



Religion
Jahrbuch **subjektorientiert**
der Religionspädagogik **erschließen**

V&R

Herausgegeben von
Stefan Altmeyer / Bernhard Grümme / Helga Kohler-Spiegel /
Elisabeth Naurath / Bernd Schröder / Friedrich Schweitzer

Altmeyer/Grümme/Kohler-Spiegel/Naurath/Schröder/Schweitzer:
Religion subjektorientiert erschließen



Altmeyer/Grümme/Kohler-Spiegel/Naurath/Schröder/Schweitzer:
Religion subjektorientiert erschließen

Altmeyer/Grümme/Kohler-Spiegel/Naurath/Schröder/Schweitzer:
Religion subjektorientiert erschließen

Religion subjektorientiert erschließen

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)
Band 38 (2022)

herausgegeben von

Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohler-Spiegel,
Elisabeth Naurath, Bernd Schröder, Friedrich Schweitzer

Vandenhoeck & Ruprecht

Mit 5 Abbildungen

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

© 2022 Vandenhoeck & Ruprecht, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen,
ein Imprint der Brill-Gruppe
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA;
Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland;
Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)
Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotei, Brill Schöningh, Brill
Fink, Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau, V&R unipress.

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.

Umschlagabbildung: © Gajus/Adobe Stock

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

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

ISBN 978-3-647-70328-2

Inhalt

Vorwort	7
---------------	---

Schlaglichter

Mein Bekenntnis – à la carte?	10
»... als ich jedoch ins Teenageralter kam, fing ich an, vieles zu hinterfragen«	12
»Für jeden Menschen etwas anderes« – Jugendliche schreiben über Gott, Religion und Glaube (<i>Stefan Altmeyer</i>)	13

Religionspädagogische Erschließungen

Subjektorientierung in der Religionspädagogik: Grundprinzip, Alleinstellungsmerkmal oder Desiderat? Ein Klärungsversuch (<i>Friedrich Schweitzer</i>)	18
Subjekt und Subjektorientierung in der Religionspädagogik – Unterscheidungen und Perspektiven (<i>Bernhard Grümme</i>)	33

Interdisziplinäre Perspektiven

Subjektorientierung in der Erziehungswissenschaft – am Beispiel der Erwachsenenbildung (<i>Joachim Ludwig</i>)	52
Pas de Deux der Idealtypen subjektorientierten Denkens aus systematisch-theologischer Perspektive (<i>Gunda Werner</i>)	65
Wie lässt sich die heute von Jugendlichen gelebte Religion theologisch deuten? – Hermeneutische und religionsdidaktische Perspektiven zum frag-würdig Grundlegenden (<i>Thomas Schlag und Jasmine Suhner</i>)	75
Die eigene Religion mitbringen. Subjektorientierung und religiöse materielle Kultur im Religionsunterricht (<i>Sonja Beckmayer</i>)	89
Was bedeuten religiöse Stile für die Subjektwerdung von Kindern und Jugendlichen? (<i>Heinz Streib</i>)	99

Konfessionslosigkeit und Subjektorientierung. Ein Beitrag zum Verhältnis von Partizipation, Reflexion und Relevanz in Bildungsprozessen (*David Käbisch*) 111

Führt die Mediatisierung zu einer Stärkung oder Schwächung religiöser Subjektivität? (*Viera Pirker*) 121

Didaktische Konkretionen

»Die Sprache ist das bildende Organ des Gedankens« (Wilhelm von Humboldt). Subjektorientierte Förderung religiöser Sprachfähigkeit am Beispiel unterrichtlicher Konkretion zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (*Jasmin Kriesten und Elisabeth Naurath*) 134

Gestalten glaubwürdiger Religion und tragfähiger Lebensführung finden – Religionsunterricht als über sich selbst hinausweisender Lernort (*Bernd Schröder*) 145

Konstruktivistische Didaktik und Kindertheologie: Subjektivismus oder subjektorientierte Erschließung? (*Rita Burrichter*) 156

Wie der Religionsunterricht an den »großen Fragen« der Schüler:innen vorbeigeht. Kommunikative Interaktionsmuster und religionsunterrichtliche Praktiken (*Hanna Roose*) 167

Subjektorientierung am Beispiel interreligiöser Bildungsprozesse (*Zekirija Sejdini und Martina Kraml*) 178

»Das ist auch meine Geschichte!« Die Mehrperspektivität der christlichen Kunst- und Kulturgeschichte entdecken (*Claudia Gärtner*) 192

Jugendarbeit als möglicher Prototyp eines subjektorientierten Umgangs mit Religion (*Angela Kaupp*) 203

Eigenen Glauben zum Ausdruck bringen. Methoden und Materialien eines subjektorientierten Religionsunterrichts (*Hans Mendl*) 215

Bilanz

Schwer zu sagen: Was bedeutet es, Religion subjektorientiert zu unterrichten? – Eine ziemlich subjektive Zwischenbilanz (*Stefan Altmeyer*) 228

Vorwort

Das Thema dieses Bandes nimmt ein Grundanliegen der Religionsdidaktik auf und zugleich eine zentrale Herausforderung, die aus der religiösen Gegenwarts-situation für den Religionsunterricht erwächst. Gemeint ist die immer stärkere Individualisierung und Pluralisierung von Religion und Religiosität, die vielfach als Signatur unserer Zeit angesehen wird. Zwischen beidem besteht dabei zugleich ein enger Zusammenhang: Auch wenn sich die Religionsdidaktik für ihre Subjektorientierung auf pädagogische und theologische Gründe beruft, gilt ebenso, dass die zunehmende Pluralität und Heterogenität in den Religionsgruppen kaum eine andere Wahl lässt, als darauf mit subjektorientierten Angeboten zu reagieren. Zugleich verstärken subjektorientierte Bildungsangebote aber auch ihrerseits die religiöse Vielfalt, indem sie die Subjekte darin bestärken, eigene Entscheidungen zu treffen und sich religiös individuell und individualisiert zu positionieren.

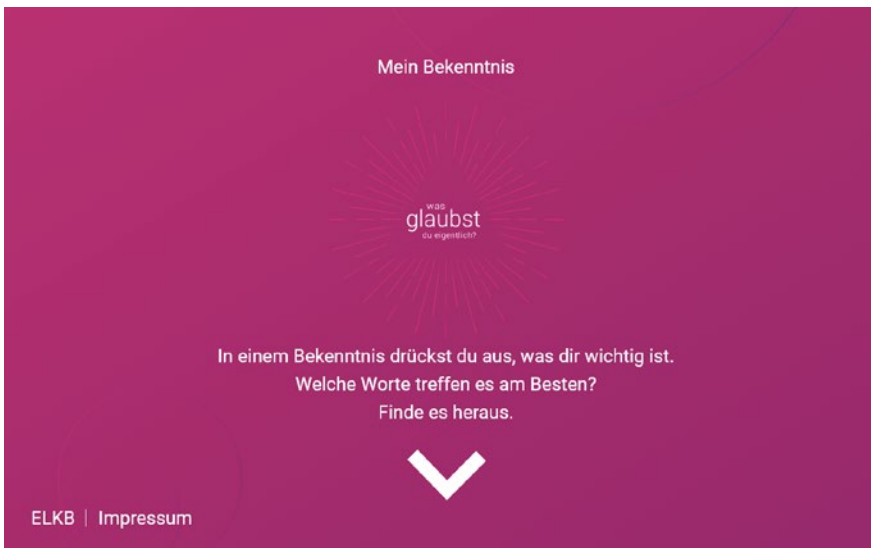
Vor diesem Hintergrund brechen sogleich zahlreiche Fragen auf, die in diesem Band erörtert werden sollen. Was genau ist religionsdidaktisch und schulpädagogisch unter Subjektorientierung zu verstehen und welches Verständnis von Subjekt wird dabei vorausgesetzt? In welchen Dimensionen und Aspekten muss sich die Subjektorientierung konkretisieren und wo kann dies unter heutigen Voraussetzungen in der Praxis überhaupt gelingen? Solche Fragen berühren notwendig verschiedene Auffassungen von Religion und Religiosität, aber auch der Konfessionslosigkeit, da der Religionsunterricht nach heutigem Verständnis keineswegs nur für Mitglieder der Kirchen offen sein soll. Welche Rolle kann dabei die Theologie spielen? Ist sie für eine subjektorientierte Religionsdidaktik eher hinderlich oder förderlich? Sind die Theologie und die heute gelebten Formen von Religion noch wechselseitig füreinander anschlussfähig?

Leser:innen des Jahrbuchs werden sich aber auch fragen, was der Versuch, Subjektorientierung in der Religionsdidaktik genauer zu verstehen und – womöglich – auch weiterzuentwickeln, für die Praxis in Schule und Unterricht bedeuten kann. Da sich diese Praxis heute ebenfalls vielfältig darstellt und verschiedene religionsdidaktischen Ansätze aufnimmt, werden in einem eigenen Teil des Bandes unterschiedliche Möglichkeiten vorgeführt, wie eine

subjektorientierte Erschließung von Religion und Religiosität aussehen kann. Dabei kommen bewährte Modelle wie die Korrelationsdidaktik und die Elementarisierung neu auf den Prüfstand und es werden noch weniger begangene Wege, etwa der Gestaltfindung, von Religion im Religionsunterricht sowie der Unterstützung religiöser Sprachfähigkeit vorgestellt. Auch die subjektorientierte Erschließung einer anderen Religion – im christlichen oder im islamischen Religionsunterricht – kann in neuer Weise zur Klärung des Verständnisses von Subjektorientierung beitragen. Einer ähnlichen Absicht dient auch der thematische Einbezug der Jugendarbeit: Aus diesem Bereich stammt die Forderung, Kinder und Jugendliche als Subjekte anzuerkennen, und zugleich bieten außerschulische Bildungsprogramme ein instruktives Beispiel für subjektorientiertes Arbeiten.

Schlaglichter

Mein Bekenntnis – à la carte?



„Und wenn sie mich fragen: Wie heißt er? Was soll ich ihnen darauf sagen?“
(2. Mose 3,13)

Ich glaube an Gott

Bewerte die folgenden Aussagen über Gott.

Karte nach rechts ziehen: **GENAU**
Karte nach links ziehen: **NICHT GANZ**
Frage zurückstellen: **WEISS NICHT**

VERSTANDEN!

ELKB | Impressum

<https://meinbekenntnis.bayern-evangelisch.de/#/intro>¹

¹ Abdruck mit freundlicher Genehmigung der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern.

»... als ich jedoch ins Teenageralter kam, fing ich an, vieles zu hinterfragen«

Ich glaube an Gott, weil ich schon als kleines Kind von meinen Eltern mit in die Gemeinde genommen wurde. Als Kind war ich jeden Sonntag in der Sonntagschule, was mich sozusagen schon in diese Richtung gelenkt hat. Mit ca. zehn Jahren habe ich mich dann »bekehrt«. Als Kind ist es einfach, an Gott zu glauben und an ihm festzuhalten, als ich jedoch ins Teenageralter kam, fing ich an, vieles zu hinterfragen – hatte ich nicht mehr so große Lust, in der Gemeinde oder in der Teengruppe mitzuwirken –, jedoch ging ich weiterhin regelmäßig hin, zum einen weil es eine Art Gewohnheit war, zum anderen weil ich keine Diskussion mit meinen Eltern wollte. Irgendwann [...] fing ich an, mich bewusst mit der Gottesfrage auseinanderzusetzen, alles zu hinterfragen und das geht bis zum heutigen Zeitpunkt so. Ich weiß, dass es Gott gibt, auch wenn ich öfters mal daran zweifle, nur fällt es mir sehr schwer, ihn in meinen Alltag einzubeziehen. Ein Großteil meiner Freunde sind auch »Christen«, meine Familie, meine Verwandtschaft auch. Somit werde ich immer von diesem Thema umgeben sein. Ich wünschte, ich könnte ein echter Christ sein, jedoch scheitere ich im Alltag an diesem Vorhaben. Beispielsweise in der Schule: Den größten Teil meiner Zeit verbringe ich in der Schule mit meinen »nichtchristlichen« Freunden und auch das beeinflusst mich.

Ich würde gern versuchen, ihnen Gottes Liebe und die Botschaft vom Reich Gottes weiterzugeben, jedoch ist das sehr schwer, da ich selbst nicht mehr hundertprozentig davon überzeugt bin.

(Berufliches Gymnasium, 18 Jahre, weibl., Mittl. Reife, evfreik)

»Für jeden Menschen etwas anderes« – Jugendliche schreiben über Gott, Religion und Glaube

Stefan Altmeyer

Es ist kein Geheimnis, sondern alltägliche Erfahrung: Was Kinder und Jugendliche, aber genauso auch Erwachsene jeden Alters mit Religion und Glaube verbinden und sich darunter vorstellen, ist ebenso vielgestaltig wie individuell verschieden. An kaum einer Stelle tritt dies deutlicher zutage als bei der Gottesfrage. Eine siebzehnjährige Berufsschülerin schreibt über ihre Vorstellung von Gott: »Er ist für jeden Menschen etwas anderes. Für viele ist Gott Kraft, Hoffnung und Glauben. Viele stellen ihn sich als Person vor (alter Mann), aber andere wiederum glauben, dass er überall ist (Natur, Luft, ...).« Was die Schülerin hier überaus nüchtern beschreibt, bringt wohl ganz gut auf den Punkt, was so oder ähnlich häufig im Religionsunterricht laut geäußert oder auch nur still gedacht wird. In diesem Sinne fährt sie konsequent fort: »Viele glauben nicht, dass es ihn gibt, und viele beten ihn förmlich an, bringen ihm Opfer usw.«¹ So einfach lässt sich das Spektrum der Möglichkeiten beschreiben. Nur: Wie kann es darüber hinaus gelingen, einen eigenen Ort in diesem Raum der Möglichkeiten zu finden?

Religion subjektorientiert zu erschließen setzt genau an dieser Stelle an, und zwar aus dem Grund, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene ihren Zugang zu Gott, Religion und Glaube heute ganz selbstverständlich selbst, eben »subjektorientiert« wählen. Die folgende kleine Textauswahl möchte dazu anregen, das bunte Spektrum der Vorstellungen, die auf diese Weise entstehen, exemplarisch zu erkunden. Im Idealfall mag sie auch als Material dienen, mit Schüler:innen gemeinsam nach eigenen Gedanken und möglichen Positionierungen zu suchen.

1 Dieses Zitat sowie alle hier ausgewählten Ausschnitte gehen zurück auf eine Aktion der Zeitschrift *Christ in der Gegenwart*, in der unter dem Motto »Was sagt mir ›Gott?‹« Texte im Religionsunterricht gesammelt und im Internet veröffentlicht wurden. Weit über 2000 frei zugängliche Texte aus dem Zeitraum 2003–2008 wurden von mir zu einem Textkorpus zusammengefasst und wissenschaftlich ausgewertet (vgl. Stefan Altmeyer, *Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung (Praktische Theologie heute 114)*, Stuttgart 2011). Alle Zitate wurden dieser Sammlung entnommen; Namen wurden pseudonymisiert.

Alle Haar- und Augenfarben

Unsere moderne Vorstellung von Gott ist:

Dass Gott weiblich ist, da es keinen Nachweis gibt, dass Gott männlich ist.

Dass sie über Erde und Universum herrscht.

Dass sie alle Hautfarben hat, da sie alle Nationen der Erde vertritt.

Dass Gott alle Haar- und Augenfarben hat, da sie für alle Menschen der Erde steht.

Dass Gott auf einer Wolke um die Erde und durch das ganze Universum schwebt und immer dann für die Menschen da ist, wenn sie sie brauchen.

Und dass sie Sonne und Mond in den Händen hält und so über Tag und Nacht herrscht.

(Stella, Linda und Carla, Klasse 9, Gymnasium)

Dieser erste Text spielt kreativ mit dem biblischen Gebot, sich kein Bild von Gott zu machen. Einerseits schwebt hier sehr konkret und konventionell »Gott auf einer Wolke um die Erde«, andererseits laden uns die Schüler:innen ein, sehr genau hinzuschauen. Und dann zeigt sich dieser Gott (diese Gott) als ungemein bunt und überraschend vielfältig. Ein einziges Bild wird man sich von ihm:ihr jedenfalls nicht machen dürfen.

Wie eine persönliche Antwort auf den ersten Beitrag liest sich der zweite Text. Während Stella, Linda und Carla noch eher abstrakt betonen, dass Gott »immer« da ist, wenn »die Menschen« ihn brauchen, wechselt die Perspektive nun zum »Ich« und zu einer wohl allen vertrauten Situation, sehr konkret und alltäglich: dem Warten. Ganze fünf Mal lesen wir hier »ich warte« – bis ganz zum Schluss erst die Frage auftaucht, die sich hinter diesem Warten verbirgt.

Ich stehe da und warte auf etwas

Ich stehe da und warte auf etwas

– ich warte auf eine Antwort.

Doch es kommt nichts, ich höre nichts,

ich fühle nichts, ich spüre ihn nicht.

Ich setze mich ans Fenster und schau in den Himmel

– und ich warte auf etwas

– ich warte auf ein Zeichen.

Doch ich sehe nichts, ich merke nichts,

ich warte umsonst.

Ich lege mich hin und weine.

Denn ich fühle mich leer.
Ich frage mich: Wo ist Gott?

(Matthias und Lisa, Klasse 10, Gymnasium)

Das »Ich« spielt auch im dritten, anonym verfassten Text eine entscheidende Rolle. Allerdings beschreibt dieser keine alltägliche Situation, im Gegenteil. Er beginnt mit einem Geständnis: »Ich gestehe.« An wen dieses überraschende »Confiteor« wohl gerichtet ist?

Die Zeiten haben sich geändert

Ich gestehe, ich bin Konsumkind.

Fragen meine Eltern, wie es aussieht mit meiner Religiosität, ernten sie nur einen fragenden Blick, ein Schulterzucken. Ob wir denn im Freundeskreis nicht über Religion reden würden. Ich kann nur denken, die Zeiten haben sich geändert.

Mein Kinderdasein war geprägt vom »Elterngott«. So wie mein Vater noch vor der Schule zur Kirche gehen musste, so hörte ich vom guten Gott der Liebe, der Barmherzigkeit. Meine Religionswelt war erfüllt von Liedern, von gemeinschaftlichem Religionsunterricht, Nächstenliebe, sie war bunt. Distanzierte ich mich immer mehr von den elterlichen Ansichten, suchte ich meinen Platz, wurde mir auch dieser Gott immer ferner. Unsere Welt hat nicht viel mit Nächstenliebe oder anderen christlichen Werten gemein. Wir haben vielmehr eine neue Religion, den Kapitalismus, Egoismus, das Konsumdasein. Das Gefühl des Habenwollens, das einzig und allein für sich Beanspruchen, nicht das des Teilens zählt. Während wir im Überfluss erstickend in die Glotze blicken, satt und zufrieden, werden uns neue Gebote gepredigt: »Geiz ist geil« usw. Und falls wir dann mal wirklich einen Blick über den Tellerrand erhaschen, vielleicht merken, dass mein ich-fixiertes Verhalten anderen umso mehr Schaden bringen kann, wirklich auch bringt, erfolgt nur ein: »Wieso soll ich helfen, was kann ich schon tun?«

Die globale Liebe, die uns einst gepredigt wurde, ist lang ersetzt durch Egoismus. Gott ist für mich ein weißes Rauschen, ein Fragezeichen. Was unterscheidet mich von meinen Eltern? Der Wohlstand, das große Sattgefühl ...

(Ohne Namensangabe, Klasse 12, Gymnasium)

In einer biografischen Reflexion erfahren wir hier von Beheimatung und Entfremdung in der religiösen Welt von Familie und Freundeskreis – genauso wie der umgebenden gesellschaftlichen Mentalität. Grelle Widersprüche zwischen

»globaler Liebe« und »ich-fixiertem Verhalten« treten zutage und drängen zur Positionierung, d. h. zu der Aufgabe, »meinen Platz« zu suchen.

Noch weiter von Gott entfernt als ein Wissenschaftler

Glaube ich an einen Gott, der zwar allen vergibt, mit Ausnahme derer, die nicht an ihn glauben? Liegt mir was an einem Gott, der zum Krieg gegeneinander aufruft? Bedeutet mir ein Gott was, der etwas gegen Homosexuelle hat, der nur für die da ist, die »wirklich und ohne Kompromiss« an ihn glauben?

Die Bilder von Gott sind in unserer Welt von Religion zu Religion und selbst von Mensch zu Mensch mehr als nur verschieden. Und da mir die propagierten Bilder von Gott alle nicht zusagen, habe ich mir erlaubt, einmal grundsätzlich nicht an die Existenz Gottes zu glauben. Warum auch nicht? Bin ja eigentlich zurzeit ein Techniker, und ein Techniker ist noch weiter von (Gott) Glauben entfernt als ein Wissenschaftler. Nach allem, was zurzeit auf Erden geschieht, ist es doch eigentlich auch logisch, an die Nichtexistenz von etwas Höherem zu glauben. [...] Nach all dem sollte man ja wirklich an der Existenz Gottes zweifeln. Aber was ist mit den kleinen Augenblicken der Hoffnung? Mutter Theresa wäre ein gutes Beispiel. Gott als Zufall in der Physik abzutun, ist mir zuwider. Gott hat das Universum nicht erschaffen, genauso wenig wie die Erde oder den Menschen. In meinen Augen sind es eher die Menschen, die Gott erschaffen. Nicht grundsätzlich, nicht durch Verehrung, nicht durch geistloses Erfüllen seines »Willens«, eher durch gute Taten. Gott ist der Weg, nicht der Anfang und das Ende.

(Ohne Namensangabe, Klasse 13, Berufskolleg)

Dieser letzte Text geht weite und durchaus überraschende gedankliche Wege. Die Vielzahl und augenscheinliche Ambivalenz der Gottesbilder erscheint zunächst als stichhaltiges Argument, die Existenz Gottes selbstbewusst zu verneinen: »Warum auch nicht?« Erstaunlich, wie wohl durch Abarbeiten an unbrauchbaren Glaubensvorstellungen und im Prozess des Schreibens am Ende eine ganz eigene Positionierung entsteht.

Dr. STEFAN ALTMAYER ist Professor für Religionspädagogik, Katechetik und Fachdidaktik Religion an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Altmeyer/Grümme/Kohler-Spiegel/Naurath/Schröder/Schweitzer:
Religion subjektorientiert erschließen

Religionspädagogische Erschließungen

Subjektorientierung in der Religionspädagogik: Grundprinzip, Alleinstellungsmerkmal oder Desiderat? Ein Klärungsversuch

Friedrich Schweitzer

Der Begriff »Subjektorientierung« ist in der Religionspädagogik heute weit verbreitet. In der religionspädagogischen Literatur begegnet er gleichsam auf Schritt und Tritt. Zumeist wird er dabei als nicht weiter klärungsbedürftig angesehen und also einfach verwendet. Mitunter wird aber auch ausdrücklich festgestellt, dass Subjektorientierung »neben der Bildungsorientierung [...] das zentrale Prinzip religiöser Bildung« sei.¹ Manche sehen in diesem Begriff sogar ein religionspädagogisches »Axiom«², wobei allerdings nicht erläutert wird, was damit genau gemeint sein soll. Ist Religionspädagogik nur (noch) unter der Voraussetzung von Subjektorientierung denkbar? Ist Subjektorientierung eine Art oberste religionspädagogische Norm, als unmittelbarer pädagogischer Ausdruck etwa der in diesem Zusammenhang immer wieder genannten Gottebenbildlichkeit des Menschen? Ist Subjektorientierung vielleicht sogar ein Markenzeichen der Religionspädagogik oder gar ein Alleinstellungsmerkmal, das den Religionsunterricht von anderen Fächern der Schule grundlegend unterscheidet?

Religionspädagogische Literatur, die direkt auf die Frage der Subjektorientierung bezogen ist, findet sich zugleich überraschend selten. Die gängigen religionspädagogischen Nachschlagewerke enthalten keinen Eintrag zum Begriff Subjektorientierung.³ Auch die Lehrbuchliteratur fasst sich hier in der Regel kurz.⁴ Monografische Darstellungen dazu sind ebenfalls selten geblieben und verfolgen eher bestimmte Argumentationslinien, im Sinne einer positionellen

-
- 1 Reinhold Boschki/Matthias Gronover/Simone Hiller, Bedeutung interreligiösen Lernens in Gesellschaft, Arbeit und im Religionsunterricht an beruflichen Schulen, in: Friedrich Schweitzer/Magda Bräuer/Reinhold Boschki (Hg.), Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze, Münster 2017, 33–42, hier 37.
 - 2 Bernhard Grümme, Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung, Freiburg u. a. 2021, 18.
 - 3 Vgl. (mit allerdings Verwandten Einträgen etwa zu Subjekt oder Schüler:innenorientierung, dazu noch unten) Norbert Mette/Folkert Rickers (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik. 2 Bde., Neukirchen-Vluyn 2001 oder das Internet-Lexikon Wirelex.
 - 4 Vgl. etwa Friedrich Schweitzer, Religionspädagogik, Gütersloh 2006; Hans Mendl, Religionsdidaktik kompakt, München ⁸2021; Michael Domsgen, Religionspädagogik, Leipzig 2019; etwas ausführlicher Bernd Schröder, Religionspädagogik, Tübingen 2012, 232–248 (²2021, 172–189), allerdings eher zur Subjektwerdung.

Füllung des Begriffs, und sind entsprechend wenig an einer allgemeinen Begriffsklärung interessiert.⁵ Dabei fällt auf, dass beim Thema Subjektorientierung sehr weit auseinanderliegende Fragestellungen aufgenommen werden. Geht es auf der einen Seite um anthropologische, philosophische und theologische oder auch soziologische Grundbestimmungen, die das menschliche Dasein insgesamt betreffen, sowie um epochale Veränderungen von Kultur, Christentum und Religion in der Moderne, so stehen auf der anderen Seite sehr konkrete praxisbezogene Fragen einer Unterrichtsgestaltung im Vordergrund, bei der Kinder und Jugendliche »als Subjekte« wahrgenommen und anerkannt werden sollen. Auch angesichts dieser thematischen Breite stellen sich Fragen ein: Lassen sich philosophisch- oder theologisch-anthropologische Auffassungen von Subjekt tatsächlich unmittelbar in Gestalt didaktischer Einzelentscheidungen ausmühen? Sind dafür nicht weitere Bestimmungen und didaktische Entscheidungen erforderlich? Entspricht beispielsweise eine Orientierung am Konstruktivismus, auf den bei der Subjektorientierung oft verwiesen wird, der Gottebenbildlichkeit des Menschen mehr als ein religionspädagogischer Ansatz, der sich beispielsweise auf die Kommunikationstheorie von Jürgen Habermas beruft?

Das Thema Subjektorientierung in der Religionspädagogik wirft offenbar viele Fragen auf. Es fordert daher an erster Stelle zur Spurensuche und zu weiteren Klärungen heraus.

1 Was bedeutet Subjektorientierung in der Religionspädagogik? Eine Spurensuche

Woher genau kommt der Begriff Subjektorientierung und wie kam er in die Religionspädagogik? Auf Grundlage der religionspädagogischen Darstellungen ist das nur schwer zu beantworten. Deutlich ist allerdings die breite Verankerung des Begriffs in sehr unterschiedlichen religionspädagogischen Handlungsfeldern. In Gestalt der programmatischen Forderung, Kinder und Jugendliche »als Subjekte« anzuerkennen, beruft sich die Kinder- und Jugendarbeit schon lange auf diesen Begriff.⁶ Diese Forderung kann aber ebenso auf die Konfi-Arbeit angewendet werden.⁷ Ein weiterer wichtiger Bezugshorizont ist die Erwachse-

5 So insbesondere Joachim Kunstmann, *Subjektorientierte Religionspädagogik. Plädoyer für eine zeitgemäße religiöse Bildung*, Stuttgart 2018.

6 Vgl. Albert Scherr, *Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik*, Weinheim/München 1997.

7 Inzwischen berufen sich fast alle kirchlichen Ordnungen für die Konfi-Arbeit auf das Prinzip der Subjektorientierung.

nenbildung.⁸ Ebenfalls leicht zu sehen ist, dass die Berufung auf das Prinzip der Subjektorientierung nicht nur in der Religionsdidaktik, sondern ebenso in anderen Fachdidaktiken zu finden ist, beispielsweise in der Geschichtsdidaktik, politischen Bildung oder in der Didaktik praxisbezogener Fächer im berufsschulischen Bereich.⁹ Auch in der Geschichtsdidaktik wird dabei festgestellt, dass der Begriff keine klare Kontur aufweise, und die Herkunft des Prinzips Subjektorientierung nicht weiter geklärt.¹⁰ Auf jeden Fall aber handelt es sich bei der Subjektorientierung nicht um einen »einheimischen« Begriff der Religionspädagogik und auch nicht um ein Alleinstellungsmerkmal. Das ist im Übrigen schon daran abzulesen, dass die allgemeine (erziehungswissenschaftliche) Didaktik den Begriff ebenfalls vielfach verwendet.¹¹ Von einem Alleinstellungsmerkmal für den Religionsunterricht ließe sich so gesehen allenfalls für die konkrete Ausgestaltung des Unterrichts sprechen, nicht aber mit Blick auf den Begriff der Subjektorientierung selbst. Vergleichende empirische Untersuchungen dazu, wie subjektorientiert sich der Unterricht in den verschiedenen Fächern der Schule darstellt, sind bislang aber nicht verfügbar. Auch sonst fehlt es an empirischen Befunden zur Subjektorientierung im Religionsunterricht (zu den wenigen Ausnahmen s. u.).

Religionspädagogische Kontur gewinnt das Prinzip der Subjektorientierung offenbar erst durch einen Bezug auf die eigene fachliche Domäne, eben Religion als Gegenstand sowie Theologie als Ausgangspunkt normativer Bestimmungen. Je nach Religionsverständnis kann ein innerer Zusammenhang zwischen dem dann ebenfalls als subjektiv bezeichneten Charakter von Religion auf der einen und einem subjektorientierten Umgang mit Religion im Unterricht auf der anderen Seite hergestellt werden – dann konsequenterweise zugleich im Unterschied zu einem stärker an der Objektivität einer theologischen Dogmatik ausgerichteten, vielleicht sogar katechetischen Unterricht. Bei den theologisch-normativen Bestimmungen war schon auf die Gottebenbildlichkeit des Menschen nach Gen 1,26 f. zu verweisen. Wie im Folgenden noch deutlich werden

8 Vgl. Erhard Meueler, Die Türen des Käfigs. Subjektorientierte Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler 2009.

9 Vgl. Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach 2015; Christoph Bauer, »Subjektorientierung«? Kritik des Subjektbegriffs in der Didaktik der schulischen politischen Bildung, Bad Heilbrunn 2017; als Themenheft: Subjektorientierung der Ernährungs- und Verbraucherbildung, Haushalt in Bildung & Forschung, Heft 3/2014.

10 Vgl. Bärbel Vökl, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff, in: Ammerer u. a., Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, 73–92.

11 Vgl. als Überblick etwa Joachim Ludwig, Modelle subjektorientierter Didaktik, in: Report 28 (2005), 75–80.

soll, gehen andere theologische Begründungen von der Rechtfertigungslehre oder auch von der neuzeitlichen Gestalt des Christentums, der anthropologischen Wende in der Theologie oder befreiungstheologischen Impulsen aus, um die darin auf unterschiedliche Art und Weise zum Ausdruck kommende Unhintergebarkeit des Subjekts als Begründung für die Unausweichlichkeit subjektorientierten Unterrichts zu begründen. Doch ist die religionspädagogische Berufung keineswegs auf das Christentum beschränkt, sondern findet sich auch in der islamischen Religionsdidaktik.¹²

Nicht nur in der Religionsdidaktik wird diskutiert, wie sich Subjektorientierung zur Schüler:innenorientierung als dem älteren didaktischen Begriff verhalten soll. Im Lexikon der Religionspädagogik aus dem Jahr 2001 findet sich ein Stichwort »Schülerorientierung«. Die Autoren Martin Rothgangel und Georg Hilger sehen die Forderung, künftig von Subjekt- statt von Schüler:innenorientierung zu sprechen, nur in dem Fall als begründet an, dass die Schüler:innenorientierung »vordergründig« bleibe. Auch die Schüler:innenorientierung spreche von den Schüler:innen »als Subjekten«.¹³ Dieser Hinweis deutet an, dass der Begriff der Subjektorientierung um die Jahrtausendwende in der Religionspädagogik noch nicht fest etabliert war. In den 1990er Jahren befürchtete Godwin Lämmermann bei der Schüler:innenorientierung vor allem noch eine Verflachung des Unterrichts, die aus der Anpassung an bloß vordergründige Interessen resultiere.¹⁴ Doch reichen die Wurzeln beispielsweise in der damals stark rezipierte Sozialisationstheorie mindestens in die frühen 1980er Jahre zurück. Bis heute immer wieder zitiert wird die von Klaus Hurrelmann im Handbuch der Sozialisationsforschung (1980) auf den Begriff gebrachte sozialisationstheoretische Neuausrichtung in der Rede vom »produktiv realitätsverarbeitenden Subjekt«, wobei bei dieser Formulierung die schon weit früher seit den 1960er und 1970er Jahren von Autoren wie Jürgen Habermas und Lothar Krappmann ins Spiel gebrachte sogenannte kritische Rollentheorie im Hintergrund steht.¹⁵ Der Soziologe Dieter Geulen spricht in diesem Sinne auch von

12 Vgl. Fatima Çavış, Den Koran verstehen lernen. Perspektiven für die hermeneutisch-theologische Grundlegung einer subjektorientierten und kontextbezogenen Korandidaktik, Leiden u. a. 2021.

13 Martin Rothgang/Georg Hilger, Art. Schüler, Schülerorientierung, in: Mette/Rickers (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, 1932–1938, 1933.

14 Vgl. Godwin Lämmermann, Religionspädagogik im 20. Jahrhundert. Prüfungswissen Theologie, Gütersloh 1994, 208 ff.; ders., Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung, Stuttgart 2005, 171 ff.

15 Vgl. Klaus Hurrelmann, Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3 (1983), 91–103; Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hg.), Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim/Basel ²1982.

der »subjektorientierten Sozialisationsforschung«¹⁶. Durch solche Zusammenhänge wird zugleich deutlich, dass der Bezug auf das Subjekt letztlich für ein Interesse an Freiheit oder Autonomie steht und dass er schon von daher kaum auf einen einzelnen Ausgangspunkt zurückgeführt werden kann.

Pointiert der Begriff der Subjektorientierung also in gewisser Weise die Schüler:innenorientierung, so ist das Verhältnis zu anderen verwandten Begriffen schwerer zu bestimmen. Hier scheinen die Übergänge fließend zu sein: Erfahrungsorientierung, Lebensweltorientierung, Handlungsorientierung, konstruktivistische Religionsdidaktik, Subjektwerdung als Ziel der Religionspädagogik, Kinder und Jugendliche »als Subjekte« und »als Akteur:innen« wahrnehmen und anerkennen, seit kurzem auch Empowerment.¹⁷ Auch in diesen Fällen mischen sich eher als didaktisch zu bezeichnende Prinzipien mit weiterreichenden Anforderungen, wie etwa der nach Unterstützung von Subjektwerdung, die sich nicht auf didaktische Fragestellungen begrenzen lassen.

Einen weiteren, auch religionspädagogisch durchbuchstabierten Horizont bietet Henning Luther mit seiner »Praktischen Theologie des Subjekts«, in deren Zentrum zwei Fragen stehen, nämlich zum einen, »wie die einzelnen im Kontext ihrer je verschiedenen Lebenswelt und Lebensgeschichte mit religiöser Tradition umgehen«, zum anderen, »was Religion zur Subjektwerdung des einzelnen beitragen kann«.¹⁸ Noch immer eindrücklich ist darüber hinaus der für diesen Autor charakteristische Versuch, den Zusammenhang zwischen Subjekt und Religion im Horizont des »Humanismus des anderen Menschen bei Emmanuel Levinas« zu denken.¹⁹ In eine ähnliche Richtung gehen heute die »alteritätstheoretischen« Argumente bei Bernhard Grümme.²⁰ Bei Luther wird zugleich der Ursprung der angestrebten Orientierung am Subjekt in der damaligen soziologisch-sozialphilosophischen Handlungs- und Sozialisations- theorie deutlich, wie sie dann auf katholischer Seite besonders wirkungsstark und eindrücklich Helmut Peukert und Norbert Mette aufgenommen haben – bei Mette in Gestalt einer befreiungstheologisch und befreiungspädagogisch ver-

16 Dieter Geulen, Subjektorientierte Sozialisations- theorie. Sozialisation als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt, Weinheim/München 2005.

17 Vgl. dazu insbesondere Domsgen, Religionspädagogik.

18 Henning Luther, Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 12.

19 Ebd., 74.

20 Vgl. zuletzt Grümme, Praxeologie, 373 ff.

standenen »Religionspädagogik des Subjekts«, im Sinne der »Befähigung zur Identität in universaler Solidarität«.²¹

Der damit angedeutete überaus weite Begriffshorizont von Subjektorientierung, der sich auch noch mit weiteren Diskursen etwa zur »Anerkennung« überschneidet,²² kann als Vorteil angesehen werden. Vielleicht erklärt er auch die vielfache Gegenwart dieses Begriffs in der Religionspädagogik. Der Begriff lässt sich sehr unterschiedlich verwenden und passt sozusagen in allen Fällen. Damit wäre er eher ein religionspädagogisches Passepartout als eine Prämisse oder ein Axiom der Religionspädagogik. Zur weiteren Klärung erscheint es jedenfalls hilfreich, zumindest zwei in diesem Begriff aufscheinende Dimensionen deutlicher voneinander zu unterscheiden, um dann auch ihre Beziehung zueinander genauer fassen zu können: Subjektorientierung als epochale theologisch-religionspädagogische Struktur und als religionsdidaktisches Prinzip.

2 Subjektorientierung als epochale religionspädagogische Struktur und ihre theologische Begründung

Von einer epochalen Bedeutung kann im Blick auf die religionspädagogische Subjektorientierung, wie besonders Hans-Georg Ziebertz für die katholische Tradition gezeigt hat,²³ in dreifacher Hinsicht gesprochen werden: im Hinblick auf die mit der Moderne grundlegend infrage gestellte Autorität von Offenbarung und Kirche, hinsichtlich der darauf bezogenen anthropologischen Wendung der Theologie sowie schließlich in Bezug auf die religionssoziologisch zu beschreibende Gegenwartssituation.

Die neuzeitliche Vernunft, für deren Ansprüche exemplarisch Immanuel Kant genannt werden kann, erkennt prinzipiell keine Autoritäten an, die dieser Vernunft widersprechen. Der für das Ideal der Aufklärung maßgebliche »Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit« macht auch vor Religion und Kirche nicht halt. Damit werden Autonomie und Selbstbestimmung auch im religiösen Bereich zentral. Diese Wendung hat unmittelbare pädagogische und religionspädagogische Folgen, wie sie paradigmatisch schon vor Kant bei Jean-

21 Norbert Mette, *Religionspädagogik*, Düsseldorf 1994, 139; vgl. Helmut Peukert, *Wissenschaftstheorie, Handlungstheorie, Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung*, Frankfurt a. M. 1978.

22 Vgl. dazu Grümme, *Praxeologie*, 105 ff. sowie mit weiteren Hinweisen den Beitrag von Stefan Altmeyer im vorliegenden Band.

23 Hans-Georg Ziebertz, *Im Mittelpunkt der Mensch? Subjektorientierung der Religionspädagogik*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 45/2000, 27–42.

Jaques Rousseau sichtbar werden.²⁴ Erziehung ist nur möglich und legitim, wenn sie sich vorbehaltlos auf das kindliche Subjekt einlässt. Gerade mit Blick auf die religiöse Erziehung plädiert Rousseau deshalb für einen Verzicht auf Religion in der Kindheit, weil Kindern noch jedes Verständnis dafür abgehe, worum es bei theologischen Begriffen wie Sünde und Erlösung eigentlich geht. Wichtiger als Rousseaus inhaltliche Argumentation ist dabei die für ihn konstitutive Voraussetzung, dass das kindliche Subjekt nunmehr als unhintergebares Maß der Erziehung angesehen werden muss – zumindest der Intention nach. Rousseaus Realisierungsvorschläge sind bekanntlich durchaus kritisch einzuschätzen.

Theologisch und religionspädagogisch reagiert darauf der Versuch, ein anthropologisch und also ganz vom Menschen her begründetes Religionsverständnis und eine darauf aufbauende Form der religiösen Erziehung zu entwickeln. Als exemplarischer Vertreter dafür kann Friedrich Schleiermacher mit seinen »Reden über die Religion« gelten.²⁵ Auf dieser Grundlage widerspricht Schleiermacher Rousseaus Plädoyer für einen Verzicht auf Religion in der Kindheit, weil er Religion wie in jedem Menschen auch schon in den Kindern selbst angelegt sieht, aber die von ihm dann beschriebene Form der religiösen Erziehung als Pflege der im Kind angelegten Religion folgt doch leicht erkennbar den aufklärerischen Maximen einer am kindlichen Subjekt ausgerichteten und auf religiöse Mündigkeit zielenden Bildung. Eine an einer vorausgesetzten theologischen Dogmatik ausgerichtete religiöse Erziehung oder Unterweisung im Sinne der Katechetik ist damit obsolet.

Aus dieser Argumentation entwickelt sich in beiden Konfessionen die dann später sogenannte moderne Religionspädagogik. Auf der katholischen Seite kann etwa Johann Baptist Hirscher genannt werden, auf evangelischer Seite ist es Christian Palmer, der im 19. Jahrhundert eine ganz auf die Vermittlung zwischen »subjektiver« und »objektiver Religion« zielende Religionspädagogik (er selbst spricht noch von »Katechetik«) vorlegt.²⁶ Andere, wie vor allem Richard Kabisch, sind ihm darin im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts gefolgt.²⁷ Subjektorientierung, so lässt sich zusammenfassend für die Religionspädagogik formulieren, ist als zentrale Entsprechung zu einer in der Moderne veränderten

24 Jean-Jacques Rousseau, *Emil oder Über die Erziehung*, Paderborn u. a. ⁵1981, insbesondere Buch IV.

25 Vgl. insbesondere Friedrich Schleiermacher, *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern* (1799). Hg. v. Rudolf Otto, Göttingen ⁶1967.

26 Vgl. etwa Johann Baptist Hirscher, *Katechetik oder der Beruf des Seelsorgers, die ihm anvertraute Jugend im Christenthum zu unterrichten*, Tübingen 1831; Christian Palmer, *Evangelische Katechetik*, Stuttgart 1844.

27 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, Göttingen 1910.

religiösen Grundsituation zu verstehen. Sie korrespondiert mit dem Versuch, Theologie anthropologisch zu fundieren und Religionspädagogik von der subjektiven Religion her zu konzipieren.

Religionssoziologisch gesehen, so die dritte Begründungsmöglichkeit bei Ziebertz, führe die religiöse Individualisierung für den Religionsunterricht faktisch zu einer immer größeren religiösen Pluralität oder Heterogenität, die nur mithilfe einer konsequenten Subjektorientierung des Unterrichts aufgefangen werden könne. Wo immer weniger religiöse Gemeinsamkeiten vorausgesetzt werden können, müsse der Unterricht zwangsläufig verstärkt auf die einzelnen Schüler:innen zugeschnitten sein. Insofern beruht die verstärkte Subjektorientierung in der Religionspädagogik auf einem aktuellen, auch empirisch gut nachvollziehbaren religiösen Wandel.

Stand bislang das Argument im Vordergrund, dass sich Religionspädagogik und Religionsunterricht den durch einen epochalen Kultur- und Religionswandel bedingten Verhältnissen nicht entziehen können und insofern geradezu ein Zwang zur Subjektorientierung bestehe, so spielen bei alledem doch zugleich auch theologische Argumente eine wichtige Rolle. Das gilt in erster Linie für die bereits mehrfach angesprochene Begründung der Subjektorientierung durch den Verweis auf die Gottebenbildlichkeit und die dadurch begründete Würde des Kindes. Die Achtung vor der Würde des Menschen und im pädagogischen Bereich der Würde eines jeden Kindes gebiete es, den Unterricht so zu gestalten, dass er diesem Gebot entspricht und die Kinder und Jugendlichen tatsächlich erfahren können, dass sie als Subjekte anerkannt werden.²⁸ Ähnlich lässt sich die Subjektorientierung auch aus einer anthropologisch gewendeten Rechtfertigungslehre ableiten.²⁹ Sie entspricht dann der Konstitution des Subjekts in der rechtfertigungstheologisch und anerkennungstheoretisch interpretierten Konstitution des Subjekts aus der Gottesbeziehung. Die von Gott her erfahrene unbedingte Anerkennung erlaubt erst diese Konstitution.

Den Zusammenhang zwischen Gottebenbildlichkeit und Subjektwerdung hat in der Religionspädagogik besonders Peter Biehl genauer herausgearbeitet.³⁰ Dabei stützt er sich auf die Unterscheidung zwischen Person und Subjekt. Immer wieder zitiert wird auch im Zusammenhang mit der Subjektorientierung seine Aussage: »Subjekt muss der Mensch im Prozess seiner Bildung erst

28 Vgl. Friedrich Schweitzer, *Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive*, Zürich 2011.

29 Vgl. Lämmermann, *Religionsdidaktik*, 171 ff.

30 Peter Biehl, *Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive*, in: ders., *Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik*, Gütersloh 1991, 124–223.