



Österreichisches Religionspädagogisches FORUM

Bernhard Grümme • Jan-Hendrik Herbst •
Judith Könemann • Hans Mendl • Britta Breser •
Matthäus Berger • Andreas Menne • Amin Elfeshawi
• Thomas Schlager-Weidinger • Karsten Lehmann •
Petra Juen • Agnes Gmoser • Wolfgang Weirer
• Karin Peter • Viera Pirker • Maria Juen •
Said Topalovic • Şenol Yağdı • Michael Kramer •
Peter Schreiner • Friedrich Schweitzer • Ingrid Kromer
• Hans Neuhold • Monika Prettenthaler •
Irene Hinterndorfer • Sabine Pemsel-Maier

Religionspädagogik und Politik

Inhalt

Editorial

- Christian Feichtinger / Wolfgang Weirer**
Religionspädagogik und Politik 6

Thementeil

- Bernhard Grümme**
Religionsunterricht im public turn.
Ein politisch dimensionierter Religionsunterricht auf der Suche
nach einem angemessenen Öffentlichkeitsbegriff 10
- Jan-Hendrik Herbst**
Konturen einer neuen politischen Religionspädagogik?
Begriffstheoretische Betrachtungen einer zerfaserten Debatte 28
- Judith Könemann**
Bildungsgerechtigkeit als Moment einer politischen Religionspädagogik 42
- Hans Mendl**
Weltverantwortung. Politisch und global lernen im Religionsunterricht 57
- Britta Breser / Matthäus Berger**
Politische Bildung als Unterrichtsprinzip im österreichischen Schulsystem.
Fokus: Religionsunterricht aus politikdidaktischer Perspektive 73

Jan-Hendrik Herbst / Andreas Menne

Ideologiekritik im Religionsunterricht?

Wiederbelebungsversuch eines religionsdidaktischen Lernprinzip

89

Amin Elfeshawi

Dschihad. Eine salafistische und sufische Quran-Auslegung als

Gegenstand der religionspädagogischen Reflexion

106

Thomas Schlager-Weidinger / Karsten Lehmann

Zu den Ebenen der Beziehungen zwischen Religionspädagogik und Politik.

Überlegungen im Anschluss an die Einführung des Konzepts der

„interreligiösen Kompetenz“ in den Curricula der Pädagogischen

Hochschulen in Österreich

128

Petra Juen

Religiöse Bildung in der Spannung zwischen staatlichen Reglementierungen

und Religionsfreiheit. Frankreich und die laïcité

145

Weitere wissenschaftliche Beiträge

Agnes Gmoser / Wolfgang Weirer

Es muss sich etwas verändern! Religionsunterricht in Österreich –
empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen
zur konzeptionellen Weiterentwicklung

161

Karin Peter

Aktuelle christologiedidaktische Tendenzen

190

Aaron Langenfeld / Monika Tautz

Erlösung als Problem der interreligiösen Begegnung. Eine systematische und
religionspädagogische Auseinandersetzung mit einem sperrigen Gegenstand

208

Viera Pirker / Maria Juen

Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht
der Oberstufe. Eine Evaluationsstudie

226

Said Topalovic

Hatties „Visible Learning“ im islamischen Religionsunterricht.

Was wirkt wie stark?

245

Şenol Yağdı

Kulturkampf vs. Bildungskampf in der Migrationsgesellschaft?

Das neue Gesicht der Bildungsbenachteiligung: Wie die Arbeitertochter vom Land zum Migrantensohn geworden ist

261

Michael Ameen Kramer

Gemeinsame Feiern mit religiösen Bezügen im schulischen Kontext aus christlich-muslimischer Perspektive.

„Schulveranstaltungen“ oder „Religiöse Übungen und Veranstaltungen?“

282

Peter Schreiner / Friedrich Schweitzer

International Knowledge Transfer in Religious Education.

A Manifesto for Discussion

301

Rezensionen

Şenol Yağdı

Rezension zu: Stefan Heil / Manfred Riegger:

Habitusbildung durch professionelle Simulation: Konzept – Diskurs – Praxis.

Für Religionspädagogik und Katechetik

307

Ingrid Kromer

Rezension zu: Angela Kaupp (Hg.):

Pluralitätssensible Schulpastoral. Chancen und Herausforderungen angesichts religiöser und kultureller Diversität

312

Hans Neuhold

Rezension zu: Helena Stockinger:

Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten. Eine ethnographische Studie an Einrichtungen in katholischer und islamischer Trägerschaft

317

Monika Prettenthaler

Rezension zu: Ulrich Feeser-Lichterfeld / Kai G. Sander:

Studium trifft Beruf.

Praxisphasen und Praxisbezüge aus Sicht einer angewandten Theologie

321

Irene Hinterndorfer

Rezension zu: Sigrid Eder:

Identifikationspotenziale in den Psalmen.

Emotionen, Metaphern und Textdynamik in den Psalmen 30, 64, 90 und 147

325

Sabine Pemsel-Maier

Rezension zu: Nicole Blanik:

Theodizeedidaktik im Horizont von Krisensituationen.

Wie Schülerinnen und Schüler Theodizee-Erklärungsmodelle entlang von fremd-biografischen Anforderungssituationen zu beurteilen lernen

329

Monika Prettenthaler

Rezension zu: Viera Pirker / Maria Juen:

Religion (k)ein Fach wie jedes andere. Spannungsfelder und

Perspektiven in der kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung

333

Eva Wenig:

Rezension zu: Ulrich Riegel / Mirjam Schambeck (Hg.):

Was im Religionsunterricht so läuft.

Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung

338

Religionspädagogik und Politik

Editorial

Die Religionspädagogik hat das Politische wiederentdeckt, ein Überblick über die Publikationen der letzten zehn Jahre lässt an diesem Befund keine Zweifel offen. Religionsunterricht und religiöse Bildung haben eine politische Aufgabe: Religionen sind Teil der Zivilgesellschaft und nehmen an politischen Diskursen teil. Deren Themen, wie Gerechtigkeit, Armut oder Frieden, sind zugleich Anliegen der Religionen, die aber nicht nur (sozial-)ethisch, sondern auch politisch zur Sprache gebracht werden müssen. Damit stellt sich die Frage, auf welche Weise religiöse Bildung dazu befähigen kann, an diesen zivilgesellschaftlichen Prozessen teilhaben zu können. Wie politisch muss Religionspädagogik sein, wenn auch die Religionen selbst Teil des öffentlichen politischen Lebens sind?

Nachdem zuletzt vor allem performative und ästhetische didaktische Ansätze die Religionspädagogik geprägt haben, richtet sich der Blick nun verstärkt auch auf öffentliche und damit im weiten Sinn politische Fragen. Dabei steht jedoch mehr zur Debatte als didaktische Konzeptionen, es geht vielmehr um das Fachverständnis selbst: Spricht man primär von einer ‚politisch sensiblen‘ oder ‚politisch bedeutsamen‘ Religionspädagogik, oder sollte das Fach sich insgesamt als ‚politische Religionspädagogik‘ verstehen, die sich selbst wesentlich vom Politischen her begreift? Diese Frage hängt entscheidend vom Politikbegriff ab, der den Überlegungen zu Grunde liegt und den zu klären derzeit eines der wesentlichen Desiderate darstellt.

Zugleich ist an diese Hinwendung zum Politischen kritisch rückzufragen, ob sie nicht Ausdruck einer Selbstvergewisserung ist: In einer Zeit, in der konfessionelle Religionspädagogik und Religionsunterricht zunehmend in Frage gestellt werden, lässt sich dieses neue politische Selbstverständnis auch als Strategie deuten, um nach innen wie außen weiter gesellschaftliche Relevanz beanspruchen zu können.

Entsprechend groß war die Resonanz auf den Call zu dieser aktuellen Thematik. Als Beginn der Texte zum Schwerpunktbereich Religionspädagogik und Politik befasst sich **Bernhard Grümme** in seinem Artikel „Religionsunterricht im *public turn*. Ein politisch dimensionierter Religionsunterricht auf der Suche nach einem angemessenen Öffentlichkeitsbegriff“ mit der Hinwendung der Religionspädagogik zu einer (auch politischen) ‚Öffentlichkeit‘ und analysiert die Bedeutungsdimensionen dieses Begriffs. **Jan-Hendrik Herbst** bietet in seinem Beitrag „Konturen einer neuen politischen Religionspädagogik? Begriffstheoretische Betrachtungen einer zerfaserten Debatte“ einen Überblick über gegenwärtige Debatten zur politischen Ausrichtung der Religionspädagogik und nimmt dabei begriffliche Differenzierungen vor. Auf den aus christlicher Perspektive untrennbaren Zusammenhang von Gerechtigkeit und Bildung weist anschließend **Judith Könemann** in ihrem Beitrag „Bildungsgerechtigkeit als Moment einer politischen Religionspädagogik“ hin. In eine ähnliche Kerbe schlägt **Hans Mendl** in seinem Artikel „Weltverantwortung – politisch und global lernen im Religionsunterricht“, der Gerechtigkeit und globale Verantwortung als zentrale politische Themen der Religionspädagogik aufweist. **Britta Breser** und **Matthäus Berger** zeichnen in ihrem Beitrag „Politische Bildung als Unterrichtsprinzip im österreichischen Schulsystem. Fokus: Religionsunterricht“ die Verankerung der politischen Bildung im österreichischen Bildungswesen nach und ziehen daraus Konsequenzen für deren Weiterentwicklung auch im Religionsunterricht. Exemplarisch für eine solche Weiterentwicklung greifen **Jan-Hendrik Herbst** und **Andreas Menne** in ihrem Artikel „Ideologiekritik im Religionsunterricht? Wiederbelebungsversuch eines religionsdidaktischen Lernprinzips“ den kommunikationswissenschaftlichen Ansatz der Framing-Analyse auf und zeigen, wie dieser für die politische Bildung im Religionsunterricht genutzt werden kann. Für die politische Bildung in der islamischen Religionspädagogik stellt salafistisch-dschihadistische Propaganda eine besondere Herausforderung dar, der sich **Amin Elfeshawi** in seinem Beitrag „Dschihad – eine salafistische und sufische Quran-Auslegung als Gegenstand der religionspädagogischen Reflexion“ stellt. Als wesentliches Moment politischer Bildung kann auch interreligiöse Kompetenz verstanden werden, was **Thomas Schlager-Weidinger** und **Karsten Lehmann** in den Fokus nehmen. Sie stellen in ihrem Beitrag „Zu den Ebenen der Beziehungen zwischen Religionspädagogik und Politik. Überlegungen im Anschluss an die Einführungen des Konzepts der ‚interreligiösen Kompetenz‘ in den Curricula der Pädagogischen Hochschulen in Österreich“ die Ergebnisse einer Studie zur Einführung des Konzepts der ‚interreligiösen Kompetenz‘ in österreichischen Hochschul-Curricula vor. Abschließend analysiert **Petra Juen** in ihrem Artikel „Religiöse Bildung in der Spannung zwischen staatlichen Reglementierungen und Religionsfreiheit: Frankreich und die *laïcité*“ die spezifischen politischen Bedingungen in Frankreich und deren Auswirkungen auf religiöse Bildung.

Neben den Beiträgen zum Schwerpunkt zeichnet sich auch dieses Heft durch wissenschaftliche Beiträge aus, die thematisch weiter gefasst sind. **Agnes Gmoser** und **Wolfgang Weirer** bündeln und kontextualisieren in ihrem Artikel „Es muss sich etwas verändern! Religionsunterricht in Österreich – empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung“ die in den letzten Jahren im deutschen Sprachraum geführte Diskussion über die Zukunft des Religionsunterrichts und leiten daraus Impulse für die spezifische Situation in Österreich ab. In ihrem Artikel „Aktuelle christologiedidaktische Tendenzen“ zeigt **Karin Peter** gegenwärtige Schwierigkeiten in der religionsdidaktischen Auseinandersetzung mit der Person Jesus Christus auf und weist zugleich auf ermutigende neue Ansätze und Zugänge hin. Im Bereich der schulischen Leistungsbeurteilung haben bildungspolitische Maßnahmen in den letzten Jahren in Österreich einige Veränderungen bewirkt. **Aaron Langenfeld** und **Monika Tautz** stellen in ihrem Beitrag „Erlösung als Problem der interreligiösen Begegnung. Eine systematische und religionspädagogische Auseinandersetzung mit einem sperrigen Gegenstand“ Begriff und Theologie der Erlösung aus komparativ-theologischer Sicht in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen. **Maria Juen** und **Viera Pirker** stellen dazu in ihrem Beitrag „Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht der Oberstufe – eine Evaluationsstudie“ die Ergebnisse ihrer empirischen Forschungen dar und gewinnen daraus Perspektiven für eine zeitgemäße Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht. Mit konkreten Unterrichtsfragen befasst sich auch **Said Topalović**: In seinem Artikel „Hatties ‚Visible Learning‘ im islamischen Religionsunterricht – was wirkt wie stark?“ diskutiert er die vielzitierte ‚Hattie-Studie‘ aus islamisch-religionspädagogischer Sichtweise und erörtert deren Potenzial für die Qualitätsentwicklung des islamischen Religionsunterrichts. **Şenol Yagdi** nimmt in seinem Beitrag „Kulturkampf vs. Bildungskampf in der Migrationsgesellschaft? Das neue Gesicht der Bildungsbenachteiligung: Wie die Arbeitertochter vom Land zum Migrantensohn geworden ist“ eine kritische Lektüre des Buches ‚Kulturkampf im Klassenzimmer‘ der Wiener Lehrerin Susanne Wiesinger vor. Darin geht er auf die Darstellungen Wiesingers zu schulischen Konflikten mit muslimischen SchülerInnen und deren Eltern ein und stellt diesen Erkenntnisse aus seiner eigenen Forschungsarbeit gegenüber. Abschließend analysiert **Michael Ameen Kramer** rechtliche Facetten von gemeinsamen religiösen Schulfeiern in seinem juristischen Beitrag „Gemeinsame Feiern mit religiösen Bezügen im schulischen Kontext aus christlich-islamischer Perspektive: Schulveranstaltung oder religiöse Übungen und Veranstaltungen“.

Als Besonderheit wird in dieser Ausgabe das Manifest „International Knowledge Transfer in Religious Education“ veröffentlicht, das von **Friedrich Schweitzer** und **Peter Schreiner** gemeinsam mit einem internationalen Kollegium verfasst wurde.

Die UnterzeichnerInnen weisen auf die Dringlichkeit einer stärkeren internationalen Vernetzung im Feld der Religionspädagogik hin und schlagen hierzu konkrete Maßnahmen vor.

Abgeschlossen wird auch dieses ÖRF-Heft mit Rezensionen religionspädagogischer Neuerscheinungen.

Wie immer bedanken wir uns besonders bei den SubventionsgeberInnen der Zeitschrift, ohne die deren Herausgabe in dieser Form nicht möglich wäre. Die substantielle Unterstützung seitens der österreichischen Pädagogischen Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft (KPH Graz, KPH Edith Stein, KPH Wien/Krems, PPH Linz) ist schon seit längerem ein wesentlicher finanzieller Eckpfeiler.

Großer Dank gebührt wie schon die letzten Jahre Andreas Bogensberger für seine administrativen Tätigkeiten, die laufende Korrespondenz mit den AutorInnen und das akribische Lektorat sowie Katrin Staab für die gewissenhafte Gestaltung des umfangreichen Layouts. Zugleich gratulieren wir ihr auf das Herzlichste zur Geburt ihres Sohnes Sebastian – einen Tag nach Fertigstellung der Arbeiten an dieser Ausgabe!

Wir wünschen Ihnen eine intensive und bereichernde Auseinandersetzung mit den Beiträgen dieser Ausgabe des Österreichischen Religionspädagogischen Forums zum Verhältnis von Religionspädagogik und Politik.



Religionsunterricht im public turn

Ein politisch dimensionierter Religionsunterricht auf der Suche nach einem angemessenen Öffentlichkeitsbegriff

Der Autor

Prof. Dr. Bernhard **Grümme**, Lehrstuhlinhaber für Religionspädagogik und Katechetik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum.

Prof. Dr. Bernhard Grümme
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Katechetik
Katholisch-Theologische Fakultät
Ruhr-Universität Bochum
Universitätsstraße 150
D-44801 Bochum
e-mail: Bernhard.Gruemme@rub.de



Religionsunterricht im public turn

Ein politisch dimensionierter Religionsunterricht auf der Suche nach einem angemessenen Öffentlichkeitsbegriff

Abstract

Derzeit vollziehen viele Wissenschaften einen public turn. Solches geschieht inzwischen auch in der Religionspädagogik. Allerdings gibt es dabei ein massives Desiderat, das sich angesichts der zunehmenden Heterogenität gegenwärtiger Lebenswelten noch verschärft: Sowohl in der Suche nach einer öffentlichen Religionspädagogik als auch in der nach einer politischen Religionspädagogik bleibt der Öffentlichkeitsbegriff weitgehend ungeklärt. Weder wird eigens thematisiert, auf welche Öffentlichkeit(en) sich der Religionsunterricht bezieht, noch werden die diskursiven Logiken und strukturellen Bedingungen seiner Konstruktion kritisch reflektiert.

Aufgabe der vorzulegenden Überlegungen wird es sein, Grundzüge einer politischen Dimension des Religionsunterrichts im Rahmen einer Öffentlichen Religionspädagogik zu skizzieren und vor diesem Hintergrund einen Öffentlichkeitsbegriff zu konturieren, der einem heterogenitätsfähigen, politisch dimensionierten Religionsunterricht angemessen ist.

Schlagworte: Öffentliche Religionspädagogik – Öffentlichkeit – Autonomie – Heterogenität

Religionsunterricht im public turn

Ein politisch dimensionierter Religionsunterricht auf der Suche nach einem angemessenen Öffentlichkeitsbegriff

Religious Education in public turn.

Religious Education with political dimension in search of a reasonable public technical term

Currently many sciences execute a public turn and so does religious pedagogy, but this process has to be observed under the acquainted desideratum, which is even aggravated by rising heterogeneity of different everyday realities: In search of a religious pedagogy in public function and interests as well as in search of political religious pedagogy the role and definition of the general public does not become enlightened. It is not discussed, which public the R.E. refers on, whether the logically or textual conditions of its technical creation are reflected.

The main task of submitting thoughts has to be to outline fundamentals of a political dimension of Religious Education. Then, as far as this background is concerned, to create a technical term of a general public, that fulfills the demands of heterogeneity-competent and political rated Religious Education.

Keywords: public religious pedagogy – public sphere – autonomy – heterogeneity

W eiß eigentliche eine Öffentliche Religionspädagogik, worauf sie sich einlässt? In den letzten Jahren hat es vermehrt Aufbrüche gegeben, die Religionspädagogik aus ihrer Beschränkung aufs Private und Kirchliche herauszulösen und dezidiert in den politischen, kirchlichen, universitären wie schulischen Öffentlichkeiten zu lokalisieren, ohne sie dort aufgehen zu lassen.¹ Doch wird oft nicht hinreichend geklärt, was mit Öffentlichkeit insbesondere in ihrer politischen Konnotation verbunden wird. Dies aber ist klärungsbedürftig, mindestens aus zwei Begründungslinien heraus.

Erstens ist die gegenwärtige Demokratietheorie im Umbruch und mit ihr eine drastische Veränderung des Begriffs politischer Öffentlichkeit. Längst sind die übersichtlichen Theoriebildungen zueinander porös geworden. In klassischer Weise hat Jürgen Habermas drei grundlegende Modelle voneinander abgehoben: eine liberales Modell der Demokratie, das vom freien Individuum her denkt und Demokratie als stets fragmentarischen, zumeist vertragstheoretisch gedachten Zusammenschluss denkt; ein republikanisches Modell, das von vornherein das Subjekt eingebunden sieht in das dem Gemeinwohl und dem guten Leben verpflichtete Ganze und schließlich das deliberative Modell. Unter der Voraussetzung, dass diejenigen BürgerInnen, die die Betroffenen der Gesetze sind, auch zugleich als deren Urheber zu gelten haben, wird Demokratie in der deliberativen Suche nach dem für alle Verbindlichen begründet. Dies kann nicht mehr wie im Liberalismus aus einer zugrunde gelegten Konkurrenzsituation der Subjekte in ihren bloß negativen Freiheiten, aber auch nicht aus einer unterstellten gemeinsamen Vision des guten Lebens bestehen, weil dies dem gegenwärtigen Pluralismus und der Heterogenität der Lebensentwürfe widerspricht. In einer konstruktiven-kritischen Aufnahme beider Strömungen verankert Habermas vielmehr die Demokratie in der konsensualen Suche aller potentiell Beteiligten kraft der besseren Argumente in einer Öffentlichkeit, die die lebensweltlichen Verwurzelungen des guten Lebens berücksichtigt, aber im formalen Prozeduralismus kommunikativer Vernunft auf das für alle geltende Gerechte verpflichtet. Damit ist ein universalistischer Rahmen geschaffen, der ein konstruktives Miteinander heterogener Lebensentwürfe konstruktiv zu gestalten erlaubt.²

1 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Aufbruch in die Öffentlichkeit. Reflexionen zum >public turn< in der Religionspädagogik, Bielefeld: Transcript 2018; vgl. KÖNEMANN, Judith: Art.: Politische Religionspädagogik, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), 2016 [abgerufen am 14.01.2018]; GRÜMME, Bernhard: Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten, Stuttgart: Kohlhammer 2015 (= Religionspädagogik innovativ 9); vgl. PIRNER, Manfred: Öffentliche Religionspädagogik. Neue Perspektiven für komplementäres Lernen von religiösen und nicht religiösen Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht. GPM-Arbeitshilfe für den ev. Religionsunterricht an Gymnasien (= Jahresband 2015), 62–81; vgl. SCHLAG, Thomas: Öffentliche Kirche. Grunddimensionen einer praktisch-theologischen Kirchentheorie, Zürich: Theologischer Verlag 2012 (= Theologische Studien 5); vgl. SCHRÖDER, Bernd: Religionspädagogik, Tübingen 2012; vgl. PIRNER, Manfred u.a.: Public Theology, Religious Diversity and Interreligious Learning, London: Routledge 2018 (= Routledge Research in Religion and Education).

2 Vgl. HABERMAS, Jürgen: Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1996, 277–291.

Doch übergeht diese universalistische Konsenstheorie nicht die Fremdheit und Selbstbestimmung der Subjekte in einer immer unübersichtlichen, in eskalierenden Beschleunigung zunehmend heterogener werdenden Öffentlichkeit? Unterminiert diese nicht die vielfältigen wie konträren, von Macht durchwirkten Teilöffentlichkeiten, die auf den Begriff zu bringen bereits deren Kolonisierung bedeutete? Müsste deshalb nicht Demokratie stattdessen in einer Öffentlichkeit situiert werden, die auf Streit beruht, auf dem Agonalen, wie bereits Hannah Arendt meinte?³ Vor diesem Hintergrund nimmt derzeit die demokratietheoretische Debatte erheblich an Fahrt auf und lässt sich mal von der Politischen Theorie Carl Schmitts und dessen Logik des Freund-Feind-Denkens inspirieren, mal von der poststrukturalistischen Dekonstruktion von Politik überhaupt. Dies führt dann zur Unterscheidung einer institutionell erstarrten „Politik“ und einem diskursiv verflüssigten „Politischen“,⁴ zur Distinktion von „Polizei“ und „Politik“ bei Jacques Ranciere oder zu einem radikalen Demokratiemodell,⁵ das Demokratie in der agonalen Auseinandersetzung um Hegemonie und Macht situiert.⁶ Näherer Analyse kann freilich ersichtlich werden, dass auch Habermas mit seiner konsensualen Theorie nur einen stets kontrafaktischen Vorgriff meint, der den Rang des Ringens zwischen Argumenten gerade nicht unterhöhlt. Dies aber hält er als Basis eines Universalismus für schlechthin unverzichtbar, weil sich nur so gerade im Kontext des Postfaktischen und der Postdemokratie (Colin Crouch) Menschenrechte für alle und das unvollendete Projekt der Moderne tatsächlich sichern ließen. Nur wenn, so eine vergleichbare, aber unter hegelianischen Voraussetzungen formulierte Annäherung, „sich die Subjekte reziprok in jeweils anderen Rollen zur Überprüfung der zwischen ihnen praktizierten Normen ermächtigen und damit in ihrer lebensweltlich verankerten Autonomie bestätigen“, lässt sich ein demokratisches Gemeinwesen und eine ihm zugrundeliegende Öffentlichkeit hinreichend denken.⁷ Doch reicht dafür eine in den Bahnen reziproker Dialogizität zwischen den Subjekten situierte Vernunft? Muss diese nicht nochmals selbstreflexiv und zugleich alteritätstheoretisch angelegt werden, ohne freilich universalistische Horizonte verlieren zu dürfen?⁸

Ohne dies hier einer weiteren Klärung zuführen zu können, wird hier immerhin der Rang von Öffentlichkeit für politische und gesellschaftliche, aber ebenso für

3 Vgl. MARCHART, Oliver: Das Agonale, in: HEUER, Wolfgang / HEITER, Bernd / ROSENMÜLLER, Stefanie (Hg.): Arendt Handbuch-Leben – Werk – Wirkung, Stuttgart: Springer 2011, 263–264.

4 Vgl. BEDORF, Thomas / RÖTTERS, Kurt (Hg.): Das Politische und die Politik, Berlin: Suhrkamp 2010.

5 Vgl. RANCIERE, Jacques: Das Unvernehmen. Politik und Philosophie, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2002.

6 Vgl. MOUFFE, Chantal: Agonistik. Die Welt politisch denken, Berlin: Suhrkamp 2014.

7 HONNETH, Axel: Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte, Berlin: Suhrkamp 2018, 214.

8 Vgl. GRÜMME 2018 [Anm. 1], 171–198.

kulturelle, ökonomische, wissenschaftliche und auch religiöse Selbstverständigungsprozesse ersichtlich. Im gleichen Maß wird damit die Ausdifferenzierung von Öffentlichkeit in verschiedene Teilöffentlichkeiten als Kennzeichen der Moderne unübersehbar, in denen jeweilige Traditionen und Positionen sich artikulieren – und damit eben auch die Öffentliche Religionspädagogik.

Die Öffentliche Religionspädagogik steht damit im Konzert verschiedener Wissenschaften, die ihrerseits auf charakteristische Weise einen public turn vollzogen haben. So plädieren etwa gewichtige Stimmen innerhalb der Erziehungswissenschaft, über ihre Beschäftigung mit privaten Instanzen wie der Familie hinaus ohnehin in ihrem Bezug auf Institutionen des Kindergartens, der Schule, Erwachsenenbildung oder auch Universität konstitutiv auf Öffentlichkeit ausgerichtet, für eine Öffentliche Erziehungswissenschaft. Vor dem Hintergrund der „aktuellen, aktiven Umstrukturierung der Öffentlichkeit durch die Veränderung des Sozialen, durch die Privatisierung des Staatlichen und durch die Entprivatisierung des Privaten kann das Erziehungswesen den Blick auf vielfältige (Teil-/Gegen-)Öffentlichkeiten richten und sich selbst als Teil konstruktiver Öffentlichkeiten nach demokratischem Modell situieren. Das öffentliche Erziehungswesen ermöglicht somit die Kooperation von staatlicher und privater Souveränität“.⁹

Und innerhalb der Manifestationen Öffentlicher Theologien gibt es nun ebenfalls in der Religionspädagogik Aufbrüche zu einer Öffentlichen Religionspädagogik. So kommt damit nun auch die zweite Begründungslinie ins Spiel.

Diese Aufbrüche der Öffentlichen Religionspädagogik wollen, je nach innertheologischen und interdisziplinären Referenzen, den Impulsen der Öffentlichen Theologie sowie einer Öffentlichen Erziehungswissenschaft folgend, die Religionspädagogik als eine öffentliche Wissenschaft ausweisen und profilieren. Öffentlichkeit ist dort ein zentrales Forum, an dem, durch das und für das religiös gelernt wird. Religiöse Bildung will sich dementsprechend ausweisen, bewahrheiten und kritisch-produktiv einbringen in den verschiedenen Öffentlichkeiten der Schule, Universität, Kirche und Gesellschaft.¹⁰ Doch so sehr sich auch die Religionspädagogik ihrerseits in diesem public turn artikuliert, so sehr dies zu begrüßen ist angesichts ihrer Geschichte, in der sie sich selber zu affirmierenden Tendenzen hat hinreißen und in der sie sich hat politisch instrumentalisieren lassen oder in der sie selber

9 KOJIMA, Tomoko: *Die Öffentlichkeiten der Erziehung. Eine historisch vergleichende Untersuchung*, Wiesbaden: Springer 2015, 17.

10 Vgl. TRACY, David: *The Analogical Imagination. Christian Theology and the Culture of Pluralism*, London: Crossroad Publishing Co. 1981, 3–98; Vgl. GRÜMME 2018, [Anm. 1], 172.

eine dunkle Geschichte schwarzer, dehumanisierender Pädagogik hat,¹¹ so bleibt vor allem ein grundlegendes Desiderat. Die bisher vorgelegten Versionen Öffentlicher Religionspädagogik lassen – unbeschadet ihrer hohen Instruktionskraft, Kohärenz und Plausibilität – einen zentralen Aspekt außer Acht: Sie reflektieren nicht über den Öffentlichkeitsbegriff selber. Sie bedenken Öffentlichkeit als theoretische und praktische Größe, reflektieren über interdisziplinäre Referenzen und Bezugsgrößen, aus denen heraus sich diese Öffentliche Religionspädagogik befruchten, korrigieren und inspirieren lassen könnte. Sie unterlassen es aber darüber nachzudenken, wie dieser Begriff selber gebildet wird, was seine semantischen, pragmatischen und vor allem performativen Implikationen sind. Damit aber zeigen sie nicht nur ein Defizit auf hermeneutischer wie grundlagentheoretischer Ebene. Nur mit einer präzisen Begrifflichkeit ist deren Anliegen bestimmt und kritisch-konstruktiv zu artikulieren. Das Problem ist zudem, dass durch diese Lücke potenziell ihr eigenes Anliegen gefährdet wird. Denn es könnte doch sein, dass Öffentliche Religionspädagogik mit ihrer Weise, Öffentlichkeit zu denken, ihre eigene Tradition und Wahrheit performativ unterläuft, ja vielleicht gar konterkariert.

Die folgenden Überlegungen wollen vor diesem Hintergrund zunächst diese Analyse in kurzen Strichen verifizieren, zweitens einen produktiven-konstruktiven Vorschlag entgegensetzen und schließlich Konturen einer entsprechenden Öffentlichen Religionspädagogik wenigstens skizzieren.

1. Ein ideologiekritisches Defizit. Exemplarische Analysen

Das Defizit der Öffentlichen Religionspädagogik lässt sich exemplarisch zeigen am beeindruckenden,¹² hoch verdienstvollen und inzwischen auch institutionell wirksamen Projekt einer Öffentlichen Religionspädagogik Manfred Pirners.¹³ Ihm ist es um den Aufweis der Öffentlichkeit der Religionspädagogik in kritischer Auseinandersetzung mit der liberalen Gerechtigkeitstheorie John Rawls und dem Konzept kommunikativer Vernunft von Habermas zu tun. Der Übersetzungsbegriff spielt dabei eine grundlegende hermeneutische wie religionspädagogische Rolle und gewinnt im Rückgang auf Habermas` Folgerung eines „komplementä-

11 Vgl. SANDER, Wolfgang: Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland, Marburg: Schüren 2004; vgl. PAUL, Eugen: Geschichte der christlichen Erziehung. Antike und Mittelalter, Freiburg i. Br.: Herder 1993; vgl. PAUL, Eugen: Geschichte der christlichen Erziehung. Barock und Aufklärung, Freiburg i. Br.: Herder 1995; WEBER, Bernd: Aspekte zu einer Sozialgeschichte des (evangelischen und katholischen) Religionsunterrichts, in: MANNZMANN, Anneliese (Hg.): Geschichte der Unterrichtsfächer. II. Geschichte, Politische Bildung, Geographie, Religion, Philosophie, Pädagogik, München: Kösel 1983, 108–176.

12 Vgl. zu anderen Exponenten GRÜMME 2018 [Anm. 1], 29–43.

13 Vgl. Forschungsstelle für Öffentliche Religionspädagogik, in: <http://www.rupre.uni-erlangen.org> [abgerufen am 21.6.2018].

ren“ Lernprozesses zentrale Relevanz.¹⁴ Ein solches wechselseitig-komplementäres Lernen würde danach verfehlt, würde die Religionspädagogik ihre Funktion etwa so verstehen, dass die gesellschaftlichen Defizite lediglich als Frageraum interpretiert würden, in den hinein die Religionspädagogik ihre Antworten geben könnte. Dies würde die Bedeutung säkularer Vernunft und die Angewiesenheit religiöser Traditionen auf das Gespräch mit den Anderen zu gering achten. Ähnliches würde unter veränderten Vorzeichen ebenfalls für eine Zivilreligion gelten, die an der kulturellen wie weltanschaulichen Heterogenität moderner Gesellschaften vorbeisieht. Vielmehr stehen säkulare wie religiöse Traditionen im Dienst am Gemeinwohl, das gerade deren Spannung in einem dialogischen Lernprozess produktiv aufnimmt. „Öffentlich christlich-religiöse Bildung ist dann begründungstheoretisch v.a. vom historisch gewachsenen Vertrauen und der aktuellen Evidenz getragen, dass das Christentum inhaltlich einen Sprach-, Wahrnehmungs- und Reflexionsgewinn und damit letztlich einen Lebensgewinn für Individuum und Gesellschaft erbringt und hat den Auftrag, dies allen Schülerinnen und Schülern (gerade auch den anders- und nicht religiösen) didaktisch zu erschließen“.¹⁵ Zu kritischer Selbstreflexion gegenüber der möglichen gesellschaftlichen Funktionalisierung religiöser Bildung verpflichtet, stellt sich diese mitten in die gesellschaftlichen Diskurse hinein und überwindet dabei die individualistische Drift mancher Religionspädagogiken. Öffentliche Religionspädagogik kann so schließlich den Blick über den Religionsunterricht hinaus auf das Feld allgemeiner schulischer und nicht-schulischer Bildung öffnen und in den lern- und korrekturbereiten Dialog mit anderen Fächern der Fächergruppe (wie der Ethik oder dem Religionsunterricht anderer Religionen) sowie in den mit anderen Schulfächern treten. Auf diese Weise avanciert schließlich der Religionsunterricht der Öffentlichen Religionspädagogik selber zu einem Ort, an dem der weltanschaulich-religiöse Diskurs praktiziert und damit jene Sprach-, Kommunikations- und Reflexionsfähigkeiten und offene Lernbereitschaft performativ eingeübt werden, derer eine plurale Gesellschaft bedarf.¹⁶

Mit diesen Überlegungen liefert Pirner die Grundlage für eine Öffentliche Religionspädagogik, die – theologisch fundiert und philosophisch anschlussfähig – sich zugleich lernbereit und dialogfähig zeigt. Gleichwohl findet sich eine offene Flanke, die mit einer eigentümlichen Beschränkung einer kritisch-selbstreflexiven Vernunft und der darauf beruhenden Konzeption von Öffentlichkeit bei Pirner zusammenhängt. Er diskutiert den Öffentlichkeitsbegriff in seinen verschiedenen

14 HABERMAS, Jürgen: Kritik der Vernunft. Philosophische Texte, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2009, 117; vgl. PIRNER 2015 [Anm. 1], 71.

15 PIRNER 2015 [Anm. 1], 75.

16 EBD., 77.

Dimensionen. Er geht sogar soweit, der „ideologiekritische[n] Frage nach den Wirkungsmechanismen und impliziten Normen von Öffentlichkeiten“ eine zentrale Bedeutung innerhalb der Öffentlichen Religionspädagogik selber beizumessen.¹⁷ Damit jedoch greift er indessen lediglich jene Züge einer notwendigen kritischen Selbstreflexivität öffentlicher Vernunft auf, die er selber als wesentliche Momente der Öffentlichen Vernunft bei Rawls und Habermas ausgemacht hat.¹⁸ Er problematisiert aber nicht nochmals diese Form der in den Bahnen liberaler Vernunft gedachten Öffentlichkeit sowie die deliberative kommunikative Vernunft. Diese bleibt als Referenzrahmen nicht nur unangetastet, sondern unausgewiesen. Die Kategorien der Öffentlichkeit werden nicht ihrerseits kritisch hinsichtlich ihrer reflexiven Verwendung bedacht. Vor diesem Hintergrund kann er sich der Implikationen seiner Öffentlichen Religionspädagogik freilich nicht hinreichend Rechenschaft geben, die etwa in der Perspektive einer Diskursanalyse Foucaults damit verbunden sind. Pirner wirbt für interreligiöse und interkonfessionelle Verständigung und zu einem aus dem Menschenrechtsdiskurs rezipierten Inklusionsgedanken, der insbesondere als Impuls zur Inklusion homosexueller Menschen wichtige Lernprozesse innerhalb der Religionen angestoßen habe.¹⁹ Wie stark freilich eine solche Rede wiederum auf hegemonialen Konstruktionen beruht, inwieweit der Inklusionsgedanke seinerseits mit einer geheimen Dialektik von Inklusion und Exklusion operiert, kann mit diesem spezifischen Vernunftinstrumentarium allein nicht bearbeitet werden.²⁰ Die diskursiven Mechanismen werden nicht ausreichend reflektiert.

Für die Öffentliche Religionspädagogik hat diese exemplarische Bestandsaufnahme Konsequenzen. Öffentlichkeit wird in ihr als Adressat, als Ziel, als Gegenstand, als Forum religionspädagogischer Praxis und Theorie konzipiert. Religionspädagogik „als öffentliche Angelegenheit zu entfalten“,²¹ heißt, diese in rezeptiver, konstruktiver und konstitutiver Hinsicht auf Öffentlichkeit zu beziehen und als öffentliche Religionspädagogik zu artikulieren. Aber solange das Verhältnis zwischen Universalität und Partikularität nicht hinreichend bedacht wird, solange sich nicht die Öffentliche Religionspädagogik selbstreflexiv wie ideologiekritisch mit den ideologischen, mit Inklusion und Exklusion einhergehenden performativen Prozesse ihrer Begriffsbildung auseinandersetzt, solange sie also auch das

17 EBD.

18 Vgl. EBD., 68–72.

19 EBD., 77.

20 Vgl. zu einer diskurstheoretischen Hermeneutik GRÜMME, Bernhard: Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg i. Br.: Herder 2017, 206–244.

21 SCHRÖDER, Bernd: Öffentliche Religionspädagogik. Perspektiven einer theologischen Disziplin, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 110 (2013) 109–132, 111.

prekäre Verhältnis von Normativität und Macht nicht bedenkt,²² bleibt sie hinter ihren eigenen Ansprüchen zurück.

2. Ansätze zu einem selbstreflexiv-ideologiekritischen Öffentlichkeitsbegriff

Deshalb muss die Öffentliche Religionspädagogik dieses Desiderat angehen. Sie muss sich um einen im soeben skizzierten Sinne angemessenen Öffentlichkeitsbegriff bemühen, der immerhin ihre Basis, ihr Strukturprinzip und ihre normative Orientierung bildet. Ohne dies hier näher ausführen zu können,²³ wäre hierbei im Wesentlichen das Potential einer alteritätstheoretischen Denkform zur Geltung zu bringen. Dieser Öffentlichkeitsbegriff operiert mit einer alteritätstheoretisch strukturierten Vernunft, die normativ und universal angelegt ist und dadurch Öffentlichkeit denken kann, ohne die konstitutiven Leistungen der Subjekte und partikulären Traditionen zu marginalisieren. Es verhält sich vielmehr genau gegenteilig: In einer Umkehrung der Perspektive avanciert die Öffentlichkeit geradezu zum Feld der Artikulation der jeweiligen Tradition, ihres eigenen Wahrheitserweises und zugleich ihrer konstruktiv-kritischen Auseinandersetzung mit anderen Traditionen. So wird es möglich, Religion in der Öffentlichkeit zu denken und ihren kritisch-konstruktiven Wahrheitsanspruch, ihren prophetisch-kritischen Impuls wie ihre tröstenden, befreienden Erfahrungsräume in der Öffentlichkeit hörbar zu machen, ohne zu ungebührlichen Verabsolutierungen zu kommen.²⁴

Die hier vorausgesetzte Alteritätstheorie kann den Öffentlichkeitscharakter der Religion im Dienste der Subjekte wie des Gemeinwohls entfalten, indem sie diese mitten in das Ringen um das gemeinsame Gute hineinstellt. Sie ermöglicht es, einen normativen Horizont gesellschaftlicher Selbstverständigungsprozesse der BürgerInnen als *citoyens* zu denken, der den Legitimitätsrahmen der Religionen konstituiert und ihnen genau darin zur Entfaltung verhilft. Die Konstellation mit poststrukturalistischen und kritisch-theoretischen Denktraditionen ermöglicht es der alteritätstheoretischen Vernunft, ihre eigene Dialektik kritisch-konstruktiv zu bearbeiten, die darin liegt, hegemoniale Strukturen wider die eigene Intention zu reproduzieren. Ein in diesen Bahnen konzipierter Öffentlichkeitsbegriff lässt sich in einer heterogenitätsfähigen, nachmetaphysischen Vernunft so kontextuell konturieren, dass er sich dieser Kontextualität wie seiner diskursiven Konstrukti-

22 Vgl. GRÜMME 2017 [Anm. 20], 120–169.

23 Vgl. EBD.

24 Vgl. DREIER, Horst: *Staat ohne Gott. Religion in der säkularen Moderne*, München: C. H. Beck 2018, 95–188.

onsmechanismen selbstreflexiv-kritisch bewusst wird und die relative Eigenlogik pädagogischer Prozesse zugleich wahren und dennoch orientieren kann.²⁵

Bezogen auf die markierten Desiderate gegenwärtiger Öffentlicher Religionspädagogik liegt in diesem Aufweis eines Öffentlichkeitsbegriffs sicherlich der stärkste weiterführende Impuls. Alteritätstheorie kann gerade dadurch, dass sie sich ungebrochenen Universalismen verweigert, dass sie sich prinzipiell von Alterität irritieren, dekonstruieren und herausfordern lässt, aber dies auch reflexiv weiß, sich in analytisch-selbstreflexiver Weise dieser eigenen dialektischen Selbstkonstitution stellen und diese kritisch-konstruktiv bearbeiten.²⁶ Gegenüber der Auflösung von Universalismen im eingangs skizzierten postdemokratischen Politikdiskurs kann damit ein normativer Horizont gedacht, aber zugleich durch die Erfahrungen von Alterität unterbrochen werden. So lässt sich die Heterogenität verschiedener, durchaus agonal zueinander stehender Öffentlichkeiten denken. Durch diese Heterogenität der Öffentlichkeiten wird damit aber vor allem eine begriffliche Sensibilität für Gegenöffentlichkeiten, für das Abseitige und Fremde ermöglicht und zugleich der Blick frei für das, was Seyla Benhabib in ihrem kritischen Votum gegen Habermas' deliberative Öffentlichkeitstheorie eine „Gefährdete Öffentlichkeit“ nennt.²⁷

3. Konturen religionspädagogischer Öffentlichkeiten

Ohne diese Implikationen für die Öffentlichkeitstheorie selber noch weiter verfolgen zu können, zeichnen sich damit nun zumindest Konturen diverser Öffentlichkeiten für eine Öffentliche Religionspädagogik ab. Um diese Implikationen zu systematisieren, bietet es sich an, im Anschluss an die Pädagogische Schultheorie von Helmut Fend drei Ebenen zu unterscheiden: die Makro-, die Meso- und die Mikroebene, die freilich stets aufeinander Bezug nehmen.²⁸

3.1 Mikroebene: Religionsunterricht

Auf der Mikroebene hat jeder Teil der Religionspädagogik jeweils eine übergreifende Öffentlichkeit, in der sie sich selber profiliert, ausweist und von der sie angefragt wird. Zugleich aber muss dieser Teilbereich sich selber so konstruieren und gestalten, dass er allen drei Ebenen der verschiedenen Öffentlichkeiten ent-

25 Vgl. GRÜMME 2017 [Anm. 20], 140–151.

26 Vgl. GRÜMME 2018 [Anm. 1], 171–197.

27 Vgl. BENHABIB, Seyla: Die gefährdete Öffentlichkeit, in: *Transit* 13 (1997) 26–41; BENHABIB, Seyla, *Models of the Public Space*. Hannah Arendt, the Liberal Tradition and Jürgen Habermas, in: CALHOUN, Craig (Hg.): *Habermas and the Public Sphere*, Massachusetts: MIT Press 1992, 73–98; FRASER, Nancy / JAEGGI, Rahel: *Capitalism. A conversation in critical theory*, Cambridge: Blackwell 2018, 138–155.

28 Vgl. FEND, Helmut: *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden: VS Verlag 2008; vgl. zum Hintergrund auch GRÜMME 2018 [Anm. 1], 201–215.

sprechen, d.h. deren jeweilige Ansprüche und Möglichkeiten kritisch wie konstruktiv bearbeiten kann.

Da inzwischen der Religionsunterricht zu dem prominenten Ort der Religionspädagogik avanciert ist, weil hier aufgrund grundgesetzlicher und schulpolitischer Regelungen, aber auch, weil er nach wie vor ein beliebtes Unterrichtsfach darstellt,²⁹ die meisten der Heranwachsenden erreicht werden, wird die Mikroebene exemplarisch aus dessen Perspektive heraus bedacht. Dabei soll zunächst eine Perspektive auf Öffentlichkeit nach außen und anschließend eine Perspektive nach innen beleuchtet werden.

3.1.1 Außerreligionsunterrichtliche Öffentlichkeit

Der Religionsunterricht ist sowohl auf die Schule, auf die anderen Fächer, auf die Fächergruppe in der Schule, aber auch auf innerschulische Lernorte wie die Schulpastoral, die religionspädagogisch qualifizierte Gestaltung des Ganztags und außerschulische Lernorte bis zur Kooperation mit der Pfarrgemeinde verwiesen. Diese bilden das Forum seiner äußeren Öffentlichkeit.

Der Religionsunterricht verhält sich zum Fächerkanon wie die Öffentliche Religion zu anderen Wirklichkeitsbereichen. Die Öffentliche Religion unterläuft die Ausdifferenzierung der Moderne nicht, die sich ja nach Ausweis des Allgemeinbildungskonzepts Dietrich Benners ihrerseits im Fächerkanon der Schule niederschlägt.³⁰ Als solcher bringt der Religionsunterricht den universalen Anspruch der christlichen Botschaft diskursiv in die Schulöffentlichkeit ein. Dieser artikuliert seinen Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule kritisch-konstruktiv und lässt sich seinerseits von den anderen Fächern anfragen und inspirieren. Er steht somit in fächerübergreifender wie fächerbindender Kooperation mit allen anderen Fächern.

Mit dem Gottesgedanken bringt ein solcher Religionsunterricht sein inhaltliches Spezifikum in die innerschulische Öffentlichkeit ein. Er hält damit den „Sinn für das, was fehlt und ‚anders sein könnte‘“ in der Schule offen und wirkt sich auch normativ in dessen formaler Anlage als Sprachschule der Freiheit und einem Bildungsverständnis aus,³¹ das keinen verloren gibt. Dies wirkt sich im unterrichtlichen Umgang miteinander aus, nimmt ideologiekritisch institutionelle Zwänge und überbordende Leistungserwartungen in der Schule in den Blick und liefert

29 Vgl. MENDL, Hans: *Religionsdidaktik Kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf*, München: Kösel 2011, 23–33.

30 Vgl. BENNER, Dietrich: *Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren*, Paderborn: Schöningh 2014, 15–48.

31 HABERMAS, Jürgen: *Ach, Europa. Kleine politische Schriften XI*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2008, 84.

über den Unterricht hinaus einen Beitrag dazu, die Schule als Lebenshaus für alle bewohnbar zu machen. Gleichwohl weiß dieser Religionsunterricht um die „Begrenztheit des schulischen Wirkungsraumes und die Bedeutung nichtschulischer Bildungsinstitutionen“ aufgrund der strukturellen Eigenarten und zeitlichen Begrenztheit schulischen Lernens.³²

3.1.2 Innerreligionsunterrichtliche Öffentlichkeit

All dies verlangt aber dem Religionsunterricht selber die Realisierung einer solchen öffentlichkeitsfähigen Gestalt ab. Dies ist die öffentlichkeitsrelevante Perspektive nach innen.

Dazu muss der Religionsunterricht seine öffentliche und damit seine politische Dimension kultivieren. Doch anstatt hier einer voreiligen, bildungspolitisch wie historisch verhängnisvollen Politisierung oder auch einer politischen Religionspädagogik das Wort zu reden,³³ konzipiert die Öffentliche Religionspädagogik lediglich als Dimension eines integrativen religiösen Bildungsbegriffs. Es geht um eine politische Dimension, die im Konzert mit anderen Dimensionen steht. Nur so kann Öffentliche Religionspädagogik sich vor jenen verhängnisvollen Instrumentalisierungen zivilreligiöser und politischer Art schützen, wie dies in Vergangenheit und Gegenwart zu erkennen ist. „Der Religion sind die Wirklichkeit als Ganze erhellende sinnstiftende kognitive und ethisch orientierende, soziale und ästhetische Seiten eigen. Sie sind daher auch religiöser Bildung gleichursprünglich inhärent. Die ethische, soziale und politische Seite religionspädagogisch grundsätzlich festzuhalten, entspricht insbesondere den Sachstrukturen unserer biblisch-christlichen Gesamtüberlieferung“.³⁴ Die politische Dimension anerkennt die anderen Dimensionen religiösen Lernens im Religionsunterricht vor allem ästhetisch-expressiver, kognitiver, affektiver und pragmatischer Art in ihrer relativen Autonomie. Sie steht aber aus bildungstheoretischen Gründen in kritisch-korrelativer Vernetzung mit ihnen, wie eine alteritätstheoretisch grundierte Bildungstheorie begründen und aufzeigen kann.³⁵ Ästhetisch-kulturhermeneutische, kognitiv-reflexive wie strukturell-politische Dimensionen religiöser Bildung werden in nicht-hierarchischer Weise kritisch wie produktiv aufeinander bezogen. Immer

32 DRILLING, Matthias: Moral und Demokratieentwicklung. Perspektiven einer Synthese von schulischen und nichtschulischen Bildungsangeboten, in: BIERDERMANN, Horst / OSER, Fritz / QUESEL, Carsten (Hg.): Vom Gelingen und Scheitern Politischer Bildung, Zürich: Rüegger 2007, 259–270, 263; GRÜMME, Bernhard: Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart: Kohlhammer 2014 (= Religionspädagogik innovativ 7), 153–159.

33 Vgl. KÖNEMANN, Judith: Plädoyer für eine politische Religionspädagogik, in: Religionspädagogische Beiträge 1 (2018) 15–23.

34 NIPKOW, Karl Ernst: Zur Bildungspolitik der evangelischen Kirche. Eine historisch-systematische Studie, in: BIEHL, Peters / NIPKOW, Karl Ernst (Hg.): Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster: LIT Verlag 2003 (= Schriften aus dem Comenius-Institut, 7) 153–251, 246.

35 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme - Grundsatzüberlegungen - Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart: Kohlhammer 2009, 148–155.

sind die anderen Dimensionen mitgedacht. Eine Konzentration auf eine Dimension würde eine methodische Abstraktion von diesem korrelativen Verhältnis der drei Dimensionen darstellen. Damit wird einerseits der Eigenständigkeit verschiedener Wirklichkeitsbereiche und Wirklichkeitszugänge Rechnung getragen, wie es der funktionalen Differenzierung der Moderne entspricht. Andererseits würde dadurch markiert, dass wir es bei dieser Eigenständigkeit mit einer relativen Eigenständigkeit zu tun haben, die eine additive oder separierende Zuschreibung der Dimensionen unterläuft.

Der Ertrag für eine Öffentliche Religionspädagogik liegt in mehreren Bereichen. Beispielsweise schließen sich ästhetische oder symbolpädagogische Elemente unter der Konfrontation mit politischen Kategorien reflexiv auf für die politischen Instrumentalisierungszusammenhänge, in denen sie stehen. Kulturhermeneutik wird kritisch wie produktiv mit Kriterien konfrontiert, die dieser erst eine trennscharfe ‚Unterscheidung der Geister‘ erlaubt. Sie vermag damit nicht nur faktisch, sondern eben vor allem intentional ihre ideologiekritische Potenz in gesellschaftlich-strukturellen Kategorien zu entfalten. Eigentlich kann erst eine kritisch-produktive Korrelation die Wahrheit kulturhermeneutischer oder symbolpädagogischer Ansätze in der Religionspädagogik vor ästhetisierenden Reduktionismen bewahren. Sie kann so die lebensweltliche Wahrheit auch gegen kulturindustrielle Übergriffe einklagen, die sich beispielsweise in den populärkulturellen Symbolisierungen artikuliert. Kognitive Prozesse erhalten durch Korrelation mit Elementen von Wahrnehmung eine Erfahrungsgrundlage und damit eine stärkere lebensweltliche Verwurzelung. Der Aspekt von Orientierung und Beheimatung, der in den heterogenen Lebenskontexten religionspädagogisch immer wichtiger wird, wird durch gesellschaftliche Kategorien vor einem individualistischen Reduktionismus geschützt.

Gibt erst die Verbindung von Mystagogie und Politik dem religiösen Lernen Tiefenschärfe, so markiert dies sein kritisches Profil und seine weiterführende Dynamik gegenüber den in der Religionspädagogik derzeit dominierenden performativ-kulturalistischen Ansätzen. Dazu gehört auch die Anschärfung der religionsdidaktisch dominanten Kategorie des sozialen Lernens etwa in der Compassionpädagogik, dem Diakonischen Lernen oder im Vorbildlernen durch politische Kategorien, wie sie im Umfeld der Kritischen Politischen Bildung entwickelt werden.³⁶ Dabei ist die Unterscheidung von Politischem, d.h. strukturell-Systemischem und Sozialem, d.h. vor allem intersubjektivem Lernen für eine Öffentliche Religionspädagogik zentral. Gewiss sind die Grenzen fließend, sicherlich sind beide For-

36 Vgl. WOHNIG, Alexander: Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung, Wiesbaden: Gabler 2017, 23–113; vgl. LÖSCH, Bettina / THIMMEL, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Bonn: Wochenschau 2011.

men konstruktiv aufeinander hingeordnet.³⁷ Brisantes Kriterium ist nur, inwiefern dies dem politischen Charakter der biblischen Botschaft selber gerecht wird. Denn die Reduktion aufs Soziale unterläuft deren grundstürzende, transformativische, kritisch-befreiende Pointe, die auch die gesellschaftlich-ökonomischen Strukturen kritisch reflektiert.

Damit wird die eigentliche Brisanz für die Öffentliche Religionspädagogik markiert. Indem diese sich von dem hier entwickelten Öffentlichkeitsbegriff zu denken und zu handeln gibt, werden soziale Kategorien stets mit politischen Kategorien korreliert. Nicht wird das Soziale immer schon ins Politische hinein übersteigert oder – umgekehrt – das Politische ohne das Soziale gedacht. Die festgehaltene Interdependenz zwischen der sozialen und politischen Ebene verdankt sich der Einsicht in die unüberholbare Bedeutung lebensweltlicher Erfahrungen gegenüber rein strukturell-institutionellen Vernetzungen. Aber erst durch politisch-strukturelle Kategorien werden intersubjektive, partizipatorische Lernerfahrungen zu Wegen eines auch politisch kompetenten, praktischen Urteilsvermögens.³⁸

Bezogen auf die Methodik und Didaktik des Religionsunterrichts machen damit politische Kategorien phänomenologische Wahrnehmungsprozesse von Fremdheit und Alterität sensibel für gesellschaftlich-strukturelle Wirkungs- und Begründungszusammenhänge persönlicher Verantwortung. Umgekehrt bringen ästhetische Aspekte gegenüber einer strukturell-gesellschaftstheoretischen Annäherung Momente von Verlangsamung, Non-Funktionalität und Spiritualität ein. Die unverlierbare Erkenntnis performativer Religionspädagogik, dass Verstehen Praxis voraussetzt, wird durch den mehrdimensionalen Praxisbegriff vertieft. Christliche Praxis vorwiegend auf liturgische Elemente zu beziehen, hieße das Christentum in seinem komplexen Praxisbegriff ebenso zu reduzieren wie umgekehrt eine rein sozialmoralische Zugangsweise kulturhermeneutische und kognitiv-reflexive Momente außer Betracht ließe. Christentum als praktische Lebensform zu erschließen bedeutet auch, praktische Lebensvollzüge anzubahnen – in den Grenzen schulisch-institutionellen Lernens.

Durch den hier entwickelten Öffentlichkeitsbegriff wird aber der Performativitätsgedanke wesentlich geweitet. Performative Religionspädagogik, angesichts der Heterogenität der SchülerInnenschaft und zunehmender Säkularisierungser-

37 Vgl. EBD., 357–358.

38 Vgl. SANDER, Wolfgang: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung, Schwalbach: Wochenschau 2008 (= Politik und Bildung), 160–164; vgl. SCHLAG, Thomas: Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive, Freiburg i. Br.: Herder 2010, 496–537; vgl. GRÜMME 2009 [Anm. 35], 40–43, 180–182.

fahrungen als probates Instrument religiösen Lernens angesehen, gewinnen durch solche politisch-öffentlichkeitsbezogenen Perspektiven an Tiefe, an Möglichkeiten expressiven Ausdrucks und zugleich an Sensibilität für hegemoniale Ordnungen und Machtfragen. Die Einsicht, die Bourdieu gegenüber der Sprechakttheorie geltend gemacht hat, wird religionspädagogisch folgenreich: „Wird eine Bezeichnung von etwas als etwas von einer autorisierten Sprecherin oder einem autorisierten Sprecher vorgenommen, zeitigt dies soziale Folgen. Sprechakte bilden daher nicht die Wirklichkeit ab, sondern greifen in die soziale Welt selbst ein und beteiligen sich auf diese Weise an der Aushandlung neuer Ordnungen“.³⁹

3.2 Mesoebene: Religionspädagogik in der Vielzahl ihrer Disziplinen

Auf dieser Ebene hat sich Religionspädagogik mit ihren eigenen, diversen, teilweise differenten Öffentlichkeiten auseinanderzusetzen. Forciert durch die Ansprüche der kirchlichen Öffentlichkeit werden dabei nicht selten die Grenzen verwischt und die relativen Eigenlogiken insbesondere der Katechese und des Religionsunterrichts unterminiert, um die Herausforderungen zunehmender Heterogenität zu bewältigen.

Religionspädagogik hat sich konstruktiv mit der Verhältnisbestimmung ihrer einzelnen Bereiche auseinanderzusetzen und im Zusammenspiel der drei Ebenen der Makro-, Meso- und Mikroebene deren Relation so zu gestalten, dass deren Eigenlogik wie ihre Gesamtverantwortung für die Bezeugung und Tradierung des Glaubens in subjektorientierter Weise möglich, verantwortbar und sichtbar wird. Katechese, Kinder- und Jugendpastoral, Elementarbildung, Religionsunterricht, Erwachsenenbildung, Altenbildung sind im Sinne des hier erarbeiteten Öffentlichkeitsbegriffs Teilöffentlichkeiten, die in agonial-diskursiver Weise ihr Profil entwickeln. Das Profil einer jeden Teilöffentlichkeit ist freilich in der eben vollzogenen Weise auf der Mikroebene zu entfalten.

3.3 Makroebene: Religionspädagogik in den diversen Öffentlichkeiten

Auf der Makroebene schließlich ist der Ort der Religionspädagogik in der Öffentlichkeit zu reflektieren. Nach dem Muster der Öffentlichen Religion ist die Religionspädagogik aufgerufen, sich in der Öffentlichkeit Gehör zu verschaffen. Es geht um Kritik, es geht um konstruktiven, weiterführenden Beitrag insbesondere auf den affinen Feldern von Bildung, von Gerechtigkeit, von gesellschaftlichem Engagement. Hier hat sie ihre Tradition der Gotteshoffnung als einer Tradition

39 RIEGER-LADICH, Markus: Ordnung stiften, Differenzen markieren. Machttheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität, in: BOHL, Thorsten / BUDDE, Jürgen / RIEGER-LADICH, Markus (Hg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, Stuttgart: UTB 2017, 27–42, 38.

der Freiheit und Gerechtigkeit, eines Lebens in Fülle für alle, als befreiende wie kritische Botschaft einzubringen.

Dabei muss sie sich selber mit verschiedenen Formen von Öffentlichkeit kritisch wie konstruktiv auseinandersetzen:

Mit einer transnationalen Öffentlichkeit: In Zeiten der Globalisierung einerseits und Renationalisierungstendenzen andererseits kommt es für die Religionspädagogik darauf an, als Glied einer Teilöffentlichkeit, die selber aus kirchlichen Bindungen heraus transnational strukturiert ist, Perspektiven zu entwickeln, die eine solche transnationale Öffentlichkeit in Verantwortung für alle und unter Partizipation aller entwickeln helfen können.⁴⁰

Mit einer nationalen gesellschaftlichen Öffentlichkeit, die in ihrer Dynamik längst den zivilgesellschaftlichen Bereich analoger Selbstverständigungsprozesse in die Sphären von Medialität und Virtualität überstiegen hat, deren Partizipationsmöglichkeiten jedoch angesichts sich verschärfender sozial-ökonomischer Segregationen sowie der eskalierenden Deflationierung von Wahrheitsansprüchen und verlässlicher Information durch fake news immer prekärer zu werden drohen; wenn hier beispielsweise von Gesellschaft, Politik und Wirtschaft Ansprüche an lebenslanges Lernen, an Wertevermittlung, an Kontingenzbewältigung an die Adresse der Religionspädagogik ergehen, müsste diese ihren kritisch-konstruktiven Impuls auch zur kritischen Selbstreflexion nutzen, ob diese Form der öffentlichen Inanspruchnahme nicht mehr zur gesellschaftlich-ökonomischen Affirmation als zu ihrer ureigenen diakonischen Ausrichtung an autonomer Freiheit und Gerechtigkeit dient.

Mit einer Kirchlichen Öffentlichkeit, die einerseits einen integralen Ziel- und AdressatInnenhorizont religionspädagogischer Arbeit darstellt, andererseits dabei aber nicht immer deutlich wird, inwieweit die Logik kirchlich-institutioneller Selbstreproduktion den Maximen der Autonomie und Subjektorientierung der Religionspädagogik und deren eigener Logik entsprechen können.

Mit einer transtheologischen Wissenschaftlichen Öffentlichkeit, die einerseits mit zunehmender positivistischer und naturalistischer Ausrichtung inzwischen der Theologie den Wissenschaftscharakter bestreitet, ihn andererseits jedoch auf der Ebene der Wissenschaftspolitik etwa in Gestalt des Wissenschaftsrates mit Nachdruck einfordert.

40 Vgl. Симожки, Henrik: *Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft*, Tübingen: Mohr Siebeck 2012.

Mit einer innertheologischen Wissenschaft, die den zentralen Ort und – neben der Pädagogik – die entscheidende Referenzwissenschaft der Religionspädagogik bildet, die andererseits nicht frei ist von jenen längst überholt geglaubten Funktionalisierungseffekten, die der Religionspädagogik vornehmlich die Praxis zur didaktisierenden Vermittlung jener Inhalte überlässt, die von der Systematischen und Exegetischen Sektion zuvor erarbeitet wurden.

4. Fazit und Ausblick

So bleibt zu bilanzieren: SchülerInnen motiviert, fähig und handlungsstark werden zu lassen, um sich selber in den unterschiedlichen Öffentlichkeiten zu engagieren, sich einzubringen und ihrerseits von dort her Impulse zu erfahren – hierzu könnte eine Öffentliche Religionspädagogik beitragen. Allerdings würde erst eine Öffentliche Religionspädagogik, die sich von dem hier entwickelten Öffentlichkeitsbegriff inspirieren lässt, jene Kraft, jenes Profil und jene Orientierung bekommen, die ihr bislang noch zu fehlen scheinen.

Das aber lenkt den Blick zurück auf den Anfang. Wenn Religionspädagogik öffentlich wird, dann wird sie dies in einem politischen Sinne. Diese Einsicht in die Interdependenz struktureller, selbstreflexiver wie handlungstheoretischer Momente der Öffentlichkeit erfordert eine begriffliche Anschärfung und kontextualisierende Präzisierung der Kategorien. Bestärkt durch die Verortung der public theology in liberal-theologischen Traditionen unterhalb der politisch-strukturellen Ebene,⁴¹ verweist ein solcher Öffentlichkeitsbegriff die Öffentliche Religionspädagogik vorrangig auf die Politische Theologie als hermeneutischen Referenzpunkt. Nach Auffassung Jon Sobrinos bedingen „Kritik an heutigen Demokratien und Wege zu ihrer Humanisierung von der biblisch-jesuanischen Tradition her“ einander. Der Beitrag des Christentums liegt vor allem darin, im „allgemeinen Bewusstsein das Prinzip des Mitleidens und der Gerechtigkeit und die Parteinahme für den Armen heimisch zu machen – und Zeichen dafür zu setzen“.⁴² So sehr die Öffentliche Religionspädagogik sich von den gegenwärtigen demokratietheoretischen Debatten um eine politische Öffentlichkeit zu denken geben müsste, so deutlich wird damit, dass auch sie ihrerseits einen konstruktiv-kritischen Beitrag dazu leisten kann – zusammen mit anderen religiösen Traditionen.⁴³

41 Vgl. HÖHNE, Florian: Öffentliche Theologie. Begriffsgeschichte und Grundfragen, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2015, 125.

42 SOBRINO, Jon: Kritik an den heutigen Demokratien und Wege zu ihrer Humanisierung von der biblischen Tradition her, in: Concilium 4 (2007) 439–453, 452.

43 Vgl. DREIER 2018 [Anm. 24], 95–140.

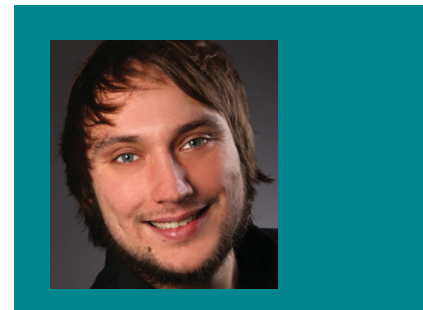
Konturen einer ‚neuen politischen Religionspädagogik‘?

Begriffstheoretische Betrachtungen einer zerfaserten Debatte

Der Autor

Jan-Hendrik **Herbst**, M.A., M.Ed., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Praktische Theologie und Religionspädagogik am Katholisch-Theologischen Institut der Fakultät für Humanwissenschaften und Theologie der TU Dortmund.

Jan-Hendrik Herbst, M.A., M.Ed.
Technische Universität Dortmund
Institut für Katholische Theologie
Emil-Figge-Straße 50
D-44227 Dortmund
e-mail: jan-hendrik.herbst@tu-dortmund.de



Konturen einer ‚neuen politischen Religionspädagogik‘?

Begriffstheoretische Betrachtungen einer zerfaserten Debatte

Abstract

Erneut wird über die politische Ausrichtung von Religionspädagogik diskutiert. Die Debatte zerfasert jedoch, weil Beiträge häufig singulär bleiben. Ein Ziel des Aufsatzes ist es, die Diskussion zu kartographieren und die einzelnen Beiträge stärker in einen gemeinsamen Zusammenhang zu stellen. Zu diesem Zweck wird für den Begriff einer ‚neuen politischen Religionspädagogik‘ plädiert. Dieser beschreibt und benennt geteilte Grundannahmen. Gegen zwei mögliche Einwände wird für den Begriff argumentiert, weil er auf inkonsistente Annahmen und mögliche Leerstellen in der Debatte verweist.

Schlagerworte: Politische Dimension der Religionspädagogik – 1968 – Religionsunterricht und politische Bildung – Problemorientierter Religionsunterricht

Shapes of a New Political Religious Education. Conceptual Reflections of a Fragmented Debate

Once again, there is a discussion about the political orientation of religious education. But the debate is fragmented, because the different voices often stay singular. One objective of this article is to map the discussion and to offer a common frame for the different contributions. For this purpose, I will plead for the term ‚new political religious education‘. It describes and names shared assumptions in the debate. I will argue against two potential objections and for the term because it points at inconsistent assumptions and blind spots.

Keywords: Political dimension of religious education – 1968 – religious and civic education – problem orientation

Die Verbindung von religiöser Bildung und Politik ist aufgrund der „aktuellen [...] Großwetterlage“¹ ein virulenter und aktueller religionspädagogischer Topos. Dies wird beispielsweise deutlich an Debatten über Bildungsgerechtigkeit,² Intersektionalität und Heterogenität,³ (Ideologie-)Kritik⁴ oder „Migration, Flucht und Vertreibung“⁵ sowie im Zusammenhang mit den Fragen nach einer öffentlichen Religionspädagogik⁶ und einer politischen Dimension religiöser Bildung.⁷

Auffällig ist, dass zwar wechselseitige Bezüge, häufig über Verweise in Fußnoten oder kurze Bemerkungen, zwischen diesen Themen hergestellt werden; eine systematische und größere Debatte, die sich durch einen klaren Konsenskern sowie offene Kontroversen auszeichnet, ist jedoch bislang nur in Ansätzen erkennbar, da dafür ihre Konturen teils unscharf und ausgefranst bleiben. Thesen und Positionen werden in jeweils singuläre Ansätze eingetragen.⁸ Besonders durch die unterschiedlichen Begrifflichkeiten, die kursieren, wird deutlich, wie zerfasert diese Debatte ist. Häufig wird ein eigenes ‚Label‘ verwendet, um das Proprium der jeweiligen Vorstellungen zu kennzeichnen. Beispielsweise werden eine „politisch sensible Religionspädagogik“⁹ sowie eine „politisch dimensionierte“¹⁰, „pe

-
- 1 KOERRENZ, Ralf / SIMOJOKI, Henrik: Editorial, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 70/2 (2018) 125–127, 125.
 - 2 Vgl. GRÜMME, BERNHARD: BILDUNGSGERECHTIGKEIT. EINE RELIGIONSPÄDAGOGISCHE HERAUSFORDERUNG, STUTTGART: KOHLHAMMER 2014 (= RELIGIONSPÄDAGOGIK INNOVATIV Bd. 7). GRÜMME, Bernhard / SCHLAG, Thomas (Hg.): Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen, Stuttgart: Kohlhammer 2016 (= Religionspädagogik innovativ Bd. 11).
 - 3 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg: Herder 2017. KNAUTH, Thorsten / JOCHIMSEN, Maren A. (Hg.): Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung, Münster: Waxmann 2017.
 - 4 Vgl. HEGER, Johannes: Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2017 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft Bd. 22), 137–182, 580–582. METTE, Norbert: Religiöse Erziehung und Bildung im Kontext der „Geldkultur“, in: KROBATH, Thomas / LEHNER-HARTMANN, Andreas / POLAK, Regina (Hg.): Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 2013 (= Wiener Forum für Theologie und Religion Bd. 8), 277–287.
 - 5 REESE-SCHNITKER, Annegret / BERTRAM, Daniel / FRANZMANN, Marcel (Hg.): Migration, Flucht und Vertreibung. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis, Stuttgart: Kohlhammer 2018 (= Religionspädagogik innovativ Bd. 23).
 - 6 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Öffentliche Religionspädagogik. Bildung in pluralen religiösen Lebenswelten, Stuttgart: Kohlhammer 2015 (= Religionspädagogik innovativ Bd. 9). KÖNEMANN, Judith / WENDEL, Saskia (Hg.): Religion, Öffentlichkeit, Moderne. Transdisziplinäre Perspektiven, Bielefeld: Transcript 2016.
 - 7 Vgl. LEHNER-HARTMANN, Andrea: Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen, Stuttgart: Kohlhammer 2014 (= Praktische Theologie heute Bd. 133), 88–105.
 - 8 Diese These vertritt Folkert Rickers seit vielen Jahren, er bezieht sie auch auf die gegenwärtige Debatte (vgl. RICKERS, Folkert: Politische Bildung im Religionsunterricht und der Kapitalismus, in: KERYKS. Religionspädagogisches Forum international - interkulturell - interdisziplinär 9 (2010) 145–171, 160).
 - 9 GRÜMME, Bernhard: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahmen - Grundsatzüberlegungen - Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart: Kohlhammer 2009, 62. GRÜMME, Bernhard: Aufbruch in die Öffentlichkeit? Reflexionen zum ‚public turn‘ in der Religionspädagogik, Bielefeld: transcript 2018 (= Religionswissenschaft 12), 25.
 - 10 SCHLAG, Thomas: Evangelische Bildung im Horizont des Politischen. Überlegungen zu einer spezifischen Interdisziplinarität der Religionspädagogik, in: KERYKS. Religionspädagogisches Forum international - interkulturell - interdisziplinär 9 (2010) 101–124, 104.

rspektivierte“¹¹ oder „bedeutsame[...] Religionspädagogik“¹² vorgelegt. Andere wiederum verbinden ihre eigenen Themenschwerpunkte mit der Debatte, sie verweisen auf die „[p]olitische Dimensionen einer konstruktiv-kritischen Religionsdidaktik“¹³ oder es findet „[e]ine Zuordnung aus friedens- bzw. religionspädagogischer Sicht“¹⁴ statt. Wiederum andere sprechen (offensiver) von einer „politischen Religionspädagogik“, die „analog zur Politischen Theologie das Politische zum Ausgangs- und Reflexionshorizont hat“¹⁵. Dabei verweisen die terminologischen Differenzen durchaus auf „Sachprobleme“¹⁶.

Beispielhaft für diese Debatten steht der Sammelband „Bildung und Gerechtigkeit – Warum religiöse Bildung politisch sein muss“¹⁷. Dieser umfasst eine große Bandbreite an unterschiedlichen Beiträgen, in denen diese Ausgangslage, wie in einem Kaleidoskop, deutlich wird. Allerdings stehen die Beiträge, die äußerst wertvolle Überlegungen enthalten, eher additiv nebeneinander. Unklar bleibt, was eigentlich das Gravitationszentrum der Debatte ist und welcher Konsens die Beiträge verbindet. Trotz ihrer *relativen Singularität* scheint jedoch durch, dass es dieses Gemeinsame geben muss. So konstatiert Thorsten Knauth, selbst ein Protagonist der Debatte, in seiner Rezension des Sammelbandes:

Insgesamt bieten die Beiträge dazu wichtige Anregungen, die Religionspädagogik aus dem Schlaf weitgehender politischer Abstinenz zu wecken und in die Wachheit einer kritischen und gerechtigkeitssensiblen praktischen Wissenschaft zu holen. Als ein solcher Weckruf für eine neue politische Religionspädagogik sollte das Buch in Wissenschaft, Fortbildung und Praxis zur Kenntnis genommen werden.¹⁸

11 SCHLAG, Thomas: Horizonte demokratischer Bildung, Freiburg, Br. / Basel / Wien: Herder 2010 (= Zugl.: Tübingen, Univ., Habil.-Schr., 2009), 538.

12 EBD., 327.

13 LÄMMERMANN, Godwin: Politische Dimensionen einer konstruktiv-kritischen Religionsdidaktik, in: KERYKS. Religionspädagogisches Forum international - interkulturell - interdisziplinär 9 (2010) 125–143.

14 SPIEGEL, Egon: Religion und Politik. Eine Zuordnung aus friedens- bzw. religionspädagogischer Sicht, in: KERYKS. Religionspädagogisches Forum international - interkulturell - interdisziplinär 9 (2010) 67–99.

15 KÖNEMANN, Judith: Zum politischen Potenzial religiöser Bildung, in: KatBl 142 (2017) 132–137, 135; KÖNEMANN, Judith: Plädoyer für eine politische Religionspädagogik, in: RpB 78 (2018) 15–23. KNAUTH, Thorsten: Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2003, 289. Vgl. HEGER, Johannes: Religionspädagogik als politischer Akteur? - Zum Gedanken einer auch (!) unmittelbar politischen Religionspädagogik, in: ZPTh 38 (2018) 45–55, 45.

16 BEUSCHER zitiert nach HEGER, Johannes: Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2017 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft Band 22), 76.

17 KÖNEMANN, Judith / METTE, Norbert: Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss, in: Dies. (Hg.): Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss, Ostfildern: Grünewald 2013 (= Bildung und Pastoral Bd. 2), 11–20.

18 KNAUTH, Thorsten: Rezension. Könemann, Judith, u. Norbert Mette (Hg.): Bildung und Gerechtigkeit?! Warum religiöse Bildung politisch sein muss, ThLZ - 2015 Nr. 1, in: <http://www.thlz.com/artikel/17785/?inhalt=heft%3D2015%23r53> [abgerufen am 28.09.2018].

Der Begriff einer ‚neuen politischen Religionspädagogik‘ wird verwendet, um von außen – und nicht als Selbstzuschreibung – den Kern dessen zu beschreiben, was diese Debatte kennzeichnet. Die Bezeichnung, die keinen systematischen Überlegungen entsprungen sein muss, wird hier aufgegriffen und über den Sammelband hinaus verallgemeinert, um stärker den Zusammenhang der einzelnen Beiträge zu verdeutlichen. Es handelt sich demnach um einen programmatischen, aber auch systematisch fundierten Vorschlag, der versucht, die Verbindungen, Gemeinsamkeiten, Kontroversen und Desiderate dieser Debatte zu kartographieren. Es gilt, ihren Gravitationspunkt, ihre Spannungsfelder und Grenzen zu konturieren und damit letztlich über den derzeitigen Debattenstand hinauszugehen.

1. Geteilte Grundannahmen einer ‚neuen politischen Religionspädagogik‘

Der Begriff einer ‚neuen politischen Religionspädagogik‘ besitzt eine *intuitive Plausibilität*, wenn er die beobachtbare Zunahme an religionspädagogischer Auseinandersetzung mit dem Politischen bezeichnet. In den letzten Jahren wurde (wieder) vermehrt über die politische Ausrichtung der Religionspädagogik debattiert. Sichtbar wird so, dass „das politische Moment der Religionspädagogik [...] in jüngerer Zeit wieder in den Vordergrund“¹⁹ rückt. Diese Entwicklung ist dann zu begrüßen, wenn man davon ausgeht, dass Religionspädagogik sowie religiöse Bildung immer schon politisch sind und annimmt, dass auf diese Tatsache eine längere Phase nicht intensiv (genug) reflektiert wurde. Diese beiden Grundannahmen werden in der Debatte geteilt.

Die erste Grundannahme, dass Religionspädagogik und religiöse Bildung inhärent politisch sind, lässt sich nur vor dem Hintergrund eines weiten Politikbegriffs verstehen. Ein solcher betrifft nicht nur Staat, Parteien und Institutionen (enger Politikbegriff), sondern besonders auch die Zivilgesellschaft als gemeinsamen Gestaltungsraum, der auch den unmittelbaren Nahbereich der Einzelnen betrifft. Ein solcher Begriff wird durch die Bezugnahme auf Hannah Arendt theoretisch fundiert.²⁰ Beispielhaft dafür steht ein Begriffsverständnis, das in Bezug auf Arendt Politik bzw. das Politische als „umfassende[n] Weltbezug des Menschen [auffasst]. In diesem weiten Verständnis des Politischen wird jegliches Sein und Handeln des

19 KÖNEMANN 2018 [Anm. 15], 15.

20 Vgl. z.B. auch KNAUTH, Thorsten: Bleibend notwendig! Der Problemorientierte Religionsunterricht und seine Bedeutung für eine kritische Religionspädagogik – Geschichte und Aktualität, in: ZPT 70 (2018) 128–141, 139. SCHLAG, Thomas: Politische Bildung als Dimension religiöser Bildung, in: Loccumer Pelican 1 (2013) 7–10, 7. GRÜMME 2018 [Anm. 9], 64. Einzig Grümme scheint, in der Auseinandersetzung mit Judith Butler, die Grenzen des Arendt’schen Politik- bzw. Öffentlichkeitsbegriffs zu reflektieren, vgl. EBD., 151–154, 211.

Menschen umgriffen.“²¹ Damit lässt sich das Politische nicht auf einen gesellschaftlichen Sektor einschränken. Als gängige Konvention kann die Unterscheidung in Politik und das Politische gelten. Politik bezeichnet üblicherweise den engen Begriff, wobei Politik auf einen bestimmten Bereich begrenzt ist. Der weite Begriff wird häufig synonym mit ‚dem Politischen‘ verwendet. Dies meint nicht, dass alles Politik, aber Politik „in allem [...] ist“²². Unabhängig davon, was jeweils genau unter Politik bzw. dem Politischen zu verstehen ist, kann ein weiter Politikbegriff als programmatischer Kern angesehen werden, der den Gravitationspunkt unterschiedlicher Ausrichtungen bildet: *Das Politische ist nicht etwas, das von außen an den Gegenstand der Religion und die Bildungsprozesse selbst herantritt, sondern in ihnen bereits enthalten ist.*

Nach einem solchen Verständnis lässt sich nicht nur vor dem Hintergrund der gesamtgesellschaftlichen Großwetterlage für eine politische Ausrichtung der Religionspädagogik plädieren, sondern auch deshalb, weil (christliche) Religion und Bildung als inhärent politisch angesehen werden. Theologisch gesehen sei „das Christentum eine politische Religion“²³, Jesu Reich-Gottes-Botschaft, die universalen Heilsversprechen und die Nachfolgepraxis können nur *politisch* richtig verstanden werden. Die zentralen Begriffe der Tradition, Glaube, Liebe und Hoffnung, sind politische Begriffe.²⁴ In dieser Annahme lässt sich eine Konvergenz mit der (neuen) ‚politischen Theologie‘ feststellen.²⁵

Verfechter einer politischen Ausrichtung der Religionspädagogik verweisen zudem darauf, dass sich ihre Position nicht nur theologisch, sondern auch bildungstheoretisch rechtfertigen lasse.²⁶ Die normativen Gehalte des Bildungsbegriffs zeugen von einem dahinter stehenden politischen Anspruch. „Denn wenn religiöse Bildung zu Verantwortung, Verantwortungsübernahme, gesellschaftli-

-
- 21 KÖNEMANN 2017 [Anm. 15], 132. Vgl. KNAUTH 2018 [Anm. 20], 139. SCHLAG 2013 [Anm. 20], 7. GRÜMME, Bernhard: Die politische Dimension religiöser Bildung. Bildungstheoretische Annäherungen, in: KÖNEMANN, Judith / METTE, Norbert (Hg.): Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss, Ostfildern: Grünewald 2013 (= Bildung und Pastoral Bd. 2), 53–65, 54–56.
- 22 GRÜMME 2009 [Anm. 9], 27. Diese Unterscheidung kann jedoch auch anders getroffen werden, wobei häufig normative Vorentscheidungen sichtbar werden. Beispielsweise behauptet Jacques Rancière, dass Politik gegenwärtig nicht mehr ist als Verwaltungshandeln und Ordnungserhaltung und damit eher dem entspricht, was in früheren Jahrhunderten als ‚Polizei‘ bezeichnet wurde. Unter Politik versteht Rancière demgegenüber vielmehr die Unterbrechung und Durchkreuzung der polizeilichen Ordnung.
- 23 KÖNEMANN 2018 [Anm. 15], 18.
- 24 Vgl. FILTHAUT, Theodor: Politische Erziehung aus dem Glauben, in: DERS.: Politische Erziehung aus dem Glauben, Mainz: Matthias-Gruenewald-Verl. 1965 (= Gruenewald-Reihe), 9–34, 13–23.
- 25 Vgl. GRÜMME 2009 [Anm. 9], 31, 108, 136, 146. Der Begriff der ‚neuen politischen Religionspädagogik‘ erinnert damit nicht zufällig an Johann B. Metz. Die näheren Bezüge und tieferen Zusammenhänge können an dieser Stelle jedoch nicht genauer entfaltet werden. Grundsätzlich sollte jedoch klar sein, dass die bei der ‚neuen politischen Theologie‘ vorgenommene *Abgrenzung* gegenüber Carl Schmitt anderer Art ist als die hier durch das ‚neu‘ insinuierte *Absetzungsbewegung* vom Problemorientierten Religionsunterricht.
- 26 Vgl. z.B. EBD., 137–147.

cher Teilhabe, Reflexion und Mündigkeit beitragen soll, so sind damit auch explizit politische Zielvorstellungen benannt²⁷. Die politische Dimension religiöser Bildung zeige sich besonders an ihren ideologie- und systemkritischen Implikationen.²⁸ Unter diesen Voraussetzungen ist religiöse Bildung unter anderem deshalb politisch, weil sie in politischen Wirkungszusammenhängen steht, die es bewusst zu reflektieren gilt. Religiöse Bildung findet nie in einem „politikfreien Raum“²⁹ statt, sie ist politisch bedingt und politisch bedingend. Zum einen ist sie „aufgrund ihrer staatlichen Eingebundenheit durch den Status der Kirchen als Körperschaft des öffentlichen Rechts sowie ihrer vielfältigen gesellschaftlichen Verflechtungszusammenhänge“³⁰ von politischen Vorbedingungen abhängig. Auf der anderen Seite leistet religiöse Bildung selbst einen Beitrag zur politischen Bildung, „zur Zivilgesellschaft als Ort ‚alltägliche gelebter Demokratie‘“³¹. Diesen Beitrag sieht Judith Könemann vorwiegend darin begründet, dass religiöse Bildung zur Entwicklung von „prosozialen Haltungen wie Solidarität, Gemeinsinn und die Vertretung gemeinsamer Interessen“³² (mittelbar) beiträgt. Sie bedingt damit auch politische Entscheidungsprozesse und beeinflusst diese.

Dieser erste Programmpunkt einer politischen Ausrichtung der Religionspädagogik lässt sich zweitens ergänzen durch die geteilte Wahrnehmung, dass dieser Zusammenhang zu wenig religionspädagogisch reflektiert und thematisiert wird. Dabei handelt es sich jedoch nicht um ein Verdikt über Religionspädagogik generell, sondern über die gegenwärtige Religionspädagogik und einen klar bestimm- baren und eingegrenzten Zeitraum. Im Gegensatz dazu wird auf einen Bezugs- zeitraum in der religionspädagogischen Geschichte als *Hochphase politischen Bewusstseins* verwiesen, der zwar unterschiedlich weit gefasst wird, jedoch immer zwei Funktionen besitzt. Erstens tritt in dessen Kontrast die mangelnde gegen- wärtige Reflexion zutage und zweitens bildet er einen Orientierungspunkt, an dem sich derzeitige Arbeiten ausrichten können. Zum Beispiel rekurriert Köne- mann auf *historische Vorläufer*, die besonders mit der *Chiffre ‚1968‘* in Verbin- dung stehen. Dazu zählt die religionspädagogische Rezeption der ‚politischen Theologie‘, die hauptsächlich in der Reformdekade um 1968 vorgenommen wur-

27 KÖNEMANN 2018 [Anm. 15], 20.

28 Vgl. EBD.

29 KÖNEMANN 2017 [Anm. 15], 132.

30 EBD., 132.

31 EBD., 136.

32 EBD. Grümme unterscheidet ein solches soziales Lernen vom politischen Lernen, zu dem religiöse Bildung ebenso beitragen kann (vgl. GRÜMME 2009 [Anm. 9], 40–43).

de.³³ Protagonisten des Problemorientierten Religionsunterrichts, wie Siegfried Vierzig oder Folkert Rickers, trugen damals zu einer „lebhaften Diskussion [...] um die Selbstbeschreibung der Religionspädagogik als politisch“³⁴ bei.

Abgesehen von der genauen Bestimmung des Bezugszeitraums stellt die These, dass das politische Bewusstsein innerhalb der Religionspädagogik spätestens seit den 80er Jahren bis mindestens zum Anfang des neuen Jahrtausends nicht besonders ausgeprägt war, einen Grundkonsens in der Debatte dar.³⁵ Einer solchen Wahrnehmung stimmen auch diejenigen zu, die den Schwerpunkt auf die religionspädagogische Reformdekade um 1968 kritisch sehen³⁶ oder weniger stark in der Debatte verortet sind.³⁷ Die Abwendung von ethisch-politischen Gehalten wird zumeist damit erklärt, dass eine Hinwendung zu kulturhermeneutischen Verfahren, zu ästhetischen und performativen Ansätzen stattgefunden habe. Es gebe eine Dominanz erfahrungshermeneutischer Ansätze, die sich „eher auf das Individuum“³⁸ und dessen Religiosität beschränkten und strukturelle Perspektiven ausklammerten. Im Zuge eines *cultural* bzw. *iconic turns* werde die Eigenlogik von Religion in den Blick genommen und performative, semiotische oder ästhetische Ansätze entwickelt.³⁹ Gerade aufgrund der gesamtgesellschaftlichen Großwetterlage gilt es jedoch das Politische der Religionspädagogik wieder stärker zu reflek-

33 Vgl. ASSIG, Hubertus / MALLINCKRODT, Hansjürgen von: Politische Katechese. Theologische und didaktische Skizzen, München: Pfeiffer 1972 (= Pfeiffer-Werkbücher 112). RICKERS, Folkert (Hg.): Religionsunterricht und politische Bildung. Unterrichtsentwürfe im Überschneidungsfeld, Stuttgart / München: Calwer Verlag; Kösel 1973 (= Religionspädagogische Praxis Nr. 15). VIERZIG, Siegfried: Ideologiekritik und Religionsunterricht, Zürich, Einsiedeln, Köln 1975.

34 KÖNEMANN 2018 [Anm. 15], 15. Die älteren Ansätze rezipierten dabei nicht nur die Kritische Theorie und die neue ‚politische Theologie‘, sondern auch Ansätze aus der Politikdidaktik, wie zum Beispiel Rolf Schmiederers Emanzipationsbegriff (vgl. RICKERS 1973 [Anm. 33], 16–18). Ein Blick in die Geschichte erweitert das Spektrum an Begrifflichkeiten jedoch erneut. So wurde bereits von einer „Politische[n] Katechese“ (ASSIG / MALLINCKRODT 1972 [Anm. 33]), einer „politisch intendierte[n]“ oder „politisch verstandene[n] Religionspädagogik“ (RICKERS 1973 [Anm. 33], 9, 19, 23) gesprochen.

35 Hinsichtlich der Frage nach den historischen Bezugspunkten und besonders bezüglich der Verhältnisbestimmung zur gesellschaftskritischen Religionspädagogik der Reformdekade um 1968 besteht jedoch keine Einigkeit. Die These vom fehlenden politischen Bewusstsein in der Religionspädagogik lässt sich jedoch an unterschiedlichen Stellen festmachen. Vgl. RICKERS 2010 [Anm. 8], 145. KÖNEMANN 2018 [Anm. 15], 15–16. GRÜMME, Bernhard: Imagination als Grundlage religiösen Lernens? Zur ästhetischen Dimension religiöser Bildungsprozesse, in: SOWA, Hubert / GLAS, Alexander / MILLER, Monika (Hg.): Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen, Oberhausen: Athena-Verl. 2014 (= Bildung der Imagination, Bd. 2), 643–653.

36 Beispielhaft dafür steht Thomas Schlag, der „begründet, warum sich diese Frage keineswegs auf die sog. ‚Politische Phase‘ der Religionsdidaktik beschränken darf, also von vornherein nicht gleichzusetzen ist mit dem sog. ‚Problemorientierten und thematischen Religionsunterricht‘ der 1960er und 1970er Jahre, auch wenn die damalige Wendung zur Politik durchaus bis heute wichtige Impulse in dieser Hinsicht erbracht hat“ (SCHWEITZER, Friedrich: Zur politisch-ethischen Dimension religiöser Bildung und religiöser Bildungstheorie, in: ZPTh 30, 48–57, 49). Schlag konstatiert jedoch auch: „Die religionspädagogische Wende hin zu einer stärkeren symbolorientierten und schließlich ästhetischen und performativen Ausrichtung des Unterrichts seit den 80er und 90er Jahren hat nun den Bezugshorizont des Politischen sehr deutlich in die Hintergrund gerückt oder sogar ganz aus dem Blick verloren“ (SCHLAG 2013 [Anm. 20], 9).

37 Friedrich Schweitzer konstatiert beispielsweise: „Die Praktische Theologie hat die politisch-ethische Dimension religiöser Bildung und religiöser Bildungstheorie bislang nur wenig systematisch reflektiert. Insofern kann von einem ‚politischen Defizit‘ der Praktischen Theologie gesprochen werden.“ (SCHWEITZER 2010 [Anm. 36], 49).

38 KÖNEMANN 2018 [Anm. 15], 15.

39 Vgl. GRÜMME 2014 [Anm. 35], 642–644. SCHLAG 2013 [Anm. 20], 9.

tieren.⁴⁰ Ihre politische Ausrichtung erscheint unumgänglich „in gefährdeter Zeit“⁴¹.

Vor dem Hintergrund der beiden Grundannahmen besitzt der Begriff einer ‚neuen politischen Religionspädagogik‘ erst einmal eine große Plausibilität. Er bezeichnet auf einer *deskriptiven Metaebene* die verstärkte Sichtbarkeit der Thematik und die von außen wahrgenommene und in der Debatte vertretene normative Position, dass eine solche befürwortet und eine Abkehr von politischer Abstinenz anvisiert wird. Doch impliziert der Begriff nicht auch den Anspruch eines normativ gehaltvollen Programms? Und kann diese Positionierung, die mit dem Begriff verbunden ist, auch gegenüber den alternativen Begrifflichkeiten plausibilisiert werden?

2. Plausibilisierung des Begriffs gegen zwei zentrale Einwände

Wird der Begriff einer ‚neuen politischen Religionspädagogik‘ auch als Programmbezeichnung aufgefasst, tritt er in unmittelbare Konkurrenz zu den anderen Begrifflichkeiten, die in der Debatte kursieren, um Positionsdifferenzen zu markieren. Zwei Problemkomplexe kristallisieren sich dabei heraus, wobei der erste komplizierter und wirkmächtiger ist, sodass er besonders fokussiert wird.

1. Im Gegensatz zu Begriffen, die ein vermittelndes Element integrieren, z.B. ‚politisch sensible Religionspädagogik‘, steht der hier präferierte Begriff möglicherweise in der Gefahr, einen ungebrochenen Dominanzanspruch des Politischen zu insinuieren. Die relative Autonomie und Gleichursprünglichkeit der verschiedenen Dimensionen religiöser Bildung (z.B. Ästhetik) wird ggf. infrage gestellt.
2. Im Gegensatz zu Begriffen, die (scheinbar) für eine ungebrochene Fortschreibung älterer religionspädagogischer Ansätze stehen, z.B. ‚Politische Religionspädagogik‘, zielt das ‚neu‘ möglicherweise auf einen theoretischen Bruch bzw. Abbruch.

Ad 1. Der erste Problemkomplex verweist darauf, dass aus der geteilten Annahme einer inhärent politischen religiösen Bildung noch keine genaue Verhältnisbestimmung folgt. Es wird diskutiert, ob das Politische nur eine Dimension darstellt

40 In den letzten zehn Jahren gab es mit der globalen Finanz- und Wirtschaftskrise 2008/2009, der EURO-Krise und dem Erfolg des Rechtspopulismus einige Entwicklungen, in deren Spiegel gesellschaftliche Krisen zu Zeichen der Zeit werden. Vgl. HERBST, Jan-Hendrik / WÜLLHORST, Judith: Der europäische Erfolg des Rechtspopulismus als Herausforderung Christlicher Sozialethik. Eine Ursachenanalyse im Spiegel der Kritischen Theorie Theodor W. Adornos, in: GEYER, Felix u. a. (Hg.): Europa - verkauft und verführt? Sozialethische Reflexionen zu Herausforderungen der europäischen Integration, Münster: Aschendorff 2018 (= Forum Sozialethik 19), 129–164, 130-131.

41 JANSSEN, Hans-Gerd / PRINZ, Julia D.E. / RAINER, Michael J.: Theologie in gefährdeter Zeit. Stichworte von nahen und fernen Weggefährten für Johann Baptist Metz zum 90. Geburtstag, Münster: LIT 2018 (= Religion - Geschichte - Gesellschaft).

oder gar eine darüberhinausgehende, fundamentale Reflexions- und Handlungskategorie, die Religionspädagogik über die Dimensionen hinaus als politisch kennzeichnet. Begriffe mit Vermittlungselementen verwehren sich gegen die Gefahr einer unzulässigen Politisierung. Religionspädagogik dürfe nicht auf eine „ancillae politicae“ (Jürgen Manemann)⁴² reduziert werden.⁴³ Um sich diesem Problem entgegensetzen, wird von einer *politischen Dimension* gesprochen.⁴⁴

Problematisch ist also *erstens*, dass eine ‚neue politische Religionspädagogik‘ einen unzulässigen Dominanzanspruch zu artikulieren scheint und das Politische nicht als gleichursprüngliche Dimension betrachtet wird. Beispielhaft wird eine solche Position von Judith Könemann artikuliert, die „das Politische nicht nur als eine Dimension“, sondern als „durchgängiges Handlungs- und Reflexionsprinzip der Religionspädagogik selbst“⁴⁵ betrachtet. Auch Folkert Rickers äußert eine ähnliche Vorstellung, wenn er davon spricht, dass „die Aufgabe der Religionspädagogik primär eine politische sein müsse“ und damit eine Position abzulehnen sei, „die zum Ausdruck kommt in Wendungen wie ‚die politische Dimension‘“⁴⁶. Allerdings ist unklar, wieso *prinzipiell* ein solcher Vorrang aus dem Begriff einer ‚politischen Religionspädagogik‘ abzuleiten ist. Denkbar ist auch, dass religiöse Bildung *immer auch* politisch und gleichzeitig *immer auch* ästhetisch ist. Damit wäre zwar der umfassende Geltungsanspruch ausgedrückt, dass das Politische „ein durchgängiges Handlungs- und Reflexionsprinzip“⁴⁷ ist. Dieser wird jedoch nicht für andere Dimensionen religiöser Bildung abgestritten, somit findet keine notwendige Unterordnung statt und es wird kein Exklusivanspruch formuliert. Ein Beispiel für eine solche Position ist Thorsten Knauth, der von einer „politischen Religionspädagogik“⁴⁸ und von einer politischen Dimension von Religionspädagogik bzw. religiöser Bildung spricht.⁴⁹

42 GRÜMME 2009 [Anm. 9], 11).

43 Eine solche Kritik verweist auf historische Beispiele, in denen religiöse Bildung politisch vereinnahmt wurde, um den gesellschaftlichen Status Quo zu legitimieren (Vgl. KÖNEMANN / METTE 2013 [Anm. 17], 11–13). Doch auch eine gesellschaftskritisch gefärbte Vereinnahmung religiöser Bildung ist von dieser Abgrenzung betroffen, weil auch sie die religiöse Eigenlogik unterminieren kann. Diese Bedenken werden im Hinblick auf Folkert Rickers verdeutlicht, der „Religionsunterricht als (Teilbereich der) Politische(n) Bildung“ (Vgl. RICKERS 1973 [Anm. 33], 27) auffasst.

44 Vgl. SCHLAG 2013 [Anm. 20], 7. GRÜMME 2009 [Anm. 9], 14–15. SCHWEITZER 2010 [Anm. 36], 50.

45 KÖNEMANN 2018 [Anm. 15], 16.

46 RICKERS 1973 [Anm. 33], 9.

47 KÖNEMANN 2018 [Anm. 15], 16.

48 KNAUTH 2018 [Anm. 20], 137

49 Vgl. EBD., 139 bzw. 140. „Der Politischen Theologie geht es nicht um eine Theologie, die sich für Politik, als ein Subsystem oder im Sinne von Parteien oder Regierungen, interessiert; sie versteht sich nicht als politisierte Theologie. Vielmehr hebt sie die politische Dimension theologischer Fragestellungen hervor, das heißt, dies muss der Theologie nicht erst hinzugefügt werden, sondern ist ihr bereits inhärent. Ihr Anliegen ist deshalb wesentlich theologisch“ (Geitzhaus, Philipp: *Subjekt werden!* Zur Aktualität des Metz’schen Politikbegriffs, in: JANSSEN ET AL. 2018 [Anm. 41], 140–143, 141).

Auch wenn man von gleichursprünglichen Dimensionen religiöser Bildung ausgeht, kann es unter bestimmten Umständen sinnvoll sein, von einer politischen (bzw. ästhetischen etc.) Religionspädagogik zu sprechen, nämlich dann, wenn diese Dimension in einer bestimmten historischen Situation vernachlässigt wird und eine neue Fokussierung benötigt. Eine solche Kontextbeschreibung darf als gemeinsame Grundannahme in der jüngeren Debatte vorausgesetzt werden, sodass eine Verwendung des Terms ‚neue politische Religionspädagogik‘ als *kontextabhängiger Problembegriff* konsensfähig sein sollte: Vor dem Hintergrund einer mangelnden religionspädagogischen Reflexion auf das Politische beinhaltet er eine mahnende Erinnerung. Religionspädagogik und religiöse Bildung sind immer schon politisch und diese Tatsache gilt es bewusst(er) zu reflektieren und zu gestalten. Es geht also darum, die Bedeutung des Politischen für Religionspädagogik und religiöse Bildung neu auszuhandeln. Demnach ist der Begriff, wie auch ‚politische Theologie‘, ein *Pleonasmus*.⁵⁰ Eigentlich bezeichnet er eine selbstverständliche Aussage, deren Redundanz in einem bestimmten Kontext nicht mehr einsichtig ist.

Das Problem mit dem Begriff einer ‚politischen Religionspädagogik‘ äußert sich *zweitens* konkret in dem Abgrenzungswunsch gegenüber der religionspädagogischen Reformdekade um 1968. Die neuen Begrifflichkeiten, wie z.B. ‚politisch sensible Religionspädagogik‘, markieren eine Distanz zu dieser, da man den religionspädagogischen Ansätzen dieser Zeit „durchaus [...] eine ideologische Tendenz“⁵¹ attestieren muss. Ein solches Anliegen, das eine gewisse Berechtigung besitzt, greift der Begriff ‚neu‘ auf. Er weist darauf hin, dass keine ungebrochene Fortführung der als problematisch wahrgenommenen Ansätze angestrebt wird und eine noch zu definierende Abgrenzung sinnvoll erscheint. ‚Neu‘ artikuliert den Anspruch, unter neuen Bedingungen neue Ideen, Begriffe und Konzepte, eine neue Ausrichtung einer ‚politischen Religionspädagogik‘ zu entwickeln. Damit bietet er auch den begrifflichen Rahmen einer theoretisch legitimen Kritik an der ‚politischen Religionspädagogik‘ der Reformdekade um 1968.

Dementgegen sprechen jedoch zwei gute Gründe dagegen, einen vermittelnden Begriff einzubauen und z.B. von einer ‚politisch sensiblen Religionspädagogik‘ zu sprechen. Erstens folgt daraus eine Inkonsistenz in der Verwendung des Politikbegriffs: Ein weiter Begriff, der das Politische nicht auf einen gesellschaftlichen Bereich beschränkt, ist ein Konsens in der Debatte. Dementgegen führen vermit-

50 Vgl. HEINRICH, Rolf: Die permanente Gegenwart des Politisch-Theologischen: Neue Politische Theologie der 68er, in: RICKERS, Folkert / SCHRÖDER, Bernd (Hg.): 1968 und die Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie 2010, 134–153, 143.

51 GRÜMME 2009 [Anm. 9], 13. SCHLAG 2010 [Anm. 10], 74, FN 241; 367-373. Beispielsweise lassen sich dafür nennen RICKERS 1973 [Anm. 33] und VIERZIG 1975 [Anm. 33].

telnde Begriffe wie ‚politisch sensible Religionspädagogik‘ *nachträglich* einen engen, systemtheoretisch gefärbten Politikbegriff ein. Der weite Politikbegriff wird zwar nicht *expressis verbis* zurückgenommen, eine Rücknahme wird aber strukturell angebahnt, weil ‚sensibel‘ insinuiert, dass das Politische etwas ist, dass religiöser Bildung äußerlich ist und nachträglich hinzutritt. Dies lässt sich im Rekurs auf eine *theologische* Argumentation exemplifizieren.

Die Formulierung ‚politisch sensibel‘ weist auf eine Trennung von Theologie und Politik/dem Politischen hin, die dazu führt, dass die Politik dann ein Bereich ist, für den sich die Theologie interessieren bzw. für den sie sensibel sein soll. [...] Die Theologie nimmt in diesem Fall ein verobjektivierendes Verhältnis zur Politik ein; Politik wird zum Objekt.⁵²

Zweitens besitzt der Begriff einer (neuen) ‚politischen Religionspädagogik‘ einen kritischen Stachel, der bei den vermittelnden Begrifflichkeiten aufgegeben wird. Der Verweis auf einen angenommenen blinden Fleck in der religionspädagogischen Debattenlandschaft wird viel expliziter aufgenommen. Der Begriff artikuliert klarer, dass die religionspädagogische Reflexion auf das Politische zu wenig tiefgreifend ausfällt.

Ad 2. Im zweiten Problemkomplex geht es um die Frage, ob das ‚neu‘ nicht einen zu starken Abbruch markiert. Diese Frage stellt sich besonders gegenüber denjenigen, die dem problemorientierten Konzept der Reformdekade um 1968 „als eigenständige[r] Konzeption von Religionspädagogik weiterhin Gültigkeit“⁵³ attestieren. Eine Grundthese dabei ist, dass diese „nicht an ihren inneren konzeptionellen Schwächen und Aporien scheiterte, sondern daran, dass ihr Anliegen, ihre Stoßrichtung einer gesellschaftskritischen Konzeption nicht mehr gewünscht war.“⁵⁴ Einer solchen Anfrage kann dreierlei entgegengehalten werden. Erstens kann diese Position nicht davon absehen, dass auf der Grundlage von Kontextveränderungen zwischen ‚1968‘ und heute theoretische Neuerungen unabdingbar sind. Die problemorientierte Konzeption gilt es eben „unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen zu reflektieren und neu auszulegen.“⁵⁵ Zweitens ist eine solche These in der Forschung derart umstritten, dass fraglich ist, ob sie in

52 GEITZHAUS, Philipp: Karl Marx grüßt die Politische Theologie. Zur Kritik der neuesten politischen Theologie, in: Ethik und Gesellschaft 1 (2018), 18.

53 KNAUTH 2018 [Anm. 20], 137.

54 KNAUTH 2003 [Anm. 15], 309. Vgl. EBD., 123. Nach Knauth kann von einer innertheologischen und gesamtgesellschaftlichen „Tendenzwende“ (EBD., 290) gesprochen werden.

55 KNAUTH 2018 [Anm. 20], 137.

dieser Stärke aufrechterhalten werden kann.⁵⁶ Zugleich lässt sich dieser These drittens entgegen, dass ‚neu‘ zwar einen gebrochenen Rekurs auf die religionspädagogische Reformdekade impliziert, damit aber immer noch eine Fortschreibung darstellt. ‚Neu‘ markiert eben auch den Anspruch, dass hinter die elaboriertesten Formen einer ‚politischen Religionspädagogik‘ nicht zurückgefallen werden darf. Eine ‚neue politische Religionspädagogik‘ muss darüber Rechenschaft abgeben können, inwiefern sie das grundsätzliche Programm so stark transformiert, dass eine fundamentale theoretische Verschiebung in Form eines *Traditionsabbruchs* vorgenommen wurde. So berechtigt die Entwicklung auch war, sich von den Reformansätzen abzusetzen, so problematisch scheint eine zu starke Abgrenzung, weil sich die Religionspädagogik damit von intellektuellen Ressourcen abschneidet, die für die dringliche Thematisierung des Politischen notwendig wären. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Reformdekade müsste die unabgeholten Potenzialen ebenso wie ihre internen Probleme herausarbeiten.⁵⁷

3. Zusammenfassung und Ausblick

In der vorangegangenen Argumentation wurde der Begriff einer ‚neuen politischen Religionspädagogik‘ plausibilisiert. Dieser ist einerseits umfassend genug, die verschiedenen und teils noch isolierten Debattenstränge unter ein gemeinsames Dach zu stellen, da er gemeinsame Grundannahmen markiert. Als Konsens kann gelten, dass religiöse Bildung inhärent politisch ist und derzeit zu wenig auf diese Tatsache reflektiert wird. Andererseits ist der Begriff eng genug, um kontroverse Inhalte und Widersprüche nicht zu kaschieren. Er verweist darauf, dass das Verhältnis von religiöser Bildung und Politischem genauer bestimmt werden muss, der Gegensatz von ‚Dimension‘ oder ‚Grundperspektive‘ jedoch nicht notwendig widersprüchlich ist. Zudem ist strittig, ob der primäre historische Bezugspunkt einer ‚neuen politischen Religionspädagogik‘ der Problemorientierte Ansatz innerhalb der Religionsdidaktik sein und wie ungebrochen dieser rezipiert werden sollte. Damit eröffnet der Begriff einen Raum des notwendigen Streits, in dem auch die Frage zu diskutieren wäre, welche Ansätze als Fortschreibungen eines politischen Anliegens zu verstehen sind und welche einen Traditionsabbruch

56 Eine solche Auffassung tritt auf viel Widerspruch, auch innerhalb der hier skizzierten Debatte. Thomas Schlag konstatiert beispielsweise im expliziten Rekurs auf Thorsten Knauth, „dass die These von der mehr oder weniger bewussten politisch konservativen Unterwanderung und Ausschaltung gesellschaftskritischer Ansätze in der Religionspädagogik ab Mitte der 70er-Jahre so jedenfalls kaum zu halten ist.“ (SCHLAG 2010 [Anm. 10], 372). Zudem gibt es in der religionspädagogischen scientific community auch eine prinzipielle Skepsis gegenüber politisch-gesellschaftskritischen Ansätzen festzustellen. Vgl. RICKERS, Folkert / GRÜMME, Bernhard / DRESSLER, Bernhard: Politik, Religion, Pädagogik – eine Diskussion, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 64/3 (2012). Die gängige Position scheint zu sein, „dass eine Repristinaton der damaligen Visionen geradezu ausgeschlossen erscheint“ (SCHRÖDER, Bernd: ‚1968‘ und die Religionspädagogik - aus der Sicht eines Nach-68ers, in: RICKERS, Folkert / SCHRÖDER, Bernd (Hg.): 1968 und die Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie 2010, 351–377, 376). Auch Grümme erkennt an, dass eine Religionspädagogik, die sich an der Reformdekade um 1968 orientiert, heute als problematisch und anachronistisch wahrgenommen wird (Vgl. GRÜMME 2009 [Anm. 9], 12).

57 Vgl. GRÜMME 2009 [Anm. 9], 71.

darstellen.⁵⁸ Der Begriff ‚neue politische Religionspädagogik‘ ist, so die hier vertretene These, in der Lage, die Debatte adäquat zu beschreiben und kontextabhängig auf das religionspädagogische Problem einer defizitären Reflexion des Politischen hinzuweisen. Mit ihm gelingt es, die teils isolierten Debattenbeiträge in einen Zusammenhang zu stellen, ihre Verbindungen und Vernetzungen aufzuweisen und eine Debatte um das Gemeinsame anzuregen. Für die Ausarbeitung eines gemeinsamen Programms benötigt es eben auch eine geteilte Sprache.

Der Begriff umfasst jedoch nicht nur Konsens und Kontroversen, er verweist auch auf Leerstellen, die im weiteren Verlauf der Debatte anzugehen wären. Exemplarisch dafür sei hier das Problem des Politikbegriffs angeführt. Noch zu häufig wird dieser abstrakt, allgemein und unspezifisch verwendet. Ein weiter Politikbegriff ist zwar sinnvoll, doch besteht damit die Gefahr, dass letztlich alles *und damit auch nichts* politisch ist. Damit verliert der Begriff seine analytische Trennschärfe. In der Auseinandersetzung mit der religionspädagogischen Reformdekade müsste, ebenso wie im Rekurs auf aktuelle Debatten in der Theologie, der Politischen Bildung sowie der Sozialphilosophie ein analytisch prägnanter Begriff des Politischen herausgearbeitet werden.⁵⁹

58 Beispielsweise kritisiert Rickers Thomas Schlags Entwurf als Abwendung von einer gesellschaftskritischen Religionspädagogik. „Sein Entwurf ist vielmehr ein Beispiel für affirmative, die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse in der Bundesrepublik stützende, unkritisch angelegte politische Bildung.“ (RICKERS 2010 [Anm. 8], 165) Gelte es nicht in der gegenwärtigen gesamtgesellschaftlichen Großwetterlage (erneut) zu klären, was es heißt, Religionspädagogik „unter gesellschaftskritischem Anspruch“ (EBD., 153) zu betreiben?

59 Vgl. LÖSCH, Bettina: Feministische politische Theorie und politische Bildung: Staat, Demokratie und Politik aus kritischer gesellschaftstheoretischer Perspektive, in: GLOE, Markus / OEFTERING, Tonio (Hg.): Politische Bildung meets Politische Theorie, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 2017, 357–376, 366–373.

Bildungsgerechtigkeit im Kontext einer politischen Religionspädagogik

Die Autorin

Prof. Dr. Judith **Könemann** M.A., Dipl.-Theol. Dr. theol., Soziologin und Erziehungswissenschaftlerin (M.A.), seit 2009 Inhaberin der Professur für Religionspädagogik, Bildungs- und Genderforschung.

Prof. Dr. Judith Könemann
Religionspädagogik, Bildungs- und Genderforschung
Katholisch – Theologische Fakultät
Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik
Centrum für Religion und Moderne (CRM)
Robert-Koch-Strasse 40
D-48149 Münster
e-mail: j.koenemann@uni-muenster.de



Bildungsgerechtigkeit im Kontext einer politischen Religionspädagogik

Abstract

Der Beitrag widmet sich dem Zusammenhang von Bildung und Gerechtigkeit in christlicher Perspektive und beleuchtet dabei die zugrundeliegenden und handlungsleitenden Konzepte von Gerechtigkeit. Schließlich wird Bildungsgerechtigkeit als wesentlicher Gegenstandsbereich der Religionspädagogik ausgewiesen und im Kontext einer politischen Religionspädagogik begründet.

Schlagworte: Bildungsgerechtigkeit – politische Religionspädagogik – Erziehungswissenschaft – Bildungsverständnis

Educational justice in the context of political religious education studies

The following article deals with the relation between education and justice from a Christian perspective and it thereby examines the underlying and indicatory concepts of justness. Eventually, educational justice is established as an integral subject of religious pedagogy and grounded in the context of political religious pedagogy.

Keywords: Educational justice – political religious education – education science – justness

Es ist inzwischen hinlänglich bekannt, dass der Erwerb und das Erlangen von Bildung in vielen Ländern, so z.B. auch in Deutschland von vielen Parametern abhängig ist, die mit Bildung zunächst einmal nichts zu tun haben. So haben es Menschen mit Einschränkungen, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oder aus nicht so starken sozio-ökonomischen Schichten immer noch am schwersten, einen adäquaten Bildungsabschluss zu erlangen, mit dem sich Chancen, ein gutes Leben zu führen, verbinden. Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schulleistung wurde in den vergangenen 15 Jahren vielfältig nachgewiesen¹ und ist nicht auf die junge Generation beschränkt. So verdeutlicht die OECD Studie ‚Skilled for Life‘ aus dem Jahr 2013 die Perpetuierung von geringer Grundbildung und geringen Grundkompetenzen und nachfolgend geringeren Chancen im Erwachsenenalter sehr deutlich. Damit setzt sich die Bindung von sozialer Herkunft und Bildung deutlich im Erwachsenenalter fort.² Dabei gilt für das deutsche Schulsystem, so die OECD-Studie: „Je mehr hierarchisch gestufte Verzweigungen es in einem Bildungssystem gibt, desto höher wird die Gefahr, dass leistungsschwache Schüler eher ‚nach unten weitergereicht‘ statt gefördert werden.“³ Gleichzeitig ist mit dem Aufkommen der Wissensgesellschaft Bildung in den vergangenen Jahrzehnten immer mehr zu einer der wesentlichen Selbstbeschreibungsformeln moderner Gesellschaften geworden. Ihr wird nicht nur eine wesentliche Rolle zur Weiterentwicklung und Wettbewerbsfähigkeit der Gesellschaft zugemessen, in ihr wird auch ein Schlüssel zur Überwindung verschiedener sozialer Herausforderungen moderner Gesellschaften wie Armut und sozialer Ungleichheit gesehen. Somit wird Bildung in einer scholarisierten Gesellschaft immer mehr zu dem zentralen Zugang, der gesellschaftliche und kulturelle Teilhabemöglichkeiten unserer Gesellschaft eröffnet. Bis heute ist es jedoch nicht gelungen, diesen Widerspruch zwischen der Realität und der Bedeutung von Bildung produktiv aufzulösen. Vielmehr scheint die hohe Zuschreibung, die Bildung heute in der Wissensgesellschaft erfährt, die soziale Segregation eher deutlich zu verstärken als zu verringern.

Nichtsdestotrotz kommt es angesichts dieser Rolle von Bildung in modernen Gesellschaften nicht von ungefähr, dass das Recht auf Bildung als Menschenrecht in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte verankert ist.⁴ Bildung ist ein Menschenrecht, weil „Bildung für die Enkulturation des Menschen, für seine

1 Vgl. die verschiedenen PISA, IGLU und andere Studien.

2 Vgl. OECD: Skilled for Life? Key Findings from the Survey of Adult Skills, OECD Publishing 2013. https://www.oecd.org/skills/piaac/SkillsOutlook_2013_ebook.pdf [abgerufen am 12.01.2019].

3 EBD., 6.

4 Vgl. UNO: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Art. 26, Paris 1948.

umfassende Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Partizipationsfähigkeit schlechthin notwendig ist.“⁵

In welchem Zusammenhang steht nun jedoch die Frage nach Bildungsgerechtigkeit und Religionspädagogik? Anders ist zu fragen, inwiefern und warum wird Bildungsgerechtigkeit der Religionspädagogik zur Aufgabe und warum hat sie darauf zu reflektieren? Wie begründet sich also der Zusammenhang von Bildung und Gerechtigkeit in einer christlichen und nachfolgend religionspädagogischen Perspektive? Dieser Zusammenhang soll im Folgenden begründet erläutert werden und mit aktuellen Konzepten von Gerechtigkeit in Beziehung gesetzt werden. Schließlich wird die Forderung einer Bildungsgerechtigkeit mit dem Konzept einer wissenschaftstheoretischen Verortung der Religionspädagogik als einer politischen Religionspädagogik in Beziehung gesetzt.

1. Zum Zusammenhang von Bildung und Gerechtigkeit in christlicher Perspektive

Ausgangspunkt der hier vorgenommenen Überlegungen ist zum einen das Diktum von der Bildung als Menschenrecht, die als wesentlicher Schlüssel zum Leben allen Menschen zusteht. Bildung ist zwar erst seit 1948 als ein allen Menschen zustehendes Menschenrecht festgeschrieben, die Forderung jedoch – auch wenn sie immer wieder in der Geschichte missachtet wurde – geht mit Johann Amos Comenius und seiner Forderung einer „Bildung für alle“ auf die reformatorische Zeit zurück.⁶ Der unmittelbare Zusammenhang zwischen Bildung und Gerechtigkeit lässt sich nun jedoch nicht nur mit einem historischen Verweis begründen, sondern auch aus systematisch-theologischer Perspektive.

Bildung wird im klassischen und insbesondere in einem umfassenderen Sinne als die Entfaltung des Menschen zu sich, zu seinem Menschsein verstanden. Bildung geht es vor allem um das ‚Werden zu sich‘, um die Entfaltung der eigenen Subjektivität, in diesem Sinne ist sie zu verstehen als eine ‚Bildung am Selbst‘, ein ‚Sich-Bilden‘ der Person, ein ‚Werden zu sich‘. Es geht es ihr zu allererst um den Menschen, um seine Existenz, um sein Leben-können, um die Möglichkeit eines gelingenden Lebens. Damit impliziert religiöse Bildung immer auch die Entwicklung von Mündigkeit, von Partizipation als Teilhabefähigkeit, von Verantwortungsübernahme für sich wie für andere, Momente, die für ein gelingendes Leben entscheidend sind. Dies impliziert unabdingbar die Fähigkeit, das eigene Leben

5 HEIMBACH-STEINS, Marianne: Bildungsgerechtigkeit – die soziale Frage der Gegenwart. Eine Skizze, in: DIES. / KRUIP, Gerhard / KUNZE, Axel Bernd (Hg.): Bildungsgerechtigkeit – interdisziplinäre Perspektiven, Bielefeld: Bertelsmann Verlag 2009, 13–25, 14.

6 Vgl. COMENIUS, Johann Amos: Pampaedia, Allerziehung. Übersetzt und hg. von Klaus Schaller, Sankt Augustin: Academia Verlag 2001.

und die Welt erschließen und deuten zu können, auch mit dem Ziel, dem Leben als Ganzem Sinn und Richtung geben zu können.⁷ Letztlich geht es um die Befähigung und Ermächtigung zu einer gleichsam freien wie verantworteten Lebensführung.⁸ Zu diesem grundlegenden Verständnis tritt ein Verständnis von Bildung im Sinne eines materialen Verständnisses des Wissens und des Wissenserwerbs hinzu. Bereits die Reformatoren machten deutlich, wie sehr beide Verständnisformen von Bildung miteinander verknüpft sind, dass das „Werden zu sich“, die Persönlichkeitsentwicklung an ein fundamentales Set von Wissen gebunden ist und materiale Wissensbestände erst mit einer gebildeten Persönlichkeit fruchtbar werden. In christlicher Perspektive kann dieses Bildungsverständnis sowohl theologisch-anthropologisch als auch philosophisch-anthropologisch begründet werden.⁹

Theologisch-anthropologisch wird dabei auf den Gedanken der Gottebenbildlichkeit zurückgegriffen, durch den sich nicht nur die Persönlichkeit, die Einmaligkeit und Würde des Menschen begründet, sondern auch die Gleichheit aller Menschen. Insofern alle Menschen Bild Gottes sind, sind sie mit Geist und Freiheit begabt und dazu befähigt, ihr Leben unter endlichen Bedingungen selbstbewusst und selbstbestimmt zu führen. Im Gedanken der Gottebenbildlichkeit ist zudem theologisch die Persönlichkeit des Menschen, die Einmaligkeit des Menschen theologisch begründet, welche die Würde jedes einzelnen Menschen unveräußerlich garantiert. Darin begründet sich zugleich die Gleichheit aller Menschen: Denn alle Menschen sind Bild Gottes und damit als Person gleich an Würde, gleich an Rechten und an dem Recht, das je eigene Leben zu führen. Insbesondere verfügen alle über das gleiche Recht, ein gelingendes Leben realisieren zu können. Bildung kann auf diese Weise als Weg verstanden werden, das zu verwirklichen, was in der Gottebenbildlichkeit schon gegeben und angelegt ist: ein Leben in Würde, in Freiheit, in Selbstbestimmung, in Beziehung zu Anderen, in Verantwortung für sich selbst und für Andere, in theologischer Hinsicht auch ein Leben in Beziehung zu Gott.¹⁰

7 Vgl. KÖNEMANN, Judith: Religion als Differenzkompetenz. Zur Bedeutung religiöser Bildung in pluraler Gesellschaft, in: Zeitschrift für Katholische Theologie 133 (2011) 69–82.

8 Das hier zugrundeliegende Verständnis religiöser Bildung greift zurück auf ein kritisches bzw. humanistisches Bildungsverständnis, von daher wird hier mit Nipkow ein enger Konnex zwischen Bildung und religiöser Bildung angenommen. Vgl. NIPKOW, Karl Ernst: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1990.

9 Vgl. ausführlich dazu: KÖNEMANN, Judith: Bildungsgerechtigkeit – (k)ein Thema religiöser Bildung? Normative Orientierungen in der Religionspädagogik, in: KÖNEMANN, Judith / METTE, Norbert (Hg.): Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss, Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag 2013, 37–51.

10 Vgl. hierzu auch die Prägung des Begriffs ‚Bildung‘ durch Meister Eckhart: Gott bildet sich der Seele ein als deren Grund, und der Mensch bildet sich, macht sich zum Bild dieses ihm eingeborenen Bildes. Dieser Prozess der Bildwerdung, des Sich-Bildens, ist ein lebenslanger Prozess. Vgl. hierzu etwa NIPKOW, Karl Ernst: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1990, 53–61.

Diesem Gedanken entspricht philosophisch der Gedanke der Subjektivität und der Freiheit des Menschen, insofern der Mensch Subjekt ist, weil er bewusstes Leben ist und in seinem Bewusstseinsvollzug einmalig, d.h. unersetzbar und unverfügbar, insbesondere in Bezug auf sein Bewusstsein von sich selbst, also dem Wissen, das er von sich selbst hat.¹¹ Der Mensch ist in seinem Bewusstseinsvollzug zwar nicht vollkommen, aber doch unter endlichen Bedingungen frei, insofern er sich zu sich selbst und zu anderen verhalten kann, etwas tun oder lassen, Neues beginnen oder Überkommenes verändern kann. Dieses Verständnis des Menschen als in diesem Sinne freien Subjekt begründet nun auch den Gleichheitsgedanken, insofern alle Menschen als bewusstes Leben freie Subjekte und darin gleich an Würde, an Fähigkeiten und an Rechten sind.

Dieser Lebens- und Bewusstseinsvollzug des Menschen als freiem Subjekt – theologisch gedeutet als Bild Gottes – ist nun in der Hinsicht als Bildungsprozess zu verstehen, indem sich der Mensch zu sich selbst bildet, eine eigene Identität ausbildet und verwirklicht.¹² Zudem haben Bildungsprozesse die Aufgabe, dieses ‚Werden zu sich‘, dieses ‚Sich-bilden‘ des Menschen zu unterstützen und zu begleiten. Diese Identität ist nun – entsprechend der gegenwärtigen Identitätstheorien¹³ nicht als substantieller Kern vorgegeben, vielmehr ist es Aufgabe des Subjekts, seinem Leben immer wieder neu selbst einen eigenen Gehalt zu geben und das „Werden zu sich“ immer wieder zu realisieren. Darin liegt auch die Notwendigkeit bzw. der Sinn einer Bildung, die die Ausbildung der Subjektivität unterstützt, denn in der Subjektivität liegt die Würde des Individuums, und die Freiheit und Möglichkeit, aber auch die moderne Anforderung, sich prinzipiell immer wieder neu selbst zu gestalten, selbst zu erfinden. Darin liegt auch ein Bezugspunkt zu dem in der Religionspädagogik vertretenen hermeneutischen Bildungsverständnis, insofern es auch der religiösen Bildung um die Selbstgestaltung und Selbstverfügung, um die Entwicklung der eigenen Kräfte und Anlagen des Menschen, letztlich um das „Werden zu sich“ geht.

Bildung soll, wie Pico della Mirandola formulierte „aus der Haft ins Freie führen“¹⁴, sie soll – ganz in der Linie eines aufklärerischen Bildungsverständnisses – zu Subjektivität, Autonomie, Mündigkeit, Urteilskraft, Kritikfähigkeit und Reflexivität führen. Dafür ist, nach Wilhelm von Humboldt, „Freiheit [...] die erste und

11 Vgl. auch dazu WENDEL, Saskia: *Affektiv und inkarniert. Ansätze Deutscher Mystik als subjekttheoretische Herausforderung*, Regensburg: Pustet 2002, insbesondere 195–209 und 309–313.

12 Hier liegt eine Doppelbewegung vor, insofern Bildungsprozesse eben auch zur Ausbildung dieser je eigenen Identität beitragen. An dieser Stelle steht jedoch der Prozess der Selbstbildung im Vordergrund.

13 Vgl. KEUPP, Heiner u.a.: *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*, Reinbeck: Rowohlt 2006.

14 Zitiert nach PONGRATZ, Ludwig: *Art. Bildung*, in: *LexRP Bd. 1, Neukirchen-Vlyn 2001, 192–198, 193.*

unerlässliche [sic!] Bedingung“¹⁵. Doch Bildung bezieht sich auf mehr als nur eine „Freiheit wovon“, sie bezieht sich auch auf eine „Freiheit wozu“. Nach Humboldt ist sie die Anregung aller Kräfte des Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit entwickeln. Insofern Bildung Ermächtigung zur Freiheit sein will, besteht zwischen diesem Bildungsbegriff und dem christlichen Freiheitsgedanken ein Konvergenzverhältnis, insofern es in beiden um die Frage geht, wie Menschen zu verantwortlichen freien Subjekten werden können.¹⁶ Das aber schließt den Bezug auf Andere wesentlich mit ein, insofern Bildung nicht allein zu einem Leben in Selbstbestimmung ermächtigt, sondern auch zu einer Lebensgestaltung in Verantwortung nicht nur für sich selbst, sondern auch für Andere. Die Verwirklichung der Freiheit schließt so auch und vor allem die Verwirklichung der Freiheit der Anderen mit ein. Dazu bedarf es auch der Schaffung und Sicherung entsprechender materieller Grundlagen, die ein Leben in Freiheit und in Würde ermöglichen.

Das hier beschriebene Bildungsverständnis, das sich theologisch aus dem Gottebenbildlichkeitsgedanken und philosophisch aus dem Verständnis des Menschen als Subjekt- und Freiheitswesen speist, weist, wie gesehen, Nähen zum Humboldt'schen Bildungsideal auf. Dieser bürgerliche Bildungsbegriff wurde allerdings zu Recht dahingehend kritisiert, dass er zwar einerseits aufgrund des Gleichheitsgrundsatzes „Bildung für alle“ proklamierte, letztlich aber doch dazu führte, eine „Bildung des Bürgers“ zu realisieren – ein deutliches Defizit hinsichtlich dessen, was als Bildungsgerechtigkeit bezeichnet werden kann: die Möglichkeit der Teilhabe aller an Bildungsprozessen und nicht nur derjenigen, die aufgrund von Herkunft, Besitz und anderen Privilegien einen leichten Zugang dazu hatten und haben.¹⁷ Dies ist jedoch nicht dem hier skizzierten Bildungsbegriff als solchem anzulasten, sondern seinem quasi halbierten Verständnis und seiner interessegeleiteten Rezeption, die zudem reale politische wie soziale Verhältnisse ausblendet, die den Grundsatz ‚Bildung für alle‘, der dem Gleichheitsgrundsatz entspricht, unmöglich machen, ob gewollt oder ungewollt.

15 Humboldt zitiert nach BENNER, Dietrich / BRÜGGEN, Friedrich: Geschichte der Pädagogik. Vom Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart, Stuttgart: Reclam 2011, 180.

16 Vgl. die Herleitung dieses Gedankens bei NIPKOW 1990 [Anm. 10], 25–61, ferner und dort eine bei allem Positiven dieses Ansatzes zu erfolgende kritische Einschätzung, die hier nicht geleistet werden kann, NIPKOW, Karl Ernst: Bildungsverständnis im Umbruch. Religionspädagogik im Lebenslauf. Elementarisierung, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus²2007, 66–78.

17 Vgl. hierzu die Kritik von Christoph Marksches, der nicht zuletzt am Humboldt'schen Bildungsverständnis kritisiert, dass es nicht material gefasst sei und ihm von daher beliebige Inhalte, die eben auch zu einem gänzlich elitären Bildungsverständnis führen könnten, eingeschrieben werden könnten, vgl. MARKIES, Christoph: Theologische Überlegungen zu einem evangelischen Verständnis von Bildung und Gerechtigkeit, Vortrag im Rahmen der 11. Synode der EKD „Niemand darf verloren gehen“ im November 2010. http://www.ekd.de/download/schwerpunktthema_referat_marksches.pdf [abgerufen am 31.07.2012].

Damit ist eine wichtige Grundlage für den Zusammenhang von Bildung und Gerechtigkeit gelegt. Dem hier skizzierten Bildungsverständnis ist ein Gleichheits- sowie ein Gerechtigkeitsmoment unmittelbar eingeschrieben. Gottebenbildlichkeit, Subjektivität und Freiheit können ohne Gleichheit nicht gedacht werden. Denn die jedem Menschen zugeeignete Subjektivität im Sinne seiner Einmaligkeit und unveräußerlichen Würde, theologisch eben als Gottebenbildlichkeit gekennzeichnet, impliziert aufgrund der damit gegebenen Gleichheit auch ein gleiches Recht auf die Entfaltung dieser je eigenen Subjektivität. Bildung als ‚Werden zu sich‘, als Entfaltung der eigenen Subjektivität, die jedem Menschen aufgrund seiner Subjektsein zusteht, ist so das Gleichheits- und Gerechtigkeitsmoment intrinsisch eingeschrieben. Anders formuliert: Menschen anerkennen einander wechselseitig als freie Subjekte, und darin erweisen sie sich als gleich, und zwar in symmetrischer und nicht in asymmetrischer Hinsicht, darauf hat Helmut Peukert zu Recht hingewiesen: „Die freie Anerkennung des anderen in seiner Freiheit bedeutet zu wollen, dass er selbst werden kann, und zwar im Modus intersubjektiv reflektierter Selbstbestimmung.“¹⁸ Darin begründet sich auch der Gedanke der Solidarität, wie ihn etwa Axel Honneth verdeutlicht: „Solidarität ist unter den Bedingungen moderner Gesellschaften [...] an die Voraussetzung [...] der symmetrischen Wertschätzung zwischen individualisierten (und autonomen) Subjekten gebunden; sich in diesem Sinne symmetrisch wertzuschätzen heißt, sich reziprok im Lichte von Werten zu betrachten, die die Fähigkeiten und Eigenschaften des jeweils anderen als bedeutsam für die gemeinsame Praxis erscheinen lassen. Beziehungen solcher Art sind ‚solidarisch‘ zu nennen, weil sie nicht nur passive Toleranz gegenüber, sondern affektive Anteilnahme an dem individuell Besonderen der anderen Person wecken [...]“¹⁹. Jegliches hierarchisches Ordnungsdenken, jegliches Denken in unterschiedlichen Stufen oder Graden hinsichtlich Würde oder Rechten ist hier somit ausgeschlossen, so auch hinsichtlich der Bildung. Mag es auch Unterschiede hinsichtlich konkreter Begabungen und Befähigungen geben, so gibt es doch keine Unterschiede hinsichtlich der grundsätzlichen Befähigung, sich zu bilden, sowie des Rechtes dazu, an solchen Bildungsprozessen teilzuhaben.

Ist nun Gleichheit als wesentliches Moment von Bildung bereits ausgewiesen, so folgt daraus unmittelbar die normative Forderung der Gerechtigkeit, insofern es nur gerecht ist, wenn allen Menschen das Recht zukommt, sich im Bildungsprozess zu bilden und das „Werden zu sich“ zu verwirklichen. Gerechtigkeit ist, diese grundlegende Gleichheit im Bildungsprozess und in den Arrangements von Bil-

18 PEUKERT, Helmut: Die Frage nach der Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft, in: PLEINES, Jürgen-Eckart (Hg.): Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie, Würzburg: Königshausen und Neumann 1987, 82.

19 HONNETH, Axel: Kampf um Anerkennung, Frankfurt: Suhrkamp Verlag 2003, 209.

derung zu verwirklichen, ihr gerecht zu werden bzw. ihr zu ihrem Recht zu verhelfen. Damit ist auch der Gedanke der Gerechtigkeit unabdingbar mit Bildung verknüpft, insofern Bildung nur dann gerecht ist, wenn sie auch auf Gerechtigkeit zielt. Das bedeutet, Gerechtigkeit wurzelt im Vollzug von Bildung selbst und wird nicht erst im nachträglichen Bezug auf die Problematik ungerechter Verhältnisse hinsichtlich des Zugangs zu Bildung etc. hinzugefügt. Das Einklagen von Bildungsgerechtigkeit wird dann in Bezug auf dieses Bildungsverständnis von religionspädagogischer Seite nicht nur möglich, sondern sogar dringend erforderlich, weil ansonsten das trinitarische Verhältnis von Freiheit und Gleichheit ausgeblendet würde – mit entsprechender Verengung hin zu einem bürgerlichen Verständnis von Bildung, das zwar Bildung für alle als Ideal vorschreibt, aber lediglich Bildung für Wenige realisiert, sei es aufgrund von sozialer Herkunft, Ethnie, Geschlecht oder einer anderen möglichen Kategorie.

Mit Blick auf die Verwirklichung einer so bestimmten Bildungsgerechtigkeit ist aber noch die Frage nach dem Gerechtigkeitskonzept zu stellen. Von welchem Gerechtigkeitskonzept wird aber für die Forderung nach der Verwirklichung von mehr Bildungsgerechtigkeit ausgegangen?

2. Zum Konzept der Gerechtigkeit in der Bildungsgerechtigkeit

In der Diskussion um das Gerechtigkeitsverständnis im Bildungssystem ist in den vergangenen Jahren neben das klassische Gerechtigkeitsverständnis einer distributiven Gerechtigkeit, das stark auf Chancengleichheit zur Bildung und Chancengleichheit durch Bildung setzt, das Konzept eines deliberativen Gerechtigkeitsverständnisses, für das VertreterInnen wie Amartya Sen und Martha Nussbaum stehen, getreten. Gerechtigkeit wird in diesem Verständnis – unabhängig vom Gleichheitsgedanken – vor allem als Befähigung zur Teilhabe am sozialen, kulturellen und ökonomischen Leben der Gesellschaft verstanden und wird so zu einer Teilhabe-, Befähigungs- oder Beteiligungsgerechtigkeit.²⁰ Für die Frage nach Bildungsgerechtigkeit kann es nun nicht darum gehen, die verschiedenen Ansätze von Gerechtigkeit zusammen zu lesen, und nicht distributiv egalitäre, eher verfahrenstechnisch orientierte Ansätze wie den von John Rawls gegen andere nicht-distributive, non-egalitäre Ansätze wie den der Befähigungs- und Beteiligungsgerechtigkeit auszuspielen; Ansätze der Verteilungs- und der Befähigungs-

20 Vgl. SEN, Amartya: *Inequality Reexamined*, Cambridge: Harvard University press 1992. Auch: NUSSBAUM, Martha: *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species membership*, Cambridge: Harvard University press 2006. Auch: GUTMANN, Amy: *Democratic Education*, Princeton: Princeton university press 1987.

gerechtigkeit bedingen vielmehr einander in ihrer im Blick auf Bildungsgerechtigkeit jeweils unterschiedlichen Akzentuierung.²¹

Neben den Ansätzen der Verteilungs- und Befähigungsgerechtigkeit machen in jüngerer Zeit anerkennungstheoretische Ansätze²² im Rückgriff auf Gerechtigkeitskonzeptionen von Rawls und Dworkin insbesondere auf die Bedingungen aufmerksam, die Bildungsprozesse der Befähigung und Teilhabe erst ermöglichen und die ihrerseits Konsequenzen auf der Ebene der Verteilungsgerechtigkeit implizieren.²³ Denn: Zur Befähigung und Teilhabe gehören genuin auch materielle und ideelle Voraussetzungen, die geschaffen werden müssen und die – mit Rekurs auf das Gleichheitsmoment – allen zur Verfügung stehen müssen. So schafft eine distributive Gerechtigkeit zuallererst die materiellen Voraussetzungen für eine Befähigungsgerechtigkeit. So formuliert auch die EDK in ihrem Papier ‚Gerechte Teilhabe‘: „Der in dem Gedanken der Verteilungsgerechtigkeit steckende Impuls zum sozialen Ausgleich ist eine wesentliche Voraussetzung für eine Gestaltung der gesellschaftlichen Startbedingungen, die auch die Schwächeren zur Nutzung ihrer Chancen befähigt.“²⁴ Dabei wird Bildung – wie oben schon ausgeführt – jenseits eines materialen und funktionalistischen Verständnisses als umfassender Prozess der Persönlichkeitsentwicklung und einer „intersubjektiven Vermittlung des gesamten Entwicklungsprozesses des werdenden Subjekts“²⁵ verstanden, und nicht als ein von außen auf ihn zukommendes Gut. Ein solches Verständnis von Bildung impliziert nun explizit die Abkehr von einem Bildungsverständnis als einer vornehmlichen Förderung der „kognitiven Ausgangsvoraussetzungen“²⁶, und unterstellt vielmehr ein Verständnis von Bildung als Prozess, in dem Begabungen und kognitives Potential nicht nur am Beginn der schulischen Bildungskarriere vorausgesetzt werden, sondern wesentliche Befähigungen und Begabungen erst im Bildungsprozess entstehen. In dieser Tatsache liegt auch begründet, warum es bildungspolitisch nicht ausreichend ist, vornehmlich frühkindliche Bildung zu fördern, da somit Persönlichkeitsmerkmale wie Begabung

21 Vgl. dazu STOJANOW, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs- Teilhabe und Anerkennungsgerechtigkeit, in: WIMMER, Michael / REICHENBACH, Roland / PONGRATZ, Ludwig (Hg.): Gerechtigkeit und Bildung, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2007, 29–48.

22 Vgl. HONNETH 2003 [Anm. 19]. Auch: STOJANOW, Krassimir: Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung, Wiesbaden: Springer Verlag 2006.

23 Vgl. STOJANOW, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung, in: ZfP 54 (2008) 516–531.

24 EKD (Hg.): Gerechte Teilhabe. Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität. Eine Denkschrift des Rates der EKD zur Armut in Deutschland, Gütersloh 2006, 43.

25 STOJANOW 2007[Anm. 21], 34.

26 STOJANOW 2008 [Anm. 23], 517.

oder kognitive Leistungsfähigkeit selbst schon zur Quelle von Ungerechtigkeit werden.²⁷

Bildung impliziert nun zum einen die ‚Chance zur Bildung‘, in dem überhaupt erst ein Zugang, ein Möglichkeitsraum für Bildung eröffnet wird, gleichzeitig eröffnet sie aber auch im Verlauf des Bildungsprozesses den Möglichkeitsraum sich durch Bildung weiterentwickeln zu können. In diesem Sinne setzt die ‚Chance durch Bildung‘ die ‚Chance zur Bildung‘ voraus, und nur, wenn beide Momente zusammen kommen, können sowohl primäre wie sekundäre Herkunftseffekte, wie sie bereits in den 1970er Jahren von dem französischen Soziologen Raymond Boudon herausgearbeitet wurden, überwunden werden.²⁸ Bedarf es zur Überwindung primärer Herkunftseffekte, also des Einflusses des Elternhauses auf die unmittelbaren Schulleistungen der Chance zur Bildung, der Zugangsmöglichkeiten für alle, dann bedarf es zur Überwindung der sekundären Herkunftseffekte, d.h. der Überwindung systemisch-biographischer Bildungsentscheidungen über Generationen hinweg, der Chancen durch Bildung. Das bedeutet, Heranwachsende durch Bildungsprozesse in die Lage zu versetzen, ihre Fähigkeiten zu entdecken, zu entwickeln und sie in diesem Prozess zu begleiten, um damit herkunftsabhängige Zuschreibungen zu überwinden. Eine Folge wäre sowohl die Überwindung des Herkunftseffektes durch die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten als auch der Abweis jeglicher frühen Selektion, weil diese die Möglichkeit der Entwicklung und Entfaltung von Begabungen und kognitiven Voraussetzungen im Bildungsverlauf auch jenseits der frühen Bildungsinstitutionen von vorschulischer Bildung und Grundschule ignoriert. Denn, auch das haben die Schulvergleichsstudien gezeigt, die Herkunftsabhängigkeit der Lernleistungen greift oftmals noch nicht in der Grundschule, sondern erst nach den Selektionsprozessen zur Sekundarstufe I.²⁹

Um das Ziel einer Chance durch Bildung zu erreichen, setzt der Bildungswissenschaftler Stojanow, im Rückgriff auf die Anerkennungstheorien von Axel Honneth und Elisabeth Anderson, auf das „Prinzip der egalitären Autonomiestiftung“ als wesentliche Anerkennungsform, die die kognitiven Leistungsfähigkeiten des Heranwachsenden eben nicht als „durch seine ‚natürlichen Anlagen‘ und/oder frühkindliche Sozialisation vorgegeben postuliert, sondern als in ihrer Entwicklung

27 Vgl. EBD., 517.

28 Vgl. zur Unterscheidung der beiden Effekte nach Boudon: SOLGA, Heike: Wie das deutsche Schulsystem Bildungsungleichheiten verursacht, in: WZBrief Bildung 01, Berlin 2008, 1–7, 2. Dabei, das wird ja bei Boudon sehr deutlich, greifen Herkunftseffekte über die Generationen hinweg, d.h. der individuelle Beitrag für die Eröffnung der Möglichkeit zur Bildung liegt vielfach schon bei den vorhergehenden Generationen.

29 Vgl. dazu ausführlicher Bos, Wilfried (Hg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik im nationalen und internationalen Vergleich, Münster: Waxmann 2004, zitiert nach STOJANOW 2008 [Anm. 23], 527.

abhängig von der konkreten Beschaffenheit seiner sozialen Erfahrungen [...].“³⁰ Das Prinzip der egalitären Autonomiestiftung hält am Gedanken der Subjektivität fest und ist im Wesentlichen durch die Interaktionsform des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung gekennzeichnet.³¹ Dabei wird moralischer Respekt als Potential des Einzelnen verstanden, sich in die Diskursgemeinschaft und des „Gründe-Gebens“ wie auch des „nach Gründen Verlangens“³² einzubringen und schließt so an deliberative Anerkennungsformen an. Setzt das Kriterium des moralischen Respekts eher an den kognitiven Dimensionen des Lern- und Bildungsprozesses an, zielt das Kriterium der sozialen Wertschätzung auf die emotional-affektive Dimension des Bildungsprozesses. Bildungsgerechtigkeit wird sich entsprechend dieser Ausführungen nur als ein gelingendes Zusammenspiel aller drei Vorstellungen und Theorien von Gerechtigkeit verwirklichen lassen.

Welche Anschlussmöglichkeiten ergeben sich aus diesem Verständnis für die Religionspädagogik? Wie ist diese mit Blick auf die Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit zu konzipieren?

3. Bildungsgerechtigkeit als Moment einer politischen Religionspädagogik

Die Religionspädagogik schließt erstens unmittelbar an das im ersten Teil entfaltete und theologisch begründete Verständnis von Bildung und den dargelegten intrinsischen Zusammenhang von Bildung und Gerechtigkeit an. Ferner entspricht das zugrunde gelegte Bildungsverständnis in der Bindung an den Subjektivitätsgedanken und der Autonomiestiftung sowie das Verständnis von Gerechtigkeit in der Verbindung von Verteilungs- und Beteiligungsgerechtigkeit, wiederum verbunden mit Anerkennungsprozessen den Kernzielen religiöser Bildung, wie sie mit bewusster eigener Religiosität, Subjektwerdung und Verantwortungsübernahme für sich und Andere formuliert werden.

Entscheidend für den religionspädagogischen Zusammenhang ist jedoch nicht nur die ‚Bildung von Bildungsgerechtigkeit‘ im Sinne einer Verwirklichung von Gerechtigkeit, sondern auch die ‚Bildung zur Gerechtigkeit‘, der sich von der Religionspädagogik verantwortete religiöse Bildungsprozesse zu widmen haben. Darunter werden Bildungsprozesse verstanden, die zu rechtem und auch solidarischem Handeln befähigen. Nun berühren gerade dergestaltige Lernprozesse in

30 STOJANOW 2008 [Anm. 23], 525.

31 Vgl. EBD., 526, der hier sowohl auf den Ansatz Axel Honneths wie auch Elisabeth Anderson zurückgreift. Der Frage, ob es bei diesem Verständnis unbedingt zu einer Transformation des Begriffs der Chancengleichheit von Quantität zu Qualität kommen muss, wie Stojanow postuliert, kann hier nicht ausführlich nachgegangen werden. Hier wird eher von einer sinnvollen und notwendigen Ergänzung des Begriffs ausgegangen.

32 HONNETH 2003 [Anm. 19], zitiert nach: STOJANOW 2008 [Anm. 23], 526.

besonderer Weise die kognitive wie affektive Dimension von Bildung und zielen wie etwa immer auch auf die Entwicklung von Haltungen und Einstellungen etwa Toleranz und Akzeptanz von Anderen und von Anderem.³³ Haltungen und Einstellungen bzw. dergestaltige Fähigkeiten können nun nicht einfach gelernt werden, da sie sich nicht als direkter Lerngegenstand erschließen, vielmehr müssen sie übersetzt oder operationalisiert werden. Gerade hier spielen Anerkennungspraxen eine entscheidende Rolle und somit z.B. auch die angesprochene Befähigung zu sozialer Wertschätzung und moralischem Respekt. Gerechtigkeit ist nun neben der kognitiven Ebene auf der Handlungsebene viel früher Gegenstand von (Lern-) Erfahrungen und spielt gerade im (schulischen) Alltag an vielen Stellen (Notengebung, Arbeitsverteilungen etc.) eine wichtige Rolle. Forschungen im Nachgang zu den klassischen Theorien zur Entwicklung moralischen Urteils von Piaget und Kohlberg haben darauf aufmerksam gemacht, dass (kognitive) Urteilsfindung und Begründung nicht gleichzusetzen sind mit der Handlungsebene und dem konkreten Verhalten, das also das Verhalten in der konkreten Situation nicht zwingend der theoretisch gefundenen Lösung (der Urteilsbildung) entspricht bzw. die Urteilsfindung noch nicht zwingend zum Handeln führt.³⁴ Dies verweist auf den wichtigen und entscheidenden Umstand, dass mit dem Lernen von Gerechtigkeit nicht nur die kognitive Dimension, sondern vor allem auch die Handlungsebene angesprochen ist. Gerechtigkeit lernen heißt so auch ‚gerecht handeln zu lernen‘ und zu lernen, ‚sich gerecht zu verhalten‘. Auch hier spielen Anerkennungspraxen eine entscheidende Rolle und somit auch die angesprochene Befähigung zu sozialer Wertschätzung und moralischem Respekt. Bildung zur Gerechtigkeit bedeutet, dazu beizutragen, „dass Gerechtigkeit nicht nur ein Kriterium ist, an dem das Bildungswesen zu bemessen ist, sondern Gerechtigkeit auch zum zentralen Inhalt wird, der in den verschiedenen Bildungseinrichtungen behandelt sowie über diesen eher theoretisch gehaltenen Zugang hinaus eine Einstellung oder Tugend, die im Umgang miteinander praktisch eingeübt wird.“³⁵ Die Religionspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin ist der Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit verpflichtet, als sie immer wieder auf fehlende Bildungsgerechtigkeit hinzuweisen hat³⁶, und jegliche Bildungsprozesse, insbe-

33 Vgl. KÖNEMANN, Judith / SAJAK, Clauß Peter: „So anders bist Du gar nicht!“ – Interreligiöse und interkulturelle Bildung als Beitrag zum gelingenden Miteinander, in: KÖNEMANN, Judith / WACKER, Marie-Theres (Hg.): Flucht und Religion. Hintergründe – Analysen – Perspektiven, Münster: Aschendorff 2018, 229–241.

34 Z.B. KOHLBERG, Lawrence / CANDEE, Daniel: The relationship of moral judgement to moral action, in: KURTINES, William M. / GERWITZ, Jacob L. (Ed.): Morality, moral behavior and moral development, New York: Wiley 1984, 52–73.

35 METTE, Norbert: Der aktuelle Diskurs über Bildungsgerechtigkeit in den beiden (Groß-)Kirchen in Deutschland, in: KÖNEMANN, Judith / METTE, Norbert 2013, 21–36, 23.

36 Vgl. hier auch die Arbeiten zu einer öffentlichen Dimension von Religionspädagogik bei GRÜMME, Bernhard: Öffentliche Religionspädagogik, Stuttgart: Kohlhammer 2015, KÖNEMANN, Judith: Theologie, Kirche und Öffentlichkeit. Zum Öffentlichkeitscharakter von Religionspädagogik und religiöser Bildung, in: KÖNEMANN, Judith / WENDEL, Saskia (Hg.): Religion, Öffentlichkeit, Moderne: Transdisziplinäre Perspektiven, Bielefeld: transcript 2016, 129–152.

sondere die von ihr selbst initiierten und verantworteten ideologiekritisch zu hinterfragen hat.

Damit ist die Religionspädagogik gerade beim Thema Bildungsgerechtigkeit deutlich mehr als andere Themen mit der ihr inhärent eingeschriebenen politischen Dimension konfrontiert und damit, dass das Politische nicht nur eine Dimension neben anderen darstellt, sondern Ausgangs- und Reflexionshorizont ihrer selbst wird.³⁷ Das soll abschließend noch kurz entfaltet werden. Bildungsgerechtigkeit verweist die Religionspädagogik insofern auf das Politische ihrer selbst, insofern mit ihr die politische Verortung und Kontextualisierung von (religiösen) Bildungsprozessen, also die je konkreten Bedingungen und Bedingtheiten, politischer, bildungspolitischer Art, mit denen sie umgehen muss und auf die sie reagiert, besonders deutlich zu Tage treten. Bildungsprozesse vollziehen sich nie außerhalb von historisch gewordenen, politischen und gesellschaftlichen Kontexten.

Wird Religionspädagogik als politische Religionspädagogik³⁸ verstanden, liegt dieser ein weiter Begriff des Politischen zugrunde, wie ihn Hannah Arendt formuliert hat: Für Arendt ist Politik immer etwas Relationales: „Politik handelt von dem Zusammen- und Miteinandersein der *Verschiedenen* (Hervorh. im Original)“ [...]. Politik entsteht in dem *Zwischen-den-Menschen*, [...] [sie] entsteht im Zwischen und etabliert sich als der Bezug“³⁹. Damit ist die Frage nach dem Wesen des Politischen wesentlich auch, wenn auch nicht nur, eine Frage nach dem Sozialen und der politischen Dimension dieses Sozialen.

Ein solcher Begriff des Politischen weist Konvergenzen zum oben skizzierten Bildungsbegriff auf, insofern es diesem auch um das geht, was den Menschen und seine Bezüge, seine Relationen angeht. Als politische Religionspädagogik wird ihr das Politische zum Ausgangs- und Reflexionshorizont und ist dementsprechend ein durchgängiges Handlungs- und Reflexionsprinzip ihrer selbst. In diesem Sinne wird Religionspädagogik immer im Horizont des Politischen betrieben, ohne dass das Politische dabei partikular zu einer Politisierung wird.⁴⁰ Der Ansatz einer politischen Religionspädagogik eröffnet damit die Perspektive einer Wahrnehmung des Politischen in allen Themenbereichen, auch dort, wo es – anders als beim Thema Bildungsgerechtigkeit – lediglich implizit bzw. eher indirekt oder gar

37 Vgl. hier die Konzeption von Bernhard GRÜMME: Politik, Religionsunterricht, in: WiReLex 2015, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100097/> [abgerufen am 14.05.2019].

38 Vgl. KÖNEMANN, Judith: Politische Religionspädagogik in: WiReLex <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100114/> [abgerufen am 06.04.2019].

39 ARENDT, Hannah: Was ist Politik, München: Piper 42010 (2003/1993), 9, 11.

40 Darin liegt einer der Hauptgründe, warum Bernhard Grümme das Politische als Dimension und nicht als durchgehendes Handlungsprinzip betrachtet, vgl. GRÜMME 2015 [Anm. 37].

unfreiwillig durch seine herausdefinierte Abwesenheit vorhanden ist. Das eröffnet auch die Möglichkeit den disziplininternen Reflexionsprozessen und blinden Flecken hinsichtlich der politischen Relevanz religionspädagogischer Konzepte auf die Spur zu kommen.

Politische Religionspädagogik bezieht sich so zum einen auf die Reflexion ihrer eigenen wissenschaftstheoretischen Verortung und zum anderen auf die Reflexion ihres Gegenstandes, also die religiösen Bildungsprozesse selbst und deren theologisch-konzeptionelle Fundierung. Davon unterschieden ist die politische Dimension außerschulischer wie schulischer religiöser Bildungsprozesse neben der sie tragenden religionsdidaktischen Ansätze, in denen das Politische sowohl durchgängiges Prinzip als auch expliziter Gegenstand der Auseinandersetzung sein kann.

Der Gegenstandsbereich der Bildungsgerechtigkeit macht also deutlich, dass und inwiefern eine Religionspädagogik immer schon im aufgezeigten Sinne eine politische ist und dies im Kontext der gegenwärtigen Debatten um Bedeutung und Funktion der Religionspädagogik auch in der Öffentlichkeit immer mit zu bedenken ist.

Hans Mendl

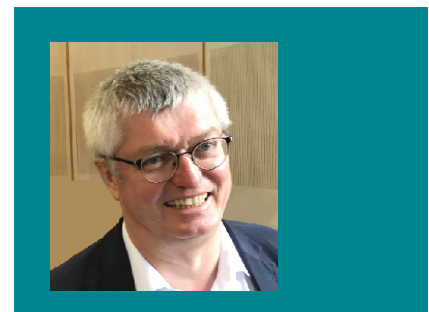
Weltverantwortung

Politisch und global lernen im Religionsunterricht

Der Autor

Prof. Dr. Hans **Mendl**, Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts 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



Weltverantwortung

Politisch und global lernen im Religionsunterricht

Abstract

Die politische und gesellschaftliche Dimension des Religionsunterrichts geriet angesichts einer subjektorientierten Modellierung des Fachs lange Zeit aus dem Blick. Vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen stellt sich heute verstärkt die Frage nach der politischen Dimension religiöser Bildung. Diese kann bildungstheoretisch, biblisch und theologisch begründet und entfaltet werden. Auf dieser Basis lassen sich konkrete inhaltliche Perspektiven skizzieren. Der Anspruch auf die Wahrnehmung von Weltverantwortung hat auch Folgen für das Selbstverständnis der Lehrenden.

Schlagerworte: Religionsunterricht – politische Bildung – Globalisierung – Öffentlichkeit – Weltverantwortung

World responsibility.

Political and global learning in religious education

The social and political dimension of religious education have been overlooked for a long time concerning the view of a subject-oriented modeling. Against the background of current social challenges, today the question of the political dimension of religious education has increasingly raised. This can be explained and developed in educational, biblical and theological terms. Building on this, content-related perspectives can be outlined. This demand for the awareness of the world responsibility has also impact on the self-image of teachers.

Keywords: Political Education – Religious Education – Globalization – Public – Global responsibility

1. Weltverantwortung – eine vergessene Dimension religiöser Bildungsarbeit?

„Reich mir mal den Politiker rüber!“ Dieser aus Norddeutschland stammende Begriff ist erklärungsbedürftig. In der christlichen Seefahrt hieß die Suppenkelle „Politikus“. Denn der Koch an Bord, der Smutje, macht mit dem Politiker Bordpolitik: Er kann je nach Ansehen der Person die dicken Brocken vom Topfboden herausholen oder oben im Trüben fischen. Damit verfügt er über die Verteilungshoheit. Politik beginnt also nicht erst im Bundestag, sondern bereits in der (Schiffs-) Küche. Wie hängen nun aber Politik und Religion, politische Bildung und Religionsunterricht zusammen?

Religion ist ein Teilsystem der Gesellschaft. Religiöses Lernen findet in konkreten gesellschaftlichen Kontexten statt, und auch die Gestalt des Religionsunterrichts ist eingebettet in ein Netzwerk der jeweiligen gesellschaftlichen, kirchlichen und pädagogischen Rahmenbedingungen. Dass die politische Dimension religiöser Bildungsarbeit erst allmählich wieder in ihrer Unverzichtbarkeit erkannt wird, hat mit diesen Zeitverläufen zu tun.

Im ersten Teil des Beitrags soll diese historische Wellenbewegung nachgezeichnet werden. Sie mündet mit dem Blick auf die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen in den Aufweis der Dringlichkeit, religiöse Bildungsarbeit heute deutlicher politisch, öffentlich und global zu konturieren (Kap. 2). Eine solche Neuausrichtung bedarf aber einer reflektierten Verhältnisbestimmung zwischen Öffentlichkeit, Religion, Bildung und Religionspädagogik (Kap. 3) sowie einer spezifisch theologischen Begründung (Kap. 4). Vor diesem Hintergrund lassen sich dann Zielhorizonte und Themenfelder einer politisch ausgerichteten religiösen Bildung (Kap. 5) benennen, bevor abschließend Anforderungen an die Lehrenden und weitergehende religionsdidaktische Desiderate formuliert werden können (Kap. 6).

1.1 Gesellschaftspolitische Konzepte der 70er-Jahre

Ein erstes religionspädagogisches Konzept, das deutlich gesellschaftspolitisch ausgerichtet war, liegt mit dem problemorientierten Religionsunterricht in den 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts vor.¹ Dieses ging davon aus, dass sich religiöse Bildung nicht aufs Private beschränkt, sondern auch Privatheit immer abhän-

1 Vgl. Art. Problemorientierter RU, in: MENDL, Hans: Taschenlexikon Religionsdidaktik, München: Kösel 2019 (im Erscheinen); KAUFMANN, Hans Bernhard (Hg.): Streit um den den problemorientierten Religionsunterricht in Schule und Kirche, Frankfurt a.M. u.a.: Diesterweg 1973; KNAUTH, Thorsten: Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion, Göggingen: Vanderhoeck & Ruprecht 2003 (= Arbeiten zur Religionspädagogik Bd. 23); HAHN, Matthias: Problemorientierter Religionsunterricht, in: WiReLex [erstellt 2016; <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100119/>, abgerufen am 03.01.2019].

gig von gesellschaftlichen und politischen Fragestellungen ist. Von einer kritischen Gesellschaftsanalyse aus sollten SchülerInnen im Religionsunterricht ihr Leben kritisch hinterfragen und sich so emanzipieren. Der problemorientierte Religionsunterricht konnte sich in der Breite nicht durchsetzen, er wirkt allerdings in verschiedenen Ausprägungen gerade in der gymnasialen Oberstufe und im Berufsschulunterricht durchaus bis heute weiter.

Eine weltzugewandte Ausrichtung des Religionsunterrichts manifestierte sich dann vor allem im Konzept „Der Religionsunterricht in der Schule“ aus dem Jahre 1974, das nicht umsonst immer wieder als ein Dokument einer Wende bezeichnet wird.² Im Unterschied zur zuvor primär theologisch begründeten und binnenkirchlich ausgerichteten Konzeption des Faches erfolgt nun eine deutlichere kontextuelle Konstituierung und Begründung des Faches: Der Religionsunterricht hat nicht nur eine kulturgeschichtliche und anthropologische Aufgabe, wie sie sich in den ersten beiden Begründungsmustern des Konvergenzmodells niederschlägt, sondern auch eine gesellschaftliche:

„Theologie geschieht in Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Situation, zu deren Kennzeichnung die Orientierung des heutigen Menschen auf Zukunft hin gehört. Diese Orientierung äußert sich in einer Dynamik, die die Welt verantwortlich gestalten will. Die Theologie erweist diesen Ansatz als genuin biblisch: Die Texte der Bibel enthalten an vielen Stellen Kritik an zeitgenössischen Zuständen. Sie entlarven falsch Ansprüche; sie rufen zur Umkehr, zur Veränderung und zur Ausrichtung auf Zukunft. [...] Eine solche Theologie fordert den Religionsunterricht auf, sich dieser Auseinandersetzung zu stellen, seine Ziele und Themen so zu wählen, dass die Welterfahrung jedes einzelnen, die realen Umstände, die Probleme und Konflikte des Lebens zu seinem integrierenden Bestandteil werden.“³

Deshalb ist es für SchülerInnen unverzichtbar, sich im Religionsunterricht auch mit zentralen sozialen und politischen Schlüsselfragen („Unterprivilegierung – Armut – Hunger – Krieg – Frieden – Gerechtigkeit – Fortschritt – Zukunft ...“⁴) zu beschäftigen: „Die ganze Tagesordnung der Welt kann ich diesem Sinne ‚unbedingt angehen‘ und bedingungslos herausfordern. Die ‚religiöse‘ Dimension solcher Situationen und Erfahrungen ausklammern hieße den Menschen verkümmern zu

2 Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe. 1, Freiburg i. Br. u.a.: Herder 4. A. 1978, 113–152.

3 EBD., 2.4.3.

4 EBD., 2.3.2.

lassen.“⁵ Ein zentrales Ziel des Religionsunterrichts besteht deshalb in der Motivation „zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft“⁶.

Diese pointierte und entschiedene gesellschaftspolitische Zuspitzung der Begründung und Zielsetzung des Religionsunterrichts ist aus dem Zeitkontext heraus verstehbar und sicher den Nachwirkungen der 68er-Zeit in Mitteleuropa geschuldet, aber auch den gesellschaftspolitischen Herausforderungen, die bis in die 80er-Jahre hinein wirkten (Kalter Krieg, politisches Blockdenken, Nachrüstungsbeschluss, Friedens- und Umweltbewegung).

Dass die Impulse aus der Ökumenischen Bewegung für die Wahrnehmung von Weltverantwortung durch die christlichen Konfessionen und Religionen überhaupt in der religiösen Bildungsarbeit keine nachhaltige Wirkung erbrachten, hängt sicher mit der Zurückhaltung der Kirchen in Deutschland zusammen, Wege eines konfessionell-kooperativen oder ökumenisch ausgerichteten Religionsunterrichts zu beschreiten.⁷

1.2 Politikvergessenheit

Nach den großen politischen Umbrüchen in den 90er-Jahren (Zerfall des Ostblocks, Wiedervereinigung) wurde es ruhiger um die die großen politischen Themen – gesellschaftlich und in der Folge auch im Religionsunterricht. Dies kann man mit den religionspädagogischen Diskussionen und Prinzipien⁸ zeigen, die seitdem diskutiert wurden: Ein Dauerthema ist bis heute die Diskussion um Korrelation, Anfang der 90er-Jahre wurde unter symboldidaktischer und entwicklungspsychologischer Perspektive prominent diskutiert, ob man Gleichnisse Kindern zumuten könnte. Bei den Vorstellungen von einer subjektorientierten und dialogischen Religionspädagogik geriet die politische Dimension ebenso aus dem Blickwinkel wie bei einem ästhetischen, mystagogischen, biografischen oder performativen Lernen. Selbstverständlich kann man bei allen diesen Ansätzen durchaus politische Implikationen herausarbeiten (z.B. beim Ästhetischen die Wahrnehmung der Welt, beim Mystagogischen die Sensibilisierung für auch gesellschaftlich und politisch bedingte Leiderfahrungen, beim Lernen an fremden Biografien den Bezug auf gesellschaftliche Problemfelder oder beim Performativen das Aufgreifen und die kreative Ausgestaltung gesellschaftsrelevanter Fragen), nur ist

5 EBD.

6 EBD., 2.5.2.

7 Vgl. MENDEL, Hans: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, überarbeitete und erweiterte 6. A. München: Kösel 2018, 141–150; siehe auch: MENDEL 2019 [Anm. 1], Art. Ökumene und Art. Ökumenischer Religionsunterricht.

8 Zur Begrifflichkeit des Prinzips siehe: MENDEL 2018 [Anm. 7], 180–181; dort auch: die Entfaltung der genannten Prinzipien, 180–223.

das politisch-reflexive und ideologiekritische Moment hier vergleichsweise gering ausgeprägt. Bernhard Grümme arbeitet präzise heraus, dass in vielen religionsdidaktischen Prinzipien die politische Dimension kein prominentes Thema war.⁹ So legt er auch die Wunde auf den Ansatz eines Lernens an fremden Biografien, wenn dort die Förderung der individuellen Verantwortlichkeit dominiere und die ideologiekritische Reflexion und Ausweitung hier ebenso kurz komme wie bei manchen Sozialprojekten.¹⁰ Wie eingangs erwähnt korreliert dies alles aber mit den entsprechenden gesellschaftlichen Veränderungsprozessen, wie an einem spezifischen Thema abschließend gezeigt werden kann: Die Friedensthematik war seit den 60er-Jahren des 20. Jahrhundert auch im Religionsunterricht von den globalen Weltkonflikten unter den Vorzeichen des Kalten Krieges zwischen Ost und West und der darauf reagierenden Friedensbewegung geprägt. Nach dem Ende dieser Ära wurde die Fragestellung eher kleinräumig auf das unmittelbare schulische Umfeld bezogen (z.B. Streitschlichterprogramme).

2. Die Renaissance der politischen Dimension im Religionsunterricht

Dass die Fragen nach einer gesellschaftlichen, politischen und globalen Lerndimension im Religionsunterricht heute verstärkt gestellt werden, hat mit den gesellschaftspolitischen Herausforderungen der letzten Jahre zu tun: Die Welt ist pluraler und globaler¹¹ geworden. Terrorbedrohungen, Kriege und das Aushöhlen demokratischer Systeme bestimmen die Wahrnehmung der Weltlage. Dies und die Flüchtlingsbewegungen der letzten Jahre führen einerseits zu einer globaleren Weltsicht und andererseits zu in vielen Ländern aufkeimenden völkischen Nationalismen. Insofern erscheint es als durchaus stimmig, dass auch in der Religionspädagogik verstärkt über den Zusammenhang von Öffentlichkeit und Religion,¹² Bildungsgerechtigkeit,¹³ die politische Verantwortung von Bildung, Kirche

9 GRÜMME, Bernhard: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart: Kohlhammer 2009, 81–93; siehe auch: KÖNEMANN, Judith: Politische Religionspädagogik, in: WiReLex [erstellt 2016; <https://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/100114/> , abgerufen am 03.01.2019].

10 Siehe dazu GRÜMME 2009 [Anm. 9], 90–93; seine durchaus berechtigten Anmerkungen wurden bei der Überarbeitung meines Buchs berücksichtigt: MENDEL, Hans: Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien, Stuttgart: Kohlhammer 2015 (= Religionspädagogik innovativ 8), 12.

11 SIMOJOKI, Henrik: Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft, Tübingen: Mohr Siebeck 2012 (= Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 12).

12 KÖNEMANN, Judith / WENDEL, Saskia (Hg.): Religion, Öffentlichkeit, Moderne. Transdisziplinäre Perspektiven, Bielefeld: transskript Verlag 2016 (= Religionswissenschaft 1); GRÜMME, Bernhard: Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten, Stuttgart: Kohlhammer 2015 (= Religionspädagogik innovativ 9); GRÜMME, Bernhard: Aufbruch in die Öffentlichkeit? Reflexionen zum „public turn“ in der Religionspädagogik, Bielefeld: transskript Verlag 2018 (= Religionswissenschaft 12).

13 GRÜMME, Bernhard: Bildungsgerechtigkeit, in: WiReLex [erstellt 2015; <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100090/>, abgerufen am 03.01.2019]; GRÜMME, Bernhard: Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart: Kohlhammer 2014 (= Religionspädagogik innovativ 7).

und Religionsunterricht¹⁴ hingewiesen wird. Die vielen Publikationen sind ein Indiz für die gesteigerte Sensibilität, ebenso wie die Tatsache, dass die Thematik als so wichtig erscheint, dass sie auch zum expliziten Gegenstand in entsprechenden Handbüchern¹⁵ und Lexika geworden ist und auch fachwissenschaftliche Zeitschriften entsprechende Themen wieder verstärkt aufgreifen¹⁶. Dass die politische Dimension wichtiger wird, kann nochmals an der Friedensthematik gezeigt werden, die ihre Brisanz von den als unlösbar erscheinenden weltweiten Konflikten her speist. In einer zunehmend globalisierten Welt und einer postmodernen Gesellschaft nehmen Sicherheiten ab und Unsicherheiten zu; die bekannten Gewaltphänomene in Gesellschaft, Medien und Politik stellen auch eine Herausforderung für die Bildungsarbeit dar.¹⁷

Aber lässt sich daraus schließen, dass auch dem Religionsunterricht eine politische Dimension zukommt? Von den schulischen Modi der Welterschließung aus, wie sie Jürgen Baumert konzipiert hat, könnte man durchaus auch folgern, dass der spezifisch politische Blick auf die Welt in der Schublade einer normativ-evaluativen Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft verortet werden könnte. Geschichte, Ökonomie, Politik / Gesellschaft und Recht wären für dieses Feld verantwortlich, nicht der Religionsunterricht.¹⁸

Dass aber die politische Dimension sowohl materialer Gegenstand des Religionsunterrichts ist und mit entsprechenden prozesshaften Formalobjekten einer ethischen Bildung verbunden werden kann, muss im Folgenden erläutert werden.

3. Öffentlichkeit, Religion, Bildung und Religionspädagogik

Die Beziehung zwischen Religion und Gesellschaft, Öffentlichkeit und Politik ist nicht einfach zu bestimmen. Entgegen einer eindimensional verstandenen Säkularisierungsthese, die einen gesellschaftlichen Bedeutungsverlust und eine Beschränkung von Religion auf den Privatraum oder den Binnenraum von Kirche

14 KÖNEMANN, Judith / METTE, Norbert (Hg.): *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss*, Ostfildern: Grünewald 2013 (= *Bildung und Pastoral* 2); GRÜMME, Bernhard: *Politik, Religionsunterricht*, in: *WiReLex* [erstellt 2015; <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100097/>, abgerufen am 03.01.2019]; GRÜMME, Bernhard / SCHLAG, Thomas (Hg.): *Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen*, Stuttgart: Kohlhammer 2016. (= *Religionspädagogik innovativ* 11).

15 Auch in der überarbeiteten und erweiterten Neuauflage der „*Religionsdidaktik kompakt*“ wurde ein Kapitel mit der Überschrift „*Weltverantwortung – politisch und global lernen*“ hinzugefügt. – MENDL 2018 [Anm. 7], 172–179. In meinem „*Taschenlexikon Religionsdidaktik*“ sind die entsprechenden Stichworte eingearbeitet, z.B. globale zu den Themen „*Öffentliche Religion und Religionspädagogik*“ und „*Politische Bildung*“, aber auch konkrete wie z.B. „*Friedenserziehung*“ und „*Gerechtigkeit*“: MENDL 2019 [Anm. 1].

16 Z.B. Entwurf. *Konzepte, Ideen und Materialien für den Religionsunterricht*, Heft 4/2018: *Im Kapitalismus leben*; *KatBl* 142 (2017), Heft 5: *Nächstenliebe politisch*.

17 Vgl. auch MENDL 2019 [Anm.1], Art. *Friedenserziehung*.

18 BAUMERT, Jürgen: *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich*, in: KILLIUS, Nelson / KLUGE, Jürgen / REISCH, Linda (Hg.): *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2002, 100–150, bes. 113.

prognostizierte, erforscht man unter den Begriffen einer *public religion* oder einer öffentlichen Religion die Bedeutung, die Religionsgemeinschaften und religiöse Überzeugungen in einer postmodernen und liberalen Zivilgesellschaft beanspruchen.¹⁹ Dabei ist die Einflussnahme von Religion und Religionen auf die Gesellschaft und die Weltgemeinschaft durchaus ambivalent, wenn man beispielsweise die verschiedenen Formen des Fundamentalismus und religiös aufgeladener Gewalt betrachtet. Von öffentlicher Religion spricht man, wenn Religionen ihre Auffassung von einem gelingenden Leben, ihre Sinnperspektiven und ihre Maßstäbe für ein gemeinsames Leben in die Gesellschaft einbringen und sich so diskursiv am Meinungs- und Willensbildungsprozess beteiligen.²⁰ Insofern haben Religionen ein kritisch-konstruktives Wächteramt in Gesellschaft und Öffentlichkeit.

Auch die Religionspädagogik betrachtet Religion und religiöse Bildung nicht als Privatsache. Sie sieht sich vielmehr dem Anspruch auf öffentliche Relevanz verpflichtet, sie hat die Aufgabe, das Verhältnis von religiöser Bildung, Gesellschaft, Politik und Populärkultur zu klären, sie sensibilisiert auf verschiedenen Ebenen für die Wahrnehmung einer kritischen Weltverantwortung, sie zielt in diesem Sinne auch auf politische Bildung und erstrebt in einer pluralen Gesellschaft die Befähigung zum mündigen und diskursiven Umgang mit heterogenen Positionen.²¹

4. Die theologische Begründung und Entfaltung religiöser Bildung²²

4.1 Biblisch begründete Weltverantwortung

Die gesellschaftsbezogene öffentliche Dimension des Christentums lässt sich aus der Weltverantwortung, die dem christlichen Glauben immanent ist, ableiten. Denn in der christlichen Anthropologie sind ein umfassender Weltbezug des Menschen und seine Weltverantwortung grundgelegt: Der Mensch als Ebenbild Gottes soll über die Welt „walten“ (Gen 1,26). Auch im Zuspruch des Reiches Gottes durch Jesus (Mk 1,15) und dessen Spannung zwischen der Heilszusage (Indikativ) und der Einladung zum tatkräftigen Mitwirken (Imperativ) kann man eine christlich-eschatologische Hoffnungs- und Handlungsperspektive erkennen.

19 GROSSE KRACHT, Hermann-Josef: Öffentliche Religionen im säkularen Staat (Casanova), in: SCHMIDT, Thomas / PITSCHMANN, Annette (Hg.): Religion und Säkularisierung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart: Metzler 2014, 114–126.

20 GRÜMME, Bernhard: Öffentliche Religion, in: WiReLex [erstellt 2016; <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100202/>, abgerufen am 07.01.2019], 4; Mendl 2019 [Anm. 1], Art. Öffentliche Religion und Religionspädagogik.

21 SCHRÖDER, Bernd: Öffentliche Religionspädagogik. Perspektiven einer theologischen Disziplin, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 110 (2013) 109–132.

22 Das folgende Kap. orientiert sich an MENDEL 2018 [Anm. 7], 172–179.

In der Spur dieser Vorgaben betonen auch die kirchlichen Richtlinien beispielsweise zu den Bildungsstandards auf verschiedenen Ebenen den Aspekt der Weltverantwortung. Mit Bezug auf die Vorgaben der Kultusministerkonferenz wird als Zielangabe bereits für die Grundschule formuliert: „Die Schülerinnen und Schüler sollen zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern erzogen werden, die verantwortungsvoll, selbstkritisch und konstruktiv ihr berufliches und privates Leben gestalten und am politischen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen können.“²³ Folgerichtig gibt es einen eigenen Gegenstandsbereich „Mensch und Welt“ (der sich dann auch in allen Lehrplänen der einzelnen Bundesländer niederschlägt), und auch in der bekannten Kompetenzmatrix wird die Partizipations- bzw. Teilhabekompetenz mit „Anteil nehmen und Verantwortung übernehmen“²⁴ bzw. „aus religiöser Motivation handeln“²⁵ beschrieben.

4.2 Kriteriologische Basis: Die Begründung einer christlichen Sozialethik

In der Reich-Gottes-Botschaft Jesu und in seiner Ethik findet man die kriteriologische Basis eines Handelns „gegen die Alternativlosigkeit der Welt“²⁶: ChristInnen sind eingeladen, am Kommen des Reiches Gottes mitzuarbeiten. Aus der biblischen Botschaft lassen sich freilich keine unmittelbaren Handlungsanleitungen oder gar (partei)politische Folgerungen ableiten.

Das Doppelgebot der Liebe (Mk 12,29-31) bedeutet aber auf jeden Fall eine Horizontweitung: Die Zuwendung zum Nächsten kennt keine Grenzen (vgl. die Beispielerzählung vom barmherzigen Samariter, Lk 10,25-37). Sie muss in Balance zur Gottes- und Selbstliebe stehen. Wie oben bereits angedeutet überwiegt zwar in aktuellen religionspädagogischen Konzepten die Auslegung des Liebesgebots auf die sozialkaritative und diakonische Ebene hin, z.B. bei den Compassion- und Local-heroes-Projekten.²⁷ Soziales Handeln und sozialpolitisches Engagement bilden aber keinen Widerspruch, sie sollten sich wechselseitig ergänzen. Deshalb müssen bei Compassion-Projekten die strukturellen Kategorien (Interessen, Herrschaftsbedingungen, Machtzusammenhänge, Wirtschaftsfaktoren) bei der Vor- und Nachbereitung bearbeitet werden, und auch bei der Auseinandersetzung mit

23 SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule / Primarstufe, Bonn 2006, 8.

24 EBD., 13

25 SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe Bonn 2004, 18.

26 GÄRTNER, Claudia: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn: Schöningh 2015 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 19), 226.

27 Vgl. die entsprechenden kritischen Anmerkungen: GRÜMME 2009 [Anm. 9], 88–93; siehe auch: WOHNIG, Alexander: Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung, Wiesbaden: Springer VS 2017.

Helden des Alltags oder *Local heroes* bedarf es neben der Förderung einer individuellen Verantwortlichkeit auch einer ideologiekritisch-politischen Reflexion und Ausweitung: „Gerade Zivilgesellschaften sind auf Menschen angewiesen, die über den Tellerrand hinausschauen und prosozial Verantwortung übernehmen; das stellt aber auch kritische Anfragen an das Funktionieren und die Schwachstellen politisch-sozialer Bedingtheiten.“²⁸ Damit verbunden ist die kritische Selbstreflexion, inwieweit diakonisches Handeln noch zur Stabilisierung ungerechter Verhältnisse beitragen kann, obwohl sie das Gegenteil intendiert.

Von zentraler Bedeutung für die Weltgestaltung aus christlicher Sicht erscheinen die Sozialprinzipien der Kirche und die päpstlichen Sozialzyklen²⁹; die drei zentralen Sozialprinzipien der Personalität (die unantastbare Würde des Menschen, der Vorrang der Person vor der Gesellschaft), Solidarität (der Zusammenhang und die gegenseitige Unterstützung) und Subsidiarität (die Anerkennung des selbst Leistbaren und die Unterstützung darüber hinaus) gründen auf dem übergreifenden sozialen Prinzip der Gerechtigkeit als dem übergreifenden sozialen Prinzip und Maßstab für die Gesellschaft und wurden erweitert mit den Prinzipien des Gemeinwohls (das Wohlergehen der Gemeinschaft geht vor dem Eigenwohl) und der Nachhaltigkeit (die Lebensgrundlagen zukünftiger Generationen bewahren).³⁰

Aber nicht nur das Christentum, sondern alle Religionen sind aufgefordert, an der Weltgestaltung mitzuwirken und für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung einzutreten; dieser Anspruch konkretisiert sich am eindrucksvollsten in Hans Küngs Projekt *Weltethos*.³¹

5. Zielhorizonte und Themenfelder einer politischen Dimension des Religionsunterrichts

Der Religionsunterricht soll zur Weltdeutung und Weltgestaltung aus christlicher Perspektive befähigen. Die SchülerInnen müssen dazu befähigt werden, an gesellschaftlicher und religiöser Praxis teilzunehmen. Eine Basis dafür sind die Schulung einer Kritik- und Reflexionsfähigkeit, um auch die subtilen Mechanismen von Manipulation, Machtausübung und Unterdrückung zu durchschauen. Hierzu zählt

28 Mendl 2015 [Anm. 10], 12.

29 KÜPPERS, Arnd / SCHALLENBERG, Peter: DoCat. Was tun? Die Soziallehre der Kirche, Königstein: Youcat Foundation gemeinnützige GmbH 2016, 38–39.

30 Vgl. MENDEL 2018 [Anm. 7], 175.

31 KÜNG, Hans: Handbuch Weltethos. Eine Vision und ihre Umsetzung. Unter Mitwirkung von Günther GEBHARDT und Stephan SCHLENSOG, München u. Zürich: Pieper 2012; KÜNG, Hans: Projekt Weltethos, München u. Zürich: Pieper 1990; KÜNG, Hans / KUSCHEL, Karl-Josef (Hg.): Erklärung zum Weltethos. Die Deklaration des Parlamentes der Weltreligionen, München u. Zürich: Pieper 1993; siehe auch MENDEL 2019 [Anm. 1], Art. Weltethos.

auch eine Konsum- und Leistungskritik. Globale Ziele sind Autonomie, Mündigkeit und Mitbestimmung, aber auch Empathiefähigkeit, Zivilcourage, Solidarität und der Einsatz für Frieden und Völkerverständigung. Die politische Dimension von Bildung bezieht sich dabei auf unterschiedliche Ebenen (religiöser) Bildung und impliziert je eigene Problemstellungen.

5.1 Bildungsgerechtigkeit und kritische Bildungsverantwortung

Auf der Ebene des Bildungssystems stellt sich die Frage nach Bildungsgerechtigkeit.³² Die internationalen Vergleichsstudien der letzten Jahre weisen auf ein markantes Defizit der deutschen Schulpolitik hin: Das deutsche Bildungssystem scheint soziale Ungleichheiten noch zu verstärken anstatt zu mindern. Das ist umso problematischer, als Bildung die Ressource schlechthin für gesellschaftliche Teilhabe darstellt. Insofern bedarf es einer verstärkten Anstrengung, um Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Milieus und Migrationskulturen auf besondere Weise zu fördern und so ihre Zukunftschancen zu erhöhen. Auch der Anspruch von Behinderten zur vollständigen Teilhabe an einer gemeinsamen Bildung ist ein Aspekt von Bildungsgerechtigkeit.³³

Dem Religionsunterricht kommt auf der Ebene des Bildungssystems insgesamt eine gesellschaftspolitisch bedeutsame Funktion zu, wie bereits in den kirchlichen Dokumenten angeklungen ist: Wenn Religion die „schlechthinnige Abhängigkeit“ des Endlichen vom Absoluten (Friedrich Schleiermacher) kennzeichnet, so führt dies zu einer Relativierung gesellschaftlicher Absolutheitsansprüche. Der Religionsunterricht erhält einen transfunktionalen Stachel inmitten eines Bildungssystems, das durchaus funktional und leistungsorientiert angelegt ist. „Wer nach dem Sinn fragt, kann sich nicht mit dem Hinweis auf Zwecke zufrieden geben“, heißt es im Beschluss der Würzburger Synode³⁴. Entgegen einer unbegrenzten Wissenschaftsgläubigkeit und Ideologieanfälligkeit soll der Religionsunterricht beunruhigen. Die Wächteraufgabe bezieht sich auf einer systemischen Ebene beispielsweise auf die kritische Begleitung der Entfaltung von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung, auf Fragen der Leistungsmessung und der zeitlichen Ausgestaltung von Schule sowie auf das Einfordern von Projekten, mit denen die Zweckrationalität von Schule zumindest ergänzt wird: Wo es Börsenspiele und Skikurse gibt, erscheint auch ein Sozialpraktikum als unverzichtbar für die Bildung von Kindern und Jugendlichen über die verschiedenen Modi der Weltbegegnung hinweg. Diese kritische Funktion des Religionsunterrichts im System

32 Vgl. GRÜMME 2014 [Anm. 13]; GRÜMME 2015 [Anm. 12]; KÖNEMANN / METTE 2013 [Anm. 14].

33 Vgl. MENDEL 2018 [Anm. 7], 219–223.

34 Vgl. Der Religionsunterricht in der Schule [Anm. 2], 2.3.3.

Schule dient gleichermaßen der emanzipatorischen Bildung junger Menschen und der humanen Ausgestaltung des Handlungsorts Schule (z.B. auch systemisch über die Mitwirkung bei Schulprogrammen und der Ausgestaltung der Schulkultur).

Freilich muss der kritische Stachel selbstkritisch auch auf Religion und Religionsunterricht selber hin gerichtet werden: Nachgefragt werden muss, ob nicht auch im Religionsunterricht bestimmte Gruppen (z.B. Jungs, sozial Unterprivilegierte) benachteiligt werden.³⁵ Und schließlich sollte ein Religionsunterricht an öffentlichen Schulen zur Zivilisierung von Religion selbst beitragen, da das Fach der Logik eines Schulfaches entsprechend seinen Gegenstand unter den Gesetzmäßigkeiten eines aufgeklärten Diskurses in den Blick nimmt.³⁶ Eine Aufbereitung religiöser Fragestellungen unter schulischen Modalitäten kann als das beste Gegenmittel gegen destruktive Formen von Religion und Fundamentalismus wirken. Insofern hat die öffentliche Schule auch ein Interesse an einem im wahrsten Sinn des Wortes „vernünftigen“ Religionsunterricht, der zum reflexiven Verstehen von Religion beiträgt und die Religionen selber kultiviert und aufklärt. Dementsprechend erscheint im Religionsunterricht auch eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Kirche legitim, da diese sich in allen Facetten am Anspruch des Evangeliums zu messen hat: „Liebe zur Kirche und kritische Distanz müssen einander nicht ausschließen“³⁷, heißt es im Beschluss der Würzburger Synode. In postmoderner Pluralität und Globalität ist zudem ein wechselseitiges Verständnis der verschiedenen Kulturen und Religionen an der Schule nötig, das nur durch den Erwerb von fundierten Kenntnissen der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Traditionen über die entsprechenden religionsbildenden Fächer erreicht wird.

5.2 Thematisierung gesellschaftlicher Schlüsselprobleme

Nach Bernhard Grümme sind folgende Merkmale elementar, um die politische Dimension eines religiösen Bildungsbegriffs zu kennzeichnen:³⁸ Religiöse Bildung ist parteiisch (Option für die Armen und Benachteiligten), wahrnehmend-konfrontierend (Sensibilisierung für Unrecht mit Hilfe des jüdisch-christlichen Befreiungspotenzials), kritisch-informierend (Befähigung zum kritischen Urteil vom Horizont eines eschatologischen Vorbehalts aus wider jeden Absolutheitsanspruch), emanzipatorisch (Befreiung aus Unmündigkeit und Unterdrückung),

35 Grümme / Schlag 2016 [Anm. 14], 80–95.

36 MENDL, Hans: Reli macht Schule. Der Nutzen von Religion über den Religionsunterricht hinaus, in: KROPAČ, Ulrich / LANGENHORST, Georg (Hg.): Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfachs Religionslehre, Babenhausen: LUSA 2012, 178–190, hier 185–186.

37 Der Religionsunterricht an der Schule 1974 [Anm. 2], 2.8.5.

38 GRÜMME 2009 [Anm. 9], 139–147.

transformatorisch (messianische Veränderungsperspektive), subjektorientiert (Subjektwerdung der SchülerInnen in Freiheit), anamnetisch-temporal (Erlösungs- und Befreiungserinnerungen werden kritisch an die Gegenwart herangetragen, um Zukunft zu gestalten) und pluralitätsfähig (Umgang mit gesellschaftlicher, religiöser und kultureller Heterogenität).

Diese Perspektiven konkretisieren sich auf der Ebene der inhaltlichen Gestalt des Religionsunterrichts: Thematisiert werden müssen gesellschaftliche Schlüsselthemen wie Gerechtigkeit, Frieden, Arbeit, Umwelt, Identität, Wahrheit sowie die reflexive Beschäftigung mit dem Politischen selbst.³⁹ Ein Blick in die aktuellen Lehrpläne zeigt, dass unter dem Inhaltsbereich „Mensch und Welt“ diese Themenstellungen in allen Schularten und Schulstufen entwicklungsangemessen implementiert sind. Es besteht allerdings der Verdacht, dass die diesen Themenfeldern implizite politisch-reflexive Dimension auf einer metareflexiven und ideologiekritischen Ebene zu wenig ausgeschöpft wird.

Der Zielhorizont ist eindeutig zu formulieren: Eine politische Dimension im Religionsunterricht leistet durch die Befähigung zur Bearbeitung dieser Themenfelder einen Beitrag bei der Erziehung von Kindern und Jugendlichen zu mündigen BürgerInnen und ermöglicht die Teilhabe und Mitwirkung an Gesellschaft und Kirche.

5.3 Globalisierung: eine Welt-Thematik

Globalisierung erscheint als das herausgehobene Schlüsselthema schlechthin. In einer globalisierten Welt hat der Religionsunterricht die Aufgabe, die SchülerInnen zur Ausweitung des eigenen Welthorizonts anzuleiten. Die Welt hat sich längst zu einer „Weltrisikogesellschaft“ (Ulrich Beck) hin gewandelt; wirtschaftliche, politische und ökologische Herausforderungen betreffen die gesamte Weltgemeinschaft. Ein globales Lernen erfordert aber nach Henrik Simojoki auch die Ausbildung entsprechender Kompetenzen bei den SchülerInnen z.B. die Fähigkeit, die „Präsenz des Globalen in der eigenen Lebenswelt und Lebensführung“ wahrzunehmen, „globale Komplexität“ zu erkennen und zu verarbeiten, den „Zusammenhang zwischen globalen Problemen und grundlegenden Sinnfragen“ zu erkennen, die Perspektivität und Pluralität von Weltdeutungen anzuerkennen, christliche Leitbilder und ihre ethischen Implikationen für die Weltgestaltung zu kennen und auf die globale Weltgestaltung hin beziehen zu können, „mit Menschen anderer Überzeugungen respektvoll“ zu kommunizieren und zusammenzuwirken und „konkrete Handlungsoptionen zur Förderung einer zukunftsfähigen

39 Vgl. EBD., 211–222.

Entwicklung“ zu entwerfen.⁴⁰ Die aktuellen Migrationsbewegungen können sich dabei als Kernmoment auch der religiösen Bildung erweisen: Gerade jugendliche MigrantInnen mit ihrer anderen Herkunftskultur und ihrem häufig intensiveren Bezug zur eigenen Religion fordern auch deutsche Jugendliche, denen von den Shell-Studien im Schnitt eine „Religion light“ bescheinigt wird, auf besondere Weise heraus bei der Frage, was Religion für die Entfaltung der eigenen Identität bedeutet.

Vorreiter für die Kultivierung einer globalen Weltsicht in der Einen Welt sind seit vielen Jahrzehnten die kirchlichen Hilfswerke (z.B. Adveniat, Misereor, Brot für die Welt, Missio), die auch die entsprechenden Bildungsangebote bereitstellen. Unter dem Stichwort des „Glokalen“ soll das Verständnis für globale Fragen mit der Befähigung zum verantwortlichen Handeln vor Ort verbunden werden.

5.4 Herausforderung Digitalisierung

Als Musterbeispiel für die Unausweichlichkeit einer globalen Weltsicht kann die Ambivalenz der digitalen Medien gelten. Die Welt wird digital auch im Klassenzimmer zugänglich, gleichzeitig ergeben sich neue Herausforderungen für die Bildungsarbeit (z.B. Verfügbarkeit von Wissen und der kritische Umgang damit, Chancen und Grenzen sozialer Netzwerke, Gefahr der Monopolisierung und Überwachung, Tendenzen der Beschleunigung und Oberflächlichkeit): Auch der Religionsunterricht hat hier einen fachspezifischen Beitrag zur kritischen Medien-nutzungskompetenz zu leisten.⁴¹

6. Desiderate für eine verantwortliche Ausgestaltung einer politisch orientierten religiösen Bildung

6.1 Normative und formale Ethik im Widerstreit

Die Ansprüche eines politisch konturierten Religionsunterrichts, der die Wahrnehmung von Verantwortung in einer globalen Welt anmahnt, sind deutlich inhaltlich-normativ unterfüttert, wie die skizzierten diversen Ziel- und Erwartungshorizonte verdeutlichen. Erinnerung muss deshalb daran, dass das formale Ziel ethischer Bildung in der Entwicklung einer moralischen Urteils- und Entscheidungsfähigkeit besteht.⁴² Im Kontext eines diskursethischen Ansatzes dürfen Aspekte einer inhaltlichen Moral, also auch Fragen nach einem politisch verantwortbaren Denken und Handeln, nicht plump moralisierend nach dem Modell der

40 Nach SIMOJOKI 2012 [Anm. 11], 298.

41 Vgl. KatBl 138 (2013), Heft 3: Social Media; KatBl 143 (2018), Heft 3: Digital Natives; GOJNY, Tanja / KÜRZINGER, Kathrin S. / SCHWARZ, Susanne: Selfie – I like it. Anthropologische und ethische Implikationen digitaler Selbstinszenierung, Stuttgart: Kohlhammer 2016 (= Religionspädagogik innovativ 18).

42 Siehe MENDEL 2018 [Anm. 7], 124–126.

Wertübertragung eingebracht werden. Sie müssen, wenn es um die Annahme eines eigenen Standpunkts und um eventuelle Konsequenzen für den eigenen Lebensstil (z.B. bei einer Diskussion um „Fair trade“-Produkte) geht, den Lernenden die Freiheit der eigenen Entscheidung belassen – auch wenn das von einem verantwortungsethischen Standort mancher Lehrender aus häufig schwerfällt! Für die Kennzeichnung dieses Dilemmas zwischen einer erwünschten inhaltlichen Ethik und einer notwendigen formalen bei der Teilhabekompetenz hat das Comeniusinstitut folgende kluge Formulierung gefunden: die „begründete (Nicht-)Teilhabe an religiöser und gesellschaftlicher Praxis“⁴³.

6.2 Anforderung an die Lehrenden

„Wer Theologie betreibt, bedarf einer besonderen Aufgeschlossenheit für die Herausforderungen der jeweiligen Zeit.“⁴⁴ Die politische Dimension des Religionsunterrichts auf allen Ebenen – vom kritischen Blick auf das System Schule und die Gesellschaft bis hin zu den thematischen Fragen nach der gerechten und friedvollen Ausgestaltung einer globalen Welt – erfordert von den Lehrenden einen eigenen Standpunkt: Sie müssen Menschen mit Bürgersinn sein, die wach die je aktuellen politischen, gesellschaftlichen und sozialen Ereignisse wahrnehmen und sowohl durch den reflektierten Umgang mit dem Weltgeschehen als auch im eigenen Lebensstil personale Medien für ihre SchülerInnen sind. Von der zuvor skizzierten Problematik her, dass Bildung im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik den Ansprüchen einer formalen ethischen Bildung entsprechen muss und auch politische normative Ansprüche (z.B. Konkretionen von Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Weltverantwortung) nur als Denk- und Handlungsangebote eingespielt werden können, bedürfen Lehrende einer ausgeprägten Differenzverträglichkeit: Sie müssen auch aushalten, wenn sich SchülerInnen für andere Standpunkte und Handlungsoptionen aussprechen.⁴⁵

Das bedeutet auch eine Offenheit für Lehr- und Lernformate, mit denen der Kontakt mit öffentlichen und kirchlichen Einrichtungen (z.B. kirchlichen Hilfswerken) gepflegt wird, aber auch für solche, die auf kreative Weise das prophetische Potenzial christlichen Glaubens konkretisieren,⁴⁶ sowie die Bereitschaft, dort, wo

43 FISCHER, Dietlind / EISENBAST, Volker (Red.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster: Comenius-Institut 2006, 17.

44 GUTMANN, Hans-Martin / METTE, Norbert: Orientierung Theologie. Was sie kann, was sie will, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2000 (= Rowohlt's Enzyklopädie 55613), 21.

45 Zur Bedeutung einer Differenzhermeneutik auch im interreligiösen Bereich: MENDEL, Hans: Der fremde Andere. Praktische Konturen einer Differenzhermeneutik, in: BÜTTNER, Gerhard / REIS, Oliver / MENDEL, Hans / ROOSE, Hanna (Hg.): Religiöse Pluralität, Babenhausen: LUSA 2017 (= Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 8), 106-118

46 Z.B. spezifische Formen der Öffentlichkeitsarbeit: NAFROTH, Wolfgang: Themen zum Thema machen. Öffentlichkeitsarbeit vor Ort mit einfachsten Mitteln gestalten, Berlin: Nafroth PR+Kommunikationsberatung 2. A. 2004.

es als dringend notwendig und ausweichlich erscheint, auch öffentlich Position zu beziehen.

6.3 Ein zentrales Desiderat: Religionsdidaktische Konturierung der politischen Dimension religiöser Bildung

Die Zeichen der Zeit legen es nahe, die politische Dimension der religiösen Bildung deutlicher zu bearbeiten, als es lange Zeit in der Religionspädagogik für nötig erachtet wurde. Der Aufweis dieser These sowie die theologische Begründung dafür wurden in diesem Beitrag ausführlich erläutert. Deutlich wurde auch, dass sich der Anspruch auf eine öffentlichkeits- und politikrelevante religiöse Bildung auf verschiedenen Ebenen stellt: bildungspolitisch in der Forderung nach Bildungsgerechtigkeit und in der Wahrnehmung einer kritischen Bildungsverantwortung, thematisch in der Bearbeitung globaler Schlüsselprobleme, die heute vor allem vor dem Hintergrund der Globalisierung und Digitalisierung gedacht werden müssen.

Es fällt auf, dass die ProtagonistInnen eines deutlicher politisch ausgerichteten Religionsunterrichts bislang überwiegend normativ und appellativ argumentieren. Was aussteht, ist die Konkretisierung dieses stimmigen Plädoyers auf eine entsprechende Didaktik und Methodik einer politisch orientierten religiösen Bildung hin: Die Auskonturierung neuer öffentlichkeitsorientierter Lehr- und Lernformate und die Erstellung alltagstauglicher Materialien für den Religionsunterricht und die religiöse Bildungsarbeit allgemein.

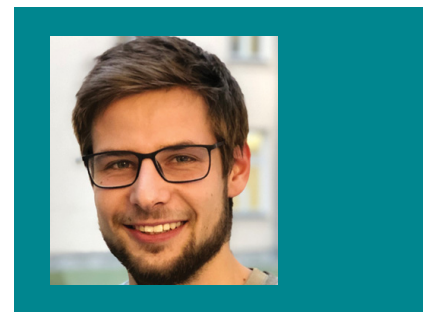
Politische Bildung als Unterrichtsprinzip im österreichischen Schulsystem

Fokus: Religionsunterricht aus politikdidaktischer Perspektive

Der Autor

Matthäus **Berger**, Lehramtsstudent im Universitätenverbund Süd-Ost am Standort Graz (Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung sowie Katholische Religion) mit Zusatzausbildung ‚Politikwissenschaft-Politische Bildung‘ an der Karl-Franzens-Universität Graz.

Matthäus Berger
e-mail: matthaeus.berger@edu.uni-graz.at



Die Autorin

Mag.^a Britta **Breser**, M.E.S., Lehre und Forschung an der Pädagogischen Hochschule KPH Graz und an der Karl-Franzens-Universität Graz, Schwerpunkte: Politische Bildung, Politische Kommunikation und Demokratie-Entwicklung, Dissertantin beim Internationalen Netzwerk Politische Kommunikation (netPOL).

Mag.^a Britta Breser, M.E.S.
KPH Graz
Lange Gasse 2
A-8010 Graz
e-mail: britta.breser@kphgraz.at



Politische Bildung als Unterrichtsprinzip im österreichischen Schulsystem

Fokus: Religionsunterricht aus politikdidaktischer Perspektive

Abstract

Laut ‚Grundsatzterlass‘ von 1978 gehört es auch zur Aufgabe des Religionsunterrichts im österreichischen Schulsystem, Politische Bildung als Teil der Unterrichtsinhalte zu berücksichtigen. Der vorliegende Beitrag gibt Einblick in die Entwicklung und Implementierung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung und thematisiert aktuelle Standpunkte aus Sicht der Politikdidaktik: Welche Aufgaben kommen dem Religionsunterricht in Hinblick auf die Vermittlung politischer Themen im Rahmen des Unterrichtsprinzips Politische Bildung zu? Herausforderungen und Problemfelder werden thematisiert, um das ‚Politische‘ im Religionsunterricht künftig kritisch weiterzuentwickeln.

Schlagerworte: Politische Bildung – Unterrichtsprinzip – Religionsunterricht – Implementierung – Politikdidaktik

Citizenship Education as a Teaching Principle in the Austrian School System. Focus: Religious Education from the Perspective of Didactics of Political Studies

According to the ‚Grundsatzterlass‘ from 1978, Religious Education in the Austrian school system also has the obligation of teaching Citizenship Education as part of its curriculum. The following paper gives insight into the development and implementation of Citizenship Education as a teaching principle and addresses current viewpoints from the field of the Didactics of Political Studies: What are the specific tasks of Religious Education with regard to the instruction of political issues according to the teaching principle Citizenship Education? Challenges and problem areas will be addressed in order to critically develop political aspects in the framework of Religious Education in the future.

Keywords: Citizenship Education – teaching principle – Religious Education – implementation – Didactics of Political Studies

1. Historische Entwicklung: Das *Unterrichtsprinzip Politische Bildung* im österreichischen Schulsystem

Seit dem ‚Grundsatzenerlass‘ des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst von 1978, durch den die Politische Bildung als allgemeines *Unterrichtsprinzip* im österreichischen Schulsystem festgelegt wurde, gehört es auch zur Aufgabe des Religionsunterrichts, politische Themen als Teil der Unterrichtsinhalte zu berücksichtigen. Das *Unterrichtsprinzip Politische Bildung* geht von einer ‚Politikimmanenz‘¹ aller Wissensbereiche aus, dient als ein allgemeiner Grundsatz zur Gestaltung des Unterrichts im gesamten schulischen Fächerkanon und soll politische Urteils- und Handlungskompetenzen entwickeln. Bevor jedoch auf die Implementierung des *Unterrichtsprinzips* sowie dessen Herausforderungen und Problemfelder für den Religionsunterricht Bezug genommen wird, ist ein Blick auf die historische Entwicklung der Politischen Bildung im österreichischen Bildungswesen notwendig. Denn die Intentionen gesetzlicher Bestimmungen können nie ohne die zu ihrer Einführung vorherrschenden gesellschaftlichen Bedingungen verstanden werden. Dies trifft insbesondere auf Reformen der (Politischen) Bildung zu.²

Die fehlende Aufarbeitung der nationalsozialistischen Diktatur nach Ende des Zweiten Weltkrieges hatte für die Politische Bildung in Österreich nachhaltige Auswirkungen.³ Im Gegensatz zu Deutschland hatten die Alliierten zu keiner Einführung von so genannten Re-Education-Programmen gedrängt, da Österreich offiziell als Opfer des Nationalsozialismus angesehen wurde.⁴ Auch aufgrund des gegenseitigen Misstrauens in Bezug auf Politische Bildung zwischen den beiden polarisierenden Großparteien ÖVP und SPÖ und Angst vor einseitiger Instrumentalisierung kam es über Jahrzehnte hindurch zu keinen grundlegenden Reformen der Politischen Bildung.⁵ Dieser Entwicklungsrückstand ist bis heute sichtbar. Statt eines eigenen Faches zur Politischen Bildung wurde 1949 nur ein Erlass zur ‚staatsbürgerlichen Erziehung‘ eingeführt, um die damaligen politischen Ziele der Regierung – die Ausbildung eines Österreich-Bewusstseins sowie die Erziehung zu treuer Gefolgschaft – zu verwirklichen.⁶ Erst in den 1960er Jahren kam die Politische Bildung in der österreichischen Bildungsdiskussion in die Kritik: Unter ande-

1 PELINKA, Anton: Politikwissenschaft und Politische Bildung, in: FREI, Norbert / HEINTEL, Peter (Hg.): Politische Bildung als Unterrichtsprinzip. Konsequenzen für die Universitäten, Wien: Österreichische Rektorenkonferenz 1985, 549.

2 Vgl. DACHS, Herbert: Politische Bildung in Österreich – ein historischer Rückblick, in: KLEPP, Cornelia / RIPPITSCH, Daniela (Hg.): 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich, Wien: Facultas 2008, 17–34, 17.

3 Vgl. MICKEL, Wolfgang W.: Politische Bildung in der Europäischen Union, in: SANDER, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau ³2005 (= Reihe Politik und Bildung 32), 635–651, 648.

4 Vgl. WOLF, Andrea: Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schulen, in: DERS. (Hg.): Der lange Anfang. 20 Jahre »Politische Bildung in den Schulen«, Wien: Sonderzahl 1998, 13–44, 23.

5 Vgl. DACHS 2008 [Anm. 2], 23–25.

6 Vgl. EBD., 24.

rem zeigten Meinungsumfragen Wissensdefizite und generelles Desinteresse österreichischer Jugendlicher an Politik. Zudem machten sich auch in Österreich die Demokratisierungsforderungen der 68er-Jahre bemerkbar.⁷ Ab 1970/71 wurde die Politische Bildung erstmals als unverbindliche Übung eingeführt und 1973 eine eigene Abteilung im Unterrichtsministerium errichtet. Im Jahr darauf gab es Bestrebungen, sie als eigenes Unterrichtsfach zu installieren, doch die Nachkriegskepsis der beiden damaligen Großparteien ÖVP und SPÖ in Bezug auf Instrumentalisierungsmöglichkeiten war immer noch präsent und somit konnte keine dafür benötigte Zweidrittelmehrheit im Nationalrat gefunden werden. Stattdessen beauftragte man eine Arbeitsgruppe mit der Ausarbeitung eines so genannten ‚Grundsatzerglasses‘ zur Politischen Bildung, der nach langen Diskussionen erst 1978 fertiggestellt werden konnte.⁸ Seit diesem Zeitpunkt ist die Politische Bildung im österreichischen Schulsystem in jedem Schultyp, jedem Unterrichtsfach und jeder Schulstufe in Form eines allgemeinen *Unterrichtsprinzips* verankert. Letztendlich war dies der kleinstmögliche Kompromiss, auf den sich die durch weiterhin gegenseitiges Misstrauen geprägten Parteien einigen konnten.⁹

Zum Zeitpunkt seiner Einführung war die Politische Bildung hauptsächlich als Legitimationsgrundlage für all jene Lehrpersonen gedacht, die politische Inhalte in ihrem Unterricht vermittelten. Durch die Aufteilung der Politischen Bildung auf mehrere Lehrpersonen wurde zudem dem Instrumentalisierungsargument der Wind aus den Segeln genommen. Darüber hinaus gab es dem Ministerium die Möglichkeit, bei kritischen Fragen auf den Erlass zu verweisen und so die Verantwortung an Schulen und Lehrpersonen weiterreichen zu können. Forderungen nach einem eigenen Unterrichtsfach flachten durch die Einführung des *Unterrichtsprinzips* zunehmend ab.¹⁰

Aber auch die Diskussion rund um das *Unterrichtsprinzip* verlor in weiterer Folge an gesellschaftlicher Polarisierung: Die Bedeutung traditioneller Sozialisierungsinstanzen und ideologischer Erklärungsmuster nahm ab. Eine dadurch wachsende Zahl mobiler werdender WählerInnen schwächte das Instrumentalisierungs-Denken der früheren Großparteien ab. Durch zunehmenden politischen Orientierungsbedarf – verursacht aufgrund vermehrter politischer Konkurrenz und einer Europäisierung österreichischer Politik – sowie durch neue gesellschaftliche Problemlagen und (globale) Bedrohungsszenarien erfuhr die Politische Bildung auch

7 Vgl. WOLF 1998 [Anm. 4], 27.

8 Vgl. EBD., 30–44.

9 Vgl. DACHS, Herbert: Der sieche Prometheus. Österreichs Politische Bildung in den Mühlen der Ebene, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften 25/1 (1996) 5–18, 9.

10 Vgl. DACHS 2008 [Anm. 2], 29.

einen neuen befürwortenden Stellenwert. Die demokratiepolitische Problematik von Nicht-Wissen rückte ebenfalls in den Blickpunkt gesellschaftlicher Debatten.¹¹ Mit Ausnahme einer unveränderten Wiederverlautbarung des ‚Grundsatzeserlasses‘ durch das Ministerium im Jahr 1994¹² fanden jedoch im Bereich des Unterrichtsprinzips Politische Bildung lange Zeit keine Weiterentwicklungen statt. Selbst als man 2015 nach 37 Jahren den ‚Grundsatzeserlass‘ von 1978¹³ neu überarbeitete, passierte dies ohne öffentliche Debatte. Schließlich trugen auch einige Reformen für die Politische Bildung zur Jahrtausendwende dazu bei, dass es rund um das *Unterrichtsprinzip* ruhig geworden ist: 2001 installierte man das Kombinationsfach ‚Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung‘ in der AHS-Oberstufe. Aufmerksamkeit erlangte die Politische Bildung erneut 2007, als das gesetzliche Wahlalter auf 16 Jahre herabgestuft wurde. Eine Reihe von Neuerungen folgten 2008 mit der Einführung des Unterrichtsfaches ‚Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung‘ in der Sekundarstufe I.¹⁴ Hinzu kam die Entwicklung eines eigenen Kompetenzmodells für die Politische Bildung.¹⁵ Ein eigenständiges und verpflichtendes Unterrichtsfach in Ergänzung zum *Unterrichtsprinzip Politische Bildung* konnte in Österreich bislang jedoch nur in den Berufsschulen etabliert werden.

2. Problem: Die Implementierung des *Unterrichtsprinzips Politische Bildung*

2.1 Überblick: Empirische Studien

Zur Implementierung des *Unterrichtsprinzips Politische Bildung* im österreichischen Schulsystem existieren nur wenige empirische Studien. Sie weisen im Wesentlichen auf gravierende Mängel hin, welche auch für den Religionsunterricht zu bedenken sind. Eine Untersuchung speziell zur Umsetzung des *Unterrichtsprinzips Politische Bildung* im Religionsunterricht des österreichischen Schulsystems fehlt noch gänzlich. In der Literatur wird die Implementierung im schulischen Fächerkanon generell als „*Black Box*“¹⁶ beschrieben.

11 Vgl. EBD., 31.

12 Vgl. BMUK: Grundsatzeserlaß „Politische Bildung in den Schulen“. Wiederverlautbarung 1994, in: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/pb_grundsatzeserlass_1994_26943.pdf?61ech1 [abgerufen am 18.01.2019].

13 Vgl. BMBF: Unterrichtsprinzip Politische Bildung (Grundsatzeserlass 2015), in: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_12.pdf?6cczm4 [abgerufen am 03.01.2019].

14 Vgl. HELLMUTH, Thomas / KLEPP, Cornelia: Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele, Wien u.a.: UTB 2010, 78–80.

15 KRAMMER, Reinhard: Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Struktur-Modell, in: FORUM POLITISCHE BILDUNG (Hg.): Kompetenzorientierte Politische Bildung 29 (2008) 5–14.

16 OEFTERING, Tonio: Das Politische als Kern der Politischen Bildung, Schwalbach: Wochenschau 2012, 10.

Trotz der Bestrebungen des Ministeriums in der Anfangszeit, mit Aktionen sowie Unterrichtsmodellen (den so genannten ‚Blauen Heften‘) dem *Unterrichtsprinzip Politische Bildung* eine gelungene Einführung in den Regelbetrieb zu ermöglichen¹⁷, entwickelte sich unter Lehrpersonen von Beginn an eine große Verunsicherung, was im Bereich der Politischen Bildung überhaupt erlaubt sei und was nicht. Dies hatte auch mit den Großparteien SPÖ und ÖVP zu tun, argumentiert Dachs: „Trotz [...] Konsens gingen – zwar etwas weniger hitzig als zuvor – die medialen Scharmützel munter weiter. Insbesondere den LehrerInnen sollte damit wohl signalisiert werden, sie sollten sich strikt an die vorgegebenen Grenzen halten, widrigenfalls sie mit öffentlich gemachter Kritik zu rechnen hätten.“¹⁸ Das war ein Mitgrund, dass das *Unterrichtsprinzip* bei nur wenigen Lehrpersonen Anwendung fand.¹⁹

Die ersten wissenschaftlichen Studien zur Umsetzung des *Unterrichtsprinzips Politische Bildung* wurden erst über zehn Jahre nach seiner Einführung durch Haubenwallner (für das Dr.-Karl-Renner-Institut) und Faßmann gemeinsam mit Münz (für das Unterrichtsministerium) durchgeführt. Sie gelangten zu der Erkenntnis, dass in den 1990ern unter Lehrpersonen zwar weitgehend Akzeptanz für eine Politische Bildung an Österreichs Schulen existierte, die Zuständigkeit dafür wurde jedoch hauptsächlich dem Geschichtsunterricht, gefolgt von den Fächern Geografie und Wirtschaftskunde, Deutsch und Religion zugeordnet.²⁰ Ein Drittel der befragten Lehrpersonen meinte, ihr eigenes Fach berühre überhaupt keine politischen Grundfragen.²¹ Auch die international vergleichende Studie ICCS aus dem Jahr 2009 kommt zu überschneidenden Ergebnissen.²²

Die jüngste und einzige einigermaßen aktuelle Umfrage zur Politischen Bildung in Österreich, eine von der Arbeiterkammer und der Pädagogischen Hochschule Wien in Auftrag gegebene SORA-Studie aus dem Jahr 2014 [zu beachten: n = 476], zeigt, dass sich Wiener Lehrpersonen der Primarstufe (64 Prozent) und Sekundarstufe I (80 Prozent) mittlerweile mehrheitlich eine Verantwortung bei der Vermittlung von Politischer Bildung zuschreiben und Schule als zentralen Ort

17 Vgl. HELLMUTH / KLEPP 2010 [Anm. 13], 75; vgl. DACHS 1996 [Anm. 9], 9.

18 DACHS 1996 [Anm. 9], 9.

19 Vgl. DACHS 2008 [Anm. 2], 29.

20 Vgl. HAUBENWALLNER, Heinz: Der Grundsatzterlass zur politischen Bildung in den Schulen und seine Auswirkungen in der schulischen Realität, in: Politische Bildung. Dokumentation der Studientagung vom 8. November 1989 im Dr.-Karl-Renner-Institut. Wien: Dr.-Karl-Renner-Institut 1990, 16–27, 17.

21 Vgl. FASSMANN, Heinz / MÜNZ, Rainer: Politische Bildung im Schulunterricht. Behandelte Themen, verwendete Unterlagen, Wünsche der Lehrer, Wien: BMUK 1991, 2.

22 Vgl. ICCS: International Civic and Citizenship Education Study 2009. Hauptergebnisse Österreich, in: www.uibk.ac.at/bgl/projects_networks/iccs/iccs-executive-summary.pdf [abgerufen am: 07.01.2019].

der Politischen Bildung ansehen.²³ Wie bei Faßmann und Münz kommt man auch hier zu dem Ergebnis, dass die tatsächliche Anwendung im Unterricht immer noch stark von der jeweiligen Lehrperson abhängt. Deren Engagement entscheidet nicht nur, ob und wieviel an Inhalten zur Politischen Bildung unterrichtet werden, sondern auch die konkrete Auswahl an Themen. Unterrichtet wird meist nicht nach Lehrplan oder den Zielen des ‚Grundsatzlerlasses‘, sondern nach dem subjektiven Empfinden der Lehrperson.²⁴ Larcher und Zandonella betonen, dass vor allem Lehrpersonen, die selbst ein geringes politisches Interesse zeigen, weniger aktiv politische Themen in ihren Unterricht miteinbeziehen, größere Angst vor negativen Folgen ihres Handelns haben und sich zur Politischen Bildung mehr Fort- und Weiterbildungen wünschen.²⁵ Da eine Implementierung der Politischen Bildung bis heute entscheidend von den Lehrpersonen abhängt, die bereits für politische Themen sensibilisiert sind, folgert Mittnik eine unzureichende Umsetzung des vorgegebenen Ziels, die SchülerInnen für die Rolle als BürgerInnen in einer Demokratie vorzubereiten.²⁶

2.2 Chancen und Gefahren

Politische Bezüge im Religionsunterricht zu reflektieren und diese den SchülerInnen zur Urteilsbildung zugänglich zu machen, ist Aufgabe *Politischer Bildung als Unterrichtsprinzip*. Was im österreichischen Schulsystem ursprünglich als eine Art Notlösung vorgesehen war, wird aus politikdidaktischer Sicht auch als Chance begriffen: Man schreibt dem *Unterrichtsprinzip* einen unverzichtbaren Charakter zu, der durch den bloßen Politikunterricht nicht ersetzt werden könne.²⁷ Politische Bildung in den verschiedenen Fächern ermöglicht einen ‚weiten‘ Politikbegriff, der die Frage in den Mittelpunkt stellt, wie die Gesellschaft Zusammenleben als Ganzes regeln und gestalten will. Er bezieht sich nicht nur auf historische Entwicklungen oder institutionelle Strukturen, sondern auf die politischen Dimensionen aller Gegenstände, um so politisches Bewusstsein und Verhalten auf unterschiedlichsten Ebenen zu entwickeln.²⁸

23 Vgl. LARCHER, Elke / ZANDONELLA Martina: Politische BildnerInnen 2014. Politische Bildung in Volksschule und Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien, Wien 2014 (= Studie des SORA-Instituts), 14; 16.

24 Vgl. EBD., 32.

25 Vgl. EBD., 56–60.

26 MITTNIK, Philipp: Über das Versagen der politischen Bildung, in: Der Standard (17.05.2017), <https://derstandard.at/2000057807469/Ueber-das-Versagen-der-politischen-Bildung> [abgerufen am 06.01.2019].

27 Vgl. SANDER, Wolfgang: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung, Schwalbach: Wochenschau 2013, 135.

28 Vgl. SANDER, Wolfgang: Politische Bildung als Unterrichtsprinzip, Justus-Liebig-Universität Gießen, 2008, in: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6401/pdf/Sander-PolitischeBildung.pdf> [abgerufen am 16.11.2018].

Im politikwissenschaftlichen Diskurs der letzten Jahre wird vor allem auf das zunehmende gesellschaftliche Phänomen der politischen Indifferenz hingewiesen. In empirischen Umfragen nimmt die Zahl der politisch Unentschlossenen zu. Man spricht von gesellschaftlicher Entpolitisierung und Entfremdung.²⁹ Zunehmende Politikdistanz stellt sich als bedrohliches Problem für die Demokratie-Entwicklung heraus und beruht nach Massing auch auf einem Vermittlungsproblem.³⁰ Die (Wieder-)Entdeckung eines grundsätzlichen Interesses am Politischen gilt demnach als wesentliches Unterrichtsziel für die Politikdidaktik. Darüber hinaus wird der bisherigen Politischen Bildung im österreichischen Schulwesen aufgrund von zunehmendem autoritärem, rassistischem und antisemitischem Gedankengut sowie einer wachsenden Ablehnung demokratischer Grundwerte und menschenrechtlicher Grundlagen Versagen vorgeworfen.³¹ Bindungs- und Identitätsverluste und damit einhergehende Populismen und Extremismen sollten im Schulunterricht Berücksichtigung finden. Angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen durch Globalisierung, Migration und Digitalisierung erwartet man sich von einer Politischen Bildung aktuell auch einen Beitrag, zur Verhinderung eines gesellschaftlichen Auseinanderdriftens. Eine breite Abdeckung politischer Themen durch das *Unterrichtsprinzip* könnte hier mitunter als Gegenmittel helfen.³² Die Geschichte des österreichischen Schulwesens bietet jedoch auch zahlreiche Beispiele für eine „ideologisch aufgeladene Überpolitisierung“³³, um die Schule für politische Zwecke in den Dienst zu nehmen. Gerade der Religionsunterricht war in der Vergangenheit aufgrund seines engen Verhältnisses zum Staat mitunter besonders anfällig. Aber auch eine bloße Fokussierung auf das Fachliche wird als problematisch gesehen. In Hinblick auf den Religionsunterricht werden daher im Folgenden vier Beispiele dargestellt, die zu einer Reflexion der Gefahrenquellen des Handelns als Lehrperson anleiten sollen:

Kritiklosigkeit und Autorität

Das Schulwesen im Ständestaat zeigte, dass auch ein ‚unpolitischer‘ Religionsunterricht politische Funktionen erfüllen kann: Im Gegensatz zum Nationalsozialismus wurde die Schule im Ständestaat zwar als unpolitisch verstanden, der Religionsunterricht, welcher 1933 wieder eingeführt wurde, diente in seiner Funktion jedoch auch als Vermittler staatsbürgerschaftlicher – vaterländisch-österreichi-

29 Vgl. VAN INGELGOM, Virginie: *integrating indifference. a comparative, qualitative and quantitative approach to the legitimacy of European integration*, Colchester: ECPR 2014, 183; 187–188.

30 Vgl. MASSING, Peter: *Politik vermitteln. Legitimationsfragen in der Demokratie*, Schwalbach: Wochenschau 2012, 11.

31 MITTNIK 2017 [Anm. 26].

32 Vgl. AMMERER, Heinrich u.a.: *Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung*, Innsbruck: Studienverlag 2010, 11.

33 SANDER 2013 [Anm. 27], 135.

scher und sittlich-religiöser – Erziehung.³⁴ Gerade die Vermeidung expliziter politischer Fragestellungen im Religionsunterricht war ein wesentliches Element einer politischen Erziehung, die auf Untertanenmentalität und politische Abstinenz abzielte.³⁵ Indem der Ständestaat nur eine einzige gesellschaftliche ‚Wahrheit‘ zuließ, hat er die Erziehung zu Kritiklosigkeit und Unmündigkeit, Gehorsam, Pflichterfüllung und Unterordnung und damit die spätere Identifikation mit dem Nationalsozialismus vorbereitet.³⁶

Weltanschauungsunterricht ohne Multiperspektivität

Im Nationalsozialismus wurde das Schulfach der Staatsbürgerkunde abgeschafft. Man wollte damit jedoch nicht politische Themen aus der Schule verdrängen, sondern nationalsozialistische Weltanschauung als *Unterrichtsprinzip* ins Zentrum des schulischen Erziehungsauftrags stellen und damit sämtliche Unterrichtsfächer politisieren. Durch das normative Ziel ‚Deutschbewusstsein‘ wurden alle Gegenstände weltanschaulich ausgerichtet. Dieser Missbrauch der Politischen Bildung als *Unterrichtsprinzip* in der Rolle eines spezifischen Weltanschauungsunterrichts ließ Pluralität und Multiperspektivität nicht zu. Das hat nach 1945 zu Skepsis gegenüber der Beachtung politischer Dimensionen der Unterrichtsfächer geführt und bestimmt bis heute den Diskurs und den Umgang mit Politischer Bildung.³⁷

Soziales Lernen

Soziales Lernen, das zu Solidarität, Kooperationsbereitschaft, Konfliktlösung und Empathie hinführt, gehört mitunter zu wesentlichen Erziehungszielen des Religionsunterrichts und wird auch als spezifische Qualität des Religionsunterrichts betrachtet.³⁸ Das soziale Lernen gilt ebenso als eine Teilaufgabe Politischer Bildung. Politische Bildung jedoch bloß als ‚Verhaltenslehre‘ oder ‚Partnerschaftserziehung‘ zu sehen, wird auch als Flucht vor dem ‚Politischen‘ betrachtet.³⁹ Zugleich wird in der Politikdidaktik auf die so genannte ‚Parallelisierungsfalle‘ hingewiesen: Eine Übertragung von Konzepten von der eigenen sozialen Umgebung auf den öffentlichen Raum führe zu einer Engführung Politischer Bildung und zu Missverständnissen, betont Stein: „*Wer also meint, es vollziehe sich ein*

34 Vgl. HELLMUTH / KLEPP 2010 [Anm. 14], 47–49.

35 Vgl. SANDER 2008 [Anm. 28].

36 Vgl. DACHS 2008 [Anm. 2], 14.

37 Vgl. SANDER 2008 [Anm. 28].

38 Vgl. SUTOR, Bernhard: Politische Bildung im Religionsunterricht?, in: kursiv. Journal für Politische Bildung 4 (2006) 39.

39 Vgl. SANDER 2008 [Anm. 28].

„automatischer Qualitätssprung‘ vom Nahraum zum öffentlichen Raum, steigert letztlich die Politikverdrossenheit“⁴⁰.

Politikfreie Sachlichkeit

Verzichtet man auf ein Mitdenken der politischen Dimensionen der Unterrichtsfächer, so verschwindet das ‚Politische‘ nicht, sondern bleibt unreflektiert, was konsequenterweise zu einer politischen Überwältigung der Lernenden führen kann, warnen PolitikdidaktikerInnen.⁴¹ Durch eine Ausklammerung von Politik werden mitunter Zusammenhänge verschwiegen, die für die Orientierung in der Gesellschaft bedeutsam sind. Das Ausblenden politischer Einflussmöglichkeiten und politischer Zusammenhänge kann für die Demokratie gefährlich sein: *„Wo die politischen Implikationen des jeweiligen Themenzusammenhangs den Schülern nicht zur Diskussion gestellt sondern verschwiegen werden, werden gesellschaftlich-politische Vorgegebenheiten unreflektiert hingenommen, wird somit unreflektiert Erziehung zur bloßen Anpassung betrieben.“⁴²* Zu beachten ist darüber hinaus, dass das gesellschaftlich-politische Vorverständnis der Lehrpersonen und deren theologische Argumentationszusammenhänge ebenso als unreflektierte politische Einflussfaktoren der Unterrichtsgestaltung dienen können. Wenn es heißt, dass die Welt nicht veränderbar ist und Krieg und Not als Schicksalsschläge hinzunehmen sind, kann dies beispielsweise als politische Botschaft wirksam werden.⁴³

3. Überlegungen für den Religionsunterricht aus Sicht der Politikdidaktik

3.1 ‚Spezialfall‘ Religionsunterricht

Nachdem das ‚Religiöse‘ in den letzten Jahren verstärkt ins Zentrum politischer Debatten gerückt ist, gewinnt nun auch die Frage nach der Rolle des ‚Politischen‘ im Religionsunterricht an Relevanz.⁴⁴ An der Notwendigkeit der Thematisierung politischer Dimensionen der Religionen und des Religiösen werden von Seiten der Politikdidaktik kaum Zweifel geäußert. Es werden aber Vorbehalte ausgedrückt: Neben der – auch für andere Fächer zutreffenden Gefahr – des Dilettantismus und der Manipulation wird vor allem der Verdacht bis hin zum Vorwurf geäußert,

40 STEIN, Hans-Wolfram: Demokratisch Handeln im Politikunterricht. Projekte zur „Demokratie als Herrschaftsform“, Schwalbach: Wochenschau 2016, 12.

41 Vgl. LECHNER-AMANTE, Alexandra: Politische Bildung als Unterrichtsprinzip, in: SANDER, Wolfgang (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Schwalbach: Wochenschau 2014, 203.

42 SANDER 2008 [Anm. 28].

43 Vgl. EBD.

44 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart: Kohlhammer 2009, 250.

dass Religionen aufgrund ihrer eigenen strukturellen Verfasstheit mit pluralen und demokratischen Gesellschaften nicht vereinbar sind.⁴⁵ Es stellt sich daher die Frage, wie der in Österreich staatlich anerkannte Religionsunterricht in diesem Spannungsfeld das *Unterrichtsprinzip Politische Bildung* implementieren kann und soll?

Im Gegensatz zu anderen Gegenständen wird die Berücksichtigung politischer Aspekte im Religionsunterricht nicht vorrangig als fremder Ballast oder willkürliche Zusatzaufgabe betrachtet. Es gibt viele Beispiele, die zeigen, dass Religionsunterricht eng mit politischen Themen verbunden werden kann.⁴⁶ Gerade diese Tatsache führt aber auch zu Kritik. Die in der Vergangenheit mitunter zu engen Interdependenzen von Religion(sunterricht) und Politik müssen auch im Unterricht kritisch zum Thema gemacht werden. Das *Unterrichtsprinzip Politische Bildung* im Religionsunterricht zu beachten, heißt jedenfalls nicht, eine (Partei-)Politisierung des Religionsunterrichts erreichen oder die im demokratischen Verfassungsstaat wesentliche Unterscheidung von Religion und Politik aufheben zu wollen. Folgt man der Intention des *Unterrichtsprinzips*, sollte Religion jedoch auch nicht als bloße Privatsache betrachtet, sondern öffentliche Einflussfaktoren der Religionen sowie die Rolle des Staates und der Gesellschaft in Bezug auf die Religionen kritisch mitbedacht werden.⁴⁷ Aus historischen Gründen kommt in Österreich vor allem der römisch-katholischen Kirche eine privilegierte – auch gesetzlich verankerte – öffentliche Stellung zu. Im Zusammenhang mit der Entwicklung einer Migrationsgesellschaft in Österreich sollte auch eine zunehmende politische Instrumentalisierung von Religion(en) berücksichtigt werden.⁴⁸ Darüber hinaus machen globale Vernetzungen religiös grundierte politische Konflikte in der Öffentlichkeit und nicht zuletzt im österreichischen Schulwesen sichtbar.⁴⁹

In den folgenden Kapiteln geht es daher um einen zentralen Anspruch der Politikdidaktik an Lehrpersonen. Im Fokus stehen die drei Forderungen des so genannten ‚Beutelsbacher Konsens‘, welche unter PolitikdidaktikerInnen im deutschen Sprachraum als unabdingbare Prinzipien für die Politische Bildung gelten: Überwältigungsverbot, Gebot der Kontroversität und SchülerInnen-Orientierung. Zusätzlich werden aktuelle und problematische Aspekte zur *Politischen Bildung*

45 Vgl. LOBNER, Nadja: Religion und Demokratie, in: AMMERER, Heinrich / FALLEND, Franz / WINDISCHBAUER, Elfriede (Hg.): Demokratiebildung. Annäherungen aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Innsbruck: Studienverlag 2012, 110.

46 Vgl. SANDER 2008 [Anm. 28].

47 Vgl. SUTOR 2006 [Anm. 38], 36–37.

48 Vgl. KÖCHLER, Hans: Das Verhältnis von Religion und Politik in Österreich und Europa. Die Idee des säkularen Staates, in: Forum Politische Bildung (Hg.): Religion und Politik, Innsbruck: Studienverlag 2013, 7–10.

49 Vgl. SANDER, Wolfgang: Religion – zur Einführung in das Schwerpunktthema, in: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften 2 (2018) 8.

als *Unterrichtsprinzip* mit dem Religionsunterricht in Verbindung gebracht: Welche Herausforderungen und Problemfelder stellen sich den ReligionslehrerInnen bei der Berücksichtigung des *Unterrichtsprinzips Politische Bildung* aus politikdidaktischer Sicht?

3.2 Überwältigungsverbot: Demokratiefähigkeit zeigen

Demokratisches Denken und Handeln ist nicht vereinbar mit der Einschränkung einer freien Entscheidung beziehungsweise einer selbständigen Urteilsbildung. Daher ist es wesentlich, dass junge Menschen in ihrer schulischen Sozialisation ein demokratisches Grundverständnis nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch erfahren können, um so „*demokratische Prinzipien besser internalisieren, vertreten und verteidigen zu können*“⁵⁰.

Der Anspruch vieler Religionen, letztgültige Offenbarungen zu besitzen, steht in Konflikt mit pluralen und liberalen Anforderungen moderner Demokratien.⁵¹ Politische Bildung im österreichischen Gemeinwesen sollte aber Demokratie-Bildung in den Mittelpunkt stellen. Dies erfordert zuallererst die Fähigkeit von Lehrpersonen, demokratisches Handeln zu zeigen, von Überwältigungen Abstand zu nehmen und Pluralismus zuzulassen.⁵² Religion kann zu demokratischen Einstellungen motivieren, diese fördern, aber auch behindern und diesen entgegenarbeiten. Sander fordert daher für den Religionsunterricht, dass nicht nur die demokratische Verfasstheit der eigenen religiösen Institution kritisch angesprochen und auf Spannungen zwischen Religion und Demokratie hingewiesen werden sollte. Bei der Auseinandersetzung mit Handlungsorientierungen heißt es, fertige Anleitungen zu vermeiden. Auch im Alltagsbewusstsein der SchülerInnen sind Anteile religiöser Traditionen zu finden, die mitunter demokratischen Prinzipien widersprechen, für politisches Handeln von Bedeutung sind und kritisch reflektiert werden sollten – wie beispielsweise durch religiöse Sozialisation vermittelte Einstellungen zu Autorität und Gehorsam, gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen, Leitbilder für das Zusammenleben und Umgangsformen mit Konflikten.⁵³

50 KRAMMER, Reinhard: *Demokratielernen durch politische Bildung?*, in: AMMERER, Heinrich / FALLEND, Franz / WINDISCHBAUER, Elfriede (Hg.): *Demokratiebildung. Annäherungen aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik*. Innsbruck: Studienverlag 2012, 31.

51 Vgl. AMMERER, Heinrich: *Zwei, die sich (nicht) vertragen? Religion und Politik*, in: AMMERER, Heinrich / FALLEND, Franz / WINDISCHBAUER, Elfriede (Hg.): *Demokratiebildung. Annäherungen aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik*. Innsbruck: Studienverlag 2012, 116.

52 Vgl. LOBNER, Nadja: *Religion und Demokratie*, in: AMMERER, Heinrich / FALLEND, Franz / WINDISCHBAUER, Elfriede (Hg.): *Demokratiebildung. Annäherungen aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik*. Innsbruck: Studienverlag 2012, 114.

53 Vgl. SANDER 2008 [Anm. 28].

3.3 Gebot der Kontroversität: Die politische Dimension der Religion(en) zum Thema machen

In einer pluralen Gesellschaft existieren unterschiedliche Standpunkte. Diese kontroversen und mitunter widersprechenden Sichtweisen gilt es, im Unterricht auch ausgewogen einfließen zu lassen und Einseitigkeiten zu vermeiden.

Das trifft im Religionsunterricht speziell auch auf die Reflexion eigener und fremder Geschichte(n) sowie der eigenen gesellschaftlichen Gegenwartsbedeutung zu. Religiöse Institutionen und der Religionsunterricht nehmen – gewollt oder ungewollt – Einfluss auf politische Bewusstseinsbildung und politische Prozesse.⁵⁴ Daher ist es notwendig, politische Aspekte des Gegenstands und Implikationen im Unterricht herauszuarbeiten, transparent zu machen, multiperspektiv zu diskutieren und Verflechtungen von Religion und Politik sowie deren vielfältige Betrachtungsweisen zur Sprache zu bringen. Sander betont diesbezüglich konkret die kontroverse und ambivalente Darstellung der Bedeutung von Religion(en) und deren Institutionen für die politische Identität, der besonderen Rechtsstellung des Religionsunterrichts sowie des vielschichtigen Einflusses von Stellungnahmen religiöser VertreterInnen auf die öffentliche Diskussion. Eine kontroverse Auseinandersetzung mit religionsgeschichtlichen Themen könnte darüber hinaus ein generelles Verständnis für die Komplexität politischer Prozesse fördern.⁵⁵

3.4 Prinzip der SchülerInnen-Orientierung: Politische Freiheit ermöglichen

Politische Bildung hat die Aufgabe, zu Autonomie und Mündigkeit zu führen und somit die Freiheit der Lernenden zu achten. Ihr Ziel soll die eigenständige Urteils- und Handlungsfähigkeit und die kritische Auseinandersetzung mit politischen Themen sein. Sie darf dabei nicht zur Herrschaftslegitimation dienen und zu unkritischer Anpassung führen, welche eine „*Degradierung der Lernenden zu Objekten der Belehrung*“⁵⁶ zum Ziel hat. Dafür ist es wesentlich, dass sich die Politische Bildung auf die Lebensbereiche der AdressatInnen und deren politische Interessen bezieht.⁵⁷ Demzufolge hat sich Religionsunterricht mit der aktuellen Lebenssituation der Menschen und mit deren politischen Fragestellungen zu befassen. Aus Sicht der Politikdidaktik sollen alltägliche Politikerfahrungen wie beispielsweise Medienrezeption, Konsum, Handlungsspielräume, Alltagskonflikte, Inklusion/Exklusion sowie Regelungen zu Freizeit und Schule/Arbeit thematisiert

54 Vgl. GRÜMME 2009 [Anm. 44], 250.

55 Vgl. SANDER 2008 [Anm. 28].

56 GRÜMME 2009 [Anm. 44], 36.

57 Vgl. PELINKA, Anton: Die Ermöglichung politischer Freiheit. Politikwissenschaft und Politische Bildung, in: HELLMUTH, Thomas / HLADSHIK, Patricia (Hg.): Inhalte, Methoden und Medien in der Politischen Bildung, Schwalbach: Wochenschau 2014, 14.

und stets auch an grundsätzliche Fragen und Probleme des Zusammenlebens und deren politische Bewältigung angeknüpft werden (u.a. Gemeinwohl, Macht, Knappheit).

Im Diskurs der Politikdidaktik tritt immer wieder die Frage auf, inwieweit den Lernenden Normen vorgegeben werden sollen oder dürfen. Dies berührt natürlich auch den Religionsunterricht und vor allem den Bereich der Erziehung zu religiösem Handeln sowie den Umgang mit ethischen Fragestellungen. Diese Frage wird in der Politikdidaktik – speziell in unterschiedlichen Wissenschaftstraditionen verschiedener Länder – durchaus divergent beantwortet. Grundsätzlich ist festzustellen, dass von Politischer Bildung in einem demokratischen und pluralen Gemeinwesen ein wesentlicher Beitrag zur Stabilität und Weiterentwicklung demokratischer Ordnung erwartet wird. Nach Sander soll ein Unterricht zur Politischen Bildung daher in erster Linie eine Anstiftung zu Freiheit sein: *„Am Ende ist es die Unterscheidung von Freiheit und Unfreiheit, die die eigentliche Trennungslinie zwischen demokratischen und nicht-demokratischen Gesellschaften markiert. In der Freiheit besteht – auf einer normativen Ebene – der kleinste gemeinsame Nenner demokratischer Gesellschaften.“*⁵⁸ Politische Bildung hat sich Pelinka zufolge nicht als Summe von Apellen zu verstehen, sondern sollte sich vor allem auf die Wirklichkeit und nicht auf einen Wunschzustand beziehen:⁵⁹ *„Es gilt, auf das Spannungsverhältnis zwischen Schein und Wirklichkeit, auf unterschiedliche Interessen und Wertvorstellungen sowie realmögliche Wege in die Zukunft zu vermitteln.“*⁶⁰ Den Fragen der Ethik und des Normativen ist die Politische Bildung grundsätzlich nicht verschlossen: Das Bewerten von Ungleichheiten, die Reflexion von Identitäten, das Kommunizieren und bewusste Beurteilen von Überzeugungen, das Treffen von Entscheidungen sowie die Begründung von (Nicht-)Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen sind wesentliche Kompetenzen der Politischen Bildung, die ethische und normative Dimensionen einschließen und auch Themen des Religionsunterrichts betreffen. Politische Bildung, welche die Freiheit der Lernenden achtet, sollte jedoch stets zu Mündigkeit und selbständiger Urteilsbildung führen: *„Die Urteile und Überzeugungen der Lernenden können nicht als vorgegebene Resultate politischen Lernens bestimmt werden. Politische Bildung rechnet vielmehr damit, dass die Lernenden zu anderen politischen Positionen gelangen als die Lehrenden.“*⁶¹

58 SANDER 2013 [Anm. 28], 50.

59 Vgl. PELINKA, 2014 [Anm. 57] 14.

60 EBD. 19.

61 GRÜMME 2009 [Anm. 44], 37.

4. Ausblick: Strukturelle Rahmenbedingungen schaffen

Der Implementierung des *Unterrichtsprinzips Politische Bildung* im österreichischen Schulsystem stehen gravierende strukturelle Probleme im Weg. Die meisten davon sind bereits seit den ersten empirischen Untersuchungen in den 1990er bekannt und beinahe unverändert immer noch vorhanden. Damit Lehrpersonen in der Lage sind, das *Unterrichtsprinzip Politische Bildung* im Religionsunterricht zu berücksichtigen und mögliche Fehlentwicklungen von Beginn an zu vermeiden, braucht es daher auch strukturelle Veränderungen:

Ausbildung und Fortbildung:

Aus- und Fortbildungen, welche auf die Umsetzung des *Unterrichtsprinzips Politische Bildung* in den unterschiedlichen Gegenständen des Fächerkanons vorbereiten, gibt es an österreichischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten nach wie vor unzureichend.⁶² Eine Studie von 2009 zeigt, dass nur 49 Prozent der österreichischen Lehrpersonen überhaupt vom *Unterrichtsprinzip Politische Bildung* gehört haben.⁶³ Für eine entsprechende Professionalisierung der (zukünftigen) Lehrpersonen für den Religionsunterricht gilt es daher, auf politische Gesichtspunkte der jeweiligen Fächer zu sensibilisieren als auch auf die didaktische Aufgabe der Vermittlung politischer Kompetenzen vorzubereiten.⁶⁴ Dafür müssen eine standardisierte Ausbildung sowie regelmäßige Fortbildungen angedacht werden.

Curricula:

Zwar ist es mittlerweile nötig, bei der Approbation österreichischer Schulbücher, die Berücksichtigung des *Unterrichtsprinzips Politische Bildung* nachzuweisen.⁶⁵ Bei der Erstellung der Curricula für die einzelnen Gegenstände des Fächerkanons wird dieses jedoch bisher weitestgehend ignoriert. Sowohl bei Haubenwallner als auch bei Larcher und Zandonella gaben knapp über die Hälfte aller befragten Lehrpersonen an, aufgrund des ohnedies bereits umfangreichen Lehrplans keine Möglichkeit mehr zu haben, Politische Bildung in ihren Unterrichtsfächern einzubinden.⁶⁶ Erschwerend kommt die Vielzahl an Unterrichtsprinzipien hinzu, denn

62 Vgl. LECHNER-AMANTE 2014 [Anm. 41], 209.

63 Vgl. FILZMAIER, Peter / KLEPP, Cornelia: Mehr als Wählen mit 16: Empirische Befunde zum Thema Jugend und Politische Bildung, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 38/3 (2009) 348.

64 Vgl. LECHNER-AMANTE 2014 [Anm. 41], 210.

65 Vgl. WIRTITSCH, Manfred: Das Unterrichtsprinzip Politische Bildung, in: DIENDORFER, Gertraud / HELLMUTH, Thomas / HLADSKIK, Patricia (Hg.): Politische Bildung als Beruf. Professionalisierung in Österreich, Schwalbach: Wochenschau 2012,74.

66 Vgl. LARCHER / ZANDONELLA 2014 [Anm. 23], 21; vgl. HAUBENWALLNER 1990 [Anm. 20], 19.

im österreichischen Schulsystem existieren zusätzlich zur Politischen Bildung noch neun weitere.⁶⁷

Unterrichtsmaterialien:

Da der ‚Grundsatzterlass‘ in Hinblick auf die Inhalte der Politischen Bildung vage und ungenau bleibt und der Lehrplan Politische Bildung kaum oder gar nicht berücksichtigt, wäre eine Konkretisierung der Unterrichtsinhalte zur Politischen Bildung in Form von Unterrichtsmaterialien für die einzelnen Gegenstände wichtig. Dem Problem der Abhängigkeit Politischer Bildung von der einzelnen Lehrperson und ihrer Motivation kann mit Ideen und präzisen Angaben möglicherweise entgegengearbeitet werden.⁶⁸ Die Kritik an zu geringen oder schlechten Lehrmaterialien zur Politischen Bildung ist deutlich: In der Studie zur Politischen Bildung von Larcher und Zandonella wünschten sich 73,5 Prozent der befragten Wiener Lehrpersonen der Sekundarstufe I bessere Materialien und Schulbücher zur Implementierung des *Unterrichtsprinzips*.⁶⁹

Vernetzung:

In der Praxis der Umsetzung des *Unterrichtsprinzips* wird deutlich, dass eine fächerübergreifende Zusammenarbeit und ein Aufeinander-Beziehen der Unterrichtsfächer wesentliche Komponenten sind, wenn *Politische Bildung als Unterrichtsprinzip* nicht aus unzusammenhängenden Segmenten bestehen soll.⁷⁰ Schließlich wird auch eine engere Zusammenarbeit mit der Politikdidaktik und eine Berücksichtigung deren Expertise für eine Professionalisierung der Implementierung des *Unterrichtsprinzips Politische Bildung* im Religionsunterricht von Vorteil sein.

67 Vgl. BMBWF: Unterrichtsprinzipien, in: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/index.html> [abgerufen am 24.01.2019].

68 Vgl. LARCHER / ZANDONELLA 2014 [Anm. 23], 86.

69 Vgl. EBD, 39.

70 Vgl. SANDER 2008 [Anm. 28].

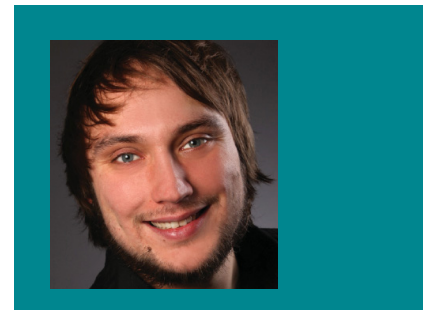
Ideologiekritik im Religionsunterricht?

Wiederbelebungsversuch eines religionsdidaktischen Lernprinzips

Der Autor

Jan-Hendrik **Herbst**, M.A., M.Ed., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Praktische Theologie und Religionspädagogik am Katholisch-Theologischen Institut der Fakultät für Humanwissenschaften und Theologie der TU Dortmund.

Jan-Hendrik Herbst, M.A., M.Ed.
Technische Universität Dortmund
Institut für Katholische Theologie
Emil-Figge-Straße 50
D-44227 Dortmund
e-mail: jan-hendrik.herbst@tu-dortmund.de



Der Autor

Andreas **Menne**, Mag. theol., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Seminar für Religionspädagogik, Katechetik und Fachdidaktik Religion an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Andreas Menne, Mag. theol., M.A.
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Katholisch-Theologische Fakultät
Seminar für Religionspädagogik, Katechetik und Fachdidaktik Religion
D-55099 Mainz
e-mail: andreas.menne@uni-mainz.de



Ideologiekritik im Religionsunterricht?

Wiederbelebungsversuch eines religionsdidaktischen Lernprinzips

Abstract

Seit der Reformdekade um 1968 gilt ‚Ideologiekritik‘ als religionspädagogischer Struktur­begriff. Selbst wenn von einer durchgehenden, aber dünnen Tradition der Ideologiekritik im Religionsunterricht gesprochen werden kann, hat deren konzeptionelle Bedeutung seit Mitte der 70er-Jahre nachgelassen. Ausgehend von berechtigter Kritik versuchen wir den Begriff ‚Ideologiekritik‘ als religionsdidaktisches Lernprinzip neu zu denken. Exemplarisch veranschaulichen wir diese Überlegungen für den Religionsunterricht anhand des kommunikationswissenschaftlichen Ansatzes der Framing-Analyse. Mit ihrer Hilfe können im Religionsunterricht mediale Diskurse über Religion, z.B. die sogenannte ‚Kopftuchdebatte‘, ideologiekritisch untersucht werden.

Schlagnvorte: Ideologiekritik – Framing-Analyse – Kopftuchdebatte – interreligiöses Lernen – 1968 und die Religionspädagogik – Religionsunterricht und politische Bildung – Politische Religionspädagogik – Problemorientierter Religionsunterricht

Ideologiekritik im Religionsunterricht?

Wiederbelebungsversuch eines religionsdidaktischen Lernprinzips

Critique of Ideology in Religious Education?

An Attempt to Resuscitate a Didactic Principle of Religious Learning

‚Critique of ideology‘ has been a main concept in religious education since the social and cultural reforms in the decade around 1968. Even though ideology-critical religious education may be grounded in a continuous, yet weak thinking tradition, the theoretical relevance of this concept has constantly declined from the mid-70s onwards. This paper presents an attempt to rethink ‚critique of ideology‘ as a contemporary didactic principle, taking into account justified criticism. These considerations are illustrated by utilizing the communication-theoretical approach of ‚frame analysis‘ for religious education in schools. By means of this method media discourses on religion, e.g. the so-called ‚headscarf debate‘, may be examined ideology-critically.

Keywords: Critique of ideology – frame analysis – headscarf debate – interreligious learning – 1968 and religious education – religious and civic education – political religious education – problem-oriented religious education

„Unterdrückung in BRD, Südafrika und Dritter Welt? Klar doch, Schuld hatte die Gesellschaft! Vietnamkrieg, restringierter Code und Waschmittelwerbung? Andere als gesellschaftspolitisch ‚kritische‘ Antwortbatterien wurden nicht ernsthaft ‚diskutiert‘.“¹

Seine Erinnerungen an einen ideologiekritischen Religionsunterricht zu Beginn der 1970er Jahre beschreibt der Religionspädagoge Thomas Klie als äußerst problematisch. An seinen Beispielen macht er deutlich: Die Ideologiekritik dieser Zeit beschränkt sich in seiner Wahrnehmung auf pauschale Gesellschaftskritik. Ambivalenzen oder gar komplexere soziale Zusammenhänge haben in einem solchen Unterricht keinen Platz. Die Verhältnisse sind grundsätzlich falsch und die Kritik ist absolut. Ob es sich dabei um ein partikulares Erlebnis oder um die „formative Erfahrung“² einer ganzen Generation von ReligionspädagogInnen handelt, die auch die religionsdidaktische Konzeptentwicklung nicht unberührt ließ, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Klies Bericht scheint jedoch eine grundsätzliche Skepsis narrativ einzufangen, die in der religionspädagogischen *scientific community* gegenüber emanzipatorisch und ideologiekritisch ausgerichteten Entwürfen vorliegt.³ Fest steht jedenfalls, dass Ideologiekritik in den gegenwärtigen religionspädagogischen Debatten ein Dasein als Randexistenz fristet.

Die Ideologiekritik zählt damit zu den wenigen Verliererinnen eines religionsdidaktischen Pluralisierungsprozesses. Seit der Würzburger Synode ist die konzeptuelle Landschaft der Religionsdidaktik durch das Nebeneinander einer Vielzahl sich ergänzender Unterrichtsprinzipien geprägt.⁴ Dass Ideologiekritik in diesem Panorama der Perspektivenvielfalt nicht aufging, ist, so lautet unsere These, kein Zufall, sondern beruht auf einigen aus heutiger Perspektive problematischen didaktischen Annahmen. Wenn wir mit diesem Beitrag das Anliegen verfolgen, den Begriff der Ideologiekritik als religionsdidaktische Reflexionskategorie zu revitalisieren, gilt es, dessen Unverträglichkeiten mit den Grundkoordinaten zeitgemäßer Religionspädagogik zu berücksichtigen und nach Möglichkeit zu beheben. Wir fühlen uns in diesem Anliegen von einem neuen Interesse der Religionspädagogik an Gesellschaftskritik bestätigt. Angesichts eines gestiegenen Problembewusstseins für Phänomene wie Sexismus, Rassismus, Antisemitismus oder religiösem Fundamentalismus finden sich in jüngerer Zeit wieder vermehrt Versu-

1 Klie, Thomas: Von der Entrüstung zum Offenen Kunstwerk. Nachrufe, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 57/4 (2005) 369–375, 369.

2 Vgl. Englert, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart: Kohlhammer 2007 (= Praktische Theologie heute 82), 302.

3 Vgl. Dressler, Bernhard: 1968 und die Religionspädagogik. Ein sehr persönlicher Rückblick, in: Theo-Web 12/2 (2013) 206–218.

4 Vgl. Leimgruber, Stephan / Hilger, Georg / Kropáč, Ulrich: Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik, in: Dies. (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausgabe, München: Kösel 2015, 41–75, 61.

che, Religionspädagogik und kritische politische Bildung zusammenzudenken.⁵ Wir wollen mit diesem Artikel an solche Positionen anknüpfen und sie im Folgenden religionsdidaktisch perspektivieren.

Zu diesem Zweck legen wir in einem ersten Schritt dar, welche Bezugspunkte wir für unser Vorhaben in der jüngeren Geschichte der Religionspädagogik ausgemacht haben und wie sich diese systematisieren lassen. Daraufhin werden die Gründe benannt, aus denen es zu einem Rückgang ideologiekritischer Perspektiven auf den Religionsunterricht kam. Daraus ergeben sich drittens einige Koordinaten, an denen sich eine Wiederaufnahme der Thematik orientieren kann, will man nicht in die von Klie angesprochenen Fallen der Ideologiekritik tappen. Abschließend wird ein konkretes Beispiel in den Blick genommen, wie Ideologiekritik heute als didaktisches Prinzip für konkrete Lernprozesse im Religionsunterricht fruchtbar gemacht werden kann.

1. Historische und systematische Orientierungspunkte: Verortung des Debattenbeitrags

In der Religionspädagogik existiert eine dünne und eher disparate Tradition der Ideologiekritik.⁶ Vereinzelt, aber kontinuierlich lassen sich Beiträge zur Thematik finden, sodass Ideologiekritik als ein religionspädagogischer „Strukturbegriff“⁷ bezeichnet werden kann. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass diese Ansätze auf unterschiedlichen Ebenen zu verorten sind und auf divergenten erkenntnistheoretischen Vorannahmen beruhen. Um den Beitrag dieses Aufsatzes einordnen zu können, wollen wir drei Ebenen der religionspädagogischen Verwendung unterscheiden.⁸

Zum einen fungiert Ideologiekritik als wissenschaftstheoretischer Grundbegriff. Er impliziert eine selbstkritische Analyse religionspädagogischer Kategorien, Methodologie und Vorannahmen. Unter diesen Vorzeichen ließe sich etwa die

5 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Aufbruch in die Öffentlichkeit? Reflexionen zum ‚public turn‘ in der Religionspädagogik, Bielefeld: transcript 2018 (= Religionswissenschaft 12); KNAUTH, Thorsten: Bleibend notwendig! Der Problemorientierte Religionsunterricht und seine Bedeutung für eine kritische Religionspädagogik - Geschichte und Aktualität, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 70/2 (2018) 128–141, 139.

6 Vgl. BEUSCHER, Bernd: Art. Ideologie, Ideologiekritik, in: Lexikon der Religionspädagogik II (2001), 855–859; KNAUTH, Thorsten: 1968 und die evangelische Religionspädagogik. Ansätze, Wirkungen, unabgeholte Potenziale, in: RICKERS, Folkert / SCHRÖDER, Bernd (Hg.): 1968 und die Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn: Vandenhoeck & Ruprecht 2010, 297–310; HEGER, Johannes: Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2017 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 22), 137–181.

7 Vgl. ENGLERT, Rudolf: Ideologiekritik, in: PORZELT, Burkhard / SCHIMMEL, Alexander (Hg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik. Festgabe für Werner Simon zum 65. Geburtstag, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2015, 126–132.

8 Vgl. HERBST, Jan-Hendrik: Ideologiekritik und Religionsunterricht. Zum unabgeholten Potenzial des ideologiekritischen Arguments für den konfessionellen Religionsunterricht, in: Religionspädagogische Beiträge 79 (2018) 86–97, 86.

religionspädagogische Verwendung des Identitätsbegriffs ebenso ideologiekritisch betrachten wie die Zunahme einer quantitativen Vermessung des Outputs religiöser Bildungsprozesse. Auf Ebene der Wissenschaftstheorie ergänzt die Ideologiekritik daher empirische und hermeneutische Zugangsweisen zu religionspädagogischen Untersuchungsgegenständen.⁹

Auf einer zweiten Ebene lässt sich Ideologiekritik als Prinzip religiösen Lernens verstehen. Der Begriff bezeichnet hier einen didaktischen Ansatz, mit dessen Hilfe der Religionsunterricht konzipiert, reflektiert und analysiert werden kann. Solche Konzeptionen von Ideologiekritik als didaktischem Lernprinzip fußen in Ansätzen und Auseinandersetzungen der religionspädagogischen Reformdekade um 1968. Als zentrale Arbeit lässt sich dabei Siegfried Vierzigs Dissertation *Ideologiekritik und Religionsunterricht* bezeichnen.¹⁰ Zudem wurden auch von Gert Otto und Folkert Rickers theoretische Überlegungen und praktische Entwürfe vorgelegt.¹¹ Weiterführende Impulse stießen Godwin Lämmermann und Thomas Ruster sowie Norbert Mette an.¹²

Daneben wird der Begriff in jüngerer Zeit auch im Rahmen der Debatte um eine politische Dimension religiöser Bildung berücksichtigt.¹³ In diesem Zusammenhang wird mit ihm eine grundsätzliche Ausrichtung religiöser Bildung bestimmt, ohne diese programmatischen Überlegungen jedoch didaktisch zu konkretisieren. Vielmehr lässt sich konstatieren, dass Ideologiekritik auf dieser dritten Ebene ein wichtiger Bezugspunkt ist, um religiöse Bildung an der öffentlichen Schule zu legitimieren.¹⁴

-
- 9 Vgl. NIPKOW, Karl Ernst: Hermeneutik und Ideologiekritik. Konzepte der Vergangenheit? Herausforderungen für die Zukunft!, in: LÄMMERMANN, Godwin u.a. (Hg.): *Bibeldidaktik in der Postmoderne*. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag, Stuttgart: Kohlhammer 1999, 268–280; ZWERGEL, Herbert A.: Hermeneutik und Ideologiekritik in der Religionspädagogik, in: ZIEBERTZ, Hans-Georg / SIMON, Werner (Hg.): *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf: Patmos 1995, 10–27.
- 10 VIERZIG, Siegfried: *Ideologiekritik und Religionsunterricht. Zur Theorie und Praxis eines kritischen Religionsunterrichts*, Zürich / Einsiedeln / Köln: Benziger 1975.
- 11 Vgl. OTTO, Gert: *Praktische Theologie als Kritische Theorie religiös vermittelter Praxis*. Thesen zum Verständnis einer Formel, in: KLOSTERMANN, Ferdinand / ZERFASS, Rolf (Hg.): *Praktische Theologie heute*, München / Mainz: Kaiser 1974, 195–205; RICKERS, Folkert: *Die religions- und gesellschaftskritische Aufgabe*, in: ESSER, Wolfgang G. (Hg.): *Religionsdidaktik. Elemente einer integrativen Theorie der Praxis des Religionsunterrichts*, Zürich / Einsiedeln / Köln: Benziger 1977 (= *Studien zur Praktischen Theologie* 13), 179–212. Einen Überblick über ideologiekritische Konzeptionen in den 1970er Jahren bietet VIERZIG 1975 [ANM. 10], 106–131.
- 12 Rudolf Englert führt Lämmermann und Ruster als aktuelle Vertreter einer ideologiekritischen Religionspädagogik an (vgl. ENGLERT 2015 [Anm. 7]). Die Herangehensweisen der beiden verdeutlichen, wie unterschiedlich die Zugänge zum Begriff der Ideologiekritik sind. Mette wird von Johannes Heger genannt (vgl. HEGER, Johannes: *Art. Ideologiekritik*. In: *WiReLex* 2018 [Stand: 11.01.2019]).
- 13 Vgl. z.B. KÖNEMANN, Judith: *Plädoyer für eine politische Religionspädagogik*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 78 (2018) 15–23, 21; GRÜMME, Bernhard: *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme, Grundsatzüberlegungen, Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*, Stuttgart: Kohlhammer 2009, 26, 151–152.
- 14 Vgl. ALTMAYER, Stefan: *Art. Religionsunterricht, katholisch*. In: *WiReLex* 2018 [Stand: 19.01.2019].

Der vorliegende Beitrag verortet sich auf der zweiten Ebene. Daher wird im Folgenden auch von Religionsdidaktik gesprochen.

2. Kritik der Praxis oder Praxis der Kritik? Probleme einer religionsdidaktischen Ideologiekritik

Ideologiekritik ist religionsdidaktisch nicht unbedingt *en vogue*. Als Begründung dafür stehen einerseits externe Ursachen im Raum. So vertritt Thorsten Knauth die These, dass in der deutschen Gesellschaft nach 1968 die „Stoßrichtung einer gesellschaftskritischen Konzeption nicht mehr gewünscht war.“¹⁵ Diese sei eben „nicht an ihren inneren konzeptionellen Schwächen und Aporien“¹⁶ gescheitert, sondern aufgrund einer gesamtgesellschaftlichen „Tendenzwende“¹⁷. In diesem Sinne kollidiert der Absolutheitsanspruch ideologiekritischer Unterrichtsunterfangen mit dem in den 1970ern aufkommenden Pluralismus religionsdidaktischer Lernprinzipien. Ein Religionsunterricht, der vom ‚notwendig falschen Bewusstsein‘ der Lernenden ausging und durch den „ein Ausbrechen aus krankmachenden Entfremdungsprozessen ermöglicht werden sollte“¹⁸, konnte sich aufgrund seiner überzogenen Ansprüche nicht problemlos in ein Gesamtbild mit anderen didaktischen Ansätzen einfügen. Eine solche Erklärung besitzt unseres Erachtens durchaus eine gewisse Plausibilität, sollte aber nicht einseitig und monokausal verwendet werden.¹⁹

Denn es lassen sich andererseits auch fundamentale interne Theorieprobleme religionsdidaktischer Ideologiekritik benennen, die es wahrzunehmen und zu bearbeiten gilt. Der Verweis auf Thomas Klie hat bereits deutlich gemacht, dass es eine gewisse Skepsis gegenüber Ideologiekritik als didaktischer Kategorie gibt. Ideologiekritik steht in der Gefahr selbst ideologisch zu werden: Wenn, wie von Klie befürchtet, die Lehrperson genauer als die SchülerInnen selbst weiß, was deren objektiven Interessen sind und diese nur noch zu einem Einlenken bewegen möchte, liegt der Verdacht nahe, dass grundlegende Einsichten eines korre-

15 KNAUTH, Thorsten: Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2003 (= Arbeiten zur Religionspädagogik 23), 309.

16 EBD.

17 EBD., 290.

18 LEIMGRUBER / HILGER / KROPA 2015 [Anm. 4], 57.

19 Kritisch gegenüber einer rein externen Attribuierung äußert sich etwa SCHLAG, Thomas: Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive, Freiburg: Herder 2009 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 14), 372. Andere gängige Erklärungsmuster bedienen sich einer Mischung aus externer und interner Ursachenzuschreibung. So lässt sich ein Siegeszug der Empirie und eine gewisse Dominanz ästhetischer Ansätze nicht verstehen, ohne zugleich überfachliche Entwicklungen wie den *Cultural Turn* und innerfachlich ausgetragene Debatten zu verbinden. Auch die vermeintliche Adaption gesellschaftskritischer Anliegen in einer allgemeinen Haltung der Kritik lässt sich darunter fassen.

tiv gestalteten Religionsunterrichts missachtet werden.²⁰ So stellt sich die Frage, „ob dieser Unterricht überhaupt die individuellen Probleme der Schülerinnen und Schüler thematisiere oder nicht vielmehr jene Probleme, die der Gesellschaft bzw. den Lehrenden dringlich erschienen.“²¹ Es steht zu befürchten, dass Ideologiekritik die Anerkennung der Lebenswelten von Jugendlichen übergeht, Kritik lediglich aus Lehrendenperspektive geübt wird und auf das Leben der SchülerInnen Anwendung findet.

Hinter dieser Vorstellung verbirgt sich laut Klie eine problematische „Pflaster-Strand-Metapher“²². Dabei wird davon ausgegangen, dass hinter bzw. unter den offensichtlichen Phänomenzusammenhängen (wie dem Straßenpflaster) eine wahrere und wirklichere Einsicht (etwa ein schöner Strand) verborgen liegt, zu der sich jedoch nur kenntnisreiche Menschen einen Zugang verschaffen können. Das Mittel, eine solche Einsicht zu erlangen, ist Ideologiekritik. Dass in einer solchen Vorstellung ein theoretisches Problem liegt, gilt es anzuerkennen.²³ Zugleich muss jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass dies eine religionspädagogische Ideologiekritik gänzlich diskreditiert. Vielmehr wird eine alternative Konzeption benötigt.

3. Neue Koordinaten einer religionsdidaktischen Ideologiekritik

Eine solche Alternative lässt sich möglicherweise mit einer neuen Metapher verbinden. Es ist durchaus gängig, den Religionsunterricht als „Seherschule“²⁴ zu konzeptualisieren. Wenn wir diese Vorstellung im Folgenden an ideologiekritische Perspektiven der Religionsdidaktik herantragen, rücken wir ästhetische und politische Aspekte des Religionsunterrichts damit in eine ungewohnte Nähe zueinander.²⁵ Wir tragen damit einerseits der Einsicht Rechnung, dass der politisch orientierte Religionsunterricht „unter akuten Wahrnehmungsdefiziten“²⁶ leidet. Er tendiert in diesem Sinne dazu, religiöse Themen auf deren politische Dimension zu verkürzen und darüber hinaus gehenden Ein- und Ausdrücken der SchülerIn-

20 Differenzierter lässt sich diese Problematik in fünf Fällen fassen, die Ideologiekritik implizieren kann. Diese gilt es zu berücksichtigen und zu vermeiden (vgl. HERBST 2018 [Anm. 8], 92–94).

21 LEIMGRUBER / HILGER / KROPAČ 2015 [Anm. 4], 52.

22 KLIE 2005 [Anm. 1], 372.

23 Das betont auch die neuere Gesellschaftstheorie (vgl. z.B. JAEGLI, Rahel / CELIKATES, Robin: Sozialphilosophie. Eine Einführung, München: Beck 2017, 101–110).

24 Vgl. z.B. ENGLERT, Rudolf: Die christologische Frage in der Religionspädagogik. Befunde, Problemanzeigen, Desiderate, in: ENGLERT, Rudolf / SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): Jesus Christus – im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017, 10–28, 25–26.

25 Zu dieser Frontenstellung vgl. KLIE 2005 [Anm. 1]; LÄMMERMANN, Godwin: Religionspädagogik zwischen politischer und ästhetischer Signatur. Eine nicht ganz unproblematische Auseinandersetzung zur Rettung der Ästhetik vor den Ästheten, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 57/4 (2005) 358–368.

26 KLIE 2005 [Anm. 1], 372.

nen wenig Raum zu geben. Andererseits fühlen wir uns auch der Position verpflichtet, dass der Religionsunterricht gesellschaftstheoretisch naiv bleibt, wenn er theologische Inhalte zu thematisieren können glaubt, ohne „die spezifischen gesellschaftsstrukturellen Barrieren“²⁷ zu berücksichtigen, an denen ihre heutige Artikulation scheitern kann. Auch religiöse Praktiken stehen, so besehen, nicht außerhalb diskursiver Zusammenhänge, sind machtdurchtränkt und korrelieren nicht selten mit ideologischen Haltungen. Weder kann zeitgemäße Ideologiekritik im Religionsunterricht daher die Weltwahrnehmungen von SchülerInnen ausblenden, noch darf sie völlig in diesen aufgehen, wenn echte Lernprozesse angestoßen werden sollen.

Im Gegensatz zur Ideologiekritik im Sinne der Pflaster-Strand-Metapher geht es uns also nicht darum, eine andere Welt, sondern die Welt anders zu sehen. Für ein solches Verständnis von Ideologiekritik gibt es durchaus gesellschaftstheoretische Vorbilder. Der bekannte slowenische Philosoph Slavoj Žižek erklärt Ideologiekritik in Analogie zu einer Brille, mit der man alltägliche Phänomene ihrer Selbstverständlichkeit entkleidet und dadurch anders sieht: Verfremdung kann demnach Entfremdung vorbeugen.²⁸ Anhand einer Szene aus dem Film *They Live* (1988) von John Carpenter verdeutlicht Žižek, wie er eine solche ideologiekritische Wahrnehmungslehre versteht. Nada, der Protagonist dieses Films, begibt sich in einer Szene in eine Kirche und beginnt, sich diese genauer anzuschauen.

„Upon searching the church he discovers several boxes full of sunglasses in a secret wall compartment. When he first puts on a pair of the glasses he notices that a publicity billboard now simply displays the word ‚Obey‘ while another billboard urges the viewer to ‚Marry and Reproduce‘. He also sees that paper money bears the words ‚This is your God‘.“²⁹

Damit wird nicht nur inhaltlich ein bekanntes theologisches und religionspädagogisches Motiv von Ideologiekritik aufgenommen.³⁰ Noch interessanter ist für unsere Überlegungen, dass Žižek nicht behauptet, dass es einer solchen Brille bedürfte, um einen vermeintlichen Verblendungszusammenhang vollständig aufzulösen und die wirkliche anstelle der ideologisch verzerrten Welt zu sehen. Vielmehr hält er beide Perspektiven – die mit und ohne Brille – für gleichermaßen

27 NIPKOW 1999 [Anm. 9], 275.

28 ŽIŽEK, Slavoj: *Through the Glasses Darkly*, in: *Socialist Review* 341 (2009), online unter <http://socialistreview.org.uk/341/through-glasses-darkly> [Stand: 11.01.2019]). Zum Verständnis von Ästhetik und Bildung als ‚Gegenentfremdung‘ siehe HENNING, Christoph: *Theorien der Entfremdung*, Hamburg: Junius 2015 (= Zur Einführung), 62–77, insb. 68–71.

29 ŽIŽEK 2009 [Anm. 28].

30 Vgl. BIEHL, Peter u.a. (Hg.): *Gott und Geld, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2001 (= Jahrbuch der Religionspädagogik 17).*

real.³¹ Die ideologiekritische Aufgabe besteht dann darin, einen dritten Weg zu finden und sich Zugang zu einer komplexeren Wahrnehmung von Realität zu verschaffen. Doch welche Konsequenzen hätte eine solche Vorstellung von Ideologiekritik für den Religionsunterricht? Was bedeutet es, wenn hier probeweise eine ideologiekritische Brille getestet wird, um die Welt *anders* sehen zu lernen? Zuallererst wäre eine solche Vorstellung von Ideologiekritik nicht mehr dualistisch. ReligionslehrerInnen können zwar ideologiekritische Deutungsangebote in das Lerngeschehen einspeisen, ihre Plausibilität müsste jedoch dialogisch geprüft werden.³² Ein möglicherweise absoluter Wahrheitsanspruch, der auf gesellschaftskritischen Analysen fußt, wird dadurch prozeduralisiert – und zwar nicht in abstrakten Diskursgemeinschaften, sondern im konkreten Klassenverbund. Auch die Lehrperson bleibt damit nicht vor Anfragen an ideologische Verstrickungen verschont. Eine solche Perspektive auf Ideologiekritik benötigt demnach zweitens eine kritische Selbstreflexivität: Wer bietet wann wem aus welchem Interesse eine ideologiekritische Brille an? Hinzu kommt drittens, dass es um konkrete Ideologien gehen muss, denn mit einer Brille werden immer bestimmte Phänomene betrachtet. Die Analyse *einer* Ideologie und ihrer Funktionsweise ermöglicht es, eine exaktere didaktische Kategorie zu konzeptualisieren, weil es nicht nur darauf ankommt, *dass* etwas falsch ist und/oder wahrgenommen wird, sondern auch *wie* dies zustande kommt.

4. Die Analyse von Framing: Ideologien wahrnehmen lernen im Religionsunterricht

Wie Ideologiekritik im Religionsunterricht unter diesen Bedingungen aussehen könnte, wollen wir anhand eines Beispiels erläutern. Im Folgenden möchten wir den kommunikationswissenschaftlichen Ansatz des Framings für die Sekundarstufe II elementarisieren.³³ Das Ziel dieses Vorhabens ist es, die Analyse von Framing als eine mögliche Methode zur ideologiekritischen Wahrnehmung von Medienbeiträgen im Religionsunterricht vorzustellen. Auf eine kurze Vorstellung der Framingtheorie folgen daher religionsdidaktische Konkretionen, bevor die Methode abschließend anhand eines thematischen Beispiels durchbuchstabiert wird.

31 Vgl. dazu auch ŽIŽEK, Slavoj: *The Matrix or Malebranche in Hollywood*, in: *Philosophy Today* 43/4 (1999) 11–26, 13–16.

32 Vgl. CELIKATES, Robin: *Kritik als soziale Praxis. Gesellschaftliche Selbstverständigung und kritische Theorie*, Frankfurt am Main: Campus 2009 (= *Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialphilosophie* 13), 188.

33 Diese Idee wurde im Sommersemester 2018 in einem religionsdidaktischen Masterseminar an der Universität Mainz erprobt. Im Rahmen der Lehrveranstaltung wurden digitale Unterrichtsmaterialien entwickelt, die das Framing als Methode erschließen und zur Diskussion von gesellschaftspolitischen Fragestellungen nutzbar machen. Allen SeminarteilnehmerInnen danken wir an dieser Stelle für ihre Rückfragen und Einwürfe, die diesen Aufsatz bereichern.

Das Framing gilt derzeit als „einer der zentralen Forschungsbereiche der politischen Kommunikationsforschung“³⁴. Der Ansatz geht von der Annahme aus, dass über politische Themen, Zustände und Ereignisse nicht kontextlos gesprochen werden kann. Wann immer sich PolitikerInnen, JournalistInnen oder auch Teile der Zivilgesellschaft in die öffentliche Debatte einbringen, kommunizieren sie einerseits ihre Ansichten über einen Sachverhalt und andererseits zugleich den ‚Sinnhorizont‘, der ihre Annahmen ‚rahmt‘ (engl. *to frame*).³⁵ Robert Entmans Definition von Framing darf in diesem Zusammenhang bis heute als grundlegend gelten:

„Framing essentially involves selection and salience. To frame is to select some aspects of a perceived reality and make them more salient in a communicating text, in such a way as to promote a particular problem definition [1], causal interpretation [2], moral evaluation [3] and/or treatment recommendation [4] for the item described.“³⁶

Wer sich in öffentlichen Debatten des Framings bedient, rückt folglich bestimmte Aspekte eines Themas in den Vordergrund, vernachlässigt dafür aber andere. Durch eine solche Betonung erzeugt er oder sie kommunikativ ein eindeutiges Bild von der zumeist durchaus komplexeren Realität.³⁷ Dabei ist davon auszugehen, dass die an einem Diskurs beteiligten Personen das Framing einer Situation völlig unterschiedlich vornehmen, sodass in der Gesellschaft „ein Wettbewerb verschiedener Akteure um den dominanten Frame“³⁸ entsteht.

Was hier noch sehr abstrakt und alltagsfern klingt, dürfte den SchülerInnen auch lebensweltlich durchaus vertraut sein. In einer gemeinsamen Diskussion kann man dafür sensibilisieren, dass auch sie selbst bereits Framing betrieben haben. Als Beispiel hierfür kann man sich im Unterricht vor Augen führen, wie SchülerInnen mit ihren Eltern über die Ausgehzeiten am Wochenende verhandeln oder innerhalb des Klassenverbandes das Ausflugsziel für den nächsten Wandertag diskutieren. Wer darüber nachdenkt, kann bereits ohne theoretisches Vorwissen nachvoll-

34 MATTHES, Jörg: Framing, Baden-Baden: Nomos 2014, 12. Bekanntheit über die Grenzen der Kommunikationswissenschaft hinaus erlangte der Ansatz vor allen Dingen durch die Analysen von WEHLING, Elisabeth: Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht, Köln: von Halem 2016 (= Edition Medienpraxis 14).

35 Vgl. MATTHES 2014 [Anm. 34], 38.

36 ENTMAN, Robert M.: Framing. Toward Clarification of a Fractured Paradigm, in: Journal of Communication 43/4 (1993) 51–58, 52.

37 Die theoretischen Grundlagen des Betonungsframings gehen zurück auf die soziologischen Untersuchungen von GOFFMAN, Erving: Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1986, 9–97. Mit seiner Rahmen-Analyse entwickelte er „eine Art Grammatik von Situationen“ (MATTHES 2014 [Anm. 34], 24).

38 MATTHES 2014 [Anm. 34], 12.

ziehen, dass es hierbei nicht nur darum geht, die triftigeren Argumente für eine mögliche Position vorzutragen. Mindestens ebenso wichtig ist es, bei anderen ein Bild vom diskutierten Sachverhalt zu erzeugen, in dem diese Gründe als besonders dringlich erscheinen. Von diesen alltäglichen Erfahrungen ausgehend können SchülerInnen dafür sensibilisiert werden, dass auch in öffentlichen Debatten Framing betrieben wird.

Wie aber lässt sich dieses Verständnis von Framing für einen auf Ideologiekritik abzielenden Religionsunterricht fruchtbar machen? Auf Grundlage der präsentierten theoretischen Annahmen hat die Framing-Forschung eine Methode zur Analyse öffentlicher Kommunikation entwickelt. Wer mit ihrer Hilfe die Deutungsrahmen von Texten analysiert, erhält die Chance, nicht nur einzelne Aussagen zu bewerten, sondern ganze Argumentationsweisen sowie deren narrative Ausgestaltung zu erfassen und diskutieren. Im Sprachspiel der von uns vorgeschlagenen Metapher hilft die Analyse von Frames demzufolge dabei, jene ‚Brille‘ sichtbar zu machen, durch die eine bestimmte Person oder Institution ein gesellschaftspolitisches Thema in den Blick nimmt.³⁹ Erst auf Grundlage dieser geschärften Wahrnehmung von Debattenbeiträgen kann eine begründete kritische Position zu diesen bezogen werden.

Um SchülerInnen eine solche eigenständige Analyse von Deutungsrahmen im medialen Diskurs zu ermöglichen, wurden die von Entman oben beschriebenen vier Elemente des Framings in greifbarere, texthermeneutische Aufgabenstellungen übersetzt, die den SchülerInnen in ähnlicher Form auch aus dem Sprachunterricht bekannt sein dürften. Mit Hilfe dieser Fragestellungen kann im Religionsunterricht das Framing von Medienbeiträgen analysiert und am Text begründet diskutiert werden:

- Problemdefinition: Was stört den bzw. die AutorIn?
- Ursachenzuschreibung: Wer oder was trägt dem Text zufolge die Verantwortung für dieses Problem?
- Explizite Bewertung: Was wird als positiv und was als negativ betrachtet?
- Lösungsvorschläge: Wie will der bzw. die AutorIn etwas an diesem Zustand ändern?

Bei der Erprobung dieses Analyserasters hat sich gezeigt, dass es durchaus empfehlenswert ist, mit stark reduzierten Textbeispielen zu arbeiten, um Lernende an

³⁹ Der Zusammenhang zwischen Framing und Ideologiekritik wird hier praktisch aufgezeigt, nicht aber theoretisch belegt. In der Framingtheorie wird tendenziell ein neutraler Ideologiebegriff verwendet (vgl. WEHLING, Elisabeth: Ideologie schlägt Fakten, in: Politics & PR 4.0 (2017), online unter <https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/ideologie-schlaegt-fakten-interview/> (Stand: 14.01.2019)).

die Methode der Framinganalyse heranzuführen. Auch unter Berücksichtigung der elementarisierten Aufgabenstellungen erwies sich die Analyse der Medienbeiträge für diese keineswegs als trivial. Um SchülerInnen ein Einüben in das Vorgehen zu ermöglichen, sollten zunächst nur die zur Beantwortung der Fragen relevanten Textpassagen aus Medienbeiträgen verwandt werden. Im Laufe der Zeit kann die Komplexität der Arbeitsmaterialien zunehmend gesteigert werden. Im Idealfall läuft das Material gegen Ende auf einen Vergleich unterschiedlich gerahmter Beiträge zum selben Thema hinaus. Wie dies inhaltlich aussehen könnte, wollen wir im Folgenden am Beispiel der Kopftuchdebatte in den deutschen Medien verdeutlichen.

5. Ein thematisches Beispiel: Die Kopftuchdebatte in deutschen Tagesmedien

Seit mittlerweile fast zwei Jahrzehnten beschäftigt das Kopftuch die deutschen Medien. Fernab davon, ein einfaches Kleidungsstück zu sein, dient es im öffentlichen Diskurs als „eine breite gesellschaftspolitische Projektionsfläche“⁴⁰ in Sachen Islam. Die immer wieder lancierten Debatten um ein Kopftuchverbot sind dabei keineswegs frei von einem „rassistische[n] Ideologiegehalt“⁴¹. Nicht nur in Bezug auf die Frage der Emanzipation oder Unterdrückung muslimischer Frauen, sondern auch was das Verhältnis von muslimischem Glauben und deutscher Staatsangehörigkeit insgesamt betrifft, hat das Kopftuch in den Tagesmedien längst den Stellenwert eines Symbols erlangt. Es ist damit zu der zentralen Figur „an der Schnittstelle von Geschlecht und kultureller Pluralität, aber auch genereller in den Debatten über Multikulturalismus“⁴² geworden. Nahezu exemplarisch lässt sich an der Debatte daher die neue Streitbarkeit der Religion in postsäkularen Gesellschaften verhandeln, mit der auch SchülerInnen konfrontiert werden. Für den Religionsunterricht von Interesse ist das Thema allerdings nicht nur aufgrund seiner religionspolitischen Dimension, sondern auch weil sich die Debatten zumeist am Ort Schule festmachen.⁴³

40 BERGHAWN, Sabine: Die Kopftuchdebatte in Deutschland, in: FERIDOONI, Karim / EL, Meral (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer VS 2017, 193–212, 195.

41 EBD., 204.

42 BRACKE, Sarah / FADIL, Nadia: „Ist das Kopftuch unterdrückend oder emanzipatorisch?“ Feldnotizen aus der Multikulturalismusdebatte, in: AMIR-MOAZAMI, Schirin (Hg.): Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa, Bielefeld: transcript 2018 (= Globaler lokaler Islam), 247–268, 248.

43 Vgl. KORTEWEG, Anna C. / YURDAKUL, Gökçe: Kopftuchdebatten in Europa. Konflikte um Zugehörigkeit in nationalen Narrativen, Bielefeld: transcript 2016 (= Globaler lokaler Islam), 24, 185, 206; BRACKE / FADIL 2018 [Anm. 42], 256 sowie BERGHAWN 2017 [Anm. 40], 195. Siehe auch die Erklärung der österreichischen ReligionspädagogInnen zu politischen Diskussionen eines Kopftuchverbots an Grundschulen: KRAML, Martina / LEHNER-HARTMANN, Andrea / WEIRER, Wolfgang: Keine Instrumentalisierung der Religion! Ein offener Brief an die österreichische Regierung 2018, in: <https://www.feinschwarz.net/keine-instrumentalisierung-der-religion/> [abgerufen am 20.04.2019].

Wirft man einen genaueren Blick auf den medialen Diskurs über das Kopftuch, sind zwei dominante mediale Frames zu konstatieren:

1. Die weit überwiegende Zahl der Artikel versieht die Frage nach dem Kopftuch mit einem Rahmen, den die Politikdidaktikerin Sabine Achour als „Topos der Unvereinbarkeit von Islam und Demokratie“⁴⁴ bezeichnet. Bei einem solchen Framing liegt die „Vorstellung vor, das Kopftuch stünde für eine ganze Reihe von Ablehnungen, einschließlich der Ablehnung liberal-demokratischer Werte, der Geschlechtergerechtigkeit und des Säkularismus.“⁴⁵ Im Zusammenhang dieses Deutungsrahmens erhält auch die Schule ihren privilegierten Status im Rahmen der Debatte. Wird das Kopftuch in diesem Sinne als unvereinbar mit der Lebensweise moderner, westlicher Gesellschaften interpretiert, steht die Frage im Raum, ob es dem Neutralitätsgebot von Bildungseinrichtungen gerecht werden kann.⁴⁶
2. Am anderen Ende des Spektrums wird die Debatte hingegen unter dem Vorzeichen eines „unbeschwerten Multikulturalismus“⁴⁷ gerahmt. In Artikeln mit dieser Ausrichtung „argumentieren sowohl Kopftuchträgerinnen als auch jene, die selbst kein Kopftuch tragen, [...] dass sie stolz darauf seien, in einem Land, einer Stadt oder einer Nachbarschaft zu leben, wo diese Art Diversität Platz findet.“⁴⁸

Die Analyse des Framings von aktuellen Medienbeiträgen zur Kopftuchdebatte kann diese abstrakte Diagnose im Religionsunterricht ganz konkret greifbar machen. Begeben sich LehrerInnen auf die Suche nach Artikeln, werden Sie schnell aktuelle Beiträge finden, die sich den beiden benannten Frames zuordnen lassen. Analysiert man solche Texte mittels der elementarisierten Leitfragen, können SchülerInnen genau vergleichen, in welchen Aspekten sich Beiträge zur Kopftuchdebatte unterscheiden. So wird mit dem ersten Frame der gesellschaftliche Frieden zum Kernproblem erhoben. Das Kopftuch gerät damit zum Symbol einer Gefährdung des nationalen und kulturellen Kollektivs durch den vermeintlich missionarischen, ja aggressiven Islam, den es mit Mitteln des Rechts einzudämmen gilt. Der zweite Frame hingegen erlaubt es, Einschränkungen individueller Freiheit zu problematisieren. Eine Präsenz des Kopftuchs im öffentlichen Raum wird

44 Vgl. ACHOUR, Sabine: Politische Integration und der Topos der Unvereinbarkeit von Islam und Demokratie in der politischen Bildung, in: MASSING, Peter / NIEHOFF, Mirko (Hg.): Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Sozialwissenschaftliche Grundlagen – Politikdidaktische Ansätze – Praxisberichte, Schwalbach: Wochenschau 2014 (= Politik und Bildung 77), 138–152.

45 KORTEWEG / YURDAKUL 2016 [Anm. 43], 26.

46 Vgl. BRACKE / FADIL 2018 [Anm. 42], 256.

47 KORTEWEG / YURDAKUL 2016 [Anm. 43], 27.

48 EBD.

hier zum Zeichen gesellschaftlicher Vielfalt auf Basis der Grundrechte, die folglich vor politischer Einflussnahme geschützt werden müssen.

Aus diesem Framing der Kopftuchdebatte ergeben sich zwei Anknüpfungspunkte für eine Ideologiekritik im Religionsunterricht. Erstens verdeutlicht die Framinganalyse, dass beide medial vorherrschenden Deutungsrahmen im Kopftuch mehr sehen als ein ‚einfaches‘ Kleidungsstück und verallgemeinernde sowie oft vorurteilsbelastete Annahmen darüber machen, für was das Kopftuch vor allem politisch und weniger religiös steht. Ein kognitives Lernziel des hier skizzierten Unterrichtsvorhabens sollte demnach darin bestehen, das Konzeptwissen der SchülerInnen „zu erweitern und Stereotype sowie problematische, mit den Grundrechten nicht oder nur schwer vereinbare Konzepte zu hinterfragen.“⁴⁹ Während das Analysieren von Frames die SchülerInnen für die ideologischen Kontingenzen und Widersprüche gesellschaftlicher Rede über ‚den Islam‘ sensibilisieren kann, liefern theologische Einheiten zu einzelnen Themen der Debatte (religiöse Begründungen des Kopftuchs, Islam und Gewalt etc.) die normativen Ressourcen dafür, dass SchülerInnen sich eigenständig und kritisch positionieren.

Zweitens führt die Analyse vor Augen, dass MuslimInnen, selbst wenn sie in den Tagesmedien einmal zu Wort kommen, lediglich als Bestätigungen oder Ausnahmen von gesellschaftlichen Stereotypen dienen. KommunikationswissenschaftlerInnen sprechen in Bezug auf die Darstellung des Islams in der Presse daher von einer Form von „Repräsentation ohne Partizipation“⁵⁰. Dies ist umso problematischer, da „zwischen Mehrheitsgesellschaft und ethnisch-religiösen Minderheiten wie den Muslimen vielfach ein Mangel an direktem sozialen Kontakt besteht, so dass die Medien zunehmend in die Rolle eines Dialogsurrogats schlüpfen.“⁵¹ Mit dieser Diagnose lässt sich folglich ein soziales und diskursives Lernziel der Ideologiekritik im Religionsunterricht verbinden, das in Richtung eines interreligiösen Begegnungslernens weist. So gilt auch in der Politischen Bildung als entscheidend, dass in den öffentlichen Debatten in Deutschland nicht nur über MuslimInnen, sondern vor allem mit diesen gesprochen werden sollte. „Verschiedene Themen wie der Syrien-Konflikt, die Kopftuchdebatte oder Mohammed-Karikaturen bie-

49 ACHOUR, Sabine: Interkulturelles Lernen in der politischen Bildung, in: GOGOLIN, Ingrid u.a. (Hg.): Handbuch interkulturelle Pädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2018 (= utb 8697), 243–247, 244.

50 HAFEZ, Kai: Der Islam in den Medien. Ethno-religiöse Wahrnehmungen von Muslimen und Nicht-Muslimen in Deutschland, in: ROHE, Matthias (Hg.): Handbuch Christentum und Islam in Deutschland. Grundlagen, Erfahrungen und Perspektiven des Zusammenlebens. Band 2, Freiburg: Herder 2015, 929–963, 939.

51 HAFEZ, Kai: Freiheit, Gleichheit und Intoleranz. Der Islam in der liberalen Gesellschaft Deutschlands und Europas, Bielefeld: transcript 2013, 230f.

ten die Möglichkeit, pluralistische innermuslimische Positionen aufzuzeigen“⁵², wenn sie mit den SchülerInnen ideologiekritisch erarbeitet und dialogisch bearbeitet werden. Gerade bei religionspolitischen Fragestellungen sollte diese herausfordernde Aufgabe nicht allein dem Politikunterricht zugemutet werden.

6. Framing und Ideologiekritik: Erste religionsdidaktische Erträge

Wir haben in diesem Aufsatz einen zugegebenermaßen langen inhaltlichen Bogen gespannt. Ausgehend von berechtigter Kritik haben wir Ideologiekritik als religionsdidaktisches Lernprinzip neu zu denken versucht. Der kommunikationswissenschaftliche Ansatz der Framinganalyse wurde in diesem Zuge als eine Möglichkeit vorgestellt, Wahrnehmungsdefizite und ein damit einhergehendes normatives Übergewicht der Ideologiekritik auszugleichen. Dieser methodisch verfremdete Blick soll SchülerInnen dafür sensibilisieren, wie im öffentlichen Diskurs islamophobe und zum Teil auch offen rassistische Stereotype entstehen, bevor sie diese dekonstruieren und eigenständig kritische Ideen entwickeln. Das Ziel eines solchen ideologiekritischen Vorhabens ist es, die SchülerInnen „zu kompetenter Teilhabe an kritischer Kommunikation über die Sinn- und Normvergewisserung in der Gesellschaft“⁵³ zu befähigen. Im Sinne einer ästhetisch geschulten Ideologiekritik im Religionsunterricht wäre das Framing freilich nun um solche Zugänge zu ergänzen, die einerseits beim Erschließen weiterer Medien (Bild, Ton, Film) behilflich sind und mit denen sich andererseits nicht nur eine Ideologie wahrnehmen, sondern auch Kritik ausdrücken lässt.

Die Probleme, Potenziale und Perspektiven, die ein religionspädagogischer Rekurs auf Ideologiekritik als ‚Sehschule‘ mit sich bringt, konnten von uns also nur in Ansätzen und exemplarisch dargelegt werden. Wir hoffen dennoch verdeutlicht zu haben, dass ein Rekurs auf die religionspädagogische Tradition der Ideologiekritik stattfinden kann, ohne ältere Entwürfe ungebrochen aufzunehmen. Das Beispiel der Kopftuchdebatte etwa führt vor Augen, dass traditionelle ideologiekritische Formate wie die Religionskritik sich unter den Bedingungen der Gesellschaft unserer Gegenwart anders darstellen und nicht unreflektiert perpetuiert werden dürfen. Religionskritik tritt heute „nicht mehr nur, wie vorrangig um 1970, als (linkes) emanzipatorisches Projekt auf, sondern wird als ‚Islamkritik‘ zum Mittel der Verteidigung eines vermeintlich ‚jüdisch-christlichen‘ ‚Abendlandes‘

52 ACHOUR, Sabine: Stigmatisierung oder Subjektorientierung. Muslimische Jugendliche als besondere Zielgruppe politischer Bildung?, in: GOLL, Thomas / OBERLE, Monika / RAPPENGLÜCK, Stefan (Hg.): Herausforderung Migration. Perspektiven der politischen Bildung, Schwalbach: Wochenschau 2016 (= Schriftenreihe der GPJE), 41–47, 46.

53 VIERZIG 1975 [Anm. 10], 156.

und der Exklusion von ethnischen und religiösen Minderheiten“⁵⁴ eingesetzt.⁵⁵ Es ist daher zu hoffen, dass Ideologiekritik als religionspädagogischer Strukturbegriff in der Gegenwart weiter bedacht wird, auch und gerade als didaktisches Lernprinzip.

54 WILLEMS, Joachim: Religion als Problem. Die religionskritische Aufgabe im interweltanschaulichen Religionsunterricht, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 70/2 (2018) 142–152, 152.

55 Das impliziert nicht, dass keine Religionskritik mehr geübt werden darf, sondern nur, dass diese sich über ihre eigenen Voraussetzungen und den Kontext, in dem sie geäußert wird, Rechenschaft abzugeben hat. Dies gilt besonders für interreligiöse Religionskritik. Dabei ist jedoch auch die These vom Historiker Volker Weiß zu bedenken, der eine liberale oder linke Kritik am islamistischen Dschihadismus derzeit für zahnlos hält (vgl. WEISS, Volker: Die autoritäre Revolte. Die Neue Rechte und der Untergang des Abendlandes, Bonn: BpB 2017, 241–257).

Dschihad

Eine salafistische und sufische Quran-Auslegung als Gegenstand der religionspädagogischen Reflexion

Der Autor

Amin **Elfeshawi** ist Politikwissenschaftler und islamischer Religionspädagoge. Am Z.I.M.T. der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz forscht er zu Migrationspädagogik, interkulturellem und interreligiösem Lernen.

Amin Elfeshawi, MA MA
Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
Salesianumweg 3
A-4020 Linz
e-mail: amin.elfeshawi@ph-linz.at



Dschihad

Eine salafistische und sufische Quran-Auslegung als Gegenstand der religionspädagogischen Reflexion

Abstract

Salafistisch-dschihadistische Propaganda erreichte in den letzten Jahren auch Österreich. Wie aus den Berichten von Sicherheitsbehörden zu entnehmen ist, wurden hierzulande hunderte junge MuslimInnen rekrutiert. Dem islamischen Religionsunterricht kann im Zuge dessen eine noch bedeutsamere Rolle zukommen, indem dieser im Sinne einer Extremismusprävention ideologische Konzepte theologisch dekonstruiert. Dieser Artikel soll eine Hilfeleistung diesbezüglich darstellen.

Schlagnworte: Salafismus – Dschihadismus – Sufismus – Extremismusprävention – Sayyid Qutb – Rashid al-Din Maybudi

Jihad. A Salafist and Sufi interpretation as a subject of religious educational reflection

Salafist-jihadist propaganda has also reached Austria in recent years. As reports of security agencies show, hundreds of young Muslims were recruited in this country. In the course of this, Islamic religious education can play an even more significant role, as it deconstructs ideological concepts by theological means. This article suggests an educational approach for a possible deconstruction.

Keywords: Salafism – Jihadism – Sufism – Extremism prevention – Sayyid Qutb – Rashid al-Din Maybudi

1. Einführung

Der Religionsunterricht der Gegenwart steht vielen Herausforderungen gegenüber, wie etwa dass sich Religionen in einer säkularen Gesellschaft nicht nur erklären, sondern gleichermaßen behaupten müssen. Gesellschaftlicher Pluralismus und die Moderne bilden dabei wichtige Themenfelder, mit denen sich die theologischen Traditionen beschäftigen sollten und für den Schulunterricht religionspädagogisch adäquat aufbereiten müssten. Dadurch soll es der Religionspädagogik möglich sein, SchülerInnen Orientierung in einer immer komplexeren Welt anbieten zu können. Der islamischen Religionspädagogik kommt dabei eine besondere Rolle zu, da diese mit der ideologischen Bedrohung des Dschihadismus konfrontiert ist. Dem Verfassungsschutzbericht ist zu entnehmen, dass bis zum Jahresende 2017 313 Personen aus Österreich sich dschihadistischen Gruppierungen in Syrien und dem Irak angeschlossen haben oder sich anschließen wollten.¹

Die dschihadistische Rekrutierung konzentriert sich vor allem auf Jugendliche. So waren 139 der oben genannten Männer und Frauen unter 25 Jahre alt.² Es kann durchaus behauptet werden, dass im österreichischen Kontext Dschihadismus ein Phänomen ist, welches vor allem junge MuslimInnen in ihren Bann zieht. Um dieser Entwicklung etwas entgegenzusetzen zu können, ist eine theologische Auseinandersetzung und eine religionspädagogische Reflexion des Dschihads eine logische Konsequenz. Bisherige Literatur, die sich mit Dschihad beschäftigt, fokussiert sich vordergründig auf die Ideologie und die fundamentalen Konzepte anhand derer im Dschihadismus argumentiert wird.

Dabei wird verabsäumt die dafür missbrauchten theologischen Schlüsselstellen der islamischen Hauptquellen ganzheitlich aufzuzeigen. Für die Präventionsbeziehungsweise Deradikalisierungsarbeit ist es hingegen unerlässlich alle, die von der politischen Ideologie des Dschihadismus angewendeten Qur'an-Verse herauszuarbeiten. Dieser Artikel soll im Sinne einer Extremismusprävention für den islamischen Religionsunterricht und darüber hinaus einen Beitrag leisten, in dem die Deutungs-Dimensionen von Dschihad-Versen des salafistischen Denkers Sayyid Qutb und des sufischen Gelehrten Rashid al-Din Maybudi gegenübergestellt werden. In einem weiteren Schritt werden grundsätzliche religionspädagogische Überlegungen diskutiert, die in der Behandlung der hier dargebotenen Erkenntnisse zu beachten sind. Mit einer Gegenüberstellung der Interpretation

1 Vgl. BVT: Verfassungsschutzbericht 2017, in: <https://bvt.bmi.gv.at/401/files/Verfassungsschutzbericht2017.pdf>; S 11 f. [abgerufen am 13.01.2019]

2 Vgl. 296 Dschihadisten in Österreich unter Beobachtung; in: *Wienerzeitung*. At (2017); in: https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/oesterreich/politik/883179_296-Dschihadisten-in-Oesterreich-unter-Beobachtung.html [abgerufen am 13.01.2019].

des Dschihad-Konzeptes zwischen Qutb und Maybudi soll zudem im Rahmen des Unterrichts der Antagonismus zwischen dem dschihadistischen Salafismus und des Sufismus als islamische Orthodoxie verdeutlicht werden. Um die Dschihad-Begriffe der beiden selektierten Vertreter des Salafismus und Sufismus vergleichen zu können, werden Deutungsebenen des Dschihads anhand von Quran-Versen veranschaulicht, in welchen der Begriff „Dschihad“ explizit vorkommt. Zunächst wird jedoch eine kurze Übersicht zum Salafismus und dem Sufismus gegeben, um in weiterer Folge die Dschihad-Dimensionen bei Qutb und Maybudi besser einordnen und kontextualisieren zu können.

2. Dschihad – Begriffserläuterung

Linguistisch meint „Dschihad“ sich abzumühen beziehungsweise sich anzustrengen und meint dabei „sich auf dem Weg Gottes“ abzumühen.³ Aus den islamischen Quellen, dem Quran und der prophetischen Tradition, ergeben sich mehrere ‚Anstrengungen‘, die darunterfallen. Dessen ungeachtet sind dem Qur’an sehr wohl Verse zu entnehmen, die Dschihad kriegerisch anmuten lassen. Aufgrund der divergierenden Lebensstationen des islamischen Gesandten Mohammeds ist in der traditionellen Leseart von vier Phasen die Rede:⁴

1. Im polytheistischen Mekka, der Heimatstadt Mohammeds, wurde dieser noch aufgefordert den Islam friedlich zu verbreiten und eine Konfrontation mit den GötzendienerInnen zu vermeiden. Darunter fallen beispielsweise Vers 85 und Vers 94 der Sure 15.
2. In einem weiteren Schritt wird der islamische Gesandte aufgerufen mit Andersgläubigen zu debattieren, um ihnen auf diese Art und Weise den Islam näher zu bringen. Diese Streitgespräche sollen mit Weisheit geführt werden.
3. Nachdem muslimische MekkanerInnen vor der Verfolgung ihrer polytheistischen Landsleute nach Medina geflohen sind und dies dennoch nicht zu einer Entschärfung des Konfliktes geführt hat, wurde den MuslimInnen zugestanden, die Aggressoren zu bekämpfen.
4. Als es bereits zu mehreren kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen den nach Medina geflohenen und den dort ansässigen MuslimInnen und den mekkanischen PolytheistInnen gekommen ist, werden vorherige Einschränkungen aufgehoben. Zu dieser Kategorie werden etwa Vers 244 der zweiten Surah oder auch Vers 39 der Surah 58 dazugezählt.

3 Vgl. ROY, Oliver: „Ihr liebt das Leben, wir lieben den Tod“ – Der Dschihad und die Wurzeln des Terrors, München: Siedler Verlag 2017, 26.

4 Vgl. BONNEY, Richard: Jihād – From Qur’ān to bin Lāden, New York: Palgrave Macmillan 2004, 25.

Spätere juristische Auseinandersetzungen mit dem Dschihad führten dazu, dass es zu einer Reglementierung kam, um einerseits Revolten und andererseits „fitna“ (Arabisch: Verführung, aber auch Chaos) zu verhindern.⁵

Wie noch anhand der Persönlichkeit von Rashid al-Din Maybudi näher erläutert wird, betrachtet sich der Sufismus als Teil der islamischen Orthodoxie, in dem dieser in gleicher Weise auf dieselben Wissenschaften zurückgreift und sufische Gelehrten selber als Rechtsschultraditionalisten bekannt waren. Dschihad kommt dabei im Sufismus eine andere Bedeutung zu. Ausgehend von einer Überlieferung des islamischen Gesandten Mohammeds wird dem kriegerischen Dschihad nicht derselbe Rang zugestanden wie dem Dschihad gegen das Ego. Damit wird letzteres als eine Anstrengung wider dem triebhaften Selbst verstanden.⁶

3. Salafismus

Salafismus kann nicht als eine einheitliche Strömung bezeichnet werden. Was sie vereint, ist der Anspruch sich auf dasselbe religiöse Credo zu beziehen und anhand der religiösen Quellen kontemporäre Herausforderungen zu lösen. Salafistische Bewegungen beanspruchen alle dem Qur'an und der Tradition des islamischen Gesandten Mohammeds (auf Arabisch: Sunna) zu folgen. Ihre Selbstbezeichnung bezieht sich auf die arabische Begrifflichkeit „salaf us-salih“, was in etwa mit den „frommen Altvorderen“ übersetzt werden kann.⁷ Damit ist gemeint, dass sich all die betroffenen Strömungen auf die ersten drei Generationen ab der Zeit des islamischen Gesandten Mohammeds beziehen, die laut einer Überlieferung die besten der Menschheitsgeschichte seien und wonach sich MuslimInnen zu richten hätten. Eine wichtige Unterteilung des Salafismus ist jene zwischen „modernistischen“ und „puritanischen“. Der modernistische Salafismus hat im 19. Jahrhundert seinen Ursprung. Als Gründungsväter werden in dieser Hinsicht Jamal al-Din al-Afghani (1839-1897) und Mohammed Abduh (1845-1905) genannt. Ihr vordergründiges Ziel war es den Islam in alter Stärke wiederherzustellen, indem dieser von blinder Nachahmung (Arabisch: taqlid) und Stagnation (Arabisch: dschumud) befreit wird.⁸ Um dieses Ziel zu erreichen, wollte der modernistische Salafismus die Kluft zwischen dem historischen Islam und der Moderne überwinden. Die Schriften aus der Gründungszeit dieser Bewegung konzentrierten sich auf die

5 Vgl. ROY, Oliver: „Ihr liebt das Leben, wir lieben den Tod“ – Der Dschihad und die Wurzeln des Terrors, München: Siedler Verlag 2017, 26.

6 NEALE, Harry S.: Jihad in Premodern Sufi Writings, New York: Palgrave Macmillan 2017, 47.

7 Vgl. LAUZIÈRE, Henri: The Making of Salafism – Islamic Reform in the twentieth Century, New York: Columbia University Press 2016, 5.

8 Vgl. ESPOSITO, John L.: The Oxford Encyclopedia of the Modern Islamic World, New York: Oxford University Press 1995, 464.

Ursachen der muslimischen Schwäche, der Reinterpretation des Islams, gesamtgesellschaftliche und institutionelle Reform, wodurch gleichermaßen die ideologischen Grundpfeiler gelegt wurden. Traditionellen muslimischen GelehrtenInnen wurde vorgeworfen religiöse Lehren durch fremde Konzeptionen und Praktiken zu verzerren. Zudem würden die muslimischen Gesellschaften ihren Gelehrten kritiklos folgen, wodurch ein Stillstand in der islamischen Entwicklung initiiert worden sei. Angesichts der westlichen Hegemonie und Kolonialherrschaft in den meisten Teilen der islamischen Welt, war es dem modernistischen Strang des Salafismus ein Anliegen, die Kompatibilität des Islams mit Logik und Wissenschaft zu beweisen. Reformistische DenkerInnen waren daher bemüht islamische Quellen umzuinterpretieren, um dieser Vorstellung zu entsprechen.

Beim puritanischen Salafismus hingegen werden der menschliche Intellekt und Logik unberücksichtigt gelassen. Daraus ergibt sich, dass der menschlichen Interpretation der islamischen Quellen kein Raum zugestanden wird, da aus ihrer Sicht Qur'an und Sunna selbsterklärend sind.⁹ Im Zentrum steht für puritanische SalafistInnen ein gottgefälliges Leben und eine Wiederbesinnung auf die ‚korrekte Glaubenslehre‘. Sie propagieren daher die Reinheit der Lehre, die Läuterung des Individuums und die Reform der muslimischen Gemeinschaft. Im Gegensatz zum modernistischen beziehungsweise politischen lehnt der puritanische Salafismus einen politischen Aktivismus ab.¹⁰ Die Anfänge dieser Form des Salafismus wird oftmals mit dem Aufstieg der Lehre von Mohammed ibn `Abd al-Wahhab gleichgesetzt – der Namensgeber des Wahhabismus – welcher im 18. Jahrhundert auf der arabischen Halbinsel lebte. Ibn `Abd al-Wahhab setzte sich seinerzeit für eine Rückkehr zum ‚korrekten Glauben‘ und die ‚Orthopraxie‘ ein.

Damit bezog er in erster Linie Stellung gegen das Schiitentum und den Sufismus, welche in ihrer Glaubenspraxis „schirk“ (Arabisch: Götzendienst) betreiben und damit gegen den ursprünglichen Monotheismus und somit die islamische Eingottlehre (Arabisch: tauhid) verstoßen würden.¹¹ Im Gegensatz zum dschihadistischen Salafismus, auf den im weiteren Verlauf noch weiter eingegangen wird, war dies für ibn `Abd al-Wahhab dennoch kein Grund Sufis und Schiiten den Islam abzuspochen. Viel mehr plädierte er für erzieherische Maßnahmen wie Dialoge, Debatten und Diskussionen, um sie zu läutern.

9 Vgl. WIKTOROWICZ, Quintan: Anatomy of the Salafi Movement, in: Studies in Conflict & Terrorism 29, Washington, D.C. 2006, 210.

10 Vgl. STEINBERG, Guido: Wer sind die Salafisten? Zum Umgang mit einer schnell wachsenden und sich politisierenden Bewegung, in: Stiftung Wissenschaft und Politik 28, Berlin 2012, 2.

11 Vgl. BONNEY, Richard: Jihād – From Qur'an to bin Laden, New York: Palgrave Macmillan 2004, 155.

Politischen Salafisten geht es nicht nur um die Etablierung eines Kalifats, sondern sie verstehen den Islam allgemein als ein politisches Programm. Oftmals haben die verschiedenen Ausrichtungen des politischen Salafismus Einflüsse von ehemaligen Mitgliedern der Muslimbruderschaft erfahren. Als Beispiel kann etwa der Syrer Mohammed Surur genannt werden, der sich hinsichtlich der Glaubenslehre am Wahhabismus orientierte, diese aber mit den revolutionären Ideen Sayyid Qutbs verband.¹² Da die Agenda der Muslimbruderschaft dem syrischen Denker nicht weit genug gingen, löste er sich in den 1960er Jahren von der islamistischen Organisation. Die Entfaltung des politischen Salafismus kann generell auf diesen Zeitraum eingegrenzt werden, da in diesem Jahrzehnt eine größere Zahl von Muslimbrüdern vor dem ägyptischen Präsidenten Gamal Abd al-Nasser nach Saudi Arabien geflohen sind. Da diese mehrheitlich Akademiker waren, wurden sie sehr bald zum Aufbau staatlicher Infrastruktur eingesetzt. In den 1970er Jahren wurden viele von ihnen als Lehrkräfte in Schulen und Universitäten eingesetzt. Es setzte eine Durchmischung des puristischen mit dem modernistischen Salafismus ein. Diese Synthese wurde von Sayyid Qutbs Bruder, Mohammed Qutb, beziehungsweise den bereits erwähnten Syrer Surur, vorangetrieben. Diese politisierte Lehre des Islams bildete in den 1980er Jahre eine neue Generation von ‚Gelehrten‘ aus, die sich moralisch verpflichtet fühlten, politische Diskussionen und Kritik über „unsislamische“ HerrscherInnen und Politik zu debattieren.¹³ Der Golfkrieg von 1990 führte zu Spannungen zwischen den puristischen und politischen Salafisten, da erstere eine Fatwa (Arabisch: religiöses Gutachten) erlassen hatten, mit dem US-amerikanische Stützpunkte in Saudi Arabien legitimiert wurden. Politisch orientierte Salafisten sahen in der Stationierung von amerikanischen Truppen eine Kolonialisierung von islamischem Boden.

Ein weiterer Strang ist der dschihadistische Salafismus, der auch einen politischen, aber vordergründig gewalttätigen Zugang zum Islam hat. Sayyid Qutb (1906-1966) gilt als ideologischer Wegbereiter des Dschihadismus. Beeinflusst wurden seine dschihadistischen Konzeptionen vom Gründer der ägyptischen Muslimbruderschaft Hassan al-Banna und vom pakistanischen Denker Abu'l A'la Maududi.¹⁴ Zentral ist für Qutb primär die Frage nach der Souveränität eines politischen Systems. Die Toleranz gegenüber einer nicht-muslimischen Herrschaft und eines nicht-islamischen Konzeptes ist für ihn eine Beleidigung Gottes. Gottes Herrschaft auf Erden erachtet der dschihadistisch-salafistische Denker gegeben durch die

12 Vgl. STEINBERG, Guido: Wer sind die Salafisten? Zum Umgang mit einer schnell wachsenden und sich politisierenden Bewegung, in: *Stiftung Wissenschaft und Politik* 28, Berlin 2012, 3.

13 Vgl. WIKTOROWICZ, Quintan: *Anatomy of the Salafi Movement*, in: *Studies in Conflict & Terrorism*, 29, Washington, D.C. 2006, 222.

14 Vgl. CALVERT, John: *Sayyid Qutb and the Origins of Radical Islamism*, New York: Oxford University Press 2009, 163, 199.

Re-etablierung eines Kalifats, da dieses garantieren würde, den transzendenten Willen durch die Scharia zu etablieren.

Weil die muslimische Welt sich nicht für dieses Ziel einsetzt, attestiert er ihr, sich im Zustand der „dschahiliyyah“ (Arabisch: vorislamische Zeit der „Unwissenheit“) zu befinden.¹⁵ Dieser Terminus wird in der islamischen Theologie verwendet, um mekkanische Polytheisten zu bezeichnen. In der dschihadistisch-salafistischen Logik ergibt sich dagegen daraus, dass MuslimInnen, die sich nicht für die Errichtung eines Kalifats einsetzen, sondern stattdessen mit anderen Staatswesen wie z.B. Demokratie, Monarchie etc. zufriedengeben, exkommuniziert werden sollen. Sein Verständnis von Dschihad wird in einem Folgekapitel näher veranschaulicht.

Qutb erlebte in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wie das osmanische Kalifat zerfiel, seine Heimat Ägypten von einer konstitutionellen Monarchie und danach vom Nasserismus regiert wurde. Seine Ablehnung gegenüber dem Westen verstärkte sich vor allem durch seine Reise in die Vereinigten Staaten von Amerika. Der westliche Lebensstil war für Qutb geprägt von Materialismus, Individualismus und Rassismus.¹⁶ Sowohl Kapitalismus wie auch Kommunismus waren für ihn Staatssysteme, die auf menschlicher Souveränität basierten und daher nicht mit einer islamischen Gesellschaft kompatibel wären. Eines seiner berühmtesten Werke sind seine Qur'an-Kommentare, welche auf Englisch mit „In the Shade of the Qur'an“ betitelt und in 18 Bänden gesammelt sind. Der ägyptische Ideologe war Literaturkritiker und Mitglied der ägyptischen Muslimbruderschaft. Im Zuge seiner Foltererfahrungen in einem ägyptischen Gefängnis fand bei ihm eine Radikalisierung statt.

4. Sufismus

Der Islam differenziert zwischen Exoterik und Esoterik. Gott selbst bezeichnet sich im Qur'an als der Offenbare und der Verborgene.¹⁷ Für den Sufismus kann die äußere Dimension ausschließlich durch die innere Dimension verfahren. Sufismus konzentriert sich auf die Umsetzung der Harmonie zwischen Körper und Geist beziehungsweise zwischen der Religion und ihrer inneren Realität. Die Gleichsetzung des Sufismus mit der islamischen Mystik ist insofern korrekt, als sie auf die im Qur'an beschriebenen Existenzen Bezug nimmt. So wird im Heiligen Buch der MuslimInnen zwischen der „bezeugbaren Welt“ (Arabisch: `alam al-shahada) und der „verborgenen Welt“ (Arabisch: `alam al-ghaib) unterschieden.

15 Vgl. EIKMEIER, Dale C.: Qutbism: An Ideology of Islamic-Fascism, in: US Army War College Quarterly, Spring (2007) 37/1, 89.

16 Vgl. EBD., 143.

17 Qur'an 57:3.

Substanziell ist für den Sufismus die diesseitige Welt zu durchdringen, um den spirituellen Realitäten nachzusinnen, die jenseits der Exoterik liegen. Aus einer Überlieferung, derzufolge der Schöpfer der Urheber ist, heißt es, dass dieser ein verborgener Schatz war, welcher danach trachtete, erkannt zu werden, weshalb er die Welt gründete.¹⁸ Für sufische MuslimInnen ergibt sich daraus, dass es sowohl des Wissens (Arabisch: ma'rifa) und der Liebe (Arabisch: mahabba) bedarf, um sich dem Transzendenten zu nähern. Beides wird als komplementär verstanden, das einander bedingt. Der Weg zum Wissen über das Transzendente wird diesbezüglich gleichgesetzt mit der Behandlung des Majestätischen, während der Pfad zur Liebe zur Schönheit führt. Beides wird in der islamischen Tradition in der göttlichen ‚Perfektion‘ wiedervereint. Das Wort ‚Sufismus‘ bezieht sich auf das arabische ‚tasawwuf‘ – den Weg, der ein oder eine Sufi bestreitet. Es gibt mehrere mögliche Ableitungen von ‚sufi‘. Eine betrifft das Erstreben von Reinheit. Gemeint ist der Wunsch die ursprüngliche Reinheit der spirituellen Welt zu erreichen.¹⁹ Eine weitere Ableitung des Begriffes bezieht sich auf den arabischen Terminus ‚suf‘, der mit ‚Wolle‘ übersetzt werden kann und auf das Wollgewand der AsketInnen verweist.²⁰

Es ist theologisch gesehen nicht möglich den Sufismus von seinen islamischen Wurzeln zu trennen. Die islamischen Werte und Normen gesammelt in der ‚Scharia‘ sind für die islamische Mystik ein wesentlicher Gehalt der Religion. Nichtsdestotrotz liegt das Hauptaugenmerk auf der inneren Dimension der Religion, der ‚haqiqa‘ (Arabisch: Wahrheit). Der Weg, der initiiert werden muss, um diesen mystischen Gehalt zu erlangen, wird „tariqa“ (Arabisch: Weg) genannt.²¹ Sufis organisieren sich in Orden, die ihre Mitglieder auf dem Weg dorthin begleiten sollen. Die Struktur dieser Ordensgemeinschaften ist meistens hierarchisch aufgebaut. Gelehrte (Arabisch: Scheikh) weihen nicht nur ihre SchülerInnen (Arabisch: Murid) in die Lehre des Transzendenten ein.²² Gelehrte werden auch als MeisterInnen betrachtet, die eine Person durch spirituelle Begleitung näher zu Gott führt. Das setzt voraus, dass MeisterInnen selber bereits Gott kennen.²³

Das Beschreiten des sufischen Weges ohne spirituelle Begleitperson gilt im Sufismus als ausgeschlossen. Dabei gilt es in erster Linie das eigene Ego, welches als

18 Vgl. GEOFFREY, Eric: Introduction to Sufism – The Inner Path of Islam, Bloomington: World Wisdom, Inc. 2010, 3.

19 Vgl. EBD., 4.

20 Vgl. SCHIMMEL, Annemarie: Sufismus – Eine Einführung in die islamische Mystik, München: Verlag C. H. Beck oHG 2003, 17.

21 Vgl. STODDART, William: Outline of Sufism – The Essentials of Islamic Spirituality, Bloomington: World Wisdom, Inc. 2012, 5.

22 Vgl. ARBERRY, A. J.: Sufism – An Account of the Mystics of Islam, New York: Routledge 2008, 84

23 Vgl. GEOFFREY, Eric: Introduction to Sufism – The Inner Path of Islam, Bloomington: World Wisdom, Inc. 2010, 142.

Teil der Seele verstanden wird, zu überwinden. Im qur'anischen Kontext werden der Seele negative Eigenschaften zugeschrieben, wie etwa, dass sie zum Bösen anregt.²⁴ Über gemeinsame Praktiken soll erzielt werden, die eigene Seele zu disziplinieren und zu reinigen. So kennt man im Sufismus Riten, die in der Gemeinschaft ausgeübt werden, um Gott zu gedenken und eine höhere spirituelle Dimension zu erfahren. Die sufische Gelehrte A'isha al-Ba'undiyyah (gestorben 1515 n.Chr.), beschrieb vier Prinzipien, die man als Sufi zu beachten hat, nämlich Reue, Aufrichtigkeit, Gottesgedenken und Liebe.²⁵ Der berühmte sufische Gelehrte al-Qushayri beschrieb sogar 40 spirituelle Stationen, die ein oder eine sufische SchülerIn zu durchlaufen hat.²⁶

Der in diesem Artikel vorgestellte sufische Gelehrte Rashid al-Din Maybudi stammte aus dem Persien des elften Jahrhunderts. Obwohl über sein Leben nicht viel bekannt ist, gilt seine Qur'an-Exegese als der längste sunnitische Kommentar in persischer Sprache. Er selber war Rechtsschultraditionalist und Exegese-Gelehrter. Um in der islamischen Orthodoxie als Exegese-Gelehrte/r gelten zu können, ist es üblich, dass diese Person mit verschiedenen Wissenschaften des Islams vertraut ist wie etwa der arabischen Sprache, Grammatik, den Regeln der Qur'an-Rezitation, der prophetischen Biographie, der islamischen Jurisprudenz, den Regeln des moralischen Benehmens und anderem mehr.²⁷

5. Ebenen des Dschihads bei Sayyid Qutb

Dschihad als Kampf gegen Tyrannei, Falschheit und Korruption:

Den Islam betrachtet Qutb als eine holistische Religion, die jeden Aspekt des Lebens der MuslimInnen regelt. Den Dschihad, welcher in Surah 2, Vers 218 vorkommt, deutet der salafistische Denker als ein Zeichen der inhärenten Stärke und Widerstandsfähigkeit der MuslimInnen gegenüber Nicht-MuslimInnen. Alles Nicht-Islamische setzt er gleich mit Falschheit, Tyrannei und Korruption, wogegen der Islam mit der Klarheit seiner Ideen und Prinzipien ein „Fels“²⁸ sei.

24 Vgl. SCHIMMEL, Annemarie: Sufismus – Eine Einführung in die islamische Mystik, München: Verlag C. H. Beck oHG 2003, 19.

25 Vgl. al-Ba'undiyyah, A'isha: The Principles of Sufism, übersetzt von Th. Emil Homerin, New York: New York University Press, 6.

26 Vgl. AL-QUSHAYRI, Abu'l-Qasim: Al-Qushayri's Epistle on Sufism – Al-Risala al-qushayriyya fi `ilm al-tasawwuf, übersetzt von Alexander D. Knysch, Reading: Garnet Publishing Limited, 75.

27 Vgl. MAYBUDI, Rashid al-Din: The Unveiling of the Mysteries and the Provision of the Pious – Kashf al-Asrar wa `Uddat al-Abrar, übersetzt von William C. Chittick, Amman: Royal Aal al-Bayt Institute for Islamic Thought 2015, IX.

28 Vgl. QUTB, Sayyid: In the Shade of the Qur'an, Vol. I, Surahs 1–2, 279.

Dschihad als immerwährender Kampf zwischen MuslimInnen und Nicht-MuslimInnen:

Typisch für Qutbs Handhabung des Qur'ans ist es, dass dieser einerseits einen historischen Exkurs wagt und den geschichtlichen Hintergrund eines Verses darstellt, aber diesen nicht nur relativiert, sondern zugleich für nichtig erklärt, indem er vor allem Dschihad-Verse für zeitlos erklärt. Das geschieht etwa mit dem Vers 142 der dritten Surah. Als Herabsendungsanlass verweist er auf die Schlacht zwischen den GötzendienerInnen Mekkas und den MuslimInnen bei Uhud. Trotzdem sind für ihn die Lehren daraus tiefsinniger und zwar, dass der Dschihad ein praktischer Test für Gläubige sei und sich dabei zeigt, wer tatsächlich bereit sei sich für „Gottes Sache“ einzusetzen.²⁹

Dschihad als Sieg oder Märtyrertum:

Aus einer dschihadistisch-salafistischen Perspektive liegt es in der Natur, dass alles Nicht-Islamische dem Islam und daher auch MuslimInnen feindlich gesinnt sein muss. Für Qutb handelt es sich hierbei um einen allgemeingültigen Zustand. Wenn sich auch die Methoden und Mittel von Fall zu Fall unterscheiden, zielen Nicht-MuslimInnen darauf ab, MuslimInnen zu zwingen ihren Glauben aufzugeben. Da dieser Prozess für Qutb nie zu Ende gehen wird, steht den MuslimInnen nur der Sieg oder das Märtyrertum in Aussicht.³⁰

Dschihad als ewiges Unterfangen:

Paradoxerweise verweist Qutb an mehreren Stellen des Qurans auf den kontextuellen Hintergrund der Verse, erklärt ihn jedoch im selben Zug für gegenstandslos. Für den vormaligen Muslimbruder stellen bewaffnete Konflikte zwischen MuslimInnen und Nicht-MuslimInnen die Norm dar. Es handelt sich für ihn um ein immer wiederkehrendes Muster, welches MuslimInnen heimsucht. Er begründet dies damit, dass es sich hier um einen Kampf zwischen Wahrheit, die im Islam verkörpert sei und Falschheit, womit alles andere gemeint ist, handelt. Erst, wenn die Wahrheit gesiegt hätte, würde dieser Zyklus enden.³¹

Dschihad als Unterteilung der Welt in ‚Land des Friedens‘ und ‚Land des Krieges‘:

Wie bereits an anderer Stelle veranschaulicht wurde, deutet der salafistisch-dschihadistische Denker Ereignisse, welche Mohammed und seine Gefährten erlebten als universell und reißt sie zudem aus dem historischen Zusammenhang. In Vers 95 der vierten Surah ist zu sehen, dass es sich hier um einen göttlichen

29 Vgl. QUTB, Sayyid: *In the Shade of the Qur'an*, Vol. II, Surah 3, 183.

30 Vgl. QUTB, Sayyid: *In the Shade of the Qur'an*, Vol. I, Surahs 1–2, 279.

31 Vgl. QUTB, Sayyid: *In the Shade of the Qur'an*, Vol. II, Surah 3, 185.

Appell an die restlichen in Mekka verbliebenen MuslimInnen handelt, um nach Medina auszuwandern. Der ägyptische Ideologe sieht an dieser Stelle ein allgemeingültiges Gesetz und zwar, dass die Welt in ‚Land des Friedens‘ und ‚Land des Krieges‘ zu unterteilen ist, was anhand religiöser Merkmale vollzogen wird. Ersteres meint jene Gebiete, in denen ein islamisches Staatswesen existiert und letzteres soll alles Nicht-Islamische zusammenfassen. Zudem ergibt sich für ihn der Grundsatz, dass MuslimInnen nur in einem Kalifat leben dürfen und notfalls aus einem nichtislamischen Land auszuwandern haben.³²

Dschihad als Implementierung der Scharia:

Aus der Logik heraus die Welt in ein dualistisches Modell zu unterteilen (‚Land des Friedens‘ beziehungsweise ‚Land des Krieges‘), sieht er MuslimInnen gefordert, eine bestimmte gesellschaftspolitische Ordnung auf Erden zu etablieren, um dem göttlichen Willen zu entsprechen. Daraus folgt, dass das Streben nach der Implementierung eines Staatswesens, welches auf der Scharia basiert, zu einer moralischen Tugend wird. Diejenigen, die sich dieser Aufgabe nicht anschließen, widersetzen sich einer religiösen Pflicht. Qutb betont in diesem Konnex sogar, dass eine muslimische Gesellschaft als feindlich zu erachten ist, sofern islamische Gesetze nicht ihr Fundament darstellen.³³

Dschihad als Gesellschaft, die gottesfürchtig ist und moralisch handelt:

Die von ihm angestrebte gesellschaftliche Utopie ergibt sich aus einer ganzheitlichen göttlichen Methode, die er mit ihrem entsprechenden Menschenbild erörtert. Legislative Normen setzen die Rahmenbedingungen fest, um jene abzuschrecken, welche ausschließlich die Macht der Gesetze fürchten. Andererseits sieht für Qutb die göttliche Methode gleicherweise Bildungsmaßnahmen vor, um den Charakter der Menschheit zu begütigen. Sie stellt Rechtleitung für die menschliche Seele zur Verfügung, wodurch die Gesellschaft Güte verbreiten und Schlechtigkeit unterbinden soll. Eine geläuterte Menschenseele fürchtet Gott und benötigt keine weltliche Jurisprudenz, um moralisch und ethisch korrekt zu handeln.³⁴

Dschihad als Unterwerfung gegenüber einer islamischen Autorität:

Eine islamische Gesellschaftsordnung stellt für den salafistisch-dschihadistischen Ideologen ein Novum dar, da traditionelle zwischenmenschliche Beziehungen, wie etwa durch Blutsverwandtschaft, Land, Ethnie, Geschichte, Sprache und Wirtschaft obsolet werden. Beziehungsstränge wie Familie, Land, Nation oder finanzi-

32 Vgl. QUTB, Sayyid: In the Shade of the Qur'an, Vol. III, Surah 4, 234.

33 Vgl. QUTB, Sayyid: In the Shade of the Qur'an, Vol. IV, Surah 5, 66.

34 Vgl. EBD., 78.

elle Interessen spielen für ihn im Islam keine Rolle. MuslimInnen bilden eine Gemeinschaft durch ihren Glauben, der organisierten Bewegung, die für die Etablierung eines Kalifats kämpft und für ihre Führung.³⁵

Dschihad als individuelle Pflicht aller MuslimInnen Krieg zu führen:

Der Qut'bsche dualistische Ansatz, die Welt in ein Freund-Feind-Schema zu tran-
chieren, führt dazu, dass gleichermaßen MuslimInnen davon betroffen sind. Da
für ihn eine friedliche Koexistenz zwischen dem Islam und allem Nicht-Islamischen
durch ihre natürliche Gegensätzlichkeit ausgeschlossen ist, erfolgt daraus, dass
sich anhand der Positionierung zu diesem Antagonismus zeigt, wer wahrhaftig
muslimisch ist und wer nicht. Sich dem bewaffneten Dschihad gegen Nicht-Musli-
mInnen anzuschließen, ist demnach eine religiöse Pflicht. Die muslimische Gemein-
schaft ist durch ihren Glauben verbunden und verpflichtet sich gegenseitig zu
beschützen.³⁶

Dschihad als Aufbau eines „islamischen Kosmopolitismus“:

Menschliche Organisationsformen, die auf Sprache, Land, Ethnie, Interessen oder
ähnlichem fußen, sind als minderwertig zu betrachten, da derartige Bündnis-
gründe als Merkmale der Tierwelt zu verorten sind.³⁷ Glaube hingegen liefert für
Qutb ein allumfassendes Verständnis der menschlichen Abstammung. Der Mensch
ist unfrei was seine Hautfarbe, seinen Geburtsort oder seine Sprache angeht. Aus-
schließlich die Religion und ihre praktische Umsetzung entspringt dem freien Wil-
len. Daher ist für ihn der islamische Zugang einer, den er als Idealtypus für eine
„offene Gesellschaft“ deklariert. Dieser islamische „Kosmopolitismus“ soll zur
Harmonie und einem hohen Grad der Zivilisation führen.

Dschihad als Disqualifizierung eines friedlichen Zusammenlebens mit GötzendienerInnen:

Ausgehend von den Ereignissen aus der Zeit des islamischen Gesandten Moham-
meds, sieht der salafistisch-dschihadistische Ideologe bestätigt, dass eine friedli-
che Koexistenz zwischen dem Islam und dem Polytheismus nicht möglich ist.
Grund dafür ist, dass es sich hierbei um zwei diametral ausgerichtete Lebensar-
ten handelt, die in Hinsicht auf Glauben, moralischen Werten, sozialem Verhal-
ten, wie auch sozialen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen zu ungleich
sind.³⁸ Die auffälligste Differenz ist für ihn in der Lebensweise. Der islamische
Lebensweg kennt ausschließlich die Hingabe Gott gegenüber, während alle

35 Vgl. QUTB, Sayyid: In the Shade of the Qur'an, Vol. VII, Surah 8, 171.

36 Vgl. EBD., 148.

37 Vgl. EBD., 181

38 Vgl. QUTB, Sayyid: In the Shade of the Qur'an, Vol. VIII, Surah 9, 31.

anderen Lebenswege eine Hingabe von einer Personengruppe gegenüber einer anderen bedeuten. Für beide Ausrichtungen ist es prädestiniert ununterbrochen in einem Konflikt miteinander zu stehen.

Dschihad als Fähigkeit allen weltlichen Verführungen widerstehen zu können:

Vers 20 der neunten Surah zielt für ihn darauf ab Gefühle und Beziehungen der muslimischen Gemeinschaft von jeglichen äußeren Einflüssen fernzuhalten und vollständig auf den Glauben einzuschränken. Um sich dem bewaffneten Dschihad anzuschließen, darf einem selbst die Verwandtschaft nicht im Weg stehen. Das weltliche Vergnügen mitsamt familiären und sozialen Verknüpfungen wird mit der Liebe zu Gott und seinem Gesandten abgewogen und der Praktizierung des Dschihads. Somit hat sich der Mensch zwischen den Verführungen des Diesseits und dem Lohn des Jenseits zu entscheiden.³⁹

Dschihad als bedingungslose Bereitschaft zur Erlangung der Zufriedenheit Gottes:

Die gesamte muslimische Gemeinschaft, wie auch der islamische Staat sind verpflichtet nach der Zufriedenheit Gottes zu streben, selbst, wenn dies damit verbunden ist, sich von dem zu trennen, was einem im weltlichen Leben am Liebsten ist. Die Fähigkeit etwas viel Intensiveres und Schöneres fühlen zu können und zwar die Beziehung zu Gott selbst und die Hoffnung sein Wohlwollen erlangen zu können, soll ausreichende Motivation dafür sein sich allen weltlichen Genüssen entsagen zu können. Sollte man ablehnen diesen Weg zu beschreiten, ist man von der göttlichen Rechtleitung abgekommen.⁴⁰

Dschihad als Gebot gegen HeuchlerInnen vorzugehen:

Als das byzantinische Reich ihre Truppen aufstellte, um gegen die MuslimInnen der arabischen Halbinsel vorzugehen, mobilisierte Mohammed seine Truppen, um dieser Gefahr entgegenzutreten. Einige auf muslimischer Seite sträubten sich dagegen an der drohenden Schlacht teilzunehmen, da sie sich auf die Sommerhitze ausredeten.⁴¹ Anhand dieses Vorfalles zeigte sich, wer aufrichtigen Glaubens und wer hypokritisch war. Im 73. Vers der neunten Surah wird dem Gesandten mitgeteilt keine milde mehr gegenüber HeuchlerInnen walten zu lassen, sondern gegen sie vorzugehen. Qutb schließt einen bewaffneten Kampf gegen

39 Vgl. EBD., 71.

40 Vgl. EBD., 73.

41 Vgl. EBD., 130.

HeuchlerInnen nicht aus, verweist aber gleichzeitig darauf, dass der islamische Gesandte Mohammed keine HypokritInnen umbringen hat lassen.⁴²

Dschihad als Mittel die Ehre Gottes zu erlangen:

In der neunten Surah, Vers 86 verweist der salafistische Denker, dass Qur'an-Kommentatoren zwar einen historischen Bezugsrahmen herstellen, er selber bestreitet diesen jedoch. Die Allgemeingültigkeit liegt für ihn darin, dass nur TeilnehmerInnen am Dschihad die Ehre Gottes zukommt. Somit interpretiert Qutb, dass diese Ebene als ein Abmühen auf dem Weg Gottes zu verstehen ist. Allein durch die Einhaltung dieser Methode ist Hingabe, Standhaftigkeit, Beharrlichkeit und Entschlossenheit möglich.⁴³

Dschihad als Erkenntnis Gottes in Notsituationen:

Das Erleiden von Nöten soll einen oder eine Gläubige näher zu Gott führen, indem sich diese Person geduldig zeigt. Der Glaube ist erhaben gegenüber dem Weltlichen, weswegen Kalkulationen nach irdischen Maßstäben der Religiosität zuwider steht. Frömmigkeit und Weltliches müssen voneinander getrennt werden.⁴⁴

Dschihad als Kampf gegen den Feind, Faulheit, Schlechtigkeit und Korruption:

Um sich auf Gottes Sache abmühen zu können, ist es erforderlich eine adäquate Vorbereitung, Mitteln und Ressourcen bereitzustellen. In diesem Sinne wird Dschihad als Kampf gegen den Feind, Faulheit, Schlechtigkeit und Korruption gedeutet. Jedes muslimische Individuum ist dazu beauftragt und ausgewählt worden sich an der Sache Gottes zu beteiligen. MuslimInnen sind Treuhänder der Tugendhaftigkeit, die über islamische Gesetze, Bildung und lebensrelevanten Konzepten umgesetzt wird.⁴⁵

Dschihad als Kampf zwischen Gut und Böse:

Jene, welchen dem Weg des Dschihads folgen, ziehen ihren eigenen Komfort, Sicherheit und sonstige Verführungen nicht der Religion vor. Diese Gruppe von Menschen sind Gottes Außerwählte, welche die Verantwortung tragen Gottes Worte auf der Erde zu implementieren. Sie befinden sich allerdings in einer Position, in welcher sie ignoriert, ungeachtet und nicht verteidigt werden. Auch,

42 Vgl. EBD., 165.

43 Vgl. EBD., 173.

44 Vgl. QUTB, Sayyid: In the Shade of the Qur'an, Vol. XI, Surahs 16–20, 78.

45 Vgl. QUTB, Sayyid: In the Shade of the Qur'an, Vol. XII, Surahs 21–25, 140.

wenn sie die Minderheit bilden, würdigen sie den Wert der Wahrheit an den sie glauben, selbst, wenn dies zu keinen Vorteilen im Leben führt. Die große Mehrheit der Menschheit folgt hingegen der Falschheit und ist nicht diesen Belastungen ausgesetzt.⁴⁶

Dschihad als Notwendigkeit ein islamisches Staatswesen weltweit zu etablieren:

Aufgrund dessen, dass das Universum Gottes ist, liegt es auf der Hand, dass Gottes Willen im gesamten Kosmos umzusetzen ist. Der Islam stellt dabei ein vollkommenes, universales System dar, wodurch der Mensch seinen Pfad findet, um Gottes Gesetz zu implementieren. Dadurch verlieren alle anderen Gesetze an Gültigkeit, weshalb ein Kampf unausweichlich ist. Die Existenz der MuslimInnen wird als eine Vertretung Gottes verstanden, deren Aufgabe mit einer transzendenten Exekutive gleichgesetzt wird. Aus der von Qutb gezeichneten Gesetzmäßigkeit müsste jedes Menschgemachtes politische System als Blasphemie erachtet werden, worauf ausschließlich mit einem bewaffneten Kampf reagiert werden kann. Dieser bewaffnete Kampf ist für ihn die individuelle Pflicht eines und einer jeden MuslimIn und drückt sich in kollektiver Form aus.⁴⁷

6. Ebenen des Dschihads bei al-Maybudi

Dschihad als Suche nach Wissen:

Die in der zweiten Surah, Vers 218 beschriebenen Emigration unterteilt der sufi-sche Gelehrte al-Maybudi in zwei Arten und zwar in die äußere und innere. Die äußere Emigration kennt zwei Formen: Eine davon meint das Emigrieren aus der eigenen Heimat und das Suchen nach Wissen. Die andere beschreibt die Suche generell. Beide äußere Formen haben für ihn keinen besonderen Wert. Von besonderer Bedeutung ist die innere Reise, bei der man die eigene Seele, das eigene Herz und den eigenen inneren Kern bereist. Das Endziel dieser Reise soll „tauhid“, ergo der Eingottglaube sein.⁴⁸

Dschihad als Gedenken an Gott:

Die Aufforderung Gottes sich auf seinem Weg abzumühen, gleicht einem Appell sich Gottes bewusst zu sein, ihn zu fürchten und seinen Zorn zu meiden. Das Andenken an Gott beinhaltet mehrere Emotionen. Ehrfurcht vor dem Schöpfer ist nur eine davon, schließt aber in gleicher Weise Liebe nicht aus, denn letzten Endes gleicht niemand Gott in seiner Liebe und Güte seinen DienerInnen gegen-

46 Vgl. QUTB, Sayyid: *In the Shade of the Qur'an*, Vol. XIII, Surahs 26–32, 226.

47 Vgl. QUTB, Sayyid: *In the Shade of the Qur'an*, Vol. 16 Surahs 48–61, 490.

48 Vgl. MAYBUDI, Rashid al-Din: *The Unveiling of the Mysteries and the Provision of the Pious – Kashf al-Asrar wa 'Uddat al-Abrar*, übersetzt von William C. Chittick, Amman: Royal Aal al-Bayt Institute for Islamic Thought 2015, 72.

über. Der Mensch ist aufgefordert nach Mitteln zu suchen, die zu Gottes Nähe führen. Um die eigene Seele und das eigene Herz dahingehend zu stärken, ist jedes Individuum aufgefordert folgende drei Punkte zu befolgen: 1. Die Erinnerung an den Blick Gottes; 2. Den Tag vor Schaden zu bewahren und 3. Das Begreifen der eigenen Armut am Jüngsten Tag. Solange man nach Wissen strebt erlangt man den Schutz der Engel. Nicht jeder Mensch erlangt bei der Suche nach dem Wissen um Gott denselben Rang. Der sufische Gelehrte unterteilt MuslimInnen in AnbeterInnen, Wissenden und Erkennenden, die jeweils in ihren Stufen im Glauben, der Anbetung und Überzeugung an Gott eigene Pfade durchlaufen müssen, um Gott zu finden. Dadurch wirkt das Gedenken an Gott bei diesen drei Typen von Gläubigen anders. Bei den AnbeterInnen ist das Gedenken an Gott an das Bedürfnis nach dem Schöpfer gekoppelt, was auf eine Hilfsbedürftigkeit dieser Personen verweist. Wissende um Gott bedienen sich eines Enthüllens, was darauf schließt, dass sie bereits im Besitz einer Sachkenntnis sind, die lediglich aufgedeckt werden muss. Wissende betreiben das Gedenken an Gott mit Freude, was auf eine Notlosigkeit in ihrer Beziehung zum Schöpfer hindeutet.⁴⁹

Dschihad als Wiedervereinigung mit Gott:

Eine Wiedervereinigung mit Gott ist für den Sufi ein hohes Bestreben, was einer entsprechenden Anstrengung bedarf. Die Wiedervereinigung mit Gott beschreibt er metaphorisch als einen Edelstein, der einer Person in einer Kiste der selbstgereinigten Gereinigten ausgehändigt wird. Sie kann aber auch wie ein Jasmin betrachtet werden, der im Garten der Realitäten der Leidenschaftlichen auftaucht. Jede einzelne Taube, die nach dieser Perle strebte, wird selbst zu einer Sonne der Leidenschaft, die zu einer Herberge der Verpflichtung des guten Schicksals und von der göttlichen Präsenz akzeptiert wurde.⁵⁰

Dschihad als Streben nach der Nähe Gottes:

Um Gottes Nähe zu erlangen, ist der Mensch gefordert seine eigene Veranlagung hinter sich zu lassen, wie auch das eigene Selbst und die eigenen Begierden aufzugeben. Das Nichtsein gerät an die Spitze der eigenen Attribute, wodurch anfangslose Liebe den Vorhang lichtet und endlose Leidenschaft ihre Schönheit zeigt. Um diesen Zustand zu erreichen, sollen sich MuslimInnen das Bittgebet Adams zum Vorbild nehmen, in welchem dieser die Auflösung der Eingeschränktheit des menschlichen Seins erbittet. Es wird die göttliche Dimension und Nähe erstrebt, da der Mensch eingeschränkt, unvollkommen und daher auch problem-

49 Vgl. EBD., 162.

50 Vgl. EBD., 226.

behaftet ist. Aufgrund seiner Makel ist der Mensch gezwungen um göttlichen Beistand zu ersuchen.⁵¹

Dschihad als Anstrengung der Seele:

Sich mit der Seele abzumühen bedeutet, dass man niemals vermag Dienst zu leisten und diszipliniert zu sein. Man lässt keine Zugeständnisse und Interpretationen zu. Vielmehr achtet man darauf die göttlichen Gebote und Verbote in Ehrfurcht zu beachten.⁵² Das höchste Gut der Anstrengung des islamischen Gesandten Mohammeds war es beim Dschihad gegen die eigene Seele niemals nachzugeben. Diesem Vorbild haben MuslimInnen folge zu leisten.

Dschihad als Anstrengung des Herzens:

Anstrengung mit dem Herzen meint, dass man abscheuliche Gedanken dem eigenen Selbst keinen Raum bietet. Zielstrebige Bestimmtheit darf nicht angezweifelt beziehungsweise etwas entgegengesetzt werden und man darf die Andacht über Segen und Großzügigkeit Gottes niemals außer Acht lassen.

Dschihad des Eigentums:

Die Anstrengung im Sinne des Dschihads mit dem Besitz geschieht durch Verteilung, Großzügigkeit, Freigiebigkeit und Selbstlosigkeit. Freigiebigkeit bedeutet, dass man vom eigenen Besitz vieles gibt und nur das Geringste für sich behält. Selbstlosigkeit hingegen besagt, dass man den gesamten Besitz verteilt und in Armut lebt.

Dschihad gegen den Feind:

Der größte Feind ist für al-Maybudi die befehlende Seele. MuslimInnen sind aufgefordert ihr gegenüber stets wachsam zu sein. Aus einer Überlieferung, die dem islamischen Gesandten Mohammed zugeordnet wird, leitet der Sufi ab, dass der größte Feind des Menschen die eigene Seele darstellt. Die Seele hat mehrere Komponenten. Eine davon ist ihre Ungehorsamkeit. Dieser Teil der Seele will den Menschen stets ins Verderben stürzen. Diejenigen, die der Seele einen Freiraum zusprechen das zu tun, wonach sie verlangt, pflanzen den Samen für ihre Gewissensbisse. Die Seele (nafs) wird von al-Maybudi als Wohnstätte des Staubes beschrieben, die irdisch und dunkel ist. Dadurch ist sie trügerisch und ein verräterischer Feind. Als weiteren Beleg dafür, dass die Seele boshafte in sich birgt, dient für den Sufi eine Überlieferung, in welcher Mohammed den Dschihad gegen

51 Vgl. EBD., 281.

52 Vgl. EBD., 339.

das byzantinische Reich als den kleinen und die Anstrengung gegen die eigene Seele als den großen beschrieb. Eine kriegerische Konfrontation ist räumlich und zeitlich begrenzt. Ein Kampf mit der eigenen Seele von Angesicht zu Angesicht ist nicht möglich. Sie zeigt einer Person Zuneigungen und Liebenswürdigkeiten des Irdischen, weshalb ein oder eine MuslimIn des Öfteren geforderte religiöse Handlungen nicht nachkommt.⁵³

Dschihad als Aufrichtigkeit in der Verrichtung gottesdienstlicher Handlungen:

Auf Basis der zuletzt genannten Ebene ist daraus zu schließen, dass die Seele stets eine Person verleitet und verführt. Selbst, wenn der Willen vorhanden ist eine gottesdienstliche Handlung vorzunehmen, muss die Aufrichtigkeit dessen hinterfragt werden. Es ist die Seele, mit der ein unaufhörlicher Kampf gefochten werden muss. Jede beabsichtigte tugendhafte Handlung muss auf ihre Absicht hinterfragt werden und wenn keine Wahrhaftigkeit dahintersteckt, muss diese aufgeschoben werden, bis dass dieser Zustand erreicht worden ist. Tugendhaftigkeit kann nur dann in die Realität umgesetzt werden, wenn die Seele eine wahrhaftige Absicht verinnerlicht hat. Auch, wenn dies dem Anschein so sein soll, muss dies stets hinterfragt werden, da die Seele mitsamt ihren Trieben trügerisch sein kann und wenn die Aufrichtigkeit suggeriert wird, letzten Endes dennoch irdische Hintergedanken das selbstlose Tugendhafte trübt.

7. Religionspädagogische Conclusio

Anhand der hier präsentierten Ergebnisse zeigt sich, dass der Kontrast zwischen Salafismus und Sufismus nicht größer sein kann, was sich vor allem anhand des Dschihad-Verständnisses rekonstruieren lässt. Bei Qutb ist Religion mit politischem Aktivismus gleichgesetzt. Das menschliche Individuum erscheint als belanglos, da es sich einer politischen Programmatik zu unterwerfen hat, nämlich der Wiedererrichtung eines Kalifats. Das muslimische Individuum erfährt in seinem Verständnis des Islams keine Form der Wertigkeit, es sei denn, es sucht den Anschluss an ein muslimisches Kollektiv, das sich dem genannten Ziel verpflichtet hat.

Sufismus dementiert nicht, dass der Islam auch dogmatische Reglements kennt. Religion besteht aber aus einer sufischen Perspektive nicht ausschließlich aus normativen Handlungen, sondern vor allem auch aus Spiritualität, die darauf abzielt das Böse des eigenen Selbst zu bekämpfen und in dessen Folge die Beziehung zwischen dem Individuum und Gott zu vertiefen. Wie man al-Maybudi entnehmen konnte, hängt Religiosität nicht von anderen Menschen beziehungsweise von einer organisierten Struktur ab, wie es Qutb und andere Formen des politi-

53 Vgl. EBD., 502.

schen Islams suggerieren. Dschihad ist eine individuelle Anstrengung, die von niemandem abgenommen werden kann und sich dem seelischen Zustand widmet.

Aus der Sicht der islamischen Religionspädagogik lässt sich hier feststellen, dass anhand dieser ungleichen Zielvorstellung im Unterricht Salafismus und Sufismus thematisch hinsichtlich ihrer Zugänge in puncto Individualität, Emanzipation, Diversität und Empathie kritisch reflektiert werden können. Die pädagogische Erziehung von SchülerInnen erfordert insbesondere im Religionsunterricht einen Bezug auf Ethik und Moral. Während sich die Ethik mit der Begründung der moralischen Normen befasst, fasst die Moral die Gesamtheit der Regeln in einer Gesellschaft zusammen.⁵⁴ Ein wesentliches Bildungsziel ist dabei die Tugend des Friedens.⁵⁵ Mithilfe der oben angeführten Ergebnisse lässt sich im islamischen Religionsunterricht erörtern, welche der beiden Strömungen sich positiv auswirkt auf das Zusammenleben einer pluralistischen Gesellschaft und welche eine Gefahr darstellt.

Friedrich Schweitzer betont, dass religiöse Bildung sehr wohl den Anspruch stellt einen Beitrag zu einer friedvollen gesellschaftlichen Koexistenz zu leisten. Um sich aber kritisch mit der Beziehung zwischen Religion und Gewalt auseinandersetzen zu können, braucht es ein Vorwissen zu friedlichen Motiven in der eigenen religiösen Tradition.⁵⁶ Allerdings dient auch eine kritische Auseinandersetzung mit gewalttätigen Motiven in religiösen Quellen als eine Voraussetzung, um pädagogisch eruieren zu können, weshalb religiös motivierte Gewalt der Glaubenslehren entgegensteht. Martin Rothgangel beschreibt verschiedene Ebenen, die im schulischen Kontext hinsichtlich der Gewaltprävention beachtet werden müssen.⁵⁷ Auf schulischer Ebene braucht es beispielsweise das Bewusstsein für die Problematik bei SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern. Hinsichtlich der Klassenebene braucht es Klassendiskussionen über gewalttätige Vorfälle und deren Ausgänge. Wesentlich für die Gewaltprävention ist zudem die Bestärkung von gesellschaftsaffirmativen Attitüden und Motiven. Die islamische Exegesenwissenschaft setzt die islamischen Quellen nicht nur in einen historischen Kontext, sondern sie verlangt gleichermaßen den Einsatz der menschlichen Vernunft. Eine pluralitäts-

54 Vgl. RAITHEL, Jürgen / DOLLINGER, Bernd / HÖRMANN, Georg: Einführung Pädagogik – Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, 25.

55 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich: Against Religiously Motivated Violence: Religious Education's Contribution to Peaceful Relationships between Different Religions – What Should it Entail and How Can it Be Evaluated?, in: ASLAN, Ednan / HERMANSEN, Marcia: Religion and Christian Theological and Pedagogical Reflections, Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2017, 208.

56 Vgl. EBD., 211.

57 Vgl. ROTHGANGEL, Martin: Violence as a Challenge for Religious Education, Psychological, Theological and Educational Perspectives, in: ASLAN, Ednan / HERMANSEN, Marcia: Religion and Christian Theological and Pedagogical Reflections, Wiesbaden: Springer Fachmedien, Wiesbaden GmbH 2017, 236.

offene Theologie und Religionspädagogik hat daher immer in der Interpretation des Qur'ans die Würde, Vernunft und Freiheit des Menschen zu beachten.⁵⁸ Aus pädagogischer Perspektive kann in Anbetracht dessen von einer fachspezifischen Kompetenz gesprochen werden, die im Rahmen des Religionsunterrichtes anzustreben ist. Religiöse Kompetenz umfasst in diesem Zusammenhang einerseits die religiöse Deutungskompetenz und andererseits die religiöse Partizipationskompetenz.⁵⁹ Ersteres meint unter anderem die Fähigkeit eigene religiöse Quellen kritisch reflektieren zu können und damit eigene Handlungslogiken als religiöse in Bereichen wie Kultur und Gesellschaft zu interpretieren. Die religiöse Partizipationskompetenz beschreibt die als mündige Wahrnehmung der grundgesetzlich garantierten Religionsfreiheit. Mittels einer religiösen Deutungskompetenz liegt der öffentliche Mehrwert des Religionsunterrichtes darin, dass religiöse Bildung zu einer antifundamentalistischen Selbstaufklärung der jeweiligen Bezugsreligion führt.⁶⁰

Aus diesem Grund ist es unabdingbar das Unterrichtsmaterial im islamischen Unterricht hinsichtlich einer Extremismusprävention weiter auszubauen. Zwar findet sich im Lehrplan der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich die Thematik zu „Takfir“, sprich der Exkommunizierung, und zu Radikalisierung, dennoch wird Dschihad als ideologische Grundlage des Dschihadismus ausgeblendet.⁶¹ Mit der Ausarbeitung der zwei unterschiedlichen Dschihad-Konzeptionen kann das Thema verschiedenartig bearbeitet werden. Ein religionspädagogischer Ansatz wäre es im islamischen Religionsunterricht demokratiefeindliche Strömungen des politischen Islams als solche zu problematisieren, worunter auch der Dschihadismus als eine Sonderform zu nennen ist. Sayyid Qutb als einer der berühmtesten Vertreter der ägyptischen Muslimbruderschaft hat mit seinen Schriften wohl die größte LeserInnenschaft weltweit als sonst irgendein anderes Mitglied der besagten Organisation.⁶² Wie zudem geschildert wurde, lässt sich aus seinem totalitären Dschihad-Verständnis der Grundstein der dschihadistischen Ideologie ausmachen. Zwar impliziert Islamismus ein sehr breites Feld. Dessen ungeachtet würde sich der islamische Religionsunterricht adäquat dazu eignen die Problematik an Schulen zu behandeln, um SchülerInnen vor möglichen Rekru-

58 Vgl. SEJDINI, Zekirija: Zwischen Gewissheit und Kontingenz – Auf dem Weg zu einem neuen Verständnis von islamischer Theologie und Religionspädagogik im europäischen Kontext, in: SEJDINI, Zekirija: Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung – Neue Ansätze in Europa, Bielefeld: transcript Verlag 2016, 25.

59 Vgl. SCHLUSS, Henning: Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, 83.

60 Vgl. EBD., 134.

61 Vgl. Die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich: Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht an Volksschulen, Hauptschulen, Polytechnischen Schulen, Sonderschulen, Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen, und an Allgemeinbildenden Höheren Schulen, in: http://www.derislam.at/schulamt/schulamt/dokumente/lehrplan/gesamt_1-99.pdf; S. 24 [abgerufen am 13.01.2019].

62 Vgl. ZOLLNER, Barbara H. E.: The Muslim Brotherhood – Hasan al-Hudaybi and ideology, New York: Routledge 2009, 50.

tierungen totalitärer Weltanschauungen islamistischer Prägung weitestmöglich zu bewahren. Dazu würde sich eine theologische Dekonstruktion von ideologischen Inhalten entsprechend eignen.

Das kann etwa dadurch geschehen, indem einer der berühmtesten Denker des Islamismus und zwar Sayyid Qutb, kritisch reflektiert wird. Die hier dargestellten Erkenntnisse können dabei als Unterrichtsmaterial aufgearbeitet werden. Durch die Ausarbeitung der verschiedenen Ebenen des Dschihad zwischen dem salafistischen und sufischen Vertreter, kann man SchülerInnen eine Gegenüberstellung im Rahmen des Unterrichts präsentieren und im Klassenzimmer erörtern. Die beiden verglichenen Deutungen könnten hinsichtlich ihrer Pluralismus- und Demokratie-Fähigkeit debattiert werden. Dabei kann in weiterer Folge Sufismus mit seinem spirituellen Ansatz als eine alternative Strömung im Islam präsentiert und vertieft behandelt werden und zwar mit dem Hauptaugenmerk der Dschihad-Ebenen von Rashid al-Din Maybudi.

Es ist zu empfehlen, dass zuvor LehrerInnen den Lehrplanpunkt „Pluralismus im Islam“ mit ihren SchülerInnen durchgehen. Mit diesem Vorwissen soll sichergestellt werden, dass im Islam eine friedvolle Gesellschaft, die Diversität und Gesinnungsfreiheit zulässt, sehr wohl als Ideal anerkennt und sogar anstrebt. Dadurch soll es SchülerInnen besser ermöglicht werden zu erkennen, dass das von Qutb angestrebte uniforme Gesellschaftssystem, in welcher jegliche Form von Individualität und Religionsfreiheit unmöglich ist, den islamischen Werten und Normen widerspricht. Durch einen Vergleich mit Rashid al-Din Maybudi soll SchülerInnen zudem vermittelt werden, dass sogar GelehrInnen des Mittelalters Dschihad in einem positiven, transzendenten und nicht politischen Sinne gedeutet haben.

Zu den Ebenen der Beziehungen zwischen Religionspädagogik und Politik

Überlegungen im Anschluss an die Einführung des Konzepts der ‚interreligiösen Kompetenz‘ in den Curricula der Pädagogischen Hochschulen in Österreich

Der Autor

HS-Prof. Dr. Thomas **Schlager-Weidinger** ist (systematischer) Theologe und Historiker und leitet an der PH der Diözese Linz das Zentrum Interreligiöses Lernen, Migrationspädagogik und Mehrsprachigkeit (Z.I.M.T.).

HS-Prof. Dr. Thomas Schlager-Weidinger
Zentrum für Interreligiöses Lernen, Migrationspädagogik & Mehrsprachigkeit
Salesianumweg 5
A-4020 Linz
e-mail: t.schlager-weidinger@ph-linz.at



Der Autor

HS-Prof. Dr. Karsten **Lehmann** ist Soziologe und Religionswissenschaftler und bekleidet an der KPH Wien/Krems die Forschungsprofessur „Interreligiosität“.

HS-Prof. Dr. habil. Karsten Lehmann
Institut Forschung & Entwicklung
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
Mayerweckstraße 1 / ZS E.21
A-1210 Wien,
e-mail: karsten.lehmann@kphvie.ac.at



Zu den Ebenen der Beziehungen zwischen Religionspädagogik und Politik

Überlegungen im Anschluss an die Einführung des Konzepts der ‚interreligiösen Kompetenz‘ in den Curricula der Pädagogischen Hochschulen in Österreich

Abstract

Der Artikel präsentiert die Sekundäranalyse von Daten aus einem Projekt zur Einführung des Konzepts der ‚interreligiösen Kompetenz‘ in die Curricula der Pädagogischen Hochschulen in Österreich, das in den Jahren 2016/2017 durchgeführt worden ist. Im Anschluss an Pierre Bourdieu verweisen die Autoren zunächst auf die besondere Position der Religionspädagogik an den Grenzen unterschiedlicher sozialer Felder. Auf dieser Basis unterstreichen sie, dass die konkreten Debatten um das Konzept der ‚interreligiösen Kompetenz‘ im Rahmen der Curriculumserstellung an den Pädagogischen Hochschulen ohne den Rekurs auf Politik nicht zu verstehen sind. Diese Debatten sind gekennzeichnet durch eine Konfliktlage auf zwei Ebenen: (a) zwischen säkularen und religiösen Positionen und (b) zwischen konfessionellen und interreligiösen Positionen.

Schlagworte: *interreligiöse Kompetenz – Pädagogische Hochschulen – Curriculum-Analyse – Österreich – Feldtheorie*

On the different Levels of the Relationship between Religious Education and Politics. Observations following the Introduction of the Concept of ‚interreligious Competence‘ into the Curricula of the University Colleges of Education in Austria

The article presents a secondary analysis of data collected in 2016/17 for a project dealing with the introduction of the concept of ‚interreligious competence‘ into the curricula of University Colleges of Education in Austria. On the basis of Pierre Bourdieus’ field theory, the authors start with references to the specific place of Religious Education in connection to the social fields of religion, academia and politics. On this basis, they underline that the concrete debates on the concept of ‚interreligious competence‘ – within the context of it’s integration into the curricula – can not be adequately understood without references to politics. Actually these debates are characterized by a two-level conflict between (a) secular and religious positions and (b) confessional and interreligious positions.

Keywords: *interreligious competence – University Colleges of Education – Curriculum Analysis – Austria – Field Theory*

1. Einleitung

Die Herausgeber des vorliegenden Themenheftes lenken das Augenmerk des Österreichischen Religionspädagogischen Forums (ÖRF) auf einen zentralen Aspekt religionspädagogischen Arbeitens. Die Beschäftigung mit den politischen Einflüssen auf Pädagogik sowie den pädagogischen Einflüssen auf Politik blickt auf eine lange Geschichte zurück.¹ In der Religionspädagogik ist dieser Aspekt über lange Strecken aber nur vergleichsweise wenig diskutiert worden. Vor allem in den letzten Dekaden des 20. Jahrhunderts scheinen die Beziehungen zwischen Religionspädagogik und Politik an Bedeutung verloren zu haben. Erst jüngst kommt es hier zu einem Umdenken in der religionspädagogischen Community.²

Das aktuelle ÖRF Themenheft ist ein guter Grund, diesen aktuellen Trend weiter zu forcieren. Dabei ist es kein Zufall, dass dies im Kontext der österreichischen Religionspädagogik gerade jetzt geschieht.³ Zum einen verändern sich die politischen Rahmenbedingungen religionspädagogischen Handelns in Österreich – etwa durch die Reformen der PädagogInnenbildung_NEU⁴. Zum anderen ist aber auch das konkrete Arbeitsfeld von ReligionspädagogInnen einem grundsätzlichen Wandel unterworfen – besonders durch die Pluralisierung der religiösen Landschaft in Österreich und der Politisierung ihrer Konsequenzen.⁵

Der folgende Artikel möchte das Augenmerk auf einen spezifischen Aspekt dieser Prozesse lenken: Er stellt Ergebnisse einer Studie vor, die sich 2016/17 mit Veränderungen in den Curricula der Pädagogischen Hochschulen auseinandergesetzt hat, welche im Gefolge der PädagogInnenbildung_NEU stattgefunden haben. Besonders beschäftigt er sich mit den Debatten um die Einführung der ‚Interreli-

1 Um nur ein klassisches Beispiel aus Frankreich zu nennen: DURKHEIM, Emil: *L'évolution pédagogique en France*, Paris: Presses Universitaires de France 2014 (zuerst: 1906).

2 Zentral sind hier bspw.: FRECH, Siegfried / JUCHLER, Ingo (Hg.): *Dialoge wagen. Zum Verhältnis von politischer Bildung und Religion*, Schwalbach / Taunus: Wochenschau Verlag 2009. GRÜMME, Bernhard: *Religionsunterricht und Politik: Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*, Stuttgart: Kohlhammer Verlag 2009. ZILLESSEN, Dietrich: *Religion, Politik, Kultur - Diskussionen im religionspädagogischen Kontext*, Münster: LIT 2001.

3 Vgl. RICKERS, Folkert / SCHRÖDER, Bernd (Hg.): *1968 und die Religionspädagogik*, Göttingen / Wien / Köln: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG 2010. LINDNER, Heike / TAUTZ, Monika (Hg.): *Heterogenität und Inklusion - Herausforderungen für die Religionspädagogik. Theorieband*, Berlin / Münster / Wien: LIT Verlag. ENGLERT, Rudolf (Hg.): *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff*, Freiburg i.Br.: Verlag Herder 2012.

4 Siehe u.a. die Beiträge in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum 21* (2013).

5 LEHMANN, Karsten: *Religiöse Vielfalt in Österreich erforschen, - Religionswissenschaftliche Anregungen zum Begriff der Interreligiosität -*, Wien 2018 (Antrittsvorlesungen an der KPH).

giösen Kompetenz / IRK' als einem neuen Konzept in den Curricula der Pädagogischen Hochschulen.⁶

Mit Blick auf das Verhältnis zwischen Religionspädagogik und Politik sind dabei zwei Punkte zentral:

- Erstens: Die Debatten um Interreligiöse Kompetenz werden von ExpertInnen an den Pädagogischen Hochschulen im Rahmen einer Konfliktlage auf zwei Ebenen konstruiert – als deren Pole zum einen die (säkulare) Politik und zum anderen Pol eine konfessionell geprägte Religionspädagogik gesehen werden.
- Zweitens: Unter diesen Bedingungen wird das Konzept der IRK auf ganz unterschiedliche Arten und Weisen gerahmt. Die Analysen der Curricula zeigen, wie Interreligiöse Kompetenz / IRK etwa in Bezug auf die rechtliche Situation in Österreich, den institutionellen Bildungsbegriff der jeweiligen Hochschule oder eine allgemeine Prävention des sog. *Clash of Civilizations* bezogen werden.

Diese beiden Punkte sollen nun in vier Schritten entwickelt werden. Der vorliegende Beitrag beginnt mit einigen systematischen Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. Im zweiten Abschnitt wird dann das Projekt vorgestellt, aus dem die der Analyse zugrundeliegenden Daten stammen. Im Zentrum stehen ausgewählte Ergebnisse der Studie, welche für die Frage nach den Beziehungen zwischen Religionspädagogik und Politik besonders spannend sind. Der Artikel schließt mit weiterführenden Überlegungen zur Analyse des Verhältnisses zwischen Religionspädagogik und Politik.

2. Zum analytischen Rahmen: Religionspädagogik zwischen religiösem und politischem Feld

Wie in der Einleitung bereits angedeutet, verfügte die traditionelle Religionspädagogik lange nur über ein sehr eingeschränktes analytisches Instrumentarium um das Verhältnis zwischen dem eigenen Fach und der Politik zu greifen. Friedrich Schweitzer definiert Religionspädagogik im Wissenschaftlich-Religionspädagogischen Lexikon jüngst dahingehend, dass sie sich:

„nach heutigem Verständnis in Lehre und Forschung auf alle Bereiche der religiösen Erziehung, Bildung, Entwicklung und Sozialisation in Schule, Kirche (Religi-

⁶ Die Autoren des vorliegenden Beitrags fassen einige Ergebnisse dieses Projektes zusammen, welche ihnen für das Themenheft von besonderer Bedeutung erscheinen. Eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse wird parallel zum Erscheinen dieses Themenheftes vorgelegt: LEHMANN, Karsten / SCHLAGER-WEIDINGER, Thomas: Zur Verwendung des Konzepts der interreligiösen Kompetenz (IRK) in den Curricula der Pädagogischen Hochschulen in Österreich, in: KROBATH, Thomas / LINDNER, Doris / PETSCHNIGG, Edith (Hg.): ‚Nun sag, wie hast du’s mit der religiösen Vielfalt?‘ Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit, Wien im Druck.

onsgemeinschaften) und Gesellschaft beziehungsweise in globalen Zusammenhängen (als Lehrbücher: Schweitzer, 2006; Schröder, 2012) [bezieht]. Grundlegend für die Religionspädagogik ist die pädagogisch-theologische Perspektive, der zufolge die Vermittlung und Aneignung der religiösen Tradition als ein Bildungsprozess ausgelegt werden kann, der auch den Kriterien der modernen Erziehungswissenschaft gerecht wird.⁷

Bei einem solchen Fachverständnis scheint Politik primär als Randbedingung religionspädagogischen Handelns und Reflektierens (vor allem in Bezug auf den Religionsunterricht) auf. Als zentrale Referenzpunkte werden die akademischen Disziplinen Pädagogik und Theologie genannt. Der Begriff der Politik wird im gesamten Artikel kein einziges Mal verwendet. Dagegen existiert ein Artikel von Bernhard Grümme zu ‚Politik, Religionsunterricht‘, in dem der Politikbegriff aus der Politikwissenschaft entlehnt wird.⁸ Im Lexikon der Religionspädagogik ist die Situation vergleichbar: Dort ist nur ein Artikel zu ‚Politische (Erziehung, Sozialisation) Bildung, Politisches Lernen‘ aufgenommen.⁹

Aus diesem Grund beziehen sich die folgenden Überlegungen primär auf die Feldtheorie Pierre Bourdieus – als einer der zentralen differenzierungstheoretisch fundierten Gesellschaftstheorien der Gegenwart.¹⁰ Bourdieu selbst hat sich vor allem in den 1960er Jahren intensiv mit Bildung und Pädagogik auseinandergesetzt, wobei er das Augenmerk seiner Analysen besonders auf die Beziehungen zwischen Erziehung und Herrschaft richtete.¹¹ In den vergangenen Jahren ist dieser Strang vor allem im französisch- und englischsprachigen Umfeld wieder aufgenommen worden. Dabei unterstreichen AutorInnen wie Diane Reay und Adelino Braz die im Feld der Bildung noch immer wirksamen Formen von Grenzschiebung.¹²

-
- 7 SCHWEITZER, Friedrich: Religionspädagogik, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/religionspaedagogik/ch/637fcc936b3da1dadd409daac44ba399/> (abgerufen am 01.04.2019). Vergleiche weiters: Schweitzer, Friedrich: Religionspädagogik - Lehrbuch Praktische Theologie. 1, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2006. SCHRÖDER, Bernd: Religionspädagogik - Neue theologische Grundrisse, Tübingen: Mohr Siebeck 2012.
- 8 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Politik, Religionsunterricht, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/politik-religionsunterricht/ch/b8b5945f9ad06b68ac1254566e23948f/> (abgerufen am 01.04.2019).
- 9 Vgl. RICKERS, Folkert: Politische (Erziehung, Sozialisation) Bildung, Politisches Lernen, in: METTE, Norbert / RICKERS, Folkert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, - Band 2, Neukirchen / Vluyn: Vandenhoeck 2001, Sp. 1528–1534.
- 10 Vgl. MÜLLER, Hans-Peter: Pierre Bourdieu - Eine systematische Einführung, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 2014. EGGER, Stephan: Pierre Bourdieus Religionssoziologie - Eine werkbiographische Skizze, in: BOURDIEU, Pierre: Religion, - Schriften zur Kultursoziologie -, Konstanz: Suhrkamp 2009, 257–278.
- 11 Vgl. BOURDIEU, Pierre: Interventions 1961 – 2001 - Science Social et Action Politique, Marseille: Contre Feux 2002.
- 12 Jüngst wurde dieser Strang wieder aufgenommen in: REAY, Diane: Bourdieu and Education, London / New York: Routledge 2018. BRAZ, Adelino: Bourdieu et la démocratisation de l'éducation, Paris: Presses Universitaires de France 2015.

Für die folgenden Überlegungen ist nun von zentraler Bedeutung wie Religionspädagogik zwischen dem religiösen, dem akademischen und dem politischen Feld verortet werden kann. Als universitäres Fach ist die Religionspädagogik in Österreich zunächst dem akademischen Feld zuzuordnen. Dabei zeichnet sie sich zum einen durch einen starken Praxisbezug aus. Zum anderen ist sie (*sub voce* Theologie) mit dem religiösen und außerdem – so das folgende Argument – in der Praxis mit dem politischen Feld verbunden.

Politik und Religion sind dabei aus der Perspektive der Bourdieu'schen Feldtheorie zunächst als zwei soziale Felder moderner Gesellschaften zu greifen, die sich durch eine hoch interessante gegenseitige Bezugnahme auszeichnen¹³: Auf der einen Seite sind *beide* Felder für Bourdieu maßgeblich durch die Produktion von Symbolen geprägt. Auf der anderen Seite besteht – ganz besonders in Europa und Nordamerika – eine lang anhaltende Tradition starker Grenzziehungen zwischen den beiden Feldern, die durch jeweils typische AkteurInnen durchgesetzt wird. In Bezug auf das akademische Feld schreibt Bourdieu:

*„La question des limites du champ est toujours en jeu dans le champ [...]. Seule l'enquête peut déterminer les limites des différents champs : celles-ci ne prennent que rarement la forme de frontières juridiques (e.g. numéris clausus), bien qu'elles soient marquées par des « barrières à l'entrée » plus ou moins institutionnalisées. Les limites du champ se situent là où s'arrêtent les effets de champ et le passage d'un sous-champ au champ qui l'englobe“.*¹⁴

Was die Analyse der Beziehungen zwischen dem religiösen und dem politischen Feld angeht, so bedeutet dies, dass Bezugnahmen nicht einfach auf rechtliche und formale Regeln reduziert werden dürfen. Grenzziehungen konstituieren sich vielmehr historisch kontingent durch typische AkteurInnen. Im religiösen Feld unterscheidet Bourdieu hierbei im Anschluss an Max Weber zwischen Priesterrinnen und Priestern, Prophetinnen und Propheten, Magierinnen und Magiern sowie Laien. Im politischen Feld kann unter demokratischen Bedingungen parallel zwischen Parteimitgliedern, Volkstribunen, NGO-Aktivistinnen und -Aktivisten sowie Wählerinnen und Wählern differenziert werden.¹⁵

13 Vgl. LEHMANN, Karsten: Phänomene an den Grenzen des religiösen Feldes - Eine Einladung zur Diskussion im Anschluss an Pierre Bourdieu, in: Zeitschrift für Religionswissenschaft (eingereicht).

14 BOURDIEU, Pierre: Sociologie, in: Collège de France (Hg.): Annuaire du Collège de France 1983-1984, Paris: Le Seuil 1984, 551–553, hier: 551.

15 Vgl. BOURDIEU, Pierre: Le champ politique, in: Bourdieu, Pierre: Propos sur le champ politique, Lyon: Presses Universitaires de Lyon 2000, 49–80. Bourdieu, Pierre: Une interprétation de la théorie de la religion selon Max Weber, in: European Journal of Sociology / Archives Européennes de Sociologie / Europäisches Archiv für Soziologie 12 (1971) 3–21.

Denkt man Bourdieu an diesem Punkt weiter, so ist die Religionspädagogik – bzw. sind deren FachvertreterInnen sowie die entsprechenden Institutionen und Verbände – als eben solche AkteurInnen an den Grenzen des religiösen Feldes zu greifen. Die zentrale Fragen lautet dabei: (a) Inwieweit lassen sich – neben einer Verortung im religiösen und akademischen Feld auch Aktivitäten der Abgrenzung oder Bezugnahme gegenüber dem politischen Feld ausmachen? (b) Wie lässt sich – im Fall einer Bezugnahme zum politischen Feld – die Rolle der Religionspädagogik in den Beziehungen zwischen religiösem und politischem Feld konkret greifen?

Zur Beantwortung dieser Fragen sollen nun einige Ergebnisse des Projekts „Zur Verwendung des Konzepts der interreligiösen Kompetenz (IRK) in den Curricula der Pädagogischen Hochschulen in Österreich“ herangezogen werden.

3. Das Forschungsprojekt „Zur Verwendung des Konzepts der interreligiösen Kompetenz (IRK) in den Curricula der Pädagogischen Hochschulen in Österreich“¹⁶

Das Forschungsprojekt „Zur Verwendung des Konzepts der interreligiösen Kompetenz (IRK)“ ist für die hier verfolgten Fragen insofern von besonderem Interesse, als Curricula als Dokumente eines bestimmten Aspekts pädagogischer Praxis gegriffen werden können – und zwar der Umsetzung von akademischen Debatten in die (Ausbildungs-)Praxis. Dabei ging das Projekt von zwei eng miteinander verwobenen Forschungsfragen aus - wobei sich die erste auf die formale und die zweite auf die inhaltliche Ebene bezieht:

- *Wie wird das Konzept der ‚interreligiösen Kompetenz (IRK)‘ an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich verwendet?* Die Vermittlung von IRK ist den Hochschulen letztlich im Rahmen der Reformen der PädagogInnenbildung_ NEU vorgegeben worden, aber wie wurde dies in den aktuellen Curricula bislang umgesetzt?
- *Warum wird das Konzept der IRK in den Curricula so verwendet, wie es verwendet wird?* Die ForscherInnen wollten konkret verstehen: Aus welchen Gründen wird das Konzept der IRK überhaupt verwendet? Wo ist der ‚Sitz im Leben‘ der entsprechenden Debatten?

¹⁶ Das Projekt selbst wurde in Kooperation mit den folgenden Kolleginnen und Kollegen durchgeführt (in alphabetischer Reihenfolge): Mag. Johann Krammer (KPH Graz), Dr. Edith Petschnigg (Spezialforschungsbereich ‚Interreligiosität‘ an der KPH Wien/Krems), HS-Prof. Dr. Katharina Rosenberger (Institut Forschung und Entwicklung an der KPH Wien/Krems), und Dr. Paul Tarmann (Koordinator der freikirchlichen Angebote am Institut Religiöse Bildung – christliche Konfessionen der KPH Wien/Krems). Die Autoren danken den KollegInnen für ihren Beitrag. Die Autoren des vorliegenden Beitrags fassen Ergebnisse zusammen, die in Kooperation mit diesen Kolleginnen und Kollegen erarbeitet wurden.

Bei der Beantwortung dieser Fragen war zunächst zu berücksichtigen, dass der ganze Prozess der Implementierung von interreligiöser Kompetenz in den Curricula der Pädagogischen Hochschulen noch lange nicht abgeschlossen ist: Erstens sind die Curricula zum Sekundarbereich noch nicht in allen Clustern formuliert. Das gleiche gilt auch für die Master-Kurse im Primarbereich – weshalb diese beiden Aspekte der Curriculums-Entwicklung im Folgenden nicht berücksichtigt wurden. Zweitens haben die Hochschulen in den Curricula sehr unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vorgenommen. IRK ist primär ein Thema der Privaten Hochschulen. Darum haben sich die hier vorgestellten Analysen mit diesen besonders intensiv beschäftigt.

Was nun die erste Frage nach der formalen Verwendung des Konzepts der IRK in den Curricula der Hochschulen in Österreich angeht, so lag das Augenmerk der Analysen eben nicht auf den vielfältigen religionspädagogischen Debatten, die in der letzten Dekade um den Begriff der interreligiösen Kompetenz geführt worden sind (und in denen interessanterweise auch nicht systematisch auf das Verhältnis zur Politik reflektiert wird).¹⁷ Im Kontext der kritischen Curriculumsforschung wurden die Curricula der Pädagogischen Hochschulen vielmehr als Dokumente eines spezifischen Praxis-Segments der Vermittlung von IRK aufgefasst, in denen nicht zuletzt der Ort dieses Konzepts im Zusammenhang der jeweiligen Institutionen zu greifen ist.¹⁸

Hierbei haben die ForscherInnen des Projekts zwischen einer expliziten und einer impliziten Ebene unterschieden: Auf der expliziten Ebene wurden im Sinne einer simplen *Dokumentenanalyse*¹⁹ zunächst ganz einfach die Nennungen der Buchstabenfolgen ‚interrel‘, ‚rel‘, ‚interkult‘ und ‚theol‘ in den Curricula aufgesucht und interpretiert. So konnte in einem ersten Zugriff vereinfachend eruiert werden, wie häufig diese Begriffe pro Seite des jeweiligen Curriculums genannt werden und wo sich diese Nennungen häufen. Dies erlaubt Rückschlüsse auf die formale Bedeutsamkeit der Begriffe für die AutorInnen der Curricula (bzw. die Machtverhältnisse in den entsprechenden Komitees und Kommissionen).

17 Siehe etwa: SCHAMBECK, Mirjam: *Interreligiöse Kompetenz - Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf* -, Göttingen: UTB 2013. LEIMGRUBER, Stephan: *Interreligiöses Lernen*, München: Kösel 2007. Am ehesten noch bei WILLEMS, Joachim: *Interreligiöse Kompetenz - Theoretische Grundlagen – Konzeptionalisierungen – Unterrichtsmethoden*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011.

18 Vgl. SIVESIND, Kirsten / WAHLSTRÖM, Ninni: *Curriculum on the European policy Agenda - Global Transitions and Learning Outcomes from transnational and national Points of view*, in: *European Educational Research Journal* 15 (2016) 271–278. NORDIN, Andreas / SUNDBERG, Daniel: *Travelling concepts in national Curriculum policy-making - The example of competencies*, in: *European Educational Research Journal* 15 (2016) 314–328.

19 MAYRING, Philipp: *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*, Weinheim / Basel: Beltz 2002.

Methodisch herausfordernder war die implizite Ebene: Es ist ja durchaus möglich, dass der Begriff der Interreligiosität in einem Curriculum zwar nicht explizit genannt wird, dass das Konzept implizit aber trotzdem bedeutsam ist. Hier könnte man einfach nach Standard-Komponenten der IRK-Debatten etwa bei Willems oder Schambeck suchen.²⁰ Im Rahmen der Analysen wurde aber deutlich, dass so ein Zugang nicht besonders vielversprechend ist, da die in den Curricula verwendeten Konzepte in sich sehr heterogen sind. Deshalb haben die ProjektmitarbeiterInnen einen qualitativen Zugang verfolgt. Sie haben in den Curricula der Pädagogischen Hochschulen untersucht, wie der Begriff der Interreligiosität jeweils gerahmt wird und haben dann geprüft, ob sich entsprechende Rahmungen auch in anderen Bereichen der Texte finden ließen.

Auch diese qualitativen Analysen der Curricula blieben aber letztlich unbefriedigend. In Interviews mit KollegInnen, die an der Curriculumsentwicklung und -umsetzung beteiligt waren, wurde von diesen immer wieder auf Module verwiesen, die ihrer Meinung nach für die Vermittlung von IRK zentral seien, die jedoch über das soeben skizzierte Verfahren nicht identifiziert werden konnten. Dies macht nochmals deutlich, dass es bei der Entwicklung der Curricula um hoch komplexe Aushandlungsprozesse geht, die in den endgültigen Texten nur noch sehr bedingt greifbar sind. Wie eingangs bereits angedeutet, sollten die Analysen deshalb in keinem Fall bei diesen formalen Überlegungen stehen bleiben, sondern in einem zweiten Schritt die Frage berücksichtigen, warum diese expliziten und impliziten Konzepte verwendet werden.

Um diese Frage zu beantworten, wurden in einer zweiten Projektphase Interviews mit KollegInnen geführt, die auf unterschiedlichen Ebenen mit der Implementierung und Umsetzung des Konzeptes der IRK an den Hochschulen beschäftigt sind und waren: Im Rahmen von ExpertInneninterviews haben die ForscherInnen diese KollegInnen gefragt, wie sie die Debatten um IRK an ihrer jeweiligen Hochschule wahrgenommen haben und wie sie diese – soweit dies der Fall ist – praktisch umsetzen. Die so entstandenen Interviews wurden dann in lockerer Anlehnung an die dokumentarische Methode von Ralf Bohnsack²¹ ausgewertet. Im Zentrum stand dabei die Frage, wie die InterviewpartnerInnen ihre jeweilige Narration gerahmt haben.

20 Etwa bei Willems: Klärung der eigenen Position, Erwerb religionskundlicher Kenntnisse, Erlangung hermeneutischer Fähigkeiten, konkreter Umgang mit Angehörigen anderer Religionen, Entwicklung von gewünschten Einstellungen und Haltungen wie Toleranz oder Empathie oder bei Leimgruber: ästhetische Kompetenz, inhaltliche Kompetenz, anamnatische Kompetenz, Frage- und Ausdrucksfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Handlungskompetenz bzw. bei Schambeck: Diversifikations- und Relationskompetenz.

21 BOHNSACK, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung - Einführungen in qualitative Methoden, Opladen / Toronto: UTB GmbH 2014.

Obwohl das Verhältnis zwischen Religionspädagogik und Politik also zunächst kein Gegenstand des Forschungsprojekts war, ist es umso interessanter, dass einige der Forschungsergebnisse ohne eben diesen Referenzrahmen nicht zu verstehen sind. Zentrale Ergebnisse der entsprechenden Sekundäranalysen sollen nun in fünf Befunden zusammengefasst werden.

4. Zentrale Befunde zum Verhältnis zwischen Religionspädagogik und Politik

4.1 Analyse der Curricula – unterschiedliche Präsenz des Konzepts der IRK

Wie im vorangegangenen Abschnitt bereits erläutert, beziehen sich die folgenden statistischen Zahlen ausschließlich auf die expliziten Nennungen konkreter Buchstabenfolgen in den Curricula und sind als erste, sehr grobe Annäherungen an die Texte und die hierin verwendeten spezifischen Begriffe und Konzepte zu betrachten. Unter diesen Bedingungen ermöglichen die Analysen der Buchstabenfolgen einen ersten, formalen Einblick in die Verortung des Konzepts der IRK in den analysierten Curricula:

Befund 1: Das Konzept der IRK ist in den neuen BA- und MA-Curricula zur Primarstufe in Österreich unterschiedlich prominent platziert. Wie die Statistik 1 zeigt, wird in den Curricula der PH Linz und der KPH Wien/Krems auf zumindest jeder zweiten Seite die Buchstabenfolge ‚interrel‘ (wie in ‚Interreligiosität‘ oder ‚interreligiös‘) explizit genutzt. Bei den anderen beiden Kirchlichen Hochschulen (Graz und Salzburg) und der PH Vorarlberg/Tirol erfolgt die Erwähnung nur auf jeder zehnten bzw. fünfzehnten Seite. Fast gar nicht wird die Buchstabenfolge ‚interrel‘ bei den übrigen analysierten Curricula explizit erwähnt.

Clust. SO	PH NÖ	PH OÖ	PH Salzb.	PH Vorarlb. + Tirol	PH Wien	PH Linz	KPH Wien / Krems	KPH Graz	KPH Edith Stein
0,088	0,032	0,025	0,030	0,117*	0,016*	0,675	0,612*	0,105*	0,156

Statistik 1: Nennung der Buchstabenfolge ‚interrel‘ in den BA und MA-Curricula (pro Seite)

* nur BA, da MA noch nicht erschienen

Befund 2: Das Konzept der IRK ist in den neuen BA- und MA-Curricula zur Primarstufe (in einigen Fällen ist der MA noch nicht erschienen) in Österreich ganz unterschiedlich verortet, d.h. theoretisch basiert und referenziert. Dabei fällt auf, dass zwar die Buchstabenfolge ‚rel‘ in den Curricula der KPH Graz und der KPH Edith Stein gehäuft auftritt, nicht jedoch ‚interrel‘. Anders bei der PH Linz und der KPH Wien/Krems: hier zeigt sich eine beinahe paritätische Verteilung der Nennungen der Buchstabenfolge ‚interrel‘ und ‚rel‘.

	‚interrel‘	nur ‚rel‘	‚theol‘	‚interkult‘
PH Linz	0,675	0,637	0,509	0,088
KPH Wien/Krems*	0,612	0,793	0,395	0,122
KPH Graz*	0,105	1,184	0,394	0,125
KPH Edith Stein	0,156	1,313	0,267	0,111

Statistik 2: Nennung der Buchstabenfolge ‚interrel‘, ‚rel‘ ‚theol‘ und ‚interkult‘ in den BA und MA-Curricula (pro Seite)

* nur BA, da MA noch nicht erschienen

Diese Unterscheidung legt nahe, dass sich in den Curricula *zwei Klassen* von Verortungen rekonstruieren lassen:

- Ein *starker Fokus und eine explizite Referenz auf das Konzept IRK* (PH Linz und der KPH Wien/Krems) und
- eine Nennung des Konzepts der IRK *im Rahmen weiterer explizit religiöser Verweise* (KPH Graz und KPH Edith Stein).

Befund 3: Die vielfältige und vielschichtige Verwendung des Konzeptes der IRK in den Curricula der privaten Pädagogischen Hochschulen zeigt sich auch in den verschiedenen Rahmungen, mit denen das Konzept in Verbindung gebracht wird. Hierbei gilt zunächst anzumerken, dass diese Rahmungen in den Curricula kaum systematisch expliziert werden bzw. die analysierten Curricula ganz unterschiedliche Explikationen präsentieren. In den systematischen Passagen der Curricula finden sich bezüglich der Verwendung des Konzepts der IRK folgende Legitimationen:

- Als Konsequenz der *rechtlichen Situation* (Hochschulgesetz/Hochschul-Curriculaverordnung): KPH Wien/Krems; PH Oberösterreich; KPH Graz.
- Als Mittel zur Vertiefung von Kompetenzen auf der Basis eines *institutionellen Bildungsbegriffs*, fußend auf einem christlichen Menschen-, Welt- und Gottesbild: KPH Edith-Stein.
- Als Aspekt des *Umgangs mit sozialer Heterogenität und Pluralität* bzw. des Erwerbs von Heterogenitätskompetenz: PH Linz; PH Oberösterreich.
- Als *Prävention eines Clash of Civilizations*: KPH Graz.
- Als Konsequenz eines *weiten Religions- und Spiritualitätsbegriffs*: PH Linz.

Gerade dieser dritte Befund ist für die vorliegenden Überlegungen von besonderer Bedeutung. Er verweist nicht nur auf die Vielfalt der konkret verwendeten Konzepte interreligiöser Kompetenz. Er dokumentiert auch, wie das Konzept der IRK in Bezug auf ganz unterschiedliche Felder inhaltlich gefüllt zu werden scheint.

Dabei kommt im weiteren Sinne politischen Kategorien – wie der ‚Clash of Civilizations‘ oder der rechtlichen Situation – eine Rolle zu, die mindestens ebenso wichtig zu sein scheint, wie religiöse oder fachpädagogische Referenzrahmen.

Auf Grund der hochgradigen Formalisierung des ersten Analyseschritts müssen an dieser Stelle aber zunächst einmal vielfältige Fragen offen bleiben: Entsprechend wurden in der vertiefenden zweiten Projektphase ExpertInnen-Interviews mit sechs KollegInnen von drei kirchlichen Pädagogischen Hochschulen geführt, die auf unterschiedlichen Ebenen mit der Implementierung und Umsetzung des Konzeptes der IRK an den Hochschulen beschäftigt waren und sind. So ließen sich die individuellen Deutungen greifen, die spannende Einblicke in die Konstruktionen des Verhältnisses zwischen Religionspädagogik und Politik liefern.

4.2 Analyse der Interviews – zugrunde liegende individuelle Deutungen

Angesichts des qualitativen Zugangs der hier vorgestellten Analysen (und der damit zusammenhängenden überschaubaren Fallzahlen) lassen sich die folgenden Aussagen nur bedingt verallgemeinern. Ganz sicher geht es nicht um irgendeine Form von Repräsentativität. Vielmehr haben die am Projekt Beteiligten versucht, konkrete Dimensionen des Umgangs mit dem Konzept der interreligiösen Kompetenz herauszuarbeiten.²² Analysiert man die Interviews in diesem Sinne bezüglich der Frage nach dem – für dieses Themenheft relevanten – Verhältnis zwischen Religionspädagogik und Politik ergeben sich daraus vor allem zwei weitere Befunde.²³

Befund 4: Die Debatten um das Konzept der IRK werden von den InterviewpartnerInnen als Teil einer weitergehenden Veränderung der Verortung des religiösen Feldes in Österreich konstruiert. Dabei lassen sich in den Interviewdaten ein defensiver und ein affirmativer Zugang zum Konzept der IRK unterscheiden, die beide die Bedeutung der sozio-politischen Rahmenbedingungen unterstreichen.

Besonders interessant sind hierbei Passagen aus dem Interview mit InterviewpartnerIn 1 (IP 1). Sie/er konkretisiert das Konzept der IRK im Rahmen des Umgangs mit Diversität in Gesellschaft und Schule. Dabei fokussiert sie/er auf die PädagogInnenbildung_NEU und unterscheidet zwei Referenzrahmen, gegen die sich IP 1 mit ihrem/seinem Konzept der IRK absetzt. Nach außen gewandt spricht sie/er

22 Vgl. KUCKARTZ, Udo: *Qualitative Inhaltsanalyse - Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim / Basel: Beltz Juventa 2012. FUHS, Burkhard: *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*, Darmstadt: wbg Academic in Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG) 2007.

23 Auf Grund des sehr überschaubaren sozialen Feldes, mit dem sich die folgenden Analysen beschäftigen, wurden die InterviewpartnerInnen in mehrfacher Hinsicht anonymisiert. Es wurden nicht nur alle Referenzen auf Namen und Tätigkeitsfeldern eliminiert, sondern auch die Geschlechtszugehörigkeit unkenntlich gemacht.

dabei von einer drastischen Vernachlässigung der Bedeutung von Religion in den öffentlichen Diversitätsdebatten:

„Wir sind in einer Zeit, wo Religion [...] massiv den Bach runter geht. [...] Je weniger Religion, umso besser. Das ist so eine öffentliche Wahrnehmung und der möchte ich ganz gern entgegensteuern, und das Gegensteuern heißt interreligiöse Kompetenz.“ (Z. 713–720)

Im Blick auf die Prozesse innerhalb der Pädagogischen Hochschulen verweist sie/er auf eine Verengung der Thematisierung von Religion und spricht sogar von Religionsfeindlichkeit:

„Also die Religionsfeindlichkeit in Österreich, die findet sich auch in einer Kirchlich Pädagogischen Hochschule, auch bei Studierenden [...].“ (Z. 964–967)

In beiden Fällen identifiziert IP 1 IRK als ein *Konzept*, welches es im Rahmen der PHs erlaubt, den Ort von Religion in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation zu greifen. Das Konzept der IRK steht für den/die InterviewpartnerIn im Zentrum allgemeiner gesellschaftlicher Auseinandersetzungen um die Grenzen des religiösen Feldes, welche auch in die PHs hereingetragen werden. Dabei deutet die Verwendung des Markers ‚auch‘ in der vorangegangenen Sequenz darauf hin, wie die Pädagogischen Hochschulen letztlich als dem religiösen Feld zugehörig (oder zumindest eng verbunden) angesehen werden.

Im Vergleich dazu steht IP 6 für eine affirmative Konstruktion des Konzepts der IRK, in deren Rahmen die Bedeutung der Vermittlung von IRK aber ebenso auf den sozio-kulturellen Kontext zurückgeführt wird wie im ersten Fall. Sie/er ist überzeugt, *„dass man zumindest in der derzeitigen Situation grundsätzlich um interreligiöse Kompetenz oder interreligiöse Fragestellungen nicht herumkommt im schulischen Kontext“* (Z. 460-462),

In diesem Sinn konstatiert IP 6 für den homogen angelegten (konfessionellen) Religionsunterricht einen *„massiven Umlernprozess“* (Z. 1142) und ein *„völlig neues Denken“* (Z.1125f), da sich selbst bei einer ‚geschlossenen‘ katholischen Gruppe, *„Religion im interreligiösen Konzert ab[spielt; TSW/KL]“*. [...] *„Also, ich kann nicht so tun, als ob es nicht Muslime gäbe oder Juden oder Buddhisten [...]“* (Z 1127f + Z. 1132f)

Zusammengenommen machen diese Interviewsequenzen deutlich, wie die InterviewpartnerInnen die Debatten um interreligiöse Kompetenz in einen weiteren

gesellschaftlich-politischen Rahmen grundlegender gesellschaftlicher Veränderungen stellen. Die Diskussionen um IRK sind in ihren Konstruktionen ohne Verweise auf die Verortung des religiösen Feldes und seiner Beziehungen zu anderen sozialen Feldern in Österreich nicht zu verstehen. Die Beschäftigung mit interreligiöser Kompetenz ist immer auch eine Auseinandersetzung mit sozialen Veränderungen wie Zuwanderung, Säkularisierung etc.

In anderen Worten: Die zitierten Interviewpassagen heben hervor, dass der gegenwärtige sozio-politische Kontext bei der Analyse religionspädagogischer Diskussionen (und ihrer Umsetzung) immer mit bedacht werden muss. Die Diskussionen um IRK können nicht isoliert im Kontext der Privaten Pädagogischen Hochschulen (oder überhaupt der Hochschulen und des Bildungsbereichs) geführt werden. Sie müssen in die sehr viel umfassendere Auseinandersetzung um die Position von Religion in unserer Gesellschaft integriert werden. Dabei werden in den Interviews ganz unterschiedliche AkteurInnen genannt.

Befund 5: Die Einführung des Konzepts der IRK wird von den IP als die Konsequenz eines politischen Impulses wahrgenommen, deren Umsetzung innerhalb der Pädagogischen Hochschulen als politischer Prozess verstanden werden kann, der von unterschiedlichen – teilweise antagonistischen – AkteurInnengruppen dominiert wird. Die entsprechenden Interviewpassagen legen somit eine Differenzierung des Politikbegriffs nahe. Politik wird zum einen als ein soziales Feld konstruiert, das dem religiösen Feld entgegensteht. Zum anderen werden aber auch die Prozesse innerhalb der Pädagogischen Hochschulen auf eine Art und Weise dargestellt, die sie als politische Konflikte zwischen unterschiedlichen Parteien charakterisieren.

Am deutlichsten wird dieses Moment der Politisierung innerhalb der Pädagogischen Hochschulen (sowie die Rolle der Religionspädagogik in den entsprechenden Prozessen) bei IP 4. Sie/er bedauert, dass im Kontext der Curriculumsentwicklung zwar „Vorgespräche gelaufen [sind; TSWIKL], zu denen allerdings nur die katholischen Religionspädagogen eingeladen waren.“ (Z. 30f.) Erst in einem weiteren Schritt war die Erstellung eines Grundlagenpapiers möglich, das maßgeblich von BildungswissenschaftlerInnen an der PH verantwortet wurde.

Im Laufe ihres/seines Interviews stellt IP 4 dann aber auch fest, wie mit dieser Politisierung umgegangen wurde. Sie/er betont, dass eine spätere Einbindung der nicht-katholischen ReligionspädagogInnen im Hause dann durchaus möglich war („Man konnte sich gut einbringen.“ Z. 220), vor allem im Schlussredaktionsprozess, der für die Positionierung des Konzepts der IRK zentral war (Z. 245–247):

„Und in diesem Papier kommen bereits interreligiöse Kompetenzen vor“ (Z. 117f.), „[...] ohne, dass es da eine Diskussion mit anderen Religionspädagogen [gegeben hat; TSW/KL]. (Z. 119f.)

IP 4 identifiziert innerhalb der PH somit unterschiedliche AkteurInnengruppen, die sie/er in Bezug auf ihre jeweiligen akademischen Qualifikationen beschreibt. In den Interviewpassagen von IP 5 wird diese Dimension noch ausgeweitet. Auf Nachfrage des Interviewenden, ob es eine allgemeine Debatte an der PH gegeben haben (*„Also, war allen bewusst, was hier zu tun ist, oder war nur dieser enge Kreis betroffen?“*; Z. 207f.) antwortet sie/er:

„Eher dieser enge Kreis. [...]; eigentlich war es eine Sache der Religionspädagogen [...] und halt Rektorat und Schulamt, die sich dann irgendwie auch zugeschalten haben mit einem ganz starken Bekenntnis zur konfessionell-geprägten Lehre“ (Z. 211–215).

Die in diesem Prozess stattgefundenene Fixierung auf die konfessionell-geprägte Lehre wurde von IP 5 dann als vertane Chance für eine *„Hochschule [beurteilt], die sagt: Ihr ist das interreligiöse Lernen wichtig“* (Z. 919f.), oder vielmehr noch *„eine Vergeudung von Ressourcen, dass man das nicht leichter ermöglicht oder sogar verbietet.“* (Z. 925f.)

IP 5 geht damit über das bislang Gesagte hinaus. Die AkteurInnen innerhalb der Pädagogischen Hochschulen werden nicht mehr allein durch ihre akademische Sozialisation identifiziert, sondern im Rückgriff auf weitere Institutionen außerhalb der PH. Alle diese AkteurInnen sind als Teil der Auseinandersetzung um IRK innerhalb der PHs dargestellt. Was nun die Fragestellungen des vorliegenden Themenheftes angeht, so lassen sich aus diesen Befunden einige Impulse für die weiteren Debatten ableiten.

5. Impulse für die weiteren Debatten

Wie eingangs bereits angedeutet, betonen die hier skizzierten Befunde des Forschungsprojektes *„Zur Verwendung des Konzepts der interreligiösen Kompetenz (IRK) in den Curricula der Pädagogischen Hochschulen in Österreich“* zunächst nochmals die Bedeutung einer grundsätzlichen Reflexion über das Verhältnis zwischen Religionspädagogik und Politik:

- Die formalen Analysen der Buchstabenfolgen ‚interrel‘, ‚rel‘, ‚interkult‘ und ‚theol‘ unterstreichen in einem ersten Zugriff die Vielfalt der Verwendung der

entsprechenden Konzepte in den Curricula. Dabei gibt es nicht nur Differenzen zwischen den unterschiedlichen PHs. Noch viel interessanter ist die Beobachtung, dass das Konzept der IRK ganz unterschiedlich gerahmt wird – in Bezug auf das akademische, religiöse und politische Feld.

- Die Interviewpassagen machen deutlich, dass diese Differenzen ohne den Referenzpunkt der Beziehungen zwischen religiösem und politischem Feld nicht adäquat verstanden werden können. Zum einen legen sie die Verbindungen zwischen den Veränderungen des religiösen Feldes und den Konzepten der IRK offen. Zum anderen fordern sie eine Unterscheidung verschiedener Ebenen der Beziehungen zwischen Religionspädagogik und Politik – bzw. eine Differenzierung der verwendeten Begriffe.

Was nun die Debatten des vorliegenden Themenheftes angeht, so ist von besonderem Interesse, dass die Einführung des Konzepts der ‚interreligiösen Kompetenz‘ von den InterviewpartnerInnen immer wieder als ein Prozess beschrieben wird, der zunächst zwischen AkteurInnen im religiösen und politischen Feld ausgehandelt wurde und dann aus dem politischen Feld heraus induziert worden ist. Zwar wird nicht rundweg negiert, dass auch AkteurInnen des akademischen Feldes hier eine Rolle gespielt habe – ganz und gar nicht. Die Implementierung von IRK in den Curricula der Pädagogischen Hochschulen wird von den IP aber primär als ein von außen induzierter Prozess konstruiert.

Aus diesen Beobachtungen lassen sich im Anschluss an Pierre Bourdieu für die weitere Forschung zwei Impulse ableiten: Zum einen wäre es interessant, mehr über die Einflüsse zu erfahren, welche von Seiten des religiösen und des akademischen Feldes auf die zentralen Akteure des politischen Feldes ausgeübt worden sind. Zum anderen legen die empirischen Befunde die Frage nahe, welche Konsequenzen die aus dem politischen Feld ausgehenden Impulse in den Pädagogischen Hochschulen gezeitigt haben. Zu beiden Punkten bedarf es weiterer empirischer Forschung, die über das hier vorgestellte Projekt hinausgehen muss.

Die zweite dieser Fragen verweist gleichzeitig auf eine weitere (abstraktere) Ebene der Beziehungen zwischen Religionspädagogik und Politik, welche immer wieder an zentralen Stellen des Forschungsprojekts thematisch wurde: Die *Prozesse an den Grenzen des religiösen, politischen und akademischen Feldes werden auch innerhalb der Pädagogischen Hochschulen als politisierte Aushandlungsprozesse konstruiert, in deren Verlauf unterschiedliche AkteurInnen Einfluss auszuüben versuchen* – zum einen AkteurInnen aus anderen Feldern und zum anderen AkteurInnen im Kontext der Hochschulen, die teilweise (aber nicht immer) einem der weiteren Felder zugeordnet werden. Man kann also von innerinstituti-

onellen politischen Prozessen sprechen, welche sich im Rahmen der Etablierung des Konzepts der interreligiösen Kompetenz greifen lassen.

Von zentraler Bedeutung sind hier die zwei Ebenen der Konfliktlinien zwischen (a) säkularen und religiösen Positionen und (b) konfessionellen und interreligiösen Positionen, welche in unterschiedlicher Vehemenz in allen der geführten Interviews dokumentiert sind. Viele der Auseinandersetzungen innerhalb der Pädagogischen Hochschulen scheinen entlang dieser Linien abzulaufen. In anderen Worten, mit dieser Konfliktlage auf zwei Ebenen ist eine Dynamik angesprochen, die innerhalb der Pädagogischen Hochschulen auf eine Art und Weise greifbar ist, welche sich durch deren Charakter als Grenzphänomen zwischen unterschiedlichen Feldern verstehen lässt.

Um somit auf die allgemeine Intention des vorliegenden ÖRF-Themenheftes zurückzukommen: Die Beziehungen zwischen Religionspädagogik und Politik sind zweifelsohne ein zentraler Aspekt zum Verständnis der aktuellen Debatten in der Religionspädagogik. Diese gilt es weiter zu untersuchen. Hierzu sind unter anderem weitere empirische Studien notwendig – zum einen zum Verständnis der Dynamiken, welche die aktuellen religionspädagogischen Debatten prägen. Hierzu sollte der vorliegende Impuls einen Beitrag geleistet haben. Zum anderen benötigen wir aber weitere Daten und Interpretationen der diesen Debatten zugrundeliegenden Prozesse – bspw. zur Umsetzung der Forschung und Lehre zu interreligiöser Kompetenz in Österreich.

Religiöse Bildung in der Spannung zwischen staatlichen Reglementierungen und Religionsfreiheit

Frankeich und die *laïcité*

Die Autorin

Mag.^a Petra Juen, Universitätsassistentin am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck, Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik und Religionsdidaktik.

Univ.-Ass.ⁱⁿ Mag.^a Petra Juen
Institut für Praktische Theologie
Katechetik/Religionspädagogik/Religionsdidaktik
Karl-Rahner-Platz 1
A-6020 Innsbruck
e-mail: petra.juen@uibk.ac.at



Religiöse Bildung in der Spannung zwischen staatlichen Reglementierungen und Religionsfreiheit

Frankeich und die *laïcité*

Abstract

Im Gesamthema des ÖRF ‚Religionspädagogik und Politik‘ fokussiert sich dieser Artikel auf Spannungen zwischen staatlichen Reglementierungen und Religionsfreiheit am Beispiel von Frankreich. Dort ist der Staat maßgeblich an Entscheidungen, die die Religion betreffen, durch das Gesetz von 1905 zur Trennung von Staat und Kirche(n), beteiligt. Bereits innerhalb dieses Gesetzes werden Divergenzen deutlich. Diese sollen mittels historischem und juristischem Hintergrundwissen sowie konkreten Beispielen des Umgangs damit, aus dem Alltag von Angestellten in öffentlichen Schulen, aufgezeigt werden.

Schlagerworte: Frankreich – laïcité – öffentliche Schule – religiöse Erziehung

Religious education in the tension between state regulations and religious freedom: France and the laïcité

In the overall theme of the ÖRF, Religious Education and Politics, this article focuses on tensions between state regulation and religious freedom, using the example of France. There, the state is significantly involved in making decisions that affect religion, through the law of 1905 on Separation of Church(es) and the State. Already within this law divergences become clear. These should be demonstrated by means of historical and legal background knowledge as well as concrete examples of dealing with it from the everyday life of employees in public schools.

Keywords: France – laïcité – public schools – religious education

1. Einleitung

Im Kontext des Gesamtthemas des ÖRF ‚Religionspädagogik und Politik‘ beschäftigt sich dieser Artikel mit der Spannung zwischen staatlichen Reglementierungen und Religionsfreiheit in Bezug auf religiöse Bildung. Exemplarisch wird diese Thematik am Beispiel der französischen Regelung der *laïcité* veranschaulicht. Die Trennung von Staat und Kirche(n) durch die Einführung der *laïcité* war auch mit der Intention verbunden mehr Freiheiten für Minderheitenreligionen zu schaffen. Trotz dieser Intention stellte sich heraus, dass es besonders in Bezug auf öffentliche Glaubensäußerungen mehr religiöse Einschränkungen für französische BürgerInnen gibt. Für mich persönlich ist dieses Verhältnis von Ermöglichung und Förderung bei gleichzeitiger Einschränkung von religiöser Bildung in Frankreich besonders spannend, da ich während meines sechsmonatigen Auslandsaufenthaltes als Sprachassistentin in Frankreich täglich selbst damit konfrontiert wurde.

Anliegen dieses Artikels ist es somit, die vermeintliche Balance von staatlicher Reglementierung und individueller Religionsfreiheit in Frankreich durch die Einführung des Gesetzes der *laïcité* aufzuzeigen. In einem ersten Schritt werden dafür die Begriffe *laïcité*, *Religionsfreiheit* und *staatliche Reglementierung* geklärt sowie ihre Bedeutung für den Bildungskontext Schule herausgearbeitet. Anschließend werden daraus resultierende Spannungsfelder mittels Skizzierung, Analyse und Ergebnisdiskussion von exemplarisch ausgewählten Situationen aus öffentlichen französischen Schulen aufgezeigt.

2. *Laïcité* zwischen Religionsfreiheit und staatlicher Reglementierung

Dieser Abschnitt widmet sich der theoretischen Diskussion sowie inhaltlichen Klärung der Begrifflichkeiten mittels Fachliteratur.

2.1 Der Begriff *laïcité* aus etymologischer Perspektive

Edgar Quinet, ein französischer Historiker und Schriftsteller, fordert das Prinzip der *laïcité* erstmals in seinem Werk *L'enseignement du peuple* von 1850.¹ Dort schreibt er: „*L'instituteur laïque, en intervenant dans l'Église, y fait entrer l'hérésie. Le prêtre, en intervenant dans l'école, y fait entrer la servitude. Que faut-il donc faire? Les séparer.*“². Quinet beschreibt die notwendige Trennung von öffentlicher Schule und Kirche.

1 Vgl. QUINET, Edgar: *L'enseignement du peuple*. Paris : Chamerot 1850, 164.

2 EBD. Eigenübersetzung: Die säkulare Lehrperson bringt die Häresie in die Kirche, wenn sie sich in deren Belange einmischt. Der Priester bringt die (kirchlichen) Zwänge in die Schule, wenn er sich in deren Belange einmischt. Was sollte man also tun? Die beiden trennen.

Das französische Wort *laïcité* gibt es seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.³ Nach Kahn wird es erstmals 1871 im *Dictionnaire Littré* mit folgender Definition erwähnt: „Befürworter einer sozialpolitischen Organisation, in der sich der Plan religiöser und öffentlicher Institutionen unterscheidet.“⁴ Im Deutschen wird *laïcité* normalerweise mit *Laizismus* übersetzt. Der französische Religionssoziologe Jean-Paul Willaime kritisiert diese Übersetzung, da der Terminus *laïcité* dadurch eine Schwerpunktverlagerung erhält. Mit dem deutschen Wort *Laizismus* werden antireligiöse Konnotationen verbunden, welche allerdings nur einen Teilaspekt der *laïcité* ausmachen.⁵ Die *laïcité* muss, so der französische Philosoph Henri Pena-Ruiz, ganzheitlicher und pluraler gesehen werden.⁶ Diese Vielfalt der *laïcité*-Verständnisse zeigt sich in ihren oppositiven Ansprüchen, denn einerseits meint *laïcité* den Versuch der Ausmerzungen der öffentlichen und freien Religionsausübung und andererseits setzt sie sich für die Wahrung und den Schutz der Gewissens- und Religionsfreiheit ein.⁷

Anhand des Beispiels einer hijabtragenden Lehrerin erläutern Maclure und Taylor das Spannungsverhältnis der Pluralität innerhalb der *laïcité*. Das Tragen eines Hijabs in der Schule widerspricht demzufolge dem Prinzip der Neutralität, weshalb die Lehrerin ihren Hijab abnehmen müsste. Gleichzeitig schützt die *laïcité* die persönliche Gewissens- und Religionsfreiheit, wodurch die Lehrerin ihren Hijab tragen dürfte.⁸ Die Autoren plädieren für eine individuelle Lösung, da das Tragen eines Kopftuches in der Praxis meist eine berufliche Einschränkung bedeutet. Diese Diskriminierung sollte aber gerade durch das Gesetz der *laïcité* vermieden werden.

2.2 Der Begriff *Religionsfreiheit* aus historischer Perspektive

Mit dem Begriff *Religionsfreiheit* ist der „moralisch begründete und positiv-rechtlich garantierte Anspruch des einzelnen, seine religiöse Überzeugung frei von staatlichem Zwang zu wählen, sich privat und öffentlich zu ihr zu bekennen und ihr gemäß zu leben“⁹ gemeint. Mit der Religionsfreiheit einher geht auch der

3 Vgl. KAHN, Pierre : La Laïcité. Paris : Le Cavalier Bleu 2005, 6.

4 EBD. Originalzitat: « partisan d'une organisation sociopolitique dans laquelle le plan du religieux et des institutions publiques sont distincts »

5 Vgl. WILLAIME, Jean-Paul: Frankreich. Laizität und Privatisierung der Religion - gesellschaftliche Befriedigung oder agnostische Gegenkultur?, in: BESIER, Gerhard / LÜBBE Hermann (Hg.): Politische Religion und Religionspolitik. Zwischen Totalitarismus und Bürgerfreiheit, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2005, 343–358.

6 Vgl. PENA-RUIZ, Henri: Histoire de la laïcité. Genèse d'un idéal, Paris: Gallimard 2005, 134.

7 Vgl. WILLAIME 2005 [Anm.5], 343.

8 Vgl. MACLURE, Jocelyn / TAYLOR, Charles: Laizität und Gewissensfreiheit. Berlin: Suhrkamp 2011, 35.

9 KASPAR, Walter u. a. (Hg.): Lexikon für Theologie und Kirche. Achter Band. Pearson bis Samuel, Freiburg: Herder³ 1999, 1047.

Begriff der Toleranz, welcher gemeinhin als „die Bereitschaft, in Fragen der religiösen, politischen, weltanschaulichen und kulturellen Überzeugung andere Anschauungen, Einstellungen, Sitten und Gewohnheiten auch dann gelten zu lassen bzw. zu respektieren, wenn sie für falsch gehalten werden“¹⁰ definiert wird. Im Folgenden soll der französische Kontext anhand von exemplarisch ausgewählten historischen Entwicklungen skizziert werden.

Die Wurzeln der Auseinandersetzung von Religion und Öffentlichkeit führen bis ins 16. Jahrhundert zurück. 1562 führten u. a. die unmöglichen Lebensbedingungen für die ProtestantInnen zu den brutalen Hugenottenkriegen (1562-1598) in Frankreich.¹¹ Diese endeten mit dem Edikt von Nantes, das den Hugenotten ein gefahrloses Feiern des Sonntagsgottesdienstes, die Zulassung zu fast allen Ämtern sowie die Einrichtung von speziellen Sicherheitsplätzen ermöglichte.¹² Im weiteren Verlauf der Geschichte wurden unterschiedliche Edikte erlassen, mit dem Ziel, die erhaltenen Rechte der ProtestantInnen wieder einzuschränken.¹³ Viele ProtestantInnen flohen deshalb aus Frankreich. In der Zeit der Aufklärung brachte der Genfer Philosoph Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) erstmals die Idee zur Einführung einer sogenannten Zivilreligion vor, welche die BürgerInnen in besonderer Weise an ihre staatsbürgerlichen Pflichten erinnern und bisherige konfessionelle und religiöse Formen ersetzen sollte. Unterschiedliche Entwicklungen mündeten 1789 in die Französische Revolution. In der daraus resultierenden Nationalversammlung aller drei Stände wurde die Erklärung der Menschenrechte verabschiedet. Besonders Artikel 10 und 11 waren für den Klerus inakzeptabel, da sie eine gewisse religiöse Toleranz gegenüber den ProtestantInnen eröffneten. Wenig später, 1795, kam es zur ersten Trennung von Staat und Kirche(n). Im Zentrum des Interesses standen die Versöhnung von Kirche und Staat bei gleichzeitiger Verhinderung katholisch-klerikaler Machtauswüchse.¹⁴ Dieses Gesetz stellt den Grundstein für das Gesetz von 1905 dar.¹⁵

Mit Beginn des 19. Jahrhunderts (1801) wurde ein Konkordat zwischen der Kirche und dem französischen Staat unterzeichnet, welches die Vormachtstellung der

10 Vgl. Brockhaus, Toleranz. Mannheim: F.A.Brockhaus²¹ 2006 [Band 27], 528.

11 Vgl. VENARD, Marc: La grande cassure (1520–1598), in: LE GOFF, Jacques / RÉMOND, René (Hg.): Histoire de la France religieuse. Vol 2 (185–320), Paris: Éditions du Seuil 1988, 237.

12 Vgl. MODEHN, Christian: Religion in Frankreich. Darstellung und Daten zu Geschichte und Gegenwart, Gütersloh: GTB Gütersloher Verlagshaus 1993, 44.

13 LABROUSSE, Élisabeth / SAUZET, Robert: Au temps du Roi-Soleil, in: : LE GOFF, Jacques / RÉMOND, René (Hg.): Histoire de la France religieuse Vol 2 (475–538), Paris: Éditions du Seuil 1988, 488.

14 Vgl. SZRAMKIEWICZ, Romuald: Boissy d'Anglas. La Constitution de l'An III et la Politique Religieuse, in: CONAC, Gérard (Hg.): La Constitution de l'An III. Boissy d'Anglas et la Naissance du Libéralisme Constitutionnel, Paris: 1999, 153–165.

15 BAUBÉROT, Jean: Laicity, in: BERENSON, Edward/ DUCLERT, Vincent/ PROCHASSON, Christophe (Hg.): The French Republic. History, Values, Debates, London: Cornell University Press 2011, 127–135.

Katholischen Kirche wieder herstellte.¹⁶ Dieses Konkordat galt, bis 1905 schließlich die Trennung von Kirche(n) und Staat wieder offiziell beschlossen wurde.¹⁷

2.3 Der Begriff *staatliche Reglementierung* aus juristischer Perspektive

Unter dem Begriff der *réglementation* finden sich im französischen Wörterbuch *Le grand Robert de la langue française* zwei unterschiedliche Definitionen.¹⁸ Zum einen handelt es sich um eine „*action de fixer, de déterminer quelque chose, de manière autoritaire et précise, de faire des règlements*“¹⁹. Zum anderen ist es ein „*ensemble de règles, de règlements, de prescriptions qui concernent un domaine particulier*.“²⁰ Für den französischen Kontext wird dies besonders durch die unterschiedlichen Gesetze und Veränderungen der rechtlichen Grundlagen in Bezug auf die öffentliche Schule in Frankreich nachvollziehbar und deshalb im Folgenden exemplarisch dargestellt. Bis ins 19. Jahrhundert war die Bildung der französischen Bevölkerung Sache der katholischen Kirche. Erst im Jahr 1881 wurde das *loi Ferry* verabschiedet, welches den kostenlosen öffentlichen Unterricht einführte. Ein Jahr später wurde er für SchülerInnen im Alter von sechs bis dreizehn Jahren obligatorisch und laizistisch. 1886 wurde mit dem *loi Goblet* dem gesamten Klerus das Unterrichten in öffentlichen Schulen verboten.²¹ 1905 wurde schließlich das *Loi sur la séparation des Églises et de l'État* erlassen, welches die Trennung von Staat und Kirche(n) beschreibt. Es folgten viele Jahre der Diskussion und Auseinandersetzungen über den Inhalt und die genaue Bedeutung des Dokuments bis schließlich 1923 eine Einigung zwischen dem französischen Staat und dem Vatikan erzielt werden konnte.²² Das Gesetz fordert sowohl die Kirche(n) als auch den Staat auf, sich jeweils um die eigenen Angelegenheiten zu kümmern und sich nicht in die jeweils andere Domäne einzumischen.²³ 1945 ver-

16 BOUWERS, EVELINE: Essay zu Religion und Politik in Frankreich. Von der Französischen Revolution bis zur Dritten Republik, in: https://wiki.ieg-mainz.de/konjunkturen/index.php?title=Essay_zu_Religion_und_Politik_in_Frankreich_%E2%80%93_Von_der_Franz%C3%B6sischen_Revolution_bis_zur_Dritten_Republik#cite_note-13 [abgerufen am 23.01.2019].

17 Vgl. MODEHN 1993 [Anm.12], 77.

18 Vgl. REY, Alain (Hg.): *Le grand Robert de la langue française. Mot: Réglementation*, Paris: Dictionnaires le Robert² 2001 [Band 5], 1814.

19 EBD. Eigenübersetzung: eine Handlung, um etwas in einer autoritären und präzisen Art und Weise zu fixieren, zu bestimmen, autoritär und präzise zu bestimmen; um Regelungen zu machen.

20 EBD. Eigenübersetzung: Gesamtheit von Regeln, Regelungen und Vorschriften, die sich auf einen bestimmten Bereich beziehen.

21 Vgl. CAHN, Jean-Paul : Introduction. De l'actualité d'une démarche comparatiste et transnationale, in: CAHN, Jean-Paul / KÄELBLE, Hartmut (Hg.): *Religion und Laizität in Frankreich und Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert*, Stuttgart: Franz Steiner Verlag. 2008, 7–21.

22 Vgl. EBD., 15.

23 Vgl. EBD., 16.

fassten die französischen Kardinäle eine Deklaration zur Unterstützung der *laïcité* und ein Jahr später wurde das Gesetz zur Realität für Frankreich.²⁴

2.4 Resümierende Bemerkungen

Mit Blick auf die historischen Entwicklungen lassen sich für die Begrifflichkeiten der *laïcité*, der *Religionsfreiheit* und der *staatlichen Reglementierungen* ambivalente Tendenzen festhalten: Einerseits wird mittels der *laïcité* versucht, die freie Religionsausübung in der Öffentlichkeit zu verhindern, andererseits sind mit der *laïcité* Intentionen verbunden, die Gewissens- und Religionsfreiheit zu schützen. Mittels der historischen Ereignisse, die immer wieder Intoleranzen gegenüber den nicht-katholischen Konfessionen und Religionen aufzeigen, wird der Begriff *Religionsfreiheit* umschrieben. Mit dem Begriffsfeld *staatliche Reglementierungen* werden gesetzliche Entwicklungen in Bezug auf Religion und Religiosität im Schulwesen aufgezeigt. Hier wird ersichtlich, dass die öffentliche Präsenz von Religiösem im Laufe der Zeit deutlich reduziert wurde. Demgegenüber wird jedoch die Offenheit der *laïcité* für individuelle Lösungsmöglichkeiten sichtbar.

3. Formen religiöser Bildung an der öffentlichen Schule

In Frankreich gibt es keinen konfessionellen Religionsunterricht in öffentlichen Schulen, da das französische Schul- und Bildungssystem in mehreren Separierungswellen von der Katholischen Kirche getrennt wurde.²⁵ Einzig in der Region Elsass-Lothringen wurde die Trennung nicht vollzogen, da sie zu dieser Zeit zum deutschen Reich gehörte. Folglich gibt es dort heute noch je eine Stunde konfessionellen Religionsunterricht in öffentlichen Schulen.²⁶ Im restlichen Frankreich bekommen die SchülerInnen einen Nachmittag in der Woche für den Besuch der Katechese in der Gemeinde schulfrei.²⁷ Mit dieser Regelung ging die Trennung von Schule und Kirchengemeinde einher. 1959 wird das *Gesetz Debré* mit konkreten Bestimmungen für die Schulseelsorge erlassen: „*Der Staat trifft alle erforderlichen Vorkehrungen, um den SchülerInnen des öffentlichen Bildungskontextes die Freiheit der Kulte und der Glaubensunterweisung zu gewährleisten.*“²⁸ Jene SeelsorgerInnen, die diesen Dienst übernehmen, werden vom Staat bezahlt. Dies drückt die staatliche Anerkennung des Rechts auf freie Religionsausübung in öffentlichen Schulen aus. Allerdings darf es keine Missionstätigkeit geben und die

24 Vgl. EBD., 12.

25 Vgl. WILLAIME, Jean-Paul: Religious Education in French Schools, in: ROTHGANGEL, Martin / JACKSON, Robert / JÄGGLE, Martin (Hg.): Religious Education at Schools in Europe. Part 2, Wien: Vienna University Press 2014, 99–120.

26 Vgl. SCHRÖDER, Bernd: Religionsunterricht in Europa, in: ROTHGANGEL, Martin / ADAM, Gottfried / LACHMANN, Rainer (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 2012, 175–190.

27 Vgl. WILLAIME 2014 [Anm.28], 99.

28 Eigenübersetzung: DEBRÉ, Jean-Louis: La laïcité à l'école. Un principe républicain à réaffirmer, Paris: Odile Jacob 2004, 132.

SeelsorgerInnen müssen sich an die Schulgesetze halten.²⁹ Insgesamt gibt es in Frankreich rund 3000 Sekundarschulen (*collèges, lycées*), die eine solche *aumônerie scolaire* (= schulische Seelsorge) anbieten.³⁰ Das Verbot zum Tragen von religiösen Symbolen im öffentlichen Raum, also auch der Schule, von 2004³¹ nimmt die erwähnten SeelsorgerInnen aus, da sie nicht unmittelbar zur *communauté éducative* (Lehrkörper) gehören.³²

In Bezug auf die *aumônerie scolaire* wurden, besonders durch konkrete Beobachtungen vor Ort, Spannungen zwischen alltäglicher Praxis und gesetzlichen Rahmenbedingungen deutlich. Die SeelsorgerInnen müssen aktiv für ihre Seelsorge werben, um SchülerInnen für die Teilnahme zu gewinnen. Gesetzlich ist es ihnen erlaubt, Informationsflyer für die *aumônerie scolaire* in der Schule aufzuhängen bzw. zu verteilen.

Im Laufe meiner Forschungstätigkeit gewann ich einen besonderen Einblick in diese Schwierigkeiten. So wurden mir einige innerschulische Hürden erst dadurch deutlich. Zunächst müssen die SeelsorgerInnen auf das Wohlwollen von MitarbeiterInnen der Administration hoffen. Diese wiederum sind froh, dass nur christliche SeelsorgerInnen ihre Informationsblätter in die Schule bringen und keine VertreterInnen anderer Glaubensgemeinschaften, da sie ansonsten Anrufe von verärgerten Elternteilen befürchten würden. Eine weitere Erschwernis zeigt sich für die SeelsorgerInnen in der relativ kurzen Dauer des Aushangs. Nach wenigen Wochen werden die Flyer mit aktuelleren oder relevanteren Broschüren ersetzt. Zudem stellen Lehrpersonen einen weiteren einflussnehmenden Faktor dar, was im nächsten Kapitel exemplarisch anhand einer konkreten Situation erläutert wird.

4. Religionsfreiheit und staatliche Reglementierungen konkret: Einblicke in zwei öffentliche lycées

In diesem Abschnitt werden konkrete Beispiele in Bezug auf Spannungen zwischen Religionsfreiheit und staatlicher Reglementierungen, die ich im Kontext meiner qualitativ-empirischen Studie beobachtet habe, wiedergegeben, analysiert und deren Ergebnisse präsentiert.

29 Vgl. SCHRÖDER, Bernd: Religion(en) und Schule in Frankreich, in: Zeitschrift für Religionspädagogik 4 (2005) 44–46. Oder: http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-200502/schroeder_frkr_relu-schul-1-thk-mr-rh.pdf [abgerufen am 13.02.2017].

30 Vgl. EBD., 54.

31 Vgl. WILLAIME 2014 [Anm.25], 99.

32 Vgl. SCHRÖDER 2005 [Anm.29], 54.

4.1 Empirische Herangehensweise und Forschungsmethoden

Im Rahmen der Diplomarbeit behandelte ich u. a. den Umgang mit Spannungen zwischen Religionsfreiheit und staatlicher Reglementierung religiöser Bildung am Beispiel von zwei öffentlichen französischen *lycées* unter den Rahmenbedingungen der *laïcité*.

Für die Datenerhebung wurden verschiedene qualitative Forschungsmethoden verwendet: drei qualitative Interviews, teilnehmende Beobachtung in Form eines Forschungstagebuchs, Hospitationsprotokolle, Gesprächsprotokolle und Originaldokumente in Form von E-Mails. Bei den E-Mails handelt es sich um offizielle E-Mails, die von Schlüsselpersonen des französischen Bildungssystems wie beispielsweise der Bildungsministerin in Bezug auf die Attentate im November 2015 an Lehrende verschickt wurden. Grundlegende Herangehensweise der Analyse stellte dabei die Grounded Theory dar. Entsprechend den Anforderungen des Datenmaterials wurden unterschiedlichste Formen der Auswertung wie die Sequenzanalyse, eine adaptierte Form der qualitativen Inhaltsanalyse sowie die Modellierung und Kategorienbildung verwendet.

4.2 Fallbeispiele: Umgang mit dem Spannungsverhältnis innerhalb der *laïcité*

Die Ergebnisse der empirischen Forschung zeigen im Speziellen jene Dilemmata, die sich aufgrund der weiten Fassung des *laïcité*-Begriffs in der Spannung, einerseits Religionsfreiheit und andererseits staatliche Reglementierung für konkret handelnde AkteurInnen in der Schule ergeben.

Im Folgenden werden Auszüge aus dem empirischen Datenmaterial von Lehrpersonen sowie medizinischem Schulpersonal³³ vorgestellt. Die Auszüge beziehen sich dabei auf vier unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte, nämlich den Stellenwert des persönlichen Religionsbekenntnisses, religiöse Symbole und ihre Auswirkungen, Positionierung zwischen ‚Freiheit von Religion‘ und ‚Freiheit für Religion‘ sowie staatliche Regelungen und deren Einschränkungen des Unterrichts. Es werden zunächst alle Fallbeispiele geschildert und in einem nächsten Schritt analysiert.

33 Im Vergleich zu österreichischen Schulen arbeiten in französischen Schulen mehr MitarbeiterInnen in der Administration sowie im medizinischen und infrastrukturellen Sektor.

4.2.1 Stellenwert des persönlichen Religionsbekenntnisses und religiöser Rituale

Anhand von folgenden drei Beispielen wird deutlich welche Reaktionen Lehrpersonen von ihrem jeweiligen Gegenüber erfahren können, wenn sie über ihr persönliches Religionsbekenntnis oder ihre religiösen Praktiken sprechen.

Das erste Fallbeispiel beschreibt eine Deutschlehrperson, welche beiläufig während ihres Unterrichts ihre persönliche Religionszugehörigkeit gegenüber ihren SchülerInnen erwähnt. Eine Schülerin in der letzten Reihe echauffiert sich über das Verhalten der Lehrperson, da es ihrer Meinung nach gegen den Grundsatz der *laïcité* verstoße. Ihre Banknachbarin beruhigt sie und erklärt ihr, dass es nicht verboten sei, die eigene Religionszugehörigkeit zu äußern, sondern lediglich Bekehrungsversuche untersagt seien, die Lehrperson aber keinen Bekehrungsversuch unternommen hätte. Aus dieser Situation wird die Kontroversität der Äußerung der persönlichen Glaubenszugehörigkeit im öffentlichen Schulkontext deutlich.

Das zweite Beispiel handelt von einer Geographie- und Geschichtelehrperson, die mir in einem Gespräch im Konferenzzimmer erzählt, dass immer wieder SchülerInnen, besonders die zehn bis zwölfjährigen³⁴, von ihrem Religionsbekenntnis und ihrer gelebten Religion und Religiosität im Elternhaus sprechen. Der Themenbereich der Religionen veranlasst sie, Wissen über religiöse Inhalte sowie Praktiken aus einer Innenperspektive zu äußern. Dies sollten die SchülerInnen im öffentlichen Schulkontext unterlassen, weshalb die Lehrperson ihnen erklärt, dass es in der Schule nicht möglich sei, über ihren persönlichen Glauben zu sprechen. Zudem werden sie auf die *Charte de la laïcité*³⁵ verwiesen. In diesem Fallbeispiel werden erwünschte und unerwünschte Handlungen in Bezug auf die persönliche Glaubensäußerung sichtbar. Zur Einordnung der Handlungen dient die *Charte de la laïcité*.

Das dritte Fallbeispiel beschreibt eine Situation, die sich während meiner eigenen Unterrichtstätigkeit in einer Klasse zum Thema ‚Adventrituale in Österreich‘ ereignet hat. Ein Schüler erzählt mir, dass er jeden Tag im Advent mit seiner Familie einen Vers aus der Bibel liest. Dieses Erlebnis reflektiere ich gemeinsam mit einer Mitarbeiterin des medizinischen Personals. Die Mitarbeiterin meldet mir zurück, dass es zunächst ein großer Vertrauensbeweis sei, den mir der Schüler entgegenbringe, wenn er mir diese Information vor seinen Klassenkameraden anvertraut.

34 Neben dem *lycée* gibt es auf dem Schulareal auch ein *collège*. Die Lehrperson spricht hier von den SchülerInnen aus einer *collège*-Klasse.

35 Die *Charte de la laïcité* ist ein offizielles Dokument, welches jene Werte beschreibt, die in unterschiedlichen öffentlichen Räumen zu respektieren sind. Seit 2013 muss es in jeder Schule ausgehängt werden.

Weiters gibt sie zu bedenken, dass eine solche Aussage im Klassenkontext mehrere Gefahren für den Schüler beinhalten könne. Er könnte von seinen MitschülerInnen deswegen ausgelacht, verspottet und gemobbt werden. Dieses Fallbeispiel zeigt Reaktionen des Umfelds auf die Äußerung von persönlichen Glaubensritualen, die mitunter gefährliche Auswirkungen zur Folge haben können.

Insgesamt geben die beschriebenen Situationen meist negative Resonanzen von unterschiedlichen ZuhörerInnen (SchülerInnen und Lehrpersonen) auf Äußerungen des persönlichen Religionsbekenntnisses wieder. Sie erleben ein gewisses Unbehagen in Bezug auf Gespräche über das persönliche Religionsbekenntnis. Als Lösungsoption wird meist die *Charte de la laïcité* herangezogen. Damit wird man aber der gelebten Religion, speziell der Religiosität der SchülerInnen, nicht gerecht. Da es keine ExpertInnen für gelebte Religion (Religion aus der Innenperspektive) gibt, kommt es oft zu Fehleinschätzungen, die mitunter für die SchülerInnen auch gefährliche Konsequenzen haben können. Weiteres wird eine vorhandene oder noch-zu-lernende Unterscheidungskompetenz der unterschiedlichen Beteiligten in Bezug auf angebrachte und unangebrachte Situationen für ein Reden über den persönlichen Glauben sichtbar. Diese hängt unter anderem mit Faktoren wie dem Alter, der Kultur bzw. dem Herkunftsland sowie der persönlichen Einstellung gegenüber Religion, die besonders bei Kindern und Jugendlichen vom Elternhaus geprägt ist, zusammen.

4.2.2 Religiöse Symbole und ihre Auswirkungen

Die im Folgenden geschilderten Erfahrungen beschreiben mögliche Auswirkungen, die das öffentliche Tragen und Zeigen von religiösen Symbolen haben kann. Die erste Situation handelt von einer gläubigen medizinischen Mitarbeiterin, welche mir während des Interviews erzählt, dass sie einen Autoaufkleber in Form eines Fisches (Ichthys) auf der Heckscheibe ihres Autos hat. Sie weiß, dass der Direktor der Schule ein ehemaliger Geschichte- und Geographieprofessor ist und sich deshalb gut mit religiösen (Identifikations-) Symbolen auskennt. Die Mitarbeiterin fürchtet die Entlarvung als Christin, denn die damit einhergehenden Vorurteile würden die ordentliche Ausübung ihres Berufs einschränken oder verunmöglichen. Als medizinische Angestellte kommen SchülerInnen u. a. mit Fragen, die Verhütung und Abtreibung betreffen, zu ihr. ChristInnen sind in den Augen des Umfeldes klar gegen Verhütung und vor allem gegen Abtreibung. Es wird daher davon ausgegangen, dass die Mitarbeiterin die SchülerInnen in Sachen Abtreibung und der Verwendung von Kondomen im Sinne ihrer religiösen Zugehörigkeit beeinflussen würde und dies nicht zulässig wäre. Aus diesem Fallbeispiel wird deutlich, welche Konsequenzen das offensichtliche Zeigen von religiösen Symbolen auf die Ausübung des Berufs haben kann.

Die zweite Situation bezieht sich auf eine Geschichte- und Geographielehrperson, die mir von einer Begebenheit mit ‚religiösen Symbolen‘ in einer öffentlichen Schule berichtet. Jugendliche sind absichtlich in einem T-Shirt, auf dem ein riesiger Halbmond gezeichnet war, in die Schule gekommen. Der Direktor der Schule qualifizierte dies als Provokation und gab den SchülerInnen zwei Optionen: Als erstes bot er ihnen an, das T-Shirt auszuziehen und zurück in den Unterricht zu gehen. Die zweite Möglichkeit war die Suspendierung. Die SchülerInnen entschieden sich für die Suspendierung. Insgesamt zeigt sich, dass für diese Lehrperson die Duldung von religiösen Symbolen klar mit ihrer Größe und Offensichtlichkeit zusammenhängt. Das T-Shirt in dem Beispiel hatte beide Eigenschaften und war deshalb nicht erlaubt, wohingegen eine kleine Halskette, die unter der Kleidung getragen wird, keine Aufmerksamkeit erregt. Durch dieses Fallbeispiel wird die Kategorisierung der religiösen Symbole erkennbar. Große und offensichtlich Getragene werden als Provokation verstanden, wohingegen kleine und unter der Kleidung Getragene akzeptiert werden.

Die beschriebenen Situationen verdeutlichen mögliche negative Auswirkungen, die das offensichtliche Zeigen von religiösen Symbolen auf das Geduldet-Werden in der Schule einerseits, aber auch auf die Berufschancen andererseits haben kann. Im ersten Fall werden bewusst äußere Zeichen, die auf den Glauben verweisen könnten, entfernt, um uneingeschränkt im Beruf tätig zu sein. Indirekt wird durch die aktive Entfernung der Symbole deutlich, dass MitarbeiterInnen der Schule Vorurteile gegenüber religiös praktizierenden KollegInnen haben. Diese Vorurteile äußern sich, indem ihnen eine berufliche Professionalität abgesprochen wird. Religiös praktizierenden Menschen wird vom Umfeld unterstellt, während der Ausübung ihres Berufs missionarisch tätig zu sein bzw. in erster Linie ihre eigenen Glaubensüberzeugungen umsetzen wollen und dabei das Wohl der Mitmenschen außer Acht zu lassen. In diesen religions-skeptischen Umständen werden religiöse Symbole leicht als Provokation empfunden. Es herrscht die Auffassung, durch Verbote von religiösen Symbolen könne man der religiösen Einstellung bzw. der Radikalisierung entgegenwirken.

4.2.3 Positionierung zwischen ‚Freiheit von Religion‘ und ‚Freiheit für Religion‘

Die folgenden Situationen beschreiben einerseits eine Person, die sich für den Bereich der *laïcité* einsetzt und die Privatisierung der Religion forciert. Andererseits wird eine Person, die für ihre Glaubensinhalte eintritt, charakterisiert. Beide MitarbeiterInnen der Schulen agieren innerhalb der durch die *laïcité* eröffneten Spannungsfelder.

Zuerst ist eine Geschichte- und Geographielehrperson in ihrer Funktion als Klassenlehrperson am Beginn des Schuljahres damit betraut, den SchülerInnen Informationsblätter zu unterschiedlichen Themen auszuteilen. Eines dieser Blätter betrifft die schulische Seelsorge (*aumônerie scolaire*). Dieses spezielle Blatt hat die Lehrperson nicht in Klassenstärke mit, um allen SchülerInnen eines geben zu können. Sie hat nun zwei Möglichkeiten, entweder sie fragt in der Klasse, wer ein Informationsblatt über die christliche Seelsorge möchte, womit sie ein ‚Sich-Outen-Müssen‘ der gläubigen SchülerInnen riskieren würde. Oder, die zweite Möglichkeit, sie spricht einfach nicht darüber und tut so, als gäbe es dieses Blatt nicht, wodurch sie den SchülerInnen, die ein ernsthaftes Interesse daran haben, die Informationsmöglichkeit nimmt. Die Lehrperson entscheidet sich für die zweite Möglichkeit und wirft die Blätter in den Papierkorb mit der Begründung, dass sie sich in einer öffentlichen Schule befänden und aus Gründen der *laïcité* die Religionszugehörigkeit privat zu halten sei. Für sie als Geschichte- und Geographielehrperson stünde sowieso die Wahrung der *laïcité* im Fokus. Aus diesem Fallbeispiel wird deutlich, dass unterschiedliche AkteurInnen Einfluss auf die Gesamtsituation „Freiheit von Religion“ oder „Freiheit für Religion“ nehmen können. Hier liegt der Fokus auf „Freiheit von Religion“.

Die zweite Situation befasst sich mit einer medizinischen Mitarbeiterin, die sich zum Christentum bekennt und in ihrem Berufsleben vor unterschiedlichen Entscheidungen steht. Zu ihrem Aufgabenbereich zählen nicht nur die medizinische Versorgung der SchülerInnen, sondern auch das aufmerksame Zuhören. Die Mitarbeiterin erzählt während des Interviews, dass SchülerInnen auch zu ihr kommen, wenn sie mit jemandem reden möchten, weil beispielsweise jemand verstorben ist. In solchen Fällen gibt sie den SchülerInnen christliche Hoffnung mit auf den Weg ohne von Religion oder Gott zu sprechen. Dieses Fallbeispiel verdeutlicht ebenso wie das erste, dass Einzelpersonen zur Gesamtsituation von „Freiheit von Religion“ oder „Freiheit für Religion“ beitragen können. Hier wird der Aspekt „Freiheit für Religion“ herausgearbeitet.

Aus den beiden Beispielen wird deutlich, dass das Handeln durch die Grundeinstellung bzw. die Haltung zu ihrem Beruf bzw. ihrer Berufung geprägt ist. Die Geschichte- und Geographielehrperson vertritt klar die Beseitigung des Religiösen in öffentlichen Räumen. In ihrem alltäglichen Handeln legt sie u. a. den Fokus darauf, den SchülerInnen das Konzept der *laïcité* mit dem Schwerpunkt der Entfernung des Religiösen aus den öffentlichen Räumen zu erklären und die Handlungsanweisungen einzufordern, die sich auf die Privatisierung des Religiösen beziehen. Die medizinische Angestellte stützt sich auf die Wahrung und den Schutz der Gewissens- und Religionsfreiheit. Ihr Ziel ist es, dass sich SchülerInnen

nach dem Besuch in der Krankenstation besser fühlen. Oftmals ist ein seelischer und moralischer Beistand ausreichend. Manchmal gibt sie den SchülerInnen indirekt christliche Hoffnung mit. Für sie ist die Wahrung der Religionsfreiheit der zentrale Aspekt der *laïcité*. Insgesamt zeigt sich eine eindeutige Positionierung beider MitarbeiterInnen der Schule zu einem jeweils gegensätzlichen Pol der *laïcité*. Der vorgegebene Rahmen ist folgender: die *laïcité* ermöglicht keine extremen Handlungen, welche in die eine oder andere Richtung gehen, sondern die Angestellten müssen innerhalb der Spannungsfelder, die von der *laïcité* eröffnet werden, agieren.

4.2.4 Staatliche Regelungen als Einschränkung des Unterrichts

Die folgende Situation, die im Kontext eines Interviews erzählt wurde, zeigt einen Fall, in dem die staatlichen Regelungen als Einschränkung innerhalb des Unterrichts empfunden wurden.

Eine Philosophielehrperson thematisiert die spezifische Wortwahl im Unterricht für Bereiche, welche die Ausmerzungen sowie den Schutz des Religiösen in öffentlichen Räumen betreffen. Sie selbst achtet auf eine bewusste Wortwahl im Fragenstellen, sodass sich kein/e SchülerIn genötigt fühlt, Persönliches, das ihre/seine Herkunft, religiöse Zugehörigkeit bzw. sämtliche Informationen, die einen Rückschluss darauf zuließen, zu äußern. Die Lehrperson merkt an, dass aber gerade diese Fragestellungen für den Philosophieunterricht interessant wären, da eine persönliche Auseinandersetzung der einzelnen SchülerInnen mit der Thematik für die gesamte Gruppe gewinnbringend wäre. Natürlich hängt die persönliche Involviertheit immer mit dem zu bearbeitenden Themenbereich zusammen. Die Lehrperson hat für sich einen Modus gefunden, wie sie die persönliche Auseinandersetzung der SchülerInnen mit dem Themenbereich und die persönliche Involviertheit unterstützt, ohne dabei die Grundsätze der *laïcité* zu verletzen.

Die betreffende Philosophielehrperson hat viele Unterrichtserfahrungen im Laufe ihres Berufslebens gemacht. All diese nützt sie, um mithilfe von kreativen Lösungswegen die formal für sie entstandenen Einschränkungen zu umgehen. Auch hier zeigt sich das Spannungsfeld, indem sich die öffentliche Schule befindet. Einerseits besteht der Bildungsauftrag ganz klar in der Erziehung der SchülerInnen zu mündigen und reflektieren Menschen, wodurch die persönliche Involviertheit jeder/s Einzelnen gefordert ist. Andererseits wird die Privatheit der eigenen Person geschützt, sodass weder ihre Herkunft noch ihre religiöse oder kulturelle Zugehörigkeit in den Unterricht einbezogen werden, auch wenn es thematisch oder pädagogisch sinnvoll wäre.

4.3 Überblick über Analyseergebnisse

In der Auswertung des gesamten Datenmaterials können folgende Ergebnisse in Bezug auf das Verhältnis von religiöser Bildung und Religionsfreiheit festgehalten werden. Zunächst zeigt sich, dass sich Religion in der öffentlichen Schule im Engagement von Einzelnen ausdrückt. Dies wird meist durch Taten und nicht durch Worte sichtbar, da Äußerungen der persönlichen Religiosität nicht gestattet sind. Außerdem gibt es aus der Sicht der MitarbeiterInnen in der Öffentlichkeit eine kritische und prüfende Einstellung gegenüber Religion. Diese zeigt sich durch ein Hervorheben von Gefahren, aber auch von Mehrwerten der Religion. Zudem wird der Wunsch nach Gleichberechtigung der Religionen deutlich. Ein weiterer Aspekt betrifft die unterschiedliche Wahrnehmung religiöser Symbole. MitarbeiterInnen nehmen die Größe und die Sichtbarkeit der Zeichen als Unterscheidungsmerkmale für die Kategorisierung in ‚erlaubtes‘ bzw. ‚nicht-erlaubtes‘ Symbol. Somit zählen kleine Schmuckstücke nicht als Angabe des Religionsbekenntnisses. Zudem gibt es eine besondere Fokussierung auf nationale Werte sowie die französische Verfassung. Religion und persönlicher Glaube finden offiziell nur in konkret vorgegebenen Kontexten Raum. Trotz dieser Einschränkung wurde ein wiederkehrendes, aber nur sehr gering dosiertes Interesse an Religion festgestellt. Weiters verfügen MitarbeiterInnen über diverse Fachkenntnisse und Kompetenzen im Umgang mit Religion und *laïcité* sowie mit religiösen Symbolen. Ihre Beziehung zu Religion bzw. *laïcité* ist durch unterschiedlichste Ambivalenzen gekennzeichnet. Einerseits orientieren sich einige KollegInnen stark am Maßstab der *laïcité*. Andererseits geraten andere KollegInnen in einen persönlichen Identitätskonflikt zwischen den Rahmenbedingungen der *laïcité* und den damit einhergehenden Rollenerwartungen sowie ihrer persönlichen und religiösen Haltung. In Bezug auf religiöse Symbole lassen sich Wissenslücken bzw. geringe Deutungskompetenzen der beteiligten Personen feststellen. Darüber hinaus können auch Verweigerungen und Aversionen religiösen Symbolen gegenüber beobachten werden. In wieder anderen Fällen werden neue Symbol- und Begriffsbildungen deutlich, die zwar religiösen Ursprungs sind, bei denen aber der religiöse Bezug nicht mehr hergestellt wird. Aufgrund der fehlenden religiösen Bildung fehlt den Menschen das Wissen über die religiösen Symbole. Abschließend erlernen die SchülerInnen ein laizistisches Vokabular, sodass ihr persönlicher Glaube selbst bei Themen, die die Religion betreffen, privat bleibt. Die Einübung sowie die aktiven Anwendungen der laizistischen Prägung werden von den Lehrpersonen eingefordert.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Situation in Frankreich in Bezug auf das Verhältnis von staatlicher Reglementierung und Religionsfreiheit von religiöser Bildung zwar vermeintlich einheitlich und eindeutig geregelt ist, sich in der

Praxis jedoch Ambivalenzen sowie Chancen und Möglichkeiten von Individuallösungen zeigen.

5. Schlussfolgerungen: *laïcité* zwischen Religionsfreiheit und Reglementierung

In Bezug auf das Gesamtthema des ÖRF ‚Religionspädagogik und Politik‘ können folgende Gesichtspunkte zum Spannungsverhältnis von Religionsfreiheit und staatlichen Reglementierungen religiöser Bildung am konkreten Beispiel von Frankreich resümiert werden: Zunächst wird deutlich, dass das Gesetz der *laïcité* zwar klare Vorgaben liefert, aber selbst in einer Spannung zwischen einerseits der Wahrung der Neutralität des Staates und andererseits der Wahrung des persönlichen Rechts auf Religionsfreiheit steht. Diese Problematik zeigt sich besonders in der Analyse der empirischen Daten. Speziell religiös praktizierende MitarbeiterInnen und SchülerInnen der französischen Schulen erleben eine Zerrissenheit in Bezug auf ihre Handlungen und Äußerungen. Durch die Sicherstellung der Religionsfreiheit fühlen sich auch manche GegnerInnen der Religionen und Religionsgemeinschaften eingeschränkt, da sie sich ebenfalls an das Gesetz der *laïcité* halten müssen. Dies hat zur Folge, dass die *laïcité* Raum für Spannungsfelder lässt und somit das Handeln von einzelnen Personen oder Institutionen auch variieren kann.

Es muss sich etwas verändern!

Religionsunterricht in Österreich – empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung

Die Autorin

Mag.^a Agnes **Gmoser**, Mitarbeiterin im Projekt „Integration durch interreligiöse Bildung“ an der Universität Graz und Lehrerin für die Fächer Deutsch und Katholische Religion am BG/BRG Petersgasse.

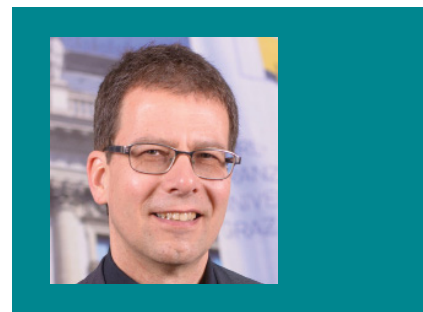
Mag.^a Agnes Gmoser
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78B
A-8010 Graz
e-mail: agnes.gmoser@uni-graz.at



Der Autor

A.o.Univ.-Prof. Dr. Wolfgang **Weirer** lehrt Religionspädagogik an der Universität Graz.

A.o.Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Weirer
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78/B
A-8010 Graz
e-mail: wolfgang.weirer@uni-graz.at



Es muss sich etwas verändern!

Religionsunterricht in Österreich – empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung

Abstract

Die zukunftsfähige Ausrichtung des konfessionellen Religionsunterrichts in Österreich ist zu einem intensiv reflektierten Thema geworden. Der Beitrag kontextualisiert die in den letzten Jahren im deutschen Sprachraum vorgelegten Argumente und gängige Vorschläge zur Veränderung des Religionsunterrichts. Ergänzt durch empirisch gestützte Wahrnehmungen und Desiderate von ReligionslehrerInnen, SchülerInnen und SchulleiterInnen werden Impulse zu einer behutsamen und organischen Weiterentwicklung auf konzeptioneller und organisatorischer Ebene angestellt. Dabei wird deutlich, dass pluralitätssensible Formen religiöser Bildung auch plurale Organisationsformen benötigen, dass Abstimmungsbedarf auf der Ebene der derzeit 15 beteiligten Kirchen und Religionsgesellschaften gegeben ist und erste Veränderungsschritte auch unter den gegebenen rechtlichen Rahmenbedingungen möglich sind.

Schlagnvorte: Religionsunterricht – Konfessionalität – Bildungsforschung – religiöse Pluralität – konfessionelle Kooperation – interreligiöse Bildung

Es muss sich etwas verändern!

Religionsunterricht in Österreich – empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung

Something must change!

Religious Education in Austria – Empirical Flashlights from School Practice and Considerations on Conceptual Further Development

An orientation of denominational religious education in Austria that is future-compliant has become an intensively reflected topic. The article contextualizes argumentations and common suggestions for the changing religious education in German-speaking countries presented in recent years. Supplemented by empirically supported perceptions and desiderata of teachers, pupils and headmasters, impulses for a careful and organic development concerning either conceptual and organizational questions are given. First results show that forms of religious education which are sensitive to pluralism also require plural forms of organization and that there is a need for coordination of the 15 churches and religious societies currently involved. Furthermore, the results suggest that initial steps towards change are possible in the given legal framework.

Keywords: Religious education – confessionality – educational research – religious plurality – denominational cooperation – interreligious education

Die organisatorische und konzeptionelle Ausrichtung des konfessionellen Religionsunterrichts in Österreich ist in den letzten Jahren zu einem intensiv diskutierten Thema von Bildungspolitik, Verantwortlichen für den Religionsunterricht, Lehrpersonen und nicht zuletzt der wissenschaftlichen Religionspädagogik geworden.

Sich zuspitzende Herausforderungen, Religionsunterricht angesichts religiöser Pluralisierung und Individualisierung sowie steigender Zahlen konfessionsloser SchülerInnen zu organisieren, führen zu der Einsicht, dass es raschen und nachhaltigen Veränderungsbedarf gibt. Zugleich findet auf verschiedenen Ebenen der Diskurs um die inhaltliche Ausrichtung des Religionsunterrichts aufgrund deutlich zurückgegangener religiöser Sozialisation – vor allem der christlichen SchülerInnen – statt.

Anliegen dieses Beitrages ist es, die in den letzten Jahren im deutschen Sprachraum intensiv geführte Diskussion und gängige Vorschläge zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts gebündelt zu kontextualisieren und daraus Impulse für mögliche Entwicklungsschritte in der genuin österreichischen Situation religiöser Bildung an der Schule zu generieren. Dafür werden einleitend wesentliche Argumente für und gegen den konfessionellen Religionsunterricht zusammengefasst. Zugleich wird auf die bildungspolitischen Rahmenbedingungen hingewiesen. Drei exemplarische empirische Blitzlichter verdeutlichen aus der Sicht von Beteiligten (Schulleitungen, LehrerInnen und SchülerInnen) in jeweils unterschiedlichen Kontexten die Notwendigkeit zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts. In einem weiteren Abschnitt werden Überlegungen von Thorsten Knauth, Mirjam Schambeck und Norbert Mette – jeweils im bundesdeutschen Kontext entstanden – in ihren wesentlichen Aussagen vorgestellt und sodann aus der Perspektive des spezifisch österreichischen Kontextes kritisch analysiert. Abschließend werden erste Schritte für die Weiterentwicklung vorgeschlagen, die die Impulse aus der bundesdeutschen Situation aufnehmen, den Wurzeln und der Eigenart der spezifischen österreichischen Situation des Religionsunterrichts¹ gerecht werden und zeigen, dass in Bezug auf die Konzeption des Religionsunterrichts ein deutliches Umdenken erforderlich ist.

1 Dieser wird in Österreich flächendeckend konfessionell ausgeführt, wobei es allen (16) gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften zusteht, einen Religionsunterricht anzubieten (was von 15 genutzt wird). Für eine genauere Auskunft zum Religionsunterricht in Österreich vgl. WEIRER, Wolfgang: Religious education in Austria: Between confessionality and pluralism, in: *Horizons of Education* 15/33 (2016) 51–65, REES, Wilhelm: Rechtliche Rahmenbedingungen für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen Österreichs, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 26/2 (2018) 47–68.

1. Religionsunterricht – erneuerungsbedürftig?

Aufgrund mannigfacher demographischer, kultureller und religiöser sowie kirchlicher Veränderungsprozesse besteht seit mindestens zehn Jahren weitgehender Common Sense bei den meisten VerantwortungsträgerInnen, dass konfessioneller Religionsunterricht sowohl im Konzept als auch in der Organisationsform auf veränderte Rahmenbedingungen reagieren muss. Bereits im Herbst 2009 formulierte das „Österreichische Religionspädagogische Forum“ in Schlierbach: „Wenn der konfessionelle Religionsunterricht mancherorts an Grenzen gerät etwa aufgrund zu geringer TeilnehmerInnenzahlen, müssen kontextsensible, nach Schultyp und Standort differenzierte Modelle im Rahmen des von Kirchen und Religionsgesellschaften verantworteten Religionsunterrichts entwickelt werden, damit die Schule ihrer Verpflichtung zur religiösen Bildung nachkommen kann.“² Zu ähnlichen Erkenntnissen kommt die von Philipp Klutz verfasste Studie zum österreichischen Religionsunterricht. Er weist darüber hinaus darauf hin, dass nach wie vor die internen und externen Erwartungen an den Religionsunterricht höchst heterogen sind: „Der empirische Befund der vorliegenden Studie macht darauf aufmerksam, dass die schulischen Strukturen sowie die Zuschreibungen in Bezug auf Funktion und Selbstverständnis des Religionsunterrichts eine Dynamik zu produzieren vermögen, durch die der Religionsunterricht an Schulen randständig wird. Der Religionsunterricht wird als unscheinbares und unauffälliges Fach wahrgenommen, das primär einen metafachlichen Bildungsauftrag hat (Werteerziehung). Außerdem wird der Religionsunterricht als Gesinnungs-/Bekenntnisfach betrachtet sowie als Einführung in eine konfessionelle Glaubenstradition (katechetische Zielperspektive).“³

Ein Blick auf die Argumente für und gegen den konfessionellen Religionsunterricht, auf aktuelle politische Überlegungen und auf erste Reaktionen der Kirchen und Religionsgesellschaften macht die österreichische Situation deutlich.

1.1 Konfessionalität – pro und contra

Die regelmäßig vorgetragenen Bedenken *gegen* die Weiterführung des konfessionellen Religionsunterrichts lassen sich in zwei Kategorien einteilen: Zum einen werden praktisch-organisatorische Gründe ins Spiel gebracht, zum anderen konzeptionelle Argumente.

2 ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM (ÖRF): Positionspapier des ÖRF 2009 zum konfessionellen Religionsunterricht. Schlierbach, 20.11.2009, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 18 (2010) 62, 62.

3 KLUTZ, Philipp: Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien. Univ., Diss., 2013--Wien, 2013, Münster: Waxmann ¹2015 (= Religious diversity and education in Europe 28), 241.

Zu den *praktischen* Gründen zählen vor allem schulorganisatorische Schwierigkeiten, die durch die Vielfalt religiöser Bekenntnisse, die gestiegene Anzahl von Abmeldungen vom Religionsunterricht, eine zunehmende Zahl von SchülerInnen ohne religiöses Bekenntnis u. Ä. m. entstehen. All diese Gründe führen zu „[...] Schwierigkeiten mit der Durchführung eines klassisch konfessionellen Religionsunterrichts. Diese Schwierigkeiten haben mittlerweile vielfach ein solches Maß erreicht, dass sie Aversionen gegen das konfessionelle Modell erzeugen bzw. zu diversen Selbsthilfelösungen führen.“⁴

Die *konzeptionellen* Gründe lassen sich wie folgt auf den Punkt bringen: „Warum soll bei dem Bemühen, die religiöse Orientierungsfähigkeit von Heranwachsenden zu stärken, auf die religiösen Traditionen vorzugsweise nur einer Religionsgemeinschaft zurückgegriffen werden? Das wird immer schwieriger zu begründen. Warum die Privilegierung einer bestimmten religiösen Tradition zuungunsten anderer? In diesem Punkt gerät das klassisch konfessionelle Modell ganz deutlich unter Druck.“⁵

Immer wieder wird auch darauf hingewiesen, dass konfessioneller Unterricht per definitionem den Blick auf das Spezifische von Religionen und Weltanschauungen richte und damit primär auf Differenzen schaue und weniger auf Gemeinsamkeiten und das Miteinander von Konfessionen und Religionen.⁶ Dieses Argument wird etwa von manchen BefürworterInnen der Einführung eines ‚neutralen‘ Ethikunterrichts oder Religionsunterrichts⁷ als klares Alternativkonzept zu einem konfessionellen Religionsunterricht aufgenommen.

Was spricht nun trotz dieser Bedenken nach wie vor *für* einen konfessionellen Religionsunterricht?

Auch hier können nur holzschnittartig einige Argumentationslinien benannt werden. Ein ‚Klassiker‘ ist das theologische Argument, das ins Treffen führt, dass Religion „nur in Gestalt ganz bestimmter Religionen gesellschaftlich anzutreffen“⁸

4 ENGLERT, Rudolf: Warum „konfessioneller“ Religionsunterricht?, in: Katechetische Blätter 139/5 (2014) 368–375, 368.

5 EBD., 368–369.

6 Vgl. GÄRTNER, Claudia: Religionsunterricht - ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn: Schöningh 2015 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 19), 168.

7 Vgl. etwa zuletzt NEOS für Schulfach „Ethik und Religionen“ für alle Schüler_innen, in: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20190115_OTS0133/neos-fuer-schulfach-ethik-und-religionen-fuer-alle-schuelerinnen [abgerufen am 18.01.2019]; Ähnlich argumentiert die Liste ‚Jetzt‘ für einen überkonfessionellen Unterricht: Cox/JETZT: Überkonfessioneller Ethikunterricht für alle, in: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20190115_OTS0110/coxjetzt-ueberkonfessioneller-ethikunterricht-fuer-alle [abgerufen am 18.01.2019]. Der Wert eines solchen Unterrichts liege vor allem in der „Wertebildung“ – ein Argument, das sowohl für als auch gegen einen konfessionellen Unterricht ins Treffen geführt wird.

8 ENGLERT 2014 [Anm. 4], 369.

sei und dementsprechend eben nicht als Abstraktum, sondern nur in einer ganz konkreten Ausprägung zum Thema gemacht werden kann.

Bildungstheoretische Überlegungen fragen nach dem Potenzial verschiedener Formen religiöser Bildung. Mit diesem Argument wird in der Regel ausgesagt, dass die Auseinandersetzung mit vorzugsweise nur einer großen religiösen Tradition jenes Maß an Vertiefung und persönlicher Herausforderung sichere, das für religiöses Lernen konstitutiv sei.⁹ In diese Richtung argumentiert auch Mirjam Schambeck, wenn sie dafür plädiert, „Religion in ihrer Eigenart zur Geltung kommen zu lassen“: „Religion [...] erschöpft sich nicht in der Beschreibung als Diskursystem. Aufgrund ihrer existenziellen Dimension, also dass Religion Menschen ‚angeht‘, kann sie nur dort in ihrer Eigentlichkeit ausgesagt werden, wo sie im Modus der Lebensüberzeugung und in ihrer Vieldimensionalität (als subjektive und objektive Religion, in ihrer existenziellen und Ausdrucksdimension) zur Geltung kommt. Das aber bedeutet, dass es zumindest einen Sprecher braucht, der Religion in der Erste-Person-Perspektive [...] zu verhandeln versteht.“¹⁰

1.2 Position der Österreichischen Bundesregierung: Bekenntnis zum konfessionellen Religionsunterricht sowie zur Einführung des Ethikunterrichts

Die österreichische Bundesregierung hat in ihrem Regierungsprogramm 2017 explizit eine ‚Bestandsgarantie‘ für den konfessionellen Religionsunterricht abgegeben, indem dort formuliert wurde: „Bildungseinrichtungen werden verstärkt als Orte der Wertevermittlung wahrgenommen. Über einen Ethikunterricht werden verfassungsmäßig verankerte Werte unterrichtet. Der konfessionelle Religionsunterricht bleibt bestehen.“¹¹ In einem detaillierteren Katalog von angestrebten Maßnahmen für den Bildungsbereich werden folgende zwei Bereiche eigens hervorgehoben:

- „Konfessioneller Religionsunterricht unter Beibehaltung der differenzierten Religionsausrichtungen (z.B. Aleviten, christlich-orthodoxe Gemeinden); verpflichtender Ethikunterricht für alle, die keinen konfessionellen Religionsunterricht besuchen“¹²;

9 Vgl. EBD.

10 SCHAMBECK, Mirjam: Religion in der Schule? Gründe für einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht, in: Stimmen der Zeit 140/8 (2015) 544–554, 551–552.

11 ÖSTERREICHISCHE BUNDESREGIERUNG: Zusammen. Für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017 - 2022, in: <https://www.bundestkanzleramt.gv.at/regierungsdokumente> [abgerufen am 16.01.2019], 39.

12 EBD., 65.

- „Weiterführung von bestehenden Modellen des kooperativen und dialogischen Religionsunterrichts unter Wahrung der Konfessionalität“¹³.

Ethikunterricht ist in Österreich bislang lediglich als Schulversuch an etwa 200 weiterführenden Schulen etabliert. Diesbezüglich wurde Anfang des Jahres 2019 – der Intention des Regierungsprogrammes entsprechend – eine Initiative zur Einführung des Ethikunterrichts in das Regelschulwesen – zunächst für die Sekundarstufe II – bekannt gemacht: „ÖVP-Bildungsminister Heinz Faßmann will den verpflichtende[n] Ethikunterricht für Schüler und Schülerinnen, die – weil abgemeldet oder ohne religiöses Bekenntnis – am konfessionellen Religionsunterricht nicht teilnehmen, im Schuljahr 2020/21 starten lassen [...]“¹⁴ Die katholische Bischofskonferenz äußerte sich postwendend positiv zu diesen Plänen.¹⁵

VertreterInnen der aktuellen österreichischen Regierungsparteien gehen in der Argumentation zur religiösen Bildung in der Schule noch deutlich über die oben genannten Gründe hinaus und verstehen den konfessionellen Religionsunterricht explizit als Ort der „Glaubensvermittlung“, der durch die Einführung von Ethikunterricht als Ersatzfach nicht zu einem Freifach verkommen dürfe.¹⁶

1.3 Erste Antworten seitens der Kirchen und Religionsgemeinschaften

Der Druck zu Weiterentwicklungen wird vor allem im städtischen Umfeld mit seinen Pluralisierungsphänomenen deutlich, der Veränderungsbedarf ist je nach regionalem, demographischem Kontext unterschiedlich stark ausgeprägt. So ist es kein Zufall, dass gerade in der Großstadt Wien erste Modelle entwickelt wurden, die eine Antwort auf die Herausforderungen darstellen wollen, welche sich durch die Präsenz mehrerer verschiedener Konfessionen und Religionsbekenntnisse in der Schule ergeben.¹⁷ Seit dem Schuljahr 2002/03 wurde das Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts (KoKoRu) von vier christlichen Kirchen

13 EBD., 66.

14 Verpflichtender Ethikunterricht laut Faßmann ab 2020/21 2019, in: <https://orf.at/stories/3107677/> (Stand: 14.01.2019) [abgerufen am 16.01.2019].

15 Vgl. Ethikunterricht: Bischofskonferenz unterstützt Faßmann-Vorschlag, in: <https://www.kathpress.at/goto/meldung/1721286/ethikunterricht-bischofskonferenz-unterstuetzt-fassmann-vorschlag> [abgerufen am 16.01.2019].

16 Vgl. VP Schwarz/Hungerländer ad Stadtregierung/Neos: Abschaffung des Religionsunterrichts inakzeptabel!, in: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20181122_OTS0273/vp-schwarzhungerlaender-ad-stadtregierungneos-abschaffung-des-religionsunterrichts-inakzeptabel [abgerufen am 18.01.2019].

17 KROBATH, Thomas / RITZER, Georg (Hg.): Ausbildung von ReligionslehrerInnen. Konfessionell - kooperativ - interreligiös - pluralitätsfähig, Wien: LIT-Verl. 2014 (= Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien, Krems 9); DANNER, Sonja: KoKoRu: konfessionell-kooperativer Religionsunterricht - ‚das Wiener Modell‘, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 23 (2015) 47–53, 1; GÖLLNER, Manfred: Dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht in der Stadt Wien - ein gemeinsames Projekt von vier christlichen Kirchen, in: IM DIALOG. Schule - Religion - Bildung 317 (2016) 4–6; PINZ, Andrea / GÖLLNER, Manfred: dk:RU. Dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht, Wien 2016 (Stand: 2016); KROBATH, Thomas / LINDNER, Doris: Konfessionelle Vielfalt in Begegnung, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 25/2 (2017) 164–172; SCHELANDER, Robert / LINDNER, Doris / KROMER, Ingrid: Wie SchülerInnen einer Wiener NMS über religiöse Vielfalt denken. Ergebnisse einer explorativen Schulfallstudie, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 26/1 (2018) 32–39.

gemeinsam getragen und an ausgewählten Schulstandorten umgesetzt. Dieses Modell wurde seit 2015/16 durch das Projekt des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts (dk:RU) abgelöst.

2. SchulleiterInnen, Lehrpersonen und SchülerInnen zur Situation des Religionsunterrichts: exemplarische empirische Blitzlichter

Trotz einer Reihe von Studien rund um den Religionsunterricht, die in den letzten Jahren erschienen sind, gibt es dennoch kaum gesicherte empirische Erkenntnisse in Bezug auf die Frage, wie angesichts religiöser Vielfalt konfessioneller Religionsunterricht gedacht und gelebt werden kann. Vor allem über die gelebte Praxis von Religionsunterricht angesichts mannigfacher und z. T. prekärer Herausforderungen gibt es wenige verlässliche Daten.

Insofern sollen an dieser Stelle ersatzweise und ohne jeden Anspruch auf Repräsentativität drei sehr unterschiedliche empirische Blitzlichter, die die Sichtweisen Beteiligter widerspiegeln, vorgestellt werden. Relevante Player in Bezug auf den Religionsunterricht sind die Kirchen und Religionsgesellschaften als diejenigen, die den Religionsunterricht inhaltlich verantworten, und zugleich die staatlichen Schulbehörden, die die Ressourcen und Rahmenbedingungen für religiöse Bildung in der Schule zur Verfügung stellen und auch Aufsichtsorgane sind. Darüber hinaus sind zentrale Beteiligte am Geschehen des Religionsunterrichts die Schulleitungen und selbstverständlich die Lehrpersonen sowie die SchülerInnen.

Zwei der im Folgenden vorgestellten Momentaufnahmen stammen aus dem österreichischen Kontext. Im dritten Abschnitt wird über Ergebnisse einer Studie berichtet, die im Kontext der evangelischen Religionspädagogik im Bundesland Schleswig-Holstein erstellt wurde. Trotz differierender Rahmenbedingungen sind die Ergebnisse dieser jüngsten Studie zur Thematik äußerst interessant und möglicherweise fruchtbringend auch in Bezug auf österreichische Problemstellungen. Anliegen dieser exemplarischen und holzschnittartigen empirischen Einblicke ist es, nicht nur über die konzeptive Ebene einen Zugang zur Thematik zu finden, sondern auch in die ganz konkrete schulische Praxis mit deren Alltagsherausforderungen zu blicken.

2.1 Schulleitungen artikulieren Veränderungsbedarf

Im Zuge des an der Grazer theologischen Fakultät angesiedelten Projekts „Integration durch interreligiöse Bildung“¹⁸ wurden alle Schulleitungen der Bundesländer Kärnten und Steiermark aufgefordert, einen über die Landesschulräte ausgesendeten Online-Survey zu beantworten, woran schlussendlich 514 DirektorInnen¹⁹ – großteils aus der Steiermark – teilnahmen. Obschon diese Studie grundsätzlich das Ziel hatte, einen Einblick in die schulische Realität des islamischen Religionsunterrichts zu erlangen, hatten die SchulleiterInnen die Möglichkeit, in der abschließenden, sehr offen formulierten Frage, ihre Meinung zum Religionsunterricht im Allgemeinen abzugeben, was von 172 Personen²⁰ gemacht wurde. Die Antworten stellten sich als höchst relevant für den Blick dieser Stakeholder auf den (konfessionellen) Religionsunterricht heraus, da sowohl die positiven Seiten und Erfahrungen als auch auftretende Probleme und Schwierigkeiten sowie Wünsche und Forderungen kommuniziert wurden. Vor allem jene Aussagen, welche die (gewünschte) Weiterentwicklung des Religionsunterrichts betreffen, sollen im Folgenden gebündelt wiedergegeben werden.

2.1.1 Stimmen für und wider den (konfessionellen) Religionsunterricht

Einige SchulleiterInnen über alle Schultypen hinweg gaben an, dass ihnen Religionsunterricht „wichtig“²¹ sei und sie diesen als „sehr sinnvoll“²² sowie als „wesentlichen Bestandteil“²³ des Fächerkanons erachten würden. Geschätzt wird dieses Unterrichtsfach einerseits, weil sowohl die SchülerInnen als auch die LehrerInnen viel über und von Religionen lernen würden²⁴, und andererseits, da es einen Beitrag zur „Vermittlung von sozialen Werten“²⁵, zur „gelungenen Frie-

18 Das Projekt wird von einem interreligiösen (christlich-muslimischen) Team durchgeführt und hat zum einen Erhebungen zum islamischen Religionsunterricht im Süden Österreichs, zum anderen die Konzeption eines Hochschullehrganges für islamische ReligionslehrerInnen sowie die Durchführung und Evaluierung interreligiöser (christlich-muslimischer) Unterrichtseinheiten zum Ziel. Nähere Informationen können der Website entnommen werden: <https://interreligioese-bildung.uni-graz.at/>.

19 Damit wurde eine Ausschöpfungsquote von 36,8 % erreicht, wobei 55 % der Antworten von Volksschulleitungen, 23 % von LeiterInnen Neuer Mittelschulen, 7 % von BHS- und 6 % von AHS-LeiterInnen abgegeben wurden.

20 Die erstaunlich hohe Anzahl an Rückmeldungen auf die offene Frage zeigt das Interesse der Schulleitungen, ihre Meinungen und Erfahrungen und somit ihre Stimme im Diskurs um den Religionsunterricht einzubringen.

21 S28, NMS; S82, VS; Zur Erklärung: Die Antworten der Schulleitungen erfolgen von nun an durch die Fallzahl – bestehend aus dem Buchstaben S für „Schule“ und der laufenden Zahl – sowie die Angabe der Schulart der von ihnen geleiteten Schule durch die Abkürzungen VS für Volksschule, NMS für Neue Mittelschule, AHS für Gymnasium, B(M)HS für Berufsbildende mittlere oder höhere Schule.

22 S87, BHS.

23 S117, VS.

24 Vgl. S78, VS.

25 S65, VS.

denserziehung“²⁶ oder zur „Sozialkompetenzerweiterung“²⁷ leiste. Loben einige die ethische Erziehung im Kontext des Religionsunterrichts, fordern andere, diese nicht den ReligionslehrerInnen allein zu überlassen, denn: „Werteerziehung muss in jedem Gegenstand immer wieder ihren Platz finden!“²⁸

Demgegenüber wurden jedoch auch Stimmen gegen den konfessionellen Religionsunterricht von den SchulleiterInnen eingebracht. Begründungen dafür waren zum einen, dass die Trennung nach Religionen/Konfessionen aufgrund „der gesellschaftlichen Entwicklung“²⁹ nicht (mehr) angebracht sei, und zum anderen, dass die Separation dem Inklusionsgedanken widerspreche.³⁰ Nicht nur gegen den konfessionellen, sondern gegen Religionsunterricht generell sprachen sich einige DirektorInnen aus, da Religion ihrer Meinung nach Privatsache sei.³¹ Stattdessen solle dieser „am Nachmittag in den Pfarrgemeinden bzw. religiösen Einrichtungen erfolgen.“³²

Ein häufig genannter Wunsch war zudem die Einführung eines Ethikunterrichts, entweder als verpflichtende Alternative zum Religionsunterricht für abgemeldete SchülerInnen bzw. jene ohne religiöses Bekenntnis³³, als Ersatz des Religionsunterrichts³⁴ oder als Ergänzung zu diesem³⁵.

2.1.2 Herausforderungen in Verbindung mit dem Religionsunterricht

Die offene Frage nutzten einige SchulleiterInnen auch, um Probleme und Herausforderungen, die in Verbindung mit dem Religionsunterricht für sie erkennbar sind, zu nennen. Am häufigsten wurde dabei der große Aufwand, der für die Erstellung der Stundenpläne notwendig sei, thematisiert, welcher sich durch die Tatsache, dass bei den SchülerInnen der befragten Schulen teilweise große religiöse Vielfalt herrsche, ergebe. Die SchulleiterInnen sind vor die Herausforderung gestellt, konfessionellen Religionsunterricht für alle SchülerInnen einer anerkannten Kirche oder Religionsgesellschaft anzubieten, diesen jedoch auch so in den

26 S78, VS.

27 S128, VS.

28 S94, VS.

29 S88, BHS.

30 Vgl. S12, VS; S15, VS.

31 Vgl. S12, VS; S86, VS.

32 S30, VS.

33 Vgl. S53, VS; S85, NMS; S111 BHS.

34 Vgl. S1, VS; S20, NMS; S137, BHS; S153, BMHS; S155, AHS.

35 Vgl. S43, NMS; S157, BMS.

Stundenplan einzufügen, dass sich sowohl für die Kinder und Jugendlichen eine zufriedenstellende Lösung ergibt (was z.B. dann gegeben ist, wenn für den Religionsunterricht keine vom regulären Stundenplan entkoppelten Stunden, beispielsweise nachmittags, gewählt werden müssen) als auch für die ReligionslehrerInnen, die oft an mehreren Schulen tätig sind, eine zeitlich passende Lösung gefunden wird. Eine der befragten Personen nannte diesbezüglich folgende Problematik: „Religionsstunden, die auf Grund der kleinen Zeitfenster der einzelnen Lehrperson in den Nachmittag rücken, werden von SchülerInnen und deren Erziehungsberechtigten als enorme zusätzliche Belastung wahrgenommen. Diese Situation ist nicht befriedigend und zum Teil beschämend.“³⁶

Die Tatsache, dass Religionsunterricht in vielen Schulen in kleinen SchülerInnengruppen stattfindet, bringt laut Angaben der SchulleiterInnen weitere organisatorische und schulinterne Herausforderungen mit sich, was am Beispiel des islamischen Religionsunterrichts aufgezeigt werden soll: Da es an vielen Schulen nur wenige muslimische SchülerInnen gibt, werden diese in klassen- oder schulstufenübergreifenden Gruppen gemeinsam unterrichtet, wodurch es sich in vielen Schulen ergibt, dass die islamische Religionslehrkraft nur eine oder wenige Stunden an der jeweiligen Schule präsent ist. Aufgrund der geringen Anwesenheitszeit der betreffenden ReligionslehrerInnen, welche zudem häufig am Nachmittag ist, wenn sich der Großteil des restlichen Lehrkörpers nicht mehr in der Schule befindet, werden die ReligionslehrerInnen von den SchulleiterInnen als „kaum greifbar“³⁷ wahrgenommen und können schwer bis gar nicht in das Kollegium der jeweiligen Schule eingebunden werden, wodurch sie „sich nicht als Teil der Schule und des Lehrkörpers empfinden“³⁸. Dies führt wiederum dazu, dass gemeinsam geplante, interreligiöse Einheiten oder Projekte, welche von den Schulleitungen gerne gesehen und in der Umfrage teilweise explizit als Wunsch formuliert wurden, schwer durchführbar sind, da die Lehrpersonen der unterschiedlichen Konfessionen und Religionen nicht zur selben Zeit in der Schule sind oder sich nicht einmal kennen. Es sei der Meinung einer Person nach jedoch „besonders wichtig, interreligiösen Unterricht anzubieten, um die Differenzen, die oft nur aus Mangel an Wissen entstehen, erst gar nicht aufkommen zu lassen.“³⁹

36 S76, NMS.

37 S45, NMS.

38 S112, AHS.

39 S133, VS.

Eine weitere benannte Herausforderung ist die Aufsicht für nicht am Religionsunterricht teilnehmende SchülerInnen, welche zusätzliches Personal erforderlich mache⁴⁰.

2.1.3 Aussagen zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts

Die befragten SchulleiterInnen erweitern die Debatte um den Religionsunterricht nicht nur durch das Mitteilen ihrer Erfahrungen, sondern auch durch konkrete Wünsche und Vorschläge, wobei zunächst die organisatorischen Aspekte beleuchtet werden sollen.

Ein einige Male vorgebrachter Wunsch ihrerseits ist es, den Religionsunterricht der unterschiedlichen Konfessionen und Religionen aneinander zu koppeln, was zwar an manchen Schulen funktioniert, in vielen Fällen aber aufgrund der genannten Umstände sowie der unterschiedlichen Stundenanzahl je nach Größe der SchülerInnengruppen nicht möglich ist.

Eine leitende Person bemängelte zudem die fehlende Anpassung des Stundenkontingents für Schulen mit einem großen Angebot von konfessionellem Religionsunterricht: „Leider wurden bisher für den regulären islamischen Religionsunterricht keine zusätzlichen Unterrichtsstunden im Schulkontingent vorgesehen. Das bedeutet in der Praxis, dass jene Schulen, in denen viele islamische SchülerInnen den Religionsunterricht besuchen, verpflichtet sind, aus dem schuleigenen Stundenkontingent islamische Religionsstunden zur Verfügung zu stellen. Das ist ein klarer Nachteil jenen anderen Schulen gegenüber, die diese Stunden nicht zur Verfügung stellen müssen [...].“⁴¹

Einen konkreten Vorschlag der Weiterentwicklung des Religionsunterrichts, der sich auf den Umstand bezieht, dass manche SchülerInnen infolge der geringen SchülerInnenanzahl und der Lage der Schule nicht am Religionsunterricht teilnehmen können, brachte ein/e LeiterIn einer ländlichen Volksschule ein: „An Kleinstschulen ist es natürlich sehr schwer, einen eigenen islamischen Religionsunterricht anzubieten. Durch das Verwenden von digitalen Medien [...] könnte es möglich gemacht werden, mehreren und doch einzelnen Kindern mittels Konferenzschaltung einen Religionsunterricht zukommen zu lassen.“⁴²

40 Vgl. S70, NMS; S47, VS.

41 S129, NMS.

42 S146, VS.

2.2 Tiroler ReligionslehrerInnen zum Religionsunterricht

Anfang November 2018 fand in Matrei/Brenner die von der KPH Edith Stein veranstaltete zweitägige Jahrestagung der katholischen ReligionslehrerInnen an weiterführenden Schulen (AHS/BHS/BMS) des Landes Tirol statt. Thema dieser Tagung war das Nachdenken über einen „zukunftsfähigen Religionsunterricht“⁴³ in Tirol. Grundlage und Ausgangspunkt für den gemeinsamen Reflexionsprozess waren zum einen sehr heterogene Erfahrungen der TeilnehmerInnen, zum anderen Einblicke in den Alltag der Verantwortlichen für den Religionsunterricht (Schulamt) und deren Überlegungen zur zukünftigen Gestaltung des Religionsunterrichts. Ergänzt wurden diese Perspektiven durch eine Präsentation verschiedener konzeptueller Entwürfe zur Weiterentwicklung schulischer religiöser Bildung aus dem deutschen Sprachraum. Diese Aspekte wurden gebündelt und sodann mögliche Entwicklungsperspektiven skizziert. Im Folgenden wird eine mit den TeilnehmerInnen akkordierte und auf das Thema dieses Beitrages fokussierte stichwortartige Zusammenfassung der Ergebnisse des intensiven gemeinsamen Nachdenkprozesses präsentiert.

- „Normaler Unterrichtsgegenstand“ oder „besonderes Fach“?

Die beteiligten ReligionslehrerInnen stimmten weitgehend darin überein, dass sie den Religionsunterricht an ihren jeweiligen Schulen in einer prekären Spannung erleben: Einerseits ist es ihnen ein Anliegen, den Religionsunterricht als Unterrichtsgegenstand wie jeden anderen, der sich von seiner Wertigkeit nicht von Mathematik, Deutsch und Biologie unterscheidet, zu verstehen und zu positionieren. Zugleich wird die Intention deutlich, dass Religion dennoch etwas „Besonderes“ sei: ein Fach, in dem weniger Leistungsdruck herrscht, in dem mehr als in anderen schülerInnen- und problemorientiert gearbeitet werden kann und das in besonderer Weise für die Schulkultur relevant ist. Was die Integration des Religionsunterrichts in den Schulalltag und damit seine Stellung in der Gesellschaft betrifft, ist die Balance dieser beiden Pole äußerst relevant.

- Religionsunterricht unter Druck

Situationen, in denen mehrere Kirchen und Religionsgemeinschaften konfessionellen Religionsunterricht anbieten, in denen die Abmeldezahlen hoch sind, in denen möglicherweise in Bezug auf nur eine konkrete Klasse Schwierigkeiten zwischen den SchülerInnen und der Lehrperson entstehen, führen oft dazu, dass Religionsunterricht generell von Seiten der Schulleitung oder des LehrerInnenkol-

43 Geleitet wurde die Fortbildungsveranstaltung von Wolfgang Weirer.

legiums als ‚schwierig‘ eingestuft wird. Die Lehrpersonen erleben in solchen Fällen vielfach, dass Druck auf den Religionsunterricht aufgebaut wird. Dabei wird in der Regel wenig zwischen den verschiedenen Lehrpersonen und den unterschiedlichen ‚Anbietern‘ von Religionsunterricht differenziert. In diesem Zusammenhang wurde von den Lehrpersonen einige Male festgestellt: „Wir [die verschiedenen ‚Religionsunterrichte‘] sitzen gemeinsam in einem Boot.“

- Zwischen Katechese und ‚neutralem‘ Religionenunterricht

Das Gespräch über die Bilder der TeilnehmerInnen vom Religionsunterricht der Zukunft zeigte, dass diese von katechetisch geprägten Konzepten, in denen das Eigeninteresse der Kirche eine deutliche Rolle spielt, über den konfessionellen Religionsunterricht, der versucht, Religion aus der TeilnehmerInnenperspektive zur Geltung zu bringen, bis hin zu einem ‚neutralen‘ Religionenunterricht für alle SchülerInnen im Klassenverband, dessen vornehmste Aufgabe es ist, den SchülerInnen Dialogfähigkeit zu vermitteln, reichen. Ein gemeinsames Bild zu entwickeln, das für den Religionsunterricht in Tirol insgesamt passen könnte, war angesichts der heterogenen Vorstellungen nicht denkbar.

- Konfessionalität?

Eine offene Frage, die in der gemeinsamen Arbeit immer wieder thematisiert wurde und dringender Klärung bedarf, lautet: Was ist unter ‚Konfessionalität‘ zu verstehen und was bedeutet das für die Konzeption konfessionellen Religionsunterrichts? Dabei geht es nicht primär um rechtliche Fragen und solche der Organisationsform, sondern vielmehr um die inhaltliche und didaktische Konzeption des Unterrichts: Wodurch kommt ‚Konfessionalität‘ zum Ausdruck? Mit dem Begriff werden ambivalente Bilder verbunden, sowohl bei den Lehrpersonen als auch in der Öffentlichkeit. Dabei schwingen in der Regel stark katechetisch geprägte Konzepte mit.

- Fehlende Positionierungen von Kirchen und Religionsgemeinschaften

In diesem Zusammenhang wurde überaus deutlich: Es fehlt eine deutliche Positionierung von Kirchen und Religionsgemeinschaften in Bezug auf den Religionsunterricht: Was sind die Ziele und Absichten von (konfessionellem) Religionsunterricht in der Schule? Etliche TeilnehmerInnen der Veranstaltung artikulierten explizit, dass die Lehrpläne diesbezüglich sehr allgemein formuliert seien und klare Aussagen der inhaltlichen ‚Anbieter‘ von Religionsunterricht fehlen würden –

einerseits für die Lehrpersonen selber zur Orientierung, andererseits im gesellschaftlichen Diskurs.

- BotschafterIn oder BildungsbegleiterIn?

Die Rolle als ReligionslehrerIn wird von den teilnehmenden Lehrkräften durchaus unterschiedlich wahrgenommen und kontrovers diskutiert: Manche verstehen sich vorrangig als ‚BotschafterIn‘, als ‚ZeugIn‘, andere stärker als BildungsbegleiterIn von Kindern und Jugendlichen. Die Tatsache der kirchlichen Beauftragung für den Dienst als ReligionslehrerIn (Missio canonica) ist den ReligionslehrerInnen sehr bewusst und spielt eine deutliche Rolle. Zugleich löst sie aber auch die Frage aus, mit welchen (kirchlichen) Erwartungen die Rolle als ReligionslehrerIn verknüpft ist.

- Didaktik angesichts religiöser Vielfalt

Breit geäußert wurden Anfragen an ‚klassische‘ Formen von Weltreligionendidaktik und an neue didaktische Konzepte interreligiöser Bildung. Die Frage „Wie kann ich sachgerecht ‚über Andere‘ unterrichten?“ stand immer wieder im Raum. Besonders hingewiesen wurde darauf, dass es bislang an adäquater Ausbildung für den Religionsunterricht in pluralen Situationen mangle.

2.3 Empirische Erkenntnisse aus evangelischem Kontext: Studie von Pohl-Patalong⁴⁴

Die Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland hat vor dem Hintergrund zunehmender religiöser Pluralität eine Studie initiiert, um empirisch abgesicherte Daten darüber zu generieren, wie in Schleswig-Holstein Religionsunterricht erlebt und gestaltet wird. Im Forschungsprojekt ReVikoR (Religiöse Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht) wurden mit Hilfe qualitativer und quantitativer Verfahren sowohl Lehrkräfte als auch SchülerInnen zu dieser Thematik befragt.⁴⁵ Im Folgenden werden – angesichts der gebotenen Kürze und Exemplarität stark gerafft – zentrale Ergebnisse der ReVikoR-Studie referiert. Für die Einordnung der Fragestellungen und Ergebnisse relevant ist die Tatsache, dass sich ‚Konfessionalität‘ im evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein nicht durch eine durchgehende Konfessionszugehörigkeit der SchülerInnen konstituiert, sondern durch die Lehrkräfte und vor allem durch die Inhalte, die explizit aus evangeli-

44 POHL-PATALONG, Uta u. a.: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2016; POHL-PATALONG, Uta u. a.: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2017 Die hier dargestellte Zusammenfassung orientiert sich teilweise an der Darstellung auf www.revikor.de/ergebnisse/.

45 Vgl. POHL-PATALONG u. a. 2016 [Anm. 44], 7–8.

scher Perspektive⁴⁶ unterrichtet werden. Ca. zwei bis drei SchülerInnen einer durchschnittlichen Religionslerngruppe sind muslimisch, ca. fünf bis sechs SchülerInnen gehören keiner Religionsgemeinschaft an.⁴⁷ Ziel von ReVikoR war es, zu erheben, wie sich der Umgang mit religiöser Pluralität im evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein „faktisch darstellt, bevor über rechtliche und organisatorische Veränderungen nachgedacht wird“⁴⁸. 1283 ReligionslehrerInnen nahmen an der quantitativen Fragebogenerhebung teil, das entspricht ca. 34 % der Grundgesamtheit. 414 SchülerInnen füllten den Fragebogen der auf sie zugeschnittenen Erhebung aus.⁴⁹

- Religiöse Vielfalt als Selbstverständlichkeit

Religiöse Vielfalt wird sowohl von Lehrkräften als auch von SchülerInnen als selbstverständliche Komponente des evangelischen Religionsunterrichts wahrgenommen. 72 % der befragten Lehrpersonen gaben an, dass religiöse Vielfalt sich nicht durch die jeweilige Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit der SchülerInnen konstituieren. Der Begriff ‚religiöse Vielfalt‘ wird sehr unterschiedlich verstanden: Sowohl die Pluralität von Konfessionen und Religionen als auch die Präsenz religionsferner SchülerInnen wie auch die Pluralität innerhalb der (evangelischen) Konfession werden unter diesem Begriff subsumiert und stellen somit jeweils einen relevanten Aspekt des Gesamtphänomens dar.

- Fehlende religiöse Prägungen

(Evangelischer) Religionsunterricht kann nicht (mehr) auf den Voraussetzungen einer konfessionsspezifischen Prägung, Sozialisation und einem Bewusstsein für ‚das Eigene‘ der SchülerInnen aufbauen. Für viele SchülerInnen stellt der Religionsunterricht die Erstbegegnung mit Religion dar. Dadurch tritt die ‚eigene‘ Religion ähnlich ‚fremd‘ wie eine ‚andere‘ Religion in Erscheinung. Die in der Religionsdidaktik nach wie vor weit verbreitete Unterscheidung zwischen ‚eigener‘ und ‚fremder‘ Religion, die oft verbunden ist mit der Annahme, dass die Kenntnis der ‚eigenen‘ Religion unabdingbare Voraussetzung für das konstruktive Gespräch mit ‚Anderen‘ sei, verliert damit ihre Grundlage.

46 Vgl. EBD., 13. An 85 % der Schulen in Schleswig-Holstein wird der Religionsunterricht aus evangelischer Perspektive, an 60 % aus katholischer Perspektive angeboten. Der evangelische Religionsunterricht wird in etwa 8.700 Lerngruppen erteilt, 700 Lerngruppen erhalten katholischen Religionsunterricht.

47 Vgl. EBD., 9–10.

48 EBD., 14.

49 Zum Forschungsdesign der SchülerInnenbefragung und zur Zusammensetzung des Samples vgl. POHL-PATALONG u. a. 2017 [Anm. 44], 13–24.

- Interessante ‚fremde‘ Religion

Religion scheint für die SchülerInnen in der Gestalt des ‚Fremden‘ interessanter zu sein als im Gewand des Vertrauten. Beinahe 70 % der befragten SchülerInnen gaben ein relativ hohes Interesse an anderen Religionen, 43 % ein relativ hohes Interesse an anderen Konfessionen an. Diese Einschätzungen werden von den jeweiligen Lehrpersonen in hohem Maß geteilt. Wesentlich ist, dass das Interesse am ‚Fremden‘ primär aus dem konkreten Zusammenleben der SchülerInnen und nicht, wie man auch vermuten könnte, aus einer Neugier auf ‚Exotisches‘ resultiert.

- Bekenntnisorientierung des Unterrichts und ‚Positionalität‘ der Lehrperson werden heterogen erlebt

Lediglich ein Drittel der SchülerInnen erlebt, dass Lehrpersonen von ihrem persönlichen Glauben erzählen. Von beinahe allen SchülerInnen wird bejaht, dass die Lehrkraft auch andere religiöse Positionen akzeptiert und daher in diesem Sinne ‚neutral‘ sei. Ein Drittel der Lehrpersonen sieht sich als ‚neutrale WissensvermittlerInnen‘, ein weiteres Drittel als ‚authentisches Beispiel für gelebte Religion‘. Knapp 50 % der Lehrpersonen stimmen der These zu, dass „ein religionskundlicher Unterricht, der ‚neutral‘ Informationen über Religionen vermittelt und auf religiöse Erfahrungen verzichtet, die sinnvollste Form ist, mit der wachsenden religiösen Vielfalt in der Schule umzugehen“. Zugleich befürworten 87 % der ReligionslehrerInnen ein religiöses Erleben durch christliche Praxiselemente im Religionsunterricht. Die diesbezüglichen Positionierungen sind daher stark heterogen und teilweise widersprüchlich.

- Plurales Verständnis von Konfessionalität

‚Konfessionalität‘ wird von den AkteurInnen des Religionsunterrichts unterschiedlich verstanden. Beinahe die Hälfte der Lehrpersonen würde ihren Unterricht nicht als konfessionsspezifisch charakterisieren. Weder LehrerInnen noch SchülerInnen sehen in der Konfessionszugehörigkeit der SchülerInnen ein profilbildendes Element (konfessionellen) Religionsunterrichts. ‚Konfessionalität‘ entsteht vor allem durch bestimmte Unterrichtsthemen.

- Religiöse Vielfalt bietet mehr Chancen als Schwierigkeiten

So gut wie alle LehrerInnen und SchülerInnen geben an, dass es religiös bedingte Konflikte im Religionsunterricht selten bis nie gebe. Mehr als 90 % der LehrerIn-

nen und SchülerInnen befürworten hingegen, dass MitschülerInnen im Unterricht von ihren Religionen erzählen, beinahe 90 % sehen im Lernen von Toleranz und Respekt gegenüber ‚Anderen‘ eine wesentliche Aufgabe religiöser Bildung für ein Leben in religiöser Pluralität, welche den Religionsunterricht lebendiger, interessanter und attraktiver mache.

Zu den potentiellen Schwierigkeiten zählen die Entstehung von Konflikten, wenn die sonst im Hintergrund bleibenden Differenzen zum Thema werden, die Gefahr, dass intolerante Positionen zur Geltung kommen und dem Klima des Unterrichts schaden, sowie die Sorge, dass es in der Präsenz von anderen religiösen Orientierungen unangenehm werden könnte, die eigenen Überzeugungen zu äußern, weil Personen mit anderer religiöser Orientierung möglicherweise damit nicht sensibel umgehen würden.

- Wunsch nach einem Unterricht im Klassenverband mit größtmöglicher Heterogenität

87 % der LehrerInnen und 89 % der SchülerInnen votieren für einen Religionsunterricht im Klassenverband. Zugleich wünschen sich 30 % sowohl der SchülerInnen als auch der LehrerInnen einen separierten islamischen Religionsunterricht. Die Begründungen für einen gemeinsamen Religionsunterricht zeichnen sich durch sehr heterogene Argumentationen aus wie etwa die positive Erfahrung gemeinsamen Lernens, den hohen Wert des Klassenzusammenhalts, der durch eine Trennung Schaden erleide oder zu Ausgrenzungstendenzen führen könne, oder den erwarteten Wissenszuwachs über andere Religionsgemeinschaften durch authentische Stimmen.

3. Weiterentwicklungsperspektiven aus dem bundesdeutschen Kontext

Eine mittlerweile fast unüberschaubare Anzahl an Veröffentlichungen im Bereich der katholischen und der evangelischen Religionspädagogik hat sich in den letzten Jahren der Frage gewidmet, „wie es mit dem Religionsunterricht [...] weitergeht“⁵⁰. Die meisten AutorInnen stimmen darin überein, dass einem bekenntnisorientierten Unterricht „mehr zuzutrauen ist als einem religionskundlichen Unterricht“⁵¹. In der konkreten Ausgestaltung und der organisatorischen Umsetzung hingegen gehen die Vorschläge und Modelle stark auseinander. Exempla-

50 NAURATH, Elisabeth / SCHAMBECK, Mirjam: Einleitung, in: LINDNER, Konstantin u. a. (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell - kooperativ - kontextuell*, Freiburg: Herder Verlag 2017, 9–19, 9.

51 SCHAMBECK, Mirjam: „Gottlos haben wir hier nicht“. *Bekenntnisorientiert Religion im Klassenverband unterrichten*, in: *Stimmen der Zeit* 143/10 (2018) 705.

risch seien an dieser Stelle drei Positionierungen der letzten Monate vorgestellt. Alle drei AutorInnen haben auf der Innsbrucker Tagung „Religionsunterricht“ (2017 bzw. 2018) ihre Überlegungen präsentiert und sind mit Verantwortlichen für den österreichischen Religionsunterricht darüber ins Gespräch gekommen.

3.1 Thorsten Knauth: Mehr Dialog – weniger Bekenntnis! Perspektiven dialogischen religionsbezogenen Lernens im Religionsunterricht⁵²

Der konfessionelle Religionsunterricht hat ein Identitäts- und ein Relevanzdilemma. Auf dieser zentralen These gründet Thorsten Knauths Plädoyer für einen Religionsunterricht, der sich klar in der Mitte zwischen ‚Unterweisung‘ und ‚Religionskunde‘ positioniert und der für ihn eine notwendige Antwort auf die gesellschaftlich-kulturellen Entwicklungen darstellt.

Notwendig sind für Knauth zwei Schritte: Zum einen geht es um die Re-Interpretation von Konfessionalität⁵³ und dabei um einen Abschied von der in der Religionspädagogik lange vertretenen Grundannahme, dass die Auseinandersetzung mit der ‚eigenen Religion‘ als identitätsstiftender Prozess Voraussetzung für den Dialog mit ‚Anderen‘ sei. Identität des Subjekts wird in pluralen Kontexten vielmehr durch Dialog, durch Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven, gefunden. Daher fordert Knauth zum anderen, dass religiöse Bildung sich an Dialog und Mehrperspektivität orientieren müsse.⁵⁴ Dialogisches, offenes und religionsbezogenes Lernen grenze sich klar von konfessorischen Verengungen ab. Knauths Dialogverständnis, das sich an Martin Buber, Paulo Freire und Helmut Peukert orientiert, ist gekennzeichnet durch Personalität und Beziehung, Symmetrie und Perspektivität, durch Unverfügbarkeit sowie durch lebensweltliche Einbettung.

Konfessionalität sei neu zu bestimmen als Verantwortung für eine pluralitätsorientierte und dialogische Auseinandersetzung mit Religion. Sie stelle keine „quasi objektive Größe“⁵⁵ dar, der Bekenntnisbezug ist vielmehr ein „subjektives Moment angeeigneten religionsbezogenen Denkens, Glaubens und Urteilens auf der Seite der Lernenden“⁵⁶. „Für den DRU [Dialogischen Religionsunterricht] gilt

52 Referat am 6.12.2018 an der Universität Innsbruck. Vgl. KNAUTH, Thorsten: Dialogischer Religionsunterricht für alle. Kontext, Konzeption und Perspektiven, in: Religionspädagogische Beiträge 77 (2017) 15–24; KNAUTH, Thorsten: Dialogisches Lernen als zentrale Figur interreligiöser Kooperation?, in: LINDNER, Konstantin u. a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg: Herder Verlag 2017, 193–212.

53 Knauth weist in seinem Vortrag auf entsprechende Stellungnahmen der evangelischen Kirche Deutschlands aus den Jahren 1971 und 1993 hin.

54 Vgl. dazu ausführlich KNAUTH 2017 [Anm. 52], 196–199.

55 KNAUTH 2017 [Anm. 52], 21.

56 EBD.

demnach die Pluralität subjektiver Bekenntnisse von Lernenden – ein konfessorisches Prinzip – als konstitutive Ausgangsbedingung und Ziel dialogischen Lernens.“⁵⁷

Der Religionsunterricht ist dementsprechend als Ort für religionsbezogenes offenes Lernen zu stärken, er öffnet einen kommunikativen Raum für mehrperspektivische Zugänge. Knauth versteht dialogischen Religionsunterricht als „theologische Werkstatt“, in dem sich die Lehrperson gemeinsam mit den Lernenden auf die Suche nach tragfähigen Deutungen macht. Dafür seien Respekt und Anerkennung gegenüber den tastenden Versuchen existentieller Selbstverortung notwendige Grundhaltungen. Die Aufgabe dialogischen Lernens sei es, die „individuelle religiöse Selbständigkeit“ und die „Arbeit am Lebensglauben“ (Englert) in einem safe space zu fördern. Dialogisches Lernen verbinde sich mit einem Habitus der „Bescheidenheit in Wahrheitsfragen“⁵⁸.

Knauth sprach in seinem Vortrag nicht explizit ein konkretes schulorganisatorisches Modell an, das für die Umsetzung des Konzeptes dialogischen Religionsunterrichts (besonders) geeignet sei. Der Hintergrund, auf dem das Modell entstanden ist und auf den Knauth sich auch vielfach bezieht⁵⁹, ist der ‚Hamburger Weg‘ eines Religionsunterrichts für alle SchülerInnen, der in der Hauptverantwortung der evangelischen Kirche organisiert und durchgeführt wird.⁶⁰

3.2 Mirjam Schambeck: Bekenntnisorientiert und im Klassenverband in religionspluralen Zeiten unterrichten⁶¹

Mirjam Schambeck versucht in ihrem Vorschlag, zwei „Brennpunkte“ der aktuellen Diskussion miteinander zu verbinden. Zum einen trägt sie damit der Überzeugung Rechnung, dass Bekenntnisorientierung und Positionalität des Unterrichts nicht aufgegeben werden sollen. Dafür spricht für Schambeck vor allem, dass Religion durch „Lehrkräfte“ thematisiert wird, „die sich in einer bestimmten Religion verortet haben (sog. Erste-Person-Sprecher)“⁶². Die Themen des Religionsunterrichts werden einerseits im Blick auf die Lebensorientierung der SchülerInnen,

57 EBD.

58 Vgl. auch EBD.

59 Vgl. z.B. EBD.

60 Vgl. KNAUTH, Thorsten: Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle 2016 (= WIRELEX), in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100125/> [abgerufen am 17.03.2019].

61 Referat am 7.12.2018 an der Universität Innsbruck. Die Überlegungen sind mittlerweile auch publiziert in: SCHAMBECK 2018 [Anm. 51].

62 EBD., 705.

andererseits durch die substanziellen Gehalte objektiver Religion und die Wahrheitsfrage konstituiert.⁶³

Zum anderen versteht sich der Vorschlag als Antwort auf die zunehmende Pluralität und die immer wieder geäußerte Kritik, dass gerade Religion durch getrennte Lerngruppen separiere. Anders als bislang solle Religion daher im Klassenverband unterrichtet werden: „SchülerInnen werden also nicht mehr nach Konfessions- oder Religionszugehörigkeit getrennt, sondern sie können – sofern sie dies wollen – in der Lerngruppe, in der sie auch sonst ihren Schultag verbringen, darüber sprechen, was Sinn und Glück, Scheitern und Unglück bedeuten oder der Gedanke eines Gottes, der sich den Menschen zugewandt hat.“⁶⁴ „Damit ändert sich aber auch die inhaltliche Gestalt des Religionsunterrichts: In einer religionspluralen Schülerschaft, zu der auch konfessionslose SchülerInnen gehören, Religion zu thematisieren, ist nicht dasselbe wie in einer (religions-)homogenen Gruppe.“⁶⁵

Für die Umsetzung dieser Idee schlägt Schambeck Unterrichten in drei Phasen vor⁶⁶: In einer ersten Phase der „positionellen Darlegung“ werden die Klassen eines Jahrgangs von Lehrkräften unterschiedlicher Konfessionen und/oder Religionsgemeinschaften zum selben Thema unterrichtet, und zwar aus der Position oder Weltanschauung der jeweiligen Lehrkraft. In der zweiten, „dialogischen“, Phase werden die Lerngruppen zusammengelegt und in Form von Projektunterricht oder von Teamteaching gemeinsam unterrichtet, „so dass nun alle SchülerInnen [...] kennen- und verstehen lernen, was die unterschiedlichen Religionen zum Thema sagen.“⁶⁷ Die jeweiligen religiösen Deutungen werden im Gespräch miteinander verknüpft. In der dritten Phase, die sie als „Rückspiegelung“ bezeichnet, findet der Unterricht wieder im jeweiligen Klassenverband statt. Es geht in dieser Phase um „die Frage, was das Gelernte für das persönliche Verständnis und die eigene Position zu Religion austrägt. Damit ist garantiert, dass die SchülerInnen mindestens in einer Phase auf die Lehrkraft ihrer eigenen Konfession oder Religion treffen.“⁶⁸ Ziel ist es, dass „das *learning from religion* [...] nicht nur um [seiner] selbst Willen betrieben wird [...], sondern zuerst, um SchülerInnen zu befähigen, ihre eigene religiöse Position zu entwickeln und zu begründen.“⁶⁹ Scham-

63 Vgl. EBD.

64 EBD., 707.

65 EBD.

66 Vgl. EBD., 708–709.

67 EBD., 708.

68 EBD.

69 EBD., 708–709.

beck verschweigt nicht, dass sich in Bezug auf das von ihr vorgelegte Modell noch eine Reihe von Fragen und Herausforderungen stellen wie etwa die Anzahl geeigneter Lehrkräfte aller beteiligten Konfessionen und Religionen, die Zustimmung etwa seitens islamischer Verbände, spezifische Majoritäts- und Minoritätskonstellationen sowie die Tatsache, dass für ein solches Lernsetting erst noch geeignete didaktische Konzepte zu entwickeln wären.

3.3 Norbert Mette: Von Religionen gemeinsam verantworteter Religionsunterricht⁷⁰

Auf dem Hintergrund der Einschätzung, dass die Beibehaltung eines traditionell konfessionell ausgerichteten Religionsunterrichts in Zukunft zumindest „fraglich“⁷¹ sein dürfte, plädiert Norbert Mette eindringlich für einen Religionsunterricht, der von Religionen gemeinsam verantwortet wird. Mette hält eine ‚neutrale‘ Religionskunde zwar für interessant und für ein Modell, mit dem zu beschäftigen sich durchaus lohnt, derartige Konzepte seien seiner Meinung nach jedoch kein vollwertiger Ersatz für einen Unterricht, der der Eigenart des Religiösen gerecht wird. Besonders gewürdigt werden von ihm alle Versuche eines kooperativ-konfessionellen Religionsunterrichts, da „die SchülerInnen den gemeinsamen Unterricht sehr schätzen und der Lernerfolg höher ausfällt als im monokonfessionell erteilten Religionsunterricht“⁷². Kritik ist aus seiner Sicht angebracht, wenn „spezifische Eigenarten der Konfessionen“ herausgestellt und „bisweilen bestimmte Differenzen zu sehr hochstilisiert werden und dabei nicht genügend beachtet wird, dass das Leben in den beiden Kirchen im Wandel begriffen und auch jeweils intern eine hohe Pluralität zu verzeichnen ist“⁷³.

Sein Plädoyer geht davon aus, dass die „Auseinandersetzung mit religiösen Fragen und Themen ein unverzichtbares Element bei dem darstellt, worum es der Bildung ihrem klassischen Verständnis nach zu tun ist, nämlich der Freisetzung und Befähigung des Menschen – und zwar aller Menschen – zur verantwortlichen Gestaltung des eigenen Lebens sowie des Zusammenlebens mit anderen und der natürlichen Mitwelt auf eine gemeinsame Zukunft hin“⁷⁴. Die Realisierung dieser Aufgabe erfordert einen Religionsunterricht, der „an einer Bekenntnisbezogenheit festhält, aber in der Form, dass das Fach in gemeinsamer Absprache aller sich

70 Referat am 4.12.2017 an der Universität Innsbruck. Vgl. die schriftliche Version des Referates: METTE, Norbert: Das Bildungspotential der Religionen für die SchülerInnen erschließen. Plädoyer für einen von Religionen gemeinsam verantworteten Religionsunterricht, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 26/2 (2018) 9–30.

71 EBD., 11.

72 EBD., 22.

73 EBD., 23.

74 EBD., 24–25.

daran beteiligten Religionsgemeinschaften erteilt wird“⁷⁵. Ein derartiger Unterricht hätte sich konsequent an der Perspektive der SchülerInnen zu orientieren, zugleich müsse auch dem Eigensinn der Religionen Rechnung getragen werden. „Aber bevor deren Heilige Schriften, Bekenntnisse, Riten und Praktiken eingebracht werden, muss den mehrheitlich nicht in einem engeren Kontakt mit einer Religion heranwachsenden Kindern und Jugendlichen allererst vermittelt werden, was es mit einem Religiös-Sein auf sich hat. Also: Nicht die Lehren und Praktiken von Religionen bilden den Ausgangspunkt für den Religionsunterricht, sondern es geht um die Mäeutik von Dispositionen, die die Grundlage für eine Religiosität bilden, aber auch nicht-religiös ausgelegt werden können, wie vor allem die Fragen nach dem Woher und Wohin, dem Warum und dem Wozu des Lebens, dem Sich-in-Beziehung-Setzen zu dem Unverfügbaren.“⁷⁶

4. Weiterentwicklung – aus österreichischer Perspektive buchstabiert

Der Religionsunterricht bedarf einer Veränderung, dies wurde durch die Aufarbeitung empirischer Erkenntnisse und der Impulse aus dem deutschen Kontext sichtbar. Die Lösung kann jedoch nicht sein, den Religionsunterricht als solchen abzuschaffen, da religiöse Bildung Teil des Bildungsauftrages der Schule ist und daher zur Allgemeinbildung zählt. Schule hat die SchülerInnen insgesamt zu demokratischem Denken und Handeln zu befähigen und der Religionsunterricht ist ein originärer Ort, an dem das geschieht. Im konfessionellen Religionsunterricht erfolgt religiöse Bildung im Horizont jeweils einer bestimmten religiösen Tradition – allerdings nicht isoliert, sondern im Blick auf weltanschauliche und religiöse Pluralität, mit dem Ziel, dass SchülerInnen sich selbstständig in einer unübersichtlich gewordenen Welt auch in religiösen Fragen orientieren, entsprechende Entscheidungen treffen können und in Bezug auf andere Traditionen dialogfähig werden.

4.1 Erkenntnisgewinn aus der Empirie und den bundesdeutschen Impulsen

Bevor konkrete Überlegungen zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts angestellt werden, sollen die relevanten Erkenntnisse der im Beitrag vorgenommenen Auseinandersetzung zusammengefasst werden.

Die klare Botschaft der steirischen und Kärntner SchulleiterInnen lautet, dass religiöse wie auch ethische Bildung in der Schule aus unterschiedlichen Gründen bejaht, ja von vielen sogar explizit erwünscht wird, die organisatorische Ausge-

75 EBD., 27.

76 EBD., 28.

staltung allerdings verändert und angepasst werden muss. Sie fordern – dem Inklusionsgedanken entsprechend und zumindest zeitweise – gemeinsamen Religionsunterricht bzw. Unterricht, der die Kommunikation und den Austausch zwischen den Religionen und Konfessionen unterstützt, sei dies durch ökumenische oder interreligiöse Kooperationen, durch gemeinsame Projekte oder Feiern.

Die Tiroler ReligionslehrerInnen nehmen zum einen Unsicherheiten wahr, da Uneinigkeit darüber herrscht, was der Konfessionsbezug des Religionsunterrichts im Konkreten für sie und ihr Unterrichten heißt, wodurch unterschiedliche Vorstellungen und Konzepte von Religionsunterricht vorherrschen, und spüren zum anderen den Druck, etwas zu verändern, der ihnen sowohl seitens der Schulleitungen, aber auch der KollegInnen entgegengebracht wird.

SchülerInnen wie LehrerInnen erkennen in der religiösen Vielfalt mehr Chancen als Schwierigkeiten, lassen also eine Absage an die Defizitorientierung erkennen, und wünschen demnach Religionsunterricht (auch) im Klassenverband, um diese Möglichkeiten zu nutzen. Gerade ‚fremde‘ Religionen und der Austausch mit Angehörigen dieser scheinen interessant zu sein.

Die vorgestellten, im bundesdeutschen Kontext angedachten Weiterentwicklungsüberlegungen betonen die Stärken des bekenntnisorientierten Modells von Religionsunterricht, zeigen aber auch auf, dass die Auseinandersetzung mit dem Konfessionalitätsbegriff und der daraus resultierenden Ausrichtung des Religionsunterrichts unumgänglich ist. Ebenso unumstritten scheint die Tatsache, dass den SchülerInnen verschiedener Religionen, wenn religiöse Bildung gelingen soll, die Möglichkeit, mit anderen Religionen ins Gespräch zu kommen, nicht verwehrt bleiben darf. Damit dies gelingen kann, braucht es eine neu wahrzunehmende gemeinsame Verantwortung der Kirchen und Religionsgemeinschaften für den Religionsunterricht und neue oder zusätzliche Formen der Ausgestaltung. Konkrete Überlegungen zu Organisationsformen oder den Auswirkungen für die Ausbildung der ReligionslehrerInnen sind jedoch auch im deutschen Kontext noch rar.

4.2 Felder der Weiterentwicklung

Angesichts der gesellschaftlichen und schulischen Herausforderungen muss sich – so zeigen die in unterschiedlichen Kontexten gewonnenen Erkenntnisse – der Religionsunterricht in Österreich ändern. Dabei muss und soll die Bekenntnisorientierung nicht aufgegeben und die aktuelle Organisationsform nicht durch einen neutralen Religionsunterricht ersetzt werden, denn gerade die transpa-

rente Positionalität der Lehrkräfte führt zu einem gelungenen und authentischen Austausch von und über Religionen.

Dennoch braucht es einen Diskurs über den Konfessionalitätsbegriff, um Unsicherheiten in Bezug auf die Ausgestaltung des Religionsunterrichts zu vermeiden. Dies wiederum erfordert die Zusammenarbeit der betreffenden Kirchen und Religionsgesellschaften, welche die gemeinsame Verantwortung für den Religionsunterricht an Österreichs Schulen wahrnehmen müssen, die in einer übereinstimmenden Definition von schulischer, religiöser Bildung ihren Anfang nehmen kann. Dass das Erarbeiten und Formulieren geteilter Anliegen auf dieser Ebene funktioniert, zeigt die von VertreterInnen der Kirchen und Religionsgesellschaften gemeinsam verfasste Handreichung zur kompetenzorientierten Reifeprüfung in Religion⁷⁷.

Eine zunehmende interkonfessionelle und interreligiöse Ausrichtung religiöser Bildung in der Schule scheint ebenso ein Gebot der Stunde zu sein, da sie von Seiten aller Beteiligten für den Religionsunterricht gewünscht und gefordert wird. Dialogisches Lernen bietet authentische Erfahrungsräume mit ‚fremden‘ Religionen, aber auch mit der ‚eigenen‘ Religion, weshalb Versuche wie der dk:RU und darüber hinaus interreligiöse Projekte in unterschiedlichen Kontexten und Passformen initiiert werden sollen. Die Umsetzung solcher setzt jedoch juristische Klärungen und Adaptionen der aktuell vorherrschenden rechtlichen Lage voraus.

Mit Blick auf die vielfältigen Voraussetzungen des Religionsunterrichts, die je nach Region stark variieren, erscheint es plausibel, statt des derzeitigen einheitlichen Systems auf regionale Flexibilität zu setzen, die es erlaubt, in unterschiedlichen Kontexten differierende Möglichkeiten von Religionsunterricht zu etablieren. So könnte Religionsunterricht in Schulen mit hoher religiöser Pluralität unter den SchülerInnen im städtischen Gebiet anders gedacht werden als jener in ländlichen Gebieten mit religiös ‚homogeneren‘ Klassenzusammensetzungen. Dabei darf jedoch nicht darauf vergessen werden, auch SchülerInnen nicht in hohem Maße plural zusammengesetzter Schulen religiöse Bildung in einer Form zu vermitteln, die zur Pluralitätsfähigkeit beiträgt.

Für Gesamtösterreich wurde erst kürzlich die Einführung des Ethikunterrichts als verpflichtendes Ersatzfach für SchülerInnen, die an keinem Religionsunterricht teilnehmen können oder möchten, beschlossen. Die oft implizierte Schlussfolgerung, dass dann den Religionsunterricht ‚gläubige‘ und den Ethikunterricht

77

Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR: Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Religion. Grundlagen, exemplarische Themenbereiche und Aufgabenstellungen 2012, in: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfrel_22989.pdf?6aanmj [abgerufen am 08.02.2019].

„ungläubige“ SchülerInnen besuchen, ist nicht zutreffend, da viele Komponenten zur Entscheidung für oder gegen eines der beiden Alternativfächer beitragen. Aus diesem Grund lautet der Appell, gerade jetzt in diesem Stadium der Überlegungen etwaige Kooperationsmodelle zwischen den beiden Fächern (und damit auch den konfessionellen Ausführungen des Religionsunterrichts) zu bedenken und gesetzlich zu regeln.

5. „Es muss sich etwas verändern!“ – Vorschläge für konkrete nächste Schritte

Aus den genannten Erkenntnissen und Überlegungen werden abschließend konkrete nächste Schritte formuliert, welche als notwendig betrachtet werden.

5.1 Gemeinsames Grundverständnis von religiöser Bildung in der Schule

Grundlage eines qualitätvollen konfessionellen Religionsunterrichts, welcher Kooperationen mit anderen Religionen und Konfessionen möglich macht und diese nutzt, ist ein gemeinsames Grundverständnis aller Kirchen und Religionsgesellschaften über religiöse Bildung in der Schule. Die Kommunikation darüber und das Festhalten eines gemeinsamen Dokuments stützen und stärken den Religionsunterricht. Eckpunkte eines derartigen Textes könnten eine Einigung auf die diakonische und subjektorientierte sowie die dialogische Ausrichtung des Religionsunterrichts sein, ebenso die Tatsache, dass das Unterrichtsfach Religion der religiösen Orientierung von SchülerInnen dient und damit auch nicht-fundamentalistische Interpretationen und Praxen von Religion unterstützt.

5.2 Lockerung der rechtlichen Rahmenbedingungen in Bezug auf Kooperationen

Kooperationen zwischen den Religionsunterrichten verschiedener Konfessionen und Religionen sind bislang rechtlich nicht gedeckt, wodurch jene erschwert bis unmöglich gemacht werden. Daher soll es Aufgabe einerseits der Kirchen und Religionsgesellschaften, andererseits des Staates sein, die gesetzlichen Rahmenbedingungen so zu ändern, dass gemeinsamer Unterricht oder gemeinsame Projekte möglich sind. Dies führt nicht nur dazu, dass Religions- (und eventuell Ethik-) LehrerInnen sich im rechtlich gesicherten Rahmen befinden, sondern auch, dass sie ermutigt und angehalten werden, neue Kooperationsformen durchzuführen. Ebenfalls angedacht werden soll die Festlegung von ‚Modellregionen‘, die es ermöglichen, in bestimmten Regionen auf die spezifischen Rahmenbedingungen und Herausforderungen von Religionsunterricht zu reagieren und auf diese angepasste Modelle auszuprobieren.

5.3 ‚Gastrecht‘, aber Minderheitenschutz

SchülerInnen, welche keine Chance auf einen Religionsunterricht haben, weil sie ohne religiöses Bekenntnis sind oder ihre Religion (in ihrer Schule) keinen entsprechenden Unterricht anbieten will oder kann, sollen im Sinne der Ermöglichung religiöser Bildung die Chance haben, am Religionsunterricht ihrer Wahl teilzunehmen. Ein dadurch notwendiges ‚Gastrecht‘ darf jedoch nicht dazu führen, zahlenmäßig kleinen Kirchen und Religionsgesellschaften das Recht auf einen eigenen Religionsunterricht abzuspreehen.

5.4 Fundierte Ausbildung für alle

Auch in Bezug auf die Ausbildung der ReligionslehrerInnen herrscht in Österreich Aufholbedarf, wofür wiederum von staatlicher Seite Verantwortung gezeigt werden muss. Die universitäre Ausbildung ist nur für den katholischen Religionsunterricht österreichweit möglich, für andere Religionen und Konfessionen herrscht ein Mangel an Ausbildungsstätten bzw. eine regionale Einschränkung des Angebotes. Gibt es ein öffentliches Interesse an qualitativvoller religiöser Bildung, so ist auch ein adäquates Qualifizierungsangebot für zukünftige Lehrpersonen zur Verfügung zu stellen.⁷⁸

5.5 Verpflichtende Einführung einer ‚Fachgruppe Religion‘ an jeder Schule

Nicht zuletzt erscheint es sinnvoll, an jeder Schule eine ‚Fachgruppe Religion‘ einzuführen, die zum einen dazu beiträgt, dass die ReligionslehrerInnen verschiedener Konfessionen und Religionsgemeinschaften, welche sich durch Nachmittagsunterrichte zahlenmäßig kleinerer Religionen oder andere Umstände teilweise nicht einmal kennen, sich begegnen und austauschen können. Dadurch kann die Entstehung von Kooperationen erleichtert und gefördert werden. Jedenfalls stärkt ein gemeinsames Auf- und Eintreten der Lehrpersonen die Stellung des Unterrichtsfaches Religion an der jeweiligen Schule.

5.6 Neudefinition der „res mixta“ – stärkere inhaltliche Verantwortung des Staates

„Eine Inspektion der LehrerInnen durch die staatliche Schulaufsicht müsste genauso passieren wie für andere LehrerInnen auch.“⁷⁹ Nicht nur diese Aussage eines/r SchulleiterIn ist Impuls für ein grundsätzliches neues Bedenken des Verhältnisses von Staat und Kirchen/Religionsgesellschaften im Blick auf den Religionsunterricht. Angesichts der zunehmenden pluralen Herangehensweisen und

78 Die gleiche Forderung gilt auch angesichts der Einführung von Ethikunterricht in das Regelschulwesen.

79 Vgl. Befragung der SchulleiterInnen (siehe oben), S40, Kolleg.

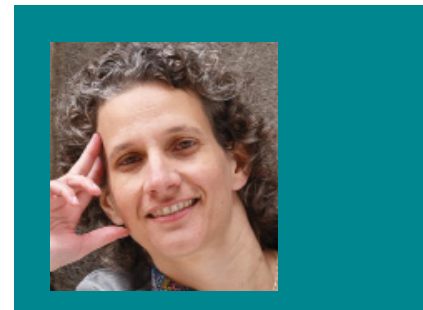
Interessen der Religionsunterrichte ist die inhaltliche Verantwortung nicht wie bisher ausschließlich zu delegieren. Gerade in Bezug auf gemeinsame Grundpfeiler religiöser Bildung ist die staatliche Verantwortung stärker als bislang gefordert – im Interesse der beteiligten Kirchen und Religionsgemeinschaften (vor allem der zahlenmäßig kleineren), aber vor allem auch im Interesse aller betroffenen SchülerInnen.

Aktuelle christologiedidaktische Tendenzen

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Karin **Peter**, Universitätsassistentin am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien, Fachbereich Religionspädagogik und Katechetik.

Dr.ⁱⁿ Karin Peter
Universität Wien
Institut für Praktische Theologie
Katholisch-Theologische Fakultät
Schenkenstraße 8-10/1OG 010b
A-1010 Wien
e-mail: karin.peter@univie.ac.at



Aktuelle christologiedidaktische Tendenzen

Abstract

Was tut sich im Bereich der Christologiedidaktik? Dieser Frage nach einem so zentralen und gleichzeitig ‚schwierigen‘ Feld der Religionsdidaktik ist dieser Beitrag gewidmet. Das Herausarbeiten von Herausforderungen, Schwierigkeiten und konstruktiven (Neu-)Ansätzen soll nicht nur einen Einblick in aktuelle Tendenzen und Entwicklungen geben, sondern auch zu Weiterüberlegungen in diesem Bereich inspirieren.

Schlagworte: Christologiedidaktik – Christologie – Didaktik

Current developments in the field of didactics of Christology

What’s going on in the field of didactics of Christology? This question about a central and difficult field of didactics of religion is discussed in this article in order to present recent challenges, difficulties and constructive (new) approaches and give a brief insight in current trends and developments that inspire to further considerations in this field.

Keywords: didactics of Christology – Christology – didactics

Christologiedidaktik: ein Themenbereich christlicher Religionsdidaktik von unbestreitbar entscheidender Bedeutung. Und doch lässt sich „unübersehbare [...] Ratlosigkeit mit diesem so zentralen wie schwierigen“¹ Feld konstatieren. Als Herausforderung ist die Christologiedidaktik dennoch – oder gerade deswegen – in der letzten Zeit neu ins Blickfeld religionspädagogischen und v.a. religionsdidaktischen Interesses gerückt.

Dieser Beitrag arbeitet zunächst Voraussetzungen und grundlegende Tendenzen einer Christologiedidaktik im schulischen Kontext der letzten Jahre heraus. Auf diesem Hintergrund werden aktuelle produktive Ansatzpunkte und Prinzipien aufgezeigt. Insgesamt soll so nicht nur ein Überblick über gegenwärtige Entwicklungen, sondern auch eine Anregung für die Weiterarbeit an christologiedidaktischen Konzeptionen und Unterrichtsentwürfen geboten werden.

1. Christologiedidaktische Voraussetzungen

Wie für das gesamte religionsdidaktische Feld stellen sich auch für die Christologiedidaktik im Kontext des gesellschaftlichen Horizonts des deutschsprachigen Raums sehr grundsätzliche, auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelte Herausforderungen und Fragen, die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für konkrete didaktische Konzeptionen bilden.

1.1 Kontextuelle Herausforderungen und Fragen

In einer auch weltanschaulich pluraler werdenden Gesellschaft stellt sich die Herausforderung, den christologischen Anspruch im Horizont multireligiöser Settings zur Sprache zu bringen. Angesichts verschiedener konzeptioneller Vorstellungen von Religionsunterricht erfährt die grundlegende Frage, ob christologische Konzepte im Religionsunterricht thematisiert werden sollen, durchaus differenzierte Beantwortung. Bei einer positiven Einschätzung ist fraglich, welche Rolle der dogmatischen Theologie dabei zukommen kann oder soll. Unterschiedlich eingeschätzt wird auch, ob SchülerInnen im Kontakt mit ihr zu verstummen drohen oder umgekehrt das Kennenlernen wichtiger dogmatischer Sprach- und Denkfiguren eine Voraussetzung für eigenständige und existentielle Überlegungen ist.²

1 ENGLERT, Rudolf / SCHWEITZER, Friedrich: Vorwort, in: DIES. (Hg.): *Jesus als Christus – im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017, 7–9, 7.

2 Vgl. ENGLERT, Rudolf: *Die christologische Frage in der Religionspädagogik. Befunde, Problemanzeigen, Desiderate*, in: ENGLERT / SCHWEITZER 2017 [Anm. 1], 10–28, 12–14.

1.2 Interesse von SchülerInnen an christologischen Fragen und spezifische Schwierigkeiten

Verschiedene Studien liefern insgesamt Hinweise darauf, dass Kinder und Jugendliche durchaus Interesse für christologische Fragestellungen aufbringen.

Gerhard Büttner ortet bei Kindern und Jugendlichen Neugier für die grundlegende Frage, „wer dieser Jesus Christus für sie heute sein kann“³. Er stößt bei SchülerInnen auf prinzipielle Aufmerksamkeit für Überlegungen zu Jesus, die eine Nähe zur Gottesthematik implizieren und Parallelen zu den christologischen Debatten der ersten Jahrhunderte aufweisen.⁴ In der Auswertungsphase seiner schriftlichen Befragung zu Jesus kommt auch Tobias Ziegler zu der Einschätzung, dass bei „erstaunlich vielen“ Jugendlichen „ein ernsthaftes, wenn auch kritisches Interesse vorhanden“⁵ ist, sich christologischen Fragestellungen zu widmen. Ungelöste zentrale christologische Fragen haben s.E. aber zur Folge, dass die Gottesfrage von christlichen Bezügen zunehmend abgekoppelt wird.⁶ Auch bei der endgültigen Auswertung seiner Untersuchung zeigt sich eine gewisse Interessensfokussierung von Jugendlichen auf christologische Fragestellungen, allerdings eingebettet in eine weite Präferenzenlage. Die Interessen und Wünsche, die von den befragten 16-17-jährigen Jugendlichen an das Themenfeld ‚Jesus‘ herangebracht werden, reichen vom historischen Jesus über biblische Erzählungen bis zum Christusglauben gläubiger Menschen.⁷ Für Friedhelm Kraft und Hanna Roose ergibt sich aus einer Befragung von SchülerInnen der 4. und 10. Jahrgangsstufe zum Thema ‚Jesus Christus‘, dass in beiden Altersgruppen durchaus ein – sich auf unterschiedliche Aspekte beziehendes – „differenziertes Wissen im Blick auf Jesus Christus“⁸ gegeben ist, sich im Vergleich der Kohorten allerdings kaum eine Weiterentwicklung in der theologischen Argumentationsfähigkeit feststellen lässt⁹ und das „abrufbare Wissen der Jugendlichen“ hinsichtlich spezifisch christologischer Themen „deutlich begrenzt“¹⁰ ist. Dennoch zeigt sich, dass das „Jesusbild

3 BÜTTNER, Gerhard: Jesus hilft! Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart: Calwer 2002, 280.

4 Vgl. EBD., 266; BÜTTNER, Gerhard / THIERFELDER, Jörg: Die Christologie der Kinder und Jugendlichen. Ein Überblick, in: DIES. (Hg.): Trug Jesus Sandalen? Kinder und Jugendliche sehen Jesus Christus, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2001, 7–26, 11.

5 ZIEGLER, Tobias: Abschied von Jesus, dem Gottessohn? Christologische Fragen Jugendlicher als religionspädagogische Herausforderung, in: BÜTTNER / THIERFELDER 2001 [Anm. 4], 106–139, 137.

6 Vgl. EBD.

7 Vgl. ZIEGLER, Tobias: Jesus als „unnahbarer Übermensch“ oder „bester Freund“? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2006, 528.

8 KRAFT, Friedhelm / ROOSE, Hanna: Von Jesus Christus reden im Religionsunterricht. Christologie als Abenteuer entdecken, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2011, 70.

9 Vgl. EBD., 72.

10 EBD., 73.

der Kinder und Jugendlichen primär christologisch geprägt“¹¹ ist und SchülerInnen jeder Altersstufe bei entsprechenden Anregungen für christologische Fragestellungen ansprechbar sind.¹²

Grundschul Kinder nähern sich Jesus Christus häufig auf komparativistischem Weg: Er ist für sie anders, ‚mehr‘ und ‚größer‘ als andere Menschen, ein ganz besonderer Mensch.¹³ Deutlich wird das z.B. in der Aussage eines Schülers, dass Jesus „einige Dinge konnte [...], was andere nicht konnten“¹⁴. Aussagen über die gott-menschliche Wirklichkeit Jesu sind allerdings vom jeweiligen Unterrichtsarrangement abhängig und können innerhalb kurzer Zeit je nach methodischem Zugang stark variieren.¹⁵

Auf der Basis seiner Untersuchung von Unterrichtsstunden zu christologischen Fragestellungen mit SchülerInnen unterschiedlicher Altersgruppen legt Büttner in Anlehnung an das Stufenmodell von James Fowler¹⁶ eine „Charakterisierung der entwicklungspsychologischen Befunde und [...] Hinweise für theologisch bedeutsame Fragestellungen“¹⁷ für das Kinder- und Jugendalter vor. Ziegler entwickelt ebenfalls ein entwicklungspsychologisches Phasenmodell zur Christologie, das sich stärker am Modell von Fritz Oser und Paul Gmünder¹⁸ orientiert.¹⁹ Übereinstimmend wird in beiden Modellen festgehalten, dass Kinder zu Beginn der Grundschulzeit Jesus und Gott nur unscharf unterscheiden, während sich bei Kindern im Alter zwischen 10 und 14 Jahren die Vorstellung einer Autonomie von Jesus gegenüber Gott entwickelt. Mit steigendem Alter sinkt die Relevanz von christologischen Fragen. Am Ende der Sekundarstufe I verliert die Ansicht, Jesus sei der Sohn Gottes, weiter an Plausibilität. Das Besondere des Menschen Jesus, das – wie Büttner zeigt – von den Jugendlichen durchaus im Zusammenhang mit seiner Beziehung zu Gott gesehen wird, wird in sein Inneres verlagert. Generell sind die christologischen Vorstellungen in diesem Alter – wie Vorstellungen in anderen

11 EBD., 71.

12 Vgl. EBD., 66.

13 Vgl. BÜTTNER 2002 [Anm. 3], 74–77; KRAFT / ROOSE [Anm. 8], 147.

14 BÜTTNER 2002 [Anm. 3], 75.

15 Vgl. SCHIEFER FERRARI, Markus / SCHMID, Judith: Empfangen durch den heiligen Geist, geboren von der Jungfrau Maria (wahrer Mensch und wahrer Gott), in: BÜTTNER, Gerhard / SCHREINER, Martin (Hg.): ‚Manche Sachen glaube ich nicht‘. Mit Kindern das Glaubensbekenntnis erschließen (JaBuKi Sdbd.), Stuttgart: Calwer 2008, 55–70, 64–70.

16 Vgl. FOWLER, James: Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning, New York: Harper & Row 1981.

17 BÜTTNER 2002 [Anm. 3], 266.

18 Vgl. OSER, Fritz / GMÜNDER, Paul: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Zürich: Benziger 1984.

19 Vgl. ZIEGLER 2006 [Anm. 7], 155–166.

Bereichen – wesentlich durch Subjektivierung, Individualisierung und Privatisierung gekennzeichnet.²⁰

Die gedanklichen Schwierigkeiten von Jugendlichen im Zusammenhang mit christologischen Fragestellungen führt Ziegler auf die in dieser Altersgruppe nur rudimentär entwickelte Fähigkeit des komplementären Zusammendenkens von Gott und Mensch zurück. Immanenz und Transzendenz werden getrennt.²¹ Büttner betont die Herausforderung für Jugendliche, „eine Christologie zu finden, die nicht reduktionistisch allein eine der zwei Naturen hervorhebt.“²² Es ist für junge Menschen dementsprechend – wenig überraschend – nicht leicht, die für Jesus Christus charakteristische Spannung zwischen göttlicher und menschlicher Natur zu bearbeiten: Die Göttlichkeit Jesu ist kritisch-rational nicht leicht einzuholen und erschwert eine emotionale und identitätsstiftende Annäherung an den Menschen Jesus und umgekehrt. Aber auch eine Konzentration auf einen der Pole birgt Schwierigkeiten: So sinkt mit der Betonung der supranaturalen Züge von Jesus der Glaube an seine Existenz und Glaubwürdigkeit. Die Idealisierung zu einem vollkommenen Vorbild rückt ihn und die mit ihm in Verbindung gebrachte Ethik in weite Ferne. Andererseits wird Jesus zwar oft zugestanden, zu seiner Zeit Menschen geholfen zu haben, dies scheint aber ohne Relevanz für die Gegenwart zu sein. Angesichts des universalen Heilswillens Gottes zeigt sich die Bedeutung Jesu – gerade auch was einen soteriologischen Anspruch betrifft – prinzipiell geschmälert.²³ Überhaupt scheint „die große Mehrheit der Jugendlichen [...] zwischen der Gottesfrage und Jesus Christus kaum eine explizite Verbindung“²⁴ zu sehen.

2. Christologiedidaktische Tendenzen und Schwierigkeiten der letzten Jahre

Bei aller individuellen Eigenart der verschiedenen christologiedidaktischen Konzeptionen, sowohl bei curricularen Vorgaben als auch bei konkreten Lehrbefehlen und Unterrichtsentwürfen der letzten Jahre, lassen sich doch einige, z.T. schwierige Tendenzen feststellen.

20 Vgl. BÜTTNER, Gerhard / DIETERICH, Veit-Jakobus: *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, 201.

21 Vgl. ZIEGLER 2006 [Anm. 7], 159.

22 BÜTTNER 2002 [Anm. 3], 241.

23 Vgl. ZIEGLER 2001 [Anm. 5], 111–137.

24 ZIEGLER 2006 [Anm. 7], 10.

2.1 Zurückhaltung und Ratlosigkeit gegenüber christologischen Themen

Entgegen dem prinzipiellen Interesse von Kindern und Jugendlichen an christologischen Fragestellungen, aber vielleicht dem zunehmenden Auseinanderdriften von traditionellen christologischen Konzepten und den persönlichen christologischen Einstellungen Jugendlicher geschuldet, lässt sich sowohl in offiziellen Lehrplänen und Schulbüchern als auch in Unterrichtsentwürfen eine Zurückhaltung gegenüber der Thematisierung christologischer Inhalte konstatieren.

Exemplarisch finden in den novellierten kompetenzorientierten Lehrplänen für den katholischen Religionsunterricht in Österreich von 2016 christologische Fragestellungen nur geringe Berücksichtigung. In den Vorgaben für die Sekundarstufe II ist (nur) eine von 41 inhaltlichen Kompetenzformulierungen, die der 7. Klasse (11. Jahrgang) zugeordnet ist, explizit dem Christusbekenntnis gewidmet. In einigen Kompetenzformulierungen mit anderen inhaltlichen Ausrichtungen lassen sich weitere, insgesamt allerdings sehr wenige, explizit christologische Anklänge entdecken – wie die Botschaft Jesu vom Reich Gottes, die Wirkungsgeschichte des Christusereignisses oder die Entwicklung zentraler Glaubenswahrheiten in den ersten Konzilien.²⁵

Auch in gängigen Unterrichtswerken zeigt sich eine deutliche „christologische[] Verzagtheit“²⁶. Mónica Solymár kommt im Zuge ihrer theologisch-didaktischen Analyse der bekannten evangelischen Schulbuchreihe ‚Kursbuch Religion‘ zur Einschätzung, dass die Frage nach der Wahrheits- oder Tragfähigkeit christologischer Aussagen kaum bis gar nicht thematisiert wird.²⁷

In religionsdidaktischen Entwürfen lässt sich ebenfalls eine verbreitete Zurückhaltung gegenüber dem christologischen Themenfeld feststellen. Als exemplarisches Beispiel dafür kann das Jahrbuch der Religionspädagogik 1999 zu „Jesus Christus in Lebenswelt und Religionspädagogik“²⁸ gelten, das eine für die Religionsdidaktik insgesamt nach wie vor gültige Grundtendenz aufweist: „Dieses Jahrbuch liest sich, trotz etlicher bedenkenswerter didaktischer Ansätze, über weite

25 Vgl. Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an den vier- und fünfjährigen Oberstufen allgemeinbildender höherer Schulen 2016, in: http://www.schulamt.at/attachments/article/130/AHS_LP_kompetenzorientiert_Layout.pdf [abgerufen am 24.01.2019].

26 ENGLERT 2017 [Anm. 2], 19.

27 Vgl. SOLYMÁR, Mónica: Wer ist Jesus Christus? Eine theologisch-didaktische Analyse der Schulbuchreihe ‚Kursbuch Religion‘, Göttingen: V&R unipress 2009 (= Arbeiten zur Religionspädagogik 39), v.a. 331.

28 BIEHL, Peter u.a. (Hg.): Jesus Christus in Lebenswelt und Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 1999 (= JRP 15).

Strecken wie die Dokumentation einer verbreiteten – und hier dankenswerterweise auch ehrlich eingestandenen! – Ratlosigkeit.“²⁹

2.2 Präferenz für den historischen Jesus und eine gestufte ‚Christologie von unten‘

In den Lehrplänen und Unterrichtswerken, die sich Jesus Christus widmen, zeigt sich z.T. eine Ausblendung der christologischen Thematik durch die Fokussierung auf den historischen Jesus – und somit maximal eine implizite Christologie – bzw. ein jahrgangsmäßiges Auseinanderhalten von historischen und theologischen Fragestellungen.

Im Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht in Österreich für die Sekundarstufe I erfolgt beispielsweise eine deutliche Fokussierung auf Person und Umwelt Jesu sowie die Kindheitsgeschichten. Im Kompetenzbereich, der sich der ‚Würde des Menschen in Freiheit und Verantwortung‘ widmet, wird die Orientierung am solidarischen Handeln Jesu thematisiert.³⁰

In den religionsdidaktischen Konzeptionen der letzten Jahre und Jahrzehnte zu diesem Themenbereich fällt die Tendenz einer Priorisierung des historischen Aspekts und ein erst nachträgliches Einspielen dezidiert christologischer Fragestellungen auf. Folkert Rickers steht exemplarisch für eine solche Position, die bis heute nachwirkt. Er macht (noch) um die Jahrtausendwende eine solche Akzentuierung stark, erstaunlicherweise aufgrund einer entgegengesetzten Einschätzung, was die generelle Schwerpunktsetzung im Religionsunterricht betrifft. Er konstatiert, dass „im Unterrichtsmaterial aller Schulstufen das theol. Thema absolut dominiert (z.B. in den Christologiekursen der SII, aber auch in den Schulbüchern für die SI)“ und empfiehlt deshalb, „den hist. Sachverhalt in den Vordergrund zu rücken u. ihm die christolog. Problematik zuzuordnen.“³¹ Dezidiert schlägt er vor, „zunächst einmal den hist.“³² Jesus zu konstruieren, um dann – nach Möglichkeit aus einem erwachten existentiellen Interesse der SchülerInnen heraus – der Frage nachzugehen, „wie aus dem Verkündiger des Reiches Gottes der verkündigte Christus werden konnte.“³³

29 ENGLERT 2017 [Anm. 2], 20.

30 Vgl. Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an allgemeinbildenden höheren Schulen (Unterstufe), Hauptschulen und Neuen Mittelschulen. Kompetenzorientiert formulierte Fassung 2016, in: http://www.schulamt.at/attachments/article/130/Lehrpla%CC%88ne%20SeSt+Poly_Web.pdf [abgerufen am 24.01.2019].

31 RICKERS, Folkert: Jesus von Nazareth, in: METTE, Norbert / RICKERS, Folkert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik Bd. 1, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2001, 902–909, 903.

32 EBD., 902.

33 EBD., 903.

Die Attraktivität solcher didaktischen Konzeptionen, die die jahrgangsmäßige Trennung der Behandlung von historischen und theologischen Fragen vorsehen, liegt wohl in ihrer recht hohen Operationalisierbarkeit und dem Bemühen um eine Systematisierung des Erkenntnisgewinns im Themenfeld ‚Jesus Christus‘. Sie birgt allerdings die Gefahr der deutlichen Trennung von historischen und christologischen Aspekten. Eine Tendenz, die schwer zu argumentieren ist, da sich eine solche „Aufspaltung der Frage nach Jesus Christus [...] nicht – weder von den Kindern und Jugendlichen noch von der Sache her – begründen“³⁴ lässt. Für die erste Ebene solcher Stufenkonzepte – und bei einem nicht ausreichenden Ineinandergreifen der jahrgangsmäßig getrennten Stufen für die Konzepte insgesamt – trifft die Feststellung von Michael Meyer-Blanck zu, dass in vielen Vorschlägen „die entscheidende Frage [...], wie sich denn Jesus und Christus, historischer und glaubensbezogener Aspekt der Gestalt Jesu zueinander verhalten [...] gar nicht thematisiert“³⁵ wird. Dass Meyer-Blanck dies so scharf kritisiert, ist fast ein wenig überraschend, da er selbst in der Folge für ein jahrgangsmäßig separiertes stufenweises Vorgehen plädiert.³⁶ Claudia Gärtner kann außerdem in Vorschlägen mit einer jahrgangsmäßig so strikten Trennung in der Annäherung an christologische Fragestellungen in den Überlegungen für die Sekundarstufe II oft nur geringe didaktische Überlegungen bei einer gleichzeitig starken theologisch-fachwissenschaftlichen Ausrichtung ausmachen.³⁷

2.3 Tendenz zur Versachkundlichung

Wenn christologische Inhalte in Lehrplänen und Unterrichtskonzeptionen thematisiert werden, erfolgt dies häufig auf einer rein sachkundlichen Ebene.³⁸ Dabei erhebt gerade ein konfessioneller Religionsunterricht den Anspruch, den christologischen Themenbereich nicht nur unter theologischer, kulturhistorischer und allgemeinbildender Hinsicht zu erörtern, sondern auch die persönliche Relevanzfrage zu stellen – ohne dabei zu indoktrinieren.³⁹ Rudolf Englert sieht als Folge eines Unterrichts, der christologische Fragen nur auf der sachkundlichen Ebene thematisiert, dass „der religiöse[] Vertiefungsgrad“ auch nur „relativ bescheiden“⁴⁰ ausfallen kann.

34 KRAFT / ROOSE 2011 [Anm. 8], 69.

35 MEYER-BLANCK, Michael: Zwischen Exegese und Videoclip. Jesus Christus in der Bibeldidaktik, in: Zeitschrift für Neues Testament 1 (1998) 65–77, 65. Im Original Kursivsetzungen der Begriffe ‚christologische‘ und ‚historische‘.

36 Vgl. EBD., 70.

37 Vgl. GÄRTNER, Claudia: Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe, Freiburg i. Br. u.a.: Herder 2011 (= RPG 16), 269.

38 Vgl. ENGLERT 2017 [Anm. 2], 18.

39 Vgl. PEMSEL-MAIER, Sabine: Gott und Jesus Christus. Orientierungswissen Christologie, Stuttgart: Kohlhammer 2016, 27.

40 ENGLERT 2017 [Anm. 2], 19.

2.4 Ungewissheit über Ziele und gestuften Kompetenzerwerb

Nicht eindeutig geklärt ist im religionsdidaktischen Diskursfeld, was denn überhaupt das Ziel christologischer Auseinandersetzungen im schulischen Religionsunterricht ist. Gärtner verortet das Anliegen der Beschäftigung mit diesem Zentralthema christlicher Theologie im Horizont des Grundanliegens allen religionsdidaktischen Bemühens, „die (religiöse) Identitätssuche und Subjektwerdung der SchülerInnen“⁴¹ zu fördern und zu begleiten.

Weitere Klärungen stellen oft ein Desiderat dar: „Dass Kinder und Jugendliche offen sind für christologische Themen und dass sie sich argumentativ damit auseinandersetzen, ist noch keine Antwort auf diese Frage. Auch eine bloß beschreibende Darstellung der dabei von Kindern und Jugendlichen eingesetzten Deutungsweisen [...] führt in dieser Hinsicht allein noch nicht weiter. Ohne Förderung verdient ein Unterricht seinen Namen nicht. Die Deutungsweisen von Kindern und Jugendlichen müssen wahrgenommen und ernst genommen werden, aber es kommt immer auch darauf an, dass der Unterricht Impulse zu einer Weiterentwicklung bietet und [...] einen Kompetenzerwerb ermöglicht. Die Weiterentwicklung kann dabei nicht bloß im Erwerb von Wissen bestehen, sondern muss auch beschreibbare Fähigkeiten einschließen.“⁴² In einem kompetenzorientierten Kontext ist zu entwickeln, wie die Aneignung entscheidender christologischer Inhalte erfolgt oder erfolgen soll und inwiefern eine gestufte Kompetenzentwicklung in diesem Feld denkbar ist.⁴³

3. Konstruktive christologiedidaktische Ansatzpunkte und Prinzipien

Trotz der skizzierten Ratlosigkeit und der Schwierigkeiten im Feld der Christologiedidaktik finden sich – gerade in jüngster Zeit – verschiedene konstruktive Ansatzpunkte, auf prinzipieller Ebene und in konkreten Ausarbeitungen. Sie werden im Folgenden entsprechend des christologischen Strukturprinzips des Zueinander von Komplementaritäten skizziert: jeweils zwei entscheidende Aspekte, die es zu unterscheiden, aber nicht zu trennen gilt.

41 GÄRTNER 2011 [Anm. 37], 286.

42 SCHWEITZER, Friedrich: Christologie als didaktische Herausforderung in elementarisierungstheoretischer Perspektive. Problemwahrnehmung und Aufgaben, in: ENGLERT / SCHWEITZER 2017 [Anm. 1], 29–40, 37.

43 Vgl. ENGLERT 2017 [Anm. 2], 14.

3.1 Umfassende und lebensnahe Christologie als Ausgangs- und Zielpunkt

Bemühen um eine umfassende Christologie ...

Für die Etablierung einer umfassenden Christologiedidaktik ist – mit Peter Biehl gesprochen – jede zu einseitige Betonung problematisch: „Beide Wege enthalten Aporien. Christologien, die am Leitfaden der Inkarnationsvorstellung entworfen wurden, haben bisher noch nie zum historischen konkreten Menschsein Jesu von Nazareth geführt. Der andere Weg hält zwar entschlossen an dem historischen Jesus fest, seine Schwierigkeit liegt aber darin, von den Aussagen Jesu und des Urchristentums über Gott zur Wirklichkeit Gottes selbst, der sich in Jesus offenbart, zu kommen.“⁴⁴ Dementsprechend muss „gleichursprünglich mit der Rede von Jesus Gott schon im Spiel sein; denn der Gott Jesu ist nur durch den Menschen Jesus zugänglich, und der Mensch Jesus ist nur von seinem Gott her verständlich. Eine *Zirkelstruktur* wird erkennbar.“⁴⁵

Eine Christologiedidaktik, die sich an der johanneischen Tradition orientiert, wird von einigen als besonders prädestiniert dafür angesehen, gleichermaßen Zugänge zu einer Christologie ‚von unten‘ und ‚von oben‘ zu bieten, da das Johannesevangelium den Gedanken von Präexistenz und Logoschristologie mit dem Gedanken der Sendung in die Welt verbindet.⁴⁶ Die „christologische[] Ur-Frage“⁴⁷ unmittelbar anzugehen, zu fragen, was es heißt, dass Jesus Christus wahrer Gott und Mensch ist, schlagen sowohl Mirjam Schambeck als auch Petra Freudenberger-Lötz vor. Der Erhebung der christologischen Konzepte der jungen Menschen folgt im Vorschlag von Schambeck die Auseinandersetzung mit der chalcedonensischen Formel, die zur Frage nach deren Bedeutung führt. Bei älteren SchülerInnen werden auch unterschiedliche theologiegeschichtliche Konkretisierungen – wie die von Karl Rahner oder Otto Hermann Pesch – eingespielt.⁴⁸ Freudenberger-Lötz entwickelt für Kinder am Ende der Grundschulzeit ein entsprechendes Unterrichtskonzept, in dem den SchülerInnen ausgehend von einer szenischen Inszenierung der christologischen Streitigkeiten der ersten Konzilien die Logos-Christologie und die adoptianische Christologie als Strukturierungshilfe für

44 BIEHL, Peter: Manifestation des Christusglaubens in den Festen. Zum Beispiel: Weihnachten, in: DERS. u.a. 1999 [Anm. 28], 105–128, 113.

45 EBD., 114.

46 Vgl. KRAFT, Friedhelm: Jesus Christus als Thema des Religionsunterrichts – Ergebnisse eines Feldversuchs zur Kompetenzüberprüfung, in: KRAFT, Friedhelm / FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra / SCHWARZ, Elisabeth E. (Hg.): ‚Jesus würde sagen: Nicht schlecht!‘ Kindertheologie und Kompetenzorientierung, Stuttgart: Calwer 2011 (JaBuKi SdBd.), 40–51, 47; PEMSEL-MAIER, Sabine: Empirie trifft Christologie: Einblicke in christologische Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen, in: PEMSEL-MAIER, Sabine / Schambeck, Mirjam: Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg i. Br. u.a.: Herder 2015, 211–231, 226–227.

47 SCHAMBECK, Mirjam: Ganz Gott und Mensch?! Chalkedon updated – Christologische Konzepte Jugendlicher im Gespräch mit der Christologie, in: PEMSEL-MAIER / SCHAMBECK 2015 [ANM. 46], 232–254, 246.

48 Vgl. EBD., 246–250.

ihre eigenen christologischen Überlegungen präsentiert werden.⁴⁹ Auf die Chancen impliziter Christologie verweist Sabine Pemsel-Maier, um eine ‚Christologie von unten‘ zu etablieren – ohne eine strikte Trennung von Jesulogie und Christologie vorzunehmen. Dabei wird bei einer noch unspezifischen vorösterlichen Christologie und der Ahnung um die Besonderheit von Jesus Christus angesetzt und diese in Richtung einer expliziten Christologie entwickelt.⁵⁰ In ähnlicher Weise präsentieren Schiefer Ferrari und Schmid einen konkreten Unterrichtsvorschlag ausgehend von der Beschäftigung mit der Emmaus-Erzählung, um „den Weg ‚von unten‘ zu gehen und einen biblischen Zugang zu wählen, der es ermöglicht, die Geschichte und das Geschick Jesu von Nazaret bis hin zum Kreuz und zur Auferweckung Jesu in den Blick zu nehmen“⁵¹.

... ausgehend von der Lebensrealität junger Menschen

Und gleichzeitig ist in der didaktischen Erarbeitung entscheidend, christologische Fragestellungen ausgehend von der Lebenswirklichkeit der jungen Menschen zu bearbeiten. Oder umgekehrt prägnant formuliert: Christologie „ganz aus der Perspektive zeitgenössischer Lebensfragen wahrzunehmen“ und gleichzeitig deren Potential aufzugreifen, also „die Verheißungspotenziale des Lebens Jesu auszuloten, die für menschliches Leben heute anregend sind und Hoffnung bieten“⁵².

Prinzipiell sind verschiedene Erfahrungen denkbar, die sich aus der Lebenssituation der Jugendlichen heraus als christologiedidaktische Ausgangspunkte eignen – und z.T. bereits fruchtbar gemacht wurden. Bei der Identitätssuche als zentralem Entdeckungszusammenhang für die Bearbeitung christologischer Aussagen und Themen setzen sowohl Bernhard Nitsche⁵³ als auch Gärtner⁵⁴ an. In dem von Englert und Friedrich Schweitzer verantworteten Band, in dem Vorschläge für die religionsunterrichtliche Auseinandersetzung mit verschiedenen christologischen Motiven anhand verschiedener religionsdidaktischer Ansätze entwickelt werden⁵⁵, zeigen sich exemplarisch weitere mögliche lebensweltliche Anknüpfungs-

49 Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart: Calwer 2007, 188–218, v.a. 198–201.

50 Vgl. PEMSEL-MAIER, Sabine: „Halb Mensch, halb Gott“? Warum Chalcedon nicht ausreicht: Ein Beitrag zur Christologiedidaktik, in: RpB 70 (2013) 56–66, 58.

51 SCHIEFER FERRARI / SCHMID 2008 [Anm. 15], 58.

52 GÄRTNER 2011 [Anm. 37], 269.

53 Vgl. NITSCHKE, Bernhard: Menschliche Identitätssuche und gläubiges Christusbekenntnis, in: KatBl 126 (2001) 322–323.

54 Vgl. GÄRTNER 2011 [Anm. 37], 175–178.

55 Vgl. ENGLERT / SCHWEITZER 2017 [Anm. 1].

punkte – wie Individualität⁵⁶, Suche nach Glück und einem guten Leben⁵⁷, Erfahrung von Schuld⁵⁸ sowie von Anerkennung und Liebe⁵⁹. Grundsätzlich gilt es dabei, „zuerst einmal die Fragen der heutigen Jugendlichen wahr[z]u nehmen, auf die Jesus Christus eine Antwort sein könnte.“⁶⁰

3.2 Ermöglichen christologischer Suchwege

Eigene Suchmöglichkeiten eröffnen ...

Gerade im Anliegen einer Kinder- und Jugendtheologie wird das Ermöglichen eigener christologischer Überlegungen von Kindern und Jugendlichen ins Zentrum gestellt. In einem Teil der einschlägigen Publikationen ist der Fokus dabei z.T. mehr auf die Wiedergabe der Überlegungen der Kinder als auf den hierzu begangenen Lernweg gerichtet.⁶¹ Es finden sich aber auch Ausarbeitungen von möglichen Lernsettings. So stellen Kraft und Roose an zwei Unterrichtssequenzen für zwei unterschiedliche Jahrgangsstufen exemplarisch einen Lernweg mit dem Ziel, „Christologie als Abenteuer [zu] entdecken“⁶², vor.⁶³ Leitend ist für sie – im Bild der Ermöglichung einer „Reise in ein weites, offenes Land“⁶⁴ – das Ringen um ein persönliches Christusbild und die Entwicklung „eigenständige[r] christologische[r] Überlegungen“⁶⁵. Christologie wird dabei als „„Spielfeld“ [...], auf dem die verschiedenen Positionen vertreten werden und das zum Mitspielen einlädt“⁶⁶, verstanden. Pemsel-Maier konkretisiert das Ringen um den Gott-Menschen Jesus mit der Suche nach passenden Metaphern und Vergleichen sowie dem Visualisieren mittels verschiedener Materialien. Dabei können im Rahmen einer

56 Vgl. KORSCH, Dietrich: Jesus der Christus. Christologie als Beitrag zur Bildung eigenen Lebens, in: ENGLERT / SCHWEITZER 2017 [Anm. 1], 60–69.

57 Vgl. GLOY, Andreas / KNAUTH, Thorsten: Christus als Prediger auf dem Berge – mehr als eine utopische Phantasie? Ein problemorientierter Ansatz, in: ENGLERT / SCHWEITZER 2017 [Anm. 1], 109–120.

58 Vgl. REISS, Annike: Wovon muss ‚uns‘ Christus erlösen? Ein Lehrstück zur Christologie, in: ENGLERT / SCHWEITZER 2017 [Anm. 1], 152–165.

59 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Ist Gott in Christus Mensch geworden? Ein alteritätsdidaktischer Ansatz, in: ENGLERT / SCHWEITZER 2017 [Anm. 1], 121–134, 131.

60 GÄRTNER 2011 [Anm. 37], 271.

61 In der Reihe ‚Jahrbuch für Kindertheologie‘ ist ein Band explizit der Christologie gewidmet: BUCHER, Anton / BÜTTNER, Gerhard (Hg.): ‚Sehen kann man ihn ja, aber anfassen ...?‘ Zugänge zur Christologie von Kindern, Stuttgart: Calwer 2008 (JaBuKi 7). In einem Band zur Auseinandersetzung mit dem Credo wird natürlich ebenfalls die Christologie thematisiert: BÜTTNER / SCHREINER 2008 [Anm. 15]. Auch in der Reihe ‚Jahrbuch für Jugendtheologie‘ kommen in einzelnen Beiträgen christologische Themen zur Sprache, am deutlichsten in: OCHS, Katharina: Theologische Gespräche in der Oberstufe – Einblicke in das Denken und in Gespräche zu Jesus Christus, in: FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra / KRAFT, Friedhelm / SCHLAG, Thomas (Hg.): ‚Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut‘. Impulse und Grundlagen für eine Jugendtheologie (JaBuJu 1), Stuttgart: Calwer 2013, 123–136.

62 So der Untertitel von KRAFT / ROOSE 2011 [Anm. 8].

63 Vgl. EBD., 145–186.

64 EBD., 9.

65 EBD., 86.

66 EBD.

Lerntheke verschiedene Beispiele auf ihre Tauglichkeit geprüft und eigene Beispiele entwickelt werden.⁶⁷

Besonders mit Jugendlichen erweist sich das Nachdenken und Theologisieren im christologischen Feld allerdings durchaus als nicht einfache Herausforderung. Es zeigt sich, dass Teenager z.T. an traditionellen Formeln hängen bleiben und „es ihnen oftmals sehr schwerfällt, diese Begriffe zu erklären, ihre Bedeutung mit eigenen Worten wiederzugeben.“⁶⁸ Gerade deshalb ist es dennoch sinnvoll, bei den christologischen Überlegungen der Jugendlichen anzusetzen und Anregungen zu einer Weiterentwicklung ihrer Vorstellungen zu bieten. Das Theologisieren ist dabei weniger als „fertiges Konzept“, sondern als eine „Leitperspektive“⁶⁹ zu verstehen.

... und Auseinandersetzung mit christologischen Deutungen anderer ermöglichen

Als ergänzende, ja bereichernde Möglichkeit zum Begehen eigener christologischer Suchwege bietet sich die Auseinandersetzung mit christologischen Deutungen anderer an, die auch im Kontext der Kinder- und Jugendtheologie im Sinne des ‚Theologisierens mit‘ und ‚für‘ Kinder und Jugendliche einen entscheidenden Aspekt darstellt. Der Auseinandersetzung mit ‚Fremdperspektiven‘ und ‚Expertentheologie‘⁷⁰ kommt inspirierende Bedeutung für die Konstruktion eigener christologischer Vorstellungen bzw. deren Begründung zu.

Eine besondere Rolle spielt dabei der Kontakt mit der christlichen Tradition. Sie wird im Religionsunterricht der letzten Jahre allerdings zum Teil mehr als „„Spielmaterial‘ für individuelle Adaptionen“⁷¹ denn als produktive Herausforderung in ihrem auch widerständigen vollen Eigenanspruch eingebracht. Dabei bieten gerade die „Fremdheit und unter Umständen auch die Anstößigkeit der in den Unterricht eingebrachten religiösen Tradition[]“⁷² entscheidende Lernanlässe. In diesem Sinne ist auch die Inszenierung der christologischen Streitigkeiten der Konzilien der frühen Kirche im Unterrichtsvorschlag von Freudenberger-Lötz als Anregung für eigene christologische Überlegungen der SchülerInnen zu verste-

67 Vgl. PEMSEL-MAIER 2013 [Anm. 50], 65.

68 So das Resümee der – allerdings schriftlichen – Erhebung von: ALBRECHT, Michaela: Für uns gestorben. Die Heilsbedeutung des Kreuzestodes Jesu Christi aus der Sicht Jugendlicher, Göttingen: V&R unipress 2007, 139.

69 ZIEGLER, Tobias: Im Kreuz Heil und Leben finden? Theologisieren mit Jugendlichen, in: ENGLERT / SCHWEITZER 2017 [Anm. 1], 135–151, 150.

70 Vgl. KRAFT / ROOSE 2011 [Anm. 8], 86.

71 ENGLERT, Rudolf / HENNECKE, Elisabeth / KÄMMERLING, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München: Kösel 2014, 121.

72 EBD.

hen.⁷³ Exemplarisch macht Ingrid Schoberth auf die Chancen, die die Konfrontation mit verschiedenen Christusbildern der neutestamentlichen Erzählungen mit sich bringt, aufmerksam. Sie plädiert für die Auseinandersetzung mit vielfältigen biblischen Erzählungen, um der Entwicklung einer verengten christologischen Vorstellung möglichst entgegenzuwirken, „die zerbricht, sobald neue und andere Perspektiven auf ihn [Christus] Raum greifen und neue Bilder nicht mehr zu den alten passen.“⁷⁴ Ganz entlang der markinischen Sohn-Gottes-Prädikationen konzipiert Marco Hofheinz seine Christologiedidaktik. Er rückt mit diesem Christusprädikat das Gottesverhältnis Jesu und sein Persongehheimnis – und damit zentrale christologische Aspekte – ins Zentrum. Für den entscheidend narrativ ausgerichteten Lernweg ist die Beschäftigung mit dem Leben Jesu, wie dieses im Markusevangelium gezeichnet ist, zentral.⁷⁵

Ästhetischen Lernwegen kommt bei der Konfrontation mit christologischen Deutungen anderer breite Beachtung zu⁷⁶, nicht zuletzt wohl angestoßen durch die entscheidende Grundlegung durch Gärtner⁷⁷. Dabei findet sowohl die Beschäftigung mit Kunst, die sich direkt im christlichen Traditionsstrom versteht, als auch mit Kunst, die aus einer distanziert-kritischen Auseinandersetzung mit der Tradition oder überhaupt in einem anderen Zusammenhang entstanden ist, Berücksichtigung. Das Potential ästhetischer Lernwege für den christologiedidaktischen Bereich liegt wesentlich auch in der Förderung komplementären Denkens, das für die Entwicklung von verantworteten christologischen Vorstellungen unabdingbar ist.⁷⁸ Konkretisierung findet dieses Grundanliegen z.B. allein schon in der Auseinandersetzung mit der Darstellung eines traditionellen Triumphkreuzes, das die Spannung zwischen rex triumphans und Christus patiens birgt.⁷⁹

73 Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ 2007 [Anm. 49], 201–214.

74 SCHOBERTH, Ingrid: Der historische Jesus in religiösen Bildungsprozessen?, in: SCHOBERTH, Ingrid / KOWALTSCHUK, Ina (Hg.): Was sind das für Dinge, die ihr miteinander verhandelt unterwegs? (Lk 24). Christologie im Religionsunterricht, Berlin: Lit 2010 (= Heidelberger Studien zur Praktischen Theologie 15), 83–94, 94.

75 Vgl. HOFHEINZ, Marco: Dem Geheimnis der Sohnschaft auf der Spur oder: Wer ist Jesus? Annäherungen an eine Christologiedidaktik anhand biblischer Texte zum Sohn-Gottes-Prädikat im Markusevangelium, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 14/1 (2015) 39–68, v.a. 50–62.

76 In der ‚Jesus Christus‘ gewidmeten Ausgabe ‚entwurf‘ 41/3 (2010) sind vier der sieben vorgeschlagenen Unterrichtsvorschläge in Form eines ästhetischen Lernweges entworfen. Fünf der neun ausgerichteten Unterrichtsentwürfe der Ausgabe „Wahrlich, dieser ist Gottes Sohn gewesen!“ Christologie im Religionsunterricht‘ der Online-Zeitschrift ‚RPI-Impulse‘ 4/2 (2018) enthalten – jedenfalls zum Teil – ästhetisch konzipierte Lernwege. Siehe: <https://www.rpi-ekkw-ekhn.de/home/rpi-impulse/2018/218/> [abgerufen am 24.01.2019].

77 Vgl. GÄRTNER 2011 [Anm. 37].

78 Vgl. EBD., 288.

79 Vgl. GÄRTNER, Claudia: Christus Sieger, Christus König? Ein Ansatz Ästhetischen Lernens, in: ENGLERT / SCHWEITZER 2017 [Anm. 1], 166–178, 172.

Im Kontext der Auseinandersetzung mit christologischen Deutungen anderer sind auch die Positionen der die SchülerInnen umgebenden Menschen von immenser Bedeutung. Ziegler beispielsweise entwickelt einen Lernweg, der die persönlichen christologischen Vorstellungen der Jugendlichen unmittelbar nach deren ‚Hebung‘ mit den vielfältigen Vorstellungen innerhalb der Klasse ins Gespräch bringt. Dabei ist entscheidend, „insbesondere die Punkte, an denen sich eine elementare Betroffenheit zeigt, in kommunikativen Prozessen aufzugreifen, zu würdigen, vertiefen und zu hinterfragen“⁸⁰.

Der Aspekt der Fremdheit als Lernprovokation ist auch ein entscheidendes Argument für die Beschäftigung mit kontextuellen Christologien aus verschiedenen Teilen der Welt: Gerade „der christologisch-didaktische Umweg über einen fernen Glaubenskontext [soll] dazu beitragen [...], [...] die oft schwer zugängliche Frage nach Jesus Christus näher an den Erfahrungs- und Relevanzhorizont der Schülerinnen und Schüler zu rücken.“⁸¹

Ein ‚Spezialfall‘, der einige Besonderheiten mit sich bringt, aber ebenfalls in den Horizont der Auseinandersetzung mit fremden Deutungen eingeordnet werden kann, ist die interreligiös orientierte Christologiedidaktik. Ein Gutteil der hierzu entwickelten Unterrichtsentwürfe konzentriert sich dabei allerdings auf Jesus-Vorstellungen aus anderen weltanschaulichen Perspektiven⁸² oder bleibt allein auf der Ebene religionskundlicher Vergleiche⁸³. Das darin enthaltene christologische Potential bleibt damit (noch) weitgehend unausgeschöpft.⁸⁴

3.3 Einüben einer christologischen Hermeneutik

Eine bestimmte Perspektive eröffnen ...

Mehrere aktuelle konkrete christologiedidaktische Entwürfe wissen sich dem Eröffnen und Einüben einer spezifischen Hermeneutik – einer durch das Christusereignis geprägten Sichtweise – verpflichtet.

80 ZIEGLER 2006 [Anm. 7], 545.

81 SIMOJOKI, Henrik: Christus in Afrika. Wie anderswo geglaubt wird, in: ENGLERT / SCHWEITZER 2017 [Anm. 1], 220–231, 222.

82 Vgl. exemplarisch: BROCKE, Edna: Jesus in der Sicht des Judentums, in: ENGLERT / SCHWEITZER 2017 [Anm. 1], 242–255; SEJDINI, Zekirija: Jesus Christus in der Sicht des Islam, in: ENGLERT / SCHWEITZER 2017 [Anm. 1], 256–265; HÄNGGI, Hubert: Wie Hindus Jesus Christus sehen, in: ENGLERT, Rudolf / METTE, Norbert / ZIMMERMANN, Mirjam: Christologie. Ein religionspädagogischer Reader, Münster: Comenius 2015, 97–102.

83 So exemplarisch in dem vom Anliegen her breiter ausgewiesenen Unterrichtsentwurf: AUGST, Kristina: ‚Für wen haltet ihr mich?‘ Jesus in Bibel und Koran, in: RPI Impulse 4/2 (2018), in: https://www.rpi-ekkw-ekhn.de/fileadmin/templates/rpi/normal/material/rpiimpulse/2018/heft_2/Artikel/RPI_Impulse_2-2018_15_Fuer_wen_haltet_Ihr_mich.pdf [abgerufen am 24.01.2019].

84 Vgl. ENGLERT, Rudolf / SCHWEITZER, Friedrich: Jesus als Christus – im Religionsunterricht. 20 Thesen, in: ENGLERT / SCHWEITZER 2017 [Anm. 1], 266–270, 270.

Der Neutestamentler Ruben Zimmermann formuliert als Anspruch an die Christologiedidaktik, die historisch-hermeneutische Kompetenz zu fördern, die er an der Fähigkeit, „die neutestamentlichen Texte als Zeugnisse der Geschichte *und* des Glaubens“⁸⁵ wahrzunehmen, festmacht. Bernhard Dressler versteht seinen ausgehend von den Wundern Jesu konzipierten Unterrichtsvorschlag überhaupt als Beitrag zu einer „Verwicklung in Auseinandersetzungen über unser Wirklichkeitsverständnis“⁸⁶.

Kraft und Roose erarbeiten das Spezifikum einer christologischen Perspektive in Analogie zu dem mit dem Brotbrechen in der Emmauserzählung verbundenen ‚Aufgehen der Augen‘. Die Ostererscheinungen ermöglichen einen „Umschlag‘ vom Irdischen zum Erhöhten“⁸⁷. Die Perspektivität aller Erkenntnis und die Bedeutung einer spezifischen Perspektive verdeutlichen sie didaktisch mit Hilfe von Kippbildern, um so verschiedene und spezifisch christologische Sichtweisen auf Jesus nachvollziehbar zu machen.⁸⁸ Stefan Weyer-Menkhoff beschreibt als Voraussetzung für eine solche Perspektive ein Einüben „in das Nichtsehen des Schauens“⁸⁹. Analog zu den Wundmalen des Auferstandenen gilt die erste Aufmerksamkeit in Bildern, Texten und der Welt in diesem Sinn gerade nicht dem Gesehenen, sondern den Rissen im Gesehenen.⁹⁰

... und praktische Lernwege erproben

Ergänzend bzw. vertiefend dazu finden sich auch – von der Anzahl her allerdings weniger – Ansätze, die performative und praktische Lernwege favorisieren.

Solche praktische Lernformen beinhalten für Ziegler die Chance, einen „Zugang zu den mit der ‚Christopraxis‘ [...], aber auch der liturgischen Praxis verbundenen Phänomenen“⁹¹ zu eröffnen. Im Bewusstsein um die Spezifika des Lernorts Religionsunterricht plädiert er dafür, auch im schulischen Kontext Erscheinungsformen des Glaubens erlebensmäßig zugänglich zu machen und diese zu reflektieren. Konkrete Verwirklichung finden soll dies durch Gespräche mit gläubigen ChristIn-

85 ZIMMERMANN, Ruben: Was Unterricht zum Thema ‚Jesus Christus‘ aus neutestamentlicher Sicht bieten und leisten sollte, in: ENGLERT / SCHWEITZER 2017 [Anm. 1], 41–59, 53.

86 DRESSLER, Bernhard: Konnte Jesus wirklich Wunder tun? Ein performanzorientierter Ansatz, in: ENGLERT / SCHWEITZER 2017 [Anm. 1], 97–108, 106.

87 KRAFT / ROOSE 2011 [Anm. 8], 168.

88 Vgl. EBD., 154–158, 166–170.

89 WEYER-MENKHOFF, Stefan: Thomas, der schauend Glaubende. Didaktische Überlegungen zu einer christologischen Bildtheorie, in: SCHOBERTH / KOWALTSCHUK 2010 [Anm. 74], 29–42, 40.

90 Vgl. EBD.

91 ZIEGLER 2006 [Anm. 7], 546.

nen sowie – interessanterweise – durch Gespräche mit andersgläubigen Menschen. Anliegen dabei ist es, vielfältige Zugänge und religiöse Entwicklungsprozesse sichtbar werden zu lassen. Neben Menschen ist an die Begegnung mit gläubigen Vollzügen im liturgischen Handeln und konkretem diakonalen Handeln gedacht.⁹²

In Weiterführung grundlegender Überlegungen von Christoph Bizer sind in einem Band von Schoberth und Ina Kowaltschuk Konzeptionen zur Gestaltung von Bildungsprozessen gesammelt, die ermöglichen sollen, „dass Schülerinnen und Schüler hineinfinden in die Wahrnehmung Jesu Christi“⁹³. Im Rahmen der konkreten Vorschläge, die sich alle mit Lk 24,13-35 auseinandersetzen, finden sich auch praktische Lernwege. Sie reichen von einer experimentellen Textraumerkundung der Emmauserzählung, bei der Begegnung mit dem Text mittels Nachsprechen des Textes, gedanklichem Spaziergehen im Text, Gestaltung der wichtigsten Szenen und reflektierenden Eindrücken und Fragen gewährleistet werden soll⁹⁴, über biografisch-ästhetische Lernprozesse, in denen ein Teil des „Unterricht[s] [...] zur Mahlfeier“⁹⁵ wird, hin zur Entdeckung des diakonischen Christus durch eigenes diakonisches Tun (z.B. im Rahmen eines Compassion-Projektes)⁹⁶. Es sind damit alle Chancen und Anfragen verbunden, die prinzipiell an performative Ansätze im Religionsunterricht herangetragen werden.

Insgesamt zeigen sich entgegen der beschriebenen schwierigen Tendenzen der letzten Jahre aktuell doch vielfältige ermutigende konstruktive Ansatzpunkte und Perspektiven im spannenden Bereich der Christologiedidaktik, die zu weiteren Experimenten und Suchbewegungen einladen und herausfordern ...

92 Vgl. EBD., 547.

93 SCHOBERTH, Ingrid / KOWALTSCHUK, Ina: Vorwort, in: DIES. 2010 [Anm. 74], 7–8, 7.

94 Vgl. WITTMANN, Petra / RUPP, Hartmut: Warum haben die beiden ihn nicht erkannt? Textraumerkundung zu Lk 24,13–35, in: SCHOBERTH / KOWALTSCHUK 2010 [Anm. 74], 149–158.

95 JOSWIG, Benita: Christus im Unterricht. Eine unterrichtsbiografische Skizze, in: SCHOBERTH / KOWALTSCHUK 2010 [Anm. 74], 57–69, 66.

96 Vgl. BOËS, Walter: Das Ansehen Christi – Zugänge zum Christus Diakonos, in: SCHOBERTH / KOWALTSCHUK 2010 [Anm. 74], 43–55, v.a. 52–54.

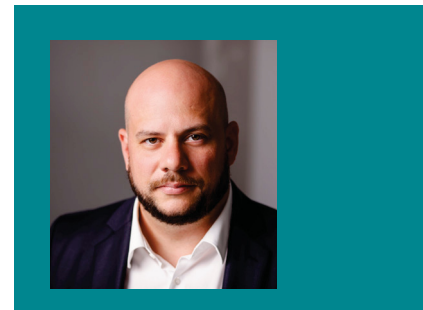
Erlösung als Problem der interreligiösen Begegnung

Eine systematische und religionspädagogische Auseinandersetzung mit einem sperrigen Gegenstand

Der Autor

Dr. Aaron **Langenfeld**, Institut für Katholische Theologie der Kulturwissenschaftlichen Fakultät, Universität Paderborn. Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Systematische Theologie und ihre Didaktik sowie Geschäftsführer des Zentrums für Komparative Theologie und Kulturwissenschaften.

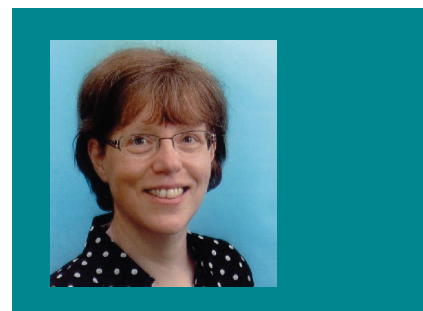
Dr. Aaron Langenfeld
Universität Paderborn
Institut für Katholische Theologie
Warburger Straße 100
D-33098 Paderborn
e-mail: aaron.langenfeld@upb.de



Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Monika **Tautz**, Institut für Katholische Theologie der Philosophischen Fakultät, Universität zu Köln. Studienrätin im Hochschuldienst, Fachbereich Religionspädagogik und Religionsdidaktik.

Dr.ⁱⁿ Monika Tautz
Universität zu Köln
Institut für Katholische Theologie
Klosterstraße 79e
D-50923 Köln
e-mail: tautz.monika@uni-koeln.de



Erlösung als Problem der interreligiösen Begegnung

Eine systematische und religionspädagogische Auseinandersetzung mit einem sperrigen Gegenstand

Abstract

Der Artikel befasst sich aus komparativ-theologischer Sicht mit dem christlichen Erlösungsglauben als Problemfeld des interreligiösen Gesprächs. Dabei wird der Begriff ‚Erlösung‘ neu von der menschlichen Sinnfrage her bestimmt und als Geschehen der Antwort Gottes in der Geschichte Jesu konzipiert. Der damit ins Zentrum gestellte Offenbarungsbegriff öffnet Türen für den Dialog mit Juden und Muslimen. Schließlich geht es darum, das theologisch gewonnene Potenzial religionspädagogisch fortzubestimmen und Perspektiven für eine Beschäftigung mit dem Erlösungsbegriff im Kontext interreligiöser Bildung zu eröffnen.

Schlagerworte: Erlösung – interreligiöses Lernen – Komparative Theologie – Judentum – Islam

Salvation as a problem of The Interreligious Encounter.

An approach to an uneven field in the perspective of Systematic Theology and Religious Education

The article deals with the Christian understanding of salvation as a problem of interreligious dialogue from a comparative-theological perspective. The concept of salvation is redefined within the framework of the human question for meaning and developed as the event of God's responding to humans in the history of Jesus Christ. Thus, the central understanding of revelation opens new perspectives for the dialogue with Jews and Muslims. Finally, the paper argues for a specific functionality of the theological insights for the reflection of salvation in the context of interreligious education.

Keywords: Salvation – interreligious learning – Comparative Theology – Judaism – Islam

1. Erlösung als Thema interreligiöser Begegnung

Über Erlösung heute zu sprechen, sie zum Gegenstand religiöser Lehr- und Lernprozesse zu wählen, stellt vor große Herausforderungen. Christlich motivierte Vorstellungen von Erlösung sind Menschen heute vielfach fremd.¹ Hier können Prozesse interreligiöser Bildung ansetzen, die im Sinne komparativer Theologie² aufbereitet werden. Denn Erlösung als Thema interreligiöser Begegnung kann helfen, zum Kern der Sache religiöser Weltdeutung vorzudringen. Wo über Erlösung – sei es implizit oder explizit – gesprochen wird, geht es um das ureigene Anliegen der Religionen, dem Menschen eine Heilsperspektive auf das Dasein erschließen zu können. Der vorliegende Text möchte die damit verbundenen Chancen für interreligiöse Bildungsprozesse aufzeigen, ohne dass deshalb schon über alle inhaltlichen Probleme entschieden wäre. Dies gilt es in intensiven Detailauseinandersetzungen zu vertiefen – um des Dialogs, aber auch um des christlichen Selbstverständnisses willen, das durch die Begegnung mit dem religiös Anderen tiefer erschlossen wird.

Im Folgenden wollen wir den Versuch wagen, im Sinne einer komparativen Theologie³ diesen Komplex nicht auf Basis eines methodologisch ohnehin problematischen Vergleichs ganzer Religionsgemeinschaften, sondern in einer detaillierteren Untersuchung einzelner Überzeugungssysteme und theologischer Konzepte anzugehen. Ein solches Vorgehen ist gerade auch für eine religionspädagogisch verantwortete Praxis interreligiöser Bildung von Bedeutung. Da weltanschauliche Überzeugungen in pluralen Lebenswelten nicht mehr aus einer religiösen Tradition allein erwachsen, z.T. auch nichtreligiöser Art sind, bietet eine mikrologische Vorgehensweise die Chance, in der Auseinandersetzung mit ausgewählten Positionen nicht-christlicher Religionen das Spezifische einer christlich motivierten Vorstellung von Erlösung kennenzulernen und gleichzeitig wahrzunehmen, dass die

1 Vgl. PEMSEL-MAIER, Sabine, Art. Erlösung, in: Wissenschaftlich religionspädagogisches Lexikon im Internet, in: www.wirelex.de [abgerufen am 26.04.2019]; WEISS, Thomas / KROMER, Ingrid / MIKLUSČAK, Pavel, „Erlösung ist, wenn man schulfrei hat!“ Erste Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie zur Erfassung und didaktischen Bearbeitung von Erlösungsvorstellungen 10- bis 14-jähriger SchülerInnen der Sekundarstufe I in Österreich, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 22 (2014) 161–171, 164.

2 Vgl. hierzu VON STOSCH, Klaus: *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*, Paderborn u.a.: Schöningh 2012 (= Beiträge zur Komparativen Theologie 6).

3 Vgl. dazu VON STOSCH 2012 [Anm. 2]; LANGENFELD, Aaron: *Theologie aus der Praxis: komparative Theologie als Orientierung im Bildungsprozess eines pluralitätskompetenten Umgangs mit religiöser Diversität*, in: BAUR, Katja / OESSELMANN, Dirk (Hg.): *Religiöse Diversität und Pluralitätskompetenz. Eine Herausforderung für das Lernen, Lehren und Forsuchen an Hochschulen und Bildungseinrichtungen*, Berlin: Lit 2017 (= Interreligiöses Lernen an Hochschulen 5), 108–122.

Evidenz von Glaubenswahrheiten erst in einem solchen Prozess des kritischen An- und Rückfragens aufscheinen kann.⁴

Nach einer kurzen Erläuterung der Herausforderungen unseres Themas (2) wird unser erster Schritt zur Annäherung an das Problem in einer knappen Skizze dessen bestehen, was christlich unter Erlösung verstanden werden kann (3). Von diesem Punkt aus lässt sich eine interreligiöse Perspektive auf den Erlösungsbegriff erschließen, die zugleich im konkreten Fall spezifische Aspekte des christlichen Denkens neu ins Blickfeld rücken kann (4). Es geht also um eine christliche Annäherung an den theologisch wie lebensweltlich herausfordernden Begriff der Erlösung im interreligiösen Kontext (5), die sich jedoch nicht als abgeschlossenes Deutungssystem begreift, sondern konsequent als offener Prozess wechselseitigen Lernens und tieferen Verstehens angelegt ist (6). Abschließend werden einige religionspädagogische Impulse gegeben (7).

2. Eine bleibende Provokation

Kaum ein theologischer Überzeugungskomplex scheint derart problematisch für die interreligiöse Verständigung wie das christliche Konzept der Erlösung. Denn die Annahme, dass Gott sich in der Geschichte Jesu zum Heil der Menschen selbst geoffenbart habe, birgt das Potenzial mit allen großen nichtchristlichen Religionen in Konflikt zu geraten. So scheint etwa aus jüdischer Sicht die messianische Dimension des christlichen Erlösungsgedankens im Widerspruch zur Erwartungshaltung des kommenden Gottes zu stehen.⁵ Im Blick auf die sog. östlichen Religionen lässt sich zwar so etwas wie ein Erlösungsgedanke feststellen, dieser ist aber scheinbar so stark an das menschliche Handeln selbst gebunden, dass er mit der christlichen Gnaden- und Rechtfertigungslehre kollidiert.⁶ Noch deutlicher zeigt sich das Problemgefälle im Blick auf den Islam, der sich mindestens in seiner sunnitischen Form explizit nicht als Erlösungsreligion versteht, weil das anthropologische Verständnis islamischer Theologie nicht von einer Erlösungsbedürftigkeit des

4 Zur religionspädagogischen Begründung eines solchen Vorgehens vgl. ALTMAYER, Stefan / TAUTZ, Monika: Der Religionsunterricht als Ort Komparativer Theologie? Auf dem Weg zu einer fundamentalen und konkreten Didaktik des interreligiösen Lernens, in: BURRICHTER, Rita / LANGENHORST, Georg / VON STOSCH, Klaus (Hg.): Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens, Paderborn u.a.: Schöningh 2015 (= Beiträge zur Komparativen Theologie 20), 113–140.

5 SCHOLEM, Gershom: Zum Verständnis der messianischen Idee im Judentum, in: DERS.: Über einige Grundbegriffe des Judentums, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1970, 121–167.

6 GRESHAKE, Gisbert: Tod – und dann? Ende – Reinkarnation – Auferstehung. Der Streit der Hoffnungen, Freiburg / Basel / Wien: Herder 1988, 51–92.

Menschen ausgeht.⁷ Auch für nicht religiöse Weltdeutung⁸ stellt der Gedanke, dass Menschen einer von außen kommenden Erlösung bedürfen, eine Provokation dar.⁹

Weil aber der Erlösungsglaube, dass Gottes Selbstmitteilung als Liebe eine Bedeutung für den Menschen hat, dogmatisch die fundamentale Grundüberzeugung des Christentums schlechthin ist, hängt von seiner rationalen Verantwortung das ‚Ganze‘ des christlichen Glaubens ab. Das ist nicht allein für den theologischen Diskurs von Bedeutung, sondern auch für (inter-)religiöse Bildungsprozesse. Was Jürgen Baumert für die schulischen Fächer Religion und Philosophie mit dem vierten Modus der Weltaneignung umschrieben hat, nämlich die Auseinandersetzung mit „Probleme[n] konstitutiver Rationalität“¹⁰, stellt sich gerade in der Auseinandersetzung unterschiedlicher, ja einander widersprechender Überzeugungen von Erlösung als Aufgabe.

Damit ist die Ausgangsproblematik bereits konturiert: Ist angesichts der provokativen Annahme eines in Christus geschehenen Heilsereignisses und ihrer Ablehnung eine interreligiöse Verständigung aussichtslos und eine (durchaus) wechselseitige Herabwürdigung gegebener Wahrheitsansprüche unausweichlich?

Was für den interreligiösen Dialog gilt, spiegelt sich auch im Kontext interreligiöser Lernprozesse. Denn das mit dem christlichen Konzept von Erlösung Konnotierte stellt auch für Menschen aus christlichen Lebenswelten eine Art Provokation dar, nicht zuletzt weil die theologische Sprache nicht oder anders verstanden wird als im theologischen Binnendiskurs.¹¹

7 Vgl. KARIMI, Milad: Zur Frage der Erlösung des Menschen im religiösen Denken des Islam, in: VON STOSCH, Klaus / LANGENFELD, Aaron (Hg.): Streitfall Erlösung, Paderborn u.a.: Schöningh 2015 (= Beiträge zur Komparativen Theologie; 14), 17–37, 21 und 31.

8 Nicht religiöse Weltdeutungssysteme bei Prozessen interreligiösen Lernens mit einzubeziehen, ist eine im religionspädagogischen Diskurs bisher viel zu wenig beachtete Notwendigkeit. Interessant ist dabei, dass der Begriff der Erlösung noch bis in die 1990er Jahre hinein in religionspädagogischen Grundlagenwerken aufgenommen worden ist (vgl. bspw. BITTER, Gottfried: Erlösung / Befreiung, in: Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München: Kösel 1986, 703–750), in neueren Werken allerdings fehlt (so bspw. bei BITTER, Gottfried u.a. (Hg.): Neues Handbuch Religionspädagogischer Grundbegriffe, München: Kösel 2002; oder bei HILGER, Georg / LEIMGRUBER, Stephan / ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München: Kösel²2012.

9 Paradigmatisch ist hier noch immer der Ausruf von Nietzsches Zarathustra zu nennen: „Ach dass einer sie noch von ihrem Erlöser erlöste!“ (NIETZSCHE, Friedrich: Also sprach Zarathustra, in: DERS.: KSA, Bd. 4, hrsg. v. Giorgio Colli und Mazzino Montinari, München: dtv¹³2011, 117.) Würden sich – so darf man übersetzen – die Christen von der Erlösungshoffnung verabschieden, so wären sie frei.

10 BAUMERT, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: KILLIUS, Nelson / KLUGE, Jürgen / REISCH, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M. 2002, 100–150, 113.

11 Vgl. PEMSEL-MAIER 2016 [Anm. 1], 10, die darauf hinweist, dass an die Stelle der Sehnsucht nach Erlösung die nicht oder kaum eschatologisch ausgerichtete Sehnsucht nach Glück und Sinn getreten ist

3. Anthropologisch gewendete Soteriologie

Entscheidend für ein christliches Verständnis der Erlösung in der Gegenwart ist der konsequente Mittvollzug der sog. anthropologischen Wende, für die im 20. Jh. auf katholischer Seite besonders prominent Karl Rahner Pate steht.¹² Rahner geht es dabei nicht nur darum, den Menschen stärker in den Mittelpunkt des theologischen Denkens zu stellen, sondern er stellt ein methodisches Prinzip auf, nach dem im Grunde jeder theologische Satz als Aussage des Menschen über Gott gelesen werden muss. Wann immer über Gott gesprochen wird, wird auch über den Menschen geredet, weil der Mensch derjenige ist, der spricht. Dieser fundamentale Ansatz hat weitreichende Konsequenzen: Denn wenn gesagt wird, dass es keine Aussagen über Gott gibt, die nicht zugleich auch Aussagen über den Menschen sind, muss ebenfalls gesagt werden, dass Aussagen über Gott nur eine Bedeutung haben, wenn sie vom Menschen verstanden werden können. Ist der Mensch aber auf diese Weise als Subjekt der Gotteserkenntnis bestimmt, wird klar, dass jede Theologie die Relevanz ihres Gegenstandes, also Gott bzw. das göttliche Handeln, für den Menschen erschließen muss. In dieser Perspektive ist die anthropologische zugleich eine soteriologische Wende, weil in der Erlösungstheorie seit jeher die Frage nach der Bedeutung der Offenbarung für den Menschen verhandelt wurde. Die Grundfrage lautet also: Welche Relevanz hat die Annahme der Offenbarung Gottes für den Menschen?

So verstanden wird bereits an dieser Stelle klar, dass die soteriologische Ausgangsproblematik sehr viel offener ist als vielfach im interreligiösen Gespräch, aber auch im Rahmen interreligiöser Lehr- und Lernprozesse vorausgesetzt. Hier spielen oft ‚Verengungen‘ auf die starke christliche Betonung der Sünde und – in der Tradition des Augustinus – der sog. Erbsündenlehre eine entscheidende Rolle. Versteht man die Frage nach dem begrifflichen Verständnis jedoch im Kontext der anthropologischen Wende, dann geht es um das *Ganze* des menschlichen Daseins.¹³ Folgende Frage steht dabei im Fokus: Wo kann Gott für den Menschen bedeutsam werden und warum ist die Behauptung, Gott habe sich in Christus selbst zum Heil der Menschen geoffenbart, für das Daseinsverständnis auch des Menschen heute relevant? Genau dieser für komparativ-theologische Diskurse relevante Zusammenhang ist auch religionspädagogisch von Bedeutung. Denn spannend ist, dass diese Frage durchaus auch in die Kontexte andersreligiöser Offenbarungs- bzw. Heilsansprüche gestellt werden kann. Auch islamisch wird man sich die Frage stellen können bzw. müssen, warum es für den Menschen von

12 Vgl. dazu instruktiv RAHNER, Karl: *Theologie und Anthropologie*, in: DERS.: *Sämtliche Werke*, Bd. 22/1a, Freiburg i.Br.: Herder 2013, 283–300.

13 Vgl. zu dieser Begriffswahl auch den Titel von HÄRING, Hermann: *Es geht ums Ganze. Zur Revision des Opfermodells im Diskurs von Gnade und Sünde*, in: *Theologisch-praktische Quartalschrift* 160/1 (2012) 21–30.

Bedeutung ist, dass Gott sein Wort im Koran mitteilt. Ebenso dürfte von jüdischer Seite kaum bestritten werden, dass die Tora relevant für ein spezifisches Daseins- und Handlungsverständnis des Menschen ist.¹⁴

4. Das ‚absurde Dreieck‘ – Sinnfrage, Schuld und Leiderfahrung

Geht man von der zuvor dargelegten Perspektive auf den Erlösungsglauben aus, dann stellt sich die soteriologische Grundfrage ganz fundamental: Was macht den Menschen der Erlösung bedürftig? Was hat also wirkliche Relevanz für das menschliche Selbstverständnis, das sich der Mensch nicht auch selbst zugänglich machen kann und daher auf eine ‚andere Wirklichkeit‘ verweist?

Im Anschluss an Thomas Pröpper kann versucht werden, diese Bedürftigkeit bzw. Offenheit des Menschen in der widersprüchlichen Struktur der freien Vernunft zu verorten.¹⁵ Demnach gehört es fundamental zum Menschsein hinzu, sich zu allem, was ist, in ein Verhältnis zu setzen und das bloße Sein „auf den Sinn dieses Seins“¹⁶ zu übersteigen. Zugleich findet er aber nichts in der Welt vor, das den Sinn des Daseins letztgültig begründen könnte, weil alles, was ist, endlich, bedingt und vorläufig ist. Auch das, was also gut und schön im Leben ist, besitzt keine Endgültigkeit, sondern scheint letztendlich von Leid und Tod nichtig gemacht zu werden. Der Mensch ist in diesem Sinne immer entfremdet von der Welt, die sich seinem vernünftigen Zugriff entzieht: Dasein ist nicht so, wie es sein sollte, sondern es erweist sich letztlich als leidvoll und absurd.¹⁷ Einzig die Freiheit des anderen Menschen scheint als Entsprechung des eigenen Ausgriffs nach Sinn denkbar, insofern sich in der Begegnung freier Subjekte ein Geschehen denken lässt, in dem unbedingte Anerkennung, d.h. eine vorbehaltlose Bejahung des Da- und Soseins des jeweils Anderen, intendiert ist. Allerdings bleibt auch diese Option zunächst verschlossen, weil der Mensch zwar das Vermögen besitzt, unbedingte Anerkennung zu intendieren, er kann sie aber nur bedingt realisieren, sodass seine faktischen Handlungen immer zweideutig und missverständlich bleiben. Mit anderen Worten: Für den Menschen sind die Handlungen des Anderen, auch wenn sie bedingungslos gut gewollt sind, immer Teil der ambivalenten Struktur der Wirklichkeit. Genau hier, so der freiheitsanalytische Zugang, ist aber die Offenheit des Menschen für die Idee Gottes erreicht: Gott darf gedacht werden als unbedingtes Anerkennungsgeschehen selbst, in dem die Widersprüchlichkeit

14 Liss, Hanna: Die Tora im Judentum, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 67/2 (2015) 113–124.

15 Vgl. dazu ausführlich PRÖPPER, Thomas: Erlösungsglaube und Freiheitsgeschichte. Eine Skizze zur Soteriologie, München: Kösel³1991, 182–194 sowie PRÖPPER, Thomas: Theologische Anthropologie, Freiburg / Basel / Wien: Herder²2012, 495–599.

16 SARTRE, Jean-Paul: Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie, in: DERS.: Gesammelte Werke in Einzelausgaben. Philosophische Schriften. 3, Reinbek: rororo¹⁹2016, 38.

17 Vgl. zur Begrifflichkeit des Absurden ausführlich CAMUS, Albert: Der Mythos des Sisyphos, Reinbek: rororo¹²2010.

der scheinbar absurden Welt im doppelten Sinne aufgehoben ist. Gott ist demnach Sinnhorizont menschlicher Freiheit, von dem her der Mensch die Ambivalenz der Wirklichkeit neu interpretieren und sein Handeln neu verorten darf: Gott selbst ist das ursprüngliche und bedingungslose Ja zum Menschen, das dieser sich selbst nicht sagen kann. Genau das ist es, was den Menschen der Erlösung bedürftig macht – oder vielleicht besser – was ihn ansprechbar für Gottes Wort sein lässt: die Frage nach Gott als letztem Grund des Daseins, die Frage nach einem Sinn des Seins überhaupt, auf die er in der Welt keine Antwort findet.¹⁸

Das skizzierte anthropologische Verständnis setzt damit die Erlösungsbedürftigkeit bzw. die Offenheit des Menschen für Gott bereits vor der Sünde des Menschen an, die das klassische soteriologische Denken (etwa in Anselm von Canterburys Satisfaktionstheorie) bestimmte. Der Mensch ist nicht erst aufgrund seiner Taten, sondern schon in seinem bloßen Dasein auf einen Sinngrund verwiesen.¹⁹ Gleichwohl ist die Sündendimension des Erlösungsdenkens keineswegs ausgeklammert. Sie wird aber im Kontext der anthropologischen Vorüberlegungen neu perspektiviert. Sünde, begriffen als persönliche, schuldhaftige Verweigerung gegen das Ankommen Gottes im Leben des einzelnen und damit der Welt, kann von der Endlichkeitsdimension des Subjekts her neu erschlossen werden. Denn insofern die Welt das Dasein des Menschen nicht zu begründen scheint, sondern dasselbe im Angesicht von Leid und Tod vielmehr dem Schein der Absurdität unterworfen ist, lässt sich erklären, warum Menschen zur Selbstrechtfertigung ihres Daseins neigen. Weil es unmöglich ist, Letztgültigkeit zu finden, scheint es nur sinnvoll, möglichst viel zu leben und dabei keine oder nur bedingt Rücksicht auf die Sinnansprüche der Anderen zu nehmen. Die Wurzel der Sünde läge dann in der verzweifelten Sinngebung des eigenen Daseins im Angesicht der Angst vor dem eigenen Tod.²⁰ Es geht also nicht um eine ursprünglich ‚verdorbene Natur‘ des Menschen, sondern um dessen ‚Geworfensein‘ (Heidegger) in eine scheinbar „vollkommen gleichgültige Welt-Wirklichkeit“²¹, in der er zum Handeln gezwungen ist und um seiner selbst willen Schuld gegenüber dem Anderen in Kauf nimmt. Aus dieser Feststellung kann die auch für nicht religiös Sozialisierte bedeutsame Frage resultieren, inwiefern in einer Welt, in der der einzelne selbst für die Rechtfertigung seines Daseins verantwortlich ist und er deshalb immer wieder Entscheidungen treffen muss, die sich dem Anderen gegenüber als gleichgültig erweisen,

18 Vgl. dazu im Ausgang von Pröpper ausführlich LANGENFELD, Aaron: Zur Frage nach der Ansprechbarkeit des Menschen für Gott, in: DERS. / LERCH, Magnus (Hg.): Theologische Anthropologie, Paderborn u.a.: Schöningh (utb) 2018, 145–154.

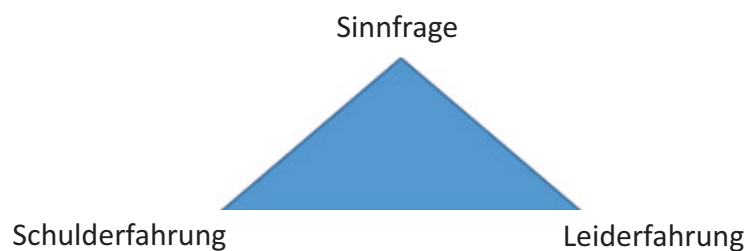
19 Dieser Logik folgend, können auch nicht religiöse Menschen im Sinne eines Gedankenexperiments für interreligiöse Bildungsprozesse zum Themenfeld der Erlösung eingeladen werden.

20 Vgl. KIERKEGAARD, Søren: Die Krankheit zum Tode, in: DERS.: Die Krankheit zum Tode. Furcht und Zittern. Die Wiederholung. Der Begriff der Angst, München: dtv 2010, 31–177, 31–41.

21 WERBICK, Jürgen: Den Glauben verantworten. Eine Fundamentaltheologie, Freiburg-Basel-Wien: Herder 2010, 631.

ethisches Handeln überhaupt sinnvoll möglich ist. Auch hier stellt sich also eine Frage nach Gott als Sinnhorizont der menschlichen Freiheit, insofern der Gottesgedanke das eigene, schuldhafte Versagen noch einmal umfassen kann.²² Wenn demnach die Bejahung des Daseins nicht vom Subjekt selbst abhängt, sondern in Gott immer schon gegeben ist, kann der Mensch vom scheinbaren Selbstanspruch befreit werden, seine Daseinsansprüche notfalls auch auf Kosten anderer durchsetzen zu müssen.

Die Offenheitsstruktur der menschlichen Freiheit lässt sich grafisch dann in etwa so darstellen.



Das ‚absurde Dreieck‘²³ aus Sinnfrage, Schulderfahrung und der Leiderfahrung, wobei der letzte Begriff die oben angedeutete Wirklichkeit des natürlich und moralisch verursachten ‚Nichtseinsollenden‘ in den Blick nimmt, trennt arbeitshypothetisch die Aspekte des komplexen menschlichen Wirklichkeitsbezugs, in dem sich eine Offenheit für Gott selbst anzeigt. Damit ist bereits deutlich: Erlösung, sofern sie sich ereignet, bestünde in der Offenbarung Gottes als Sinnhorizont menschlichen Daseins, als unbedingte Bejahung der Existenz im Angesicht des ‚Neins‘ der Wirklichkeit, an dem der Mensch in seinem Handeln teilhat.

5. Erlösung ist Offenbarung

Ausgehend von diesen Überlegungen lässt sich schließen, dass zunächst in einem ganz formalen Sinne Erlösung als Offenbarung der daseinsbejahenden Wirklichkeit Gottes bestimmt werden kann.²⁴ Erlösung ist also nicht etwas, was zur Offenbarung Gottes hinzukäme (im christlichen Sinne etwa der Kreuzestod), sondern das Faktum der Selbstmitteilung Gottes in der Geschichte des Menschen als Liebe

22 Das Phänomen der ‚Gottesverdunstung‘ (vgl. METTE, Norbert: „Gottesverdunstung“. Eine religionspädagogische Zeitdiagnose, in: ENGLERT, Rudolf u.a. (Hg.): *Gott im Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2009, 9–23*) wird damit zu einer die Vernunft herausfordernden Anfrage, die gerade im Kontext der vorgestellten Überlegungen bedeutsam wird, denn am Beispiel der bleibenden Provokation christlichen Erlösungsglaubens und im Prozess interreligiöser Auseinandersetzung damit kann sich ein Nachdenken über die Gottesfrage auch für religiös nicht oder kaum sozialisierte Menschen als sinnvoll erweisen: Gott als Sinnhorizont menschlichen Daseins.

23 Vgl. LANGENFELD, Aaron: *Das Schweigen brechen. Christliche Soteriologie im Kontext islamischer Theologie*, Paderborn u.a.: Schöningh 2016 (= Beiträge zur Komparativen Theologie; 22), 178–181.

24 Vgl. Pröpper 1991 [Anm. 12], 59: „[...] diese Offenbarung ist unsere Erlösung.“

ist selbst die Erschließung eines Sinnhorizontes, von dem aus der Mensch sein Dasein neu interpretieren kann. Dieser Sinnhorizont eröffnet im theologischen Verständnis die Möglichkeit, das Dasein als ursprünglich begründet zu begreifen (als Antwort auf die Sinnfrage), sinnvoll ethisch zu handeln auch im Angesicht eigener Schuld und endlicher Lebens- und Sinnressourcen²⁵ (als Integration der Schuldenerfahrung) und die leidvolle Weltwirklichkeit nicht als das entscheidende Wort über das eigene Dasein begreifen zu müssen, sondern es als Teil der Existenz (im Sinne einer subjektiven Integration konkreter Leiderfahrung) annehmen zu können. Mit einem solchen Zugang gewinnt auch die für Jugendliche relevante Theodizeefrage einen bedenkenswerten Raum.²⁶

Im christlichen Verständnis ereignet sich diese Zusage in der Geschichte Jesu von Nazaret.²⁷ In seinem Leben realisiert Jesus das vorbehaltlose Ja Gottes zum Menschen, das Gott als die Liebe selbst identifiziert und ihn als guten Grund menschlichen Daseins offenbart. In seinem Tod wird die Annahme auch der Zwiespältigkeit des Lebens erschlossen, die dazu befreit, das Leben nicht vom Tod her interpretieren zu müssen.²⁸ Wo nicht der Tod das letzte Wort über das Dasein hat, ist der Zwang zur Selbstrechtfertigung gebrochen. In diesem Sinne ist ein sinnvolles ethisches Handeln neu ermöglicht, weil ich meiner Existenz nicht zuerst einen Sinn abtrotzen muss, sondern sie durch den gegebenen Zuspruch im gleichen Maße vom Anspruch des Anderen an mich her deuten kann.²⁹ Zugleich ist auch das Scheitern meines guten Willens an realen Umständen im Offenbarungsereignis Gottes als Liebe aufgehoben, gerade weil menschliches Dasein nicht erst durch sittliches Handeln, sondern schon ursprünglich als gewollt offenbar wird. In der Auferstehung Jesu wird offenbar, dass die Liebe nicht an ihrer Negation durch den Tod scheitert, sondern den Tod umfasst und sich als letztgültige Wirklichkeit zeigt.

Entscheidend für das christliche Erlösungsverständnis ist, dass die Aspekte des einen Offenbarungsereignisses nicht voneinander getrennt, sondern als Zusam-

25 Vgl. zu diesem Topos etwa HÖHN, Hans-Joachim: Existenziale Semiotik des Glaubens – oder: Theologie nach dem cultural turn, in: Salzburger Theologische Zeitschrift 18 (2014) 23–42, 32.

26 Vgl. STÖGBAUER-ELSNER, Eva: Art. Theodizee, in: Wissenschaftlich religionspädagogisches Lexikon im Internet, in: www.wirelex.de [abgerufen am 26.04.2019]. Die Theodizeefrage kann von Kindern und Jugendlichen als Widerspruchproblem bedacht werden. Gerade weil Leiderfahrungen nicht christozentrisch gedeutet werden, bietet es sich an, über interreligiöse Zugänge zum Themenfeld Erlösung diesen Aspekt mit aufzunehmen. Möglich ist das über ein mikrologisch aufbereitetes interreligiöses Gespräch – im Sinne des Theologisierens mit Jugendlichen – auf der Grundlage entsprechend vorbereiteter Texte.

27 Vgl. PRÖPPER 1991 [Anm. 12], 197: „Ohne Jesu bestimmtes Menschsein wäre Gott nicht als Liebe, ohne seine Bereitschaft zum Tod nicht der unbedingte Ernst dieser Liebe und ohne seine Auferweckung nicht Gott als ihr wahrer Ursprung offenbar geworden.“ Vgl. ausführlich auch LANGENFELD 2016 [Anm. 21], 222–229.

28 Vgl. LANGENFELD, Aaron: Selbstmitteilung im Kontext theologischer Anthropologie, in: DERS. / LERCH 2018 [Anm. 16], 173.

29 Vgl. ERNST, Stephan: Gefangen in der Angst um sich selbst, in: Katechetische Blätter 141/5 (2016) 336–342.

menhang begriffen werden, in dem Gott als das Wesen, das nicht nur Liebe hat, sondern selbst wesenhaft Liebe ist, offenbar wird und menschliches Dasein und Sosein als ursprünglich gewollt erschließt. Es geht also im christlichen Erlösungsverständnis um eine umfassende Begründung menschlichen Daseins, die nicht auf die Wirklichkeit der Sünde zu reduzieren ist, wenngleich dieselbe natürlich in einer ausführlichen Soteriologie entsprechend zu bedenken ist.

6. Erlösung interreligiös?

Nachdem nun erschlossen ist, was der Begriff der Erlösung im christlichen Kontext meinen kann, lässt sich die Frage nach einer interreligiösen Perspektivierung neu stellen. Denn es geht eben nicht mehr so sehr um die Frage, ob andere religiöse Traditionen den Erlösungsbegriff explizit verwenden, sondern vielmehr darum, ob es funktionale Entsprechungen zur offenbarungstheologischen Bestimmung des Erlösungsbegriffs gibt. Dabei ist natürlich nicht ausgeschlossen, dass diese spezifische Variationen zum christlichen Verständnis beinhalten oder eben gar nicht vorhanden sind. Diese funktionalen Entsprechungen eröffnen den Raum, in dem interreligiöse Lehr- und Lernprozesse anzusiedeln sind. Sie theologisch angemessen herauszuarbeiten, stellt eine wesentliche Aufgabe für die didaktische Planung dar.

Nun wird man nicht umhin kommen, zu sehen, dass Religionen an sich keine einheitlichen, sondern radikal heterogene Komplexe sind, die in sich eine unhintergehbare Pluralität von Deutesystemen der eigenen Tradition vereinen. Einen Zugang zu einer Religion gewinnt man nur über die Untersuchung einzelner Konzepte und Deutungen, nie aber zu einer Tradition in ihrer Gänze. Die interreligiösen Verständigungsprozesse sind somit immer fragmentarisch, vorläufig, personal und situativ vermittelt und setzen das Wissen um diese je beschränkte Erkenntnismöglichkeit voraus. Das gilt überdies nicht nur in einem systematisch-theologischen oder religionsphilosophischen Sinne, sondern auch religionspädagogisch. Das Prinzip der Korrelation setzt ja genau dort an, wenn der Lebensweltbezug des lernenden Subjekts mit Glaubensinhalten und Glaubenspraktiken korrelierend in ein Gespräch gebracht wird. Das mikrologische Vorgehen Komparativer Theologie bildet eine tragfähige Voraussetzung dafür, eine Sensibilität für das Widerständige in der vermeintlich eigenen und fremden Religion aufbauen zu können.³⁰ Dabei kann ein Wissen um die beschränkte Erkenntnismöglichkeit und die Erfahrung der Sinnhaftigkeit des Ringens darum gerade im Prozess wiederkehrender komparativer Auseinandersetzungen gewonnen, genauer erarbeitet werden.

30 Zu einer Hermeneutik des widerständig Fremden vgl. TAUTZ, Monika: Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum, Stuttgart: Kohlhammer 2007 (= Praktische Theologie heute 90), 363–367.

In diesem Sinne soll es im Folgenden darum gehen, einen exemplarischen Zugriff auf andere religiöse Traditionen zu gewinnen, die gleichwohl selbstverständlich einen induktiven Zugang zu den Traditionen selbst gewährleisten können. Die Aneignung religionskundlichen Wissens kann auf diese Weise sinnvoll verknüpft werden mit der Aus-ein-ander-Setzung um die Frage nach der allgemein anthropologischen Fragen nach Erlösung wie auch nach der spezifischen Bedeutung von Erlösung anderer Traditionen.

6.1 Judentum

In der Auseinandersetzung mit jüdischen Offenbarungs- und Erlösungsvorstellungen ist aus christlicher Sicht grundsätzlich an das besondere Verhältnis zwischen JüdInnen und ChristInnen zu erinnern, das sich formal aus der Verwurzelung des Christentums im Judentum ableiten lässt. Inhaltlich ist es dabei besonders durch das ‚Judesein‘ Jesu bestimmt, d.h. dass das Bekenntnis zu Christus als der Selbstmitteilung Gottes als Liebe nicht außerhalb dieses Selbstverständnisses Jesu reflektiert werden kann. Vor diesem Hintergrund ist eine in der christlichen Theologie oft vorgenommene schroffe Gegenüberstellung der Offenbarungskonzepte in Judentum (Mitteilung satzhafter Wahrheiten und Handlungsge- und -verbote) und Christentum (liebvolle Selbstmitteilung aus Gnade), die nicht selten in eine christliche Gesetzespolemik mündet(e) von vornherein ausgeschlossen.

Klaus von Stosch benennt in einer christlichen Annäherung an den jüdischen Offenbarungsbegriff drei zentrale Aspekte:³¹ Offenbarung ist aus jüdischer Sicht Sprachereignis (a), sie ereignet sich ‚zwischen‘ Menschen (b) und die Pluralität ihrer Deutungen und Explikationen wird als Positivum gewertet (c). Impliziert ist damit ein dynamischer Ereignischarakter, der durchaus ethisch bestimmt ist (b), zugleich aber stark diskursiv verfasst ist (c). In diesem Verständnis wird eine starke Einbindung des Menschen in das Heilsgeschehen ersichtlich: Gott wirkt seine Offenbarung, die im christlichen Verständnis eben mit der Erlösung des Menschen identisch ist, nicht am Menschen vorbei, sondern er benötigt den Menschen, damit sein Wort in der Welt an- und zur Geltung kommt. Im Rahmen interreligiöser Lernprozesse vermag die jüdische Argumentation einerseits ein möglicherweise deistisch geprägtes Weltbild Jugendlicher herauszufordern und andererseits Pluralität innerhalb eines Weltdeutungssystems, einer Religion denkend nachvollziehbar zu machen, ohne dass die unterschiedlichen Positionen als beliebig missverstanden werden.

31 Vgl. hierzu und zum Folgenden von Stosch, Klaus: *Offenbarung*, Paderborn u.a.: Schöningh (utb) 2010 (= Grundwissen Theologie), 104–108.

Aus dieser Perspektive lässt sich möglicherweise ein tieferes Verständnis dafür gewinnen, dass Erlösung aus jüdischer Sicht eine konkrete Aussage über den Zustand der Gegenwart meinen muss. Erlösung müsste, wenn das Offenbarungshandeln Gottes sich im menschlichen Handeln bewährt, in der Welt erfahrbar und sichtbar sein. Gerade hier scheint die Wurzel der Skepsis gegenüber einem emphatischen christlichen Begriff der Erlösung zu liegen: Die Welt, in der wir leben, ist offenkundig noch nicht erlöst, sondern wartet noch auf das ‚messianische Zeitalter‘, auf die Gutwerdung des gegebenen Zustands. „Nicht umsonst wird gerade [...] unter religiösen Juden in den letzten Jahrzehnten weniger über Erlösung gesprochen, (sic!) als über den viel praktischeren Begriff Tikkun Olam – der ‚Korrektur der Welt‘. Gewiss, das erlöste messianische Zeitalter bleibt darin als eigentliche Richtschnur inbegriffen. Aber alle Schritte dahin sind vom Menschen zu gehen, in einer Gott-Mensch-Beziehung, die hauptsächlich darin besteht, in konkreter Arbeit ein paar Dinge an dieser Welt zu ‚korrigieren‘ – damit sich der Weg der ‚Erlösung‘ am Ende doch noch bestätigen wird.“³² Solche Argumentationsstrukturen sind für Jugendliche von Interesse, bestätigen sie doch das entwicklungsbedingte Anliegen, die Welt aktiv gestalten zu wollen.

Christliche Erlösungstheorien profilieren an dieser Stelle oft ein stärkeres Passivitätsmoment: Erlösung ist Gnade, die zuerst geschenkt wird, und nicht vom menschlichen Handeln hergestellt wird. Von Gott her wird ein neuer Weg des Daseinsverständnisses ermöglicht, der vom Menschen selbst nicht zu erschließen ist. Und doch muss natürlich auch christlich daran festgehalten werden, dass es außerhalb der symbolischen Vermittlung der Erlösung in der Welt keine Erkenntnis derselben geben kann.³³ Auch christlich ist also daran festzuhalten, dass nur die menschliche Annahme des Offenbarungsereignisses im praktischen Tun die Wirklichkeit der Erlösung zur Durchsetzung bringt. Dass die Möglichkeit dieser Annahme christlich wiederum von dem Gedanken des Geschenkseins getragen ist, dass ich also zum Tun des Guten nicht durch mich, sondern durch das zwischenmenschlich vermittelte Ja Gottes befähigt bin, muss hier keinen zwingenden Widerspruch bedeuten. So scheint gerade in der Ausbuchstabierung des oben in (b) thematisierten ‚Zwischenmenschlichen‘ (etwa bei Emmanuel Levinas) die Herkunftigkeit meines Handelns vom Anderen auch jüdischerseits einholbar. Auf diese Weise kann die Spannung des Schon-jetzt und Noch-nicht eschatologischer Verheißung wahrgenommen und die politische wie gesellschaftliche Dimension jüdischen und eben auch christlichen Weltverständnisses stark gemacht werden.

32 Klapheck, Elisa: Jüdische Zugänge zur Vorstellung von Erlösung, in: von Stosch / Langenfeld (Hg.) 2015 [Anm. 6], 243–253, 253.

33 Vgl. Pröpper 1991 [Anm. 12], 210–215.

Gleichwohl ist nicht zu verkennen, dass christliche Zugänge zum Erlösungsglauben eine stärkere Betonung des bereits Geschehenen beinhalten, d.h. Gottes Wort ist ein für alle Mal unwiderruflich gesagt. Zwar ist die Welt noch nicht im Sinne dieses Wortes verwandelt, aber das Entscheidende, Gottes Selbstkundgabe als guter Grund des Daseins hat sich bereits ereignet. Jüdische Erlösungsvorstellungen können an dieser Stelle bleibend vor einem christlichen Triumphalismus warnen, der das noch bestehende Leid und den aktuellen Notstand der Welt zu übersehen droht, wie etwa das einer christlichen Theologie nachhaltig zu denken gebende Beispiel der jüdisch-theologischen Auseinandersetzung zur Möglichkeit des Judeseins nach Ausschwitz zeigt.³⁴ Das ‚Noch-nicht‘ der Erlösung bleibt der Stachel im Fleisch des Erlösungsglaubens, der ein passives Warten auf die Vollen- dung unterbindet. Gerade diese präsentisch-eschatologische Pointe des jüdischen Denkens hat etwa durch die sog. Neue Politische Theologie gewichtigen Einfluss auf die neuere christlich-theologische Debatte erhalten.³⁵

6.2 Islam³⁶

Es ist oben bereits angedeutet worden, dass sich islamisch-theologische Konzepte vom Begriff der Erlösung tendenziell distanzieren. Ein Grund dafür mag historisch in der starken christlichen Verknüpfung von Sünde und Erlösung liegen.³⁷ Insofern aber gezeigt wurde, dass es weniger um die Begriffshülse ‚Erlösung‘ als um ihre inhaltliche Füllung geht, lassen sich auch islamisch möglicherweise Anschlussmöglichkeiten finden.³⁸

Gegen diese Tendenz lässt sich aber etwa mit dem schiitischen Gelehrten Mahmoud Ayoub im anthropologischen Grundverständnis eine klare Parallelität zu Camus aufweisen, wenn er Leid und Tod als Grundmysterien der Menschheit beschreibt, weshalb „denn auch die Idee von oder die Hoffnung auf Erlösung aus dem Leiden geboren“³⁹ ist. Ohne auf die konkrete, stark eschatologisch konzent-

34 FACKENHEIM, Emil L.: Die gebietende Stimme von Ausschwitz, in: BROCKE, Michael / JOCHUM, Herbert (Hg.): Wolkensäule und Feuerschein. Jüdische Theologie des Holocaust, München: Chr. Kaiser 1982, 73–110.

35 Vgl. METZ, Johann Baptist: Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie, Mainz: Matthias-Grünewald 1992, 165–174; ARENS, Edmund: Vom Schrei zur Verständigung. Politische Theologie als öffentliche Theologie, in: POLEDNITSCHKE, Thomas / RAINER, Michael / ZAMORA, José Antonia (Hg.): Theologisch-politische Vergewisserung. Ein Arbeitsbuch aus dem Schüler- und Freundeskreis von Johann Baptist Metz, Münster: Lit 2009, 129–138.

36 Vgl. zum folgenden Absatz LANGENFELD, Aaron: Erbsünde und Erlösung im christlich-islamischen Dialog, in: Katechetische Blätter 141/5 (2016) 331–335.

37 Vgl. DÜZGÜN, Şaban Ali: Art. Errettung, in: HEINZMANN, Richard (Hg.): Lexikon des Dialogs. Grundbegriffe aus Christentum und Islam. 1, Freiburg i.Br.: Herder 2013, 163.

38 Als Beispiel für ein solches Bemühen sei verwiesen auf KHORCHIDE, Mouhanad / STOSCH, Klaus von: Der andere Prophet. Jesus im Koran, Freiburg i.Br.: Herder 2018, 254–264.

39 AYOUB, Mahmoud: Die Idee der Erlösung in Christentum und Islam, in: WERBICK, Jürgen (Hg.): Sühne, Martyrium und Erlösung? Opfertat und Glaubensgewissheit in Judentum, Christentum und Islam, Paderborn: Schöningh 2013 (= Beiträge zur Komparativen Theologie 9), 13–22, 16.

rierte Erlösungsvorstellung hier näher eingehen zu können, kann somit Erlösung durchaus als Thema islamisch-schiitischer Theologie identifiziert werden.⁴⁰

Einen für den hier vorgetragenen christlichen Ansatz besonders interessanten sunnitischen Weg schlägt Milad Karimi ein, der – dem jüdischen Verständnis gar nicht unähnlich – die Offenbarung des Koran als Sprachereignis, das die Schönheit Gottes offenbart, versteht. Diese Schönheit vermag – dem Liebesbegriff im christlichen Verständnis äquivalent – das Gutsein des Daseins zu offenbaren, eben Gott als guten Grund menschlicher Existenz ins Wort zu setzen. So ist dann auch das geschriebene Wort, das historisch später zur mündlichen Tradierung des Koran ist, nur von der Form der Rezitation her zu begreifen und in der Rezitation des Koran hat der Mensch Anteil an der Offenbarung Gottes. „Der Koran ereignet sich in der Rezitation und zugleich im Hören desselben. Durch diesen dynamischen Akt des melodischen Vortrags und des Hörens gewinnt der Koran als Koran an Realität, genauer: Der Koran wird erst zum Koran, wenn er rezitiert und im gleichen Atemzug gehört wird. Allein in diesem Akt wird die Gegenwart Gottes sinnlich wahrnehmbar.“⁴¹

Aus dieser Perspektive ergeben sich zwei für das soteriologische Gespräch zwischen ChristInnen und MuslimInnen nicht ganz unerhebliche Einsichten:

1. Auch islamisch lässt sich Offenbarung als Erschließung der ursprünglichen Daseinsbejahung durch die Schönheit Gottes begreifen, die im Akt der Rezitation des Koran erinnert wird. Offenbarung ist „Ausdruck jener Einsicht, dass er [der Mensch; Vf.] und mithin die gesamte Schöpfung einen grundlegenden Charakter haben, den man als Gottzugewandtheit beschreiben kann. Insofern Erlösung hier erwähnt werden kann, so realisiert sie sich im Gedenken dieser ewigen Bindung.“⁴² Was islamisch also als Erlösung bezeichnet werden kann, ist die Erinnerung des Menschen an das, was schon immer gilt, im (rezitierten) Offenbarungswort. Aus christlicher Sicht ist dieses Verständnis formal – in der liturgischen Erinnerung des Christusereignisses – durchaus zugänglich. Solche Zugänge bieten sich denn auch im Rahmen interreligiöser Lernprozesse an. Es

40 In diesem Zusammenhang bietet sich religionsdidaktisch ein Zugang über das Altarbild von Guido Reni „Christus am Kreuz“ (1575–1642) an, das von Navid Kermani in einem Essay aus muslimischer Perspektive gedeutet wird. Dessen Deutung hat ihrerseits eine heftige Diskussion um die Heilsbedeutung des Kreuzes angeregt. Vgl. hierzu KERMANI, Navid: „Warum hast du uns verlassen?“, in: Neue Züricher Zeitung (14.03.2009); Tück, Jan-Heiner: Religionskulturelle Grenzüberschreitung? Navid Kermani und das Kreuz: Nachtrag zu einer Kontroverse, in: Internationale katholische Zeitschrift „Communio“ 38/3 (2009) 220–233; MICHALKE-LEICHT, Wolfgang: Im Schauen auf sein Antlitz, in: RellIS 1 (2011) 32.

41 KARIMI 2015 [Anm. 6], 29.

42 EBD., 31.

geht im Sinne ästhetischen Lernens⁴³ darum, das mit dem theologischen Begriff der Erlösung Konnotierte in religiösen Ritualen (wieder-)erkennen zu können. Solche Zugänge sind wichtig, da in ihnen und durch sie die existenzielle Dimension aufscheinen kann, die sich in dem vertrauensvollen Einlassen auf Gottes Offenbarung öffnet.

Missverständnisse scheinen auf islamischer Seite besonders da zu entstehen, wo unterstellt wird, dass im christlichen Erlösungsdenken die ‚Gottzugewandtheit‘ des Menschen erst durch die Offenbarung hergestellt werden müsse, dass diese also nicht ursprünglich gelten würde, was dem koranischen Konzept der fitra (= ursprüngliche Gottzugewandtheit) widerspräche.⁴⁴ Dieses Verständnis ist christlich aber aus schöpfungstheologischen Gründen abzulehnen. So stellt schon die Genesis gerade das Narrativ einer ursprünglich guten Schöpfung zur Verfügung, die nicht erst nachträglich bonisiert werden müsste. Erlösung muss vielmehr als Erinnerung dieses originären Gutseins begriffen werden. Lassen sich also funktionale Äquivalenzen des Offenbarungs- bzw. Erlösungsdenkens in christlicher und islamischer Sicht feststellen, so ist eine sensible Würdigung von Unterschieden, die als Denkanstöße für den jeweils anderen gelten können, nicht zu unterschlagen. Im Rahmen interreligiösen Lernens wird man sich aus christlicher Perspektive etwa fragen können, ob die ästhetische Dimension der realen Vergegenwärtigung Christi in der sakramentalen Vermittlung ausreichend bedacht ist oder ob nicht gerade die sinnliche Schönheit des Daseins als Vermittlungssymbol Gottes als des guten Grundes viel stärker im Fokus stehen müsste. Umgekehrt lässt sich die Frage an die islamische Theologie formulieren, ob die starke Betonung des Gutseins der Wirklichkeit nicht dazu neigt, Leid und Schuld, das Nichtseinsollende also, unterzubestimmen.

2. Aus den vorhergehenden Bestimmungen lässt sich auch der von christlicher Seite gelegentlich erhobene Vorwurf einer Werkgerechtigkeit relativieren.⁴⁵ Das vorgetragene islamische Offenbarungsverständnis ermöglicht dem Menschen in einem gewissen Sinne erst das gute Handeln, das zweifelsohne eine gewichtige Rolle in der islamischen Tradition spielt. Es ist aber Gottes guter Wille, der ursprüngliche Befähigung des Menschen zu allen Tätigkeiten ist, und die Erinnerung dieser Ermöglichung im Erleben der Rezitation weist dem Menschen immer wieder den Weg, der ihm in dieser Welt bereitet ist. Dann geht es eben weniger um Ethik als um Äst-ethik, weniger um ein Müssen als

43 KALLOCH, Christina / LEIMGRUBER, Stephan / SCHWAB, Ulrich: Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg i.Br.: Herder 2009, 220–236.

44 Vgl. EBD., 30.

45 Dieser Vorwurf findet sich mindestens implizit bei KÖRNER, Felix: Eschatologie und Ethik. Christlich-islamische Zuordnungen, in: NEGEL, Joachim / GRUBER, Margareta (Hg.): Figuren der Offenbarung. Biblisch – Religionstheologisch – Politisch, Münster: Aschendorff 2012 (= Ökumenische Beiträge aus dem Theologischen Studienjahr Jerusalem 1), 237–255, 251.

vielmehr um ein Dürfen.⁴⁶ Wo nämlich erkannt ist, dass gutes Handeln dem Grund meines Daseins entspricht, ist sein ethischer Verpflichtungscharakter zwar nicht aufgehoben, aber als *Möglichkeit* der Teilhabe an der Umsetzung des ursprünglichen Gutseins der Schöpfung erschlossen. Damit ergibt sich auch hier die Möglichkeit, in der interreligiösen Auseinandersetzung mit dem offenbarungstheologisch relevanten Begriff der Erlösung ethische Lernprozesse einzubinden, so dass die theologisch-anthropologische Rückbindung religiöser Ethik an das jeweilige theologische Argumentieren⁴⁷, das einer Religion eigene Weltbild deutlich werden kann.

7. Einige religionspädagogische Impulse

Das sperrige und für viele Menschen heute aus unterschiedlichen Gründen als kaum lebensrelevant wahrgenommene Thema Erlösung eröffnet, wie sich gezeigt haben sollte, vielfältige Chancen für interreligiöse Lehr- und Lernprozesse in der Erwachsenenbildung, der Gemeindefarbeit und nicht zuletzt auch im Religionsunterricht. Wegen der notwendigen Fähigkeit zum Perspektivenwechsel⁴⁸, zur Arbeit mit durchaus anspruchsvollen Texten wie zu komplexen Gedankenexperimenten bietet sich die Arbeit mit Jugendlichen etwa ab 15 Jahren an. Für die Lehrenden bedeutet das, sich intensiv mit dem Thema befasst zu haben, so dass begründet aus dem Selbstverständnis der Religion(en) erwachsene Aspekte von Erlösung, die inhaltlich dem oben dargelegten Verständnis entsprechen, so in ein interreligiöses Gespräch gebracht werden können, dass die anthropologische Dimension von Erlösung aufscheinen kann und gleichzeitig Unterschiede in der theologisch-anthropologischen Weltdeutung deutlich werden können. Über den Weg einer komparativ-theologischen Auseinandersetzung mit anderen, den christlichen Vorstellungen widersprechenden Überzeugungen und Deutungen kann das Nach-Denken über die Erlösungsbedürftigkeit des Menschen nicht nur das Ganze des christlichen Glaubens plausibel machen, sondern ebenso das Ganze bspw. eines sunnitisch-islamischen Verständnisses von menschlichem Heil und ‚Erlöstsein‘. Der einzelne Lernende wird bei solchen Reflexionsprozessen subjektive Konstrukte zur Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens mit den in einen kritischen Diskurs tretenden Argumentationsstrukturen der theologischen Perspektiven vergleichen können. Damit kann religiöse Urteilskompetenz, die in pluralen Gesellschaften auf der Fähigkeit zu einem Denken in Komplementarität angewiesen ist,

46 Vgl. dazu etwa VON STOSCH, Klaus: Herausforderung Islam. Christliche Annäherungen, 2. durchges. u. korr. Aufl., Paderborn u.a.: Schöningh 2017, 85–97.

47 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 u.a.: Waxmann 2015 (= LehrerInnenbildung gestalten 7), 153–166.

48 Vgl. TAUTZ, Monika: Art. Perspektivenwechsel, in: Wissenschaftlich religionspädagogisches Lexikon im Internet, in: www.wirelex.de [abgerufen am 26.04.2019], 2015.

eingübt werden. Religionsdidaktisch ist ein solcher Zugang interessant, weil das mikrologische Vorgehen dazu geeignet ist, den Reflexionsprozess auf unterschiedlichen didaktischen Wegen in Gang zu setzen, seien es z. B. bibel- bzw. korandidaktische Ansätze, seien es Ansätze ethischen Lernens, seien es Ansätze des Theologisierens.

Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht der Oberstufe

Eine Evaluationsstudie

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Viera **Pirker**, Universitätsassistentin am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien, Fachbereich Religionspädagogik und Katechetik.

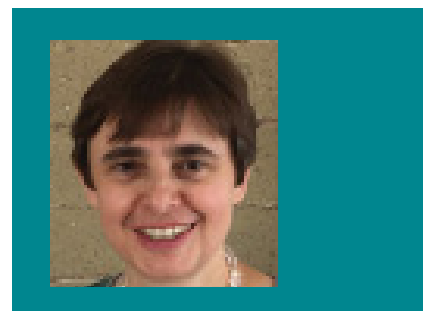
Dr.ⁱⁿ Viera Pirker
Universität Wien
Institut für Praktische Theologie
Katholisch-Theologische Fakultät
Schenkenstraße 8-10 / 1OG 010b
A-1010 Wien
e-mail: viera.pirker@univie.ac.at



Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Maria **Juen**, Senior Lecturer am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck, Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik und Religionsdidaktik, AHS-Religionslehrerin.

SL Mag.^a Dr.ⁱⁿ Maria Juen, MAS
Universität Innsbruck
Institut für Praktische Theologie
Karl-Rahner-Platz 1
A-6020 Innsbruck
e-mail: maria.juen@uibk.ac.at



Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht der Oberstufe

Eine Evaluationsstudie

Abstract

Im Kontext der angestrebten Oberstufenreform (NOST) beauftragte die österreichische Schulamtsleiterkonferenz eine Arbeitsgruppe mit der Ausarbeitung von Konzepten für eine kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung im Fach Katholische Religion in der Sekundarstufe II. Das dabei entstandene Kompetenzraster wurde im Schuljahr 2016/17 in der konkreten Unterrichtspraxis erprobt und diese Erprobung von den Autorinnen des Beitrags wissenschaftlich evaluiert. Das Forschungsinteresse der qualitativen Evaluationsstudie konzentrierte sich auf zwei Aspekte: auf die konkreten Erfahrungen der Lehrpersonen in der Erprobung des Kompetenzrasters und darauf, die subjektiven Sichtweisen und Deutungen der ReligionslehrerInnen im Hinblick auf (kompetenzorientierte) Leistungsbeurteilung zu rekonstruieren. Die Ergebnisse geben einen Einblick in die Herausforderungen und Spannungsfelder im Kontext der Leistungsbeurteilung, in das Fach- und Selbstverständnis der Lehrkräfte sowie in die Art und Weise der Umsetzung von unterrichtssteuernden Vorgaben (Kompetenzraster) in die konkrete Unterrichtspraxis.

Schlagerworte: Leistungsbeurteilung – Kompetenzorientierung – Religionsunterricht – Unterrichtsforschung – Evaluationsforschung

Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht der Oberstufe

Eine Evaluationsstudie

Competence oriented performance assessment in upper secondary education. An evaluation study on teachers' practice in the subject religious education (catholic)

In the context of the aspired reform of the upper school system (NOST), the Austrian School Leader Conference commissioned a working group to develop concepts for a competence-oriented performance assessment in the field of Catholic Religious Education in upper secondary school. The resulting grid of competencies was tested in teaching practice by 12 teachers in the academic year 2016/17. This was scientifically evaluated by the authors of the article. The research interest of the qualitative evaluation study focuses on two aspects: on the experiences of the teachers with the assessment of competencies, as well as on the subjective perspectives and reconstructions of teachers of religion within competence-orientated performance assessment in their subject. The results provide an insight into the challenges and areas of conflict in the context of performance assessment, into the teachers' understanding of their role and their school subject, and in the way in which governance guidelines for teaching (grid of competencies) are implemented in actual teaching practice.

Keywords: performance evaluation – competence orientation – religious education – education research – evaluation research

Einleitung

Die Frage nach der Leistung von SchülerInnen, nach der Leistungsfeststellung und -beurteilung ist im Religionsunterricht hinzuordnen auf sein Zentrum: das religiöse Lernen.¹ Leistungsbeurteilung steht für die im Rahmen dieser Studie befragten Lehrkräfte nicht im Mittelpunkt ihrer religionsunterrichtlichen Praxis und ihres Selbstverständnisses.² Und dennoch ist diese Thematik in den vergangenen Jahren, angestoßen durch die bildungspolitischen Bestrebungen zur Reform der Sekundarstufe II (kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung in der Neuen Oberstufe) neu in den Fokus gerückt.

Im Kontext der angestrebten Oberstufenreform (NOST) beauftragte die österreichische Schulamtsleiterkonferenz eine Arbeitsgruppe mit der Ausarbeitung von Konzepten für eine kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung im Fach Katholische Religion in der Sekundarstufe II. Das dabei entstandene Kompetenzraster wurde im Schuljahr 2016/17 in der konkreten Unterrichtspraxis erprobt und diese Erprobung von den Autorinnen des Beitrags wissenschaftlich evaluiert. Das Forschungsinteresse der durchgeführten qualitativen Studie konzentrierte sich auf zwei Aspekte: Einerseits auf die konkreten Erfahrungen der Lehrpersonen in der Erprobung des Rasters und andererseits darauf, die subjektiven Sichtweisen und Deutungen der ReligionslehrerInnen im Hinblick auf Leistungsbeurteilung zu rekonstruieren.³

Im Forschungsprozess wurde deutlich, dass sich am Thema Leistungsbeurteilung wie in einem Brennglas der besondere Stellenwert und die Herausforderungen des Faches Religion zeigen. Die Praxis der Notengebung wird zum Kristallisationspunkt, an dem sichtbar wird, wie es um das Selbstverständnis und das Fachverständnis, aber auch um die Haltung und die Befindlichkeit von Lehrkräften steht – im Religionsunterricht, im Schulsystem, in der Beziehung zu SchülerInnen und deren Eltern, aber auch im Kontakt mit Schulleitung und Kollegium. Das Feld zeigt sich von verschiedenen Dilemmata durchzogen, macht aber besonders auch den entschiedenen pädagogischen Einsatz für die SchülerInnen und für die Sache des Religionsunterrichts sichtbar, weil, wie es ein Religionslehrer ausdrückt, „*Religionsunterricht insgesamt anders funktioniert*“ (L14m, 624).

1 Vgl. DEUTSCHER KATECHETEN-VEREIN: Leistungsbewertung und Notengebung in Schule und Religionsunterricht. Neun Thesen aus dem Vorstand des Deutschen Katecheten-Vereins e.V. (20. September 2003), in: http://www.katechetenverein.de/relaunch.2011/pdf/stellungnahmen/sn_leistungsbewertungundnotengebung9thesen.pdf [abgerufen am 31.8.2017]; dokumentiert in: DEUTSCHER KATECHETEN-VEREIN: Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht, in: FISCHER, Dietlind (Hg.): Lernen beobachten – Leistung beurteilen im Religionsunterricht der Grundschule, Seelze-Velber: Friedrich Verlag 2010, 154–165.

2 Vgl. PIRKER, Viera / JÜEN, Maria (Hg.): Religion – (k)ein Fach wie jedes andere. Spannungsfelder und Perspektiven in der kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung, Stuttgart: Kohlhammer 2018 (= Religionspädagogik innovativ 26), 131–132.

3 Vgl. EBD., 16–17.

Im Folgenden werden zunächst (1) der bildungspolitische Hintergrund der Untersuchung sowie der (religions)pädagogische Forschungsstand zur Leistungsbeurteilung skizziert. Die Darstellung des (2) empirischen Vorgehens sowie (3) der wesentlichen Ergebnisse der Studie schließen daran an. 15 Thesen als handlungsleitende Perspektiven für die Praxis der Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht runden den Beitrag ab.

1. Bildungspolitischer und (religions)pädagogischer Kontext

1.1 Bildungspolitischer Hintergrund

Im Nationalen Bildungsbericht 2009 wird als Desiderat benannt: „Bezugspunkt der Leistungsbeurteilung sollten nicht die stark interpretationsbedürftigen Lehrpläne, sondern Kompetenzkataloge sein, die – möglichst operational – angeben, welche Kompetenzen für die Vergabe einer je bestimmten Note vorliegen müssen.“⁴ Damit werden zwei Zielsetzungen verbunden: Zum einen sollen die Kompetenzraster bewirken, dass die in § 14 der Leistungsbeurteilungsverordnung festgelegten Notendefinitionen in der Unterrichtspraxis konsequenter beachtet und umgesetzt werden. Zum anderen sollen sie eine Weiterentwicklung der Kultur der Leistungsbeurteilung anregen. Um diese Veränderung von Unterrichtsparadigmen für den Katholischen Religionsunterricht frühzeitig vorzubereiten, setzte die österreichische Schulamtsleiterkonferenz eine Arbeitsgruppe zur Entwicklung von kompetenzorientierten Modellen der Leistungsbeurteilung für das Unterrichtsfach Katholische Religion an allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen (AHS u. BHS) ein. Für die AHS-Oberstufe entwickelte eine Gruppe von FachinspektorInnen im Frühjahr 2016 ein Kompetenzraster für das dritte und vierte Semester der 10. Schulstufe. Das Raster orientiert sich an den Kompetenzen des geltenden Lehrplans und differenziert diese in jeweils drei Teilkompetenzen aus⁵, um zu veranschaulichen, was SchülerInnen am Ende des Lernprozesses können sollen. In einem Pilotprojekt wurde dieses Raster unter wissenschaftlicher Begleitung erprobt und die Studie zusätzlich dazu genutzt, grundlegende religionsdidaktische Fragestellungen im Kontext der kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung zu erforschen.

Der kompetenzorientierte Paradigmenwechsel steht für eine didaktische Entwicklung, in der die Konzentration weg vom Unterrichten hin zum Lernen und zum Learning Outcome verschoben wird. Erste Erfahrungen mit einer kompetenzori-

4 EDER, Ferdinand / NEUWEG, Georg Hans / THONHAUSER, Josef: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung, in: SPECHT, Werner (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz: Lykam 2009, 267.

5 Vgl. PIRKER, Viera / JUEN, Maria: Anhang A.1, Entwurf Kompetenzraster, [Online verfügbar unter: <http://blog.kohlhammer.de/theologie/religion-kein-fach-wie-jedes-andere> [abgerufen am: 01.09.2018]], 1.

entierten Leistungsbeurteilung sammelten Lehrkräfte bereits im Kontext der Beurteilung der an der AHS vorgesehenen „vorwissenschaftlichen Arbeit“ (VWA), die anhand eines Kompetenzrasters⁶ erfolgt. Außerdem sind die Aufgabenstellungen für die mündliche Reifeprüfung kompetenzorientiert⁷ zu entwickeln. Die Reform der Reifeprüfung hatte Rückwirkungen auf den unterrichtlichen Alltag; so wurden auch die Lehrpläne kompetenzorientiert überarbeitet.

1.2 Forschungsüberblick

Die Beurteilung der Leistungen von SchülerInnen gehört zu den grundlegenden Aufgaben des Lehrberufs. Ihr kommt eine gesellschaftliche und eine pädagogische Funktion zu: Während die pädagogische Funktion als „Rückmeldung, Beratung und Motivierung bezogen auf schulische Lernprozesse“⁸ dargestellt wird, verweist die gesellschaftliche Funktion auf die Selektion und Allokation, also eine „Sortierung der nachwachsenden Generation nach Leistung und deren Verteilung auf die unterschiedlichen gesellschaftlichen und beruflichen Positionen“⁹. Im Prozess der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung kumulieren formative und summative Aspekte des Unterrichts, da sich darin Feedback und Notengebung begegnen. Beide Prozesse strukturieren den schulischen Alltag in vielerlei Hinsicht.¹⁰ Die konkrete Praxis der Leistungsbeurteilung von Lehrkräften im Kontext des Unterrichts ist ein theoretisch und didaktisch intensiv behandeltes, empirisch jedoch eher wenig erforschtes Feld – sowohl hinsichtlich der Praxis der Lehrpersonen, als auch hinsichtlich des konkreten Schülererlebens. Insbesondere gibt es eher wenige Erkenntnisse dazu, „wie Lehrer selbst ihren Umgang mit dem Notenproblem sehen und beurteilen“¹¹ – ein Manko, das auch für den Bereich

6 Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG: Erläuterungen zum Beurteilungsraster für die VWA (September 2016), in: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_vwa_beurteilungsraster_eri.pdf?6aanqv [abgerufen am 23.01.2019].

7 Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN: Mündliche Reifeprüfung AHS. Handreichung (Oktober 2014), in: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_mrp.pdf?6aanmn [abgerufen am 07.03.2019], 12.

8 BREIDENSTEIN, Georg: Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbewertung, Opladen / Berlin / Toronto: Barbara Budrich 2012 (= Pädagogische Fallanthologie 12), 11.

9 EBD.

10 Zum Überblick: ZABOROWSKI, Katrin U. / MEIER, Michael u.a.: Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule, Wiesbaden: VS Verlag 2011 (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung 32); WEINERT, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim / Basel: Beltz³2014a (= Pädagogik); SACHER, Werner: Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe, Bad Heilbrunn: Klinkhardt⁶2014; TERHART, Ewald: Die Beurteilung von Schülern als Aufgabe des Lehrers. Forschungslinien und Forschungsergebnisse, in: TERHART, Ewald / BENNEWITZ, Hedda / ROTHLAND, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster / New York: Waxmann 2014, 883–904.
Leistung und soziale Ungleichheit: MAAZ, Kai / BAERISWYL, Franz u.a.: Studie: „Herkunft zensiert?“ Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule, in: DEISSNER, David (Hg.): Chancen bilden. Wege zu einer gerechteren Bildung – ein internationaler Erfahrungsaustausch. Mit einer Studie zur Rolle der sozialen Herkunft bei Notengebung und Schulpfehlungen, Wiesbaden: Springer VS 2013, 184–305.
Neue Formen: GRUNDER, Hans-Ulrich / BOHL, Thorsten (Hg.): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II, Baltmannsweiler: Schneider 2001; WINTER, Felix: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen, Baltmannsweiler: Schneider⁵2012.
Ausführlicher Forschungsüberblick: PIRKER / JUEN 2018 [Anm. 2], 27–54.

11 TERHART 2014 [Anm. 10].

der Religionspädagogik und Religionsdidaktik gilt.¹² Das Grundproblem schulischer Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht wird seit der umfassenden Analyse von Nipkow in einem theologisch konturierten Spannungsfeld von „Rechtfertigung und Leistung“¹³ angesiedelt – in anderen Worten: „Gnade und Leistung“¹⁴ bzw. „Vertragen sich Glaube und Leistung?“¹⁵. Einen Meilenstein der Diskussion bilden die Thesen des DKV.¹⁶ Empirische Forschung zur Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht existiert bislang nicht; einige Studien zu (angehenden) Religionslehrkräften tangieren das Thema am Rande.¹⁷

2. Empirisches Vorgehen

Die empirische Untersuchung verfolgt das Anliegen, die Erfahrungen der Lehrpersonen in der Erprobung des Kompetenzrasters zu erforschen und die subjektiven Sichtweisen auf die fachdidaktische Eignung des Rasters sowie auf die Leistungsbeurteilung und Kompetenzorientierung im Religionsunterricht allgemein zu rekonstruieren. Daher ist die Studie methodologisch und methodisch in der qualitativen Sozialforschung verortet und, entlang der forschungsleitenden Prinzipien der Prozesshaftigkeit, in einer kommunikativen Struktur und Offenheit zwischen Forschenden und Mitwirkenden konzipiert.¹⁸

2.1 Einordnung der Studie als Evaluationsforschung

Die Begleitung einer Erprobungsphase, in der die am Projekt beteiligten Lehrkräfte mit einem Raster zur kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung arbeiten, diese reflektierend einholen und ihre Erfahrungen für die Forschung zur Verfügung stellen, stellt in vielerlei Hinsicht eine Evaluation dar, also den „Prozess

-
- 12 Zum Überblick: KULD, Lothar: Neuere Veröffentlichungen zur Leistungsmessung im schulischen (Religions-)Unterricht. Ein Literaturbericht, in: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 51/2 (2008) 94–97; REESE-SCHNITKER, Annegret: Nun sag, wie hast du's mit der Leistung'. Leistungsverständnis und Leistungsorientierung im Religionsunterricht, in: *Religionspädagogische Beiträge* 64 (2010) 31–50; ZIMMERMANN, Mirjam: Leistungsmessung, Leistungsbewertung, in: https://doi.org/10.23768/wirelex.Listungsmessung_Leistungsbewertung.100028 [abgerufen am: 13.11.2017]; REESE-SCHNITKER, Annegret: Leistungsmessung im Religionsunterricht, in: *Kontakt* 13 (2018) 8–13.
- 13 NIPKOW, Karl E.: *Religionsunterricht in der Leistungsschule. Gutachten – Dokumente*, Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn 1979, 44.
- 14 So BIZER, Christoph: Leistung – Gnade – Rechtfertigung, in: BITTER, Gottfried / ENGLERT, Rudolf / MILLER, Gabriele / NIPKOW, Karl E. / BLUM, Dominik (Hg.): *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München: Kösel 2002, 124–127; REESE-SCHNITKER, Annegret: Gnade und Leistung im Religionsunterricht, in: *Katechetische Blätter* 134/6 (2009) 431–435.
- 15 HILGER, Georg: Leistungen wahrnehmen und bewerten, in: HILGER, Georg / RITTER, Werner H. u.a. (Hg.): *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*, München / Stuttgart: Kösel / Calwer 2014, 460.
- 16 Vgl. DEUTSCHER KATECHETEN-VEREIN 2003 [Anm. 1].
- 17 Zum Überblick: PIRKER / JÜEN 2018 [Anm. 2], 4–54.
- 18 Vgl. LAMNEK, Siegfried: *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*, Weinheim / Basel: Beltz 2005; KRUSE, Jan: *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*, Weinheim / Basel: Beltz 2014; RABENSTEIN, Kerstin: Was ist Unterricht? Modelle im Vergleich, in: SCHELLE, Carla / RABENSTEIN, Kerstin / REH, Sabine (Hg.): *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010, 25–42.

der Bewertung eines Produktes, Prozesses oder Programms“¹⁹. Neben sozialwissenschaftlicher Grundlagen- und Anwendungsforschung zeichnet sich Evaluationsforschung durch einige spezifische Merkmale aus:²⁰ Sie folgt einer *Praxis- und Nutzenorientierung* für die am Forschungsprozess Beteiligten; sie ist geprägt durch eine starke *Dialogorientierung* mit den verschiedenen Interessensgruppen; und insbesondere nimmt sie eine *Bewertung* der Ergebnisse vor – darin liegt die wesentliche Unterscheidung und das Alleinstellungsmerkmal gegenüber anderen sozialwissenschaftlichen Herangehensweisen.

2.2 Datenerhebung und Auswertungsschritte der Gruppengespräche

Den Forschungsinteressen der Studie entsprechend wurde ein Forschungsdesign entwickelt, mit dem sowohl die Praxiserfahrungen der Lehrpersonen in der Erprobungsphase des Rasters als auch ihre subjektiven Sichtweisen auf Leistungsbeurteilung und Kompetenzorientierung im Religionsunterricht erhoben werden konnten. Die Datenerhebung erfolgte mittels leitfadengestützter Gruppengespräche mit Lehrpersonen aus vier Diözesen, die in ihrem Unterricht das Kompetenzraster mindestens ein Semester lang erprobten. Im Kontext der Evaluationsforschung werden die Gruppengespräche mit Mäder „als Erhebungsmethode definiert, die Daten durch die Interaktion der Gruppenmitglieder gewinnt, wobei die Thematik durch das Interesse der Forschenden bestimmt ist.“²¹ Sie lassen sich damit sowohl von Gruppenmethoden ohne Interaktion als auch von natürlichen Gruppengesprächen abgrenzen. Im gesamten Forschungskontext, der als Begleitforschung konzipiert wurde, bilden die seriell geführten Gruppendiskussionen (zu zwei Erhebungszeitpunkten t1 und t2) die dominante Erhebungsmethode, die durch weitere Erhebungen auf Ebene der Gruppen (Fragebogen, Analyse von Unterlagen) sowie durch zwei ergänzende Einzelgespräche flankiert werden. Die Gespräche wurden aufgezeichnet, transkribiert, anonymisiert und anschließend in einem ersten Schritt in Anlehnung an die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet, die nach Kuckartz und Schreier zu den „Basisformen“²² der qualitativen Inhaltsanalyse zählt. „Kern der inhaltlich-strukturierenden Vorgehensweise ist es, am Material ausgewählte Aspekte zu identifizieren,

19 BAUER, Karl-Oswald: Theorie und Methodologie der Evaluation an Schulen, in: BAUER, Karl-Oswald (Hg.): Evaluation an Schulen. Theoretischer Rahmen und Beispiele guter Evaluationspraxis, Weinheim / Basel: Juventa 2007, 18.

20 Vgl. MÄDER, Susanne: Die Gruppendiskussion als Evaluationsmethode – Entwicklungsgeschichte, Potenziale und Formen, in: Zeitschrift für Evaluation 12/1 (2013) 33–36.

21 EBD., 25.

22 Vgl. KUCKARTZ, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim / Basel: Beltz / Juventa 2014, 72; Vgl. SCHREINER, Margit: Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten, in: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 15/1 (2018) Art. 18, online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> [abgerufen am 07.05.18].

zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben.“²³ Folgende Merkmale kennzeichnen dieses Verfahren:

- Orientierung an Kategorien, im Sinne von Inhalten oder Themen, die im Kontext der Fragestellung relevant sind. Die Hauptkategorien können nach Kuckartz entweder auf Basis von Theorien oder von Forschungsfragen abgeleitet (deduktiv) oder aus den Daten selbst (induktiv) gewonnen werden.²⁴
- Interpretatives Vorgehen: Mittels Sequenzanalyse werden die Textpassagen auf ihre dahinterliegenden (latenten) Bedeutungen hin befragt.
- Orientierung an Reliabilität und Validität: Reliabilität wird erreicht, in dem ein „intersubjektiv-konsensuales Textverständnis angestrebt wird [...]“²⁵.

Forschungspraktisch wurde mit der Auswertung von zwei Gruppengesprächen (dem umfangreichsten und dem in Relation dazu inhaltlich am meisten kontrastierenden) begonnen. Das gesamte Transkript beider Gespräche wurde von den Forscherinnen Abschnitt für Abschnitt sequenzanalytisch interpretiert, d. h. es wurden verschiedene Deutungen (Lesearten) im Hinblick darauf generiert, worum es in der entsprechenden Sequenz ‚eigentlich geht‘, „was hier ‚der Fall ist‘, ‚wie das zu verstehen ist‘ [...]“²⁶. Auf diese Weise wurden in Anlehnung an das Verfahren des offenen Kodierens²⁷ ‚Codes‘ gebildet, die im Laufe des Interpretationsprozesses zu Kategorien gebündelt wurden. Parallel dazu wurden Kategorien deduktiv aus dem Gesprächsleitfaden gewonnen und mit den im Interpretationsprozess entwickelten Kategorien abgeglichen. Dieses Verfahren eröffnet einen Zugang zu vielfältigen Aspekten in den Daten, die durch eine rein deduktive Kategorienbildung nicht in den Blick kommen. Auf diese Weise entstand ein ausdifferenziertes Kategoriensystem, das für die Analyse der weiteren Gespräche weitgehend übernommen, aber auch geringfügig modifiziert wurde, wenn sich im Datenmaterial neue Aspekte zeigten. Die Datenauswertung erfolgte im paper-pencil-Verfahren.²⁸

2.3 Fragebögen und Dokumente aus der Unterrichtspraxis

Kurze Fragebögen jeweils am Ende der Gespräche dienten der Einschätzung der Gesprächssituation durch die beteiligten Lehrkräfte sowie der Erhebung von Rah-

23 SCHREINER 2014 [Anm. 22].

24 Vgl. KUCKARTZ 2014 [Anm.22], 77.

25 SCHREIER 2014 [Anm. 22].

26 BREUER, Franz: *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*, Wiesbaden: VS 2009, 80.

27 Vgl. EBD., 80–84.

28 Die entwickelten Kategorien werden in der Publikation tabellarisch dargestellt, vgl. PIRKER / JÜEN 2018 [Anm. 2], 47 (deduktive Kategorien t1); EBD., 94 (deduktive Kategorien t2); EBD., 159–160 (induktive Kategorien).

mendaten. Beim zweiten Termin brachten einzelne Lehrpersonen Unterlagen aus ihrer Leistungsbeurteilungspraxis mit. Trotz ihrer spontan entstandenen Erhebung und späten Integration in den Forschungsprozess erwies sich die Analyse dieser Materialien als äußerst ergiebig, da sie die Erkenntnisse aus den Gesprächen stützt und veranschaulicht. Für die wenigen und zufällig erhobenen Materialien konnte kein in die Tiefe gehendes Analyseinstrumentarium angewendet werden. Das gewählte Vorgehen lehnt sich an die Dokumentenanalyse²⁹ an. Nach einer methodischen Einordnung wurden die Unterlagen im Forschungskontext deskriptiv erschlossen und im Blick auf ihren Ertrag für das Gesamtbild eingeschätzt.

2.4 Sample

Die Anlage folgt einem Expertenmodell: Das Kompetenzraster zur Leistungsbeurteilung wurde in zwei unterschiedlichen Gruppen entwickelt und erprobt. Die Entwicklung des Rasters lag in der Verantwortung der Arbeitsgruppe AHS; die wissenschaftlich begleitete Erprobung erfolgte in der konkreten Unterrichtspraxis durch insgesamt 12 Lehrpersonen in 12 Unterrichtsgruppen der sechsten Klasse, also ausschließlich in der Sekundarstufe II. Die Lehrpersonen wurden nach kontrastierenden Kriterien ausgewählt (Stadt/Land; Alter; Unterrichtserfahrung; Deputat / weitere Fächer; Schulformen; regionale Verteilung; Geschlecht) und in vier Gruppen (in einem Fall eine Einzelperson) zu zwei Zeitpunkten zu ihren Erfahrungen befragt.

3. Zentrale Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Die LehrerInnen eruieren im Rahmen der Evaluation das in mehrfacher Hinsicht problematische und spannungsreiche Feld zwischen Bildung, Schulsystem und Leistung, Religion im Schulsystem, Religion und Leistung.³⁰ Weit über den Kontext der Evaluation des Kompetenzrasters hinaus ermöglicht die empirische Untersuchung einen tiefen Einblick in die subjektiven Deutungen der Lehrpersonen im Hinblick auf (kompetenzorientierte) Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht sowie in deren Praxis des Umgangs mit unterrichtssteuernden Vorgaben. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Studie entlang der folgenden Fragestellungen gebündelt: Welche Auswirkungen nehmen die befragten LehrerInnen durch die Arbeit mit dem Kompetenzraster wahr (3.1)? In welchen Spannungsfeldern sehen sich Religionslehrpersonen in puncto Leistungsbeurteilung (3.2)? Welche Herzensanliegen formulieren sie für ihren Religionsunterricht, welches Fach-

29 GLASER, Edith: Dokumentenanalyse und Quellenkritik, in: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara / LANGER, Antje / PRENGEL, Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim / Basel: Juventa 2010, 365–375; Zum Umgang mit Dokumenten aus der Alltagspraxis von Lehrkräften vgl. PIRKER / JÜEN 2018 [Anm. 2], 134–147.

30 Vgl. PIRKER / JÜEN 2018 [Anm. 2] 160–165.

und Rollenverständnis prägt ihre Praxis der Leistungsbeurteilung (3.3)? Welche subjektiven Sichtweisen bringen sie aufgrund ihrer eigenen Praxis der Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht ein (3.4)? Wie gehen Lehrkräfte mit sich ändernden Rahmenbedingungen des Unterrichts im Zuge der Kompetenzorientierung um (3.5)?

3.1 Auswirkungen des Kompetenzrasters in der Unterrichtspraxis

Auf einer ersten Ebene fokussierte die Auswertung der Gruppengespräche die Erfahrungen der Lehrpersonen mit und (aus deren Sicht) die Auswirkungen des Kompetenzrasters in der Unterrichtspraxis. Aus der Fülle an Ergebnissen können an dieser Stelle nur einzelne, besonders relevante Aspekte thematisiert werden.³¹

Die Lehrpersonen haben mehrheitlich gerne mit dem Kompetenzraster gearbeitet und damit positive Erfahrungen gemacht. Dies zeigt sich daran, dass sie es großteils auch im vierten Semester der sechsten Klasse verwendet haben, obwohl dies im Studiendesign nicht zwingend vorgesehen war. Insgesamt integrieren die Lehrkräfte das Raster relativ schnell in ihre Unterrichtspraxis, da ihnen die Grundstruktur bereits durch das Beurteilungsraster für die vorwissenschaftliche Arbeit vertraut ist. Zu den positiven Auswirkungen zählen aus Sicht mehrerer Lehrpersonen die größere Transparenz der Leistungsbeurteilung sowie die Aufwertung des Faches. Das Raster bietet eine Argumentationshilfe dafür, was im Religionsunterricht gelernt wird. So betont eine Lehrperson: *„Zum einen kann ich sehr gut argumentieren den Schülern gegenüber, was am Ende so eines Kapitels [...], was ich will, dass sie können. [...] ich kann meinen Unterricht auch vor anderen Leuten sehr einfach rechtfertigen, da muss ich nicht irgendwie groß ausholen, ich kann sagen, das sind die Kompetenzen.“* (L3m, t2, 215–223)

Mehrere Lehrkräfte machen die Erfahrung, dass sich die Motivation der SchülerInnen im Religionsunterricht erhöht. Dies gilt vor allem dann, wenn die Lernenden, wie im Kompetenzraster vorgesehen, an der Auswahl der drei für die Beurteilung herangezogenen Kompetenzen beteiligt werden.³² Gleichzeitig erleben die Lehrpersonen die Vorgaben des Rasters auch als Einschränkung. Sie sehen die Gefahr, dass sich der Fokus in der Unterrichtsgestaltung zu stark auf dessen Vorgaben richtet und die Orientierung an den Interessen der SchülerInnen und am Unterrichtsprozess zu kurz kommt. Auch eine Tendenz zu mehr schriftlichen Formen der Leistungsfeststellung lässt sich bei mehreren Lehrpersonen feststellen.

31 Vgl. EBD., 190–193.

32 Vgl. EBD., 114–115.

Viele LehrerInnen begrüßen die Tatsache, dass im Kontext der kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung nun auch soziale und personale Kompetenzen ‚offiziell‘ in die Beurteilung einfließen können, wenngleich sie deren Beurteilung als schwierig erachten.³³ Die Schwierigkeit besteht vor allem darin, wie diese Kompetenzen im Unterrichtsalltag erworben und festgestellt werden können und ob dafür der zeitliche Rahmen von zwei Wochenstunden ausreicht. Manche Lehrpersonen haben in diesem Kontext gute Erfahrungen mit Formaten zur Selbst- und Fremdeinschätzung gemacht, andere nutzen Einzelgespräche zur Rückmeldung oder sehen sich herausgefordert, neue Lernsettings zu entwickeln.³⁴

3.2 Spannungsfelder

Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht steht in der prinzipiellen Spannung zwischen den rechtlichen Rahmenbedingungen (Möglichkeit zur Abmeldung) und den gesetzlichen Vorgaben zur schulischen Leistungsbeurteilung, die für das Unterrichtsfach Religion als Pflichtgegenstand im Fächerkanon der Schule in gleichem Maße gelten. Leistungsbeurteilung wird von den Lehrkräften vor diesem Hintergrund durchweg als Dilemma erlebt, das aus ihrer Sicht durch das erprobte Kompetenzraster noch verschärft wird. *„Und wenn wir jetzt hergehen und sagen, du, schau her, wir bewerten jetzt nach diesem Raster. Deine Leistung im heurigen Jahr ist ein ‚Genügend‘, dann habe ich den Schüler im nächsten Jahr nicht mehr. Und solange wir dieses Kernproblem haben, glaube ich, stehe ich ein bisschen an, muss ich sagen.“* (Lm4, t1, 451–455) Dieses grundlegende Spannungsfeld wird zwar durch das Ersatzfach Ethik abgeschwächt, dennoch bleibt eine Konkurrenzsituation bestehen. Diese bewirkt bei Lehrpersonen Angst vor Abmeldungen, vor finanziellen Einbußen bis hin zur Sorge um den Verlust des Arbeitsplatzes. Sie haben das Gefühl, permanent um das Interesse der SchülerInnen kämpfen zu müssen. *„Und immer dieser Kampf auch mit den Schülern, mache ich jetzt Stoff, was mache ich, wie mache ich das, wenn ich es falsch mache, dann habe ich im nächsten Jahr keinen Job.“* (L11m, 93–95)

Erschwerend kommt hinzu, dass die Religionsnote aus Sicht der Lehrkräfte gesellschaftlich nicht vorrangig als Ausdruck erbrachter Leistungen interpretiert wird, sondern als Auskunft über personale und soziale Kompetenzen. Ausgerechnet im Fach Religion, in dem sich die LehrerInnen der schulisch durchaus üblichen, jedoch pädagogisch unseligen Verknüpfung³⁵ von Person und Leistung so bewusst sind, wird diese Verknüpfung durch die Erwartungshaltungen seitens der Lernenden,

33 Vgl. EBD., 126.

34 Vgl. EBD., 129.

35 Vgl. EBD., 27–54.

der Kolleginnen und Kollegen, der Schulleitung und mitunter auch der Schulaufsicht im Hinblick auf die Religionsnote noch verstärkt: „*ich kenne auch Aussagen von Kollegen, die sagen, nein, also was schlechteres als ein Einser darf eigentlich nicht drinnen stehen, sonst ist das ein Urteil über die Person, ja.*“ (L7w, 731–736) Auch das Fachverständnis der ReligionslehrerInnen und die damit verbundenen zentralen Anliegen im Religionsunterricht verstärken das Dilemma der Notengebung.

3.3 Herzensanliegen, Fach- und Rollenverständnis der Lehrpersonen

In den Gruppengesprächen wird deutlich, dass das Fachverständnis³⁶ der Lehrpersonen zwischen zwei Polen ausgespannt ist: Zum einen ist und soll Religion ein Fach wie jedes andere sein – zum anderen besitzt das Fach eine unverwechselbare und spezifische Grunddynamik und Charakteristik, die es zu bewahren gilt. „*Ich glaube, der Religionsunterricht muss mehr sein als dieses reine Leistungsdenken, auch wenn es ein Maturafach ist.*“ (L4m, t1, 93–95) Die „*Lebensrelevanz*“ (L10w, t1, 369) des Unterrichts sowie die nachhaltige Entwicklung von Einstellungen und Werthaltungen sind Herzensanliegen der Lehrpersonen. „*Und wenn ich die Bibel hernehmen kann und da blättern und Stellen entdecken, die für ihn, für sie bedeutsam sind und für die Gesellschaft, dann ist das Ziel erreicht.*“ (L5m, t1, 966–968) Auf der Basis eines christlichen „*Wertekodex*“ (L3m, t1, 1000) sollen SchülerInnen dazu befähigt werden, sich mit aktuellen politischen und ethischen Fragestellungen und Entwicklungen kritisch auseinanderzusetzen.

Was gelernt wird und wie etwas gelernt wird, ist gerade im Religionsunterricht untrennbar miteinander verbunden. Zentral ist für die Lehrpersonen daher im Miteinander-Lernen auch auf die Qualität der Beziehungen zur und in der Klasse zu achten und diese gegebenenfalls auch zu thematisieren. Religionsunterricht, so ein Credo der Lehrkräfte, muss von den SchülerInnen her gedacht werden, bei ihren (kritischen) Fragen und Interessen sowie bei ihren Ressourcen ansetzen.³⁷ Religionsunterricht soll einen Raum eröffnen, in dem brennende Fragen oder Anliegen der SchülerInnen zur Sprache kommen und bearbeitet werden können. Leben und Glauben, Weltgestaltung und christliche Botschaft stehen für die Lehrpersonen in einem unauflösbaren Zusammenhang: Letztlich steht die „*Begegnung miteinander und mit dieser Botschaft des Jesus von Nazareth*“ (L1m, t1, 943–944) im Mittelpunkt.³⁸

36 Vgl. PIRKER / JÜEN 2018 [Anm. 2], 165–178.

37 Vgl. EBD., 165–178.

38 Vgl. EBD., 90–93.

Das skizzierte Fachverständnis der Lehrpersonen beeinflusst auch ihr Rollenverständnis. Sie verstehen sich als ‚Türöffner‘ für leistungsschwache oder schwierige SchülerInnen, aber auch als TrainerInnen. „Wissensvermittler“, „Lebenscoach“, „Psychologe“, „Anlaufstelle für Kirchenkritik“ sind nur einige der Rollenbezeichnungen, die beispielsweise von einer Lehrkraft (L6m, t1, 711–713) benannt werden. Von diesem Fach- und Rollenverständnis ausgehend, denken die befragten Lehrpersonen Leistungsbeurteilung weniger von ihren gesellschaftlichen Funktionen (Selektion und Allokation), sondern vielmehr von ihrer pädagogischen Funktion her. Sie verstehen Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht als kritischen Gegenpol zu einem auf „Effizienzsteigerung“ (L13m, 253) ausgerichteten Bildungsverständnis.

3.4 Subjektive Sichtweisen auf Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht

Aufgrund der konkreten Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts sowie der mit dem Fach verbundenen Herzensanliegen vertreten die befragten Lehrkräfte mehrheitlich die Ansicht, dass sich im Fach Religion eine Ausnutzung des Notenspektrums von ‚Sehr Gut‘ bis ‚Nicht Genügend‘ verbietet.

Die in Studien zur Leistungsbeurteilung festgestellte Tendenz der Lehrpersonen, unproblematische Noten zu geben, muss im Religionsunterricht im Spektrum von ‚Sehr Gut‘ und ‚Gut‘ ausgehandelt werden.³⁹ Mildeeffekt und Großzügigkeit sind in die Notengebung in diesem Fach gleichsam vorweg eingebaut.

Die Lehrpersonen gehen allerdings davon aus, dass sich bei strenger Anwendung des erprobten Kompetenzrasters das Notenspektrum im Religionsunterricht den anderen Unterrichtsgegenständen anpasst: Es wird schwerer, ein ‚Sehr Gut‘ zu bekommen. Dies wollen die Lehrkräfte jedoch angesichts ihres Fachverständnisses⁴⁰ nicht einfach hinnehmen. Im Mittelpunkt des Religionsunterrichts steht für sie die Person der Schülerin bzw. des Schülers mit den je eigenen Potentialen, Fähigkeiten und Interessen. Gerade das Fach Religion bietet aus Sicht der Lehrpersonen die Möglichkeit, „nicht alles bewerten zu müssen und da so ein bisschen zwischen den Zeilen zu lesen, auch an der Beziehung zu den Schülern zu arbeiten, auch Freiräume zu schaffen für Sachen, die im Zeugnis nichts verloren haben.“ (L3m, t1, 553–555) Die befragten Religionslehrkräfte unterscheiden aktiv und ausdrücklich zwischen Leistungsfeststellung, Leistungsbeurteilung und Notengebung. Sie suchen besonders im Religionsunterricht nach einem produkti-

39 Vgl. EBD., 35–37; sowie besonders TERHART, Ewald: Schüler beurteilen – Zensuren geben. Wie Lehrerinnen und Lehrer mit einem leidigen, aber unausweichlichen Element ihres Berufsalltags umgehen, in: BEUTEL, Silvia-Iris (Hg.): Leistung ermitteln und bewerten, Hamburg: Bergman und Helbig 2000 (= PB-Buch 41), 43.

40 Vgl. PIRKER / JÜEN 2018 [Anm. 2], 165–178.

ven Umgang damit und trennen zwischen formativen und summativen Komponenten. Die LehrerInnen sind sich der überschaubaren Reichweite ihrer Notengebung, aber auch der geringen Aussagekraft einer einzelnen Ziffernote durchwegs bewusst. Leistungsbeurteilung reduziert sich für sie nicht auf Notengebung, sondern umfasst alle Formen der Rückmeldung an die SchülerInnen. Ihr Anspruch ist es, Leistungsfeststellung „eher spielerisch“ (L8w, t1, 131) zu gestalten sowie methodisch vielfältig anzulegen, so dass die Lernenden ihre individuellen Stärken und Fähigkeiten ausschöpfen können. Ihr Konzept der Leistungsbeurteilung ist primär an der individuellen Bezugsnorm orientiert.⁴¹ Zudem reflektieren sie den Zusammenhang von erteiltem Unterricht und den Lernergebnissen der SchülerInnen selbstkritisch. „Und wenn es in der achten Klasse noch einen Schüler gibt und der sagt na, [...] mit der Bibel, mit dem kann ich nicht umgehen, dann muss ich sagen lieber Religionslehrer und lieber Schüler, ihr habt beide das Ziel nicht erreicht, nicht erfüllt.“ (L5m, t1, 975–977) Darüber hinaus benennen die Lehrpersonen eine hohe Sensibilität für die Gefahr des Beschämens von SchülerInnen im Kontext der Leistungsbeurteilung.⁴² So begründet beispielsweise eine Lehrperson ihre Praxis der Leistungsfeststellung in einer sehr kleinen Lerngruppe folgendermaßen: „weil einer dabei ist auch, der schwächer ist als die anderen zwei, der aber drinnen sitzt und sich bemüht. Aber der wäre, wenn ich konkrete Dinge abfrage, immer offensichtlich der Schwächste. Und ich möchte [...] ihn dieser Situation nicht aussetzen [...].“ (L8w, t1, 68–72)

Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht wird mit dem Anspruch verbunden, fair und gerecht zu sein, aber auch ohne Notendruck auszukommen.⁴³ „[...] die Sachen sind mir schon wichtig, aber ich persönlich, mache die Erfahrung [...], das funktioniert positiv, ohne dass ich irgendwie mit Noten dahinter argumentieren muss.“ (L14m, 529–532)

Insgesamt reklamieren die ReligionslehrerInnen für ihr Fach einen weiten Bildungsbegriff, der sich nicht auf Kompetenzen reduzieren lässt und deutlich über den Horizont der Schule hinausreicht.⁴⁴ Sie positionieren sich stark und eindeutig gegen eine reine Ökonomisierung der Bildung. Gegen ‚Objektivierbarkeit‘ und gegen ‚Prüfbarkeit‘ setzen sie auf die Arbeit an Haltung, Entwicklung und Persönlichkeit – wohl wissend, wie unverfügbar die Überprüfung einer diesbezüglichen Zielformulierung und Zielerreichung in Bildungsprozessen insgesamt und im

41 Vgl. EBD., 30–34.

42 Vgl. HAAS, Daniela: Das Phänomen Scham. Impulse für einen lebensförderlichen Umgang mit Scham im Kontext von Schule und Unterricht, Stuttgart: Kohlhammer 2013 (= Religionspädagogik innovativ 4).

43 Vgl. PIRKER / JÜEN 2018 [Anm. 2], 150.

44 Vgl. EBD., 90–93.

Religionsunterricht im Besonderen ist. Damit teilen sie die bildungstheoretische Perspektive, die auch dem Kompetenzraster zugrunde liegt. Dort heißt es mit Blick auf den Charakter des Religionsunterrichts: „Grundsätzlich ist festzuhalten, dass der Religionsunterricht weit mehr ist als das, was sich in Kompetenzen fassen und darstellen lässt. Der Blick auf Kompetenzen soll nicht zur Vernachlässigung dessen führen, was sich nicht operationalisieren lässt.“⁴⁵

3.5 Wie gehen Lehrpersonen mit unterrichtssteuernden Vorgaben um?

Die Gespräche mit den Lehrpersonen liefern vielfältige Erkenntnisse hinsichtlich der Frage, wie die Makroperspektive der Unterrichtssteuerung (z.B. durch das vorgegebene Kompetenzraster) ihren Weg auf die Mikroebene des konkreten, situativ geprägten Unterrichts findet.⁴⁶ Die Lehrpersonen haben im Rahmen der Evaluation die Vorgaben des Kompetenzrasters an ihr bisheriges Konzept der Leistungsbeurteilung adaptiert. Sie handhaben das Raster flexibel und pragmatisch, nutzen ihren Gestaltungsspielraum und passen es fachdidaktisch reflektiert an die eigene Unterrichtspraxis an. Die Lehrkräfte verstehen sich als ‚ÜbersetzerInnen‘ der formulierten Kompetenzen und Teilkompetenzen für die SchülerInnen. Sie gehen relativ frei mit den Vorgaben um, elementarisieren, operationalisieren, gewichten und erweitern diese auf Basis ihrer Unterrichts Anliegen. Ein wichtiges Kriterium ist in diesem Zusammenhang nicht nur die Schülerorientierung, sondern auch, dass sie als Lehrpersonen „dahinter stehen“ (L9w, t2, 1020–1022) können. Exemplarisch zeigt sich dies an den Arbeitsunterlagen einer Lehrperson, die sie auf Basis des Kompetenzrasters entwickelt und den Lernenden zur Selbstüberprüfung vorgelegt hat.⁴⁷ Im Gruppengespräch erläutert die Lehrperson ihr Vorgehen folgendermaßen: *„Ich habe diese, diese Unterpunkte [der Lehrplankompetenz A.d.V.] definitiv umgeändert. Ich habe mir für mich überlegt, was hätte ich gerne, dass die Schüler zu diesem, zu diesem Kompetenzbereich, zu diesem Thema wissen. Und das habe ich umformuliert. [...] Also ich habe das für mich anders umgeändert. Und auch teilweise vielleicht ein bisschen aufgesplittet und so, das so nieder geschrieben, dass ich mir gedacht habe, sie verstehen es oder sie verstehen mich.“* (L12w, t2, 803–817)

Dieses Beispiel verdeutlicht, wie der Übersetzungsprozess der Lehrkräfte zum eigentlichen fachdidaktischen ‚Knackpunkt‘ in der Umsetzung der unterrichtssteuernden Vorgaben wird. In ihrer Erläuterung der Arbeitsunterlagen nennt die Lehrperson die SchülerInnen, das erforderliche Fachwissen und die eigene Sicht

45 PIRKER / JÜEN 2018 [Anm. 5].

46 Vgl. PIRKER / JÜEN 2018 [Anm. 2], 115–124.

47 Vgl. EBD., 142–147.

auf den Themenbereich als relevante Kriterien für die Reformulierung. Maßgabe ist für sie das Verstehen der Lernenden. In der Entwicklung der Arbeitsunterlagen orientiert sie sich stark am Religionsbuch, das eine erste Vorstrukturierung der entsprechenden Lerninhalte bietet.⁴⁸ Gerade in diesem Transformationsprozess sehen die Lehrkräfte ihre pädagogische und fachdidaktische Professionalität und ihre Kernaufgabe. Als Voraussetzung dafür fordern sie einen elastischen Spielraum und lehnen daher eine landesweit verbindliche Ausformulierung der Teilkompetenzen ab.

Die Lehrkräfte nehmen die „*Spannung zwischen Individualität und Standards*“ (L14m, 66) als grundsätzliche Herausforderung der Kompetenzorientierung wahr: „*Gleichzeitig ist es halt das Problem mit der Formalisierung des Ganzen, nicht. Wie viel gebe ich da jetzt zentral vor, wie viel darf ich selber entscheiden vor Ort.*“ (L14m, 59–60) Unterricht und damit auch Leistungsbeurteilung sind aus ihrer Sicht subjektorientierte Prozesse. Gerade im konfessionellen Religionsunterricht ist daher die Auslegung der steuernden Rahmenvorgaben durch die Person der Religionslehrerin bzw. des Religionslehrers nicht nur legitim, sondern notwendig gefordert. Es ist eben nicht unerheblich, welche Lehrperson mit welchen SchülerInnen in welchem Kontext welche Lerninhalte thematisiert. Ein Lehrer bringt dies auf den Punkt, wenn er zu bedenken gibt, dass die Arbeit mit dem Kompetenzraster nicht unbedingt für alle Unterrichtsstile und ‚Lehrertypen‘ geeignet ist. So vermutet er, dass Lehrpersonen, deren Unterricht eher kognitiv orientiert ist, mit den Vorgaben des Rasters besser zurechtkommen als Lehrpersonen, die „*mehr Ruhe reinbringen, [...] vielleicht mehr Entspannung, vielleicht ein bisschen mehr Spiritualität hineinbringen*“ (L4m, t2, 749–750).⁴⁹

Gleichzeitig schätzen (besonders junge) Lehrkräfte das Raster als Orientierungshilfe und Inspirationsquelle dafür, wie die einzelnen Kompetenzen des Lehrplans inhaltlich ausgestaltet werden können. Sie nutzen es zur Präzisierung der angestrebten Unterrichtsziele sowie zur Reflexion und Weiterentwicklung des Unterrichts.

Eine erhebliche Herausforderung besteht für die Lehrpersonen darin, die im Kompetenzraster formulierten Teilkompetenzen mit dem Themenpool für die Reifeprüfung in einen konsistenten, schlüssigen Zusammenhang zu bringen. Die Studie zeigt zudem, dass trotzdem die Kompetenzorientierung bereits einige Jahre implementiert ist, die verwendeten Begrifflichkeiten (Kompetenzmodul, Kompetenzbereich, Kompetenzniveaus) als verwirrend und unklar empfunden werden.

48 Vgl. PIRKER / JÜEN 2018 [Anm. 2], 144–148.

49 Vgl. EBD., 108–115.

Wie tiefgreifend der geforderte Perspektivenwechsel für Lehrende und Lernende ist, wird daran deutlich, dass die einzelnen Niveaustufen von beiden Akteuren sofort in das alte Notenschema rückübersetzt werden. Hier zeigt sich ein weiterhin bestehender Klärungs- und Fortbildungsbedarf.⁵⁰

Zusammenfassend ist festzuhalten: Es wäre eine Fehlannahme der Schulaufsicht, dass sich Vorgaben ‚eins zu eins‘ adaptieren und umsetzen ließen. Im Gegenteil: LehrerInnen wünschen sich gerade im Kontext von Schulentwicklungsprozessen die ausdrückliche Anerkennung und Einbeziehung ihrer Expertise und ihrer professionellen Kompetenzen. Unterrichtsqualität ist aus ihrer Sicht das Ergebnis eines lebendigen Prozesses, für den die Lehrkräfte Verantwortung übernehmen wollen. Dennoch ist die orientierende Funktion durch die Vorgaben für die weitere Entwicklung von Unterricht von großer Bedeutung.⁵¹ Insofern ist es notwendig, ein Konzept zu entwickeln, ob und wie die Implementierung einer kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung in der Breite gestaltet werden kann, ohne durch eine zu starke Strukturierung die Offenheit des Religionsunterrichts zu gefährden und den Abmeldedruck zu erhöhen. In diesem Zusammenhang empfiehlt sich ein prozessorientiertes Vorgehen, das Lehrpersonen und Lernende gleichermaßen beteiligt: *„Also ich glaube, das jetzt einfach einzuführen und sozusagen, ab nächstes Jahr beurteilen wir in Religion so, das, das wäre glaube ich gefährlich.“* (L14m, t1, 494–496)

4. Thesen zur Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht

Evaluationsforschung ist dadurch gekennzeichnet, dass spezifische Bewertungen und Empfehlungen für die Praxis ausgesprochen werden können. Aus der Studie lassen sich daher handlungsleitende Perspektiven für einen „religionspädagogisch verantworteten Umgang mit Leistung“⁵² und Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht gewinnen. Ausgangsbasis für die zusammenfassende Einordnung und Operationalisierung der Studienergebnisse bilden die auf die gestaltende Rolle der Religionslehrpersonen fokussierenden acht Thesen von Annegret Reese-Schnitker.⁵³ Entlang der empirischen Erhebung lassen sich diese Thesen verifizieren, differenzieren und zu fünfzehn handlungsleitenden Perspektiven für die (kompetenzorientierte) Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht erweitern:

50 Vgl. EBD., 17–21.

51 Vgl. EBD., 108–115.

52 REESE-SCHNITKER 2010 [Anm. 12], 32.

53 Vgl. EBD. 47–50.

1. Den pädagogischen Charakter von Leistungsbeurteilung achten und stärken
2. Die Transparenz erhöhen und im Religionsunterricht über Leistungsbeurteilung sprechen
3. SchülerInnen in die Leistungsbeurteilung involvieren
4. Die Fähigkeit der SchülerInnen zu Selbstreflexion und Feedback fördern
5. Vielfältige und kreative Wege der Leistungsfeststellung anbieten und erproben, insbesondere Prozess-, Produkt- und Präsentationsbeurteilungen
6. Leistungsbeurteilung unter dem Gesichtspunkt der individuellen Förderung denken
7. Individuellen Leistungen Raum geben und diese wertschätzen
8. Die Defizitorientierung zugunsten einer Fokussierung der Potentiale aufgeben
9. Individuelle und sachliche Bezugsnormen stärken, soziale Bezugsnormen eingrenzen und verabschieden
10. Die Grenzen der schulischen Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung anerkennen
11. Die selbstkritische Auseinandersetzung mit Gerechtigkeitskonzepten im Kontext der Leistungsbeurteilung fördern
12. Die Ambivalenzen einer gerechten Leistungsbeurteilung offenlegen und kommunizieren
13. Dem ‚Mehr‘ im Religionsunterricht Raum geben und beurteilungsfreie Zeiten kultivieren
14. Den kollegialen Austausch über Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung pflegen
15. Leistung fordern und Sinn anbieten

Said Topalovic

Hatties „Visible Learning“ im islamischen Religionsunterricht

Was wirkt wie stark?

Der Autor

Said **Topalovic**, MA, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg, am Department für Islamisch-Religiöse-Studien (DIRS) – Lehrstuhl für Islamische Religionspädagogik/Religionslehre.

Said Topalovic, MA
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Department Islamisch-Religiöse Studien DIRS
Lehrstuhl für Islamisch-Religiöse Studien mit Schwerpunkt
Religionspädagogik/Religionslehre
Nägelsbachstraße 25
D-91052 Erlangen
e-mail: said.topalovic@fau.de



Hatties „Visible Learning“ im islamischen Religionsunterricht

Was wirkt wie stark?

Abstract

Die Studie des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie Visible Learning feierte ein Jubiläum. Etwas mehr als zehn Jahre liegt inzwischen die erste Veröffentlichung zurück. Die Hattie-Studie hat die Debatten rund um den schulischen Unterricht bereichert, neue Aspekte wurden aufgegriffen, alte Diskussionen aufgefrischt. Vor diesem Hintergrund möchte der folgende Beitrag ausgewählte Einflussfaktoren auf die Lernleistungen der SchülerInnen und deren Relevanz für den islamischen Religionsunterricht diskutieren: Was wirkt wie stark und kann zur Qualitätssteigerung im islamischen Religionsunterricht beitragen?

Schlagworte: John Hattie – Visible Learning – Islamischer Religionsunterricht – Islamische Fachdidaktik

Hattie's "Visible Learning" in Islamic religious education.

What works to what effect?

The study Visible Learning published by John Hattie, Professor of Education from New Zealand, is celebrating its anniversary. The first publication dates back ten years. Hattie's study enriched numerous debates surrounding school teaching, new aspects were taken up, old discussions revived. It is against this backdrop that the present article seeks to discuss selected performance indicators of students and their relevance for Islamic religious education: what works to what effect and how can this, in turn, contribute to improving the quality of Islamic religious education?

Keywords: John Hattie – Visible Learning – Islamic religious education – Islamic subject-specific didactic methods

Einleitung

Etwas mehr als zehn Jahre liegt die erste Veröffentlichung der Hattie-Studie *Visible Learning* zurück. Die Studie dient(e) seither als Quelle leidenschaftlicher und durchaus kontroverser Diskussionen zu den Merkmalen guten Unterrichts. Ebenso wurden Möglichkeiten diskutiert, die Studienergebnisse Hatties für den Religionsunterricht (nachfolgend RU) fruchtbar zu machen.¹ Dass es innerhalb der Islamischen Religionspädagogik solche Bemühungen (noch) nicht gab, liegt u. a. daran, dass sich die Islamische Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum noch immer im Aufbau- und Orientierungsstadium befindet und derzeit anderen Themen mehr Vorrang gegeben wird. Dennoch befindet sich die Islamische Fachdidaktik in einem langsamen Aufbruch, die ersten eigenständigen, d. h. aus der islamischen Perspektive heraus entwickelten, didaktischen Überlegungen liegen bereits vor.² Außerdem kam in der Schulbuch- und Unterrichtsmaterialienentwicklung eine kaum denkbare Entwicklungsdynamik zustande.³ Für die Entwicklung neuer bzw. die Weiterentwicklung bestehender methodischer und didaktischer Konzepte lohnt es sich, die Ergebnisse von *Visible Learning* genauestens unter die Lupe zu nehmen und diese für die Islamische Fachdidaktik und den IRU fruchtbar zu machen – insbesondere auch, weil bis dato vergleichbare Ergebnisse aus der religionspädagogischen Forschung fehlen. In einem Beitrag wie dem vorliegenden kann die Studie nicht in ihrer Gesamtheit analysiert werden, ein Blick auf die besonders wirkungsstarken Merkmale für das schulische Lernen kann indes erfolgen. Das Ziel des Beitrags ist somit, ausgewählte Merkmale aus der Hattie-Studie, die zu positiven Lerneffekten führen, näher vorzustellen und ihre Potenziale für den IRU zu diskutieren.

1. Die Hattie-Studie „Visible Learning“

Im Jahr 2008 veröffentlichte Hattie seine Studie *Visible Learning*, an der er mit seinem Team über 15 Jahre lang gearbeitet hatte. Hattie führte knapp 800 Meta-Analysen durch, in denen insgesamt 52.637 Studien mit über 83 Millio-

1 THEIS, Joachim: Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Religionsunterricht. What works – was wirkt, in: *Religionspädagogische Beiträge* 73 (2015) 93–103; ENGLERT, Rudolf: Die Hattie-Studie und der Religionsunterricht. Was können Religionslehrerinnen und -lehrer von John Hatties viel diskutierter Studie lernen? in: *Katechetische Blätter* 138 (2013) 444–450.

2 Vgl. dazu: SOLGUN-KAPS, Gül: *Islam. Didaktik für die Grundschule*, Berlin: Cornelsen 2014; ISIK, Tuba: Die Bedeutung des Gesandten Muhammad für den Islamischen Religionsunterricht. Systematische und historische Reflexionen in religionspädagogischer Absicht, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015; SHAKIR, Amena / TOPALOVIC, Said: Kompetenzorientiert und zeitgemäß Religion unterrichten – mit der Schulbuchreihe Islamstunde, in: *Hikma – Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik* 8 (2017) 6–29; SARIKAYA, Yaşar / ERMERT, DOROTHEA / ÖGER-TUNC, Esma (Hg.): *Islamische Religionspädagogik: didaktische Ansätze für die Praxis. Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik*, Band 4, Münster: Waxmann 2019. ; KLEMENT, Karl / SHAKIR, Amena / TOPALOVIC, Said (Hg.): *Kompetenzorientierung im Islamischen Religionsunterricht. Impulse für Theorie und Praxis*, Linz: Veritas 2019.

3 TOPALOVIC, Said: Schulbuchentwicklung für den islamischen Religionsunterricht. Weiterentwicklungspotenziale und zukünftige Herausforderungen, in: *Österreichisch Religionspädagogisches Forum* 26 (2018) 80–87.

nen SchülerInnen berücksichtigt wurden.⁴ Hattie extrahierte daraus 138 Einflussfaktoren auf die schulischen Leistungen der SchülerInnen. Die Arbeit an *Visible Learning* ging weiter. Im Jahr 2012 erschien die Publikation „Visible-Learning for Teachers“⁵ mit mehr als 900 Meta-Analysen mit über 60.000 einbezogenen Studien und mit Ergebnissen von mehr als 88 Millionen SchülerInnen. Im Jahr 2018 veröffentlichte Hattie eine aktualisierte Liste mit über 250 Einflussfaktoren, die Datenbasis umfasst ca. 1400 Meta-Analysen.⁶ Damit liegt mit *Visible Learning* die größte Datenbasis zur Lernforschung vor, die jemals zur Verfügung stand.

Für jeden einzelnen Einflussfaktor ermittelte Hattie die Effektstärke (d), welche die Größe des Einflusses einer Variablen darstellt. Er platzierte dabei den Referenzpunkt nicht bei der Effektstärke 0 ($d = 0$), sondern bei .40 ($d = .40$). In einem Interview mit der Fachzeitschrift *Schulmanagement* erklärte Hattie seine Vorgehensweise wie folgt:

„Ein ganz praktisches Ergebnis ist, dass es wenig Sinn macht, den Nullpunkt als Referenzwert zur Beurteilung zu machen, da fast alle Interventionen – Sommerferien, Krankheit und ein paar andere Punkte einmal ausgenommen – positiv auf das Lernen wirken. Um einen sinnvollen Referenzpunkt zu bestimmen, haben wir gefragt, wie groß im Mittel der Lernfortschritt beim schulischen Lernen in einem Jahr ist. Wir haben also alle Maßnahmen zusammen betrachtet und den mittleren Effekt berechnet. Dieser liegt bei $d = .40$.“⁷

Hattie verwendete dementsprechend folgende Einteilung bei der Ermittlung von Effektstärken: $d = .20$ kleiner Effekt, $d = .40$ mittelmäßiger Effekt, $d > .60$ starker Effekt. Die von ihm für 250 untersuchte Faktoren ermittelten Effektstärken schwanken zwischen $d = - .61$ (sehr negativer Effekt) und $d = 2.0$ (ein extrem positiver Effekt).

Die Kritik an der Studie umfasste im Grundlegenden folgende Punkte: Hattie verwendete Studien aus den 1980er und 1990er Jahren, lediglich ein kleiner Teil der herangezogenen Studien war nach dem Jahr 2000 publiziert worden. Außerdem stammen die Einzelstudien hauptsächlich aus dem angloamerikanischen Raum und sind nur schwer 1:1 auf den deutschsprachigen Raum übertragbar. Die Kriti-

4 HATTIE, John: *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London: Routledge 2009; Vgl. auch HATTIE, John: *Lernen sichtbar machen. Deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“* besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2016.

5 HATTIE John: *Visible Learning for Teachers: maximizing impact on learning*, New York: Routledge 2012.

6 Siehe dazu: *VISIBLE LEARNING PLUS*: <https://www.visiblelearningplus.com> [abgerufen am 05.10.2018].

7 Im Gespräch: John A. E. HATTIE, in: *Schulmanagement. Die Fachzeitschrift für Schul- und Unterrichtsentwicklung* 6 (2015) 12–16, 12.

kerInnen der Hattie-Studie betonten außerdem die allgemeinen Einwände gegenüber Meta-Analysen und den sich daraus ergebenden schwachen Auflösungsgrad bei der Zusammenfassung von Untersuchungen aus unterschiedlichen Bereichen und in unterschiedlichen Kontexten. Zudem gehen mit steigender Abstraktion der ursprünglichen Ergebnisse eine Vereinfachung der Interpretationen und der Verlust von Differenzen und Komplexität einher.⁸ Trotz dieser Kritik hat Hattie mit seiner Studie wertvolle Einsichten über das Lernen der SchülerInnen gegeben und dabei insbesondere die wichtige Rolle der LehrerInnen unterstrichen. Ebenso hat Hattie die didaktischen sowie fachdidaktischen Diskussionen bereichert, neue Unterrichtsaspekte wurden aufgegriffen, aber auch alte Diskussionen wiederentdeckt. Die Übersetzer der Hattie-Studie in die deutsche Sprache Beywl und Zierer betonen: „Weder hat John Hattie den Heiligen Gral des Unterrichts gefunden[,] noch ist er der Messias der Erziehungswissenschaft.“⁹ Vielmehr hat Hattie die Diskussionen aufgefrischt und damit etliches bestätigt, was in der Lern- und Bildungsforschung in vielerlei Hinsicht zuvor schon bekannt war.

2. Die zentralen Ergebnisse der Hattie-Studie

Was wirkt sich wie aus auf die Lernleistungen der SchülerInnen? Dieser Frage ging Hattie prinzipiell nach. Während er in der ersten Veröffentlichung die 138 Einflussfaktoren in einer Rangliste darstellte, um die stärksten Merkmale auf den ersten Blick erkennbar zu machen, sind die mittlerweile 250 Faktoren in der neuen Veröffentlichung in neun unterschiedliche Bereiche gegliedert und stellen keine Rangliste mehr dar.¹⁰ Die Gründe dafür waren u.a., dass das Ranking allzu schnell von einer vertieften inhaltlichen Auseinandersetzung abgelenkt hatte und das Interesse zumeist auf die vorderen Ränge konzentriert worden war. Weitere Faktoren waren dabei teilweise ausgeblendet worden, obwohl sie für das Lernen relevant sind.¹¹ Die Ergebnisse der Hattie-Studie ließen außerdem viel Interpretationsspielraum, so wurden unterschiedliche Schlüsse daraus gezogen, die nicht im Sinne Hatties waren. Er selbst warnte vor der Überinterpretation seiner Daten

8 HARTMANN, Martin: Die Hattie-Studie auf dem Prüfstand. Resonanzen, Ergebnisse, kritische Perspektiven, in: *Journal für Schulentwicklung* 3 (2012) 7–14, 12–13; TERHART, Ewald: Der heilige Gral der Schul- und Unterrichtsforschung – gefunden? Eine Auseinandersetzung mit *Visible Learning*, in: TERHART, Ewald (Hg.): *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*, Seelze: Klett Kallmeyer 2014, 10–23, 12–14; PANT, Hans Anand: Eine methodisch orientierte Auseinandersetzung mit John Hatties Meta-Metaanalysen, in: TERHART, Ewald (Hg.): *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*, Seelze: Klett Kallmeyer 2014, 134–146.

9 BEYWL, Wolfgang / ZIERER, Klaus: „Visible Learning“ wird zu „Lernen sichtbar machen“. Ein Kommentar zur Übersetzung und Überarbeitung der Hattie-Studie, in: TERHART, Ewald (Hg.): *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*, Seelze: Klett Kallmeyer 2014, 147–162, 150; Im *Times Educational Supplement* war nach dem Erscheinen der Hattie-Studie die Rede davon, dass nunmehr der „Heilige Gral“ der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden sei, in: <https://www.tes.com/news/research-reveals-teachings-holy-grail> [abgerufen am 11.10.2018]. Ebenso wurde Hattie als „Messias“ bezeichnet, in: <http://www.taz.de/!459876/> [abgerufen am 11.10.2018].

10 Vgl. dazu BEYWL, Wolfgang / ZIERER, Klaus: 10 Jahre „Visible Learning“ – 10 Jahre „Lernen sichtbar machen“, in: *Pädagogik* 9 (2018) 36–41, 38–39; Oder: *VISIBLE LEARNING PLUS* [Anm. 6].

11 Vgl. BEYWL / ZIERER 2018 [Anm. 10], 37.

und erinnerte daran, dass es sich bei den Ergebnissen lediglich um „grobe Abschätzungen“¹² handle, die nicht in erster Linie Rezepte darstellten. Rolf erinnert daran, dass gerade im deutschsprachigen Raum Hatties Studienergebnisse „weniger als wissenschaftlich basierte Argumentationshilfe, sondern mehr als eine Art Rohrschach-Test benutzt [wurden], in dessen (visualisierte) Datenblätter jeder hineinliest, was er oder sie eh vorher gedacht oder gemacht“¹³ hatte. So kam es beispielsweise vor, dass sich sowohl BefürworterInnen des lehrerzentrierten Unterrichts als auch AnhängerInnen reformpädagogischer Konzepte durch die Ergebnisse Hatties in ihren Ansichten bestätigt fühlten. Aus diesem Grund wird im folgenden Beitrag auf die praxisorientierte Interpretation des Studienautors selbst zurückgegriffen, wie sie Hattie in einem Interview mit der Fachzeitschrift *Schulmanagement* zu den zentralsten Ergebnissen seiner Studie zusammenfasste.¹⁴ Gerade diese und auf die unterrichtliche Praxis fokussierte Interpretation eröffnet für den RU neue Horizonte und ermöglicht, die Ergebnisse von *Visible Learning* auf der Mikroebene des Unterrichts fruchtbar zu machen. Außerdem kommen auch andere überblicksartige Sammlungen von Forschungsergebnissen zum Lernen und Lehren zu identischen Aussagen hinsichtlich der wirksamen Faktoren von Unterricht, wie die in der Folge vorgestellten.¹⁵

Was sind nun Hattie zufolge die besonders wirksamen Faktoren? Lehren und Lernen, so Hattie, „sollten möglichst sichtbar sein und zwar in jeder Hinsicht, mit Blick auf die Ziele, die Wege und die Ergebnisse des Lernens und des Unterrichts. Klarheit und Transparenz sind entscheidende Faktoren für Lernerfolge“.¹⁶ Diese Erkenntnis leitet Hattie aus dem Faktor *Direkte Instruktion* mit einer Effektstärke von $d = .60$ ¹⁷ ab, der im angloamerikanischen Raum breiter definiert wird und mehr bedeutet als das von LehrerInnen gesteuerte Unterrichtsgespräch. *Direkte Instruktion* nach Hattie umfasst folgende Merkmale:

- Lernziele des Unterrichts festlegen und für SchülerInnen transparent machen
- Erfolgskriterien aufzeigen

12 HATTIE 2009 [Anm. 4], 4.

13 ROLFF, Hans Günter: Sind schulische Struktur Faktoren wirklich nicht so wichtig? Hattie und das deutsche Schulsystem, in: TERHART, Ewald (Hg.): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen, Seelze: Klett Kallmeyer 2014, 67–77, 76.

14 Vgl. HATTIE 2015 [Anm. 7].

15 GRUEHN, Sabine: Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung, Münster: Waxmann 2000; KIRSCHNER, Paul: Why minimal guidance during instruction does not work. An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching, in: *Educational Psychologist* 41 (2006) 75–86; WALBERG, Herbert: Advancing student achievement, Stanford University: Hoover Institution Press 2010; MEYER, Hilbert: Was ist guter Unterricht?, Berlin: Cornelsen 2011; HELMKE, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber: Klett Kallmeyer 2015.

16 HATTIE 2015 [Anm. 7], 13.

17 Die Liste mit den Effektstärken kann nachgelesen werden bei: BEYWL / ZIERER 2018 [Anm. 10], 38–39; Oder: VISIBLE LEARNING PLUS [Anm. 6].

- Lernwege bestimmen und transparent gestalten
- Am Ende der Unterrichtseinheit die zentralen Ergebnisse zusammenfassen und für die SchülerInnen sichtbar machen

Das Letztgenannte gilt für Hattie als Schlüssel im Lernprozess. Hieraus entstehen „Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ auf Seiten der SchülerInnen, die eine Effektstärke von $d = .92$ erreichen. Dadurch entdecken die SchülerInnen ihre eigenen Stärken, es steigt die Überzeugung, auch anspruchsvollere Ziele erreichen zu können. Ein Teil der *Direkten Instruktion* ist außerdem das *Formative Feedback* mit einer Effektstärke von $d = .90$. Dabei handelt es sich um häufige und kontinuierliche Rückmeldungen an die SchülerInnen mit klaren Hinweisen und Instruktionen. Ziel der *Direkten Instruktion* ist u.a. auch, SchülerInnen „zu befähigen, das eigene Lernen möglichst weitgehend mit Blick auf die zu erreichenden Ziele selbst zu steuern“.¹⁸ Dazu benötigt es *Lernstrategien* ($d = .58$), in der Lernpsychologie ist dieses Merkmal unter dem Begriff *Metakognitive Strategien* bekannt. Damit sind Kenntnisse und Fähigkeiten gemeint, das eigene Lernen zu kontrollieren und zu regulieren.¹⁹

Hattie sieht außerdem das *Laute Denken* im Unterricht als besonders wirksames Verfahren, diesem Merkmal kommt eine Effektstärke von $d = .55$ zu. Aus diesem Grund plädiert er an die LehrerInnen, „Situationen im Unterricht [zu] schaffen, in denen Schüler für sich, im Tandem oder der Gruppe aussprechen, was sie vorhaben, wie sie das Ziel erreichen wollen, wo sie Schwierigkeiten sehen, was sie dazu gelernt haben“.²⁰ Und letztlich ist für die Planung und Gestaltung von Lernprozessen die Ermittlung des Vorwissens von SchülerInnen ganz entscheidend. Der Faktor *Leistungseinschätzung* erreicht mit einer Effektstärke von $d = 1.29$ die zweithöchste Effektstärke überhaupt, der Faktor „Kognitive Entwicklungsstufe“ ($d = 1.28$) folgt unmittelbar darauf.

Das wichtigste Ergebnis der Hattie-Studie, das gleichzeitig für schulpädagogische und didaktische Diskussionen sorgte, ist die bedeutende Rolle der Lehrperson für den Lernerfolg der SchülerInnen. Gerade im Kontext des neuen kompetenzorientierten Unterrichtsparadigmas wurde die LehrerInnenrolle kontrovers diskutiert – insbesondere durch die starke Ausrichtung der Kompetenzorientierung an konstruktivistischen Lehr- und Lernansätzen. Wissen ist, so die Annahme der Konstruktivisten, nicht vermittelbar, Lehrende begleiten die Lernenden, sie geben Hilfe-

18 HATTIE 2015 [Anm. 7], 15.

19 SCHREBLOWSKI, Stephanie / HASSELHORN, Marcus: Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen und Bewerten, in: MANDL, Heinz / FRIEDRICH, Helmut Felix (Hg.): Handbuch Lernstrategien, Göttingen: Hogrefe 2006, 151–161.

20 HATTIE 2015 [Anm. 7], 14.

stellungen, Hinweise und Rückmeldung, d.h. sie übernehmen die Rolle von Coaches, von BegleiterInnen und BeraterInnen. Die Lernenden dagegen konstruieren ihr Wissen selbstständig. Dieser Trend von der LehrerInnen- zur SchülerInnenorientierung bekam gerade durch die Ergebnisse der Hattie-Studie, wie Wernke zurecht feststellt, „einen Dämpfer“.²¹ Denn LehrerInnen, um Hatties Ergebnisse zusammenzufassen, zählen zu den bedeutendsten Einflussfaktoren für den Lernerfolg der SchülerInnen. Für Hattie sind die Lehrkräfte weder VermittlerInnen noch Coaches oder BeraterInnen, sie sind die RegisseurInnen des Unterrichts. Sie machen den Unterschied, „von ihnen hängt viel ab, ob schulisches Lernen gelingt“.²² Dies leitet Hattie u.a. aus folgenden Merkmalen mit folgenden Effektstärken ab: *Glaubwürdigkeit der Lehrperson* (d = .90), *Klarheit* (d = .75), *LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung* (d = .52) und *LehrerInnenpersönlichkeit* (d = .22).

3. „Visible Learning“ im IRU

3.1 LehrerInnen als (fürsorgliche) RegisseurInnen des Unterrichts

Dass die LehrerInnenpersönlichkeit und positive LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehungen für erfolgreiche Lernprozesse bedeutsam sind, ist nicht erst seit der Hattie-Studie bekannt. In der Lehrerprofessionsforschung kommt dem *Persönlichkeitsansatz* eine bedeutende Rolle zu, in dem die Persönlichkeit der Lehrkraft als einer der entscheidenden Einflussfaktoren auf den Lernerfolg der SchülerInnen gesehen wird.²³ Ebenso spielt in der Religionspädagogik die LehrerInnenpersönlichkeit eine nicht ganz unbedeutende Rolle. So zeigt die Studie von Kliemann und Rupp, dass die Erinnerungen von Erwachsenen an ihren RU zumeist Erinnerungen an die – guten oder schlechten – ReligionslehrerInnen sind.²⁴ In der lernpsychologischen Forschung haben zudem Studien zur LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung eine lange Tradition: Diese belegen, dass sich die positive Beziehung auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und im Kontext von schulischem Unterricht auf die Lernerfolge der SchülerInnen auswirkt.²⁵ Aktuell stützen die Ergebnisse der neurobiologischen Forschung diesen Sachverhalt und betonen insbesondere folgende Phänomene, die in der Gestaltung der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung zu beachten sind: „Wahrgenommen-Werden, soziale Unter-

21 WERNKE, Stephan: Selbstregulation durch Fremdregulation?! Gelingensbedingungen für offene Lehr- und Lernformen, in: Friedrichsjahresheft Lehren (2016) 110–111, 110.

22 HATTIE 2015 [Anm. 7], 15.

23 Vgl. MAYR, Johannes: Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen, in: TERHART, Ewald / BENNEWITZ, Hedda / ROTHLAND, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster: Waxmann 2014, 189–215, 189.

24 Vgl. KLIEMANN, Peter / RUPP, Hartmut: 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart: Calwer 2000, 15–17.

25 Vgl. dazu: KNIERIM, Birte / RAUFELDER, Diana / WETTSTEIN, Alexander, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 64 (2017) 35–48.

stützung, Wertschätzung und Erfahrung von Gemeinschaft“. Dies veranlasst bei SchülerInnen, „die Nervenzell-Netzwerke des Motivationssystems, Dopamin (ein Botenstoff für psychische Energie), körpereigene Opiode (Wohlfühlbotenstoffe) und Oxytozin (ein Vertrauens- und Kooperationsbereitschaft förderndes Hormon) zu produzieren“.²⁶ Bauer stellt demgemäß drei zentrale und zumeist unbewusste Aufträge von SchülerInnen an ihre LehrerInnen fest:

„1. Lass mich spüren, dass ich da bin, dass ich für Dich existiere! 2. Zeige mir durch Deine Resonanzen, was meine starken und schwachen Seiten sind! 3. Lass mich spüren, ob Du – bei aller Kritik – an mich und an meine Entwicklungspotenziale glaubst!“²⁷

In der islamischen Lehre ist die Lehrenden-Lernenden-Beziehung seit der qur'ānischen Offenbarung ein Thema. So wurde an den Propheten Muḥammad, der sich selbst u.a. auch als „Lehrer“ bezeichnete,²⁸ eine klare Botschaft im Qur'ān gerichtet: „Und es war durch Gottes Gnade, dass du (o Prophet) sanft mit deinen Anhängern umgegangen bist: denn wenn du schroff und hartherzig gewesen wärest, hätten sie sich fürwahr von dir getrennt.“²⁹ In diese Richtung gehen ebenso die Ratschläge des bekannten muslimischen Gelehrten und Philosophen al-Ġazālī (gest. im Jahr 1111): Nach al-Ġazālī sollten Lehrpersonen ihren SchülerInnen mit Sympathie begegnen und sie freundlich wie eigene Kinder behandeln. Zudem sollten sie in ihrer Lehr- und Lebenspraxis als gutes Beispiel vorangehen und sicherstellen, dass die vermittelten Inhalte mit ihrem Verhalten übereinstimmen. Ebenso sollten sie den Unterricht so gestalten, dass er vom Leichterem zum Schwierigeren voranschreitet und die geistigen Fähigkeiten der SchülerInnen adäquat berücksichtigt.³⁰ Anzumerken ist, dass die angeführten Aussagen zwar aus einem anderen zeitlichen Kontext stammen, dennoch bleibend Gültiges für den gegenwärtigen RU beinhalten. Für die Gestaltung des IRU bedeutet dies in erster Linie, die SchülerInnen als Subjekte wahrzunehmen und auf ihre Wünsche, Bedürfnisse und Fragen im Unterricht einzugehen. Eine kontext- und lebensweltorientierte Gestaltung des Unterrichts ergibt sich daraus als Selbstverständlichkeit, ebenso wie ein glaubwürdiges und authentisches Auftreten der Religionslehrkräfte

26 BAUER, Joachim: Die Bedeutung der Beziehung für schulisches Lehren und Lernen, in: KALCHER, Anna Maria / LAUERMANN, Karin (Hg.): In Würde werden, Wien: G&G Verlag 2011, 113–119, 114.

27 EBD., 116.

28 Vgl. EBU GUDDE, Abdulfettah: Poslanik kao učitelj i njegovi metodi u podučavanju (dt. Der Prophet als Lehrer und seine Lehrmethoden), Novi Pazar: El-Kelimeh 2003, 13.

29 Qur'ān 3:159, in: ASAD, Muhammad: Die Botschaft des Koran, Düsseldorf: Patmos 2009, 137.

30 Vgl. GÜNTHER, Sebastian: „Eine Erkenntnis, durch die keine Gewissheit entsteht, ist keine sichere Erkenntnis“. Arabische Schriften zur klassischen islamischen Pädagogik, in: SARIKAYA, Yasar / AYGÜN, Adem (Hg.): Aufbruch zu neuen Ufern. Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext, Münster: Waxmann 2016, 69–94, 85.

(Effektstärke von $d = .90$ bei Hattie). Die zuvor im Qurʾānvers angesprochene Sanftmut versteht sich in erster Linie nicht als moralische Norm, die vermittelt oder gelernt werden soll, sondern als eine Haltung, in der ein Mensch anderen begegnet. Es geht dabei darum, sich in die Situation der heranwachsenden Generationen hineinzusetzen und darauf aufbauend den Unterricht zu gestalten.

In der erziehungswissenschaftlichen LehrerInnenforschung vollzieht sich gerade ein Paradigmenwechsel, den Pirner als eine Verschiebung „von der ‚guten‘ zur ‚professionellen‘ Lehrperson“³¹ bezeichnet. Das aktuell am stärksten konsensfähige ExpertInnen-Paradigma³² sieht nicht unbedingt die Persönlichkeit der Lehrkräfte als entscheidend an, sondern ihr professionelles Handeln. Ebenso sind die mitunter überzogenen „generalisierten Erziehungserwartungen“³³ an die Lehrkräfte zu verabschieden. Denn der Kontext der öffentlichen Schule begründe bestimmte sachbezogene Rollenbeziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, die sich deutlich von familiären und freundschaftlichen Beziehungen unterscheiden. Baumert und Kunter betonen, dass die Schule dennoch durch ihre Struktur und durch den Unterricht erzieherisch wirkt, beispielsweise „durch das Insistieren auf Erklären und Begründen und das Beharren auf Genauigkeit und Durcharbeiten“, darüber hinaus außerdem durch die Förderung von „Aufmerksamkeit, Anstrengung, Geduld und Ausdauer, Leistungsmotivation, Zielorientierung, Belohnungsaufschub und Selbstregulation, aber auch Emotionskontrolle und soziale Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft und Aushandlung von Interessen, Übernahme von Verantwortung, Kooperation und konstruktive Konfliktbewältigung“.³⁴ Dieser Ansatz enthält in seiner Grundidee und den Handlungsempfehlungen einige Widersprüche zum zuvor angeführten Überlegungen, dennoch ermöglicht er auch den ReligionslehrerInnen stärker auf eine gesunde professionelle Distanz zu achten, jedoch immer die Tatsache im Hinterkopf behaltend, dass Unterricht durch das LehrerInnenauftreten und seine Gestaltung erzieherisch wirkt.³⁵ Durch eine gut strukturierte und an klaren islamisch-ethischen Prinzipien (wie beispielsweise Glaubwürdigkeit, Empathie, Wertschätzung, Vertrauen, Ehrlichkeit etc.) ausgerichtete Unterrichtskultur können die Lehrkräfte entlastet wer-

31 PIRNER, Manfred: Wer ist ein guter Lehrer / eine gute Lehrerin? – Ergebnisse der Lehrerprofessionsforschung, in: BURRICHTER, Rita / GRÜMME, Bernhard / MENDEL, Hans / PIRNER, Manfred / ROTHGANGEL, Martin / SCHLAG, Thomas (Hg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart: Kohlhammer 2012, (= Religionspädagogik Innovativ 2)13–32, 15.

32 Vgl. KRAUSS, Stefan / BRUCKMAIER, Georg: Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf, in: TERHART, Ewald / BENNEWITZ, Hedda / ROTHLAND, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster: Waxmann 2014, 241–262.

33 BAUMERT, Jürgen / KUNTER, Mareike: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006) 469–520, 473.

34 EBD., 472.

35 Vgl. PIRNER 2012 [Anm. 31], 20–21.

den, jedoch erzieherisch und für die (religiöse) Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen förderlich wirken.

3.2 Direkte Instruktion

Der Faktor der *Direkten Instruktion* nach Hattie möchte Klarheit und Transparenz im Unterricht schaffen, sowohl für LehrerInnen als auch für SchülerInnen. Wie dies im Unterricht gelingen kann, hat Hattie zusammenfassend wie folgt skizziert:³⁶ Die LehrerInnen...

- müssen diagnostizieren, über welche Kenntnisse und Fähigkeiten die SchülerInnen bereits verfügen.
- müssen definieren, was die Erfolgskriterien von einer oder mehreren Unterrichtseinheiten sind (Was sollen SchülerInnen erreichen?) und diese für die SchülerInnen transparent machen.
- müssen entscheiden, wie sie die erreichten Ziele überprüfen wollen.
- führen auf dieser Grundlage die Unterrichtseinheit durch.
- müssen die Kompetenzzuwächse der SchülerInnen messen.
- nehmen die unterschiedlichen Kompetenzzuwächse der SchülerInnen als Anlass für die Reflexion (Was wurde erreicht? Wo haben sich SchülerInnen schwergetan? etc.).
- machen die Ergebnisse für die SchülerInnen sichtbar und geben eine Rückmeldung – zum Lernprozess und zum Lernergebnis.

Am Beispiel des Themas *Der Friedensgruß (salām)* könnte die Unterrichtssequenz nach der *Direkten Instruktion* im IRU wie folgt geplant und gestaltet werden: Die LehrerInnen ...

- ermitteln das Vorwissen bzw. die Vorerfahrungen der SchülerInnen in Bezug auf den Friedensgruß (Was wissen die SchülerInnen bereits? Welche Erfahrungen haben sie bereits mit dem Friedensgruß gemacht? Welche Grußarten kennen die SchülerInnen sonst? etc.). Die SchülerInnen kommen in der Regel nicht ohne religiöses Vorwissen und ohne religiöse Vorerfahrungen in den RU. Dieses Wissen bzw. diese Vorerfahrungen können ganz unterschiedlich sein und hängen sehr stark davon ab, wie das Kind sozialisiert ist. Gerade im IRU treffen Kinder und Jugendliche aufeinander, die bis dato unterschiedliche religiöse Erfahrungen gemacht haben – v.a. aufgrund ihrer unterschiedlichen kulturellen Zugänge zur Religion. Für die islamischen ReligionslehrerInnen stellt

36 Vgl. HATTIE 2012 [Anm. 5].

dies durchaus eine Herausforderung dar und bildet gleichzeitig den Ausgangspunkt für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen.

- definieren auf der Grundlage der Diagnose und bezugnehmend auf den Lehrplan Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie bei ihren SchülerInnen fördern wollen. Diese sind ebenso den SchülerInnen transparent zu machen (Was wird gelernt? Was wollen wir gemeinsam erreichen?). In der Regel wird die Aussprache gelernt, über die Situationen reflektiert, in denen der Friedensgruß verwendet werden kann, und darüber, welche Bedeutung der Friedensgruß letztendlich hat. Außerdem wird über andere alltägliche Grußarten diskutiert und dabei werden Möglichkeiten erkundet, in welchen Situationen beispielsweise der Friedensgruß und in welchen andere den SchülerInnen bekannte Grußarten verwendet werden können.
- überlegen sich zudem, wie sie die Ziele des Unterrichts überprüfen wollen. Dies kann beispielsweise mithilfe eines Rollenspiels geschehen, in dem eine offene Alltagssituation dargestellt wird und SchülerInnen dabei aufgefordert werden, über Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren. Anzumerken ist allerdings, dass sich der RU nicht ausschließlich auf Messbares beschränken darf. Denn die spirituellen Erfahrungen müssen soweit außen vor bleiben, dass niemals der Anschein entstehen könnte, dass sie im schulischen Kontext mitbewertet würden.
- führen auf dieser Grundlage die Unterrichtseinheit durch.
- überprüfen mithilfe des Rollenspiels bzw. anderer Methoden oder Verfahren die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten und reflektieren mit ihren SchülerInnen darüber. Im Mittelpunkt der Reflexion stehen sowohl die Lernerfahrungen und Lernerlebnisse als auch die Lernergebnisse.
- machen die Lernergebnisse für die SchülerInnen sichtbar, indem sie den SchülerInnen Feedback geben und gemeinsam darüber reflektieren (Was haben wir erreicht?)

3.3 Lernstrategien

Die *Direkte Instruktion* möchte neben der Schaffung von Transparenz und Klarheit auch Lern- und Aneignungsstrategien bei SchülerInnen entwickeln. Dies impliziert in erster Linie die psychische Entwicklung von Strukturen und Abläufen des Lernens und des Aneignens.³⁷ Aus dem qur'änischen Beispiel des Propheten

37 Vgl. TOPALOVIC, Said: Der kompetenzorientierte Unterricht - Bausteine zur Entwicklung einer Didaktik für den islamischen Religionsunterricht, in: Hikma – Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik 10 (2019), 26–48, 39–40.

Ibrāhīm in der Sure 6, Verse 76-79, leitet Nedžati die religionspsychische Struktur der Aneignung ab und sieht diese sich in folgenden Schritten vollziehen:³⁸

„Dann, als die Nacht ihn mit ihrer Finsternis überschattete, erblickt er einen Stern; (und) er rief aus: ‚Dies ist mein Erhalter!‘ – aber als er unterging, sagte er: ‚Ich liebe nicht die Dinge, die untergehen.‘ Dann, als er den Mond aufgehen sah, sagte er: ‚Dies ist mein Erhalter!‘ – aber als er unterging, sagte er: ‚Fürwahr, wenn mein Erhalter mich nicht rechtleitet, werde ich ganz gewiss einer von den Leuten werden, die irregehen!‘ Dann, als er die Sonne aufgehen sah, sagte er: ‚Dies ist mein Erhalter! Dies ist das größte[sic!] (von allen)!‘ - aber als (auch) sie unterging, rief er aus: ‚O mein Volk! Siehe, fern sei es von mir, etwas anderem neben Gott, wie ihr es tut, Göttlichkeit zuzuschreiben!‘“³⁹

Im ersten Schritt nimmt Prophet *Ibrāhīm* ein Problem wahr, dessen Lösung er persönlich als bedeutsam empfindet. Es handelt sich dabei um die Klärung der Frage: Wer ist mein Gott? Im zweiten Schritt beginnt er mit der Sammlung von Informationen, die ihm bei der Problembewältigung behilflich sein könnten. Darauffolgend stellt er mögliche Lösungsvorschläge auf, die im nächsten, vierten Schritt analysiert werden. Er arbeitet solange an diesem Problem, bis er sich vergewissert hat, dass er die richtige Lösung gefunden hat, und mit dieser Lösung persönlich zufrieden ist. Religionsdidaktisch gedeutet handelt es sich bei der angeführten Situation um eine problemorientierte Situation, die vom Lernenden, in diesem Fall vom Propheten *Ibrāhīm*, als persönlich bedeutsam beurteilt und in der aktiv nach einer Lösung gesucht wurde. Der Lerner (in diesem Fall der Prophet *Ibrāhīm*) wurde sowohl kognitiv als auch emotional aktiviert, dies veranlasste ihn, immer weiter nach einer zufriedenstellenden Lösung zu streben. Am Ende des Lern- und Erkenntnisprozesses reflektierte er über sein Ergebnis und gleichzeitig über die daraus gewonnene Erkenntnis, die letztendlich einen Entscheidungscharakter besaß:

„Siehe, Ihm, der die Himmel und die Erde ins Dasein brachte, habe ich mein Gesicht zugewandt, indem ich mich von allem, was falsch ist, abwandte; und ich bin nicht einer jener, die etwas anderem neben Ihm Göttlichkeit zuschreiben.“⁴⁰

38 Vgl. NEDŽATI, Muhammed Osman: *Kur'an i psihologija* (dt. *Koran und Psychologie*), Sarajevo: Tugra 2010, 103–107; Die unterschiedlichen Interpretationen dieses Falls in der Qur'ānexegeese, zum einen, dass der Prophet *Ibrāhīm* hier selbst auf der Suche war, und zum anderen, dass er diese Fragen lediglich darum stellte, um sein Volk von der Einheit Gottes zu überzeugen, widersprechen nicht der angeführten Struktur. Ganz im Gegenteil: Die Lern- und Aneignungsstrategien bleiben in ihrer Struktur gleich, unabhängig davon, ob Prophet *Ibrāhīm* als Lehrender oder Lernender fungierte. Als Lernender wandte er die angeführten Lern- und Aneignungsstrategien selbstständig an. Als Lehrender unterrichtete er sein Volk über Lern- und Aneignungsstrategien, die letztendlich durch ihre Anwendung zu einem Lernergebnis und einer Erkenntnis führen können.

39 Qur'ān 6:76–78, in ASAD 2009 [Anm. 29], 246–247.

40 EBD., 247.

Im Kontext von schulischem Lernen und Lehren sieht Klement die psychische Struktur der Aneignung sich in folgenden Schritten vollziehen: Als Erstes bieten LehrerInnen eine lebensnahe und problemorientierte Lernsituation an, die von den SchülerInnen als persönlich bedeutsam bewertet wird (Persönlichkeitssinn). Die in der Regel darauf erfolgende spontane Lernzielbildung bildet die motivationale Basis für die anschließenden Lernprozesse (kognitive Aktivierung). Ein erster konkreter Ansatz zur Bewältigung der Anforderung besteht darin, entweder selbstständig oder in der Gruppe spontan nach Antworten auf die gestellte Frage bzw. die gestellten Fragen zu suchen und Lösungsmöglichkeiten zu finden. In Abhängigkeit von der Struktur der Aufgabe und dem Vorwissen der SchülerInnen kommen in dieser Phase sehr unterschiedliche selbstständige und kooperative Lern- und Aneignungsaktivitäten zum Einsatz. Erachten die SchülerInnen ihre Aneignung im Hinblick auf die formulierten Ziele als abgeschlossen, so werden die Ergebnisse im Plenum präsentiert, sodass alle SchülerInnen die erarbeiteten Lösungsvorschläge bzw. Ergebnisse mitbekommen. Der Lernzyklus schließt mit einer Reflexion der SchülerInnen über ihren Lernfortschritt und über die Ergebnisse.⁴¹

Der RU strebt einen ganzheitlichen Blick auf das Lernen der SchülerInnen an, die Aneignung, Entdeckung und das Erleben von Religion bedürfen der Einbindung aller menschlichen Dispositionen, die kognitiver als auch affektiver und spiritueller Natur sein können. Dies widerspricht den zuvor angeführten Schritten nicht unbedingt – ebenso nicht den Schritten der *Direkten Instruktion*, bei der Unterrichtsgestaltung ist der Fokus jedoch immer auf die *Ganzheitlichkeit* ausgerichtet. In der islamischen Lern- und Erkenntnislehre wird prinzipiell von drei Lern- und Erkenntniswegen gesprochen, wobei sie nicht unabhängig voneinander zu sehen, sondern vielmehr als eine funktionelle Einheit zu betrachten sind: Erstens die *Sinne* (*al-hawāss al-ḥamsa*), zweitens die *Vernunft* (*al-'aql*) und drittens die *Intuition* (*al-ilham*).⁴² Mohamed sieht in den drei genannten Ebenen „das erkenntnistheoretische Prinzip des Islam, [das] alle diese Ebenen der Wahrnehmung und Realitäten als legitimes Wissen“⁴³ anerkennt. In diesem Sinne sind die Lern- und Aneignungsstrategien im IRU umfassend zu denken. Dies erfordert neben kogni-

41 KLEMENT, Karl: Das Konzept der Wissensgesellschaft: Das einzig Beständige ist die Veränderung, in: KLEMENT, Karl / SHAKIR, Amena / TOPALOVIC, Said (Hg.): Kompetenzorientierung im Islamischen Religionsunterricht. Impulse für Theorie und Praxis, Linz: Veritas 2019, 26–40, 35–36.

42 WAN DAUD, Wan Mohd Nor: Syed Muhammad Naquib Al-Attas. *Obrazovna filozofija i praksa*, Sarajevo: Tugra 2010, 146. Religionsdidaktisch betrachtet handelt es sich bei der „Intuition“ weniger um eine Art spezieller mysteriöser Fähigkeit, auch nicht um eine Erleuchtung, sondern vielmehr um eine spirituelle Erfahrung, die als Folge von Handlungen und Reflexionen zustande kommt, denn die Handlung, der Gedanke und die Intuition ergänzen sich gegenseitig, vgl. TOPALOVIC 2019 [Anm. 37], 36–37.

43 MOHAMED, Yasien: *Fitra und ihre Bedeutung für eine islamische Psychologie*, in: RÜSCHOFF, Ibrahim / KAPLICK, Paul M. (Hg.): *Islam und Psychologie. Beiträge zu aktuellen Konzepten in Theorie und Praxis*, Münster: Waxmann 2018, 245–264, 250.

tiven ebenso reflexive, spirituelle und intuitive Dimensionen, wie auch von Behr konstatiert wird:

„Der Koran stellt Hören, Sehen, Denken, Fühlen, Sprechen, Glauben, Erleben und Handeln in einen ganzheitlichen Zusammenhang [...]. Die Frage des Zugangs zum religiösen Verstehen ist so unterschiedlich wie die Menschen selbst [...], aber in der Summe gilt mit Blick auf das ästhetische Erleben der Einklang von Kopf, Herz und Hand.“⁴⁴

3.4 (Selbst-)Reflexion

Reflexives Lernen ist keineswegs neu und keine Entdeckung Hatties. Aebli hat dieses bereits vor mehr als 30 Jahren mit dem Begriff „Arbeitsrückschau“ beschrieben: „[E]s ist dies eine Repetition, die im Gegensatz zu den herkömmlichen Wiederholungen nicht auf den Inhalt ausgerichtet ist, sondern den durchlaufenden Arbeitsprozess untersucht.“⁴⁵ Dabei stehen folgende Fragen im Mittelpunkt: „Was weiß ich jetzt, was ich vorher noch nicht wusste? Was ist für mich neu? Was hat mich besonders interessiert? Wo habe ich noch Schwierigkeiten?“ etc. Die Reflexion wird somit „als Werkzeug zur *Didaktisierung der Erfahrung* gezielt eingesetzt“.⁴⁶ Die Phase der Reflexion im IRU erfordert jedoch nicht nur eine „Rückschau“, sondern ebenso eine „Vorausschau“: Was ist für mich persönlich bedeutsam? Wo und wie hat mein neues Wissen Bedeutung?“ etc.⁴⁷ Solche systematischen Reflexionsprozesse können durchaus zu einem Ergebnis führen, das als Orientierung für künftige Handlungen genommen wird bzw. werden kann. Denn erst im Prozess solcher Reflexionen entstehen innere Einstellungen, die für zukünftige Handlungen entscheidend sind. Die Entwicklung und Förderung von solchen Reflexionsfähigkeiten kann in den ersten Schulstufen wie folgt gestaltet werden: Der Lehrende spricht z.B. laut vor der Klasse über das, was ihm gerade durch den Kopf geht: „Ich grüße mit dem Friedensgruß, weil ich dadurch den Menschen Frieden wünsche.“ Die anschließende Frage an die SchülerInnen könnte wie folgt lauten: „Möchtest du mit dem Friedensgruß grüßen und wenn ja oder nein, warum?“ So entwickeln SchülerInnen systematisch Reflexionsfähigkeiten und sind dadurch imstande, selbstständig über zukünftige Handlungen nachzudenken und darüber Entscheidungen zu treffen – in den höheren Schulstufen laufen die Reflexionsprozesse dann auf einem höheren Niveau ab, wo wiederum

44 BEHR, Harry Harun: Islamischer Religionsunterricht in der Kollegstufe, in: VAN DER VELDEN, Franz / BEHR, Harry Harun / HAUSSMANN, Werner (Hg.): *Gemeinsam das Licht aus der Nische holen. Kompetenzorientierung im christlichen und islamischen Religionsunterricht der Kollegstufe*, Göttingen: V&R unipress 2013, 17–40, 34.

45 AEBLI, Hans: *Denken: das Ordnen des Tuns. 1. Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*, Stuttgart: Klett-Cotta 1985, 368.

46 Vgl. KLEMENT 2019 [Anm. 41].

47 Vgl. TOPALOVIC 2019 [Anm. 37], 43.

andere und an die Altersgruppe angepasste Methoden angewendet werden können.

Fazit

Ziel des Beitrags war es, die Relevanz der Studie *Visible Learning* des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie für den IRU zu diskutieren. In einem Beitrag wie dem vorliegenden war es nicht möglich, alle von Hattie untersuchten und wirkungsstarken Merkmale vorzustellen und zu diskutieren, der Fokus lag daher auf wenigen und insbesondere von John Hattie im Interview mit der Fachzeitschrift *Schulmanagement* hervorgehobenen Einflussfaktoren auf das schulische Lernen. Für den IRU konnten dabei insbesondere vier folgende Merkmale bestimmt werden:

- die überaus bedeutende Rolle der Lehrperson für gelingende Lehr- und Lernprozesse
- die Schaffung von Klarheit und Transparenz mithilfe der Direkten Instruktion
- die Bedeutung der Entwicklung von Lernstrategien
- die Notwendigkeit von Reflexions- bzw. Selbstreflexionsphasen im Unterricht

Es konnte außerdem aufgezeigt werden, dass es durchaus Sinn macht, sich mit den Ergebnissen der Lernforschung fachdidaktisch zu befassen und nach Wegen zu suchen, wie die Studienergebnisse für den IRU fruchtbar gemacht werden können. Nicht zuletzt deswegen, weil sich die Islamische Fachdidaktik im Aufbruch befindet und vergleichbare Ergebnisse aus der religionspädagogischen bzw. religionsdidaktischen Forschung fehlen. Solche Diskussionen könnten außerdem auch dazu beitragen, die bestehende Spannung zwischen der Didaktik im Allgemeinen, der Fachdidaktik im Speziellen und der Lernforschung, die Terhart vor nicht allzu langer Zeit als zwei „fremde Schwestern“⁴⁸ bezeichnete, aufzulösen.

48 TERHART, Ewald: Fremde Schwestern: Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16 (2002) 77–86, 77.

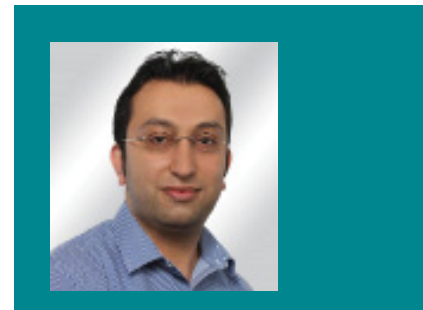
Kulturkampf vs. Bildungskampf in der Migrationsgesellschaft?

Das neue Gesicht der Bildungsbenachteiligung:
Wie die Arbeitertochter vom Land zum Migrantensohn geworden ist

Der Autor

MMag. Dr. Şenol Yağdı MA, Mitarbeiter im Projekt „Integration durch interreligiöse Bildung“ an der Universität Graz und islamischer Religionslehrer am BG Geblergasse Wien.

MMag. Dr. Şenol Yağdı MA
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78B
A-8010 Graz
e-mail: senol.yagdi@uni-graz.at



Kulturkampf vs. Bildungskampf in der Migrationsgesellschaft?

Das neue Gesicht der Bildungsbenachteiligung:
Wie die Arbeitertochter vom Land zum Migrantensohn geworden ist

Abstract

Der vorliegende Beitrag versteht sich als kritische Auseinandersetzung mit dem Buch von Susanne Wiesinger Kulturkampf im Klassenzimmer. Es wird der Versuch unternommen, unter Berücksichtigung der von mir verfassten bildungswissenschaftlichen Dissertation zum Thema Bildungsaufstieg mit Migrationshintergrund, ausgewählte Erfahrungen, Argumente und Schlussfolgerungen von Susanne Wiesinger mit einer wissenschaftlich kritischen Sicht zu konfrontieren. Der Fokus dieses Beitrages richtet sich auf die zentralen Themen Bildung und Migration sowie die damit verbundenen Diskussionen zur Frage der Integration türkischer MigrantInnen der zweiten Generation in Österreich. In diesem Zusammenhang spielt insbesondere der Islam eine wichtige Rolle, weil sein Einfluss auf MigrantInnen in der österreichischen Öffentlichkeit sehr ambivalent wahrgenommen und diskutiert wird. Auf Grundlage der zentralen Ergebnisse meiner Dissertation möchte ich einige Aspekte aus dem Buch herausgreifen und kritisch betrachten. Dabei wird weder der Anspruch erhoben, das Buch in seiner Gesamtheit zu untersuchen, noch geht es um eine apologetische Haltung gegenüber Wiesingers Auffassungen. Im Mittelpunkt steht eine kritische Auseinandersetzung aus Sicht der Migrations- und Bildungsforschung, die komplexe Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund türkischer Herkunft der zweiten Generation ressourcenorientiert in den Blick nimmt. Es geht darum, für die Verbesserung der Bildungssituation der Kinder und Jugendlichen mit Migrationsstatus pädagogisch relevante Impulse bzw. Denkanstöße anzuregen, statt die vorhandenen Defizite ins Zentrum zu rücken.

Schlagnworte: Kulturkampf – Bildungskampf – Bildungsaufstieg – Migration – MigrantInnen der ersten Generation türkischer Herkunft – Kinder und Jugendliche der zweiten Generation türkischer Herkunft – Islam – Defizitorientierung – Ressourcenorientierung – Bildungspolitik – pädagogische Impulse/Denkanstöße

Kulturkampf vs. Bildungskampf in der Migrationsgesellschaft?

Das neue Gesicht der Bildungsbenachteiligung:
Wie die Arbeitertochter vom Land zum Migrantensohn geworden ist

Cultural clash vs. Educational clash in a migration society.

The new aspect of educational disadvantage: How a working class daughter from the countryside turned into a migrant's son

The present article is meant to be a critical discussion of the book *Cultural clash in the classroom* by Susanne Wiesinger. Based on my thesis in educational sciences *Educational upward with migrant background*, the attempt was undertaken to analyse selected experiences, arguments and conclusions from Wiesinger's book in a scientifically critical way. This piece of writing focuses on essential topics i.e. education and migration as well as the relating discussions concerning the integration of second generation Turkish migrants into Austrian society. In this context, Islam plays an important role as its influence on migrants is perceived and discussed in an ambivalent way by the Austrian public. Based on the central findings of my thesis, I selected some paragraphs of the book that are legitimate subjects for debate and investigated upon them critically. It is not claimed that the book as a whole was analysed or that an apologetic attitude towards Wiesinger's notion was taken. The centre of attention is a critical discussion from the view point of migration and educational research that considers the complex educational progress of second generation Turkish children and adolescents with migration background and that formulates pedagogically relevant impulses or to be precise thoughts on how to improve the educational situation of children and adolescents with migration status instead of focusing existing shortcomings.

Keywords: cultural clash – educational clash – educational climb – migration – first generation Turkish migrants – second generation Turkish children and adolescents – Islam – deficit-oriented approach – resource-oriented approach – educational policy – pedagogical impulses/ thoughts

Einleitung und Problemaufriss

Die Idee zu diesem Beitrag entstand aus verschiedenen Gründen.¹ In der Auseinandersetzung mit dem Buch von Susanne Wiesinger *Kulturkampf im Klassenzimmer*² möchte ich deshalb nicht lediglich die Perspektive eines ‚armchair-scientists‘ einnehmen, sondern ich beziehe mich auch auf meine autobiographischen Erfahrungen und meine Tätigkeit als islamischer Religionslehrer an öffentlichen Schulen in Österreich. Nachdem ich das Buch von Susanne Wiesinger *kritisch* gelesen habe und vor kurzem meine Dissertation³ abschließen konnte, dachte ich daran, die Ergebnisse meiner Dissertation den Aussagen des Buches gegenüberzustellen. Dabei wurde ich von Prof. Wolfgang Weirer, der das Projekt *Integration durch interreligiöse Bildung* an der Karl-Franzens-Universität Graz leitet, in meinem Vorhaben bestärkt, eine wissenschaftliche Kritik des Buches von Susanne Wiesinger zu verfassen.

Mein Eindruck ist, dass die soziokulturellen Hintergründe der Migrationsperspektive im bildungspolitischen Kontext zu wenig berücksichtigt werden. Damit meine ich, dass im österreichischen Schulkontext fast ausschließlich die Defizite (mangelnde Deutschkenntnisse und damit verbundene schwache Schulleistungen etc.) der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Mittelpunkt stehen. Für mich stellt sich die Frage, welche Ressourcen durch die Migration für den Bildungsaufstieg der Kinder und Jugendlichen aus einem bildungsfernen Milieu entstehen können und wie sie gefördert werden können. Diesem Aspekt wird in der österreichischen Bildungsdebatte wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Es existieren dazu auch nur vereinzelt wissenschaftliche Studien, weshalb ich einen ressourcenorientierten Diskurs stets vermisst habe.

Der Ausdruck *bildungsfern*⁴ bezieht sich insbesondere auf MigrantInnen der ersten Generation türkischer Herkunft als Teil der Migrationsgeschichte. Aufgrund der Tatsache, dass viele Migranteneltern insbesondere aus ländlichen Gebieten

1 Ein Ansatzpunkt war die Beschäftigung mit einem Beitrag von Rainer Geißler, der einen Wandel in der Bildungsbenachteiligung konstatiert. In der aktuellen Forschung wurde die konfessionelle Bildungsbenachteiligung lange Zeit nicht mehr berücksichtigt. Unter den Bedingungen der Migration spielt dieser Aspekt erneut eine wichtige Rolle, weshalb dieser Umstand im gewählten Untertitel des Beitrages zum Ausdruck gebracht wird. Heute wird im wissenschaftlichen Diskurs nicht mehr die Bildungsbenachteiligung katholischer Kinder untersucht, sondern über die muslimischen Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund geforscht, wobei Jungen und Mädchen gleichermaßen betroffen sind. Vgl. GEISLER, Rainer: Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen, in: BERGER, Peter /KAHLERT, Heike (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten: wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Wiesbaden: Springer 2014, 71–103.

2 WIESINGER, Susanne: *Kulturkampf im Klassenzimmer*, Wien: Edition QVV 2018.

3 YAĞDI, Şenol: *Bildungsaufstieg mit Migrationshintergrund. Aufstiegsrelevante Ressourcen und Strategien der zweiten Generation türkischer MigrantInnen in Österreich*, Klagenfurt 2018 (= Dissertation Alpen-Adria-Universität Klagenfurt).

4 Die Bezeichnung *bildungsfern* bedeutet im Kontext dieses Beitrags, dass die Eltern lediglich einen Pflichtschulabschluss aufweisen, der sie nicht zu einem Universitätsstudium berechtigt.

der Türkei mit geringer Bildung in Österreich ansässig geworden sind, können sie als bildungsfern bezeichnet werden, nicht zuletzt, weil sie bereits im Herkunftsland zu der ökonomisch schwächeren sozialen Schicht gehörten. In den ländlichen, agrarwirtschaftlich geprägten Gebieten Zentralanatoliens und anderen östlichen bzw. kurdischen Regionen der Türkei hatten/haben sie kaum Kontakt zur städtischen Kultur.⁵ Nach Karaka o lu gehören „die Einwanderer türkischer Herkunft überwiegend zum urbanen Subproletariat. Damit sind sie auf dem Arbeits-, Wohn- und Bildungsmarkt nicht nur gegenüber der Mehrheitsgesellschaft, sondern auch gegenüber anderen Migrantengruppen benachteiligt“.⁶ In den meisten Fällen haben sowohl die Väter als auch die Mütter nur einen Pflichtschulabschluss absolviert. Aufgrund der patriarchalischen Strukturen ist besonders den Frauen eine höhere Bildung verwehrt geblieben. Deswegen ist es nicht verwunderlich, dass viele Frauen der ersten Generation nicht lesen und schreiben können. Vielen türkischen Eltern mangelt es an deutschen Sprachkenntnissen, weil sie wenig Kontakt zur einheimischen Bevölkerung haben, was den Spracherwerb begünstigen könnte. Die Väter haben im Vergleich zu den Müttern bessere Deutschkenntnisse, weil sie sich zumindest im Berufsleben situationsbedingt ausdrücken können müssen. Andererseits gestaltet sich das Erlernen der deutschen Sprache für die Eltern auch deshalb schwierig, weil sie bereits in der Türkei aus soziokulturellen und ökonomischen Gründen fast keine Schulbildung erfahren haben und es ihnen daher an Lernerfahrungen und den nötigen Lernstrategien fehlt. Als Resultat der mangelnden Bildungserfahrung im Herkunftsland fällt es ihnen auch in Österreich schwer, sich am Aufbau des Bildungssystems zu orientieren. Durch diese spezifischen Bedingungen unterscheiden sich die MigrantInnen aus einem strukturschwachen Milieu von bildungsfernen Einheimischen. Wir können daher von einer doppelten Benachteiligung dieser MigrantInnen sprechen. Die genannten Umstände müssen berücksichtigt werden, wenn wir die Situation von Kindern und Jugendlichen muslimischen Glaubens türkischer Herkunft besser verstehen und verändern wollen.

An dieser Stelle möchte ich auch einige die Ghettobildung begünstigende Faktoren, die ich aus eigener Erfahrung kenne, im Zusammenhang mit der Darstellung Wiesingers reflektieren. Es ist keineswegs Zufall, dass beispielsweise im 10. Bezirk viele türkische Familien ansässig sind. Wie bereits diskutiert, verfügen viele MigrantInnen der ersten Generation über geringes kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital, weshalb sie auf günstigen Wohnraum und Beziehungen zu

5 Damit soll darauf hingewiesen werden, dass es auch türkische MigrantInnen gibt, die in ihrem Herkunftsland den Zugang zu einer guten Schulbildung hatten und sich im Einwanderungsland in die höheren Schichten gut integrieren konnten.

6 KARAKAŞOĞLU, Yasemin: Türkische Arbeitswanderer seit Mitte der 1950er Jahre, in: BADE, Klaus Jürgen u.a. (Hg.): Enzyklopädie. Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Paderborn: Schöningh Verlag 2007, 1054–1061, 1060.

Personen gleicher oder ähnlicher Herkunft angewiesen sind. Aber aus eigener Erfahrung wage ich zu behaupten, dass auch der 10. Bezirk weit weniger homogen in seiner sozialen Zusammensetzung ist als er nach außen hin erscheint.

Wenn wir an die Situation der bildungsfernen türkischen MigrantInnen der ersten Generation denken, ist ein weiterer Aspekt zu berücksichtigen, nämlich die Religion. Demgemäß müssen wir uns die kritische Frage stellen, welche Art von Islam die MigrantInnen der ersten Generation nach Österreich mitgebracht haben und ausüben.⁷ Die TürkInnen der ersten Generation, die in den ländlichen Gebieten aufgewachsen sind, befinden sich mit ihrer Religiosität in einem Dilemma zwischen einer radikalen Kritik durch den streng laizistischen Kemalismus auf der einen Seite und dem Islamismus, der ihnen vorwirft, die Religion mit Kultur zu vermischen, auf der anderen. Viele der MigrantInnen bringen ihre kulturell geprägte Religiosität nach Österreich mit, die an ihre Sozialisation gekoppelt ist und die sie im Einwanderungsland bewahren möchten, weil der Islam für sie in der Fremde eine identitätsstiftende Funktion übernimmt. Ihre bildungsferne Sozialisation hat einen Einfluss auf die Art ihrer Religiosität: Diese enthält ländliche Kulturelemente, deren sie sich als TrägerInnen allerdings nicht immer bewusst sind. Es ist wichtig zu erwähnen, dass diese Form der Religiosität nicht mit dem politischen oder radikalen Islam verwechselt werden darf (wie das m. E. bei Susanne Wiesinger teilweise geschieht), nicht zuletzt aufgrund des Umstandes, dass religiöser Extremismus bzw. Fundamentalismus im Zuge der Migration in Österreich über Jahrzehnte keine Rolle gespielt haben. Dabei ist es wichtig, die internationale Ausbreitung des politischen Islam nicht mit den MigrantInnen der zweiten und dritten Generation in Verbindung zu bringen – ohne jedoch die auftretenden Einzelfälle negieren zu wollen. Es handelt sich also, wie oben diskutiert, um einen Islam, der mit der türkischen Kultur verwoben ist, der aber kein starres Konzept darstellt, sondern sich von Generation zu Generation verändert. Darüber hinaus wandelt sich die Religiosität aufgrund von Migrationserfahrungen, weil sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bzw. das soziale und kulturelle Umfeld auf die religiöse Identität der hier Geborenen auswirkt. Somit kann der Islam bzw. dessen Verständnis im Einwanderungsland eine kontextabhängige Ausprägung annehmen, wie sie für den Islam auch in der Geschichte, im Zuge seiner Ausbreitung von Region zu Region, eine unterschiedliche Rolle gespielt hat. Der Islam unterliegt wie jede Religion einem Wandel, der von den gesellschaftlichen Strukturen mitbestimmt wird.

7 In ihrem Buch bemerkt Wiesinger selbst, dass mehr Informationen über den Islam nötig wären: „Wir wollen Hintergrundinformation über die Herkunftsländer und über die verschiedenen Glaubensrichtungen im Islam.“ Dabei wird immerhin eingeräumt, dass es unterschiedliche Ausprägung des Islams gibt und vor allem, dass ein Informationsdefizit seitens der Lehrkräfte vorhanden ist, dem entgegengearbeitet werden muss. Vgl. WIESINGER 2018 [Anm. 2], 151.

Unter Berücksichtigung dieser kritischen Hintergrundinformationen, die sich sowohl aus meinen autobiographischen Erfahrungen als Sohn eines Gastarbeiters in Österreich aus einem bildungsfernen kurdischen Milieu als auch aus meiner wissenschaftlichen Expertise auf dem Gebiet der religionspädagogischen Forschung ergeben, möchte ich das viel diskutierte Buch von Susanne Wiesinger einer kritischen Betrachtung unterziehen. Eine sachliche Debatte jenseits ideologischer Befangenheit gegenüber der Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsstatus liegt mir am Herzen. Es geht mir nicht um Apologetik, sondern um einen kritischen Diskurs, der differenziert Perspektiven für eine positive Entwicklung des Schulsystems für alle in Österreich eröffnet. Die österreichische Gesellschaft ist schon längst plural an Kulturen, Religionen und Weltanschauungen geworden. Dementsprechend kann unser Schulsystem nur verbessert werden, wenn diese Pluralität an den öffentlichen Schulen ernst genommen wird. Dabei ist es entscheidend, die für den jeweiligen Standort spezifischen Faktoren zu identifizieren und dementsprechende Maßnahmen zu ergreifen. Aus den Überlegungen von Susanne Wiesinger lässt sich nicht schließen, dass muslimische Lehrkräfte sowie SchülerInnen an öffentlichen Schulen von diesen Problemen betroffen sind, weil sich aus der Perspektive einer konkreten Schulsituation keine allgemeinen Schlussfolgerungen ableiten lassen.

Unbestreitbar ist bei manchen türkisch-stämmigen MigrantInnen, die in Österreich in weniger qualifizierten Berufen als GastarbeiterInnen tätig waren und sind, ein schwieriger Prozess auf dem Weg zur Integration zu erkennen. Diese Problematik darf nicht ausschließlich den bildungsfernen MigrantInnen zugeschrieben werden, sondern auch die Integrationspolitik trägt hier eine Verantwortung. Gleichzeitig haben diese Personen in den 60er- und 70er-Jahren einen wichtigen Beitrag zum Wirtschaftsaufschwung in Österreich geleistet und sind wichtiger Bestandteil des österreichischen Wohlfahrtsstaates.

Wenn Kinder und Jugendliche der zweiten Generation auf ihrem Bildungsweg scheitern, werden die VertreterInnen der ersten Generation oft in einem kritischen Licht betrachtet. Ihnen wird zum Vorwurf gemacht, dass sie ihre Kinder in ihrer Schullaufbahn nicht aktiv unterstützen. Eine Tatsache wird m. E. genau an dieser Stelle ausgeblendet, nämlich, dass die Elterngeneration aufgrund ihrer strukturschwachen Milieuprägung als bildungsferne MigrantInnen mit dieser Aufgabe überfordert ist. Man darf den Umstand nicht übersehen, dass eine Habitus-transformation ein langer, schwieriger Prozess ist, der ohne die entsprechenden Ressourcen (Weiterbildung, Sprachkurse, Berufsausbildung etc.) nicht erfolgreich bewältigt werden kann. Da die meisten türkischstämmigen GastarbeiterInnen als zentrales Migrationsmotiv die ökonomische Statusverbesserung (ökonomisches

Kapital) angestrebt haben, war ihnen der Wert der Bildung bzw. des kulturellen Kapitals nicht bewusst. Die Relevanz von Bildung wurde ihnen im Aufnahmeland auch nicht ausreichend vermittelt. Andererseits gelingt es vielen durch die Migration, den Wert der Bildung, die ihnen im Herkunftsland als Folge von sozialen, kulturellen und vor allem wirtschaftlichen Krisen verwehrt geblieben ist, zu erkennen. Die Rahmenbedingungen (besseres Schulsystem, schulische Fördermaßnahmen, höhere Löhne etc.) in Österreich sind günstiger als im eigenen Herkunftsland. Als paradigmatisches Beispiel wäre zu nennen, dass die Bildung der Töchter in den ländlichen Gebieten in der Türkei aufgrund der frühen Heirat verhindert wird. Analoges lässt sich über die seit Beginn der großen Fluchtbewegungen 2015-2016 neu immigrierten Personen sagen: Habitustransformation braucht Zeit und Unterstützung. Wie die MigrantInnen türkischer Herkunft Zeit und öffentliche Förderung benötigen, um sich zu integrieren, wird es eben solche Prozesse erfordern, um den neu zugewanderten MigrantInnen aus anderen Ländern eine ähnliche Entwicklung zu ermöglichen.

Die früher noch wenig berücksichtigten kulturellen Unterschiede werden heute in Österreich plötzlich als Differenzkategorie⁸ ins Zentrum gerückt. Die Hervorhebung der kulturellen Differenz zwischen Einheimischen und MigrantInnen aus bildungsfernen Schichten ist das Resultat problematischer Zuschreibungen durch die Mehrheitsgesellschaft. Nach gängiger Überzeugung würden sich MigrantInnen türkischer Herkunft in eine Subkultur zurückziehen und isoliert von der Mehrheitsgesellschaft leben. Als mögliche soziale Konsequenz derartiger Sozialisationsprozesse bleibt die Erstsprache in der kindlichen Lebenswelt dominant, wodurch das Erlernen der deutschen Sprache als Zweitsprache erschwert wird. Damit ist nicht gesagt, dass der Gebrauch der Erstsprache in den bildungsfernen Familien mit Migrationshintergrund an sich ein Problem darstellen muss. Im Gegenteil kann behauptet werden, dass die Anerkennung der Erstsprache eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache bildet. Gleichzeitig ist jedoch zu betonen, dass eine große familiäre Verantwortung darin besteht, den Kindern den Raum und die Möglichkeiten zu geben, die Zweitsprache in der Begegnung mit einheimischen Kindern erwerben zu können. Exakt an dieser Stelle spielt die Schule eine entscheidende Rolle, weil auch durch zusätzliche kulturelle Aktivitäten der Spracherwerb gefördert wird.

Ich möchte im Folgenden einen kurzen Überblick über das Buch von Susanne Wiesinger geben. Aus Platzgründen greife ich nur diskussionswürdige Passagen aus dem Buch heraus, ohne dabei willkürlich vorzugehen.

8 An dieser Stelle ist auf den migrationspädagogischen Diskurs über *Othering* von Paul Mecheril zu verweisen. Vgl. MECHERIL, Paul u.a. (Hg.): *Migrationspädagogik*, Weinheim / Basel: Beltz 2010.

Kulturkampf im Klassenzimmer:

Ein kurzer thematischer Überblick

Susanne Wiesinger versucht in ihrem Buch Erfahrungen wiederzugeben, die sie im Laufe ihrer Tätigkeit als Lehrerin an einer sogenannten Brennpunktschule (Neue Mittelschule) im 10. Wiener Gemeindebezirk gemacht hat. Daneben enthält es aber auch empirisch kaum begründete Behauptungen, Interpretationen, Generalisierungen und Schlussfolgerungen, die einer Differenzierung bedürfen, wenn sie, wie die Autorin behauptet, einen Beitrag zu einer Verbesserung der Situation leisten sollen. Bereits der Titel und das Layout des Umschlags sind problematisch, weil das Schriftbild an einen Säbel erinnert und auf diese Weise der Islam mit Gewalt verbunden wird. Der Begriff des Kulturkampfes geht auf die bekannte Publikation Samuel Huntingtons⁹ zurück. Auf dieses Werk und die scharfe Kritik, die es erfahren hat, wird jedoch nicht Bezug genommen.

Nach einer Einleitung durch den Co-Autor beschreibt Susanne Wiesinger zunächst das ihr entgegengebrachte Unverständnis, als sie mehrmals versuchte, auf die Schwierigkeiten hinzuweisen, die ihrer Auffassung nach aus der zunehmenden Anzahl muslimischer SchülerInnen in den Klassen resultier(t)en.¹⁰ Da insbesondere in diesem Zusammenhang deskriptive, verständnisvolle und um Lösungen bemühte Passagen mit Abschnitten abwechseln, die als unzulässige Verallgemeinerungen hinsichtlich der ‚Natur‘ (bzw. des ‚Wesens‘) des Islam betrachtet werden müssen, ist ihre Darstellung aus wissenschaftlicher Sicht nicht von einer Kritik zu unterscheiden, auch wenn der Problemgehalt insbesondere der aus Erfahrung gespeisten Passagen nicht zu leugnen ist.

In den anschließenden Kapiteln erläutert die Autorin zunächst, wie sich der Unterricht in den von ihr betreuten Klassen verändert hat. Generell sieht sie dabei zwei Ursachen für die negativen Veränderungen als zentral an: mangelnde Sprachkenntnisse und ‚den islamischen Glauben‘¹¹ der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.¹² Dies hätte zu einem Absinken des Bildungsniveaus geführt, weil – unterstützt durch einen als fundamentalistisch bezeichneten Islam – Lehrinhalte von den SchülerInnen nicht nur kaum verstanden, sondern darüber hinaus aus religiösen Gründen abgelehnt würden. Alle beschriebenen Phänomene, wie Bildungsferne der Eltern, kulturell geprägte fragwürdige religiöse

9 HUNTINGTON, Samuel Phillips: *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, New York: Simon & Schuster 1996.

10 Vgl. WIESINGER 2018 [Anm. 2], 14.

11 Die einfachen Anführungszeichen verweisen im Zusammenhang mit dem Islam auf die unzulässige Verallgemeinerung der Aussagen und die damit einhergehende mangelnde Differenzierung der Phänomene.

12 Vgl. EBD., 23.

Überzeugungen, Gewalt, ethnische Konflikte zwischen MigrantInnen unterschiedlicher Herkunft, problematischer Umgang mit elektronischen Medien etc., werden ausschließlich auf ‚den Islam‘ zurückgeführt. Die ökonomischen, sozialen und kulturellen Aspekte der Problematiken werden kaum berücksichtigt. Die Lehrkräfte selbst sind, das wird von Susanne Wiesinger eingestanden, mit der Situation deutlich überfordert. Erst am Schluss des Buches wird sie versuchen Lösungen vorzuschlagen, die jedoch fast ausschließlich die Perspektive einer einzelnen Lehrkraft berücksichtigen.

Nach der allgemeinen Darstellung der veränderten Situation in den Schulen behandelt das Buch verschiedene Facetten des Islam aus der Sicht der Autorin.¹³ Dabei stehen die normativen Vorgaben ‚des Islam‘ und deren – für die Schule – problematischen Konsequenzen im Mittelpunkt. Insbesondere werden ‚die fundamentalistische Moral‘ ‚des Islam‘, der islamische Religionsunterricht (kurz: IRU) (und dessen angeblich weit verbreitete Antiquiertheit laut Wiesinger), die Kleidungsvorschriften, der Glaube und die Familie¹⁴ als Gefängnis, die Sprachlosigkeit, das Phänomen der Zwangsverheiratung und der Ausbruch von Gewalt an den Schulen behandelt.

Als islamischer Religionslehrer möchte ich darauf hinweisen, dass Wiesinger im Abschnitt über den IRU auf wichtige Probleme hinweist, die ich aus einer Innerperspektive nicht leugnen würde. Allerdings, wenn man genauer hinsieht, zeigt sich, dass die Relevanz eines IRUs in Österreich nicht genug reflektiert wird. Die negativen Erfahrungen mit den islamischen ReligionslehrerInnen prägen die Perspektive der Autorin. Sie schreibt: „Der islamische Religionsunterricht, wie er bei uns in den Schulen sehr häufig praktiziert wird, baut keine Brücken zu unserer Kultur. Er fördert nicht das Zusammenleben in der Schule. Er baut eher noch Mauern auf, indem man den Kindern beibringt, was ein guter Muslim und eine gute Muslima sind. Genau diese Inhalte stehen unseren pädagogischen Vorstellungen oft im Weg.“¹⁵ Es erscheint problematisch, den islamischen Religionsunterricht pauschal als integrationshemmend zu bezeichnen. Ebenso fragwürdig ist es, das Engagement und den Beitrag zur Integration von islamischen ReligionslehrerInnen über Bord zu werfen. Der Autorin gelingt es nicht, über ihre eigenen Erfahrungen hinaus, einen Perspektivenwechsel zu vollziehen. Kulturen sind durch dynamische Prozesse gekennzeichnet, die einem Wandel unterliegen, weshalb es

13 Vgl. EBD., 51–108.

14 Susanne Wiesinger schreibt dazu: „Die religiöse Einstellung vieler Familien, die ich in den vergangenen Jahren kennengelernt habe, ist schlicht bildungsfeindlich, man kann es nicht anders beschreiben.“ Darauf wird im Zusammenhang der Analyse des Buches genauer einzugehen sein. In der Einleitung wurde bereits versucht diesbezügliche Differenzierungen anzubringen. EBD., 82.

15 EBD., 58.

unmöglich ist, von einer homogenen, in sich geschlossenen Kultur auszugehen. Das Herzstück des islamischen Religionsunterrichts ist im europäischen Kontext, die Kinder und Jugendlichen sowohl zu guten BürgerInnen als auch zu guten MuslimInnen zu erziehen. Ein Religionsunterricht, der ein harmonisches Zusammenleben nicht unterstützt, ist jedenfalls kritikwürdig. Ebenso problematisch ist es jedoch, wenn die Autorin unterstellt, ein guter Muslim oder eine gute Muslima würden im Widerspruch zur europäischen Kultur stehen. Dabei wird ein mit Vorurteilen behaftetes Bild von Gläubigen, in diesem Fall MuslimInnen, erzeugt, das nicht verallgemeinerbar ist.

Mit Susanne Wiesinger teile ich die Überzeugung, dass ein gelungener Religionsunterricht offene Diskussionen ohne dogmatische Befangenheit fördern sollte. Die Autorin weist auf die Relevanz einer Diskussionskultur im Religionsunterricht hin: „Ich bin katholisch erzogen worden. Mit niemandem habe ich so viel diskutiert und gestritten wie mit meinem Religionslehrer. Natürlich hat er oft eine andere Meinung vertreten, aber er hat sich auf einen Austausch eingelassen. Er hat uns zum Diskutieren animiert. Genau das vermisse ich bei vielen islamischen Religionslehrern, die ich kenne. Die wollen nicht diskutieren. Weder mit mir noch mit den muslimischen Schülern.“¹⁶ Für eine reflexionsfähige und kritische Religiosität, die meiner Auffassung nach zu einem guten Muslim bzw. zu einer Muslima gehört, sind das Diskutieren und die Bildung einer eigenen Meinung im Religionsunterricht von großer Relevanz. Nach den schlechten Ergebnissen bei den PISA-Studien hat sich die Notwendigkeit gezeigt, jenseits der Stoffvermittlung die Kompetenzen wie Handlungsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Argumentationsfähigkeit etc. bei den SchülerInnen zu fördern. Dazu kann auch der islamische Religionsunterricht seinen Teil beitragen, indem er versucht, die erzieherischen Defizite zu kompensieren, die im Elternhaus, in der Moschee bzw. in der Gemeinde entstehen können. Deshalb gehört es zu den zentralen Aufgaben des IRUs, den SchülerInnen zu ermöglichen, auf der Basis gesicherter Erkenntnisse und reflektierter Erfahrungen, eigenverantwortlich eine Haltung zum Islam und der islamischen Lebensweise einzunehmen.¹⁷

Die folgenden Abschnitte beinhalten Aspekte der Verwaltung bzw. deren angebliches Versagen (insbesondere von Jugendamt und Stadtschulrat), wobei anschließend die Sicht der Lehrkräfte ebenfalls etwas genauer dargestellt wird. Kritik übt die Autorin dabei an der mangelnden Fortbildung und den Gewerkschaften. Der Abschnitt mit dem Titel ‚Was Lehrer brauchen‘ formuliert knapp einige Vor-

16 EBD., 60.

17 Vgl. BEHR, Harry Harun: Islamische Bildungslehre, in: KADDOR, Lamyā (Hg.): Islamische Erziehungs- und Bildungslehre, Berlin: LIT 2008, 49–65, 64.

schläge, die aber kaum über sehr allgemeine Überlegungen respektive Empfehlungen hinausgehen. Den Schluss bilden ein kurzes Nachwort, die Zusammenstellung einiger ausgewählter Daten zur Schulentwicklung und ein Glossar.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Buch von Susanne Wiesinger verschiedene Problemfelder identifiziert. Einerseits ist es begrüßenswert, dass sie Schwierigkeiten und Herausforderungen im österreichischen Schulsystem thematisiert und damit einen notwendigen Diskussionsprozess ausgelöst hat. Eine wichtige Frage wird sein, ob es gelingt, die (wenn auch sehr allgemeinen) Vorschläge und Anregungen von Wiesinger – unter der Voraussetzung, dass sie sich als praktikable erweisen – umzusetzen, oder ob sich der defizitorientierte Teufelskreis der bisher diskutierten Phänomene fortsetzt. Andererseits können pauschale Urteile, Verallgemeinerungen etc. wie sie ebenfalls im Buch vorkommen, die keine objektiven Faktoren zum Ausdruck bringen, zu einem ideologischen Missbrauch des Buches führen. Die Möglichkeit eines Perspektivenwechsels hängt jedoch davon ab, ob es möglich ist, Generalisierungen im Hinblick auf den Islam zu überwinden und ein differenziertes Bild des Einflusses der Religion auf das Zusammenleben der Menschen zu zeichnen. Darüber hinaus ist es für die Schulpolitik wichtig, die Schulleistungen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus einem bildungsfernen Milieu, deren bildungsrelevante innerfamiliäre Ressourcen gering sind, nicht auf die Kulturdifferenz oder die damit verbundenen religiösen Differenzen zu reduzieren.

Nun möchte ich unter Bezugnahme auf die wichtigsten Ergebnisse meiner Dissertation auf die Komplexität des Bildungsaufstieges von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus einem bildungsfernen Elternhaus eingehen. In deren Selbstthematization über ihre Bildungsverläufe haben die Studierenden von ihren Erfahrungen im österreichischen Bildungssystem berichtet, die sie mit jenen SchülerInnen verbinden, über die Wiesinger erzählt.

Da Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der gesellschaftlichen Diskussion, wie auch im Buch von Susanne Wiesinger, zumeist nur in Hinblick auf ihre sprachlichen und leistungsbezogenen Defizite sowie auf kulturelle Differenzen betrachtet werden, zielten die Ergebnisse meiner Arbeit darauf ab, ihre Potenziale und migrationsbedingte Lebenssituation in Bezug auf ihren komplexen Bildungsverlauf ins Blickfeld zu rücken. Darüber hinaus spielte der bildungspolitische bzw. schulpädagogische Anspruch eine Rolle, Denkanstöße zu liefern, die zu einem besseren Verstehen der Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und deren Verbesserung beitragen können.

Zentrale Ergebnisse der Studie

Im Rahmen der Studie wurden leitfadengestützte Interviews mit dreißig türkischstämmigen in Österreich lebenden Studierenden aus bildungsfernem Elternhaus durchgeführt, um zu ergründen, welche Einflussfaktoren, Ressourcen, Probleme und Herausforderungen im Bildungsaufstieg der InterviewpartnerInnen relevant waren, wie sie ihren Bildungsaufstieg aus dem Zusammenspiel dieser Bedingungen begründen und wie sich diese unterschiedlichen Bedingungen für den Bildungsaufstieg und die damit verbundenen Handlungsstrategien der Personen systematisieren lassen. Von den dreißig Interviews wurden zwölf mittels einer thematischen Kodierung und Kategorienentwicklung sowie einer Typenbildung ausgewertet.

Anhand der Vergleichsdimensionen innerfamiliäre Bedingungen, außerfamiliäre Bedingungen und eigene Bildungsaspirationen sowie einer Betrachtung des zeitlichen Verlaufs der Bildungswege wurden die einzelnen Fälle in klar abgegrenzten Begründungsmustern für den Bildungsaufstieg erfasst und insgesamt vier Typen von Bedingungen und Handlungsstrategien gebildet:

- **Der Typus des defizitüberwindenden Abgrenzungsprozesses (Typ I)**
- **Der Typus des familiengestützten Aufstiegsprozesses (Typ II)**
- **Der Typus der innerfamiliären Normerfüllung (Typ III)**
- **Der Typus der eigenverantwortlichen Bildungsplanung (Typ IV)**

Diese verschiedenen Typen zeigen, dass die gemeinsame Ausgangsbedingung eines bildungsfernen Elternhauses zu sehr unterschiedlichen Konfigurationen von Bedingungen und Handlungsstrategien führen kann, und machen die Komplexität der Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich, die sich aus ihrer Zugehörigkeit zu einem Milieu ergibt, das von einer doppelten Bildungsbenachteiligung (bildungsferne Herkunft plus Migrationshintergrund) gekennzeichnet ist. Damit der Bildungsaufstieg gelingt, müssen sie ihre migrationspezifischen Erfahrungen verwerten und daraus Perspektiven und Handlungsstrategien entwickeln.

Es konnte festgestellt werden, dass hohe Bildungsaspirationen im Elternhaus eine positive Voraussetzung für den Bildungserfolg der Kinder mit Migrationshintergrund darstellen können, selbst wenn diese nur in idealistischer Form vorliegen und keine konkreten Unterstützungsleistungen vonseiten der Eltern möglich sind. Diese idealistischen Bildungsaspirationen im Elternhaus führen dazu, dass die Eltern den eigenen unerfüllten Aufstiegswunsch an die Kinder delegieren (inter-

generationale Transmission von Bildungsaufträgen), da Bildung in der Familie oft als Mittel zur Statusverbesserung bzw. des sozialen Aufstiegs gesehen und daher im Rahmen der Möglichkeiten gefördert wird. In diesem Zusammenhang ist es möglich, ein migrationsspezifisches kulturelles Kapital zu erkennen, welches seinen Ursprung in den Migrationserfahrungen der Eltern hat. Inkorporierte Werte, Orientierungen und Aspirationen bilden eine wichtige Grundlage für einen möglichen Bildungsaufstieg. In Familien mit Migrationshintergrund kann die Bildung im Sinne einer Verbesserung des sowohl sozialen als auch ökonomischen Status eine wesentliche Rolle spielen, oftmals aus dem Grund, dass die Eltern selbst aufgrund sozio-ökonomischer und kultureller Ursachen in Österreich keinen höheren Status erreichen konnten.

Zumeist setzen sich vor allem die Mütter stark für den Bildungsaufstieg ihrer Kinder, insbesondere der Töchter, ein, da sie selbst im Herkunftsland keinen Zugang zu höherer Bildung hatten. Höhere Bildung wird von den Müttern somit als wichtige Chance zur Erreichung von Unabhängigkeit und Emanzipation ihrer Töchter erkannt. Weil die Väter wegen ihrer Bildungsferne als (Gast-)Arbeiter sehr zeitintensiven und/oder körperlich anstrengenden Tätigkeiten nachgehen (z. B. als Bauarbeiter, Hilfsarbeiter etc.), delegieren sie häufig die Bildungsaufgaben an die Mütter. Ein Bereich, in dem Väter trotzdem eine aktivere Rolle als die Mütter einnehmen, ist die LehrerInnen-Eltern-Kommunikation, da sie aufgrund ihrer beruflichen Situation in der Regel der deutschen Sprache eher mächtig sind.

Es konnte jedoch auch aufgezeigt werden, dass Bildungsaspirationen alleine nicht ausreichend sind, wenn keine konkreten Fördermaßnahmen im Sinne von realistischen Bildungsaspirationen ergriffen werden. Besonders kritisch stellt sich die Situation dar, wenn neben mangelnden Fördermöglichkeiten auch kaum idealistische Bildungsaspirationen vorhanden sind. Von den befragten Studierenden wurde die fehlende Unterstützung der Eltern kritisch reflektiert, wenn sie auch rückblickend teilweise Verständnis für deren migrationsbedingte Einschränkungen (bildungsfernes Milieu, geringe Ausbildung, mangelnde Deutschkenntnisse etc.) zeigten. Ein weiteres Manko besteht darin, dass die bildungsfernen Eltern oft über keine ausreichenden Kenntnisse zu den unterschiedlichen Schultypen oder Fördermöglichkeiten in Österreich verfügen, sodass sie keine informierten Bildungsentscheidungen für ihre Kinder treffen können, was diese vor die Herausforderung stellt, Bildungsentscheidungen selbstständig treffen zu müssen.

Das fehlende kulturelle Kapital der Eltern kann in manchen Fällen durch ältere Geschwister kompensiert werden, insbesondere, wenn sie ein Gymnasium besuchen oder bereits einen höheren Bildungsabschluss erreicht haben. Ihre Erfahrun-

gen können als wichtige intragenerationale Ressource dienen, damit sich die jüngeren Geschwister bildungsrelevantes Kapital aneignen und auf diese Weise den Bildungsaufstieg erreichen.

Wenn das bildungsferne Elternhaus nicht in der Lage ist, den Schulerfolg der Kinder angemessen zu fördern, ist es wichtig, dass die Eltern bei dieser Aufgabe nicht auf sich allein gestellt sind. Um die mangelhafte innerfamiliäre Ressourcenausstattung zu kompensieren, haben sich außerfamiliäre Ressourcen wie private soziale Kontakte (z. B. einheimische NachbarInnen), fördernde LehrerInnen oder institutionelle Förderangebote als zentral herausgestellt. So haben sich zum Beispiel Bildungsvorbilder aus dem eigenen Milieu, das heißt bildungserfolgreiche Personen mit Migrationshintergrund, als inspirierende Quelle erwiesen. Aber auch dem Lehrpersonal kommt eine entscheidende Rolle zu. LehrerInnen fungieren nicht nur als WissensvermittlerInnen und zentrale Gatekeeper für den Zugang zu höherer Bildung, sondern können auch emotionale Unterstützung anbieten und eine Vorbildfunktion haben, wenn sie das Bildungspotential ihrer SchülerInnen anerkennen und aktiv fördern, anstatt nur die Defizite der SchülerInnen wahrzunehmen. LehrerInnen können versuchen, die vom Elternhaus mitgebrachten Defizite in ihrer Rolle als BrückenbauerInnen auszugleichen, sodass der in der Familie erworbene primäre Habitus durch die schulische Sozialisation in einen sekundären Habitus modifiziert werden kann.

In Bezug auf den Erwerb der deutschen Sprache hat sich ein früh erfolgreicher Spracherwerb als positiver Faktor für den weiteren Bildungsverlauf gezeigt. Vor allem der frühe Kontakt zu autochthonen, österreichischen Kindern, etwa im Kindergarten, aber auch die gezielte Förderung in der Volksschule hat sich als hilfreich erwiesen. Die deutsche Sprache ist dabei nicht nur als Kommunikationsmittel und Bildungssprache Voraussetzung für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn, sondern auch ein Mittel der sozialen Anerkennung.

Die Frage nach der eigenen Identität war für die befragten Studierenden von großer Bedeutung. Sie erleben ihre Identität und Religiosität als sehr dynamisch und empfinden ein doppeltes Zugehörigkeitsgefühl zur Herkunftskultur der Eltern und der österreichischen Gesellschaft. Ein positiv empfundenenes Zugehörigkeitsgefühl zu Österreich steht durchaus in einem engen Zusammenhang mit dem Bildungsaufstieg. Anders als die Elterngeneration, die von den traditionellen Strukturen ihrer Herkunftskultur geprägt ist, schafften es die Kinder, denen der Bildungsaufstieg gelungen ist, mit kulturellen Zuschreibungen einer türkischen vs. österreichischen Identität im Rahmen ihrer biographischen Erfahrungen positiv umzugehen. Diese kritische Reflexivität in Bezug auf Identität, Integration und

Tradition ermöglicht es ihnen, an der österreichischen Gesellschaft zu partizipieren. Die in der defizitorientierten Literatur diskutierte Perspektive der Kultur- und Modernitätsdifferenz, traf für die untersuchte Zielgruppe daher nicht vollständig zu, wodurch bestätigt wird, dass kulturelle Unterschiede nicht im kausalen Zusammenhang mit dem Bildungserfolg stehen.

Die stark biographisch geprägte Selbstreflexivität zeigt sich auch darin, dass den persönlichen Einstellungen zu Bildung und den individuellen Faktoren, wie Ehrgeiz und Fleiß von den InterviewpartnerInnen eine bedeutende Rolle für den Bildungserfolg zugeschrieben wurde. Diese intrinsischen Faktoren stehen in Wechselwirkung mit dem Umfeld und dem eigenen biographischen Entwicklungsprozess. Biographische Erfahrungen wie Umbruchprozesse, biographische Brüche oder Diskriminierungserfahrungen, konnten als Ressourcen identifiziert werden, die zur Entwicklung von Bildungsaspirationen und zu einer Habitustransformation geführt werden.

Aufgrund des qualitativen Charakters meiner Studie, in der nur eine begrenzte Stichprobe der im Fokus stehenden Zielgruppe untersucht werden konnte, kann kein umfassendes Erklärungsmodell für den Bildungsaufstieg türkischer MigrantInnen der zweiten Generation entwickelt werden. Mein Anliegen ist vielmehr, dass aus den Erfahrungen und Handlungsstrategien dieser Gruppe erfolgreicher BildungsaufsteigerInnen Anregungen und Lösungsansätze abgeleitet werden können, die zur Verbesserung der Gesamtsituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beitragen können. Die Intention meiner Arbeit lag darin, Denkanstöße bzw. Impulse für ein besseres Verständnis der notwendigen Ressourcen und Rahmenbedingungen anzubieten, welche für den Bildungsaufstieg von Bedeutung sind.

Implikationen der Ergebnisse für die pädagogische Praxis und die Bildungspolitik

Meine Arbeit zielte nicht darauf ab, die existierenden Schwierigkeiten in Frage zu stellen, jedoch lag der Fokus darauf, die ebenfalls vorhandenen Potentiale der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund hervorzuheben und deren Ressourcen und Handlungsstrategien darzustellen, mit deren Hilfe ein Bildungsaufstieg trotz Bildungsferne der Eltern gelungen ist.

Ein Blick auf das österreichische Bildungssystem zeigt, dass viele Chancen, die spezifischen Potentiale von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu fördern, ungenutzt bleiben. Daraus ergeben sich nicht nur volkswirtschaftliche Nachteile, sondern auch mögliche Konflikte in der multikulturellen und multireli-

giösen Gesellschaft, welche durch die Erhöhung der Aufstiegschancen bzw. sozialer Mobilität von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gemäßigt werden könnten.

In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass es für schulpädagogische Ansätze eine bleibende Herausforderung darstellt, die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus bildungsfernen Elternhäusern zu verbessern und ihnen zu einem Bildungsaufstieg zu verhelfen. Grund dafür sind unterschiedliche Faktoren und Bedingungen, welche den individuellen Bildungsweg der Kinder bzw. Jugendlichen beeinflussen und sich entweder vorteilhaft oder nachteilig auf den Bildungsaufstieg auswirken.

In diesem Kontext ist das Konzept einer rationalen Pädagogik von Bourdieu bedeutsam, welches sich von der Illusion der Chancengleichheit distanzieren will. Dies soll ein Bewusstsein für Differenz erzeugen, welches in weiterer Folge die Grundbedingung für ein möglichst transparentes System der Wissensvermittlung sein kann. Grundannahme der rationalen Pädagogik ist die Tatsache, dass SchölerInnen durch ihre bestehende Kapitalausstattung und ihren spezifischen erworbenen Habitus ungleiche Startbedingungen im Schulkontext haben. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer differenzierten bzw. gezielten Förderung, um grundlegende Benachteiligungen zu kompensieren und so zu einer Chancengerechtigkeit für alle beitragen zu können.

Eine fundierte Analyse zeigt, dass die spezifischen Unterstützungsformen, welche offeriert werden, einen wesentlichen Anteil am Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben können, zumal diese den Mangel an kulturellem Kapital zum Teil kompensieren und so einen Platz an einer weiterbildenden höheren Schule sichern können.

Da in den Schulen nicht genügend Fördermaßnahmen angeboten werden, waren die interviewten Studierenden oftmals gezwungen, auf außerschulische Angebote zurückzugreifen. Diese bedeuteten bei entgeltlicher Nachhilfe eine zusätzliche finanzielle Belastung für die Familie. Hierbei handelt es sich um einen wichtigen Kritikpunkt am österreichischen Schulsystem.

In diesem Zusammenhang ist nicht nur die Deutschförderung von Bedeutung, sondern auch die Förderung der Erstsprache. Eine Vielzahl wissenschaftlicher Studien belegt und mehrere der interviewten Studierenden heben hervor, dass die Beherrschung der Erstsprache auf bildungssprachlichem Niveau eine wichtige Ressource für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch ist. Das bildungsferne Milieu der

Eltern der interviewten Studierenden hat zur Folge, dass diese Förderung der Erstsprache im Elternhaus nicht genügend vorgenommen werden kann. Folglich wäre eine Ausweitung des muttersprachlichen Unterrichts in den Schulen sowie die Aufklärung der Eltern von Bedeutung, da diese oft nicht um die Relevanz der Erstsprache wissen und dem Erlernen der deutschen Sprache einen höheren Stellenwert beimessen.

Was die Ausgestaltung von Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Bildungssystem betrifft, sind immer die spezifischen Bedürfnisse dieser Kinder, die aus strukturschwachen Familien kommen, in den Fokus zu stellen. Um die mangelnde Ressourcenausstattung im Elternhaus möglichst früh zu kompensieren, sollten diese Fördermaßnahmen bereits im Kindergarten ansetzen. Der Kindergarten ist nicht nur für den frühen Spracherwerb wichtig, sondern trägt auch zur Leistungsentwicklung bei. Diese Entwicklung erlaubt es den Kindern, dem Regelunterricht in der Schule zu folgen. Nicht zu vernachlässigen ist die Bedeutung des Kindergartens in Hinblick auf die Sozialisation der Kinder, da dieser den Kindern eine grundlegende Orientierung für den späteren Schulverlauf bietet und Mängel in der elterlichen Sozialisation ausgleichen kann. Daraus ergibt sich, dass auch im Bereich des Kindergartens Konzepte mit gezielten Fördermaßnahmen für Kinder mit Migrationshintergrund bereitgestellt werden müssen.

Im Schulsystem kann eine Förderung in Form einer Gesamtschule oder während der Volksschulzeit erfolgen. In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass es sich dabei um eine integrative Förderung im Regelunterricht handeln sollte. Mit anderen Worten, SchülerInnen mit Deutschdefiziten sollen nicht (ausschließlich) in separaten Förderklassen, sondern gemeinsam mit autochthonen SchülerInnen unterrichtet werden. Dadurch soll *peer-to-peer* Lernen gefördert werden. Der gemeinsame Unterricht von SchülerInnen aus unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Milieus wurde auch von den interviewten Studierenden explizit als essentielle Maßnahme hervorgehoben. Grund hierfür sind die persönlichen Erfahrungen vieler der Studierenden, die sie beim Erlernen der deutschen Sprache gemacht haben. Der dauernde Austausch mit Peers stellt sich häufig als wertvoller dar als separate Förderkurse, welche häufig auf die Vermittlung und das Üben sprachlicher Strukturen beschränkt sind, anstatt ihren pädagogischen Fokus auf die Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten zu legen. Getrennte Förderklassen tragen darüber hinaus zur verstärkten Stigmatisierung bestimmter SchülerInnengruppen bei. Dieses Phänomen liegt darin begründet, dass eine defizitorientierte Perspektive überhandnimmt und so auch das Selbstwertgefühl der SchülerInnen negativ beeinflusst werden kann.

Eine wichtige Erkenntnis stellt die Relevanz des pädagogischen Handelns der LehrerInnen dar. Viele der interviewten Personen berichten, dass eine Professionalisierung des pädagogischen Handelns im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund notwendig wäre. Damit soll nicht behauptet werden, dass die spezifische Förderung von SchülerInnen notwendig an den Migrationshintergrund gebunden werden muss. Darüber hinaus erweist sich eine spezifische Wahrnehmungskompetenz im Umgang mit den betreffenden Kindern und deren biographischen Erfahrungen vonseiten der LehrerInnen als wichtig, um die Herausforderungen (herkunftsbedingte Nachteile bzw. mitgebrachte ungleiche Ressourcen, Spracherwerb, mangelnde Unterstützung durch die Eltern) der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund deuten und verstehen zu können. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse scheint die Förderung interkultureller und interreligiöser Kompetenzen als integraler Bestandteil der LehrerInnenausbildung eine zentrale Herausforderung darzustellen. Dieser interreligiöse Aspekt wird von Wiesinger in ihrem Buch nicht ausreichend berücksichtigt, weil sie mehr Wissen nur in Hinblick auf die verschiedenen Ausprägungen des Islam fordert.

Die Ausbildung und Förderung von LehrerInnen mit Migrationshintergrund innerhalb des österreichischen Bildungssystems könnte ebenfalls dazu beitragen, dass der Umgang mit kulturellen Differenzen im Schulkontext zu einer Selbstverständlichkeit wird. LehrerInnen mit Migrationshintergrund (insbesondere türkischer Herkunft) können aufgrund ihrer ähnlichen Erfahrungen als Bildungsvorbilder dienen und durch ihre Präsenz in der Schule bei den autochthonen LehrerInnen ein Bewusstsein für die Potenziale von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund stiften.

Kulturelle und religiöse Vielfalt sind längst ein wichtiger Bestandteil der österreichischen Gesellschaft. Dieser Umstand spiegelt sich selbstverständlich auch im Schulalltag wieder. Dieser Wandel stellt eine Bereicherung und eine Herausforderung dar. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, pädagogische Handlungsstrategien zu entwickeln, die es ermöglichen, der interkulturellen und interreligiösen Verfassung der Schulrealität gerecht zu werden. Anhand der bis jetzt vorgestellten bildungspolitischen Impulse möchte ich kritisch darauf hinweisen, dass es letztendlich um die Entwicklung eines pluralitätsfähigen Habitus der LehrerInnen geht, damit das eigentliche Ziel der Schule, Lernen, Wissen und Bildung, zu fördern, erreicht werden kann.

Kritischer Rückblick

Die diskutierten Ergebnisse meiner Studie haben deutlich gemacht, dass der Bildungs(miss)erfolg der SchülerInnen mit Migrationshintergrund als komplexes Produkt einer Vielzahl von Faktoren zu sehen ist. Anstatt zu rasch die Verantwortung für den häufigen Bildungsmisserfolg der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im bildungsfernen Elternhaus bzw. in ihrem islamischen Glauben zu verorten, müssen im österreichischen Bildungswesen bewusster reflektierte Lösungsansätze entwickelt werden, um die Potenziale aller SchülerInnen herkunftsneutral fördern zu können.

Mit ihrem Buch hat Wiesinger einen Prozess in Gang gebracht, der Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen des gegenwärtigen österreichischen Schulsystems thematisiert. Dabei handelt es sich jedenfalls um ein Verdienst. Jedoch müssen ihre Erfahrungen und insbesondere Urteile weiterreflektiert werden, um einen Perspektivenwechsel zu vollziehen und adäquate, zielführende Maßnahmen in der Bildungspolitik ergreifen zu können. Ein wichtiger Akzent, den ich mit diesem Beitrag setzen möchte, ist, dass man die Bildungsmisserfolge von Kindern und Jugendlichen türkischer Herkunft nicht auf die Thematik der Migration reduziert. Der Bildungsdiskurs darf nicht ein Diskurs der Migration sein. Damit wird die Relevanz von Migration für bildungswissenschaftliche und bildungspolitische Diskussionen nicht geleugnet, jedoch ist zu betonen, dass sie nicht den dominanten Fokus bilden soll. Die Rationale Pädagogik bildet einen wichtigen pädagogischen Ansatz, der sich der benachteiligten SchülerInnengruppen annimmt und nicht alle SchülerInnen gleich behandelt, weil sonst die Prozesse der Benachteiligung fortbestehen würden. Rationale Pädagogik fokussiert auf die Ungleichheit der Startbedingungen, die die SchülerInnen mitbringen und versucht auf diese Weise ausgleichend zu wirken.

Um rationale Pädagogik mehr ins Zentrum zu rücken, müssen die Bedingungen für erfolgreiche Bildungsprozesse von SchülerInnen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus einem bildungsfernen Milieu im Rahmen wissenschaftlicher Studien vermehrt erforscht werden. Die gewonnenen Erkenntnisse können einen ressourcenorientierten Perspektivenwandel in den wissenschaftlichen Diskurs einbringen. Darüber hinaus stellt es eine wichtige Forschungsperspektive dar, ob aus der Migration spezifische Ressourcen entstehen, die als Potenziale für sozialen Aufstieg genutzt werden können. Meine Dissertation hat viele Fragen aufgeworfen, die sowohl qualitative als auch quantitative Untersuchungen an der Schnittstelle von Migrations- und Bildungsforschung erfordern. Die in diesem Beitrag vorgestellten Erkenntnisse müssen durch quantitative Studien ergänzt werden,

um alternative bzw. ergänzende Ansätze zum Bildungsaufstieg der sozial benachteiligten Schichten im Schulsystem entwickeln zu können, die auf der Grundlage wissenschaftlicher Repräsentativität basieren.

Gemeinsame Feiern mit religiösen Bezügen im schulischen Kontext aus christlich-muslimischer Perspektive

Schulveranstaltungen oder religiöse Übungen und Veranstaltungen?

Der Autor

Mag. Michael Ameen **Kramer**, Dissertant und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Projekt „Integration durch interreligiöse Bildung“ an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz, Fachbereich Religionsrecht und Religionspädagogik.

Mag. Michael Ameen Kramer
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78/II
A-8010 Graz
e-mail: michael.kramer@uni-graz.at



Gemeinsame Feiern mit religiösen Bezügen im schulischen Kontext aus christlich-muslimischer Perspektive

Schulveranstaltungen oder religiöse Übungen und Veranstaltungen?

Abstract

Gemeinsame Schulfeste mit religiösen Bezügen sind wichtige gesellschaftliche Ereignisse für den Zusammenhalt über religiöse und kulturelle Identifikationen und Identitäten hinaus. Dafür wurde – hauptsächlich von christlichen AutorInnen – die folgende Typologie entworfen: 1) konfessionelle Feiern und 2) gemeinsame religiöse Schulfeste im Rahmen von „Religiösen Übungen und Veranstaltungen“ (RÜV), sowie 3) Feiern mit religiösen Bezügen als Schulveranstaltungen (SchV). Der letzte Typ kollidiert jedoch mit grundrechtlichen Gewährleistungen und religionsrechtlichen Prinzipien. Diesbezüglich behandelt dieser Artikel einerseits die Wesensmerkmale von RÜV und SchV zur Abgrenzung voneinander. Andererseits wird ein neuer Typ vorgestellt, „Kulturell-religiöse Schulveranstaltung“, der die religiös-weltanschauliche Neutralität des Staates wahrt und die Grundrechte der TeilnehmerInnen achtet.

Schlagnörter: *Gemeinsame Schulfeste – Säkularismus – Islam – Christentum – religiöse Übungen und Veranstaltungen – Schulveranstaltungen*

Joint celebrations with religious references in a school context from a Christian-Muslim perspective. “School Events” or “Religious Exercises and Events”?

Joint school celebrations with religious references are important social events for cohesion beyond religious and cultural identifications and identities. For this purpose the following typology was – mainly by Christian authors – developed: 1) confessional celebrations and 2) joint religious school celebrations within the framework of „Religious Exercises and Events“ (RÜV), as well as 3) celebrations with religious references as school events (SchV). The latter type, however, collides with constitutional guarantees and religious principles. In this regard, this article deals on the one hand with the essential features of RÜV and SchV in order to distinguish them from each other. On the other hand, a new type is presented, the „cultural-religious school event“, which preserves the religious-ideological neutrality of the state and respects the fundamental rights of the participants.

Keywords: *Joint school celebrations – Secularism – Islam – Christianity – Religious Exercises and Events – School Events*

Unzweifelhaft sind gemeinsame Feiern mit religiösen Bezügen wichtige gesellschaftliche Ereignisse und beleben den Zusammenhalt über religiöse und kulturelle Identifikationen und Identitäten hinweg. Und ehrlich gesagt, welches Kind feiert nicht gerne? Seien es muslimische Feiern im Rahmen des Fastenmonats *Ramadan* oder der Pilgerfahrt *Hadsch*, oder christliche Feste, insbesondere zu Weihnachten und Ostern. Nun mögen all diese religiösen Feiern im Privaten, außerhalb der Schule und ohne staatlichen Einfluss keine großen Fragen aufwerfen, doch im schulischen Kontext hat der Staat ein mächtiges Wort mitzusprechen.

Das gemeinsame Feiern in der Schule hat sich stark gewandelt. Waren gemeinsame Feiern vor einigen Jahrzehnten noch weniger von der religiösen Diversität der Schüler und SchülerInnen (SuS) abhängig und vorrangig für christliche SuS und LehrerInnen von Bedeutung, so sind diese Feiern heute auch für viele muslimische SuS und Erziehungsberechtigte relevant, die an immer mehr – hauptsächlich – städtischen Schulen die Mehrheit bilden.¹ Diesbezüglich ist das gemeinsame Feiern heute umso herausfordernder, je vielfältiger die Schule ist. Denn so sehr eine gemeinsame religiöse Feierkultur als Sinnbild für Begegnung, gegenseitige Wertschätzung und Verständnis dienen kann², hat sie auch ihre Grenzen, die jedenfalls dort verlaufen, wo Vereinnahmung durch Vermittlung und Verkündung von Glaubenswahrheiten beginnt.³

Diese Grenzen werden vermehrt von islamischen ReligionslehrerInnen jährlich zur Advents- und Weihnachtszeit wahrgenommen, wenn ihnen mangelnde Sensibilität bei der Wahrung und Achtung ihrer religiösen Gefühle bei verpflichtenden Schulfestern mit religiösen Inhalten entgegengebracht wird. Nach Berichten von islamischen ReligionslehrerInnen⁴ werden an manchen Schulen kulturelle bzw. säkulare Feiern mit Beiträgen zu religiösen Glaubenslehren im Sinne von Schulveranstaltungen (SchV) organisiert und durchgeführt, an denen muslimische SuS verpflichtend teilnehmen müssen. Diese Berichte sind allen voran Ausdruck besorgter Erziehungsberechtigte, die eine religiöse Indoktrinierung ihrer Kinder fürchten, und dementsprechend ernst zu nehmen sind. Auch die ReligionslehrerInnen selbst berichteten von Erlebnissen, in denen sie bei gemeinsamen Feiern

1 „Mehr Muslime als Katholiken in den Wiener Pflichtschulen“, in *Kleine Zeitung* (13.09.2017): https://www.kleinezeitung.at/oesterreich/5284625/Graz_Jeder-4-Volksschueler-Muslim_Mehr-Muslime-als-Katholiken-in

2 Siehe SARIKAYA, Yasar / BÄUMER, Franz-Josef (Hg.): *Aufbruch zu neuen Ufern. Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext*, Deutschland: Waxmann 2017.

3 FEICHTINGER, Christian / PACK, Irene: *Schulische Feierkultur in religiöser Vielfalt*, in: *Religionspädagogische Zeitschrift für Praxis und Forschung – Reli+ 1* (2017) 12.

4 Nach zwei Treffen mit islamischen ReligionslehrerInnen im Rahmen der „Materialwerkstatt“ im Nov/Dez 2018, die von Mag. Mehmet Celebi unter der Verantwortung von Fachinspektor Ali Kurtgöz, dem Vorsitzenden der IGGÖ Steiermark, organisiert wurden. Ein herzliches Dankeschön an dieser Stelle.

mit fremden religiösen Inhalten konfrontiert worden zu sein. Sie würden ja die staatlichen Interessen zur Vermittlung von Kultur und Tradition respektieren, weshalb die Konfrontation mit einer anderen Religion an und für sich kein Problem wäre, wenn sie auf Gegenseitigkeit und auf Augenhöhe geschehe. Insgeheim wünschten sie sich eine fairere Handhabung von derartigen Feierlichkeiten, die etwa im Rahmen von SchV unter verschiedenen Begriffen abgehalten werden.

Gelebte Praxis und Feiertypen

Zahlen aus der im Jahr 2018 durchgeführten Erhebung von Werner Hemsing zu interkonfessionellen und interreligiösen Kooperationen zeigen, dass 27 % der katholischen ReligionslehrerInnen an ihren Schulen im Rahmen des RU mit islamischen ReligionslehrerInnen kooperieren. Am stärksten findet die Zusammenarbeit dieser Konstellation in BMHS (42 %) statt, während sie in allen anderen Schulformen zwischen 20 und 30 Prozent liegt. Als häufigste Kooperationsform werden diesbezüglich ‚religiöse Feiern und Übungen‘ (53 %) genannt, gefolgt von ‚Projekten‘ (17 %) und vom ‚gemeinsamen Unterricht‘ (14 %).⁵ Weiters skizziert die Evangelische Kirche in ihrer Zeitschrift ‚Das Wort‘ insgesamt elf Praxisbeispiele von gemeinsamen religiösen Schulfestern und bestätigt ebenfalls die bestehende Praxis.⁶

Daneben bestätigen ReligionspädagogInnen, dass für SuS und ReligionslehrerInnen (RL) heute im alltäglichen Schulleben gemeinsame Feiern mit religiösen Bezügen zur Praxis gehören. Als Anlässe und Feiersituationen werden etwa die folgenden Beispiele genannt, die zu einem bedeutsamen Teil zur Schulkultur gehören und die Begegnung von SuS und Lehrpersonen fördern. Es wäre lebensfremd zu denken, dass diese Feiern nicht auch mit religiösen Bezügen gefeiert werden können:

- Beginn und Ende des Schuljahres;
- Krisen, wie Tod, Trauer, Katastrophen;
- Verabschiedungsfeiern (Matura);
- Schuljubiläen;
- Fächerübergreifende Projekte;
- Religiös konnotierte kulturelle Feiern einzelner Schulklassen, bspw. Adventkranzsegnung; etc.⁷

5 HEMSING, Werner: Konfessionelle und interreligiöse Zusammenarbeit im Religionsunterricht, in Österreichisches Religionspädagogisches Forum 26/2 (2018) 173.

6 EVANGELISCHE KIRCHE A.B. UND H.B. (Hg.): Das Wort. Evangelische Beiträge zu Bildung und Unterricht 71/1 (2017).

7 FEICHTINGER, Christian / PACK, Irene: Schulische Feiern in religiöser Vielfalt, in: Religionspädagogische Zeitschrift für Praxis und Forschung – Reli+ 1 (2017) 12.

Aufgrund der gegebenen Praxis interkonfessioneller und interreligiöser Kooperationen zur Gestaltung gemeinsamer Feiern religiöser Natur oder mit religiösen Bezügen und Beiträgen, entwickelten sich im Laufe der Zeit Typologien, die hauptsächlich im christlichen Verständnis geprägt sind.⁸ Die entwickelten Typologien charakterisieren relativ oberflächlich konfessionelle Feiern, gemeinsame religiöse Schulfeiern sowie Feiern mit religiösen Bezügen im Rahmen von SchV. Dabei war es den Verfassern offensichtlich wichtig, weiterhin genügend Gestaltungsspielraum für die spezifische Schulsituation bei der Umsetzung solcher Feiern zu ermöglichen. Die Typologien, die teils ident sind und teils Gleiches anders benennen, beinhalten zusammenfassend die folgenden Feierformen mit mehr oder weniger religiösen Bezügen:

1. **Konfessionelle Feier im Sinne von religiösen Übungen und Veranstaltungen**
2. **Interkulturelle Feier im Sinne von Schulveranstaltungen**
3. Religiöse Feier in der Haltung der Gastfreundschaft bzw mit Gästen (Gastgebermodell)
4. Gebetstreffen der Religionen bzw multireligiöse Feier
5. Interreligiöse Feier (Ökumenische Feier)
6. *Religiöse Begegnung nach Feiern/ Gottesdiensten*
7. *Säkulare Schulfeier mit religiösen Beiträgen*
8. *Christliche Brauchtumsfeier*

Die graphische Unterteilung soll die wesentlichen Grundzüge dieses Beitrages veranschaulichen, weshalb die rechtlichen Grundlagen der beiden fett markierten Feiern 1 und 2 im schulischen Kontext ausschlaggebend für die weitere Charakterisierung der Feiern 3 – 8 sind. Anhand der herausgearbeiteten Wesensmerkmale können die relativ schwierig abzugrenzenden, kursiv dargestellten, Feiern 6 – 8 abschließend zugeordnet werden.

Die gemeinsame Angelegenheit religiöser Bildung in der Schule

Die zuletzt genannten Feiern 6 – 8 sind insofern problematisch, weil die religiöse Bildung prinzipiell Aufgabe der gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgemeinschaften (KuR) ist. Das bedeutet, dass der Religionsunterricht (RU) – inklusive religiöse Übungen, Veranstaltungen, Feiern und Feste – von den KuR geleitet, organisiert und unmittelbar in inhaltlicher und methodischer Hinsicht beaufsichtigt wird.⁹ Dem Staat bzw seinen Schulbehörden und Schulleitungen obliegt hin-

8 MANN, Christine / ENDER, Walter: Schulische Feiern und Gebete unter Beteiligung mehrerer Religionen, in: Heiliger Dienst 67/3 (2013) 5; KATHOLISCHE KIRCHE STEIERMARK: Recht & Religion. Leitfaden für den Religionsunterricht an öffentlichen und mit Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Schulen in der Steiermark, Ausgabe 2018, 22.

9 § 2a RelUG.

gegen die schulorganisatorische und –disziplinäre Aufsicht, weshalb der RU als gemeinsame Angelegenheit von Staat und KUR zu verstehen ist, die von einem Ausgleich zwischen religionspezifischem Lehrauftrag und nationalstaatlichem Bildungs- und Erziehungsauftrag getragen ist.¹⁰ Ein solcher Ausgleich wird von staatlicher Seite insbesondere dort bestimmt, wo religiöse Lehren nicht im Widerspruch zur staatsbürgerlichen Erziehung stehen dürfen.¹¹ Vonseiten der KuR wird dieser Ausgleich insbesondere in der Wahrung der inhaltlichen und methodischen Vermittlung ihrer Lehren und insgesamt in der Einforderung grund- und religionsrechtlicher Gewährleistungen zu finden sein. In diesem Sinne wird in aller Kürze auf die angesprochenen Gewährleistungen eingegangen, die nicht nur das eingangs geschilderte Problem verdeutlichen, sondern auch für die abschließende Zuordnung der Feiern 6 – 8 eine bedeutende Rolle spielen.

Religionsrechtstheoretische Überlegungen

Grundrechtliche Gewährleistungen

In Österreich ist die volle Glaubens- und Gewissensfreiheit in dreifacher Weise¹² in unterschiedlicher Ausgestaltung verfassungsrechtlich abgesichert.¹³ Dieser Schutzbereich der Religionsfreiheit manifestiert sich in seiner wirkmächtigen Ausgestaltung des Artikel 9 der Europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK) und umfasst hinsichtlich gemeinsamer Feiern mit religiösen Bezügen im öffentlichen Raum ‚Schule‘ auch die individuelle negative Dimension der Religionsfreiheit¹⁴, vor allem wenn SuS zur Teilnahme verpflichtet werden. Explizit wird diesbezüglich in Artikel 14 (3) Staatsgrundgesetz (StGG) statuiert, dass niemand, also weder SuS noch LehrerInnen, zu einer kirchlichen, sprich religiösen Handlung, oder zur Teilnahme an einer kirchlichen, sprich religiösen Feierlichkeit gezwungen werden kann. Dieses Verbot des Zwangs ist nicht nur aus grundrechtlichen Überlegungen selbstverständlich, sondern gerade mit Blick auf MuslimInnen ein selbst von Gott offenbartes Gebot: „*Es soll keinen Zwang geben in Sachen des Glaubens.*“¹⁵ Demnach bedeutet diese Gewährleistung Schutz vor jeglichem Zwang in der Religion sowie die Freiheit von Religion¹⁶, so dass bei Feiern mit

10 Siehe SCHINKELE, Brigitte: Religionsunterricht – ein Privileg der Kirchen und Religionsgesellschaften?, in: RINNERHALER, Alfred (Hg.): Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts, Frankfurt am Main: Lang 2004, 206.

11 Vgl. § 2 (3) RelUG, idF BGBl. I Nr. 138/2017.

12 Ausdrücklich durch Art 14 Staatsgrundgesetz 1867 (StGG), idF BGBl. Nr. 684/1988; Art 63 (2) Staatsvertrag von St. Germain 1919, idF BGBl. II Nr. 154/1934; Art 9 Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK), idF BGBl. Nr. 210/1958.

13 Siehe KALB, Herbert / POTZ, Richard / SCHINKELE, Brigitte: Religionsrecht, Wien: WUV 2003, 43.

14 Vgl. EUROPÄISCHER GERICHTSHOF FÜR MENSCHENRECHTE (EGMR): Irka Cederberg-Lappalainen vs. Sweden, Appl. No. 11356/85; vgl. VERFASSUNGSGERICHTSHOF (VfGH): VfSlg 19349, VfSlg 3220/1957, VfSlg 1408/1931, VfSlg 799/1927, VfSlg 800/1927.

15 Qur'an: Sure 2 Vers 256.

16 Siehe KALB, Herbert / POTZ, Richard / SCHINKELE, Brigitte: Religionsrecht, Wien: WUV 2003, 46.

religiösen Bezügen grundsätzlich alle SuS und LehrerInnen freiwillig teilnehmen können und keinesfalls gezwungen werden dürfen.

Der Staat hat aber nicht nur die religiösen Überzeugungen der SuS ab ihrer Religionsmündigkeit mit 14 Jahren und zuvor der Erziehungsberechtigten¹⁷ zu respektieren, sondern er ist auch verpflichtet, einen pluralistischen, objektiven und kritischen Unterricht frei von Indoktrinierung religiöser oder politischer Natur anzubieten.¹⁸ Dabei spielt vor allem das Grundrecht der elterlichen Erziehung¹⁹ eine wesentliche Rolle, wonach der Staat auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts das Recht der Eltern zu achten hat, die Erziehung und den Unterricht im Sinne eines Erziehungspluralismus entsprechend ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen. Im Lichte der maßgeblichen Integrationsfunktion der Pflichtschule heißt das, dass diverse profane bzw. säkular erklärten Unterrichtsinhalte nicht im Gegensatz zu den religiösen Geboten von KuR, SuS und Erziehungsberechtigten stehen sollen.²⁰ Dabei werden diese beiden Grundrechte gerade in Fällen mit minderjährigen SuS aufgrund eines inneren Zusammenhangs gemeinsam interpretiert.²¹

Religionsrechtliche Prinzipien

Ohne näher auf alle religionsrechtlichen Prinzipien und Grundsätze einzugehen, sei an dieser Stelle nur kurz auf das Paritäts- und Neutralitätsprinzip hingewiesen, die beide eine herausragende Stellung für das Verhältnis von Staat und KuR und im Folgenden für gemeinsame Feiern mit religiösen Bezügen einnehmen.²² Demzufolge darf der religiös-weltanschaulich neutrale Staat „*kein religiöses Bekenntnis oder eine Weltanschauung privilegieren oder sich gar mit einer solchen identifizieren, er darf mithin niemandem eine bestimmte Glaubensrichtung aufzwingen oder als befolgungswürdig hinstellen*“²³. Das heißt, im Sinne der Trennung zwischen Staat und KuR enthält sich der Staat jeglicher Ausübung einer bestimm-

17 Vgl. VfGH: VfSlg 799/1927, VfSlg 800/1927.

18 Vgl. EGMR: Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen vs. Denmark, Appl. No. 5095/71.

19 Art 2 des 1. Zusatzprotokolls der EMRK, BGBl III 1998/30.

20 KINGREEN, Thorsten / POSCHER, Ralf: Grundrechte Staatsrecht II, Erlangen: Müller 2016³², 154.

21 SCHARFE, Matthias: Zur Zulässigkeit und Unzulässigkeit der Vorbereitung auf religiöse Feste im Schulunterricht aus verfassungsrechtlicher Sicht, in: Schule & Recht 1 (2014) 42.

22 Grundrechte in Bezug auf Religionsausübung, Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, in: https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/kirchenein__austritt_und_religionen/Seite.820011.html [abgerufen am 19.03.2019].

23 SCHARFE 2014 [Anm. 21], 43; KALB, Herbert / POTZ, Richard / SCHINKELE, Brigitte: Religionsrecht, Wien: WUV 2003, 46

ten Glaubensrichtung.²⁴ Bestätigend dazu der Verwaltungsgerichtshof, wenn er feststellt, „die (dem Staat zuzurechnende) öffentliche Schule ist grundsätzlich zu religiösweltanschaulicher Neutralität verpflichtet und darf die Religionsfreiheit der SuS bzw das elterliche Recht zur religiösen Kindererziehung nicht gefährden.“²⁵

Entsprechend des allgemeinen Gleichheitssatzes, wonach Gleiches gleich und Ungleiches ungleich zu behandeln ist, und der religionsrechtlichen Ausformung gemäß Artikel 15 StGG, gilt für den Gesetzgeber, „dass eine unterschiedliche gesetzliche Regelung auf einem vernünftigen Grund beruhen und auch sonst sachlich gerechtfertigt, das heißt verhältnismäßig sein muss“²⁶. Dort, wo der Staat seinen Verpflichtungen als leistungsorientierter Sozial- und Kulturstaat nachkommt, ist im Rahmen der sachlichen Rechtfertigung das jeweilige Selbstverständnis der KuR zu beachten, insbesondere die zahlenmäßige und gesellschaftliche Bedeutung oder ein besonderer Minderheitenschutz.²⁷

Begriffsklärungen: ‚Religiöse Übungen und Veranstaltungen‘ (RelUG) und ‚Schulveranstaltungen‘ (SchUG)

Ad 1) ‚Religiöse Übungen und Veranstaltungen‘ (RÜV)

Im österreichischen Religionsrecht sind „religiöse Übungen und Veranstaltungen“ (rÜV) eng verknüpft mit dem Religionsunterricht, weshalb für rÜV nicht das Schulunterrichtsgesetz (SchUG), sondern das Religionsunterrichtsgesetz (RelUG) anzuwenden ist. Allerdings definiert dieses Gesetz nicht explizit den Begriff, sondern statuiert bloß, dass „die Teilnahme an den von KuR zu besonderen Anlässen des schulischen oder staatlichen Lebens, insbesondere zu Beginn und am Ende des Schuljahres abgehaltenen Schülergottesdiensten sowie die Teilnahme an religiösen Übungen oder Veranstaltungen den Lehrern und Schülern freigestellt [ist]“.²⁸ Konkreter wird der LSR OÖ, wenn er festschreibt, dass darunter „gottesdienstliche Feiern zu verstehen [sind] und Veranstaltungen, in denen der Glaube zum Ausdruck kommt und die der Vertiefung, Förderung und Stärkung der religiösen Lebensüberzeugung und der religiösen Lebenspraxis dienen“²⁹. Orientiert am Schulvertrag, haben die Diözesen der Katholischen Kirche für die eigens definier-

24 Siehe SCHARFE Matthias: Religions- und Ethikunterricht im bekenntnisneutralen Staat. Ein Rechtsvergleich zwischen Österreich und Deutschland, Wien: Österreich 2017, 336; KALB, Herbert / POTZ, Richard / SCHINKELE, Brigitte: Religionsrecht, Wien: WUV 2003, 16.

25 Vgl. VERWALTUNGSGERICHTSHOF (VwGH): Slg 16224 A/2003.

26 KALB, Herbert / POTZ, Richard / SCHINKELE, Brigitte: Religionsrecht, Wien: WUV 2003, 64.

27 POTZ, Richard / SCHINKELE, Brigitte: Religionsrecht im Überblick, Wien: Facultas 2007², 37.

28 § 2 Religionsunterrichtsgesetz 1949 (RelUG), idF BGBl. I Nr. 138/2017.

29 Erlass des Oberösterreichischen Landesschulrats zu religiösen Übungen: GZ A3-46/6-2002.

ten traditionellen katholischen rÜV mit den Schulbehörden einvernehmlich das zeitliche Ausmaß durch Erlässe der Schulbehörden festgelegt.³⁰ Ein Bezug zur islamischen oder zu einer andere nicht-christlichen Situation wird in den Erlässen nicht hergestellt, wengleich theoretisch im Sinne des Paritätsprinzips auch die übrigen KuR das Recht auf diese Festlegung hätten.

RÜV im Sinne des steirischen Erlasses als relativ umfassendes Beispiel von insgesamt neun Landesregelungen nennt insbesondere Schüलगottesdienste am Beginn und am Ende des Schuljahres, Eucharistiefiern, Wortgottesdienste, Einkehr-, Orientierungs- bzw Besinnungstage, Wallfahrten und Kreuzwege, Bußliturgie (Beichte, Bußfeier), Volksmission, Bischöfliche Visitationen, etc.³¹ Weiters werden im Sinne eines religiös motivierten Lehrauftrags in der Praxis verschiedene ungeschriebene Übungen und kleinere Veranstaltungen im RU durchgeführt, die zwar nicht normativ festgelegt sind aber aufgrund der vorliegenden Definition unter rÜV subsumieren muss, etwa von ReligionslehrerInnen organisierte islamische Neujahrsfeste oder Geburtstagsfeiern des Propheten Muhammads.

Ad 2) Begrifflichkeit von ‚Schulveranstaltungen‘ (SchV)

Schulveranstaltungen (SchV) sind von der Schulleitung vorzubereitende bzw organisierte und durchgeführte schulautonome Veranstaltungen. Dem SchUG und der Schulveranstaltungenverordnung (SchVV) folgend, ist die Aufgabe von SchV die lehrplanmäßige Ergänzung durch (1) unmittelbaren und anschaulichen Kontakt zum wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben, (2) die Förderung der musischen Anlagen und (3) die körperliche Ertüchtigung. Bei SchV ist im Besonderen auf die Sicherheit und die körperliche Leistungsfähigkeit der SuS, auf die Zahl der für die Durchführung zur Verfügung stehenden LehrerInnen und sonstigen Begleitpersonen sowie auf die finanzielle Leistungsfähigkeit der SuS Bedacht zu nehmen.³² Strikt abzugrenzen sind SchV nicht nur von rÜV³³, sondern allen voran von ‚schulfremden Veranstaltungen‘³⁴ sowie nach praktischen Überlegungen hinsichtlich gemeinsamer Feiern auch von ‚schulbezogenen Veranstaltungen‘.

30 Ziffer 3 des Schlussprotokolls iVm Artikel I § 6 des Vertrages zwischen dem Heiligen Stuhl und der Republik Österreich zur Regelung von mit dem Schulwesen zusammenhängenden Fragen samt Schlußprotokoll, BGBl. Nr. 273/1962 idF BGBl. Nr. 289/1972.

31 Erlass des Steirischen Landesschulrats zu religiösen Übungen und Veranstaltungen: GZ VIIIRe1/1-2012.

32 Vgl. § 1 und § 2 (3) Schulveranstaltungenverordnung 1995 (SchVV), idF BGBl. II Nr.90/2017.

33 Siehe KALB, Herbert: Verfassungsrechtliche und einfachgesetzliche Verankerung des Religionsunterrichts, in: RINNERHALER, Alfred (Hg.): Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts, Frankfurt am Main: Lang 2004, 228; GAMPL, Inge / POTZ, Richard / SCHINKELE, Brigitte: Österreichisches Staatskirchenrecht – Gesetze, Materialien, Rechtsprechung, Orac: Wien 1993, 206.

34 § 46 (2) Schulunterrichtsgesetz 1986 (SchUG), idF BGBl. I Nr. 101/2018.

gen³⁵, da diesen eine besondere organisatorische Erschwernis zukommt, als der Teilnahme dem Gesetz nach eine Anmeldung voranzugehen hat.

SchV im Sinne der dem staatlichen Bildungsauftrag folgenden gemeinschaftserzieherischen Aufgaben sind insbesondere Lehrausgänge und Exkursionen – auch in Gotteshäuser³⁶ – sowie Wandertage, berufspraktische Tage/Wochen und Sport- und Projektwochen.³⁷ In Bezug auf Feiern werden stets die interkulturellen Feiern genannt, bei denen die Begegnung von Kulturen und Traditionen feiert wird.³⁸

Abgrenzung zwischen rÜV und SchV anhand ihrer Wesensmerkmale

Verantwortungsträgerschaft

Während die Verantwortung für Organisation, Durchführung und Aufsicht von rÜV im Rahmen des RelUG den KuR³⁹ obliegt, die durch ihre eigens ermächtigten und befähigten RL handeln⁴⁰, liegt die Verantwortungsträgerschaft bei SchV beim Staat. Formell ist es die Verantwortung der/die SchulleiterIn⁴¹, für die SchV eine/n fachlich geeignete/n LehrerIn⁴² zu beauftragen, dem insbesondere die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Veranstaltung, ihre Koordination im Rahmen der Schule und die Kontakte mit außerschulischen Stellen obliegt.⁴³ Insgesamt sind alle Tätigkeiten von LehrerInnen im Zusammenhang mit SchV dem Bereich der Hoheitsverwaltung zuzurechnen, weshalb die Verantwortung über die SuS bei den LehrerInnen, der Schulleitung und in weiterer Folge bei den Bildungsdirektionen in Repräsentation des Staates liegt.⁴⁴

35 Schwendenwein hält zwar fest, dass eine ganze Reihe von religiösen Veranstaltungen, darunter die Einkehrtage, die Bedingungen für schulbezogene Veranstaltungen iSd § 13a SchUG erfüllen, aber unterscheidet diese dann doch von schulbezogenen Veranstaltungen; SCHWENDENWEIN, Hugo: Das österreichische Katechetenrecht – Religionsunterricht in der österreichischen Schule. Eine Handreichung für Religionslehrerinnen und –lehrer, LIT: Wien 2009, 105.

36 Siehe JONAK, Felix / KÖVESI, Leo: Das österreichische Schulrecht, ÖBV: Wien 2016¹⁴, 554.

37 ZB Wien-Aktion, Musik-, Ökologie-, Intensivsprach-, Fremdsprachen- und Kreativwochen, Schüleraustausch oder Abschlusslehrfahrten; vgl. § 13 (1) SchUG iVm § 1 (1) SchVV.

38 KATHOLISCHE KIRCHE STEIERMARK: Recht & Religion. Leitfaden für den Religionsunterricht an öffentlichen und mit Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Schulen in der Steiermark, Ausgabe 2018, 22.

39 Gemäß Art 17 StGG, § 2 Schule-Kirche-G und § 2 RelUG.

40 Vgl. § 5 (1) RelUG.

41 Vgl. § 56 (1) SchUG.

42 Vgl. § 51 (1) SchUG.

43 Vgl. § 2 (3) SchVV.

44 GAMPL, Inge / POTZ, Richard / SCHINKELE, Brigitte: Österreichisches Staatskirchenrecht – Gesetze, Materialien, Rechtsprechung, Wien: Orac 1993, 206.

Ergänzung des lehrplanmäßigen Unterrichtes

Bei rÜV handelt es sich um Ergänzungen des lehrplanmäßigen RU, die je eigene spirituelle Dimension der SuS zu fördern und zur Identitätsstiftung beizutragen.⁴⁵ Die lehrplanmäßige Ergänzung in Bezug auf SchV beziehen sich demgegenüber ausschließlich auf profane Lehrpläne, immerhin ist die religiöse Unterweisung nach den religionsgesellschaftlichen Lehrplänen Angelegenheit der KuR und somit dem Staat aufgrund dem religiös-weltanschaulichen Neutralitätsgebot nicht zugänglich. Auch in den vorgesehenen gesetzlichen Bestimmungen zu SchV sind die Wörter ‚Religion‘ und ‚religiös‘ kein einziges Mal zu finden. Deshalb steht in inhaltlicher und methodischer Hinsicht die praktische Auseinandersetzung mit profanen Bildungsgütern im Vordergrund, die im Rahmen des lehrplanmäßigen Unterrichtes nicht oder nur unvollkommen nähergebracht werden können oder noch weiter zu vertiefen sind.⁴⁶ Eine Auseinandersetzung, die übrigens RL für den RU und konsequenterweise für rÜV eigenständig anhand ihres bisherigen methodischen Vorgehens in Anlehnung an den religionsgesellschaftlichen Lehrplan selbst entscheiden. Dem Argument, dass der Staat durch religiöse Feiern „an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten“⁴⁷ mitzuwirken habe und dadurch im Sinne seines sozial- und kulturstaatlichen Bildungsauftrag einen Zugang zu den Lehrplänen des RU haben müsse, ist insofern zu begegnen, als der Staat diese Mitwirkung im StGG ganz deutlich den KuR überlassen hat⁴⁸ und durch diese Auslagerung bereits seine Schuldigkeit getan hat. Immerhin werden für diese Aufgaben RL mit staatlichen Geldern ausgebildet und für ihre Lehrtätigkeit entlohnt. Das bedeutet allerdings nicht, dass der Staat jeglicher religiöseren Auseinandersetzung auszuweichen hätte. Vielmehr ist es seine Aufgabe, neutral und ausgewogen für alle Kinder, unabhängig ihrer Religionszugehörigkeit, Möglichkeiten für das Kennenlernen und den Dialog zu schaffen. Diesbezüglich hat sich der Staat international verpflichtet, Verständnis, Toleranz und Freundschaft unter allen Völkern und allen rassischen, ethnischen und religiösen Gruppen zu fördern.⁴⁹

Einbeziehung von ReligionslehrerInnen

Die Mitwirkung an eigenen rÜV gehört prinzipiell zu den religionsgesellschaftlichen Verpflichtungen von RL, unabhängig davon, ob sie staatlich angestellt oder

45 LIENHART, Hannes: Schulrechtliche Grundlagen für gemeinsame Feiern, in: Religionspädagogische Zeitschrift für Praxis und Forschung – Reli+ 1 (2017) 7.

46 ZB Besuch von Schulungszentren, Sprachlabors, Bibliotheken; vgl. § 1 (1) SchVV.

47 § 2 (1) Schulorganisationsgesetz 1962 (SchOG), idF BGBl. I Nr. 101/2018.

48 Vgl. Art 17 (4) StGG.

49 Vgl. Art 13 (1) Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, BGBl. Nr. 590/1978.

religionsgesellschaftlich bestellt⁵⁰ sind. Als Mitwirkung kann neben Organisation und Durchführung insbesondere die Betreuung bzw. Beaufsichtigung der SuS zählen, die bei rÜV nicht nur im Namen der KuR sondern auch im Namen der Erziehungsberechtigten erfolgt.⁵¹ Bei SchV stellt die Beaufsichtigung durch die LehrerInnen im Rahmen des ergänzenden staatlichen Erziehungsauftrag ebenfalls eine Dienstpflicht dar⁵², soweit dies nach Alter und geistiger Reife der SuS erforderlich ist.⁵³ Sowohl literarische LehrerInnen als auch RL⁵⁴, die in der Ausübung ihrer Lehrtätigkeit „den allgemeinen staatlichen schulrechtlichen Schulvorschriften“⁵⁵ unterstehen, sind verpflichtet „an der Gestaltung des Schullebens mitzuwirken“⁵⁶. Entsprechend dieser Bestimmungen können RL nicht nur an SchV mitwirken, sondern durchaus auch als geeignete FachlehrerInnen zur Leitung einer SchV in Betracht kommen. Dies ist deshalb relevant, weil bei SchV bzw. Feiern mit religiösen Bezügen eine Mitwirkung von RL unumgänglich ist. Anders gelagert ist der gegensätzliche Fall für literarische LehrerInnen, die aufgrund der religionsgesellschaftlichen Verantwortungsträgerschaft keine rÜV leiten dürfen, jedoch nach dem Prinzip der freiwilligen Teilnahme daran mitwirken können, sofern sie dazu eingeladen werden.

Teilnahme

Allen SuS und LehrerInnen ist die Teilnahme an rÜV freigestellt, obwohl RL bei eigenen rÜV im Rahmen ihrer Dienstpflichten zur Teilnahme verpflichtet werden können.⁵⁷ Die Möglichkeit zur Freistellung ist als Freiwilligkeit zu verstehen und bildet im Kern das charakteristische Merkmal von rÜV. Allen SuS ist während der regulären Unterrichtszeit⁵⁸ „die Erlaubnis zum Fernbleiben vom Unterricht im bisherigen Ausmaß“⁵⁹ entweder individuell oder generell zu erteilen, wobei das Ausmaß nach Bundesland, Kirche und Schulart unterschiedlich ausgestaltet ist

50 § 3 (1) RelUG.

51 Siehe JONAK, Felix / KÖVESI, Leo: Das österreichische Schulrecht, ÖBV: Wien 2016¹⁴, 1325; SCHWENDENWEIN, Hugo: Das österreichische Katechetenrecht – Religionsunterricht in der österreichischen Schule. Eine Handreichung für Religionslehrerinnen und –lehrer, Wien: LIT 2009, 107.

52 Siehe ANDERGASSEN, Armin: Schulrecht 2017/18, Wien: Manz 2017², 161.

53 Vgl. § 51 (3) SchUG.

54 Vgl. § 3 (3) RelUG.

55 § 3 (3) RelUG.

56 § 51 (1) SchUG.

57 Vgl. Pkt 6.2 Rahmenordnung für Religionslehrer der österreichischen Diözesen (c. 804 CIC), Amtsblatt der Österreichischen Bischofskonferenz Nr. 22 (22. Mai 1998), in: <https://www.uibk.ac.at/praktheol/kirchenrecht/ru-recht/gesetze/kirche/rahmenordnung.html> [abgerufen am 19.03.2019].

58 Siehe Erlass des Tiroler Landesschulrates zu Durchführungsbestimmungen betreffend den Religionsunterricht: GZ 86.01/0058-allg/2013; SCHWENDENWEIN, Hugo: Das österreichische Katechetenrecht – Religionsunterricht in der österreichischen Schule. Eine Handreichung für Religionslehrerinnen und –lehrer, Wien: LIT 2009, 102.

59 § 2a (2) RelUG.

und zwischen 15 bis 30 Jahresstunden beträgt.⁶⁰ Bezüglich SchV sind SuS zur Teilnahme und Beteiligung⁶¹ verpflichtet, ohne Rücksicht darauf, ob die Veranstaltung innerhalb oder außerhalb der Schulliegenschaft stattfindet. Es sei denn, SuS wurden von der Teilnahme ausgeschlossen, eine Nächtigung außerhalb des Wohnortes ist Teil der Veranstaltung oder ein Grund zum Fernbleiben⁶² ist gegeben.⁶³ Hinsichtlich des Fernbleibens vom Unterricht für rÜV und hinsichtlich des Fernbleibens von SchV sind dieselben Regelungen anzuwenden. Dabei nimmt die Bestimmung über das Fernbleiben aus „*wichtigem Grund*“⁶⁴ bzw. „*begründetem Anlass*“⁶⁵ eine zweiköpfige Rolle ein. Der eine Blick zielt die Freiwilligkeit zur Teilnahme an einer religiösen Feier im Sinne der positiven Religionsfreiheit, und der andere Blick zielt im Verständnis der Grundrechtswahrung auf die Befreiung von SchV im Sinne der negativen Religionsfreiheit. Letztere ist jedenfalls schwieriger durchzusetzen, weil die Vermittlung von Glaubenswahrheiten *a priori* festgestellt werden müsste. Rechtsdogmatisch könnte sogar argumentiert werden, dass religiöse Gründe ein Fernbleiben von SchV nicht rechtfertigen, weil diese in der taxativen Aufzählung der jeweiligen Gründe nicht enthalten sind.⁶⁶

Zuordnung gemeinsamer Feiern mit religiösen Bezügen

Gemeinsame Feiern im Sinne von religiösen Übungen und Veranstaltungen (rÜV)

Bei Festen und Feiern in der Schule, die von KuR und ihren RL konfessionell, inter- oder multireligiös verantwortet, organisiert und durchgeführt werden, sowie der Ergänzung der Lehrpläne zum RU dienen, gibt es sowohl in der Praxis als auch nach hL Klarheit darüber, dass die folgenden Feiern 3-6 den rÜV zuzuordnen sind und damit dem Prinzip der freiwilligen Teilnahme folgen. Das heißt, es sind darunter all jene religiösen Feiern zu verstehen, die einem religiös motivierten bzw mehreren – von KuR zu einem Thema – verschiedenen religiös motivierten Aufträgen folgen. Dies inkludiert das Verkünden von religiösen Glaubenswahrheiten, das Sprechen und Lesen von Gebeten oder heiligen Texten sowie das Singen religiöser Lieder. Darunter fallen beispielsweise Wortgottesdienste und Qur’anrezitationen sowie das Feiern bestimmter religiöser Anlässe, wie Weihnachten und

60 JONAK, Felix / KÖVESI, Leo: Das österreichische Schulrecht, Wien: ÖBV 2016¹⁴, 1325.

61 Vgl. § 9 (1) Schulpflichtgesetz 1985, idF BGBl. I Nr. 101/2018.

62 Gem. § 45 SchUG.

63 Vgl. § 13 (3) SchUG.

64 § 45 (1) und (4) SchUG.

65 § 9 (6) Schulpflichtgesetz.

66 Siehe SCHARFE, Matthias: Zur Zulässigkeit und Unzulässigkeit der Vorbereitung auf religiöse Feste im Schulunterricht aus verfassungsrechtlicher Sicht, in: Schule & Recht 1 (2014) 45.

Ostern für ChristInnen oder das Ramadanfest (Zuckerfest), Pilger-Opferfest sowie die Gedenkfeier an den Propheten Muhammad zu seinem Geburtstag oder das Neujahrsfest nach dem islamischen Kalender für MuslimInnen.

Viele religiösen Feiern lassen sich daneben mit gesellschaftsrelevanten und ethischen Themen in Verbindung bringen, so dass beispielsweise bei Feiern im Rahmen des Erntedankfestes die Dankbarkeit, im Rahmen des Ramadans das Fasten, im Rahmen des Opferfestes und des Martinsfestes das Teilen bzw die Geschwisterlichkeit oder im Rahmen des Nikolausfest das Gute, Schöne und Wahre in den Mittelpunkt der Feier gestellt wird.

Ad 3) Religiöse Feier mit Gästen bzw. in der Haltung der Gastfreundschaft

Je nach Offenheit der KuR und ihrer RL können zu den jeweiligen Feiern bzw Feste im Sinne rÜV SuS und LehrerInnen anderer oder ohne Bekenntnis(se) im Rahmen eines Gastgebermodells eingeladen werden. Gastgebermodell bedeutet, dass SuS und LehrerInnen anderer Religionen und/oder ohne religiöses Bekenntnis auf freiwilliger Basis passiv als Gäste teilnehmen können. Insgesamt gelten für diese konfessionellen Feiern dieselben Ausführungen wie für rÜV entsprechend den Erlässen, sodass die Alleinverantwortung über diese Feiern beim Gastgeber bzw bei der veranstaltenden KuR liegt und jedenfalls eine freiwillige Teilnahme für alle SuS zu garantieren ist, sowohl für die am RU verpflichtend teilnehmenden als auch für die eingeladenen SuS.⁶⁷

Ad 4) Gebetstreffen der Religionen bzw. multireligiöse Feier

Nach der Charakteristik bei Mann/Ender heißt es, dass es sich bei dieser Feier um Beiträge der teilnehmenden KuR im Rahmen ihrer religionsgesellschaftlichen Lehrpläne handelt, die nacheinander erfolgen. Das heißt, beim Gebetstreffen wird nicht gemeinsam, sondern neben- und nacheinander gebetet, so dass eventuell in einem gemeinsamen liturgischen Rahmen jeweils die eigenen Gebete gesprochen werden. Dabei sind die jeweils anderen SuS in einer Haltung des Respekts zugegen. Als Beispiel dafür dient das Friedensgebet von Assisi im Jahr 1986. Verantwortlich für diese Feier sind die beteiligten RL des Organisationsteams, die gemeinsam einladen und vorbereiten, sowie die Feier im Team miteinander vorbereiten. Das bedeutet, dass die Teilnahme für alle SuS freiwillig ist, sowohl für die eingeladenen als auch für die an den RU verpflichtend teilnehmenden SuS.⁶⁸

67 Siehe MANN, Christine / ENDER, Walter: Schulische Feiern und Gebete unter Beteiligung mehrerer Religionen, in: Heiliger Dienst 67/3 (2013) 4.

68 EBD.

Ad 5) Interreligiöse Feier

Bei interreligiösen Feiern geht es um gemeinsames Beten und Feiern, wobei die teilnehmenden SuS unabhängig von ihren religiösen Bekenntnissen dieselben Gebete, also die gemeinsam formulierten Gebete miteinander sprechen. Vom Gastgebermodell sind sie insofern zu unterscheiden, als sich bei interreligiösen Feiern die SuS am Gebet und Gottesdienst der sie einladenden anderen Religion beteiligen. Die Verantwortungsträgerschaft liegt dabei ebenfalls vollumfänglich bei den beteiligten RL im Teammodell, bei dem sie sich vordergründig in einem respektvollen Umgang auf Augenhöhe auf die gemeinsamen Inhalte einigen.⁶⁹ Bei diesen Feiern ist schließlich zu berücksichtigen, dass KuR eigenwillig und unabhängig beschließen können, ihre eigenen Feierlichkeiten ausschließlich im Kreis ihrer Glaubensgemeinde zu feiern, wie dies etwa die Katholische und die Evangelische Kirche taten:

*Eindeutig christlich geprägte Feste wie z.B. Weihnachten und Ostern können nicht interreligiös begangen werden.*⁷⁰

*Anlass für interreligiöse Feiern können Schulbeginn und Schulschluss sein. Weihnachten und Ostern dagegen sind eindeutig christliche Feste.*⁷¹

Vonseiten des Wiener Erzbischöflichen Amtes für Unterricht und Erziehung wird in den 2016 überarbeiteten Richtlinien sogar festgehalten, *„so genannte interreligiöse Feiern, in denen Vertreter mehrerer Religionen dieselben Gebete sprechen, sind abzulehnen, da es hier dazu kommen kann, das Andersgläubige vereinnahmt und theologische Gegensätze verschleiert werden“* und, weil *„ein von allen gemeinsam gesprochenes Gebet aufgrund unterschiedlicher Gottesvorstellungen nicht möglich [ist]“*⁷².

Gemeinsame Feiern als kulturell-religiöse Schulveranstaltungen

Problematik der Zuordnung

An dieser Stelle sei festgestellt, dass es keine schulrechtlichen Bestimmungen oder ausdrückliche Angaben zu Handlungsanleitungen zu gemeinsamen Festen und Feiern mit mehr oder weniger starken religiösen Bezügen gibt.⁷³ Das ist zum

69 EBD.

70 KATHOLISCHE KIRCHE STEIERMARK: *Recht & Religion. Leitfaden für den Religionsunterricht an öffentlichen und mit Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Schulen in der Steiermark*, Ausgabe 2018, 21.

71 SCHULAMT DER EVANGELISCHEN SUPERINTENDENTUR OÖ: *Leitfaden zur Organisation des Evangelischen Religionsunterrichts 2015*, 10.

72 ERZBISCHÖFliches AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG DER ERZDIÖZESE WIEN: *Richtlinien für religiöse Feiern unter Beteiligung mehrerer Religionsgesellschaften (Überarbeitete Fassung 2016)*.

73 Siehe LIENHART, Hannes: *Schulrechtliche Grundlagen für gemeinsame Feiern*, in: *Religionspädagogische Zeitschrift für Praxis und Forschung – Reli+ 1* (2017) 7.

einen positiv, weil Schulleitungen dadurch einen größeren Gestaltungsspielraum vorfinden, und zum anderen negativ, weil die Rechtssicherheit nicht entsprechend geboten ist, um die grundrechtlichen Gewährleistungen sicherzustellen. Dabei ist der Begriff ‚religiöse Bezüge‘ insofern wichtig, weil er aus rechtsdogmatischer Sicht nicht in das Bild passt. Deshalb verwundert es auch nicht, dass bezüglich SchV mit religiösen Bezügen, inklusive Feste und Feiern, oftmals von behutsamer und respektvoller Umsetzung der Möglichkeiten und Grenzen die Rede ist⁷⁴ und dabei die besonders hoher Sensibilität eingefordert wird.⁷⁵

Problematisch sind demnach die Grenzen, anhand derer die folgenden Feiern 6-8 mit religiösen Bezügen entsprechend rÜV oder SchV zugeordnet werden können. Dabei ist die Zuordnung dieser Feiern zu rÜV weniger schwierig als für die Zuordnung zu SchV, da Kultur samt Tradition von Religion nicht ganz einfach voneinander zu trennen ist. Das heißt aber im Lichte grundrechtlicher Überlegungen, dass die folgenden Feiern im Zweifelsfall rÜV sind, sofern die Zuordnung als SchV misslingt.

Ad 6) Religiöse Begegnung nach Feiern/Gottesdiensten

Unter dieser Feierform versteht man die im Anschluss an Gottesdiensten oder religiösen Feiern gesprochenen Grußworte von Vertretern der verschiedenen KuR, wobei die religiöse Feierlichkeit und das Aussprechen der Grußworte an getrennten Orten stattfinden.⁷⁶

Ad 7) Säkulare Schulfeier mit religiösen Beiträgen

Darunter sind Feiern aus bestimmtem Anlass zu verstehen, bei denen RL verschiedener KuR einen Beitrag leisten. Als mögliche Anlässe werden der Schulbeginn, die Schuleröffnung, Schulschlussfeier, Trauerfeier, Maturafeier oder das Jubiläum genannt.⁷⁷

74 EBD.

75 Siehe MANN, Christine / ENDER, Walter: Schulische Feiern und Gebete unter Beteiligung mehrerer Religionen, in: Heiliger Dienst 67/3 (2013) 5.

76 Siehe MANN, Christine / ENDER, Walter: Schulische Feiern und Gebete unter Beteiligung mehrerer Religionen, in: Heiliger Dienst 67/3 (2013) 5.

77 Siehe ERZBISCHÖFLICHES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG DER ERZDIÖZESE WIEN: Richtlinien für religiöse Feiern unter Beteiligung mehrerer Religionsgesellschaften (Überarbeitete Fassung 2016); KATHOLISCHE KIRCHE STEIERMARK: Recht & Religion. Leitfaden für den Religionsunterricht an öffentlichen und mit Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Schulen in der Steiermark, Ausgabe 2018, 22; MANN, Christine / ENDER, Walter: Schulische Feiern und Gebete unter Beteiligung mehrerer Religionen, in: Heiliger Dienst 67/3 (2013) 5.

Ad 8) Christliche Brauchtumsfeier

Von christlichen Brauchtumsfeiern ist dann die Rede, wenn die zu organisierende Feier ein Ausdruck der Kultur ist, der ein religiöser Anlass zugrunde liegt, wobei das Religiöse mehr oder weniger stark betont und ausgeprägt sein kann.⁷⁸

Anstatt die Feiern 6-8 mühsam den rÜV und SchV zuzuordnen, sollte an dieser Stelle ein neuer Typus vorgestellt werden, der versucht, den Fokus auf die erarbeiteten Wesensmerkmale dieser Veranstaltungen zu richten und gleichzeitig grundrechtliche Gewährleistungen und religionsrechtstheoretische Prinzipien zu berücksichtigen. Dabei trägt die Schulleitung bei zweifelhaft zuzuordnenden Feiern die Verantwortung, bezieht jedoch RL in die konkrete inhaltliche und methodische Ausgestaltung der jeweiligen Feier bzw Veranstaltung mit ein. Mit der Festlegung auf die lehrplanmäßige Ergänzung des Unterrichtes, entweder dem staatlichen oder dem religionsgesellschaftlichen Bildungsauftrag folgend, sind solche Feiern konsequenterweise als rÜV in der Verantwortung der RL und KuR oder als „kulturell-religiöse SchV“ in Eigenverantwortung der Schulleitung durchzuführen.

Was sind ‚kulturell-religiöse Schulveranstaltungen‘?

Damit eine Zuordnung zu SchV gelingt, bleibt nach wortwörtlicher Interpretation der *„Aufgabe zur Ergänzung des lehrplanmäßigen Unterrichtes durch unmittelbaren und anschaulichen Kontakt zum gesellschaftlichen und kulturellen Leben“*⁷⁹ nur jenes Argument für die Hereinnahme religiöser Bezüge, dass die österreichische Kulturgeschichte seit jeher maßgeblich vom Christentum beeinflusst und geprägt ist. Diesbezüglich kann sich die SchV mit schwachen religiösen Bezügen auf profane Lehrpläne (zB Geschichte) stützen. Der Staat kann die Hereinnahme der Religion mit dem sozial- und kulturstaatlichem Bildungsauftrag rechtfertigen, wonach er die SuS zu befähigen hat, an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgenden Generationen zu übernehmen, sowie dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen zu sein und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.⁸⁰

Hinsichtlich der gemeinsamen Feiern mit mehr oder weniger starken religiösen Bezügen bzw religiösen Beiträgen wird an dieser Stelle argumentiert, dass

78 Siehe ERZBISCHÖFLICHES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG DER ERZDIÖZESE WIEN: Richtlinien für religiöse Feiern unter Beteiligung mehrerer Religionsgesellschaften (Überarbeitete Fassung 2016).

79 § 13 (1) SchUG.

80 Vgl. Artikel 14 (5a) Bundesverfassungsgesetz, idF BGBl. I Nr. 14/2019.

gemeinsame Feiern mit Bezug auf das gesellschaftliche und kulturelle Leben, in deren Ablauf religiöse Bezüge explizit hergestellt werden, ‚kulturell-religiöse Schulveranstaltungen‘ sind, wenn

- die Schulleitung die Feier autonom vorbereitet und organisiert,
- die Feier der Ergänzung eines profanen Lehrplans dient, der kulturstaatliche Bildungsauftrag im Vordergrund steht und religiöse Inhalte ausschließlich von RL vermittelt werden,
- neben literarischen LehrerInnen auch RL, nämlich durch Einbeziehung aller an der jeweiligen Schule vertretenen KuR, in das Organisationsteam zur gemeinsamen Gestaltung in Gegenseitigkeit und auf Augenhöhe eingeladen werden, sowie
- die Teilnahme der SuS verpflichtend ist.

Aufgrund der Verantwortungsträgerschaft des Staates steht bei diesen Feierlichkeiten die Religion nicht im Zentrum, sondern die Kultur und die wertfreie Vermittlung geschichtlicher, politischer und letztlich auch religiöser Bildung. Religiöse Inhalte beginnen dort religiös zu werden, wo sie einen wirkmächtigen Bezug zur Religion herstellen, etwa beim Kontakt mit Heiligen der Katholischen Kirche, beim Singen von Weihnachtsliedern oder Lesen von Psalmen. Sofern die Religion bloß den Anlass für eine gemeinsam zu gestaltende Feiern zu einem areligiösen Thema bietet und darin keine religiösen Lehren oder Wahrheiten vermittelt werden, oder sind bei diversen SchV religiöse Autoritäten bloß anwesend und passiv beteiligt⁸¹, ist der religiöse Zusatz für die Bezeichnung der SchV zu vernachlässigen.

Zur Wahrnehmung der gemeinschaftserzieherischen Aufgaben und zur Sicherstellung der Wahrung religiöser Gefühle der SuS und Erziehungsberechtigten sind alle an der Schule vertretenen KuR, vertreten durch RL, miteinzubeziehen, um diese Feiern ausgewogen, neutral und paritätisch auch mit anderen LehrerInnen zu gestalten. Die Schulleitung hat dementsprechend einen *modus vivendi* für die Organisation und Durchführung durch das LehrerInnen-Team festzulegen und letztlich für Kompromisse zu sorgen. Die Einbeziehung von RL gewährleistet, dass bei verpflichtender Teilnahme von SuS keine ihnen fremden Glaubenslehren vermittelt werden oder die Erfüllung der profanen Lehrpläne beeinträchtigt wird.⁸² Sofern RL, denen die religiösen Feiern fremd sind, nicht von der Schulleitung zur Organisation und Durchführung einbezogen werden, könnte alternativ für SuS die Möglichkeit zur freiwilligen Teilnahme durch Freistellung aus ‚wichti-

81 Vgl. EGMR: *Efstratiou vs. Griechenland*, Appl. No. 24095/94; *Valsamis vs. Griechenland*, Appl. No. 21787/93.

82 § 2 (2) Z 2 SchVV.

gen Grund' herangezogen werden, um selbst über die Teilnahme an einer SchV zu entscheiden, die grundsätzlich von einer anderen fremden Religion geprägt ist.

Fazit

Im Zentrum des Artikels stand weniger die problemzentrierte Frage, wie die Situation von muslimischen SuS zu bewerten ist, wenn sie verpflichtet sind an Feierlichkeiten im Rahmen von SchV mit religiösen Beiträgen anderer KuR teilzunehmen, als vielmehr die lösungsorientierte Frage, wie die Interessen des Staates und der betroffenen muslimischen GrundrechtsträgerInnen praktischerweise in Ausgleich gebracht werden können, um potentielle Grundrechtseingriffe einfach und effizient zu vermeiden. Um das Recht der freien Religionsübung und der elterlichen Erziehung sicherzustellen, ist die Beachtung der erarbeiteten Wesensmerkmale der jeweils gesetzlich geregelten Veranstaltungen, also den religiösen Übungen und Veranstaltungen (rÜV) einerseits und den Schulveranstaltungen (SchV) andererseits, maßgebend für eine verfassungskonforme Zuordnung gemeinsamer Feiern im Rahmen einer strikten Trennung von Staat und Kirche (Religionsgemeinschaft). Die Praxis zeigt jedoch, dass rÜV und SchV nur schwer voneinander zu trennen sind. Aus einem inneren Zusammenhang von Kultur und Religion ist anzunehmen, dass bei christlichen Brauchtumsfeiern im Rahmen von SchV auch religiöse Bezüge hergestellt werden. Strenggenommen wird dabei in die Grundrechte der SuS (und Erziehungsberechtigten) eingegriffen, weshalb ein neuer Typus vorgestellt wird, der versucht der Einzigartigkeit des österreichischen Kooperationsmodells zwischen Staat und KuR.

Um eine grundrechtskonforme Organisation und Durchführung von gemeinsamen Schulfestern mit religiösen Bezügen im Rahmen einer SchV zu gewährleisten, könnte die Schulleitung alle an der Schule tätigen ReligionslehrerInnen (RL) – zumindest eine/n jeder Religion – in die Organisation miteinbeziehen, um die kulturellen und religiösen Beiträge mit RL der anderen KuR sowie mit literarischen LehrerInnen gemeinsam zu gestalten. Dadurch wäre nicht nur die religiös-weltanschauliche Neutralität des Staates und sein kultureller Erziehungsauftrag gewahrt, sondern auch für alle SuS und Erziehungsberechtigten wäre durch RL gewährleistet, dass niemand vereinnahmt werden würde. Begründet wird der vorgeschlagene Typus 'kulturell-religiösen Schulveranstaltungen' deshalb mit der Vermittlung des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens als Teil des kulturstaatlichen Bildungsauftrages und dem Schutz grund- und religionsrechtlicher Gewährleistungen und Grundsätzen.

International Knowledge Transfer in Religious Education

A Manifesto for Discussion

Der Autor

Prof. Dr. Dr. h.c. Friedrich **Schweitzer** lehrt Religionspädagogik / Praktische Theologie an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen in Deutschland. Seine Forschungspunkte liegen im Bereich der religiösen und ethischen Bildung.

Prof. Dr. Dr. h.c. Friedrich Schweitzer
Eberhard Karls Universität Tübingen
Lehrstuhl Praktische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik
Geschwister-Scholl-Platz
D-72074 Tübingen
e-mail: Friedrich.Schweitzer@uni-tuebingen.de



Der Autor

Dr. Peter **Schreiner**, Direktor des Comenius-Instituts, Ev. Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V. in Münster, Deutschland.

Dr. Peter Schreiner
Comenius-Institut
Schreiberstraße 12
D-48149 Münster
e-mail: schreiner@comenius.de



Together with Benjamin Ahme (University of Tübingen), Prof. Dr. Jenny Berglund (Stockholm University), Dr. Yauheniya Danilovich (University of Münster), Dr. Jonathan Doney (University of Exeter), Prof. Dr. David Käbisch (University of Frankfurt), Prof. em. Dr. Siebren Miedema (VU Amsterdam), Prof. Dr. Hubertus Roebben (University of Bonn), Assist. Prof. Dr. Dr. Athanasios Stogiannidis (University of Thessaloniki)

In October 2018, a group of scholars in the field of religious education in different European countries met in Berlin for a consultation organized by the Comenius-Institute (Peter Schreiner) and the chair of religious education at the University of Tübingen (Friedrich Schweitzer). After intensive discussions concerning the challenge of international knowledge transfer in religious education, this group decided that it is time to start a broader discussion on this topic in different countries and, if possible, also in leading periodicals of the field. Moreover, it was considered a good starting point for this kind of discussion to draft a brief manifesto which could initiate and stimulate further discussions.

The Challenge

International knowledge transfer is an ideal which has come to play an increasingly important role in academia as well as in politics.

This is true for all fields of knowledge, be it in the natural sciences or the humanities. Scientists are encouraged to make their findings accessible at an international level. The European Union actively supports international knowledge transfer, for example, through programs like Erasmus+ and so-called mobility agreements between universities in different countries.

In the natural sciences, international exchange has always played a key role. It is hard to imagine that new groundbreaking findings in biology, chemistry or physics should not find the interest of colleagues in other countries. The same certainly applies to mathematics. Another example is the field of medical research. Other fields, however, seem to show less international openness, possibly because they are strongly rooted in different cultural or national contexts and therefore see less reason for appropriating findings from other countries, although more and more, internationalization has become important in all fields of research.

The observation of increasing internationalization also applies to the academic discipline of religious education.

Since the 1970s, international conferences and symposiums have become more and more frequent. International structures like the International Seminar on Religious Education and Values (ISREV), the International Society of Empirical Research in Theology (ISERT), the Nordic Conference of Religious Education (NCRE) etc. are an institutional outcome of this development. There also is a growing interest in international-comparative research in religious education which underscores the quest for internationalization and transnational cooperation. Today, international exchange takes place on many different levels in religious education. In this sense, international knowledge transfer has become a taken for

granted part of the work of religious education. The importance of both international and transnational perspectives for religious education has been successfully demonstrated. Yet the question for which public or publics these international meetings are of importance has rarely been addressed.

Internationalization in religious education also implies academic exchange between different denominational traditions in religious education. Closer collaboration between researchers from different Christian traditions both at the national and international level is a promising perspective which should also be pursued more intentionally in the future.

Yet there also is the observation that religious education has not reached the point at which one could speak of an integrated field of research.

It seems to be the rare exception that international groups of researchers would be working on certain problems and even more, that the solutions for certain problems or at least the analysis of such problems offered by individuals or groups in the field would become part of the common cumulative knowledge upon which religious education should be built in the future. Can religious education be viewed, at least in part, as a research discipline producing results which are of international importance for both, theoretical and empirical insights and also in terms of their applicability in practices of religious education?

At present, one may observe contradictory developments in this respect.

In many countries, there is a strong tendency towards developing religious education as a field of research of its own right. Religious education strives to be more than the application of research done in other fields. Moreover, there have been discussions not only on research results but also on methodologies as well as on criteria for research (although this is probably more true for European countries than, for example, the United States of America). At the same time, it certainly is not the rule that research results on religious education are considered of interest beyond the given country. Much religious education literature is not even read outside the national contexts. Many contributions are published only in the vernacular and there is no encouragement in religious education to learn or to use foreign languages, with the exception of English. Yet only a very small portion of knowledge pertaining to religious education has been published in English. This is true for many countries, among them, for example, Germany, Austria and Switzerland. Although there have been attempts to publish more in English, for example, in the Scandinavian countries, the general presumption in religious education still seems to be that research results from one country are not of inte-

rest or importance to other countries or that they are not transferable due to their context-dependency. For the advancement of religious education as an academic discipline but, ultimately, also for the practice of religious education, this is a serious obstacle which should no longer go unaddressed.

What Can Be Done

First of all, there is a need for clarification and agreement.

Academic international and transnational relationships most naturally include a transfer of knowledge which raises important questions.

- What kinds of knowledge are transferred?
- What makes such transfer possible?
- What exactly does transfer mean in this case?
- Is there knowledge in religious education that can be applied internationally and by whom?

Some of these questions refer to the philosophy of science underpinning research in religious education.

- Should the validity of knowledge in religious education be considered general / universal or should it be seen as particular and regionally bound?
- Is this knowledge valid only in one country or is it valid internationally, independently of its national context of discovery?
- And what type of knowledge is transferred with what normative status?
- Who might possibly benefit from it?

In order to reach clarification and agreement concerning such questions additional international work will be necessary.

Clearly new efforts are needed which go beyond the coincidental forms of exchange which often are characteristic of international conferences and seminars. Larger conferences are indispensable for becoming aware of research around the world; thematically focused seminars remain helpful for concentrated exchange on select topics sometimes chosen by international partners also working together with societal interest groups. Yet neither form of international exchange seems to have done enough for creating an integrated field of research on religious education which would imply, for example, that there are cumulative effects concerning research-based knowledge in religious education which can be applied in the field of religious education.

The general impression appears to be that there are an increasing number of national and international networks of academics, practitioners and politicians which are interested in research on religious education which can be seen as a hopeful sign in terms of internationalizing the field and working towards international knowledge transfer with an eye on theory-building, empirical insights and practical usability. At the same time, however, these initiatives appear to be often unrelated to each other, even if they are addressing similar questions, and their results are not presented in a way which would allow for connecting them to the insights gained by other researchers.

Exemplary Suggestions

Describing the challenges entailed by international knowledge transfer in religious education and formulating general perspectives for the future is one thing. Yet more than this will be needed if international knowledge transfer in religious education is to become more successful in the future in respect to several different publics. For this reason, a number of exemplary possibilities are mentioned here.

- *Mapping the research scene:* While accounts of the practice of religious education in different countries have become available (mostly concerning Religious Education as a school subject but, in some instances, also concerning non-formal religious education), the same is not true for religious education as a field of research in different countries. Mapping the religious education research scene in Europe (and beyond) could therefore be a first important task in advancing international knowledge transfer in this field.
- *Initiatives for methodological considerations:* So far, comparative studies often do not focus on the diverse relationships and transfer processes between different countries. Moreover, the production, exchange, dissemination and reception of knowledge should be understood as historical processes. This means that religious education should develop a suitable methodological toolkit for analyzing international relationships and transfer processes. For these reasons, initiatives are needed to make the case for expanding the methodologies of empirical and comparative research by including historical and transfer-oriented approaches. Finally, research on international and transnational knowledge transfer in religious education also overlaps with the epistemological interests of reception and impact research as well as the history of knowledge and translation studies.
- *Initiatives for sharing knowledge:* Since some concepts of 'transfer' seem to imply uni-lateral relationships or even hierarchies between those who are in possession of a certain knowledge and those who should receive it, concepts

like 'sharing' or 'exchanging' knowledge appear to be more applicable to the cooperative spirit characteristic of the field of religious education. What is decisive, however, is that initiatives are needed which follow the format of truly sharing knowledge, i.e. of investigating how different insights concerning a certain task or problem, for example, of successful teaching fit together.

- *Investigating successful and non-successful forms of international knowledge exchange in religious education:* Existing research, among others on transnationalization, shows that knowledge has indeed been transferred or shared in religious education on many occasions, although not in any systematic manner. Examples from past and present therefore entail the opportunity of investigating the question of how the international exchange of knowledge has proceeded in these cases and what made them successful or non-successful. Such investigations should also include a clear analysis of the criteria which allow for distinguishing between different degrees of success in this case.

An Invitation

The authors would like to invite colleagues from the field of religious education (and beyond) to contribute to a new debate on international knowledge transfer in religious education. They would appreciate theoretical contributions as well as additional practical suggestions and initiatives.

This manifesto has been sent to a number of leading journals in the field in order to start this discussion. Moreover, the authors themselves will continue to work on the issues raised by this manifesto in further international meetings.

Rezension zu:

Heil, Stefan / Riegger, Manfred:

Habitusbildung durch professionelle Simulation: Konzept – Diskurs – Praxis.
Für Religionspädagogik und Katechetik

Der Autor

MMag. Dr. Şenol Yağdı MA, Mitarbeiter im Projekt „Integration durch interreligiöse Bildung“ an der Universität Graz und islamischer Religionslehrer am BG Geblergasse.

MMag. Dr. Şenol Yağdı MA
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78B
A-8010 Graz
e-mail: senol.yagdi@uni-graz.at



HEIL, Stefan / RIEGGER, Manfred:
Habitusbildung durch professionelle Simulation: Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik. Würzburg: Echter Verlag 2018.
ISBN: 978-3-429-04453-4

Die vorliegende Publikation von Stefan Heil und Manfred Riegger, die als Herausgeber fungieren, bildet einen Sammelband, in dem unterschiedliche Aspekte der Habitusbildung in einem religionspädagogischen Kontext behandelt werden. Der Band geht auf eine ExpertInnentagung zurück, die am 14.10.2016 an der Ludwig-Maximilians-Universität München stattgefunden hat. Insbesondere werden in den Beiträgen Fragen der Simulation diskutiert, sofern diese Methode zur Professionalisierung eines religionspädagogischen Habitus während der Ausbildung künftiger ReligionspädagogInnen herangezogen wird. Der Sammelband enthält nach einer Einleitung der Herausgeber insgesamt sechs Teile, die *konzeptuelle, diskursive, lehrerInnenbildende, katechetische, elementarpädagogische* und *resümierende* Bereiche des Themas behandeln.

Im *ersten* Teil werden von den beiden Herausgebern einführende bzw. erweiternde Überlegungen zum Konzept der professionellen Simulation aus religionspädagogischer Perspektive präsentiert. Simulation wird dabei allgemein verstanden als „eine ‚Als-ob‘-Handlung in der Anwendung und Herstellung eines komplexitätsreduzierten und wirklichkeitsähnlichen Modells von Wirklichkeit zur Bildung habituell verankerter Kompetenzen in einem bestimmten Bereich.“ (S. 16) Während sich Stefan Heil in seinem Beitrag insbesondere auf die Genese, die Grundbegriffe, das generelle Konzept und die religionspädagogischen Handlungsfelder der Simulation konzentriert, untersucht Manfred Riegger die Möglichkeiten einer komplexen Beschreibung des Simulationskonzeptes, das er durch die Darstellung von sieben Dimensionen professioneller Simulation (Inszenierungsformen, Simulationsmedien, Partizipation, Reflexion, Simulationsmodell, Spielräume und Phasen der Simulation) erweitert. Der Text schließt mit einigen kurzen Bemerkungen zu möglichen Handlungsfeldern und einem Überblick über die anschließenden Beiträge.

Im *zweiten* Teil diskutieren Manfred Negele, Georg Langenhorst und Hans Mendl theoretische Aspekte der Simulation als Ausbildungsmethode. Manfred Negele greift auf den kulturgeschichtlich weit verbreiteten Begriff der Maske zurück, den er für ein besseres Verständnis von Simulation heranzieht. Er sieht den Zusammenhang vor allem darin, dass Momente der Identifikation, der Entwicklung bzw. der Einübung, der Virtualität und der Reflexion nötig sind, um eine Simulation erfolgreich zu machen. Im Unterschied zu diesem Ansatz erläutert Georg Langenhorst das Simulationskonzept durch die Bezugnahme auf den Möglichkeitssinn, wie er in der Literatur und hier vor allem bei Robert Musil in seinem epochemachenden Roman *Der Mann ohne Eigenschaften* verwendet wird. Dadurch lassen sich, so der Autor, sieben Dimensionen ausmachen, die als Lernchancen begriffen werden können: Subjektivität, Perspektivität, Alterität, Authentizität, Personali-

tät, Reflexivität und Expressivität. Im letzten Beitrag dieses Teils analysiert Hans Mendl Chancen und Grenzen von Simulation im Rahmen universitärer Ausbildungsgänge. Ziel ist es generell, den Übergang von einem wissenschaftlich-reflexiven zu einem reflexiv-pragmatischen Habitus der zukünftigen Lehrkräfte zu ermöglichen. Der Autor sieht einen Mehrwert des Erlebens im Rahmen simulierender didaktischer Prozesse durchaus gegeben, wobei eine sozialwissenschaftlich belastbare Untersuchung der Resultate jedoch noch aussteht.

Der *dritte* Teil nimmt einen breiten Raum ein und es werden zentrale Aspekte der Ausbildung anhand von Beispielen aus der Praxis und von Erfahrungsberichten vorgestellt. Die fünf in diesem Teil publizierten Beiträge bemühen sich um eine möglichst facettenreiche und praxisnahe Auseinandersetzung mit dem Verfahren der Simulation, wobei auch Erfahrungsberichte aus studentischer Sicht einbezogen werden. Im Beitrag von Ursula Busley und Annette Webersberger wird der Rollenwechsel von Studierenden – vom Referieren zur Abhaltung von Unterrichtssequenzen – in Ausbildungsseminaren an der Ludwig-Maximilians-Universität München analysiert, wobei die Simulation schwieriger unterrichtlicher Situationen zentral ist, um diesbezügliche Erfahrungen von Bewältigung (und gegebenenfalls des Scheiterns) im ‚Schonraum‘ der Universität zu ermöglichen. Dabei werden unterschiedliche Szenarien erprobt, deren ‚Evaluation‘ jedoch leider informell bleibt und deshalb keine wissenschaftlich überprüfbaren Ergebnisse hervorbringt. Joachim Sailer untersucht am Beispiel des Betens Grenzen und Möglichkeiten der Simulation von Unterricht. Einzelne Unterrichtssequenzen werden dabei gemeinsam erprobt und anschließend im Seminar analysiert. Als Orientierungspunkt dient in diesem Zusammenhang der kompetenzorientierte Ansatz. Das im Unterricht eingesetzte Gebet verweist jedoch, so die Schlussfolgerung des Autors, darauf, „dass Gefühle oder Gesinnungen im Unterricht zwar ‚angestrebt‘, d.h. disponiert werden, allerdings didaktisch nicht erzeugt werden können.“ (S. 155) Eva Riegger-Kuhn präsentiert in ihrem Essay die detaillierte Darstellung einer in der universitären Ausbildung durchgeführten Simulation konfliktreicher Unterrichtssituationen. Insbesondere wird versucht, eine Situation der Unterrichtsstörung zu simulieren und in drei Durchgängen Handlungsalternativen zu erarbeiten. Die abschließend kurz zusammengefasste Evaluation (Transkript eines Gesprächs mit der auszubildenden Studentin) fällt zwar positiv aus, erlaubt aber leider ebenfalls keine wissenschaftlich belastbaren Schlussfolgerungen. Nach einem kurzen Überblick von Guisepppe Taconi, der die Rolle der Simulation in der Ausbildung von Lehrkräften in Italien erläutert, folgt der vierte Abschnitt des Sammelbandes.

In diesem *vierten* Teil widmen sich Manfred Riegger und Stephan Häutle katechetischen Fragen der Simulation. Die beiden Verfasser wenden sich dabei einerseits der Erstkommunionsvorbereitung und andererseits der Firmkatechese zu. Im ersten Beitrag dieses Teils wird über die Simulation einer Erstkommunionsvorbereitung mit acht- bis neunjährigen Kindern berichtet, wobei erhoben wird, wie diese den Prozess der Vorbereitung erlebt haben. Die Evaluation verweist auf Problemfelder bei der Kommunionvorbereitung, die ein positives Erleben verhindern können. Ziel müsse es deshalb sein, die Bedingungen besonders in kommunikativer Hinsicht für die beteiligten Kinder so zu verbessern, dass der Raum für eine Gotteserfahrung eröffnet werden kann. Im zweiten Beitrag wird beschrieben, wie die Simulation einer Taufe (im Rahmen der Firmkatechese), die sich am Vorbild Jesu orientiert und die sinnliche Wahrnehmung des Prozesses in einem Kirchoraum einbezieht, dazu beitragen kann, dass die Gegenwart Gottes intensiver erlebt wird. Ziel ist es dabei, sich selbst als von Gott geliebtes Geschöpf wahrnehmen zu lernen. Im Unterschied zu den übrigen Beiträgen des Sammelbandes behandeln die Texte dieses Teils die Simulation nicht im Rahmen der pädagogischen Ausbildung, sondern als didaktisches Element von Unterricht. Diese Differenz müsste theoretisch reflektiert und empirisch eingeholt werden.

Im *fünften* Teil behandelt Anna-Maria Grimm elementarpädagogische Elemente des Simulationskonzeptes. Die Methode der Simulation wird in diesem Beitrag im Kontext der Reflexion des Habitus von MitarbeiterInnen eines Kindertagesheims eingesetzt. Gegenstand der Simulation ist in einem ersten Beispiel die Rückbesinnung auf die Berufsentscheidung der TeilnehmerInnen, die den Ausgangspunkt für die Reflexion über die eigene berufliche Haltung bildet. Die Ergebnisse werden als protokollierte Statements der TeilnehmerInnen in qualitativer Form präsentiert. Das zweite Beispiel bezieht sich auf die Einzelberatung einer Mitarbeiterin des Kindertagesheims. Die Evaluation bleibt in beiden Fällen wieder im proto-wissenschaftlichen Bereich.

Im *letzten* Teil formuliert Manfred Riegger ein Resümee und blickt in die Zukunft des Simulationskonzeptes, wobei deutlich wird, dass noch zahlreiche Forschungsaufgaben systematischer und empirischer Natur zu bewältigen sein werden.

Im Lauf der bisherigen Darstellung wurde bereits mehrfach festgestellt, dass ein Defizit der vorliegenden Publikation in der mangelnden empirischen Untermauerung der postulierten Vorteile der Simulation für die im Rahmen religionspädagogischer Studiengänge stattfindende Ausbildung besteht. Eine wesentliche Aufgabe künftiger Untersuchungen innerhalb dieses Forschungsfeldes muss deshalb in der Forcierung empirischer Studien bestehen, die neben der Evaluierung des

Simulationskonzeptes auch dazu beitragen können, das Konzept selbst weiter zu differenzieren.

Hinsichtlich eines – im religionspädagogischen Verwendungszusammenhang des Simulationskonzeptes – zentralen theoretischen Grundbegriffs, ist darauf hinzuweisen, dass der Habitus (und dessen Transformation) nach Pierre Bourdieu als Erzeugungsprinzip von Handlungsweisen gedacht wird, der nicht ohne weiteres (beispielsweise durch kurzfristige Interventionen im Rahmen von Ausbildungsseminaren) verändert werden kann. Habitustransformationen setzen längerfristige Prozesse im Kontext authentischer Erfahrungen voraus, um religionspädagogische Handlungskompetenzen zu erlangen.

Die im Rahmen des Sammelbandes herangezogenen Definitionen des Begriffs ‚Habitus‘ werden leider nicht weiter vertieft, sondern primär pragmatisch als Forschungsgrundlage vorausgesetzt. Hier unterscheiden sich die Positionen hinsichtlich des Habitus zwischen BildungswissenschaftlerInnen bzw. SoziologInnen und ReligionspädagogInnen stark voneinander. Gleichwohl stellt der Sammelband einen wichtigen Schritt sowohl in Richtung der Professionalisierung der Ausbildung von ReligionspädagogInnen als auch hinsichtlich der wissenschaftlichen Erforschung des Simulationskonzeptes im Kontext der religionspädagogischen Habitusbildung dar. Abschließend möchte ich die Relevanz der religionspädagogischen Habitusbildung als islamischer Religionslehrer dahingehend als Denkmotiv reflektieren, dass die bereits vorhandenen Grundlagen im Rahmen der christlichen Religionspädagogik von der islamischen Religionspädagogik noch aufgegriffen und vertieft werden müssen. Insbesondere wäre darauf hinzuweisen, dass das diskutierte Simulationskonzept im Kontext interreligiöser Bildung für beide Religionspädagogiken einen wichtigen Anwendungsbereich darstellen könnte, um die Pluralitätsfähigkeit sowohl der ReligionslehrerInnen als auch der SchülerInnen in den multikulturellen und -religiösen Gesellschaften zu fördern.

Ingrid Kromer

Rezension zu:

Kaupp, Angela (Hg.):

Pluralitätssensible Schulpastoral. Chancen und Herausforderungen angesichts religiöser und kultureller Diversität

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ, Mag.^a phil. Ingrid **Kromer** ist Mitarbeiterin im Institut für Forschung & Entwicklung der KPH Wien/Krems und in Forschung und Lehre tätig.

Dr.ⁱⁿ, Mag.^a phil. Ingrid Kromer
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
Institut Forschung & Entwicklung
Mayerweckstraße 1
A-1210 Wien
e-mail: ingrid.kromer@kphvie.ac.at



KAUPP, Angela (Hg.):

Pluralitätssensible Schulpastoral. Chancen und Herausforderungen angesichts religiöser und kultureller Diversität. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag 2018 .
ISBN 978-3-7867-3140-5

Die Schule ist nicht nur ein Ort des Lernens sondern auch ein zentraler Lebensraum für Kinder und Jugendliche. Gesellschaftliche Veränderungen angesichts einer globalisierten Welt sowie Schulentwicklungsprozesse führten u.a. dazu, dass das kirchliche Angebot für die Schule stetig weiterentwickelt und den Erfordernissen angepasst wurde. So wurde auch die Schulpastoral als wichtiger und sinnstiftender Dienst der Kirche im Kontext Schule (wieder)erkannt¹ und in ihrer Differenzsensibilität in Theorie und Praxis reflektiert und weiterentwickelt. Auch wenn es inzwischen als Selbstverständlichkeit erscheint: Schulpastoral und Religionsunterricht haben vieles gemeinsam, sind jedoch zwei inhaltlich wie strukturell zu unterscheidende Aufgabenfelder, die jeweils eigenständigen Zielsetzungen, theoretischen Konzeptionen und praktischer Umsetzung folgen. Für die Schulpastoral gelten in diesem Zusammenhang in erster Linie vier Grundsätze: Zum einen geht es um die humane Gestaltung aller Dimensionen von Bildung und Erziehung, von Lehren und Lernen. Es soll weiters Ermöglichungsräume für die Erschließung von Elementen humanen Lebensvollzuges und Grundmuster des Christlichen bieten. Überdies werden Erlebnis- und Erfahrungsräume für das Leben- und Glauben lernen gefordert und schließlich mit Blick auf die außerschulischen kirchlichen Träger soll versucht werden, Kooperationen zu nutzen.² Das vorliegende Sammelwerk bietet fachkundigen LeserInnen theoretische Reflexionen wie praktische Beispiele, welche dazu ermutigen schulpastorale Angebote zu entwickeln bzw. bestehende Modelle zukunftsfähig zu qualifizieren.

Die Herausgeberin Angela Kaupp, Professorin für Praktische Theologie, Religionspädagogik und Fachdidaktik/Bibeldidaktik am Institut für Katholische Theologie der Universität Koblenz-Landau, legt in bewährter Weise einen Sammelband zu einem höchst relevanten Thema vor. In der Publikation werden die Chancen und Herausforderungen einer pluralitätssensiblen Schulpastoral ins Zentrum der Auseinandersetzung gestellt. Als AutorInnen sind hier in erster Linie ReferentInnen einer gleichnamigen Tagung vom November 2016 tätig, darüber hinaus ergänzen weitere Fachpersonen mit spezifischen Beiträgen das Bild einer vielfältigen, differenzierten und einer religiösen Pluralität verpflichteten pastoralen Arbeit in der Schule.

Aufbau und Inhalt

Der Sammelband ist inhaltlich in drei Teile gegliedert: Eingangs widmen sich vier Beiträgen der *veränderten (religiösen) Situation in Gesellschaft und Schule* aus

1 Schon 1996 erarbeitete die Kommission für Erziehung und Schule der deutschen Bischofskonferenz die erste Erklärung zur Schulpastoral: „Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule“, herausgegeben vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1996.

2 Vgl. EBD.

soziologischer, schulpädagogischer und theologischer Fachperspektive (ca. 60 Seiten). Im zweiten Teil beschäftigen sich AutorInnen in sieben Aufsätzen mit *pluralitäts- und religionen-sensibler Schulpastoral* und entwickeln aus religionspädagogischer Perspektive entsprechende Kriterien für ein zeitgemäßes pastorales Angebot (ca. 80 Seiten). Abschließend werden in fünf weiteren Beiträgen konkrete Erfahrungen und Modelle aus der Praxis einer *pluralitäts- und differenzsensiblen Schulpastoral* vorgestellt (ca. 56 Seiten).

Aus der Vielzahl der Beiträge kann in diesem Rahmen nur auf einige Beiträge exemplarisch eingegangen werden:

Im Eröffnungstext stellt *Winfried Gebhardt* die Prozesse kultureller und religiöser Pluralisierung und ihrer Auswirkungen auf Gesellschaft und Schule in den Mittelpunkt seiner Reflexionen. Er benennt dabei Individualisierung, De-Institutionalisierung und Selbstermächtigung als Basiselemente gesellschaftlichen und kulturellen Wandels und beschreibt sie in ihren konkreten Auswirkungen auf (religiöse) Transformationsprozesse. Seine Schlussfolgerung: Diese nicht immer einschätzbaren Veränderungsprozesse, welche insbesondere sowohl individuelle Religiosität wie auch den Status von Religion betreffen, würden aus seiner Sicht zu einer „Entkonturierung der religiösen Landschaft“ führen. Dementsprechend fordert er für die Schulpastoral ein überzeugtes Auftreten und Positionieren der Religion(en), um nicht ihre unverwechselbare Identität zu verlieren. (15-27)

Regina Polak widmet sich dem globalen Kontext. Sie skizziert das Phänomen der Migration aus theologischer Perspektive und benennt die sich daraus verändernden religiösen Realitäten. Migration erkennt sie als ein „Zeichen der Zeit“, welches zu „Umkehr, Entscheidung und veränderter Praxis“ (auch im politischem Sinn) aufruft. So gedacht wird für die Autorin Migration zugleich zu einem „theologiegenerativen Ort“ mit den jeweiligen Herausforderungen an Kirche(n) und Gesellschaft. Gerade weil Migration in der Schule längst Normalität ist, könnten Schulen – wenn sie sich lebensförderlich dem Phänomen Migration stellen – Lernorte des Zusammenlebens in versöhnter Verschiedenheit sein. So steht aus der Sicht der Autorin auf der Agenda von Schulpastoral „globales Lernen“, welches menschenrechtliche, entwicklungspolitische, interkulturelle Bildung, Friedens- und Umweltbildung umfasst, an oberster Stelle. (29-43)

Susanne Müller-Using beschreibt in ihrem Artikel die Notwendigkeit eines professionellen interkulturellen und migrationspädagogischen Handelns in multikulturellen Settings von Schulen, um eine Chancengerechtigkeit in Vielfalt für alle Kinder zu ermöglichen. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen sind die allgemeinen

Kinder- und Menschenrechte, welche sie als Grundlage für die Ausrichtung von pädagogischen Konzepten und Leitlinien sehen möchte. Für die konkrete LehrerInnenbildung ist ihrer Überlegung nach die Vermittlung einer interkulturellen Kompetenz unabdingbar, um damit die Balance zwischen „Anerkennung von Gleichheit“ und „Anerkennung von Differenz“ als grundlegendes pädagogisches Handlungsmoment wahrnehmen zu können. (45-61)

Martin Jäggle reflektiert Schulpastoral mit besonderem Blick auf die Situation religiöser Pluralität aus theologischer Perspektive und erkennt eine *religionen-sensible Schulpastoral als Beitrag zu einer humanen Schulkultur*. Ausgehend von den Erfahrungen des Projekts „Lebenswerte Schule“ und den daraus entwickelten Überlegungen zu einer „Kultur der Anerkennung“, welche die Religionen nicht ausblendet sondern vielmehr Religion als zentrale Differenzkategorie anerkennt, wird der Bedarf nach einer differenzsensiblen Schulkultur offenkundig. Darunter versteht der Autor eine Schulkultur, in der Verschiedenheit lebbar, unterscheidbar und bearbeitbar ist, womit er zugleich den entsprechenden Arbeitsauftrag für Schulpastoral benennt. Der Beitrag zeigt nachvollziehbar auf, dass eine religionen-sensible Schulpastoral die Chancen bietet, den „monoreligiösen Habitus“ und damit verbundene „Homogenitätsroutinen“ in der Schule zu überwinden und zum Aufbau einer „menschenwürdigende, differenzsensibel Schulkultur“ verhilft. (81-97)

Aus den unterschiedlichen, insgesamt sehr anschaulich und nachvollziehbar dargestellten Praxismodellen im dritten Teil des Sammelbandes soll vor allem auf den Beitrag von *Ute Augustyniak-Dürr* mit dem Titel „*Perspektivenwechsel: In fremder Kultur einander begegnen*“ verwiesen werden. Die Autorin bezieht sich auf ihre familiäre und berufliche Situation als Lehrerin in der Zeit zwischen 2004 und 2010 und beschreibt interreligiöses Lernen als biografische Erfahrung an der Grenze zwischen Israel und Palästina. Sie lebte und arbeitete in dieser Zeit in Talitha Kumi in Beit Jala – zwischen arabischer und israelischer Kultur, zwischen den Religionen Judentum, Christentum und Islam. Die zahlreichen konkreten Beispiele im Umgang mit religiöser Vielfalt zeigen eindrücklich auf, wie es durch einen Perspektivenwechsel gelingen kann den Wertekontext der Anderen verstehen und respektvoll handeln zu lernen. Die Achtung vor dem anderen Menschen, dessen Würde unantastbar ist, sieht die Autorin auch als Leitmotiv für die Schulpastoral, welches „den Menschen als Ebenbild Gottes versteht, spürbar, sichtbar und hörbar zu machen“. (165-183)

Diskussion

Mit diesem Sammelband ist es Angela Kaupp gelungen, den aktuellen Diskurs über eine pluralitätssensible Schulpastoral mit ihren Chancen und Herausforderungen angesichts religiöser und kultureller Diversität anregend darzustellen. Die Herausgeberin versammelt AutorInnen aus Wissenschaft und schulischer Praxis, welche sich von unterschiedlichen Fragestellungen ausgehend den aktuellen Transformationsprozessen unserer Gesellschaft widmen und jeweils schlüssige Konsequenzen für eine sinnvolle und nachhaltig wirksame Schulpastoral zur Diskussion stellen. Theologische, religionspädagogische, soziologische und schulpädagogische Perspektiven sind in guter Ausgewogenheit vertreten und nehmen nachvollziehbar Bezug aufeinander. Trotz eines hohen Anteils theoretischer Beiträge reizt die Lektüre zur Praxiserprobung, was auch durch die ausgewählten Modellberichte verstärkt und konkret vorstellbar gemacht wird. Auffallend ist das mehrfach geäußerte Fehlen entsprechender Aus- und Weiterbildungskonzepte für TheologInnen und ReligionspädagogInnen. Hierzu kann das Buch mit seiner theoretischen Fundierung der Praxis sowie der wissenschaftlichen Reflexion von Schulpastoral den nötigen Anstoß geben.

Das Buch ist als Standardwerk zum Thema „Schulpastoral“ – vor allem den Einsatz in Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für angehende TheologInnen und ReligionspädagogInnen – zu empfehlen. Darüber hinaus kann es für alle interessierten LeserInnen, welche sich einen fundierten Überblick zum Diskurs pluralitätssensible Schulpastoral verschaffen wollen, bereichernd sein.

Rezension zu:

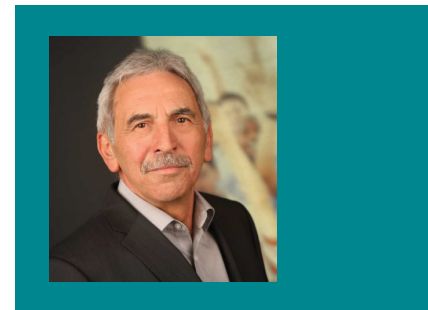
Stockinger, Helena:

Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten. Eine ethnographische Studie an Einrichtungen in katholischer und islamischer Trägerschaft

Der Autor

Prof. Hans **Neuhold** ist Leiter des Instituts für Religionspädagogik & Interreligiösen Dialog an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz, Religionspädagoge und Psychotherapeut.

Prof. Hans Neuhold
KPH Graz
Institut für Religionspädagogik und Interreligiösen Dialog
Lange Gasse 2
A-8010 Graz
e-mail: hans.neuhold@kphgraz.at



STOCKINGER, Helena: Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten: Eine ethnographische Studie an Einrichtungen in katholischer und islamischer Trägerschaft. Münster: Waxmann 2017.

ISBN: 978-3830936480

Das Buch erschien 2017 in der Reihe ‚Religious Diversity and Education in Europe‘ und widmet sich dem derzeit zentralen Thema religiöser Differenz und wie damit in elementaren Bildungseinrichtungen umgegangen wird bzw. umzugehen sei. Die hoch interessante ethnographische Studie, die ursprünglich 2015 an der Universität Wien als Dissertation eingereicht wurde, beschäftigt sich mit zwei Wiener Kindergärten: je einem in katholischer Trägerschaft und einem in islamischer Trägerschaft. Die Ergebnisse verweisen auf die Notwendigkeit des achtsamen Umgangs mit religiöser Differenz und der Notwendigkeit einer Kultur der Anerkennung und des Respekts.

In einem ersten Teil wird durch die theoretischen Grundlagen, die Ausgangslage der Forschung und Begriffsklärungen die Basis und die sich daraus ergebenden Ausgangsfragen ausgedeutet. Besonders sorgsam werden Begriffe wie ‚Differenz‘ und ‚Pluralität‘, ‚religiöse Bildung und Erziehung‘, ‚Kultur‘ und ‚Religion‘ und ihr Verhältnis zueinander bzw. die feinen Nuancen der Unterscheidung beschrieben und so Differenz beachtet.

Im zweiten Teil werden zunächst Forschungsergebnisse relevanter Studien zum Umgang mit religiöser Differenz aufgelistet und danach Forschungsfrage und Anliegen beschrieben: „Ziel dieser Untersuchung ist es, ausgehend von einem Kindergarten in katholischer und einem Kindergarten in islamischer Trägerschaft, Tendenzen hinsichtlich der doppelerspektivischen Fragestellung aufzuzeigen, wie in der Organisation Kindergarten mit religiöser Differenz umgegangen wird und wie diese von Kindern thematisiert wird bzw. sie sich zu dieser verhalten.“ (60–61)

Des Weiteren werden im zweiten Teil entwicklungspsychologische Befunde und Erkenntnisse zur Entwicklung des Kindes und zur relevanten Fragestellung herangezogen, aber Möglichkeiten und Grenzen der Kindheitsforschung aufgezeigt, weil es für das Forschungsanliegen von zentraler Bedeutung ist, dass die Kinder darin auch selbst zur Sprache kommen bzw. zumindest in ihrem Verhalten im Kindergarten ‚teilnehmend beobachtet‘ werden. Damit soll erreicht werden, dass die Kinder in ihrem Denken und Fühlen als Subjekte ernst genommen werden.

Im dritten Teil werden die Forschungsmethoden bzw. -zugänge ausgedeutet. Es wird über den Weg einer qualitativ-empirischen Forschung die Lebenswelt Kindergarten in den Blick genommen, „wobei das Interesse den Kindern und der Organisation Kindergarten gilt“ (81). Ein zweiter Weg ist ein ethnographischer, der eine längere Teilnahme am Leben im Kindergarten und zusätzliche Informationen ermöglicht. Die Datenanalyse der Gespräche, Gruppendiskussion, ExpertIn-

nen-Interviews erfolgt mittels der Grounded Theory und einer thematischen Kodierung. Im vierten Teil werden Untersuchungsdesign und die konkrete Durchführung näher beschrieben. „Phasen intensiver Feldforschung wechselten sich mit Phasen distanzierter analytischer Arbeit ab, um die Distanz bei gleichzeitiger Involviertheit in das Feld zu bewahren.“ (119)

Im fünften Teil folgt die Beschreibung der erhobenen Daten und ihre Auswertung, während im letzten Teil die Ergebnisse auf dem Hintergrund der Daten aber auch anderer Forschungsergebnisse bis zu ihren notwendigen Schlüssen und möglichen Auswirkungen hin diskutiert werden. Trotz aller angesprochenen Offenheit für die religiöse Differenz, die sich bei den Kindern zeigt, findet diese kaum Raum und Anerkennung, wie die Studie zeigt. Die Religion der Trägerschaft und damit Mehrheit des Kindergartens wird zum Normalfall des Alltags, während die kleineren Religionen nur zaghaft wahrgenommen und beachtet werden. „Es zeigt sich ein Mangel an Kommunikation über religiöse Differenz und eine Vermeidung von Situationen, anhand derer religiöse Differenz deutlich werden könnte.“ (163) Diese Dominanz der jeweils größeren Religion lässt anscheinend nur wenig Anerkennung der kleineren Religionen zu, auch dann, wenn sich Leitung und Pädagoginnen für religiöse Differenz aufgeschlossen zeigen. Eine besondere Rolle spielen bei den Kindern auch Fragen der Zugehörigkeit, aber auch des Vermeidens von Konflikten und der Harmonisierung auf Seiten der Kinder und damit der Anpassung an die Mehrheit.

„Während sich die Kinder der größeren Religion mitsamt ihren religiösen Ausdrucksformen im Kindergarten zugehörig fühlen, schweigen Kinder der kleineren Religionen über ihre Religion und ihre religiösen Ausdrucksformen und fallen in ihrer religiösen Differenz nicht auf.“ (180). Das heißt auch, dass die Kinder kleinerer Religionsgemeinschaften ihre eigene Religion als Defizit erfahren. Es fehlen auch die organisatorischen Strukturen für eine Kultur der Anerkennung für die Kinder der kleineren Religionsgruppen. Dies verdeutlicht sich in der abschließenden Diskussion der Ergebnisse. Insofern kann der Kindergarten als Spiegelbild der Gesellschaft betrachtet werden.

So tritt die Autorin im letzten Teil für eine klare Kultur der Anerkennung von religiöser Differenz ein besonders im Blick auf die Kinder der kleineren Religionsgruppen, damit diese keine Diskriminierung erfahren. Dazu bedarf es aber einer anderen Organisationskultur (Kindergarten als *safe space*), in der die Thematisierung religiöser Differenz Platz findet und eine Kultur der Anerkennung gelebt werden kann, weil die Anerkennung kultureller und religiöser Hintergründe von Kindern für diese in ihrer Identitätsentwicklung von großer Bedeutung ist. „Die

Selbstverständlichkeit und die Neugier, mit der die Kinder religiöser Differenz begegnen, ist eine gute Basis für Lernprozesse zu religiöser Differenz.“ (219) Es werden Möglichkeiten der Organisationsentwicklung ebenso bedacht wie auch Notwendigkeiten in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der ElementarpädagogInnen.

Die Veröffentlichung bereichert gerade auch dadurch, dass sie vielfach qualitativ-empirisches Datenmaterial enthält, die Diskussion um religiöse und kulturelle Vielfalt und Differenz und die Notwendigkeit gelebter Kultur der Anerkennung schon im elementaren Bildungsbereich und darüber hinaus, weil es um Identitätsentwicklung und Selbstfindung der Kinder geht.

Rezension zu:

Feeser-Lichterfeld, Ulrich / Sander, Kai G. (Hg.):

Studium trifft Beruf.

Praxisphasen und Praxisbezüge aus Sicht einer angewandten Theologie

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Monika **Pretenthaler**, Assistentin am Institut für Katechetik und Religionspädagogik 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



FEESER-LICHTERFELD, Ulrich / SANDER, Kai G. (Hg.): Studium trifft Beruf. Praxisphasen und Praxisbezüge aus Sicht einer angewandten Theologie [Bildung und Pastoral Bd. 6], Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag 2019.
ISBN: 978-3-7867-3150-4

Seit 2017 gibt es an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen das ‚Paderborner Symposium zu pastoralen Lehr-Lern-Prozessen‘, das zu einem bestimmten Thema ReferentInnen und TeilnehmerInnen aus Theologie, seelsorglicher Praxis und Kirche (Ausbildungsverantwortliche), aber auch StudentInnen im Praktikum und deren begleitende MentorInnen, einlädt. Der vorliegende Sammelband dokumentiert die ersten beiden Symposien der Jahre 2017 und 2018 und reflektiert den Praxisbezug theologischen Lehrens und Lernens. Verortet werden die Beiträge im Bereich einer ‚angewandten Theologie‘, die – in Anlehnung an die Zugänge der ‚angewandten Philosophie‘ oder der ‚angewandten Mathematik‘ – mehr sein möchte als praktische Theologie, weil hier Forschung und Lehre aller theologischen Fächer bewusst an künftigen Anwendungskontexten orientiert sind.

Das vorliegende Buch bietet, in drei große Teile gegliedert, ein vielfältiges Bild theologischer Theorie-Praxis-Beziehung. Im ersten Teil ‚Grundsätzliches‘ werden dazu Basisfragen beleuchtet: *Ulrich Feeser-Lichterfeld* behandelt in ‚Identität und Kompetenz‘ anhand einer Relecture von Hermann Stengers ‚Architektur personaler Identität und pastoraler Kompetenz‘ (1984), die Frage worin der Wert dieser beiden Größen in der aktuellen Hochschuldidaktik liegen könnte. *Oliver Reis* geht in seinem Beitrag der ‚Schlüsselfunktion von Praxisphasen in der theologischen und pastoralen Kompetenzentwicklung‘ auf den Grund und kommt darin u.a. zum Schluss, dass die pastorale Praxis heute „ein professionsbezogenes Hochschulstudium mit hybriden Praxisphasen, die differenztheoretische Theorie und Praxis aufeinander beziehen“ (S. 62) braucht. Im Artikel ‚Lob der Theorie‘ liefert *Thomas Franz* eine assoziative Skizze zum Theorie-Praxis-Verhältnis, die er als Grundfrage jeder Ausbildung versteht. *Kai G. Sander* nimmt in ‚Orthodoxie und Orthopraxie‘ die Funktion von Systematischer Theologie als ‚Praxistheorie‘ in den Blick und schlägt diesbezüglich eine Perspektiven-Erweiterung vor, durch die aus der ‚Frage an die Dogmatik‘, eine ‚Frage in der Dogmatik werden kann, also „eine systematisch-theologische Frage innerhalb des Diskurses einer ‚angewandten Theologie‘. Auf diese Weise könnte „es gelingen, in einem kritisch-konstruktiven Diskurs und in hermeneutischer Verantwortung den ‚rechten Glauben‘ und das ‚gute Leben‘ als wirkliche Korrelation zu begreifen und beide miteinander zukunftsfähig zu gestalten“ (S. 83). In seiner philosophischen Analyse ‚Wie die Praxis praktisch wird‘ untersucht *Werner Wertgen* den Poiesis-Praxis-Unterschied und dessen Bedeutung für das Handeln im Beruf. *Reinhard Feiter* geht im Beitrag, der den ersten Buchteil abschließt, der Frage nach, wann Praxis pastoral ist und was sich aus ihr für die Pastoral lernen lässt.

Der zweite Teil des Sammelbandes unter dem Titel ‚Konkretionen‘ ist unterschiedlichen Konzepten von Praxis-Lernen gewidmet: *Andreas Burke* – er koordiniert das Netzbüro ‚Theologie und Beruf‘ an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster – stellt dar, wie Praktika im Theologiestudium zur beruflichen Entwicklung beitragen können. ‚Praktisch macht es jeder anders!‘, ist nicht zufällig als Titel dieses Beitrages gewählt, denn der „Umgang mit der Praxis geschieht in der Theologie subjektiv, weil jede Studentin und jeder Student anders und vor einem eigenen Horizont und mit eigenen Zielen Theologie studiert“ (S. 120). ‚Studentisches Kompetenzerleben im Kontext schulpraktischer Anteile in der Religionslehrer*innenbildung‘ nimmt *Carina Caruso* in ihrer empirischen Studie in den Blick. Sie kann mit dieser Untersuchung beispielweise nachweisen, dass „Praxisphasen von den Studierenden selbst sehr positiv bewertet werden“ (S. 137). Ob die angehenden Lehrkräfte nach dem Praxissemester de facto kompetenter / professioneller agieren, konnte – zumindest mit dem vorliegenden Untersuchungsdesign – nicht beantwortet werden (vgl. S. 137). Mit dem ‚Besten aus zwei Welten‘, nämlich jenen des Blended Learnings und dem Praxislernen setzt sich *Martin Ostermann* in seinem kurzen Überblick dazu auseinander. *Elisabeth Vanderheiden* geht anschließend der Frage nach, wie die Verbindung von Theorie und Praxis im Blended Learning gelingen kann und betitelt ihren Beitrag, zum digital unterstützten Fernstudium – konkret bezogen auf den *Fernkurs Erziehen* und den *Fernkurs Heilpädagogik* – mit ‚Lernen ist Erfahrung, alles andere einfach nur Information“. Verschiedene (organisatorische) Aspekte des Praxislernens behandelt der Werkstattbericht, den *Ulrich Feeser-Lichterfeld*, *Michaela Labudda*, *Bergit Peters*, *Alexander Saberschinsky* und *Wilhelm Tolksdorf* verfasst haben. Sie fragen nach Potentialen von Praktika und stellen auf der Basis von Erkenntnissen an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen Überlegungen für die weitere Gestaltung von Praxisphasen an.

Im dritten Teil eröffnet das vorliegende Werk ausgewählte ‚Perspektiven‘ zum Studium-Praxis-Zusammenhang in einem Theologiestudium, das den veränderten pastoralen und schulischen Herausforderungen im Rahmen von kirchlichen Aufgaben gerecht werden möchte. Während *Katharina Karl* in grundsätzlicher Weise ‚Jugend und Spiritualität lernen‘ in den Blick nimmt und dazu Jugendspiritualität(en), spirituelle Kompetenz als Lernkategorie und das Lernen von Spiritualität im Kontext theologischer oder religionspädagogischer Ausbildung thematisiert, stellt der Religionsdidaktiker *Jan Woppawa* die Frage ob bzw. wie spirituelle Kompetenz in Praxisphasen entwickelt werden kann. In diesem Zusammenhang hinterfragt er u.a. die Rede von spiritueller Kompetenz kritisch und nennt Differenzkompetenz als Dimension spiritueller Selbstbildung, weil „angesichts vorliegender Gefahren von Funktionalisierung und Zweckorientierung“, beispielsweise

die Fähigkeit zur „Auseinandersetzung mit den eigenen Haltungen und Einstellungen hinsichtlich Spiritualität und spiritueller Praxis“ (S. 197) von hoher Relevanz sein kann. Das Praktikum als Teil des Professionalisierungsprozesses von TheologInnen / ReligionspädagogInnen beleuchtet *Ute Leimgruber* im Beitrag ‚Theologisches Lernen in der Praxis‘. Sie kommt darin zum Schluss, „dass die Praxisphasen im Studium der Theologie bzw. Religionspädagogik eines Professionalisierungsschubs auf mehreren Ebenen bedürfen“ (S. 211) und nennt hier mit einem Konzept, das die Komplexität der Theorie-Praxis-Verzahnung adäquat berücksichtigt sowie der exzellenten Qualifizierung und einer angemessenen Entlohnung der MentorInnen und PraxisbegleiterInnen einige Mindestforderungen – alles Optimierungsfelder, die vermutlich auch an anderen Studienorten von Bedeutung sind. Fragen zur Entwicklung liturgischer Professionalität als Herausforderung und Chance für Studium, Praktikum und Beruf thematisiert *Alexander Saberschinsky* in seinem Artikel mit dem Titel ‚Im Gottesdienst professionell agieren‘. Schließlich setzt sich *Wilhelm Tolksdorf* in ‚Bleibende Herausforderung‘ mit dem Thema ‚Gemeinde‘ auseinander und sieht in der Debatte um die Bedeutung der Gemeinde die Theologie in Forschung, Lehre und in der Begegnung mit der pastoralen Praxis mehr denn je gefordert (vgl. S. 243).

Die Beiträge des Sammelbandes sind durchwegs von einem offensiv-innovativen Zugehen auf aktuelle Fragen und Herausforderungen geprägt und haben sich in wohltuender Weise vom immer noch vorzufindenden Paradigma des Beklagens, dass traditionelle theologische Traktate in der Praxis nicht mehr so greifen, wie sie es – zumindest vermeintlich – früher getan haben, verabschiedet. Durch die Vielfalt und den Facettenreichtum der Beiträge hat das Buch hohes Potential die Reflexion der Bedeutung von Praxisphasen während des Studiums – unabhängig, ob diese im Kontext von Pfarre, Schule oder anderen Praxisorten stattfinden – an allen Universitäts- und Hochschulstandorten mit theologischen Studiengängen anzuregen. Darüber hinaus lädt der Band auch ein, Theologie insgesamt neu – nämlich von möglichen Fragen aus ihren Anwendungsorten her – zu denken.

Rezension zu:

Eder, Sigrid:

Identifikationspotenziale in den Psalmen.

Emotionen, Metaphern und Textdynamik in den Psalmen 30, 64, 90 und 147

Die Autorin

Mag. Dr. Irene **Hinterndorfer**, Professorin für Religionspädagogik und Katechetik an der Philosophisch-Theologischen Hochschule St. Pölten, AHS-Religionslehrerin.

Prof. Dr. Irene Hinterndorfer
Philosophisch-Theologische Hochschule St. Pölten
Wiener Straße 38
A-3100 St. Pölten
e-mail: irene.hinterndorfer@telering.at



EDER, Sigrid:

Identifikationspotenziale in den Psalmen. Emotionen, Metaphern und Textdynamik in den Psalmen 30, 64, 90 und 147, Göttingen: V&R unipress GmbH 2018 (BBB 183).

ISBN 978-3-8471-0684-5

Das vorliegende Buch stellt - wie im Vorwort erwähnt - die leicht überarbeitete Fassung der Habilitation von Dr. Sigrid Eder (Katholische Privatuniversität Linz im Jahr 2016) dar. Es geht der Frage nach, wie es möglich ist, als Lesende/r in literarische Texte einzusteigen und diese konkret mitzuerleben. Genauer gesagt wird in dem vorliegenden Band die Unmittelbarkeit von ausgewählten Psalmen erforscht, bergen die Psalmen der Bibel doch eine große Anzahl unterschiedlicher Erfahrungsräume. Beim heutigen Psalmenlesen und -beten kann der Abstand zwischen einst und jetzt mit Leichtigkeit überbrückt werden, weil die poetischen Texte weit, zutiefst menschlich, lebensecht und lebensnah sind, immer wieder das Ringen des Menschen um die Zuneigung Gottes aufzeigen. Aus den Versen der Psalmen lässt sich zu allen Zeiten existenzielle Bedeutung gewinnen. Die Psalmen scheinen zeitlos, so ergibt sich eine faszinierende Unmittelbarkeit – sie bieten Identifikationspotenziale. Die Autorin geht in ihrer Arbeit den Forschungsfragen nach, welche Aspekte von Identifikation in den Psalmen zum Tragen kommen bzw. durch welche Textelemente sie ermöglicht werden und wie sich LeserInnen mit den Psalmen identifizieren können.

Zum Aufbau der Arbeit: Nach der Hinführung zum Thema der Aktualität der Psalmen und der Erläuterung der Forschungsfragen im 1. Kapitel (Einleitung) legt die Autorin die hermeneutischen Voraussetzungen der Arbeit dar, begründet die Psalmenauswahl und bezieht den aktuellen Forschungsstand mit ein. Im 2. Kapitel (Methodologische Grundlagen) zeigt sie die Entwicklung des Identifikationsbegriffes bis zur Thematik der Identifikation mit literarischen Texten auf. Im 3. Kapitel (Methodik) werden die Analysekriterien ‚Inhalt‘, ‚Emotionen‘, ‚emotionale Wirkung‘, ‚Perspektivenlenkung‘ und ‚Textdynamik‘ näher ausgeführt. Fragestellungen, welche sich aus diesen Kategorien ableiten, werden in den darauffolgenden umfassenden Textanalysen in den Kapiteln 4 – 7 auf die Psalmen 30, 147, 90 und 64 angewendet. Im Kapitel 8 (Ergebnisse) werden die Bereiche ‚narratologische Analyseverfahren und Psalmen‘ sowie ‚Emotionen‘ und ‚Identifikationspotenziale‘ zusammengefasst dargestellt, ‚Standortbestimmung und Ausblick‘ schließen die Arbeit ab. Es folgt das Literaturverzeichnis im 9. Kapitel sowie die Arbeitsübersetzung der vier ausgewählten Psalmen im Anhang (Kapitel 10). Auf die ausführlichen Textanalysen der besagten Psalmen kann hier nicht näher eingegangen werden, so richtet sich der Blick eher auf Möglichkeiten der Identifikation - in aller Kürze seien nun Beispiele dafür dargelegt.

Im Ps 30 begegnet uns eine Sprechstimme in Form des lyrischen Ich, das Erlebnisse der Errettung mit JHWH zum Inhalt hat und infolgedessen Lob kundtut. So können heute Analogiebildung und Identifikation geschehen; wer großer Not entkommen ist und aus Leid gerettet wurde, kann sich in den Versen wiederfinden.

Vermeintliche Selbstsicherheit, Wandel von Trauer zur Freude, Ringen mit dem Leben und Hadern mit Gott werden deutlich. Man findet eine Dichte an Emotionen, so können die eigenen Emotionen Freude, Angst und Verzweiflung und die direkten Anreden an JHWH ein hohes Identifikationspotenzial darstellen. Im Ps 30 sind keine konkreten Situationen geschildert – durch diese Unschärfe ist ein Auslegungsspielraum gegeben, der als Voraussetzung für Identifikation erscheint, schreibt S. Eder.

Der Hymnus von Ps 147 zeigt Gottes Hinwendung zu denen, die Hilfe benötigen sowie Gottes Umgang mit der Schöpfung. Sein Schöpfungs- und Heilshandeln sind verschränkt. Das lyrische Wir bietet ein Identifikationspotenzial für Individuum und Gruppe. Die Emotion der dankbaren Freude prägt den Psalm – in Form von Imperativen wird diese auch von den AdressatInnen gefordert. Eine Jubelstimmung dominiert den Psalm, mit der Aufrichtung der Armen entsteht die Emotion der Erleichterung. Im Ps 147 tritt eine Vielzahl an Gottesbildern zutage, wie die Autorin ausführt, so können Lesende ihr Gottesbild mit dem des Psalms identifizieren. Es geht um eine Verbindung der eigenen Heilsgeschichte mit jener Israels. S. Eder meint, der Text bringe brisante Themen zur Sprache, die heute eine hohe Gültigkeit besitzen.

Ps 90 stellt die Zeitdimensionen Gottes und der Menschen in den Mittelpunkt. Man begegnet dem lyrischen Wir. Gott wird als ‚Du‘ angesprochen, die Klage wird an ihn gerichtet. Die Thematik der Vergänglichkeit und Auseinandersetzung mit der eigenen Sterblichkeit stehen im Zentrum. Auch die kollektive Leid- und Unheilserfahrung, hinter welcher der Zorn Gottes steht, Schuld, Bitte um Lebensklugheit und Zuwendung Gottes sind Thema. Überlegungen zu Zeit, Vergänglichkeit, Vergeblichkeit menschlichen Bemühens, Sinnerfüllung sind immer aktuell und betreffen alle Menschen; die Autorin meint, der Text lädt ein, die Aussagen über die menschliche Existenz gleichsam an sich selbst zu überprüfen. Emotionen beim Lesen können sein: Erschütterung, Ohnmacht, Hoffnungslosigkeit etc., aber auch Staunen und Bewunderung, Heiterkeit und Hoffnung. Ps 90 ist als Gebet zu verstehen, bei dem die eigene Betroffenheit mit den Themen des Textes verbunden werden kann.

Ps 64 hat Gebetscharakter und schildert rückblickend die durch Feinde hervorgerufene Notsituation, das Eingreifen Gottes und die anschließende Reaktion, wobei Worte und Taten als gegenwärtig erscheinen. Sprechstimme ist ein lyrisches Ich. Jemand, der von Feinden bedrängt ist, bittet Gott um Schutz. Die Feinde haben eine scharfe Zunge, das Eingreifen Gottes gegen die Feinde hat Konsequenzen für die Menschen – Gottesfurcht, Freude, Zuflucht, Lob. Emotionen von Sorge,

Angst und Hilflosigkeit sowie Freude, Erleichterung, Zuversicht treten zutage. Mit Gott werden Geborgenheit, Schutz und Vertrauen verbunden. Lesende sind eingeladen, ihr Gottesbild mit jenem des Psalms zu identifizieren. Als Identifikationspotenzial sei auch David erwähnt, der in der Überschrift genannt wird. Die Autorin vergleicht die Macht der Worte mit Mobbing in unserer Zeit, die dunklen Kräfte der Feinde sind für sie auch destruktive Kräfte in der heutigen Gesellschaft. Eine Identifikation mit der Situation der Bedrängnis und Angst ist ebenso möglich wie jene mit Freude, Erleichterung und Zuflucht.

Die in den Psalmen 30; 64; 90 und 147 analysierten Sprachbilder teilt die Autorin in metaphorische Rede, Metaphern, Personifikationen und Vergleiche ein und gibt diese – Psalm für Psalm – wieder. S. Eder geht den expliziten Emotionswörtern nach und erforscht, welche Emotionsfelder vorkommen. Dabei kommt sie zu dem Ergebnis, dass sich in den Texten eine doppelte Emotionalität widerspiegelt. Innerhalb eines Verses oder in der Zusammenschau von Anfang und Ende eines Psalms zeigen sich einerseits Emotionen der Freude, Erleichterung, heilvoller Zuwendung als auch Emotionen der Angst, der Trauerklage und des Unheils.

Bei der Forschungsfrage nach textuellen Identifikationspotenzialen geht es generell um die Frage nach der Wirkung von Texten. Die Autorin berührt damit eine wichtige Intention der Bibelauslegung, nämlich jene der Aktualisierung. All jene, die daran interessiert sind, dass biblische Texte auch in der Gegenwart noch eine Aussagekraft haben, müssen also fragen, wo Anknüpfungspunkte für Identifikation und Aktualisierung in den Texten zu finden sind. So kann sich Exegese für interessierte Menschen als fruchtbringend erweisen, meint die Autorin. In diesem Sinne ist das Buch von Sigrid Eder sicher auch ein Gewinn für Menschen, die im Bereich der Religionspädagogik und Katechese arbeiten.

Rezension zu:

Blanik, Nicole:

Theodizee Didaktik im Horizont von Krisensituationen.

Wie Schülerinnen und Schüler Theodizee-Erklärungsmodelle entlang von fremd-biografischen Anforderungssituationen zu beurteilen lernen

Die Autorin

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Sabine **Pemsel-Maier**, Professorin für Dogmatik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg i. Br. sowie an der School of Education der Uni Freiburg.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Sabine Pemsel-Maier

Institut der Theologien

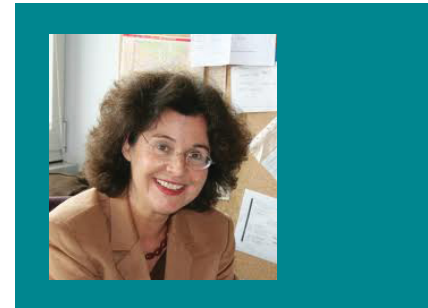
Abteilung Katholische Theologie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg i.Br.

Professur für Dogmatik und ihre Didaktik

Kunzenweg 21

D-79117 Freiburg

e-mail: pemsel-maier@ph-freiburg.de



BLANIK, Nicole: Theodizee Didaktik im Horizont von Krisensituationen. Wie Schülerinnen und Schüler Theodizee-Erklärungsmodelle entlang von fremd-biografischen Anforderungssituationen zu beurteilen lernen. Berlin: Logos-Verlag 2018.

ISBN: 978-3825-4803-2

O bwohl im Unterschied zu Karl-Heinz Nipkows These von 1987, die Theodizee sei *die* Einbruchsstelle des Gottesglaubens schlechthin, nach neueren Studien die Frage nach dem Zusammenhang von Gott und Leid bei heutigen Jugendlichen aufgrund veränderter religiöser Sozialisationsbedingungen nicht mehr diese zentrale Rolle spielt, ist die Thematisierung der Theodizeefrage und des angemessenen Umgangs mit Leid(erfahrungen) im Religionsunterricht eine bleibende Aufgabe, abgesehen davon, dass sie in der Regel Thema der Lehrpläne ist. Um die religiöse Sprach-, Deutungs- und Handlungskompetenz von SchülerInnen zu fördern, muss neben der Bereitstellung von theologischen Erklärungsmodellen als Wissensbeständen – ohne den Anspruch, die Theodizee lösen zu können –, die lebensweltliche Relevanz solcher theologischer Aussagen aufgedeckt und in Lernprozesse eingespeist werden. Eben dies ist das Ziel der vorliegenden Dissertation, die im Bereich der fachdidaktischen Entwicklungsforschung angesiedelt ist und über empirische Erhebungen hinaus für die konkrete Unterrichtspraxis und zugleich im Zusammenspiel mit ihr innovative Lehr-Lern-Arrangements entwickelt.

Methodologisch folgt die Arbeit dem Programm der fachdidaktischen Entwicklungsforschung, das im Dortmunder Forschungskolleg FUNKEN entfaltet und mittlerweile in verschiedenen Kontexten dargestellt wurde. In einem ersten Schritt wird der Lerngegenstand spezifiziert und aus epistemologischer und fachdidaktischer Perspektive strukturiert. Darauf aufbauend werden konkrete Lehr- und Lernprozesse mit hohem Alltagsbezug konzipiert. Das auf diese Weise entwickelte Design wird im dritten Schritt erprobt und qualitativ evaluiert, um auf dieser Grundlage lokale, auf den konkreten Lerngegenstand bezogene Lehr-Lerntheorien durch Fallvergleiche herauszuarbeiten und mögliche Verläufe, Lernhürden und Bedingungen zu identifizieren. Da eine völlige Loslösung vom Entstehungskontext nicht möglich und zudem nicht wünschenswert ist, bleibt die entwickelte Theorie "lokal", und ist nur begrenzt auf andere Lerngegenstände übertragbar. Die so generierten Ergebnisse bilden die neue Grundlage für einen nächsten Durchlauf. Die Verfasserin orientiert sich konsequent an diesem zyklischen Verfahren – diese Stringenz ist eine große Stärke dieser Forschungsarbeit.

Im Anschluss an die Einführung, die die fachdidaktische Entwicklungsforschung im Allgemeinen und das Dortmunder Modell im Besonderen vorstellt, bietet der erste Teil der Arbeit mit "Theoretische Grundlagen" die theologische Strukturierung des Lerngegenstandes und die Konzeption des Lehr-Lern-Settings. Die Verfasserin gibt zunächst den aktuellen empirischen Forschungsstand zur Theodizeefrage in Religionspädagogik und –didaktik umfassend wieder und führt die Dringlichkeit der unterrichtlichen Transformation der Theodizee vor Augen. In einem

umfangreichen Unterkapitel stellt sie unterschiedliche theologische und auch – was im Blick auf eine nicht religiös sozialisierte SchülerInnenschaft zu begrüßen ist – philosophische Erklärungsversuche der Tradition und die damit verbundenen Bewältigungsstrategien vor: Leibniz’ “beste aller Welten”, Kants Kritik an der spekulativen Theodizee, das Buch Hiob, die Kreuzestheologie Jürgen Moltmanns, die free-will-defense, vertreten durch Swinburne sowie Hans Jonas mit seiner Theodizee nach Auschwitz, die vom Allmachtsgedanken abrückt. Einerseits ist damit ein hoher theologischer Anspruch verbunden – und durchaus auch eingelöst. Andererseits stellen sich angesichts der Auswahl und der Systematisierung kritische Fragen: Warum wurden gerade diese Positionen ausgewählt, die zum Teil Wirklichkeitsdeutungen widerspiegeln, die die Gegenwart längst überwunden hat? Wäre es nicht sinnvoller gewesen, statt sich von vornherein an Autoren zu orientieren, die zum Teil unterschiedliches Gedankengut kompilieren – was insbesondere am Buch Hiob deutlich wird – grundlegende Modelle der Theodizee und ihrer Bewältigung zu differenzieren (und ggf. dann einzelnen Autoren zuzuordnen)? Warum wird der für die Theodizee so relevante Unterschied zwischen dem malum morale und dem malum metaphysicum nur angedeutet? Und warum findet die aktuelle und für die Thematik höchst relevante Diskussion um das Wirken Gottes in der Welt und die Abkehr vom Interventionismus keinerlei Erwähnung?

Zeigt sich hier gewisser Diskussionsbedarf, ist die nachfolgende Konzeption des konkreten Lehr-Lern-Settings, das sich nicht nur über eine kleine Sequenz, sondern über eine ganze Unterrichtsreihe erstreckt, überaus gelungen. Da Jugendliche leichter über andere sprechen als über sich selbst, steht im Mittelpunkt die Auseinandersetzung mit authentischen und zugleich identifikatorischen Anforderungssituationen. Dabei handelt es sich um Auszüge aus ausgewählter aktueller biographischer Literatur, die reale Leidsituationen abbilden: der Unfall von Samuel Koch in “Wetten dass”, der ihn zum Tetraplegiker werden ließ, und die literarisch verarbeitete Krebserkrankung von Christoph Schlingensief. Beide sind gut gewählt, konfrontieren mit unterschiedlichen Leiderfahrungen und der Notwendigkeit, die Krisensituationen zu bewältigen. Am Ende der Untersuchung steht zu Transfer- und Evaluierungszwecken eine weitere Anforderungssituation: die leidvolle Fluchtgeschichte von Doaa Al Zamel aus Syrien.

Der zweite Teil der Arbeit, “Empirische Forschung”, spiegelt den dritten und vierten Schritt des Dortmunder Modells wider. Die Verfasserin beschreibt akribisch den induktiven und explorativen Forschungsprozess, die vorausgehende Lehrkräftestudie, die zeigt, dass es im Unterricht kaum zur Verknüpfung zwischen Theorie bzw. Theologie und Lebenswelt kommt, die iterativen Zyklen im Forschungsver-

lauf mit vier jeweils modifizierten Designexperimenten, bezogen auf unterschiedliche Oberstufen-Lerngruppen, die klar definierten Design-Prinzipien (u.a. Lebensweltorientierung und Perspektivenübernahme), die insgesamt sieben Unterrichtssequenzen, die gut durchdachten mehrdimensionalen Aufgabenstellungen, die Anwendungs- bzw. Transfermethoden am Ende jeder Unterrichtssequenz, u.a. Briefe und inszenierte Interviews, den Einsatz verschiedener Befragungsformen, das Lerntagebuch zur Dokumentation und Reflexion der eigenen Lernprozesse, die Zuordnung der subjektiven Theodizeen der SchülerInnen zu den Modellen und anderes mehr.

In gleicher Sorgfalt erfolgte die mehrschrittige Analyse des Datenmaterials: durch einen Vergleich der Prä- und Post-Erhebung sowie durch die Auswertung der Anwendungs- und Transfermethoden mittels Kodierung der SchülerInnentranskripte.

Veränderungen in Bezug auf den Lernstand und mögliche Lernhindernisse illustrieren vier unterschiedliche fallbezogene Rekonstruktionen von Beurteilungsprozessen, die unterschiedliche Beurteilungsmuster erkennen lassen. Deren Analysen bündelt die Verfasserin am Ende und benennt konkrete optionale Lernschritte, im Wissen, dass es keine prototypische Bearbeitungswege gibt. Erkennbar wird u.a. die Bedeutung von Theodizee-Präkonzepten, die Unerlässlichkeit der Vernetzung von kognitiver und existentieller Ebene, die Notwendigkeit des Perspektivenwechsels und die Relevanz des Beurteilens. Sehr differenziert reflektiert Nicole Blanik zum Abschluss die Chancen, die die fachdidaktische Entwicklungsforschung bietet; aber auch die Grenzen.

Summa summarum besticht die Dissertation durch ihr Design und den konsequent durchgeführten Forschungsprozess. Offene Fragen bleiben angesichts der inhaltlichen Strukturierung des Lerngegenstandes. Davon unbenommen leistet die Arbeit einen wesentlichen Beitrag zur Theodizeedidaktik. Es ist zu wünschen, dass die Ergebnisse nicht nur in der scientific community, sondern auch in der praktischen Ausbildung von Lehrkräften rezipiert werden!

Rezension zu:

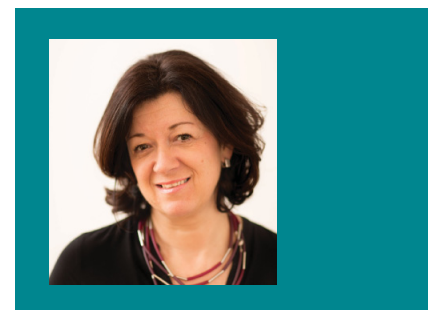
Pirker, Viera / Juen, Maria:

Religion – (k)ein Fach wie jedes andere. Spannungsfelder und Perspektiven in der kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Monika **Prettenthaler**, Assistentin am Institut für Katechetik und Religionspädagogik an der Universität Graz, Religionslehrerin am Bischöflichen Gymnasium Graz und Psychotherapeutin.

Dr.ⁱⁿ Monika Prettenthaler
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78/B
A-8010 Graz
e-mail: monika.prettenthaler@uni-graz.at



PIRKER, Viera / JUEN, Maria: Religion – (k)ein Fach wie jedes andere. Spannungsfelder und Perspektiven in der kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung [Religionspädagogik innovativ Bd. 26], Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2018. ISBN: 978-3170354883

Zusatzmaterial (Entwurf des Kompetenzrasters, Informationen an die beteiligten Lehrpersonen Interviewleitfäden und Fragebögen) zur Studie ist seit 06.09.2018 online verfügbar unter: https://blog.kohlhammer.de/wp-content/uploads/Zusatzmaterial_Religion_k-ein_Fach_wie_jedes_andere.pdf [Stand 30.04.2019]

Die beiden Autorinnen Viera Pirker und Maria Juen, Mitarbeiterinnen an den Instituten für Praktische Theologie an der Universität Wien bzw. Universität Innsbruck, legen mit ihrem Werk die empirische Untersuchung eines österreichischen Pilotversuches zur Implementierung einer kompetenzbasierten Leistungsbeurteilung im Unterrichtsfach Katholische Religion vor und geben damit zugleich einen grundlegenden Einblick in die Erkenntnisse zum Thema Religion und Leistung.

Im ersten Kapitel werden der bildungspolitische Kontext sowie die Forschungsanliegen und -fragen und das untersuchte Kompetenzraster in Genese, Aufbau und Anlage als ‚Expertenmodell‘ vorgestellt: Ausgangspunkt für das zur Erprobung entwickelte Kompetenzraster war es, die ursprünglich für 2017/18 geplante Einführung der sogenannten Neuen Oberstufe (NOST) mit dem Ziel Individualisierung und Kompetenzorientierung ab der 10. Schulstufe zu stärken. Diese – mittlerweile durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung aufgrund des Evaluationsbedarfs bisheriger Erfahrungen auf 2021/22 verschoben – Reform der Sekundarstufe II fordert u. a. auch die Entwicklung eines adäquaten Beurteilungssystems, das es ermöglicht, in einem Kompetenzraster jene Kompetenzen entsprechend des Grades, in dem diese von der Schülerin/vom Schüler während des Unterrichts- bzw. Beurteilungszeitraums aufgebaut wurden, zu beschreiben bzw. zu beurteilen. Diese kompetenzorientierte Weiterentwicklung der Leistungsfeststellung und -beurteilung an österreichischen Schulen und der Wunsch der Österreichischen Schulamtsleiterkonferenz, ein Kompetenzraster, das für den Katholischen Religionsunterricht entwickelt wurde, im Rahmen einer Pilotstudie wissenschaftlich zu begleiten, stand am Beginn der Studie. Konkret wurde die Erprobung des von der Arbeitsgruppe AHS Religion erarbeiteten Kompetenzrasters für das dritte und vierte Semester (10. Schulstufe) untersucht. Dieses Raster ist auf vertikaler Ebene entsprechend der im Lehrplan festgelegten sechs Kompetenzen in je drei Teilkompetenzen ausdifferenziert. Auf horizontaler Ebene befinden sich die unterschiedlichen Kompetenzniveaus. Dass sowohl die Lehrplankompetenzen als auch die vom VWA-Beurteilungsraster übernommenen Niveaubeschreibungen den an der Studie beteiligten Lehrpersonen grundsätzlich vertraut sind, wird von den Wissenschaftlerinnen als besondere Qualität des Kompetenzrasters gesehen (vgl. S. 22). Aus religionspädagogischer Sicht merken die Autorinnen gleich zu Beginn die starke kognitive Ausrichtung des Rasters an, in dem auch handlungs- und prozessbezogene Kompetenzbereiche den inhaltsbezogenen (Teil-)Kompetenzen zugeordnet werden. In diesem Zusammenhang wird festgehalten: „Die hochdifferenzierte Forschung zu Kompetenzmodellen in Kernfächern hat gezeigt, dass die Entwicklung und Messung von Kompetenzstruktur- und Kompetenzniveaumodellen höchst anspruchsvoll sind. Sie erfordern ein Ver-

ständnis von Kompetenz als domänenspezifische und ‚kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen‘ und erschließen den Einbezug von motivationalen und emotionalen Aspekten aus – die jedoch im Religionsunterricht wie auch in allen anderen ‚weichen‘ Fächern nicht unberücksichtigt bleiben dürfen“ (S. 23).

Der zweite Teil gibt einen aktuellen Forschungsüberblick zur Leistungsbeurteilung und nimmt diese zuerst aus der allgemein-pädagogischen Perspektive, dann in deren gesellschaftlicher und pädagogischer Funktion, in Unterscheidung zu pädagogischer Diagnostik und aus dem Fokus empirischer Studien (Schulübertritt, LehrerInnen, SchülerInnen) in den Blick. Schließlich werden Aspekte zur Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht vorgestellt: In der Auseinandersetzung mit dem theoretischen Diskurs um Religion und Leistung wird z. B. das von A. Reese-Schnitker angesprochene Dilemma neuer Formen der Leistungsbeurteilung benannt, weil diese Lern- und Leistungssituationen vermischen und das Phänomen aufzeigen, dass bei vielen ReligionslehrerInnen „zu wenig Klarheit über die Praxis, Problematik und Standards von Leistungsbeurteilung bestünde“ (S. 45). Danach werden Erkenntnisse aus der empirischen Religionspädagogik zur Leistungsbeurteilung thematisiert und die Autorinnen stellen fest, dass – obwohl Leistungsmessung und -beurteilung für ReligionslehrerInnen ein neuralgisches Feld darstellen – keine Studien vorliegen, die sich mit dieser Frage aus der LehrerInnen-Perspektive befassen.

Im dritten Kapitel werden ein kompakter Einblick in das Forschungsdesign und Sampling der vorliegenden Studie gegeben, die mit der Verortung im Bereich der qualitativen Evaluationsforschung die gewählte Forschungsmethode bzw. das empirische Vorgehen transparent macht. Um die Expertise der LehrerInnen zur Neukonzeption der Leistungsbeurteilung differenziert einholen zu können, wurden leitfadengestützte Gruppengespräche mit Lehrpersonen aus vier Diözesen, die das Kompetenzraster in ihrem Unterricht mindestens ein Semester lang erprobt hatten, durchgeführt und Fragebögen ausgefüllt, um weitere themenbezogene Daten bzw. einen zusätzlichen Einblick in den Stellenwert der Leistungsbeurteilung im jeweiligen Religionsunterricht gewinnen zu können. Die Vorstellung des gewählten (= inhaltsanalytischen) Auswertungsverfahrens sowie die Charakterisierung der Gesprächssituationen schließen das Kapitel ab.

Im ausführlichen vierten Teil (S. 73 – S. 187) werden die Ergebnisse der Gespräche in vielen direkten Zitaten dargestellt und jeweils mit einer präzisen Zusammenfassung abgeschlossen. Die folgenden Auszüge, die auch einen Einblick in über die Frage der Leistungsbeurteilung hinausgehende Facetten des Religionsunterrichts geben, wollen zur Lektüre der Studie einladen: So werden z. B. erste Reak-

tionen von Lehrpersonen (hilfreiche Zielvorgabe, Gefahr, den Unterrichtsschwerpunkt künftig auf das ‚Abhaken‘ inhaltsbezogenen Teilkompetenzen zu legen ...) und SchülerInnen (von gelassen über skeptisch, ablehnend bis motivationssteigernd ...) auf das Kompetenzraster beschrieben. Im Blick auf die bisherige Praxis der Leistungsbeurteilung zeigt sich nicht überraschend, dass diese von den ReligionslehrerInnen durchwegs als wenig relevant bewertet wird. Das Notenspektrum bewegt sich bei allen vorwiegend zwischen ‚Sehr gut‘ und ‚Befriedigend‘, wobei die häufigste Beurteilung ein ‚Sehr gut‘ ist; Leistungsbeurteilungsformate sind breit gefächert und umfassen beispielsweise Quiz, Gruppenarbeiten, Peer-Feedback, schriftliche Reflexionen; genannt wird hier auch das Spannungsfeld von Leistungsbeurteilung und Abmeldemöglichkeit. Nach Einführung des Kompetenzrasters nehmen mehrere Lehrkräfte eine Verbesserung der Motivation und Leistungsbereitschaft von SchülerInnen wahr, SchülerInnen begrüßen die Transparenz und es wird bewusst, dass sechs Kompetenzen innerhalb eines Semesters kaum zu bewältigen sind. Die Verbindlichkeit des Kompetenzrasters wird von allen beteiligten Lehrpersonen abgelehnt, sie möchten hinsichtlich der Teilkompetenzen mehr Flexibilität. Lehrkräfte verwendeten das Kompetenzraster im Unterricht auch zur Kommunikation über Unterrichtsinhalte und -ziele, es wurde als ‚advanced organizer‘ genutzt und zur Überprüfung des Gelernten, Teilkompetenzen wurden von Lehrpersonen bearbeitet und weiter ausdifferenziert. Im Anschluss an die Ergebnisse aus den Gruppengesprächen werden sowohl die Ergebnisse der Fragebogen-Auswertung (Stellenwert der Leistungsbeurteilung, Weiterarbeit mit dem Kompetenzraster, erfolgte Notengebung) kurz dargestellt als auch die – ursprünglich nicht vorgesehene, zufällig erhobene und daher nicht systematisch analysierte, sondern – deskriptive Erschließung einiger Dokumente aus der Unterrichtspraxis der LehrerInnen und ergänzende Perspektiven aus zwei ExpertInnen-gesprächen präsentiert. Abgeschlossen wird dieses Kapitel durch die Darstellung von inhaltlichen Themen und Aspekten (Kategorien), die von den AutorInnen nicht explizit erfragt wurden, aber für die Forschungsfragen von Bedeutung waren: „Die Kategorien, die sich in mehreren Gesprächen als zentrale Muster manifestiert haben, werden daher gebündelt unter den Überschriften: ‚Religionsunterricht im Spannungsfeld‘, ‚Zum Verständnis von Fach und Leistung‘, ‚Selbsteinschätzung und eigener Anspruch‘, ‚Klassencharakteristik‘ und ‚Konfessioneller Religionsunterricht in einer pluralen Gesellschaft‘“ (S. 159).

Im fünften und abschließenden Kapitel fassen Maria Juen und Viera Pirker unter der buchtitelgebenden Überschrift *Religion – (k)ein Fach wie jedes andere* wesentliche Ergebnisse ihrer Studie auf unterschiedlichen Ebenen (erste Ebene: Praxisimplementierung und Evaluation des Kompetenzrasters; zweite Ebene: Subjektive Sichtweisen und professionelles Handeln von Lehrkräften; Erkenntnisse aus dem

Forschungsprozess) zusammen, geben Empfehlungen für die Implementierung und religionsdidaktische Forschung sowie einen Ausblick.

Der Wert dieser Studie zur kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung liegt in mehreren Bereichen: Einmal macht sie sichtbar, dass der neue Vorschlag zur Leistungsbeurteilung – auch wenn er, wie das erprobte Kompetenzraster – weitgehend auf bekannten Parametern basiert, im Unterrichtsalltag nur kleinschrittig und langsam umsetzbar war. Es wurden aber bei den LehrerInnen Veränderungs- und Reflexionsprozesse in Bezug auf ihren Unterricht angestoßen. Die Studie bringt auch grundlegende Herausforderungen in der Realität des Religionsunterrichts ins Bewusstsein: Im konfessionellen Religionsunterricht als ordentlichem Unterrichtsfach mit Abmeldemöglichkeit an den SchülerInnen und deren Kompetenzen (bzw. Wissen, Können und Wollen) orientiert zu unterrichten und zu beurteilen, eröffnet ein breites Spannungsfeld. Über das Thema der Leistungsbeurteilung hinausgehend zeigt die Untersuchung, dass und wie empirische Sozialforschung das Feld verändert, in dem sie stattfindet (vgl. S. 199) – im vorliegenden Fall war das durchaus beabsichtigt – das gewählte Forschungsdesign ermöglichte bewusst kollegiale Beratung und fachbezogenen Austausch und wirkte so auf die Unterrichtsgestaltung zurück. Es ist der Studie zu wünschen, dass sie nicht nur im Bereich der Fachwissenschaft Resonanz findet, sondern dass sie auch die kirchliche Schulaufsicht – wie von den Autorinnen empfohlen – dazu anregt, den Mitgestaltungswillen von LehrerInnen in der Entwicklung eines Kompetenzrasters zu nutzen und die bisherige Präferenz eines ExpertInnenmodells gegenüber einem von erfahrenen ReligionslehrerInnen mitgestalteten Professionsmodell zu überdenken.

Darüber hinausgehend hat die Studie durch die vielfältige und bunte Zusammenschau von Sichtweisen und Erfahrungen der beteiligten Lehrpersonen – die es zwar nicht leicht macht, den inhaltlichen Überblick zu bewahren, durch zwischengeschaltete Zusammenfassungen die Erkenntnisse aber gut lesbar gestaltet – hohes Potential, die Sicht von ReligionslehrerInnen auf das eigene Unterrichtshandeln zu entlasten, zu normalisieren und zu (kleinen oder größeren) Weiterentwicklungen zu motivieren. In diesem Sinn seien die fünfzehn handlungsleitenden Perspektiven für die (kompetenzorientierte) Leistungsbewertung, mit denen Viera Pirker und Maria Juen ihren Band abschließen, allen ReligionslehrerInnen zur Reflexion ihres Unterrichts ans Herz gelegt.

Rezension zu:

Riegel, Ulrich / Schambeck, Mirjam (Hg):
Was im Religionsunterricht so läuft.
Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung

Die Autorin

Mag. Eva **Wenig**, Projektmitarbeiterin an der Karl-Franzens-Universität Graz im Projekt „Integration durch interreligiöse Bildung“; unterrichtet die Fächer Religion und Deutsch an der HLW Schrödinger in Graz.

Mag. Eva Wenig
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78/B
A-8010 Graz
e-mail: eva.wenig@uni-graz.at



RIEGEL, Ulrich / SCHAMBECK Mirjam (Hg):
Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung. Freiburg: Herder 2018.
ISBN: 9783451830600.

Der Sammelband von Mirjam Schambeck und Ulrich Riegel beleuchtet verschiedene Formate, Zugangsweisen und Ergebnisse der religionspädagogischen Unterrichtsforschung. Dabei konzentriert sich der Band ausschließlich auf die empirische (religionsdidaktische) Unterrichtsforschung, d.h. der direkte Bezug zu Lehr- und Lernprozessen steht im Fokus. Ausgeschlossen werden durch diese Verengung des Begriffs hermeneutisch-theoretische Konzepte sowie Ansätze der empirischen Religiositätsforschung. Dies ist dem internationalen Ruf nach Etablierung von pädagogisch-psychologischen Gütemaßstäben in der Unterrichtsforschung geschuldet, der die empirische Unterrichtsforschung als Leitformat fachdidaktischer Forschung postuliert.

Ulrich Riegel problematisiert einleitend diesen Umstand für das Fach Religion und gibt zu bedenken, dass durch die dezidierte empirische Ausrichtung, gewisse Gütekriterien in die religionsdidaktische Unterrichtsforschung einziehen, die im Licht des Forschungsinteresses rekapituliert werden müssen. Zum einen muss religionsdidaktische Unterrichtsforschung den allgemeinen bildungswissenschaftlichen Ansprüchen genügen und zum anderen soll sie der Besonderheit des Faches Religion gerecht werden.

Der Einleitung folgen drei thematisch gegliederte Kapitel: Im ersten Kapitel werden exemplarische Einblicke in die Unterrichtsforschung anderer Fachdidaktiken gegeben unter anderem in die Mathematik, die Naturwissenschaften und die Kulturwissenschaften, im zweiten folgen Einblicke in verschiedene Formate religionspädagogischer Unterrichtsforschung und das dritte skizziert Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung.

Interessant und aufschlussreich sind die Artikel über die unterschiedlichen Formate und Methoden der religionspädagogischen Unterrichtsforschung – was zugleich den zentralen Teil des Bandes ausmacht. Vorgestellt werden eine Interventionsstudie von Friedrich Schweitzer, Rudolf Englert beschreibt die Grundregeln zur Durchführung sequenzieller Unterrichtsanalysen, Claudia Gärtner geht auf die fachdidaktische Entwicklungsforschung im Kontext des Religionsunterrichts ein, Thorsten Knauth beschreibt Ansätze, Methoden und Ergebnisse kontextbezogener Unterrichtsforschung und Ulrich Riegel und Eva Leven stellen eine videobasierte Unterrichtsanalyse am Beispiel kognitiver Aktivierung vor.

Im Eingangskapitel beschreibt Schweitzer die Bedeutung von Interventionsstudien im religionspädagogischen Kontext und setzt sich mit der Frage auseinander, wie dieses Forschungsdesign in Zukunft verstärkt eingesetzt werden kann. Neben Stärken und Schwächen des Forschungsansatzes werden Beispiele aus der

Tübinger Forschungsarbeit vorgestellt. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem bereits publizierten Projekt „Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme“¹, das auf die Erforschung interreligiöser Kompetenzen ausgerichtet ist. Zu bemerken ist, dass Interventionsstudien sich auf empirisch messbare Aspekte konzentrieren und die Wirksamkeit von vorgegebenen Unterrichtseinheiten erfassen. Die subjektive Sichtweise einzelner Personen kann durch diese Methode nur ungenügend erforscht werden.

Darauf folgt ein Beitrag von Englert über verschiedene Auswertungsinstrumente qualitativer Daten. Er stellt Ausprägungen des sequenziellen Auswertungsverfahrens typischen Ausprägungen des kategoriengeleiteten Verfahrens gegenüber. Eine fachdidaktische Methode, mit der es möglich ist, Theoriebildung und Praxisentwicklung zugleich voranzutreiben, stellt Gärtner im darauffolgenden Kapitel vor. Die Fachdidaktische Entwicklungsforschung ist ein Forschungsprogramm, welches die religionsdidaktische Theoriebildung und den konkreten Unterricht miteinander verknüpft. Gärtner geht in diesem Kapitel auf die Grundlagen sowie auf die Grundcharakteristika Fachdidaktischer Entwicklungsforschung ein und gibt exemplarische Einblicke in ausgewählte Forschungsergebnisse religionsdidaktischer Entwicklungsforschung anhand des Dortmunder Modells FUNKEN. Mithilfe der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung soll ein Brückenschlag zwischen ‚großen‘ religionsdidaktischen Theorien und Einzelfällen konkreter Unterrichtspraxis gelingen.

Einen Forschungsansatz, der stark die religionsunterrichtliche Praxis in den Blick nimmt, beschreibt Knauth. Knauth widmet sich der kontextbezogenen Unterrichtsforschung im Horizont des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Rhein und Ruhr Gebiet in Deutschland. Damit Religionsunterricht zukunftsfähig ist und die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit schwindet, ist das Verhältnis zwischen Praxis und Kontext zu analysieren, so die Auffassung des Forschers. Knauth geht in dem Artikel auf den Ansatz und die Methodologie der Forschungsmethode ein und gibt abschließend ein Beispiel. Er plädiert für eine vergleichende Erforschung zwischen Kontext und Religionsunterricht.

Abgeschlossen wird das Kapitel über Formate religionspädagogischer Unterrichtsforschung mit einem Beitrag von Riegel und Leven, in dem sie das Erkenntnispotenzial videobasierter Unterrichtsanalysen am Beispiel der kognitiven Aktivierung vorstellen. Der Beitrag gibt einen ausführlichen Überblick über die Chancen und Herausforderungen der Methode. Die Autoren geben neben einem knappen

1 SCHWEITZER, Friedrich/ BRÄUER, Magda/ BOSCHKI, Reinhold (Hg.): Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze, Münster / New York: Waxmann 2017.

Überblick über die technischen Standards des Verfahrens auch einen Einblick in zwei Analyseoptionen: 1. die Analyse durch Ratingverfahren und 2. die Analyse per Dokumentarischer Methode.

Im dritten und abschließenden Teil des Sammelbandes werden Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung auf Grundlage der Methoden im vorangegangenen Kapitel vorgestellt. Hanna Roose gibt einen Einblick in die Ergebnisse des rekonstruktiven Forschungsprojekts „Religionsunterricht zwischen normativem Anspruch und alltäglicher Wirklichkeit“, Georg Ritzer stellt seine Ergebnisse zu Kompetenzen und Kompetenzentwicklung dar, Annegret Reese-Schnitker hat interaktive Lernprozesse im Kontext biblischen Lernens anhand sequenzieller Gesprächsfeinanalysen untersucht, Marin Rothgangel setzt sich in seinen Forschungen mit ethischen Lernen und Alexander Unser mit interreligiösem Lernen auseinander. Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit einem Beitrag von Mirjam Schambeck, die der Fragestellung nachgegangen ist, was (Religions-)Lehrkräfte können müssen, um Religion mit Geflüchteten zu thematisieren.

Insgesamt kann gesagt werden, dass der Sammelband einen guten Einblick in die religionspädagogische Unterrichtsforschung gibt. Stärken und Schwächen verschiedener (fachdidaktischer) Forschungsformate und Vorgehensweisen werden reflektiert dargestellt und unterschiedliche Methoden werden deutlich beschrieben und mit konkreten Beispielen aus der religionspädagogischen Forschung veranschaulicht.