sprachliche Schwierigkeitsgrad und auch die Orientierung an Lerner:innen Orientierungspunkte für die Materialauswahl sind (EngD).

Darüber hinaus werden in diversen Fachdidaktiken verschiedene Ansätze dargelegt, welche zwei oder mehrere dieser Quellen aufeinander beziehen und auf diese Weise zur Auswahl und Strukturierung fachlicher Inhalte gelangen. Dabei lassen folgende drei Varianten der Vermittlung von (1) *Fachwissenschaften* und (3) *fachbezogenen Kontexten* wahrnehmen: erstens eine Vermittlungsvariante, bei der die fachliche Perspektive als Ausgangspunkt dient (PhyD mit Verweis auf Mückenfuß), zweitens eine Vermittlungsvariante, in der umgekehrt der Ausgangspunkt bei technischen und gesellschaftlichen Problemstellungen genommen wird (PhyD mit Verweis auf den STS-Ansatz) und drittens eine gleichrangige Vermittlungsvariante, in der z.B. anhand eines didaktischen Netzes lebensweltlich orientierte Dimensionen und fachlich orientierte Perspektiven aufeinander bezogen werden (SuD).

Streng genommen lassen sich diese drei Varianten der Vermittlung in gleicher Weise auch z.B. auf das *Verhältnis von Fachwissenschaften und Praxen* sowie von *Fachwissenschaften und anthropologischen Bezügen* übertragen. Weiter an Komplexität würde dieses Modell der In-Beziehung-Setzung von Quellen fachlicher Inhalte gewinnen, wenn nicht nur zwei, sondern alle vier Quellen für die Auswahl und Strukturierung von Fachinhalten berücksichtigt würden. Grundsätzlich lässt sich in einzelnen Fachdidaktiken eine Bezugnahme auf drei oder vier dieser Quellen beobachten (z.B. GeoD, KuD, ID, TD, EngD, RelD, SpoD). Jedoch findet sich in den Fächertexten kein Modell, in dem zur Auswahl und Strukturierung die vier genannten Quellen anhand bestimmter Vermittlungsvarianten aufeinander bezogen werden. Hier besteht m.E. ein fachdidaktisches Forschungsdesiderat.

b) (Fach-)Didaktische Aspekte und Modelle zur Auswahl und Strukturierung

Bei diesem zweiten Grundtyp erfolgt einerseits in den Fächertexten eine mehr oder weniger explizite Rezeption *speziell aus der Allgemeinen Didaktik bzw. generell aus den Bildungswissenschaften*. Dabei lassen sich besonders folgende Konkretionen beobachten:

- ausdrücklich allgemeindidaktische Modelle (ID, TD),
- das exemplarische Prinzip nach Wagenschein (ID),
- eine Selektion anhand von Zielen (PolD, WiD), Leitideen (BioD) oder anhand von Schlüsselfragen (Was, Warum, Wozu, Wie, Womit, für Wen) (ID) und
- die Elementarisierung (GeschD).

Andererseits werden in Fachdidaktiken auch *spezifische Modelle der Inhaltsauswahl* dargelegt, wobei an dieser Stelle zwei Beispiele angeführt werden:

In dem mathematikdidaktischen Beitrag findet sich das Modell von Hans Werner Heymann, in dem Allgemeinbildung als leitendes Kriterium dient und die folgenden sieben konkretisierenden Aspekte im Mittelpunkt stehen: »Lebensvorbereitung«, »Stiftung kultureller Kohärenz«, »Weltorientierung«, »Anleitung zum kritischen Vernunftgebrauch«, »Verantwortung«, »Verständigung und Kooperation« sowie »Stärkung der Schüler-Ichs« (Reiss, Reinhold & Strohmeier, 2021, S. 241–242). Mit diesem Beispiel wird zudem hervorgehoben, »dass Mathematik in der Schule ganz bewusst über die fachlichen Inhalte hinausgeht. Das gilt im Prinzip zwar auch für andere Fächer, dennoch ist die Mathematik hier nicht beliebig austauschbar« (ebd., S. 242).

Im Kontext der informatikdidaktischen Ausführungen (Magenheim & Romeike, 2021) wird der Ansatz von Andreas Schwill vorgestellt. Da in der Informatik fachwissenschaftliche Methoden und Inhalte relativ schnell veralten, hat er mit den »fundamentalen Ideen der Informatik« (ebd., S. 188) bestimmte »Kriterien zur Identifikation stabiler fachlicher Gegenstandsbereiche« entwickelt, die unabhängig von fachwissenschaftlichen »Moden« auch als Kategorien zur Auswahl geeigneter Lerninhalte dienen können« (ebd., S. 188). Diese Kriterien sind:

- »Horizontalkriterium (Fachinhalt ist in vielen Teildisziplinen des Faches Informatik relevant),
- Vertikalkriterium (Fachinhalt ist auf unterschiedlichen kognitiven Niveaustufen erschließbar),
- Zeitkriterium (Fachinhalt ist über einen längeren Zeitraum von Bedeutung für das Fach Informatik),
- Sinnkriterium (Fachinhalt lässt sich über die Erfahrung der Zielgruppe in ihrer Alltagswelt erschließen) und
- Zielkriterium (Fachinhalt erschließt einen Bezug zu aktuellen Forschungsfragen des Faches Informatik).« (ebd., S. 188f.)

Anhand dieser Kriterien werden fundamentale Ideen der Informatik wie z.B. »Algorithmisierung« bestimmt. Das abstrakte Konzept der Algorithmisierung stellt eine zentrale Säule informatischer Modellbildung dar und kann wiederum in Unterkategorien wie z.B. »Programmierkonzepte« und »Evaluation« eingeteilt werden (ebd., S. 189).

Ungeachtet des Sachverhalts, dass das erste Beispiel gewissermaßen im Schnittbereich von Allgemeiner Didaktik sowie Mathematikdidaktik und das zweite Beispiel primär in der Informatikdidaktik entwickelt wurde, können möglicherweise beide eine Anregungsfunktion auch für andere Fachdidaktiken besitzen. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob nicht auch in weiteren Fachdidaktiken spezifische Modelle der Inhaltsauswahl bestehen, die allein aus Umfangsgründen in den 17 Fächertexten nicht dargelegt werden konnten. Daraus resultiert letztlich eine interessante Option für den interdisziplinären Dialog von Fachdidaktiken untereinander sowie mit der Allgemeinen Didaktik, der sich mit der Inhaltsauswahl auf eine zentrale (fach-)didaktische Aufgabe bezieht: Welche Modelle der Inhaltsauswahl bestehen in den verschiedenen Fachdidaktiken? Welche Aspekte dieser Modelle sind fachspezifisch geprägt und welche sind übertragbar?

3 Resümee und Perspektive

Ausgangspunkt dieses Beitrags war die Unterscheidung zwischen der Allgemeinen Didaktik und der Allgemeinen Fachdidaktik. Dabei übernimmt letztere eine Aufgabe, welche die Allgemeine Didaktik sträflich vernachlässigte: Die Beobachtung und Verallgemeinerung der fachdidaktischen Diskurse, wobei zugleich deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten sind. An dem konkreten Beispiel der Inhaltsfrage treten die innovativen Impulse der Allgemeinen Fachdidaktik auch für die Religionsdidaktik hervor. Beispielsweise können Analogien zwischen dem Fokus auf die Praxen in der Musikdidaktik sowie der Performativen Religionsdidaktik gesehen werden. Zugleich zeigt das Beispiel aus der Deutschdidaktik, dass um die Performative Religionsdidaktik womöglich unnötige Kontroversen ausgetragen wurden, weil sich der Fokus auf Praxen und Fachwissenschaften keineswegs gegenseitig ausschließen muss. Grundsätzlich sind m. E. in der Religionsdidaktik alle vier Quellen fachlicher Inhalte relevant. Bis zum Erscheinen der Allgemeinen Fachdidaktik Band 2 gab es aber keine religionsdidaktische Publikation, in der diese systematisch in ihrem Verhältnis zueinander bedacht wurden (vgl. aber Lenhard & Zimmermann, 2020). Was nicht nur in der Religionsdidaktik fehlt, ist ein Vermittlungsmodell, das eine begründete Auswahl der Inhalte aus diesen vier Quellen ermöglicht.

Gleichfalls wäre es interessant, systematisch in einer eigenen Untersuchung zu erheben, welche Auswahlmodelle es in den verschiedenen Fachdidaktiken gibt, weil auch diese u. a. für den religionsdidaktischen Diskurs wertvolle Impulse liefern könnten. Dabei könnte eine Leitfrage darin bestehen, welche Bedeutung allgemeindidaktische sowie fachspezifische Aspekte in jenen Auswahlmodellen haben. Eine zweite Leitfrage könnte lauten, ob und in welcher Hinsicht die vier Quellen fachlicher Inhalte eine Rolle spielen. Die Auswahlfrage von Inhalten ist ein Kerngeschäft der Fachdidaktiken. Deswegen besitzt die Bearbeitung derartiger Desiderate mit einer komparativen Bottom-Up Vorgehensweise für religions- wie fachdidaktische Forschung eine hohe Priorität.

Literatur

- Abraham, U. & Frederking, V. (2017). Deutsch und Deutschdidaktik. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel, & H. J. Vollmer (Hg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik Band 1* (S. 53–73). Münster: Waxmann.
- Bayrhuber, H. (2017). Biologie und Biologiedidaktik. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel, & H. J. Vollmer (Hg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik Band 1* (S. 31–52). Münster: Waxmann.
- Bayrhuber, H., Abraham, U., Frederking, V., Jank, W., Rothgangel, M. & Vollmer, H. J. (2017). *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik Band 1*. Münster: Waxmann.
- Frederking, V. & Romeike, R. (2022). *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken. Allgemeine Fachdidaktik Band 3*. Münster: Waxmann.

- Jank, W. (2017). Musik und Musikdidaktik. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel, & H. J. Vollmer (Hg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik Band 1* (S. 105–122). Münster: Waxmann.
- Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (2. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1994). Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Fünf Thesen. In M. A. Meyer & W. Plöger (Hg.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht*, Studien zur Schulpädagogik und Didaktik 10. (S. 42–64). Weinheim: Beltz.
- Lenhard, H. & Zimmermann, M. (2020). »(Re-)Konstruktion von Lerngegenständen in der Religionsdidaktik« – ein fachdidaktisches Forschungsformat?! *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(1), S. 163–191.
- Magenheim, J. & Romeike, R. (2021). Informatikdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Allgemeine Fachdidaktik Band 2* (S. 182–207) (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Nipkow, K. E. (1982). *Grundfragen der Religionspädagogik. Band 3: Gemeinsam leben und glauben lernen* (2. Aufl.). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Reiss, K., Reinhold, F. & Strohmeier A. (2021). Mathematikdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Allgemeine Fachdidaktik Band 2* (S. 236–261) (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Rothgangel, M. (2017a). Allgemeine Fachdidaktik im Spannungsfeld von Fachdidaktiken und Allgemeiner Fachdidaktik. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik Band 1* (S. 147–160). Münster: Waxmann.
- Rothgangel, M. (2017b). Vergleich der Fächer. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik Band 1* (S. 137–146). Münster: Waxmann.
- Rothgangel, M. (2021a). 17 Fachdidaktiken im Vergleich: Ergebnisse und Perspektiven. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Allgemeine Fachdidaktik Band 2* (S. 496–577) (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Rothgangel, M. (2021b). Allgemeine Fachdidaktik als Theorie der Fachdidaktiken. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Allgemeine Fachdidaktik Band 2* (S. 581–598.) (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Rothgangel, M. (2021c). Allgemeine Fachdidaktik bottom up: Methode, Gegenstand und Ziele. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich. Allgemeine Fachdidaktik Band 2* (S. 13–22) (2. Aufl.). Münster: Waxmann.

Rothgangel, M., Bayrhuber, H., Abraham, U., Frederking, V., Jank, W. & Vollmer, J.H. (2021). *Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Allgemeine Fachdidaktik Band 2* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.

Von der Fachwissenschaft zur Fachdidaktik

Perspektiven aus der alttestamentlichen Wissenschaft

Sebastian Grätz

Vorbemerkung

Der Weg von der Fachwissenschaft zur Fachdidaktik ist kein einfacher, da es sich ja um zwei unterschiedliche Fächer handelt, die jeweils eine eigene Fachlogik und somit auch eine eigene Methodik haben und die auch von unterschiedlichen Personen wissenschaftlich vertreten werden. Gleichwohl erscheint diese Aufgabenstellung insbesondere für das Fach des Alten Testaments eine vergleichsweise recht dankbare zu sein, da dieses Werk, so meine Ausgangsthese, selbst ein »Lehr- und Lernbuch« ist, das seine Didaktik wesentlich in sich trägt. Selbstverständlich erforderte bereits die Rede von der »Hebräischen Bibel« bzw. dem »Alten Testament« im Zusammenhang mit einem christlichen Religionsunterricht zunächst einige Prolegomena, auf die ich aber verzichten möchte, da sie in einem informativen Artikel von B. Schmitz (2011) bereits bündig aufgearbeitet sind und deshalb hier nicht wiederholt werden müssen. Vielmehr gehe ich von Schmitz' sinnvoller Schlussbemerkung aus: »Die Frage, was *über* das Alte Testament gelernt werden soll, kann m.E. im Sinne eines Lernens *mit* dem Alten Testament beantwortet werden.« (Schmitz, 2011, S. 153; vgl. Witte & Gertz, 2017). Diesem Impuls möchte ich im Folgenden nachgehen und das Alte Testament hinsichtlich dessen eigener didaktischer Kompetenz porträtieren. Einige Beispiele m.E. bedeutsamer Inhalte sollen dabei zeigen, wo und wie ein »Lernen mit dem Alten Testament« anknüpfen könnte.

1 Einleitung: Das Alte Testament - ein »Lehr- und Lernbuch«

»Wenn dich morgen dein Sohn fragt: Was bedeutet das?, dann sag ihm: Mit starker Hand hat uns der Herr aus Ägypten, aus dem Sklavenhaus, herausgeführt.« (Ex 13,14)¹ Dieser Vers ist Bestandteil einer Paränese, die in Ex 13 in den Erzählgang eingeschaltet ist, um die Ereignisse um den Auszug der Israeliten aus Ägypten hinsichtlich des Pesach-Mazzot-Festes vergegenwärtigend zu deuten: Die Feier des zentralen jüdischen Festes

1 Zitiert nach: Die Bibel. Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift, Stuttgart 2016. Hiernach auch die anderen Bibelzitate.

wird in der (mythischen) Geschichte des Volkes Israel verortet und soll katechetisch von Generation zu Generation weitergegeben werden, um die fundamentalen Zusammenhänge nicht zu vergessen (Ex 13,3: »Gedenkt«) (Dohmen, 2015, S. 291f.). Die apostrophische Form und die Wortwahl von Ex 13 führen ins Buch Deuteronomium (Gertz, 2000, S. 60f.). Insbesondere der Verweis auf die »Zeichen und Erinnerungsmale« auf Hand und Stirn (Ex 13,9) referieren natürlich auf das »Höre Israel« in Dtn 6,4-9, das entsprechend geschichtstheologisch verankert ist – hier in Bezug auf die Gabe des Landes durch JHWH. Da das Pesach-Mazzot-Fest im Deuteronomium keine eigene geschichtstheologische Verankerung erfährt, erscheint es sinnvoll, die deuteronomistische Paränese im Zuge einer übergreifenden Redaktion auch passend im Erzählgang um den Auszug aus Ägypten einzufügen. Während das Deuteronomium insgesamt als paränetische Mose-rede gestaltet ist – zumindest bis einschließlich Dtn 30 –, bewirkt der paränetische Part in Ex 13 ein Innehalten im Erzählfluss. Insbesondere das prononcierte »morgen« (hebr. *machar*) weist auf eine Situation, in der die häusliche Feier des Festes eine katechetische Rahmung erhalten hat, die den Ursprungsmythos erzählerisch vergegenwärtigt.

Interessanterweise finden sich solche direkten Anreden an ein stilisiertes Gegenüber vielerorts im Alten Testament. Neben der Weisheitsliteratur, die ja grundsätzlich ein Lehrer-Schüler-Verhältnis imaginiert, fallen auch andere Textformen ins Auge: Die prophetische Rede wendet sich grundsätzlich an ein Gegenüber, dem ein göttlicher Bescheid erteilt werden soll. Diese Reden sind im Laufe ihres Überlieferungsprozesses häufig ausgestaltet worden, wobei auch die Thematik des Lehrens und Lernens in den Blick rückt. Ausgangspunkt der Rede ist dabei häufig der Appell an das »Kennen/Erkennen« (hebr. *jada'*) der Adressaten, womit deren Fähigkeit, etwas Gegebenes wahrzunehmen und sachlich-inhaltlich zu verstehen und zu bewerten, gemeint ist. So lautet etwa Jes 1,3 »Der Ochse kennt (*jada'*) seinen Besitzer und der Esel die Krippe seines Herrn; Israel aber kennt nicht (*lo' jada'*), mein Volk hat keine Einsicht.« Die Fähigkeit, zu erkennen, wird im weiteren Redegang von Jes 1 auch hinsichtlich des Lernens (hebr. *lamad*) entfaltet: »Lernt (*lim' dû*), Gutes zu tun! Sorgt für das Recht! Helft den Unterdrückten! Verschafft den Waisen Recht, tretet ein für die Witwen!« (Jes 1,17) (Finsterbusch, 2005, S. 17f.; Kratz, 1997, S. 1–24). Erkenntnisfähigkeit – und damit auch Lernfähigkeit – sind bekanntermaßen bereits als grundsätzliche Fähigkeit des Menschen, die ihn von den Tieren, nicht aber von Gott unterscheidet, zentrales Thema der Paradieserzählung (Gen 2f). Die Unterscheidungsfähigkeit von »richtig/falsch« bzw. »gut/böse« (Botterweck, 1982, S. 486–512, 495) wird dem Menschen in Leserichtung der Bibel von Beginn an beigegeben und dient dann nicht zuletzt auch als Maßstab seiner grundsätzlichen Verantwortlichkeit für sein Tun und Lassen. Der Übergang vom Nicht-Erkennen (schuldunfähig) zum Erkennen (schuld-fähig) ist im hebräischen Text der Paradieserzählung dabei bezeichnend markiert:

»Da sah die Frau, dass es köstlich wäre, von dem Baum zu essen, dass der Baum eine Augenweide war und dazu verlockte, klug zu werden. Sie nahm von seinen Früchten und aß; sie gab auch ihrem Mann, der bei ihr war, und auch er aß. Da gingen beiden die Augen auf, und sie erkannten, dass sie nackt waren. Sie hefteten Feigenblätter zusammen und machten sich einen Schurz.« (Gen 3,6-7a)

Die bekannte Szene beschreibt, wie der zunächst noch als kindlich vorgestellte Mensch von einem allein sinnlich wahrnehmenden Wesen (»sehen«, »verlockt« werden) zu einem »erkennenden« (*jada*), reflektierenden und schließlich die Situation

bewertenden und verantwortenden Wesen (Feigenblätter als Lendenschurz) wird. Der durch die Schlange hintergangene Mensch verliert so zwar die göttliche Gemeinschaft, gewinnt aber Lernfähigkeit im eigentlichen Sinne, wenn er in die Lage versetzt wird, die Dinge zu erkennen, zu bewerten und seine diesbezüglichen Entscheidungen eigenverantwortlich zu fällen. Die Szene im Paradies bereitet als Teil der Urgeschichte die alttestamentliche Perspektive auf den Menschen vor: Der erkennende Mensch ist für seine Entscheidungen vor Gott und seiner Mitschöpfung verantwortlich. So ist das Alte Testament bereits in sich selbst ein Werk mit einem hohen pädagogischen Ethos – es glaubt grundsätzlich an die Lernfähigkeit des Menschen und kann deswegen, auch abseits derjenigen Passagen, die sich direkt an ein Gegenüber wenden, als Lehrbuch im eigentlichen Sinne verstanden werden.

Insbesondere die christlich-protestantische Tradition beurteilt den Menschen völlig anders, indem ihm die selbstständige Heilserkenntnis und -aneignung abgesprochen wird. Dies liegt in erster Linie an einem fundamental anderen Sündenverständnis, das wiederum aus einer Eschatologisierung der Weltsicht in hellenistisch-römischer Zeit stammt: Dem verdorbenen vorfindlichen Äon, zu dem alle Geschöpfe gehören, ist die Sicht auf das Heil grundsätzlich verstellt. Erst das Hereinragen des Evangeliums von Jesus Christus in diesen Äon ermöglicht diesen Blick, wenngleich der Mensch zeitlebens noch in seiner Vorfindlichkeit verbleibt. Das Alte Testament kennt bis auf wenige späte Texte diese Weltsicht und damit auch diese Anthropologie nicht. Vielmehr steht das vor Gott (ge)rechte Leben im Blickpunkt, so dass die stete Möglichkeit der Korrektur hin zu diesem (ge)rechten Leben zugleich zumindest potentiell das menschliche Leben als einen dauerhaften Lernprozess voraussetzen muss.

Insofern ist das Alte Testament in seiner Pragmatik wesentlich ein Lehr- und Lernbuch, das enorme didaktische Ressourcen birgt. Dies soll nun im Folgenden an fünf Beispielen erläutert werden.

2 Leben ist Lernen – Josef: vom selbstverliebten Angeber zum weisen Anführer und Versöhner

Die Josefserzählung (Gen 37–50) wird seit langem als »weisheitliche« Erzählung verstanden (Rad, 1958, S. 272–280). In der Tat erhält Josef in Gen 41,39 aus dem Munde des Pharaos das Prädikat, »verständnis und weise« wie kein anderer zu sein. »Weisheit« wird auf der Textoberfläche mit Josefs mantischen Fähigkeiten als gottbegnadeter Traumdeuter und Wahrsager verbunden. Dieses Charisma wird bereits in Gen 37 bei der Vorstellung der Joseffigur skizziert: Gekleidet in ein buntes Gewand, das bereits seine hervorgehobene Stellung als Vaters Liebling anzeigt, teilt er seinen auf dem Feld arbeitenden älteren Brüdern seine Träume mit, deren klarer Inhalt der Vorrang Josefs vor seinen Brüdern ist. Die wegen dieser impertinenten Anmaßung natürlich verärgerten Brüder verkaufen ihren kleinen Bruder in die Sklaverei nach Ägypten und die Leserschaft ist gespannt darauf zu erfahren, wie sich die Ansprüche Josefs schließlich realisieren werden. Der Weg zum Erfolg Josefs führt ihn bekanntlich durch eine Kerkerhaft zwischen Bangen und Hoffen, wo sein Charisma dann von Nutzen für den Pharao wird, zum höchsten Staatsamt. Er begegnet schließlich seinen Brüdern wieder, die, vom Hunger getrieben, bei ihm vor-

stellig werden, um Lebensmittel zu erwerben. Damit haben sich die in Gen 37 mitgeteilten Träume weitgehend erfüllt. Doch die Erzählung setzt in ihrer Substruktur noch einen anderen Schwerpunkt. Josef wird zwar aufgrund seiner Fähigkeiten vom Pharao als »weise« bezeichnet und hat aufgrund seiner Fähigkeiten auch enormen Erfolg, aber seine eigentliche Weisheit ist auf einer anderen Ebene verortet: Er hat gelernt und verstanden, dass sein Lebensweg unter Gottes Führung steht und die Dinge, so wie sie passieren, göttliche Vorsehung sind (Gen 45). Dies lehrt ihn auch die Demut, die notwendig ist, um seinen Brüdern verzeihen zu können (Gen 50,16-21). Damit rücken die persönlichen Fähigkeiten Josefs in den Hintergrund, es geht letztlich um das Vertrauen in Gottes Fürsorge.

Das exemplarische Lernen Josefs ist ein biographisches Lernen, das den Lebensweg aus zwei unterschiedlichen Perspektiven betrachtet: Auf der Textoberfläche ist Josef der charismatische Berater und Entscheider, dessen Fähigkeiten ihn gesellschaftlich nach ganz oben bringen. Auf der darunter liegenden Struktur ist es Gott, der die Dinge für den Protagonisten gegen alle Erwartungen zum Besten wendet (Gen 50,20). Nicht nur das menschliche Leben als solches, sondern auch der jeweilige Lebensweg selbst wird als göttliche Schöpfung verstanden: »Und alles, was er tat – der Herr ließ es gelingen« (Gen 39,3.23). Dieses Konzept ist auch dasjenige der biblischen Weisheitsliteratur, insofern auch hier der »Lebensweg« des Menschen im Fokus steht. In didaktischer Perspektive bieten sich natürlich diejenigen Anknüpfungspunkte an, die bereits in den Texten intendiert sind: 1. Welche sinnstiftenden Deutungsmodelle des menschlichen Lebens(weges) gibt es, und wie verhalten diese sich zueinander? 2. Unter welchen Bedingungen/Perspektiven ist es gegenwärtig überhaupt möglich, individuell/überindividuell von einer göttlichen Führung (statt bspw. von zufälligen Koinzidenzen) zu sprechen?

3 Abraham, der Lügner, Jakob, der Betrüger – ethische Grenzsituationen in den Erzeltern Erzählungen

Die Figur des Abra(ha)ms wird zwar einerseits als Glaubensvorbild (Gen 15,6; vgl. Röm 4) gestaltet, ist aber zugleich nicht über jeden Zweifel erhaben: In Gen 12,10-20 wird erzählt, wie Abram aus Angst, von den Ägyptern, zu denen er aufgrund einer Hungersnot genötigt ist zu fliehen, getötet zu werden, seine Frau Saraj als seine Schwester ausgibt und dem Pharao gegen einen guten Brautpreis verkauft. Durch Gottes Eingreifen bleibt Saraj nicht im Harem des Pharaos, sondern kehrt zu Abram zurück, so dass die Geschichte der beiden fortgeführt werden kann. Die skizzierten ethischen Problemlagen bleiben indes bestehen – zumindest bis Gen 20, wo prinzipiell dieselbe Geschichte wiederum erzählt wird. Dieses Mal ist es jedoch nicht ein ägyptischer Herrscher, der den Erzeltern gegenübersteht, sondern Abimelech, der König von Gerar. Diese Erzählung ist etwas ausführlicher gestaltet als Gen 12,10-20 und korrigiert diese Erzählung an den beiden oben bezeichneten Stellen: Gen 20,12: Sara ist tatsächlich Abrahams Halbschwester (was vor dem Hintergrund altorientalischer Heiratsgepflogenheiten auch nicht verwerflich wäre, in Gen 12 aber offenbleibt); Gen 20,6: Abimelech hat Sara zwar in seinen Harem »geholt« (V.2, vgl. 12,15), aber er hat sie nicht »berührt« (was in Gen 12 ebenfalls offenbleibt). Gen 20 dient also nicht etwa dazu, eine bereits bekannte Geschichte ein weite-

res Mal zu erzählen, sondern vielmehr dazu, ein möglicherweise aufgrund von Gen 12 entstandenes schiefes Bild der Figur des Abr(ah)ams gerade zu rücken. Der Text Gen 20 zeigt deutliche Sensibilität für die in Gen 12 erzählten ethischen Verfehlungen des Patriarchen. Es stellt sich dann indes die Frage: Warum wird Gen 12,10-20 überhaupt in dieser anstößigen Form erzählt? I. Willi-Plein hat mit ihrer Betitelung des Textes: »Ein Ehepaar kämpft um sein Überleben« sicher den Kern getroffen (Willi-Plein, 2011, S. 39). Die Szene schildert einen Kampf um das nackte Überleben, der schließlich mit menschlicher Klugheit und göttlicher Hilfe so gerade eben gelingt. Insofern korrigiert Gen 20 etwas, das gar nicht zu korrigieren ist: Der Überlebenskampf verschiebt die Grenzen des ethisch korrekten Handelns: Deontologisch betrachtet, darf Abram nicht lügen, utilitaristisch betrachtet, muss er lügen.

Auch der Patriarch Jakob handelt moralisch fragwürdig, wenn er seinem älteren Bruder Esau um sein Erstgeburtsrecht/seinen Erstgeburtsseggen bringt. Dieses Thema wird ebenfalls von zwei Seiten beleuchtet. In Gen 26,29-34 tauscht der hungrige Esau sein Erstgeburtsrecht gegen ein Linsengericht ein. Für die Autoren handelt Esau verwerflich: Esau »verkauft« (V.33)² und »verachtet« (V.34) damit dieses Recht. In Gen 27 hingegen ist die Szene anders gestaltet: Der ahnungslose Esau ist auf der Jagd, um seinem Vater Isaak ein Wildbret zu servieren. Die Zwischenzeit nutzen Rebekka und ihr Sohn Jakob aus, um den Vater zu hintergehen und seine Gunst in Form des Erstgeburtssegens zu erschleichen. Bewusst wird dabei dem Esau der Begriff des »Betrugs« (V.35 – *mirmah*) in den Mund gelegt und der Name Jakobs als »Hinterlistiger« entsprechend etymologisiert (V.36). Doch eigentlich ist in dieser Erzählung Rebekka die treibende Kraft. Jakob fürchtet zwar, die von ihr vorgeschlagene Maskerade könne von seinem Vater als dessen »Verspottung« (V.12) aufgefasst werden, doch seine Mutter zerstreut alle Zweifel. Gleichwohl rückt die Figur des Jakob aufgrund der am Ende der Erzählung aufgeführten Perspektive Esaus in ein gewisses Zwielicht, wie auch die Rezeption der Jakobfigur im Hoseabuch (Hos 12 – *mirmah*) zeigt. Auch in Gen 27 liegt anscheinend ein utilitaristisches Verständnis vor: Jakob handelt in seinem Sinne klug. Die Erzählungen rund um Jakob und Esau zeigen auf, dass er der deutlich klügere und geeigneterer von beiden ist, das Erbe des Vaters anzutreten.

Die beiden Beispiele machen deutlich, dass die Erzeltern (Rebekka ist als handlungstragende Figur von Gen 27 hinzuzunehmen) sich in ethisch schwierigen Entscheidungssituationen durchaus fragwürdig verhalten. Dies wird in den Texten, wie gezeigt, auch markiert, aber nicht abschließend negativ bewertet. Vielmehr scheint jeweils ein Abwägen vorzuliegen, das situationsbezogen nach dem besten Nutzen fragt und das deswegen den Betrug bzw. die Lüge als klug und damit zumindest nicht als völlig falsch bewertet. Auch hier ergeben sich in didaktischer Perspektive unmittelbare Anknüpfungspunkte: Lässt sich ein Handeln, das, unter deontologischen Gesichtspunkten betrachtet, als falsch oder verwerflich gelten muss, dennoch rechtfertigen? Relativiert die jeweilige Situation ansonsten eindeutige Handlungsmaxime? Heiligt der Zweck die Mittel (generell oder bedingt)?

2 Vgl. jedoch Weingärtner (2021) die insbesondere das »Kauf« von etwas eigentlich nicht Käuflichem als impertinenten Akt *Jakobs* bezeichnet, mit er »[...] sich der Position Esaus bemächtigt.« (246)

4 David und Batseba – die Dekonstruktion eines Herrschers

Die Figur des David ist vor allem als aufstrebender Hirtenjunge, der es über den erfolgreichen Kampf gegen den Riesen Goliath bis auf den Königsthron schafft, bekannt. So trübt auch nichts seine biblische Aufstiegs Geschichte, die in der Aussage in 2.Sam 8,15 gut zusammengefasst ist: »So war David König über ganz Israel, und er schaffte Recht und Gerechtigkeit seinem ganzen Volk.« »Recht und Gerechtigkeit« sind dabei zentrale Begriffe der altorientalischen Königsideologie insgesamt – und gerade an diesem Hebel setzt in der David-Batseba-Geschichte eine letztlich zersetzende Kritik an Davids Königtum an. In 2.Sam 11 wird erzählt, wie David dem Müßiggang frönt und vom Dach seines Palastes (nicht zufällig) eine verheiratete Frau bei ihrer rituellen Waschung beobachtet. Es geht dabei weniger um die Nacktheit der Frau (die gar nicht gegeben sein muss), sondern vielmehr um ihre rituelle Reinigung nach ihrer Periode, die erst wieder den Geschlechtsverkehr erlaubt. Insofern ist sein Handeln bereits im Keim äußerst verwerflich und man wird vermuten können, dass es der Erzählung genau hierauf ankommt. Die Folgen sind bekannt: David »nimmt« mit seiner königlichen Gewalt (vgl. Gen 12,15; 20,2) die verheiratete Batseba zu sich und schläft mit ihr. Als sie daraufhin ein Kind erwartet (was aufgrund ihrer Reinigung auch zu erwarten war), kommt es nach einigem Hin- und-Her letztlich dazu, dass David ihren Ehemann, der als Söldner in Davids Armee kämpft, an die vorderste Front beordert, wo er dann planmäßig ums Leben kommt. Dieses Kind ist nach der wahrscheinlich älteren Überlieferung³ Salomo, der spätere Thronfolger.

Die Erzählung zeigt, dass David auf dem Höhepunkt seiner Macht von eben dieser korrumpiert wird. Da man wie bei den Erzelternerzählungen davon ausgehen kann, dass es sich nicht um einen historischen Bericht, sondern eine fiktionale Erzählung handelt, ist die Frage umso drängender, warum die zuvor in langen Kapiteln (1.Sam 16–2.Sam 10) so positiv aufgebaute Figur des Königs David nun in dieser Weise dekonstruiert wird. Denn auch nach der David-Batseba-Erzählung geht es mit David wenig rühmlich weiter: Davids Herrschaft endet schließlich in seiner Ohnmacht, die blutigen Kämpfe seiner Söhne um die Thronfolge zu verhindern. Anscheinend war es den Erzählern ein Anliegen, deutlich zu machen, dass die Verbindung von absoluter monarchischer Macht mit dem Anspruch, stets »Recht und Gerechtigkeit« zu üben, ein realitätsfernes Ideal darstellt. Ein König »nimmt« sich das, was er begehrt. Der Blick in das Neue Testament zeigt, wie oben bereits angedeutet, dass sich diese skeptische Perspektive auf »weltliche« Macht zunehmend verfestigt, was letztlich dazu führt, den »Staat« als von der »Kirche« gesondert zu betrachten. Didaktisch bieten sich hier natürlich zahlreiche Anknüpfungspunkte von der Problematik eines »Rechts des Stärkeren« in Sozialgemeinschaften über die Thematik von Macht und Korruption bis hin zur Funktion von Religion in einer Gesellschaft (vgl. die Funktion des Propheten Natan in 2.Sam 12 bis hin zur Vorstellung von einem »Wächteramt der Kirche«).

3 Dass das illegitim gezeugte Kind sterben muss (2.Sam 12) ist wahrscheinlich eine sekundäre Einfügung die der Gesamterzählung um David, Batseba und Salomo auch einer wichtigen Pointe raubt. Vgl. Grätz & Grieser 2019, S. 189–219, 195f.

5 Genderframing und sein Diskurs – die Erzählung von Noomi und Rut

Das Rutbuch ist eine fiktionale Erzählung und hält damit auch nicht hinter dem Berg. Bereits die Namen der Protagonistinnen und Protagonisten, insbesondere letzterer, sind vielsagend. So bilden die Namen der Ehemänner von Rut und Orpa, Machlon, »Krankheit«, und Kiljon, »Schwindsucht«, eine Opposition zu dem späteren Ehemann der Rut, Boaz, (männliche) »Kraft«. Damit sind bereits die Pole benannt, zwischen denen sich die Rolle der Männer im Rutbuch bewegt: Sie dienen dazu, für Nachkommen zu sorgen – oder eben nicht. Der kulturgeschichtliche Hintergrund der Erzählung ist von einer patriarchalischen Gesellschaftsstruktur geprägt. Die Männer leben in der Männerwelt (außerhalb des Hauses), die Frauen in der Frauenwelt (innerhalb des Hauses). Die Männer sind in ihrer (politischen) »Außenwelt« damit die Entscheider. Es gibt im Alten Testament immer wieder Texte, die diese strikte Trennung verwischen. So »bleibt Jakob bei den Zelten« (also den Frauen; Gen 25,27) und in der Geschichte über die Richterin Debora füllen die Frauen Debora und Jaël die aktiven Rollen der Männer Barak und Sisera aus (Ri 4) (Gaß, 2022, S. 135–170, 161–161). Auch die Erzählung von Noomi und Rut hinterfragt das klassische Rollenmodell, indem ein sehr spezielles Setting als Ausgangspunkt definiert wird: Zwei Frauen, davon eine »Fremde«⁴, kämpfen auf sich allein gestellt (d.h. ohne Männer, seien es Väter, Brüder oder Ehemänner) um ihr (gesellschaftliches) Überleben. Hierin ähnelt die Geschichte Gen 12,10–20, doch sie ist natürlich sehr viel ausgefeilter und setzt andere Akzente. Zunächst ist es Noomi, die Schwiegermutter Ruts, die die Strippen zieht. Sie schätzt mit Klugheit und Weitsicht die Situation ein und gibt Rut die richtigen Anweisungen, um Boaz für sich zu gewinnen. Dann ist es Rut, die durch ihr Sozialverhalten und ihre Loyalität die Integration in die ihr fremde Gesellschaft schafft. So gelingt es beiden Frauen, als Familie zu überleben und deren Fortbestand zu sichern. Der Erzählung ist deutlich anzumerken, dass die kulturbedingten gesellschaftlichen Regeln für Frauen und Männer ihren Rahmen bilden und diese Regeln auch grundsätzlich in Kraft bleiben. So bleiben Rut und Noomi auf Boaz (d.i. die »männliche Kraft«) angewiesen. Aber das Setting der Erzählung ermöglicht, diese Regeln transparent zu machen, indem nun zwei Frauen mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln agieren und so die Handlung steuern. Auf diese Weise lotet das Rutbuch die Denk- und Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich unterschiedlicher Rollenmuster oder Frames aus: hinsichtlich des tradierten Genderframes und des tradierten Fremdheitsframes.

Es ist wahrscheinlich, dass das Rutbuch Teil eines zeitgenössischen gelehrten oder gar gesellschaftlichen Diskurses ist. Das Buch enthält zahlreiche Anspielungen auf vorliegende Texte aus dem Pentateuch (Braulik, 1999, S. 1–20), die aber nicht einfach übernommen, sondern die in Form einer Erzählung narrativ rezipiert, reflektiert und diskutiert werden. Das Ziel kann dabei nur sein, eine Position zu beziehen und zu untermauern, die man heute wohl als »liberal« bezeichnen würde, weil den Autoren ein vergleichs-

4 Auch der Fremdheitsframe ist Gegenstand der Diskussion im Rutbuch. Nach Dtn 23,4 dürfen Moabitern (innen) niemals in die »Gemeinde JHWHs« aufgenommen werden. Die Rutfigur ist diesbezüglich in der Erzählung deutlich markiert: Rut 1,4; 2,6.10. Das verhältnismäßig späte Rutbuch dürfte die Bekanntheit des Textes aus dem Deuteronomium bei der Rezipientenschaft vorausgesetzt haben. Vgl. Grätz, 2005, S. 294–309.

weise offenes Gesellschaftsmodell vor Augen stand: Frauen nehmen politischen Einfluss, Fremde können integriert werden. Neben diesen Vorgaben steht, didaktisch betrachtet, vor allem die Diskursivität im Vordergrund: Gesellschaftsmodelle werden im Großen und Kleinen eben nicht einfach tradiert, sondern immer wieder neu ausgehandelt, wobei auch die bestimmenden Parameter der Überprüfung unterworfen sind. Damit tritt zugleich auch die Frage nach denjenigen Werten, die in einer Gesellschaft als inkomensurabel gelten und die daher entsprechend geschützt werden müssen, ins Blickfeld.

6 Trauma und Resilienz – Klage im Dialog

Klageliteratur ist ein altorientalisches Gemeingut. Sie hat ihren greifbaren Ursprung in der sumerischen Klageliteratur und findet sich im Alten Testament vorzugsweise in den Psalmen, z.B. in den sog. Klageliedern des Einzelnen. Diese Lieder weisen ein im Wesentlichen gleiches Aufbauschema auf: Nach der vorgetragenen Klage, die durch die betende Person an Gott gerichtet ist, erfolgt regelhaft ein »Stimmungsumschwung«, der sich dadurch auszeichnet, dass die betende Person nun, ohne einen weiteren textinternen Hinweis, Gott zu loben und zu danken beginnt. Dieser Umschwung, so wurde vermutet, war durch einen priesterlichen Orakelbescheid, der zu einer nicht überlieferten Ritualanweisung gehört habe, bedingt (Gunkel & Begrich, 1985, S. 175–183). Es ist zwar richtig, dass dieses Setting hypothetisch ist, aber der Blick in die altorientalische Literatur zeigt, dass einige Elemente der Klagelieder, wie z.B. das Nennen von nicht näher spezifizierten »Feinden« (Ps 3,8; 5,9; 6,11; 7,6 usw.) und der am frühen Morgen, bei Sonnenaufgang erwarteten göttlichen Hilfe (das »Morgenmotiv«: Ps 5,4; 30,6; 59,17; 88,14 u.ö.) Parallelen in der altorientalischen Beschwörungsliteratur haben. In dieser geht es darum, dass eine hilfeschuchende, leidende Person sich Hilfe bei einem »Heiler« holt, der mit ihr ein die ganze Nacht währendes Ritual praktiziert. Auch hier geht es um (häufig dämonische) Feinde und der Zusicherung des göttlichen Beistands am Ende der Nacht, wenn die Sonne aufgeht (Abusch & Schwemer, 2008, S. 128–186, 128–133). Interessant ist, dass sowohl der vorgegebene Text, den der »Heiler« und die Hilfe suchende Person zu sprechen haben, überliefert ist als auch die dazugehörige Ritualanweisung, die gewissermaßen die Regie des gesamten Prozesses enthält. So zeigt sich das nächtliche Geschehen als ein durchgängig dialogisches Geschehen, das nicht nur zwischen Gottheiten und Hilfe suchender Person, sondern auch durch die vermittelnde Person des »Heilers« konstituiert. Die Adaption dieses Settings auf die biblischen Klagelieder würde bedeuten, dass auch hier die betende/klagende Person nicht allein, nur im Gegenüber zu Gott, zu denken wäre (auch wenn dies in der Rezeption natürlich als Möglichkeit intendiert sein kann), sondern in einer Gemeinschaft, die dann ggf. durch einen Zuspruch den Stimmungsumschwung einleitet. Klage wäre dann – auch wenn nur eine Person klagt – ein rituelles, also durch vorgegebene Muster kanalisiertes, soziales Geschehen, das eben nicht isoliert erfolgt, sondern in Gegenseitigkeit durch Hinhören und durch Zuspruch.

Das Alte Testament enthält zahlreiche Texte, die der »Traumaliteratur« zugeordnet werden können (Kipfer & Wagner-Durand, 2021). Die Klagelieder gehören zweifelsfrei dazu. Wie eben gezeigt, geschieht die Bearbeitung traumatischer Erfahrungen hier durch deren Benennung und den Zuspruch des göttlichen (und menschlichen)

Beistands. In didaktischer Perspektive sticht insbesondere hervor, dass Leiderfahrung gemeinsam bearbeitet wird, ggf. mit Hilfe vorgegebener (ritueller) Texte, die zudem ein Repertoire metaphorisierter/verbalisierter Emotionen enthalten (Naurath, 2017). Weiterhin drängt sich die Frage auf, ob und inwieweit der christliche Gottesdienst, dem ja entsprechende rituelle Vorgaben zur Verfügung stehen, diese Funktion erfüllt.

7 Ertrag

Die alttestamentliche Fachwissenschaft hat in den vergangenen Jahrzehnten gelernt, das Alte Testament besser zu verstehen, weil der Fokus in Bezug auf das Gesamtwerk erweitert wurde. Wurde zuvor in erster Linie nach den ältesten Textbeständen gefragt und diesen dann (zumeist unausgesprochen) eine höhere theologische Dignität zugebilligt, so tritt gegenwärtig die Frage nach der vorliegenden Gestalt der Texte (Narratologie) und deren literarischer Werdegang in den Blickpunkt (Redaktionsgeschichte). Man hat gelernt, wie wichtig für das Verständnis der Texte deren textinterne »Kommunikation« (Rezeption und Intertextualität) ist. So ist das Verständnis des Alten Testaments als Traditionsliteratur in den Vordergrund getreten, was natürlich auch Auswirkungen auf die Methodik hat. Zudem ist etwa das Phänomen der Diskursivität klar mit der Handhabung von Texten bei deren Tradierung in Anschlag zu bringen.⁵ Daneben haben sich auch andere, zuvorderst pragmatisch ausgerichtete Fragestellungen (Genderdiskurs, »Coping«, Emotionsforschung), etabliert, die insbesondere dem kulturhistorischen Umfeld, in dem die Texte entstanden sind, Rechnung tragen. In der protestantischen Fachwissenschaft kommt hinzu, dass verstärkt Texte aus dem Bereich der Weisheit⁶ in den Blick genommen werden. Zuvor galt hier anscheinend das (wiederum zumeist unausgesprochene) Verdikt, dass es sich bei diesen Texten (im Gegensatz zu Tora und Schriftpropheten) nicht um »Offenbarungsliteratur« handle und sich so der Verdacht von »Natürlicher Theologie« nahelegte. Aber gerade diese Weisheitsliteratur hat, wie oben kurz gezeigt, aufgrund ihrer wesenhaft didaktischen Ausrichtung einen deutlichen Einfluss auf die Gesamtdisposition des Alten Testaments ausgeübt.

Diese fachwissenschaftlichen Weichenstellungen sollten sich auch in der Fachdidaktik spiegeln. Das Alte Testament bietet, wie ich versucht habe zu zeigen, zahlreiche geeignete Anknüpfungspunkte für ein auf Alter und Schulform abgestimmtes religiöses Lernen. Das liegt in erster Linie daran, dass dieses Werk von der Erkenntnis- und Lernfähigkeit des Menschen ausgeht und dass es deshalb bereits wesenhaft ein Lehr- und Lernbuch ist.

5 Vgl. zu diesem transkulturellen Phänomen Schipper, 2009, S. 197–219: »Von daher erweist sich die Erzählung des Wenamun als ein Literaturwerk, das nicht primär in einem angenommenen literarischen Diskurs zu verorten ist, sondern im Spannungsfeld von Politik, Geschichte und Religion.« (217) Dies dürfte auch für die vergleichbare alttestamentliche Literatur gelten.

6 Vgl. den Beitrag von Huizing in diesem Band.

Literatur

- Abusch, T. & Schwemer, D. (2008). Das Abwehrzauber Ritual Maqlû, («Verbrennung»). In B. Janowski & G. Wilhelm (Hg.), *TUAT NF 4: Omina, Orakel und Beschwörungen* (S. 128–186, 128–133). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Botterweck, G.J. (1982). 77 2. In ders., H. Ringgren, H.J. Fabry (Hg.), *THWAT III* (S. 486–512, 495). Stuttgart: Kohlhammer.
- Braulik, G. (1999). The Book of Ruth an Intra-Biblical Critique on Deuteronomic Law. *Acta Theologica*, 19, S. 1–20.
- Die Bibel. Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift, Stuttgart 2016.
- Dohmen, C. (2015). *Exodus 1–18*. HThKAT. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Finsterbusch, K. (2005). *Weisung für Israel. Studien zu religiösem Lehren und Lernen im Deuteronomium und seinem Umfeld*, FAT 44. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gaß, E. (2022). Die Biene und der Blitz – Die eigenwillige Koalition von Debora und Barak. In L. Körntgen, H. Frielinghaus, S. Grätz, H. Grieser, J. Pahlitzsch & D. Prechel (Hg.), *Dominant, verführend, ewig schuld. Frauen im Umfeld des Herrschers, Kraftprobe Herrschaft 2* (S. 135–170). Göttingen: V&R.
- Gertz, J.C. (2000). Tradition und Redaktion in der Exoduserzählung. Untersuchungen zur Endredaktion des Pentateuchs. In I. Dunderberg, J.C. Gertz, H. Löhr, J. Schaper, S. Luther & J. Knust (Hg.), *Forschungen zur Religion und Literatur des Alten und Neuen Testaments* (S. 186). Göttingen: V&R.
- Grätz, S. (2005). Zuwanderung als Herausforderung. Das Rutbuch als Modell einer sozialen und religiösen Integration von Fremden im nachexilischen Judäa. *EvTh*, 65, S. 294–309.
- Grätz, S. & Grieser, H. (2019). David, der Versager. Der Sündenfall des Königs aus alttestamentlichen und frühchristlichen Perspektiven. In H. Grieser, H. Frielinghaus, S. Grätz, L. Körntgen, J. Pahlitzsch & D. Prechel (Hg.), *Der Herrscher als Versager? Vergleichende Perspektiven auf vormoderne Herrschaftsformen, Kraftprobe Herrschaft 1*, (S. 189–219, 195f.). Göttingen: V&R.
- Gunkel, H. & Begrich, J. (1985). *Einleitung in die Psalmen. Die Gattungen der religiösen Lyrik Israels* (4. Aufl.). Göttingen: V&R.
- Kipfer, S. & Wagner-Durand, E. (2021). Coping with and Preventing Collective Fear in the Ancient Near East: Perspectives from Texts and Material Culture. *WdO*, 51(1).
- Kratz, R.G. (1997). Erkenntnis Gottes im Hoseabuch. *ZThK*, 94, S. 1–24.
- Naurath, E. (2017). *Emotionale Bildung*. In WiReLex. URL: https://doi.org/10.23768/wirelex.Emotionale_Bildung.100187.
- Rad, G. von (1958). *Josephsgeschichte und ältere Chokma, Gesammelte Studien zum Alten Testament 1*. München: Chr. Kaiser Verlag.
- Schipper, B.U. (2009). Das Erzählen im kulturellen Diskurs – zur Pragmatik des Papyrus Moskau 120 (die Geschichte des Wenamum). In H. Roeder (Hg.), *Das Erzählen in frühen Hochkulturen I*. (S. 197–219). Leiden/Boston: Wilhelm Fink.
- Schmitz, B. (2011). Von der Fachwissenschaft zur Fachdidaktik dargestellt am Beispiel des Alten Testaments. Bibelhermeneutische Überlegungen. In S. Altmeyer, B. Grümme, H. Kohler-Spiegel, E. Naurath, B. Schröder & F. Schweitzer (Hg.), *JRP 27* (S. 145–154, 145–149). Göttingen: V&R.

- Weingärtner, M. (2021). *Die Impertinenz Jakobs. Eine relecture der Jacob-Esau-Erzählungen vor einer text- und metaphortheoretischen Hermeneutik Paul Ricœurs*. WMANT 165. Göttingen: V&R.
- Willi-Plein, I. (2011). *Das Buch Genesis. Kapitel 12–50*. NSK 1,2. Stuttgart: Katholisches Bibelwerk.
- Witte, M. & Gertz, J.C. (2017). *Hermeneutik des Alten Testaments*. VWGTh 47. Leipzig: EVA.

Eigensinn oder Nostrifizierung biblischer Texte?

Neutestamentliche Perspektiven auf die Inhaltsfrage im Religionsunterricht

Gudrun Guttenberger

1 Worum es geht

Der Weg von der exegetischen Forschung bis zur Präsentation eines neutestamentlichen Textes im Religionsunterricht ist lang. Auf dem Weg der ›Über-Setzung‹ eines neutestamentlichen Textes vom Lernort Wissenschaft/Universität zum Lernort Schule fällt dabei manches ins Wasser. Manche Forschungseinsichten und -diskurse werden im Zuge der Elementarisierung/didaktischen Reduktion über Bord geworfen. Andere gehen verloren, während die Besatzung nicht aufmerksam ist und nicht hinsieht. Das ist der beste vorstellbare Fall. Befremdlich oder amüsan ist, was im Hafen von Wissenschaft und Universität überhaupt für die Über-Setzung geladen wird: Häufig wird gar nicht auf aktuelle Diskurse, sondern auf methodisch und inhaltlich veraltete Einsichten zugegriffen. Überhaupt ist die Ladung aus den exegetischen Lagerhäusern im ›theologischen Hafen‹ im Umfang eher sehr übersichtlich, während die Zuladung aus den dogmatischen und ethischen Containern überwiegt. Und dann kommt ja erst die Hauptsache: Die Zuladung aus den (religions-)pädagogischen Häfen mit ihren zahlreichen und schwerwiegenden Schätzen: viele große Container! Was kommt da im Lernort Schule vom exegetisch erschlossenen Bibeltext eigentlich an? Und: Wenn es ganz wenig ist, ist das eigentlich schlimm? Wie könnte der Weg zu einem begründeten Urteil aussehen?

2 Zu den Begriffen Nostrifizierung, Verstehen und Verständigung

Die hier verwendete Begrifflichkeit geht auf den von Hartmut Rosa vorgelegten hermeneutischen Entwurf zurück, der die Inkommensurabilität der Kulturen und die Wirklichkeitskonstituierende Kraft von Sprache und Praktiken annimmt (Rosa, 2012, S. 19–59). Innerhalb dieses relativistischen Modells unterscheidet Rosa zwischen ›Nostrifizierung‹ als Überführung eines einzelnen unvertrauten, fremden Elements in das eigene kulturelle Paradigma, ›Verständnis‹ als Fähigkeit und Bereitschaft, die je eigene ›Landkar-

te« der anderen Kultur zu beschreiben und dabei die ›Kontraste« zur eigenen Weltsicht zu greifen, und ›Verständigung« als Formulierung des Vergleichs des Eigenen und des Fremden, die eine ›Horizontverschmelzung« perspektiviert und der ›Erfindung« einer eigenen Beschreibungssprache bedarf (ebd., S. 53).¹ Der folgende Beitrag geht von folgenden Einsichten aus: Durch die Subjektorientierung als einem hochrangigen Wert der Religionspädagogik tendiert die Lektüre biblischer Texte im Religionsunterricht zur ›Nos-trifizierung«; durch den hohen Rang des Eigensinns der Texte der kanonisch gewordenen Textsammlungen tendieren die biblischen Disziplinen dazu, deren ›Verständnis« ins Zentrum zu stellen. Die ›Verständigung« als bildungskonstituierende Größe gerät in beiden Disziplinen häufig an den Rand (Guttenberger, 2021, S. 107–126).

3 Vorüberlegung: Welche Fachwissenschaft ist eigentlich zuständig?

Die Fachwissenschaft zählt Rothgangel zu den Quellen, aus denen Inhalte des RU gewonnen werden können (Rothgangel, 2021, S. 471–473).² Welche fachwissenschaftliche Disziplin jedoch dazu geeignet ist, ›Bibel« als Inhalt des Religionsunterrichts zu erschließen, ist nicht selbstverständlich. Die Herausgeberinnen des Bandes schreiben diese Aufgabe den exegetischen Wissenschaften zu und binden den Inhalt des Religionsunterrichts, sofern dort biblische Texte Gegenstand des Lernens sind, an die geschichts-, text- und literaturwissenschaftlichen Methodenschritte, die das disziplinäre Verständnis der exegetischen Wissenschaften konstituieren.

Diesen Weg muss man nicht wählen: Die Bibel könnte auch als in kirchlicher Praxis in Gebrauch genommene Bibel zum Gegenstand im Religionsunterricht werden; in diesem Fall wäre die praktisch-theologische Subdisziplin zuständig. Möglich wäre es weiterhin, sie aus der individuellen Lektüre frommer, spiritueller oder säkularer Rezipierenden als Inhalt zu erschließen; in diesem Fall wären kirchenhistorische Untersuchungen und empirische Zugänge als korrelierende Fachwissenschaften zuständig. Schließlich könnten biblische Erzählungen und Einzelworte aus deren Rezeptionen und Adaptionen in der bildenden Kunst, der Musik und der Literatur zum Inhalt des Religionsunterrichts werden; in diesem Fall wären die Kunst- und Musiktheorie und -geschichte sowie die Literaturwissenschaft als diejenigen Fachwissenschaften zu bestimmen, die als Quelle für das Neue Testament als Inhalt des Religionsunterrichts zu beachten wären.

Aus jeder dieser biblischen Texten Bedeutung zuschreibenden Quellen fließen auf dem Weg zur Einmündung in den Religionsunterricht Problemströme mit; als eine besonders risikobehaftete Verschneidungszone sei dabei diejenige genannt, die durch die Fragen nach der ›Autorität« der biblischen Texte einerseits und der Grenze zwischen legitimen und illegitimen Lektüren andererseits gebildet wird. Würden kirchenhistorische

1 Rosa unterscheidet ›Verständigung«, die durch das Verharren in einer Beobachterposition nicht erreicht werden kann und eine partielle Teilnahme erfordert, weiterhin von der ›Bekehrung« als der Übernahme des fremden kulturellen Systems. Zwischen der der ›Verständigung« dienenden Partizipation und der ›Bekehrung« ist die Grenze nicht leicht zu ziehen. Ulrich Luz ist mit seiner Hermeneutik (programmatisch) sehr nah an dieser Grenze anzusiedeln.

2 Vgl. den Beitrag von Rothgangel in diesem Band.

und empirische Untersuchungen oder Musik-, Kunst- und Literaturwissenschaften als zuständige Fachwissenschaften bestimmt, ließe sich die besondere Autorität biblischer Texte gar nicht oder nur als Zuschreibung der jeweils lesenden Gruppe fassen. Wären die praktisch-theologische Subdisziplinen für die im kirchlichen Kontext in Gebrauch genommene Bibel einschlägig, wäre zwar die kanonische Autorität des biblischen Textes gut greifbar, es träten jedoch zahlreiche andere Probleme auf. Diese haben mit konfessionellen Differenzen beim Verständnis von in Gebrauch genommenen biblischen Texten – schärfer formuliert: mit durch biblische Texte legitimierten konfessionellen Eigenarten zu tun. Bei einer heterogenen Schülerschaft in einem transkonfessionellen oder sogar transreligiösen Unterricht könnten zumindest problematische Sichtweisen gefördert werden: Schülerinnen und Schüler könnten Bibel dominant als Legitimationsgrundlage für Ideologie rezipieren. Die Frage nach legitimen und illegitimen Lektüren ließe sich in diesem Setting zumindest nicht im Rekurs auf die Texte selbst bearbeiten; sie wäre verwiesen auf moralische Diskurse.

Die exegetischen Subdisziplinen haben als einschlägige Fachwissenschaft für die Erschließung biblischer Texte als Inhalte des RU den Vorzug, ihre Lektüre vor den (ideologieverdächtigen) Ansprüchen des Bibelgebrauchs in den Kirchen schützen zu können. Dieses Vermögen war beim Entstehen der bibelwissenschaftlichen Disziplin im 18. Jh. sogar im Vordergrund. Die besondere kanonische Autorität der Texte ist jedoch nicht innerhalb der exegetischen Wissenschaften als Norm zu konstituieren: Sicherlich kann die Zuschreibung kanonischer Würde z.B. sog. alttestamentlicher durch später neutestamentlich gewordene Texte als Textaussage beschrieben werden (die ›Bibel‹ der frühen Christusanhängenden ist die Septuaginta!), aber um normative Aussagen zu machen, fehlt den exegetischen Fachwissenschaften, insbesondere der neutestamentlichen, das methodische Instrumentarium. Verbunden ist damit die innerhalb der exegetischen Disziplinen fehlende methodische Möglichkeit, für biblische Texte heute Relevanz zu behaupten und somit zu begründen, warum sie überhaupt Inhalt des Religionsunterrichts werden sollten. Eine solche Begründung muss auf den ›Offenbarungscharakter‹ der Schrift oder auf die Funktion dieser Texte als autoritative im antiken (und späteren) Judentum sowie in den christlichen Kirchen verweisen. Als Kern des Problems erweist sich somit die Frage, wie die exegetischen Disziplinen zu theologischen Subdisziplinen werden – und zwar auf der Ebene der Deskription und auf derjenigen der Präskription. Damit sind natürlich komplexe Fragen im Zusammenhang des Selbstverständnisses der Theologie als Wissenschaft verbunden. Aus meiner Sicht ist es nicht legitim, diese Frage der Systematischen Theologie zu überlassen und die Kompetenzbeschreibung der exegetischen Disziplinen von dorthin entgegen zu nehmen. Entsprechendes gilt für die Praktische Theologie mit ihren Subdisziplinen. Damit werden m.E. schwerwiegende Inkonsistenzen nur verdeckt. Vorlegen will ich im Folgenden zwei Modelle, die exegetischen Disziplinen mit den anderen theologischen Subdisziplinen ins Vernehmen zu setzen.

4 Das Neue Testament im Religionsunterricht aus der Perspektive der exegetischen Wissenschaften: Beschwerden

Bevor das geschieht, soll zunächst gewissermaßen als Bestandsaufnahme skizziert werden, wie sich das Neue Testament als Inhalt des RU aus der Sicht der exegetischen Disziplinen darstellt.³ Aus religionsdidaktischer Perspektive korreliert damit die oft beklagte Sperrigkeit exegetisch erschlossener Texte für die Thematisierung der Bibel im Religionsunterricht.

- **Textauswahl:** Der Schwerpunkt liegt auf synoptischen Texten und dort besonders auf Gleichnis- und Wundererzählungen, dazu einige Sätze aus der Bergpredigt und im Kirchenjahreskreis die ›Weihnachts- und Ostergeschichte‹. Dabei werden Texte oft quer durch die Evangelien ausgewählt: Weihnachten aus dem Lukasevangelium, Wunder aus dem Markusevangelium, ein paar Gleichnisse aus der in religionspädagogischen Kontexten schon lange zum Faktum gewordenen Logienquelle – wenn nicht gleich evangelienharmonisch rezipiert wird und z.B. an die markinische Sturmstillungserzählung das Vertrauen auf die Begleitung Gottes in den Krisen des Lebens geheftet wird.⁴ Ein solches Vorgehen lässt sich aus meiner Sicht nicht begründen.
- **Text-→Hermeneutik:** Beliebt ist die Rede von »Glaubensgeschichten«; sie wird verwendet, um ein Gegengewicht gegen die durch die Verwendungsweise der Texte suggerierte Historizität zu gewinnen. Diese Texthermeneutik hat ein Widerlager in der historisch-kritischen Exegese, insbesondere in ihrer existentialen Interpretation: Kerygma, nicht Historie; mindestens ebenso wichtig ist ein religionsdidaktisches Anliegen: Schülerinnen und Schüler sollen nicht auf die schwer bearbeitbaren Fragen nach der Historizität oder dem Verhältnis zur Naturwissenschaft gestoßen werden. Beides sind legitime Absichten, sie haben aber auch eine Schattenseite: Mit der Bestimmung als Glaubensgeschichten werden sie den inhaltlichen Kompetenzbereichen in den Bildungsplänen zugeordnet. Damit erfolgt de facto eine Deutung der Texte von christlicher Dogmatik/Ethik her. Der Thematisierungskontext ist damit vom Entstehungskontext neutestamentlicher Texte kategorial verschieden. Das ist aus der Sicht der neutestamentlichen Wissenschaft ein schwerwiegendes

3 Die folgende Skizze versteht sich als kontrastreich ausgeleuchteter persönlicher Eindruck, der durch die jahrzehntelange Arbeit im Überschneidungsbereich von biblisch-theologischen und religionspädagogischen Arbeitsfeldern in Studiengängen der Religions- und Gemeindepädagogik langsam gewachsen ist. Ich beschränke mich auf das Neue Testament; Beispiele und Belege werden genannt in Gojny & Guttenberger, 2023, S. 617–621.

4 Für Unterrichtsmaterialien und -entwürfe z.B. Lemaire, 2020, S. 72; der Fokus der markinischen Sturmstillungsepisode liegt auf der Christologie. Willi Bednarzicks (2006) Diskussion in seiner Dissertation ›Angst, Wunder und Glaube. Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang mit neutestamentlichen Wundererzählungen‹ dokumentiert den kritisierten Umgang mit dieser Einsicht (S. 88). Er konstatiert, dass die matthäische Version der Erzählung für die avisierten Ziele besser geeignet sei, greift dann aber mit Verweis auf einen schmalen und in der exegetischen Diskussion keineswegs zentralen Strang der Forschung (Vogt, 1993) dennoch auf die markinische Version zurück.

Problem, das durch die ›Parting of the Ways‹ Diskurse der letzten Jahrzehnte in einer Weise verschärft wird, die auch religionspädagogisch höchst relevant ist. Sie betrifft das interreligiöse Lernen: Welche Lernmöglichkeiten entstehen, wenn neutestamentliche Texte – wie es dem Entstehungskontext angemessen ist – als jüdische Texte im Kontext des Judentums des Zweiten Tempels gelesen werden, und nicht auf der Folie der dogmatischen Entscheidungen des 4. und 5. Jahrhunderts oder der Theologie der Reformationszeit?

- **Methoden und Theorien:** Leitend für die Rezeption von NT-Texten sind die Konzepte der neutestamentlichen Wissenschaft aus der Phase des hermeneutischen Religionsunterrichts: Gearbeitet wird an den kleinen Einheiten der synoptischen Tradition, nicht an Episoden einer Erzählung. Die Zweiquellentheorie wird als wichtigstes Theorieelement für deren Verständnis eingeführt. Die ›linguistische Wende‹ mit ihren Folgen, die Aufmerksamkeit für die Evangelientexte als Erzählungen und für die Briefe als rhetorische Texte, findet wenig Resonanz. Und weiter: Wenn mit Methoden der historischen Kritik gearbeitet wird, ist diese selten kritisch, sondern eher veranschaulichend; wenn tatsächlich mit literaturwissenschaftlichen Methoden gearbeitet wird, ist es selten wirkliche Textarbeit. NT-Texte als historische Quellen zu lesen, bedeutet eine Entfremdung dieser Texte; die Grundeinsicht heißt: dieser Text gehört in eine fremde Welt. NT-Texte als Literatur zu lesen, heißt: an der sprachlichen Gestalt oder – wenn es um Episoden einer Erzählung geht – im Kontext der Gesamterzählung zu arbeiten. Beides geschieht selten im Religionsunterricht. Eine m.E. unbearbeitete Frage ist, mit welchen Methoden Bibel in diesem Fach tatsächlich erschlossen wird! Dass diese Methoden für Schülerinnen und Schüler zumindest von der Mittelstufe an transparent werden, ist m.E. ein wichtiges Desiderat.

In hermeneutischer Perspektive hat wissenschaftliche Exegese die Aufgabe, biblische Texte ihren Lesenden zu entfremden, indem sie den Eigensinn der Texte und ihren Entstehungskontext herausarbeitet. Exegetisch erschlossene biblische Texte als solche taugen somit für den Religionsunterricht noch nicht; bei Schülerinnen und Schüler ein Verstehen des biblischen fremden Textes anzubahnen, wird damit zu einem aufwändigen Vorhaben, das von den Kindern und Jugendlichen sowohl eine beträchtliche Anstrengungsbereitschaft erfordert als auch die Fähigkeit, auf unmittelbar spür- und einsehbare Relevanz ›für das eigene Leben‹ zunächst jedenfalls zu verzichten.

5 Zum Zusammenwirken theologischer Subdisziplinen im Hinblick auf die Bibel als Inhalt des Religionsunterrichts

Wie das Neue Testament als exegetisch erschlossene Textsammlung zum Inhalt des Religionsunterrichts werden kann, ist von der Verortung der exegetischen Disziplinen in der Theologischen Wissenschaft abhängig; erst als Stimme in dieser gewinnt sie diejenige Würde und Autorität, durch die ihre Einsichten zum notwendigen Inhalt des Religionsunterrichts werden können. Zwei idealtypische Möglichkeiten sollen im Folgenden skizziert werden. Als Schibboleth kann die Kanonfrage dienen. Den einen geht es um den

Kanon, die Bibel, den ändern um antike jüdische (und griechisch-römisch beeinflusste) Texte, die später gesammelt worden sind.

5.1 Kanonische Texte als Inhalt des Religionsunterrichts

Eine fokussiert theologisch konzipierte neutestamentliche Wissenschaft deutet die Texte der neutestamentlichen Schriftensammlung als kanonisch und weist ihnen für Kirche und Glauben fundamentale, orientierende Bedeutung zu; sie bahnt damit den Weg zu den übrigen theologischen Subdisziplinen und postuliert ein insgesamt harmonisches Miteinander der theologischen Subdisziplinen.

Trotz der Sperrigkeit exegetisch erschlossener biblischer Texte sucht die Religionspädagogik in diesem Modell nach Möglichkeiten, fachwissenschaftliche Einsichten in den Religionsunterricht einfließen zu lassen. Dieser Bereitschaft korreliert auf Seiten der exegetischen Fächer ein explizit theologisches Selbstverständnis. Die alt- und die neutestamentliche Theologie weichen Fragen nach ihrem Beitrag zum (in der Dogmatik oder der Praktischen Theologie bestimmten) Auftrag der theologischen Disziplin nicht aus. Sie belassen es nicht bei der Rekonstruktion der Entstehungsgeschichte der Texte, ihres sinngebenden Kontextes und ihres Eigensinns, sondern machen exegetisch verantwortete, hermeneutisch reflektierte und wirkungsgeschichtlich sensible Vorschläge dafür, was ein biblischer Text zu einer zeitgemäßen Formulierung christlichen Glaubens, Denkens und Handelns beitragen kann. Damit werden sie dazu bereit, den historischen Abstand zur Gegenwart nicht nur zu konstatieren, sondern von ihrer Seite ansatzweise zu überbrücken. Wissenschaftliche Theologie übernimmt im Zusammenspiel ihrer Disziplinen also die Anbahnung der Verständigung im Sinne Rosas: Der Dogmatik und der theologischen Ethik wird die Aufgabe zugeschrieben, den exegetisch erschlossenen Eigensinn biblischer Texte zu verstehen, einen sorgfältigen Vergleich mit unserer Gegenwartskultur vorzunehmen und Perspektiven für eine Verständigung zu öffnen, so dass dieser lange Weg für religions- und bibeldidaktische Fragen vorbereitet ist und dann gewissermaßen mit erhöhter Geschwindigkeit zurückgelegt werden kann. Die Religionspädagogik versteht sich in einem solchen harmonischen Modell als theologische Disziplin, natürlich nicht nach dem Modell *explicatio – applicatio*, aber doch so, dass die Theologie die Heimat der Religionspädagogik darstellt und die Erziehungswissenschaft ihre wichtigste Hilfswissenschaft bildet, nicht etwa umgekehrt. Sie sucht nach Wegen, eine Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben, mit christlichem Denken und christlichem Handeln zum Bestandteil der Bildung von Kindern und Jugendlichen zu machen und nimmt die normative Dimension evangelischer, katholischer und orthodoxer Theologie ernst.

Wie der exegetisch erschlossene Text zum Inhalt des Religionsunterrichts in einem harmonisch gedachten Miteinander der theologischen Disziplinen werden kann, soll an einem Beispiel aus Moment Mal 5/6 gezeigt werden (Husmann & Merkel, 2020, S. 84–85). Wir befinden uns im Kapitel ›Wer war Jesus?‹ Es geht um die Erzählung vom barmherzigen Samariter:

4 Wer war Jesus?

„Meine Mitmenschen lieben“ – was heißt das?

→ Jesus redet in Gleichnissen Seite 124

In seinem Gleichnissen vom Reich Gottes spricht Jesus auch darüber, wie wir mit unseren Mitmenschen umgehen sollen. Wie alle Juden kennt er das Gebot, seinen Mitmenschen zu lieben. Denn Jesus ist ein Rabbi, ein jüdischer Gelehrter. Ein anderer Schriftgelehrter spricht mit ihm über dieses Gebot der Nächstenliebe und fragt: „Wer ist denn mein Nächster? Mein Mitmensch?“ Darauf antwortet Jesus mit einer Beispielschichte:

Ein Mann ging von Jerusalem nach Jericho hinab. Unterwegs wurde er von Räubern überfallen. Die nahmen ihm alles weg, auch seine Kleider, und schlugen ihn zusammen. Dann machten sie sich davon und ließen ihn halbtot liegen. Nun kam zufällig ein Priester denselben Weg herab. Er sah den Verwundeten und ging vorbei. Genauso machte es ein Levit, als er zu der Stelle kam. Er sah den Verwundeten und ging vorbei. Aber dann kam ein Reisender aus Samarien dorthin. Als er den Verwundeten sah, hatte er Mitleid mit ihm. Er ging zu ihm hin, behandelte seine Wunden mit Öl und Wein und verband sie. Dann setzte er ihn auf sein eigenes Reittier, brachte ihn in ein Gasthaus und pflegte ihn. Am nächsten Tag holte er zwei Silberstücke hervor, gab sie dem Wirt und sagte: „Pflege den Verwundeten! Wenn es mehr kostet, werde ich es dir geben, wenn ich wiederkomme.“ (Lk 10,29–35)

Moment mal!
Heißt „lieben“ helfen?

16 Wie hörten Menschen zur Zeit Jesu die Beispielschichte vom barmherzigen Samariter? – Ein Auf und Ab der Gefühle

Für die Menschen zur Zeit Jesu war es wichtig, auch Fremde gut zu behandeln. Völlig selbstverständlich war es, dass gläubige Juden sich untereinander halfen und unterstützten. Wenn Jesus erzählt, dass ein Mann halb tot in den Bergen liegt, bekommen die Zuhörenden Angst um ihn und hoffen auf Hilfe. Kurz danach waren sie erleichtert: „Ein Gläubiger Menschen vom Tempel kommen. Das sind gläubige Juden aus dem eigenen Volk!“ Doch Jesus erzählt, dass sie vorliegen: Welche Enttäuschung! Wie wird es nun ausgehen? Wer könnte kommen, um den Verletzten zu retten? Ein einfaches Jude vielleicht, der nichts mit dem Tempel zu tun hat ... Doch wie entsetzlich! Ungerechnet ein Samariter lässt Jesus kommen! Da braucht der Mann, der überfallen wurde, nicht mehr zu hoffen ... Aber Jesus kann noch einmal überraschen: Der Fremde bekommt Mitleid, großes Mitleid sogar! Damit konnte man nun wirklich nicht rechnen! Und so ist das Gebot der Nächstenliebe gemeint!

Info: Priester, Leviten, Samariter
Priester waren besonders strenge jüdische Bekehrtenregeln auferlegt, da sie im Tempel Opfer darbrachten und direkt mit Gott in Kontakt standen. Meistens waren sie Sadduzäer; manchmal auch Pharisäer. Unrein konnte man auf verschiedene Weise werden, zum Beispiel durch die Berührung mit einem Toten.

Leviten kommen aus dem Stamm Levi. Auch sie waren mit am Tempeldienst beteiligt. Die Samariter hatten sich einen eigenen Tempel gebaut. Von den Juden wurden sie daher verachtet und zählten für sie nicht zum Volk Israel.

→ mögliche Erklärungsansätze Seite 86–87

84

Wer war Jesus? 4



Paula Modersohn-Becker, Barmherziger Samariter (1907)

→ HEUTE: Seite 121

„Liebe deinen Mitmenschen wie dich selbst. Ich bin der Herr!“ (Lk 19,18)

Aufgaben

- 1 Beschreibe das Bild genau und achte nicht nur auf die Dinge, sondern auch auf die Farben und die Aufteilung des Bildes. Vergleiche das Bild mit dem Bibeltex auf Seite 84.
- 2 Verfasse eine Rollenbiografie zum Priester oder zum Leviten. Verwende dabei die Informationen aus dem Info-Kasten und stelle dich deiner Lerngruppe in Ich-Form vor.
- 3 Jesus erzählt nicht, was der Priester und der Levit gedacht haben, als sie am Verletzten vorbeigingen. Stelle ihren Kontakt durch zwei (jeweils) Stimmen dar, die der Hauptfigur abwechselnd zurechen.
- 4 Beschreibe das Auf und Ab der Gefühle der Zuhörer (linke Seite, Mitte).
- 5 Jesus antwortet mit seinem Gleichnis auf die Frage, was denn „Nächstenliebe“ sei. Formuliere eine eigene Antwort auf die Frage.

→ eine Rollenbiografie von Priester oder Leviten Seite 82
→ Konflikt: Seite 160
→ Gleichnis: Seite 124

85

Quelle: Husmann & Merkel, 2020, S. 84–85

Auf der linken Seite steht unter der Überschrift »Meine Mitmenschen lieben – was heißt das?« und nach einer Lk 10, 25–29 paraphrasierenden Einführung das Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lk 10, 30–35). Es folgt ein Kurzimpuls zum Verhältnis von Liebe und Hilfe. Daran schließt sich ein längerer Text an, der dazu anleitet, die Rezeption durch jüdische Zuhörende zu imaginieren. Dargestellt wird der Spannungsbogen der Erzählung. Nicht ganz klar wird dabei, wer diese imaginierten Zuhörer sind; wahrscheinlich ist weniger an die Leser und Leserinnen des Evangeliums gedacht als an die Zeitgenossen Jesu. Es schließt sich ein Infokasten an, der über die beteiligten Erzählfikturen informiert. Die rechte Buchseite wird von Paula Modersohn-Beckers Barmherziger Samariter von 1907 dominiert. Darunter steht ein weiterer für das Verständnis des neutestamentlichen Nächstenliebegebots zentraler Text: Lev 19,18. Es schließen sich fünf Aufgaben an: Das Bild soll beschrieben und mit dem Text verglichen werden, eine Rollenbiographie von Priester oder Levit soll verfasst werden, für diese zwei Erzählfikturen soll ein innerer Dialog verfasst werden, die vierte Aufgabe greift die Imagination der Rezeption durch antike jüdische Zuhörende auf und legt den Akzent auf die Affekte, die letzte Aufgabe greift auf Lk 10,29 zurück – wer ist mein Nächster? – und fordert dazu auf, eine Antwort zu finden.

Die Texterschließung im Schulbuch bleibt zwar auf die Einzelepisode beschränkt, arbeitet aber mit einem Element narrativer Texterschließung und bleibt so methodisch transparent, stellt den wichtigsten traditionsgeschichtlichen Zusammenhang her, leitet zu einer angemessenen Wahrnehmung des antiken Judentums an und öffnet einen Weg, der über die Rezeptionsgeschichte in der bildenden Kunst bis ins 20. Jahrhundert, also fast bis in die Gegenwart führt. Eine Erweiterung in Richtung griechisch-römische Antike wäre leicht möglich: Neben Lev 19,18 könnte noch ein Cicero oder Seneca-Text gestellt

werden (Cic, Lael 56; 89), so dass zusätzlich eine Einordnung in die antike Ethik möglich würde. Kritisch ist anzumerken, dass durch die imaginierte Zuhörerschaft ein sehr fließender Übergang vom Lukasevangelium zum historischen Jesus erfolgt und durch die Aufnahme der Rollen von Priester und Levit, nicht aber der hilfsbedürftigen Person, in den Aufgaben der ›Clou‹ der Erzählung verwischt wird: Die Gleichniserzählung leitet zu einem Perspektivenwechsel an: Die Frage soll nicht aus der Perspektive der helfenden, sondern aus der der hilfsbedürftigen Person beantwortet werden. Gut erkennbar ist hier jedenfalls das Bemühen, dem Eigensinn des Textes Raum zu geben. Es ist das Gemälde von Modersohn-Becker, das hier die Aufgabe hat, eine Verständigung anzubahnen; gewählt wird also nicht ein Ansatz aus der Dogmatik oder theologischen Ethik, sondern die Rezeption in der bildenden Kunst; der biblische Text wird damit aus einem engen kirchlichen Kontext herausgelöst und in den weiten Raum europäischer Kultur gestellt. Die Vergleichsaufgabe leitet dazu an, zwischen dem fremden Text und der eigenen Kultur zu differenzieren. Dann kommen die Aufgaben ›Rollenbiographie‹ und ›innerer Dialog‹ dazu; hier geht es darum, die Erzählung mit der eigenen Identität in Verbindung zu bringen: der religionspädagogische Grundwert der Subjektorientierung ist hier verankert. Was in diesem Beispiel jedoch nahezu vollständig fehlt, ist ein lebensweltlicher und existentieller Bezug.

Was heißt das nun für das Feld von Nostrifizierung, Verstehen und Verständigung? Wird durch die Rollenbiographie und den inneren Dialog zur Nostrifizierung angeleitet? Oder wird tatsächlich Verständigung angebahnt durch den Versuch, die fremden Figuren zu verstehen? Eine grundlegende Kritik könnte daran ansetzen, dass das Subjekt ohne seine lebensweltliche Verankerung, ohne seinen sozio-kulturellen Kontext angesprochen wird und damit gar nicht wirklich ins Spiel kommt. In diesem Fall wäre zwar die Seite der fachwissenschaftlichen Erschließung soweit gelungen, zu einer Verständigung würde aber eben nicht angeleitet: Subjektorientierung könnte hier eine Mogelpackung sein: Wenn die Lebenswelt weitreichend ausgeblendet wird und unter religiöser Bildung die Auseinandersetzung mit gegebenen Normen und Glaubensinhalten verstanden wird, droht das »Religionsunterrichts-Ich« zum Subjekt der religiösen Bildung zu werden. Wie im Hinblick darauf zu votieren ist, hängt von Diskursen innerhalb der Religionspädagogik über die Ziele des Religionsunterrichts und Bestimmungen religiöser Bildung ab.

5.2 Antike jüdische Texte als Inhalt des Religionsunterrichts

Wer den Kanon als eine deutlich nachneutestamentliche Größe bestimmt und die Texte der neutestamentlichen Schriftensammlung als eher zufällige Relikte eines einstmals umfassenderen, kontroversen und v.a. divergenten Diskurses von ganz überwiegend jüdischen Christusanhängenden in der griechisch-römisch dominierten Welt des östlichen Mittelmeerraums bestimmt, kann die Übergänge in die Dogmatik und Ethik, die Kirchengeschichte oder die Praktische Theologie mit den eigenen Ergebnissen oft nicht leicht ins Verhältnis setzen, während das Gespräch mit den Altphilologien, der Judaistik, der alten Geschichte, den Literatur- und Kulturwissenschaften auf der Grundlage der Vergleichbarkeit der Texte besser gelingt. Wer so ansetzt, erkennt in den theologischen Subdisziplinen weder einen gemeinsamen Gegenstand, noch gemeinsame Methoden;

ihre Zusammengehörigkeit ist nicht sachlich begründet, sondern historisch gewachsen und realisiert sich (bestenfalls) in Streit und im Widerspruch: So gehört seit der Aufklärung zum Identitätsnarrativ der neutestamentlichen Wissenschaft der Widerspruch gegen Dogmatik und Kirche; »Bibel« wird dem Zugriff dieser beiden entzogen, Wissenschaft bedeutet Freiheit von deren Deutungshoheit über die Bibel, sie ist das kritische Gegenüber der Kirche. Die letzten großen Forschungsdiskurse, die sich in *dieses* Identitätsnarrativ der neutestamentlichen Wissenschaft einfügen, sind die *new perspective on Paul*, die Paulus der lutherischen Theologie, und der *Parting of the Ways*-Diskurs, der die neutestamentlichen Texte dem Christentum, wie es sich beginnend im zweiten Jahrhundert, v. a. aber vom vierten Jahrhundert an als eine vom Judentum klar unterscheidbare »Religion« konstituiert, als seine Ursprungstexte entzogen hat. Ihr *positives* Selbstverständnis findet die neutestamentliche Wissenschaft in diesem Denken durch ihre methodische Nähe zur Altphilologie und zur Religionsgeschichte der Antike, zur Literaturwissenschaft sowie zur Kulturwissenschaft mitsamt allen ihren *turns*. Von hier aus wären auch Versuche zu unternehmen, eine »Verständigung« anzubahnen.

Die Religionspädagogik versteht sich hier als eine empirische Wissenschaft, die ihr Selbstverständnis im Rahmen und im Gespräch mit der Erziehungswissenschaft entwickelt; sie versteht Subjektorientierung nicht nur als Aufforderung zur Auseinandersetzung mit gegebenen Inhalten, also exegetisch erschlossenen und theologisch gedeuteten biblischen Texten, sondern wesentlich grundlegender als den Aufbau einer lesbaren Welt durch das autonome Subjekt. Der Lebensweltbezug ist hier nicht nur Gesprächsanlass oder Motivationshilfe, sondern konstitutiver Bestandteil des Lernens: ohne Lebensweltbezug ist subjektorientiertes Lernen nicht möglich. Dass die exegetisch erschlossenen Texte aus der Gruppe der frühen Christusanhänger und -anhängerinnen zum religiösen Bildungsprozess des Subjekts etwas beizutragen haben, ist für eine solcherart konzipierte Religionspädagogik keineswegs gegeben.

Gleichwohl gibt es hier auch Affinitäten zwischen religionspädagogischer und neutestamentlicher Disziplin: Kirche und Dogmatik haben in diesem Denken weder für die Religionspädagogik noch für die neutestamentliche Wissenschaft normative Kraft, werden aber rasch zum kritisierten Gegenüber. Beide Disziplinen finden eine gemeinsame Sprache in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Ein Gespräch zwischen beiden Disziplinen ist also durchaus möglich, erweisen muss sich, ob es interessant und fruchtbar wird. Die Frage lautet: Wozu antike Texte aus der Gruppe der frühen Christusanhänger und -anhängerinnen als Inhalt des Religionsunterrichts? Was kann an ihnen gelernt werden, was sich nicht auf andere Weise leichter lernen lässt?

Natürlich lassen sich unterrichtliche Konstellationen finden, in denen im Rahmen eines solchen Denkens reizvolle Lernarrangements getroffen werden können. Gut vorstellbar sind sie in Lebenswelten, in denen der gesellschaftliche Druck nicht schwer auf Schülerinnen und Schüler lastet und in denen Raum für Neugier und die Freude am gedanklichen und existentiellen Experimentieren geschaffen werden kann. Exegetisch erschlossene, später kanonisch gewordene Texte können hier als mögliche Bereicherung und Erweiterung bzw. zur Schärfung der Grenzen des eigenen kulturellen Selbstverständnisses ins Spiel kommen. Auf diese Weise werden antike jüdische Texte aus der Gruppe der Jesusanhängenden zum Inhalt im problemorientierten Unterricht. Dabei stehen diese Texte neben anderen – nicht notwendig antiken – Texten und Artefakten;

sie bringen ›Gott‹ als Dimension kultureller Weltentwürfe mit und können Impulse für die religiöse Bildung geben. Eingbracht werden sie dabei immer als *fremde* Texte und Weltentwürfe. Das ist der Clou dabei.

Walter Benjamins Doppelmetapher vom Text als Wald und dem Lesen als Jagen birgt das Potential exegetisch erschlossener antiker Texte aus der Gruppe der frühen Christusanhängenden als Inhalt des Religionsunterrichts suffizient:

»Mit der Spur wächst dem ›Erlebnis‹ eine neue Dimension zu. Es ist nicht mehr darauf angewiesen, das ›Abenteuer‹ zu erwarten; der Erlebende kann die Spur verfolgen, die darauf hinführt. Wer Spuren verfolgt, muss nicht nur aufmerken, er muß sich vor allem schon viel gemerkt haben. (Der Jäger muss den Huf des Tieres kennen, auf dessen Spur er ist; er muß die Stunde kennen, in der es zur Tränke geht; er muß wissen, wie der Fluß verläuft und wo die Furt liegt, an der er ihn überqueren kann.) Damit kommt die eigentümliche Spielart zur Geltung, in Gestalt deren die Erfahrung in die Sprache des Erlebnisses übersetzt erscheint. Erfahrungen können in der Tat für den unschätzbar sein, der eine Spur verfolgt. Aber es sind Erfahrungen von besonderer Art. Die Jagd ist der einzige Arbeitsvorgang, in dem sie von Hause aus aufzuweisen sind. Und die Jagd ist als Arbeit sehr primitiv. Die Erfahrungen dessen, der einer Spur nachgeht, resultieren aus einem Arbeitsvorgang nur ganz entfernt oder sind überhaupt von ihm gelöst. (Nicht umsonst ist von einer ›Jagd nach dem Glück‹ die Rede.) Sie haben keine Folge und kein System. Sie sind ein Produkt des Zufalls und tragen ganz die wesenhafte Unabschließbarkeit an sich, die die bevorzugten Obliegenheiten des Müßiggängers auszeichnet. Die grundsätzlich unabschließbare Sammlung von Wissenswürdigem, dessen Verwertbarkeit vom Zufall abhängt, hat ihr Prototyp im Studium. ... Student und Jäger. Der Text ist ein Wald, in dem der Leser der Jäger ist. Knistern im Unterholz – der Gedanke, das scheue Wild, das Zitat – ein Stück aus dem tableau. (Nicht jeder Leser stößt auf den Gedanken.)« (Benjamin, 1991, S. 963–964)

6 Ausblick

Idealtypische Modelle helfen Handlungs- und Deutungsalternativen klarer zu erkennen. Das Chaos der Wirklichkeit erschließen sie häufig nicht. Was auf welche Weise zum Inhalt des Religionsunterrichts wird, ist m.E. häufiger abhängig von Gewohnheiten, Zufällen und den Rahmenbedingungen des Systems Schule als von religionspädagogischen Entwürfen. Dazu gehören v.a. die Bildungspläne mit ihrer Kompetenzmatrix: Neutestamentliche Texte werden häufig *gar nicht* zum Inhalt des Religionsunterrichts: Sie werden vielmehr im Zusammenhang von Themen eingebracht, die bereits kirchlich, dogmatisch oder gesellschaftlich massiv vorstrukturiert sind. Neutestamentliche Texte gewinnen dabei die Funktion, etwas zu veranschaulichen oder zu legitimieren. Die Unterrichtsziele werden dabei nicht aus dem neutestamentlichen Text gewonnen, sondern auf diesen ›angewandt‹. Für Schülerinnen und Schüler bedeutet das: Wer den Zusammenhang von Thema und Bibeltext gefunden hat, für den ist der Bibeltext auch schon erle(di)gt. Wo neutestamentliche Texte solcherart für die Veranschaulichung und Exemplifizierung oder Legitimierung von Werten oder Glaubensinhalten funktionalisiert

werden, sind sie m.E. für den Religionsunterricht entbehrlich. Solche Funktionalisierung ist den Texten nicht angemessen und für die Unterrichtsziele nicht zielführend.

Wie ließe sich das oben erstgenannte Modell, das die theologischen Subdisziplinen einander harmonisch zuordnet, modifizieren und weiterentwickeln, damit die Präsentation biblischer Texte sowohl deren Eigensinn als auch der Lebensweltorientierung unterrichtlichen Handelns besser gerecht wird? Das Konzept der Masternarrative bzw. Meistererzählungen⁵ könnte zu einer Weiterentwicklung anregen: Wenn biblische Texte von dogmatischen Topoi oder ethischen Themen her erschlossen werden, erfolgt eine Einstellung der biblischen Texte in ein christliches Masternarrativ: Die Bibel wird als Ursprung und Quelle dogmatischer Lehrbildung und christlicher Moral gelesen. Dass damit der Eigensinn der Texte verfehlt oder verbogen werden kann, ist oben erläutert worden. Wenn dies exemplarisch offengelegt wird, zum Beispiel anhand der Differenz alt- und neutestamentlicher Rede von Gott und der späteren Trinitätslehre, dann wird ein Impuls gesetzt, um zwischen Text und Deutung unterscheiden zu lernen. Verstärkt würde dieser Impuls, wenn die Texte zusätzlich in jüdische, muslimische und säkulare Masternarrative eingestellt werden. Auf diese Weise kann die Entstehung eines hermeneutischen Bewusstseins angeregt werden. Wenn dann der Versuch unternommen wird, einen biblischen Text in die Lebenswelt von Schülern und Schülerinnen einzuzeichnen oder in deren biographische Identitätsnarrative einzustellen, bildet ein anfängliches hermeneutisches Bewusstsein einen Rahmen, der es erlaubt, nostrifizierende Lektüren als solche zu erkennen und in einer Weise zwischen Aneignung und Verständnis unterscheiden zu lernen, durch die Toleranz gegenüber der Lektüren anderer *und* Interesse am Eigensinn des Textes nebeneinander wachsen könnten. Dass ein solches Vorgehen aufwändig ist und eine Stoffreduzierung erfordert, versteht sich von selbst.

In dem zweitgenannten Modell, in dem sich die exegetischen Wissenschaften und die Religionspädagogik nicht nur und nicht zuerst innerhalb der Theologie verorten, werden exegetisch erschlossene biblische Texte nur in Ausnahmefällen zum Inhalt des Religionsunterrichts. Wo sie im Unterricht präsent werden, entsteht die Chance, dass sie tatsächlich gelesen, also unabhängig von Themen und inhaltlichen Kompetenzen wahrgenommen werden, und zwar mit den Methoden, die im Deutschunterricht und im Geschichtsunterricht verwendet und eingeübt worden sind. Damit ist der Abschied von einer *hermeneutica sacra* auch im Unterricht vollzogen: Es entsteht die Chance, beobachten zu können, wie Schüler und Schülerinnen antike Texte aus einer der vielen jüdischen Teilgruppen tatsächlich lesen, was sie darin entdecken und ob die Texte einen Beitrag zu ihrer religiösen Bildung leisten können. Ein solches Modell könnte für einen Religionsunterricht in einer (noch stärker) säkularisierten Gesellschaft, der inter- und transreligiöse Zugänge sowie Beschreibungen des Verhältnisses von religiösen und nicht-religiösen Lesarten der ›Welt‹ konzeptionell und organisatorisch als Kernaufgabe bestimmt, angemessen sein.

5 Zum Begriff vgl. Jarauschk & Sabrow, 2011; der Begriff *master narrative* geht zurück auf White (White, 1991; ders. & Sumuda, 1990), der so (latente) Emplotment von historischen Geschichtskonstruktionen bezeichnet. ›Masternarrativ‹ wird im Folgenden als Synonym verwendet.

Literatur

- Bednarzick, W. (2006). *Angst, Wunder und Glaube. Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang mit neutestamentlichen Wundererzählungen*. Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität (Diss.).
- Benjamin, W. (1991). *Gesammelte Schriften*. Bd. 2. Hg. v. Rolf Tiedemann. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gojny, T. & Guttenberger, G. (2023). Wild im Wald: Heger und Jäger. Neutestamentliche Wissenschaft und Religionspädagogik im Gespräch über das Neue Testament. In K. Schmid (Hg.), *Heilige Schriften in der Kritik. XVII. Europäischer Kongress für Theologie (VWGTh 68)* (S. 616–642). Leipzig: EVA.
- Guttenberger, G. (2021). Zur Hermeneutik des Markusevangeliums. *ZNT*, 24(47), S. 107–126.
- Jarausch, K. H. & Sabrow, M. (2011). »Meistererzählungen« – zur Karriere eines Begriffs. In Dies. (Hg.), *Die historische Meistererzählung. Deutungslinien der deutschen Nationalgeschichte nach 1945* (S. 9–32). Göttingen: V&R.
- Husmann, B. & Merkel, R. (Hg.) (2020). *Moment mall! 1. Evangelische Religion*. Stuttgart: Klett.
- Lemaire, R. (2020). Verzweiflung und Mut – das kenn ich. *Grundschule Religion*, 72(3), S. 18–23.
- Rosa, H. (2012). Lebensformen vergleichen und verstehen. Eine Theorie der dimensional-kommensurabilität von Kontexten und Kulturen. In ders., *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik* (S. 19–59). Berlin: Suhrkamp.
- Rothgangel, M. (2021). 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Ergebnisse und Perspektiven. In ders. u.a. (Hg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich* (S. 469–577). Münster: Waxmann.
- Vogt, T. (1993). *Angst und Identität im Markusevangelium. Ein textpsychologischer und sozialgeschichtlicher Beitrag*. Göttingen: V&R.
- White, H., & Smuda, M. (1990). *Die Bedeutung der Form. Erzählstrukturen in der Geschichtsschreibung*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.
- White, H. (1991). *Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.

Brauchen wir das noch oder kann das weg?

Christliche Elementaria zwischen Zeitgeist und Katechismus aus Sicht der Systematischen Theologie

Nadine Hamilton

1 Christlicher Glaube und die Gegenwart

Der Titel meines Beitrags, der mir so vorgegeben wurde, ist recht provokant formuliert. Und doch ist er ja nicht ohne Grund so provozierend, weil hier eine Frage im Raum steht, die weithin beschäftigt: Welche christlichen Glaubensaussagen sind für den Religionsunterricht (noch) relevant und welche »können weg«? Das ist freilich keine Frage, die auf wenigen Seiten beantwortet werden könnte. Darauf weist der Untertitel hin, indem in ihm deutlich wird, dass es hier um eine Frage von christlicher Rechtgläubigkeit und gegenwärtigem Zeitgeist geht. Der Beitrag handelt also davon, was die christliche Theologie der Gegenwart zu sagen hat, oder wieder provozierend formuliert: was sie eigentlich *noch* zu sagen hat.

Das ist aber freilich eine Frage, die nicht nur den Religionsunterricht betrifft, sondern die christliche Theologie überhaupt. Dabei muss die Frage noch pointierter formuliert werden, denn sie thematisiert den *Kern* der christlichen Theologie in ihrer Bedeutung für die Gegenwart. Es muss also danach gefragt werden, was die genuin christlichen Glaubensinhalte sind, wie sie unter den gegebenen erkenntnistheoretischen Bedingungen zu verstehen sind und wie diese unter den Voraussetzungen der Gegenwart vermittelt werden können. Von da entscheidet sich, welche Themen für den Religionsunterricht in Betracht kommen und welche nicht, und wie ausgehend von der Wahrnehmung der Lebenswelt der Schüler:innen ein Vorschlag über Inhalte und Zugangsweisen zu diesen Themen für den Religionsunterricht gemacht werden kann.

Das lässt sich freilich (hier) nicht vollumfänglich beantworten, vielmehr soll sich tentativ beidem genähert werden: Zum einen müssen die dogmatischen Gebiete an der Lebenswelt der Schüler:innen orientiert und zum anderen ihre Inhalte angemessen aufbereitet werden. Im Religionsunterricht sind die theologischen Loci, die Hauptstücke des Glaubens, mit einer Vielfalt von Lebenswelten konfrontiert. Wenn es auch eine Reihe von Studien über Jugendliche aus unterschiedlichen Anlässen und Forschungsrichtungen gibt, ist es vorschnell anzunehmen, dass *empirisch* feststellbar wäre, wer unsere

Schüler:innen sind, was sie bewegt und interessiert. Auch die geradezu zum Gemeinplatz avancierte Einsicht, dass Schüler:innen eine zunehmende religiöse Sprachlosigkeit aufweisen, kann nicht unweigerlich als Bestätigung des Desinteresses an der christlichen Tradition verstanden werden. Mag auch die etablierte Sprache der christlichen Tradition außer Gebrauch geraten und ihre wesentlichen Begriffe kaum mehr benutzt werden, erweisen sich, wie Ingrid Schoberth zeigt¹ (Schoberth, 2009, S. 17), Schüler:innen oft doch als überaus flexibel in ihrem religiösen Nachdenken – vielleicht auch gerade, weil ihnen tradierte Sprachformen nicht zur Verfügung stehen. Dass dem so ist, hält freilich eine Herausforderung für Lehr- und Bildungspläne und vor allem für Lehrer:innen bereit. Sie müssen sich einlassen auf je neue Formen der Erkundung der religiösen Sprache und des anfänglichen Ertastens der Wirklichkeit aus dem Blick des christlichen Glaubens heraus.

Aus systematisch-theologischer Perspektive ist dabei wichtig, dass im Religionsunterricht die Lebenswelt der Schüler:innen und die tradierten Gehalte, die die Grundlage des Lehrplans bilden, nicht unverbunden nebeneinander stehen bleiben. Wenn Schüler:innen nach eigenen Ausdrucksformen suchen, sind solche Sprachfindungsprozesse nur möglich, wenn ihnen die Möglichkeit gegeben wird, mit der Tradition ihre eigenen Sprachformen zu finden (ebd., S. 17–18). Für ebendiese religiösen Bildungsprozesse sind jedoch die theologischen Loci grundlegend.

Wenn ein Zugehen auf die christlichen Glaubensinhalte sich immer wieder neu eröffnen soll, vorläufig bleibt und in ein Im-Lernen-Bleiben führt (Schoberth, 2008, S. 122), gilt es aus systematisch-theologischer Perspektive, mit diesem Zugehen auf die Inhalte immer wieder neu anzufangen. Hält Luther das in seinem Großen Katechismus in dem Satz fest: »[U]nd mus ein kind und schüller des Catechismi bleiben und bleibs auch gerne« (Luther, 2014a, S. 916), wird zudem deutlich, dass auch katechetisches Lernen ein solches bleibendes Zugehen impliziert. Das Verständnis des Katechismus, wie er im Titel unterschwellig als überkommen, veraltet und unzeitgemäß dem Zeitgeist gegenübergestellt wird, zeigt damit bereits ein Problem der gegenwärtigen Wahrnehmung desselben an: Es besteht die Gefahr, Glaubensinhalte des Katechismus als überkommene Lehrbestimmungen misszuverstehen, anstatt sie als Hineinführen in die christliche Glaubenswelt zu erkennen (Schoberth, 2008, S. 125),² in der auch der Mensch theologisch wahrgenommen wird.³

1 Ingrid Schoberth verweist auf das an der Universität Bayreuth durchgeführte Forschungsprojekt »Die unsichtbare Religion in der sichtbaren Religion. Formen der spirituellen Orientierung in der religiösen Gegenwartskultur.« (Bochinger, Engelbrecht & Gebhardt, 2007)

2 Schoberth weist darauf hin, dass für Luther mit den Katechismen zwar die grundlegenden christlichen Texte den Zugang zu den Glaubensinhalten eröffnen, es seien jedoch »nicht die Texte selbst, die hier in den Vordergrund treten, sondern das, was sich in und mit diesen verdichteten Texten des Glaubens mitteilt.« Sie fährt fort: »Dieser Aspekt ist gerade darum zu betonen, weil die Rezeption der katechetischen Tradition eben dieses zentrale Moment oft umkehrte und die Katechismen Luthers zu lediglich passiv rezipierten Lerninhalten machte – was dann wiederum zu einer Abwertung der Lernpraxis Luthers führte.«

3 Diese Wahrnehmung des Menschen lässt sich jedoch nicht unter unserer neuzeitlichen Subjektivität verrechnen, sondern führt dem Menschen seine eigene Abhängigkeit vor Augen (Luther, 2014b, S. 872). Vgl. dazu auch Bayer, 2003, S. 142.

In diesem Sinne bedeutet Lernen ausgehend von einem angemessen verstandenen Katechismus her eine Bewegung, in der religiöses Sprechen angebahnt und Glaubensinhalte nicht zum Besitz oder zur angeeigneten Fähigkeit werden können. Vielmehr geht es um ein bleibendes Lernen, das Schüler:innen mit hineinnimmt in die Unverfügbarkeit der christlichen Glaubenswelt, von wo aus die Sache selbst zum »Klingen« kommen kann (vgl. dazu Rosa, Endres & Kahl, 2016, S. 14). Einem Religionsunterricht, der von einem so verstandenen Katechismus ausgeht, liegt folglich ein Verständnis von Bildung zugrunde, das in Anlehnung an Ursula Reitemeyer als Gegenteil von »technologischem Expertenwissen« zu verstehen ist, eine Bildung, die »wirkliche Lernprozesse ermöglicht, die Zeit brauchen, für Unvorhergesehenes offen und nicht ohne Anstrengung zu haben sind.« (Reitemeyer, 2007, S. 188)

Entsprechend erweist es sich als sinnvoll, die dogmatischen Inhalte katechetisch für den Religionsunterricht aufzuarbeiten, damit Schüler:innen ermöglicht wird, je neu sich im Raum christlicher Glaubensinhalte zu orientieren und zu bewegen, um von da aus selbst zum Klingen zu kommen. Das setzt voraus, dass im Lehrplan dogmatische Lehrinhalte so aufbereitet sind, dass Schüler:innen »sich einlassen [können] auf eine lebendige Begegnung mit [dem] christlichen Glauben und also der Wirklichkeit, die das Leben heilsam umgibt.« (Schoberth, 2008, S. 126) Zur Aufgabe steht damit, Schüler:innen einen Zugang zum christlichen Verständnis der Welt zu ermöglichen, von dem aus sie eine andere Wahrnehmung der scheinbar so offensichtlichen Welt und ihrer Schwierigkeiten gewinnen können.

Das wird am Beispiel *Schöpfung* zu zeigen sein. Gerade weil *Schöpfung* ein mittlerweile auch gesellschaftlich beinahe schon romantisches Synonym für *Welt* oder auch *Natur* darstellt, wird deutlich, wie wichtig es ist, sich der theologischen Grundlagen dieses Begriffes gewahr zu werden, wenn (christlich) davon gesprochen wird. Es ist also danach zu fragen, wie sich theologisch *Welt* von *Schöpfung* unterscheidet. Daran schließt sich die Frage an, wie sich aus dieser Antwort etwas für den Religionsunterricht ableiten lässt, das ausgehend von der Lebenswelt der Schüler:innen gleichermaßen die christlichen Glaubensinhalte sowie die Herausforderungen unserer heutigen Zeit im Blick hat.

2 Schöpfung und die Lebenswelt der Schüler:innen

Das Thema *Schöpfung* bietet sich unter anderem deswegen an, weil jeder angemessenen Beantwortung der Frage nach dem theologischen Selbstverständnis der evangelischen Theologie ein christliches Verständnis der Wirklichkeit zugrunde liegt. Dazu ist es notwendig zu bedenken, was theologisch unter *Schöpfung* zu verstehen ist und was diese *Schöpfung* von *Welt* unterscheidet. Wenn theologisch von der Welt als Schöpfung zu sprechen ist, weil sich in und an ihr Gottes Zuwendung zeigt, wird gerade an diesem Thema offenbar, was auch z.B. Dietrich Ritschl (Ritschl, 1984) nicht nur von einem angemessenen Religionsunterricht fordert, nämlich dass eine Verzahnung und zugleich Vertiefung von biblischer Theologie, Kirchengeschichte und Systematischer Theologie nötig ist. Von da sind systematisch-theologisch die Loci in ihrer biblischen Verortung über ihre kirchengeschichtlichen Pointierungen in den Lehraussagen miteinander ins Gespräch zu bringen, um dann praktisch-theologisch verantwortet werden zu können. Mein Vor-

schlag folgt also der Forderung Ritschls und anderer, dass diese Frage nur beantwortet werden kann, wenn die christliche Logik bedacht wird. Oder anders – von George Lindbeck (2009) aus – formuliert: Nur von einem Verstehen und davon ausgehend einer angemessenen Anwendung der christlichen Grammatik kann diese Frage sinnvoll beantwortet werden. Aus dem Sprachenunterricht aber ist offenbar: Vokabeln sind gut und wichtig, aber erst durch das Zusammenspiel mit der Grammatik ermöglichen sie tiefgründigere Kommunikation und Interaktion.

Das heißt für den Religionsunterricht: Das Verstehen der Grammatik allein genügt nicht; nur, wenn Schüler:innen die Möglichkeit haben, die christliche Grammatik einzuüben, können sie ausgehend von dieser Grammatik eine eigene Position entwickeln. Denn nur dann, wenn Schüler:innen die christliche Sicht auf die Welt ermöglicht wird, sind sie auch in der Lage, aus christlicher Perspektive Stellung zu weltlichen, d.h. gesellschaftlichen, ökologischen und anderen Problemen zu beziehen. Dabei geht es gerade nicht um eine Reduktion der Komplexität der theologischen Loci, sondern darum, Schüler:innen zu befähigen, diese Loci komplex zu erfassen. Für das Thema *Schöpfung* bedeutet das: Sie lernen die Komplexität schöpfungstheologischer Rede kennen.

Wie ist das umzusetzen? Wenn gerade für die christliche Theologie gilt, dass einzelne Themen nicht für sich stehen können, sondern diese allein in ihrer Verwobenheit sinnvoll sind, sind auch im Religionsunterricht christliche Glaubensinhalte nicht unterkomplex zu behandeln. Eine Vernetzung der Loci bildet sich derzeit auch in den Bildungsplänen ab. Anstatt einzelne Inhalte beispielsweise im Sinne einer erwarteten Lebensdienlichkeit (vgl. hierzu z.B. Gennerich, 2013) auszuwählen und andere ganz einfach wegzulassen, ist es in diesem Zusammenhang notwendig, auf deren Komplexität exemplarisch zuzugehen. Das Exemplarische führt hin zum Ganzen, es ist beständig auf Vertiefung angelegt. Versteht man es in der Metapher eines Raumes, eröffnet sich ein Zugang zu diesem Raum, auch ohne gleich zu wissen, in welchem größeren Zusammenhang dieser Raum noch steht. Religiöse Bildungsprozesse sollten daher nicht auf Wissensansammlung (auch wenn Wissen freilich notwendig ist), aber auch nicht von einer scheinbar empirisch festgestellten Lebensdienlichkeit her ausgelegt sein, sondern brauchen Zeit und kreativen Entfaltungsraum für das Erlernen religiöser Sprache. Was für Schüler:innen lebensdienlich ist und was Bedeutung für ihr Leben erhält, ist weder planbar noch herstellbar. Der Religionsunterricht kann in diesem Sinne Möglichkeiten und neue Sichtweisen eröffnen, die auch erst viel später Raum im Leben der Schüler:innen einnehmen können.

Die Zugänge, die je nach Alter und Lebenswelt der Schüler:innen für den Lehrplan ausgewählt werden, sollten entsprechend immer als exemplarisch von der ihnen zugrunde liegenden Komplexität her angelegt werden. Schüler:innen können so erleben, wie sie selbst auf dem Weg zum Ganzen hin mitgenommen werden, und können gleichermaßen so an ausgewählten Beispielen eine Vorstellung von den Inhalten des christlichen Glaubens gewinnen, die immer auch auf Vertiefung angelegt sind und diese auch zulassen. Inhalte sind entsprechend so aufzubereiten, dass es um das Ganze in jeder Sache geht, sodass die christliche Grammatik zum einen selbst Thema und zum anderen die Grundlage für die Bearbeitung der verschiedenen Loci ist. Jedes Themengebiet sollte dabei zugleich den Freiraum für Entfaltung und Kreativität zulassen. Das ist im Folgenden anhand der Schöpfung kurz zu umzureißen.

3 Schöpfung zwischen Katechismus und Zeitgeist

3.1 Zum Zeitgeist und den Elementaria

Eine Vereinzelnung der christlichen Loci und die daraus entstehende Engführung sowie Vereinfachung der Komplexität der christlichen Glaubenslehre findet sich nicht nur im Religionsunterricht, sondern in der christlichen Theologie im Allgemeinen. Die Gründe sind sicherlich vielfältig, oft wird das augustinische Erbe als Ausgang dieser vor allem westlichen Entwicklung genannt (Ritschl, 1976a). Derzeit ist zudem aber auch zu erkennen, dass nach gegenwärtigem Zeitgeist christliche Elementaria – darunter verstehe ich klassische Lehraussagen – als überkommen und metaphysisch aufgeladen abgetan werden (vgl. bspw. Danz, 2013 oder Lauster, 2016). Das führt wiederum zu einer Abkehr von biblischen Texten und theologiegeschichtlichen Themen. Im Mittelpunkt gegenwärtiger systematisch-theologischer Ausarbeitungen steht in unterschiedlicher Ausführung dagegen allein das religiöse Subjekt; klassische Lehraussagen dienen, wenn sie herangezogen werden, oftmals einer »Selbstbeschreibung des Glaubensaktes« (Danz, 2013, S. 11). Das aber verflacht die Komplexität klassischer Lehrbestimmungen noch weiter. Dies zeigt sich unter anderem auch an dem hier gewählten Thema *Schöpfung*, das allein in und aus seiner Verbindung zu den anderen Loci seinen speziell christlichen Gehalt gewinnt. Wird jedoch den klassischen Lehren wenig Raum eingeräumt, besteht die Gefahr, dass die zugehörigen christlichen Begriffe ihres Inhaltes entleert werden. Schöpfung wird in diesem Sinne leicht mit Weltentstehung verwechselt; das aber theologisch Grundlegende fällt aus – was Welt von Schöpfung unterscheidet, kann entsprechend nicht zur Geltung gebracht werden. Die Frage danach, welche der Elementaria heute eigentlich »wegkönnen oder bleiben müssen«, kommt damit mitten in der (vor allem deutschsprachigen) systematisch-theologischen Debatte der Gegenwart zum Stehen, deren Beantwortung weitreichende Konsequenzen nicht nur für den Religionsunterricht, sondern für die gesamte Gestalt des theologischen Selbstverständnisses der protestantischen Theologie hat.

Zur Frage steht damit ganz basal: Was macht Schöpfung zu Schöpfung, d.h., worin unterscheidet sich Schöpfung von Welt? Eine kurze, zugegebenermaßen sehr verkürzte Antwort kann lauten: *Welt ist Schöpfung, weil sie erlöste Welt ist*. In dieser Antwort bündelt sich die gesamte *story*⁴ (Ritschl, 1976b) Gottes mit seinen Menschen, sodass, um von Schöpfung sprechen zu können, nicht nur von *einem* Schöpfer gesprochen werden muss,

4 Dietrich Ritschl betont in seinem *story*-Konzept die Verwobenheit der einzelnen biblischen Geschichten, die sich als eine Geschichte, als eine *story* Gottes mit seinen Menschen fassen lässt. Darin wird nicht nur deutlich, dass die einzelnen Geschichten nicht auf einen Punkt gebracht werden können, sondern auch, dass diese eine *story* Gottes mit seinen Menschen bis heute in die Lebensgeschichten der Menschen hineinragt, sodass diese ebenso Teil der einen umfassenden *story* sind. Das *story*-Konzept betont entsprechend einen identitätsstiftenden Aspekt des christlichen Glaubens. Er betrifft den einzelnen Menschen aber auch über seinen Glauben hinaus: Eine Person besteht aus unterschiedlichen *stories*. *Story* ist also in erster Linie kein theologischer, sondern ein psychologisch/anthropologischer (und auch pädagogischer!) Begriff, der dann theologisch erweitert wird.

sondern auch von *meinem* Schöpfer und von der gefallenen Schöpfung, die ihrer Erlösung durch die Inkarnation des Logos und der Versöhnung durch das lebensschaffende Wirken des Geistes harrt.

Um theologisch angemessen von Schöpfung zu sprechen, bedarf es also eines Wissens um die christliche *story* und ein Verstehen der Zusammenhänge dieser *story*. Eine Antwort, die allein die Schöpfung als Anfang der Welt im Blick hat, geht an der Sache vorbei. Was Welt zu Schöpfung macht, liegt folglich in eben diesem Verständnis der Verwobenheit der einzelnen Geschichten, die sich zu der einen *story* bündeln. Die altkirchlichen Lehren sind als Reflexion auf eben diese Geschichten in der einen Geschichte zu verstehen, sie stellen diese Geschichten in ihrer Verwobenheit dar.⁵

Es ist daher wünschenswert, dass der Religionsunterricht hineinführt in die Komplexität christlichen Redens von der Welt als Schöpfung. Diese Sprache ist vor allem dann nicht metaphysisch aufgeladen, wenn Zugänge eröffnet werden, in denen »Tiefendimensionen zum Tragen [kommen], die die Lebensformen des Glaubens ausmachen und ihnen Kontur geben«, wie Schoberth pointiert (Schoberth, 2008, S. 124). Nur von einem Verständnis der Zusammenhänge der christlichen Themen rührt eine christliche Sprachfähigkeit her, die es Schüler:innen ermöglicht, sich einerseits des Eigenen gewahr zu werden, ohne das Fremde dadurch auszuschließen, und andererseits Position in der Welt zu beziehen. Das Thema *Schöpfung* vereint in seiner Verwobenheit diese Spannung von Bestimmt- und Offenheit. Diese gilt es, je unterschiedlich didaktisch umzusetzen.

3.2 Schöpfung des Dreieinigen

Die Aufgabe ist damit anschaulich: Es ist zu vermeiden, christliche Lehren einfach additiv nebeneinanderzustellen; vielmehr sollte versucht werden, diese in der inneren »Logik« ihrer Verknüpfung (Dietrich Ritschl)« zu erarbeiten (Schröder, 2021, S. 413). Einzelne Themen über die Jahre zu behandeln und sie erst zuletzt zu einer Gesamtsicht (ebd.) zu vereinen, könnte einem Verständnis in ihrer inneren Verwobenheit entgegenstehen. Es geht nicht darum, zunächst die einzelnen Loci im Lehrplan im Sinne einzelner Vokabeln abzuarbeiten und sie dann zu einem Gesamt zusammenzufügen – das würde implizieren, dass jeder Locus allein für sich stehen könnte und allein aus sich heraus suffizient verständlich wäre. Im Gegenteil ist es sinnvoll, die Loci immer im Blick auf und von der gesamten Grammatik her zu behandeln. Sie behandeln die eine *story* Gottes mit seiner Schöpfung. Nur von der ganzen *story*, also der Grammatik her, erhalten die einzelnen Vokabeln ihren Sinn für den christlichen Glauben. Erst in ihrer Verwobenheit eröffnet sich Sprachfähigkeit.⁶

Für das Thema *Schöpfung* bedeutet das, dass ein christliches Verständnis von Welt nur von einer angemessenen Sicht der Welt als Schöpfung in Christus durch den Geist ge-

5 Die Idee des Gewebes habe ich von Henning Hupe, 2020, übernommen, der in seinem Aufsatz *Zur Frage der Normativität der Schrift im Markus-Evangelium* von der Verwobenheit der Heiligen Schrift im Markusevangelium spricht.

6 Vgl. dazu auch Ludwig Wittgensteins Hinweis gegen Augustin, dass Sprache nicht durch einzelne Begriffe erlernt wird, die erst im Nachhinein durch Grammatik etc. verbunden werden. Das Konzept der Benennung kann erst in einem Sprachsystem sinnvoll existieren, das wesentlich komplexer ist als die Verbindung einzelner Begriffe (Wittgenstein, 2003, §1).

schehen kann. Von diesem Verständnis aus, das Schöpfung und Erlösung verbindet, ohne beide ineinander aufzulösen, kann die erlösende Zuwendung des Schöpfers im Kreuz als Zuwendung für die gesamte Schöpfung verstanden werden. Das hält Folgen bereit, die das theologische Selbstverständnis selbst betreffen, die aber auch darüber hinausgehen. Wenn christlich die Schöpfung von der Inkarnation her zu verstehen ist, eröffnet das eine neue Blickrichtung mit weitergehenden Implikationen: Jesus Christus ist dann nicht nur der exklusive Erlöser aller Christ:innen, sondern der gesamten Schöpfung. Die Christologie ist so auch *extra muros ecclesiae* über die christliche Kirche hinaus anzuwenden. Das ermöglicht einen Perspektivwechsel für die gesamte Theologie: Ausgehend von einem christologischen Verständnis der Schöpfung wird die gesamte Schöpfung als Gegenwart des dreieinigen Gottes wahrgenommen. Von hier aus kann eine christliche Theologie entsprechend ethisch-politische Impulse setzen, die in der Gegenwart gefordert sind.

3.3 Das Ende vom Anfang

Das ist kurz mit Dietrich Bonhoeffers Vorlesung zu *Schöpfung und Fall* anzudeuten: Bonhoeffer macht bereits in seiner Einleitung deutlich, dass es ein Trugschluss ist, dass die Schöpfung ohne vorheriges Wissen um den dreieinigen Gott, der in Jesus Christus Mensch geworden ist, zu verstehen sei. Wenn er schreibt, dass wir nur vom Ende her den Anfang verstehen können (Bonhoeffer, 2007, S. 21), wird deutlich, dass ein Zugang zur Welt als Schöpfung nicht ohne Weiteres über den Anfang möglich ist, weil in einem solchen unbedingten Zugriff auf die Welt als Schöpfung etwas für selbstverständlich erachtet wird, das theologisch nicht selbstverständlich ist.⁷

Dem Thema *Schöpfung*, mag es auch am Anfang der Bibel stehen, ist Bonhoeffer zufolge nicht ohne christliches Vorwissen zu begegnen. Bonhoeffer betont: Um von Schöpfung reden zu können, müssen wir um den Schöpfer wissen. Nur von diesem Wissen, in Bonhoeffers Auslegung, nur von dieser durch den Schöpfer ermöglichten *Beziehung* (ebd., S. 61) her, ist es möglich, um das Wesen der Welt als Schöpfung zu wissen.⁸ Bonhoeffer versteht aus diesem Grund jedes Wissen um den Anfang nur von seinem Ende her. Der hermeneutische Schlüssel für den Anfang ist entsprechend das Ende, die Schöpfung ist allein von der Erlösung her als solche erkennbar (ebd., S. 22). Am Ende steht im christlichen Glauben aber das Kreuz und damit einhergehend der Neubeginn in der Auferstehung; Schöpfung ist folglich nicht ohne Christologie zu verstehen (ebd., S. 22, 26, 28, 33f., 58–60, 89, 108, 111, 129f.).

3.4 Schöpfung im Logos, der der Christus ist

Das Thema *Schöpfung* ist daher ausgehend von und vor dem Hintergrund einer trinitarischen Christologie zu verstehen. Das ist freilich anspruchsvoll; diese Verwobenheit

7 In unserem vermeintlichen Wissen darum, was »Schöpfung« ist, zeigt sich, folgt man Bonhoeffers Argumentation, die Selbstermächtigung des Geschöpfes über den Schöpfer (Bonhoeffer, 2007, S. 96–113).

8 Das impliziert für Bonhoeffer auch ein Wissen um unser Geschöpfsein.

kann aber mal hervorgehobener, mal hintergründiger dargestellt werden. Als wesentliches Axiom (Ritschl, 1984, S. 142–144) für das Verständnis der Schöpfung von der Christologie her erweist sich die Lehre von der Schöpfungsmittlerschaft, von der aus erst das Gefüge von Welt, Schöpfer, Schöpfung, Versöhnung und Erlösung angemessen verständlich und fassbar wird. Bonhoeffer deutet diese Verbindung in Anlehnung an mittelalterliche Assoziationen in der Dreier-Reihe aus Baum des Lebens, Stamm des Kreuzes und Holz des Lebens und zuletzt in der Identifikation des Stammes des Kreuzes mit dem Baum des Lebens an (Bonhoeffer, 2007, S. 135–136).

Für den Religionsunterricht ist es aus dogmatischer Perspektive entsprechend wichtig, über die Dreieinigkeit Gottes sowie die Präexistenz und Zweinaturenlehre die Schöpfung durch, in und auf Christus hin mit Kreuz und Auferstehung zu verbinden. Die Lehre von der Schöpfungsmittlerschaft bietet dazu die Möglichkeit, die Schöpfung von diesen Lehren her zu verstehen. Wichtig dabei ist es einzusehen, dass die traditionelle Bezeichnung der Schöpfungsmittlerschaft *Christi* eine Verkürzung und Verdichtung darstellt: Ihr Anliegen ist *nicht* die Behauptung einer Anwesenheit Jesu Christi bei und in der *creatio originans* (Lauster, 2016, S. 450),⁹ sondern vielmehr die der Gegenwart des Logos in der Schöpfung. Die klassische Lehrbildung nimmt keine einfachen Identifizierungen vor, sondern unterscheidet zwischen präexistentem Logos und gekreuzigtem Inkarnierten, um dann wiederum deren Identität denken zu können.

Theologisch bildet die Lehre von der Schöpfungsmittlerschaft des göttlichen Logos, der zweiten trinitarischen Person, das Fundament einer christlichen Schöpfungslehre, die von dem Schöpfen des dreieinigen Gottes ausgeht, dessen Schöpfersein in seiner Dreieinigkeit begründet ist. Der Lehre der Schöpfungsmittlerschaft liegt damit die Lehre von der Dreieinigkeit Gottes zugrunde, von der aus die Schöpfung als fortwährendes Geschehen des dreieinigen Gottes zu verstehen ist, die begründet ist in der Lehre der zwei Naturen Jesu Christi.¹⁰ Von der Inkarnation ausgehend ist freilich eine Gleichsetzung von Logos und Jesus Christus vorgenommen, wie das beispielsweise der Johannesprolog (Joh 1,1–18) oder der Kolosserhymnus (Kol 1,15–23) poetisch ausdrücken, ohne jedoch eine reine Identifikation darzustellen. Vielmehr sind sie der Ausdruck der Einheit des göttlichen Logos und des Menschen Jesus von Nazareth, ganz wie das die Zweinaturenlehre Chalcedons in den vier *Alpha Privativa* beschreibt (Wickham, 1981, S. 672).

4 Zu einer christlichen Grammatik von Christus im Religionsunterricht

4.1 Die christliche Grammatik

Für das Thema *Schöpfung* im Religionsunterricht bedeutet das ein Anbahnen der dogmatischen Loci für die Schüler:innen; in diesem Anbahnen wird durch die Eröffnung von

9 Vgl. deshalb auch den Vorwurf der metaphysischen Spekulation z.B. bei Fritzsche, (1976, S. 253). Ähnlich auch die Kritik von Dietz Lange (2021, S. 233).

10 Ausführlicher dazu in meiner Habilitationsschrift *Eine Ontologie des Namens Gottes. Zur Wiedergewinnung christologischer Grundgedanken*. Erscheint bei Mohr Siebeck in der Reihe »Dogmatik in der Moderne«.

Performativität die Sache der Schöpfung selbst zum Klingen gebracht, sodass von dort exemplarisch ein Zugang zu christlichen Glaubensinhalten gewährt wird. Wenn christlich von der Welt als Schöpfung gesprochen wird, bringt das nicht nur den Schöpfer, die erste trinitarische Person, auf den Plan, sondern den dreieinigen Gott, der in seiner Dreifaltigkeit der Schöpfergott ist – das stellt in besonderer Weise Luther in seinem ersten Artikel des Katechismus dar. Es ist dieser Schöpfergott, der durch den göttlichen Logos, der der gekreuzigte Christus ist, im Geist Leben schafft. Von diesem lebendigen dreieinigen Gott ist der Zugang zur Kirche und der gelebten Religion eröffnet, die darin ihre Konturen erhält. Es ist daher aus dogmatischer Perspektive wichtig, einen Zugang zum Verständnis der Schöpfung von einem Verständnis Gottes als des Dreieinigen her anzubahnen, um von da aus ein tieferes Verständnis der Welt als Schöpfung erahnen zu können.

Wie ist das für den Religionsunterricht umzusetzen? Es wurde schon angedeutet: Es geht freilich nicht darum, die Schöpfungsmittlerschaft als ein eigenes Thema im Religionsunterricht zu lehren. Vielmehr ist es sinnvoll, das Thema *Schöpfung* im Lehrplan von der Schöpfungsmittlerschaft her zu verstehen und aufzuarbeiten. Aus systematisch-theologischer Perspektive ist der erste Ansatzpunkt für eine solche Umsetzung der Komplexität der Vernetzung dogmatischer Loci in einem angemessenen Sprechen von den Inhalten angelegt. Dazu wäre es angeraten, eine solche Vernetzung sowohl in Bildungs- und Lehrplänen wie auch in Schulbüchern weiter auszubauen. Wenn sprachlich immer schon angedeutet ist, dass dieser Schöpfer mehr ist, als in einem Satz zu sagen möglich ist – dass also mit ihm eine ganze *story* verbunden ist – kann Schüler:innen auch implizit anschaulich werden, dass immer die ganze Geschichte mitbedacht werden muss.¹¹ Das schützt insofern vor Vereinfachungen, die zu Verkehrungen der christlichen Glaubensinhalte führen, die aber freilich in einer verkehrenden Reduktion der christlichen Grammatik selbst liegen.¹²

Drei Beispiele:

1) Wenn z.B. theologisch vom Schöpfer, vom Logos und vom Geist gesprochen wird (oder auch von Vater, Sohn und Geist), impliziert das eine Trennung der Einheit, die das christliche Gottesverständnis verkehrt. Gerade aber die Einheit der drei, die keine Vereinheitlichung bedeuten darf (Maurer, 1999, S. 48–51), ist Grundvoraussetzung für ein angemessenes Verständnis der Schöpfung selbst. Wenn also beispielsweise vom Schöpfer gesprochen wird, ist vorsichtig und mit Bedacht zugleich auf dieses Schaffen durch den Logos im Geist hinzuweisen. Wie und in welcher Weise das geschieht, ist anhand

11 Das lässt sich beispielsweise auch von der Christologie her denken, wenn die Schüler:innen mit den Evangelien Jesus fragen: »Wer bist Du, dass Dir Wind und Meer gehorchen?« (vgl. Mt 8,27; Mk 4,41 und Lk 8,25). Allein über die Bindung an den Gott, den Vater, wird Jesu Macht über die Schöpfung deutlich. Das Johannesevangelium macht diese Verbindung durchweg deutlich, wenn der johanneische Jesus seine eigene Macht als die des Vaters ausweist.

12 Zu sehen ist das beispielsweise bei Jörg Lauster, der der Lehre von Schöpfungsmittlerschaft eine Anthropomorphisierung unterstellt. Dieser Vorwurf trägt nur dann, wenn der Mann aus Nazareth mit dem ewigen Logos ohne Unterscheidung gleichgesetzt wird. Theologisch angemessen ist diese Unterscheidung aber essenziell: Der ewige Logos ist der Schöpfungsmittler, der in Jesus von Nazareth Person wird. Von einer Anthropomorphisierung kann also nicht gesprochen werden. (Lauster, 2016, S. 450)

der jeweiligen Situation zu entscheiden. Deutlich wird jedenfalls durch diese Art und Weise des Sprechens über Gottes schöpferisches Handeln, dass es immer trinitarisches Geschehen ist, das durch *alle drei* trinitarischen Personen geschieht. Gottes Schöpfen und die Schöpfung werden dadurch facettenreicher und vielschichtiger, genau wie die Wirklichkeit nicht nur eine Perspektive bereithält.

2) Darin wird zugleich deutlich, dass dieses Schaffen Gottes nicht nur ein uranfängliches ist, sondern sich darüber hinaus erstreckt in seiner Erhaltung der Schöpfung bis hin zur Versöhnung dieser Schöpfung in Kreuz und Auferstehung. Präexistenz und Zweinaturenlehre gehen hier Hand in Hand. Schöpfung erhält dann eine Weitung des Blicks: Schöpfung kann als mehr wahrgenommen werden als das anfängliche Schaffen, es kommt als erhaltendes und versöhnendes Handeln in den Blick, als Ausdruck der bleibenden Zuwendung des dreieinigen Gottes zur Welt, die darin seine Schöpfung ist. Welt ist in diesem Verständnis darin Schöpfung, dass in ihr Gottes versöhnende Antwort gesprochen ist. Das »Und siehe, es war gut« des ersten Schöpfungsberichts erhält darin eine facettenreichere Struktur, die auch zu einem Nachdenken über das Gute einlädt, das nur von Gott her »gut« sein kann und nicht Perfektion bedeuten muss. Gerade von einer Schöpfung, die in ihrem »Gutsein« unvollkommen und brüchig ist, lassen sich weitreichende ethische Folgerungen ziehen.

3) Wird die Verbindung von Schöpfungstheologie und Christologie sprachlich deutlich, kann Schüler:innen anschaulich werden, dass Gottes Versöhnung nicht allein denjenigen gilt, die an Jesus Christus glauben, sondern dass die im Kreuz gegebene Erlösung der gesamten Schöpfung gilt. In der Verbindung von Schöpfung und Kreuz kann damit eine Vertiefung beider Loci erreicht werden: Schöpfung ist immer schon vom Ende her, von Christus her zu sehen, und Christus kann nicht ohne die Schöpfung verstanden werden. In der Verwobenheit beider Loci kann sich so eine Erweiterung des christlichen Horizontes einstellen, der unweigerlich hinausführen muss über den christlichen Glauben.

Das sind nur einige wenige Möglichkeiten, die sich anbieten; andere und bessere lassen sich finden oder sind vielleicht schon gefunden worden (z.B. zum Weltbild, zum Menschenbild, zur Natur, zu Verantwortung, zu Menschenrechten etc.). Es sollte damit aber deutlich geworden sein: Nur von der Komplexität des Sprechens her eröffnet sich Kommunikation. Diese Kommunikation mag tastend, manchmal auch grammatisch schief sein, sie ist aber doch Kommunikation ausgehend von den christlichen Glaubensinhalten und solche, die Glauben eröffnen mag. Und das ist als ein Ziel (auch) des Religionsunterrichts zu benennen: eine Sprachfähigkeit über die Inhalte des christlichen Glaubens, die Begegnung und Diskurs eröffnet.

4.2 Ethische Implikationen

Das aber fordert Positionalität im Religionsunterricht. Nur von Positionalität führt ein Weg in die Einsicht der Notwendigkeit des Gesprächs und des Austausches über das sog. Fremde, das Andere oder auch das, was als anders empfunden wird. Wenn nämlich theologisch in der Lehre von der Schöpfung deutlich wird, dass diese Schöpfung eine Erfahrung von Welt bedeutet, in der sich der dreieinige Schöpfergott der ganzen Welt in ihrer offensichtlichen Verkehrtheit versöhnend in Jesus Christus zuwendet, kann nicht anders als mit einer Offenheit für diese Welt reagiert werden.

Darin liegen freilich politisch-ethische Implikationen, die gerade in der Schule auch über die Fächer hinweg umgesetzt werden können. Wenn allen die Vergabung Gottes zukommt, gilt es, niemanden aufgrund der eigenen Ethnie, des eigenen Glaubens, des Geschlechts, der eigenen körperlichen Verfassung etc. auszugrenzen. Vielmehr spricht sich ein Protest gegen die Verklärung der gefallenen Welt aus, der nicht ohne Folgen für das Selbstverständnis, das Weltverständnis und das Handeln des Menschen bleiben kann: Es können damit weder ökologische Missachtung und Negierung gerechtfertigt noch Ethnien, Geschlechter oder einzelne Menschengruppen herabgestuft werden. Jede Form von Diskriminierung bleibt damit untersagt. Vielmehr kann eine Erfahrung der Welt als Schöpfung aus dem fleischgewordenen, gekreuzigten und auferstandenen Gott erkennen lassen, dass diese Welt eine Welt ist, die ihrem eigentlichen Wesen als gute Schöpfung Gottes entgegentsteht.

Dieses umfassende und dabei dennoch dezidiert theologische Verständnis der Welt als Schöpfung Gottes gründet aber allein im Ausgehen von der Dreieinigkeit Gottes sowie der Präexistenz und Zweinaturenlehre der Christologie in der durch die Schöpfungsmitlerschaft verstandenen Schöpfung.

Geht es also um die Frage nach dem, was von den klassischen Lehrbestimmungen für den Religionsunterricht »weg kann«, ist zu antworten: Es muss in gewissem Sinne sogar noch etwas hinzukommen.

Literatur

- Bayer, O. (2003). *Martin Luthers Theologie. Eine Vergegenwärtigung*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Bonhoeffer, D. (2007). *Schöpfung und Fall*. München: Christian Kaiser.
- Danz, Ch. (2013). *Grundprobleme der Christologie*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Fritzsche, H.-G. (1976). *Lehrbuch der Dogmatik. Teil III: Christologie*. Göttingen: V&R.
- Gennerich, C. (2013). Lebensweltbezug christlicher Dogmatik. Folgen und Herausforderungen. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 12(2), S. 112–121.
- Hupe, H. (2020). Zur Frage der Normativität der Schrift im Markus-Evangelium. In N. Hamilton, S. Hamilton & C. Wiesinger (Hg.), *Sola Scriptura. Zur Normativität der Heiligen Schrift* (S. 57–81). Leipzig: EVA.
- Lange, D. (2021). *Glaubenslehre. Band II*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Lauster, J. (2016). Der Berg ruft: Eine Christologie der Alpen zwischen Materialismus und Metaphysik. *Neue Zeitschrift für Systematische Theologie und Religionsphilosophie*, 58(4), S. 435–452.
- Luther, M. (2014a). Der große Catechismus Deutsch. In I. Dingel u.a. (Hg.), *Die Bekenntnisschriften der Evangelisch-Lutherischen Kirche (BSELK)* (S. 912–1163). Göttingen: V&R.
- Luther, M. (2014b). Der kleine Catechismus Deutsch. In I. Dingel u.a. (Hg.), *Die Bekenntnisschriften der Evangelisch-Lutherischen Kirche (BSELK)* (S. 852–911). Göttingen: V&R.
- Maurer, E. (1999). *Der lebendige Gott. Texte zur Trinitätslehre*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

- Reitemeyer, U. (2007). *Umbruch in Permanenz. Eine Theorie der Moderne zwischen Junghegelianismus und Frankfurter Schule. (Internationale Feuerbachforschung 3)*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Ritschl, D. (1976a). Die Last des augustinischen Erbes. In ders., *Konzepte. Gesammelte Aufsätze. Band I: Patristische Studien. Basler und Berner Studien zur historischen und systematischen Theologie, Band 28* (S. 102–122). Bern: Peter Lang.
- Ritschl, D. & Jones, H. O. (1976b): »Story« als Rohmaterial der Theologie. *Theologische Existenz heute, Band 192*. München: Kaiser.
- Ritschl, D. (1984). *Zur Logik der Theologie. Kurze Darstellung der Zusammenhänge theologischer Grundgedanken*. München: Christian Kaiser.
- Rosa, H., Endres, W. & Kahl, R. (2016), *Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim: Beltz.
- Schoberth, I. (2008). Ein pädagogischer Aufbruch mit der Reformation. In A. Deeg (Hg.), *Aufbruch zur Reformation. Perspektiven zur Praxis der Kirche 500 Jahre danach* (S. 121–138). Leipzig 2008: EVA.
- Schoberth, I. (2009). *Diskursive Religionspädagogik*. Göttingen: V&R.
- Schröder, B. (2021). *Religionspädagogik (2. Aufl.)*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wickham, L. R. (1981). *Chalkedon, ökumenische Synode*. In *Theologische Realenzyklopädie*, 7, S. 668–675.
- Wittgenstein, L. (2003). *Philosophische Untersuchungen*. Bibliothek Suhrkamp, Band 1372. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Weisheitszähne und Weisheitskompetenz

Plädoyer für eine am spürenden Leib orientierte Religionspädagogik¹

Klaas Huizing

1 Auf den Weisheitszahn fühlen

Evolutionsbiologisch sind die Weisheitszähne auf dem Rückzug, sehr zum Ärger der Kieferorthopädinnen, Spezialistinnen für die Extraktion dieser ehemaligen Kaventsmänner – ein einträgliches Geschäft, das inzwischen rückläufig ist: Bei zwanzig Prozent aller Europäer sind die Weisheitszähne gar nicht mehr veranlagt, oft existiert nur ein einzelner »Achter«, der gar nicht mehr durchbricht zur Mundhöhle, sondern lebenslang gemütlich im Kiefer überwintert. Noch meine beiden Töchter wurden Mitte der neunziger Jahre dazu verdammt, diese Prozedur über sich ergehen zu lassen, weil, so die Auskunft, Weisheitszähne den anderen Zähnen, die das Prädikat Weisheit wegen des verfrühten Erscheinens nicht verdienen, Platz rauben, prompt die Schneidezähne nach vorne schieben und einen albernen Überbiss produzieren, der dann gewaltsam mithilfe einer Zahnklammer (Brackets) korrigiert werden muss, um bei den Pubertierenden Scham und drohende Traumata zu verhindern. Also wurden präventiv die Weisheitszähne (bei beiden waren zwei veranlagt) geopfert, die Töchter saßen, geschützt auch vom Hund, jeweils an zwei Wochenenden mit geschwellenen Backen und Lesestoff auf der Couch und tranken, assistiert durch den Strohhalm, Unmengen eiskalter Cola. (Damals noch mit viel Zucker produziert. Karies ließ grüßen.) Frage: Wenn immer seltener Weisheitszähne im Kiefer angelegt sind, ist das ein Zeichen für die künftige Verrohung der Gesellschaft? Oder nur das übliche Geschäft der Evolution, weil wir nicht länger höchst kauintensive Rohkost zermahlen müssen?

Ich will eine Gegenrechnung aufmachen: Gegenläufig zum kieferorthopädischen Befund ist gesellschaftlich die Weisheit auf dem Vormarsch, avanciert hinterrücks zum Lieblingswort, gerne auch als Lehre von der Weisheit, sprich: als Philosophie gefeiert. Die Philosophie legt ein ungewöhnliches Comeback hin, wertgeschätzt und aufpoliert

1 Das Essay verwendet bearbeitete Passagen aus meiner Dogmatik: Lebenslehre (Huizing, 2022) und aus meiner Ethik: Scham und Ehre (Huizing, 2020).

wird der Existentialismus, Albert Camus gehört noch immer oder schon wieder zu den Lieblingen der philosophisch interessierten Leseszene,² seine Bücher stehen weiterhin *primo loco* auf den Verkaufslisten bei Amazon. Und auch Jean-Paul Sartres theoretische Werke (keine leichte Kost) – nicht nur seine Theaterstücke – sind zurück. Der Grund ist leicht zu benennen: Es gibt eine riesige Nachfrage nach Theorien gelingender Lebensführung in unserer hochkomplexen und zunehmend digitalisierten Gesellschaft. Die gegenwartsnahe Philosophie bedient in einer frisch designten Tugendlehre³ diese Nachfrage – andere Geisteswissenschaften wie die Soziologie (Rosa, 2016; Rosa, 2017) oder die Psychologie (Seligman 2003; Seligman, 2015) folgen inzwischen ebenfalls dieser Drift hin zur Ethik, nur die Theologie hechelt materialermüdet noch etwas hinterher, meistens mit schlechtem Gewissen, denn die Theorien gelingenden Lebens in Gestalt einer Tugendlehre erinnern zumindest die Protestant*innen an die aus der lutherischen Tradition überkommenen Vorurteile, hier drohe die berüchtigte Werkgerechtigkeit, sprich: Hybris.

An der Universität Würzburg hat das philosophische Institut jüngst einen Lehramtsstudiengang aus der Taufe gehoben, der Philosophie und Ethik im Angebot hat und seitdem sehr stark nachgefragt wird. Ich biete jedes Semester Vorlesungen zur Lebenslehre im Rahmen des Gesellschaftswissenschaftlichen Studiums an, die ausgelost werden müssen, denn mehr als vierhundert Student*innen passen nicht in die Vorlesungssäle. Ich erwähne diese vielleicht etwas arrogant anmutende Mitteilung nur deshalb, weil damit deutlich wird: Auf Seiten der Studierenden gibt es im Rahmen einer *Theologie als Weisheitslehre* keinerlei Kontaktängste. Auf dem Angebotsmarkt haben wir auch bei jüngeren Alterskohorten durchaus noch Chancen – allen vorbereiteten Nachrufen auf die Theologie und die Institution Kirche zum Trotz. Meine Betonung auf Theologie als Weisheitslehre spannt zudem spielend leicht eine Brücke zur Nachbardisziplin Philosophie, aus der wir gerne Lehngeschäfte zeichnen, um diskurs- und sprachfähig zu bleiben.

Mein Essay hat fünf schlanke Teile. In einem ersten Teil erinnere ich, mit welcher unfassbaren Zeitverzögerung in den biblischen Fächern, in der Dogmatik und Religionspädagogik die weisheitliche Tradition ins Zentrum des Interesses rückte. Warum wurde die Weisheitstheologie so lange diskriminiert? Der zweite Teil versucht eine knappe Kartographie der Weisheit und fragt: In welchem (entspannten/stressigen) Verhältnis stehen prophetische und weisheitliche (und priesterliche) Traditionen zueinander? Im dritten Teil füttere ich den Begriff der Erfahrung im leitenden Begriff der *Erfahrungswisheit* durch Importe aus der Leibphänomenologie des Kieler Philosophen Hermann Schmitz an: Wie reagiert der spürende Leib auf Erfahrungen von Transzendenz oder Erfahrungen des Heiligen/Göttlichen? Ein vierter Teil zeigt am Beispiel einer weisheitlichen Schöpfungstheologie, *welches* Weltgefühl mit der Einleibung der in den biblischen

2 Vgl. z.B. folgende Zeitschrift: *Philosophie Magazin Sonderausgabe 21 – Frühling 2022* zum Thema »Albert Camus. Leben in einer absurden Welt.«

3 Vgl. MacIntyre (1995); Tugendhat (1993). Eine neoaristotelische Tugendethik vertritt Nussbaum (2015; 2017). Nussbaum arbeitet mit offenen Listen für Befähigungen (*capabilities*), die in der Gesamtheit und inneren Vernetzung ein glückliches Leben versprechen, und zwar, das ist eine ihrer Pointen, für menschliche und nichtmenschliche Tiere.

Texten aufgerufenen Bilder ausgebildet wird. Hilft das Symbol der Schöpfungstheologie dabei, die Orte von Transzendenz- oder Heiligkeitserfahrungen zu benennen, Orte, die auch außerhalb der Kirchenmauern aufzusuchen sind: in der Natur, der Kultur, der Wissenschaft, verdichtet in maßgebenden Menschen (Karl Jaspers)? Im letzten Teil werbe ich für eine Theorie gelingender Lebensführung, die auch für religionspädagogische Bildungsprozesse leitend sein könnte. Kurz: Ich plädiere dafür, die Religionspädagogik (Lämmermann, 1994; Meyer-Blank, 2003; Schröder, 2012) verstärkt auf ein Konzept gelingender Lebensführung zuzuschneiden, die erfahrungssatt vom spürenden Leib ihren Ausgang nimmt. Mein Vorschlag ist selbstredend ein Gesprächsangebot. Der Dogmatik – innerhalb der Theologie wurde die Dogmatik viel zu lange als Königsdisziplin fehlverstanden – steht es nicht zu, anderen Fächern »gutgemeinte« Ratschläge zu geben. Aber ein resonantes Gespräch kann für beide Seiten fruchtbar sein.

2 Weisheit – das Schmutzkind

Über einen erstaunlich langen Zeitraum pflegte die alttestamentliche Wissenschaft eine kaum kaschierte Aversion gegen die Weisheitstexte des Alten Testaments, weil, so das Vorurteil, die Weisheit den Eindruck erwecke, wie Ernst Würthwein noch Ende der 1950er Jahre kritisierte, »als könne der Mensch den Segen von sich aus und außerhalb des Bundes erreichen. [...] Das war vielleicht ägyptisch, jedenfalls nicht *genuin israelitisch*.« (Würthwein, 1970, S. 207) Würthwein konstruierte freihändig einen Gegensatz zwischen Weisheit und JHWH-Glaube, Offenbarung und Erfahrungsweisheit, zwischen einem Gott der Geschichte und einem importierten weisheitlichen Denken, das, so seine Vermutung, von höfischen Kreisen nach Israel importiert wurde. »Es ist ganz deutlich, daß der Bundesgott, dessen Bereich vor allem die Geschichte ist [...], sich in seiner ganzen Grundkonzeption nach unterscheidet von dem Gott der Weisheit, der als Vergelter im Leben des Einzelnen wirkt.« (ebd., S. 203)⁴ Jenseits der Entrüstungslogik benennt Würthwein ein zentrales Problem (das sich freilich bei genauem Hinsehen einem Vorurteil verdankt): Das optimistische Menschenbild der Weisheit passt zumindest auf den ersten Blick gar nicht zum sündenverdrießlichen Menschenbild im Alten Testament: Dieser selbstbewusste und in Maßen optimistische »Menschentyp, der für Israel neu war und dessen Selbstsicherheit dem genuin-israelitischen Glauben anstößig sein mußte« (ebd., S. 204), wird für Würthwein selbst zum Skandalon. Prophetismus, der Prophet als Bote der Offenbarung, und die Weisheit in Gestalt der lebensklug argumentierenden Pädagogin, scheinen nicht zueinander finden zu können. Weisheitstheologie ist zu wenig demütig und nimmt die Sünde nicht ernst genug, bitteschön.

Würthweins Hoffnung, *genuin Israelitisches* methodisch im barthianisch getauften Offenbarungsbegriff erheben zu können, ist inzwischen längst verflogen; die gegenwärtige alttestamentliche Forschung von Rang erkennt an, dass auch die geschichtlich

4 Würthwein stellte vier Charakterzüge weisheitlichen Denkens heraus: »1. Das Leben verläuft nach einer bestimmten Ordnung. 2. Diese Ordnung ist lernbar. 3. Dadurch ist dem Menschen ein Instrument in die Hand gegeben, seinen Lebensweg zu bestimmen und zu sichern, denn 4. Gott selber muss sich nach dieser Ordnung, diesem Gesetz, richten.« (Würthwein, 1970, S. 204)

denkenden Texte an gemeinorientalischen Vorstellungen partizipieren – freilich immer in einer selbstwirksamen Deutung. Und das für viele Leser*innen jener Generation überraschende Spätwerk Gerhard von Rads über die Weisheit in Israel (von Rad, 1970), hat zu neuen Einsichten geführt: die importierte Erfahrungsweisheit wurde von den Autoren höchst eigenständig theologisiert, vielleicht immer schon mit dem Ziel, keinen komplett unversöhnlichen Gegensatz zwischen Erfahrungsweisheit und Offenbarungsweisheit aufzumachen. Mentalitätsgeschichtlich aber sind der Bote und der Pädagoge höchst unterschiedlich: hier der emotional auffällige Prophet, namentlich der Unheilsprophet, der sich als berufener Bote im Besitz der Wahrheit glaubt, dort der Weisheitslehrer, der um die Ambivalenzen und Ambiguitäten des Lebens weiß.

Zumindest für die Proverbien ist Würthwein in seiner Analyse zuzustimmen: »Die klassischen Themen biblischer Geschichtstheologie wie Exodus, Erwählung und Bundesschluss spielen im Buch der Sprichwörter keine Rolle.« (Schwienhorst-Schönberger, 2017, S. 156) Jutta Hausmann betont, wie desinteressiert sich die Weisheit an der Nationalgeschichte des auserwählten Volkes zeigt. Die Weisheit interessiert sich *zunächst* nicht für »Israel« und dessen Erwählung. Hausmann spricht deshalb vom »fehlende[n] Israelbezug« und erkennt darin den »universalen wie internationalen Charakter der Weisheitsliteratur«. (Hausmann, 1996, S. 13) Der Züricher Alttestamentler Konrad Schmid zeigt aber, dass es in anderen weisheitlichen Texten – etwa im Kontext der Josefsgeschichte (Gen 37–50) – durchaus eine weisheitliche Geschichtsdeutung gibt (Schmid, 2019, S. 300f).

Jenseits der Invektiven und des Bashings durch Autoren wie Würthwein will ich die Eigentümlichkeit und Stärke dieser weisheitlichen Deutungskultur näher in Augenschein nehmen. Dabei gilt es folgende Warnung zu beherzigen: »Es gibt in Ägypten und im Alten Orient einschließlich Israel keinen einheitlichen Weisheitsbegriff.« (Janowski, 2019, S. 500) Daran erinnert Bernd Janowski in seinem *opus magnum* »Anthropologie des Alten Testaments«.

3 Vermessung der Weisheitstheologie

Im Folgenden skizziere ich einige idealtypische Elemente der Erfahrungsweisheit und beginne mit zwei schwergewichtigen außertheologischen Stimmen. Aleida Assmann charakterisiert Weisheit in einem eleganten Essay als »Wissen um ein gelingendes Leben, eine *Ars vivendi* und *moriendi* unter den Bedingungen menschlicher Unvollkommenheit und Gebrechlichkeit. Wissen und Handeln sind deshalb untrennbar verbunden« (Assmann, 1991, S. 17). Assmann betont den *prospektiv-präventiven Zug* dieses Denkformats: Weisheit plausibilisiert »Weitsicht«, votiert dafür, »Fehlverhalten [zu] meiden und Schaden [zu] mindern, Abstand [zu] halten und die direkten Impulse [zu] zügeln« (ebd., S. 19). Dabei ist beim ersten Hinsehen ein konservativer Zug erkennbar: »Es geht in erster Linie um Anpassung und Einpassung, nicht um Veränderung und Neuordnung.« (Ebd.) Als zentrales Kennzeichen des weisheitlichen Wissens gibt Aleida Assmann aus, »daß es sich im Gelingen bewährt« (ebd., S. 18). Auch wenn Revolutionen nicht Sache der Weisheit sind, indem sich Weisheit der »Imagination« und »Fiktion« bedient, macht sie dennoch »neue Spielräume, neue Chancen sichtbar« (ebd.) und trägt

somit zur Veränderung des Bestehenden bei, besitzt also innovatives, kreatives Potential. Der Philosoph Reiner Wiehl betont das Element der Klugheit: »Die Klugheit ist immer eine Angelegenheit der Erfahrung, kein Vernunftwissen, welches aller Erfahrung vorausgeht. *Ihr Erfahrungswissen ist als solches nicht prinzipiell der Möglichkeit des Irrtums entzogen.* Die Regeln und Imperative der Klugheit sind infolgedessen immer nur von komparativer Allgemeinheit.« (Wiehl, 1991, S. 95, Hervorhebung, K.H.)

Den Blick geschärft durch Importe von außen, konzentriert sich jetzt der Blick auf den biblischen Befund. Zunächst: Die Importe aus den Hotspots der damaligen Weisheit wurden von biblischen Schriftgelehrten nicht eins zu eins übernommen, sondern, wie Angelika Berlejung trefflich sagt, »*jahwesiert*« (Berlejung, 2017, S. 22), also dem (sich entwickelnden) Gottesverständnis der Israeliten angepasst. Für das menschliche Handeln wird ein *Tun-Ergehen-Zusammenhang* entdeckt: Wer eine gute Tat begeht, erzeugt eine positive »Tatsphäre« (Klaus Koch), die auf andere ansteckend wirkt. Die lange gültige Formel: Wie man handelt, so lebt man, wird in späteren, milde skeptischen Texten bei Kohelet und im weisheitlichen Großnarrativ Hiob hinterfragt, einfach deshalb, weil lebensweltliche Erfahrung Beispiele dafür kennt, dass auch ein Gerechter, der also in der Tatsphäre guter Taten lebt, leiden kann und ein Ungerechter trotz seiner von ihm (oft unbemerkt) verbreiteten schlechten Tatsphäre in sichtbaren Glückszuständen lebt. Damit ist aber die Aufforderung, gegen negative Tatsphären anzugehen, nicht vom Tisch. Ganz im Gegenteil. Das alte Modell des Tun-Ergehen-Zusammenhangs bleibt umgeformt in Kraft: Mit noch mehr Wumms muss gegen die negativen Tatsphären angegangen werden. Die Weisheit ist allerdings wissend um menschliche Ambivalenzen und milde illusionslos: Der Skandal um die ausgleichende Gerechtigkeit kann innerweltlich nicht gelöst werden, wahrscheinlich hat die Weisheitstheologie aufgrund dieser illusionslosen Einsicht in späteren Zeiten sich für die Eschatologie geöffnet, die zunächst nicht als Deutungstool in ihrem Werkzeugkasten zu finden war.

Zentrales Organ der biblischen Weisheit ist das *Herz*, aber nur wenn es wie ein hörendes, also resonantes Herz und nicht wie ein hartes (wörtlich »sklerotisches«; Sir 3,26) Herz schlägt. Weisheitstheologie versteht sich als kardiologische Erfahrungstheologie, sie spricht aus der *Perspektive eines Beteiligten*, der Weise ist mit dem Herzen dabei. Konzise formuliert geht es in den biblischen Weisheitstexten um die *Bildung* eines Menschen. »Das Ziel weisheitlicher Literatur ist es, aus einem jungen Menschen ein gebildetes, kompetentes, recht denkendes und recht handelndes Mitglied der Gesellschaft zu machen. Dies geschieht in der Form des eingängigen kurzen Spruchs oder Beispiels (maschal), worin eine Erfahrung so bündig formuliert ist, dass sie in Erinnerung bleibt.« (Köhlmoos, 2017, S. 330) Der Merkvers aus Prov 25,15 beschreibt metaphernsatt die ideale Atmosphäre, in der Weisheit tradiert wird: »Eine sanfte Zunge zerbricht Knochen.«

Inhaltlich zielt die weisheitlich-biblische Pädagogik auf die Etablierung einer Gegenkultur zum diskursleitenden aristokratischen Ehr- und Scham-Modell der Umwelt. Durch die Inszenierung lebenswichtiger Erfahrungen sollen die Schüler zu einem gemeinschaftstreuen, durch Statusverzicht und Statusumdeutung organisierten gelingenden Leben gebildet werden. Tritt Weisheit explizit in einem Lehrer-Schüler-Verhältnis auf, hat auch die Mahnung ihren begrenzten Platz, sowohl bei der Figur der Frau Weisheit als auch bei der Figur des Jesus von Nazareth.

Besondere Aufmerksamkeit verdient der *anthropologische Optimismus* der Weisheit. Neuere Exegese hat deutlich gemacht, dass der theologisch tradierte anthropologische Pessimismus, der gerne mit der wissenden Rede vom Sündenfall quittiert wurde, nur geringen Anhalt an den biblischen Texten hat. Von Sünde ist explizit erst in der Kain- und Abel-Erzählung die Rede (Gen 4,7ff.). Kain wird sogar in einer weisheitlichen Gottesrede, als die Figur Gott selbst die Rede führt, aufgefordert, über die Sünde zu herrschen, also die Wahl lebensfeindlicher Handlungen, die die soziale Balance stören, zu unterlassen. Gerhard von Rad sagt unmissverständlich präzise: »[D]as Menschenverständnis dieser [weisheitlichen, K. H.] Lehre ist schlechterdings untragisch.« (Rad, 1970, S. 388) Allerdings: Der anthropologische Optimismus der Weisheitstheologie hat sich nicht in allen Partien der biblischen Texte durchgehalten. Die in der nachexilischen Zeit verstärkt aufkommende *skeptisch grundierte Anthropologie* behält aber nicht das letzte Wort, denn in den Schlüsselaussagen der Tora wie in Dtn 30,11-14, wird behauptet, der Mensch sei »diesem bösen Herz nicht vollständig ausgeliefert.« (Schmid, 2019, S. 380)

Wie gesehen: Der *Idealtypus einer Weisheitstheologie* gewinnt zunächst Kontur durch klare Abgrenzungen. Die Weisheitstheologie profiliert sich gegen Theorieformate von Offenbarung, votiert gegen eine Engführung auf Nationalgeschichte und bundestheologische Konzepte, hält sich abstinenz zur (Heils-)Geschichtstheologie, ist anti-eschatologisch und anti-apokalyptisch. Allerdings: *Historisch* hat es eine Annäherung gegeben, wie der Berliner Alttestamentler Markus Witte betont:

»Im Zusammenspiel von Weisheit, Eschatologie und Toratheologie spiegelt sich das immer engere Zusammenwachsen jüdischer Traditionen und ihrer Trägerkreise im Umkreis des Zweiten Tempels. Man könnte auch sagen, die Weisen beziehen in folge des vertieften Nachdenkens über die Zeit zwangsläufig die heilsgeschichtlichen Traditionen und damit Geschichte, Tora und Kult in Vergangenheit und Zukunft in ihre Reflexionen ein. Sie werden dadurch immer stärker auch zu Lehrern der Tora und der Eschatologie. Neben der Sapientialisierung der Tora (vgl. Dtn 4) steht die Nomisierung der Weisheit; zur Sapientialisierung der Prophetie tritt die Eschatologisierung der Weisheit, und auch zwischen Kult und Weisheit zeigt sich ein traditionsgeschichtliches Wechselspiel, wenn der Zion zur Wohnstätte der Weisheit wird (Sir 24) oder die Weisheit selbst in Farben des Tempels erscheint (Prov 8,34; 9,1). Die Trennlinien verlaufen – wenn es sie denn überhaupt jemals in der Religions- und Kulturgeschichte Israels und Judas gab – spätestens in hellenistischer Zeit nicht mehr zwischen Priestern, Propheten, Weisheitslehrern und Geschichtsschreibern, sondern zwischen unterschiedlichen Gewichtungen kultischer und historiographischer (metahistorischer) Konzeptionen: Weisheit und Eschatologie gehören immer dazu« (Witte, 2013a, S. 431–432; vgl. Sheppard, 1980, S. 13,15,18; Krause, 2021).

Die Urform von Theologie, so die spannende These, entdeckt Markus Witte in den Weisheitsbüchern: »[D]ie Weisheitsbücher nähern sich aufgrund ihres reflexiven und diskursiven, mitunter definitorischen Charakters sowie ihrer Anlage zur Argumentation und *Selbstkritik* doch am stärksten einer systematisch strukturierten und auf Anwendung bezogenen Rede von Gott. Die Weisheitsbücher lassen sich dementsprechend als ›Urform‹ von Theologie bezeichnen.« (Witte, 2013b, S. 45) Vor allem im späten Buch Kohelet entziffert Witte »eine Tendenz zur Abstraktion und Entmythologisierung des Gottesbegriffs«, die auch

eine präsentische Eschatologie ausmachen kann: »In Momenten des Glücks partizipiert der Mensch am ›olam/aiwn‹ (›Ewigkeit‹), an der Zeit Gottes und damit an Gott selbst.« (ebd., Hervorhebung, K.H.) Für eine Lebenslehre gilt: Weisheit ist nichts weniger als »ein Baum des Lebens« (Prov 3,18).⁵

Worin aber besteht präzise der *anthropologische Anknüpfungspunkt* der Erfahrungsweisheit?

4 Leibliche Erfahrungsweisheit

Anknüpfungspunkt für religiöse Erfahrungsweisheit, genauer: für Zugänge zur Transzendenz durch Erfahrung des Heiligen/Göttlichen, so die These, ist der spürende Leib. Der spürende Leib, so das Mastermind der Leibphänomenologie, Hermann Schmitz, ist der *Urresonanzraum* von affektiver Betroffenheit – auch für Betroffenheit durch das Heilige. Von dieser Urintention aus hat Schmitz (1928–2021) ein mächtiges *System der Philosophie* entworfen, das nachhaltige Gesprächsangebote an die Theologie offeriert (Schmitz, 1990; Schmitz, 2011; Schmitz, 2019). Erfahrungen des Heiligen/Göttlichen deutet Schmitz als *Anmutung von Gefühlsmächten oder Atmosphären*, die den Leib heimsuchen. Aber nicht nur religiöse Gefühle, Gefühle überhaupt bestimmt er als Atmosphären, die auf den Leib eindringen. Wenn ich etwa gut gelaunt in einen Raum eintrete, spürt der Leib sofort die dicke Luft, die dort herrscht, bevor es mir reflexiv gelingt, die Situation zu durchschauen. Mein Gefühl der Weite weicht einem Gefühl der Enge. Oder in der Begegnung mit Menschen: Wenn ich auf maßgebende Menschen treffe – das kann eine vergangene Figur wie Jesus von Nazareth oder eine gegenwärtige Figur wie Greta Thunberg sein – bin ich vielleicht von deren Kraft affektiv betroffen und gleichermaßen fasziniert und überwältigt, weil sich hier vielleicht für mich eine Lebensorientierung eröffnet. Erschlossen wird diese Erfahrung durch den spürenden Leib, ich muss dann allerdings die Erfahrung selbstwirksam darauf hin prüfen, ob sie mich mit unbedingtem Ernst heimsucht, erst dann kann es zur tragenden, mich selbst verwandelnden, erfrischenden Erfahrung werden. Zunächst ist es eine bedrängende Erfahrung, eine Erfahrung der *Enge*, weil es um nichts weniger als das eigene Leben geht, erst dann, nach der vollzogenen Prüfung, ist es eine Erfahrung von *Weite* und neu erschlossenen Möglichkeiten.

Als anthropologisches *Urexistential des Leibes* entdeckt Schmitz das Gezwit von Enge und Weite. Aufgelesen hat er dieses Gezwit bei Johann Wolfgang von Goethe, einem seiner Lieblinge:

5 Christoph Schwöbel hat sehr früh versucht, Brücken zwischen Prophetie und Weisheit zu bauen. »Indem die weisheitliche Literatur die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit des rechten Handelns immer mitthematisiert, richtet sie sich nicht nur auf einen eingegrenzten, gleichsam rein säkularen Raum [...], sondern fragt nach dem Grund der Regelmäßigkeit des Geschehens der Welt. Weil diese Frage – jedenfalls in der kanonischen Gestalt der Weisheitssammlungen immer mitgestellt wird, ist die ›Erfahrungsweisheit‹ immer zugleich – zumindest implizit – ›theologische Weisheit‹. [...] Im Blick auf diese theologische Ausrichtung, die auch den im höchsten Maße weltzugewandten Formen der Weisheit eignet, ist es voreilig, von einem Gegensatz zwischen der Offenbarung, die sich vorrangig in der Geschichte ereignet und der Erfahrung, die sich auf die Strukturen der Welt bezieht, zu sprechen.« (Schwöbel, 2005, S. 148–149)

»Im Atemholen sind zweyerley Gnaden:
 Die Luft einziehn, sich ihrer entladen.
 Jenes bedrängt, dieses erfrischt;
 So wunderbar ist das Leben gemischt.
 Du danke Gott, wenn er dich preßt,
 Und dank' ihm, wenn er dich wieder entläßt.«

Dieses Gedicht ist die letzte Strophe des Gedichts »Talismane«, also heiliger oder geweihter Gegenstände, die man mit sich trägt und die das Leben stetig begleiten. Aufgenommen wurde das Gedicht in der Gedichtsammlung des »West-Östlichen Divan«, dort stellt sich Goethe den Lesenden als »Handelsmann« vor, der den Orient bereist.⁶ Leibliche Lebendigkeit, so die Pointe, verdichtet sich im geschenkten Urexistential des Atmens: in theologischer Deutung wird in jedem Atemzug Gottes Geist erfahrbar.

Der Philosoph Schmitz kennt keine Kontaktallergie mit der Theologie, denn seine Arbeiten zum Heiligen/Göttlichen stehen in der Tradition von Rudolf Otto (1869–1937), der einen Bestseller zum Thema geschrieben hat: *Das Heilige* (Otto, 2014). Die Erfahrung des Heiligen ist durch zwei Gefühlsqualitäten gleichermaßen ausgezeichnet: durch das Erschrecken und die Faszination (Otto), durch Schmitz präziser bestimmt als ein Leibgefühl der Enge und Weite (Schmitz). Jede, die einmal in nächster Nähe einen gigantischen Wasserfall erlebt hat, kennt diese zwei verschränkten Gefühlsqualitäten. Jede, die einmal Leonard Cohen *Halleluja* hat singen hören oder eine überwältigende Oper von Richard Wagner, kennt zugleich die irrationalen Anteile an dieser Erfahrung. Jede, die einmal einem maßgebenden Menschen, live oder über Medien, begegnet ist, weiß um diese Struktur. Religiös und nicht nur ästhetisch vollzogen wird diese Erfahrung aber erst dann, wenn sie in einem religiösen Deutungsspiel verarbeitet wird, die jene anwehenden Erfahrungen als Lebensorientierung begreift und andächtigen Dank zu adressieren erlaubt.

Rudolf Otto verortet seinen gut gealterten Ansatz freilich im Kontext einer *prophetischen* Theologie, die in protestantischen Entwürfen von Rang häufig den Ton angege-

6 Dirk von Petersdorff hat in der Frankfurter Anthologie der FAZ notiert: »Gottes ist der Orient!/ Gottes ist der Occident!«. Das ist die Übersetzung eines Koran-Verses (Sure 2, 142), und indem Goethe nicht »Allah« sagt, sondern »Gott«, öffnet er diese Aussage auch für seine christlichen Leser. So entsteht ein Talisman, der für Angehörige beider Kulturen brauchbar sein soll.« Präzise beschreibt von Petersdorff die Bewegungssuggestionen, die dem Gedicht beigegeben sind und den Atem abbilden: »Besonders reizvoll ist der letzte Talisman, der von einem der elementarsten körperlichen Vorgänge, dem Atmen, handelt. Die Atmung nehmen wir in der Regel gar nicht wahr, aber das Gedicht macht sie wahrnehmbar, und zwar durch den Rhythmus: Während in den vorhergehenden Strophen betonte und unbetonte Silben gleichmäßig wechseln, gibt es hier doppelte Senkungen. Damit wird die Bewegung des Atmens rhythmisch mitvollzogen, denn das Ausatmen dauert länger als das Einatmen, und dieses längere Ausatmen bilden die Daktylen ab. Goethe verbindet die Erfahrung des Atmens auch mit dem Lebenslauf des Menschen. Die Doppelbewegung des Einziehens und Entladens entspricht bedrängenden und erfrischenden Erfahrungen, und anschließend wird gesagt, dass der gesamte Lebenslauf im Rhythmus eines sozusagen göttlichen Atmens stattfindet: Der Mensch wird zusammengepresst, erfährt also Leid oder eine besondere Intensität, um anschließend aus dieser Konzentration auch wieder entlassen zu werden.« (Petersdorff, 2017). Dazu auch Navid Kermani (2022).

ben hat. Alttestamentlich gibt es, wie gesehen, allerdings (mindestens) drei Berufsgruppen, die für eine Vermittlung und Inszenierung von Transzendenzerfahrungen zuständig sind: der Prophet (Bote); der Priester/Pastorin (Theaterleute) und der Weisheitslehrer (Pädagogin). Der spürende Leib ist resonanztechnisch für alle drei Zugänge offen, Schmitz selbst beschreibt die philosophische Aufgabe so: »*Besinn dich auf dein Dichfinden in deiner Umgebung*« (Schmitz, 1990, S. 321), eine Definition, die prächtig zu einer lebensweltnahen Weisheitstheologie passt.

Ein wirkmächtiger Schlüsselbegriff der von Schmitz entworfenen Leibanthropologie lautet »spielerische Identifizierung« (Schmitz, 2019, S. 174–181), die bei ihm auf alle »Kultursysteme (Recht, Moral, Religion, Kunst, Dichtung)« (Schmitz, 1990, S. 116) Anwendung findet. Spielerische Identifizierung ermöglicht »Phantasie und Fiktion« als ein »Hinausdenken über das Wirkliche« als auch die Kunst »der Vergegenwärtigung, wodurch das Vergangene bzw. Zukünftige trotz seines Nichtmehr- bzw. Nochnichtseins als Folge vergangener und zukünftiger Gegenwarten in entfaltete Gegenwart eingeholt wird.« (ebd., S. 174) In dieser Fähigkeit zur spielerischen Identifizierung sieht Schmitz auch den Unterschied zum Tier, das folgendes Spiel nicht beherrscht: »das Identifizieren – d.h. Vorschweben eines Sachverhalts der Art, daß etwas mit etwas identisch ist, und Sich-einlassen darauf – ohne Rücksicht auf Tatsächlichkeit der Identität.« (ebd., S. 175) Schmitz konkretisiert diesen Gedanken am Beispiel der Bildnahme, etwa einer Fotografie oder einem Gemälde: Die »eigentümliche Errungenschaft zur Bildnahme besteht«, so Schmitz, »darin, daß man mit dem Bild umgehen kann, als ob es das Abgebildete sei, ohne Gefahr, es mit diesem zu verwechseln und die Identität für tatsächlich zu halten.« (Ebd.) Das war kulturgeschichtlich nicht immer selbstverständlich, denn »noch die Griechen fesselten Götterbilder, damit diese nicht wegliefen« (ebd.). Ein hübscher Gedanke.

Bereits Kinder ab etwa vier Jahren entwickeln Fähigkeiten zur spielerischen Identifizierung im Rollenspiel: Das Prädikat *spielerisch* nimmt bei Schmitz Bezug auf das *Darstellungsspiel* von Kindern, die Gegenstände umdeuten und sich damit spielerisch identifizieren, ohne die Frage nach einer objektiven Tatsächlichkeit je zu stellen: *subjektive Tatsachen* sind sie durchaus. Wenn der Teddybär mit dem einen herausgerissenen Auge den bösen Wolf darstellt, würde ein Kind entsprechenden Alters nicht auf die Idee kommen zu sagen, der Wolf ist ein Teddybär. Im dargestellten Spiel aber ist der Teddybär der Wolf, ohne wenn und aber. Ein zweites Beispiel. Kinder können mit großem Ernst eine Puppentaufe oder Puppenhochzeit ausführen, Minuten später die Puppe verärgert und wütend in die Ecke werfen und auf Rückfragen mit der Bemerkung reagieren: »Aber Papa, das ist doch nur eine Puppe. Die kann sich nicht wehtun.« Nach Schmitz sind Mythos (der Teddy als böser Wolf) und Ritus (Puppentaufe) »im kindlichen Darstellungsspiel präformiert. Die Rollenübernahme durch das Kind ist eine Vorform des Ritus, die Umdeutung der Gegenstände, mit denen es spielt, eine Vorform des Mythos.« (Schmitz, 1990, S. 191)

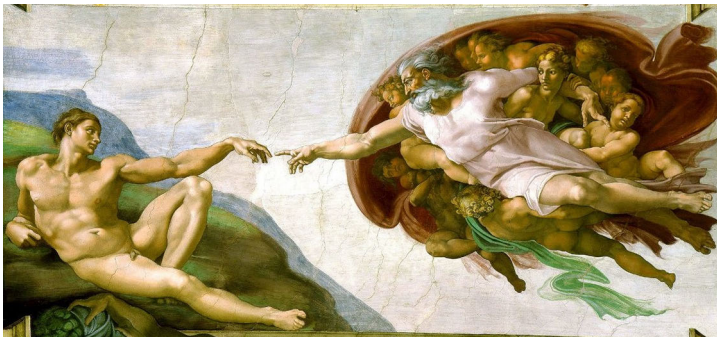
Darin besteht die Beschreibungskunst von Hermann Schmitz: Er macht die Leiberfahrung als Urresonanzgeschäft überhaupt erst sprachfähig. Der neue akademische Lebensschwung, der sich aus der Verschränkung von Leibphänomenologie und Weisheitstheologie ergeben kann, lässt sich knapp am Beispiel der Schöpfungstheologie skizzieren.

5 Die spielende und tanzende Frau Weisheit

Um deutlich zu machen, *welches Welt- und Lebensgefühl* sich durch die erzählten biblischen Geschichten ausbildet, eine knappe Erinnerung. Als nachhaltig bekannt dürfen die zwei Schöpfungserzählungen aus Gen 1,1-2a und Gen 2,4b-3,24 gelten, daneben etwa der Schöpfungpsalm 104. Selten dagegen ist im alten Betriebssystem die (späte) weisheitliche Schöpfungsnarration aus Proverbien 8 gespeichert worden. Der Alttestamentler Bernd Schipper verortet in seinem großen biblischen Kommentar diesen Text als Gen 0,0 (Schipper, 2018, S. 527). Die mythologische Erzählung geht so: Gott webt ein Gegenüber, die (Frau) Weisheit, die auf dem Erdenrund spielt und tanzt und Gott zur Schöpfung animiert. Diese Erzählung ruft ein ganz eigentümliches religiöses *Weltgefühl* (= Schöpfung) auf, jetzt ruht (anders als in den bekannten Schöpfungserzählungen) die Schöpfung auf *Eros, Spiel und Tanz*, steht für Kreativität, Lebendigkeit und Entwicklungsfähigkeit.

Proverbien 8 feiert die Kreativität und geht von Bildern der Anmut aus, die starke emotive Kräfte aussenden, diese Anmut der Welt zu bewahren. Dieses *genussreiche Lebensgefühl*, das sich von einer Sündenverdrießlichkeit freihält, kann in Kunstwerken und kreativen Schüben einwohnen oder sich personal inkarnieren, etwa in den großen Gestalten der Geschichte in Vergangenheit und Gegenwart. Das Christentum deutet Jesus Christus als außerordentliche Verleiblichung des Heiligen. Seine in den biblischen Geschichten vor Augen gemalte Gestalt präsentiert einen Lebensentwurf, der durch Statusverzicht und uneigennützig Hilfe und zugleich durch eine feiertüchtige Lebensfreude ausgezeichnet ist. Dieser Weisheitslehrer erzählt verspielte Gleichnisse, die die Welt zum Tanzen bringen. Sie inszenieren ein Angebot, sich mit diesem Lebensstil und dieser Lebensrichtung spielerisch zu identifizieren, um das christliche Lebensgefühl leiblich hautnah zu erfahren. Das Ergebnis: eine lebensweltsensible und erfahrungssatte Theologie, wie sie leibt und lebt. Der *Leib* also dient als Anknüpfungspunkt für religiöse Erfahrungen, für Erfahrungen des Heiligen. Um den Leib zum Sprechen zu bringen, empfiehlt es sich, beim Leibphilosophen Hermann Schmitz einige Grundkurse zu belegen.

Michelangelo, 1508–1512: Die Erschaffung Adams



© gemeinfrei

Das ist die Pointe: Ein *Beziehungsgeschehen* gibt es also bereits vor der Schöpfung zwischen Gott und der Frau Weisheit. Frage: Wen also hat Gott in Michelangelos Gemälde *Die Erschaffung Adams* im Arm?

6 Perspektiven einer weisheitlich konturierten Religionspädagogik

Abschließend will ich einige Aspekte zu einem Gespräch mit der Religionspädagogik nennen, ohne als abgehalfterte Interpretationsmacht aufzutreten.

Es gibt innerhalb der geisteswissenschaftlichen Szene einen Megatrend zu vermelden: Die Drift hin zu einer Theorie gelingenden Lebens. Inzwischen sind erste ausgeruhte und gutgelaunte Bücher zum Thema erschienen – aus der Soziologie von Hartmut Rosa, aus der Psychologie von Martin Seligman. Frühzeitig hat sich die Theologie durch die Arbeiten von Trutz Rendtorff, der für eine ethische Theologie plädiert hat, als Trendsetter beteiligt (Rendtorff, 2011). Offenbar bedient diese Drift auch ein Orientierungsbedürfnis von Studierenden in einer unübersichtlichen und zunehmend digitalisierten Welt und ratifiziert zugleich die von den Universitäten angemahnte Praxisnähe der Forschung. Die starke Nachfrage nach Ratgeberliteratur dürfte zusätzlich als Motivationsschub gewirkt haben. Alle Fächer der Theologie sollten sich um ein Copyright auf Lebensnähe bemühen.

Zu den Identity-Markern theologischer Anstrengung gehört die Frage nach Zugängen zur Transzendenz. Theologie hat kontextsensibel hier unterschiedliche Antworten gefunden: Friedrich Schleiermacher entdeckte in der produktiven Auseinandersetzung mit Immanuel Kant Zugänge zur Transzendenz oder zum Heiligen im *Bewusstsein*; Karl Barth reagierte auf den Untergang des Fortschrittsoptimismus in den Schützengräben des 1. Weltkriegs und erschloss im *Wort Gottes als Anrede* neue Zugänge; Wolfhart Panenberg fragte als Reaktion auf die Erfahrungen des Zweiten Weltkriegs nach *Gott in der Geschichte* und erkannte im Denkbild der Auferstehung Jesu einen Vorfall auf das Ende der gesamten Geschichte (Korsch, 2016, S. 12). Mein Vorschlag lautet, im Rekurs auf den lange vergessenen Leib – diese atmende subjektive Tatsache – Zugänge zur Transzendenz zu suchen und für eine Theorie gelingenden Lebens fruchtbar zu machen. Der Leib ist der Urresonanzraum affektiver Betroffenheit. Damit habe ich mich als Schmitzianer, als sein Follower geoutet. Darin besteht die nicht eben kleine Stärke dieser Philosophie: sie macht sprachfähig für Leiberfahrungen, kämpft gegen emotionale Verflachung und ist im besten Sinne pädagogisch wertvoll.

Der Import aus der Leibphilosophie geht einher mit einem Paradigmenwechsel in der Theologie. Ich setze auf die im theologischen Betrieb durch häufige Nichtbeachtung verwarhloste Weisheitstradition. Aber: Im Alten Testament sind mindestens drei Parteien für die Zugänge zur Transzendenz zuständig: der Prophet (Bote), der Priester (Theaterleute) und der Weisheitslehrer (Pädagoge). Im Protestantismus hat vor allem der Prophet als Identifikationsfigur gedient. (Auch in der jüdischen Religionsphilosophie steht er bis heute ganz vorne, man denke nur an die prophetische Philosophie von Emmanuel Levinas!) Benötigen wir noch die Outdoor-Prophetin? Für eine Religionspädagogik ist selbstredend die/der biblische Weisheitslehrer*in (Frau Weisheit, Jesus Christus) als Pädagoge interessant.

Für eine weisheitliche Renovierung der Religionspädagogik im Konzert der Theologie ist der Rekurs auf biblische Erzählungen und Sprachformen sinnvoll – von den Sprüchen, über die großen Narrationen bis hin zu den Parabeln im Neuen Testament. Hier ist das »symbolische Kapital« (Barth, 2015) unserer Tradition gespeichert, ein wahrer Fundus. Wir Menschen sind erzählende Wesen, *homo narrans*, und die Sprachformen biblischer Texte zeigen die Genese für Krisen der Lebensführung und ihre präventive Bearbeitung. Die *Anlässe* für heutige Krisen sind zwar andere, aber die Lebenskrisen selbst wie die Ur-Frage nach dem Ursprung von Gewalt und ihre präventive Bearbeitung haben sich nicht gewandelt. Gleich geblieben ist auch das Existential des spürenden Leibes: Angst etwa (lat. *angustia*) wird weiterhin als Engung und Freude als Weite empfunden. Religionspädagogik kann einen Alphabetisierungskurs der Leibsprache anbieten. Erzählen ist das »Urspiel« (Handke, 2022, S. 15) des Lebens.

An dieser Stelle wäre auch die Kreativität im Religionsunterricht zu verorten: Als Erzählgemeinschaft sollten nicht nur die biblisch tradierten Geschichten Thema sein, sondern es dürfen neue Erzählungen verfasst und pointiert Geschichten des Gelingens erzählt und entworfen werden, die sich selbstbewusst vor die vielen Bilder misslungenen Lebens schieben und die Idee von Glück aufscheinen lassen. Die »Räume der Phantasie« (Emcke, 2016, S. 207f.) wollen mit Bildern gelingenden Lebens tapeziert werden.

Eine Konzentration auf weisheitliche Denkmodelle erschließt mentalitätsgeschichtlich andere Atmosphären oder Weltgefühle, wie die kurze Erinnerung an die weisheitliche Schöpfungspoetik gezeigt hat: Die Welt gründet – nimmt man Prov 8 als Basiserzählung – auf Eros, Spiel und Tanz, steht für Lebendigkeit, Kreativität und Entwicklungsfähigkeit. Dieses so eingestiftete religiöse Weltgefühl hat einen ganz eigentümlichen Drive, betont den Genuss des Lebens und macht damit zugleich sensibel für das »Seufzen der Kreatur« (Röm 8), das kreativ und präventiv bearbeitet werden muss.

Eine Weisheitstheologie tendiert stets zur Pneumatologie. Pneumatologie ist im besten Sinne religiöse Lebensweltkunde, die göttliche Atmosphären oder den Geist Gottes aufspürt. Deshalb ist es klug, nicht das Credo zum Ausgangspunkt zu nehmen, also mit Gott und Glauben (wenn überhaupt, dann so: Sass, 2022) zu starten, sondern mit der Pneumatologie als Erfahrungsweisheit, um Orte der Erfahrung aufzusuchen: in der Natur, der Kultur und bei maßgebenden Menschen. Ort des Heiligen ist nicht nur die Kirche (Kirche ist selbstredend dank der Theaterleute auch Ort des Heiligen), sondern die Pneumatologie erlaubt eine horizontale, gleichermaßen räumliche und geschichtliche Ausdehnung.

Für die Religionspädagogik scheint mir ein Aspekt besonders wichtig: Religiöse Erfahrung verkauft die Theologie gerne als unverfügbar und unableitbar. Das ist ein Drückeberger-Argument. Kunstwerke etwa ermöglichen Erfahrung, auch religiöse Erfahrung. *Nature Writing* ermöglicht (religiöse) Naturerfahrung. Romane oder Biographien über maßgebende Menschen ermöglichen (religiöse) Erfahrung. Hermann Schmitz spricht von spielerischer Identifizierung: Wir können mit dem Personal in biblischen Erzählungen (etwa Kain und Abel), in Romanen, Bühnenstücken, Liedern, Netflixserien stellvertretend Lebenserfahrung, auch Krisenkompetenzerfahrung einüben, um krisenfest zu werden. Richtig. Inszenierungen können misslingen, der Funke springt manchmal bei mir nicht über, aber es ist doch erstaunlich, wie oft es funktioniert. Richtig: Es gibt eine Differenz zwischen ästhetischer und religiöser Erfahrung.

Religiös ist die Erfahrung dann, wenn ich sie im religiösen Deutungshorizont verstehe, wenn ich zum Beispiel die durch *Nature Writing* ausgelöste Erfahrung mit dem religiösen Weltgefühl als Schöpfung verbinden und Dank adressieren kann, indem ich andächtig in diesem Weltgefühl lebe und es auch für spätere Generationen schütze.

Aufgabe ist es, Praxisfelder für weisheitliches Unterrichten präzise zu benennen. Ein weisheitliches Modell muss zugleich sensibel mit drohenden Asymmetrien zwischen Lehrenden und Schülern umgehen. Ziel ist eine weisheitliche Religionspädagogik auf Augenhöhe, die auf das Spiel der Resonanzen achtet.

Schließlich: Religionspädagogik wäre eine lebenssattende Einübung in Schöpfungsfrömmigkeit und Weisheitskompetenz. Diesen Zahn sollte sich die Religionspädagogik nicht ziehen lassen.

Literatur

- Assmann, A. (1991). Was ist Weisheit? Wegmarken in einem weiten Feld. In A. Assmann (Hg.), *Weisheit. Archäologie der literarischen Kommunikation III* (S. 15–44). München: Fink.
- Barth, U. (2015). Symbolisches Kapital. Gegen eine christliche Relativierung des Alten Testaments. *Zeitzeichen* 16(10), S. 12–15.
- Berlejung, A. (2017). Bibel und Orient. In Walter Dietrich (Hg.), *Die Welt der hebräischen Bibel. Umfeld – Inhalte – Grundthemen* (S. 17–30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Emcke, C. (2016). *Gegen den Hass*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Handke, P. (2022). *Zwiesgespräch*. Berlin: Suhrkamp.
- Hausmann, J. (1996). »Weisheit« im Kontext alttestamentlicher Theologie. Stand und Perspektiven gegenwärtiger Forschung. In B. Janowski (Hg.), *Weisheit außerhalb der kanonischen Weisheitsschriften* (S. 9–19). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Huizing, K. (2020). *Scham und Ehre. Eine theologische Ethik* (2. Aufl.). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Huizing, K. (2022). *Lebenslehre. Eine Theologie für das 21. Jahrhundert*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Janowski, B. (2019). *Anthropologie des Alten Testaments. Grundfragen – Kontexte – Themenfelder*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kermani, N. (2022). *Jeder soll von da, wo er ist, einen Schritt näher kommen. Fragen nach Gott*, München: Hanser.
- Köhlmoos, K. (2017). Richtiges Leben, Tun und Ergehen. In W. Dietrich (Hg.), *Die Welt der Hebräischen Bibel, Umfeld – Inhalte – Grundthemen* (S. 324–338). Stuttgart: Kohlhammer.
- Korsch, D. (2016). *Antwort auf Grundfragen christlichen Glaubens. Dogmatik als integrative Disziplin*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Krause, J. (2021). Weise, Propheten, Schriftgelehrte. Neuen Studien zu Weisheit, Prophetie, ihrem wechselseitigen Einfluss – oder gemeinsamen Hintergrund. *Orientalische Literaturzeitung*, 116(4–5), S. 300–305.
- Lämmermann, G. (1994). *Religionspädagogik im 20. Jahrhundert*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

- MacIntyre, A. (1995). *Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meyer-Blanck, M. (2003). *Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik. Dargestellt anhand ihrer Klassiker*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Nussbaum, M. C. (2015). *Fähigkeiten schaffen. Neue Wege zur Verbesserung menschlicher Lebensqualität*. Freiburg/München: Karl Alber.
- Nussbaum, M. C. (2017). *Zorn und Vergebung. Plädoyer für eine Kultur der Gelassenheit*. Darmstadt: WBG.
- Otto, R. (2014). *Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen*. Neuauflage mit einem Nachwort von Hans Joas München: C.H. Beck.
- Petersdorff, D. von (2017). *Frankfurter Anthologie. Johann Wolfgang Goethe: »Talismane«*. In FAZ. URL: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/frankfurter-anthologie/frankfurter-anthologie-johann-wolfgang-goethe-talismane-14978245.html> [Zugriff: 26.09.2023].
- Rad, G. von (1970). *Weisheit in Israel*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2017). Gelingendes Leben in der Beschleunigungsgesellschaft. Resonante Weltbeziehungen als Schlüssel zur Überwindung der Eskalationsdynamik der Moderne. In T. Kläden & M. Schüßler (Hg.), *Zu schnell für Gott? Theologische Kontroversen zu Beschleunigung und Resonanz* (S. 18–51). Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Rendtorff, T. (2011). *Ethik. Grundelemente, Methodologie und Konkretionen ethischer Theologie* (3. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Sass, H. von (2022). *Atheistisch glauben. Ein theologischer Essay*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Schipper, B. U. (2018). *Sprüche (Proverbia) 1–15*. Biblischer Kommentar Altes Testament Band XVII/1. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmid, K. (2019). *Theologie des Alten Testaments*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schmitz, H. (1990). *Der unerschöpfliche Gegenstand. Grundzüge der Philosophie*. Bonn: Bouvier.
- Schmitz, H. (2011). *Der Leib*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Schmitz, H. (2019). *System der Philosophie*. 10 Bde., Neuauflage Freiburg/München: Karl Alber.
- Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schwienhorst-Schönberger, L. (2017). Poesie und Weisheit. In W. Dietrich (Hg.), *Die Welt der hebräischen Bibel. Umfeld – Inhalte – Grundthemen* (S. 151–169). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwöbel, C. (2005). Der Gott der Geschichte und der Gott der Weisheit. Systematisch-theologische Erwägungen im Anschluss an Gerhard von Rad. In P. Hanson, B. Janowski & M. Welker (Hg.), *Biblische Theologie. Beiträge des Symposiums »Das Alte Testament und die Kultur der Moderne« anlässlich des 100. Geburtstags Gerhard von Rads (1901–1971)* (S. 139–154). Münster: LIT.
- Seligman, M. (2003). *Der Glücks-Faktor. Warum Optimisten länger leben*. Aus dem Englischen von Siegfried Brockert, Köln: Lübbe.
- Seligman, M. (2015). *Wie wir aufblühen. Die fünf Säulen des persönlichen Wohlbefindens* (9. Aufl.). München: Goldmann.

- Sheppard, G. (1980). *Wisdom as a Hermeneutical construct. A Study in the Sapientializing of the Old Testament*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Tugendhat, E. (1993). *Vorlesungen zur Ethik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wiehl, R. (1991). Weisheit und praktische Vernunft. In A. Assmann (Hg.), *Archäologie der literarischen Kommunikation III* (S. 81–99). München: Fink.
- Witte, M. (2013a). Psalm 37 im Spannungsfeld von Weisheit und Eschatologie. In R. Egger-Wenzel, K. Schöpflin & J. F. Diehl (Hg.), *Weisheit als Lebensgrundlage. Festschrift für Friedrich von Reiterer zum 65. Geburtstag* (S. 411–436). Berlin/Boston: de Gruyter.
- Witte, M. (2013b). Einheit und Vielheit Gottes im Spiegel der alttestamentlichen Weisheit. In C. Schwöbel (Hg.), *Gott – Götter – Götzen XIV. Europäischer Kongress für Theologie (11.-15. September 2011 in Zürich)* (S. 36–55). Leipzig: EVA.
- Würthwein, E. (1970). Die Weisheit Ägyptens und das Alte Testament (1958/1959). In ders., *Wort und Existenz. Studien zum Alten Testament* (S. 197–216). Göttingen: V&R.

»Paradigmatische« Kirchengeschichte

Ein Plädoyer für kirchenhistorische Perspektiven auf die Inhalte des Religionsunterrichts

Ulrich A. Wien

1 Grundsätzliche Bemerkungen

1.1 Relevanz kirchengeschichtlicher Inhalte

Aus doppeltem Grund ist Kirchengeschichte (im Religionsunterricht) relevant: 1. Gegenwart wird über kurz oder lang Geschichte. Sie bestimmt aber weiterhin die Gegenwart und reicht in diese hinein. 2. Christliches Leben ist existenziell bestimmt durch die Erwartung von Glaubenden und Gemeinde Christi auf Vollendung des Reiches Gottes in der Parusie (Ankunft) Christi. Christus hat das Reich Gottes verkündigt, das zwar angebrochen, aber noch nicht vollendet ist. Zeit und Ewigkeit, Immanenz und Transzendenz überschneiden sich in der Phase der »Äonen-Überlappung« des Schon-Jetzt und des Noch-Nicht. Das Reich Gottes reicht in die Gegenwart hinein – nun schon 2000 Jahre – »bis er kommt« (1. Kor. 11,26). In der Geschichte christlichen Lebens kann der Geist Gottes sowohl in menschlichen Handlungen als auch im göttlichen Wirken erfahren werden. In dieser pneumatologischen und eschatologischen Verortung überschneidet sich ansatzweise die Geschichte christlicher Gemeinden als universaler Leib Christi immer (zeitlich) mit dem Reich Gottes. Diese Geschichte zeichnet sich durch »theonome Reziprozität« (Arnold Albert van Ruler) aus: Die Geschichte christlichen Lebens ist in jeder Epoche eine menschliche Antwort auf eine von Gott ausgehende Ansprache (göttliches Reden und Handeln) – also eine Art *Austausch und Partnerschaft*. Sie ist unmittelbar zu Christus und zu seinem Wirken im Heiligen Geist, also unmittelbar zum Vertrauensgrund bzw. Erwartungs-/Hoffnungshorizont des Reiches Gottes.

Deswegen ist Kirchengeschichte aber keine »heilige« Geschichte: sie ist einerseits durch das *Maß menschlicher Einsicht und menschlichen Vermögens* (Theologische Erklärung von Barmen, These 5) und andererseits durch die »Macht der Sünde« (Röm 3,9; Röm 5,21) wesentlich eingeschränkt. Kirchengeschichte ist damit die mehr oder weniger gelungene Realisierung des Evangeliums in der jeweiligen Zeit. Diese »Anstöße« erweisen sich zuweilen als strukturparallel zu gegenwärtiger Wirklichkeit, sind meist aber nur

eingeschränkt vergleichbar. Sie sind in historischen Konstellationen situiert, die vielen aktuellen Zeitgenossen ›fremd‹ anmuten. Vor diesem Hintergrund mag ein Plädoyer für Kirchengeschichte anachronistisch, vielleicht sogar absurd erscheinen.

Warum gehören diese »Geschichten« unbedingt in die Erzählgemeinschaft der Gegenwart? Weil es erstens in der Kirchengeschichte um dynamische (streitbare) Menschen geht, also um manchmal sehr disparate oder schwer nachvollziehbare Motivationen und Grundhaltungen. Weil zweitens aufgrund der Wahrnehmung der kirchenhistorischen »Geschichten« und in der Auseinandersetzung mit ihnen wichtige Kompetenzen erworben werden können: nämlich in der sich wandelnden Welt Orientierungskraft zu entfalten, Transformationen mehr oder weniger kreativ zu gestalten und angesichts apokalyptischer Szenarien – theologisch metaphorisch gesprochen – Samen der Liebe und Hoffnung zu säen und zu kultivieren.

Orientierung muss aber misslingen, wenn ›schwierige‹ Geschichte ignoriert wird.¹ (Kirchen-)Geschichte prägt – mehr als es den allermeisten bewusst ist – unsere Gegenwart und das Handeln in ihr.

Bewusst erinnerte »Geschichten« bieten also Potenzial, um eine die eigene Persönlichkeit festigende Haltung zu entwickeln, die Pole von Widerstand sowie von Gelassenheit ›wahr‹zunehmen und diese im Laufe der Jahre in eine – den Realitäten besonnen begegnende – souveräne Persönlichkeit zu integrieren, sich also mit historischen Dimensionen im Religionsunterricht und im Leben auseinanderzusetzen. Dies bildet die Voraussetzung/das Rüstzeug, um 1. sich den Herausforderungen der Lebenswelt abgeklärt (d.h. breit informiert und umsichtig) zu stellen, 2. sich in der Kultur und Gesellschaft zu orientieren, 3. sich in Glaubensaussagen mündig und kundig zu artikulieren, 4. eigene Entscheidungen und eigenes Handeln souverän zu begründen, 5. also sukzessive ›weise‹ zu werden, d.h. abwägend, vernünftig und ausgestattet mit »Herzensbildung«². Diese Potenziale für den offenen Diskurs in der Lerngemeinschaft sowie zur Stärkung eines komplexer werdenden Argumentations- und Reflexionsvermögens des Individuums zu erschließen und zu plausibilisieren, bemüht sich der hier vorgelegte Beitrag. Es gilt auf Potenziale zu verweisen und diese zu erschließen, die in unterschiedlichen historischen Konstellationen – in weltweit-ökumenischem Horizont – »paradigmatische« Funktion haben. Damit sind bzw. werden sie anschlussfähig an die Schülererwartungen, die sich – so die empirischen Untersuchungsergebnisse³ – besonders für Differenzen, Kontroversen (Empathie, Dramatik!) und (auch für) substanziell theologische Fragen interessieren. Damit wird auch ein Anliegen des Kirchensoziologen Gerhard Wegner aufgegriffen, der auf (versteckte) Potenziale christlichen Glaubens und gemeindlichen Lebens verweist und ein »substanzielles Christentum« (2022) fordert.

1 Zur Illustration sei auf einige unterrichtspraktische, aber auch curriculare Defizite verwiesen: christliche Mission (Antike bis europäischer Imperialismus), Phänomene von Devianz, klandestine (verfolgte) Gruppen/Konfessionen oder kontroverstheologisch motivierte bzw. davon tangierte Konflikte.

2 Vgl. den Beitrag von Schwarz in diesem Band (S. 163) mit Bezug auf Gramzow & Hanisch (2015, S. 85.).

3 Vgl. den Beitrag von Schwarz in diesem Band (S. 164) mit Bezug auf Gennerich, Käbisch & Woppowa (2021, S. 117).

1.2 Die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels

Harmjan Dam hat in seiner Kirchengeschichtsdidaktik (2022) eine – trotz vielfältiger Abbrüche – bemerkenswerte Kontinuität kirchengeschichtlicher Inhalte in den vergangenen anderthalb Jahrhunderten nachgewiesen. Wird – wie es heute religionsdidaktisch angeraten erscheint – von der Schüler:innen-Orientierung ausgegangen sowie realistischerweise ein – trotz mehrjährigen Religionsunterrichts – meist nicht vorhandenes Vorwissen der Schulabsolventen mit Hochschulreife berücksichtigt, dann ist zu konstatieren, dass die bisher für »bewährt« erachteten Inhalte in der Lerngemeinschaft (von Lehrenden und Lernenden) nicht »hängenbleiben«. ⁴ Es muss sich also Grundlegendes ändern: in den Inhalten, in der (darauf bezogenen Lehre), in den Lehrbüchern, im didaktischen Ansatz, ja, in der Grundhaltung des Lehrpersonals, dass es sich vermeintlich bei diesen Inhalten um eigentlich »Fremdes«, unwiderruflich »Abständiges«, bestenfalls »Angestaubtes«, ja, ernsthaft um etwas Wirklichkeitsfernes handle. Gerade das befremdlich Unbekannte bietet Potenzial bzw. einen pädagogischen Mehrwert, dessen gültigen, persönlichkeitsfördernden Kern es allererst zu entdecken gilt, um daran und dadurch grundsätzlich den Umgang mit Unbekanntem zu erproben und zu lernen!

Es soll hier ein Plädoyer für die Relevanz einer »paradigmatischen« Kirchengeschichte vorgelegt werden: Historisch transparent begründetes Gegenwartshandeln und -denken in weltweitem Horizont, um Potenziale für die Entwicklung souveräner, besonnener (getaufter oder an christlicher Religion interessierter) Persönlichkeiten zu erschließen und fruchtbar zu machen. Damit werden historische Dimensionen in vielfältiger Weise komparatistisch (bzw. interdisziplinär) betrachtet/wahrgenommen und komplementär in den Religionsunterricht eingebracht!

Warum wird an dieser Stelle der Begriff des *Paradigmas* eingesetzt? Paradigma hat Verweischarakter und bedeutet in der altgriechischen Sprache nicht nur Urbild oder Muster, sondern auch Warnung und Mahnung, neuplatonisch gewendet hat es ontologische Qualität. Kirchengeschichte soll also nicht nur orientieren/vergewissern, sondern auch heilsam irritieren!

Dafür bedarf es großer Offenheit, wacher Zeitgenossenschaft, regionalverwurzelter Aufmerksamkeit und eines Interesses für die weltweite Christenheit (Ökumene) sowohl in der konkreten religiösen Vielfalt als auch in der sich (damit partiell überschneidenden) säkular verstehenden Umwelt.

1.3 Wie kann paradigmatische Kirchengeschichtsdidaktik gelingen?

Gelingen wird ein solcher Religionsunterricht, weil die Kinder und Heranwachsenden neugierig sind oder deren Neugier/Wissbegierde für regionale und internationale Horizonte geweckt werden kann. Die intrinsische Motivation der Lerngemeinschaft

4 Unter Studierenden der Evangelischen Theologie fürs Lehramt fallen beispielsweise neben bibelkundlichen Kenntnissen die klassischen kirchengeschichtlichen Themen des RU-Curriculums (Konstantinische Wende, rechtfertigungstheologisches Profil der Reformation, Wurzeln und Entfaltung sowie ideologisches Gegensatzprofil der Diakonie seit dem 19. Jahrhundert) fast völlig aus, zur NS-Zeit existieren in der Regel nur rudimentäre Gedankensplitter.

wird durch die intrinsische Motivation/das engagierte Inter-esse (Dazwischen-Sein) des Lehrpersonals geweckt. Professionelle Souveränität und religionspädagogische Kompetenz⁵ eröffnen eine gewissermaßen pfingstliche Dimension eines mitreißenden Unterrichts! Dann kommen paradigmatische Kirchengeschichte und der Religionsunterricht insgesamt zum Ziel. Soll dies gelingen, bedarf es der stimulierenden Impulse und ausführlich formulierter (differenzierter) Unterrichtshilfen für den Primar- und Sekundarschulbereich sowie für Berufsschule und Förderschule (PSBF) inklusive einer altersentsprechenden und entwicklungspsychologisch angemessenen Religionsdidaktik. Dafür sollte es eine Peer-Review-gestützte, digitale (mitwachsende), eventuell regional differenzierte Plattform geben, in der innovative Ideen, deren dokumentierte Umsetzung sowie kritisch reflektierte (eigene und fremde) Kommentare und Optimierungshinweise leicht abrufbar und greifbar bereitgestellt werden. Das könnte zum Beispiel das Comenius-Institut (mit regionaler Differenzierung und Assistenz) initiieren.

An dieser Stelle können – leider – aufgrund des redaktionell begrenzten Umfangs nur erste Andeutungen skizziert werden. Sie sind sukzessive zu ergänzen und zu erweitern. Sie bieten auch regionale bzw. weltweite Akzente, die jeweils spezifisch variiert oder je nach Interesse der Lehrperson profiliert werden dürfen, wobei ›Lieblingsthemen‹ (selbst)kritisch zu prüfen sind, um Einseitigkeiten oder ›Routinen‹, ja Eindimensionalität zu vermeiden. Oftmals bieten »Paradigmata« Potenzial, diese mehrdimensional und aus verschiedenen Perspektiven (zum Beispiel interdisziplinär oder didaktisch) wahrzunehmen, also – je nach Entwicklungsstand innerhalb der Lerngemeinschaft – die Komplexität trotz Elementarisierung erkennbar werden zu lassen. Damit erschließen sie auch eine größere Bandbreite/differenzierbare Resonanzräume als Ausdruck legitimer pluriformer Rezeption, ohne auf das christlich-theologische Proprium zu verzichten. Dabei gilt es, eine regionale oder lokale Verankerung anzustreben, ohne diese als provinzielle Selbstbeschränkung zu betreiben. Auch ist es empfehlenswert, eine »präsentarische« Instrumentalisierung⁶ zu vermeiden, um moralischem Dünkel vorzubeugen und der Gefahr zu begegnen, vorzugsweise eine Sammlung von (erbaulichen oder abschreckenden) Beispiel-Geschichten zu veranstalten. Theoretisch mag das bedacht worden sein, praktisch scheint mir das oftmals aber ignoriert zu werden (insbesondere in der NS-Thematik: Stichwort »Das darf niemals wieder passieren!«)

5 Vgl. den Beitrag von Schwarz in diesem Band (S. 167) mit Bezug auf Reese-Schnitker, Bertram & Fröhle (2022, S. 510).

6 Die Gefahr einer exemplarischen Unterrichtsgestaltung besteht darin, eine (für die Lehrperson) vorbildliche Situation oder Biografie nur deshalb einzuspielen, weil damit das ideologische oder moralische Unterrichtsziel suggestiv unterstützt und damit aber auch mehr oder weniger alternativlos aufgenötigt werden könnte: Geschichte wird als exemplum/Beispiel *präsentiert*, steht aber unter dem Verdacht, eigentlich manipulativ als (meist moralisches bzw. moralisierendes) Instrumentarium eingesetzt zu werden.

2 Konkretion

2.1 Paradigmata im kirchengeschichtlichen Horizont

Im Folgenden soll versucht werden, je ein Paradigma zu benennen, Optionen der Mehrdimensionalität aufzuzeigen und möglichst auch eine Eignung für eine/mehrere Altersstufen zu erwägen. Folgende – sowohl individuelle als auch gemeinschaftliche (kollektive oder soziale) – Paradigmata der Kirchengeschichte bzw. im kirchengeschichtlichen Horizont dürften sich als fruchtbar erweisen: 1) *Religionsfreiheit*; 2) *Transformation*; 3) *Empathische Erfahrung/Haltung*: 3a) *Angst/Leiden* sowie 3b) *Freude/Hoffnung*; 4) *Biographie*; 5) *Unterscheiden*; 6) *Schönheit*; 7) *Orte* sowie 8) *Theologie*.⁷ Die Paradigmata-Vorschläge folgen der Einsicht, dass – in der gesamten Geschichte, also auch in der Gegenwart – bestehende existenzielle und empathische Herausforderungen samt ihrer jeweiligen Unabgeschlossenheit nicht nur »abstrakt«, sondern in ihren (biographischen, lokalen, ästhetischen und theologischen) Konkretionen anschlussfähiges Potential und mehrdimensionale, zukunftsweisende Impulse bereithalten, die zeitgeistkritisch gemeinsam und individuell entdeckt werden können.

2.1.1 Religionsfreiheit

An erster Stelle steht ein universales, lange und bis heute umkämpftes Menschenrecht, quasi der ultimative Prüfstein, ob Menschenrechte überhaupt gelten: *Religionsfreiheit*. Über die Geltung der Gewissensfreiheit hinaus betrifft dieses Paradigma die – garantierte – Option, sich als religiöse Gemeinschaft (insbesondere als Minderheit) ungehindert versammeln zu können und Gottesdienst zu feiern. Ist dieses Recht gefährdet bzw. eingeschränkt, sind alle weiteren Menschenrechte prinzipiell infrage gestellt, besonders Versammlungs-, Gewissens- und Verkündigungsfreiheit bis hin zur physischen Freiheit. Es werden im Kontext dieses Paradigmas vielfältige Dimensionen einbeschlossen und Differenzen artikuliert: 1.1) Entwicklung einer »Haltung« (auch der eigenen konsequenten Überzeugung bis hin zu Toleranz gegenüber anderen, wenngleich ohne Indifferenz) inklusive der Erinnerung an Kämpfe und Opfer; 1.2) Resistenzpotenzial (gegen Religionszwang oder Unduldsamkeit – auch von Atheismus-Propaganda); 1.3) Mündigkeit in der Kontroverse/Konkurrenz der Weltanschauungen, d.h. Rechenschaftsfähigkeit in Bezug auf das Bekenntnis (auch für die Glaubensaussagen, die Glaubens-Erziehung). Relevant sind Katechismus, Dogma, Liturgie/Gottesdienstfeier; 1.4) Verantwortung für die Gesamtgesellschaft (sowie die eigene Religionsgemeinschaft).

7 Vgl. den Beitrag von Schwarz in diesem Band (S. 167) mit Bezug auf Reese-Schnitker et al. (2022, S. 276).

Erste Hinweise für kirchengeschichtliche Impulse:⁸ Als (auch für die Primarstufe geeignete, mehrdimensionale) Anregung für eine Unterrichtsidee mit konkretisierender Skizze dient die Friedenskirche in Schweidnitz. Sie ist zwischenzeitlich beeindruckend restauriert, vielfältig dokumentiert und erschlossen. Aus heutiger Perspektive ein nachhaltiger, in Holzständerbauweise errichteter Gottesdienstraum mit rund 7000 Sitzplätzen. Ausgangsfrage: Wie gehen Mehrheiten mit religiösen Minderheiten und deren Bedürfnissen um, z. B. dem Wunsch nach einem eigenen Gottesdienstraum? (aktuell: Wo soll die geplante Moschee stehen?) Historische Situation: Verhinderung der Religionsfreiheit im mehrkonfessionellen, aber von den katholischen Habsburgern regierten Schlesien (Dilemma Protestanten: Bleiben oder Auswandern? Platz- und Zeitfragen). Friedensabkommen garantiert nur drei evangelische Kirchenbauten in der gesamten Region, diese aber nicht aus beständigem Material/Stein. (Diverse Fragen für den Diskurs denkbar: Fairness, Erreichbarkeit für Diaspora-Gemeinde, Größe bzw. architektonische Dimension, gemeindliche Erwartungen/Gottesdienstzeiten etc.) Bezüglich der didaktischen Umsetzung: Historische Fakten der Realisierung (mehrgeschossiger Emporeneinbau, Ausstattung (Kanzel, Altar, Emporenmalerei, Orgel) sowie Regelung der Gottesdienstzeiten: dreimal je 7000 Gläubige jeden Sonntag. Nötige Überlegungen/Impulse für den Unterricht (in der Lerngemeinschaft) zum (gemeindlichen) Kreativitätspotenzial; zum Gemeinschafts-/Gemeindeverständnis; zur Verkündigungsfreiheit; zum Prinzip (und den hier erkennbaren Grenzen) der Religionsfreiheit.

2.1.2 Transformation

An zweiter Stelle sei eine fundamentale Herausforderung genannt, die für jedes Lebensalter zu Erschütterungen und zu (zuversichtlichen oder verzweifelten) Reaktionen führen kann: das Paradigma *Transformation!*

Es gilt Krisen sensibel zu begegnen sowie eine gewisse Krisenresistenz auf der Basis eines hoffentlich im frühkindlichen Alter entwickelten Grundvertrauens zu stärken. Im Religionsunterricht sind sowohl Umbrüche im persönlichen Leben als auch im breiteren gesellschaftlichen Kontext zu thematisieren.

2.1) Theologisch und religiös zentral sind Konversion, Bekehrung, Heiligung, Versöhnung sowie Freiheit im Glauben (Herzensfrömmigkeit).

8 Zu den unter 1.1) – 1.4) genannten Aspekten wird auf folgende Ideensammlung verwiesen:

1.1) Pionierregionen/-gesellschaften P+S+B+F: Friedenskirchen/Artikularkirchen (z. B. in Schweidnitz); S+B: Landtag von Weißenburg/Siebenbürgen 1595, Edikt von Nantes, P+S+B: Toleranzpatent Josephs II 1781; S: Sebastian Castello.

1.2) Scheitern bzw. Durchsetzung von Unterdrückung klandestiner Religion (P+S+B: mit authentischen zeitgenössischen Zeugnissen, zum Beispiel des österreichischen Geheimprotestantismus, S+B Dramatik des Kindesentzugs oder Schulerziehung für Kinder englischer Kryptokatholiken im Ausland); S+B: Kinder-Kidnapping und Umerziehung (Janitscharen, Kindersoldaten in Mosambik); S: Klassen-Kampf in Pößneck;

1.3) S: Denkschrift 1936 der Bekennenden Kirche; Las Casas vor Karl V.; Desmond Tutu; (Protest gegen Euthanasie durch Theophil Wurm und Clemens August von Galen).

1.4) S+B: Brüsewitz/Fanal von Zeit; Desmond Tutu; Min-jung-Theologie (Südkorea); Jugendbildung und Diakonie der Kopten; Indonesien; Hongkong.

2.2) Allgemein geht es um Zuversicht/Hoffnung in diversen familiären, gesellschaftlichen (sozialen), ökonomischen, technischen (ökologischen) oder internationalen (politischen) Krisen, konträr zur seelischen und physischen Heimat- und Orientierungslosigkeit (Verlust) aufgrund von (gewaltsam erzwungener oder freiwilliger) Translozierung und eventuellen Kriegstraumata.

2.3) Die Dimension von Sterben und Tod gehört in alle genannten Kontexte meist hinein.

Erste Anregungen für kirchengeschichtliche Impulse, welche auch die Ambivalenz der Erfahrungen, d.h. die Differenzen mit Zeitgenossen (aber auch in der aktuellen Gegenwart) berücksichtigen, sind in den Fußnoten angegeben.⁹ Konkrete (auch für den Primärbereich elementarisierbare und an Paradigma 1 anschlussfähige) Unterrichtsidee: *Transmigration der »Landler«* (Alternativen, s. Fußnote) aus Oberösterreich bzw. Kärnten nach Siebenbürgen im 18. Jahrhundert, ein Phänomen, das gut und mit Quellenmaterial sowie Spezialstudien erschlossen ist (Leeb, Pils & Winkelbauer, 2007; Bottesch & Wien, 2011; Beer, 2002; Knall, 2002; Schunka, 2005). Zwangsumsiedlung von konversionsunwilligen Geheimprotestanten unter militärischer Aufsicht; erzwungene Zurücklassung von Kindern (Dilemma!) und komplikationsreiche Integration (Kontroversen!) der »Landler« als kulturell gesonderte Gruppe in der Zielregion.

2.1.3 Empathische Erfahrung

Ein drittes Paradigma nenne ich *Empathische Erfahrung* oder *emotional herausgeforderte Haltung* (Angst/Leiden; Freude/Hoffnung):

Empathie verweist auf die (bei der Lerngemeinschaft, besonders auch in der Berufsschule höchst relevante) emotionale Reziprozität und deren Ausdrucksformen.

9 2.1) P+S+B+F: (vgl. 2.1.4) Konversion und Mündigentaufe (des Paulus, des Aurelius Augustinus); Hans Denck (Täufer/Anabaptisten); Mennoniten; Blumhardt (Gottlieb Dittus); Heiligung: Eleonore Petersen; Spener-Briefe; P: Baptisterien und Taufpraxis in der Antike (zum Beispiel Nordafrika); P+S+B: Heiligung und Seelsorge bei Simeon Stylites oder der Eremiten (Vätersprüche). P+S+B+F: Predigt und Seelsorge a) vorreformatorisch: Franziskus+Chiara, b) nachreformatorisch: A.H. Francke; Katharina Zell, Argula von Grumbach; Martin Bucer, Johannes Calvin, Johannes Honterus (vgl. Wien, 2019).

2.2) Freiwillige oder erzwungene Migration: Pilgerwege, Wallfahrten (vgl. 2.1.7), Flucht und Vertreibung (ausgezeichnete Aufarbeitung und digital bereitgestellte Materien: <https://www.gnad-enkirche-tidofeld.org> [Zugriff: 15.08.2023]), Verschleppung, Asyl; Versöhnung (Aktion Sühnezeichen; Gedenkstätte Kreisau; Coventry; Nagelkreuz; Jugendorchester der Nationen; interreligiöse Schule Talitha Kumi in Palästina). Hugenotten/Dissenters/Salzburger Exulanten/Österreichische Transmigranten, Hutterer (Mähren, Siebenbürgen, Russland, Nordamerika), Chronik und Beschreibung der Turkey (1530) eines verschleppten Jugendlichen aus Mühlbach. Mission und Indigenisierung: Äthiopien, Nestorianer-Mission bis China; Westgoten (Indigenisierung), Vandalen (Abschottung); Wandermönche/-missionare (Pirminius, Bonifatius, aber keine Hagiographie); Quellen: Briefe, Lieder, Gebete, Erbauungsliteratur, Tagebücher, Familienchroniken/Bibel; »Weg des Buches«/Bücher-Kolportage. Genozid: Armenier (Werfel: 40 Tage des Musa Dagh); Folgen des Ersten Weltkriegs (»ethnische Säuberung«: Griechen und Türken); Zweiter Weltkrieg (Flucht und Vertreibung); Bürgerkrieg in Jugoslawien.

2.3.1) Epitaphien, Leichenpredigten, Lieder, Martyrium, Bekenntnisse, Abschiedsbriefe, Trostbriefe, Trauermusik (Passion, Motetten, Requiem); Bildende Kunst: Altäre, Retabeln, Kirchenfenster; Denkmäler oder Gedenktafeln (Memorialkultur).

Diese können sich diametral unterscheiden. Allein daraus ergeben sich spannende und spannungsreiche unterrichtliche Ansätze (mit seelsorglich anspruchsvollen Herausforderungen). Differenzen von Angst und Freude, Leiden und Hoffnung lassen sich womöglich über eine – indirekte – historische ›Zwischeninstanz-/Folie in breiterem Horizont erschließen und eröffnen Potenziale, die über aktuelle persönliche Befindlichkeiten/Herausforderungen hinausweisen.

Konkrete Nöte und strukturelle Krisenerfahrungen werden ernst genommen, können aber parallelisiert bzw. abstrahiert werden (Unterdrückung, Respektlosigkeit, Krankheit, Tod, Gewalt, Martyrium, Krieg, Flucht, Migration, Klage, Gebet, Klimawandel), eventuell – ohne zu verharmlosen – in historischer Sicht relativiert werden, indem Rettungsperspektiven/Erfahrungen artikuliert werden (Integration von Verfolgten oder Geflüchteten [Paradigma 2], Gewissheit, Vertrauen/Glauben, Frieden, Rettung, Gnade, Trost, Ostern, Imitatio/Nachfolge Christi, Gebet, Lobgesang/Musik).¹⁰

2.1.4 Biographie

Die Entwicklung zur souveränen Persönlichkeit in sozialer und religiöser Gemeinschaft und Verantwortung ist zentral. Dabei sind – altersspezifisch differenzierte – *Lebensgeschichten* elementar. Es geht dabei um Identifikations-, aber auch um Distanzierungsprozesse, ohne hagiographische oder dämonisierende Tendenzen: Menschen zeigen sich – aus der Distanz betrachtet – in der Regel als ambivalente Naturen/Geschöpfe – mit Licht und Schatten, d.h. sie sind beneidens- oder nachahmenswert bzw. irritierend oder (eventuell faszinierend) abstoßend. Historische Zugänge sind anregend, dennoch müssen in der Lerngemeinschaft und individuell für/in die eigene Zeit passende Antworten gefunden werden. Dabei ist die Ambivalenz von Nähe und/oder Distanz zu berücksichtigen. Fremdheitserfahrungen sind auch im Sinne des Paradigmas 2 (Transformation) nötig. Als didaktisches Konzept wird das Modelllernen an fremden Biografien bereits wieder diskutiert (Mendl, 2017), allerdings ist vor einer problematischen Engführung auf ethische oder moralische Urteilsfähigkeit zu warnen!

Wir erkennen Täter:in und Opfer (oder beides zugleich in einer Person), Fanatismus, Kollaboration oder Mitläufertum bzw. Resistenz, Opposition oder ›innere Emigration‹. Es gilt also, religiös gegründetes, entweder gelingendes oder misslingendes Leben mit der Bewältigung von Herausforderungen und Scheitern, im Blick auf Gewissen und Unverfrorenheit, Haltung und Wankelmut, Lüge und Wahrheit, Verantwortung und Mündigkeit, Offenheit und Verslossenheit/Enge, Hass/Gewalt und Liebe/Gnade, Jugend und Alter, Tod und Sterben, sowohl bei der Einzelperson als auch in sozialen Gruppen/Gemeinschaften wahrzunehmen und diese Lebenserfahrungen kritisch prüfend einzuschätzen. Nicht selten handelt es sich aber auch um eine hybride Mischung dieser Verhaltensweisen oder Grundeinstellungen, wobei besonders individuelle Charaktere und

10 Spezifische Hinweise: Waldenser, Emden als Flüchtlingshafen, Philadelphia, Reducciones/ Jesuitenreduktionen in Südamerika, Christoffel Blindenmission, DAHW: Lepra- und Tuberkulosehilfe, Straßenkinder, Sonntagsschule, Tarip/Friedenskind (Don Richardson), Stadtmission, Rauhes Haus, CVJM, Studenten-Weltbund als Denkfabrik für Ökumenischen Rat der Kirchen und UNO (Dag Hammarskjöld/Visser 't Hooft).

Motive – sofern möglich – zu rekonstruieren sind, denn auf diese ist bei der paradigmatischen Kirchengeschichte der Fokus zu lenken. Erziehung zur bzw. Entwicklung einer individuellen Haltung bedarf der paradigmatischen, nicht aber der moralisierenden Impulse (Idealisierung bzw. gnadenlose/besserwisserische oder dünkelfhafte Verurteilung). Regionale, aber auch internationale Perspektiven sind wünschenswert und anschlussfähig an weitere Paradigmata.

Ergänzend zu der hier eingebrachten konkreten Unterrichtsidee *Jochen Klepper* werden in der Fußnote weitere Hinweise genannt.¹¹ Die komplexe Persönlichkeit von Klepper, sein möglicher Missbrauch als Kind (Baum, 2012, S. 16–18) durch den Französischlehrer Erich Fried, die Ehe mit einer Jüdin, der trügerische Erfolg als Romanschriftsteller (Der Vater), die bis heute anhaltende Rezeption seiner Gedichte als Gesangbuchlieder sowie sein Freitod mit den Angehörigen 1942 nötigt zum Unterscheiden, führt in vielfältige Diskurse, zeigt Konflikte/Dilemmata auf, stellt emotionale Herausforderungen dar und erlaubt tiefgehende theologische Reflexionen. Seine Biographie bedeutet eine Konkretion mit »Kristallisationsqualität«, denn sie ist offen für verschiedene Paradigmata (1, 2, 3, 5, 6, und 8).

2.1.5 Unterscheiden

Unterschiede interessieren Kinder und Jugendliche.¹² Als Paradigma 5 sollte gelten: zu unterscheiden lernen und das *Unterscheiden* können. Das theologische Unterscheidungsvermögen qualifiziert nach Martin Luthers Auffassung Menschen zum Theologietreiben. Unterscheiden ist nicht einfach.¹³ Als Impulse zum Erwerb qualifizierten Unterscheidens mögen folgende Hinweise dienen: Im Prinzip gelten die Anregungen zu den Para-

-
- 11 Biografien von Gründungsgestalten religiöser Sondergruppen (Joseph Smith, Helena Blavatsky); eventuell Täter:innen-Biografien; Musiker:innen (Fanny Hensel); Maler/Künstler:innen (Gabriele Münter, Rolf Müller-Landau, Otto Dix); Schriftsteller:innen; Diakonissen; Ordensangehörige; Reformator:innen (auch regional), zum Beispiel Katharina Schütz-Zell oder Politiker:innen (Lazarus Spengler, Philipp von Hessen, Elisabeth von Rochlitz, Elisabeth von Calenberg); Kinder und Jugendliche (M. Lauter: Der schwarze Kaiser, F. Fénelon: Mädchenorchester von Auschwitz, »Junge Gemeinde«/). Schönfelder: Klassen-Kampf Pößneck, »Schwarze Kirche«-Prozess in Kronstadt/Siebenbürgen); Probst Grüber; Oskar Brüsewitz; Katharina Staritz/Breslau (zu weiteren Frauen vgl. auch Gailus & Vollnhals, 2013); J.C. Blumhardt/Bad Boll; Johann Peter Hebel; August Hermann Francke/Halle; Friedrich Weißler; Eivind Berggrav/Norwegen; Kaj Munk/Dänemark; Jan Andreas Verhoeff/Niederlande. Elly Heuss-Knapp/Müttergenesungswerk, Christoph Wonneberger/Montagsgebete, Friedrich Bodelschwingh, Florence Nightingale; Lothar Kreyssig/Aktion Sühnezeichen; Martin Luther King, Jochen Klepper, Friedrich Siegmund-Schultze, John Mott, Jules Rambaud/Evang. christliche Einheit. Kinderbiografien (von Ermordeten und Überlebenden: Gabi Schwarz; Charlotte Knobloch, Hans Rosenthal, Sally Perel).
- 12 Schon Martin Luther definiert diejenigen, die (Gottes Zuspruch und Gottes Anspruch) zu unterscheiden, also zu differenzieren in der Lage sind, als Theologen, erkennt bei ihnen also theologische Kompetenz. Eine ambivalente Bedeutung trägt der Begriff »Differenzierung«, weil er als Stasi-Terminus eine Herrschaftstechnik definierte, Menschen und Gruppen gegeneinander auszuspielen.
- 13 Qualifiziertes Unterscheiden ist besonders gefragt in der »Kunst« der Hermeneutik. Es ist zu unterscheiden zwischen Geist und Buchstaben, Gesetz und Evangelium (Anspruch Gottes/Imperativ: Zuspruch Gottes/Indikativ der Gnade), Gott und Mensch (Gottes Geist: menschliche Utopie/Wahn; Schöpfung: Natur; Prädestination Willensfreiheit), Lüge und Wahrheit, Hass und Liebe, Krieg und

digmata 1–4. Als Vertiefungshorizonte seien hier ergänzend genannt: Dilemma-Situationen, Ambivalenz-Konstellationen, Simplifizierungsstrategien bzw. -propaganda, Autoritätshörigkeit statt Gewissensfreiheit.¹⁴ Als konkrete Unterrichtsidee bietet sich für die Sekundarstufen, aber auch für BBS (Berufsbildende Schule) die Denkschrift der Bekennenden Kirche von 1936 (Greschat, 1987) an (Option auch für Paradigma 8). Konkret benannte Differenzen, Konfliktpotenzial, Dilemmata sowie die Dimension der Gefährdung der Jugend, schließlich auch der Religionsfreiheit bieten vielfältige Valenzen und Potenzial für den Diskurs. Nicht zuletzt die Konsequenzen aufgrund der Veröffentlichung, die das Martyrium von Friedrich Weißler im KZ Sachsenhausen zur Folge hatte (Gailus, 2017), öffnen weitere Perspektiven. Als gleichrangiger Impuls – auch in elementarer Form für die Primarstufe – kann der humanistische Diskurs von Andreas Osiander (1529) mit antijüdischen/minderheitenfeindlichen Vorurteilen dienen.

2.1.6 Schönheit

Als weiteres Paradigma sei *Schönheit* angezeigt. Selbst wenn auf den ersten Blick der »Ästhetik« eine theologische Basis zu fehlen scheint, ist es erklärtes Ziel der Theologie – gerade über Hiobs Elend hinaus angesichts des Gipfels der menschlichen Hässlichkeit in dem Kreuzestod Jesu (in dem den Sünder inkludierenden stellvertretenden Sühneopfer des Gottessohnes) – »dass Gott schön werde« (Bohren, 1975): an Ostern, in der himmlischen Verklärung, besonders aber im ewigen (himmlischen) Gottesdienst und den schönen Gottesdiensten der irdischen »Filiale«. Da quillt Kreativität (in Musik, Sprache, Architektur und Bildender Kunst) hervor, verwandelt sich Angst in Freude, Klage in Lob (Doxologie) und Dankbarkeit (Diakonie); da überwindet Wahrheit die Lüge, verwandelt sich Fremde in Heimat, Verzagtheit in Hoffnung, beendet erfüllte Gemeinschaft die Einsamkeit und mündet der Schein ins Sein. Natürlich nur vorläufig, »bis wir sehen von Angesicht zu Angesicht« (1Kor 13,12), nämlich die himmlische »Herrlichkeit« (Hebr. קָבֹד: kabod JHWH).¹⁵

-
- Frieden, Gewissensbindung und Indifferenz, Freiheit und Unfreiheit etc. – Das »Unterscheiden der Geister« (1 Kor 12,10) wird schon im Urchristentum als geistliche Kompetenz (Charisma) genannt.
- 14 Konkret: Kriegsdienstverweigerung in der DDR und BRD; Fanal von Zeitz; Umweltbibliothek/Ostberlin; Denkschrift der bekennenden Kirche an A. Hitler 1936; Erklärung der Weltkirchenkonferenz in Oxford 1937; Kriegspredigten; Weltfriedenskonferenz 1914 (Konstanz); Stuttgarter Schulderklärung 1945; Entwicklung und Einsatz von Giftgas/Atombombe; Martyrium in totalitären Staaten (Martyrologium/»Ihr Ende seht an«) Prinzip und Aktion der Versöhnungs-/Wahrheitskommission in Südafrika; genealogische Anstrengungen bzgl. der Vikariatstaufe bei den Mormonen/Latter Day Saints; Theorie und Praxis des Exorzismus; Jugend mit einer Mission; Weiße Rose; Ambrosius gegen Kaiser Theodosius. Vgl. weiterhin auch Osiander, A. (1529): »Ob es war und glaublich sei, daß die Juden der christen kinder heymlich erwürgen.«; Brenz, J. (1525): »Von milterung der fursten gegen den auffruerischē Bawrē.« sowie Luthers (2016/1525) erste Bauernkriegsschrift: »Ermahnung zum Frieden«.
- 15 Auch bei diesem Paradigma sind die Differenz- bzw. Oppositionspaare kennzeichnend. Demgemäß hebt das »Göttliche Szenario« (die verheißene eschatologische Vollendung) die »Irdische Jammertal«-Szenerie auf. Als »Opium des Volkes« denunziert darf es nicht als religionskritisch destruierte »Projektion« daherkommen: als Heroisierung oder Versüßlichung der Immanenz, das wäre wohl Kitsch. Sondern »wir sehen wie durch einen Spiegel« die Vollendung der Schöpfung durch die Katastrophe der menschlichen Hybris hindurch, denn auch in der Klimakatastrophe gilt

Als Anregung, trotz der Gefahr der Vergötzung und psychischer Deformierung durch modischen Schönheitswahn, seien als Impulse genannt: 6.1) Gehaltvolle Musik, 6.2) Inspirierende Kunstwerke, 6.3) Belebende Sprache und 6.4) Architektonische Meisterschaft (Idee: Waltershausen, Stadtkirche »Zur Gotteshilfe«). Neben dem Hinweis auf die konkrete Unterrichtsidee (Cranach: Letztes Abendmahl) sind weitere Hinweise in der Anmerkung zu finden.¹⁶

Das Historiengemälde des letzten Abendmahls von Lukas Cranach dem Jüngeren greift auf vorreformatorische Darstellungen (Typologien, zum Beispiel von Dierc Bouts/Leuven)¹⁷ zurück. Cranach zeigt das transformierte evangelische Abendmahlsverständnis (Differenz! Theologie) und situiert das Geschehen 1565 in einen zeitgenössischen Kontext (Reformatoren-Porträts). Gerade Cranachs Einordnung in die »Gegenwart« in der Darstellung in Dessau oder der Variante in Köthen¹⁸ eröffnet Perspektiven auf einen gegenwartsoffenen Diskurs in der Lerngemeinschaft. Ergänzend könnte die Abendmahlsplastik in Sankt Andreas/Hildesheim¹⁹ hinzugezogen werden, um mit dem »freien« Platz am »Tisch des Herrn« weiteres – »zeitgenössisches« – Potenzial zu erschließen. Wer gehört dazu, ist eingeladen, artikuliert/positioniert sich wie?

2.1.7 Orte

Entscheidendes Paradigma sind *Orte*: Erinnerungsorte, vor allem außerschulische Lernorte mit Anredecharakter, eventuell sind aber auch imaginierte Orte erwägenswert. Archäologische Stätten eignen sich ohne Visualisierung oder Rekonstruktion

die »Rechtfertigung der Gottlosen« (Sünder): und das ist der wahre Trost, die theologische Schönheit.

- 16 Geschmäcker sind verschieden, wahre Kunst (anstelle von Kitsch als Schein) überzeugt und spricht für sich: 6.1) Von Schütz, Bach (Choräle! u.v.m.), Mendelssohn (Motetten und Oratorien!) bis John Rutter ist die Auswahl (je nach Akzentuierung) groß. 6.2) Sepulkalkunst: Mumienporträts, Epitaphien, nicht zuletzt auch Grabbeigaben (und deren Inschriften bzw. Symbolgehalt v.a. in der Antike); Paramente, zum Beispiel Fastentücher in Zittau; apophatische (Christus-)Ikonen sowie das klassische Repertoire (Michelangelo, theologisch gefüllte Gemälde von Cranach, Dürer, Grünewald, Rembrandt) bis zur Moderne (Margot Stempel-Lebert, Käthe Kollwitz, Rolf Müller-Landau, Max Ernst, Otto Dix, Ernst Barlach, Lovis Corinth) bieten Schätze an: Darstellungen des Gekreuzigten (generell https://lucascranach.org/de/search/?search_term=Kreuzigung+&page=2 [Zugriff: 15.08.2023], speziell aber Cranach der Jüngere 1571: https://lucascranach.org/de/DE_EPS_W_05 [Zugriff: 15.09.2023]); Christus oder Ecce Homo von Guido Reni oder Lovis Corinth. 6.3) Paul Gerhard oder Andreas Gryphius. 6.4) Sakralbauten: Baptisterien (Ravenna, Florenz), Klöster (Maulbronn, Augustinerkloster in Eisleben), Kathedralen, protestantischer Kirchenbau (Schlosskapelle Celle, Schwarze Kirche in Kronstadt/Siebenbürgen, Nieuwe Kerk in Delft, Sint Janskerk in Gouda – Fenster!, Nikolaikirche Leipzig, Toleranz-Bethaus in Fresach/Kärnten, Große Reformierte Kirche in Debrecen, Dome: Oslo Domkirke oder Helsinki Suurkirkko, Dreifaltigkeitskirche Speyer, Auferstehungskirche Essen, Evangelische Kapelle auf dem Gelände der Gedenkstätte in Dachau).
- 17 Vgl. <https://www.mleuven.be/en/even-more-m/last-supper> [Zugriff: 15.08.2023].
- 18 Vgl. Dessau, St. Marien: https://lucascranach.org/de/DE_JD_NONE-JDoo1 [Zugriff: 15.08.2023]; Köthen, St. Agnus: https://lucascranach.org/de/DE_KAK_KAKoo1 [Zugriff: 15.08.2023].
- 19 Vgl. z.B. https://panoviewer.toolforge.org/#Andreaskirche_Panorama.jpg [Zugriff: 15.08.2023] oder [https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Interior_of_St._Andreas_Church_\(Hildesheim\)?uselang=de#/media/File:Hildesheim,_St.-Andreas-Kirche,_der_Altar.JPG](https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Interior_of_St._Andreas_Church_(Hildesheim)?uselang=de#/media/File:Hildesheim,_St.-Andreas-Kirche,_der_Altar.JPG) [Zugriff: 15.08.2023].

von Gesamtkonstellationen archäologischer ›Reste‹ wenig, sind aber auch nicht auszuschließen. Friedhöfe, speziell Soldatenfriedhöfe des Ersten oder Zweiten Weltkriegs, aber zum Teil auch in Teilbereichen lokaler Friedhöfe oder Kolumbarien sind dezidiert Stätten der Erinnerung (der Memorialkultur mit ihren sozialen Implikationen). Ebenso dienen Epitaphien der Memoria in einem sozialen Kontext. Gedenkstätten (für Ereignisse und Personen) sowie das aus einem ›Martyrium‹ entstandene Sepulcrum, ein Reliquiengrab unter/in einem geweihten Altar eines katholischen Kirchengebäudes, an dem die Eucharistie dargebracht und gefeiert wird, verweisen auf die »Geschichte« und repräsentieren diese. Kirchengebäude, Kapellen und Andachtsräume, Klöster, Wallfahrtsorte, Siedlungen Geflüchteter (Herrnhut, Friedrichstadt, Freudenstadt etc.) oder andere Begegnungsstätten bzw. Anstaltsgebäude diakonischer Einrichtungen zeugen vom geistlichen Leben und der Imitatio Christi vergangener und gegenwärtiger Generationen und Menschen. Sie sind mit allen bisherigen Paradigmata verflochten. Dazu treten persönliche/individuelle (eventuell mobile) Erinnerungsorte geistlicher Erfahrung²⁰, beispielsweise eine Bibel oder das ständig mitgeführte Neue Testament.

Sofern eindrückliche regionale oder lokale außerschulische Lernorte erreichbar sind, sollten diese auf ihren Gehalt und Einsatz als Paradigma geprüft werden, an dieser Stelle wird Herrnhut als Konkretion einer Unterrichtsidee eingeführt. Auf andere prominente Orte weist die Anmerkung.²¹ Der Ort Herrnhut weist Valenzen zu den Paradigmata 1–5 auf: Als Ansiedlung von Flüchtlingen aus Mähren (Wurzeln bis Jan Hus) und Gründungsort der Herrnhuter Brüdergemeine gewährte Graf Nikolaus von Zinzendorf dieser ein Bleiberecht und übertrug ihr in seinem Nachlass das Gut samt Grund und Boden. Der schlichte Betsaal im Zentrum der Gemeinde/Ortschaft bildet den Konzentrationspunkt und Inspirationskern für die auf das Wort und Christus zentrierte Frömmigkeit (Pietismus). Hierin wurzelt die international ausstrahlende, ganzheitliche Mission (inklusive Medizin, Bildung, Korrespondenznetzwerk sowie ethnologische Sammlungen) und Kirchengemeinschaft (Moravian Church) mit geistlichen Filialen (u.a. Königsfeld/Baden), der ›Muster‹-Friedhof, fördert Bildungsimpulse (Schulgründungen weltweit) sowie geistliche Innovationen (tägliche Losungen), imponiert durch symbolische Prägekraft (Herrnhuter Stern) und diakonisches Handeln. Frömmigkeit, Resistenz und Zuwendung zur Welt bilden einen stringenten, historisch gewachsenen Erfahrungsraum (mit weltweiter ökumenischer Resonanz und Gegenwartsrelevanz).

2.1.8 Theologie

Theologische Finessen und differenzierte theologische Konflikte bzw. Kontroversen zu behandeln, wird im Religionsunterricht nur in den seltensten Fällen sinnvoll sein oder auch auf echtes Interesse stoßen. Dennoch darf es an theologischem Vollkornbrot nicht

20 Hierzu zählen auch Bildungsstätten: Für Frauen (Burckhardtshaus, seit 1893), Bibelhaus/Frauenmission Malche (Bad Freienwalde, seit 1898 mit Westableger in Porta Westfalica); Herrnhut samt der Herrnhuter Mission (1727 bzw. 1732) oder die Rheinische Mission/VEM, jetzt in Wuppertal oder alternativ Bethel/Neuendettelsauer/Basler Mission (vgl. Paradigma 1, 3, 4, 5, 8).

21 Heiligen-Geist-Hospital in Lübeck; Kloster Maulbronn; Bethel/Bielefeld; Hoffnungstaler Anstalten in Lobetal (Honecker!); Franckesche Stiftungen in Halle; Sankt Lamberti in Münster (Täufer); Burg Hochosterwitz mit Georg von Khevenhüller; Soldatenfriedhof/Gedenkstätte in Verdun (Empathie, Biographie, Ambivalenz); Himmelswiese im Chorgewölbe von St. Johannes in Saalfeld.

fehlen; deshalb das Paradigma 8 *Theologie*. Um eine mündige Persönlichkeit zu werden, müssen auch substanzielle theologische Kenntnisse und argumentative Diskursfähigkeit entwickelt und gestärkt werden. Religiöser bzw. theologischer Analphabetismus dagegen führt zu totalem oder partiellem Unverständnis (möglicherweise auch zu Phobien) oder (konfliktreichen) Missverständnissen in einer pluralen Gesellschaft und würde ein prinzipiell inhärentes zerstörerisches Potential des Pluralismus wecken und verstärken. Theologisch »Aufregendes«, spannende Alternativen bzw. komplementäre Einsichten (in historischer oder regional/international-kontextueller Hinsicht) können differenzsensibel wahrgenommen werden und lassen Transparenz für den europäisch-deutschen Horizont erkennen. Hier sind vielfältige Optionen möglich.²² An dieser Stelle eröffnet Luthers Kleiner Katechismus (1529) auch für die Primarstufe ernsthafte Chancen, paradigmatische Wirkungen zu entfalten. Eventuell auch komplementär zu Dialog bzw. Erklärung des ersten Credo-Artikels ist besonders die Erläuterung zur vierten Vaterunser-Bitte für die Primarstufe geeignet, deren generelle und weltweite Durchsichtigkeit – und damit aber auch existenzielle Herausforderung – sich naheliegend erschließt. Dabei ist angesichts der von Luther intendierten pro-me-Struktur einerseits der assertorische Charakter zu wahren, andererseits aber darauf zu achten, weder in eine individualistische Engführung (und möglicherweise Anspruchshaltung) noch in eine Tendenz zu diffuser Verallgemeinerung zu verfallen. Entscheidend ist eine in der assertio wurzelnde persönliche Dankbarkeit als Grundhaltung in globaler Verantwortung. Deshalb ist für die Primarstufe eventuell eine Konzentration auf die Vaterunser-Auslegung sinnvoll, die »aufsteigende« Reihenfolge von Vaterunser-Erläuterung zur Credo-Auslegung für die Sekundarstufen bzw. BBS ist angeraten, um der Gefahr von Moralisierung und Engführung zu entgehen.

Als anspruchsvolle Idee für die Sekundarstufe II rege ich eine Grundsatzdiskussion zur Trinitätstheologie an. Ausgangspunkt könnte das unitarische Bekenntnis von Franz Davidis (1569) sein (Wien, 2018, S. 106–110). Von dieser historisch wirkmächtigen Anfrage her ist eine Begegnung mit dem Nicäno-Constantinopolitanum (381) denkbar (Stegmann, Deuschle & Wasmuth, 2022).

2.2 Austausch und Partnerschaft

Mit diesem – zugestandenermaßen – alle in der Lerngemeinschaft fordernden, ja herausfordernden Ansatz einer paradigmatischen Kirchengeschichte ist ein weltweiter Horizont sowie eine auf Persönlichkeitsbildung angelegter Resonanzraum vorausgesetzt, der sowohl Potenzial zur Identifikation als auch zur mündigen Auseinandersetzung bietet und dazu auch befähigt. Die »Anstöße«, ja »Anstößigkeit« von Schlüsselszenen sind

22 In vielfältigen Bezügen und unter Einbeziehung weiterer Paradigmata sehe ich weiteres Potenzial: Christologie: Gesetz/Evangelium (in Kombination mit Cranachs oder Holbeins Darstellungen), Gnade/Erlösung (Stellvertretung/Sühne), Gewissheit/Vertrauen/Glaube; Dogma/Katechismus (Trinität/Unitarismus); Klage (Racheverzicht)/Lob (Doxologie); Kreuz: Tanzendes Kreuz (Bali/Indonesien), »Äthiopismus«, Min-Jung (Korea), Wahrheitskommission (Südafrika). Theologische Haltung als Gegenrede: »Samaritergeist« (Glondys), Protest (Kreyssig, Wurm, von Galen, von Haefthen) und als Bekenntnis (Niemöller 1945).

bewusst gewollt und zielen auf evangelische, mündige Freiheit. Eine religionskundlichen Tendenz aus der Zuschauerloge kann damit nicht vereinbart werden. Auf der Basis theonomer Reziprozität ist die Relevanz kirchengeschichtlicher Dimensionen im Horizont der gesamten religionsdidaktischen Überlegungen dargelegt. Für eine inhaltliche Profilierung des Religionsunterrichts bietet dieses Modell eine substantielle Grundlage. Hermeneutisch adäquate Konkretisierungen sind die anstehende Aufgabe.

3 Zusammenfassung

Kirchengeschichte ist relevant, weil sie sich auf die Gegenwart auswirkt. Sie ist theologisch vom angebrochenen, aber noch nicht verwirklichten Reich Gottes, durch das Wirken des Heiligen Geistes und durch die Erwartung der Wiederkunft Christi bestimmt. Auch angesichts von Sünde und begrenztem menschlichen Erkenntnisvermögen finden sich in der Kirchengeschichte Impulse, der Botschaft des Evangeliums gemäß zu leben. Diese sind aber gegenwärtig Lehrkräften und Schülern, auch aufgrund einer immer weniger christlich bzw. kirchlich geprägten Sozialisation, kaum zugänglich. Die seit 150 Jahren im RU etablierten kirchengeschichtlichen Inhalte bleiben nicht hängen. Deshalb muss sich am Curriculum, dem didaktischen Ansatz und vor allem an der Vorannahme der Lehrkräfte, dass Kirchengeschichte irrelevant sei, grundlegend etwas ändern.

»Geschichten« aus der Kirchengeschichte gehören in die Erzählgemeinschaft der Gegenwart. Menschliche Erfahrungen vermitteln Orientierung in der Welt, zudem Möglichkeiten, mit gesetzten Rahmenbedingungen umzugehen, Transformationen mitzugestalten und auch angesichts von apokalyptischen Szenarien Hoffnung zu kultivieren. Dies trägt zu einer gefestigten Persönlichkeit bei, die besonnen, begründet und mündig zu reden und zu handeln vermag – und schließlich sukzessive weise wird. Das Ziel von Kirchengeschichte im Religionsunterricht ist damit ein an historischen Erfahrungen begründetes Handeln in der Gegenwart. Hierbei soll multiperspektivisch gearbeitet, also die Bandbreite lokaler, globaler, interdisziplinärer, säkularer und ökumenischer Perspektiven miteinbezogen werden.

Der Beitrag stellt ein Kompendium an Paradigmen vor. Diese sollen Orientierung und Gewissheit verschaffen, aber auch heilsam irritieren. Damit findet eine Orientierung an Schülern, ihren Erwartungen und ihrem Interesse für Differenzen/Kontroversen und theologische Fragen statt. Für das Gelingen von paradigmatischer Kirchengeschichte sind engagierte Lehrkräfte, aber auch eine Plattform für den Austausch von Impulsen und Unterrichtsentwürfen vonnöten. Die mit Beispielen versehenen Paradigmen umfassen 1) Religionsfreiheit, die Toleranz, Mündigkeit und Verantwortungsübernahme voraussetzt; 2) einen zuversichtlichen Umgang mit Transformation, sowohl in individueller als auch in gesellschaftlicher Hinsicht; 3) eine über eigene Erfahrungen hinausgehende empathische Haltung in Bezug auf 3a) Angst/Leiden sowie 3b) Freude/Hoffnung; 4) die Beschäftigung mit Biografien, die als religiös gegründete Lebensgeschichten Identifikation und Abgrenzung ermöglichen; 5) die Fähigkeit zum qualitativen Unterscheiden, die resistent gegenüber ideologischen und simplifizierenden Erklärungsmustern macht; 6) die Erfahrung von Schönheit; 7) Orte, die Begegnung, geistliches Leben und Erinnerung ermöglichen, sowie 8) Theologie.

Literatur

Quellen

- Brenz, J. (1525). Von milterung der fursten gegen den auffruerischē Bawrē. Erfurt: Loersfeld.
- Greschat, M. (Hg.) (1987). *Zwischen Widerspruch und Widerstand. Texte zur Denkschrift d. Bekennenden Kirche an Hitler* (1936). München: Kaiser.
- Käßmann, M. (Hg.) (2013). *Gott will Taten sehen. Christlicher Widerstand gegen Hitler. Ein Lesebuch*. München: Beck.
- Luther, M. (2016). »Ermahnung zum Frieden« (1525). In *DDS* 3 (S. 453–499). Leipzig.
- Luther, M. (2012). Der Kleine Katechismus (1529). In *DDS* 1 (S. 571–597).
- Osiander, A. (1529). Ob es war und glaublich sei, daß die Juden der christen kinder heymlich erwürgen. In *GA* 7 (Hg. von G. Müller & G. Seebaß) (S. 223–248). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Mohn.

Sekundärliteratur

- Baum, M. (2012). *Jochen Klepper. Biografie* (3. Aufl.). Schwarzenfeld: Neufeld Verlag.
- Beer, M. (2002). Die Landler. Versuch eines geschichtlichen Überblicks. In M. Bottesch, F. Grieshofer & W. Schabus (Hg.), *Die siebenbürgischen Landler* (S. 23–80). Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Bohren, R. (1975). *Daß Gott schön werde. Praktische Theologie als theologische Ästhetik*. München: Kaiser.
- Bottesch, M. & Wien, U. A. (2011). Zuwanderung der Landler nach Großspold. In dies. (Hg.): *Großspold. Ein Dorf in Siebenbürgen* (S. 66–73). Dösel: Stekovics.
- Buchinger, E. (1980). *Die »Landler« in Siebenbürgen Vorgeschichte, Durchführung und Ergebnis einer Zwangsumsiedlung im 18. Jahrhundert*. München: Oldenbourg.
- Dam, H. (2022). *Evangelische Kirchengeschichtsdidaktik. Entwicklung und Konzeption*. Leipzig: EVA.
- Gailus, M. & Vollnhals, C. (2013). *Mit Herz und Verstand – Protestantische Frauen im Widerstand gegen die NS-Rassenpolitik*. Göttingen: V&R.
- Gailus, M. (2017). *Friedrich Weißler. Ein Jurist und bekennender Christ im Widerstand gegen Hitler*. Göttingen: V&R.
- Gennerich, C., Käbisch, D. & Woppowa, J. (2021). *Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität. Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gramzow, C. & Hanisch, H. (Hg.) (2015). *Das Fach Evangelische Religion im Freistaat Sachsen aus der Sicht der Unterrichtenden. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung und eines Symposions*. Leipzig: EVA.
- Knall, D. (2002). *Aus der Heimat gedrängt. Letzte Zwangsumsiedlungen steirischer Protestanten nach Siebenbürgen und Maria Theresia*. Forschungen zur geschichtlichen Landeskunde der Steiermark 45. Graz: Selbstverl. d. Historischen Landeskommission für Steiermark.

- Leeb, R., Pils, S. C. & Winkelbauer, T. (Hg.) (2007). *Staatsmacht und Seelenheil. Gegenreformation und Geheimprotestantismus in der Habsburgermonarchie*. Wien/München: Oldenbourg.
- Leeb, R., Scheutz, M. & Weigl, D. (Hg.) (2009). *Geheimprotestantismus und evangelischen Kirchen in der Habsburgermonarchie und im Erzstift Salzburg (17./18. Jahrhundert)*. Wien/München: Böhlau/Oldenbourg.
- Mendl, H. (2017). *Modelllernen*. In WiReLex. URL: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Modelllernen.100311>.
- Reese-Schnitker, A., Bertram, D. & Fröhle, D. (Hg.) (2022). *Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schunka, A. (2005). Glauben als Migrationsoption. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 56(10), S. 547–564.
- Stegmann, A., Deuschle, M. A. & Wasmuth, J. (2022). *Proseminar Kirchengeschichte. Einführung in die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Szegedi, E. (2023). *Ringens um den einen Gott. Eine politische Geschichte des Antitrinitarismus in Siebenbürgen im 16. Jahrhundert*. Göttingen: V&R.
- Wegner, G. (2022). *Substanzielles Christentum. Soziotheologische Erkundungen*. Leipzig: EVA.
- Wien, U. A. (2019). Flucht hinter den »Osmanischen Vorhang«. Glaubensflüchtlinge in Siebenbürgen. *Journal of Early Modern Christianity*, 6(1), 19–41.
- Wien, U. A. (2018): Abschied von der Trinitätstheologie?. In I. Dingel, V. Leppin, & K. Paasch (Hg.): *Zwischen theologischem Dissens und politischer Duldung. Religionsgespräche der Frühen Neuzeit* (S. 77–110). Göttingen: V&R.

»Religion« in der Schule als gesellschaftlicher Seismograph

Der lange Weg zu den Inhalten des Religionsunterrichts für alle
im Kanton Tessin (Schweiz)

Daria Pezzoli-Olgiati

Nach einer langjährigen öffentlichen Debatte, die politisch und medial hohe Wellen schlug, wurde 2019 im Kanton Tessin, in der südlichen Schweiz, zum ersten Mal ein verpflichtender, kulturhistorisch ausgerichteter Religionsunterricht in der Schule eingeführt. In diesem Beitrag werden die komplexen politischen Prozesse, die dazu geführt haben, die Aushandlungen bei der Gestaltung der Inhalte des Unterrichts sowie einige religionswissenschaftliche Dimensionen des Lehrplans diskutiert. Die Reflexion über diese (lokale) Debatte leistet einen Beitrag zur Klärung kontroverser Fragen des obligatorischen Religionsunterrichts in der Schule und zur Rolle, die die Religionswissenschaft in dieser verzwickten Interaktion von Schule, Politik und Kirchen spielen kann. Sie zeigt auf, wie komplex der Weg ist, auf dem die Inhalte des Religionsunterrichts ausgehandelt werden.

Diese Studie basiert auf meiner Mitwirkung als Fachexpertin im langen Prozess, der zur Einführung der Religionsgeschichte in die Tessiner Schule geführt hat. Als akademisch tätige Religionswissenschaftlerin italienischer Muttersprache habe ich während eines Jahrzehnts in verschiedenen Kommissionen zur Vorbereitung der Studienpläne in der Pilotphase und in der definitiven Umsetzung mitgewirkt. Dieser Beitrag ist deshalb von den verschiedenen Rollen beeinflusst, die meine Arbeit an diesem langen Prozess geprägt haben: als Expertin und Vertreterin der Religionswissenschaft als universitärer Disziplin, als Mitglied der vom Erziehungsdepartement eingesetzten Kommissionen, die den Unterricht gestaltet haben, als Bürgerin, die am politischen Leben teilnimmt, und als Mutter zweier Kinder, die damals im Tessin eingeschult waren. In diesem Sinne enthält dieser Beitrag sowohl eine kritische Analyse der Inhalte und der Prozesse, die zur Einführung des verpflichtenden Religionsunterrichts führten, als auch eine Selbstreflexion über die Rolle, die meine religionswissenschaftliche Perspektive darin möglicherweise gespielt hat.

Der Beitrag ist in fünf Teilen aufgebaut. Zuerst wird der allgemeine schulische Kontext kurz vorgestellt. Es folgt eine Rekonstruktion der historischen Debatte über das Ver-

hältnis von Kirche und Schule, die für das Verständnis der heutigen Situation grundlegend ist. Der dritte und der vierte Teil sind den zwei Phasen der Einführung des obligatorischen Religionsunterrichts gewidmet. Im fünften Teil werden die Herausforderungen, die diese lange, un abgeschlossene Entwicklung des Umgangs mit Religion mit sich bringt, aus religionswissenschaftlicher Perspektive betrachtet.

1 Der schulische Kontext

In der Schweiz wird das Schulwesen in Zusammenarbeit zwischen dem Bund und den Kantonen organisiert, wobei die Kantone die Hauptverantwortung für die obligatorische Ausbildung tragen.¹ Das Tessiner Schulsystem ist sowohl vom schweizerischen Schulwesen als auch von der italienischen Kultur und dem Schulsystem in Italien beeinflusst. Letzteres ist beispielsweise in der frühen Einschulungsmöglichkeit sowie in den gleichen Bezeichnungen der Schulen und Stufen sichtbar. Im Tessin, dem einzigen vollständig italienischsprachigen Kanton, unterscheidet sich das Schulsystem von den anderen 25 Kantonen in vielerlei Hinsicht. Erstens sind die Stufen unterschiedlich organisiert: Kinder werden mit vier Jahren eingeschult, dabei besteht die Möglichkeit eines fakultativen Schuljahrs ab drei Jahren. Nach zwei (evtl. drei) Jahren Kindergarten (*scuola dell'infanzia*) folgen fünf Jahre Primarschule (*scuola elementare*) und anschließend vier Jahre Mittelschule (*scuola media*). Nach dem elften Jahr, mit dem die Schulpflicht abgeschlossen ist, gibt es eine breite Auswahl von Bildungsmöglichkeiten: Zur Vorbereitung eines akademischen Studiums und zahlreicher Berufe dient das vierjährige *liceo*, das mit der *maturità* abgeschlossen wird, während für andere Berufsausbildungen aus einem breiten Angebot von Voll- oder berufsbegleitenden Teilzeitausbildungen gewählt werden kann.² Das Schulsystem gründet auf dem Prinzip einer allgemeinen Bildung, die bis zum Abschluss der Schulpflicht, in der Regel im 15. Lebensjahr, für alle gleich ist.

2 Die lange Debatte über Religion in der Schule

2.1 Von der Kantonsgründung bis zur Etablierung eines Schulgesetzes

Die Schulpflicht wurde im Tessin 1804 eingeführt, ein Jahr nachdem der Kanton durch die napoleonische Mediationsakte von 1803 Teil der Schweiz wurde (Fankhauser, 2009). Seitdem ist das Verhältnis von Kirche und Schule sowie zwischen Religionsunterricht und anderen Fächern ein andauernd kontroverses Thema, das die Transformationen und Spannungen im Verhältnis von Religion, Staat und Gesellschaft spiegelt. Das Gesetz, das 1804 die Schulpflicht festlegte (*Legge sull'Istruzione*),³ bezog sich auf die Primarschu-

1 Für eine graphische Darstellung des Schweizerischen Schulsystems vgl. https://www.cdpe.ch/de/bildungssystem/grafik?set_language=de [Zugriff: 28.07.2023].

2 Für einen Überblick des Tessiner Schulsystem vgl. <https://www4.ti.ch/index.php?id=57428> [Zugriff: 28.07.2023].

3 <https://fondo-gianini.supsi.ch/332/1/Legge%20scolastica%201804.pdf> [Zugriff: 28.07.2023].

le. Es legte fest, dass Pfarrer und Kaplane für den Unterricht zuständig waren (Scolari, 2010–2011, S. 6). Diese Aufgabe wurde Geistlichen anvertraut, weil sie häufig die einzigen waren, die über die notwendige Bildung verfügten. Das Gesetz von 1804 konnte allerdings nicht viel bewirken und erreichte nur eine begrenzte Anzahl Kinder. Das Gesetz *Legge Generale dell'Istruzione Pubblica* vom 10.06.1831⁴ erfasste zum ersten Mal alle Schularten, die sowohl in den politischen Gemeinden als auch in den religiösen Institutionen mittlerweile entstanden waren. Darin erfüllte religiöse Bildung eine wesentliche Funktion. Die Kantonsverfassung von 1830, die unter anderem die Gewaltentrennung festlegte, hatte die römisch-katholische Kirche als die einzige Staatsreligion anerkannt. Der Unterricht wurde als Ort der Vermittlung von katholischen Werten und Normen betrachtet, die zur gesellschaftlichen Kohäsion und zur Bildung von »guten Familienvätern, ausgezeichneten Bürgern, vielleicht auch gewissenhaften Ministern des Altars«⁵ führen sollten. Erst in der Regeneration, der Zeitspanne zwischen den kantonalen Verfassungsrevisionen und der Gründung des modernen Bundestaates im Jahr 1848, wurde das Tessiner Schulwesen überall etabliert (Koller, 2010).

Die Politik des Kantons in den folgenden Jahrzehnten war von der zunehmenden Spannung zwischen Radikalen und Liberalen gezeichnet. Die erstgenannte Partei, die einen laizistischen Kurs in direkter Opposition zur Kirche vertrat, bestimmte ab 1839 die Tessiner Politik. Dies führte zum Schulgesetz vom 10.12.1864, das den Religionsunterricht nur noch in der Primarschule vorsah und den Pfarrern die Möglichkeit, als Lehrer zu wirken, untersagte (Art. 188 und 199).⁶ In allen anderen Schulstufen wurde der Religionsunterricht durch eine »zivile und moralische Unterweisung« (*istruzione civile e morale*) ersetzt. In den 1870er Jahren verloren die Radikalen die Mehrheit und die neue konservative Regierung räumte der katholischen Kirche wieder eine zentrale gesellschaftliche Stellung ein. Der katholische Religionsunterricht wurde erneut in allen Schulen als obligatorisches Fach verankert. In Einklang mit dem Art. 49 der Bundesverfassung von 1874, der die Glaubens- und Gewissensfreiheit gewährleistete, konnten die Familien die Kinder in begründeten Fällen vom Religionsunterricht befreien lassen.⁷ Die gesetzliche Lage der 1870er Jahre blieb grundsätzlich für das kommende Jahrhundert einflussreich.⁸

2.2 Die Modernisierung des Schulwesens in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Mit dem neuen Gesetz vom 29.05.1958 wurde das Tessiner Schulwesen grundlegend modernisiert. In den Debatten, die der Einführung des neuen Schulgesetzes vorausgingen, wurde der kirchliche Einfluss auf die Schule durch den obligatorischen katholischen Religionsunterricht vehement angefochten. Trotzdem setzte sich die konservative Position

4 https://fondo-gianini.supsi.ch/349/1/20210630_Legge_Decreto_PubblicIstruzione_1831.pdf [Zugriff: 28.07.2023].

5 Zitiert nach Scolari, 2010–2011, 8–9; Übersetzung der Autorin.

6 <https://fondo-gianini.supsi.ch/269/2/2-27.pdf> [Zugriff: 28.07.2023].

7 <https://www.parlament.ch/de/%C3%BCber-das-parlament/parlamentsgeschichte/parlamentsgeschichte-detail?historyId=70> [Zugriff: 28.07.2023].

8 Zur Religion in der Tessiner Schule im 19. Jh. vgl. auch Panzera, 2001.

durch, sodass der entsprechende Art. 24, der den (katholischen) Religionsunterricht regelte, nach wie vor auf die Schulgesetze des 19. Jh. verwies.⁹ In der öffentlichen Debatte blieben jedoch der Religionsunterricht und, damit verbunden, der Einfluss der katholischen Kirche auf das Schulwesen durchgehend extrem kontrovers und vehement diskutierte Themen. Die gesellschaftlichen Veränderungen der späten 1960er Jahre entfachten eine neue Debatte über das Verhältnis zwischen den Kirchen und dem Staat und in der Folge auch über den kirchlichen Einfluss auf die Schule. Infolge einer Initiative, die am 26.10.1975 angenommen wurde, wurde der Art. 24 der kantonalen Verfassung revidiert, sodass sowohl die römisch-katholische als auch die evangelisch-reformierte Kirche als Landeskirchen anerkannt wurden. Darüber hinaus wurde die Möglichkeit verankert, andere religiöse Gemeinschaften anzuerkennen, was jedoch bis heute nie vorgekommen ist.¹⁰

Am 01.02.1990 wurde ein neues Schulgesetz verabschiedet, das die Mehrheitsposition der liberal-radikalen und der christdemokratischen Parteien aufnahm. In Art. 23 wird der Religionsunterricht neu geregelt: Der konfessionelle römisch-katholische und evangelisch-reformierte Religionsunterricht bleibt in allen obligatorischen und postobligatorischen Vollzeitschulen verankert; in Anbetracht des Art. 15 der Bundesverfassung, der die Glaubens- und Gewissensfreiheit gewährleistet,¹¹ muss jedoch die Schule proaktiv die Familien von Jugendlichen unter 16 Jahren bzw. die Jugendlichen über 16 Jahren selbst fragen, ob sie am konfessionellen Unterricht teilnehmen möchten. Für die Wahl der Lehrkräfte, der Inhalte und der Materialien sowie die didaktische und administrative Aufsicht sind die Kirchen verantwortlich, während der Staat die Lehrkräfte in den kantonalen Schulen besoldet. Somit wird der konfessionelle Religionsunterricht fakultativ gemacht, obwohl sich der Einfluss der anerkannten christlichen Kirchen auf die Schule aufrechterhalten hat. Der Art. 23 gilt noch heute, wurde aber am 29.05.2018 revidiert, um die Einführung des obligatorischen, neutralen und nicht-konfessionellen Unterrichts der Religionsgeschichte im 11. Schuljahr, der den fakultativen konfessionellen Religionsunterricht ersetzt, gesetzlich zu verankern.¹²

2.3 Die Schule im Spannungsverhältnis zwischen politischer Debatte und der Rolle der Kirchen

Dieser konzise Überblick¹³ über die groben Linien der historischen Entwicklungen im Verhältnis zwischen Staat, Kirchen und Schulwesen hebt einige Elemente hervor, die zentral sind, um die heutigen Transformationen des Religionsunterrichts einzuordnen. Erstens fallen die Veränderungen in der gesellschaftlichen Position der katholischen Kirche auf. Jedoch hat sie, obwohl ihr Einfluss im Laufe der Jahrzehnte nicht ununterbro-

9 https://fondo-gianini.supsi.ch/202/3/0026Leggedellascuola_1958_2019-05-17_101446OCR.pdf [Zugriff: 28.07.2023].

10 https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1998/1_5494_4818_4364_fga/it [Zugriff: 28.07.2023].

11 <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de> [Zugriff: 28.07.2023].

12 <https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/pdfatto/7281> [Zugriff: 28.07.2023].

13 Diese historische Skizze stützt sich im Wesentlichen auf die Arbeit von Scolari, 2010–2011 und Ostinelli & Galetta (2014, S. 42–47).

chen ist, faktisch bis heute eine Vorrangstellung in der Bestimmung der Inhalte und des Lehrpersonals für den schulischen Religionsunterricht. Zweitens zeigt die historische Retrospektive deutlich, wie kontrovers der Einfluss der römisch-katholischen Kirche seit der Gründung des Kantons und der Einführung der Schulpflicht in der Politik und in der Öffentlichkeit debattiert wird. Die Spannung zwischen säkularen freisinnigen Kräften auf der einen Seite und konservativen sowie christdemokratischen Parteien, die die katholische Position verteidigen, auf der anderen, stellt – trotz aller Transformationen im religiösen und politischen Feld – während der gut 200 Jahre des Bestehens des südlichen Kantons ein Kontinuum dar.

Der Diskurs um den Religionsunterricht und den Einfluss der Kirche(n) auf das Schulwesen ist so kontrovers, weil er Fragen der Normativität und der Positionierung der Lehrkräfte und der Schüler und Schülerinnen innerhalb des Staates tangiert. Es geht nicht nur um die – an und für sich sehr relevante – Frage von (religiösen) Weltanschauungen. In den medialen, politischen und parlamentarischen Debatten, den juristischen Texten aber auch in den Beschreibungen der Inhalte spielt der Bezug zwischen religiösem Unterricht, Wertevermittlung und Bildung von verantwortungsbewussten Schülern und Schülerinnen eine zentrale Rolle. In einem Schulsystem, das seit der Gründung Bildung für alle sichern möchte, kreist die politische Debatte um den Religionsunterricht um die Frage, ob konfessionelles Wissen über religiöse Traditionen einen Beitrag für oder gegen das Ideal weltoffener, gesellschaftlich und politisch engagierter Bürger und Bürgerinnen leistet und was dies für jene bedeutet, die davon ausgeschlossen sind.

3 Ein Pilotversuch mit unterschiedlichen Gestaltungen des Religionsunterrichts

3.1 Der Religionsunterricht als Dauerthema der Politik

In den 2000er Jahren kam die Debatte um den Religionsunterricht im Kantonsparlament wieder auf. In anderen Schweizer Kantonen und europäischen Ländern waren neue Formen des nicht-konfessionellen Religionsunterrichts eingeführt worden.¹⁴ Damit wurden die offensichtlichen Grenzen des konfessionellen Unterrichts in den Tessiner Schulen vermehrt diskutiert: In einer pluralen, stark ausdifferenzierten Gesellschaft würden alle, die nicht katholisch oder evangelisch sind, prinzipiell von einer Form der religiösen Bildung in der Schule ausgeschlossen. Dazu nahm die Zahl der Familien und Jugendlichen, die sich gegen den Besuch des konfessionellen Unterrichts entschieden, stark zu, vor allem in den letzten obligatorischen Schuljahren. Während im Schuljahr 1999/2000, im ersten Jahr der *scuola media* 71,43 % der Schüler und Schülerinnen einen der beiden konfessionellen Kurse besuchten (67,62 % katholisch; 3,81 % evangelisch), waren in der

14 Für einen Überblick über die vielfältigen Formen des Religionsunterrichts und ihrer Entwicklungen seit den 1990ern in den Kantonen der deutsch- und französischsprachigen Schweiz vgl. beispielsweise Kunz, Pfeiffer, Frank-Spörri & Fuisz, 2005; Frank, 2010; Helbling, Kropač, Jakobs & Leimgruber, 2013; Rota, 2015; Rota, 2017.

vierten Klasse nur noch 58,31 % (54,96 % katholisch; 3,35 % evangelisch) eingeschrieben (Ostinelli, 2014, S. 19–24).

2002 wurden zwei parlamentarische Initiativen eingereicht: Die erste (*Iniziativa parlamentare Dedini*¹⁵) kam aus der liberalsozialistischen Partei und schlug die Abschaffung des Art. 23 des Schulgesetzes vom 01.02.1990 zugunsten der Einführung des obligatorischen Unterrichtes der Religionsgeschichte, der Ethik und der Philosophie vor. Einige Monate später präsentierte eine Koalition der sozialdemokratischen und der freisinnigen Partei eine Initiative (*Iniziativa parlamentare Sadi*¹⁶) für einen neuen Art. 23, nach dem in allen obligatorischen und postobligatorischen Vollzeitschulen der Unterricht einer »religiösen Kultur« (*cultura religiosa*) mit folgenden Zielen zu erteilen sei: einerseits Kenntnisse des Christentums, die notwendig seien, um die Kultur und die europäischen Traditionen zu verstehen, zu entfalten; andererseits die Universalität des religiösen Phänomens durch Verweise auf nicht-christliche Religionen aufzuzeigen, um den Respekt vor religiösen, agnostischen oder atheistischen Weltanschauungen zu fördern. Dieser Unterricht sei vollumfänglich in der Verantwortung des Staates zu organisieren. 2004 setzte die Regierung eine Kommission ein, um über diese Vorschläge zu befinden. 2005 wurden die Ergebnisse in einem Bericht präsentiert, aus dem sichtbar wird, dass in der Kommission die Meinungen stark divergierten. Drei Grundtendenzen werden darin hervorgehoben: Die Mehrheit der Kommission plädierte für die Einführung eines obligatorischen Unterrichtes der Religionsgeschichte (je nach Schulstufe mit unterschiedlichen Modalitäten); eine Minderheitengruppe katholischer Vertreter sprach sich für den Status quo oder für die Einführung paralleler Curricula von konfessionellem und nicht-konfessionellem Unterricht aus, während sich eine zweite Minderheitengruppe bestehend aus Vertretern der Freidenker-Vereinigung für die ersatzlose Streichung des Art. 23 und somit des Religionsunterrichts in allen öffentlichen Schulen aussprach.¹⁷ Nach einem umfassenden Konsultationsverfahren veranlasste die Regierung einen Pilotversuch im 10. und 11. Schuljahr (eine Wochenstunde in der 3. und 4. Klasse der *scuola media*), der zwischen 2010 und 2013 durchgeführt wurde.

3.2 Ein vergleichender Pilotversuch

Der Pilotversuch war folgendermaßen konzipiert: In drei Schulen wurde für alle Schülerinnen und Schüler ein obligatorischer Unterricht der Religionsgeschichte als Alternative zum fakultativen römisch-katholischen oder evangelisch-reformierten Unterricht eingeführt. Die Jugendlichen mussten vor dem Beginn der dritten Klasse zwischen den drei Möglichkeiten des katholischen, evangelischen oder religionshistorischen Unterrichts wählen. Wenn sie sich im Laufe des Schuljahres vom konfessionellen Unterricht abmeldeten, mussten sie den religionshistorischen Unterricht besuchen. In drei weite-

15 [https://www4.ti.ch/poteri/gc/ricerca-messaggi-e-atti/ricerca/risultati/dettaglio?user_gcparlamento_pi8%5Battid%5D=86742&cHash=7baaae5d1f2cf31bcca32a5b9944ce2&user_gcparlamento_pi8\[ricerca\]=dedini](https://www4.ti.ch/poteri/gc/ricerca-messaggi-e-atti/ricerca/risultati/dettaglio?user_gcparlamento_pi8%5Battid%5D=86742&cHash=7baaae5d1f2cf31bcca32a5b9944ce2&user_gcparlamento_pi8[ricerca]=dedini) [Zugriff: 28.07.2023].

16 https://www4.ti.ch/user_librerie/php/GC/allegato.php?allid=155876 [Zugriff: 28.07.2023].

17 <http://aspcc.ch/relig-5.pdf> [Zugriff: 28.07.2023].

ren Schulen wurde der konfessionelle Unterricht alternativlos durch die obligatorische Religionsgeschichte ersetzt.

2009 wurde eine Kommission zur Vorbereitung des Lehrplans für den Pilotversuch vom Erziehungsdepartement einberufen. Zwei Vertreter des Erziehungsdepartements, zwei Vertreter der römisch-katholischen und einer der evangelisch-reformierten Kirche, der Experte für das Fach Geschichte für die *scuola media*, zwei Dozierende der Philosophie aus dem *liceo* und ich als Vertreterin der akademischen Religionswissenschaft wurden dafür berufen. Die Besetzung resultierte also aus einem (unausgesprochenen) Kompromiss zwischen politischen, konfessionellen und atheistischen sowie wissenschaftlichen Positionen. Was die wissenschaftliche Fachperspektive betrifft, dominierten die konfessionelle Religionspädagogik und die Philosophie, während Geschichte und Religionswissenschaft von je einer Person vertreten waren. Der experimentelle Lehrplan sah für die vorgesehene wöchentliche Stunde über zwei Jahre kurze Einführungen in Christentum, Judentum und Islam vor, mit einer marginalen Information zu Religion als zeitgenössisches, kulturell relevantes Phänomen. Nach zwei Schuljahren wurde der Pilotversuch wie vorgesehen gestoppt und evaluiert.

3.3 Die Unverzichtbarkeit eines Religionsunterrichts für alle

Die Ergebnisse der Evaluation, die auf einer umfassenden empirischen Untersuchung gründet, sind veröffentlicht (Ostinelli & Galetta, 2014). Dabei werden folgende Punkte stark gemacht: Der obligatorische Religionsunterricht muss historisch fundiert sein und auf den religiösen und kulturellen Pluralismus der zeitgenössischen Gesellschaft fokussieren. Durch die Vermittlung von Kenntnissen über die plurale Gesellschaft soll er einen Beitrag zum friedlichen gesellschaftlichen Zusammenleben leisten. Aus der Befragung der Schülerinnen und Schüler geht hervor, dass sie sich einen Unterricht wünschen, der es ihnen jenseits der Bezeichnung »Religionsgeschichte« erlaubt, die »Identität und die Überzeugungen der Mitschüler und die Probleme einer pluralistischen Gesellschaft zu diskutieren« (ebd., S. 143). Deswegen sollten der politische, ethische und kulturelle gegenüber dem historischen Charakter den Vorrang haben, wobei der Kanon der Religionen, die behandelt werden, auch auf die »orientalischen religiösen und spirituellen Traditionen« (ebd.) erweitert werden sollte. Die Autoren der Studie sprechen sich dafür aus, den Unterricht als Teil der politischen Bildung zu erfassen. Aus diesem Grund empfehlen sie, die Benennung des Unterrichts zu überdenken. Die Untersuchung habe eindeutig gezeigt, dass die Jugendlichen, die die Religionsgeschichte besucht hatten, besser über religiöse Traditionen Bescheid wussten als jene, die den konfessionellen Unterricht oder gar keinen Religionsunterricht besucht hatten. Die Ziele des obligatorischen Unterrichts der Religionsgeschichte seien dadurch gerechtfertigt, weil er neben den Sachkenntnissen über Pluralismus und Multikulturalität »im Schüler die politisch-demokratischen Tugenden oder, zumindest, das Verständnis ihrer Wichtigkeit für das gesellschaftliche Zusammenleben unter den Bedingungen des religiösen und kulturellen Pluralismus zum Aufblühen« (ebd., S. 144) bringen würde. Diese politischen Ziele seien auch zur Gewährleistung der Neutralität des Unterrichts gegenüber religiösen oder säkularen Ideologien von fundamentaler Bedeutung. Aus dem Vergleich der zwei Modelle des Pilotprojektes empfiehlt die Evaluation, ein zweigleisiges Modell einzuführen: Der

neutrale Unterricht mit Fokus auf religiösen Pluralismus sollte für alle obligatorisch sein; dazu sei es aber denkbar, den fakultativen konfessionellen Unterricht weiterhin anzubieten. Die Erfahrung im Pilotprojekt im dritten und vierten Jahr der *scuola media* sowie die Erkenntnisse aus seiner Evaluation und die darin formulierten Empfehlungen, einen obligatorischen Unterricht *about religions* in einem zweigleisigen Modell einzuführen, blieben erstaunlicherweise ohne Wirkung, denn das Thema verschwand für eine Weile aus der Politik und der öffentlichen Debatte.

4 Die Einführung des obligatorischen Unterrichts in »Religionsgeschichte«

4.1 Eine Wende in einer unendlichen Geschichte¹⁸

Einige Jahre später brachten unterschiedliche Initiativen die Debatte über die schulische religiöse Bildung wieder auf die politische Agenda. Am 22.11.2017 teilten der Vorsitzende des Erziehungsdepartements, der Bischof der Diözese Lugano, eine Vertreterin der evangelisch-reformierten Kirche und die Verantwortliche für die *scuola media* in einer Pressekonferenz mit, dass die Regierung und die Kirchen eine Vereinbarung in Sachen Religionsunterricht getroffen hätten. Dabei wurde die Einführung einer neuen Schulstunde »Religionsgeschichte« im letzten obligatorischen Schuljahr angekündigt, die den fakultativen Religionsunterricht alternativlos ersetzen würde. Diese Entscheidung wurde allgemein begrüßt, obwohl sie viele Fragen aufwarf: Warum eine obligatorische Stunde in Religionsgeschichte im 11. Schuljahr? Warum nicht über zwei Jahre wie im Pilotprojekt durchgeführt oder gar in allen Schulstufen?

Am 29.05.2018 wurden die Veränderungen des Art. 23 des Schulgesetzes vom Parlament gutgeheißen und somit die Religionsgeschichte als konstitutives Fach in der vierten Klasse der *scuola media* verankert. In der Botschaft der Regierung wird das neue Fach wie folgt beschrieben:

»Der nicht-konfessionelle Unterricht ist durch den unpersönlichen, neutralen, objektiven, wissenschaftlichen und nicht-religiösen Zugang gekennzeichnet, in dem die Religiosität, die Religionen und ihre Geschichte als kulturelles Phänomen behandelt werden, entsprechend dem, was heute religionswissenschaftliche Studien anbieten. Dieser Unterricht ist durch einen vergleichenden Zugang für den Glauben, die Lehren und Praktiken aller wichtigsten religiösen Traditionen charakterisiert, die in der menschlichen Geschichte vorkommen, und behandelt den eigenen Gegenstand in vergleichbarer Weise wie es andere Schulfächer tun, indem er Methoden, Theorien und Modelle der Geistes- und Sozialwissenschaften anwendet. Dieser Unterricht zielt darauf, jedem Schüler, sei er gläubig oder nicht gläubig, eine wissenschaftliche Kenntnis des religiösen Phänomens aus einer externen Perspektive und mit einer unparteiischen und

18 Der Titel spielt auf eine Radiosendung an, die wiederum auf Michael Endes Roman anspielt, um diese unendliche Frage des Unterrichts zu diskutieren: *La storia infinita...dell'ora di religione*, Modem, RSI, 11.02.2016, <https://www.rsi.ch/rete-uno/programmi/informazione/modem/La-storia-infinita...-dell'ora-di-religione-6759818.html> [Zugriff: 28.07.2023].

neutralen Behandlung von Religionen und verschiedenen Glaubensformen zu vermitteln.«¹⁹

Die Entscheidung wurde mit der Abnahme der Teilnahme am konfessionellen Unterricht, vor allem im 11. Schuljahr, begründet. Darüber hinaus wurde auf die allgemeinen Veränderungen der religiösen Landschaft sowie auf die konsistente Zunahme sowohl der Konfessionslosen als auch der religiösen Pluralität in der Schweiz wie auch – wenn auch im kleineren Ausmaß – im Tessin hingewiesen. Aus diesem Dokument wird deutlich, dass die Regierung den Verhandlungen mit den Kirchen viel Wert beigemessen hatte, auch weil diese die inhaltliche und personelle Verantwortung für den fakultativen Unterricht in allen anderen obligatorischen und postobligatorischen Vollzeitschulen nach wie vor behalten und nur auf die Stunde im 11. Jahr verzichten sollten.

4.2 Die Aushandlung der Inhalte im Erziehungsdepartement

Im September des gleichen Jahres wurde eine Arbeitsgruppe mit der Aufgabe beauftragt, den Lehrplan der Religionsgeschichte zu formulieren und seine Umsetzung zu begleiten. Auch hier bestimmten unterschiedliche Kriterien die Besetzung: Neben den Verantwortlichen der *scuola media* und einem Vertreter des Regierungsrats waren in der Arbeitsgruppe die katholische und die evangelische Kirche sowie die Freidenker-Vereinigung (diesmal mit expliziter Erwähnung in der entsprechenden Botschaft) mit je einer Person vertreten, der Fachexperte für Geschichte für die *scuola media* und ich als Vertreterin der akademischen Religionswissenschaft. Verpflichtende Richtlinien für den Lehrplan waren auf der einen Seite die Kompatibilität mit den Grundsätzen und Zielen der *scuola media* und auf der anderen Seite die oben zitierten Bestimmungen des Regierungsrats.

4.3 »Religion« als Zankapfel

In einer retrospektiven Lektüre der Sitzungsprotokolle und weiterer Dokumente treten einige wiederkehrende Themen hervor, die eine wesentliche Rolle im Verlauf der Formulierung von Inhalten und Vorgehen gespielt haben. Erstens spiegelte sich die fachlich stark heterogene Komposition der Kommission vor allem in den unterschiedlichen Vorstellungen darüber wider, wie »Religion« zu definieren sei. Die Gruppe verfügte über keine gemeinsame wissenschaftliche Grundlage, um die unterschiedlichen Meinungen präzise einzuordnen und in ein konstruktives Gespräch miteinander zu überführen. Persönlich motivierte religionskritische Haltungen, positive eigene Erfahrungen mit der eigenen religiösen Praxis, wissenschaftliche Traditionen – beispielsweise religionsphänomenologische, funktionalistische, kulturwissenschaftliche oder religionshistorische Zugänge – wurden gleichgesetzt oder verwechselt. Deswegen mussten in lebhaften und kontroversen Diskussionen unterschiedliche Verwendungen und Bedeutungen des vielschichtigen Begriffs »Religion« ausgehandelt werden. Konzepte wie Religion, Religiosität, Spiritualität, Glauben, Glaubenslehre oder Tradition wurden tendenziell alltags-

19 Messaggio governativo 7504 vom 07.30.2018, S. 2; https://www4.ti.ch/user_librerie/php/GC/allegato.php?allid=122117 [Zugriff: 28.07.2023], Übersetzung ins Deutsche durch die Autorin.

sprachlich verwendet und als Synonyme verstanden, was zu vielen Missverständnissen führte.

4.4 Welche akademische Disziplin ist leitend?

Auch die Bezeichnung des Unterrichts als »Religionsgeschichte« trug zu den terminologischen Auseinandersetzungen bei. Dieses Problem lässt sich zum Teil auf die unterschiedlichen Organisationen der akademischen Disziplin im universitären Kanon zurückführen. Während sich in den deutsch- und französischsprachigen Ländern die Begriffe *Religionswissenschaft* und *sciences des religions* zur Bezeichnung einer vergleichenden, selbstständigen Disziplin etabliert haben, die historische, soziologische, anthropologische, psychologische und weitere Zugänge zu Religion verbindet, ist die italienische Bezeichnung *storia delle religioni* nicht eindeutig: Je nach Schule kann sie nämlich als Synonym für *Religionswissenschaft* verstanden werden oder als autonomer Zugang zu Religion in Abgrenzung beispielsweise zur Religionssoziologie oder zur Religionsanthropologie. Darüber hinaus war der Regierungsrat der Meinung, dass die Religionsgeschichte von Lehrkräften, die für Geschichte in der *scuola media* ausgebildet sind, zu leisten sei. Dafür wurden unterschiedliche Argumente ins Feld geführt: Geschichte wurde als eine Disziplin betrachtet, die eher in der Lage sein sollte »objektiv« mit dem Thema »Religion« umzugehen; darüber hinaus wollte man für diese Einzelstunde keine neuen Dozierenden in den schon dichten Wochenplan einführen. Diese Unklarheit in Bezug auf die akademische »Leitdisziplin« für die Religionsgeschichte spielte eine Rolle sowohl in der Diskussion der Methoden und Theorien in der Gestaltung des Unterrichts als auch in der Debatte über die notwendige Qualifikation der künftigen Dozierenden.

4.5 Die Unumsetzbarkeit von »Objektivität«

Ein weiteres rekurrendes Thema in der Arbeitsgruppe kreiste um die Frage der Positionierung der Lehrenden – und somit der Schule – gegenüber dem Gegenstand »Religion« und, damit verbunden, dem obligatorischen Unterricht der Religionsgeschichte. Die Botschaft des Regierungsrats gab vor, dass der nicht-konfessionelle Unterricht durch den »unpersönlichen, neutralen, objektiven, wissenschaftlichen und nicht-religiösen Zugang«²⁰ gekennzeichnet sei. Aus erkenntnistheoretischer Perspektive steht diese Bestimmung jedoch in einem starken Spannungsverhältnis zu einigen der Grundsätze der *scuola media*. In der Tat legt Art. 2 des Schulgesetzes fest, dass die öffentliche Schule in Kooperation mit den Familien und anderen Bildungsinstitutionen, die harmonische Entwicklung von Personen fördere, damit sie aktive und verantwortungsvolle Rollen in der Gesellschaft übernehmen und sich für Gerechtigkeit und Freiheit einsetzen können. Konkretisiert wird dieser Grundsatz anhand von vier Prinzipien: a) die kritische, wissenschaftlich gestützte Aufarbeitung der wesentlichen Elemente der Kultur in einer pluralistischen und historisch verankerten Vision des Landes; b) die Entwicklung des Verantwortungsgefühls und die Erziehung zum Frieden, zum Schutz der Umwelt und zu den demokratischen Idealen; c) die Förderung der Integration der

20 Ebd.

Bürger in den sozialen Kontext durch eine grundlegenden Bildung; d) die Förderung der Gleichstellung von Mann und Frau, die Korrektur sozialer Ungleichgewichte und die Reduktion der Hindernisse, die den Bildungsweg von Schülerinnen und Schülern erschweren könnten.²¹

Würde man eine strikt neutrale, objektive Beschreibung von Religion vornehmen, dann müsste man – um einige Beispiele zu nennen – von Werturteilen gegenüber dem komplexen Verhältnis von Religion und Gewalt absehen oder Fragen der Unterdrückung von Homosexualität in religiösen Traditionen als historische Tatsache unkommentiert präsentieren. An diesem Punkt wurde bald deutlich, dass die private Bezeichnung »nicht-konfessionell«, oder ein generisches »objektiv« hermeneutisch wenig hilfreich sind, um das gebotene Übergewicht demokratischer Prinzipien, Werte und Normen gegenüber religiösen Traditionen, Gemeinschaften, Praktiken und Lehren im Unterricht zu artikulieren. Die Religionsfreiheit ist kein absolutes Recht im Kontext eines Rechtsstaates, sondern kann in ein Spannungsverhältnis mit anderen Grundrechten geraten. Auf die konkrete Situation des Unterrichts von Minderjährigen bezogen bedeutet dies, dass auch eine wissenschaftlich gestützte Religionsgeschichte zu persönlichen Konflikten oder zu delikaten Auseinandersetzungen in Familien oder Gemeinschaften führen kann – man denke beispielsweise an relativ weit verbreitete religiös legitimierte asymmetrische Geschlechterbestimmungen oder an religiös begründete unwiderrufliche Verletzungen der körperlichen Integrität. Das Spannungsverhältnis zwischen Normen und Werten der Schule und die Beschreibung von normativen Dimensionen von Religion aus einer religionswissenschaftlichen Perspektive kann sich auch in positiver Hinsicht stellen, haben bestimmte religiöse Konstellationen in der europäischen Religionsgeschichte Wesentliches zur Umsetzung grundlegender demokratischer Werte beigetragen. Auch dieser Punkt wurde lange und mit einem eindeutigen Klarheitsgewinn diskutiert.

Zum Themenbereich der Werte und Normen des obligatorischen Religionsunterrichts gehörte auch die extrem kontroverse Diskussion über das Profil der Lehrenden. Sollten jenseits der überprüfbaren religionswissenschaftlichen Ausbildung auch biographische Aspekte, politische oder sonstige öffentlich bekannte Tätigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern vor einer Anstellung geprüft werden? Dürfe beispielsweise ein Vertreter der Freidenker-Vereinigung, die Leiterin eines buddhistischen Vereins oder ein katholischer Priester den nicht-konfessionellen Religionsunterricht übernehmen? Wie könne der Staat auf der einen Seite eine neutrale Haltung gegenüber dem obligatorischen Religionsunterricht glaubwürdig vertreten und auf der anderen Seite die Religions- und Meinungsfreiheit der Lehrpersonen respektieren? Die fundamentale Bedeutung einer soliden, fachlichen, religionswissenschaftliche Ausbildung als einziges belastbares Kriterium wurde im Laufe der Arbeit deutlich.

21 Ich habe die wesentlichen Linien sinngemäss auf Deutsch wiedergegeben. Der Gesetzestext auf Italienisch ist abrufbar unter: <https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/pdfatto/atto/7281> [Zugriff: 28.07.2023].

4.6 Eine besondere didaktische Herausforderung

Der konzeptuell unpräzise Zugang zu Religion und die hermeneutisch problematische Vorstellung von »Objektivität« verbanden sich im dritten rekurrierenden Themenbereich, der die Arbeitsgruppe immer wieder beschäftigte: die Heterogenität der Voraussetzungen, die die Schüler und Schülerinnen im 11. Schuljahr in Sachen Religion mitbringen würden. Einige Jugendliche, die in den staatlich anerkannten Kirchen religiös sozialisiert waren und die konfessionellen Angebote regelmäßig besucht hatten, würden andere Vorkenntnisse im Umgang mit Religion mitbringen, als jene, die nie einen schulischen Religionsunterricht besucht hatten. Obwohl plurale Erfahrungen als positive Voraussetzung für den Unterricht gewertet wurden, erschien die Aufgabe, in einer Wochenstunde ein konstruktives, weiterführendes Verständnis von Religion im Sinne der politischen Bildung der Jugendlichen mit derart unterschiedlichen Voraussetzungen zu ermöglichen, als eine schwierige Angelegenheit. Als Beispiel für diese Herausforderung wurde mehrmals die Frage des Umgangs mit heiligen Schriften in diversen Traditionen thematisiert. Die Behandlung eines biblischen Textes als antike literarische Quelle (im Sinne eines historisch-kritischen oder semiotischen Umgangs) sei sowohl im Hinblick auf die Neutralität des Unterrichtes als auch im Hinblick auf die Freiheit der Interpretation innerhalb der religiösen Praxis der Schüler und Schülerinnen nicht immer unproblematisch. Ein analytischer Zugang zu einer Schrift, die in emischer Perspektive als göttliche Offenbarung angesehen und gepriesen wird, könne subjektiv als starke Verletzung religiöser Gefühle wahrgenommen werden. Ähnliches wurde in Bezug auf religionskritische Medien diskutiert; als Paradebeispiel wurde immer wieder auf den Umgang mit Karikaturen in Dänemark oder in Frankreich hingewiesen, was Jugendliche in schwerwiegende Konflikte im familialen oder gemeinschaftlichen Kontext bringen könne. Das bloße Anschauen solcher Quellen kann aus einer emischen Perspektive sehr belastend sein. Soll man auf solche Quellen verzichten? Oder die Möglichkeit einräumen, die Klasse zu verlassen? Welche Konsequenzen könnte dies für die Schülerin oder den Schüler haben? Welche für die Klasse? Und für die Lehrenden? Im Laufe der Sitzungen wurde die Komplexität von Religion als Gegenstand religionshistorischer und kulturwissenschaftlicher Betrachtung immer deutlicher.

4.7 Denkprozesse in der Arbeitsgruppe

Stand zu Beginn der gemeinsamen Arbeit die (häufig polemische) Abgrenzung zum konfessionellen Unterricht im Fokus der Aufmerksamkeit, verschoben sich die Schwerpunkte im Laufe der Monate hin zur Frage, wie man Attribute wie »nicht-konfessionell«, »neutral« oder »objektiv« zur Bestimmung eines spezifischen Zugangs zu Religion auszuformulieren hatte. Die offene und durchaus anstrengende Debatte löste in der Arbeitsgruppe einen artikulierten Denkprozess aus. Die spezifische Aufgabe, konstruktiv mit religiöser Pluralität im Lehrplan, in den didaktischen Formen, in der Positionierung gegenüber dem Gegenstand und schließlich im Schulalltag umzugehen, wurden bewusst wahrgenommen und damit auch die komplexen Facetten sowie die positiven und problematischen Auswirkungen eines *teaching about religions*. Das mögliche Spannungsverhältnis zwischen Wissen über Religionen als Aspekt politischer Bildung und der existen-

tiellen Bedeutsamkeit von Religion oder anderer Weltanschauungen als vielschichtiges, durchaus ambivalentes Phänomen aus der Perspektive von Jugendlichen, die rechtlich – als noch nicht volljährige Menschen – eigene Lebensentwürfe nicht vollumfänglich realisieren dürfen, musste erkannt, ernst genommen und mitbedacht werden.

Die konkrete Arbeit für die inhaltliche und didaktische Gestaltung des Unterrichts machte auch die Schwierigkeiten deutlich, die von besonderen Rahmenbedingungen herrühren: Der Kurs umfasst maximal 36 Einheiten, die als eine Lektion pro Woche gestaltet werden müssen. Die Aufgabe lautete, mit einer in Bezug auf Wissen über Religion sehr heterogenen Gruppe, »den Glauben, die Lehren und Praktiken aller wichtigsten religiösen Traditionen, die in der menschlichen Geschichte vorkommen« vergleichend zu erkunden. Die Vertreter der Dozierenden der *scuola media* machten vermehrt auf die didaktische Herausforderung aufmerksam, mit einer einzelnen Stunde das Vertrauen einer Klasse im 11. Schuljahr zu gewinnen und eine optimale Lehr- und Lernstimmung aufzubauen.

5 Eckdaten des Lehrplans für »Religionsgeschichte«

Die kontroverse, intensive, engagierte Arbeit mündete in der Formulierung eines Lehrplans, der nach einer vorgegebenen Struktur aufgebaut ist.²² Darin werden die Kompetenzen und Ziele des neu eingeführten Fachs definiert, das zur Fächergruppe der *scienze umane sociali e scienze naturali* (wörtlich übersetzt: »sozial-humane Wissenschaften und Naturwissenschaften«) gehört. Den allgemeinen Rahmen bilden die folgenden Grundsätze: Religionsgeschichte wird als ein kulturwissenschaftlicher Zugang zum religiösen Phänomen gedeutet. Religiöse und andere Orientierungen, die aus der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen bekannt sind, werden anhand eines religionsvergleichenden Ansatzes untersucht. Der Heterogenität der Klassenzusammensetzung wird inhaltlich und didaktisch Rechnung getragen. Der Unterricht wird von einer hermeneutischen Reflexion über die unterschiedlichen Standpunkte in Bezug auf religiöse und andere Weltanschauungen und den möglichen Konflikten, die einen wissenschaftlichen Zugang zu Religion einleiten kann, begleitet. Der Unterricht soll eine Reflexion sowohl über den eigenen Standpunkt als auch über andere, vielfältige Überzeugungen ermöglichen. Er soll die Jugendlichen dazu motivieren, für die soziale Kohäsion unterschiedlicher Identitäten in einer pluralen und diversen Gesellschaft einzustehen und das gegenseitige Verständnis und die soziale Integration zu fördern. Religion wird als Phänomen, das im kulturellen Kontext verwoben ist, mit Fokus auf Konstellationen, die im räumlichen und zeitlichen Erfahrungsbereich der Studierenden vorkommen, betrachtet. Die Kompetenzen, die in der »Religionsgeschichte« erworben werden können, werden in Kompetenzbereiche (*ambiti di competenza*) und Kernprozesse (*processi chiave*) unterteilt. Sie sind anhand eines kulturwissenschaftlichen Zugangs zu Religion formuliert. Erstens soll Religion als komplexes Symbolsystem erfasst werden, das beschreibende und normative

22 Der Lehrplan kann hier heruntergeladen werden: <https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/pds/Documenti/14.%20Storia-delle-religioni03.09.19.pdf> [Zugriff: 28.07.2023]. In diesem Unterkapitel wird das Wesentliche auf Deutsch zusammengefasst.

Weltentwürfe als umfassende Orientierung formuliert. Zweitens werden die Funktion und die Rolle von Religion in der Aushandlung von Identität für Gemeinschaften und Individuen im Sinne von Zugehörigkeits- und Abgrenzungsprozessen hervorgehoben. Somit wird das Spannungsverhältnis zwischen religiösen und weltanschaulichen Gemeinschaften und Individuen erfasst. Drittens wird den Transformationen von religiösen Symbolsystemen, Orientierungen und Gemeinschaften auf der diachronen und synchronen Ebene Rechnung getragen. Tradierungsprozesse können als eine Wechselbeziehung zwischen Kontinuität und Innovation erfasst werden. In religionshistorischer Hinsicht sind dazu die Wechselverhältnisse von Religion und Technologie-, Wissenschafts-, oder Migrationsgeschichte aufschlussreich.

In diesem Unterricht sollen folgende Kernprozesse geübt werden: Erstens fordert der Umgang mit Religion das kritische Denken auf besondere Weise heraus. Der beschreibende Zugang zu religiösen Phänomenen soll erlauben, mit argumentativer Stringenz sowohl das, was als vertraut und als überzeugend betrachtet wird, als auch das, was befremdend, kontrovers oder mit demokratischen Werten inkompatibel erscheint, adäquat zu analysieren. Zweitens soll der kritische Zugang zu religiösen Phänomenen Analyse- und Interpretationsprozesse fördern, die nicht auf (positiven oder negativen) Vorverständnissen gründen, sondern auf einem kulturwissenschaftlichen, vergleichenden Zugang. Drittens soll das, was in der Religionsgeschichte erarbeitet wird, bewusst mit Erkenntnissen aus den anderen Fächern verwoben werden. Schließlich wird der Fähigkeit, unterschiedliche Erkenntnisse in eine Synthese zusammenzuführen und auszudrücken, besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Was die Ziele betrifft, sollen die Schülerinnen und Schüler am Ende des Kurses in der Lage sein, ausgehend von konkreten Fallstudien die eigene Erfahrung in der gegenwärtigen Gesellschaft zu reflektieren. Sie sollen zudem mit den wesentlichen Aspekten von Religionen, die vor Ort heute vorkommen, vertraut sein, mit besonderer Aufmerksamkeit für die Diversität und die Veränderungen, die religiöse Traditionen und existentielle Orientierungen charakterisieren. Darüber hinaus sollen die Jugendlichen mit der Funktion und der Rolle der behandelten Religionen für Gemeinschaften und Individuen innerhalb des Rechtsstaates sowie mit deren gesellschaftlichen Kohäsions- und Konfliktpotentialen in einer demokratischen Gesellschaft vertraut gemacht werden.

6 Religionswissenschaftliche Beobachtungen zur Festlegung der Unterrichtsinhalte

In meiner Rolle als (einzige) Religionswissenschaftlerin innerhalb der Arbeitsgruppe musste ich die Möglichkeiten (und manchmal auch die Grenzen) einer beschreibenden Perspektive auf Religion immer wieder erläutern. Im Folgenden werden die Argumente dargestellt, die sich als besonders weiterführend für die Ausformulierung des Lehrplans erwiesen haben.²³

23 Meines Wissens wurde der Lehrplan bis jetzt in der Literatur nur einmal durch den Religionspädagogen Flavio Pajer (2020) besprochen.

6.1 Fokus auf religiöse Pluralität

Religiöse Pluralität ist nicht nur durch die Interaktion diverser religiöser Institutionen bedingt, sondern auch durch Überzeugungen und Praktiken von Individuen, die Gestalt des öffentlichen Raums, die materielle Kultur oder durch mediale Adaptionen religiöser Symbole und Narrative konstituiert. Aus diesem Grund kann es – auch angesichts des kleinen Umfangs des Kurses – aufschlussreich sein, die Aufmerksamkeit nicht auf das Abhandeln einzelner religiöser Traditionen (beispielsweise die ›Weltreligionen‹) zu lenken, sondern auf gesellschaftliche Konstellationen zu achten, in denen religiöse Pluralität ausgehandelt wird. Als Beispiel möchte ich die Frage nach dem Tod und die Vergänglichkeit nennen, die diskutiert wurde. Anstatt das Thema durch die verschiedenen religiösen Traditionen ›durchzudeklinieren‹, schlug ich vor, vom Besuch eines Friedhofs auszugehen. An diesem konkreten, gelebten Ort sind Symbole, Zugehörigkeits- und Abgrenzungsprozesse sowie gesellschaftliche Transformationen und Innovationen deutlich erkennbar. Je nach Geschlecht, Alter, Beruf, gesellschaftlicher und/oder familialer Stellung, religiöser oder weltanschaulicher Zugehörigkeit sind die Gräber unterschiedlich gestaltet und im Bereich des Friedhofs (manchmal sogar außerhalb) platziert. Symbole aus antiken Religionen (eine abgebrochene Säule oder ein Obelisk) werden in anderen religiösen Traditionen aufgenommen und adaptiert; unterschiedliche Bauformen entsprechen häufig diversen Formen des Umgangs mit dem toten Körper. Die Annäherung an den Friedhof, der je nach Ort eine kommunale oder eine religiöse Einrichtung ist, kann also als Aushandlungsraum gesellschaftlichen Zusammenlebens unterschiedlicher religiöser und nicht religiöser Zugehörigkeiten im unmittelbaren Umfeld der Schüler und Schülerinnen analysiert werden. Besonders spannend kann es werden, wenn man auch auf Gemeinschaften achtet, die im Friedhof nicht vertreten sind.

6.2 Die Positionierung einer beschreibenden Annäherung an Religion

Eine konstruktive Bestimmung der Positionierung einer religionswissenschaftlichen Herangehensweise an Religion wurde im Laufe der Arbeit immer wichtiger, denn Begriffe wie ›nicht-konfessionell‹ oder ›objektiv‹ vermögen es nicht, eine beschreibende Haltung präzise zu verankern. Diese hermeneutisch fundamentale Frage wurde in Einklang mit dem kulturwissenschaftlichen Zuschnitt des Lehrplans gelöst: Das Verhältnis zwischen Betrachtenden und Gegenstand wurde als Wechselwirkung umrissen, die stets einer aktiven Selbstreflexion unterliegt. Warum werden bestimmte Themen einer bestimmten Klasse vorgeschlagen? Wie steht man zum ausgewählten Thema aus der eigenen biographischen, weltanschaulichen oder sonstigen Perspektive? Welche Werte sind mit welcher Annäherung an den Gegenstand verbunden? Wie könnte man die wissenschaftlich notwendige Distanz je nach Thema gewährleisten? Welche Methoden sind dafür geeignet? Theorien und Methoden der Religionswissenschaft wurden im Lichte ihrer Leistung für eine Positionierung des beschreibenden und interpretierenden Blicks auf gesellschaftliche Konstellationen diskutiert. Kulturanalytische Erwägungen halfen, die Interpretation der Kultur aus der Kultur heraus (und nicht von außerhalb) wissenschaftlich zu rahmen und zu strukturieren.

6.3 »Religion« als komplexes, vielschichtiges Konzept

Als besonders bedeutsam erwies sich die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Konzepten und Definitionen von »Religion«. Die Debatten in der Arbeitsgruppe waren häufig durch ein unausgesprochenes Konzept von Religion geleitet, das mit Institution und/oder Glauben gleichgesetzt wurde. Die Unterscheidung zwischen Alltagssprache, gesellschaftlichen und medialen Konstruktionen von Religion sowie dem breiten Angebot an Religionskonzepten im wissenschaftlichen Diskurs mussten immer wieder in Erinnerung gerufen werden. Die Zentralität von religionstheoretischen Grundunterscheidungen und -konzepten für den Unterricht und die Notwendigkeit, damit dialektisch umzugehen, zeigten auf, dass für eine qualitative Umsetzung der »Religionsgeschichte« die entsprechende spezifische akademische, religionswissenschaftlich informierte Ausbildung unabdingbar ist.

6.4 Die Relevanz des Verhältnisses von Religion und Rechtsstaat

Als letzten Punkt möchte ich auf die Zentralität des Verhältnisses von Religion und Rechtsstaat hinweisen. Die kulturwissenschaftliche Ausrichtung des Lehrplans unterstützt die Reflexion darüber, dass auch religiöse Gemeinschaften, Praktiken und Lehren sowie Tradierungsprozesse durch die Bundes- und die kantonalen Verfassungen geregelt, geformt und an manchen Stellen eingeschränkt oder sogar verboten werden. Die religionswissenschaftlich zentralen Themen, die die Verhältnisbestimmung von Religion und Politik tangieren, erwiesen sich als besonders weiterführend bei der Gestaltung der Lehre, auch in Bezug auf die Einhaltung der Religions- und Glaubensfreiheit der Schüler und Schülerinnen sowie des Lehrpersonals. Dieser Punkt ist zentral auch, um die Notwendigkeit einer filigranen hermeneutischen Reflexion der »Religionsgeschichte« in der Schule zu erkennen. Es wurde klar gemacht, dass eine beschreibende Perspektive auf Religion durch die Werte und Normen des Rechtsstaats reguliert ist und nicht wertfrei sein kann oder sein soll.

7 Der Beitrag einer kultur- und religionswissenschaftlichen Perspektive auf den Religionsunterricht für alle

Im gleichen Schuljahr, in dem die Religionsgeschichte in der vierten Klasse der *scuola media* eingeführt wurde, brach die Covid-19-Pandemie aus. Dadurch wurde nicht nur der Schulunterricht massiv beeinträchtigt, sondern auch die Organisation der Angebote für die Fachdidaktik und die Weiterbildung des Lehrpersonals wurden gebremst. Es wäre nun ertragreich, die neu eingeführte Stunde der »Religionsgeschichte« zu evaluieren und die Frage des Religionsunterrichts in den obligatorischen und postobligatorischen Schulen gründlich zu überdenken. Die Argumente, die für die Einführung der »Religionsgeschichte« in der vierten Klasse stark gemacht wurden, sind nach wie vor für die gesamte Schulbildung relevant.

Wie der Fall des Kantons Tessins zeigt, kann der Weg zu den Inhalten eines Religionsunterrichts für alle langwierig sein. Der historische Rückblick, die Rekonstruktion

der wesentlichen Linien der aktuellen politischen Debatte sowie der Aushandlung der Inhalte für den Lehrplan zeigen auf, wie empfindlich und kontrovers die Behandlung von Religion im schulischen Kontext ist. Religion allen Schülern und Schülerinnen unabhängig von ihrer Sozialisation kulturwissenschaftlich zugänglich zu machen, bringt einen mehrschichtigen Aushandlungsprozess mit sich, an dem sich die staatlich anerkannten Kirchen, unterschiedliche politische Parteien, zivilgesellschaftliche Organisationen, Vertretende der Schule und der Regierung, die Medien, Familien und Wissenschaft beteiligen. Alle Akteure haben unterschiedliche, zum Teil widersprüchliche Meinungen darüber, inwiefern und in welcher Form Religion zum Grundwissen gehören soll und ob und wie es zur Bildung verantwortungsvoller Bürgerinnen und Bürger einer pluralen Gesellschaft beiträgt. Die kulturwissenschaftliche Perspektive auf Religion hat sich in diesem spezifischen Fall auf drei Ebenen als produktiv erwiesen. Erstens hat sie dazu beigetragen, die unterschiedlichen Haltungen der am Prozess beteiligten Perspektiven klar zu benennen und präzise einzuordnen. Zweitens hat sie grundlegende Dimensionen der zeitgenössischen wissenschaftlichen Behandlung von Religion in der delikaten Spannung zwischen Meinungs- und Religionsfreiheit und den Werten, die im Schulgesetz verankert sind, eingebracht. Schließlich hat sie mit ihrem kulturkritischen Zugang erlaubt, die komplexe Interrelation zwischen Wissen und Macht, die diese lange Debatte von Anfang an charakterisiert, nicht aus den Augen zu verlieren und immer wieder zu thematisieren.

Literatur

- Fankhauser, A. (2009). *Mediationsakte*. In Historisches Lexikon der Schweiz. URL: <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/009808/2009-12-08/> [Zugriff: 28.07.2023].
- Frank, K. (2010). *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helbling, D., Kropač, U., Jakobs, M., & Leimgruber, S. (Hg.) (2013). *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht*. Zürich: Theologischer Verlag Zürich.
- Koller, C. (2010). *Regeneration*. In Historisches Lexikon der Schweiz. URL: <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/009800/2010-08-23/> [Zugriff: 28.07.2023].
- Kunz, R., Pfeiffer, M., Frank-Spörri, K. & Fuisz, J. (Hg.) (2005). *Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle?* Zürich: Theologischer Verlag Zürich.
- Ostinelli, M. & Galetta, F. (2014). *Religioni, interculturalità ed etica nella scuola pubblica. Valutazione della sperimentazione dell' insegnamento di Storia delle religioni nel secondo biennio della Scuola media ticinese. Rapporto finale*. Locarno: Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana. URL: <https://repository.supsi.ch/4770/1/Religioni%2C%20in%20interculturalità%20ed%20etica%20nella%20scuola%20pubblica.%20Rapporto%20finale.pdf> [Zugriff: 25.09.2023].
- Pajer, F. (2020). Il giudizio di un esperto sulla materia »Storia delle religioni«. *Dialoghi*, 260(52), S. 9–10.
- Panzer, F. (2001). I cattolici e la questione della libertà d'insegnamento nel Ticino del XIX e del XX secolo. *Zeitschrift für schweizerische Kirchengeschichte/Revue d'histoire ecclésiastique suisse*, 95, S. 137–158.

- Rota, A. (2015). *État des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine. Réformes institutionnelles et schémas interprétatifs*. Gollion: Infolio.
- Rota, A. (2017). *La religion à l'école. Négociations autour de la présence publique des communautés religieuses*. Zürich/Genève : Seismo.
- Scolari, B. (2010–2011). *Il dibattito politico inerente a un nuovo corso di »Storia delle religioni« nel Cantone Ticino. Analisi di un'evoluzione della comunicazione. Seminario di scienze delle religioni*. URL: https://www.academia.edu/22085373/Il_dibattito_politico_inerente_a_un_nuovo_corso_di_Storia_delle_religioni_nel_Cantone_Ticino_Analisi_di_unevoluzione_della_comunicazione [Zugriff: 25.09.2023].

III Empirische Perspektiven auf die inhaltliche Dimension des Faches

Die Inhaltsfrage in empirischen Studien

Ein kursorischer Überblick über Schüler*innen-/Lehrkräfte- und Unterrichtsstudien

Susanne Schwarz

In der folgenden kursorischen Zusammenschau aktueller Schüler:innen- und Lehrkräftestudien sowie Arbeiten zur Unterrichtsforschung ohne Vollständigkeitsanspruch ist interesseleitend, ob und wie die Inhaltsfrage in den Blick kommt, um sowohl das empirische Feld zur Inhaltsfrage etwas abstecken zu können und schließlich zu fragen, wie eine praxisbezogene als auch subjektorientierte Theoriebildung angesichts der empirischen Ausgangslage aussehen kann. Als Grenze sei vorab markiert, dass die relevanten Ergebnisse sich aufgrund der unterschiedlichen Fragestellungen und Designs schwer zusammenfassen lassen und in der Anlage wie auch in den Ergebnissen divergent sind.

1 Die Inhaltsfrage in Schüler*innenstudien

Im Bereich der *Schüler:innenstudien* kommt vor allem die zugeschriebene/erlebte Relevanz der Inhalte und Themen im Religionsunterricht in den Blick.

Insbesondere anhand sogenannter *Akzeptanz- und Relevanzstudien* (vgl. dazu den Forschungsüberblick bei Schwarz, 2019, S. 52–85) lässt sich relativ übereinstimmend festhalten, dass die ethisch-lebensweltlichen Themen von der großen Mehrheit (mehr als 75 %), die explizit christlichen Themen eher von der Mehrheit (mehr als 50 %) der Schüler:innen als relevant eingeschätzt werden. Vor allem zentrale Inhalte, wie die Frage nach Gott und Jesus Christus, werden als bedeutsam angesehen (Domsgen, Hietel & Tenbergen, 2021; Schwarz, 2019); in Sachsen-Anhalt haben diese Inhalte an Bedeutung gewonnen (Domsgen et al., 2021, S. 121). Teilweise ist eine Diskrepanz zwischen den erlebten und den gewünschten Inhalten erkennbar, wenn lebensweltliche und/oder berufsbezogene Themen häufiger gewünscht werden als religiöse (für die Berufsschule hierzu: Völker, 2015, S. 110). Im Zusammenhang mit dem KoKoRU zeigt sich, dass die Schüler:innen sowohl Interesse an der anderen Konfession wie auch an den Differenzen zwischen den Konfessionen haben (Gennerich, Käbisch & Woppowa, 2021, S. 53, 39).

Die Bedeutungs- und Relevanzzuschreibung hinsichtlich der inhaltlichen Dimension des Religionsunterrichts hängt mit dem Alter, dem Geschlecht, der regionalen Verortung, dem erlebten Lebensweltbezug (Domsgen et al., 2021), vor allem aber mit der religionsbezogenen Selbstverortung zusammen, insofern christlich-religiöse Themen eher von älteren, männlichen (Ausnahme bei Domsgen, Hietel & Tenbergen, 2021, S. 121–122: weiblichen), städtischen und sich selbst als nichtreligiös/nichtgläubig verstehenden Schüler:innen kritisch eingeschätzt werden (Schwarz, 2019, S. 123).

Insbesondere biblische und kirchengeschichtliche Themen verlieren mit zunehmendem Alter an Bedeutung, während systematisch-theologische Kernthemen des Religionsunterrichts, wie Gott und Jesus Christus, von zwei Dritteln der Schüler:innen als wichtig erachtet werden (ebd., S. 268–275). Vielfach wird der Wunsch nach aktuelleren und lebensbezogenen Themen sowie nach thematischer Mitbestimmung von Seiten der Schüler:innen geäußert (ebd., S. 313–315). Als eng verbunden kann die den Inhalten zugeschriebene Relevanz mit der Fachrelevanz gelten (ebd., S. 295); so sind auch die Inhalte ein wesentlicher Faktor für die Bewertung des Faches (Domsgen et al., 2021, S. 117), die auch als Grund für die etwaige Abmeldung vom Religionsunterricht (neben dem Verhältnis zum Glauben) als zentral anzusehen sind (Gennerich & Zimmermann, 2016, S. 88) und auf ihren Bezug zur Identität hin befragt werden (ebd., S. 105). Den Bezug zwischen der Wahrnehmung des Faches als konfessionelles und den Inhalten haben Pohl-Patalong et al. in ihrer Schüler*innenstudie herausgefunden, insofern die Mehrheit der Schüler:innen das evangelische Profil des Faches an bestimmten Inhalten zu erkennen glaubt (Pohl-Patalong, Boll, Dittrich, Lüdtke & Richter, 2017, S. 274–275), gleichzeitig aber dem Wort *evangelisch* keine Bedeutung zumisst (ebd., S. 160) oder – so in der Studie von Schwarz – sich nicht zutraut, ›evangelisch sein‹ erklären zu können (Schwarz, 2019, S. 242–246, 277–285).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Bedeutung der Inhalte des Religionsunterrichts für die Schüler:innen gar nicht zu überschätzen ist und die zentralen Inhalte des Faches von der Mehrheit als überwiegend relevant eingeschätzt werden. Gleichwohl ist schwer zu erkennen, ob die Schüler:innen sich auf die Inhalte ›an sich‹ und/oder die erlebten Themen, also die didaktische Transformation der Inhalte und die erlebte Themenkonstitution, beziehen bzw. welche Rolle die jeweilige didaktische Transformation und Darbietung bei der Wahrnehmung spielen. Tendenziell ist der Bezug zu den Inhalten des Faches mit den Faktoren Alter, Geschlecht, Schulart und religionsbezogener Verortung verbunden. Eine theoretische Auseinandersetzung mit der Inhaltsfrage kommt vor dem skizzierten Hintergrund nicht an der komplexen und vielschichtigen inhaltsbezogenen Wahrnehmung der Schüler:innen vorbei, insofern es bei dem Angebot religionsbezogener Bildung um ein Angebot zur Subjektwerdung des und der einzelnen Lernenden geht.

2 Die Inhaltsfrage in Lehrkräftestudien

In aktuelleren quantitativen *Lehrkräftestudien* kommen explizite Fragen zu Inhalten und Themen des Faches fast nicht vor.¹ Konkretere Bezüge zu den Inhalten sind entweder im Zusammenhang mit der Modellfrage (Gennerich et al., 2021), mit der Fortbildungsthematik (Rothgangel, Lück & Klutz, 2017) oder der Abmeldung vom Religionsunterricht (Gennerich & Zimmermann, 2016) ersichtlich. Eine Ausnahme bilden sowohl die sachsen-anhaltische Untersuchung zum Religionsunterricht (Domsgen, Hietel & Tenbergen, 2021, S. 205–214) und die umfangreiche sächsische Religionslehrer:innenstudie (Gramzow & Hanisch, 2015), die mit Grundschul-, Förderschul-, Mittelschul-, Berufsschul- und Gymnasiallehrkräften zu vielen Aspekten des Religionslehrer:innenseins durchgeführt wurde und auf die deshalb etwas ausführlicher eingegangen wird.

Zunächst zur sachsen-anhaltischen: Zu den drei bedeutsamsten Themen zählen aus Sicht der Lehrkräfte Gott, Jesus Christus und Nächstenliebe (Domsgen, Hietel & Tenbergen, 2021, S. 207). Die Autor*innen konstatieren deshalb sowohl eine Diskrepanz zwischen Themenwahl und gewünschter Ausrichtung des Faches aus Sicht der Lehrkräfte (viele wünschen sich eine religionskundliche, ebd., S. 207) sowie zwischen Themenwahl und artikulierter Bedeutsamkeit interreligiösen Lernens (ebd., S. 207). Sie deuten die drei bedeutsamsten Themen als »*content knowledge*«, »als genuine(n) Fach-Gegenstand« (ebd., S. 208). Etwas weniger bedeutsam, aber von der Mehrheit als relevant beschrieben werden sozialpädagogisch orientierte Themen, biblische Geschichten und eschatologische Thematiken. Weniger bedeutsam sind Martin Luther, Umweltschutz oder bspw. kirchengeschichtliche Themen (ebd., S. 209). Domsgen et al. konstatieren zwar, dass die Lehrkräfte eine Anpassung an die Lebenswelt der Schüler*innen vollzogen haben, ohne den thematischen Beleg explizit zu machen (ebd., S. 212f.).

In sächsischen Religionslehrkräftestudie zählten die Befragten in der GS vor allem biblische Geschichten; Sterben, Tod und Leben nach dem Tod, Feste zum Kirchenjahr sowie Angst und Vertrauen zu den aus Sicht der Lehrkräfte am meisten Interesse bei den Schüler:innen weckenden Themen (Gramzow & Hanisch, 2015, S. 46f.). Im Sekundarschulbereich sind es zuerst Freundschaft/Liebe; Sterben, Tod und Leben nach dem Tod; Probleme in Schule und Familie oder mit Alkohol und Drogen (MS) sowie andere Religionen (Gym) (ebd., S. 47f.). Im Vergleich dazu bewerten die befragten Lehrkräfte für die Grundschule biblische Geschichten als äußerst zentral, mit erkennbarem Abstand folgen dann Feste im Kirchenjahr und Miteinander leben (ebd., S. 52). Im MS-Bereich sind es – weit vorn – andere Religionen, biblische Geschichten; mit etwas Abstand: Sterben, Tod und Leben nach dem Tod u.a. (ebd., S. 53).

Nur ein Drittel der Lehrkräfte äußerte sich zu der Frage, auf welche Themen man verzichten könnte, weshalb die Antworten vorsichtig zu lesen sind (so auch ebd., S. 83f.). Eher Grundschullehrkräfte gaben als entbehrliches Thema Islam und Symbole/Metaphern, eher Mittelschullehrkräfte gaben Propheten und Sucht/Drogenmissbrauch und eher Gymnasiallehrkräfte Hinduismus/Buddhismus an. Dass zwei Drittel sich

1 Vgl. den Beitrag von Michael Fricke in diesem Band, in dem er eine aktuelle, eigens auf die Inhaltsfrage bezogene, Studie vorstellt.

nicht äußern, interpretieren die Autoren als mögliches Einverständnis mit dem Lehrplan (ebd., S. 84), gleichwohl schreiben einige Lehrkräfte auch, dass die Themen aufgrund der von ihnen erlebten Einstündigkeit des Faches ohnehin nicht zu schaffen seien (ebd., 2015, S. 83). Insbesondere (noch mehr) biblische Geschichten wurden von Grundschullehrkräften gewünscht, Religiosität/Spiritualität/Herzensbildung von Mittelschullehrkräften und Bibelkenntnisse von Gymnasiallehrkräften (ebd., S. 85). Insgesamt sehen die Grundschullehrkräfte den Lehrplan mit Blick auf die Bibelorientierung und die Relevanz der Themen positiv, ihnen fehlen jedoch – wie auch den Mittelschul-/Gymnasiallehrenden – eine stärkere Berücksichtigung der religiösen Voraussetzungen der Schüler:innen und methodisch-mediale Hilfen (ebd., S. 87ff.). Etwas zurückhaltender positiv äußern sich Mittelschullehrkräfte, die die Entscheidungsspielräume als angemessen befürworten, und Gymnasiallehrkräfte, die dies ebenfalls wertschätzen und auch die Relevanz der Themen und die Bibelorientierung würdigen (ebd., S. 88f.).

In eine ähnliche Richtung gehen die Präferenzen der Berufsschullehrkräfte in der Studie von Steffi Völker (2015), für die religiöse wie biblische Themen zentral sind und die ihren Fokus auf, aus ihrer Sicht wichtige, Topoi wie Auferstehung, Rechtfertigung, christliche Ethik, Zehn Gebote, Vaterunser, Bergpredigt und den Jahresfestkreis mit Symboldidaktik legen (Völker, 2015, S. 50).

In der rheinländischen Lehrer:innenstudie wird von einigen Teilnehmenden der Hinweis auf nicht ausreichend schüler:innenorientierte Lehrpläne eingebracht (Rothgangel et al., 2017, S. 148).

In der bayerischen Lehrkräftestudie werden in Fortbildungen vor allem (theologische) Probleme und Fragestellungen gewünscht (Pirner, 2022, S. 14, 93), während zu den Belastungen im Berufsalltag Mangel an Disziplin wie auch mangelndes Interesse von Seiten der Lernenden gezählt werden (ebd., S. 14, 104f.). Im Blick auf die Zielvorstellungen zeigt sich, dass den meisten bayerischen Lehrkräften die Erschließung des Glaubens der eigenen Konfession wichtig ist (ebd., S. 59), gleichzeitig aber »Learning inter Religion« den höchsten Zustimmungswert erhält (ebd., S. 60).

In einer Begleitstudie zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht an Gesamtschulen stellen die Autoren fest, dass die Lehrkräfte sich thematisch zwar um eine ausgewogene Perspektive bemühen, gleichzeitig aber Gemeinsamkeiten betonen (Gennerich et al., 2021, S. 107), häufig fehlen also konfessionsspezifische Perspektiven (ebd., S. 110). Deshalb konstatieren die Autoren, dass die Bewertung konfessionsspezifischer Multiperspektivität als eine Lernchance im Sinne des komplementären Lernens bei den Lehrkräften »nur mittelmäßig ausgeprägt« sei (ebd., S. 112), weshalb nur die klassischen kontroverstheologischen Themen konfessionssensibel unterrichtet werden würden, was mit der Didaktik der Perspektivenverschränkung gerade aufgebrochen werden sollte, um das »elementar Christliche tiefergehend begreifen zu können« (ebd., S. 112). Aufschlussreich an der Studie ist außerdem, dass die Schüler:innen das Aufzeigen von Differenzen stärker präferieren als die Lehrkräfte (ebd., S. 117). In ihrer Auswertung geht das Plädoyer der Autoren dahin, für kontroverstheologische Themen auch mit Blick auf die schuleigenen konfessionell-kooperativen Schulcurricula stärker zu sensibilisieren (ebd., S. 167). Außerdem sprechen die Autoren sich für die konfessionell differenzierte Erschließung aktueller Themen wie Ökonomie, Ökologie,

Ökumene uvm. aus, um diese als differenzierte Position der Kirchen einbringen zu können. Weiter heißt es in dem Zusammenhang, dass sich »(d)er Katalog an relevanten Themen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht und den entsprechenden Fortbildungsbedarf [...] leicht erweitern (ließe, S.S.) und [...] deutlich (macht, S.S.), dass in der Corona-Krise Fragen und Probleme zu Tage treten, die als gemeinsame Bildungsherausforderung von Schulen und Kirchen bearbeitet werden müssen« (ebd., S. 168).

Eher indirekt sind inhaltliche Bezüge in einer qualitativen Studie zur Professionalisierung von Lehrkräften von Eva-Maria Leven (2019), wo Lehrkräfte beispielsweise das Thema Jesus Christus als relevant wie gleichzeitig aber auch als fachdidaktisch besonders herausfordernd einschätzen. In der Konsequenz werden unliebsame Aspekte, wie die Sühne- und Opfertheologie, entweder bewusst gemieden oder gerade als kognitive Anforderung eingespielt, je nach persönlichem Bezug der Lehrkräfte zur Thematik. Hier zeigen sich Parallelen zu den Umgangsweisen mit schwierigen Bibeltexten, wie sie von Michael Fricke analysiert worden sind (Fricke, 2005).

Aufschlussreich an der Abmeldestudie zum Religionsunterricht (Gennerich & Zimmermann, 2016) ist für unseren Zusammenhang, dass die Lehrkräfte mit ihren Vermutungen die Bedeutung der von den Schüler*innen genannten inhaltlich-thematischen Gründe für eine Abmeldung unterschätzen (ebd., S. 123).

Die Zusammenschau der sehr unterschiedlichen Lehrkräfte-Studien, in denen sich die Inhaltsfrage indirekt als relevant erweist, provozieren offene Fragen:

Dabei wird zum einen der Blick auf die Auswahl von Inhalten gelenkt: In den Studien scheint es auf Seiten der Lehrkräfte eine Tendenz zur Konzentration auf die sogenannten christlichen Elementaria zu geben (Gramzow & Hanisch, 2015; Völker 2015; Gennerich et al., 2021). Pluraler werden die Stimmen der Lehrkräfte, wenn es um »andersreligiöse/-konfessionelle« Inhalte geht (Gramzow & Hanisch, 2015; Gennerich et al., 2021). Offen ist, welche Kriterien oder Faktoren bei der Auswahl/Schwerpunktsetzung der Inhalte eine Rolle spielen. Sind es die Lehrpläne, das (schulformspezifische) Schüler:innenbild der Lehrkräfte, die Erfahrungen mit der religionsbezogenen Sozialisation auf der Seite der Lernenden, die Zielvorstellungen des Faches als eines, das für die grundlegende Allgemeinbildung im Blick auf die unterrichtete Konfession in der Verantwortung ist, oder ein noch nicht näher bestimmtes Zusammenwirken dieser potentiellen Einflussfaktoren?

Zum anderen stellt sich die Frage, ob es eine Tendenz zur didaktischen Abmilderung sperriger Inhalte (Leven, 2019; Gennerich et al., 2021; Fricke, 2005; vgl. zur Unterrichtsforschung im Folgenden) gibt und welche Faktoren zur Abmilderung oder auch Nivellierung dieser »Sperrigkeiten« führen.

Gleichzeitig deuten die Ergebnisse an, dass eine Diskrepanz bestehen könnte zwischen der Bedeutung, die Schüler:innen der inhaltlichen Dimension des Religionsunterrichts zusprechen, insofern der Wunsch nach inhaltlicher Auseinandersetzung mit Differenzen (Gennerich et al., 2021) und Lebensrelevanz (Gennerich & Zimmermann, 2016) besteht, und der Vorstellung vonseiten der Lehrkräfte im Blick auf die inhaltsbezogenen Wünsche der Schüler:innen. Gleichzeitig wird von den Lehrenden im Blick auf die bestehenden Lehrpläne (z.T. auch im Hinblick auf Fortbildungen) vor allem der Wunsch

nach mehr Hilfe bei der schüler:innenorientierten Didaktisierung der Inhalte formuliert (Gramzow & Hanisch, 2015; Rothgangel et al., 2017).

Für die Inhaltsfrage sind diese Befunde besonders aufschlussreich, weil Lehrkräfte zum einen als Schnittstellen zwischen der im Lehrplan manifestierten Inhaltsauswahl, didaktischer Transformation wie Themenkonstituierung agieren und zum anderen an der (didaktischen) Auswahl der Inhalte beteiligt sind. Diese Bedeutung erschließt sich noch einmal klarer mit Blick auf die Transformation des klassischen Religionsunterrichtsmodells zu stärker kooperativen Formen und die Tendenz, die Erstellung der diesbezüglichen Curricula an die Lehrkräfte an den Schulen zu delegieren (expl. für den KoKoRU vgl. Gennerich et al., 2021, S. 167) und damit die Verantwortung über Auswahl und Didaktisierung der Inhalte an die Lehrkräfte abzugeben (vgl. Teil I, Kap. 1 S. 33–35). Religionslehrkräfte sind aufgrund der Transformationsprozesse nicht nur neu gefordert, was die Auswahl (Schulcurricula) der Inhalte angeht, sondern auch hinsichtlich der didaktischen Transformation (Stichwort: Perspektivenverschränkung). Ergänzt man hierzu außerdem die im Theoriediskurs erhobene Forderung, mit der Pandemie/Globalisierung/Digitalisierung etc. verbundene aktuelle Themen konfessions-/weltanschaulich-/religionssensibel aufzuschließen (Gennerich et al., 2021), zeigt sich ein enormes Anforderungstableau für die Lehrkräfte. Dieses wirft doch auch gleichzeitig die Frage auf, ob nicht die Religionspädagogik als theoriebildende Disziplin, als eine Theorie der Praxis mit konstruktiver Korrekturfunktion, hier nicht in der Verantwortung steht, hinsichtlich der Auswahl der Inhalte theoriebildend mitzuwirken und gleichzeitig auch die an die Lehrkräfte formulierten Anforderungskataloge selbstkritisch und menschenfreundlich zu reflektieren. Gerade an der Inhaltsfrage kann auch exemplarisch noch einmal über das Konzept der Schüler*innenorientierung nachgedacht bzw. dieses theoretisch differenziert werden.

3 Die Inhaltsfrage² in der empirischen Unterrichtsforschung³

Eine weitere Perspektive bieten die Einsichten aus der **empirischen Unterrichtsforschung**, wobei sich jene auf die didaktische Transformation und Themenkonstitution von Inhalten im Religionsunterricht beziehen, zum Teil aber auch (implizit) auf die Auswahlprozesse. Englert, Hennecke und Kämmerling (2014) stellen neben den vielen positiven Aspekten insbesondere in inhaltlicher Hinsicht »strukturelle Verlegenheiten« für das Verhältnis zur konfessorischen Dimension des Religionsunterrichts und zum Umgang mit ihr auf Seiten der Lehrkräfte fest. Zu den »Symptomen« dieser Verlegenheiten zählen sie Tendenzen zur »Versachkundlichung«, Aktionismus statt Auseinandersetzung mit dem inneren Gehalt und eine unzureichende Würdigung der Gegenstände (Englert et al., 2014, S. 20–22). Hanna Roose arbeitet in ihrer Forschung zu Kindertheologie und schulischer Alltagspraxis heraus (Roose, 2019), dass Kinder zum einen selten »große« Fragen stellen und die Lehrkräfte selten auf »große Fragen« hin

2 In den hier aufgegriffenen Studien wird oft von Themen gesprochen, da es um die im Unterrichtsprozess erlebten, und damit bereits didaktisierten, Inhalte, also Themen, geht.

3 Vgl. auch den Beitrag von Roose in diesem Band.

zuspitzen (ebd., S. 169); eine große Zurückhaltung gibt es insbesondere bei (ggf. kontroversen) Geltungsfragen (ebd., S. 169). Diese und andere »große Fragen« scheinen den Lehrkräften, so die Vermutung Rooses, als zu schwer und zu persönlich (ebd., S. 173).

In einem weiteren Projekt zur Unterrichtsforschung reflektieren Rudolf Englert und Sebastian Eck anhand von ausgewählten Inhalten ihr Konzept einer Lehrkunstdidaktik (Englert & Eck, 2021, S. 24) »an großen, besonders erkenntnisträchtigen Themen« (ebd., S. 24). Zu diesen zählen sie jene, welche die Religion in »unserem« Kulturkreis prägen, wie die Gottesfrage, Konzept von Christus und für Protestanten die »Vorstellung von einer Rechtfertigung aus Gnade« (ebd., S. 223). Am Ende der Untersuchung fragen die Autoren schließlich selbstkritisch, ob es sich dabei nicht um ein »überholtes materiales Bildungsdenken« handle (ebd., S. 223). Im Ergebnis halten die Autoren fest, dass kognitive Aktivierung bei unentscheidbaren religiösen Fragen schwierig ist (ebd., S. 203), weil kognitive Ansprüchlichkeit mit wenig Aktivierung in der Lerngruppe einher geht (ebd., S. 204). Dieser Befund führt die Autoren zu der Überlegung, ob eine sogenannte »Basisdoktrin«, wonach religiöse Pluralität als normal wie legitim gilt und keine Auffassung eine andere »überbieten« sollte (ebd., S. 204), eine aktive Beteiligung verhindere. Außerdem bemängeln die Autoren das Fehlen unterrichtstauglicher theologischer Verstehensmodelle aus der Systematischen Theologie (ebd., S. 205f.) und formulieren als Grundproblem einen fehlenden verbindlichen theologischen Referenzrahmen, um sich mit den großen Fragen der Religion kognitiv auseinandersetzen zu können (ebd., S. 214).

In ihren Forschungen zu Gesprächen im Religionsunterricht (Reese-Schnitker, Berttram & Fröhle, 2022) arbeiten die Autor:innen fast im Gegensatz zu den Erkenntnissen von Englert und Eck (2021) heraus, dass der Theologiebezug der Gespräche sich positiv auf die Dynamik des Gesprächsprozesses auswirkt (Reese-Schnitker et al., 2022, S. 364) und dass ein fehlender Lebensbezug bei theologischen Themen nicht zwingend zu einer geringeren Beteiligungsbereitschaft führt (ebd., S. 519). Zu den weiteren Ergebnissen gehört, dass der theologische Bezug stärker von den Schüler:innen als von den Lehrkräften vertieft wurde (ebd., S. 275); dies betrifft ebenso die Korrelation, insofern häufiger von den Schüler:innen korrelative Beiträge eingebracht worden sind (ebd., S. 276). Insgesamt zeigt sich außerdem eine geringe Kontroversität in den Gesprächen, welche die Autor:innen mit einer fehlenden fachlichen Fundierung zu erklären versuchen (ebd., S. 510).

In einer Videostudie zur Thematisierung von religiöser Vielfalt im (katholischen) Religionsunterricht arbeitet Ulrich Riegel mit seinem Team (2022) heraus, dass Religion »hauptsächlich anhand von Sachverhalten, Glaubenssätzen, Einstellungen und Überzeugungen verhandelt« wird, während die Art und Weise, wie Religion gelebt wird, also kontextuelle und biographische Aspekte, kaum eine Rolle spielen. Nach Riegel et al. legen seine Beobachtungen »den Schluss nahe, dass religiöse und weltanschauliche Traditionen im Unterricht als Sache ›an sich‹ thematisiert werden, d.h. als objektiv rekonstruierbare Sachverhalte, die unabhängig von ihrer Rezeption in sozialer Praxis angemessen erfasst werden können« (Riegel, Gronover, Ambiel, Brügge-Feldhake, Jumpertz et al., 2022, S. 36).

4 Ausblick

Auffallend ist, dass die aktuelle Unterrichtsforschung bislang meistens zum/im katholischen Religionsunterricht (Ausnahme: Roose) stattfindet und dass sie gerade in Bezug auf die Inhaltsfrage divergierende Ergebnisse freilegt. Zum einen zeigt sich in unterschiedlichen Studien eine Zurückhaltung der Lehrkräfte gegenüber inhaltsbezogenen Differenzen und theologischer Vertiefung oder Positionierung wie eine Tendenz zur Abmilderung bzw. zum Umgehen von Unterschieden, Kontroversen, Vertiefungen/Zuspitzungen bzw. zur Essentialisierung (Englert et al. 2014; Roose, 2019; Gennerich et al., 2021; Reese-Schnitker et al., 2022; Riegel et al., 2022). Ähnliche Ergebnisse gibt es in einigen der oben genannten Lehrkräftestudien. Auf Seiten der Schüler:innen ist hingegen sowohl ein Interesse an Differenzen (Gennerich et al., 2021) und theologischer Vertiefung (Reese-Schnitker et al., 2022; Gennerich et al., 2021), gleichzeitig aber auch eine geringe Beteiligung bei unentscheidbaren religiösen Fragen zu erkennen (Englert et al., 2014). Diskutiert und empirisch überprüft werden müsste, ob eine relativierende Einstellung, wie von Englert und Eck formuliert, zur religiös-weltanschaulichen Vielfalt tatsächlich besteht, weil dies Konsequenzen für den Diskurs über die Auswahl und Aufbereitung von Inhalten im »normalen« wie in kooperativen RU-Modellen hätte. Offen ist auch, was die Schüler:innen zur intensiveren Auseinandersetzung mit theologischen Fragen und Differenzen bewegt, die in einigen Studien angezeigt wurden; hier könnten motivations- und relevanztheoretische Überlegungen weiterhelfen (Schwarz, 2020). Auf Seiten der Lehrkräfte interessiert, ob die Zurückhaltung hinsichtlich der Differenzen, Vertiefungen, Positionierungen mit dem Lehrkonzept eines/r Moderator:in (Englert et al., 2014), fehlender Fachlichkeit (Reese-Schnitker et al., 2022), einer Orientierung an einer harmonischen Sozialdynamik (Gennerich et al., 2021), impliziten Unterrichtsschullogiken und/oder der persönlichen Relevanz von Unterschieden und theologischer Vertiefung einhergeht.

Die skizzenhaft ausgeführten empirischen Einblicke machen zum einen die dringende Notwendigkeit einer theoriebildenden Auseinandersetzung mit der Inhaltsfrage wie den Bedarf an weiterer empirischer Forschung, auch zur Konstituierung von Themen (Lenhardt & Zimmermann, 2020), deutlich sowie zum anderen auch die Bedeutung der personalen Dimension in den Auswahl-, Konstituierungs- und Normierungsprozessen von Inhalten im Religionsunterricht.

Erkennbar ist weiterhin, dass die Frage der Auswahl der Inhalte eng mit der Konstituierung von Themen verbunden ist und die Trennung der drei Ebenen (Makro-, Meso-, Mikro-Ebene, vgl. Teil I, Kap. 1) eine analytische ist, die zum Teil noch ausdifferenziert, zum Teil aber vor allem auch auf ihre Verbindungen wie Abhängigkeiten zwischen den Ebenen und den Einflussfaktoren (z.B. Schullogik und Logik der Fachdidaktik, Roose, 2019, S. 173) hin erforscht und reflektiert werden muss.

Literatur

- Domsgen, M., Hietel, E. L. & Tenbergen, T. (2021). *Empirische Perspektiven zum Religionsunterricht. Eine Untersuchung unter Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften in Sachsen-Anhalt*. Leipzig: EVA.
- Englert, R. & Eck, S. (2021). *R-A-D-E-V. Religionsunterrichtliche Lehrstücke im Praxistest*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Englert, R., Hennecke, E. & Kämmerling, M. (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen*. München: Kösel.
- Fricke, M. (2005). »Schwierige« Bibeltexte im Religionsunterricht. *Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe*. Göttingen: V&R.
- Gennerich, C., Käbisch, D. & Woppowa, J. (2021). *Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität. Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gennerich, C. & Zimmermann, M. (2016). *Abmeldung vom Religionsunterricht. Statistiken, empirische Analysen, didaktische Perspektiven*. Leipzig: EVA.
- Gramzow, C. & Hanisch, H. (Hg.) (2015). *Das Fach Evangelische Religion im Freistaat Sachsen aus der Sicht der Unterrichtenden. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung und eines Symposions*. Leipzig: EVA.
- Lenhard, H. & Zimmermann, M. (2020). »(Re-)Konstruktion von Lerngegenständen in der Religionsdidaktik« – ein fachdidaktisches Forschungsformat?! *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(1), S. 163–191.
- Leven, E.-M. (2019). *Professionalität von Religionslehrkräften. Eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens sowie handlungsbezogener und reflexiver Kompetenzen von Religionslehrkräften*. Münster: LIT.
- Pirner, M. L. (2022). *Wie Religionslehrkräfte ticken. Eine empirisch-quantitative Studie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pohl-Patalong, U., Boll, S., Dittrich, T., Lüdtke, A.E. & Richter, C. (2017). *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. II: Perspektiven von Schülerinnen und Schülern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reese-Schnitker, A., Bertram, D. & Fröhle, D. (Hg.) (2022). *Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Riegel, U., Gronover, M., Ambiel, D., Brügge-Feldhake, M., Jumpertz, S., Krämer, M. & Boschki, R. (2022). Die Thematisierung religiöser Vielfalt im katholischen Religionsunterricht. Eine explorative Videostudie. *Erziehungswissenschaft*, 25(1), S. 25–40.
- Roose, H. (2019). *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht*. Stuttgart: Calwer.
- Rothgangel, M., Lück, C. & Klutz, P. (2017). *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarz, S. (2019). *SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht: Empirische Einblicke – theoretische Überlegungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarz, S. (2020). Motivation und Relevanz im Religionsunterricht. *ZPT*, 72(3), S. 299–311.

Völker, S. (2015). *Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt und Thüringen. Eine empirische Studie*. Leipzig: EVA.

Welche Themen unterrichten Religionslehrkräfte gerne? Ergebnisse einer explorativen Studie

Michael Fricke, unter Mitarbeit von Stefan Böhringer und Katharina Sommariva¹

Bisherige empirische Studien konnten aufzeigen, welche Ziele Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Religionsunterricht verfolgen. Noch wenig erforscht ist dagegen, welche konkreten Themen sie gerne bzw. nicht gerne unterrichten. Die hier vorgelegte explorative Online-Befragung aus Bayern (N = 136) bietet erste Antworten und Impulse für weitere Untersuchungen.

1 Ziele im Religionsunterricht

Die Zielvorstellungen von Lehrkräften für ihren Religionsunterricht sind in den vergangenen Jahren intensiv erforscht worden. Stellvertretend für die zahlreichen Studien seien hier zwei aktuelle genannt: Gemäß der Studie von Riegel und Zimmermann mit 300 evangelischen und katholischen Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen aus dem Jahr 2022 lauten die vorderen sechs Ziele (aus 13 angebotenen), die von 90 % der Befragten auf einer fünfstufigen Skala mit 4 oder 5 befürwortet wurden: 1) Orientierung zur Identitätsbildung anbieten, 2) allgemeine Wertvorstellungen vermitteln, 3) christlichen Glauben mit menschlichen Erfahrungen in Beziehung setzen, 4) interreligiöse Dialogfähigkeit fördern, 5) Perspektiven Andersgläubiger sehen lernen und 6) christliche Grundbildung vermitteln (vgl. Riegel & Zimmermann, 2022, S. 171). Die Studie von Pirner mit 850 evangelischen Lehrkräften in Bayern aus demselben Jahr bietet als Top Five: Religionsunterricht 1) »befähigt, die Schüler/innen dazu, über religiöse Fragen zu diskutieren«, 2) »macht die Schüler/innen mit den Glaubenswahrheiten der eigenen Konfession vertraut«, 3) »befähigt die Schüler/innen zum Dialog über Werte und Normen, die aus verschiedenen religiösen Traditionen und Weltanschauungen stammen«, 4) »macht die Schüler/innen mit

¹ Ich danke Stefan Böhringer, Wiss. Mitarbeiter bei der Professur für Empirische Bildungswissenschaften an der Universität Regensburg, für die technische Durchführung der Befragung und die statistische Auswertung, sowie Katharina Sommariva, Wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Evangelische Theologie/Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, für die Mitwirkung an der Kodierung und Kategorienzueweisung.

dem Glauben vertraut« und 5) hilft den Schüler/innen, Sinn und Orientierung für ihr Leben zu finden« (Pirner, 2022, S. 46). Vereinfachend lässt sich zusammenfassen, dass Religionslehrkräfte einen Unterricht anstreben, der Orientierung bei der Identitätsbildung bietet, Wertvorstellungen vermittelt, die Bedeutung des christlichen Glaubens ergründen hilft und eine Dialog- und Sprachfähigkeit in religiösen Fragen fördert.

2 Die Frage nach den Themen im Religionsunterricht und ihre methodische Operationalisierung

Es gibt bisher nur vereinzelte Studien, die sich mit der Frage befassen, welche Themen Religionslehrkräfte bevorzugt unterrichten bzw. als wichtig erachten (bspw. für Sachsen vgl. Gramzow & Hanisch, 2015). Somit müssen entsprechende Daten erst generiert werden. Die ideale Methode dazu wäre die direkte Beobachtung im Klassenzimmer, die aus organisatorischen und rechtlichen Gründen jedoch nicht umsetzbar ist. Somit ist man auf die Auskünfte der Lehrkräfte angewiesen.

Unsere Studie verstehen wir als explorative Suchbewegung. Deswegen wählten wir primär die Form der offenen Frage. Wir näherten uns dem Phänomen der gerne unterrichteten Themen auf drei Arten. Zunächst wollten wir wissen, welche Themen überhaupt gerne unterrichtet werden. Dabei lässt die Frage bewusst offen, ob diese Themen vom Lehrplan vorgegeben sind oder nicht. Wichtig ist die Angabe der Schwerpunktsetzung oder der Fragestellung bei dem genannten Thema. Um die »historische« Dimension einzufangen, haben wir zwei weitere offene Fragen gestellt: Welche von diesen Themen sind in den letzten Jahren hinzugekommen und welche Themen unterrichten Sie heute nicht mehr so gerne wie früher? Die erste Frage wurde durch eine geschlossene Frage nach der Motivation für die Themenwahl ergänzt. Hier konnten die Befragten bis zu vier Kategorien wählen: persönlich »interessant«, »wichtig für den Religionsunterricht«, »läuft gut mit SuS« sowie sonstige Gründe. Am Ende baten wir die Befragten um Angaben zu Konfession, Schulart, Beruf (staatlich/kirchlich), Unterrichtspraxis und Geschlecht.

Frage 1:

»...Wir möchten nun wissen, welche Themen **Sie gerne** unterrichten. *Gerne* unterrichten – vielleicht weil diese Themen Sie selbst interessieren oder weil Sie diese Themen wichtig für den RU finden oder weil die Themen in der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern gut laufen. **Welche Themen sind das?** Schreiben Sie bitte möglichst konkret, etwa nach dem Muster: ›Thema X mit Schwerpunkt auf ...‹ oder: ›Thema Y und die Frage nach ...‹. Schreiben Sie so viele Themen auf, wie Sie möchten, bis Sie ein Gefühl der Sättigung erreicht haben. Doppelungen und Überschneidungen sind okay. Setzen Sie bei jedem Thema bitte einen Haken, warum Sie denken, dass es wichtig ist.«

Einige Antworten von evangelischen und katholischen Lehrkräften seien hier zur Illustration zitiert:

»Lernbereich ER 6.1 ›In Beziehung‹ mit Schwerpunkt auf der Anbahnung einer Reflexion unserer vielen digitalen Kontakte (ein wichtiger Baustein im Medienpädagogik-Konzept unserer Schule).« – »Befreit vor Gott und Mensch?« – Voraussetzungen und Folgen der Reformation (8. Klasse), mit dem Blick auf positive und negative Seiten der Reformation und der Person Luthers« – »Buddhismus: ein Weg zu mehr Gelassenheit? Grundlegende Einsichten« – »Anders normal: Behinderungen; Wert der Gesundheit, aber Infragestellung, ob höchster Wert; Menschenwürde aller Menschen, nicht nur der gesunden Menschen« – »Generell Thema Schöpfung mit der Frage der Verantwortlichkeit des Menschen und der subjektiven Bedeutung der Natur für unser Lebensgefühl und als Lebensgrundlage« – »Alle Themen, bei denen die Lebenswirklichkeit der Schüler in den Blick genommen und auf den Glauben hin vertieft werden kann/wird.«

Frage 2:

Von Bedeutung erschien uns auch die Frage, ob die angegebenen Themen womöglich aufgrund ihrer Aktualität (z.B. aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen) aufgenommen wurden. Somit lautete Frage 2:

»Folgend sehen Sie eine Liste der von Ihnen eingegebenen Themen. **Setzen Sie bitte einen Haken** bei den Themenformulierungen, die Sie als ›neu‹ bezeichnen würden, die Sie also in den letzten ca. 3–5 Jahren in Ihr Themenprogramm aufgenommen haben.« – Antwortbeispiel: Eine evangelische Lehrkraft aus dem Gymnasium setzt einen Haken bei ihrer Antwort »christliche Erzählungen vs. Verschwörungserzählungen«.

Frage 3:

Schließlich wollten wir wissen – auch um mehr Varianz zu erzeugen und uns nicht nur im affirmativen Bereich zu bewegen –, ob die Lehrkräfte bestimmte Themen nicht mehr gerne unterrichten. Frage 3 lautete:

»Welche Themen nehmen Sie heute nicht mehr so gerne wie noch vor (ca.) 3–5 Jahren durch? Hier können Sie wieder so viele Themen hinzufügen, wie Sie wollen. Es reicht ein Stichwort oder eine Überschrift.« – Antwortbeispiel: Eine evangelische Lehrkraft aus dem Bereich Grundschule trägt hier nicht nur das Stichwort, sondern auch eine Erklärung ein: »Noah und die Arche: wir hatten hier in X. [Name der Stadt unkenntlich gemacht, MF] 2013 eine große Flutkatastrophe. Außerdem fragen die Schüler immer: Und was ist mit den anderen Tieren, die nicht auf das Schiff gehen konnten?«

3 Beschreibung der Stichprobe

Die Studie fand über den Zeitraum von sechs Wochen von Anfang Oktober bis Mitte November 2022 in Form einer Online-Befragung (LimeSurvey) statt. Es handelte sich um eine nicht repräsentative ad hoc-Studie, die auf den bayerischen Kontext begrenzt war. Zur Teilnahme eingeladen waren einerseits Lehrkräfte für den evangelischen Religionsunterricht. Die evangelischen Kirchenkreise und das evangelische Religionspädagogische Zentrum Heilsbronn informierten über ihre Netzwerke staatliche und kirchliche Lehrkräfte über die Befragung für alle Schultypen. Daneben waren auch katholische Lehr-

kräfte willkommen; hier lud das katholische Religionspädagogische Zentrum München über seine Netzwerke v.a. die Lehrkräfte am Gymnasium ein.

Die Gesamtteilnehmerzahl lag bei $N = 136$, davon gaben 95 Befragte evangelischen RU und 40 katholischen RU (1 Person ohne Angabe). Die größte Gruppe von 83 Personen (61,0 %) unterrichtete im Gymnasium, davon waren 48 evangelisch und 35 katholisch. Auf evangelischer Seite waren es 35 Religionsphilolog/innen, 5 Pfarrer/innen im Rahmen des Regelstundenmaßes und 7 Personen als Schulpfarrer/innen (1 ohne Angabe), auf katholischer 33 staatliche und keine kirchlichen Lehrkräfte (2 ohne Angabe). Die nächste größere Gruppe bestand aus Personen, die in der Grundschule unterrichten, 29 (21,3 %), alle evangelisch. Die restlichen 20 Personen waren in Mittelschule, Realschule, Förderschule oder Fachoberschule tätig (4 Personen ohne Angabe), davon 16 evangelisch und 4 katholisch. Das Verhältnis zwischen staatlichen Lehrkräften mit 72 (52,9 %) und kirchlichen mit 59 (43,4 %, Rest ohne Angabe) war relativ ausgewogen. 97 Personen (71,3 %) gaben die Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht und 35 (25,7 %, Rest ohne Angabe) zum männlichen an. Die Unterrichtserfahrung lag bei 37,5 % der Befragten bei über 20 Jahren, bei 32,4 % bei 11–20 Jahren, bei 17,7 % bei 5–10 Jahren und bei 11 % unter 5 Jahren (Rest ohne Angabe), das heißt, dass fast 70 % der Personen über eine mehr als 11-jährige Unterrichtserfahrung verfügten.

4 Ergebnisse und Interpretationen

4.1 Formale Aspekte

Auf Frage 1 gaben die 136 Befragten insgesamt 690 Antworten. Davon konnte etwa die Hälfte (343) der Kategorie »Themenangabe mit einer Fragestellung oder einem Schwerpunkt« (siehe Beispiele oben) zugeordnet werden und die andere Hälfte (347) der Kategorie »reines Stichwort«. Die Interraterreliabilität zwischen den beiden Ratern bei der unabhängig durchgeführten Zuordnung war gut (100 % der Antworten wurden doppelt kodiert, Cohens Kappa .935).

Bei der Zusatzfrage, warum das angegebene Thema gerne unterrichtet wird, gab es bei »es interessiert mich« 439 Zustimmungen, bei »wichtig für den Religionsunterricht« 582, bei »läuft mit den SuS gut« 453 sowie in der Rubrik »sonstige Gründe« 112. Die statistische Auswertung ergab, dass die Rangfolge der Begründungen über alle Gruppen unabhängig von Geschlecht, Fach, Schulart oder Berufsgruppe sowie Themenangaben mit und ohne Schwerpunkt stabil war. Man macht also die Themen gerne, weil man sie als wichtig für den Religionsunterricht erachtet; erst in zweiter Linie, weil man sie interessant findet oder sie gut mit den SuS laufen. Das Ergebnis ist insofern kontraintuitiv, da man bei der Frage nach Themen, die gerne unterrichtet werden, eher das Eigeninteresse der Lehrkraft als stärkste Triebfeder erwarten würde. Das scheint hier nicht der Fall zu sein. Womöglich ist das Gefühl, etwas »Wichtiges« zu tun, ausschlaggebend für die Motivation. Insgesamt scheinen die drei Gründe zusammengenommen die Motivation für die Wahl eines Themas fast vollständig zu erfassen, was sich aus der geringen Zahl der »sonstigen« Beweggründe ablesen lässt.

Frage 2, die die neu hinzugekommenen Themen adressierte, wies nur eine kleine Anzahl (34) auf. Im Verhältnis zu den in Frage 1 gegebenen Antworten liegt der Anteil also bei unter 5 %. Inhaltlich handelt es sich um Formulierungen, die zwar im Lehrplan genannt sind, z. B. »11.1 = Glaube und Vernunft – alte und neue Herausforderungen«, womöglich aber jetzt erst bei der Lehrkraft aus persönlichen Gründen hinzugekommen sind, oder um Formulierungen, die nicht im Lehrplan genannt sind, aber der Lehrkraft, ggf. aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen, wichtig geworden sind, wie »christliche Erzählungen vs. Verschwörungserzählungen«. Die niedrige Anzahl neuer Themen kann vielleicht darauf hinweisen, dass die faktische Themenwahl über die Jahre hinweg deswegen relativ stabil ist, weil die Themen »Klassiker« sind, die das Potential zur fortwährenden *Aktualisierung* enthalten, vgl. dazu den Eintrag einer evangelischen Lehrkraft in der Rubrik »neue Themen«: »Im Grunde »veraltet« keines der Themen, ich finde es spannend und herausfordernd, die Fragestellungen jeweils aktuell anzupassen«.

Die Frage 3 nach den Themen, die nicht mehr gerne unterrichtet werden, brachte insgesamt 181 Antworten, was im Verhältnis zu den »gerne«-Themen 26 % ausmacht. Die inhaltliche Auswertung erfolgt weiter unten.

Wenn man die Häufigkeit der Antworten zu Frage 1 betrachtet, ergibt sich folgendes Bild. Aus Platzgründen werden hier nur die Antworten aus der größten Personengruppe (Gymnasium) dargestellt.

Tabelle 1: Gymnasiale Lehrkräfte (N=83) – Häufigkeit der Äußerungen

	Themen »gerne« (alle)	Themen »gerne« (ev.)	Themen »gerne« (kath.)	Themen »nicht mehr gerne« (alle)	Themen »nicht mehr gerne« (ev.)	Themen »nicht mehr gerne« (kath.)
N	83	48	35	57	29	28
max	23	23	13	5	5	4
min	1	1	1	1	1	1
MW	5,0	5,6	4,2	1,8	1,8	1,8
Med	4,0	5,0	4,0	1,0	1,0	1,5
SD	3,7	4,0	3,2	1,1	1,1	0,9

Wie Tabelle 1 zeigt, haben sich alle gymnasialen Lehrkräfte zu den »gerne«-Themen geäußert. Jede evangelische Lehrkraft hat im Schnitt 5,6 solcher Themen angegeben und jede katholische im Schnitt 4,2. Die Streuung bei den evangelischen war deutlich höher, so gab es eine Person, die 23 Antworten gegeben hat, bei den katholischen war das Maximum 13 Antworten. Von den 83 gymnasialen Lehrkräften haben sich 57 zu den »nicht mehr gerne«-Themen geäußert. Der Anteil der katholischen war hierbei prozentual höher (zu den Inhalten siehe weiter unten).

4.2 Inhaltliche Aspekte: Lehrplanbezug, Stichworte und komplexe Themen

Wenden wir uns nun der inhaltlichen Seite zu. Schon bei der ersten Durchsicht fiel auf, dass die Befragten häufig aus den Lehrplänen zitierten. Als wir dies (nach dem vier-Augen-Prinzip) systematisch überprüften und dabei nicht nur den aktuellen, sondern auch den Vorgängerlehrplan heranzogen, was aufgrund der langjährigen Unterrichtspraxis der Mehrheit der Befragten sowie der Kurzlebigkeit des Vorgängerlehrplans angezeigt erschien, konnten bei den evangelischen Lehrkräften von 264 geäußerten Themen 96,2 % einem Lehrplanbereich zugeordnet werden, bei den katholischen waren es von 143 Themen 92,3 %.

Überraschend war für uns, dass die Lehrkräfte, obwohl sie nicht nach lehrplankonformen Themen, sondern ganz offen nach den »gerne«-Themen gefragt wurden, sich in den Antworten nahezu vollkommen in der thematischen Matrix und darüber hinaus auch noch in der *Sprache* des Lehrplans bewegten. Besonders bei den evangelischen fiel auf, dass sie die zugespitzten, mit hohem Wiedererkennungswert versehenen Titelformulierungen im Lehrplan zitierten, z.B. »Ich und die anderen« (ER 5.1), »In Beziehung« (ER 6.1), »Frei im Netz« (ER 9.1), »Für uns« (ER 9.3), »Mitten im Tod: Das Leben« (ER 10.4). Lehrplanunabhängige Äußerungen wie die einer evangelischen Lehrkraft, »Am meisten mag ich philosophische Runden mit den SuS, eigentlich egal zu welchem Thema«, waren dagegen die Ausnahme. Über die Hintergründe des Befundes lässt sich spekulieren. Möglich wäre eine tatsächliche Kongruenz von Lieblingsthemen und Lehrplanthemen, oder aber befragungsbedingte Effekte wie das Zeigenwollen von Fachkompetenz oder das Phänomen sozialer Erwünschtheit. Ein weiterer Grund für die auffällige Präsenz der Lehrplanthemen mag in der Beschaffenheit der bayerischen Fachlehrpläne liegen. Sie enthalten – in allen Schularten – in der Regel pro Jahrgang vier bis fünf thematische »Lernbereiche«, die jeweils zunächst aus vier bis fünf Kompetenzerwartungen und danach fünf bis sieben Inhaltsbeschreibungen bestehen (BStMUK/ISB, 2014). Sowohl Kompetenz- als auch Inhaltsbeschreibungen sind im Vergleich zu Plänen anderer Bundesländer (etwa Baden-Württemberg, ZSL, 2016) nicht nur wesentlich umfangreicher, sondern auch konkreter, und geben für Unterrichtsplanung und Lernweg genauere Anhaltspunkte.

Welche konkreten Themen wurden nun von den Befragten besonders häufig genannt? Die inhaltliche Auswertung muss sich aus Platzgründen auf die größte Gruppe (Gymnasium) beschränken. Bei den evangelischen Lehrkräften lassen sich auf Stichwortebene die dreizehn häufigsten Themen dem »religiösen Bereich« zuordnen: Kirche (schließt Kirchenjahr, Kirchengeschichte, Kirchengebäude, Kirche und Staat ein), Gott (auch Gottesfrage, -bilder, Reich Gottes), Bibel und Glaube. Der »anthropologisch-ethische« Bereich mit Ethik, Menschenbild, Tod folgt in der Häufigkeit. An dritter Stelle kann man die »Religionen« erkennen (Buddhismus, Islam, Judentum). Das in sich komplexe Stichwort »Schöpfung« nimmt eine eigene Stellung ein.

Tabelle 2: Häufige Themen (Stichworte) in Evangelischer Religionslehre am Gymnasium (48 Befragte)

Stichwort	Unterrichte ich gerne	Unterrichte ich nicht mehr so gerne
Kirche (K.-Jahr, K.-Geschichte, K.-Gebäude, Kirche u. Staat)	22	4
Gott (auch Gottesfrage, -bilder, Reich Gottes)	18	1
Bibel/Bibl. Texte	19	0
Glaube	17	3
Ethik/ethische Fragen	16	3
Mensch/Menschenbild	16	1
Tod	14	2
Buddhismus	13	2
Schöpfung (und Naturwissenschaft, Vernunft, Verantwortung)	12	1
Islam	11	2
Judentum	10	2
Jesus	7	1
Liebe	5	4

Bei den katholischen Lehrkräften (35 Befragte) nimmt der Bereich »Ethik« den Spitzenplatz ein, dann folgt die Gruppe der »religiösen Themen« (Gott, Bibel, Kirche).

Tabelle 3: Häufige Themen (Stichworte) in Katholischer Religionslehre am Gymnasium (35 Befragte)

Stichwort	Unterrichte ich gerne	Unterrichte ich nicht mehr so gerne
Ethik/ethische Fragen	16	0
Gott	12	2
Bibel/Bibl. Texte	10	3
Kirche	8	12
Schöpfung	8	0
Glaube	7	1
Islam	7	1
Mensch/Menschenbild	6	0
Jesus	5	7

Stichwort	Unterrichte ich gerne	Unterrichte ich nicht mehr so gerne
Tod	5	1
Judentum	4	0
Andere Religionen	3	0
Familie	1	3

Insgesamt fällt auf, dass die evangelischen Befragten im Verhältnis zu den katholischen weniger Kritisches geäußert haben. Dies kann man auf zweierlei Weise deuten: Die evangelischen Lehrkräfte sind tatsächlich zufriedener mit den Themen oder sie verhalten sich unkritischer bei der Befragung und folgen den Regeln der sozialen Erwünschtheit mehr als die katholischen. Weiterhin fällt auf, dass der einzige Begriff, der in der gesamten Befragung einen höheren Ablehnungs- als einen Zustimmungswert hat, das Stichwort »Kirche« ist, und zwar nur im katholischen Bereich.

Um die genannten Themen inklusive der Schwerpunkte noch auf komplexere Weise zu erfassen, also nicht nur die expliziten Stichworte, sondern auch die ihnen innewohnenden Bedeutungsebenen zu berücksichtigen, wendeten wir ein mehrstufiges Verfahren an. Zunächst konstruierten wir Kategorien aus den genannten Themen. Es sind neun Kategorien: 1 = Bibel (Exegese, Hermeneutik), 2 = Gott/Gottesvorstellung, 3 = Jesus Christus, 4 = Kirche (Geschichte, Lehre, Lebensäußerungen), 5 = Ich/Identität/existentielle Erfahrungen, 6 = Miteinander/Ethik (christlich, allgemein), 7 = andere Religionen/interreligiöses Lernen, 8 = Vernunft und Glaube; Kultur, 9 = Praktiken des Glaubens im Hinblick auf christliche und andere Traditionen (Gebete, Feste, Orte, Zeiten, Rituale). Dann ordneten wir jedes genannte Thema zunächst einer Kategorie zu. In einem zweiten und dritten Durchgang ordneten wir das Thema weiteren Kategorien zu. So wurde etwa das Thema »Schöpfung« mit »4« (Lehre der Kirche), »8« (Vernunft und Glaube) und »6« (Bewahrung, Verantwortung) kodiert und zählte somit je für diese Bereiche. Theoretisch könnte man dieses Verfahren auch noch ein viertes, fünftes Mal usw. anwenden, falls das Thema entsprechend mehrschichtig ist und man den Aufwand betreiben will. Es ergaben sich nach drei Zuordnungsrunden folgende Häufigkeitsverteilungen, wobei die Tabelle so zu lesen ist, dass z. B. 56 der genannten Themen nach der ersten Zuordnung der Kategorie »Ethik« zugewiesen wurden, beim zweiten Durchgang 57 weitere Themen dieser Kategorie zugeordnet wurden (Summe 113), und beim dritten weitere 23 Themen (Summe 136). Dass die Kategorie »Kirche« immer den ersten Rang einnimmt, mag daran liegen, dass wir diese Kategorie inhaltlich sehr weit gefasst haben. Sie umfasst Geschichte, Lehre und Lebensäußerungen von Kirche. Dadurch wurden im Grunde alle Aussagen des christlichen Glaubens, sei es z. B. Schöpfung oder Theodizee, immer auch diesem Bereich zugeordnet.

Diese Prozedur bringt einen mehrfachen Erkenntniszuwachs. Erstens werden nun Dimensionen sichtbar, die zuvor unter den genannten Themen kaum auftauchten, etwa die Kategorie »Ich/Identität/existentielle Erfahrungen«. Zweitens lässt sich ablesen, welche Themen eher eindimensional sind, etwa »Bibel« und »(andere) Religionen«; diese

legen nach der zweiten und dritten Zuordnung nicht wesentlich an Häufigkeit zu, das heißt etwa, dass das Thema »andere Religionen« eben vor allem in der ursprünglichen Dimension verbleibt. Andere Themen sind mehrdimensional, dazu gehören etwa »Ich« und »Ethik«. Sie haben nicht nur eine fachlich-inhaltliche, sondern auch eine existentielle oder ethische Dimension.

Tabelle 4: Häufigkeitsverteilung der Kategorien nach 1., 2. und 3. Zuordnung der genannten Themen (Aufsummierung)

Häufigkeit nach 1. Zuordnung		Häufigkeit nach 1. + 2. Zuordnung		Häufigkeit nach 3 Zuordnungen	
4: Kirche	89	4: Kirche	129	4: Kirche	150
1: Bibel	68	5: Ich	116	5: Ich	136
7: Religionen	62	6: Ethik	113	6: Ethik	136
5: Ich	57	8: Vernunft/Kultur	93	8: Vernunft/Kultur	112
6: Ethik	56	1: Bibel	72	1: Bibel	75
8: Vernunft/Kultur	54	7: Religionen	63	7: Religionen	64
9: Praxis	12	9: Praxis	33	9: Praxis	45
3: Jesus	9	2: Gott	20	2: Gott	26
2: Gott	7	3: Jesus	19	3: Jesus	19

Tabelle 5: Prozentuale Häufigkeit bei 1. Zuordnung nach Konfession und nach Unterrichtspraxis. Aufgrund von Mehrfachnennungen können die summierten Prozentwerte 100 % übersteigen

	Ev.	Kath.	< 5 J. (Ev. und Kath.)	5–10 J. (Ev. und Kath.)	11–20 J. (Ev. und Kath.)	> 20 J. (Ev. und Kath.)
1: Bibel	17.50	9.69	11.76	13.25	12.21	18.13
2: Gott	4.06	6.63	0.00	4.82	5.63	5.49
3: Jesus	3.75	3.57	2.94	1.20	3.29	5.49
4: Kirche	30.00	27.55	41.18	32.53	23.94	31.32
5: Ich	31.25	18.37	29.41	37.35	20.19	28.57
6: Ethik	25.62	27.55	38.24	37.35	22.07	24.73
7: Religionen	12.81	11.73	5.88	10.84	14.55	12.09
8: Vernunft/Kultur	21.56	21.94	26.47	25.30	21.13	19.78
9: Praxis	9.06	8.16	8.82	8.43	7.98	9.89

Drittens wird deutlich, dass, wenn die Kategorien »Ich/Identität/existentielle Erfahrungen« und »Miteinander/Ethik« als inhaltlich zusammengehörig ansieht, die existentiell-ethische Dimension aufs Ganze gesehen (Summe 272) auf gleiche Werte kommt,

wie wenn man die Bereiche Bibel, Gott, Jesus und Kirche im Sinne einer inhaltlich-christlichen Dimension zusammenführt (Summe 270). Somit kann man sagen, dass sich die beiden Großdimensionen »existentiell-ethisch« und »inhaltlich-christlich« in der Gunst der Befragten die Waage halten. Die Dimension »Vernunft/Kultur« könnte man mit »andere Religionen« zusammenfassen und daraus eine dritte wichtige thematische Dimension konstruieren (Summe 176). Die Praktiken des Glaubens (45) bilden eine eigene thematische Dimension.

Betrachtet man die Konfession und Jahre der Praxis, ergeben sich feine Unterschiede. So scheinen die Themen »Bibel« und »Ich« bei den evangelischen Lehrkräften beliebter als bei den katholischen zu sein. Bei den dienstjüngsten Lehrkräften ist insgesamt eine viel größere Streuung wahrzunehmen als bei den dienstältesten, was daran liegen mag, dass jene noch nicht alle Themen in gleicher Intensität unterrichtet haben.

5 Fazit

Es ist den beteiligten Lehrkräften zu danken, dass sie sich auf die Befragung eingelassen haben. Die hohe Anzahl der Antworten lässt auf eine intrinsische Motivation schließen. In den Formulierungen wird skizzenhaft deutlich, welche Themen und Fragestellungen für die Befragten relevant sind. Auffällig war die hohe Übereinstimmung der Antworten mit Themenbereichen und, besonders auf evangelischer Seite, mit der Sprache des Lehrplans. Wenn man die Gruppe der Befragten als Ganze betrachtet, so zeigen sich bei den genannten Themen keine extremen »Ausreißer«, sondern eine ausgewogene Mischung. Die existentiell-ethische und die inhaltlich-christliche Dimension stehen bei der Themenwahl der befragten Lehrkräfte gleichermaßen in der Gunst, die Dimension der Auseinandersetzung mit Vernunft, Kultur und anderen Religionen folgt als dritte dahinter. Dies ist vergleichbar mit den Ergebnissen der Studie von Gramzow und Hanisch aus Sachsen (2015, S. 53). Schließlich lässt sich empirisch auch zeigen, dass sich die eingangs vorgestellten Ziele, die Religionslehrkräfte (aus NRW und Bayern) sich setzen, auch in den »Themen der Lehrkräfte« in Bayern widerspiegeln. Die vorliegende Studie war auf eine Region begrenzt und dabei nicht nach Kriterien der Repräsentativität konzipiert. Weitere genauere und auf andere Regionen bezogene Studien können dieser folgen.

Literatur

- BStMUK/ISB (2014). *LehrplanPLUS Bayern*. URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de> [Zugriff: 14.08.2023].
- Gramzow, C. & Hanisch, H. (Hg.) (2015). *Das Fach Evangelische Religion im Freistaat Sachsen aus der Sicht der Unterrichtenden. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung und eines Symposions*. Leipzig: EVA.
- Pirner, M. L. (2022). *Wie Religionslehrkräfte ticken. Eine empirisch-quantitative Studie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Riegel, U. & Zimmermann, M. (2022). *Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen*. Stuttgart: Kohlhammer.

ZSL (2016). *Bildungspläne Baden-Württemberg*. URL: <https://www.bildungsplaene-bw.de>
[Zugriff: 14.08.2023].

Was im Religionsunterricht tatsächlich zum Inhalt wird

Perspektiven der Unterrichtsforschung

Hanna Roose

1 Theoretische Überlegungen

Das »was« aus dem Titel dieses Beitrags zielt auf die »Sache« des Unterrichts. Sie steht von jeher – als wesentlicher Bestandteil des didaktischen Dreiecks – (mit) im Zentrum fach- und allgemein-didaktischer Forschung (Büttner, 2019; Schweitzer, Haen & Krimmer, 2019; Spendrin, Heinze, Herfter, Mortag, Melzer et al., 2018). In jüngster Zeit erhält sie auch (wieder) verstärkte Aufmerksamkeit aus der empirisch ausgerichteten Erziehungswissenschaft (Martens, Rabenstein, Bräu, Fetzer, Gresch et al., 2018; Martens, Asbrand, Buchborn & Menthe, 2022; Kuhlmann & Herfter, 2022). Die Frage, was genau als »Sache« im Rahmen *empirischer Unterrichtsforschung* gelten soll, rückt in den empirisch ausgerichteten Zweigen der Erziehungswissenschaft erst allmählich in den Blick. Astrid Baltruschat bestimmt in ihrer »didaktischen Unterrichtsforschung« die »Sache« als dasjenige, auf das Lehrende und Lernende gemeinsam Bezug nehmen (2018, S. 62).

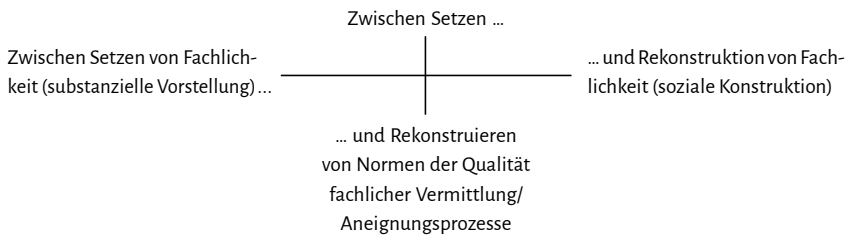
Während der Begriff der »Sache« statisch konnotiert ist, konstituiert sich der »Inhalt« des Unterrichts prozessual, materiell und immateriell (Baltruschat, 2018, S. 61). Etwas »wird« – so die Formulierung im Titel dieses Beitrags – zum Inhalt des Unterrichts. Baltruschat vergleicht die »Sache« mit der Perspektive eines Bildes, in dem alles auf einen Fluchtpunkt zuläuft (der selbst auch außerhalb des Bildes liegen kann). Dieser Fluchtpunkt – so würde ich ergänzen – kann sich im Laufe einer Unterrichtsstunde oder einer Unterrichtsreihe verschieben. Durch die Dynamisierung der Perspektive auf das »was« rückt auch das »wie« in den Blick: *Wie* wird etwas zum Inhalt im Religionsunterricht?

Dieses »wie« kann theoretisch unterschiedlich modelliert werden. Die Modellierung hängt von der zugrunde gelegten Unterrichtstheorie ab (Meseth, Proske & Radtke, 2011a). Für die Didaktik ist zentral, dass es sich bei Unterricht um einen intentionalen Prozess handelt, in dem es um Vermittlung unterrichtlicher Inhalte geht. Manche Unterrichtstheorien aus der Erziehungswissenschaft tun sich allerdings schwer damit, die Inhaltlichkeit (Plöger, 2011) und die Intentionalität (Kiper, 2011) von Unterricht – die für

didaktische Perspektiven zentral sind – abzubilden.¹ Gerade in Ausbildungskontexten – etwa im Referendariat – gilt das Formulieren und das Erreichen eines »Stundenziels« demgegenüber als wesentliches Qualitätsmerkmal von Unterricht. Die Inhaltlichkeit von Unterricht konstituiert sich also doppelt: zum einen in der Planung, zum anderen im unterrichtlichen Vollzug.

Das »tatsächlich« aus dem Titel dieses Beitrags impliziert eine Diskrepanz zwischen dem, was programmatisch – also von der Unterrichtsplanung her – zum Inhalt werden soll, und dem, was »tatsächlich« zum Inhalt wird. Verlaufspläne skizzieren den geplanten Prozess der Konstitution des Inhalts. Die Klasse durchläuft gemeinsam mit der Lehrkraft die einzelnen Unterrichtsphasen. Der Inhalt wird gemeinsam und als ein gemeinsam geteilter hervorgebracht. Unterricht arbeitet – solange er nicht vollständig individualisiert konzipiert ist – mit der Fiktion: »Alle haben das Richtige gelernt« (Meseth, Prose & Radtke, 2011b, S. 236). »Tatsächlich« ist das kaum der Fall.

Empirische Unterrichtsforschung kann sich in unterschiedlicher Weise auf die Inhaltlichkeit von Unterricht beziehen. Bräuer, Kunze, Pflugmacher und Rabenstein (2018, S. 116) entwerfen folgende Matrix:



In der horizontalen Achse geht es um Fachlichkeit. Der linke Pol versteht Fachlichkeit substanziell, also als

»etwas ›Voreingerichtetes‹, bzw. für den Unterricht immer schon ›Vorauszusetzendes‹ bzw. ›Gegebenes‹... In dem Verständnis von Fachlichkeit als sozialer Konstruktion am rechten Pol gilt es im Unterschied dazu immer wieder aufs Neue – und das heißt anhand von Daten – zu untersuchen, wie etwas durch kommunikative Ein- und Ausschlüsse etwa in unterrichtlichen Interaktionen zum jeweiligen ›Gegenstand‹ von Unterricht gemacht wird« (Bräuer et al., 2018, S. 116).

Das »wie« kann – in der vertikalen Achse – gesetzten normativen Erwartungen unterworfen werden oder rekonstruktiv – ohne Werturteil – aus unterrichtlichen Interaktionen rekonstruiert werden.

Bezogen auf das Fach Religion orientiert sich ein substanzielles Verständnis von Fachlichkeit (linker Pol) an Wissensbeständen, die u.a. aus der Bezugswissenschaft

1 »Ein eher szientistischer Ansatz aus der pädagogischen Psychologie ist daran interessiert, harte Daten zu gewinnen und generell gültige Gesetzmäßigkeiten herauszufinden. Dies kann gelingen – aber meist unter Absehung von Unterrichtsinhalten.« (Büttner, 2019, S. 57)

der Theologie abgeleitet werden. Als gesetzte Normen der Vermittlung dieser Wissensbestände (oberer Pol) firmieren derzeit u.a. Subjektorientierung (Boschki, 2017), Erfahrungsorientierung (Schröder, 2021, S. 80–81) und Dialogorientierung (Knauth & Weiße, 2020). Das »tatsächlich« aus dem Titel dieses Beitrags findet sich am unteren und am rechten Pol: Was zeigt sich gegenüber substanziellen und normativen Setzungen »tatsächlich« im Unterricht?

Das Verhältnis zwischen dem »Eigentlichen« (Substanziellen, normativ Erwünschten) und dem »Tatsächlichen« kann dabei unterschiedlich modelliert werden. Substanzielle und normative Setzungen können als (unhinterfragte) Kriterien für »guten« Unterricht gelten und die wertende Beobachtung und Analyse von Unterricht steuern. Dies geschieht oft in Nachbesprechungen von Unterricht im Rahmen von Praktika oder dem Referendariat. Das Verhältnis kann systemtheoretisch modelliert werden, so dass es möglich wird, Abweichungen zwischen Setzungen und »tatsächlichen« Verläufen als systemische Bearbeitung von Komplexität zu verstehen (Roose, 2020). Das Verhältnis kann dialogisch modelliert werden (Idel & Schütz, 2016, S. 78). Dann werden gesetzte und rekonstruierte Normen miteinander ins Gespräch gebracht. Unterrichtliche Alltagspraxis fragt in dieser Modellierung fachliche Normen auch kritisch an (Roose, 2019).

2 Empirische Beobachtungen

Dass »tatsächliche« Unterrichtsverläufe von geplanten abweichen, ist zunächst nicht überraschend. Interessanter wird es, wenn sich bestimmte Muster in der Art der Abweichung zeigen. Um ein derartiges Muster geht es in den folgenden Fallvignetten. Sie konvergieren in der Beobachtung, dass Religionsunterricht substanzielle Vorstellungen einer Theologizität in Richtung einer Ethisierung verschiebt – und damit den Normen der Subjektorientierung und der Erfahrungsorientierung (eher) entspricht.

Fallvignette 1: Jesu Geburt

Die neutestamentlichen Geburtsgeschichten werden exegetisch als »erzählte Theologie« (Böttrich, 2001, S. 37) charakterisiert:

»Ausgangspunkt aller dieser christologischen Aussagen [Röm 1,3-4; Phil 2,6-11; Gal 4,4; Joh 1,1-18] ist das Bekenntnis zu Jesus als dem Sohn Gottes. Die Stimmen von Matthäus und Lukas [mit ihren Geburtsgeschichten] fügen sich hier in einen größeren, polyphonen Chor ein.« (Ebd.)

Gegenüber dieser narrativen Christologie nimmt bereits der Lehrplan für evangelische Religion in der Grundschule von Nordrhein-Westfalen eine Verschiebung vor, indem er Weihnachten in den Klassenstufen 3 und 4 zwar einerseits christologisch fasst (»Gott wird Mensch – Gottes Licht ist in der Welt«), das Thema andererseits jedoch u.a. unter der Kompetenz »Verantwortung übernehmen« verortet (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008, S. 159).

Diese ethische Akzentuierung findet sich auch in einem Kinderbuch (Scheidl & Pfister, 1986), das in einer von mir dokumentierten Unterrichtsreihe aus der 3. Klasse eingesetzt wurde. Die Geschichte spielt vor 2000 Jahren in Galiläa. Simon, ein 9-jähriger Junge, geht auf die Suche nach einem Lamm, das unter seiner Obhut verloren gegangen ist. Da er sich alleine fürchtet, bekommt er vier Lichter mit auf den Weg und trifft nacheinander einen Dieb, einen Wolf und einen Bettler, denen er jeweils ein Licht gibt. Mit dem vierten Licht erreicht er einen Stall. Dort findet er sein Lamm und ein Kind, dem er das verlöschende letzte Licht schenkt. Daraufhin »flamnte das Licht auf«. »Am Himmel strahlten die Sterne heller und heller, und der frohe Gesang klang weit hinaus zu den Hirten auf dem Feld« (ebd., S. 23).

Die drei Gestalten, die Simon trifft, zeigen sich in der Erzählung – inklusive des Wolfes – als hilfsbedürftig. Das Licht, das Simon ihnen überlässt, wird so nicht nur zu einem Symbol des Zuspruchs und der Hoffnung, sondern auch zu einem Symbol der Hilfsbereitschaft. Der Wolf hat sich an der Pfote verletzt und wird von Simon verarztet. Er möchte, dass der Junge bei ihm bleibt. Diese Bitte lehnt Simon ab.

Lehrkraft liest vor: »Das kann ich nicht. ICH MUSS DAS LAMM SUCHEN. Vielleicht braucht es meine Hilfe, wie du. Nach kurzem Überlegen stellte er eines der Lichter neben den Wolf. Hier Wolf, hast du ein Licht. Es wird dich wärmen.«

Die dokumentierte Unterrichtsreihe, in der das Buch eingesetzt wurde, zieht diesen ethischen Aspekt weiter aus. Sie akzentuiert dazu die Hilfsbedürftigkeit der drei Gestalten und fordert die Schüler:innen dazu auf, anderen Menschen »ein Licht zukommen zu lassen«. Betrachten wir dazu zwei Gesprächssequenzen.

Die erste Gesprächssequenz schließt an die Begegnung mit dem Wolf an.² Simon verabschiedet sich vom Wolf, nachdem er ihm eines seiner Lichter übergeben hat.

[63] L: Wie guckt der Wolf ihn an?

[...]

[65] L: Janosch.

[66] Janosch: Erstaunt.

[67] L: Erstaunt. Und. [...] Der guckt nicht nur erstaunt. Der guckt auch, Nike.

[68] Nike: Fröhlich.

[69] L: Guckt der fröhlich? Der empfindet bestimmt so etwas wie Freude. Das glaube ich auch. Aber wie guckt er ihn an, Jasper.

[70] Jasper: Traurig.

[71] L: DAS würde ich jetzt sagen tut er NICHT, denn das würde auch nicht ganz passen zu dem, was wir gerade besprochen haben. Hannes.

[72] Hannes: Grimmig. Der guckt ihn grimmig an.//Oder böse//.

[73] L://NA GUCKST DU MAL//HIER DRAUF. WO IST DAS GRIMMIG?

[74] Hannes: Oder so böse.

[75] L: Hanna.

[76] Hanna: (Unv.).

2 Für ein ausführlicheres Transkript samt Analyse Roose, 2017, S. 106–109.

[77] L: Soll ich euch das sagen, wie er guckt? So ein bisschen so woa. Fast ein bisschen unterwürfig, fast. So normalerweise würde man denken ein Wolf guckt grimmig. Weil wir alle vor einem Wolf Respekt haben. Aber dieser Wolf guckt ganz dankbar, Hannes.

Der Abschnitt zeichnet sich durch starke Lenkung seitens der Lehrkraft aus. Die ersten beiden Antworten (»verstaunt« und »fröhlich«) werden partiell positiv evaluiert, erfordern aber Ergänzungen. Jasper liefert mit seinem Beitrag »traurig« das Gegenteil von Nikes Beitrag (»fröhlich«). Das »aber« der Lehrkraft in 69 legt das Gegenteil von »fröhlich« als »richtige« Antwort durchaus nahe. Sie wird aber von der Lehrkraft energisch zurückgewiesen, und zwar mit der Begründung des Nicht-Passens zu dem »was wir gerade besprochen haben«. Der Beitrag von Hannes (»grimmig«, »böse«) zieht eine noch schärfere Zurückweisung nach sich. Impliziert ist, dass »grimmig« nicht zu der Bilderbuchillustration führt. Nach einem unverständlichen Beitrag von Hanna gibt die Lehrkraft selbst die Antwort auf die von ihr gestellte Frage. Sie bezeichnet den Blick des Wolfes als »unterwürfig« und »ganz dankbar« und räumt ein, dass diese Charakterisierung dem widerspricht, was man »normalerweise« von Wölfen denkt. Hilfsbereitschaft erhält durch diese Lenkung der Lehrkraft eine ganz bestimmte Prägung: Sie gilt (nur) denen, die sich als hilfsbedürftig, unterwürfig und dankbar zeigen.

Diese Art der Hilfsbereitschaft lässt sich in eine ethische Aufforderung umformen, mit der die Lehrkraft die Schüler:innen am Ende der Unterrichtseinheit ins Wochenende schickt:

L: »Überlegt euch mal, wem ihr an diesem Wochenende vielleicht ein Licht zukommen lassen wollt.«

Die ethische Zuspitzung sprengt den schulischen Rahmen und reklamiert Einfluss auch auf das außerschulische Leben der Schüler:innen. Das »vielleicht« bringt eine gewisse Einschränkung. Die Frage ist jedoch nicht, ob die Schüler:innen jemandem ein Licht bringen wollen, sondern wem.

Fallvignette 2: Wundererzählung

Die Unterrichtseinheit findet in einer 7. Gesamtschulklasse statt (Roose, 2022). Thema der Einheit ist die Wundererzählung von der Heilung eines Gelähmten in der Fassung des Lukasevangeliums (Lk 5,17-26). Mit Blick auf die Wundererzählungen betont die Exegese den neutestamentlichen Zusammenhang zwischen Wunder und Glaube (Böttrich, 2001, S. 150–152). Im Lukasevangelium erscheinen die Wundererzählungen »als ein Kontinuum der Heilsgeschichte« (ebd., S. 154). Das Streitgespräch, das in Lk 5,17-26 eingelagert ist, thematisiert die christologisch-soteriologische Frage, ob Jesus Sünden vergeben kann.

Der Lehrplan von Nordrhein-Westfalen deutet Wundererzählungen als »Orientierungsangebote«, bezieht »ethische Orientierungen« jedoch nur auf die Bergpredigt (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019, S. 29–30).

In der dokumentierten Unterrichtsreihe sammelt die Lehrkraft zu Beginn der vierten Doppelstunde am Smartboard die Botschaften, die die Heilungserzählung nach Meinung der Schüler:innen vermittelt:

Tafelbild:

- Nicht aufgeben
- Verschiedene Wege
- Anderen helfen
- Jeder Person eine Chance geben
- Hoffnung haben
- Gott kann man vertrauen
- Jeder ist gleich viel wert.

Anschließend erarbeiten die Schüler:innen in Kleingruppen (2–4) ein Drehbuch für eine szenische Darstellung, in der die Botschaft, die die betroffenen Schüler:innen der biblischen Erzählung beimessen, zum Ausdruck kommt.

Eine Gruppe verweigert sich der Aufgabenstellung, weil sie »nicht an Gott glaubt«. Während die anderen Gruppen Szenen vorspielen, setzt sich die Gruppe im Sinne eines »Sitzstreiks« vor die Tafel. Die Lehrkraft akzeptiert das ohne weitere Diskussion. Die anderen Gruppen führen übereinstimmend Szenen auf, in denen es um Hilfsbereitschaft und Helfen geht. Die (relative) Vielfalt an »Botschaften« fokussiert sich also in dieser Phase auf das Helfen. Die Thematik des Glaubens, die von einer Gruppe provokant eingespielt wird und aus exegetischer Sicht im Zusammenhang mit Wundererzählungen einen angemessenen Platz hätte, wird nicht weiter erörtert.

3 Fazit

In beiden Einheiten zeigt sich im »tatsächlichen« Unterrichtsverlauf eine Tendenz der Ethisierung, die sich z.T. gegen Schülerbeiträge behaupten muss, in der 7. Klasse jedoch auch von den Schüler:innen selbst forciert wird. Die Ethisierung des unterrichtlich konstruierten Inhalts ermöglicht methodisch eine handlungsorientierte Umsetzung. Sie ermöglicht außerdem eine stärkere Erfahrungsorientierung und damit eine stärkere Subjektorientierung. Subjektorientierung ist dabei an einer bestimmten Lesart von Subjekt ausgerichtet. Die Schüler:innen werden als moralisch zu bildende Subjekte positioniert, nicht etwa als zu erlösende Subjekte (Willems, 2006, S. 142–144). Ethisierung erweist sich insofern als hinderlich für die Thematisierung fundamentaltheologischer Fragen nach dem Glauben und der Erlösung bzw. der Sündenvergebung. Biblische Texte erscheinen als Illustration solcher ethischer Botschaften, die ohnehin mit hoher Akzeptanz aufseiten der Schüler:innen rechnen können.

Das heißt: Was im Religionsunterricht »tatsächlich« zum Inhalt wird, ist unterrichtlichen Eigenlogiken unterworfen. Der unterrichtlich konstruierte Inhalt kann sich gemessen an einer substantiellen Vorstellung von Fachlichkeit als defizitär zeigen.

Zugleich jedoch leistet er gerade auch in seinen Ausschlüssen seinen eigenen, stabilisierenden Beitrag zur eigenlogischen pädagogischen Ordnung des Religionsunterrichts.

Literatur

- Baltruschat, A. (2018). *Didaktische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Boschki, R. (2017). *Subjekt*. In WiReLex. URL: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Subjekt.100312>.
- Bötrich, C. (2001). *Themen des Neuen Testaments in der Grundschule. Ein Arbeitsbuch für Religionslehrerinnen und Religionslehrer*. Stuttgart: Calwer.
- Bräuer, C., Kunze, K., Pflugmacher, T. & Rabenstein, K. (2018). Zur Konstruktion von Fachlichkeit. Eine Topologie am Beispiel von Forschung zum Literaturunterricht. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 111–124). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Büttner, G. (2019). *Elementarisierung im Religionsunterricht. Einführung in die Praxis*. Stuttgart: Calwer.
- Idel, T.-S. & Schütz, A. (2016). Praxistheoretische Kasuistik im Lehramtsstudium. Wie man mit Studierenden über pädagogische Normen ins Gespräch kommen kann. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 63–80). Wiesbaden: Springer.
- Kiper, H. (2011). Von der Beschreibung einzelner Unterrichtsmerkmale zum Nachdenken über zielführende Prozesse. Anforderungen an eine Theorie des Unterrichts. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 116–129). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knauth, T. & Weiße, W. (Hg.) (2020). *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht*. Münster: Waxmann.
- Kuhlmann, N. & Herfter, C. (2022). Transformierender Bildungsgehalt? Schulische Subjektconstitution im Medium der unterrichtlichen Sache. In D. Yacek (Hg.), *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs* (S. 177–195). Berlin: J.B. Metzler.
- Martens, M., Rabenstein, K., Bräu, K., Fetzer, M., Gresch, H., Hardy, I. & Schelle, C. (Hg.) (2018). *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Martens, M., Asbrand, B., Buchborn, T. & Menthe, J. (Hg.) (2022). *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (Hg.) (2011a). *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2011b). Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes »Unterricht«? In dies. (Hg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 223–240). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch*,

- Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre.*
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre.*
- Plöger, W. (2011). Lernen – ein blinder Fleck in Unterrichtstheorien?! In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 85–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roose, H. (2017). Literarische Texte im Religionsunterricht zwischen Ästhetik und didaktischer Zielsetzung. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 16(1), S. 99–113.
- Roose, H. (2019). *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht.* Stuttgart: Calwer.
- Roose, H. (2020). Wie schulische Praxis religionspädagogische Programmatik unterläuft. Ein komplexitätssensibler Blick auf (Organisationsmodelle von) Religionsunterricht. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(2), S. 93–111.
- Roose, H. (2022). *Evangelische Schulen zwischen Bekenntnisorientierung und Öffnung für alle.* Münster: Waxmann.
- Scheidl, G.M. & Pfister, M. (1986). *Die vier Lichter des Hirten Simon.* Zürich: NordSüd.
- Schröder, B. (2021). Religionsunterricht in evangelischer Perspektive. In U. Kropač & U. Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 78–84). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, F., Haen, S. & Krimmer, E. (2019). *Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell.* Göttingen: V&R.
- Spendrin, K., Heinze, F., Herfter, C., Mortag, I., Melzer, S., Hempel, C. & Hallitzky, M. (2018). Wer sagt, was ›Sache‹ ist? Die Konstitution der fachlichen ›Sache‹ in allgemeindidaktischen Theorien und Anschlüsse für die empirische Unterrichtsforschung. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 55–68). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Willems, J. (2006). *Religiöse Bildung in Russlands Schulen. Orthodoxie, nationale Identität und die Positionalität des Faches »Grundlagen orthodoxer Kultur« (OPK).* Münster: LIT.

Religionshefte als Quellen für Inhalte des Religionsunterrichts?

Einblicke anhand eines traditionsreichen Unterrichtsmediums

Tanja Gojny

1 Hinführung

In einem Überblick zu den Desideraten der historischen Religionspädagogik von Bernd Schröder steht die Notwendigkeit »der Erhellung historischer Praxen des Unterrichts in Schule und Gemeinde« an erster Stelle (Schröder, 2011, S. 180). Betont wird, dass insbesondere »die *intendierte oder realisierte Praxis* mehr Beachtung und Rekonstruktionsanstrengung verdient als ihr bisher zu Teil wurde« (ebd., S. 181.). Ein solches Desiderat lässt sich auch im Hinblick auf die Frage nach den Inhalten des Religionsunterrichts konstatieren. Dabei zeigt sich, dass, wenn überhaupt die Praxisebene dieses Faches in den Blick genommen wird, in der Regel der Fokus auf der Ebene der »verordneten Praxis« liegt: also Lehr- und Bildungspläne und die auf diesen basierenden Bildungsmedien (Schröder, 2023, S. 47, 49, 50). Weithin im Dunkeln liegt die »tatsächlich anzunehmende Praxis früherer Epochen und selbst derjenigen der Gegenwart« (ebd., S. 47).

Zumindest schlaglichtartig erhellen kann dieses Dunkel, so die Grundthese dieses Beitrags, ein Blick in Religionshefte von Schüler*innen – ein Unterrichtsmedium, das in der Religionspädagogik bislang so gut wie gar keine Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat¹ und auch in anderen bildungsbezogenen Fachdisziplinen erst zögerlich entdeckt wird (Gojny, 2020, S. 2–4; Leicht, 2023). Hefte, Kladden und Hefter, die von den Lernenden im Religionsunterricht geführt wurden und werden, sowie Hefte und Notizbücher von Lehrkräften zur Unterrichtsvorbereitung geben Einblicke in die Themen und Inhalte, die im Religionsunterricht einer konkreten Jahrgangsstufe an einer spezifischen Schule von einer individuellen Lehrkraft in einem bestimmten Jahr unterrichtet wurden. Damit können diese als solche erst neu zu entdeckenden Quellen für den Religionsunterricht den Blick auf dieses Fach in Geschichte und Gegenwart erweitern und differenzieren, auch wenn diese Dokumente die unterrichtliche Praxis selbstverständlich nicht

1 Eine Ausnahme stellen folgende Beiträge dar: Weiß, 2019; Weiß, 2022.

einfach 1:1 spiegeln und mit dieser Art von Quellen eine Reihe spezifischer Herausforderungen verbunden sind.

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst ein knapper Überblick über die Herausforderungen und die Potentiale der Quelle Religionsheft gegeben (2).² Ausgehend hiervon werden erste Ergebnisse zur Analyse von Schulheften vorgestellt zu zwei ausgewählten Aspekten des Fragenbündels, was diese Quellen über die inhaltliche Dimension des Faches verraten. Dabei geht es zum einen darum, inwiefern sich in den schriftlichen Ergebnissicherungen Mittel und Grundmuster der Strukturierung von Inhalten zeigen (3), zum anderen um die Frage, welche Strategien der Normierung und Relevanzzuschreibung sichtbar werden (4). Der Beitrag schließt mit einem kurzen Fazit sowie einem Ausblick (5).

2 Schulreligionshefte – eine komplexe Quelle für die Praxis des Religionsunterrichts und dessen Inhalte

Dass Schulhefte bislang kaum als Quellen für die historische Religionspädagogik sowie für Einblicke in die Praxis des Religionsunterrichts genutzt wurden, hängt sicherlich auch damit zusammen, dass sich bei der Erforschung dieses Unterrichtsmediums in verdichteter Form zeigt, dass der »Weg zur ›Praxis‹ auf Grund der Beschaffenheit und des lückenhaften Bestandes der Quellen sowie methodologischer Tücken mitnichten einfach ist« (Schröder, 2011, S. 181). Worin diese Herausforderungen bestehen und warum es sich dennoch lohnt, auf diese Quellen nicht zu verzichten, ist der Gegenstand dieses Kapitels.

Herausforderungen der Quelle Religionshefte

Zunächst ist die Lektüre der älteren in schulgeschichtlichen Sammlungen auffindbaren Religionshefte dadurch erschwert, dass diese – je nach Entstehungszeit – u.a. in Frakturschrift, Kurrentschrift, Gabelsberger Kurzschrift, Sütterlin sowie modernen Schreib- und Druckschriften verfasst wurden und gerade ältere Exemplare z.T. in einem schlechten Zustand sind.

Noch deutlich herausfordernder ist, dass sich die Komplexität von Schulheften als Quellen darin zeigt, dass diese generell nur sporadisch überliefert sind und es häufig von einer Reihe von Zufällen abhängt, ob sie für die Forschung zugänglich werden oder nicht. Ferner sind die überlieferten Hefte insofern nicht repräsentativ, als sie meist aus besonders bildungsaffinen und traditionsbewussten Familien stammen (Sani, 2010, S. XXIII; Schiffler, 2010, S. 193); im Hinblick auf Religionshefte stellt sich die Frage, wie man an Exemplare dieses Unterrichtsmediums von Schüler*innen kommt, die diesem Fach kritisch gegenüber sind bzw. die es nicht interessiert.

Ferner erweist es sich für die Frage nach der inhaltlichen Dimension des Religionsunterrichts als problematisch, dass bei den überlieferten Heften häufig Kontextinformationen unvollständig mitüberliefert sind (wie z. B. Jahr und Ort der Entstehung, Schulart) und die Einträge z. B. aufgrund von Fehlzeiten oder Nachlässigkeit unvollständig sein

2 Zur Frage der Chancen und Grenzen von Religionsheften als Quellen wird ein eigener ausführlicher Beitrag publiziert.

können oder die Hefte und Hefter durch weitere – nicht mitüberlieferte – Medien (wie einer Sammelmappe, losen Arbeitsblättern, einem zusätzlichem Übungsheft) ergänzt wurden.

Zudem ist davon auszugehen, dass selbstverständlich nicht alles, was im Unterricht thematisiert wird, Eingang in die von Schüler*innen geführten Hefte(r) findet, selbst wenn diese vollständig sein sollten. So mag es ganze Unterrichtsstunden oder -sequenzen geben, in denen nichts notiert wird, sei es, weil die Lehrkraft das Gespräch für wichtiger erachtet als die schriftliche Ergebnissicherung oder sei es, dass sie Sorge hat, dass in den Schulheften eine unterrichtliche Praxis dokumentiert wird, die in irgendeiner Weise aus politischen, religiösen oder pädagogischen Gründen inhaltlich (z. B. von Vorgesetzten, der Schul- oder Kirchengemeinschaft oder auch den Eltern) als anstößig empfunden werden könnte.

Mitzubedenken ist ferner, dass Religionshefte längst nicht alle Unterrichtsdimensionen sowie Aktivitäten von Lehrkräften und Schüler*innen in gleicher Weise abbilden. Dies gilt zumal für die lange Phase in der Geschichte dieses Mediums, in der Religionshefte weniger als Arbeitsmittel verstanden wurden, die die eigenständige Arbeit der Kinder und Jugendlichen unterstützen sollten, sondern in erster Linie als Sammlung von »Merkwissen« fungierten. Als solche Sammlungen bildeten sie einerseits die Grundlage für die häusliche Nachbereitung und die Vorbereitung für Leistungserhebungen, andererseits sollten sie aber auch eine Art »Eiserne Ration« enthalten als religiöse Zurüstung fürs Leben (Frör, 1966, S. 211; Scholl, 1968, S. 132). Auch bezüglich der Gegenwart bestätigen empirisch-ethnographische Arbeiten zur Bedeutung von Dingen in Lehr-Lern-Prozessen das Alltagswissen von Schüler*innen: Die Nutzung der Medien Heft und Tafel ist im Unterricht eng verflochten; denn das, was an der Tafel geschrieben steht, wird als »Ergebnissicherung« (z. B. Bosold & Kliemann, 2003, S. 165) ins Heft übernommen und ist dann die Basis für die Reproduktion von Wissen in Prüfungen (Breidenstein, 2006, S. 218). Insofern stellen Religionshefte also keine offenen Fenster dar, durch die man unverzerrt die religionsunterrichtliche Praxis in Vergangenheit und Gegenwart betrachten kann.

Potentiale der Quelle Religionshefte

Religionshefte können aber wertvolle Quellen für die Rekonstruktion der inhaltlichen Dimension der »tatsächlich anzunehmenden Praxis« (Schröder, 2023, S. 47) von Religionsunterricht in Vergangenheit und Gegenwart sein. Der Hauptgrund hierfür ist – so kann als These formuliert werden –, dass sich Hefteinträge als Spuren komplexer Auswahl- und Normierungsprozesse unterrichtlicher Inhalte deuten lassen. Während im Hinblick auf die Frage, welche Geschichten, Figuren, Psalmen, Verse und theologischen Reflexionen aus den vielgestaltigen und umfangreichen biblischen Traditionen sich in Lehr- und Bildungsplänen wiederfinden, von einem »Kanon im Kanon« gesprochen wird (Enners, 2019), fokussiert die Frage danach, was von den im Unterricht thematisierten Aspekten ins Heft übernommen wird, auf eine noch weitergehende Stufe der Auslese bzw. der Gewinnung von Inhalten.

Schulhefte können Einblicke geben in die Auswahl, Gewichtung und Didaktisierung von Inhalten durch die Lehrkräfte. So können Hefteinträge helfen u. a. auf folgende Fragen Antworten zu finden: Welche Inhalte aus den Bereichen Katechismus, Bibel, Kir-

chengeschichte, Dogmatik und Glaubenspraxis überspringen auch diese hohe Hürde – und werden nicht nur überhaupt erwähnt, sondern im Rahmen der Ertragssicherung für verbindlich erklärt? Welchen Inhalten wird (wie)viele Platz im Heft eingeräumt? Was wird weggelassen? Welche biblischen Geschichten lassen die Lehrkräfte Kinder malen? Und wo zeigen sich zwischen Einträgen, die allem Anschein nach von der Tafel übernommen oder diktiert wurden, auch Spuren individueller Rezeption und Aneignung religionsunterrichtlicher Inhalte? Welche Inhalte wählen Lehrkräfte aus, wenn ihnen ein kompetenzorientierter Bildungsplan diesbezüglich große Freiheit lässt?

Sind die jeweils geltenden Stoff-, Lehr- und Bildungspläne, die verwendeten Katechismen, Schulbibeln, Gebetsbücher, kirchengeschichtlichen Kompendien, Religionsbücher und andere Unterrichtshilfen (wie z.B. auch Zeichenbüchlein für die Tafelanschriften im Religionsunterricht) bekannt, lassen vergleichende Analysen dieser Quellen Rückschlüsse darauf zu, wie stark – oder eben auch schwach – die »verordnete« Praxis die »tatsächlich anzunehmende Praxis« des Religionsunterrichts prägt und wie sehr auch die jeweiligen Bildungsmedien die Praxis beeinflussen.

Darüber hinaus lassen sich die Religionshefte bezüglich der Frage untersuchen, ob bzw. inwiefern sich Einflüsse von wissenschaftlich diskutierten religionspädagogischen Konzeptionen und Ansätze bis hinein in die Ertragssicherung zeigen – und insofern nicht nur die »verordnete«, sondern auch die »tatsächlich anzunehmende Praxis« beeinflusst haben. Für die Fälle, in denen jeweils hinreichend Vergleichsmaterial vorliegt, können Religionshefte auch Einblicke in konfessionsspezifische Besonderheiten des Religionsunterrichts in Vergangenheit und Gegenwart geben.

Hinsichtlich der »Kanonisierung« religionsunterrichtlicher Inhalte durch schriftliche Ertragssicherung im Heft geben Religionshefte nicht allein Auskunft auf die Frage nach den ausgewählten Inhalten. Darüber hinaus lassen sie auch auf Verfahren schließen, die Religionslehrkräfte einsetzen, um Inhalte als verbindlich zu markieren, sowie auch auf unterrichtliche Praxen, die mit inhaltlichen Kanonisierungsprozessen zusammenhängen, wie z.B. Diktieren, Abschreiben, Malen, Auswendiglernen, Wiederholen und Abfragen – und z.T. auch das Singen und Beten.

Ferner geben Schulhefte Einblick in ganz unterschiedliche Arten der Didaktisierung und Verknüpfung von religionsunterrichtlichen Inhalten sowie ihrer Verbindung mit didaktischen Zielvorstellungen und angestrebten Kompetenzen. Dadurch kann nicht zuletzt deutlich werden, dass sich hinter bestimmten themen- bzw. inhaltsbezogenen Schlagworten wie z.B. »Schöpfung«³ höchst unterschiedliche Inhalte verbergen.

Und nicht zuletzt geben Religionshefte Anhaltspunkte für die Beantwortung der Frage, wie die Inhalte und Themen im Unterricht jeweils strukturiert werden und mit welchen »roten Fäden« die Lehrkräfte jeweils versuchen, diese inhaltlichen Linien für die Schüler*innen – sowie auch weiteren Adressatenkreisen wie Vorgesetzten und Eltern – deutlich zu machen.

Die Freiheitsgrade zur individuellen Gestaltung von Hefteinträgen bzw. insgesamt zur Gestaltung dieser Unterrichtsmedien sind z.T., gerade in älteren Quellen, offensichtlich recht gering. Dort aber, wo Schüler*innen (vergleichsweise) »frei« z.B. zu biblischen Erzählungen oder ethischen Fragestellungen malen oder schreiben dürfen bzw. müssen,

3 Vgl. den Beitrag von Hamilton in diesem Band.

geben sie Einblicke in die jeweils individuelle Rezeption religionsunterrichtlicher Inhalte.

Alle diese Fragestellungen bedürfen weiterer Analysen. Der vorliegende Beitrag beleuchtet exemplarisch erste Einblicke zu zwei der genannten Aspekte etwas näher: die Frage nach Mitteln und Grundmustern der Strukturierung von Inhalten in Religionsheften sowie die Frage nach Strategien der Normierung und Relevanzzuschreibung, die in Religionsheften deutlich werden.

Die Darstellung basiert dabei auf der Durchsicht der Bestände an Heften von Schüler*innen unterschiedlicher Schularten aus dem evangelischen oder katholischen Religionsunterricht oder dem Fach »Biblische Geschichte«⁴ sowie einzelner Vorbereitungshefte von Religionslehrkräften aus neun Schulmuseen in Deutschland und Italien sowie auch auf Religionsheften, die im beruflichen und privaten Kontext gesammelt wurden.⁵

3 Mittel und Grundmuster der Strukturierung von Inhalten in Religionsheften

Im Folgenden wird zunächst auf die auf der Oberflächenstruktur sichtbaren formalen und visuellen Mittel der Strukturierung in Religionsheften eingegangen und in einem zweiten Schritt werden Grundmuster der inhaltlichen Strukturierung von Inhalten im Religionsunterricht vorgestellt.

3.1 Darstellung der (vorläufigen) Befunde

a) Formale und visuelle Mittel der Strukturierung in Religionsheften

In den eingesehenen Religionsheften sind die Einträge sehr selten durchgehend nummeriert; formale Gliederungen beziehen sich – so überhaupt vorhanden – in der Regel auf *ein* Themengebiet. Strukturierend wirken vielmehr in erster Linie wiederkehrende Gestaltungselemente von Hefteinträgen, wie z.B. Datumsangaben oder speziell gestaltete Überschriften. Dabei fällt allerdings auf, dass sich die Praxis des Unterstreichens von Überschriften (wie auch von Schlüsselbegriffen u.Ä.) in Religionsschulheften erst ab ca. der Mitte des 19. Jahrhunderts zeigt. Vorher wirken Einträge in der Regel äußerlich kaum strukturiert; vielmehr sind meist alle Seiten bis an die Ränder und ohne Absätze oder andere optische Lesehilfen beschrieben.

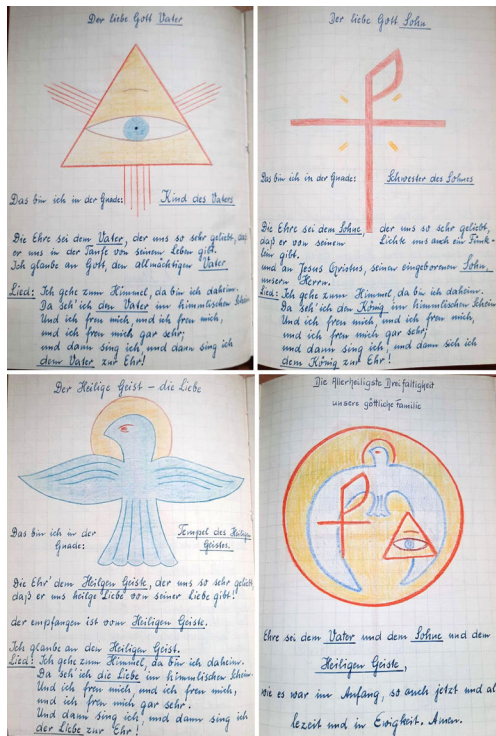
Insbesondere aus dem Kontext des Katechismusunterrichts finden sich Beispiele für den Einsatz einer zunächst systematisch eingeführten und dann konsequent durchgehaltenen trinitätstheologisch ausgerichteten *zeichnerischen Symbolsprache*, die die einzelnen Hefteinträge deutlich erkennbar auch auf der Bildebene miteinander verknüpfen.

4 Einzelne Exemplare aus dem Nürnberger Schulmuseum stammen auch aus dem islamischen Religionsunterricht.

5 Eingesehen wurden die Bestände der Schulmuseen (insgesamt über 200 Religionsschulhefte, die zwischen ca. 1850 und 2022 entstanden) an folgenden Standorten: Bozen, Dortmund, Hamburg, Karlsruhe, Ködritz, Kornwestheim, Leipzig, Lohr und Nürnberg. Die weiteren eingesehenen Religionshefte entstanden im Religionsunterricht in Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen (insgesamt ca. 40).

Exemplarisch angeführt sei hier ein Vorbereitungsheft einer Oberlehrerin aus den 1950er Jahren (Karlsruhe_Religionsbüchlein für das 1. und 2. Schuljahr).⁶ Dort werden auf den ersten Seiten Symbole bzw. Zeichen für Gott-Vater (Dreieck mit Auge, von dem zu allen Seiten Strahlen ausgehen), Gott-Sohn (Chi und Rho) und Gott-Heiliger Geist (Tauben mit Heiligenschein) eingeführt, auf das Subjekt der Schülerin hin gedeutet: »Das bin ich in der Gnade: Kind des Vaters [...], Schwester des Sohnes [...], Tempel des Heiligen Geistes« und dann zusammengeführt zu einer zeichnerischen Darstellung der Trinität (ein Kreis umschließt die genannten drei Symbole, betitelt als »Die Allerheiligste Dreifaltigkeit unsere göttliche Familie«).

Einführung einer zeichnerischen Symbolsprache in einem Vorbereitungsheft für einen katechetischen RU

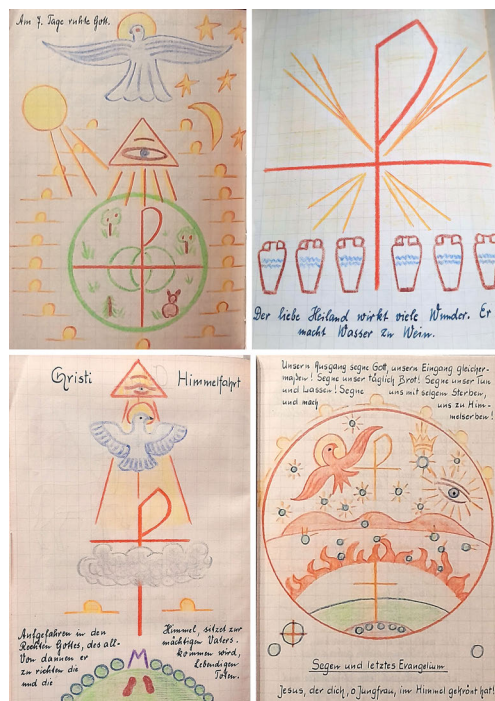


Quelle: »Religionsbüchlein für das 1. und 2. Schuljahr«; Abdruck mit Genehmigung des Badischen Schulmuseums Karlsruhe

6 Hier und im Folgenden wird jeweils zunächst der Ort der schulgeschichtlichen Sammlung genannt und dann eine Angabe, unter der die Quelle im Schulmuseum aufzufinden ist (entweder Titel der Quelle oder Signatur); Funde aus dem beruflichen und privaten Umfeld werden mit einem Hinweis auf den Entstehungsort und »priv.« gekennzeichnet.

Diese Zeichen tauchen fortan regelmäßig in den Tafelzeichnungen und Hefteinträgen wieder auf; u.a. auch in dem Hefteintrag zur Schöpfung, so dass entsprechende dogmatische Aussagen trinitätstheologisch gerahmt werden. Fortgeführt wird diese zeichenhafte Darstellung über mehrere Jahrgangsstufen (vgl. z.B. Karlsruhe_Religionsbüchlein für das 4. Schuljahr).

Fortführung einer zeichnerischen Symbolsprache in einem Vorbereitungsheft für einen katechetischen RU



Quelle: »Religionsbüchlein für das 1. und 2. Schuljahr«;
Abdruck mit Genehmigung des Badischen Schulmuseums Karlsruhe

Auch bei vielen anderen Religionsheften zeigt sich die gewählte Art der inhaltlichen Strukturierung deutlich auf der Ebene der visuellen bzw. der bildlichen Gestaltung. So finden sich in den Beständen der schulgeschichtlichen Sammlungen etliche Beispiele für Schulhefte, bei denen die darin enthaltenen zahlreichen (offensichtlich von der Tafel übernommenen oder auch offensichtlich »freien«) Schüler*innen-Zeichnungen, regelmäßig eingeklebte Heiligenbildchen, hektografierte bzw. kopierte kleine Bilder mit biblischen Szenen oder kurzen Textauszügen deutlich markieren, welches Strukturierungsprinzip als »roter Faden« fungiert. Einige solcher Grundmuster der inhaltlichen Verknüpfung, die sich in den Religionsschulheften der genannten Museen finden, sollen im Folgenden dargestellt werden.

b) Grundmuster der Strukturierung von Inhalten in Religionsheften

Die in Schulmuseen gesammelten Religionshefte zeigen einerseits, wie unterschiedlich Inhalte in diesen Unterrichtsmedien strukturiert werden. Gleichzeitig werden spezifische Grundmuster deutlich, die zum Teil auch religionspädagogische Konzeptionen und religionsdidaktische Ansätze spiegeln. Es ist damit zu rechnen, dass sich die Reihe im weiteren Verlauf des Forschungsprojekts noch erweitern und ausdifferenzieren wird.

Unterscheiden lassen sich als Grundmuster Strukturierungen nach katechetischen Aspekten, nach chronologischen Gesichtspunkten, nach biblischen Erzählzusammenhängen und Aspekten, nach dem Kirchenjahr, nach Themen sowie das auffällige Fehlen einer erkennbaren Struktur.

Strukturierung nach katechetischen Aspekten

Wenig überraschend finden sich in den Beständen eine Vielzahl von Religionsheften, die nahezu ausschließlich nach katechetischen Aspekten strukturiert sind. Diese lassen sich wiederum wie folgt untergliedern:

- Eine *Strukturierung mithilfe von Katechismusfragen* findet sich sowohl in älteren Heften aus dem Konfirmandenunterricht als auch aus dem schulischen Religionsunterricht bis mindestens hinein in die 1960er Jahre (vgl. z.B. Hamburg_Vorbereitungunterricht (1895); Nürnberg_7.11/1 (1919); Nü_1.7.11/2 (1918–21); Karlsruhe_o.S. (1960er); Karlsruhe_o.S. (1961)).
- Daneben findet sich z.B. in katholischen Religionsheften der 1950er Jahren eine *Strukturierung, die vornehmlich den Sakramenten folgt* (inklusive Priesterweihe und letzter Ölung), wobei dann in diese Hauptstruktur weitere katechetische und moralische Inhalte sowie Wissensbestände zum liturgischen Jahr bzw. zu christlichen Festen eintragen werden (vgl. z.B. Karlsruhe_o.S. (1950)). Auch in älteren Religionsheften findet sich eine solche Strukturierung (z.B. Nü_1.6.11/1 (ca. 1914)).
- Ebenfalls als Strukturierungshilfen genutzt werden mitunter die einzelnen *Elemente katechetischer Hauptstücke* wie die Bitten des Vaterunsers (vgl. Lohr_o.S. (1970) sowie Aussagen des Glaubensbekenntnisses, an die z.B. katechetische Inhalte angelagert werden (vgl. Dortmund_Religion II M.H.01.a (o.J.)).

Strukturierung nach chronologischen Gesichtspunkten

Einige der überlieferten Religionshefte enthalten (nahezu) ausschließlich kirchengeschichtliche Inhalte, die chronologisch dargestellt werden: So spannen z.B. einige Religionshefte aus der Zeit zwischen Ende der 1920er und Ende der 1950er Jahren einen breiten kirchengeschichtlichen Bogen von der Christenverfolgung über Augustin, Karl den Großen, dem Papsttum, den Kreuzzügen, Luther und die Reformation z.T. bis zur Inneren Mission und die »Lösung der sozialen Frage« (vgl. z.B. Nü_1.7.11.3 (1928/29); Nü_1.9.11/1. (1948); Nü_1.9.11.4 (o.J.); Nü_1.9.11/24 (1956)). Daneben finden sich auch einzelne Religionshefte, die die Geschichte Israels ausführlich nachzeichnen (z.B. Nü_1.9.11/20 (o.J.); Nü_1.9.11/21 (1956/57) und ebenfalls diesbezüglich chronologisch strukturiert sind.

Strukturierung nach biblischen Erzählzusammenhängen und Aspekten

Einige der überlieferten Religionshefte sind *ausschließlich* nach biblischen Büchern o.Ä. strukturiert. Dies trifft insbesondere für Hefte zu, die dem Präparanden- bzw. Konfirmationsunterricht zugeordnet werden können (vgl. z.B. Hamburg_Bibl. Geschichte_Präparandenanstalt (1894); Nü_1.8.11.1 (o.J.)) sowie Hefte, die im Kontext des Faches »Biblische Geschichte« entstanden (vgl. z.B. Karlsruhe_Bibl. Geschichte (1925–30er); Hamburg_Schule Howisch Jg. 2 (1963)).

Weitaus häufiger finden sich in den Beständen der eingesehenen schulgeschichtlichen Sammlungen Exemplare, in denen biblische Aspekte strukturbildend neben weiteren Kriterien eingesetzt werden, wie z.B. einer *Strukturierung nach dem Kirchenjahr* (z.B. Nü_1.9.11/108 (1971/72)) oder *nach moralisch-ethischen Aspekten* (z.B. Nü_1.9.11/25 (1970er)). Insbesondere Religionshefte aus der Grundschule erscheinen z.T. geradezu als von den Schüler*innen selbst gestaltete »Kinder-« bzw. »Schulbibeln«, die Einblick in die im Religionsunterricht thematisierten biblischen Geschichten geben (z.B. Bozen_MDS/Q_884 (1966); Bozen_o.S. (1972); Bozen_MDS/Q_924 (1975); Nü_1.9.11/108 (1971/72)).

Strukturierung nach dem Kirchenjahr

Das Kirchenjahr als Strukturierungsprinzip findet sich recht häufig in den eingesehenen Religionsheften ab den 1950er Jahren bis in die Gegenwart aus dem Grundschulbereich und der Sekundarstufe I. Dabei werden christliche Feste als ein Gliederungsprinzip unter anderen eingesetzt und z.B. mit einer Gliederung nach katechetischen Aspekten (z.B. Nü_1.411/2 (1860er Jahre); Karlsruhe_5 (1953); Karlsruhe_GS 3 (1954)), nach Sachthemen (z.B. Karlsruhe_GS (1970er)) oder nach biblischen Erzähl- und Traditionszusammenhängen (z.B. Nü_1.9.11/3 (1969/70); Ködnitz_GS_4 (vrmtl. 1970er Jahre); Bayern_priv_GS_2 (2014)) oder auch mit mehreren anderen Strukturierungsmöglichkeiten und damit auch unterschiedlichen inhaltlichen Strängen wie Kirchengeschichte, Bibelunterricht, Katechismusunterricht und anderen Sachthemen verknüpft (z.B. Nü_1.9.11/5 (1956); Stadtarchiv Nü_E1_2297 Nr. 9 1–7 (1965); Nü_1.9.11/2 (1966); Nü_1.9.11/8 (1985)).

Strukturierung nach Themenbereichen

Insbesondere in Religionsheften jüngerer Datums und aus dem Unterricht höherer Klassen lässt sich eine Strukturierung nach Sachthemen erkennen. Diese scheint häufig den jeweils aktuellen Lehr- und Bildungsplänen zu folgen und bildet entsprechend die jeweils üblichen inhaltlichen Lehrplanstränge biblischen, kirchengeschichtlichen, dogmatischen, ethischen und zunehmend auch interreligiösen Lernens ab.

Auflösung von nach außen hin erkennbaren Strukturen

Es liegt in der Überlieferungslogik der Quelle »Schulheft«, dass eher ordentliche, sauber geführte Exemplare in schulgeschichtlichen Sammlungen zu finden sind. Unter den Religionsheften neueren Datums, die aus dem beruflichen und privaten Feld erfasst werden konnten, finden sich hingegen auch Beispiele für Religionshefte, die nicht nur offensichtlich Unfertiges enthalten (wie nur teilweise ausgefüllte Arbeitsblätter, unvollständige Hefteinträge und Lücken für noch einzuklebende Materialien), sondern bei denen

(fast) keine Strukturierung der Inhalte erkennbar wird (z.B. Bayern_GS_1 (2018)⁷; Bayern_GS_3 (2020)).

3.2 Deutung der (vorläufigen) Befunde

Nimmt man die in den Schulmuseen gesammelten Religionsheften aus unterschiedlichen Jahrzehnten aus einer längsschnittlichen Perspektive in den Blick, fällt v.a. ins Auge, dass die »roten Fäden« des Unterrichts insbesondere in den Heften, die einer katechetischen Unterweisung zugeordnet werden können, ganz besonders stark hervortreten, während sie in einigen Exemplaren – insbesondere jüngerer Datums – von Außenstehenden nur erahnt werden können. Zwischen diesen Polen gibt es eine große Bandbreite von Zwischenstufen. Die im Hinblick auf den eingesehenen Textkorpus bei aller individuellen Varianz erkennbare Tendenz dazu, dass eine auf der Oberfläche sichtbare Strukturierung von Inhalten eher ab- als zunimmt, können mit folgenden möglichen Gründen zusammenhängen:

Zum einen lässt sich das Zurückgehen einer an der Oberfläche sichtbaren Strukturierung von Inhalten im Religionsunterricht wohl u.a. damit in Zusammenhang bringen, dass häufiger Einträge zu fehlen scheinen oder bruchstückhaft sind, was sich wiederum als Ausfluss dessen deuten ließe, dass das Einüben von Sekundärtugenden wie Fleiß und Ordnungssinn in der Schule im Laufe der Zeit an Gewicht verloren hat.

Darüber hinaus kann ein Zusammenhang mit dem Umstand angenommen werden, dass nicht zuletzt aufgrund z.T. fehlender Schulbücher Religionshefte lange auch die Funktion von Bildungsmedien übernehmen mussten und damit offensichtlich bewusst von den Lehrkräften als »Lernobjekte« mit instruktivem Charakter (Martial & Ladenthin, 2005, S. 25) konzipiert wurden. In den letzten Jahrzehnten hingegen nahmen sie mehr und mehr den Charakter von »Material-Depot[s]« an (Böbel, 1989, S. 148), in denen neben Unterrichtsergebnissen und Memorierstoff auch (einzuklebende) Texte und Bilder gesammelt werden – und sie wurden auch zunehmend zu echten Arbeitsmitteln, in denen auch Arbeitsprozesse abgebildet werden. Insofern ist es nicht überraschend, dass die Einträge in Religionsheften an Kladden oder Notizen in Schreibblocks erinnern.

Und nicht zuletzt mag auch die Tatsache, dass aktuelle Lehr- und Bildungspläne inhaltliche Aspekte unterschiedlicher Lehrplanstränge (wie Kirchengeschichte, biblisches Lernen, ethisches Lernen) auf vielfältige Weise miteinander verknüpfen, eine besondere Herausforderung dafür darstellen, »rote Fäden« im Religionsunterricht einer Jahrgangsstufe in den schriftlichen Ergebnissicherungen deutlich werden zu lassen.

7 Hier folgen u.a. folgende Hefteinträge aufeinander: »Jesus liebt die Kinder«, »froh«, »St. Martin«, »Menschen helfen einander«, »Mein Lebensweg«, »Adventskranz«, [eingeklebte Bilder zu Bibelgeschichten], »Wie geht es dem Seelenvogel?«, »Ein Haus zur Zeit Jesu«.

4 Strategien der Normierung und Relevanzzuschreibung

4.1 Darstellung der (vorläufigen) Befunde

Religionshefte von Schüler*innen – und auch Vorbereitungshefte von Religionslehrkräften – sind, wie oben bereits angedeutet, zum einen Zeugnisse von Normierungs- und Kanonisierungsprozesse konkreter religionsunterrichtlicher Inhalte durch Auswahl und Art der Didaktisierung. Zum anderen spiegeln sich in ihnen auch nichtsprachliche sowie sprachliche Strategien der Markierung von einer besonderen Bedeutung, die offensichtlich der Lehrplan, die betreffende Lehrkraft – und gelegentlich auch der jeweilige Schüler bzw. die jeweilige Schülerin – bestimmten Inhalten zumisst.

Bei einem längsschnittlichen Überblick über Religionshefte fällt zunächst ins Auge, dass sich erst allmählich Strategien einer *Markierung von besonders hervorzuhebenden Inhalten auf nichtsprachlicher Ebene* durchsetzen, die häufig auch zugleich eine schmückende Funktion haben. Dies sind neben dem bereits erwähnten Unterstreichen von Überschriften insbesondere das Herausheben einzelner Sätze durch farbige Gestaltung, Schraffierungen, Schmuckleisten oder Rahmen (z.B. Bozen_MDS/Q9/5 (1972)). Ältere Religionshefte arbeiten – wenn überhaupt – mit Unterstreichungen einzelner Begriffe oder Sätze (z.B. Bremen_Bibl. Geschichte_Präparandenanstalt (1894); Lohr_Kl. 5 (1926); Dortmund_GS_ 4 (1942); Dortmund_Kath. Kirchengeschichte (1943)). Häufig lässt sich dabei nicht unterscheiden, ob die vorgenommenen Gewichtungen von der Lehrkraft für alle Schüler*innen vorgegeben oder aber individuell von den Lernenden vorgenommen wurden, es sei denn, es sind mehrere Exemplare von Religionsheften aus derselben Religionslerngruppe überliefert (vgl. etwa einige Hefte aus einem islamischen Religionsunterricht: Nü_1.10.2; Nü_1.10.3; Nü_1.10.4; Nü_1.10.5.; Nü_1.10.6.; Nü_1.10.7 (1991)).

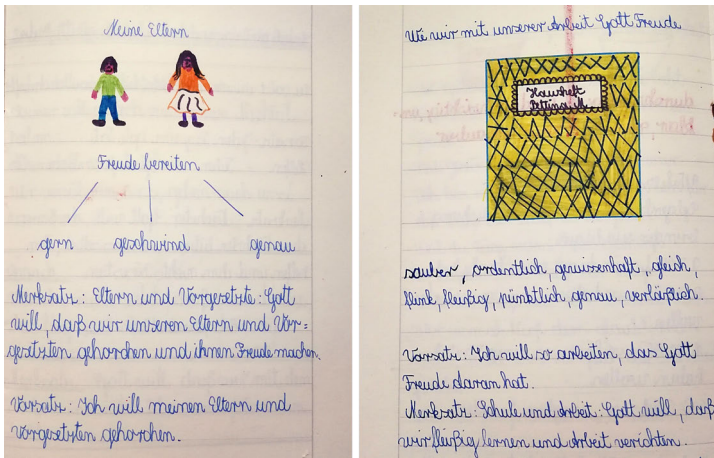
Auf der *sprachlichen bzw. der Textebene* lassen sich einzelne Elemente von Hefteinträgen identifizieren, die in besonderer Weise der Normierung von Inhalten dienen:

Dies sind etwa explizite Hinweise darauf, was sich die Schüler*innen besonders genau als Merkstoff einprägen sollen, am Ende der jeweiligen Hefteinträge (vgl. z.B. Nü_1.9.11/91; NÜ_1.9.11/93; Nü_1.9.11/94), oder auch tabellarische Übersichten von Merkwissen (vgl. z.B. eine Liste von zu merkenden biblischen Geschichten, Katechismusinhalten, Liedern und »sonstigem«: Nü_1.9.11.36 (1948)).

Darüber hinaus enthalten Schulhefte, die sich einem katechetischen Religionsunterricht zuordnen lassen, z.T. sog. »Merksätze«, die mitunter kombiniert sind mit sog. »Vorsätzen«, in denen die »Merksätze« umformuliert werden zu moralisch-normativen Sätzen aus einer (aufgenötigten) Ich-Perspektive. Exemplarisch verwiesen sei auf ein Heft für den katholischen Religionsunterricht aus dem Jahr 1972. In dieser Quelle wird dem Merksatz »Gott will, daß wir auf ihn hören...« der auch so betitelt »Vorsatz« beigelegt: »Ich will meinen Eltern und Vorgesetzten gehorchen« (Lohr_o.S (1972)).

Während sich »Merksätze« und »Vorsätze« nur in einzelnen Religionsheften finden, fällt ins Auge, dass das Schreiben in Hefteinträgen in der »Ich« bzw. »Wir«-Perspektive zum festen Bestandteil der Geschichte des Mediums Religionsheft bis in die Gegenwart gehört – und sich damit auch eng mit der inhaltlichen Dimension verbindet.

Beispiele für eine Normierung durch »Merksätze« und »Vorsätze«



Quelle: Religionsheft 1972/73; Privatbesitz Lohr.

Das »Ich« und das »Wir« begegnen dabei zum einen gewissermaßen als Zitat in den christlichen Lehrstücken wie dem Glaubensbekenntnis und dem Vaterunser (z.B. Karlsruhe_GS_3_o.S. (1954)) oder in geprägten Formen christlicher Frömmigkeit (Beichtspiegel, Kindergebete usw.). Ferner werden insbesondere katechetische Fragen und Lehren in Ich- oder auch Wir-Perspektive präsentiert. Exemplarisch verwiesen sei zum einen auf einen Hefteintrag aus dem Jahr 1953, in dem es zunächst heißt: »Die Bibel sagt; der Tod ist ein Doppelpunkt. Darum heißt die wichtigste Frage unseres Lebens: »Was muß ich tun, dass ich das ewige Leben gewinne[?]«; hierauf folgt als nächster Hefteintrag: »Wo finden wir Antwort auf unsere Lebensfrage?«, der dann zum Thema »Bibel« überleitet (Karlsruhe_o.S. (1953)). Zum anderen sei exemplarisch ein Hefteintrag angeführt, der 2017 in der fünften Klasse eines Gymnasiums im Kontext der Auseinandersetzung mit dem Exodus Israels und dem Mirjamlied entstanden ist: Die Schüler*innen sollen auf einem Arbeitsblatt zunächst die Frage beantworten: »Hat dir schon einmal Gott oder auch jemand anders geholfen, sodass du dich sehr gefreut hast? [...]« und dann schreiben: »Wie hast du ihr oder ihm gedankt? Hättest du ihr oder ihm auch anders danken können? Schreibe zwei oder drei Sätze dazu auf.« Die Relevanzzuschreibung zur biblischen Geschichte durch den Lehrplan bzw. durch die Lehrkraft drängt dazu, die Lernenden selbst (mit) zum Inhalt zu machen – eine Zumutung, die die Schülerin geschickt pariert, indem sie zunächst einen Beinahe-Unfall beim Fahrradfahren schildert, dann aber auf die Frage nach dem Dank antwortet: »Ich dachte: »Gott sei dank!«. Ich hätte auch ein Gebet aufzusagen können, aber ich musste mich auf den Verkehr konzentrieren.« (Bayern_priv._GyKl. 5 (2017))

4.2 Deutung der (vorläufigen) Befunde

Es ist nicht zu übersehen, dass die Markierung von Normativität allein dadurch, dass etwas im Heft steht, von den Funktionen abhängt, die das Heft offensichtlich im Unter-

richt zu erfüllen hat(te). Neben Heften, die ganz offensichtlich als Bildungsmedien dienen, Merkwissen bündeln und ein Schatz religiöser Wahrheiten beinhalten sollen, haben Religionshefte insbesondere neueren Datums z.B. auch die Funktion, Arbeits- und Denkprozesse abzubilden sowie die Ergebnisse kreativer (und auch weniger kreativer) Betätigung aufzubewahren und damit Aspekte abbilden, die nicht Normativität und Relevanz beanspruchen.

Wenn in Religionsheften von »ich« oder »wir« die Rede ist, dient dies häufig – aus der Sicht der Lehrkräfte bzw. der Lehr- und Bildungspläne – zur Zuschreibung von Relevanz zu den im Unterricht besprochenen Inhalten; bisweilen scheinen durch die »aufgenötigte« Ich- oder Wir-Perspektive auch Subjekte auf, die sich hierzu ins Verhältnis setzen.

5 Fazit und Ausblick

Ogleich in diesem Rahmen nur exemplarische Hinweise auf das Potential von Religionsheften als Quellen für die Erforschung der inhaltlichen Dimension des Religionsunterrichts gegeben und auch erste Forschungsergebnisse nur skizzenhaft dargestellt werden konnten, ließ sich (hoffentlich) dennoch plausibilisieren, dass es sich lohnt, die Chancen und Grenzen dieses Unterrichtsmediums als Quellen für eine »tatsächlich anzunehmende Praxis« des Religionsunterrichts – sowie im Hinblick auf weitere Fragestellungen und Erkenntnisinteressen – noch genauer auszuloten.

Geplant sind vertiefte Analysen von Religionsheften aus Vergangenheit und Gegenwart, die u.a. der Frage nachgehen, welche – sehr unterschiedlichen – Unterrichtsinhalte sich hinter schlagwortartig benannten Themen und »Inhalten« verbergen (wie z.B. *Schöpfung*, *Theodizee*, *Kirchenjahr*, *Familie*). Entsprechende Ergebnisse hierzu können, so die Erwartung, auch Befunde der Lehrplananalyse weiter ausdifferenzieren, indem sie klären: Welche Themen und Inhalte erweisen sich tatsächlich über mehrere Jahrzehnte und trotz des Wandels religionspädagogischer Konzeptionen und religionsdidaktischer Ansätze als relativ stabil? Und wo zeigt es sich, dass zwar die inhaltlichen Schlagworte gleich bleiben, während sich die in den schriftlichen Ergebnissicherungen festgehaltenen spezifischen, im Unterricht dargestellten bzw. erarbeiteten Inhalte (jeweils verflochten mit den jeweiligen Zieldimensionen des Unterrichts) doch zwischen älteren und jüngeren Quellen und auch zwischen Quellen desselben Entstehungszeitraums deutlich unterscheiden? Vielversprechend scheint mir für diesbezügliche Forschungen die auch in diesem Band vorgestellte Unterscheidung von vier Quellen fachlicher Inhalte,⁸ die helfen kann, genauer wahrzunehmen, welcher Logik die Konstruktion von Themen und Inhalten folgt und wie diese inhaltlichen Aspekte auf der Ebene des Unterrichts miteinander verknüpft werden.

Besonders interessant im Hinblick auf die seit längerer Zeit in der Religionspädagogik geltenden normativen bzw. regulativen Idee der »Subjektorientierung« ist m.E. insbesondere die Frage, die im letzten Kapitel nur anekdotenhaft angedeutet werden konnte: In welches Verhältnis setzen die Lehrkräfte (und die Lehrpläne, auf die diese zugreifen) die Themen und Inhalte zum »Ich« und zum »Wir«? Und wo zeigen sich in die-

8 Vgl. den Beitrag von Rothgangel in diesem Band.

sen normativen Setzungen kleine und größere Spielräume der einzelnen Schüler*innen, sich zustimmend oder abgrenzend zu diesen Setzungen zu verhalten? Auch die Frage nach Spuren individueller Rezeption religionsunterrichtlicher Inhalte in »freien« Texten und Bildern der Schülerinnen soll weiterverfolgt werden.

Entsprechende Forschungen können m.E. nicht nur den Blick in die Geschichte und die Gegenwart der Praxis des Religionsunterrichts bereichern, sondern auch handlungsorientierende Impulse geben – etwa im Hinblick auf Möglichkeiten, „rote Fäden“ im Religionsunterricht sichtbar werden zu lassen oder im Hinblick auf das Anliegen, klassische Themen und Inhalte des Faches so mit den Erfahrungen und Erkenntnisinteressen der Schülerinnen und Schüler zu verknüpfen, dass nicht entweder den Subjekten oder den Inhalten oder beiden Gewalt angetan wird. Insofern können Untersuchungen der komplexen Quelle Religionsheft ertragreich sein für die religionspädagogische Theoriebildung und Hinweise geben, ob bzw. in welcher Weise Aspekte dieser Theoriebildung in der Praxis »ankommen«.

Literatur

- Bosold, I. & Kliemann, P. (2003). *»Ach, Sie unterrichten Religion?«*. *Methoden, Tipps und Trends*. Stuttgart: Calwer.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Enners, J. (2019). *»Kanon im Kanon« und Bibeldidaktik. Eine bibeldidaktische Studie zum »Kanon im Kanon« ausgewählter bibeldidaktischer Konzeptionen, Lehrpläne und Religionsbücher*. Berlin u. a.: LIT.
- Frör, K. (1966). *Zeichnung und Bild im kirchlichen Unterricht: ein Arbeitsbuch (4., überarb. Aufl. von »Das Zeichnen im kirchlichen Unterricht«)*. München: Chr. Kaiser Verlag.
- Gojny, T. (2020). *Heftgestaltung, Heft, Hefter*. In WiReLex. URL: https://doi.org/10.23768/wirelex.Heftgestaltung_Heft_Hefter.200593.
- Leicht, J. (2023). Überblick und Einblicke – Tafel und Hefte als Medien der öffentlichen Wissensproduktion im Unterricht. In M. Schiefner-Rohs, C. Heymann & I. Neto Carvalho (Hg.), *Ethnographie und Videographie pädagogischer Praktiken. »Ein-Blicke« in Projekte der Schul- und Unterrichtsforschung in einer Kultur der Digitalität* (S. 103–119). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Martial, I. von & Lententhin, V. (2005). *Medien im Unterricht. Grundlagen und Praxis der Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Sani, R. (2010). A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education. In J. Meda, D. Montino & R. Sani (Hg.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries* (S. XV–XXIV). Firenze: Polistampa.
- Schiffler, H. (2010). Exercise Books as Historical Resources: the Collection of Exercise Books in the School Museum of the Saarland. In J. Meda, D. Montino & R. Sani (Hg.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries* (S. 187–195). Firenze: Polistampa.

- Scholl, R. (1968). *Evangelische Religionsmethodik kurzgefaßt. Grundlegung und Gestaltung* (2. Aufl.). Worms: Ernst Wunderlich Verlagsbuchhandlung.
- Schröder, B. (2011). Historische Religionspädagogik – Überlegungen zu Fokus und Funktion. *Theo-Web*, 10(2), S. 173–189.
- Schröder, B. (2023). Muss die Bibel, Gott, das Subjekt im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen – oder die Erschließung einer theologischen Perspektive? Die Frage nach der Mitte des Fachs und dessen Inhalte in historisch-systematischer Perspektive. In T. Gojny, S. Schwarz & U. Witten (Hg.), *Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten? Erkundungen zwischen Fridays for Future, Abraham und Sühneopfertheologie* (S. 47–58). Bielefeld: transcript.
- Weiß, T. (2019). Beobachtungen zum Schulheft im Religionsunterricht. In: G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hg.), *Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik Bd. 10 – Praxis des RU* (S. 200–209). Babenhausen: Ludwig Sauter Verlag.
- Weiß, T. (2022). Schulheft. In: N. Brieden, G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hg.), *Religionsunterricht beobachten. Praktiken – Artefakte – Akteure* (S. 236–242). Stuttgart, Ostfildern: Calwer, Matthias Grünewald Verlag. S. 236–242.

**IV Trinität, Sinnsuche, Gebetspraxis
und Digitalisierung:
Die Inhaltsfrage im Kontext von Lehrplantheorie
und -entwicklung**

Wer MACHT die Inhalte des Religionsunterrichts?

Auswahl und Machtfragen in den Normierungsprozessen für curriculare Vorgaben im Fach Religion

Bärbel Husmann

1 Drei Szenen, drei Problemanzeigen¹

Im Jahr 2001 wurde Hans-Bernhard Kaufmann 75 Jahre alt. Sein legendärer Artikel »Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?« (Kaufmann, 1973) wurde bei einem Symposium im RPI Loccum dem Publikum noch einmal vor Augen geführt. Eine Kollegin, die den problemorientierten Unterricht in ihrer Zeit als Schülerin erlebt hatte, warf in die Debatte die Frage ein, wie denn Themen wie Sexualität und Drogen zu den damaligen Rahmenrichtlinien gepasst hätten. Rahmenrichtlinien – das war der niedersächsische Ausdruck für »Lehrplan«, der allerdings schon verrät, dass es mehr um den Rahmen als um Richtlinien ging. Als Antwort riefen betagte Damen aus der letzten Reihe in die Runde: »Wer kümmert sich schon um Rahmenrichtlinien?« Den betagten Damen galt die Frage als Zeichen längst überwundenen Obrigkeitsdenkens; sie hatten sich daraus befreit und die so verstandene Freiheit als Habitus in ihrem Rollenverständnis als revolutionäre Lehrerinnen verinnerlicht.

Die zweite Szene spielt im Jahr 2018. Ein bayerischer Pfarrer mit obligatorischem Schulunterricht erzählte mir von einer Fortbildung zur Kompetenzorientierung. Er fasste sein Lernergebnis so zusammen: »Man soll zu Beginn der Stunde ein Problem an die Tafel schreiben, das am Ende der Stunde gelöst ist.« – Er hatte Kompetenzorientierung so verstanden, als sei sie identisch mit Problemlösekompetenz im Hier und Jetzt. Diese Art von Kompetenzorientierung wurde von ihm im Abgleich mit seinen eigenen Vorstellungen von Unterricht als absurd wahrgenommen und abgelehnt. Im Übrigen böte der Schulunterricht für ihn vor allem die Chance, seine Konfirmandinnen und Konfirmanden zu sehen.

Die dritte Szene spielt im Frühsommer 2022. Mein Neffe, dessen Schule für das Fach Religion ein Lehrwerk eingeführt hatte, antwortete auf meine Frage, was er denn in seinen ersten beiden Jahren auf dem Gymnasium in Religion gemacht habe: »Flüchtlinge,

1 Der Vortragsstil wurde weitgehend beibehalten.

gefrühstückt und einen Film geguckt.« – Er hatte Religionsunterricht mit »Zetteln« gehabt und offenbar mit Themen, die einen Bezug zu aktuellen Problemstellungen hatten. Er selbst nahm den Religionsunterricht (im Unterschied zu Physik) als ein kognitiv nicht ernst zu nehmendes Fach wahr, dessen Inhalte beliebig sind.

2 PISA als *Stunde Null* für die Neuausrichtung der Inhaltlichkeit des Religionsunterrichts

Die Ergebnisse der 2000 von der OECD durchgeführten Untersuchung zur naturwissenschaftlichen Kompetenz, zur mathematischen Kompetenz und zur Lesekompetenz von 15-Jährigen zeigten: In allen drei Bereichen lagen die deutschen Schülerinnen und Schüler erheblich unter dem Durchschnitt.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat nach diesem Schock eine Expertise in Auftrag gegeben. Sie sollte zu Vorschlägen führen, wie der Rückstand aufzuholen sei. Diese Expertise erschien 2003 und ging als Klieme-Expertise (benannt nach dem Leiter Eckhard Klieme) in die Debatte der nachfolgenden Jahre ein (Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber et al., 2003). Drei Dinge sollten in Angriff genommen werden:

- a) die Orientierung an Kompetenzen statt Stoffen, um das Entstehen von trägem Wissen zu vermeiden,
- b) eine stärkere Standardisierung, um das Gefälle zwischen den Bundesländern einzu-ebnen,
- c) Prozesse von Qualitätssicherung, beispielsweise durch zentrale Aufgabenstellungen im Abitur.

Die Reaktionen innerhalb der wissenschaftlichen Religionspädagogik und der Kirchen war höchst unterschiedlich. In der *wissenschaftlichen Religionspädagogik* gab es zunächst keinen Konsens darüber, dass das PISA-Ergebnis auch Konsequenzen für den Religionsunterricht haben müsse. Die Frage, ob und wie der Religionsunterricht mit seinen Inhalten zur Literalität beitragen kann und soll, oder ob es nun darum gehen müsse, die »Eigenart« (Schweitzer, 2004, S. 240), das Besondere des Faches gegen Ökonomisierungszugriffe zu bewahren und zu verteidigen, musste erst einmal als eine religionspädagogische Frage erkannt werden. Eng damit zusammen hängt der Bildungsbegriff, der noch nicht so eng wie heute mit dem Fach verknüpft war (Dressler, 2022).

Die *evangelische Kirche* reagierte mit einer Expertengruppe, die »Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung« erarbeitete (Fischer & Elsenbast, 2006). Die *katholische Kirche* beschloss bereits 2004 »Kirchliche Richtlinien für den Katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10« (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2010). Der Unterschied zwischen Richtlinien und Expertengruppe ist dabei nicht nur ein sprachlicher, sondern auch ein Spiegel der unterschiedlichen Strukturen von evangelischer und katholischer Kirche.

3 Die kompetenzorientierte Neuausrichtung der Einheitlichen Prüfungsanforderungen

Als 2003 von der Kultusministerkonferenz die Kommissionen eingesetzt bzw. geplant wurden, die die Vorschläge der Klieme-Expertise in Vorgaben umsetzen sollten, war also die Deutsche Bischofskonferenz mit ihrer Arbeit schon so gut wie fertig. Das spielt, wie zu sehen sein wird, für die Inhalte, die in der KMK-Kommission beschlossen wurden, eine Rolle.

Für die drei PISA-Bereiche lautete der Auftrag an die Kommissionen, bundeseinheitliche Bildungsstandards zu entwickeln. Für die anderen Fächer sollten die »Einheitlichen Prüfungsanforderungen« (EPA) kompetenzorientiert überarbeitet werden und ihnen sollte ein bundeseinheitliches, fachbezogenes Kompetenzmodell zugrunde gelegt werden.

Die hauptsächliche Umsteuerung dessen, was im Religionsunterricht zu lernen sei, bestand in der Formulierung von fünf »grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung«, die in sich noch ausdifferenziert wurden. Diese Kompetenzen haben eine lange Vorgeschichte, die bis in die fünf Dimensionen von Religiosität, die Charles Glock 1962 erstmals formuliert hatte, zurückreichen (Husmann, 2008b, S. 21 und 25f.). Ulrich Hemel hatte diese Dimensionen genutzt, um »Ziele religiöser Erziehung« zu beschreiben (Hemel, 1988). Die KMK-Kommission wiederum hat Hemels Dimensionen in Richtung Bildung modifiziert und zur Grundlage eines fachspezifischen Kompetenzmodells gemacht. Dieses enthält, jeweils im Hinblick auf Religion: Wahrnehmungsfähigkeit, Deutungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Dialogfähigkeit und Gestaltungsfähigkeit (EPA, 2006, S. 8f.).

Mit der Gestaltungsfähigkeit sollte die praktische Seite christlicher Religion, die im Religionsunterricht so gut wie nicht inhaltlich repräsentiert war und ist (Husmann, 2008a, S. 57), als konstitutiv beschrieben werden. Sprachlich ist das keine glückliche Formulierung gewesen, sie wurde manchmal methodisch interpretiert, oftmals im Rahmen von Handlungs- oder Produktionsorientierung verstanden oder/und im Rahmen falsch verstandener performativer Didaktik als Zumutung empfunden (Althammer, Kalloch, Richter, Rösener & Schröder, 2014).

Diese fünf grundlegenden Kompetenzen sind gemäß EPA auf sechs Inhaltsbereiche zu beziehen. Der Inhaltsbereich »Zukunft/Eschatologie/Christliche Hoffnung« ist dabei für den katholischen Religionsunterricht essenziell, im evangelischen Religionsunterricht taucht er in den westlichen Bundesländern nur in NRW und Bayern auf, für alle anderen scheint er kein Kernthema darzustellen (Stand September 2023). In die evangelischen EPA ist der Bereich Zukunft aber deshalb hineingekommen, weil es seit 2004 die o.g. »Richtlinien« der Deutschen Bischofskonferenz gab, die unhintergebar waren.

Festzuhalten ist: Das Kompetenzmodell der EPA ist *nicht* vorrangig auf Lebensweltbezüge ausgerichtet.² Es ist auch *kein* »Stoff«-Kanon, gleichwohl ohne Inhalte nicht

2 Zuweilen scheint der Begriff der »Anforderungssituation« (Obst, 2015) wieder in dieselbe Richtung zu führen wie Problemorientierung oder Lebensweltorientierung: Was nicht in Anforderungen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler beschreibbar ist, muss auch im kompetenzorientierten Unterricht keine Rolle spielen (zur Kritik: Husmann, 2012).

denkbar. Es ist *nicht* auf das unspezifische berufspädagogische Kompetenzmodell bezogen, sondern beschreibt Fähigkeiten, die mit religiöser Bildung einhergehen. Vielmehr ist es tatsächlich ein *fachspezifisches Kompetenzmodell*, das auch (!) die Formulierung messbarer Lernergebnisse im Blick hat.

4 Akteurinnen und Akteure im Prozess der Normierung und ihr Einfluss

Ich betrachte im Folgenden verschiedene Akteurinnen und Akteure: von der Kultusministerkonferenz bis zu den Lehrkräften und Schulpastorinnen. Ihr jeweiliger Einfluss ist höchst unterschiedlich, deswegen können wir hier schwanken zwischen den Begriffen Einfluss, Mitwirkung und Macht.

4.1 Kultusministerkonferenz (KMK) und Bundesländer

Die KMK hatte im Sinn, dass die Kompetenzen vom Ende des Bildungsganges (Abitur) her zur Grundschule hin entwickelt werden sollten – gemäß dem Motto: Wenn man nicht weiß, wo man hinwill, braucht man nicht starten. Das hat allerdings nicht allen Bundesländern eingeleuchtet, obgleich die EPA von der Kultusministerkonferenz einstimmig beschlossen wurde.

Nicht eingeleuchtet hat auch das fachspezifische Kompetenzmodell selbst. Schon 2004 gab es einen ersten kompetenzorientierten Lehrplan in Baden-Württemberg, der mit der ministeriellen Vorgabe von Annette Schavan entstanden war, sich an den berufspädagogischen Kompetenzen zu orientieren.

Noch 2014, acht Jahre nach In-Kraft-Treten der EPA, hat man in NRW das EPA-Modell mit den berufspädagogischen Kompetenzen (Sachkompetenz, Urteilskompetenz, Handlungskompetenz und Methodenkompetenz) verwoben, weil offenbar das 2006 (mit)beschlossene Kompetenzmodell der KMK für unzureichend gehalten wurde oder es keine ausreichende Kommunikation zwischen den Vertreterinnen und Vertretern von NRW in der KMK-Kommission und denen der NRW-Lehrplan-Kommission gab.

Insgesamt sind die Kultusministerien der Bundesländer unterschiedlich bei der Entwicklung länderspezifischer Vorgaben für Religionsunterricht umgegangen.

In sechs Bundesländern werden die Vorgaben »Lehrplan« genannt, drei Bundesländer haben den Ausdruck *Bildungsplan*, zwei nennen ihre Vorgaben *Kerncurriculum* (KC). Hessen ergänzt das KC mit *Lehrplänen*. In Niedersachsen ist das *Kerncurriculum* gemeinsam mit den EPA Teil der *Curricularen Vorgaben*. Zwei weitere Bundesländer benennen ihre Normen *Rahmenlehrplan* – dort allerdings ist der Religionsunterricht nicht ordentliches Lehrfach. NRW spricht von *Kernlehrplan* und Schleswig-Holstein von *Fachanforderungen* – ergänzt durch *Leitfäden*. Besser lässt sich die föderale Selbstständigkeit im Kultusbereich nicht abbilden.

Auch der Umfang unterscheidet sich: Die Kompetenzerwartungen sind in sehr unterschiedlicher Komplexität formuliert, sie unterscheiden sich auch mengenmäßig erheblich. Hier nenne ich nur drei Beispiele: Niedersachsen benennt für die gymnasiale Oberstufe 22 inhaltsbezogene Kompetenzen in sechs Bereichen, Baden-Württemberg 14, NRW kommt insgesamt auf 99 Kompetenzen.

Wer sind nun die Entscheidungsträger und wie kommen sie in ihr Amt? Die Kommissionsmitglieder werden von den Kultusministerien berufen, welche auch Vorgaben machen können zur inhaltlichen Ausgestaltung. Diejenigen, die die Berufungen durchführen, haben Fachexpertise (im Bereich Religion immer schwerer zu finden) oder nicht, sind abwartend oder vorpreschend.

Fazit: Die KMK ist ein Abbild der föderalen Struktur, insofern ist ihre mangelnde Leitfunktion leider vorprogrammiert. Von Macht kann man nicht reden, denn die Kulturhoheit liegt bei den Bundesländern und jede Vorgabe des betreffenden Ministeriums ist ein Ausdruck von Macht – inhaltlich so kompetent wie die Fachlichkeit der Person, die dahintersteht.

4.2 Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) und die Landeskirchen

Die EKD hat nach dem PISA-Schock zwei Kommissionen eingesetzt: eine in der Nachfolge der KMK-Kommission, die andere mit großer Übereinstimmung zur Expertengruppe des Comenius-Instituts. Beide Kommissionen begannen ihre Arbeit 2006. Veröffentlicht wurden die entsprechenden EKD-Texte (EKD, 2010a und 2010b) vier Jahre später – ein langer Zeitraum, der den langwierigen Arbeits- oder/und Abstimmungsprozessen innerhalb der EKD geschuldet ist. Dass diese Texte Richtliniencharakter erlangen würden, konnte nicht erwartet werden.

Je nach Bundesland ist das Mitwirkungsrecht der Kirchen unterschiedlich ausgestaltet und schlägt sich in der Zahl der kirchlich bestellten Kommissionsmitglieder wie auch in deren beruflicher Ausrichtung nieder: In Landeskirchen, in denen Pfarrerrinnen bzw. Pastorinnen und Pfarrer bzw. Pastoren verpflichtet sind, an öffentlichen Schulen Religionsunterricht zu erteilen, sind, soweit die Kommissionsmitglieder überhaupt veröffentlicht werden, wahrscheinlich auch mehr Pfarrpersonen in den Kommissionen. In Landeskirchen dagegen, in denen es diese Verpflichtung nicht gibt, werden ausschließlich Theologinnen und Theologen mit Lehramtsausbildung in Kommissionen berufen.

Fazit: Dass die EKD nur orientierende, aber keine normierende Wirkung hat, ist ihr Selbstverständnis. Man kann vielleicht von Mitwirkung oder Einfluss auf die Inhalte des Religionsunterrichts reden, nicht aber von Macht. Macht haben eher die Kommissionsmitglieder, die über die jeweiligen Landeskirchen in Ausgestaltung der *res mixta* in die Kommissionen entsandt werden, die über Inhalte bestimmen. Welcher Art ihre Expertise ist, hängt aber von der Tradition ab, in der die jeweilige Landeskirche den Aufgabenbereich ihrer Pfarrerrinnen und Pfarrer definiert, ob also der Bereich des Religionsunterrichts im öffentlichen Schulwesen obligatorisch dazugehört oder nicht.

4.3 Kommissionen und ihre Mitglieder gruppenspezifisch betrachtet

Kommissionen sind wie andere Gruppen gruppenspezifischen Prozessen unterworfen. Sie bilden einen sozialen Mikrokosmos (Yalom, 2015, S. 57), in dem jeder und jede sich seiner Persönlichkeitsstruktur gemäß verhält bzw. inszeniert. Es ist ein »Raum«, der – wie bei jeder Begegnung zwischen Menschen – auch von unbewussten Übertragungen gekennzeichnet ist, also von reaktiven Verhaltensweisen auf andere Menschen, die sich aus früheren Erfahrungen speisen, aber nicht der jetzigen Situation angemessen

sind. Einer der Pioniere der analytischen Gruppentherapie S.H. Foulks (ursprünglich: Sigmund Heinrich Fuchs) schrieb, dass »die Grundsätze, die in ihrer reinen Form für die Standardtypen der therapeutischen gruppenanalytischen Gruppe entwickelt [...] wurden, auf alle Arten Menschengruppen angewendet werden [können], selbst wenn sie nicht primär therapeutisch sind, sondern sich eher mit [...] Problemlösungen beschäftigen.« (Foulks, 2007, S. 12f.).

Gelingende Kooperation von Arbeitsgruppen hängt von folgenden Faktoren ab (Fuchs-Brüninghoff, 2002, S. 390):

- abgestimmte, gemeinsame Ziele sachlicher Art
- klare Rollen, d.h. eine klare Leitung
- eine gute Fachkompetenz aller Gruppenmitglieder
- keine Bindungen durch »geheime Verträge« (z.B. wenn jemand, der höher in der Hierarchie steht, ein Mitglied als heimliches Sprachrohr benutzt und dieses Mitglied diese Rolle ausfüllt)
- Empfinden von Gleichwertigkeit aller Gruppenmitglieder, das mit einem gesunden Selbstwertgefühl einhergeht und deshalb ohne Überlegenheitsdemonstrationen auskommt.

Insofern hängt die Frage, wer sich mit welchen inhaltlichen Vorgaben durchsetzt, nicht nur von der Fachlichkeit der einzelnen Mitglieder ab, sondern auch von der Leitung, von der Protokollführung und vom Streben nach Macht und Überlegenheit, das in der Persönlichkeit der Mitglieder verankert ist.

Fazit: Man kann nicht nur an einzelnen Formulierungen von curricularen Vorgaben erkennen, wann die Mehrheit der Kommissionsmitglieder studiert hat, sondern auch am Gesamtergebnis, ob es sich um eine kooperative, erfolgreiche Gruppe gehandelt hat oder nicht.

4.4 Die Lehrenden in der Schule

Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulpfarrerinnen und -pfarrer stehen am Ende der Kette. Sie sind die wesentlichen Wirkfaktoren für den Lernerfolg der Lernenden (Terhart, 2014, S. 11).

Die staatlichen Religionslehrkräfte sind dem direkten »Zugriff« ihrer Kirchen entzogen. Die niedersächsische Studie zu Religionslehrerinnen und -lehrern beschreibt deren Verhältnis zur (evangelischen) Kirche als »entspannt« und »von einem offenen Kooperationsinteresse getragen« (Feige, Dressler, Lukatis & Schöll, 2000, S. 450). Die betagten Damen aus der letzten Reihe sind also einer jungen Generation von Lehrkräften gewichen, die eine pragmatische Einstellung zu normativen Vorgaben haben. Eine institutionelle Verbindung im Sinne eines Anstellungsverhältnisses wie bei Schulpfarrerinnen gibt es nicht.

Religionslehrkräfte haben, anders als die Schulpastoren, ein Zweitfach und durch dieses Zweitfach Kenntnis anderer Fachdidaktiken als der Religionsdidaktik. Pfarrerinnen und Pfarrer dagegen haben mit einem Fokus studiert, der nicht auf das Berufsziel Lehrerin/Lehrer gerichtet war, selbst wenn ihre Landeskirche sie später dort ein-

setzt. Die Ausbildung eines fachlich-pädagogischen Habitus als Lehrerin/Lehrer ist deshalb naturgemäß erschwert, zumal der Schulunterricht oft »nebenher« absolviert werden muss. Das mag eine Rolle gespielt haben beim Votum des bayerischen Pfarrers, das eingangs zitiert wurde.

In der Schulseelsorgeverordnung der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau gehören »Freizeitangebote« (Rechtsverordnung, 2014, § 1, Satz 2) zum Seelsorgeauftrag; der entsprechende Dienst von Schulpastorinnen und -pastoren ist hauptamtlich (ein Viertel ihres Deputats), der von Lehrerinnen und Lehrern ehrenamtlich. Hier scheint immer noch eine Ausrichtung auf Jugendarbeit durch, mit anderen Worten: ein Selbstverständnis, das eher die Störfunktion von Schulpfarrerinnen und Schulpfarrern im Schulsystem betont als ihren Beitrag zur religiösen Bildung. Selbst wenn das empirisch nicht mehr belegbar ist (Comenius-Institut, 2019), wird bei älteren Kolleginnen und Kollegen Seelsorge und Jugendarbeit mit ihrer schulischen Arbeit noch eng verknüpft sein.

Je nach Persönlichkeit bilden sich Lehrende regelmäßig fort oder verbleiben bei dem, was sie einst im Studium gelernt haben. Außerhalb des Abiturs gibt es keine externe Kontrolle ihres Outputs. »Flüchtlinge, gefrühstückt und einen Film geguckt«. – Die unterrichtende Schulpastorin hat vermutlich mehr und anderes unterrichtet als diese drei Schlaglichter zeigen, aber das eingeführte Lehrwerk mitsamt den dort versammelten lehrplan- und inhaltsorientierten Themen und der didaktischen Aufbereitung hat zwei Jahre lang im Erleben meines Neffen keine Rolle gespielt.

Fazit: Haben die Lehrenden Macht, Einfluss oder Mitwirkungsrechte? Formal entscheiden sie – außer wenn sie Kommissionsmitglieder sind – nichts, aber Schulpastoren wie Lehrerinnen haben jenseits der curricularen Vorgaben einen sehr großen Einfluss auf das, was und wie inhaltlich gelernt wird.

5 Strukturelle Leerstellen

Die *Bezugswissenschaft Theologie* und ihre Fachdisziplinen – hier sind Kulturwissenschaften, Psychologie und Erziehungswissenschaften noch nicht einmal aufgeführt – haben keinen *direkten* Einfluss auf die Formulierung von curricularen Vorgaben und damit auf die Inhalte des Religionsunterrichts. Selbstverständlich aber sind *indirekte* Einflüsse über den Stand der religionspädagogischen Forschung wirksam, denn diese rezipiert und integriert Erkenntnisse und Ergebnisse anderer Fachwissenschaften.

Außenperspektiven fachlicher Art werden für »sensible« Bereiche, insbesondere für die Darstellung des Judentums, systematisch nur von Schulbuchverlagen eingeholt. Dahinter steht sicher auch ein ökonomisches Interesse: Was fachlich angreifbar ist, ist kein gutes Produkt und solche Produkte sind ökonomisch sinnlos. Auch Kommissionen *können* auf externe Beratung zurückgreifen, ihre Inanspruchnahme ist jedoch von Bundesland zu Bundesland verschieden.

Die »Beharrungskraft etablierter Inhalte« (Gojny, Schwarz, Witten, 2023, S. 31) muss m.E. nicht negativ gesehen werden (Redoxreaktionen sind auch in der Chemie ein etablierter Inhalt), es ist allerdings zuzugeben, dass, wenn man die Frage nach den *elementaren Inhalten* stellt, zwar der Umgang mit der Bibel als Heiliger Schrift elementar ist.

Sind es aber auch noch die biblischen Propheten, von denen dann in der Praxis doch nur Amos ethisiert verzweckt wird? Einen Konsens über elementare Inhalte gibt es nicht; m.E. gibt es auch keine festen »Themenkränze« (so Schröder, 2012, S. 585), wenn man die Gesamtheit der Bundesländer betrachtet. Vor allem die Bundesländer, die nicht durch eine zweite Spalte oder in Klammern *obligatorische* Inhalte sehr konkret zu den – dann wertlosen – Kompetenzen hinzu formulieren, sondern nur *beispielhafte* Inhalte benennen oder inhaltsbezogene Kompetenzen mit einem mittleren Konkretionsgrad formulieren, können gar keine »Themenkränze« mehr ausbilden, weil die Inhalte auf zu erwerbende Kompetenzen hin fokussiert sind.

Die *Gegenstandsbereiche der Praktischen Theologie* (Spiritualität, Gottesdienst, Liturgie, Seelsorge etc.) kommen entschieden zu kurz, weil es in der Religionspädagogik keinen Konsens darüber gibt, dass »Religion als kulturelle Praxis« (Dressler, 2011, S. 154) auch in den Bereich der gelehrten Schul-Religion gehört. Einzig die curricularen Vorgaben im Bereich »Kirche(n)« enthalten Kompetenzen, die darauf zielen, dass Schülerinnen und Schüler sich mit den Angeboten von Kirchen(gemeinden) auseinandersetzen sollen. Ein Grund mag auch darin liegen, dass sich begrifflich das von Dietrich Benner, Rolf Schieder u. a. entwickelte Kompetenzduo »Deutungs- und Partizipationskompetenz« (Schieder, 2004, S. 20) nicht durchgesetzt hat. Anstelle von Partizipationskompetenz als der Fähigkeit, religiöse Praxiscodes zu kennen, die zur Teilhabe befähigen würden, wurde in den »Einheitlichen Prüfungsanforderungen« von »Gestaltungskompetenz« gesprochen. Dieser Begriff aber kann auf die Gestaltung von Gottesdiensten ebenso bezogen werden wie auf die Gestaltung von Einladungskarten und ist daher unspezifisch bis zur Unkenntlichkeit. Die »Gestaltung« von Gottesdiensten ließe sich darüber hinaus allenfalls auf Schulgottesdienste beziehen; ob das aber ein Kennenlernen von Religion als kultureller Praxis ist, sei dahingestellt.

6 Resümee

Erstens: Es braucht *Fortbildung* (statt Schulungen) auf allen Ebenen, vielleicht sogar eine Fortbildungsverpflichtung, mindestens aber die Implementation einer »lernenden Lehrerbildung«.

Zweitens: Es sollte eine klare Orientierung am Bildungsauftrag des öffentlichen Schulwesens geben. – Nicht an Seelsorge und Jugendarbeit, nicht an der vermeintlichen besonderen Rolle des Faches, nicht an tagesaktuellen Problemen und auch nicht an empirischer Forschung, soweit sie sich zu Inhalten äußert und nicht zur Didaktik. Schüler- und Lebensweltorientierung muss eine Frage der Didaktik sein, nicht der bestimmende Faktor für die Auswahl der Inhalte (Bertram, Fröhle & Reese-Schnitker, 2022, S. 519).

Drittens: Die Religionspädagogik braucht dringend eine stärkere Vernetzung mit den Fachdidaktiken der anderen Fächer. In der Religionspädagogik und -didaktik wird kaum über die Frage geredet, welche Schülervorstellungen es zu korrigieren gilt, wie man mit Differenzen von Alltagssprache und Fachsprache umgeht, wie am besten welche Lerngewinne zu erzielen sind, was die Ergebnisse der Hattie-Studie (Terhart, 2014) für die Religionsdidaktik bedeuten. Ein Vergleich mit der Chemiedidaktik mag dies verdeutlichen: Dort gibt es keine Klagen, dass Schülerinnen und Schüler keine naturwissen-

schaftliche Vorbildung (analog einer vorgängigen religiöse Sozialisation) mitbringen. Es ist vielmehr der selbstverständliche Normalfall. Die Lebenswelt spielt trotzdem eine Rolle, und zwar nicht nur in fachdidaktischen Spezifizierungen wie »Chemie im Kontext« (Sommer, 2018, S. 284). Sie ist vor allem in der Aufgabenkultur (nicht in der Bestimmung der Inhalte) zu finden. Denn Schülerinnen und Schüler erwerben nicht nur in Bereichen Kompetenzen, die sie aus ihrer Lebenswelt kennen, sondern auch in welchen, für die man sie begeistern kann.

Viertens: Schulbücher verbessern sich aufgrund der Tatsache, dass Verlage mit ihnen Gewinne erwirtschaften möchten und müssen, durch Schulbuchforschung und durch Auszeichnungen (Schulbuch des Jahres). Täten also Preise und mehr Forschung dem Religionsunterricht gut?

Fünftens: Wenn wir die Inhalte des Religionsunterrichts über die Frage bestimmen, was einen religiös gebildeten Menschen ausmacht, wäre die Debatte überflüssig, in welchem Maße die jeweiligen Lerngruppen konfessionell oder religiös homogen sind. Es ist m.E. sowohl sachlich angemessen als auch im Hinblick auf die Zukunftsfähigkeit des Faches Religion in öffentlichen Schulen wichtig, wenn sich die Religionspädagogik viel stärker als bisher als Anwältin religiöser Bildung *aller* Schülerinnen und Schüler verstehen würde.

Literatur

- Althammer, C., Kalloch, C., Richter, E., Rösener, C. & Schröder, I. (2014). Religionslehrkräfte und die Gestaltungskompetenz – ein Forschungsbericht. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 13 (1), S. 76–101.
- Bertram, D., Fröhle, D. & Reese-Schnitker, A. (2022). Zum Potential von Unterrichtsgesprächen. Zentrale Ergebnisse der Kasseler Studie. In dies. (Hg.), *Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale* (S. 503–528). Stuttgart: Kohlhammer.
- Comenius-Institut (Hg.) (2019). *Evangelische Schulseelsorge. Empirische Befunde und Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Dressler, B. (2011). Religionspädagogik als Modus Praktischer Theologie. Mit einem kritischen Blick auf den Diskurs zur »Kindertheologie«. *ZPT*, 63 (2), S. 149–163.
- Dressler, B. (2022). Perspektiven des Weltverstehens. Was und wie an allgemeinbildenden Schulen gelehrt und gelernt werden soll. *Evangelische Theologie*, 82 (4), S. 266–275.
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA). Evangelische Religionslehre (2006). *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i.d.F. vom 16.11.2006*. München/Neuwied: Wolters Kluwer.
- Feige, A., Dressler, B., Lukatis, W. & Schöll, A. (2000). »Religion« bei ReligionslehrerInnen. *Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen*. Münster: LIT.
- Fischer, D. & Elsenbast, V. (Redaktion) (2006). *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*. Münster: Comenius-Institut.
- Fouls, S.H. (2007). *Praxis der gruppenanalytischen Psychotherapie*. Eschborn: Verlag Dietmar Klotz (deutsche Erstausgabe München/Basel: Ernst Reinhardt 1978).

- Fuchs-Brüninghoff, E. (2002). Beratung in großen Gruppen. In G. Lehmkuhl (Hg.): *Theorie und Praxis individualpsychologischer Gruppenpsychotherapie* (S. 385–399). Göttingen: V&R.
- Gojny, T., Schwarz, S. & Witten, U. (Hg.) (2023). *Fridays for Future*, Abraham oder Sühneopfertheologie? – Warum über die Fragen nach den Inhalten des Religionsunterrichts neu diskutiert werden muss. In dies. (Hg.), *Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten? Erkundungen zwischen Fridays for Future, Abraham und Sühneopfertheologie* (S. 21–46). Bielefeld: transcript.
- Hemel, U. (1988). *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie. Regensburger Studien zur Theologie* 38. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris: Peter Lang.
- Husmann, B. (2008a). Experiment und Erfahrung. Zur Begründung liturgischen Lernens im Religionsunterricht. *ZPT*, 60 (1), S. 48–58.
- Husmann, B. (2008b). *Das Eigene finden. Eine qualitative Studie zur Religiosität Jugendlicher*. Göttingen: V&R.
- Husmann, B. (2012). Anforderungssituationen – ein Muss bei der Gestaltung von Lernaufgaben für religiöse Bildungsprozesse in der Schule? In T. Klie, D. Korsch, & U. Wagner-Rau (Hg.), *Differenz-Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit* (S. 245–256). Leipzig: EVA.
- Kaufmann, H.B. (1973). Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? In ders. (Hg.), *Der Streit um den problemorientierten Unterricht* (S. 23–27). Frankfurt: Moritz Diesterweg.
- EKD (Hg.) (2010a). *Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung. EKD-Texte* 109. Hannover.
- EKD (Hg.) (2010b). *Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen. EKD-Texte* 111. Hannover.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Ri-quarts, K., Rost, J., Tenorth, H-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Bundesministerium für Bildung und Forschung: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn/Berlin.
- Obst, G. (2015). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht* (4. Aufl.). Göttingen: V&R.
- Rechtsverordnung für die Schulseelsorge in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (Schulseelsorgeverordnung – SchulSVO). Vom 2. Oktober 2014. URL: <https://www.kirchenrecht-ekhn.de/pdf/30237.pdf> [Zugriff: 10.08.2023].
- Schieder, R. (2004). Von der leeren Transzendenz des Willens zur Qualität. Zur Deutungs- und Partizipationskompetenz. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 3 (2), S. 14–21.
- Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schweitzer, F. (2004). Bildungsstandards auch für Evangelische Religion? *ZPT*, 56 (3), S. 236–250.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2010). *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)* (4. Aufl.). URL: <https://www.dbk.de/fi>

leadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB78-4_Aufl.pdf [Zugriff: 10.08.2023].

- Sommer, K. (2018). Unterrichtskonzeptionen und Unterrichtsverfahren. In K. Sommer, J. Wambach-Laicher & P. Pfeiffer (Hg.), *Konkrete Fachdidaktik Chemie. Grundlagen für das Lernen und Lehren im Chemieunterricht* (S. 262–301). Seelze: Aulis/Friedrich.
- Terhart, E. (2014). Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Yalom, I. D. (2015). *Theorie und Praxis der Gruppenpsychotherapie. Ein Lehrbuch* (deutsche Erstausgabe 1996). Stuttgart: Klett-Cotta.

Inhalte zwischen Kontinuität und Wandel im Spiegel verschiedener Generationen von Lehrplänen für den evangelischen Religionsunterricht

Ulrike Witten

1 Einleitung: Fragestellung, Forschungsstand und Quellenkorpus

Wie verhalten sich die Inhalte verschiedener Lehrplangenerationen zueinander? Liegen bewährte »Themenkränze« (Schröder, 2021, S. 421) vor, oder gibt es markante Umbrüche bzw. Modethemen bei den Inhalten? Kurzum: Inwiefern sind die Inhalte des Religionsunterrichts im Spiegel der Religionslehrpläne durch Kontinuität oder Wandel gekennzeichnet? Mit diesen Teilfragen geht der vorliegende Beitrag der Leitfrage »Wie kommen die Inhalte in den Religionsunterricht?« in historischer Perspektive nach, indem er in einer längsschnittlichen Perspektive Lehrpläne hinsichtlich ihrer Inhalte miteinander vergleicht. Die Auseinandersetzung mit Lehrplänen stellte in der Religionspädagogik wie darüber hinaus in der Pädagogik ein wissenschaftlich produktives Feld dar, was sicherlich auch als ein Nachhall der Robinsohn'schen Curriculumsdiskussion seit dem Ende der 1960er Jahre interpretiert werden kann (Robinsohn, 1967; vgl. bspw. Wulf, 1972, sowie für die Religionspädagogik z. B. Pfister, 2015; Stratomeier, 2009; Dieterich, 2007; Kühl-Freudenstein, 2003; Philipp, 1997; Eilerts, 1996; Kohler-Spiegel, 1991; Hahn, 1992; Lohmann, 1984).

Das für die Forschungsfrage zu analysierende Quellenkorpus ist exemplarisch zu verstehen. Es umfasst schwerpunktmäßig Lehrpläne aus dem bundesdeutschen Schulsystem mit einem Schwerpunkt auf den Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Bayern sowie auf der Sekundarstufe I und darin exemplarisch ein Schwerpunkt auf Klasse 5/6, – wobei aber historische Vorläufer mit berücksichtigt wurden, ebenso wie Lehrpläne aus anderen Bundesländern, der Grundschule und der Oberstufe mit gesichtet wurden.¹ Um verschiedene Lehrplangenerationen im Längsschnitt miteinander vergleichen

1 Die Frage nach einem Inhalte-Kanon für religiöse Bildung ließe sich durch die Geschichte des Christentums hinweg längsschnittlich bearbeiten. Hier sollen nur zwei Schlaglichter benannt werden: Das frühe Christentum beginnt mit dem Inhalt »Lernen der Jesusgeschichte« (Schröder, 2021, S. 623 in Bezug auf Samuel Byrsko). Dass Neuausrichtungen Plausibilisierungen benötigen, zeigt

zu können, erfolgte eine Beschränkung auf den *evangelischen* Religionsunterricht.² Außerdem liegt der Schwerpunkt auf Lehrplänen, die mehrere Schuljahre umfassen – also einen breiteren inhaltlichen Fokus ermöglichen – und auf Schulformen, in denen die Lehrpläne regelmäßig überarbeitet werden.³

Die Erläuterung von Fragestellung und Quellenkorpus führt jedoch zu einer grundlegenden Anfrage: Inwiefern ist im hier gegebenen Rahmen ein Vergleich überhaupt zu leisten oder kratzt dieser nicht zwangsläufig lediglich an der Oberfläche, da kaum Platz ist, um den jeweiligen Lehrplan zu situieren und seine Struktur zu erläutern, wie es angesichts der heterogenen, kontextabhängigen Textsorte eigentlich erforderlich wäre (Roth, 2018)? Diese Frage wird problembewusst am Ende noch einmal aufgerufen.

2 Im Vergleich gewonnene Beobachtungen

Veit-Jakobus Dieterich (2007) hat umfänglich herausgearbeitet, wie Religionsunterricht in Theorie und Praxis zwischen 1870 und 2000 durch die Lehrplanfrage mitbestimmt wurde und dabei im Hintergrund stehende Theoriebildungen rekonstruiert.⁴ »Lehrpläne unterliegen einem ständigen Veränderungsprozess«, konstatieren Möller & Theis (2015, S. 2) – aber inwiefern stimmt das für die Inhalte? Um dieser Frage nachzugehen, werden im Folgenden zwei vergleichende Kontrastierungen vorgenommen: eine maximale und eine minimale Kontrastierung.

2.1 Maximale Kontrastierung: Ein längsschnittlicher Vergleich über 125 Jahre

In einem ersten Schritt wird ein Zeitraum von über einhundert Jahren angeschaut und dazu ein Wolfenbüttler Lehrplan von 1892 (Bürgerschule, 1892, S. 5–19) mit einem Lehrplan von 1954 (Nordrhein-Westfalen Kultusministerium, 1954), einem bayerischen Lehr-

sich zudem in der Reformation sehr gut – u. a. das Beispiel der »schulkonzeptionellen Überlegungen« Philipp Melancthons »Unterricht der Visitatoren« von 1528 (Schröder, 2021, S. 675–676). Beim Fokus auf Bayern und Nordrhein-Westfalen handelte es sich um eine exemplarisch zu verstehende, pragmatische Lösung auf Grund der Zugänglichkeit zu Lehrplandokumenten über die jeweiligen Universitätsbibliotheken. Außerdem bieten beide Bundesländer über Jahrzehnte einen etablierten Religionsunterricht an. Dass ein Schwerpunkt auf der Sekundarstufe I liegt, ist dadurch begründet, dass hier zum einen bereits inhaltliche Profilierungen zu erkennen sind, und zum anderen, dass diese Phase der Schule eine gemeinsame Schnittmenge verschiedener Schulformen umfasst. Die Fokussierung ist v. a. für eine kleinschrittigere Auswertung hilfreich. Um zu einer Antwort in Bezug auf die Grundfrage nach Kontinuität und Wandel zu gelangen, war der breitere Fokus ebenso hilfreich.

- 2 Für den jüdischen und islamischen Unterricht liegen m.W. noch keine verschiedenen Lehrplan- generationen vor, vgl. jedoch zum islamischen Religionsunterricht Abdel-Rahman, 2022. Um den Rahmen nicht zu sprengen, wurde der katholische Religionsunterricht nicht mitberücksichtigt.
- 3 So werden bspw. die Curricula für Sonderschulen seltener überarbeitet, in Rheinland-Pfalz gilt für den katholischen Religionsunterricht bspw. in der Schule für Lernbehinderte noch der Lehrplan von 1988 (vgl. https://religion.bildung-rp.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Lehrplan_Fo erderschulen_KathRel.pdf)
- 4 Vgl. den Beitrag von Schröder in diesem Band.

plan von 1974 (o.A., 1974), einem aus Nordrhein-Westfalen von 1978 (o.A., 1978) und Lehrplänen von 2013 sowie 2016 verglichen. Diese Auswahl folgt der Annahme einer dadurch gewonnenen maximalen Kontrastierung, wobei die Phase der NS-Diktatur nicht eigens berücksichtigt wird (vgl. dazu aber Dieterich, 2007, S. 349–381, der diese Zeit mit »Zwischen Gleichschaltung und subkultureller Emigration« charakterisiert).

Im Lehrplan von 1892 (Bürgerschule, 1892, S. 5–19) ist der Religionsunterricht eingeteilt in »Biblische Geschichte und Bibellesen« sowie den »Katechismusunterricht« – beides zusammen bildet die Inhalte, wobei den biblischen Erzählungen Kirchenlieder sowie Gebete zugeordnet sind (vgl. ähnlich ebenso Triloff, 1894). Über vier Schuljahre hinweg werden 79 biblische Geschichten behandelt, wobei zu Beginn Schöpfung, »erste Menschen«, Sünde und Jesus behandelt werden und in jedem Schuljahr ergänzende Geschichten, die sich am Aufbau der Bibel orientieren und erst Altes und dann Neues Testament umfassen, hinzukommen. Während die biblischen Erzählungen einer Überschrift folgen und nur teilweise durch Bibelstellen belegt sind (z.B. heißt es: »Der Durchzug durch das rote Meer« (Bürgerschule, 1892, S. 7) oder »Jesu Himmelfahrt« (ebd., S. 5), sind beim Katechismusunterricht lediglich Ziffern aufgeführt, die auf die einzelnen Stücke des Katechismus verweisen. Sie sind teilweise um Bibelstellen ergänzt, was eine inhaltliche Strukturierung erkennen lässt. Der Fokus liegt auf den biblischen Erzählungen, kirchengeschichtliche Inhalte kommen wenig und systematisch-theologische Aspekte indirekt vor. Kirchenlieder und Gebete sind als Lernstoff angegeben.

Vergleicht man dies mit dem Lehrplan von 1954, dann fällt auf, dass er ergänzt wird um eine Zielstellung (»Auftrag und Weg«), bevor der sog. »Plan« folgt. Dieser Plan ähnelt von den biblischen Inhalten sowie der Grundstruktur dem von 1892 sehr, jedoch werden durch hinzugefügte Überschriften theologische Deutungen ergänzt, wie bspw.: »Gottes Treue in Jesus Christus – [...] der fleischgewordene Christus sucht die Seinen« (Nordrhein-Westfalen Kultusministerium, 1954, S. 8). Katechismusinhalte sind jedoch nicht mehr zu finden.

Der bayerische Lehrplan von 1974 (o.A., 1974, S. 15–30) hebt sich vom Duktus her wenig von den vorherigen Lehrplangenerationen ab. Er versammelt »Biblische Stoffe«, »Kirchengeschichte«, »Katechismus« sowie »Lieder« als Lernstoff. Je älter die Schüler:innen werden, umso mehr kommen sie auch bei der Themenkonstituierung explizit zur Sprache – so heißt es über die Lernenden in Klasse 10:

»[...] junge Menschen, die sich trotz einer gewissen Skepsis dem Religionsunterricht gegenüber grundsätzlich aufgeschlossen zeigen. Sie suchen dort das Gespräch, die kritische Auseinandersetzung mit den Aussagen des Glaubens und der Gestalt der Kirche. Sie fragen nach Sinn und Zweck solcher Aussagen, nach ihrer Gültigkeit heute [...]. Auf diese Situation muss [...] unser Unterricht nach Inhalt und Form eingehen. [...] Der Lehrer muss] in sorgsamer und überlegter Auswahl Schwerpunkte setzen. Diese Auswahl könnte gesteuert und beeinflusst werden etwa durch 1. plötzliche Aktualität bestimmter Probleme [...], 2. Absprachen mit Lehrern anderer Fächer, 3. verschiedenartig gerichtetes Interesse bei Burschen und Mädchen wie auch bei Schülern aus Großstädten und solchen aus ländlichen Gegenden. Der Lehrer sollte die Themenwahl jedes Jahr neu festlegen.« (o.A., 1974, S. 29)

Diese explizierte Form der »Schülerorientierung« stellt ein Novum gegenüber den vorherigen Lehrplangenerationen dar – bei denen es sich jedoch eher um eine Auflistung der Inhalte handelte und die nicht solche Erklärungen enthielten. Jedoch erscheinen die – freilich älteren – Lernenden eher als eine »Vermittlungsherausforderung«, wenn es darum geht, die vorgegeben Inhalte zu unterrichtlichen Themen zu didaktisieren, denn bei der grundsätzlichen Konstituierung der Inhalte werden sie m.E. nicht berücksichtigt.

Ein anderes Beispiel für die Berücksichtigung der Schüler:innen und eine Zunahme der Handlungsspielräume der Lehrkräfte in den 1970ern durch eine geringere inhaltliche Dichte der Lehrplanvorgaben zeigt sich in einem Lehrplan aus Rheinland-Pfalz aus dem Jahr 1978, in dem von einer »deutliche[n] ›Entrümpelung« (o.A., 1978, S. 3) gesprochen wird.

In Nordrhein-Westfalen (Brenningmeyer, 1978) stellt sich die neue Lehrplangeneration gegenüber der vorherigen Phase der Evangelischen Unterweisung (o.A., 1967) sowie gegenüber den bayerischen Vorgaben deutlich »schülerorientierter« dar. Das zeigt sich vor allem im konsequenten Ausweis an »Themen- und Problembereichen« der »gegenwärtigen Wirklichkeit« (o.A., 1978, S. 10–11, 18–50) sowie an Überlegungen zur »Situation der Schüler«, die dem Schuljahr vorangestellt sind (ebd., S. 16, 26, 35). Trotz dieser veränderten Einbettung zeigt sich jedoch im Vergleich ein überwiegend stabiles Tableau an Inhalten. Zwar verändert sich die Einbettung dahingehend, dass die Lebenswelt immer stärker als Ausgangspunkt dargestellt wird (vgl. bspw. o.A., 1967; o.A., 1971 und o.A., 1985), aber die Inhalte und ihre Struktur verändern sich nicht grundlegend.

Im Vergleich der Inhalte sind also Kontinuitäten festzustellen, was auch von Zeitgenossen kommentiert wurde: In Auseinandersetzung mit den kritischen Anfragen an den Religionsunterricht und einer Zusammenschau von 50 Lehrplänen für den Religionsunterricht konstatiert Herbert Schultze im Jahr 1970, dass bei der Auswahl der Inhalte »dogmatische Gesichtspunkte« zu erkennen seien und charakterisiert dies als »Vorstellung einer heilsgeschichtlichen Entwicklung von der Schöpfung über die Geschichte Israels, das Leben Jesu und der Apostel, durch die Geschichte der Kirche bis zur Gegenwart« (Schultze, 1970, S. 70). Diese heilsgeschichtliche »Abfolge« lässt sich gut als kontinuierliche Hintergrundfolie in den Lehrplänen erkennen, wobei Schultze problematisiert, dass im »wogenden Meer einer Fülle von Lerngut [...] kaum markierende Leitbojen zu erkennen« sind (ebd.). Auch Gudrun Philipp vertritt in ihrer Untersuchung zur Lehrplan-Genese in Schleswig-Holstein die These, dass die neuen Lehrpläne ab 1975 auf die Phase der Evangelischen Unterweisung reagieren und Kontinuitäten aufweisen – auch wenn man die Evangelische Unterweisung überholt fand und bspw. Ziele wie das »Hineinwachsen in die Gemeinde« 1975 nicht mehr auftauchen (Philipp, 1997, S. 135, S. 154f).

Zieht man vergleichend einen Lehrplan aus Nordrhein-Westfalen von 2013 heran (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013), fällt zunächst der programmatische Anspruch einer kompetenzorientierten Ausrichtung auf (ebd., S. 3f, 7f). Dieser Neuausrichtung folgend werden dann die Kompetenzen sowie damit verbundene sechs Inhaltsfelder beschrieben (ebd., 12–15), bevor diese dann jahrgangsübergreifend (Jahrgang 5/6 bzw. 7 bis 10) ausdifferenziert werden. Für Klasse 5/6 werden als obligatorische Inhaltsfelder genannt: »Entwicklung einer religiösen Identität«, »Christlicher Glaube als Lebensorientierung«, »Einsatz für Gerechtigkeit und Menschenwürde«, »Kirche und andere Formen religiöser Gemeinschaft«, »Reli-

gionen und Weltanschauungen im Dialog« sowie »Religiöse Phänomene in Alltag und Kultur« (ebd., S. 14f). Im Vergleich ist zu sehen, dass jeweils mit den Fähigkeiten der Schüler:innen begonnen wird und dass dabei nicht nur eine zeitliche Strukturierung weggefallen ist, sondern auch die Inhalte eher indirekt zur Sprache kommen.

Ein bayerischer Lehrplan von 2016 (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2016) formuliert ebenso ein übergreifendes Kompetenzmodell (ebd., S. 98–105), ordnet jedoch den Kompetenzbereichen, von denen aus gedacht wird, Inhalte zu (ebd., S. 566–589). Diese sind zum Teil sehr detailliert, z. B. werden Memoriertexte benannt (ebd., S. 568, 573, 580). Es erfolgt keine jahrgangsübergreifende Planung, sondern jedes Schuljahr ist durch die Vorgaben vergleichsweise engmaschig strukturiert. Für Klasse 5 und 6 lauten die Lernbereiche: »Leben in Gemeinschaft«, »Bibel«, »Erfahrungen mit Gott als Begleiter auf dem Lebensweg«, »Glaube wird sichtbar und hinterlässt Spuren«, »Schöpfung« sowie »Zeit und Umwelt Jesu«, »Leben und Botschaft Jesu«, »Wer bin ich?«, »Auszeiten und Feste« und »Umgang mit Konflikten« (ebd., S. 566–573). Im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen sind die inhaltlichen Vorgaben relativ kleinteilig ausformuliert. In den bayerischen Lehrplänen kommen lebensweltliche Themen, wie »Wer bin ich?«, »Umgang mit Konflikten« sowie Themen, die religiöse Pluralität widerspiegeln, wie z. B. »Bereicherung durch Verschiedenheit?« (ebd., S. 571–573) hinzu, ohne dass die Grundlinie der Themenkränze im Jahrzehntevergleich sich stark verändert.

Der nordrhein-westfälische Lehrplan (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013) unterscheidet sich hier stärker. Er formuliert weniger verbindlich Inhalte und unterscheidet sich auch stärker von den klassischen Themenkränzen – stattdessen kommen in auf das Subjekt bezogener Perspektive religiös-weltanschauliche Pluralität, lebensweltliche Bezugspunkte und darauf bezogene theologische Topoi zur Sprache – so findet sich bspw. das Thema Schöpfung unter dem Inhaltsfeld »Einsatz für Gerechtigkeit und Menschenwürde« (ebd., S. 21).

Zwischenfazit: Die Lehrpläne zeichnen sich eher durch Kontinuität als durch Wandel aus.⁵ Der Vergleich zeigt, dass die Inhalte relativ stabil bleiben und erst über einen längeren Zeitraum Wandlungstendenzen auffallen, die sich zusammenfassend so beschreiben lassen, dass eine Veränderung von relativ detaillierter Kenntnis biblischer Geschichten hin zu Lebenswelt und damit verknüpften theologischen Topoi stattgefunden hat. Die Wandlungen erfolgen dabei eher in kleinen Schritten von Lehrplangeneration zu Lehrplangeneration. Starke Brüche sind zwischen den untersuchten Lehrplänen nicht festzustellen – obwohl mit dem Wegfall der Katechismusstücke, mit der Curriculumdiskussion (Robinson, 1967) sowie der Kompetenzorientierung Impulse für Neuausrichtungen gegeben wurden, die auch ihren Niederschlag gefunden haben.

2.2 Minimaler Kontrast: Ein Vergleich zwischen zwei Lehrplangenerationen

Während im ersten Vergleich durch die lange Zeitreihe ein maximaler Kontrast gewählt wurde, wird in einem zweiten Vergleich ein minimaler Kontrast gesucht, indem zwei

5 Vgl. hierzu auch den Beitrag von Schröder in diesem Band.

aufeinander folgende Lehrpläne im selben Bundesland verglichen werden: Richtlinien aus Nordrhein-Westfalen von 1978 und 1994 (o.A., 1978; o.A., 1994). Dieterich kommt zu dem Schluss, dass eine Lehrplangeneration meist eine Haltbarkeit von zehn Jahren habe (Dieterich, 2007, S. 573)

Wie eben schon kurz beschrieben, tragen die Richtlinien von 1978 eine deutlich stärker »schülerorientierte« Handschrift, wobei die Inhalte und ihre Strukturierung den traditionellen Spuren folgten, auch wenn bspw. dem Inhalt »Königtum in Israel«, damalige gegenwartsbezogene Themen wie »Einsatz für Indianer/Unrecht an den Juden« sowie »Rivalität – Solidarität«, »Überheblichkeit – Partnerschaft; Identitätsfindung« an die Seite gestellt wurden. (o.A., 1978, S. 22).

Im Vergleich beider Lehrpläne fällt beim neueren Lehrplan von 1994 zuerst auf, dass dieser viel umfangreicher und ausdifferenzierter die ihm zugrunde liegenden Überlegungen erläutert und plausibilisiert. Die Erfahrungen der Lernenden werden bei der Auswahl der Inhalte and den Anfang gestellt und von ihnen ausgehend werden »Themenkreise« formuliert. Sie lauten für Klasse 5/6: »Schöpfung und Verantwortung«, »Gottes Bund mit Israel«, »Exodus und Landnahme«, »Könige und Propheten – Macht, Recht und Gerechtigkeit«, »Jesus und die Barmherzigkeit Gottes«, »In der Nachfolge Jesu – die Urgemeinde« (o.A., 1994, S. 84–95). Auch wenn der Lehrplan von 1994 sich erkennbar unterscheidet, ist z.B. die Trias von »Biblischer Überlieferung«, »Wirkungsgeschichte« und »Gegenwärtiger Wirklichkeit« (ebd., S. 93) identisch, und auch die Themen sind weiter ähnlich, sodass zwar die Schüler:innen vorangestellt sind, aber ohne dass dies zu einer völligen Neustrukturierung der Inhalte führen würde. Es kommen jedoch auch Inhalte hinzu, z.B. wird explizit »Mißbrauch von Macht im Bereich der Kirche« (ebd., S. 91) als Thema genannt. Auch »Befreiungsbewegungen« wie die »Feministische Theologie« werden benannt (ebd., S. 89) – woran sich zeigt, wie sich auch aktuelle kirchliche und theologische Strömungen in den Lehrplänen widerspiegeln.

3 Ergebnisse

3.1 Kontinuität und Wandel

Der Vergleich zeigte, dass die Lehrpläne *sowohl* durch Kontinuität *als auch* durch Wandel gekennzeichnet sind. Grundlegende Wandlungstendenzen sind jedoch aus einer Weitwinkelperspektive – wenn man bspw. Lehrpläne aus den 1950ern mit Lehrplänen aus den 2020ern vergleicht – eindeutiger zu erkennen, als wenn man in einer Nahperspektive zwei oder drei Lehrplangenerationen vergleicht. Anhand der Zwischenschritte der einzelnen Lehrplangenerationen ist zu erkennen, dass ein Wandel eher in kleinen Schritten erfolgt.

Wandlungstendenzen zeigen sich strukturell wie inhaltlich: Auf struktureller Ebene wird bspw. mehr zu den Zielsetzungen geschrieben, mehr plausibilisiert und bspw. der einzelne Fachunterricht mehr in ein Gesamtkonzept eingeordnet usw. Inhaltliche Veränderungen lassen sich in der folgenden Grobrichtung charakterisieren: Von Bibel und Katechismus über die Evangelische Unterweisung zu christlichen »Essentials«, Lebenswelt und religiös-weltanschaulicher Pluralität. Es kommen neue Inhalte dazu, wie z.B. mehr

lebensweltliche Orientierung oder aktuelle theologische Trends, sowie dass die Memorierstoffe weniger werden oder ganz entfallen. Insgesamt ist dabei der These der stabilen Themenkränze zuzustimmen, wobei einerseits aktualisierte Inhalte hinzukommen und sich andererseits Einbettung und Auswahl verändern.

3.2 Mehr *Sedimente* als Modethemen

Dass Lehrpläne sich langsam wandeln, wurde auch in anderen Studien bereits festgestellt (Schultze, 1970; Philipp, 1997). Eine empirische Untersuchung allgemein zur Lehrplanarbeit (Menck, 1987) bestätigte einen Befund von 1973 (Haller, 1973) und kommt zu dem Schluss, dass die Impulse von Robinsohns Curriculumstheorie wenig in der tatsächlichen Arbeit von Lehrplankommissionen geändert haben: weder erfolgte inhaltlich eine Gesamtrevision, noch haben sich die Arbeitsprozesse geändert (Menck, 1987, S. 378). Zu den Inhalten vertritt Menck die These, dass als »Inhalt des Lehrplans« ausgewählt wird, »was bereits im System vorhanden ist; selektiert wird, was bereits selektiert ist.« (ebd., S. 366); nicht »das gesellschaftlich verfügbare Wissen, sondern das vom bzw. für das System Schule bereits ausgewählte Wissen steckt den Horizont ab, innerhalb dessen die Inhalte der Lehrpläne ausgewählt werden.« (ebd., S. 375)

Was Michael Domsgen und Frank Lütze unter der religionsdidaktischen Herausforderung einer inhaltlichen Kohärenz formuliert haben, scheint auch für die religionsunterrichtliche Lehrplanarbeit zu gelten: Nicht nur das Christentum »ist über viele Jahrhunderte gewachsen und führt Sedimente vergangener Frömmigkeit und bisweilen kaum nachvollziehbarer dogmatischer Diskurse mit sich« (Domsgen & Lütze 2020, 48) – sondern auch die Lehrpläne sind über Jahrzehnte gewachsen und führen nicht wenige Sedimente mit sich, die jedoch angesichts neuer Lehrplangenerationen, die Kompetenzorientierung und »Modethemen« gerecht werden sollen, auf den ersten Blick nicht unbedingt sichtbar sind.

Anscheinend sind neue Lehrpläne nicht einfach neu und anders, sondern stehen in einer Abhängigkeit zu den vorherigen, ohne dass diese Zusammenhänge in den Lehrplandokumenten selbst explizit gemacht werden. Über die Ursachen dafür können nur Mutmaßungen angestellt werden, wobei mir zwei Aspekte eine Rolle zu spielen scheinen:

- Eine Erklärung liegt in der Gattung des Lehrplans und seiner Adressatenorientierung. Das betrifft die Frage, inwiefern ein neu zu konzipierender Lehrplan auch für die Kolleg:innen – sowie ebenso für die Eltern, die Öffentlichkeit sowie die jeweiligen Religionsgemeinschaften – annehmbar und für die Praxis händelbar sein sollte. Jeweils neue Lehrpläne müssen von Lehrkräften in Gebrauch genommen werden können und dazu auch auf Akzeptanz stoßen: Dass angesichts dieser Erfordernisse die Unterschiede nicht so groß sind, sondern eher behutsam umgesetzt sich darstellen, wäre ein Erklärungsansatz.
- Eine andere Erklärung könnte eine praxeologische Lesart sein, dass die Lehrpläne auch implizit vorhandenes didaktisches Wissen widerspiegeln, das sich anscheinend bewährt hat, dass Lehrpläne von Akteuren aus dem Binnenraum entwickelt werden, dass Lehrkräfte in ihrem theologischen Wissen und der Zusammenschau auch durch

die Lehrpläne mit bestimmt werden⁶ und dass in Lehrplankommissionen Menschen zusammenarbeiten, die wiederum unterschiedlichen Generationen angehören, wobei es auch gilt, Kompromisse zu finden und konsensual zu arbeiten.⁷

4 Problematisierung sowie Ausblick auf weitere Forschungsfragen

Der vorliegende Beitrag konnte sich der Forschungsfrage lediglich exemplarisch widmen, denn während sich die Forschungsfrage zwar recht eindeutig formulieren ließ, erwies sich die Bearbeitung als sehr komplex, da so viele verschiedene Lehrpläne vorliegen und die Darstellung der Architektur der Lehrpläne im gegebenen Rahmen nur wenig berücksichtigt werden konnte.

So wurden Inhalte auf der Oberfläche verglichen, ohne dies tiefer in die Struktur des Lehrplans und die kontextuellen Gegebenheiten der jeweiligen Länder einbetten zu können. Der gewählte diachrone Vergleich evoziert auch Nachfragen nach einem synchronen Vergleich, z. B. dahingehend, wie sich der Lehrplan der Bürgerschule von 1892 zu anderen Religionslehrplänen seiner Zeit verhält. Auch ist die pragmatische Konzentration auf Klasse 5/6 durchaus kritisch zu sehen, da höhere Klassen mglw. aussagekräftiger gewesen wären, und auch zu anderen Einschätzungen geführt hätten. Insgesamt werden hier auch die Grenzen des Vergleichs deutlich, die stärker noch »Gesamtanlage und -struktur« der Lehrpläne berücksichtigen müssten (Roth, 2018, S. 224).

Auf der Grundlage dieser kritischen Einschätzung kann weiterer Forschungsbedarf dahingehend formuliert werden, dass es sich lohnen würde, ein breiteres Quellenkorpus für die Analyse heranzuziehen, um mehr Hinweise auf Zusammenhänge gewinnen zu können: Wie konstituieren sich die Inhalte? Wie werden sie verknüpft? Welche Großtrends gibt es insgesamt – auch abseits von Curriculumtheorie und Kompetenzorientierung – auch in Bezug auf die anderen Fächer? Welche weiteren Abhängigkeiten der Lehrpläne gibt es? Gibt es kontextuelle Spezifika? Gibt es Auffälligkeiten, auch in der Schulformspezifik? Gibt es einen heimlichen Lehrplan im Lehrplan? Angesichts der hohen Anzahl an digital zur Verfügung stehenden Curricula⁸ wäre auszuloten, inwiefern eine Analyse mit digitalen Verfahren – wie z. B. der digitalen Korpusanalyse oder anderen Methoden der *digital humanities* – sich als weiterführend erweisen kann.

Neben der Erweiterung des Quellenkorpus um internationale Curricula, weitere Bundesländer, Schulformen und natürlich den katholischen sowie den islamischen und jüdischen Religionsunterricht stellen m. E. die Begleitbände bzw. Arbeitshilfen zu den Lehrplänen eine ertragreiche Quelle dar (vgl. bspw. Stengelin, 1977 oder Frör, 1951–1960).

Sinnvoll wären dafür weitere Kontrastierungen: Nicht nur zeitlich könnten minimale Kontraste gewählt werden, sondern auch geographisch-kontextuell, indem Bundesländer miteinander verglichen werden oder auch Schulformen. Gerade der Schulformvergleich würde zudem Aufschluss geben über implizite Annahmen hinsichtlich der Schüler:innen und wie sich das bei der Themenkonstitution widerspiegelt, wenn z. B. in

6 Vgl. den Beitrag von Fricke in diesem Band.

7 Vgl. den Beitrag von Husmann in diesem Band.

8 Die Curricula sind einzusehen unter <https://curricula-workstation.edumeres.net/lehrplaene/>.

der neunten Klasse Realschule in NRW die Themen »Arbeit und Arbeitslosigkeit«, einschließlich der »Diskreditierung von Erwerbsarbeit in Antike und Christentum« sowie »Arbeitskampf« vorkommen (o.A., 1994, S. 129).

Abschließend lässt sich die Frage, wie die Inhalte in den Religionsunterricht kommen, auf Grund der historischen Analyse mit folgender These zusammenfassen: Die Inhalte des Religionsunterrichts kommen einerseits durch Lehrplantraditionen mit in den Unterricht, da Abhängigkeiten zwischen einzelnen Lehrplangenerationen bestehen. Andererseits befinden sich Lehrpläne aus verschiedenen Gründen – wie z.B. Curriculumtheorie oder Kompetenzorientierung – im Wandel, wobei die Wandlungstendenzen aber erst über größere Zeiträume deutlich zu erkennen sind. Der These von den stabilen Themenkränzen ist daher durchaus zuzustimmen, wobei eine weitere Analyse wünschenswert wäre.

Literatur

- Abdel-Rahman, A. (2022). *Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht: eine Analyse ausgewählter Curricula als Beitrag zur Fachdidaktik des islamischen Religionsunterrichts*. Reihe für Osnabrücker Islamstudien 43. Berlin u.a.: Lang.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.) (2016, Juli). *LehrplanPLUS Realschule. Lehrplan für die bayerische Realschule*. München: o.A.
- Brenningmeyer, H. (1978). *Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre*. Frechen: Ritterbach.
- Bürgerschule (1892). *Lehrplan der Zweiten Bürgerschule zu Wolfenbüttel: Genehmigt durch Konsistorial-Reskript vom 12. März 1892, No. 1451: als Manuskript gedruckt*. Wolfenbüttel: Julius Zwitzler.
- Dieterich, V.-J. (2007). *Religionslehrplan in Deutschland (1870–2000). Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in den amtlichen Vorgaben*. Göttingen: V&R Unipress.
- Domsgen, M. & Lütze, F. M. (2020). Religionsunterricht in Ostdeutschland. Zu alten und neuen Herausforderungen. *Evangelische Theologie*, 80(1), S. 40–51.
- Eilerts, W. (1996). *Zur Lehrplanentwicklung des evangelischen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg. Vorgeschichte, Verlauf und Weiterführung der Lehrplanrevision im Fach Evangelische Religionslehre in Baden-Württemberg von 1967 bis 1979*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Frör, K. (Hg.) (Jg. 1 bis 8. 1951–1960). *Der kirchliche Unterricht an der Volksschule. Ein Vorbereitungswerk im Anschluss an den Lehrplan d. Evang.-Luther. Kirche in Bayern*. München: Verl. d. Evang. Presseverbandes.
- Hahn, M. (1992). *Evangelische Religion im Lehrplan. Ideologiekritische Analyse ausgewählter Lehrpläne für den ev. Religionsunterricht an Hauptschulen zwischen 1980 und 1990*. Weinheim: DSV.
- Haller, H.-D. (1973). *Prozeß-Analyse der Lehrplanentwicklung in der BRD. Prozeßanalyse der Lehrplanentwicklung in der BRD*. Forschungsberichte Nr. 10 des Zentrums I Bildungsforschung SFB 23.

- Kohler-Spiegel, H. (1991). *Juden und Christen, Geschwister im Glauben. Ein Beitrag zur Lehrplantheorie am Beispiel Verhältnis Christentum Judentum*. Freiburg: Herder.
- Kühl-Freudenstein, O. (2003). *Evangelische Religionspädagogik und völkische Ideologie. Studien zum »Bund für deutsche Kirche« und der »Glaubensbewegung Deutsche Christen«*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lohmann, I. (1984). *Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen. Eine Fallstudie zur Lehrplantheorie F.E.D. Schleiermachers. Europäische Hochschulschriften 11, 186*. Frankfurt a.M. [u.a.]: Lang.
- Menck, P. (1987). Lehrplanentwicklung nach Robinsohn. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33(3), S. 363–380.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013). *Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre*. Düsseldorf: o. A.
- Möller, R. & Theis, J. (2015). *Lehrplan*. In WiReLex. URL: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Lehrplan.100094>.
- Nordrhein-Westfalen Kultusministerium (1954). *Richtlinien für die Bildungsarbeit der Realschulen: Beilage zum Amtsblatt des Kultusministeriums 3. Jahrgang 1955, Heft 1: Bezug: Erlaß des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen- II E 21040Tgb.Nr. 2875154 vom 9. Dez. 1954*. Düsseldorf: Bagel.
- o.A. (1967). *Richtlinien für den Unterricht in der Realschule. Evangelische Unterweisung und katholische Religionslehre*. Ratingen b. Düsseldorf: Henn.
- o.A. (1971). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule. Erg. Religion. Evangelische Religion*. Wuppertal/Ratingen/Düsseldorf: Henn.
- o.A. (1974). *Lehrpläne für die vierklassigen Realschulen in Bayern (3. Aufl.)*. München: Maiß.
- o.A. (1978). *Lehrplan Orientierungsstufe. Evangelische Religion*. Grünstadt: Sommer.
- o.A. (1985). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre*. Frechen: Ritterbach.
- o.A. (1994). *Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre*. Frechen: Ritterbach.
- Pfister, S. (2015). *Religion an Realschulen. Eine historisch-religionspädagogische Studie zum mittleren Schulwesen*. Leipzig: EVA.
- Philipp, G. (1997). *Lehrplanentwicklung im Fach Evangelische Religion in Schleswig-Holstein. Beiträge zur Erziehungswissenschaft und biblischen Bildung 2*. Frankfurt a.M. [u.a.]: Lang.
- Robinsohn, S. B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied a. Rh./Berlin: Luchterhand.
- Roth, A. (2018). Lehrplananalyse. In M. L. Pirner & M. Rothgangel (Hg.), *Empirisch forschen in der Religionspädagogik: Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte* (S. 219–233). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schröder, B. (2021). *Religionspädagogik (2. Aufl.)*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schultze, H. (1970). *Religion im Unterricht. Analyse und Kritik der Pläne für den Religionsunterricht in der heutigen Schule*. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz.
- Stengelin, W. & Scheurer, H. (Hg.) (1977). *Arbeitshilfen zur Einführung in den Curricularen Lehrplan für das Fach Religion an Grund- und Hauptschulen in Bayern*. München: Deutscher Katecheten-Verein.

- Stratomeier, H.-J. (2009). *Religionsunterricht an der Berufsschule – im Spiegel seiner Lehrplanelentwicklung. Von der katechetischen Unterweisung zum adressaten- und berufsbezogenen Religionsunterricht. Religion und berufliche Bildung 4*. Berlin/Münster: LIT.
- Triloff, H. (1894). *Lehrplan für die sechsklassige Volksschule nebst ausführlichen Pensentabellen*. Breslau: Ferdinand Hirt, Königliche Universitäts- und Verlags-Buchhandlung.
- Wulf, C. (Hg.) (1972). *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen; Texte*. Erziehung in Wissenschaft und Praxis 18. München: Piper.

Ein Blick über den Tellerrand

Wie laufen Prozesse zur Inhalts- und Themenklärung des Religionsunterrichts in europäischen Ländern ab?

Karlo Meyer

1 Einleitung und Vorgehen

Angesichts gesellschaftlicher Pluralität stellt sich nicht nur die Frage nach den Themen und Inhalten des Religionsunterrichts schlechthin, wie sie in diesem Band erörtert werden, es stellt sich grundlegend auch die Frage, wie man überhaupt in geregelten Prozessen zu den Themen kommt. Rahmenvorgaben, Abläufe in den Gremien und deren Zusammensetzungen sind nicht nur Äußerlichkeiten, sondern spielen für das finale Produkt eine nicht zu unterschätzende Rolle. Um hier unterschiedliche Möglichkeiten auszuloten, lohnt sich ein Blick »über den Tellerrand« auf Strukturen und Prozesse anderer Länder. Entgegen dem, was beim Religionsunterricht bzw. Äquivalenten andernorts (im Folgenden einfach: RU) zunächst ins Auge sticht, soll es also nicht in erster Linie um den gesetzlich definierten Rahmen des jeweiligen Unterrichts gehen (z.B. nach Konfessionen getrennt oder für alle), vielmehr fokussieren wir hier unterschiedliche Verfahrensweisen, die auch bei ähnlich verfassten Varianten des RU sehr unterschiedlich angelegt sein können. Wir stellen also dar, wie in sechs unterschiedlichen Ländern Europas Kommissionen zur curricularen Entwicklung zusammengestellt werden und welche Prozesse sich dort ergeben. Eine Tabelle unter 4. stellt dies übersichtlich dar. Einige Varianten können dabei durchaus für andere Länder Impulse geben. Dies wird im letzten Abschnitt unter 7. ausgeführt.

Um den jeweiligen Hintergrund kurz und bündig zu erheben, wurden sechs Hochschullehrer:innen aus Finnland, Schweden, Österreich, England, den Niederlanden und Deutschland gebeten, anhand eines offenen Fragebogens das Vorgehen im eigenen Land darzustellen.

Zum Vorgehen: In den meisten Ländern der Welt (wie auch Europas) findet ein vornehmlich auf Instruktion und Repetition basierender Religionsunterricht statt. Auch um der Vergleichbarkeit mit Deutschlands willen wurden demgegenüber bei dieser Auswahl Länder berücksichtigt, in denen eine Religionspädagogik etabliert ist, die

offene Diskussionen und freie Meinungsbildung zu religiösen Fragen als integralen Bestandteil betrachtet, und in denen gleichwohl doch sehr unterschiedliche Varianten der Inhaltsklärung zu finden sind. Dabei sollte bei der Zahl der Länder eine gewisse Übersichtlichkeit behalten werden. Entsprechend wurden beispielsweise nur zwei skandinavische Länder (Schweden und Finnland) aufgenommen. Die Ergebnisse werden in den Abschnitten 2. bis 6. gebündelt dargestellt. Unter 7. wird aus der persönlichen Sicht des Verfassers dazu eine wertende Einschätzung vorgenommen.

Die Fragebögen als Quellen der Darstellung finden sich im Archiv des Verlags unter: <https://link.transcript-open.de/9783839468579/download/001>. Dort sind die jeweiligen Stellungnahmen nachzulesen, auf die sich dieser Artikel als Quellen bezieht.

Wer sich mit religionspädagogischer Komparatistik beschäftigt (z.B. Käbisch, 2016; vgl. ders., 2021), weiß, dass sich die hier fokussierten Themenklärungen in jedem Land mit einer Vielzahl von Besonderheiten, gewachsenen Strukturen und auch Ausnahmen verbinden, die sich auf dem begrenzten Raum eines Artikels nicht darstellen lassen. Dies ist im Folgenden in Rechnung zu stellen. Wer sich kompakt und grundlegend über den Religionsunterricht der genannten Länder informieren möchte, kann dies beim European Forum for Teachers unter <https://eftre.net/re-in-member-countries/> tun. Ausführlichere Darstellungen sind in den sechs Sammelbänden »Religious Education at Schools in Europe« zu finden, die ab 2014 von Martin Rothgangel u.a. herausgegeben wurden (Rothgangel, Jäggle, Aslan, Danilovich, Jackson et al., 2014).

Aufgrund des begrenzten Platzes wird im Folgenden nicht differenziert, inwieweit stärker kompetenz- oder aber themenorientiert in den Kommissionen gearbeitet wird. Vorausgesetzt ist, dass auch stärker kompetenzorientierte Ansätze thematische Vorschläge und Beispiele einbeziehen. Im Übrigen wird zur Vereinfachung schlicht von Lehrplankommissionen gesprochen. – Zentrale Quellen sind die besagten Fragebögen sowie Auskünfte aus Emails der Befragten. Da es zu diesen Fragen nur sehr selten Veröffentlichungen gibt, bilden sie die Basis der folgenden Ausführungen; Zitate stammen jeweils aus den entsprechenden, i.d.R. englisch verfassten Antworten, die nach den Ländern benannt sind QFi, QSw, QÖs, QEn, QNL, QDe. Der übersetzte Aufsatz wurde den Befragten für letzte Klärungen zurückgespielt. Ergänzungsvorschläge wurden eingearbeitet. Das Verfahren ist wissenschaftlich nicht immer völlig befriedigend. Damit dieser Überblick jedoch überhaupt möglich wurde, waren Vereinfachungen nicht zu vermeiden; der Verfasser dieser Zeilen begrüßt daher jede Art vertiefender Folgeforschung. Aus Gründen der Lesbarkeit wurden die jeweiligen Namen des Faches oder Themen nicht in der Originalsprache aufgenommen, sondern auf die eigenen Übersetzungen der Antworten der Befragten zurückgegriffen. Ganz herzlich ist den Kolleginnen und Kollegen zu danken, die mit ihren Antworten zu diesem Projekt beigetragen haben: Martin Ubani (Finnland), Kerstin von Brömssen (Schweden), Helena Stockinger (Österreich), Philip Barnes (England), Edwin van der Zande (Niederlande) und Bärbel Husmann (Deutschland).

2 Der Rahmen des RU in den ausgewählten Ländern

Vorangestellt sei den weiteren Ausführungen ein kurzer Einblick in die unterschiedlichen Rahmungen und Charakteristika insbesondere im Blick auf gemeinsame und ge-

trennte Lerngruppen: RU findet in Österreich und überwiegend in Deutschland¹ in konfessionell getrennten Lerngruppen statt, während Schweden und England² einen gemeinsamen Unterricht für alle Schüler:innen an staatlichen Schulen etabliert haben, der im Fall von Schwedens religionswissenschaftlich basierter Wissensvermittlung zu Religionen und Weltanschauungen auch keine Abmeldemöglichkeiten zulässt. Die Niederlande stechen durch ihr sogenanntes Säulenmodell heraus, demzufolge die Wahl der Schule über Existenz und Art des RUs entscheidet. Zwei Drittel der Schulen sind weltanschaulich-religiöse Schulen; in den religiösen Schulen ist RU verpflichtend und wird auch vom Staat finanziert. An staatlichen Schulen gibt es demgegenüber kein ordentliches Lehrfach Religion, sondern in Grundschulen einen Weltanschauungsunterricht mit dialogischen Elementen und in Sekundarschulen hin und wieder eine Art optionaler AG.³

In den konfessionell trennenden Ländern wie Österreich und Deutschland werden an staatlichen Schulen in besonderem Maße Themen und Fragen des je eigenen religiösen Hintergrunds der Schüler:innen aufgenommen. Nicht trennende Länder wie England und Schweden legen den Akzent stärker auf die großen religiösen Traditionen, wobei die jeweilige Mehrheitsreligion (in beiden Fällen das Christentum) etwas stärker in den Vordergrund tritt (vgl. Education Reform Act, 1988, Section 8.3 und für Schweden Swedish National Agency for Education, 2019, S. 215).⁴

Eine Mischform in konfessionellem Gewand bildet Finnland, wo ein getrennter Unterricht für lutherische, orthodoxe, muslimische und jüdische Schüler:innen (sowie in seltenen Fällen für weitere Religionsgemeinschaften) erteilt wird, wenn sich eine ausreichende Anzahl an Lernenden zusammenfindet. Dieser Unterricht lässt sich allerdings aus deutscher Perspektive nur bedingt mit »konfessionell« etikettieren; von finnischer Seite wird dezidiert die »non-confessionality« betont (vgl. QFi). Die Betonung beruht darauf, dass der Lehrer oder die Lehrerin einer Lerngruppe nicht Mitglied der jeweiligen Religionsgemeinschaft sein muss und z. B. Lehrbücher allein staatlich verantwortet werden. Gleichwohl gehört es zum Unterricht, die Auseinandersetzung der Schüler:innen mit dem jeweils eigenen religiösen Hintergrund zu stärken; ein Drittel der Themen ist

1 Aus Gründen der Übersichtlichkeit kann hier auf die deutschen Spezialfälle nicht näher eingegangen werden. Verwiesen sei auf die detaillierte Darstellung der Länder im Sammelband von Schröder und Rothgangel (2020). Ebenso können aus Platzgründen die komplexen Varianten der curricularen Klärung zum islamischen RU in Deutschland nicht weiter ausgeführt werden.

2 An dieser Stelle ist bewusst von englischem Unterricht die Rede, da der schottische und der nordirische Religionsunterricht eigene Varianten haben. Vgl. im Übrigen zu Englands RE Meyer, 2012.

3 Dort kommen Klärungen zu den großen religiösen Traditionen jedoch für alle Schüler:innen in der Grundschule vor. Das optionale Fach Religion/Lebensphilosophien (»godsdiens/levensbeschouwing«) kann in der Sekundarstufe eher mit einer freiwilligen AG verglichen werden. Im Übrigen kommen Religionen marginal unter »Selbst- und Weltorientierung« vor; dort gibt es als eines von 6 Kernthemen »Diversität«, wo auch spirituelle Strömungen aufgenommen werden.

4 »The 1988 Act requires that syllabuses for Religious Education ›shall reflect the fact that the religious traditions in Great Britain are in the main Christian whilst taking account of the teaching and practices of the other principal religions represented in Great Britain‹ (Section 8.3).« (QEn) – Im schwedischen Modell geht es u. a. darum, dass Schüler:innen »das Christentum, andere Religionen und andere Weltanschauungen sowie deren unterschiedliche Deutungen und Praktiken analysieren« (Swedish National Agency for Education, 2019, S. 215).

explizit darauf ausgerichtet, eine Beziehung zur eigenen Religion zu entwickeln («relationship to one's own religion«, QFi). Interessant für unsere Belange ist nun, dass die Kommission zur Themenfindung unter staatlicher Verantwortung zunächst in einer Gruppe von 10–12 Personen gemischtreligiös zusammengesetzt ist und sich später aufteilt. Wir werden unten weiter darauf eingehen.⁵

3 Verantwortlichkeiten für die Inhalts- und Themenklärung

Ein ganz eigenes Feld ist die konkrete, ganz unterschiedlich gelagerte Verantwortlichkeit bei Inhalts- und Themenklärungen sowie die Zusammensetzung von zuständigen Gremien. Die Spanne reicht hier von der Alleinverantwortung religiöser Gemeinschaften bis zu rein staatlichen Vorgehensweisen, die religiösen Gemeinschaften bewusst keine Mitsprache einräumen. Zunächst zu den Ländern mit konfessionell trennendem Unterricht.

Österreich

In Österreich geht der Themenfindungsprozess allein von den katholischen (bzw. orthodoxen) Bistümern, den muslimischen Verbänden und den (sehr kleinen) evangelischen Kirchen aus. Die Lehrplangruppe selbst kann dann aus Religionslehrer:innen, Fachinspektor:innen und wissenschaftlicher Begleitung bestehen. Evangelischerseits wird sie aus der Fachinspektor:innenkonferenz gebildet und die Ergebnisse sind einem Gremium der Evangelischen Generalsynode vorgelegt. Der Kommission gehört neben der lutherischen Seite ein Mitglied der reformierten und eins der methodistischen Seite an.

5 Neben der Frage konfessioneller Trennung der Klassen ist zur Einschätzung der Gesamtsituation in den jeweiligen Ländern zu berücksichtigen, wieweit Optionen zur Wahl einer Schule in religiöser Trägerschaft bestehen und es so zu unterschiedlichen Verteilungen der Religionsangehörigen kommen kann (Frage 1). Dabei ergibt sich in den sechs Ländern ein sehr unterschiedliches Bild. In Deutschland und Österreich beläuft sich das Verhältnis von staatlichen zu anderweitig getragenen Schulen ungefähr auf 1:9, wobei nur etwa die Hälfte der 10 % freien Träger auf die Kirchen entfällt. Dabei ist für Deutschland hinzuzufügen, dass die Verteilung regional sehr unterschiedlich ist. In Finnland und Schweden handelt es sich bei religiösen Schulen um eine verschwindende Minderheit um die 1 %. Ein anderes Bild zeigt sich in England: 37 % der Primary Schools (1. bis 6. Klasse) und 18 % der Sekundarschulen sind faith schools, die meisten mit anglikanischer Ausrichtung. Da eine Reihe der anglikanischen Schulen einen ganz ähnlichen RU wie die staatlichen Schulen durchführt, relativiert sich das Bild etwas. Die Niederlande stechen hier, wie beschrieben, heraus, da zwei Drittel aller Schulen weltanschaulich ausgerichtet sind (rund hälftig evangelisch und katholisch, 1 % muslimisch). Das verbleibende Drittel staatlicher Schulen hat keinen eigentlichen RU, doch wird in der Primarschule die Behandlung von sechs großen Religionen erwartet. In der Sekundarstufe wird in seltenen Fällen eine AG zu Religion/Lebensphilosophien angeboten. Die Eltern (mit ihren Kindern) bestimmen also mit der Wahl einer religiös orientierten oder staatlichen Schule, ob ihr Kind an einem ordentlichen RU teilnehmen kann oder nicht. Die Akzeptanz religiös getragener Schulen steht besonders in Schweden zur Debatte: Dort finden sich ernst zu nehmende Diskussionen, ob diese nicht zugunsten einer völligen Säkularisierung abgeschafft werden sollten. In den Niederlanden wird es politisch komplex, wenn Regions- und Stadtteilstrukturen sich ändern und in ehemals christlichen Gebieten mit einer kirchlichen Schule keine oder kaum noch Christ:innen leben; das ganze System könnte im Blick auf Verfassungsgarantien aber nur mit einer Zweidrittelmehrheit geändert werden.

Christlicherseits (wie seit 1982/3 muslimischerseits) sind die Verfahren etabliert und religionenübergreifend akzeptiert. In der Verpflichtung auf staatsbürgerliche Erziehung und das Religionsunterrichtsgesetz beziehen sie sich auf einen gemeinsamen allgemein gehaltenen Orientierungsrahmen.

Deutschland

In der Mehrheit der deutschen Bundesländer liegt die Verantwortung für die Bildung von Lehrplankommissionen zunächst beim Staat bzw. den Bildungsministerien der Länder, die die Kommissionen aber im Benehmen mit den jeweiligen Kirchen zusammensetzen. In Bezug auf die Klärung von Themen steht dabei im Hintergrund, dass der RU laut Art. 7.3 GG in »Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« zu erteilen ist. Vor einer Veröffentlichung von Rahmenrichtlinien bzw. den Bildungs- und Lehrplänen für den RU müssen die Religionsgemeinschaften daher dem Ergebnis dezidiert zustimmen. Durch den vorlaufenden Kommissionsprozess verläuft dieses Zusammenspiel in aller Regel problemlos. Der RU kann aufgrund dieses Ineinandergreifens der Zuständigkeiten von Staat und Religionsgemeinschaften als *res mixta* (Angelegenheit in gemeinsamer Verantwortung) bezeichnet werden.

Finnland

In Finnland gab es vor einigen Jahrzehnten noch ein Zusammenwirken des Staates mit der Lutherischen Kirche. Das Placet der Kirche bei Schulbüchern fiel jedoch schon in den 1990er Jahren. Die für Lehrpersonen verpflichtende Mitgliedschaft in der Kirche wurde in den 2000er Jahren aufgegeben. Damit kann prinzipiell ein Christ oder eine Christin Muslime bzw. Musliminnen unterrichten und umgekehrt. Das Curriculum wird unter Ägide des Staates von Verantwortlichen der Lehramtsausbildung (Universitäten und Referendariat) sowie Lehrpersonen der unterschiedlichen Schulstufen mit einem Bildungshintergrund in verschiedenen Religionen bzw. in Ethik zunächst zusammen geplant. Dabei wird an gemeinsamen Vorgaben für einen unterrichtlich getrennten lutherischen, orthodoxen, jüdischen und muslimischen RU gearbeitet. Erst wenn die Gesamtausrichtung in dieser gemischtreligiösen und teils säkularen Zusammensetzung gefunden ist, tagen Untergruppen aus 2–3 Personen religions- bzw. konfessionsintern zur weiteren Ausgestaltung. Andere kleinere Religionsgemeinschaften können sich in einem eigenen Prozess später anschließen. Verantwortung und letzte Entscheidungen liegen jedoch bei der staatlichen Administration. Durch den gemeinsamen Beginn der Kommissionsarbeit bleibt eine weite weltanschauliche Spanne im Blick. Entsprechend können später in der Schulpraxis regional bzw. schulisch verantwortet neben der unterrichtlichen Trennung auch gemeinsame Einheiten unterschiedlicher Glaubensrichtungen durchgeführt werden, da die Grundlagen aufeinander abgestimmt sind.

England

Eine andere Form des gemeinsamen Erarbeitens findet sich in England und wurde dort im Rahmen eines Bildungsgesetzes schon 1944 eingeführt. Demnach kann jeder Landkreis (county) durch die Übereinkunft von vier verschiedenen Kommissionen die Inhalte des RUs in einem einvernehmlichen Lehrplan (»Agreed Syllabus«) festlegen. Die vier Kommissionen setzen sich jeweils zusammen aus: a) Vertreter:innen der anglika-

nischen Kirche, b) aus den anderen regional vertretenen Konfessionen (und seit den 1970er bzw. 1980er Jahren auch »anderen« Religionen), c) aus Vertreter:innen der Lehrgewerkschaft (nicht notwendigerweise Religionslehrer:innen) und d) aus Mitgliedern der lokalen Bildungsbehörde. Letztendlich müssen sich alle Gruppen auf den Lehrplan einigen. Zwischen den Landkreisen kann es dabei zu erheblichen Unterschieden in der Ausrichtung des gesamten RUs kommen.

Zusätzlich zu diesem Prozess entwickeln formelle und informelle Gruppen und Organisationen Empfehlungen zum Religionsunterricht und tragen wesentlich zur Debatte bei. So hat in der Vergangenheit beispielsweise die SHAP-Workingparty den Unterricht zu Weltreligionen gefördert und zuverlässiges Material für den Einsatz in Schulen erstellt (vgl. Barnes, 2014, S. 94 sowie Meyer, 1999/2012, S. 123). In jüngerer Zeit hat der Religious Education Council Vorschläge vorgelegt, die sich auf eine unter seiner Ägide eingerichtete Kommission für Religionsunterricht stützen (The Commission, 2018) – ihre Vorschläge haben erhebliche Kontroversen ausgelöst, die darauf abzielen, das Studium der Religionen durch das Studium religiöser und säkularer Weltanschauungen zu ersetzen (kritisch dazu: Barnes, 2022).

Schweden

Gegenüber den formalisierten Kommissionszusammensetzungen in Finnland und England stellt sich das Vorgehen in Schweden gänzlich anders dar, wo keinerlei Vorgaben über zu berücksichtigende Gruppen bestehen und Lehrplankommissionen nach politischem Gusto zusammengesetzt und auch verändert werden. Das kann dazu führen, dass beim Wechsel der Regierung Personen in den Kommissionen ausgetauscht werden. Das Verfahren liegt also ganz in der Hand des Bildungsministeriums, wobei selbstverständlich auch Expert:innen hinzugezogen werden. Am Ende kann der Entwurf im Netz zur Diskussion gestellt werden, aber auch dies ist eine Entscheidung der staatlich Verantwortlichen.

Niederlande

Die Niederlande gehen mit ihrem Säulenmodell einen eigenen Weg. An religiösen Schulen, die in diesem Artikel an sich nicht fokussiert werden, bestimmen die Religionsgemeinschaften (RG) über die Inhalte des für diese Schulen verpflichtenden Fachs. Diese bestimmen je intern eigene Kommissionen. Mit Bezug auf staatliche Schulen gibt es eine Kommission religiöser und weltanschaulicher Gemeinschaften für den Fall, dass Religion in der Sekundarstufe als Optionsfach gewählt wird. Im Laufe der Primarschulzeit (bis 12 Jahre) sollen alle Schüler:innen ganz allgemein unter »Weltanschauungen« auch zu spirituellen Strömungen unterrichtet werden, es fehlt jedoch ein eigentlicher Lehrplan zu Religionsthemen, mithin auch Prozesse zu dessen Erarbeitung. Immerhin wird von Grundschullehrer:innen die Kenntnis von sechs »Strömungen« (mit fünf Weltreligionen und dem Humanismus) und ein dialogischer Unterrichtsansatz erwartet. Details dazu und Möglichkeiten zu weiteren Anknüpfungen für Interessierte wurden von einer kleineren Gruppe formuliert. Diese einmalige Gruppe setzte sich ausschließlich aus fünf Hochschuldozent:innen zusammen, Repräsentant:innen der Religionsgemeinschaften waren nicht beteiligt. Für die Sekundarstufe gibt es nichts Vergleichbares im Blick auf übergreifende Inhalte.

4 Tabellarischer Überblick zu Charakter, Verantwortlichkeiten und Besetzung der Gremien

Tabelle 1: Inhalts- und Themenklärung für den RU in europäischen Ländern. Diese Tabelle vereinfacht jeweils gewachsene Strukturen in den sechs Ländern, in denen es z.T. noch Besonderheiten und Ausnahmen gibt.

Land, mehrheitlicher Charakter der Schule	SuS getrennt? LuL konfessionsgebunden?	Wer bestimmt über Religionsthemen?	Wie sind Gremien besetzt?
Österreich staatliche Schulen	SuS konfessionell getrennt – konfessionell gebundene LuL	RG/Kirchen bestimmen Themen	rein kirchlich/religionsgemeinschaftlich organisierte Gremien
Deutschland (hier: Bundesländer nach Art. 7:3 GG) staatliche Schulen	SuS konfessionell getrennt – konfessionell gebundene LuL	RG/Kirchen und Staat zusammen für je ein Bundesland (<i>res mixta</i>)	Gremien aus Staat und RG/Kirchen nach RG/Konfessionen getrennt
Finnland staatliche Schulen	SuS konfessionell <i>getrennt</i> – LuL <i>neutral</i>	Staatsvertreter:innen mit Verantwortlichen der 1. und 2. Ausbildungsphase sowie aktiven Lehrpersonen	Gremien (wie links beschrieben), dann im 2. Schritt für kleine RG mit Lehrpersonen, die diese RG repräsentieren
England staatliche Schulen (sowie kirchl. Schulen, die oft staatl. gefördert dem staatl. Lehrplan folgen)	alle SuS zusammen – LuL neutral	Je Region Zustimmung durch vier Komitees mit je spezifischer Zusammensetzung (siehe nächste Spalte)	Komitees aus a) Mitgliedern der anglikanischen Kirche, b) anderen RG, c) Lehrgewerkschaften und d) region. Behörden
Schweden staatliche Schulen	alle SuS zusammen – LuL neutral	Staat	Regierungsmitarb. und Verwaltung mit weiterer Beratung
Niederlande ein Drittel staatliche Schulen	Basiswissen für alle – LuL neutral (<i>in Sek. optionaler RU der RG</i>)	Staat	Regierung und Verwaltung mit wiss. Beratung (ohne RG) für die Primarstufe
zwei Drittel religiöse/weltansch. Schulen	alle SuS zusammen – konfes. geb. LuL	RG/Kirchen bestimmen Themen	rein kirchliche/rel.-gem.liche Gremien

* RG = Religionsgemeinschaften

5 Bezug auf Wissenschaft und Wissenschaftsgebiete bei der Inhalts- und Themenklärung

In keinem Land spielt die Wissenschaft eine institutionell verankerte Rolle bei der Lehrplanentwicklung; in Finnland gehören in der gegenwärtigen Runde (2022–2024) jedoch zwei religionspädagogische Professoren zur zwölfköpfigen landesweiten Kommission. Selbstverständlich können zur Beratung auch in anderen Ländern universitäre Forscher:innen hinzugezogen werden. Generell sind Professor:innenstellen zur religionspädagogischen Forschung in den Ländern sehr unterschiedlich verteilt. Während es in Deutschland allein mehr als 40 evangelische Professuren für Religionspädagogik gibt, finden sich beispielsweise in den Niederlanden mit 17 Millionen Einwohner:innen im Jahr 2023 für den Protestantismus nur zwei zuständige Professoren für den Unterricht in dieser Konfession, auch wenn mehr als ein Viertel aller Schulen protestantisch sind und evangelischen RU verpflichtend erteilen.

Die Rolle der Theologie auf der einen Seite und der Religionswissenschaft auf der anderen wird in den unterschiedlichen Ländern als Bezugswissenschaften sehr verschieden bewertet. Während in Deutschland und Österreich (sowie in den religiösen Schulen der Niederlande) die jeweilige Theologie für den konfessionellen Unterricht eine durchaus dominante Rolle spielt und nur für die jeweils anderen Religionen religionswissenschaftliche Erkenntnisse herangezogen werden, setzt Schweden, wie nun schon zu erwarten, ganz auf einen neutral-religionskundlichen Ansatz der Wissensvermittlung und damit die Religionswissenschaft, dezidiert nicht die Theologie. Auch England orientiert sich bei der Themenentwicklung für staatliche Schulen an der Religionswissenschaft bzw. Varianten der Ethnographie (Meyer, 2012, S. 246–263). Zu beachten ist hier jedoch auch die relativ hohe Anzahl der Schulen in religiöser Trägerschaft.

Dazwischen findet sich in Finnland eine Differenzierung von drei Themenblöcken: So wird bei Themen um »Weltreligionen« die Religionswissenschaft hinzugezogen, beim Themenbereich »Gutes Leben« u. a. Ethik und beim Bereich »Beziehung zur eigenen Religion« die jeweilige Theologie der konfessionell getrennten Lerngruppen.

6 Exemplarische Themenformulierungen und ihre Ausrichtung

Bei den Themenformulierungen in den verschiedenen Ländern lässt sich deutlich heraushören, wie abständig-sachkundlich oder durchaus auch religiös werbend die Unterrichtskonzeptionen sind. So kann es in Österreich heißen: Die Schülerinnen und Schüler »können vom befreienden Handeln Gottes erzählen« und die Bibel »als inspirierendes Zeugnis des Dialogs mit den Menschen deuten« (QÖs). Demgegenüber ist in Schweden in bewusster Distanz von »Schlüsselideen und Dokumenten des Christentums« oder »Riten« (wie Konfirmation) mit ihrer »Funktion« die Rede (QSw, Übers.). Dabei ist immerhin intendiert unter »Identitäts- und Lebensthemen«, die Schüler:innen zu bewegen, auch Religiöses aufzunehmen (QSw, Übers., vgl. Swedish National Agency for Education, 2019, S. 216, 218). Der Bezug wird aber eher abstrakt formuliert (»Wie Religionen und andere Weltanschauungen die Identität und Lebensstile von Menschen prägen«, QSw, Übers.). Anders als in Schweden werden mit einem eigenen Themenkreis

»Beziehung zur eigenen Religion« in Finnland (QFi, Übers.) und mit der Reflexion eigener Erfahrungen in England auch eigene religiöse Positionen der Schüler:innen deziert als thematischer Schwerpunkt genannt (»Pupils to reflect on their own experiences and speak in a reasoned way about how religious perspectives help them to understand both self and others (Ealing Agreed Syllabus).« QEn). Darüber hinaus fällt ins Auge, dass in Finnland jenseits des Religiösen auch generelle weltanschauliche Ausrichtungen wie »Militarismus – Pazifismus«, »Konservativismus – Liberalismus« als explizite Themen zum RU gehören (QFi, Übers.).

7 Abschließende Bewertung des Verfassers

Wir leben in einer heterogenen, pluralen Gesellschaft, in der die Meinungsbildung und der Umgang mit Differenzen in aller Regel in diskursiven Prozessen ablaufen. Aus Sicht des Verfassers gewinnt RU auch im Blick auf dieses Umfeld, wenn Klärungen zu seiner Ausgestaltung nicht isoliert in internen Gremien gleich welcher Couleur stattfinden, sondern unter Einbezug unterschiedlichster gesellschaftlicher Kräfte durchgeführt werden: Ein solcher über die eigene Gruppe hinaus kommunikativ angelegter Ansatz kann einerseits die gesellschaftliche Akzeptanz erhöhen, hilft aber auch thematisch gewendet, nicht nur eigene Relevanzen, sondern auch die Relevanzen anderer fruchtbar zu machen. Damit verbunden wird generell Dialogizität im gesellschaftlichen und schulischen Bewusstsein gestärkt, wenn *mit* den anderen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen zur Themenklärung gesprochen wird.

Vor diesem Hintergrund ist die schon in den 1940er Jahren entwickelte Konzeption Englands hervorzuheben. Sie bringt es mit sich, dass in vier Kommissionen ganz verschiedene Mandatsträger zusammenkommen und an einvernehmlichen Lehrplänen arbeiten. Dies schließt nicht nur nicht aus, sondern führt m.E. sogar dazu, dass sich daneben immer wieder landesweite Gruppen zusammengefunden haben, um eigene Impulse für die Ausgestaltung des RUs zu entwickeln, wie zuletzt der Vorschlag zur Umbenennung des Fachs in »Religions- und Weltanschauungsunterricht« gezeigt hat (The Commission, 2018, S. 3, vgl. 31). Man mag dies im Einzelnen kritisieren (Barnes, 2022), doch geht es an dieser Stelle nicht um isolierte Ergebnisse, sondern um die Ermöglichung einer gesellschaftlichen Dynamik und damit verbunden auch konkret regionaler Dialoge. Diese englische Dynamik brachte darüber hinaus für andere europäische Länder (Meyer, 2012) und gar auf Ebene des Europarats (Jackson, 2014) immer wieder Impulse.

Ebenso ist auf Finnland hinzuweisen, das auf nationaler Ebene verschiedene religiöse Gemeinschaften zur Themenfindung zusammenführt (Lutheraner:innen, Orthodoxe, Jüd:innen und Muslim:innen). Zwar wird der Unterricht in der Schule getrennt durchgeführt, jedoch das Gespräch auch unter den Religionen und Weltanschauungen durch die gemeinsame Kommissionsarbeit und übergreifende gemeinsame Ziele gefördert, so dass sehr viel leichter Dialoge auf unterschiedlichsten Ebenen und themenbezogen gemeinsame Phasen im Unterricht selbst möglich werden.

Aus Sicht des Verfassers und bei allem Verständnis für etablierte, historisch erklärbare Entwicklungen sind die Klärungsprozesse in Schweden und Österreich nach den Rückmeldungen in den Fragebögen bisher wenig auf Dialog ausgelegt – dies gilt für den

Dialog unter den religiösen Gemeinschaften sowie den Dialog mit weiteren gesellschaftlichen Mandatsträgern; lediglich interne Auseinandersetzungen oder solche mit externen Größen (wie der OECD) ließen sich nennen. In Schweden geht das mit einem weitgehend religionsdialog-freien Gesamtverständnis der Religionspädagogik einher. Dabei wird gesetzt, dass Wissen und Informationen in lockerer Verbindung mit ein paar Lebensfragen Verständnis für andere fördern.⁶ Ein weitergehendes Verständnis erwächst jedoch nicht aus abrufbaren Informationen, sondern aus der Auseinandersetzung mit der persönlichen Sicht anderer Menschen und auch mit deren konkreten religiösen Positionen. Entsprechend sollten religiös-weltanschauliche Fragen im Unterricht unmittelbar zur Diskussion stehen, um Dialogfähigkeit und so Achtung vor anderen religiösen Sichtweisen innerhalb und außerhalb der eigenen weltanschaulichen Zusammenhänge im Gespräch einzuüben. Erst so entsteht ein »Verständnis für ... Denk- und Lebensweise[n]« (Swedish National Agency for Education, 2019, S. 215, Übers.), das über angesammeltes Wissen hinausragt. Diese Grundlage ist nun aber weder im Unterricht noch im vorgängigen Themenklärungsprozess angelegt. In Finnland beginnt demgegenüber der Ansatz bei den Prozessen schon in der Lehrplankommission und wirkt sich von dort auf Diskussionen zur Ausgestaltung des RUs aus.

Wie auch in der schwedischen Debatte bemerkt wird, muss sich die Ausrichtung auf »Neutralität« selbst dem Verdacht einer einseitig »säkularen« Positionalität stellen (vgl. QS_w), die zudem Einflussnahmen staatlicher Seite nicht enthoben ist; nicht zufällig können Kommissionsmitglieder in Schweden nach politischem Interesse auch ausgewechselt werden. Diese Beeinflussbarkeit durch die jeweilige weltanschauliche Richtung der Regierung muss insgesamt als problematisch bewertet werden.

Ganz anders und doch auch aus Sicht des Verfassers ebenfalls problematisch ist die vollständige Delegation der Klärung allein an die Religionsgemeinschaften wie in Österreich. Dies mag zwar aus staatlicher Sicht das Vorgehen vereinfachen und im Fall Österreichs auch pragmatisch gesehen erfolgreich sein, enthebt jedoch die jeweiligen Gruppen jedweder Verpflichtung zum Austausch mit anderen, oftmals parallel unterrichteten Religionsfächern.

In Deutschland machen sich hier Vor- und Nachteile der Bildungshoheit der Länder bemerkbar. So reichen die Varianten von Berlin, wo der RU am Nachmittag thematisch nur von den Religionsgemeinschaften verantwortet wird, bis zu Bremen, wo allein Behörden die thematische Ausrichtung festlegen können. Zwischen diesen Extremen ist die überwiegende Mehrheit der Bundesländer nun durch konfessionelle Kooperationen oder gar den Christlichen RU in Niedersachsen in Bewegung gekommen.⁷ Wenn auch noch nicht überall realisiert, bleibt zu erwarten und zu hoffen, dass auch bei den Lehrplankommissionen der übrigen Bundesländer in Zukunft konzeptionell stärker fächer-

6 So heißt es im schwedischen Lehrplan etwas unverbindlich, dass der Unterricht »Voraussetzungen« (»förutsättningar«) bereitstellt: »Ziel des Religionsunterrichts ist es, den Schülern Kenntnisse über Religionen ... zu vermitteln ... [und] an[z]uregen, über verschiedene Lebensfragen, ihre Identität und ihre ethische Einstellung nachzudenken. Auf diese Weise soll der Unterricht die Voraussetzungen [!] dafür schaffen, dass die Schüler eine persönliche Lebenseinstellung und ein Verständnis für eigene Denk- und Lebensweisen sowie die anderer Menschen entwickeln.« (Swedish National Agency for Education, 2019, S. 215, Übers.)

7 Vgl. hierzu den Beitrag von Willems in diesem Band.

übergreifend gearbeitet wird und auch bei der Themenklärung das Gespräch mit anderen Varianten des RU sowie mit Ethik gesucht wird.

Nicht die bequemen, althergebrachten Wege, sondern dialogische Strukturen schon bei der Themenfindung werden einer Gesellschaft gerecht, die gar nicht umhin kann, sich im Austausch und durch Kompromisse auf Zukunft hin zu justieren. Die Übung in dialogischen Strukturen auf allen Ebenen – im RU bis hin zu Lehrplankommissionen – sollte daher weiter gefördert werden. Es versteht sich, dass es dabei nicht darum gehen kann, Eigenes und die Auseinandersetzung mit dem Eigenen zu relativieren, vielmehr geht es darum, dies Eigene (und das schließt Traditionen ein, die nur noch bedingt als eigene empfunden werden) auch in der Gremienarbeit konstruktiv zu bedenken und ebenso mit Anderem ins Gespräch zu treten. Eine Balance zwischen Austausch und Klärung der mehr oder minder »eigenen« Fundamente im Gespräch mit »anderen« bildet dabei einen Horizont, der die jeweiligen Wege nicht einfach zusammenführt, sondern (um die Metapher etwas zu strapazieren) in Überschneidungen, Kreuzungen, Abwegen und Zuwegen der Auseinandersetzung eine neue Dynamik verleihen kann. Dies kommt den einzelnen Religionsgemeinschaften, der gesellschaftlichen Dynamik und auch den entwickelten Inhalten zugute.

Literatur

- Barnes, L.P. (2014). *Education, religion and diversity: developing a new model of religious education*. Abingdon: Routledge.
- Barnes, L.P. (2020). *Crisis, Controversy and the Future of Religious Education*. Abingdon: Routledge.
- Barnes, L.P. (2022). The Commission on Religious Education, Worldviews and the Future of Religious Education. *British Journal of Educational Studies*, 70(1), S. 87–102. URL: <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.1871590> [Zugriff: 14.08.2023].
- Commission on Religious Education. Religious Education Council of England and Wales (2018). *Final Report: Religions and Worldviews: The Way Forward. A national plan for RE*. URL: <https://www.commissiononre.org.uk/wp-content/uploads/2018/09/Final-Report-of-the-Commission-on-RE.pdf> [Zugriff: 14.08.2023].
- Education Reform Act 1988. *Religious Education*. URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/part/I/chapter/I/crossheading/religious-education/enacted> [Zugriff: 10.08.2023].
- European Forum for Teachers of Religious Education – EFTRE (o.J.). *Religious Education in Member Countries*. URL: <https://eftre.net/re-in-member-countries/> [Zugriff: 14.08.2023].
- Jackson, R. (2014). *Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Brüssel: Council of Europe.
- Käbisch, D. (2016). Transnationale Bildungsräume verstehen und gestalten. Historiographische und religionspädagogische Aspekte. *ZPT*, 68(3), S. 273–283. DOI: 10.1515/zpt-2016-0030.
- Käbisch, D. (2021). *Bildungsforschung, transnationale*. In WiReLex. URL: https://doi.org/10.23768/wirelex.Bildungsforschung_transnationale.200874.

- Meijerink, Heim (2012). *Een goede basis. Advies van de Commissie Kennisbasis PABO*. Den Haag: HBO-raad.
- Meyer, K. (2012). *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. »Weltreligionen« im deutschen und englischen Religionsunterricht*. Neukirchen: Neukirchener Verlag (2. Aufl. Göttingen: V&R).
- Meyer, K. (2021). *Religion, Interreligious Learning and Education*. Oxford/Bern: Peter Lang.
- Meyer, K. (2022). »Impulse aus der britischen Religionspädagogik« (Sammelrezension), *VuF*, 67(1), S. 71-79.
- Rothgangel, M., Jäggle, M., Aslan, E., Danilovich, Y., Jackson, R., Rechenmacher, D., Schlag T. & Skeie, G. (2014). *Religious Education at Schools in Europe – Part 1–6*. Göttingen: V&R.
- Schröder, B. & Rothgangel, M. (2020). *Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten – Kontexte – Aktuelle Entwicklungen*. Leipzig: EVA.
- Swedish National Agency for Education/Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Stockholm. Auch unter URL: <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206> [Zugriff: 17.12.2022] (=Lgr11).

Digitaler Anhang



**V Neue Herausforderungen, aber »alte« Inhalte?
Was im Religionsunterricht mehr berücksichtigt
werden sollte - und worauf man dafür verzichten
muss**

Mehr Nachhaltigkeitsbildung im Religionsunterricht: klassische Themen neu kontextualisieren

Alexander Schimmel und Veit Straßner

1 Grundanliegen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Die Aufforderung, einen nachhaltigen Lebensstil zu pflegen, ist der Menschheit im Rahmen des Herrschafts- und Hegeauftrags über die Erde (Gen 1,26ff) ins Stammbuch geschrieben. Nachhaltigkeit bzw. nachhaltige Entwicklung bezeichnet »eine zugleich ökologisch tragfähige, sozial gerechte und wirtschaftlich effiziente Entwicklung« (Voigt, 2022, S. 219). Das Konzept der Nachhaltigkeit/nachhaltigen Entwicklung sucht nach »Antworten auf die doppelte Krise von Umweltzerstörung und globaler Armut« (ebd.). Neben der ökologischen und sozialen spielt bei der Nachhaltigkeit die zeitliche Dimension im Sinne intergenerationeller Gerechtigkeit eine zentrale Rolle. Bei allen gegenwärtigen Formen des Lebens und Wirtschaftens gilt es, die planetaren Grenzen und die Folgen unseres Handelns für künftige Generationen zu beachten. Vor über einem halben Jahrhundert wies der *Club of Rome* mit seinem Bericht *Die Grenzen des Wachstums* (1972) darauf hin, dass unsere Wirtschafts- und Lebensweise, die auf ein ständiges quantitatives »Mehr« ausgerichtet ist, die Zukunft der Menschheit gefährdet. Man kann die Nachhaltigkeit somit im Sinne Klafkis als *das* epochale Menschheitsproblem der Gegenwart bezeichnen.

Die Vereinten Nationen formulierten 2015 als Reaktion auf diese Herausforderung 17 Nachhaltigkeitsziele (*Sustainable Development Goals*, SDG), die wiederum in 169 überprüfbaren Unterzielen konkretisiert wurden. Der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) wird hierbei als *key instrument* eine zentrale Rolle zum Erreichen der SDGs zugeschrieben (UNESCO, 2017, S. 7).

Der Hintergrund ist evident: Bildungssysteme tragen oft dazu bei, politische und ökonomische Verhältnisse zu stabilisieren, indem sie kulturelle, sozio-ökonomische und politische Strukturen reproduziert – auch ungerechte und solche, die dem Anliegen der Nachhaltigkeit zuwiderlaufen. BNE hingegen versteht sich als *transformative Bildung* und betont den Anspruch, gängige Leitbilder und vorgebliche Alternativlosigkeiten in Frage zu stellen und somit den Weg zur Veränderung der bestehenden Verhältnisse zu öffnen (Inkermann & Eis, 2022, S. 29–33). Das Konzept der BNE stammt ursprünglich aus

den (Fachdidaktiken der) Geo-, Natur- und Sozialwissenschaften und thematisierte zunächst die ökologischen Folgen unserer Lebens- und Wirtschaftsweise. In der Folge der Integration sozialer und ökonomischer Aspekte sowie der sich anschließenden Ausdifferenzierung des Nachhaltigkeitskonzeptes entwickelte sich die BNE zu einem transversalen Thema. Eine besondere Rezeption erfuhr die BNE im Kontext der politischen Bildung (Prozesshaftigkeit politischer Steuerung, politische Machtmechanismen, Partizipationsmöglichkeiten etc.) und der ethischen Bildung. Hier werden neben individuelle Fragen der Verantwortung des Einzelnen für seine Lebens- und Konsumentscheidungen auch strukturelle Aspekte thematisiert wie etwa Fragen der globalen Gerechtigkeit. Zentral ist auch die intergenerationelle Dimension von Gerechtigkeit. Mittlerweile wird BNE als umfassende Querschnittsaufgabe der schulischen und außerschulischen Bildung verstanden.

2 rBNE-Themen und der spezifische Beitrag religiöser Bildung

Religiöse Bildung und BNE verfolgen zum Teil gemeinsame Ziele – allen voran die Befähigung der Lernenden, individuell und gesellschaftlich Verantwortung zu übernehmen und sich für eine bessere Welt und ein »Leben in Fülle« (Joh 10,10) einzusetzen. Auch die christliche Überzeugung, dass die Welt im positiven Sinne zu gestalten ist, deckt sich mit dem transformativen Grundanliegen der BNE. Christlich-normative Konzepte wie Nächstenliebe, Bewahrung der Schöpfung, Gerechtigkeit, Option für die Armen, Solidarität etc. konvergieren mit den Zielen der BNE.

BNE-Themen sind jedoch meist keine *genuin* religiösen Themen oder solche, die Theologie und Religion exklusiv für sich reklamieren könnten. Vielmehr muss die Behandlung solch komplexer Problemlagen multiperspektivisch erfolgen: Vielfältige natur- und gesellschaftswissenschaftliche Kenntnisse sind erforderlich, um globale Herausforderungen zu analysieren und mögliche Lösungsstrategien zu identifizieren und zu bewerten. Aufgabe der Fächergruppe Religion/Ethik ist es nach dem im Auftrag der Kulturministerkonferenz erstellten *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*, die normativen Implikationen von Nachhaltigkeit zu reflektieren (Hock & Klaes, 2016, S. 272). Hier gilt es, Geltungsansprüche des Nachhaltigkeitsgedankens zu prüfen und das Verhältnis der Zieldimensionen (soziale Gerechtigkeit, wirtschaftliche Effizienz, demokratische Politikgestaltung und ökologische Verträglichkeit) sowie deren mögliche Konflikte zu reflektieren.

Die Fächergruppe Ethik/Religion bietet gute Voraussetzungen, normative Aspekte der Nachhaltigkeit auf individueller, gesellschaftlicher und struktureller Ebene zu reflektieren. Es gilt, Formen der Nicht-Nachhaltigkeit vor dem Hintergrund von Gerechtigkeits-, Menschenrechts- und Verantwortungsfragen zu bewerten. In system- und machtkritischer Perspektive lohnt es zu fragen, welche Gruppen Nutzen aus der Etablierung von Strukturen nicht-nachhaltigen Wirtschaftens ziehen. Christlich-konfessioneller Religionsunterricht bringt hier eine religiöse Perspektive ein, wie sie in biblischen Erzählungen oder auch gegenwärtigen Positionierungen aus Theologie und Kirche (etwa in der Enzyklika *Laudato si'* von Papst Franziskus (2015) oder des EKD-Impulspapiers *Geliehen ist der Stern* (2018), zum Ausdruck kommen.

Die Behandlung von Nachhaltigkeitsthemen im Religionsunterricht soll jedoch nicht ein »Mehr Desselben« sein. Vielmehr liegt das Religionspezifische in der Akzentuierung kulturkritischer wie auch individualethischer Fragen, etwa der Frage nach den geistig-kulturellen und auch anthropologischen Ursachen der ökologischen Krise: Welche Ideologie steckt ursächlich hinter der weitgehend rücksichtslosen Übernutzung begrenzter Ressourcen, welches Mensch-Natur-Verhältnis und welche Grenzen eines naturalistischen Weltbilds werden darin deutlich? Der Religionsunterricht kann helfen, die ökologische Krise als *kulturelle* Krise aufzudecken, gewohnte »Normalitäten« zu hinterfragen und kontrastierende Impulse (Postwachstum, Suffizienz, *Buen Vivir* etc.) ins Spiel zu bringen.

Schließlich wirft der Blick auf die planetaren Grenzen und die Dynamik ihrer Überschreitung weltanschaulich-religiöse Fragen auf, wie die nach dem Sinn und dem (Eigen-)Wert von Natur, von unserer Existenz und unserem Tun oder nach der Hoffnung auf eine lebenswerte Zukunft für alle. Der Religionsunterricht soll diese aufgreifen und Antwortversuche anbieten; er bringt den christlichen Glauben als Perspektive ein, als Deutung von Welt und Mensch, die zugleich zu ethischem Handeln aufruft (Verantwortung für die geschenkte Schöpfung, Mitgeschöpflichkeit, Option für die Armen, die in der Gottesebenbildlichkeit gründende Menschenwürde, Ehrfurcht vor dem Leben etc.). Nachhaltigkeit ist hier jedoch nicht nur ein Feld für theologische Antworten, sondern vielmehr auch von theologischen Fragen (Bederna & Gärtner, 2020).

Von der Eine-Welt- und Schöpfungsdidaktik, wie sie seit den 1970er Jahren Einzug in die Schulbücher hielt, unterscheidet sich rBNE deutlich: So spielten etwa in der Eine-Welt-Didaktik, die oftmals auch in direktem Zusammenhang zur Bildungsarbeit der kirchlichen Hilfswerke stand, systemische Fragen keine herausragende Rolle. Die Antwort auf die Armutproblematik war eher die (christliche) Barmherzigkeit und das Wirken der Kirchen als das Hinterfragen komplexer Verflechtungen und der strukturellen Ursachen globaler ungerecht verteilter Güter. Weniger Aufmerksamkeit fanden auch die intergenerationelle Gerechtigkeitsdimension und Fragen des Umweltschutzes. (R)BNE heutiger Tage verweist im Anschluss an die Agenda 2030 auf die tiefgreifenden systemischen Entwicklungsaufgaben auch des Globalen Nordens auf mehr Nachhaltigkeit als komplexe – soziale, ökologische wie auch ökonomische Dimensionen verbindende – Zielgröße hin. Erste didaktische Modelle einer religionsunterrichtlichen rBNE (insb. Bederna, 2020a, 2020b, 2021a, 2021b und Gärtner, 2020) entfalten zentrale fachdidaktische Prinzipien.

In seiner starken Subjektorientierung nimmt der Religionsunterricht gerade auch den Bereich persönlicher Verantwortung in den Blick und schaut nach eigenem Tun und Lassen, dem Erleben der eigenen Begrenztheit und auch nach schuldhaftem Versagen. Die jüngere BNE-Forschung (Brundiers, Barth, Cebrian, Cohen, Diaz et al., 2021) zeigt auf, dass der konstruktive Umgang mit negativen Gefühlen (z.B. Ohnmacht, Wut, Frustration, Ängste) eine ernst zu nehmende Herausforderung für die BNE darstellt. Gerade der Religionsunterricht kann Raum für die Thematisierung solcher Erfahrungen bieten (Krahn, 2022). In behutsamer Abstimmung mit der Gruppe lassen sich das eigene Bemühen und solche Erfahrungen in den Kontext der göttlichen Heilzusage stellen. In performativ-spirituellen Momenten können Glaubenszeugnisse (etwa Psalmen) zu Wort gebracht und Raum für das ritualisierte Teilen von Ängsten und Hoffnungen geboten

werden. Die religiöse Hoffnungsperspektive ist theologisch von einem auch mitunter anzutreffenden gottvertrauendem Fatalismus abzugrenzen; in diesem Zusammenhang sind auch nachhaltigkeitskritische Haltungen und Reaktionen anzusprechen, um diese so für die Lernenden reflektier- und bearbeitbar zu machen (z. B. Klimawandelleugnung, Krahn & Schimmel, 2021).

Zu einer ideologiekritischen Thematisierung der Ursachen nicht-nachhaltigen Verhaltens gehört in selbstkritischer Hinsicht auch, die Rezeptions- und Wirkungsgeschichte der jüdisch-christlichen Schöpfungstheologie zu rekonstruieren, die die unheilvolle Gegenüberstellung von Mensch und Natur begünstigte. Religion ist in Bezug auf nachhaltiger Entwicklung daher in ihrer Ambivalenz als »Entwicklungshemmnis wie auch als Entwicklungsmotor« (Hock & Klaes, 2016, S. 277) in den Blick zu nehmen.

3 Möglichkeiten der Integration von rBNE-Themen in bestehende Religionscurricula und Unterrichtsreihen

Wie deutlich wurde, sind viele Anliegen der rBNE anschlussfähig an »klassische« bzw. etablierte Themenfelder des Religionsunterrichts, denn sie haben einen engen inhärenten Bezug zu klassisch-theologischen Traktate bzw. Unterrichtsthemen. Sie können deshalb durch entsprechende Akzentuierung oder eine geeignete Auswahl konkreter Beispiele weitgehend in bereits bestehenden didaktischen Zusammenhängen inkludiert werden.

Dies soll im Folgenden anhand einer exemplarischen Analyse der rheinland-pfälzischen Religionslehrpläne (Gym Sek I + II, ev. und kath.) verdeutlicht werden. Zu diesem Zweck wurden die einzelnen Lernfelder und Lehrplanthemen auf ihre Berührungspunkte zur BNE hin überprüft und anschließend in fünf Kategorien zusammengefasst, die eng miteinander zusammenhängen und deren Grenzen fließend sind.

(1) Es erscheint zunächst naheliegend, Nachhaltigkeitsthemen im Kontext *ethischer Themenzusammenhänge* aufzugreifen. So können diese etwa in der Sek I im Kontext von »Entscheidungen treffen: Gut und Böse« (kath., Jg. 6) oder »Nach Gerechtigkeit streben: Gleiche Lebensbedingungen für alle« (kath., Jg. 9) in der Form thematisiert werden, dass die grundlegenden Fragen anhand von BNE-relevanten Beispielen (etwa Konsumentscheidungen) veranschaulicht werden. Ebenso bietet es sich an – v. a. in höheren Klassen –, konkrete Fragen der Klima- oder Generationengerechtigkeit oder der ungleichen globalen Verteilung von Lebenschancen aufzugreifen. In der Sek II wiederum können umweltethische Themen auch zur exemplarischen Verdeutlichung ethischer Argumentationsformen (insb. in den Halbjahresthemen »Ethik« in 12/2, ev. und kath.) herangezogen werden. Ebenso kann im Rahmen der Auseinandersetzung mit sozialetischen Fragestellungen die Rolle der Nachhaltigkeit als Sozialprinzip thematisiert werden.

(2) *Globale Themen* werden in einigen Curricula explizit aufgegriffen, etwa im Lehrplanthema »Gerechtigkeit für die Kinder in der Welt« (ev., Jg. 5/6), können aber auch behandelt werden, wenn man etwa über die Arbeit kirchlicher Werke und Akteure in anderen Weltregionen spricht. Zu nennen wäre hier etwa der Einsatz der kirchlichen Hilfswerke für globale Gerechtigkeit und für nachhaltige Formen des Lebens und Wirtschaftens.

Vielfältige Anknüpfungspunkte bieten auch (3) genuin *theologische Themen*. Am naheliegendsten ist sicherlich das Thema Schöpfung und Schöpfungsverantwortung, das sowohl in der Sek I, als auch in der Sek II mit unterschiedlichen Schwerpunkten behandelt wird. Der Lehrplan für Evangelische Religion sieht im Jg. 9/10 explizit ein umweltethisches Thema vor: »Verantwortung für die Schöpfung – Das Machbare machen!?!«. Aber auch das v.a. in der Sek I bedeutsame Themenfeld »Prophetie« bietet Ansatzpunkte, gerade dann, wenn das Grundanliegen prophetischer Rede und prophetischen Handelns anhand gegenwärtiger Beispiele verdeutlicht werden soll (Greta Thunberg oder *Fridays for Future* als prophetische Akteure etc.). Auch das Themenfeld »Christologie« bietet Anknüpfungspunkte – etwa im Kontext von Nachfolge, Option für die Armen oder der Frage nachhaltiger Lebensstile). Im Zusammenhang mit ekklesiologischen Fragen kann der Einsatz der Kirchen für Nachhaltigkeit und Bewahrung der Schöpfung thematisiert werden, etwa anhand einschlägiger Dokumente wie *Laudato si'* oder die *Erklärung zum Klimanotstand* (2019) des Ökumenischen Rates der Kirchen. Auch die Behandlung eschatologischer Themen bietet Brücken zur Nachhaltigkeit – etwa im Kontext des Reiches Gottes und des utopischen Denkens (»Another world is possible«) oder der Apokalypse.

(4) *Anthropologische Themen* sind eng mit ethischen Aspekten verknüpft. Durch die Auswahl geeigneter Beispiele lassen sich etwa auch Themen wie »Mensch sein – In Verantwortung leben« (ev., Jg. 7/8), »Der Mensch als Ebenbild Gottes – Gerechtigkeit und Menschenwürde« (ev., Jg. 9/10) »»Wer bin ich?« Nachdenken über den Menschen« (ev., Jg. 11) oder »Der Mensch als Geschöpf und »Schöpfer« (kath., Jg. 11) mit Nachhaltigkeitsfragen verknüpfen. Auch die Lehre von der Erb-/Ursünde als strukturelle Sünde kann vor dem Hintergrund der drohenden Selbstausslöschung der Menschheit neu beleuchtet werden. Anzumerken ist hier, dass die in Schulbüchern häufig vorgenommene Verortung des Nachhaltigkeitsthemas im Kontext der Schöpfung und der Unterscheidung von Sprachformen bzw. Weltzugängen fachdidaktisch problematisch ist (Bederna, 2020b, S. 162–164): Die Behandlung der biblischen Schöpfungserzählungen erfordert stets zunächst die Unterscheidung von *logos* und *mythos* bzw. von naturwissenschaftlichem und symbolischem Denken sowie Herausarbeitung von deren gleichberechtigt-komplementärem Verhältnis. Diese prämissenreiche – und häufig im Widerspruch zu den Verstehensgewohnheit der Lernenden stehende – Deutung von Schöpfungsmythen ist nicht nur aufwendig, sondern liefert in Bezug auf Nachhaltigkeit kaum einen Mehrwert, da sich die Forderung nach einem nachhaltig-verantwortungsvollen Umgang mit der Erde auch innerweltlich begründen lässt. Sachlich wie didaktisch überzeugender lässt sich aus den evidenten Problemen der Überschreitung planetarer Grenzen die Frage nach der darunter liegenden Kultur und Anthropologie problematisieren und zu einem theologischen Entwurf des Menschen und seiner Aufgabe im Gesamt der Schöpfung aufzeigen.

Schließlich bieten sich (5) *historische Themen* an, um gelungene Beispiele nachhaltigen Lebens (etwa die Rolle der Klöster, die Naturspiritualität des Franz von Assisi, die Armutsbewegung) oder den besonderen Einsatz für (globale) Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung (Martin Luther King, Oscar Romero, Bischof Erwin Krätler etc.) aufzugreifen.

4 Fazit: rBNE im Religionsunterricht stärken und curricular verankern

Die sich abzeichnende Klimakatastrophe ist *das* epochale Menschheitsproblem der Gegenwart und der absehbaren Zukunft, dessen Bewältigung die Anstrengung aller erfordert. Auch unter den Lernenden besteht ein wachsendes Bewusstsein für die Dringlichkeit, so dass bei der Behandlung von Nachhaltigkeitsthemen die Relevanzfrage von Schülerseite seltener gestellt wird als bei anderen Themen. Es wurde deutlich, dass der Religionsunterricht seinen spezifischen Beitrag hierzu leisten kann und gemäß seines bildungspolitischen und christlichen Auftrags auch leisten muss. Die theologische und religiöse Perspektive zeigt neue Facetten des Themas auf und liefert wertvolle Impulse zum Verständnis und zur Bewältigung des Problems.

Die bestehenden Lehrpläne bieten dazu bereits gute Möglichkeiten. Wie gezeigt wurde, lassen sich Nachhaltigkeitsthemen und Anliegen der BNE gut an »klassische« Themen des Religionsunterrichts andocken. Oftmals muss eine Neufokussierung oder Exemplifizierung der elementaren Erfahrungen, Zugänge und Wahrheiten vorgenommen werden, wie es im Sinne einer Schüler-, Gegenwarts- und Zukunftsorientierung des Religionsunterrichts ohnehin notwendig ist. Hiervon profitiert auch der Religionsunterricht selbst, da er seine Relevanz und seinen Lebensweltbezug neu aufzeigen kann und muss. Es bietet sich die Chance, die christliche Botschaft neu zu übersetzen und in die Gegenwarts- und Zukunftsdiskurse einfließen zu lassen. So können Relevanz und Mehrwert der christlichen Perspektive deutlich gemacht werden, indem etwa konkrete politische Folgerungen aus einer theologisch-religiös argumentierenden Umweltethik abgeleitet werden. So kann die Konvergenz gesellschaftlicher Forderungen und religiöser Gebote verdeutlicht werden (Schimmel, 2022).

Bei der Erstellung künftiger Lehrpläne ist darauf zu achten, mögliche Aspekte religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung innerhalb »klassischer« Themenzusammenhänge zu identifizieren und hervorzuheben. Es gibt den erklärten bildungspolitischen Willen, BNE zu stärken und curricular zu verankern (bspw. Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz, 2021) indem die SDGs als strukturgebendes Merkmal vorgegeben werden, denen – mehr oder minder passend – Fachthemen zugeordnet werden. Bei aller lobenswerten Intention und dem nicht von der Hand zu weisenden Vorteil fächerübergreifender Vorgaben ist dieses Vorgehen in fachdidaktischer Hinsicht doch kritisch zu sehen: Weder sind alle Nachhaltigkeitsziele für alle Fächer gleichermaßen relevant, noch lassen sich alle BNE-relevanten Themen einem der 17 Ziele zuordnen. Gerade im Religionsunterricht gibt es zudem einen eigenen konfessionell-normativen Referenzrahmen, der mit der Agenda 2030 zwar große Gemeinsamkeiten hat, jedoch nicht völlig in Deckung zu bringen ist, wie etwa der Vergleich mit *Laudato si* (Sachs, 2018) zeigt. Es ist deshalb allen Fachdidaktiken anzuraten, eigene BNE-Curricula in der eigenen fachinhärenten Logik zu entwickeln, um nicht, wie bereits in einzelnen Fächern und Bundesländern geschehen, von der bildungspolitischen Vorgabe überrascht zu werden. Eine allzu einheitliche Fokussierung auf die SDG birgt zudem die Gefahr einer übermäßigen Begegnung in allen Fächern, was eine Interessensermüdung auf Seiten der Lernenden befördern könnte, womit dem wichtigen Anliegen von BNE kein Gefallen getan wäre.

Wenn man die bereits etablierten Themen um BNE-Fragestellungen anreichern bzw. neu akzentuieren möchte oder gar neue Themenfelder aufgenommen werden sollen, so

ist dafür zwangsläufig mehr Unterrichtszeit erforderlich. Da die Studententafeln jedoch feststehen, müssen Neupriorisierungen vorgenommen werden. Auch die Streichung etablierter Themen scheint hier unvermeidbar. Kriterien zur Identifikation unbedingt fortzuführender Inhalte könnten sein: Zentralität im theologischen Gefüge (i.S. einer Hierarchie der Wahrheiten), Gegenwarts- und Zukunftsrelevanz und Schülerorientierung. Bei möglichen Streichungen sollte zunächst auf mögliche Überschneidungen mit anderen Unterrichtsfächern geachtet werden. Legt man diese Kriterien zugrunde, so erscheinen Themen am ehesten verzichtbar, die den historischen (Umwelt Jesu, Reformation, Kirche und Nationalsozialismus) sowie aus den religionsunspezifisch-lebenskundlichen Themenfeldern (Süchte, Lebensformen etc.) zuzuordnen sind; die »klassischen« Bereiche (Gotteslehre, Christologie, Gerechtigkeit, Anthropologie, Prophetie) lassen sich – wie gezeigt wurde – gut mit BNE-Themen verbinden.

Über die Curricula hinaus ist für die Schulpraxis die Behandlung von BNE-Themen in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien zentral, da sie maßgeblich dafür sind, was im Religionsunterricht *tatsächlich* behandelt wird. Eine Analyse solcher Materialien auf ihre BNE-Gehalte hin ist gewiss ein Forschungsdesiderat. Ein erster explorativer Blick zeigt, dass es hier noch ungenutzte Potentiale gibt.

Literatur

- Bederna, K. (2020a). *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In WiReLex. URL: https://doi.org/10.23768/wirelex.Bildung_fr_nachhaltige_Entwicklung.200572.
- Bederna, K. (2020b). *Every Day for Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag.
- Bederna, K. (2021a). Didaktik religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung. In U. Kroppáč & U. Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 325–331). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bederna, K. (2021b). Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein didaktisches Modell. *RpB*, 44(2), S. 61–71.
- Bederna, K. & Gärtner, C. (2020). Wo bleibt Gott, wenn die Wälder brennen? Wenn die Theologie die Zeichen der Zeit beachten will, muss sie jetzt ihre Grundbegriffe neu denken. *HK*, 74(3), S. 27–29.
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Habron, G., Harré, N., Jarchow, M., Losch, K., Michel, J., Mochizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R., Walker, P. & Zint, M. (2021). Key competencies in sustainability in higher education – toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 16(1), S. 13–29.
- EKD (2018). *Geliehen ist der Stern, auf dem wir leben*. Die Agenda 2030 als Herausforderung für die Kirchen (EKD-Texte 130).
- Gärtner, C. (2020). *Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt*. Bielefeld: transcript.
- Hock, K. & Klaes, N. (2016). Fächergruppe Religion – Ethik. In *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 272–284) (2. Aufl.). Bonn: KMK u.a.

- Inkermann, N. & Eis, A. (2022). Konzepte politischer Nachhaltigkeitsbildung. *APuZ*, 48, S. 29–34.
- Krahn, A. (2022). Angst vor der Klimakrise und der Umgang mit dieser. Die (neueste) Einstellung von Kindern und Jugendlichen zum Klimawandel. *RU heute*, 50(1), S. 34–39.
- Krahn, A. & Schimmel, A. (2021). »Klima nervt!« Zum didaktischen Umgang mit Widerständen bei der Thematisierung ökologischer Themen im RU. *RpB*, 44(2), S. 85–96.
- Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (Hg.) (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung curricular verankern. Orientierung für Lehrplankommissionen, Fachkonferenzen und Lehrerbildung*, Speyer. URL: <https://nachhaltigkeit.bildung-rp.de/bne-in-schule.html> [Zugriff: 02.08.2023].
- Sachs, W. (2018). Papst vs. UNO. Sustainable Development Goals und Laudato si: Abgesang auf das Entwicklungszeitalter? *Peripherie*, 38 (150/151), S. 245–260.
- Schimmel, A. (2022). Religiöse Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Aufgabe und Chance für Religionsunterricht und Kirche. *RU heute*, 50(1), S. 24–29.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- Voigt, M. (2022). Nachhaltigkeit. In M. Heimbach-Steins u.a. (Hg.), *Christliche Sozialethik. Grundlagen – Kontexte – Themen. Ein Lehr- und Studienbuch* (S. 219–231). Regensburg: Pustet.

Mehr Friedensbildung!

Ein Plädoyer für eine Rückbesinnung der Religionspädagogik auf ihren friedensethischen Anspruch

Christiane Caspary

Der russische Angriffskrieg auf die Ukraine im Februar 2022 hat die Aufmerksamkeit für die Themen Krieg und Frieden neu geschärft. Theologisch ist die Friedensfrage für den christlichen Glauben von Grund auf angelegt. Dennoch war Frieden als die zentrale Hoffnung des biblischen Glaubens in der Religionspädagogik der letzten zwanzig Jahre kaum präsent.

Die These meines Beitrags ist, dass Friedensbildung eine zentrale Aufgabe des Religionsunterrichts ist und dass die Themen Frieden und Friedensbildung im Religionsunterricht *mehr* Raum bekommen müssen, wenn das Fach seiner Zielsetzung religiöser Bildung und Erziehung gemäß einem biblisch fundierten christlichen Glaubensverständnis gerecht werden will. Dieses Profil einer religiös motivierten und an den Aussagen der Bibel orientierten Friedensbildung unterscheidet den Religionsunterricht von der Friedensbildung und Friedenserziehung in anderen Schulfächern und ihrer Didaktik. Es gilt also zu diskutieren, inwiefern der Religionsunterricht für Friedensbildung und Friedenserziehung zuständig ist, wenn auch andere Fächer diese Inhalte aufgreifen, und worin das Spezifikum religionspädagogischer Friedensbildung besteht.

1 Kontext und Ambivalenzen der Friedensbildung im Religionsunterricht

Um die gegenwärtig geführte religionspädagogische Diskussion zu den Themen Krieg und Frieden einordnen zu können, ist ein Rückblick auf den historischen Kontext sinnvoll. Friedensbildung und deren Reflexion stellten in den vergangenen drei Jahrzehnten bis zur Gegenwart innerhalb der Religionspädagogik eher ein Randthema dar, friedensethische Fragen wurden kaum rezipiert (Kuld, 2014, S. 394f.; Caspary, 2021, S. 154). Ein Diskurs um Krieg und Frieden beginnt aufgrund der aktuellen Geschehnisse derzeit erst wieder. Die 1970er und 1980er Jahre waren geprägt vom Kampf gegen atomare Aufrüstung und dem NATO-Doppelbeschluss zur Aufstellung großer Raketenarsenale, die gegen die damalige Sowjetunion gerichtet waren – als Antwort auf entsprechende Bedro-

hungen durch sowjetische Raketen. So war jedenfalls die öffentliche Meinung, die sich damals erkennbar in den Debatten der Religionspädagogik wiederfand. Die Religionspädagogik war problemorientiert und politisch. Diese Linie brach gleichsam in sich zusammen, als mit dem Ende der Sowjetunion und dem Ende des Ost-West-Konflikts die Diskussion um Krieg keine Rolle mehr spielte (Caspary, im Druck). Danach lag der Fokus der religionspädagogischen Diskussion eher auf der Symboldidaktik und auf einer ästhetisch orientierten Religionspädagogik. Treffend spricht Bernhard Grümme von einer »Wende zur Ästhetik, eine[r] biographische[n] Wende, eine[r] Wende zur Wahrnehmung, zum religiösen Erlebnis« (2009, S. 12).

Seither wurden kaum mehr Arbeiten zur Friedensfrage in der Religionspädagogik verfasst. Elisabeth Naurath schreibt zu Recht vom »Schattendasein« des Friedens als Thema im Religionsunterricht (2022, S. 152). Gegenwärtig hat die Religionspädagogik damit keine profilierten Positionierungen oder friedensdidaktischen Profile, die sich mit den Entwürfen der 1970er und 1980er Jahre vergleichen ließen. Freilich wäre Anlass für die Thematisierung von Krieg und Frieden in der Religionspädagogik gewesen, denn in den Kirchen kam in diesen Jahrzehnten mit der Entwicklung von der Lehre vom gerechten Frieden eine neue Perspektive auf die Frage der Rechtfertigung des Krieges auf (Caspary, 2021, S. 154). Was heute im Zusammenhang mit Krieg und Frieden in kirchlichen Schriften, weniger in religionspädagogischen Texten, zu lesen ist, stammt in der Ausrichtung aus diesen beiden Jahrzehnten des letzten Jahrhunderts. Die gegenwärtige Situation ist jedoch eine andere als damals, als die Lehre vom gerechten Frieden entwickelt wurde. Mit den gesellschaftlichen Kontexten müssen auch die friedensethischen Begründungen heute anders konzipiert werden. Insbesondere die im Kern pazifistischen Konzepte der 1970er Jahre helfen den Religionslehrer*innen nun wenig, haben sie doch die Aufgabe, auf die aktuelle Kriegssituation zu reagieren und die neue Orientierungssuche der Kirchen mit ihren Kontroversen in der Friedensfrage zu reflektieren. Hier steht die Religionspädagogik ohne Frage unter Druck.

Die theologische Ethik geht heute vom Konzept des gerechten Friedens aus (Jäger, 2017), welches sich von der Lehre des gerechten Krieges ausgehend entwickelt hat. Die Ansätze unterscheiden sich darin, dass die Lehre vom gerechten Krieg die Anwendung militärischer Gewalt als maximal einzudämmendes, aber mögliches Übel ansieht, das in ethisch genau definierten Grenzen einen Krieg rechtfertigt; die Lehre vom gerechten Frieden geht dagegen von einer kooperativ verfassten Weltordnung aus und verfolgt das Ziel einer endgültigen Überwindung der Gewalt (Schockenhoff, 2018, S. 671). Die Lehre vom gerechten Frieden leugnet das Recht auf Verteidigung nicht und schließt die Möglichkeit des Einsatzes rechtserhaltender militärischer Mittel (als »ultima ratio«) ausdrücklich ein. Sie ist also demnach nicht radikal pazifistisch (ebd., S. 578). Grundlegend hat die Formel des gerechten Friedens jedoch, nicht nur sprachlich, eine andere Blickrichtung auf die Rechtfertigung von Krieg (Caspary, 2021, S. 155). Die christlichen Kirchen in Deutschland gehen in ihren bisherigen Denkschriften (EKD, 2007) und Hirtenworten (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2000) von der Lehre vom gerechten Frieden aus bzw. legen dieses Konzept zugrunde. Ihre Auslegung geht dahin, dass Krieg viele Ursachen hat, die mitbedacht werden müssen. So können soziale und ökonomische Ungerechtigkeit Vorläufer von Krieg sein.

Dieser Umstand und die ethischen Fragen zu Krieg und Frieden fordern die Friedensethik der Kirchen heraus und sind die Ursache für eine Vielstimmigkeit der kirchlichen und theologischen Positionierungen. Genau diese Vielstimmigkeit ist neu und bedarf der Reflexion, wenn sie im Religionsunterricht zur Sprache kommt. Gegenwärtig werden erhebliche Zweifel an der Tragfähigkeit bisheriger friedensethischer Positionierungen und Argumente vorgebracht, indem die mediale Debatte um Pazifismus und sogenanntem Verantwortungspazifismus neu aufgerollt wird. Dies zu wissen und die Ambivalenz der kirchlichen Positionierungen auszuleuchten und verständlich zu machen, ist die Aufgabe der christlichen Religionspädagogik, wenn sie von Krieg und Frieden spricht.

2 Ist der Religionsunterricht für die Friedensbildung zuständig?

Im Hinblick auf diese Frage hilft ein kurzer Blick auf die Realität der Schule: Schwer zu ertragende Bilder und schockierende Berichte über den aktuellen Krieg in der Ukraine erreichen auch Schüler*innen. Sie sprechen auf den Schulhöfen, in den Pausen, auf den Gängen über das Thema. Ein Erdkundelehrer lässt die Schüler*innen ermitteln, wie viele Kilometer die ukrainische Grenze von ihrem Wohnort entfernt liegt. Im Politikunterricht diskutieren die Schüler*innen über Verteidigungsbündnisse und im Geschichtsunterricht wird Krieg als historisches Ereignis thematisiert. Diese Beispiele werfen hier nach die Frage auf, welches Hintergrundwissen über den Krieg – wie dessen geschichtliche, politische und geographische Zusammenhänge – der Religionsunterricht einbringen könnte, das andere Fächer nicht schon qualifizierter vermitteln. Was weiß ein*e Religionslehrer*in vom Krieg, von militärischen Fakten, von Politik, Ökonomie und medialer Darstellung des Krieges, was über (medial erworbenes) Zufallswissen hinausginge? Eifer für das Gute und moralische Entrüstung mit dem Gusto dessen, der auf der »richtigen« Seite steht, genügen in Bildungsprozessen nicht. An der Schule ist Friedensbildung Teil der politischen und ethischen Bildung. Der spezifische Beitrag des christlichen Religionsunterrichts ist es, die *christliche Dimension* von Friedensbildung ins Spiel zu bringen. Vor diesem Hintergrund sollte die Religionspädagogik zudem die Entwicklung der Friedensethik zur Lehre vom gerechten Frieden mitbedenken, da dies eine ergänzende Perspektive auf Frieden in religiöser Dimension eröffnet, die im Spektrum anderer Fächer nicht zu leisten ist.

3 Frieden als eine zentrale Botschaft des Evangeliums

»Der Frieden ist nicht alles, aber ohne Frieden ist alles nichts.« (Schneider, Bunge, Sebastian, Hiéramente, Brzoska et al., 2017, S. 56) Diesen Aphorismus des Friedensnobelpreisträgers und ehemaligen Kanzlers Willy Brandt könnte man religionspädagogisch so wenden: Religiöse Bildung ist nicht nur Friedensbildung, aber ohne Frieden und Friedensbildung ist religiöse Bildung nichts. Wenn das stimmt, ist Friedensbildung im Religionsunterricht mehr als politische Bildung oder die Reaktion auf aktuelle Konflikte. Sie führt die Religionspädagogik vielmehr an den Puls gegenwärtig medial präsenter

Konflikte, die auch die Schüler*innen erreichen. Als zentrale Aufgabenstellung christlicher Weltdeutung und christlichen Lebens verweist die Friedensbildung auf christliche Friedenshoffnung und die Seligpreisung der Friedensstifter*innen. Von dieser theologischen Friedensperspektive leitet Godwin Lämmermann ab, dass »Frieden mehr sein [muss] als nur ein religionspädagogisches Thema unter anderen« (2005, S. 262). »Religionsunterricht ist dann stets und alternativlos prinzipiell Friedenserziehung als Friedensbildung.« (ebd., S. 265)

In der Praxis der religionsunterrichtlichen Diskussionen muss die Religionspädagogik mit dem Dilemma von christlicher Friedensbereitschaft und radikalem Gewaltverzicht, den die Bergpredigt fordert, auf der einen Seite, und der Notwendigkeit, bedrohtes Leben zu schützen, auf der anderen Seite, umgehen. Das Dilemma ist nicht neu und die Maxime radikaler Gewaltlosigkeit hat sich in der Geschichte des Christentums nicht durchgesetzt. Die Kirchen – das zeigt sich in ihren Äußerungen zum Krieg in der Ukraine – sind ebenfalls nicht vorbehaltlos pazifistisch. Aber sie sollten es nach Eberhard Schockenhoff durchaus sein, wenn das Ethos Jesu ins Spiel kommt, denn »[d]er in dieser Seligpreisung [gemeint ist hier: »Selig, die keine Gewalt anwenden, denn sie werden das Land erben« (Mt 5,5)] proklamierte Gewaltverzicht schließt sicherlich die Anwendung militärischer Gewalt aus« (2018, S. 464). »Die Entscheidung Jesu, wie sie in der matthäischen Bergpredigt überliefert ist, ist eindeutig und definitiv: Er setzt sich für einen radikalen Verzicht auf Gegengewalt ein.« (Rommel, 2014, S. 426)

Vor diesem Hintergrund folgt: »Aus der theologischen Rekonstruktion des Friedensbegriffs ergibt sich als primäre Aufgabe von Friedenserziehung, dass sich die SchülerInnen zu verantwortungsvollen und selbstbewussten Subjekten entwickeln können.« (Lämmermann, 2005, S. 263) Konkret heißt es für den Religionsunterricht, dass er Aussagen der Bibel, des Korans sowie der Tora als Material betrachtet, das er in die Friedensbildung einbringen und diskutieren kann. Welches Fach, wenn nicht der Religionsunterricht, könnte darüber kompetent sprechen; an welchem Ort, wenn nicht im Religionsunterricht, erfahren die Schüler*innen etwas von jenen Traditionen, in welchen Friedensstifter*innen mehr Akzeptanz finden als Kriegstreiber*innen?

4 Eine Neuaufwertung ist notwendig

Die Generierung neuer Themen und die Verschiebung von Schwerpunkten innerhalb einzelner Themen ist in der Didaktik nichts Neues. Diese Neuaufwertung ist jeweils eine Reaktion auf die gesellschaftlichen Entwicklungen, in denen der schulische Unterricht und somit der Religionsunterricht stehen. Ein grundlegender Imperativ des Neuen Testaments (Crüsemann, Oeming & Wagner, 2009) und Kern christlicher Lebensgestaltung ist es, Frieden zu stiften und ihn zu wahren. Hinzu tritt eine Entdeckung, die Hans Küng mit seinem Projekt Weltethos eingebracht hat. In der Geschichte der Menschheit waren bis heute die Religionen nicht nur Friedensstifterinnen. Sie waren auch die Ursache von Konflikten. Küngs prominenter Dreischritt lautet daher: »Kein Überleben ohne Weltethos. Kein Weltfrieden ohne Religionsfrieden. Kein Religionsfrieden ohne Religionsdialog.« (1990, S. 13) Interreligiöse Bildung muss deshalb als Friedenspädagogik verstan-

den und neu skizziert werden. Dieses Bewusstsein bedarf weiterer religionspädagogischer Ausarbeitung.

Die Friedensfrage ist deshalb nicht – wie bislang – ein Thema unter anderen, sie ist auch nicht anderen Fragen und unbestritten wichtigen Themen wie dem Umweltschutz, der Klimafrage oder Geschlechter- und Bildungsgerechtigkeit einfach unterzuordnen (Caspary, im Druck), obwohl im BNE-Diskurs diese Aspekte mit der Friedensfrage verknüpft werden (Bederna, 2020). Diese Subsumierung unter und Transformation in andere Inhalte wird der Bedeutung der Friedensfrage nicht gerecht (Caspary, im Druck). Diesen Themen fehlt ohne Frieden mit der untrennbaren Verbindung zu Gerechtigkeit in biblischer Perspektive das inhaltliche Fundament. Vielmehr sollte die Friedensfrage explizit als die grundlegende Frage eines christlichen Weltethos verstanden werden, da sie ansonsten in ihrer Dringlichkeit und ihrem zentralen Anspruch nicht gesehen wird.

Das Plädoyer für *Mehr Friedensbildung!* im Religionsunterricht lässt die Frage aufkommen, ob und welche Inhalte infolgedessen reduziert werden könnten. Hier wäre der Unterrichtsinhalt »Sucht und Abhängigkeit« vorzuschlagen, da dieser bereits in mehreren anderen Schulfächern thematisiert und problematisiert wird, wie z.B. in Biologie, Chemie, sozialkundlichen Fächern sowie dem Literaturunterricht. Eine projektbezogene, fächerübergreifende Erarbeitung, an der der Religionsunterricht partizipiert und seine religiöse Deutung einbringt, ist weiterhin religionspädagogisch bedeutsam, jedoch könnte der als »Erfahrungsfeld: Sucht und Abhängigkeit« (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz, 2002, S. 276) im Lehrplan Evangelische Religion in Rheinland-Pfalz aufgeführte Unterrichtsinhalt in seiner Gewichtung restringierend akzentuiert werden.

5 Schlussplädoyer: Mehr Friedensbildung!

»Frieden [ist] ein zentrales Thema von Bildung – auch von religiöser Bildung, auch und gerade von ethischem Lernen.« (Grümme, 2018, S. 111) Mit der Formel vom gerechten Frieden bringt der Religionsunterricht eine genuin kirchliche und religiöse Perspektive in die schulische Friedensbildung und Friedenserziehung ein. Hier hat der Religionsunterricht seine genuin eigene Stimme und Relevanz im Fächerkanon. Die Aufgabe des Religionsunterrichts besteht dabei nicht darin, sich auf eine Seite zu schlagen, sondern das Dilemma einer Christin/eines Christen in der Positionierung zu Krieg zu verstehen und eine begründete Meinung zu finden, was im Horizont der biblischen Botschaft zu tun wäre.

Im Religionsunterricht sollte Frieden nicht als nur ökonomische, politische oder historische Frage betrachtet werden. Vielmehr sollte Krieg als ethische Frage Raum bekommen, die die christliche Friedensethik unentwegt herausfordert, denn im Religionsunterricht wird nach Grümme »eine Konstellation hergestellt zwischen religiösen, individuellen, sozialen und politischen Aspekten des Friedens« (2018, S. 125).

Der sogenannte Beutelsbacher Konsens stellt in einem bildungstheoretischen Rahmen fest, dass ein Thema, welches in der kirchlichen und politischen Wirklichkeit kontrovers ist (wie beispielsweise die derzeit diskutierte Waffenlieferung), auch im Unterricht als kontroverser Inhalt aufgegriffen werden muss. Die Grenze zur Überwältigung

und zu emotionaler Manipulation muss in einem bildenden Religionsunterricht gewahrt bleiben, denn nur mit einer reflexiven Distanz können Bildungsprozesse angeregt werden. Dies kann ein Beitrag dazu sein, wie »religiöse Bildungsprozesse im Religionsunterricht zu begründeter Urteilsfähigkeit, reflexiver Haltung und vertieftem Verständnis von Frieden beitragen könn(t)en« (Caspary, 2021, S. 156).

Literatur

- Bederna, K. (2020). *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In WiReLex. URL: https://doi.org/10.23768/wirelex.Bildung_fr_nachhaltige_Entwicklung.200572.
- Caspary, C. (2021). Poster: Weg vom Krieg, hin zum Frieden – Neujustierung der Friedensfrage in religionspädagogischer Perspektive. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 20(2), S. 153–157.
- Caspary, C. (im Druck). Die Friedensfrage – ein blinder Fleck der gegenwärtigen Religionspädagogik? In E. Adamiak, J. Hartenstein & M. Schiefer-Ferrari (Hg.), *Der unvollkommene Mensch. Beziehung – Entwicklung – Begabung – Vollendung. Ansätze einer Cross-over-Theologie*. Berlin u. a.: LIT.
- Crüsemann, F., Oeming, M. & Wagner, U. (2009). Friede/Krieg. In F. Crüsemann, K. Hungar, C. Janssen, R. Kessler & L. Schottroff (Hg.), *Sozialgeschichtliches Wörterbuch zur Bibel* (S. 170–176). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- EKD (Hg.) (2007). *Aus Gottes Frieden leben – für gerechten Frieden sorgen. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Grümme, B. (2009). *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen. Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jäger, S. (2017). »Gerechter Frieden«. *Ethik-Lexikon*. URL: <https://ethik-lexikon.de/lexikon/gerechter-frieden> [Zugriff: 15.08.2023].
- Küng, H. (1990). *Projekt Weltethos*. München: Pieper.
- Kuld, L. (2014). »Mach Frieden«. Friedenspädagogik gehörte in den letzten zwanzig Jahren eher zu den Randthemen der Religionsdidaktik. Allerhöchste Zeit für ein neues Nachdenken. *Katechetische Blätter. Zeitschrift für Religionsunterricht, Gemeindegottesdienst, Kirchliche Jugendarbeit*, 139(6), S. 394–395.
- Lämmermann, G. (2005). *Religionsdidaktik. Bildungstheoretische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (Hg.) (2002). *Lehrplan Evangelische Religion. Klassen 7–9/10*. Grünstadt.
- Naurath, E. (2022). Frieden und Krieg/Terrorismus. In H. Simojoki, M. Rothgangel & U. H. J. Körtner (Hg.), *Ethische Kernthemen. Lebensweltlich – theologisch-ethisch – didaktisch* (S. 143–154) (3. Aufl.). Göttingen: V&R.
- Rommel, M. (2014). Wie soll man Gewalt begegnen? Die Frage lässt sich nicht eindeutig beantworten – und fordert gerade darum zum Aufbau persönlicher Werte auf. *Katechetische Blätter. Zeitschrift für Religionsunterricht, Gemeindegottesdienst, Kirchliche Jugendarbeit*, 139(6), S. 424–429.

Schneider, P., Bunge, K., Sebastian, H., Hiéramente, M., Brzoska, M. & Neuneck, G. (2017). Frieden in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen. In I.-J. Werkner & K. Ebeling (Hg.), *Handbuch Friedensethik* (S. 55–75). Wiesbaden: Springer.

Schockenhoff, E. (2018). *Kein Ende der Gewalt? Friedensethik für eine globalisierte Welt*. Freiburg i.Br.: Herder.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2000). *Gerechter Friede*. Bonn.

Mehr auf die menschlichen Bedürfnisse in digitalen Zeiten fokussieren

Überlegungen zu einem *Digital Religions*-Unterricht

Patrick Grasser und Ilona Nord

Die Corona-Jahre haben es wie unter einem Brennglas verdeutlicht: Der digitale Wandel verändert religiöse Praxis. Nicht nur, dass sich digitale Angebote wie Online-Andachten, virtuelle Gebetswände und Trauerräume, kirchliche Instagramkanäle oder eine Vielzahl digitaler Bibelausgaben entwickelt und etabliert haben. Ebenso haben sich Kommunikationsformen durch den Alltagsgegenstand Smartphone grundlegend verändert, was auch die Kommunikation in religiösen Kontexten oder über religiöse Inhalte betrifft. Eine klassische Unterscheidung zwischen ›analog‹ und ›digital‹ ist dabei kaum noch möglich. Vielmehr verbinden sich digitale und analoge Kommunikation und Angebotsformate zu einer Einheit und prägen die digitalisierte Alltagswelt der Gegenwart, die den Bereich der Religion und der religiösen Bildung einschließt. Davon ausgehend ist auch der Religionsunterricht neu zu denken und im Rahmen des Projekts Religious Education Laboratory (RELab digital) entstand die Idee, ihn als ein »*Digital Religions*-Unterricht« (Nord, Petzke, Adam & Luthe, 2023, S. 4) zu verstehen und zu konzipieren. *Digital Religion* ist inzwischen zum Fachbegriff geworden für einen Forschungsbereich der Theologien und Religionswissenschaften. Hier befasst man sich damit, wie Menschen verschiedenen Alters und an verschiedenen Orten auf der Welt digital erfahrbare Religionspraxen nutzen. Längst geht es also nicht mehr nur um die Frage, wie digitale Technologien zur Bearbeitung der Unterrichtsinhalte eingesetzt werden können. Vielmehr geht es um die Frage nach gelebter Religion unter den Bedingungen einer digitalisierten Gegenwart und damit um eine erfahrungsorientierte und existenzielle Perspektive auf Religion und religiöse Bildung. Zu einem *Digital Religions*-Unterricht gehört es so konkret, die »Nutzungsbedingungen« von Schüler*innen im Bereich Religion(en) zu reflektieren und damit die kommunikativen Eigenschaften von Religion(en) und ihren zugehörigen Formen von Religiosität sichtbar zu machen und eigens zu reflektieren. Dies kann unserer Meinung nach u. a. mit der explizit gestellten Frage geschehen, welche kommunikativen Bedürfnisse religiöse Praxen erfüllen: Inwiefern haben sie das Potential, Bedürfnisse nach Autonomie, nach Bindung und Gemeinschaft, nach Stimulation für das eigene Leben und die Ausbildung einer Identität und nicht zuletzt Bedürfnisse nach wahrhaf-

tiger Kommunikation aufzunehmen und für Schüler*innen in ihrem Leben ausdrücklich bedeutsam zu machen? In religionskritischer Perspektive kann zudem in den Blick kommen, wo religiöse Praxen gerade keine Potentiale hierfür bieten oder kommunikative Bedürfnisse verdrängen und sublimieren etc.

Um unsere These vorab zusammenzufassen: Wenn der Religionsunterricht den individuellen und gesellschaftlichen Veränderungen durch die Digitalisierung Rechnung tragen will, muss die grundlegendste und zentralste aller Fragen bearbeitet werden: *Welche Aufgabe kommt religiöser Bildung zu?*, um anschließend danach zu fragen, wie diese Aufgabe mit dem digitalen Wandel auf inhaltlicher, pädagogischer und didaktischer Ebene verwoben ist. Wo sind Inhalte religiöser Bildung durch den digitalen Wandel neu, anders oder differenzierter zu denken? Unsere Antwort lautet nochmals: Dort, wo es darum geht, besser als bislang die kommunikativen Bedürfnisse, die religiöse Praxen erfüllen können, ausdrücklich in den Blick zu nehmen. Hierzu zählen wir das Autonomie- und Kompetenzerleben, das Bedürfnis nach Verbundenheit und Gemeinschaft, nach Stimulation durch neue Erlebnisse und Kenntnisse u. a. m. Mit dem Blick auf solche menschlichen Bedürfnisse und wie sie in religiösen Praxen immer schon erfüllt werden, lassen diese sich genauso wie die Reflexion auf sie für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sichtbarer und damit für sie produktiver machen. Es ist also nicht unser Ziel, dass bestimmte Inhalte neu in den *Digital Religions*-Unterricht hineinkommen sollten, sondern dass die Grundthemen des Unterrichts auf ein transparent gemachtes Verständnis von Religion als Beitrag zu einem gelingenden Leben bezogen werden und insofern erarbeitet wird, wie z. B. Religionspraxen dabei helfen können, autonomer zu leben, mehr Verbundenheit zu wagen, die eigene Identität in den Blick zu bekommen... Das Curriculum wird sich nicht in den Grundthemen ändern müssen, sondern in der Erschließung dieser.

1 Religiöse Bildung und Digitalisierung

Als Ausgangs- und Bezugspunkt dazu lässt sich religiöse Bildung – in aller Kompaktheit – als ein lebenslanger und unabschließbarer Prozess verstehen, in dem das sich selbst bildende Subjekt seine Existenz mit Blick auf das eigene Selbst, die Gemeinschaft und Gott reflektiert. In evangelischer Perspektive werden Inhalte christlicher Überlieferungstradition als Reflexionsimpulse und Reflexionshorizonte in diese Bildungsprozesse eingespielt. Religiöse Bildung zielt auf Subjektwerdung in existenzieller, religiös-weltanschaulicher und ethischer Perspektive.

Gegenwärtig findet solche religiöse Bildung im Kontext eines grundlegenden gesellschaftlichen Wandels statt, der häufig mit dem Schlagwort »Digitalisierung« überschrieben wird. Digitalisierung bezeichnet »den Prozess der zunehmenden Repräsentation der Lebenswelt des Menschen in maschinenlesbarer Sprache, also die Umwandlung analoger in digitale Daten, damit diese Daten als Input für spezifische Algorithmen verwendet werden können« (Göcke, 2022). Ausgehend von diesem Grundverständnis führt der digitale Wandel dazu, dass digitale und analoge Welt zunehmend miteinander verschmelzen und nicht mehr wirklich voneinander getrennt betrachtet werden können. Gleichzeitig zeigt sich, dass diese »Digitalisierung der Lebenswelt des Menschen nur zu

einem maschinenlesbaren Konstrukt dieser Lebenswelt führen [kann], welches, wie jedes Modell, zwar in einigen strukturellen und inhaltlichen Bereichen mit dem, wovon es Modell ist, übereinstimmt, aber andere Eigenschaften dessen, wovon es Modell ist, nicht erfassen kann« (ebd.).

Für Schüler*innen sind digitale Medien, mit denen sie ihre Lebenswelt gestalten und kommunizieren, mehr als selbstverständlicher Bestandteil ihres Lebens. Dass digitale Medienpraxen häufig so konzipiert sind, dass sie einem neoliberalen Ökonomieverständnis folgen und darauf ausgerichtet sind, Bildschirmzeiten zu erhöhen, um immer mehr personenbezogene Daten zu sammeln und zielgerichtet Werbung zu schalten, ist die Kehrseite der Digitalisierung des Alltags (Lankau, 2021, S. 15). Sie macht deutlich, wie sehr die Digitalisierung der Lebenswelt und die selbstverständliche Gegenwart von digitalen Medien in Bildungsprozesse eingebunden werden muss. Dabei geht es eben nicht allein um den Umgang mit bestimmten Geräten, Plattformen oder Apps, sondern auch darum, Digitalisierungsprozesse reflektieren und verstehen zu können. Dies korrespondiert mit dem oben skizzierten Verständnis von religiöser Bildung, das den einzelnen Menschen in seinen Beziehungen zu sich selbst, seinen Mitmenschen und Mitgeschöpfen und zu Gott in den Mittelpunkt des Lernens rückt. So wird die Reflexion über gelingendes Leben angeregt und gefördert. Die Transformationsprozesse der Digitalisierung sind mit den Inhalten des Religionsunterrichts verwoben: Fragen nach dem Menschenbild in christlicher und digital-ökonomischer Perspektive, nach der Fragmentarität der Welt und Fantasien einer besseren digitalen Welt, Fragen nach Transzendenz und virtueller Realität oder nach Allmacht und Ohnmacht (von Gott zu Big Data?) sind inhaltliche Schlaglichter, die dazu aufgerufen werden.

2 Digitalisierung verändert den Religionsunterricht

Religionslehrkräften und Verantwortlichen in den unterschiedlichen Phasen religionspädagogischer Aus-, Fort- und Weiterbildung kommt die komplexe Aufgabe zu, einen Religionsunterricht zu buchstabieren, der der Digitalität der Lebenswelt heutiger Schüler*innen gerecht wird. Wer vor einen in diesem Sinne digitalen Religionsunterricht zurückgehen will, wird zwangsläufig seine Schüler*innen aus dem Blick verlieren und damit auch die Relevanz religiöser Bildung in einer digitalisierten Welt nicht deutlich machen können. So gesehen hat der digitale Wandel auch den Religionsunterricht fest im Griff und schließt ihn in umfassende Transformationsprozesse ein, die sich auf unterschiedlichen Ebenen zeigen. Nicht zuletzt ist dies dort erkennbar, wo das Themenfeld von *Digital Religions* zu erschließen ist.

2.1 Religiöse Mediensozialisation

Bereits seit längerem hat sich in der Religionspädagogik der Blick dafür sensibilisiert, dass das Bild und das Wissen, das Schüler*innen von den Themen des Religionsunterrichts haben, stark durch mediale Darstellungen geprägt ist (Nord & Pirner, 2022, S. 338). Das Abnehmen religiöser Sozialisation in Familien trägt seinen Teil zu diesem Phänomen bei. Für viele Menschen – nicht nur Kinder und Jugendliche – sind die eigenen Vor-

stellungen von Religionen und religiösen Traditionen stark durch deren Darstellungen in Alltagsmedien geprägt. Immer weniger Kinder und Jugendliche (und Erwachsene) können auf persönliche und dabei bewusst gemachte Erfahrungen mit religiöser Praxis oder intensive Begegnungen mit Angehörigen unterschiedlicher Religionsgemeinschaften zurückgreifen. Was man etwa vom Islam oder dem Christentum weiß, ist vor allem durch die mediale Berichterstattung geprägt oder durch Medienformate (z.B. Wissenssendungen für Kinder und Jugendliche wie »Checker Tobi«), die Religionen, deren Glaubensinhalte, Traditionen und Rituale oft nur holzschnittartig darstellen. Kinder und Jugendliche werden heute – zumindest auch – durch (digitale) Medien religiös sozialisiert (ebd.).

Und auch dort, wo Religionen medial nicht explizit thematisiert werden, lassen sich oft religiöse Motive identifizieren. In zahlreichen Blockbustern und Serien werden zentrale Themen der Religionen bearbeitet: Die Frage nach dem Tod und dem Leid in der Welt, die Bedeutung der Liebe, die Frage nach dem Schicksal, nach göttlicher Fügung und Freiheit des Menschen oder nach Schuld und Vergebung sind nur einige Motive, die regelmäßig medial aufgegriffen werden. Besonders deutlich zeigen sich religiöse Bezüge dort, wo die Frage nach Erlösung im Mittelpunkt steht und Protagonist*innen als Auserwählte erscheinen, die das Böse zu besiegen suchen. Auffällig sind solche religiösen Motive etwa in den Matrix-Filmen, die sich inzwischen als religionspädagogische Klassiker etabliert haben.¹ Eine Aufgabe des Religionsunterrichts ist es deshalb, religiöse Motive und Darstellungen von Religionen, deren Ritualen und Erscheinungsformen in (popkulturellen) Medien zu thematisieren, »die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler in dieser Hinsicht zu schärfen und ihre Kompetenzen für das Verstehen und kritische Beurteilen solcher Phänomene zu fördern« (ebd., S. 339).

Digitale Medien bieten für den Religionsunterricht das Potential, religiöse Themen und Informationen über Religionen zugänglich zu machen. Inhalte aus Mediatheken oder von einzelnen Websites, Videos und Podcasts u.v.a. mehr können dazu genutzt werden, sich über das jeweilige Unterrichtsthema zu informieren und vorhandenes Wissen zu vertiefen und zu differenzieren. Durch Digitalisierungsprozesse stehen Schüler*innen und Lehrkräften somit umfangreiche Möglichkeiten offen, Informationen über religiöse Themen und Fragestellungen zusammenzutragen. Dies verlangt jedoch danach, Qualitätskriterien zur Seriosität und Verlässlichkeit dieser Informationsquellen zu thematisieren und diese als Leitfaden im Umgang mit medialen Inhalten präsent zu halten.

2.2 Interaktives Lernen

Gerade mit Blick auf inklusives und diversitätsorientiertes Lernen ist von einem großen Potenzial interaktiver Lernformen auszugehen. Sie ermöglichen Differenzierung, indem Übersetzungen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache oder Aufgaben in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden angeboten werden können. Digitale Medien können einen wichtigen Beitrag zur Diversifizierung des Religionsunterrichts leisten und damit das gemeinsame Lernen in heterogenen Klassen unterstützen. Aber auch inhaltlich lassen sich große Potentiale ausmachen, wo digitale Medien etwa zum Überschreiten

1 Vgl. dazu den Beitrag von Heller in diesem Band.

räumlicher Begrenzungen eingesetzt werden, so z. B. beim virtuellen Besuch von Kirchenräumen (oder allgemein gesprochen »sakralen Räumen«, aber auch beim Besuch historischer oder weit entfernter Orte, die das Unterrichtsthema berühren). Virtuelle Begegnungen im Sinne eines Schulausflugs zu einer Partnerklasse im Ausland sind ebenso machbar. Hier kann sich aus verschiedenen Länderperspektiven über Glaubenskonzepte, religiöse Traditionen und Praktiken für ein vertiefendes globales Bewusstsein und zur Förderung des interreligiösen Dialogs ausgetauscht werden. Mithilfe von VR-Brillen sind virtuelle Besuche und Rollenübernahmen mit steigender Immersion möglich, was freilich einfacher fällt, wenn Lehrkräfte dies bereits im Studium üben können. Im Würzburger DigiLlab ist dies im Studium bereits möglich, zudem bieten sich regionale Fortbildungen in religionspädagogischen Medienstellen an.

Gleichzeitig zeigt sich immer wieder, dass der Einsatz digitaler Medien und interaktiver Lernformen im Religionsunterricht mit ambivalenten Erfahrungen verbunden ist, die sich unter anderem im Nichtfunktionieren der eingesetzten Technik zeigen. Dies ist jedoch nicht mit mangelnder digitaler oder technischer Kompetenz auf Seiten der Lehrkraft oder der Schüler*innen gleichzusetzen: »Das, was im Unterricht als Störung auftritt, kann in der alltäglichen Mensch-Maschine-Kommunikation im Umgang mit Digitalität erfahren und deswegen als ein integrales Moment des Umgangs mit digitalen Medien dargestellt werden« (Nord et al., 2023, S. 8). Der Religionsunterricht kann diese Störungen im interaktiven bzw. digitalen Lernen zum Anlass für religiöse Lernerfahrungen nutzen – etwa für Reflexionen über Erfahrungen persönlicher Grenzen oder des individuellen »Scheiterns« (Petzke & Schweiker, 2023, S. 248f.). Hierbei zeigt sich schlaglichtartig, wie sehr religiöse Grunderfahrungen mit digitalen Lebenswelten verwoben sind und dass interaktive und digitale Lernprozesse nicht nur als methodische Entscheidung, sondern auch auf der inhaltlichen Ebene den Religionsunterricht prägen können.

2.3 Ethische, theologische und anthropologische Diskurse

Dass digitale Medien Auswirkungen auf Bilder des Menschseins und auf menschliche Beziehungen haben, ist mit Blick auf verbreitete Alltagsmedien wie Instagram, WhatsApp, Facebook und TikTok offensichtlich. Freundschaften werden über Chatgruppen und virtuelle Freundschaftslisten gepflegt (auch ohne einander persönlich je begegnet zu sein) und das eigene Erscheinungsbild wird durch Fotofilter retuschiert, um verbreiteten Schönheitsidealen perfekter Jugend und Fitness zu entsprechen. Persönliche Aktivitäten und Erlebnisse (und mögen sie noch so klein und banal sein) werden als Statusmeldung öffentlich gemacht. Likes und Kommentare mit »Daumen hoch« und Smileys mit Sternchenaugen lösen Glücksgefühle aus und bestätigen das eigene Selbst – oder das Selbstbild, das man von sich im öffentlichen digitalen Raum zeichnet.

Es sind zentrale und existentielle Fragen des Menschseins, die in digitalen Lebenswelten noch einmal deutlicher oder zugespitzter hervortreten. Wer bin ich? Warum existiere ich? Was gibt meinem Leben Sinn oder ein Ziel? Was macht menschliches Leben aus, was macht es einzigartig? Auch mit Blick auf Künstliche Intelligenz (KI) und Algorithmen-basierte Dienste werden solche anthropologischen Grundfragen zentral. Ist der Mensch noch freies Subjekt, wenn Algorithmen seine Wahrnehmung von Welt, von Kontakten und seine Entscheidungen durchschauen und beeinflussen (Büsch, 2021, S. 215;

Nord, 2023a)? Der digitale Wandel verändert das Selbst- und Weltverständnis von Menschen umfassend und führt zu Verunsicherungen (Pirker, 2023). Der Religionsunterricht muss dazu keine neuen Inhaltsbereiche entwerfen, die Frage nach dem Menschen und seiner Umwelt gehört zu den Kernelementen der Religionslehrpläne. Doch diese vertrauten Inhalte benötigen fundamentale Überarbeitungen, um dem Wandel des Menschseins im digitalen Zeitalter Rechnung tragen. Die Bedeutung digitaler Medien im Alltag und die damit einhergehenden Veränderungen in der Arbeitswelt, im Freizeitverhalten, in der Sinnsuche und in der Gestaltung von Beziehungen werden künftig deutlicher im Mittelpunkt entsprechender Unterrichtseinheiten stehen müssen. Davon sind unter anderem Themenfelder des Religionsunterrichts betroffen, die sich mit Perspektiven auf Freundschaft, Liebe und Sexualität befassen. Tanja Gojny schlägt etwa vor, im Religionsunterricht mit dem Roman »Qualityland« zu arbeiten, um sich ausgehend von den fiktionalen Szenen des Buches mit möglichen Veränderungen in Beziehungen aufgrund digitaler Entwicklungen auseinanderzusetzen (Gojny, 2023, S. 207f.).

Mit den eben skizzierten existenziellen Fragen sind wir beim Kern religiöser Bildung angekommen, wie sie oben definiert wurde. Der digitale Wandel stellt den aktuellen Kontext dar, in dem diese Fragen zu bearbeiten sind und in eine Wechselbeziehung mit Perspektiven christlicher Überlieferungstradition treten sollen. Im Religionsunterricht gilt es daher, für Fragen nach dem Selbstbild einen Reflexionsraum zu öffnen und in ihm auch die befreiende und rechtfertigende Botschaft des Evangeliums zu bearbeiten. So kann »die theologische Bestimmung des Menschen ›als Sünder und Gerechter‹ zugleich dazu verhelfen [...], problematische Selbstoptimierungszwänge und Anerkennungssehnsüchte zu hinterfragen« (Rothgangel, 2023, S. 38).

Weitere theologische, anthropologische und ethische Implikationen des digitalen Wandels können an dieser Stelle nur angedeutet werden. Zu denken wäre etwa an Fragen zur Geschöpflichkeit des Menschen, an die Relationalität von Körper, Geist und Leib, an das Verhältnis von Freiheit und Determination, an Erfahrungen von Leiblichkeit und Virtualität, Fragen nach online und offline gelebten Freundschaften und gelingenden Beziehungen oder »nach der Möglichkeit, Gefühle digital zu simulieren im Kontext kapitalistisch angereicherter Selbstoptimierungsstrategien bis hin zur Versuchung des Transhumanismus« (Grümme, 2023, S. 112). Der digitale Wandel und die mit ihm verbundenen Perspektivverschiebungen öffnen religiöser Bildung ein weites Feld, theologische, ethische und anthropologische Grunderfahrungen lebensweltbezogen zu bearbeiten und damit Lernerfahrungen zu ermöglichen, die Schüler*innen nachhaltig bilden.

2.4 Digital Religion(s)

Die neuen Kommunikations- und Partizipationsstrukturen, die sich mit der Digitalisierung etabliert haben, verändern Formen religiöser Praxis, religiöser Gemeinschaft und religiöser Kommunikation (Schlag & Nord, 2021; Nord & Pirner, 2022, S. 339). In der religionsbezogenen Forschung hat sich der Begriff »Digital Religion« als Bezeichnung für eine Forschungsrichtung entwickelt, in der die Wechselwirkungen zwischen Digitalisierung und Religion und die mit ihnen verbundenen Transformationsprozesse analysiert werden.

Hierbei zeigt sich, dass der digitale Wandel einerseits formale Veränderungen religiöser Kultur beeinflusst, indem Angebote zur Ausübung religiöser Praxis im digitalen Raum entstanden sind. »Besonders augenfällig sind die Konsequenzen digitaler religiöser Praxis in Hinsicht auf religiöse Ritualpraktiken. Zu denken ist grundsätzlich an klassische Formen wie das Gebet, die Feier der Sakramente oder die Segenspraxis. Hier zeigen sich im Zusammenhang digitaler Präsenz neue religiöse Rituale und die Neuformulierung und Ausgestaltung religiöser Liturgien. Während des Covid-19 Lockdown sind so z. B. hybride, also digital und analog gefeierte Hausabendmahlliturgien entstanden.« (Schlag & Nord, 2021)

Gleichzeitig führen die Verschränkungen von Globalisierung, Enttraditionalisierung, Individualisierung und Digitalisierung auch zu einer nachlassenden Kirchenbindung. Die größere Distanz zu religiösen Organisationen und Institutionen geht mit einer Synkretisierung einher, in der unterschiedliche religiöse Inhalte, Traditionen und Praktiken zu einer individuellen religiösen Anschauung bzw. zu einer persönlichen Spiritualität verbunden werden. »Im Begriff der Spiritualität ist die Bekenntnisfrage ferner kaum mehr wichtig, viel wichtiger ist, welche Wirkungen von ihr auf die alltägliche Lebensgestaltung sichtbar und fassbar werden« (Nord, 2023b, S. 11) und welchen Beitrag sie dazu leisten kann, die komplexen Anforderungen des 21. Jahrhunderts zu bewältigen (ebd.).

Diese umfassenden Veränderungen durch die Verschränkungen von Religion und Digitalität beeinflussen und prägen den Religionsunterricht, in methodischer, didaktischer und inhaltlicher Perspektive. In einer Kultur der Digitalität muss es religiöser Bildung darum gehen, sich an menschlichen Grundbedürfnissen auszurichten und diese in ihrer Verwobenheit mit religiösen Perspektiven zu reflektieren. So lässt sich ein *Digital Religions*-Unterricht als ein religionsdidaktischer Ansatz verstehen, der Fragen nach Religion/Religiosität/Spiritualität, Gemeinschaft, Autonomie, Identität, Autorität, Wahrheit, Ritual und Kommunikation zu den inhaltlichen Leitlinien des Religionsunterrichts macht (Nord, Petzke, Adam & Luthe, 2023, S. 20). Dies religionspädagogisch und theologisch tiefergehend zu reflektieren und inhaltlich auszuarbeiten, ist eine anstehende und dringliche Aufgabe, die letztlich auch in den Curricula ihren Niederschlag finden muss. Das alte Thema Freundschaft, Lebensformen/Ehe und Liebe hat sich im Kontext eines Lebens in einer digitalen Kultur sehr verändert. Es muss neu durchdacht und auf die oben genannten Marker bezogen werden: Spiritualität, Verbundenheit und Gemeinschaft mit Freundschaft und Liebe zu verbinden und dabei die autonome Entwicklung der Schüler*innen im Blick zu haben, ist der Weg, der herausfordernd, aber vielversprechend zu sein scheint. Ein anderes Beispiel ist der Themenbereich Arbeit und Freizeit, der in den Lehrplänen von Mittel- und Realschulen seinen festen Platz hat. Veränderungen der Arbeitswelt durch künstliche Intelligenz, dauerhafte Erreichbarkeit, das Arbeiten im digitalisierten Homeoffice und die häufige Dominanz digitaler Medien in der Freizeitgestaltung sind hier einzubeziehen. Auch die unter dem Stichwort *Digital Religion(s)* skizzierten Einflüsse der Digitalisierung auf religiöse Praxis, Rituale und Gemeinschaftserfahrungen müssen im Unterricht über christliches Leben und die Kirche im Wandel in den Blick kommen.

3 Fazit

Auf didaktisch-methodischer Ebene bieten digitale und interaktive Technologien großes Potenzial, einer höheren Pluralität innerhalb der Gesellschaft und unter den Schüler*innen gerecht zu werden. Digitalisierung ermöglicht Diversifizierung – und die braucht ein Religionsunterricht des 21. Jahrhunderts. Dies ist das eine. Das andere ist: Digitalisierungsprozesse enthalten das Potential, Stereotypen über Algorithmen in die Welt zu setzen oder fester zu etablieren. Ein *Digital Religions*-Unterricht ist kein Allheilmittel, um den Religionsunterricht für Schüler*innen attraktiv zu halten oder wieder attraktiv zu machen. Er verhilft allerdings dazu, gelebte Religion sichtbar zu machen und sich mit ihr auseinanderzusetzen. Denn Religion ist kein Museumsstück und Religionsunterricht nicht allein aus historischer Perspektive inhaltlich zu bespielen. Die historische Dimension ist für das Verständnis des Christentums unverzichtbar. Aber auch sie verlangt danach zu fragen, aus welcher gegenwärtigen Perspektive welche historischen Phänomene im Unterricht warum präsentiert werden. Ein *Digital Religions*-Unterricht kann z. B. mit Computerspielen religionsgeschichtliche Ereignisse thematisieren. *Digital Religions*-Unterricht kann zudem gegenwärtig auffindbare religionsbezogene Kommunikationen reflektieren und produktiv weiterentwickeln. Ein anderes derzeit häufiger im Bereich *Digital Religions* thematisiertes Feld ist das der religiösen Influencer*innen.

Der Schlüssel für einen guten Religionsunterricht liegt darin, diese hier exemplarisch genannten Themen in der Perspektive von Schüler*innen und in Hinblick auf menschliche Bedürfnisse neu durchzubuchstabieren. *Digital Religions*-Unterricht wird hierbei helfen können, insofern die großen Marker wie Autonomie, Gemeinschaft, Identität, Wahrheit u. a. m., denen er sich widmet, zu zentralen Reflexionshorizonten im Aufbau eines aktualisierten Curriculums werden.

Letztlich wird der Religionsunterricht vor allem daran gemessen werden, inwieweit es ihm gelingt, die Grundfragen des Menschseins so zur Sprache zu bringen, dass sie Schüler*innen nützen. Die »alten« Inhalte der christlichen Tradition sind vielen Kindern und Jugendlichen nicht mehr selbstverständlich vertraut. Ihr Potenzial, in der Gegenwart von Menschen wirksam zu werden, findet sich dort, wo Schüler*innen diese produktiv selbst aufgreifen und weiterentwickeln, sie für sie selbst lebensdienlich werden, anders ausgedrückt, wo sie sie ermutigen, wo sie Hoffnung geben, wo sie dazu nützen, den eigenen Weg gut gehen zu können. Dies geschieht u. a. dort, wo Menschen erfahren, dass ihre kommunikativen Bedürfnisse angesprochen, weiterentwickelt und erfüllt werden können.

Literatur

- Büsch, A. (2021). Das Geschöpf im Netz: Auf der Suche nach dem digitalen Selbst. Ansätze einer theologischen Anthropologie im Zeitalter der Digitalität. In W. Beck, I. Nord & J. Valentin (Hg.), *Theologie und Digitalität. Ein Kompendium* (S. 200–215). Freiburg i. Br.: Herder.
- Frederking, V. & Romeike, R. (2022). *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann.

- Göcke, B. P. (2022). *Digitalisierung*. In WiReLex. URL: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Digitalisierung.201032>.
- Gojny, T. (2023). Digitale Ideale: Freundschaft, Liebe und Sexualität als Thema des Religionsunterrichts der Mittelschule. In I. Nord & J. Petzke (Hg.), *Fachdidaktik Religion: diversitätsorientiert und digital* (S. 202–211). Berlin: Cornelsen.
- Gronover, M., Obermann, A. & Schnabel-Henke, H. (2021). *Religiöse Bildung in einer digitalisierten Welt. Beiträge zur Theorie und Praxis des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen*. Münster: Waxmann.
- Grümme, B. (2023). Zwischen Digital Divide und Identitätskonstruktionen: Herausforderungen und Chancen der Digitalisierung aus Sicht einer Aufgeklärten Heterogenität. In I. Nord & J. Petzke (Hg.), *Fachdidaktik Religion: diversitätsorientiert und digital* (S. 111–120). Berlin: Cornelsen.
- Lankau, R. (2021) Schule und Gesellschaft: Digitalsysteme vs. Humanes Lernen. Anmerkungen zur Pädagogik mit digitalen Medien im Unterricht. In: M. Gronover, A. Obermann & H. Schnabel-Henke (Hg.), *Religiöse Bildung in einer digitalisierten Welt* (S. 10–29). Münster: Waxmann.
- Nord, I. (2023a). The Appreciation of »Things« in an Ambiguous World: On AI & Religion. In H.A. Campbell & P. H. Cheong (Hg.), *Thinking Tools on AI, Religion & Culture, Digital Religion Publications An Imprint of the Network for New Media, Religion & Digital Culture Studies* (S. 243–46). URL: <https://hdl.handle.net/1969.1/198190> [Zugriff: 21.09.2023].
- Nord, I. (2023b). Einführung. In I. Nord & J. Petzke (Hg.), *Fachdidaktik Religion: diversitätsorientiert und digital* (S. 7–23). Berlin: Cornelsen.
- Nord, I. & Petzke, J. (2023). *Fachdidaktik Religion: diversitätsorientiert und digital*. Berlin: Cornelsen.
- Nord, I., Petzke, J., Adam, O. & Luthé, S. (2023). *Lehrkräfte und digitaler Wandel. Religionsdidaktische sowie professionsbezogene Reflexionen aus dem Projekt Religious Education Laboratory digital (RELab digital)*. URN: um:nbn:de:bvb:20-opus-319789 [Zugriff: 21.09.2023].
- Nord, I. & Pirner, M. L. (2022). Religiöse Bildung in der digitalen Welt. Die digitale Transformation im Fokus der Religionspädagogik und -didaktik. In V. Frederking & R. Romeike (Hg.), *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken* (S. 334–359). Münster: Waxmann.
- Petzke, J. & Schweiker, W. (2023). Zwischen gedacht und gemacht: (Sonder-)pädagogischer Förderbedarf und digital gestützte Lehr-/Lernsetting. In I. Nord & J. Petzke (Hg.), *Fachdidaktik Religion: diversitätsorientiert und digital* (S. 239–250). Berlin: Cornelsen.
- Pirker, V. (2023). Subjekt Mensch – mehr als »das Andere der künstlichen Intelligenz«? In I. Nord & J. Petzke (Hg.), *Fachdidaktik Religion: diversitätsorientiert und digital* (S. 229–238). Berlin: Cornelsen.
- Pirner, M. L. (2004). »Religiöse Mediensozialisation?« Ein empirisches Forschungsprojekt. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 3(1), S. 112–119.
- Rothgangel, M. (2023). Religionsunterricht im schulischen Kontext – digital orientiert und diversitätssensibel. In I. Nord & J. Petzke (Hg.), *Fachdidaktik Religion: diversitätsorientiert und digital* (S. 35–44). Berlin: Cornelsen.

Schlag, T. & Nord, I. (2021). *Religion, digitale*. In WiReLex. URL: https://doi.org/10.23768/wirelex.Religion_digitale.200879.

Mehr globale Perspektiven!

Henrik Simojoki

1 Was denn sonst? Zur Notwendigkeit einer globalen Profilierung der Inhalte des Religionsunterrichts

Manchmal sprechen Zahlen eine klare Sprache – wie etwa bei der Pfingstbewegung. Wie viele Menschen dieser weltweit zugkräftigen christlichen Aufbruchsbewegung angehören, lässt sich nur schwer ermitteln, weil sie sich nicht organisationsförmig nach Mitgliedern strukturiert. Unzweifelhaft ist aber: Es sind sehr viele – und es werden immer mehr. Den nur partiell belastbaren Schätzungen des International Bulletin of Mission Research zufolge gehörten im Jahr 2020 644 Millionen Menschen dem pfingstlich-charismatischen Christentum an – ca. 200 Millionen mehr als im Jahr 2000 (Zurlo, Johnson & Crossing, 2020, S. 16). Nur zum Vergleich: Die Gesamtzahl von Christ:innen in Europa lag 2020 den für die Zählung verantwortlichen Statistiker:innen zufolge bei 565 Millionen (Zurlo et al., 2020, S. 10). Es ist also nicht übertrieben, die Pfingstbewegung als einen »big player« im globalen religiösen Feld zu bezeichnen.

Gibt man aber auf der Seite <https://material.rpi-virtuell.de> die Suchbegriffe »Pfingstbewegung« und »Pentekostalismus« ein, werden die Zahlen plötzlich viel kleiner. Ein entsprechender Suchgang im Februar 2023 ergab vier Treffer, von denen keiner spezifisch pädagogisch dimensioniert war. De facto gab es auf dieser materialreichen und viel frequentierten Onlineplattform für »handverlesene Praxishilfen für einen zeitgemäßen Religionsunterricht« zum Zeitpunkt der Abfrage keine einzige Unterrichtshilfe zur Pfingstbewegung. Vor diesem Hintergrund mutet der Ruf »Mehr globale Perspektiven!« nicht besonders radikal an. Viel weniger können es ja nicht sein.

Aber natürlich lassen sich inhaltliche Schwerpunkt des Religionsunterrichts über Zahlen allein nicht entscheiden. Unter dem normativen Leitgesichtspunkt religiöser Bildung kommt es vielmehr auf die Relevanz dieser Inhalte für die Schülerinnen und Schüler und ihre Subjektwerdung an (EKD, 2022, S. 57–59). Darauf Bezug nehmend lautet ein gelegentlich eingebrachter Einwand gegen eine Aufwertung globaler Perspektiven im Religionsunterricht: Zwar wären im Blick auf das Christentum Schwerpunktverschiebungen in den globalen Süden unabweisbar. Dies sei jedoch religionsdidaktisch wenig erheblich, weil die Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland vor allem von beschleunigten Säkularisierungsschüben gekennzeichnet sei. Auch wenn

die nachlassende Bindungskraft insbesondere der etablierten Großkirchen unabweisbar ist, übersieht diese Argumentation die kontextuelle Mehrbezüglichkeit des Religiösen in der Weltgesellschaft (Simojoki, 2020), in der Säkularisierungs- und Globalisierungsdynamiken ineinandergreifen und die Lebenswelt vor Ort auch in religiöser Hinsicht zunehmend von globalen Einflüssen bestimmt wird. Exemplarisch verdichtet sich dieses Ineinander in der Hauptstadt Deutschlands (Simojoki, 2023b): Berlin ist keineswegs nur eine säkular gestimmte Großstadt, sondern ebenso ein religiös pulsierender Schauplatz globalisierter Religion. Während die Zahl landeskirchlich-evangelischer Kirchenmitglieder in allen Bezirken seit Jahren rückläufig ist, manifestiert sich gelebtes Christentum in diesem urbanen Zielpunkt globaler Migration immer markanter in einem vielverzweigten Netz von Migrationsgemeinden (Nieswand, 2008; Höwelmeier & Krause, 2014). Hinzu kommt ein konstanter Zuzug von orthodoxen Christ:innen, der seinen wichtigsten Hintergrund in der EU-Freizügigkeitsmigration hat. Auch unter den Asylsuchenden gab es im vergangenen Jahrzehnt einen beträchtlichen Anteil von Orthodoxen, deren Anteil infolge des russischen Angriffs auf die Ukraine im Februar 2022 in Berlin überproportional angestiegen ist. Man kann also sagen: Das globale Christentum ist in Berlin schon längst heimisch geworden.

Aber selbst wenn dem nicht so wäre, behielte die Forderung nach mehr globalen Perspektiven ihr Recht. Angesichts der innerdeutschen Migration, der Internationalisierung von Berufslaufbahnen und der künftig wohl weiter steigenden Reisemobilität spricht vieles dafür, Inhalte des Religionsunterrichts in kontextueller Hinsicht auch kompensatorisch anzulegen (Simojoki, 2019, S. 57–59). Diese Logik lässt sich besonders gut am Beispiel interreligiösen Lernens veranschaulichen: Wenn junge Menschen in ihren lokalen Alltagskontexten kaum muslimischen Menschen begegnen, kommt es besonders darauf an, dass sie in der Schule auf das Leben in einer multireligiösen Gesellschaft vorbereitet werden. Dies gilt umso mehr als, um beim Islam zu bleiben, ihre Haltung zu dieser Religion nicht allein von den Verhältnissen vor Ort bestimmt sein wird. Durch die mediale Berichterstattung und die transnationalen Kommunikationskanäle des World Wide Web kommen sie unausweichlich auch mit fernen Repräsentationen der islamischen Weltreligion in Berührung. Dabei sind die Bilder, Kontexte und Wertungen, die sich ihnen vermitteln, zumeist konfliktbestimmt. Oft zeigen sie zornige Männer und verhüllte Frauen in fernen Ländern – oder polarisierte Talkshow-Debatten um ein mit dem Islam verbundenes Streitthema. Hier zeigt sich: Auch in interreligiöser Bildung sind globale und lokale Faktoren unentwerrbar ineinander verknäult (Simojoki, 2014).

Vollends einsichtig wird die Forderung nach mehr globalen Perspektiven, wenn man den Blick über die im engeren Sinne religiöse Sphäre hinaus ausweitet und das Weltgeschehen der vergangenen Jahre ins Auge fasst. Dann wird deutlich, dass diese Forderung aus der Wahrnehmung tiefgreifender Veränderungen in der Welterfahrung von Kindern und Jugendlichen erwächst (Simojoki, 2023a). Ob man sich die erbittert geführten Konflikte um dem Anstieg der Asylmigration nach 2015 oder die für Heranwachsende nachweislich besonders dunklen Jahre der Coronapandemie vergegenwärtigt, ob es, die Titelformulierung dieses Bandes aufnehmend, um die aus ökologischen Untergangsszenarien erwachsene Fridays for Future-Bewegung geht oder um die durch Russlands Angriff auf die Ukraine ausgelösten Erschütterungen – all diesen Krisen ist zweierlei gemeinsam:

Erstens sind sie global strukturiert und bringen zum Ausdruck, wie sehr heutiges Aufwachsen von den veränderten Gefährdungsstrukturen der Weltrisikogesellschaft (Beck, 2008) geprägt ist. Zweitens sind mit all diesen Krisen fundamentale, zumeist strittige und für Kinder und Jugendliche oft existenziell besonders dringliche Orientierungsherausforderungen verbunden. Dass der Religionsunterricht Kinder und Jugendliche bei der sinnerschließenden Bearbeitung solcher »telischen« Herausforderungen unterstützen soll (dazu ausführlicher Simojoki, 2012, S. 268–309) dürften die wenigsten bestreiten. Wenn man diese Notwendigkeit aber ernsthaft bejaht, sind mehr globale Perspektiven an der Zeit.

2 Die Grenzen des Rufs nach Mehr. Herausforderungen einer globalen Profilierung der Inhalte des Religionsunterrichts

Nur ist der Ruf nach Mehr auf der religionsdidaktischen Ebene ohnehin schon mit grundlegenden Schwierigkeiten verbunden. Besonders akut und religionspädagogisch chronisch vernachlässigt ist das Selektionsproblem. Im Optimalfall können Religionslehrkräfte bei ihren Planungen mit zwei Wochenstunden rechnen. Dass es künftig mehr werden, ist (vorsichtig ausgedrückt) eher unwahrscheinlich. Daher muss jede Forderung nach mehr durch möglichst konkrete Vorschläge zu Inhalt(sbereich)en ausbalanciert werden, die der beabsichtigten Umgewichtung weichen sollen. Daher endet dieser Beitrag mit einem solchen Vorschlag, zu dessen Plausibilisierung aber noch argumentative Zwischenschritte nötig sind.

Denn im Fall einer globalen Profilierung verschärft sich das Selektionsproblem, weil die globale Horizonterweiterung dem Religionsunterricht eine potenziell uferlose Fülle an Inhalten und Themen zuspielt. Weitet man etwa den didaktischen Blickwinkel auf den Islam global aus, stellt sich sofort die Frage, welcher Wirklichkeitsausschnitt nun konkret fokussiert werden soll. Richtet man sich nach den für die deutsche Migrationsgesellschaft ausschlaggebenden Herkunftskontexten, kommt etwa der Türkei eine besondere Bedeutung zu; orientiert man sich dagegen an der globalen Verbreitung, müssten Indonesien oder Länder des mittleren Ostens (Pakistan, Indien, Bangladesch) viel stärker im Blick sein.

Hinzu kommt das Repräsentationsproblem: Wie Julia Henningsen in ihrer durch einen postkolonialen Analyserahmen abgestützten Diskursanalyse zu den verschiedenen Auflagen des Schulbuchs »Kursbuch Religion« eindrücklich nachweist, ist eine angemessene inhaltliche Repräsentation des Globalen Südens keineswegs nur eine Frage der Quantität. Es kommt vielmehr entscheidend darauf an, wie global dimensionierte Inhalte didaktisch repräsentiert werden (Henningsen, 2022).

3 Multikontextuell unterrichten! Wege zu einer globalen Profilierung der Inhalte des Religionsunterrichts

Vor diesem Problemhorizont öffnen sich Wege für einen konstruktiven Umgang mit den skizzierten Selektionsaporien bei globalen Bildungsgehalten. Es geht dann nicht primär

darum, viele zusätzliche Themen in den Religionsunterricht einzuführen, sondern bei der didaktischen Erschließung bereits etablierter Themen stärker als bisher der kontextuellen Mehrbezüglichkeit von Religion in der heutigen Weltgesellschaft Rechnung zu tragen.

Wenn etwa im Religionsunterricht einmal mehr Jesus Christus »dran« ist, bieten afrikanische Alltagschristologien in ihrer Fremdheit wie in ihrer Lebensnähe eine Chance, einem für viele Schüler:innen allzu bekannten Thema neue Facetten und existenzielle Relevanz zu verleihen (Simojoki, 2017). Ähnlich kann eine – womöglich kritische, aber nicht exotisierende – Auseinandersetzung mit Erfahrungsbeständen pfingstlich-charismatischer Bewegungen dazu dienen, dem didaktisch siechenden Thema des Heiligen Geistes Leben einzuhauchen (Lütze & Simojoki, 2021, S. 142f.). Dass der Islam eine globale Religion ist, wird kaum irgendwo so deutlich, als an der Kaaba, die tagein, tagaus von Wallfahrer:innen aus der ganzen Welt umrundet wird. Man kann auch im Religionsunterricht über Livestream daran teilhaben, was aber im Beisein einer muslimischen Lehrkraft oder eines »Hadschi« bzw. einer »Hadscha« geschehen sollte. Überhaupt ist das kontextverbindende Überbrückungspotenzial digitaler Medien religionsdidaktisch längst nicht ausgeschöpft: So fanden sich auf der Homepage des Evangelischen Schulnetzwerkes GPENreformation während der Coronapandemie Videos, Gebete und Berichte, die Einblicke in die Nöte und Leidenserfahrungen, aber auch Coping-Strategien und Zukunftshoffnungen von Schüler:innen an evangelischen Schulen des globalen Südens gaben.

Während in diesen Beispielen die »ferne« Welt auf medialen Wegen in den Klassenraum eingeholt wird, kann die Themenkonstitution für multikontextuelles Unterrichten umgekehrt auch beim lokalen Nahraum ansetzen. In jeder Schulklasse verdichten sich Weltbezüge personal, über Migrationsgeschichten, Auslandserfahrungen, das mediale Nutzungsverhalten und die religiöse Sozialisation der Schüler:innen. Ferner lohnt sich eine sensible Spurensuche im sozialen Nahraum: Besonders in Großstadtkontexten sind Migrationsgemeinden ein fester Bestandteil des lokalen religiösen Feldes, genauso wie orthodoxe Gemeinden, bei denen die Bindung zu den Herkunftskirchen oft stark ist. Solche Kontexte sollten im Blick sein, wenn es darum geht, für den Religionsunterricht Einheiten zu Kirche oder zur Ortsgemeinde zu planen. Auch bei interreligiösen Themen ist eine Kenntnis der »glokalen« Topografie der Religionslandschaft vor Ort unerlässlich. Gleich ob Menschen, Gemeinden oder Heilige Räumen, stets dürften das Globale und Lokale eng miteinander verflochten sein – ein wichtiger Ansatzpunkt für die Auswahl und Erschließung von Inhalten für den Religionsunterricht.

Auch wenn allein schon die Frage nach einer angemessenen Repräsentation globaler Perspektiven Fallstricken enthält (die Angemessenheit von Repräsentationen muss immer hinterfragbar bleiben), liefert Henningsen am Ende ihrer Dissertation dafür konkretisierende Empfehlungen (Henningsen, 2022, S. 283–297). In einem ersten Schritt stellt sie sieben Kriterien vor, die auch für die didaktische Selektion und Aufbereitung von Inhalten von Belang sind: (1.) Heterogenität darstellen, (2.) Dichotomien vermeiden, (3.) (Post)Kolonialismus und Mission thematisieren, (4.) Vielstimmigkeit fördern und Dynamik zeigen, (5.) Leerstellen zulassen, (6.) Medien variieren und (7.) (Zusatz-)Informationen angeben. Darauf aufbauend entwickelt sie ein weiteres Set an kriteriengeleiteten Handlungsstrategien, die auf den Umgang mit bereits medial ausgearbeitete-

ten Repräsentationen des Globalen Südens (etwa in Schulbüchern und weiteren Unterrichtsmaterialien) zielen. Hier kommt es darauf an, solche Repräsentationen (1.) umsichtig zu kontextualisieren, (2.) mit Hilfe von postkolonialen Referenztheorien zu dekolonisieren, (3.) gegebenenfalls durch Widerrepräsentationen zu relativieren, wahlweise bewusst (4.) zu bestärken bzw. (5.) zu ignorieren und schließlich auf jeden Fall (6.) meta- und machttheoretisch zu reflektieren. Alle diese Handlungsstrategien gehen davon aus, dass sich Lehrkräfte bei der Thematisierung global dimensionierter Inhalte die Perspektivität, Voraussetzungslosigkeit und potenzielle Machtförmigkeit ihrer eigenen Sichtweisen und Positionen immer neu selbstkritisch vergegenwärtigen müssen. Weniger kompliziert ausgedrückt: Multikontextuelles Unterrichten vollzieht sich auch in inhaltlicher Hinsicht als ein fortlaufender Prozess des Verlernens und Neulernens (Henningssen, 2022, S. 281–283).

4 Wovon weniger? Der fällige Abschied von volks- und landeskirchlichen Normalitätskonstruktionen

Zum Abschluss der Gedankenführung nehme ich die bislang suspendierte Frage nach dem Weniger auf. Meiner Wahrnehmung nach liegen heutigen Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien für den evangelischen Religionsunterricht immer noch breitenwirksame Normalitätskonstruktionen zugrunde, die Inhalte und Themen zumeist unausgesprochen im theologischen und religiösen Mainstream eines volks- und landeskirchlichen Protestantismus verorten. Beispielhaft zeigt sich dies etwa im Feld biblischen Lernens, in der die kontextuell bedingte Voraussetzungslosigkeit der leitenden Interpretationsperspektive in den seltensten Fällen expliziert wird. Auch bei interreligiösen oder ethischen Themenstellungen wird oft eine ›christliche‹ Perspektive konstruiert und diskursiv eingespielt, die jedoch de facto lediglich einen bestimmten, in Deutschland historisch etablierten Ausschnitt christlicher Wirklichkeitsauslegung repräsentiert. Auch wenn diese implizite Kontextbindung angesichts der organisatorischen Strukturen des in den meisten deutschen Bundesländern im Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG an die »Grundsätze der Religionsgemeinschaften« gekoppelten Religionsunterrichts nachvollziehbar ist, steht sie doch in einer wachsenden Spannung zu den Realitäten des religiösen Feldes nicht nur weltweit, sondern auch in Deutschland. Pointierter ausgedrückt: Die vielfach immer noch ›selbstverständliche‹ Orientierung am landeskirchlichen Protestantismus wird meines Erachtens künftig nicht nur transparenter auszuweisen sein. Sie wird auch weniger dominant ausfallen müssen – gerade auf der Ebene inhaltlicher Repräsentation. Wenn man sich beispielsweise dafür entscheidet, die Frage nach Kirchenreform und Glaubenserneuerung im globalen Horizont zu thematisieren, kann die Ausweitung der Perspektive auf aktuelle Aufbrüche im globalen Christentum zur Folge haben, die in Lehrplänen dominierende Konzentration auf die Reformationsära etwas abzuschwächen.

Der in diesem Kurzbeitrag angedeutete Ansatz der Multikontextualität geht davon aus, dass *alle* Inhalte des Religionsunterrichts bewusst kontextuell zu rahmen sind. Diese Aufgabe schließt eine Dekonstruktion und Relativierung bisheriger Normalitätsan-

nahmen ein – und schafft neuen Raum für bislang unterrepräsentierte, zumeist global dimensionierte Perspektiven.

Literatur

- Beck, U. (2008). *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- EKD (Hg.) (2022). *Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen. Eine Richtungsanzeige der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend für die vernetzende Steuerung evangelischer Bildung*. Leipzig: EVA.
- Henningsen, J. (2022). *Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch. Eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien*. Paderborn: Brill/Schöningh.
- Höwelmeier, G. & Krause, K. (2014). Performing Intimacy with God. Spiritual Experiences in Vietnamese Pentecostal Networks. *German History*, 32(3), S. 414–430.
- Lütze, F. & Simojoki, H. (2021). Religiöse Bildung und Heiliger Geist. Wege zum religiösen Lernen. In: M. Meyer-Blanck & A. Obermann (Hg.), *Jesus von Nazareth und Gottes Geist im Religionsunterricht heute. Zur religiösen Sprachfähigkeit im BRU* (S. 135–148). Münster/New York: Waxmann.
- Nieswand, B. (2008). Wege aus dem Dilemma zwischen Transnationalismus- und Integrationsansatz. Simultane Inklusion von migranten-initiierten charismatischen Gemeinden in Berlin. In A. Lauser & C. Weißköppel (Hg.), *Migration und religiöse Dynamik. Ethnologische Religionsforschung im transnationalen Kontext* (S. 35–52). Bielefeld: transcript.
- Simojoki, H. (2012). *Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Simojoki, H. (2014). Beirut in Berlin? Interreligiöse Bildung in der Spannung zwischen Globalem und Lokalem. *Evangelische Theologie*, 74(3), S. 167–179.
- Simojoki, H. (2017). Christus in Afrika – wie anderswo geglaubt wird. In R. Englert & F. Schweitzer (Hg.), *Jesus als Christus – im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie* (S. 220–231). Göttingen: V&R.
- Simojoki, H. (2019). Kontextsensibles Unterrichten in konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt. In S. Eisenhardt, K. S. Kürzinger, E. & U. Pohl-Patalong (Hg.), *Religion unterrichten in Vielfalt: konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch* (S. 54–60). Göttingen: V&R.
- Simojoki, H. (2020). Die Nähe des Entfernten. Zur räumlichen Mehrbezüglichkeit des Religiösen im »global age«. In H. Knoblauch (Hg.), *Die Refiguration der Religion. Perspektiven der Religionssoziologie und der Religionswissenschaft* (S. 113–128). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Simojoki, H. (2023a). Religionspädagogik im globalen Horizont. In B. Grümme & M. L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 184–199). Stuttgart: Kohlhammer.
- Simojoki, H. (2023b). Sonderfall oder Fenster in die Zukunft? Religionsunterricht und Religionslehrkräftebildung in Berlin. In M. Hailer, A. Kubik-Boltres, M. Otte, M.

Schambeck, B. Schröder & H. Schwier (Hg.), *Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert – Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung*. Leipzig: EVA (im Erscheinen).

Zurlo, G. A., Johnson, T. M. & Crossing, P. F. (2020). World Christianity and Mission 2020: Ongoing Shift to the Global South. *International Bulletin of Mission Research*, 44(1), S. 8–19.

VI Wie werden Inhalte gewonnen?

**Diskussionsbeiträge ausgehend
von religionspädagogischen Profilierungen**

Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten?

Drei Thesen zur Orientierung des Religionsunterrichts an Anforderungssituationen, Lebenswelt und/oder Problemen

Thomas Heller

Seit den ausgehenden 1960er-Jahren steht in der deutschen Religionsdidaktik mehrheitlich fest: Es kann gar nicht genug Orientierung an Anforderungssituationen, Lebenswelt und/oder Problemen geben – es kann gar nicht genug religionsunterrichtliche Inhalte geben, die, zumindest augenscheinlich, eine Anforderungssituations-, Lebenswelt- und/oder Problemorientierung aufweisen¹. Egal, ob es sich um Computerspiele oder Vegetarismus, um Drogenkonsum oder Sterbehilfe, um das Erlangen und Bewahren von Frieden oder um Fußball, um einen sog. Jugendsatanismus oder um Organspende, um nachhaltiges Handeln im Angesicht von Klimawandel und Umweltkatastrophen oder um zwischenmenschliche Liebe und immer wieder um den Kinofilm »Matrix« handelt: All dies, und noch viel mehr, soll einen Platz im Religionsunterricht haben.² Heute findet sich kein Lehrplan und kein Religionsschulbuch, die nicht in größerem Umfang entsprechende Elemente beinhalten. Doch vermag eine solche Orientierung des Religionsunterrichts an Anforderungssituationen, Lebenswelt und/oder Problemen zu überzeugen – und was sollte hier beachtet werden?

Die Vor- und Nachteile dieser offenkundig ausgeprägten Ausrichtung sollen im Folgenden in drei Thesen erörtert werden. Lebenswelt wird dabei mit Alfred Schütz und Thomas Luckmann verstanden als »Inbegriff einer Wirklichkeit, die erlebt, erfahren und erlitten wird« (Schütz & Luckmann, 1990, S. 11) – ohne dass hierbei Denken, Fühlen und Handeln zumindest bewusst vom methodischen und methodologischen Weg wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung geprägt sind. Es geht also um die »gesamte vorwis-

1 Der vorliegende Text wurde unter dem Titel »Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten? Von den Anforderungssituationen/der Lebenswelt/der Problemorientierung her« als Vortrag auf der Fachtagung »Zwischen Fridays for Future, Abraham und Sühneopfertheologie – Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten?« (Landau, 7.–8. Oktober 2022) gehalten. Für die Veröffentlichung wurde der Text nochmals überarbeitet. Der Vortragsduktus wurde dabei weitgehend beibehalten.

2 Vgl. diese Themen exemplarisch bei Rupp & Dieterich (2014), wobei auf »Matrix« gleich an drei Stellen Bezug genommen wird (S. 25, 146, 149).

senschaftliche, dem Menschen selbstverständliche Wirklichkeit, die von den Gegenständen, Personen und Ereignissen gebildet wird, denen der einzelne in der rationalen Organisation seines alltäglichen Lebens begegnet und an der er in unausweichlicher, regelmäßiger Wiederkehr teilnimmt« (Böhm & Seichter, 2022, S. 303)³. Beim Problembegriff hingegen orientieren sich die Ausführungen am altgriechischen Wortsinn, *pro-balein*, *vor-legen*. Das Problem ist entsprechend etwas *Vor-Gelegtes*, etwas, das *in den Weg tritt* und das eine Bewältigung erfordert, so dass es auch weithin synonym zum Begriff der Anforderungssituation⁴ ist. Aus diesem Grund soll im Folgenden auch nur von »Lebenswelt und/oder Problemen« gesprochen werden – wobei Probleme, zumindest wenn der eben genutzten, an der Etymologie orientierten Begriffsbestimmung gefolgt wird, dann zugleich Teil der Lebenswelt sind, so dass auch auf diesen Begriff verzichtet werden könnte.

Vor diesem Hintergrund kann nun die erste These formuliert und erläutert werden:

These 1: Eine Lebenswelt- und/oder Problemorientierung des Religionsunterrichts ist aus pädagogischen und theologischen Gründen zu begrüßen.

Angesicht der offenkundig bereits breit vorhandenen Orientierung des Religionsunterrichts an Lebenswelt und/oder Problemen vermag diese These ggf. zu überraschen. Dennoch lohnt es sich, nochmals einen Schritt zurückzutreten: Denn ist eine Lebenswelt- und/oder Problemorientierung des Religionsunterrichts bzw. eine Ableitung religionsunterrichtlicher Inhalte von der Lebenswelt und/oder von Problemen her eigentlich sinnvoll? Die Frage dürfte aus pädagogischer wie theologischer Perspektive zu bejahen sein.

Pädagogisch ist hier u. a. darauf zu verweisen, dass Bildung sich z. B. mit Wolfgang Klafki nicht etwa im Wissen erschöpft,⁵ sondern erst in einer selbstreflexiven, autonomen Aneignung der jeweiligen Inhalte vollzogen wird, welche dabei auf Relevanz auch für die Lebenswelt und die darin beinhalteten oder potenziell vorhandenen Probleme befragt werden. Klafki spricht hier vom formalen Aspekt von Bildung, dem »Erschlossen-sein [eines] Menschen [...] für seine Wirklichkeit« (Klafki, 1975, S. 43), welcher zu einem materialen Aspekt, dem »Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen« (ebd., S. 43), hinzutreten muss. Wichtig ist, dass diese doppelte, wechselseitige Erschließung dabei nicht unter dem Primat der Inhalte geschieht – erst

3 Vgl. weiterführend auch Schütz & Luckmann (1988, S. 25–29) sowie mit einer frühen religionspädagogischen Rezeption des Diskurses um den Begriff der Lebenswelt Heimbrock (2001), wo u. a. dafür plädiert wird, »kontextuelle Ansätze in Richtung auf eine lebensweltorientierte Religionspädagogik weiterzuentwickeln« (S. 29); s. schließlich auch eine scharfe Ablehnung einer solchen lebensweltorientierten Religionspädagogik bei Ruster (2000 u. a., S. 197).

4 Vgl. einleitend zu diesem Terminus Lenhard (2017, S. 1–4), wo auch auf die Bedeutung von Anforderungssituationen in einem kompetenzorientierten Religionsunterricht eingegangen wird, insofern ein »erfolgreicher Kompetenzerwerb [...] auf Lehr-Lern-Umgebungen angewiesen [ist], in denen Schülerinnen und Schüler mit Anforderungssituationen konfrontiert werden und an ihnen Wissen und Können entwickeln« (S. 1). Vgl. weiterführend auch Bürig-Heinze, Rösener, Schaper, Stoebe & Wenzel (2014).

5 Vgl. gegenläufig hierzu bspw. Schwanitz (2002), wo dies bereits im Titel gleichgesetzt wird.

die materiale, dann die formale Bildung, erst das Wissen, dann die Aneignung –, sondern vielmehr muss, so führt Klafki in seiner sog. Didaktischen Analyse aus (grundlegend Klafki, 1962), zunächst u.a. nach der Gegenwartsbedeutung eines Inhalts und damit nach der Relevanz für die Lebenswelt und die hier – ggf. auch nur potenziell – existierenden Probleme gefragt werden (in diesem Sinne ebd., S. 16f.), um die »bildenden Momente eines Inhalts, das in ihm, was zur Bildung werden kann oder sollte« (ebd., S. 8), überhaupt zu ermitteln. Bildung ist also mit Klafki dadurch profiliert, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene eine von der Lebenswelt und den darin beinhalteten oder potenziell vorhandenen Problemen *ausgehende* sowie zugleich auf die Lebenswelt und diese Probleme *zurückwirkende* Aneignung von Inhalten vollziehen und ist von daher eben ohne Lebenswelt- und/oder Problemorientierung nicht zu haben.

Und theologisch kann hier u.a. darauf verwiesen werden, dass Religion, wird bspw. von der Bergpredigt (Mt 5–7) ausgegangen, nicht etwa, so wie es Niklas Luhmann ausführt (einleitend Luhmann, 1984), ein abgegrenztes sog. Soziales System neben anderen ist (Kunst, Politik, Recht, Wissenschaft, Wirtschaft etc.). Widmen würde sich dieses mit Luhmann einzig und allein dem zumindest nicht allzu lebensweltlichen Problem einer »Transformation von unbestimmbarer in bestimmbare Komplexität« (so Luhmann, 1977, S. 20).⁶ Und das Christentum ist auch, so formuliert es z.B. Bernhard Dressler, kein »in Texten fixiertes Gedankensystem« (Dressler, 2015, S. 6) und es ist auch nicht »als eine besondere Gesinnung« (Dressler, 2015, S. 6) zugänglich, sondern nur als »Praxis« (Dressler, 2015, S. 6 im Original kursiv) und damit in der Lebenswelt mitsamt der tatsächlich oder potenziell dazugehörenden Probleme. »Wenn dich jemand auf deine rechte Wange schlägt, dann biete auch die andere dar« (Mt 5,39), »Ihr könnt nicht Gott und dem Mammon dienen« (Mt 6,24), »Richtet nicht, damit ihr nicht gerichtet werdet« (Mt 7,1) – dies sind nur drei Verse aus der Bergpredigt, die die Lebenswelt- und/oder Problemverfasstheit des Christentums anhand der »Antrittsrede Jesu« deutlich aufzeigen. Nochmals anders formuliert: Jesus geht in der Bergpredigt ja nicht so vor, dass er zunächst ein »geoffenbartes« gedankliches Lehrsystem« (Dressler, 2015, S. 6) vorstellt und dieses dann in einem zweiten Schritt auf die Lebenswelt und/oder Probleme seiner Zuhörerinnen und Zuhörer bezieht. Sondern seine Lehre gibt es einzig in ihrer lebensweltlichen und/oder problemorientierten Ausformulierung – mit allen Rückwirkungen wiederum auf die Lebenswelt und die (ggf.) dazugehörenden Probleme. Entsprechend wäre es auch ein verkürzter und nicht Mt 5–7 entsprechender Ansatz, wenn zwischen »Glauben« und »Handeln«, »Theorie« und »Praxis« oder eben z.B. »Lehre« und »Lebenswelt« unterschieden würde. Ein Religionsunterricht, der mit Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt wird, tut von daher gut daran, sich an der Lebenswelt und den darin beinhalteten oder potenziell vorhandenen Problemen zu orientieren. Denn nicht etwa Schriften und Bücher, Kathedralen oder

6 Dies reduziert Religion letztlich auf eine Kontingenzbewältigungsfunktion – vgl. mit entsprechenden Erläuterungen Luhmann, (2000, S. 127f.). Vgl. kritisch spezifisch zur Trennung des Religions- und Politik- vom Wirtschaftssystem auch Heller (2019).

auch akademische Diskurse, sondern die Lebenswelt ist mit der Bergpredigt der Ort, an dem das Christentum zu suchen ist und den das Christentum zu prägen versucht.⁷

Insofern sprechen gute Gründe für eine Lebenswelt- und/oder Problemorientierung des Religionsunterrichts. Diese sollte dabei freilich Lebenswelt und/oder Probleme heranwachsender Menschen auch *ernst* nehmen. Diese Aussage steht im Zentrum von These 2:

These 2: Eine Lebenswelt- und/oder Problemorientierung des Religionsunterrichts sollte die Lebenswelt und/oder Probleme heranwachsender Menschen ernst nehmen.

Zunächst erscheint dies sicher widersprüchlich, denn die bereits weithin existierende Orientierung des Religionsunterrichts an Lebenswelt und/oder Problemen hat ja genau diesen Anspruch: Lebenswelt und/oder Probleme heranwachsender Menschen sollen eben ernst genommen werden. Werden allein die eingangs genannten Themen betrachtet (Jugendsatanismus, Organspende, Nachhaltiges Handeln etc.), so stellt sich freilich die Frage, ob sie in der Tat lebenswelt- und/oder problemorientiert sind. Zwar liegt eine solche Orientierung auf den ersten Blick nahe und bei einigen der o.g. Themen ist sie sicher auch gegeben (so bei den Themen »Zwischenmenschliche Liebe« oder »Vegetarismus«). Jedoch ist zu fragen, wie viele Kinder und Jugendliche in der Tat in ihrem Alltag jemals dem Phänomen eines Jugendsatanismus begegnen⁸ oder ob Organspende für sie noch vor dem Erwachsenwerden ein Thema sein wird. Dies geht bis hin zur Frage, für wie viele Schülerinnen und Schüler das Thema »Nachhaltiges Handeln« eigentlich lebensweltlich relevant ist. So hat bspw. die im Herbst 2021 von Simon Schnetzer und Klaus Hurrelmann veröffentlichte Studie »Jugend in Deutschland« erarbeitet, dass Nachhaltiges Handeln deutlich seltener ein Thema der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen sein dürfte, als vielleicht mit Blick auf die gegenwärtig ja recht erfolgreichen Klima- und Umweltschutzbewegungen gedacht wird. Unter der Überschrift »Jugend nicht so grün wie gedacht« ist dieses Phänomen, welches offensichtlich in die Kategorie der »enttäuschten Hoffnungen« gehört, sogar in der »Tagesschau« erörtert worden, wobei u. a. festgehalten wurde, dass nur 19 % der Probandinnen und Probanden

-
- 7 Vgl. mit anschlussfähigen Überlegungen z. B. Dressler (2003, S. 152f.): »Die christliche Religion ist konstitutiv in einen Überlieferungszusammenhang gestellt, an dessen Anfang nicht die Einsicht in ein geistiges Prinzip steht [...]. Am Beginn der christlichen Religion steht vielmehr der Zufall eines historischen Ereignisses, das von Zeugen als Gottes entscheidendes Heilshandeln gedeutet wird. Der Überlieferungszusammenhang der christlichen Religion verdankt seinen Anstoß wie seine Kontinuität der erinnernden Vergegenwärtigung dieses Ereignisses und seiner Deutung durch Erzählung und gottesdienstliche Feier. So unbestreitbar wichtig die theologische Reflexion und die daraus entstehende Lehre waren und sind [...]: Theologische Reflexion ist ein sekundäres Reflexionsphänomen der christlichen Überlieferung; sie steht weder historisch noch sachlich am Anfang und im Zentrum. [...] Daher ist es keine Trivialität, dass der Geltungsanspruch des christlichen Glaubens entscheidend an Kraft verliert, wenn seine Überlieferungskette als religiöse Praxis abreißt. Denn weil er keine in Büchern speicherbare Lehre ist, kann der Glaube in Zeiten widriger Umstände nicht einfach in Bibliotheken überwintern, [...] um dann seine zeitlos plausible Wahrheit unter günstigeren Bedingungen erneut in Geltung zu setzen.«
- 8 Dies vermag dann vielleicht auch zu erklären, warum das Thema in der Neuauflage des entsprechenden Religionslehrbuches ausgespart wird, vgl. Dieterich & Rupp (2021).

bereit waren, auf ein eigenes Auto zu verzichten, dass nur 27 % sich vorstellen konnten, ein Leben ohne Flugreisen zu führen, und dass nur für 16 % beim Essen ein dauerhafter Verzicht auf tierische Produkte in Frage kam (Tagesschau, 2021; ausführlich mit den entsprechenden Studienergebnissen Schnetzer & Hurrelmann, 2021, S. 13–19).

Zu beachten ist also bei einer durchaus zu begrüßenden (vgl. These 1) Lebenswelt- und/oder Problemorientierung des Religionsunterrichts, dass diese nicht instrumentalisiert wird, um dann doch Themen einzuspielen, welche von den pädagogischen Ambitionen der Lehrkraft, den biblischen Grundaussagen oder den überlieferten Inhalten der bereits existierenden Lehrpläne und Schulbücher geprägt sind. Und vielleicht findet sich ein solches Thema ja bereits sogar in der Überschrift unserer Tagung, wo das augenscheinlich ja überaus lebenswelt- und problemorientierte Thema »Fridays für Futures« an prominenter Stelle im Haupttitel zur Sprache kommt. Deutlich wird hier, dass es sich dabei nicht zwingend um ein sog. verborgenes Curriculum, um ein *hidden curriculum* handeln muss – denn »Fridays für Futures« wird ja explizit benannt und auch in aktuellen Lehrplänen sind Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) oder ähnliche Zielstellungen mittlerweile fest verankert (exemplarisch Ministerium für Bildung, 2022, S. 14, auch S. 31, S. 33, sowie Ministerium für Bildung, 2023, S. 2, auch u.a. S. 176–183). Dennoch verbleibt vor dem Hintergrund der o.g. Studienergebnisse eben die Frage, in welchem Maß dies als lebenswelt- und/oder problemorientiert angesehen werden darf.

Neu sind entsprechende Überlegungen dabei keinesfalls. So hat Harry Noormann bereits im Jahr 2000 darauf hingewiesen, dass auch und gerade unter dem Deckmantel der Problemorientierung die Gefahr besteht, dass die sog. »objektiven Interessen« (Noormann, 2007, S. 142, hier zitiert nach der 3. Auflage) der Schülerinnen und Schüler allzu leicht dazu herangezogen werden, um dann doch die »handfeste[n] Projektionen der Pädagogen über ihre Vorstellungen einer humanen Gesellschaftsordnung« (ebd.) im Religionsunterricht zu verankern. Auf etwas »kleinerer Flamme gekocht: Die dreimalige Bezugnahme auf den Kinofilm »Matrix« trägt sicher dazu bei, dass das eingangs in den Blick genommene »Kursbuch Religion« lebensweltorientiert wirkt. Allerdings: Wie viel Prozent der heutigen Jugendlichen haben den Film bzw. die Filmreihe (erschieden 1999–2003, mit einer Fortsetzung 2021) wirklich gesehen? Zu vermuten ist, dass sich hier eher die cineastischen Vorlieben der Schulbuchautorinnen und -autoren niedergeschlagen haben.

Doch wie lässt sich diese Gefahr umgehen, wie können Lebenswelt und/oder Probleme heranwachsender Menschen ernst genommen werden? Drei aufeinander aufbauende Möglichkeiten sollen benannt werden. So können erstens Studien der quantitativen empirischen Kinder- und Jugendforschung danach befragt werden, was von Kindern und Jugendlichen als lebensweltlich relevant und/oder problematisch angesehen wird. So gibt es z.B. im »Geolino-UNICEF-Kinderwertemonitor 2014« eine Frage, welche erhebt, wie »wichtig« verschiedene »Dinge« sind. Deutlich wird hier u.a., dass »Freundschaft«, »Familie« sowie »Vertrauen/Zuverlässigkeit« als wichtige »Dinge« angesehen werden (so dass z.B. »Freundschaft« als in der Tat lebensweltliches Thema apostrophiert werden darf), aber auch »Dinge« wie »Leistungsbereitschaft« und »Manieren«, die immerhin noch 90 % bzw. 86 % der Probandinnen und Probanden als »total wichtig« und »wichtig« ansehen.

Tabelle 1: Antworten auf den Erzählimpuls »Wir haben diese Frage auch schon einmal anderen Kindern und Jugendlichen in Deinem Alter gestellt und von ihnen erfahren, was im Leben wichtig sein kann. Ich lese Dir einfach einmal einige dieser Meinungen vor und Du sagst mir bitte, wie wichtig diese Dinge jeweils für dich sind« im Rahmen des »GEOLino-UNICEF-Kinderwertemonitors 2014«⁹.

	total wichtig	wichtig
Freundschaft	73	25
Familie	74	23
Vertrauen/Zuverlässigkeit	57	39
Geborgenheit	59	26
Ehrlichkeit	56	38
Bildung	46	48
Gerechtigkeit	45	49
Hilfsbereitschaft/Schwächeren helfen	44	48
Selbstbewusstsein	39	51
Leistungsbereitschaft	39	51
Respekt	35	54
Mut	34	52
Mitgefühl	30	56
Verantwortungsbewusstsein	33	52
Gute Manieren haben	29	56
Gleichberechtigung	41	43
Pflichtbewusstsein	31	53
Toleranz	29	54
Interessenvielfalt	25	54
Umweltschutz	30	46
Durchsetzungsfähigkeit	23	50
Ordnung	22	40
Geld/Besitz	21	39
Glaube	21	27

Befunde und Angaben zur Methodik nach GEOLino/UNICEF, 2014, S. 2, S. 5f., S. 43. Im Original als Balkendiagramm mit anderen Formatierungen.

9 N = 1012; geschlossene Frage mit 24 Antwortmöglichkeiten; 4-er Antwortskala von 1 = »total wichtig« bis 4 = »überhaupt nicht wichtig«; alle Angaben in Prozent; repräsentativ laut »GEOLino-UNICEF-Kinderwertemonitor 2014« hinsichtlich der Grundgesamtheit der in Deutschland in Privathaushalten lebenden 6–14jährigen Kinder.

Wird dem gefolgt, dann müssten also z.B. auch »Manieren« zum religionsunterrichtlichen Thema werden und die Lehrpläne, in denen der Begriff bislang nicht vorkommt (exemplarisch Thüringer Ministerium, 2010; 2013a; 2013b; Ministerium für Bildung, 2022; 2023), wären entsprechend zu ergänzen.

Tabelle 2: Antworten auf die Frage »Es gibt ja Dinge oder Werte im Leben, die einem sehr wichtig sind. Was ist dir denn ganz wichtig im Leben?« im Rahmen des »GEOlino-Kinderwertemonitors 2010« im Vergleich zu den Erhebungen von 2006 und 2008¹⁰.

	2010	2008	2006
<i>Familiäre Werte</i>	74	-11	-15
Eltern/Familie allgemein ist wichtig	65	-12	-19
Spezielle Familienmitglieder sind wichtig (Oma, Bruder...)	21	-5	-10
<i>Freunde</i>	50	1	7
(Großer) Freundeskreis, viele Freunde finden, gute Freunde	43	1	5
<i>Freizeit und Sport</i>	48	-5	-3
Mein(e) Haustier(e)	16	-2	0
Spezielle Sportarten (Fußball, Reiten, Ballett, Schwimmen...)	11	2	4
(Mein) Spielzeug	5	-5	-5
<i>Schule</i>	26	-2	-5
Schule/Lernen allgemein	12	-2	-3
Erfolg in der Schule allgemein/gute Noten bekommen	10	5	3
<i>Gesundheit</i>	23	1	2
Gesundheit/Wohlbefinden allg., keine schlimmen Krankheiten	11	0	2
Die Familie soll gesund bleiben	9	0	-1
Die eigene Gesundheit ist wichtig	7	-1	-2
<i>Materielle Werte</i>	22	0	1
Immer genug Geld haben/verdienen/Taschengeld	11	0	1
<i>Beruf</i>	10	0	-2
<i>Persönliches/Zukünftiges</i>	9	-8	-7
<i>Moralische Werte</i>	7	11	8
<i>Globale Werte</i>	5	-1	1

Befunde und Angaben zur Methodik nach GEOlino, 2010, S. 73. Im Original als Balkendiagramm mit anderen Formatierungen.

10 N = 1500 im Jahr 2010; N = 911 im Jahr 2008; N = 908 im Jahr 2006; offene Frage; Antworten der Probanden wurden vom »GEOlino-Kinderwertemonitor 2010« in der dargestellten Form kategorisiert; Kursivsetzungen kennzeichnen Hauptkategorien; alle Angaben in Prozent.

Überboten wird ein solcher Zugang dann zweitens mit der Nutzung offener Fragen. Denn es ist ja davon auszugehen, dass die Ergebnisse bei derart geschlossenen Fragen durch das Phänomen der Sozialen Erwünschtheit verzerrt sind – viele Kinder dürften sich bei Items bereits deswegen positiv äußern, weil sie vermuten, dass die Interviewerinnen und Interviewer hier Zustimmung hören möchten (einleitend zu dieser Problematik Bortz & Döring, 2006, S. 232f.). Durch den eingangs formulierten Hinweis, dass die abgefragten »Dinge« auch von anderen Kindern als wichtig erachtet wurden (s.o.), wird dies dann nochmals verstärkt. Insofern lohnt es sich, offene Fragen heranzuziehen, die dann in der Tat ein anderes Bild zeichnen. So wurde im »Geolino-Kinderwertemonitor 2010« auch eine offene Frage nach wichtigen »Dinge[n] oder Werte[n]« gestellt. Im Ergebnis zeigt sich u.a., dass die Themen »Familie« und »Freundschaft« weiterhin wichtig sind – aber zugleich auch Themen wie »Freizeit und Sport«, »Schule« und »Gesundheit«, die im Rahmen der geschlossenen Frage nur indirekt zur Sprache kamen. Und »Manieren« schließlich, um dies noch zu erwähnen, spielen gar keine Rolle mehr.

Empirische Studien, seien sie quantitativ oder qualitativ, haben freilich das Problem, dass sie vom Datum der ihnen zugrunde liegenden Erhebungen an zu veralten beginnen. Wer hätte noch vor wenigen Jahren gedacht, dass eine weltweite Pandemie die Welt durcheinanderbringt und dass Russland einen Angriffskrieg gegen die Ukraine beginnt – beides Themen, die auch und gerade für Heranwachsende in erheblichem Maße lebensweltlich relevant und problematisch sind (einleitend TUI Stiftung, 2022, S. 48). Um bei der hohen Taktung von Entwicklungen, die für die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen relevant sind bzw. die von ihnen als problematisch angesehen werden, Schritt zu halten, bleibt dann drittens nur die Option – gleichsam der Königsweg –, dass die Lehrenden mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam immer wieder neu erarbeiten, welche Themen lebensweltlich relevant und/oder problematisch sind und die daher Eingang in den Unterricht finden sollten. Ein solches Vorgehen ist mühevoll, u.a. da Kinder und Jugendliche nicht automatisch gern mit Erwachsenen darüber sprechen, was ihnen wichtig bzw. was für sie problematisch ist. Auch müssen sich die Lehrenden – bei diesem nie abgeschlossenen Vorgehen – ggf. immer neu in Themen einarbeiten.

Hinzu tritt, dass dies eines entsprechenden Selbstverständnisses der Lehrerinnen und Lehrer bedarf: Denn diese müssen zunächst selbst zu Schülerinnen und Schülern werden, die den ihnen anvertrauten Heranwachsenden zuhören müssen, die versuchen müssen, an ihren Problemen zu partizipieren und in ihre Lebenswelt einzutauchen – wozu auch gehört, dass sie den Klassenraum hin und wieder auch mal verlassen, dass sie die Familien besuchen, an der Skaterbahn vor der Schule zu finden sind und dass sie ein, zwei Social-Media-Accounts haben¹¹. Und dann geraten vielleicht auch The-

11 In welchem Umfang ein solches Selbstverständnis bereits vorhanden ist, wäre in einem eigenen Beitrag zu erörtern. Viele Religionslehrerinnen und -lehrer dürften einen derart lebensweltlich und/oder problemorientierten Zugang bejahen. Ein etwas anderes Bild zeichnen allerdings empirische Befunde, wie sie z.B. von der Studie »Empirische Perspektiven zum Religionsunterricht« (Domsgen, Hietel & Tenberger, 2021) erarbeitet wurden. Befragt nach der Wichtigkeit religionsunterrichtlicher Themen sahen die an der Erhebung teilnehmenden 221 Religionslehrkräfte aus Sachsen-Anhalt (wobei jedoch 71 Fragebögen »nur teilweise oder gar nicht ausgefüllt« wurden; ebd., S. 46) zunächst die eher weniger lebensweltlich und/oder problemorientierten Themen »Gott«, »Jesus Christus«, »Nächstenliebe«, »Biblische Geschichten«, »Tod und Leben nach dem Tod« so-

men wie »Armut«, »Bulimie«, »Einsamkeit«, »Fake-News«, »Prank-Videos«, »Jackass-Videos«, »Horrorfilme«, »Pornografie/Pornosucht«, »Cyber-Mobbing«, »Scheidung«, »Verschwörungstheorien« oder auch »Konfirmation« und »Jugendweihe« verstärkt in den Blick. Dies sind alles Begriffe, die zumindest in den Thüringer Lehrplänen für den Evangelischen Religionsunterricht nicht zu finden sind.¹² Neu ist dieser Gedanke eines lebenswelt- und problemaufsuchenden Vorgehens dabei auch nicht: Er entspricht weithin der sog. Problemformulierenden Methodik, welche vom brasilianischen Befreiungspädagogen Paulo Freire entwickelt und gelebt wurde. Denn auch Freire hat, so formuliert es der Erziehungswissenschaftler Roland Lutz,

»in seiner praktischen Arbeit [...] nie Menschen in die Institutionen geholt, die Wege und Methoden bereits in ihrer Struktur vorgegeben haben. Er ist zu ihnen gegangen, in ihre Welt, auf die Plätze und Straßen; er hat versucht, mit ihnen in ihren Lebenswelten zu arbeiten. Dafür war er zunächst ihr Schüler, um ihre Welt zu verstehen. Und er war ihr Lehrer, um ihnen bei der Bewältigung ihrer Situationen nachgefragte Hilfen zu leisten, ihnen Wege zur Erweiterung ihrer Horizonte und Optionen zu öffnen. Gemeinsam haben sie an der gemeinsamen Situation, die sie aus unterschiedlichen Gründen zusammenführte, gearbeitet« (Lutz, 2020).

Vor diesem Hintergrund kann nun These 3 benannt und erläutert werden. Sie lautet:

These 3: Eine Lebenswelt- und/oder Problemorientierung des Religionsunterrichts ist als solche nicht ausreichend, um Inhalte und Ziele für den Religionsunterricht zu generieren.

Soeben wurden ja bereits Zielstellungen einer lebenswelt- und/oder problemorientierten pädagogischen Arbeit erkennbar (u. a. die »Erweiterung von Horizonten«). Selbstverständlich sind diese jedoch nicht. Denn zwar bieten Lebenswelt und/oder Probleme von Heranwachsenden, wie soeben deutlich wurde, ein sich stetig erneuerndes Reservoir an religionsunterrichtlichen Themen. Aus diesem Reservoir Zielstellungen abzuleiten, wäre freilich ein naturalistischer Fehlschluss; und eine normative Grundlage wird auch benötigt, um aus der Fülle der Themen – mit Blick auf die begrenzte Unterrichtszeit – eine

wie »Andere Religionen« als »wichtig« an, bevor dann mit den beiden Themen »Probleme in der Schule/Familie« und »Freundschaft/Liebe« auch in höherem Maße lebenswelt- und/oder problemorientierte Sachverhalte in den Blick gerieten (ebd., S. 214; mit einer ausführlicheren Diskussion S. 207–214). Die Religionslehrkräfte unterschieden sich hier wahrnehmbar von den befragten 708 Schülerinnen und Schülern (Klassenstufe 5/6 und 9/10), bei denen z. B. das Thema »Freundschaft/Liebe« den dritten Platz erreichte (ebd., S. 118) und die auch darüber hinaus in einem offenen Antwortformat zahlreiche größtenteils stark lebenswelt- und/oder problemorientierte Themen als wichtig erachteten: »Freiheit, Frieden, Freundschaft, (Frauen- und Kinder-)Rechte, Sterbehilfe, Sex und Sexismus, Mobbing, Rassismus, Gerechtigkeit, Umwelt, Geld, Konflikte und Lösungsansätze« (ebd., S. 120).

12 Vgl. exemplarisch Thüringer Ministerium (2010; 2013a; 2013b); wobei einzuschränken ist, dass – ohne dass damit die Nicht-Erwähnung vollumfänglich kompensiert wird – einige dieser Themen aus anderen in den Curricula beinhalteten Themen zumindest abgeleitet werden können. Vgl. weiterhin aktuell exemplarisch Ministerium für Bildung (2022) und Ministerium für Bildung (2023), wo zumindest die Themen »Armut«, »Fake-News«, »Mobbing«, »Konfirmation« und/oder »Jugendweihe« Erwähnung finden, so dass dies als entsprechende Weiterentwicklung zu würdigen ist.

Auswahl treffen zu können. Die aus einer Lebenswelt- und/oder Problemorientierung generierten Themen sind daher zu kombinieren mit Zielen, die aus Lebenswelt und/oder Problemen eben nicht zu gewinnen sind. Verschiedene Möglichkeiten für die Formulierung derartiger Ziele oder Auswahlkriterien wurden auf der Tagung »Zwischen Fridays for Future, Abraham und Sühneopfertheologie. Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten?« erörtert und werden im vorliegenden Band diskutiert – z. B. eine Formulierung »von der Sache her«.

Eine weitere Option bieten die bekannten religionsdidaktischen Ansätze. Denn wird diesen gefolgt, dann ergeben sich zahlreiche Auswahlkriterien und Zielstellungen für die Behandlung lebensweltlicher und/oder problemorientierter Themen. Vier Beispiele seien genannt: So wäre erstens im Rahmen der thematisch-problemorientierten Religionsdidaktik Horst Gloy zu prüfen, ob die Bibel für ein besseres Verständnis dieser Themen und im besten Fall gar zum Lösen von Problemen beitragen kann. Die biblischen Schriften wären dann ein Jahrtausende altes Manual für die Wahrnehmung und Gestaltung der Gegenwart (einleitend Gloy, 1973, S. 32). Zweitens könnte im Rahmen der Psalmendidaktik Ingo Baldermanns angestrebt werden, lebensweltlichen und hier spezifisch auch durch Probleme geprägten Erfahrungen Ausdruck zu geben, z. B. Erfahrungen von Angst und Einsamkeit – und zwar, indem eine Auseinandersetzung insbesondere mit der Sprache der Psalmen vollzogen und indem diese Sprache angeeignet wird. Es geht hier also um die Behebung einer »existentiellen Sprachlosigkeit«: »Der Psalter lehrt [...] den Kindern«, so der Alttestamentler Dieter Baltzer, »seine Sprache, damit sie etwas aussprechen, was sonst sprachlos bliebe« (Baltzer, 2003, S. 225). Ähnliches lässt sich dann drittens auch mit Blick auf die Symboldidaktik Peter Biehls ausführen, nur dass hier mit Symbolen gearbeitet wird, wobei eine lebensweltliche, eine »allgemein religiöse« und eine christliche Symboldeutung miteinander zu verknüpfen sind. Oder anders: Symbole, die initial durch die Lebenswelt und hier ggf. auch durch Probleme wie Angst und Einsamkeit geprägt sind, sollen bei Biehl zusätzliche, »allgemein religiöse« sowie christliche Bedeutungen erhalten – und dies wiederum ermöglicht dann neue Erfahrungen in der Lebenswelt und ggf. auch einen neuen Umgang mit den in ihr vorhandenen Problemen (einleitend in die Symboldidaktik Biehls Heller, Käbisch & Wermke, 2012, S. 109f.). Und viertens sei schließlich noch auf die kulturhermeneutische Religionsdidaktik Manfred L. Pirners verwiesen, welche, stets auf Basis der biblischen Schriften, »ein vertieftes theologisches Verstehen und Bewerten« (Pirner, 2012, S. 160) bzw. »eine theologische Hermeneutik« (ebd.) insbesondere populärer Medien anstrebt (Songs, Kinofilme, Computerspiele etc.) und welche damit ebenfalls eine Zielstellung für Themen anbietet, die aus einer Lebenswelt- und/oder Problemorientierung gewonnen sind.

Diese Auflistung ließe sich noch weiter fortsetzen: Auch die interreligiöse, die performative oder die kinder- und jugendtheologische Religionsdidaktik bieten Zielstellungen an, um mit lebenswelt- und/oder problemorientierten Themen im Religionsunterricht zu arbeiten.¹³ Genau genommen ist eine Lebenswelt- und/oder Problemorientie-

13 Auch wenn es bereits ab 1975 zu einem »Abschwung« der thematisch-problemorientierten Religionsdidaktik kam (ausführlich Knauth, 2003, S. 290–309), dürfte dies erklären, warum sich gegenwärtig kaum ein Lehrplan für den Religionsunterricht oder ein Religionsschulbuch finden lässt (vgl. nochmals exemplarisch Dieterich & Rupp, 2021), in dem keine lebensweltlichen und/oder

nung des Religionsunterrichts ›an sich‹ vor diesem Hintergrund auch gar nicht zu begrüßen (vgl. These 1), sondern ob diese Orientierung einleuchtend ist, kann erst gesagt werden, wenn auch die mit ihr verknüpfte Zielstellung einleuchtend ist – die wiederum, so im Rahmen der angesprochenen Ansätze, von zahlreichen z.B. pädagogischen und theologischen Prämissen abhängt. Deutlich muss auch gesagt werden, dass mit dieser dritten These eine Spannung zur zweiten entsteht: Denn ist die Behandlung lebensweltlicher und/oder problemorientierter Themen z.B. im Rahmen der religionsdidaktischen Ansätze nicht erneut ein Versuch, das vorhin kritisch in den Blick genommene, z.B. von den pädagogischen Ambitionen der Lehrerinnen und Lehrer bestimmte (*hidden curriculum*) einzuspielen? Dieser Punkt wird sich kaum widerlegen lassen. Aber vielleicht kann er zumindest etwas entkräftet werden, wenn darauf geachtet wird, keine sog. Trittbrett- oder Kontrastdidaktik zu betreiben. Es würde dann also darum gehen, Lebenswelt und/oder Probleme von Heranwachsenden nicht nur als Trittbrett zu nutzen, um zu ›den eigentlichen‹ Themen und/oder Problemen zu gelangen¹⁴ – und diese sollten auch nicht herangezogen werden, um sie z.B. vor dem Hintergrund der Bibel oder der reformatorischen Aussagen als ›ungenügend‹, ›nebensächlich‹ oder gar ›moralisch verwerflich‹ darzustellen (mit ähnlichen Überlegungen bereits Pirner, 2012, S. 170). Final geht es damit um ein Gleichgewicht von Lebenswelt- und/oder Problemorientierung sowie darauf bezogenen, pädagogisch und theologisch generierten Zielen, welches kontinuierlich zu reflektieren und neu herzustellen ist.

problemorientierten Themen zu finden sind (ähnlich bereits Schröder, 2010, S. 360). Denn auch wenn die thematisch-problemorientierte Religionsdidaktik der 1960er-/1970er-Jahre eine Lebenswelt- und/oder Problemorientierung des Religionsunterrichts initiiert und erstmalig begründet hat, konnte sich diese damit in der Folge ›selbstständig‹ machen: Sie konnte als religionsdidaktisches ›Querschnittsprinzip‹ von anderen religionsdidaktischen Ansätzen aufgegriffen sowie, teils gar verbunden mit einer expliziten Ablehnung der thematisch-problemorientierten Religionsdidaktik (exemplarisch Baldermann, 2016, S. 1), im Rahmen der eigenen Zielstellungen weiterentwickelt werden. Vgl. hierzu auch Rothgangel, 2013, S. 74f., wo von ›didaktischen Strukturen‹ gesprochen wird, welche »ablösbar [sind] von der Konzeption, in der sie ursprünglich entwickelt worden« sind.

- 14 Dass mit einer solchen Trittbrett- oder Kontrastdidaktik zugleich die biblischen Texte nicht ernst genommen werden, wird z.B. bei Kaube (2019) ausgeführt. Denn im Religionsunterricht scheint es mit Jürgen Kaube oft so, »als wäre die Geschichte, Bild- und Argumentationswelt der Religionen nur ein Pool von Ratschlägen für lebensweltlich interessante Situationen der Schüler. Das geht dann, nehmen wir den derzeitigen Lehrplan für Evangelischen Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz, beispielsweise so: Mit der 7. Klasse setzt die Pubertät ein. Pubertät ist ein ›Aufbruch‹. Was sagt das Alte Testament zu Aufbrüchen? Suche nach dem, was mit dem Wort ›Weg‹ in alttestamentlichen Texten verbunden ist. Aufbrüche haben mit Sehnsüchten zu tun, in Sehnsucht steckt ›Sucht‹, eine Unterrichtsstrecke zur Suchtprävention und gegen Okkultismus wird eingeschoben. [...] [D]ie Lebenslage der Jugendlichen wird hier zur Leimrute, mittels derer sie zu ausgewählten Zitaten aus dem jüdisch-christlichen Kanon geführt werden sollen. [...] Primär drängt sich solch ein Religionsunterricht den Schülern als Lebenshilfe auf und instrumentalisiert dazu bestimmte Motive aus religiösen Texten« (S. 3).

Literatur

- Baldermann, I. (2016). *Psalmendidaktik*. In WiReLex. URL: https://doi.org/10.23768/wirelex.Psalmendidaktik_100042.
- Baltzer, D. (2003). Theorien alttestamentlicher Fachdidaktik vor dem Hintergrund der »zünftigen« Theologie. In ders. (Hg.), *Alttestamentliche Fachdidaktik. Gesammelte Studien* (S. 205–234) (3. Aufl.). Münster/Hamburg/London: LIT.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Böhm, W. & Seichter, S. (2022). *Wörterbuch der Pädagogik* (18. Aufl.). Stuttgart: Brill & Schöningh.
- Bürig-Heinze, S., Rösener, C., Schaper, C., Stoebe, K. & Wenzel, B. (2014). *Anforderungssituationen im kompetenzorientierten Religionsunterricht. 20 Beispiele*. Göttingen: V&R.
- Dieterich, V.-J. & Rupp, H. (Hg.) (2021). *Kursbuch Religion. Sekundarstufe II. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht in der Oberstufe*. Stuttgart/Braunschweig: Calwer/Westermann.
- Domsgen, M., Hietel, E.L. & Tenbergen, T. (2021). *Empirische Perspektiven zum Religionsunterricht. Eine Untersuchung unter Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften in Sachsen-Anhalt*. Leipzig: EVA.
- Dressler, B. (2003). Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. In S. Leonhard & T. Klie (Hg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionsdidaktik* (S. 152–165). Leipzig: EVA.
- Dressler, B. (2015). *Performativer Religionsunterricht, evangelisch*. In WiReLex. URL: https://doi.org/10.23768/wirelex.Performativer_Religionsunterricht.100017.
- GEOLino. Das Erlebnisheft (2010). Kinderwertemonitor 2010. URL: https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/29160/9cec48cb2bdfd5b5b54e5c0874728e21/kinderwerte-monitor-2010-langfassung-data.pdf [Zugriff: 15.08.2023].
- GEOLino. Das Erlebnisheft/UNICEF (2014). GEOLino-UNICEF-Kinderwertemonitor 2014. URL: https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/56990/a121cfd7c7acbd2f4b97cbcdfoc716/geolino-unicef-kinderwertemonitor-2014-data.pdf [Zugriff: 15.08.2023].
- Gloy, H. (1973). Themen statt Texte?. In H. B. Kaufmann (Hg.), *Streit um den problemorientierten Unterricht* (S. 28–35). Frankfurt a.M./Berlin/München: Diesterweg.
- Heimbrock, H.-G. (2001). Religionsunterricht – von der Kontext- zur Lebensweltorientierung. *ZPT*, 53(1), S. 22–37.
- Heller, T. (2019). Die Macht des Geldes als Herausforderung für Politik und Religion, Politik- und Religionsunterricht. Systemtheoretische Überlegungen und fachdidaktische Konkretionen. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 18(2), S. 79–92.
- Heller, T., Käbisch, D. & Wermke, M. (2012). *Repetitorium Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch für Studium, Vikariat und Referendariat*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kaube, J. (2019). Glaubensinhalte in der Schule. Haben wir was in Reli auf? URL: <https://empfehlenswertes.files.wordpress.com/2019/01/haben-wir-was-in-reli-auf-faz-8.1.2019.pdf> [Zugriff: 15.08.2023].
- Klafki, W. (1962). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In H. Roth & A. Blumenthal (Hg.), *Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule* (3. Aufl.) (S. 5–34). Hannover: Hermann Schroedel.

- Klafki, W. (1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Durch ein kritisches Vorwort ergänzte Auflage 1975*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Knauth, T. (2003). *Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion*. Göttingen: V&R.
- Lenhard, H. (2017). *Anforderungssituationen*. In WiReLex. URL: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Anforderungssituationen.100242>.
- Luhmann, N. (1977). *Funktion der Religion*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2000). *Die Religion der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lutz, R. (2020). Freire-Pädagogik. URL: <https://www.socialnet.de/lexikon/Freire-Paedagogik> [Zugriff: 15.08.2023].
- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2022). Fachlehrplan Gymnasium. Evangelischer Religionsunterricht. URL: https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Gym/Anpassung_2022/FLP_EvangRU_Gym_01082022_swd.pdf [Zugriff: 15.08.2023].
- Ministerium für Bildung für Rheinland-Pfalz (2023). Rahmenlehrplan für Evangelische Religion für die Sekundarstufe I. URL: https://religion.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/religion.bildung-rp.de/Evangelisch/LP_Evangelische_Religion_SI.pdf [Zugriff: 15.08.2023].
- Noormann, H. (2007). Wie Religionspädagoginnen und Religionspädagogen wurden, was sie sind. Vom Nutzen der Didaktikgeschichte für die fachliche Kompetenz. In H. Noormann, U. Becker & B. Trocholepczy (Hg.), *Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik* (S. 123–148) (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Pirner, M.L. (2012). Medienweltorientierte Religionsdidaktik. In B. Grümme, H. Lenhard & M.L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik* (S. 159–172). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rothgangel, M. (2013). Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen. In M. Rothgangel, G. Adam & R. Lachmann (Hg.), *Religionspädagogisches Compendium* (S. 73–91) (8. Aufl.). Göttingen: V&R.
- Rupp, H. & Dieterich, V.-J. (Hg.) (2014). *Kursbuch Religion. Sekundarstufe II. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht in der Oberstufe*. Stuttgart/Braunschweig: Calwer/Diesterweg.
- Ruster, T. (2000). Die Welt verstehen »gemäß den Schriften«. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis. *Religionsunterricht an höheren Schulen*, 43(3), S. 189–203.
- Schnetzer, S. & Hurrelmann, K. (2021). *Trendstudie: Jugend in Deutschland. Große Herausforderungen nach dem Corona-Schock. Winter 2021/22*. Kempten: Datajockey.
- Schröder, B. (2010). »1968« und die Religionspädagogik – aus Sicht eines Nach-68ers. In F. Rickers & B. Schröder (Hg.), *1968 und die Religionspädagogik* (S. 351–377). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1988). *Strukturen der Lebenswelt*. Band 1 (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1990). *Strukturen der Lebenswelt*. Band 2 (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schwanitz, D. (2002). *Bildung. Alles, was man wissen muss*. München: Goldmann.

- Tagesschau (2021). Jugend nicht so grün wie gedacht. URL: <https://www.tagesschau.de/wissen/klima/jugend-studie-klima-101.html> [Zugriff: 15.08.2023].
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2010). Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule. Evangelische Religionslehre. URL: <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=1271> [Zugriff: 15.08.2023].
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2013a). Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Evangelische Religionslehre. URL: <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=2845> [Zugriff: 15.08.2023].
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2013b). Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und des Realschulabschlusses. Evangelische Religionslehre. URL: <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=2851> [Zugriff: 15.08.2023].
- TUI Stiftung (2022). Junges Europa 2022. So denken Menschen zwischen 16 und 26 Jahren. URL: https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/07/2022_07_06_JungesEuropa2022_Report.pdf [Zugriff: 15.08.2023].

Emotionen als Auswahl- und Strukturprinzip für Inhalte des Religionsunterrichts

Carsten Gennerich

1 Einleitung

Die Frage nach den Inhalten des Religionsunterrichts ist wiederholt gestellt worden (Schmidt, 1970; Lohff, 1974; Staudigl, 2002; Gojny, Schwarz & Witten, 2020). Bereits Schmidt (1970, S. 18–19) resümiert den Diskussionsstand seiner Zeit dahingehend, dass die Inhaltsbestimmung für einen Lehrplan von der »Lebenssituation« der Schülerinnen und Schüler, von ihren »Antrieben und Gefühlen« und »Wertvorstellungen« auszugehen habe. Denn der Religionsunterricht habe »zur Bewältigung von Situationen zu befähigen« (Schmidt, 1970, S. 19), weil ein isoliertes Faktenwissen ohne Anwendungsbezüge wertlos bleibe (ebd., S. 23). In der gleichen Linie referiert Staudigl (2002) den Diskurs zu den Inhalten des Religionsunterrichts: bildungstheoretisch müssen die Inhalte sowohl von der Fachwissenschaft wie vom Subjekt her begründet sein, wobei jedoch das Subjekt mit seiner Lebenssituation häufig nicht hinreichend einbezogen werde (ebd., S. 214). Auch für die Gegenwart ist der Forschungsstand nicht viel anders zu skizzieren. Für die Bibel im Religionsunterricht liegt mit dem Elementarisierungsvorschlag von Theißen (2003) ein konsensfähiges Modell vor, das sogar auf das Lernfeld »Kirchengeschichte im Religionsunterricht« übertragen wurde (Dierk, 2005). Ähnlich erfreut sich der Vorschlag von Lohff (1974) mit vier elementaren Kategorien für die Glaubenslehre recht weiter Verbreitung (Lohff, 1974, S. 38–63; Staudigl, 2002, S. 231–232; Kurz, 2010, S. 360; Zarnow, 2010, S. 303–362). Der lebensweltliche Anschluss der Inhalte des Religionsunterrichts bleibt ebenfalls eine relevante Frage (Gojny et al., 2020, S. 225–227). Entsprechend soll hier die Suche nach einer Perspektive, bei der weder der fachwissenschaftliche Anspruch des Religionsunterrichts noch die lebensweltliche Situation der Schülerinnen und Schüler zu kurz kommen, über grundlegende Emotionen eröffnet werden. Da bisherige Modelle der Inhaltsbestimmung nicht vollends überzeugen können, wird im Folgenden bezogen auf dreizehn Emotionen gefragt, ob eine christlich-theologische Deutung zur Emotionsregulation beitragen kann. Dabei wird davon ausgegangen, dass die erörterten Emotionen den Möglichkeitsraum der lebensweltlichen Anforderungssituationen repräsentativ abdecken, sodass die zur Anwendung gebrachten Deutungskategorien

in der hier vorgelegten Probe aufs Exempel als hinreichend interpretiert werden können. Abschließend wird die Bedeutung des Befunds für die Inhaltsbestimmung des Religionsunterrichts diskutiert.

2 Modelle der Inhaltsbestimmung

In der religionspädagogischen Forschung wurde mit unterschiedlichen Modellbildungen versucht, dem Anspruch gerecht zu werden, Inhalte sowohl von der Fachwissenschaft wie von den Subjekten her zu begründen.

Als ein von der Dogmatik herkommender Versuch zur Bestimmung der notwendigen Inhalte des Religionsunterrichts kann der Vorschlag von Wenzel Lohff (1974) gewertet werden. Über vier theologische Kategorien elementarisiert er die Glaubenslehre, nämlich (1) Schöpfung, (2) Sünde, (3) Versöhnung (Rechtfertigung), (4) Eschatologie (Verherrlichung). Die vier Kategorien können in einer fachwissenschaftlichen Perspektive als hinreichend repräsentativ für die Dogmatik gewertet werden. Die heilsökonomische Abfolge der Kategorien stiftet dabei einen systematischen Zusammenhang der Inhalte des Religionsunterrichts. Die Seite des Subjekts kommt bei diesem Vorschlag in zweifacher Weise zur Geltung: (1) Die vier Kategorien beschreiben traditionell vier Modi des menschlichen Selbstverständnisses, nämlich der Mensch im Urstand von der Schöpfung her, der gefallene Mensch, der in Christus versöhnte Mensch und der Mensch in der Perspektive eschatologischer Vollendung. Diese vier Modi lassen sich als vier unterscheidbare Perspektiven auf die Identität des Menschen verstehen (Lohff, 1974, S. 32; Zarnow, 2010, S. 303–362), sodass mit ihnen eine Brücke zur Anthropologie gegeben ist. (2) Lohff (1974, S. 21) verzichtet auf eine autoritäre Geltung dogmatischer Sätze, vielmehr sollen sie Relevanz in der Selbstinterpretation (ebd., S. 23) und »Selbsterziehung« (ebd., S. 26) des Subjekts gewinnen. Indem er die Kategorien emanzipatorisch interpretiert (ebd., S. 38–63), sollen die Gehalte der Glaubenslehre Sinn im Kontext der Schülererfahrungen erschließen. Allerdings bleibt der Beitrag Lohffs dabei ganz auf der Ebene der Glaubenslehre. Schülererfahrungen werden nicht systematisch integriert. Der lebensweltliche Anschluss der theologischen Perspektiven bleibt daher zu abstrakt, um auf der Ebene eines erfahrungsbezogenen Unterrichtsgesprächs verlässlich sinnstiftende Erschließungserfahrungen wahrscheinlich werden zu lassen. Kurz, die Lehrer*innen sind potenziell überfordert, um auf der Basis der relativ knapp formulierten Perspektiven, Brücken zur Vielfalt der Schülererfahrungen zu schlagen.

Dieter Stoodt (1975) bietet einen Entwurf für die Inhaltsbestimmung des Religionsunterrichts, der der Vielfalt der Schülererfahrungen in besonderer Weise Rechnung trägt. Als Leitmotiv formuliert er: »Es geht uns nicht um einen RU, der vor allem theologische Begriffe verstehen lehrt, sondern um einen RU, in dem lebenspraktisch relevante Entscheidungen im Horizont der biblisch-christlichen Religion bearbeitet werden« (ebd., S. 42). Stoodt dokumentiert zur Verwirklichung eines solchen Ansatzes 35 Problem- und Handlungsfelder, die sich im Austausch mit Kolleg*innen, Schulklassen und Eltern als Ergebnis »gemeinsamer Lernerfahrungen« (S. 40) etabliert haben: (1) Abhängigkeit, (2) Aggressivität, (3) Alleinsein, (4) Angenommensein, (5) Angst, (6) Arbeit-Beruf-Leistung, (7) Beten, (8) Böses-Sünde, (9) Defizite-Bedürfnisse, (10) Dienen-

Helfen-Hilfe empfangen, (11) Einzelner-Gruppe, (12) Entscheidung, (13) Entwicklung, (14) Feiern-Feste-Freizeit-Muße, (15) Forschen, (16) Freude, (17) Friede-Versöhnung, (18) Gehorsam/Ungehorsam/Autorität, (19) Gerechtigkeit, (20) Gesetz, (21) Glück-gelungenes Leben, (22) Kirche, (23) Leid, (24) Leitbilder, (25) Lohn-Verlust-Strafe, (26) Religion, (27) Schuld, (28) Sexualität, (29) Sicherheit, (30) Sinngebung, (31) Sympathie-Antipathie, (32) Tod, (33) Tradition, (34) Transzendieren-Hoffnung-Vorausdenken-Planen, (35) Urteilen-Wahrheit-Lüge-Gewissen. Pro Feld werden von Stoodt darüber hinaus vier bis 17 unterschiedliche Schülersituationen differenziert, sodass insgesamt 197 Situationen repräsentiert werden, für die er jeweils entsprechende Entwicklungsziele formuliert. Die Themen sind insgesamt ein zeit- und kulturabhängiges Konsensprodukt. Sie sind also nicht in ihrer Systematik über den sozialwissenschaftlichen Diskurs fundiert. Seine Grenzen hat der Ansatz aber vor allem darin, dass auf biblische, dogmatische, kirchengeschichtliche und ethische Inhalte nicht systematisierend Bezug genommen wird (Staudigl, 2002).

Von der Bibelwissenschaft herkommend bietet Gerd Theißen (2003) einen Elementarisierungsvorschlag für die Inhalte der Bibel. Er nimmt an, dass der Inhalt der Bibel repräsentativ über 14 Motive geschrieben werden kann: (1) Schöpfung, (2) Weisheit, (3) Wunder, (4) Entfremdung, (5) Hoffnung, (6) Umkehr, (7) Exodus, (8) Stellvertretung, (9) Einwohnung, (10) Glauben, (11) Agape, (12) Positionswechsel, (13) Gericht und (14) Rechtfertigung. Insofern eine biblische Geschichte mehrere Motive zur Geltung bringen kann, lässt sich in der Perspektive von Theißen, mit einer begrenzten Anzahl von biblischen Geschichten, der Geist der Bibel doch angemessen für Schüler*innen erschließen. Die Perspektive des Subjekts und der Lebenswelt kommt bei Theißen insofern zum Tragen, als er jedes Motiv in einen Dialog mit dem Zeitgeist bringt und das biblische Motiv in einen generalisierten, nachvollziehbaren Erfahrungsgehalt übersetzt. Beispielsweise repräsentiere das biblische Umkehrmotiv die Idee, dass man nicht auf seine Vergangenheit festgelegt ist (ebd., S. 152). Analog zum Ansatz von Lohff (1974) wird also eine Brücke zur Anthropologie geschlagen. Jedoch bleibt die Erfahrungsseite im Vergleich zum Ansatz von Stoodt (1975) abstrakt und wenig differenziert.

Die Grenzen der vorgenannten Ansätze vor Augen, nimmt Gennerich (2010) den Ansatz von Theißen (2003) auf und erweitert ihn um verschiedene systematisch-theologische Ansätze. Den lebensweltlichen Bezug stellt er in einer zweifachen Weise her: (1) Die theologischen Motive bzw. Kategorien werden in Beziehung zu Entwicklungserfahrungen Jugendlicher gesetzt, zum Beispiel Sünde zur Frage der Selbstbewertung, Glaube zur Frage des Vertrauens und Schöpfung zur Frage der Ordnung. (2) In einer zur Theologie gleichgewichtigen Perspektive werden lebensweltliche Erfahrungen der Jugendlichen empirisch beschrieben. Dafür wird eine dimensionale Weiterentwicklung des Ansatzes von Stoodt durch Peter Biehl (1993, S. 301) aufgenommen und empirisch in das äquivalente sozialpsychologische Wertekonzept von Shalom Schwartz (1992) integriert. So resultiert ein religionspädagogisches Lebensstilkonzept (Gennerich, 2018), das themenspezifisch unterschiedliche Schülererfahrungen inhaltlich repräsentativ beschreiben kann und ermöglicht, theologische Perspektiven entwicklungsförderlich für unterschiedliche Erfahrungskontexte Jugendlicher zu erschließen. Der lebensweltliche Anschluss der Inhalte des Religionsunterrichts wird so gewissermaßen hergestellt. Es bleibt jedoch offen, welche Inhalte im Religionsunterricht notwendig sind. Vor allem

wird die Vielfalt der Inhalte nicht kompetenztheoretisch über eine Systematik der Anforderungssituationen begründet. Mit dem Begriff des »Problemfelds« war Stoodt (1975) hier auf der Erfahrungsebene schon näher dran, jedoch ohne den Versuch, notwendige Inhalte des Religionsunterrichts zu systematisieren.

3 Emotionen als Ausgangspunkte religiöser Sinnkonstruktion

Es geht bei der Frage nach den notwendigen Inhalten des Religionsunterrichts also um eine doppelte Herausforderung: (1) Die Relevanz der Inhalte des Religionsunterrichts ergibt sich für die Sinnkonstruktion der Subjekte über ihre lebensweltliche Verankerung. (2) Die Anlässe für eine religiöse Sinnkonstruktion sollten Repräsentativität beanspruchen können, sodass die zur Anwendung kommenden Inhalte als hinreichend für die Bewältigung aller Deutungsanlässe interpretiert werden können. Als Ausgangspunkt für dieses Anliegen eignen sich Überlegungen zu einer emotionsbasierten Religionsdidaktik (Gennerich, 2015a, b, 2019).

Zentral sind dabei die Annahmen und Argumente der Kompetenzorientierung in der Religionspädagogik: Kompetenzen beziehen sich auf Probleme, die mit ihnen gelöst werden können (Weinert, 2001a, S. 27–28). Ihre psychische Struktur richtet sich an der logischen Struktur der Anforderungen aus (Weinert, 2001b, S. 62). Entsprechend hängt die Entwicklung religiöser Kompetenz an der *Systematik der Anforderungssituationen* (Obst, 2008, S. 152–153). Es stellt sich daher die Frage, wie eine solche *Systematik* gewonnen werden kann. Grundsätzlich können sehr unterschiedliche Merkmale oder Merkmalskombinationen zu einer Situationsklassifikation herangezogen werden (Rauthmann, 2015; Yang, Read & Miller, 2006). Die Wahl einer Situationsklassifikation ist daher mit Blick auf die Anwendungsinteressen zu entscheiden. Im religionspädagogischen Interesse wähle ich einen Klassifikationsansatz, der auf Emotionen basiert, weil sich daran eine Vermittlung religiöser Deutungskompetenzen besonders gut anschließen lässt.

Das lässt sich am Konzept diskreter Emotionen nach Richard S. Lazarus (1999) gut erläutern, weil hier Emotionen über zugrunde liegende Deutungsmuster definiert werden. D.h., Emotionen liegen auf der gleichen Ebene wie der Religionsunterricht, dem es bei der Bewältigung von Anforderungssituationen um die Ausbildung religiöser Deutungskompetenzen geht. Lazarus (ebd.) unterscheidet Schuld, Scham, Angst, Furcht, Traurigkeit, Neid, Eifersucht, Ärger, Ekel/Abscheu, Hoffnung, Freude/Glück, Dankbarkeit, Mitleid, Liebe, Stolz, Erleichterung und mit Einschränkung ästhetische Erfahrung. Diese Liste könnte als vollständige Systematik von Anforderungssituationen verstanden werden. Zum einen, weil die Variabilität von Deutungsmustern mit der Liste erschöpft ist. Zum anderen, weil mit diesem Emotionsansatz – wie benannt – eine Brücke zur Religionspädagogik gegeben ist. Denn Lazarus weist mit Rückgriff auf George Mandler darauf hin, dass Diskrepanzen das Hauptprinzip der Emotionsentstehung im autonomen Nervensystem darstellen. Emotionen machen daher den Organismus auf Zielabweichungen oder auch Zielannäherungen aufmerksam (ebd., S. 61–100). Diskrepante Informationen, die eine Selbstrelevanz besitzen, lenken in der Folge die Aufmerksamkeit auf Implikationen für das eigene Ziel- und Wertesystem. Emotionen sind daher mit Deutungsprozessen verbunden.

Analog wurde in der Religionspädagogik auf die Bedeutung von Diskrepanzerfahrungen hingewiesen, wobei der Begriff der Differenzerfahrung genutzt wurde, ohne solche Erfahrungen zu konkretisieren. D.h., die mögliche Systematisierungschance für Anforderungssituationen wurde nicht erkannt, jedoch ihr besonderes religionspädagogisches Potential: Denn (1) die *Relevanz religiöser Deutungen* ist anhand von Differenzerfahrungen *lebensnah im Alltagsgeschehen plausibilisierbar* (Kumlehn, 2008, S. 17–18). (2) In Abgrenzung zu Transzendenzerfahrungen, die eine religiöse Wirklichkeitskonstruktion bereits voraussetzen, sind Differenzerfahrungen als Ausgangspunkte für religiöse Deutungsperspektiven prinzipiell *für alle Schülerinnen und Schüler (d.h. auch nicht-religiöse) zugänglich* (Hollenstein, 1984, S. 439–450). (3) *Der Gottesbezug ermöglicht eine befreiende Reflexion alltäglicher Deutungen*. Indem Differenzerfahrungen auf Gott bezogen werden, können sie hoffnungsvoll und realitätsbewusst bewältigt werden (ebd., S. 104–109, 318–324). Insbesondere der Rechtfertigungsglaube befreie vom Zwang, die wahrgenommenen Differenzen durch zu erbringende Leistungen beseitigen zu müssen (Dressler, 1996, S. 11–18).

Es lässt sich daher mit Blick auf die Themenstellung dieses Aufsatzes die Aufgabe formulieren: Was sind die notwendigen und hinreichenden religiösen Deutungen bzw. theologischen Konzepte mit denen die Emotionen in der Aufzählung von Lazarus bearbeitet werden können? Die Schülerinnen und Schüler könnten dann mit einer solchen Inhaltsliste alle möglichen bzw. denkbaren religiösen Deutungsanlässe bzw. Anforderungssituationen bewältigen.

4 Welche theologischen Konzepte kommen bei einer religiös-christlichen Deutung einer repräsentativen Emotionsliste zur Anwendung?

Im Folgenden wird für jede Emotion gefragt, ob eine religiös-christliche Deutung mit einem Deutungsgewinn bezogen auf die Emotion verbunden ist. Die Emotion »Erleichterung« wird dabei nicht eigens behandelt, weil sie als Ergebnis vieler religiöser Deutungen resultiert (d.h. als Trost). Auf Furcht und Eifersucht wird hier zugunsten der verwandten bzw. synonymen Gefühle Angst und Neid verzichtet. Über alle Emotionen hinweg werden die genutzten theologischen Konzepte gesammelt und anschließend systematisiert. Es lässt sich dann fragen, ob mit dem so erzielten Ergebnis eine Inhaltsbestimmung für den Religionsunterricht gelungen ist, die beanspruchen kann, für alle denkbaren Deutungsanlässe eine Deutungsoption bieten zu können.

Neid setzt einen sozialen Vergleich voraus, bei dem der andere besser abschneidet als man selbst (Exline & Zell, 2008). Daraus folgt eine Selbstabwertung, wenn der andere mir ähnlich ist und man Vergleichbares hätte erreichen können. Kierkegaard (1847) argumentiert mit Blick auf diese Situation, dass das Individuum in der *Gottesebenbildlichkeit* eine stabile Würde und einen Bezugspunkt seiner Individualität habe. Die Anbetung Gottes und nicht der soziale Vergleich sichere daher einen stabilen Selbstwert, weil jeder eine Gabe Gottes habe, die er entfalten könne, so dass es nicht angemessen ist, fremde Standards in sozialen Vergleichen zu übernehmen.

Hoffnung als eine persönliche Kompetenz umfasst (a) angemessene Zielbindungen, (b) eine unverzerrte Realitätswahrnehmung und (c) Schritte in Richtung Zielerreichung

auch bei Rückschlägen (Oettingen & Gollwitzer, 2002; Snyder et al., 1991). Da der Glaube an die *Auferstehung* nicht an Sünde und Tod scheitert, eröffnet er (ad a) in der christlichen Gemeinschaft neue Lebensperspektiven und eine kritische Reflexion materiell ausgerichteter Zukunftsperspektiven (Weder, 1986; Welker, 1986). Da sich die Auferstehung auf das Kreuz bezieht, ist eine realistische Wahrnehmung der Situation (ad b) impliziert (Moltmann, 1964; Welker, 1986). Schließlich motiviere die Auferstehung Christi als Widerspruch gegen das Leiden Handlungsschritte für Freiheit und Gerechtigkeit (Moltmann, 1964). Langfristige Ziele können dabei auch angesichts von Rückschlägen verfolgt werden, weil der Auferstehungsglaube das Gelingen nicht auf das menschliche Handlungsvermögen begrenzt (Gennerich, 2019, S. 213).

Ekel löst Distanzierungsreaktionen aus und umfasst auch Gefühle der Verachtung gegenüber fremden Menschen und ihren Kulturen (Hennig, 2009). Demgegenüber zeigen die Mahlgemeinschaften Jesu mit *Sündern* und die Heilung von Aussätzigen, dass Jesus das Unreine nicht ausgrenzt. Die Relation zum Unreinen wird nicht als »ansteckend« konzipiert, sondern umgekehrt, sodass heilende Kräfte auf das Unreine übergehen. Eine christliche Identität ermöglicht daher, sich auf das Fremde einzulassen, weil alle Merkmale, die über Inklusion/Exklusion entscheiden, befreiend neu interpretiert werden können (Herrmann, 1997).

In der Erkenntnis des *Schuldigseins* erkennt sich der Täter als verantwortungsfähiges Subjekt und verneinte Person (Baur, 1982). Die Lösung besteht darin, dass sich der Täter in eine alternative Wirklichkeitskonstruktion begibt, bei der Tätern mit Barmherzigkeit begegnet wird, sodass sie sich als bejaht verstehen können. Das gelingt am besten, wenn der Täter sich als begnadetes Subjekt versteht, das anderen Barmherzigkeit erweist (Sauter, 1986 mit Verweis auf den Schalksknecht Mt 18, 21-35). Voraussetzung dafür ist die Aneignung eines Zuspruchs von außen, der in der durch Christus geschehen *Rechtfertigung* zugänglich ist (Baur, 1982; Sauter, 1986).

Die Regulation von *Scham* betrifft selbstwertentscheidende Fragen der Exklusion in Beziehung zu Gott und der Gesellschaft (Wertenbruch & Röttger-Rössler, 2011). Ein Bewusstsein für die Zugehörigkeit zu Gott kann einen gesellschaftlichen Statusverlust relativieren (Bultmann, 1933, S. 189–190). Perry (2009) argumentiert beispielsweise bezogen auf Hebr 5, 11-6, 12, dass der Autor die Gottesfurcht der Gemeinde stärke, sodass ihre beschämenden Verfolgungserfahrungen angesichts der Sorge vor den eschatologischen Konsequenzen ihres Handelns überschrieben werden. Mit einem solcherart gestärkten Glauben sind die Adressaten in der Lage, die Furcht vor öffentlicher Verfolgung zu bewältigen.

Bei *Stolz* sind Hybris und authentischer Stolz zu unterscheiden (Tracy & Robins, 2007). Hybris definiert die eigene Person als überlegen und strebt nach äußeren Zielen (öffentliche Anerkennung, finanzieller Erfolg). Authentischer Stolz bezieht sich auf innere und kontrollierbare Ziele, die durch Übung erreicht werden können (z. B. Selbstkontrolle, Erfüllung sinnvoller Aufgaben). Daran anschlussfähig ist die differenzierte theologische Perspektive von Don Schweitzer (2000). Eine Selbstwertgründung in der Liebe Gottes, die in Christus erschienen ist, ermögliche Selbstkritik, die Hybris verhindert, weil in der Liebe Gottes die eigene Identität leistungsunabhängig definiert ist und im Kreuz Christi Erfolg nicht zum absoluten Maßstab gelingenden Lebens werden

kann. Eine illusionäre Verzerrung des Selbstbildes werde so vermieden. Andererseits seien Fortschritte bezogen auf persönliche Ideale möglich.

Nächstenliebe und partnerschaftliche *Liebe* sind für den Liebenden riskant, weil der Feind berechnend kalt sein kann und Selbstöffnungen verletzlich machen. Nächstenliebe und partnerschaftliche Liebe können aber auch den anderen abhängig machen, sodass er/sie seine Individualität nicht entfalten kann. Das Risiko der Liebe kann nun getragen werden, weil in der Perspektive des Auferstehungsglaubens gelebte Liebe nicht sinnlos ist. Denn das verlorene Selbst wird in der Auferstehung vollendet zurückempfungen (Nocke, 1978). Des Weiteren hat der Mensch nach Bernhard von Clairvaux (12. Jh./1995) als Gottes Ebenbild eine Schönheit, die äußerlich nicht sichtbar ist, die aber Gott erkennt. In der Perspektive Gottes kann das Individuum daher sich selbst und auch den Feind lieben. Ebenso kann die Autonomie des anderen respektiert werden, denn als Ebenbild Gottes ist der andere nicht dem eigenen Bild zu unterwerfen.

Mitleid wird nach Martha Nussbaum (2001) durch Neid und Abscheu gegenüber dem anderen unterminiert. Um die spaltenden Kräfte in der Gesellschaft zu überwinden, brauche es daher mehr Mitleid. Peng-Keller (2007) greift zwei Mechanismen zur Förderung von Mitleid nach Nussbaum auf: (1) Die *Wahrnehmung des Leidens eines anderen* als ein Leiden, das auch einem selbst zustoßen kann, fördert die Wahrnehmung der eigenen Bedürftigkeit und Verletzlichkeit (ebd., S. 312–313). (2) Eine *Ausweitung des Empfindens von Relevanz* ist durch imaginierende Partizipation bei ästhetischen Erfahrungen möglich (ebd., S. 314). Nach Peng-Keller haben insbesondere christliche Passionsmeditationen des 12. bis 16. Jahrhunderts (z. B. Niklaus von Flüe und Teresa von Avila) ein entsprechendes Potential. Durch eine imaginative Verlebendigung des Leidens Christi könne man die menschliche Bedürftigkeit so wahrnehmen, dass auch die eigene Verletzlichkeit und Not wahrgenommen werde. Es sei dann möglich, die eigene Not wie die aller anderen Menschen als eine von Gott erkannte Not zu sehen. Der Not anderer Menschen kann so mitfühlend begegnet werden (ebd., S. 320–321).

Dankbarkeit generiert nach der *broaden-and-build-theory of positive emotions*, Ressourcen wie kreatives Denken, Wohlbefinden, Hilfsbereitschaft (Fredrickson, 2004). In der religiösen Perspektive kann Dankbarkeit durch Danksagung in der Gottesbeziehung gefördert werden. Das spiegelt den Schöpfungsglauben, durch den das »Ich« sein Dasein in der Perspektive der liebevollen Zuwendung Gottes erfährt, sodass eine leistungsunabhängige Selbstachtung möglich ist (Dressler, 2010). Gaben können sodann in der Gottesbeziehung außerhalb eines Tauschgeschäfts interpretiert werden, sodass die Beteiligten frei in ihrer Beziehung zueinander bleiben (Frettlöh, 2005).

Freude macht Menschen im Sinne der *broaden-and-build-theory* auch weniger angepasst (Fredrickson, 2004). Nach von Gemünden (2015) hat »Freude« in der Situation der Philipper, die in ihrer Umwelt diskriminiert werden und Todesangst haben, die Funktion, ein Überlaufen der Gemeinde in den Schutz der jüdischen Gemeinde zu verhindern. Denn Freude reduziere angstgeleitetes Handeln. Paulus stelle sich dabei als Modell hin: Angesichts seiner eigenen Todesgefahr freue er sich auf sein Ableben, weil er dann bei Christus sei. Die propagierte Auferstehungsfreude erlaube den Dissens mit der Umwelt auszuhalten und immunisiere gegenüber Gegnern.

Ängste schränken das Handlungsrepertoire ein, befreien aber auch von falschen Sicherheiten. Der Glaube befreit insbesondere von abhängig machenden Ängsten (Kört-

ner, 2001, S. 74–75). Das kommt exemplarisch in der Geschichte von der »Sturmstillung« zum Ausdruck (Vogt, 1993): Die Leser*innen des Textes erkennen in der Existenzbedrohung durch Wasser die eigene Existenzbedrohung durch soziale Bedrängnisse (ebd., S. 93). In der Geschichte erleben die Jünger einen Kontrollverlust und fühlen sich von Jesus im Stich gelassen. Angst ist die Folge. Der Glaube an Gottes Macht und sein Reich hat keinen Einfluss auf die Bewertung der Situation. Daher fragt Jesus die Jünger, warum sie keinen Glauben haben (ebd., S. 96). Die Leser*innen sind eingeladen, die Situation neu zu bewerten: In Jesu Wirken ist Gottes Macht gegenwärtig. Jesus ist mächtiger als das, was das Leben bedroht. Angewendet auf die eigene Situation gewinne so Hoffnung Raum (ebd., S. 98), die den Blick für neue Handlungsmöglichkeiten öffne (ebd., S. 100).

Unangemessen und impulsiv ausgedrückter Ärger wirkt sich destruktiv auf das Beziehungsgeschehen aus und verstärkt Gefühle der Hoffnungslosigkeit. Emotional kompetent sei daher eine flexible Ärgerregulation (Greenberg, 2006, S. 288). Hockey (2017) analysiert den 1. Petrusbrief bezogen auf Ärger, denn die Adressaten werden zu Unrecht für ihre rechtschaffende christliche Überzeugung verfolgt (1. Petr 3,16). Der Brief verfolgt drei Strategien, die zur besseren Ärgerregulation beitragen (Hockey, 2017, S. 345–352). (1) *Neubewertung des Schadens*: es handle sich um »Prüfungen, die den Glauben bewähren« (1. Petr 1,6–7; 4,12) und zum »Heil« führen (1. Petr 1,9). (2) *Neubewertung der Intentionen der anderen*: Die anderen mit ihren feindlichen Reaktionen sind in einem sinnlosen Leben gefangen (1. Petr 1,18) und verstehen die christlichen Überzeugungen nicht (1. Petr 1,14). (3) *Beseitigung des Rachebedürfnisses*: Letztlich ist Gott der Richter (1. Petr 1,17; 3,10–12 mit Verweis auf Ps 34,12–16), der die Friedensstifter segnet, aber die Bösen richtet.

Lazarus (1999, S. 96) definiert *Traurigkeit* über die Erfahrung eines unwiederbringlichen Verlusts, der Ich-Relevanz besitzt. Traurigkeit verweist daher auf die Gebrochenheit unserer Identitätswürfe. Henning Luther (1992, S. 169–173) sieht mit seinem theologisch begründeten Konzept einer fragmentarischen Identität eine Deutungskultur kritisch, die in solchen Situationen vorschnell auf Erleichterung ziele. Vielmehr ermögliche der Auferstehungsglaube ein bewusstes Leben mit schmerzhaften Erfahrungen. Denn so wie ein Fragment auf die Idee der Vollendung verweist, könne im Glauben an Gottes Heil auch Schmerz offen wahrgenommen werden.

Zusammengefasst lässt sich soweit festhalten: (1) Zu allen Emotionen gibt es religiöse bzw. im vorliegenden Fall christliche Deutungen, die diese Emotionen regulieren können. (2) Folgende theologische Motive bzw. Kategorien wurden in den Argumentationen genutzt: (a) *Glaube* als Gottesfurcht und Vertrauen bei den Emotionen Scham und Angst, (b) *Schöpfung* bei der Emotion Dankbarkeit und (c) *Gottesebenbildlichkeit* bei den Emotionen Neid und Liebe, (d) *Sünde* bei der Emotion Ekel/Abscheu, (e) Das *Kreuz* bei den Emotionen Mitleid und Ärger, (f) *Rechtfertigung bzw. Liebe Gottes* bei den selbstbewertenden Emotionen Schuld und Stolz, (g) *Auferstehung* bei den Emotionen Hoffnung, Liebe, Freude, Ärger und Traurigkeit und (h) *Gericht* bei der Emotion Ärger.

5 Zur Bestimmung der notwendigen Inhalte des Religionsunterrichts

Für jede Emotion konnte aus dem christlich-theologischen Diskurs eine Deutung vorgestellt werden, die zur Regulation der jeweiligen Emotion beiträgt. Die Deutungen

resultierten in einem Freiheitsgewinn und einem optimierten Handlungsvermögen oder erwiesen sich als beziehungsförderlich im Sinne christlicher Liebe. Die Fähigkeit zur Anwendung solcher Deutungen kann als religiöse Deutungskompetenz verstanden werden. Die darüber hinausgehende glaubende Aneignung entsprechender Deutungen kann ggf. die Emotionsregulation verbessern und andere Ressourcen zur Regulation von Emotionen ergänzen.

Vergleichen wir diesen ersten vorläufigen Befund mit den bisherigen Modellen, dann fällt eine deutliche Nähe zum Ansatz von Wenzel Lohff auf. Denn in einer systematisch-theologischen Perspektive können die acht theologischen Motive/Kategorien, die in Abschnitt 4 zur Anwendung kamen, in die vier großen Kategorien von Lohff integriert werden. (1) Die *Gottesebenbildlichkeit* gehört zum Schöpfungsglauben (Lohff, 1974, S. 41–44, 46–48). (2) *Auferstehung* und *Gericht* gehören in der Glaubenslehre zur Eschatologie (ebd., S. 60–61). (3) Das *Kreuz* Jesu versteht sich sodann als die »Offenbarung menschlicher Sünde« (ebd., S. 53) und ist damit ein Symbol der Entfremdung. Der *Glaube* schließlich umfasst alle vier Kategorien Lohffs, jedoch führt dieser das nicht eigens aus. Lohff selbst spricht von *Schöpfungsglauben*; Sünde wiederum kann entweder als Unglaube verstanden werden oder aber als Sündenbewusstsein, das mit dem Gnadenbewusstsein im Glauben einhergeht (Gennerich, 2010, S. 69–71); die Versöhnung geschieht in der Rechtfertigung durch *Glauben* (Tillich, 1958, S. 192) und schließlich umfasst der *Glaube* auch die Erwartung »der endgültigen Teilnahme an der transzendenten Einheit« (Tillich, 1966, S. 159).

Einen gewissen Bezug gibt es aber auch zum Ansatz von Stoodt, da unter den Problemfeldern bereits mit Angst, Freude, Glück, Schuld und Hoffnung fünf Emotionen aufgeführt werden. Und indirekt dürfte Ärger beim Problemfeld »Aggression« eine wichtige Rolle spielen, Nächsten*liebe* und partnerschaftliche Liebe bei den Problemfeldern »Helfen«, »Sexualität« oder »Sympathie/Antipathie« sowie Traurigkeit beim Problemfeld »Tod«. Auch bei den anderen Problemfeldern sind Emotionen präsent: Stoodt (1975, S. 49) weist beim Thema »Abhängigkeit« auf Ängste hin, die zu einer Fehleinschätzung realer Abhängigkeiten führen können, so dass Handlungschancen nicht optimal genutzt werden. Beim Problemfeld »Alleinsein« spielen Liebe, Schuld und Neid eine Rolle (ebd., S. 52), beim Problemfeld »Arbeit, Beruf, Leistung« die Emotion Stolz (ebd., S. 59) und beim Thema »Beten« Dankbarkeit (ebd., S. 61). Das hier vorgelegte Konzept leistet also einen Beitrag zur Systematisierung der Aufzählung von Problemfeldern bei Stoodt und setzt diese mit der Glaubenslehre in Beziehung. Zugleich ist es anschlussfähig an den aktuellen Kompetenzdiskurs.

Es kann daher auf der Habenseite festgehalten werden, dass wahrscheinlich eine »kleine Glaubenslehre« bereits ermöglicht, alle denkbaren Differenzenerfahrungen angemessen zu bewältigen. Es dürfte daher Raum im Religionsunterricht geben, den Akzent des Unterrichts stärker auf die Anwendung zu legen und somit die vielfach geforderte Balance von dogmatischen Inhalten und Lebenswelt besser zu realisieren. Weiterhin dürfte es attraktiv sein, Anforderungssituationen mit Bezug auf Emotionen zu konzeptionalisieren, weil diese, anders als die emotionsauslösenden Situationen, einen »überzeitlichen« Charakter haben, sodass die Modellbildung weniger schnell veraltet. Wobei freilich lebensweltliche Anwendungsbeispiele immer wieder schülerorientiert

neu zu konkretisieren wären.¹ Schließlich könnte es ein Gewinn sein, dass die dogmatische Inhaltsseite systematisiert werden kann, sodass die Schüler*innen potenziell einen »Überblick« bezogen auf das Ganze der Tradition gewinnen können.

Es sind aber auch einige Grenzen zu notieren. So stellt sich die Frage, ob die theologischen Kategorien hinreichend und notwendig sind. In der dargestellten Perspektive lässt sich das bejahen, jedoch sind die vorgeführten Deutungen und Argumentationen nicht alternativlos. Andere Lösungen können exploriert werden, sodass die vorgelegte Lösung sich bewähren kann oder weiterzuentwickeln wäre. Zum Beispiel könnte bei dem Thema Mobbing im Religionsunterricht die Scham des Opfers zur Sprache kommen. Diese ließe sich auch mit der Kategorie der Rechtfertigung als Würde der Person unabhängig von ihrem Schicksal und ihren kommunikativen Kompetenzen entlastend adressieren (Gennerich, 2017). Das Argument ist ein anderes als in der Argumentation des Hebräerbriefes, jedoch bewährt sich die kleine Glaubenslehre mit ihren Grundkategorien. Ebenso wäre die tugendethische Affinität des Ansatzes reflexiv zu handhaben. So gibt Peng-Keller (2007) zu bedenken, dass Passionsmeditationen nicht instrumentell auf Tugendbildung abzielen, sondern der Öffnung für Gott unter Preisgabe eigener Ziele dienen, sodass die Entstehung von Mitgefühl eher »geschenkhaft« denn als berechenbare Wirkung zu konzipieren ist (S. 338). Diese Kritik stellt jedoch nicht die Kompetenzorientierung des Religionsunterrichts grundsätzlich in Frage, sondern betrifft die didaktische Umsetzung in geeigneten Lernarrangements.

Freilich, nicht alle Deutungen sind für heutige Schüler*innen attraktiv und die Planung didaktischer Arrangements ist nicht Gegenstand der hier vorgelegten Analyse. Es geht bei der vorgelegten Analyse primär um ein Planungselement, das bedeutsame Weichen bei der Entscheidung über Inhalte des Religionsunterrichts stellen kann. Der Unterricht selbst kann vielfältig gestaltet sein. Bei der vorgelegten Übersicht kamen systematisch-theologische Argumente, biblische Texte, ethische Anliegen und religiöse Praxen zur Anwendung.² Je nach Schulform und Klassenstufe können die aufgeführten religiösen Deutungen explizit werden oder aber auf einer impliziten Ebene eine Rolle spielen. Und wie benannt ist die konzeptionelle Idee des Ansatzes nicht von der Religiosität der Schüler*innen abhängig, weil Emotionen unabhängig von Religion zum Unterrichtsgegenstand werden können. Die Option einer religiösen Deutungsperspektive kann innerhalb entsprechender Unterrichtsarrangements durch die Schüler*innen frei wahrgenommen werden. Sie kann angesichts vielfältiger Alternativen als attraktiv oder unattraktiv erlebt und bewertet werden. Von einer religiösen Deutungsfähigkeit kann jedoch schon gesprochen werden, wenn Schüler*innen solche Deutungen situationsgemäß anwenden und sich zu ihnen positionieren können.

Literatur

Baur, J. (1982). Schuld und Sünde. *Neue Zeitschrift für systematische Theologie und Religionsphilosophie*, 24, S. 311–319.

1 Vgl. den Beitrag von Heller in diesem Band.

2 Vgl. den Beitrag von Rothgangel in diesem Band.

- Biehl, P. (1993). *Symbole geben zu Lernen II*. Neukirchen: Neukirchner.
- Bultmann, R. (1933). αἰσχύνην κτλ. In G. Kittel (Hg.), *Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament*, Bd. 1, S. 559–564. Stuttgart: Kohlhammer.
- Clairvaux, B. von (1995). *Sämtliche Werke lateinisch/deutsch*, Bd. 6. Innsbruck: Tyrolia.
- Dierk, H. (2005). *Kirchengeschichte elementar. Entwurf einer Theorie des Umgangs mit geschichtlichen Traditionen im Religionsunterricht*. Münster: LIT.
- Dressler, B. (1996). Über die Sinnlosigkeit des Leidens. *Loccumer Pelikan*, o.J. (1), S. 11–18.
- Dressler, B. (2010). Verdanktes Leben. Dankbarkeit und Religion. *Grundschule Religion*, o.J. (32), S. 4–6.
- Exline, J.J. & Zell, A.L. (2008). Antidotes to envy: A conceptual framework. In R.H. Smith (Hg.), *Envy. Theory and research* (S. 315–331). New York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B.L. (2004). Gratitude, like other positive emotions, broadens and builds. In R.A. Emmons & M.E. McCullough (Hg.), *The Psychology of Gratitude* (S. 145–166). Oxford: Oxford University Press.
- Frettlöh, M.L. (2005). »Und ... höchst anmutig sei das Danken.« Gabetheologische und -ethische Perspektiven auf den Dank als Ereignis. *NZStH*, 47, S. 198–225.
- Gemünden, P. von (2015). Der »Affekt« der Freude im Philipperbrief und seiner Umwelt. In J. Frey & B. Schließe (Hg.), *Der Philipperbrief des Paulus in der hellenistisch-römischen Welt* (S. 223–253). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gennerich, C. (2010). *Empirische Dogmatik des Jugendalters*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gennerich, C. (2015a). Emotionen als »Hot Spots« religiöser Bildung. In U. Kropač, U. Meier & K. König (Hg.), *Zwischen Religion und Religiosität* (S. 119–138). Würzburg: Echter.
- Gennerich, C. (2015b). Emotionen als Anforderungssituationen in einer kompetenzorientierten Religionsdidaktik. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 14(1), S. 6–15.
- Gennerich, C. (2017). Rechtfertigung – religionsdidaktische Perspektiven auf psychologischer Grundlage. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 16(1), S. 22–46.
- Gennerich, C. (2018). *Lebensstile Jugendlicher*. Opladen: Budrich UniPress.
- Gennerich, C. (2019). Hoffnung. In M. Rothgangel, H. Simojoki & U.H.J. Körtner (Hg.), *Theologische Schlüsselbegriffe. Subjektorientiert – biblisch – systematisch – didaktisch* (S. 204–216). Göttingen: V&R.
- Gojny, T., Schwarz, S. & Witten, U. (2020). Die Inhalte des Religionsunterrichts in der Kritik – eine multiperspektivische Annäherung an eine religionspädagogische Grundfrage. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(2), 218–238.
- Greenberg, L.S. (2006). *Emotionsfokussierte Therapie*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Hennig, J. (2009). Ekel und Verachtung. In V. Brandstätter & J.H. Otto (Hg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (S. 644–649). Göttingen: Hogrefe.
- Herrmann, W. (1997). Reinheit und Zivilisation. *Wege zum Menschen*, 49, S. 52–59.
- Hockey, K.M. (2017). The missing emotion: The absence of anger and the promotion of nonretaliation in 1 Peter. In F.S. Spencer (Hg.), *Mixed feelings and vexed passions. Exploring emotions in biblical literature* (S. 331–353). Atlanta: SBL Press.
- Hollenstein, H. (1984). *Der schülerorientierte Bibelunterricht am Beispiel der Theodizeefrage*. Aachen: Religionspädagogik heute.

- Kierkegaard, S. (1847/1964). Was wir lernen von den Lilien auf dem Felde und den Vögeln des Himmels. In ders. (Hg.), *Erbauliche Reden in verschiedenem Geist 1847* (S. 163–222). Düsseldorf: Diederich.
- Körtner, U. (Hg.) (2001). *Angst. Theologische Zugänge zu einem ambivalenten Thema*. Neukirchen: Neukirchner.
- Kumlehn, M. (2008). Lebenszeichen der Religion. In D. Korsch & L. Charbonnier (Hg.), *Der verborgene Sinn. Religiöse Dimensionen des Alltags* (S. 15–22). Göttingen: V&R.
- Kurz, W. (2010). Meditation. In G. Adam & R. Lachmann (Hg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1: Basisband* (S. 350–365). Göttingen: V&R.
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. London: Free Association Books.
- Lohff, W. (1974). *Glaubenslehre und Erziehung*. Göttingen: V&R.
- Luther, H. (1992). *Religion und Alltag. Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts*. Stuttgart: Radius.
- Moltmann, J. (1964). *Theologie der Hoffnung*. München: Kaiser.
- Nocke, F.-J. (1978). *Liebe, Tod und Auferstehung. Über die Mitte des Glaubens*. München: Kösel.
- Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of thought. The intelligence of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Obst, G. (2008). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*. Göttingen: V&R.
- Oettingen, G. & Gollwitzer, P.M. (2002). Turning hope thoughts into goal-directed behavior. *Psychological Inquiry*, 13, S. 304–307.
- Peng-Keller, S. (2007). Christliche Passionsmeditation als Schule der »Compassion«? In I.U. Dalferth & A. Hunziker (Hg.), *Mitleid. Konkretionen eines strittigen Konzepts* (S. 307–341). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Perry, P.S. (2009). Making fear personal: Hebrews 5,11-6,12 and the argument from shame. *Journal for the Study of the New Testament*, 32(1), S. 99–125.
- Rauthmann, J.F. (2015). Structuring situational information. *European Psychologist*, 20(3), S. 176–189.
- Sauter, G. (1986). Schuldkenntnis in der Bitte um Vergebung. *Glaube und Lernen*, 1, S. 109–119.
- Schmidt, G.R. (1970). Die Inhalte des Religionsunterrichts aus der Sicht der allgemeinen Curriculums-Theorie. *Der evangelische Erzieher*, 22, S. 16–26.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, S. 1–65.
- Schweitzer, D. (2000). Pride as sin and virtue. *Studies in Religion*, 29(2), S. 167–181.
- Snyder, C.R., Harris, C., Anderson, J.R., Holleran, S.A., Irving, L.M., Sigmon, S.T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle C. & Harney, P. (1991). The will and the ways. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), S. 570–585.
- Staudigle, G. (2002). Inhalte des Religionsunterrichts. In F. Weidmann (Hg.), *Didaktik des Religionsunterrichts. Neuausgabe* (S. 213–257) (8. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Stoodt, D. (1975a). *Religionsunterricht als Interaktion*. Düsseldorf: Pro Schule.
- Theißen, G. (2003). *Zur Bibel motivieren*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Tillich, P. (1958). *Systematische Theologie*, Bd. 2. Stuttgart: EVA.
- Tillich, P. (1966). *Systematische Theologie*, Bd. 3. Stuttgart: EVA.

- Tracy, J.L. & Robins, R.W. (2007). The psychological structure of pride. A tale of two facets. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), S. 506–525.
- Vogt, T. (1993). *Angst und Identität im Markusevangelium. Ein textpsychologischer und sozialgeschichtlicher Beitrag*. Freiburg: Universitätsverlag Freiburg Schweiz.
- Weder, H. (1986). Hoffnung II. In G. Müller (Hg.), *Theologische Realenzyklopädie*, Bd. 15, S. 484–491. Berlin: de Gruyter.
- Weinert, F.E. (2001a). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In ders. (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F.E. (2001b). Concept of competence. A conceptual clarification. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Hg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Welker, M. (1986). Hoffnung und Hoffen auf Gott. In H. Deuser, G.M. Martin, K. Stock & M. Welker (Hg.), *Gottes Zukunft – Zukunft der Welt* (S. 23–38). München: Kaiser.
- Wertenbruch, M. & Röttger-Rössler, B. (2011). Emotionsethnologische Untersuchungen zu Scham und Beschämung in der Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, S. 241–257.
- Yang, Y., Read, S.J. & Miller, L.C. (2006). A taxonomy of situations from Chinese idioms. *Journal of Research in Personality*, 40, S. 750–778.
- Zarnow, C. (2010). *Identität und Religion*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Alles anders?

Konfessionslose Lernende und die Auswahl der Inhalte im Religionsunterricht

Georg Bucher

Einleitung: Die Fragestellung als Abstraktionshinsicht

Die für diesen Beitrag aufgegebene Fragestellung lautet, ob und wie sich die Auswahl der Inhalte für den Religionsunterricht ändern muss, wenn ein großer Teil der Lernenden in einer Lerngruppe konfessionslos ist. Die Frage verbindet sich also mit einer (normativ-prospektiven) Abstraktionshinsicht auf ein komplexes Geschehen, insofern damit einmal die Inhalte und sodann *eine* Perspektive (von vielen möglichen und einander überschneidenden) auf die Schüler*innen – ihre Konfessionalität bzw. deren Absenz – isoliert und anschließend unmittelbar zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Unter diesem Vorzeichen beginne ich mit dem Versuch einer kurzen Näherbestimmung der beiden im Titel genannten Ausgangsgrößen, auch, um mein eigenes Vorverständnis transparent zu machen.

a) Inhalte: Auf Alltagssprachlicher Ebene begegnet die Frage nach den Inhalten von Unterricht wohl meist als die nach den ›Themen‹. In Bezug auf die Inhalte einer Einzelstunde ließe sich von Schüler*innen wie Lehrer*innen oder auch Eltern nach dem fragen, was ›heute dran‹ ist bzw. war. Die unterrichtliche Erfahrung lehrt dabei ebenso wie die Professionstheorie, dass »das, was im Unterricht ›dran‹ gewesen ist«, nicht mit dem zu verwechseln ist, »was ›angekommen‹ ist« (Hericks, 2006, S. 111). Insofern können sich meine hier angestellten Überlegungen sinnvoller Weise nur auf die *ex ante* im Zuge der Unterrichtsplanung durch die Lehrkraft als ›Inhalte‹ verhandelten Sachverhalte beziehen. Ich will sie daher zunächst als diejenige Größe fassen, die von einer Lehrkraft benannt werden würde, wenn sie im Vorfeld des eigentlichen Unterrichts – z.B. von ihren Schüler*innen oder Kolleg*innen – nach dem Unterrichts- bzw. Stundenthema oder auch dem Thema der Unterrichtsreihe gefragt werden würde.

In den etablierten religionsdidaktischen Schemata zur Unterrichtsvorbereitung verbindet sich diese Größe meist mit dem Arbeitsschritt der fachwissenschaftlichen bzw. »theologischen Orientierung« (Grethlein, 2005, S. 325). Dabei gehört es zu den nicht nur

religionsdidaktischen Selbstverständlichkeiten, dass solcherlei Inhalte niemals isoliert, sondern von vorneherein stets nur von den Schüler*innen her und auf diese hin in den Blick zu nehmen sind. Das ist eine Pointe »subjektorientierter Praxisvollzüge« (Boschki, 2017, S. 9). Wichtig scheint mir hier der Hinweis zu sein, dass hinsichtlich der empirischen Kenntnis der Unterrichtsvorbereitungsprozesse von Religionslehrkräften ein praxeologisches Desiderat zu konstatieren ist, wie es Bernhard Grümme der religionspädagogischen Forschung insgesamt attestiert hat (Grümme, 2021a). Wie genau sich also die »subjektorientierte« Auswahl der Inhalte bei der Arbeit im heimischen oder schulischen Vorbereitungsatelier¹ vollzieht und ob sie überhaupt als distinkter Vorgang beschrieben werden kann, ist offen. Jedenfalls bedingt die hier aufgegebene Fragestellung einen gleichsam schematisch-abstrakten Blick auf eine komplexe, körperlich-materielle, sich in Auseinandersetzung mit Ordnungen, Vorgaben, Materialsammlungen, Schulbüchern, (schulinternen) Lehrplänen, kollegialen Absprachen, Internetrecherchen, Alltagserlebnissen etc. vollziehende Praxis bzw. auf die didaktische Komposition.² Damit ist auch angezeigt, dass die Situation einer gleichsam freien Inhaltsauswahl *in situ* kaum zu erwarten ist.

b) Konfessionslose Lernende: Konfessionslosigkeit hat sich innerhalb der deutschsprachigen Religionspädagogik in den vergangenen knapp drei Jahrzehnten vom Schlagwort in einer diskursiven Nische heraus zu einer lehrbuchmäßig kanonisierten »Anforderungssituation« (Gojny, Lenhard & Zimmermann, 2022, S. 271) bzw. zum »Normalfall« (Kropač & Schambeck, 2022) entwickelt. Dabei lag der Ursprungskontext der Frage nach Konfessionslosigkeit als »religionspädagogische[r] Herausforderung« in »Ostdeutschland[.]« (Domsgen, 2005; Doyé & Kefßler, 2002). Die »Verwobenheit« (Cyranca, Matut & Soboth, 2020, S. 200) der Rede von »Ostdeutschland« und »Konfessionslosigkeit« dürfte bis heute ein bleibendes Kennzeichen der Diskurse darstellen. Die damit zusammenhängenden, z.T. problematischen diskursiven Effekte können hier nicht eigens thematisiert werden (Domsgen, 2022; Cyranca et al., 2020). Festhalten möchte ich, dass die Unterscheidung zwischen Religionsunterricht *in der* Konfessionslosigkeit und Religionsunterricht *mit* Konfessionslosen stets mitzuführen ist (i.S. der Frage »Wo« unterrichtet wird), die im didaktisch fokussierten Blick auf den Unterricht (»Was, Warum, Wem, Wozu und Wie?«) aber tendenziell abgeblendet zu werden droht. Für die Inhaltsfrage ist sie hoch relevant, insofern kontextsensibles Unterrichten einerseits den lokalen Nahraum selbst zum Thema machen sollte, andererseits inhaltlich kompensatorisch anzulegen ist und

-
- 1 Zu der mit diesem Ausdruck geschlagenen Brücke zwischen dem Lehrberuf und künstlerischem Handeln vgl. die Ausführungen von Krautz (2019), der die »Pädagogik als menschliche[.] Kunst, also als *téchne*« mit »technischen Anteilen« (S. 81) versteht, die etwa in »Schemata der Planung von Unterricht« als »nichttechnologischen Techniken« (S. 89) greifbar werden, diese insgesamt aber scharf vom »technologische[n] Paradigma« abgrenzt, das »behauptet, dass der Erziehungs- und Bildungsprozess berechenbar sei: Man könne ein technisches Modell wissenschaftlich begründen, nach dem Unterricht unabhängig von den beteiligten Personen erfolgreich durchzuführen sei« (S. 81).
 - 2 So ließe sich in Anlehnung an die Arbeit von Müller (2014) zum Prozess der Predigtvorbereitung als »homiletischer Komposition« formulieren, ohne damit Verwandtschaftsverhältnisse zwischen den damit verbundenen Kontexten und Praktiken insinuiert zu wollen.

also die Auswahl der Inhalte auch immer wieder im Kontrast zum Nahraum und unter Ausgriff auf überregionale und globale Herausforderungen geschehen muss (Simojoki, 2018).

Zu den Kennzeichen des Konfessionslosigkeitsdiskurses gehört schließlich die Problematisierung der Kategorie als solcher: »Konfessionslosigkeit ist [...] einerseits ein Terminus ›in Ermangelung eines besseren‹ [...], und andererseits ein Begriff, der vorkommen muss, um ihn gleichzeitig zu überwinden, so er denn religionsdidaktisch fruchtbar sein soll.« (Domsgen, 2021, S. 202). Damit ist u.a. das Reifizierungsdilemma angezeigt, das grundsätzlich bzgl. sozialer Unterscheidungspraktiken bekannt ist: »Wird Differenz thematisiert, wird sie zugleich performativ erzeugt. Wird sie nicht thematisiert, besteht keine Möglichkeit, ungleichen Voraussetzungen kompensierend zu begegnen.« (Witten, 2020, S. 113) Hinzu kommt auch hier ein praxeologisches Desiderat: Über die Hervorbringungen, über die Sichtbarkeiten und Unsichtbarkeiten des Differenzmarkers Konfessionslosigkeit in der religionsunterrichtlichen Praxis ist nur wenig bekannt.³ Das betrifft erneut auch die Frage nach ihrer praxeologischen Relevanz bzgl. der Unterrichtsvorbereitung und Inhaltsauswahl. Auch deshalb dürfte der Hinweis wichtig sein, dass Konfessionslosigkeit »immer im Verbund mit anderen Differenzbezeichnungen zu sehen« ist (Domsgen, 2021, S. 201). Religionsdidaktisch liegt es nahe, hier zunächst an die Überlagerungen mit Differenzierungen bzgl. der Teilnahmemotive und -motivationen (vgl. dazu etwa die kritischen Hinweise bei Schwarz, 2019, S. 520 auf Käbisch, 2014a) sowie marginalisierungstheoretischen Hinsichten⁴ zu denken. Ebenso wichtig erscheint mir die Frage nach Intersektionen mit Differenzierungsperspektiven, die durch die schulische Praxis als solche mit erzeugt werden, wie etwa ›Leistungsfähigkeit‹ oder fächerübergreifende Kompetenzprofile wie Problemlösefähigkeit oder die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen (Klieme, Artelt & Stanat, 2001). In diesem Zusammenhang dürfte offen sein, wie sich das religionsdidaktisch und zumeist quantitativ-empirisch adressierte Passungsproblem, also der »Gap« zwischen »dem Angebot des Religionsunterrichts und den Erwartungen, Interessen und Bedürfnissen der sich als nicht gläubig oder nicht religiös verstehenden SchülerInnen« (Schwarz, 2019, S. 491) auf der einen und unterrichtlicher Passungsarbeit auf der anderen Seite, wie sie sich im Zusammenhang mit den manifesten und latenten Differenzierungspraktiken etwa im individualisierenden Unterricht beschreiben lässt (Martens, 2015), interferieren bzw. aufeinander beziehen ließen.

Angesichts dieser Ausgangslage können die folgenden Überlegungen nicht mehr sein als Versuche zu Einzelaspekten schematischer Reflexionsperspektiven auf der ›Theorieebene‹, die als Bestandteile eines möglichen Orientierungswissens gelesen werden können, deren Relevanz im Zusammenhang der Verantwortungsverlagerungstendenzen bzgl. der Inhaltsfrage hin zur einzelnen Lehrkraft gesehen werden mag.⁵ Den Ausgangs-

3 Zur Wirkmächtigkeit konfessioneller Wissensordnungen auf Ebene der teacher beliefs vgl. die Hinweise bei Grümme (2021b).

4 Vgl. hierzu den Beitrag »Warum die Frage nach den Inhalten im Religionsunterricht neu zu stellen ist« von Gojny, Schwarz & Witten in diesem Band.

5 Vgl. hierzu ebd.

punkt bildet die im beschriebenen Sinne als Abstraktionshinsicht gesetzte Frage nach schulformübergreifenden Auswahlgesichtspunkten für Inhalte im Religionsunterricht angesichts einer zum überwiegenden Teil als konfessionslos adressierten Schülerschaft, die also »innerhalb ihrer Sozialisation nie ausdrücklich« mit dem Christentum »in Berührung gekommen« ist bzw. die in einem »sozialisierten Nicht-Verhältnis zum Christentum sowie zu Religionen insgesamt« (Domsgen, 2021, S. 203) und zum größten Teil in keinem Mitgliedschaftsverhältnis zu einer Religionsgemeinschaft steht. Den organisatorisch vorausgesetzten Rahmen soll dabei das Normalmodell bzw. der »Normalfall« (Käbisich, 2014a, S. 311) des konfessionellen Religionsunterrichts nach Art. 7.3 des Grundgesetzes bilden.

1 Ausleuchtung der Grauzone, oder: Das vermeintlich Selbstverständliche thematisieren

Jenes Modell verbindet sich mit regional unterschiedlichen Anmeldeverfahren: So gelangen Schüler*innen mal durch »mitgliedschaftliche[...] Zuordnung zum Religionsunterricht mit Abmelderecht« oder »in den östlichen Bundesländern« durch »Selbstzuordnung in Erfüllung einer Anmeldepflicht« (Germann & Wiesner, 2013, S. 423). Damit geht die gleichsam institutionell unterstellte Perspektive einer »bewussten und freiwilligen Entscheidung« (Willems, 2022, S. 116) hinsichtlich der Teilnahme auch und gerade der konfessionslosen Schüler*innen einher. De facto ist diese jedoch nicht immer gewährleistet. Zudem werden erhebliche Spannungen erzeugt:

So bilden im System der schulischen Fächerordnung zunächst die Alternativfächer (etwa Ethik, Philosophie, Werte und Normen) den *eigentlichen* Platz für nicht konfessionell gebundenen Lernende: Während Schüler*innen, die einer Religionsgemeinschaft (im unserem Fall: einer der christlichen Kirchen) angehören und am Religionsunterricht teilnehmen, ihr Recht auf Religionsfreiheit positiv in Anspruch nehmen und diesen auch geltend machen können, gibt es für Konfessionslose grundsätzlich »keinen Rechtsanspruch [...] am Religionsunterricht der eigenen Wahl teilzunehmen« (Kubik, 2022, S. 320). Konfessionslosen Lernenden kommt im Normalmodell also ein Gaststatus zu, sofern die verantwortliche(n) Religionsgemeinschaft(en) ihnen diesen einräumen und »der Unterricht dadurch nicht seine besondere Prägung als konfessionell gebundene Veranstaltung verliert«, wie es das Bundesverfassungsgericht (1987) im Beschluss vom 25.2.1987 formuliert hat. Von Seiten der Evangelischen Kirche wird das Gastrecht in der Sekundarstufe II seit 1974, seit 1994 in allen Schulstufen gewährt.

So entstehen zum einen Religionsunterrichte mit einem hohen Anteil konfessionsloser Lernender (wie der für unsere Fragestellung vorausgesetzte), die im religionspädagogischen Diskurs u. a. im Modus des »Exkurs[es]« unter der Rubrik »Mikromodelle« eingeordnet werden. Diese weisen »keine oder nur eine randständige (etwa von einer einzelnen Schule vorangetriebene) konzeptionelle Darstellung, keine juristische Verankerung und/oder keine offizielle Realisierung auf. Es handelt sich also um Modelle, die [...] »im Graubereich« vorhanden sind« (Schröder, 2022, S. 161). Zu »Tiefschwarzzonen« (Willems, 2022, S. 119) wandeln sich die »Grauzonen« (ebd.) zum anderen dort, wo vor dem Hintergrund einer Normalitätserwartung bzw. Selbstverständlichkeitsunterstellung hinsicht-

lich der Teilnahme am Religionsunterricht dieser im Klassenverband erteilt wird und so eine freiwillige und bewusste Entscheidung ausgehebelt wird bzw. viele konfessionslose Schüler*innen einfach in den Unterricht »hineinrutschen« (ebd., S. 124).

Ohne das hier im Einzelnen vertiefen zu können, bleibt festzuhalten, dass für die Lehrkräfte ein Anforderungsprofil entsteht, das sich metaphorisch als die Fähigkeit zum Umgang mit der »Quadratur des Kreises« (ebd., S. 124) beschreiben ließe. Geboten erscheint insgesamt zuallererst die Herstellung von Transparenz.

Für die Frage nach der Auswahl der Inhalte ergibt sich m.E. die Konsequenz, die Konstitution der jeweiligen Lerngruppe, die unterschiedlichen und konkreten Wege, Motivationen und Kontingenzen bei der Wahl (oder gerade ihrer Aushebelung) des Faches und seiner Alternativen an der Schule *selbst* zum *Unterrichtsthema* zu machen. Dies nicht zuletzt auch deshalb, weil sich im konfessionslosen Kontext (etwa in Sachsen-Anhalt) viele religionsunterrichtliche Lerngruppen klassen- und auch jahrgangübergreifend zusammensetzen. Folgende Aspekte und Konkretionsmöglichkeiten scheinen mir dabei (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) bedenkenswert:

Das Fach und seine Alternativen: Bereits mit Grundschüler:innen ließe sich der Stundenplan als schulalltägliches Dokument zum Lerngegenstand machen. Was bedeuten die Fächernamen? Welche Fragen und Themen werden jeweils behandelt? Dabei wäre dann ggf. zu entdecken, dass der Religionsunterricht Parallelfächer hat. In welchem Verhältnis stehen diese zum Religionsunterricht? Handelt es sich um ›christliche Geschwisterfächer‹, überhaupt ›Verwandte‹ oder um Fächer, in denen es um ganz andere Themen geht? Welche Namen haben sie und wofür stehen sie? Welche Visualisierungen (Icons) lassen sich ihnen zuordnen oder für sie (er)finden? Mit welchen Bildern und Vergleichen lässt sich ihr Verhältnis beschreiben? Wovon hängt es ab, wer welchen Unterricht besucht?

Es ginge dabei zunächst (noch) nicht um die jeweils eigenen Motivlagen der Schüler*innen, sondern um die Erarbeitung und das Explizit-Machen des Vorwissens, ggf. der Vorerfahrungen, um deklaratives Wissen zum eigenen Fach und seine Alternativen sowie um Aufklärungsunterricht zu An- und Abmeldemöglichkeiten an der jeweiligen Schule.

In höheren Klassenstufen ließe sich der Stundenplan auch zum Ausgangspunkt für die Thematisierung der Perspektivität der Weltzugänge als solcher und ihr Zusammenhang mit dem schulischen Fächerkanon sowie den damit verbundenen Spannungen thematisieren. So könnte sich etwa das Verhältnis von Ethik/Philosophie bzw. Werte und Normen auf der einen und Religion auf der anderen Seite inhaltlich fokussieren: Handelt es sich um gegensätzliche, aufeinander verwiesene, unabhängige oder gar konkurrierende Fächer und Weltzugänge? Lassen sich ganz andere Fächerordnungen denken? Sind Stundenpläne in allen Ländern und Kulturen ähnlich? Womit lassen sich die Unterschiede erklären?⁶

Relevanz hat all das ganz unmittelbar für das Verständnis der eigenen Schulwirklichkeit. Produktorientiert ließe sich an die Gestaltung von Informationsmaterial (Kurzfilme, Websites, Podcasts, Poster, Flyer etc.) durch die Schüler*innen, denken, wie sie

6 Diese Fragehinsichten ließen sich gut mit dem Differenz- und Konflikthermeneutischen Ansatz von Käbisch verbinden (Käbisch, 2014a, S. 121–144).

dann ganz konkret zur Eltern- und Schülerinformation (insbesondere bei Schulein- und -übertritt) Verwendung finden können. Insgesamt liegt es zudem nahe, solche Einheiten im Hinblick auf die sog. Ersatzfächer kooperativ anzulegen.

»*Einheimische*« und »*Gäste*«? Die oben (freilich notwendig verkürzt) dargelegte rechtliche Ausgangsbasis erzeugt Differenzierungsdynamiken, die als solche thematisch gemacht werden sollten, damit ein transparenter und didaktisch bearbeitbarer Umgang damit allererst möglich wird. Zunächst ginge es m.E. dabei darum, die unterschiedlichen Wege und Zugänge zum Fach zum Thema zu machen.

Das ließe sich z.B. in Aufgabenformaten realisieren, die auf »fiktive« Binnenperspektiven von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Hintergründen abheben, wie sie David Kabisch im Rahmen einer Didaktik des Perspektivwechsels entwickelt hat (vgl. hier insbesondere Kabisch, 2014a, S. 274–275). Im Anschluss daran ergäbe sich in unserem Zusammenhang etwa die konkrete Aufgabe, einen fiktiven Brief einer konfessionslosen, einer christlichen, einer muslimischen etc. Schülerin zu verfassen, in dem diese einer Freundin von ihrer Fächerwahl und ihren Beweggründen dafür berichtet.

Mit Blick auf die eingangs umrissenen Herausforderungen erscheint mir ein solcher Zugang allerdings begrenzt geeignet. M.E. bedarf er mindestens der Ergänzung durch Unterrichtsphasen, die die diskursive Thematisierung der je eigenen Motive und Einstellungen sowie der Wege zum Fach (und ggf. auch wieder aus ihm heraus) der am Unterricht beteiligten Schüler*innen selbst zum Gegenstand machen. Methoden zur Kommunikation über die Interaktionslogiken in der Klasse, zur Metaebene des Unterrichts, zur Eigen- und Fremdwahrnehmung von Schüler*innen und Lehrkräften sowie zu den Erwartungen an das Fach, die eine solche Thematisierung im Machtraum von Schule und Unterricht verantwortbar und transparent möglich machen, gehören zum fest etablierten Repertoire ganzheitlicher Methoden der Religionsdidaktik (Müller, 2007).

Eine solche Herangehensweise erscheint mir auch deshalb unerlässlich, um eher latente Erwartungen und Befürchtungen sowie Allianzen, Bündnisse und Oppositionen thematisch werden zu lassen, die die Beziehungsebene der Lernenden untereinander wie die zur Lehrkraft betreffen. Sie können auch im Zusammenhang mit den vom konfessionellen Religionsunterricht selbst mit erzeugten Differenzierungspraktiken stehen, die u.a. aus Mitschüler*innen religiös oder nichtreligiös, konfessionell oder konfessionslos gelesene Subjekte, sodann »Gäste« und »Gastgeber« bzw. »Einheimische« machen. Ob und wie dies in der konkreten Lerngruppe als Effekt und Wirkung erlebt wird, welche (Selbst-)Bilder und (Vor-)Urteile sich damit verbinden, wäre also allererst zu reflektieren.

2 Konfessionslosigkeit als Unterrichtsthema

Damit eng verbunden ist die grundsätzliche Frage nach der unterrichtlichen Thematisierung von Konfessionslosigkeit. Den religionspädagogischen Diskurs dazu begleitet als *cantus firmus* der Hinweis, dass nichtreligiöse Lebensformen und Weltanschauungen, Religionskritik und Materialien, die gleichsam konfessionslose Perspektiven repräsentieren, in Schulbüchern und Lehrplänen bislang kaum auftauchen (vgl. z.B. die Zusam-

menschau und Ursachenanalyse bei Schwarz, 2019, S. 497–500). Das stellt sich v.a. dann als grundsätzliches Problem dar, wenn man vom Bildungsrecht konfessionsloser Schüler*innen her auf dieses Defizit blickt und die Inanspruchnahme dieses Rechts nicht in die Alternativfächer auslagern, sondern im Rahmen des Gastrechts in den konfessionellen Religionsunterricht integrieren will: »Konfessionslose haben nicht nur ein Recht auf Religion und religiöse Bildung; sie haben auch, was bislang kaum gesehen wurde, ein Recht auf ein nichtreligiöses Leben und auf Bildungsangebote, die ihnen helfen, die eigene nichtreligiöse Lebensorientierung zu reflektieren.« (Käbisch, 2014b, S. 173) Zur Realisation solcher Bildungsangebote liegen im Rahmen der Didaktik des Perspektivwechsels zahlreiche, sehr konkrete Aufgabenformate vor (Käbisch 2014a, XV). Sie brauchen an dieser Stelle nicht eigens referiert zu werden.

Ich möchte in diesem Zusammenhang lediglich auf eine Spannung hinweisen, die sich im Rahmen des oben angezeigten Reifizierungsdilemmas ergibt. Die Adressierung von einzelnen Schüler*innen als »konfessionslos« wie umgekehrt die Adressierung als »religiöse« bedeutet eine Zuschreibung, die zumindest tendenziell droht, Positionalitäten zu fixieren sowie Homogenisierungs- und Stellvertretungslogiken zu begünstigen.⁷ Imaginations- und fiktionsbasierte Perspektivwechselaufgaben mögen letzteres Problem bearbeitbar machen. Ergänzend erscheinen mir Impulse wie der »doppelte Individuenrekurs« (Meyer, 2019, S. 373–377) aus dem Bereich des interreligiösen Lernens hilfreich – er lasse sich m.E. gut auf die »interweltanschauliche Didaktik« (Willems, 2020, S. 400) übertragen: Demnach ginge es einerseits bei den eingesetzten Materialien darum, nicht auf abstrakte oder isolierte Sachverhalte oder Schemata⁸ abzustellen, sondern mediale Repräsentationen zu wählen, die konkrete Kontexte und Menschen erkennbar werden lassen, die – in unserem Fall – nichtreligiöse Lebensformen in Anspruch nehmen und verkörpern. Und andererseits um »die anwesenden Schülerinnen und Schüler mit ihrer eigenen Sicht und ihren eigenen Handlungsweisen« (Meyer, 2019, S. 363). Insgesamt steht damit die »Inszenierung von individuellen Formen mit spezifischen Handlungskontexten in dialogischen Beziehungen« (ebd., S. 373) im Fokus. Dynamisierung der Selbst- und Fremdzuschreibungen statt statischer Schließung und ein »offeneres, fluideres Verstehen« wären das Ziel (ebd., S. 373).

7 Sie lässt sich m.E. auch nicht einfach durch den Rekurs auf die Größe des ›Selbstverständnisses‹ (oder auch der ›Selbstbezeichnung‹) lösen, weil damit die heteronomen Anteile im Selbstverhältnis, wenn nicht ausgeblendet, so doch mindestens unterschätzt werden dürften. Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsanalysen jedenfalls fokussieren genau jenes Wechselverhältnis zwischen Selbst- und Fremdzuschreibungen, für das sich etwa Figuren wie die der »Faltung« (Gilles Deleuze) nahelegen (Färber, 2019).

8 Solche Schemata, die auch für den konkreten Unterricht und zur Diagnostik der Lerngruppen empfohlen werden, fordern von den Lernenden Positionsbestimmungen im Sinne gemischter Abstandsmessungen von dichotomen Polen ein (etwa: »religiöse Lebensform«/»nichtreligiöse Lebensform«, Käbisch, 2014a, S. 140, 259), die als abstrakte ›Wirklichkeiten‹ vorausgesetzt sind. Es ist in diesem Zusammenhang an die grundsätzliche prototypische Abstraktion zu erinnern, die der Religionsbegriff immer schon mit sich führt sowie daran, dass »Religion [...] irgendwie Phänomene mit einer gewissen Familienähnlichkeit [bezeichnet], aber [...] keinen gesonderten Bereich menschlicher Existenz oder Kultur [identifiziert], bei dem dann die real existierenden Religionen besondere Fälle eines Allgemeinen wären. Etwas als Religion zu bezeichnen, ist deshalb oft weniger ein feststellendes Urteil, als eine normative Zuschreibung [...].« (Evers, 2022, S. 78).

In einigen Lehrbüchern finden sich mittlerweile Materialien, die sich im Sinne dieses Individuenrekurses im Hinblick auf Konfessionslosigkeit einsetzen ließen. Dass dabei die Spannung zwischen Fremdheit und Vertrautheit bzw. Nähe und Distanz nicht immer gewahrt bleibt, zeigt Michael Domsgen in einer kurzen Analyse der Einheit »Wir sind verschieden« aus dem Religionsbuch »Die Reli-Reise« (Grünsläger-Brenneke & Röse, 2020). »Luisa« repräsentiert darin eine nichtgetaufte, nichtreligiöse Schülerin. Domsgen konstatiert: »Die damit gegebene Spannung zum Religionsunterricht wird allerdings schnell aufgelöst, denn sie geht ›gern‹ in den Religionsunterricht, findet die ›Geschichten von Gott und Jesus total spannend‹ und geht an Weihnachten mit ihrer Familie auch ›in die Kirche« (Domsgen, 2021, S. 208).

Nicht nur die Zuordnung von Individuen zu »Kollektiven« erweist sich also als Problem, sondern grundsätzlich die »Offenheit für deren Vielfalten und Ambivalenzen von deren multiplen und hybriden Identitäten« (Willems, 2020, S. 401). Hinsichtlich der Materialauswahl legt es sich in höheren Klassen deshalb nahe, gemeinsame Interpretationsarbeit an Interviewaussagen zu erproben und einzuüben, wie sie der wissenschaftliche Diskurs im Rahmen von qualitativen Forschungsprojekten und zugehörigen Publikationen verfügbar macht (ebd., S. 393–399) und wie sie von Schüler*innen im Rahmen forschenden oder entdeckenden Lernens auch selbst erhoben werden könnten.

Auf die Befassung mit Kategorien wie Konfessionslosigkeit – ebenso Religiosität oder auch Konfessionalität – als Teil sekundärer Wirklichkeitsordnungen (Duncker, 1999) lässt sich ob ihrer anhaltenden gesellschaftlichen Diskurspräsenz und Wirkmächtigkeit im Rahmen religiöser Bildung kaum verzichten, sehr wohl aber kann versucht werden, sie im Religionsunterricht in angedeuteter Weise diskursiv offen zu halten, sie zu relationieren und zu dekonstruieren. Dazu mag dann auch ihre zeitweise Suspendierung in Fragen der Positionierung gehören. Das hieße konkret für den Unterricht, zu versuchen, verbindende und widerstreitende Positionierungen mit Bezug auf ganz andere Fragen als die nach der konfessionellen Zugehörigkeit oder der religiösen Selbstverortung aufscheinen zu lassen. Etwa als Ordnungen im Klassenraum, wenn die Schüler*innen mit der Methode der Soziometrie ›Stellung‹ beziehen (Kleinschmidt, 2004) zu ethischen Fragen (z. B.: »Entscheide, ob du der folgenden Aussage zustimmst, und ordne dich entsprechend zu: ›Eine Ohrfeige hat noch niemandem geschadet!«, Kleinschmidt, 2004). Oder im gemeinsamen Philosophieren und Theologisieren (vgl. zu diesem Verhältnis Schwarz, 2019, S. 499f.). Letzteres Verfahren erfordert, nicht zuletzt wegen seiner konfessionell-kooperativen Wurzeln und des ihn begleitenden »Habitus-Verdacht[s]« (Roose, 2023, S. 49), eine »Politik der kleinen Schritte« [...], die sich auf einzelne Aspekte fokussiert und situative Bedingungen berücksichtigt« (ebd., S. 53). Gedacht werden kann auch an gemeinsame Interpretationsarbeit mit und an verfremdenden Bildern, mit der bereits in der Grundschule Diskursivität als didaktisches Prinzip eingeführt werden kann (Duncker & Siepmann, 2021, S. 287). Die Pointe solcher »diskursiver Inhalte«, die »nicht allein eine Feststellung von Tatsachen erlauben«, kann darin gesehen werden, dass sie »die Welt eines naiven didaktischen Positivismus [überschreiten], indem sie die Fragwürdigkeit eindeutiger Urteile aufzeigen und zur Einnahme distanzierender und divergierender Perspektiven auffordern« (ebd., S. 276). So könnte im Religionsunterricht für die Lerngruppe erkennbar werden, dass »religiös-weltanschauliche Überzeugungen quer liegen [können] zu der Grenzziehung

zwischen religiösen und nichtreligiösen Personen« (Willems, 2020, S. 400). Wie wichtig dies ist, zeigen auch die empirischen Forschungen zu Positionalisierungsprozessen im konfessionellen Religionsunterricht, mit denen sich das Plädoyer zu mehr »Raum und Impulse[n] für uneindeutige, diffuse oder nicht-religiöse Positionierungen« (Lorenzen, 2021, S. 8) verbinden lässt.

3 Der lange Schatten des Bestehenden

Die bislang eruierten Vorschläge ließen sich genrealisierend v.a. als Vorschläge zur inhaltlichen Erweiterung auf Ebene der Meta-Kognition verstehen. Damit soll die Frage nach Änderungen an der Enzyklopädie der »fundamentalen«⁹ Inhalte freilich nicht umgangen werden. Solche Änderungen sind jedoch zunächst aus fachunspezifischen Gründen kurz- und mittelfristig tendenziell unwahrscheinlich und haben es mit gleichsam systemischen Lasten zu tun.

Zunächst einmal ist nämlich zu konstatieren, dass der Religionsunterricht als »ordentliches Lehrfach« an der relativen Stabilität schulischer Wissensordnungen insgesamt partizipiert, auch wenn er wegen seiner strukturellen Besonderheit als *res mixta* ein Schulfach mit besonders hoher regional ausdifferenzierter Formenvielfalt ist (Rothgangel & Schröder, 2020). Diese Wissensordnungen sind wesentlich in den Lehrmitteln und den Lehrplänen konserviert und durch diese wirksam (Criblez, Giudici, Hofstetter, Manz & Schneuwly, 2023). Curriculumssteuerung als zentrales Merkmal eines im Dienste der gesellschaftlichen Integration stehenden, »für aufeinanderfolgende Jahrgangsstufen selektiven Schulsystems« (Arnold & Lindner-Müller, 2023, S. 243) setzt dem Spektrum unterrichtlich erfassbarer und bearbeitbarer Heterogenität zudem sowohl inhaltlich als auch mit Blick auf die Schülerschaft deutliche Grenzen und wirkt so ebenfalls homogenisierend (Arnold & Lindner-Müller, 2023).

Historische Tiefenbohrungen bestätigen dies für den Religionsunterricht. So spricht Veit-Jakobus Dieterich, was die historische Entwicklung des Religionslehrplans in Deutschland zwischen 1871 und 2000 angeht, zwar einerseits von einer »Dynamik der Religionslehrplanentwicklung [...] hinsichtlich der theologischen Themen und Fragestellungen« (Dieterich, 2007, S. 590). Diese entfalte sich aber grundsätzlich innerhalb »einer Konstanz bestimmter theologischer Inhalte«, die sich als »theologisches Kerncurriculum« (ebd., S. 592) bezeichnen lässt. Ohne die Einzelanalyse hier nachzeichnen zu können, scheint mir der Befund angesichts der historischen Zäsuren, die der untersuchte Zeitraum umfasst, bemerkenswert. Noch entscheidender für unseren Zusammenhang ist die Feststellung, dass sich zwar eine gewisse Abhängigkeit in der Ausprägung der »theologische[n] Systematik« (ebd., S. 594) von der »Normalität« bzgl. der »konfessionellen

9 Im Sinne der allgemeinen Didaktik ließe sich zwischen »Fundamentum« und »Additum« unterscheiden und so »der Gesamtkomplex von Zielen und Inhalten für ein Fach oder ein ganzes Curriculum mindestens zweifach [...] [aufgliedern]: In eine für alle verbindliche Basis, ein Fundamentum einerseits und zusätzliche Ziele bzw. Inhalte andererseits, das sogenannte Additum, das seinerseits in verschiedene Aufbaustufen gegliedert werden kann.« (Klafki & Stöcker, 2007, S. 183)

Zugehörigkeit« (ebd.) beobachten lässt, und in »Regionen, in denen der Säkularisierungsprozess weiter vorangeschritten ist« (ebd.), eine Vorrangigkeit von »gesellschaftlich relevante[n] Themenstellungen sowie auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler« (ebd.) auszumachen ist, insgesamt aber von einer »enge[n] Verzahnung« der Lehrplanentwicklung »nach der Wiedervereinigung« (ebd.) gesprochen werden kann. Dieterich weist hier darauf hin, dass sich kein »bestimmte[s] Erklärungsmuster« (ebd.) ausmachen lässt, um diesen Befund zu deuten. Es liegt nahe, eine Kopplung von ›Normkanon« und ›Normalmodell« zu vermuten sowie Abhängigkeitspfade in den Lehrplankommissionsprozeduren und -besetzungen. Nicht zuletzt verhindern wohl auch Fortschreibungsdynamiken und die Markt- bzw. Absatzlogiken im Verlagswesen wirklich kontextspezifische, inhaltlich divergierende Lehrbuchgestaltungen.

Das Passungsproblem des konfessionellen Religionsunterrichts dürfte also, so ließe sich abgekürzt zusammenfassen, auch in der Stabilität seiner Wissensordnungen und damit einer inhaltlichen Homogenisierungstendenz bestehen, bei der konfessionslose Schüler*innen als ›Spezialproblem« im Schatten der konfessionellen oder auch der konfessionell-kooperativen und interreligiösen Logiken stehen, die seit längerem eigene Fachbuch- und Schulbuchreihen und damit eigene Inhaltstableaus zu motivieren vermögen.

Für Lehrkräfte ergibt sich also in Fokussierung der Kategorie Konfessionslosigkeit mindestens die Anforderung, mit diesem Schatten der etablierten Inhalte hermeneutisch kritisch umgehen zu können und die Materialien insgesamt »zu modifizieren und [...] zu erweitern« (Gennerich, Käbisch & Woppowa, 2021, S. 291). Im Rahmen der Didaktik der Multiperspektivität existieren auch hier bereits sehr konkrete Vorschläge zur Aufgabengestaltung (ebd., S. 291–295).

4 Nichts Anderes oder nur leicht anders?

Letztere Herangehensweise hat freilich eher den Charakter einer symptomatischen Therapie. Mir scheint es im Rahmen einer Theorieperspektive auf die Inhaltsfrage relevant zu sein, auch auf die gleichsam inneren, in den theologisch-fachdidaktischen Diskursen zur Konfessionslosigkeit greifbaren Gründe, einzugehen, die den überkommenen Inhalte-Kanon stabilisieren oder jeweils nur nuanciert modifizieren. Zwei kurze Schlaglichter möchte ich werfen:

In ihrem 2021 erschienen Materialband »Subjektorientierte Religionspädagogik konkret. Praxisbausteine für Schule und Gemeinde« formuliert Gundula Rosenow vor dem Hintergrund von »drei Jahrzehnte[n] eigene[r] religionspädagogische[r] Erfahrung in Kirchengemeinde, Schule und Universität« und »Unterrichtsprozessen mit Lerngruppen [...], deren Anteil an Konfessionslosen zwischen 70 und 90 Prozent lag« (Rosenow, 2021, S. 7) u. a.: »[E]s wird nichts Anderes, sondern anders unterrichtet. Lehrpläne müssen [...] nicht geändert werden; sie werden nur ›gedreht«. Und: »[E]ine Differenzierung in Konfessionslose, Distanzierte, kirchlich Engagierte, fundamentalistisch Geprägte usw. kann [...] unterbleiben« (ebd., S. 16). Rosenow kann also formulieren, dass sich die Kategorie der Konfessionslosigkeit in ihrer lerngruppendiagnostischen und unterrichtsgestalterischen Relevanz erübrigt. Insbesondere hinsichtlich der didaktischen

W-Frage »Was?« bliebe so alles beim Alten. Lediglich das »Wie?« wäre neu zu bedenken. Mit der Rosenowschen »Symbolisierungsdidaktik« (Rosenow, 2016, S. 352) als »konsequent subjektorientierte[r]« und so durchgehend »von den Fragen des Subjekts« und den »immer schon mitgesetzten, die Lernenden ohnehin untergründig beschäftigenden existenziellen Erfahrungen« (Rosenow, 2021, S. 16) ausgehender Religionsdidaktik liegt dabei eine sehr pointierte Fassung desjenigen Paradigmas »für die Bildungsarbeit mit Konfessionslosen in schulischen Kontexten« vor, das David Käbisch als das »religionshermeneutische« (Käbisch, 2021) beschrieben hat. Das Inhaltetabellau weist dabei u. a. die Themen »Schuld/Gnade/Erlösung, Schöpfung, Glauben, Seligpreisungen, Reich Gottes, Religion, Weihnachten, Wunder« und »Symbol« aus, denen jeweils eine »Erfahrung, die symbolisiert werden kann«, und eine religionshermeneutische Verständnismöglichkeit (z. B. »Glaube als vertrauendes Ins-Leben-Gehen, nicht als Gegensatz zu wissen«) zugeordnet werden (Rosenow, 2021, S. 18).

Umgekehrt führt aber auch die – hier bereits mehrfach erwähnte – multiperspektivische Didaktik im Rahmen des »alteritätstheoretischen Modells«, das gleichsam den Gegenpol markiert und in dem sich Käbisch selbst verortet (Käbisch, 2021), nicht zu einer inhaltlichen Neuausrichtung, sondern lediglich zu »Neuakzentuierungen« (Käbisch, 2014a, S. 301): Die Logik ist die einer »Perspektiverweiterung« (Gennerich et al., 2021, S. 288) auf *fest-* bzw. *bestehende* »Lerngegenstände« (ebd.) – wie zu ergänzen wäre: im Rahmen der »schrift- und bekenntnisgebundenen Ausrichtung des Religionsunterrichts« (Käbisch, 2014a, S. 185).¹⁰ Um es zuzuspitzen: Unabhängig davon, *ob* und *vor* dem Hintergrund *welches* konzeptionellen Theoriesettings Konfessionslosigkeit als Kategorie für den Religionsunterricht aufgehoben (Rosenow) oder aber zentral fokussiert wird (Käbisch), und unabhängig davon, ob biblische Texte und Themen, theologische Topoi oder traditionelle Symbolgehalte als Ausdrucksformen von (allgemein-menschlichen) Erfahrungen (Rosenow, 2021, S. 18) oder in ihrer »deutenden Funktion für Erfahrungen« (Käbisch, 2014a, S. 185) konzeptualisiert werden: Das inhaltliche Themenspektrum der religionsdidaktischen Ansätze bleibt weitgehend vergleichbar, auch wenn sich dann für die davon ausgehenden unterrichtsplanerischen Szenarien Unterschiede in den Gewichtungen und Verhältnisbestimmungen ergeben mögen.

Dieser schlaglichtartige Anfangsbefund müsste freilich noch tiefschärfer ausgeleuchtet werden. Ich möchte ihn hier nur als Anlass für drei abschließende thetische Bemerkungen nehmen:

Systematizität und Kanonizität: Konzeptionelle Debatten und diskursiv etablierte Antagonismen religionsdidaktischer Ansätze verbinden sich nicht selten auch mit Modelldiskussionen. Dabei gerät vielleicht manches Mal aus dem Blick, dass es hinsichtlich der gesellschaftlichen Ausgangslage eine – im oben bereits angedeuteten Sinne – *fundamentale* Grundaufgabe des Religionsunterrichts gibt, die (gleichsam als implizit einendes Band auch vordergründig entgegengesetzter Ansätze) darin bestehen dürfte, »selbst

10 Zum umfassenderen, dabei alle auch von Rosenow aufgeführten Themen einschließenden Inhaltetabellau (Käbisch, 2014a, S. 300–305) sowie die Übersicht der Beispielaufgaben XV und die Zusammenstellung der biblischen Motive S. 184f. Die Generierung der biblischen Themen scheint sowohl bei Käbisch als auch bei Rosenow Gerd Theißen eine entscheidende Referenz zu sein.

bei formell einer Religionsgemeinschaft angehörenden Schülergruppe überhaupt erst einmal [...] religiöses Wissen zu vermitteln« (Polke, 2020, S. 37). Gehört in diesem basalen Sinne religiöse Alphabetisierung (als Übersetzungsvariante von *religious literacy* und zunächst i. S. des *learning about religion*) zur konfessionell-religionsunterrichtlichen Kernherausforderung, folgt daraus wohl fast zwangsläufig ein Zugriff auf und eine Konzeptualisierung von Religion als ein (komplexes, regelhaftes) (Zeichen-)System: Wenn didaktisch kaum oder keine sozialisatorischen oder überhaupt lebensweltlichen Einsatzpunkte mehr ausgemacht werden können und also die Vertrautheit nicht nur im Hinblick auf einzelne Elemente, sondern mit dem ›Ganzen‹ fehlt, konstituiert sich ein Blick ›von außen‹ auf Religion als eines umgrenzbaren Kosmos, der als (*gänzlich* unvertrautes) ›System‹ beschreibbar wird. Dementsprechend ergibt sich die ›Einsicht in [dessen] Grundstrukturen‹ als das übergreifende ›Ziel von Religionsunterricht‹ (Lütze, 2022, S. 273). Das in diesem Sinne verstandene didaktische Postulat nach Systematizität scheint mir sowohl die religionsdidaktische Perspektive mit den gewordenen systematisch-theologischen bzw. dogmatischen Lehr- und Reflexionsformen zu verschreiben, als auch deren klassische Themenkränze zu stabilisieren. Im Falle des evangelischen Religionsunterrichts ergibt sich daraus dann der ›klassische‹ (i. d. R. als ›in Bibel und Bekenntnis gegründet‹ markierte) Inhaltekanon, wie er oben exemplarisch deutlich wurde. Konfessionslosigkeit wäre in diesem Sinne keine Spezialherausforderung, sondern nur der begrifflich verdichtete Indexausdruck für den ›völlig unvertrauten‹ (Schüler*innen-)Blick von außen und die Alphabetisierungsaufgabe, die insofern mit inhaltlichen Stabilisierungseffekten einherginge. Themenselektion als Vorgang bei der Unterrichtsplanung steht damit tendenziell im Verdacht des Eklektizismus, gefordert scheint demgegenüber die ›fortlaufend[e]‹ Präsenz des Gesamtzusammenhangs, ohne dass didaktisch absehbar wäre, wie dies zu gewährleisten ist (ebd., S. 272).

Alles, aber anders: Insofern ginge es dann auch in konzeptionellen Fragen weniger um Verschiebungen beim ›Was‹, sondern um die Erschließungswege hin zum ›Ganzen‹ des ›Systems‹. Hier scheint mir der aus semiotischer Perspektive formulierte Hinweis von Frank Lütze wegweisend, wiederum entgegen der Logik von religionsdidaktisch antagonistischen ›Ansätzen‹, ›komplementär‹ und ›verschränken[d]‹ (Lütze, 2022, S. 273) vorzugehen: ›Man kann von anthropologischen Erfahrungen und ihrer Verdichtung in sprachlichen bzw. symbolischen Zeichen, von der Wahrnehmung religiöser Zeichen an ihrem historischen bzw. spirituellen ›Sitz im Leben‹ oder aber von einer versuchsweisen unterrichtlichen Ingebrauchnahme religiöser Zeichensysteme ausgehen‹ (ebd.). Die Pluralität der religionsdidaktischen Entwürfe auch und gerade unter dem Vorzeichen der ›Herausforderung Konfessionslosigkeit‹ ließe sich so gesehen als Reservoir von Zugangswegen lesen, die neben ihrer theoretischen Überzeugungskraft auch daraufhin zu befragen wären, inwiefern sie jeweils mit einzelnen, der in sich höchst pluralen Zugangswege von Schüler*innen, zu den Inhalten resonieren. Das freilich würde voraussetzen, die konzeptionellen Entwürfe selbst zunächst lebensweltlich zu kontextualisieren und in ihrer jeweiligen Positionalität in ihren Normalitätssetzungen und -erwartungen stärker transparent zu machen (Domsgen, 2022).

Problemdynamik: Der Religionsunterricht im Rahmen des ›Normalmodells‹ ist nicht nur über die Inhaltsfrage und den unterrichtsplanerischen Schritt der ›fachwissenschaftlichen Orientierung‹ mit den universitären Theologien und deren Wissensordnungen verkoppelt, sondern auch in personalen, administrativen, politischen uvm. Hinsichten. Im Speziellen ist der Problemkomplex Konfessionslosigkeit keine auf den Religionsunterricht beschränkbare Herausforderung mehr. Dessen damit indizierter »Plausibilisierungsstress« betrifft also nicht mehr (nur) fachdidaktische und religionspädagogische Fragen, sondern greift auch auf das »Curriculum[.] des Theologiestudiums« (Domsgen & Witten, 2022, S. 358) aus. Insofern ist von einer Problemdynamik auszugehen, die nicht nur das religionsdidaktische, sondern auch das theologie- und hochschuldidaktische Atelier betrifft. Das aber wäre ein ganz eigenes Thema.

Literatur

- Arnold, K.-H. & Lindner-Müller, C. (2023). Heterogenität aus der Perspektive von Pädagogischer Diagnostik sowie Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen* (S. 243–262) (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bundesverfassungsgericht (1987): Beschluß vom 25.02.1987 (1 BvR 47/84) – DRsp Nr. 1992/247.
- Boschki, R. (2017). *Subjekt*. In WiReLex. URL: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Subjekt.100312>.
- Criblez, L., Giudici, A., Hofstetter, R., Manz, K. & Schneuwly, B. (Hg.) (2023). *Die schulische Wissensordnung im Wandel. Schulfächer, Lehrpläne und Lehrmittel*. Zürich: Chronos.
- Cyranka, D., Matut, D. & Soboth, C. (2020). *Finden und Erfinden. Die Romantik und ihre Religionen 1790–1820*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Dieterich, V.J. (2007). *Religionslehrplan in Deutschland (1870–2000). Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs in den amtlichen Vorgaben*. Göttingen: V&R unipress.
- Doyé, G. & Keßler, H. (Hg.) (2002). *Konfessionslos und religiös. Gemeindepädagogische Perspektiven. Eckart Schwerin zum 65. Geburtstag*. Leipzig: EVA.
- Domsgen, M. (Hg.) (2005). *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands*. Leipzig: EVA.
- Domsgen, M. (2021). Konfessionslosigkeit im Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheiten. Religionsdidaktische Perspektiven. In B. Grümme, T. Schlag & N. Ricken (Hg.), *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 201–214). Stuttgart: Kohlhammer.
- Domsgen, M. (2022). Von heimlichen und offenen Normalitäten. Was unser Nachdenken über Konfessionslosigkeit offenbart. In U. Kropač & M. Schambeck (Hg.), *Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* (S. 29–45). Freiburg i.Br.: Herder.

- Domsgen, M. & Witten, U. (2022). *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen* (Religionswissenschaft 26). Bielefeld: transcript.
- Duncker, L. (1999). Perspektivität und Erfahrung. Kontrapunkte moderner Didaktik. In H.G. Holtappels & M. Horstkemper (Hg.), *Neue Wege in der Didaktik. Analysen und Konzepte zur Entwicklung des Lehrens und Lernens* (S. 44–57). Weinheim: Juventa.
- Duncker, L. & Siepmann, K. (2021). Diskursivität in Schule und Unterricht. Anstöße zur Weiterentwicklung einer bildungstheoretischen Didaktik. *Pädagogische Rundschau*, 75(3), S. 275–291.
- Evers, D. (2022). Plurale Positionalität: Fünf Impulse für einen konfessionellen Religionsunterricht aus systematisch-theologischer Perspektive. In M. Domsgen & U. Witten (Hg.), *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 71–84) (Religionswissenschaft 26). Bielefeld: transcript.
- Färber, C. (2019). Subjektivierung in der Pädagogik. Das Subjekt zwischen Ent- und Ermächtigung. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 75–92). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Gennerich, C., Käbisch, D. & Woppowa, J. (2021). *Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität. Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen* (Religionspädagogik innovativ 39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Germann, M. & Wiesner, C. (2013). Schule und Religion in der Entwicklung des Schulwesens in Deutschland. *RdJB*, 61(4), S. 396–424.
- Gojny, T., Lenhard, H. & Zimmermann, M. (2022). *Religionspädagogik in Anforderungssituationen. Fachdidaktisches Basiswissen für Studium und Beruf*. Göttingen: V&R.
- Grethlein, C. (2005). *Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis*. Göttingen: V&R.
- Grümme, B. (2021a). *Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung*. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Grümme, B. (2021b). Praxeologie. Eine längst überfällige Bereicherung für die Religionspädagogik, *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 20(1), S. 179–193.
- Grünshläger-Brenneke, S. & Röse, M. (2020). *Die Reli-Reise 1/2*, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern* (Studien zur Bildungsgangforschung 8). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Käbisch, D. (2014a). *Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung* (PThGG 14). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Käbisch, D. (2014b). Konfessionslose verstehen. Eine vernachlässigte Bildungsaufgabe nicht nur an evangelischen Schulen. In A. Schulte (Hg.), *Evangelisch Profil zeigen im religiösen Wandel unserer Zeit. Die Erfurter Barbara-Schadeberg-Vorlesungen* (S. 170–189). Münster: Waxmann.
- Käbisch, D. (2021). Religionsunterricht mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern. Ein Corona-Update zu den Aufgaben globaler und ethischer Bildung. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 20(1), S. 49–61.

- Klafki, W. & Stöcker, H. (2007). Innere Differenzierung des Unterrichts. In W. Klafki (Hg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (S. 173–208) (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kleinschmidt, A. (2004). Zeig, wo du stehst! Einfache soziometrische Übungen in Unterricht und Gemeindegruppen. URL: rpi-loccum.de/material/pelikan/pel3-04/kleinz [Zugriff: 15.08.2023].
- Klieme, E., Artelt, C. & Stanat, P. (2001). Fächerübergreifende Kompetenzen. Konzepte und Indikatoren. In F.E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 203–218) (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Krautz, J. (2019). Pädagogik als téchne, der Lehrer als artifex. Kunstlehre/Lehrkunst und ihre Bedeutung für Lehrerbild und Lehrerbildung. *Pädagogische Korrespondenz*, 59, S. 75–100.
- Kropač, U. & Schambeck, M. (Hg.) (2022). *Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Kubik, A., Klinger, S. & Saçlam, C. (Hg.) (2022). *Neuvermessung des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG. Zur Zukunft religiöser Bildung*. Göttingen: V&R unipress.
- Lorenzen, S. (2021). *Positionierung im Religionsunterricht, interreligiös*. In WiReLex. URL: https://doi.org/10.23768/wirelex.Positionierung_im_Religionsunterricht_interreligios.200876.
- Lütze, F. M. (2022). Verständigung, wo nichts selbstverständlich ist. Herausforderungen für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts in Ostdeutschland. In U. Kropač & M. Schambeck (Hg.), *Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* (S. 264–278). Freiburg i.Br.: Herder.
- Martens, M. (2015). Differenz und Passung. Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. *ZQF*, 16(2), S. 211–229.
- Meyer, K. (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen: V&R.
- Müller, A.C. (2014). *Predigt schreiben. Prozess und Strategien der homiletischen Komposition* (APTh 55). Leipzig: EVA.
- Müller, A. (2007). Kommunikation üben. In L. Rendle (Hg.), *Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht* (S. 116–134) (8. Aufl.). München: Kösel.
- Polke, C. (2020). Religion in der Schule. Ethisch-theologische und religionspolitische Erwägungen. In J. Willems (Hg.), *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung* (S. 25–45). Bielefeld: transcript.
- Roose, H. (2023). Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen 2.0. In B. Grümme & M.L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 45–57). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosenow, G. (2016). Individuelles Symbolisieren: Zugänge zu Religion im Kontext von Konfessionslosigkeit. Leipzig: EVA.
- Rosenow, G. (2021). *Subjektorientierte Religionspädagogik konkret. Praxisbausteine für Schule und Gemeinde* (calwer materialien. Anregungen und Kopiervorlagen). Stuttgart: Calwer.
- Rothgangel, M. & Schröder, B. (Hg.) (2020). *Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten. Kontexte. Aktuelle Entwicklungen*. Leipzig: EVA.

- Schröder, B. (2022). Welche Formen von Religionsunterricht existieren neben dem konfessionellen Religionsunterricht – offiziell und im Graubereich. In A. Kubik, S. Klingner & C. Sağlam (Hg.), *Neuvermessung des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG. Zur Zukunft religiöser Bildung* (S. 149–178). Göttingen: V&R unipress.
- Schwarz, S. (2019). *SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke – Theoretische Überlegungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Simojoki, H. (2018). Kontextsensibles Unterrichten in konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt. In S. Eisenhardt, K.S. Kürzinger, E. Naurath & U. Pohl-Patalong (Hg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich* (S. 54–60). Göttingen: V&R.
- Willems, J. (2020). Interreligiöse Bildung – Und wo bleiben die Nichtreligiösen? In ders. (Hg.), *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung* (S. 387–402). Bielefeld: transcript.
- Willems, J. (2022). Konfessioneller Religionsunterricht mit konfessionslosen und/oder nichtreligiösen Schüler:innen – Im Spannungsfeld von positiver und negativer Religionsfreiheit. In U. Kropač & M. Schambeck (Hg.), *Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* (S. 112–128). Freiburg i. Br.: Herder.
- Witten, U. (2020). *Inklusion und Religionspädagogik. Eine wechselseitige Erschließung* (Religionspädagogik innovativ). Stuttgart: Kohlhammer.

Empowerment-orientiert Inhalte für den Religionsunterricht auswählen

Eine Wegmarkierung

Michael Domszen

Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten? Zunächst einmal ganz pragmatisch. Keine Lehrkraft beginnt bei null. Sie agiert vielmehr in vorgespurten Bahnen. Grundlegend dafür sind zunächst einmal die rechtlichen Regelungen. Die meisten Bundesländer folgen hier den grundgesetzlichen Vorgaben, die bestimmen, dass der Religionsunterricht »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« (Art. 7, Abs. 3 GG) zu erteilen ist. Dort, wo dies nicht der Fall ist, finden sich Ausnahmeregelungen. Sie setzen andere Schwerpunkte, sind aber dennoch immer auch auf das Kennenlernen von Religionen ausgerichtet, was vielfältige inhaltliche Überschneidungen zum konfessionellen Ansatz mit sich bringt. Allen gemeinsam ist, dass es Kommissionen gibt, die auf der Basis dieser Festlegungen Lehrpläne bzw. Kerncurricula erarbeiten und auf diese Weise inhaltliche Schwerpunktsetzungen vornehmen. Bei aller Unterschiedlichkeit in den einzelnen Bundesländern sowie der Spezifik der Schulformen zeigen sich hier erstaunliche Übereinstimmungen, so dass man durchaus von einem »weitgehend homogene(n) Thementableau« sprechen kann, das sich »für den Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen herauskristallisiert« (Schröder, 2021, S. 408) hat. Auf dieser Grundlage agieren die Lehrkräfte und setzen dabei eigene Akzente. Sie orientieren sich an fachlichen (Lehrpläne), medialen (Lernmaterialien), strukturellen (Ein- oder Zweistündigkeit, Verortung im Stundenplan), personalen (Gruppenzusammensetzung und Vorlieben der Lehrkraft) und aktuellen (tagesaktuelle Ereignisse) Gegebenheiten.

Erhellend und weiterführend ist hier die Unterscheidung zwischen Makro- (rechtliche Rahmenbedingungen), Meso- (Bildungspläne und -medien) und Mikroebene (Entscheidung der Lehrkräfte), die von den Herausgeberinnen dieses Bandes im Anschluss an Schröder und Gojny (Schröder, 2021, S. 401; Gojny, Schwarz & Witten, 2020, S. 220) stark gemacht wird. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die Mikroebene, ließen sich aber vom Grundsatz auch auf die Mesoebene ausweiten.

1 Relativierung der Inhaltsfrage im (religions)didaktischen Setting

Fachdidaktisch steht die Inhaltsfrage gegenwärtig nicht im Zentrum der Überlegungen. Bisweilen wird sie in religionsdidaktischen Entwürfen sogar gar nicht ausdrücklich thematisiert (Kropač & Riegel, 2021). Es scheint, dass mehr oder weniger Einverständnis darüber herrscht, was im evangelischen und katholischen Religionsunterricht zu thematisieren sei. Neben den Quellen des Christentums geht es um christliche Ausdrucksformen, um Gott, Jesus Christus und Kirche sowie um christliche Anthropologie und Ethik. Außerdem sollen die verschiedenen christlichen Konfessionen und Religionen sowie säkulare Deutungen von Welt thematisiert werden.¹

Diese christlich-konfessionell gegebene Übereinstimmung darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich in der Religionsdidaktik seit den 1960er und 1970er Jahren grundlegende Änderungen vollzogen haben. Standen die inhaltlichen Setzungen im Rahmen dogmatischer Vorgaben bis dahin vom Grundsatz her fest, so dass diese Inhalte nur über das Schuljahr hinweg zu verteilen waren (Stoffverteilungsplan), kam es im Zuge der Curriculumstdidaktik zu einer Neugewichtung der Inhaltsfrage. Sie wurde relativiert, indem der Blick von den Inhalten weg auf das zu erreichende Ziel zu richten war. Inhalt und Ziel wurden auf diese Weise auf neue Weise miteinander verbunden. Zentral sind nun nicht mehr die Inhalte an sich, sondern das, was anhand der Inhalte gelernt werden soll. Die Inhalte sind also von vornherein ins Verhältnis zu setzen zur Lebenswirklichkeit der Lernenden. Sie werden im wahrsten Sinne des Wortes relativiert. Die ins Auge gefassten Lernendenzustände in Form von Lernzielen geben dabei die Richtung vor, denn: »(I) f you're not sure where you're going, you're liable to end up some place else« (Mager, 1997, S. vi) Inhalt und Ziel sind immer im Zusammenhang zu sehen. Festlegungen auf der Grundlage fachwissenschaftlicher, d.h. inhaltlicher, Erwägungen allein reichen also nicht aus.

Die hier skizzierte Grundrichtung wurde im Zuge der Kompetenzorientierung noch einmal verstärkt, indem nach dem sog. »PISA-Schock« (Obst, 2010, S. 14) Anfang der 2000er Jahre in profilierender Weise die Aufmerksamkeit auf die Resultate von Lernprozessen gelenkt wurde. Begrifflich wurde das als »Outcome« gefasst. »Der gesamte Bildungsprozess sollte künftig von seinem erwünschten Ende her konzipiert werden« (ebd., S. 16). Anvisiert wurde damit der »Aufbau von Kompetenzen, Qualifikationen, Wissensstrukturen, Einstellungen, Überzeugungen, Werthaltungen, also von Persönlichkeitsmerkmalen bei Schülerinnen und Schülern, mit denen die Basis für

1 Die entsprechenden Kategorien lauten hier z.B. im Handbuch für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht: »Nach den Quellen des Christentums fragen: Die Bibel und ihre Auslegung«, »Nach den Ausdrucksformen christlicher Religion fragen: Dialekte und Gestalten des Christentums«, »Nach den Menschen in seiner Lebenswelt fragen: Theologie Anthropologie und Ethik«, »Nach Gott fragen: Gottesverständnis und Offenbarung«, »Nach Jesus Christus fragen: Person, Botschaft, Handeln Jesu und die Christologie«, »Nach der Gemeinschaft der Christinnen und Christen fragen: Kirche(n) weltweit und Ekklesiologie«, »Nach der Geschichte des Christentums fragen: Das unterschiedliche Verständnis von Tradition«, »Nach anderen Religionen fragen: Christentum in Beziehung und Vergleich« »Nach tragfähigen Deutungen des Lebens fragen: Identität und Sinn im Streit der Weltanschauungen« (Schröder & Woppowa, 2021, S. 63–468). Eine vergleichbare Systematik findet sich auch bei Stögbauer-Elsner, Lindner & Porzelt, 2021, S. 155–246.

ein lebenslanges Lernen zur persönlichen Weiterentwicklung und gesellschaftlichen Beteiligung gelegt ist.« (Klieme et al., 2003, S. 6f.)

Auf diese Weise kam es zu einer verstärkten Orientierung an Problemlösefähigkeiten. Letztlich geht es darum, Lernende in die Lage zu versetzen, »komplexe Anforderungen erfolgreich zu bewältigen« (Obst, 2010, S. 24). Wissen und Können werden hier ganz eng miteinander verknüpft. Es geht nicht lediglich darum, Inhalte zu wissen, sondern sie »in multiplen Situationen« (ebd., S. 27) nutzen zu können. Auf diese Weise werden die Inhalte noch einmal neu relativiert. Die ihnen innewohnende Eigenlogik ist von vornherein ins Verhältnis zu setzen mit den anvisierten Kompetenzen, die erreicht werden sollen. Der Schwerpunkt verschiebt sich dadurch noch einmal: Weg von den nach primär fachwissenschaftlicher Logik zu bestimmenden Inhalten hin zu den im Blick auf bestimmte Anforderungen zu sichernden »Outcomes«.

In der Kompetenzorientierung wird der Blick auf »Anwendungssituationen« (ebd., S. 27) gerichtet, die mittels der gelernten Inhalte (besser) bewältigt werden können sollen. Das trägt in die hier zu verhandelnde Frage nach der Gewinnung der Inhalte des Religionsunterrichts eine Logik der Anwendungsorientierung im Sinne der Lebensbewältigung ein, die der fachwissenschaftlichen Logik zwar nicht fremd ist, aber durchaus in Spannung zu ihr steht. Dahinter steht nicht zuletzt der theologisch zu formulierende Vorbehalt gegenüber einer Verzweckung von Religion. Auch wenn Religion nicht in ihrer Funktion aufgeht, heißt es dennoch, dass sie bestimmte Funktionen erfüllt. Insofern ist diese Perspektive aufzunehmen und theologisch verantwortet weiterzuführen. Auf diese Weise kommt es zu einer spezifischen Einbettung der Inhaltsfrage. Sie steht von vornherein in Relation zur Dimension der Lebensgestaltung. Ob und inwiefern Inhalte relevant sind bzw. werden, erweist sich im Praxisvollzug.

Die hier benannte Grundrichtung ist seit der Curriculumsdidaktik gleich: Die Fixierung auf die Inhaltsfrage wird relativiert durch die Einbettung in einen Zielhorizont, der sich an den Lernenden selbst orientiert und von dort her die Inhaltsauswahl mitbestimmt.

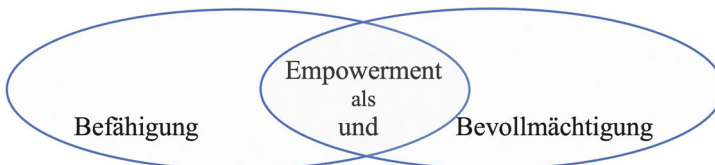
2 Rahmung der Inhaltsfrage durch Empowerment-Diskurse

Die eben skizzierte Entwicklung im didaktischen Zugriff wird durch gesellschaftliche Transformationen verstärkt und teilweise auch initiiert. Sie können mit den Stichworten der Optionsgesellschaft, der säkularen Gesellschaft und der Mediengesellschaft bezeichnet werden (Domsgen, 2019, S. 194–227) und stehen für Veränderungen im Zugriff auf den Unterrichtsgegenstand Religion und eine veränderte Rahmung jeglicher Annäherungen an Religion. Im Religionsunterricht wirkt sich das beispielsweise dahingehend aus, dass unterstützende Faktoren wie die Kenntnis biblischer Geschichten oder lebensgeschichtliche bzw. alltägliche Berührungspunkte mit religiöser Praxis nicht vorausgesetzt werden können. Das zwingt einerseits zu einer verstärkten Elementarisierung, indem neu danach zu fragen ist, welche Inhalte fundamental und zugleich exemplarisch für größere Zusammenhänge und Grundlinien sind. Andererseits gewinnen nicht inhaltsgebundene Faktoren in der didaktischen Arbeit eine noch größere Bedeutung, als sie im Unterrichtsprozess ohnehin schon haben. Zu denken ist hier beispielsweise an die

Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden oder an ein Methodensetting, das den Möglichkeiten und Interessen der Lernenden gerecht wird.

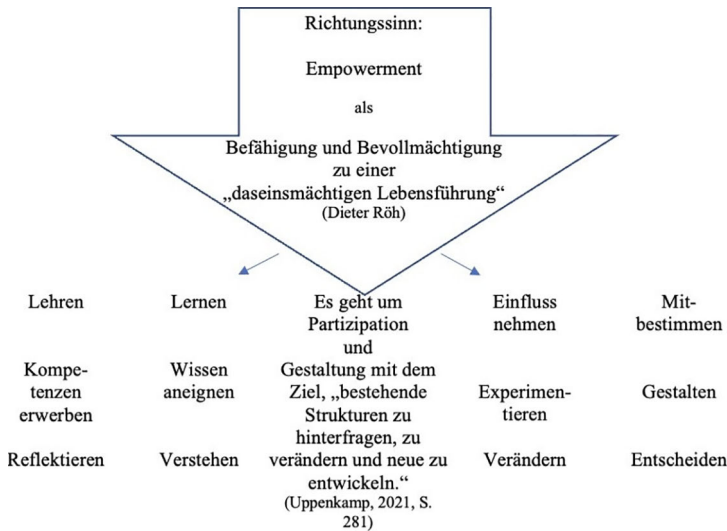
Die hier ganz knapp benannten Transformationen lassen sich unter der Perspektive einer schwindenden oder eben einer gänzlich ausgefallenen Selbstverständlichkeit in der Auseinandersetzung mit Religion bündeln. Dass Bildung und Religion zusammengehören, gilt schon lange nicht mehr als ausgemacht und zwar in doppelter Hinsicht: Einerseits mit Blick auf die Behauptung, dass »Biografie und Bildung aus christlicher bzw. evangelischer Perspektive fragmentarisch und defizitär bleiben, wenn sie nicht die Auseinandersetzung mit daseins- und wertorientierenden Fragen und die Sache nach einer existenziell tragfähigen Gestalt der Lebensführung und -deutung im Horizont des Unbedingten einschließen« (EKD, 2022, S. 11f.) und andererseits mit Blick auf die Annahme, dass Religion ohne Bildung unvollständig sei. Wohl gemerkt, damit wird nicht die grundsätzliche Verwiesenheit von Religion und Bildung aufeinander in Abrede gestellt, die Michael Meyer-Blanck so prägnant auf den Punkt gebracht hat: »Religion ohne Bildung ist unvollständig, Bildung ohne Religion ist ebenso gefährlich.« (Meyer-Blanck, 2003, S. 280) Allerdings wird sie lebensgeschichtlich von einer wachsenden Zahl von Menschen nicht mehr ohne weiteres geteilt. Sie bedarf vielmehr der Plausibilisierung, und dies nicht nur im Feld kognitiver Auseinandersetzung, sondern im (selbst)evidenten Vollzug. Für religiöse Bildungsprozesse im schulischen Religionsunterricht stellt das eine besondere Herausforderung dar, geht es hier zwar um die Auseinandersetzung mit einer Praxis, aber eben nicht einfach um das Erlernen dieser Praxis selbst. Besonders deutlich wird das beim Thema Gebet. Es braucht die Auseinandersetzung mit der Gebetspraxis. Zugleich kann diese Praxis nicht einfach verbindlich gemacht werden. Anders ausgedrückt: Um die in der Kompetenzorientierung angestrebten Fähigkeiten in der Auseinandersetzung mit Religion auch erreichen zu können, bedarf es gesonderter Anstrengungen und Schwerpunktsetzungen.

Impulse dafür lassen sich aus den Diskursen in der Gemeindepsychologie, der Sozialen Arbeit, der Heilpädagogik und der kritischen Pädagogik gewinnen (Bucher, 2021, S. 228–324). In religionsdidaktischer Fokussierung lässt sich Empowerment als »Befähigung und Bevollmächtigung« übersetzen, insofern sich mit diesen Begriffen ein »Kris-tallisationspunkt der terminologischen Übertragung« (ebd., S. 38) markieren lässt, wodurch die personale und strukturelle Ebene miteinander gekoppelt werden.



Die Lernenden treten damit von vornherein in ihren jeweiligen Kontexten in den Blick, der sie prägt und Lernprozesse entscheidend bestimmt. Das Gelernte (Befähigung) muss angeeignet werden, indem sich Lernende dessen in der ihr eigenen Weise bemächtigen (Bevollmächtigung). Genau dafür geben die benannten Bezugsdisziplinen wichtige Impulse. Sie brauchen an dieser Stelle nicht einzeln dargestellt zu werden.

Weiterführend ist hier vor allem der damit benannte »Richtungssinn«, der religiöse Lernprozesse in den Horizont einer »daseinsmächtige(n) (und; M.D.) selbstbestimmte(n) Lebensführung« (ebd., S. 265) einschreibt. Die damit anvisierte Richtung ergibt sich nur dann, wenn neben die dafür notwendigen Befähigungen die Möglichkeit tritt, diese Kompetenzen auch in Anschlag zu bringen, d.h. sich ihrer zu bemächtigen (was immer auch die Möglichkeit einschließt, sie abzulehnen).



Theologisch steht dahinter die Denkfigur vom allgemeinen Priestertum. Sie markiert die Möglichkeit, sein Leben in neuer Weise bestimmen zu können. Dazu gehört auch, sich in neuer Weise in die Community einbringen zu können, in der man lebt. Zentral dafür ist die Gottesrelation. Sie wird auf diese Weise ganz eng an Fragen der Lebensführung geknüpft.

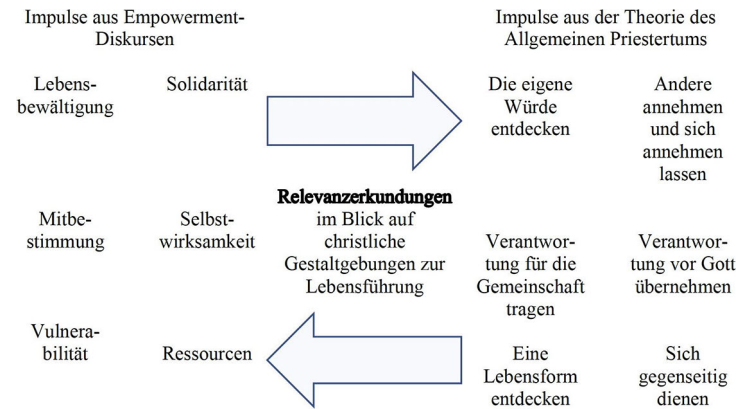
Im Blick ist damit die Vorstellung von der Berufung des Einzelnen: »Jeder ist von Gott mit Fähigkeiten ausgestattet und soll sich damit zum Nutzen aller in der Gesellschaft einbringen ... Anders gesagt: Ich bin von Gott mit mir selbst beschenkt und kann dieses Geschenk meiner selbst weiterverschenken.« (Wegner, 2021, S. 14) Eine solche Zielrichtung, die als Weiterführung einer Orientierung am Bildungsparadigma verstanden werden soll, legt auch didaktisch den Schwerpunkt auf die Ermöglichung einer »daseinsmächtigen Lebensführung« (Röh, 2013) unter Inanspruchnahme des Christlichen.

3 Profilierung der Inhaltsfrage im Fokus von Lebensbewältigungsfragen

Die eben skizzierte Grundrichtung ist nicht nur pädagogisch und theologisch anschlussfähig, sondern kann mit Blick auf die Profilierung des Lerngegenstands im Religionsunterricht als zentral markiert werden. Die benannten Tendenzen der gesellschaftlichen Transformation korrespondieren mit einer inhaltlichen Zuspitzung, die in der christ-

lichen Überlieferung zentral ist, aber in der Vergangenheit oft eher in den Hintergrund trat. Denn durch »die lange Zeit erzwungene allgemeine Kircheng Zugehörigkeit der Menschen in unserem Kulturkreis und die dementsprechende Reduktion der sog. kirchlichen Verkündigung auf Glaubensinhalte ist der Grundcharakter des Christseins als Lebensform in den Hintergrund getreten bzw. weithin vergessen« (Grethlein, 2022, S. 424) worden. Insofern stellt sich »die theo-logische Aufgabe, die christliche Lebensform als aktuelle Möglichkeit der Lebensgestaltung zu kommunizieren und Raum für deren individuelle und soziale Praxis zu eröffnen. Reduktionen auf Kultus, Glauben oder Ethik sind hierbei nicht tragfähig.« (ebd., S. 425)

In der interpretativen Vermittlung pädagogischer und theologischer Diskurse zum Begriff Empowerment ergeben sich folgende Schwerpunkte eines Religionsunterrichts, der sich dem Verstehen der christlichen Lebensform verpflichtet weiß²:



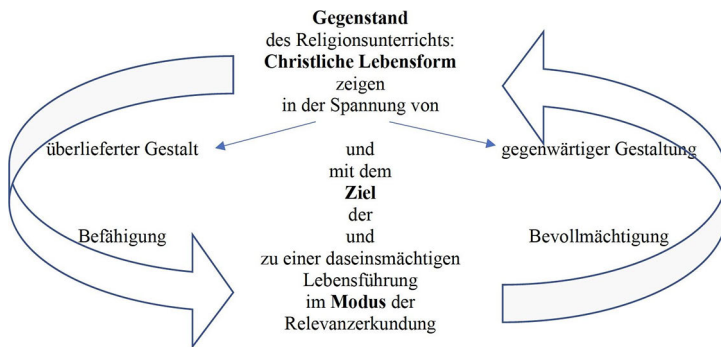
Der Mensch wird hier als vulnerabler Mensch in den Blick genommen. Als verletzte und sich gegenseitig verletzende Menschen, die in einer verletzten und verletzenden Welt leben, brauchen wir alle (in je spezifischer Weise) »empowerment« (Bucher & Domsgen, 2023, S. 175). In diesem Horizont wird nun nach den Relevanzen gesucht, die das Christliche in Form von Überlieferung und gegenwärtiger Praxis für eine daseinsmächtige Lebensführung bereithält. Besonders geschaut wird dabei auf die Gestaltung von Zeiten und Orten durch die Kommunikationsmodi des Evangeliums und ihre Spielarten (Domsgen, 2019, S. 374 unter Bezug auf Grethlein, 2016).

Die Frage nach der Auswahl der Inhalte wird auf diese Weise doppelt gerahmt. Einerseits, indem diejenigen Aspekte der Überlieferung und ihrer Auslegungen fokussiert werden, die die Lebensform Christsein konturieren helfen mit Blick auf die darin überlieferte Gestalt. Das wird mit dem Begriff der Befähigung markiert. Andererseits sind diejenigen Aspekte zu fokussieren, die dazu verhelfen, eigene Aneignungsformen zu entwickeln, die immer auch die Möglichkeit der Distanzierung einschließen. Schließlich geht es nicht um die bloße Adaption der überlieferten Gestalt, sondern um deren

2 Zur Visualisierung nutze ich ein von Georg Bucher entworfenes Schema, das wir für einen gemeinsamen Vortrag verwendet haben. Vielen Dank!

kontextuell und lebensgeschichtlich notwendige Gestaltung. »Das Christentum eröffnet dem Einzelnen einen sozialen Spielraum zur Lebensführung.« (Laube, 2015, S. 48) Wie und ob er ihn ausfüllt und gestaltet, ist seine Sache. »Niemand kann sein Leben allein führen, auch wenn jeder sein Leben nur selbst führen kann.« (Ebd.)

Gegenstand des (christlichen) Religionsunterrichts bildet der »in sich vielfältig differenzierte soziale Praxiszusammenhang« (ebd., S. 45) der christlichen Lebensform. Es geht dabei um die Thematisierung der »Zusammenhänge von Praktiken und Orientierungen und Ordnungen sozialen Verhaltens«, die sich als »Interpretations- und Funktionszusammenhang« (Jaeggi, 2014, S. 106) verstehen lassen. Mit dem Begriff der Lebensform wird die »biegsame Kategorie ›Leben‹« mit dem »Ordnungsprinzip ›Form‹« zusammengebracht und damit gleichermaßen »– besondere – Individualität und – allgemeine – Sozialität« (Grethlein, 2018, S. 19) in den Blick genommen. Zentral für die hier zu verhandelnde Thematik ist der Zusammenhang von Form und Inhalt. Eine Engführung auf kognitive Sätze und damit auf lediglich dogmatisch zu gewinnende Inhalte ist damit ausgeschlossen.



Die einzelnen Inhalte der Unterrichtsstunde sind nur in der Korrelation von Inhalt und Form zu gewinnen. Das gilt in doppelter Perspektive. Einerseits sind die Inhalte immer auch in ihrer formgebenden Praxis in den Blick zu nehmen. Andererseits bedarf die Auseinandersetzung mit dieser Praxis immer auch einer Rückbindung an überlieferte Inhalte. Beides ist mit einer kritischen Reflexion verbunden. Der Zusammenhang von Inhalt und Form ist also für den Religionsunterricht zentral.

Der Erwerb religiöser Kompetenz ist ohne die Dimension religiöser Erfahrung schlecht möglich. Deshalb sind religiöse Erfahrungen in Lernprozessen »pädagogisch zu arrangieren, wobei immer darauf zu achten ist, dass sie nicht unter der Hand zum Ziel religiöser Bildung« (Domsgen, 2019, S. 499) werden.

Für die Festlegung der Inhalte des Unterrichts heißt das, dass sie in einem zirkulären Verfahren zu gewinnen sind aus den Dimensionen von Inhalt und Form der christlichen Lebensform. Hilfreich dafür kann die Unterscheidung dreier Modi der Kommunikation des Evangeliums sein, die Christian Grethlein vorgeschlagen hat: »Lehren und Lernen, die Wirklichkeit auf Gottes Wirken hin zu durchblicken, gemeinschaftliches Feiern, gekennzeichnet durch Inklusion und Solidarität, sowie Helfen zum Leben, das letztlich über den biologischen Tod hinausreicht.« (Grethlein, 2018, S. 243) Diese Kommunikati-

onsmodi sind in ihren unterschiedlichen Spielarten in den Blick zu nehmen und unterrichtlich einzuholen. Konkret bedeutet das, dass Lernprozesse immer auch rückzubinden sind an die Modi des Feierns und Helfens. Zugespitzt ließe sich sagen: Die Lerngegenstände des Religionsunterrichts, also das womit und woran gelernt wird, lassen sich nicht auf Inhalte reduzieren. Vielmehr geht es darum, die Einbettung bzw. Rückbindung dieser Inhalte auf kommunikative Vollzüge hin sichtbar zu machen.

Eine Empowerment-orientierte Didaktik nimmt dafür Relevanzsetzungen aus unterschiedlichen Bereichen heraus auf (vgl. auch Dube, Gärtner, Hußmann, Ralle & Thiele, 2019), um mit und an ihnen Relevanzerkundungen der Schüler*innen zu initiieren und zu ermöglichen. Da sich das Profil gesellschaftlich-kultureller Überformungen der Gestaltungsdimension der christlichen Lebensform massiv verändert hat und weiterhin verändert, indem die Prägekraft überlieferter Formen zurückgeht oder gänzlich ausfällt, treten die aus sich heraus gesetzten, fachwissenschaftlichen Logiken in ihrer Bedeutsamkeit zurück. Mit Blick auf die Inhaltsebene des Religionsunterrichts heißt das: Die wissenschaftspropädeutische Dimension tritt zugunsten der immer wieder neu vorzunehmenden Plausibilisierung an den konkreten Herausforderungen des Lebens zurück. Dadurch gewinnt die Lebensgestaltungsdimension eine neue Bedeutung. Sie ist quasi das Nadelöhr, durch das alle Inhalte des Religionsunterrichts hindurchmüssen und bestimmt, was als relevant erachtet wird und was nicht.

Für die Gewinnung der jeweiligen Stundeninhalte können Perspektiven erhellend sein, die sich aus einem ersten etymologischen Zugang ergeben. Das lateinische Verb *relevare* verweist auf zwei wesentliche Linien. Zum einen steht es für eine »Erleichterung« im Hinblick auf eine Last wie schweres Material oder auch Durst. Zum anderen bedeutet es *etwas in die Höhe heben*. Daraus leitet sich das Wort *Relief* ab, das ein sich von einem Untergrund herausgearbeitetes und somit heraustretendes plastisches Bildwerk bezeichnet (Hild, 2023). Die Inhalte des Religionsunterrichts sind so zu profilieren, dass sie einerseits der Lebensbewältigung dienen können und sich andererseits an ihnen etwas aufzeigen lässt, was für die christliche Lebensform insgesamt von Bedeutung ist. Was im Einzelnen wie relevant wird, lässt sich – trotz aller unverzichtbaren Reflexionen vorab – nicht eindeutig bestimmen. Es kann sich nur erweisen, wenn Schüler*innen der Raum gegeben wird, dies zu prüfen. Themenfindung im Modus der Relevanzerkundung muss deshalb notwendigerweise kontextuell, partizipativ und experimentell ausfallen. Das ist nicht unbedingt ein neuer Gedanke (Hilger, Ritter, Lindner, Simojoki & Stögbauer, 2014, S. 151), aber einer, der immer wieder ins Gedächtnis zu rufen ist und mit Blick auf Empowerment als Modus und Ziel des Religionsunterrichts neue Dringlichkeit und ein klareres Profil erhalten kann.

Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten? Empowerment-orientiert ergibt sich hier ein besonderer Blick auf die christliche Lebensform als Inhalt des Religionsunterrichts. In der Thematisierung dessen wird dem Einzelnen ein sozialer Spielraum der Lebensführung eröffnet. Die sozialen Praktiken des Christlichen bestehen vor den Subjekten, entstehen aber zugleich nur durch sie (Laube, 2015, S. 48). Die Inhalte des Religionsunterrichts sind genau daraufhin auszuwählen, dass sie diese Doppelperspektive aufnehmen können und sie zu verstehen helfen.

Literatur

- Bucher, G. (2021). *Befähigung und Bevollmächtigung. Interpretative Vermittlungen zwischen allgemeinem Priestertum um empowerment-Konzeptionen in religionspädagogischer Perspektive*. *APrTh*, 81. Leipzig: EVA
- Bucher, G. & Domsgen M. (2023). Empowerment-bezogene Religionspädagogik. In B. Grümme & M. L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 171–183). Stuttgart: Kohlhammer.
- Domsgen, M. (2019). *Religionspädagogik. LETh*, 8. Leipzig: EVA.
- Dube, J., Gärtner, C., Hußmann, S., Ralle, B. & Thiele, J. (2019). Der Weg zur Handlungsbefähigung. Ein fachdidaktikenübergreifendes Strukturmodell zur Schaffung von Sinnangeboten. In B. Ralle & J. Thiele (Hg.), *Sinnstiftende Lehr-Lern-Prozesse initiieren. Zur Rolle von Kontexten in der Fachdidaktik* (S. 17–35). Münster/New York: Waxmann.
- EKD (2022). *Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen. Eine Richtungsanzeige der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend für die vernetzende Steuerung evangelischer Bildung*. Leipzig: EVA.
- Gojny, T., Schwarz, S. & Witten, U. (2020). Die Inhalte des Religionsunterrichts in der Kritik – eine mehrperspektivische Annäherung an eine religionspädagogische Grundfrage. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(2), S. 112–131.
- Grethlein, C. (2016). *Praktische Theologie* (2. Aufl.). Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Grethlein, C. (2018). *Christsein als Lebensform. Eine Studie zur Grundlegung der Praktischen Theologie*. Leipzig: EVA.
- Grethlein, C. (2022). Christsein als Lebensform – grundsätzliche Überlegungen. *ZThK*, 199(4), S. 414–426.
- Hild, C. (2023). Was uns unbedingt angeht? *Themenauswahl im Religionsunterricht*. In feinschwarz. Theologisches Feuilleton. URL: <https://www.feinschwarz.net/was-uns-unbedingt-angeht-themenwahl-im-religionsunterricht/> [Zugriff: 16.08.2023].
- Hilger, G., Ritter, W.H., Lindner, K., Simojoki, H. & Stögbauer, E. (2014). *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts* (2. Aufl.). München/Stuttgart: Verlagsgruppe Random House GmbH.
- Jaeggi, R. (2014). *Kritik von Lebensformen* (2. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Klieme E., Avenarius H., Blum W., Döbrich P., Gruber H., Prenzel M., Reiss K., Riqarts K., Rost J., Tenorth E. & Vollmer H. (2003). *Bundesministerium für Bildung und Forschung: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn/Berlin.
- Kropač U. & Riegel U. (Hg.) (2021). *Handbuch Religionsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Laube, M. (2015). Religion als Praxis. Zur Fortschreibung des christentumssoziologischen Rahmens der EKD-Mitgliedschaftsstudien. In H. Bedford-Strohm & V. Jung (Hg.), *Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft* (S. 35–49). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Mager, R. F. (1997). *Preparing Instructional Objectives. A Critical Tool in the Development of Effective Instruction* (1. Auflage 1962, 3. Auflage). Atlanta: CEP Press.
- Meyer-Blanck, M. (2003). Tradition – Integration – Qualifikation. Die bildende Aufgabe des Religionsunterrichts an Europas Schulen. *EvTh*, 63(4), S. 280–288.

- Obst, G. (2010). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht* (3. Aufl.). Göttingen: V&R.
- Röh, D. (2013). *Soziale Arbeit, Gerechtigkeit und das gute Leben. Eine Handlungstheorie zur das-seinsmächtigen Lebensführung*. Wiesbaden: Springer.
- Schröder, B. (2021). *Religionspädagogik* (2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schröder B. & Woppowa J. (Hg.) (2021). *Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Stögbauer-Elsner, E., Lindner K. & Porzelt B. (Hg.) (2021). *Studienbuch Religionsdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Uppenkamp, V. (2021). *Kinderarmut und Religionsunterricht. Armutssensibilität als religionspädagogische Herausforderung*. Religionspädagogik innovativ (Band 42). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wegner, G. (2021). Auf der Suche nach Antworten. Und jetzt, wie weiter? Corona hat die Schwäche der Kirchen als Akteure religiöser Kommunikation deutlich werden lassen. *FAZ Nr. 122, Feuilleton*, 29. Mai 2021, S. 14.

Religionsunterricht inhaltlich auch von (christlich-)religiöser Praxis her entwickeln!

Eine resonanzorientiert-performative Ermutigung

Silke Leonhard

Mit der Frage nach der Rolle religiöser und eben auch christlicher Praxis als Inhalt des Religionsunterrichts verbindet sich ein Gedankengang einer wissenschaftlich wie kirchlich verorteten Religionspädagogin, der thesenartig platziert und jeweils entfaltet wird. Angesichts wachsender Religionsferne werden für religiöses Lernen und Lehren neuere Ansätze performativer Didaktik aktiviert und mit Hartmut Rosas Resonanzansatz fortgeführt, so dass die Notwendigkeit resonanzorientierten Aufgreifens religiöser Praxis in den Blick kommt – auch für Religionslehrkräftebildung.

1. Was steht auf dem Spiel? Die Veränderungen religiöser Sozialisation gehen nicht nur mit dem Rückgang von Kirchenmitgliedschaft einher, sondern auch mit weniger Vertrautheit mit religiöser Praxis. Und: Mit nachlassender Anerkennung von Religion in öffentlichen Bereichen sinkt die Plausibilität von Religionsunterricht.

Worin liegen Motivationslagen dafür, Religionsunterricht inhaltlich von der Praxis christlichen Glaubens und auch von der Glaubenspraxis anderer Religionen her zu denken?

Was für einen traditionellen Christenmenschen bis zur Moderne selbstverständlich scheint, ist viel differenzierter, oft distanzierter, nicht erkennbar oder einfach im Schwinden. Erwiesenermaßen lässt mit dem Rückgang der Kirchenmitgliedschaftszahlen (KMU V und KMU VI) auch gerade die Vertrautheit mit christlichem Glauben und seiner »Ausübung« nach. Religionssoziologisch ist augenfällig, dass sich christliche Jugendliche zunehmend von kirchlichen Praxen und auch von der eigenen Religiosität distanzieren und personale Gottesbilder schwinden (Schröder, 2017, S. 218–220, 223; vgl. EKD, 2020). Zu religiöser Praxis und gelebten Formen christlicher Religion einen Zugang zu finden, wird damit nicht leichter. Daneben ist bekannt, dass von vielen Menschen spirituelle Formen (Lunk, 2014) auch jenseits der Kirche gesucht werden (Schröder, 2017, S. 218–220). Zu den gravierenden Veränderungen der Lebenswelt zählt auch das habitualisierte Befasstsein mit digitalen Medien (EKD, 2022).

Im Zuge sich lockernder Bindungen zu Religion wird auch der Religionsunterricht stärker marginalisiert, zuweilen für überflüssig erklärt oder aber für austauschbar mit Ethikunterricht, der hinsichtlich der Modelle zumeist ein Alternativ- oder Ersatzfach darstellt.

Klug ist, wenn sich Religionsunterricht als Unterrichtsfach des Nachdenkens zu Philosophie und Ethik ins Verhältnis setzt. Ein kooperatives Verhältnis mit produktiven Unterscheidungen gewinnt, wenn religiöse Perspektivität nicht nur denkbar, sondern auch als solche erfahrbar wird. Dabei ist es unbedingt notwendig, Haltungen der Weltanschauung und religiöse Haltungen zu respektieren und Überwältigungsverbote zu achten, kurzum: Differenz in Distanz und Nähe auszubalancieren. Ein unterrichtlicher Kontakt zu religiöser Praxis kann dort, wo die grundsätzliche Anerkennung von Religion im öffentlichen Raum gegeben ist, erfahrungs- und praxisbezogen auch die Plausibilität von Religion stärken. Wer stets das Fremde scheut, wird auch schwerer eine Akzeptanz gewinnen.

Deutlich gesagt: Es braucht einen besonderen Zugang zu religiöser Praxis im didaktischen Rahmen.

2. Christliche Religion wird traditionell in liturgischen, seelsorglichen und diakonischen Formen – und kulturprotestantisch überhaupt in Bildung – praktisch. Beten, Segnen bzw. Gesegnet-Werden und Feiern sind prominente performative Handlungsformen einer christlichen Lebenshaltung. Zugleich ist die gegenwärtige Haltung gesellschaftlich durch ein diskretes Christentum (Fechtner, 2015) mit einer milden Religiosität (Fechtner, 2023) geprägt, die Unverfügbarkeit und Empfänglichkeit in sich tragen.

Geht es um die Praxis christlichen Glaubens als Inhalt von Religionsunterricht, ergibt sich automatisch, dass die Frage nach dem *Was* auch eine didaktische Frage des *Wie* ist – nämlich: Wie glauben Christen? Wie machen das religiöse Menschen? Wie vollziehen sie Religion?

Christian Grethlein nennt zwei wesentliche Merkmale religiöser Praxis als Zielpunkte religionspädagogischer Bemühungen: Beten und Segen, was Segnen und Gesegnet-Werden einschließt. Beide sind Grundformen des Christseins.

Intentional verbindet sich damit: Menschen sollen als Kinder früh die Erfahrung machen und lernen, als Christ*in leben zu können (Grethlein, 2005, 186, 276–280).

Damit sind keine Kernkompetenzen, wohl aber Handlungen und Handlungserfahrungen gekennzeichnet. Ihr Fokus liegt auf einer liturgischen Elementarbildung. Was verleiht ihnen diese hohe Bedeutung? Phänomenologisch liegen in ihren Handlungen Formen der Beziehung zu und Prozesse der Kommunikation mit Gott – in der Pluralität der Religionen – als die Kontaktnahme zu einem göttlichen Gegenüber bzw. als Verbundenheit mit dem Transzendenten.

Wie in anderen theistischen Religionen ist das Gebet Ausdruck und Gestalt der Gottesbeziehung und damit Herzstück eines praktischen Verständnisses vom Christentum. Beten ist eine Form der rituellen, symbolischen Kontaktaufnahme zu Gott, in denen das eigene Leben symbolisch und rituell verortet wird – und zwar nicht allein im eigenen Lebenskontext, sondern in der Bezogenheit auf das Andere. Als performative Praxis ist Beten ein besonderer, leiblich geprägter Typus religiöser Kommunikation. Es geht um

die Hinwendung des Menschen zu Gott in unterschiedlichen Formen und Situationen, die individuell und gemeinschaftlich gelebt wird (Leonhard, 2018b).

Beten ist formaffin. In unterschiedlichen Formen und Haltungen drücken Menschen ihre individuellen wie kollektiven religiösen Erfahrungen aus, z. B. durch Psalmen als Gebetslieder in unmittelbarster und bilderreicher Sprache. In ihnen formieren sich deutlich Lob und Klage, Bitte und Dank sind grundlegende Formen des Kontakts zu Gott. Im Gebet begegnen Menschen Gott in einem leiblichen, beim Gemeinschaftsgebet sogar in einem zwischenleiblichen Resonanzraum (Peng-Keller, 2017, S. 14; Dalferth & Peng-Keller, 2016).

Verstehen geschieht in einem leiblichen Vollzug zwischen Sinn und Sinnlichkeit. Mit der Metapher einer vertikalen Resonanzbeziehung (Rosa, 2016, S. 441–442) lässt sich verdeutlichen, dass Gebet die menschliche Antwort auf göttliche Verheißung ist. In der christlichen Anthropologie verdeutlicht sich daran die Bezogenheit des Menschen als Geschöpf auf das Gegenüber Gottes; mit ihm wird eine Antwortbeziehung vollzogen und bekräftigt. Entscheidend ist im Religionsunterricht, in welchem Horizont diese Praxis wahrnehmbar und gestaltbar wird. Vor allem in Grenzsituationen, aber auch in als Glück erlebten Situationen, in denen Gebet ausgesprochen wird, kommt die Unverfügbarkeit menschlichen Lebens zum Tragen. Damit zeigt sich am Phänomen menschlichen Betens, dass jedes Leben in die Tiefe und Weite über Eigenes hinaus eingebunden ist – in Zusammenhänge über das Hier und Jetzt hinaus.

Segen ist durch eine rituelle Handlung gekennzeichnet, die ursprünglich aus dem Abschiedsritus stammt. In der Situation des Abschieds wird deutlich, was für viele entwicklungspsychologisch als *Passagen* markierte Situationen gilt und das Überbringen, Sprechen und Transportieren guter Wünsche, Gottes Begleitung und Schutz in Situationen des Übergangs performiert (Winnicott, 2015; van Gennep, 1986; Grimes, 1998).

Auch theologisch ist Segen eine grundlegende Geste des Christentums und Judentums. »Er ist der Ort, an dem wir *werden*, weil wir *angesehen werden*; es leuchtet ein anderes Antlitz über uns als das eigene; es ist ein anderer Friede da als der mit Waffen erkämpfte und eroberte. Der Ausgang und Eingang sind nicht von den eigenen Truppen bewacht, sie sind von Gott behütet« (Steffensky, 2004, S. 29; Hervorhebung S.L.). Der Mensch erfährt im Segnen und Gesegnet-Werden eine Zueignung (Adorno) der wirksamen, schützenden und bergenden Gegenwart Gottes – so die Intentionalität. Die Formen des Segens sind gleichfalls als leibräumliche Gesten nach-vollziehbar.

Zum Menschsein gehört in der betenden Handlung der Zuwendung zu Gott die Anerkennung der Passivität und der Notwendigkeit, den Schutz und Segen Gottes zu empfangen. Und das Feiern des Lebens! Die damit verbundene Empfänglichkeit ist zugleich auch in der Bildsamkeit von Menschen verortet. Beten und Segen als Form der Kontaktnahme mit Gott kennenzulernen, ist ein prominenter Schlüssel zur innenperspektivischen Tiefe christlicher Religion und damit zur Praxis des Glaubens (Mendl, 2023). In den beiden Formen liegt etwas komplementär Offensichtliches. Aber die ersten beiden sind nicht ungebrochen im Religionsunterricht aufnehmbar – schon gar nicht für Kinder und Jugendliche, denen solche Rituale fremd sind.

3. Ohne einen expliziten Fokus auf religiöse Praxis bleibt vielen heute Lernenden im Religionsunterricht die Wirksamkeit christlicher Religion ebenso wie die anderer Religionen fremd. Oh-

ne ein Distanzierungsmoment wird religiöse Praxis didaktisch unerträglich aufdringlich. Die Geschichte der Religionsdidaktik zeichnet ein ambivalentes Bild des Umgangs mit der Praxis christlichen Glaubens am Lernort Schule. Es braucht daher ein bildungstheoretisches Verständnis von religiöser Praxis.

Die Geschichte der Religionsdidaktik hält mit ihrem kulturellen Gedächtnis Konzeptionen wie Praktiken im Hintergrund wach, denen ein übergreifiges Einziehen von Kirche in Schule eignet. Damit sind auch religiöse Praxen wie Gebet und Segen mit Erziehungszielen in einer Machtverstrickung verwoben, welche an der Intentionalität mündigen Menschsein zweifeln ließen. Auf das Lernen und Lehren bezogen, erfolgte damit ein katechetisches, zuweilen missionarisches, in jedem Fall instruktives Bildungsverhältnis, welches eine Vergewisserung im Glauben oder aber Übernahme von Glauben intendiert. Damit wäre zumindest eine deutliche Unterscheidung der Lernorte Kirche und Schule obsolet, und Bildungsziele des Religionsunterrichts in säkularen Schulen stünden dem entgegen.

Wie aber kann religiöse Praxis bildsam und damit auch verantwortungsvoll konturiert werden, wenn sie am Lernort Schule verortet wird?

Praxis kann von unterschiedlichen Seiten aus aufgegriffen werden. Etymologisch verwurzelt ist sie im Sinne von ›Ausübung, Ausführung, Anwendung, Verfahrensweise‹ als ›Durchführung, Vollendung, Förderung, Handlung‹. Seit dem 18. Jahrhundert (Kant) gestaltet sich Praxis als das Gegenwort zu *Theorie*; auch im Sinne der ›Berufstätigkeit und -erfahrung‹, das besonders von Professionellen (besonders von Ärzten und Anwälten, 18. Jh.), von da an auf die Räume und Tätigkeitsbereiche, in denen der Beruf ausgeübt wird (20. Jh.), übertragen wurde. Folgt man der Spur dieser elementaren Bestimmung, fällt religiöse Praxis erstens kategorial in die verhaltens- und handlungswissenschaftliche Betrachtung. Zweitens wird sie in der Schule von Bildungsprofis bearbeitet, die sich mit religiöser Praxis auskennen und diese im Rahmen von Bildung lehrend zum Lernen geben müssten. Erst Lehrkräfte, die mit mehr als kognitiven Gehalten umgehen, nämlich praktische Vorgänge liturgischer, diakonischer oder seelsorglicher Praxis in ihren Unterricht einfließen lassen können, lehren professionell.

Nun geht es aber um religiöse Praxis, welche in ihrer Gegenstandsbestimmung noch mehr braucht. Alles Tun und Ausführen etc. geschieht in einem Rahmen, in dem man praktisch-theologisch gesagt eigentlich nur bedingt handeln kann (Josuttis, 1993). Daher kommt mit der Dimension der Unverfügbarkeit (Rosa, 2018; Lübke, 2004) das dritte Praxismoment der Passivität hinzu; sowohl Beten, Segnen als auch Helfen, Trösten etc. tragen in unterschiedlicher Weise Unverfügbares in sich. Damit sind sie der Bildsamkeit als anthropologischer Grundlage aller Bildung in gewisser Weise ähnlich.

Und viertens ist religiöse Praxis bildend didaktisch und sicherlich auch methodisch situiert – d.h. im Religionsunterricht geht es nicht um eine identische Einpflanzung originärer kirchlicher Handlungen oder individueller Rituale, sondern um Verhältnisbestimmungen von z.B. christlicher Lebenspraxis und dem pädagogischen Rahmen und Setting. Dieses Verhältnis ist durch die Justierung von gelebter, gelehrter und gelernter Religion bei Religionslehrkräften besser geklärt (Feige, Dressler, Lukatis & Schöll, 2001). Zur Praxis von Religion in Schule gehört die Ausübung in pädagogischer, d.h. sozialer Hinsicht, die stets konkret ist und als bildende damit exemplarischen Charakter hat.

4. Der konzeptionell verheißungsvolle Weg, Religion als Praxis christlichen und anderen Glaubens im Religionsunterricht kennenzulernen und sich mit ihr auseinanderzusetzen, führt zur Phänomenologie. Gelebte Religion, Resonanz Erfahrung und Responsivität sind wichtige didaktische Schlüssel zu Inhalten religiöser Bildung in einem Rahmen zwischen produktiver Fremdheit und Zueignung (Leonhard, 2023).

Phänomenologisch orientierte praktisch-theologische Untersuchungen haben es dargelegt: Gelebte Religion ist im Rahmen einer Wahrnehmungslogik ein tragfähiger inhaltlicher Bezugspunkt zu Lebensweltkonzepten im Alltag und stets in der situiereten Verankerung zu phänomenologischen Grundfesten wie Raum, Leiblichkeit, Zeit, Sprache und Intersubjektivität (Failing & Heimbrock, 1998; Grözinger & Pfeleiderer, 2002). Damit kommen zwei Aspekte in den Fragehorizont: Gelebte Religion übersteigt zum einen liturgisch angewandte Religion oder diakonisch, praktizierte Religion, indem sie vorher, vor allen Formen, als Spuren in der Lebenswelt vernehmbar und praktikierbar ist. Da der Fokus hier zunächst auf der Wahrnehmungsfähigkeit lag, kommt die Passivität von religiöser Praxis in den Blick – und zwar nicht kritisch, indem Religion zwar da ist, aber ignoriert wird, sondern als eine Dimension, die in Formen der Wahrnehmung partizipativ aufgenommen und damit in anderer Weise praktiziert wird.

Und zum anderen: Religion kommt in praktischen Gebrauch durch ihre Formen – und zwar nicht nur kultisch, sondern auch kulturell. Biblische Formen werden nicht nur in Andacht gehört, gelesen, sondern bekommen weitere Sitze im Leben, werden dorthin transformiert. Anspielungen und Neugestaltungen von berühmten biblischen Szenen wie Kreuzigung in Filmen, in der Werbung, beim Sport etc. funktionieren dann, wenn Formen religiöser Musik religiöse Klangwelten von Kirchenräumen eröffnen oder z.B. Referenzen zu Leonardo da Vincis Abendmahlsgemälde aufgegriffen und mit neuen Kontexten verstanden werden. Auch Peter Biehl hat mit der Aufnahme von Ästhetik in Symbol-, Ritual- und Festdidaktik neue Zugänge zu Praxis aufgetan (vgl. zuletzt Biehl, 1999).

Aus didaktischen Gründen leuchtet die Nähe von Unterrichtsinhalten zu Transformationen christlicher Praxis in Alltag und gelebtem Leben ein. Interessant scheint gelebte Religion in Alltag und Lebenswelt besonders dort zu sein, von denen man davon ausgeht, dass keine Vorvertrautheit mit Religion da ist. Hingegen werden Neugestaltungen von religiösen Szenen und Stories kaum verständlich, wenn ihre »Originale« nicht als Referenzpraxen zugeordnet werden können.

Auch wenn es zumindest regional sicherlich differenzierter ausfallen mag, nehmen Religionslehrkräfte bekanntermaßen seit der Diagnose der Entkoppelung von gesellschaftlicher und religiöser Praxis den Religionsunterricht weitverbreitet als Ort für die Erstbegegnung von Schüler*innen mit Religion wahr (z.B. Pohl-Patalong, Woyke, Boll, Dittrich & Lüdtkke, 2016; Pohl-Patalong, Boll, Dittrich, Lüdtkke & Richter, 2017). Gegenwärtig geht es auch darum, diese herausfordernde Ausgangslage als Chance zu begreifen und so zu gestalten, dass in verschiedenen Lehr- und Lernbewegungen konzentrierte Wahrnehmung, Deutung und Auseinandersetzung mit praktisch gelebter Religion in ökumenischer und zugleich differenzsensibler Weise aufgebaut werden kann. Der Resonanzansatz von Hartmut Rosa und religionspädagogische Weiterdenker*innen fragen mit der Metapher der Resonanz danach, welche Resonanz Erfahrungen Kinder

und Jugendliche stärken würden und wo sich praktische Türen und Resonanzräume öffnen ließen, in denen sich Beziehungen zu Religion als Antwortbeziehung zu Gott entfalten können. Die Praxis dieses Lernens setzt auf Kontakt durch Berührung, d.h. schließt die passive Seite der Affizierung mit Religion, Leiblichkeit und Emotionalität und intuitivem Denken ein und setzt auf Gestaltung der Lern- und Denkbewegungen dazu (Leonhard & Hanusa, 2021).

Kontakt zu gelebter Religion ist ein Moment von Bildung; Bildsamkeit geht mit einer Affinität bzw. Musikalität zu Religion in praktischer Hinsicht einher. Phänomenologische Zugänge haben die große Chance, Kontakt zu religiöser Praxis zu ermöglichen, ohne das Subjekt des Lernens und seine Haltung zu übergehen. Religiöse Bildung, Lernen und Lehren im Sinne einer religiösen Weltbeziehungsbildung (Rosa, 2016) braucht die Responsivität: das Antworten auf Berührung mit Religion und Unverfügbarkeit, das praktische Grundelement leiblicher Kontingenzbegegnung (Waldenfels, 2007; Leonhard, 2018a).

5. Die performative(n) Religionsdidaktik(en) haben ästhetische Bildungswege zwischen Fremdheit und Beziehung verantwortlich geebnet. Im Zeichen wachsender Distanziertheit zu Religion gilt es, diese resonanzorientiert auszubauen und dazu nach Logiken der Wirksamkeit von religiöser Praxis zu fragen, um im Religionsunterricht ein Verhältnis zu religiöser Praxis aufzubauen. Eine schulkulturelle Praxis, v.a. der Praxis und Seelsorge, steht ihr zur Seite und gewährt die Ernsthaftigkeit des Christlichen.

Die besonders in den Anfängen Performativer Religionsdidaktik geführten Diskussionen um Eigenständigkeit, Reflexivität und Aufgeklärtheit führten mancherorts zu Distanzierungen nicht so sehr vom Ansatz der Inszenierung und Erprobung, sondern von religiöser Praxis als Thema des Unterrichts – sie galten als Erfahrungen, die emanzipatorischer Religionsdidaktik entgegenstanden. Performative Religionsdidaktik sucht in ihren unterschiedlichen Ausformungen einen Weg, mit ästhetischem Gespür für Form Unterricht so zu inszenieren, dass praktische Religion in Vollzug und Reflexion, durch Teilhabe und Distanznahme Experiment und Norm integrativ zum Zuge kommt (Husmann & Klie, 2005, S. 22–23). Darin bietet sie reichhaltige Wege der Erprobung von tradierten und gestalteten Formen vollzogener Religion im Horizont von Inszenierung und Reflexion, Partizipation und Distanz (Klie & Leonhard, 2006; Klie & Leonhard, 2008; Leonhard & Klie, 2012; Mendl, 2016; Mendl 2023).

Was bedeutet es, Liturgie als religiöse Praxis in den Religionsunterricht einzubeziehen? Thomas Klie und Bärbel Husmann greifen die religiösen Vollzüge einer *praxis pietatis* ausgehend von der Problemanzeige der »Nicht-Wahrnehmung gottesdienstlichen Handelns im Religionsunterricht und das Nicht-Nutzen der Möglichkeit, etwas über christliche ›Themen und Sachen‹ zu lernen« (Husmann & Klie, 2005, S. 11) auf. In Bezug auf z.B. das Gebet gilt es, die Fremdheit nicht zu überspringen, sondern gerade aufzunehmen. Hier können rituelle und meditative Aspekte Brücken bauen. Ethnographische Methoden wie z.B. Teilnehmende Beobachtung/Beobachtende Teilnahme, Dichte Beschreibung u.a. ermöglichen Kontakt mit religiöser Praxis wie christlichen Formen als fremde und damit die Ausbalancierung von Nähe und Distanz, Partizipation und Reflexion (Dinter, Heimbrock & Söderblom, 2007).

»Die« Bibel ist damit nicht vorrangig eine Sammlung von zu deutenden Texten, sondern ein Buch mit begehbaren, aufführbaren Partituren von Stories Glaubender, die durch Praktiken des Lesens, Rezitierens, Singens, Gestaltens in Gebrauch genommen wird. Mit resonanzorientiertem Blick führt die Begehung als religionsdidaktische Kategorie (Bizer, 1995; Leonhard, 2006) zu leiblicher Bewegtheit; nicht nur Gedankenjogging, sondern leibräumliches Durchschreiten unter Aufnahme von Worten, Klängen und Bildern von außen geht durch den leiblich-psychischen Innenraum in Gestaltungspraxis über und wird in der Gemeinschaft kommunikel. Bibel als Form mit ihren Texten und Formen in Bewegung kann und muss vom Niederschlag der Berührung, mit den Resonanzen, subjektorientiert lernend bewegt werden.

Im schulischen Religionsunterricht können Praxisformen christlicher Religion von Erzählen, Beten, Singen, Aufführungen biblischer Partituren etc. kennengelernt werden, um an einem verdichteten kultischen Element den kulturellen Zugang zu existenziellen, auch zu historischen Aspekten und in all dem zu theologischen Fragen auf praktische Weise zu ermöglichen. Wenn es zum Umgang mit dem Glaubensbekenntnis kommt – ist das nur analytisch zu tun, oder wie kommen Schüler*innen dieser Praxis auf die Spur? Spätestens beim Bekennen als Praxisform ist die Achtsamkeit für Inszenierungen besonders zu schärfen; subjektorientierte Leitfrage ist, wie Schüler*innen ein Bekenntnis als gesprochenes Bekenntnis hören und ggf. auch aus einer imaginierten Rolle heraus experimentell sprechen und reflektieren, die ihnen den notwendigen Hiatus zwischen dem originären Bekenntnisakt und der erprobenden Inszenierung verdeutlicht.

Der Lernort Schule ist angesichts der Zeit, die Schüler*innen in ihr verbringen – nicht zuletzt auch durch den Ganzttag – auch ein Lebensort. Religiöse Praxis der Seelsorge und des Feierns als Raum für Resonanz und für das Antworten aufzuschließen, braucht auch Resonanzzonen, in denen die Praxis als Praxis zur Geltung kommen kann – Stilleräume, Feierformen und Gottesdienste, Schulsozialarbeit, Seelsorgezonen o.ä., um das aufeinander bezogene und zugleich unterschiedene Miteinander von Religionsunterricht und Schulleben als schulisch gelebter christlicher Praxis wachzuhalten.

6. Schule ist als Mikrokosmos ein Erprobungsraum für die Resonanzfähigkeit von Gesellschaft, zu der nicht nur Handeln, sondern auch eine religiöse Dimension des Hörens gehört (Rosa, 2018). Schulisch geht es um ein Lernen mit Religion; hier kommt religiöse Praxis als medio-passiver bzw. medioaktiver Weg (Rosa, 2019, S. 46) zu einer responsiven Welthaltung zum Tragen, in der Hören und Antworten wesentliche Beziehungsmodi sind. Interreligiöses Lernen hat daher größere Chancen, wenn der Dialog an der Wahrnehmung von und Begegnung mit konkreter Glaubenspraxis anderer Religionen orientiert ist.

Was bewirkt es, wenn Religion praktisch, zum Anfassen und Spüren greifbar wird? Ein resonanzorientiertes Konzept schärft die Frage, was wesentlich und fundamental ist, was wichtig ist für die Glaubenden, für ein Leben in christlicher Perspektive und seine Gemeinschaftlichkeit als Kirche-Sein in den fragenden und antwortenden Bezügen der Gegenwart, der Gesellschaft und in der Schule. Hinsichtlich der grundlegenden religiösen Beziehungen, die bei Rosa auf einer vertikalen Resonanzachse verortet werden, werden verschiedene Modi der Beziehungen wichtig unter der Frage, wie ein Leben mit einer

Bindung an einen Urgrund in dieser Welt möglich ist und wie mediopassiv – zwischen Handeln und Passivität, zwischen Hören und Antworten sozusagen – Aktivität und Passivität ausgelotet werden.

Getragen wird eine Didaktik, die religiöse Praxis in diesem Interesse in ihr Lernen und Denken einbezieht, von einer Theologie, die das tastende, intuitive, spürende Denken erlaubt, die den kultischen und kulturellen Umgang mit unverfügbarem Leben in der Nähe Gottes zur Sprache bringt und das Glauben und Vertrauen anderer Konfessionen und Religionen als Gaben anerkennt.

Ohnehin ist zu berücksichtigen, dass die meisten Unterrichte einladenden Charakter haben, d.h. die religiöse und konfessionelle Heterogenität der Lernenden im Unterricht ist – regional unterschiedlich – eine gängige Situation. Wie dies christlich praktisch wird, ist für einen Religionsunterricht im Resonanzraum Schule spannend, nämlich die Frage religiöser Praxis als Hörende wahrzunehmen in Religionen und Konfessionen, denen andere (auch Schüler*innen) angehören (Meyer, 2015; Meyer, 2023).

Exemplarisch ist beim Lernen in interreligiöser Perspektive das Gebet ein Element vergleichender Religionspraxis, an dem didaktisch durch Perspektivenwechsel Dialog und Positionalität geschärft werden können (Krochmalnik, Bohme, Behr & Schröder, 2014). Inhaltlich spielen dafür nicht nur Gestaltungsformen, sondern auch die zugrunde liegenden Gottesvorstellungen und Traditionen eine Rolle. Von der Praxis anderer Religionen her zu lernen bedeutet, in einem anderen Modus und Gestus auf religiöse Praxis zuzugehen. In den Mokassins der Fremden deren Fährten zu folgen und Praxis ethnographisch mitzuverfolgen, ihren Wirkungen nachzugehen, heißt resonanzorientiert mit den anderen zu lernen und, wo es geht, tatsächlich miteinander zu feiern und zu teilen.

7. Ohne die Erprobung religiöser Praxis und das Ausloten einer Haltung dazu finden angehende Religionslehrkräfte zwar zum, aber schwerlich in ihren Beruf. Eine resonanzorientierte Religionslehrkräftebildung nimmt die Praxis christlichen und anderen Glaubens in ihre Ausbildungsdidaktik auf. Kirche ist ein Resonanzraum für einen verantwortungsvollen Umgang damit.

Schon lange ist klar, dass im Zuge der Entkoppelung von Kirche und Gesellschaft einerseits, der politisch-institutionellen Verankerung konfessioneller Religion andererseits die öffentliche Schule mehr denn je der Ort für religiöse Bildung ist. Es waren bisher die Religionslehrkräfte, welche die Tradierung evangelisch-christlicher Religion ermöglichen: Weder die gelebte Religion wird identisch unterrichtet noch die unterrichtete Religion von der eigens gelebten Religion abgekoppelt. Religion ist im Unterricht dort am lebendigsten, wo der Unterricht von einem Spannungsverhältnis zwischen gelebter und gelehrter Religion der Religionslehrkräfte getragen wird (Feige et al., 2001, S. 456–459; Leonhard, 2006, S. 32). Inzwischen ist deutlicher, dass zumindest in der Ausbildung weniger überhaupt von einem Verhältnis zu gelebter, d.h. praktischer Religion bei angehenden Lehrkräften auszugehen ist.

Es zeichnet sich darin als folgenreich ab, dass die Plausibilisierung von Religion nicht allein über ihre Zweckorientierung läuft, sondern die Vorstellung und Kenntnis davon, wie Religion gelebt, praktiziert wird – wie sie »funktioniert«. Die ausbildungsdidaktische Konsequenz ist: Religionslehrkräfte müssen zunächst einen Weg finden, gelebter Religion auf biografische Weise praktisch zugänglich zu werden, deren Gelebt-Werden

weder ihr eigenes noch das der Schüler*innen ist. Es kommt auf die Haltung zu und den reflektierten Umgang mit religiöser Praxis an, die zur Professionalität von Religionslehrkräften dazugehören und die gefördert werden müssen. Hier ist seminardidaktische Mehrperspektivität vonnöten. Wie lässt sich ein religionspädagogischer Kontakt zu kirchlich gelebter Religion aufbauen? Und wie kann diese Wahrnehmung in der Ausbildung so angebahnt werden, dass dabei die Reflexivität erhalten bleibt?

»Religiöse Praxis in Kirche und Schule« als gelehrte Religion im Studium bildet eine Art Schnittstelle zwischen Studium, Religion und Lebenspraxis. Man kann über religiöse Praxis und Glaubenspraxis im Kontext Schule und über die Religionslehrkräftebildung nicht sinnvoll nachdenken, ohne ein praktisch gelebtes Verhältnis von Schule und Kirche bzw. Religionsgemeinschaften am Hintergrund zu berücksichtigen. Kirche kann eine Resonanzzone für religiöse Bildung in christlicher Perspektive sein und durch ihre geistlichen und verzahnenden Begleitprogramme unterstützen, dass angehende Religionslehrer*innen die Suche nach eigener Theologie nicht nur mit Unterrichts-, sondern auch mit Lebens- und Glaubenspraxis zu verknüpfen suchen.

Fazit: Der Religionsunterricht kann schwerlich auf (christlich-)religiöse Praxis als Inhalt verzichten, wenn er nicht nur Reden über, sondern Sinn und Geschmack für Religion, den kulturell wie kultisch geformten Umgang mit Unverfügbarkeit und eine antwortende Lebenshaltung zueignen will.

Literatur

- Biehl, P. (1999). *Festsymbole. Zum Beispiel Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Bizer, C. (1995). Begehung als religionspädagogische Kategorie für den schulischen Religionsunterricht (S. 167–184). In ders., *Kirchgänge im Unterricht und anderswo*. Göttingen: V&R.
- Dalferth, I. U. & Peng-Keller, S. (Hg.) (2016). *Beten als verleblichtes Verstehen. Neue Zugänge zu einer Hermeneutik des Gebets*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Dinter, A., Heimbrock, H.G. & Söderblom, K. (2007). *Einführung in die Empirische Theologie*. Göttingen: V&R.
- EKD (Hg.) (2020). *Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit*. Leipzig: EVA.
- EKD (Hg.) (2022). *Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt*. Hannover.
- Failing, W.E. & Heimbrock, H.G. (1998). *Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fechtner, K. (2015). *Diskretes Christentum. Religion und Scham*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Fechtner, K. (2023). *Mild religiös. Erkundungen spätmoderner Frömmigkeit*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Feige, A., Dressler, B., Lukatis, W. & Schöll, A. (2001). *Religion bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen*. Münster: LIT.

- Gennep, A. van (1986). *Les rites de passage* (1908). Übers. v. Klaus Schomburg, Übergangsriten. Frankfurt: Suhrkamp.
- Grethlein, C. (2005). *Fachdidaktik Religion*. Göttingen: V&R.
- Grimes, R. (1998). Typen ritueller Erfahrung. In A. Belliger & D. J. Krieger (Hg.), *Ritualtheorien* (S. 119–134). Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Grözinger, A. & Pfeleiderer, G. (2002). ›Gelebte Religion‹ als Programmbegriff Systematischer und Praktischer Theologie. Zürich: TVZ.
- Husmann, B. & Klie, T. (2005). *Gestalteter Glaube – Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde*. Göttingen: V&R.
- Josuttis, M. (1993). *Der Weg in das Leben. Eine Einführung in den Gottesdienst auf verhaltenswissenschaftlicher Grundlage*. Gütersloh: Kaiser.
- Klie, T. & Leonhard, S. (2006). *Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionspädagogik* (2. Aufl.). Leipzig: EVA.
- Klie, T. & Leonhard, S. (2008). *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krochmalnik, D., Boehme, K., Behr, H.H. & Schröder, B. (Hg.) (2014). *Das Gebet im Religionsunterricht in interreligiöser Perspektive*. Berlin: Frank & Timme.
- Leonhard, S. (2006). *Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leonhard, S. (2018a). *Religionspädagogische Professionalität. Eine empirisch-theologische Studie im Horizont des Pathischen*. Göttingen: V&R.
- Leonhard, S. (2018b). *Beten, christlich*. In WiReLex. URL: https://doi.org/10.23768/wirelex.Beten_christliche_Perspektive.100176.
- Leonhard, S. (2023). Resonanzorientierte Religionsdidaktik. In B. Grümme & M. L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 240–254). Stuttgart: Kohlhammer.
- Leonhard, S. & Hanusa, B. (Hg.) (2021). *Kompetenz, Performanz, Resonanz. Konzeptionelle Perspektiven zu Religionsdidaktik im Streitgespräch*. Rehbürg-Loccum: Religionspädagogisches Institut Loccum.
- Leonhard, S. & Klie, T. (2012). Performatives Lernen und Lehren von Religion. In B. Grümme, H. Lenhard & M. L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch* (S. 90–104). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lübbe, H. (2004). *Religion nach der Aufklärung* (3. Aufl.). München: Fink.
- Lunk, J. (2014). *Das persönliche Gebet. Ergebnisse einer empirischen Studie im Vergleich mit praktisch-theologischen Gebetsauffassungen*. Leipzig: EVA.
- Mendl, H. (2016). *Religion zeigen, Religion erleben, Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mendl, H. (2023). Performativer Religionsunterricht 2.0. In B. Grümme & M. L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 14–28). Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer, K. (2015). Haltungen gegenüber Haltungen des Glaubens. Sich zu Religiösem und zu Religiosität ins Verhältnis setzen. *ZPT*, (67)1, S. 47–57.

- Meyer, K. (2023). Interreligiöses Lernen. In B. Grümme & M. L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 58–72). Stuttgart: Kohlhammer.
- Peng-Keller, S. (Hg.) (2017). *Gebet als Resonanzereignis. Annäherungen im Horizont von Spiritual Care*. Göttingen/Bristol: V&R.
- Pohl-Patalong, U., Woyke, J., Boll, S., Dittrich, T. & Lüdtke, A. E. (Hg.) (2016). *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt I. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pohl-Patalong, U., Boll, S., Dittrich, T., Lüdtke, A. E. & Richter, C. (Hg.) (2017). *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern*. Stuttgart: Kohlhammer
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit*. Wien: Residenz.
- Rosa, H. (2019). »Spirituelle Abhängigkeitserklärung«: Die Idee des Mediopassiv als Ausgangspunkt einer radikalen Transformation. In Dörre, K., Rosa, H., Becker, K., Bose, S. & Seyd, B. (Hg.), *Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften* (S. 35–55). Wiesbaden: Springer.
- Schröder, B. (2017). Schülerinnen und Schüler und ihr Verhältnis zur (christlichen) Religion. In B. Schröder, J. Hermelink & S. Leonhard (Hg.), *Jugendliche und Religion. Analysen zur V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Steffensky, F. (2004). *Das Haus, das die Träume verwaltet* (8. Aufl.). Würzburg: Echter.
- Waldenfels, B. (2007): *Antwortregister* (1994). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Winnicott, D.W. (2015). *Vom Spiel zur Kreativität* (1971). Stuttgart: Klett-Cotta.

Zur möglichen Rolle religiöser Vielfalt für die Auswahl der Inhalte des Religionsunterrichts

Ulrich Riegel

Es gehört zu den Allgemeinplätzen der religionspädagogischen und -didaktischen Diskussion, dass heutiger Religionsunterricht in einer religiös vielfältigen Gesellschaft stattfindet und in seinem Unterrichtsgeschehen auf diese zu reagieren hat. An vielen Stellen wird dieser Anspruch bereits eingeholt. So gilt die Pluralitätsfähigkeit als allgemein anerkannter Zielhorizont dieses Fachs (EKD, 2014). Die religiös verfasste Lerngruppe wird zuverlässig als Bezugspunkt ins Planungsgeschehen einbezogen (Delling & Riegel, 2022, S. 72–76) und es liegen didaktische Ansätze wie z. B. das »theologische Gespräch« (Freudenberger-Lötz, 2007) vor, mit denen religiöser Vielfalt in der unterrichtlichen Auseinandersetzung Rechnung getragen werden kann. Die Rolle besagter Vielfalt für die Auswahl der Inhalte des Religionsunterrichts scheint jedoch noch nicht grundständig bedacht worden zu sein. Zwar finden sich mit den Schlagwörtern der »Subjektorientierung« und der »Lebensweltorientierung« zwei wirksame Normative, in deren Gefolge Vielfältigkeit in die Thematisierung der Inhalte im Religionsunterricht eingetragen werden könnte. Ihre Wirkung bleibt aber auf die Moderation der konkreten Thematisierung der Inhalte beschränkt. Im folgenden Beitrag wird deshalb diskutiert, welche konstitutive Wirkung religiöse Vielfalt auf die Auswahl der Inhalte des Religionsunterrichts entfalten könnte. Dazu werden zuerst die elementaren Konturen religiöser Vielfalt beschrieben (1.). Es folgt eine Konstruktion idealtypischer Modelle, wie diese Vielfalt in die Wahl der Inhalte eingespielt werden kann (2.). Der Beitrag schließt mit einer knappen Diskussion dieser Modelle (3.).

1 Elementare Konturen religiöser Vielfalt

Spätestens seit Mitte der 1970er Jahre ist religiöse Vielfalt ein Thema der Religionspädagogik. Seit Beginn des aktuellen Jahrtausends kommt ihr ein programmatischer Status innerhalb der religionspädagogischen Reflexion zu (Simojoki, 2020). Dabei kann zwischen den beiden Paradigmen der »Pluralität« und der »Heterogenität« unterschieden werden (Schweitzer, 2021). Während sich das Pluralitäts-Paradigma religiöser Vielfalt

von innen her annähert und nach der Vielgestaltigkeit des Religiösen fragt, nimmt das Heterogenitäts-Paradigma diese Vielfalt von außen in den Blick und fragt nach den intersektionalen Wirkungen von Religion im Zusammenspiel mit weiteren Faktoren wie Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung etc. Im Folgenden werden beide Paradigmen herangezogen, um die elementaren Konturen religiöser Vielfalt zu beschreiben.

Den ikonischen Ausdruck des Pluralitäts-Paradigmas dürften die Kuchen-Diagramme zur Verteilung der Religions- und Konfessionszugehörigkeit in Deutschland darstellen. Folgt man den in der Regel seriösen Hochrechnungen der »Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland« (<https://www.fowid.de>), gehören zum Jahresbeginn 2021 27 % der Deutschen der römisch-katholischen Kirche an, 24 % der evangelischen und 2 % einer christlich-orthodoxen. Der Anteil von Muslimen beläuft sich auf 4 %, derjenige anderer Religionen auf 3 %. Damit gelten 42 % der Deutschen als konfessionsfrei bzw. weisen keine Religionszugehörigkeit auf. Dieser Überblick lässt jedoch die innere Vielfalt des religiösen Feldes innerhalb der genannten Kategorien außer Acht. So finden sich in der Forschungsliteratur unterschiedliche Typologien, die sämtlich die klassischen religionstheologischen Unterscheidungen nochmals unterlaufen und eine stärkere Differenzierung in inhaltlicher (z.B. Streib & Gennerich, 2011; Wippermann, 1998; Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003) oder stilistischer Hinsicht (z.B. Calmbach, Flaig & Eilers, 2013) ins religiöse Feld eintragen. Gleiches gilt für das weltanschauliche Feld, wo sich unterschiedliche negative Formen des negativen Bezugs auf Religion unterscheiden lassen, sowie unterschiedliche Bezüge auf säkulare Weltanschauungen (z.B. LeDrew, 2013; Lee, 2014, 2015; Lim, MacGregor & Putnam, 2010; Woodhead, 2016; Zuckerman, Galen & Pasquale, 2016). Neben diesen kategorialen Differenzierungen finden sich auch Neujustierungen des grundsätzlichen Zuschnitts des religiösen Feldes, die über die klassischen religionstheologischen Kategorien hinausgehen. So wird religionssoziologisch die Kategorie »spirituell« verwendet, um die Bi-Polarität von »religiös« und »säkular« zu überwinden (Heelas & Woodhead, 2007; Vincett & Woodhead, 2009). Parallel dazu wird unter dem Stichwort der »invisible religion« (Luckmann, 1967) der Sachverhalt diskutiert, dass sich in individuellen Glaubensgebäuden häufig Anleihen aus verschiedenen religiösen Systemen antreffen lassen, die vom Individuum zu einer persönlich tragfähigen, viablen Haltung kombiniert werden (Knoblauch, 2009). Und in der Religionspädagogik hat Kropač die begriffliche Unterscheidung zwischen Religion, Religiosität und Religionskultur eingeführt, um die unterschiedlichen Ebenen des Zugriffs auf Religion erfassen zu können (Kropač, 2019). Um religiöse Vielfalt unter der Prämisse des Pluralitäts-Paradigmas zu beschreiben, stehen somit eine Vielfalt von Kategorisierungen zur Verfügung, die in nahezu beliebiger Tiefenschärfe eingesetzt werden können.

Unter dem Heterogenitäts-Paradigma kommt vor allem die intersektionale Wirkung von Religion im Zusammenspiel mit weiteren Dimensionen wie dem Alter, dem Geschlecht, der Herkunft etc. in den Blick (Grümme, 2017, 2018). Ein klassischer Indikator dieses Zusammenspiels ist das Geschlecht, wobei zu beachten ist, dass die gängige These, Frauen seien religiöser als Männer, nur im globalen Westen gilt und hier auch nur im christlichen Feld (Sullins, 2006). Für den Religionsunterricht ausschlaggebend sollte ebenso die Region sein, in der er erteilt wird. Offensichtlich unterscheiden sich z.B. Niederbayern, Nordfriesland und Mittelsachsen nicht nur in der lokalen Verteilung

der Konfessions- und Religionszugehörigkeit, sondern auch im generellen kulturellen Klima gegenüber Religion (klassisch: Pollack, 1999). Weiterhin dürfte die nationale und ethnische Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler von Belang sein, denn beide Phänomene werden vielfach über religiöse Bezüge ausgedrückt und tragen andererseits spezifische Stile ins religiöse Verhalten ein. Auch das soziale Milieu, aus dem die Schülerinnen und Schüler stammen, wirkt sich darauf aus, wie sie Religion wahrnehmen und wie sie sich Religion gegenüber verhalten (Wippermann & Calmbach, 2008). Das ganze Potenzial des Heterogenitäts-Paradigmas wird aber erst gehoben, wenn man die verschiedenen Dimensionen in ihrem Zusammenspiel beachtet. So scheint vor allem unter männlichen, in der Regel christlich-orthodoxen oder muslimischen Kindern und Jugendlichen mittlerer und unterer Milieus aus Ländern des europäischen Ostens das Ideal der »Ehre« eine große Rolle zu spielen, was sich auch in deren religiösen Haltungen niederschlägt. Gleichzeitig scheinen viele männliche Kinder und Jugendliche aus vergleichbaren Milieus mit einem nationalen oder ethnischen Hintergrund aus dem globalen Westen ansprechbar für eine Deutung von Religion unter dem Aspekt der Ehre zu sein.

Bezieht man das Pluralitäts- und das Heterogenitäts-Paradigma aufeinander, entsteht ein feinmaschiges Netz aus religiösen und weltanschaulichen Binnendifferenzierungen und ihrem Zusammenspiel mit weiteren Differenzkategorien. Die analytische Tiefe dieses Netzes dürfte ausreichen, um mögliche Inhalte des Religionsunterrichts angemessen auswählen zu können.

2 Modelle der Berücksichtigung religiöser Vielfalt in der Auswahl der Inhalte des Religionsunterrichts

Die Berücksichtigung religiöser Vielfalt bei der Auswahl dieser Inhalte ist insofern nicht trivial, weil sie in mindestens dreifacher Hinsicht kontingent ist. Erstens ist diese Auswahl auf den normativen Rahmen verwiesen, den Bildungs- und Lehrpläne definieren. Zweitens liegen Inhalte im Unterricht in verschiedenen Gestalten vor, denn sie definieren nicht nur Themen, sondern manifestieren sich auch im Material, anhand dessen sich die Schülerinnen und Schüler mit diesen Inhalten auseinandersetzen. Drittens schließlich hängt die Funktion, die religiöse Vielfalt für die Auswahl der Inhalte spielt, davon ab, welchen Aspekt dieser Vielfalt man wählt, um sie bei der Auswahl der Inhalte zu berücksichtigen. Im Folgenden werden die drei Bezugspunkte »Bezugskonfession/-religion des Fachs«, »Lerngruppe« und »pädagogische Optionen« durchgespielt. Dies geschieht unter der doppelten Prämisse, dass in jedem Fall die Schülerinnen und Schüler nicht nur mit den jeweiligen Sachverhalten vertraut gemacht werden, sondern auch mit der spezifischen religiösen Eigenlogik, die die gewählten Sachverhalte durchzieht. Dabei verbleiben die Überlegungen aus Platzgründen im Allgemeinen, was insofern keine Einschränkung darstellen dürfte, weil die stimmige Umsetzung des Allgemeinen in das Besondere der konkreten Lernsituation hinein zur professionellen Kernkompetenz von Lehrpersonen gehört.

Orientiert man sich an der Bezugsreligion des Fachs, werden in den meisten Fällen ausschließlich Inhalte entweder der lutherischen oder der römisch-katholischen oder

der muslimischen oder der jüdischen Tradition etc. im Unterricht herangezogen. Angesichts religiöser Vielfalt bedeutet das, dass einige Schülerinnen und Schüler mit einer religiösen Tradition konfrontiert werden, der sie nicht angehören. Wichtiger erscheint jedoch die Beobachtung zu sein, dass sehr viele Schülerinnen und Schüler zu diesen Traditionen, selbst wenn sie ihnen formal zugehören, keinen wirklichen Bezug mehr haben (Schweitzer, Wissner, Bohner, Nowack, Gronover et al., 2018). In diesem Sinn kann das zugehörige Modell »konfrontativ« genannt werden. Seine idealtypische Grundkonstellation lautet:

Konfrontatives Modell: Die gewählten Inhalte beziehen sich auf den Kern der Bezugsreligion bzw. -religion des Fachs und machen sowohl mit dessen wesentlichen Sachverhalten als auch mit dessen spezifischer Eigenlogik vertraut.

Natürlich kommen auch im konfrontativen Modell die anderen Religionen zur Sprache, wenn es der Lehrplan vorsieht. Und in kooperativen Fachzuschnitten orientiert sich die Wahl der Inhalte an den beiden beteiligten Traditionen. Im Hamburger »Rufa 2.0« sind es dann die Inhalte der fünf beteiligten Religionsgemeinschaften. Im Kern reagiert das konfrontative Modell jedoch nicht auf die vorfindliche religiöse Vielfalt, sondern orientiert sich an der Tradition, der sich der Religionsunterricht verdankt.

Alternativ zur Bezugsreligion des Fachs lässt sich religiöse Vielfalt auch anhand der Lerngruppe in die Wahl der Inhalte einspielen. In diesem Fall stellt die Zusammensetzung das zentrale Kriterium der Auswahl dar. Dieser Fall ist in mehreren Konstellationen denkbar, wobei jedes Mal das Pluralismus-Paradigma leitend ist. In der ersten Konstellation würden die Inhalte so gewählt, dass alle in der Lerngruppe vorhandenen Zugänge zu Religion in der Wahl der Inhalte berücksichtigt werden. In der Folge findet jede Schülerin und jeder Schüler ein inhaltliches Angebot, das ihrer bzw. seiner Perspektive entspricht. Es ist somit inklusiv ausgerichtet. Seine idealtypische Grundkonstellation lautet:

Inklusives Modell: Die gewählten Inhalte beziehen sich auf alle in der Lerngruppe vorhandenen Zugänge zu Religion und machen sowohl mit deren wesentlichen Sachverhalten als auch mit deren spezifischer Eigenlogik vertraut.

Oft ist es praktisch nicht möglich, alle Zugänge inhaltlich abzudecken. In diesen Fällen könnte man sich auf die beiden Zugänge beschränken, die den größten Kontrast aufweisen und damit die beiden Extrempole des Spektrums abstecken, wie Religion in der Lerngruppe erlebt wird. Es handelt sich hierbei um ein kontrastives Modell. Seine idealtypische Grundkonstellation lautet:

Kontrastives Modell: Die gewählten Inhalte beziehen sich auf die beiden Zugänge zu Religion in der Lerngruppe, die sich maximal unterscheiden, und machen sowohl mit deren wesentlichen Sachverhalten als auch mit deren spezifischer Eigenlogik vertraut.

Natürlich können auch zwei beliebige Zugänge innerhalb der Lerngruppen zufällig gewählt werden, unabhängig davon, wie sie sich zueinander verhalten. Dann handelte es

sich um ein probabilistisches Modell der Auswahl. Seine idealtypische Grundkonstellation lautet:

Probabilistisches Modell: Die gewählten Inhalte beziehen sich auf zwei zufällig gewählte Zugänge zu Religion in der Lerngruppe und machen sowohl mit deren wesentlichen Sachverhalten als auch mit deren spezifischer Eigenlogik vertraut.

Das angewendete Prinzip ließe sich nahezu beliebig fortsetzen, denn man könnte auch die beiden Zugänge der Lerngruppe wählen, die von der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler gezeigt werden, oder aber auch die beiden, die nur von wenigen gezeigt werden etc. Dieses Spiel sei der Leserin und dem Leser überlassen.

Als dritter Orientierungspunkt für die Wahl der Inhalte können schließlich pädagogische Optionen herangezogen werden. Hierbei ist das Ziel, das im Unterricht erreicht werden soll, entscheidend für die Art und Weise, wie religiöse Vielfalt in die Wahl der Inhalte einfließt. In diesen Kalkülen dürfte vor allem das Heterogenitäts-Paradigma eine Rolle spielen. Eine erste derartige Option könnte die klassische bildungstheoretische Perspektive auf die Schlüsselprobleme der jeweiligen Zeit darstellen. Die Wahl der Inhalte orientiert sich dann an ihrer Bedeutung in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, wobei religiöse Vielfalt in vielen Fällen eine wesentliche Rolle spielt, insofern sie zu dieser Bedeutung beiträgt. Die idealtypische Grundkonstellation dieses Modells lautet:

Repräsentatives Modell: Die gewählten Inhalte beziehen sich auf die Zugänge zu Religion in der Lerngruppe, die in ihrer Lebenswelt die größte Bedeutung haben, und machen sowohl mit deren wesentlichen Sachverhalten als auch mit deren spezifischer Eigenlogik vertraut.

Neben der Orientierung an der Lebenswelt der Lernenden können auch normativ abgeleitete Ziele in Anschlag gebracht werden, wie sie etwa von einer feministischen Theologie (Qualbrink, Pithan & Wischer, 2011), einer politischen Religionspädagogik (Herbst, 2022) oder einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung (Bederna, 2019; Gärtner, 2020) formuliert werden. Die idealtypische Grundkonstellation dieses Modells lautet:

Emanzipatorisches Modell: Die gewählten Inhalte beziehen sich auf die Zugänge zu Religion in der Lerngruppe, die aus der jeweils gewählten Zielperspektive den größten Förderbedarf erkennen lassen, und machen sowohl mit deren wesentlichen Sachverhalten als auch mit deren spezifischer Eigenlogik vertraut.

Der Vollständigkeit halber soll abschließend noch auf zwei Modelle der Inhaltswahl verwiesen werden, die zwar keinen expliziten Bezug zu religiöser Vielfalt haben, in der Praxis aber häufig anzutreffen sein dürften. Beim ersten dieser Modelle entscheidet man sich für die Inhalte, die in der jeweiligen wissenschaftlichen Diskussion zentral sind. Es werden, im Sinn des Elementarisierungsmodells, die elementaren Strukturen einer Thematik didaktisch aufbereitet, ohne sie wesentlich mit der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler abzugleichen. Das geschieht z.B., wenn andere Religionen gemäß

dem Paradigma der Weltreligionen erarbeitet werden. Es geht somit um die exemplarische Bedeutung der Inhalte. Seine idealtypische Grundkonstellation lautet:

Exemplarisches Modell: Die gewählten Inhalte beziehen sich auf die Zugänge zu Religion, die im wissenschaftlichen Diskurs die größte Bedeutung haben, und machen sowohl mit deren wesentlichen Sachverhalten als auch mit deren spezifischer Eigenlogik vertraut.

Freilich kann man sich auch auf das konzentrieren, was man selbst am besten kann und wo man sich selbst gut auskennt. Die idealtypische Grundkonstellation dieses Modells lautet:

Ressourcenschonendes Modell: Die gewählten Inhalte beziehen sich auf die Zugänge zu Religion in der Lerngruppe, mit denen man selbst bereits vertraut ist, und machen sowohl mit deren wesentlichen Sachverhalten als auch mit deren spezifischer Eigenlogik vertraut.

3 Zum Umgang mit den Modellen

Die beschriebenen Modelle sind nicht vollständig. Hier sind weitere Überlegungen notwendig. Außerdem lassen sie sich nicht immer trennscharf gegeneinander abgrenzen. Das schränkt die vorliegende Argumentation jedoch nicht ein, will sie doch die Grundlogiken in der Auswahl der Inhalte durchspielen. Dabei fällt auf, dass nur im konfrontativen Modell die vorfindliche religiöse Vielfalt in Lerngruppe und Gesellschaft keine Rolle spielt. In allen anderen Modellen orientiert sich die Wahl der Inhalte an den Zugängen der Schülerinnen und Schüler zu Religion und spielt religiöse Vielfalt damit zumindest implizit in die Auswahl der Inhalte ein.

Wann welches Modell zur Anwendung kommen sollte, kann nicht abstrakt und ohne Kenntnis der konkreten Situation entschieden werden. Angesichts der vorfindlichen religiösen Vielfalt erscheint es jedoch unerlässlich, dass jedes Modell in ein dialogisches Unterrichtssetting eingebettet werden sollte (Knauth, 1996). In einem solchen Setting definieren die ausgewählten Inhalte den Ausgangspunkt der unterrichtlichen Auseinandersetzung, nicht jedoch ihren Zielpunkt. Die Schülerinnen und Schüler können sich gemäß dem eigenen Standpunkt zu den angebotenen Inhalten verhalten, sodass in einem dialogischen Setting auch dem konfrontativen Modell Bildungsgehalt zukommt.

Darüber hinaus wirft die Vielfalt der Modelle die Frage auf, ob heutiger Religionsunterricht nicht so anzulegen wäre, dass er nicht auf das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler aufbaut. Angesichts der vorfindlichen religiösen Vielfalt in den Lerngruppen wäre zu überlegen, ob ein »Unterricht für Aliens«, die zum ersten Mal diese Welt besuchen, nicht angemessener wäre als ein Unterricht für mehr oder weniger vorinformierte Kinder und Jugendliche. Diese Grundposition dispensiert nicht von der diagnostischen Aufgabe, die Präkonzepte der Lernenden zu klären. Natürlich spielen die kulturellen Muster, wie sie sich in die Vor-Verständnisse der Schülerinnen und Schüler eingeschrieben haben, eine Rolle für die unterrichtliche Auseinandersetzung. Die Grundposition eines »Unterrichts für Aliens« verhindert aber die landläufige Klage, die Schülerinnen und Schüler wüssten nicht mehr über die elementaren Gehalte von Religion Be-

scheid. Unabhängig davon, welches der beschriebenen Modelle man wählt, müsste das inhaltliche Angebot in einem »Unterricht für Aliens« so angelegt sein, dass es ohne größeres Vorwissen oder kulturelle Vorprägung nachvollzogen werden kann. Nur in diesem Fall dürfte man der religiösen Vielfalt in der Wahl der Inhalte voll gerecht werden, denn in jeder Lerngruppe dürften sich – mal mehr, mal weniger – Schülerinnen und Schüler finden, die so gut wie keinerlei Vorwissen zu den verhandelten Inhalten mitbringen.

Literatur

- Bederna, K. (2019). *Every day for future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag.
- Calmbach, M., Flaig, B. & Eilers, I. (2013). *MDG-Milieuhandbuch 2013. Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus® 2013*. München: MDG.
- Delling, S. & Riegel, U. (2022). *Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Freudenberger-Lötz, P. (2007). *Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht*. Stuttgart: Calwer.
- Gärtner, C. (2020). *Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt*. Bielefeld: transcript.
- Grümme, B. (2017). *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*. Freiburg: Herder.
- Grümme, B. (2018). Auf dem Weg zu einem Paradigmenwechsel in der Religionspädagogik? Skizzen zu einem Konzept Aufgeklärter Heterogenität. *Praktische Theologie*, 53(2), S. 74–78.
- Heelas, P. & Woodhead, L. (2007). *The spiritual revolution. Why religion is giving way to spirituality. Religion and spirituality in the modern world*. Oxford: Blackwell.
- Herbst, J.-H. (2022). *Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven* (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 31). Paderborn: Brill/Schöningh.
- Knauth, T. (1996). *Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung* (Jugend – Religion – Unterricht, 2). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Knoblauch, H. (2009). *Populäre Religion. Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft*. Frankfurt: Campus.
- Kropač, U. (2019). *Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- LeDrew, S. (2013). Discovering Atheism. Heterogeneity in Trajectories to Atheist Identity and Activism. *Sociology of Religion*, 74(4), S. 431–453.
- Lee, L. (2014). Secular or nonreligious? Investigating and interpreting generic »not religious« categories and populations. *Religion*, 44(3), S. 466–482.
- Lee, L. (2015). *Recognizing the non-religious. Reimagining the secular*. Oxford: Oxford University Press.

- Lim, C., MacGregor, C. A. & Putnam, R. (2010). Secular and liminal. discovering heterogeneity among religious nones. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 49(4), S. 596–618.
- Luckmann, T. (1967). *The invisible religion. The problem of religion in modern society*. New York: Macmillan.
- Pollack, D. (1999). Der Zusammenhang zwischen kirchlicher und außerkirchlicher Religiosität in Ostdeutschland im Vergleich zu Westdeutschland. In D. Pollack & G. Pickel (Hg.), *Religiöser und kirchlicher Wandel in Ostdeutschland 1989–1999* (S. 294–309). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Qualbrink, A., Pithan, A. & Wischer, M. (Hg.) (2011). *Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- EKD (Hg.) (2014). *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F. (2021). Religiöser Pluralismus und Heterogenität: konkurrierende, komplementäre oder inkommensurable Grundbegriffe der Religionspädagogik? In B. Grümme, T. Schlag & N. Ricken (Hg.), *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 29–39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, F., Wissner, G., Bohner, A., Nowack, R., Gronover, M. & Boschki, R. (2018). *Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Simojoki, H. (2020). Faktische Beziehungslosigkeit – grundlegende Zusammengehörigkeit. Zur Pluralitätsverarbeitung in Religionspädagogik und Religionspädagogik. In B. Schröder & T. Schlag (Hg.), *Praktische Theologie und Religionspädagogik. Systematische, empirische und thematische Verhältnisbestimmungen* (S. 103–118). Leipzig: EVA.
- Streib, H. & Gennerich, C. (2011). *Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher*. Weinheim/München: Juventa.
- Sullins, D. P. (2006). Gender and Religion. Deconstructing Universality, Constructing Complexity. *American Journal of Sociology*, 112(3), S. 838–880.
- Vincett, G. & Woodhead, L. (2016). Spirituality. In L. Woodhead, C. H. Partridge & H. Kawanami (Hg.), *Religions in the modern world. Traditions and transformations* (S. 323–344). London/New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Wippermann, C. (1998). *Religion, Identität und Lebensführung. Typische Konfigurationen in der fortgeschrittenen Moderne*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wippermann, C. & Calmbach, M. (2008). *Wie ticken Jugendliche? Sinus-Milieustudie U27*. Düsseldorf: Haus Altenberg.
- Woodhead, L. (2016). The rise of 'no religion' in Britain. The emergence of a new cultural majority. *Journal of the British Academy*, 4, S. 245–261.
- Ziebertz, H.-G., Kalbheim, B. & Riegel, U. (2003). *Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung* (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 3). Gütersloh: Kaiser, Gütersloher Verlagshaus.
- Zuckerman, P., Galen, L. W. & Pasquale, F. L. (2016). *The nonreligious. Understanding secular people and societies*. Oxford: Oxford University Press.

VII Wie werden Inhalte gewonnen?

Diskussionsbeiträge ausgehend

von religionsunterrichtlichen Modelloptionen

Vom ›Was‹ zum ›Wie‹ und wieder zurück

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht vor der Inhaltsfrage

Jan Woppowa

1 Einleitung

Die Beantwortung der Frage, wie ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht unterschiedlicher Formate und Realisierungsformen seine Unterrichtsinhalte generiert, scheint auf den ersten Blick trivial. Denn analog zum monokonfessionellen Religionsunterricht und seiner Ausrichtung an den Bildungsplänen der Kirchen bzw. an den obligatorischen Lehrplaninhalten folgt auch der konfessionell-kooperative Religionsunterricht diesen normativen Vorgaben. Der wesentliche Unterschied besteht darin, dass sich hier zwei Fächer auf ihre jeweiligen konfessionsbezogenen Lehrpläne beziehen und diese in synoptischer Weise zusammenführen müssen. Die Inhaltsfrage ist einerseits also bereits an anderer Stelle entschieden worden und der Praxis vorgeordnet, andererseits entsteht aus dieser synoptischen Konstruktionsleistung eine gewisse Dynamik und Offenheit in der Praxis selbst.

Eine Herausforderung zur Neukonstruktion, etwa im Rahmen schulinterner Curricula zur Vorlage bei der formalen Beantragung von konfessionell-kooperativem Religionsunterricht bei staatlichen und kirchlichen Behörden, bedeutet auch eine Auswahl von Inhalten. So erscheint einerseits das rein additive Zusammenfügen von jeweils in den konfessionsbezogenen Lehrplänen verankerten inhaltsbezogenen Kompetenzen und Inhaltsoptionen unrealistisch (Materialüberhang und Stoffmaximierung). Andererseits ist eine Auswahl nach dem Prinzip des größten gemeinsamen Teilers (oder nichtmathematisch ausgedrückt: der größtmöglichen inhaltlichen Schnittmenge) auf Kosten konfessioneller Pluralität und Spezifika aus didaktischen Gründen nicht sonderlich sinnvoll (Homogenisierung und Differenzreduktion). Die Inhaltsbestimmung im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht hat also *per se* einen konstruktiven und situativen Charakter, weil er ohne die Erstellung von lokalen Schulcurricula nicht realisiert werden kann. Was es nicht zuletzt angesichts einer fachlichen Heraus- bis Überforderung von Lehrkräften allerdings braucht, ist eine kriteriengeleitete Rekonstruktion der obligatorischen Inhalte des konfessionellen Religionsunterrichts im Sinne einer Neukonstruk-

tion spezifischer Inhalte für den Religionsunterricht *in* oder *aus* konfessioneller Kooperation (Woppowa, 2021, S. 199) in seinen verschiedenen Realisierungsformen zwischen Lehrerwechsel und Delegationsmodell. Darauf zielen die folgenden Ausführungen.

2 Vom ›Was‹ zum ›Wie‹ und wieder zurück – oder: die Inhaltsfrage von den didaktischen Prinzipien aus denken

Weil die Frage nach den Inhalten (›Was?‹) durch die normativen Vorgaben des konfessionellen Religionsunterrichts auch für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht schon a priori geklärt zu sein scheint, hat sich die fachinterne Diskussion stärker der Frage nach spezifischen didaktischen Prinzipien und nach den Prozessen seiner Realisierung (›Wie?‹) gewidmet. Eine interessante Anschlussfrage, die sich nun stellt, liegt in der Umkehrung: Wirkt sich das ›Wie‹ der Planung und Durchführung konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts auf das ›Was‹, d.h. auf die Auswahl und Gestaltung seiner Inhalte bzw. Lerngegenstände aus? Noch schärfer gefragt: Muss sich das ›Wie‹ nicht sogar auf das ›Was‹ auswirken, wenn der konfessionell-kooperative Religionsunterricht auf der didaktischen Modellebene in seiner Programmatik eines zugleich ökumenisch verorteten und konfessionell differenzsensibel zugeschnittenen religiösen Lernens weiterentwickelt werden soll? Und wenn ja, welche Folgen haben dann bestimmte didaktische Prinzipien für die Inhaltsfrage? Die Frage nach den inhaltlichen Einflussmöglichkeiten religionsdidaktischer Prinzipien wird auch deshalb virulent, weil der Verdacht nahe liegt, »dass die unterstellte Orientierungs- und Steuerungsfunktion von Lehrplänen oft reine Theorie ist« und »dass in den Schulen unterschiedliche didaktische Konzepte und unterschiedliche ›geheime‹ Lehrpläne umgesetzt werden« (Möller & Theis, 2015). Die Frage ist daher notwendig zu stellen. Ob sie hinreichende Antworten geben kann, bleibt zu klären. Ein exemplarischer Umgang mit dieser Frage soll im Folgenden am schon länger eingeführten Leitprinzip der Perspektivenverschränkung (Woppowa, 2017) erfolgen, das zugleich als didaktische Leitlinie für die theologische Fachlichkeit konfessioneller Kooperation in Anspruch genommen wird (Schröder & Woppowa, 2021, S. 39f.).

2.1 Das didaktische Prinzip der Perspektivenverschränkung und sein Einfluss auf die Inhalte des Unterrichts

Perspektivenverschränkung basiert auf dem allgemeindidaktischen Prinzip der Multiperspektivität. Diese wiederum geht von der Annahme aus, dass Erkenntnisse nie standpunktunabhängig sind, sondern immer von bestimmten (historischen, religiösen, konfessionellen etc.) Perspektiven aus gewonnen werden. Multiperspektivität folgt dem bildungstheoretischen Anspruch,

»die Vielfalt vorhandener, vielleicht noch nicht artikulierbarer Betrachtungsweisen von Wirklichkeit, wie sie in der Biografie und der Erfahrung der Schüler verankert ist, so aufzugreifen und sichtbar zu machen, dass sie mit einer anderen Vielfalt möglicher Perspektiven und Weltdeutungen in Kultur und Gesellschaft, in Wissenschaft und

Politik in ein produktives Spannungsverhältnis gesetzt werden kann« (Duncker, 2005, S. 9).

Aus bildungstheoretischer Sicht ermöglicht dieses Prinzip daher eine an den Subjekten des Lernens orientierte Auseinandersetzung mit Welt und Wirklichkeit, in der deutlich wird, dass »erst die Perspektive den Gegenstand der Betrachtung konstituiert«, dass »das Bild, das dabei entsteht, abhängig ist vom Standpunkt, der jeweils eingenommen wird« und dass es bildende Lernprozesse braucht, »die es erlauben, den eigenen, zunächst immer naiv und egozentrisch begrenzten Blick auf die Wirklichkeit zu überschreiten und neue Horizonte zu erschließen« (Duncker, 2005, S. 10f.).

Multiperspektivität kann in den Modi der Perspektivenverschränkung, der Perspektivenübernahme und des Perspektivenwechsels unterrichtlich realisiert werden. Dabei bezieht sich die Perspektivenverschränkung primär auf die Planung von Unterrichtseinheiten und Lernsequenzen und widmet sich der Erschließung verschiedener Perspektiven unter der hermeneutischen Voraussetzung, dass eine einzelne Perspektive nicht die objektive Spiegelung von Wirklichkeit ist. Es schafft damit zugleich eine Grundlage für solche Unterrichtsprozesse, die auf den Modi der individuellen Perspektivenübernahme und des metareflexiven Perspektivenwechsels abheben (Käbisch & Woppowa, 2020; Woppowa & Käbisch, 2023).

Wenn auf der Basis differenter konfessioneller wie religiöser Perspektiven auf die Wirklichkeit oder einen bestimmten Inhalt auf eine didaktisch inszenierte Verschränkung von Perspektiven zurückgegriffen wird, entsteht dabei im besten Fall ein kontroverser Lernprozess (Woppowa, 2017, S. 188), der wiederum notwendig ist, um eine elementare religiöse Sprach- und Urteilsfähigkeit zu fördern. Umgekehrt setzen kontroverse Lernprozesse Multiperspektivität voraus, was wiederum Konsequenzen für die Auswahl der zu bearbeitenden Quellen und Inhalte hat. Während verschiedene Perspektiven auf objektiver Ebene durch den Einbezug konfessioneller und religiöser Differenzen und Besonderheiten zu Tage treten, werden sie auf personaler Ebene dort relevant, wo die subjektiven Deutungsmuster von Lernenden und Lehrenden sowohl untereinander als auch mit den inhaltlichen Perspektiven religiöser und konfessioneller Traditionen sowie nichtreligiöser Deutungen der Wirklichkeit verschränkt werden. Kontroversität kann dann auf mehreren Ebenen entstehen: innerhalb der Lerngruppe, zwischen der Lerngruppe und den Inhalten, zwischen dem Individuum und einzelnen Inhalten, zwischen den verschiedenen inhaltlichen Perspektiven. Darüber hinaus ist ein am Prinzip der Perspektivenverschränkung ausgerichtetes Lernen durch eine inhaltliche Komplementarität gekennzeichnet, insofern konfessionelle Spezifika nicht um ihrer Differenz willen zu thematisieren sind, sondern vielmehr als besondere Lernchancen in Erscheinung treten sollen, um den Kern christlicher Gottesrede tiefgehender zu erfassen. Sie sind daher im Verhältnis einer verschiedenen Positionen nicht ausschließenden, sondern einschließenden und sich wechselseitig ergänzenden Komplementarität didaktisch fruchtbar zu machen (ebd., S. 187). Denn auch dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht muss es im Kern um eine bildende Annäherung an das Phänomen Religion bzw. an die grundlegende Gottesfrage gehen, auf die konfessionelle Standpunkte und Perspektiven in komplementärer Weise zu beziehen sind und nicht umgekehrt.

Das Prinzip der Perspektivenverschränkung ist daher in weitere didaktische Leitlinien eingebettet (Schröder & Woppowa, 2021, S. 36–44), allen voran die einer ökumenischen Differenzsensibilität. Ihr geht es um den Aufbau einer theologischen Unterscheidungsleistung, das heißt

»um die Unterscheidung zwischen solchen Unterschieden, die zu respektieren oder sogar als Bereicherung anzuerkennen sind (etwa Unterschiede in der Praxis des Gebets, in der Art und Weise theologischer Argumentation oder der Entfaltung prosozialen Engagements), und solchen Unterschieden, deren Berechtigung kritisch zu hinterfragen ist oder die als zu überwindende Übel anzusehen sind (etwa Unterschiede, die dominanz- und machtorientierten Strategien geschuldet sind – z.B. konfessionsspezifische Zulassungsregeln zu den Sakramenten). Im konfessionell-kooperativ erteilten Religionsunterricht gilt es, theologische Kriterien für diese Unterscheidung zu entwickeln oder anzueignen, um allererst einem ›ökumenischen Geist‹ Raum geben zu können. Das wiederum ist kein statisches oder bloß deskriptives Geschäft, vielmehr ein dynamisches, auf Veränderung zielendes Geschäft, denn es geht darum, im Reichtum des Christentums die Zuwendung des einen Gottes zu erkennen und erkennbar werden zu lassen. [...] Insgesamt gilt es durch diese Unterscheidungen auch zu vermeiden, einen rein konfessionskundlichen oder gar rekonfessionalisierenden Unterricht zu erteilen, der die Frage nach Gott und Mensch bzw. nach dem elementar Christlichen aus dem Blick verliert.« (Schröder & Woppowa, 2021, S. 42f.)

Diese längere Passage lässt zweierlei deutlich werden: Konfessionelle Differenzlinien zwischen ›katholisch‹ und ›evangelisch‹ sind nicht absolut zu setzen, sondern in ihrer inter- wie intrakonfessionellen Differenz kritisch zu beurteilen und gegebenenfalls zu relativieren. Darin liegt zum einen eine Aufgabe für das religiöse Lehren im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, macht zum anderen aber auch einen normativen Anspruch geltend. Denn das kritische Unterscheiden von Unterschieden kann bereits im Vorfeld des Unterrichts, d.h. in einer perspektivenverschränkenden Unterrichtsplanung dazu führen, dass Inhalte mit einer bestimmten didaktischen Absicht entweder auf Differenz oder auf Komplementarität abzielend ausgewählt werden. Damit hat das Prinzip der Perspektivenverschränkung einschließlich solcher Aspekte wie Kontroversität, Komplementarität und ökumenischer Differenzsensibilität entscheidenden Einfluss auf die Inhalte des Unterrichts. So können Lehrkräfte je anders entscheiden, abhängig davon, ob etwa der Aspekt der Kontroversität stärker wiegt (bspw. durch die Auswahl kontroverstheologischer Inhalte zum Abendmahlsstreit) oder ob eine Ausrichtung am Prinzip der Komplementarität in den Vordergrund rückt (bspw. durch den konstruktiven Vergleich konfessionsspezifischer Bekenntnisse und Gebete). Der Vorzug gegenüber dem einen kann dazu führen, dass das andere aus zeitlichen und kapazitativen Gründen jeweils in den Hintergrund gedrängt wird.

Darüber hinaus zielt Perspektivenverschränkung aus bildungstheoretischer Sicht notwendig auf das Erlernen von Standpunktfähigkeit, denn multiperspektivisches Lernen führt zu einer subjektiven »Perspektivenerweiterung durch Standpunktreflexion« (Bergmann, 2008, S. 38), die wiederum unterschiedliche Standpunkte in ihrer Perspektivität miteinander ins Gespräch bringt und kritisch unterscheiden soll. Nicht der eindimensionale Blick auf konfessionelle Perspektiven wie beispielsweise konfessi-

onsspezifische Ausdrucksformen wäre hier einem individuellen Lernprozess dienlich, sondern die Auseinandersetzung mit einer Pluralität religiöser Lebensstile und gelebter religiöser resp. konfessionsbezogener Praxis, um darin einen eigenen Standpunkt auszubilden. Kurz gesagt: Auch von der Kehrseite des Prinzips der Perspektivenverschränkung, nämlich dem Ziel individueller Standpunktfähigkeit, aus gedacht, können Inhalte so konstruiert werden, dass dieses Ziel durch eine inhaltliche Perspektivenerweiterung bestmöglich erreicht werden kann. Zugleich treten hierdurch die Modi der individuellen Perspektivübernahme und des metakognitiven Perspektivenwechsels in den Vordergrund, die ebenfalls auf die Befähigung zum differenzierten Argumentieren und perspektivenabhängigen Positionieren (Käbisch & Philipp, 2017) zielen.

Kurzum: Das Prinzip der Perspektivenverschränkung und das Ziel individueller Standpunktfähigkeit implizieren eine spezifische Bestimmung und Auswahl von Inhalten für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, die dazu geeignet sind, konfessionelle Perspektiven in ihrer Pluralität einzuspielen und durch diese Multiperspektivität sowohl den elementaren Kern des Christlichen tiefgehend zu erfassen als auch eine Perspektivenerweiterung zur Ausbildung eines eigenen Standpunkts zu erreichen.

2.2 Ein Beispiel: Ausdrucksformen christlicher Religion

Der Inhaltsbereich der Ausdrucksformen des Christlichen, der so spezifisch zugeschnitten in nahezu keinem Lehrplan steht, gewinnt durch einen perspektivenverschränkenden Zugriff an inhaltlicher Relevanz für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Die grundlegende Feststellung, »Christ oder Christin zu sein, ist eine konkrete Angelegenheit.« (Dirscherl & Hailer, 2021, S. 107), erzwingt geradezu die Ausformulierung einer Mehrperspektivität und Pluralität von Dialekten und Gestalten des Christentums. Insofern lesen Dirscherl und Hailer Konfessionen als »Bündelungsapparaturen für Ausdrucksformen der christlichen Religion« (ebd.) und eröffnen damit ein Inhaltsfeld für den Religionsunterricht, das gerade aus einem multiperspektivischen Zugriff heraus entsteht – oder treffender: entstehen muss. Denn auch wenn in den konfessionsgebundenen Lehrplänen hier und da Ausdrucksformen (wie Gebete, Bekenntnisse, Sakramente etc.) eine Rolle spielen, bleiben sie doch einem Inhalt untergeordnet, der einer vorausliegenden materialdogmatischen Auswahllogik (bspw. Gotteslehre oder Ekklesiologie) folgt. Das formale Prinzip der Perspektivenverschränkung kann hingegen dafür sorgen, dass Ausdrucksformen eine inhaltsprägende Relevanz bekommen. Denn erst die Perspektivenvielfalt konfessionsspezifischer Ausdrucksformen, die unterrichtlich zur Verschränkung gebracht wird, konstituiert Christsein in seiner Ausdruckspluralität als »konkrete Angelegenheit« und damit ein eigenständiges Inhaltsfeld.

Dabei bildet sich dieses Inhaltsfeld der Ausdrucksformen sowohl in objektiv-materieller Weise als auch in subjektiver Hinsicht aus einem perspektivenverschränkenden Zugriff. Zum einen machen Dirscherl und Hailer darauf aufmerksam, »dass Religion im Allgemeinen und Christsein im Besonderen eine konkrete Angelegenheit des persönlichen und gemeinschaftlichen Lebensvollzugs sind« (Woppowa & Schröder, 2021, S. 139), thematisieren damit elementar-christliche Überzeugungen und verhindern deren rationalistische Verkürzung. Dazu entfalten sie inhaltliche Perspektiven in konfes-

sioneller Hinsicht (bspw. die Zentralität des Wortes in evangelischer Spiritualität oder die Betonung der Sakramentalität als Zentrum katholischer Spiritualität) und erweitern diese um andere christliche (orthodoxe), religiöse (jüdische, islamische) und kulturgeschichtliche Perspektiven. Zum anderen können in diesem Inhaltsfeld auch die subjektiven Perspektiven der Schülerinnen und Schüler insofern zur Geltung kommen, als deutlich wird, dass sich die bzw. der Einzelne traditionelle Ausdrucksformen christlicher und anderer Religion zum individuellen Lebensvollzug erst anverwandeln muss. Die subjektiven Perspektiven auf Religiosität und Konfessionalität spielen hierbei also eine entscheidende Rolle bei der Unterrichtsplanung und im unterrichtlichen Lernprozess. Auch von dieser Seite her wirkt das Prinzip der Perspektivenverschränkung nun inhaltlich strukturierend:

»Gerade weil aber eigene Praxis und Erfahrung auf Seiten der Lernenden eher gering einzuschätzen ist, hat es einen besonderen Wert, christliche Ausdrucksformen in ihrer (konfessionellen) Vielfalt zu präsentieren. Denn nur so kann einsichtig gemacht werden, dass die bzw. der Einzelne in ihrem bzw. seinem je eigenen historischen und gesellschaftlichen Kontext die Ausdrucksformen selbst entdecken muss und nicht einfach ›das Christliche‹ oder ›das Katholische‹ übernehmen kann. Diese Einsicht wird für Jugendliche und ihr Autonomiestreben notwendig, wenn die Lebensrelevanz des christlichen Glaubens und überlieferter Ausdrucksformen nachvollziehbar werden soll.« (Woppowa & Schröder, 2021, S. 140)

Wie jede andere Organisationsform hat der konfessionell-kooperative Religionsunterricht seine Inhalte im Sinne elementarer Strukturen von den Schülerinnen und Schülern her und im Blick auf ihre Lernprozesse zu allgemeiner religiöser Sprachfähigkeit zu bilden. Zudem rangiert eine konfessionelle bzw. ökumenische Kompetenz hinter den Zielen religiöser Sprachfähigkeit und individueller Standpunktfähigkeit, auch im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (zum dreigliedrigen Zielspektrum vgl. Woppowa, 2021, S. 201). Der Unterricht darf daher nicht der spezifischen Gefahr erliegen, primär konfessionalisierende oder konfessionskundliche Lernprozesse zu verfolgen oder konfessionelle Bewusstseinsbildung betreiben zu wollen und damit elementare religiöse Bildung zu verkürzen. Dass eine solche Verengung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in der Realität und angesichts eines fehlenden konfessionellen Bewusstseins bei Kindern und Jugendlichen scheitern muss (vgl. entsprechende Erkenntnisse bei Riegel & Zimmermann, 2022, S. 273–278), ist nachvollziehbar und nicht überraschend. Das Prinzip der Perspektivenverschränkung vermeidet solche Einseitigkeiten (vgl. auch Schröder & Woppowa, 2021, S. 3f.). Es hat die personale Dimension der individuellen Perspektiven von Lernenden konzeptionell verankert und prägt die Auswahl der Inhalte auch von dieser Seite. Beispielsweise fördert ein subjektorientierter Lernprozess im Rückgriff auf die individuellen Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen (in Kleidung, Konsum, Freizeitverhalten und social media, angeregt durch Popkultur, Musik, Sport etc.), deren Ausdrucksfähigkeit ebenso wie er individuelle Ausdrucksformen mit tradierten Ausdrucksformen »als Folie der Anregung und Abgrenzung« (Woppowa & Schröder, 2021, S. 140) zu konfrontieren vermag. Hier trifft Fachlichkeit auf Relevanz und umgekehrt. Daraus resultiert beispielsweise die elementare Lernform des spiritu-

ellen Lernens (ebd., S. 143–146), durch die der konfessionell-kooperative Religionsunterricht ebenfalls in seiner Inhaltlichkeit beeinflusst wird und durch die Inhalte insofern zu Lerngegenständen formatiert werden, als hierdurch eine Tätigkeit an einem bestimmten Inhalt beschrieben wird.¹

3 Machtkritische Reflexion

Mit der Kategorie der ›Übersetzung‹ soll an dieser Stelle auf eine verdeckte Normativität aufmerksam gemacht werden, die den vorausgegangenen Überlegungen inhärent zu sein scheint. Bernhard Grümme hat kürzlich rekonstruiert, welche machtförmigen Prozesse mit dieser Kategorie verbunden sind, wenn sie in den Kulturwissenschaften und insbesondere auch in der religionspädagogischen Theoriebildung herangezogen wird, um Traditionen in einem posttraditionalen Kontext der Gegenwart kritisch-konstruktiv einzuspeisen (Grümme, 2021, S. 167–213). Genau das ist auch mitzureflectieren, wenn man danach fragt, wie der (konfessionell-kooperative) Religionsunterricht seine Inhalte gewinnt. Denn insofern der Religionsunterricht ein Ort ist, an dem religiöse resp. konfessionelle Traditionen mit den heterogenen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen in ein wechselseitiges Gespräch zu bringen sind, ist dabei im »besonderen Maße [...] die Religionslehrkraft als Übersetzerin gefragt« (ebd., S. 185). Religionslehrkräfte sind demnach »vor allem Übersetzungsexperten« (ebd., S. 185), sie bedienen sich dabei didaktischer Prinzipien und greifen auf subjektive Theorien zurück. Übersetzung wird von Grümme als »Differenzpraxis qualifiziert, die Einheit und Vielfalt vermittelt« (ebd. S. 200). Sie ist »hegemonial strukturiert, von Asymmetrien geprägt, die noch den kulturellen Differenzen und der identitätslogischen wie kulturalistischen Vermittlung von Partikularität und Universalität, von Einheit und Vielfalt« (ebd., S. 200) vorausliegen. Insofern sich konfessionelle Perspektiven als (konfessions)kulturelle Differenzen begreifen lassen, dann sind auch im Blick auf die Generierung von Inhalten für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht die von Grümme ins Feld geführten Fragen zu stellen: »Wer übersetzt? Wer wird übersetzt? Was wir[d] übersetzt? Was darf übersetzt werden? Und vor allem: Was wird nicht übersetzt?« (ebd., S. 200f. unter Bezugnahme auf W. Müller-Funk)

Perspektivenverschränkung als Prinzip der Inhaltsbestimmung steht vor der nicht-trivialen Herausforderung der Übersetzung, die ihrerseits hegemoniale Strukturen der Auswahl und verdeckte Normen transportiert. Folgt man der praxeologischen Kritik Grümme hieße das, dass es eine selbstkritische Reflexivität im Umgang mit solchen Leitprinzipien geben muss, um machtförmige Prozesse erkennen und mitunter korrigieren zu können. Das gilt für die Mikroebene der Unterrichtsgestaltung und Themenauswahl (vgl. oben 2.1) ebenso wie für die Makroebene institutioneller Normierungen, denn auch Lehrpläne sind Übersetzungsinstrumente und in hohem Maße anfällig für machtförmig-hegemoniale Prozesse. Insbesondere für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht wird diese Unterscheidung im Sinne einer kritischen

1 Vgl. dazu den Beitrag »Fridays for Future, Abraham oder Sühneopfertheologie?« von Gojny, Schwarz und Witten in diesem Band.

Reflexivität relevant, wenn Tendenzen der Rekonfessionalisierung möglicherweise in der Lehrplankonstruktion ihren Ausgangspunkt nehmen.

4 Fazit

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht ist auf Ebene der Organisationsform eine Kooperation zweier autonomer Fächer, was die Inhaltsfrage trivial erscheinen lässt, denn sie wäre so gesehen auf der Ebene der Einzelfächer zu klären. Da er aber mittlerweile als didaktisches Modell qualifiziert wird und weiter zu profilieren ist, stellt sich die Frage nach seinen Inhalten neu, denn sie lässt sich auf dieser Grundlage von spezifischen didaktischen Prinzipien konfessioneller Kooperation her bearbeiten. Das Prinzip der Perspektivenverschränkung ist hier exemplarisch ausgewählt worden, weil es schon länger in den Diskurs eingeführt worden ist und auch einen materialen Anwendungsbereich (Schröder & Woppowa, 2021) gefunden hat (für weitere Prinzipien konfessioneller Kooperation vgl. bspw. Lindner, Naurath, Schambeck & Simojoki, 2017).

Obwohl für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht nach wie vor und regional abhängig wichtige demographische, theologische und religionspädagogische Argumente sprechen, wird er von seiner rechtlichen, konzeptionellen und didaktischen Anlage her doch als eine Art ›Zwischenlösung‹ mit offener Zukunft wahrgenommen. Daher soll hier keine zu scharfe Abgrenzung zum aktuell in Niedersachsen diskutierten Modell eines Christlichen Religionsunterrichts² als Weiterentwicklung und ein auf Dauer gestellter Religionsunterricht in konfessioneller Kooperation gezogen werden. Man begäbe sich in die Gefahr einer Scheindiskussion auf theoretischer Modellebene, denn die vorausgegangenen aufgezeigten Möglichkeiten und Herausforderungen können gleichermaßen für einen Christlichen Religionsunterricht in Anspruch genommen werden, wenn er vor die Frage nach seinen Inhalten gestellt wird. Da es dort im Falle der Einführung zuallererst um eine grundständig neue Curriculumsentwicklung gehen muss, könnte der hier skizzierte Weg sogar eine konkrete Zukunftsrelevanz entfalten.

Literatur

- Bergmann, K. (2008). *Multiperspektivität. Geschichte selber denken* (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Dirscherl, E. & Hailer, M. (2021). Nach Ausdrucksformen christlicher Religion fragen. Dialekte und Gestalten des Christentums. In B. Schröder & J. Woppowa (Hg.), *Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht* (S. 107–137). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Duncker, L. (2005). Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik. In L. Duncker, W. Sander & C. Surkamp (Hg.), *Perspektivenvielfalt im Unterricht* (S. 9–20). Stuttgart: Kohlhammer.

2 Vgl. den Beitrag von Willems in diesem Band.

- Grümme, B. (2021). *Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Käbisch, D. & Philipp, L. (2017). Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Argumentieren. Didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen. In K. Lindner, E. Naurath, M. Schambeck & H. Simojoki (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 238–257). Freiburg i.Br.: Herder.
- Käbisch, D. & Woppowa, J. (2020). Perspektiven verschränken und Lernaufgaben konstruieren. *Religion unterrichten*, 1(1), S. 10–18.
- Lindner, K., Naurath, E., Schambeck, M. & Simojoki, H. (Hg.) (2017). *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Möller, R. & Theis, J. (2015). *Lehrplan*. In WiReLex. DOI: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Lehrplan.100094>.
- Riegel, U. & Zimmermann, M. (2022). *Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schröder, B. & Woppowa, J. (Hg.) (2021). *Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Woppowa, J. (2017). Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation. In K. Lindner, E. Naurath, M. Schambeck & H. Simojoki (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 174–192). Freiburg i.Br.: Herder.
- Woppowa, J. (2021). Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. In U. Kropač & U. Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 198–204). Stuttgart: Kohlhammer.
- Woppowa, J. & Käbisch, D. (2023). Religionsdidaktik in konfessionell-kooperativer Perspektive. In B. Grümme & M. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 269–283). Stuttgart: Kohlhammer.
- Woppowa, J. & Schröder, B. (2021). Nach den Ausdrucksformen christlicher Religion fragen. Religionsdidaktischer Kommentar. In B. Schröder & J. Woppowa (Hg.), *Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch* (S. 139–149). Tübingen: Mohr Siebeck.

Christlicher Religionsunterricht – und woher kommen die Inhalte?

Joachim Willems

Alle Ausführungen zum Christlichen Religionsunterricht (im Folgenden: CRU) stehen unter einem Vorbehalt: Dieses Fach, das zum Schuljahr 2025/26 in Niedersachsen eingeführt werden soll (Roadmap, o.J., S. 2), existiert noch nicht. Das macht es einerseits unmöglich, seine Inhalte zu analysieren. Andererseits eröffnet es die Perspektive, den Prozess auf dem Weg hin zur Gewinnung von Inhalten zu beobachten und grundsätzliche Überlegungen anzustellen, was die Inhalte eines CRU sein sollten, wie er für Niedersachsen angedacht wird.

1 Wie werden Inhalte gewonnen? Eine deskriptive Perspektive

Die religionspädagogische Öffentlichkeit des Bundeslandes Niedersachsen war einigermaßen erstaunt, als im Mai 2021 die Schulreferent:innen der römisch-katholischen Bistümer und der evangelischen Landeskirchen in Niedersachsen ein Positionspapier zu einem Christlichen Religionsunterricht vorstellten, der von diesen beiden Kirchen gemeinsam verantwortet werden sollte. Das Positionspapier war in einem geradezu konspirativen Prozess erstellt worden. Das berichten zumindest nachgeordnet Beteiligte, die mit dem Verfassen von Teilen des Papiers beauftragt, vor allem aber zur absoluten Geheimhaltung verpflichtet worden waren.

Den CRU verstehen die Kirchen als eine Weiterentwicklung des bisher in Niedersachsen auf Antrag der Schule möglichen konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Wie dieser, so soll auch jener ein Religionsunterricht im Sinne des Grundgesetzes sein, also eine *res mixta*, gemischte Angelegenheit in der Zuständigkeit von Staat und Kirche(n): ordentliches Unterrichtsfach unter staatlicher Aufsicht und mit staatlich angestellten oder verbeamteten Lehrkräften, aber erteilt »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft« (Artikel 7 Absatz 3 Grundgesetz).

Im Positionspapier gehen die kirchlichen Schulreferent:innen davon aus, dass die Gemeinsamkeiten und Übereinstimmungen zwischen den beiden Konfessionen hinreichend groß seien, um in Zukunft einen gemeinsamen Religionsunterricht verantworten

zu können: »die Übereinstimmungen in *der* [sic!] Frage nach der christlichen Wahrheit« seien »weitaus größer als die Unterschiede«, und es stimme »die Mehrzahl der Unterrichtsinhalte mit den Grundsätzen der beiden Religionsgemeinschaften« überein (Positionspapier, 2021, S. 28).

Während der konfessionell-kooperative Religionsunterricht »schulrechtlich Religionsunterricht der Religionsgemeinschaft [ist], der die unterrichtende Lehrkraft angehört und nach deren Grundsätzen der Religionsunterricht erteilt wird« (Niedersächsisches Kultusministerium, 2011, Punkt 4.5), soll im CRU die Lehrkraft der einen Konfession »eine Mitverantwortung für die spezifischen Bekenntnisinhalte der je anderen Konfession übernehmen, ohne selbst in ihrer eigenen Konfession daran gebunden zu sein« (Positionspapier, 2021, S. 28).

Zugleich soll aber an anderer Stelle die Trennung der beiden Konfessionen deutlich bleiben. Insbesondere ist nicht vorgesehen, ein Lehramtsstudium der *christlichen* Theologie einzuführen. Vielmehr sollen evangelische Lehramtsstudierende weiterhin evangelische Theologie studieren, katholische Studierende katholische Theologie, und nach dem Studium soll der Vorbereitungsdienst im Fachseminar konfessionsbezogen absolviert werden. Auch die jeweilige kirchliche Lehrerlaubnis (Vokation oder *Missio canonica*) wird von der jeweiligen Kirche nur einer solchen Person erteilt, die Mitglied dieser Kirche ist und ein entsprechend konfessionelles Lehramtsstudium der Theologie abgeschlossen hat (ebd., S. 12).

In der Begründung, warum überhaupt ein CRU eingeführt werden soll, nehmen im Positionspapier demografische Daten eine wichtige Rolle ein: Mit einer »stetige[n] Abnahme des Anteils christlich getaufter Schüler*innen« bei gleichzeitig zunehmender religiös-weltanschaulicher Pluralisierung (ebd., S. 5) gerate der konfessionelle Religionsunterricht zunehmend unter Druck. Die Einführung des CRU gilt den Kirchen offensichtlich wenn schon nicht als Rettung, dann zumindest doch als lebensverlängernde Maßnahme für einen Religionsunterricht im Sinne von Artikel 7 Absatz 3 Grundgesetz.

Die Reaktionen auf den Vorstoß der kirchlichen Schulreferent:innen sind gemischt: Einerseits stößt das Vorhaben, den bisherigen monokonfessionellen Religionsunterricht weiterzuentwickeln, auf viel Zustimmung. Andererseits gibt es zahlreiche Kritikpunkte, Nachfragen und Anfragen. Interessant ist die Beobachtung, dass – darf man sagen: sogar? – die im kirchlichen Dienst stehenden Dozierenden des Religionspädagogischen Instituts in Loccum mehrheitlich der Meinung zu sein scheinen, die Idee eines CRU sei zu kurz gesprungen: Er sei ein »Anachronismus«, »weil er die Klassengemeinschaft nach religiösen Kriterien aufspaltet«, während ein »weltdeutender Unterricht im Klassenverband [...] dem Kennenlernen der Andersdenkenden und der religiösen Selbstrelativierung« helfen sowie »Toleranz und Respekt« fördern würde (Hülsmann, 2022, S. 1). Es entspreche »nicht mehr der Lebenswelt der Schüler*innen«, wenn man »eine neue Trennlinie zwischen christlichen und nichtchristlichen Schüler*innen« einziehe, und die Einführung eines CRU könnte zu Abmeldungen nichtchristlicher Schülerinnen und Schüler führen, die den Begriff »Kooperation« fälschlicherweise als eine Gemeinschaft auch über die christliche Religion hinaus« gedeutet haben dürften (Frey, 2022, S. 2). Auch gehe »die Idee der Bildungsabteilungen [der Kirchen] nicht weit genug« (Sonnenburg, 2022, S. 1), aber immerhin werde »im laufenden Beratungsprozess stets«

betont, beim CRU handele es sich um eine »Zwischenlösung« (Hervorhebung im Original durch fetten Druck; Sonnenburg, 2022, S. 2).

Mit Blick auf die Frage, woher die Inhalte des CRU kommen, weist dieser knappe Überblick über seine kurze Vorgeschichte auf einige relevante Punkte hin:

(1.) Zunächst wird am Beispiel des CRU deutlich, dass die Entscheidung für eine der »religionsunterrichtlichen Modelloptionen« (so die Formulierung in der Kapitel-Überschrift zum vorliegenden Teilkapitel) so massive Auswirkungen auf die Konzeption des Faches und damit auch die Bestimmung seiner Inhalte haben kann, dass andere Erwägungen und Kriterien in den Hintergrund gedrängt werden. Bei der Entscheidung für einen CRU als Weiterentwicklung von konfessionellem bzw. konfessionell-kooperativem Religionsunterricht, könnte man die Kontinuität der Inhalte und Themen betonen, was aber die Legitimation des CRU als ein *neues* Modell erschwert. Das bringt die Herausforderung mit sich, vor allem den konfessionellen und zugleich ökumenischen Charakter des Faches ins Zentrum der Überlegungen zu stellen. Und da es sich beim CRU um ein Modell handelt, das von den kirchlichen Bildungsverantwortlichen initiiert wurde, ist es nicht erstaunlich, wenn dabei vor allem staatskirchenrechtliche Fragen im Zentrum stehen sowie auf die jeweilige kirchliche und konfessionelle Identität bezogene Probleme, wie sie in binnenkirchlichen Diskursen oder, genauer, Diskursen im Inneren von Kirchenverwaltungen und Kirchenleitungen verhandelt werden. Ob diese Fragen und Probleme tatsächlich auch die Fragen und Probleme sind, die die Lehrkräfte, Schülerinnen, Schüler, Eltern und Schulleitungen vorrangig interessieren und bewegen, darf mit guten Gründen bezweifelt werden. (Und nur am Rande sei angemerkt, dass von Seiten einiger Reformierter bemängelt wird, dass die evangelische Identität, um die es in der Diskussion und den Papieren geht, doch eine sehr deutlich lutherische sei.)

Daraus ergeben sich teils differenzierte, teils diffizile, teils auch absurde Überlegungen wie die, dass bei »Themen, bei denen die Grundsätze der beiden Religionsgemeinschaften differieren, [...] der Religionsunterricht für die Schüler*innen, die der gleichen Konfession wie die unterrichtende Lehrkraft angehören, bekenntnisgebunden unterrichtet wird, für die anderen bekenntnisfremd«, bzw. dass letztere »de facto religionskundlichen Unterricht erhalten, weil die unterrichtende Lehrkraft diese konfessionsspezifischen Grundsätze nicht teilt« (Positionspapier, 2021, S. 28–29).

Man mag dies als eine Überlegung ansehen, die sich aus verfassungsrechtlichen Vorgaben ergibt, denen zufolge ein Religionsunterricht »die Vermittlung von Glaubenswahrheit (sic!) der beteiligten Religionsgemeinschaften« anstreben müsse (so Hinnerk Wißmann, zitiert im Positionspapier, 2021, S. 27). Das sei beim CRU gewährleistet: Weil »kein Inhalt des Religionsunterrichts aus pädagogisch entwickelten interkonfessionellen Grundsätzen gewonnen werden« dürfe, gehe es »weiterhin um die konkreten Inhalte der jeweiligen Konfession, Frömmigkeitsformen und Erfahrungszusammenhänge«, so dass die »Gewinnung der eigenen konfessionellen Identität [...] uneingeschränkt möglich« bleibe (Positionspapier, 2021, S. 29). Im Sinne einer verfassungsrechtlich tatsächlich oder vermeintlich geforderten Positionalität, die sich unmittelbar aus einer konfessionellen »Glaubenswahrheit« (s.o.) herleiten müsse, betont das Positionspapier zudem, dass im CRU auch »andere Religionen und Weltanschauungen [...] aus der Perspektive des Christentums thematisiert« würden (ebd., S. 42).

Für die Frage nach den Inhalten bedeutet dies auf der Ebene der Deskription: Woher die Inhalte kommen, ist im hohen Maße abhängig von der Entstehungsgeschichte eines Faches sowie von den Interessen und Vorstellungen der institutionellen und individuellen Akteurinnen und Akteure, die an dieser Entstehung maßgeblich beteiligt sind.

(2.) Eine weitere Einsicht mit Blick auf die Frage, woher die Inhalte kommen, schließt sich an: Das konspirative Vorgehen im Vorfeld der Publikation des Positionspapiers zum CRU und ebenso der darauf folgende Diskussionsprozess, der von Seiten der kirchlichen Verantwortlichen stark direktiv geleitet und dabei zugleich im eigenen Sinne gedeutet wurde, machen den Einfluss der Kirchen deutlich. Aufgrund der Formulierung im Grundgesetz, dass Religionsunterricht »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« erteilt wird, bekommen die Kirchen nicht nur ein Mitgestaltungsrecht, sondern werden, neben dem Staat (Kultusministerium), zu den maßgeblichen Institutionen. Das unterscheidet den Religionsunterricht von anderen Schulfächern. Zugespißt gesagt, haben andere Schulfächer jeweils eine Bezugswissenschaft, während der Religionsunterricht ein Bezugslandeskirchenamt, eine Bezugsbistumsleitung oder einen Bezugsbischof hat. Die Antwort auf die Frage, woher die Inhalte kommen, ist dann einfach: Die Inhalte kommen von den religiösen Institutionen, beim CRU von den beteiligten Kirchen, repräsentiert durch zuständige Abteilungen und Einzelpersonen im jeweiligen Amte.

(3.) Schließlich zeigt sich, dass es zu kurz greift, die Frage nach der Herkunft der Inhalte im Kontext der jeweiligen »religionsunterrichtlichen Modelloptionen« (s.o.) zu diskutieren. Denn es ist im hohen Maße fraglich, ob, salopp gesagt, bei den jeweiligen Modellen auch das drin ist, was draufsteht. Das gilt nicht nur für den CRU, sondern auch für andere Formen bzw. Modelle des Religionsunterrichts. Beim CRU wird das zugrunde liegende Problem, das im Falle des herkömmlichen konfessionellen Religionsunterrichts durch lange Gewöhnung unsichtbar geworden zu sein scheint, aber wieder einmal deutlich: Einerseits, so macht das Positionspaper zum CRU klar, sei es zentral, dass der CRU aus einer »Bekenntnisperspektive« (Positionspaper, 2021, S. 12) heraus erteilt werde. Andererseits, und das belegen beispielsweise die oben zitierten Stimmen aus Loccum, kann man davon ausgehen, dass der Unterricht in vielen Fällen (und für mehrere Schulformen gilt: in der Regel) im Klassenverband stattfindet. Deshalb führt dann die geplante Einführung des neuen Modells zu Widerstand, auch wenn sich in dieser Hinsicht an den (rechtlichen) Rahmenbedingungen gar nichts ändert.

Diese Doppelgesichtigkeit von Religionsunterricht – *zugleich* konfessionell und aus einer christlichen »Bekenntnisperspektive« *und* in heterogenen Lerngruppen, in vielen Fällen im Klassenverband – wirft nicht nur rechtliche Fragen nach dem Verhältnis von negativer und positiver Religionsfreiheit auf, sondern auch (religions-)pädagogische und didaktische Fragen. Dies zeigt sich deutlich an der Stellungnahme der Vereinigung Evangelischer Religionslehrkräfte an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen (VER) zum CRU. Dieser Stellungnahme zufolge nimmt der christliche Religionsunterricht (sei es evangelischer, katholischer oder konfessionell-kooperativer) an berufsbildenden Schulen für sich einen »Sonderstatus« in Anspruch, »offen für Schüler:innen aller Religionen, Konfessionen und Weltanschauungen« und, »in überkonfessioneller Weite«, ein »Angebot religiöser Bildung für alle Schüler:innen« zu sein (VER, 2022, S. 1). Die VER geht davon aus, dass »in einigen Schulformen christliche Schüler:innen in der

Minderheit sind«, weshalb »ein CRU die Offenheit [braucht], nicht christliche bzw. nicht religiöse Schüler:innen zu berücksichtigen und unterrichtlich einzuplanen«. Dabei könne »die Bezeichnung als christlich dazu [führen], dass sich nichtchristliche Schüler:innen ausgeschlossen fühlen« (ebd.). Der letzte Satz macht nur unter der Voraussetzung Sinn, dass den Schülerinnen und Schülern bisher gar nicht bewusst ist, sich auch jetzt schon in einem *christlichen* Religionsunterricht zu befinden – und dass sie darüber auch vonseiten der Schule und der Religionslehrkräfte im Unklaren gelassen werden.

Woher sollen in dieser Situation die Inhalte kommen? Bevor Inhalte irgendwoher geholt werden, müsste ja klar sein, *wofür* sie gebraucht werden: Für einen christlichen Religionsunterricht, in dem im Sinne der Väter und Mütter des Grundgesetzes, die sich in die Tradition der Weimarer Reichsverfassung stellten, christliche Schülerinnen und Schüler von christlichen Lehrkräften unterrichtet werden? Oder für einen allgemeinen, nicht-konfessionellen Religionsunterricht außerhalb von Artikel 7 Absatz 3 Grundgesetz, an dem die ganze weltanschaulich-religiös heterogene Klasse teilnimmt? Oder, was die VER wohl voraussetzt, für einen *christlichen* Religionsunterricht für *mehrheitlich nicht-christliche* Schülerinnen und Schüler, der aufgrund der weltanschaulich-religiösen Heterogenität der Teilnehmenden mehr oder weniger von seinem christlichen Charakter Abstand nimmt und sich einem allgemeinen Religionsunterricht annähert?

Es ist offensichtlich, dass aus rechtlichen, politischen, didaktischen und auch ethischen Gründen in dieser Hinsicht Klarheit hergestellt werden müsste.

Das Positionspapier zum CRU scheint einen *christlichen* Religionsunterricht auch für *nicht-christliche* Schülerinnen und Schüler anzustreben, wenn mit Einführung des CRU christlicher (katholischer, evangelischer, konfessionell-kooperativer) Religionsunterricht angesichts der demografischen Entwicklung »gerettet« werden soll. So wird darauf hingewiesen, dass »im allgemeinbildenden Schulwesen nur noch ca. zwei Drittel der Schüler*innen in Niedersachsen einer christlichen Konfession« angehören, aber trotzdem »ungefähr drei Viertel der Schüler*innen den evangelischen oder katholischen Religionsunterricht, der entweder konfessionshomogen oder konfessionell-kooperativ erteilt wird, besuchen« (Positionspapier, 2021, S. 7). Erklärt wird das mit der »gegenwärtige[n] Attraktivität des Religionsunterrichts« (ebd.), die mit der Einführung eines von den Kirchen gemeinsam verantworteten CRU noch einmal gesteigert werden solle und könne. Es geht also darum, die Zielgruppe der nicht-christlichen Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Warum aber sollte der zukünftige CRU für sie attraktiver sein als der bisherige Religionsunterricht? Schon jetzt spricht wenig für die Annahme, dass die nicht-christlichen Schülerinnen und Schüler wünschten, dass ihnen christliche »Glaubenswahrheit« vermittelt wird (s.o.). Das zeigen auch die Daten einer Studie über Mittel- und Realschulen in Bayern, derzufolge 33 Befragte des knappen Zehntels nicht-evangelischer Schülerinnen und Schüler (193 von insgesamt 2151 Befragten) am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen, weil andere, meist die Eltern, über die Teilnahme entschieden haben. 21 Befragte nehmen aus Interesse an Religion teil oder weil sie sich als gläubig verstehen (Schwarz, 2019, S. 170). Die große Mehrheit der nicht-evangelischen Schülerinnen und Schüler ist aus »äußere[n] Gründe[n]« im Religionsunterricht, insofern »nicht das Fach selbst, sondern Abgrenzungen zu Alternativfächern oder organisatorische Vorteile oder aber soziale Kontakte innerhalb der Religionsgrup-

pe ausschlaggebend für den Besuch sind« (ebd., S. 171). Mit Blick auf den derzeit in Niedersachsen erteilten evangelischen, katholischen und konfessionell-kooperativen Religionsunterricht wie auch den zukünftigen CRU ist es wahrscheinlich, dass, wie vom VER und von Linda Frey (s.o.) beschrieben, Schülerinnen und Schüler an einem Religionsunterricht teilnehmen, von dem sie gar nicht wissen und dem sie nicht anmerken, dass er ein christlicher ist, oder dass sie nicht wissen, dass sie an einem christlichen Religionsunterricht, der im Klassenverband erteilt wird, gar nicht teilnehmen müssen (Veit, 2023). In beiden Fällen würde es so sei, dass sie sich ohne ausreichende Information freiwillig zur Teilnahme an einem konfessionellen Religionsunterricht entschieden haben (Willems, 2022, S. 117–118). Sollte das so sein, dann wäre zu vermuten, dass in der Praxis ein wesentlicher Teil der Inhalte eines solchen Religionsunterrichts gerade nicht aus christlichen Gefilden und auch nicht aus Kirchenverwaltungen kommt, sondern sich vielmehr als Reaktion auf die Situation ergibt, die in den meisten Schulen und Schulformen nun einmal so ist: dass nämlich weder konfessioneller noch konfessionell-kooperativer Religionsunterricht plausibel erscheint – und das gälte dann auch für einen CRU. So betrachtet, stellt sich mit Blick auf die Frage nach dem Woher der Inhalte die Herausforderung so dar, Inhalte zu finden, die hinreichend ›christlich‹ sind, damit man die Existenz eines Religionsunterrichts nach Artikel 7 Absatz 3 Grundgesetz rechtfertigen kann (und damit verbunden die Existenz theologischer Institute und Fakultäten unter beiderlei Gestalt, also evangelisch und katholisch), denen man ihre christliche Positionalität aber zugleich gerade nicht anmerkt, damit an diesem Unterricht auch hinreichend viele (nicht-christliche) Schülerinnen und Schüler teilnehmen.

2 Wie sollen Inhalte gewonnen werden? Eine (auch) normative Skizze

Die bisherige Problemanzeige lässt schon erahnen, dass der hier vorliegende Beitrag *nicht* davon ausgeht, dass es im CRU vor allem um die Fragen nach den Details konfessioneller Unterschiede und ökumenischer Gemeinsamkeiten gehen sollte, in die religiös-weltanschaulich heterogene Lerngruppen zum Zwecke christlicher Identitätsbildung eingeführt werden. Was dann?

In Übereinstimmung mit den einschlägigen rechtlichen Regelungen wird hier davon ausgegangen, dass der CRU ein Unterricht ist, der sich an Schülerinnen und Schüler richtet, die entweder aus Familien kommen, die sich als christlich verstehen, oder die sich bewusst und bei bestehenden Alternativen (wie vor allem Islamischer Religionsunterricht und Werte & Normen) für einen CRU als einen Unterricht entscheiden, in dem es um religiöse Bildung in einem christlich geprägten Diskursraum geht.

Geht man davon aus, dass die vorliegenden Studien zur konfessionellen Identität der Lernenden im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht auf den CRU übertragbar sind, dann sollte man nicht von »einer konfessionell heterogenen Lerngruppe« als Normalfall im CRU ausgehen, sondern »von weitgehend homogenen Klassen, in denen (konfessionelle) Positionierungen eine Ausnahme darstellen. Zumindest nehmen die Befragten (Lehrkräfte) die konfessionelle Heterogenität, die als bildsame Differenz in den kokoRU eingespielt werden soll, nicht wahr. Zusätzlich bringen die Befragten klar zum Ausdruck, dass ein konfessionelles Bewusstsein bei den meisten SchülerInnen lebens-

weltlich irrelevant ist.« (Zimmermann, Riegel, Fabricius & Totsche, 2021, S. 121) Deshalb müssten konfessionelle Perspektiven »zuerst von der Basis aus erschlossen werden, ohne auf die lebensweltliche, erfahrungsbezogene Expertise der Lernenden zurückgreifen zu können«, wenn »unterrichtlich im Modus der konfessionellen Positionierung gearbeitet werden« soll (ebd.).

Dies wirft doch die Frage auf, ob in einem solchen Modus tatsächlich gearbeitet werden soll. Im Kontext des interreligiösen Lernens wird seit einiger Zeit verstärkt problematisiert, inwiefern im Religionsunterricht (teils unbewusst und nicht intendiert) religiöse Gruppen konstruiert und Lernende dann in diese Gruppen eingeordnet werden. Angesichts von vielfach beschriebenen Othering-Prozessen, in denen eine je eigene Identitätsbildung komplementär bezogen ist auf die Abgrenzung von ›Anderen‹ (Freuding, 2022; Willems & Dihle, 2020), wäre es fatal, wenn ein CRU erst (meist vergeblich) versuchen würde, Schülerinnen und Schülern konfessionelle Identität zu vermitteln und konfessionelle Unterschiede als relevant beizubringen, um diese Unterschiede dann in einem zweiten Schritt ökumenisch zu kontextualisieren, zu relativieren, zu dekonstruieren.

Näher läge es zum einen, die Schülerinnen und Schüler (und die Lehrkräfte) nicht als Angehörige einer Konfession zu adressieren, sondern nach ihren religiös relevanten und existentiell grundlegenden Fragen zu fragen. Zugleich wäre von einem Christentum auszugehen, dessen interne Differenzen auch, aber nicht nur (und eher am Rande) entlang konfessioneller Linien zu beschreiben sind. Über das Konfessionelle hinaus sind Differenzlinien relevant, die, ohne sie zu essentialisieren, in den Unterricht eingespielt werden können. Zu diesen Differenzlinien gehören unter anderem ›Kultur‹ (Christentümer im nationalen, europäischen und weltweiten Kontext unterscheiden sich, auch aufgrund von regionalen, milieuspezifischen und konfessionskulturellen Kontexten) oder ›Zeit‹ (Fragen nach dem Verbindenden und Trennenden zwischen Konfessionen oder Kulturen kommen in unterschiedlichen Epochen der weltweiten Christentumsgeschichte je spezifisch in den Blick). Eine differenzsensible Didaktik für den CRU könnte so zudem weitere Differenzdimensionen einbringen, in denen, auch aufgrund von religiös konnotierten Zuschreibungen, Ungleichheiten, Ungleichbehandlungen und Diskriminierungen in Gesellschaft oder Kirche legitimiert werden.

Die Inhalte des CRU gewönne man dann aus einer Verknüpfung dreier Perspektiven: der Perspektive auf die religiös relevanten und existentiell grundlegenden Fragen der Lernenden, der fachwissenschaftlichen und sachanalytischen Perspektive, die nach den zentralen Themen, Motiven und Symbolen des christlichen Glaubens fragt, und der Perspektive auf Differenzdimensionen, die jeweils mit Blick auf die anderen beiden Perspektiven von Relevanz sein könnten. Diese drei Bereiche wären dann jeweils so zu verschränken, dass die Bearbeitung eines Themas ermöglicht, ein grundlegendes Thema des christlichen Glaubens in einer exemplarischen Differenzdimension zu erschließen und im Hinblick auf eine zentrale existentielle Frage mit den Lernenden ins Gespräch zu bringen. Je nach Thema werden dabei die Schwerpunkte unterschiedlich gesetzt, angestrebt wird jeweils eine theologische Erschließung christlicher Tradition, eine im weitesten Sinne kulturwissenschaftliche Kontextualisierung christlicher Phänomene und eine Klärung eigener Überzeugungen und Vorstellungen oder Vertiefung eigener Hoffnung oder auch Fragen.

Literatur

- Freuding, J. (2022). *Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung*. Bielefeld: transcript.
- Frey, L. (2022). Gemeinsam verantworteter Christlicher Religionsunterricht? Ein Blick auf das Vorhaben der großen Kirchen aus der Sicht der schulischen Praxis an Gesamtschulen (und Gymnasien). URL: https://www.rpi-loccum.de/damfiles/default/rpi_loccum/Arbeitsbereiche/cru/CRU-Gym-Ges.pdf-a3584070c130ad472c340811041c8f19.pdf [Zugriff: 28.07.2023].
- Hülsmann, M. (2022). Persönliche Gedanken zum CRU. URL: https://www.rpi-loccum.de/damfiles/default/rpi_loccum/Arbeitsbereiche/cru/CRU-Text-24.3.2022.pdf-56a30449cb8f7c00eea637bcc0307f69.pdf [Zugriff: 28.07.2023].
- Positionspapier (2021) Gemeinsam verantworteter Christlicher Religionsunterricht. Ein Positionspapier der Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen, Hannover. URL: https://www.landeskirche-hannovers.de/damfiles/default/evlka/frontnews/2021/Mai/19/Positionspapier-CRU_final.pdf-01cb2eef683f773d2803d294c782c57b.pdf [Zugriff: 06.09.2023].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2011). Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen RdErl. d. MK v. 10.5.2011 – 33–82105 (SVBl. S. 226). URL: https://www.mk.niedersachsen.de/download/59640/Erlass_Religionsunterricht_1.8.2011.pdf [Zugriff: 28.07.2023].
- Roadmap für den Weg bis zur Einführung des Fachs Christlicher Religionsunterricht in gemeinsamer Verantwortung an niedersächsischen Schulen. URL: https://www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/damfiles/default/religionsunterricht_in_niedersachsen/CRU/Symposion/Dokumentation/Roadmap_CRU_2022-11-03_WV.pdf-4de66a7732d53de534ab32d13e597cce.pdf [Zugriff: 28.07.2023].
- Schwarz, S. (2019). *SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke – Theoretische Überlegungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sonnenburg, L. (2022). »Zwei Seelen wohnen, ach, in meiner Brust«. URL: https://www.rpi-loccum.de/damfiles/default/rpi_loccum/Arbeitsbereiche/cru/zwei-Seelen-brennen-in-meiner-Brust_CRU.pdf-74f4f70ddf82223210e9e2e5650f56af.pdf [Zugriff: 28.07.2023].
- Veit, L. (2023). »Das bisschen Reli kriegt ihr schon hin«. Professor Bernd Schröder plädiert in Loccum für den christlichen Religionsunterricht – und theologisch qualifiziertes Lehrpersonal. URL: <https://www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/aktuell/2023/rpi-vortrag-schroeder> [Zugriff: 28.07.2023].
- Vereinigung Evangelischer Religionslehrkräfte an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen (VER) (2022). *Stellungnahme der Vereinigung evangelischer Religionslehrkräfte an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen (VER) zur Einführung eines gemeinsam verantworteten Christlichen Religionsunterrichts (CRU)*. URL: https://www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/damfiles/default/religionsunterricht_in_niedersachsen/CRU/Reaktionen/cru-stellungnahme_ver_05-2022.pdf-c2e851764433faa9c2c6206be46dd18d.pdf [Zugriff: 28.07.2023].

- Willems, J. (2022). Konfessioneller Religionsunterricht mit konfessionslosen und/oder nichtreligiösen Schüler:innen – Im Spannungsfeld von positiver und negativer Religionsfreiheit. In U. Kropač & M. Schambeck (Hg.), *Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* (S. 112–128). Freiburg i.Br.: Herder.
- Willems, J. & Dihle, A. (2020). ›Identität‹ als Problem? Judentum im evangelischen Religionsunterricht. In R. Mokrosch, E. Naurath & M. Wenger (Hg.), *Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung* (S. 243–260). Göttingen: V & R unipress.
- Zimmermann, M., Riegel, U., Fabricius, S. & Totsche, B. (2021). Die Wahrnehmung der Religiosität von Kindern und Jugendlichen im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht NRW durch die Lehrpersonen. *ÖRF 29(2)*, S. 103–121.

Multireligiöser Religionsunterricht der Zukunft

Herausforderungen und Chancen aus einer jüdischen und muslimischen Perspektive

Bruno Landthaler und Fahimah Ulfat

1 Einleitung

Es gehört heute zu den Grundlagen einer jeden Religionspädagogik, dass die Herausforderungen der postmodernen Gesellschaft in einer religiös diversen Gemengelage zu sehen sind und daher religiöse Pluralität oder Multireligiosität immer mitbedacht werden muss. Für die Frage, woher der Religionsunterricht seine Inhalte bezieht, ist dieses Basiswissen von entscheidender Bedeutung, wenn die tiefgreifenden religiösen Veränderungen der letzten Jahrzehnte Beachtung finden sollen und die Religionspädagogiken nicht abgeschottet gegeneinander ihre theoretischen Süppchen kochen wollen. Allerdings scheint es gar nicht so einfach zu sein, genau festzustellen, worin die Herausforderungen der Multireligiosität überhaupt bestehen und wie sie theoretisch zu reflektieren sind. Die Verfasserin und der Verfasser dieses Beitrags sehen die Herausforderungen für die Inhalte eines multireligiösen Religionsunterrichts in mehreren Faktoren, die sie aus zwei Blickwinkeln beleuchten wollen: einer eher objektivierenden an der Religion und einer eher subjektivierenden an der Schülerschaft orientierten Perspektive.

- Welche Multireligiosität ist gemeint, wenn wir in Bezug auf den Religionsunterricht sprechen? Die Religionssoziologie macht uns darauf aufmerksam, dass die Multireligiosität in einer veritablen Breite zu betrachten ist (Abschnitt 2).
- Inwieweit wirken die Realitäten von Minderheitsreligionen auf die Wahrnehmung von Multireligiosität in interreligiösen Diskursen? Erfahrungsgemäß wird Multireligiosität bzw. interreligiöser Diskurs als das Wahrnehmen verschiedener religiöser Inhalte in unterschiedlichen Traditionen betrachtet.¹ Dabei ist die Asymmetrie von Mehrheits- und Minderheitsreligion eigens zu bedenken (Abschnitt 3).

1 Zur Kritik hieran bereits Landthaler (2023).

Abschnitt 4 befasst sich abschließend mit den religionspädagogischen Folgerungen, die sich aus dieser Diskussion ergeben.

2 Welche Multireligiosität ist gemeint?

Die Religionssoziologie ist die Wissenschaft, die die religiöse Pluralität empirisch misst und theoretisch interpretiert. Allerdings weist sie auf die Schwierigkeiten hin, die mit der *Messung* von religiöser Pluralität einhergehen (Liedhegener, 2018, S. 359–368). Bereits die Unterscheidung zwischen »struktureller und individueller Ebene« der religiösen Pluralität (ebd., S. 360) macht deutlich, dass eine formale Religionszugehörigkeit noch lange nichts darüber sagt, wie religiös plural eine Gesellschaft ist. Hier genügt der Verweis auf eine Umfrage des Allensbach-Instituts, die ergab, dass nur noch ein Teil der Kirchenangehörigen sich als »gläubiges Mitglied ihrer Kirche« (2021, S. 3) sehen (23 % der Katholik:innen; 12 % der Protestant:innen). Ist in der Bevölkerung insgesamt der Glaube an dezidiert christliche Inhalte gegenüber den 1990er Jahren stark zurückgegangen, so hielten sich bei über 50 % der Befragten allgemeine Überzeugungen und Glaubensinhalte (Glaube an die Seele, an Wunder, an ein überirdisches Wesen) erstaunlich stabil (Institut für Demoskopie Allensbach, 2021, S. 4–5). Von der Kategorie *Religionszugehörigkeit* aus betrachtet ist Deutschland also weit weniger plural, als es die Religionssoziologie bezüglich individueller religiöser Überzeugungen kartiert (Knoblauch, 2018, S. 329–346).

Selbst der Islam ist mit 6,4 bis 6,7 % sich explizit Bekennender² eher eine religiöse Randerscheinung, auch wenn er unter den nichtchristlichen Religionen in Deutschland die größte Rolle spielt und bezüglich lokaler Besonderheiten (Großstädte) deutlich andere Mehrheitsverhältnisse vor allem in der Schule produzieren kann. Judentum, Buddhismus oder Hinduismus sind statistisch betrachtet – schon gar in Schulen – vernachlässigbare Größen, die noch nicht einmal lokal ins Gewicht fallen. Gleichwohl wird dem Islam und selbst noch dem Judentum bezüglich der Multireligiosität in der religionspädagogischen Reflexion eine erhebliche Bedeutung zuerkannt,³ eine Bedeutung mit hin, die sich statistisch nicht begründen lässt.

2.1 Objektivierende Perspektive – Orientierung an Religion

Wenn diese Bedeutungszuschreibung nicht völlig willkürlich sein soll, dann muss auch ein Grund angegeben werden können, weshalb religiöse Pluralität gerade eher an den objektivierenden Linien der Religionsgemeinschaften entlang durchbuchstabiert wird

2 Die aktuellste Hochrechnung von 2020 gibt an, dass »in Deutschland im Jahr 2019 zwischen 5,3 Millionen und 5,6 Millionen muslimische Religionsangehörige (einschließlich alevitischer Religionsangehöriger) mit einem Migrationshintergrund aus [...] 23 berücksichtigten muslimisch geprägten Herkunftsländern leben«, das macht 6,4 bis 6,7 % der Gesamtbevölkerung aus (Pfundel, Stichs & Tanis, 2021, S. 37).

3 Allein, dass dieser Artikel zur Multireligiosität im Religionsunterricht von einer Muslimin und einem Juden geschrieben wird, weist auf die Sichtweise innerhalb der christlichen Religionspädagogik hin.

und weniger an den subjektiven Vorstellungen Einzelner. Dies ist für die Inhalte des Religionsunterrichts eine bedeutende Frage.

Da es sich um den schulischen Religionsunterricht handelt, der hier betrachtet werden soll, lässt sich zunächst bündig argumentieren, dass verfassungsrechtlich der individuellen Religionsfreiheit die institutionelle Seite der Religionsausübung gegenübersteht, dass das Religionsverfassungsrecht also stets mit einer institutionellen Seite von Religion rechnet (Dreier, 2019, S. 1006–1007; Kubik, 2022). Dies wird auch durch den grundgesetzlich garantierten Religionsunterricht unterstrichen, der ja nicht einzelnen religiösen Bürgern, sondern Religionsgemeinschaften garantiert wird.

Solange der Religionsunterricht als konfessionell orientiert gedacht wird, kommt weiter hinzu, dass Religion als intellektuelle Selbstreflexion unterrichtet wird, die sich in den eigenen sozialen, kulturellen und historischen Dimensionen verankert weiß. Religion stellt sich in dieser Hinsicht der Schülerschaft als ein sich intrareligiös bereits mannigfach objektivierendes Gebilde dar, was bereits den ersten Anhaltspunkt für multireligiöses Denken bieten kann: Christentum in der Form des Katholizismus, Protestantismus, als Mönchstum, als Dogmatismus, als Staatsreligion, als philosophisch-theologisch abstraktes Denkgebäude, als schwärmerische oder politische Bewegung usw. In jeder Facette verändern sich religiös-theologische Inhalte und erhalten andere Gewichtungen. Dies gilt grundsätzlich auch für die anderen Religionen, schon gar, wenn man berücksichtigt, dass zumindest in Bezug auf Judentum und Islam über die rein religiöse Betrachtung kulturelle und/oder ethnische Dimensionen hinzukommen.

Für das Judentum ist an die Ausdifferenzierung in die verschiedenen Denominationen zu denken, aber auch an die traditionelle Unterscheidung zwischen aschkenasischem, sephardischem und misrachischem (orientalischem) Judentum, ebenso die unterschiedliche Ausprägung in eher intellektuell-rabbinische (*Mitnagdim*) und spirituell-chassidische Strömungen sowie die Vorstellung von Religion als Religionsgesetz oder als Kultur.

Auf muslimischer Seite gibt es verschiedene schiitische, sunnitische und mystische (sufische) Strömungen. Die Ahmadiyya ist eine Bewegung, die Ende des 19. Jahrhunderts entstanden ist. Das Alevitentum ist eine Religionsgemeinschaft, die sich in der Gefolgschaft 'Alī b. Abī Ṭālib's (gest. 661), des vierten Kalifen und Schwiegersohns des Propheten Muhammad, sehen, und die ihre »soziokulturellen, religiösen und historischen Hintergründe im Gebiet der heutigen Türkei« (Aksünger-Kizil & Kahraman, 2018, S. 6) hat. Mittlerweile gibt es auch salafistische Strömungen, die in den 1980er Jahren in Saudi-Arabien ihren Ausgang nahmen.

Dieses erste Wahrnehmen von religiöser Mannigfaltigkeit in den *eigenen* religiösen Traditionen kann nur an verfassten Religionen gezeigt und erfahren werden, die eine solche, in der Regel durch eine lange Geschichte errungene, Vielfalt in sich tragen. Eine auf Multireligiosität zielende Frage nach den Inhalten des Religionsunterrichts muss also gleichzeitig die intrareligiöse Vielfalt im Blick haben, wenn interreligiöse Fragestellungen hinzukommen. Diese Weitung sollte auch dann mitbedacht sein, wenn man sehr dezidiert von einem konfessionellen Unterricht spricht. Innerhalb des jüdischen und islamischen Religionsunterrichts ist dies ohnehin vorgezeichnet, da es sich diese Religionsunterrichte aus praktischen Gründen kaum leisten können, sich konfessionell bzw.

denominationell zu fokussieren und deshalb den Blick immer auf die intrareligiöse Vielfalt hin offenhalten müssen.

2.2 Subjektivierende Perspektive – Orientierung an Schülerschaft

Das bedeutet aber nicht, dass die individuelle Religiosität keine Rolle spielt, ganz im Gegenteil. In der Religionspädagogik liegt der Fokus zunehmend stärker auf den Deutungsweisen und Weltzugängen von Kindern und Jugendlichen. Sie müssen in ihrer Eigenart wahrgenommen und im Religionsunterricht konstitutiv berücksichtigt werden, um einen subjektorientierten Unterricht gestalten zu können, der sich – im bekenntnisgebundenen Religionsunterricht – freilich auf theologische Inhalte der eigenen Tradition stützt (Schweitzer & Ulfat, 2021). Betrachtet man beispielsweise die Gottesbeziehungen von muslimischen Kindern, dann wird deutlich, dass diese bereits im Alter von ca. zehn Jahren ein breites Spektrum an unterschiedlichen Gottesbezügen entwickeln, die von einem sehr persönlichen Bezug zu Gott über einen starken Bezug zur Tradition bis hin zu einem fehlenden Bezug zu beiden Größen reichen (Ulfat, 2017). Daraus lässt sich ableiten, dass die Kinder ihren Zugang zur Religion aktiv, vermittelt über ihre individuellen Relevanzsysteme, suchen und dementsprechend auch zu individuellen Positionen kommen können.

Zwar gibt es für jüdische Jugendliche keine großangelegten Umfrageerhebungen, gleichwohl zeigen empirische Forschungsarbeiten, dass »Glaubensinhalte« eher marginal ausgeprägt sind und stattdessen die Religionspraxis religiöse Vorstellungen prägt, die sich aber ebenfalls nicht deutlich an einer Denomination entlang abzeichnen. Damit bestätigen auch jüdische Jugendliche, dass Religion eine subjektive Adaptation erfährt (Müller, 2007; Mendel, 2010). Vor allem die Zuwanderung der russischsprachigen Kontingentflüchtlige von den 1990er bis in die 2000er hat in der jüdischen Community zu einer Diversifizierung geführt, was unter »jüdisch« zu verstehen sei, und vor allem einen entreligionisierten Begriff von »Judentum« gestärkt, was insbesondere der Vorstellung der jüdischen Gemeinden zuwiderläuft (Körber & Gotzmann, 2022).

Für die Inhalte eines multireligiösen Religionsunterrichts bedeutet das, dass die Heterogenität der verschiedenen Glaubens- und Gottesvorstellungen eine Ressource für Bildungsprozesse darstellen kann, wenn sie produktiv im Unterricht aufgegriffen wird. Die Wahrnehmung und die Wertschätzung dieser Heterogenität kann dazu führen, Selektionsmechanismen zu entkräften und soziale sowie religiöse Ausgrenzung von Andersdenkenden und -glaubenden zu verhindern, bzw., positiv formuliert, Pluralitätsfähigkeit in der eigenen religiösen Perspektivität einzuüben.

Religiöse und weltanschauliche Heterogenität im Allgemeinen, sowohl inter- als auch intrareligiös, kann für die Schüler:innen eine Chance sein, eine facettenreichere Wahrnehmung der schulischen, sozialen und spirituell weltanschaulichen Wirklichkeit zu entwickeln. Die Heterogenität der Werte- und Normenvorstellungen, wie sie in der Konfrontation mit anderen religiösen oder nicht-religiösen bzw. religionskritischen Perspektiven zu Tage tritt, kann produktiv im Unterricht genutzt werden.

3 Die Asymmetrie von Mehrheits- und Minderheitsreligionen

Es ist nicht zufällig, dass die beiden Autor:innen dieses Beitrags als Vertreterin und Vertreter jeweils einer Minderheitsreligion in Bezug auf die Inhalte des Religionsunterrichts sowohl auf die objektive als auch auf die subjektive Verfasstheit von Religion hinweisen. Die kollektive Bezugsgröße Religion ist für eine Minderheitsreligion von entscheidender Bedeutung. Wodurch wird ein jüdischer oder islamischer Religionsunterricht zu dem, was er von sich selbst sagt, wenn nicht dadurch, dass er sich eben auf jüdische bzw. muslimische Inhalte stützt? Anthropologische Grundkonstanten des Religiösen und subjektive Religiosität werden im Konnex des jüdischen bzw. muslimischen Bezugsrahmens betrachtet. Er ist aus einer Minderheitenperspektive kein pädagogisch-didaktischer Selbstzweck.

Aber der kollektive bzw. soziale Bezugspunkt der Minderheitsreligion hat noch eine weitere Begründung: Jüdische bzw. muslimische Jugendliche beziehen sich in ihrer Identitätskonstruktion nicht nur auf allgemeine gesellschaftliche Prägungen, sondern in ihren Erfahrungen als Angehörige einer Minderheit auch auf eine von der Mehrheitsgesellschaft differente soziale Gruppe, die durch Religion und Kultur, eventuell auch durch damit verbundene Migrationserfahrungen, eindeutig als ein distinktes Wir erfahren wird. Das bedeutet, dass für sie gerade Religion eine im Verhältnis zu großkirchlichen Konstellationen überragende Rolle spielt und Zugehörigkeit über Religion besonders eingeübt werden kann. In der 18. Shell-Studie gaben 73 % der muslimischen Jugendlichen an, dass der Gottesglaube für sie wichtig sei, während dies nur 24 % der evangelischen und 39 % der katholischen Jugendlichen bejahten (Albert, Hurrelmann, Quenzel, Schneekloth, Leven et al., 2019, S. 153). Andere quantitative Studien heben hervor, dass sich gerade Muslim:innen in Deutschland in ihrer Religiosität deutlich von der nichtmuslimischen Bevölkerung unterscheiden (Brettfeld & Wetzels, 2007; Bertelsmann Stiftung, 2008; Haug, Müssig & Stichs, 2009; Schweitzer, Wissner, Bohner, Nowack, Gronover et al., 2018).

Die aktuelle Studie »Muslimisches Leben in Deutschland 2020« zeigt, dass Menschen mit Migrationshintergrund zwar unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit deutlich religiöser sind als Personen ohne Migrationshintergrund, dass in dieser Gruppe aber dennoch die Muslim:innen als stark gläubig hervorstechen (Pfündel et al., 2021). Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass gerade die befragten Muslim:innen dazu tendieren könnten, hier weniger ihre persönliche Realität zu beschreiben als vielmehr im Sinne der Bedeutung und Wertigkeit von Glaube und Religion allgemein zu antworten.

Jüdische Jugendliche wurden in diesen Studien nicht eigens berücksichtigt, doch konnte bezüglich russischsprachiger jüdischer Jugendlicher herausgearbeitet werden, dass gerade in der Sozialisierung in ein neues gesellschaftliches Umfeld nach der Migration *Judentum* und jüdische Gemeinde als ein Angebot verstanden wird, das diese Sozialisierung erleichtert, wodurch die Migrationserfahrung eine eigene Dignität gegenüber Peers der Mehrheitsgesellschaft erhalten kann (Vataman, 2020, S. 233–237). Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass »Judentum« nicht ausschließlich als Religion im engeren Sinn, sondern gleichermaßen als eine ethnische Größe wahrgenommen wird (Körber & Gotzmann, 2022, 139–158).

3.1 Subjektivierende Perspektive – Orientierung an Schülerschaft

Muslim:innen werden häufig und insbesondere in quantitativen Studien, wie oben skizziert, als relativ homogene Gruppe religiöser bzw. hochreligiöser Menschen gezeichnet. Die innerislamische Heterogenität des Glaubens und der Religiosität wird weder in der nichtmuslimischen Außenperspektive noch in der muslimischen Binnenperspektive wahrgenommen. Es wird vielmehr von beiden Seiten unterstellt, dass die Mehrzahl der Muslim:innen religiöse bis hochreligiöse Menschen seien. Jedoch brechen sowohl qualitative Studien als auch muslimische Selbstäußerungen dieses Bild auf und können zeigen, dass hinter den Homogenitätsdiskursen eine weitgehend unentdeckte Heterogenität verborgen ist. Sie illustrieren, dass bei Muslim:innen in der Migrations- und Minderheitssituation auch Individualisierungs- und Subjektivierungstendenzen sichtbar werden (vgl. z.B. Tietze, 2001; Klinkhammer, 2003; Nökel, 2007; Tressat, 2011). Bei Jugendlichen, die sich dem muslimischen Glauben zugehörig fühlen, wird deutlich, dass die Asymmetrie von Mehrheits- und Minderheitsreligion eine Rolle bei der Konstruktion des Selbst und der Anderen spielt, wie die vorläufigen Ergebnisse einer Studie der Autorin zeigen (Ulfat, 2022): Die Jugendlichen finden sich in einem Spannungsfeld wieder, das zum einen von den vielfältigen kulturellen und religiösen Landschaften der deutschen Mehrheitsgesellschaft bestimmt ist, in welchen sie geboren und aufgewachsen sind, und zum anderen von den ebenfalls nicht minder vielfältigen kulturellen und religiösen Landschaften ihrer Familien und Communities. Die Jugendlichen stehen vor der biographischen Aufgabe, diese beiden Größen zueinander in Beziehung zu setzen und damit gewissermaßen mit ihrer eigenen Lebensführung ein Drittes, eine Art Synthese, zu konstruieren. Dabei stoßen sie freilich an Grenzen, sowohl was die Akzeptanz ihrer Religion als auch was die Alltagskompatibilität ihrer Orthopraxis mit dem Leben ihrer Peers, sowie darüber hinaus was die Gesellschaft insgesamt betrifft.

Die biographisch-narrative Analyse, die Meron Mendel (2010) vorgelegt hat, hat gezeigt, dass jüdische Jugendliche die Spannung zwischen Mehrheitsgesellschaft und Zugehörigkeit zu einer religiös-ethnischen Minderheit sehr unterschiedlich verarbeiten, schon gar, wenn nicht nur eine religiöse Minderheits-, sondern zusätzlich eine Migrationserfahrung hinzukommt (Mendel, 2010, S. 276). Mendel hat die Interviews der russischsprachigen Jugendlichen als Akkulturationsnarrative typologisiert und dabei die verschiedenen Narrative der Assimilation, der Isolation und der Integration herausgearbeitet (ebd., S. 277–280). In der Typologie der jüdisch-religiösen Sozialisation,⁴ die auch die nicht russischsprachigen Jugendlichen einschließt, wies er darauf hin, dass diese insbesondere im Fall der Jugendlichen alteingesessener Familien überwiegend im Elternhaus stattfindet, während sich die russischsprachigen Jugendlichen, wenn überhaupt, in der Gemeinde religiös bzw. jüdisch sozialisieren (ebd., S. 282–283). Insgesamt stellte Mendel fest, dass hierbei die von Grace Davie eingeführte religionssoziologische Differenz zwischen *believing* und *belonging*⁵ bei jüdischen Jugendlichen dergestalt

4 Hier muss darauf hingewiesen werden, dass nicht jede »jüdische Sozialisation« eine im engeren Sinn religiöse Sozialisation sein muss.

5 Vgl. Davies, 1997.

ausgeprägt ist, dass weniger das *believing* als vielmehr das *belonging* zur jüdischen Gemeinschaft in den Selbstnarrationen eine Rolle spielt. Insofern verwundert es wenig, dass auch Christine Müller feststellte, dass ihre Fallstudien eine große Bandbreite an religiöser Praxis aufdeckten bei gleichzeitig uneingeschränktem Zugehörigkeitsgefühl zur jüdischen Gemeinschaft (Müller, 2007, S. 276–277). Körber hat vor kurzem darauf hingewiesen, dass diese »jüdische Sozialisierung« durchaus auch unabhängig von jüdischen Gemeinden mittels Bildungsprogrammen anderer (orthodoxer) Bewegungen stattfinden kann (Körber & Gotzmann, 2022, S. 139–158).

3.2 Objektivierende Perspektive – Orientierung an Religion

Religion wird in dieser Perspektive nicht vorrangig als eine individuell zu gestaltende oder zu lebende Religiosität gesehen, vielmehr generiert Religion über den Weg der Sozialisierung (Religion als soziale Entität) einen Marker, der das Individuum in einen größeren Kontext einbindet und es von dort her sich selbst verstehen lässt. In dieser Hinsicht lässt sich die verfasste Religion noch immer als ein Aufbäumen gegen die spätmoderne Gesellschaft lesen, in der die »große Erzählung« ins Private gerückt und dort im »Momentanismus« gefeiert wird (Reckwitz, 2017, S. 431). Dies mag vielleicht daran liegen, dass Minderheitsreligionen der modernen Individualisierung und spätmodernen Singularisierung insofern nicht so stark unterworfen sind, als sie sich als distinkte sozial-religiöse Entitäten bewusst abgrenzen, um in diesem Prozess größere Beharrungskräfte als Großkirchen entfalten zu können. Diese Position meint Mendel, wenn er schreibt, dass »Angehörige einer Minderheitengruppe für ihre Position in der Gesellschaft sensibilisiert werden«, weshalb jüdische Jugendliche ihre biographische Erzählung in den Kontext der jüdischen Gruppe sowohl retro- als auch prospektiv einfügen (Mendel, 2010, S. 275). Ähnliche Positionen finden sich auch bei einem bestimmten Teil muslimischer Jugendlicher.

Ein Grund dafür mag sein, dass gerade die beiden Minderheitsreligionen Islam und Judentum von ihrer Geschichte her sehr viel stärker als die christlichen Konfessionen von religiösen Elementen leben, die in der Öffentlichkeit sichtbar (verschieden) sind und deshalb strittig werden können.⁶

Wenn Multireligiosität für den Religionsunterricht Inhalte liefern können soll, dann zielt dies nicht einfach auf das Lernen von Diversität als einer Voraussetzung gesellschaftlichen Zusammenhalts ab. Viel grundsätzlicher spielt hier ein Religionsbegriff hinein, der nicht allein auf das Subjekt der Schüler:innen ausgerichtet ist, sondern dieses in einen sozialen Kontext setzt, der zur Subjektivierung der Schüler:innen entscheidend hilfreich sein kann. Diese Sozialisierung geht nicht ohne konkrete religiöse und/oder kulturelle Inhalte, die sich in Ritualen, Festzeiten, Heiligen Schriften, Traditionen usw. manifestieren, zu denen sich Schüler:innen durch Zustimmung oder Ablehnung in Beziehung setzen können. Gerade weil Islam und Judentum sich, sofern sie sich als traditionell verstehen, an Traditionen rückbinden, nehmen sie Reibungen und Brüche einer

6 Vgl. die Beschneidungsdebatte 2012 oder gegenwärtig die Auseinandersetzung um den Muezzin-Ruf in Köln oder die Frage nach der Regelung des Erscheinungsbilds von Beamtinnen und Beamten mit Blick auf das Kopftuch. Zur Beschneidungsdebatte aus jüdischer Sicht: Heil & Kramer (2012).

spätmodernen Gesellschaft, die auf Pluralität aufbaut, vielleicht deutlicher wahr als andere.

Dies könnte für Mehrheitsreligionen und deren Religionsunterricht eine interessante Erfahrung sein, vor allem dann, wenn sie bei anderen Religionen nicht nur auf deren religiöse Inhalte schauen, sondern gerade das in den Blick nehmen, was eine kohärentere religiöse Gruppierung in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext leisten kann.

4 Religionspädagogische Folgerungen

Aus der Zusammenschau der subjektivierenden und objektivierenden Perspektive folgt, dass Multireligiosität im Religionsunterricht oder multireligiöser Religionsunterricht (was nicht dasselbe ist) sich nicht darin erschöpfen kann, die eigenen religiösen Inhalte additiv mit andersreligiösen zu ergänzen. Gerade weil religiöse Inhalte durch Subjektivierung erst realisiert und konkretisiert werden, treten im Lernprozess immer auch religiöse Subjekte einander gegenüber, die in einer multireligiösen Perspektive als vom eigenen religiösen Subjekt verschieden wahrgenommen werden. Diese grundsätzliche Ausrichtung von Multireligiosität hat für die Inhalte des Religionsunterrichts weitreichende Auswirkungen:

- a) Multireligiosität macht aufmerksam auf die Tatsache, dass Religionen nie nur Denksysteme, Ritualanordnungen oder normative Verhaltensansprüche sind, sondern immer auch in verschiedenen individuellen Aneignungen (Subjektivierungen) eine religiöse Realität darstellen, die immer vielfältig ausfällt. Daraus folgt, dass die Inhalte des Unterrichts die Möglichkeit eröffnen sollten, dass die Subjekte des Unterrichts in der Spannung zwischen objektiver und subjektiver Verfasstheit von Religion die Chance erhalten, kompetente, verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen und somit in der Komplexität der religiösen Pluralität sprach- und dialogfähig zu werden. Die Wahrnehmung und Berücksichtigung der Asymmetrie von Mehrheits- und Minderheitsreligionen ist eine Voraussetzung dafür.
- b) Multireligiosität macht aufmerksam auf die eigene intrareligiöse Pluralität, da auch das eigene *religiöse Wir* nicht aus einer großen Anzahl identischer Ichs besteht, sondern die religiösen Inhalte einer Gruppe viele verschiedene Konkretisierungen zulassen. Dies verdeutlicht einerseits die Lebendigkeit der religiösen Traditionen und andererseits macht es aufmerksam auf die Notwendigkeit der Wahrnehmung der pluralen, religiösen Hintergründe der Schüler:innen derselben religiösen Gruppe.
- c) Daraus folgt: Multireligiosität macht darauf aufmerksam, dass andere *religiöse Wir*s ebenfalls vielfältige Realisationen bestimmter religiöser Traditionen sind.
- d) Multireligiosität lehrt, dass sich ein *religiöses Wir* aus Erfahrungen, Narrativen und Positionierungen speist, die es von anderen *religiösen Wir*s unterscheidet. Gerade weil Religionen über Rituale, Schriften, Gebete, Verhaltensweisen und/oder Verhaltensgeboten ein kollektives Gedächtnis einer distinkten religiösen Gruppe darstellen, finden Subjektivierungen in aller Regel im Rahmen dieses kollektiven Gedächtnisses statt. Ein *religiöses Ich* greift in Ablehnung wie in Zustimmung meist bewusst oder unbewusst auf dieses *religiöse Wir* als narrativ identifikatorische Ressource zurück.

Somit gehört es auch zu den Inhalten des Unterrichts, Räume für die je individuelle Selbstreflexion, De- und Rekonstruktion der eigenen religiösen Überzeugungen zu schaffen.

- e) Multireligiosität kann in diesem Sinn darauf aufmerksam machen, dass verschiedene *religiöse Wirs* unterschiedliche soziale, politische oder kulturelle Erfahrungen machen und deshalb gesellschaftlich unterschiedliche Perspektiven einnehmen, die dann für die einzelnen religiösen Subjekte virulent werden können (kulturelle [Selbst-] Ausgrenzung; rechtliche oder politische Positionierungen gegenüber dem eigenen religiösen Wir; religiöse Fremdzuschreibungen, die mit der eigenen Selbstwahrnehmung nicht übereinstimmen). Daher sollten die Inhalte des Unterrichts die sozialen, politischen und kulturellen Erfahrungen, die mit der Mehrheits- und Minderheitsreligion, aber auch mit Migrationserfahrungen zusammenhängen, berücksichtigen. Daraus folgt auch, dass das Problem des religiösen Otherings ebenfalls zum Inhalt des Unterrichts gehört.

Die Kernherausforderung eines multireligiösen Religionsunterrichts besteht aus der Sicht der Autorin und des Autors, die beide eine von einem bekenntnisgebundenen Religionsunterricht ausgehende Perspektive einnehmen, in der Frage, was ein multireligiöser Religionsunterricht für diejenigen Schüler:innen bedeutet, die sich an eine religiöse Tradition gebunden fühlen. Sie stellen in einem solchen, für eine religiös bereits plurale Welt gedachten Unterricht die Minderheit dar, die herausgefordert wird, aber auch herausfordern kann.

Literatur

- Aksünger-Kizil, H. & Kahraman, Y. (2018). *Das anatolische Alevitentum. Geschichte und Gegenwart einer in Deutschland anerkannten Religionsgemeinschaft*. Hamburg: Landeszentrale für Politische Bildung.
- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., Schneekloth, U., Leven, I., Wolfert, S. & Utzmann, H. (2019). *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie: eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bertelsmann Stiftung (2008). Religionsmonitor 2008. Muslimische Religiosität in Deutschland. Überblick zu religiösen Einstellungen und Praktiken. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Religionsmonitor_2008_Muslimische_Religiousitaet.pdf [Zugriff: 15.08.2023].
- Brettfeld, K. & Wetzels, P. (2007). *Muslimen in Deutschland – Integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt – Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen*. Hamburg: Bundesministerium des Innern.
- Davie, G. (1997). Believing without Belonging. A Framework of religious transmission. *Recherches sociologiques*, 3, S. 17–37. URL : https://sharepoint.uclouvain.be/sites/rsa/Articles/1997-XXVIII-3_04.pdf [Zugriff : 15.08.2023].
- Dreier, H. (2019). Religionsverfassung in 70 Jahren Grundgesetz – Rückblick und Ausblick. *Juristen-Zeitung*, 21, S. 1005–1015.

- Haug, S., Müssig, S. & Stichs, A. (2009). *Muslimisches Leben in Deutschland*. URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fbo6-muslimisches-leben.pdf?__blob=publicationFile&v=11 [Zugriff: 15.08.2023].
- Heil, J. & Kramer, S.J. (Hg.) (2012). *Beschneidung. Das Zeichen des Bundes in der Kritik. Zur Debatte um das Kölner Urteil*. Berlin: Metropol.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2021). *Christliche Kultur ohne Christen. Eine Dokumentation des Beitrags von Dr. Thomas Petersen in der FAZ Nr. 298 vom 22. Dezember 2021*. URL: https://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/kurzberichte_dokumentationen/FAZ_Dezember2021_Christen.pdf [Zugriff: 15.08.2023].
- Klinkhammer, G. (2003). *Moderne Formen islamischer Lebensführung. Musliminnen der zweiten Generation in Deutschland*. In M. Rumpf, U. Gerhard & M. M. Jansen (Hg.), *Facetten islamischer Welten. Geschlechterordnungen, Frauen- und Menschenrechte in der Diskussion* (S. 257–271). Bielefeld: transcript.
- Knoblauch, H. (2018). *Art. Individualisierung, Privatisierung und Subjektivierung*. In D. Pollack, V. Krech, O. Müller & M. Hero (Hg.), *Handbuch Religionssoziologie* (S. 329–346). Wiesbaden: Springer.
- Körper, K. & Gotzmann A. (2022). *Lebenswirklichkeiten. Russischsprachige Juden in der deutschen Einwanderungsgesellschaft*. Schriften des Jüdischen Museums Berlin Bd. 5. Göttingen: V&R.
- Kubik, A., Klinger, S. & Sağlam, C. (Hg.) (2022). *Neuvermessung des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG. Zur Zukunft religiöser Bildung*. Göttingen: V&R unipress.
- Landthaler, B. (2023). *Interreligiöser Religionsunterricht aus jüdischer Sicht*. In R. Boschki, F. Ulfat, & F. Schweitzer (Hg.), *Von der konfessionellen zur interreligiösen Kooperation* (S. 85–103). Münster: Waxmann.
- Liedhegener, A. (2018). *Art. Pluralisierung*. In D. Pollack, V. Krech, O. Müller & M. Hero (Hg.), *Handbuch Religionssoziologie* (S. 347–382). Wiesbaden: Springer.
- Mendel, M. (2010). *Jüdische Jugendliche in Deutschland. Eine biographisch-narrative Analyse zur Identitätsfindung*. Frankfurt a.M.: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann Wolfgang Goethe Universität.
- Müller, C. (2007). *Zur Bedeutung von Religion für jüdische Jugendliche in Deutschland. Jugend – Religion – Unterricht*. Beiträge zu einer dialogischen Religionspädagogik, Bd. 11. Münster/New York: Waxmann.
- Nökel, S. (2007). »Neo-Muslimas« – Alltags- und Geschlechterpolitiken junger muslimischer Frauen zwischen Religion, Tradition und Moderne. In H. von Wensierski & C. Lübcke (Hg.), *Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen* (S. 135–154). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Pfündel, K., Stichs, A. & Tanis, K. (2021). *Muslimisches Leben in Deutschland 2020. Studie im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Schweitzer, F., Wissner, G., Böhner, A., Nowack, R., Gronover, M. & Bos, R. (Hg.) (2018). *Jugend – Glaube – Religion: Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht*. Münster: Waxmann.

- Schweitzer, F. & Ulfat, F. (2021). *Dialogisch – kooperativ – elementarisiert. Interreligiöse Einführung in die Religionsdidaktik aus christlicher und islamischer Sicht*. Göttingen: V&R.
- Tietze, N. (2001). *Islamische Identitäten. Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Tressat, M. (2011). *Muslimische Adoleszenz? Zur Bedeutung muslimischer Religiosität bei jungen Migranten. Biografieanalytische Fallstudien*. Frankfurt a.M. [u.a.]: Peter Lang.
- Ulfat, F. (2017). *Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott. Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Ulfat, F. (2022). Was »Christ:innen« in den Augen muslimischer Jugendlicher ausmacht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(1), S. 41–59.
- Vataman, M. (2020). *Migration – Adoleszenz – Identität. Fallstudien zur Identitätskonstruktion jüdischer Jugendlicher aus der ehemaligen Sowjetunion in Deutschland*. Baden-Baden: Nomos.

VIII Ausblick

So kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten

Bilanzierung und Ausblick

Tanja Gojny, Susanne Schwarz und Ulrike Witten

Mit dem Titel unserer Abschlussüberlegungen suggerieren wir:

- erstens, dass wir eruiert haben, wie das Fach zu seinen Inhalten kommt, und/oder
- zweitens, dass wir zeigen können, wie das Fach zu seinen Inhalten kommen kann.

Beide Suggestionen sind richtig und auch nicht richtig.

In den abschließenden Überlegungen bündeln wir ohne Anspruch auf Vollständigkeit thetisch die von den Autor:innen ganz unterschiedlich gesponnenen und bereits z.T. auch miteinander verknüpften Fäden im Band und beziehen diese prospektiv auf den Inhaltsdiskurs, ohne jedoch namentlich auf einzelne Aufsätze zu verweisen.

Wir orientieren uns dabei in freier Anlehnung an den strukturgebenden Hauptintentionen der Publikation¹ und führen gleichzeitig über diese hinaus.

Aus der Fülle der Beiträge und Perspektivierungen zwischen Rekonstruktion und normativ-prospektiver Konstruktion religionsunterrichtlicher Inhalte in dieser Publikation wird deutlich, dass der Inhaltsdiskurs nicht nur aktuell wie relevant ist, sondern als ein bislang zu wenig explizit geführter Zentralkurs religionspädagogischer Grundüberlegungen und -entscheidungen anzusehen ist. Anhand der Beiträge lassen sich viele Ansatzpunkte und Spannungsfelder für die theoriebildende Arbeit am Diskurs über die inhaltliche Dimension des Religionsunterrichts aufzeigen und innovative Ideen für Kriterien zur Gewinnung von religionsunterrichtlichen Inhalten finden.

1 Rekonstruktion der Auswahl und des Zuschnitts von religionsunterrichtlichen Inhalten

Unser Anliegen, die Prozesse der Auswahl und Konstruktion von religionsunterrichtlichen Inhalten zu identifizieren und sichtbar zu machen, hat die Auswahl- und Konstruktionsprozesse zugleich als auf Stabilität/Stabilisierung bezogene wie als zeit- und kon-

¹ Vgl. die Einleitung zu diesem Band.

textgebunden dynamisierte erscheinen lassen. Die These von der Beharrungskraft eines Themenkranzes hat sich genauso bewahrheitet wie die Feststellung von (historischen) Diskontinuitäten und langsamer Dynamisierung. Jenes Zusammenspiel zwischen Beharrung und Dynamisierung ist innerhalb der Publikation insbesondere dort sichtbar, wo die Frage nach dem *Mehr* auch mit der Entscheidung zu einem *Weniger* verbunden werden sollte.

Deutlich geworden ist gleichzeitig, dass normative Festlegungen der Inhalte des Religionsunterrichts auch von kontingenten Faktoren wie bspw. personalen Zusammensetzungen in Lehrplankommissionen oder auch Fachkonferenzen und Machtdynamiken abhängen. Zudem zeigt sich, dass dieser Prozess auch wesentlich mitbestimmt wird durch die jeweilige rechtliche Rahmung und das jeweilige Organisationsmodell für das Fach Religion, was nach Wechselwirkungen sowie der Rolle einzelner Akteure fragen lässt.

Eine Differenzierung zwischen den verschiedenen Ebenen (Makro/Meso/Mikro), Akteure und kontextuellen Bedingungen der Auswahlprozesse lässt ebenso Spannungen wie auch Widersprüche und offene Fragen aufscheinen, die für eine theoriebildende Weiterarbeit besonders aufschlussreich sein können. Exemplarisch sei auf zwei Spannungsfelder verwiesen.

1.1 Das Verhältnis von »Fachwissenschaften« und »Fachdidaktik«

Die unterschiedlichen, z.T. zugespitzt kritischen, Perspektiven aus den Fachwissenschaften jenseits der Religionspädagogik machen mögliche und tatsächliche Spannungen zwischen den jeweiligen Fachperspektiven und religionsdidaktischen Perspektiven auf religionsunterrichtliche Inhalte deutlich. Diese Spannungen lassen sich z.T. durch ein genaueres Wahrnehmen der aktuellen Fachdiskurse in den Bezugsdisziplinen lösen und schärfen beispielsweise den Blick für problematische Formen der »Nostrifizierung« und Funktionalisierung biblischer Traditionen z.B. für moralische oder dogmatische Zwecke. Einige Spannungen zwischen den einzelnen Bezugswissenschaften der Bereichsdidaktiken und der Religionsdidaktik sind jedoch grundsätzlicher Natur und nicht einfach durch eine intensiviertere und optimierte Orientierung an den jeweiligen Fachwissenschaften lösbar. Ein wesentlicher Grund hierfür ist die aus religionspädagogischer Perspektive an biblische Texte herangetragene Frage der Relevanz und Lebensbedeutsamkeit für die Schüler:innen – und die Praxis, biblische Texte bereits bestimmten Themen und Lernzielen bzw. Kompetenzerwartungen zuzuordnen, die eine eigen-sinnige Erschließung der Texte geradezu konterkarieren kann. Zu fragen ist, ob und wie es einer theoriegeleiteten Weiterarbeit gelingen kann, Kriterien für ein Ins-Verhältnis-Setzen der unterschiedlichen Logiken zu entwickeln.

1.2 Das Verhältnis von Empirie und der Normierung von Inhalten

Offen ist, wie sich die aus den empirischen Studien gewonnenen Erkenntnisse zur Bedeutsamkeit wie zur Präsentation religionsunterrichtlicher Inhalte zu den normativ gehaltenen Überlegungen ins Verhältnis setzen lassen und *vice versa*.

Klar ist, dass normative Entwürfe nicht von den Adressat:innen und Lehrkräften absehen können und Adressat:innen wie Lehrkräfte mit dem normativen inhaltlichen Rahmungen konfrontiert sind. Gleichzeitig wäre zu fragen, welche Rolle Beliebtheit, Zugänglichkeit und kontextuell bedingte Präsentationspräferenzen in normativ-prospektiven Überlegungen spielen. Eine Möglichkeit könnte konzeptionell in einer genaueren wie mehrperspektivischen Bestimmung des Relevanzbegriffes – der in unterschiedlichen Beiträgen der vorliegenden Publikation angeführt wird – liegen, mit der Theorie und Praxis ins Verhältnis gebracht werden.

2 Normativ-prospektive Konstruktion religionsunterrichtlicher Inhalte - auf der Suche nach Auswahlkriterien

Anhand der stärker prospektiv-normativ ausgerichteten Beiträge dieses Bandes zeigt sich die Komplexität des Selektionsphänomens in seiner Vielschichtigkeit. Prägnant ist, dass und wie unterschiedliche Ausgangspunkte, Zugänge und Kriterien zu welchen Auswahlprozessen und zu welcher Auswahl von Inhalten führen. Ein Modell zur Strukturierung wie Analyse dieser unterschiedlichen Ausgangspunkte kann ggf. in den vier Quellen der Inhalte liegen, wie sie als ein Ergebnis aus der fachübergreifenden Analyse im Kontext der Allgemeinen Fachdidaktiken eingespielt wurden. Aufschlussreich wäre ein Vergleich der unterschiedlichen Fokussierungen für eine theoriebildende Weiterarbeit wie auch der jeweiligen motivischen Ansatzpunkte, die den Selektionsvorschlägen zugrunde liegen, welche sich möglicherweise ebenfalls den vier Quellen zuordnen ließen. Ein religionsdidaktisches Modell anhand der vier Quellen der Fachdidaktik könnte hier hilfreich für Analyse wie Bestimmung von Auswahlkriterien sein.

Bemerkenswert ist, dass in vielen normativ-prospektiven Vorschlägen der Fokus auf Neuausrichtungen des Bestehenden gelegt wird und die Inhaltsfrage damit stärker als Umsetzungsfrage erscheint. In erkennbar weniger Beiträgen wird für radikalere Neuordnungen der Auswahl von Inhalten plädiert und werden dabei deutlich verzichtbare Inhalte markiert. Insofern ist mit der Inhaltsfrage immer auch ein theorie- bzw. kriteriengeleitetes Ausbalancieren zwischen zu Bewahrendem und Veränderbarem verbunden.

Die damit verbundene Exklusions- oder auch Aus-Wahl-Frage ist weder einfach noch beliebt. Sie ist aber hilfreich in zweierlei Hinsicht: Zum einen ist die Auswahl von Selektionskriterien mit der Frage nach dem, was dann unsichtbar/exkludiert wird, zu verbinden, um Einseitigkeiten bzw. Schief lagen zu vermeiden. Zum anderen kann ein fehlender theoriegeleiteter Rahmen zur Auswahl auch zur Überfrachtung von Lehrplänen wie Überforderung auf Seiten der Lehrkräfte wie Schüler:innen führen. Dies lässt bereits erahnen, vor welchen Herausforderungen diesbezüglich Lehrplankommissionen stehen, die einerseits stets die Lehrpläne »entrümpeln« sollen, zugleich sich aber dazu aufgefordert sehen, aktuellen Anforderungssituationen durch relevante Perspektiven der Friedensbildung, der Bildung für nachhaltige Entwicklung, der Medienbildung im Kontext von Digitalität genauso gerecht zu werden wie den Inhalten, die aus den Perspektiven der exegetischen Disziplinen, der Kirchengeschichte und der Systematik

zu Unrecht vernachlässigt werden, – und darüber hinaus auch noch das Erlernen einer »christlichen Grammatik« ermöglichen sollen.

Eng an die Selektionsfrage gebunden ist ein weiterer Aspekt, der in den Beiträgen explizit und implizit mit der Selektionsfrage, explizit aber zumeist mit den Selektionskriterien (weniger mit den religionsdidaktischen Zugängen) verbunden wird: der Aspekt der Elementarisierung oder der Kanonsuche. Zum Teil als Frage nach der Mitte des Faches gestellt (und als solche zugleich kritisch reflektiert), spiegelt diese Überlegung den Wunsch nach roten Fäden sowie nach einer umfassenden religiösen Bildung wider, die einer klaren Konzeption der inhaltlichen Bestimmung folgt und zugleich zugänglich für die Subjekte ist.

3 Die Was- und die Wie-Frage – zwischen Selektion und Präsentation von religionsunterrichtlichen Inhalten

In vielen Beiträgen sind Selektionsfragen mit Präsentationsfragen (teils normativ) eng verbunden, wird explizit auf den Zusammenhang beider Zugänge zur Inhaltsfrage hingewiesen oder die Was-Frage von der Wie-Frage her entwickelt.

Selektionsfragen (Was?) können nicht von *Präsentationsfragen* (Wie?) getrennt werden. Präsentationsfragen nicht mit Selektionsfragen zu verbinden, läuft Gefahr, die in Präsentationsprozessen (auch implizit getroffenen) normativen Selektionsentscheidungen zu übersehen. Insofern überschreitet dieser Zusammenhang jenen von Inhalt und Form, auch weil hierbei Unterrichtstheorien, Schullogiken und personale Faktoren wirksam sind.

Die Verbindung von Selektions- mit Präsentationsfragen ist eine, die auf die Fragen der Theorie-Praxis-Vermittlung abhebt. Aus der Zusammenschau der Beiträge soll hierzu auf zwei Spannungsfelder verwiesen werden: Die Spannung zwischen Kontinuitäten auf Ebene der »verordneten Praxis« und demgegenüber immer neuen Vorschlägen auf der religionsdidaktischen Ebene, verbunden mit der Frage, weshalb theoretische Diskurse eingeschränkt auf die Ebene der »verordneten Praxis« – und vermutlich noch weniger auf die der »tatsächlich anzunehmenden Praxis« einwirken. Die Frage ist eng verbunden mit widersprüchlichen empirischen Befunden, insofern Lehrkräfte sich zum einen lehrplanaffirmativ äußern, zum anderen in der Praxis jedoch auch eine Präsentation von Inhalten zu beobachten ist, die teilweise konträr zu der Fachlogik, aber adaptiv an die Schullogik (Ethisierung, Handlungsorientierung) zu sein scheint.

Äußerst aufschlussreich kann hier eine Weiterarbeit sein, mit der sowohl Theorie-Praxis-Schnittstellen explizit in den Blick genommen wie aber auch empirische Forschungen zur Themenkonstitution aufgegriffen und in die Theoriebildung einbezogen werden. Anzunehmen ist, dass ein Dialog zwischen den unterschiedlichen Fach- und Praxislogiken hier weiterführend ist.

4 Impulse für die theoriebildende und praxisbezogene Weiterarbeit an der Inhaltsfrage

4.1 »Thinking outside the box« angesichts von Beharrungskräften

Zu den am schwersten zu beantworteten Fragen des vorliegenden Bandes gehört die Frage, auf welche »alten« Inhalte angesichts »neuer« Inhalte zu verzichten wäre. Die fachdidaktiken- und länderübergreifende Reflexion der Inhaltsfrage stellt ein Feld dar, das noch weiter produktiv vergleichend zu bearbeiten wäre: Wie werden eigentlich die Inhalte in anderen Fächern gewonnen? Wie stark verändern sie sich? Wie gehen andere Fächer mit ihren »Sedimenten« um? Wie stark »entrümpeln« sie und was erscheint angesichts neuer Perspektiven als reif für den Wertstoffhof? Inwiefern gibt es eine explizite Theoretisierung der Inhaltsfrage? Wie gehen die anderen Fächer mit gegenwärtigen Forderungen, wie z.B. einer machtkritischen bzw. postkolonialen Relektüre der Curricula um? Aber auch: Wie verhalten sich die Quellen von Fachlichkeit im Religionsunterricht zueinander? Verändern sich die Quellen, je nachdem, welchen Hebelpunkt man zur Gewinnung der Inhalte ansetzt? Sind sie in der Primarstufe anders als in der Sekundarstufe II oder in der Berufsschule? Wenn ja, wie ist das Verhältnis und gibt es Hypothesen dazu, warum sich das so darstellt? Und nicht zuletzt auch die Frage, wie sich die Wanderungsprozesse der »Didaktischen Modelle« oder der »Kompetenzorientierung« vergleichend gestalten. Eine Erhellung dieser Fragen würde möglicherweise vor Augen führen, wie Inhalte auch ganz anders gewonnen werden können und worauf man aber auch verzichten kann.

4.2 »Hidden questions«

In der thetischen Zusammenschau ist deutlich geworden, dass am Inhaltsdiskurs wie unter einem Brennglas religionspädagogisch und -didaktisch verhandelt wird, worum es grundsätzlich geht, ohne dass diese Grundentscheidungen immer explizit sind.

Dies betrifft Grundentscheidungen darüber, von welchen anthropologisch-theologischen und gegenwartsanalytischen wie zukunftsbezogenen Vorstellungen ausgegangen wird und welche Zielvorstellungen bzw. Aufgaben religiöser bzw. religionsbezogener Bildung damit verbunden werden: z.B. Was ist der Mensch? Wird er als Orientierungssuchender, Verletzlicher, Bedürftiger, Weltbürger, ... gedacht? Wer soll der Mensch sein? Dient religiöse Bildung der Befähigung zum Christsein, zur Bewältigung von Anforderungssituationen, zum kompetenten Umgang mit Emotionen, zur positionellen gesellschaftlichen Teilhabe, für ein weisheitliches Leben, ...?

Eng verbunden sind diese zugrunde liegenden Vorstellungen auch mit den Konzepten von Fachlichkeit (z.B. Theologieverständnis) wie von der Bedeutung biblischer Texte (über hermeneutische Fragen hinaus).

Inhaltlichkeit und (normative) Intentionalität sind auf allen Ebenen des Inhaltsdiskurses aufs Engste verwoben mit anthropologisch-theologischen wie bildungstheoretischen Grundannahmen, wobei sich die drei Elemente (Vorannahmen, Intentionen, Inhalte) kaum in einen einfachen Kausalzusammenhang einschreiben lassen.

Für eine theoriebildende Weiterarbeit wäre die Explizierung der Grundannahmen nicht nur aufschlussreich, sondern Voraussetzung. Mit einer Explizierung ist nicht das Ziel einer einheitlichen anthropologisch-theologischen, gegenwartsanalytischen und bildungstheoretischen Bestimmung intendiert, sondern ein Diskurs, über den die Tiefdimensionen der Inhaltsfrage reflexiv zugänglich gemacht werden, weil anzunehmen ist, dass diese Grundierung normative Auswahl- und Präsentationsentscheidungen gleichermaßen mitbedingt. Das betrifft auch das Kriterium *Subjektorientierung*: Es fällt auf, dass in mehreren Beiträgen anthropologische und erfahrungsbezogene Aspekte zum Ausgangspunkt der Frage nach der Gewinnung und Konturierung sowie Strukturierung religionsunterrichtlicher Inhalte gemacht werden, ohne dass sich die je zugrunde gelegten Subjektverständnisse gleichen.

4.3 Neuakzentuierungen des Inhaltsdiskurses

Nicht nur das Plädoyer für eine Auseinandersetzung mit den zugrunde liegenden Implikationen der Inhaltsfrage akzentuiert den Diskurs noch einmal neu. Gegenüber dem vor einigen Jahrzehnten geführten Diskurs zeichnet den aktuellen eine Dringlichkeit aus, die auch aus der kooperativen Weiterentwicklung des Religionsunterrichts wie aus der Einrichtung religionskundlicher Fächer bzw. Fachdimensionen resultiert. Hierbei macht sich das bisherige Fehlen einer theoriegeleiteten Auseinandersetzung bemerkbar, gleichzeitig bergen die Notwendigkeiten auch die Chance, Neuorganisationen und Modellverschiebungen mit der Inhaltsfrage reflektiert ins Verhältnis zu setzen und international zu kontextualisieren.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Stefan Böhringer, wissenschaftlicher Mitarbeiter bei der Professur für Empirische Bildungswissenschaften an der Universität Regensburg

Dr. Georg Bucher, stellvertretender Leiter der Forschungsstelle Religiöse Kommunikations- und Lernprozesse (RKL) am Forschungszentrum CES (Christliches Empowerment in der Säkularität), Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Dr. Christiane Caspary, vertritt derzeit die Juniorprofessur für Evangelische Theologie/Religionspädagogik, Universität Koblenz

Dr. Michael Domsgen, Professor für Evangelische Religionspädagogik, Theologische Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Dr. Michael Fricke, Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Regensburg

Dr. Carsten Gennerich, Professor für Evangelische Theologie/Religionspädagogik, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Dr. Tanja Gojny, Professorin für Religionspädagogik und Didaktik der Evangelischen Religionslehre an der Bergischen Universität Wuppertal

Dr. Sebastian Grätz, Professor für Altes Testament, Evangelisch-Theologische Fakultät, Johannes Gutenberg-Universität, Mainz

Dr. Patrick Grasser, pädagogischer Mitarbeiter im Referat Bildung der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern

Dr. Gudrun Guttenberger, Neutestamentlerin, Professorin für Evangelische Theologie, Schwerpunkt Biblische Theologie, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

PD Dr. Nadine Hamilton, Professorin in Vertretung, Lehrstuhl für Systematische Theologie und theologische Gegenwartsfragen, Universität Regensburg

Dr. Thomas Heller, Privatdozent für Religionspädagogik, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Dr. Dr. Klaas Huizing, Schriftsteller und Professor für Systematische Theologie und Ethik an der Universität Würzburg

Dr. Bärbel Husmann, Autorin und Herausgeberin, Ernst Klett Verlag Stuttgart, Studiendirektorin i. R., Individualpsychologische Beraterin und Supervisorin DGIP

Bruno Landthaler, wissenschaftlicher Mitarbeiter für jüdische Religionspädagogik an der Hochschule für Jüdische Studien

Dr. Silke Leonhard, Rektorin des Religionspädagogischen Instituts Loccum und außerplanmäßige Professorin für Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik am Fachbereich Evangelische Theologie, Goethe-Universität Frankfurt a.M.

Dr. Karlo Meyer, Professor für Religionspädagogik an der Universität des Saarlandes

Dr. Ilona Nord, Professorin für Evangelische Theologie mit dem Schwerpunkt der Religionspädagogik an der Universität Würzburg

Dr. Daria Pezzoli-Olgiati, Professorin für Religionswissenschaft und Religionsgeschichte, Evangelisch-Theologische Fakultät, Ludwig-Maximilians-Universität München

Dr. Ulrich Riegel, Professor für Religionspädagogik im Seminar für Katholische Theologie der Universität Siegen

Dr. Hanna Roose, Professorin für Praktische Theologie/Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät, Ruhr-Universität Bochum

Dr. Martin Rothgangel, Professor für Religionspädagogik, Evangelisch-Theologische Fakultät der Universität Wien

Dr. Alexander Schimmel, Lehrer am Otto-Schott-Gymnasium Mainz Gonsenheim (für Katholische Religion und Physik), Lehrbeauftragter am Seminar für Religionspädagogik, Katechetik und Fachdidaktik Religion an der Katholisch-Theologischen Fakultät, Johannes Gutenberg Universität Mainz

Dr. Bernd Schröder, Professor für Praktische Theologie mit den Schwerpunkten Religionspädagogik und Bildungsforschung an der Theologischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen

Dr. Susanne Schwarz, Professorin für Evangelische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik/Didaktik des Religionsunterrichts, RPTU (Landau)

Dr. Henrik Simojoki, Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik, Theologische Fakultät, Humboldt-Universität zu Berlin

Katharina Sommariva, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Regensburg

Dr. Veit Straßner, Fachleiter für katholische Religion am Staatlichen Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien Speyer

Dr. Fahimah Ulfat, Professorin für Islamische Religionspädagogik an der Universität Tübingen

Dr. Ulrich Wien, Akademischer Direktor am Institut für Evangelische Theologie an der RPTU (Landau)

Dr. Dr. Joachim Willems, Professor für Religionspädagogik am Institut für Ev. Theologie und Religionspädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Dr. Ulrike Witten, Professorin für Evangelische Religionspädagogik, Evangelisch-Theologische Fakultät, Ludwig-Maximilians-Universität München

Dr. Jan Woppowa, Professor für Religionsdidaktik am Institut für Katholische Theologie an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Paderborn

[transcript]

WISSEN. GEMEINSAM. PUBLIZIEREN.

transcript pflegt ein mehrsprachiges transdisziplinäres Programm mit Schwerpunkt in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Aktuelle Beiträge zu Forschungsdebatten werden durch einen Fokus auf Gegenwartsdiagnosen und Zukunftsthemen sowie durch innovative Bildungsmedien ergänzt. Wir ermöglichen eine Veröffentlichung in diesem Programm in modernen digitalen und offenen Publikationsformaten, die passgenau auf die individuellen Bedürfnisse unserer Publikationspartner*innen zugeschnitten werden können.

UNSERE LEISTUNGEN IN KÜRZE

- partnerschaftliche Publikationsmodelle
- Open Access-Publishing
- innovative digitale Formate: HTML, Living Handbooks etc.
- nachhaltiges digitales Publizieren durch XML
- digitale Bildungsmedien
- vielfältige Verknüpfung von Publikationen mit Social Media

Besuchen Sie uns im Internet: www.transcript-verlag.de

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter: www.transcript-verlag.de/vorschau-download