

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
EPUB-Produktion: Lumina Datamatics, Griesheim

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprechtverlage.com

ISBN 978-3-647-90103-9

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

- 1.1 Religiöse Bildungsprozesse nicht ohne Theologie
- 1.2 Religiöse Bildung profiliert sich als Religionsdidaktik
- 1.3 Religiöse Bildung und ihr didaktisches Profil
- 1.4 Religionsdidaktik und die Ausgestaltung von Unterricht durch Kompetenzen
- 1.5 Religionsdidaktik hat ihren Ort im Kontext der Praktischen Theologie
- 1.6 Zusammenfassung: Diskursräume religiösen Lernens

2 Diskursraum Bibel/Heilige Schrift

- 2.1 Lesen ist mehr als nur einen Text wahrnehmen
- 2.2 Hermeneutischer Umgang mit der Heiligen Schrift
- 2.3 Lesen lernen mithilfe von Dialogregeln im Raum der Heiligen Schrift

3 Diskursraum Bildung

- 3.1 Erfahrung der Freiheit und die Storys der Heiligen Schrift
- 3.2 Erfahrung der Freiheit in der Erfahrung erzieherischer Begegnung
- 3.3 Konturen einer Erziehung zur Freiheit
 - 3.3.1 *Lernen, bedürftig zu sein/abhängig zu sein*
 - 3.3.2 *Lernen, Geschöpf zu sein: Besitzen heißt immer empfangen*
 - 3.3.3 *Lernen, ein Sünder zu sein*

3.3.4 Lernen kommunikativer Freiheit

3.3.5 Lernen, ortlos zu sein

3.4 Erziehung zur Mündigkeit als Erziehung zur Freiheit

4 Diskursraum Reformation

4.1 Warum eigentlich noch Luther, Reformation, Katechismen?

4.2 Ein erster Blick auf aktuelle Unterrichtsentwürfe

4.3 Mit Luther ein Gefühl für Traditionen entwickeln

4.4 Befähigt zur Kompetenz in Sachen »Luther und die Reformation«

4.5 Zur Logik der Reformation in religiöser Bildung

4.5.1 Ich/Schülerin und Schüler und Luther

4.5.2 Ich und Luther und die komplexe reformatorische Theologie

4.5.3 Der Kleine Katechismus als Ort der Einübung in die theologische Dynamik von Freiheit und Gebundenheit

4.6 Gegenwart nicht ohne Luther/Reformation/Katechismus

5 Diskursraum Trinitätslehre

5.1 Ein systematischer Bezug

5.2 Die Trinitätslehre als kritisches und kreatives Korrektiv praktisch-theologischer Reflexion

5.2.1 Trinitätslehre und die religiöse Gegenwartslage

5.2.2 Trinitätslehre, die die Seelsorge profiliert

5.2.3 Trinitätslehre als Referenzrahmen für religiöses Lernens

5.2.4 Die Trinitätslehre in ihrer Funktion für die Predigt/Verkündigung

6 Diskursraum Lernen

6.1 Lesung

6.2 Rhetorische Wege des Lernens

6.3 Traditionen und Kompositionen

- 6.4 Übermalungen
- 6.5 Biblische Texte im Kunstwerk
- 6.6 Zusammenfassung

7 Diskursraum Ethik

- 7.1 Das gute Leben
- 7.2 In der Lebenswelt der Schüler
 - 7.2.1 *Klagen, erinnern und hoffen lernen*
 - 7.2.2 *›Selig sind die Sanftmütigen ...‹ (Mt 5, 5)*
 - 7.2.3 *Welchen ›Wert‹ hat die Sanftmütigkeit im Leben der Schüler?*
 - 7.2.4 *Zugänge der religiösen Bildung: Friedfertigkeit lernen*

8 Exkurs: Einübung in die Friedfertigkeit - religionsdidaktische Reflexionen

- 8.1 Diskursive Lernprozesse als Prozesse der Vernetzung von Offenheit und Bestimmtheit
- 8.2 Einübung nicht ohne Bezug auf Lebensformen
- 8.3 Lernprozesse als indirekt Mitteilung/Diskurse

9 Diskursraum Seelsorge/Schulseelsorge

- 9.1 Vorbemerkung
- 9.2 Zur Selbstverständigung der Seelsorge
- 9.3 Seelsorgliche Dimensionen der einfachen Gottesrede

10 Exkurs: Die Rede vom Himmel als Beispiel einfacher Gottesrede in der Seelsorge

- 10.1 Die Aufgabe des Seelsorgers
- 10.2 Nicht ohne Orientierung am biblischen Reden
- 10.3 Konsequenzen für die Seelsorge, auch an der Schule

11 Konturen einer Religionsdidaktik

12 Literatur

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

»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, Vergangenem 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 fachwissenschaftlichen 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.

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 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

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

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 ausreichend 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

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 religiösen Traditionen vertraut zu machen. In einer Vielfalt religiöser Diskurse, die die Lernenden durchlaufen, stellt sich diese Aufgabe mit großer Dringlichkeit, damit die Lernenden unterscheidungsfähig 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 Aggressions-bereitschaft 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, 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