

Ingrid Schoberth

Diskursräume religiösen Lernens

Zu den Konturen einer Religionsdidaktik



Ingrid Schoberth

Diskursräume religiösen Lernens

Zu den Konturen einer Religionsdidaktik

Vandenhoeck & Ruprecht

Für Wolfgang

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

© 2018, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG,
Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-647-70260-5

Vorwort

Aus dem Reichtum der eigenen Lern- und Lehrerfahrung zu schöpfen hat mich immer schon bestimmt, und so war es mir ein Anliegen, nach vielen Jahrzehnten des Lernens und Lehrens mit Studierenden, Lehrvikarinnen und Lehrvikaren, Schülerinnen und Schülern, Begegnungen in der Erwachsenenbildung, vor und nach dem Gottesdienst, im Lehrerzimmer damals, mit Kollegen an der Theologischen Fakultät und in verschiedenen Kontexten der Universität die Spur des Lernens aufzunehmen und nach den Diskursräumen zu fragen, auf die bezogen das Lernen stattfindet und die das Lernen zugleich immer neu und kritisch bestimmen und ausrichten. Daraus resultiert eine Didaktik, die Ausdruck ist für den Vorgang Evangelischen Lernens, das sich von einem allgemeinen Modus des Lernens notwendig unterscheiden muss. Was diese Differenzen ausmacht – dem wollte ich immer schon nachgehen. Ein Forschungssemester 2017 ermöglichte mir, diese Diskursräume aufzusuchen und nach der Kontur einer Religionsdidaktik zu fragen, die die Spezifik evangelischen Lernens im Blick behält. Dass dabei die katechetische Theologie in ihrer – wenn man so will – diskursiven Variante immer Bezugspunkt ist, möchte ich hier im Vorwort ebenso festhalten, wie auch die Tatsache, dass mich die Überlegungen von Eberhard Jüngel zu Kontur und Gestalt der Praktischen Theologie in ihrem Bezug auf die Aufgabe der je *gegenwärtigen Auslegung und Freilegung des Wortes Gottes* überzeugt haben, um damit umzugehen und daraus eine schriftbezogene Didaktik als Entwurf einer Religionsdidaktik auszuarbeiten.

Der Manfred-Lautenschläger-Stiftung danke ich herzlich für den Druckkostenzuschuss. Frau Gießmann-Bindewald hat die Veröffentlichung beim Verlag Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen betreut, wofür ich sehr dankbar bin. Zuletzt möchte ich mich bei allen bedanken, die mit mir im Lernen und Lehren immer neu begriffen sind.

Ingrid Schoberth · Heidelberg/Mistelgau 2018

Inhalt

1 Konturen einer Religionsdidaktik	9
1.1 Religiöse Bildungsprozesse nicht ohne Theologie	9
1.2 Religiöse Bildung profiliert sich als Religionsdidaktik	12
1.3 Religiöse Bildung und ihr didaktisches Profil	20
1.4 Religionsdidaktik und die Ausgestaltung von Unterricht durch Kompetenzen	26
1.5 Religionsdidaktik hat ihren Ort im Kontext der Praktischen Theologie	27
1.6 Zusammenfassung: Diskursräume religiösen Lernens	31
2 Diskursraum Bibel/Heilige Schrift	35
2.1 Lesen ist mehr als nur einen Text wahrnehmen	35
2.2 Hermeneutischer Umgang mit der Heiligen Schrift ...	36
2.3 Lesen lernen mithilfe von Dialogregeln im Raum der Heiligen Schrift	38
3 Diskursraum Bildung	45
3.1 Erfahrung der Freiheit und die Storys der Heiligen Schrift	45
3.2 Erfahrung der Freiheit in der Erfahrung erzieherischer Begegnung	48
3.3 Konturen einer Erziehung zur Freiheit	51
3.3.1 <i>Lernen, bedürftig zu sein/abhängig zu sein</i>	53
3.3.2 <i>Lernen, Geschöpf zu sein: Besitzen heißt immer empfangen</i>	55
3.3.3 <i>Lernen, ein Sünder zu sein</i>	57
3.3.4 <i>Lernen kommunikativer Freiheit</i>	58
3.3.5 <i>Lernen, ortlos zu sein</i>	60
3.4 Erziehung zur Mündigkeit als Erziehung zur Freiheit	62

4 Diskursraum Reformation	64
4.1 Warum eigentlich noch Luther, Reformation, Katechismen?	64
4.2 Ein erster Blick auf aktuelle Unterrichtsentwürfe	65
4.3 Mit Luther ein Gefühl für Traditionen entwickeln ...	67
4.4 Befähigt zur Kompetenz in Sachen »Luther und die Reformation«	68
4.5 Zur Logik der Reformation in religiöser Bildung	71
4.5.1 <i>Ich/Schülerin und Schüler und Luther</i>	71
4.5.2 <i>Ich und Luther und die komplexe reformatorische Theologie</i>	74
4.5.3 <i>Der Kleine Katechismus als Ort der Einübung in die theologische Dynamik von Freiheit und Gebundenheit</i>	80
4.6 Gegenwart nicht ohne Luther/Reformation/ Katechismus	83
5 Diskursraum Trinitätslehre	85
5.1 Ein systematischer Bezug	85
5.2 Die Trinitätslehre als kritisches und kreatives Korrektiv praktisch-theologischer Reflexion	90
5.2.1 <i>Trinitätslehre und die religiöse Gegenwartslage</i>	90
5.2.2 <i>Trinitätslehre, die die Seelsorge profiliert</i>	91
5.2.3 <i>Trinitätslehre als Referenzrahmen für religiöses Lernens</i>	93
5.2.4 <i>Die Trinitätslehre in ihrer Funktion für die Predigt/ Verkündigung</i>	95
6 Diskursraum Lernen	99
6.1 Lesung	100
6.2 Rhetorische Wege des Lernens	103
6.3 Traditionen und Kompositionen	107
6.4 Übermalungen	110
6.5 Biblische Texte im Kunstwerk	111
6.6 Zusammenfassung	113

7 Diskursraum Ethik	115
7.1 Das gute Leben	118
7.2 In der Lebenswelt der Schüler	134
7.2.1 <i>Klagen, erinnern und hoffen lernen</i>	135
7.2.2 <i>›Selig sind die Sanftmütigen ...‹ (Mt 5, 5)</i>	136
7.2.3 <i>Welchen ›Wert‹ hat die Sanftmütigkeit im Leben der Schüler?</i>	138
7.2.4 <i>Zugänge der religiösen Bildung: Friedfertigkeit lernen</i>	139
8 Exkurs: Einübung in die Friedfertigkeit – religionsdidaktische Reflexionen	141
8.1 Diskursive Lernprozesse als Prozesse der Vernetzung von Offenheit und Bestimmtheit	145
8.2 Einübung nicht ohne Bezug auf Lebensformen	147
8.3 Lernprozesse als indirekt Mitteilung/Diskurse	153
9 Diskursraum Seelsorge/Schulseelsorge	157
9.1 Vorbemerkung	157
9.2 Zur Selbstverständigung der Seelsorge	158
9.3 Seelsorgliche Dimensionen der einfachen Gottesrede	161
10 Exkurs: Die Rede vom Himmel als Beispiel einfacher Gottesrede in der Seelsorge	169
10.1 Die Aufgabe des Seelsorgers	171
10.2 Nicht ohne Orientierung am biblischen Reden	172
10.3 Konsequenzen für die Seelsorge, auch an der Schule	174
11 Konturen einer Religionsdidaktik	180
12 Literatur	183

1 Konturen einer Religionsdidaktik

Religiöse Bildung und ihre theologischen Themen

1.1 Religiöse Bildungsprozesse nicht ohne Theologie

Religiöse Bildung auch heute ist in ihren verschiedenen Formen an die theologische Reflexion gewiesen, wie umgekehrt die Theologie ihrer Aufgabe besonders auch in der Auseinandersetzung mit religiöser Bildung und ihren Erfahrungen in konkreten Praxisfeldern nachkommt. Diese enge Verflechtung von religiöser Bildung und der theologischen Reflexion in der Vielfalt ihrer fachbezogenen Ausrichtung ist die wesentliche Aufgabe der Religionsdidaktik, um die didaktische Kontur der Vorbereitung von Lernprozessen wie der Lernprozesse selbst genauer und differenzierter in den Blick nehmen zu können. Die vorliegenden Überlegungen sind im Gespräch mit Lehrerinnen und Lehrern, Pfarrerinnen und Pfarrern entstanden und sind von dem Interesse geleitet, die religionspädagogische und religionsdidaktische Reflexion immer wieder neu zurückzubinden an das Reden von Gott und die daraus zu gewinnende, verantwortliche Ausgestaltung dieser Rede in und für religiöse Bildungsprozesse.

Dieses Vorgehen ist darum diskursiv, weil es einmal anknüpft an meine Darlegung der religionspädagogischen Aufgabe in meiner Veröffentlichung *Diskursive Religionspädagogik*¹. Es ist eine Weiterführung dieser Aufgabe, indem nun die Bezüge abgeschritten werden, innerhalb dessen sich religiöse Bildung profiliert. Mit Hartmut Rosa kann dieses Geschehen religiöser Bildung so beschrieben werden, dass sie in einem Raum stattfindet; das ist aber nicht nur topographisch gemeint, sondern nimmt das Geschehen ›Unterricht‹ umfassend als Resonanzraum wahr. Auf diese Weise soll der Raum religiösen Lernens genauer in den Blick genommen werden, denn für ihn gilt wie für jeden Unterricht heute, dass die Bildungsprozesse

1 I. Schoberth, *Diskursive Religionspädagogik*.

»die *Begegnung*, das wechselseitige Berührt- und Begeistertwerden, aber auch die genuine Anteilnahme voraussetzen, wenn sie erfolgreich sein sollen.«²

Und so folgert Rosa, dass es eben nicht damit getan ist, im Sinne eines Input/Output-Verfahrens die Lernenden mit Faktenwissen abzufüllen. Vielmehr sind Lernprozesse so anzulegen, dass es im Raum des Lernens knistert, dass sich Beziehungen ereignen, Relationen deutlich werden, vielleicht auch Stille spürbar wird zum Nachdenken und Nachspüren der Gegenwart, Vergangenen und Zukünftigem etc.:³

»Bildung in einem resonanztheoretisch verstandenen Sinne zielt aber weder auf Selbst- noch auf Weltbildung als solche, sondern auf *Weltbeziehungsbildung*: Worauf es ankommt, ist nicht die individualistisch-atomistische Selbstverfeinerung und auch nicht die desengagierte Weltbeherrschung, sondern die Eröffnung und Etablierung von Resonanzachsen. *Kinder sind keine Fässer, die gefüllt werden müssen, sondern Fackeln, die es zu entzünden gilt.*«⁴

Wesentlich wird in den Resonanzräumen das Geschehen, wenn die darin verhandelten Gegenstände zueinander in Beziehung treten und Prozesse dabei angestoßen werden, die die Lernenden in Bewegung bringen und ein Lernen evoziert wird, dass alles andere ist als Entfremdung:

»Resonanz und Entfremdung beschreiben dabei insbesondere die Beziehungsweisen zwischen Stoff, Lehrenden und Lernenden, zwischen denen sich das Unterrichtsgeschehen gleichsam in einem Dreieck aufspannt.«⁵

Zum anderen will die Veröffentlichung versuchen, nach dem Zusammenhang von fachdidaktischer Reflexion und fachwissen-

2 H. Rosa, *Resonanz*, 29.

3 A. a. O., 408.

4 Ebd.

5 Ebd.

schaftlichen Bezügen zu fragen. Weil religiöse Bildung nur unzureichend als Anwendung von Theologie beschrieben werden kann, ist auf diesem Feld genau zu differenzieren und zu klären, wie der Umgang mit Theologie sich in Bezug auf die einzelnen Disziplinen der Theologie gestaltet und wie er ausdifferenziert werden muss. Mit der Erhebung exegetischer Erkenntnisse, die ein Text freigibt ist noch lange kein Lernprozess an und mit Bezug auf diesen Text entwickelt worden. Inwiefern dann religiöse Bildungsprozesse als Resonanzräume wahrgenommen werden können und sich im Umgang mit den Themen die Prozesshaftigkeit solcher Bildungsprozesse in besonderer Weise zeigt, ist zu erkunden und bestimmt das besondere Profil religionsdidaktischer Arbeit. Darauf verweist auch Ingolf U. Dalferth, der diesem Geschehen als eine evangelische Denkform betont und also auch eine evangelische Religionsdidaktik profilieren kann:

»Aber dieses Logos- und Wortgeschehen drängt sich nicht auf, sondern zeigt sich nur in der Resonanz, die es im Leben von Menschen findet: Wo Gott ins Leben einfällt, werden die Phänomene des Lebens transparent für Gottes Gegenwart, indem es Menschen möglich wird, eine neue Einstellung ihnen gegenüber einzunehmen – Gott für ihr Leben zu danken und sich selbst und ihre Mitmenschen als Nächste Gottes zu verstehen und zu behandeln.«⁶

Insofern gewinnt die Religionsdidaktik in ihrer Deskription als bezogen auf das Wortgeschehen ihre inhaltliche Bestimmung inmitten eines Resonanzraumes Unterricht. Damit finden dann Lernwege ihre Orientierung, die die fachspezifischen Reflexionen berücksichtigen müssen.

6 I. U. Dalferth, *Bestimmte Unbestimmtheit*, 26.

1.2 Religiöse Bildung profiliert sich als Religionsdidaktik

Der Begriff der Religionsdidaktik, der im Unterschied zur Religionspädagogik den Bedingungen der unterrichtlichen Realisierung von Bildungsprozessen nachgeht, hat sich erst seit einigen Jahren umfassender etabliert.⁷ Die Unterscheidung von Religionspädagogik und Religionsdidaktik soll hier darum auch aufgenommen werden, um das Feld abzuschreiten, das den Bedingungen von didaktischen Entwürfen und Realisierungen von Unterricht genauer nachzugehen sucht; allerdings ist eine solche Differenzierung auch immer in der Gefahr, die Unterscheidung als eine Trennung zu fassen, was oft genug geschieht und gegenwärtig auch in den Bildungsplänen an den Hochschulen zu einer missverständlichen Unterscheidung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik geführt hat.

Um sich hier nicht weitere Schwierigkeiten einzuhandeln, wie es gerade durch diese unangemessene Trennung geschehen ist, soll deutlich bleiben, dass die Religionsdidaktik der Religionspädagogik untergeordnet ist und sie von ihr her ihre Grundlage gewinnt. Insofern ist in der Darstellung eine zu klare begriffliche Schärfe nicht notwendig und sie changiert. Ich bevorzuge durchgehend den Begriff religiöser Bildung als Grundaufgabe der Religionspädagogik; Religionsdidaktik soll aber wegen ihrer Konjunktur in der Diskussion um Bildungsprozesse immer wieder auch aufgegriffen werden; die Problematik, die mit dieser Trennung verbunden ist, muss immer berücksichtigt werden.

Dabei ist festzuhalten, was bisher in den Blick gekommen ist, dass die Religionsdidaktik immer verwiesen ist an die theologischen Fachgebiete – wie die Religionspädagogik insgesamt, weil unterrichtlich eine thematische Bearbeitung der vielfältigen theologischen Aspekte religiöser Bildung immer von dort her ihre Inhalte und

7 Vgl. dazu auch die informative Übersicht bei Rudolf Englert, der freilich neben allen unterrichtlichen, didaktisch ausgefeilten Möglichkeiten betont: »Das Bild ist bunt, denn es gibt für den heutigen Religionsunterricht keine unter allen Umständen beste Strategie.« (R. Englert, *Religionsdidaktik wohin?*, 258)

Bezüge gewinnt. Darum ist die Trennung von Religionsdidaktik und Religionspädagogik von ihrer Sache her unangemessen.

Religiöse Bildung und die Ausarbeitung und Vorbereitung ihrer Lernprozesse ist in besonderer Weise auf die biblischen Fächer, auf die Systematische Theologie, Religionswissenschaft und Kirchengeschichte bezogen. Ohne die Ausbildung und profunde Kompetenz im Umgang mit den unterschiedlichen Arbeitsbereichen der Theologie insgesamt ist es nicht möglich, angemessen den Unterricht in Evangelischer Religion für religiöse Bildungsprozesse vorzubereiten. Dass es dabei um eine sehr differenzierte Aufnahme und Interpretation der theologischen Perspektiven, Reflexionen und methodologischen Überlegungen geht, versteht sich freilich von selbst.

Religiöse Bildung findet ihr besonderes Profil in der Ausgestaltung der Konturen, die die didaktische Arbeit in religiösen Bildungskontexten abstecken. Sie fragt nach den inhaltlichen Voraussetzungen von Lernprozessen ebenso – und sucht dabei das Gespräch mit den einzelnen theologischen Fächern – wie sie entgegen eines falschverstandenen Begriffes von Anwendung nach den Bedingungen der didaktischen Realisierungen fragt, die als Voraussetzung jeden Unterrichts und jeder religiösen Bildung reflektiert werden müssen.

Dabei ist auch die Untersuchung der Berufsidentität und also die Perspektive der Professionalität der zukünftig Lehrenden in den Blick zu nehmen und ihre Aufgabe, das Lehren christlicher Religion, zu erfassen. Hier spielen grundlegende didaktische Reflexionen eine herausragende Rolle. Von hier aus wird deutlich, warum religiöse Bildung immer neu das Gespräch mit der Allgemeinen Didaktik braucht und sucht:

»Die Didaktik ist grundlegend für die Professionalität und Berufsidentität der Lehrer- und Lehrerinnen. Als Unterrichtsexperten brauchen sie didaktisches Grundwissen und entsprechende Reflexions- und vor allem Handlungskompetenz: Sie sollen Unterricht professionell vorbereiten und planen, durchführen und gestalten, analysieren und auswerten können.«⁸

8 V. Huwendiek, *Didaktische Modelle*, 31.

Ein weiterer Aspekt kommt ins Spiel: Indem religiöse Bildung deutlich machen muss, dass sie nicht allein auf der allgemeinen Didaktik aufruht, sondern ein spezifisches didaktisches Profil entwickeln muss, verleiht sie der Aufgabe religiösen Lernens genaue Konturen. Das hat mehrere Gründe: Einmal muss berücksichtigt werden, dass der Bildungsauftrag religiöser Bildung gemeinsam zwischen Staat und Kirche verantwortet wird und also religiöse Bildung grundgesetzlich ausgerichtet und begründet sein muss; mit diesem formaljuristischen Aspekt, der freilich auch inhaltlich eine Rolle spielt, bedarf es der Klärung der Ausgestaltung der Verantwortung für die Lehr- und Lernprozesse, weil religiöse Bildung nur in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der jeweiligen Religionsgemeinschaft erteilt werden darf.⁹ Religionsdidaktik ist darum in ihrer besonderen inhaltlichen Ausarbeitung konfessionell gebunden und gewinnt aus der Konfessionalität ihre Kontur als Evangelische Fachdidaktik bzw. Religionsdidaktik.

Die konfessionelle Eigenart und Kontur bestimmt darum das Profil einer Evangelischen Didaktik, die wiederum aus dem kritischen interkonfessionellen Diskurs gewonnen wird.¹⁰ Konfessionelle Kooperationen sind unumgänglich, um das Profil des Religionsunterrichts zu stärken und zu weiten. In projektorientierter Weise kann hier sehr anfänglich gearbeitet werden, um ein Gespür für den je eigenen Unterricht, aber auch das Gemeinsame und Trennende zu entwickeln. Dabei wird das Unterscheidbare ebenso wichtig werden, wie die Frage nach der gemeinsamen Suche nach einer angemessenen religiösen Bildung angesichts einer religiösen Gegenwartskultur, in der sich die Konturen immer mehr vermischen und unkenntlich zu werden drohen.¹¹

9 GG Art. 7, 3: »Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.«

10 Vgl. dazu die neuere Debatte, »ob und wie sich ein konfessioneller Religionsunterricht gegenüber einem religionskundlichen oder ethisch akzentuierten Unterricht weiterhin legitimieren lässt« (Ch. Grethlein, *Religionspädagogik*, 194).

11 Vgl. bis heute gerade auch in interkonfessioneller Hinsicht weiterführend: D. Zilleßen, *Identität und Pluralität*.

Zum anderen muss das Lehren christlicher Religion wie etwa auch das Lehren von Geschichte oder Politik eigene hermeneutische Anstrengungen unternehmen, um für das Lernen in Bildungsprozessen ausgearbeitet werden zu können. Das macht die Darlegung einer Religionsdidaktik so anspruchsvoll: Die Inhalte des Lernens müssen sich vor der Fachwissenschaft, also der Theologie insgesamt, ebenso bewähren, wie sie in eigenständiger und verantwortlicher Weise und von den Lehrenden selbst beurteilt für die Unterrichtsprozesse aufbereitet werden. In beiden Hinsichten handelt es sich um einen hermeneutischen Prozess, der in den Umgang mit den theologischen Gehalten des Lehrens christlicher Religion führt. Dass sich christliche Religion letztlich immer auch der Operationalisierung entzieht, gerade weil sie eine hermeneutische Wissenschaft ist, die eben nicht in positivistischer Manier einfach über die Lehrinhalte verfügt, muss hier immer mit bedacht werden.¹² Die Professionalität und also Berufsidentität der Lehrenden steht darum in einem engen Wechselverhältnis zu den theologischen Inhalten, an denen und mit denen christliche Religion gelernt wird.

Dabei liefern die *Bildungspläne* eine orientierende Hilfe, die in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Evangelischen Kirche die Stoßrichtung der inhaltlichen Ausgestaltung der Bildungsprozesse bestimmt. Insofern thematisiert die Religionsdidaktik die innere Dynamik und Struktur von Lernwegen, deren thematischer Rahmen von den Bildungsplänen vorgegeben ist. Den immer neu zu entwickelnden Bildungsplänen gelingt es nicht immer ausreichend, das prozesshafte unterrichtliche Geschehen abzubilden, das insbesondere auch den religiösen Bildungsprozessen eignet. Es bleibt immer eine Spannung bestehen, zwischen dem, was gelernt werden kann und dem Unverfügbaren christlicher Religion.

An dieser Stelle soll nicht die Diskussion um das Profil der Bildungspläne aufgenommen werden; das ist an anderer Stelle aus-

12 Der Umgang mit Theologie und die inhaltliche Aufbereitung kann als ein Auslegungsprozess verstanden werden, der um die angemessene Interpretation der Lehrinhalte je neu und zeitgemäß ringen muss.

reichend durchgeführt worden.¹³ Dass religiöse Bildung konstitutives Moment allgemeiner Bildung ist, wird mit den Bildungsplänen festgehalten und damit auch der grundgesetzlichen Aufgabe entsprochen, religiöse Bildung und also Religionsunterricht an den Schulen anzubieten. Die spezifische Struktur dieser Bildung muss freilich auch hier berücksichtigt werden. Religiöse Bildung hat ein eigenes Profil mit einer auch dezidiert hermeneutischen Ausrichtung; darum kann sie nicht einfach mit anderen Fächern wie etwa Mathematik auf einen Nenner gebracht werden; aufgrund der unterschiedlichen Fächerkulturen bleibt das eine Schwierigkeit, wenn eben dem Profil jedes einzelnen Faches in Hinsicht von Bildungsprozessen entsprochen werden soll.

Diese Eigenart religiöser Bildung ist es auch, die die Lernwege zu spezifischen Lernwegen macht, die davon bestimmt sind, dass sie nur vorläufig abgebildet werden können. Die Darstellung ihrer inneren Dynamik und Struktur muss immer auch *offen* und schließlich *unterbestimmt* bleiben. Auf Seiten der Lehrenden führen darum Lernprozesse in eine *Verantwortung zur Konkretion* im Blick auf die einzelne Unterrichtsstunde, die immer dem Fach und seiner Spezifik entsprechen muss: Religiöse Bildungsprozesse sind nur als Prozesse angemessen zu beschreiben.

Das ist bereits bei den schuldidaktisch gerichteten Überlegungen Huwendieks im Blick, wenn er bezogen auf eine Vielfalt von Fächern diese Eigenart von Lernprozessen festhält und so auch die Eigenart religiöser Bildungsprozesse transparent werden kann:

»Die Planung des Unterrichts erhält ihr Profil oftmals nicht durch lineare Abarbeitung, Punkt für Punkt, sondern durch besondere Gewichtungen, simultane Verknüpfungen, plötzliche Gestaltungsideen, intuitive Grundmuster – nicht selten ein durchaus *kreativer Prozess*.«¹⁴

13 Vgl. dazu vor allem die Einführungen zu den Bildungsplänen, die länderspezifisch ausgerichtet sind, wobei sich freilich ein Konsens in Hinsicht der Kompetenzorientierung zeigt.

14 V. Huwendiek, *Didaktische Modelle*, 37.

Auch sensibilisiert die Religionsdidaktik für die Lernwege der Schülerinnen und Schüler. Es ist nicht möglich, umfassend das empirisch zu erhellen, was Lernwege im Blick auf die Lernenden berücksichtigen müssen; freilich unterstützen die empirischen Untersuchungen die Lehrenden und sind eine gute und hilfreiche Möglichkeit, die Wirklichkeit von Schülern im Bildungsprozess genauer zu fassen. Jede empirische Erhebung ist aber von ihrem Anspruch her alles andere als die Erfassung der ganzen Lernsituation; vielmehr leiten spezifische Forschungsfragen dazu an, die Lernsituationen, die Lernausgangssituationen, die Bedingungen des Lernens, Haltungen der Schüler etc. genauer zu erfassen; was hier zusammengetragen wird, liefert aber immer nur einen Ausschnitt in Bezug auf die jeweils spezifisch formulierte Forschungsfrage. Mit einem anderen Anspruch wäre empirische Forschung nicht das, was sie von ihrem Selbstverständnis her sein kann.¹⁵ Mit den empirischen Forschungsfragen und Untersuchungen bleibt die Aufgabe der Religionsdidaktik bestehen, die von den Lehrenden zu leisten ist und die inmitten der theologischen Aufgabe religiösen Lernens religionsdidaktisch realisiert werden muss. Dabei ist der Schülerbezug konstitutiv, der in eigener Weise zu spezifizieren ist:

»Es gilt den Lernenden mit seinen Vorstellungen, Ressourcen, seinem Selbstwertgefühl und ›Fehlern‹ ganz ernst zu nehmen und zwischen subjektiven Verstörungen und Visionen seine Lernprozesse und seine biografische Suchbewegung zu begleiten.«¹⁶

Die religiöse Bildungs- und Erziehung hat ihre genuine Aufgabe darin, Lernende mit Theologie und dabei insbesondere mit reli-

15 Im Umgang mit empirischer Forschung zur Vorbereitung religiöser Bildungsprozesse gewinnt man oft den Eindruck, als würden gerade diese Prämissen übergangen – dass mit dieser einen Forschungsfrage das ganze Feld religionspädagogischen Handelns schon bedacht sei. Das ist eben nicht der Fall. Aus den Erfahrungen mit empirischen Projekten habe ich das von Religionssoziologen gelernt, die darauf besonderen Wert legen. M.E. sollte die Religionsdidaktik hier die Grenzen eigenen Urteils und eigener Wahrnehmung der religiösen Gegenwartskultur sorgfältig beachten.

16 V. Huwendiek, *Didaktische Modelle*, 60.

giösen Traditionen vertraut zu machen. In einer Vielfalt religiöser Diskurse, die die Lernenden durchlaufen, stellt sich diese Aufgabe mit großer Dringlichkeit, damit die Lernenden unterscheidungs-fähig werden im Blick auf das eigene Leben und Handeln und im Blick auf Orientierungen, die sie für das eigene Leben brauchen. Mit der genauen Analyse eines Verlusts der Tugend, wie ihn Alasdair MacIntyre¹⁷ beschreibt, sind allerdings die Grundlagen undeutlich geworden, auf die man sich beziehen konnte, die auf ein gemeinsam geteiltes Leben verwiesen haben und die Orientierung eröffnet haben, wenn auch in Abgrenzung und Kritik. Die aktuelle Situation ist von Desorientierung bestimmt, die auch vor den Lebensgeschichten der Lernenden nicht Halt macht und sie lediglich mit Gefühlslagen konfrontiert, die wenig oder gar nicht dazu geeignet sind, sich im eigenen Leben zurechtzufinden.

Sind also die Schülerinnen und Schüler nur noch standpunktlose Subjekte, die beliebig viele Rollen spielen können, dabei aber um sich selbst und ihren Ort in der Welt nicht mehr wissen? Die gegenwärtige Desorientierung lässt das vermuten: Hans-Joachim Werner macht in seiner Arbeit zu Moral und Erziehung darauf aufmerksam, dass diese Ortlosigkeit und Orientierungslosigkeit eigenartige Phänomene hervorbringt, die keineswegs hilfreich die Bildungs- und Erziehungsaufgabe unterstützen:

»Aber es ist nicht zu übersehen, dass das Prinzip freiheitlicher Selbstbestimmung gerade in den pluralistischen Gesellschaften eine eigenartige, antagonistische Symbiose eingegangen ist mit den Triebansprüchen des Individuums, mit seiner Bequemlichkeit, seinem Unterhaltungsbedürfnis, seiner Aggressionsbereitschaft und auch mit ungeplanten Einflüssen seiner sozialen Umwelt, denen es sich teils nicht entziehen kann, teils auch nicht entziehen will.«¹⁸

Werner verweist darauf, dass Kinder und Jugendliche davon unmittelbar betroffen sind. Sie müssen um Orientierung ringen,

17 A. MacIntyre, *Der Verlust der Tugend*.

18 H.-J. Werner, *Moral und Erziehung*, 25.

weil ihnen eine Pluralität von Möglichkeiten eröffnet wird, aber sie keine Möglichkeit haben, darüber angemessen urteilen zu können:

»Der Pluralität von Angeboten sind sie in besonderem Maße ausgesetzt, und schon früh werden ihnen eigene Entscheidungen abverlangt, Entscheidungen, die teilweise banalen und trotzdem bedrängenden Charakter haben.«¹⁹

Damit steht Bildung und Erziehung vor einer Unübersichtlichkeit, in der es um das Urteilen geht, das aber nur dann möglich ist, wenn es erprobt, eingeübt und also gelernt worden ist. Und das versteht sich freilich nicht von selbst. Mit einem eher romantischen Blick auf vergangene Zeiten hält Robert Spaemann das fest, was als *Verlust der Tugend* und Orientierung zu beklagen ist:

»Der Erziehungsprozeß war ein Prozeß des Hineinwachsens in eine begrenzte, aber gemeinsame Welt, die Entwicklung bestimmter für diese Welt charakteristischer Interessen, Kenntnisse und Fähigkeiten, die Einübung bestimmter Verhaltensweisen. Die Stände waren zwar verschieden, Aristokrat und Handwerker hatten verschieden auszusehen, aber es bestand allgemein Übereinstimmung darüber, wie jeder von beiden auszu-sehen hatte. ... Wer in unserer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft aufwächst, ist in einer sehr anderen Situation. Nun soll die Erziehung aller das gleiche Ziel haben. Aber dafür besteht gerade kein allgemeiner Konsens darüber, was das für ein Ziel sein soll, wie ein Mensch sein soll, wie er leben soll.«²⁰

Es ist davon auszugehen, dass Kinder und Jugendliche nicht mehr »in eine geschlossene Lebenswelt«²¹ hineinwachsen, sondern sie sind mit einer Vielzahl von Lebenswelten konfrontiert, mit ihren je eigenen Konturen, Interessen, Optionen und Perspektiven. Auch wenn freilich, so wie es Spaemann als Vergleich aufnimmt, eine Ständegesell-

19 Ebd.

20 R. Spaemann, *Erziehung zur Wirklichkeit*, 504.

21 Ebd.

schaft nicht die Option wäre, um die es zu ringen gilt, so wird mit seinen Überlegungen doch auch deutlich, dass es auch nicht damit getan ist, sich für Erziehung bestimmte Ziele auszudenken; Bildung und mit ihr Erziehung ist nicht »eine Sache der Option, ... darum können wir uns nicht für unsere Kinder Erziehungsziele ausdenken. Wir können die Kinder nur teilnehmen lassen an dem, was uns selbst erfüllt, was uns selbst wirklich ist.«²² Auch in diesem Zusammenhang hat die Berufside ntität wie die Ausbildung einer professionellen Haltung ihren besonderen Ort. Hier in besonderer Weise in Hinsicht des Phänomens der Orientierungslosigkeit, die eben nicht einfach durch einen festen Kanon an Erziehungszielen abgelöst werden kann.

Die Ausarbeitung einer Theologie für Kinder und Jugendliche bzw. Kindertheologie²³ leistet dazu gegenwärtig einen wichtigen Beitrag, indem sie die Lernenden in besonderer Weise in ihren Lernbemühungen würdigt. Auch wenn dabei die Konzentration auf dem einzelnen Schüler liegt – als Subjekt des Lernens –, so führt das doch eher zu einer Überlastung des Subjekts des Lernens, weil der Lernende letztlich selbst für das Lernen einstehen muss. Dass hier eine Balance möglich werden muss zwischen einem Lernen, das sich etwa auf Tradition bezieht und auch auf das ausgreift, was sich bewährt hat, und einer Gegenwart, die es den Lernenden ermöglicht kritisch konstruktiv mit solchen Optionen umzugehen, steht immer wieder aus und muss im Grunde mit jedem neuen Lernprozess erprobt und anvisiert werden.

1.3 Religiöse Bildung und ihr didaktisches Profil

Als selbständige Disziplin im Ganzen der Praktischen Theologie befasst sich die Religionspädagogik mit den Voraussetzungen, den Zielsetzungen und der Praxis religiöser Bildungsprozesse. Sie ist daher gleichermaßen religionsanalytisch ausgerichtet wie auf die Vorbereitung unterrichtlicher Praxis in Schule und Gemeinde bezogen. Die zunehmende Komplexität religiöser Bildungsprozesse

22 A. a. O., 505.

23 Vgl. das Sonderheft der Zeitschrift Evangelische Theologie zur Kindertheologie EvTh 03/2011.

erfordert von den Akteuren eine profunde theologische wie analytische Kompetenz; die Einbindung in die Gesamtheit der theologischen Disziplinen ist ebenso wesentlich wie die interdisziplinäre Verortung. Im Gespräch mit der Allgemeinen Didaktik erarbeitet die Fachdidaktik Evangelische Religion ihr eigenes didaktisches Profil: »Der Gegenstandsbereich der Religionsdidaktik wird ganz entscheidend durch den Begriff *Religion* bestimmt, hingegen kennzeichnet *Didaktik* die Weise, wie der Gegenstand aufgegriffen wird.«²⁴ Dabei kann die allgemeine Didaktik nicht das Profil einer Religionsdidaktik bestimmen, sondern die Religionsdidaktik ist zu einem eigenen didaktischen Profil herausfordert, das auf seinen Gegenstand Evangelische Religion bezogen ist. Die Religionsdidaktik ist herausgefordert, Lernwege zu reflektieren und vorzubereiten, die aus der *Sachbezogenheit* theologischer Wissenschaft gewonnen sind. Erst damit finden Lernwege ihre eigene theologische Kontur.

In der Geschichte der Religionspädagogik zeigen sich verschiedene Wege, sich dieser Sachbezogenheit zu öffnen. Seit der eigenständigen Entwicklung der schulisch-religiösen Bildung wurde dabei immer wieder, wie Michael Meyer-Blanck betont, »um die Vermittlung zwischen dem Glauben als dem Gegenstand des Unterrichts und der Schule als dem Ort, an dem alle Überzeugungen der Rationalität zu unterwerfen sind«²⁵ gerungen. Die Absicht war dabei, religiöse Bildung an der Schule als Bildungsaufgabe erkennbar zu machen, auch erkennbar zu halten und sie trotzdem im Kanon allgemeiner Bildung zu integrieren. Dabei tritt etwa schon bei Gerhard Bohne (1895–1977) die Spannung zwischen dem Wort Gottes und dem Unterricht in den Vordergrund. Bei Martin Rang (1900–1988) erfolgte dann eine stärkere Profilierung der Schüler, die am und mit dem Evangelium Lebenszusammenhänge entdecken, die ihnen zeigen, dass die biblischen Texte das je eigene Leben unmittelbar betreffen. Dies verdichtet sich bei Martin Stallmann (1903–1980) zu einer Betonung der existentiellen Momente in der Erfahrung des Evangeliums. Vielfältige andere Beispiele wären hier aufzusuchen, denn bis heute profiliert sich aus dieser Spannung von Glaube und

24 H.-G. Ziebertz, *Gegenstandsbereich*, 17.

25 M. Meyer-Blanck, *Religion*, 45.

Schule die Form und Gestalt eines Lernens, das an der Schule als Ort der Vermittlung individueller Religion und religiöser Tradition letztlich auf dem Spiel steht. Die Kategorie der Vermittlung erweist sich in diesem Zusammenhang als grundlegend für eine wissenschaftliche Ortsbestimmung religiöser Bildung. Und so folgert Meyer-Blanck: »Die Frage nach der Vermittlung von Religion, Schule und Bildung verbindet die genannten Religionspädagogen viel mehr, als sie sie trennt.«²⁶

Freilich ist diese Vermittlungsbemühung noch einmal in eigener Weise zu spezifizieren. Vermittlung kann hier eben gerade nicht bloß Vermittlung von religiösem Wissen heißen; es kann freilich auch nicht eine in einem bloß negativen Sinn missionarische Form von Unterricht bedeuteten, die an den Schülern vorbei Religion oktroyiert. Positiv gewendet heißt ja missionarisch ›zeigen, was die eigene Religion, den eigenen Glauben ausmacht. In dieser bestimmten, aber doch notwendig offenen Hinsicht wäre und kann darum auch von Vermittlung in missionarischem Sinne gesprochen werden.

Weil im genuinen Sinne Religion nicht einfach so gelernt werden kann, wie man eine Sprache oder eine mathematische Formel lernt, braucht es diese Differenzierung auf eine spezifische Vorstellung von religiösem Lernen hin. Das hat seinen Grund darin, dass die Religionsdidaktik von christlicher Religion her und auf sie hin ihr Profil gewinnt. Als selbständige akademische Disziplin steht die Religionspädagogik nicht »zwischen Pädagogik und Theologie«²⁷, sondern gewinnt ihr eigenes didaktisches Profil aus ihrem Gegenstand, das ist christliche Religion. Der Bezug auf die Pädagogik ist als Bezug auf eine Disziplin zu verstehen, die grundsätzlich nach den Bedingungen des Lernens fragt. Diese Bedingungen müssen freilich im Rahmen der *Fach-Didaktik Religion* auf die Besonderheiten dieses Faches hin reflektiert werden und es muss geprüft werden, welche pädagogischen Einsichten hier fruchtbar gemacht werden kön-

26 A. a. O., 46.

27 Ch. Grethlein, *Fachdidaktik Religion*, 23: Religionspädagogik ist – systematisch betrachtet – ein Fach zwischen »Theologie und Pädagogik«. Vgl. dazu auch die aktuelle Diskussion bei Th. Schlag/J. Suhner (Hg.), *Theologie als Herausforderung*.

nen. Eine unkritische Übernahme pädagogischer Einsichten wird dem Gegenstand der Religionspädagogik nicht gerecht. Freilich teilt die Religions-Didaktik viele Überlegungen mit der Allgemeinen Didaktik, der Pädagogik, Schulpädagogik usw. Festzuhalten bleibt inmitten dieser Aufgabe, dass die Religionsdidaktik von ihrem theologischen Gegenstandsfeld her ihr eigenes Profil eines theologisch verantworteten Unterrichts entwickelt.

In der Reflexion auf *das Lernen christlicher Religion* gewinnt die Religionsdidaktik ihre Konturen, die sie wiederum mit den Gegenständen und Inhalten, die für christliche Religion konstitutiv sind, erarbeitet. Die Bibel als Quelle, aber auch Heilige Schrift des Christentums, Katechismen, Lieder der christlichen Tradition und der Gegenwart wie auch Themen, die das Engagement der Kirche in den Herausforderungen der Gegenwart bearbeiten u. a. sind die Gegenstände, die eine eigene Didaktik erfordern. Insofern können nicht fremde didaktische Prinzipien das Lernen christlicher Religion bestimmen, sondern nur solche, die aus den Gegenständen christlicher Religion selbst gewonnen sind. Jede Idee von Unterricht, jedes Bild und jede Vorstellung von Unterricht trägt in sich wesentliche Implikationen, die für die Lernwege im Religionsunterricht aus der Theologie heraus zu gewinnen sind und nicht fachfremd entwickelt werden können.

Darum stellt sich die Aufgabe immer neu, nach der *theologischen Kontur zu fragen*, die in religiösen Bildungsprozessen mitgeteilt werden soll. Man könnte auch so formulieren: die Religionsdidaktik nimmt ihren Ausgangspunkt *vom Glauben her*, einer wissenschaftlich fundierten Darlegung der Zusammenhänge christlicher Theologie, die die Grundlage für das Lernen des Glaubens darstellt. Zugleich fragt sie nach Lernwegen *auf Glauben hin*: Die Profilierung einer Religionsdidaktik ist darum der komplexe Bezug auf die Praxis christlicher Religion, sowohl in Hinsicht auf ihre wissenschaftliche Praxis wie auch in Hinsicht auf die gelebte Praxis christlicher Religion in Kirche und Gemeinde. Beide Perspektiven bilden die Ausgangslage, christliche Religion in einen von der Kirche verantworteten Unterricht einzubringen, der freilich durch den besonderen Bezug auf Schule (besonders in didaktischer Hinsicht) Einschränkungen erfährt, indem die Wirklichkeit schulischer Bedingungen ebenso aufgegriffen werden muss wie die Wirklichkeit der Lernenden.

Auf Glauben hin wird die Religionsdidaktik Lernwege analysieren, erarbeiten und im Religionsunterricht auf Erprobung christlicher Religion anlegen. Dies kann aber nur soweit geschehen, als die Lernenden christliche Religion im Religionsunterricht erproben und dabei testen, ob die jeweiligen Orientierungen, die sie gewinnen, für sie zu tragfähigen Orientierungen werden können. Auf Glauben hin heißt darum nicht: auf Glauben hin zu verpflichten, sondern christliche Religion an der Schule so anzubieten, dass Glaube als mögliche Lebensperspektive für die Schülerinnen und Schüler offengehalten wird, ohne im schlechten Sinn missionarisch vereinnahmend zu agieren.

Die hier skizzierten Aspekte bestimmen darum das Lernen des Glaubens als Mitteilung – und nicht Vermittlung – christlicher Religion; dabei wird ein Profil des Glauben-Lernens in religiöser Bildung anvisiert, das der besonderen Gestalt des Lernens als *Mitteilung* entspricht. Religiöse Bildung und Erziehung muss den Aspekt der Mitteilung darum zur Profilierung des Lernens aufnehmen, damit nicht vorschnell Glaube im Modus des Lernens als etwas Handhabbares und Operationalisierbares verstanden wird, sondern damit immer auch die Dimension im Lernprozess einbezogen ist, die das Unverfügbare des Glaubens festhält. Mitteilung hält damit als Begriff die Dimension offen, die allen Unterricht in christlicher Religion bestimmt: dass Gott hier am Menschen handelt und es nicht der Mensch ist, der über Glaube selbst zu verfügen meint.²⁸

Damit sind Lernwege der Mitteilung immer indirekte Lernwege, die auf die in Gott eröffnete Wirklichkeit des Glaubens bezogen sind. Sie sind Lernprozesse, die den Spuren dieser Wirklichkeit folgen und erprobend diese Wirklichkeit ausschreiten.²⁹ Insofern eröffnet sich eine Art Spurensuche, die sich immer im Diskurs und aus dem Diskurs mit der Theologie heraus entwickelt.³⁰ Darum sind die Lernwege auch als propädeutische Lernprozesse zu beschreiben, weil sie die Inhalte bzw. Gegenstände des Lernens als etwas verstehen, das

28 Vgl. ausführlich dazu I. Schoberth, *Glauben-lernen*, 39–49: Hier ist ausführlich der Begriff ›Mitteilung‹ entfaltet und von einer bloßen Vermittlung von Glaubens-Wissen unterschieden worden.

29 Vgl. dazu ausführlich zur Darlegung des Begriffes der Mitteilung bzw. indirekten Mitteilung: ebd.

30 G. Sauter, *Welche Theologie braucht die Religionspädagogik?*, 130.

sich aus der immer neuen Anstrengung um die theologische Sache entwickeln muss.

Die Beschreibung der Lernprozesse in ihrer *Spannung von Offenheit und Bestimmtheit* legt deren Funktion dar: Sie sind darin offen, dass sie eine Sache für das Lernen christlicher Religion aufbereiten, ohne über sie verfügen zu können. Sie sind darin bestimmt, dass sie im je bestimmten Zugriff auf Sache/Inhalt/Theologie die Kontur und damit die spezifischen, auch zeitgemäßen Aspekte theologischer Rede zum Ausdruck bringen. Insofern ist die Vorbereitung von Lernprozessen immer auch angemessener Umgang mit Theologie, um hermeneutisch zu zeigen, woran das Lernen sich inhaltlich festmachen und dabei auch inhaltlich bestimmt bzw. deutlich oder konkret werden kann. Zwei unterrichtliche, religionsdidaktisch ausgerichtete Konzepte stehen dafür, dass sich dieser Weg in der Unterrichtsvorbereitung wie dann auch in den Lernsituationen realisieren kann:

Einmal ist es die konstruktivistische Perspektive, die den Lernenden die Möglichkeit eröffnet, sich selbst im Lernen christlicher Religion auszuprobieren; entgegen einem Abfüllen von Wissen richtet sich der Konstruktivismus³¹ aus auf die Durchdringung der Sache, die eben immer neue Anläufe braucht und nicht mit einem Mal gelernt werden kann; die schließlich von individuellen Konstruktionen geprägt ist, ohne darin aufzugehen. Darum erlauben Lernprozesse immer ein perspektivisches Zugehen auf die Sache, ohne sie je haben zu können; das Lernen lässt sich darum als je neue Spurensuche beschreiben.

Zum andern sind es insbesondere ästhetisch ausgerichtete Lernwege, die für diese Form des Lernens stehen. Darauf wird später noch zurückzukommen sein; hier sei nur darauf verweisen, dass die besondere Struktur und Gestalt ästhetischer Lernwege dem genuin entsprechen können, weil sie die Offenheit und Bestimmtheit im Umgang mit den Lerngegenständen provozieren.

31 Vgl. dazu die gegenwärtige Entwicklung der konstruktivistischen Religionspädagogik, die sich immer genauer ausdifferenziert und also etabliert und in besonderer Weise die Lernenden und ihre Erfassung bzw. Konstruktion religiöser Wirklichkeit in den Blick nimmt. Vgl. bes. G. Büttner, *Lernwege im Religionsunterricht*.