

# Religionspädagogik innovativ

Herausgegeben von

Rita Burrichter

Bernhard Grümme

Hans Mendl

Manfred L. Pirner

Martin Rothgangel

Thomas Schlag

Band 1

Bernhard Grümme, Hartmut Lenhard,  
Manfred L. Pirner (Hrsg.)

# Religionsunterricht neu denken

Innovative Ansätze und Perspektiven  
der Religionsdidaktik.

Ein Arbeitsbuch

Verlag W. Kohlhammer

Alle Rechte vorbehalten

© 2012 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart

Umschlag: Gestaltungskonzept Peter Horlacher

Satz: michon, Niederhofheimer Str. 45a–c, 65719 Hofheim/Ts.

Gesamtherstellung:

W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart

Printed in Germany

ISBN 978-3-17-021403-3

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber .....	7
Editors' Preface .....	8
Bernhard Grümme / Hartmut Lenhard / Manfred L. Pirner Religionsunterricht neu denken? Zur Einführung .....	9
Rainer Lachmann Historischer Kontext: Ansätze und Grundfragen der Religionsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts .....	14
Godwin Lämmermann Konstruktiv-kritische Religionsdidaktik .....	29
Michael Meyer-Blanck Symbolisierungs- und Zeichendidaktik .....	43
Stefan Heil Abduktive Korrelation – Weiterentwicklung der Korrelationsdidaktik .....	55
Bernhard Dressler „Religiös reden“ und „über Religion reden“ lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels .....	68
Bernd Beuscher / Dietrich Zilleßen Religionsunterricht. Ein experimenteller Ansatz .....	79
Silke Leonhard / Thomas Klie Performatives Lernen und Lehren von Religion .....	90
Hans Mendl Konstruktivistische Religionspädagogik .....	105
Bernhard Grümme Alteritätstheoretische Religionsdidaktik .....	119
Annikе Reiß / Petra Freudenberger-Lötz Didaktik des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen .....	133

Beate-Irene Hämel / Thomas Schreijäck Förderung interkultureller Bildung in Schule und Religionsunterricht . . . . .	146
Manfred L. Pirner Medienweltorientierte Religionsdidaktik . . . . .	159
Reinhold Boschki Dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik . . . . .	173
Gabriele Obst / Martin Rothgangel Kompetenzorientierte Religionspädagogik . . . . .	185
Michael Domsen Religionsunterricht vom lernenden Subjekt aus profilieren und die prägende Kraft der Lernorte berücksichtigen – Religionsdidaktik mit systemischen Perspektiven . . . . .	198
Michael Fricke Rezeptionsästhetisch orientierte Bibeldidaktik – mit Kindern und Jugendlichen die Bibel auslegen . . . . .	210
Clauß Peter Sajak Interreligiöses Lernen im schulischen Religionsunterricht . . . . .	223
Friedrich Schweitzer Elementarisierung im Kontext neuerer Entwicklungen . . . . .	234
Rudolf Englert Religionsdidaktik wohin? – Versuch einer Bilanz . . . . .	247
About this book by Manfred L. Pirner . . . . .	259
Personenregister . . . . .	260
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren . . . . .	264

## Vorwort der Herausgeber der Reihe „Religionspädagogik innovativ“

Die neue Buchreihe „Religionspädagogik innovativ“ will einen Rahmen sowohl für Lehr- und Arbeitsbücher als auch für qualitätvolle Forschungsarbeiten bieten.

Die angestrebten innovativen Momente der *Arbeitsbücher* lassen sich an den ersten beiden Bänden der Reihe ablesen (parallel zum vorliegenden Bd. 1 erscheint Bd. 2, „Professionell Religion unterrichten“): Sie sollen eine überzeugende Vernetzung von aktueller Forschung, Theorie und Praxis erkennen lassen, konfessions- und religionsübergreifende sowie internationale Perspektiven einbeziehen, und die unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung, also Hochschulausbildung, Referendariat und Lehrerfortbildung berücksichtigen. Der Anspruch des Innovativen bezieht sich außerdem darauf, dass die Themen und Texte der Arbeitsbücher in der Praxis der Lehrerbildung erprobt sind, in der Regel auch von Studierenden, Referendar/inn/en und Lehrkräften gegengelesen und diskutiert wurden, so dass sie wissenschaftliche Qualität mit Verständlichkeit, Klarheit und Anregungsgehalt verbinden.

Auch für die in dieser Reihe erscheinenden *Forschungsarbeiten* sind die drei oben genannten Punkte – überzeugende Vernetzung von aktueller Forschung, Theorie und Praxis, Einbeziehung von konfessions- und religionsübergreifenden sowie von internationalen Perspektiven – maßgeblich. Mit diesen Akzentuierungen wollen wir zentrale Entwicklungen im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bereich sowie im wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis der Religionspädagogik der jüngsten Zeit aufnehmen und in programmatische Akzente für eine zukunftsfähige religionspädagogische Forschung und Lehre überführen. Dazu trägt wesentlich auch das gemischt-konfessionelle und international verortete Herausgeberteam bei. Die internationale Perspektive der Reihe zeigt sich darüber hinaus in der Offenheit der Reihe für fremdsprachige, vorrangig englischsprachige, Buchpublikationen sowie in einer englischsprachigen Zusammenfassung, die jedem Band beigegeben werden soll, um internationalen Leser/inne/n eine schnelle Orientierung über seinen Inhalt zu ermöglichen.

Wir wünschen uns, dass im Rahmen der Buchreihe „Religionspädagogik innovativ“ zahlreiche Publikationen erscheinen, die hilfreiche Impulse für Lehre, Forschung und Diskurs geben können.

Rita Burrichter, Bernhard Grümme, Hans Mendl,  
Manfred L. Pirner, Martin Rothgangel und Thomas Schlag

# Bernhard Grümme / Hartmut Lenhard / Manfred L. Pirner

## Religionsunterricht neu denken? Zur Einführung

### 1. Noch mehr Theorien für den Religionsunterricht?

Wofür brauchen Religionslehrerinnen und Religionslehrer konzeptionelle Überlegungen für ihren Religionsunterricht? Bei einem Deputat von mehr als 25 Wochenstunden, bei den Belastungen durch Unterrichtsvorbereitungen, durch Korrekturen oder auch durch die Obliegenheiten, die mit Funktionen in der Klassenleitung oder der Elternberatung zu tun haben, bleibt kaum Gelegenheit und Kraft, sich mit theoretischen Überlegungen zum Religionsunterricht zu beschäftigen. Allenfalls bleibt Zeit für methodische und didaktische Hinweise, für Materialien und Vorschläge für Unterrichtssequenzen. Und wenn dann doch religionsdidaktische Konzepte zur Kenntnis genommen werden, bleibt nicht selten ein schales Gefühl zurück. Sie mögen theoretisch einleuchten, müssen aber damit noch nicht für die alltägliche Unterrichtspraxis in den so unterschiedlichen Lehr-Lernsituationen in den konkreten Lerngruppen geeignet sein, in denen man nun gerade unterrichtet. Religionsdidaktische Konzepte sollten sich schon praktisch bewähren.

Genau dies aber, so oft der erste Eindruck bei der Sichtung verschiedener Theorien zum Religionsunterricht, scheint nicht immer der Fall zu sein. Gelegentlich stellt sich der Eindruck ein, ein Konzept sei eher der eigenen Systematik und Fachlogik geschuldet, sei eher an der Kohärenz der Begriffe und der Stringenz der Argumentation interessiert, sei eher also selbstreferentiell als an der Gestaltung von religionsunterrichtlicher Praxis ausgerichtet. Nicht ganz zu Unrecht ist der Wechsel von Konzeptionen verschiedentlich als ein Wechsel von „Moden“ bezeichnet worden, die sich nach dem vorherrschenden ‚Geschmack‘ und ‚Design‘ der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Trends ausrichten (Lachmann 2002; Englert 2011). Oft scheinen wissenschaftliche Kollegen für wissenschaftliche Kollegen zu schreiben, um Probleme zu debattieren, die man – um es scharf zu formulieren – ohne diesen wissenschaftlichen Diskurs nicht hätte. So nimmt es nicht wunder, dass nach Ausweis empirischer Forschungen Referendarinnen und Referendare, aber auch berufserfahrene Lehrerinnen und Lehrer eher eklektisch auf bestimmte Überlegungen, aber eben nicht auf ausgearbeitete religionsdidaktische Konzepte zurückgreifen (vgl. Englert 2011, 296).

Für das Lehramtsstudium Theologie an der Hochschule gilt häufig Ähnliches: Die Studierenden werden mit den sogenannten ‚religionspädagogischen Konzeptionen‘ vertraut gemacht, die sie dann – nicht selten als auswendig gelernte Stereotype – in den Examensklausuren ‚abspulen‘, ohne ihre Relevanz für die Praxis eines guten Religionsunterrichts erkennen zu können und verstanden zu haben.

Angesichts dieser Vorbehalte muss der Sinn und Ertrag religionspädagogischer und religionsdidaktischer Theoriebildung für den Religionsunterricht neu aufgewie-

sen werden. Zwar haben Forschung und Diskurs in der wissenschaftlichen Religionspädagogik ihr eigenes Recht und können ihr Potenzial für die Praxis nur dann entfalten, wenn nicht immer gleich nach der praktischen Verwertbarkeit gefragt werden muss. Dennoch muss sich gerade bei konzeptionellen Überlegungen zeigen lassen, inwiefern sie sich auf die Praxis des Religionsunterrichts beziehen und zu ihrer Verbesserung beitragen. Nur so lässt sich ein Arbeitsbuch wie das hier vorgelegte rechtfertigen. Ihm liegt die Annahme zugrunde, dass konzeptionelle Überlegungen bei der Begründung und Planung, der Analyse, der Aufklärung und Gestaltung von Religionsunterricht helfen. Sie sind kein Geschäft des religionsdidaktischen Elfenbeinturmes, sondern ein Instrument zur Qualitätsentwicklung des Religionsunterrichts. Sie wollen „für die Bearbeitung von Begründungs- und Qualitätsfragen“ fachdidaktisch eine Hilfe sein (Englert 2011, 296).

Zugleich dienen sie der Entwicklung professioneller Handlungsfähigkeit künftiger Religionslehrkräfte. So wenig ein ausgewiesener ‚Experte‘ sich in seinem Unterricht an ausgefeilten Konzepten orientiert, so sehr bedarf der Novize allererst eines konzeptuellen Wahrnehmungsvermögens, um überhaupt Strukturen, Prozesse, Aktionen und Inhalte beobachten zu können. Wer nichts weiß, sieht auch nichts. Deshalb ist die Kenntnis unterschiedlicher theoretisch begründeter Zugänge zum Religionsunterricht, ihrer Voraussetzungen und Intentionen, ihrer Prinzipien und Anknüpfungspunkte, aber auch ihrer Grenzen und Aporien unbedingt notwendig, um ein solides religionspädagogisches Analyse- und Planungsinstrumentarium aufzubauen, das zugleich auch befähigt, das eigene Handeln zu rechtfertigen und zu begründen.

Der eigentliche Relevanzbeweis konzeptioneller Überlegungen liegt daher in der religionsdidaktischen Praxis selber, in der die in diesem Band vorgestellten Ansätze und Perspektiven erprobt werden können, zu einem guten Teil auch bereits erprobt und in ihren Konkretionen empirisch untersucht worden sind.

## 2. Konzeptionen, Ansätze, Dimensionen oder Perspektiven?

Worum geht es genauer in diesem Band? In der religionspädagogischen Diskussion war die verwendete Terminologie häufig uneinheitlich und unpräzise. In ihren Bemühungen um mehr Klarheit unterscheiden Peter Biehl und Martin Rothgangel Konzeptionen, didaktische Strukturen und Dimensionen (Biehl/Rothgangel 2005, 428), Christina Kalloch, Stephan Leimgruber und Ulrich Schwab Konzeptionen, Dimensionen und Prinzipien (vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab 2009, 21–27), während Rudolf Englert eine Unterteilung in Konzeptionen, Organisationsformen, Ansätze und Lernformen vorschlägt (vgl. Englert 2011, 296–301). Dabei geht es nicht nur darum, welche Bezeichnungen sich besser eignen; in den Benennungen zeigt sich die jeweilige ‚Reichweite‘ der Überlegungen.

Eine große Übereinstimmung besteht darin, dass sich der ambitionierteste Anspruch mit dem Begriff der religionsdidaktischen Konzeptionen verbindet. Sie gelten als umfassend in Theorie und Praxis von der Religionsdidaktik ihrer Zeit

geprägt, lokalisieren sich im Raum einer bestimmten theologischen und pädagogischen Strömung, haben bestimmte institutionelle wie organisatorische Auswirkungen auf den Religionsunterricht, setzen ein bestimmtes Lehrer- und Schülerbild voraus und prägen so Lehrpläne, Religionsbücher und Unterrichtspraxis. Zudem spiegeln sie auch gesellschaftliche Konstellationen und kulturelle Trends. Ein breiter Konsens besteht auch darüber, dass die Zeit der großen religionspädagogischen Konzeptionen (klassisch: Verkündigungskonzeption, hermeneutischer Religionsunterricht, problemorientierter Religionsunterricht, Korrelationsdidaktik, Symboldidaktik) vorbei ist. In einer Zeit der kulturellen, gesellschaftlichen und religiösen Pluralität und Heterogenität erscheinen großangelegte Theoriegebäude als zu wenig pluralitätsfähig und flexibel, um auf die vielfältigen, je konkreten Anforderungen des religionsdidaktischen Praxisfeldes reagieren zu können. Die Auseinandersetzung mit den Konzeptionen kann nach wie vor insofern als sinnvoll betrachtet werden, als sie, wie Peter Biehl formuliert, bestimmte *didaktische Strukturen* erschließen helfen, die weiterhin aktuell sind (wie z. B. hermeneutisch reflektierte Traditionserschließung oder Erfahrungsorientierung). Als *Dimensionen* der Religionsdidaktik kann man solche Aspekte bezeichnen, die quer zu den Konzeptionen liegen und den Religionsunterricht insgesamt kennzeichnen, z. B. die sozialisationsbegleitende, diakonische, politische oder ästhetische Dimension (Biehl/Rothgangel 2005, 428). Schließlich lassen sich mit Englert (2011, 301) als ein weiterer Bereich *Lernformen* des Religionsunterrichts unterscheiden, die sich, ähnlich wie die Dimensionen, zueinander komplementär verhalten: Biografisches oder ästhetisches Lernen steht danach neben handlungsorientiertem oder produktorientiertem Lernen.

### 3. Zum Selbstverständnis, Aufbau und zur Verwendbarkeit des Arbeitsbuches

Dieses Arbeitsbuch legt aus den erwähnten Gründen keine ‚Konzeptionen‘ oder ‚Konzepte‘ vor. Wir formulieren bewusst bescheidener und offener und nennen die hier versammelten religionspädagogischen Überlegungen *Ansätze und Perspektiven*. Damit möchten wir signalisieren, dass sie in Bezugsfeld und Reichweite durchaus unterschiedlich sind: Manche nehmen sehr grundsätzlich die Fundamente und das Ganze religiöser Bildung und Erziehung in den Blick (dem entspricht eher der Begriff ‚Ansätze‘), andere verstehen sich bewusst als auf einen Teilbereich des Religionsunterrichts bezogen (dem entspricht eher der Begriff ‚Perspektiven‘). Gleichwohl bewegen sich beide Begriffe, Ansätze und Perspektiven, einerseits unterhalb des Niveaus der Konzeptionen und andererseits oberhalb des Niveaus der Lernformen. Entgegen unserer ursprünglichen Absicht haben wir die Beiträge dieses Bandes nicht bestimmten Sektionen zugeordnet; einen Kategorisierungsversuch unternimmt Rudolf Englert in seinem resümierenden Beitrag am Ende des Buches.

Gemeinsam ist den in diesem Band vorgestellten Ansätzen und Perspektiven, dass sie sich auf ihre je spezifische Weise kritisch wie produktiv auf verschiedene Konzeptionen und Konzepte beziehen, um den Religionsunterricht zu erneuern und

angesichts der gewandelten kontextuellen Herausforderungen in Schule, Gesellschaft und Geschichte Impulse zu seiner Qualitätsentwicklung zu geben. In diesem innovativen Potential, den Religionsunterricht neu zu denken, lag – wie oben bereits angedeutet – das entscheidende Auswahlkriterium für die Herausgeber. Dass dieses Kriterium immer auch mit subjektiven Einschätzungen verbunden ist, sei ausdrücklich zugegeben. Damit verbindet sich die Bitte um Verständnis dafür, dass uns – trotz sorgfältiger Sondierung, Beratung und Diskussion – möglicherweise der eine oder andere interessante Ansatz entgangen ist.

Mit dem vorliegenden Buch geht es uns vor allem darum, die oftmals sehr umfangreichen, anspruchsvollen oder verstreuten Darstellungen diverser Ansätze in kompakter und gut lesbarer Form gesammelt verfügbar zu machen, präsentiert von Autorinnen und Autoren, die an ihrer Entwicklung selbst maßgeblich beteiligt waren. Neben dieser Authentizität und der konfessionsübergreifenden Ausrichtung ist uns eine deutliche Adressatenorientierung wichtig: Die Autorinnen und Autoren wurden gebeten, sich an ein vorgegebenes Raster zu halten und ihre Texte nicht wie zumeist üblich für wissenschaftliche Kolleginnen und Kollegen, sondern für Lehramtsstudierende des vierten bis fünften Semesters und für Lehramtsanwärter/-innen in der zweiten Phase der Ausbildung zu schreiben. Diese Texte wurden dann im konkreten Seminarbetrieb mit Studierenden, Referendaren/Referendarinnen und Lehrkräften erprobt und bei entsprechender Rückmeldung noch einmal überarbeitet. Das Ziel war: Jeder Beitrag soll in sich verständlich sein, den wissenschaftlichen Standards entsprechen, zur vertieften Reflexion herausfordern, die wesentlichen Vorzüge und neuen Einsichten des Ansatzes für die Praxis des Religionsunterrichts erschließen und dabei auch nach Möglichkeit seine Grenzen und kritischen Einwände beleuchten. Zudem soll jeder Ansatz mit Beispielen und möglichst einem konkreten Unterrichtsvorschlag am Schluss veranschaulicht werden.

Das begründet den Aufbau der jeweiligen Beiträge. „Thesen“ sollen den Ansatz kurz skizzieren, „Perspektiven“ ihn im Rückgang auf die Thesen ausführlicher darstellen, bevor dann der Teil der „Praxis“ dessen Relevanz an Beispielen verdeutlicht. Ein kommentierter Hinweis zur „Literatur“ soll eine vertiefte Auseinandersetzung ermöglichen.

Die Texte sind jeweils einzeln zu lesen. Daher bietet das Arbeitsbuch vielfältige Möglichkeiten des Selbststudiums und zur Verwendung im Seminarbetrieb. Erleichtert wird das Verstehen durch die vorgenommene Rahmung. Der einführende Beitrag von Rainer Lachmann rekonstruiert die geschichtlichen Hintergründe der aktuellen Ansätze, Rudolf Englert bilanziert und diskutiert kritisch die Texte im Rahmen der gegenwärtigen fachdidaktischen Diskussion.

Wie sehr man „im Eigenen vom Anderen abhängig ist“, wie der jüdische Religionsphilosoph Franz Rosenzweig einmal schrieb, wird besonders deutlich bei einem Projekt wie dem vorliegenden. Ohne die Bereitschaft der Autorinnen und Autoren, sich daran zu beteiligen, ihre Texte nach einem vorgegebenen Rahmen zu verfassen und auf einen bestimmten Leserkreis hin zu konzipieren, ohne die Bereitschaft, diese Texte von ihnen kritisch lesen und sie auf der Basis einer solchen Kritik gegebenenfalls zu überarbeiten, wäre dieses Arbeitsbuch nicht zustande gekommen. Dafür

sei ihnen ebenso herzlich Dank gesagt wie auch den Leserinnen und Lesern in unseren Seminaren, im Referendariat und im Kollegenkreis, die sich engagiert an diesem Prozess beteiligt haben. Dank gebührt auch unserem studentischen Mitarbeiter Tobias Durant sowie Frau Bettina Pietsch vom Lehrstuhl für Religionspädagogik in Nürnberg für die Mühen der Korrektur und der Endredaktion.

Besonderen Dank sagen wir Herrn Jürgen Schneider vom Kohlhammer-Verlag. Er zeigte sich von Anfang von diesem Projekt begeistert, hat es wohlwollend betreut und kompetent begleitet. Ihm verdanken wir auch, dass es mit Band 1 die neue Kohlhammer-Reihe „Religionspädagogik Innovativ“ eröffnen kann.

Möge das Arbeitsbuch seinen Beitrag leisten zur Fundierung religiösen Lernens und zur Weiterentwicklung der Qualität des Religionsunterrichts.

## Literatur

- BIEHL, PETER (2006), Art.: Religionsdidaktische Konzeptionen; in: HrpG, 440–446.
- BIEHL, PETER / ROTHGANGEL, MARTIN (2005), Hat die Rede von Konzeptionen noch ihr Recht?, in: RUPP, HORST / WUNDERLICH, REINHARD / PIRNER, MANFRED L. (Hg.), Denk-würdige Stationen der Religionspädagogik (FS Rainer Lachmann), Jena, 427–442.
- ENGLERT, RUDOLF (2011), Bloß Moden oder mehr? Ein systematisierender Überblick über die Konzeptionen des Religionsunterrichts der vergangenen Jahre; in: KatBl 136, 296–303.
- HILGER, GEORG / KROPAC, ULRICH / LEIMGRUBER, STEPHAN (2010), Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik; in: HILGER, GEORG / LEIMGRUBER, STEFAN / ZIEBERTZ, HANS-GEORG (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München, 41–75.
- KALLOCH, CHRISTINA / LEIMGRUBER, STEPHAN / SCHWAB, ULRICH (2009), Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg i. Br.
- LACHMANN, RAINER (2002), Wechselnde Moden in der Religionspädagogik, in: ders., Religionspädagogische Spuren. Konzepte und Konkretionen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht, 2. Aufl. Jena, 143–171.

Dieses Buch stellt die im Bereich der Religionsdidaktik gegenwärtig diskutierten Neuansätze vor. Der folgende Beitrag versucht, mit den präsentierten Ansätzen ins Gespräch zu kommen und eine Art Bilanz zu ziehen. Es versteht sich, dass in diesen Versuch auch persönliche Anmerkungen und Anfragen einfließen.

## 1. Neuansätze auf unterschiedlichen Ebenen

Die hier vorgestellten religionsdidaktischen Neuansätze liegen von ihrem Anspruch her nicht einfach alle auf derselben Ebene. Grob lassen sie sich drei Kategorien zuordnen:

### *1) Grundlegende Religionsdidaktiken*

Grundlegende Religionsdidaktiken sind so etwas wie fachliche Rahmenkonzepte: Sie lassen sich eigentlich auf jedes mögliche religionsunterrichtliche Projekt oder Thema applizieren – auch wenn sie keineswegs mit allem, was hier denkbar ist, gleichermaßen gut vereinbar sind. Zu dieser Gruppe sind vor allem das Elementarisierungskonzept (vgl. den Beitrag von Schweitzer) und das Korrelationskonzept zu zählen (hier vertreten durch die neueren Varianten der „abduktiven“ und der „alteritätstheoretischen“ Religionsdidaktik; vgl. die Beiträge von Heil bzw. von Grümmel); man kann dieser Gruppe aber auch die konstruktivistische, die kompetenzorientierte und in gewisser Weise auch die dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik zurechnen (vgl. die Beiträge von Mendl, von Obst/Rothgangel und von Boschki). Solche Rahmenkonzepte bereichern das Repertoire fachdidaktischer Ansätze vor allem dadurch, dass sie durchwegs einsetzbare Instrumente für die Planung und Realisierung religionsunterrichtlicher Arbeit bereitstellen (wenn auch bei den innovativen Varianten der Korrelationsdidaktik in diesem Punkt einige Abstriche zu machen sind).

### *2) Pointierte Religionsdidaktiken*

Eine zweite Gruppe von Neuansätzen verdankt sich wesentlich der Auseinandersetzung mit einer bestimmten kulturwissenschaftlichen „Muttertheorie“ (die in der Regel zahlreiche Ableger in unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen hat). Diese Ansätze lassen sich als der Versuch verstehen, die grundlegende Aufgabe und die gegenwärtige Situation des Religionsunterrichts aus der Sicht einer solchen Muttertheorie zu re-interpretieren. Das kann zum Beispiel die Ideologiekritik der Frankfurter Schule sein (vgl. die konstruktiv-kritische Religionsdidaktik von Lämmermann),

die Zeichentheorie des amerikanischen Pragmatismus (vgl. die Symbolisierungs und Zeichendidaktik von Meyer-Blanck) oder die Systemtheorie (vgl. die systemische Religionsdidaktik von Domsgen). Aus diesen Referenztheorien gewinnen die jeweiligen Ansätze ihre besondere Akzentsetzung: ihre Pointe. Von daher stellt sich dann etwa unsere gegenwärtige Lebenswelt als „Verblendungszusammenhang“ dar, über den ideologiekritisch aufgeklärt werden muss (vgl. die konstruktiv-kritische Religionsdidaktik von Lämmermann); oder der bisherige religionspädagogische Umgang mit Symbolen erscheint erkenntnistheoretisch naiv und essentialistisch (vgl. die Symbolisierungs- und Zeichendidaktik von Meyer-Blanck). Usw. Diese Ansätze bereichern die fachdidaktische Diskussion meines Erachtens vor allem dadurch, dass sie auf bestimmte Schwachstellen und „blinde Flecken“ in der religionspädagogischen Theoriebildung aufmerksam machen. Ihre besonderen Akzentsetzungen können allerdings auch zum Ausgangspunkt für eine eigenständige Rekonstruktion der religionsdidaktischen Gesamtaufgabe werden (wie es etwa bei der konstruktiv-kritischen Didaktik bzw. der Symbolisierungs- und Zeichendidaktik der Fall ist).

### *3) Dimensionale Religionsdidaktiken*

Eine dritte Gruppe der hier vorgestellten Neuansätze könnte man „dimensionale Religionsdidaktiken“ nennen. Diese wollen keinen neuen, in sich geschlossenen Ansatz vorlegen, der andere Ansätze ersetzt. Es geht ihnen eher um eine bestimmte Dimension religionspädagogischer Arbeit, z. B. die der Interkulturalität (vgl. den Beitrag von Hämel/Schreijäck), des interreligiösen Lernens (vgl. den Beitrag von Sajak) oder des Lernens an und mit Medien (vgl. den Beitrag von Pirner). Diese Ansätze bereichern die fachdidaktische Diskussion vor allem dadurch, dass sie bewährte Wege der Bearbeitung von Themen durch neue Perspektivierungen zusätzlich spannend zu machen versprechen; so etwa, wenn Schüler/innen – interkulturelle Dimension – auch die afrikanische oder polnische Variante einer bürgerlichen Weihnachtsfeier kennenlernen; oder wenn eine Lerngruppe – medienweltliche Dimension – nicht nur die Jesus-Bilder unterschiedlicher Theologen, sondern auch aktueller Pop-Songs analysiert. Allerdings machen die entsprechenden Autor/innen deutlich, dass die stärkere Berücksichtigung „ihrer“ jeweiligen Dimension teilweise auch grundlegende theologische und pädagogische Voraussetzungen und Konsequenzen hat.

Im Einzelnen kann man sich über die Zuordnung bestimmter Ansätze natürlich streiten. Grundlegend aber erscheint mir, dass man im Auge behält: Die verschiedenen hier vorgestellten Versuche, den Religionsunterricht neu zu denken, sind in ihrer konzeptionellen Reichweite unterschiedlich angelegt.

<i>Grundlegende Religionsdidaktiken</i>	<i>Pointierte Religionsdidaktiken</i>	<i>Dimensionale Religionsdidaktiken</i>
Elementarisierungskonzept	Konstruktiv-kritische Religionsdidaktik	Interkultureller Ansatz
(Korrelationskonzept)	Symbolisierungs- und Zeichendidaktik	Interreligiöser Ansatz
Konstruktivistisches Konzept	Religionsdidaktik des Perspektivwechsels	Performative Religionsdidaktik
Kompetenzorientiertes Konzept	Abduktive Religionsdidaktik	Didaktik des Theologisierens mit Kindern u. Jugendlichen
	Experimentelle Religionsdidaktik	Medienweltorientierter Ansatz
	Alteritätstheoretische Religionsdidaktik	
Dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik		
	Systemische Religionsdidaktik	
	Rezeptionsästhetisch orientierte Bibeldidaktik	

Es zeigt sich: Etliche der religionsdidaktischen Neuansätze sind stark mit der Rezeption kulturwissenschaftlicher Grundlagentheorien verbunden. Was ist der unterrichtspraktische Ertrag dieser nicht „einheimischen“ Ansätze? Man wird hier sicherlich stark differenzieren müssen. Doch in etlichen Fällen dürften die zu diesen Ansätzen vorgelegten Anwendungsbeispiele gerade die eher praktisch interessierten Leser/innen kaum überzeugen haben.

Eigentlich kann eine didaktische Theorie gar nicht grundsätzlich genug angelegt sein. Doch wenn das Gefälle zwischen theoretischem Aufwand und unterrichtspraktischem Ertrag zu disproportional ist, fragt man sich, warum nach so viel Anlauf keine größeren Sprünge möglich sind. Leidet die Religionsdidaktik möglicherweise an einer Hypertrophie des Theoretischen? Warum spielen kulturwissenschaftliche Basistheorien für die Generierung neuer religionsdidaktischer Ansätze eine so große und etwa Befunde der empirischen Unterrichtsforschung nur eine so kleine Rolle? Wären neue fachdidaktische Ansätze, wenn sie sich weniger von voraussetzungsreichen Groß-Theorien als von der Analyse der Schwachstellen realen Religionsunterrichts her begründeten, nicht vermutlich auch für die Religionslehrerschaft viel nachvollziehbarer?

Mindestens zu wünschen wäre, dass insbesondere die zwischen den hier präsentierten Neuansätzen strittigen Aspekte didaktischen Handelns nicht nur zum Thema theoretischer Erörterungen, sondern auch zum Gegenstand empirischer Analysen gemacht würden. Schweitzer hat völlig recht, wenn er sagt, „dass Religionsunterricht und Religionspädagogische ‚Konzeptionen‘ ihre Überzeugungskraft auch bewähren müssen, indem sie ihre Wirksamkeit empirisch nachweisen“ (Schweitzer 243).

## 2. Neuansätze zum Umgang mit Verlusten

Dieses Buch macht deutlich: Die Vorstellung, der Religionsunterricht müsse neu gedacht werden, hat in hohem Maße damit zu tun, dass sich die lebensweltlichen, die theologischen und auch die lerntheoretischen Voraussetzungen für religiöse Bildungsbemühungen verändert haben. Diese Veränderungen werden häufig als Verluste diagnostiziert: Die Religion verliert ihre lebensweltliche Bedeutung, die Theologie ihren Anspruch auf objektive Wahrheit, die Didaktik ihr Ideal von einem durchorganisierbaren Unterricht. Auf diese Verluste muss reagiert werden, ja, mehr noch: die damit verbundene Krisen: was die Relevanz von Religion, was die Lehrbarkeit des Glaubens und was die Organisierbarkeit von Unterricht angeht, sind als Chancen für eine Weiterentwicklung der religionsunterrichtlichen Arbeit zu nutzen. Insofern sind die hier vorgestellten religionspädagogischen Ansätze in vielen Fällen auch als Strategien zur Kompensation von Verlusten bzw. zur produktiven Nutzung der heute gegebenen Voraussetzungen religiösen Lernens zu begreifen.

Das heißt: Die Entwicklung religionsunterrichtlicher Ansätze verdankt sich keineswegs nur dem Verlauf des fachdidaktischen Diskurses, sondern in hohem Maße auch kontextuellen Faktoren: Veränderungen im Verhältnis von Religion und Gesellschaft, im Wertempfinden der Bevölkerung, im Bereich theologischen Denkens usw. Natürlich ist auch das öffentliche Bewusstsein vom Stellenwert geschichtlicher oder mathematischer Kenntnisse und Kompetenzen in ständiger Bewegung. Doch ein auf Religion bezogenes Unterrichtsfach bekommt die Auswirkungen gesellschaftlichen Wandels ganz besonders zu spüren. Dass Religionsunterricht in manchmal sehr überschaubaren Abständen neu gedacht werden muss, ist von daher nicht unbedingt darauf zurückzuführen, dass ältere Konzepte fachlich nicht ausgereift genug gewesen wären. Es ist vielfach vor allem neu entstandenen Herausforderungen geschuldet, auf die auch konzeptionell „neu“ reagiert werden muss.

### *1) Verlust von Erfahrungen mit gelebter Religion*

Schüler/innen bringen heute kaum mehr eigene Erfahrungen im Umgang mit gelebter Religion in die Schule mit. Das ist einer der wichtigsten Hinter-Gründe für das gegenwärtige Neu-Denken des Religionsunterrichts. Dieser Erfahrungsverlust wird vielfach als eine grundlegende Gefährdung der im Religionsunterricht gegebenen didaktischen Möglichkeiten betrachtet. Dies versteht sich besonders da, wo die Auffassung vertreten wird: „Wirkliches religiöses Selbst- und Weltverstehen ergibt sich über den eigenständigen Gebrauch von Religion“ (Michael Meyer-Blanck 45). Gerade hier gelangt man zu der Einschätzung: Wo den Schüler/innen eigene Erfahrungen im Umgang mit Religion fehlen: Erfahrungen religiöser Gemeinschaft, religiöser Vollzüge, der Teilhabe an einer religiös geprägten Alltagskultur usw., da werden sie sich auch mit dem Verstehen von Religion äußerst schwer tun. Daher ist nach Möglichkeiten zu suchen, wie im Religionsunterricht selbst Raum für einen „eigenständigen Gebrauch von Religion“ (Meyer-Blanck) geschaffen werden kann. In diesem Sinne meinen die Vertreter/innen einer performativen Religionsdidaktik:

„Wenn immer mehr Schüler/innen eine konkrete Anschauung bzw. religiöses Wissen über die eigene traditionelle Religionspraxis vermissen lassen, wird ein Unterricht in Religion diese Praxis im Sinne einer ‚Schul-Religion‘ allererst didaktisch imaginieren müssen, um überhaupt einen Unterrichtsgegenstand konturieren und sachgerecht darstellen zu können.“ (Leonhard/Klie 90) Inwieweit es im institutionellen Rahmen von Schule tatsächlich gelingen kann, Religion ganzheitlich erfahrbar zu machen und, in welcher Weise und mit welcher Ernsthaftigkeit auch immer, in Gebrauch zu nehmen, ist allerdings eine auch unter den Autor/innen der hier präsentierten Ansätze kontrovers beurteilte Frage.

## *2) Verlust der Normativität religiöser Tradition*

Ein zweites Problem ist die weitgehende Auflösung des mit religiösen Traditionen, speziell mit dem christlichen Glauben und dem kirchlichen Bekenntnis, geschichtlich fast durchweg verbundenen besonderen Wahrheitsanspruches. Unsere Multioptionengesellschaft hat die Relativität auch religiöser Perspektiven und die kulturelle Bedingtheit auch der Versuche, Gott zu denken, unübersehbar vor Augen geführt. Was kann in Anbetracht dieses Relativitätsbewusstseins noch als verbindliche Glaubensüberzeugung formuliert werden? Welche Elemente der Glaubenstradition sind es wert, Kindern und Jugendlichen heute noch nahegebracht zu werden? Ist es noch möglich, ein bestimmtes Verständnis dieser Tradition zur Grundlage didaktischer Erschließungsprozesse zu machen? Wo Religionsunterricht heute neu gedacht wird, ist man mit der Beantwortung all dieser Fragen äußerst vorsichtig. Die Wahrheits- und Heilsgewissheit, mit der die Religionspädagogik bis in die 1960er Jahre hinein auftrat, ist aus den hier präsentierten Neu-Ansätzen fast ganz verschwunden.

Es ist mittlerweile allerdings gelungen, aus dem Umgang mit der Situation schwindender Gewissheiten ein neues fachdidaktisches Ethos zu gewinnen. Dieses ist nicht mehr auf das Ideal der Vermittlung vorgegebener Wahrheiten (des Glaubens, der Theologie) bezogen, sondern auf die Ermutigung der Schüler/innen zu eigenen Sinnkonstruktionen. Ein solches Ermutigungsethos wird durch Theorien gestützt, für die das Bewusstsein von der Relativität jeder denkbaren Welt-Anschauung kein wie auch immer zu bannender Schrecken, sondern ein notwendiges Stück Aufklärung darstellt, beispielsweise durch den Konstruktivismus (vgl. die konstruktivistische Religionsdidaktik von Mendl) oder durch die Systemtheorie (vgl. die systemische Religionsdidaktik von Domsgen). „Normative Definitionen darüber, was ein angemessener christlicher Glaube sei“, gelten nun weithin als „obsolet und unangemessen“ (Lämmermann 32). Statt „christliche Tradition nur anzuwenden“, macht man jetzt „Unbedenklichkeiten frag-würdig, übersetzt Antworten in Fragen, übt den Umgang mit Tradition als ‚kreative Erinnerung‘ ein“ (Beuscher/Zilleßen 82). Die Frage ist allerdings, was Schüler/innen, die in der Regel offene Baustellen genug haben, von Religionen dann eigentlich noch lernen können; und was Lehrer/innen in Bezug auf Religion dann noch zu lehren bleibt.

### 3) *Verlust des Ideals didaktischer Planbarkeit*

Die Erosion alter Gewissheiten spiegelt sich auch auf der didaktischen Ebene. Von der Vision eines auf sehr konkrete Ziele hin angelegten und bis ins Detail vorausgeplanten Unterrichts, die Curriculumtheoretiker Anfang der 1970er Jahre beflügelt hatte, ist in den meisten hier vorgestellten Ansätzen kaum mehr etwas übrig geblieben. Religionsunterricht neu denken heißt von daher auch: Offenheit zulassen, Raum für unterschiedliche Verläufe geben, Differenzierungen fördern, Multiperspektivität einüben, individuelle Adaptionen des Unterrichtsgegenstandes unterstützen. Bernhard Grümme etwa möchte, dass in seiner alteritätstheoretischen Didaktik „das Moment des Offenen und nicht in eindimensional zielorientierten Lernprozessen Aufgehenden eine zentrale Bedeutung“ (128) gewinnt. Er spricht von einer „vulnerablen Didaktik“ (vgl. Grümme 129), „die Raum gibt für das Unplanbare, für das plötzlich sich Einstellende“ und die Entdeckungen ermöglicht, in denen „sich mehr erfahren lässt, als sich didaktisch planen oder gar evaluieren lässt“ (129). Auch mit der Didaktik des Theologisierens ist „stets ein Verlust von Sicherheit und Planbarkeit verbunden“ (Reiß/Freudenberger-Lörz 141).

Eine solche im Unterricht geforderte Offenheit ist nicht nur pädagogischen, sondern auch erkenntnistheoretischen Einsichten geschuldet. Diese laufen darauf hinaus, dass sich Wissen nicht eigentlich „vermitteln“ lässt, sondern von jedem Menschen eigenständig „konstruiert“ werden muss. Von daher empfiehlt sich, wie der Systemtheoretiker Domsgen schreibt, „eine zurückhaltende Einschätzung der pädagogischen Wirkungsmöglichkeiten“ (Domsgen 200): „Die Aufgabe der Lehrkraft besteht in der Präsentation von Kommunikationsofferten. Auf deren Rezeption durch die Schülerinnen und Schüler kann sie jedoch keinen unmittelbaren Einfluss nehmen.“ (Domsgen 204) Und da eine Kommunikationsofferte des Lehrers unter Umständen bei jedem Schüler mit einer anderen „Anschlussrationalität“ (vgl. Domsgen 204) korrespondiert, ist von strikt durchgeplanten, einlinigen und in jeder Phase synchron verlaufenden Lernprozessen zugunsten stärkerer Differenzierung und größerer Offenheit Abstand zu nehmen. - Diese Sicht hat in ihrer Relativierung didaktischer Wirkungsmöglichkeiten sicher etwas sehr Entlastendes, sie könnte aber auch dazu versuchen, die wichtige Frage nach der Vorbereitung einer unterrichtlichen Dramaturgie bzw. nach einer sach- wie entwicklungslogisch durchdachten Konzeptionierung des Lernprozesses überhaupt als „obsolet“ zu betrachten und ganz auf das zu setzen, was Domsgen ein „Schrotschussverfahren“ nennt (vgl. 206).

Die folgende Grafik versucht deutlich zu machen, inwiefern bestimmte kontextuelle Veränderungen (1) zu einer Verschärfung religionspädagogischer Problemlagen (2) geführt haben und welche religionsdidaktischen Ansätze jeweils in besonderer Weise auf diese Probleme zu reagieren versuchen (3).

<i>Veränderungen</i>	<i>Probleme</i>	<i>Religionsdidaktische Ansätze</i>
Die Religion verliert an lebensweltlicher Bedeutung.	Inwieweit ist Religion für heutige Kinder und Jugendliche überhaupt von Interesse? (Relevanzproblem)	– Performative Religionsdidaktik – Symbolisierungs- und Zeichendidaktik – Didaktik des Perspektivenwechsels
Die Theologie verliert ihren Anspruch auf objektive Wahrheit.	Inwieweit gibt es bei der Bearbeitung religiöser Probleme überhaupt noch etwas, das verbindliche Geltung beanspruchen könnte? (Lehrbarkeitsproblem)	– Konstruktivistische Religionsdidaktik – Rezeptionsästhetisch orientierte Bibeldidaktik – Dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik
Die Didaktik verliert ihr Ideal eines durchorganisierten Unterrichts.	Inwieweit sind Unterricht und vor allem dessen Erträge noch planbar? (Didaktisierungsproblem)	– Kompetenzorientierte Religionsdidaktik

### 3. Neuansätze mit grundlegenden Gemeinsamkeiten

#### *1) Religion als Aneignungsmöglichkeit, Glaube als Beziehungsangebot*

Glaube und Religion sind kein bloßes „Für-wahr-Halten“ von Bekenntnisaussagen („Gott ist ...“, „Jesus ist ...“, „die Kirche ist ...“ usw.). Nach dem Bild, das die Religionsdidaktik von ihrer eigenen Geschichte entwickelt hat, sollte dies eigentlich bereits im Zusammenhang mit der Überwindung älterer Formen des Katechismusunterrichts hinlänglich klar geworden sein. Aus der Sicht neuerer didaktischer Ansätze dagegen war diese Vorstellung eines „Für-wahr-halte-Glaubens“ auch weit über den Katechismusunterricht hinaus noch wirksam: in Konzepten, die auf die Erschließung christlichen Glaubens als eines Systems von Überzeugungen gerichtet waren - als solche kann man, mindestens teilweise, auch den hermeneutischen, den problemorientierten und den korrelationsdidaktischen Religionsunterricht verstehen. Das Neue einiger der hier vorgestellten Ansätze liegt demgegenüber gerade darin, dass sie eine solche Verengung auf die durch den Glauben (der Kirche) repräsentierten materialen Überzeugungen entschieden aufzusprengen versuchen. Religion wird nun eher als Gefühl (vgl. z. B. Meyer-Blanck 44), der christliche Glaube eher als Beziehung (vgl. z. B. Boschki 178f.) gesehen. Didaktik ist dann weniger Plausibilisierungsarbeit: Christliche Perspektiven als „Antworten“ auf lebensweltliche Fragen und Probleme, sondern eher das Bemühen um Ein-Fühlung und um Begegnung.

„Religionsdidaktik im Kontext von Dialog und Beziehung sieht Glauben und Religion als Beziehungsereignisse.“ (Boschki 175) In diesem Zusammenhang wird auch von der Vorstellung Abstand genommen, Glaube und Erfahrung ließen sich durchwegs und in einer von allen Schüler/innen nachvollziehbaren Weise miteinander „korrelieren“. Eine dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik etwa,

so Boschki, wolle „nicht korrelieren, was nicht korreliert werden kann, sondern ‚ins Gespräch bringen‘, ‚in die Auseinandersetzung stellen‘, ‚in Beziehung setzen‘...“ (Boschki 175). Da, wo sich eigene Erfahrungen und überlieferter Glaube trotz solchen Beziehungsbemühens fremd bleiben, erkennt die alteritätstheoretische Didaktik von Grümme sogar besondere Erkenntnischancen und warnt daher vor einer „Verschmelzungshermeneutik“ (vgl. Grümme 124), mit der diese verspielt würden.

## 2) Die SchülerInnen als Konstrukteure ihres eigenen Glaubens

Fast durch alle neuen Ansätze hindurch ist spürbar, dass man von den die religionspädagogischen Situationsanalysen in früheren Jahren sehr stark bestimmenden Defizitdiagnosen („Traditionsverlust“, „Gottesverdunstung“, „religiöse Indifferenz“ usw.), bei aller Anerkennung des in ihnen steckenden Realitätsgehalts, loszukommen versucht. Entschlossen wendet man sich nun vor allem den Chancen und Lernpotentialen zu, die mit den heute anzutreffenden Voraussetzungen religiösen Lernens eben auch gegeben sind. „Statt ‚Patchwork-Religiosität‘, permanente Sinnsuche und die Ausrichtung an einer ‚Option für *mein* Heil‘ nur polemisch zu behandeln, wird ihnen als kontextuelle, perspektivische Form von Religiosität Würde zugestanden.“ (Hämel/Schreijäck 152) Wenn man aufhört, die Religiosität von Kindern und Jugendlichen mit der normativen Elle des „Glaubens der Kirche“ zu messen, lassen sich durchaus Ausgangspunkte für produktive Formen religiösen Lernens entdecken. Schließlich geht es den neuen Konzepten ja nicht mehr um die *Einübung* in eine bestimmte, fest vorgegebene Form von Religion, sondern um ein *Lernen von* Religion: eine kritische Auseinandersetzung mit religiösen Traditionen („Zeichen“, „Medien“, „Gegenständen“, „Deutungsmustern“ usw.); auf diese Weise sollen Kinder und Jugendliche bei ihrer Suche nach religiöser Orientierung und bei der Entwicklung subjektiv tragfähiger Sinnperspektiven unterstützt werden.

Wobei allerdings zu Recht darauf hingewiesen wird, dass Kinder und Jugendliche in diesen Suchprozess nicht einfach nur Fragen und Probleme einbringen (auf die der Religionsunterricht dann einzugehen hätte), sondern immer auch schon bestimmte Vorstellungen von dem, was im Leben wirklich wichtig und wertvoll ist und was man sich selbst, dem Anderen und dem „Ganzen“ schuldig ist. Gerade das eröffnet ja beispielsweise die Möglichkeit, „abduktiv“ zu korrelieren: Ideen zu entwickeln, inwiefern bei der Ausbildung dieser Vorstellungen auch religiöse Traditionen eine Rolle gespielt haben könnten; oder zu theologisieren: Kinder und Jugendliche zur Formulierung ihrer eigenen religiösen Gedanken anzuregen; oder mediendidaktisch zu arbeiten: medial vermittelte und für die religiöse Selbstsozialisation von Kindern und Jugendlichen bedeutsame Konzepte anzusprechen. Jedenfalls gehört zu den neuen Ansätzen eigentlich durchweg, „dass die Kinder und Jugendlichen nicht länger nur als Suchende und Fragende in den religionsdidaktischen Blick kommen, sondern auch in ihren Antwortversuchen und eigenständigen Überlegungen gewürdigt werden“ (Pirner 167).

Beispielhaft zum Tragen kommt dies in der rezeptionsästhetisch orientierten Bibeldidaktik (vgl. den Ansatz von Fricke). Wobei hier das Eigenrecht der von den

Schüler/innen im Umgang mit der Bibel entwickelten Sichtweisen so stark betont wird, dass man fragen kann, inwieweit nun nicht wiederum das deutlicher zur Geltung gebracht werden müsste, was man den „Anspruch der Sache“ nennt. Letztlich geht es immer wieder darum, „die zumindest möglichen Spannungen zwischen Person und Sache weder auf Kosten der einen noch auf Kosten der anderen Seite aufzulösen“ (Schweitzer 235).

#### 4. Einige Auffälligkeiten und Anfragen

##### *1) Werden konfessionelle Akzentsetzungen wieder stärker betont?*

Eigentlich alle hier unterbreiteten Vorschläge, den Religionsunterricht neu zu denken, gehen von der Situation eines konfessionellen Religionsunterrichts aus. Das ist in Anbetracht der fachlichen Diskussion der letzten zwanzig Jahre und der realen Diversifizierungen in diesem Feld (Hamburger Modell, Berliner Modell, Bremer Modell, Züricher Modell usw.) durchaus erstaunlich. Auch solche fachdidaktischen Innovationen, die eine Ausweitung des konfessionellen Rahmens in besonderer Weise nahelegen könnten: Anstöße zu interreligiösem Lernen (vgl. Sajak), Überlegungen zur Einübung in die Kompetenz des Perspektivenwechsels (vgl. Dressler), Anregungen zu einer medienweltorientierten Religionsdidaktik (vgl. Pirner) werden hier nicht zum Anlass, gezielt über den organisatorischen Rahmen eines nach Konfessionen getrennt erteilten Religionsunterrichts hinaus zu denken. Am weitesten wagt sich Lämmermann in diesem Punkt vor, der „angesichts der Entwicklung Deutschlands zu einem multikulturellen und damit multireligiösen Land ... die Weichen für eine Überwindung des konfessionellen Religionsunterrichts“ stellen möchte (30). Insgesamt aber zeigen die hier zusammengestellten Neuansätze ein erstaunlich geschlossenes Bild und ein deutliches, geradezu fragloses Festhalten am Modell des konfessionellen Religionsunterrichts.

Vielleicht hat das Festhalten am Konfessionalitätsprinzip auch den Grund, dass die nächste Erweiterung, die über den klassisch-konfessionellen Rahmen und die verschiedenen konfessionell-kooperativen Varianten hinaus denkbar ist, nämlich ein ökumenischer, von beiden großen christlichen Kirchen gemeinsam verantworteter Religionsunterricht, in der fachdidaktischen Diskussion fast ganz aus dem Gesichtskreis verschwunden ist. Die Sichtung der in diesem „ökumenisch“ konzipierten Buch versammelten Ansätze evangelischer und katholischer Autor/innen gibt ein paar Hinweise darauf, warum dies so ist: Es fällt auf, dass es bei den verschiedenen Versuchen, Religionsunterricht neu zu denken, stärkere konfessionelle Akzentuierungen gibt, als sie auf dem Hintergrund einer in den letzten drei Jahrzehnten im Wesentlichen parallel verlaufenen religionspädagogischen Entwicklung zu erwarten wären. Vor allem evangelische Autor/innen (die hier deutlich zahlreicher repräsentiert sind als katholische) stellen zuweilen den dezidiert evangelischen Charakter ihres Bildungsverständnisses bzw. ihres religionspädagogischen Ansatzes besonders heraus. Bei der Lektüre etwa des Beitrags von Meyer-Blanck wird sich ein katholi-

scher Leser fragen: Ist diese Zeichendidaktik, wenn sie so bestimmt auf ein *protestantisches* Bildungsverständnis und auf den *evangelischen* Religionunterricht bezogen wird, für mich überhaupt relevant? Jedenfalls zeigt diese Sammlung „neuer“ Ansätze auch, dass es in der Religionsdidaktik immer noch bzw. mittlerweile wieder stärker Diskurse gibt, bei denen man sich fast ausschließlich in den Grenzen der eigenen Konfession bewegt.

## *2) Tritt die kognitive Dimension religiösen Lernens in den Hintergrund?*

Reiß/Freudenberger sprechen als Ziel des Religionsunterrichts etwas an, das in den meisten anderen Beiträgen nur eine eher untergeordnete Rolle spielt: „die gedankliche Durchdringung des Glaubens“ (134). Dies sei eine „entscheidende Aufgabe des Theologisierens“ (Reiß/Freudenberger 134). Zwar wird auch in anderen Beiträgen nicht unerwähnt gelassen, dass die Erschließung religionskundlichen und theologischen Wissens und dass die Ermöglichung zunehmenden Verstehens im Religionsunterricht eine Rolle spielen müssen (vgl. dazu insb. den Ansatz einer kompetenzorientierten Religionspädagogik von Obst/Rothgangel), aber kaum einer der hier vorgestellten Ansätze zeigt, was die Bearbeitung gerade dieser Aufgabe angeht, ein besonderes Engagement (s. auch Lachmann 26). Warum wird die kognitive Dimension religionsunterrichtlicher Arbeit hier derart stiefmütterlich behandelt? Weil ihre Bedeutung für einen guten Religionsunterricht außer Frage steht? Oder doch eher, weil diese Dimension als nicht (mehr) so wichtig gilt? Heißt „Religionsunterricht neu denken“, die rationale, kognitive Dimension der Arbeit an religiösen Fragen (Religion verstehen) gegenüber ganzheitlichen Umgangsformen mit Religion (Religion erleben) in den Hintergrund treten zu lassen? Heißt es die Suche nach intersubjektiv nachvollziehbaren Perspektiven auf die großen Themen der Religion (das Ringen um die „Wahrheit“ religiöser Konzepte) zugunsten der Ermutigung zur individuellen Rezeption religiöser Zeichen (dem Bemühen um die Subjekt-Tauglichkeit von Religion) zurückzustellen?

Mir scheint, die Entwicklung zeigt tatsächlich in diese Richtung. Natürlich soll die reflexive Seite religionsunterrichtlicher Arbeit nirgendwo einfach ganz ausgeblendet werden. So sollen Schüler/innen etwa das reflektieren, was sie erleben, um dazu Distanz zu gewinnen (vgl. z. B. Dresslers Überlegungen zum Zusammenspiel von „religiös reden“ und „Reden über Religion“); oder sie sollen ihre eigenen religiösen Konstrukte begründen, damit sozusagen deren subjektive Logik nachvollziehbar wird (vgl. z. B. die konstruktivistische Religionsdidaktik von Mendl). Das ist nicht wenig; gemessen aber an den sich im Umgang mit Religion in ihren unterschiedlichen Ausprägungen stellenden inhaltlichen Erschließungs- und Verstehensaufgaben ist dies doch nur ein eher kleiner Teilbereich. Wie ließen sich Pfade bahnen zu klarem, tieferen und nachhaltigerem Begreifen dessen, was in Religion „Sache“ ist? Dieser so schlichten wie entscheidenden Frage wäre meines Erachtens erheblich größere Aufmerksamkeit zuzuwenden.

### 3) *Kommen ethisch-lebensweltliche Themen zu kurz?*

Das katholische Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR) hat vor einiger Zeit ein Projekt initiiert mit dem Titel „Mehr Religion im Religionsunterricht“. Im Blick auf die Praxis des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen hat dieses Projekt sicherlich eine gewisse Dringlichkeit. Im Blick auf die fachdidaktische Theorie-Entwicklung aber muss man sich eher fragen: Kommt hier mittlerweile nicht das real gelebte Leben zu kurz? Ist ein problemorientierter, von den Lebensfragen der Schüler/innen ausgehender Religionsunterricht gar keine Option mehr? Durchgängig wird zwar eine Orientierung an den „Subjekten“ beschworen, aber es wird dabei meines Erachtens zu wenig deutlich, inwieweit dies auch heißt: sich den diesen Subjekten auf den Nägeln brennenden und sie in diesem Sinne „unbedingt“ betreffenden Themen und Problemen zuzuwenden (eine Ausnahme stellt vor allem Lämmermanns konstruktiv-kritische Religionsdidaktik dar).

Die verschiedentlich zu hörende Einschätzung, dass die „ästhetische Wende“ der Religionspädagogik die ethische Dimension des Religionsunterrichts ungebührlich in den Hintergrund gedrängt habe, scheint mir durch etliche der hier zusammengestellten didaktischen Ansätze neue Nahrung zu erhalten. Dass Religion mehr und Anderes ist als Ethik, wie vor allem von evangelischen Autor/innen im Rückgriff auf Schleiermacher immer wieder herausgestrichen wird (vgl. insb. Dressler, Beuscher/Zilleßen, Leonhard/Klie), ist dabei völlig unstrittig. Es wäre meines Erachtens allerdings ein großer Verlust, wenn darüber der Sinn dafür verloren gehen sollte, dass auch ethische Fragen eine religiöse Dimension haben können. Da, wo Religion – auch um ihrer besseren Abgrenzbarkeit willen – als ein bestimmtes Zeichen-System definiert und vor allem in der Gestalt sinnlich wahrnehmbarer Bedeutungsträger präsentiert wird, ist diese Gefahr gegeben. Hier wird, so scheint mir, nicht mehr recht deutlich, dass Religion, in einem weiteren Verständnis, auch „mitten im Leben“ virulent werden kann – etwa in Fragen nach Wert und Würde des Einzelnen oder nach dem Grund und Sinn eines Engagements für Andere; und dass, so gesehen, „Ethik“ – hier: als Chiffre für all die Fragen, die heutige Lebenspraxis aufwirft – auch weiterhin eine thematische Berechtigung im Religionsunterricht hat.

## 5. Auch der „neue Religionsunterricht“ bietet ein buntes Bild

Bei der Lektüre mancher der hier präsentierten Ansätze werden sich gerade die eher praktisch orientierten Leser/innen vielleicht fragen: Was „bringt“ mir das? Oder: Wie kann ich dieses neue Denken in meinen – vielleicht noch sehr am Anfang befindlichen – Versuch umsetzen, einen eigenen Weg zu gutem Religionsunterricht zu finden? Vor allem diesen Leser/innen würde ich empfehlen, sich zunächst einmal an jene Konzepte zu halten, die ich als „grundlegende Religionsdidaktiken“ angesprochen habe.

Diese Grundkonzepte zeichnen sich auch dadurch aus, dass sie klare Perspektiven für die Planung und die Gestaltung unterrichtlicher Prozesse anbieten (für

den konstruktivistischen Ansatz vgl. Mendl 111ff.; für den kompetenzorientierten Ansatz vgl. Obst/Rothgangel 189ff.; für den Elementarisierungsansatz vgl. Schweitzer 237ff.); dabei verfolgen sie natürlich jeweils unterschiedliche Wege, widerstreiten einander aber nicht. Man kann sogar sagen: Im Wesentlichen geht es bei der Planung der unterrichtlichen Dramaturgie stets um Variationen jener Grundidee, die schon Wolfgang Klafki in seinem Konzept kategorialer Bildung zur Geltung gebracht hat: „Die Sachen sollen sich für die lernenden Personen erschließen, und die lernenden Personen sollen für die Sachen erschlossen werden.“ (Schweitzer 235)

Wie dies, bezogen auf *religiöse* Gegenstände und Themen, Traditionen und „Zeichen“ genauer geschehen kann, ist die Grundfrage der Religionsdidaktik. Wobei es im Einzelnen natürlich sehr wohl strittig sein kann, inwieweit bestimmte Ansätze diese ganz besondere „Sache“ der Religion/des christlichen Glaubens den Schüler/innen vielleicht zu leicht und zu schnell verstehbar erscheinen lassen (die konstruktivistische Religionsdidaktik? die Rezeptionsästhetik? bestimmte Formen der performativen Religionsdidaktik?) bzw. inwieweit andere Ansätze wiederum den Zugang zu dieser Sache unnötig erschweren (der alteritätsdidaktische Ansatz?). Oder auch: Inwieweit diese „Sache“ als kulturell bedingtes Zeichensystem vorzustellen, zu dechiffrieren und individuell in Gebrauch zu nehmen ist oder aber eher als zu Selbstreflexion und Gesellschaftskritik nötigende Botschaft die Schüler/innen herausfordern soll (vgl. die konstruktiv-kritische Religionsdidaktik oder die alteritätstheoretische Religionsdidaktik). Hier lassen sich bei den in diesem Buch versammelten Ansätzen durchaus unterschiedliche Akzentuierungen feststellen – und das ist auch gut so. Das Bild ist bunt, denn es gibt für den heutigen Religionsunterricht keine unter allen Umständen beste Strategie.

## About this book

by Manfred L. Pirner

### ‘Rethinking Religious Education. Innovative approaches and perspectives from Religious Pedagogy’

As a work book for teacher education at universities, seminars and in further teacher training, this publication assembles seventeen texts in which authors sketch recently developed concepts for (Christian) Religious Education in German schools. It is the editors’ intention to make innovative and inspiring recent pedagogies of RE that have been published in diverse places and formats available in one book and in this way known to a wider readership of students, teachers and lecturers. It is their hope that the various ways of rethinking RE can promote and stimulate good practice. The seventeen contributions are framed by a historical introduction (by Rainer Lachmann) that outlines major currents in development of RE theory in Germany in the 20th century, and by an evaluating summary at the end of the book (by Rudolf Engler). All the authors are professors or lecturers of (Catholic or Protestant) religious education at an academic level.

The volume comprises a range of approaches of different scope and focus. Engler distinguishes between:

*a) fundamental approaches* that offer a frame of thinking for the whole of RE and for every possible RE topic, e.g. the concept of ‘elementarizing didactics’ put forward by Friedrich Schweitzer; Bernhard Dressler’s plea for seeing the core task of RE in promoting the ‘changing of perspectives’; the idea of ‘abductive correlation’ presented by Stefan Heil; the effort of taking the otherness of the other seriously in Bernhard Grümme’s theory; the concept of a ‘profane’ and experimental type of RE (Bernd Beuscher & Dietrich Zilleßen); the constructivist approach that draws on constructivist learning theory (Hans Mendl); and the competence approach that emphasizes the ‘outcome’ of teaching and learning for the learner and looks for a systematic development of skills and competences (Gabriele Obst & Martin Rothgangel).

*b) characteristic approaches* that are closely connected with certain general ‘mother theories’ from which they reinterpret RE and gain their characteristic perspectives. Thus, for instance, the Critical Theory of the Frankfurt School constitutes the backbone of Godwin Lämmermann’s approach of a ‘constructive-critical religious pedagogy’; Michael Meyer-Blanck’s concept of a symbols- and signs-centred RE relies on the semiotic theory of American pragmatism; and Michael Domsgen’s systemic religious pedagogy draws on system theory.

*c) dimensional approaches* that do not claim to be comprehensive or general theories of RE competing with others, but rather aim to highlight certain dimensions of RE such as the intercultural dimension (in the contribution by Beate-Irene Hämel & Thomas Schreijäck), the interreligious dimension (as emphasized by Clauß Peter Sajak), the dimension of interpersonal relationships (in Reinhold Boschki’s concept), the field of theological discussions with children and young people (the focus advanced by Annike Reiß & Petra Freudenberger-Lötz), or the significance of the public media for religious education (in Manfred L. Pirner’s approach).

The variety and number of approaches introduced in this volume indicates a lively and rich academic discourse and research in the field of RE in Germany. The book provides a substantial overview of its most recent developments.