



Österreichisches Religionspädagogisches FORUM

Martin Rothgangel • Henrik Simojoki • Eva-Maria Spiegelhalter
• Ulrich Riegel • Hans Mendl • Rudolf Sitzberger
• Alexandra Lamberty • Mirjam Dick • Viola Huang •
Dorothe Knapp • Johannes Przybilla • Oliver Reis •
Karin Kempfer • Stephan Hußmann • Claudia Gärtner •
Sabine Pemsel-Maier • Simone Hiller • Julia Münch-Wirtz
• Andrea Lehner-Hartmann • Monika Obelsberger •
Wolfgang Mastnak • Predrag Bukovec • Daniel Seper
• Matthias Gronover • Thomas Weiß • Iris Mandl-Schmidt
• Georg Ritzer • Anne Koch • David Novakovits •
• Oskar Dangl • Silvia Arzt • Peter Ebenbauer
• Şenol Yağdı • Monika Pretenthaler • Julia Brunner

Religionsdidaktik im Kontext von Fachdidaktiken

Inhalt

Editorial

Andrea Lehner-Hartmann / Martin Rothgangel

Religionsdidaktik im Kontext von Fachdidaktiken

6

Themenspezifische Beiträge

Martin Rothgangel / Henrik Simojoki

Potentiale der Allgemeinen Fachdidaktik für die Religionsdidaktik

10

Eva-Maria Spiegelhalter

Professionsorientierte Fachwissenschaft als Element der Allgemeinen
Fachdidaktik. Personale Bildung durch fachliche Bildungsprozesse

29

Ulrich Riegel / Martin Rothgangel

Formate religionsdidaktischer Forschung. Ihre Entwicklung im Dialog
zwischen Fachdidaktiken und Religionsdidaktik

45

Hans Mendl / Rudolf Sitzberger / Alexandra Lamberty / Mirjam Dick /

Viola Huang / Dorothe Knapp / Johannes Przybilla

Lernen an Biografien. Eine interdisziplinäre Spiegelung

61

Oliver Reis / Karin Kempfer / Stephan Hußmann / Claudia Gärtner

Zum scheinbar mühelosen Wechsel zwischen Welten. Hürden im Erwerb
von Differenzkompetenz aus interfachdidaktischer Perspektive

89

Sabine Pemsel-Maier

Philosophieren mit PhilosophInnen! – Theologisieren mit TheologInnen?

Welche Impulse die Philosophiedidaktik für die Religionsdidaktik bereithält **110**

Simone Hiller / Julia Münch-Wirtz

„Neutral“ unterrichten? Eine Lektüre des Beutelsbacher Konsenses hinsichtlich der Positionalität von Politik- und Religionslehrpersonen

124

Andrea Lehner-Hartmann / Monika Oebelsberger

Musik- und Religionspädagogik im Dialog. Hochschuldidaktische Überlegungen zur Entwicklung fächerübergreifenden/verbindenden Unterrichtens

142

Wolfgang Mastnak

Religion & Musik im Unterricht. Partizipationsmodi als pädagogisch-didaktische und differentiell-psychologische Perspektive

160

Predrag Bukovec

Liturgie an den Grenzen. Religionsdidaktische Impulse für die liturgiewissenschaftliche Fachdidaktik

176

Daniel Seper

Gottesdienst macht Schule. Grundprinzipien einer katholischen Liturgiedidaktik

193

Matthias Gronover

Alleinstellungsmerkmal Berufsbezug. Braucht der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen eine eigenständige Fachdidaktik?

210

Thomas Weiß

Fachdidaktisch übergreifend: Argumentieren

224

Weitere wissenschaftliche Beiträge

Iris Mandl-Schmidt

Chalcedon als Kōan? Intrareligiöse Herausforderungen und interreligiöse Chancen für die Christologiedidaktik in der Sekundarstufe

241

Georg Ritzer

Kompetenzorientierte Ziele von katholischen ReligionslehrerInnen an Volksschulen. Kompetenzziele und deren Repräsentanz im Lehrplan nach Daten einer österreichweiten Vollerhebung

258

Anne Koch

Dringender Nachholbedarf. Der Anachronismus ‚Weltreligionen‘ in der Didaktik religiösen Pluralismus

275

Rezensionen

David Novakovits

Rezension zu: Gärtner, Claudia: Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt

292

Oskar Dangl

Rezension zu: Höger, Christian: Schöpfung, Urknall und Evolution - Einstellungen von Schüler*innen im biographischen Wandel. Ein qualitativ-empirischer Längsschnitt mit dem Ziel religionspädagogischer Pünktlichkeit im Religionsunterricht der Sekundarstufe

297

Silvia Arzt

Rezension zu: Schambeck, Mirjam u.a. (Hg.): Auf dem Weg zu einer
ökumenischen Religionsdidaktik

301**Peter Ebenbauer**

Rezension zu: Kaupp, Angela (Hg.): Raumkonzepte in der Theologie.
Interdisziplinäre und interkulturelle Zugänge

304**Şenol Yağdı**

Rezension zu: Ourghi, Abdel-Hakim: Einführung in die islamische
Religionspädagogik

307**Monika Pretenthaler**

Rezension zu: Dinger, Florian: Religion inszenieren. Ansätze und
Perspektiven performativer Religionsdidaktik

311**Julia Brunner**

Rezension zu: Bauinger, Renate u.a. (Hg.): Sternstunden Religionsunterricht.
Erzählungen aus dem Schulalltag

316

Religionsdidaktik im Kontext von Fachdidaktiken

Editorial

In den letzten 20 Jahren hat sich das Gespräch zwischen den Fachdidaktiken enorm intensiviert. Dazu haben die Bildung von fachdidaktischen Dachorganisationen wie der GFD in Deutschland, der ÖGFD in Österreich und von KOFADIS in der Schweiz beigetragen, aber gleichfalls die zunehmende Kooperation von Fachdidaktiken in diversen Forschungsprojekten. Darüber hinaus unterstützen die Bildung von Zentren für LehrerInnenbildung oder Schools of Education die Verschränkung von Fachdidaktiken, Fachwissenschaften, Bildungswissenschaften und Praxis. Auffallend ist auch, dass sich – u. a. bedingt durch die mangelnde Rezeption jüngerer fachdidaktischer Entwicklungen in der Allgemeinen Didaktik – eine Allgemeine Fachdidaktik etabliert hat.¹ Indem die Allgemeine Fachdidaktik einen Vergleich der Fachdidaktiken durchführt, der den Blick zugleich auf Gemeinsamkeiten wie Unterschiede richtet, können ganz verschiedene Impulse generell für die Fachdidaktiken sowie speziell für die Religionsdidaktik entstehen.

Die ersten drei Beiträge dieses Themenheftes stehen dementsprechend in der Auseinandersetzung mit der Allgemeinen Fachdidaktik: Anhand des Beitrags von **Martin Rothgangel** und **Henrik Simojoki** kann zunächst ein Einblick in die Entwicklung und erste Ergebnisse der *Allgemeinen Fachdidaktik* gewonnen werden. **Eva-Maria Spiegelhalter** legt wiederum dar, wie eine *professionsorientierte Fachwissenschaft* an die Allgemeine Fachdidaktik anknüpfen kann, wobei anhand der Domänen Germanistik, Romanistik und Theologie insbesondere die Bedeutung fachlicher Bildung für personale Bildungsprozesse herausgestellt wird. In den Ausführungen von **Ulrich Riegel** und **Martin Rothgangel** wird schließlich die Fruchtbarkeit des Dialogs zwischen der Religionsdidaktik und anderen Fachdi-

1 Vgl. BAYRHUBER, Horst u. a. (Hg.): Allgemeine Fachdidaktik, Münster / New York: Waxmann 2017 (= Fachdidaktische Forschungen Band 9); ROTHGANGEL, Martin u. a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich, Münster / New York: Waxmann ²2021 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 2).

daktiken am Beispiel der *Formate fach- bzw. religionsdidaktischer Forschung* entfaltet.

In den folgenden sechs Beiträgen steht der Dialog von Religionsdidaktik und anderen Fachdidaktiken im Vordergrund. So wird das Lernen an Biographien zwischen der Religionsdidaktik sowie der *Deutsch-, Geschichts-, Kunst- und Mathematikdidaktik* von dem AutorInnenteam **Hans Mendl, Rudolf Sitzberger, Alexandra Lamberty, Mirjam Dick, Viola Huang, Dorothe Knapp** und **Johannes Przybilla** miteinander verglichen und werden Anregungen für die Religionsdidaktik herausgearbeitet. Die Komplexität von Differenzkompetenz wird von **Oliver Reis, Karin Kempfer, Stephan Hußmann** und **Claudia Gärtner** im Gespräch zwischen *Religions- und Mathematikdidaktik* am Beispiel des Zufalls entfaltet. **Sabine Pemsel-Maier** nimmt anhand des jeweiligen Umgangs mit Tradition einen Vergleich von *Religions- und Philosophiedidaktik* vor und **Simone Hiller** sowie **Julia Münch-Wirtz** vergleichen wiederum anhand des Umgangs mit Positionalität die *Religions- und Politikdidaktik*. Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass in zwei Beiträgen der Dialog zwischen *Religions- und Musikdidaktik* geführt wird, wobei im Beitrag von **Andrea Lehner-Hartmann** und **Monika Obelsberger** die hochschuldidaktische Perspektive leitend ist und in den Überlegungen von **Wolfgang Mastnak** insbesondere vier verschiedene Partizipationsmodi von SchülerInnen herausgearbeitet werden.

In den nächsten vier Beiträgen dieses Themenheftes steht der Bezug auf Praxen im Vordergrund. Hier stellen die beiden *liturgiedidaktisch* orientierten Aufsätze von **Predrag Bukovec** sowie von **Daniel Seper** einen fließenden Übergang zum vorhergehenden Teil her, jedoch beziehen sich ihre aufschlussreichen Überlegungen zur *Liturgiedidaktik* nicht auf ein anderes Schulfach und vollzieht sich dieser Dialog im Rahmen der religiösen Domäne. Von **Matthias Gronover** wird im Anschluss daran reflektiert, ob und in welcher Hinsicht der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen eine eigenständige Fachdidaktik erfordert; dabei spielen religiös relevante *Bewährungskontexte im Berufsleben* der Auszubildenden einen konstitutiven Bezugspunkt religionsdidaktischer Reflexion. Last but not least legt **Thomas Weiß** dar, dass es sich beim *Argumentieren* um eine Fähigkeit handelt, die eine grundlegende Herausforderung für alle Fachdidaktiken darstellt. In diesem Zusammenhang stellt sich nämlich die Frage, welche Bedeutung kontextabstrakte Argumentationsmuster für die Konstruktion konkreter, fachdidaktischer Aufgaben besitzen – ein Punkt, der von sich aus eine Forschungsperspektive eröffnet, die das Terrain einer einzelnen Fachdidaktik überschreitet.

Drei Beiträge – von **Iris Mandl-Schmidt**, von **Georg Ritzer** und von **Anne Koch** – erscheinen in der Rubrik „weitere wissenschaftliche Beiträge“ und geben uns Einblicke in aktuelle Forschungsarbeiten.

Sieben Rezensionen zu jüngst erschienen religionspädagogischen Publikationen runden diese neue Ausgabe des Österreichischen Religionspädagogischen Forums ab.

Ein herzlicher Dank gebührt – gerade bei der vorliegenden umfangreichen Ausgabe – den Gutachterinnen und Gutachtern, die sich eingehend mit den eingereichten Beiträgen auseinandergesetzt haben und deren Feedback für die Qualität eines wissenschaftlichen Journals nicht zu ersetzen ist.

Wir bedanken uns wie immer sehr herzlich bei den SubventionsgeberInnen der Zeitschrift: Die kontinuierliche und verlässliche finanzielle Unterstützung seitens der österreichischen Pädagogischen Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft (KPH Graz, KPH Edith Stein, KPH Wien/Krems, PPH Linz) ermöglicht ein qualitativ hochwertiges Lektorat der einzelnen Beiträge. Ebenso bedanken wir uns für die Subvention seitens der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz, die die Zeitschrift in den Jahren 2020 und 2021 wesentlich unterstützt. Dadurch werden Administration, die Abwicklung des Peer-Review-Verfahrens, sowie die Betreuung der Webpräsenz des „Österreichischen Religionspädagogischen Forums“ erst ermöglicht.



KARL-FRANZENS-UNIVERSITÄT GRAZ
UNIVERSITY OF GRAZ
Katholisch-Theologische Fakultät



Großer Dank gebührt Stefanie Langbauer für alle Organisationsarbeit sowie das Lektorat, Katrin Staab für die gewissenhafte Gestaltung des Layouts, sowie dem Team von ‚UniPub‘ der UB Graz unter der Leitung von Lisa Schilhan, das unsere Zeitschrift kompetent, mit viel Aufmerksamkeit und Wertschätzung und in viel intensiver Kleinarbeit betreut – danke!

Ganz besonders bedanken sich alle Beteiligten diesmal bei Andreas Bogensberger, der über viele Jahre, zunächst als studentischer Mitarbeiter, dann als Projektmitarbeiter, das Österreichische Religionspädagogische Forum administrativ begleitet und durch seine genauen Lektorats- und Korrekturarbeiten Wesentliches zur formalen und stilistischen Qualität der Zeitschrift beigetragen hat. Er verlässt das Redaktionsteam nach dieser Ausgabe – vielen herzlichen Dank und alles Gute für alle weiteren Wege!!

Wir wünschen Ihnen eine intensive und bereichernde Auseinandersetzung mit den Beiträgen dieser Ausgabe des Österreichischen Religionspädagogischen Forums.

Verantwortlich für die inhaltliche Konzeption und Betreuung dieser Ausgabe:

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Andrea Lehner-Hartmann, Universität Wien

Univ.-Prof. DDr. Martin Rothgangel, Universität Wien

Für die Schriftleitung:

A.o. Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Weirer, Universität Graz

Potentiale der Allgemeinen Fachdidaktik für die Religionsdidaktik

Die Autoren

Martin Rothgangel, Professor am Institut für Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.

Univ.-Prof. DDr. Martin Rothgangel
Evangelisch-Theologische Fakultät der Universität Wien
Institut für Religionspädagogik
Schenkenstraße 8-10
A-1010 Wien
e-mail: martin.rothgangel@univie.ac.at



Henrik Simojoki, Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin.

Univ.-Prof. Dr. Henrik Simojoki
Lehrstuhl für Praktische Theologie und Religionspädagogik
Theologische Fakultät
Humboldt-Universität zu Berlin
Burgstraße 26
D-10178 Berlin
e-mail: henrik.simojoki@hu-berlin.de



Potentiale der Allgemeinen Fachdidaktik für die Religionsdidaktik

Abstract

Die Allgemeine Fachdidaktik kann als Theorie der Fachdidaktiken definiert werden. In ihrem Horizont wird beobachtet und reflektiert, wie die jeweiligen Fachdidaktiken das fachspezifische Lehren und Lernen erforschen. Nach einer einleitenden Plausibilisierung dieser Perspektive führt der vorliegende Beitrag in den aktuellen interdisziplinären Diskurs um die Aufgaben und Arbeitsweisen der Allgemeinen Fachdidaktik ein. Anschließend werden grundlegende Erträge aus der bislang umfangreichsten Vergleichsstudie zur Grundlegung einer Allgemeinen Fachdidaktik präsentiert und religionsdidaktisch reflektiert.

Schlagworte

Allgemeine Fachdidaktik – Religionsdidaktik – Allgemeine Didaktik – komparative Forschung

Potentials of general subject didactics for religious didactics

Abstract

In this contribution, the fruitfulness of the dialogue between religious didactics and other subject didactics will be presented using the example of research design. For this purpose, the beginnings of the corresponding considerations in the context of the Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) as well as their further development within the didactics of religion are unfolded. Finally, the planned further work is outlined, i.e. the international testing of this model in religious didactics as well as its testing in the context of other subject didactics.

Keywords

general subject didactics – religious didactics – general didactics – comparative research

1. Der Ausgangspunkt: die neu entdeckte Zusammengehörigkeit der Fachdidaktiken

In letzter Zeit mehren sich die Anzeichen dafür, dass der in der Religionspädagogik lange Zeit eher vernachlässigte Zusammenhang zwischen den Fachdidaktiken an Bedeutung gewinnt:

- Als es nach dem März 2020 darum ging, schulische Antworten auf die durch die Corona-Krise notwendig gewordenen Schutzmaßnahmen zu finden, gehörte der Religionsunterricht zu den Fächern, die besonders schnell unter Druck gerieten. Auf den ersten Blick lag es in dieser Situation nahe, die bekannten Argumente zur Plausibilisierung des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule zu aktualisieren. Allerdings zeigte sich schnell, dass die fachspezifische Begründungslogik an dieser Stelle zu kurz greifen und überdies nur begrenzt Gehör finden würde. Denn der Religionsunterricht war ja keineswegs das einzige Fach, das aus dem auf digital oder hybrid umgestellten Unterrichtsbetrieb herauszufallen drohte. Gerade in den Anfangszeiten der Pandemiebekämpfung orientierte sich das bildungspolitische und unterrichtsorganisatorische Krisenmanagement im deutschsprachigen Raum an der Unterscheidung zwischen für schulische Bildung unentbehrlichen „Kernfächern“, auf die sich der reduzierte Schulbetrieb konzentrieren sollte, und vermeintlichen „Randfächern“, auf die man im Krisenfall verzichten könne. Erst wenn man den Blick vom Religionsunterricht auf das veränderte Wertigkeitsgefüge schulischer Fächer in ihrer Gesamtheit ausweitet, wird deutlich, dass es bei dem religionspädagogischen Einspruch gegen diese Posteriorisierung nicht um die Selbstbehauptung eines Faches geht und gehen sollte, sondern „ums Ganze: das Recht der Kinder und Jugendlichen auf umfassende Bildung“¹.
- In anderer Weise zeigt sich das verstärkte Zusammenwirken der Fachdidaktiken im Engagement und Einflussgewinn der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD). Während sich die Fachdidaktiken traditionell je nach Fachkultur im Bezugshorizont der jeweiligen Fachwissenschaft auf der einen und der Bildungswissenschaften auf der anderen Seite orientiert haben, wird in der GFD die gewachsene Einsicht in die Zusammengehörigkeit der Fachdidaktiken organisatorisch manifest. Die damit verbundenen Intentionen treten beispielhaft im 2018 veröffentlichten Positionspapier „Fachliche Bildung in einer digitalen Welt“ zutage. Auf konzeptioneller Ebene unterstreicht das Papier die

¹ KÄBISCH, David u.a.: Gerade jetzt! – 10 Thesen, warum der Religionsunterricht in der Corona-Zeit unverzichtbar ist, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 72/4 (2020), 395–399, 395.

Fachlichkeit digitalen Lernens, in kritischer Stoßrichtung zur vorherrschenden Tendenz, digitale Kompetenzen in der Schule lediglich überfachlich zu explizieren². Jedoch verfolgt das Papier auch eine bildungs- und wissenschaftspolitische Intention. Es mahnt „die Beteiligung der Fachdidaktiken an allen politischen, administrativen und curricularen Entscheidungen über Fragen der Bildung in der digitalen Welt“ an und fordert „die Unterstützung fachdidaktischer Forschung zum Lehren und Lernen mit digitalen Medien und über ihre Wirkungen durch entsprechende Förderprogramme“³.

- Die zuletzt zitierte Passage zeugt zudem von dem gestiegenen Selbstbewusstsein hinsichtlich des Forschungsoutputs der Fachdidaktiken. Im vorliegenden Zusammenhang ist vor allem die vernetzte Struktur dieser forschungsbezogenen Profilierung von Belang. Die FALKE- und FALKO-Projekte an der Universität Regensburg⁴ oder das FUNKEN-Kolleg an der Universität Dortmund,⁵ beide mit religionspädagogischer Beteiligung, stehen beispielhaft für das Aufkommen einer fachdidaktischen Verbundforschung, bei der sich ein möglichst breites Spektrum von Fachdidaktiken darum bemüht, kooperativ gemeinsame Forschungsfragen zu bearbeiten und dafür geeignete Zugänge zu entwickeln.
- Schließlich wird die zunehmende Vernetztheit des fachdidaktischen Forschungsfeldes auch durch die Bestrebungen angezeigt, genuine Formate fachdidaktischer Forschung zu entwickeln, auszuweisen und zu reflektieren. Mittlerweile ist dieser Anstoß auch in der Religionspädagogik aufgenommen und weitergeführt worden.⁶

Das in den letzten Jahren interdisziplinär vorangetriebene Projekt einer Allgemeinen Fachdidaktik bietet so etwas wie einen wissenschaftstheoretischen Unterbau für die fortschreitende Vernetzung der Fachdidaktiken. Im vorliegenden Beitrag wird diese Theorieperspektive in Grundzügen vorgestellt (2.) und anschlie-

2 Vgl. GFD – Gesellschaft für Fachdidaktik: Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik 2018, 2.

3 EBD., 4.

4 KRAUSS, Stefan u.a. (Hg.): FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik Evangelische Religion und Pädagogik, Münster / New York: Waxmann 2017; SCHILCHER, Anita u.a. (Hg.): Fachspezifische Lehrerkompetenzen im Erklären. Weinheim / Basel: Beltz Juventa 2021 (im Erscheinen).

5 Vgl. HUSSMANN, Stephan u.a. (FUNKEN-Leitungsteam): Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell, in: KOMOREK, Michael / PREDIGER, Susanne (Hg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung genuin fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme, Münster u.a.: Waxmann Verlag 2013, 25–42.

6 Vgl. Themenschwerpunkt „Formate religionsdidaktischer Forschung“, in: Theo-Web. Zeitschrift Für Religionspädagogik 19/1 (2020).

ßend auf ihre Erträge und religionsdidaktischen Potentiale hin befragt (3.). Ein kurzes Fazit rundet den Beitrag ab (4.).

2. Grundzüge der Allgemeinen Fachdidaktik

Die maßgeblichen Impulse zur Begründung und theoretischen Ausgestaltung der Allgemeinen Fachdidaktik als Theorie der Fachdidaktiken gingen von einer Arbeitsgruppe der GFD aus.⁷ Grundidee war es, die verschiedenen Fachdidaktiken aus der Perspektive der Allgemeinen Fachdidaktik vergleichend zu erschließen. In diesem Sinne wurde untersucht, wie fachliches Lehren und Lernen in den Fachdidaktiken konzeptualisiert und erforscht wird, unter Berücksichtigung von Gemeinsamkeiten, Differenzen und übergreifenden Strukturmerkmalen fachdidaktischer Theoriebildung. Dabei konnte man terminologisch wie konzeptionell an Vorarbeiten anknüpfen.

Der Begriff ‚Allgemeine Fachdidaktik‘ wurde in den 1980er Jahren eingeführt und durchaus kontrovers innerhalb der Allgemeinen Didaktik diskutiert. Er wird von Gerd Heursen auf die notwendige Verallgemeinerung von fachdidaktischen Erkenntnissen bezogen.⁸ Gleichfalls hat Wolfgang Klafki darauf hingewiesen, dass sich Theoriebestände der Allgemeinen Didaktik nicht unmittelbar in die Eigenlogik der Fachdidaktiken übertragen lassen: „Sie müssen im Arbeitsfeld der Bereichs- und Fachdidaktiken nicht nur gegenstandsspezifisch konkretisiert werden, sie werden vielmehr im Zuge solcher Konkretisierungsversuche jeweils zugleich daraufhin geprüft, ob ihr hypothetischer, verallgemeinerter Geltungsanspruch haltbar ist, ob er gegebenenfalls fach- oder bereichsspezifisch modifiziert, eingeschränkt, vielleicht sogar zurückgewiesen werden muß“⁹. Stärker als bis dahin üblich akzentuiert Klafki hier die kritische Eigenständigkeit der Fachdidaktiken im Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik. Auch wenn die Kommunikationsrichtung immer noch von der Allgemeinen Didaktik bestimmt wird, deutet sich bei Klafki auch die Notwendigkeit einer wechselseitigen Ergänzung, Korrektur und Bereicherung an.

Ausgangspunkt für die Etablierung der Allgemeinen Fachdidaktik im Kontext der Gesellschaft für Fachdidaktik ist freilich die Erfahrung, dass dieses Potential

-
- 7 BAYRHUBER, Horst u.a. (Hg.): Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik, Münster: Waxmann Verlag 2017 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 1); ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich, Münster: Waxmann Verlag 2021 (= Allgemeine Fachdidaktik 2).
- 8 HEURSEN, Gerd: Das Allgemeine, das Fach und der Unterricht, in: MEYER, Meinert A. / PLÖGER, Wilfried (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht, Weinheim: Beltz 1994 (= Studien zur Schulpädagogik und Didaktik 10), 125–137, 134.
- 9 KLAFKI, Wolfgang: Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Fünf Thesen, in: MEYER, Meinert A. / PLÖGER, Wilfried (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht, Weinheim: Beltz 1994 (= Studien zur Schulpädagogik und Didaktik 10), 42–64, 51.

einer diskursiven Koppelung zwischen allgemein-didaktischer und fachdidaktischer Theoriebildung kaum ausgeschöpft wurde. Zwar wird der Dialog mit den Fachdidaktiken von Seiten der Allgemeinen Didaktik immer wieder als notwendig und wichtig herausgestellt. De facto aber wird in Publikationen der Allgemeinen Didaktik kaum fachdidaktische Literatur rezipiert.¹⁰ Das Allgemeine gegenwärtiger Theorien der Allgemeinen Didaktik wird in der Regel weder aus dem Besonderen der Fachdidaktiken gewonnen noch am fachdidaktischen Bewährungsfeld überprüft.¹¹

Um den Aporien einer solchen deduktiven Allgemeinheitskonstruktion zu entgehen, folgt die Allgemeine Fachdidaktik einer abduktiven Logik, die auf eine methodisch kontrollierte Verschränkung von Top-down-Reflexionen und Bottom-up-Analysen zielt. Ihrem Anspruch nach sind Theorien der Allgemeinen Fachdidaktik „im beständigen Dialog mit den Fachdidaktiken zu entwickeln, zu ergänzen, zu korrigieren oder auch zu revidieren – und im günstigen Fall bewähren sie sich. [...] Die Allgemeine Fachdidaktik übernimmt demnach eine Aufgabe, die von der Allgemeinen Didaktik unzureichend geleistet wird: Das ‚Allgemeine‘ der Fachdidaktiken anhand einer dialektisch zu verstehenden Verallgemeinerung zu eruieren, wobei im Vergleich der Fachdidaktiken deren fachspezifische Besonderheiten konstitutiv zu berücksichtigen sind“¹². Insbesondere in der Anfangsphase wurde die Allgemeine Fachdidaktik innerhalb der Arbeitsgruppe als eine Metatheorie der Fachdidaktiken verstanden. Präzise wird dieses Verständnis im nachfolgenden Definitionsvorschlag Volker Frederkings zum Ausdruck gebracht: „Der Objektbereich der Allgemeinen Fachdidaktik ergibt sich aus dem Vergleich der einzelnen Fachdidaktiken und der von diesen entwickelten Theorien und Metatheorien. Dazu bewegt sich die Allgemeine Fachdidaktik auf einer von ihr etablierten Metaebene. Auf dieser formuliert sie metatheoretische Aussagen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Theorien, Metatheorien, Fragestellungen, Methoden etc. der einzelnen Fachdidaktiken. Die auf diese Weise entstehenden Theorien der Allgemeinen Fachdidaktik lassen sich als metatheoretische Bestimmungen der Fachdidaktiken in ihrer Gesamtheit verstehen.“¹³

10 ROTHGANGEL, Martin: Allgemeine Fachdidaktik im Spannungsfeld von Fachdidaktiken und Allgemeiner Didaktik, in: BAYRHUBER, Horst u.a. (Hg.): Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik, Münster: Waxmann Verlag 2017 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 1), 147–160.

11 Vgl. EBD.

12 ROTHGANGEL, Martin: Allgemeine Fachdidaktik als Theorie der Fachdidaktiken, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich, Münster: Waxmann Verlag 2021 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 2), 581–598, 591.

13 FREDERKING, Volker: Allgemeine Fachdidaktik – Metatheorie und Metawissenschaft der Fachdidaktiken. Begründungen und Konsequenzen, in: BAYRHUBER, Horst u.a. (Hg.): Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik, Münster: Waxmann Verlag 2017 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 1), 179–204, 181.

Etwas anders erschließt sich der metatheoretische Status der Allgemeinen Fachdidaktik, wenn man ihn unter Rückgriff auf Niklas Luhmanns Theorie der Beobachtungsordnungen expliziert.¹⁴ Bekanntlich unterscheidet Luhmann zwischen Beobachtungen erster, zweiter und (mindestens) dritter Ordnung¹⁵. Im fachdidaktischen Kontext können

- unter Beobachtungen erster Ordnung die Beobachtungen von und zwischen LehrerInnen und SchülerInnen bei fachlichen Lehr- und Lernprozessen verstanden werden,
- unter Beobachtungen zweiter Ordnung fachdidaktische Forschung, bei der wiederum die Beobachtungen von und zwischen LehrerInnen und SchülerInnen bei fachlichen Lehr- und Lernprozessen beobachtet werden, und
- unter Beobachtungen dritter Ordnung Forschung im Sinne der Allgemeinen Fachdidaktik: Hier wird analysiert und reflektiert, wie die jeweiligen Fachdidaktiken die fachspezifischen Lehr- und Lernprozesse beobachten.

Grafisch lässt sich diese Differenzierung folgendermaßen veranschaulichen:

Luhmann (1992)	<i>BeobachterInnen erster Ordnung</i> beobachten etwas oder jemanden	<i>BeobachterInnen zweiter Ordnung</i> beobachten BeobachterInnen erster Ordnung und deren Beobachtungen	<i>BeobachterInnen dritter Ordnung</i> beobachten BeobachterInnen der zweiten Ordnung und deren Beobachtungen
Allgemeine Fachdidaktik	Fachspezifisches Lehren und Lernen als Gegenstand	Theorien des fachspezifischen Lehrens und Lernens (Fachdidaktiken)	Metatheorie des fachspezifischen Lehrens und Lernens (Allgemeine Fachdidaktik)

Abb. 1: Allgemeine Fachdidaktik im Horizont von Luhmanns Beobachterordnungen (1992)

Die dritte Beobachterebene steht nach Luhmann unter dem Motto „beobachte den Beobachter!“¹⁶. Das Spezifikum dieser metatheoretischen Beobachtungsebene besteht darin, dass wissenschaftliche Theorien nicht vorrangig anhand der ‚Was‘-Frage, sondern anhand der ‚Wie‘-Frage beobachtet werden. Der Blick richtet sich also weniger auf die Ergebnisse und Gegenstände wissenschaftlicher Forschung, sondern auf die Modi fachdidaktischer Erkenntnisgenerierung.

Allerdings scheint es zu kurz zu greifen, die Allgemeine Fachdidaktik *ausschließlich* als Metatheorie anzulegen. Insbesondere die komparativ gewonnenen Ver-

¹⁴ Vgl. dazu ROTHGANGEL ²2021 [Anm. 12].

¹⁵ LUHMANN, Niklas: Die Wissenschaft der Gesellschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp1992, bes. 274, 508–512.

¹⁶ Ebd., 510.

allgemeinerungen schließen auch Ergebnisse und Gegenstände fachdidaktischer Forschung ein. So gesehen stellt die Allgemeine Fachdidaktik eine Theorie der Fachdidaktiken dar, die in bestimmten Fällen als eine Metatheorie und in anderen als eine Objekttheorie charakterisiert werden kann.¹⁷

3. Potentiale für die Religionsdidaktik

Im Folgenden sollen wesentliche Erträge der bislang umfangreichsten Vergleichsstudie zur Grundlegung einer Allgemeinen Fachdidaktik präsentiert und auf ihre religionsdidaktischen Implikationen hin befragt werden.¹⁸

3.1 Untersuchungsbasis

Die Bottom-up-Analyse basiert auf einem Vergleich der folgenden, insgesamt 17 Fachdidaktiken: Biologiedidaktik, Chemiedidaktik, Deutschdidaktik, Englischdidaktik, Geographiedidaktik, Geschichtsdidaktik, Informatikdidaktik, Kunstdidaktik, Mathematikdidaktik, Musikdidaktik, Physikdidaktik, Politikdidaktik, Religionsdidaktik, Sachunterrichtsdidaktik, Sportdidaktik, Technikdidaktik und Wirtschaftsdidaktik. Dabei ist zu bedenken, dass bei allem Bestreben der AutorInnen, den Diskurs ihrer Fachdidaktik möglichst objektiv darzulegen, subjektive Akzentsetzung unvermeidlich sind.

Inhaltlich setzen sich die AutorInnen aus den beteiligten Fachdidaktiken mit folgenden sechs Impulsen¹⁹ auseinander:

A. Geschichtlich bedeutsame Kontexte und Entwicklungen zum Fach und zur Fachdidaktik

A.1: Geschichte und Verständnis des Unterrichtsfachs und des Fachlichen

A.2: Ursprünge und Entwicklungen der Fachdidaktik

B. Lernen im Fach und seine fachdidaktische Erforschung

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

B.2: Perspektiven fachdidaktischer Forschung und Entwicklung

¹⁷ Zu den Varianten im Detail siehe ROTHGANGEL ²2021 [Anm. 12], 590–595.

¹⁸ ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich, Münster: Waxmann Verlag ²2021 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 2).

¹⁹ ROTHGANGEL, Martin: Allgemeine Fachdidaktik *bottom up*: Methode, Gegenstand und Ziele, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich, Münster: Waxmann Verlag ²2021 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 2), 13–22, hier 15–17.

C. Lernen und Forschung über das Fach hinaus

C.1: Inhalte überfachlich verknüpfen und fachliche Kompetenzen verallgemeinern

C.2: Fachdidaktische Forschung vernetzen

Die komparative Bottom-up-Analyse orientierte sich forschungsmethodisch an der Grounded Theory, die als eine „Analysemethode der ständigen Vergleiche“²⁰ charakterisiert wird. Im Folgenden sollen zu jedem der sechs oben genannten Analyseaspekte religionsdidaktisch belangvolle Ergebnisse dargelegt werden.

3.2 Zur Geschichte des Unterrichtsfachs und des Fachlichen

Bei der vergleichenden Analyse des ersten Impulses „Geschichte und Verständnis des Unterrichtsfachs und des Fachlichen“ kristallisierten sich verschiedene interessante Punkte heraus. Drei Punkte seien an dieser Stelle besonders hervorgehoben.²¹

Die erste Beobachtung betrifft die identitätsrelevante Frage nach den Ursprüngen fachspezifischen Lehrens und Lernens. Diese reicht ja im Fall der Religionsdidaktik aufgrund ihrer normativen Verwurzelung in der biblischen Überlieferung besonders weit zurück (Antikes Judentum, christliche Ekklesia, altkirchliches Taufkatechumenat)²². Bemerkenswert ist nun, dass die Religionsdidaktik nicht alleine steht. In mehreren Fällen werden die Anfänge fachspezifischen Lehrens und Lernens in der Antike verortet (Herodot in Geschichtsdidaktik, Platons „Politeia“ in der Musikdidaktik, Euklids „Elemente“ in der Mathematikdidaktik). Hier zeigt sich einerseits, dass zwischen der Wissenschaftsgeschichte der Fachdidaktiken und der ihnen vorausgehenden Theorie domänenbestimmter Bildung zu unterscheiden ist. Andererseits eröffnen sich für die Religionsdidaktik hier bislang wenig genutzte Verständigungsmöglichkeiten mit anderen Disziplinen, auch hinsichtlich der Kriterien bei der Identifikation der je eigenen Anfänge.

Zweitens kommen in den historischen Fächerdarstellungen aus religionsdidaktischer Hinsicht aufschlussreiche Überlappungen und Spezifika zum Vorschein. Einerseits treten in den Fächerdarstellungen bestimmte geschichtliche Epochen und Kontexte hervor, die für eine Vielzahl von Unterrichtsfächern prägend sind: Dies gilt insbesondere für die Aufklärung, die Jahrhundertwende um 1900, die

²⁰ STRAUSS, Anselm L. / CORBIN, Juliet M.: Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim: Beltz 1996, 44.

²¹ ROTHGANGEL, Martin: 17 Fachdidaktiken im Vergleich, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich, Münster: Waxmann Verlag ²2021 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 2), 469–577.

²² Vgl. SCHRÖDER, Bernd: Religionspädagogik, Tübingen: Mohr Siebeck 2012, 20–51.

NS-Zeit, die DDR-Zeit inklusive Vereinigung (1989/1990) sowie die 1970er Jahre.²³ Andererseits gibt es auch geschichtliche Ereigniszusammenhänge, die spezifisch für die Entwicklung einzelner Unterrichtsfächer entscheidend sind, wie z.B. die außereuropäischen Entdeckungen des 15. Jahrhunderts für die Etablierung des Geographieunterrichts²⁴ oder die Misserfolge des deutschen Kunstgewerbes bei der Pariser Weltausstellung (1867) für den Kunstunterricht²⁵. Für die Religionsdidaktik ergibt sich daraus die Notwendigkeit, die eigene Fachgeschichte umfassender zu kontextualisieren. Dadurch wird deutlicher, dass die formative Bedeutung bestimmter Epochen (etwa der Aufklärung) gar nicht primär durch im engeren Sinne fachbezogene Entwicklungen geprägt war, sondern einen breiteren Hintergrund besitzt, der sich in ähnlicher Weise auch in anderen Fächern bemerkbar machte. Umgekehrt haben bestimmte religionsbezogene Zäsuren sich weitaus stärker auf den Religionsunterricht ausgewirkt als auf andere Fächer: Zu denken ist hier etwa an die Trennung von Staat und Kirche in der Weimarer Reichsverfassung, die religionsfeindliche Schulpolitik des SED-Staates oder die bis 1968 in allen Bundesländern durchgeführte Aufhebung der Konfessionsschule.

Drittens lässt die Zusammenschau der Fächertexte erkennen, dass der für den Religionsunterricht diagnostizierte Bedeutungsverlust einen breiteren Horizont besitzt: Die Fachgeschichten sind geprägt von Konkurrenzsituationen und Wertigkeitsverlagerungen zwischen verschiedenen Fächergruppen (z.B. zwischen klassischen Sprachen und naturwissenschaftlichen Fächern) oder auch innerhalb von Fächergruppen (z.B. zwischen den klassischen Sprachen Latein und Altgriechisch und den lebenden Sprachen Französisch und Englisch)²⁶. Zudem spiegeln sich die jeweils leitenden Bildungskonzepte ganz unterschiedlich in den einzelnen Fachgeschichten wider: So kam etwa das neuhumanistische Konzept der Allgemeinbildung nicht nur den klassischen Sprachen, sondern auch dem Religionsunterricht zugute, während die ökonomische Lerndimension aufgrund der Posteriorisierung beruflicher Nützlichkeit in dieser Zeit ein Schattendasein

23 Vgl. ROTHGANGEL ²2021 [Anm. 21], 471–473.

24 HEMMER, Michael: Geographiedidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich, Münster: Waxmann Verlag ²2021 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 2), 132–154, 133–134.

25 KIRCHNER, Constanze: Kunstdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich, Münster: Waxmann Verlag ²2021 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 2), 208–235, 209.

26 VOLLMER, Helmut J. / VOGT, Karin: Englischdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich, Münster: Waxmann Verlag ²2021 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 2), 103–131, 103–104.

fristete.²⁷ Damit wird deutlich, dass die Transformation des Religionsunterrichts von einem schulisch etablierten ‚großen‘ Fach zu einem ‚kleinen‘ Fach mit weit höherem Plausibilisierungsdruck – ungeachtet der rechtlichen Sonderstellung des Religionsunterrichts – mitnichten ein Fall sui generis ist. Besonders groß ist die Familienähnlichkeit zu den über Jahrhunderte in den gymnasialen Stundenplänen dominierenden klassischen Sprachen Latein und Griechisch, die aktuell ebenfalls vor wachsenden Begründungsherausforderungen stehen.

3.3 Zur Etablierung und Entwicklung der Fachdidaktiken

Ein Vergleich der fachdidaktischen Darstellungen zeigt, dass die Entstehungszeiten der Fachdidaktiken im Wesentlichen zwischen der Aufklärung (z.B. Religionsdidaktik) und den 1990er Jahren (Informatikdidaktik) liegen. Der Prozess der Etablierung kann sich schrittweise vollziehen, wobei als Merkmale für die Etablierung oftmals entweder erste systematische fachdidaktische Publikationen (z.B. aus englischdidaktischer Perspektive)²⁸ oder die Einrichtung einer Universitätsprofessur (z.B. aus mathematikdidaktischer Perspektive)²⁹ angegeben werden.

Darüber hinaus lassen sich drei Bedingungsfaktoren beobachten, denen ein positiver Effekt auf die Entstehung und Entwicklung von Fachdidaktiken zugeschrieben wird:³⁰ erstens spezifische Zeitumstände (z.B. Aufklärung, Jahrhundertwende um 1900, Sputnik-Schock und 1970er Jahre), zweitens bestimmte institutionelle Rahmenbedingungen (z.B. Verankerung von Fachdidaktiken an Hochschulen, Gründung von Fachlehrerverbänden und fachdidaktischen Gesellschaften), sowie drittens prägende Persönlichkeiten (z.B. Johann Amos Comenius für diverse Fachdidaktiken, Friedrich August Finger für die Heimatkunde bzw. Sachunterrichtsdidaktik, Wilhelm Viëtor für die Fremdsprachendidaktik und Leo Kestenberg für die Musikdidaktik). Diese Befunde lassen sich gut mit dem religionsdidaktischen Forschungsstand vernetzen. Denn auch hier gilt: Die Entstehung und Entwicklung der Religionsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin erschließt

27 ARNDT, Holger: Wirtschaftsdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich, Münster: Waxmann Verlag ²2021 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 2), 444–466, 445.

28 VOLLMER / VOGT ²2021 [Anm. 26], 105–107.

29 REISS, Kristina / REINHOLD, Frank / STROHMEIER, Anselm: Mathematikdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich, Münster: Waxmann Verlag ²2021 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 2), 236–261. 239–240.

30 Siehe zum Folgenden ROTHGANGEL ²2021 [Anm. 21], 491–494.

sich anders, je nachdem, ob man diese Frage aus ideengeschichtlicher³¹, diskursanalytischer³² oder institutionsgeschichtlicher³³ Perspektive bearbeitet.

An dieser Stelle soll die herausragende Bedeutung von Johann Amos Comenius (1592–1670) noch etwas vertieft werden, der in den historischen Ausführungen der Biologie-, Chemie-, Kunst-, Physik- und Sachunterrichtsdidaktik ausdrücklich angesprochen wird.³⁴ Die fachdidaktische Relevanz seiner Überlegungen tritt hervor, wenn beispielsweise in der Kunstdidaktik festgestellt wird: „Mit Johann Amos Comenius erfolgen im 17. Jh. bereits pädagogische Überlegungen, die das Zeichnen mit der Entwicklung des Vorstellungsvermögens, der Sinne sowie des Gedächtnisses verknüpfen und es zugleich als Vorbereitung zum Schreibenlernen verstehen.“³⁵ Vergleichbar wird seine Bedeutung für die Chemiedidaktik folgendermaßen begründet: „In seinen Werken findet man einen starken Bezug zur Lebenswelt, der auch in den folgenden Generationen von Lehrern und Forschern einen hohen Stellenwert haben sollte. Hinzu trat bereits vor über 300 Jahren die Erkenntnis, dass das Experiment im Unterricht der Naturlehre eine besondere Bedeutung hat.“³⁶ Damit eröffnet sich eine neue Facette der Comeniusrezeption: Während die didaktische Bedeutung von Comenius vor allem im Kontext der Allgemeinen Didaktik expliziert worden ist³⁷, ist sein Universalwerk in der Religionspädagogik vor allem im doppelten Horizont von Theologie und Pädagogik erschlossen worden.³⁸ Dagegen erscheint er im Lichte der analysierten Selbstbeschreibungen auch als Bahnbrecher fachdidaktischen Denkens. Das Integrationspotential von Comenius im Rahmen einer Allgemeinen Fachdidaktik zeigt sich auch darin, dass sowohl geisteswissenschaftlich als auch natur- oder sozialwissenschaftlich geprägte Fachdidaktiken auf ihn Bezug nehmen.

-
- 31 Siehe zum Beispiel SCHWEITZER, Friedrich: Religionspädagogik als Projekt von Theologie nach der Aufklärung – eine Skizze, in: Pastoraltheologische Informationen 12 (1992), 211–222.
- 32 Siehe zum Beispiel SCHWEITZER, Friedrich / SIMOJOKI, Henrik: Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität, Gütersloh u.a.: Gütersloher Verlagshaus / Herder 2005; SCHWEITZER, Friedrich u.a.: Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften, Freiburg: Herder 2010 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 15).
- 33 Siehe zum Beispiel SCHRÖDER, Bernd (Hg.): Institutionalisierung und Profil der Religionspädagogik. Historisch-systematische Studien zu ihrer Genese als Wissenschaft, Tübingen: Mohr Siebeck 2009.
- 34 ROTHGANGEL ²2021 [Anm. 21], 493.
- 35 KIRCHNER ²2021 [Anm. 25], 208.
- 36 PARCHMANN, Ilka / RALLE, Bernd: Chemiedidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich, Münster: Waxmann Verlag ²2021 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 2), 52–74, 56.
- 37 MEYER, Meinert, A.: Rückständig oder zukunftsweisend? Reflexionen zum Potential der Allgemeinen Didaktik, in: WEGNER, Anke (Hg.): Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven, Opladen: Verlag Barbara Budrich 2016, 49–86, 57: „Gründungsvater der Didaktik“.
- 38 Vgl. dazu im Überblick DIETERICH, Veit-Jakobus: Art. Comenius, Johann Amos (1592-1670), in: WiReLex – Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200575/> [abgerufen am 21.01.2021].

3.4 Inhalte des Fachs: Quellen und Auswahl

Anhand der fachdidaktischen Darstellungen lassen sich folgende vier Quellen³⁹ für Fachinhalte herausarbeiten:

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

Dabei ist zu bedenken, dass diese vier Quellen keineswegs in allen Fachdidaktiken gleichermaßen wichtig sind. Vielmehr können die Fächer oder auch bestimmte Ansätze innerhalb einzelner Fachdidaktiken diese vier inhaltlichen Bezugsaspekte unterschiedlich gewichten. So variiert beispielsweise die Relevanz der fachwissenschaftlichen Inhalte in den Fächern beträchtlich: Während etwa der Rekurs auf aktuelle Entwicklungen der Informatik in der Informatikdidaktik als unverzichtbar angesehen wird,⁴⁰ ist es für den Physikunterricht schon lange nicht mehr möglich, die Komplexität des fachwissenschaftlichen Forschungsstandes abzubilden.⁴¹

Darüber hinaus führt die Analyse der 17 Fächertexte hinsichtlich der *Auswahl und Strukturierung fachlicher Inhalte* zu dem Befund, dass grundsätzlich jede der vier genannten Quellen fachlicher Inhalte deren Auswahl und Strukturierung bedingen kann. Dabei gibt es unterschiedliche Vermittlungsvarianten, wie z.B. die beiden Quellen ‚Fachwissenschaften‘ und ‚fachbezogene gesellschaftliche, lebensweltliche und kulturelle Kontexte‘, die aufeinander bezogen werden können (Ausgangspunkt bei Fachwissenschaften, Ausgangspunkt bei fachbezogenen Kontexten, gleichrangige Vermittlung⁴²). Jedoch lässt sich in den vorliegenden Fächerdarstellungen kein Vermittlungsmodell für alle vier genannten Quellen erkennen. Neben Bezügen zur Allgemeinen Didaktik finden sich innerhalb einzel-

39 ROTHGANGEL ²2021[Anm. 21], 506–509.

40 MAGENHEIM, Johannes / ROMEIKE, Ralf: Informatikdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich, Münster: Waxmann Verlag ²2021 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 2), 182–207, 187.

41 SCHECKER, Horst: Physikdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich, Münster: Waxmann Verlag ²2021 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 2), 289–314, 300.

42 Vgl. z.B. SCHECKER ²2021 [Anm. 41]; SCHOMAKER, Claudia / TÄNZER, Sandra: Sachunterrichtsdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven im Vergleich, Münster: Waxmann Verlag ²2021 (= Allgemeine Fachdidaktik Band 2), 363–390.

ner Fachdidaktiken interessante Ansätze für die Auswahlfrage⁴³, die für andere Fachdidaktiken relevant sein könnten. Umgekehrt spiegeln sich die aus religionsdidaktischen Ansätzen bekannten Gewichtungsdifferenzen auch in anderen Fachdidaktiken wider: Als Beispiel sei hier der Stellenwert von Praxen des Gegenstandsbereichs hervorgehoben, der im Zusammenhang der Performativen Religionspädagogik kontrovers diskutiert wurde. So gesehen könnten die Analysebefunde der Allgemeinen Fachdidaktik an dieser Stelle dazu beitragen, dass das relative Recht entsprechender religionsdidaktischer Ansätze deutlich wird – und zugleich auf deren notwendiges Zusammenspiel hinweisen.

3.5 Entwicklung, Bedingungsfaktoren und Formate fachdidaktischer Forschung

Die bei diesem Punkt getroffene Auswahl an Ergebnissen konzentriert sich auf die positive Entwicklung fachdidaktischer Forschung sowie auf ihre Bedingungsfaktoren und Formate. So zeigt die vergleichende Analyse der Fächertexte, dass die Progression fachdidaktischer Forschung insbesondere in der *Steigerung empirischer Expertise* gesehen wird, welche die früher dominierende erfahrungsbasierte Material- und theoretische Konzeptentwicklung fortführt. Gleichwohl geht es keineswegs darum, dass Theorie und Pragmatik von der Empirie völlig verdrängt werden, vielmehr um eine Balance zwischen diesen drei Eckpunkten fachdidaktischer Forschung, die aber in den einzelnen Fachdidaktiken unterschiedlich ausfällt.

Im Blick auf die *Bedingungsfaktoren* gewinnen, nicht ganz überraschend, Drittmittelförderung, fachdidaktischer Verbandsaktivitäten und Internationalisierung übergreifend an Bedeutung.⁴⁴

Im Blick auf die bereits einleitend thematisierten Bestrebungen, spezifische *Formate fachdidaktischer Forschung* auszuweisen und weiterzuentwickeln, zeichnet sich in den analysierten Fächertexte noch kein klarer Konsens ab. Da es in diesem Themenheft von OERF einen eigenen Beitrag von RIEGEL / ROTHGANGEL zu dieser Frage gibt, soll sie hier nicht näher entfaltet werden.

3.6 Inhalte überfachlich verknüpfen

Vergleicht man die Art und Weise, wie die Fachdidaktiken ihre Unterrichtsfächer hinsichtlich überfachlicher Verknüpfungen beurteilen,⁴⁵ ergibt sich ein ambivalenter Befund: Einerseits werden positive Potentiale hervorgekehrt (z.B. Vertief-

43 Vgl. REISS / REINHOLD / STROHMEIER ²2021 [Anm. 29]; MAGENHEIM / ROMEIKE ²2021 [Anm. 40].

44 ROTHGANGEL ²2021 [Anm. 21], 531–533.

45 Siehe zum Folgenden ROTHGANGEL ²2021 [Anm. 21], 559–565.

ungs- und Flexibilisierungspotentiale, Verallgemeinerungspotentiale, Bildungspotentiale), andererseits aber auch kritische Herausforderungen benannt (v.a. Instrumentalisierung, bleibende Differenz fachlicher Zugänge, Forschungsdesiderate). Vor diesem Hintergrund ist auch die Religionsdidaktik herausgefordert, Annahmen zu Effekten überfachlicher Verknüpfungen empirisch zu überprüfen, was einen engeren Dialog mit der Empirischen Bildungsforschung nahelegt.

Die in den Bottom-up-Analysen rekonstruierten überfachlichen Verknüpfungen sind für die Fachdidaktiken in zwei Richtungen anregungsreich: Auf der einen Seite enthalten die Fächertexte wichtige Hinweise darauf, zu welchen Fächern besondere Affinitäten bestehen⁴⁶ und wie die wechselseitigen Verbindungen zu anderen Fächern ausgeprägt ist. Im Fachtext zur Religionsdidaktik wird eine solche Nähe- und Distanzvermessung exemplarisch in Relation zu stärker geisteswissenschaftlichen Fächern (Deutsch- und Geschichts- sowie Kunst- und Musikunterricht) auf der einen und zu den Didaktiken der Naturwissenschaften auf der anderen Seite vorgenommen. Vor diesem Hintergrund wäre in einem nächsten Schritt nach den spezifischen Potentialen der Religionsdidaktik für überfachliche Verknüpfungen zu fragen.

3.7 Interdisziplinäre Dialogpartnerinnen der Fachdidaktiken

Beim letzten Impuls „Fachdidaktische Forschung vernetzen“ wiederholt sich ein Ergebnis, das bereits beim vierten Impuls hinsichtlich der Bezugswissenschaften der Fachdidaktiken ermittelt wurde: Die Analyse der Fächertexte lässt nämlich in beiden Fällen vier *konstitutive interdisziplinäre Dialogpartnerinnen bzw. Bezugswissenschaften* der Fachdidaktiken hervortreten.⁴⁷

- die Fachwissenschaften (z.B. Biologie-, Deutsch-, Informatik-, Physik-, Politik-, Religions- und Sportdidaktik),
- andere Fachdidaktiken (z.B. Biologie-, Chemie-, Deutsch-, Englisch-, Geographie-, Informatik-, Kunst-, Mathematik-, Musik-, Physik-, Politik-, Sport- und Wirtschaftsdidaktik),
- speziell die Empirische Bildungsforschung (z.B. Biologie-, Chemie-, Deutsch-, Englisch-, Geographie-, Mathematik-, Physik-, Politik- und Sportdidaktik) sowie

⁴⁶ Z.B. REISS / REINHOLD / STROHMEIER ²2021 [Anm. 29], 251–253.

⁴⁷ Siehe zum Folgenden ROTHGANGEL ²2021 [Anm. 21], 567–571.

- generell die Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft (z.B. Biologie-, Chemie-, Englisch-, Geographie-, Mathematik-, Religions-, Sachunterrichts- und Sportdidaktik).

Natürlich handelt es sich bei den exemplarisch genannten Fächern um Gewichtungen. Grundsätzlich spielen die aufgeführten Bezugswissenschaften in allen Fachdidaktiken eine Rolle.

Im Unterschied zu den konstitutiven Bezugsdisziplinen, die eine grundlegende Bedeutung für Fachdidaktiken besitzen, gibt es noch weitere sogenannte *kontingente interdisziplinäre Dialogpartnerinnen bzw. Bezugswissenschaften*, die eher sporadisch für bestimmte Fachdidaktiken eine Funktion als Bezugsdisziplin besitzen. So werden in den fachdidaktischen Texten vereinzelt noch weitere Dialogpartnerinnen erwähnt wie z.B. Ethik (vgl. Biologiedidaktik) und Neurowissenschaften (vgl. Englischdidaktik).

Bislang bestehende Metatheorien der Religionsdidaktik (aber auch anderer Fachdidaktiken) haben diese Unterscheidung zwischen konstitutiven und kontingenten interdisziplinären Dialogpartnerinnen unzureichend im Blick. Ein Grund dafür könnte sein, dass dieser Punkt bislang eher abstrakt bedacht wurde, aber unzureichend die konkrete fach- und religionsdidaktische Forschungspraxis für die Modellierung einer Metatheorie berücksichtigt wurde. Diese ist vielfältiger und dynamischer als es abstrahierte und deduzierte Modelle im Blick haben. Die dargelegte Unterscheidung zwischen konstitutiven und kontingenten Bezugsdisziplinen der Fachdidaktiken führt letztlich zu folgendem Modell, wobei die vier konstitutiven Bezugswissenschaften der Fachdidaktiken gewissermaßen das innere Bezugsfeld der Fachdidaktiken bilden und die kontingenten Bezugswissenschaften deren äußeres Bezugsfeld:⁴⁸

48 ROTHGANGEL ²2021 [Anm. 12], 583.

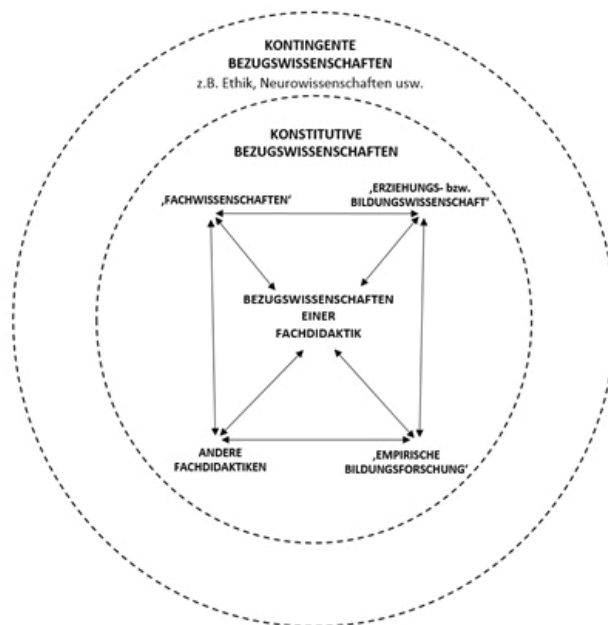


Abb. 2: Bezugswissenschaften bzw. Dialogpartnerinnen einer Fachdidaktik

Näher betrachtet zeigt sich im Vergleich zwischen den einzelnen Fachdidaktiken, dass sie mit den konstitutiven interdisziplinären Dialogpartnerinnen in unterschiedlicher Intensität und auf verschiedene Weise den Dialog führen (s. oben 3.4).

Diese unterschiedliche Intensität gilt auch für den Dialog der Fachdidaktiken mit den drei weiteren konstitutiven Dialogpartnerinnen, d.h. mit den anderen Fachdidaktiken, der Empirischen Bildungsforschung sowie generell mit der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft. Die Gründe dafür mögen vielfältig sein, aber die Konsequenzen sind in jedem Fall weitreichend, weil dadurch entscheidend beeinflusst wird, wie die Fachdidaktiken die fachlichen Lehr- und Lernprozesse beobachten.

In letztgenannter Hinsicht ist es zudem bemerkenswert, dass in den 17 Beiträgen aus ganz verschiedenen Fachdidaktiken die *Allgemeine Didaktik* an keiner Stelle explizit als Dialogpartnerin genannt wird. Das heißt keineswegs, dass man daraus schließen könnte, dass der interdisziplinäre Dialog mit der Allgemeinen Didaktik überhaupt nicht stattfinden würde und nicht sinnvoll wäre. Vielmehr kann in Beiträgen allgemein von der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft gesprochen werden (s. oben) und ist eine implizite Bezugnahme auf die Allgemeine Didaktik naheliegend, wenn in diesem Zusammenhang die Lehrerbildung genannt wird.⁴⁹ Dennoch bleibt es bemerkenswert, dass die Allgemeine Didaktik kein einziges Mal ausdrücklich als Dialogpartnerin erwähnt und bedacht wird.

49 VOLLMER / VOGT ²2021 [Anm. 26], 122.

Dies deckt sich mit früheren Beobachtungen zum Verhältnis zwischen Fachdidaktik und *Allgemeiner Didaktik*⁵⁰ und wirft auch für die Religionsdidaktik die Forschungsfrage auf, ob und wie sich z.B. in Grundlagenwerken der Religionsdidaktik der Stellenwert der Allgemeinen Didaktik in den letzten fünf Jahrzehnten entwickelt hat. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob der in der Religionsdidaktik zunehmende Dialog mit anderen Fachdidaktiken ausreichend bedacht wird, wenn als Bezugsdisziplinen der Religionsdidaktik neben der Theologie (bzw. Religionswissenschaft) pauschal auf die Pädagogik als Bezugsdisziplin verwiesen wird.

4. Resümee und Ausblick

Der vorliegende Beitrag verfolgte eine doppelte Absicht: Zum einen führte er mit dem Konzept einer Allgemeinen Fachdidaktik eine neue Ebene fachdidaktischer Theoriebildung ein. Zum anderen wurden fachdidaktisch bedeutsame Erträge aus der bislang umfangreichsten Vergleichsstudie zur Grundlegung einer Allgemeinen Fachdidaktik präsentiert. Dabei konnte gezeigt werden, dass aus den vergleichenden Beobachtungen der Allgemeinen Fachdidaktik Reflexionsanstöße und Forschungsimpulse für die Religionsdidaktik erwachsen, deren Ergebnisse wiederum Impulse für die Allgemeine Fachdidaktik liefern. Damit kann die Allgemeine Fachdidaktik wie ein Transmissionsriemen dem Dialog der Fachdidaktiken untereinander dienen. Die Religionsdidaktik kann dieses Potential aber nur dann ausschöpfen, wenn sie ihren Aufmerksamkeitshorizont auf das Ganze der Fachdidaktiken ausweitet. Wie bereits in der Einleitung angedeutet, bieten allein schon die durch die Corona-Pandemie ausgelösten Umwälzungen für die Religionsdidaktik genügend Anlass, die Frage nach den Aufgaben, Gegenständen, Arbeitsweisen und Wirkungen des Religionsunterrichts im Verhältnis zu anderen Schulfächern und in Auseinandersetzung mit anderen Fachdidaktiken kritisch-konstruktiv zu reflektieren. Die Allgemeine Fachdidaktik bietet ihr dafür eine forschungsgestützte Theoriebasis – und setzt umgekehrt einen intensivierten Dialog zwischen den Fachdidaktiken voraus.

50 ROTHGANGEL 2017 [Anm. 10].

Eva-Maria Spiegelhalter

Professionsorientierte Fachwissenschaft als Element der Allgemeinen Fachdidaktik

Personale Bildung durch fachliche Bildungsprozesse

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Eva-Maria Spiegelhalter, Wissenschaftliche Mitarbeiterin von 2018 bis 2021 der School of Education FACE, Teilprojekt Professionsorientierte Fachwissenschaft am Lehrstuhl für Religionspädagogik der Katholische Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.

Dr.ⁱⁿ Eva-Maria Spiegelhalter
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg
Theologische Fakultät
Lehrstuhl für Religionspädagogik
Platz der Universität 3
D-79085 Freiburg i. B.
e-mail: eva.spiegelhalter@theol.uni-freiburg.de



Professionsorientierte Fachwissenschaft als Element der Allgemeinen Fachdidaktik

Personale Bildung durch fachliche Bildungsprozesse

Abstract

Konzepte der fachlichen Bildung sind Elemente einer Allgemeinen Fachdidaktik. Die Bedeutung fachlicher Bildung im Bildungsprozess ist bisher nicht eindeutig geklärt. Am Freiburg Advanced Center of Education (FACE) werden aktuell in den Domänen Germanistik, Romanistik und Theologie Lehrprojekte konzipiert, die eine professionsorientierte Fachwissenschaft fokussieren. Professionsorientierte Fachwissenschaft zielt auf den Aufbau eines fachwissenschaftlichen Wissens, das strukturell auf die spätere professionelle Tätigkeit ausgerichtet ist. Der Artikel arbeitet heraus, welchen Beitrag professionsorientierte Fachwissenschaft zum Konzept der fachlichen Bildung leistet, wenn ProFawi fachliche Bildung mit personaler Bildung verbindet.

Schlagworte

Professionsorientierte Fachwissenschaft – Fachspezifisches Professionswissen – Fachwissenschaft – fachwissenschaftliches Wissen – fachliche Bildung – personale Bildung

Concepts of subject-specific education are elements of general didactics

Personal education by subject-specific professional knowledge

Abstract

The significance of subject-specific education in the educational process has not been distinctly clarified yet. At the Freiburg Advanced Center of Education (FACE) teaching projects which focus on profession orientation (in university) in content knowledge are currently being designed in the domains of German studies, Romance studies and theology. Profession orientation (in university) in content knowledge aims at the development of content knowledge that is structurally oriented towards later professional activity. This article elaborates the contribution of profession orientation (in university) in content knowledge to the concept of subject-specific education.

Keywords

profession orientation in (university) in content knowledge – subject-specific professional knowledge – subject science – content knowledge – subject matter education – functional forms of subject matter education – personal forms of subject matter education

Einleitung

Konzepte zur fachlichen Bildung sind Elemente einer Allgemeinen Fachdidaktik. Die Theorie der Allgemeinen Fachdidaktik „beschreibt und begründet systematisch und umfassend das Verhältnis von Fachlichkeit, fachbezogener Bildungstheorie und empirischer wie theoretischer fachdidaktischer Forschung im Hinblick auf fachbezogenes Lehren und Lernen innerhalb und außerhalb der Schule.“¹ Als Desiderat fachlicher Bildung wird festgestellt, dass „personale Formen von Bildung, die das Selbstverhältnis des Individuums im Blick haben“² im Bereich der Bildungsstandards nicht zu finden sind. Im Freiburg Advanced Center of Education (FACE) werden aktuell in den Domänen Germanistik, Romanistik und Theologie Lehrprojekte konzipiert, die eine professionsorientierte Fachwissenschaft (ProFawi) fokussieren. Fachliche Bildung wird hier in Bezug zur Unterrichtspraxis und damit zugleich in Bezug zu den Bildungsstandards bedacht und bietet daher Impulse, fachliche und personale Bildung zu verzahnen. In den folgenden Darlegungen wird der Begriff der Professionswissenschaft entfaltet (1.) und die Umsetzung der Professionswissenschaft in den drei Domänen Germanistik, Romanistik und Theologie dargestellt (2.). Weiter werden die fachspezifischen Umsetzungen der professionsorientierten Fachwissenschaften in den Domänen verglichen (3.). Abschließend wird die Frage diskutiert, inwiefern das Konzept der professionsorientierten Fachwissenschaft an das Konzept der Allgemeinen Fachdidaktik anknüpfen kann und Impulse zur personalen Bildung durch fachliche Bildungsprozesse beinhaltet.³

1. Was ist professionsorientierte Fachwissenschaft (ProFawi)?

1.1 ProFawi als Brücke zwischen Fachwissenschaft und Unterrichtspraxis

Professionsorientierte Fachwissenschaft (im Folgenden ProFawi) wird im Kontext des Freiburg Advanced Center of Education (FACE) als eine „Brücke zwischen Fachwissenschaft und Unterrichtspraxis“⁴ verstanden. ProFawi nimmt den Weg vom Fachwissen zum Unterricht in den Blick. Dieser Weg erfordert „Spezifizierung und Strukturierung der Lerngegenstände in einem komplexen

1 BAYRHUBER, Horst: Vorwort, in: BAYRHUBER, Horst u.a. (Hg.): Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik, Münster / New York: Waxmann 2017 (= Fachdidaktische Forschungen Band 9), 5–6, 5.

2 FREDERKING, Volker / BAYRHUBER, Horst: Fachliche Bildung. Auf dem Weg zu einer fachdidaktischen Bildungstheorie, in: BAYRHUBER, Horst u.a. (Hg.): Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik, Münster / New York: Waxmann 2017 (= Fachdidaktische Forschungen Band 9), 205–247, 247.

3 „Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1818A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.“

4 Homepage des Freiburg Advanced Center of Education (FACE), in: <https://www.face-freiburg.de/2019/professionsorientierte-fachwissenschaft/> [abgerufen am 16.12.2020].

Zusammenspiel“⁵ von Lernprozessen, fachlicher Expertise und angesichts der Konzepte der Lernenden. ProFawi fokussiert so die fachliche Analyse im Kontext der „bildungsbezogenen normativen Setzungen“⁶. Folglich strukturiert sich die ProFawi durch vier Aspekte.⁷ Der erste Bereich besteht aus Themen, die im unterrichtlichen Kontext zentral, im Curriculum der Studiengänge dagegen marginal sind. Zweitens umfasst ProFawi Themen, die aufgrund aktueller Forschung zukünftig für den schulischen Kontext relevant werden, aktuell jedoch noch nicht Teil der bestehenden Lehrpläne sind. Drittens fragt die ProFawi nach wissenschaftstheoretischer Orientierung, indem sie das Selbstverständnis des jeweiligen Faches und die damit verbundenen fachspezifischen Prämissen, die die Art des Unterrichtens bestimmen, reflektiert. Der vierte Bereich thematisiert fachspezifische Lernprozesse und ergänzt so bildungswissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen. Diese Bestimmung des Begriffs bildet die Grundlage für drei Lehrprojekte, die in den Fächern Germanistik, Romanistik und Theologie konzipiert wurden.

1.2 ProFawi – Stärkung des Fachwissens

Mit den vier oben genannten Bereichen schließt die ProFawi an das COACTIV-Modell an, welches u.a. die Kompetenzbereiche fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen unterscheidet.⁸ ProFawi bezieht sich in den ersten drei Bereichen auf fachwissenschaftliches Wissen, der vierte Bereich zielt auf fachdidaktisches bzw. auf bildungswissenschaftliches Wissen. Die COACTIV-Studie weist die Bedeutung von fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen für die Qualität des Unterrichts nach. Während das fachdidaktische Wissen direkt auf die Qualität des Unterrichts Einfluss nimmt, bestimmt das fachwissenschaftliche Wissen indirekt den Lernerfolg der SchülerInnen. Stärker ausgeprägtes Fachwissen der Lehrkraft führt zu einer höheren Lehrplanangemessenheit des Unterrichtsstoffes. Wachsendes Fachwissen

5 PREDIGER, Susanne u.a.: Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme, in: KOMOREK, Michael / PREDIGER, Susanne (Hg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme, Münster u.a.: Waxmann 2013 (= Fachdidaktische Forschungen Bd. 5), 9–62, 9.

6 EBD.

7 Vgl. Homepage des Freiburg Advanced Center of Education (FACE), in: <https://www.face-freiburg.de/2019/professionsorientierte-fachwissenschaft/> [abgerufen am 16.12.2020].

8 Vgl. BRUNNER, Martin u.a.: Diagnostische Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften, in: KUNTER, Mareike / BAUMERT, Jürgen / BLUM, Werner (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster: Waxmann Verlag GmbH ¹2011, 215–234, 217.

erhöht das curriculare Niveau der Aufgaben.⁹ Fachwissenschaftliches Wissen beeinflusst auch deshalb indirekt die Qualität des Unterrichts, weil unzureichendes Fachwissen die fachdidaktischen Entwicklungsmöglichkeiten beschränkt und differenziertes Fachwissen den Rahmen des fachdidaktischen Handelns vergrößert.¹⁰ ProFawi versteht sich als Brücke zwischen der Fachwissenschaft und der Unterrichtspraxis und nimmt damit im Anschluss an COACTIV die Bedeutung des fachwissenschaftlichen Wissens für die Entwicklungsmöglichkeit fachdidaktischen Wissens und damit für die Qualität des Unterrichts ernst. Sie setzt bei der Frage an, welches Fachwissen Lehrkräfte benötigen, um gut auf ihr professionelles Handlungsfeld des Unterrichtens vorbereitet zu sein. Daher berücksichtigt und fördert ProFawi die professionelle Kompetenz in den Bereichen des fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Wissens.

Im COACTIV-Modell wird das Fachwissen vierteilig konzeptualisiert: In den Bereich des akademischen Forschungswissens (1), den Bereich einer fundierten Durchdringung der fachwissenschaftlichen Hintergründe des Schulstoffes (2), dem Wissen, das SchülerInnen am Ende der Schulzeit vorweisen (3) und dem fachspezifischen Alltagswissen (4).¹¹ Das Fachwissen von Lehrkräften wird als „konzeptuelles Wissen des unterrichteten Unterrichtsstoffs“¹² verstanden und folglich vom akademischen Fachwissen unterschieden. Die ProFawi strukturiert das akademische Fachwissen hinsichtlich des späteren professionellen Handlungsraumes. Auf die Frage, welche Rolle das akademische Wissen in diesem Kontext spielt und ob es mit dem Begriff des Fachwissens nach COACTIV gleichzusetzen ist, wird zu einem späteren Zeitpunkt zurückzukommen sein.

2. ProFawi in den Fächern Germanistik, Romanistik und Theologie

Im Zeitraum von 2019 bis 2020 wurden auf der Grundlage der ProFawi in Freiburg drei Lehrprojekte konzipiert und erprobt.¹³ Die jeweiligen Fächer haben

9 Vgl. BAUMERT, Jürgen / KUNTER, Mareike: Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern, in: KUNTER, Mareike / BAUMERT, Jürgen / BLUM, Werner (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster: Waxmann Verlag GmbH 2011, 163–192, 182.

10 Vgl. EBD., 185.

11 Vgl. BAUMERT, Jürgen / KUNTER, Mareike: Das Kompetenzmodell von COACTIV, in: KUNTER, Mareike / BAUMERT, Jürgen / BLUM, Werner (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster: Waxmann Verlag GmbH 2011, 29–53, 37.

12 BAUMERT / KUNTER 2011 [Anm. 9], 169.

13 Ein weiteres Projekt ist in der Biologie verortet. Dieses ist jedoch anders strukturiert. Hier wurde keine Veranstaltung geplant und durchgeführt, sondern Core-Practice in mehreren Veranstaltungen implementiert. Dies ist der u.a. Tatsache geschuldet, dass die Zahl der Lehramtsstudierenden, anders als in Germanistik, Romanistik oder Theologie im Verhältnis zu den Masterstudierenden relativ gering ist.

aus den Erfordernissen des eigenen Faches heraus eigene Lehrkonzepte entwickelt, um den Begriff der ProFawi umzusetzen. Verbindliche Vorgaben in Bezug auf die Berücksichtigung fachdidaktischer Konzepte lagen nicht vor. Die daraus entstandenen Lehrentwicklungsprojekte werden im Folgenden skizziert. Zusätzlich wird das zugrundeliegende Konzept von professionsorientierter Fachwissenschaft der jeweiligen Fächer dargestellt. Die Vorstellung der Projekte ist durch folgendes Schema strukturiert: (1) Titel des Lehrprojekts und Einordnung in den Studiengang, (2) Ziel der Lehrveranstaltung, (3) vorliegendes Desiderat im jeweiligen Fach, auf welches die Lehrveranstaltung antwortet, (4) fachwissenschaftliche Verortung, (5) Verständnis der professionsorientierten Fachwissenschaft im jeweiligen Fach.

2.1 Professionsorientiertes Lehrprojekt in der Germanistik¹⁴

In Germanistik ist das Seminar „Popularität in Lied und Lyrik vom Mittelalter bis zur Gegenwart“ im Bachelorbereich konzipiert und durchgeführt worden.¹⁵ (1) Es ist als fachwissenschaftliches Proseminar den Bereichen der Älteren und der Neueren deutschen Literaturwissenschaft zugeordnet worden. Ergänzt worden ist die Lehrveranstaltung durch ein freiwilliges Zusatzangebot, bei dem Studierende einen konkreten Unterrichtsentwurf an einer Partnerschule umgesetzt haben. (2) Die Lehrveranstaltung in der Germanistik hat sich zum Ziel gesetzt, die Praxisnähe von universitären Inhalten aufzuzeigen und die Vernetzung von Wissenschaft und Praxis im Bereich mittelalterlicher Themen im Rahmen aktueller curricularer Vorgaben zu fördern. (3) Die Veranstaltung antwortete auf das Desiderat, dass bisher Lehrangebote fehlen, die die Studierenden aus fachwissenschaftlicher Perspektive bei den Rekonstruktionsprozessen der fachwissenschaftlichen Inhalte in Bezug den Schulunterricht unterstützen. (4) Auf der fachwissenschaftlichen Ebene haben sich Studierende mit dem Konzept der Popularität in unterschiedlichen Kontexten sowie der fraglichen Trennung von Hoch- und Populärkultur auseinandergesetzt. Die professionsorientierte Perspektive der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung bestand darin, in der unterrichtlichen Praxis mittelalterliche Inhalte sichtbar zu machen. Am Beispiel von Themen aus dem Mittelalter ist die ursprüngliche Verbindung von lyrischen Texten mit den Aspekten von Sangbarkeit, Öffentlichkeit und Bezogenheit auf ein Publikum herausgestellt worden.

14 An dieser Stelle danke ich Dr. Frédérique Renno und Dr. Stefan Seeber für den Einblick in das Lehrprojekt der Romanistik. Auch Julia Klär sei hier gedankt, von der viele wichtige Anregungen zur Darstellungen des Lehrprojekts in der Germanistik stammen.

15 Zur Bedeutung der Sprachgeschichte: Vgl. ABRAHAM, Ulf / FREDERIKING, Volker: Deutsch und Deutschdidaktik, in: BAYRHUBER, Horst u.a. (Hg.): Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik, Münster / New York: Waxmann 2017 (= Fachdidaktische Forschungen Band 9), 59.

(5) Verständnis der professionsorientierten Fachwissenschaft in der Germanistik: Die Germanistik berücksichtigt in der ProFawi gezielt den Bedarf von Studierenden, die sich auf den Schuldienst vorbereiten. Studierende haben im ersten Schritt fachwissenschaftliche Kenntnisse erarbeitet, diese in einem zweiten Schritt hinsichtlich ihrer unterrichtlichen Verwendung überprüft und in einem dritten Schritt die Inhalte für die Anwendung im Sinne der didaktischen Rekonstruktion transformiert. Gemeinhin wurde in fachwissenschaftlichen Seminaren nur der erste Schritt (Erarbeitung der Inhalte) fokussiert, die beiden Folgeschritte waren von Studierenden in Eigenleistung zu erbringen. Die Unterstützung in diesem Prozess stellt somit das Alleinstellungsmerkmal von professionsorientierter Germanistik dar. Die Umsetzung in der Schule bot zusätzlich die Möglichkeit der Praxiserfahrung und trägt dem Umstand Rechnung, dass professionelle Kompetenz nicht nur durch Wissen, sondern auch durch Können bestimmt ist.¹⁶ Impulsgebend waren zudem die Untersuchungen des Professionswissens von Studierenden in der Studie FALKO-D. Hier wurde deutlich, dass das Fachwissen von Studierenden der Germanistik unter dem Fachwissen von Deutschlehrkräften liegt. Daraus wurde bei FALKO-D geschlossen, dass es erst in der Phase der Vorbereitung auf das Abschlussexamen bzw. im Referendariat zu einem erheblichen Zuwachs im Bereich des Fachwissen kommt.¹⁷ Die zeitliche Nähe der Praxisphase zum Referendariat begünstigt offensichtlich den Erwerb des Fachwissen. Dieses Ergebnis bescheinigt somit der universitären Ausbildung innerhalb der Germanistik ein gewisses Entwicklungspotential und begründet zudem die Bedeutung einer Praxiserprobung, wie sie im vorliegenden Lehrprojekt möglich ist.

2.2 Professionsorientiertes Lehrprojekt in der Romanistik¹⁸

(1) In der Romanistik ist das Seminar „Erinnerungskulturen in der romanischen Gegenwartsliteratur“ konzipiert und im Bachelorbereich durchgeführt worden. (2) Ziel der Lehrveranstaltung war es, schulrelevante Themenfelder im Bereich der Erinnerungskulturen aus fachwissenschaftlicher Perspektive in den Blick zu nehmen. (3) Die Veranstaltung bezog sich auf das Desiderat fehlender Anwendungsbezüge und literaturpraktischer Anliegen der Arbeit mit literarischen Texten. (4) Der fachwissenschaftliche Kontext war bestimmt durch die Erarbeitung

¹⁶ Vgl. BAUMERT / KUNTER 2011 [Anm. 11], 35.

¹⁷ Vgl. PISSAREK, Markus / SCHILCHER, Anita: FALKO-D: Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung, in: KRAUSS, Stefan u.a. (Hg.): FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik mit neuen Daten aus der COACTIV-Studie, Münster / New York: Waxmann 2017, 67–111, 100.

¹⁸ An dieser Stelle danke ich Dr. Melanie Koch-Fröhlich für den Einblick in das Lehrprojekt der Romanistik.

gedächtnistheoretischer Grundlagentexte und ihrer Bedeutung für literarische Erinnerungsdiskurse. Methodisch haben die Studierenden die Kompetenz erworben, literarische Texte durch ausgewählte Textausschnitte für den Lernprozess fruchtbar zu machen.

(5) Verständnis der Professionsorientierten Fachwissenschaft in der Romanistik: Aus der Perspektive der Romanistik ist ProFawi im Zusammenhang mit dem Lehrentwicklungsprojekt durch drei Punkte strukturiert: Erstens zielt die professionsorientierte Lehrveranstaltung auf die Verknüpfungen der einzelnen romanistischen Teildisziplinen, namentlich zwischen der Literaturwissenschaft, der Kulturwissenschaft und der Sprachpraxis. Zweitens vermittelt ProFawi ein Überblickswissen über ausgewählte schulrelevante landeskundliche Themenkomplexe. Drittens setzt ProFawi auf ein funktionales Literaturverständnis, das die kulturelle Leistung von Literatur in den Blick nimmt.¹⁹

2.3 Professionsorientiertes Lehrprojekt in der Theologie

Das Lehrprojekt in der Theologie war mit dem Titel überschrieben: „Gott – personales Gegenüber oder erstes Prinzip? Gotteskonzepte für den unterrichtlichen Kontext adaptieren“. (1) Angesiedelt war das Lehrprojekt im Bereich des Master of Education für das Lehramt Gymnasium als Lehrangebot im Bereich „Theologische Themen in didaktischer Perspektive“. (2) Ziel der Lehrveranstaltung war es, die professionelle Kompetenz der Studierenden so zu fördern, dass sowohl die Inhalte der Prozesstheologie und der Gotteslehre wie auch fachdidaktische Erkenntnisse zur unterrichtlichen Kernkompetenz „Erklären“ für die unterrichtliche Tätigkeit erworben werden. Die Studie FALKO-R weist nach, dass bei der fachdidaktischen Facette „Erklären“ Studierende deutlich schwächere Ergebnisse als Lehrkräfte erzielen.²⁰ Somit ergibt sich ein Optimierungsbedarf während der universitären Ausbildung in diesem Bereich. (3) Das Lehrprojekt antwortete auf die Problematik, dass in der Unterrichtsplanung und im Religionsunterricht fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen kaum Anwendung finden²¹ und didaktische Transformation fachliche Expertise benötigt.²²

19 Vgl. in: <https://www.face-freiburg.de/2020/literatur-gedaechtnis-und-kultur/> [abgerufen am 16.12.2020].

20 Vgl. FRICKE, Michael: FALKO-R: Professionswissen von Religionslehrkräften. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrkompetenz, in: KRAUSS, Stefan u.a. (Hg.): FALKO: Fachspezifische Lehrkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik mit neuen Daten aus der COACTIV-Studie, Münster / New York: Waxmann 2017, 291–335, 317.

21 Vgl. BÜTTNER, Gerhard: Die Bedeutung theologischer Strukturen für das Elementarisierenlernen, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 62/3 (2010), 248–257, 248.

22 Vgl. REIS, Oliver: Kompetenzorientierung als hochschuldidaktische Chance für die Theologie, in: SCHEIDLER, Monika / REIS, Oliver (Hg.): Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie?, Wien u.a.: Lit 2008 (= Theologie und Hochschuldidaktik 1), 19–37, 30.

Die Arbeit von Leven macht zudem deutlich, dass fachwissenschaftliches Wissen eine kontextsensible Transformation durchlaufen muss, um im unterrichtlichen Kontext wirksam zu werden. Auch in diesem Bereich setzte das Lehrprojekt Impulse. (4) Den fachwissenschaftlichen Hintergrund bildete die Gotteslehre unter der Berücksichtigung der Prozesstheologie von Catherine Keller²³, da hier eine Anschlussfähigkeit zu gesellschaftlichen Diskursen und der Gottesfrage von Jugendlichen gegeben ist.²⁴

(5) Verständnis der professionsorientierten Fachwissenschaft in der Theologie: ProFawi in der Theologie hat im Kontext des Lehrangebots „Theologische Themen in didaktischer Perspektive“ stattgefunden. Theologische Inhalte sind hier auf unterrichtliche Praxis hin strukturiert und erarbeitet worden. Mit FALKO-R konnte die von Shulman angenommene Modellierung des Professionswissens in fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen für den Bereich der evangelischen Religion nachgewiesen werden.²⁵ Zudem machte die Studie deutlich, dass das fachwissenschaftliche Wissen den Rahmen für die Entwicklungsmöglichkeiten des fachdidaktischen Wissens bestimmt.²⁶ Diese Erkenntnisse haben die theoretische Grundlage für das konzipierte Lehrkonzept gebildet. Zudem haben Levens Untersuchungen gezeigt, dass fachliche Aspekte eine entscheidende Rolle in der Planung von Unterricht einnehmen. Sie stellt fest, dass der Weg religionsdidaktischer Überlegungen seinen Ausgang in den fachwissenschaftlichen Aspekten nimmt und fachliches Wissen daher für das Fach Religion ebenso wie im Bereich der Mathematik eine notwendige Voraussetzung professioneller Kompetenz ist.²⁷ Da die Studie von Leven auch die enge Wechselwirkung von theologischem, also fachwissenschaftlichem Wissen und religionsdidaktischem Wissen zeigt, umfasst das Lehrprojekt der Theologie neben fachwissenschaftlichen auch fachdidaktische Inhalte. Zudem bestimmt sich die Bedeutung des Fachwissens in der Theologie durch die religionsbezogene Korrelationskompetenz, die die spezifische professionelle Kompetenz von Lehrkräften im Bereich des Religionsunterrichts beschreibt.²⁸ Die religionsbezogene Korrelationskompetenz beschreibt die Fähigkeit, theologisches Fachwissen angesichts

23 Vgl. KELLER, Catherine: Über das Geheimnis. Gott erkennen im Werden der Welt. Eine Prozesstheologie, Freiburg im Breisgau: Herder 2013.

24 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich u.a.: Jugend - Glaube - Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht, Münster / New York: Waxmann 2018 (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität), 214–216.

25 Vgl. FRICKE 2017 [Anm. 20], 324.

26 Vgl. EBD., 317.

27 Vgl. LEVEN, Eva-Maria: Professionalität von Religionslehrkräften, Berlin: Lit Verlag 2019 (= Empirische Theologie), 416.

28 Vgl. SCHAMBECK, Mirjam: Was Relilehrer/-innen können müssen. Religionsbezogene Korrelationskompetenz als Profilvermerkmal professioneller (Handlungs-) Kompetenz von Religionslehrkräften - eine Konzeptualisierung in den Spuren der COACTIV-Studie, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religiopädagogik 17/1 (2018), 129–145, 139–143.

der SchülerInnen-Vorkonzepte in ein Darstellungs- und Erklärungswissen zu transformieren und didaktisch zu inszenieren. Ziel der didaktischen Inszenierung ist die kognitive und existentielle Korrelation. Konkret bedeutet das: Der Prozess der Professionalisierung führt dazu, dass Lehrkräfte auf der Basis ihres theologischen Fachwissens ihr fachdidaktisches Wissen so anwenden, dass SchülerInnen die theologischen Inhalte verstehen (kognitive Korrelation) und in der Lage sind, Bezüge zu eigenen Glaubensvorstellungen herzustellen (existentielle Korrelation).²⁹ Zugleich stützt die theologische Metastruktur der Lehrkraft die Wahrnehmungs- und Diagnosefähigkeit von Konzepten von SchülerInnen.³⁰ Professionsorientierte fachwissenschaftliche Veranstaltungen fördern den Aufbau dieses Fachwissens unter der Perspektive der unterrichtlichen Erfordernisse.

3. Vergleich der drei Lehrprojekte

Die drei Lehrprojekte werden anhand der zu Beginn aufgeführten vier Aspekte der ProFawi verglichen (vgl. 1.1). Als fünfter Aspekt wird die Frage ergänzt, welchen Beitrag die Lehrprojekte zur personalen Dimension fachlicher Bildung leisten. Ziel des Vergleichs ist eine fachbezogene Konturierung von ProFawi. So wird bottom-up der Begriff der ProFawi genauer bestimmt.

3.1 Inwiefern behandeln die Projekte Themen, die aus fachwissenschaftlicher Perspektive auf die Erfordernisse zukünftiger Lehrkräfte antworten?

Leuders weist darauf hin, dass ein wissenschaftliches Studium nicht ausschließlich auf die Professionalisierung von Lehrkräften ausgerichtet ist, sondern auch auf die Einbindung der Studierenden in die Wissenschaft zielt. Somit ist eine Kongruenz zwischen Studium und unterrichtlich erforderlichlichem Fachwissen nicht unbedingt immer gegeben.³¹ Aus der Sicht zukünftiger Lehrkräfte ergeben sich daher unter Umständen während der Studienphase verschiedene fachwissenschaftliche Lücken. Die vorliegenden Lehrprojekte bieten fachwissenschaftliche Inhalte in diesem Bereich an. Verdeutlichen lässt sich dies am Lehrprojekt der Theologie: Zwar ist die Gotteslehre ein zentrales Thema des Curriculums innerhalb der Theologie. Die Vertiefung, Strukturierung und Adaption der

29 Vgl. SCHAMBECK, Mirjam: Vom Containerbegriff „Korrelation“ zum Planungsinstrument für Unterricht. Zu einer Operationalisierung von Korrelationsprozessen, in: PEMSEL-MAIER, Sabine / SCHAMBECK, Mirjam (Hg.): Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg / Basel / Wien: Herder 2015, 67–89, 88.

30 Vgl. FILIPAK, Agnes / REIS, Oliver: Was lernen Studierende in der Systematischen Theologie? Kompetenzdiagnostik in der Religionslehrerbildung, in: RIEGEL, Ulrich u.a. (Hg.): Kompetenzmodellierung und Kompetenzzmessung in den Fachdidaktiken, Münster / New York: Waxmann 2015 (= Fachdidaktische Forschungen 7), 227–241, 227–230.

31 Vgl. LEUDERS, Timo: Kohärenz und Professionsorientierung in der universitären Lehrerbildung. Hochschuldidaktische Impulse durch das 4C/ID-Modell, in: KREUTZ, Jessica / LEUDERS, Timo / HELLMANN, Katharina (Hg.): Professionsorientierung in der Lehrerbildung. Kompetenzorientiertes Lehren nach dem 4-Component-Instructional-Design-Modell, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden 2020, 6–24, 21.

Inhalte hinsichtlich ihrer Bedeutung für den unterrichtlichen Kontext findet hier jedoch nicht statt. Der Aufbau der fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltung folgt vielmehr der Wissenschaftslogik. Dies bedeutet, dass in den rein fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen einerseits Inhalte vorkommen, die für den unterrichtlichen Kontext marginal sind, und andererseits Inhalte nicht vertieft werden, die in der unterrichtlichen Praxis grundlegend erforderlich sind. ProFawi fördert den Aufbau eines perspektivisch auf den Unterricht ausgerichteten Fachwissens und unterstützt zukünftige Lehrkräfte darin, unterrichtlich relevante theologische Inhalte auf fachwissenschaftlicher Basis zu erarbeiten und für den Religionsunterricht zu adaptieren.³² Die Lehrprojekte in Germanistik und Romanistik weisen eine ähnliche Struktur auf. Das Lehrprojekt der Romanistik bezieht das fachwissenschaftliche Thema der Erinnerungskulturen auf das im Bildungsplan für das Fach Französisch verankerte Schwerpunktthema „*approches du monde*“ (deutsch: „Annäherungen an die Welt“)³³, in welchem gruppenspezifische Geschichtsbilder und heterogene Erinnerungslandschaften thematisiert werden. Das Lehrprojekt der Germanistik erschließt aus der Fachwissenschaft heraus die Chancen von mittelalterlicher Literatur und dem Konzept der Popularität für den Deutschunterricht. Die drei Lehrprojekte strukturieren fachwissenschaftliche Inhalte in Bezug auf die unterrichtlichen Erfordernisse von Unterrichtspraxis und eröffnen so Räume, fachwissenschaftliches Wissen für die zukünftige Unterrichtspraxis zu erschließen.

3.2 Inwiefern behandeln die Projekte Themen, die aufgrund aktueller Forschungsprojekte zukünftig zum Schulstoff werden?

Diese Frage kann für die vorliegenden Lehrprojekte positiv beantwortet werden. In der Germanistik fließen Forschungsergebnisse aus der Trennung von Hoch- und Populärkultur ein. Das Lehrprojekt der Romanistik berücksichtigt Ergebnisse der Forschung zu gedächtnistheoretischen Grundlagentexten, im Projekt der Theologie finden Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Prozesstheologie ihren Platz.

32 Leven arbeitete heraus, wie entscheidend das fachwissenschaftliche Wissen für diesen Prozess ist und welche Besonderheiten des theologischen Fachwissens im unterrichtlichen Kontext eine Rolle spielen. Vgl. LEVEN 2019 [Anm. 27], 389–398.

33 Bildungspläne Baden-Württemberg, in: <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/franzoesisch/texte-und-medien/literatur/abitur-ab-2015.html> [abgerufen am 16.12.2020].

3.3 Inwiefern setzen sich die Lehrprojekte mit einer Erkenntnislehre des jeweiligen Faches auseinander, welche das Selbstverständnis des Unterrichtens grundlegend prägt?

Diese Frage kann nicht eindeutig beantwortet werden. Erste Impulse für ein verändertes Selbstverständnis des Faches gibt das Lehrprojekt der Romanistik, das sich mit gruppenspezifischen Geschichtsbildern und heterogenen Erinnerungslandschaften auseinandersetzt. Die kulturelle Leistung von Literatur tritt in den Vordergrund und wirft folgende Fragen auf: Welche Bedeutung übernehmen literarische Texte in Bezug auf Geschichtsbilder von unterschiedlichen Gruppen? Inwiefern prägt Literatur die Erinnerungslandschaft? Literatur in den Fremdsprachen kommt so unter der Perspektive zum Tragen, gruppenspezifisch Narrationen zu vermitteln. In der Theologie können über den Ansatz der Prozesstheologie³⁴ die Prozesshaftigkeit theologischer Wahrheit und damit Religionsunterricht als Loci theologici³⁵ das Selbstverständnis des Unterrichts verändern.³⁶ Zusammenfassend kann festgehalten werden: Den vorliegenden Lehrprojekten geht es darum, das schulische Selbstverständnis des jeweiligen Faches durch akademisches Forschungswissen zu erweitern bzw. weiterzuentwickeln. Spannend wäre es, der Frage nachzugehen, welchen Einfluss das Selbstverständnis des Faches auf die persönlichen Überzeugungssysteme³⁷ von LehrerInnen hat. Im Rahmen der Auswertung der Projekte wurden in diesem Bereich jedoch bisher keine Daten erhoben.

3.4 Inwiefern werden fachdidaktische Aspekte, wie beispielsweise der unterrichtliche Lernprozess, in den Blick genommen?

Hier ist der Befund unterschiedlich. Das romanistische Lehrprojekt berücksichtigt fachdidaktische Aspekte nicht, da das Seminar in der B.A.-Phase angesiedelt ist. Das Lehrprojekt der Germanistik ermöglicht die didaktische Rekonstruktion und die schulpraktische Erprobung und fördert so fachdidaktisches Wissen im Bereich der didaktischen Inszenierung. Die Theologie schult das Erklärungswissen sowie die didaktische Inszenierung im Rahmen der religionsbezogenen Korrelationskompetenz. Daher lässt sich festhalten: Die Berücksichtigung fachdidaktischer Aspekte ist je nach Projekt verschieden ausgeprägt.

34 Vgl. KELLER 2013 [Anm. 23], 48.

35 SECKLER, Max: Loci Theologici, in: LTHK3 1997/6 Sp. 1014–1016.

36 Vgl. SPIEGELHALTER, Eva-Maria: Fragen treffen Inhalte. Ergebnisse eines Unterrichtsdesigns zum Thema „Was meine ich, wenn ich von Auferstehung spreche?“, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 28/2 (2020), 211–227.

37 Vgl. VOSS, Tamar u.a.: Überzeugungen von Mathematiklehrkräften, in: KUNTER, Mareike / BAUMERT, Jürgen / BLUM, Werner (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster: Waxmann Verlag GmbH 2011, 235–257, 254.

3.5 Die Bedeutung von personaler Bildung innerhalb der ProfaWi

Die Lehrprojekte berücksichtigen nicht nur den Bildungsplan des jeweiligen Faches, sondern beziehen sich zusätzlich ausdrücklich auf die Allgemeine Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ des Bildungsplanes 2016 in Baden-Württemberg.³⁸ Wenn sowohl gruppenspezifische Geschichtsbilder und heterogene Erinnerungslandschaften aus romanistischer Perspektive behandelt werden, wie auch das Literaturverständnis als funktional für Erinnerungsnarrative in den Blick kommt, geschieht dies nicht ohne die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte und Herkunft. Wenn die Gottesfrage nicht nur kognitiv, sondern auch existentiell bedeutsam bearbeitet wird, kommt es zur persönlichen Auseinandersetzung mit den Inhalten und somit zu personalen Bildungsprozessen. Wenn in der Germanistik Songtexte in ihrer literarischen Dimension erschlossen werden und dadurch den SchülerInnen ein Zugang zur Lyrik ermöglichen, bleibt die Frage der Identität davon nicht unberührt. Die Besonderheit der Leitperspektiven besteht darin, dass diese „auf die Stärkung der Persönlichkeit“ ausgerichtet sind.³⁹ Somit zielen Leitperspektiven auf personale Bildung. Aufgabe jedes Schulfaches ist es, seinen Beitrag zu den Leitperspektiven, d.h. zur personalen Bildung auszuarbeiten. Wie das genau passiert, bleibt oft vage und liegt im Engagement der jeweiligen Lehrkraft. Die Lehrprojekte der ProFawi berücksichtigen die Leitperspektiven, wenn sie Identitätsfragen thematisieren. Sie tragen somit zu personalen Bildungsprozessen bei.

3.6 Ergebnisse: Konturierung der ProFawi bottom-up

Aus dem Vergleich der Lehrprojekte ergibt sich Folgendes: (1) Die drei Lehrprojekte strukturieren fachwissenschaftliche Inhalte in Bezug auf die unterrichtlichen Erfordernisse von Unterrichtspraxis und eröffnen damit Räume, um fachwissenschaftliches Wissen für die zukünftige Unterrichtspraxis zu erschließen. (2) Es besteht weiter in allen Fächern eine Einheitlichkeit hinsichtlich der inhaltlichen Verortung des Lehrprojekts im Forschungswissen des jeweiligen Faches, d.h. die vorliegenden Fächer konzipieren ihre Lehrprojekte aus dem akademischen Forschungswissen heraus. (3) Hinsichtlich der Weiterentwicklung des Selbstverständnisses des Faches gibt es Impulse in der Romanistik und der Theologie, die jedoch nicht empirisch überprüft wurden. (4) Unterschiedliche Berücksichtigung findet das fachdidaktische Wissen. Festgehalten werden kann

38 Bildungspläne Baden-Württemberg, in: http://www.bildungsplaenebw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP/BTV_ [abgerufen am 16.12.2020].

39 ZSL: LehrerInnenfortbildung Baden-Württemberg, in: https://lehrerfortbildungbw.de/u_mks/sport/gym/bp2016/fb6/01_leit/index.html [abgerufen am 16.12.2020].

daher, dass die ProFawi fachdidaktische Aspekte umfassen kann, das primäre Ziel jedoch nicht im Bereich der Fachdidaktik, sondern in einer perspektivengeleiteten Fachwissenschaft besteht, die den unterrichtlichen Kontext mitbedenkt. (5) Mit den expliziten Bezügen zu den Leitperspektiven des Bildungsplanes leisten die Lehrprojekte zudem einen Beitrag zu personalen Bildungsprozessen.

Bottom-up ergeben sich daher zwei zentrale Aspekte der ProFawi: ProFawi versteht sich erstens als perspektivengeleitete Fachwissenschaft, die fachwissenschaftliche Inhalte in Bezug auf die unterrichtlichen Erfordernisse strukturiert. Zweitens trägt die ProFawi zu personalen Bildungsprozessen bei.

4. ProFawi: Perspektivengeleitete Fachwissenschaft und personale Aspekte fachlicher Bildung

Im Rahmen der Konzeption einer Allgemeinen Fachdidaktik wird u.a. die Frage nach einem Konzept fachlicher Bildung und deren personale Dimension aufgeworfen. Der Bildungsdiskurs entwickle Theorien einer Allgemeinen Bildung, vernachlässige aber Konzepte fachlicher Bildung, so Bayrhuber und Frederking. Ungeklärt sei somit gegenwärtig die Frage der „Grundlagen, Bedingungen und Formen“ fachlicher Bildung.⁴⁰ Frederking und Bayrhuber stellen daher fest, dass es an einer theoretischen Fundierung fachlicher Bildung fehlt. Als zentrale Aspekte für eine Theorie der fachlichen Bildung benennen sie folgende Punkte: „1. Die Aufwertung des Fachlichen, 2. die personale Dimension fachlicher Bildung und 3. das Anerkennen funktionaler Facetten von Bildung“.⁴¹

Mit diesen Aspekten sind Anknüpfungspunkte für die ProFawi gegeben. Zum einen findet eine Aufwertung des Fachlichen im Rahmen der ProFawi statt. Wie dargelegt, basieren die Projekte auf dem jeweiligen akademischen Forschungswissen und weisen daher durch ein hohes Maß an Fachlichkeit auf. Prozesstheologie, Konzept der Popularität und literarische Erinnerungsdiskurse sind themengebend und werden zunächst auf der Ebene des akademischen Fachwissens erschlossen. Die vorliegenden Lehrprojekte sind jedoch bestimmt durch eine professionsorientierte Perspektive, d.h. eine Perspektive, die danach fragt, welche Bedeutung die fachwissenschaftlichen Inhalte für die schulische Praxis und damit für die eigene professionelle Kompetenz haben. Die Lehrprojekte stellen den Zusammenhang von Fachwissenschaft und Unterricht her. An dieser Stelle kann auch an die Ergebnisse von COACTIV angeknüpft werden. COACTIV

40 Vgl. FREDERKING / BAYRHUBER 2017 [Anm. 2], 205.

41 BAYRHUBER, Horst u.a. (Hg.): Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik, Münster / New York: Waxmann 2017 (= Fachdidaktische Forschungen 9), 208.

machte deutlich, dass sich das fachliche Wissen von Lehrkräften im akademischen Forschungswissen gründet, ohne damit identisch zu sein. Es werde durch die Bildungspläne geprägt und entwickle sich durch die Unterrichtspraxis.⁴² ProFawi stellt ein Konzept dar, das den Aufbau dieses Wissens durch ein entsprechendes Lehrangebot bereits während des Studiums systematisch unterstützt und theoriegeleitet fördert, indem fachwissenschaftliches Wissen mit curricularen Vorgaben in Beziehung gesetzt wird. Studierende erwerben ein perspektivengeleitetes Fachwissen, um dieses später für ihre professionelle Tätigkeit des Unterrichtens nutzen zu können. ProFawi stärkt somit den Aspekt der Fachlichkeit im Prozess der Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte.

Zum anderen leistet die ProFawi einen Beitrag zur Frage der personalen Dimension fachlicher Bildung. „Selbstbildung erfolgt über fachliche Bildung“,⁴³ so die These der Theorie der fachlichen Bildung. Die Autoren plädieren dafür, „das Fachliche als Erfahrungsraum für das menschliche Bewusstsein und den dem Menschen innewohnenden Drang nach Selbstbildung“⁴⁴ zu verstehen. Als Desiderat in den Bildungsstandards wird im Rahmen der Theorie der Fachlichen Bildung festgestellt, dass „personale Formen von Bildung, die das Selbstverhältnis des Individuums im Blick haben“⁴⁵ nicht zu finden sind. Die Lehrprojekte der ProFawi bearbeiten dieses Desiderat. Deutlich wird dies in den jeweiligen Bezügen der Lehrveranstaltungen zu den Leitperspektiven des Bildungsplanes bzw. in ihrer Ausrichtung der Themen (vgl. 3.5.). Denn die Lehrprojekte zielen nicht nur darauf, zukünftige Lehrkräfte dahingehend zu professionalisieren, dass der spätere Unterricht in den Fächern Deutsch, romanische Sprachen oder Religion aus fachwissenschaftlicher Sicht eine hohe Qualität aufweist. Die Lehrprojekte der ProFawi bearbeiten neben den fachwissenschaftlichen Aspekten zusätzlich die Frage, wie fachliche Bildung für personale Bildungsprozesse nutzbar gemacht werden kann – und geben so Impulse für fachliche Bildung, die auch personale Dimensionen umfasst. Für das Konzept der Allgemeinen Fachdidaktik, insbesondere zur Theorie fachlicher Bildung, ist die ProFawi daher eine relevante Gesprächspartnerin.

42 Vgl. BAUMERT / KUNTER 2011 [Anm. 11], 37.

43 FREDERKING / BAYRHUBER 2017 [Anm. 2], 246.

44 EBD.

45 EBD., 247.

Ulrich Riegel / Martin Rothgangel

Formate religionsdidaktischer Forschung

Ihre Entwicklung im Dialog zwischen Fachdidaktiken und Religionsdidaktik

Die Autoren

Ulrich Riegel, Professor für Religionspädagogik im Seminar für Katholische Theologie an der Universität Siegen.

Prof. Dr. Ulrich Riegel
Universität Siegen
Fakultät I
Adolf-Reichwein-Straße 2
D-7068 Siegen
e-mail: ulrich.riegel@uni-siegen.de



Martin Rothgangel, Professor am Institut für Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.

Univ.-Prof. DDr. Martin Rothgangel
Evangelisch-Theologische Fakultät der Universität Wien
Institut für Religionspädagogik
Schenkenstraße 8-10
A-1010 Wien
e-mail: martin.rothgangel@univie.ac.at



Formate religionsdidaktischer Forschung

Ihre Entwicklung im Dialog zwischen Fachdidaktiken und Religionsdidaktik

Abstract

In diesem Beitrag wird die Fruchtbarkeit des Dialogs zwischen der Religionsdidaktik und anderen Fachdidaktiken am Beispiel der Formate fach- bzw. religionsdidaktischer Forschung dargelegt. Dazu werden die Anfänge der entsprechenden Überlegungen im Kontext der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) sowie ihre Weiterentwicklung innerhalb der Religionsdidaktik entfaltet. Schließlich wird die geplante Weiterarbeit skizziert, d.h. die internationale Erprobung dieses Modells in der Religionsdidaktik sowie dessen Erprobung im Kontext anderer Fachdidaktiken.

Schlagworte

Forschungsformate – Fachdidaktik – Religionsdidaktik – Delphi-Studie

Research designs in religious didactics

Their development in the dialogue between subject didactics and religious didactics

Abstract

In this contribution, the fruitfulness of the dialogue between religious didactics and other subject didactics will be presented using the example of research design. For this purpose, the beginnings of the corresponding considerations in the context of the Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) as well as their further development within the didactics of religion are unfolded. Finally, the planned further work is outlined, i.e. the international testing of this model in religious didactics as well as its testing in the context of other subject didactics.

Keywords

research designs – subject didactics – religious didactics – delphi-study

Der folgende Beitrag möchte anhand der Formate fach- bzw. religionsdidaktischer Forschung das Potential des Dialogs zwischen Religionsdidaktik und anderen Fachdidaktiken aufzeigen. Dabei werden in einem ersten Schritt die Anfänge der Überlegungen zu den Formaten fachdidaktischer Forschung innerhalb der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) skizziert, wobei hier die Religionsdidaktik eine impulsgebende Instanz unter vielen anderen Fachdidaktiken ist. Im Anschluss daran wird die exemplarische Vertiefung dieser Überlegungen innerhalb der Religionsdidaktik dargelegt, die anhand der ersten Runde einer Delphi-Studie zu einem differenzierteren Verständnis und zu einem vorläufigen Modell religionsdidaktischer Forschungsformate führte. Schließlich wird die geplante Weiterarbeit skizziert, d.h. die internationale Erprobung dieses Modells im Kontext der Religionsdidaktik sowie dessen Erprobung im Kontext anderer Fachdidaktiken.

1. Formate fachdidaktischer Forschung: GFD als Entdeckungszusammenhang

1.1 Entwicklung im Kontext einer GFD-Arbeitsgruppe

Im Jahr 2011 fand nicht nur eine GFD-Tagung zum Thema „Formate fachdidaktischer Forschung“¹ statt, sondern auch zum ersten Mal ein Treffen der GFD-Arbeitsgruppe *Formate fachdidaktischer Forschung*. Ein Hintergrund dieser GFD-Aktivitäten war es, das Besondere fachdidaktischer Forschung u.a. im Unterschied zu lernpsychologischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung herauszuarbeiten.² Dieses stellt eine Voraussetzung dafür dar, um bei der Evaluierung von fachdidaktischer Drittmittelforschung auf spezifische fachdidaktische Standards hinweisen zu können.

Blickt man auf die Publikation der GFD-Tagung, so legt der Untertitel „Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen“³ ein methodisch orientiertes Verständnis des Formatbegriffs nahe. Allerdings weist dieser Tagungsband eine Dominanz empirischer Beiträge auf und es sind z.B. keine historischen Analysen vorhanden. Auch seine Gliederung mit den Rubriken „Diagnose, Modellierung und Förderung von Kompetenzen“, „Domänenspezifische

1 BAYRHUBER, Horst u.a. (Hg.): *Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte - historische Analysen - theoretische Grundlegungen*, Münster: Waxmann 2012 (= *Fachdidaktische Forschungen* 2).

2 GFD 2015. *Formate Fachdidaktischer Forschung: Definition und Reflexion des Begriffs*, 1–2, in: <http://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-18-Formate-Fachdidaktischer-Forschung.pdf> [abgerufen am 25.03.2021].

3 BAYRHUBER u.a. 2012 [Anm. 1].

Lernprozesse“ und „Kompetenzen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden“ verdeutlicht, dass die Zusammenstellung dieser Beiträge weniger einer bestimmten Logik fachdidaktischer Forschungsformate folgt, sondern eher die damalige Vorherrschaft fachdidaktischer Kompetenzforschung dokumentiert. Eine hervorgehobene Stellung wird jedoch dem Beitrag zur fachdidaktischen Entwicklungsforschung von Prediger und Link⁴ eingeräumt, der zwischen den Polen „einer rein deskriptiven Grundlagenforschung aus psychologischer oder soziologischer Perspektive“ und „praxisnaher konkreter Entwicklungsarbeit mit unterschiedlich starker empirischer und theoretischer Absicherung“⁵ verortet wird.

Gleichfalls gestalteten sich die Treffen der entsprechenden GFD-Arbeitsgruppen keineswegs einfach, weil u.a. eine Befragung bei etwas mehr als zwanzig fachdidaktischen Mitgliedsverbänden zeigte, dass in den verschiedenen Fachdidaktiken unterschiedliche Ansichten bezüglich Formate fachdidaktischer Forschung vorherrschen. Beispielsweise führte das in der Religionsdidaktik anzutreffende methodisch orientierte Verständnis der Forschungsformate (je nach Referenzrahmen entweder hermeneutisch, empirisch und ideologiekritisch oder empirisch, historisch, vergleichend, systematisch und handlungsorientierend) zu der Rückfrage, ob ein historischer Zugang wirklich typisch für fachdidaktische Forschung sei, zumal in bestimmten Fachdidaktiken kaum entsprechende Forschung besteht. Generell fanden lange Zeit diverse Entwürfe der Arbeitsgruppe keinen Konsens, wenn diese auf der Mitgliederversammlung diskutiert wurden. Erst 2015 kristallisierte sich ein konsensfähiges Verständnis fachdidaktischer Forschungsformate heraus, dessen Definition sich in der Veröffentlichung des GFD-Positionspapiers von 2015 findet: „Als ein ‚Format fachdidaktischer Forschung‘ wird die Gesamtheit aller inhaltlichen, methodischen und forschungsorganisatorischen Aspekte bezeichnet, die bei der Planung, Durchführung, Auswertung und Ergebnisverwertung eines fachdidaktischen Forschungsvorhabens beschrieben werden können (vgl. Krüger, Parchmann & Schecker 2014). Hierzu gehören u.a. Theoriebezug, Erkenntnisinteresse, Untersuchungs- bzw. Auswertungsmethoden und Vorgehensweisen bei Verwendung der gewonnenen Erkenntnisse. Formate fachdidaktischer Forschung sind historisch gewachsen und sie erwiesen sich als hilfreich zur Beantwortung von Fragen des fachlichen Lehrens

4 PREDIGER, Susanne / LINK, Michael: Fachdidaktische Entwicklungsforschung - ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche, in: BAYRHUBER, Horst u.a. (Hg.): Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte - historische Analysen - theoretische Grundlegungen, Münster: Waxmann 2012 (= Fachdidaktische Forschungen 2), 29–46.

5 SCHÖN, Lutz-Helmut: GFD-Fachtagung 2011. Formate Fachdidaktischer Forschung, in: BAYRHUBER, Horst u.a. (Hg.): Fachdidaktische Forschung. Empirische Projekte - historische Analysen - theoretische Grundlegungen, Münster: Waxmann 2012 (= Fachdidaktische Forschungen 2), 7.

und Lernens.“⁶ Deutlich wird an dieser Definition sowie an den folgenden Ausführungen des Positionspapiers, dass Formate mehr als Methodiken zu verstehen sind. Gleichwohl waren in der Entwurfsfassung mit der fachdidaktischen Entwicklungsforschung sowie der fachdidaktischen Wirkungsforschung zunächst zwei eher empirisch ausgerichtete Beispiele vertreten. Kritische Rückmeldungen führten dazu, dass das „Forschungsformat Historische Forschung“⁷ ergänzt wurde, wobei hier auch religionspädagogische Forschungsliteratur angeführt wird.

Alles in allem bleibt eine gewisse Ambivalenz bestehen, da verstärkt durch das letzte Beispiel der Eindruck einer methodischen Akzentuierung des Formatverständnisses entstehen kann. Gleichwohl bringt dieses Beispiel auch das Anliegen der GFD zum Ausdruck, dass nicht nur empirisch orientierte Forschungsformate aus Fachdidaktiken berücksichtigt werden, die eine starke Forschungsförderung insbesondere durch das Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) oder dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) erfahren. Vielmehr soll – wie der Rekurs auf das historische Forschungsformat verdeutlicht – bei der Bestimmung von Forschungsformaten generell die Forschung von Fachdidaktiken berücksichtigt werden und man kann darin auch eine Anerkennung für die in der Religionspädagogik sogar mit einem eigenen Arbeitskreis etablierte historische Forschung sehen. Umgekehrt ist als ein entscheidender Impuls des GFD-Diskurses für die Religionsdidaktik die Frage festzuhalten, ob sich im Vergleich zur religionsdidaktisch etablierten Unterscheidung nach Methodiken nicht ein umfassenderes Verständnis religionsdidaktischer Forschungsformate als weiterführend erweisen könnte.

1.2 Zwischenbilanz im Kontext der Allgemeinen Fachdidaktik

Ohne die in diesem OERF-Themenheft eigens diskutierte Allgemeine Fachdidaktik⁸ näher darzulegen, sei an dieser Stelle der Fokus allein auf den Impuls zu *Perspektiven fachdidaktischer Forschung und Entwicklung* gerichtet, bei dem insgesamt 17 Fachdidaktiken auch nach den Formaten fachdidaktischer Forschung befragt wurden.

Hier wird im Fachartikel zur Religionsdidaktik von beiden Verfassern ein erster Anlauf unternommen, das GFD-Positionspapier aus religionsdidaktischer Pers-

6 GFD 2015 [Anm. 2], 2.

7 GFD 2015 [Anm. 2], 9.

8 Vgl. SIMOJOKI, Heinrich / ROTHGANGEL, Martin in diesem Heft, sowie ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich*, Münster: Waxmann 2020.

pektive zu reflektieren. In diesem Sinne wird entgegen der in der Religionsdidaktik verbreiteten methodischen Differenzierung (z.B. empirische oder historische Religionspädagogik) hervorgehoben, dass religionsdidaktische Projekte oftmals mit mehreren Methodiken operieren: „So beruhen z.B. empirische Projekte auf einer systematischen Reflexion ihres Untersuchungsgegenstands und münden nicht selten in didaktische Reflexionen.“⁹ Pointierter als im GFD-Positionspapier wird der Akzent auf „charakteristische Fragestellungen religionsdidaktischer Forschung“ gelegt, „weil sich in diesen die Gesamtheit eines Forschungsvorhabens in kondensierter Form widerspiegelt“¹⁰. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit werden schließlich folgende fünf Forschungsformate beschrieben:

- „die Legitimation des Religionsunterrichts und Selbstvergewisserung über seinen Charakter und seine Geschichte;
- die Entwicklung religionsdidaktischer Konzepte und die wissenschaftstheoretische Reflexion der Religionspädagogik;
- die Analyse der religiösen Ausgangsbedingungen von Lehrenden und Lernenden sowie die Analyse von Bedingungsfaktoren des Religionsunterrichts (z.B. Lehrplan- und Schulbuchanalysen);
- die Analyse von Lehr- und Lernprozessen im Religionsunterricht;
- die didaktische Rekonstruktion von Unterrichtsgegenständen.“¹¹

Nimmt man jedoch in diesem Band die Ausführungen aller 17 Fachdidaktiken zu den Forschungsformaten in den Blick, dann zeigt sich, dass noch kein Konsens hinsichtlich der Forschungsformate besteht. Vielmehr können zwei Grundtendenzen beobachtet werden: Erstens mehr oder weniger eine Gleichsetzung mit methodischen Ansätzen (historische, empirische, vergleichende, theoretische und praxisbezogene), zweitens im Sinne des GFD-Positionspapiers ein Verständnis von Formaten über das rein Methodische hinaus.¹² Allerdings legt sich vor dem Hintergrund des Fächervergleichs nahe, dass Methodiken durchaus eine *formatierende* Wirkung auf fachdidaktische Forschungsprojekte besitzen. Darüber hinausgehend besteht ein Ertrag der vergleichenden Analyse darin, dass

9 RIEGEL, Ulrich / ROTHGANGEL, Martin: Religionsdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich, Münster: Waxmann 2020, 350.

10 EBD.

11 EBD.

12 ROTHGANGEL, Martin: 17 Fachdidaktiken im Vergleich, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich, Münster: Waxmann 2020, 535–536.

gleichfalls Gegenstandsbereiche fachdidaktischer Forschung eine *formatierende* Wirkung besitzen, wobei folgende Gegenstandsbereiche ermittelt wurden:

- „Inhaltsforschung: Auswahl und Legitimation fachlicher Inhalte,
- Entwicklungsforschung: praxisorientierte Analysen zum fachlichen Lehren und Lernen,
- Lehr- und Lernforschung: grundlagenorientierte Analysen zum fachlichen Lehren und Lernen,
- SchülerInnenforschung: von fachlichen Alltagsvorstellungen bis zu fachlichen Kompetenzen,
- LehrerInnenforschung: vom fachdidaktischen Lehrerwissen bis zur Lehrerbildungsforschung,
- Forschung zu fachlich relevanten Rahmenbedingungen,
- Forschung zur Geschichte und Theorie der Fachdidaktik.“¹³

Vor diesem Hintergrund wurde „eine Matrix zur Bestimmung der Formate fachdidaktischer Forschung vorgeschlagen, welche einerseits auf den Grundtypen fachdidaktischer Forschungsmethoden und andererseits auf den Grundtypen fachdidaktischer Gegenstandsbereiche basiert“¹⁴.

Kritisch ist jedoch an dieser Stelle einzuwenden, dass zu diesem Zeitpunkt noch keine klare Unterscheidung zwischen den Gegenstandsbereichen und den Forschungsformaten vorgenommen wurde. Überdies wurde erst später bewusst, dass neben den Methodiken und den Gegenstandsbereichen auch die Bezugstheorien eine formatierende Wirkung besitzen.¹⁵

2. **Formate religionsdidaktischer Forschung: Vorstudie einer Delphi-Studie**

Auf der Basis des obigen Vergleichs der Fachdidaktiken und den genannten Kritikpunkten wurde eine vertiefende Analyse fachdidaktischer Forschungsformate im Kontext der Religionsdidaktik geplant, wobei gezielt religionspädagogische ExpertInnen hinsichtlich möglicher religionsdidaktischer Forschungsformate

13 EBD., 540.

14 EBD., 548.

15 Vgl. RIEGEL, Ulrich / ROTHGANGEL, Martin: Das „Format fachdidaktischer Forschung“ als heuristischer Begriff und seine religionsdidaktische Bedeutung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 19/1 (2020), 6.

befragt werden sollten.¹⁶ Ziel dieser Sammlung einschlägiger Expertise ist eine Delphi-Studie¹⁷, die auf der einen Seite die religionsdidaktische Community sowie auf der anderen Seite KollegInnen anderer Fachdidaktiken erreichen will. Die Sammlung einschlägiger Expertise stellt damit eine heuristische Vorstudie zur geplanten Delphi-Studie dar.

2.1 Ausgangspunkte der Vorstudie

In einem hinführenden Beitrag¹⁸ wurden nach einer grundsätzlichen Darlegung des fachdidaktischen Diskurses über Forschungsformate zum einen Bezugstheorien, Gegenstandsbereiche und Methodiken als die drei Punkte näher dargelegt, welche eine formatierende Wirkung auf religionsdidaktische Forschungsformate zu besitzen scheinen, und folgende Forschungsfragen formuliert:

- *„Was ist/sind die grundlegenden Bezugstheorie/n, aus der/denen sich das Forschungsformat speist?“*
- *„Welche Rolle spielen Theologie, Bildungswissenschaften und andere Fachdidaktiken für das Forschungsformat?“*
- *„Welche Funktion haben die einzelnen formatierenden Bezugstheorien für das jeweilige Forschungsformat und in welchem Verhältnis stehen sie zueinander?“¹⁹*
- *„Welche Rolle spielen die Gegenstandsbereiche der Religionsdidaktik für die Konturen des Forschungsformats?“*
- *„Bis auf welche Detailebene ist die formatierende Wirkung von Gegenstandsbereichen zu berücksichtigen?“*
- *„Welche Rolle spielen die Quellen, aus denen sich die für das Forschungsformat relevanten Gegenstandsbereiche speisen, für deren formatierende Wirkung?“²⁰*
- *„Welche Rolle spielen die Methodiken für die Konturen des Forschungsformats?“²¹*

16 Themenheft „Formate religionsdidaktischer Forschung“, in: Theo-Web: Zeitschrift für Religionspädagogik 19/1 (2020), 2–212.
17 NIEDERBERGER, Marlen / RENN, Ortwin: Delphi-Verfahren in den Sozial- und Gesundheitswissenschaften. Konzept, Varianten und Anwendungsbeispiele, Wiesbaden: Springer VS 2019.
18 RIEGEL / ROTHGANGEL 2020 [Anm. 14]; vgl. diesbezüglich auch RIEGEL, Ulrich / ROTHGANGEL, Martin: Formate religionsdidaktischer Forschung, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 537–546 - der ungeachtet des späteren Erscheinungsdatums allerdings zeitlich etwas vorher verfasst wurde.
19 RIEGEL / ROTHGANGEL 2020 [Anm. 14], 7.
20 EBD., 9–10.
21 EBD., 11.

Zum anderen wurden anhand eines Abgleichs religionsdidaktischer Forschung mit dem fachdidaktischen Diskurs über Forschungsformate auf hypothetische Weise neun religionsdidaktische Forschungsfelder als potentielle Forschungsformate formuliert.²² Die entsprechende Forschungsfrage lautete:

Inwieweit besitzen diese Forschungsfelder das „Potenzial für ein wohldefiniertes religionsdidaktisches Forschungsformat“²³.

Für jedes dieser Forschungsfelder konnten religionsdidaktische ExpertInnen gewonnen werden, die sich dankenswerterweise auf die Reflexion der obigen Forschungsfragen einließen:

- Historische Forschung in der Religionsdidaktik (Bernd Schröder),
- Wissenschaftstheoretische Selbstvergewisserung in der Religionsdidaktik (Martina Kumlehn),
- Hermeneutische Konzeptentwicklung in der Religionsdidaktik (Konstantin Lindner),
- Rekonstruktion von Lerngegenständen in der Religionsdidaktik (Hartmut Lenhart und Mirjam Zimmermann),
- Vergleichende Forschung in der Religionsdidaktik (Laura Philipp),
- Professions- und Professionalisierungsforschung bezüglich Religionslehrkräften (Ulrich Riegel),
- Einstellungen und Prä-Konzepte der Akteure des Religionsunterrichts (Sabine Hermisson),
- Religionsdidaktische Wirksamkeitsforschung (Friedrich Schweitzer),
- Religionsdidaktische Entwicklungsforschung (Claudia Gärtner).

2.2 Zwischenergebnisse der Vorstudie

Ohne die Analysen der neun Forschungsfelder sowie damit einhergehende Fragen im Detail darlegen zu können,²⁴ seien an dieser Stelle folgende Punkte als Zwischenresümee dieser Vorstudie hervorgehoben:

22 EBD., 12–13.

23 EBD., 13.

24 Vgl. dazu ROTHGANGEL, Martin / RIEGEL, Ulrich: Auf dem Weg zu Formaten religionsdidaktischer Forschung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 19/1 (2020).

- a. Blickt man konkret auf die Ausführungen zu den neun potentiellen Forschungsformaten, dann werden insbesondere hinsichtlich der beiden methodisch akzentuierten Forschungsformate (historische und komparative Forschung) die größten Fragezeichen aufgeworfen, ob diese als eigenes Forschungsformat charakterisiert werden können. Hier besteht weiterer Forschungsbedarf, da es eine offene Frage ist, ob die Probleme z.B. mit der methodischen Akzentuierung oder der unzureichenden Anzahl einschlägiger Forschungsarbeiten zusammenhängen. Gleichzeitig steht in beiden Fällen immer die Frage im Hintergrund, inwieweit ein dezidiert methodisch akzentuiertes Format spezifisch für die Fachdidaktik sein kann, wenn auch andere Disziplinen diesen methodischen Rahmen nahezu unverändert verfolgen.
- b. In den Beiträgen zu den verschiedenen Forschungsfeldern hat sich die formatierende Wirkung der drei Dimensionen Bezugstheorien, Gegenstandsbereiche und Methodiken bestätigt. Sie können als *Formatierungsdimensionen* religionsdidaktischer Forschung charakterisiert werden, welche gemeinsam einen dreidimensionalen Forschungsraum aufspannen. Dabei ist im Vergleich der neun diskutierten Forschungsfelder festzustellen, dass die Formatierungsdimension einen unterschiedlich starken Effekt besitzen können: „In manchen Formaten spielt die Bezugstheorie eine größere Rolle als die anderen beiden Dimensionen (z.B. Professionalisierungsforschung, Erforschung von Einstellungen und Präkonzepten), in anderen sind es die Methodiken, die die stärkste formatierende Wirkung entfalten (z.B. in der historischen und in der komparativen Forschung). Bei der wissenschaftstheoretischen Selbstreflexion wiederum ist es der Gegenstandsbereich (religionsdidaktische Theorie), der ihr das besondere Gepräge verleiht.“²⁵
- c. Darüber hinaus sind zwei Aspekte hervorgetreten, die man als *bündelnde bzw. kontextuelle Formatierungsfaktoren* bezeichnen könnte: Zum einen sind konkrete Forschungsvorhaben durch eine Fragestellung bzw. ein Erkenntnisinteresse gekennzeichnet. Diesen bündelnden Formatierungsfaktor kann man auf der Ebene der Forschungsformate als Forschungsziel bezeichnen. Diese stecken in dem dreidimensionalen Forschungsraum die konkreten Konturen der jeweiligen Forschungsformate ab, weil durch die Forschungsziele das Zusammenspiel der drei Formatierungsdimensionen Bezugstheorien, Gegenstandsbereich und Methodiken geregelt wird. Darüber hinaus ist dieser dreidimensionale Forschungsraum durch bestimmte kontextuelle Formatierungsfaktoren wie personelle Ressourcen oder Drittmittelförderung bedingt.

25 Ebd., 209.

- d. Das Zusammenspiel der Forschungsdimensionen und Formatierungsfaktoren kann als ein Modell religionsdidaktischer Forschung dienen und folgendermaßen graphisch dargestellt werden:

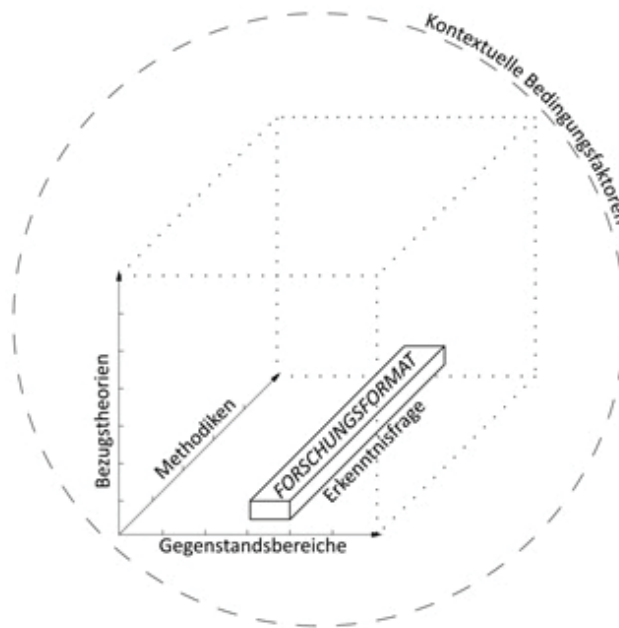


Abb. 1: Modell religionsdidaktischer Forschung

- e. Mit dieser Grafik lässt sich auch die heuristische Funktion der drei Formatierungsdimensionen sowie der bündelnden bzw. kontextuellen Formatierungsfaktoren veranschaulichen: „Diese können in den dreidimensionalen Raum religionsdidaktischer Forschung eingezeichnet werden. Sie gewinnen im Kontext dieses dreidimensionalen Raumes ihre konkrete Kontur, indem ihre Verortung entlang der Formatierungsdimensionen Gegenstandsbereiche, Methodiken und Bezugstheorien vorgenommen werden kann. In gewisser Weise könnte dieses Modell eine vergleichbare Funktion für die Planung und Analyse religionsdidaktischer Forschung spielen wie das Modell der Berliner Didaktik (mit seinen Bedingungs- und Entscheidungsfaktoren) für die Planung und Analyse des Religionsunterrichts. Es könnte insbesondere dazu beitragen, vorliegende religionsdidaktische Forschung zu hinterfragen und auf ihre charakteristischen Konturen hin zu ordnen. Seine Funktion ist damit zum einen stark wissenschaftstheoretisch. Zum anderen kann es aber auch zu konkreten Forschungsvorhaben motivieren bzw. geplanten Forschungsvorhaben einen kritisch-konstruktiven Orientierungsrahmen bieten. In diesem Sinn ist der Begriff des religionsdidaktischen Forschungsformats in seiner heuristischen Funktion dezidiert praktisch.“²⁶

- f. Im Sinne der ursprünglichen Intention der GFD könnte dieses Modell religionsdidaktischer Forschung auch dazu einen Beitrag leisten, das Charakteristische religionsdidaktischer Forschung im Gegenüber zu bildungswissenschaftlicher Forschung einerseits sowie zu theologischer bzw. religionswissenschaftlicher Forschung andererseits herauszuarbeiten. Schließlich stellt sich auch die Frage, inwieweit sich dieses Modell generell zur Charakterisierung fachdidaktischer Forschung eignet und ob es nicht eine gute Vergleichsgrundlage bildet, um Gemeinsamkeiten wie Unterschiede zwischen der Forschung in den verschiedenen Fachdidaktiken herausarbeiten zu können.

Die letztgenannten Punkte leiten unmittelbar zu den Perspektiven über, welche nicht nur in religionsdidaktischer, sondern auch in fachdidaktischer Hinsicht geplant sind – und somit den Dialog zwischen Religionsdidaktik und anderen Fachdidaktiken fortsetzen.

3. Religionsdidaktische und fachdidaktische Perspektiven

Nach dieser Vorstudie, bei der eine konkrete Erkundung im Bereich deutschsprachiger Religionsdidaktik vorgenommen wurde, ist eine größere Delphi-Studie geplant: Eine Überprüfung des Resümees der Vorstudie zum einen durch die deutschsprachige Religionspädagogik inklusive einer internationalen Weitung sowie zum anderen durch die Einbeziehung anderer Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum. Zur Vorbereitung wurden zwei Beiträge beim *British Journal of Religious Education (BJRE)*²⁷ sowie bei der fachdidaktischen Zeitschrift *Research in Subject-matter Teaching and Learning (RISTAL)*²⁸ veröffentlicht, um den AdressatInnenkreisen jenseits der deutschsprachigen Religionspädagogik einen Zugang zum Thema zu eröffnen.

Diese zweifache Vorgehensweise ist durch den spezifischen Charakter von Forschungsformaten bedingt: Forschungsformate stellen einen Rahmen für konkrete Forschungsprojekte dar, sie beschreiben bestimmte Bedingungen zur Realisierung derselben. Die Verwirklichung selbst geschieht aber erst in der Gestalt konkreter Forschungsprojekte. „Dieses Verhältnis ist dialogisch zu denken, denn so wie ein Forschungsformat ein Forschungsvorhaben orientiert, so wirkt die konkrete Durchführung eines Forschungsvorhabens auf die Kontur eines Formats – zumindest mittelbar und wahrscheinlich vor allem im Kontext ähnlicher

27 ROTHGANGEL, Martin / RIEGEL, Ulrich: Research Designs in Religious Education, in: *British Journal of Education* 43 (2021), <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1887083>.

28 RIEGEL, Ulrich / ROTHGANGEL, Martin: Research Designs of Subject-Matter Teaching and Learning, in: *RISTAL* 1/2021 (2021) 4, 1–17, in: www.ristal.org [abgerufen am 25.03.2021].

gelagerter Projekte – zurück.“²⁹ Dementsprechend entstehen Forschungsformate erst im Laufe der Zeit (z.B. Entwicklungsforschung) – und gleichfalls ist davon auszugehen, dass manche Forschungsdesigns auch wieder vergehen, in ein neues Forschungsdesign integriert werden oder ganz verschwinden.³⁰ Daraus folgt einerseits, dass fachdidaktische Forschungsformate zeitlich kontingente Konstrukte sind. Deshalb ist eine Überprüfung der vorliegenden Zwischenergebnisse, die auf der Expertise weniger KollegInnen beruhen, durch die gesammelte Expertise der deutschsprachigen religionsdidaktischen Religionsdidaktik notwendig. Andererseits lässt sich daraus schließen, dass ebenso der jeweilige Kontext prägend ist, wobei jener sowohl in räumlicher als auch in fachdidaktischer Hinsicht verstanden werden kann: Dementsprechend soll zum einen im religionsdidaktischen Zusammenhang u.a. die Hypothese überprüft werden, ob in Ländern, in denen eine neutrale Religionskunde besteht, teilweise andere Forschungsformate beobachtet werden können als in Ländern, in denen ein konfessioneller Religionsunterricht vorherrscht. Aus diesem Grund erfolgt die Ergänzung des Samples der Delphi-Studie um internationale KollegInnen. Zum anderen ist in Anbetracht der Verschiedenheit der Fachdidaktiken damit zu rechnen, dass neben gemeinsamen Forschungsformaten auch spezifische Forschungsformate beobachtet werden können, die nur in einzelnen oder wenigen Fachdidaktiken existieren. Das legt eine ergänzende Delphi-Studie unter KollegInnen anderer Fachdidaktiken nahe. Beide Delphi-Studien stellen je auf ihre Weise besondere Herausforderungen und Chancen dar, wie im Folgenden an zwei Beispielen dargelegt werden soll.

3.1 Forschungsformat und Research Design

Für den internationalen religionsdidaktischen Kontext ist die Übersetzung von ‚Forschungsformat‘ alles andere als trivial. Im deutschsprachigen Kontext ist bedingt durch die GFD der neue Terminus *Forschungsformat* zumindest im fachdidaktischen Bereich etabliert. Dies gilt ungeachtet des oben angemerkten differierenden Sprachgebrauchs. Gleichwohl wurde im religionsdidaktischen Bereich von Friedrich Schweitzer die berechtigte Frage aufgeworfen, ob nicht Forschungsdesign ein angemessener Begriff für den gemeinten Sachverhalt sei.³¹ In der GFD wurde der Begriff Forschungsformat auch deswegen etabliert, um die Besonderheiten fachdidaktischer Forschung im Verhältnis zur psychologischen

29 RIEGEL / ROTHGANGEL 2020 [Anm. 14], 209.

30 Vgl. EBD., 209–210.

31 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich: Wirksamkeitsforschung in der Religionsdidaktik. Ziele, Forschungsfelder und die Frage nach religionsdidaktischen Forschungsformaten, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 19/1 (2020), 93–94; Sowie in Emails an die Verfasser.

Lehr- und Lernforschung und dem dort empirisch geprägten Begriff Forschungsdesign herauszuarbeiten. Im englischsprachigen Bereich gibt es jedoch keine vergleichbare Tradition bezüglich der wortwörtlichen Übersetzung *research format*. Von daher bestehen zwei Alternativen: Entweder wie im deutschsprachigen Bereich den Versuch zu unternehmen, den Begriff ‚research format‘ auch im Kontext englischsprachiger Religionsdidaktik zu etablieren oder an den bereits verbreiteten Begriff ‚research design‘ anzuknüpfen und seine empirische Prägung zu weiten. In dem angesprochenen BJRE-Artikel wählten die Verfasser die letztgenannte Variante, weil ihnen diese Vorgehensweise erfolgversprechender scheint: Die Etablierung eines neuen Begriffs ist für eine fachdidaktische Dachgesellschaft wie die GFD mittels einer Fachtagung und einer Arbeitsgruppe leichter zu erreichen als für ein AutorInnen-Team. Zudem gibt es im englischsprachigen Bereich bestimmte Anknüpfungspunkte, die eine Verwendung des Begriffs ‚research design‘ jenseits empirischer Forschung aufweisen.³² Gleichwohl ist diese begriffliche Entscheidung in der folgenden Runde der Delphi-Studie im Dialog mit religionsdidaktischen KollegInnen insbesondere aus englischsprachigen Kontexten zu überprüfen.

Darüber hinaus sind auch zahlreiche der unten stehenden Punkte vor dem Hintergrund des internationalen religionsdidaktischen Diskurses zu überprüfen, die im Folgenden allgemein für Fachdidaktiken beschrieben werden.

3.2 Transfer des Modells religionsdidaktischer Forschungsformate auf andere Fachdidaktiken

Das im Kontext der deutschsprachigen Religionsdidaktik entwickelte Modell religionsdidaktischer Forschungsformate (s. oben Abb. 1) soll nicht nur im Kontext internationaler Religionsdidaktik überprüft werden. Vielmehr stellt sich aufgrund seiner grundlegenden Bezüge zum GFD-Diskurs die Frage, ob damit nicht grundsätzlich ein Modell für fachdidaktische Forschung vorliegt. In diesem Kontext sind insbesondere folgende Fragen zu prüfen:

Bewähren sich auch in anderen Fachdidaktiken die drei Formatierungsdimensionen Methodiken, Gegenstandsbereiche und Bezugstheorien? Müssten ggf. weitere Dimensionen berücksichtigt werden?

32 VAUS, David, A. de: *Research design in social research*, London: Sage Publishing 2001 (unveränderter Nachdruck 2010), 9–11; DEFORGE, Bruce, Richard: Art. *Research Design Principles*, in: SALKIND, Neil J. (Hg.), *Encyclopedia of research design*, Thousand Oaks, CA: Sage Publishing 2010, 1252–1258.

- Bewähren sich auch in anderen Fachdidaktiken das Forschungsziel als bündelnder Formatierungsfaktor sowie bestimmte Rahmenbedingungen von Forschung als kontextueller Formatierungsfaktor?
- Stellen die fünf genannten Methodiken (historisch, empirisch, theoretisch, vergleichend, handlungsorientierend) einen fachdidaktischen Konsens dar? Welche methodischen Zugänge müssten ggf. ergänzt werden?
- Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten bestehen zwischen den Fachdidaktiken auf der Ebene der Gegenstandsbereiche?
- Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten bestehen zwischen den Fachdidaktiken auf der Ebene der Bezugstheorien?
- Welche Rolle spielt der Kontext in den verschiedenen Fachdidaktiken? Müsste er ggf. breiter gesehen und auch die gesellschaftlich-politische Dimension berücksichtigt werden?
- Welche weiteren Einflüsse und Bedingungen erweisen sich darüber hinaus als formatierend für fachdidaktische Forschung? Gibt es hier domänenspezifische Effekte?

Darüber hinaus wurden auf der Basis des religionsdidaktischen Diskurses als Hypothese folgende sieben Forschungsformate generell für Fachdidaktiken abgeleitet: 1. Wissenschaftstheoretische Selbstvergewisserung, 2. Theoretische Konzeptentwicklung, 3. Rekonstruktion von Lerngegenständen, 4. Entwicklungsforschung, 5. Wirksamkeitsforschung, 6. Einstellungen und Prä-Konzepte der AkteurInnen des Fachunterrichts sowie 7. Professions- und Professionalisierungsforschung bezüglich Lehrkräfte. Diesbezüglich stellen sich folgende zwei Forschungsfragen:

- Welche Ergänzungen, Korrekturen oder Streichungen ergeben sich aus der Perspektive anderer Fachdidaktiken hinsichtlich dieser sieben potentiellen fachdidaktischen Forschungsformate?
- Resultieren aus ggf. erforderlichen Korrekturen auch wiederum notwendige Modifikation für religionsdidaktische Forschungsformate?

Gerade diese beiden letzten Forschungsfragen unterstreichen noch einmal, was sich rückblickend bei dem gesamten bisherigen Entwicklungsprozess der Formate religionsdidaktischer bzw. fachdidaktischer Forschung gezeigt hat: Der Dialog zwischen religionsdidaktischer Forschung und anderen Fachdidaktiken erweist sich als ausgesprochen fruchtbar.

Hans Mendl / Rudolf Sitzberger / Alexandra Lamberty / Mirjam Dick / Viola Huang /
Dorothe Knapp / Johannes Przybilla

Lernen an Biografien

Eine interdisziplinäre Spiegelung

Die AutorInnen

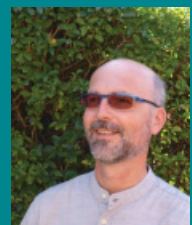
Prof. Dr. Hans Mendl, Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Department für Katholische Theologie an der Universität Passau.

Prof. Dr. Hans Mendl
Universität Passau – Department für Katholische Theologie
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts
Michaeligasse 13
D-94032 Passau
e-mail: mendl@uni-passau.de



Dr. Rudolf Sitzberger, Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Department für Katholische Theologie an der Universität Passau.

Dr. Rudolf Sitzberger
Universität Passau – Department für Katholische Theologie
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts
Michaeligasse 13
D-94032 Passau
e-mail: rudolf.sitzberger@uni-passau.de



Lernen an Biografien

Eine interdisziplinäre Spiegelung

Die AutorInnen

Alexandra Lamberty, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt SKILL.de (Strategien zur Kompetenzentwicklung. Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung, digitally enhanced) und am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Department für Katholische Theologie an der Universität Passau.

Alexandra Lamberty
Universität Passau – Department für Katholische Theologie
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts
Michaeligasse 13
D-94032 Passau
e-mail: alexandra.lamberty@uni-passau.de



Mirjam Dick, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt SKILL.de (Strategien zur Kompetenzentwicklung. Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung, digitally enhanced) und an der Professur für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Passau.

Mirjam Dick
Universität Passau
Professur für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
Gottfried-Schäffer-Str. 20
D-94032 Passau
e-mail: mirjam.dick@uni-passau.de



Hans Mendl / Rudolf Sitzberger / Alexandra Lamberty / Mirjam Dick / Viola Huang /
Dorothe Knapp / Johannes Przybilla

Lernen an Biografien

Eine interdisziplinäre Spiegelung

Die AutorInnen

Dr.ⁱⁿ Viola Huang, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt SKILL.de (Strategien zur Kompetenzentwicklung. Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung, digitally enhanced) und an der Professur für Didaktik der Geschichte der Universität Passau.

Dr.ⁱⁿ Viola Huang
Universität Passau
Professur für Didaktik der Geschichte
Gottfried-Schäffer-Str. 20
D-94032 Passau
e-mail: viola.huang@uni-passau.de



Dorothe Knapp, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt SKILL.de (Strategien zur Kompetenzentwicklung. Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung, digitally enhanced) und an der Professur für Kunstpädagogik und Ästhetische Erziehung an der Universität Passau.

Dorothe Knapp
Universität Passau
Professur für Kunstpädagogik / Ästhetische Erziehung
Gottfried-Schäffer-Str. 20
D-94032 Passau
e-mail: dorothe.knapp@uni-passau.de



Hans Mendl / Rudolf Sitzberger / Alexandra Lamberty / Mirjam Dick / Viola Huang /
Dorothe Knapp / Johannes Przybilla

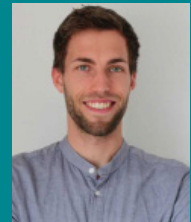
Lernen an Biografien

Eine interdisziplinäre Spiegelung

Die AutorInnen

Johannes Przybilla, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt SKILL.de (Strategien zur Kompetenzentwicklung. Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung, digitally enhanced) und an der Professur für Didaktik der Mathematik.

Johannes Przybilla
Universität Passau
Professur für Didaktik der Mathematik
Innstraße 33
D-94032 Passau
e-mail: johannes.przybilla@uni-passau.de



Lernen an Biografien

Eine interdisziplinäre Spiegelung

Abstract

Was verstehen verschiedene Fachdidaktiken unter einem biografischen Lernen? In der Religionsdidaktik leisten sie vor allem einen wesentlichen Beitrag zur Entfaltung eines eigenen Lebenskonzepts. Die Lernenden setzen sich mit Herausforderungen, Wertoptionen, Hoffnungen und Idealen fremder Biografien auseinander, die auch für sie selber bedeutsam sein können. Spannend ist dann der Blick in andere Fachdidaktiken hinein: Welche Bedeutung haben Biografien in der Deutsch-, Geschichts-, Kunst- und Mathematikdidaktik? Wo ergeben sich Gemeinsamkeiten, wo zeigen sich je eigene Ansätze? Und was kann die Religionsdidaktik von anderen Fächern lernen?

Schlagworte

Biografien – Vorbilder – Identität – Konstruktivität – Narrationen –
Interdisziplinarität

Using biographies in the classroom

Interdisciplinary perspectives

Abstract

How do different disciplines use biographies in the classroom? In the discipline of religious education, biographies mainly contribute to the development of one's own concept of life. Students engage with challenges, values, hopes, and ideals in others' biographies, which can also be relevant for themselves. But how do other disciplines employ biographies: What role do biographies play in the fields of German, history, art, and mathematics education? What are similarities, what are field-specific approaches? And what can the discipline of religious education learn from other disciplines?

Keywords

biographies – role models – identity – constructiveness – narrations –
interdisciplinarity

1. Von der Krise zur Renaissance des Vorbilds in der Pädagogik

„Wenn Sie mich fragen: Vorbilder sind doch nur eine Art pädagogischer Lebertran, den jeder mit Widerwillen schluckt, zumindest mit geschlossenen Augen. Die erdrücken doch den jungen Menschen, machen ihn unsicher und reizbar, und fordern ihn auf ungeziemende Weise heraus. Vorbilder im herkömmlichen Sinn, das sind doch prunkvolle Nutzlosigkeiten, Fanfarenstöße einer verfehlten Erziehung, bei denen man sich die Ohren zuhält. Alles, was sich von den Thermopylen bis nach Lambarene überlebensgroß empfiehlt, ist doch nur ein strahlendes Ärgernis, das nichts mit dem Alltag zu tun hat. Peinliche Überbautypen, um es mal so auszudrücken [...]“ – „Im Namen von ahnungslosen Schülern möchte er protestieren gegen die Art, wie hier, typisch systemkonform, versucht werde, jungen Leuten einen Minderwertigkeitskomplex beizubringen, indem man sie zwingt, vor erdrückenden Denkmälern zu leben.“¹

Die Diskussion der drei Lehrkräfte Heller, Punt und Süßfeldt in Siegfried Lenz' *Das Vorbild* über geeignete und ungeeignete Vorbilder für ein Deutschbuch und insbesondere die zitierte deutliche Positionierung gegen die „peinlichen Überbautypen“ von Janpeter Heller können als markante Ankerbeispiele für das Auswandern der Vorbilder aus der Pädagogik seit den 1970er-Jahren bezeichnet werden.² Wenn man seit der Jahrtausendwende wieder von einer Renaissance des Vorbilds spricht, dann hängt das auch mit einem mehrfach gewandelten Verständnis vom Vorbild und vor allem mit einem veränderten Umgang damit in der Didaktik zusammen. Der Frage, welche Bedeutung heute Biografien in pädagogischen Kontexten zukommt, soll im Folgenden auf interdisziplinäre Weise nachgegangen werden: Nach der Skizzierung des religionsdidaktischen Modells entfalten die VertreterInnen anderer Didaktiken aus der Perspektive der eigenen Fachdisziplin, welcher Stellenwert in ihrem Fach einem Lernen an Personen zukommt; dies erfolgt mit Bezug auf das religionsdidaktische Modell, das gleichsam als Spiegelungsfolie dienen soll. Abschließend wird die Blickrichtung gewendet: Nun blicken die ReligionsdidaktikerInnen in die dargebotenen Spiegel der anderen Didaktiken und formulieren Erkenntnisse, die sich aus den entfalteten Perspektiven der anderen Fächer ergeben.³

1 LENZ, Siegfried: *Das Vorbild*, Hamburg: Hoffmann und Campe 1973, 45; 103.

2 Vgl. dazu ausführlicher MENDL, Hans: *Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien*, Stuttgart: Kohlhammer 2015.

3 Das diesem Aufsatz zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1924 gefördert. Die Verantwortung für die Inhalte dieser Veröffentlichung liegt bei den AutorInnen der jeweiligen Fachbereiche..

2. Biografien im Religionsunterricht

Keine Frage: Auf vielfältige Weise sind im Religionsunterricht Lebensbilder präsent: Beginnend bei biblischen Personen (Abraham und Sara, Mose, Maria, Jesus, Petrus ...) werden sie in zeitlicher Hinsicht mit Personen und Heiligen der Kirchengeschichte (Bonifatius, Franz von Assisi, Martin Luther, Katharina von Siena ...) fortgeführt und reichen bis hin zu aktuellen Personen, die die Lebensrelevanz bestimmter Lerngegenstände (z. B. Beispiele sozialen Handelns) verdeutlichen sollen. Entscheidend für ein aktuelles Verständnis eines Lernens an fremden Biografien ist der hermeneutische und lernpsychologische Fokus, mit dem religionsdidaktisch auf biografische Skizzen zugegriffen wird.

2.1 Lernen an fremden Biografien als Beitrag zum biografischen Lernen

Das Leitprinzip des Religionsunterrichts ist die Korrelation von Glauben und Leben. Das lernende Subjekt hat die Aufgabe, in Auseinandersetzung mit Bildungsgegenständen dem eigenen Leben und Glauben immer wieder eine eigene Bestimmung zu geben. So verstanden zielt biografisches Lernen auf die Entfaltung des eigenen Lebenskonzepts. Eine Auseinandersetzung mit fremden Biografien leistet dazu einen Beitrag, weil an dem Leben „der anderen“ Herausforderungen, Wertoptionen, Hoffnungen und Ideale deutlich werden, die auch für die SchülerInnen bedeutsam sein können. Biografien repräsentieren nicht nur einen theologischen Sachverhalt (z.B. kirchenpolitische, frömmigkeitsgeschichtliche oder bibelkundliche Fragen), sie spielen den SchülerInnen vielmehr Lebensoptionen zu. Es geht also nicht um die distanzierte Betrachtung fremder Personen oder um deren unreflektierte Bewunderung und Nachahmung (z.B. von großen Helden oder Heiligen), was einem verhaltenstheoretischen Ansatz im Sinne einer Wertübertragung entsprechen würde. Vorbilder werden nicht normativ eingespielt, sondern diskursiv: Nach einem modelltheoretischen und diskursethischen Ansatz werden die SchülerInnen in einem Prozess einer „schöpferischen Mitwirkung“⁴ mit den biografischen Skizzen der fremden Biografien konfrontiert, um so Grundeinsichten eines gelingenden Lebens zu ermitteln.

2.2 Ziele aus religionsdidaktischer Sicht

Durch die (unterrichtliche) Auseinandersetzung mit den Lebensentscheidungen, die in fremden Biografien aufscheinen sowie durch das Einklinken in deren Erfahrungen kann eine Vergewisserung auf die Fragen *Wer bin ich?* oder *Wer möchte ich sein?* sowie ein Ausloten von persönlich Lebenswichtigem und Sinnstiften-

4

STACHEL, Günter / MIETH, Dietmar: Ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung, Zürich: Benziger 1978, 157.

dem erfolgen. Damit wird ein unverzichtbarer *Beitrag zur Identitätsfindung von Kindern und Jugendlichen* geleistet.

Eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit Deutungsangeboten aus dem Leben der Fremdbiografie sowie mit eigenen und fremden Positionsbestimmungen von MitschülerInnen befähigt zur *Perspektivenübernahme und empathischen Identifikation*. Dies fördert die Entwicklung einer differenzierten und reflexiven Sicht auf verschiedene Wertoptionen und soll die Fähigkeit zur Metabetrachtung⁵ schulen, da verschiedene Optionen – wie von einer höheren Warte aus betrachtet – wertschätzend wahrgenommen und kritisch analysiert werden sollen.

Ein häufiger Einsatz von diskursethischen Verfahren zur Diskussion moralischer Dilemmata, die immer narrativ und personal gebunden sind, zielt auf die *(Weiter-)Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit*: Deshalb sollen nicht nur im Religionsunterricht, sondern auch in anderen Fächern und an Schulen überhaupt sowohl fiktive als auch lebensnahe Lernumgebungen geschaffen werden, in denen immer wieder Fragen der Moral, des Umgangs und der Zivilcourage diskutiert werden.

Inmitten der Angebotspalette möglicher ethischer Begründungs- und Verhaltensmuster auf dem Markt postmoderner Möglichkeiten wird es die Aufgabe des Religionsunterrichts sein, immer wieder Biografien einzuspielen, deren Lebensentscheidungen von einem jüdisch-christlichen Ethos mit entsprechenden Werten und Normen gespeist sind. Eine Auseinandersetzung mit solchen biografischen Skizzen dient somit der *diskursiven Ausbildung moralischer Überzeugungen*.

2.3 Methodische Umsetzung im Religionsunterricht

Wenn die permanente Pendelbewegung zwischen den fremden Biografien und der eigenen grundlegend für ein biografisches Lernen ist, bieten sich didaktisch vor allem solche Lernwege an, die dialogisch und diskursethisch angelegt sind.⁶

Mit der basalen *Grundform einer gut aufbereiteten Dilemmaerzählung* kann man die Lernenden anregen, sich in die Entscheidungssituationen der Person hineinzugeben und sich werterhellend mit den herausfordernden Motiven und Werten der Person und ihres Umfelds zu beschäftigen.⁷ Davon ausgehend lässt sich das

5 Vgl. SELMAN, Robert L.: The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses, New York: Academic Press 1980; MENDL, Hans: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München: Kösel⁷2019, 41–42.

6 Vgl. MENDL 2015 [Anm. 2], 245–247.

7 Vgl. MENDL 2019 [Anm. 5], 127–129; MENDL, Hans: Taschenlexikon Religionsdidaktik, München: Kösel 2019, 45–46.

Arsenal weiterer *kreativer, dialogischer, perspektivischer und diskursethischer Methoden* einbeziehen: die Erstellung von Wertepyramiden, Kommunikations- und Einschätzungsübungen, Gruppendiskurse oder kreative Schreibmethoden (Nachruf, Gedenktafel, Tagebucheintrag, E-Mail). Bei der Beschäftigung mit noch lebenden Personen bieten sich *Formen des Begegnungslernens* (eine Exkursion direkt an die Handlungsorte der Personen, eine Einladung in die Schule) und des Interviews an (auch medial vermittelt, beispielsweise über eine Videokonferenz mit einem Local hero). Als besonders bedeutsam erscheint die individuelle *Spurensuche vor Ort*, die beispielsweise in ein Ausstellungs- oder Kalenderprojekt münden und sich über verschiedene Personengruppen erstrecken kann.

2.4 Didaktische Horizonte im Fach Religion

Von besonderem Wert für die Entwicklung einer fragmentarischen und fluiden Identität ist es aus didaktischer Sicht, wenn die Fremdbiografien nicht geglättet und überhöht als „peinliche Überbautypen“⁸ dargestellt, sondern als Menschen mit eigenen Wertvorstellungen, Lebensherausforderungen und -entscheidungen in ihrer Ambivalenz von faszinierend über befremdlich bis hin zu „gebrochene[n] Biografien“⁹ präsentiert werden. Gerade „in den Brüchen, Fragmenten und sich durchhaltenden Fragen der erzählten Lebensgeschichte sollen die über sich hinausweisenden Erfahrungen christlicher Existenz entziffert werden, auf die sich die theologische Reflexion bezieht“¹⁰. Selbst biblische Personen, Heilige und Helden der Geschichte sind weit spannender als sie in den legendarischen Darstellungen und manch einseitig gefärbten didaktischen Entwürfen aufbereitet werden, wenn man deren Biografien genauer betrachtet. Von diesem didaktischen Fokus aus ist ein kritisches Lernen an fremden Biografien in den verschiedenen, biblischen, kirchengeschichtlichen, ethischen oder interreligiösen Lernbereichen des Religionsunterrichts bedeutsam und löst die dichotomische Frage auf, ob die großen Heiligen oder die Helden des Alltags die geeigneteren Modelle darstellen: Jede Person kann ein würdiger Gegenstand der Anschauung sein!

Daher eröffnet sich ein breites Personentableau: Dieses reicht von den großen Heiligen und Helden der Geschichte und biblischen Personen, anhand derer Formen gelebter Religion sowie Fragen der jeweiligen Glaubenslehre erschlossen werden können, über gebrochene Biografien aus Geschichte und Gegenwart

8 Vgl. LENZ 1973 [Anm. 1].

9 Vgl. MENDEL, Hans: Lernen an gebrochenen Biografien. :in Religion. Unterrichtsmaterialien Sek. I 3 (2014). – Der Begriff *gebrochene Biografie* sollte als perspektivische Provokation verstanden werden: formuliert aus der Sicht eines vermeintlichen Perfektibilitäts-Ideals von gelingendem Leben, welches selbstverständlich kritisch zu hinterfragen ist.

10 BIEHL, Peter: Der biographische Ansatz in der Religionspädagogik, in: GRÖZINGER, Albrecht / LUTHER, Henning (Hg.): Religion und Biographie. Perspektiven zur gelebten Religion, München: Kaiser 1987, 272–296, 275.

sowie literarische Figuren und mediale Stars und Idole bis hin zu den Local heroes¹¹ aus dem Nahbereich – FreundInnen, Lehrende, Eltern und Großeltern und sonstige vorbildhafte Personen des Alltags. Bedeutend ist dabei der Einbezug kindlicher und jugendlicher Prioritäten im Umgang mit fremden Biografien: Auch wenn Kinder und Jugendliche neueren Studien zufolge vor allem an lebensbedeutsamen Personen aus dem Nahbereich lernen, muss ebenso die Relevanz medial verfügbarer personaler Angebote in digitalen Welten (InfluencerInnen, YouTuberInnen) in Betracht gezogen und untersucht werden.¹²

Der im Rahmen dieses didaktischen Konzepts intendierte kritische Umgang mit fremden Biografien eröffnet den Einbezug von Personen, die nicht einem christlichen Ethos entsprechen: Auch an Anti-Helden, fragwürdigen Gestalten, manipulativ sich inszenierenden, anti-demokratischen sowie anti-christlichen Personen können sich SchülerInnen kritisch abarbeiten. Sie sollen dazu befähigt werden, die bunt schillernden Personen auf dem Marktplatz medialer Welten kriteriengeleitet zu hinterfragen und gegebenenfalls auch zu dekonstruieren.

Wenn fremde Biografien in ihrer Lebensambivalenz und Prozesshaftigkeit, in Gebrochenheit und Größe, im Suchen und Sich-Einsetzen, im Abwägen und in der Entschiedenheit vorgestellt werden, dann können sie in einer Zeit, in der die Entfaltung eigenen Lebens als risikobehaftet und fluide erscheint, taugliche Orientierungspunkte für SchülerInnen sein, die sich mit eigenen Stärken und Schwächen darin fragmentarisch wiederfinden, eigene Vorstellungen eines guten und gelingenden Lebens entwickeln und ermutigende Anregungen für die eigene Zukunft erhalten.

3. Spiegelung I: Biografien in anderen Fachdidaktiken

3.1 Biografien im Deutschunterricht

Für den Deutschunterricht kann das Lernen an Biografien zweisträngig untersucht werden: Zum einen lassen sich Ansätze differenzieren, welche eine „reflexive Biografiearbeit“¹³ anhand der individuellen Lebensgeschichte der Lernenden forcieren. Der zweite Strang fokussiert die „Analyse von Fremdbiografien“¹⁴ und soll im Folgenden zentral sein. Definitorisch wird dabei auf „literarische

11 Vgl. Projekt *Local heroes*, in: <https://www.uni-passau.de/local-heroes/> [abgerufen am 05.05.2020].

12 Vgl. Projekt *Ibidigital* (Identitätsbildung in digitalen Welten), in: <https://www.skill.uni-passau.de/wer-ist-skill/projektstruktur/> [abgerufen am 22.12.2020].

13 DAHMEN, Marina: Biografisches Lernen, in: *Deutschunterricht*/6 (2013) 7–11, 7.

14 EBD.

Biografie[n]¹⁵ für Kinder und Jugendliche Bezug genommen, was fachwissenschaftliche Biografien ausschließt. Gemeint sind mit Erstgenannten „Lebensbeschreibungen als Textform“¹⁶, die sich retrospektiv auf reale Personen beziehen und einer „narrativen Themenentfaltung“¹⁷ folgen.¹⁸

3.1.1 Lernen an fremden Biografien als kritisch-konstruktive Reflexionsarbeit

Die Bedeutung der Thematik für den Deutschunterricht ist divers. Einerseits pointiert Bothe: „Im Deutschunterricht wird dieses Genre eher stiefmütterlich behandelt.“¹⁹ Gleichzeitig verweisen die Bildungsstandards auf die Bedeutsamkeit selbst- und fremdreflexiven Arbeitens für die Persönlichkeitsentwicklung²⁰ der SchülerInnen. U.a. wird spezifisch verlangt, dass Lernende „die in literarischen Werken enthaltenen Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen kritisch zu eigenen Wertvorstellungen, Welt- und Selbstkonzepten in Beziehung setzen [können]“²¹. Gerade diese kritisch-reflexive Bezugsetzung ist für das Lernen an Biografien zentral.

3.1.2 Ziele aus deutschdidaktischer Sicht

Reflexionen über fremde Lebensentwürfe und Haltungen, den Umgang mit Krisen, Widersprüchen und Erfolgen dienen einer nachhaltigen *Identitätsbildung*. Die narrative Darstellung fördert eine empathische Auseinandersetzung mit der Person, so dass diese als sinnstiftendes Angebot fungieren kann – als Modell oder durch bewusste Ablehnung.²² Weiterhin kann der Einsatz von Fremdbiografien der differenzierten *Leseförderung* dienen, da dieses „Zusammenspiel zwischen dem Erzählen/Berichten und Darstellen durch Skizze, Bild oder lexikonartige Erläuterung“²³ einem wachsenden Bedürfnis nach sachorientierter Literatur

-
- 15 KÜHN, Dieter: Werkreflexion, Stichwort: literarische Biografie, in: KLEIN, Christian (Hg.): Grundlagen der Biographik. Theorie und Praxis des biographischen Schreibens, Stuttgart: Metzler 2002, 179–202, 179.
- 16 HOMBERGER, Dietrich: Art. Biografie, in: DERS. (Hg.): Lexikon Deutschunterricht. Fachwissen für Studium und Schule, Baltmannsweiler: Schneider 2009, 41.
- 17 BAURMANN, Jürgen: Biografien. Lebensbilder für Kinder und Jugendliche, in: Praxis Deutsch 37/219 (2010), 4–11, 5.
- 18 Im Folgenden werden abgrenzend die Potenziale von Autobiografien oder digitalen Formen biografischer Darstellung (z.B. in Blogs oder Bild- und Videoplattformen) nur angeschnitten.
- 19 BOTHE, Viktoria: Über das Leben lernen, in: Deutschunterricht/6 (2013), 46–47, 46. Vgl. auch BAURMANN 2010 [Anm. 17], 4.
- 20 Vgl. z.B. BESCHLUSS DER KULTUSMINISTERKONFERENZ VOM 04.12.2003: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss, in: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf [abgerufen am 12.08.2020].
- 21 BESCHLUSS DER KULTUSMINISTERKONFERENZ VOM 18.10.2012: Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, in: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf [abgerufen am 12.08.2020], 19.
- 22 BAURMANN 2010 [Anm. 17], 6; GRAF, Werner: Lesegenese in der Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation, Baltmannsweiler: Schneider 2007; MÜLLER-MICHELS, Harro: Aus dem Leben. Vom Wert der Autobiografie, in: Deutschunterricht/6 (2013) 42–45, 43.
- 23 BAURMANN 2010 [Anm. 17], Hervorhebung M.D., 6.

ab ca. dem 12. Lebensjahr entgegenkommt. Graf spricht hier sogar von einem „dramatischen Umbruch“²⁴: weg von der Vorliebe für ästhetische Fiktion – die nur von einer Minderheit weiter verfolgt wird – hin zu pragmatischen Texten.²⁵ (Leistungs- bzw. Interessen-)differenzierte Leseangebote, von Ausschnitten bis zur Ganzlektüre, kombiniert mit aktivierenden didaktischen Anschlussbehandlungen (s.u.) fördern u.a. Lesefreude, Textverstehen und Urteilsfähigkeit. Gerade die Förderung der beiden letzten Aspekte sind ein hier relevantes dezidiert deutschdidaktisches Anliegen, welches sich im langjährigen Erwerbsprozess einer literarischen Kompetenz widerspiegelt. Mit der Förderung dieser legt der Deutschunterricht eine wichtige Grundlage für die kritisch-reflexive Arbeit an biografischen medialen Produkten mit narrativer Struktur auch in den anderen Fächern. Die Ausbildung höherer Verstehensprozesse, wie das Ableiten von Sinn, die Identifikation von textsortenspezifischen Strukturmerkmalen oder von Präsentationsstrategien und eine vergleichende, metareflexive „Textkritik“²⁶, die auch außertextuelles Wissen mit einbezieht,²⁷ sind für die Arbeit mit Fremdbiografien unerlässlich.

3.1.3 Methodische Umsetzung im Deutschunterricht

Die Hybridität des Genres, welches sich durch digitale Angebote zur dargestellten Person oftmals gar zu einem Medienverbund²⁸ erweitern lässt, ermöglicht vielfältige methodische Zugänge. Exemplarisch sei hier auf reflexive Elemente verwiesen, wie das sog. „Gedankenhöhlenprotokoll“²⁹ oder das *Literarische Gespräch* nach dem Heidelberger Modell³⁰. Spannend erscheint auch eine *Gattungsreflexion* sowie eine Auseinandersetzung mit Text-Bild-Beziehungen (z.B. bei Graphic Novel-Elementen). Insbesondere aber eignen sich Fremdbiografien für einen *fächerübergreifenden* und/oder *projektbasierten Unterricht*. Vielfältige *handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben* – z.B. das Erstellen eines (virtu-

24 GRAF, Werner: Zur Genese der Sachtextlektüre in der Jugendphase, in: Neue Sammlung 42/4 (2002), 513–524, 522–524.

25 EBD.

26 GRZESIK, Jürgen: Texte verstehen lernen: Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen, Münster u.a.: Waxmann 2005.

27 Vgl. WINKLER, Iris: Lernaufgaben für den Literaturunterricht, in: KIPER, Hanna u.a. (Hg.), Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht (Schulpädagogik), Stuttgart: Kohlhammer 2010, 103–113.

28 Vgl. KRUSE, Iris: Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbünde im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe, in: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 1/1 (2014), 1–30.

29 EBD., 18. Beim „Gedankenhöhlenprotokoll“ erhalten die Lernenden die Möglichkeit, direkt im Anschluss an eine Lektürephase, Eindrücke, Impulse und Reflexionen ungestört auf einem Aufnahmegerät zu fixieren. Die für die intermediale Lektüre von Kruse entwickelte Methode ist für ein Lernen an Biografien adaptierbar und ist ein wertvoller Baustein zur (selbstbestimmten) Selbst- und Fremdrelexion.

30 WIPRÄCHTIGER-GEPPERT, Maja / STEINBRENNER, Marcus: Gemeinsam über Geschichten nachdenken und sprechen. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs, in: DEHN, Mechthild / MERKLINGER, Daniela: Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen, Frankfurt am Main: Grundschulverband 2015, 136–145.

ellen) Museumsraums, Interviews mit ZeitzeugInnen oder autobiografische Schreibaufträge – ebenso wie *kognitiv aktivierende, analytische Aufgaben* sind flexibel zu nutzen.³¹ Dies könnten z.B. Aushandlungen zwischen subjektiven Wertungen, textinhärenten Wertungsmodellen und deren Verbindlichkeit und Konstruktionscharakter sein.

3.1.4 Didaktische Horizonte im Fach Deutsch

Lernen an Biografien bietet eine Fülle an Möglichkeiten, anspruchsvolle Erkenntnisse mit persönlicher Relevanz für die Lernenden zu gestalten. Perspektivisch kann sich eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Biografien noch mehr an einer *Information and Media Literacy* orientieren, die Aspekte der *Historizität*,³² *Kulturalität*³³ und *Konstruktivität*³⁴ der dargestellten Informationen auch in ihrer Medienvielfalt berücksichtigt. Literarische Biografien, egal in welcher Medialität, sind immer ein gemachtes Konstrukt, dessen Produktionsbedingungen, Darstellungsstrategien und Weltmodelle es verlangen, dass Lernende, über das basale globale Textverständnis hinaus, auf einer Metaebene, unter Einbezug von (Welt-) Wissen, darüber kritisch-konstruktiv reflektieren können. Dies muss auch in der (Deutsch-)LehrerInnenbildung deutlicher herausgearbeitet werden.

3.1.5 Blick auf die Religionsdidaktik: Biografiearbeit als Folie für fachliches und überfachliches Lernen

Gemeinsam ist den beiden Didaktiken bei der Arbeit mit Fremdbiografien die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung sowie das Bestreben, ethische Impulse zu ermöglichen und kritisch-konstruktive Reflexionen zu (auto-)biografischen Entwürfen anzuregen. Auch methodisch zeigen sich Ähnlichkeiten, wenn z.B. mit Dilemmasituationen gearbeitet wird.

Stärker forciert werden im Deutschunterricht Aspekte der Lese- und Schreibförderung, sowie der Herausbildung von Facetten literarischer Kompetenz. Letztere scheint v.a. bezüglich der dezidierten Auseinandersetzung mit Prozessen der Sinnzuschreibung und Urteilsbildung für die vorliegende Thematik grundlegend und wichtig. Der von Spinner formulierte Aspekt literarischen Lernens, wobei es

31 Vgl. MENDL, Hans: Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth: Auer 2005; vgl. Praxis Deutsch 37/219 (2010).

32 Vgl. POLLAK, Guido u.a.: Interdisziplinäre Grundlagen der Information and Media Literacy (IML). Theoretische Begründung und (hochschul-) didaktische Realisierung – Ein Positionspapier, in: KNAUER, Jessica / ZIMMERMANN, Amelie (Hg.): Information and Media Literacy. Die Medialität der Welterschließung in Theorie und Lehrpraxis an der Universität Passau, in: PARADIGMA. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik 9 (2019), 14–129, 39.

33 Vgl. EBD.

34 Vgl. EBD., 40–41.

u.a. zentral sei, „[s]ubjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel zu bringen“³⁵, kann für die Arbeit mit biografischen Konstrukten mit narrativer Struktur im Besonderen und wohl auch fächerübergreifend gelten. Die Analyse und Diskussion der unterschiedlichen Textsorten in diesem „hybride[n] Genre“³⁶ sowie der Umgang mit überliefertem Faktenwissen im Kontrast zu z.T. fiktional gefüllten Leerstellen scheint ein primär deutschdidaktischer Gesprächsanlass zu sein, der aber vielfältige Anknüpfungspunkte mit Blick auf eine *Information and Media Literacy* bietet.³⁷

3.2 Biografien im Geschichtsunterricht

Mit kaum einem Unterrichtsfach werden Biografien wohl stärker assoziiert als mit dem Geschichtsunterricht; werden hier doch – so zumindest die Vorstellung – nicht selten Biografien von ‚großen Männern‘ behandelt. Auch an außerschulischen Lernorten sind SchülerInnen oft mit Geschichte in personalisierter Form, beispielsweise Denkmälern, und somit implizit oder explizit mit Biografien konfrontiert. Aber auch Biografien, die nicht von Kaisern, Generälen oder Kanzlern handeln, haben Einzug in den Geschichtsunterricht gefunden; prominentestes Beispiel mag hier im deutschsprachigen Raum das Tagebuch der Anne Frank sein. Dieser Wandel ist dem Paradigmenwechsel von Geschichtsdarstellung im späten 20. Jahrhundert geschuldet, von der *Personalisierung*, also dem Fokus auf große Persönlichkeiten als die Macher von Geschichte, hin zur *Personifizierung*, also der Annahme, dass Persönlichkeiten einen historisch-gesellschaftlichen Kontext repräsentierten.³⁸

3.2.1 Lernen an fremden Biografien als Zugang zu multiperspektivischem Lernen

Im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts dominierten Biografien von großen Persönlichkeiten die Geschichtsbücher. Die Rolle und der Einfluss von unteren gesellschaftlichen Schichten oder Frauen auf das Geschichtsgeschehen – oder das Erleben von Geschichte aus ihrer Perspektive – waren dagegen nicht von bedeutender Relevanz für die Geschichtsdarstellung. Im Laufe des 20. Jahrhunderts gab es allerdings einen Wandel, der zu Geschichtslehrbüchern führte, die einen stärkeren sozialgeschichtlichen Fokus verfolgten. Hier wurden *große* Persönlichkeiten *weniger großen* Persönlichkeiten entgegengestellt und kontextuali-

35 SPINNER, Kaspar H.: Literarisches Lernen, in: Praxis Deutsch 33/200 (2006), 6–16.

36 BAURMANN 2010 [Anm. 17], 6.

37 Vgl. dazu die abschließende Diskussion in diesem Beitrag.

38 Vgl. SCHNEIDER, Gerhard: Personalisierung / Personifizierung, in: BARRICELLI, Michele / LÜCKE, Martin (Hg.), Schwalbach: Wochenschau 2012, 302–304.

siert. Dieser Paradigmenwechsel in der Geschichtsschreibung bedeutete also nicht, dass Personen aus der Geschichtsdarstellung entfernt wurden – immerhin wird Geschichte von und durch Menschen überhaupt erst gemacht. Vielmehr repräsentierten historische Einzelpersonen nun eine konkrete gesellschaftliche Gruppierung und den historischen Kontext, in dem sie lebten.³⁹

3.2.2 Ziele aus geschichtsdidaktischer Sicht

Das Leitprinzip des Geschichtsunterrichts ist die Korrelation von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Geschichte hat also das Ziel, sich nicht lediglich mit der Vergangenheit zu beschäftigen. Vielmehr eröffnet Geschichtsunterricht die Möglichkeit, die Perspektiven der Vergangenheit zu reflektieren und diese als Orientierung für die Gegenwart und Zukunft zu verwenden.⁴⁰ Durch die Auseinandersetzung mit fremden Biografien im Geschichtsunterricht, erfahren SchülerInnen, dass gesellschaftliche Umstände in der Vergangenheit anders ausgeprägt waren. Diese Erfahrung kann ihnen Historizität, also die Wandelbarkeit von Umständen verdeutlichen, was ihnen wiederum erlaubt, Alternativen für aktuelle und zukünftige gesellschaftliche Strukturen zu imaginieren. So lernen SchülerInnen, sich nicht nur in der Gesellschaft zu orientieren, sondern darüber hinaus soziale Ungerechtigkeiten zu erkennen und als grundsätzlich wandelbar wahrzunehmen. Die Beschäftigung mit Biografien im Geschichtsunterricht ermöglicht weiterhin einen multiperspektivisch angelegten Unterricht. Durch Biografien können SchülerInnen unterschiedliche Perspektiven einnehmen und so die Komplexität von Gesellschaft nachvollziehen. Obwohl der Fokus auf einer einzelnen Person liegen mag, verkörpert diese Einzelperson, vorausgesetzt sie wird innerhalb ihres sozialen, wirtschaftlichen und historischen Kontextes dargestellt, stellvertretend unzählige Menschen, die sich in ähnlichen Lebensumständen befinden. Lücke und Zündorf heben hierbei hervor, dass die unterschiedlichen Perspektiven verschiedene soziale Bereiche und Machtpositionen repräsentieren müssen, um einen multiperspektivischen Geschichtsunterricht zu ermöglichen. Sind diese Voraussetzungen gegeben, kann die Auseinandersetzung mit Biografien im Geschichtsunterricht zur Entwicklung von Empathie, Fremdverstehen und Urteilsvermögen beitragen.⁴¹

39 EBD., 302–307; HOWELL, Martha / PREVENIER, Walter: *From Reliable Sources. An Introduction to Historical Methods*, Ithaca: Cornell University Press 2001, 142.

40 Vgl. LÜCKE, Martin / ZÜNDORF, Irmgard: *Einführung in die Public History*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018, 37–46.

41 EBD., 40–43.

3.2.3 Methodische Umsetzung im Geschichtsunterricht

Perspektiven sind keine isolierten Abstraktionen aus der Vergangenheit, sondern entstehen innerhalb eines konkreten Kontexts. Aufgrund der Arbeit mit Biografien können SchülerInnen ein Bewusstsein dafür entwickeln, inwieweit das Umfeld, der Kontext und schließlich auch Emotionen, die Entscheidungen und Aktivitäten von historischen Figuren beeinflusst haben.⁴²

Hier können sich SchülerInnen im Geschichtsunterricht beispielsweise mit jeweils unterschiedlichen Biografien eines Ereignisses beschäftigen. Anschließend können sie diese konkrete historische Figur in einer imaginären Debatte repräsentieren. Durch die intensive Arbeit mit dieser Person nehmen sie also die Position und Perspektive dieser ein und lernen weitere Perspektiven durch ihre MitschülerInnen innerhalb der Debatte kennen. SchülerInnen können so besser nachvollziehen, warum historische Figuren auf eine bestimmte Weise reagiert und entschieden haben und welche gesellschaftlichen Begebenheiten die Perspektive von gesellschaftlichen Gruppen beeinflusst haben. Weiterhin ermöglicht diese Arbeit ein tiefergehendes Verständnis für die gesamtgesellschaftlichen Veränderungen. Somit erlernen Kinder und Jugendliche eine weitere wichtige Fähigkeit des historischen Lernens: das Vernetzen von Informationen hin zu Wissen.⁴³

3.2.4 Didaktische Horizonte im Fach Geschichte

In seinem 1980 erschienenen Geschichtsbuch *A People's History of the United States* schreibt Howard Zinn: "Then why not, I came to think, tell the story of wars not through the eyes of the generals and diplomats but from the viewpoints of the GIs, of the parents who received the blackbordered telegrams, even of 'the enemy'."⁴⁴ Besonders wertvoll erscheint also die Einbindung von Biografien und Perspektiven von Menschen, die in der Geschichtsschreibung bisher vergessen oder gar ignoriert wurden, um historische Aspekte tiefergehend beurteilen zu können. Die Aufnahme von Schwarzen Menschen in die Geschichtsschreibung wäre beispielsweise sinnvoll, um diese multiperspektivische Herangehensweise zu unterstützen. Die Biografie von Hans J. Massaquoi würde SchülerInnen eine vermutlich bisher unbekannte Perspektive auf den zweiten Weltkrieg ermöglichen. 1926 in Hamburg geboren, überlebte Massaquoi den Nationalsozialismus, obwohl er Schwarz war. An diesem Beispiel erfahren SchülerInnen nicht nur, wie

42 Vgl. DOWNEY, Matthew / LANG, Kelly: *Teaching for Historical Literacy. Building Knowledge in the History Classroom*, New York: Routledge 2016, 133–136.

43 EBD.

44 ZINN, Howard: *A People's History of the United States*, New York: HarperCollins⁵2003, 685.

Kinder, sondern auch Schwarze Deutsche den Krieg erfahren haben.⁴⁵ Im Sinne geschichtsdidaktischer Kernbegriffe wie der Multiperspektivität, Alteritätserfahrung oder der historischen Imagination, sind alternative Herrschaftsstrukturen und gesellschaftliche Differenzierungen und Ordnungen vorstellbarer, wenn ein Angebot an alternativen Biografien, Denkweisen und Perspektiven besteht.

3.2.5 Blick auf die Religionsdidaktik

Festzustellen ist, dass es im Geschichtsunterricht kein ‚Auswandern der Vorbilder aus der Pädagogik seit den 1970er-Jahren‘ gab, wie es in der Religionsdidaktik zu beobachten war, dass aber sehr wohl ein Wandel in der Verwendung von Biografien stattgefunden hat. Ein Paradigmenwechsel hin zur Alltagsgeschichte ermöglichte eine Distanzierung der Personenfixierung hin zu der Verwendung von Biografien als Personifizierung von gesamtgesellschaftlichen Strukturen.

3.3 Biografien im Kunstunterricht

3.3.1 Lernen an fremden Biografien als Möglichkeit zur Distanzierung über Fiktion

Mit der ‚Ästhetischen Forschung‘ liefert Helga Kämpf-Jansen 2001 ein biografieorientiertes Konzept ästhetischer Bildung, in dem die Methoden der Bezugsfelder Alltag, Kunst und Wissenschaft verschränkt für die ästhetische Arbeit an eigenen Fragen genutzt werden,⁴⁶ was „nur mit Anschluss an die Biografie des jeweils ästhetisch tätigen Menschen gelingen kann.“⁴⁷ Blohm beschreibt „jede Form ästhetischer Erfahrungsarbeit [als] biografisch verankert“⁴⁸ und schließt die These an, es gebe „keine erstzunehmende ästhetische Praxis ohne biografische Anteile“⁴⁹. In dieser subjektorientierten Auffassung von Kunstpädagogik soll das Lernen also stets mit der Biografie der Lernenden verbunden sein, wobei diese selbst schließlich auch Thema wird.

Gestaltungspraktische Tätigkeit in ästhetischen und künstlerischen Projekten wird gerne als Möglichkeit zum Probehandeln ohne Konsequenzen begriffen, was im Falle der eigenen Biografie allerdings nicht möglich ist, da sie den ‚Ernst-

-
- 45 MASSAQUOI, Hans: „Neger, Neger, Schornsteinfeger.“ Meine Kindheit in Deutschland, München: Droemer Knauer 1999; Hans Massaquoi Biografie stellt natürlich nur ein Beispiel dar. Für ein tiefergehendes Verständnis der Erfahrungen von Schwarzen Deutschen während des Nationalsozialismus, wäre unter anderem folgendes Buch empfehlenswert: CAMPT, Tina: Black Germans and the Politics of Race, Gender, and Memory in the Third Reich, Ann Arbor: University of Michigan Press 2004.
- 46 Vgl. KÄMPF-JANSEN, Helga: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung, Köln: Tectum ³2012, 20–21.
- 47 PEEZ, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik, Stuttgart: Kohlhammer ⁵2018, 81.
- 48 BLOHM, Manfred: Vorwort, in: DERS. (Hg.): Berührungen & Verflechtungen. Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen, Köln: salon verlag 2002, 11–13, 11.
- 49 EBD.

fall' darstellt.⁵⁰ Die Möglichkeit zur Distanzierung soll also dadurch erreicht werden, dass fremde und auch fiktive Biografien bearbeitet werden.⁵¹ Der Prozess der *Grafie*⁵² stellt sich dabei als Produktion einer Fiktion dar, die es für Lernende möglich machen soll, zwischen der Arbeit an der fremden Biografie und der Beschäftigung mit der eigenen zu pendeln. Das Fremde hält damit sowohl die Möglichkeit einer Distanzierung bereit als auch die einer Annäherung an das Eigene im Verborgenen der ästhetischen Arbeit.

Vielfach wird auf die Konstruiertheit von Biografien hingewiesen, die zum einen durch gesellschaftlich-historische Strukturen bedingt und zum anderen auf das Erinnerbare angewiesen sind, das wiederum auch vom Verdrängen und Vergessen geprägt ist.⁵³ Kämpf-Jansen beschreibt Biografie als Transformation von Spuren in eine (nicht-lineare) ästhetische Form, die aber im Falle der Kunst nicht dazu verpflichtet sei, Realität und Fiktion unterscheidbar zu machen.⁵⁴ Fiktionalität gilt dabei als wesentliches Moment und als Voraussetzung biografischer Arbeit,⁵⁵ was laut Pazzini auch bedeutet, dass Biografien jederzeit im Sinne einer neuen Deutung vergangener Ereignisse umgeschrieben werden können. Dieses Moment ist für pädagogische und psychologische Arbeit wesentlich.⁵⁶

Bei der Rezeption von Kunstwerken scheinen Biografien der jeweiligen KünstlerInnen als ein Horizont auf, vor dem die jeweiligen Werke – selbst Spuren des Lebens – bestimmte Bedeutungsanteile erhalten können. An Lernmaterialien⁵⁷ lässt sich beobachten, dass biografische Informationen häufig dazu genutzt werden, Lernenden Kontexte an die Hand zu geben, die bei der Deutung helfen. In Übertragung auf produktive Gestaltungsaufgaben können solche Informationen auch Kontext dafür bieten, warum man sich jeweils auf diese Art ästhetisch äußern und sich dabei dieser gestalterischen Mittel bedienen könnte. Auf diese Weise können die vom Werk aus geordneten KünstlerInnenbiografien vorbildhaft wahrgenommen werden, da sie Möglichkeiten ästhetischer Praxis aufzeigen und Handlungsoptionen vorstellen.

50 Vgl. SABISCH, Andrea / SEYDEL, Fritz: Biografieren. Biografische Prozesse im Kunstunterricht, in: Kunst+Unterricht 208 (2004), 4–10, 10.

51 Vgl. EBD.

52 Vgl. EBD., 6–7.

53 Vgl. SELLE, Gert: Ästhetische Biografie und (kunst)pädagogische Praxis?, in: BLOHM 2002 [Anm. 48], 17–38, 20.

54 Vgl. KÄMPF-JANSEN 2012 [Anm. 46], 170.

55 Vgl. SABISCH / SEYDEL 2004 [Anm. 50], 6.

56 Vgl. PAZZINI, Karl-Josef: Bio muss erst grafiert werden, in: BLOHM 2002 [Anm. 48], 307–320, 312.

57 Exemplarisch wurde hier angeschaut SOWA, Hubert / GLAS, Alexander / SEYDEL, Fritz: KUNST. Arbeitsbuch 2, Stuttgart u.a.: Ernst Klett Verlag 2010.

Diese Herangehensweise zeigt sich auch am Beispiel des Unterrichtsmaterials in der Zeitschrift Kunst+Unterricht ‚Bio-Grafie‘ (280/2004), in dem die ausgewählten Werke mit biografischen Informationen und Erläuterungen der jeweiligen künstlerischen Methoden angereichert und um Aufgabenstellungen ergänzt wurden, die zum Nachvollziehen der Strategien in Bezug auf die eigene Biografie einladen. Hier wird die fremde Biografiearbeit als Vorbild behandelt, nicht die Lebensführung selbst.

3.3.2 Ziele aus kunstdidaktischer Sicht

Das Gestaltetsein von Biografien kommt in zweierlei Hinsicht zum Tragen: Zum einen werden durch die Fachperspektive Biografien als mediale Konstrukte thematisiert⁵⁸ und zum anderen geht es darum, durch ästhetische Biografiearbeit das eigene Leben als gestaltbar zu begreifen und sich selbst in einer aktiv gestaltenden Position zu sehen.⁵⁹

Die schöpferische Arbeit an einem kohärenten Selbst⁶⁰ im Sinne von Lebenskunst steht auch im Zentrum der ‚Künstlerischen Bildung‘⁶¹. „Eine künstlerische Kunstpädagogik kann die Identitätsbildung von Jugendlichen stark fördern, indem sie das Subjekt in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen stellt. Sie verzichtet dabei auf Belehrungen und zielt auf die Ingangsetzung künstlerischer Prozesse – mit ungewissem Ausgang. Als ein Bezugspunkt und Korrektiv der Identitätsbildung fungiert das künstlerische Objekt.“⁶² Dabei spielt die Erzählung der künstlerischen Transformation eine entscheidende Rolle, in der die Biografie einen Bezugspunkt bildet, um Perspektiven zu entwickeln.⁶³

Daneben gilt es als eine Dimension von Bildkompetenz, Bilder neben ihrer historisch-kulturellen Bedingtheit auch als subjektiv-biografisch geprägte Gebilde zu betrachten.⁶⁴

58 Vgl. z.B. KÄMPF-JANSEN 2012 [Anm. 46], 173.

59 Vgl. z.B. SELLE 2002 [Anm. 53], 20; SABISCH / SEYDEL 2004 [Anm. 50], 4.

60 Buschkühle diskutiert Identität kritisch und folgt Wilhelm Schmid mit dem Begriff des ‚kohärenten Selbst‘. Vgl. BUSCHKÜHLE, Carl-Peter: Bildkompetenz durch künstlerische Bildung, in: <http://zkmb.de/bildkompetenz-durch-kuenstlerische-bildung/> [abgerufen am 28.10.2020].

61 Vgl. BUSCHKÜHLE, Carl-Peter: Die Welt als Spiel. II. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung, Oberhausen: Athena Verlag 2010, 72–73.

62 FRITZSCHE, Marc: Eigenes und Fremdes: Identität als Thema im Kunstunterricht, in: BUSCHKÜHLE, Carl-Peter (Hg.): Künstlerische Kunstpädagogik. Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung, Oberhausen: Athena-Verlag 2012, 145–155, 145.

63 Vgl. BUSCHKÜHLE 2010 [Anm. 61], 52.

64 Vgl. Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss, in: <https://static.bdk-online.info/bis2020/2008/11/BildungsstandardsBDK.pdf>, 3 [abgerufen am 14.10.2020].

3.3.3 Methodische Umsetzung im Kunstunterricht

Prozesse ästhetischer Forschung im Unterricht finden zumeist in einem Werkstattsetting statt, in dem verschiedene Materialien und Werkzeuge zur Verfügung stehen. Die Lernenden gehen in individuellen Projekten eigenen Fragen nach. „Im ästhetischen Forschungsprozess wird auf alltägliche, wissenschaftliche und künstlerische Verfahren jeweils altersentsprechend Bezug genommen. Die ständige Prozess- und Selbstreflexion – etwa in Form eines Projekt-Tagebuches – ist mit in den Forschungsstrang verflochten.“⁶⁵ Als gängige Herangehensweisen an Biografiearbeit lassen sich das Recherchieren, Sammeln, Dokumentieren, aber auch das Fälschen und Herstellen von Bildern und Objekten sowie das Inszenieren und Installieren nennen.⁶⁶ Diese Verfahren finden sich sowohl in der Konstruktion fiktiver Biografien⁶⁷ als auch in der Beforschung fremder Biografien, bei der beispielsweise Erkenntnisse aus Interviews, authentische Objekte und eigene Fälschungen zu einer Form zusammengebracht werden⁶⁸. In der ‚Künstlerischen Bildung‘ ist die Entwicklung eigener Vorhaben ebenfalls zentral. Hier ist die Werkorientierung, wie oben angesprochen, im Vergleich jedoch stärker, was bedeutet, dass Gestaltungsfragen immer den Kern der Auseinandersetzung bilden.

3.3.4 Didaktische Horizonte im Fach Kunst

Wie für die Religionsdidaktik zuvor skizziert, muss auch die Kunstpädagogik über die Auswahl fremder Biografien reflektieren, mit denen gearbeitet wird. Für individuelle Projekte Lernender betrifft dies nicht zuletzt das Verhältnis von Fremdem und Eigenem: Wie fremd ist eine fiktive Biografie? Wie groß muss oder darf die Irritation, die Differenz sein, die die Pendelbewegung zwischen Eigenem und Fremdem anstößt, damit ein Untersuchungsprozess Bildungspotenzial hat und Arbeit an Biografie und Identität mit Bezug auf andere möglich wird?

Wenn es um das Orientierungspotenzial von KünstlerInnenbiografien für das eigene ästhetische Handeln geht, muss sich die Kunstpädagogik vergegenwärtigen, wie sie mit der Kanonisierung künstlerischer Positionen umgeht und welche Kunstschaffenden (historisch oder zeitgenössisch) damit sichtbar gemacht und als relevant präsentiert werden und welche nicht. Wenn künstlerische Strategien ein wesentlicher Zugang zur eigenen ästhetischen Beschäftigung mit Biografie

65 SABISCH, Andrea / SEYDEL, Fritz: Kunstwerke als Anlass für Bio-Grafie im Kunstunterricht, in: Kunst+Unterricht 208 (2004), 22–30, 22.

66 Vgl. z.B. Kunst+Unterricht Materialheft Biografieren 2004; KÄMPF-JANSEN 2012 [Anm. 46], 170–171.

67 Vgl. z.B. HAMM, Verena: Spuren eines Lebens. Objekte als Zeugnisse fiktiver Lebenswelten, in: Kunst+Unterricht 208 (2004), 33–36; NEISEMEIER, Anja: „Sophias Leben im Schrank“. Biografische Arbeiten in der Werkstatt, in: Kunst+Unterricht 208 (2004), 19–21.

68 Vgl. z.B. KÄMPF-JANSEN 2012 [Anm. 46], 175–185.

und Identität sind, ist die Vielfältigkeit dieses Angebots entscheidend – auch in Bezug auf die angebotenen Lebensentwürfe.

Außerdem gilt es, wie in diesem Beitrag bereits durch die Perspektive der Deutschdidaktik angeregt, den kritischen Blick auf die mediale *Konstruktivität*⁶⁹ fremder Biografien zu schärfen und dabei auch zu hinterfragen, in welchem Kontext sie durch wen mit welcher Absicht entstanden sind. Dabei geht es nicht nur um die Frage, ob Biografien idealisiert oder geschönt sind, sondern darum, dass es sich bei Biografien, wie oben angesprochen, um kontextabhängige Deutungen handelt. Ihre mediale Form ist daher unbedingt zu reflektieren – auch in Bezug auf mediale Vorbilder für fiktive Biografien (die mitunter Stereotype reproduzieren) und die Auseinandersetzung mit der eigenen. Nicht zuletzt können und sollten diese Fragen an die Gestaltung auch an die eigene ästhetische Auseinandersetzung zurückgespielt werden. Der Begriff der *Konstruktivität* kann auch auf die „Notwendigkeit der Erstellung von realen und digitalen Artefakten in Erkenntnisprozessen“⁷⁰ hinweisen und damit zwischen (fremder) Biografie als medialem Konstrukt und eigener Biografiearbeit als (medial gestützter) Orientierungs- und Identitätsarbeit eine Beziehung herstellen.

3.3.5 Blick auf die Religionsdidaktik: Sinnsuchendes Pendeln zwischen Leben und medialer Konstruktion

Wie gehen wir also insgesamt damit um, dass (fremden) Biografien Auswahl- und Gestaltungsprozesse vorausgehen, die mitunter an Idealvorstellungen und kulturellen Narrativen orientiert sind, Normen betonen oder (absichtlich oder nicht) dazu querliegen? Welche Rolle spielt es, dass man jede Geschichte auch ganz anders erzählen und damit anders interpretieren kann? Das kriteriengeleitete Hinterfragen fremder Biografien sollte auch die Ebene ihrer medialen Konstruktion beinhalten und zwischen gelebtem Leben und Biografie als gestalteter Deutung unterscheiden. Biografie steht uns als medial vermittelte Möglichkeit der Verhandlung über Identität und Lebensführung zur Verfügung.

Die ‚Künstlerische Bildung‘ will in Anschluss an Lyotard nach dem Ende der unbedingten Gültigkeit *großer Erzählungen*⁷¹ (beispielsweise Religionen) Lernende mit dem Ziel der Widerspruchs- und Positionierungsfähigkeit zum Entwurf sinnstiftender *kleiner Erzählungen* befähigen.⁷² Darin liegt sicherlich eine span-

69 Vgl. POLLAK ²2019 [Anm. 32], 40–41.

70 EBD., 41.

71 Im Sinne von Metaerzählungen.

72 Vgl. BUSCHKÜHLE 2014 [Anm. 60].

nende Differenz zwischen fachdidaktischen Zugängen beider Fächer, die hier nur angemerkt, aber nicht diskutiert werden kann.

3.4 Biografien im Mathematikunterricht

Mathematik wird je nach didaktischer Perspektive als eine vom Menschen erschaffene oder vom Menschen in der Natur entdeckte Wissenschaft betrachtet. In beiden Fällen spielt der Mensch mit seiner Biografie als AkteurIn eine entscheidende Rolle. Dennoch werden diese in der gängigen Unterrichtspraxis kaum einbezogen.

3.4.1 Lernen an fremden Biografien als Beitrag zur kulturellen Bildung

Rückt der Mensch hinter der Mathematik in den Vordergrund, so kann ein wertvoller Beitrag zur kulturellen Bildung geleistet werden. Das Leben vieler MathematikerInnen zeigt das „gemeinsame Streben der Menschen nach Erkenntnisgewinn auf“⁷³. Das Aufdecken der individuellen Eigenheiten der großen Charaktere der Mathematikgeschichte kann zur Toleranz und Individualität beitragen.

3.4.2 Ziele aus mathematikdidaktischer Sicht

Klassen reklamiert, dass Naturwissenschaften häufig ohne Kontext gelehrt werden, sodass SchülerInnen neuen Inhalten weder Sinn noch Bedeutung zuweisen können.⁷⁴ Das hat zur Folge, dass Neues nur unzureichend mit Altbekanntem vernetzt werden kann und schnell wieder vergessen wird.⁷⁵ Kubli konstatiert Demotivation als logische Konsequenz der isolierten Betrachtung von Mathematik, denn „bare bones do not make an appetising meal“⁷⁶. Das Ziel ist also klar umrissen: Mathematik soll mithilfe von biografischen Elementen nahbarer, bedeutungsvoller und ansprechender werden.

Darüber hinaus pochen VerfechterInnen des genetischen Prinzips darauf, dass ein tieferes Verständnis der Mathematik nur im Blick auf die historisch-genetische Entstehung der Selbigen erlangt werden kann⁷⁷. Hierbei wäre es vereinzelt

73 STAATSLINDE FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG: Fachprofil Mathematik, in: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/mathematik> [abgerufen am 01.09.2020].

74 KLASSEN, Stephen: The Construction and Analysis of a Science Story: A proposed Methodology. *Science & Education* 2009, 18; 418.

75 Vgl. SOUSA, David A.: *How the brain learns*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press ⁵2017, 57; 157.

76 KUBLI, Fritz: Science Teaching as a Dialogue. Bakhtin, Vygotsky and some Applications in the Classroom. *Science & Education* 2005, 14, 520.

77 KLEIN, Felix: *Elementarmathematik vom höheren Standpunkte aus I. Arithmetik – Algebra – Analysis*, Berlin u.a.: Springer 1933. Seit den Ausführungen von Felix Klein ist diese Position in der Didaktik im deutschen Sprachraum stark vertreten. Allerdings schließt sie nicht zwingend Biografien mit ein, sondern beschränkt sich häufig auf die genetisch-logische Entwicklung von mathematischen Inhalten.

möglich auch Biografien anzusprechen, die sich positiv auf das Verständnis auswirken können (siehe 3.4.4).

3.4.3 Methodische Umsetzung im Mathematikunterricht

Schorcht analysiert im Rahmen seiner Dissertation mathemathikhistorische Beispiele in deutschen Mathematikschulbüchern. Dabei stellt er fest, dass diese Beispiele lediglich als „Zusatzinformationen, als Aufgaben in Verbindung mit Lehrtexten oder als Themenseiten“⁷⁸ im Schulbuch miteinbezogen werden. Ein tieferes Auseinandersetzen mit den Biografien der MathematikerInnen findet auch im Unterricht meist nicht statt. Beispielhaft sei die Einführungsseite zur Satzgruppe des Pythagoras⁷⁹ dargestellt. Dabei handelt es sich fast ausschließlich um biografische Daten von Pythagoras von Samos, ohne dabei auf den mathematischen Inhalt Bezug zu nehmen.

3.4.4 Didaktische Horizonte im Fach Mathematik

Um neben dem rational ausgerichteten auch den auf Emotionen ausgerichteten Teil des Gehirns anzusprechen, schlägt Brandl eine „narrative Didaktik“ vor, in der mathemathikhistorische Ereignisse und Personen stärker mit mathematischen Fachinhalten *vernetzt* werden⁸⁰. Er greift dabei Klassen und Klassens „Story-Driven Interest Approach“⁸¹ auf, in dem sie Lernende als Ganzes im Blick haben und durch „short stories“⁸² zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen anregen wollen. Auf diese Weise könnte die Mathematikdidaktik von integrierten Biografien profitieren und gleichzeitig einen wichtigen Beitrag zur ganzheitlichen Bildung leisten. Im vorher gezeigten Beispiel (siehe Abb. 1) könnte man die biografischen Informationen von Pythagoras für eine short story zum Themeneinstieg nutzen. Pythagoras nämlich entdeckte den nach ihm benannten Satz nicht selbst, er begegnete ihm auf Reisen nach Ägypten und Babylon und gab dann den ersten vollständigen Beweis an. Der Zusammenhang war Babylonien und Ägyptern bereits Jahrtausende vorher bekannt. Erstere besaßen Tafeln mit pythagoräischen Zahlentripel, die sie vermutlich für ihre astronomischen

-
- 78 Vgl. SCHORCHT, Sebastian: Typisierung mathemathikhistorischer Beispiele in deutschen Mathematikschulbüchern der Klassenstufen 1 bis 7, Münster: WTM-Verlag 2018, 5.
- 79 SCHÄTZ, Ulrike / EISENTRAUT, Franz: Mathematik für Gymnasien. Delta 9, Bamberg: CC. Buchner 2007, 29.
- 80 BRANDL, Matthias: Narrative Didaktik als Vernetzungsinstrument: die Schule von Athen, in: BORYS, Thomas / BRANDL, Matthias / BRINKMANN Astrid (Hg.): Mathe vernetzt. 6, Appelhülsen: MUED 2017 (= Mathe vernetzt. Anregungen und Materialien für einen vernetzenden Mathematikunterricht), 7–20.
- 81 Vgl. KLASSEN, Stephen / KLASSEN FROESE, Cathrine: The Role of Interest in Learning Science through Stories. Interchange 2014, 45, 133–151, in: <https://doi.org/10.1007/s10780-014-9224-4>.
- 82 Stephen Klassen ist Physikdozent an einer Universität, wo er short stories in seine Lehre einbaut und dabei gute Ergebnisse erzielt. Ein ausführliches Beispiel von der Konstruktion einer short story zum Thema Radioaktivität findet sich in: KLASSEN 2009 [Anm. 74].

Berechnungen verwendeten. Die Ägypter nutzten die Tripel und die Umkehrung des Satzes von Pythagoras zur Konstruktion der rechten Winkel ihrer Pyramiden. Motiviert durch eine short story könnten SchülerInnen den Satz und den anschaulichen Beweis auf den Spuren Pythagoras' im Sinne der Kompetenzorientierung selbst nachentdecken. Für einige der seltenen und konkreten Unterrichtsbeispiele, die Biografien von MathematikerInnen miteinbeziehen, sei auf die Ausgabe „Gesichter der Mathematik“⁸³ von *mathematik lehren* verwiesen.

3.4.5 Blick auf die Religionsdidaktik: Intensivere Auseinandersetzung mit Biografien

Die Religionsdidaktik befindet sich in der beneidenswerten Position, sich vertieft mit Biografien auseinandersetzen zu können. Im Sinne eines fächerübergreifenden Unterrichts könnten sich Kooperationen ergeben, da viele MathematikerInnen (z. B. Pythagoras als Gründer einer religiösen Gemeinschaft) interessante Biografien aufweisen. Der LehrplanPLUS formuliert dies folgendermaßen: „Neben konkreten thematischen Verbindungen können Einblicke in die Geschichte der Mathematik und in die Biografien von Mathematikerinnen und Mathematikern Anknüpfungspunkte zu anderen Disziplinen aufzeigen.“⁸⁴

4. Spiegelung II: Anregungen für die Religionsdidaktik durch die Impulse anderer Disziplinen

Ausgehend von den vielfältigen Einblicken in die verschiedenen fachdidaktischen Perspektiven zum Lernen an fremden Biografien sollen im Folgenden Impulse und Anregungen für die Religionsdidaktik gewonnen werden.

4.1 Sortierung und Kategorisierung verschiedener Zugänge

Bei genauerer Betrachtung der unterschiedlichen Ansätze der Fachdidaktiken werden einige gemeinsame Zugänge deutlich, die jeweils fachspezifisch ausgeprägt sind.

Fächerübergreifend sind im Zusammenhang mit einem Lernen an fremden Biografien mediale Konstrukte mit narrativen Strukturen mit verschiedenen Motiven, Werten oder Entscheidungen essenziell. Diese Konstrukte werden zu je unterschiedlichen didaktischen Zwecken eingesetzt: Meist bloße Illustrationen von MathematikerInnen und noch eher selten Ansätze mit short stories zum narrativen Veranschaulichen von Fachinhalten werden in der Mathematikdidaktik fokus-

83 *mathematik lehren* 38/222 (2020).

84 STAATSLINIE FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG: Fachprofil Mathematik. Zusammenarbeit mit anderen Fächern, in: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/mathematik> [abgerufen am 30.11.2020].

siert. In der Deutschdidaktik, einer für das Gesamt einer schulischen Bildung grundlegenden Fachdisziplin, steht neben einer gezielten, auch interessens- und entwicklungsspezifischen Lese- und Schreibförderung ebenso eine durchaus reflexive, Weltwissen aktivierende Biografiearbeit im Mittelpunkt. Sie setzt sich wie die Kunstdidaktik mit der Konstruiertheit von Narrationen in Biografien auseinander. Daran schließt sich durch die Beschäftigung mit sozialgeschichtlicher Komplexität mittels Personifizierung auch die Geschichtsdidaktik an. Diesen je fachspezifisch mit solchen durchaus subjektiv konstruierten, narrativen Elementen verknüpften Intentionen begegnet man auch in der Religionsdidaktik: Neben einem biografischen Lernen können beispielsweise zudem hagiografische oder geschichtlich-exemplarische Darstellungen beabsichtigt werden, also Lernperspektiven, die nicht im engeren Sinn einem biografischen Lernen zuzuordnen sind.

Darüber hinaus werden solche biografischen Erzählungen beinahe in allen dargestellten Fachdisziplinen im Unterricht mit dem übergeordneten Ziel eingespielt, die Identitätsentwicklung von SchülerInnen und die reflexive Arbeit an ihrer eigenen Biografie zu fördern. Bei der Auswahl von biografischen Identitätsfragmenten wird besonders auf die gesellschaftlichen Hintergründe sowie die zeit- und kontextabhängigen Deutungen verwiesen. Dabei fällt der sozialgeschichtlich motivierte Bedeutungswandel bei *großen Biografien* von der *Personalisierung* hin zur *Personifizierung* von historisch-gesellschaftlichen Strukturen in der Geschichtsdidaktik auf. Ähnlich wie in der Religionsdidaktik, bei welcher der Wandel hin zu *HeldInnen des Alltags* jedoch eher lernpsychologisch motiviert ist, werden die *großen Persönlichkeiten* kritisch gesehen und sollen mittels multiperspektivischer Darstellung hinterfragt werden. Im Sinne einer reflexiv-differenzierter Erinnerungskultur an vergangene Ereignisse oder Entscheidungen, die bisher oft überhöht und einseitig dargestellt werden, müssen daher sowohl die einzelnen Lebensgeschichten als auch die jeweiligen Lebensumstände entglättet werden, um darin Anregungen für die eigene Identitätsbildung in Gegenwart und Zukunft finden zu können.

Zudem spielt in vielen Fachdidaktiken eine gewisse Fiktionalität von biografischen Elementen eine besondere Rolle. In der Deutschdidaktik werden – ähnlich wie in ethischen Dilemmageschichten – Leerstellen in Erzählungen genutzt, damit SchülerInnen sich mit ihren je eigenen Erfahrungen, Gedanken bzw. eigenen Identitätsfragmenten dort einklinken und diese fiktional füllen können. Daran knüpft auch die Kunstdidaktik im Sinne eines performativen Lernens an, sodass ein Probehandeln ohne Konsequenzen ermöglicht, aber dennoch kritisch hinterfragt werden soll. Davon ausgehend muss angefragt werden, inwiefern Realität

und Fiktion (noch) unterscheidbar sein sollen oder inwieweit man eine fremde von einer fiktiven Biografie (noch) unterscheiden kann, wenn in ausgewählten, historisch überlieferten oder medial inszenierten Fragmenten von Identität Wahrheit und Authentizität dargestellt werden soll.⁸⁵ Dieser Aspekt erscheint insbesondere im Zusammenhang mit digitalen Welten relevant, da hier die Grenzen von realer bzw. fremder und fiktiver Identität beispielsweise bei Lebensdarstellungen von InfluencerInnen immer mehr verschwimmen.

4.2 Anregungen für die Religionsdidaktik

Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Fachdidaktiken regt einen sensibleren Blick auf das bekannte religionsdidaktische Prinzip eines Lernens an fremden Biografien an, woraus sich einige Anregungen für die Weiterarbeit ergeben.

Eine begriffliche Schärfung von der *Personalisierung* von Glaubensinhalten durch große und kleine (Anti-)HeldInnen hin zur *Personifizierung* von aktuellen gesellschaftlichen, beispielsweise medienethisch bedeutsamen Entwicklungen kann – angelehnt an die Geschichtsdidaktik – auch in der Religionsdidaktik neue und spannende Aspekte für die Arbeit mit und an Biografien eröffnen. Dies verdeutlicht – gerade angesichts einer aktuellen Problematik medial vermittelten Repräsentation von Biografien im Spannungsfeld von Fiktionalität, Wahrheit und Authentizität – die Notwendigkeit einer *Information and Media Literacy*⁸⁶, um anhand von verschiedenen Perspektiven mit unterschiedlichen Deutungsmustern konstruktiv umzugehen und so zu lernen, sich selbst kritisch-reflexiv zu positionieren und begründet urteilen zu können.

Insbesondere aus den Zugängen der Deutsch- und Kunstdidaktik ergibt sich auch methodisch ein Zugewinn. So können Methoden aus dem Deutschunterricht wie das „Gedankenhöhlenprotokoll“⁸⁷ oder das „Literarische Gespräch“⁸⁸ adaptiert werden für die Rezeption und Auseinandersetzung mit Heiligenbiografien, Dilemmageschichten von Local heroes oder InfluencerInnen-Videos mit religionspädagogisch relevanten Inhalten. Gerade letztere sind als audiovisuell gestaltete biografische Elemente auf Social Media aus ästhetischer Perspektive durchaus kritisch im Hinblick auf Schönheitsideale und Stereotypen zu untersu-

85 Vgl. dazu ZIMMERMANN, Amelie: Fiktion in transmedialen Konstrukten. Mit der Literatur- und Medienwissenschaft für „Wahrheit(en)“ und „Realität(en)“ im Digitalen Zeitalter sensibilisieren, in: KNAUER / ZIMMERMANN ²2019 [Anm. 32], 181–196, 184–185.

86 Vgl. POLLAK ²2019 [Anm. 32].

87 KRUSE 2014 [Anm. 28].

88 WIPRÄCHTIGER-GEPPERT / STEINBRENNER 2015 [Anm. 30].

chen. Ebenso sollte die in der Regel bewusst gewählte Semiotik aus Text und Bild bzw. Symbolik noch stärker fokussiert werden.

Mit den beiden vorangegangenen Anregungen einher geht das Bewusstsein für eine Tendenz von *großen* hin zu *kleinen Erzählungen*, wie sie bereits Lyotard beschreibt. Der Trend der Postmoderne, solche großen Narrative von Welt bzw. Metamuster wie Religionen kritisch zu hinterfragen und teils aufzulösen, hinterlässt den Menschen in vielen Situationen in einer Orientierungslosigkeit. Gerade zeitgenössische Phänomene wie beispielsweise Fake News oder Verschwörungstheorien machen deutlich, dass dem Umgang mit subjektiven Narrationen in Bezug auf *Konstruktivität*, *Historizität* und *Kulturalität* wieder zunehmende Bedeutung zuzumessen ist.⁸⁹ Auch kleinere Erzählungen sollten hier in den Blick genommen werden und können zur Entwicklung von Positionierungs- und Urteilsfähigkeit beitragen.

4.3 Perspektiven für eine Intensivierung von Interdisziplinarität

Insgesamt ergibt sich aus der gemeinsamen Arbeit die Erkenntnis, dass ein Blick über den eigenen fachdidaktischen Tellerrand hinaus ein mehrfacher Gewinn ist, weil die Kontingenz der eigenen Perspektive deutlich wird: Man kann einen Einbezug von Biografien gänzlich anders konturieren, als dies in der Religionsdidaktik der Fall ist – und ähnlich ist das auch von den anderen Fachdidaktiken aus gedacht. Die Kenntnis anderer didaktischer Begründungen für die Bedeutung des Biografischen und deren Umsetzung in didaktische Modelle bedeutet eine Horizontweitung.

Durch die fächerübergreifende Betrachtung und Diskussion dieses didaktischen Prinzips eines Einbezugs des Biografischen hat sich dessen interdisziplinäre Bedeutsamkeit herauskristallisiert. Dieser äußerst gewinnbringende Prozess kann auf verschiedene Weise weitergeführt werden, beispielsweise in einer gemeinsamen Tagung unter Einbezug weiterer Fachdidaktiken über die in diesem Beitrag einbezogenen hinaus und ebenso weiterer Fachwissenschaften. Sowohl auf der Ebene einer universitären als auch einer schulischen Bildung erscheint das Prinzip des Biografischen als relevant und bedenkenswert. Insofern kommt auch eine Weiterführung eines Tagungsmodells auf unterschiedliche Formate einer interdisziplinären LehrerInnenfortbildung hin in Betracht. Beides kann in wissenschaftliche und unterrichtspraktische Publikationsprojekte münden. Denn auch an Schulen kann fächerübergreifend an und mit Biografien gearbeitet werden, welche zum Beispiel im Rahmen eines Ausstellungsprojekts multiperspektivisch präsentiert werden können.

89 Vgl. auch hierzu: POLLAK 2019 [Anm. 32].

Zum scheinbar mühelosen Wechsel zwischen Welten

Hürden im Erwerb von Differenzkompetenz aus interfachdidaktischer Perspektive

Die AutorInnen

Prof. Dr. Dr. Oliver Reis, Professor für Religionspädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn.

Prof. Dr. Dr. Oliver Reis
Universität Paderborn
Institut für Katholische Theologie
Religionspädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion
Pohlweg 55
D-33098 Paderborn
e-mail: oliver.reis@uni-paderborn.de



Karin Kempfer, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts der Technischen Universität Dortmund.

Karin Kempfer
TU Dortmund/ IEEM
Vogelpothsweg 87
D-44227 Dortmund
e-mail: karin.kempfer@tu-dortmund.de



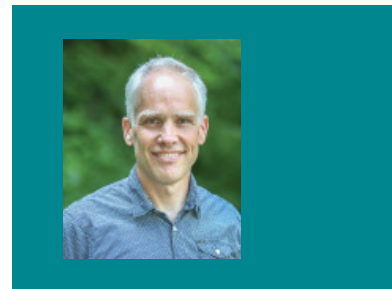
Zum scheinbar mühelosen Wechsel zwischen Welten

Hürden im Erwerb von Differenzkompetenz aus interfachdidaktischer Perspektive

Die AutorInnen

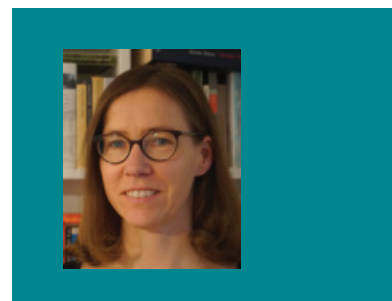
Prof. Dr. Stephan Hußmann, Professor am Institut für Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts der Technischen Universität Dortmund.

Prof. Dr. Stephan Hußmann
TU Dortmund/ IEEM
Vogelpothsweg 87
D-44227 Dortmund
e-mail: stephan.hussmann@tu-dortmund.de



Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Claudia Gärtner, Professorin für Praktische Theologie an der Technischen Universität Dortmund.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Claudia Gärtner
TU Dortmund
Fakultät Humanwissenschaften und Theologie
Emil-Figge-Straße 50
D-44227 Dortmund
e-mail: claudia.gaertner@tu-dortmund.de



Zum scheinbar mühelosen Wechsel zwischen Welten

Hürden im Erwerb von Differenzkompetenz aus interfachdidaktischer Perspektive

Abstract

Im religionspädagogischen Diskurs ist die Differenzkompetenz (nach Dressler) als Kompetenzerwartung an (inter-)religiöse Bildung gut verankert. Auffällig ist, dass die Differenzkompetenz selten konkret mit einem anderen Fach und seinen fachlichen Lernerwartungen an einem konkreten Gegenstand durchgearbeitet wird. Erst dann werden die Hürden und Komplexitäten einer interfachdidaktisch informierten Differenzkompetenz sichtbar. Am Beispiel zwischen Religions- und Mathematikdidaktik wird am Gegenstand des Zufalls gezeigt, was Differenzkompetenz wirklich bedeutet und wie komplex sich der ideale Kompetenzerwerb im Vergleich zur empirischen Praxis gestaltet.

Schlagworte

Differenzkompetenz – interfachliche Bildung – Rationalität – Modi der Weltbegegnung – Zufall

On the seamless shift between worlds

Barriers to learning differentiation competence from an interdisciplinary didactic perspective

Abstract

In the discourse of religious education, differentiation competence (based on Dressler) is well established as a competence requirement for (inter)religious education. It is interesting to note that differentiation competence is less often worked through concretely with another subject and its subject-specific learning expectations on a concrete object. Only then do the barriers and complexities of an inter-subject didactically informed differential competence become visible. Using the example between the didactics of religion and mathematics, the subject of chance is used to show what differentiation competence really means and how complex the ideal learning process is in contrast to empirical practice.

Keywords

differentiations competence – rationality – interdisciplinary education – modes of meeting the world – chance

1. „Ich finde einfacher, dass es theologisch ist, weil dann kann man einfach sagen ‚Ja, Gott hat das so gesagt.‘“

Fiona und Konstantin, SchülerInnen der Einführungsphase eines Gymnasiums, haben im Unterricht unterschiedliche mathematische und theologische Modelle kennengelernt, um zufällige Phänomene fachspezifisch interpretieren und beurteilen zu können. Das Lernsetting zielt darauf, den Lerngegenstand ‚Zufall‘ mit unterschiedlichen fachlichen Rationalitäten wahrnehmen, erarbeiten und diskutieren zu können. Die SchülerInnen sollen zudem die Fähigkeit entwickeln, Differenzen zwischen den verschiedenen Rationalitäten zu erkennen und zu verwenden, um so mehrperspektivisch lebensweltliche wie auch fachliche Anforderungen zu bewältigen. Im letzten Schritt des Lernsettings diskutieren Fiona und Konstantin, ob und wie eine Alltagssituation als Zufall gedeutet werden kann und welche fachliche Rationalität am passendsten ist, um die Situation zu bearbeiten. Inwieweit diese Differenzierung zwischen fachlich und lebensweltlich eingebetteten Situationen bewusst vollzogen wird und welche Kompetenz(en) vorhanden sein muss/müssen, die für eine solche Differenzierung für eine substantielle Bearbeitung der Situation notwendig sind, ist Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags. Damit untersucht der Beitrag eine in weiten Teilen lebensweltlich orientierte Religionspädagogik und fokussiert dabei die Herausforderungen eines solchen didaktischen Ansatzes, lebensweltliche und fachliche Rationalitäten zu verbinden. In einem ersten Schritt wird hierzu diese so genannte Differenzkompetenz im Rahmen eines religionspädagogischen Diskurses eingeführt und mittels einer vertieften Analyse der Fallstudie weiter ausdifferenziert. Abschließend wird diskutiert, welche Herausforderungen beim Aufbau von Differenzkompetenz zu bewältigen sind.

2. Differenzkompetenz als religionsdidaktisches Konzept

Um die Fähigkeit zu beschreiben, in unterschiedlichen Situationen mit unterschiedlichen Rationalitäten umgehen und diese zueinander in Beziehung setzen zu können, hat sich der Begriff der Differenzkompetenz ausgebildet.¹ Dabei bezeichnet in diesem Zusammenhang Rationalität die „*innere Logik* eines bestimmten Bereichs menschlicher Kultur“, welche „als Systemlogik die Erkenntnis- und Handlungsordnung“² festlegt. In der Religionsdidaktik wird Differenzkompetenz weitgehend interfachlich als der Umgang mit verschiedenen fachlichen Rationa-

1 Vgl. DRESSLER, Bernhard: ‚Religiös reden‘ und ‚über Religion reden‘ lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels, in: GRÜMME, Bernhard / LENHARD, Hartmut / PIRNER, Manfred L. (Hg): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2012, 68–78.

2 KROPAC, Ulrich: Rationalität: Trennlinie oder Verbindungsglied zwischen Religion und Mathematik?, in: Theologie und Philosophie 87/4 (2012) 564–575, 566.

litäten sowie als die Urteilsfähigkeit über dessen Angemessenheit in Anforderungssituationen verstanden. Differenzkompetenz lässt sich auch intradisziplinär verstehen, wie z.B. Perspektivwechsel zwischen Teilnahme- und Beobachtungsperspektive von religiöser Praxis und Kommunikation.³ Prominent wird Differenzkompetenz am Lerngegenstand Schöpfung diskutiert. Unterrichtlich werden z.B. mit Schöpfungserzählungen und Urknalltheorie theologische und naturwissenschaftliche Rationalitäten miteinander in Beziehung gesetzt. Die religionsdidaktische Forschung konzentriert sich entsprechend auf den Erwerb von Weltbildvorstellungen von SchülerInnen,⁴ insbesondere wie diese mehrperspektivisch mit theologischen und naturwissenschaftlichen Rationalitäten umgehen.⁵ In dieser interfachlichen Differenzkompetenz werden die fachlichen Rationalitäten oftmals als komplementär zueinander verstanden, Differenzkompetenz entsprechend als Fähigkeit zum komplementären Denken formuliert.⁶

In eine ähnliche Richtung weist die breit rezipierte Unterscheidung von Baumert, der vier unersetzbare und nicht aufeinander reduzierbare Modi der Weltbegegnung beschreibt: die „kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt“, die „ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung“, die „normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft“ sowie die „Probleme konstitutiver Rationalität“.⁷ Didaktisch und fachlich sei es unerlässlich, die jeweiligen Modi der Weltbegegnung in ihrer Eigenlogik zu berücksichtigen. Um Differenzkompetenz zu erwerben, bedarf es somit einer Einführung in die jeweilige fachliche „Binnenperspektive“ [...], wozu die jeweils spezifischen Sprachspiele, Zeichenformen und Gestaltungsmuster gehören, gleichsam der jeweilige fachliche ‚Code‘⁸. Um die Grenzen und Stärken der unterschiedlichen fachlichen Rationalitäten zu reflektieren, müsse das fachliche Handeln und Denken aus einer Metaperspek-

-
- 3 Vgl. KROPAC, Ulrich: Perspektivübernahme und Perspektivenwechsel. in: KROPAC, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 317–324, 320.
- 4 Z.B. vgl. HÖGER, Christian: Schöpfung, Urknall und Evolution - Einstellungen von Schüler*innen im biographischen Wandel, Berlin: LIT Verlag 2020 oder FETZ, Reto Luzius / REICH, Karl Helmut / VALENTIN, Peter (Hg.): Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis eine strukturgegenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart: Kohlhammer 2001.
- 5 Vgl. OSER, Fritz / REICH, Karl Helmut: Wie Kinder und Jugendliche gegensätzliche Erklärungen miteinander vereinbaren, in: Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.): Die religiöse Entwicklung des Menschen, Stuttgart: Calwer 2000, 216–225 und DIETERICH, Veit-Jakobus / IMKAMPE, Matthias: „Es könnte doch sein, dass Gott der Natur geholfen hat, sich zu entwickeln.“ – Komplementäres oder/und hybrides Denken. Wie weit man in der Schulzeit in der Frage der Weltbildentwicklung realistisch kommen kann, in: DIETERICH, Veit-Jakobus / ROEBBEN, Bert / ROTHGANGEL, Martin (Hg.): „Der Urknall ist immerhin, würde ich sagen, auch nur eine Theorie“. Schöpfung und Jugendtheologie, Jahrbuch für Jugendtheologie 2, Stuttgart: Calwer 2013, 132–143.
- 6 Vgl. KROPAC 2021 [Anm. 3], 320.
- 7 BAUMERT, Jürgen: Deutschland im Bildungsvergleich, in: KILLIUS, Nelson / KLUGE, Jürgen / REISCH, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2002, 100–150, 113.
- 8 DRESSLER, Bernhard: Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 60/1 (2008), 74–88, 88.

tive reflektiert⁹ und dann eine mehrperspektivische Deutung von Welt eingeübt werden, obwohl „zwischen diesen unterschiedlichen Deutungsmustern kein harmonisches Verhältnis herstellbar ist“.¹⁰

Das mit Dressler und Baumert umrissene Verständnis von Differenzkompetenz lässt sich *didaktisch* als Wechselspiel von lebensweltlicher Anforderungssituation und fachlichen Rationalitäten (Abb. 1) modellhaft fassen und entsprechend unterrichtlich phasieren. Hierdurch sollen die SchülerInnen lernen, die Spannung in den Lebensverhältnissen der kulturellen Moderne mit disparaten Handlungslogiken zu bewältigen, zu denen auch die fachlichen Rationalitäten gehören. Anhand von den Anforderungssituationen sind Lernende herausgefordert, aus den unterschiedlichen fachlichen Rationalitäten, die entlang der unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung strukturiert werden können, eine fachliche Rationalität zu wählen, die der Situation angemessen ist. Hierfür sind Lernende aufgefordert, die Anforderungssituation als eine fachlich relevante wahrzunehmen bzw. diese entsprechend fachlich zu ‚übersetzen‘. Anschließend betreten sie den innerfachlichen ‚Raum‘, bearbeiten die Situation innerhalb der fachlichen Rationalität mit entsprechenden Modellen und kommen zu möglichen fachlichen Lösungen der Anforderungssituation. Hiermit verlassen sie den binnenfachlichen Diskurs und müssen die fachliche Lösung an der tatsächlichen Anforderungssituation validieren. Eventuell muss die Lösung weiter modifiziert und angepasst werden oder aber eine andere fachliche Rationalität zur weiteren fachlichen Bearbeitung ausgewählt werden, wenn sie nicht angemessen ist. Das Eintreten und Durchlaufen von unterschiedlichen fachlichen Räumen ist von der Grundannahme geprägt, dass keine Rationalität „die Welt ‚besser‘ als die andere, sondern immer nur ‚anders‘ [erklärt]. Relativ besser ist eine Welterschließungsperspektive nur jeweils in bestimmten Frage- oder Handlungskontexten“¹¹. Die Angemessenheit des Urteils hängt also nicht an der objektiven Passung von Rationalität und Situation, sondern daran, ob das individuelle Urteil die Situation für das Individuum bewältigen lässt. Bei dieser Modellierung bleibt zunächst unbeachtet, dass die fachlichen Rationalitäten selbst kulturell bedingt und mit der Lebenswelt verwoben sind. Die Folgen dieser analytischen Trennung werden in Kapitel 4 diskutiert.

9 Vgl. EBD., 84–88.

10 DRESSLER, Bernhard: Modi der Weltbegegnung als Gegenstand fachdidaktischer Analysen. *Journal für Mathematik-Didaktik* 28/3–4 (2007), 249–262, 255.

11 EBD., 253.

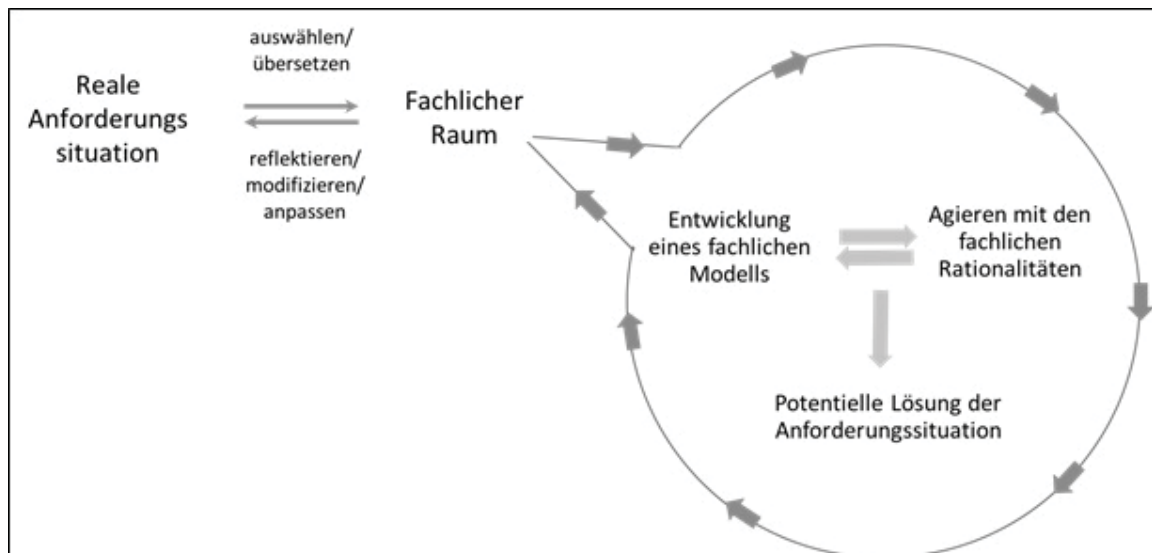


Abb. 1: Modellierung der Differenzkompetenz in einer fachlichen Rationalität

Im Folgenden knüpfen wir an diesem Modell von Differenzkompetenz an mit dem Ziel, dieses anhand einer explorativen Fallstudie kritisch zu reflektieren und weiterzudenken. Dabei lassen sich bereits auf der Modellebene neuralgische Aspekte markieren.

Lebenswelt und fachliche Rationalitäten: Die Notwendigkeit, Differenzkompetenz auszubilden, liegt in der komplexen Disparatheit der Lebenswelt begründet. Um in dieser kompetent handeln zu können, bedarf es einer mehrperspektivischen Wahrnehmung und Beurteilung. Entsprechend anspruchsvoll sind die Kompetenzanforderungen an das lernende Subjekt, das die Übergänge und Übersetzungen einerseits von Lebenswelt zu fachlichen Rationalitäten sowie andererseits zwischen den fachlichen Rationalitäten leisten muss. Dressler deutet ein entsprechendes Problemfeld an, wenn er von einer „Übergangsfähigkeit“ spricht. Ein Mensch, der urteilsfähig mit unterschiedlichen Weltdeutungen umgehen kann, „lebt nicht so in verschiedenen Welten, dass er bewusstlos von der einen in die andere hinübergleitet. Er kann verschiedene Rollen spielen, aber es ist immer er, der sie spielt“¹² und die Auswahl von Rationalitäten trifft. Diesen eher metaphorischen Aufriss des Problemfeldes gilt es im weiteren Verlauf differenzierter auf der Modellebene zu fassen.

Verhältnis der fachlichen Rationalitäten zueinander. Weitgehend offen bleibt, wie das Verhältnis der verschiedenen fachlichen Rationalitäten genauer zueinander zu bestimmen ist. Es ist aufschlussreich, dass dies religionspädagogisch aus

12 DRESSLER 2007 [Anm. 10], 260 mit Bezug auf SPAEMANN, Robert: Wer ist ein gebildeter Mensch? Aus einer Promotionsfeier, in: Scheidewege. Jahresschrift für skeptisches Denken 24 (1994/95), 34–37.

zwei unterschiedlichen Perspektiven angegangen wird: Zum einen wird vor allem im Dialog zwischen naturwissenschaftlichen und theologischen Zugängen zur Weltentstehung das Verhältnis als komplementär bezeichnet, wodurch die Vorstellung eines umfassenden, sich ergänzenden Weltverständnisses insinuiert wird. Zum anderen betont Dressler, dass die unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung auch zu Inkommensurabilität führen, weshalb Differenzkompetenz auch die Fähigkeit umfasse, „mit Mehrdeutigkeiten zu leben, Lebensgewissheiten mit Unsicherheitstoleranz zu versöhnen“¹³.

Der Meta-Standpunkt der Reflexion. Ebenso ist die (Meta-)Reflexion der Stärken und Grenzen der jeweiligen fachlichen Rationalitäten ausdifferenzieren. So ist der neutrale Standpunkt der Wahl und der Reflexion, die das Urteil der angemessenen Rationalität bilden, an sich zu hinterfragen. Des Weiteren ist zu bedenken, dass eine fachliche Rationalität, die zu einem kompetenten Umgang mit Lebenswelt befähigt, auch immer sozial geprägt und im „Handgemenge der Lebenspraxis verstrickt“¹⁴ ist.

Die Modellierung von Differenzkompetenz in der Religionsdidaktik bedarf somit einer Ausschärfung. Am Beispiel des Gegenstandes ‚Zufall‘ sollen daher im Folgenden entlang einer Fallanalyse aus der interfachdidaktischen Lernwerkstatt von Karin Kempfer (TU Dortmund)¹⁵ neuralgische Problemstellungen in der gegenstandsbezogenen Differenzkompetenz weiter ausgeschärft werden. Der Gegenstand ‚Zufall‘ wurde ausgewählt, da er sowohl in der Lebenswelt vielseitig interpretiert wird und subjektiv betreffend ist,¹⁶ als auch exemplarisch für intra- und interdisziplinäre Zugänge in den Fachdisziplinen Mathematik und katholische Religionslehre steht.¹⁷

13 DRESSLER 2012 [Anm. 1], 72.

14 DRESSLER 2007 [Anm. 10], 260.

15 Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1930 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

16 Vgl. DÖHRMANN, Martina: Zufall, Aktien und Mathematik, Hildesheim: Franzbecker 2004.

17 Vgl. HUSSMANN, Stephan/ REIS, Oliver/ GÄRTNER, Claudia/ KEMPFER, Karin/ KOHLMAYER, Theresa: Do you want me to argue using mathematical or religious reasoning?“ Conceptualisation of differentiation competence, illustrated by the subjects of mathematics and theology in the context of chance, in: Educational Research Review. (eingereicht) . Des Weiteren zeigt sich in den Fächern Mathematik und Theologie eine scheinbare Unvereinbarkeit der Perspektiven. siehe für weitere Überlegungen der Fächer zueinander auch BEDERNA, Katrin / MARTIGNON, Laura: Es war einmal ein enges Paar ... Matheologie?, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7/1 (2008), 48–71.

3. Differenzkompetenz im Fall von Fiona und Konstantin

3.1 Differenzkompetenz-Assessment in der interfachdidaktischen Lernwerkstatt

In der interfachdidaktischen Lernwerkstatt „Dem Zufall auf der Spur“ bearbeiteten insgesamt 26 SchülerInnen im Alter von 13 bis 16 Jahren aus verschiedenen Schulformen eine Lernumgebung, welche sich über ca. 3 x 90 min erstreckt. Der Aufbau der Lernumgebung ist angelehnt an die Entwicklungsstufen zur Reflexionskompetenz nach Hahn.¹⁸ Für die Bearbeitung durchlaufen die SchülerInnenpaare ein mehrschrittiges Verfahren, in dem nach einem allgemeinen Einstieg zum Zufall zunächst aufgeteilt in ExpertInnengruppen die Expertise zur mathematischen (dargestellt am Fall Fiona) und zur theologischen Perspektive (dargestellt am Fall Konstantin) zum Zufall erarbeitet wird (Perspektivenübernahme). Diese Expertise wird anschließend einander vorgestellt und schließlich erfolgt mithilfe der fachspezifischen Expertise die gemeinsame Bearbeitung von offenen Aufgaben, in denen die Lernenden ihre fachlichen und subjektiven Perspektiven anwenden, aufeinander beziehen und abgrenzen sollen (Perspektivendifferenzierung und -integration).

In unserem aufgeführten Beispiel befinden sich Fiona und Konstantin in der letzten Phase und bearbeiten die folgende Anforderungssituation, in der ein bestimmter fachlicher Zugang möglichst wenig festgelegt ist.

Sina steht vor einer wichtigen Entscheidung. Sie überlegt, ob sie nach dem Abitur für ein Jahr ins Ausland gehen soll. Gleichzeitig hat sie aber die einmalige Möglichkeit direkt in ihrem Traumunternehmen eine Ausbildung zu beginnen. Sie beschließt den Zufall entscheiden zu lassen und würfelt mit zwei Würfeln. Sie sagt sich: Wenn ich einen Pasch würfle, dann gehe ich ins Ausland. Sie würfelt einen Pasch und geht ins Ausland. Sie bleibt dort sogar länger als ein Jahr und kann dort in ihrem Traumunternehmen eine Ausbildung im Ausland beginnen. 5 Jahre später, fragt sie sich: War das wirklich Zufall?

Die Perspektivenintegration soll entlang der folgenden Leitfragen erfolgen:

- a. Einigt euch auf eine Perspektive und formuliert aus dieser eine Antwort auf Sinas Frage.
- b. Nennt jeweils Für- und Gegenargumente zur gewählten Perspektive.

18 Vgl. HAHN, Stefan: Wissenschaftspropädeutik: Der „kompetente“ Umgang mit Fachperspektiven, in: KEUFFER, Josef / KUBLITZ-KRAMER, Maria (Hg.): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbständiges Lernen, Weinheim / Basel: Beltz-Verlag, 2008, 157–168 und HAHN, Stefan: Der fächerübergreifende Unterricht am Bielefelder Oberstufen-Kolleg: Eine Zwischenbilanz zu Konzept, Umsetzung und Entwicklungspotentialen, in: ARTMANN, Michaela / HERZMANN, Petra / RABENSTEIN, Kerstin (Hg.): Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Immenhausen: Prolog Verlag 2011, 137–161.

c. Ihr seid eine Freundin von Sina. Was würdet ihr Sina antworten?

Die Gespräche zu den Fragen a. bis c. werden videographiert. In diesem Beitrag konzentrieren wir uns auf die Schlüsselmomente im Umgang mit der Lernumgebung, die den Aufbau der Differenzkompetenz schwierig machen. Dieses Fallbeispiel dient forschungsmethodisch dazu, explorativ und induktiv Problemstellungen und Hürden aufzuzeigen.

3.2 Der Fall vor dem Hintergrund der Anforderungen zur Entwicklung der Differenzkompetenz

3.2.1 Begründung der Perspektivenwahl ist den Rationalitäten des Unterrichts untergeordnet

In einem ersten Zugriff verhandeln Fiona und Konstantin, inwieweit die Situation für sie zufällig ist und das Würfelerggebnis Sinas Entscheidung beeinflusst (Turn 1; Tab. 1). Konstantin verweist direkt auf die geringe Wahrscheinlichkeit des Pasches und darauf, dass Sina absichtlich den Pasch gewählt hat, weil sie eher nicht ins Ausland möchte (Turn 2). Er eröffnet damit den Raum (Abb. 1) der mathematischen Rationalität. Fiona greift dies auf, indem sie nochmals betont, dass Sina – trotz geringer Wahrscheinlichkeit – einen Pasch geworfen hat (Turn 3). Daraufhin wechselt sie zur theologischen Perspektive. Möglicherweise ist der Umstand, dass das Ereignis trotz geringer Wahrscheinlichkeit eingetreten ist, in der mathematischen Rationalität für Fiona nicht bewertbar. Daher nutzt sie die theologische Rationalität von ‚Gott als Bestimmer‘, um das unerwartete mathematische Ereignis zu erklären: Gott habe demnach bestimmt, dass der Pasch trotz geringer Wahrscheinlichkeit gewürfelt wurde (Turn 3). Vielleicht sieht Fiona den ‚mathematischen Zufall‘ als etwas an, bei dem das Eintreten eines Ereignisses zwar nicht sicher ist, die Ereignisse sich aber dennoch nach den jeweiligen Wahrscheinlichkeiten richten sollen. Dann kann – in Fionas Augen - eigentlich auch kein Pasch geworfen werden. Statt diesem Verständnis auf den Grund zu gehen, wird zur ‚einfacheren‘ Perspektive gewechselt. Dies ist in unterrichtlichen Diskursen nicht ungewöhnlich, in denen es häufig darum geht, schnell eine einfache Antwort zu produzieren. Insofern scheint diese „Produktorientierung“¹⁹ eine vertiefte Auseinandersetzung in den Hintergrund zu rücken.

19 BREIDENSTEIN, Georg: Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, 214–225.

Turn	Fiona (F)	Turn	Konstantin (K)
#1F	Ja, also ich würde sagen [...] Also irgendwie war es ja schon Zufall, aber vielleicht hätte sie das auch eh so gemacht.		
		#2K	Ja, das kann sein. Obwohl, wenn sie sagt, bei einem Pasch gehe ich ins Ausland, dann denkt sie ja eigentlich, dass sie direkt mit dem Job anfangen würde. Weil es ja viel unwahrscheinlicher ist, ein Pasch zu würfeln.
#3F	Dann hat sie ein Pasch gewürfelt. Also würden wir jetzt sagen, wären wir jetzt auf der Mathematiker-Seite oder auf der [...] ehm die theologische? [...] Ich finde einfacher, dass es theologisch ist, weil dann kann man einfach sagen Ja, Gott hat das so gesagt.		
		#4K	Ja. (lacht)
#5F	Sollen wir das sagen?		
		#6K	//Ja.//
#7F	//formuliert// aus dieser eine Antwort auf Sinas Frage. War es wirklich Zufall? Nein, Gott hat es so bestimmt.		
		#8K	Können wir machen. //Ja.//

Tab. 1: Perspektivenfestlegung von Fiona und Konstantin

Das „Einfacher“ lässt sich – wie schon bei Fiona – auf verschiedene Weisen deuten:

- Diskursleitend ist *der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe*. Den leichteren Schwierigkeitsgrad zu wählen, reduziert den Aufwand die Aufgabe zu bearbeiten, und folgt damit einer diskursiven Praxis von Unterricht.
- Diskursleitend ist die *Reduktion der fachlichen Komplexität*. Die theologische Rationalität in sich könnte einfacher erscheinen, weil z.B. die Modelle klarer sind, mit denen zu operieren ist. Dies ist z.B. der Fall, wenn der Wechsel zu einer Rationalität Probleme in der anderen Rationalität vereinfacht. So wie bei Fiona, die ‚Gott als Bestimmer‘ heranzieht, um Widersprüche in der mathematischen Rationalität zu umgehen.

3.2.2 Arbeit in der Metaperspektive schwächt die fachliche Perspektive und die intra-disziplinäre Mehrperspektivität

Konstantin führt unter der Leitfrage a. (vgl. 3.1) in die Bearbeitung eine Psychologisierung ein, wenn er anführt, Sina denke dann ja „*eigentlich*, dass sie direkt mit dem Job anfangen würde.“ (Turn 2; Tab 1) Dabei rahmt er seine Psychologisierung mathematisch: „Weil es ja viel unwahrscheinlicher ist, ein Pasch zu würfeln.“ Konstantin begründet sein mathematisches Argument nicht weiter. Im Rahmen der mathematischen Rationalität zum Zufall ist es typisch, Aussagen über den Grad der Gewissheit eines Ereignisses zu formulieren.²⁰ Die Wahrscheinlichkeit für einen Pasch ist 1/6 (wenn die Zahl des Pasches egal ist) und somit geringer als für andere Würfelwurfresultate. Somit liefert Konstantin – für den die Wahrscheinlichkeit aufgrund eines Rechenfehlers sogar noch geringer ist (Turn 14; Tab. 2) - eine im Rahmen der mathematischen Rationalität tragfähige Erklärung für Sinas Entscheidung, ins Ausland zu gehen.

Sina stellt der mathematischen Perspektive von Konstantin eine theologische Perspektive gegenüber. Maßgeblich dafür kann die *diskursive Praxis des unterrichtlichen Handelns* sein, in dem es nicht selten darum geht, einfache und schnelle Lösungen zu finden, anstatt etwas in seiner Tiefe auszuloten. Es kann aber auch die *Reduktion der fachlichen Komplexität* in einer Rationalität sein, die Anlass ist, zu einer Erklärung in einer anderen Rationalität zu wechseln.

In der Bearbeitung der Leitfrage b. (Tab 2; vgl. 3.1) wird neben der erneuten Reduktion der fachlichen Komplexität ein weiteres Phänomen deutlich: Im Diskurs werden unterschiedliche Fragen an die Situation herangetragen.

#9F	[...] Für die Perspektive, dass Gott das halt bestimmen kann.		
		#10K	Ja.
#11F	Und gegen? [...] Dass es vielleicht einfach Zufall war, dass sie ein Pasch geworfen hat und es dann doch gemacht hat.		
		#12K	Mhm.
#13F	Wie wahrscheinlich ist es denn, dass sie ein Pasch würfelt?		

20 Vgl. z.B. BIEHLER, Rudolf / ENGEL, Joachim: Stochastik: Leitidee Daten und Zufall, in: BRÜDER, Regina u.a.: Handbuch der Mathematikdidaktik, Berlin: Springer 2015, 221–251.

		#14K	Eigentlich ein Zwölftel, oder so? Zwei Zwölftel. [...] Ne, ein Zwölftel. Das ist ja ein Sechstel mal ein Sechstel, sind zwei Würfe.
#15F	Achso. Okay, warte, ich schreibe ganz einfach <i>pro contra</i> ((notiert <i>pro contra</i> und zeichnet eine Tabelle)) Dann gibt es ja eigentlich keinen Zufall, ne? Bei der Theologie.		
		#16K	Ja, wenn Gott als Bestimmer, gibt es das schon. Also dann ist alles Schicksal.
#17F	Sehen wir Gott jetzt gerade als Bestimmer oder sehen wir ihn als anderes?		
		#18K	Ja, ich denke halt, als Bestimmer, sonst würde die Theologie-Seite keinen Sinn ergeben.
#19F	Also ist er vielleicht auch ein Bestimmer, weil sie kann ja sogar dort ihren Traum ihr Traumunternehmen besuchen.		
		#20K	Mhm.
#21F	((notiert <i>Gott als Bestimmer</i> → <i>es gibt keinen Zufall</i>)) Und was dagegen spricht ist/ Was spricht denn dagegen? Eigentlich nichts. (5 Sek.)		
		#22K	Vielleicht sozusagen einfach das Mathematische, dass es vielleicht doch Zufall war.
#23F	Es war vielleicht doch Zufall. ((notiert <i>es war vllt doch Zufall</i>)) Ich habe jetzt einfach <i>es war vielleicht doch Zufall, // oder?//</i>		
		#24K	//Ja.//

Tab. 2: Benennung von Pro- und Contraargumenten

In Turn 11 legt Fiona dar, dass sie innerhalb der mathematischen Rationalität Deutungsschwierigkeiten hat. Das ist Anlass, das Phänomen Zufall eingehender zu diskutieren. Dabei wird das Phänomen des Zufalls der mathematischen Rationalität zugeordnet (Turn 15, Turn 22, Turn 23). Verbunden wird diese Diskussion mit der Sinnfrage, die der theologischen Rationalität (Turn 11, Turn 19-22) zugeordnet wird. Damit sind offenbar bestimmte Fragestellungen durch spezifische fachliche Rationalitäten zu beantworten. In ihrer Vorstellung diskutiert die Theologie die Frage nach Gottes bestimmendem Handeln in der Welt und die Mathematik ist für die Berechnung der Eintrittswahrscheinlichkeit zuständig. Darin spiegelt sich ein typischer Aspekt von Differenzkompetenz wider, Anforderungssituationen den unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung zuzuordnen. Hier

sind die Modi zudem voneinander abhängig. Gibt es den Zufall, der durch Wahrscheinlichkeiten berechenbar ist, schließt dies – in den Augen von Fiona und Konstantin – das Modell ‚Gott als Bestimmer‘ aus.

Dieser adressierte Unterschied wird nicht weiter verfolgt. Notwendig wäre eine tiefergehende Auseinandersetzung gewesen, erst einmal im Rahmen der einzelnen Rationalitäten, um danach die unterschiedlichen Fragestellungen zwischen den Rationalitäten substantiell angehen zu können. Hürden im Rahmen der mathematischen Rationalität, nämlich den Zufall tragfähig zu charakterisieren, werden umgangen durch den Wechsel zur theologischen Rationalität. Dort wird aber nur *ein* Modell gewählt, das weder in seiner Bedeutung ausgelotet noch mit anderen Modellen in Beziehung gesetzt wird. Wünschenswert wäre hier gewesen, auf die mögliche Sinndeutung der theologischen Perspektive einzugehen. Dies erfolgt in Ansätzen, indem Fiona bei der Konkretisierung von Gott als Bestimmer in Turn 19, angibt Gott sei der Bestimmer, weil sie kann ja sogar dort „[...] ihr Traumunternehmen besuchen.“ Damit einher geht die Vorstellung, Gott liebe die Menschen und tue für sie etwas Gutes. Allerdings wird in der Fokussierung auf die Vorstellung von Gott als Bestimmer, die Konstantin geradezu mit der theologischen Perspektive identifiziert (Turn 18), die innertheologische Modellpluralität ausgeblendet, die Konstantin und Fiona grundsätzlich zur Verfügung steht (Turn 17). Konstantin widerspricht Fiona auch nicht, obwohl ihm ein anderes bekanntes Modell ermöglichen würde, die Freiheit des Menschen und den Wert der Gottesfigur aufeinander zu beziehen. Zum Beispiel mit dem in der fachspezifischen Gruppenphase (vgl. 3.1) erarbeiteten Modell „Gott als Freund des Menschen“²¹, welches aus theologischer Sicht dem Modell der *Kooperation von Gott und Mensch zur Bewältigung kontingenter Situationen* zugeordnet werden kann.²²

3.2.3 Einordnung in das Modell der Differenzkompetenz

Ordnen wir die Aussagen von Fiona und Konstantin in das Modell der Differenzkompetenz (Abb. 1) ein, wird zweierlei deutlich. Zum einen wird in unterrichtlichen Diskursen die Auswahl einer fachlichen Rationalität entweder von den Gesetzmäßigkeiten unterrichtlicher Diskurse überlagert oder von der ‚Einfachheit‘ der jeweiligen Erklärungsmodelle gelenkt. Beides interferiert miteinander.

21 Modell „Gott als Freund“ wurde von den SchülerInnen selbst entworfen: Gott entscheidet nicht über die Abläufe in der Welt. Er unterstützt den Menschen und hilft ihm Entscheidungen zu treffen. Er möchte nur das Beste für den Menschen, egal welche Konsequenzen das hat.

22 Vgl. KOHLMAYER, Theresa / REIS, Oliver: Vorsehung – Zufall – Schicksal? Die fachdidaktische Leerstelle als Problem der unterrichtlichen Handlungssteuerung, in: Religionspädagogische Beiträge 81(2019), 99–110.

Zum anderen ist die Bearbeitung von Anforderungssituationen wesentlich durch rationalitätsspezifische Fragestellungen charakterisiert (vgl. 3.2.4). Eine fehlende Klärung dieser Fragestellungen oder eine zu oberflächige Verhandlung zwischen den fachlichen Rationalitäten verhindern das tatsächliche Betreten des fachlichen Raums, im Sinne einer substantiellen Auseinandersetzung (Abb. 2).

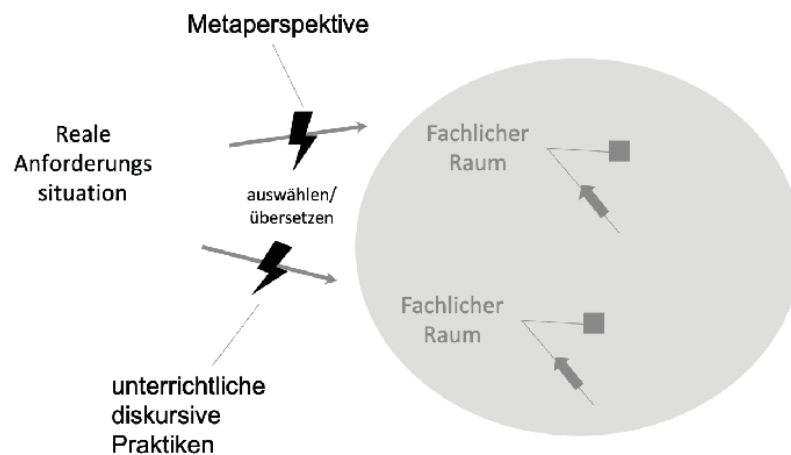


Abb. 2: Hürden bei der Auswahl einer fachlichen Rationalität

In dem Dialog von Fiona und Konstantin scheinen die fachlichen Argumente weitgehend tragfähig, sie werden aber nicht explizit ausgeführt, so dass nicht deutlich wird, ob die SchülerInnen tatsächlich zwischen verschiedenen Modellen abwägen. Eine mögliche Deutung ist, dass zu schnell eine Entscheidung formuliert werden muss, die aber in der Tiefe nicht begründet wird. Das wäre den von den SchülerInnen angenommenen Anforderungen an die Gesetzmäßigkeiten von unterrichtlichen Diskursen geschuldet. Es kann aber auch sein, dass die gewählten fachlichen Modelle (Zufall in der Mathematik, Gott als Bestimmer in der Theologie) für die SchülerInnen so eindeutig sind, dass sie keine weitere vertiefte Auseinandersetzung beanspruchen (Abb. 3).

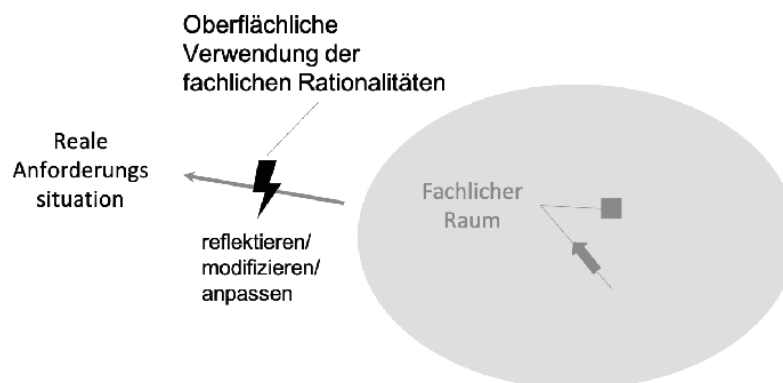


Abb. 3: Hürden bei der Anwendung auf die Anforderungssituation

3.2.4 Die Bedeutung der Anforderungssituation

Die skizzierten Deutungen würden erklären, warum Fiona und Konstantin ihre fachlichen Modelle nur wenig an die Anforderungssituation anbinden. Erst mit der Leitfrage c. „Ihr seid eine Freundin von Sina. Was würdet ihr Sina antworten?“ explizieren sie die Anbindung an die Situation erneut:

#25F	[...] Ich würde sagen, es war Zufall. [...] Aber wenn wir jetzt sagen, wir gehen da von unserer Perspektive aus, würde ich sagen Gott wollte bestimmt, dass du das so machst, um ihr eine Chance zu geben.		
		#26K	Würde ich meiner Freundin jetzt nicht sagen, so.
#27F	Gott wollte das?		
		#28K	Ne, das würde ich nicht sagen. Also ich würde sagen, ja war wahrscheinlich Zufall.
#29F	Okay. ((notiert <i>war wahrscheinlich Zufall</i>))		

Tab. 3: Verbindung mit der eigenen Lebenswelt

Die Aussage in Turn 25 (Tab. 3) lässt vermuten, dass Fiona die Vorherbestimmung Gottes für Sina positiv sieht. Inwieweit Fiona dieses Gottesbild für ihr eigenes Leben annimmt, darüber kann keine Aussage getroffen werden. Bei Konstantin hingegen wird erneut sichtbar, dass er im Kern mathematisch argumentiert, indem er die Situation als Zufall deklariert (Turn 28). Auch hier diskutieren Fiona und Konstantin diese Differenz nicht weiter aus, vermutlich weil aus ihrer Sicht alle zentralen Gründe explizit sind.

Ein Transfer auf die eigene Lebenswelt wird nicht vorgenommen, weil entweder ihre Perspektive auf unterrichtliche Diskurspraktiken diese Übertragung nicht erfordert oder sie keine vergleichbare Situation in ihrem Leben kennen oder jemals erzeugen würden. Mit dieser Problemstellung scheint eine intendierte Lebensweltrelevanz bei diesen SchülerInnen vorerst nicht realisiert.

Eine wesentliche Annahme in der Debatte um die Differenzkompetenz ist, dass die Lebenswelt unterschiedliche Rationalitäten und damit auch unterschiedliche Bearbeitungsmethoden erfordert (vgl. Kap. 2). In einer gesellschaftlichen Perspektive und auch auf lange Sicht einer Biographie mag dies stimmen, aber wenn man schulische Anforderungssituationen fokussiert, dann stimmt dies in der Regel nicht. Anforderungssituationen sind keine neutralen Situationen. Sie sind immer Teil von sozialen Diskursen und individuellen Sichtweisen und damit von

spezifischen Fragestellungen und Zielperspektiven. Anforderungssituationen in lebensweltlichen Diskursen sind darüber hinaus grundverschieden zu denen in schulischen bzw. unterrichtlichen Situationen. Während Anforderungssituationen in lebensweltlichen Kontexten eher roh und unbearbeitet sind, sind Anforderungssituationen im Unterricht didaktisch vorstrukturiert und verfolgen intendierte Lernziele. Eine solche didaktische Spezifizierung und Strukturierung ist künstlich und hat in der Regel nur wenig Berührungspunkte mit lebensweltlichen Situationen. Zu den Konstruktionsprinzipien der untersuchten Lernumgebung gehört, dass die Situierung doppelt strukturiert ist, um möglichst flüssig beide Rationalitäten aufzufordern. Mit Hilfe von *semantischen Markern*, das sind sprachliche Bausteine, die mit einer bestimmten Perspektive verbunden werden und den fachlichen Bearbeitungsimpuls auslösen können, wird die Anforderungssituation vorstrukturiert.²³

Fiona und Konstantin reagieren im Kontext Unterricht mit einer bestimmten Strategie, zügig die Komplexität durch eine eindeutige Antwort zu reduzieren. Sie suchen nach fachlichen Markern in der Aufgabe, arbeiten die dahinterstehenden fachlichen Bearbeitungen aber nicht aus, sondern wechseln auf eine Metaperspektive beider Rationalitäten und landen schließlich in einer fachlichen Perspektivierung, ohne diese substantiell durchdrungen zu haben. Dieses Verhalten wird bei der Aufgabenstellung dadurch gefördert, dass es in der Anforderungssituation zwei leitende Fragen gibt: 1. War das wirklich Zufall? – als explizite Frage nach einer Ordnung der Welt, die dem Leben Sinn gibt. 2. Die implizite Frage nach der Methode des Pasches für Sinas Entscheidungsfindung. Diese vorab getroffenen Festlegungen als möglicher Zugang zu einer Rationalität scheinen für den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin nicht identisch und offensichtlich. Die mathematische Abschätzung nach der Wahrscheinlichkeit einen Pasch zu würfeln, trägt nur zur Beantwortung der zweiten Frage bei. Es ist von daher im Diskurs folgerichtig rational, wie Konstantin über die Psychologisierung darauf hinweist, dass Sina mithilfe des Pasches den eigenen Willen modelliert und so immer noch letztlich in der (eher theologischen) Sinnfrage bleibt. Die mathematische Betrachtung ist durch die vorgegebene Struktur der Aufgabe der Bearbeitung der Sinnfrage durch theologische Rationalitäten untergeordnet. Diese Ordnung der Rationalitäten wird erst durch die Aufgabe geschaffen. Außerdem werden die mit intendierten Zielperspektiven bestückten Fragestellungen von den Lernenden durch eigene erfahrungsbasierte Perspektiven modifiziert, mal mehr mal weniger, selten jedoch bewusst.

23 Vgl. HUßMANN u.a. 2021 [Anm. 17].

Was aber heißt das für die Entwicklung der Differenzkompetenz? Wenn man auf konkrete Gegenstände geht und sie durchmodelliert, dann lassen sich zwar die Rationalitäten – wie von Dressler gedacht – als differente Weltzugänge denken, die durchaus auch darum kämpfen als Lösungsmöglichkeiten anerkannt zu werden. Es ist aber – über Dressler hinaus – *erstens* in den Aufgaben schon kein neutrales Verhältnis möglich. Das Problem ist komplexer, weil die Rationalitäten zu ihnen passende Modellierungen bilden (vgl. Abb. 4), in denen die nun modellierten Situationen den Lernenden erst gegenüber treten. Die SchülerInnen handeln also *zweitens* folgerichtig, wenn sie in der Situation auf der Oberfläche nach semantischen Markern suchen und diesen folgen. Die eingeforderte Argumentation dringt nicht mehr zur fachlichen Bearbeitung durch, weil die Aufgabe dies auch nicht erfordert, um die Differenzkompetenz in ihrer Breite zu aktivieren. Die Wahl der Rationalität ist schon längst in der Rekonstruktion der Aufgabe durch Konstantin und Fiona erfolgt, die ihrerseits durch die Normativität der Handlungssituation und der sozialen Praxis in Schule und Unterricht geprägt ist.

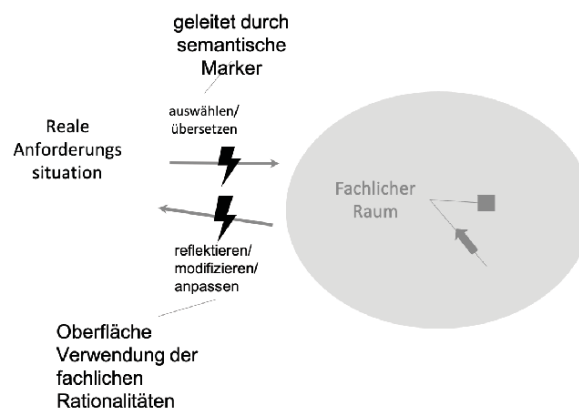


Abb. 4: Hürden beim Zusammenspiel zwischen semantischen Markern und fachlichen Rationalitäten

4. Möglichkeiten einer lebensweltlichen Differenzkompetenz in Schule und Unterricht

Fiona und Konstantin folgen den Impulsen der Lernumgebung und trotzdem gelingt dies entlang der religionsdidaktischen Modellierung von Differenzkompetenz als Bildungsziel (vgl. Kap 2) nicht so wie geplant. Aus unserer Sicht hat diese explorative Fallstudie drei Aspekte offengelegt:

1. das Problem des Lebensweltbezugs in der Schule,
2. die scheinbar neutrale Zone vor der Fachlichkeit und

3. das Problem der interfachlichen Komplementarität

1. *Zum Problem des Lebensweltbezugs in der Schule:* Das Modell der Differenzkompetenz geht davon aus, dass SchülerInnen diese Differenzkompetenz gerade außerhalb von Schule – in ihr sind die geforderten Rationalitäten ja markiert – brauchen. An dem Bearbeitungsverhalten von Fiona und Konstantin wird aber sichtbar, dass Schule und Unterricht als Diskurs dauerpräsent sind. Schule und Unterricht unterstützen Bearbeitungspraktiken, die auf schnelle Vereindeutigungen und konsensuelle Entscheidungen setzen (vgl. 3.2.1). Die Entwicklung von Differenzkompetenz bräuchte dagegen Verlangsamung, Komplexitätssteigerungen und Aushalten von Ambivalenzen. Ferner scheint die Vorstrukturierung der Anforderungssituationen den angestrebten Lebensweltbezug derart zu banalisieren, dass ein echter Lebensweltbezug gar nicht möglich ist. (vgl. 3.2.4) Anforderungssituationen in Schule und Unterricht sollten nicht mehr wollen als sie können, aber auch nicht weniger. Sie sind Übungsfelder, Differenzen wahrzunehmen, Fragen an die Situationen zu formulieren und diese unter verschiedenen, sich auch ausschließenden Perspektiven zu analysieren. Dies geht aber nur mit einer angemessen fachlichen Bearbeitungstiefe.

2. *Zum Problem der vorfachlichen Entscheidungssituation:* Das Modell der Differenzkompetenz, das wir in Kapitel 2 diskutiert haben, setzt eine freie Entscheidungs- bzw. Urteilssituation in der Wahl der angemesseneren Rationalität mit dem Eintritt in den fachlichen Raum voraus. Hier macht die Analyse auf zwei Beobachtungen aufmerksam: Durch die didaktische Gestaltung ist die Lernumgebung zum einen selbst eine modellierende Übersetzung der realen Anforderungssituation damit nur gebrochen an Lebenswelt orientiert. Sie nimmt vielmehr über semantische Marker eine Rahmung vor. Zum anderen greifen die Fachkulturen ebenfalls auf diese Entscheidungssituation zu. Es gibt hier somit keine fachlichen Räume, in denen Rationalitäten herrschen und die SchülerInnen frei wählen können. Zentral ist hierbei die Transparenz hinsichtlich der Zielstellung einer unterrichtlichen Auseinandersetzung mit der Mehrperspektivität auf die Welt: Nicht die lebensweltlich relevanten Entscheidungen sollen getroffen, sondern fachliche Rationalitäten sollen genutzt werden, um Mehrperspektivität aufzudecken oder herzustellen.

3. *Zum Problem der angenommenen Komplementarität:* Vor dem Hintergrund der Unmöglichkeit von neutralen Anforderungssituationen ist verständlich, dass Fiona und Konstantin den Zufall aus theologischer und mathematischer Sicht nicht auf einen gemeinsamen Bezugspunkt – sozusagen als zwei Antwortsysteme auf eine Frage – zugerichtet bekommen, wie es die Komplementarität vor-

sieht. Es konkurrieren nicht zwei Weltzugänge, die in sich differenziert, aber beide gekannt werden müssen, um einen vollständigeren Blick auf die Wirklichkeit zu erlauben.²⁴ Statt Komplementarität zeigt sich eher Inkommensurabilität. Fiona und Konstantin können durchaus zwischen den Rationalitäten wechseln, sie können Begründungen für mögliche Wechsel angeben. Sie nehmen den durch die Lernumgebungen vorstrukturierten Beobachtungspunkt ein und bleiben in ihm indifferent gegenüber der Anforderungssituation und steigen auch nicht für die Bearbeitung in die fachliche Bearbeitung der Frage ein. Es macht deshalb auch keinen Sinn – wie es das Modell nahelegen würde – die Ambivalenz der Entscheidung spürbar zu machen, da eine solche Ambivalenz nur im echten Leben spürbar wäre. Wenn man den gemeinsamen Bezugspunkt in einer Situation aufgibt, finden sich vielleicht andere Ansätze. Vielleicht sind die epistemischen Überzeugungen über andere Rationalitäten der relevantere Bezugspunkt. Damit wäre die interfachliche Differenz Anlass und Anwendung für die fachliche Rationalität und ein Lernort für ihre Vertiefung.

Differenzkompetenz ist ein hohes Gut und unbedingte Zielperspektive von Unterricht und Schule. Jedoch kann Differenzkompetenz nur so weit umgesetzt werden, wie es im Rahmen von Unterricht und Schule sinnvoll und möglich ist. Statt Lebensrelevanz zu propagieren, sollten die fachlichen Rationalitäten und deren Bedingungsgefüge zur Beurteilung von Situationen in den Mittelpunkt gestellt werden. Dazu muss transparent herausgearbeitet werden, welche Fragen an die didaktisch vorstrukturierten Situationen mit den jeweiligen Rationalitäten bearbeitbar sind. Es müssen sowohl interfachliche wie auch intrafachliche Diskurse initiiert und begleitet werden, bei denen ein Nehmen und Geben von Argumenten Leitidee ist und nicht eine möglichst schnelle und eindeutige Antwort. Schule und Unterricht bieten Übungsfelder, um Mehrperspektivität zu schaffen, auszuhalten und ihnen inhaltlich begründete Standpunkte einzunehmen. Diese Standpunkte und vor allen Dingen der Weg dahin können dann dazu dienen, lebensweltliche Situationen, in denen das Individuelle und Soziale viel mehr im Zentrum steht, mit fachlichen Argumenten anzureichern. Hier ist noch viel Entwicklungs- und Forschungsarbeit notwendig, um die hohen Ziele praxistauglich zu machen.

24 Vgl. KROPAC 2021 [Anm. 3] und FRITZ / REICH 2000 [Anm. 5].

Sabine Pemsel-Maier

Philosophieren mit PhilosophInnen! – Theologisieren mit TheologInnen?

Welche Impulse die Philosophiedidaktik für die Religionsdidaktik bereithält

Die Autorin

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Sabine Pemsel-Maier, Professur für Dogmatik und Didaktik, Abteilung Katholische Theologie im Institut der Theologien der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Sabine Pemsel-Maier
Pädagogische Hochschule Freiburg
Kunzenweg 21
D-79117 Freiburg im Breisgau
e-mail: pemsel-maier@ph-freiburg.de



Philosophieren mit PhilosophInnen! – Theologisieren mit TheologInnen?

Welche Impulse die Philosophiedidaktik für die Religionsdidaktik bereithält

Abstract

Zwischen Religions- und Philosophiedidaktik bestehen vielfältige Parallelen. Doch während die Religionsdidaktik Zurückhaltung übt beim Einspeisen theologischer Traditionen in den Unterricht, ist für die Philosophiedidaktik die Auseinandersetzung mit der eigenen Tradition eine unverzichtbare Ressource. Die Religionsdidaktik kann von ihr lernen, stärker mit Denkfiguren und -modellen zu arbeiten und so die nachweislich vielfach schwache kognitive Aktivierung des Religionsunterrichts zu intensivieren.

Schlagworte

Religionsdidaktik – Philosophiedidaktik – Tradition – kognitive Aktivierung

Philosophizing with philosophers! – Theologize with theologians?

Impulses from philosophy didactics for religious didactics

Abstract

There are many parallels between religious didactics and philosophy didactics. But while religious didactics exercise restraint when it comes to feeding theological traditions so as not to impose, for philosophy didactics dealing with one's own tradition is an indispensable resource. Religious didactics can learn to work more closely with figures and models of thought and to intensify the often weak cognitive activation of religious education.

Keywords

religious didactics – philosophy didactics – tradition – cognitive activation

1. Verhältnisklärungen

1.1 Religiöse und philosophische Bildung

Religiöse und philosophische Bildung – und gleichermaßen Theologie und Philosophie als jeweilige Bezugswissenschaften – haben unterschiedliche Grundlagen und Ausrichtungen: Orientiert sich philosophische Bildung an den Möglichkeiten und Grenzen der Vernunft, hat religiöse Bildung ihre unveräußerlichen Grundlagen in den geschichtlichen Überlieferungen und gegenwärtigen Ausdrucksformen des christlichen Glaubens. Will philosophische Bildung zum theoretischen Diskurs befähigen, zielt religiöse Bildung auch auf Formen sozialer, kultureller und ritueller Praxis. Sucht philosophische Bildung das Weltverstehen auf Begriffe zu bringen, umfasst religiöse Bildung auch den Umgang mit Metaphern, Symbolen und Narrationen.

Auf der anderen Seite weisen religiöse und philosophische Bildung zahlreiche Bezugspunkte auf, auch wenn Religions- und Ethik- bzw. Philosophieunterricht¹ in der Praxis bisweilen in gewisse Konkurrenz treten. Bildungstheoretisch werden beide dem Welterschließungsmodus der konstitutiven Rationalität² zugeordnet. Beide stellen in methodisch offener und argumentativ nachvollziehbarer Form die großen Fragen nach dem Sinn von Welt und Mensch, nach ethischem Handeln, nach der Möglichkeit einer Zukunft über den Tod hinaus, nach der Bewältigung von Leid. Beide wollen autonomes Denken fördern und auf diese Weise Orientierung in einer pluralisierten Gesellschaft und Wertegemeinschaft ermöglichen. Beider Bildungsziel ist nicht nur Wissen, sondern die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen; beide rechnen dabei mit einer heterogenen SchülerInnenenschaft.

Auch die Didaktik beider Unterrichtsfächer weist zahlreiche Gemeinsamkeiten auf: Beide orientieren sich an Klafkis kategorialer Bildung. Beide wissen sich der Kompetenzorientierung, SchülerInnenzentrierung und dem Lebensweltbezug verpflichtet. Beide setzen auf dialogisch-kommunikative Lernprozesse, in denen Gespräche, (Dilemma-)Diskussionen, Debatten etc. eine wichtige Rolle spielen. Beide bedienen sich ähnlicher Medien – neben unterschiedlichen Texten auch

1 Das Ersatzfach für den Religionsunterricht trägt regional unterschiedliche Bezeichnungen: Ethik (Österreich und die meisten deutschen Bundesländer), Werte und Normen (Niedersachsen), Philosophie (Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein), Praktische Philosophie (Nordrhein-Westfalen), Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (Brandenburg). Die Fachdidaktik Ethik hat sich aus der Fachdidaktik Philosophie entwickelt. Anders als in Österreich ist Ethik in Deutschland bereits seit den achtziger Jahren eingeführt und wird in der Regel ab Klasse 7 oder 8 angeboten, je nach Bundesland und Notwendigkeit auch schon früher.

2 Vgl. BAUMERT, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: KILLIUS, Nelson / KLUGE, Jürgen / REISCH, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2004, 106–108, 113.

Bilder, Comics, Filme, Musik und digitale Medien – und verwenden ähnliche Methoden, auch kreativer, theatralischer und performativer Art. Nicht zuletzt gaben der aus poststrukturalistischen philosophischen Theorien stammende Alteritätsbegriff und das Konzept des Philosophierens mit Kindern wesentliche Impulse für die Religionsdidaktik.

1.2 Im Fokus: Die Relevanz von Tradition

Für beide Disziplinen gilt: „Philosophisches und theologisches Denken wird wesentlich durch die Auseinandersetzung mit Denk-Material bzw. religiösen Traditionen gefördert.“³ Religiöse und philosophische Traditionen, ihre Bedeutung und der Umgang mit ihr, stehen im Fokus dieses Beitrags und werden einer vergleichenden Untersuchung unterzogen. Ein solcher Vergleich fehlt bislang in den Bestandsaufnahmen aus den verschiedenen Fachdidaktiken.

Unter Tradition wird dabei der jeweils als relevant anerkannte Bestand an Überlieferungen aus der vergangenen und zeitgenössischen Philosophie- bzw. Theologiegeschichte verstanden, der material als Textbestand von DenkerInnen, Denkrichtungen und Denkmodellen seinen Niederschlag findet. Die Eingrenzung auf Texte ist insofern wichtig, als Traditionen, insbesondere religiöser Art, unterschiedliche materiale Gestalt annehmen können – neben Texten auch in Symbolen, Riten, Darstellungen der Kunst, spirituellen Ausdrucksformen und Institutionen. Eine weitere Eingrenzung betrifft aufseiten der Religionsdidaktik die Art des ‚Denk-Materials‘: Hier stehen nicht biblische Texte im Fokus, sondern theologische Texte bzw. Textpassagen, womöglich von Augustinus bis Karl Rahner, sowie Modelle und Denkfiguren aus der Christologie (Gottessohnschaft Jesu und hypostatische Union), der Gotteslehre („ein Gott in drei Personen“), der Sakramentenlehre (Transsubstantiation) oder der Religionstheologie. Entsprechende Traditionen wären in der Philosophiedidaktik etwa Texte und Gedankengut von antiken Philosophen, Kant, Hobbes oder Hegel.⁴

3 KLUTZ, Philipp: Philosophisch und theologisch denken. Ein Beitrag zur Entwicklung eines Curriculums für die Ausbildung, Kassel: university press 2010, 105.

4 Eine unterrichtliche Erschließung des Themas Glück sieht etwa die Theorien von Aristoteles, Stoa und Epikur, Kant, Mill, Freud, Russell und dem zeitgenössischen Philosophen Wilhelm Schmid vor. Vgl. BUSSMANN, Bettina / MARTENS, Ekkehard: Was die Philosophiedidaktik für den Unterricht leistet, in: BRÜNING, Barbara (Hg.): Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen 2016, 12–29, 29.

2. Forschungsmethodische Zugänge

Vergleichende Forschung hat bestimmte Kriterien zu beachten.⁵ Die für komparatistisches Vorgehen unverzichtbare Vergleichsdimension, das *tertium comparationis* ist in dieser Untersuchung die Relevanz der je eigenen Traditionsbestände: Welche Bedeutung und welchen Stellenwert misst die Philosophiedidaktik im Vergleich zur Religionsdidaktik der Erschließung ihrer Traditionen zu? Das damit verbundene Forschungsinteresse wird bestimmt durch die religionsdidaktische Brille der AutorIn. Denn es entspringt einer aus religionsdidaktischer Perspektive geäußerten und begründeten Hermeneutik des Verdachts, dass religiöse Traditionen zögerlicher und zurückhaltender in Anspruch genommen werden als philosophische.

Das zugrunde gelegte Format fachdidaktischer Forschung orientiert sich an den von Ulrich Riegel und Martin Rothgangel herausgearbeiteten konstitutiven Faktoren⁶: *Gegenstandsbereich* ist die didaktische Rekonstruktion von Unterrichtsgegenständen als fachdidaktische Auseinandersetzung mit theologischen bzw. philosophischen Traditionen. *Bezugsdisziplinen* sind systematische Theologie und Philosophie bzw. Theologie- und Philosophiegeschichte. *Methodisch* werden ausgewählte Handbücher und Fachzeitschriften der Religions- und Philosophiedidaktik auf die Relevanz von und den Umgang mit Traditionsbeständen befragt und einem systematisch-vergleichenden Zugriff⁷ unterzogen. *Ziel* ist es, „besser zu verstehen, wie unterschiedliche Hintergründe religionsdidaktische Sachverhalte prägen und wie die AkteurInnen in ihren Kontexten handeln und warum sie es tun.“⁸ *Ziel* ist darüber hinaus, in selbstkritischer Absicht mögliche Schlagseiten der Religionsdidaktik aufzudecken und philosophiedidaktische Inspirationen zu gewinnen.⁹ Auch wenn dabei keine unmittelbare Handlungsorientierung realisiert wird, ist im weiten Sinne eine Anwendungsforschung intendiert.¹⁰

5 Vgl. grundlegend PHILIPP, Laura: Vergleichende Forschung in der Religionsdidaktik, in: Theo-Web 19/1 (2020) 69–84. DOI: 10.23770/tw0122.

6 Vgl. RIEGEL, Ulrich / ROTHGANGEL, Martin: Das „Format fachdidaktischer Forschung“ als heuristischer Begriff und seine religionsdidaktische Bedeutung, in: Theo-Web 19/1 (2020) 2–16. DOI: 10.23770/tw0118.

7 Vgl. EBD., 10: „Im Mittelpunkt systematischer (Re-)Konstruktion stehen analytisch-hermeneutische Verfahren, die die innere Logik ihres Untersuchungsgegenstands im Licht seiner Entstehungssituation und der eigenen Lebenswelt klären.“ Vgl. auch SCHRÖDER, Bernd: Religionspädagogik, komparative, 11, in: WiReLex. Das Wissenschaftliche Religionspädagogische Lexikon im Internet. DOI: 10.23768/wirelex.Religionspädagogik_komparative.200200.: „Der komparative Zugriff vergleicht religionsdidaktische Sachverhalte aus unterschiedlichen Kontexten auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede.“

8 EBD., 11.

9 EBD., 5.

10 Vgl. RIEGEL / ROTHGANGEL 2020 [Anm. 6], 8: „Anwendungsforschung erwächst [...] unmittelbar aus konkreten Problemfällen religiösen Lehrens und Lernens und sucht nach Lösungen, die beides direkt verbessern.“ – Sie wird „nicht ausschließlich als Aufbereitung fachtheologischer Sachverhalte für religiöses Lernen verwendet. [...] Anwendungsforschung steht vielmehr für eine praxisorientierte Forschung, die die Praxis religiösen Lehrens und Lernens auf der Grundlage religionsdidaktischer Konzepte und Zugänge analysiert, evaluiert und verbessert.“

3. Religionsdidaktik: Das Kreuz mit der Tradition

3.1 Vorbehalte

In der derzeitigen Religionsdidaktik ist die Zurückhaltung groß, wenn es darum geht, theologische Traditionen in den Unterricht einzuspeisen. Nach einer korpuslinguistischen Analyse von 171 Aufsätzen und Forschungsarbeiten aus zehn Jahrgängen der Fachzeitschrift ‚Religionspädagogischen Beiträge‘ zählte ‚Tradition‘ bereits in den Jahren 1999 bis 2008 zu den im wissenschaftlichen Diskurs am seltensten verwendeten Schlüsselwörtern.¹¹ Entsprechende Artikel in Handbüchern fehlen ebenso wie Lemmata in religionsdidaktischen Lexika – dabei wäre die Thematik angesichts des wachsenden Traditionsabbruches durchaus bedenkenswert.¹² Eine Analyse aktueller christologiedidaktischer Ansätze kommt zum Ergebnis: „Angesichts verschiedener konzeptioneller Vorstellungen von Religionsunterricht erfährt die grundlegende Frage, ob christologische Konzepte im Religionsunterricht thematisiert werden sollen, keine einheitliche Antwort. Vor allem wird unterschiedlich beurteilt, welche Rolle der dogmatischen Theologie dabei zukommen kann oder soll.“¹³ – „Christliche Tradition wird im Religionsunterricht in letzter Zeit eher als „Spielmaterial‘ für individuelle Adaptationen denn als produktive Herausforderung in ihrem auch widerständigen vollen Eigenanspruch eingebracht.“¹⁴ Es gibt innerhalb der neueren Forschung bemerkenswerte Ausnahmen, die in eine andere Richtung weisen.¹⁵ Dennoch erscheinen die biblischen Wissenschaften oder die Kirchengeschichte weniger des normativen und indoktrinativen Zugriffs verdächtig als Systematische Theologie bzw. Dogmatik. Insofern christologische Konzepte auf nichts Geringeres als die Mitte des Christentums zielen – wie steht es dann mit jenen Inhalten, die im Sinne einer Hierarchie der Wahrheiten weiter am Rand angesiedelt sind, etwa Kirche und Sakramente?

11 Vgl. ALTMAYER, Stefan: „Deine Sprache verrät Dich.“ Schlüsselbegriffe der Religionspädagogik im Spiegel ihrer Wissenschaftssprache, in: Religionspädagogische Beiträge 66 (2011) 31–46, 36.

12 Dies gilt auch für RIEGEL, Ulrich / ROTHGANGEL, Martin: Religionsdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich, Münster: Waxmann 339–362.

13 PETER, Karin: Aktuelle christologiedidaktische Tendenzen, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 27/1 (2019) 190–207, 192. DOI: 10.25364/10.27:2019.1.12 27/1.

14 EBD., 203.

15 Bemerkenswerterweise sind es zwei im Kontext der Kinder- und Jugendtheologie entstandene evangelische Arbeiten, die auf die Relevanz der Tradition aufmerksam machen: SÜDLAND, Annegret: Der Heilige Geist im Religionsunterricht. Empirische, exegetische, systematische und religionspädagogische Untersuchungen als Anregung für die Bildung von Religionslehrkräften, Kassel: university press 2019 (= Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie 44). Doi:10.17170/kobra-202007301516; sowie BAUSCH, Heike Regine: Der Glaube im Leistungskontext des Religionsunterrichts. Theologisieren über die Rechtfertigungslehre in der gymnasialen Oberstufe mit Martin Luthers Siegelring, Kassel: university press 2019 (= Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie 42). Doi:10.19211/kup9783737607377.

Dies deckt sich mit empirischer Unterrichtsforschung, nach der theologische Expertise im Religionsunterricht nur eine geringe Rolle spielt und „sich eine Tendenz zur Atomisierung religiöser Traditionen“¹⁶ zeigt. „So ist heute vielerorts, von der Grundschule einmal abgesehen, nicht ausgemacht, dass die christliche Tradition in einem evangelischen oder katholischen Religionsunterricht tatsächlich noch signifikant anders präsentiert wird als in einem religionswissenschaftlich orientierten Religionsunterricht.“¹⁷

Dass es nicht Sinn und Ziel von Religionsunterricht ist, akademische Theologie auf ein niedrigeres Niveau herunter zu brechen, bedarf keiner weiteren Diskussion, ebenso wenig, dass theologische Gehalte nicht im Modus der Überwältigung, sondern dialogisch und ohne Herrschaftsanspruch als Angebot und Vorschlagspotenzial einzubringen sind. Aber reicht es aus, Annäherungen an relevante und theologisch anspruchsvolle Fragen den SchülerInnen zu überlassen?¹⁸

3.2 Die Suche nach einem posttraditionalen Umgang mit der Tradition

Einer der wenigen, der sich unermüdlich für die religiöse Tradition einsetzt, ist Rudolf Englert. Dass im Religionsunterricht vielfach zwischen sach- bzw. religionskundlicher Orientierung Positionen aus der Theologie zu kurz kommen, sieht er als gravierenden Mangel und als Gefährdung der Theologie an. Denn Theologie ist „das mit wissenschaftlichen Methoden voranschreitende Bemühen [...], die Bedeutung, die Wirkungsgeschichte und die aktuelle Relevanz einer religiösen Tradition [...] zu analysieren und zu reflektieren.“¹⁹ Dieses Bemühen hält Englert für unverzichtbar, da „die christliche Tradition – bzw. an dieser Stelle besser: der christliche Glaube – nicht nur ein kulturelles, sondern eben auch ein soterisches Potential besitzt, das heißt, dass er Menschen helfen kann zur Erfüllung ihres Lebens zu gelangen.“²⁰ – „Die Auseinandersetzung mit dieser Tradition soll Kinder und Jugendliche also bei deren lebenspraktischem Orientierungsbemühen unterstützen. Man könnte auch sagen: Die Hauptaufgabe des Religionsunterrichts wird darin gesehen, einen Dialog zu initiieren zwischen einerseits den

16 ENGLERT, Rudolf / HENNECKE, Elisabeth / KÄMMERLING, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München: Kösel 2014, 117.

17 ENGLERT, Rudolf: Das Theologische der Religionspädagogik. Grundfragen und Herausforderungen, in: SCHLAG, Thomas / SUHNER, Jasmin (Hg.): Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart: Kohlhammer 2017, 21–32, 27.

18 Dass dies nicht genügt, zeigen Erfahrungen von Lehrkräften: OSWALD, Cornelia: Christ is the answer! But what was the question? Fragen nach der Bedeutung von Theologie im Unterricht, in: zeitspRÜng – Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg (2019) 46–47.

19 ENGLERT 2017 [Anm. 17], 22.

20 EBD., 23.

Perspektiven der religiösen Tradition und andererseits den Lebensfragen und Weltansichten der Schüler/innen.“²¹

Dabei plädiert Englert, weit von jeglichem Traditionalismus entfernt, in Anlehnung an Aleida Assmann und Karl Gabriel für einen nichttraditionalen bzw. post-traditionalen Umgang mit der Tradition²², der Überliefertes nicht als historisches Relikt weitergibt, sondern in kritisch-reflexiver Auseinandersetzung vergegenwärtigt und nach Aneignungsmöglichkeiten in der Gegenwart sucht. Auch die Beiträge im Band „Keine Angst vor Inhalten“²³ wollen gegen die Schiefelage angehen, die eine Vernachlässigung der Inhaltsperspektive in der Religionsdidaktik zur Folge hat, und systematisch-theologische Inhalte stärker in die Mitte stellen.²⁴ Die Vorbehalte gegenüber ‚Fremdperspektiven‘ und ‚ExpertInnentheologie‘ werden durch solche Stimmen jedoch nicht einfach ausgeräumt.

4. Philosophiedidaktik: Unbefangener Rekurs auf Denkfiguren philosophischer Tradition

4.1 Philosophiedidaktische Entwicklungen – überwundene Alternativen

Die Auseinandersetzung um den Stellenwert philosophischer Traditionen prägte wesentlich die Geschichte der Philosophiedidaktik. Wulff Rehfus plädierte in seiner bildungstheoretisch-identitätstheoretischen Didaktik²⁵ für einen Nachvollzug der Philosophiegeschichte, das Kennen und ‚Nach-Denken‘ philosophischer Traditionen und die Auseinandersetzung mit philosophischen Texten, um sich selbst als Subjekt in dieser Geschichte zu begreifen und eine sich seiner selbst bewusste Ich-Identität auszuprägen. „Im Philosophieunterricht geht es darum, den Schüler (*auch hier dann wieder entsprechende Frage*) hinzuführen zu den überkommenen und gegenwärtigen Problemstellungen und -lösungen der Philosophie, zu den Methoden des Philosophierens (wie zum Beispiel transzendente, dialektische, hermeneutische usf.) und schließlich zu den Wegen, sich philosophische Schriften philosophisch erschließen zu können. [...] Dazu eignen sich vor allem paradigmatische Autoren. Darunter sind solche zu verstehen, die eine Philosophie in ihren Grundzügen entwickelt haben, die in der Folgezeit zum Aus-

21 ENGLERT / HENNECKE / KÄMMERLING 2014 [Anm. 16], 14.

22 Vgl. ENGLERT, Rudolf: Posttraditionaler Umgang mit Traditionen - was soll das heißen?, in: BÜTTNER, Gerhard u.a. (Hg.): Religion lernen, Hannover: Siebert 2013 (= Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 4), 47–60.

23 Vgl. PEMSEL-MAIER, Sabine / SCHAMBECK, Mirjam: Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg: Herder 2015.

24 Vgl. PEMSEL-MAIER, Sabine: Ein religionspädagogisches Plädoyer für die vernachlässigte Arbeit an den Inhalten, in: PEMSEL-MAIER, Sabine / SCHAMBECK, Mirjam: Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg: Herder 2015, 21–39.

25 Vgl. REHFUS, Wulff D.: Didaktik der Philosophie, Düsseldorf: Schwann 1980, 10–15.

gangspunkt weiterer philosophischer Diskussion wurde.“²⁶ Ein auf den ersten Blick gegenläufiges Konzept legte Ekkehard Martens mit seiner dialogisch-pragmatischen Didaktik vor.²⁷ Nicht philosophische Traditionen standen für ihn im Mittelpunkt, sondern Philosophieren als zu erlernende kommunikations- und praxisorientierte Kulturtechnik, die vor allem auf das Dialogprinzip setzt. Das Konzept von Rehfus wurde weiterentwickelt von Matthias Bublitz²⁸, der die gedankliche Schulung durch Denkmodelle und auch durch Ideologien in den Mittelpunkt stellte, während sich Markus Tiedemann mit seinem problemorientierten Ansatz stärker im Gefolge von Martens verortete.²⁹

In seiner Beurteilung der Geschichte der Philosophiedidaktik warnt Tiedemann selbst allerdings davor, dass „die Diskrepanzen überstrapaziert werden“³⁰. Dies ist mittlerweile Konsens. Denn weder zielte Rehfus eine Abbilddidaktik an, die die Inhalte der Philosophiegeschichte auf Schulniveau herunterbrechen wollte, noch hielt Martens Lektüre und Studium philosophischer Texte als Dialogpartner für überflüssig³¹. Ausdrücklich zwischen Martens und Rehfus positionieren sich van der Leeuw und Mostert³², Johannes Rohbeck³³, der „zwischen dem historischen Bestand philosophischer Theorien einerseits und den Erfahrungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler andererseits zu vermitteln“³⁴ sucht, sowie Roland W. Henke mit seiner dialektischen Philosophiedidaktik³⁵, der sich angesichts des Fehlens einer systematischen Aneignung der Tradition am hegelianischen Konzept von Dialektik orientiert.

Auch die anderen philosophiedidaktischen Ansätze der Gegenwart verorten sich in je unterschiedlicher Akzentuierung in dem von Rehfus und Martens aufge-

-
- 26 REHFUS, Wulff D.: Methodischer Zweifel und Metaphysik. Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz in der Philosophiedidaktik, in: REHFUS, Wulff D. / BECKER, Horst (Hg.): Handbuch des Philosophie-Unterrichts, Düsseldorf: Schwann 1986, 98–113, 99.
- 27 Vgl. MARTENS, Ekkehard: Didaktik der Philosophie, in: MARTENS, Ekkehard / SCHNÄDELBACH, Herbert (Hg.): Philosophie. Ein Grundkurs, Reinbek: Rowohlt 2003.
- 28 Vgl. BUBLITZ, Matthias: Essay zu einer systemisch-historischen Philosophiedidaktik, Münster: Monsenstein und Vannerdat 2006.
- 29 Vgl. TIEDEMANN, Markus: Problemorientierung. Theoretische Begründung und praktische Realisierung, in: ROHBECK, Johannes (Hg.): Didaktische Konzeptionen, Dresden: w. e. b. Universitätsverlag 2012 (= Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 13), 35–48.
- 30 TIEDEMANN, Markus: Genese und Struktur der Philosophiedidaktik, in: NIDA-RÜMELIN, Julian / SPIEGEL, Irina / TIEDEMANN, Markus (Hg.): Handbuch Philosophie und Ethik. 1, Stuttgart: UTB 2015, 14–17, 15.
- 31 Vgl. MARTENS, Ekkehard: Einführung in die Didaktik der Philosophie, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983.
- 32 Vgl. VAN DER LEEUW, Karel / MOSTERT, Pieter: Philosophieren lehren. Ein Modell für Planung, Analyse und Erforschung des einführenden Philosophieunterrichts, Delft: Eburon 1988.
- 33 Vgl. ROHBECK, Johannes: Didaktik der Philosophie und Ethik, Dresden: UTB 2016.
- 34 ROHBECK, Johannes: Didaktische Transformationen, in: NIDA-RÜMELIN / SPIEGEL / TIEDEMANN (Hg.) 2015 [Anm. 30], 48–56, 48.
- 35 Vgl. HENKE, Roland W.: Dialektik als didaktisches Prinzip, in: PETERS, Martina / PETERS, Jörg (Hg.): Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte, Hamburg: Felix Meiner 2019, 71–84.

spannten Rahmen.³⁶ So versteht das von Bettina Bussmann entwickelte philosophiedidaktische Dreieck mit den Eckpunkten ‚Lebenswelt‘, ‚Wissenschaft‘ und ‚Philosophie‘ Philosophieren als Reflexionsprozess zwischen philosophischer Wissenschaft mit ihren Theorien und ihrer Ideen- bzw. Traditionsgeschichte, der individuellen und gesellschaftlichen Lebenswelt und den anderen (empirischen) Einzelwissenschaften.³⁷

4.2 Konkretionen

Aktuelle Philosophiedidaktik hat das Ziel, „lebensweltliche Erfahrungen und wissenschaftliche Erkenntnisse in einer philosophischen Reflexion zu prüfen. Hierfür liefern Überlegungen der philosophischen Ideengeschichte sowie ihrer Theorien und Methoden die Grundlage.“³⁸ Solcher Rekurs auf die Ideengeschichte ist keineswegs identisch mit dem Abarbeiten eines Kanons von Klassikern. Auch wenn für den Unterricht eine Reihe von Textsammlungen³⁹ existiert, verfügt die Philosophie gerade über kein kompendienartiges Lehrbuchwissen, das ausschließlich aus einer bestimmten philosophischen Schule hervorgeht.⁴⁰ Welche Traditionen ausgewählt werden aus dem Spektrum, das von Platon bis Max Weber und darüber hinaus reicht, ist je neu didaktisch zu entscheiden. Gegen die Männerlastigkeit der Philosophiegeschichte sind die Beiträge von Philosophinnen zur Geltung zu bringen.⁴¹

Auf das Gesamte gesehen geschieht der Einbezug philosophiegeschichtlicher Traditionen in der Philosophiedidaktik weitaus unbefangener als innerhalb der Religionsdidaktik, ohne die Befürchtung die SchülerInnen- oder Problemorientierung aufs Spiel zu setzen, und mit deutlicher Wertschätzung: „Die Geschichte der Philosophie birgt einen Schatz von Denkansätzen, Begriffen, Theorien, der

-
- 36 Vgl. GEISS, Paul G.: Fachdidaktik Philosophie, Opladen: Barbara Budrich 2017, 133–248; PFISTER, Jonas: Fachdidaktik Philosophie, Stuttgart: UTB 2014, 177–200; SCHMITZ, Bertram: Didaktische Konzepte für den Ethikunterricht in der Schule, in: SCHRÖDER, Bernd / EMMELMANN, Moritz (Hg.): Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018, 85–110. Selbst die explizit lebensweltlich-situative Philosophiedidaktik betont „die Vermittlung zwischen den verschiedenen philosophierenden Subjekten und deren (literarisch fixierten) philosophischen Dialogpartnern“ (STELZER, Hubertus: Lebensweltbezug, in: NIDA-RÜMELIN / SPIEGEL / TIEDEMANN (Hg.) 2015, 79–86, 84).
- 37 Vgl. BUSSMANN, Bettina: Wissenschaftsorientierung – Reflexionsprozesse im Philosophiedidaktischen Dreieck, in: PETERS, Martina / PETERS, Jörg (Hg.): Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte, Hamburg: Felix Meiner 2019, 231–243.
- 38 HOFER, ROGER: Philosophiedidaktische Modelle im Überblick, in: PFISTER, Jonas / ZIMMERMANN, Peter (Hg.): Neues Handbuch des Philosophieunterrichts, Stuttgart: UTB 2016, 437–461, 438.
- 39 Vgl. RICHTER, Philipp (Hg.): Professionell Ethik und Philosophie unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart: Kohlhammer 2016, 368–376.
- 40 Vgl. ALBUS, Vanessa: (K)ein Kanon philosophischer Bildung? Untersuchungen zur Kanonformation im Philosophieunterricht, in: ROHBECK, Johannes (Hg.): Didaktische Konzeptionen, Dresden: w e.b. Universitätsverlag 2012, 159–168.
- 41 HAGENGRUBER, Ruth / ROHBECK, Johannes (Hg.): Philosophinnen im Philosophieunterricht. Ein Handbuch, Dresden: Thelem 2015 (= Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 16); vgl. auch HAGENGRUBER, Ruth: Philosophinnen in der Schule, in: HAGENGRUBER, Ruth (Hg.): Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen 2016, 133–143.

bis heute nichts von seiner Aktualität eingebüßt hat. [...] Die klassischen Texte und die Geschichte der Philosophie sind ein reichhaltiger Fundus, der für das Verständnis des eigenen kulturellen Herkommens und der heutigen kulturellen Diskurse unverzichtbar ist.“⁴² – „Ein Fundus für die Schatzkiste sind die didaktischen Potentiale philosophischer Denkrichtungen. [...] Das bedeutet, aus diesen philosophischen Denkrichtungen werden Fragestellungen gewonnen, und sie werden in philosophische Tätigkeiten, Praktiken übertragen und umgeformt [...].“⁴³ Wenn in diesem Zusammenhang darauf Wert gelegt wird: „Die philosophische Tradition dient damit nicht nur als Bezugsdisziplin zur Gewinnung philosophischer Inhalte, Fragen und Probleme für den Unterricht, sondern eben auch zur Entwicklung von Methoden des Philosophierens“⁴⁴, gilt doch zugleich: „Dabei ist die philosophische Tradition kein beliebiger Inhalt, an dem generelle methodische Fähigkeiten erprobt werden könnten.“⁴⁵

Dabei kommt der Auseinandersetzung mit philosophischen Traditionen, Begriffen, Denkfiguren und -modellen eine zentrale Rolle zu. Für Rohbeck ist nicht die Philosophiegeschichte selbst Gegenstand didaktischer Reflexion, sondern die dort verhandelten Fragen und Probleme. „Meine These lautet nun, dass Philosophiegeschichte und Philosophieren-Lernen keine zwangsläufigen Gegenstände bilden (wie manchmal behauptet wird), sondern dass gerade durch die Einbeziehung der *Geschichte* zur Transformation der Philosophie in Prozess und Tätigkeit beitragen kann [...].“⁴⁶ Für diesen Vermittlungsprozess hält er „bestimmte Schemata, Handlungs- bzw. Denkstrukturen, die ich hier *Modelle* nenne, für geeignet, und die sich dadurch auszeichnen, dass sie sowohl in der alltäglichen und wissenschaftlichen Erfahrung auffindbar sind als auch grundlegende Elemente der Philosophie bilden.“⁴⁷ „Ein wesentlicher Teil der Erarbeitung besteht dabei darin, diese Transformationen der Modelle nachzuvollziehen. Wie ist das möglich? Indem die Lernenden nicht nur Begriffe, sondern auch solche Modelle als spezifische Denkmittel der Philosophie benutzen und deren theoretische [...] Möglichkeiten in philosophischer Hinsicht ausschöpfen.“⁴⁸

-
- 42 NIDA-RÜMELIN, Julian: Bildungsziele des erneuerten Humanismus, in: NIDA-RÜMELIN / SPIEGEL / TIEDEMANN (Hg.) 2015 [Anm. 30], 18–22, 19.
- 43 RUNTENBERG, Christa: Philosophiedidaktik, Stuttgart: UTB 2016, 77.
- 44 EBD.
- 45 TICHY, Matthias: Lehrbarkeit der Philosophie und philosophische Kompetenzen, in: PFISTER / ZIMMERMANN (Hg.) 2016 [Anm. 38], 43–60, 53.
- 46 ROHBECK, Johannes: Didaktik der Philosophie und Ethik, Dresden: UTB ⁴2016, 46.
- 47 EBD., 48.
- 48 EBD., 49.

5. Was die Religionsdidaktik von der Philosophiedidaktik lernen kann

5.1 Blick auf mögliche eigene Schlagseiten

Ist es die Sorge, dass vorgegebene Denkmuster normierend wirken und SchülerInnen theologisch zum Verstummen zu bringen drohen, die die Zurückhaltung der Religionsdidaktik in Bezug auf die eigene Tradition begründet?⁴⁹ Ist es die Angst vor einem potentiellen Rückfall in Materialkerygmata oder vor missionarischer Indoktrination? Erweisen sich in puncto Umgang mit der Tradition die religionsdidaktischen Stärken – Subjektorientierung, Aufmerksamkeit für individuelle Konstruktionsprozesse und die Theologien von Kindern und Jugendlichen – zugleich als Schwäche? Auf jeden Fall eröffnet die Philosophiedidaktik der Religionsdidaktik einen Blick auf die eigenen Schlagseiten, ohne deswegen einen textlastigen, erfahrungs- und empathiearmen Unterricht zu propagieren, der Traditionsbestände einfach rezipiert. Ein mögliches Element des Ausräumens der Schlagseiten könnte auch in der Reflexion auf das Verhältnis zu den theologischen Bezugswissenschaften bestehen.

5.2 Verstärkte Arbeit an und mit theologischen Denkfiguren

Die Religionspädagogik kann von der Philosophiedidaktik lernen, dass die Arbeit an und mit theologischen Denkfiguren und Positionen aus den eigenen Traditionsbeständen sinnvoll und wichtig ist. Denn theologische Modelle machen anschaulich, dass Religion nicht einen blinden Glauben erfordert, sondern dass sie rational durchdachte und begründete Denkmuster heranzieht, um die Fragen nach Gott und der Welt, Jesus Christus und heiligem Geist, Schöpfung und Erlösung, Kirche und Sakramente zu klären, auch wenn endgültige und universal gültige Antworten darauf nicht möglich sind und Modelle immer wieder Revision bedürfen. Unbestritten: Kinder und Jugendliche werden nicht dadurch religiös, dass sie sich mit Theologie befassen. Umgekehrt gilt aber auch: Wer von der rationalen Begründung des christlichen Glaubens nichts weiß und theologische Aussagen nicht nachvollziehen kann, dem/der ist der Zugang zur Religion verstellt.

Theologische Interpretamente führen SchülerInnen über ihre subjektiven Theologien und Alltagstheorien hinaus und bieten die Möglichkeit, strukturiertes Denken aufzubauen. Ein höchst anspruchsvoller Versuch in diese Richtung ist Eng-

⁴⁹ Der Philosophiedidaktik ist dies allerdings nicht fremd. Vgl. BUSSMANN, Bettina / HAASE, Volker: Was heißt es, Indoktrination zu vermeiden?, in: Zeitschrift für die Didaktik der Philosophie und Ethik (2016), 87–99.

lerts Lehrstück-Didaktik⁵⁰, die, über eine umfangreiche Textsammlung zu grundlegenden Themen und Problemstellungen der Theologie hinaus, die Auseinandersetzung mit theologischen Denkformen und Modellen aus der Tradition inszenieren will. Dass dabei Texte in einem Modus präsentiert werden müssen, der zum produktiven Entdecken, Fragen und Nachdenken einlädt, liegt auf der Hand. Hier eröffnet sich ein nicht unbedeutendes Feld für weitere religionsdidaktische Arbeit.

5.3 Stärkere kognitive Aktivierung

Ein verstärkter Einbezug religiöser Traditionen könnte nicht zuletzt einen Beitrag zu einer stärkeren kognitiven Aktivierung des Religionsunterrichts leisten, insofern das Einspeisen von Denk- und Deutungsmustern bzw. Wissensbausteinen aus der Tradition die reflexive Eigentätigkeit der SchülerInnen anregt.⁵¹ Christliche Religion ist alles andere als fideistisch, sondern richtet von ihrem Selbstverständnis her an sich selbst einen beträchtlichen kognitiven Anspruch,⁵² sowohl in Bezug auf die intellektuelle Selbstvergewisserung nach innen wie auch nach außen gegenüber den Ansprüchen anderer Weltanschauungen – hier ist in besonderer Weise an den Dialog mit Religionsdistanzierten und Konfessionslosen zu denken. Kognition ist darum nicht nur eine Dimension schulischen Unterrichts, sondern der christlichen Religion immanent. Um diese Dimension ist es im Religionsunterricht nicht gut bestellt. Dies gilt bereits für die Grundschule, wie eine Studie von Hanna Roose zeigt: In fünf analysierten Unterrichtsreihen kam die kognitive Aktivierung in der Regel zu kurz.⁵³ In Bezug auf die Sekundarstufe kamen die Unterrichtsaufzeichnungen der Essener Forschungsgruppe zu dem Ergebnis: „Viele der von uns untersuchten Unterrichtsstunden weisen nur ein schwaches kognitives Anspruchsniveau auf. [...] Es gibt in solchem Unterricht durchschnittlich wenig Herausforderndes, wenig zu ‚beißen‘“⁵⁴; der Unterricht ist „eher aktivierungsschwach und bietet den Schüler/innen wenig an, das sie gedanklich wirklich herausfordert.“⁵⁵ Das Sich-Abarbeiten an Beständen aus der theologischen Tradition könnte dem entgegenwirken.

Philosophieren mit PhilosophInnen – für die Philosophiedidaktik eine Selbstverständlichkeit! Theologisieren mit TheologInnen – für die Religionsdidaktik vorstellbar und gewinnbringend?

50 Vgl. ENGLERT, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München: Kösel 2013.

51 Vgl. ENGLERT / HENNECKE / KÄMMERLING 2014 [Anm. 16], 125: „Bei der kognitiven Aktivierung geht es im Religionsunterricht wesentlich um die Aufgabe der Initiierung und Gestaltung eines Dialogs mit der religiösen Tradition.“

52 Vgl. VON STOSCH, Klaus: Einführung in die Systematische Theologie, Stuttgart: UTB²2008, 330.

53 Vgl. ROOSE, Hanna / LOOSE, Anika / EICHHOLTZ, Jasmin: Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht, Stuttgart: Calwer 2019.

54 ENGLERT / HENNECKE / KÄMMERLING 2014 [Anm. 16], 129.

55 Ebd., 230.

„Neutral“ unterrichten?

Eine Lektüre des Beutelsbacher Konsenses hinsichtlich der Positionalität von Politik- und Religionslehrpersonen

Die AutorInnen

Simone Hiller, StRin für Gemeinschaftskunde, Religion und Deutsch an der Gewerblichen und Hauswirtschaftlichen Schule Horb a.N., abgeordnet ans Katholisches Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR) an der Universität Tübingen, Abteilung für Religionspädagogik, Kerygmatik und Kirchliche Erwachsenenbildung.

Simone Hiller
Katholisches Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR)
Katholisch-Theologische Fakultät
Universität Tübingen
Liebermeisterstraße 12
D-72076 Tübingen
e-mail: simone.hiller@uni-tuebingen.de



Dr.ⁱⁿ Julia Münch-Wirtz, OStRin für Religion, Deutsch und Gemeinschaftskunde am Karls-Gymnasium Stuttgart, abgeordnet als wissenschaftliche Mitarbeiterin an die Universität Tübingen, Abteilung für Religionspädagogik, Kerygmatik und Kirchliche Erwachsenenbildung (Bereich: Fachdidaktik).

Dr.ⁱⁿ Julia Münch-Wirtz
Abteilung Religionspädagogik
Katholisch-Theologische Fakultät
Universität Tübingen
Liebermeisterstraße 12
D-72076 Tübingen
e-mail: julia.muench-wirtz@uni-tuebingen.de



„Neutral“ unterrichten?

Eine Lektüre des Beutelsbacher Konsenses hinsichtlich der Positionalität von Politik- und Religionslehrpersonen

Abstract

Muss ein/e LehrerIn „neutral“ unterrichten? Was für den Politikunterricht diskutiert wird, scheint im konfessionellen Religionsunterricht nicht möglich. Der Beitrag stellt den in der Politikdidaktik zentralen Beutelsbacher Konsens dar und schließt daraus auf eine transparente Positionalität von Politiklehrpersonen. Dem wird eine kirchliche und religionsdidaktische Standortbestimmung von Religionslehrpersonen gegenübergestellt, um zu zeigen, inwiefern Positionalität und Haltung von Religionslehrpersonen mithilfe des Beutelsbacher Konsenses profiliert werden können.

Schlagworte

neutral/Neutralität – PolitiklehrerInnen – ReligionslehrerInnen – Positionalität – Beutelsbacher Konsens

Teach 'neutrally'

A reading of the Beutelsbach Consensus regarding the positionality of politics and religion teachers

Abstract

Does a teacher have to teach 'neutrally'? What is discussed for political education does not seem possible in denominational religious education. The contribution represents the central Beutelsbach Consensus in political didactics and concludes from this that political teachers should hold a transparent position. This is contrasted with a description of the position of religion teachers from the perspective of church and religious didactic in order to show the extent to which the positionality and attitude of religion teachers can be profiled with the help of the Beutelsbach Consensus.

Keywords

neutrality – teacher of politics – teacher of religious education – positionality – Beutelsbach Consensus

„Was haben Sie eigentlich gewählt?“ – Eine der aus SchülerInnen­sicht spannendsten Fragen im Politikunterricht¹ scheint die nach der politischen Einstellung oder gar Parteizugehörigkeit der eigenen Lehrperson zu sein. Kaum eine Abizeitung kommt ohne Mutmaßungen oder Essays darüber aus. Religionslehrpersonen wirken dagegen unspektakulär wie die Zeitung von gestern, denn ihr Bekenntnis und damit ihre vermeintliche Einstellung zu Gott und Welt finden sich schon in der Bezeichnung des Unterrichtsfachs: ‚evangelisch‘, ‚katholisch‘, ‚muslimisch‘... . Sie stehen mit ihrer Person für ihre Glaubensgemeinschaft vor der Klasse. Da bleibt maximal die ungläubige Rückfrage: „Glauben Sie das wirklich?“

Eine aktuelle Debatte um die Neutralität von Lehrpersonen ist nicht erst seit dem Meldeportal ‚Neutrale Schule‘² eröffnet.³ Dass sich die Lektüre des Beutelsbacher Konsenses – der, wie das Meldeportal zeigte, in der Öffentlichkeit unterschiedlich bis gegensätzlich rezipiert wird – auch für ReligionsdidaktikerInnen⁴ lohnt, hob zuletzt auch Herbst hervor.⁵ Im Sinne einer disziplinären Selbstreflexion fragen wir deshalb: Was hat es mit der ‚Neutralität‘ von Politiklehrpersonen auf sich und was können wir als Religionslehrpersonen von einem Blick über die Fächergrenzen hinweg hinein in politikdidaktische Diskussionen für die eigene Positionalität lernen?

1. Der Beutelsbacher Konsens als „Professionsstandard“⁶ für Politik-Lehrpersonen

In der Politikdidaktik gibt es mit dem ‚Beutelsbacher Konsens‘ eine weithin anerkannte Definition didaktischer Grundprinzipien des Faches, aus der sich Grundlegendes für die Positionalität der Politiklehrperson ergibt. Studierende und ReferendarInnen lernen sie unter den Schlagwörtern ‚Überwältigungsverbot‘, ‚Kontroversitätsgebot‘ und ‚Schülerorientierung‘ als Basis politischer Bildung an allen Lernorten kennen. Dass diese Prinzipien weder formal beschlossen noch als

-
- 1 Auch Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Politische Bildung, Politikwissenschaft und mehr – eine einheitliche Bezeichnung des Schulfaches für politische Bildung, hat sich nicht etabliert.
 - 2 Vgl. STEFFEN, Tilman / LUIG, Judith: AfD-Lehrer-Pranger. Verpetz deine Lehrer (12. Oktober 2018), in: <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2018-10/afd-lehrerpranger-url-afd-lehrerpranger-online-denunziation-eltern-schueler> [abgerufen am 28.01.2021].
 - 3 Vgl. CIUPKE, Paul: Zwischen sozialer Bewegung und professionellem Handeln. Der Beutelsbacher Konsens in der Geschichte der außerschulischen politischen Bildung, in: WIDMAIER, Benedikt / ZORN, Peter (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (2016), online abrufbar in: <https://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/236903/brauchen-wir-den-beutelsbacher-konsens> [abgerufen am 17.01.2021], 112–119, hier: 115–116.
 - 4 Das Folgende fokussiert auf katholisch-kirchliche Dokumente, ohne dass dies die Relevanz einschränken soll.
 - 5 Vgl. HERBST, Jan-Hendrik: Offenbarung aus einem „brennenden Dornbusch im Schwarzwald“ (G. Steffens)? Der Beutelsbacher Konsens und seine religionspädagogische Rezeption. *Theo-Web*, 18/2 (2019) 147–162. DOI: <https://doi.org/10.23770/tw0113>.
 - 6 GRAMMES, Tilman: Ein pädagogischer Professionsstandard der politischen Bildung. *Fachdidaktisches Denken mit dem Beutelsbacher Konsens*, in: WIDMAIER / ZORN 2016 [Anm. 3], 155–165, hier: 155.

Manifest veröffentlicht wurden, tat ihrer Wirkungsgeschichte keinen Abbruch; die Formulierungen, die auf den 1977 veröffentlichten Bericht eines Tagungsbeobachters zurückgehen, gelten gemeinhin als „ein von der Wissenschaft und der Praxis sowie von der schulischen und der außerschulischen politischen Bildung geteiltes Paradigma im Sinne einer von allen anerkannten Lehrmeinung“⁷. Übersetzungen ermöglichen eine Wahrnehmung des ‚Konsenses‘ über den deutschsprachigen Raum hinaus.⁸ Dass es sich dabei nicht um unhinterfragte Handlungsanweisungen für die Unterrichtspraxis handelt, sondern um das Zentrum eines immer wieder neu belebten Diskurses um die Didaktik zeitgemäßer politischer Bildung, zeigen ihn immer wieder aufgreifende und hinterfragende Tagungen und Veröffentlichungen⁹ sowie ihn erweiternde ‚Manifeste‘ und ‚Erklärungen‘¹⁰.

Hintergrund für die damalige Tagung in Beutelsbach war die Befürchtung, dass Lehrpläne bzw. Curricula sowie Schulbuchzulassungen für Politikunterricht sich nach den politischen Positionen der jeweiligen Landesregierungen richteten und diese so über lang festgeschrieben wären. Wehling zielte mit seinen „drei Grundprinzipien Politischer Bildung“¹¹ auf eine „Verständigung auf der mehr praktischen Ebene“¹². Wichtig war ihm, dass ein „(Minimal-)Konsens über Ziele und Inhalte Politischer Bildung“¹³ die Möglichkeit bzw. die Gegebenheit eines Dissenses voraussetze; er verwies darauf, „daß Dissens in der Bundesrepublik nicht nur von Verfassungen wegen erlaubt, sondern geradezu als Grundlage unserer (pluralistischen) politischen Ordnung angesehen werden muß“¹⁴.

Der Konsens an sich ist Konsens – der Teufel steckt im Detail bzw. in der Auslegung zentraler Konzepte wie Kontroversität und Indoktrination. So wird u.a. diskutiert, wo politische Überwältigung der SchülerInnen beginnt, wann Kontroversität notwendig ist und ob der Beutelsbacher Konsens überhaupt eine ‚Neutralität‘ der Lehrperson intendiert; alles auch auf dem Hintergrund, ob der Beutelsbacher

7 WIDMAIER, Benedikt / ZORN, Peter: Konsens in der politischen Bildung? Zur Einführung, in: WIDMAIER / ZORN 2016 [Anm. 3], 9–13, hier: 10.

8 Der Originaltext sowie Übersetzungen finden sich in: <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens> [abgerufen am 22.01.2021]. Christensen und Grammes stellen eine dennoch spärliche internationale Rezeption (5) und gleichzeitig eine in großen Teilen inhaltliche Übereinstimmung zwischen den Prinzipien des Beutelsbacher Konsens‘ und englischsprachig international diskutierten Prinzipien politischer Bildung fest (CHRISTENSEN, Anders Stig / GRAMMES, Tilman: The Beutelsbach Consensus – the German approach to controversial issues in an international context, in: Acta Didactica Norden 14 (2020) 4, Art. 4. DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8349>, 9).

9 Vgl. jüngst und umfassend WIDMAIER / ZORN 2016 [Anm. 3].

10 Vgl. dazu auch HERBST 2019 [Anm. 5], 150–153.

11 WEHLING, Hans-Georg: Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. Textdokumentation aus dem Jahr 1977, in: WIDMAIER / ZORN 2016 [Anm. 3], 19–27, hier: 23; Hervorhebungen entsprechen dem Original.

12 EBD.

13 EBD.

14 EBD., 25 mit Verweis auf Kurt Gerhard Fischer.

Konsens normativ grundgelegt ist und verstanden werden soll. Die drei Beutelsbach'schen Prinzipien bedürfen also einer Einordnung, die im Folgenden im Rückgriff auf den politikdidaktischen Diskurs erfolgt.

Allem voran gilt es die Zielsetzung der Prinzipien vor Augen zu halten, gelte es doch, „junge Menschen, die ihren Standpunkt, ihre politische Interessenlage erst noch finden müssen“¹⁵, zu schützen sowie „politische und bürokratische Übergriffe auf die politische Bildung“¹⁶ zu verhindern.

Politische Indoktrination verbietet sich in einer Demokratie von selbst, das *Überwältigungsverbot* richtet sich daher auch und vor allem gegen „sublime Formen von Überwältigung, die man ins Bewusstsein heben sollte“^{17, 18}. Doch die Abgrenzung dessen, was genau zu vermeiden ist, ist im praktischen Einzelfall oft schwierig; bildungstheoretisch ist darüber hinaus wegen der fließenden Übergänge zwischen Erziehung und Indoktrination Vorsicht geboten.¹⁹ Grammes beobachtet in diesem Zusammenhang bei jungen Politiklehrenden „eine Art heilige Scheu, als bedeutsame Erwachsene aufzutreten, die mit Sachautorität ausgestattet ein gesellschaftliches Wissen als Lehrperson repräsentieren und für Positionen einstehen“²⁰. Ein auch methodisch schülerInnenorientierter auf Eigenarbeit angelegter Unterricht entspricht dem Überwältigungsverbot,²¹ darf aber nicht dazu führen Politikunterricht „nur noch formal durchzumoderieren“²². Lernende auf keinen Fall zu überwältigen bzw. zu indoktrinieren, darf nicht zu methodisch versteckter inhaltlicher Beliebigkeit führen. Dem steht nicht nur das zweite Prinzip des Beutelsbacher Konsenses, das Kontroversitätsgebot, entgegen. Gerade *weder bewusst noch unbewusst zu überwältigen*, erfordert also eine fundierte Sachanalyse und eine reflektierte Standortbestimmung der Lehrperson.

Klärungsbedarf hinsichtlich des Beutelsbacher Konsenses scheint weiter vor allem in der Ausbildung von Politiklehrpersonen darin zu bestehen, dass das Überwältigungsverbot im Zusammenspiel mit dem Kontroversitätsgebot nicht mit einem *Neutralitätsgebot* gleichgesetzt wird. Oberle beschreibt, dass Studie-

15 SCHIELE, Siegfried: Der Beutelsbacher Konsens ist keine Modeerscheinung! Zu seiner historischen Genese und gegenwärtigen Aktualität, in: WIDMAIER / ZORN 2016 [Anm. 3], 68–77, hier: 71.

16 EBD., 75.

17 EBD., 71.

18 Gegen eine überwältigende „Betroffenheitspädagogik“ (147) hat der Beutelsbacher Konsens auch einen wichtigen Platz in der Schoah-Didaktik und anamnetischen Religionspädagogik (vgl. FORSCHUNGSGRUPPE REMEMBER: Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht. Empirische Einblicke und didaktische Impulse, Stuttgart: Kohlhammer 2020).

19 Vgl. GRAMMES 2016 [Anm. 6], 156, unter Berufung auf SCHLUSS, Henning (Hg.): Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik, Wiesbaden: VS Verlag 2007.

20 GRAMMES 2016 [Anm. 6], 157.

21 Vgl. EBD., 25.

22 GRAMMES 2016 [Anm. 6], 157.

rende es als nicht zulässig empfänden, ihre eigene politische Meinung oder Parteizugehörigkeit in der Klasse zu äußern und „dass ihre eigenen Lehrerinnen und Lehrer auf Nachfrage behauptet hätten, sie dürften als Politiklehrkräfte ihre politische Meinung im Unterricht gar nicht äußern“.²³ Ausgangspunkt für die Interpretation als Neutralitätsgebot ist wohl eine Formulierung im zweiten Prinzip des Beutelsbacher Konsenses: „Bei der Konstatierung dieses zweiten Grundprinzips wird deutlich, warum der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden.“ (vgl. Anm. 8) In der wissenschaftlichen Fachdidaktik wird ein Neutralitätsgebot überwiegend als Missverständnis oder sogar „völlige Fehlinterpretation“²⁴ des Beutelsbacher Konsenses gelesen – ganz im Gegenteil: Die Ermöglichung und Förderung politischer Auseinandersetzung sei der Gegensatz zu einer Verpflichtung zur Neutralität.²⁵

Oberle plädiert zusammenfassend für ein Abwägen in der Frage, wann es gegenüber den SchülerInnen angebracht ist, die eigene Meinung transparent zu machen:

„Es gibt gute Gründe, als politische Bildnerin die eigene Meinung bzw. Parteizugehörigkeit in Unterricht und Seminaren nicht zu offenbaren: Insbesondere könnten Lernende dadurch in ihrer politischen Meinungsbildung beeinflusst werden, unabhängig von inhaltlichen Argumenten. Zugleich gibt es gute Gründe, die eigene Meinung oder Parteizugehörigkeit offen mitzuteilen: Ein Verschweigen der eigenen Haltung könnte zu einer viel subtileren Überwältigung führen, da die Vermutung naheliegt, dass sie den eigenen Unterricht doch immer wieder unbeabsichtigt beeinflusst. Auch trägt das Bekunden einer eigenen politischen Meinung und des eigenen politischen Engagements zur Authentizität der Lehrenden bei, die so den Lernenden auch als Vorbild einer politisierten Bürgerin oder eines politisierten Bürgers – unabhängig von der jeweiligen Ausrichtung dieser Haltung bzw. des Engagements – dienen kann. [...] Wie mit diesem Dilemma in der politischen Bildungspraxis umgegangen wird, ist eine sehr individuelle und auch lerngruppen- bzw. situationsabhängige Entscheidung, die der Beutelsbacher Konsens entgegen manch anderslautender Annahme nicht vorbestimmt.“²⁶

23 OBERLE, Monika: Der Beutelsbacher Konsens: eine kritische Würdigung, in: WIDMAIER / ZORN [Anm. 3], 251–259, hier: 255–256.

24 GRAMMES 2016 [Anm. 6], 74.

25 Vgl. EBD., 74–75. Und: OBERLE 2016 [ANM. 23], 255–256.

26 EBD., 256.

Ohne diese Debatte beilegen zu können, wird deutlich, dass Authentizität wohl-dosiert sein muss, um die Lernenden eben nicht durch die eigene Person und Persönlichkeit sublim zu überwältigen.²⁷

Schröder weist in der Interpretationsdebatte um ein Neutralitätsgebot auf Argumente bzgl. des besonderen Settings schulischer politischer Bildung – Abhängigkeitsverhältnis, Benotung – hin, weshalb den Meinungen der Lehrpersonen besondere Bedeutung zukomme und Neutralität grundsätzlich als dem Lernen förderlich angesehen werde.²⁸ Dennoch widerspricht auch Schröder dezidiert einem Neutralitätsgebot. Er weist pädagogisch auf die Suche Jugendlicher nach außerfamiliären, profilierten Erwachsenen – „Schlüsselpersonen“ – hin. Außerdem rekurriert er auf Ziele politischer Bildung – „Mündigkeit und Emanzipation, Erfahrungsansatz und Bedürfnisorientierung“ –, die ein „engagiertes Eintreten für das Subjekt, seine Entfaltungsmöglichkeiten und seine Teilhabe“ erforderten. Jugendliche seien prinzipiell empfänglich, über außerfamiliäre Personen einen Zugang zu etwas Neuem zu finden. An diesen Schlüsselpersonen könnten sie eine kritische Haltung kennenlernen; das ermutige sie, übernommene Meinungen in Frage zu stellen und eigene Haltungen sukzessive zu entwickeln. Die Urteilsbildung Lernender sei insofern immer „bezogene [...] Urteilsbildung“, die sich „in der Auseinandersetzung und in der Beziehung mit anderen herstellt und entwickelt“.²⁹ Diese anderen müssen „als eigenständige Person anerkannt [...] und nicht nur [...] zur Erweiterung des eigenen Selbst“³⁰ benutzt werden. Schröder macht sich also stark für eine sich sowohl inhaltlich als auch bezüglich systemimmanenter Machtstrukturen reflektierende und transparent positionierende Lehrperson, die die SchülerInnen als mündige und autonome Personen anerkennt.

Transparenz und Authentizität lassen sich nicht auf Knopfdruck im Unterricht herstellen, sondern erfordern seitens der Lehrperson kritische Selbstreflexion in Vorbereitung und Durchführung: „Jede Lehrperson hat eine eigene politische Haltung sowie ein Anliegen, das sie bei der Auswahl von Lerninhalten und der Vorgehensweise motiviert und leitet. Zu einer professionellen Haltung gehört, dass Lehrende sich selbstreflexiv dieser Haltung und des eigenen Anliegens

27 Das Konzept der ‚selektiven Authentizität‘ aus der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth C. Cohn kann hier hilfreich sein (vgl. COHN, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle, Stuttgart: Klett-Cotta ¹⁵2004, 125).

28 Vgl. hierfür und für das Folgende: SCHRÖDER, Achim: Emotionale und intersubjektive Dimensionen der (jugendlichen) Urteilsbildung. Zur Kritik am „Neutralitätsgebot“ des Beutelsbacher Konsenses, in: WIDMAIER / ZORN 2016 [Anm. 3], 303–313, hier: 304.

29 EBD. 305.

30 EBD. unter Verweis auf BENJAMIN, Jessica: Der Schatten des Anderen. Intersubjektivität – Gender – Psychoanalyse, Frankfurt a.M. und Basel: Stroemfeld 2002.

bewusst sind und diese transparent machen.“³¹ Lösch bezieht Selbstreflexion nicht nur auf die eigenen politischen Anliegen und Meinungen und deren Kundgabe, sondern im Anschluss an Bourdieu auch auf die eigene Position innerhalb der Gesellschaft, die Denk- und Wahrnehmungsweisen von Welt prägen, den eigenen ‚Habitus‘, der auch die Perspektive auf Bildung, Unterricht, Inhalt und Lernende prägt: „Ermöglicht bspw. die eigene Perspektive einen Blick auf die sozialen Voraussetzungen, Deutungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler oder der Teilnehmenden? Wie kann ich mit meinem spezifischen Habitus und meiner sozialen Positionierung Zugang zu den Erfahrungen, Deutungen und Lernvoraussetzungen der Lernenden bekommen?“³²

Diese Position wurde als Desiderat auch in der ‚Frankfurter Erklärung‘ von 2015 aufgegriffen: In sechs Grundsätzen formuliert die Erklärung Prinzipien und Ziele einer kritisch-emanzipatorischen Bildung.³³ Besonders einschlägig bzgl. der Positionalität der Politik-Lehrperson scheint der vierte Grundsatz: „Politische Bildung ist selbst Teil des Politischen, Lernverhältnisse sind nicht herrschaftsfrei, Politische Bildung legt diese Einbindung offen.“³⁴ Denn Überwältigung geschehe in unserer Zeit „viel stärker durch symbolische Herrschaftsformen, durch Normierungen und Disziplinierungen, durch Verbindung von Macht und Wissen.“³⁵ Die Frankfurter Erklärung spricht sich daher dafür aus, soziale Hintergründe und Erfahrungen, Emotionen und Körperlichkeit in politischen Bildungsprozessen zu integrieren.

Ergänzt und unterstützt wird das Überwältigungsverbot im Beutelsbacher Konsens durch das *Kontroversitätsgebot*. ‚Agree to disagree‘ ist heute als Grundlage demokratischer Diskurse anerkannt und kontrovers diskutierbare Problemfragen sind didaktisches Zentrum schulischen Politikunterrichts. Diskutiert wird, wie mit extremen politischen Positionen umgegangen werden soll: Inwiefern sollen sie seitens der Lehrpersonen berücksichtigt werden? Wie soll mit radikalen Äußerungen von SchülerInnen umgegangen werden? Pragmatisch hilfreich scheint das Plädoyer von May zu sein, extreme Positionen nicht zu tabuisieren, um sie

31 Lösch, Bettina: Warum diese Angst vor dem politischen Dissens? Zur Demokratisierung gehören der Streit um Alternativen und die Kritik am Bestehenden, in: WIDMAIER / ZORN 2016 [Anm. 3], 224–232, hier: 230; unter Verweis auf LAPP, Michaela: Ein Anliegen formulieren: Inhaltlicher Anspruch und Methodenwahl im Politikunterricht, in: LÖSCH, Bettina / THIMMEL, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2010, 377–388.

32 EBD.

33 Vgl. Eis, Andreas (u.a.): FRANKFURTER ERKLÄRUNG. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung (Juni 2015), in: https://akg-online.org/sites/default/files/frankfurter_erklaerung.pdf (8.1.2021) [abgerufen am 25.01.2021].

34 EBD., 2.

35 Vgl. Lösch, Bettina: Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um ‚politische Neutralität‘ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung, in: GÄRTNER, Claudia / HERBST, Jan-Hendrik (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden: Springer VS 2020, 383–402, 397.

bearbeitbar zu halten und niemanden abzuwerten.³⁶ Als Position der Lehrperson haben antidemokratische Positionen dabei keinen Platz; sie trotzdem zuzulassen, soll „Moralisierung sowie Diskursausschlüsse [...] verhindern und gleichzeitig, extreme und menschenverachtende Positionen als antidemokratisch [...] entlarven, um eine Verharmlosung zu verhindern. In seinem Kern fordert er [der Beutelsbacher Konsens; die Autorinnen] eine klare Positionierung für eine offene und demokratische Gesellschaft und damit gegen jedwede Form des Extremismus.“³⁷ Dass und wie kontroverse Themen unterrichtet werden sollen, wird auch außerhalb der deutschsprachigen Didaktiken diskutiert.³⁸ Im Rückgriff auf internationale Fachdiskurse bestätigen Christensen und Grammes dem Kontroversitätsgebot, das sie aus internationaler Perspektive als Zentrum des Beutelsbacher Konsens' beschreiben, fortwährende Relevanz im Umgang mit den Herausforderungen durch gesellschaftliche Konflikte, populistische Rhetorik, Filterblasen und Fake News.³⁹ Darüberhinaus propagieren sie Kontroversität bzw. das Identifizieren kontroverser und damit für den Politikunterricht wichtiger Themen als auch für SchülerInnen wichtige methodische Kompetenz.⁴⁰ Zusammenfassend ergibt sich bezüglich des Kontroversitätsgebots plakativ formuliert: gegen eine einschränkende Positionalität von Inhalten – für eine ‚transparente Positionalität‘ der Lehrperson, an der SchülerInnen lernen können.⁴¹

Das dritte im Beutelsbacher Konsens formulierte Prinzip wird häufig als das leider vernachlässigte Prinzip im Dreiklang des Beutelsbacher Konsenses angelehnt. Zudem führt die weitverbreitete Bezeichnung als *Schülerorientierung* das Prinzip eng. Liest man den Originaltext durch die Brille kompetenzorientierten Unterrichts, ist SchülerInnenorientierung (Lernende und ihre Interessen als inhaltlicher und methodischer Ausgangspunkt) im Text nur ein Aspekt. Es geht auch darum, die Lernenden zu befähigen, politische Anliegen und Probleme formulieren und analysieren zu können, um davon ausgehend zu politischem Handeln im Sinne konkreter Aktionen zu befähigen.⁴² Insofern wären Analyse-, Prozess- und/oder Handlungskompetenz treffendere Zusammenfassungen. Grammes warnt

36 Vgl. MAY, Michael: Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsverbots, in: WIDMAIER / ZORN 2016 [Anm. 3], 233–241, hier: 239.

37 HEINRICH, Gudrun: Politische Bildung gegen Rechtsextremismus und Rechtspopulismus. Welche Bedeutung hat der Beutelsbacher Konsens?, in: WIDMAIER / ZORN 2016 [Anm. 3], 179–186, hier: 185.

38 HESS, Diana E. / McAVOY, Paula: *The Political Classroom. Evidence and Ethics in Democratic Education*, New York u.a. 2015.

39 Vgl. CHRISTENSEN / GRAMMES 2020 [Anm. 8].

40 EBD., 17.

41 Eine Wendung, die hier aus dem politikdidaktischen Diskurs entwickelt wurde, sich so aber bereits im religionsdidaktischen Diskurs verschiedentlich findet (u.a. SCHRÖDER, Bernd: Was heißt Konfessionalität des Religionsunterrichts heute? Eine evangelische Stimme, in: DERS. (Hg.): *Religionsunterricht wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft 2014, 163–178, hier: 167).

42 Vgl. z.B. HEINRICH 2016 [Anm. 37].

in Bezug auf Kompetenzorientierung zwar vor einer zu kurz greifenden Fokussierung auf die erfassbaren Outputs von Lernprozessen⁴³; die Formulierungen aus dem dritten Prinzip des Beutelsbacher Konsenses stehen einer solchen Verkürzung aber klar entgegen. Daneben sind Emotionen und Emotionalität didaktisch in den Fokus gerückt.⁴⁴

Was ergibt sich aus diesen Ausführungen zum Beutelsbacher Konsens, den manche als „Professionsstandard“ (s.o. FN 6) oder „Kern einer Berufsethik“⁴⁵ für politische BildnerInnen sehen,⁴⁶ nun für eine Standorteinnahme der Personen, die im Kontext von Schule ‚Politik‘ unterrichten? In ihrem Zusammenspiel führen die drei Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses zur *Notwendigkeit von Positionalität* – weil Neutralität nicht nur eine als Missverständnis aufgezeigte Fehlinterpretation des Beutelsbacher Konsenses ist, sondern in einer pluralen Demokratie eine gefährliche Illusion. Das durch Neutralität verfolgte Anliegen, das Überwältigungsverbot, kann durch Transparenz in Verbindung mit wohldosierter Authentizität (s.o.) besser erreicht werden. Eine wichtige Grundlage hierfür ist eine kritische Selbstreflexion der Lehrperson sowie ihre bewusste Positionierung,⁴⁷ weil Lernende nicht nur das aufnehmen, was Lehrpersonen bewusst in den Lernprozess einbringen, sondern sich in ‚bezogener Urteilsbildung‘ (Schröder) an den Personen an sich orientieren – ‚Schlüsselpersonen‘ (Schröder), die ihr Gegenüber entsprechend als mündige und autonome Personen anerkennen müssen.⁴⁸ Die Position der Lehrperson prägt Lehrlernprozesse nicht nur, weil die Lehrperson sie aus dieser Haltung plant und steuert, sondern auch durch die bloße Präsenz der Lehrperson. Denn SchülerInnen orientieren sich am Standort, den die Lehrperson bietet – was nicht automatisch eine Übernahme der Position bedeutet, sondern eine Identifikation „im progressiven wie im regressiven Sinn“⁴⁹. Eine andere Voraussetzung ist die Integration von Emotion – was wiederum mit Authentizität zusammenhängt: Emotionen bekommen Raum, wo sich

43 Vgl. GRAMMES 2016 [Anm. 6], 158.

44 Vgl. BESAND, Anja / OVERWIEN, Bernd / ZORN, Peter: Politische Bildung mit Gefühl, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2019. FRECH, Siegfried u.a. (Hg.): Emotionen im Politikunterricht, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag 2019.

45 SCHERB, Armin: Zur Rezeption und Einordnung des Beutelsbacher Konsenses in der Politikdidaktik und in der Schule, in: WIDMAIER / ZORN 2016 [Anm. 3], 78–86, hier: 83.

46 Andere sehen ihn als grundlegend für alle schulischen Unterricht an; auf diesem Hintergrund ist die Frankfurter Erklärung als spezifisch fachdidaktische Ergänzung zu verstehen.

47 Bei kontroversen Unterrichtsthemen sind z.B. folgende Positionen möglich: „Neutrale/r Vorsitzende/r“, „Ausgewogener Ansatz“, „Des Teufels Advokat“, „Selbstpositionierung“, „Bündnispartner“, „Offizielle Linie“ (vgl. EUROPARAT (Hg.): Leben mit Widersprüchen. Das Unterrichten kontroverser Themen im Rahmen der politischen Bildung und Menschenrechtsbildung (ECD/HRE). Fortbildung für Lehrkräfte, in: <https://rm.coe.int/16806cb5d5> [abgerufen am 17.03.2021], 16–17 und 49–52).

48 Vgl. SCHRÖDER 2016 [Anm. 28], 304–305.

49 Vgl. EBD., 311.

authentisch agierende Personen, die sich gegenseitig als Individuen anerkennen, begegnen.

2. Mehr als ein(e) FachlehrerIn? – Anfragen an die Position der Religionslehrperson

Dass sich der Religionsunterricht von anderen ordentlichen Schulfächern unterscheidet, zeigt sich u.a. an seinem Status, als ‚res mixta‘: Religionsunterricht wird in Deutschland „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt“ (Art. 7 Abs. 3 GG). Dies drückt sich auch in der für Religionslehrpersonen notwendigen kirchlichen Bevollmächtigung (katholisch die *Missio canonica*, evangelisch die *Vocatio*, muslimisch die *Idschaza*) aus. Diese kirchliche Beauftragung, die zu den allgemeinen fachlichen und pädagogischen Voraussetzungen hinzukommt, hat weitreichende Folgen für das Verständnis des Faches und der lehrenden Person: Neben der kirchlichen Zusage auf Unterstützung der Religionslehrpersonen geht damit auch ein Anspruch im Sinne „einer bleibenden Verankerung im gelehrten und gelebten Glauben sowie in einer (An-) Bindung an die Glaubensgemeinschaft“⁵⁰ einher. Auf diese Weise wird die ‚Missio‘ zum Zeichen an der „Teilhabe am Verkündigungsdienst der Kirche“⁵¹ wie es kirchenrechtlich im CIC von 1983 geregelt ist und wie es der Ordinarius bei der Bestellung der Lehrkräfte im Auge behält: Katholische Religionslehrpersonen zeichnen sich „durch Rechtgläubigkeit, durch das Zeugnis christlichen Lebens und durch pädagogisches Geschick aus“⁵². Bezüglich der konkreten Ausgestaltung finden in Verlautbarungen der deutschen Bischöfe über die Zeit unterschiedliche Akzentuierungen statt:

1. Der von der anthropologischen Wende geprägte und in der Würzburger Synode formulierte Synodenbeschluss „*Der Religionsunterricht in der Schule*“ (1974) zielt darauf, den Religionsunterricht diakonisch auszurichten. Mit dem Religionsunterricht wird fortan das Ziel verfolgt, „zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube zu befähigen.“⁵³ Aus diesem Grundgedanken ergeben sich auch für die Religionslehrpersonen Akzentverschiebungen: Die Lehrperson wird verstanden als ein Mensch, „der nach dem Sinn des Lebens und der Welt zu fragen gelernt hat“, für den „Reli-

50 HEGER, Johannes: Lehrpersonen als Vertreterinnen und Vertreter der Kirche, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 144–150, hier: 145. Dazu auch: FEIGE, Andreas / DRESSLER, Bernhard (Hg.): ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen, Münster: Lit-Verlag 2000.

51 STANGER, Oswald: Wie kirchlich muß ein(e) ReligionslehrerIn sein?, in: Lebendige Katechese 2 (2002) 103–105, hier: 103.

52 CIC 1983, Can. 804 § 2.

53 SEKRETARIAT DER DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Der Religionsunterricht in der Schule, in: https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame_Synode/band1/04_Religionsunterricht.pdf, 113–152, hier: 139 [abgerufen am 21.01.2021].

giosität und Glaube nicht nur ein Gegenstand“ ist und „die Sache des Evangeliums zu seiner eigenen“ macht und sie „glaubwürdig“ als „Multiplikator“⁵⁴ bezeugt. Dabei wird die „Liebe zur Kirche und kritische Distanz“ betont, die einander nicht ausschließen müssen: „Sie stehen zueinander in einem ausgewogenen Verhältnis, wenn mit der Kritikfähigkeit Hörbereitschaft und selbstloses Engagement wachsen.“⁵⁵ Nach dieser Vorstellung sollen die „Religionslehrkräfte kritisch-reflektierte Zeugen des Glaubens sein“⁵⁶; zugleich wird eine „klare konfessionelle Positionierung“⁵⁷ vorausgesetzt.

2. Gut zwanzig Jahre später knüpft das Dokument *„Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“* (1996) daran an, schärft aber die Auffassung, die Religionslehrpersonen haben „loyal zum Bekenntnis ihrer Kirche“ stehen: „Die Schülerinnen und Schüler dürfen eine klare, unmißverständlich [sic!] Auskunft auf die Frage erwarten, wo ihre Religionslehrerin bzw. ihr Religionslehrer steht. Damit ist die Frage nach dem Bekenntnis gestellt. [...] Sie sind [...] ‚existentiell verwickelt‘. Sie stehen für das ein, was sie im Unterricht vermitteln.“⁵⁸
3. Den geänderten gesellschaftspolitischen und religiösen Rahmenbedingungen, unter denen SchülerInnen aufwachsen, wird im Dokument *„Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“* (2005) Rechnung getragen, indem von ReligionslehrerInnen, die als die „wichtigsten Ansprechpartner in Glaubens- und Lebensfragen“⁵⁹ gelten, neben der „fachlich fundierten Auskunft“⁶⁰ auch Zeugnis darüber erwartet wird, wie sie „persönlich zum christlichen Glauben und zur Kirche“⁶¹ stehen. Ferner werde erwartet, „einen eigenen Standpunkt“⁶² zu beziehen und für diesen auch einzutreten, da im Religionsunterricht „nicht nur in der Beobachtungsperspektive über den Glauben, sondern auch in der Teilnehmerperspektive vom Glauben gesprochen“⁶³ werden sollte. Damit werden die ReligionslehrerInnen als „Brückenbauer(...) zwischen Kirche und

54 EBD., 147.

55 EBD., 148.

56 HEGER 2021 [Anm. 50], 146.

57 KROPAČ, ULRICH: Der Religionsunterricht im Spiegel kirchlicher Leittexte, in: KROPAČ / RIEGEL 2021 [ANM. 50].

58 SEKRETARIAT DER DEUTSCHE BISCHOFSSKONFERENZ (Hg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, in: <https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB56-5-%20Auflage.pdf>, 4–87, 50f [abgerufen am 25.01.2021].

59 SEKRETARIAT DER DEUTSCHE BISCHOFSSKONFERENZ (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, in: https://www.dbk-shop.de/media/files_public/3e5ebafbb48891e281c669733946c2ff/DBK_1180.pdf, 3–40, hier: 37 [abgerufen am 25.01.2021].

60 EBD., 37.

61 EBD.

62 EBD., 38.

63 EBD.

Schule“⁶⁴ gesehen. Im jüngsten Dokument der DBK „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“ (2016) liegt der Fokus auf der konfessionellen Kooperation im Kontext Schule, die „das Bewusstsein der Religionslehrerinnen und Religionslehrer für die eigene konfessionelle Prägung und Kirchenzugehörigkeit“ stärkt und „die Kenntnis und das Verständnis der anderen Konfession“⁶⁵ fördert. Für die Positionierung der einzelnen Lehrperson bedeutet dies, dass sie „konfessionsbewusst und differenzsensibel“⁶⁶ ihren Unterricht plant und gestaltet.

Aus diesen schlaglichtartig umrissenen Dokumenten aus knapp fünf Jahrzehnten lässt sich eine Idee davon gewinnen, wie das Auftreten der Religionslehrpersonen hinsichtlich ihres persönlichen Glaubens gefasst werden kann: Als BrückenbauerInnen zwischen Kirche und Schule glauben und leben die Religionslehrpersonen das von ihnen Unterrichtete, treten identifikatorisch-loyal und kritisch-reflektiert auf. In einem konfessionell geprägten Religionsunterricht, der weit über die reine Sachinformation hinausgeht, ist die Person der ReligionslehrerIn von besonderer Bedeutung.⁶⁷ Zugleich kann das Ziel nicht darin gesehen werden, „den Schüler oder die Schülerin zum Glauben führen zu wollen [...], sondern [es geht darum,] sie zum Verstehen von Religion zu befähigen.“⁶⁸ Der christliche Sendungsauftrag kann in diesem Zusammenhang als gegenseitiger „Austausch von Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit mit unvorhersehbaren Ergebnissen“⁶⁹ verstanden werden. Für die Lehrpersonen bedeutet ein derartiges Verständnis, dass ihr Sendungsauftrag verstanden wird „als eine Haltung, mit der verstehend und lernend, aber auch diskutierend, ringend und profiliert Standpunkte vertreten werden“⁷⁰ und ein Dialog gesucht wird. Der Religionsunterricht ist – wie es Stanger ausdrückt – „nicht Kirche in der Schule, aber auch nicht Religion ohne Kirche“⁷¹.

64 EBD.

65 SEKRETARIAT DER DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, in: https://www.dbk-shop.de/media/files_public/78dec341a816e6bd25867040e0ed289d/DBK_11103.pdf, 3–39, hier: 21 [abgerufen am 17.03.2021].

66 EBD., 22.

67 Allerdings trete diese Aufgabe, zurück, so dass der Religionsunterricht zunehmend „sachkundlicher“ werde und mehr über Religion informiere als „sich speziell mit dem Anspruch des christlichen Glaubens auseinanderzusetzen und daraus für die Orientierung des eigenen Lebens zu lernen“ (ENGLERT, Rudolf: Die Vorstellung von einem guten Religionslehrer wandelt sich, in: ThPQ 163 (2015) 290–300, hier: 296).

68 METTE, Norbert: Guter Religionsunterricht: ein zentrales religionspädagogisches Anliegen, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 22 (2005) 11–19, hier: 16.

69 WEBER, Burkhard: Schulischer Religionsunterricht – ein Missionsfeld? Annäherungen an eine neue Alltäglichkeit, in: KUSMIERZ, Katrin: Grenzen erkunden zwischen Kulturen, Kirchen, Religionen, Frankfurt a.M.: Lembeck 2007, 127–144, hier: 132.

70 EBD., 140.

71 STANGER 2002 [Anm. 51], 104.

Um mit SchülerInnen in einen fruchtbaren Dialog treten zu können, bedarf es der religionspädagogisch-didaktischen, der fachwissenschaftlich-theologischen und der personalen Kompetenz. Bei letzterer wird der Begriff der Glaubwürdigkeit bzw. der Authentizität häufig in einem Atemzug mit genannt, denn gerade die personale Kompetenz „beruht auf der Annahme, dass es im Religionsunterricht nicht um den Beweis von Sachverhalten geht, sondern um die Kommunikation über Weltbilder, Lebenseinstellungen und Wertoptionen. In dieser Kommunikation bietet die Lehrperson mit ihrem eigenen Glauben und ihrer gelebten Religiosität einen Referenzpunkt für die Glaubwürdigkeit der angebotenen Inhalte“⁷². Ergänzen lässt sich dieser Gedanke dadurch, dass dieses persönliche Verhältnis zum Lerngegenstand nicht von vornherein mit Zustimmung gleichzusetzen ist, denn „(g)laubwürdige Lehrerinnen und Lehrer sind nicht zu verwechseln mit Funktionären, die sich lediglich als ausführende Organe von Kirche, Wissenschaft oder Schule präsentieren“⁷³. Das wirft die Frage auf, wie enge Bindung bei gleichzeitiger Distanzierung funktionieren kann. Heger antwortet mit Authentizität, die für die Religionslehrperson bedeutet, „weder die Kirche als Institution noch die eigene Glaubensbiografie idealisieren zu müssen. Vielmehr können und sollen Religionslehrkräfte zu glaubhaften Zeugen des Glaubens“ werden.⁷⁴ Englert ergänzt, dass die Religionslehrperson, „in welcher individuellen Gebrochenheit auch immer, für die persönliche Bedeutung dieses Glaubens einsteht.“⁷⁵ Dies kann in einen Spagat zwischen gelebter Religion als wertvoller Ressource einerseits und der Vermeidung religiöser Vorbildpädagogik andererseits führen. Diese Aufgabe werde am besten von LehrerInnen gemeistert, „die selbst auf eine ausgewogene Balance zwischen gelebter und gelehrter Religion schauen: zwischen ihren biographischen Prägungen religiös-spirituelle wie institutionell-kirchlicher Art einerseits und ihren unterrichtlich zum Ausdruck kommenden und didaktisch reflektierten Präferenzen hinsichtlich Religion und Glauben andererseits.“⁷⁶ Dass ReligionslehrerInnen ihre eigene religiöse Biografie reflektieren und „zu den eigenen unterrichtlichen Zielen und Gestaltungspräferenzen ins Verhältnis setzen [...] können“⁷⁷, ist daher ein Merkmal für eine professionell agierende Lehrkraft. Dass dies eine „notwendige reflexive Distanz“⁷⁸ zu beiden – der eigenen Spiritualität

72 RIEGEL, Ulrich: Lehrpersonen als Professionelle, in: KROPAČ / RIEGEL 2021 [Anm. 50], hier: 141.

73 BIESINGER, Albert / MÜNCH-WIRTZ, Julia / SCHWEITZER, Friedrich: Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht, Freiburg: Herder 2008, hier: 25.

74 HEGER 2021 [Anm. 50], hier: 149.

75 ENGLERT 2015 [Anm. 67], hier: 295.

76 WOPPOWA, Jan: Religionsdidaktik, Paderborn: Schöningh 2018, hier: 160.

77 DRESSLER, Bernhard: Religion unterrichten – als Beruf, in: Lernort Gemeinde 21 (2003) 42.

78 RIEGEL 2021 [Anm. 73], hier: 140.

und der Kirche – vorausgesetzt, stellt wohl die größte Herausforderung für die ReligionslehrerInnen dar.

3. Was der Blick in die Politikdidaktik für die Positionalität von Religions-Lehrpersonen ergibt

Der getane Blick in die fachdidaktische Literatur beider Fächer ergibt, dass weder in ‚Politik‘ noch in ‚Reli‘ die Lehrperson neutral unterrichten soll. Die Gegenüberstellung politik- und religionsdidaktischer Überlegungen sowie Gemeinsamkeiten beider Schulfächer⁷⁹ dürfen zentrale Unterschiede zwischen den Schulfächern dennoch nicht nivellieren.⁸⁰ Religiöse Gemeinschaften gründen zu einem wichtigen Teil auf gemeinsamen Sinndeutungen, dahingegen verweist der Beutelsbacher Konsens auf einen konfliktorientierten Politikbegriff. Dementsprechend ist die Ausrichtung des Politikunterrichts auf die „Megakompetenz“⁸¹ politische Urteilsbildung so nicht pauschal auf den Religionsunterricht übertragbar. Methodisch-didaktisch ergeben sich daraus sichtbare Unterschiede: Wo im Politikunterricht Problemfragen über allem stehen und Meinungslinien und Simulationsübungen zum alltäglichen Handwerkszeug gehören, dominiert im konfessionellen Religionsunterricht der hermeneutische Prozess; ethisch-moralisches Urteilen ist nur ein Aspekt unter anderen. Oder systemtheoretisch nach Luhmann formuliert: Während es im Politikunterricht um gesellschaftlich richtig/falsch geht, ist die zentrale Unterscheidung im Religionsunterricht die zwischen immanent/transzendent.⁸² Dennoch lässt sich erschließen, dass eine Positionierung von Lehrpersonen sowohl im Politik- als auch im Religionsunterricht angebracht ist. Gerade die genannten kirchlichen Dokumente enthalten hier an die Politikdidaktik anschlussfähige Formulierungen: Lehrpersonen, die „loyal zum Bekenntnis ihrer Kirche“ stehen und von denen SchülerInnen eine unmissverständliche Auskunft auf die Frage nach der Position der Lehrperson erwarten dürfen („Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“, s.o.), sind „Schlüsselpersonen“, an denen Jugendliche in „bezogener Urteilsbildung“ (Schröder, s.o.) Positionen kennenlernen und ermutigt werden, übernommene Meinungen in Frage zu stellen und eigene Positionen zu entwickeln. Wo Religionslehrpersonen „auch in der Teilneh-

79 Bspw. dass politische Ideen und Religionen Orientierung bieten wollen, die Verankerung in Grundgesetz (RU) bzw. verschiedenen Landesverfassungen (politische Bildung), hoher Professionalisierungsgrad der Fachdidaktiken, Institutionalisierung ihrer Anliegen analog im außerschulischen Bildungsbereich.

80 Vgl. HERBST 2019 [Anm. 5], 154–155 und 157, der auf einen unterschiedlichen Fachgegenstand sowie eine im Religionsunterricht gegebene normative Fundierung hinweist und eine fachspezifische Konturierung anmahnt.

81 Vgl. MAY, Michael: Politische Bildung als Beruf, Oder: Welche professionellen Herausforderungen stellen politische Bildungsprozesse an die Lehrenden?, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP) 63/4 (2014) 585–596, hier: 591.

82 Vgl. BÜTTNER, Gerhard: Kindertheologie – beobachtet. Dekonstruktive Ansichten, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6/1, 2–11 (2007), in: <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-01/2.pdf> [abgerufen am 17.03.2021], 5.

merperspektive vom Glauben“ sprechen („Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“, s.o.) treten sie transparent und authentisch auf und stehen für Auseinandersetzungen zur Verfügung. Diese Offenheit für Diskursivität kann allerdings nur gelingen, wenn – ein Spezifikum konfessionellen Religionsunterrichts, das für die Politikdidaktik interessant sein könnte – die Lehrperson den Spagat enger Bindung bei gleichzeitiger Distanzierung durch reflexive Distanz zum eigenen Tun, der gelebten und gelehrt Religion aufrechterhält.

Folgerungen für den Religionsunterricht ergeben sich indirekt aus der Debatte, ob der Beutelsbacher Konsens einer kritisch-emanzipatorischen Zuspitzung bzw. Ergänzung bedarf. In diesem Kontext formuliert Eis pointiert, weshalb es nicht möglich ist, keinen Standpunkt zu vertreten: „Neutral war Bildung nie und kann sie auch nicht sein: Bildungsziele, Prinzipien und Inhalte von Curricula, Bildungsstandards etc. können nicht *wertfrei* ‚aus der Empirie‘ irgendeiner ‚Output-Messung‘ begründet und in institutionell bindender Weise formuliert werden.“⁸³ Ein klares Argument gegen jeglichen Versuch weltanschaulich ‚neutraler‘ Religionskunde.

Überdies treffen die Anliegen kritisch-emanzipatorischer Politikdidaktik ins Zentrum jesuanischer Lebenshaltung: „Insbesondere die Selbstermächtigung und Interessenartikulation bislang nicht repräsentierter, nicht stimmberechtigter, sprachloser oder anders benachteiligter Menschen stehen damit im Zentrum der Bildungsanliegen einer herrschaftskritischen Lesart des Beutelsbacher Konsenses und einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung.“⁸⁴ Entsprechend wird auch innerhalb der Religionspädagogik seit einiger Zeit über kritische Bildung diskutiert,⁸⁵ in Bezug auf die Positionalität von Lehrpersonen eine, wie diese Ausführungen zeigen, wichtige Debatte.

Ein politischer Standpunkt und eine persönliche Verortung im kirchlichen Glauben können nicht einfach gleichgesetzt werden.⁸⁶ Dennoch zeigt sich, dass bezüglich der unterrichtlichen Positionalität von Politik- und Religionslehrpersonen kein Gegensatz besteht. Gleichzeitig schärft der interdisziplinäre Blick über

83 EIS, Andreas: Vom Beutelsbacher Konsens zur ‚Frankfurter Erklärung: Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung‘, in: WIDMAIER / ZORN 2016 [Anm. 3], hier: 133.

84 EBD., 138.

85 Vgl. z.B. GRÜMME, Bernhard: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des RU, Stuttgart: Kohlhammer 2009; GRÜMME, Bernhard: Aufbruch in die Öffentlichkeit. Reflexionen zum „public turn“ in der Religionspädagogik, Bielefeld: transcript 2018; GÄRTNER, Claudia / HERBST, Jan-Hendrik (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und politischer Bildung, Wiesbaden: Springer 2020.

86 Dass religiöse Bildung politisches Potenzial aufweist, zeigt u.a. Judith Könemann durch die Begründung der „politischen Verantwortungsübernahme für den Einzelnen, die (Welt-)Gesellschaft und die Schöpfung aus dem christlichen Glauben heraus.“ (KÖNEMANN, Judith: Zum politischen Potenzial religiöser Bildung, in: KatBl 142 (2017), 134.

den Tellerrand den Blick für didaktische Besonderheiten des konfessionellen Religionsunterrichts und die Standortbestimmung von Religionslehrpersonen. Dass sich aus der Lektüre des Beutelsbacher Konsenses eine reflektierte transparente und authentische Positionalität als Teil einer erwünschten Haltung⁸⁷ von Lehrpersonen ergibt, ist eine Stärkung konfessionellen Religionsunterrichts. Über die Frage hinaus, ob „[p]olitische Bildung als Unterrichtsprinzip“⁸⁸ für alle Schulfächer Standard werden sollte, bietet der Beutelsbacher Konsens daher wichtige Pointierungen für den Religionsunterricht.

87 Der alltagssprachlich gut zugängliche, aber bildungswissenschaftlich noch nicht eindeutig bestimmte Begriff ‚Haltung‘ verdeutlicht, dass (LehrerInnen-)Handeln nicht als kurzgeschlossene Folge von Wissen betrachtet werden kann; darüber hinaus prägen v.a. Einstellungen, aber auch Übungen u.a. Handeln (vgl. für einen aktuellen Überblick ROTTER, Carolin / SCHÜLKE, Carsten / BRESSLER, Christoph (Hg.): Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?, Weinheim: Beltz Juventa 2019).

88 HERBST 2019 [Anm. 5], 153–154.

Musik- und Religionspädagogik im Dialog

Hochschuldidaktische Überlegungen zur Entwicklung fächerübergreifenden/verbindenden Unterrichtens

Die Autorinnen

Univ.-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Andrea Lehner-Hartmann, Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien, Zentrum für Lehrer*innenbildung.

Univ.-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Andrea Lehner-Hartmann
Institut für Praktische Theologie
Katholisch-Theologische Fakultät
Schenkenstraße 8-10
A-1010 Wien
e-mail: andrea.lehner-hartmann@univie.ac.at



Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Monika Oebelsberger, Department für Musikpädagogik und SOMA (School of Music and Arts) an der Universität MOZARTEUM Salzburg.

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Monika Oebelsberger
Universität MOZARTEUM Salzburg
Department 10 Musikpädagogik
Mirabellplatz 1
A-5020 Salzburg
e-mail: monika.oebelsberger@moz.ac.at



Musik- und Religionspädagogik im Dialog

Hochschuldidaktische Überlegungen zur Entwicklung fächerübergreifenden/verbindenden Unterrichtens

Abstract

Musik- und Religionsdidaktik kennzeichnet historisch gesehen ein ambivalentes Verhältnis. Daneben verbindet diese beiden Fächer, dass sie im gegenwärtigen Schulsystem ähnliche Herausforderungen teilen und zu einem vertieften Verständnis von Mensch und Welt führen wollen. Dazu wird in diesem Beitrag ein interuniversitäres, interdisziplinäres Beispiel hochschuldidaktischer Zusammenarbeit dokumentiert und begründet. Ausgehend von gemeinsamen und gleichzeitig sehr spezifischen Anforderungen an die Unterrichtsfächer Religion und Musik wurden in einem gemeinsamen Planungsprozess in enger Zusammenarbeit mit den PraktikerInnen an Schulen Unterrichtssequenzen entworfen, durchgeführt und reflektiert. Im Sinne der fachdidaktischen Entwicklungsforschung werden die Studierenden dabei unterstützt, im Pendeln zwischen theoretischer Auseinandersetzung und Praxisorientierung fachdidaktische Kompetenz im Hinblick auf fächerübergreifende Zusammenarbeit auszubilden.

Schlagworte

Musik und Religion – Hochschuldidaktik – fächerübergreifender Unterricht – fachdidaktische Entwicklungsforschung

Music and religious education in dialogue

University didactic reflections on the development of interdisciplinary/interconnecting teaching

Abstract

Considered historically, the relation between music and religion didactics is an ambivalent one. Yet these two subjects are linked through sharing similar challenges in the present school system and in endeavoring to bring about a deeper understanding of self and the world. Therefore, this article will document and defend an inter-university and interdisciplinary example of didactic cooperation at the university level. Within the context of similar yet simultaneously very specific requirements for the subjects of religion and music, teaching sequences were designed, implemented and evaluated in a joint planning process, cooperating closely with practitioners in schools. For reasons of subject-specific didactic development research, students are supported in developing specific didactic competence with regard to interdisciplinary cooperation while alternating between theoretical discourse and practical orientation.

Keywords

music and religion – university didactics – interdisciplinary teaching – subject didactic development research

1. Musik in Religion und Religion in der Musik?

„Musik wie Religion bewegt Menschen manchmal eigentümlich, [...]“ stellt Belzen im Vorwort des Buches *Musik und Religion. Psychologische Zugänge* fest, „weder musikalische noch religiöse Erfahrung [lassen sich] erklären, ohne die subjektive Involviertheit der betreffenden Subjekte zu reflektieren.“¹ Christian G. Allesch bezeichnet im selben Buch, ausgehend von einer kulturpsychologischen Perspektive, Religion und Musik als „Kulturtatbestände“, die auf menschliche Erfahrungsmöglichkeiten verweisen „[...]“, die ihren Ausdruck in jenen Formen religiöser Riten und Praktiken sowie musikalischen Ausdrucksformen und ‚Werken‘ gefunden haben, die wir als ‚Musik‘ bzw. ‚Religion‘ im Sinne von kulturellen Tatbeständen beschreiben können.“ Religion und Musik würden sowohl eine ‚Innen-‘ als auch eine ‚Außensicht‘ aufweisen.² Allesch bezieht sich hier auf Alfred Lang (1992), der Kultur als „externe Seele“ beschreibt: kulturelle Tatbestände – also auch Musik und Religion – seien demnach „externe Strukturbildungen, in denen sich seelische Vorgänge gleichsam externalisieren.“ Diese „externen Strukturbildungen“ würden über Wahrnehmungsprozesse (z.B. musikalische Erfahrungen) im ‚Außen‘ zu Veränderungen des individuellen „dynamischen Gedächtnisses“ im ‚Innen‘ führen: „Hier [im ‚dynamischen Gedächtnis‘, Anm. d. Autorin] finden jene kreativen Prozesse statt, die ein individuelles symbolisches Verstehen der Wirklichkeit ermöglichen, aus dem heraus wiederum im Kultur schaffenden Handeln neue Bedeutung tragende Strukturen in der kulturellen Welt geschaffen werden.“³

Vor diesem Hintergrund lassen sich gemeinsame und gleichzeitig spezifische Herausforderungen der Unterrichtsfächer Religion und Musik argumentieren. Beide Fächer eröffnen Erfahrungsmöglichkeiten und -räume, die auch im schulischen Kontext als ‚kulturelle Tatbestände‘ erfahren und gestaltet werden können. Musik und Religion können im unterrichtlichen Geschehen Spielräume für subjektive Erfahrungsdeutungen eröffnen und daraus neue – ‚andere‘ – Empfindungen im ‚Innen‘ und eigenständige, kreative Umgangsweisen im ‚Außen‘ entstehen lassen. Ein fächerverbindender Unterricht – Musik/Religion – kann die Erfahrungsmöglichkeiten beider ‚Kulturtatbestände‘ – Musik und Religion – öffnen, vertiefen und/oder erweitern. Im Rahmen eines interuniversitären Seminars (Universität Wien, Universität Mozarteum) für Lehramtsstudierende der Fächer katholische Religion und Musik wurde dies am Beispiel des *Requiem*s von Gabriel Faurè eindrücklich verdeutlicht.

1 BELZEN, Jacob: *Musik und Religion*, Wiesbaden: Springer 2013, 5.

2 ALLESCH, Christian: *Musik und Religion. Eine kulturpsychologische Perspektive*, in: *Musik und Religion* (2013), 39.

3 EBD., 39.

2. Musik und Religion in der Schule – ein ambivalentes Verhältnis mit Geschichte

In der religiösen Praxis sowohl im Judentum als auch im Christentum ist Gesang, oftmals begleitet von Instrumenten, ein zentrales Moment der religiösen Praxis. Im 18. und weit bis ins 20. Jhdt. hinein spielte der Gesangsunterricht an den Schulen im deutschsprachigen Raum eine sehr wichtige Rolle: Der Schulgesang sollte vor allem den Kirchengesang verbessern und Katechetische Gesänge wurden als Memorierungshilfe für den Katechismus verwendet. Die Lehrer waren fast durchgängig auch als Organisten und Chorleiter in den Gemeinden tätig. Bisweilen wurde die Fähigkeit eine Orgel zu „schlagen“ bei der Einstellung eines Lehrers als wichtiger erachtet als Rechnen und Schreiben.⁴ Musik und Religion waren also auch personaliter untrennbar verbunden.

Der Terminus Geistliche Musik wurde ursprünglich funktional verwendet für eine Musik mit geistlich-religiöser Bestimmung. Gegen Ende des 18. Jhdts. wird die funktionale Bindung von Kompositionen zunehmend obsolet, die Verwendung des Begriffs Geistliche Musik ist dann als Versuch zu verstehen, musikalische Werke bestimmten Kategorien zuzuordnen. Geistliche Musik steht der sog. weltlichen Musik gegenüber: das Oratorium der Oper, Motette dem Madrigal usw. (Gattung), ist aber nicht an den Ort der Kirche gebunden.⁵ Um geistliche Musik zu hören, muss man nicht religiös sein und man muss sie auch nicht in Kirchen hören.

Dass Musik für den Religionsunterricht als Gestaltungselement – auch außerhalb kirchlicher Räume – in den Fokus trat, verdankt sich auf katholischer Seite nicht zuletzt den Impulsen aus dem II. Vatikanischen Konzil. Die damit eingeleitete anthropologische Wende hatte fundamentale Auswirkungen auf die Gestaltung des Religionsunterrichts, die den Katechismusunterricht in den Hintergrund drängte. Der Mensch als das von Gott ohne Vorbedingungen angesprochene und geliebte und in Freiheit entlassene Wesen stand nun im Vordergrund. (K. Rahner) Für den Religionsunterricht bedeutete dies eine Abkehr vom Auswendiglernen und Aufsagen von Glaubenswahrheiten. Die Hinwendung zum Menschen und der Welt, in der er lebt, brachte mit sich, dass neue Wege beschritten werden mussten, zumal der Religionsunterricht in den 60er Jahren ziemlich in die Krise geraten war. Dies ermöglichte auch, dass nichtsprachliche Ausdrucksformen, wie Symbole und Rituale als eigentliche Sprache von Religion und Glaube ent-

4 Vgl. dazu: OEBELSBERGER Monika: Die Musik in der Lehrerbildung Tirols von der Maria-Theresianischen Schulreform bis zum Reichsvolksschulgesetz (1774 - 1869), in: Innsbrucker Hochschulschriften, Salzburg: Mueller-Speiser 1999.

5 HARNONCOURT, Philipp Art. „Geistliche Musik“, in: Oesterreichisches Musiklexikon, in: https://www.musiklexikon.ac.at/ml/musik_G/Geistliche_Musik.xml [abgerufen am 05.03.2021].

deckt und wertgeschätzt wurden.⁶ Diese Öffnung für neue Sichtweisen auf Mensch und Welt und seine Beziehung zu Gott verlangte nach einer grundlegend neuen Konzeptionierung religiöser Bildung allgemein und Religionsunterricht im Speziellen. Dies bewirkte auch eine stärkere Aufmerksamkeit für gesellschaftliche Entwicklungen und Bedingungen menschlichen Seins, wie sie in Kunst und Kultur einen speziellen Ausdruck fanden. Im Zuge dieser Öffnung trat auch Musik als Gestaltungselement im Religionsunterricht in den Fokus; wengleich dies in der Praxis zunächst stark unter methodenorientiertem Blickwinkel unter Vernachlässigung didaktischer Zielüberlegungen erfolgte.⁷

Für die Verwendung von Musik im Religionsunterricht wie auch von literarischen Texten, bildender Kunst u.Ä. vorherrschend war ein verzweckender Umgang. Musik wurde verwendet für einen passenden Einstieg, um für ein Thema zu interessieren, ein Thema zu vertiefen oder abzuschließen. (z.B: „When Israel was in Egypt’s land“ war ein beliebtes, gern eingesetztes Lied; seine Verwendung blieb aber oftmals ohne Bezugnahme auf den Kontext des Spirituals, seine Verortung bei den Sklaven im Amerika des 19. Jhdts oder auf musikalische Spezifika von Spirituals). Gesang und Musik spielten oftmals eine wichtige Rolle bei der Vorbereitung von Schulgottesdiensten, die in den 70er Jahren bis zum Ende des Jahrtausends vielerorts zentral im Schulleben verankert waren. Neben traditionellem Liedgut kamen dabei auch moderne Kirchenlieder zum Einsatz, die in unterschiedlichen religiösen Gemeinschaften ab den 70er Jahren gehäuft – mit mehr oder weniger sinnvollen Texten – entstanden und eine emotionalisierende Wirkung verfolgten. Eine Signatur für Modernität und Zeitgemäßheit des Unterrichts bildete auch der Einsatz von Popsongs, die insbesondere im angloamerikanischen Raum leicht aufzufinden waren.⁸ Neben dem in der Praxis oftmals eklektischen, verzweckenden Umgang mit Musik und Liedgut, gab es doch auch religionspädagogische Veröffentlichungen, die sich in einen ernsthaften Diskurs mit der Musikpädagogik begaben⁹ und dieses funktionalisierende Vorgehen beklagten.¹⁰

Dennoch lässt sich an einer grundsätzlichen Auseinandersetzung mit Musik kein annähernd reges Interesse wie im Umgang mit Bildern ausmachen. So beklagt

-
- 6 METTE, Norbert: Religiöse, Christliche Erziehung. Katholisch, in: METTE, Norbert / RICKERS, Folkert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik 2, 1656–1662, 1660.
- 7 Vgl. GROM, Bernhard: Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, Düsseldorf: Vandenhoeck & Ruprecht 1976, 11.
- 8 Vgl. exemplarisch: KÖGLER, Ilse: Die Sehnsucht nach mehr. Rockmusik, Jugend und Religion, Graz: Verlag Styria 1994.
- 9 Vgl. PIRNER, Manfred: Musik und Religion in der Schule. Historisch-systematische Studien in religions- und musikpädagogischer Perspektive, Düsseldorf: Vandenhoeck & Ruprecht 1999.
- 10 HOFFMANN, Bernward: Medium ‚Populäre Musik‘ – Ausverkauf oder Erneuerung der Botschaft?, in: Katechetische Blätter 108 (1983), 622–631.

denn auch Heimbrock noch 1991 die religionspädagogische Abstinenz gegenüber der Musik, wo sie doch im Leben der Jugendlichen eine derart zentrale Rolle eingenommen hat. Demgegenüber hält er fest: „Erfahrungsorientierte Religionspädagogik muss vielmehr in grundsätzlicher Weise den ästhetischen Erfahrungen Aufmerksamkeit schenken. Denn zwischen ästhetischer Erfahrung und religiöser Erfahrung besteht ein wichtiger Zusammenhang.“¹¹ Der ästhetischen Erfahrung in Form von Musik kommt ein Eigenwert zu, der einen spezifischen Zugang zu Mensch und Welt eröffnet. In theologisch-anthropologischer Perspektive ist festzuhalten, dass rezeptives sowie produktives musikalisches Handeln den Menschen als das in Freiheit in diese Welt gesetzte Geschöpf Gottes auszeichnet. In diesem ästhetischen Handeln drückt der Mensch sich selbst und sein Verhältnis zur Welt aus – zunächst unabhängig davon, ob er dies in einem explizit religiösen Sinne vollzieht oder es sich dabei um ein Musikstück mit religiösem Inhalt handelt. Musik erhält auch einen wesentlichen Stellenwert im Prozess der Identitätsbildung Jugendlicher, weil sie sich mit ihren Fragen, Sehnsüchten, Emotionen und Erfahrungen darin wiederfinden können.

So sieht Heiner Gembris in der emotionsregulierenden Funktion von Musik einen vielversprechenden (Argumentations-)Ansatz, persönlichkeitsbildende Effekte von musikalischen Aktivitäten theoretisch zu untermauern und empirisch zu untersuchen:¹² „Dieser Ansatz geht von den emotionalen Wirkungen von Musik aus und argumentiert, dass Musik ein wichtiges Element in der Emotionsregulation sein kann und auf diese Weise eine persönlichkeitsfördernde Wirkung hat.“¹³ Aktives Musizieren, Musikhören sowie Synchronisierungserfahrung durch Musikprozesse (gemeinsames Singen, Musizieren, Tanzen ...) können demnach eine Emotionsregulation bewirken. Sie evozieren Emotionen bzw. verstärken sie, was auch zur (Wieder-)Herstellung des emotionalen Gleichgewichts der Persönlichkeit beitragen kann. Gembris sieht einen Aspekt der Emotionsregulation darin, dass das Gefühl des „Sich-Verstanden-Fühlens“ durch die Musik eine emotionsbewältigende und entwicklungsfördernde Wirkung entfalten kann und bezieht sich dabei u.a. auf Julius Kuhl: Durch ihre synchronisierende und emotionalisierende Wirkung erreicht Musik auch die intuitiven und emotionsabhängigen Komponenten des Selbst. Dort wo Musik ein Mitschwingen im Sinne eines ‚Sich-Verstanden-Fühlens‘ und dadurch eine emotionsregulierende Wirkung entfaltet,

11 HEIMBROCK, Hans-Günter: Didaktik des klangvollen Ohres. Über die Bedeutung von Musik für religiöse Lernprozesse, in: Evangelischer Erzieher 43 (1991) 459–471, 465.

12 GEMBRIS, Heiner: Transfer-Effekte und Wirkungen musikalischer Aktivitäten auf ausgewählte Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung. Ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung, Gütersloh 2015, in: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/index.php?id=5308> [abgerufen am 20.02.2020].

13 EBD., 4.

kann sie besonders nachhaltig zur Selbstentwicklung beitragen.“¹⁴ Emotionale und synchronisierende Wirkungen der (religiösen) Musik können demnach die SchülerInnen zu einer vertieften Auseinandersetzung mit ihren religiösen Fragen führen. Gleichzeitig kann die Beschäftigung mit religiös motivierten Entstehungskonzepten und zugrunde liegenden theologischen Gedanken zu einem tiefen, verstehenden Musikerleben führen.

Trotz vieler Ähnlichkeiten zwischen ästhetischer und religiöser Erfahrung, die den Menschen in seinem Innersten berühren (können), sind sie nicht identisch. Eine ästhetische Erfahrung kann dann zu einer religiösen Erfahrung werden, wenn über den sinnhaften Weg versucht wird, eine religiöse Überzeugung auszudrücken bzw. wenn sie durch ihn erfahrbar wird. Dabei kann sich der Bogen von der Ausdruckskraft gläubiger KomponistInnen, die ihre musikalische Ausgestaltung religiös vorgegebener Texte oder liturgischer Formen explizit im Glauben an und auf diesen Schöpfer hin vornehmen, bis hin zur religiösen Berührtheit bei HörerInnen in der Gegenwart spannen. Ästhetischer Erfahrung kann aber „eine wichtige ‚Brückenfunktion‘ zur Anbahnung religiöser Erfahrungsfähigkeit“¹⁵ zukommen, insbesondere auch für Jugendliche, deren Bezug zu Religion oft marginal ist.¹⁶ In kompetenzorientierter Perspektive lässt sich nochmals zuspitzen: „Heutigem Religionsunterricht geht es nicht mehr darum, eine in den Unterricht mitgebrachte religiöse Kompetenz inhaltlich auszudifferenzieren und fachspezifisch aufzuklären. Stattdessen geht es darum, eine solche Kompetenz bei den Schülerinnen und Schülern zu entwickeln. An dieser Aufgabe richtet sich nicht nur die Auswahl der Inhalte aus, sondern auch die Art und Weise, wie sie in den Unterricht eingespielt werden.“¹⁷ Ästhetischem Lernen kommt hierbei eine wichtige Funktion zu, wobei es nicht darum geht, junge Menschen in ihren Sichtweisen lediglich zu bestätigen, sondern ihnen neue Sichtweisen zugänglich zu machen. „Ästhetische Objekte und Vollzüge können das Eigene und Bekannte irritieren, gewohnte Sichtweisen aufbrechen, Alltagsroutinen durchbrechen und

14 KUHL, Julius: Macht Musik reifer? Theoretische und methodische Aspekte der Persönlichkeitsbildung, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?, Bonn / Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009, 98–113, 113 (= Bildungsforschung 32), zit. nach GEMBRIS [Anm. 12], 6.

15 HEIMBROCK 1991 [Anm. 11], 467.

16 Heimbrock weist diesbezüglich auch auf die notwendige Ergänzung der textlastigen Ausgestaltung von Religionsunterricht durch musikalische Ausdrucksgestalten hin.

17 RIEGEL, Ulrich / ROTHGANGEL, Martin: Religionsdidaktik, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus, Münster: Waxmann 2019, 339–362, 349.

für Alterität sensibilisieren.“¹⁸ Die Beschäftigung mit Musik, die nicht der Alltagswelt der jungen Menschen entstammt, kann Zugang zu einer neuen, fremden Weltsicht eröffnen. Durch sie kann eine Verbindung und Verbundenheit über Generationen hinweg geschaffen werden, wenn sich die SchülerInnen auf die in Musik ausgedrückten religiösen Erfahrungen einlassen. Ob sie selbst religiös berührt werden, kann als Möglichkeit offen gehalten, aber nicht intendiert werden.

3. Eine hochschuldidaktische Kooperation bahnt sich an

Unseren Beobachtungen zufolge werden den Studierenden der Musikpädagogik religiöse Vollzüge und Zusammenhänge zunehmend fremd(er), ausgenommen sind jene, die nach wie vor in einem religiösen Kontext beheimatet sind. Bei den Studierenden der Religionspädagogik zeigen wenige einen Zugang zu klassischer Musik, auch hier sind jene ausgenommen, die über aktives Musizieren oder eine Sozialisation durch das Elternhaus einen Zugang haben. Diese Beobachtungen motivierten uns in den letzten Jahren fächerübergreifende, fachdidaktisch orientierte Seminare zwischen Religionspädagogik (Katholisch-Theologische Fakultät, Universität Wien) und Musikpädagogik (Department für Musikpädagogik, Universität Mozarteum Salzburg) anzubieten.

Gerade die sich auflösenden Zusammenhänge von Religion und Musik lassen es als spannend erscheinen, Studierende und SchülerInnen mit einer ihnen fremden Welt zu konfrontieren, die aber nach klaren didaktischen Entscheidungen und Zielsetzungen verlangen.

Zuvor gilt es aufmerksam für Altlasten oder Hürden zu sein. So lässt sich eine in der Vergangenheit bemerkbare Zurückhaltung in der Musikdidaktik in Bezug auf religiöse Musik darin suchen, dass Musik zu kirchlich-missionarischen Zwecken missbraucht wurde bzw. ihr lediglich eine propädeutische Funktion für kirchlich verwendete Musik zugekommen ist.¹⁹ Demgegenüber gilt es festzuhalten, dass es nicht um gegenseitiges propädeutisches Erschließen, sondern vorrangig um ein vertieftes Verstehen von Musik und Religion/Religiosität geht, um ein Eintau-

18 GÄRTNER, Claudia: Ästhetisches Lernen, in: KROPAC, Ulrich / RIEGEL, Ulrich: Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 266–272, 267 oder wie SPYCHIGER sagt: „Die Künste, unter ihnen die Musik besonders, haben mit der Religion eine Dimension der Tiefe gemeinsam, in welcher sich u. a. das ereignet, was als Begegnung mit ‘den Dämonen des Lebens’ bezeichnet werden kann. Diese Dämonen sind die Kräfte des Schicksals – Tod, Geburt, Sexus, Krieg, Not usw. – die ihrerseits kraft des menschlichen Bewusstseins zu Lebensthemen und -realitäten werden. [...] Musik wie Religion je einzeln, besonders aber deren Verbindung in traditionellen Ritualen – Prozessionen, Messen, Requien – und in großen musikalischen Werken – Passionen, Oratorien, Kantaten usw. – bieten Entlastung bis hin zum Gefühl von Kontrolle angesichts der Schicksalsmächte.“ SPYCHIGER, Maria: „Musik ist meine Religion“. Musik als säkulare und individualisierte Bedeutungsträgerin und die spirituelle Dimension des musikalischen Selbstkonzepts, in: BELZEN, Jacob u. a. (Hg.): Musik und Religion. Psychologische Zugänge, Wiesbaden: Springer 2013, 183–198; 186.

19 Vgl. PIRNER 1999 [Anm. 9], 48.

chen in zwei unterschiedliche Welten, die aber vieles miteinander verbindet und in der Praxis viele Berührungspunkte aufweisen.

Im Hinblick auf die Religionsdidaktik gilt es zu bedenken, dass die Verwendung von Musik im Religionsunterricht in der Spannung zwischen dem Eigenwert der Musik und ihrer Funktionalisierung im Religionsunterricht steht.²⁰ Um mit dieser Spannung produktiv umgehen zu können, legt sich eine interdisziplinäre Zusammenarbeit nahe, die aus der jeweiligen Fachperspektive heraus auf Problemlagen aufmerksam machen und fachdidaktisches Knowhow einspeisen kann. Auf Seiten der Religionsdidaktik wäre hier vor allem auch auf die musiktheoretische Auseinandersetzung mit Werken als zentral zu verweisen. Die Musikdidaktik wiederum kann durch das Mitnehmen in theologische Fragestellungen profitieren. Studierenden wie SchülerInnen kann somit ein domänenspezifischer sowie domänenübergreifender Zugang zu Phänomenen und Themen eröffnet werden, der ihnen hilft, ihre Welt- und Selbstsicht zu erweitern. Für beide Fächer entstehen daraus neue Wahrnehmungsräume und vertiefende Deutungsmöglichkeiten, beide können daraus neue Handlungsmuster entwickeln.

4. Anliegen und didaktisches Design

Vor dem Hintergrund bisher getätigter Überlegungen erschien es uns notwendig, ein Seminar-design zu erstellen, das den Studierenden der Musikpädagogik wie jenen der Religionspädagogik einen Zugang zu interdisziplinärem Arbeiten auf mehreren Ebenen ermöglichte, um zu einem „dialektisch-pluralistisch-mehrdimensionalen Verständnis von Musik“²¹ zu kommen und damit Einseitigkeiten und Funktionalisierungen entgegenzuwirken.

Die Fremdheit der jeweiligen anderen Disziplin und ihres Gegenstandes sollte als herausfordernder Lernanreiz genutzt werden. Das Fremde der jeweils anderen Disziplin sollte also nicht überwunden, sondern zum fruchtbaren Ausgangspunkt für die Planung von Lehr-Lern-Arrangements gemacht werden.

Es legte sich nahe, ein Werk aus der geistlichen Musik zu wählen und wir entschieden uns für das Requiem von Gabriel Fauré (1845-1924). Für eine intensivere Auseinandersetzung legten wir den Fokus auf „In paradisum“ und „Pie Jesu“; insbesondere mit letzterem Stück widersetzte Fauré sich damals geltenden liturgischen Vorgaben. Konzeption und Komposition seines Requiems bergen sowohl theologisch als auch musiktheoretisch interessante Aspekte. Beachtenswert

20 Vgl. PIRNER 1999 [Anm. 9], 33.

21 Vgl. EBD., 444

war, dass zu Faurés Zeiten die Begräbnisliturgie noch stark von der Auffassung des Jüngsten Gerichts geprägt war, weswegen die Absolution des Priesters, bei der er um die Lösung des/der Verstorbenen von Sündenstrafen bittet, in der Begräbnisliturgie eine wichtige Funktion erhielt. Dies wird durch die schwarzen liturgischen Gewänder betont und in der Musik durch das „Dies irae“ und das Responsorium „Libera“ verstärkt. Die Sterbe- und Begräbnisliturgie war davon bis zum II. Vatikanischen Konzil geprägt. Ab dem 20. Jahrhundert zeichnen sich bereits Verschiebungen ab, die verstärkt den österlichen Sinn und somit das Heimgehen zu Gott in den Vordergrund stellen. Begriffe wie „Seele“, die dualistisch missverstanden werden können, werden weniger oft verwendet. Nun geht es darum, zu betonen, dass der Mensch als ganzer auferstehen soll. Im Zuge dieser veränderten Sichtweisen wurden auch das „Dies irae“ und das „Libera“ aus der Liturgie gestrichen.²² Dass Fauré in seinem Requiem das Heimgehen zu Gott als verheißungsvoll charakterisieren möchte und das Dies irae auf die letzten Worte beschränkt²³ und sie in einem tröstenden Sinne verwendet, erfuhr zwar bei seinen kirchlichen Zeitgenossen kein Wohlwollen, kann aber als prophetisches Zeichen gewertet werden. In der Vertonung der letzten Worte des Dies irae: „Pie Jesu, Domine; Dona eis requiem, sempiternam requiem“ setzt vor allem die ruhige, unaufgeregte und tröstende Klangsprache Faurés Emotionen frei, die die Furcht vor dem Zorn des Jüngsten Gerichts überdecken bzw. gar nicht ansprechen. Im Zuge unseres Seminars wurde intensiv diskutiert, wie sich die Auseinandersetzung damit auf die SchülerInnen auswirkt und wie sie damit umgehen (werden). Es interessierte: Welche Fragen entwickeln sie daraus und welche Antworten finden sie für sich im ‚Innen‘ – und: gestalten sie dazu auch ‚kulturelle Tatbestände‘ im ‚Außen‘?

Das anzustrebende weiter gefasste Bildungsziel der Humanisierung des Menschen aus musik- wie religionsdidaktischer Perspektive schien mit der Auswahl der Werke aus Faurés Requiem gut verfolgbar. Angezielt wurde eine Schulung des (Hin)Hörens und eine Identifizierung von „big ideas“, die sich in der Auseinandersetzung mit Faurés Requiem entdecken lassen. Da es sich um fachdidaktische Seminare handelte, wurde damit auch das Ziel verbunden, Unterrichtsmodelle in Teamarbeit zu entwickeln, die in Zusammenarbeit mit PraktikerInnen

22 Vgl. weiterführend BÜRKI, Bruno: Die Feier des Todes in den Liturgien des Westens. Beispiele aus dem 7. Und 20. Jahrhundert, in: BECKER, Hansjakob u.a. (Hg.): Im Angesicht des Todes: ein interdisziplinäres Kompendium, St. Ottilien: EOS Verlag 1987, 1135–1164; BOLIN, Norbert: Sang- und klanglos? Musikalische Tradition, gesellschaftliche Kontexte und gottesdienstliche Praxis der Gesangskultur bei Sterben und Begräbnis, in: HANSJAKOB, Becker u.a. (Hg.): Im Angesicht des Todes: ein interdisziplinäres Kompendium, St. Ottilien: EOS Verlag 1987, 381–420; THISSEN, Paul: Das Requiem im 20. Jahrhundert. 1. Verortungen der Missa pro defunctis, Erfurt: Königshausen und Neumann ²2011, bes. 17–87.

23 COOKSEY, Karen: Fauré's Requiem re-examined: A Study of the Work's Genesis, Influences, and Influence, Los Angeles: University of southern california 2009, bes. 99–108.

dann tatsächlich erprobt werden sollten. Theoretisch verortet wurde dieses Vorgehen in der fachdidaktischen Entwicklungsforschung. Das mehrschleifige iterative Vorgehen sollte die Studierenden dabei unterstützen, im Pendeln zwischen theoretischer Auseinandersetzung und Praxisorientierung fachdidaktische Kompetenz auszubilden. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde folgendes Vorgehen gewählt: Auseinandersetzung mit den subjektiven Theorien, reflexives Bearbeiten der konkreten intra- und interdisziplinären Teamarbeit, Auseinandersetzung mit den ausgewählten Stücken aus Faurés Requiem aus musikdidaktischer und religionsdidaktischer Perspektive mit dem Identifizieren von „big ideas“ in der Studierendengruppe, Erarbeiten eines Unterrichtsmodells in interdisziplinärer Zusammensetzung und in Kooperation mit PraktikerInnen; Erprobung in der Praxis, Adaptierung des Modells aufgrund der Praxiserfahrung und Verfassen von lokalen Theorien.

Um den Studierenden diese Auseinandersetzung zu ermöglichen und sie für das Potenzial interdisziplinären Zusammenarbeitens in ihrem späteren Berufsleben zu sensibilisieren, erachteten wir es als notwendig, zunächst die Selbst- und Fremdbilder zu klären, mit denen man an das gemeinsame Arbeiten herantrat. So erhielten die Studierenden die Aufgabe, ihre subjektiven Theorien zu Religions- und Musikunterricht zu erheben. Da subjektive Theorien im Unterschied zu wissenschaftlichen Theorien Handeln erklären bzw. auch rechtfertigen und auf eine bestmögliche Orientierung im Alltag abzielen, sind sie nicht immer vorurteilsfrei.²⁴ Ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, schärft den Blick, selbstverständliche Annahmen und Begründungsmuster kritisch anzufragen. Wenngleich subjektive Theorien als relativ stabil und schwer veränderbar gelten, weil sie Handlungsorientierung geben müssen, entstehen sie nicht im luftleeren Raum. Sie können sich aus wissenschaftlichen Theorien, subjektiven Theorien anderer, individuellen Erfahrungen (beispielsweise aus dem Erleben eigenen Unterrichts) oder auch Wunschvorstellungen (wie der eigene Unterricht sein soll) zu eigenen Theoriekonstrukten formieren. Bei Lehramtsstudierenden lässt sich annehmen, dass deren subjektive Theorien insbesondere im Hinblick auf das Fachverständnis während der Ausbildung einem Modellierungsprozess unterworfen und durch neue Erfahrungen, Irritationen und fremde Wissenskonstrukte beeinflussbar sind. Unbewusst wirksame Annahmen und Mechanismen reflexiv ins Bewusstsein zu holen und mit Fremdbildern in Konfrontation zu setzen, ist zwar herausfordernd, im Hinblick auf die Ausbildung eines Professionalisierungshabitus aber

24 Vgl. LEHNER-HARTMANN, Andrea: Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von Religionslehrer*innen, Stuttgart: Kohlhammer 2014 und MARSAL, Eva: Subjektive Theorien: Ein empirisch-konstruktivistisches Paradigma mit Dialog-Konsens-Methodik, in: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara / BOLLER, Heike / RICHTER, Sophia (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim: Beltz 2010, 563–574.

als zentral anzusehen.²⁵ Im konkreten Fall wurden die Studierenden gebeten, sich mit ihren subjektiven Theorien dergestalt auseinanderzusetzen, dass sie jeweils zwei kurze Essays zu „Unter Musikunterricht/Religionsunterricht verstehe ich ...“ verfassten. Die Essays wurden dann in Dreiergruppen weiter bearbeitet. In einem ersten Schritt erarbeitete jede Person die Kognitionen der beiden anderen TeilnehmerInnen und erstellte dazu ein grafisches Strukturbild zu den subjektiven Theorien. In einem nächsten Schritt erfolgte dann die Rekonstruktion der subjektiven Theorie gemeinsam mit der/dem subjektiven TheoretikerIn in Form einer kommunikativen Validierung. Diese zielt darauf ab, die andere Person durch bestmögliches Verstehen bei der Rekonstruktion ihrer subjektiven Theorie zu unterstützen. Das Strukturbild wurde dabei so verändert, dass alle TeilnehmerInnen ihre Zustimmung geben konnten. Das Bewusstmachen und die Reflexion des eigenen und fremden Fachverständnisses erbrachte, dass sich neben den subjektiven Theorien, die sich selbst innerhalb der Fachgruppe stark unterscheiden konnten, auch Ähnlichkeiten und Berührungspunkte bei den Fachverständnissen entdecken ließen. Neben fachspezifischen Nennungen wie Bibelkunde oder Stimmbildung, ließen sich gemeinsame Merkmale identifizieren, die von der Theorie-Praxis-Verbindung über Erfahrungsbezogenheit, Persönlichkeitsbildung, sozialem Lernen, geringem Leistungsdruck, Freude und Begeisterung bis hin zum Problem der Leistungsfeststellung reichten. Die Arbeit und der Austausch zu den subjektiven Theorien legte für die Seminargruppen offen, welche Fächervorstellungen leitend waren.

Sowohl innerhalb der eigenen Seminargruppe als auch zwischen den TeilnehmerInnen der Musik- und Religionsdidaktik war Teamarbeit angesagt. Dies setzt nach Hans Werner Heymann voraus, dass bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden müssen, die er mit Orientierung an gemeinsamen Zielen, Bewältigung einer gemeinsamen Aufgabe, dem Aufbau von arbeitsteiligen Strukturen, offener Kommunikation und dem Ausgleich von Interessengegensätzen, der Entwicklung eines Zusammengehörigkeitsgefühls sowie Interaktionsleistungen zwischen Team und „Außenwelt“ beschreibt. Zudem betont er, dass Teamarbeit im Gegensatz zu Gruppenarbeit normativ aufgeladen ist und für einen Qualitätsanspruch steht.²⁶ Für zukünftige Lehrpersonen gehört eine Qualifizierung in Teamarbeit zum Standard, auch wenn es in der Praxis oftmals noch in geringerem Maße gefordert ist. Voraussetzung dazu ist, dass reflexiv eingeholt wird, was Teamarbeit ist, welche Kriterien dazu notwendig sind und wie das eigene

25 Vgl. HEIL, Stefan / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Professionalisierung von Religionslehrerinnen und -lehrern, in: HILGER, Georg u.a. (Hg.): Religionsdidaktik, München: Kösel Verlag ³2010.

26 Vgl. HEYMANN, Hans Werner: Lernen und Arbeiten im Team, in: PÄDAGOGIK 59 (2007), 4, 6.

Handeln daran ausgerichtet werden kann. Eine begleitende Aufgabe für die Studierenden war es, sich anhand eines zur Verfügung gestellten Readers ein kriterienbasiertes Verständnis von Teamarbeit zu erarbeiten und das eigene sowie das gemeinsame Handeln in Orientierung daran zu reflektieren.

Im Zentrum des Seminars stand das Entwickeln eines interdisziplinär und in enger Zusammenarbeit mit PraktikerInnen erarbeiteten Unterrichtsmodells. Für das betreffende Seminar haben wir uns für die Annäherung für ein Forschungsmodell entschieden, das für die Studierenden auch für ihr zukünftiges Arbeitsfeld von Bedeutung sein kann. Wie bereits oben ausgeführt ging es uns darum, ein mehrschleifiges Vorgehen in der Entwicklung eines fächerverbindenden Unterrichtsmodells mit unseren Studierenden zu erproben und dabei die Expertise von PraktikerInnen von Beginn an mit einzubeziehen. Unter dieser Voraussetzung bot sich methodisch das Modell des DBR (Design Based Research) an. DBR gewann in den vergangenen Jahren in der Weiterentwicklung der Lehr-Lern-Forschung zunehmend an Bedeutung und verfolgt methodisch elaboriert das Ziel einer Weiterentwicklung von Lehr-Lern-Arrangements. Andreas Lehmann-Wermser & Ute Konrad sehen in diesem methodischen Ansatz die Möglichkeit, offene Fragen zu wissenschaftstheoretischen Gesichtspunkten, die sich vor allem mit dem Rollenbild der PraktikerInnen und Forschenden verschiedener Forschungsmethoden²⁷ ergeben stellen, aber auch mit den Ansprüchen einer weiterzuentwickelnden Praxis zu verbinden.²⁸ Mit dem Ansatz des DBR soll gleichzeitig ein Verfahren erprobt werden, das Perspektiven für die Gestaltung und Evaluation von Unterricht eröffnet und bei den Studierenden eine forschersische Haltung auch für ihre berufliche Zukunft hin festigt. Dieser Ansatz hat aufgrund seiner iterativen und prozessorientierten Elemente das Potenzial, eine solche forschersische Haltung bei Studierenden zu initiieren, zu festigen und nachhaltige Wirkungen zu zeigen, wenn die Studierenden im eigenen Handeln und in der Auseinandersetzung mit der Praxis didaktische Entscheidungen in der Gruppe der Studierenden aus der anderen Disziplin erproben, ihre Erfahrungen mit erfahrenen LehrerInnen reflektieren und im Praxistest ihre gemeinsam entwickelten Designs auf Relevanz hin überprüfen können.

27 Z.B. im Vergleich mit der Aktionsforschung: Die Lehrenden werden hier nicht zu Forschenden an sich, sondern im Vordergrund steht deren Expertise, die sie in den Forschungsprozess einbringen. Die Forschenden sind beobachtend und gestaltend. Vgl. dazu: REIMANN, Gabi: Design-Based Research am Beispiel hochschuldidaktischer Forschung, in: https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/fakultaet/erziehungswissenschaftliche/Lernwerkstatt/Vortrag_Berlin_Nov2016.pdf, [abgerufen am 28.02.2020].

28 Vgl. LEHMANN-WERMSE, Andreas / KONRAD, Ute: Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung. Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht, in: KNIGGE, Jens / NIESSEN, Anne (Hg.): Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft, Münster / New York: Waxmann 2016, 265–280; 268. Ähnliche Entwicklungen lassen sich auch für die Religionspädagogik ausmachen: GÄRTNER, Claudia (Hg.): Religionsdidaktische Entwicklungsforschung: Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen, Stuttgart: Kohlhammer 2018.

Ein starkes Argument für die Anwendung des DBR in der Lehr- und Lernforschung ist darin zu sehen, dass in der Übermittlung von Forschungsergebnissen aus der Erziehungswissenschaft oder fachpädagogischen Disziplinen (Religions- und Musikpädagogik) häufig eine starke Veränderungsresistenz bzw. auch deutliche Ablehnung zu bemerken ist. Euler sieht die Entstehung der DBR „als Reaktion auf die Kritik an der mangelnden praktischen Anwendung von Befunden aus der empirisch-analytisch ausgerichteten Lehr-Lernforschung. Einer der Kritikpunkte bestand darin, die Reduktion komplexer didaktischer Situationen auf wenige kontrollierbare Variablen könne das zwischenmenschliche Geschehen in einem Feld mit reflexionsfähigen Subjekten nicht angemessen erfassen und daher auch keine brauchbare Orientierung für praktisches Handeln bieten. Zudem sei diese Art von Lehr-Lernforschung auf die Untersuchung von Bestehendem begrenzt, für die Erkundung von Wegen zur Erreichung erstrebenswerter Zukunftsziele leiste sie hingegen keinen Beitrag.“²⁹ Der DBR-Ansatz setzt hier an und erarbeitet von vornherein mit den PraktikerInnen im konkreten Berufsfeld innovative Unterrichtsstrategien: Es werden aus der Praxis mit den PraktikerInnen Strategien theoriegeleitet entwickelt und nicht ‚nur‘ von außen (und ‚oben‘) an die PraktikerInnen herangetragen, sondern im zyklischen Austausch mit ihnen entwickelt und so die Innovation/Intervention in den bestehenden Kontext eingebettet. Im Rahmen unseres Seminars sollten die Studierenden Erfahrungen in Bezug auf Lehr- und Lernforschung sammeln, die für sie Interventionen und Innovationen nachvollziehbar machen und ihr Interesse an forschender Weiterentwicklung ihrer eigenen Lehrtätigkeit als bereichernde Herausforderung erkennen lassen.

Das Prozessmodell des Design Based Research folgt über die Unterschiedlichkeit der einzelnen Modelle hinweg einer gewissen Grundstruktur, die aus folgenden Schritten besteht: Design – Erprobung – Analyse – Re-Design. Dies erfolgt in Zyklen, wobei eine schrittweise Optimierung des Designs vorgenommen wird. Grundlegend ist die Formulierung von Thesen, die im Prozess untersucht werden und bei Widerlegung aber nicht verworfen, „sondern zur Formulierung modifizierter Thesen führen.“

29 EULER, Dieter / SLOANE, Peter (Hg.): Design-Based Research, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft Band 27 (2015), 16–43.

Abb. 1 zeigt das zyklische Vorgehen und die Wechselwirkung und enge Verschränkung von Praxis und Theorie auf:

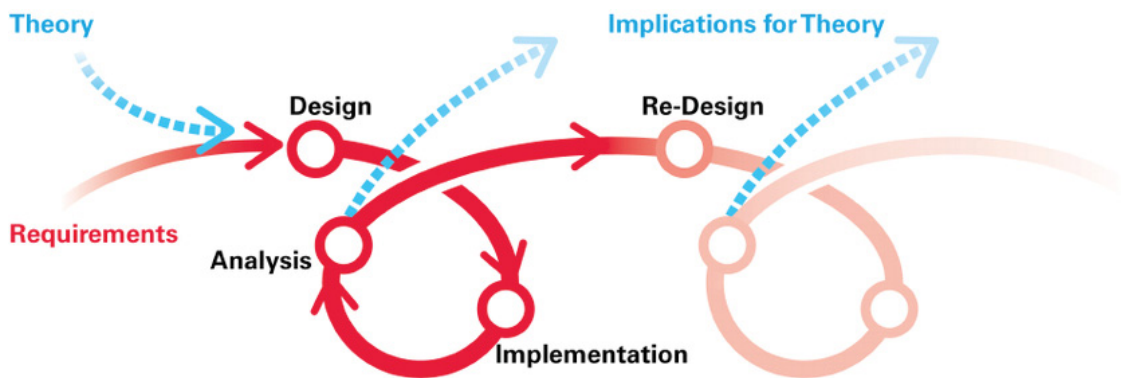


Abb. 1: Musik und Religion³⁰

Dieter Euler beschreibt einen Dreischritt im zyklischen Vorgehen der DBR folgendermaßen:

Am Beginn steht die *Präzisierung eines Problems*, wobei als Kernanspruch für die Erreichung eines bestimmten Ziels einerseits aus wissenschaftlicher Perspektive relevante Theorien identifiziert und andererseits aus praktischer Perspektive Rahmenbedingungen für die Entwicklung innovativer Problemlösungen und Erfahrungswissen aus der Praxis generiert werden.

Davon ausgehend werden *Kernfragen und Leitlinien* entwickelt. Als dritter und zyklusschließender Schritt muss ein *Ergebnis* formuliert werden in Form eines „Problem Statements“ mit Zielen und darauf bezogenen Forschungs- und Gestaltungsfragen sowie eine Begründung der praktischen und wissenschaftlichen Relevanz der Problemstellung.

In Anlehnung an die oben skizzierte Methode des DBR sollten erste Annäherungen an eine Forschungsmethode in einem hochschuldidaktischen Kontext erprobt und für zukünftige Weiterentwicklungen im schulischen Kontext nutzbar gemacht werden.

Unser kooperatives Seminar stand unter dem Thema *Unterrichtsmodelle fächerübergreifend/fächerverbindend entwickeln – durchführen – reflektieren*. Als Problem wurde von den Studierenden aufgrund ihrer Praktikumserfahrungen deutlich formuliert, dass es im konkreten Unterrichtsgeschehen nur zaghafte Ansätze zu fächerverbindendem Unterricht gibt. In der Präzisierung des Problems wurden

30

Bildnachweis, Quelle: <http://www.ethanhein.com/wp/wp-content/uploads/2017/04/Figure-1-Design-based-research-as-an-ongoing-process-of-innovation-The-research-process.png> [abgerufen am 28.02.2020].

als Gründe organisatorische Hindernisse (z.B. einengender Zeitplan an den Schulen, hoher Zeitaufwand in der Vorbereitung und Nachbereitung), subjektive Theorien zu den ‚anderen‘ Fächern sowie fehlende kollegiale Kommunikation unter den PraktikerInnen genannt. In gemischten Gruppen (ReligionspädagogInnen und MusikpädagogInnen) wurden zur Entwicklung von Kernfragen zunächst die „big ideas“ herausgearbeitet, die sich in der Beschäftigung mit den ausgewählten Stücken aus Faurès Requiem identifizieren ließen. Diese machten die Studierenden folgendermaßen fest: Gibt es ein Leben nach dem Tod?, Religiöse Jenseitsvorstellungen und ihre Wirkungen, musikalische Ausdrucksformen angesichts von Trauer und Tod, den Tod hören, Tod und Auferstehung, Requiem. In einem nächsten Schritt ging es darum, fachwissenschaftliche Grundlagen (Theologie, Musikwissenschaft) zu dem von uns gewählten Werk zu erarbeiten, den jeweils anderen Fachgruppen vorzustellen und miteinander die identifizierten „big ideas“ aus religionsdidaktischer und musikdidaktischer Perspektive zu diskutieren. In gemischten Gruppen wurden schließlich in Absprache mit PraktikerInnen erste Designs, die auch die jeweiligen SchülerInnenperspektiven miteinbeziehen sollten, entwickelt und von diesen dann auch erprobt. Die PraktikerInnen zeichnete eine hohe Experimentierfreude aus, sich auf die Vorschläge der Studierenden einzulassen – selbst dann, wenn sie vorher Bedenken äußerten, dass einzelne Lernschritte in ihrer Lerngruppe scheitern könnten oder wenn sie keine Erfahrungen zu einer der vorgeschlagenen Vorgehensweisen mitbrachten, wie beispielsweise dem Theologisieren mit Kindern. In einer Reflexionsphase gaben die PraktikerInnen und die Studierenden Rückmeldungen. Dabei erstaunten die durchwegs positiven Rückmeldungen der PraktikerInnen insbesondere zu den für sie von den Studierenden vorgeschlagenen neuen Lernarrangements. Aufbauend auf den Rückmeldungen erarbeiteten die Studierenden eine Designverfeinerung. Diese ‚Designs‘ wurden im Plenum der Lehrveranstaltung vorgestellt, Gestaltungsprinzipien verdeutlicht, Rückmeldungen der PraktikerInnen durchdiskutiert und in ein Redesign eingearbeitet. Aufgrund der eingeschränkten Zeiteresourcen musste es im Rahmen der Lehrveranstaltung allerdings bei einem ersten Zirkel bleiben. In einem abschließenden Arbeitsschritt versuchten sich die Studierenden in der Erarbeitung einer lokalen Theorie – soweit dies aufgrund der Rückmeldungen und Unterrichtsbeobachtungen möglich war.

Wenngleich die intensive fächerübergreifende Arbeit nur einen begrenzten Zeitraum umfasste, lassen die Aussagen der Studierenden zu ihren Erkenntnissen und Erfahrungen erkennen, dass Zweck, Sinn und Mehrwert fächerübergreifenden Arbeitens deutlich wurde: „Zu Beginn der Lehrveranstaltung konnte ich mir noch nicht so gut vorstellen, wie das Endprodukt sein wird und die Kooperation

funktioniert, jedoch im Laufe des Semesters wurde mir schnell klar, dass es einen engen Bezug zwischen diesen beiden Fächern gibt und wir eine sehr kooperative und leistungsstarke Gruppe sind. Das Requiem hat sich wunderbar für die Kooperation geeignet. Die konkrete Erarbeitung des fächerübergreifenden Unterrichtsmodells, in Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen aus der Praxis, ist eine sehr spannende Arbeit.“ Die Annäherung an eine Forschungsmethode (DBR) und das damit intendierte Ziel, den Studierenden einen forschenden Zugang zu ihrer zukünftigen Tätigkeit in Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht aufzuzeigen, spricht eine zweite Stimme sehr deutlich an: „[...] nach Ablauf dieses Semesters (ist mir) klar, dass den Inhalt nicht die Ausarbeitung einer Unterrichtsplanung darstellt, sondern vor allem das Planen, Erleben und Reflektieren von fächerübergreifender Arbeit in der Schule. Die Basis solcher Arbeit stellt die Kommunikation zwischen Kolleginnen und Kollegen dar.“

Wolfgang Mastnak

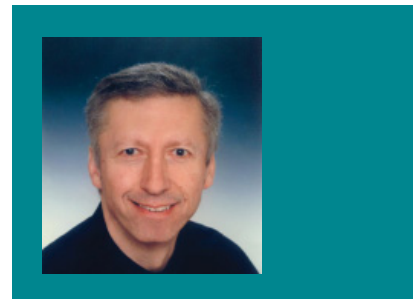
Religion & Musik im Unterricht

Partizipationsmodi als pädagogisch-didaktische und differentiell-psychologische Perspektive

Der Autor

Univ.-Prof. Dr. Dr. Dr. Wolfgang Mastnak, Professur für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Theater München; Professur für künstlerische Therapien an der Beijing Normal University. Mitglied der New York Academy of Sciences und der European Academy of Sciences and Arts.

Univ.-Prof. Dr. Dr. Dr. Wolfgang Mastnak
Hochschule für Musik und Theater München
e-mail: wolfgang.mastnak@hmtm.de



Religion & Musik im Unterricht

Partizipationsmodi als pädagogisch-didaktische und differentiell-psychologische Perspektive

Abstract

Kirchenmusik, musikalisches Bibliodrama oder mystische Klangszenenimprovisation verbinden ästhetische und religiöse Erfahrungen, was sowohl für die Religions- als auch die Musikpädagogik Bedeutung hat. Auf der Basis qualitativer Faktorenanalyse lassen sich bei SchülerInnen vier unterschiedliche Zugangsweisen differenzieren, die als kognitiv-analytischer, ästhetisch-rezeptiver, emotional-empathischer und mystisch-transpersonaler Partizipationsmodus bezeichnet werden. In Abhängigkeit davon wirkt sich Unterricht in unterschiedlicher Gewichtung kulturell bildend, persönlichkeitsprägend, gesundheitsfördernd und glaubensvertiefend aus.

Schlagworte

fächerübergreifender Unterricht – ästhetische Glaubenserfahrung – liturgische Musik – Persönlichkeitspsychologie – qualitative Forschung

Religion & music in classroom education

A pedagogical and differential psychology's perspective on participation modes

Abstract

Church music, musical bibliodrama or mystical sound-scene improvisation involve both aesthetic and religious experience, hence their significance for religious and music education. In this context, qualitative factor analysis of students' individual approaches allows us to distinguish a cognitive-analytical, an aesthetic-receptive, an emotional-empathetic and a mystical-transpersonal participation mode. Going hand in hand with the discrete manifestation of these modes, education enhances cultural awareness, shapes personality traits, encompasses health-promoting factors and deepens faith.

Keywords

interdisciplinary teaching – aesthetic experience of faith – liturgical music – differential psychology – qualitative research

Einleitung

Wolfgang Roscher, Musikpädagoge und Theologe, in den 1980er und 1990er Jahren Inhaber des Lehrstuhls für Musikpädagogik an der Hochschule/Universität Mozarteum in Salzburg und Begründer der Polyästhetischen Erziehung¹, einer der prägendsten musikdidaktischen Konzeptionisten des deutschsprachigen Raums, stellte öfters folgende Frage:

In der kommunistischen Ära spielt das Gewandhausorchester Leipzig Johann Sebastian Bachs Matthäuspassion. Die Musiker sind größtenteils Atheisten. Für Bach waren diese Musik und sein Glaubensbekenntnis allerdings (vermutlich) eine untrennbare Einheit. Ist diese Aufführung dann noch Bachs Matthäuspassion im eigentlichen Sinn? Oder ist sie nur mehr – wenn auch in Perfektion – ihre klangliche Repräsentanz?

Religiöse Musik: Phänomen und Ich-Bezug

Religiöse, spirituelle und kultische Musiken spielen im Musikunterricht eine bedeutende Rolle und sind weder aus der Geschichte des Abendlands noch aus anderen Kulturkreisen wegzudenken: der Gregorianische Choral nahm massiv Einfluss auf die Ästhetik melodischen Gestaltens, die Messen von Palestrina waren sowohl Ursprung als auch erster Höhepunkt der Polyphonie, die Messen von Joseph Haydn sind Eckpfeiler der Klassik und die Lukaspassion von Krzysztof Penderecki wird oft als richtungsweisendes Werk der Avantgarde gesehen.

Außerhalb der westlichen Kulturen sind Musik und Tanz in Riten Zentralafrikas ebenso untrennbar mit Spiritualität verbunden wie die Vokalphenomene und Trommelrhythmen sibirischer Schamanen oder Klanggestalten in buddhistischen Zeremonien Ostasiens. Anthropologisch und ethnologisch betrachtet ist Musik dabei keineswegs nur Beiwerk oder Ornament, sondern vielmehr essentielles Moment des religiös-kultischen Akts.

Hier stellt sich unmittelbar die sensible Frage nach der Charakteristik der Beziehung zwischen Ritus und Mensch, was auch psychologische Aspekte wie Ehrfurcht, Identität, Ich-Auflösung, ästhetisches Erfahren oder alteriertes Bewusstseins ins Spiel bringt. Und dies betrifft nicht nur die AkteurInnen, sondern auch die RezipientInnen, wobei wir, auch im Sinne der musikalisch-liturgischen Einge-

¹ ROSCHER, Wolfgang: Polyästhetische Erziehung: Klänge, Texte, Bilder, Szenen. Theorien und Modelle zur pädagogischen Praxis, Köln: DuMont-Schauberg 1976.

bundenheit aller im Sinne des Zweiten Vatikanischen Konzils², mit allzu scharfen Trennungen von Performanz und Perzeption vorsichtig sein müssen.

Sowohl für die musik- als auch die religionspädagogische Unterrichtspraxis bietet sich eine duale Vergleichsbildung an. Zum einen haben religiöse Riten strukturell durchaus Ähnlichkeit mit Schule: es gibt zentrale AkteurInnen mit besonderer Befugnis (also die Lehrperson), wobei die Gemeinschaft (also die SchülerInnen) eine interaktiv partizipative Rolle innehaben. Das ist gewissermaßen der formal-strukturelle, der *äußere* Aspekt, der mit dem *inneren* als Einheit zu verstehen ist, was aber noch keine Deckungsgleichheit impliziert.

Zum Beispiel: Wie kongruent oder divergent sind die situative (sichtbare) und die ich-spezifische (erlebte) Partizipation an einem Ritus oder am Schulunterricht? Reduzieren sich Aktionen auf die Verhaltensorberfläche oder sind sie vielmehr authentischer Ausdruck ich-bedeutsamer Involviertheit? Solche Fragen gehen an die Kernproblematik dieses Artikels: Gibt es – sowohl im Hinblick auf Glaubenspraxis als auch unterrichtliche Settings – so etwas wie differenziell psychologische Modalitäten von Partizipation an religiöser Musik? Und wenn ja, wie sehen diese aus und wie relevant sind sie für die Religions- und Musikpädagogik beziehungsweise einen Fächer verbindenden Unterricht?

Ästhetische Erfahrung – Zentrum oder Dimension?

Um den Sinn dieses Untertitels und seiner religionspädagogischen Relevanz zu erschließen, bedarf es eines kurzen Rückblicks auf die Entwicklungsgeschichte der deutschsprachigen Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts.

Im 19. Jahrhundert war Musikunterricht oftmals chorische Vorbereitung des Gottesdiensts des folgenden Sonntags³. Obwohl diese Praxis als frühe Form von Projektunterricht durchaus auch Vorteile hatte, war sie inhaltlich äußerst eng und erlaubte keine substanzielle Interaktionsdynamik im Klassengeschehen. Diese Mängel zu beheben war im frühen 20. Jahrhundert Kern der Kretzschmar- und der Kestenbergreform. In beiden ging es um eine deutliche inhaltliche Weitung des Musikunterrichts: Musikgeschichte, Musiktheorie und verschiedene musikalische Genres – nicht nur Messen und Kirchenlied – wurden Thema.

Gleichzeitig prägte die *Musische Erziehung* mit der ihr eigenen Praxis gemeinsamen Musizierens die Szene; kritisches Reflektieren blieb jedoch aus. Damit war

2 Vgl. AAS LIX [1967], 300–320.

3 GRUHN, Wilfried: Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung, Hofheim: Wolke Verlag 2003.

der Weg offen, um vom nationalsozialistischen Regime ideologisch vereinnahmt zu werden. Das führte nach dem zweiten Weltkrieg zu scharfen Reaktionen, insbesondere durch Theodor W. Adorno, der mit seiner Schrift *Kritik des Musikanten*⁴ die musische Erziehung mit ihrem aktionistisch-naiven, künstlerisch moderaten und gruppenfrohen Profil mit spitzer Zunge abkanzelte.

In der Folge entwickelte der damalige Professor für Musikerziehung an der Pädagogischen Hochschule Dortmund, Michael Alt⁵, eine stark kognitiv-rezeptive, kunstwerkorientierte Musikdidaktik⁶, die über Jahrzehnte die Musikpädagogik im deutschsprachigen Raum entscheidend beeinflusste, an den Erwartungen der SchülerInnen in vielen Fällen aber empfindlich vorbei ging: Wortlastigkeit, rational-analytisches Hören, theoretisches Wissen und abprüfbarer Stoff dominierten. Der Zauber und die Faszination der Musik blieben „draußen vor der Tür“. Musikunterricht wurde oftmals zum verhassten Fach, das die Musikalität der Lernenden und das Wesen der Musik, mitunter auch mit Traumatisierungspotenzial, weitgehend außer Acht ließ.

Reaktionen blieben nicht aus. Ab den 1970er Jahren sprossen musikdidaktische Konzeptionen, in denen Kreativität, SchülerInnenorientierung und künstlerisches Handeln tonangebend wurden. Richtungen wie *Polyästhetische Erziehung*, *Didaktische Interpretation*, *Handlungsorientierter* und *Erfahrungserschließender Musikunterricht* setzten neue Maßstäbe. Zusätzlich zu diesen Konzeptionen, teils auch eng mit ihnen verwoben, wurden Prinzipien von Musikunterricht Thema: Unter ihnen das Prinzip der ästhetischen Erfahrung, das in der deutschsprachigen Schulmusik von heute eine zentrale Rolle spielt.

Terminologisch vom Erfahrungsbegriff der Psychologie beeinflusst, substantiell aber von Philosophie, Phänomenologie und ästhetischem Idealismus geprägt⁷, wird hier, wenn auch nicht unbedingt in Übereinstimmung mit anderen relevanten Disziplinen und terminologischen Systemen, eine scharfe Unterscheidung zwischen Erleben und Erfahren gezogen: Während *Erleben* als momentan und ohne wesentliche Spuren in der Persönlichkeit hinterlassend angesehen wird,

4 ADORNO, Theodor: Kritik des Musikanten, in: ADORNO, Theodor: Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt, Berlin: Vandenhoeck and Ruprecht 1958, 61–101.

5 Nach PRIEBERG, Fred K.: Handbuch Deutsche Musiker 1933–1945, Kiel: CD-Rom-Lexikon 2004, 114 wurde Alt mit Wirkung vom 1. Mai 1933 Mitglied der NSDAP und unter der Nummer 2.084.732 registriert, was in der Interpretation seiner musikdidaktischen Konzeption historisch und psychologisch in Betracht zu ziehen ist.

6 ALT, Michael: Didaktik der Musik: Orientierung am Kunstwerk, Düsseldorf: Schwann 1968.

7 VOGT, Jürgen: Starke Gefühle. Zu den prä-rationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung: Kants Ekel, Adornos Idiosynkrasie, Nietzsches Ressentiment, in: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik (ZfKM) (2014), <http://www.zfkm.org/14-vogt.pdf> [abgerufen am 20.07.2020]. WALLBAUM, Christopher: Produktionsdidaktik und ästhetische Erfahrung. Zur Funktion ästhetischer Produkte und musikalischer Techniken bei der didaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen, Kassel: Bosse: 2000.

wird *Erfahrung* als wesentlich auch pädagogisch initiiertes oder gestütztes Prozess verortet, in dem Erlebnisse und Erleben reflektiert werden, subjektiv Bedeutung erlangen und in die gesamte Person integriert werden.

Aus psychologischer Perspektive tauchen zu diesem Konstrukt allerdings Fragen auf, die nicht nur musikpädagogisch, sondern auch religionspädagogisch und fächerübergreifend von Belang sind: Müssten wir hier nicht auch differentiell-psychologische Aspekte berücksichtigen? Definiert dieser Begriff des ästhetischen Erfahrens höchste Zielperspektiven? Und ist er auf alle Genres der Musik mit gleicher Gültigkeit anwendbar?

Wenn hier die Integration von Erfahrung in die Gesamtpersönlichkeit anklingt: Wie sehr hat diese mit stabilen Persönlichkeitsmerkmalen zu tun? Kann pädagogische Intervention modifizierend oder sogar entscheidend in Persönlichkeitsscharakteristika eingreifen? Oder sollten wir vielleicht das Gesamt von Persönlichkeit als Grundlage nehmen, um pädagogische Prozesse zu entwerfen? Das hier vorgestellte Konstrukt der Partizipationsmodi schlägt dazu auf der Grundlage differentiell-psychologischer Überlegungen und qualitativer Untersuchungen ein alternatives Modell mit musik- und religionspädagogischem Kern vor.

Biblische Klangszeneimprovisation

In den 1980er Jahren war Salzburg ein Ort von Aktionsforschung zu musikalisch-dramatischen Improvisationen und Klangszene über biblische Themen in der Sekundarstufe (Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik der Vöcklabrucker Schulschwestern).

Klangszeneimprovisation ist ein musikpädagogisches Modell der Polyästhetischen Erziehung, bei dem SchülerInnen in der Regel auf der Grundlage von Textbausteinen und Klang-Rhythmus-Modellen Szenen entwerfen, Dramaturgie und Choreographien entwickeln, Kostüme und Requisiten wählen, improvisatorisch explorieren und das künstlerisch Erzeugte zur Aufführung bringen.

Der pädagogische Prozess ist interaktiv ausgerichtet⁸ und im hier angesprochenen schulpraktischen Bereich an biblischen Themen wie Johannes-Apokalypse⁹

8 MASTNAK, Wolfgang: Klangszeneimprovisation als Schulpraxis. Gesamtkünstlerisches Gestalten und psychischer Prozeß, in: ROSCHER, Wolfgang (Hg.): Musiktheater im Unterricht. Produktion und Rezeption von Klangszene in Schule und Hochschule: Modelle, Projekte, Materialien, Innsbruck: Edition Helbling 1989, 75–102.

9 MASTNAK, Wolfgang: Klangszeneimprovisation Johannes-Apokalypse, in: Christlich Pädagogische Blätter 102/2 (1989), 81–82.

oder Buch Kohelet¹⁰ orientiert. Schon damals waren Vergleiche zwischen Unterricht im Klassen- und im Kirchenraum zentrales Thema¹¹.

Am Anfang stand jeweils eine dialogische Themenfindung, bei der künstlerisches Interesse, sozialetisches Engagement und aktuelle Lebensrelevanz eine zentrale Rolle spielten. Dem folgen Realisationsideen und der Weg zur Umsetzung.

Die folgende klangszenenimprovisatorische Phase wurde im Hinblick auf subjektive Erfahrung, künstlerische Qualität und außermusikalische Bedeutung (z.B. Umgang mit Katastrophen und Konfliktsituationen) besprochen, analysiert und evaluiert und die jeweils nächste klangszenenimprovisatorische Sequenz mit den entsprechenden Verbesserungen und Vertiefungen zusammen entworfen – wiederum im Hinblick auf die Trias *künstlerische Gestalt, selbstexplorativer Prozess* und *soziale sowie ethische Bedeutung*. Die zyklische Trias der Aktionsforschung *Planung-Aktion-Evaluation* gab die äußere Handlungsstruktur an.

Selbstexploration bezog sich dabei vor allem auf persönlich Relevantes wie Ängste, Hoffnungen, traumatische Erfahrungen, an der eigenen Person nicht akzeptierte Reaktionsmuster, religiös Bedeutsames wie etwa die Fragen, ob ein barmherziger Gott überhaupt strafen kann, und ästhetisches Realisieren, zum Beispiel im Hinblick auf Polytonalität und die Mischung akustischer und elektronischer Instrumente zur Modulation von Intensität.

Obwohl gemeinsames interaktives Gestalten oft als künstlerischer Gruppenprozess mit hoher sozialer Kohäsion empfunden wurde, stellten die SchülerInnen die damit assoziierten Selbsterfahrungen sehr heterogen dar, was bereits damals zur Annahme führte, dass religiöse Thematiken in künstlerisch-produktionsdidaktischen Settings lehrerInnenseitig ein differenziertes Kennen der involvierten Persönlichkeitsprofile erfordert.

Künstlerische und religiöse Erfahrungsmodalitäten sind trotz homogener äußerer Erfahrungsbedingungen, also Unterricht in seinem konkreten So-Sein, teils extrem unterschiedlich. Das motivierte – wenn auch nicht als systematische Forschung angelegt – zu weiteren Unterrichtsbeobachtungen mit Sharings und qualitativer Datengenerierung.

10 MASTNAK, Wolfgang: Klangszenenimprovisation Kohelet. Gesamtkünstlerische Gestaltung im Religionsunterricht, in: rhs Religionsunterricht an höheren Schulen 33/5 (1990), 314–321.

11 MASTNAK, Wolfgang: Geistliches Schultheater im Kirchenraum, in: musik und kirche 60/3 (1990), 130–137.

Qualitative Faktorenanalyse

Das hier vorgestellte Verfahren der qualitativen Faktorenanalyse verwendet, wie der Name verrät, keine quantitativen oder skalierten, sondern nichtmetrisierte Daten. Sie verbindet dabei Kernideen der qualitativen Inhaltsanalyse, die im deutschsprachigen Raum insbesondere mit dem Namen Philipp Mayring¹² in Verbindung steht, und der Faktorenanalyse, die als Methode der multivariaten Statistik – besonders durch die Arbeiten von Charles Spearman initiiert – in vielen Modellbildungen der differentiellen Psychologie ihren Niederschlag fand.

Klassisch ist die Faktorenanalyse ein mathematisches Verfahren, um Charakteristika von Variablen eines großen Samples zu bündeln und zu einer geringeren Anzahl so genannter Faktoren zu kommen, die allerdings prägende Qualitäten im Grundsampl adäquater beschreiben. Dabei können heute insbesondere explorative, Hypothesen generierende, und konfirmatorische, hypothesengeleitete Verfahren unterschieden werden.

Die hier angewandte qualitative Faktorenanalyse versucht analog, Datensätze zu bündeln und nicht lediglich Häufungspunkte zu identifizieren. Exploratives Vorgehen führte zum hypothetischen Modell der vier Partizipationsmodi, dem Kern dieses Artikels.

Explorative Faktorenanalyse ist auch im numerischen Bereich relativ offen und erlaubt hermeneutische und interpretatorische Einflussnahmen, was mitunter zu verschiedenen Ergebnissen führen kann, wodurch sich explorative Faktorenanalyse von Verfahren ohne Spielraum wie etwa t-Test oder F-Test unterscheidet.

Dadurch, dass hier ein Charakteristika identifizierendes, komprimierendes und Variablen reduzierendes Verfahren vorliegt, trifft der Begriff der Faktorenanalyse besser als etwa der der Clusteranalyse, die auf einer einzigen Datenebene ordnet, zu. Qualitative Faktorenanalyse arbeitet auf zwei Ebenen: der Ebene der Rohdaten, die sich, ähnlich wie in der qualitativen Inhaltsanalyse, gruppieren lassen, und auf der Ebene der qualitativen Faktoren, wobei die Bündelungsfunktionen, also die Faktoren generierenden Verfahren, nicht von vornherein eindeutig festgelegt sind.

Dem entsprechend kann auch im hier vorgestellten Fall die qualitative Faktorenanalyse zu verschiedenen Modellen führen, wobei – wenn die Faktorenanalyse tatsächlich typische Merkmale identifizieren und typologisch bündeln konnte – sich die Modelle in ihrem Erkenntnisprofil nicht wesentlich unterscheiden dürf-

12 MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, Weinheim: Beltz Pädagogik 2010.

ten. Insgesamt könnte in Anwendungen der qualitativen Faktorenanalyse noch relativ großes Potenzial für die musik- und religionspädagogische Forschung liegen.

Vier Modalitäten von Partizipation an religiöser Musik

Vorausgehende Abschätzungen von Korrelationen, Häufungen, Variabilität/Stabilität und dann insbesondere der Einsatz der qualitativen Faktorenanalyse führten im hier diskutierten interdisziplinären Feld von Musik- und Religionspädagogik zur Annahme einer differenziell-psychologischen Typen- oder Faktorbildung, wobei hier Typen nicht als so stabil angenommen werden wie in der älteren Persönlichkeitspsychologie und Faktoren zwar ähnlich zu verstehen sind wie in der konventionellen Faktorenanalyse, allerdings nicht quantitativ generiert wurden.

Der Begriff der Partizipation bezeichnet dabei dialogisch (im Sinne Martin Bubers¹³) rezeptive Prozesse, die interaktiv mit den weiter unten beschriebenen Aktions- und Involviertheitsprofilen verschränkt sind. Vier *Partizipationsmodi*, die durch typische kognitiv-analytische, ästhetisch-rezeptive, emotional-empathische und mystisch-transpersonale Wesenszüge voneinander unterschieden werden können, wurden identifiziert.

Während liturgische, biblische und von SchülerInnen verfasste Texte in ihrer kompositorischen Verarbeitung – gregorianischer Choral, Kirchenlied, Oratorium, Requiem, Klangszeneimprovisation oder Wort-Klang-Installation – thematischer Kern der jeweiligen pädagogischen Prozesse sind, lassen Interventionsformen mit individuellen Partizipationsmodi gepaart insbesondere hinsichtlich kulturell-bildender, persönlichkeitsprägender, gesundheitsfördernder und glaubensvertiefender Effekte Hypothesen zum pädagogischen Wert von Unterricht zu.

13

ARNOLD, Gertrud: Martin Buber – Leben und Werk im Zeichen des Dialogischen, Berlin: Frank und Trimme 2019.

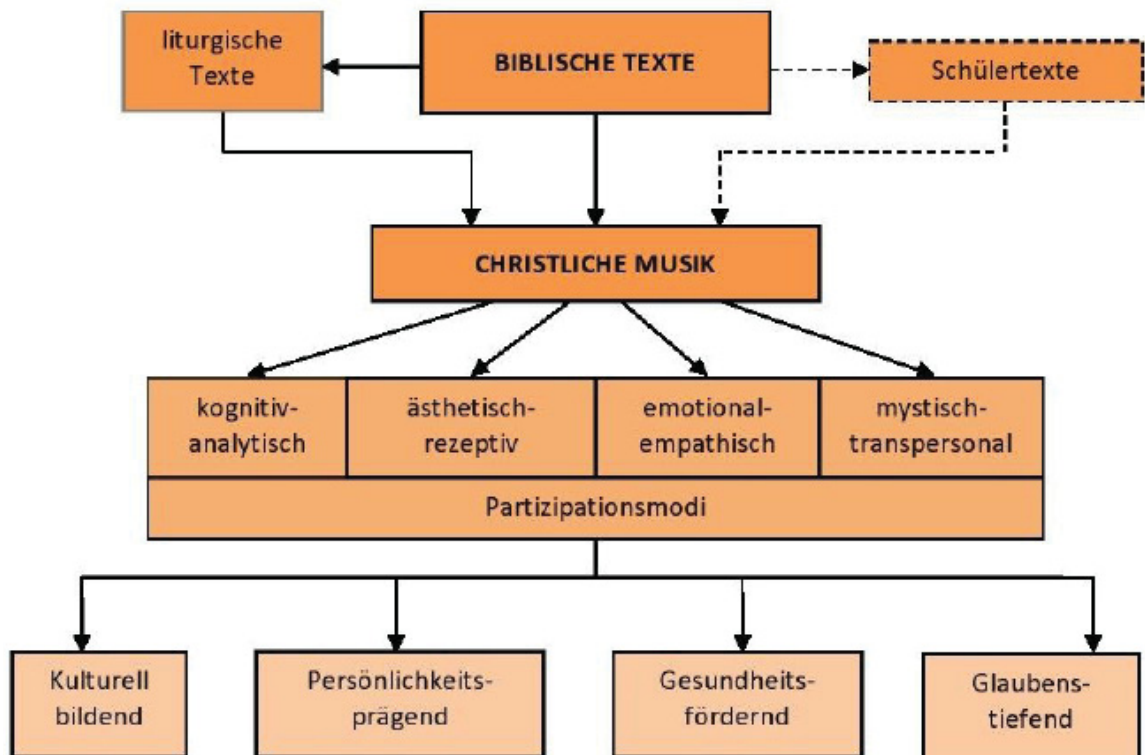


Abb. 1: Aktions- und Involviertheitsprofile

Auch wenn sich die Partizipationsmodi auf die subjektive Teilhabe an musikalisch-religiösen Wirklichkeiten beziehen, so sind sie ihrer Charakteristik nach rezeptiv-innerpsychisch orientiert.

Dem steht – zumindest phänomenologisch betrachtet – ein nach außen gerichtetes, produktives Wesen komplementär gegenüber, was etwa in der Polyästhetischen Erziehung mit den sich ergänzenden rezeptions- und produktionsdidaktischen Hemisphären umschrieben wird.

Hinsichtlich der verhaltensspezifischen Teilhabe an einer Aktion wird hier der Begriff der Involviertheit vorgeschlagen, die sich in drei Dimensionen manifestiert:

Grad: Der Grad der Involviertheit in eine Aktion betrifft die qualitative Intensität der inneren wie auch der aktiven Teilnahme, also etwa euphorisches Engagement oder unbeteiligt-alibihafte Mitmachen.

Modus: Der Aktionsmodus der Involviertheit betrifft die Charakteristik der Handlung, also etwa das aktive Mitgestalten einer Messe oder die distanzierte Beobachterrolle bei religiösen Aktionen.

Einstellung: Das hier vorgestellte Modell greift in diesem Punkt auf Erwin Roths Einstellungspsychologie¹⁴, um die es in der Persönlichkeitspsychologie sehr still geworden ist, hier aber adäquate Theorien bereitstellt, zurück. Hier kommen jeweils subjektive Einstellungen wie etwa zum persönlichen Glauben, zur Verantwortlichkeit im Gruppenprozess oder zur Bedeutung von Ich-Botschaften zum Tragen.

Pädagogische Intervention und Aktionsforschung

Kurt Lewin griff John Colliers Ansätze zur US-Amerikanischen Indianerproblematik für die Sozialwissenschaften auf und brachte gleich nach dem Zweiten Weltkrieg mit seinem Artikel *Action Research and Minority Problems* ein dynamisch-interaktives Konzept in die Forschungsszene ein¹⁵.

Hinsichtlich des Selbstverständnisses von Aktionsforschung werden teils drei Generationen unterschieden: die erste um Lewins Grundlegung, die zweite mit sozial-emanzipatorischem Engagement und die dritte als *participatory action research*¹⁶ mit auch stark theologischem Impetus, was zu einem gewissen, wenn auch bislang relativ geringen¹⁷, Einzug in die Religionspädagogik geführt hat.

Im hier vorgestellten Modell bleibt das klassische Prinzip¹⁸ der Aktionsforschung mit ihrem markanten zyklischen Dreischritt *Planung-Intervention-Reflexion* erhalten und betrifft im Kern den Einfluss von religions- und musikpädagogischen Aktionen auf die Interdependenz von Partizipationsmodi und Involviertheitsprofilen. Das heißt hier im Einzelnen:

Planung: Während die Gesamtplanung einer pädagogischen Sequenz oder eines Forschungsprojekts einen vergleichsweise invarianten Rahmen bildet, spalten sich die zyklischen Planungen in eine phasische, die jeweils der Reflexion und Evaluation der vorhergehenden Interventionsphase (z.B. Schulstunde) folgt, und eine reaktive, die während des Interventionsprozesses Spontanevaluationen und entscheidungen erfordert, auf.

-
- 14 ROTH, Erwin: Einstellung als Determination individuellen Verhaltens: Die Analyse eines Begriffes und seiner Bedeutung für die Persönlichkeitspsychologie, Göttingen: Hogrefe 1967.
- 15 LEWIN, Kurt: Aktionsforschung und Minderheitenprobleme, in: LEWIN, Kurt (Hg.): Die Lösung sozialer Konflikte, Bad-Neuheim: Christian-Verlag 1948, 278–298.
- 16 STERN, Thomas: Participatory action research and the challenges of knowledge democracy, in: Journal Educational Action Research 27/3 (2019), 435–451.
- 17 PIRNER, Manfred L. / ROTHGANGEL, Martin: Einführung, in: PIRNER, Manfred L. / ROTHGANGEL, Martin (Hg.): Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte, Stuttgart: Kohlhammer 2018, 7–20, 14.
- 18 MCNIFF, Jean: Action Research. Principles and Practice, Abingdon: Routledge³ 2013.

Intervention: Interventionen umfassen hier (nahezu) das gesamte Spektrum des methodischen Repertoires von Religions- und Musikdidaktik, von psychologischer und pädagogischer Selbsterfahrung und von pastoraltheologischer Supervision.

Reflexion: Während beispielsweise in der Sportpädagogik Aktionsforschung oft zur Optimierung von Leistung und Effizienz eingesetzt wird, liegt hier der Brennpunkt auf qualitativer Dateninterpretation, die helfen soll, Zusammenhänge von Settings und Interventionen mit ästhetisch akzentuierten Glaubenserfahrungen zu erhellen. Dabei kommen auch phänomenologische Überlegungen, Zugriffe auf subjektive Theorien und Prüfung auf Systemkompatibilität mit relevanten interdisziplinären Ergebnissen zum Tragen.

Exploration und Einschätzung, in welcher Weise und in welchem Ausmaß musik- und religionspädagogische Interventionen das Zusammenspiel von Partizipationsmodi und Involviertheitsprofilen modulieren, ist hier Kernaufgabe der Aktionsforschung. Das ist insbesondere auch für eine kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik¹⁹, die sich besonders um einen achtsamen Umgang mit Denkautonomie, individueller Glaubensbedeutung und impliziter pädagogischer Manipulation bemüht, relevant.

Dieses dreiarmlige Modell, das Partizipationsmodi, Aktionsprofil/Involviertheit und pädagogische Intervention umfasst, ist Ergebnis einer Hypothesengenerierenden Langzeitstudie, bedarf allerdings noch Hypothesenprüfender Forschung.

Modellprüfung

Obwohl das Modell der Partizipationsmodi²⁰ mit plausiblen Forschungsmethoden generiert wurde, ist es, wissenschaftstheoretisch gesehen, noch eine Hypothese.

Das betrifft zunächst die Kriterien von Trennschärfe und Vollständigkeit, die hier den Begriff der qualitativen Linearkombination einschließen.

Trennschärfe meint hier die Eigenschaft, dass es keine relevante Manifestation geben darf, die mehr als einer der vier Kategorien zugeordnet werden kann.

19 GÄRTNER, Claudia / HERBST, Jan-Hendrik (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden: Springer Fachmedien 2020.

20 Die beiden anderen Bereiche Aktions-/Involviertheitsprofil und die didaktische Intervention sind schwächer fundiert und haben phänomenologisch-heuristische Charakteristik.

Vollständigkeit bedeutet, dass alle relevanten Manifestation selbst oder zumindest im Hinblick auf ihre konstituierenden Teile den vier Partizipationsmodi zugeordnet werden können.

Qualitative Linearkombination heißt, dass – in Analogie zur Linearen Algebra – jede Manifestation als Quasi-Linearkombination, also $\lambda_1 P_1 + \lambda_2 P_2 + \lambda_3 P_3 + \lambda_4 P_4$, dargestellt werden kann, wobei P_i die Partizipationsmodi und λ_i quasi-Skalare sind, welche die jeweilige Anteiligkeit repräsentieren.

Wie oben angesprochen, können qualitative Faktorenanalysen zu verschiedenen Modellen – also Primärmodell und Alternativmodelle – führen, die aber denselben Erkenntniswert haben müssen. Das ist hier noch nicht ausreichend untersucht.

Hypothesen- und Modellprüfung sollte auch direkte empirische Studien, Prüfung auf Systemkompatibilität mit relevanten Modellen, zum Beispiel aus der differentiellen Psychologie, und transversal-komparatistische Analysen mit Untersuchungen zu ähnlichen Problemen umfassen. Für den Fall, dass obiges Modell überhaupt als sinnvoll für die Religions- und Musikpädagogik angesehen werden kann, besteht Forschungsbedarf.

Anwendungen in der interdisziplinären Forschung

Das vorliegende Modell der Partizipationsmodi und des Aktionsprofils soll vor allem ein Instrument zur Orientierung und Exploration in Bezug auf ästhetisch akzentuierte Glaubenserfahrungen unter persönlichkeitspsychologischer und schülerInnenorientierter Perspektive bereitstellen.

Ökumenische Religionsdidaktik

Interkulturelle Musikpädagogik sieht sich durch multiple, verschiedentlich bedingte Migrationsprozesse und transkulturelle Öffnungen komplexen Herausforderungen gegenüber, die schon früh im interkulturellen Aspekt der Polyästhetischen Erziehung thematisiert wurden und heute eine eigene Disziplin in der Musikpädagogik definieren²¹. Der enge Konnex zwischen Religionen und Musiken schlägt sich insbesondere auch in der interkonfessionellen und ökumenischen Religionsdidaktik²² nieder und wird auch im vorliegenden Artikel Thema.

21 BYE-REINERS, Katrin: Interkulturelle Musikpädagogik: Diversität im Diskurs zwischen Theorie & Praxis, Augsburg: Wißner ²2019.

22 SCHAMBECK, Mirjam / SIMOJOKI, Henrik / STOGIANNIDIS, Athanasios (Hg.): Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik: Grundlegungen im europäischen Kontext, Freiburg im Breisgau: Herder 2019.

Dazu führt gegenwärtig die aus Montenegro stammende Musikpädagogin und Tochter eines serbisch-orthodoxen Priesters in Podgorica²³, Marija Tomic, Studien durch, in denen sie sowohl bei SchülerInnen in Bayern als auch in Montenegro die Wirkung evangelischer Kirchenlieder und liturgischer serbisch-orthodoxer Gesänge in unterschiedlichen Aktionsräumen wie Klassenunterricht oder Messgestaltung im Hinblick auf Partizipationsmodi und Persönlichkeitsprofile untersucht. Sie geht dabei von vier Thesen aus, die sie mit (qualitativen) Methoden untersucht:

These 1: Die vier Partizipationsmodi sind im Hinblick auf ästhetisch akzentuierte Glaubenseinstellungen und erfahrungen vollständig und trennscharf.

These 2: Nicht-skalierte Daten, die aufgrund qualitativer Faktorenanalyse zum hier vorliegenden Modell der vier Partizipationsmodi führten, erlauben auch die Bildung von Alternativmodellen, die allerdings keinen wesentlich anderen Erkenntnisgewinn liefern.

These 3: Aktionsräume und pädagogische Interventionen beeinflussen die situativen Manifestationen der Partizipationsmodi, die, abgesehen von entwicklungsbedingten Veränderungen, relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale darstellen. Das führt zu einer spezifischen, musik- und religionspädagogisch relevanten State-Trait-Konstellation.

These 4: Partizipationsmodi werden in vier Feldern untersucht, die in etwa einer χ^2 -Test-Prüfung quantitativer Forschung entsprechen: Montenegro, Bayern, evangelisch protestantisches Kirchenlied, serbisch orthodoxer Liturgiegesang. Tomic geht von der Vermutung aus, dass die Felder hinsichtlich der Manifestation der Partizipationsmodi inhomogen sind, was Konsequenzen für die interkonfessionelle Religionspädagogik und Patoraltheologie hätte.

Ihre Arbeiten wollen einen konstruktiven Beitrag zum interdisziplinär-didaktischen Bereich von Musik und Religion, zur Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie und zum interkonfessionellem Dialog leisten und helfen, Unterrichtseffekte in Bezug auf glaubensspezifische Persönlichkeitsvariablen genauer einschätzbar zu machen.

Religions- und Gesundheitspädagogik

Gesundheitspädagogik ist sowohl interdisziplinär (z.B. mit Sportpädagogik) als auch interkulturell (z.B. mit China) ein Hauptarbeitsgebiet des Autors dieses Bei-

23 Podgorica, Hauptstadt von Црна Гора / Montenegro.

trags und betrifft auch Religionsunterricht. Im Zusammenhang mit den vier Partizipationsmodi kommen dabei auch Religionspsychologie und Public Health²⁴, Selbstaktualisierung und Selbstoptimierung²⁵ sowie Persönlichkeitsmodelle zur Sprache.

Die Verbindung von Religion und Musik wird hier multifaktoriell mit Gesundheit in Verbindung gebracht. Dabei wird eine komplexe Sicht, wie sie auch von der World Health Organisation (WHO) vertreten wird und in jüngerer Zeit explizit auch spirituelle Gesundheit mit meint²⁶, vorgeschlagen.

Das hat in Bezug auf die vier Partizipationsmodi insbesondere für den persönlichen Glauben sowie Glauben als Persönlichkeitsdimension Bedeutung. Das bezieht sich aber auch auf Momente des Vertrauens und der Sinnerschließung im Leben. Zudem können künstlerisch akzentuierte spirituelle, kultische und religiöse Erfahrungen teils auch als psychosomatisch stabilisierend, Trauma verarbeitend, Stress modulierend oder Sehnsüchte beantwortend angesehen werden. Hier betreten wir Schnittflächen zur Psychoprävention und Psychiatrie, wobei Fragen zur Glaubensessenz, also der Wirklichkeit von Gott und des göttlichen Milieus, in unterschiedlichen Disziplinen und Schulen heterogen begegnet wird.

Im Hinblick auf transkulturelle Religionspädagogik öffnet sich das Spektrum immens und Phänomene wie schamanische Heilriten, hinduistische Sexualspiritualität oder buddhistische Meditationstechniken werden Thema. Das stellt auch die Theorie der vier Partizipationsmodi vor neue Fragen und Herausforderungen.

24 JAKOBS, Monika: Religion und Gesundheit aus religionspsychologischer Perspektive - und was dies für die Religionspädagogik bedeutet, in: Theo Web Zeitschrift für Religionspädagogik 17/1 (2018) (= Themenheft Religion und Gesundheit – religionspädagogische Perspektiven), 83–100.

25 ZIMMERMANN, Mirjam / ROTH, Michael: „Werde, der du sein willst!“ Selbstoptimierung als Phänomen, seine Interpretation und religionspädagogische Strategien zum Umgang, in: Theo Web Zeitschrift für Religionspädagogik 17/1 (2018) (= Themenheft Religion und Gesundheit – religionspädagogische Perspektiven), 66–82.

26 <https://www.who.int/hia/examples/overview/whohia203/en/> [abgerufen am 20.07.2020].

Predrag Bukovec

Liturgie an den Grenzen

Religionsdidaktische Impulse für die liturgiewissenschaftliche Fachdidaktik

Der Autor

DDr. Predrag Bukovec, Assistenz-Professor am Institut für Liturgiewissenschaft und Sakramententheologie an der KU Linz.

Ass.-Prof. Dr. Dr. Predrag Bukovec
KU Linz
Fakultät für Theologie
Institut für Liturgiewissenschaft und Sakramententheologie
Bethlehemstraße 20
A-4020 Linz
e-mail: p.bukovec@ku-linz.at



Liturgie an den Grenzen

Religionsdidaktische Impulse für die liturgiewissenschaftliche Fachdidaktik

Abstract

Die Liturgiewissenschaft versteht sich als „Grenzgängerin“ (B. Kranemann) in der Theologie, hat aber auch selbst Grenzbereiche, die in den Curricula kaum oder gar nicht Berücksichtigung finden, obwohl diese in der Pastoral präsenter werden. Vorliegender Beitrag möchte anhand eines an der Universität Wien durchgeführten Seminars zu den drei exemplarischen Feldern Gehörlosigkeit, Tod und Demenz ein Lehrprojekt reflektieren, dessen Grundidee wesentlich auf der Verbindung von Fachdidaktik und Religionsdidaktik beruhte und so eine produktive und erfahrungsintensive Lernmodellierung ermöglichte.

Schlagworte

liturgische Bildung – Gehörlosigkeit – Demenz – Bestattung

Liturgy at the borders

How didactics of Religious Education stimulates the academic teaching in liturgical studies

Abstract

Liturgical Studies see itself as a 'boundary crosser' (B. Kranemann) in theology. However, liturgics also has frontier areas of its own that receive little or no consideration in the curricula, even though these are becoming more present in pastoral care. This article will reflect on a teaching project based on a seminar conducted at the University of Vienna on the three exemplary fields: deafness, death, and dementia. The project's basic idea was essentially based on the combination of didactics of discipline and didactics of religion, which enabled a productive and experiential learning modeling.

Keywords

liturgical education – deafness – dementia – funeral

1. Liturgiedidaktische und fachwissenschaftliche Innovationsanliegen

Das Seminar *Liturgie an den Grenzen: Grenzen der Kirche, Grenzen des Lebens, Grenzen der Psyche* wurde im Wintersemester 2019/2020 im Fachbereich Liturgiewissenschaft und Sakramententheologie an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien angeboten (und vom Institut für Psychologie ebenfalls in ihr Lehrangebot aufgenommen). Es war kontextualisiert am Schnittpunkt von fachwissenschaftlicher Themenerweiterung, fachdidaktischer Umsetzung und Professionalisierung sowie der ethisch-gesellschaftlichen Sensibilisierung.

1.1 Forschungskontext

Im Bereich der liturgiewissenschaftlichen Forschung hatte die Lehrveranstaltung (LV) zum Ziel, ausgesuchte Praxisfelder außerhalb des liturgiewissenschaftlichen Mainstreams bzw. seiner „Kerngebiete“¹ in den universitären Lehrbetrieb einzubinden² und dadurch auch in die Bildung und Ausbildung der Studierenden zu integrieren. Das Seminar behandelte bewusst diesen Abstand zu den traditionellen Feierformen; damit einhergehend, war die LV selbst auch als Forschungsdiskurs (Classroom Based Research, ‚Forschung durch Lehre‘) konzipiert, da die Perspektivität als ‚Grenzbereiche‘ in Bezug auf die drei behandelten Spezialgebiete insofern innovativ ist, als sie im akademischen Fachdiskurs nicht auf Vorgängern fußt. Daher war die Entwicklung dieses Lehrprojekts im Rahmen des Fachdiskurses weitgehend Neuland. Die interdisziplinäre Perspektive der Zentrum-Peripherie-Forschung bot hier die Möglichkeit, methodisch nach Gemeinsamkeiten, Unterschieden und praktischen Konsequenzen der ‚Grenzliturgien‘ im Gegenüber zu den ‚Normliturgien‘ (z.B. Taufe, Sonntagsmesse, weitere Sakramente, Segnungen usw.) zu forschen. Die interdisziplinären Anschlussmöglichkeiten und transdisziplinären Diskurse, die in den behandelten Themengebieten

1 Die in dieser LV besprochenen Themenfelder sind mehrheitlich kaum bearbeitete Spezialgebiete, deren Erforschung noch zu großen Teilen ein Desiderat darstellt. Die pastoralliturgischen Erwägungen zur Demenz gerieten im ökumenischen (katholischen wie evangelischen) Diskurs erst in den letzten Jahrzehnten in den Blick. Die Gehörlosliturgie ist ein insgesamt kaum wahrgenommenes Feld der Liturgiewissenschaft, das wenige Veröffentlichungen vorzuweisen hat, ja nahezu unbekannt ist. Der dritte Themenblock, Leben und Tod, gehört zwar zu den klassisch gewordenen Forschungsgebieten des Faches (z.B. Taufe, Liturgie am Lebensende wie Krankensalbung und Viaticum, Bestattung); hier war der perspektivische Zugang entscheidend, nämlich als Beispiel für Liturgie an den (Lebens)grenzen.

2 Die Liturgiewissenschaft versteht sich als methodenplurale Disziplin, die der Bedeutung ihres Gegenstands im Kontext der theologischen Fächergruppe Rechnung trägt und daher multidimensional erforscht wird. Gleichzeitig hat sich die Liturgiewissenschaft als relativ junge Disziplin von Anfang an plural entwickelt: S. in Auswahl: GERHARDS, Albert / OSTERHOLT-KOOTZ, Birgit: Kommentar zur „Standortbestimmung der Liturgiewissenschaft“, in: Liturgisches Jahrbuch 42 (1992), 122–138; GERHARDS, Albert: Zur Standortbestimmung der Liturgiewissenschaft, in: Ephemerides Liturgicae 107 (1993), 169–172. Die Standortbestimmung des Faches, die einen Beitrag zur Selbstdefinition leistet, geht zu Recht von einer Dreidimensionalität als Historische, Systematische und Praktische Liturgiewissenschaft aus. Die fachlichen Profile der Lehrstühle im deutschen Sprachraum geben diese Pluralität wieder, wobei oft nicht sämtliche Zweige bedient werden, sondern Schwerpunkte bestehen.

Gehörlosigkeit, Tod und *Demenz* eröffnet werden, konnten so in der Lehre realisiert werden: Die ‚Grenzliturgien‘ werden auch deswegen an den Grenzen verortet, weil sie fachlich plausibel nur im Gespräch mit den beteiligten außertheologischen Fächern (Deaf Studies, Ritual Studies, Psychologie, Thanatologie, Demenzforschung und Medizinethik) angegangen werden können: Hier sind die Grenzbereiche eben auch verbindende Grenzen.

1.2 Hochschuldidaktische Vorüberlegungen

Das Seminar war neben der eigenen Weiterqualifikation (Zertifikatskurs *Teaching Competence Plus* des Center for Teaching and Learning, Universität Wien) als ein Beitrag zur Lehrentwicklung an der Katholisch-Theologischen Fakultät konzipiert worden.³ Das gewählte Thema der LV sollte jenseits der curricularen Pflichtseminare ein sowohl pastoralliturgisches als auch liturgiedidaktisches Angebot bieten, das es Studierenden ermöglicht, mögliche zukünftige berufliche Praxisbereiche bereits an der Hochschule kennenzulernen und zu reflektieren. Im Sinne des evidenzbasierten Classroom Based Research sollte weiters die hochschuldidaktische Forschungsfrage einbezogen werden, inwiefern ein solches, den ‚Grenzliturgien‘ gewidmetes Seminar einen innovativen Beitrag zur (nur rudimentär vorhandenen)⁴ liturgiewissenschaftlichen Fachdidaktik darstellen kann. Die konkrete hochschuldidaktische Gestaltung des Seminars wird weiter unten ausgeführt (s. 3.–6.).

1.3. Ethische und gesellschaftliche Diskurse

Gesellschaftlich und ethisch berührten die behandelten Themenblöcke solche Diskursbereiche, welche ethisch und gesellschaftlich eine besondere Sensibilität erfordern:

- Bei Gehörlosigkeit sind der lange Kampf um die Emanzipation gehörloser Menschen und die Rechte ihrer Partizipation am gesellschaftlichen Leben zu

3 An der Wiener KTF ist das Fach hauptsächlich als Historisch-Theologische Liturgiewissenschaft vertreten mit einem Nebenschwerpunkt in systematischen Feldern. Dieses Seminar sollte als Beitrag der Praktisch-Theologischen Liturgiewissenschaft das Lehrangebot erweitern.

4 Aus der überschaubaren Literatur hier einige relevante Impulse: NEIJENHUIS, Jörg (Hg.): *Liturgie lernen und lehren. Aufsätze zur Liturgiedidaktik*, Leipzig: EVA 2001; RICHTER, Olaf: *Anamnesis – Mimesis – Epiklesis. Der Gottesdienst als Ort religiöser Bildung*, Leipzig: EVA 2005; SABERSCHINSKY, Alexander: *Liturgiewissenschaft lehren und lernen in der ersten Ausbildungsphase*, in: SCHEIDLER, Monika / REIS, Oliver (Hg.): *Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie?*, Münster: LIT 2008, 169–183; DANNECKER, Klaus P.: *Evaluation und Feedback als elementare Methoden liturgischer Bildung*, in: EBD., 185–205; KLIE, Thomas: *Gottesdienst lehren und lernen. Liturgie- und predigt-didaktische Schneisen*, in: DERS. u.a. (Hg.): *Von semiotischen Bühnen und religiöser Vergewisserung. Religiöse Kommunikation und ihre Wahrheitsbedingungen*, Berlin / Boston: De Gruyter 2020, 205–216. Mit guten Gründen hat schon vor zwanzig Jahren Benedikt Kranemann eine Intensivierung der liturgiefähigenden Aspekte eingefordert, gerade auch im Kontext plural-säkularer Gesellschaft, s. KRANEMANN, Benedikt: *Liturgische Bildung im römisch-katholischen Theologiestudium*, in: NEIJENHUIS, Jörg (Hg.): *Liturgie lernen und lehren. Aufsätze zur Liturgiedidaktik*, Leipzig: EVA 2001, 27–41, 38.

beachten; hier wurden aber auch Fragen rund um Inklusion ebenso wie das begründete Recht auf die eigene Community und Kultur getroffen.⁵ Im Kontext der Liturgie und Seelsorge betrifft es die unterschiedlichen Zugänge zu besonderen Bedürfnissen der Menschen sowie eigene Herausforderungen für Gottesdienste (z. B. Visualisierung), das Recht auf Muttersprache (ÖGS) und die Notwendigkeit von Gehörlosengemeinden anstelle einer paternalistischen Integration in die Hörendenparfen.⁶

- Bestattungsformen spiegeln die gesellschaftlich verbreiteten Vorstellungen über das Lebensende und den Sinn des Lebens. Neben der Pluralisierung in der konkreten Gestaltung (Beerdigung, Einäscherung, Friedwald u.a.)⁷ ist seit Jahrzehnten in den alltagskulturellen Diskursen eine Verschiebung in der Wahrnehmung der Todesthematik zu beobachten.⁸ Grundthemen des Lebensendes sind höchst individuell und zugleich gesellschaftsrelevant, insofern hier eine anthropologische Existenzfrage symbolisch-performativ verhandelt wird.⁹
- Zur Semiotisierung des Todes gesellt sich die Verdrängung des Alters. In der Frage der Demenz zeigt sich eine implizite, aber ethisch hochproblematische Tendenz: Der zunehmende Bedarf an Pflege und Personal in Altenheimen ist auch Resultat einer im Vergleich zu früheren Generationen überalterten Gesellschaft, die Schwierigkeiten hat, das Altern als eine anthropologische Kategorie und Teil des Lebenswegs zu fassen. Die psychischen und sozialen Veränderungen im konkreten Fall einer Alterskrankheit stellen vor das Prob-

-
- 5 Zur theologisch-anthropologischen Vergewisserung über die Würde tauber Menschen sowie zu den Folgen für die gottesdienstliche Feier, s. BROESTERHUIZEN, Marcel: Faith in Search of Vision. Living and Celebrating Christian Community in the Deaf World, in: Questions Liturgiques 90 (2009), 44–67; MARTIN, Christiane: „Im Himmel können alle gebärden“. Liturgie und Pastoral mit Gehörlosen, Regensburg: Pustet 2009; BUKOVEC, Predrag: Das Hochgebet für Gehörlose, in: Theologisch-Praktische Quartalschrift [im Druck]; DERS. / KIRCH, Sigg: Die Sprache der Spiritualität tauber Christ/innen, in: RaT Blog vom 23.7.2018, in: <https://bit.ly/3hRay24> [abgerufen am 08.01.2021].
- 6 Besonders beeindruckend sind die Autobiographien des taubblinden Priesters Cyril Axelrod und des taubblinden Diakons Peter Hepp: AXELROD, Cyril: And the Journey Begins, London: McLean 2004; HEPP, Peter: Die Welt in meinen Händen. Ein Leben ohne Hören und Sehen, Berlin: Ullstein³2011.
- 7 S. KLÖCKENER, Martin: Das eine Rituale und die vielen Feiern. Die Begräbnisliturgie in der Diskussion, in: Heiliger Dienst 65 (2011), 42–67, 45. Von Privatisierung und Psychologisierung spricht HELLER, Birgit: Trauer und Religion, in: SCHÄRER-SANTSCHI, Erika (Hg.): Trauern. Trauernde Menschen in Palliative Care und Pflege begleiten, Bern: Hogrefe²2019, 206–213, 210.
- 8 Man spricht besser von Semiotisierung (d.h. die Verschiebung zu einem Zeichen- und Sprachcode) als von Verdrängung, da kulturwissenschaftlich gesehen der Tod heute durchaus omnipräsent ist, vgl. GÖRGEN, Arno / Inderst, Rudolf T.: Im Land der lebenden Toten. Zur Reflektion von medizinischen Todeskriterien in The Walking Dead, in: Ethik in der Medizin 27 (2015), 35–45, 39: „Je mehr der Tod im sozialen Austausch auf eine rein semiotische Ebene, eine Ebene der Zeichen, gehoben wird, umso mehr wird der praktische Umgang mit ihm institutionalisiert und medikalisiert“.
- 9 Dazu passt, dass die Bestattung, liturgisch gesehen, heute eher diakonische Dimensionen (Ritendiakonie) annimmt, während der ekklesiologische Charakter zurücktritt, vgl. HAUNERLAND, Winfried: Die kirchliche Begräbnisfeier. Zur zweiten authentischen Ausgabe 2009, in: Liturgisches Jahrbuch 59 (2009), 215–245, 243.

lem, dass Demenz primär unter der Todesperspektive wahrgenommen wird,¹⁰ obwohl aus ethischen Gründen die Würde und der Wert jedes Menschen eine Neubesinnung darüber erforderlich macht, ob Leistungsfähigkeit, Autonomie und Intellektualität als leitende Paradigmen haltbar sind.¹¹ Demenzfreundliche Rituale, die von den Betroffenen ausgehen, könnten ein Modell entgegenstellen, das sowohl medizinische und krankheitsspezifische Erkenntnisse beachtet (z.B. kybernetisches Gedächtnis, Langzeitgedächtnis) als auch die Validation in der Pflege unterstützt.¹²

2. Herausforderungen bei der Planung

Auf vier Ebenen waren die Herausforderungen zu situieren, die bei der Planung der LV eine Rolle spielten:

1. Im Sinne der Lernergebnisse (s. 3.) war die Grunddynamik von *Metaebene* („Grenzliturgien“) und *Einzelthemen* (Gehörlosigkeit, Tod, Demenz) gut auszubalancieren. Dabei galt es, sowohl themenspezifische Kompetenzen zu vermitteln als auch diese in einen hermeneutischen Kreislauf in den Kontext der Ausgangsfrage einzubetten. Die didaktische Konzeption und die verwendeten Methoden waren innerhalb dieser produktiven Spannung zu wählen.
2. Wie durch die Themenwahl zu erwarten war, würde die *Heterogenität* der Lerngruppe eine entscheidende Rolle in diesem Lehrprojekt spielen. Es galt daher, den Lernweg so zu modellieren, dass genügend Raum für die Entfaltung der vielfältigen Vorkenntnisse der Studierenden im Rahmen des Lernens in der LV-Gruppe reserviert wird. Die Diversität war einer der hermeneutischen Schlüssel für das erfolgreiche Gelingen der LV.
3. Die *Organisation* stellte vor besondere Herausforderungen, da die LV so konzipiert war, dass neben insgesamt fünf geblockten Seminarsitzungen auch

10 Die kulturellen Ursprünge und Diskurse haben SCHWEDA, Mark / JONGSMA, Karin: ‚Rückkehr in die Kindheit‘ oder ‚Tod bei lebendigem Leib‘? Ethische Aspekte der Altersdemenz in der Perspektive des Lebensverlaufs, in: Zeitschrift für Praktische Philosophie 5 (2018) 181–206 präzise offengelegt.

11 S. METZ, Christian: Trauer und Demenz, in: SCHÄRER–SANTSCHI, Erika (Hg.): Trauern. Trauernde Menschen in Palliative Care und Pflege begleiten, Bern: Hogrefe 2019, 177–187, 185: „Unser Menschenbild ist [...] wesentlich vom Ideal der Autonomie und Selbstbestimmung bestimmt. Emanzipation und das Ende der Anhängigkeitsverhältnisse sind von vorrangiger Bedeutung“.

12 In meiner beruflichen Arbeit bin ich an der Konzeption und Evaluation demenzfreundlicher Gottesdienste beteiligt als Liturgieberater in der Caritas Socialis. Darüber hinaus liegt meine Motivation auch in der ehrenamtlichen Tätigkeit mit Menschen mit Demenz (Besuche, Aktivitäten, Feiern). Zu sog. demenzfreundlichen Gottesdiensten, s. ZESSNER, Franz J.: Vergessen und Erinnern. Menschen mit Demenz feiern Gottesdienst im Pflegeheim, Würzburg: Echter 2016 (= STPS 94); ZESSNER, Franz J.: Das Wesen der Feier ist „Zustimmung zum Leben“ (Ph. Harnoncourt). Über eine besondere Fähigkeit von Menschen mit Demenz, in: Heiliger Dienst 72 (2018), 212–220; BUKOVEC, Predrag: Ein Modelltext für demenzfreundliche Eucharistiefiern. Das Hochgebet für Gehörlose in einem neuen Kontext, in: Heiliger Dienst 74 (2020), 205–213. Zur Validation als Kommunikationsmethode, s. FEIL, Naomi / KLERK-RUBIN, Vicki de: Validation. Ein Weg zum Verständnis verwirrter alter Menschen, München: Reinhardt 2017; FERCHER, Petra / SRAMEK, Gunvor: Brücken in die Welt der Demenz. Validation im Alltag, München / Basel: Reinhardt 2013.

vier Exkursionstermine stattfinden würden (s. 6.1). Ein ExpertInnentreffen mit GehörlosenseelsorgerInnen, der Besuch einer Gehörlosenmesse, die Exkursion zum Wiener Zentralfriedhof (einschließlich der Teilnahme an einer Einsegnung) und die Mitfeier einer Messe in der Caritas Socialis (mit anschließendem ExpertInnengespräch) erforderten eine lange im Voraus einsetzende Planung, die manchmal – wie im Fall der Einsegnung in der Einäscherungshalle des Wiener Zentralfriedhofs – logischerweise¹³ erst in der betreffenden Woche feststand.

4. Die drei Themen berührten in je unterschiedlicher Weise die *persönliche Auseinandersetzung* und Betroffenheit der Lernenden. Eigene Erinnerungen, familiäre Erfahrungen, die emotionale Berührung durch die z.T. existentiellen Herausforderungen, die sich in den Themen spiegeln (körperliche Behinderung, Identität, Lebensende, Alter und Krankheit) waren zu erwarten und mussten didaktisch berücksichtigt werden. Die Reflexion über die Themen führt auch zur Einbeziehung der entsprechenden Handlungskompetenzen als Teile der Lernergebnisse (Umgang, Sensibilisierung, Solidarität, Sinnfragen u. a.). Hier war es wichtig zu beachten, dass das Studium nicht nur als Ausbildung, sondern v.a. auch als *Bildungsauftrag* verstanden werden kann, insofern über die Wissensvermittlung hinaus auch habituell-persönlichkeitsfördernde Aspekte grundlegend sind.

3. Lernergebnisse und Fragestellung

Die übergeordnete Forschungsfrage bei diesem Lehrprojekt bezog sich auf die von der Zentrum-Peripherie-Forschungsperspektive ausgehende Problematik, ob und wie es didaktisch gelingt, die Liturgien an den Grenzen als produktive Spannung zu den herkömmlichen Standardgottesdiensten zu verstehen. Aus dieser Hermeneutik heraus galt es, die an den Rändern gewonnenen Erkenntnisse auf diese ‚Zentren‘ anzuwenden und Schlussfolgerungen zu ziehen. Als grundlegende Fragestellung kann also formuliert werden:

Inwiefern gelingt es, die liturgischen Praxisfelder „Gehörlosigkeit“, „Tod“ und „Demenz“ unter dem Paradigma der „Grenzliturgien“ zu erfassen? Und welche Möglichkeiten, die „Zentren“ der Liturgie durch ihre „Ränder“ dynamisch zu reflektieren („Rückkoppelung“) ergeben sich daraus?

13 Gemeint ist damit, dass die Feier der Einsegnung ja davon abhängt, ob in der betreffenden Woche Verstorbene verabschiedet werden und ob die Trauergemeinde und Familie mit dem Besuch von Studierenden einverstanden ist.

Diese Forschungsfrage bildet die Grundlage des Lehrprojekts und schlägt sich im Lernweg, den gewählten Methoden, der Konzeption und den verschiedenen Evaluationsschritten nieder. Es ergeben sich aus der Fragestellung heraus Konkretionen in Form von folgenden Lernergebnissen (LE):

- LE1: Die Studierenden können nach positivem Abschluss der LV die gewonnenen Kenntnisse in den einzelnen Themenbereichen mit der Metaebene der ‚Grenzliturgien‘ verbinden.
- LE2: Sie können ferner die als Zentrum angesehenen Bereiche der Liturgie im Kontext der ‚Grenzliturgien‘ überdenken und aus den Besonderheiten der Grenzen Schlüsse für Desiderata an den ‚Zentren‘ ziehen.¹⁴
- LE3: Die Studierenden erwerben in den drei Themenblöcken grundlegende Handlungskompetenzen im Umgang mit der betreffenden Gruppe/Situation und können sie auf den Bereich der Liturgie anwenden.
- LE4: Die Studierenden verstehen und bedenken auch die inneren Bezüge zwischen den ‚Grenzliturgien‘ in ihren jeweiligen Kontexten (Anthropologie des Rituals,¹⁵ interdisziplinäre Schnittfelder, Gesellschaftsrelevanz).

4. Ausgangslage: Die Lerngruppe

Die Heterogenität der Lerngruppe war erwartbar (s. 2.). Unter den 15 Teilnehmenden waren folgende Curricula vertreten: Diplom Katholische Fachtheologie, BA/MA Lehramt Katholische Religion, BA/MA Religionspädagogik, MA Psychologie. Die Lerngruppe bestand aus 9 weiblichen und 6 männlichen Studierenden.

Inwieweit noch die Teilnehmenden abseits der formalen Studienhintergründe durch Diversität gekennzeichnet sind, war in der ersten Sitzung zu ermitteln. Unterschiedliche Erfahrungen und Hintergründe waren in der Konzeption (und Realisierung) ein entscheidender lernfördernder Schlüssel. Neben dem großen allgemeinen Interesse für die LV an sich gab es jeweils einige Studierende, die mit gehörlosen Menschen gearbeitet haben und z.T. ÖGS beherrschen; andere wiederum haben durch die Arbeit im Krankenhaus bzw. durch ehrenamtliche Tätigkeit Erfahrungen mit Demenzkranken. Wieder andere haben in der Familie

14 Beispiele, die sich in der LV ergaben, waren etwa: Willkommenskultur der Fei ergemeinde, Einbeziehung besonderer Bedürfnisse und der Diversität der am Gottesdienst Teilnehmenden, Inspiration durch gelungene Liturgiemodelle (z.B. Visualisierung, Einfache Sprache, spezifische Rituale) für den Mehrheitsgottesdienst, mehr Platz für die Partizipation der Gemeinde, Hinterfragung von routinierten Organisationsstrukturen, Gedenken und Gedächtnis usw.

15 Beispiele: die rituelle Dimension des Menschseins, Lebensbewältigung durch Rituale im Alltag und bei Sinnfragen, Grundlagen der Ritual Studies bei Lebenswenderitualen (Liminalität), kybernetisches Gedächtnis, Rituale als soziale und ästhetische Konstruktionen und Mittel der Identitätskonstruktion.

Großeltern mit beginnender oder fortgeschrittener Demenz. Das Thema ‚Tod‘ war präsent für einige Studierende, da Trauerfälle im Familien- und Freundeskreis aktuell waren oder weil sie Volontariate als angehende PsychologInnen absolviert hatten. Weitere Rückmeldungen bezogen sich auf pastorale Vorerfahrungen und die Motivation, diese zu reflektieren und anzupassen.

Insgesamt lässt sich daher sagen, dass über das Studium hinausgehende Erfahrungen, professionelle Kompetenzen und Sensibilisierungen für die Mehrheit der Studierenden vorlagen, die eine hohe Motivation implizierten; die Heterogenität dieser individuellen Hintergründe stellte sich als ein enormes Potential dar, das unbedingt in den Lernweg einbezogen werden musste, zumal sogar für Einzelbereiche einzelne ExpertInnen im Seminarraum saßen. Didaktisch würde damit der Vorteil einhergehen, dass durch unterschiedliche Expertise in der Gruppe das Voeinander-Lernen wichtige Impulse für die Gruppendynamik nach sich zöge.

5. Didaktische Ansatzpunkte

Zwei hochschuldidaktische Paradigmen bildeten das Fundament der LV:

1. Die Sequenzierung des Lernwegs und die Wahl der Methoden folgte dem *Constructive Alignment*. Entscheidend war der Dreischritt aus Erarbeitung, Sicherung und Anwendung der Lernergebnisse, was bei der Konzeption zur Folge hatte, dass die Lernergebnisse, der Lernweg und die Prüfungsleistungen engstens und passgenau aufeinander abgestimmt sein mussten. Im Sinne eines multidimensionalen Lernprozesses war es wichtig, ein dynamisches Gleichgewicht aus referierenden Teilen, Einzel-, Gruppen- und Plenumsarbeit zu schaffen und die Abwechslung für die Festigung des Lernerfolgs zu nutzen. Die Erfassung der intendierten Lernergebnisse erfolgte durch (a) aufeinander aufbauende Lerneinheiten (b) mit dem Gebrauch des perspektivischen Wechsels und (c), aus lernpsychologischen Gründen, mit Mehrfachcodierung (z.B. auditiv und visuell, haptische Elemente, unterschiedliche Kommunikationsformen usw.). Die begleitenden Prüfungen waren in den elementarisierten und sequenzierten Lernweg an passender Stelle eingebaut, um zugleich Sicherung des bisher Gelernten und Anwendung auf einen konkreten Fall bzw. Problemzusammenhang zu sein. Das *Constructive Alignment* bietet die Möglichkeit eines gestuften und zugleich sicheren Lernwegs, bei dem Checks die Kompetenzen auf den verschiedenen Stufen absichern.
2. Durch die Themenfokussierung auf in der Forschung bisher z.T. kaum wahrgenommene Gebiete der Liturgie ergab sich eine produktive Perspektive des

forschungsorientierten Lernens. Die Reflexionsprozesse im Seminar erfolgten u.a. anhand konkreter liturgischer Texte (wie dem ‚Hochgebet für Gehörlose‘) oder liturgischer Feiern (Gehörlosenmesse, Einsegnungsfeier, Taizé-Gebetsstunde für Menschen mit fortgeschrittener Demenz, Messe in der Caritas Socialis). Teile des Lernwegs wie die Erstellung von Wörterbucheinträgen, die Ergebnissicherung im Portfolio oder die Reflexionen im Rahmen des BA-Seminars (Zusatzaufgabe im Sinne einer wissenschaftlichen Reflexion eines Praxisfalls) sind als Forschen im Lernen (Classroom Based Research) konzipiert worden. Gleichzeitig steht die LV an der Schnittstelle von eigener Forschung (Input des Dozierenden) und dem Forschen durch das Lernen (Output der Studierenden, auch auf Basis ihrer professionellen Vorerfahrungen).

Darüber hinaus war aufgrund der konkreten Ausgangssituation und der thematischen Erarbeitung noch folgendes zu beachten:

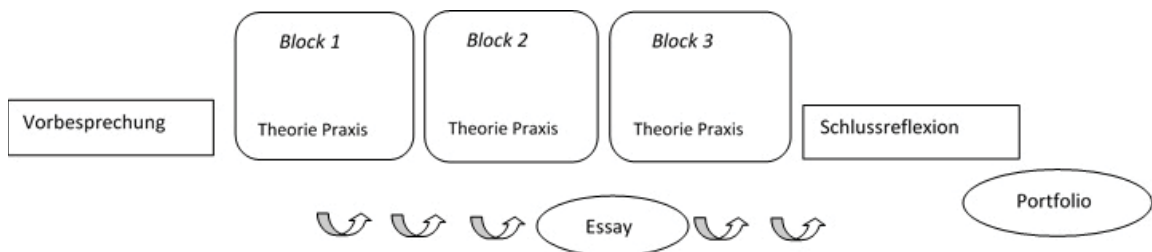
- Die drei Themenblöcke sollten zwar abwechslungsreich und mit je anderem inhaltlichem Fokus vorbereitet werden, aber zugleich einem transparenten inneren Schema folgen, das für Orientierung sorgt. So waren etwa die Theorieeinheiten entlang von Basiswissen/Grundkompetenzen mit transdisziplinären Ansätzen (z.B. Deaf Studies, Thanatologie, Demenzforschung) in einem ersten Schritt erarbeitet worden. Danach folgte als zweiter Schritt die Beschäftigung mit Ritualen und Liturgie in diesen Feldern.
- Eine offene, vertrauenswürdige und kooperative Lernumgebung war im Auge zu behalten, da ethisch und menschlich hochsensible Themen berührt wurden und die persönliche Betroffenheit eine Rolle spielen würde. Es galt auch Kommunikationsformen im angemessenen Umgang zu schulen (z.B. Validation bei DemenzpatientInnen) und die Erfahrungsintensität der Exkursionen reflektierend einzubinden.
- Durch die Wahl eines intensiven Arbeitens war die permanente Reflexion des Lernprozesses methodisch einzufangen. Dies geschah bspw. durch die Einträge im Lerntagebuch, aber auch durch eine übersichtliche und vollständige Ergebnissicherung auf der Moodle-Plattform und bei den Aufgaben des Portfolios, die zum überwiegenden Teil während des Seminars erarbeitet wurden.
- Die zu erwerbenden Kompetenzen sind in ihrer Vielschichtigkeit zu berücksichtigen gewesen: Ich nenne v.a. die Forschungskompetenz (in Spezialgebieten der Liturgiewissenschaft und zugleich zu transdisziplinären Feldern), die liturgische Kompetenz (in der Feier von Ritualen an den Grenzen), die kommunikative Kompetenz (im Umgang mit den Betroffenen) und die reflek-

tierende Kompetenz (die Rückkoppelung von Metaebene und Gegenstandsbereich). Die zu erwerbenden Kompetenzbereiche stehen auch in einem Zusammenhang zu Berufsfeldern, in denen ein Teil der Studierenden in Zukunft tätig sein wird (z.B. Kategoriale Seelsorge sowie Kranken- und Sterbendenpastoral); insofern sind Erfahrungen mit Gehörlosigkeit, Tod und Demenz auch berufsvorbereitend und vermitteln Kenntnisse und Handlungsfähigkeiten, die in der universitären Lehre anderweitig nicht in den Blick geraten.

6. Seminarablauf und Prüfungsleistungen

6.1 Seminarablauf

Mit folgender Abbildung kann der grobe Rahmen des Lernwegs dargestellt werden:



Die LV war so angelegt, dass neben kürzeren, rahmenden Sitzungen drei Blocksitzungen im Vordergrund standen, in denen die o.g. drei Themenfelder erarbeitet werden. Jede Blocksitzung war wiederum in sich auf zwei Tage verteilt: Am ersten Tag wurden im Seminarraum die theoretischen Grundlagen erarbeitet, während in der Folgesitzung eine Exkursion vorgesehen war, um in der Praxis den Verantwortlichen und Betroffenen zu begegnen. Vor Ort wurden Erfahrungen ausgetauscht, aber auch in Berührung mit der Praxis die erworbenen Kompetenzen angewendet, neu reflektiert und u. U. nachjustiert. Gerade im Bereich liturgischen und pastoralen Kompetenzerwerbs ist neben der kognitiven auch die leibhaftige Erfahrungsdimension als eminent grundlegend zu betrachten. Durch diese wiederkehrende Abfolge von Theorie und Praxis war die Grundstruktur des Seminars eingängig, und die Themen wurden kompakt und erfahrungsintensiv erarbeitet.

Für die übergeordnete Fragestellung bezüglich der Liturgie an den Grenzen war eine Metaebene erforderlich, die die Einzelthemen zueinander in Beziehung setzt. Dies geschah zum einen durch die zwei kürzeren Sitzungen zu Beginn (Vorbereitung) und am Ende (Schlussreflexion) des Seminars, zum anderen

während der Sequenz der drei Blocksitzungen durch das Lerntagebuch (Einträge in der Abb. durch Pfeile gekennzeichnet) und die zwei Teilleistungen: Zwischen zweiter und dritter Sitzung war ein ca. dreiseitiger Essay über eine Frage zu verfassen, die zwei Blöcke kombiniert; im Anschluss an das Seminar war ein Portfolio einzureichen, das den Lernweg dokumentiert.

6.2 Prüfungsleistungen

Entsprechend den Vorgaben an prüfungsimmanente Seminare wurde die Leistungsbewertung in folgende Relationen gesetzt: Essay (35 %), Wörterbucheintrag und Portfolio (35 %), Lerntagebuch (20 %), Mitarbeit (10 %). Lerntagebuch und Mitarbeit wurden nicht explizit bewertet, sondern bei Erfüllung positiv angerechnet bzw. bei Versäumnissen in der Gesamtnote entsprechend berücksichtigt. Das Portfolio bestand u.a. aus dem Wörterbucheintrag, Lernmaterialien und Lektüreexzerpten, dem Essay, dem Lerntagebuch und der Beantwortung einer abschließenden Fragestellung (ca. 1–2 S.). Eine Teilnehmerin nahm die Möglichkeit in Anspruch, die Lehrveranstaltung als ihr Bachelor-Seminar aufzuwerten; die Zusatzleistung bestand aus dem Besuch der Taizé-Gebetsstunde für Menschen mit fortgeschrittener Demenz,¹⁶ von dem sie in einer Seminarsitzung berichten konnte und eine 3-4-seitige Reflexion dem Portfolio beifügte.

7. Ergebnisse und Erträge

7.1 Rückmeldungen zur Didaktik

In der Online-Evaluation ebenso wie in der Schlussbetrachtung des Portfolios wurde mehrfach die transparente Kommunikation hervorgehoben, was einerseits die Erwartungen angeht und andererseits die jeweiligen didaktischen Schritte und ihre Bedeutung. Die Sequenzierung der behandelten Themen und der übergeordnete Lernweg wurden als nachvollziehbar und für die Lernergebnisse ziel führend beschrieben. Eigens betont wurde durchgehend die Lernumgebung, in der die didaktische Vorbereitung mit der besonders produktiven Heterogenität der Lerngruppe eine Gruppendynamik zur Folge hatte, welche mehrere Vorteile vereinigte: Die unterschiedlichen Vorerfahrungen und Studienfächer ermögliche-

¹⁶ In den letzten Phasen dieser Erkrankung erlischt zunehmend das Sprechvermögen und die Kommunikation mit der Außenwelt, während die emotionalen und kybernetischen Zugänge bis zuletzt erhalten bleiben. Das liturgische Format der Taizé-Gebetsstunde erreicht die bettlägerigen Menschen durch Musik, körperliche Berührung und Geruchssinn (Händesalbung mit wohlriechendem Öl). Es findet eine 1:1-Betreuung statt, sodass jede/r Betroffene einen nahestehenden Menschen bei sich hat. Hier bietet die Liturgie Möglichkeiten des Zugangs zu den Demenzkranken, die kaum eine andere pastorale Zuwendung erreicht. Die Erfahrung, dass Beziehungspflege auch im Endstadium funktioniert (z.B. durch ein Lächeln, einen Laut oder eine Bewegung der ansonsten fast unzugänglichen Menschen), hat die Studentin im Nachgang so sehr geprägt, dass sie sich ehrenamtlich weiter engagieren möchte.

ten einen jeweils komplementären Blick auf die Themenfelder, was sich diskussions- und erkenntnisfördernd auswirkte. Die zeitlich, inhaltlich und menschlich intensive Zusammenarbeit im Seminar gab Raum, sich auch mit den eigenen Fragen, aber auch Unsicherheiten einzubringen und auf ein offenes und kooperatives Gesprächsklima zu treffen, aus welchem sowohl lernbezogene als auch menschliche (bis hin zu freundschaftlichen) Begegnungen hervorgingen.¹⁷

Der Umstand, dass die LV nicht in einem regelmäßigen Wochenturnus, sondern an genau festgelegten Blöcken stattfand, wurde von den Studierenden als Durchbrechung der Alltagsroutine empfunden, die die Aufmerksamkeit erhöhte, aber natürlich auch mit verstärkter Eigenverantwortung verbunden war (Termine, Abgabefristen, Vielfalt der Seminarräume und Exkursionsziele u.a.). Hier erschien es laut der Rückmeldungen sinnvoll und hilfreich, dass es durchgehend Möglichkeiten der Nachbereitung gab (z.B. beim Lerntagebuch) und die Handouts, Power Point Präsentationen und Fotos der Lernartefakte auf der Moodle-Plattform stets verfügbar waren.

Gewürdigt wurde am didaktischen Konzept v.a. die Verschränkung von Theorie und Praxis.¹⁸ Der in den drei Kernblöcken bewusst implementierte Wechsel von Theorieeinheit und Praxisteil wurde als äußerst produktiv erfahren.

Mit dem Theorie-Praxis-Zirkel einher ging die didaktische Entscheidung, die an den sensiblen Themenbereichen erarbeiteten Lernergebnisse auch ebenso sensibel wie holistisch ins Lernen selbst einzubinden:¹⁹ Da bei Fragen der gesellschaftlichen Marginalisierung (Gehörlosigkeit), der existentiellen Lebensdimensionen (Tod) und der Diskurse um Pflege und Alter(skrankheit)e(n) nicht allein kognitiv-intellektuelle Auseinandersetzungen vorherrschen, sondern diese Fragen auch die Selbstwahrnehmung, gesellschaftliche Optionen und v.a. die Emotionalität des Menschen tangieren, flossen sie in den Lernprozess integrativ ein.²⁰

-
- 17 Aus einem Portfolio: „Durch die intensive Beschäftigung mit solch schweren Themen lernte ich Menschen auf einer Ebene kennen, die man im Alltag nur selten mit engen Freunden erreicht“. S. auch woanders: „Gegenüber etwas, das man hinter sich gebracht hat, gibt es zwei Arten der Stellungnahme, entweder man freut sich, dass alles vorbei ist oder freut man sich, dass man es erlebt hat. Dieses Seminar ordnete ich in die letztere Gruppe ein“.
- 18 Aus einem Portfolio: „Die Theorieeinheiten waren immer sehr interessant und verständlich aufgebaut, dennoch waren sie herausfordernd; [...]. Die praktischen Einheiten waren zunächst sehr ungewohnt, da auf der Universität die Begegnung mit der Praxis meistens zu kurz kommt. Aber gerade die in diesem Seminar behandelten Themenbereiche leben von der Begegnung mit der Praxis“.
- 19 S. Rückmeldungen in Portfolios: (a) „Aus dem traditionellen Studium sticht das Seminar also eindeutig hervor, was ich aber auch gut finde, denn es braucht durchaus neue Themen und Methoden, um den Studierenden eine Fülle von Lehrinhalten bieten zu können, damit diese auch eine ganzheitliche Ausbildung bekommen“, sowie (b): „Der Rahmen des Seminars hat sowohl innerhalb als auch außerhalb der Einheiten wirklich viele Möglichkeiten des Austauschs ermöglicht, viele Fragen wurden gestellt und Meinungen gebildet“.
- 20 Aus den Portfolios: „In diesen Einheiten war besonders unsere emotionale Ebene benötigt, welche man im Studium ja nicht allzu oft einsetzen darf“.

7.2 Die Rückkoppelung von ‚Grenzliturgie‘ und ‚Standardliturgie‘

Die Kenntnis und kompetente Umsetzung des Paradigmas der ‚Grenzliturgien‘, ihre Rückkoppelung des jeweiligen pastoralliturgischen Bereichs mit der Metaebene, bildet den Kern der Lernergebnisse dieser LV (s. 3.). Der Prüfungserfolg letztlich aller Studierenden, der sich anhand der erfragten Leistungen (Essay, Wörterbucheintrag, Portfolio, Arbeit während der Sitzungen) nachvollziehen lässt, spricht für eine gelungene Erfüllung der gesetzten Ziele. In sehr vielen Fällen haben mich als Lehrperson die weiterführenden Gedanken bzw. die kreative und kompetente Anwendung nicht nur überzeugt, sondern mir Perspektiven erschlossen, auf welche ich selbst nicht zwangsläufig gekommen wäre.

Das vielleicht beeindruckendste Produkt der Studierenden ist das Sachlexikon ‚Liturgie an den Grenzen‘: Die Lemmata begleiteten sie die ganze LV und erforderten eine wissenschaftlich kompetente Straffung der aufgeschlüsselten Lernergebnisse auf einen Wörterbucheintrag mit seiner begrenzten Zeichenzahl hin. Hier war es wichtig, die erworbenen Kompetenzen zudem einem breiteren, interessierten, aber als unkundig imaginierten Publikum verständlich zu machen. Die interdisziplinäre und auch anderweitig heterogene Gruppenzusammensetzung konnte so produktiv einbezogen werden. Als Forschungsleistung in einem akademisch kaum erschlossenen Feld war dieses Lernartefakt auf der Homepage des Fachbereichs im Sinne einer Publikation zugänglich.

Die für die Studierenden wichtigsten Aha-Erlebnisse und reflektierten Kriterien der behandelten ‚Grenzliturgien‘ sind folgende: Die Vielfalt der Sinnesebenen wird wieder als großes Potential des Rituals und der Liturgie wahrgenommen, und die Dimension der Körperlichkeit des rituellen Vollzugs (inkl. Mimik, Gebärden und anderer Körpersprache) wird akzentuiert. Dies wird mit gutem Recht in Zusammenhang mit der Menschenorientierung der Liturgie gesehen,²¹ die flexibel und pastoralliturgisch passend auf die besonderen Herausforderungen eingehen kann und hier ein umfangreiches Repertoire bietet. Die Bedürfnisse wiederum verweisen auf die liturgische Kompetenz als performative Fähigkeit, Anpassungen vorzunehmen,²² welche sowohl dem konkreten Kontext entsprechen als auch ritualtheoretisch adäquat sein müssen. Daher wird in mehreren Rückmel-

21 S. aus dem Portfolio eines Psychologiestudierenden: „Das hat mir gezeigt, dass es in der Liturgie auf Menschenkenntnis und -verständnis ankommt, die Liturgie eben aus Interaktionen mit der Gemeinde besteht und eine feinfühlig Art großen Einfluss auf diese Interaktionen hat“.

22 S. aus den Portfolios: „Im Laufe dieses Seminars habe ich jedoch erkannt, dass es in bestimmten Situationen weitaus wichtiger sein kann, die Liturgie auf die Bedürfnisse der Menschen angepasst zu feiern – dies allenfalls auch abweichend von theologischen und liturgischen Gesetzmäßigkeiten – um eine aktive Mitfeier der Liturgie zu ermöglichen. Im Rahmen dieses Seminars wurden Beispiele aufgezeigt, wo dies sinnvoll und richtig erscheint“.

dungen auch die Modellhaftigkeit der behandelten „Grenzliturgien“ betont, die für einen Transfer in die üblichen Gottesdienstformen geeignet erscheinen.

7.3 Weitere Kompetenzen jenseits des universitären Kontexts

Sehr erfreulich war, dass jenseits der genuin universitären Hintergründe Teile des Erlernten als hilfreich und z.T. notwendig für andere Kontexte angesehen wurden, in denen sich die Studierenden durch ihr berufliches Umfeld oder ehrenamtliches Engagement bewegen. An die Vorerfahrungen anknüpfend, konnten auch Kompetenzen erworben werden, die im Umgang mit den betroffenen Menschen wichtig sind. Genannt wurden die verschiedenen Kommunikationshilfen und *Verständnismodelle*, die im Seminar erarbeitet wurden. Expressis verbis wurde der Bereich der Pflege angeführt, ferner die Seelsorge²³ und die Psychotherapie, in denen einige Studierende wirken. Dieser kirchliche und gesellschaftliche Output spiegelt auch den gesellschaftsrelevanten Aspekt der Lernergebnisse (s. 1.3). So konnte diese LV auch an der Schnittstelle von Akademie und Gesellschaft verortet werden.

7.4 Sensibilisierung für Marginalisierung

Mit dem zuvor Gesagten geht einher, dass sich die Studierenden sensibilisiert fühlen für marginalisierte gesellschaftliche Kontexte, in denen die hier situierten Liturgien stattfinden.²⁴ Lobend erwähnt wurde der Umstand, dass unsichtbare Bereiche des Lebens präsent gemacht wurden und man feinfühlicher in den Alltag zurückkehrt.²⁵ Marginalisierung führt meistens zu Beschränkungen in der Partizipation, zur Ignorierung der gerechtfertigten Bedürfnisse oder zur Ausblendung und ‚Abschiebung‘ in die Unsichtbarkeit. Im Sinne der Solidarisierung wurden die Teilhabeforderungen gehörloser Menschen anerkannt,²⁶ die Schwierigkeiten des Umgangs mit Demenz in einer Leistungsgesellschaft offengelegt oder die Wertschätzung der ehrenamtlich Engagierten betont. Als Gefahr wurde erkannt, dass

-
- 23 S. aus dem Portfolio eines Priesteramtskandidaten: „[...] dass] Liturgie eine Grenze [hat], die schwer zu überschreiten ist. Damit wir das schaffen können, müssen wir neue Wege suchen und manchmal etwas umstellen. Diese Umstellung muss zuerst in unserem Verstand geschehen. Der Ausgangspunkt ist, sich in die Situation meines Gegenübers einzufühlen“.
- 24 S. auch einem Portfolio: „Oft nach dem Seminar hab ich lange herumgegrübelt und viel nachgedacht. Die Themen haben mich nicht kalt gelassen und mich zu intensiven Nachdenken angeregt“.
- 25 S. aus dem Portfolio einer Studierenden mit Gebärdensprachkompetenz: „Ich war auch sehr froh, dass das Thema [Gehörlosigkeit] so behandelt wurde, dass Stigmata und Vorurteile abgebaut wurden (also zB., dass Gehörlose nicht reden können, dass sie dumm sind und deswegen einfache Sprache brauchen, etc.), weil mir das persönlich auch ein sehr großes Anliegen ist“.
- 26 S. aus dem Portfolio einer Psychologiestudierenden: „Vielleicht wäre es gar nicht so schlecht, wenn wir alle ein paar grundlegende Gebärden könnten oder uns in der Schule mehr mit dem Thema beschäftigen würden. Dann wären Gebärden nicht mehr die Sprache der ‚Behinderten‘, sondern könnten wie grundlegendes Englisch oder Französisch mit in den Alltag eingebaut werden. Dass das Wunschdenken und schwer zu verwirklichen ist, ist mir leider bewusst, aber ein wenig mehr Bewusstsein, Neugier und Akzeptanz von der hörenden Bevölkerung wäre schon mal ein Anfang“.

erfolgreiche Modelle in den ‚Grenzliturgien‘ vom Mainstream aufgesaugt werden könnten, ohne dass daraus unbedingt Fortschritte für die Communities entstehen.²⁷

Performativ zeigte sich diese Erfahrung etwa in den Lerntagebüchern, die von Recherchen im eigenen Lebensumfeld berichten (sei es in Wien oder auf dem Land) oder die mediale Präsenz in Nachrichten und Sendungen aufgreifen.

8. Abschließende Reflexion

Bezüglich der thematischen Ausrichtung bot diese LV die Möglichkeit, einen Bereich meiner Forschung in das Lehrangebot der Fakultät einzubringen, für den im regulären Lehrbetrieb aufgrund der curricularen Vorgaben und ihrer Orientierung an den Grundlagen des Faches sonst kein Raum bleibt. Nach Ende des Seminars ergab sich, dass gerade die Einblendung solcher unterrepräsentierten Themen Aspekte deutlich machen kann, die auch für den ‚Normalbetrieb‘ von hoher Relevanz sein dürften. Dies erscheint dreifach gegeben: (a) Die Behandlung von vermeintlichen ‚Grenzliturgien‘ hat hermeneutische Folgewirkungen auf das Verständnis der ansonsten behandelten Standards. (b) Der Erfolg dieses Seminars kann durchaus auch als begründeter Appell für eine stärkere Einbeziehung der Praktischen Liturgiewissenschaft in das Lehrangebot verstanden werden. Eine gleichmäßigere Beachtung der Dreidimensionalität der Liturgiewissenschaft als historisches, systematisches und praktisches Fach böte auch das Potential, einer größeren Anzahl an Nachbarfächern die Kooperation attraktiv zu machen; dies kann sich wiederum auch auf die Lehre auswirken. (c) Die LV, die sowohl von der Katholischen Theologie als auch von der Psychologie angeboten wurde, unterstreicht die Produktivität inter- und transdisziplinärer Zugänge. An der Heterogenität der Lerngruppe hing ein guter Teil der vielfältigen Bezüge, die im Lernprozess gemeinsam erschlossen wurden. Damit wäre auch die Brücke geschlagen zu Diskursen jenseits des rein fachinternen.

Die genannten Punkte betreffen ferner sowohl die didaktische Kompetenz als auch die Forschungsperspektive, die der Lernprozess des Seminars eröffnete. Die Entscheidung, die LV in der Binnensequenzierung durch Theorie-Praxis-Schleifen zu gliedern, stellte sich als wichtige Weichenstellung heraus, da gerade hierdurch didaktische, inhaltliche und kommunikative Aspekte aufeinandertreffen und das Lernen positiv beeinflussen. Persönlichkeitsbildende, gesellschaftsrelevante und berufsbezogene Aspekte sehe ich noch stärker als zuvor als essentielle Kategorien meines Lehrverständnisses.

²⁷ S. aus den Portfolios: „Das ist wohl das Problem, unter dem diese Minderheiten leiden: Funktioniert etwas besonders gut, will man diese Methode für die breite Masse verwenden können. Geht etwas schlecht oder ist es nicht erfolgversprechend, stellt man den Dienst ein, da es sich für so wenige Betroffene nicht auszahlt“.

Daniel Seper

Gottesdienst macht Schule

Grundprinzipien einer katholischen Liturgiedidaktik

Der Autor

Dr. Daniel Seper BA MA, Universitätsassistent im Fach Liturgiewissenschaft und Sakramententheologie an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.

Dr. Daniel Seper, BA MA
Institut für Historische Theologie –
Liturgiewissenschaft und Sakramententheologie
Katholisch-Theologische Fakultät der Universität Wien
Schenkenstraße 8-10
A-1010 Wien
e-mail: daniel.seper@univie.ac.at



Gottesdienst macht Schule

Grundprinzipien einer katholischen Liturgiedidaktik

Abstract

Religiöse Bildung in der Schule war lange Zeit liturgisch geprägt bis liturgische Bildung nicht mehr als Aufgabe des Religionsunterrichts, sondern der pfarrlichen Katechese gesehen wurde. Gegenwärtige Ansätze versuchen eine Liturgiedidaktik zu entwickeln, die auf den Lernort Schule angepasst ist. Dabei stellt das Defizit an gottesdienstlicher Erfahrung eine zentrale Herausforderung dar. Darauf wird unter anderem mithilfe der performativen Didaktik reagiert, um praktische Erfahrungen zu ermöglichen, die in Reflexion eingerahmt die Basis für die Auseinandersetzung mit Liturgie bilden.

Schlagworte

Liturgie – Gottesdienst – performative Didaktik – Schule – Religionsunterricht – katholisch

Worship goes to school

Basic principles of a catholic didactics of liturgy

Abstract

Religious education in school was for a long time liturgically shaped until liturgical formation was no longer seen as a task of it but of parish catechesis. Current approaches try to develop a didactics of liturgy that is adapted to the school as a place of learning. The deficit of worship experience is a central challenge. One of the ways of reacting to this is with the help of performative didactics in order to enable practical experiences that, framed in reflection, form the basis for engagement with liturgy.

Keywords

liturgy – worship – performative didactics – school – religious education – catholic

Hinführung

Frisch von der Uni startet eine Lehramtsstudentin in einer niederösterreichischen Mittelschule ihre berufliche Laufbahn. Sie ist die einzige Lehrerin für katholischen Religionsunterricht an der Schule, deren SchülerInnen zum größten Teil katholisch sind. Als ob sie mit der Vorbereitung ihres Unterrichts nicht schon genug zu tun hätte, wird sie in ihrer ersten Woche als Lehrerin auch noch damit beauftragt, den Gottesdienst zur Eröffnung des Schuljahres zu organisieren. Für diese Eucharistiefeier soll sie sich mit dem Ortspfarrer absprechen. Sie bereitet einige Lieder vor und sucht im Internet nach Fürbitten für einen solchen Gottesdienst.

Das Beispiel bestätigt zunächst einmal die Feststellung von Josef Schermann, dass von ReligionslehrerInnen fast selbstverständlich erwartet wird, Schulgottesdienste vorzubereiten und zu gestalten – häufig übernehmen sie auch die Leitung.¹ Es führt gleichzeitig vor Augen, dass Lehrende damit oft überfordert sind. Ihnen fehlt – gerade beim Einstieg in den Schuldienst – nicht nur die Zeit, sich neben der Unterrichts- auch noch mit der Gottesdienstvorbereitung zu beschäftigen. Sie haben in den meisten Fällen auch kaum Erfahrung damit, einen Schulgottesdienst zu organisieren, geschweige denn als VorsteherIn zu feiern. Die bekannte Internetsuchmaschine soll mithilfe von Suchbegriffen wie ‚gottesdienst schulanfang‘ dann zumindest bei der Auswahl einiger Texte aushelfen. Damit verpasst nicht nur die Schulgemeinschaft die Chance, das neue Schuljahr mit einem Gottesdienst zu eröffnen, der die Liturgie mit der Lebenswelt zu verbinden vermag und auf die konkrete Situation der SchülerInnen antwortet.² Auch der Start der Junglehrerin in der neuen Schule wird erschwert. Dem Gottesdienst wird die Möglichkeit genommen, sein vielfältiges Potential zu entfalten.

Im folgenden Artikel soll aber keine Anleitung für die Gestaltung von zielgruppenspezifischen Schulgottesdiensten geliefert werden, sondern es wird ein Schritt früher angesetzt und danach gefragt, welche Voraussetzungen es braucht, damit Liturgie zu einem Lernort werden kann. Es wird eine Didaktik katholischer Liturgie vorgestellt, die auf etablierten Fachdidaktiken aufbaut und – im Gespräch mit Ansätzen aus der evangelischen Religionspädagogik – liturgische Bildung auf der Höhe der Zeit anstrebt. Dabei wird vor allem liturgiespezifische Didaktik im schulischen Kontext in den Blick genommen.

1 Vgl. SCHERMANN, Josef: Schulgottesdienste als Herausforderung an die Liturgiewissenschaft, in: Heiliger Dienst 67 (2013), 201–208, 202.

2 Vgl. MENDEL, Hans: Schulgottesdienst, in: DERS.: Taschenlexikon Religionsdidaktik, München: Kösel 2019, 251–252.

1. Herausforderungen

Neben den bereits angerissenen Problemen, die vor allem mit der Ausbildung von ReligionslehrerInnen verbunden sind, sollen zunächst Herausforderungen benannt werden, die mit der Sache selbst, d.h. mit der Liturgie, zusammenhängen. Dass sich eine entsprechende Liturgiedidaktik im katholischen Bereich noch nicht richtig etabliert hat, wird noch leichter festgestellt als dass eine solche auch fehlt.³ Doch warum hat die Religionspädagogik liturgische Bildung lange ausgeblendet und sich deswegen nicht um eine Didaktik des Liturgischen bemüht?⁴ Nach Jahrhunderten, in denen religiöse Bildung inhaltlich durch die Einführung in die Liturgie dominiert war, kam es spätestens durch die vom Zweiten Vatikanischen Konzil und der Würzburger Synode neu gesetzten Weichen zu einer Trennung von kirchlicher Katechese, die der Pfarrgemeinde zugeordnet ist, und schulischem Religionsunterricht. Der Gottesdienst wurde „das vernachlässigte Kind aus der längst geschiedenen Ehe von Schule und Kirche“⁵. Das gilt sowohl für den Gottesdienst als Feier im Kontext Schule wie auch für das Themenfeld Liturgie als Inhalt des Religionsunterrichts. Liturgische Bildung wurde als Aufgabe pfarrrlicher Katechese gesehen. „Die Folge ist eine liturgische Armut des Religionsunterrichts“⁶, bedauert Stefan Altmeyer. Doch: Gegenwärtig finden sich auch bedenkenswerte Ansätze für eine Liturgiedidaktik.⁷

Eine weitere Herausforderung für die Didaktik einer liturgischen Bildung hat bereits Romano Guardini vor über 60 Jahren aufgezeigt, wenn er zur Diskussion stellt, dass der Mensch von heute „zum liturgischen Akt einfach nicht mehr fähig“⁸ sei. Damit hängt zusammen, dass der liturgischen Bildung in den letzten Jahrzehnten auch etwas Wichtiges abhandengekommen ist. Mit der Abnahme von religiöser Praxis im Allgemeinen geht auch ein Defizit von Liturgieerfahrung einher. Dies betrifft nicht nur die SchülerInnen, sondern auch deren (zukünftige)

3 Vgl. GÜNTNER, Diana: Kinderliturgien bilden – Liturgiedidaktische Versuche, in: Heiliger Dienst 63 (2009), 333–339, 333.

4 Vgl. MENDEL, Hans: Der Charme einer Laienliturgie. Die Chancen jugendnaher religiöser Vollzüge an Schulen, in: KROPAČ, Ulrich / MEIER, Uto / KÖNIG, Klaus (Hg.): Zwischen Religion und Religiosität. Ungebundene Religionskulturen in Religionsunterricht und kirchlicher Jugendarbeit - Erkundungen und Praxis, Würzburg: Echter 2015, 197–209, 201.

5 NEUSER, Wolfgang: Gottesdienst in der Schule. Grundlagen – Erfahrungen – Anregungen, Stuttgart: Calwer 1994, 9.

6 ALTMAYER, Stefan: „Dass die Seele lerne, nicht überall Zwecke zu sehen“. Liturgisches Lernen als Beitrag zu einer ästhetischen Bildung, in: Engagement 3 (2008), 190–198, 192.

7 Neben Ansätzen aus dem evangelischen Bereich, für den besonders auf den Sammelband NEIJENHUIS, Jörg (Hg.): Liturgie lernen und lehren. Aufsätze zur Liturgiedidaktik, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2001 (= Beiträge zu Liturgie und Spiritualität 6) sowie auf HUSMANN, Bärbel / KLIE, Thomas: Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005 zu verweisen ist, können exemplarisch folgende Autoren auf katholischer Seite genannt werden: KÖNIG, Klaus: Liturgiedidaktische Grundregeln, in: GROSS, Engelbert / KÖNIG, Klaus (Hg.): Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg: Pustet 1996, 112–130; MENDEL, Hans: Liturgie, liturgische Bildung, in: DERS.: Taschenlexikon Religionsdidaktik, München: Kösel 2019, 179–181; SAUER, Ralph: Die Kunst Gott zu feiern. Liturgie wiederentdecken und einüben, München: Kösel 1996.

8 GUARDINI, Romano: Der Kultakt und die gegenwärtige Aufgabe der liturgischen Bildung, in: Liturgisches Jahrbuch 14 (1961), 101–106, 106.

LehrerInnen, die ja selbst einmal SchülerInnen gewesen sind. Wie die Junglehrerin zu Beginn vermuten lässt, hat sie während ihres Studiums kaum liturgische Erfahrung sammeln können, die sie für die beschriebene Aufgabe hätte wappnen können. Die Forderung der Liturgiekonstitution des Konzils nach liturgischer Bildung für alle, nicht mehr nur für den Klerus, fand oft nicht entsprechende Umsetzung.⁹ Laien, die vermehrt auch als ReligionslehrerInnen in der Schule liturgische Verantwortung übernehmen, müssten auch dementsprechend vorbereitet werden.¹⁰ Erschwert wird das Unterfangen, eine katholische Liturgiedidaktik zu etablieren, durch eine Entfremdung der beiden hauptbeteiligten Disziplinen: der Religionspädagogik und der Liturgiewissenschaft. Auch dahinter ist eine Gegenreaktion zur Verquickung von Schule und Gemeinde auszumachen, die zur Differenzierung von Unterricht und Katechese geführt hat. Darüber hinaus waren auf beiden Seiten Ängste und Vorbehalte vorherrschend: Aus Sicht der Liturgiewissenschaft bestand die Furcht vor einer potentiellen Pädagogisierung der Liturgie und von religionspädagogischer Seite die Sorge, dass es zu einem Rückschritt in die Zeit vor der erreichten Trennung von Kirche und Schule kommen könnte.¹¹

Liturgische Bildung darf deswegen (oder trotzdem) nicht ausgeblendet werden, weil der Gottesdienst einen zentralen Teil der christlichen Religion, d.h. vor allem religiöser Praxis, bildet. Liturgie zählt bekanntlich zu den Grundvollzügen von Kirche. Anstatt sie auszuklammern, muss liturgische Bildung so konzipiert werden, dass sie von den beteiligten theologischen Disziplinen verantwortbar und von den Religionslehrenden durchführbar ist und von den SchülerInnen als Bereicherung empfunden werden kann.

2. Anforderungen

Mit der Identifizierung dieser Gemengelage ist auch schon vorgegeben, in welche Richtung eine Liturgiedidaktik katholischer Provenienz gehen soll: Religionspädagogik und Liturgiewissenschaft müssen zusammenarbeiten an der (Weiter-)Entwicklung eines didaktischen Konzeptes, das Erfahrungen ritueller Praxis ermöglicht, vielfältige liturgische Elemente miteinbezieht und sich nicht auf den klassischen Schulgottesdienst beschränkt, ohne dabei die zwischen Kirche und Schule verankerten Grenzen zu verletzen. Eine solche Liturgiedidaktik muss zum

9 Vgl. *Sacrosanctum Concilium*, in: RENNINGS, Heinrich / KLÖCKENER, Martin (Hg.): Dokumente zur Erneuerung der Liturgie. 1: Dokumente des Apostolischen Stuhls 1963–1973, Kevelaer: Butzon & Bercker 1983, 1–131, Art. 11. 14–20; vgl. dazu: SAUER, Ralph: Liturgische Bildung aus den Impulsen des II. Vatikanischen Konzils, in: WEISS, Wolfgang (Hg.): Zeugnis und Dialog. Die katholische Kirche in der neuzeitlichen Welt und das II. Vatikanische Konzil. Klaus Wittstadt zum 60. Geburtstag, Würzburg: Echter 1996, 481–496, 494–495.

10 Vgl. MENDL 2015 [Anm. 4].

11 Vgl. BIZER, Christoph: Liturgik und Didaktik, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 5 (1988), 83–111, 102–105; MENDL, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München: Kösel 2008, 180.

Ziel haben, zu Kompetenz in Sachen Gottesdienst zu befähigen und dabei nicht nur einige wenige ExpertInnen, sondern alle Menschen im Blick haben, wenn ein erneuertes Liturgieverständnis ernst genommen wird, demzufolge der Gottesdienst nicht nur vom Priester, sondern von der gesamten Fei ergemeinschaft getragen wird und eine entsprechende Beteiligung, *participatio actiosa*, erfordert und ermöglicht. Schließlich gilt es in diesem Unterfangen die Spannung im Auge zu behalten, die sich aus der angestrebten Liturgiefähigkeit des Menschen und der stets zu berücksichtigenden Menschenfähigkeit der Liturgie ergibt.¹²

Dabei muss auch noch mit einem Vorurteil aufgeräumt werden: Liturgische Bildung will nicht einfach brave KirchgängerInnen heranziehen, die den Gottesdienst würdig mitfeiern. Sie dient auch nicht nur der Liturgie, sondern unterstützt viele Ziele religiöser Bildung sowie der Schule im Allgemeinen. Liturgische Lehr-Lernprozesse umfassen etwa die Schulung von Wahrnehmung und Ausdruck, d.h. den Bereich der Ästhetik; sie kann gerade in der von Leistung geprägten Institution Schule mit der „Liturgie als zweckfreie[m] Spiel“¹³, das nur um Gottes willen geschieht, und als Unterbrechung des Alltags einen Gegenentwurf präsentieren. Zudem will liturgische Bildung auf das auch im säkularen Bereich zu beobachtende Bedürfnis nach Ritualen von jungen Menschen antworten und sie zum Verstehen, zur aktiven Teilnahme und zur Gestaltung befähigen. Liturgische Bildung verweist anhand gemeinschaftlich vollzogener Feiern auf die Beziehungsdimension von Glauben und Leben. Und – auch das soll die hier skizzierte Liturgiedidaktik aufzeigen – liturgische Bildung möchte durch einen verstärkten Miteinbezug von Praxiselementen den kognitiv dominierten Unterricht ergänzen.

3. Lernen vor, für und durch Liturgie

Liturgische Bildung kann in verschiedenen Formen und auf unterschiedlichen Ebenen geschehen.¹⁴ Im Sinne einer liturgischen Propädeutik will sie den Boden bereiten vor dem gefeierten Gottesdienst. Eigentlich damit auch noch vor der liturgischen Bildung ansetzend geht es ihr um die theologischen und anthropologischen Voraussetzungen. Hierzu zählen zum einen die Auseinandersetzung mit dem Gottesbild, der Kirche als *communio* und mit dem Zusammenhang zwischen Theologie und Doxologie. Neben diesen religiösen Grundfragen sind auch menschliche Grundhaltungen zu bearbeiten. Nicht nur, aber besonders für die

12 Vgl. KRANEMANN, Benedikt / NAGEL, Eduard / NÜBOLD, Elmar (Hg.): Heute Gott feiern. Liturgiefähigkeit des Menschen und Menschenfähigkeit der Liturgie, Freiburg i. B.: Herder 1999 (= Pastoralliturgische Reihe in Verbindung mit der Zeitschrift „Gottesdienst“).

13 SAUER, Ralph: Liturgische Bildung heute aus religionspädagogischer Sicht, in: Religionspädagogische Beiträge (1982), 149–175, 166.

14 Siehe zum Folgenden: SEPER, Daniel: Liturgie als Lernort in der Schule, in: Heiliger Dienst 73 (2019), 109–115.

Gottesdienstfeier muss man danken, bitten und teilen, Schuld eingestehen und vergeben, Verzeihung erbitten und gewähren können sowie die Sinne schulen, um bewusst zu hören, zu schmecken, zu schauen, zu tasten oder einfach, um still sein zu können. All dies möchte eine liturgische Propädeutik fördern.¹⁵

Zusätzlich zu diesem Lernen vor der Liturgie sowie vor der eigentlichen liturgischen Bildung beinhaltet diese auch eine liturgietheoretische Komponente, die sich um ein Wissen um und für die Liturgie bemüht. Auch hier gilt, was sonst selbstverständlich ist: Lehr-Lernprozesse funktionieren nicht ohne Inhalte, sie funktionieren aber wohl genauso wenig, wenn sie nur in der Theorie verbleiben und nicht auch die damit notwendig verbundenen Kompetenzen in den Blick nehmen. Wer etwa traditionelle Gottesdienste in ihrem geschichtlichen Werden und ihrer jetzigen Gestalt kennt, kann darauf aufbauend selbst freie Formen entfalten.

Schließlich kann auch nach angemessener Vorbereitung der Mitfeiernden und bei entsprechender Feier durch die Vorstehung die Liturgie selbst zum Lernort werden. Dabei ist zunächst zu bedenken, dass der Gottesdienst nie nur und auch nicht primär als Möglichkeit liturgischer Bildung zu verstehen ist, sondern – so haben es die Konzilsväter festgehalten – „vor allem Anbetung der göttlichen Majestät“, aber dabei „doch auch viel Belehrung für das gläubige Volk in sich [birgt]“¹⁶. Eine Verzweckung, die der Liturgie ja in ihrem Wesen zuwiderläuft, wäre wohl weder dem Gottesdienst noch dem liturgischen Bildungsprozess dienlich. Für eine implizite liturgische Bildung durch die Feier selbst ist nach geeigneten Formen zu suchen. Dabei kann die Eucharistiefeier, die in *Lumen gentium* als „Quelle und Höhepunkt des ganzen christlichen Lebens“¹⁷ beschrieben wird, zwar nicht gänzlich ausgeklammert und den SchülerInnen vorenthalten werden, es müssen aber auch andere Gottesdienstformen genützt werden, die niederschwelliger sind und nicht schon die „weitgehende Zustimmung zum christlichen Glauben und eine weitgehende Vertrautheit mit der rituellen Ausdrucksform dieses Glaubens voraus[setzen]“¹⁸. Zudem sind nicht-eucharistische Gottesdienste auch ökumenisch und multireligiös gestaltbar und berücksichtigen so die heterogenen Schullandschaften besser.

15 Vgl. SAUER, Ralph: Liturgische Bildung - ein religionspädagogisches Stiefkind?, in: Katechetische Blätter 107 (1982), 257–267, 258–260.

16 SC 33 [Anm. 9].

17 ZWEITES VATIKANISCHES KONZIL: Dogmatische Konstitution über die Kirche *Lumen gentium*, Art. 11, in: RAHNER, Karl / VORGRIMLER, Herbert (Hg.): Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums, Freiburg i. B. / Basel / Wien: Herder ³⁵2008, 123–197.

18 FRANZ, Ansgar / FUHRMANN, Siri: Gottesdienstformen in der Schule - die liturgiewissenschaftliche Perspektive, in: Engagement 3 (2008), 181–189, 184.

Die hier nur angerissenen Formen von Bildung rund um Liturgie werden von einer Didaktik begleitet, die im Folgenden nun vorgestellt wird und die den Weg hin zu einer vielgestaltigen liturgischen Kompetenz ebnet soll.

4. Anknüpfungspunkte

Weil Inhalt und Vermittlungsform, Gegenstand und Lehr-Lernprozesse miteinander verbunden sind, erfordert liturgische Bildung auch eine spezielle Liturgiedidaktik: Eine Didaktik, die auf den Bereich Liturgie fokussiert, will mehr sein als nur Erklärung von Liturgie oder ein Mittel, um Interesse an der Liturgie zu wecken. Vielmehr regt sie zur Beschäftigung mit Ritualen, Gottesdiensten, Symbolen und Festen als Ausdruck des Glaubens, der Suche nach Sinn und der Entwicklung der Identität von SchülerInnen an.¹⁹ In der (Weiter-)Entwicklung einer Didaktik des Liturgischen erweisen sich verschiedene Konzepte der Religionsdidaktik als besonders anschlussfähig. Von diesen sollen hier drei Zugänge exemplarisch herausgestellt werden, auf die Liturgiedidaktik aufbauen kann.

4.1 Ästhetisches Lernen

Gottesdienst ereignet sich nicht in völlig abstrakter Form als rein geistige Übung, sondern fand immer schon Ausdruck in sinnlich wahrnehmbaren Zeichen. Im Lauf der Jahrhunderte hat sich damit ein Gesamtkunstwerk ausgebildet, das mithilfe des Ästhetischen Lernens erschlossen werden kann.²⁰ An religiöser Praxis kann die sinnliche Dimension von Religion erfahren werden. Der Gottesdienst möchte ja nicht nur den Verstand, sondern auch Seh-, Tast-, Geschmacks-, Geruchs- und Hörsinn ansprechen. Es geht darum, „Liturgie als Wahrnehmungs- und Ausdrucksschule des Lebens und Glaubens in ihren Beziehungsdimensionen und somit als Ort ästhetisch-religiösen Lernens zu entdecken“²¹. Durch die Berücksichtigung der Erfahrungs- und Sinnebene wird der Konzentration auf kognitives Lernen, von der auch religiöse Bildung geprägt ist, entgegengewirkt. Ästhetisches Lernen anhand des Gottesdienstes vermag durch seine formale Gestaltung den schulischen Unterricht zu kontrastieren, wenn es bewusst zu einer Verlangsamung, zum produktiven Staunen einlädt. Es „provoziert Unterbrechung der glatten und zu schnellen Lernwege im Interesse einer sinnen- und sin-

19 Vgl. KÖNIG 1996 [Anm. 7], 113.

20 Siehe dazu prinzipiell: HILGER, Georg: Ästhetisches Lernen, in: HILGER, Georg / LEIMGRUBER, Stephan / ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München: Kösel ©2010, 334–343.

21 ALTMAYER 2008 [Anm. 6], 193.

nerfüllten Lernzeit“²², wie ja auch der Gottesdienst selbst Unterbrechung des Alltäglichen sein möchte.

4.2 Symboldidaktik

Symbole sind omnipräsent, sie begegnen im profanen wie im sakralen Bereich. Sie verweisen, vermitteln, verständigen, erinnern, bedeuten etwas, sie sind offen, ambivalent und können helfen, Gefühle auszudrücken und Erfahrungen zu vermitteln. So wie alle Religionen verwendet das Christentum ebenso Symbole und Symbolhandlungen in seinem Gottesdienst. Mithilfe der Symboldidaktik können SchülerInnen Zugang zu den verschiedenen Symbolwelten bekommen und zum eigenen symbolischen Ausdruck befähigt werden. So bildet die Symboldidaktik ein wichtiges Element für die Auseinandersetzung mit Liturgie im Unterricht.

4.3 Performatives Lernen

Von besonderer Bedeutung für die Liturgiedidaktik erweist sich der Ansatz des Performativen Lernens.²³ Zu den größten Herausforderungen liturgischer Bildung heute, die zu Beginn benannt wurden, zählt das Erfahrungsdefizit der Lernenden – sowie in Zukunft auch vieler Lehrenden. Durch den zu beobachtenden Traditionsabbruch ist ein Rückgriff auf ein „religiöses Erfahrungsreservoir“²⁴ nicht mehr möglich. Dem Religionsunterricht, der primär reflexiv konzipiert war, fällt damit die Bezugsmöglichkeit weg. Darauf kann man entweder mit einem religionskundlichen Unterricht antworten, der als religiös neutral deklariert sich mit Beobachtung und Beschreibung begnügt. Eine andere Möglichkeit besteht darin, dem Erfahrungsdefizit mit Performativem Lernen zu begegnen. Der kognitive Diskurs im Unterricht kann dadurch auf religiösen Erfahrungen aufbauen, indem er selbst Erfahrungen ermöglicht. Damit wird der Einsicht Rechnung getragen, dass die christliche Religion ohne ihre Vollzugsformen nicht verständlich ist. Durch das Erfahren ist ein anderes, ein tieferes Verständnis von Religion möglich, das die rein diskursive Beschäftigung mit Religion nicht leisten kann. Dabei wird performativer Religionsunterricht zwischen den Polen Performanz und Performativität verortet.²⁵ *Performance* wird im Anschluss an Victor Turner als das Durchspielen eines Rituals beschrieben, wodurch eine intensive Erfah-

22 HILGER 2010 [Anm. 20], 339.

23 Siehe dazu: KLIE, Thomas / LEONHARD, Silke (Hg.): *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*, Stuttgart: Kohlhammer 2008. Auch wenn das besonders in der evangelischen Religionspädagogik etablierte Performative Lernen von einem anderen Bildungs- und Gottesdienstverständnis ausgeht, erweist es sich auch für eine katholische Liturgiedidaktik als anschlussfähiger Ansatz, von dem ausgegangen werden kann.

24 Vgl. ROOSE, Hanna: *Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität*, in: *Loccumer Pelikan* 3 (2006), 110–115, 111.

25 Vgl. dazu: EBD.

nung ermöglicht wird. Performativität hingegen bezieht sich auf die Sprechakttheorie von John L. Austin. Demzufolge wird mit sprachlichen Handlungen nicht nur etwas ausgesagt, sondern auch eine Wirklichkeit gesetzt. Ein Beispiel für solch performative Äußerungen aus dem religiösen Bereich ist die Taufformel, die nicht nur konstativ, sondern performativ verstanden wird.

Hinter dem Ansatz des Performativen Lernens steht die Überzeugung, dass der Religionsunterricht nach performativen Elementen verlangt, die Religion erfahr- und begreifbar machen, da der Überschuss von Religion in rein diskursivem Unterricht verloren ginge. Damit Theorie und Praxis im Religionsunterricht einander ergänzen können, kann die integrative Wirkung des performativen Konzepts genützt werden. Religion und ihre Rituale können dann verstanden werden, indem sie erfahren werden.²⁶

Ein performativer Religionsunterricht ermöglicht und erfordert neben der Orientierung an der Erfahrung und dem Prozess die Ausrichtung am Subjekt. SchülerInnen und ihre Glaubenspraxis stehen dabei im Zentrum des Religionsunterrichts, der zum religiösen Selbstaussdruck befähigen möchte. Performatives Lernen hängt darüber hinaus mit reformpädagogischen Ansätzen zusammen, die Lernen nicht durch Vermittlung von Wissen, sondern als Aneignen durch produktives Gestalten und selbstverantwortetes Lernen verstehen. Religionsunterricht wird ganzheitlich, wenn er rein kognitive sowie nur handlungsbezogene Einseitigkeiten überwindet. Performatives Lernen kann als Ausgleich zur Vorrangstellung begrifflicher Abstraktion und Reflexion gesehen werden und so zu einer Verbindung von Leben und Lernen führen, die von Sinnlichkeit, Handeln und Denken geprägt ist. Wenn der schulische Unterricht allgemein vor allem durch Reflexion gekennzeichnet ist und dies auch für den Religionsunterricht gilt, so muss dabei in Erinnerung behalten werden, dass theologische Reflexion immer nachrangig ist und die vorrangige Praxis als Bezugspunkt benötigt. Damit der Unterricht hier also nicht ins Leere geht, muss er diese Lücke selbst füllen.²⁷

5. Didaktik der Liturgie

5.1 Liturgie zwischen Missionierung und Säkularisierung

Beim Einsatz des Performativen Lernens ist es wichtig, mögliche Risiken im Blick zu behalten, die mit diesem Konzept in Verbindung gebracht werden. So

26 Vgl. MENDL, Hans: Religionsunterricht inszenieren und reflektieren. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als „reden über Religion“, in: Religionsunterricht heute 34 (2006), 6–21, 12.

27 Vgl. EBD., 11–14; DERS.: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München: Kösel 2011, 180–184.

findet sich der performative Religionsunterricht in der Spannung zwischen dem Vorwurf von Missionierung und Profanierung und muss dagegen didaktisch abgesichert werden. Auf der einen Seite wird die Möglichkeit eines Rückfalls in die Zeit vor der Ausdifferenzierung zwischen schulischem Unterricht und pfarrlicher Katechese gesehen, wenn in der Schule eine Inszenierung von Religion stattfindet. Neben dieser primär von ReligionspädagogInnen gesehenen Gefahr wird auf Seiten von LiturgiewissenschaftlerInnen sowie von kirchlichen Vertretern die Sorge gehegt, religiöse Handlungen könnten durch den Einsatz im Religionsunterricht profaniert werden, weil sie nicht mit der notwendigen Ernsthaftigkeit geschähen. Religiöse Rituale müssen daher im Religionsunterricht als performative Akte so konzipiert werden, dass sie weder ihren Ursprung verstellen noch als reine Verkündigung eingesetzt werden.²⁸

Dazu müssen einige Grenzen gezogen werden. So muss stets berücksichtigt werden, dass es sich beim performativen Lernen um ein Probehandeln auf Zeit handelt, das neue Erfahrungen im Bereich des Religiösen ermöglichen will, aber nicht primär auf dauerhafte Haltung, auf verbindliche Nachhaltigkeit abzielt.²⁹ Dabei sind es aber auch wohl kaum bloß Handlungen, die wie ein Experiment inszeniert werden, wie es primär im evangelischen Ansatz verstanden wird. Bei einem Gebet etwa nur so zu tun, als ob man es beten würde, wäre nach katholischem Liturgieverständnis problematisch und wäre auch dem Anliegen nicht angemessen. Vielmehr wäre es wichtig, offene Arbeitsstrukturen vorzusehen und ein breites Angebot an Erfahrungen zu ermöglichen, um SchülerInnen ihre Entscheidungsfreiheit zuzugestehen. Im Blick ist auch zu behalten, dass Probehandeln Fremdheitserfahrungen erlaubt, die zur Positionierung führen, die von Distanzierung bis Identifizierung reichen kann. Wichtig ist dabei der Ausgleich zwischen Inszenierung und Reflexion von Religion. Der Religionsunterricht kann nicht nur aus Performativem Lernen bestehen, sondern ein ganzheitlicher Unterricht braucht auch diskursive Elemente. Performatives Lernen ist kein Ersatz, sondern eine Ergänzung zum Sprechen über Religion. Jede im Unterricht gemachte Erfahrung muss reflektiert werden, damit Distanz zur Erfahrung möglich wird. Es obliegt dann den SchülerInnen, was sie aus der angebotenen Erfahrung machen und ob sie ihr eine Bedeutung beimessen. Ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal zwischen der katechetischen Einführung in die Glaubenspraxis und Performativem Lernen in der Schule liegt daher in der Betonung und Rolle der Reflexion. Elemente religiöser Erfahrung müssen eingebettet sein in

28 Vgl. ROOSE 2006 [Anm. 24], 114.

29 Hans Mendl vergleicht es mit dem Turnunterricht, bei dem SchülerInnen natürlich zugemutet wird, zu turnen, aber nicht von ihnen erwartet wird, dass sie Leistungssportler werden. Vgl. MENDEL 2006 [Anm. 26], 17–18.

eine Einführung davor sowie in Reflexion danach. Erst die Verbindung von Erleben und Reflexion ergibt eine Erfahrung. Den Beginn des performativen Elements bildet die Reflexion, der eine Performance folgt und diese mündet wiederum in eine Meta-Reflexion. Der Schlüssel ist also in der didaktischen Einrahmung zu sehen. Eine Hinführung und anschließende Reflexion nämlich unterscheiden ein Kreuzzeichen, das von SchülerInnen im Religionsunterricht als performatives Element vollzogen wird, von einem Kreuzzeichen, das Gläubige beim Betreten einer Kirche machen. Diese Einrahmung ermöglicht es den SchülerInnen, dem liturgischen Handeln eine eigene Deutung geben zu können.³⁰

5.2 Liturgie verlangt Vollzug

Das Potential von Performativem Lernen kann unter Berücksichtigung der aufgezeigten Grenzziehungen für liturgische Bildung im Rahmen einer Liturgiedidaktik nutzbar gemacht werden. Es liegt in der Liturgie gewissermaßen selbst begründet, warum neben den anderen hier exemplarisch angeführten Konzepten die performative Didaktik ihr besonders entspricht. So stellt der evangelische Religionspädagoge Christoph Bizer fest: „Es gibt nun einmal Dinge in dieser Welt, die sich in ihrem Wesen ernsthaft nur dem teilnehmenden Mitmachen und auch da nur zögernd und dem ausdauernden Dabeibleiben erschließen“³¹. Dazu zählte er nicht nur das Spielen eines Musikinstruments oder die Liebe, sondern eben auch die Liturgie, die, um sie kennenlernen zu können, auch im bestimmten Maß durchgeführt werden muss. Liturgie verlangt nach praktischem Vollzug, der dem Lernort Schule angepasst werden muss. Liturgie lässt sich nicht einfach in einen kognitiven und einen praktischen Bereich aufteilen, sodass sich der Religionsunterricht damit begnügen könnte, die SchülerInnen zum Verstehen liturgischer Vollzüge zu befähigen ohne ihnen liturgisches Handeln zuzutrauen. Negative Erfahrungen aus der Geschichte religiöser Bildung führten zu Skepsis und Vorsicht gegenüber religiöser Praxis im Religionsunterricht, während andere Fächer wie der Turn-, Musik- oder Physikunterricht ganz selbstverständlich nicht nur aus theoretischer Beschäftigung, sondern ebenso praktischer Umsetzung bestehen. Liturgische Elemente als Veranschaulichung religiöser Praxis müssen daher in einer dem Inhalt, den Lernenden und dem Lernort Schule angemessenen Form im katholischen Religionsunterricht eingesetzt werden. Anstatt gänzlich darauf zu verzichten, kann jedem/jeder SchülerIn, der/die am Unterricht teilnimmt, die Beteiligung an liturgischen Elementen angeboten und zugetraut werden. Wer

³⁰ Vgl. MENDEL 2008 [Anm. 11], 190–195, 201–215; ROOSE 2006 [Anm. 24], 113–115.

³¹ BIZER, Christoph: „Liturgie“ als religionsdidaktische Kategorie, in: NEIJENHUIS, Jörg (Hg.): Liturgie lernen und lehren. Aufsätze zur Liturgiedidaktik, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2001 (= Beiträge zu Liturgie und Spiritualität 6), 95–118, 96.

sich auf den Religionsunterricht einlässt, von dem/der kann angenommen werden, dass er/sie auch die Innenseite der eigenen Religion kennenlernen will, zu der die Liturgie gehört. Die Beachtung der Religionsfreiheit meint daher nicht einfach eine Freiheit von Religion, sondern ebenso auch Freiheit zur Religion zu gewähren.³²

5.3 Erfahrung ermöglichen

Auf den Bereich der liturgischen Bildung angewandt können Elemente Performativen Lernens nun helfen, fehlender Erfahrung mit religiösen Ritualen in einer der Institution Schule entsprechenden Form zu begegnen. So liegt es an der Religionslehrperson, Erfahrungsräume zu ermöglichen, um so dem Erfahrungsdefizit zu begegnen. In reflektierten praktischen Elementen kann ein Ausweg aus dem Zirkelschluss liegen, bei dem auf eine religiöse Praxis Bezug genommen wird, die es in der Praxis gar nicht gibt. Außerdem erweist sich rein theoretische Vermittlung von Informationen – auch in Bezug auf den Gottesdienst – nicht nur als weniger nachhaltig, sondern sogar oft als kontraproduktiv im Vergleich zur Verschränkung von Theorie und Praxis. Dabei ist wichtig, an den Charakter des Gottesdienstes an sich zu erinnern, der in der Einladung und nicht in der Vereinnahmung liegt. So ist gerade im Kontext von gesellschaftlichen Institutionen wie der Schule zu bedenken, dass eine generelle Verpflichtung zur Teilnahme problematisch ist.³³

5.4 Liturgie zwischen Praxis und Reflexion

Für die liturgische Bildung im Speziellen ist daher auf folgende Aspekte besonders zu achten, die auch schon der Einsatz Performativen Lernens im Allgemeinen notwendig macht. Die Frage, in welcher Form und in welchem Ausmaß liturgische Bildung im Religionsunterricht angemessen ist, hängt mit der Frage nach dem Verständnis des Religionsunterrichts an sich zusammen. So wie sich das Profil des konfessionellen Religionsunterrichts in Österreich zwischen einem religionskundlichen Unterricht auf der einen Seite und einer missionarischen Glaubensunterweisung auf der anderen Seite ausbalancierte, so muss sich auch liturgisches Lernen zwischen diesen beiden Polen positionieren. Im Religionsunterricht wird nicht nur über Moral diskutiert, sondern auch ethisches Verhalten eingeübt, nicht nur über religiöse Symbolhandlungen referiert, sondern auch ihre

32 Vgl. MENDL 2006 [Anm. 26], 11–12. Dies betrifft im Religionsunterricht nicht nur den Bereich der Liturgie, sondern etwa auch die Beschäftigung mit einem anderen kirchlichen Grundvollzug, nämlich der *caritas*. Auch dafür gilt ja entsprechend: Sozialprojekte können und sollten so konzipiert sein, dass sie konkrete Erfahrungen ermöglichen, ohne etwas aufzuzwingen oder nachhaltig zu einer bestimmten Haltung zu führen.

33 Vgl. SAUER 1982 [Anm. 15], 263–265.

Bedeutung erspürt und eben auch nicht nur über Liturgie geredet, sondern zu experimentellem Handeln angeleitet und die Erfahrungen damit reflektiert. Der katholische Religionsunterricht darf sich mit der Liturgie als einer der Grundvollzüge der Kirche auseinandersetzen, wenn das Christentum nicht bloß als theoretische Weltanschauung, sondern in seiner Lebenspraxis und seinem rituellen Vollzug gesehen wird. Dabei müssen allerdings stets die weltanschaulich plurale Umgebung einer Schule und die damit verbundenen Voraussetzungen Berücksichtigung finden.³⁴

Neben der Möglichkeit, reflektierte Praxis in den Religionsunterricht zu integrieren, kann gelebter Glaube auch an Menschen, die ihren Glauben praktizieren, gelernt werden. So wie es oft schon beim interreligiösen Lernen gehandhabt wird, kann hier die Begegnung mit Menschen, die dann eben VertreterInnen der christlichen Religion sind, eine Chance für biographisch-kommunikatives Lernen bieten. Für viele SchülerInnen ergibt sich so die Möglichkeit, Menschen wie einer Pastoralassistentin, einem Ordensmann oder einer Lektorin zu begegnen und von ihren Beweggründen für ein Leben aus dem Glauben und ihre religiöse Praxis zu erfahren, die ihnen sonst fremd blieben.³⁵

Zusammenfassend kann daher festgehalten werden: Liturgische Bildung erschöpft sich weder im reinen Reden über den Gottesdienst noch im bloßen praktischen Erleben von Ritualen, sondern sie verlangt nach liturgischem Handeln, das in die Reflexion dieser Erfahrungen eingebettet ist. Eine solche liturgische Bildung ist also sowohl auf praktische Vollzüge angewiesen, damit die diskursive Behandlung gottesdienstlicher Themen auf Erfahrungen zurückgreifen kann, als auch auf Phasen der Reflexion, die gewähren, dass der Einsatz von liturgischen Elementen auf den Lernort Schule angepasst ist.

6. Liturgische Kompetenz

Die aufgezeigte Kombination von Wissen und Erfahrung, Theorie und Praxis, Reflexion und Vollzug ist damit zentrale Bedingung für die Ausbildung einer litur-

³⁴ Vgl. BLUM, Dominik: Das (Schul-)Leben ins Gebet nehmen, in: Katechetische Blätter 129 (2004), 398–406, 403–404; KÖNIG 1996 [Anm. 7], 112; MENDEL 2006 [Anm. 26], 14.

³⁵ Vgl. MENDEL 2011 [Anm. 27], 146–147.

gischen Kompetenz.³⁶ Der Weg liturgischer Bildung in der Schule wie auch an der Universität, der sich an den vorgestellten liturgiedidaktischen Prinzipien orientiert, soll schließlich zu einer umfassenden liturgischen Kompetenz führen, die sich aus mehreren Teilkompetenzen zusammensetzt. Von diesen werden nicht alle für SchülerInnen und für LehrerInnen von gleicher Relevanz sein, sie zeigen aber die Vielfalt auf, zu der liturgische Bildung befähigen möchte.

Damit Kompetenzen zur Entfaltung kommen können, brauchen sie neben einer spirituellen Kompetenz als prinzipieller Offenheit gegenüber Gott auch eine theoretische Basis. Eine liturgietheoretische Kompetenz umfasst Kenntnisse zum Gottesdienst in seinen biblischen, sakramententheologischen, historischen, liturgiewissenschaftlichen und phänomenologischen Dimensionen. Eine ästhetische Kompetenz befähigt, ein Gespür für Stil und Schönheit in der Liturgie zu entwickeln, unterschiedliche ästhetische Empfinden zu respektieren und die verschiedenen Künste wahrzunehmen, die in den Gottesdienst hineinwirken. Für die Mitfeier, Leitung und das Verständnis eines Gottesdienstes als gemeinschaftliches Geschehen braucht es kommunikative Kompetenzen, die den sprachlich-stimmlichen Bereich genauso wie nonverbale Sprache abdecken. Ein grundlegendes Wissen zu den verschiedenen Formen, Handlungen und Symbolen im Gottesdienst ist in der formativen Kompetenz zusammengefasst. Die szenische Kompetenz zielt darauf ab, um die Bewegungen in der Liturgie zu wissen. Für den Umgang mit der religiösen Unmittelbarkeit im Gottesdienst braucht es auch eine hermeneutische Kompetenz, die dazu befähigt, Texte und Symbole zu übersetzen. Schließlich benötigen ReligionslehrerInnen eine kybernetische Kompetenz zur bewussten Planung, Vorbereitung und Reflexion von Liturgie in der Schule. Wer Ablauf, Formen und Sprache eines Gottesdienstes kennengelernt und eingeübt hat, kann auch aktiv daran teilnehmen. Dazu müssen SchülerInnen und LehrerInnen nicht nur eine Deute-, sondern auch eine Partizipationskompetenz erwerben und einüben. In der Summe präsentiert sich der Erwerb einer liturgischen Kompetenz als umfassendes und vielfältiges Unterfangen.

36 Vgl. zum Folgenden: Vgl. ALTMAYER 2008 [Anm. 6], 192–193; CORNEHL, Peter: Liturgische Kompetenz und Erneuerte Agende, in: NEIJENHUIS, Jörg (Hg.): Liturgie lernen und lehren. Aufsätze zur Liturgiedidaktik, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2001 (= Beiträge zu Liturgie und Spiritualität 6), 119–140, 130–140; GÜNTNER 2009 [Anm. 3], 338; MENDEL 2015 [Anm. 4], 201; NEIJENHUIS, Jörg: Auswertung der Überlegungen für ein Phasen übergreifendes Curriculum einschließlich liturgiedidaktischer Aspekte im Fach Liturgiewissenschaft/Liturgik, in: DERS.: Liturgie lernen und lehren. Aufsätze zur Liturgiedidaktik, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2001 (= Beiträge zu Liturgie und Spiritualität 6), 223–234, 223–225; RATZMANN, Wolfgang: Überlegungen zu einem liturgiedidaktischen Curriculum im evangelischen Theologiestudium, in: NEIJENHUIS, Jörg (Hg.): Liturgie lernen und lehren. Aufsätze zur Liturgiedidaktik, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2001 (= Beiträge zu Liturgie und Spiritualität 6), 167–180, 172–174.

Zusammenfassung

Es wurde der Versuch unternommen, liturgische Bildung als eine Bereicherung für den katholischen Religionsunterricht zu präsentieren. Dafür wurden einige Prinzipien für eine Didaktik der Liturgie herausgestellt. Diese möchte basierend auf dem Ansatz des Performativen Lernens eine Verschränkung von diskursiven und praktischen Elementen, von Erfahrung und Reflexion erreichen, um den Erwerb von Kompetenzen zu ermöglichen, die nicht nur für den Bereich des Gottesdienstes, sondern für religiöse Bildung im Allgemeinen von Bedeutung sind. Dabei dürfen weder rituelle Elemente oder Schulgottesdienste zu bloßen Anschauungsobjekten oder Übungsplätzen werden, noch der Religionsunterricht zur liturgischen Dauerfeier. Um diesen und anderen aufgezeigten Herausforderungen begegnen zu können, braucht es eine Liturgiedidaktik, die religionspädagogisch und liturgiewissenschaftlich verantwortbar ist und von diesen beiden Disziplinen weiterentwickelt und begleitet wird.

Matthias Gronover

Alleinstellungsmerkmal Berufsbezug

Braucht der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen eine eigenständige Fachdidaktik?

Der Autor

Gronover, Matthias, apl. Prof. Dr. theol. habil., Lic. theol., leitet zusammen mit Prof. Dr. Reinhold Boschki das Katholische Institut für berufsorientierte Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen.

Prof. Dr. theol. habil. Matthias Gronover
Katholisches Institut für berufsorientierte Religionspädagogik
Liebermeisterstraße 12
D-72076 Tübingen
e-mail: matthias.gronover@uni-tuebingen.de



Alleinstellungsmerkmal Berufsbezug

Braucht der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen eine eigenständige Fachdidaktik?

Abstract

Die Religionsdidaktik erforscht religiöse Lehr- und Lernprozesse. Im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen hat sich bewährt, die Bewährungskontexte religiöser Bildung im Berufsleben der Auszubildenden einzubeziehen. Dazu werden beispielsweise Experten und Expertinnen aus dem Berufsalltag befragt, um Anforderungssituationen anfertigen zu können. Dies ist ein Alleinstellungsmerkmal dieses Unterrichts und prägt auch die fachdidaktische Forschung in diesem Bereich. Dennoch bleibt die berufsorientierte Religionspädagogik auf den breiten Dialog innerhalb der Fachdisziplin angewiesen.

Schlagworte

berufsorientierte Religionspädagogik – Berufsschule – Beruf

Unique characteristic selling point: vocational relevance

Does religious education at vocational schools need independent subject-oriented didactics?

Abstract

The didactics of religion investigates religious teaching and learning processes. In religious education at vocational schools, it has proven useful to include the probationary contexts of religious education in the trainees' professional life. To this end, for example, experts from everyday working life are consulted in order to be able to prepare challenging situations. This is a unique feature of this teaching and also shapes research in this area. Nevertheless, vocationally oriented religious education remains dependent on a broad dialogue within the discipline.

Keywords

vocationally oriented religious education – vocational school – job

Die didaktische Reflexion des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen orientiert sich am Diskurs der allgemeinen Religionspädagogik. In den letzten Jahren hat sich im Gespräch mit Nachbardisziplinen eine berufsorientierte Religionspädagogik konturiert, die die Bedeutung des Berufsbezugs in der religiösen Bildung reflektiert. Weil der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen im Blick auf seine konfessionelle Verfasstheit, Klassenzusammensetzung und Inhalte aktuelle, gesellschaftliche Entwicklungen produktiv bearbeiten muss, muss das Verhältnis von religionsdidaktischer Expertise und den Bedarfen in den konkreten Klassen immer wieder neu austariert werden. Dieser Unterricht wird deshalb auch als „Laboratorium“¹ bezeichnet. Durch dieses ständige Abgleichen von aktuellen Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft mit dem konkreten Unterricht ist dieser im Vergleich zum Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen exponiert. Das verändert sein Verhältnis zur Zeit und – genauer – zur Vorstellung von Zukunft, die allen Bildungsprozessen innewohnt. Vor diesem Hintergrund will dieser Beitrag zeigen, dass die fachdidaktische Forschung der berufsorientierten Religionspädagogik ein Spezifikum entwickelt hat. Dieses besteht in der Einbeziehung von Expertise und Erfahrungen der Berufswelt, und fragt nach der Bewährung religiöser Bildung im Kontext sowohl des Unterrichts selbst als auch außerhalb der Berufsschule. Diese konstitutive Einbeziehung von Bewährungskontexten könnte auch für die fachdidaktische Forschung in allgemeinbildenden Schulen nützlich sein.

Gleichwohl ist die Praxis des Unterrichtens im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen geprägt von herkömmlichen religionsdidaktischen Ansätzen. So orientiert sich die Erstellung von Bildungsplänen stark am Ansatz der Elementarisierung und die Umsetzung im Unterricht an korrelativen, performativen, handlungs- und erlebnisorientierten Ansätzen.² In Arbeiten, die das Feld des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen bearbeiten, verlassen sie dieses konzeptionelle Terrain und treten demgegenüber ganz bewusst in einen engen Dialog mit Arbeit und Beruf.³

Der Beitrag geht darüber hinaus der Frage nach, ob der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen eine eigene Fachdidaktik brauche. Rechtfertigt der

-
- 1 GRÜMME, Bernhard: Der Berufsschulreligionsunterricht als Laboratorium heterogenitätsfähiger Religionspädagogik. Schulformbezogene Überlegungen zur Konfessionalität des Religionsunterrichts, in: GRONOVER, Matthias u.a. (Hg.): Offene Konfessionalität. Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen, Münster / New York: Waxmann, in Druck.
 - 2 SCHWEITZER, Friedrich / BOSCHKI, Reinhold: Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen, in: BIEWALD, Roland u.a. (Hg.): Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Ein Handbuch, Göttingen: V&R 2018, 67–98.
 - 3 OBERMANN, Andreas: Religion trifft Beruf. Zur Didaktik des Berufsschulreligionsunterrichts, Münster / New York: Waxmann 2018 (= Glaube, Wertebildung, Interreligiosität 14).

hohe Grad an SchülerInnenorientierung und der vergleichsweise hohe Legitimationsdruck, der auf den Religionsunterricht in beruflichen Schulen auf der Ebene der Abteilungen, der Schulleitungen und der den Unterricht mit verantwortenden Kammern ausgeübt wird, die Intention einer eigenen Fachdidaktik? Oder spiegelt sich in dieser Frage nur die allgemein zu beobachtende Spezialisierung wissenschaftlicher Disziplinen, die im Blick auf diesen Lernort nicht weiter verfolgt werden sollte, weil gerade hier die Unterrichtspraxis die Fachdidaktik sehr schnell überholt. Andererseits ist der Frage nachzugehen, warum in den einschlägigen Lehrbüchern zur Religionsdidaktik der Beitrag religiöser Bildung zur beruflichen Qualifikation fehlt.⁴ Entsprechend sind auch religionsdidaktische Überblicke frei von Bezügen zur Arbeits- und Berufswelt.⁵ Daraus entsteht freilich ein Desiderat. Denn die Plausibilitäten, die der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen in Blick auf seine Inhalte und Legitimität erzeugt, gelten ohne Zweifel auch für den allgemeinbildenden Bereich. Auch Allgemeinbildung ist Vorbereitung auf das, was nach der Schule kommt.⁶ Warum in ihren Begründungszusammenhängen also Berufsbezüge fehlen, ist zu hinterfragen. Oder ist die berufsorientierte Religionspädagogik tatsächlich ein solcher Spezialdiskurs, dass Schnittmengen zu Recht kaum vorzufinden sind?

Um diesen Fragen nachzugehen, geht der Beitrag in drei Schritten vor. Im ersten Schritt wird die Bedeutung des Berufsbezugs für religiöse Bildungsprozesse dargestellt und vor diesem Hintergrund diskutiert, inwieweit religiöse Bildung durch den Berufsbezug geformt wird oder vielleicht durch denselben überformt wird. Es zeigt sich hier, dass der Berufsbezug eine starke Existenzialität in Bildungsprozesse einträgt, die in religiösen Bildungsprozessen aufgegriffen werden sollte.

Im zweiten Schritt werden fachdidaktische Ansätze diskutiert, die dieser Situation Rechnung tragen. Zu denken ist hier zum einen an die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien durch Anforderungssituationen, die Reflexion über den Berufsbezug in religiöser Bildung und ein neuerliches Nachdenken über die Operationalisierbarkeit von Schülerorientierung.

4 So z.B. KROPAČ, Ulrich: Begründungen religiöser Bildung in der Schule, in: DERS. / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 37–43; SCHRÖDER, Bernd: Religionspädagogik, Tübingen: Mohr Siebeck 2012 (= Neue Theologische Grundrisse); PREUL, Reiner: Bildung, in: BITTER, Gottfried / MILLER, Gabriele (Hg.): Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. 1, München: Kösel 1986, 67–74; SCHWEITZER, Friedrich: Bildung, Neukirchen: Neukirchener 2014 (= Theologische Bibliothek 2).

5 Exemplarisch dafür LEIMGRUBER, Stephan / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Religionsdidaktik als Wissenschaft, in: HILGER, Georg / DIES. (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München: Kösel 2001, 29–41 und, aktuell, HEGER, Johannes: Religionsdidaktik als Wissenschaft, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 526–536.

6 KROPAČ 2021 [Anm. 4].

Im dritten Schritt folgt eine diesen Beitrag abschließende Diskussion und summarisch wird auf Folgerungen hingewiesen, die sich aus der Darstellung von Berufsbezug, der fachdidaktischen Diskussion innerhalb der berufsorientierten Religionspädagogik und der exponierten Stellung des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen ergeben.

1. Beruf und religiöse Bildung

Berufe sind in Deutschland im Berufsbildungsgesetz und in Österreich im Berufsausbildungsgesetz festgeschrieben. Die darin definierten Ausbildungsberufe bezeichnen spezialisierte Tätigkeiten. Daneben existieren Berufe, die an eine Hochschulbildung gebunden sind, deren Bezeichnungen allerdings nicht gesetzlich festgeschrieben sind. So verstandene Berufe dienen sowohl einer materialen Existenzsicherung als auch der Selbstverwirklichung.⁷ Ob ein Beruf als Last oder als erfüllend erfahren wird, ist natürlich individuell sehr unterschiedlich. Für den Zusammenhang hier ist wichtig, dass der Beruf nicht nur funktional eingeführt verstanden werden kann, sondern vielschichtig mit den berufstätigen Personen verwoben ist. Der Beruf dient dem Lebensunterhalt (zusammengefasst im Begriff der Erwerbsarbeit). Er ist oft Lebensberuf, d.h. er wird über eine biographisch sehr lange Zeit ausgeübt; der Beruf dient sozialen Kontakten und ist häufig auch persönlich von hoher Bedeutsamkeit. Dass im Wort Beruf auch Berufung mitschwingt, zeugt darüber hinaus noch von Vorstellungen, wonach der Erwerb und die Ausübung eines Berufs nicht nur der individuellen Entscheidung unterliegen, sondern auch einer (göttlichen) Bestimmung. Gerade dieser Aspekt ist für eine theologisch-ethische Beurteilung des Berufs von Bedeutung.

Das Berufsleben unterliegt einer steten Wandlung, weil es nur im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen verstanden werden kann. In der funktional differenzierten Gesellschaft haben sich unterschiedliche Subsysteme herausgebildet, die eigenen Logiken folgen und innerhalb dieser verschiedene Erwartungshorizonte projizieren. Für das Wirtschaftssystem gilt dies insofern, als durch Routinen des Produzierens und Handelns immer auch eine Wette auf die Eintauschbarkeit produzierter oder gehandelter Waren abgeschlossen wird. In produzierenden Berufen geht man in Vorleistung, in der Hoffnung, Waren auch absetzen zu können; in kaufmännischen Berufen erfolgt oft ein komplexes Wechselspiel zwischen Creditoren und Debitoren, das im Vertrauen auf ein stabiles gesellschaftliches Umfeld die Börsen- und Wechselkurse der Zukunft bestimmt.⁸ Wirt-

7 SAILMANN, Gerald: Der Beruf. Eine Begriffsgeschichte, Bielefeld: transcript 2018 (= Histoire 147).

8 LUHMANN, Niklas: Wirtschaft als soziales System, in: DERS. (Hg.): Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme, Wiesbaden: VS 2005, 256–290.

schaftliches Handeln trägt also einen Zeitindex, der über die Gegenwart hinausweist. Insofern erschöpfen sich auch berufliche Tätigkeiten nie im Status quo, vielmehr sind sie ein stetes Anfangen. Neue Aufträge wollen gewonnen sein, um alte Kredite zu bedienen. Die Vergangenheit spielt hier in Form von Schulden eine Rolle. Solche Verbindlichkeiten allerdings legen in keiner Weise fest, wie in Zukunft gewirtschaftet werden soll. Das obliegt dem Markt und dem politischen Umfeld. Auch soziale Berufe und Dienstleistungen folgen mehr oder weniger solchen Logiken.

Diese wenigen Anmerkungen sollen genügen, um die Dynamik der Wirtschaft und damit auch des Berufslebens deutlich zu machen. Die spezielle Zeitstruktur der Wirtschaft bringt eine hohe Dynamik mit sich, die folgenreich für die Konturen des Berufslebens ist. Hier seien vier Merkmale genannt, die prägend für die Ausübung eines Berufs sind:

1. Berufe unterliegen heute einer hohen Spezialisierung. Die hohe fachliche Kompetenz, die von den Berufstätigen abverlangt wird, lässt sich nicht mehr allein in der Ausbildungsphase erwerben. Fort- und Weiterbildungen sind notwendig. Die Spezialisierung bringt aber auch mit sich, dass die Fehleranfälligkeit im Berufsleben zunimmt und damit auch die Notwendigkeit, Tätigkeiten immer wieder zu überprüfen, zu evaluieren und einem Controlling zu unterziehen. Freiräume werden dadurch kleiner, die Verantwortung gleichzeitig nicht geringer.
2. Um Betriebsabläufe, aber auch die Folgen wirtschaftlichen Handelns beurteilbar zu machen, werden immer weitere Bereiche gemessen und quantifiziert. Als Beispiel dafür sei hier die Erfassung der Pick-Anzahl pro Zeiteinheit in der Logistikbranche genannt, die als Maßstab zur Leistungsmessung und Effizienz von MitarbeiterInnen herangezogen wird. Diese Metrisierung der Arbeitswelt abstrahiert vom Menschen und beruflichen Kontext und übersetzt Handeln in Daten. Betriebliche Entscheidungen fußen in einem entscheidenden Maß auf diesen Daten.⁹
3. Die Unterscheidung von privatem und beruflichem Leben verwischt zusehends angesichts von Home-Office und Dienstleistungen, die am Computer verrichtet werden können. Großunternehmen bieten auch Freizeitaktivitäten an, haben betriebseigene Erholungseinrichtungen und organisieren gemeinsame, außerbetriebliche Veranstaltungen. Dadurch wird dem Leben im öffent-

⁹ CROUCH, Colin: Die bezifferte Welt. Wie die Logik der Finanzmärkte das Wissen bedroht, Berlin: Suhrkamp ²2015 (= Postdemokratie 3).

lichen Raum und der politischen Solidarität in der Gesellschaft ein nicht geringes Maß an Gemeinsinn entzogen.¹⁰

4. Insgesamt ist eine starke Leistungsorientierung festzustellen, die durch die Metrisierung und Spezialisierung verstärkt wird. Diese Leistungsorientierung bringt wiederum eine Dynamisierung des Wirtschaftslebens mit sich, wobei aber diejenigen Arbeitskräfte, die dem Leistungsdruck nicht standhalten, von der Gesellschaft aufgefangen werden müssen.¹¹

Dieser Befund ist für religiöse Bildung am Lernort der Berufsschule relevant. Vordergründig nur im Bereich der dualen Ausbildung. Für andere Schularten, wie das berufliche Gymnasium oder die Vorbereitungsklassen für Arbeit und Beruf, sind sie aber im Hintergrund relevant, weil beispielsweise die Leistungsorientierung nicht nur ein Phänomen in bestimmten Unternehmen und Betrieben ist, sondern ein gesellschaftsweit akzeptiertes Prinzip. Berufsschulen gestalten und verantworten ihren Unterricht in Kooperation zwischen Staat und beruflichen Handwerks-, Industrie- und Handelskammern. Dieses Umfeld entscheidet also prägend mit, in welchem Maße die Ausbildung an diesem Lernort leistungsorientiert ist. Auch bei Abschlussprüfungen, wie der Gesellenprüfung, zählen Noten und werden entsprechend durch Optionen im Berufsleben prämiert.

Der Religionsunterricht gehört zu den allgemeinbildenden Fächern in der Berufsschule. Für die jungen Menschen in der dualen Ausbildung, die ihren Lebensberuf im statistischen Durchschnitt mit ca. 18 Jahren antreten, ist die Ausbildungszeit im Blick auf ihre Berufsbiografie eine Zeit flacher Anspannung. Die Entscheidung für ihren Beruf haben die jungen Männer und Frauen hinter sich. Die Berufsberatung in der vorangegangenen, allgemeinbildenden Schule und eventuell auch über die Arbeitsagentur ist abgeschlossen. Bewerbungen wurden geschrieben und eingereicht. Absagen und Zusagen haben darüber entschieden, welchen Beruf diese Menschen wann und in welchem Betrieb erlernen werden. Der entscheidende Schritt der Berufsorientierung liegt also hinter den Auszubildenden. Im Hier und Jetzt der Ausbildung lernen sie ihren Beruf vor allem durch eigenes Tun, eigene Erfahrungen und die Übernahme von Erfahrungen anderer und in der Schule.¹² Die oben genannte Wette auf die Zukunft, die für die Wirtschaft so wichtig ist, ist für die Auszubildenden ein Abstraktum.

10 HERZOG, Lisa: Die Rettung der Arbeit. Ein politischer Aufruf, Berlin: Hanser 2019, 105–114.

11 BERARDI, Franco: Die Seele bei der Arbeit. Von der Entfremdung zur Autonomie, Berlin: Matthes & Seitz 2019.

12 GRONOVER, Matthias: Ausbildung, in: www.wirelex.de 2020, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200745/> [abgerufen am 12.01.2021].

Auch religiöse Bildung hat eine eigene Logik, mit Zeit umzugehen. Wie alle Bildung ist doch religiöse Bildung ein Vorgriff auf ein gelingendes Leben.¹³ Es geht darum, die Frage nach Gott im Blick auf das eigene Leben und die eigene Existenz wachzuhalten und religiös urteilsfähig zu werden. Das schließt ein, die religiöse Heterogenität in der Gesellschaft und im Klassenzimmer kennenzulernen, sie im Sinn der Toleranz schätzen zu lernen und sich selbst in der Vielfalt positionieren zu können. Während religiöse Bildung in allgemeinbildenden Schulen und in dortigen, öfters als in der Berufsschule, konfessionell homogenen Lerngruppen, oft eine Vorbereitung auf die Realitäten religiösen Lebens in der Gesellschaft nach der Schule ist, begegnen sich Auszubildende unterschiedlichster Religionen und Konfessionen sowie konfessionslose und nicht-religiöse Auszubildende direkt im Unterricht. Religiöse Bildung greift in diesem Sinne nicht vor auf ein Leben in der Gesellschaft, sondern arbeitet im Hier und Jetzt des Unterrichtens. In diesem Sinne kann religiöse Bildung einen Kairos darstellen, wenn man religiöse Vielfalt als eine der bedeutenden Herausforderungen unserer Zeit versteht. Das schließt natürlich nicht aus, den eschatologischen Vorbehalt einer noch ausstehenden Erfüllung unserer Zeit mit zu denken. Zusammenfassend gesagt: Was im Wirtschaftsleben die Wette auf die Zukunft ist, ist in religiösen Bildungsprozessen der Glaube daran, dass im Hier und Jetzt der Gemeinschaft Erfüllung liegen kann.

Dieser Schnittpunkt zwischen wirtschaftlichem Zeitkalkül und religiösem Existenzverständnis kennzeichnet den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Das hat Auswirkungen auf die zu entwickelnde Fachdidaktik dieses Faches.

2. Fachdidaktische Umsetzungen

Die fachdidaktischen Entwicklungen der letzten zehn Jahre im Bereich der berufsorientierten Religionspädagogik setzen diesen Befund in mindestens drei Richtungen um, die im Folgenden dargestellt werden sollen.

2.1 Anforderungssituationen

Anforderungssituationen haben sich in der fachdidaktischen Diskussion um Kompetenzorientierung breit durchgesetzt.¹⁴ Andernorts werden sie auch Lernsituationen genannt. Charakterisiert sind sie durch eine kognitive oder affektiv herausfordernde Fallvignette, die als offene Frage den SchülerInnen verschie-

¹³ SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn: dbk ⁵1996 (= Die deutschen Bischöfe 56), 33–34.

¹⁴ OBST, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht (überarbeitet und aktualisiert von Hartmut LENHARD), Göttingen: V&R ⁴2015.

dene Möglichkeiten zur Bearbeitung bietet.¹⁵ In der berufsorientierten Religionspädagogik hat sich dabei etabliert, solche Fallvignetten in Zusammenarbeit mit erfahrenen Berufstätigen aus dem jeweiligen Berufsfeld zu gestalten. Für die Ausbildung für Pflegeeinrichtungen¹⁶ und Kindertageseinrichtungen¹⁷ finden sich hier zahlreiche Belege.

Anforderungssituationen haben in der Berufsausbildung auch die Funktion, handlungsorientierte Lösungen zu erarbeiten. Es kommt also nicht darauf an, Auszubildende allein für ein späteres Berufsleben zu qualifizieren, sondern sie handlungsfähig im Blick auf die konkrete Anforderungssituation zu machen. Eine Anforderungssituation könnte zum Beispiel sein: „Im Pflegeheim Heilig Geist stirbt der Bewohner Mohammed F. Seine Familie möchte Abschied nehmen.“ Diese Anforderungssituation verlangt von den angehenden PflegerInnen, sich Gedanken über einen würdigen Raum zu machen, in dem die Familie, die zahlreich erscheinen wird, Abschied nehmen kann. Außerdem sollten sich die Auszubildenden Gedanken über muslimische Jenseitsvorstellungen machen und darüber, ob es Abschiedsrituale gibt und wie viel Zeit diese beanspruchen. Anforderungssituationen sind nie nur auf eine Weise zu bewältigen. Sie zielen darauf ab, Problembewusstsein zu schaffen und Handlungsoptionen bewusst zu machen.

2.2 Berufsbezüge

Religiöse Bildung im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen arbeitet mit Kategorien und materialen Berufsbezügen. Kategoriale Berufsbezüge rechnen mit der Beruflichkeit von religiösen Bildungsprozessen in der Berufsschule als Allgemeinplatz. Der Kontext Berufsschule gibt gewissermaßen die Verstehensvoraussetzungen religiöser Bildungsprozesse vor, was erfahrungsgemäß dazu führt, dass die Relevanz des religiösen Bildungsangebots stark von dieser beruflichen Dimension her bestimmt ist. Materiale Berufsbezüge thematisieren ausdrücklich Themen einzelner Berufe, wie zum Beispiel das Sterben in Pflegeberufen. Wie oben am Beispiel einer Anforderungssituation gezeigt wurde, ist dies

15 KEMMLER, Aggi: Bedeutung und Ausgestaltung von Anforderungssituationen im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, in: BIESINGER, Albert u.a. (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Münster / New York: Waxmann 2014 (= Glaube, Wertebildung, Interreligiosität 5), 35–41.

16 MERKT, Heinrich / LOSERT, Martin: Eine empirische Studie zur Struktur interreligiöser Pflegekompetenz und zur Wirksamkeit interreligiöser Unterrichtsmodule an Alten-, Gesundheits- und Krankenpflegesschulen, in: DERS. / SCHWEITZER, Friedrich / BIESINGER, Albert (Hg.): Interreligiöse Kompetenz in der Pflege. Pädagogische Ansätze, theoretische Perspektiven und empirische Befunde, Münster / New York: Waxmann 2014 (= Glaube, Wertebildung, Interreligiosität 7), 191–246.

17 SCHWEITZER, Friedrich / WOLKING, Lena / BOSCHKI, Reinhold (Hg.): Interkulturell-interreligiös sensible Bildung in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg, Münster / New York: Waxmann 2020 (= Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter 8).

auch plausibel, weil religiöse Themen so nicht abstrakt bleiben, sondern ihre Bedeutung im beruflichen Handlungsfeld entfalten.¹⁸

Die im beruflichen Bildungswesen entwickelte Lernfelddidaktik operationalisiert diese Idee des kategorialen Berufsbezugs für die Fächer eines Ausbildungsgangs. Die Idee des Lernfelds konkretisiert Bildungsinhalte anhand eines lebensweltlichen Problems der Arbeitswelt. So ein Problem könnte darin bestehen, dass in einem Betrieb zur Herstellung von Werkzeugteilen ein zu hoher Ausschuss fehlerhafter Produkte produziert wird. Die fachbezogenen Fächer könnten in diesem Lernfeld dann die Prinzipien einer vollständigen Handlung am Beispiel der Planung, Durchführung und Qualitätskontrolle im Betrieb durchspielen. Dem Religionsunterricht käme die Aufgabe zu, zu thematisieren, warum es Fehler in dieser Welt gibt und wie der Umgang damit durch die MitarbeiterInnen gelingen kann.

Die Funktion des Berufsbezugs erschöpft sich nicht in der Plausibilisierung religiöser Bildung in der Ausbildung. Vielmehr zeigen Berufsbezüge, dass sich religiöse Bildung auch in ihr thematisch fernliegende Sujets verwickeln lässt und auch dort eine Eigendynamik entfalten kann. Diese Eigendynamik führt nicht zwingend zu einer Eigenlogik. Denn berufsbezogene religiöse Bildung ist sicher nicht losgelöst von religiöser Bildung zu denken.¹⁹ Aber sie markiert doch viel stärker, dass religiöse Bildung immer Selbstbildung ist und gerade deswegen die Kontexte, in denen sie sich ereignet, als notwendige Bedingung ihres Gelingens verstehen muss.

18 OBERMANN, Andreas: Im Beruf Leben finden. Allgemeine Bildung in der Berufsbildung – didaktische Leitlinien für einen integrativen Bildungsbegriff im Berufsschulreligionsunterricht, Göttingen: V&R 2013 (= Arbeiten zur Religionspädagogik 55). Ein empirischer Vergleich von Lerngängen mit Berufsbezug und ohne Berufsbezug wurde im Blick auf interreligiöse Lernprozesse durchgeführt. In verschiedenen, vergleichbaren Klassen wurden gleiche Inhalte zum Thema Religion und Gewalt und zu Islamic Banking durchgeführt. Der Vergleich zeigte, dass die Effektstärken bei der Einheit mit Berufsbezug nicht bedeutsam höher waren als bei der ohne Berufsbezug (SCHWEITZER, Friedrich / BRÄUER, Magda / BOSCHKI, Reinhold (Hg.): Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze, Münster / New York: Waxmann 2017 (= Glaube, Wertebildung, Interreligiosität 10). Gründe dafür könnten sein, dass die Einheit Religion und Gewalt hoch attraktiv für die Schülerinnen und Schüler war und damit wenig Luft nach oben gegeben war, noch stärkere Effekte als in dieser Einheit zu messen; und/oder dass Bankkaufleute, die das Sample zu einem großen Teil bildeten, sich stark mit ihrem Beruf identifizieren und deswegen die (vor dem Hintergrund der Finanzkrise 2008/09 entwickelte und insofern auch kritische) Einheit Islamic Banking als Anfrage an ihr Berufsbild wahrgenommen haben, was die inhaltliche Auseinandersetzung geschwächt haben könnte.

19 SCHWEITZER, Friedrich: Bildung – als Leitbegriff des Berufsschulreligionsunterrichts?, in: BOSCHKI, Reinhold u.a (Hg.): Person – Persönlichkeit – Bildung. Aufgaben und Möglichkeiten des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen, Münster / New York: Waxmann 2017 (= Glaube, Wertebildung, Interreligiosität 11), 95–110.

2.3 SchülerInnenorientierung

SchülerInnenorientierung ist ein Prinzip religiöser Bildung und religionsdidaktisch unter dem Stichwort Subjektorientierung viel diskutiert.²⁰ Gleichzeitig markiert SchülerInnenorientierung im Vergleich zur Subjektorientierung nochmals eine Engführung, weil mit diesem Stichwort immer auch die Frage verbunden wird, welche Faktoren genau religiöse Bildungsprozesse im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen beeinflussen.

In der Diskussion und der empirischen Forschung haben sich folgende Faktoren als wirkmächtig erwiesen:

- Niveaudifferenzierungen ermöglichen es in den stark leistungsheterogenen Klassen in Berufsschulen, die SchülerInnen bzw. Auszubildenden je nach ihren Voraussetzungen fordern und fördern zu können. Unterrichtsmaterialien mit niveaudifferenzierten Aufgabenstellungen sind publiziert.²¹
- Religiöses Wissen ist ein bedeutsamer Faktor zum Erwerb religiöser Kompetenz. Im Zusammenspiel mit Anforderungssituationen bilden Wissensbausteine wichtige Wegmarken auf den Lösungswegen, die Auszubildende entwickeln.²² Es scheint fachdidaktisch entscheidend, diese Wissensbausteine passend zur Anforderungssituation zu formulieren. Selbstständige Recherchearbeit durch SchülerInnen bietet sich hier nicht an, denn diese setzt eine Expertise voraus, die sie nicht haben können.
- Ein im Vergleich zu den beiden oben genannten Aspekten weicher Faktor mag die Tatsache sein, dass die Unterrichtsatmosphäre und die Sorge der Lehrkraft dafür, dass tatsächlich Kompetenzfortschritte erzielt werden, bedeutsam für den Effekt von Unterricht sind.²³ Dieser Fürsorgeaspekt schließt ein, dass man den Kontext der religiösen Bildung in Ausbildungsklassen (also die soziale Herkunft der SchülerInnen, den Berufsbezug und die Entwicklungsmöglichkeiten in beruflicher und privater Hinsicht) kennt und ernst nimmt. Weil es oft junge Erwachsene sind, bedeutet dies, sie zu Wort kommen zu lassen und sie nicht mit religiöser Bildung zu übermächtigen.

20 NAURATH, Elisabeth: Schülerinnen und Schüler, in: www.wirelex.de 2015, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100089/> [abgerufen am 12.01.2021].

21 Beispielsweise KATHOLISCHES INSTITUT FÜR BERUFSORIENTIERTE RELIGIONSPÄDAGOGIK (Hg.): Mensch 4.0 – Maschine 4.0. Baustein für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Göttingen: V&R 2021.

22 WILLEMS, Joachim: Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden: VS 2011; SCHWEITZER u.a. 2017 [Anm. 18].

23 BOSCHKI, Reinhold: Beziehung als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlagen einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern: Schwabenverlag 2004 (= Glaubenskommunikation Reihe Zeitzeichen 13).

Die religionsdidaktischen Konzeptionen wie die der Elementarisierung und des performativen Unterrichtens stellen wichtige Instrumente dar, um diese drei Faktoren umzusetzen. Gleichzeitig reichen die Herausforderungen in berufsbildenden Schulen über die Intentionen dieses religionsdidaktischen Handwerkszeugs hinaus. Zur Erinnerung: Konzeptionen wollen regelgeleitet theologische Erkenntnisse in Bausteine erfolgreichen Religionsunterrichts übersetzen. Zusammenfassend lässt sich aus den oben genannten Charakteristika des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen allerdings festhalten, dass der Erfolg dieses Unterrichtsvorhabens vor allem davon abhängt, inwiefern die Stimme der Auszubildenden vernehmbar wird und religiöse Kompetenz im Zusammenklang dieser Stimmen entwickelt wird. Religionsdidaktische Konzeptionen werden hier gewissermaßen vom Kopf auf die Füße gestellt und lernen das Gehen.

3. Resümee

Die Zeitstruktur der Bildung mit ihrer Verheißung einer Bewältigung zukünftiger Herausforderungen bringt mit sich, dass die Themen der Bildung – der Bildungskanon – in der Schule vor allem nach Maßgabe der Tradition (im Deutschunterricht werden neben aktueller Literatur immer auch die Klassiker unterrichtet) und einer Idee von Vollendung²⁴ (in dem Sinn, Widerfahrnissen des Lebens an Ankerbeispielen verstehen und weiterentwickeln zu können) verstanden wurden. Das verlagert die Bewährung von Bildungsinhalten in die Zukunft der SchülerInnen. Für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen funktioniert diese Struktur nur bedingt, weil sich religiöse Kompetenz zumeist unmittelbar in der Arbeits- und Lebenswelt der Auszubildenden bewähren sollte, um plausibel zu sein.

Hier kommt es also vor allem auf die kairologische Struktur dieser Bildungsprozesse an und damit auch darauf, die aktuelle Situation der Auszubildenden gut zu kennen, um von dort ausgehend Lernwege zu modellieren. Eine Religionsdidaktik für berufsbildende Schulen müsste also vor allem die Zeitstruktur neu bedenken. Bei einem einstündigen Fach werden im Schuljahr ca. 35 Unterrichtsstunden in einer Klasse erteilt. Wenn die Lerneffizienz im Religionsunterricht entscheidend von der Lernatmosphäre und damit auch davon abhängt, wie gut sich die SchülerInnen untereinander kennen und sich akzeptieren, so wird man didaktische Überlegungen an die Zeitstruktur des Schuljahres anpassen. Die Monate September und Oktober sind wohl als Kennenlernphase zu planen, die Zeit bis Weihnachten als Phase der Selbstfindung und Ruhe-Oasen, an die sich von

24 OELKERS, Jürgen: Vollendung: Theologische Spuren im pädagogischen Denken, in: LUHMANN, Niklas / SCHORR, Karl E. (Hg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1990 (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 898), 24–72.

Januar bis Mai Unterricht mit Anforderungssituationen anschließt, der religiöse Kompetenz so entwickelt, dass deren Relevanz im beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Umfeld plausibel wird. Die Zeit danach kann der Überprüfung des Erlernten dienen, der Entdeckung neuer religiöser Themenfelder oder auch der Projektarbeit.

In jedem Fall ist durch das hier beschriebene Setting eine Religionsdidaktik für berufsbildende Schulen zum einen durch das sich immer dichter werdende Beziehungsnetz in der Klasse über das Schuljahr hinweg zu entwickeln, und zum anderen von der Relevanz her, die religiöse Bildungsinhalte im Hier und Jetzt für die Auszubildenden haben können. Beide Eckpunkte einer noch zu entwickelnden Religionsdidaktik bedürfen natürlich der empirischen Überprüfung.

Bewährungskontexte religiöser Bildung prägen durch Anforderungssituationen, Schülerorientierung und Niveaudifferenzierungen die religionsdidaktische Arbeit im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Ihre Erforschung kann nicht gelingen, wenn man die Expertise von erfahrenen Fachkräften aus dem Berufsleben nicht miteinbezieht. Gleichzeitig sind Erkenntnisse aus der Religionspädagogik notwendig. Denn die beschriebenen Bewährungskontexte rechtfertigen keine Eigenständigkeit im Sinn einer Abkapselung. Vielmehr sind Fragen der Verzweckung religiöser Bildung in Ausbildungsgängen drängend und müssen die berufsorientierte Religionspädagogik achtsam gegenüber solchen Tendenzen machen. Gleichzeitig zeigt sie auch, dass religiöse Bildung sich nicht in der Idee der Selbstbildung erschöpft, sondern durchaus nützlich sein kann.

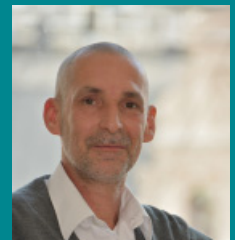
Thomas Weiß

Fachdidaktisch übergreifend: Argumentieren

Der Autor

Thomas Weiß lehrt als Professor für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd.

Thomas Weiß
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Oberbettringer Straße 200
D-73525 Schwäbisch Gmünd
e-mail: thomas.weiss@ph-gmuend.de



Fachdidaktisch übergreifend: Argumentieren

Abstract

Argumentieren ist eine kulturspezifische Technik zur Herstellung eines gemeinsam geteilten Wissens. Der Beitrag stellt nach kurzen argumentationstheoretischen Einblicken ein dreigliedriges heuristisches Modell der Kompetenz Argumentieren vor und diskutiert dieses Modell am Beispiel konkreter Lernaufgaben für den Evangelischen Religionsunterricht. Mit Überlegungen zur Übertragung des Modells auf andere schulische Fächer wird gezeigt, dass Argumentieren eine Fähigkeit ist, die in allen Fachdidaktiken verankert sein sollte und zugleich eine allgemeine fachdidaktische Herausforderung darstellt.

Schlagworte

Modell argumentieren – Lernaufgaben – fachdidaktisch übergreifend

Cross-disciplinary: arguing

Abstract

Arguing is a culturally specific technique for the production of shared knowledge. After a brief insight into argumentation theory, this paper presents a tripartite heuristic model of the competence argue and discusses this model using the example of specific learning tasks for Protestant religious education. The examination of how this model could be transferred to other school subjects shows that argue is a skill that should be incorporated into all subject didactics or teaching methodologies while, at the same time, it poses a general challenge in subject didactics.

Keywords

argumentation model – learning tasks – cross-disciplinary didactics

Einleitung

Als wissenschaftliche Disziplin hat eine jegliche Fachdidaktik domänenspezifische Lehr-/Lernprozesse im Blick. Es lassen sich auch Bereichsdidaktiken festmachen, wie beispielsweise eine Fremdsprachendidaktik oder eine naturwissenschaftliche Didaktik. Darüber hinaus gibt es in Lehr-/Lernprozessen zu fördernde Fähigkeiten, die über die Zuordnung zu einer spezifischen Fachdidaktik reichen bzw. quer zu aller Fachdidaktik liegen. Zu diesen Fähigkeiten gehört das *Argumentieren*. Die verbalsprachliche Tätigkeit Argumentieren lässt sich als eine kulturspezifische Technik beschreiben, die auf Überzeugung, Geltung, Wahrscheinlichkeit und Wahrheit abzielt. Das Besondere ist, dass es sich dabei um ein Verfahren handelt, „mit dem einer etwas, was strittig ist, mit Hilfe von Unstrittigem unstrittig machen will oder kann.“¹ was voraussetzt, dass es Aussagen gibt, die allgemein anerkannt sind – das *Unstrittige* – und dass es Aussagen gibt, die in den Status der Anerkennung zu überführen sind – das *Strittige* oder das *Fragliche*. Diese formale Beschreibung des Verfahrens *Argumentieren* ist hier bewusst gewählt, weil sie verdeutlicht, dass beispielsweise ein historisches, mathematisches, theologisches Argumentieren erst durch entsprechende Inhalte *als* ein historisches, mathematisches, theologisches Argumentieren identifiziert werden kann. Dies dürfte einsichtig machen, weshalb Argumentieren eine Fähigkeit ist, die in jeglicher fachdidaktischer Forschung zu verankern ist und die, so lässt sich behaupten, eine allgemeine fachdidaktische Herausforderung darstellt. Auf die jeweilige Domäne ausgerichtet wird fachdidaktisch zum Argumentieren umfangreich geforscht.² Mit dem Fokus auf das Fach *Religion* lassen sich die folgenden Forschungsansätze ausmachen: Eine – auch in fachdidaktischer Hinsicht – interdisziplinär angelegte empirische Studie zur Frage, ob SchülerInnen der gymnasialen Oberstufe am Beispiel Schöpfung und Evolution fachspezifisch aber auch fachübergreifend argumentieren (können).³ Eine Studie, die Aufgaben zu Gottesbildern und Auferstehungsvorstellungen von SchülerInnen entwickelt und in eigens dafür eingerichteten Settings erprobt, ob damit unterrichtlich eine Argumentationskompetenz zu fördern ist.⁴ Studien, die die Kontextuali-

1 NUSSBAUMER, Markus: Argumentation und Argumentationstheorie, Heidelberg: Julius Groos 1995, 1.

2 Vgl. als Beispiel: BUDKE, Alexandra u.a. (Hg.): Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern, Münster / New York: Waxmann 2015.

3 BASEL, Nicolai: Schülerargumente zu Evolution und Schöpfung. Eine Untersuchung zur Entwicklung eines fächerübergreifenden Modells von Argumentationsfähigkeit, in: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:8-diss-164479> [abgerufen am 23.03.2021]; WEIß, Thomas: Fachspezifische und fachübergreifende Argumentation am Beispiel Schöpfung und Evolution. Theoretische Grundlagen - Empirische Analysen - Jugendtheologische Konsequenzen, Göttingen: V&R unipress 2016 (= Arbeiten zur Religionspädagogik 63, Habilitationsschrift); BASEL, Nicolai / WEIß, Thomas / HARMS, Ute u.a.: Students' Arguments on the Science and Religion Issue - the Example of Evolutionary Theory and Genesis, in: Journal of Biological Education (JBE) (2013).

4 SCHWARZKOPF, Theresa: Vielfältigkeit denken. Wie Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht argumentieren lernen, Stuttgart: Kohlhammer 2015 (= Religionspädagogik innovativ 15; Dissertation).

tät von Argumentationen in den Fokus rücken⁵, neutestamentliche Streitgespräche zum Anlass nehmen, um Vorschläge für Unterrichtsaufgaben zu entwickeln⁶ oder die Sprachpraxis Argumentieren unter praxistheoretischen Prämissen versuchen zu erfassen.⁷ Stefan Altmeyer legt ein Modell einer Argumentationskompetenz vor, welches die *Dimensionen* Rezeption, Produktion und Interaktion und die *Operatoren* Behaupten, Begründen, Kritisieren; Bewerten, Positionieren, Konsequenzen bedenken; bildungssprachliche Mittel beinhaltet.⁸ Fachdidaktisch konzeptionell wird auf rationale theologische Urteile abgehoben.⁹ Das von Grümme im Jahr 2006 gefällte Urteil, dass das Thema *Argument, Argumentation, Argumentationsfähigkeit* in der religionspädagogischen Forschung bisher nicht die entsprechende Beachtung erfährt¹⁰, dürfte sich damit etwas relativiert haben. Dennoch muss festgehalten werden, dass eine breit angelegte religionspädagogische / religionsdidaktische Forschung zum Argumentieren im Religionsunterricht fehlt; es mangelt ebenso an entsprechenden Lehrmaterialien oder einem umfassendem Pool didaktischer Aufgaben, die ein bewusstes Einüben eines Argumentierens im unterrichtlichen Geschehen fördern könnten. Vorliegender Beitrag möchte nach kurzen argumentationstheoretischen Einblicken (1) ein heuristisches Modell der Kompetenz *Argumentieren* vorstellen und diskutieren (2). Am Beispiel konkreter Lernaufgaben für den Evangelischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufe 5/6¹¹ wird die vorgeschlagene Modellierung überprüft (3), um anschließend Übertragungsmöglichkeiten des Modells auf andere Unterrichte (4) zu beschreiben. Ein Resümee (5) beschließt den Beitrag.

-
- 5 Weiß, Thomas: Fördert evangelischer Religionsunterricht die Fähigkeit zu argumentieren? Beschreibung und Interpretation einer Stundenbeobachtung an einem Wiener Gymnasium, in: DIETERICH, Veit-Jakobus / ROEBBEN, Bert / ROTHGANGEL, Martin (Hg.): „Der Urknall ist immerhin, würde ich sagen, auch nur eine Theorie“, Stuttgart: Calwer 2013, 118–124 (= Jahrbuch zur Jugendtheologie 2).
- 6 Weiß, Thomas: Die Frage nach der Auferstehung. Theoretische Voraussetzungen und unterrichtspraktische Modellierungen zu Markus 12,18-27, in: ROOSE, Hanna / BÜTTNER, Gerhard / SCHLAG, Thomas (Hg.): „Es ist schwer einzuschätzen, wo man steht“ - Jugend und Bibel, Stuttgart: Calwer 2018 (= Jahrbuch Kinder- und Jugendtheologie 2), 153–162.
- 7 Weiß, Thomas: Argumentieren, in: BRIEDEN, Norbert u.a. (Hg.): Praktiken – Artefakte – Akteure. Religionsunterricht beobachten, 2021, in Druck.
- 8 ALTMAYER, Stefan: Wiederkehr der Religion: Enttäuschte Hoffnung oder unentdeckte Herausforderung?, in: ALTMAYER, Stefan / BITTER, Gottfried / THEIS, Joachim (Hg.): Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele, Stuttgart 2013, 89–100. Mit diesem Modell will Altmeyer eine Fähigkeit als Teilnahme am Diskurs operationalisiert wissen. Der von Altmeyer verwendete Begriff der *Teilnahme* am Diskurs wird von SCHWARZKOPF 2015 [Anm. 4], 45 kritisch problematisiert.
- 9 TAUTZ, Monika: Argumentieren lernen im Rahmen religiöser Bildungsprozesse. Einüben in die Rationalität religiöser Überzeugungen, in: BUDKE, Alexandra u.a. (Hg.): Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern, Münster / New York: Waxmann 2015, 153–166. Der Beitrag prüft allerdings nicht, wie SchülerInnen diese unterrichtlich anwenden lernen sollen.
- 10 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Nicht mehr als ein „Laberfach“? Argumentative Gesprächsmethoden im Religionsunterricht, in: GRÜNDLER, Elke / VOGT, Rüdiger (Hg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien, Tübingen: Stauffenburg 2006, 131–146.
- 11 In Österreich sind dies die Jahrgangsstufe 1/2 der Unterstufe.

1. Kurze argumentationstheoretische Einblicke

Philosophisch pointiert ist Argumentieren eine mündliche oder schriftliche Sprachhandlung, die über die Stützung einer Aussage zu einer Schlussfolgerung gelangt, welche den beteiligten GesprächspartnerInnen logisch, stimmig oder einsichtig erscheint.¹² In einer argumentativen Kommunikationssituation geht es somit um die Begründung einer Behauptung, die dann in ein Urteil überführt werden kann, „wenn sie darauf angelegt ist, den vernünftig denkenden Menschen zu überzeugen“.¹³ Ein solcher Überzeugungsprozess gelingt, wenn er „an ein gemeinsames Bezugssystem, gemeinsame Wertvorstellungen“¹⁴ anknüpfen kann. Der Ermöglichungsgrund eines Übergangs zur Konklusion ergibt sich „erst durch die den entsprechenden Zusammenhang stiftende Schlußregel.“¹⁵ Der Begriff *Schlussregel* ist problematisch. Er wird in linguistischen Forschungsansätzen als *Präsupposition* / *Schlusspräsupposition* bezeichnet und kontrovers diskutiert. In der linguistischen, sich auf die analytische Sprachphilosophie berufenden Forschung wird eine semantische Theorie zur Präsupposition von einer pragmatischen unterschieden.¹⁶ Der Fokus ist hier auf die *pragmatische* Präsuppositionstheorie gerichtet, die sich von einer semantischen dadurch unterscheidet, dass von einem gemeinsamen (nicht eigens sprachlich geäußerten) Hintergrund ausgegangen wird. Es wird von einem *kollektiven Wissen* gesprochen¹⁷, von einem *gemeinsamen Hintergrundwissen* (mutual background)¹⁸, oder von einem *Weltwissen*¹⁹. Eine Präsupposition bzw. Schlusspräsupposition ist – pragmatisch verstanden – eine inhaltliche Relation, die den Übergang zur Konklusion ermöglicht, weil sie sinnstiftend ist oder sein soll. Diese *Sinnvoraussetzungen* müssen inferiert werden: Um die Bedeutung von Aussagen zu erfassen, wird eine Person durch kognitive Prozesse veranlasst zu *inferieren*, d.h. dasjenige, was an Bedeutungen in einem sprachlichen Ausdruck nicht durch die Wortsemantik enthalten ist, wird aus dem eigenen Wissen und den eigenen Erfahrungen ergänzt. Der Begriff *Inferenz* meint, dass Präsuppositionen von SprecherIn / SchreiberIn und HörerIn / LeserIn *benutzt* werden, um den Sinn des Gesagten /

12 Vgl. GIL, Thomas: Argumentationen – Der kontextbezogene Gebrauch von Argumenten, Berlin: Parega 2012.

13 PERELMAN, Chaïm / OLBRECHTS-TYTECA, Lucie (1958 / deutsch: 2004). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Bruxelles: Editions de l'université de Bruxelles, 1958 ; zitiert wird hier nach der deutschen Ausgabe: KOPPERSCHMIDT, Josef (Hg.): *Die neue Rhetorik. Eine Abhandlung über das Argumentieren*, Stuttgart / Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog 2004, 41.

14 EBD., 154.

15 KIENPOINTNER, Manfred: *Alltagslogik: Struktur und Funktion von Argumentationsmustern*, Stuttgart / Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog 1992, 45.

16 Vgl. ERNST, Peter: *Pragmalinguistik. Grundlagen – Anwendungen – Probleme*, Berlin / New York: De Gruyter 2002.

17 Vgl. KELLER, Rudi: *Wahrheit und kollektives Wissen. Zum Begriff der Präsupposition*, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1974, 93.

18 Vgl. LEVINSON, Stephen C.: *Pragmatik*. Neu übersetzt von Martina Wiese. Tübingen: Niemeyer 2000, 224.

19 Vgl. ERNST 2002 [Anm. 16], 19.

Geschriebenen von den eigenen Voraussetzungen, also den eigenen Erfahrungen zu erschließen, wobei diese Ergänzungen durch gesammelte Erfahrungen nur dann zu einer Sinnstiftung führen, wenn diese wiederum sprachlich ausgedrückt werden können. Dass Äußerungen ergänzt werden können, „hängt von unserem Weltwissen ab.“²⁰ Dieses Weltwissen bildet die Hintergrundfolie, aus der heraus sich eine Präsupposition als Sinnvoraussetzung ergibt. Der Begriff *Weltwissen* darf nicht als ein wie auch immer gelagertes Objektives werden, sondern als dasjenige, was der/die Einzelne erfahren hat (also z.B. auch soziales Rollenverhalten). Es kann nach Ernst durchaus auch auf eine nichtexistente, imaginierte Welt referiert werden; der Begriff *Weltwissen* ist etwas „ungenau und wenig präzise“, sodass dieser Begriff als „Mitzuverstehendes“ beschrieben wurde.²¹ Unter argumentationstheoretischen (aber auch didaktischen) Prämissen eignet sich für eine Aufgabenkonstruktion (vgl. das Beispiel Punkt 3) die von Kienpointner zusammengestellte Typologie von drei Großklassen mit insgesamt 22 Subklassen kontextabstrakter Argumentationsmuster.²² Diese Muster kennzeichnen *formal*, wie von einer Behauptung zu einer Konklusion gelangt werden kann und können damit *inhaltlich* in unterschiedlichen Kontexten angewendet werden. Die in der Typologie versammelten Argumentationsmuster gehen von einem pragmatischen Verständnis der Präsupposition aus, d.h. die Schlussregel fungiert jeweils als Ermöglichungsgrund eines Übergangs zur Konklusion. Die erste Großklasse ist nach Kienpointner schlussregelbenutzend. Diese Muster (z.B. Kausalmuster, Muster des Vergleiches) sind immer wieder in der Tradition zu finden und zwar bezogen auf Inhaltsrelationen, d.h. die Muster der Großklasse I setzen die Inhaltsrelationen voraus. „Da die entsprechenden Schlußregeln zwar Regularitäten beinhalten, aber in der Alltagsargumentation in den seltensten Fällen Allsätze im strengen Sinn bilden, ist I nicht mit deduktiver Argumentation gleichzusetzen, schon gar nicht mit deduktiver Argumentation im Sinne der formalen Logik.“²³ Die zweite Großklasse wird schlussregeletablierend genannt. Es handelt sich hier um ein Muster (induktives Beispielmuster), da es sich um eine „induktive Argumentation im engeren Sinn“²⁴ handelt. Der Schluss wird aufgrund einiger Beispiele (manchmal auch nur eines Beispiels) gezogen, wobei der allgemeine Satz, die Regelmäßigkeit, in weiteren Argumentationen als Schlussregel benutzt werden kann, d.h. die weitere Argumentation müsste sich dann aus Teilen der Großklasse I zusammensetzen, denn das Beispiel wird als Konklusion

20 EBD., 31.

21 EBD., 20.

22 Vgl. WEIß 2016 [Anm. 3], 90–99; Die Muster wurden von Kienpointner an der deutschen Alltagssprache überprüft.

23 KIENPOINTNER 1992 [Anm. 15], 243.

24 EBD.

verwendet und „nicht als Prämisse der Argumentation.“²⁵ Die dritte Großklasse wird als Schlussregel weder benutzend noch etablierend gekennzeichnet und ist differenziert in illustratives Beispiel-, Analogie- und Autoritätsmuster. Beim illustrativen Beispielmuster wird die Schlussregel nicht wie in II etabliert, sondern wie in I als Prämisse genutzt, allerdings nicht als vorausgesetzte, sondern durch mehrere Beispiele veranschaulicht. Im Analogiemuster werden Schlussregeln weder wie in I benutzt noch wie in II etabliert. Ein solches Muster besteht eher darin, dass der zu ziehende Vergleich zwei Realitätsbereiche berührt, die nicht zusammengehören. Das Autoritätsmuster setzt eine Schlussregel voraus, aber nicht wie in I und auch nicht wie in II, weil hier Schlussregeln bereits bestehende Regeln bekräftigen bzw. eine solche Regel „bestätigt (oder wie im Fall von Kontraargumentationen mithilfe der Autorität widerlegt)“ werden.²⁶ Nach diesen kurz gehaltenen argumentationstheoretischen Einblicken wird auf das heuristische Modell fokussiert.

2. Heuristisches Modell der Kompetenz Argumentieren

Sollen didaktische Aufgaben zum Argumentieren entwickelt und effektiv im Unterricht eingesetzt werden, sind Fragen in verschiedenen Kontexten zu stellen bzw. zu diskutieren. Die erste Frage betrifft den Kontext schulischer Unterricht: Was soll im Religionsunterricht gefördert werden? Die Antwort erscheint banal, ist aber für die Modellierung grundsätzlich. Gefördert werden soll ein (theologisches) *Argumentieren*, also eine (sprachliche) Tätigkeit und nicht eine (theologische) Argumentation. Der Unterschied liegt darin, dass Argumentieren eine zielgerichtete Tätigkeit ist, um Prämissen / Thesen begründen zu können, der Ausdruck Argumentation hingegen bezieht sich auf den Modus der Überzeugungsherstellung, also *wie* mittels Verknüpfung von Argumenten eine Überzeugung hergestellt wird bzw. werden kann. Dies wirft ein Licht auf die Frage, ob von einer *Argumentationskompetenz* oder ob nicht eher von einer *Kompetenz Argumentieren* die Rede sein muss.²⁷ Die zweite Frage ergibt sich aus dem Kontext der hier platzierten argumentationstheoretischen Voraussetzungen, insbesondere aus den kontextabstrakten Argumentationsmustern, die zur Aufgabenkonstruktion herangezogen werden. Die Modellierung von Kompetenzmodellen ist in der Regel domänenspezifisch, weil Kompetenzen domänenspezifisch gefördert wer-

25 EBD.

26 EBD., 244.

27 Dieser feine Unterschied ist mir erst beim Schreiben dieses Beitrages vollends bewusst geworden. An anderen Stelle habe ich noch von Argumentationskompetenz gesprochen. Vgl. WEIß, Thomas: Argumentieren fördern im evangelischen Religionsunterricht, in: БУДКЕ, Alexandra (Hg.): Argumentieren und Vergleichen – interdisziplinäre fachdidaktische Tagung zu Köln, 2021, i.D.

den sollen. Die Besonderheit der Kompetenz *Argumentieren* liegt darin, dass sie vorerst *domänenunspezifisch* formuliert werden muss, da nur am inhaltlichen Kontext entschieden werden kann, ob es sich um ein historisches, mathematisches, theologisches Argumentieren handelt, wie einleitend vermerkt. Die dritte Frage steht im Kontext, aus welchen Teilkompetenzen sich die Kompetenz *Argumentieren* zusammensetzen könnte. Die von Altmeyer vorgeschlagenen Dimensionen Rezeption, Produktion und Interaktion sind eher bei der Entwicklung von Aufgaben / Aufgabenstämmen zu beachten. Die von ihm vorgeschlagenen Operatoren Behaupten, Begründen, Kritisieren, Bewerten, Positionieren, Konsequenzen bedenken, bildungssprachliche Mittel sind eher eine Schnittmenge zwischen Fertigkeiten und Fähigkeiten.²⁸ Wenn Argumentieren eine Fähigkeit ist, Strittiges / Fragliches plausibel in Unstrittiges / Unfragliches zu überführen, diese Überführung aber davon abhängt, dass nicht alles fraglich sein kann, so dürfte eine Teilkompetenz die Fähigkeit sein, auf feste Wissensbestände zurückgreifen zu können. Ein solcher Rückgriff ist ein deutender Rückgriff, da er auf den eigenen Erfahrungen aufsitzt. Eine zweite Teilkompetenz ist zu beschreiben mit der Fähigkeit einer aktiven Teilnahme an einem inhaltlich konkreten Diskurs. Der Diskursbegriff rekurriert dabei nicht auf den von Habermas, weil Argumentieren nicht (nur) dazu dient, „dass sich die Betroffenen auf irgendeine Lösung einigen.“²⁹, also entsprechend einer herrschaftsfreien idealtypischen Kommunikationssituation agiert wird. Der Übergang vom Argument zur Konklusion durch sinnstiftende Präsupposition kann z.B. auch einen neuen Fragehorizont entstehen lassen, der verschiedene Betrachtungsweisen aufzeigen kann. Da hier von einem *mehr* auszugehen ist, bildet der Hintergrund dieser zweiten Teilkompetenz der Foucault'sche Diskursbegriff: Diskurse sind „als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen. Zwar bestehen Diskurse aus Zeichen; aber sie benutzen diese Zeichen für mehr als nur zur Bezeichnung der Sachen. Dieses mehr macht sie irreduzibel auf das Sprechen [parole] und die Sprache [langue]. Dieses *mehr* muss man ans Licht bringen.“³⁰ Die dritte Teilkompetenz ist mit der Fähigkeit einer kritischen (Selbst)-Einschätzung zur Plausibilität der getätigten Aussagen zu umschreiben. Diese drei Fähigkeiten bedingen sich beim Hervorbringen einer argumentativen Aussage wechselseitig. Es dürfte beispielsweise unmöglich sein, zu einer kritischen Plausibilitätseinschätzung einer Aussage zu gelangen, ohne auf feste Wissensbestände zurückgreifen zu können und sich aus diesem Rückgriff heraus aktiv am inhalt-

28 Vgl. zu den Dimensionen und Operatoren ALTMAYER 2013 [Anm. 8].

29 WOHLRAPP, Harald: Der Begriff des Arguments: Über die Beziehungen zwischen Wissen, Forschen, Glauben, Subjektivität und Vernunft, Würzburg: Königshausen & Neumann 2009, 119.

30 FOUCAULT, Michel: Archäologie des Wissens, Frankfurt am Main: suhrkamp 1973, 74 (Hervorhebung: TW).

lich konkreten Diskurs zu beteiligen. Abbildung 1 stellt den wechselseitigen Bezug grafisch dar.

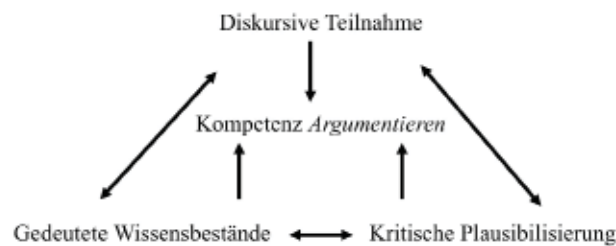


Abb. 1: Heuristisches Modell Kompetenz Argumentieren

Das hier vorgeschlagene heuristische Modell dient zur Orientierung bei der Entwicklung didaktischer Aufgaben für den evangelischen Religionsunterricht. Die Beschreibung von Standardformulierungen (siehe dazu näheres unter Punkt 3) muss ein solches Modell flankieren. Es sind auch die Nachteile dieses Modells zu benennen. Ein Nachteil ist darin zu sehen, dass es eine emotionale aber auch eine motivationale Beteiligung nicht berücksichtigt, sondern nur den rationalen Kern. Es berücksichtigt zum zweiten nicht – sondern setzt voraus – die altersgemäße Beherrschung von Sprache, wie sich verständlich ausdrücken zu können, also auf die jeweilige Sache / den Gegenstand sprachlich angemessen zu reagieren, was ein Konzedieren einschließt. Zum dritten verdeutlicht es nicht die Tatsache, dass der Kompetenz *Argumentieren* die Bereitschaft zu einem Perspektivenwechsel prinzipiell vorgelagert ist, auch dann, wenn dieser erst durch argumentieren erzeugt wird (Einstellungs- / Überzeugungsänderung).

3. Beispiele für Lernaufgaben zum Argumentieren

Die jetzt vorzustellenden Beispiele sind für die Jahrgangsstufe 5/6 (deutsches Schulsystem) konzipiert. Aus der Kienpointner'schen Typologie sind für diese Jahrgangsstufe die folgenden kontextabstrakten Argumentationsmuster ausgewählt: Aus der Großklasse I das Kausal- und das Vergleichsmuster, aus der Großklasse III das illustrative Beispielmuster und das Autoritätsmuster. Es kann davon ausgegangen werden, dass SchülerInnen der Jahrgangsstufe 5/6 kognitiv in der Lage sind, Aussagen zu Ursache – Wirkung, vergleichende oder illustrierende Aussagen sowie Aussagen zu machen, die sich auf eine Autorität beziehen, wie beispielsweise die als natürliche Autorität wahrgenommene Mutter, LehrerIn oder TrainerIn. Im Fokus der drei vorgestellten Beispiele steht das kau-

sale Argumentieren. Das Material für alle drei Beispiel ist einem Schulbuch entnommen.³¹

3.1 Aufgabenbeispiel 1

Das erste Beispiel bezieht sich auf die Darstellung einer Versammlung von Vertretern der zwölf Stämme Israels mit dem Titel *Das Volk Israel will einen König*.³² Die Aufgabe 1 bezieht sich auf die Rezeption der im Schulbuch vorgetragenen Äußerung durch die SchülerInnen. Die Aufgabe 2 verlangt, dass die SchülerInnen das Kausalmuster anwenden, d.h. sie produzieren Argumente aus den vorgegebenen Formulierungen.

Input: In der Tabelle findest du Argumente, die *für* einen König in Israel sprechen und Argumente, die *gegen* einen König in Israel hervorgebracht werden. Die Zahlen 1 bis 12 stehen für jeweils einen Vertreter der ursprünglichen 12 Stämmen Israels.

Aufgabe 1: Kennzeichne die Argumente *für* einen König mit A und die gegen einen König mit B wie im Beispiel gezeigt. Es gibt auch Argumente, die weder für noch gegen einen König sind. Kennzeichne diese Argumente mit C. Wenn du dir unsicher bist, lass das Feld einfach frei.

Beispiel:

	Argument
1 = A	Ein König könnte die Streitigkeiten unseren Stämmen endlich beenden.
2 = B	Die einzelnen Stämme könnten nicht mehr alleine über sich bestimmen.

A, B oder C?

	Argument
1 =	Auch im Frieden könnte ein König unsere Stämme besser zusammenhalten.
2 =	Wir würden endlich zu einem richtigen starken Volk vereint.
3 =	Die einzelnen Stämme könnten nicht mehr alleine über sich bestimmen.
4 =	Es gäbe endlich eine einheitliche Rechtsprechung.
5 =	Ein König könnte uns im Krieg besser führen.
6 =	Israel braucht keinen König, weil es schon einen unsichtbaren hat, nämlich Gott.
7 =	Ob es uns gut geht, hängt nicht davon ab, ob wir einen König haben oder nicht. Ich enthalte mich der Stimme.
8 =	Wir müssten dann Steuern zahlen.
9 =	Ein König braucht einen Hofstaat und großen Besitz. Er würde unsere Söhne und Töchter an seinen Hof holen und unsere besten Felder und Weinberge wollen.
10 =	Ich bin mir unsicher. Ich enthalte mich der Stimme.
11 =	Unsere Nachbarvölker könnten uns nicht mehr verspotten, weil wir keinen König haben.
12 =	Ein König könnte die Streitigkeiten unseren Stämmen endlich beenden.

Abb. 2: Aufgabe 1, Jahrgang 5/6

31 EILERTS, Wolfram / KÜBLER, Heinz-Günter: Kursbuch Religion elementar. 1. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr, Stuttgart: Calwer u.a. 2016.

32 EILERTS / KÜBLER 2016 [Anm. 31], 132–133.

Aufgabe 2: Sieh dir bitte in der Tabelle noch einmal die Aussage von Nummer 11 an. Da wird mit einem ‚weil‘ begründet. Eine solche Aussage nennt man kausales Argumentieren, das heißt übersetzt: du kannst von einer Ursache (z.B.: es regnet) auf eine Wirkung (die Straße ist nass) schließen. Nimm dir das Regenbeispiel zum Vorbild und füge in die von dir mit C gekennzeichneten Aussagen ein ‚weil‘ oder ein ‚deshalb‘ ein. Dann hast du selbst ein kausales Argument hergestellt. Du schaffst das!

3.2 Aufgabenbeispiel 2

Auch dieses Beispiel bezieht sich auf das Thema *Das Volk Israel will einen König*. Es soll das kausale Argumentieren üben, jetzt aber verstärkt an der Produktion eigener Argumente.

Input: Es ist ganz schön schwierig zu entscheiden, ob es einen König in Israel geben soll oder lieber nicht. Ein Mann, in der Tabelle die Nummer 6, behauptet, dass ‚Israel keinen König braucht, weil es mit Gott schon einen (unsichtbaren) König hat.‘ Der Mann begründet seine Aussage mit ‚weil‘. Du kennst das ja schon, das kausale Argumentieren: Von einer Wirkung (hier: *keinen König brauchen*), wird über *weil, denn, deshalb...* auf die Ursache (hier: *Gott ist der König von Israel*) geschlossen.

Aufgabe: Schreibe zuerst auf, was du dir vorstellst, was Gott können müsste, wenn er der König von Israel ist. Verwende dann ein Verbindungswort und schreibe auf, wie dein Argument dafür lautet, dass Gott König von Israel ist. Schau dir dazu die beiden Beispiele in der Tabelle an und formuliere drei weitere Beispiele.

Deine Vorstellung von Gott als König	Mögliche Verbindungswörter	Dein Argument, weshalb Gott König von Israel ist oder sein sollte.
<i>Gott muss ganz stark sein.</i>	<i>weil, denn, deshalb, also, darum...</i>	<i>Weil Gott ganz stark ist, kann er Israel auch gut beschützen.</i>
<i>Gott ist immer da.</i>	<i>weil, denn, deshalb, also, darum...</i>	<i>In Israel kann jeder gut leben, denn Gott ist immer da.</i>

Abb. 3: Aufgabe 2, Jahrgang 5/6

3.3 Aufgabenbeispiel 3

Dieses Beispiel hebt auf Interaktion ab und ist eine Aufgabe, die die Einheit Mose³³ abschließen könnte.

Input: Wir spielen Argumentations-Domino. Dieses Spiel lässt sich besonders gut zu zweit bis zu viert spielen. Die Dominokärtchen haben zwei Felder, die nicht zueinander gehören. Das passende zweite Feld befindet sich auf einem anderen Kärtchen. Die Kärtchen werden gemischt und gleichmäßig verteilt. Derjenige mit der Startkarte legt seine Karte auf den Tisch. Nun wird das erste Feld vorgelesen. Alle Spieler schauen, welches Kärtchen mit dem passenden zweiten Feld dort angelegt werden kann. Derjenige mit dem passenden Kärtchen legt dieses an und liest noch einmal beide Teile vor. (Achtung: Der Übergang zwischen zwei Kärtchen muss immer ein Behauptung-Argument (grün-rot) oder ein Argument-Schlussfolgerung (rot-blau) sein!)³⁴ Diskutiert in der Gruppe darüber weshalb dieses Kärtchen passt. Dann wird der neue Teil der Argumentation vorgelesen und geschaut, wer passend anlegen kann. Wer zuerst alle seine Kärtchen anlegen konnte, hat gewonnen. Die Geschichte Moses hilft euch dabei, die richtige Reihenfolge der Kärtchen zu finden.³⁵

START	denn er sorgte dafür, dass das Volk Israel in Ägypten Essen und Land bekam.	weil das Volk Israel immer größer wurde.	da das Volk Israel trotzdem größer wurde.
Gott half dem Wandervolk Israel in der Hungersnot,	Der Pharao hatte Jahre später Angst vor dem Volk Israel und versklavte es,	Alle israelitischen Jungen wurden von den Ägyptern umgebracht,	Eine Frau setzte ihren Sohn aber am Nilufer aus und er wurde von Ägyptern gefunden.
Deshalb überlebte der kleine Mose und wuchs am ägyptischen Königshof auf.	weil er zum Schutz eines Israeliten einen ägyptischen Aufseher erschlagen hatte.	Deshalb ging Mose zurück nach Ägypten und sprach mit dem Pharao.	Darum schickte Gott 10 Plagen nach Ägypten.
Doch als Mose erwachsen war musste er aus Ägypten nach Midian in die Wüste fliehen,	Gott erschien Mose in Form eines brennenden Dornbusches und gab ihm den Auftrag das Volk Israel aus Ägypten zu führen.	Der Pharao aber ließ die Israeliten nicht gehen.	Die letzte Plage tötete den Sohn des Pharaos.

Abb. 4: Aufgabe 3, Jahrgang 5/6

³³ Vgl. Ebd., 116–129.

³⁴ Diese Unterscheidung wurde mit SchülerInnen geübt; es kann an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen werden.

³⁵ Die Aufgabenidee wurde von einer studentischen Hilfskraft entwickelt und umgesetzt. Sie kann hier nur in Ausschnitten wiedergegeben werden. An dieser Stelle herzlichen Dank an Frauke Rebecca Paschitta!

3.4 Reflexion zu den Aufgabenbeispielen

Alle drei vorgestellten Aufgabenbeispiele sind so angelegt, dass pro Aufgabe eine beschriebene Teilkompetenz gefördert werden könnte. Vom Aufgabestamm aus betrachtet ist beim ersten Beispiel im ersten Aufgabenteil eine Zuordnungsaufgabe zu sehen, während der zweite Aufgabenteil auf eine Übertragungsleistung abzielt. SchülerInnen müssen hier auf ihre eigenen Wissensbestände zurückgreifen aber auch zu einer kritischen Plausibilisierung kommen. Von einem theologischen Argumentieren kann in dieser Aufgabe noch nicht gesprochen werden, zumindest nicht von einem explizit theologischen Argumentieren, vielleicht von einer Anbahnung zu einem theologischen Argumentieren. Mindestens für die zweite Aufgabe im Beispiel 1 lässt sich als Standardformulierungen vorschlagen:

1. Mindeststandard: SchülerInnen können – sprachlich verständlich – Relationen zu fraglichen Sachverhalten unter Verwendung der formalen Argumentationsmuster Kausalität, Vergleich, Illustration oder Autorität auf beliebige Inhalte anwenden.

Auch das zweite Aufgabenbeispiel zielt auf einen Rückgriff auf eigene Wissensbestände und auf kritische Plausibilisierung ab, dürfte allerdings von einem höheren Anforderungsniveau geprägt sein als Beispiel 1. SchülerInnen müssen sich vor der eigentlichen Formulierung des Arguments im Klaren werden über ihre eigenen Vorstellungen. Diese betreffen zwei Kontexte: *Gott* und *König sein*. Sie müssen kognitiv zu einer Verschmelzung Gott und König gelangen, ehe sie in der Lage sind, ein entsprechendes kausales Argument formulieren zu können. Sicherlich ist den SchülerInnen die theologische Metapher *Königtum Gottes* nicht bewusst oder vertraut. Dennoch kann bei der Formulierung der Argumente von einem theologischen Argumentieren ausgegangen werden, da diese Metapher Voraussetzung der Formulierung ist, die auch im Unterricht bewusst gemacht werden kann, z.B. in einer mündlichen Metareflexion nach individueller schriftlicher Bearbeitung der Aufgabe, wie weiter unten noch ausgeführt wird. Verlangt die Aufgabe ein höheres Anforderungsniveau, dann lässt sich als zweite Standardformulierung vorschlagen:

2. Regel-Standard: SchülerInnen können – sprachlich verständlich – Relationen zu fraglichen Sachverhalten unter Verwendung der formalen Argumentationsmuster Kausalität, Vergleich, Illustration oder Autorität auf beliebige Inhalte anwenden. Sie können die Plausibilität der sprachlich ausgedrückten

Relation zu fraglichen Sachverhalten sowie zur Stärke / Schwäche der sprachlich ausgedrückten Relation kontextuell einordnen und bewerten.

Das Aufgabenbeispiel verlangt freilich keine kontextuelle Einordnung und Bewertung von *Stärke / Schwäche der sprachlich ausgedrückten Relation*, ganz im Gegensatz zum dritten Aufgabenbeispiel, welches auf Interaktion abzielt. Entsprechend der Aufgabenstellung sind eine Kontextualisierung der vorgegebenen Formulierungen und eine Bewertung (passt zusammen, passt nicht zusammen) vorzunehmen. Dieses Beispiel ist deutlicher an der Regel-Standardformulierung orientiert als Aufgabenbeispiel 2, auch wenn es ebenfalls nicht zum Abwägen von *Stärken / Schwächen* kommt. Ein solches ließe sich nur in unterrichtlichen Zusammenhängen beobachten, was eine Erprobung der konstruierten Aufgaben nahelegt. Die vorgestellten Aufgaben ermöglichen direkt keine Förderung der Teilkompetenz (aktive) *diskursive Teilnahme*. Sie bewegen sich im Bereich der Schriftlichkeit – zumindest die Beispiele 1 und 2. Als dritter Vorschlag ist dennoch eine Formulierung zur Exzellenz einzuführen:

3. Exzellenz-Standard: SchülerInnen können – sprachlich verständlich – Relationen zu fraglichen Sachverhalten unter Verwendung der formalen Argumentationsmuster Kausalität, Vergleich, Illustration oder Autorität auf beliebige Inhalte anwenden. Sie können die Plausibilität der sprachlich ausgedrückten Relation zu fraglichen Sachverhalten sowie zur Stärke / Schwäche der sprachlich ausgedrückten Relation kontextuell einordnen und begründet bewerten sowie durch Hinzunahme eines Perspektivwechsels (im Lichte anderer Möglichkeiten) kritisch hinterfragen und reflektieren.

Das mündliche Unterrichtsgespräch könnte ermöglichen, die Teilkompetenz *diskursive Teilnahme* entsprechend der Exzellenz-Standardformulierung zu fördern, beispielsweise durch Fragen wie *Weshalb hast du das aufgeschrieben?* (Beispiel 2) oder *Begründet einmal die Zusammensetzung im Dominospiel*. Erst auf dieser mündlichen Unterrichtsebene würde der Unterricht zum eigentlichen Ziel gelangen: Die schriftlich fixierten Beiträge der SchülerInnen werden in einer umfassenden Auswertung reflektiert. Auf der Ebene einer Metareflexion könnte gemeinsam mit den SchülerInnen geprüft werden, welchen Horizonten ihre Aussagen entspringen. Denkbar ist auch (beim Aufgabenbeispiel 2 und 3) eine argumentativ angelegte Bewertung aus einer BeobachterInnen- / Publikumsrolle. Auf dieser Metaebene kann eigentlich erst von einer Argumentationskompetenz gesprochen werden, weil erst hier das *Wie* einer Verknüpfung von Argumenten und somit die Herstellung einer Überzeugung einsichtig werden.

4. Überlegungen zur Übertragung des Modells

Es wurde schon angedeutet, dass in diesem Beitrag die Kompetenz *Argumentieren* domänenunspezifisch modelliert ist, was u.a. mit den argumentationstheoretischen Voraussetzungen zusammenhängt. Insbesondere sichert die Verwendung der kontextabstrakten Argumentationsmuster die Übertragung in andere Fächer. Die Muster bilden Ordnungsstrukturen, die fachdidaktisch – also spezifisch – bearbeitet werden müssten. Sicherlich können nicht alle 22 Subklassen dieser Typologie von jedem Fach übernommen werden. So dürfte sich z.B. das Autoritätsmuster nicht für ein mathematisches Argumentieren eignen, insofern mit dem Begriff *Autorität* eine Person gemeint ist. Muster wie das Kausalmuster, das Vergleichsmuster, das induktive und illustrative Beispielmuster aber auch die Analogie hingegen eignen sich für alle Fächer bzw. anhand dieser könnte das Modell auf andere Fächer übertragen und durch inhaltlich fachspezifische Aufgaben gefüllt werden. Aber auch aus der Modellierung selbst heraus ergeben sich Argumente, die eine Übertragung auf / in andere Fächer sinnvoll erscheinen lässt. In jedem vorgetragenen Argument muss ein Rückgriff auf vorhandenes und insofern anerkanntes Wissen erfolgen, ansonsten wäre es überhaupt nicht möglich, etwas Strittiges in Unstrittiges zu überführen. Beispielsweise ist die Kreiszahl π eben nicht ungefähr 3,14... sondern genau 3,14..., was gewusst werden muss. D.h. die Teilkompetenz *Rückgriff auf Wissen* ist jedem Argumentieren zu eigen bzw. ohne eine solche Teilkompetenz lässt sich nicht argumentieren. Dies dürfte auch für die Teilkompetenz *diskursive Teilnahme* gelten. An einem Diskurs aktiv teilzunehmen erfordert – ausgehend vom hier verwendeten Diskursbegriff – die Bereitschaft, die eigene Wirklichkeitswahrnehmung in eine Mehrperspektivität einzuspeisen, die eigene kontextuelle Gebundenheit bekannt zu geben aber auch das Anerkennen, aus dem eigenen Kontext heraus an einer spezifischen Problemstellung zu scheitern, weil dafür eben keine plausiblen Argumente zur Verfügung stehen. Gerade dieser zuletzt genannte Punkt lässt sich deutlich an der Teilkompetenz *kritische Plausibilisierung* ausmachen. Kritisieren zu können bedeutet ja vordergründig, die eigene Vernunft zu gebrauchen, das eigene Denken zur Urteilsfindung zu benutzen. Insofern ist die Teilkompetenz *kritische Plausibilisierung* ein selbstvertretenes Einsichtig machen, was keiner Fachkultur fremd sein dürfte. Die vorgetragenen Überlegungen speisen sich aus bildungstheoretischen Annahmen, wie beispielsweise bei Benner³⁶ diskutiert aber auch den *Begegnungen verschiedener Weltmodi* entsprechend der Formulie-

36 Vgl. BENNER, Dietrich: Allgemein Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim / München: Juventa ⁵2005.

rung von Baumert³⁷. Was in einem Kontext widerspruchsfrei ist und Geltung erlangt hat, muss nicht ebenso in einem anderen Kontext widerspruchsfrei und geltend sein; die leider immer noch anhaltende Diskussion um Schöpfung oder Evolution gibt hierfür ein Beispiel ab. Die vorgeschlagene Modellierung der Kompetenz *Argumentieren*, verstanden als heuristisches Modell für die Konstruktion von unterrichtlichen Aufgaben könnte, so lässt sich zusammenfassend notieren, hilfreich sein, fachspezifisch aber auch fachübergreifend eine Kompetenz zu fördern, die eine entscheidende Voraussetzung für die Mündigkeit der nachwachsenden Generationen sein dürfte. Dass Fachdidaktiken hierzu in wissenschaftliche Diskurse eintreten, wäre die Voraussetzung der Förderung der fachdidaktisch querliegenden Kompetenz *Argumentieren*.

5. Resümee

Die Fähigkeit *Argumentieren* ist als eine allen schulischen Fächern querliegende Fähigkeit gekennzeichnet. Deshalb ist im vorliegenden Beitrag der Versuch unternommen, ein Modell vorzustellen, welches diese Fähigkeit vorerst domänenunspezifisch beschreibt. Gleichwohl sind mit den drei Aufgabenbeispielen zu einem evangelischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufe 5/6 konkrete inhaltliche Vorschläge unterbreitet, da *Argumentieren* keine abstrakte, sondern eine inhaltlich konkrete sprachliche Handlung ist und als Handlung immer einen Anlass braucht. Sie ist somit an fachspezifische inhaltliche Kontexte gebunden und damit fachdidaktisch relevant. In kritischer Reflexion ist notiert, was dieses Modell nicht zu leisten in der Lage ist. Demgegenüber sind Überlegungen angestrengt, ob nicht gerade die Kontextabstraktheit der Teilkompetenzen sowie die kontextabstrakten Argumentationsmuster bei der Konstruktion konkreter, fachdidaktisch verantworteter Aufgaben hilfreich sein könnten. *Argumentieren* zeigt sich so im Spannungsfeld zwischen Fachdidaktik und allgemeiner Didaktik bzw. fachdidaktisch übergreifender Forschungsanstrengungen.

37 Vgl. BAUMERT, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: KILLIUS, Nelson / KLUGE, Jürgen / REISCH, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2002, 100–150.

Iris Mandl-Schmidt

Chalcedon als Kōan?

Intrareligiöse Herausforderungen und interreligiöse Chancen für die Christologiedidaktik in der Sekundarstufe

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ theol. habil. Iris Mandl-Schmidt, Akademische Mitarbeiterin an der PH Schwäbisch Gmünd und Privatdozentin an der Universität Tübingen.

PD Dr.ⁱⁿ Iris Mandl-Schmidt
Akadem. Mitarbeiterin PH Schwäbisch Gmünd
Ökumenisches Institut, Abt. Kath. Theologie
Oberbettringerstraße 200
D-73525 Schwäbisch Gmünd
e-mail: iris.mandl-schmidt@ph-gmuend.de



Chalcedon als Kōan?

Intrareligiöse Herausforderungen und interreligiöse Chancen für die Christologiedidaktik in der Sekundarstufe

Abstract

Die Christologie und speziell das Dogma von Chalcedon stellt für Religionslehrende und Lernende eine große Herausforderung dar. Vor diesem Hintergrund wird in neuere Diskurse der Dogmatik und empirische Befunde zur Haltung junger Menschen zu Gottesglauben und Jesus Christus Einsicht genommen. Nach einer religionspädagogischen Reflexion und einem Blick auf christologiedidaktische Ansätze der letzten Jahre besteht die hier weiterführende religionsdidaktische Anregung darin, die christologische Kommunikation über Chalcedon mit einer narrativen Methode zu verknüpfen, die aus dem Buddhismus stammt, den Kōans.

Schlagworte

Christologie – Chalcedon – Religionsdidaktik – interreligiöses Lernen – Buddhismus – Kōans – Christologiedidaktik – Jesus als Christus

Chalcedon as a Kōan?

Intrareligious challenges and interreligious chances of christology didactics in secondary level

Abstract

Both, teachers and scholars of religion are challenged by Christology and particularly by the dogma of Chalcedon. In this context, new discourses of dogmatics as well as empirical studies of the faith of young people in God and Jesus Christ will be examined. After a reflection from a religious educational perspective and presenting recent concepts of Christology didactics, this proposal aims to combine the christological communication about Chalcedon with the buddhist narrative method of Kōans.

Keywords

christology – chalcedon – religious education – religion diversity – buddhism – christology didactics – kōans

SchülerInnen, die in der mittleren oder höheren Sekundarstufe Religionsunterricht besuchen, haben viele Unterrichtseinheiten über Jesus Christus hinter sich. Sie kennen einiges vom Leben und Wirken Jesu. In der Sekundarstufe steht an, sich der christologischen Reflexion zu nähern, das heißt die kirchliche Lehre zu Mensch- und Gottsein Jesu kennenzulernen und zu reflektieren. Nun ist es so, dass christologische Themen „gemeinhin als schwierig“ im Religionsunterricht gelten.¹ Nicht nur SchülerInnen tun sich schwer damit, sondern auch Lehrkräfte. Das kommt nicht von ungefähr, denn die Sache an sich ist schwierig, sprich jene christologischen Lehren über Jesus, die im biblischen Christentum ihren Anfang nahmen und danach jahrhundertlang ‚diskutiert‘ wurden, bis sie schließlich in Nizäa eine erste Festlegung und im Dogma von Chalcedon einen Höhepunkt, aber keinen Abschluss fanden. Es entstanden in Chalcedon verbindliche Lehraussagen, die dem logischen Denken einige Schwierigkeiten bereiten können. Dieser Faden soll hier aufgenommen werden, zunächst mit einem Blick auf den Umgang heutiger DogmatikerInnen mit der kirchlichen Lehraussage von Chalcedon, danach mit empirischen Einblicken und religionsdidaktischen Perspektiven.

1. Christologie in dogmatischer Perspektive

1.1 Dogmatische Neuansätze

Man könnte eine Bibliothek füllen mit christologischen Büchern, allein manche deutschsprachige AutorInnen werden mit über zwanzig Büchern zum Stichwort Christologie in Suchmaschinen aufgeführt (A. Grillmeier, K. Rahner, W. Pannenberg etc.). Bereits diese Bücherfülle zeigt an, welch theologisches Rätsel Jesus als Christus geblieben ist, aber auch welche Aufgabe. In der Alten Kirche mündete die christologische Suche in das Dogma von Chalcedon, jenes Dogma, das bis heute den Kern und das Problem der theologischen Denkaufgabe darstellt: *„In der Nachfolge der heiligen Väter also lehren wir alle übereinstimmend, unseren Herrn Jesus Christus als ein und denselben Sohn zu bekennen: derselbe ist vollkommen in der Gottheit und derselbe ist vollkommen in der Menschheit; [...] ein und derselbe ist Christus, der einziggeborene Sohn und Herr, der in zwei Naturen unvermischt, unveränderlich, ungetrennt und unteilbar erkannt wird, [...] der einziggeborene Sohn, Gott, das Wort, der Herr Jesus Christus.“*² Die Formel von Chalcedon ist ein Dogma, das in einer Lehrformel versucht hat, der österlichen Erfah-

1 PEMSEL-MAIER, Sabine: „Halb Mensch, halb Gott“? Warum Chalcedon nicht ausreicht: Ein Beitrag zur Christologiedidaktik, in: Religionspädagogische Beiträge 70 (2013) 56–66, 66, mit Bezug auf KRAFT, Wilhelm / ROOSE, Hanna: Von Jesus Christus reden im Religionsunterricht, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2011.

2 DENZINGER, Heinrich (Hg. P. Hünermann): Kompendium der Glaubensbekenntnisse und kirchlichen Lehrentscheidungen, Freiburg u.a.: Herder 2009, 142, DH 301.

rung der ersten ChristInnen wie auch der Reflexion der späteren ChristInnen gerecht zu werden. Es hat versucht, eine antiochenische Christologie ‚von unten‘ (Aufstiegschristologie) mit einer alexandrinischen Christologie ‚von oben‘ (Prä-existenzchristologie) zu versöhnen. Nur mit Adverbien der negativen Abgrenzung gelang, das Menschsein und das Gottsein Christi ‚ausgewogen‘ zu ihrem Recht kommen zu lassen, zumindest lehrpraktisch.

Welche Wege finden heutige SystematikerInnen, um mit den Konzilsaussagen und damit verbundenen soteriologischen Vorstellungen zeitgemäß umzugehen? Chalcedon stellt eine Rahmenorientierung dar, die systematisch in den weiteren Zeiten gefüllt werden sollte, so Bernhard Nitsche.³ Die konziliare Definition enthielt Aufforderungscharakter, schreibt Johanna Rahner: „Die Grenze ist gezogen, der Inhalt aber nicht ein für alle Mal festgelegt. Jede neue Epoche wird daher darum ringen müssen, wie sie diese Worte füllt. Christologie und damit Trinitätstheologie haben ein offenes Ende.“⁴ Nach diesen Deutungen enthält das Dogma auch eine *christologia negativa*, welche eine unlösbare und bleibende Annäherung an das Geheimnis Jesu Christi impliziert. Niemand besitzt danach die endgültige Wahrheit über Jesus Christus, man kann nur danach suchen. Sieht man in die Konzilstexte direkt, ist von dieser offenen Suche auf den ersten Blick wenig zu erkennen, die Konzilsväter bezeichnen von der Formel abweichende Deutungen mit „Häresie“, „Wahnsinn“ und mit dem „Anathema“ zu belegen.⁵ Die Offenheit kann nur in der Formel an sich erkannt werden, im Spielfeld der negativen Adverbien unvermischt, unveränderlich, ungetrennt und unteilbar.

Die christologische Fragestellung wurde in der Neuzeit anthropologisch gewendet, in der evangelischen Systematik bereits im 19., in der katholischen im 20. Jahrhundert. Nun wurde dem Verstehen der reflektierenden Person und der existentiellen Bedeutung Jesu Christi für sie selbst gegenüber einer vormaligen gehorsamen Zustimmung im Kontext alter Ordnungsvorstellungen Vorrang gegeben. In der Neuzeit hat sich die christologische Frage jedoch nicht nur als wohlwollendes Rätsellösen entfaltet, sondern zunehmend auch als logisches Skandalon mit der Erkenntnis, dass „die von der Zweinaturenlehre in Anspruch genommene Verhältnisbestimmung von Natur und Hypostase unter den Bedingungen der neuzeitlichen Subjektphilosophie nicht mehr nachvollzogen werden kann.“⁶

3 Vgl. NITSCHKE, Bernhard: Eine freiheitstheologische Relektüre chalcidonischer Christologie. Chancen und Problemanzeigen, in: DANZ, Christian / ESSEN, Georg (Hg.): Dogmatische Christologie in der Moderne. Problemkonstellationen gegenwärtiger Forschung, Regensburg: Pustet 2019, 263–286, 263.

4 RAHNER, Johanna: Einführung in die Dogmatik, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2008, 114.

5 DH 2009 [Anm.2], 300–303.

6 ESSEN, Georg: Geschichte – Metaphysik – Anthropologie. Diskurskonstellationen der Christologie in der Moderne. Eine katholisch-theologische Vergewisserung, in: DANZ, Christian / ESSEN, Georg 2019 [Anm.3], 12.

Es traten die strukturellen Defizite der traditionellen Inkarnationstheorien verschärft auf den Plan und die Debatten des 19. und 20. Jahrhunderts zeigten, dass „ein Festhalten an der klassischen Zweinaturenlehre dem Dilemma nicht mehr entkommen kann, entweder das wahre Mensch- oder das wahre Gottsein Jesu zu verkürzen.“⁷

Die Deutungen Jesu Christi wurden jedoch nicht nur kritischer, sondern auch pluraler. Seit dem 20. Jahrhundert gibt es christologische Kontextualisierungen wie die Christologie nach Auschwitz, Christologie im religiösen Pluralismus, Christologie und Inkulturation, Christologie der Armen, Feministische Christologie, Evolutive und Prozesstheologische Christologie, Christologie der Freiheit etc.⁸ In den letzten Jahrzehnten wurde ferner im Zusammenhang mit postmodernen Ansätzen eine Tendenz zur symbolisierenden, metaphorischen Christologie beobachtet, die mit einer „Schwächung der christologischen Ansprüche“ einherging.⁹

1.2 Chalcedon im Kontext der Sühneopfertheologie

Zur Christologie gehört die Soteriologie: für die altkirchliche Christenheit bedurfte es der Göttlichkeit Jesu und der Sündlosigkeit des Erlösers, um die Menschen in einer forensisch gedachten Gerechtigkeit Gottes von der Sünde zu erlösen. Chalcedon ist mit einer Soteriologie, die mit der menschlichen Sünde und einem Sündenbewusstsein zu tun hat, aufs Engste verbunden: „Konstruktionsprinzip dieser Theologie ist die Sünde des Menschen“.¹⁰ Eine Sühneopfertheologie, die sich äußert wie: ‚Du brauchst Jesus, weil er dich von der Sünde erlöst‘, wird zwar auch heute noch in evangelikal-charismatischen oder theologisch konservativen Kreisen gepflegt, das Gottesbild der anderen Getauften ist jedoch abgerückt vom berechnenden Gott, der einen Kreuzestod als Satisfaktion ‚braucht‘. Im volk-kirchlichen Geschehen kommt dieser Satz nach wie vor als liturgische Formel und mancher Predigt vor, stößt aber auf eine sehr heterogene Rezeption: in manchen Ohren unreflektiert, in manchen befürwortend, in weiteren ablehnend. Im

7 EBD.

8 So die Aufzählung von RUHSTORFER, Karlheinz: Christologie, in: MARSCHLER, Thomas / SCHÄRTL, Thomas (Hg.): Dogmatik heute. Bestandsaufnahmen und Perspektiven, Regensburg: Pustet 2018², 231–280. Eine evangelische Darstellung von Problemfeldern der gegenwärtigen Christologie gibt DANZ, Christian: Grundprobleme der Christologie, Tübingen: Mohr Siebeck 2013, 181–192. Einen weiteren kurzen Überblick gibt SCHWIER, Helmut: Wer ist Jesus Christus für uns heute?, in: SCHRÖTER, Jens (Hg.): Jesus Christus, Tübingen: Mohr Siebeck 2014, 251–254.

9 RUHSTORFER 2018 [Anm. 8], 233.

10 STRIET, Magnus: Christliche Theologie im Angesicht des Judeseins Jesu, in: HOMOLKA, Walter / STRIET, Magnus: Christologie auf dem Prüfstand. Jesus der Jude – Christus der Erlöser, Freiburg: Herder 2019. Striet versucht eine christologische Annäherung an das Judentum. Christian Danz beschreibt dasselbe Anliegen bei Florian Bruckmann, vgl. DANZ, Christian: Christus als Bild des Glaubens von sich selbst. Zur Funktion der Christologie, in: EBD. / HACKL, Michael (Hg.): Transformationen der Christologie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019 (= Vienna University Press), 151.

distanzchristlichen Kontext, z.B. bei vielen TeilnehmerInnen des Religionsunterrichts und ihren Eltern wird er häufig historisch aufgefasst. SchülerInnen in ländlich-katholisch geprägter Umgebung kommen gar nicht auf die Idee, dass auch die Sünde gemeint sein könnte, wenn zum „Kehrt um“ aus Mk 1,15 nachgefragt wird.¹¹

Heute ist die Mehrheit der Getauften in einem Lebensgefühl angelangt, das Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts nur religionsferne Intellektuelle pflegten, mit einem Satz wie: „Ihr müsst euch schon daran gewöhnen, dass es sehr vergnügte Heiden gibt [...]. In mir ist nichts, was erlöst werden muss, ich fühle diese culpa nicht [...].“¹² Das heißt nicht, dass es nicht noch Versöhnungsbedürfnis und Erlösungssehnsucht gibt. Das Gottesbedürfnis bleibt bei vielen, es ist nur nicht mit einem Sünde-Gefühl verbunden. Die Angst vor Gott ist verschwunden. Die Menschen können sich Gott nicht mehr denken als einen, der eines Kreuzestodes bedarf, um versöhnt zu werden. Er kann doch nicht gedacht werden als einer, der die moralischen Maßstäbe der Menschen unterbietet.¹³ Die Theodizeefrage wurde einst theologisch mit einer Satisfaktionstheorie, die alle Verantwortung des Übels dem sündigen Menschen zuordnet, stillgestellt. Seit dem 18. Jahrhundert funktioniert dieses nicht mehr, auch wenn es TheologInnen gibt, die „zeitpessimistisch“ an dieser Theorie festhalten.¹⁴ Die Göttlichkeit Jesu kann heute im Rahmen vernünftiger Theologie nicht mehr an forensischer Bedarfstheologie festgemacht werden.

2. Empirische Befunde zu Gottesglauben und Christologie bei jungen Menschen heute

Brauchen junge ChristInnen für ihr Gebet Jesus als Gott? Manche ReligionspädagogInnen meinen ja, denn „wenn Jesus nur der vorbildhafte Lehrer war, der Freund, dann kann ich mich an ihm orientieren, mich an ihn halten, aber keine Hilfe erwarten, wenn ich ihn in der Not anrufe. Erwarte ich, dass Jesus auch heute noch helfen kann, dann kann er dies nur sein, wenn er Anteil hat an Gott!“¹⁵ Nun, die Frage, die im Zitat nicht gestellt wird, ist, ob die SchülerInnen für

11 Ein eigene Lehrerfahrung 2008 in einem Oberstufenkurs Religion, von 14 SchülerInnen beantwortete niemand damit, dass man von einer Sünde umkehren könnte (es wurden ‚Richtung‘, ‚Ort‘, ‚Meinung‘ genannt).

12 TUCHOLSKY, Kurt: Briefe an eine Katholikin 1929–1931, Hamburg 1969, zitiert bei RAHNER, Johanna: Christologie heute: zwischen drohendem Abbruch und notwendigen Revisionen, in: METZGER, Paul (Hg.): Die Konfession Jesu, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2012, 42–67, 45.

13 So STRIET 2019 [Anm. 10], 112.

14 EBD. 116, im Blick auf die Jesus-Bücher von Joseph Ratzinger als emeritierter Papst.

15 GRÜMME, Bernhard: Christologiedidaktik als Laboratorium des Verhältnisses von Kirche und Welt. Inkarnationstheologische, in: RAHNER, Johanna / SÖDING, Thomas (Hg.): Kirche und Welt – ein notwendiger Dialog, Freiburg: Herder 2019, 145–157, 149, mit Bezug auf BÜTTNER, Gerhard / THIERFELDER, Jörg: Trug Jesus Sandalen?, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2001, 24.

transzendente Hilfe Gott an sich brauchen oder einen in Jesus inkarnierten Gott. Nach den Umfrageergebnissen der letzten Jahrzehnte gibt es bei jenen Jugendlichen, die noch einen Gottesbezug haben, tendenziell einen abstrakteren Gottesbezug und daher eher theozentrische Aussagen als christozentrische. Die Studien ermittelten tendenziell eine Drittel-Aufteilung: ein Drittel der Jugendlichen (eher abnehmende Tendenz) nimmt eine dogmatisch annähernd orthodoxe Haltung ein, ein Drittel glaubt an ein höheres Wesen und knapp ein Drittel lehnt jede Vorstellung von Gott ab. Ziebertz / Kalbheim / Riegel kamen bei der Befragung zu Gottesbildern von Jugendlichen 2003 zum Ergebnis einer stärksten Zustimmung zu folgender Aussage: „Es gibt ein höheres Wesen, das wir nicht in Worte fassen können.“¹⁶ Die Studie der Bertelsmann Stiftung 2008 erhob: Von den 18-29 Jährigen glaubten 34 % an einen persönlichen Gott, 51 % dass es eine höhere Macht gibt.¹⁷ Die Shell-Studie 2015 gibt folgende Zahlen an: 21 % der Jugendlichen glaubten an eine „überirdische Macht“, 26 % „Es gibt einen persönlichen Gott“.¹⁸ Nach der Tübinger Studie von 2018 glauben 38 % der am Ethik-Unterricht teilnehmenden und 55% der am Religionsunterricht teilnehmenden SchülerInnen an Gott.¹⁹

Weder ein personaler Gottesglaube noch eine dogmatisch orthodoxe Jesus Deutung sind noch selbstverständliche Gegebenheiten im Religionsunterricht. Aus der Studie von Tobias Ziegler bei ElftklässlerInnen sollen einige Jugendliche mit ihren Deutungen von Jesus zitiert werden:²⁰

Jesus wird betrachtet als „[...] der einzig perfekte Mensch, der jemals lebte [...]“ (Heiko, 279f.). „[...] eine besondere Person, die damals anderen im Denken und Wissen weit voraus war [...]?“ (Arne 244f.) „[...] nicht immer nur gerecht gewesen sein ganzes Leben lang [...]“ (Olga, 247). „[...] wegen mir braucht sich keiner ans Kreuz hängen [...]“ (Sven, 234) „Man betet ihn an [...] Jesus ein Prophet“ (Birgit, 240) „[...] einfach ein Mythos, ein unausführbarer Bauplan bzw. Prototyp für den perfekten Menschen“ (Timo, 229). „Jesus *ist* (nicht ‚war‘) Gottes Sohn.“ (Petra,

16 ZIEBERTZ, Hans-Georg / KALBHEIM, Boris / RIEGEL, Ulrich: Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh u.a.: Kaiser 2003, 337–339. Bezug darauf nimmt auch ENGLERT, Rudolf: Gottesglaube hier und heute, in: Theologische Revue 103/3 (2007), 179. mit dem Bedauern, dass der Religionsunterricht dieser Haltung Jugendlicher mit Verständnis aber ohne weitere Perspektiven begegne.

17 ZIEBERTZ, Hans-Georg: Gibt es einen Tradierungsbruch? Befunde zur Religiosität der jungen Generation, in: Studie der Bertelsmann Stiftung: Religionsmonitor 2008, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2007, 48.

18 Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Konzeption & Koordination ALBERT, Mathias / HURRELMANN, Klaus / QUENZEL, Gudrun & TNS Infratest Sozialforschung, Frankfurt: Hamburg & S. Fischer Verlag, 2015, 253.

19 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich u.a.: Jugend – Glaube – Religion: eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht, Münster / New York: Waxmann 2018, 73, 75 (n: 7125).

20 ZIEGLER, Tobias: Jesus als «unnahbarer Übermensch» oder «bester Freund»? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 2006.

267) „Jesus war Gottes Sohn, er wurde von Gott gesandt, um den Menschen ihre Sünden zu vergeben und sie von ihren Leiden zu heilen.“ (Jan, 271) „[...] ist er mein bester Freund“ (Anna, 277). Man kann in diesen Aussagen Jesus erkennen als bewunderten Menschen (Heiko, Arne), als kritisch bewerteten Menschen (Olga, Sven), als prophetischen oder geheimnisvollen Menschen (Birgit, Timo) oder als (sünden)erlösenden Gott in Beziehung zum Menschen (Petra, Jan, Anna).²¹

Die Herausforderung der Christologie in der Schule liegt neben der immensen Pluralität im mehrheitlichen rationalen wie auch naturwissenschaftlichen Denken. Hinzu kommt das zunehmende Geschichtsbewusstsein mit der scharf gestellten Frage, wie es denn wirklich war und ob es heute noch etwas bedeutet.²² Die Formel von Chalcedon stellt vor allem auf der Ebene des logischen Denkens eine nicht nachvollziehbare Aussage dar: Man kann nach den Regeln der philosophischen Vernunft keinen Menschen denken (wenn er ganz Mensch sein soll), der ein doppeltes Bewusstsein hat, ein menschliches und göttliches. In einer Lebenswelt, in der alle auf möglichst rationale Verständigung angewiesen sind, wird indes die rational problematische Formel von Chalcedon schnell zur scharfen Alternative ‚ganz oder gar nicht‘: ist etwas nicht rational schlüssig, taugt die ganze Sache gar nichts. Genau diese alternative Fragestellung entschied vor nicht langer Zeit ein katholisch sozialisierter Philosoph damit, sich nicht mehr zum Christentum zu bekennen.²³ Jugendliche im Religionsunterricht stehen der Schärfe der Kritik kaum nach, wie Tobias Ziegler schon 2003 zeigen konnte. In seiner damaligen Studie war die Empörung der Jugendlichen über die mangelnde logische Stimmigkeit von Chalcedon von allen Kritiken am gewichtigsten.²⁴

3. Pädagogische Reflexion von Dogmatik und Empirie

3.1 Didaktische Herausforderungen in schulseelsorgerlicher Perspektive

‚Ganz oder gar nicht‘ kann natürlich Ausdruck einer rationalen wie auch einer kompromisslos-pubertären Haltung sein. Die christologische Frage kann in der höheren Sekundarstufe sowohl auf rigides logisches Denken stoßen wie auf

21 Für die gesamte Studie (n: 386), trifft Ziegler eine Einteilung in „kritisch-Aufgeschlossene“ (19,9 %), „kritiklos-Zustimmende“ (23,6 %) „kritiklos-Indifferente“ (15,3 %), „zweifelnd-Unsichere“ (16,8 %) und „kritisch-Ablehnende“ (24,4 %), EBD. 212.

22 Auch Christian Höger kommt mit Bezug auf ZIEGLER 2006, 290, zu dem Schluss, dass eine „Tendenz zur Historisierung und Biographisierung“ bei Jugendlichen zu erkennen ist, vgl. HÖGER, Christian: Jesus Christus, bibeldidaktisch, Sekundarstufe, in: WiReLex 2015, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100044/> [abgerufen am 27.07.2018].

23 Vgl. FLASCH, Kurt: Warum ich kein Christ bin. Bericht und Argumentation, München: C.H.Beck 2013, 259.

24 ZIEGLER, Tobias: Jesus-Bilder Jugendlicher in elementarisierter Perspektive, in: SCHWEITZER, Friedrich: Elementarisierung im Religionsunterricht: Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie 2003, 161–186, 175.

emotional gebundene Fixierung oder geistige Trägheit. Religionslehrkräfte können hierzu in (schul)seelsorgerlicher Perspektive beachten, dass bei manchen Personen eine thematische Auseinandersetzung erst im Erwachsenenalter stattfindet und jetzt nur prospektiv bzw. partiell auf spätere Auseinandersetzungen vorbereitet werden kann. Vielleicht kann ein späteres ‚Gar nicht‘ erspart bleiben, wenn es jetzt schon gelingt, ein wie auch immer geartetes Moratorium blockierter SchülerInnen zu durchbrechen und ein kompliziertes theologisches Thema wenigstens ein Stück weit zu teilen. Auch Glaubensentwicklungstheorien können in diesem Kontext Beachtung finden. Problematisch ist es allerdings vor diesem Hintergrund schon, wenn sich auch Religionslehrkräfte der theologischen Inhalte enthalten, wie Rudolf Englert mit anderen in einer Essener Studie festgestellt hat.²⁵ Aber auch das Verhalten der Lehrkräfte kann mit den inhaltlichen Dilemmata zu tun haben. Wichtig ist, dass im Sinne eines Sensus Fidei die Fragen und Empfindungen aller Beteiligten Raum erhalten. Schon Karl Rahner steckte einst Jesus-Deutungen zwischen den Eckpunkten der Bedeutung Jesu „für uns“ und die Wirklichkeit Jesu „an sich“ ab.²⁶ Er schrieb ferner, dass eine Christologie von heute und morgen „vor allem auch viel mehr als bisher über das ganz persönliche liebende Verhältnis des einzelnen Menschen zu Jesus von Nazareth sagen“ müsste.²⁷ Rahner zeigt sich damit offen für die Anerkennung einer subjektiven impliziten Christologie als Christologie. Seine Aussage zeigt darüber hinaus, dass der Zugang zur Christologie nicht nur rational, sondern auch emotional geschehen kann und darin eine eigene affirmative Kraft zu erkennen ist.

3.2 Der Bedarf transparenter affirmativer und negativer Christologie im Religionsunterricht

Sieht man auf die empirischen Befunde, könnte der pluralen Situation mit der Offenlegung des Spannungsfeldes von affirmativer und negativer Christologie begegnet werden. Das bedeutet, dass in der Perspektive einer negativen Christologie Jesus Christus als nie völlig begreifbar und die chalcedonische Formel als eine Annäherung bzw. Aufforderung, das Unmögliche zu denken, präsentiert wird. In der Perspektive einer affirmativen Christologie wird die österliche Christuserfahrung der Erstzeugen, die aus den biblischen Texten herauspricht, nicht

25 Vgl. ENGLERT, Rudolf: Religionsunterricht reicht nicht. Eine Reaktion auf die gewandelte Architektur des Religiösen, in: Religionspädagogische Beiträge 80 (2019), 5–14.

26 RAHNER, Karl: Christologie heute, in: Concilium 18/3 (1982), 212–216, 214.

27 Ebd., 215. Rahners Versuch sei anfanghaft, es gäbe hilfreichere, z.B. auch den von Edward Schillebeeckx, so KUSCHEL, Karl-Josef: Geboren vor aller Zeit? Der Streit um Christi Ursprung, München u.a.: Piper 1990, 530. Dazu auch: PEMSEL-MAIER, Sabine: Gott und Jesus Christus. Orientierungswissen Christologie, Stuttgart: Kohlhammer 2016, 192.

verschwiegen und die nicht auszuschließende Möglichkeit einer Göttlichkeit Jesu eingeräumt. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass auch distanzierte Jugendlichen bei aller kritischen Abwägung Jesus durch komparatives Steigern besonders würdigen. Der „einzig perfekte Mensch“, „besondere Person“ „anderen weit voraus“ sind komparative Attribute, mit denen die oben genannten Jugendlichen die Bedeutung von Jesus umschreiben. Bei manchen gehen diese Komparative in eine Christologie ‚von unten‘ über, die nicht einer Satisfaktionstheorie entstammt, sondern der Hoffnung auf die Existenz Gottes in dieser Welt, die von Jesus Christus vermittelt wurde. Es bleibt eine Offenheit für Gott, auf den die Hoffnung auf Sinn und Erlösung von Leid gerichtet ist. Diese Hoffnung wird heute von vielen mehr an Weihnachten memoriert als an Ostern.²⁸ Manche jungen Menschen können Jesus immer noch in besonderer Nähe mit Gott denken und vielleicht auch der systematischen Einsicht folgen, dass selbst wenn die Titel Menschensohn, Messias oder Sohn Gottes nachösterliche Reflexionskategorien darstellen, noch nicht falsch sein müssen. „Denn wenn Gott als absolut frei begriffen wird, so kann nicht ausgeschlossen werden, dass er menschliches Fleisch angenommen hat, weil er wollte – präziser: weil er Gründe dafür hatte.“²⁹

4. Christologiedidaktische Ansätze der letzten Jahre

In der wissenschaftlichen Religionspädagogik gibt es seit einigen Jahren zahlreiche Vorstöße, die Christologie an der Schule aufzuwerten. Es wird festgestellt, dass in den Christologien von SchülerInnen vorrangig eine ‚Christologie von unten‘ zu erkennen ist und ermahnt, auch die ‚Christologie von oben‘ nicht zu vernachlässigen, Religionsunterricht habe sogar Grenzen aufzuzeigen, „jenseits derer sich Christologie nicht mehr als Christologie bezeichnen lässt.“³⁰ Gelegentlich werden Einseitigkeiten (der Lehrwerke und des Unterrichts) in der Betonung des historischen Jesus beklagt. Auch die Beachtung der religionspädagogischen Empirie wird gefordert. Andere sehen in einer Förderung der Christus-Beziehung die Aufgabe des Religionsunterrichts. Ermutigungen zu einer umfassenden und erfahrungsbezogenen Christologiedidaktik werden ausgesprochen.³¹ Eine

28 Vgl. dazu RAHNER 2012, 46 (Anm. 12) mit Bezug auf MORGENROTH, Matthias: Weihnachtschristentum, Moderner Religiosität auf der Spur, Gütersloh: Vandenhoeck & Ruprecht 2002.

29 STRIET 2019 [Anm. 10], 127.

30 SCHAMBECK, Mirjam: Ganz Gott und Mensch?! Chalkedon updated – Christologische Konzepte Jugendlicher im Gespräch mit der Christologie, in: PEMSEL-MAIER, Sabine / SCHAMBECK, Mirjam (Hg.): Keine Angst vor Inhalten!, Freiburg u.a.: Herder 2015, 232–254, 232.

31 Vgl. PEMSEL-MAIER, Sabine: Mehr Mut zur Christologie!, in: Katechetische Blätter 136 (2011), 448–452. Einen Versuch, die Präexistenz Christi zu kontextualisieren unternimmt LINDNER, Konstantin: „...als Einziggeborener aus dem Vater gezeugt vor aller Zeit ...“ Präexistenz Christi – über eine herausfordernde christologische Denkform ein vertieftes Verständnis von Jesus Christus anbahnen, in: PEMSEL-MAIER u.a. 2015 [Anm. 30], 255–274.

Zusammenschau bietet ein Band von Rudolf Englert und Friedrich Schweitzer.³² Der zuvor erschienene Religionspädagogische Reader zur Christologie von 2015 enthält unter anderem viele gewichtige dogmatische Artikel, die jedoch alle 20 bis 30 Jahre alt sind.³³

Lerntheoretisch besteht heute Konsens darüber, dass ohne eigenständige Konstruktionsleistungen der Lernenden auch kein Kompetenzzuwachs geschieht. Religionsunterricht gibt inhaltliche Orientierungshilfen, sprich hier christologiegeschichtliche Informationen, die die Lernenden selbst zu Kompetenzen anreichern können.

Didaktisch-methodische Annäherungen an das Mensch-Gott-Sein in Jesus wurden bei Sabine Pemsel-Maier über Vergleiche mit natürlichen Vorgängen genannt: ein Schwamm, der sich vollsaugt, ein Kuchen, der beim Backen fest wird.³⁴ Vielleicht gewagte Annäherungen, da ein menschliches Bewusstsein, konkret das Bewusstsein Jesu, in seiner Komplexität natürlich über osmotische Vorgänge und Aggregatzustände hinaus geht. Mirjam Schambeck schlägt vor, die Lernenden direkt mit der Aussage „Jesus Christus ist wahrer Mensch und wahrer Gott“ zu konfrontieren und „nachzufragen, was diese Aussage ihres Erachtens bedeutet und was sie für sie persönlich bedeutet.“³⁵ Ein ähnlicher Einstieg gepaart mit Methoden, die sehr gelungen die Theologiegeschichte ins Spiel brachten, führte bei den GrundschülerInnen von Freudenberger-Lötz (und Team) zu einer christologischen Konzeptentwicklung.³⁶ Gegen einige dieser Ansätze bringt Bernhard Grümme an, sie seien im Bereich der Korrelationsdidaktik angesiedelt mit den entsprechenden begrenzten Möglichkeiten innerhalb dieses Konzepts. Besser sei, die unbedingte Andersheit Gottes zu betonen und Jesus mit der sperrigen Dimension des Inkarnationsgedankens zu verbinden.³⁷ Gerade der „schwierige Jesus“, wie er eben auch in seiner „Reich-Gottes-Botschaft, die selbst eine Höllenrede einschließt, seiner abgrundtiefen Gotteshoffnung“ auf-

32 ENGLERT, Rudolf / SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): Jesus als Christus – im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017. Darin speziell ENGLERT, Rudolf: Die christologische Frage in der Religionspädagogik. Befunde, Problemanzeigen, Desiderate, 10–28; Wichtige (literarische) Hinweise gibt auch GRÜMME, Bernhard: Ist Gott in Christus Mensch geworden?, 121–134.

33 ENGLERT, Rudolf / METTE, Norbert / ZIMMERMANN, Mirjam (Hg.): Christologie. Ein religionspädagogischer Reader, Münster: Comenius Institut 2015.

34 Vgl. PEMSEL-MAIER 2013 [Anm. 1], 165 .

35 SCHAMBECK 2015 [Anm. 30] 246.

36 Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern, Stuttgart: Kohlhammer 2007, 188–218 und FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra: Theologische Gespräche mit Jugendlichen, Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen, München: Kösel / Stuttgart: Calwerverlag 2012, 71–74 und 135–144.

37 Vgl. GRÜMME 2019 [Anm.15], 153.

scheint, fördert danach den Lernprozess bei Jugendlichen durch „kognitive Dissonanzen“.³⁸

5. Intra- und interreligiöse Herausforderungen und Chancen

Wird die bereits große intra-religiöse Herausforderung eines „schwierigen Jesus“ durch inter-religiöse Perspektiven noch schwieriger? Es könnte angeführt werden, dass interreligiöse Perspektiven für SchülerInnen die Gefahr von Relativismen bergen. In einer neueren Studie äußerten die meisten Jugendlichen, Gott sei in allen Religionen derselbe. Empirisch wurden also „entdifferenzierende Auffassungen vor allem im Blick auf die Gottesfrage“ beobachtet.³⁹ Geht man jedoch davon aus, dass interreligiöses Reflektieren auch abseits des Religionsunterrichts geschieht und eine konkrete Auseinandersetzung mit einer fremden Perspektive eher motivieren kann, über die eigene Tradition nachzudenken, schwinden mögliche Bedenken. Zum Thema Christologie kann im Religionsunterricht die Sicht anderer Religionen auf Jesus vorkommen, wie beispielsweise die muslimische Perspektive auf Jesu Rolle in der Endzeit, wie sie Adel Th. Khoury beschreibt.⁴⁰ Solche Informationen können ‚exotisch‘-diskussionsanregend und differenzierend wirken. Magnus Striet setzt sich mit dem Judentum auseinander und versucht die Christologie vor dem Hintergrund der Heilzusage Gottes an das jüdische Volk zu begründen. Auch das wäre eine weckende christologische Fragestellung für den Religionsunterricht in der höheren Sekundarstufe.⁴¹ Eine weitere Gelegenheit zum christologischen Reflektieren bietet der Vergleich des hinduistischen Avatars mit der Vorstellung eines inkarnierten Christus.⁴² An dieser Stelle soll die Praxis von Kōans im Buddhismus als Möglichkeit betrachtet werden, einen ‚exotischen‘ Zugang zur Lehrformel von Chalcedon zu finden.

6. Christologiedidaktik mithilfe von buddhistischen Kōans

6.1 Was sind Kōans?

Kōans sind Teil buddhistischer Zen-Literatur, sie entstanden im 8. Jahrhundert in China und wurden danach besonders im Rinzai-Zen in Japan gepflegt. Sie stellen eine Narrationspraxis in Form eines transzendentalen Rätsels mit dem Ziel dar, tiefere Schichten des Seins zu entdecken. Sie sind rätselhafte Kurzgeschich-

38 EBD.

39 Vgl. BOSCHKI, Reinhold/ SCHWEITZER, Friedrich: Ökumenisches Lernen braucht eine eigene Didaktik. Schülvoraussetzungen und Prinzipien interkonfessionellen Lernens, in: Jahrbuch für Religionspädagogik 32 (2016), 87–97, 91.

40 Vgl. KHOURY, Adel Theodor: Jesus Christus im Koran, in: ENGLERT u.a. 2015 [Anm. 33], 93–96, 95.

41 STRIET 2019 [Anm. 10].

42 HÄNGGI, Hubert SJ: Wie Hindus Jesus Christus sehen, in: ENGLERT u.a. 2015 [Anm. 33], 97–101, 99.

ten oder einzelne Sätze, die AnhängerInnen und speziell buddhistischen Kloster-schülerInnen zur Lösung aufgetragen werden.⁴³ Ursprünglich galten Sie als Mediationshilfe für eher einfache Menschen.⁴⁴ Kōans sollen neue Erkenntnisse hervorrufen und (religiöses) Bewusstsein fördern. Sie enthalten oft paradoxe Aussagen, über deren Gestalt nachzudenken jedoch in den Augen des Lehrers / der Lehrerin inhaltlich für eine/n je konkrete/n SchülerIn Sinn macht und zu seiner meditativen Übung beiträgt. Sie sollen besonders jene SchülerInnen, die einseitig religiöse Spekulationen anstellen, wie auch jene, die das Denken scheuen, „auf der rechten Spur halten.“⁴⁵ Sie enthalten auch Anekdoten über überraschendes Verhalten alter Gelehrter. Mit Kōans wird die tiefere Weisheit des Seins gepflegt. Ein Beispiel: *„Ein Meister sah einen Schüler, der sehr eifrig in der Meditation war. Der Meister sagte: „Trefflicher, in welcher Absicht sitzt du da in Meditation?“ Er antwortete: „Ich will ein Buddha werden.“ Da nahm der Meister einen Ziegel und begann, ihn vor der Klause auf einem Stein zu reiben. Der Schüler fragte: „Was tut der Meister da?“ Der Meister sprach: „Durch das Reiben mache ich diesen Ziegel zu einem Spiegel.“ Der Schüler sprach: „Wie kann durch das Reiben der Ziegel ein Spiegel werden?“ Der Meister sprach: „Wie kann einer durch Hocken in Meditation ein Buddha werden?““⁴⁶ Kōans enthalten einen Überraschungseffekt, der den Menschen erwachen lässt. Der Meister stellt im Beispiel die Methode des Schülers / der Schülerin, die ja die zentrale Methode bei allen BuddhistInnen ist, provokativ in Frage und er hat seine Gründe.*

Eines der berühmtesten Kōans ist die Frage nach dem Klang einer einzelnen klat-schenden Hand. Das nicht lösbare Rätsel kann unter anderem auf jenen Urgrund von Religion verweisen, auf dem sich der Mensch daran erinnert, dass es bleibend unlösbare Fragen und Elemente unbegreifbarer Wirklichkeit gibt. Dadurch könnte er gelockt werden, dem Geheimnis nachzuspüren und auf irgendeine Weise die tiefe Wahrheit darin zu ergründen. So kann das Bewusstwerden unlösbarer Fragen für den/die Einzelne/n und die religiöse Gemeinschaft zur Quelle der spirituellen Suche, des Betens oder der ethischen Besinnung werden. Manchmal lässt sich dann die Lösung der Frage auf einer anderen Ebene finden. „Das lässt sich auf der Ebene des Verstandes niemals begreifen. Wenn das vielleicht auch alles unsinnig ist – nur wegen unserer Gewohnheit, alles in Begriffe zu fassen, können wir der letzten Wirklichkeit, wie sie nackt und allein dasteht, nicht ins Auge blicken. Was ‚unsinnig‘ ist, hat in Wahrheit sehr viel Sinn und lässt uns

43 Vgl. VON BRÜCK, Michael: Zen. Geschichte und Praxis, München: Beck 2004, 96.

44 Vgl. FUCHS, Mariko: Ewig üben. Die Pädagogik des Zenmeisters, Münster u.a.: Waxmann 2009, 75.

45 SUZUKI, Daisetz Teitaro: Leben aus Zen, Frankfurt: Suhrkamp 2003, 187.

46 MERTON, Thomas: Weisheit der Stille. Die Geistigkeit des Zen und ihre Bedeutung für die moderne christliche Welt, Bern u.a.: O.W.Barth 1975, 155.

durch den Schleier dringen, der so lange vorhanden ist, als wir diesseits der Relativität bleiben.“⁴⁷ Kōans relativieren den kognitiv-philosophischen Teil von Religion, ohne ihn überflüssig zu machen. Sie bewirken ein praktisches Üben von Religion durch Meditation und durch Infragestellung bisheriger Antworten. Es geht um eine Kenntnis des Wesentlichen ‚an sich‘ und ‚in sich‘, wie auch um die Grundlagen von Moral.⁴⁸

6.2 Christologiedidaktische Anknüpfung an Kōans

Wenn nun im Rahmen von Christologiedidaktik Anleihe bei buddhistischen Kōans genommen wird, kann kritisch gefragt werden, ob es wirklich Parallelen gibt. Inhaltlich können zwischen Buddhismus und Christentum mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten gefunden werden. Es darf auch daran erinnert werden, dass Buddhismus zwar zu den großen Weltreligionen zählt, aber nicht notwendig als Religion bezeichnet wird. In Bezug auf Kōans sind ferner formale Unterschiede darin zu erkennen, dass Kōans historisch im Kontext von Klosterleben mit engem LehrerInnen-SchülerInnen Verhältnis entstanden sind. Der Schüler (später auch die Schülerin) hat selbst entschieden, eine religiöse Erfahrung zu suchen, d.h. es geht ihm (ihr) um ein persönliches Erwachen hin zu einer Wirklichkeit, die er (sie) bisher noch nicht wahrgenommen hat.⁴⁹ Das sind andere Rahmenbedingungen als Religionsunterricht an der Schule bietet. Es soll auch nicht respektlos die Religionspraxis einer anderen Religion ‚abgekupfert‘ werden. In der Didaktik des interreligiösen Lernens wird vor Kopieren im Sinne von Nachspielen anderer Religionspraktiken ausdrücklich gewarnt. Auf Unterschiede soll deshalb ausdrücklich hingewiesen werden, ferner der Anknüpfungspunkt begründet werden.

Der zentrale Anknüpfungspunkt liegt auf der inhaltlichen Ebene, sprich in der Parallele der fehlenden einfachen logischen Lösung: eine einzige klatschende Hand wird nie zu hören sein und ein Mensch mit menschlichem und göttlichem Bewusstsein wird nie als wahrer Mensch zu denken sein. Die paradoxe bzw. a-rationale Seite von Chalcedon zeigt eine inhaltliche Parallele zu Kōans. Das Deuten Christi innerhalb der roten Linien Chalcedons bietet nicht unmittelbar einen Überraschungseffekt, aber doch ein Paradoxon mit der Aufforderung zu einer Lösung, so beschrieben es die DogmatikerInnen Johanna Rahner und Bernhard Nitsche. So kann schon die Formel von Chalcedon in gewisser Hinsicht als Kōan betrach-

⁴⁷ SUZUKI, Daisetz Teitaro: Das Koan, in: FROMM, Erich / SUZUKI, Daetz Teitaro / DE MARINO, Richard: Zen-Buddhismus und Psychoanalyse, Frankfurt: Suhrkamp 1972, 63.

⁴⁸ Vgl. SUZUKI 2003 [Anm. 45], 193.

⁴⁹ Es darf ruhig auch auf manche problematische Seite der historischen Kōanpraxis hingewiesen werden, z.B. dass Schüler geschlagen wurden, vgl. ZÖLLS, Doris: Mumonkan. Sich selbst finden in den Weisheiten alter Zen-Koans, München: Kösel 2019, 73.

tet werden: Auf beiden Seiten wird die Hoffnung kultiviert, dass es mehr gibt, als Menschen unmittelbar hören, denken und erkennen können. Damit zeichnet sich neben der kognitiven Aktivität auch eine auf der volitionalen und vielleicht auch auf der emotionalen Ebene ab: man will ein Rätsel oder ein Geheimnis der eigenen Tradition weitererzählen, weil man das Gefühl hat, dass es der richtige Statthalter für Unsagbares ist. Dabei sind sowohl die religionsphilosophischen als auch die intuitiv-praktischen Zugänge zur Transzendenz im Spiel. Zwischen buddhistischem und christlichem Anliegen ist neben der inhaltlichen Parallele also auch die Suche nach Formgebung für Transzendenz zu erkennen. Eine Lehre oder eine Frage wird in eine Form gebracht, die einen berührt und Unbeantwortetes wird eingeordnet in ein Gesamtwirkliches.

Wird eine Jesus-als-Christus-Frage als Geheimnisfrage gestellt, kann der Blick auf den Anfang und das Ende gerichtet werden, wie es auch Daisetz Suzuki als Kernaufgabe für alle Religionen beschreibt, die Frage: „Woher kommen wir und wohin gehen wir?“⁵⁰ Jesus Christus, liturgisch manchmal als Alpha und Omega bezeichnet, wird in den Raum des religiösen Horizonts gestellt: hat er Anteil am Herkommen und am Ankommen? Diese Annäherung kann im Rahmen des religiösen Fühlens, Denkens und Handelns geschehen.⁵¹ Sie findet im Spannungsfeld der oben genannten Pole von affirmativer (biblisch-traditionaler), negativer (religionsphilosophisch-kritischer) und schließlich auch subjektiver (individuell-rekonstruktiver) Christologie statt. Der gedanklich unlösbare ‚ganz andere‘ Jesus Christus könnte mit einer narrativen Form in Verbindung gebracht werden, die eine innere Auseinandersetzung erzeugt oder wachhält.

6.3 Didaktisch-methodischer Ausblick zu ‚Chalcedon als Kōan‘

Didaktisch-methodisch kann hier nur ein Anfang genommen werden, der weiterentwickelt werden müsste. Zu den didaktischen Voraussetzungen gehören Kenntnisse über Christologie, Chalcedon, Buddhismus, Kōans wie auch Vergleichskenntnisse.⁵² Die thematische Fokussierung kann mit Leitfragen einhergehen wie: Logische Dilemmata von Religionen – Problemaufriss und Lösungsmöglichkeiten? Jesus Christus zwischen Religionsphilosophie und Bekenntnis – nicht denkbar, aber wahr? Jesus Christus in der Spannweite der Definition und damit verbundene Gefühle, Gedanken, Handlungen? Ein eigenes christologisches

50 SUZUKI, Daisetz Teitaro 1972 [Anm. 47], 68.

51 Anregungen dazu auch bei Johannes Kopp SAC: Schneeflocken fallen in die Sonne. Christuserfahrungen auf dem Zen-Weg, Antweiler: Plöger 2012.

52 Hierzu könnte als Grundlage eine elementarisierte Darstellung von SAJAK, Claus Peter für die Klassen 9-11 bieten, selbst wenn er dann an den Gegenständen weiterarbeitet. Vgl. EBD.: Kippa Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen, München: Kösel 2010, 253–259.

Konzept entwickeln und zur Debatte stellen? Jesus eher selbst ein Geheimnis oder ein ‚Kōan-Erzähler‘ über Gott? Chalcedon als Kōan oder besser ein Sprechen des kirchlichen Glaubensbekenntnisses? Bleibt für eine sperrige Tradition eine gemeinsame Sprachform? Kann eine kirchliche Gemeinschaft mit verschiedenen Christus-Konzepten umgehen? Sind manche Gleichnisse Jesu ein Kōan? Methodische Möglichkeiten wären: Die Formel von Chalcedon kommentieren; Symbole und Symbolsprache für Christus suchen; ein Christus-Kōan als eine Art Christus-Weisheit schreiben; die Formel von Chalcedon als Rätsel formulieren. Auch weiterführende kreative Ideen der SchülerInnen könnten ins Spiel gebracht werden.

Könnte diese interreligiöse Herangehensweise mit Kōans zu einer Vermeidung einer vorzeitig beendeten Auseinandersetzung mit Chalcedon beitragen? Oder sogar Interesse an der eigenen Tradition wecken? Vielleicht kann dieser christologiedidaktische Faden weitergesponnen werden.

Georg Ritzer

Kompetenzorientierte Ziele von katholischen ReligionslehrerInnen an Volksschulen

Kompetenzziele und deren Repräsentanz im Lehrplan nach Daten einer österreichweiten Vollerhebung

Der Autor

Dr. theol. habil. Dr. phil. Georg Ritzer, Hochschulprofessor am Institut für Religionspädagogische Bildung an der kirchlichen pädagogischen Hochschule Edith Stein. Religionslehrer an der BAfEP Salzburg. Privatdozent an der Universität Salzburg am Fachbereich für Praktische Theologie.

Dr. theol. habil. Dr. phil. Georg Ritzer
Kirchliche Pädagogische Hochschule – Edith Stein
Institut für Religionspädagogische Bildung/IRPB Salzburg
Gaisbergstraße 7/1
A-5020 Salzburg
e-mail: georg.ritzer@kph-es.at



Kompetenzorientierte Ziele von katholischen ReligionslehrerInnen an Volksschulen

Kompetenzziele und deren Repräsentanz im Lehrplan nach Daten einer österreichweiten Vollerhebung

Abstract

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit Zielen von LehrerInnen, die an Österreichs Volksschulen katholischen Religionsunterricht erteilen, wobei der Fokus auf kompetenzorientierten Zielen liegt. Die Ergebnisse stützen sich auf Daten einer repräsentativen Onlineuntersuchung. Es wird gezeigt, dass für die meisten Lehrpersonen unterschiedliche Ziele gleichzeitig von großer Bedeutung sind, dass sich LererInnen eher an Inhalten als an Kompetenzdimensionen orientieren, dass im Vergleich zu anderen Zielen das Wissen über interreligiöse Inhalte geringere Relevanz besitzt und dass Lehrpersonen Ziele, die für sie wichtig sind, auch im Lehrplan wiederfinden. Auf Basis der 11, faktoranalytisch gefundenen, Zieldimensionen wird versucht eine Typologie von LehrerInnen zu skizzieren.

Schlagworte

Religionsunterricht – Ziele – Typologie – ReligionslehrerInnen – Empirie

Competence-oriented goals pursued by teachers in Catholic religious education in elementary schools

A full survey to goals of Austrian teachers and the representation of goals in the curriculum

Abstract

This article deals with the competence-oriented goals of Austrian teachers of religion in elementary schools. The results are based on data from a representative online survey. Most of the teachers pursue various goals at the same time. The structure of goals is orientated more towards content than competence dimensions. Interreligious cognitive competences are less relevant than other goals. Teachers find the pursued goals also in the curriculum. A factor analyses showed 11 dimensions of goals. Based on these dimensions a typology of teachers was created.

Keywords

religious education – goals – typology – teachers – empirical research

1. Hinführung und Fragestellung

Sich mit Zielen zu beschäftigen, die ReligionslehrerInnen in deren Unterricht verfolgen, ist aus mehrerer Perspektiven von Bedeutung. Es stellt sich die Frage, ob sich die subjektiven, oft verborgenen Ziele (hidden curricula)¹ der Lehrpersonen von Zieldimensionen unterscheiden, wie sie in Lehrplänen formuliert sind. Dass man als Lehrperson von der Bedeutung der präsentierten Inhalte und den im Unterricht verfolgten Zielen überzeugt ist, kann als Voraussetzung für guten Unterricht gesehen werden. Werden Lehrpersonen mit Inhalten konfrontiert bzw. müssen sie im Unterricht Ziele verfolgen, hinter welchen Sie nicht stehen, wird dies von SchülerInnen wahrgenommen und es ist „in den Gehirnen der Schüler die direkte Aufforderung zum Weghören.“² Zudem hängt die Zielorientierung von ReligionslehrerInnen mit deren Effizienzbeurteilung und Berufszufriedenheit zusammen³ und sie ist zentral für die religionspädagogische Identität von Lehrpersonen⁴. Aus diesen Gründen lohnt sich ein Blick auf Ziele, die ReligionslehrerInnen verfolgen. Wobei die Mehrheit der in Volksschulen tätigen Lehrpersonen sich durch curriculare Zieländerungen im eigenen Unterricht eher nicht beeinflussen lassen.⁵

Der vorliegende Beitrag geht in diesem Zusammenhang fünf Forschungsfragen nach:

- Welche domänenspezifischen, kompetenzorientierten Ziele verfolgen LehrerInnen, die an österreichischen Volksschulen Religionsunterricht erteilen?
- Bildet sich die Kompetenzstruktur des im Volksschullehrplan 2013⁶ verwendeten Kompetenzmodells in den Kompetenzzielen der ReligionslehrerInnen ab?
- Werden Ziele, die sich im Lehrplan finden, von ReligionslehrerInnen verfolgt bzw. finden sich Ziele, die ReligionslehrerInnen verfolgen auch im Lehrplan?

1 Vgl. POLLAK, Guido / REINHOLD, Gerd / HEIM, Helmut: Pädagogik-Lexikon, Berlin, Boston: Oldenbourg Wissenschaftsverlag 2015, 346.

2 ROTH, Gerhard: Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?, in: Zeitschrift für Pädagogik 50/4 (2004), 496–506, 501.

3 Vgl. BUCHER, Anton A.: Religionsunterricht: besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach, Innsbruck: Tyrolia 1996 (= Salzburger theologische Studien 3), 129.

4 Vgl. FEIGE, Andreas u.a.: ‚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 2000, 247.

5 Die weiter unten beschriebene Untersuchung hat gezeigt: Für 70 % der katholischen ReligionslehrerInnen an Volksschulen hat sich ihr Unterricht nach der Einführung des neuen Lehrplans (eher) nicht geändert und 44 % behalten nach Einführung des neuen Lehrplans in den einzelnen Klassen die gleichen Inhalte bei wie vorher (n=769).

6 Vgl. LEHRPLAN: Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Volksschule 2013, in: http://www.schulamt.at/attachments/article/130/VS_LP_2014.pdf [abgerufen am 21.11.2020].

- Lassen sich verschiedene Typen von ReligionslehrerInnen finden, die sich in Bezug auf deren kompetenzorientierte Ziele unterscheiden?
- Gibt es bundeslandspezifische Unterschiede im Hinblick auf Ziele, die ReligionslehrerInnen verfolgen?

Zielen von ReligionslehrerInnen⁷ und angehenden ReligionslehrerInnen⁸ wurde bereits in früheren Untersuchungen nachgegangen. In Abgrenzung zu bisherigen Forschungen werden in den vorliegenden Fragestellungen die Ziele im Sinne eines lehrplanvorgegebenen Kompetenzmodells⁹ formuliert und so in diesen theoretisch vorgegebenen Rahmen gesetzt. Dabei erfolgt eine Konzentrierung auf domänenspezifische Kompetenzen¹⁰, die mit der subjektiv wahrgenommenen Repräsentanz der Ziele im vorgegebenen Lehrplan in Zusammenhang gebracht werden.

2. Methodisches und Sample

Die zugrundeliegenden Daten wurden im Zuge eines vom Interdiözesanen Amt für Unterricht und Erziehung (IDA) subventionierten Forschungsprojekts¹¹ zur Implementierung des aktuell gültigen VS-Lehrplans für katholischen Religionsun-

-
- 7 Vgl. BUCHER 1996 [Anm. 3], 129–132; BUCHER, Anton A. / MIKLAS, Helene: Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich, Wien: Lit 2005 (= Empirische Theologie 14), 78–95. 174–191; RUDOLF, Englert / GÜTH, Ralph (Hg.): ‚Kinder zum Nachdenken bringen‘. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen. Die Essener Umfrage, Stuttgart: Kohlhammer 1999; LÜCK, Christhard: Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis - Kirchenbindung - Zielorientierung, Leipzig: Evang. Verl.-Anst 2003 (= Arbeiten zur Praktischen Theologie 25), 207–226; FEIGE, Andreas / TZSCHEETZSCH, Werner / DRESSLER, Bernhard: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Ostfildern: Schwabenverlag 2005, 93–103; ZIEBERTZ, Hans-Georg / RIEGEL, Ulrich (Hg.): How teachers in Europe teach religion. An international empirical study in 16 countries, Berlin: Lit 2009 (= International practical theology 12); ROTHGANGEL, Martin / LÜCK, Christhard / KLUTZ, Philipp: Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen, Stuttgart: Kohlhammer 2017 (= Religionspädagogik innovativ 10), 36–48, 254; POPP, Daniela: Religion und Religionsunterricht in Europa. Eine quantitative Studie zur Sicht europäischer Religionslehrerinnen und -lehrer, Berlin: Lit 2013 (= Empirische Theologie 26), 68–84.
- 8 Vgl. LÜCK, Christhard: Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen, Berlin: Lit 2012 (= Forum Theologie und Pädagogik 22); FEIGE, Andreas / FRIEDRICHS, Nils / KÖLLMANN, Michael: Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie/Religionspädagogik; eine empirische Studie an Baden-Württembergs Hochschulen, Ostfildern: Schwabenverl. 2007.
- 9 Vgl. LEHRPLAN 2013 [Anm. 6].
- 10 Diesem Text liegt der Weinertsche Kompetenzbegriff zu Grunde, der Kompetenzen als erlernbares kognitives Vermögen definiert, die Personen befähigen, Herausforderungen zu bewältigen. Ebenso sind damit Motivation und Wollen verbunden, die Fähigkeiten auch einzusetzen. Vgl. WEINERT, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: DERS.: Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim / Basel: Beltz 2001, 17–31, 27. Ausführlicher zur Entwicklung und Verwendung des Kompetenzbegriffs vgl. RITZER, Georg: Ethisch-moralische Kompetenzen Messen. Validierung des Testinstrumentariums ETiK in Österreich anhand von Pretestungen., Salzburg 2020 (= unveröffentlichte Dissertation), 21–26.
- 11 Vgl. RITZER, Georg u.a.: Eule. Evaluierung der Einführung und Umsetzung des Lehrplans für katholische Religion in der Primarstufe. Erste Ergebnisse als Forschungsbericht 2020, in: file:///C:/Users/georg/Downloads/EULe%C2%A0Forschungsbericht%C2%A0final_25.3%20(8).pdf (Stand: 25.03.2020) [abgerufen am 12.12.2020].

terricht¹² erhoben. Dabei wurde ein additiv triangulativer Zugang¹³ gewählt. Die in einem qualitativen Verfahren erhobenen Daten¹⁴ wurden in einem zweiten Schritt quantifiziert. Im Zeitraum von November bis Anfang Dezember 2019 wurde dazu eine Online-Vollerhebung bei allen 2750 LehrerInnen durchgeführt, die an Österreichs Volksschulen katholischen Religionsunterricht erteilen. In die Auswertung wurden all jene ProbandInnen einbezogen, die zumindest zwei Drittel des Fragebogens ausgefüllt haben (n=769). Dies bedeutet eine Rücklaufquote von 28 %. Dabei variiert der Rücklauf zwischen den einzelnen Diözesen stark.

Diözese	Grundgesamtheit VS-LehrerInnen in den Diözesen (N)	Rücklauf (n)	Rücklaufquote in Diözesen (% Zeile)	Rücklauf Verteilung nach Diözesen (% Spalte)
Eisenstadt	92	61	66,30	7,9
Gurk-Klagenfurt	174	50	28,74	6,5
St. Pölten	242	25	10,33	3,3
Linz	518	147	28,38	19,1
Salzburg	359	65	18,11	8,5
Graz-Seckau	320	71	22,19	9,2
Innsbruck	264	36	13,64	4,7
Feldkirch	215	29	13,49	3,8
Wien	521	159	30,52	20,7
Keine Angabe		126		16,4
Gesamt	2750	769	27,96	100,0

Tab. 1: Rücklaufquote, diözesan

Beteiligen sich im Burgenland zwei von drei LehrerInnen an der Untersuchung, ist es in Niederösterreich nur jede zehnte Lehrperson, die den Onlinefragebogen ausfüllt. 126 Personen (16 %) machen keine Angaben zum Bundesland, in dem sie unterrichten.

Bezüglich der Geschlechterverteilung wird im Rücklauf die Grundgesamtheit gut abgebildet. Nach den von den Schulämtern zur Verfügung gestellten Daten, unterrichten an den Volksschulen 89 % Frauen katholischen Religionsunterricht. 91 % der Personen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, waren weiblich. Die meisten LehrerInnen, die an der Untersuchung teilgenommen haben, sind zwischen 50 und 56 Jahre alt, wobei auffällt, dass in dieser Alterskohorte auch Personen zu finden sind, die sich im ersten bis fünften Dienstjahr befinden.

12 Vgl. LEHRPLAN 2013 [Anm. 6].

13 Vgl. ZIEBERTZ, Hans-Georg: Methodologische Multiperspektivität angesichts religiöser Umbrüche. Herausforderungen für die empirische Forschung in der Praktischen Theologie, in: PORZELT, Burkard / GÜTH, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – aktuelle Projekte, Münster: Lit 2000 (= Empirische Theologie 7), 29–44, 36.

14 Im qualitativen Teil der Untersuchung wurden im Zeitraum von Dezember 2018 bis März 2019 österreichweit 87 katholische ReligionslehrerInnen befragt. Die transkribierten Daten wurden in Anlehnung an die Grounded Theory (vgl. STRAUSS, Anselm / CORBIN, Juliet: Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim: Beltz 2010) ausgewertet. (Ausführlicher dazu vgl. RITZER u.a. 2020 [Anm. 11], 11–12).

Zur Beantwortung der oben formulierten Fragestellungen zu Zielen von ReligionslehrerInnen und die Repräsentation von Zielen im Lehrplan wurden den ProbandInnen 71 Itemstämme mit jeweils zwei Antwortformaten mit vierstufigen Ratingskalen vorgegeben. Dabei konnte angegeben werden, ob die Lehrpersonen die, in den Itemstämmen formulierten Ziele, a.) in ihrem Unterricht persönlich verfolgen und b.) inwiefern sie die Realisierung der jeweiligen Ziele durch den VS-Lehrplan 2003 unterstützt sehen.

In einem ersten Schritt wurden die Daten zu den persönlichen Zielen einer explorativen Faktorenanalyse¹⁵ unterzogen, um zu prüfen, ob sich die theoretisch formulierten Kompetenzdimensionen im Lehrplan statistisch nachweisen lassen. Aus den Dimensionen, die sich aus der Faktorenanalyse herauschälten, wurden Indizes zu kompetenzorientierten Zielen generiert. Um auf Indexebene Vergleiche zwischen persönlichen Zieldimensionen und subjektiv wahrgenommener Repräsentation im Lehrplan anstellen zu können, wurden die Angaben zur Einschätzung des Lehrplans einer konfirmatorischen Faktorenanalyse¹⁶ unterzogen. Dadurch wird überprüft, ob die Strukturierung der Kompetenzindizes auch auf Ebene der subjektiv wahrgenommenen Lehrplanrepräsentanz gerechtfertigt ist. Bei der Beantwortung der Fragestellungen wird in der Folge jeweils in Fußnoten auf die zugrundeliegenden Rechenoperationen hingewiesen.

3. Kompetenzziele im Rahmen des Kompetenzmodells, das dem Volksschullehrplan 2013 für katholischen Religionsunterricht zugrunde liegt

In der Folge wird ausschließlich auf domänenspezifische religionspädagogische Ziele eingegangen, wie Sie den Dimensionen des noch darzulegenden Kompetenzmodells, das dem Lehrplan 2013¹⁷ zugrunde liegt, zugeordnet werden können.¹⁸ Der Lehrplan für katholischen Religionsunterricht an Volksschulen orientiert sich an der Matrix des Kompetenzmodells, das das Comenius-Institut Münster 2006¹⁹ vorgelegt hat. Dabei wird die Dimensionenbezeichnung auf formaler Ebene wörtlich übernommen. Es wird unterschieden zwischen Perception (wahr-

15 Vgl. BACKHAUS, Klaus u.a.: Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung, Berlin: Springer¹⁵2018, 365–433.

16 Vgl. BACKHAUS, Klaus / ERICHSON, Bernd / WEIBER, Rolf: Fortgeschrittene multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung, Berlin / Heidelberg: Springer³2015, 121–174.

17 LEHRPLAN 2013 [Anm. 6].

18 Wie in früheren Untersuchungen auch (vgl. ROTHGANGEL / LÜCK / KLUTZ 2017 [Anm. 7], 41) ist den LehrerInnen darüber hinaus wichtig, dass Lehr-Lerninhalte mit dem Leben der SchülerInnen im Zusammenhang stehen. Weiters ist wichtig, dass der Unterricht abwechslungsreich ist, in einer wohlwollenden Atmosphäre von Statten geht und den SchülerInnen Freude bereitet. Für 99 % ist Wertevermittlung ein zentrales Ziel. Vgl. RITZER u.a. 2020 [Anm. 11], 154–195.

19 Vgl. FISCHER, Dietlind / ELSENBAST, Volker (Hg.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster: Comenius-Inst 2006, 19.

nehmen, beschreiben), Kognition (verstehen, deuten), Performanz (gestalten, handeln), Interaktion (kommunizieren, urteilen)²⁰ und Partizipation (teilhaben, entscheiden). Die nachstehende Tabelle enthält die Zuordnung der zehn formulierten Kompetenzen zu den vier Anforderungsbereichen von Religion (Lebensorientierung, Bezugsreligion, Gesellschaft und Kultur, Vielfalt).

		Kompetenzdimensionen				
		Perzeption	Kognition	Performanz	Interaktion	Partizipation
Anforderungsbereiche von Religion	Menschen und ihre Lebensorientierung	1 Das eigene Selbst- und Weltverständnis sowie den persönlichen Glauben wahrnehmen und im Gespräch zum Ausdruck bringen.				
		2 Widerfahrnisse des Lebens wahrnehmen und im Licht christlicher Hoffnung deuten.				
	Gelehrte und gelebte Bezugsreligion	3 Texte der Heiligen Schrift, Gebete und Glaubensinhalte der eigenen Konfession/Religion kennen und im Blick auf das eigene Leben deuten.				
		4 Die Bedeutung Jesu und Leit motive des Christentums entdecken und verstehen				
		5 Ethische Probleme beschreiben und christlich begründete Handlungsentwürfe kennen.				
		6 Kirchenräume erkunden sowie die wichtigsten christlichen Feste beschreiben und mitgestalten.				
	Religion in Gesellschaft und Kultur	7 Religiös begründete Werte kennen und ihre Bedeutung in Konfliktsituationen abschätzen.				
		8 Religiöse Motive aus Geschichte und Gegenwart in Medien, Kunst und Kultur entdecken, deuten und gestalten.				
	Religiöse und weltanschauliche Vielfalt	9 Andere Überzeugungen beschreiben und eine wertschätzende Gesprächskultur entwickeln.				
		10 Vielfalt in Europa als Bereicherung und Herausforderung entdecken.				

Tab. 2: Kompetenzmodell nach dem Lehrplan 2013²¹

Wie bereits beschrieben, wird in der Folge der Frage nachgegangen, inwiefern sich das Kompetenzmodell strukturell in den kompetenzorientierten Zielformulierungen der Lehrpersonen finden lässt. Die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse²², der die formulierten Items unterzogen wurden, wurden mit Blick auf das dem Lehrplan zugrundeliegende Kompetenzmodell interpretiert.

Von den insgesamt 71 abgefragten Items konnten 48 eindeutig jeweils einem der 11 gebildeten Faktoren zugeordnet werden,²³ die bei einer Indexbildung eine ausreichende innere Konsistenz (gemessen am Cronbach Alpha)²⁴ aufweisen. Die nachstehende Abbildung zeigt die Struktur der Daten. Sie kann dahingehend interpretiert werden, dass sich die Struktur auf der Materealen Ebene zumindest teilweise abbilden lässt. Die hier zusammengefassten Items entsprechen klassi-

20 Im Lehrplan 2013 wird Interaktion als „Kommunizieren und (be)urteilen“ übersetzt. LEHRPLAN 2013 [Anm. 6], 11, 13, 14.

21 Aus: EBD., 14.

22 Es handelt sich um eine varimax-rotierte Analyse unter Anwendung des Kaiser- (Eigenwert-) Kriteriums; (KMO= ,884). Vgl. BACKHAUS u.a. 2018 [Anm. 15], 365–433.

23 Als Kriterien wurden festgelegt: Die Faktorladungen der Items $\geq ,40$; die Differenz zwischen den Faktorladungen der Items $\geq ,15$. Die 11 Faktoren erklären gemeinsam 58 % der Gesamtvarianz. Zur Bildung der Indexwerte wurde der Summenwert durch die Anzahl der Items dividiert.

24 Vgl. DÖRING, Nicola / BORTZ, Jürgen: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, Berlin / Heidelberg: Springer ⁵2016, 468.

schen inhaltlichen Themenfeldern von Religionsunterricht. Die Zuordnung der Indizes aus formaler Perspektive ist nicht immer eindeutig. Das heißt, die für kompetenzorientiertes konzipieren wesentliche Differenzierung formaler Kompetenzdimensionen, wird kaum vorgenommen. Unterzieht man die Daten einer Faktorenanalyse zweiter Ordnung, wird deutlich, dass die 11 Kompetenzbereiche zu zwei Faktoren zusammengefasst werden. Es bleibt die Dimension der gelehrten und gelebten Bezugsreligion, alle anderen Kompetenzen laden auf einem Faktor, der als persönlichkeitsbildende, interreligiöse Dimension interpretiert werden kann.

Somit unterscheiden ReligionslehrerInnen strukturell zwischen Kompetenzen, die sich auf die gelehrte und gelebte Bezugsreligion beziehen und Kompetenzen, die sich auf Selbstkompetenz sowie das gesellschaftliche Leben in Pluralität beziehen.

Die nachstehende Tabelle gibt Auskunft über die gebildeten Indizes mit den theoretischen Zuordnungen an Kompetenzen (z.B. K 1 für Kompetenz eins). Zusätzlich werden die Formulierungen der subsummierten Items und die Kennwerte der Indizes (Indexmittelwerte, Standardabweichungen und Cronbach Alpha) angegeben. Außerdem wird die aus theoretischen Überlegungen gebildete Zuordnung der Indizes zu den jeweiligen Anforderungsbereichen durch Linien dargestellt. Die grau unterlegten Flächen stellen die Zusammengehörigkeit der Indizes nach der Faktorenanalyse zweiter Ordnung dar.

Auf Indexebene zeigt sich, dass die durchschnittliche Zustimmung in allen Bereichen über dem logischen Mittel von 2,5 liegt. Die geringen Standardabweichungen bei den Kompetenzziele zur gelehrten und gelebten Bezugsreligion in Bezug auf Wissen über biblische Inhalte und dem Ziel, dass Kinder Gott als unterstützend erfahren, weisen darauf hin, dass sich die Lehrpersonen weitestgehend einig darüber sind, diese Ziele zu verfolgen. Aber auch die Ziele, dass SchülerInnen religiöses Grundwissen haben und religiöse Werte kennen, sowie, dass SchülerInnen Wissen über religiöses Brauchtum haben und dieses pflegen, sind ReligionslehrerInnen wichtig. Im Bereich der gelehrten und gelebten Bezugsreligion werden von den Lehrpersonen am wenigsten und am unterschiedlichsten Ziele verfolgt, die auch als katechetisch bezeichnet werden könnten („Bezugsrel. Katechese_Partizipation, Perzeption, Kognition“). So verfolgen z.B. 30 % nicht das partizipative Ziel, dass SchülerInnen Gemeindegottesdienste mitfeiern. Dieser Befund, dass kirchliche Ziele weniger Zustimmung finden, bestätigt Ergebnisse früherer Untersuchungen²⁵.

25

Vgl. z.B. RUDOLF / GÜTH 1999 [Anm. 7]; LÜCK 2003 [Anm. 7]; BUCHER / MIKLAS 2005 [Anm. 7]; ROTHGANGEL / LÜCK / KLUTZ 2017 [Anm. 7].

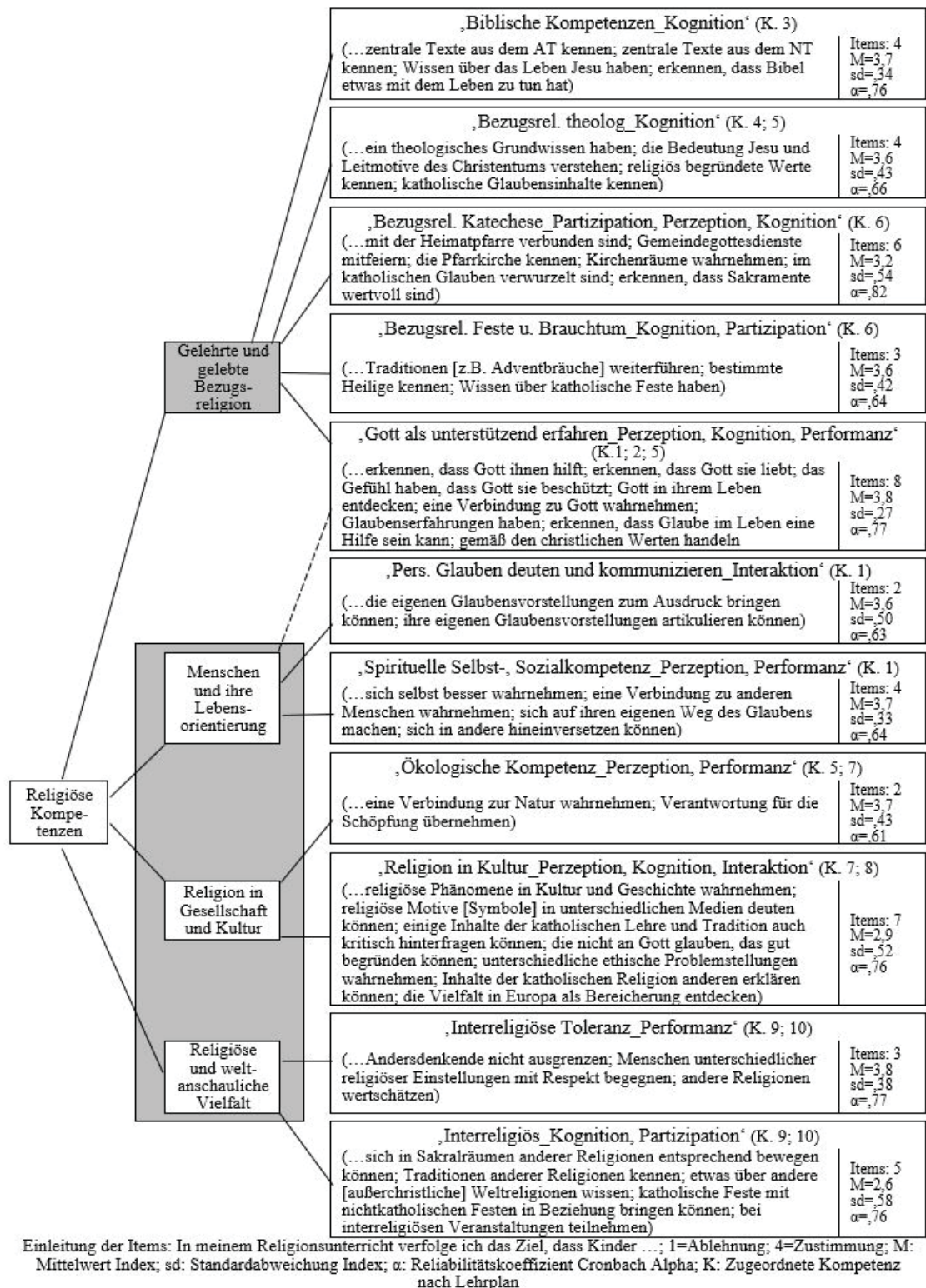


Abb 1: Faktorenanalytische Struktur der Kompetenzziele (n=769)

Die Indizes, die auf theoretischer Ebene der persönlichen Lebensorientierung zugeordnet waren und die Erlangung von Sozial- und Selbstkompetenz bzw. die Fähigkeit über den eigenen Glauben zu kommunizieren, zum Ausdruck bringen, erhalten nahezu dieselben hohen Zustimmungswerte (M= 3,7). Auch dass

SchülerInnen ökologische Kompetenzen erwerben, war bereits nach früheren Untersuchungen²⁶ das Ziel von ReligionslehrerInnen. Weniger Zustimmung erlangen Items, die das Erkennen der kulturellen Dimension von Religion und eine teilweise kritische Betrachtung von Religion beinhalten (‚Religion in Kultur_Perzeption, Kognition, Interaktion‘). So wird z.B. das Ziel, dass SchülerInnen, die nicht an Gott glauben, das gut begründen können sollen, von über der Hälfte der Lehrpersonen nicht verfolgt.

Die Items, die sich mit dem Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt beschäftigen, wurden zu zwei Indizes zusammengefügt, die sich in deren Zustimmung deutlich unterscheiden. Während die Items, die auf allgemeiner Ebene performative Toleranz zum Ausdruck bringen, hohe Zustimmung erfahren (M=3,8), fällt die Bedeutung kognitiver und partizipativer Ziele in Bezug auf andere Religionen deutlich geringer aus (M=2,6). Dieser Index enthält zwei Items mit Werten, die unter dem logischen Mittel liegen. So verfolgen ReligionslehrerInnen durchschnittlich eher nicht das partizipative Ziel, dass SchülerInnen bei interreligiösen Veranstaltungen teilnehmen (M=2,29; sd=,98) oder sich in Sakralräumen anderer Religionen entsprechend bewegen können (M=2,36; sd=,86).

Mit einer Ausnahme korrelieren die Indizes untereinander signifikant positiv. Lediglich die Indizes ‚Interreligiöse Toleranz_Performanz,‘ und ‚Bezugsrel. Feste u. Brauchtum_kognition, partizipation‘ sind voneinander unabhängig.

Im Zuge der Untersuchung wurde davon ausgegangen, dass sich die Diözesen hinsichtlich der Kompetenzziele, die ihre ReligionslehrerInnen verfolgen, nicht unterscheiden. Diese Hypothese ist zurückzuweisen, denn es lässt sich im Bereich der ‚Bezugsrel. Katechese_Partizipation, Perzeption, Kognition‘ ein signifikanter Mittelwertunterschied zwischen den Diözesen Wien (M=3,1; sd=,45) und Gurk-Klagenfurt (M=3,5; sd=,56) finden. Der Einfluss der Diözesanzugehörigkeit ist in diesem Fall bedeutend (der Mittelwertunterschied bewegt sich in der Größenordnung der Standardabweichung; Effektstärke Cohens $d=,8$). Die Ziele erweisen sich in Bezug auf andere soziostatistische Hintergrundvariable als sehr stabil.

Zu diesem Abschnitt lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die katholischen ReligionslehrerInnen Kompetenzziele, wie sie auch im Lehrplan inhaltlich vorgegeben sind, nach eigenen Angaben verfolgen. Auf Einzelitemebene zeigt sich der Wunsch, dass Kinder ein liebevolles, menschenfreundliches Gottesbild wahrnehmen können, aber auch, dass sich Kinder sozial verhalten. Am gerings-

26 Vgl. BUCHER / MIKLAS 2005 [Anm. 7], 83.

ten ist die Identifikation mit Zielen, die sich auf kognitive oder performative Kompetenzen beziehen, die in Zusammenhang mit anderen Religionen stehen. Es wird ein bereits bekannter Befund bestätigt: „Religionslehrkräften sind im Hinblick auf den von ihnen erteilten Religionsunterricht zahlreiche, zum Teil sehr unterschiedliche Zielvorstellungen wichtig.“²⁷ Strukturell findet sich das dem Lehrplan zugrundeliegende Kompetenzmodell in den Antworten der Lehrpersonen nur bedingt wieder. Auf materielle Ebene differenzieren die Lehrpersonen aus empirischer Perspektive zwischen Themen der Bezugsreligion und Themen die sich mit Persönlichkeitsbildung bzw. Interreligiöser Kompetenz beschäftigen. Die formale Differenzierung von Kompetenzbereichen geschieht nur in wenigen Fällen.

4. Verfolgte und subjektiv im Lehrplan wahrgenommene Kompetenzziele

Ein Indiz dafür, inwiefern sich Lehrpersonen mit einem Lehrplan identifizieren können, ist, wie deckungsgleich die persönlich verfolgten Ziele mit den Zielen sind, die sich im Lehrplan wiederfinden lassen.

In der nachstehenden Abbildung erfolgt eine Gegenüberstellung der Wichtigkeit der Kompetenzbereiche in den Augen der Lehrpersonen mit der subjektiv wahrgenommenen Unterstützung des jeweiligen Kompetenzbereiches durch den Lehrplan.²⁸

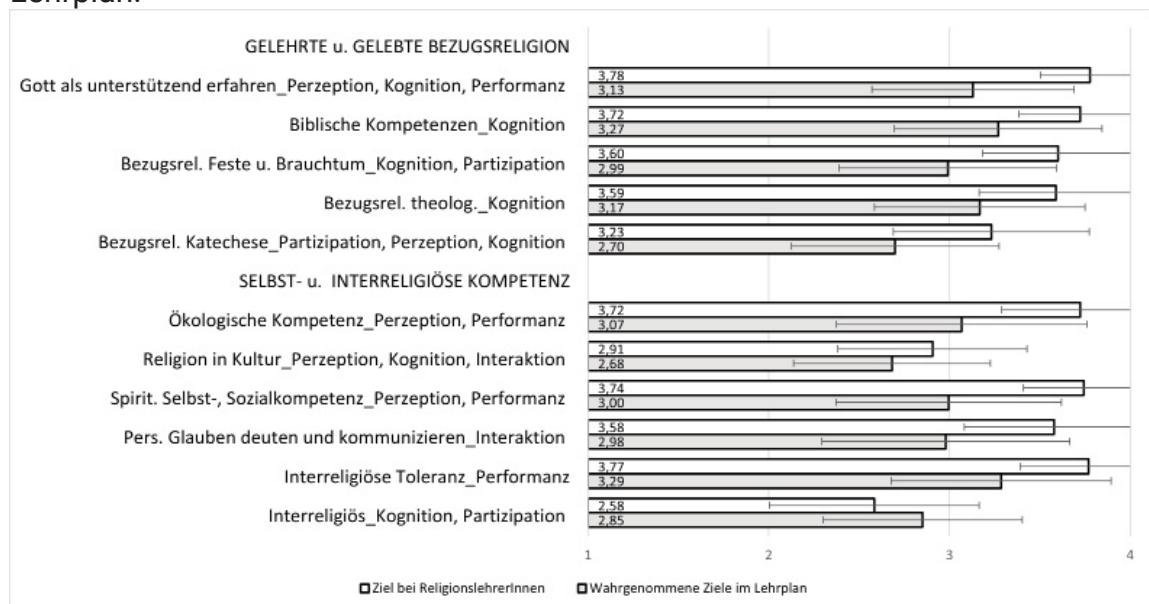


Abb 2: Kompetenzziele von ReligionslehrerInnen und wie die Ziele nach Meinung der ReligionslehrerInnen im Lehrplan repräsentiert sind. (Mittelwerte: 1=Ablehnung / Verneinung; 4=Zustimmung; n=769)

27 ROTHGANGEL / LÜCK / KLUTZ 2017 [Anm. 7], 38.

28 Die für die persönlichen Kompetenzziele gefundene Struktur der Daten kann nach der Durchführung einer konfirmatorischen Faktorenanalyse auch für die subjektiv wahrgenommene Repräsentanz der Ziele im Lehrplan übernommen werden: CFI=0,9; RMSEA=0,05. Zu den Kennwerten vgl. BACKHAUS / ERICHSON / WEIBER 2015 [Anm. 16], 121–174.

Es wird deutlich, dass – mit einer Ausnahme – in allen Bereichen die persönliche Zielverfolgung höher ist als die wahrgenommene Unterstützung des Kompetenzbereiches durch den Lehrplan. Dies kann als Indiz für die hohe Motivation der Lehrpersonen interpretiert werden. Am größten ist der Unterschied im Bereich der spirituellen Selbst- und Sozialkompetenz, wobei die LehrerInnen diesen Bereich mehrheitlich auch durch den Lehrplan als unterstützt sehen (M=3). Am stärksten unterstützt durch den Lehrplan sehen die ProbandInnen die Aneignung interreligiös-toleranter Haltungen der SchülerInnen, gefolgt von biblischem Wissen und dem Wissen über theologische Inhalte. Dem Lehrplan wird weiters zugeschrieben, dass er ökologische Kompetenzen und das Ziel, dass Kinder Gott als unterstützend erfahren, verfolgt (M>3). Nur knapp unter dem Wert von 3 liegt die wahrgenommene Unterstützung der Kognitions- und Partizipationskompetenz hinsichtlich religiöser Feste der Bezugsreligion und der Interaktionskompetenz hinsichtlich des persönlichen Glaubens. Die Mittelwerte aller Indizes zur subjektiv wahrgenommenen Unterstützung durch den Lehrplan liegen über dem logischen Mittel von 2,5. Die Kompetenzbereiche werden somit durchschnittlich in den Augen der Lehrpersonen durch den Lehrplan zumindest eher unterstützt. So auch katechetische Zielsetzungen, die reflektierte Wahrnehmungs- und Begründungskompetenz von Religion in unserer Kultur sowie die interreligiöse Kognitions- und Partizipationskompetenz. Wie oben bereits angeführt, wird die letztgenannte Kompetenz von den Lehrpersonen am wenigsten verfolgt. Sie ist auch die einzige, deren Unterstützung durch den Lehrplan als intensiver wahrgenommen wird, als die persönliche Zielverfolgung.

Entgegen der ursprünglichen Vermutung korrelieren die subjektiven Zielsetzungen in allen Dimensionen mit den wahrgenommenen Unterstützungen durch den Lehrplan signifikant positiv. D.h. mit steigender subjektiver Wichtigkeit eines Kompetenzbereiches, steigt auch die Wahrnehmung der Unterstützung im Lehrplan. Wobei bei diesen Zusammenhängen der Einfluss konsistenztheoretischer Faktoren²⁹ mit zu bedenken ist.

Zusammenfassend: Kompetenzziele mit steigender Bedeutung für ReligionslehrerInnen werden in den Augen der Lehrpersonen im Lehrplan auch intensiver unterstützt. Der Umstand, dass (mit einer Ausnahme) die persönliche Zielverfolgung die subjektiv wahrgenommene Unterstützung durch den Lehrplan übersteigt, kann als Indiz für die Identifikation der Lehrpersonen mit den jeweiligen

29 Aus konsistenztheoretischen Überlegungen ist mit innerpsychischen Harmonisierungstendenzen zu rechnen. Eigene Zielwahrnehmungen werden mit Zielen, wie sie in Lehrplänen formuliert sind, abgeglichen, um Kongruenz zu erreichen. Zur Theorie der kognitiven Dissonanz vgl. BECKMANN, Jürgen: Kognitive Dissonanz. Eine handlungstheoretische Perspektive, Berlin u.a.: Springer 1984 (= Lehr- und Forschungstexte Psychologie).

Kompetenzziele gesehen werden. Im Umkehrschluss gilt dies auch für eine geringere Bedeutung von Wissen über und Partizipieren an anderen Religionen.

5. Typologisierung von ReligionslehrerInnen in Bezug auf Kompetenzziele

Lassen sich bei den ReligionslehrerInnen Gruppen finden, die sich in deren Kompetenzziele ähneln bzw. sich von anderen Gruppen unterscheiden? Zur Beantwortung dieser Frage wurden Clusteranalysen durchgeführt.³⁰ Um die Unterschiede grafisch deutlicher darstellen und leichter interpretieren zu können, wurden die Indexwerte für die folgende Grafik z-transformiert³¹. Vereinfacht gesagt, gibt die Länge der Balken Auskunft darüber, inwiefern sich die Werte der einzelnen LehrerInnentypen von den Durchschnittswerten der Gesamtuntersuchung in Bezug auf die jeweiligen Kompetenzziele unterscheiden.

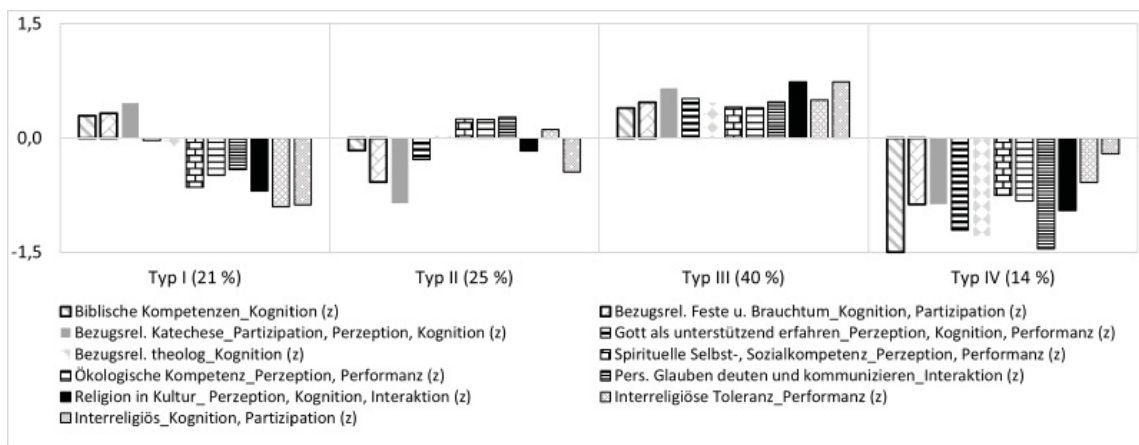


Abb. 3: z-Werte der Kompetenzzielindizes nach vier LehrerInnentypen (n=769)

Zwei Fünftel der Lehrpersonen gehört dem Typ III an. Diesen sind alle angeführten Kompetenzdimensionen nach eigenen Angaben überdurchschnittlich wichtig. Der Typ IV stellt eine Art Negativfolie zum Typ III dar. Die ProbandInnen dieses Typs (IV) erzielen für alle abgefragten Kompetenzziele unterdurchschnittliche Werte. Wobei die meisten Indexmittelwerte auch bei dieser Gruppe über dem logischen Mittel von 2,5 liegen. Ausnahmen stellen die Indizes ‚Interreligiös_Kognition, Partizipation‘ und ‚Religion in Kultur_Perception, Kognition, Inter-‘

30 Dabei wurde zur Ermittlung der Clusterzahlen eine hierarchische Analyse durchgeführt, der eine Clusterzentralanalyse mit vorgegebener Clusterzahl folgte. Vgl. BÜHL, Achim: SPSS. Einführung in die moderne Datenanalyse ab SPSS 25, Hallbergmoos: Pearson 162019, 635–663. Die Daten sprechen für die Annahme einer Vier-Cluster-Lösung.

31 Bei der z-Transformation wird vom Messwert einer Person der Mittelwert der Variable subtrahiert und durch die Standardabweichung dividiert. Vgl. BÜHNER, Markus / ZIEGLER, Matthias: Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler, München u.a.: Pearson 2009, 56–58.

aktion' dar. Diese werden von Angehörigen des Typs IV, dem 14 % der LehrerInnen zuzuordnen sind, durchschnittlich als indifferent beurteilt.

Die Typen I und II sind differenzierter zu betrachten. Ein Fünftel der ReligionslehrerInnen ist dem Typ I zuzurechnen. In der Zustimmung zu Zielen der Teilhabe an katholischen Glaubensvollzügen (Bezugsrel. Feste u. Brauchtum_Kognition, Partizipation' und ,Bezugsrel. Katechese_Partizipation, Perzeption, Kognition') und biblischem Wissen unterscheiden sie sich kaum vom Typ III. Jedoch ähneln sie in der geringeren Zustimmung für Kompetenzziele, die nicht auf die Bezugsreligion bezogen sind, dem Typ IV. Die PädagogInnen des Typs II verfolgen wiederum Ziele zu Teilhabe an katholischen Glaubensvollzügen weniger, dafür sind ihnen Selbstkompetenz, ökologisches Handeln und die Fähigkeit von SchülerInnen den persönlichen Glauben deuten und kommunizieren zu können, überdurchschnittlich wichtig.

An den Daten ist auffällig, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit gibt.³² Am deutlichsten wird dieser Unterschied bei den Typen drei und vier. 42 % der Frauen gehören dem Typ III an und 12 % dem Typ IV. Bei den Männern sind es prozentual deutlich weniger Personen, die dem Typ III zuzurechnen sind (27 %) während beim Typ IV anteilmäßig mehr als doppelt so viele Männer zu finden sind wie Frauen (27 %).

Zusammenfassend: Die Lehrpersonen, die an Volksschulen katholischen Religionsunterricht erteilen, können bezüglich deren Kompetenzorientierter Ziele in vier Gruppen eingeteilt werden. Alle Typen identifizieren sich mit den meisten der erfragten Kompetenzziele. Sie unterscheiden sich jedoch in der Intensität der Ausprägung. Während eine Gruppe sowohl Ziele in Bezug auf die Teilhabe an der Bezugsreligion und in Bezug auf Ziele der persönlichen Glaubens-, Selbst- und Sozialkompetenz sowie ökologischen Kompetenz mit überdurchschnittlicher Intensität verfolgt (Typ III), erlangt eine andere Gruppe (in der Männer überproportional repräsentiert sind) in allen abgefragten Kompetenzbereichen unterdurchschnittliche Werte (Typ IV). Eine weitere Gruppe verfolgt intensiver Kompetenzziele, die sich auf die Teilhabe an der katholischen Kirche beziehen aber weniger mit persönlichkeitsbildenden / interreligiösen Zielen (Typ I). Die letzte Gruppe (Typ II) sieht sich im Vergleich zu deren KollegInnen eher der Persönlichkeitsbildung von SchülerInnen verpflichtet als Zielsetzungen, die der Katechese zugeordnet werden können.

32 Cramers $V=,14$; $p=,026$.

6. Diskussion

Die Struktur des Kompetenzmodells, das dem aktuellen Lehrplan für katholischen Religionsunterricht an Volksschulen zugrunde liegt, kann in den Antworten der Lehrpersonen nur sehr bedingt wiedergefunden werden. Die formalen Kategorien finden sich nicht. Die Daten weisen darauf hin, dass Lehrpersonen im Kontext von Kompetenzzielen in inhaltlichen Kategorien denken. Die gefundenen Inhaltsbereiche lassen sich materealen Dimensionen zuweisen, jedoch ist aus statistischer Perspektive eine Aufgliederung in die vier vorgegebenen materiellen Dimensionen, wie sie sich im Lehrplan finden, nicht gegeben.

Den ReligionslehrerInnen ist es ein zentrales Anliegen, dass SchülerInnen liebevolle Vorstellungen von Gott haben. Die Lehrpersonen sehen, die von ihnen persönlich verfolgten Ziele, großteils durch den Lehrplan unterstützt. Bis auf eine inhaltliche Ebene (Wissen / Teilhabe andere Religionen) ist die persönliche Verfolgung der Kompetenzvermittlung im Vergleich zur wahrgenommenen Unterstützung im Lehrplan größer. Für einzelne Lehrpersonen können gleichzeitig unterschiedliche Kompetenzziele von großer Bedeutung sein, diözesan lassen sich kaum Unterschiede finden. Lediglich Kärntner VolksschullehrerInnen beabsichtigen signifikant intensiver, dass sich deren SchülerInnen an kirchlichen Vollzügen beteiligen als deren Wiener KollegInnen.

Die katholischen ReligionslehrerInnen an Volksschulen können bezüglich ihrer kompetenzorientierten Zielverfolgung in vier Gruppen eingeteilt werden. Jene, die alle abgefragten Ziele laut eigener Angaben mit überdurchschnittlicher Intensität verfolgen, jene, die alle abgefragten Bereiche unterdurchschnittlich verfolgen, jene, denen Partizipation an der katholischen Kirche überdurchschnittlich und Persönlichkeitsbildung unterdurchschnittlich wichtig ist und jene, die mehr Wert auf Persönlichkeitsbildung und weniger auf Katechese legen.

Beim Index, der als Indikator für interreligiöse Kognitions- und Partizipationskompetenz gesehen wird, erreicht ausschließlich jener LehrerInnentyp einen Mittelwert über dem logischen Mittel von 2,5, dem alle Zieldimensionen überdurchschnittlich wichtig sind. Demnach ist die durchschnittliche Verfolgung dieser Kompetenz bei den anderen Lehrpersonen indifferent bis eher nicht gegeben. Insgesamt ist die Zustimmung zu dieser Zielperspektive sehr gering. Vergleicht man diese Werte mit den Aussagen aus den Interviews, so fällt auf, dass interreligiöses Lernen hier grundsätzlicher verstanden wird und für ReligionslehrerInnen bei der Betonung der allgemeinen Menschenwürde und der prinzipiellen

Wertschätzung aller Menschen und Religionen beginnt.³³ Die Verfolgung allgemein formulierter Ziele im Hinblick auf Toleranz, Offenheit und interreligiöser Dialogfähigkeit im Unterschied zu konkreten Wissensinhalten zeigte sich bereits in früheren Untersuchungen.³⁴ Auch wenn sich in den quantitativen Daten keine Unterschiede in Bezug auf Diözesen finden lassen, finden sich in den Interviews Hinweise darauf, dass die Verfolgung interreligiöser Kompetenzen durch die Wohnumgebung von Lehrpersonen beeinflusst ist. An Standorten, an denen konfessionelle und interreligiöse Pluralität zum Alltag gehören, wird interreligiöses Lernen auch eher angestrebt.

Mit Blick auf den Umstand, dass Wissen über andere Religionen tolerante Haltungen positiv beeinflusst,³⁵ scheint eine Sensibilisierung für dieses Themenfeld in Aus-, Fort- und Weiterbildung angezeigt. Die Ergebnisse der Untersuchung spiegeln sich auch im eher geringen Interesse, das dem Thema interreligiösen Lernens von ReligionslehrerInnen bei Fortbildungsveranstaltungen entgegengebracht wird – dies gilt zumindest für Fortbildungsveranstaltungen der KPH Edith Stein in Salzburg³⁶.

Ein zweiter Aspekt, der aufgegriffen werden soll, bezieht sich auf das Kompetenzmodell, das dem Volksschullehrplan zugrunde gelegt ist. Bisher ist es noch in keiner Untersuchung gelungen, die empirische Gültigkeit der theoretischen Strukturierung des Modells zu untermauern. Daher sollte angedacht werden das Kompetenzmodell als heuristisches Konstrukt, auf das sich die Lehrpersonen in der Praxis inzwischen eingestellt haben, so weiterzuentwickeln,³⁷ dass trennscharfe Kategorien sowohl auf formaler als auch auf materialer Ebene formuliert werden können.

33 Vgl. RITZER u.a. 2020 [Anm. 11], 230–245.

34 Vgl. z.B. FEIGE / TZSCHEETZSCH / DRESSLER 2005 [Anm. 7], 24; ROTHGANGEL / LÜCK / KLUTZ 2017 [Anm. 7], 41; BUCHER / MIKLAS 2005 [Anm. 7], 83.

35 Vgl. RITZER, Georg: Interesse - Wissen - Toleranz - Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie, Wien: Lit 2010 (= Empirische Theologie 19), 353–368.

36 Hierzu wurden die Verantwortlichen für die Planung und Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen der KPH Edith Stein in Salzburg befragt.

37 Dabei könnten z.B. Anleihen an den Erkenntnissen der Konzeption des Berliner Modells zur Erfassung religiöser Kompetenzen gemacht werden. Vgl. BENNER, Dietrich u.a. (Hg.): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn: Schöningh 2011.

Anne Koch

Dringender Nachholbedarf

Der Anachronismus ‚Weltreligionen‘ in der Didaktik religiösen Pluralismus

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Anne Koch, Forschungsprofessorin für Interreligiosität, Institut für Forschung & Entwicklung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz und Gastprofessorin für Religionswissenschaft an der Katholischen Privatuniversität Linz.

Dr.ⁱⁿ Anne Koch
PHDL – IFE
Salesianumweg 3
A-4020 Linz
e-mail: anne.koch@ph-linz.at



Dringender Nachholbedarf

Der Anachronismus ‚Weltreligionen‘ in der Didaktik religiösen Pluralismus

Abstract

Anhand einer Analyse von Kinderbüchern zu Weltreligionen wird das Paradigma Weltreligionen kritisiert und aus einer jüngsten religionswissenschaftlichen Debatte ein dekonstruktivistisches Verständnis dieses Paradigmas und zur Lehre von religiösem Pluralismus vorgeschlagen. Es wird deutlich, wie viel religionswissenschaftliche und religionspädagogische Didaktik zu Interreligiosität durch den Einfluss von N. Smart und W.C. Smith teilen. Davon ausgehend könnten beide in disziplinär unterschiedener doch postkolonialer Perspektive ins Gespräch kommen.

Schlagworte

religiöser Pluralismus – Kinderbücher – Weltreligionen – interreligiöse Erziehung – Postkolonialismus

Urgent backlog

The capital anachronism of the world religion paradigm in teaching religious pluralism

Abstract

With the example of children books on world religions the article criticizes the world religion paradigm, offers suggestions for its deconstructive understanding and teaching of religious pluralism from a recent debate in the study of religion and considers reasons for this anachronism. Apparently, religious studies didactics and religious education on interreligiosity have some things in common through the influence of N. Smart and W.C. Smith. On this basis, the similarly postcolonial but still disciplinary different perspectives might engage into a fruitful discussion.

Keywords

world religions – religious pluralism – children books – inter faith education – postcolonialism

1. Einleitung

Die Präsenz anderer Religionen in unserer Lebenswelt sei eine „Chance für heterogenitätsbezogene Lernprozesse“.¹ Solche positiven Aussagen finden sich viele in der heutigen pädagogischen Literatur, die ‚Differenzsensibilität‘ favorisiert. Dahinter steht eine intensive Fachdiskussion über religiöse Pluralismus-, Differenz- bzw. Heterogenitätskonzepte für verschiedene didaktische Felder, Altersgruppen und Anwendungsbereiche von Religions-, Menschenrechts- bis Migrationspädagogik. Nun sei religiöse Differenzwahrnehmung kaum erforscht.² Im Folgenden wird Differenz über Modelle für Vielfalt thematisiert und gefragt, wie religiöse ‚Vielfalt‘ verhandelt wird, und zwar anhand der Kategorie ‚Weltreligionen‘.

‚Weltreligionen‘ ist die geläufigste, wenn nicht prominenteste gesellschaftliche Kategorie, um religiösen Pluralismus zu ordnen und zu verwalten. Von daher kommt der Kategorie als Denk-, Anerkennungs- und Ausschlussform eines großen Teils der Bevölkerung eine nachhaltige gesellschaftspolitische Bedeutung zu. Gerade da die performative Kraft dieser Denkform nicht so offensichtlich ist, wirkt sie umso ungebrochener und unbemerkt. Aus religionswissenschaftlicher Sicht ist allerdings gerade die Strategie der Pluralisierung in ‚Weltreligionen‘ ein historisch schlechtes Beispiel für den adäquaten Umgang mit Vielfalt. Das rührt daher, dass in der wohl ersten Nennung von ‚Weltreligionen‘ 1886³ das Christentum als die *eine* sich durchsetzende Weltreligion gedacht ist. Diese koloniale Dominanz und die darwinsche Weise der Taxonomie hat den Einsatz dieser Kategorie bis heute nicht wirklich verlassen. Zugleich ist ‚Weltreligion‘ gerade deshalb eine der interessantesten Kategorien des Religionsdiskurses der beiden Modernen und der Globalisierung – vielleicht neben ‚Säkularisierung‘. Denn sie zeigt sich nun schon fast 150 Jahre als stabiles Muster mit der „effectiveness as a replicable ‚meme““. ⁴

Dieser Beitrag formuliert Herausforderungen an die Didaktik religiöser Vielfalt aus Sicht der Religionswissenschaft. Das weite Feld wird dadurch eingegrenzt,

-
- 1 Mergen, Thomas: Religiöse Spuren in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. Beispiele. Formen. Didaktische Potenziale, in: Oberlechner, Manfred / Gmainer-Pranzl, Franz / Koch, Anne (Hg.): Religion bildet. Diversität, Pluralität, Säkularität in der Wissensgesellschaft, Baden-Baden: Nomos 2019, 95–108, 95.
 - 2 Schweitzer, Friedrich: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh: Gütersloher 2014, 14–20.
 - 3 Auffarth, Christoph: ‚Weltreligion‘ als ein Leitbegriff der Religionswissenschaft im Imperialismus? in: Van der Heyden, Ulrich / Stoecker, H. (Hg.): Mission und Macht im Wandel politischer Orientierungen. Europäische Missionsgesellschaften in politischen Spannungsfeldern in Afrika und Asien zwischen 1800 und 1945, Stuttgart: Franz Steiner 2005, 17–36, 21.
 - 4 Cusack, Carole: Archaeology and the world religions paradigm. The European Neolithic, religion and cultural imperialism, in: Cotter, Christopher R. / Robertson, David G. (Hg.): After world religions. Reconstructing Religious Studies, London: Routledge 2016, 153–167, 156.

dass dies im Spiegel der seit zwanzig Jahren entstandenen Gattung von Bilder- und Kinderbüchern zu Weltreligionen geschieht. Religionspädagogische Ansätze zu Weltreligionen sind Hintergrund mancher dieser Bände durch entsprechend ausgebildete AutorInnen. Die Kritik an der spezifischen Darstellungsform von ‚Weltreligionen‘ resultiert zum einen aus der allgemeinen Dekonstruktion des Religionsdiskurses und zum anderen aus einer aktuellen religionswissenschaftlichen Diskussion zu Weltreligion-Kursen, wie sie sich in religionswissenschaftlichen universitären Curricula finden.⁵

2. Weltreligionen in Anführungszeichen

‚Weltreligionen‘ sind eine verbreitete Bezeichnung für die – wenn man so will – ‚glorreichen Fünf‘: die zu ‚Religion‘ vergegenständlichten („reifizierte“) viel weiteren Phänomene von Buddhismus, Judentum, Hinduismus, Christentum, Islam. Die begriffsgeschichtliche Herkunft aus dem europäischen Imperialismus des 19. Jahrhunderts ist weitgehend aufgearbeitet. In dieser Zeit treten auch Weltpolitik, Welthandel, Weltausstellungen, Weltparlament der Religionen und etwas später Weltkriege in den Sprachschatz ein. Dem charismatischen Auftreten Swami Vivekanandas beim Weltparlament der Religionen 1893 ist es zu ‚verdanken‘, dass auch ‚Hinduismus‘ in den Reigen aufgenommen wurde. Andere, wie der frühe Religionsgeschichtler Petrus C. Tiele, haben z.B. das Judentum wie den Taoismus als ‚ethische‘ und nur einem Volk vorbehaltene Religionen wieder herausgenommen. Die Kategorie war also durchaus wechselvoll besetzt. Der Klassiker der amerikanischen Religionswissenschaftlerin Tomoko Masuzawa *Die Erfindung von Weltreligionen. Oder: wie der europäische Universalismus in einer Sprache von Pluralismus erhalten blieb* spricht Bände: es geht in der Rede von Weltreligionen um eurozentrische Verallgemeinerungen.⁶ Das eigene, mehrheitlich christliche Verständnis von Religion wird zum Maßstab erhoben. Dabei hatte sich ‚Religion‘ selbst als Konzept erst einige Jahrzehnte vorher neu gebildet und insbesondere ein protestantisches Merkmal aufgenommen, das Glaubensüberzeugungen als wesentliche Vollzugsform von Religion ansieht.

Das Pluralitätsmodell der ‚Weltreligionen‘ ist vor diesem Befund nur ein scheinbares Modell für Pluralität: eigentlich bleibt der universale christliche Wahrheitsanspruch in Geltung und damit verbunden die Überzeugung, mit dem Christentum über die religiöse wie kulturelle Maximal- und Idealform zu verfügen. Mit

5 COTTER, Christopher R. / ROBERTSON, David G. (Hg.): *After world religions. Reconstructing Religious Studies*, London: Routledge 2016.

6 MASUZAWA, Tomoko: *The Invention of World Religions Or, how European Universalism was Preserved in the Language of Pluralism*, Chicago: CUP 2005.

diesem Maßstab werden Vergleiche angestellt, die Masuzawa nicht selten als ‚parawissenschaftlich‘ bezeichnet, da die angewendeten Vergleichskategorien eben nicht neutral sind, in dem Sinne, dass sie aus einem übergreifenden etwa linguistischen oder historischen Modell stammten, sondern ideologisch Rasselehren, Weltalterlehren, Evolutionstheorie oder der „Aristokratie der Buchreligionen“ mit dem Kriterium heiliger Schriften Vorschub leisten. In diesem Kontext ist sehr deutlich hervorgetreten, wieviel Macht solche Ordnungskategorien haben können, und speziell jene der ‚Weltreligionen‘ eine Funktion darin hatte und hat, andere auszuschließen, zu marginalisieren oder nach dem ‚Prototyp des Christentums‘ zu überarbeiten wie Sikhs, Jains, Tao, Candomblé, modernen westlichen Schamanismus, Formationen des New Age.

Schon wenn etwas als ‚Religion‘ bezeichnet wird, sind viele Entscheidungen vorausgegangen wie im 19. Jahrhundert, als Buddhismus nicht als Philosophie erachtet, sondern in den Reigen der Weltreligionen einsortiert wurde, um „Einheit und Stimmigkeit in einem fremden Kulturphänomen auszumachen“.⁷ Aus semantisch konstruierten Kulturfaktoren werden ‚Religion‘, ‚Philosophie‘, ‚Alltagspraxis‘, ‚Aberglaube‘ auch für den anderskulturellen Kontext zusammengefügt. Auf diesen Schritt einer Kohärenzbildung folge als nächster Schritt das Diskriminieren und Differenzieren.⁸ Im ersten Schritt, Kohärenz in der rezipierten Tradition herzustellen, wird diese häufig abgewertet. Der zweite Schritt des Differenzierens entfaltet die ‚neue‘ Religion weiter. Doch auch das Differenzieren der neu konstruierten Größe wie ‚Hinduismus‘ führt im Zuge der europäisch-intellektuellen Aneignung zu dessen Umgestaltung, die ihn leichter in die eigenen Gewohnheiten und ihre Normierung fügt, etwa wenn aus unzähligen Wesenheiten Shiva, Vishnu, Brahma als Dreiheit analog trinitarischer Gotteslehre überbetont werden. Dadurch, dass das Differenzieren aus dem westlichen Kategorienbestand erfolgt, bleibt es selbstbezüglich.

Die Kategorie Weltreligion gehört also deutlich in die mitteleuropäische Religions- und Geistesgeschichte und findet sich in anderen Religionsgeschichten und Sprachen nicht als dominantes, höchstens schon rezipiertes Ordnungsmodell für religiösen Pluralismus. ‚Weltreligion/en‘ sollten wir also, wenn überhaupt, mit großer Umsicht verwenden.

7 MÖHN, Jürgen: Der Buddhismus im Mahlstrom des europäischen Religionsvergleichs: Religionswissenschaftliche Anmerkungen zur semantischen und normativen Konstruktion einer Fremdreligion, in: GLASBRENNER, Eva-Maria / HACKBARTH-JOHNSON, Christian (Hg.): Einheit der Wirklichkeiten, München: Manya 2009, 376–404, hier 402.

8 Vgl. die Forderung nach Unterscheidungs- und In-Beziehungssetzungsfähigkeit für interreligiöse Kompetenz SCHAMBECK, Mirjam: Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen / Bristol: V&R, UTB 2013, 176–179.

3. Hintergründe der Didaktiken zu ‚Weltreligionen‘

Wie sieht es nun mit der Erziehung zur „Pluralitätsfähigkeit“ als religiösem Bildungsziel aus?⁹ Dies zu verfolgen, wurde ein Dutzend Kinderbücher mit „Weltreligionen/Religionen der Welt“ im Titel für das Alter von sechs bis zwölf Jahren aus dem Zeitraum 1998 bis 2018 analysiert, da es deren Ziel ist, grundlegende Normen, Kompetenzen und ein Bild der Gesellschaft zu vermitteln. Die Analyse zielt darauf ab, die impliziten Vielfalt-Muster dieser Bücher herauszuarbeiten.¹⁰ Damit wird die kritische Reflexion ihrer Didaktiken eines religiös-weltanschaulichen Pluralismus möglich. Es stehen also nicht religionspädagogische Ansätze im Zentrum, sondern dieser Beitrag setzt bei einer praktischen Umsetzung in Bildungsmaterial an.

Die religionspädagogische Vorgeschichte der Vermittlung religiöser Vielfalt zeichnet Mirjam Schambeck unter der Überschrift „Von den Inhalten zu den Subjekten“ nach.¹¹ „Weltreligionen“ seien zunächst „apologetisch-kontrastierend“, dann seit den 1970er Jahren religionskundlich und schließlich in einem stärker dialogischen Begegnungslernen verstanden worden. Dazu wurden Religionsunterricht-Konzepte aus dem Kontext der Multireligiosität Großbritanniens fruchtbar, die bei existentiellen Fragen ansetzen (wie das multi faith Konzept *A Gift to the Child*). Diese Entwicklung deckt sich mit der gewandelten Ausrichtung religiöser Kinder- und Jugendliteratur, die seit Ende der 1960er Jahre nicht mehr nur katechetisch und moralisch christlich-konfessionelle Stoffe erzählt, sondern das Religionsverständnis zum Beispiel mit immanenten Humanitätskonzepten und existenziellen Themen wie allgemeines Lebensvertrauen umsetzt.¹² Einfluss hatte dabei die Konzilserklärung *Nostra Aetate*, die erstmals das Verhältnis der katholischen Kirche zu „nichtchristlichen Religionen“ bespricht, da es Aufgabe der Kirche sei, „Einheit und Liebe unter den Menschen und damit auch unter den Völkern zu fördern“.¹³ Nach einem inklusivistischen Absatz sind auch hier gemeinsame Fragen der menschlichen Existenz der Ausgangspunkt.

Interessant sind nun begriffliche Unterscheidungen aus dem erwähnten *A Gift to the Child*, die auf die Vermittlung religiöser Vielfalt in den Bilderbüchern angewend-

9 SCHWEITZER 2014 [Anm. 2], 129.

10 Ausführlich zu Bilder-, Wimmelbücher und Bildkartensets aus dem Grundschulbereich KOCH, Anne: Vom Umgang mit religiöser Vielfalt in Kinderbüchern zu ‚Weltreligionen‘: Gründe für die Verharrungskraft einer überholten Kategorie, in: Pädagogische Horizonte 4/1 (2021). <https://www.paedagogische-horizonte.at/index.php/ph/article/view/119>

11 SCHAMBECK 2013 [Anm. 8], 57–110.

12 MERGEN 2019 [Anm. 1], 96–98.

13 ZWEITES VATIKANISCHES KONZIL: *Nostra Aetate*. Über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen. Erklärung, 28. Oktober 1965, in: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_nostra-aetate_ge.html, Art. 1 [abgerufen am 26.04.2021].

bar sind.¹⁴ Dazu zählt die Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Zugang zu Religionen. Explizit meint, dass Religionen kulturell eigenständige, allen zugängliche, beobachtbare Phänomene seien. Dieser Blick rezipiert die Religionsphänomenologie Roderick Ninian Smarts, der in Großbritannien ab 1967 eine nicht-theologische Religionswissenschaft (Religious Studies) etablierte. Smart und etwa zeitgleich den Religionssoziologen Charles Y. Glock und Rodney Stark ist auch ein mehrdimensionaler Zugang zu Religion zu verdanken. Religion ist demnach ein Phänomen, das sich in den Dimensionen von Vollzug, Ethik, Emotionalität, Narrativen, Materialität, Lehre und Institutionen bewegt. Dieser explizite Zugang wiederum kann nun Religionen je für sich darstellen, also „systematisch“ oder/und thematisch-vergleichend mit weiteren Religionen. Solche Vergleiche können sich zum Beispiel auf ‚heilige Schriften‘, Initiationsrituale oder Feste beziehen. Der implizite Zugang hingegen ist erfahrungsorientiert, theologisch von Paul Tillich inspiriert und versteht Religion von den existentiellen Bedürfnissen her, auf die sie antwortet, und wird formuliert in Fragen nach Herkunft, Lebenssinn oder eigener Identität. Der implizite Zugang geht von der Erfahrungswelt der jeweiligen Altersgruppe aus und möchte religiöse Anstöße oder sogar Vertiefung bieten, indem religiöse Vielfalt behandelt wird. Es ist ein mehrdimensionales interreligiöses Lernen, das innerhalb eines Freiraums die Anteilnahme an den Erfahrungen der anderen ermöglicht.¹⁵

4. Bildungsmaterial zu religiöser Vielfalt

In der seit ca. zwanzig Jahren auftretenden Gattung von Weltreligionen-Kinderbüchern findet sich deutlich die phänomenologische und selten die implizit-existenzielle Zugangsweise. Ein Blick in die meisten Inhaltsverzeichnisse zeigt, dass Religionen zunächst getrennt und teils entlang gleicher Unterthemen innerhalb eines Bandes behandelt werden. Die meisten Bände bieten phänomenologische Kategorien zum Vergleich wie Gebäude, Glaube, Bräuche und Feste, Gebote, Gebetspraktiken. Die meisten Bände verstehen sich zwar als Sachbuch, doch in einigen sind (religions)didaktische Grundlinien erkennbar, so wenn das Gottesbild des Lesers bzw. der Leserin zunächst erfragt wird, um dann zu Gott und Göttern in anderen Religionen zu kommen.¹⁶ Einige Bilder setzen bei tiefen

14 SCHAMBECK 2013 [Anm. 8], 79–81. Das Medium Bilderbücher ist nicht gänzlich dem Unterricht, für das A Gift to the Child gedacht war, vergleichbar, insofern es weniger über eine personale Beziehung arbeiten kann, Gegenstände kaum rituell inszeniert eingeführt werden können, um den Fokus und die Neugier des Kindes zu wecken und Reflexion weniger individuell begleitet werden kann.

15 WILLEMS, Joachim: Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen. Konzeptualisierungen. Unterrichtsmethoden, Wiesbaden: Springer VS 2011, 223.

16 SCHWIKART, Georg: Die Religionen der Welt, Kevelaer: Butzon&Bercker 2014, ⁴2017 (= Den Kindern erklärt 4); MEYER, Karlo / JANOCHA, Birgit: Wie ist das mit den Religionen?, Stuttgart: Thienemann-Esslinger / Gabriel 2018.

lebensweltlichen Erfahrungen an, so zum Beispiel dem Gefühl zweier vor einem nächtlichen Sternenhimmel abgebildeter Kinder, wo dann zwei Klapptüren einen Blick eröffnen auf eine bunte Schöpfung nach dem christlichen Sechs-Tage-Werk und zur Vertiefung des Staunens anregen.¹⁷ Auch finden sich kondensierte Glaubenskerne der Religionen wieder, die John Hull und schon Wilfred C. Smith (s.u.) einsetzen, in den Marken-tags¹⁸ oder als Teaser auf der Frontseite der jeweiligen Religion,¹⁹ ohne allerdings zum Ausgangspunkt emphatischer Techniken zu werden.

Karlo Meyer, evangelischer Religionspädagoge der Universität des Saarlandes, hatte noch bei Hull, dem Hauptinitiator von *A Gift to the Child*, in Birmingham 1993/94 studiert. „*Wie ist das mit den Religionen?*“²⁰ hat die literarische Form eines Romans, in dem Kinder, die alle in einem Haus wohnen, von ihrer Religion in Deutschland erzählen (ein türkisch-muslimisches, ein hinduistisches und ein protestantisches Mädchen, ein buddhistischer und ein jüdischer Junge). Aufgrund des Verhältnisses von mehr Text und wenigen Bildern ist es eher für ältere Kinder oder zum Vorlesen geeignet. Ausgangspunkt ist ein anthropologischer Universalismus: „Allen Religionen ist gemeinsam, dass sie Geheimnisse und Fragen haben, die Menschen bewegen“.²¹ Kinder fungieren als Vermittlungsfiguren und lösen so die wichtige Dopplung ein von Fremdsein bei gleichzeitiger möglicher Nähe zu dieser Religion, die Meyer schon in seiner Dissertation *Zeugnisse fremder Religion im Unterricht* (1998) ein Anliegen sind.²² Dazu findet viel Kommunikation zwischen den Kindern statt, Missverständnisse werden aufgeklärt, Parallelen zwischen der Religionen gezogen und bewusst konkrete länderspezifische Ausprägungen religiöser Bräuche werden am Abendbrottisch oder in der Wohnung der Kinder erschlossen. Ähnlich ist das Konzept der ReligionswissenschaftlerInnen Monika Tworuschka und Udo Tworuschka.²³ Unterkapitel zu interner Vielfalt und Wimmelseiten tragen einem situativen Pluralismus Rechnung. Zentral für Heterogenitätskompetenz ist die Frage, wie der interreligiöse Umgang, zum Beispiel Toleranz oder das Mitfeiern von Festen, die Einladung an den

-
- 17 Offensichtlich ist hier die Parallele zur Bildwelt eines C.D. Friedrich (Wanderer über dem Nebelmeer) mit der romantischen Verinnerlichung religiösen Gefühls und Naturfrömmigkeit, die für die Transformation des Religionskonzeptes bis ins heutige Verständnis zentral sind.
- 18 KÜSTENMACHER, Werner T. (Hg.) (mit Texten von K.-R. Mai): *Weltreligionen. Woran die Menschen glauben*, München: Cbj 2010.
- 19 „Das glauben die Hindus...“ usw., SCHULZ-REISS, Christina / KÜSTENMACHER, Werner T.: *Was glaubt die Welt? Die fünf großen Religionen*, Bindlach: Loewe 2004.
- 20 WEINHOLD, Annette: *Religionen der Welt*, Ravensburg: Ravensburger³2014 (= Wieso? Weshalb? Warum? 23); MEYER, Karlo / JANOCHA, Birgit: *Wie ist das mit den Religionen?*, Stuttgart: Thienemann-Esslinger / Gabriel 2018.
- 21 EBD. 142 und erstes Kapitel, vgl. ZWEITES VATIKANISCHES KONZIL 1965 [Anm. 8].
- 22 SCHAMBECK 2013 [Anm. 8], 91–92.
- 23 TWORUSCHKA, Monika / TWORUSCHKA, Udo: *Die Weltreligionen. Kindern erklärt*, Gütersloh: Gütersloher / Random House 2013,³2017.

Abendbrottisch einer anders-religiösen Familie, thematisiert werden. Die Gattung Weltreligionen-Bilderbücher befasst sich fast ausschließlich mit der ersten Dimension des Pluralismus zwischen (wenigen) Religionen. Ein weiterer Band aus akademischem Hintergrund von Roland Rosenstock, praktischer Theologe Universität Rostock, lässt sich mit Mut zur Lücke von Fragen leiten, die Neugier wecken sollen.²⁴

Zugleich finden sich deutlich Strategien des Angleichens anderer Religionen an das Christentum als Prototyp, wie es sich im alltagssprachlichen Verständnis von ‚Religion‘ niedergeschlagen hat: ein domestizierter Exotismus, die Ethnisierung und Kulturalisierung des Anderen, die Reifizierung von Religion. Dazu ein paar Beispiele:

Die Bände eröffnen häufig mit Seiten „Woran glaubt die Welt“, wo wimmelbildartig Vielfalt dargestellt ist, zu der auch Naturreligionen und weniger geläufige Religionen gehören (Taoismus, Sikhismus, Bahai, Shinto usw.), die über unbekanntere religiöse Kleidung oder Materialkultur wie ein japanisches Torij fremdländische Faszination in die bekannte Kategorie einfangen. Faszination ist in dieser Ambivalenz als domestizierter Exotismus²⁵ religionswissenschaftlich aufgearbeitet worden und war vorher schon Ausgangspunkt für die postkoloniale Kritik an der literarischen Repräsentation des anderen.

Auf Bildebene findet sich eine Singularisierung auf nur ein Symbol der Religionen wie Kreuz, Rad der Lehre, Om-Silbe, Davidsstern, Torarolle oder Menora und Halbmond mit Stern. Dem korrespondiert oft die grün-blaue Erdkugel als Symbol der Welt, auf der sich Religionen geografisch verteilen oder als Imagination der Altersgruppe für das ‚Gesamt‘ der Welt. Symbole als Verdichtungen und Wiedererkennungszeichen bewegen sich in dem untersuchten Medium leicht in der Ambivalenz von Elementarisierung²⁶ und Reifizierung des Gegenstandes – als gebe es ein überall gleiches Christentum und dem Christentum analoge Gebilde.

Häufig ist eine Ethnisierung der Vielfalt anzutreffen, zum Beispiel, wenn Kinder in ethnischer Humandifferenzierung für die einzelnen Religionen stehen durch Hautfarbe und Kleidung (Hindu-Kind sieht ‚indisch‘ aus), Alter (Jude ist alter Mann), Gebäude oder Praktiken (buddhistischer Junge sitzt in Lotus). Die Ethnisierung kann eine Exotisierung verstärken und Religionszugehörigkeit auf proble-

24 „Warum trägt der Rabbi einen Hut?“, ROSENSTOCK, Roland: Frag doch mal ... die Maus! Weltreligionen, München: cbj 2010 (= Die Sachbuchreihe 17).

25 ALTLAS, Veronique: From Yoga to Kabbalah. Religious Exoticism and the Logics of Bricolage, Oxford: OUP 2014.

26 KURWINKEL, Tobias: Bilderbuchanalyse. Narrativik. Ästhetik. Didaktik, Tübingen: UTB 2020.

matische Weise mit Nationalität gleichsetzen²⁷ oder mit Kultur – also kulturalisieren oder mit einer Fremdsprache verknüpfen (viele Eigennamen der ProtagonistInnen vollziehen ein *othering*). Die exotische Länder-Menschen-Abenteuer-Ästhetik zeigt Faszination an kultureller Buntheit an. Alltägliches Leben von Angehörigen jener Religionen vor meiner Haustür drückt dies kaum aus. Der Ausgangspunkt ist dazu ein universal-anthropologischer gleicher Bedürfnisse, der sich in vier impliziten Religionstheorien der Bände spiegelt: kulturtheoretischen im Sinne von a) biologischen und b) sinnsuchenden existenziellen Mängelwesen und c) sozial- und d) kognitiv-funktionalistische: Menschen suchten nach Gemeinschaft und wollten ungeklärte Fragen klären. Im Bilderbuch hört sich das dann zum Beispiel so an: „Die meisten Menschen finden es schön, einen Glauben zu haben. Ihre Religion ist wie eine große Familie für sie. Sie fühlen sich darin geborgen, finden Trost und Rat und sie hilft ihnen, sich im Alltag zurechtzufinden“.²⁸

Einige religionswissenschaftliche Bewertungen des Themas religiöser Vielfalt in Kinder- und Jugendbüchern kommen daher zu dem Ergebnis, dass Anderes in Abgrenzung, Opposition oder Angleichung an Eigenes dargestellt werde.²⁹ Dieses Fremdmachen (*othering*) kann so weit gehen, dass „the negotiation of values such as tolerance often paradoxically strengthens and generalises differences such as religious ones“.³⁰ Das heißt, dass die Darstellung anderer Religion in ihrem Anliegen einen Zugang zu dieser zu verschaffen, die Hürde eigentlich erhöht, indem das Gegenüber vorrangig in seiner Abweichung vorgestellt wird.

27 SCHWEITZER 2014 [Anm. 2], 19.

28 WEINHOLD 2014 [Anm. 20].

29 SIGALOW, Emily / FOX, Nicole: Perpetuating stereotypes: A study of gender, family, and religious life in Jewish children's books, in: *Journal for the Scientific Study of Religion* 53/2 (2014), 416–431. Eine Analyse von Geschichts- und Geographiedidaktik zu Religion in gymnasialen Schulbüchern kommt gar zu dem verheerenden Fazit: „Die präsentierten Arbeitsaufträge weisen insgesamt ein statisches und zudem stigmatisierendes Verständnis von Religion auf“ (BRAUCH, Nicola / JAHN, Sarah J.: Religiöse Vielfalt im Wandel? Historische Gegenwartsbezüge in Arbeitsaufträgen zu den abrahamitischen Religionen in Geschichts- und Gesellschaftslehrebüchern, in: SCHÜTZE, Sylvia / MATTHES, Eva (Hg.): *Religion und Bildungsmedien*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2018 (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung), 281–294, 197.

30 EBERHARDT, Verena M.: Representations of Religion and Culture in Children's Literature. An Analysis of Othering Processes in Texts and Illustrations, in: *Journal for Religion, Film and Media* 4/1 (2018), 81–99, 82, DOI 10.25364/05.4:2018.1.6.

5. Religionswissenschaftliche Alternativen zu einer Didaktik der ‚Weltreligionen‘?

Religionspädagogik der Religionen und die religionswissenschaftliche Didaktik zu ‚world religion‘ Kursen³¹ weisen durch die Rezeption der Religionsphänomenologen Smart und Wilfred C. Smith³² in einigen Punkten eine gewisse Nähe auf. Der kanadische Islamwissenschaftler und protestantisch liberale Theologe Smith legen ebenfalls bereits in den 1960er Jahren offen, wie sehr der Vergleich von ‚Religionen‘ sich vor allem auf das Ideensystem und auf Überzeugungsgehalte bezieht und weniger auf alltägliche und schon innerhalb einer Religion sehr unterschiedliche Vollzüge. Daher möchte er ‚zu glauben‘ wieder als sehr existentiell und emotional bedeutsame Praktik verstanden wissen. Dies setzt er für die Bildungspraxis so um, dass er diesen gelebten ‚Glaubenskern‘ in einen Satz verdichtet für jede Religion formuliert und als Eintrittstor anempfiehlt. Je mehr in der Religionswissenschaft mit der kulturwissenschaftlichen Wende postkoloniale, sozialkonstruktivistische Theorien aufgenommen werden, treten die Pfade auseinander. Nichtsdestotrotz finden sich Stereotypen auch in der religionswissenschaftlichen Fachliteratur, und der Kategorie Weltreligion wird teils mit wenig hilfreichen Strategien³² begegnet, wenn zum Beispiel, ‚lebendige Religion‘ im Sinne tatsächlich lokal praktizierter in den Mittelpunkt rückt. Auch wenn die historische Einbettung und das empirisch-induktive Vorgehen vorschnellem Verallgemeinern entgeht, birgt es die Gefahr, dass nur noch Partikularismen für thematisierbar gehalten werden.

Für Kurse zu Weltreligionen im Religionswissenschaftsstudium gibt es inhaltliche wie didaktische Vorschläge, ohne essentialisierende Kategorien von Christentum oder Hinduismus auszukommen und ohne durch eine protestantisch-christliche Brille Religion als ‚persönlichen‘ ‚Glauben an‘ Propositionen wie eine ‚Transzendenz‘ ansehen zu müssen.³³ Diese Vorschläge sind sinnvoll, sofern die Entkategorisierung von ‚Religion‘ nicht mit einer geringeren begrifflichen Differenzierung oder Deprofessionalisierung einhergeht, also der Haltung, man könne gar nicht mehr gehaltvoll über ‚Religion‘ sprechen. Als ‚Lösungen‘ wird auch religionswissenschaftlich an die „empathischen Techniken“ von Smith

31 Eine religionswissenschaftliche Fachdidaktik zu universitärer Lehre wie auch für Religionskunde als einen nicht konfessionell verantworteten schulischen Unterricht zu Religion, Ethik, Normen und Werten o.ä., zu den Überlegungen zu ‚anderen Religionen‘ gehören könnten, entsteht erst (ALBERTS, Wanda: Religionswissenschaftliche Fachdidaktik in europäischer Perspektive, in: Zeitschrift für Religionswissenschaft 16/1 (2008) 1–14; BLEISCH, P.: Didaktische Überlegungen zum Unterricht in Religionskunde in einer religionspluralen Gesellschaft, in: BÜTTGEN, Philippe / ROGGENKAMP, Anja / SCHLAG, Thomas (Hg.): Religion und Philosophie: perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz, Leipzig: Eva 2017, 179–197.

32 COTTER / ROBERTSON 2016 [Anm. 5], 10–13.

33 Schon SMITH, Wilfred C.: The Meaning and End of Religion. A New Approach to the Religious Traditions of Mankind. New York: Mentor Books 1962, COTTER / ROBERTSON 2016 [Anm. 5], 7–10.

erinnert,³⁴ um konkrete Erfahrungen von Personen anderer Überzeugungssysteme zu verstehen, allerdings nicht, um wie in der theologisch-religionsphänomenologischen Perspektive Smarts ‚authentische SprecherInnenpositionen‘ in einer Religion zu erlangen. Der Umgang mit Differenz bewegt sich demnach zwischen den Polen von Angleichen/Einverleiben und der (Über)betonung des Andersartigen. Wie ist hier die Balance zu finden? In der liberalen und egalitären politischen Theorie werden etwa entdifferenzierende Konzepte vorgebracht, wenn zum Beispiel Religionsfreiheit nicht als eigene Form, sondern Unterfall von Gewissensfreiheit und dem Recht auf ethische Unabhängigkeit gefasst wird.³⁵ Auf diese Weise soll die Kommunikation des Systems Religion leichter anschlussfähig sein. Das bedeutet, dass die Pluralisierung von Gesellschaft und Lebensformen nicht notwendig mit einer Ausdifferenzierung von Rechtsvorschriften einhergehen muss, sondern allgemeinere Prinzipien priorisieren kann. Diese Lösungen würden ‚Religion‘ in kulturelle Sachverhalte überführen.

In der Behandlung von ‚Weltreligionen‘ sind unklare Vergleichskategorien an der Tagesordnung wie ein sympathisierender, beschreibender, überwiegend hermeneutischer (statt z.B. wissenssoziologischer oder machtanalytischer) Zugang, der Nachdruck auf persönliche und daher nicht falsifizierbare ‚Glaubensgehalte‘ legt, die die Priorisierung der Insider Perspektive problematisch machen.³⁶ Zentrales Desiderat ist nach wie vor eine begründete Komparatistik, die eine Herausforderung gerade für die Religionswissenschaft ist, die sich ja als vergleichende historisch formierte, denn das Commonwealth und die Niederlande wollten ihre überseeischen HandelspartnerInnen kennen. Weisen des Vergleichens werden diskutiert.³⁷ Doch es scheint, dass diese ohne übergeordnete Religions- und Gesellschaftstheorien kaum das lediglich intuitive oder assoziative Sammeln von Ähnlichem und Unterschiedenem hinter sich lassen können. So zeigen zwischenzeitlich Beispiele aus religionswissenschaftlichen Kursen den didaktischen Nutzen des Paradigmas der Weltreligionen, wenn es strategisch und subversiv eingesetzt werde, um eben jene Vorgeschichte und ihre Interessen aufzuarbeiten.³⁸ Das ist leichter gesagt als getan. So weist etwa Carole Cusack auf die Gefahr hin, dass Religionssysteme, selbst wenn sie nach einer Dekonstruktion

34 COX, John L.: Foreword, in: COTTER / ROBERTSON 2016 [Anm. 5], xii–xvii., xii.

35 BARDON, Aurelia u.a. (Hg.): Religious Pluralism. A Ressource Book. European University Institute. Robert Schuman Centre for Advanced Studies 2015, 6, DOI 10.2870/860588.

36 BRODD, Jeffrey: World Religions, in: SEGAL, Robert A. / STUCKRAD, Kocku von (Hg.): Vocabulary for the Study of Religion, Leiden: Brill 2016. DOI 10.1163/9789004249707.

37 FREIBERGER, Oliver: Modes of Comparison: Towards Creating a Methodological Framework for Comparative Studies, in: NEHRING, Andreas / SCHMIDT-LEUKEL, Perry (Hg.): Interreligious Comparisons in Religious Studies and Theology. Comparison Revisited, London: Bloomsbury Academic 2016, 53–71.

38 COTTER / ROBERTSON 2016 [Anm. 5], 13.

von ‚Weltreligionen‘ gelehrt werden, lediglich als Erweiterung, Ausnahme oder Ausdifferenzierung zu diesen implizit verstanden werden könnten. Denn in der Didaktik naturwissenschaftlicher Stoffe ist dieser Weg vom Allgemeinen zum Besonderen üblich.³⁹ Sie wählt daher den Weg, mit nordeuropäisch-neolithischen archäologischen Daten ein Alternativmodell von prosperierenden und dann niedergegangenen menschlichen Unternehmungen zu lehren, um von vorneherein, reifizierenden und normativen Zuschreibungen zu entkommen. Der Gefahr könnte man auch entgegentreten, wenn von ‚Weltreligionen‘ in einer ganzen Reihe von Konzepten im Sinne einer ideologiekritischen Begriffsgeschichte gelehrt wird, die allesamt nicht mehr in die religionswissenschaftliche Fachsprache gehören, wie

- ‚Buchreligionen‘ im Kontext von Schrift- und dann Buchgesellschaften mit allen machtverschiebenden Folgen, wie sie Alphabetisierung und Verfügbarkeit von Wissen über den Buchdruck zeitigten
- die Figur ‚abrahamitischer Religionen‘, die bis ins 20. Jh. hinein fast ausschließlich Rivalität zwischen den Religionen austrug⁴⁰
- ‚monotheistische Religionen‘, die diskursiv elitär in Frontstellung gehen gegen alles, was diese ‚Urunterscheidung‘ nicht vollzogen habe
- ‚indigene Religionen‘, die die eigentliche diskursive Opposition zu ‚Weltreligionen‘ sind, da mündlich überliefert, ‚buchlos‘, mythen- und diesseitsorientiert, lokal, partikular und nicht missionierend. Erst seit Edward B. Taylors Werk „Primitive Culture“ (1871) mit seiner Religionsdefinition „belief in spiritual beings“ wurden sie in den Reigen der ‚Religionen‘ überhaupt aufgenommen.⁴¹

6. Make it easy, make it clean! Gründe für den Anachronismus

Warum hält ein Großteil des religiösen Bildungsmaterials von Kinder- bis Religionsbüchern und einige Religious Studies-Handbücher, Einführungen und Curricula der Religionswissenschaft am Paradigma Weltreligionen fest? Sie reproduzieren damit eine Welt-Imagination, die weder mit der Lebenswelt der LeserInnen/Studierenden, dem gegenwärtigen religiösen Feld noch mit kulturwissenschaftlichem Problembewusstsein zu tun hat.

39 CUSACK 2016 [Anm. 4], 155.

40 HUGHES, Aaron W.: Abrahamic religions: On the uses and abuses of history, New York: Oxford University Press 2012; BOYD, Samuel L.: Judaism, Christianity, and Islam: The problem of ‘Abrahamic religions’ and the possibilities of comparison, in: Religion Compass 13/10 (2019), <https://doi.org/10.1111/rec3.12339>.

41 CUSACK 2016 [Anm. 4], 154.

Einige Gründe klangen schon an: die Komplexitätsreduktion ist gelungen. Was je nach Kontext sinnvoll sein kann, ist didaktisch ambivalent: bei naturwissenschaftlichen Lehrstoffen ist der Weg vom vereinfachten Allgemeinen hin zum Besonderen vielleicht sinnvoll, kaum jedoch bei kulturellen Gegenständen, die nicht „clean“⁴² sind im Sinne von varianzlos, sondern mit einer hohen Unbestimmtheit einhergehen in ihrer Abgrenzung als Gegenstand, die materiale Unikate sind, organischen Veränderungen über Zeit hinweg unterliegen usw. Eine falsche Schablone am Anfang wird auch später nicht zu richtigem Transfer führen. Hinzu kommt, dass eine Didaktik des Wissenstransfers da wenig angemessen ist, wo es, wie angesichts kulturwissenschaftlicher Gegenstände, gerade um das Erlernen des Infragestellens von Wissen ginge. Andere Gründe der Persistenz von Weltreligionen sind extern verursacht durch Vorgaben der Bildungsaufsicht für Inhalte und dienen ebenfalls von politischer Seite der Regierbarkeit und Verwaltbarkeit von religiöser Vielfalt durch klare AnsprechpartnerInnen für ‚Religionen‘, etwa im interreligiösen Dialog.⁴³ Selbst in wissenschaftlichen Beschreibungen von Welt ist das Muster eingeführt und repetiert sich in so mancher sozialwissenschaftlichen Erhebung sowie in theoretischen und lehrhaften Äußerungen einiger religiöser Organisationen.

Zugleich ist der Anachronismus Weltreligionen auch wieder wenig erstaunlich angesichts der Stabilität sozialer Tiefenstrukturen. Die Verharrungskraft von Unterschieden in Reichtum, sozialem Status und Zugang zu Ressourcen wird systematisch unterschätzt und tritt erst in der Auswertung umfänglicher sozialwissenschaftlicher Daten oder der historischen *longue durée* zu Tage.

Richtungswechsel

Aus dem Gesagten folgt eine ganze Liste von Korrekturen und Richtungswechseln, die Didaktiken und didaktische Darstellungen zum Pluralismus der Religionen vorzunehmen haben.

Zunächst zu nennen ist ein sehr viel breiterer Phänomenbestand von Vielfalt: neben der innerchristlichen, innerislamischen Vielfalt usw. erstreckt sich diese auch auf Formationen außerhalb des ausdifferenzierten Gesellschaftssystems Religion, zum Beispiel auf neue religiöse Formationen, populäre ‚Spiritualität‘, die häufig im säkularen Gewand Lebenswelten durchdringt wie im Pilgern, Fanta-

42 EBD. 155.

43 KOCH, Anne: Cosmopolitan modes of governance of religious diversity across Europe (special issue *Interreligious Dialogue*), in: *Interdisciplinary Journal of Religion in Transformation* 6/2 (2020), 533–549, open access. DOI:10.30965/23642807-00602015.

sy-Anhängerschaften, neuen Mythologien sowie ‚alternativer‘ Ernährung und Lebensführung.

- Zudem ist ‚Religion‘, wenn man daran als Musterbegriff festhalten möchte, in intersektionale Bezüge verwoben, zum Beispiel mit Politik, Bildung, Wissenschaft oder Geschlechtlichkeit. Intersektional wird die Zuweisung des Häuslichen an Frauen und des Öffentlichen an Männer kritisierbar, wie sie sich bis in US-amerikanische jüdische Kinderbücher⁴⁴ hineinzieht, oder die Verknüpfung von ‚Religion‘ mit Herkunft, wo etwa MuslimInnen aus einer mitteleuropäischen Perspektive grundsätzlich als ZuwandererInnen angesehen werden, oder mit dem sozialen Milieu, wo beispielsweise modernistischer Buddhismus (z.B. in Gestalt westlicher Achtsamkeit oder Zen) der gehobenen Mittelschicht zugeschrieben wird. Da einzelne wie Organisationen in mehrfache Bezüge verwoben sind, nimmt die Komplexität zu und damit auch, was es jeweils zur Folge hat ‚religiös‘ zu sein für die Zugehörigkeit, den Zugang zu Ressourcen oder politische Teilhabe.

Die fachspezifischen Didaktiken könnten voneinander angeregt werden, Kognitivismus zu überwinden, globaler und kulturgeschichtlich zu reflektieren, auch wenn Weltreligion nicht mehr verwendet wird, aufmerksam auf Vergegenständlichungen von Religion zu sein, empirische Varianz zu würdigen und simulative Lehr/Lernmethoden einzusetzen. Einiges erreicht wurde bereits in Bezug auf die Dekonstruktion des Religionsdiskurses und weiterer eurozentrischer Kategorien. Und auch unter der Perspektive von Globalgeschichte werden polyzentrische Entwicklungsstränge von Religionen nachgezeichnet. Globalisierung kann modelliert werden über dichte Kommunikation einer Varianz, anstatt über die strukturelle Homogenisierung von Traditionen. Ein adäquates Modell allerdings für die ‚Nutzung‘ religiöser Vielfalt durch einzelne und Gruppen wäre für die Gegenwart erst zu finden, so wie der Polytheismus es zu bestimmten historischen Momenten für intra- wie interreligiösen Pluralismus geleistet hat. Ein solches Modell der Nutzung religiöser Vielfalt zu erarbeiten, wäre auch deshalb zentral, da es in der Folge die Vorstellung vom Subjekt des Bildungsprozesses verändert: Empirische Befunde zur Religiosität Jugendlicher aus der Sinusstudie 2016 legen nahe, dass es kaum noch die religiöse Person als Fluchtpunkt aller existenziellen und kognitiven Fragestellungen gibt.⁴⁵ Stattdessen werden Entscheidungen, Haltungen und Sinnerfahrungen aus den Orientierungsmustern diverser Kontexte bezogen, zu denen auch ‚säkulare‘ wie medizinische oder psy-

44 SIGALOW / FOX 2014 [Anm. 29].

45 CALMBACH, Marc u.a.: Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Heidelberg: Springer 2016.

chologische gehören, – beispielsweise könnte bei einem Bildungssubjekt die Auffassung zum Tod medizinisch geprägt (monistisch-materialistisch) sein, die zum Sinn der Ehe katholisch, die zum Umgang mit FreundInnen durch populäre Medien wie Netflixserien und die zum Autokauf emotional-distinktiv. Angesichts dieser lebensweltlichen Dichte könnten, wenn man so will, auch Didaktiken zu ‚Religion‘ es sich zur Aufgabe machen, Bildungssubjekten auf ihren Klärungsweg zu folgen und dessen Vielstimmigkeit zu begleiten.

David Novakovits

Rezension zu:

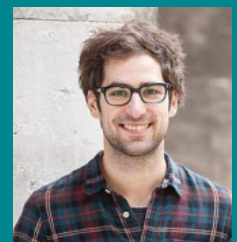
GÄRTNER, Claudia:

Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt, Bielefeld: transcript 2020.

Der Autor

David Novakovits ist Universitätsassistent (prae doc) am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät Wien und AHS-Lehrer.

David Novakovits
Schottenfeldgasse 26/6
A-1070 Wien
e-mail: david.novakovits@univie.ac.at



Krisen sind von der Ambivalenz geprägt, dass sie Räume zerstören, aber auch eröffnen können. Claudia Gärtner versucht in ihrem Buch, den großen Krisen unserer Zeit (eben: „Klima und Corona“) nachzugehen und diese – unter Aufnahme eines Begriffes von Wolfgang Klafki – als „epochale Schlüsselprobleme“ (18) der Gegenwart zu identifizieren, auf die es religionspädagogisch zu antworten gilt.

„Warum heute zur Schule gehen, wenn ich morgen keine Welt mehr habe?“ – diesen Satz, der den Fridays for Future-Demonstrationen entnommen ist, setzt Claudia Gärtner als Anfangsmoment ihres Buches. Spätestens dann, wenn von jungen Menschen selbst der Zusammenhang von Weltgestaltung, Bildung und der Frage nach dem eigenen Selbst hergestellt wird, scheint es auch religionspädagogisch notwendig darüber nachzudenken, welchen Beitrag religiöse Bildung zur nachhaltigen Entwicklung leisten kann. Claudia Gärtner versucht in ihrem Buch eine Antwort, die der Komplexität der Frage gerecht wird. Im Diskurs zwischen Theologie, (kritischer) Pädagogik und (politischer) Bildung entwirft sie Konturen einer politischen religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Zur kontextuellen Verortung des Buches: Der Entwurf einer *religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt* (so der Untertitel) kann als Versuch angesehen werden, in den Spuren eines problemorientierten Religionsunterrichtes die Befähigung zu einem kritischen und politischen Denken erneut auf die religionspädagogische Agenda zu setzen. In dieser Wiederkehr bzw. „Renaissance der politischen Dimension“ (19) des RUs wirken Begriffe wie *Emanzipation, Freiheit* und *Befreiung* (35) als wesentliche Triebfedern für religiöse Bildung, ohne dass diese in einer öffentlichen Religionspädagogik der Gegenwart weder idealistisch noch einfach naiv aufgenommen werden können. In gewisser Weise kann dieses Buch als eine Fortführung bzw. themenspezifische Konkretisierung der kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik gelesen werden, die Claudia Gärtner und Jan-Hendrik Herbst im vorangegangenen Jahr publiziert haben.

Zum Inhalt und Aufbau des Buches: Nachdem zum Thema hingeführt wird (Kap. 1), wendet sich Gärtner zunächst dem allgemeinen Diskurs über Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zu (Kap. 2). Dabei versucht sie, (ideologie-)kritisch Schwächen und Problematiken dieses Diskurses zu benennen. Beispielhaft kann hier die oftmals bloß *formale* Kompetenzorientierung im BNE-Diskurs genannt werden, die zugespitzt etwa als *Kompetenz, Probleme zu lösen*, umschrieben wird. Gärtner zeigt, dass dort, wo lediglich auf solche formalen

Kompetenzen fokussiert wird, *normative* Konflikte im Kontext von Nachhaltigkeit verdrängt bzw. verschwiegen werden. Damit wird durch „die Kompetenzorientierung die Verantwortung und Last der Konfliktlösung und Bewältigung in die kompetenten Subjekte verlegt, wodurch gesellschaftliche sowie politische Strukturen ausgeblendet beziehungsweise pädagogisiert werden.“ (25) Gerade auch „neoliberale und koloniale Wurzeln“ (25) werden dabei verdeckt, anstatt aufgedeckt und kritisch reflektiert zu werden. Eine „nachhaltigere“ Bildung bestünde aus der Sicht der Autorin darin, die Komplexität und ggf. auch individuellen Unlösbarkeit von Konflikten zuzulassen, nachzuzeichnen und diese Konflikte damit in Bildungsprozessen zu einer *öffentlichen* Angelegenheit werden zu lassen. (30)

An dieser Stelle wird eine wesentliche Grundfrage des Buches deutlich: Inwiefern darf Bildung auch politisch sein, und warum kann sie vor dem Hintergrund globaler Krisen nicht mehr so einfach darauf verzichten? Gärtner zeichnet die Schwierigkeit einer nachhaltigen Bildung nach: Sie kann nicht bloß formal bleiben; oder in den Worten der Autorin: Es wird deutlich, „dass Bildung nicht neutral sein kann“. (37) Denn gerade in ihrer scheinbaren *Ent-Politisierung* dient Bildung herrschenden und ungerechten Strukturen. Für Gärtner stellt sich auch die Frage, inwieweit in Bildungsprozessen etwa auch ein Gerechtigkeitsbegriff (normativ) eingebracht werden kann, ohne dass Bildung ideologisch wird oder SchülerInnen zu überwältigen droht. Zur Beantwortung dieser Frage nimmt sie auf die sogenannte „Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung“ Bezug und reflektiert sechs Begriffe, die solch eine gesuchte politische Ausrichtung von Bildung fundieren können: Krisenorientierung, Kontroversität, Machtkritik, Reflexivität, Ermutigung und Veränderung.

In einem nächsten Schritt versucht Gärtner, wesentliche Hürden und Gelingensbedingungen für Bildung für nachhaltige Entwicklung darzustellen. (Kap. 3) Sie blickt dabei mit einer psychologischen, einer soziologischen und auch einer pädagogischen Perspektive auf die entscheidende Frage, wie nachhaltiges Handeln gefördert werden kann und welcher Bedingungen es Bedarf, damit nachhaltiges Handeln gelingt. In diesem interdisziplinären Zugang gelingt es der Autorin eindrucksvoll, den LeserInnen die Komplexität des Problems verstehen zu lassen.

Claudia Gärtner analysiert dabei bspw. den Reichtum als moralisches Problem einer Gesellschaft, lässt Erkenntnisse der Transformationsforschung einfließen, setzt sich mit der kapitalistischen und neoliberalen Ökonomie und Wachstumslogik auseinander und reflektiert über die Verbindungen zwischen modernen Subjekt-Konzeptionen und Menschen-Bildern einerseits und den Fragen nachhaltigen Lebens auf der anderen Seite.

In kritischer Aufnahme der Begriffe *Freiheit* und *Emanzipation* legt Gärtner die Aporien modernen Daseins offen, wenn das bindungslos gewordene („autonome“) Subjekt unfähig wird, Gemeinwohl anders denn als kollektiven Egoismus zu denken; „Sobald gegenwärtig (nicht-nachhaltiges) Verhalten reguliert werden soll, werden [...] nahezu reflexartig diese individuellen Freiheiten beschworen, was zugleich zu einer Freisetzung aus Verantwortung und Verpflichtung, aber auch aus Mündigkeit, Rationalität und Reflexivität führen kann.“ (65) Eine präzisere Kritik des neoliberalen Freiheitsgedankens als in diesem Satz ist wohl kaum möglich.

In den Kapiteln 4 und 5 erfolgt ein Übertritt in theologisches Denken. In einer federstrichartigen theologischen Perspektivierung von BNE (Kap. 4) anhand der Begriffe Alterität, Zeit, Mensch und Schöpfung zeigt Gärtner, welches *fachinhaltliche* Potential religionspädagogisch in BNE eingebracht werden kann. Vor allem Joachim Baptist Metz ist bei dieser Perspektivierung immer wieder ein wichtiger Gesprächspartner. Ein ‚Meisterstück‘ sind dabei die Anmerkungen zur Schöpfungstheologie, die als *politische* Theologie in Bildungsprozessen zu rezipieren wäre und wo es um völlig anderes geht als „um die Klärung des Ursprungs der Welt.“ (93) Schöpfung gilt es als Weiteröffnung in den Blick zu nehmen und als Möglichkeit des geteilten Lebens; gleichzeitig bewahrt die Rede von Schöpfung davor, Welt als völlig verfügbaren, unlebendigen Gestaltungsspielraum des Menschen aufzufassen.

In einem nächsten Schritt (Kap. 5) werden schließlich die verschiedenen Fäden des Buches zusammengeführt und gebündelt, um Konturen einer politischen religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung zu entwerfen. Dieses Kapitel liest sich als religionspädagogische *Relektüre* und Zuspitzung der bisherigen Ausführungen und verdeutlicht auch bleibende Spannungsfelder, die benannt werden (z.B. die Spannung „zwischen gesellschaftlich präformiertem und mündigem Subjekt“ (132) oder „zwischen Wahrheitsanspruch und Ideologieverdacht“ (135)).

Im abschließenden Kapitel werden schließlich sechs Lerngegenstände vorgestellt, die (LehrerInnen) dabei helfen sollen, Inspirationen für eine konkrete Bildungspraxis zu bekommen. Angeregt wird hier etwa dazu, über die politische Dimension des Fastens ins Gespräch zu kommen („Sieben Wochen ohne? Fasten und Suffizienz“) oder auch mit SchülerInnen über das Verhältnis von individueller Verantwortung zu gesellschaftlichen Strukturen nachzudenken, indem die Frage von individueller und kollektiver Sünde ins Spiel gebracht wird („Mit dem Zug nach Singapur? Scheitern nachhaltigen Lebens“).

Auch hier ist ein großer Wurf geglückt: In der Konzeption der Lerngegenstände spiegeln sich sowohl die theologisch-fachinhaltlichen als auch die religionspädagogischen Grundlinien des Buches wieder und werden praktisch „übersetzt“; in der Auseinandersetzung mit diesen Lerngegenständen könnte es SchülerInnen tatsächlich deutlich werden, „warum es sich aus christlicher Perspektive trotz einer ungesicherten Zukunft noch lohnt, zur Schule und zum Religionsunterricht zu gehen.“ (9): Hier können noch immer (oder: von Neuem?) die eigenen (verdrängten) Konflikte einer Gesellschaft zur Sprache kommen und vor dem Forum der Öffentlichkeit verhandelt werden.

Es ist nicht garantiert, dass religiöse Bildung einen emanzipatorisch-politischen Beitrag zum gesellschaftlichen Leben leisten kann – das Buch von Claudia Gärtner ermutigt jedoch dazu, eine *religiöse Bildung zur nachhaltigen Entwicklung* aus Solidarität mit den jungen Menschen von heute zu versuchen und gibt dazu inspirierende und pointierte Gedanken mit auf den Weg.

Oskar Dangl

Rezension zu:

HÖGER, Christian:

Schöpfung, Urknall und Evolution – Einstellungen von Schüler*innen im biographischen Wandel. Ein qualitativ-empirischer Längsschnitt mit dem Ziel religionspädagogischer Pünktlichkeit im Religionsunterricht der Sekundarstufe, Berlin: LIT Verlag 2020 (Empirische Theologie 34).

Der Autor

HS-Prof. DDr. Oskar Dangl lehrt und forscht an der KPH Wien/Krems im Bereich Bildungswissenschaft. Ein Schwerpunkt liegt im Bereich Menschenrechtspädagogik.

HS-Prof. DDr. Oskar Dangl
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
Mayerweckstraße 1
A-1210 Wien
e-mail: oskar.dangl@kphvie.ac.at



Die einleitenden Reflexionen (Kap. 1) geben einen wertvollen Vor- und Überblick über die folgende monumental anmutende Arbeit, deren Herzstück die im Titel angekündigte qualitative Längsschnittstudie darstellt. Sie verfolgt ein doppeltes Ziel: einerseits Verbesserung des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe; andererseits Entwicklung neuer Bildungspläne. Den Zielhorizont stellt das klassische Theorem der religionspädagogischen Pünktlichkeit (Kairologie) dar. Demnach gilt die entwicklungspsychologische Individualgeschichte als entscheidender Faktor, um passende Inhalte zur rechten Zeit anzubieten. Religiöse Entwicklung und Kompetenz sind die Dreh- und Angelpunkte. Szientismus und Kreationismus gelten gleichermaßen als Hauptherausforderungen für religiöse Bildung, womit auch naturwissenschaftliche Fragen und Themen eingeschlossen werden (Urknall; Evolution). Daher wird gefragt, inwiefern sich Einstellungen von SchülerInnen zu Welt- und Menschenschöpfung ändern oder stabil bleiben. Methodologisch lehnt sich die umfassende Studie an die Grounded Theory an.

Die weitere Gliederung der Arbeit folgt den klassischen Zusammenhängen der empirischen Forschung: Entdeckungs- (Teil I: Theoretische Grundlagen; Kap. 2-3), Begründungs- (Teil II: Empirischer Teil; Kap. 4-10) und Verwendungszusammenhang (Teil III: religionspädagogische Erträge; Kap. 11-13). Die Arbeit schließt mit diversen Verzeichnissen (Kap. 14).

Im Entdeckungszusammenhang wird zunächst der empirische Forschungsstand präsentiert. Das mündet in Thesen zu unterschiedlichen Altersstufen, die einen entwicklungspsychologischen Erwartungshorizont eröffnen (Kap. 2). Daraus ergeben sich die leitenden Forschungsfragen (Kap. 3). Untersuchungsgegenstand sind Einstellungen von SchülerInnen und ihre Entwicklung in den Klassen 5, 7, 9 und 11. Unter Einstellungen wird eine „bewertende Haltung“ (101) einem theologischen und/oder naturwissenschaftlichen Konstrukt gegenüber verstanden, die eine kognitive und affektive Komponente umfasst. Die diesbezüglichen Forschungsfragen beziehen sich auf ex ante formulierte Typen von Einstellungen und deren mögliche Veränderung oder Stabilität. Sie werden in synchrone und diachrone Fragen differenziert. Beantwortet werden sie im Teil II, dem Begründungszusammenhang (Kap. 4-10).

Diesen Begründungszusammenhang eröffnen Ausführungen zu Methodologie und Methoden der Forschung (Kap. 4). Dann werden zunächst die Ergebnisse der Querschnittsanalysen zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten präsentiert (Kap. 5-8), gefolgt von diachronen Ergebnissen zur Welt- und Menschenursprungsfrage (Kap. 9-10). Dazu werden auch 16 Einzelporträts erstellt. Systema-

tisch dargestellt werden alle gefundenen Muster, und zwar solche, die theoretisch erwartet wurden, und solche, die neu in den Daten aufgetaucht sind. Die Forschungsfragen sind damit beantwortet und der Begründungszusammenhang abgeschlossen.

Es folgt Teil III (Kap. 11-13), der Verwendungszusammenhang. Zunächst wird der bisherige Forschungsstand kritisiert und fortgeschrieben (Kap. 11). Darauf folgen religionsdidaktische Impulse für mehr Pünktlichkeit beim Schöpfungsthema (Kap. 12). Zentrale empirische Erkenntnisse werden prägnant dargelegt, um fachdidaktisch relevantes Wissen zu liefern. Die religionspädagogischen Erträge werden schließlich pointiert zusammengefasst (Kap. 13). Diese Bilanz bietet praxisrelevante Spotlights für einen kairologisch orientierten Religionsunterricht.

Auf die Deskription soll eine knappe Würdigung folgen, die sich sowohl auf die erzielten empirischen Ergebnisse als auch auf theoretische Aspekte bezieht. In die empirischen Untersuchungen integriert werden nicht nur religiös-theologische Fragen (Welt-/Menschenschöpfung), sondern auch entsprechende naturwissenschaftliche Themen (Urknall; Evolution). Untersucht werden Einstellungen von SchülerInnen, nicht bloßes Wissen. Der Begriff der Einstellung umfasst sowohl kognitive wie affektive Komponenten. Das führt zu erstaunlichen Implikationen: Wissen führt offenbar nicht automatisch zu einer zustimmenden Bewertung. Daraus resultieren wiederum gravierende Fragen nach dem Einfluss des Wissens auf Haltungen und Einstellungen. Von einer automatischen Zustimmung zu unterrichtlich vermitteltem wissenschaftlichem Wissen kann offenbar nicht ausgegangen werden. Weitere Fragen könnten lauten: Lässt sich Wissen überhaupt von Bewertung signifikant trennen? Welche Faktoren führen zur Zustimmung zu rationalem, wissenschaftlichem Wissen? Welche führen zur Ablehnung?

Die gewonnenen empirischen Erkenntnisse bestätigen einerseits theoretisch erwartete Muster, entdecken aber auch nicht Erwartetes. So müssen die Altersangaben zum artifiziellen Schöpfungsverständnis leicht nach oben korrigiert werden. Die bisherigen Entwicklungstypen eines reflektierten Schöpfungsverständnisses konnten erweitert und verfeinert werden. Es herrscht offenbar in der Realität ein sehr hoher Grad an Individualität vor. Dieser Individualität wird man forschungsmethodisch wohl am ehesten mit diachronen Einzelfallstudien gerecht, in vertiefender Weiterführung der erstellten Einzelporträts. Auf jeden Fall ist dem diagnostizierten weiteren Forschungsbedarf zuzustimmen: Es

braucht quasi-experimentelle Studien zur Wirksamkeit religionspädagogischer Bildungsbemühungen, bezogen auf hoch individualisierte Einstellungen.

Damit sind wir bei einem theoretisch entscheidenden Stichwort angelangt: religiöse Bildung. Eine große Stärke der vorliegenden, umfangreichen Studie liegt gar nicht im engeren empirischen Bereich, sondern im theoretisch-normativen, der sich nur in kleinen Seitenbemerkungen zeigt, die man auch leicht überlesen könnte. Daher sei hier ausdrücklich würdigend darauf hingewiesen. Für die Lösung des Problems der religionspädagogischen Pünktlichkeit seien nämlich auch normative Voraussetzungen nötig, z.B., dass es am Lernort Schule nicht um Katechese, sondern um religiöse Bildung gehen solle (vgl. S. 391). Das kann man aus pädagogisch-bildungstheoretischer Sicht nur uneingeschränkt begrüßen und unterstützen, denn damit wird die ‚Religionspädagogik‘ ihrem Namen als pädagogische Disziplin gerecht.

Silvia Arzt

Rezension zu:

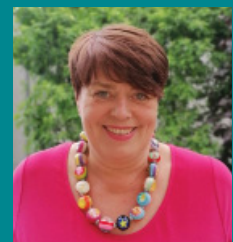
SCHAMBECK, Mirjam u.a. (Hg.):

Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik, Freiburg: Herder 2019.

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Silvia Arzt, Ass.Prof.ⁱⁿ für Religionspädagogik am Fachbereich Praktische Theologie der Universität Salzburg.

Ass.Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Silvia Arzt
Universitätsplatz 1
A-5020 Salzburg
e-mail: silvia.arzt@sbg.ac.at



Der Band knüpft an die Debatte um ökumenisches Lernen seit den 1950er-Jahren an, führt diese weiter und orientiert sich an der Ökumene christlicher Verständigung. Das Lernen anhand des Konfessionspluralis wird in bildungstheoretischer, didaktischer und organisatorischer Perspektive betrachtet. Als Erfolgsgeschichte und Meilenstein in der ökumenischen Debatte wird der konfessionell-kooperative Religionsunterricht betrachtet, wobei Tendenzen der Differenzverstärkung und Re-Konfessionalisierung in neuerer Zeit konstatiert werden. Der Band will vor allem auch die bisher vernachlässigten Bildungsperspektiven des orthodoxen Christentums mit einbeziehen, dessen Präsenz in Deutschland steigt. So bemüht sich der Band um einen ‚trikonfessionellen‘ Austausch zwischen evangelischer, katholischer und orthodoxer Religionspädagogik und Theologie im europäischen Kontext – neben Deutschland und Österreich steht auch Griechenland im Mittelpunkt dieses Bandes, wo 97 % der StaatsbürgerInnen dem orthodoxen Christentum angehören. Der europäische Kontext ist geprägt von unterschiedlichen konfessionellen Majoritäts-Minoritäts-Situationen, mit denen religionsdidaktische Reflexions- und Gestaltungsaufgaben verbunden und zu reflektieren sind. „Ein konfessioneller Religionsunterricht in konfessionellen Majoritäts-Minoritäts-Konstellationen ist auf der Akteursebene auf Kompetenzen ökumenischer Differenzsensibilität angewiesen und muss durch eine ökumenische Religionsdidaktik fundiert werden.“ (17) Dieser Herausforderung wurde in einem ökumenischen Symposium im Oktober 2018 an der Aristoteles Universität in Thessaloniki nachgegangen, dessen Beiträge in diesem Band versammelt sind.

Das erste Kapitel versammelt fünf Beiträge zur Kontextualisierung der ökumenischen Religionsdidaktik im Kontext von Majoritäts- und Minoritätsfragen.

Neun Beiträge behandeln im zweiten Kapitel die theologisch-religionsdidaktische Fundierung einer ökumenischen Religionsdidaktik. Die theologisch-religionsdidaktischen Fundierungen werden jeweils in einem Beitrag einer der drei Konfessionen dargelegt, dem Responses aus den anderen beiden Konfessionen folgen.

Drei Beiträge zur Konkretisierung einer ökumenischen Religionsdidaktik finden sich im dritten Kapitel. Sabine Pemsel-Maier gibt hier einen Überblick über die Entwicklung des ökumenischen Lernens und formuliert Zukunftsperspektiven. Jan Woppowa setzt sich mit dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht auseinander und Konstantin Lindner zeigt die Herausforderungen für die ReligionslehrerInnenbildung auf.

Das vierte Kapitel weitet die Perspektive auf zunehmend konfessionslose Kontexte, die Teilhabe am Ökumene-Diskurs aus islamischer Sicht und Fundamentalismen als Herausforderungen für eine ökumenische Religionsdidaktik.

Durchgehend wird das Lernen anhand des Konfessionspluralis auch als Erprobungsfeld für das interreligiöse und interweltanschauliche Lernen verstanden.

Im letzten Beitrag des Bandes plädiert Mirjam Schambeck für einen christlichen Religionsunterricht, der sich als konfessionssensibler ökumenisch profilierter Religionsunterricht versteht und der den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht weiterführt. Dies aus den bekannten religionssoziologischen und schulorganisatorischen Gründen. Theologisch gründet dieser Religionsunterricht im Prinzip der Ökumenizität und im erreichten ökumenischen Konsens. Bildungstheoretisch beruht dieser Religionsunterricht auf dem religiösen Weltzugang, der sich im Plural konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Weltdeutungen manifestiert. SchülerInnen werden zu einer eigenen (begründeten) Position gegenüber dem Christentum und religionsbezogenen Fragen befähigt. Dabei werden die verschiedenen Konfessionen im Sinn einer „Didaktik der Gabe“ ins Spiel gebracht: „Die Gabe-Didaktik bringt die Konfessionen als Schätze ins Gespräch, die einen bestimmten Akzent des Christlichen besonders gut ausdrücken und so für das ganze Christentum ansichtig machen. Damit können die Gaben auch als Impulse fungieren, um Fragen nach Gerechtigkeit im Gespräch mit anderen Religionen und auch Konfessionen anzugehen.“ (322)

Der Band zeigt Konturen einer christlichen ökumenischen Religionsdidaktik auf und empfiehlt sich für alle in der ReligionslehrerInnenbildung Tätigen wie auch für jene, die an der (Weiter)Entwicklung des Religionsunterrichts engagiert sind.

Peter Ebenbauer

Rezension zu:

KAUPP, Angela (Hg.):

Raumkonzepte in der Theologie. Interdisziplinäre und interkulturelle Zugänge, Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag 2016.

Der Autor

Peter Ebenbauer, Theologe und Liturgiewissenschaftler, Leiter des Fachbereichs Liturgiewissenschaft an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz und Lehrbeauftragter für Liturgik am Institut für Kirchenmusik und Orgel der Grazer Kunstuniversität.

Ao.Univ.-Prof. Dr. Peter Ebenbauer
Institut für Systematische Theologie und Liturgiewissenschaft
Fachbereich Liturgiewissenschaft
Heinrichstraße 78 B
A-8010 Graz
e-mail: peter.ebenbauer@uni-graz.at



Dieser Sammelband greift den kulturwissenschaftlich propagierten „spatial turn“ auf und setzt sich zum Ziel, das Phänomen des Raumes und räumlicher Konstituierung von Wirklichkeit in unterschiedlichen fachlichen und kulturellen Zusammenhängen auf theologische Fragestellungen zu beziehen. Er geht aus dem „Hohenheimer Theologinentreffen“ von AGENDA – Forum katholischer Theologinnen e.V. aus dem Jahr 2015 hervor. Dieses Treffen war durch die Kooperation von AGENDA mit der argentinischen Theologinnenvereinigung Teologanda unter dem Leitmotiv einer „Friedens-Raum-Theologie“ gekennzeichnet. Die Publikation bietet dementsprechend nicht nur Beiträge von Theologinnen aus dem deutschen Sprachraum, sondern auch aus Argentinien.

Der Band verfolgt ein ambitioniertes Programm: Aktuelle kulturwissenschaftliche Raumkonzepte sollen vorgestellt und erschlossen werden, um auf ihrer Basis theologische Zugänge und Erkenntniswege zu eröffnen, die über die Kategorie des Raumes zu innovativen Einsichten in religiöse Glaubenszeugnisse und -praktiken führen. Ein interdisziplinär anschlussfähiger Raum-Diskurs wird als inspirierender Impulsgeber für theologische Erkundungen in Anschlag gebracht, die ihrerseits auch wiederum kulturwissenschaftlich ergiebig sind.

In vier Beitragsblöcken verleihen die Autorinnen des Sammelbandes diesem Programm konkrete Form und Gestalt. Der erste Block bietet Zugänge zu aktuellen Raumkonzepten aus sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive (Susanne Rau) sowie aus der Perspektive des „spatial turn“ in der Architektur (Christina Hilger). Aus diesem Block gehen zumindest zwei wichtige Punkte hervor, die für die weiteren Beiträge bedeutsam erscheinen: die große Affinität aktueller Raumdiskurse zu religionswissenschaftlichen und theologischen Fragestellungen sowie die These, dass „physische Räume als Komponenten sozialer Raumkonstitution zu denken“ seien (S. 49 in Anlehnung an die Raumsoziologie von Martina Löw).

Die beiden größeren theologisch akzentuierten Beitragsblöcke des Buches sind mit den Überschriften „Raumkonzepte – theologische Zugänge“ und „Theologische Raumkonzepte zwischen Kulturen“ gekennzeichnet. Der erstgenannte Block bietet Beiträge zu Friedensräumen im interkulturellen Dialog (Margit Eckholt), zu religiösen Dynamiken von Raum, Körper und Geschlecht aus exegetischer Sicht (Ilse Müllner), zur Frage, was die Rücksichtnahme auf die Raumdimension für die theologische Ethik bedeutet (Katharina Hellwig), zu einem konkreten Kirchenraum als Heterotopie im Sinne Foucaults und als Transformationspunkt von Heiligkeitskonzepten und von Erinnerungspraktiken (Regina Heyder am Beispiel von Frauenfrieden in Frankfurt am Main), zu transzendierenden Raumdynamiken

durch zeitgenössische Kunst in Kirchenräumen (Hildegard König) sowie zur Frage, welchen Gewinn aktuelle Raumdiskurse für die Praktische Theologie und darin insbesondere auch für die Religionspädagogik bedeuten (Angela Kaupp). Der interkulturell-theologische Block versammelt u.a. die Beiträge der beteiligten argentinischen Theologinnen, die ebenso aus unterschiedlichen Disziplinen stammen: Urbane Räume als Brennpunkte theologischer Inspiration am Beispiel von Buenos Aires sowie „Notizen zur Stadt als Frau in Jes 66,7-14a“ (beide Beiträge von Virginia Raquel Azcuy), flankierend dazu der biblisch-exegetische Beitrag über die „Stadtfrau Zion in Jes 60-62“ von Andrea Spans; „Die Seele als Gartenraum“ im Kontext mittelalterlicher und frühneuzeitlicher Frauenmystik (Michaela Bill-Mrziglod), „Oralität und innerer Raum bei Katharina von Siena“ (Gabriela Maria Di Renzo), eschatologische Raumperspektiven bei Michel de Certeau (Diana B. Viñoles) und ein Beitrag über die spirituelle Praxis von Frauen an einem existentiellen Übergangsort zwischen Leben und Tod, dem Hospiz „San Camilo“ in Argentinien (M. Marcela Mazzini).

Der letzte Beitragsblock des Buches ist mit „Inszenierter Raum“ überschrieben und behandelt das Theater als Ort der „Verkörperung von Kognition und Erfahrung“ (230) (Kristin Westphal) sowie Berichte über künstlerische Rauminstallationen (Gabi Erne) und „Ikebana im Raum“ (Barbara Janz-Spaeth) im Kontext des Hohenheimer Theologinnentreffens 2015.

Die sehr unterschiedlich konfigurierten Beiträge dieses Sammelbandes kommen darin überein, dass die Rezeption kultur-, sozial- und kunstwissenschaftlicher Aspekte des „spatial turn“ die theologische Arbeit in potentiell allen Disziplinen der Theologie in ihrer Wahrnehmungs- und Analysefähigkeit stärken und in ihrer Relevanz für gesellschaftliche Prozesse der Gegenwart dynamisieren kann. Dass Räume und Orte menschlichen Lebens immer auch sozial konstituiert sind, dass sie Machtverhältnisse, aber auch Kommunikationspotenziale repräsentieren, dass sie transzendierende Konnotationen aufweisen, dass sie die Gefährdung wie die Rettung des Menschlichen in konkreten körperlichen Formen und Verhältnissen zu spiegeln vermögen, dass sie in ihrer Gestalt und Wandelbarkeit existentielle Erfahrungen eröffnen und symbolisieren können – all das wird durch die Beiträge dieses Bandes sehr anschaulich vor Augen geführt.

Das Buch bietet zwar keine systematisch-theologische Aufarbeitung der Raumkategorie im Kontext des „spatial turn“, stellt aber innerhalb der mittlerweile reichlich angewachsenen raum-theologischen Literatur ein schönes und reichhaltiges Beispiel fächerübergreifender und interkulturell aufgeschlossener theologischer Arbeit dar.

Şenol Yağdı

Rezension zu:

OURGHI, Abdel-Hakim:

Einführung in die islamische Religionspädagogik, Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag 2017.

Der Autor

MMag. Dr. Şenol Yağdı MA MSc, Mitarbeiter im Projekt „Christlich-Islamisches Team-teaching“ an der Universität Graz und islamischer Religionslehrer am BG Geblergasse Wien.

MMag. Dr. Şenol Yağdı MA MSc
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78B
A-8010 Graz
e-mail: senol.yagdi@uni-graz.at



Der Verfasser dieser Einführung in die islamische Religionspädagogik, Leiter der Abteilung für Islamische Theologie an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg im Breisgau in Baden-Württemberg, ist durch zahlreiche Publikationen bekannt geworden, in denen er die europäische Moderne mit den Traditionen des Islams zu verbinden versucht. Ourghi appelliert darin für eine grundlegende Reform des Islams, um ein modernes, dem Geist der Aufklärung verpflichtetes und den Anforderungen der Gegenwart entsprechendes Verständnis der islamischen Religion zu ermöglichen.

Der vorliegende Band bietet eine übersichtliche Einführung in das Fach der islamischen Religionspädagogik, in der die Reformierungsbestrebungen des Autors eine wesentliche Rolle spielen. Im Zentrum stehen dabei Überlegungen zur Entwicklung von Mündigkeit in der persönlichen religiösen Identität, zur Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion, zur Bereitschaft zum beständigen interreligiösen Dialog sowie zur zeitgemäßen Vermittlung zwischen der historischen Entstehungszeit des Korans und unserer modernen, säkularen Lebenswelt.

Um diese Bestrebungen umzusetzen, ist aus der Sicht des Verfassers eine Kritik der traditionellen islamischen Erziehung unumgänglich. Deren Kern sieht er vor allem in der häufig automatisierten Übernahme traditioneller Orientierungen und im Mangel an historisch-kritischem Bewusstsein bezüglich der Quellen selbst wie auch der langen Tradition der Koran-Interpretationen, die unhinterfragt als gültig vorausgesetzt werden. Dem entgegen setzt Ourghi unter anderem eine Theorie der (relativen) Autonomie des Textes, der die Intention seines Urhebers überschreite, sodass der Autor hinter seinen Text zurück- und stattdessen die konkurrierenden Rezeptionsweisen in den Mittelpunkt treten würden.

Der Aufbau des Buches folgt einem traditionellen Schema: Nach einer Darstellung der islamischen Erziehung (II. Kapitel), wie sie sich in den kanonischen Quellen präsentiert, und einem historischen Exkurs zur islamischen Katechese (III. Kapitel; hier übernimmt der Autor mit „Katechese“ einen aus der christlichen Tradition stammenden Begriff), formuliert er seine Kritik (IV. Kapitel) an der „Verleugnung des muslimischen Kindes in der Pädagogik der Unterwerfung“ (S. 93), womit insbesondere der Umstand gemeint ist, dass die aktuelle Lebenswelt der Kinder auch im gegenwärtigen islamischen Religionsunterricht im europäischen Kontext kaum Berücksichtigung finde.

Dem stellt Ourghi sein reformpädagogisches Anliegen gegenüber, das sich einer prononcierten Rezeption der Aufklärung verdankt und dem eine permanente und intensive Beschäftigung mit den Entwicklungen seit der europäischen Moderne

und deren zentralen Werten wie Autonomie, Freiheit und Selbstbestimmung zugrunde liegt. Die darin zum Ausdruck kommenden humanistischen und aufklärerischen Positionen führen den Verfasser zu einer Auffassung von islamischer Religionspädagogik, die diese schließlich selbst als Teil eines Aufklärungsprozesses begreift (siehe Kapitel VIII).

Im Anschluss an die Ausführungen zum islamischen Katechismus werden im V. Kapitel die Begründungen des islamischen Religionsunterrichts analysiert, die vor allem, so der Verfasser, an der ungeklärten Frage der offiziellen Vertretung der MuslimInnen (in Deutschland) leiden. Eine Diskussion systematischer Begründungsfragen bleibt der Verfasser schuldig. Das VI. Kapitel wendet sich danach der islamischen Theologie und deren Verhältnis zur Religionspädagogik zu. Dabei wird betont, dass die Theologie ebenso von der Religionspädagogik abhängig sei wie umgekehrt. Islamische Theologie wäre demnach auch im Hinblick auf ihre religiösen Inhalte keine rein spekulative Disziplin, sondern auf die Auseinandersetzung mit der aktuellen Lebenswelt von MuslimInnen und insbesondere von Kindern und Jugendlichen angewiesen.

Zentral für die Positionierung des Verfassers sind die Kapitel VII und VIII, in denen er zunächst eine postmoderne Perspektive auf die islamische Theologie und Religionspädagogik entwickelt, die vor allem in methodischer Hinsicht von Bedeutung ist, um anschließend die islamische Religionspädagogik insgesamt als einen Aufklärungsprozess zu deuten.

Ähnlich wie Mouhanad Khorchide betont Abdel-Hakim Ourghi die Freiheit des Interpreten / der Interpretin. Der Verfasser nennt den Koran „nicht nur eine religiöse Schrift, sondern auch ein literarisches Werk *par excellence*“ (S. 157). Der Text unterliege einem Wandlungsprozess, in dessen Verlauf immer wieder frühere Passagen durch spätere kommentiert würden, wobei es zu einer beständigen Sinnentfaltung komme, die als Intertextualität zu begreifen sei. Die Frage der Urheberschaft ist demnach für den Verfasser sekundär gegenüber dem Auslegungsdiskurs. Dadurch würden immer neue Verstehensräume geschaffen, die Meinungsdiversität hochgehalten und der Dogmatismus einer absoluten Position vermieden. Insofern müsse der Interpretationsprozess als unabschließbar gedacht werden.

Die beiden letzten Kapitel (IX und X) widmen sich den SchülerInnen und den Religionslehrkräften im Kontext des islamischen Religionsunterrichts. Dabei werden praktische Konsequenzen aus den vorhergehenden Überlegungen gezogen und deren Umsetzung diskutiert. Ourghi versteht die SchülerInnen als Subjekte der

schulischen Bildung im Allgemeinen und der religiösen Bildung im Besonderen. Dazu müsse ihre Lebenswelt mithilfe religionspädagogischer und didaktischer Methoden erschlossen werden. Erst dadurch werde es möglich, deren individuelle Sinndeutungen zu fördern und damit ihre Subjektwerdung in Bezug auf die islamische Religion zu unterstützen. Um diesen Zielsetzungen gerecht zu werden, müsse die religiöse Entwicklung der SchülerInnen unter Rückgriff auf aktuelle Konzepte der Entwicklungspsychologie und der Sozialisationstheorie verstanden, analysiert und begleitet werden. Schließlich zeigt der Autor anhand des Beispiels der eigenen Theologisierung der Kinder, dass deren Spontaneität Deutungen hervorbringt (auch in Form von Bildern oder Zeichnungen), die wiederum Verstehensangebote der LehrerInnen fördern können.

Im X. Kapitel wird die schwierige Position der Lehrkräfte diskutiert, die zwischen Fremderwartungen und ihrem Selbstentwurf eingespannt seien. Das Kapitel schließt mit einigen eher konventionellen Überlegungen zur Professionalisierung des Lehrberufs auf der Basis eines klassischen Kompetenzmodells.

Abschließend ist kritisch anzumerken, dass der Band kaum systematische Überlegungen zur Grundlegung der Disziplin enthält. Dieser Umstand hängt mit der Auffassung des Autors zusammen, dass die Erfahrungen der Praxis die für die Orientierung des Fachs wesentlichen Orientierungspunkte bereithielten. Darüber hinaus wird der Langwierigkeit eines Aufklärungsprozesses, wie Ourghi ihn propagiert, nur unzureichend Rechnung getragen. Ebenso unerwähnt bleibt, dass die moderne islamische Religionspädagogik bislang stark an die christliche angelehnt ist, als eigenständige Disziplin aber noch in den Kinderschuhen steckt und kaum eigene, empirisch tragfähige Ansätze entwickelt hat. Ferner muss offenbleiben, inwiefern eine erklärtermaßen liberale Position, die im Gegenzug wenig Kritisches über die europäische Moderne zu sagen hat, bei der Verbindung von Islam und Aufklärung erfolgreich sein kann.

Ourghis unzureichender Behandlung von Ideengeschichte und Tradition lässt sich ebenfalls einiges entgegensetzen. So geht beispielsweise der Arabist und Islamwissenschaftler Sebastian Günther in seinen Forschungsarbeiten der langen Tradition islamischer Religionspädagogik nach, die bis in die islamische Blütezeit zwischen dem 9. und dem 13. Jahrhundert zurückreicht – die Bildungskonzeptionen der klassischen muslimischen Gelehrten könnten sehr wohl Impulse für moderne religionspädagogische Ansätze geben und sich für die gegenwärtige Forschung fruchtbar machen lassen.

Monika Pretenthaler

Rezension zu:

DINGER, Florian:

Religion inszenieren. Ansätze und Perspektiven performativer Religionsdidaktik, Tübingen: Mohr Siebeck 2018 (= Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 29).

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Monika Pretenthaler, Assistentin am Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Kath.-Theol. Fakultät an der Universität Graz, Religionslehrerin am Bischöflichen Gymnasium Graz und Psychotherapeutin.

Dr.ⁱⁿ Monika Pretenthaler
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78/B
A-8010 Graz
e-mail: monika.pretenthaler@uni-graz.at



Mit seiner Dissertationsschrift legt der evangelische Theologe Florian Dinger eine breit angelegte Untersuchung vor, in der er den *performative turn* in der Religionspädagogik aus vielfältigen Perspektiven in den Blick nimmt.

Einen ersten umfangreichen Teil widmet der Autor theoretischen Grundlagen der performativen Religionsdidaktik aus systematischem Blickwinkel (§ 1). Nach (Vor-)Klärungen zum Begriff des Performativen in Sprachphilosophie sowie theater-, kultur- und erziehungswissenschaftlichen Zugängen analysiert Dinger ausgewählte Spielarten performativer Religionsdidaktik und begründet seine Schwerpunktsetzung wie folgt: „Ausgewählt wurden acht performative Ansätze, die sich entweder aus heutiger Sicht im entsprechenden Fachdiskurs als besonders einflussreich erwiesen haben, und/oder besondere Differenzierungen performativer Didaktik erkennen lassen“ (S. 4–5). Auch wenn in der Forschungsliteratur von *der* Performativen Religionsdidaktik die Rede ist, ortet Florian Dinger „im Spektrum performativer Entwürfe eine Vielzahl unterschiedlicher Programme, die voneinander abgegrenzt werden müssen“ (S. 23). Als semiotisch begründet stellt er die performativen Ansätze von Bernhard Dressler („Zeichendidaktik“) und Thomas Klie („Theatralität des Religionsunterrichts“) vor, unter dem Fokus einer gestaltpädagogisch begründeten Performanz untersucht der Autor die Konzepte von Christoph Bizer („Gestaltwerdung von Religion im Unterricht“) und Silke Leonhard („Das leibliche Lernen und Lehren“), sowie die didaktischen Entwürfe von Dietrich Zilleßen („Suche nach dem Unbekannten im Profanen“) und Harald Schroeter-Wittke („Das unterrichtliche Entstehen von Religion“), die Florian Dinger einer poststrukturalistisch begründeten Performanz zuordnet. Als bisher in der evangelischen Religionspädagogik wenig wahrgenommen (vgl. S. 23) wendet sich Dinger schließlich noch zwei verschiedenen katholischen Spielarten performativer Didaktik zu. Im Zusammenhang mit der Analyse der Ansätze von Hans Mendl („Konstruktivistisch begründete Performanz“) und Mirjam Schambeck („Mystagogisches Lernen als Konkretisierung performativer Religionsdidaktik“) wird als wesentlicher Unterschied zu den evangelischen Konzepten performativen Religionsunterrichts, die „eindringliche Betonung der Relevanz des unterrichtlichen Erschließens gelebter Religion von kirchlicher Seite“ (S. 95) beschrieben. Besonders hinsichtlich der Konsequenzen in Methodenfragen streicht der Autor den performativen Ansatz von Mendl heraus: Keine andere untersuchte Spielart „nimmt in vergleichbarer Breite sämtliche curricular relevante Felder religiöser Bildung in den Blick. Mendl konzentriert sich nicht nur auf christlich-religiöse Ausdrucksgestalten wie Liturgien, Rituale, künstlerische Dar-

stellungen und biblische Texte, sondern wende sich auch den neuen Medien, ethischen Fragestellungen sowie dem interreligiösen Lernen zu“ (S. 131).

Dieser Teil der Untersuchung schließt – wie auch die beiden weiteren Paragraphen – mit einem Zwischenfazit ab, im Auswertungskapitel (§ 4) werden diese Ergebnisse ausführlich aufgegriffen.

Der zweite Teil des Werkes schaut aus vergleichender Perspektive auf performative Aufbrüche in der Didaktik benachbarter Fächer (§ 2) und setzt dazu exemplarisch performativ-didaktische Leitideen aus der Fachdidaktik Deutsch („Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht“) und dem Schulfach Darstellendes Spiel („Kreativität und Performance“) nach einer Charakterisierung jeweils in Beziehung zur performativen Religionsdidaktik. Der Autor lädt hier ausdrücklich zu einem „Blick über den Tellerrand“ ein, auch weil eine fächerübergreifende Kommunikation zu Herausforderungen, vor die ein performativ angelegter Unterricht die Lehrpersonen in Bezug auf ihr Rollenverständnis stellt, Wege aufzeigen könne, diesbezügliche Erfahrungen auszutauschen und entsprechendes Know-how zu überprüfen und weiterzuentwickeln (vgl. S. 194).

Im dritten Teil seines Werkes (§ 3) fragt Florian Dinger „in religionspädagogisch-historischer Perspektive nach der Eigenart bzw. dem Proprium performativer Religionsdidaktik vor dem Horizont der religionsdidaktischen Geschichte“ (S. 5) und stellt grundlegend fest, „dass sich in der christlichen Kirchen- und Frömmigkeitgeschichte eine Fülle an historischen Vorformen dessen finden lässt, was heute ‚performative Religionsdidaktik‘ genannt wird“ (S. 196). Nach einem knappen Abriss zur Frage nach performativen Elementen in der christliche-religiösen Erziehung vor der Aufklärung, in dem – aus heutiger Perspektive – im Auftreten Jesu in neutestamentlicher Darstellung sowie in den grundsätzlich zu unterscheidenden bildungsbezogenen Ausführungen von Martin Luther (1483-1546) und Ignatius von Loyola (1491-1556) „unübersehbare performative Elemente“ (S. 203) erkannt werden, setzt sich der Autor anhand ausgewählter Beispiele mit performativen Aspekten in der Religionsdidaktik seit der Aufklärung auseinander. Dazu wählt er mit Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811; „Die Suche nach den ‚wirksamsten Mitteln, Kindern Religion beizubringen“), Richard Kabisch (1868-1914; „Der Religionsunterricht und das Erlebnis“), Otto Eberhard (1875-1966; „Religionsunterricht als ‚lebendige Berührung mit Gott“), Gerhard Bohne (1895-1977; „Das Wort Gotte zu Gehör bringen“) und Peter Biehl (1913-2006; „Die Vermittlungsproblematik und das Symbol“) fünf exemplarische „Klassiker der Religionspädagogik“ (S. 209). Als leitende Analyse Kriterien dienen Florian Dinger sechs Merkmale performativer Religionsdidaktik, die sich in der

Untersuchung der gegenwärtigen performativ-didaktischen Entwürfe als konstitutiv erwiesen haben (vgl. S. 210-212):

- Notwendigkeit von *Kontakt mit Formen gelebter Religion*
- *Ablehnung einer primär kognitiv ausgerichteten Unterrichtsmethodik*
- Relevanz von *Probehandeln im Modus von Perspektivenwechseln*
- Inszenierung authentischer *religiöser Erlebnisse*
- Bedeutung der *Transformation religiöser Ausdrucksformen* durch SchülerInnen
- *Vertrauen in die Performanz der Tradition*

Resümierend stellt der Autor fest, dass die Zusammenschau der Spielarten performativer Religionsdidaktik mit den untersuchten historischen Ansätzen in Bezug auf die Originalität der aktuellen Konzepte ein differenziertes Bild ergeben: „Performative Religionsdidaktik erweist sich also weniger in Bezug auf die verfolgten Bildungsziele, die berücksichtigten Lerngegenstände oder die vorgeschlagenen Methoden als ‚neu‘; neu ist vielmehr der spezifische Modus, der ihrem Verständnis nach die religionsunterrichtliche Erschließung der christlichen Religion anhand ihrer Ausdrucksgestalten am Lernort Schule kennzeichnen“ (S. 271).

Im finalen Kapitel, das mit „Tragweite und Tragfähigkeit performativer Ansätze für den Religionsunterricht von morgen – die handlungsorientierende Perspektive“ überschrieben ist, wertet Florian Dinger die Ergebnisse seiner Untersuchung aus und diskutiert in Bezug auf zehn Themenbereiche „Chancen und Grenzen der fachdidaktischen Anliegen einschließlich der methodischen Konkretionen performativer Religionsdidaktik“ (S. 274): Er problematisiert zuerst den in der Religionspädagogik nicht einheitlich verwendeten Performanzbegriff und ermutigt über den Weg des konkreten Ausschilderns, „wer und was genau sich in den jeweiligen Spielarten performativer Religionsdidaktik im Unterricht ‚performieren‘ soll“ (S. 281) zur Arbeit an einer gemeinsamen Kontur des Begriffs. In der Erschließung religiöser Praxis als Begründungsansatz für eine performative Didaktik sieht der Autor den „kleinsten gemeinsamen Nenner“ aller untersuchten Ansätze. Hier wird zusammengefasst, dass christliche Religion auch „anhand ihrer gelebten Praxis unterrichtlich zu inszenieren“ (S. 282) ist – daraus folgt, dass aus theologischer und religionspädagogischer Perspektive eine sachgemäße Erschließung der christlichen Religion – besonders auch im häufig religionsfernen Kontext der öffentlichen Schule – ohne einen Bezug zur kirchlichen

Praxis nicht möglich ist (vgl. S. 284). In Bezug auf das wahrgenommene Spannungsfeld zwischen Missionierungsverdacht und Profanisierungsgefahr, das in performativen Religionsunterrichtsentwürfen im Hinblick auf die SchülerInnen-Perspektive virulent wird, fordert der Autor, dass diese Spannung „auch innerhalb der performativ-didaktischen Theoriebildung stärker reflektiert wird und dass exemplarische Lehrmaterialien besonders die hier relevanten Ebenen von Teilhabe und Reflexion nicht verwischen dürfen (vgl. 290). Eng damit verknüpft ist die Frage des Verhältnisses gelebten christlichen Glaubens zur „Unterrichtsreligion“. Begegnungslernen, Diskussionen mit ‚Natives‘ – also authentischen VertreterInnen verschiedener Religionen, Besuche in Gemeinden, Kirchen und geistlichen Orten bis zur teilnehmenden Beobachtung von religiösen Feiern werden in diesem Zusammenhang „nicht als Alternativen, sondern als Bestandteile einer zukunftsfähigen performativen Religionsdidaktik“ (S. 295) verstanden. In einem nächsten Punkt schlägt der Autor vor, der – oft als Begründung für einen performativen Religionsunterricht verwendeten – These vom Traditionsabbruch differenzierter zu begegnen. Nicht nur der in der These benannte Mangel ist zu sehen, vielmehr kann in einem differenzsensiblen Religionsunterricht die Vielfalt an Erfahrungen, Einstellungen und Erwartungen seitens der unterschiedlich religiös sozialisierten SchülerInnen auch als Chance wahrgenommen werden (vgl. S. 300). Performative Lernsettings als Erweiterung des religionsdidaktischen Methodenspektrums, performative Bibeldidaktik und die Unterscheidung vom liturgischen Lernen sowie Anfragen zur Praktikabilität und der Rolle von Lehrpersonen in der performativen Religionsdidaktik, deren Relevanz für interreligiöses Lernen und konfessioneller Kooperation sind weitere Themenbereiche, die Florian Dinger in seinem facettenreichen Abschlussteil durchaus kritisch beleuchtet.

Das, was der Autor für den evangelischen Bereich formuliert – nämlich eine nicht besonders ausgeprägte Aufmerksamkeit für die Beiträge der anderen Konfession zur performativen Religionspädagogik, gilt vermutlich zumindest teilweise auch umgekehrt für die katholische Religionspädagogik. Nicht nur aus diesem Grund ist die anspruchsvoll und multiperspektivisch angelegte Literaturarbeit eine lohnende Lektüre für alle ReligionspädagogInnen, die Theorie und Praxis der performativen Religionsdidaktik auf einer breiten, differenzierten und konfessionsübergreifenden Basis (neu) kennenlernen oder reflektieren und weiterentwickeln möchten.

Julia Brunner

Rezension zu:

BAUINGER, Renate u.a. (Hg.):

Sternstunden Religionsunterricht. Erzählungen aus dem Schulalltag, Salzburg: Anton Pustet 2020.

Die Autorin

Julia Brunner, studiert Katholische Religion und Biologie auf Lehramt, ist Studienassistentin am Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Universität Graz und Mitarbeiterin des FWF-Projektes „Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Team-teaching. Evidenzbasierte Entwicklung lokaler Theorien zu einer Didaktik religionskooperativer Lehr-/Lernprozesse“.

Julia Brunner
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78B/II
A-8010 Graz
e-mail: julia.brunner@uni-graz.at



„Religionsunterricht ist ein Kraftfach.“ (S. 6) – damit lassen die Herausgeberinnen bereits zu Beginn ihre Intention hinter der Publikation durchblicken. Mit einer Sammlung von persönlichen Erfahrungsberichten *aus dem* und *über den* Religionsunterricht wollen Renate Bauinger, Silvia Habringer-Hagleitner und Maria Trenda die Bedeutung von religiöser Bildung in der Schule hervorheben, gerade auch deshalb, weil diese aufgrund aktueller gesellschaftlicher Diskurse etwas in den Hintergrund rückt.

Ganz bewusst lassen sie dafür einige oberösterreichische ReligionslehrerInnen selbst zu Wort kommen – und zwar von verschiedenen Religionen und Konfessionen. Großteils stammen die Erzählungen von katholischen ReligionspädagogInnen, genauso beschreiben jedoch auch alevitische, evangelische, islamische und orthodoxe *ihre eigenen Sternstunden*. Aber was genau kann man sich nun darunter vorstellen?

Wie zuvor schon erwähnt, handelt es sich um einfache Erfahrungsberichte, welche die Lehrpersonen mit den LeserInnen teilen. Es sind Ausführungen von ganzen Unterrichtseinheiten, von berührenden Situationen oder von netten Anekdoten, welche sie erleben durften und an die sie sich gerne erinnern. Unerwartete Aussagen von SchülerInnen, stimmungsvolle Momente im Schuljahr, spannende Gespräche sowie das ein oder andere ‚Aha-Erlebnis‘ sind es die hängenbleiben. Und so vielfältig die Themen dieser Erzählungen ausfallen, so unterschiedlich sind sie außerdem in der Länge: manch eine ist kurz und prägnant, manch andere ausführlich und detailliert. Aber alle haben sie etwas gemeinsam: sie haben etwas, oder besser gesagt jemanden, bewegt.

Um auch die ‚andere Seite‘ einzubeziehen wurde ebenso (ehemaligen) SchülerInnen die Chance geboten ihre Wahrnehmungen zu *ihrem* Religionsunterricht zu verschriftlichen. Diese Erläuterungen sind ebenfalls ganz individuell ausgestaltet und formuliert, zudem wurden sie farblich deutlich von den anderen abgehoben.

Eine bestimmte Gruppe wurde dabei nicht berücksichtigt, vielmehr wurde versucht das Beste aller Welten zusammenzutragen: so wurden 28 ReligionslehrerInnen und etwa halb so viele SchülerInnen aus den verschiedenen Altersgruppen und Schulformen um ein Statement gebeten. Es ergibt sich daraus zwar ein sehr breites Stimmungsbild, doch genau darin liegt die Stärke des Buchs.

Thematisch passend zeigt sich auch die grafische Aufbereitung: Illustrationen zum Märchen Sterntalerkind, angefertigt von einer Schülerin, wurden miteingear-

beitet, wodurch die gesamte Lektüre zusätzlich einen lebhaften und persönlichen Charakter erhält.

Ein konkretes negatives Wort fällt auf den knapp 90 Seiten nicht, was die Grundidee, diese – positive – Kraft hervorzuheben, unterstreicht. Wenngleich resümierende Abschlussworte der Herausgeberinnen ausbleiben, ist es meines Erachtens gelungen den Wert des Religionsunterrichts damit auch für die breite Öffentlichkeit sichtbar sowie zugänglich zu machen.

In die ein oder andere unterhaltsame und bewegende Erzählung kann man sich selbst hineinversetzen und darüber nachdenken: Was war oder ist eigentlich *meine persönliche Sternstunde*?