Europa-Universität
Flensburg
Institut für Gesellschaftswissenschaften
und Theologie
Seminar für evangelische Theologie

Die Bedeutung der Lebenswelten von Schüler*innen für den Subjektbezug im Religionsunterricht

Eine Auseinandersetzung mit aktuellen religionspädagogischen Entwürfen unter Einbeziehung ausgewählter Ergebnisse des Forschungsprojektes ReVikoR (Religiöse Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht)

Dissertation zur Erlangung des Grades Dr.phil. am Seminar Evangelische Theologie des Instituts für Gesellschaftswissenschaften der Europa-Universität Flensburg

Vorgelegt von Pastorin Claudia Richter

Flensburg

2017

Gliederung

1. Einleitung 5

1.1 Forschungsfrage 10

1.2 Voraussetzungen und Vorgehen 11

2. Grundlegungen 15

2.1 Religionsunterricht kontrovers 15

2.2 Rechtliche Rahmenbedingungen 16

2.3 Entstehung der Schulen, Trennung von Pädagogik und Theologie und Beginn des religionspädagogischen Diskurses 21

2.4 Bildungspolitische Veränderungen zum Ende des 20. und Beginn des 21. Jahrhunderts 30
Exkurs: Inklusion 34

2.5 Die Lebenswelt Jugendlicher im 21. Jahrhundert 40

2.6. Zusammenfassende Ergebnisse 48

3. Lebenswelt- und Subjektbezug in modernen religionspädagogischen Entwürfen 51

3.1 Godwin Lämmermann 51
3.1.1 Einleitung
3.1.2 Bildungstheologische Grundlegung nach Lämmermann 54
3.1.2.1 Bildung und Erziehung 55
3.1.2.2 Materiale und formale Bildung 59
3.1.2.3 Zur Geschichte der Bildung 59
3.1.2.4 Formale oder materiale Bildung 64
3.1.2.5 Theologie und kritische Bildung 65
3.1.3 Konstruktiv-kritische Religionsdidaktik als Didaktik 68
3.1.3.1 Voraussetzungen der Elementarisierung 69
3.1.3.2 Neutralisierung von Religion und Folgen 73
3.1.3.3 Das Programm der Elementarisierung 75
3.1.4 Lebensweltliche Schlüsselprobleme einer konstruktiv-kritischen Didaktik 78
3.1.5 Subjektbezug, Lebenswelt und geschichtliche Lebenswirklichkeit - kritische Auseinandersetzung 82

3.2 Joachim Kunstmann 89
3.2.1 Einleitung 89

3.2.2 Religionspädagogische Grundlagen nach Kunstmann 91
3.2.3 Religionsdidaktik der Formen und Vollzüge 96
3.2.4 Herausforderungen 100
3.2.5 Perspektiven einer Religionsdidaktik 105
3.2.6 Jugend und Religion - kritische Auseinandersetzung 112

3.3 Dietrich Zilleßen 119
3.3.1 Einleitung 119
3.3.2 Gegenreligion - Grundzüge einer experimentellen Didaktik - Unbewusstes bewusstmachen, Vertrautes verfremden 120
3.3.3 Das Fremde fremd sein lassen 122
3.3.4 Die Rose - ästhetisch-sinnliche Kommunikation, Symboldidaktik und daraus folgende Konsequenzen 131
3.3.5 Religionsdidaktische Konkretionen 135
3.3.5.1 Inkarnation 135
3.3.5.2 Bergsteigen 139
3.3.5.3 Reiseerfahrung 142
3.3.5.4 Werte vermitteln 145
3.3.6 Fremdenachtung - kritische Auseinandersetzung 150

3.4 Christian Grethlein 156
3.4.1 Einleitung 156
3.4.2 Rahmenbedingungen 158
3.4.2.1 Rechtliche Rahmenbedingungen und Konsequenzen 161
3.4.2.2 Schulische Rahmenbedingungen 163
3.4.2.3 Kirchliche Rahmenbedingungen 166
3.4.2.4 Kommunikation des Evangeliums 167
3.4.3 Befähigung zum Christsein 171
3.4.3.1 Beten und Segnen 174
3.4.4 Religionsdidaktische Konkretionen 178
3.4.5 Lebenswelt als Negativfolie - kritische Auseinandersetzung 180

3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse 185
3.5.1 Lebenswelt und ihre Deutungen 185
3.5.2 Ideologisierter Subjektbezug - funktionalisierter Subjektbezug - konsequenter Subjektbezug 189

4. Die ReVikoR – Studie – Schüler*innen als eigenverantwortliche Subjekte ihrer Lebenswelten 195

4.1 Einleitung 195

4.2 Die ReVikoR-Studie und ihre Hintergründe 197

4.3 Forschungsdesign 199

4.4 Der qualitative und quantitative Zugang 200
4.4.1 Qualitative Schüler*innenbefragungen als wichtige Erkenntnisquellen jugendlicher Lebenswelten 202
4.4.1.1 Kommunikative Grundlagen 202
4.4.1.2 Psychologische Grundlagen 207
4.4.2 Besonderheiten quantitativer Schüler*innenbefragungen 209

4.5 Schüler*innen konstruieren ihre Lebenswelten 211
4.5.1 Wahrnehmung von religiöser Vielfalt 213
4.5.2 Umgang mit religiöser Vielfalt 220
4.5.3 Rolle der Lehrkraft 226

4.6 Zusammenfassende Überleitung 232

5. **Herausforderungen für den Religionsunterricht aus der Perspektive von Schüler*innen 236**
5.1. „Aber ich seh`s auch noch so, dass da noch viele sind“ - Heterogenität 237

5.2. „Es sind Katholische, Evangelische und Islamische auch ... Muslimische auch ... also ganz verschiedene“ – Pluralität 249
Exkurs: Bildung religiöser Identität 254
Exkurs: Religion, Religionen, Religiositäten 267

5.3. „Es ist nicht so wie es in den Medien oft ist, dieses Denunzieren“ - Medialisierung 273

5.4. „Religion soll ja auch unterstützen“ – Ökonomisierung 283
Exkurs: Spiritualität 291

5.5. Zusammenfassung und Ausblick 297

Literatur 306

Versicherung

1. Einleitung

> „Was tun, wenn die Welt Kopf steht? Wenn die sozialen Systeme nicht mehr greifen? Wenn die Banken den Vorrang vor der Politik beanspruchen? Wenn die Schere zwischen Armen und Reichen weiter auseinander geht? Wenn Gerechtigkeit kaum erschwinglich erscheint und das Recht selbst sich ständig ändert? Wenn ein großer Teil der Bevölkerung einfach abgeschrieben ist? Wenn völlig neue Berufe entstehen, auf die niemand vorbereitet ist? Wenn die Medien jede Nachricht in Windeseile in aller Welt verbreiten und diejenigen, die nicht virtuos mit ihnen umgehen können, hoffnungslos ins Hintertreffen geraten? Was tun?“[1]

Der ehemalige Ratsvorsitzende der EKD Nikolas Schneider beschreibt 2010 in seinem Festvortrag „Reformation und Bildung - eine Erinnerung an Philipp Melanchthon“ nicht die aktuelle gesellschaftliche Situation - die Parallelen sind verblüffend -, sondern macht deutlich:

> „Das ist nicht nur die Beschreibung unserer rastlosen Gegenwart, sondern die Situation des Zeitalters der Reformation. Ablösung des Tauschhandels durch Geldgeschäfte, Machtzuwachs der Bankhäuser, Erneuerung der Rechtssysteme, Entwicklung des bürgerlichen Standes, Erfindung und Weiterentwicklung des Buchdrucks. Eine Zeit also weitreichender Umbrüche. Umbrüche, die Angst machen. Die danach fragen lassen, wer und was denn verlässlich ist in einer Zeit, in der alles wankt.“[2]

Solcher Art weitgehende Veränderungen spielen auch heute eine große Rolle für die Gesellschaft und damit auch für die Bildung allgemein und den Religionsunterricht im Besonderen. Die Jugendlichen von heute - und nicht nur sie - müssen mit gravierenden Umbrüchen zurechtkommen:

> „Neue epochale Ereignisse prägen die heutige junge Generation. Zwischen 1985 und 2000 geboren, erlebt die Generation Y in ihren Jugendjahren im neuen Jahrtausends, wie Internet, soziale Netzwerke à la Facebook und die Globalisierung die Gesellschaft gründlich neu ordnen. Die Terroranschläge vom 11.September 2001 in New York und der US-amerikanische `Krieg gegen den internationalen Terrorismus´ erschüttern ebenso wie die Katastrophe im Nuklearkraftwerk in Fukushima das Sicherheitsgefühl. [...] Alle aus den Jahrgängen 1985 bis 2000 erleben in ihrer Jugend die gleichen Entwicklungen, von bahnbrechenden technischen Neuerungen über Wirtschaftskrisen, Kriege und andere politische Katastrophen bis hin zu sozialen und kulturellen Stimmungsumschwüngen.“[3]

---

[1] Nikolaus Schneider: Reformation und Bildung - eine Erinnerung an Philipp Melanchthon, Festvortrag zum Jahrestag der Einführung der Reformation in Magdeburg, 26. Juni 2010, 1. https://www.ekd.de/print.php?file=/vortraege/2010/100626*schneider*melanchthon.htm, (Letzter Zugriff am 15.03.17).

[2] Ebd.

[3] Klaus Hurrelmann/Erik Albrecht: Die heimlichen Revolutionäre. Wie die Generation Y unsere Welt verändert, Weinheim 2014.15f.

Diese von Hurrelmann/Albrecht beschriebene Situation hat sich bis heute gerade in Bezug auf den weltweit zunehmenden Terrorismus und die Flüchtlingskrise noch verschärft, wohingegen in anderen Bereichen - nach Hurrelmann/Albrecht besonders in der Situation auf dem Arbeitsmarkt - wiederum einschneidende Veränderungen zu verzeichnen sind, die die Situation durchaus entkrampfen.[4] Schneider macht in seinem Vortrag darauf aufmerksam, dass in einer solchen Zeit der Umbrüche religiöse Bildung von besonderer Wichtigkeit ist.

In Analogie zu Melanchthon stellt er dar:

> „So ist auch schon für Melanchthon Erziehung das Mittel, um die Harmonie im Inneren des Menschen und in der Gesellschaft zu fördern. Daher muss Werteerziehung religiöse Bildung voraussetzen. Denn die wesentlichen ethischen Impulse setzt das Evangelium selbst. Für die Schulorganisation setzt Melanchthon auf eine breite Allgemeinbildung. Sie ist Voraussetzung für das Gelingen von Fachstudien. Dabei stellte Melanchthon fest, dass jemand auf einem bestimmten Gebiet nur etwas leisten kann, wenn ihn die Sache selbst interessiert und er sich damit nicht nur aus Gründen des Erwerbs oder aus Ehrgeiz beschäftigt.“[5]

Schneider postuliert im Weiteren als spezifisch evangelischen Beitrag zum heutigen, wieder neu und heftig entflammten Diskurs um Bildung an sich den Bezug auf Melanchthon als Orientierung:

> „… der seine Talente nutzte, um Glauben, Wissenschaft und Erziehung in seiner Zeit so zu fördern, dass auch wir uns in unserer modernen Lebenssituation an seiner Lebensleistung orientieren können. Denn seit Philipp Melanchthon gehören Glaube und Bildung untrennbar zusammen. Diesem reformatorischen Erbe bleibt die Evangelische Kirche verpflichtet.“[6]

Auch Martin Luther hatte Bildung als ein Zentralthema christlichen Glaubens in einer Zeit der Umbrüche erkannt und Bildung für alle postuliert, um den damaligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden und der Verdummung der Menschen durch den Bildungsprimat der Klöster und des Adels etwas entgegen zu setzen. So schreibt er 1524 in seiner Schrift „An die Ratsherrn aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“:

> "Wahr ists, ehe ich wollt, das hohe schulen und klöster blieben so, wie sie bis her gewesen sind, das keyn ander weyse zu leren und leben sollt fur die jugent gebraucht werden, wollt ich ehe, das keyn knabe nymer nichts lernte und stum were. Denn es

[4] Siehe a.a.O., 26f.
[5] Schneider 2010, 1.
[6] Ebd.

> ist mein ernste meynung, bitt und begirde, das dise esel ställe und teuffels schulen entweder ynn abgrund versünken oder zu Christlichen schulen verwandelt werden.“[7]

Hier finden sich deutliche Parallelen zum Bildungsdiskurs: „Dummheit regiert, wenn Bildung krepiert!“[8] 2009 demonstrierten Studenten mit diesem Slogan in München gegen einen schleichenden Abbau von Bildung durch die umstrittenen Bildungsreformen in der Folge der PISA-Studien.
Pühl konstatiert in Bezug auf die Situation des heutigen Bildungswesens:

> „Nun sind uns solche Töne spätestens seit der ersten PISA-Studie 2000 vertraut. Versprechen und Goodwill-Reden auf der einen Seite und Kritik und Enttäuschung über die Zustände und leeren Worthülsen auf der anderen hören wir in regelmäßigen Abständen in den Nachrichten. Vielleicht drängt sich deshalb mitunter der Verdacht auf, dass sowohl Beschreibung der Missstände als auch Zusicherung der Verbesserung von manchen Gruppen mehr Selbstinszenierung als wirkliches Anliegen sind. Und wir können uns gar nicht mehr wirklich aufregen.“[9]

Luther geht es in allererster Linie darum, dass Bildung immer den ganzen Menschen ansprechen und allen Menschen zugänglich sein solle und sich nicht am gesellschaftlichen Status ausrichten dürfe.
Damit wiederholt sich eine Sachlage, die in der bundesdeutschen Gesellschaft für längst überwunden galt. Die PISA-Studien zeigen deutlich, dass die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schichtung heute immer noch über die Bildungschancen entscheidet.[10]
Melanchthon und Luther legten den Grundstein für eine spezifische evangelische Bildungsverantwortung. In der Folge weist die evangelische Kirche in ihrer gesamten Geschichte ein besonders ausgeprägtes Interesse an der Bildung auf, obwohl sie dabei Bildung - auch vor dem Hintergrund einer positiven Anthropologie - nicht klar genug von Erziehung abgrenzt.[11] Das geschieht teilweise aus institutionellen Interessen und nicht immer orientiert an den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen. So hält sich bis heute einerseits der Vorwurf, der Religionsunterricht

---

[7] Martin Luther: An die Ratsherrn aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen (1524). In Martin Luther: Werke. Kritische Gesamtausgabe. [Weimarer Ausgabe]. Bd. 15, 9-53, 21, 21-26, Weimar 1899. Vgl. hierzu auch Christian Grethlein: Befähigung zum Christsein. In: http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2006-02/2-Grethlein-END.pdf, S. 12f, 31.08.2016.
[8] Pühl, Barbara: "Dummheit regiert, wenn Bildung krepiert!" - Martin Luthers Botschaft an die Politiker (1524), 1. http://www.rpi-virtuell.net/workspace/3719FF1D-F109-402F-96DA-702285484082/dats/2009/lutherblog/puehl*luther-schulen.pdf. 1. 17.10.16
[9] Ebd.
[10] Siehe Kapitel 2.1.
[11] Siehe Godwin Lämmermann: Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung, Stuttgart 2005, 142.

würde zur Missionierung benutzt werden[12], und andererseits die Angst einiger Religionslehrer*innen, durch eine klar formulierte religiöse Standortbestimmung möglicherweise Missionierungstendenzen zu zeigen.[13]
Wie müssen heute Religionsunterricht und religiöse Bildung mit den gesellschaftlichen, politischen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Umbrüchen unserer Zeit umgehen? Wie lassen sich im Religionsunterricht diese Veränderungen berücksichtigen? Welche Formen von Religionsunterricht sind heute zeitgemäß? Diese und ähnliche Fragen beschäftigen den religionspädagogisch/didaktischen Diskurs.
Moderne Orientierungshilfen und Stellungnahmen der Evangelischen Kirche in Deutschland nehmen verstärkt die von Luther und Melanchthon gelegten Grundsteine einer evangelischen Bildungsverantwortung auf und betonen, dass es sich bei evangelischer Bildungsverantwortung um Grundpfeiler und Eckpunkte moderner Bildungstheorien und nicht allein um Religionsunterricht und religiöse Bildung handelt.[14] Schüler*innen leben heute in gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bezügen, die, wie vielleicht erstmals zu Luthers und Melanchthons Zeit, dabei vermehrt Beachtung finden, ebenso wie die damit verbundenen Herausforderungen.
So nimmt z.B. die Denkschrift des Rates der EKD „Religiöse Orientierung gewinnen“ besonders auf Heterogenität und Pluralität als besondere Herausforderungen für den Religionsunterricht Bezug:

> „Zu der heute im Blick auf Schule und Unterricht zu Recht hervorgehobenen Heterogenität tritt deshalb von Anfang an auch die religiöse und weltanschauliche Pluralität. Wie sich Unterricht und Schule auf die Pluralität einstellen und wie sie mit der veränderten Situation umgehen, ist noch immer eine weithin offene Frage. Die vorliegende Denkschrift will zeigen, wie die religiöse und weltanschauliche Pluralität in Schule und Bildung in reflektierter Form wahrgenommen werden kann.“[15]

Damit nimmt die EKD-Studie ein Thema auf, das im gegenwärtigen religionspädagogischen Diskurs kontrovers und z.T. sehr emotional belegt diskutiert wird. Bernd Schröder weist in seiner Religionspädagogik 2012 jedoch darauf hin:

> „Sowohl die Gestaltungs- und Theoriebedürftigkeit der Glaubensweitergabe als auch die Umformungskrise des Christentums sind als Resultate (geistes-)geschichtlicher Prozesse beschreibbar, kristallisieren sich jedoch jeweils an aktuell drängenden

---

[12] Siehe Uta Pohl-Patalong/Johannes Woyke/Stefanie Boll/Thorsten Dittrich/Antonia Elisa Lüdke: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart 2016, 141f. In der Folge wird dieser Band mit ReVikoR Bd.1 abgekürzt.
[13] Siehe ReVikoR Bd. 1, 138ff.
[14] Siehe z.B.: Kirchenamt der EKD (Hg.): Religiöse Orientierung gewinnen, Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014.
[15] A.a.O., 11.

> Herausforderungen aus, die es zu verstehen und sowohl lebenspraktisch als auch konzeptionell zu bearbeiten gilt."[16]

In diesem Zusammenhang entstand die zunächst leitende Fragestellung dieser Arbeit, welche Aspekte der Lebenswelt von Schüler*innen heute den Schulalltag entscheidend prägen und darüber hinaus im religionspädagogischen Diskurs Beachtung finden, welche Deutung diese erfahren und welche Bedeutung ihnen im Zusammenhang mit Inhalt, Methodik sowie Rahmenbedingungen eines konfessionellen Religionsunterrichts zugemessen wird.
Moderne religionspädagogisch/didaktische Ansätze/Entwürfe gehen - nicht nur in Bezug auf die Berücksichtigung der Lebenswelt von Schüler*innen - darüber hinaus heute allgemein davon aus, dass die Schüler*innen spätestens seit der Postulierung eines konsequenten Subjektbezugs - der sich schon bei Luther abzeichnete[17] - in der Folge reformpädagogischer Ansätze den Dreh- und Angelpunkt allen pädagogischen Geschehens darstellen.[18]
Englert/Schwab/Schweitzer und Ziebertz formulieren den heute als allgemein anerkannten religionspädagogischen Konsens:

> „In diesem Sinne lassen sich Ziele des Religionsunterrichts und religiöse Bildung nicht von der Institution her ableiten, sondern müssen primär im Interesse der religiösen Mündigkeit und Orientierungsfähigkeit des Einzelnen stehen."[19]

Die oben formulierte Fragestellung wurde einerseits durch die hohe Priorität, die ein Subjektbezug in modernen religionspädagogisch/didaktischen Entwürfen des einundzwanzigsten Jahrhunderts genießt - ein scheinbar religionspädagogischer Konsens, der sich bei näherer Betrachtung moderner Entwürfe eher als äußerst unterschiedlich verstandenes Postulat, denn als gemeinsame Grundlage darstellt -, erweitert.[20] Andererseits stellte sich damit zusammenhängend die Frage nach den Zielen des Religionsunterrichts, die im Rahmen des Subjektbezugs als unverzichtbar betrachtet werden, aber durchaus auch abgelehnt werden können.[21]
Dabei bildeten vor dem Hintergrund meiner Mitarbeit im Forschungsprojekt ReVikoR (Religiöse Vielfalt in konfessionellem Religionsunterricht) Ergebnisse der Lehrer*innen- [22] und Schüler*innenbefragungen [23] und vor allem die Schüler*inneninterviews eine Hintergrundfolie für die benannten Fragestellungen.

---

[16] Bernd Schröder: Religionspädagogik, Tübingen 2012, 5f.
[17] Siehe hierzu Kapitel 2.3.
[18] Ebd.
[19] Rudolf Englert/Ulrich Schwab/Friedrich Schweitzer/Hans-Georg Ziebertz (Hg): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff, Freiburg i. Br. 2012, Einleitung, 9. Siehe aber auch Kapitel 3.2.
[20] Siehe Kapitel 3.
[21] Siehe besonders Kapitel 3.4.3 und 3.3.2.
[22] ReVikoR Bd.1.

Im Rahmen dieses Forschungsprojektes wurde deutlich, dass ein Subjektbezug bei den Aussagen von Schüler*innen zum Religionsunterricht ansetzen könnte, weil Schüler*innen eine durch die konkrete Schulpraxis geschärfte Sicht auf ihren Religionsunterricht haben und sich deshalb auch vor konkretem gesellschaftlichen Hintergrund fundiert zu Themen wie z.B.: Ziele von Religionsunterricht, Pluralität und Konfessionalität, Chancen und Möglichkeiten von Religionsunterricht und Vorstellungen zu möglichen anderen Konzeptionen des Religionsunterrichts äußern. Das sollte gerade im religionspädagogischen Diskurs berücksichtigt werden.[24] Ebenso äußern sie sich auch zu Aspekten ihrer Lebenswelten, die in der ReVikoR-Studie keine Berücksichtigung finden. Gerade diese Äußerungen finden im Rahmen der vorliegenden Arbeit Berücksichtigung. Dabei wird sich zeigen, dass diese von ReVikoR nicht intendierten Aussagen von Schüler*innen methodisch und inhaltlich relevant für diese Arbeit sind. In Kapitel 4 werde ich darauf näher eingehen.
Die Einbeziehung ausgewählter Ergebnisse des Forschungsprojektes und darüberhinausgehender Interviewsequenzen begründet im Weiteren dann allerdings den regionalen Bezug dieser Arbeit: Alle Konsequenzen und Ergebnisse dieser Dissertation beziehen sich vor allem auf Schleswig-Holstein und sind also nicht unbedingt auf andere Bereiche der Bundesrepublik zu übertragen.

1.1 Forschungsfrage

Vor dem Hintergrund der in der Einleitung dargestellten Ausgangslage stellen sich folgende Forschungsfragen:
Wie ist das Postulat eines Subjektbezugs in religionspädagogisch/didaktischen Entwürfen und im Religionsunterricht heute inhaltlich gefüllt, welche Rolle spielt dabei die Lebenswelt der Schüler*innen und welche Konsequenzen für den Religionsunterricht ergeben sich daraus?
In diesem Zusammenhang sind folgende weitere Fragen von Bedeutung:

- Welche pädagogischen, theologischen und historischen Grundlagen des religionspädagogischen Diskurses spielen für das Verständnis der heutigen Situation des Religionsunterrichts eine Rolle?
- Welche bildungspolitischen Entwicklungen in Schleswig-Holstein sind zu berücksichtigen?
- Wie lässt sich die Lebenswelt von Schüler*innen sowohl aus soziologischer als auch aus religionspädagogischer Sicht beschreiben?
- Von welcher Sicht auf die Lebenswelt der Schüler*innen und welchen für den Religionsunterricht relevanten lebensweltlichen Grundbedingungen gehen

---

[23] Uta Pohl-Patolong,/Stefanie Boll/Thorsten Dittrich/Antonia Elisa Lüdtke/Claudia Richter: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2017. In der Folge wird dieser Band mit ReVikoR Bd. 2 abgekürzt.
[24] Siehe a.a.O., aber auch Kapitel 5.5, Zusammenfassung und Ausblick.

exemplarische moderne religionspädagogisch/didaktische Entwürfe des 21. Jahrhunderts aus und wie werden sie in Bezug auf den Subjektbezug interpretiert?

- Welche Ziele werden in den jeweiligen Entwürfen formuliert?
- Welche lebensweltlichen Grundbedingungen sind in den Konstruktionen und Interpretationen von Schüler*innen im Rahmen des Forschungsprojektes ReVikoR für den Religionsunterricht als relevant erkennbar?
- Wie interpretieren Schüler*innen unterschiedliche Aspekte sowohl ihrer Lebenswelt als auch des Religionsunterrichts?
- Welche Erkenntnisse ergeben sich daraus für den Religionsunterricht in Schleswig-Holstein?

1.2. Voraussetzungen und Vorgehen

Eine wichtige Voraussetzung bildet zunächst die leitende Hintergrundthese:
Ein konsequenter Subjektbezug konstituiert sich heute nicht mehr allein in Darstellung und kritischer Analyse der Lebenswelt von Schüler*innen, sondern muss die von Schüler*innen individuell konstruierten Lebenswelten maßgeblich berücksichtigen.

Daneben nehme ich folgende Differenzierungen vor:

- Lebenswelt der Schüler*innen verwende ich für eine möglichst deskriptive Darstellung der allgemeinen Umgebung, in der Schüler*innen heute leben.[25]

[25] Damit unterscheiden sich die Begriffe Lebenswelt und Lebenswelten, die ich verwende, hinsichtlich ihrer Bedeutung von der Auffassung der Sinus-Studie. In dieser Studie wird im Rahmen des Lebensweltmodells Lebenswelt als soziales Milieu verstanden: „Bei der Profilierung der Lebenswelten wurden neben der formalen Bildung insbesondere die Wertorientierungen, Lebensstile und ästhetischen Präferenzen in den Blick genommen, weil diese Merkmale in einer hochindividualisierten Gesellschaft soziale Zugehörigkeit maßgeblich prägen. Letztlich könnte man hier auch von `sozialen Milieus´ sprechen. Da aber die Entwicklung und Ausformung der soziokulturellen Kernidentität bei 14- bis 17-Jährigen noch nicht abgeschlossen ist, weil viele der im Leben zentralen Übergangsstadien (Berufswahl und Erwerbseinstieg, feste Partnerschaft, eigenverantwortliches Wohnen etc.) noch bevorstehen, ist der Lebenswelten-Begriff der treffendere. Dabei handelt es sich um real existierende Gruppierungen mit gemeinsamen Sinn- und Kommunikationszusammenhängen in ihrer Alltagswelt, mit vergleichbaren handlungsleitenden Konzepten des im Leben Wertvollen und Wichtigen sowie ähnlichen Vorstellungen von Lebensqualität und Lebensweise.“ Marc Calmbach/ Silke Borgstedt/ Inga Borchard/ Peter Martin Thomas/ Berthold Bodo Flaig: Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Eine SINUS-Studie im Auftrag von: Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz, Bund der Deutschen Katholischen Jugend, Bundeszentrale für politische Bildung, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung und VDV-Akademie (Verband Deutscher Verkehrsunternehmen–Akademie), Berlin 2016, 29-30. http://download.springer.com/static/pdf/590/bok%253A978-3-658-12533-2.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Fbook%2F10.1007%2F978-3-658-12533-2&token2=exp=1487839044~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F590%2Fbok%25253A978-3-658-12533-2.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Fbook%252F10.1007%252F978-3-658-12533-2*~hmac=a648a1ef6f6e4ecf9ae3cc32ffcdc95b363376315b87577de85dec4a947f663f . (Letzter Zugriff am 23.02.17)

- Lebensweltliche Grundbedingungen nenne ich die Faktoren, die die Lebenswelt von Jugendlichen heute entscheidend prägen und die zugleich für den Religionsunterricht und religiöse Bildung von Bedeutung sind.[26]

- Davon unterscheide ich zum einen die individuellen Konstruktionen und Interpretationen der Lebenswelt und der lebensweltlichen Grundbedingungen, die Schüler*innen vornehmen. Daraus entstehen unterschiedliche Lebenswelten der je unterschiedlichen Schüler*innen.

- Zum anderen unterscheide ich davon die Darstellungen und Deutungen der Lebenswelt von Jugendlichen der jeweiligen Religionspädagogen. Im Rahmen der Darstellung und Kritik der religionspädagogischen Entwürfe in Kapitel 3 nehme ich die Begrifflichkeit dieser auf und hinterfrage sie im Hinblick auf die Lebenswelt von Jugendlichen, die entscheidenden lebensweltlichen Grundbedingungen sowie in Kapitel 4 und besonders in Kapitel 5 hinsichtlich der Konstruktionen und Interpretationen von Jugendlichen.

- Im Hinblick auf das „Theologische" in den Äußerungen von Jugendlichen folge ich dem Ansatz der Kinder- und Jugendtheologie, der im Unterschied zu der Sicht von Dressler[27] postuliert, dass Kinder und Jugendliche sehr wohl theologische Deutungen entwickeln.[28] In diesem Sinne verstehe ich die in den Zitaten zu Wort kommenden Jugendlichen als Dialogpartner*innen auf Augenhöhe im Rahmen eines theologischen Diskurses.

- In Bezug auf „Ziele" im Religionsunterricht unterscheide ich religionsdidaktische Ziele und - in Anlehnung an Lämmermann[29] - bildungstheologische Ziele. Mit bildungstheologischen Zielen meine ich nicht „Bildungsziele" im Sinne der Definition von Gabriele Obst[30] sondern aus einem

---

[26] Diese lebensweltlichen Grundbedingungen werden aus den Kapiteln 2.2 – 2.5 abgeleitet und plausibilisiert.
[27] Siehe Bernhard Dressler: Warum und auf welche Weise Religionspädaogik als Theologie zu betreiben ist. Überlegungen zur Theologizität der Religionspädagogik. In: Thomas Schlag, Jasmine Suhner, (Hg.) Theologie als Herausforderung religiöser Bildung, Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart 2016, 85-100.
[28] Zu den gemeinsamen Voraussetzungen von Kinder- und Jugendtheologie: „Gemeinsam ist beiden Konzepten das Anliegen, Heranwachsende in ihrem theologischen Denken, Fragen und Suchen ernst zu nehmen, d.h. insbesondere auch sie als prinzipiell gleichberechtigte Dialogpartner wertzuschätzen. Sowohl aus kinder- als auch aus jugendtheologischer Sicht gilt es, die theologischen Deutungen der Heranwachsenden wahrzunehmen und zu deuten, um sie anschließend ergänzen, differenzieren und flexibilisieren zu können." Annike Reiss: Jugendtheologie. WiReLex 2015, https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/jugendtheologie/ch/191dae9b85e9d0d57214f43bed89af0d/ (Letzter Zugriff am 28.02.17.) Zu der Diskussion um die Theologizität jugendlicher Äußerungen siehe vor allem Schlag/ Suhner 2016.
[29] Siehe z.B.: Godwin Lämmermann: Tendenzen in der evangelischen Religionsdidaktik. http://www.philso.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/evangtheol/relpaed/kontakt/team/laemmermann/publikationen/downloads/Tendenzen_in_der_evangelischen_Religionsdidaktik.pdf, 16. (Letzter Zugriff am 29.03.17)
[30] Siehe Gabriele Obst: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2010, 70ff.

kritischen Bildungsverständnis entstandene, theologisch begründete Ziele, die einem religionspädagogischen Entwurf zu Grunde liegen.

Alle Abkürzungen, die ich in dieser Arbeit benutze, entsprechen in Bedeutung und Schreibweise dem internationales Abkürzungsverzeichnis für Theologie und Grenzgebiete.[31]
Darüber hinaus verwende ich:
..., um Pausen in den Schüler*innenzitaten zu markieren;
[...], um von mir vorgenommene Auslassungen in Zitaten zu markieren;
(Erg.d.V), „Ergänzung der Verfasserin" in Zitaten;
(Anm.d.V.), „Anmerkung der Verfasserin" zum besseren Verständnis des Zitates;
( ), als Klammersetzung in Zitaten nur, wenn diese im Original erscheinen.
Kursivsetzungen im Original sind in den jeweiligen Anmerkungen gekennzeichnet.
Die Schüler*innenzitate aus den Interviews sowie die Ergebnisse der Schüler*innenbefragung etc. werden, - wenn sie in Zusammenhang mit ReVikoR Band 2 in diese Arbeit aufgenommen sind - mit ReVikoR Bd. 2 und Anhang, Schüler*innenzitate etc. zitiert (vgl. vor allem Kapitel 4). Außerhalb der Logik von ReVikoR (vgl. vor allem Kapitel 5) wird die Zitation: Anhang, Schüler*innenzitate etc. verwendet.
Im Rahmen dieser Arbeit schlage ich eine Differenzierung der Begriffe Heterogenität und Pluralität vor (Kapitel 5.1 und 5.2) und gehe einem für die aktuelle religionspädagogische Theoriebildung hilfreichen erweiterten Verständnis von Religion, Religionen, Religiositäten (Kapitel 5.2, Exkurs) und Spiritualität (Kapitel 5.4, Exkurs) nach.
Im Weiteren gehe ich wie folgt vor:
In einem ersten Schritt werde ich in Kapitel 2 Grundlegungen[32] darstellen. Hier geht es um die rechtlichen Grundlagen des konfessionellen Religionsunterrichts, Grundzüge der Entstehung religionspädagogischer Grundgedanken und der allgemeinen Pädagogik sowie die aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen im Bereich der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland. Dabei werde ich einen deutlichen Schwerpunkt auf die Perspektive der Institution „Schule" entgegen der innerkirchlichen Perspektive legen, um den Entstehungshintergrund deutlich werden zu lassen, vor dem Religionsunterricht heute in Schleswig-Holstein sowohl

[31] Siegfried M. Schwertner: IATG3 – Internationales Abkürzungsverzeichnis für Theologie und Grenzgebiete. 3. Auflage, Berlin, Boston 2014.
[32] Die dabei von mir verwendete Begrifflichkeit „Grundlegungen" korrespondiert weder mit der Begrifflichkeit von Kunstmann, der von „Grundlagen" spricht (Joachim Kunstmann: Religionspädagogik, Tübingen, Basel 2010^2, 9), noch der von Godwin Lämmermann, der in seinem religionspädagogisch/didaktischen Entwurf „Grundlegung" verwendet (Godwin Lämmermann: Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung, Stuttgart 2005, 15ff). Ich habe bewusst einen Begriff gewählt, der mit keinem der Ansätze korrespondiert, um deutlich zu machen, dass ich mich an dieser Stelle nicht auf einen bestimmten Religionspädagogen beziehe, sondern auf verschiedene Religionspädagog*innen, Theolog*innen sowie Soziolog*innen etc. Dies erklärt die unterschiedliche Begrifflichkeit im Inhaltsverzeichnis: Kapitel 2, „Grundlegungen", Kapitel 3.2.1 Grundlegung" und Kapitel 3.2.2 „Grundlagen".

marginalisiert als auch mit hoher Bedeutung belegt wird. Als Abschluss des zweiten Kapitels werden Charakteristika des Aufwachsens im 21. Jahrhundert und daraus folgend vier maßgebliche lebensweltliche Grundbedingungen dargestellt.
Im Anschluß werden exemplarische kontroverse religionspädagogische Entwürfe[33] des 21. Jahrhunderts in ihrer je eigenen Logik vorgestellt (Kapitel 3) und deren jeweilige spezifische Sicht auf die Lebenswelt von Schüler*innen im Rahmen der unterschiedlichen thematischen Ausrichtung bzw. Gewichtung und Zielformulierung kritisch betrachtet. Kapitel 3 schließt ab mit einem vorläufigen Zwischenergebnis, das in der Zusammenschau mit den Ergebnissen von ReVikoR präzisiert werden soll.
In Kapitel 4 wird zunächst die Aufnahme der ReVikoR-Forschungsstudie begründet. Darüber hinaus werden ausgewählte Forschungsergebnisse der ReVikoR-Studie dargestellt, mit den Ergebnissen aus Kapitel 3 in Beziehung gesetzt und diskutiert. Anhand einer differenzierten Auseinandersetzung wird die prominente Bedeutung der konstruierten Lebenswelten von Schüler*innen heute für einen konsequenten Subjektbezug im Religionsunterricht herausgestellt.
Die maßgeblichen lebensweltlichen Grundbedingungen werden in Kapitel 5 in den unterschiedlichen Perspektiven von Schüler*innen dargestellt, in Auseinandersetzung mit den Sichtweisen der Religionspädagogen pädagogisch-theologisch analysiert und als Herausforderungen für den Religionsunterricht präzisiert.

[33] Godwin Lämmermann: Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung, Stuttgart 2005, Joachim Kunstmann: Religionspädagogik, Tübingen, Basel 2010[2], Dietrich Zilleßen: Gegenreligion. Über religiöse Bildung und experimentelle Didaktik, Münster 2004 und Christian Grethlein: Fachdidaktik Religion, Göttingen 2005.

2. Grundlegungen

*Kapitel 2 gibt zum Verständnis der Kontroversen um den Religionsunterricht (2.1) in Zusammenhang mit den aktuellen gesellschaftspolitischen Herausforderungen für allgemeinbildende Schulen einen Einblick in die rechtlichen Grundlagen des Religionsunterrichts (2.2), in den pädagogisch-theologischen und bildungstheoretischen Diskurs seit der Reformation (2.3) sowie in die Genese der bildungspolitischen Situation in den drei zum Bereich der Evangelischen Kirche in Norddeutschland gehörenden Bundesländern Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein. Dabei werden schwerpunktmäßig die Folgen der PISA-Studien und der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesregierung für die Situation an den Schulen dargestellt (2.4). Kapitel 2.5 thematisiert die Lebenswelt von Schüler*innen, beleuchtet Grundthemen des Aufwachsens im 21. Jahrhundert aus gesellschaftspolitischer und psychosozialer Sicht und benennt lebensweltliche Grundbedingungen, die für den Religionsunterricht und religiöse Bildung maßgeblich sind.*

2.1 Religionsunterricht kontrovers

„Der Religionsunterricht an der Schule ist umstritten – und zwar nicht nur in einer Hinsicht“[34], so Christian Grethlein in seiner Fachdidaktik Religion. Hintergrund seiner Sicht ist dabei sowohl die grundgesetzliche Festschreibung des Faches in GG Art 7, 3, als auch die Abmeldemöglichkeit, die für dieses Fach besteht, sowie die vielfachen Diskussionen um die Genese, Veränderungen oder Abschaffung des Faches, wie es die Diskussionen um das Fach LER (Lebensgestaltung, Ethik und Religionskunde) in Brandenburg, das „Hamburger Modell“, das Modell „Religious Education“ in England und den islamischen Religionsunterricht zeigen.[35]

Dabei ist gemeinhin unstrittig:

Die Ziele von religiöser Bildung und Religionsunterricht lassen sich - wie eingangs erwähnt - heute mehr denn je nicht mehr sinnvoll von den Bedürfnissen einer Institution ableiten. Andererseits ist die Entstehung der Vorläufer moderner Schulen ohne die Erkenntnisse der Reformatoren in Deutschland nicht denkbar. Religionsunterricht als wichtiger und grundlegender Teil schulischer Bildung muss sich an beiden Gedanken orientieren und darüber hinaus beides im Rahmen eines Subjektbezugs reflektieren, wie ich in der Folge deutlich machen werde.

Da der Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen durch das Grundgesetz zunächst einmal als ordentliches Schulfach ausgewiesen ist, gilt nach Grethlein: Die komplexen Aufgaben religiöser Bildung an allgemeinbildenden Schulen müssen sich

[34] Grethlein 2005, 17.
[35] Siehe Grethlein 2005, 69ff.

zunächst an den rechtlichen Rahmenbedingungen orientieren und vom allgemeinen Bildungsauftrag her plausibilisieren.

> „Konzeptionell sind die rechtlichen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts ernst zu nehmen. Pointiert formuliert: Evangelischer Religionsunterricht ist keine Privatveranstaltung mehr oder weniger origineller Didaktiker, sondern eine Einrichtung an der öffentlichen Schule, von daher auch demokratisch legitimiert und in seiner grundlegenden rechtlichen Konstitution nicht zur Disposition Einzelner gestellt."[36]

Diese Ansicht begründet die prominente Stellung, die die rechtlichen Rahmenbedingungen als wichtige Grundlage des Religionsunterrichts in dieser Arbeit einnehmen.

Nach Grethlein gibt es im Weiteren drei wichtige Argumentationsstränge, dieses Fach weiterhin zu stärken und zu unterstützen: Das pädagogische Argument zielt auf die besonderen Lerninhalte dieses Faches, die es Schüler*innen ermöglichen, über ihren Horizont hinaus zu blicken. Dem theologischen Argument zufolge gehört nach Grethlein „zum christlichen Glauben unabtrennbar die Aufgabe, der nachfolgenden Generation die Perspektive des Evangeliums zu eröffnen."[37] Das politische Argument bezieht sich auf die deutsche Vergangenheit des zwanzigsten Jahrhunderts, in der sowohl von Seiten der Nationalsozialisten, als auch von Seiten der Kommunisten in der DDR versucht wurde, das Fach abzuschaffen, da es sich nicht an die jeweils geltende Ideologie anpassen ließ. Schule braucht, so Grethlein, einen Ort, „der inhaltlich nicht staatlich kontrolliert ist".[38]

Ich folge dieser Argumentation von Grethlein, obwohl eine solche Sicht gleichzeitig bedeutet, ein Anforderungsprofil für den Religionsunterricht anzuerkennen, zu dem dessen heute vergleichsweise geringe Bedeutung im Fächerkanon einer allgemeinbildenden Schule im absoluten Gegensatz steht. Die maßgeblichen Faktoren für diese historisch gewachsene Diskrepanz werde ich in Folge der rechtlichen Rahmenbedingungen aufzeigen.

2.2. Rechtliche Rahmenbedingungen

Dem Religionsunterricht ist seit Beginn der Weimarer Republik die Stellung als ordentliches Schulfach im allgemeinbildenden Fächerkanon zuerkannt. Die Weimarer Reichsverfassung stellt insgesamt eine weitreichende Veränderung im bis dahin geltenden Staatskirchenrecht dar, nämlich die Entwicklung von einer christlich begründeten Monarchie zu einer weitgehenden Trennung von Staat und Kirche in einer Demokratie. Der Artikel 149 RV bildete dabei die rechtliche Grundlage des

[36] A.a.O., 267.
[37] A.a.O., 21.
[38] Ebd.

Religionsunterrichts. Zunächst war dieser Artikel als Kompromiss zwischen den Forderungen der Kirchen, der Lehrer*innen und der zerstrittenen politischen Parteien gedacht, der die Interessen der Lehrer*innen aufnahm und in einer weiteren Rahmenbestimmung konkretisiert werden sollte – dazu kam es jedoch nicht. Der Artikel 149 RV als Rechtsetzung zum Religionsunterricht symbolisiert somit vor allem das Bemühen um den Ausgleich zwischen den Ansprüchen von Staat, Kirche und Eltern dar.[39]

Seine fast wörtliche Aufnahme[40] im Grundgesetz, Artikel 7, der Bundesrepublik im Jahre 1949 bildet ebenfalls die Grundlage des Religionsunterrichts heute.

In Artikel GG Artikel 7 (3) wird in Verbindung mit Artikel 4 deutlich*:*

> „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen."

> „(1) Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich.
>
> (2) Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet" [41]

Damit ist der Religionsunterricht damit nicht verhandelbarer Teil der schulischen Bildung in allen Bundesländern, ausgenommen derjenigen Bundesländer, für die die sogenannte Bremer Klausel gilt.[42] Er ist somit ordentliches Schulfach und nicht prinzipiell von allen anderen Schulfächern unterschieden. Es entsteht allerdings eine gewisse Spannung zwischen der Bekenntnisneutralität des Staates und der gleichzeitigen Verpflichtung, Religionsunterricht an Schulen zu ermöglichen. Der Staat muss nach Artikel 7,3 diese im engeren Sinne religiöse und weltanschauliche Bildung zwar sichern, kann sie aber nicht inhaltlich verantworten. Das Grundgesetz ist damit religionsneutral, aber nicht atheistisch.

> „Zugleich geht es um den Ausgleich zwischen positiver Religionsfreiheit durch Einrichten des Faches und negativer Religionsfreiheit durch die Abmeldemöglichkeit hiervon. Dazu kommt das Problem, dass der Staat als Träger der öffentlichen Schulen einen Unterricht veranstaltet, für dessen Inhalt er keine Kompetenz hat."[43]

---

[39] Siehe a.a.O., 50ff.
[40] Zum Wortlaut des Artikels 149 RV Grethlein 2005, 52.
[41] Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland in der Fassung vom 23.Mai 1949, Artikel 7(3) und 4 (1), (2)
[42] Siehe Grethlein 2005, 67f.
[43] A.a.O., 54.

Damit gehört der Religionsunterricht zu den sog. „res mixta“, die von Staat und Kirche gemeinsam zu organisieren sind.[44] Die inhaltliche Gestaltung überlässt der Staat den Religionsgemeinschaften.

Darüber hinaus gilt: Kein/e Lehrer*in darf gezwungen werden, Religion zu unterrichten. Der Religionsunterricht muss - wie alle anderen Fächer - von qualifizierten Lehrkräften erteilt werden, und er darf nicht mehr als andere Fächer von Ausfällen und Kürzungen betroffen sein.

Die Diskussionen im Zusammenhang mit Art 7, 3 drehen sich vor allem um die Religionsfreiheit in Art 4 GG. Das Recht, sich seine Religion oder Religionslosigkeit frei zu wählen, ist eine wichtige Errungenschaft einer modernen Gesellschaft. Dieses Recht eines/r Jeden gilt sowohl im Blick auf die anderen als auch im Blick auf das eigene Wohl. Genauso wichtig wie diese negative Religionsfreiheit ist jedoch das Recht auf eine religiöse oder weltanschauliche Bildung. Hierbei handelt es sich um ein Recht der Menschen, also auch der Kinder und Jugendlichen, und nicht um ein Recht der Kirchen oder religiösen Gemeinschaften (positive Religionsfreiheit).

Friedrich Schweitzer schreibt dazu:

> „Das Recht des Kindes auf Religion ist eine Frage der Freiheit – der Freiheit zu Religion, die aber auch die Möglichkeit einer Entscheidung gegen Religion einschließen muss.“[45]

In diesem vom Grundgesetz vorgegebenen Rahmen für den Religionsunterricht dürfen die Lehrenden das Gebot zur weltanschaulichen Neutralität, dem sie als Staatsbeamte verpflichtet sind, verlassen zugunsten einer ausgewiesenen Positionierung in Übereinstimmung mit Grundsätzen der den Religionsunterricht verantwortenden Religionsgemeinschaft. In Schleswig-Holstein bedeutet das auf Grund der konfessionellen Mehrheitsverhältnisse also eine Positionierung in Übereinstimmung mit den Grundlagen der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland.

Diese ausgewiesene Positionierung eines Religionsunterrichts in evangelischer Verantwortung wird theoretisch gewährleistet vor allem durch die Konfessionsgebundenheit der Religionslehrer*innen und zum Teil auch durch die inhaltlichen Ausrichtung des Unterrichts. [46] Religionsunterricht in katholischer Verantwortung wird durch die sogenannte Trias von Konfessionsgebundenheit von

---

[44] Lediglich Bundesländer, die zum Zeitpunkt der Verfassungsgebung andere gesetzliche Grundlagen hatten, sind davon ausgenommen (Bremen, Berlin), daher heißt diese Ausnahmeregelung „Bremer Klausel“.
[45] Friedrich Schweitzer: Das Recht des Kindes auf Religion, Gütersloh 2013, 199.
[46] ReVikoR Bd. 1, 229ff.

Lehrer*innen und Schüler*innen und den entsprechenden Lehrinhalten bestimmt.[47] Beides, sowohl die evangelische als auch die katholische Variante, bedeutet für den jeweiligen Religionsunterricht in der Theorie: Schüler*innen wissen, dass sie sich in einem Religionsunterricht in z. B. evangelischer Verantwortung befinden. Dadurch soll transparent werden, dass ein bestimmtes Symbol- und Wertesystem die individuelle Ausrichtung der Lehrperson prägt und für sie bedeutsam ist. In der Praxis gehen Lehrer*innnen und Schüler*innen mit diesem Konfessionalitätsprinzip allerdings durchaus „kreativ" um, zumal einer Reihe von vor allem Schüler*innen z.B. in Schleswig-Holstein nicht mehr bewusst ist, welcher Konfession sie angehören, dass sie sich in einem evangelischen Religionsunterricht befinden und woran dieses festzumachen ist. Dieses wird an folgenden Interviewausschnitten prägnant deutlich:

> I: „Wisst ihr denn, welcher Religion ihr zugehört? Oder welcher Konfession?"
> Ella: „Ja, ich weiß es. Ich bin ja konfirmiert. Seid ihr konfirmiert?"
> Emma: „Häh? Nein, erst …"
> Ella: „Ja, aber werdet ihr konfirmiert?"
> Emma: „Ja, also ich … ich werde auch konfirmiert. Und du?"
> Egon: „Ich auch."
> Emma: „Dann sind wir alle drei Christen."
>
> Emma: „Was heißt denn evangelisch?"[48]

In der Theorie ist der Vorteil einer solchen Bestimmung von konfessionellem Religionsunterricht, dass den Schüler*innen eine Lehrperson begegnet, die ein authentisches Gegenüber darstellt und ihre/seine religiöse Position, Einstellung, Haltung und Geschichte zur Verfügung stellt, um den Schüler*innen zu ermöglichen, ihre eigene Sicht zu entwickeln und zu stärken.[49] In der Praxis scheuen sich jedoch, so zeigt es die ReVikoR Studie für Schleswig-Holstein, eine Reihe von Lehrer*innen, ihre eigene religiöse Verortung in den Unterricht einzubringen, wie es folgendes Zitat deutlich macht:

> C: „Ich will ja Schüler auch nicht beeinflussen. Ich will sie nur dahin gehend beeinflussen, dass sie tolerant sind."
> I: „Das heißt, von ihrer persönlichen religiösen Haltung bekommen die Schüler eigentlich eher nichts mit?"

---

[47] „Die Konfessionalität des Religionsunterrichts wird durch die Trias der katholischen Lehre, der katholischen Lehrerinnen und Lehrer sowie in der Regel katholischer Schüler gewährleistet [...]. Dies greift das im Jahr 1996 erschienene Dokument der Deutschen Bischofskonferenz „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts" wieder auf und sieht in gewissen Rahmen die Möglichkeit der Teilnahme konfessionsfremder oder konfessionsloser Schüler am Religionsunterricht." Heike Lindner/Thomas Meckel: Religionsunterricht, Recht. WiReLex. 2015. https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/religionsunterricht-recht/ch/576f2b27c4e49941eaca8b92c3011aa0/. (Letzter Zugriff am 17.10.16)

[48] Siehe ReVikoRR Bd.2 und Anhang Schüler*inneninterview E2, 14-20 und E7,7.

[49] Siehe Lindner, Meckel, WiReLex 2015.

C: „Nee“[50]

Religionsunterricht nach Artikel 7,3 in evangelischer Verantwortung heißt heute nicht mehr, festgeschriebene Wahrheiten aus der Bibel und der Bekenntnistradition im Religionsunterricht zu verkünden, [51] sondern Schüler*innen in ihren Suchbewegungen und Aneignungsbemühungen zu unterstützen und zu stärken und ihnen dafür auch die christliche Tradition und die biblischen Überlieferungen in angemessener Weise zur Verfügung zu stellen.[52] Auch die Lehrkräfte müssen sich zu ihrer religiösen Tradition individuell ins Verhältnis setzen. In diesem Zusammenhang ist auf die grundsätzlichen Überlegungen der Paderborner systematischen Theologin Helga Kuhlmann hinzuweisen, die den Begriff des Konfessorischen einführt. Damit versucht sie, der Tatsache gerecht zu werden, dass religiöse Differenz nicht nur zwischen verschiedenen Religionen besteht, sondern auch zwischen verschiedenen Religiositäten, Kulturen und anderen lebensweltlichen Überzeugungen. Der bewusste Aneignungsprozess religiöser Identität wird so in den Vordergrund gerückt.

Religiöse Überzeugungen und Wahrheiten dürfen und können demnach nicht „vermittelt“ werden, sondern das religiöse Selbstverständnis und die Gewinnung einer religiösen Identität können nur Ergebnis eines aktiven Aneignungsprozesses und einer freiheitlich gewonnenen Selbst- und Weltsicht in der Auseinandersetzung mit anderen sein.[53]

Ob und in welcher Form jedoch die Gewinnung religiöser Identität überhaupt Ziel des Religionsunterrichts sein kann, ist im religionspädagogischen Diskurs wiederum höchst umstritten. Dem wird im Rahmen dieser Arbeit genauer nachgegangen werden.[54]

Der Passus des Grundgesetzes: „[…] in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“[55] ist dabei von zentraler Bedeutung. Religionsunterricht in evangelischer Verantwortung bedeutet heute - und das ist weitgehende Konsens im Bereich der Nordkirche -, dass die Schüler*innen hier Orientierung in einem kommunikativen, lebendigen und erfahrungsorientierten Prozess erfahren können, der durch eine evangelische Grundhaltung geprägt ist. Die Grundlage dieser Haltung

---

[50] ReVikoR Bd. 1, 139 und Anhang, Lehrer*inneninterview „Cornelia“.

[51] In diesem Sinne zitiert z.B. Peter Unruh das Bundesverfassungsrecht in einem Artikel von 1987. Peter Unruh: Bundesverfassungsrecht, Baden-Baden, 2015[3], 250.

[52] Bernd-Michael Haese weist allerdings zu Recht darauf hin, dass dies eine neue, gewandelte theologische „Bestimmung des Konfessionellen“ gegenüber einer prinzipienwahrenden verfassungsrechtlich normierenden Bestimmung erforderlich macht. Bernd-Michael Haese: Zum Stand des Religionsunterrichts in Hamburg. In: ZPT 1/13, S. 15–24, 20.

[53] Siehe Helga Kuhlmann: Konfessorische Identität als Gestalt religiöser Differenz – quer zu den Grenzen von Konfessionalität und Religionszugehörigkeit. In: Wolfram Weiße/Hans-Martin Gutmann: Religiöse Differenz als Chance? Positionen, Kontroversen, Perspektiven. In: Religionen im Dialog Bd. 3, Eine Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums Weltreligionen im Dialog/der Akademie der Weltreligionen der Universität Hamburg, Münster, New York, München, Berlin 2010, 131–144.

[54] Siehe Kapitel 3 und 5.2, Exkurs: Religiöse Identität.

[55] GG Art. 7,3(2)

bildet dabei als Kern reformatorischer Theologie das Vertrauen, nicht alles selbst leisten zu müssen, sondern im Loslassen und Empfangen aufgefangen, geliebt und bejaht zu sein. Hierauf wird in Kapitel 5.1 genauer eingegangen.

2.3. Entstehung der Schulen, Trennung von Pädagogik und Theologie und Beginn des religionspädagogischen Diskurses

Ein Blick auf die Entwicklung des bildungspolitischen und religionspädagogischen Diskurses in der Bundesrepublik und der jeweiligen Zusammenhänge soll deutlich machen, wie es zu einer Marginalisierung des Faches bei gleichzeitig steigender Bedeutung kommen konnte.
Es lässt sich mit einigem Recht konstatieren, dass das deutsche Schulwesen insgesamt aus den Bildungsbemühungen der Reformatoren entstanden ist.

> „Die Reformatoren, allen voran Martin Luther und Philipp Melanchthon, haben sich aus verschiedenen Gründen in hohem Maß für die Einrichtung von Schulen und die christliche Erziehung der Kinder engagiert.“[56]

Gründe dafür waren einerseits die Erkenntnis, dass die Familien, speziell die Hausväter, nicht in der Lage waren, evangelisch-christliche Inhalte zu vermitteln, und andererseits die theologische Erkenntnis der Rechtfertigung eines jeden vor Gott, die damit zusammenhängende unbedingte Annahme ohne jede Vorleistung und –daraus folgend- das Priestertum aller Gläubigen. Die Klosterschulen hielten an der alten scholastischen Tradition fest und nahmen darüber hinaus nur Jungen an, deren Eltern es sich leisten konnten. Schüler*innen aus ärmeren Familien, allen voran die Mädchen, bekamen keinerlei Bildung. Die neuen christlichen Schulen sollten allen zugänglich sein, unabhängig von Geschlecht und sozialer Herkunft. Pädagogik und Didaktik waren mit der Theologie verknüpft, orientierten sich zunächst an Luthers Kleinem Katechismus und hatten neben einer christlich-moralischen Erziehung auch das Erlernen des Lesens und Schreiben - vorzugsweise an Hand des Matthäusevangeliums und ausgewählten alttestamentlichen Texten - als Voraussetzung für eine eigenständige Auseinandersetzung mit der christlichen Botschaft zum Inhalt. Dabei ist festzuhalten, dass Martin Luther sich in der didaktischen Struktur des Kleinen Katechismus nach Rainer Lachmann an den Fragen von Kindern orientiert und somit indirekt durchaus einen Subjektbezug formuliert:

> „Erinnert man sich freilich an Luthers berühmtes oben zitiertes Katechismusvotum in der ‚Deutschen Messe`, dann ließe sich durchaus auch ein ganz anderes Verständnis vertreten, wonach es sich bei dem ‚Was ist das?´ nämlich um echte Fragen von

[56] Grethlein 2005, 31.

> Kindern an ihren Kursächsischen Hausvater handelt, der ihnen auf ihre kindliche Frage , Was ist das?´ eben mit dem Katechismus antwortete [...]“[57]

Religionsunterricht gewann mit zunehmender Ausdifferenzierung der anderen Lerninhalte bald den Status eines eigenen Schulfaches.
Pädagogik und Theologie drifteten in der Folge einer Methodendiskussion auseinander. Das Beharren der der lutherischen Orthodoxie verpflichteten kirchlichen Obrigkeit auf festgesetzte und vor allem auswendig zu lernende Inhalte des Religionsunterrichts, wie z.B. dem Kleinen und Großen Katechismus und damit auf „examinierende Fragen des Lehrers an seine Schüler“ [58], brachte den Bruch zwischen einer im Entstehen begriffenen allgemeinen Pädagogik und der Theologie. In Folge der Aufklärung wurde die pädagogische Sinnhaftigkeit eines solchen Unterrichts bezweifelt und die kirchliche Autorität zunehmend in Frage gestellt.

> „Die aufklärerische Religionspädagogik markiert in der Geschichte der (Religions-) Didaktik insofern einen wichtigen Einschnitt, als man in ihr - was die Inhaltsauswahl, die Kindbeachtung und den Schulort betrifft - die wurzelhaften Anfänge einer ‚modernen´ Religionsdidaktik angelegt sehen kann.“[59]

Nach Lachmann bestand dieser wichtige Einschnitt in „der aufklärerischen Infragestellung bisher unangefochtener Traditionen und Lehrinhalte [...], der Entwicklung der Pädagogik zu einer eigenständigen Wissenschaft und [...] der einsetzenden Trennung der Schulen von der Kirche.“[60]
Grethlein illustriert diese Situation an Hand der Auseinandersetzungen in Sachsen:

> „Die Auseinandersetzungen zwischen der auf Weitergabe der theologisch orthodoxen Tradition bestehenden kirchlichen und staatlichen Obrigkeit und den Lehrern, die im Schulalltag erlebten, wie schädlich ein solcher Unterricht war, gingen weiter und kulminierten am Ende des Kaiserreiches.“[61]

So wendeten sich nach Grethlein im Zwickauer Manifest die Lehrenden vor allem gegen die Methode des Memorierens feststehender Unterrichtsinhalte. Die sächsische Synode jedoch ließ sich in keiner Weise auf die pädagogischen Argumente ein. Die Lehrenden mussten weiter nach Methoden unterrichten, die sie mehrheitlich ablehnten, was u.a. zur Folge hatte, dass Religion zum ungeliebten Fach bei Schüler*innen und demotivierten Lehrer*innen wurde. Der erste Weltkrieg und die beginnende Weimarer Republik trennten die Verbindung zwischen Staat und

---

[57] Rainer Lachmann: Geschichte der Religionspädagogik bis Anfang des 20. Jahrhunderts – didaktische Schlaglichter. In: Martin Rothgangel, Gottfried Adam, Rainer Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen, Bristol 2013[8], 53-72, 56.
[58] Ebd.
[59] A.a.O. 59.
[60] Ebd.
[61] Grethlein 2005, 45.

Kirche unwiderruflich. In der Weimarer Verfassung, wie in Kapitel 2.2 bereits beschrieben, wurde staatlicherseits versucht, im Religionsunterricht die Interessen der Lehrenden stärker einzubinden.[62]
Allerdings blieb die im Zuge der Auseinandersetzung mit der lutherischen Orthodoxie vollzogene Trennung von allgemeiner Pädagogik und Theologie bestehen. Bis heute ist das Verhältnis von Pädagogik und Theologie vor dem Hintergrund der Entstehung einer speziellen Religionspädagogik strittig, vor allem auch in Bezug auf die unterschiedliche Beurteilung einer möglichen Wichtigkeit oder etwa Schädlichkeit spezifisch religiöser Erziehung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.[63]
Standen zu Zeiten des Deutschen Reiches noch in Bezug auf die allgemeine Pädagogik die Kennzeichen und klassischen Funktionen der Schule wie die Allokations- bzw. die Selektionsfunktion, die Legitimationsfunktion und als zentrale Aufgabe der Wissenstransfer im Vordergrund, wurden die bildungstheoretischen Aufgaben der Schule als einer zentralen gesellschaftlichen Einrichtung mit Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts im deutschen Sprachraum erneut kontrovers diskutiert.
So brachten in der Weimarer Republik zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts verstärkt die reformpädagogischen Strömungen den/die einzelne/n Schüler*in mit ihrer/seiner Persönlichkeit und seinen/ ihren Bedürfnissen in den Fokus der allgemeinen Diskussion. Die Reformpädagogik hatte und hat i.d.R. zum Ziel, kind- und jugendgemäße Schulen vorzudenken, das Erziehungsverständnis und die Schulorganisation zu reformieren, sowie eigene Schulen zu gründen, die z.T. - wie die Odenwaldschule, Jena-Plan Schulen, Waldorfschulen etc.[64] - bis heute bestehen.
So schreibt Alfred Riedl:

> „Vor dem Hintergrund der Kritik der Reformpädagogik an der existierenden Bildungs- und Schulkultur am Übergang vom 19. in das 20. Jahrhundert als ‚Zwangsschule' oder ‚Stoff-, Buch- und Lernschule' entwickelte sich die Vorstellung von einer neuen Schulform. Insbesondere sollten die Selbstständigkeit und die Freiheit des Individuums in den Mittelpunkt pädagogischer Bemühungen gerückt werden und Erziehungsmethoden sich an den Bedürfnissen und Fähigkeiten des Kindes ausrichten."[65]

In den gängigen Schultheorien bleibt man demgegenüber zunächst weitgehend bei der Perspektive von Schule als einer gestalteten Institution mit den klassischen Funktionen und Aufgaben. Auch einige moderne Religionsdidaktiken beziehen sich bis heute auf diese klassischen Funktionen von Schule. So benennt Grethlein z.B. vier Funktionen: die Qualifikationsfunktion, die Sozialisierungs- und

---

[62] Siehe a.a.O., 37ff.
[63] Siehe a.a.O., S.23f und Schweitzer 2013, 30ff.
[64] Siehe Grethlein 2005, 89f.
[65] Alfred Riedl: Lernzirkel ‚Reformpädagogik', 3.
http://riedlpublikationen.userweb.mwn.de/pdf/lzreformpaedagogik.pdf. (Letzter Zugriff am 05.03.15)

Erziehungsfunktion, die Allokations- und Selektionsfunktion und die Personalisations- und Bildungsfunktion und macht deutlich:

> „Der Religionsunterricht, wenn er zu Recht einen Platz an der öffentlichen Schule beansprucht, hat zu allen vier Funktionen beizutragen.“[66]

An dieser Stelle sollte jedoch berücksichtigt werden, dass gerade die besonderen Lerninhalte des Religionsunterrichts, auf die sich, wie oben gezeigt, auch Grethlein bezieht, die Allokations- bzw. Selektionsfunktion von Schule konterkarieren. Darauf wird in Kapitel 3.4 noch einmal vertiefend eingegangen.
Die Debatte um Religionspädagogik entsteht in Folge der Diskussion um das Konzept der liberalen Religionspädagogik.
Lämmermann merkt an:

> „Erstmals wurde der Versuch unternommen, die zeitgenössische Psychologie und Pädagogik für eine Theorie des Religionsunterrichts zu rezipieren. Darin liegt die Vaterschaft für alle späteren Versuche, die sich entweder durch strikte Abgrenzung oder durch mehr oder weniger enge Adaption auszeichnen. Blickt man auf die liberale Phase der Religionspädagogik zurück, so erscheinen viele der neueren Ansätze gar nicht so originell, wie sie angeben.“[67]

In die liberale Religionspädagogik fließen neue pädagogische Erkenntnisse der reform-pädagogischen Bewegung der jungen Demokratie ein:

> „Die Liberale Theologie, die den Hintergrund abgab, zeichnete sich aus durch ihren Kulturbezug und ihre Hochschätzung der `Persönlichkeit´ [...]. Damit ist eine psychologische Grundlegung der RP gegeben: es geht um das religiöse Selbstbewusstsein einer Person, das didaktisch und methodisch stimulierbar ist.“[68]

Besonders Friedrich Niebergall (1866-1914) vertritt eine konsequente Pädagogisierung der Religionspädagogik. In seinem Sinne soll alles pädagogische, aber vor allem auch alles religionspädagogische Handeln den Aufbau von authentischen Persönlichkeiten zum Ziel haben. Dabei stehen die Begriffe „Wertschätzung“ [69] und „Erziehung zur sittlich-religiösen Persönlichkeit“ [70] im Vordergrund. Insofern kann Niebergall als Vordenker einer subjektorientierten Religionspädagogik verstanden werden. [71] Als Gegenbewegung zur liberalen Religionspädagogik geht es im Rahmen des Konzeptes der Evangelischen Unterweisung weitgehend um Kulturkritik. Die Evangelische Unterweisung postuliert

---

[66] Grethlein 2005, 82.
[67] Godwin Lämmermann/Elisabeth Naurath/Uta Pohl-Patalong: Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh 2005, 147.
[68] Kunstmann 2010^2, 50f.
[69] Lachmann 2013, 68f
[70] Ebd.
[71] Siehe Kunstmann 2010^2, 149f.

vor dem Hintergrund der Debatte um die systemstabilisierende Funktion von Religion gerade im Kaiserreich und zu Zeiten des ersten Weltkrieges, verbunden mit einer steigenden Zahl der Kirchenaustritte, den Weg zurück zum Wort Gottes. In der Zeit des Dritten Reiches gewinnt die Kulturkritik der dialektischen Theologie als Grundlage der dialektischen Religionspädagogik an Bedeutung, während im allgemeinen Bildungsbereich eine Gleichschaltung des Schulsystems und die damit verbundene starke Ausrichtung der Inhalte an nationalsozialistischer Ideologie dafür sorgt, dass reformpädagogische Strömungen weitgehend verloren gehen. Nach Kriegsende verstärkt sich der Einfluss der dialektischen Religionspädagogik noch einmal durch die Bedeutung, die der Bekennenden Kirche in ihrem Kampf gegen Hitler zufällt.
Gerhard Bohne als einer der maßgeblichen Vertreter der Evangelischen Unterweisung sieht, und das erscheint vor dem Hintergrund der heutigen Diskussion um Bildungsstandards und/oder Notengebung im Religionsunterricht geradezu aktuell, den Religionsunterricht als permanent in der Krise:

> „So steht der Religionsunterricht in einer gewaltigen grundsätzlichen und völlig unlösbaren Spannung zum gesamten Bildungsvorgang [...]. Ist es der Bildung gegenüber seine Not, daß er Träger des Evangeliums ist, welches als solches auf Gottes Autorität ruht, so ist es dem Evangelium gegenüber seine Not, daß er doch ein Glied innerhalb des Bildungsprozesses ist.“[72]

Ein solcher Spannungsbogen von Abgrenzung und Adaption, den Bohne hier formuliert, durchzieht in Bezug auf den allgemeinen Bildungsbegriff - wenn auch in modifizierter Form - bis heute den religionspädagogischen Diskurs. So kann z.B. Joachim Kunstmann im Rahmen seines Ansatzes einer „Didaktik der Formen und Vollzüge“ die vorfindlichen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen lediglich als Grundbedingungen religionspädagogischen Handelns beschreiben, ohne gesellschaftliche Auswirkungen religiöser Bildung jenseits der Fortschreibung der bestehenden Rituale, Liturgien und Kultformen anzustreben, während Godwin Lämmermann die systemkritische Komponente als Grundlage seines Entwurfs einer konstruktiv-kritischen Religionsdidaktik versteht.[73]

Während bei Bohne noch ein konsequenter Subjektbezug erhalten bleibt, entfernt sich Helmuth Kittel wieder von diesem, indem er „ein deduktives Denken biblisch-christlicher Vorgaben“ [74] favorisiert.
Das ändert sich jedoch wiederum Ende der 1950er Jahre mit dem Konzept des hermeneutischen Religionsunterrichts, der durch ein „interpretierendes Verstehen mit

---

[72] Gerhard Bohne: Das Wort Gottes und der Unterricht, Berlin 1964[3], 66f.
[73] Siehe Kapitel 3.2.3 und Kapitel 3.1.3.
[74] Kunstmann 2010[2], 53.

Hilfe der Wissenschaft [...] die eigene Existenz aufschließen“ [75] sollte. Dabei lässt sich als Grundform der Didaktik die historisch-kritische Bibelauslegung verstehen, wobei eine deutliche „Unterscheidung von Verkündigung und Unterricht“ [76] vorgenommen wird. Lachmann konstatiert:

> „Verkündigung ist kein Lernziel des Unterrichts, sie kann jedoch Ereignis werden.“[77]

Einem deutlichen Subjektbezug mit fast vollständiger Fokussierung auf die Situation der Schüler*innen verpflichtet ist dann das Konzept des problemorientierten Religionsunterrichts:

> „Es waren jedoch nicht unbedingt fachdidaktische und wissenschaftliche Theorien, die den Startpunkt problemorientierten Unterrichts kennzeichneten. Diesen gaben eher die damals bewegenden Lebensprobleme der Jugendlichen.“[78]

Dieser sich aus der Krise des dialektischen Religionsunterrichts entwickelnde problemorientierte Ansatz profitiert stark von der veränderten allgemeinen pädagogischen Diskussion, die jetzt verstärkt die Aufgabe der Schule nicht mehr in der Einführung in die traditionellen gesellschaftlichen Gegebenheiten versteht, sondern in der Befähigung von Schüler*innen zur Teilhabe an der Gesellschaft der Zukunft. Unterstützend kommen die gesellschaftlichen Aufbruchbewegungen der 60er und 70er Jahre und ihre traditionskritischen Denkansätze hinzu. Demnach stellen Religion und Religionsunterricht nur noch ein Relikt vergangener Zeiten dar. Die rasch voranschreitende Säkularisierung verbunden mit steigenden Kirchenaustritten führt zu der Annahme, dass Religion in aufgeklärter Gesellschaft einem fortschreitenden kulturellen und sozialen Bedeutungsverlust unterliegen würde. Für den Religionsunterricht bedeutet das immer wieder Kürzung der Unterrichtsstundenzahl, verbunden mit einem permanenten Rechtfertigungsdruck und dem steten Bemühen, die Relevanz des Religionsunterrichts aus den Lebenssituationen der Schüler*innen zu plausibilisieren.

Der problemorientierte Unterricht sollte in diesem Sinne „den Blick auf die tatsächlichen Probleme der Jugendlichen lenken, sie nicht theologisch-pädagogisch konstruieren, sondern rekonstruieren, um damit der Wirklichkeit der jungen Menschen auf die Spur zu kommen.“[79]

---

[75] A.a.O., 55.
[76] Martin Rothgangel: Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen. In: Rothgangel/Adam/Lachmann (Hg.) 2013[8], 78.
[77] Ebd.
[78] Matthias Hahn: Problemorientierter Religionsunterricht, WiReLex 2016. https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/problemorientierter-religionsunterricht/ch/76c60b40f77e58da5101d04577203241/. (Letzter Zugriff am 11.10.16)
[79] Ebd.

> „Der Gegenstandsbereich des RU bezog sich damit nicht nur auf Religion, sondern auf die Lebenswirklichkeit in allen Facetten [...] Ziel dieses RU war ‚politische Aufklärung´[...], Aufdeckung von Herrschaftsverhältnissen, die Freiheit und Gerechtigkeit unmöglich machen, sowie Emanzipation.“[80]

Bis heute beeinflusst das problemorientierte Konzept maßgeblich den Religionsunterricht. Das führt jedoch zu einem sich noch verstärkenden Traditionsabbruch, weil wesentliche christliche Inhalte und Bedeutungszusammenhänge im Religionsunterricht nicht mehr gelehrt werden und „das Proprium des RU kaum mehr erkennbar sei“.[81]
Diese Beispiele machen deutlich, dass religionspädagogische Konzeptionen als Entsprechungen pädagogischer und bildungstheoretischer Entwicklungen zu verstehen und gesellschaftlichen Strömungen und Entwicklungen eng verhaftet sind.
Die wissenschaftliche Begründung für solche wiederkehrenden Parallelentwicklungen liefert auf theologischer Seite Karl Ernst Nipkow mit seinem Konvergenzmodell. Demnach müssen religionspädagogische Aussagen immer zweifach begründen werden, zum einen allgemein pädagogisch und zum anderen theologisch. Damit wendet sich Nipkow auch gegen alle normativ-deduktiven Ansätze, die Religionspädagogik von obersten theologischen Prinzipien her definieren wollen. Sein Modell einer konstruktiv-ideologiekritischen Religionsdidaktik entsteht nach Pohl-Patalong in den 1980er und 1990er Jahren und

> „[…] stellt den Bildungsbegriff in den Mittelpunkt des religionspädagogischen Arbeitens, wobei es sich im Wesentlichen auf Klafki beruft und sich damit auf die allgemeine Pädagogik und Didaktik bezieht. Nach diesem Konzept hat der Religionsunterricht die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, sich konstruktiv und kritisch sowohl mit der Gesellschaft und der Kirche als auch mit ihrer eigenen Lebensgeschichte auseinanderzusetzen.“[82]

Als didaktisches Ziel wird Subjektivität und eine Befähigung zur eigenen Urteilsfindung und Handlung von Schüler*innen angestrebt. Als Weiterentwicklung dieses Ansatzes lässt sich das Modell einer konstruktiv-kritischen Religionsdidaktik von Godwin Lämmermann verstehen. Auf diesen Ansatz werde ich in Kapitel 3.1 genauer eingehen.
Zu Beginn des neuen Jahrtausends wird generell von einem Paradigmenwechsel in der Religionspädagogik gesprochen. Religion und Religionsunterricht haben sich nicht von selbst ad absurdum geführt. Vielmehr entsteht vor dem Hintergrund zunehmender gesellschaftlicher Ausdifferenzierung ein neues Interesse an religiösen Thematiken und spirituellen Praktiken, allerdings vorwiegend auf nicht-kirchlicher

[80] Rothgangel 2013, 81.
[81] Ebd.
[82] Uta Pohl-Patalong: Religionspädagogik. Ansätze für die Praxis, Göttingen 2013, 179.

Basis, so dass vielerorts von einer neuen Religiosität oder einer Rückkehr der Religion gesprochen werden kann, von der jedoch nach Joachim Kunstmann die christlichen Kirchen nicht profitieren.[83] Neben einer zunehmenden Ästhetisierung von Religion[84] und dem Entstehen einer performativen Religionsdidaktik - für den nach Thomas Klie gilt: „Im Religionsunterricht - so lassen sich die neuesten Überlegungen zur Didaktik unseres Faches wohl am ehesten zusammenfassen - kommt es wohl mehr und mehr auf die Umgangsformen an“ [85] - liegt ein Fokus religionspädagogischer Theoriebildung nun auch in einem sachgemäßen Umgang mit der auf Grund von Globalisierung und Migration neu entstandenen religiösen und weltanschaulichen Pluralität. Damit bekommt Religionsunterricht eine Bedeutung, die die zunehmende schulische Marginalisierung des Faches – vor allem vor dem Hintergrund eines Wahrheitsverständnisses, „das naturwissenschaftliche Erkenntnis immer noch mit `objektiver Wahrheit´ gleichsetzt [...], der gegenüber die `in Religion´ vermittelten Wahrheiten zunächst einmal fragwürdig und zweifelhaft erscheinen [...].[86] konterkariert. Dieses moderne Dilemma schulischen Religionsunterrichts ist im Diskurs religionspädagogischer Konzepte und Entwürfe immer mit zu bedenken.
Ein deutlicher Subjektbezug ist jedoch nicht mehr wegzudenken aus modernen Konzepten und Entwürfen. Die Lebenswelt von Jugendlichen und deren Interpretation bildet zunehmend den Hintergrund von Religionspädagogik/Didaktik. Subjektorientierter Religionsunterricht meint dabei nach Rothgangel – allerdings nicht immer deckungsgleich mit der Formulierung eines Subjektbezugs im Rahmen religionspädagogischer Konzepte/Entwürfe:

> „Das Subjekt steht im Zentrum der Bildungsprozesse. Subjektwerdung vollzieht sich in (kritischer) Auseinandersetzung mit kulturellen Storys, gesellschaftlichen Schlüsselproblemen und religiösen Symbolen.“[87]

In diesem Sinne lässt sich nach Rothgangel subjektorientierter Religionsunterricht auch als eigenständiger Querschnittsentwurf auffassen, der bestimmte Elemente verschiedener Konzeptionen und Entwürfe aufnimmt.[88]
Auch Lämmermann unterstreicht die Wichtigkeit der Lebenswelt der Jugendlichen und schickt seinem religionsdidaktischen Entwurf ein Kapitel „Das Subjekt, seine Lebenswelt und die Intentionen“[89] voraus. Nach Rothgangel handelt es sich hier

---

[83] Siehe Joachim Kunstmann: Rückkehr der Religion. Glaube, Gott und Kirche neu verstehen, Gütersloh 2010.
[84] Siehe hierzu z.B. die Ansätze von Dietrich Zilleßen 2004 und Joachim Kunstmann 2010.
[85] Thomas Klie: Performativer Religionsunterricht. Von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht. In: Loccumer Pelikan, Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 2003, H. 4. 171-177,1.
[86] Rudolf, Englert: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013, 18.
[87] Rothgangel 2013, 85.
[88] Siehe a.a.O., 84f.
[89] Lämmermann 2005, 227ff.

eindeutig um einen subjektorientierten Entwurf.[90] In Kapitel 3.1.5. werde ich zeigen, warum ich diese Einschätzung nicht vollständig teile.
Kunstmann beschreibt demgegenüber in seiner Religionspädagogik im Kapitel „Jugend und Religion“[91] die „Jugendliche Lebenswelt“[92] und das „Lebensgefühl von Jugendlichen“[93] als Grundlage seines religionspädagogischen Entwurfs. Er bezieht sich darüber hinaus auf „psychoanalytische Entwicklungsmodelle“.[94] Laut Kunstmann muss Religionspädagogik im Sinne der Subjektorientierung heute nicht nur „die Weitergabe christlicher Gehalte“ [95] intendieren, sondern auch „nach dem heutigen Menschen, seinen Prägungen, Bedürfnissen, Lebenseinstellungen und seiner Kultur“ [96] fragen. Allerdings liegt der Schwerpunkt seiner Darstellung in einer an „religiösen Formen und Vollzügen“ orientierten Zielformulierung für den Religionsunterricht.[97] Welche Auswirkung das auf einen postulierten Subjektbezug hat, wird in Kapitel 3.2.6 zu zeigen sein.
Zilleßen dagegen präferiert einen dekonstruktivistischen Ansatz, um dann im Rahmen seiner postulierten „Religion der Fremdenachtung“[98] den konstituierenden Aspekt jugendlicher Lebenswelten unter dem „Fremden“ zu subsumieren. Hier wird in Kapitel 3.3.6 genauer zu untersuchen sein, welchen Bezug sein Entwurf zu einer Subjektorientierung hat.

Grethlein wiederum stellt einen konsequenten Subjektbezug heraus. Er formuliert mit seinem Lernziel „Befähigung zum Christsein“ ein *„biographiebezogenes Ziel religionspädagogisch begründeten Handelns“*[99] und befasst sich darüber hinaus in einem Kapitel seiner Fachdidaktik Religion mit der „Lebenswelt Heranwachsender“[100] und geht dabei ein auf die entwicklungspsychologischen Stufenmodelle von Oser/Gmünder und Piaget.[101] Sein Entwurf ist jedoch, wie bei genauerer Analyse deutlich werden wird, (Kapitel 3.4.5) eher von der Zielbestimmung und nicht so sehr von der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen her zu verstehen.

---

[90] Rothgangel 2013, 85.
[91] Kunstmann 2010[2], 287.
[92] A.a.O., 290ff.
[93] A.a.O., 293ff.
[94] A.a.O., 70ff.
[95] A.a.O., 11.
[96] Ebd.
[97] A.a.O, 199ff.
[98] Zilleßen 2004, 24f.
[99] Grethlein 2006, 13. (Kursivsetzungen im Original)
[100] Grethlein 2005, 216ff.
[101] Siehe a.a.O., 211ff.

2.4. Bildungspolitische Veränderungen zum Ende des zwanzigsten und Beginn des einundzwanzigsten Jahrhunderts

Die deutsche Wiedervereinigung 1989 und die Fusion der drei Landeskirchen im Norden zu einer Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland 2012 erweitern den Fokus der zunehmenden Pluralität der bundesdeutschen Gesellschaft auf das Problem der mehrheitlichen Konfessionslosigkeit in den neuen Bundesländern. Demgegenüber ist es erstaunlich, dass trotzdem der Religionsunterricht nach GG Art 7,3 nicht angetastet wird, sondern im Gegenteil gerade in den neuen Bundesländern ein großes Interesse an diesem Fach wächst, allerdings eher im Sinne von Religionskunde, also einer Information über Religion und nicht als Fach mit individueller und gesellschaftlicher Bedeutung. In der religionspädagogischen und vor allem gesamtgesellschaftlichen Diskussion wird jedoch zunehmend die Sinnhaftigkeit einer grundgesetzlichen Verankerung des Religionsunterrichts in Frage gestellt.[102]

Einen entscheidenden Einschnitt in die bildungspolitische Diskussion in Deutschland nach der Wiedervereinigung stellen die Ergebnisse der PISA–Studie im Jahr 2000 dar, bei der zum ersten Mal die Leistungsfähigkeit des bundesdeutschen Schulsystems im Vergleich zu anderen Ländern zur Debatte steht. Das schlechte Abschneiden bundesdeutscher Schüler*innen im internationalen Vergleich führt zu kontroversen bildungstheoretischen und -politischen Diskussionen.

Die Abkürzung PISA steht für „Programme for International Student Assessment“ und meint ein Programm zur zyklischen Erfassung grundlegender Kompetenzen der nachwachsenden Generation. Dieses Programm wird von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) durchgeführt und von allen Mitgliedsstaaten gemeinschaftlich getragen und verantwortet. PISA hat zum Ziel, mit Hilfe einer international standardisierten Leistungsmessung, die von den Teilnehmerstaaten gemeinsam entwickelt und mit 15-jährigen Schüler*innen in ihren Schulen durchgeführt wird, den OECD-Mitgliedsstaaten vor allem Daten über Funktions- und Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen.[103]

Die PISA Studien, an denen sich die Bundesrepublik Deutschland gemäß einer Vereinbarung zwischen dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und der

---

[102] So konstatiert Thomas Kothmann: „Die Situation des Religionsunterrichts in Deutschland ist nicht nur durch die Wiedervereinigung unübersichtlicher geworden. Auch religiös-kulturelle Pluralisierungstendenzen, wie das verstärkte Aufkommen des Islam, und der gesamtgesellschaftliche Bedeutungsverlust der Kirchen und nicht zuletzt die Individualisierung von Lebensstilen haben den schulischen Religionsunterricht, insbesondere in seiner konfessionsbestimmten Gestalt, begründungspflichtig werden lassen. Diese Entwicklungen werfen mittlerweile nicht mehr nur in religiös heterogenen oder den mehr oder weniger entchristlichten Regionen Deutschlands die Frage nach alternativen Organisationsformen religiös-ethischer Bildung auf.“ Thomas Kothmann: Religionsunterricht, evangelisch, WiReLex 2015. https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/religionsunterricht-evangelisch/ch/9234025eadb8c9ad8ae656fc3264f658/ (Letzter Zugriff am 13.02.17).

[103] Siehe Deutsches PISA-Konsortium, Jürgen Baumert (Hg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001. Die PISA-Ergebnisse finden sich auch unter: http://deutschesprachwelt.de/archiv/PISAergebnisse.pdf, (Letzter Zugriff am 24.03.15)

Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder beteiligt, machen deutlich, dass das dreigliedrige Schulsystem zur Verstärkung der sozialen Spaltung der Gesellschaft der BRD beiträgt. So konstatiert Jürgen Baumert im Rahmen des PISA - Kurzberichtes:

> „Die Analysen belegen einen straffen Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und erworbenen Kompetenzen über alle untersuchten Domänen hinweg. Im Unterschied zu früheren Studien, die in der Regel einen besonders starken Einfluss der sozialen Herkunft auf sprachliche Leistungen berichten, fällt in PISA bei Verwendung der internationalen Leistungsmaße der Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Lesekompetenz bzw. mathematischer Kompetenz gleich straff aus.“[104]

Diese Erkenntnis hat für viele überraschend die Schullandschaft nachhaltig aufgerüttelt. Dabei liegt es nahe, dass in der heutigen, sich stark ausdifferenzierenden und global vernetzten Gesellschaft, die von zunehmender Mobilität und Migration und einer sich daraus entwickelnden Vielfalt religiöser und weltanschaulicher Orientierungen bei gleichzeitiger Zunahme von Konfessionslosigkeit geprägt ist, konfliktvolle und spannungsreiche Konstellationen entstehen, die das gesellschaftliche Miteinander und auch die Schulen beeinflussen.[105]
Obwohl die Ergebnisse von PISA 2000 durchaus kontrovers diskutiert werden, scheinen tiefgreifende schulpolitische und bildungstheoretische Veränderungen unumgänglich. Neuere Schultheorien konzentrieren sich in der Folge eher auf die unterschiedlichen Bedingungen in den verschiedenen deutschen Bundesländern und damit verbunden den jeweils konkreten Möglichkeiten und gesellschaftlichen Grenzen im Rahmen von bundesweit verbindlichen Schulentwicklungsprozessen.[106]
Damit rücken die Veränderungen der Lebenswelt von Schüler*innen, aber auch die Erwartungen der modernen Gesellschaft an die zu erlernenden Fähigkeiten/ Kompetenzen in den Fokus eines umfassenden pädagogischen Diskurses. Ein an gesellschaftlichen Erwartungen, Ökonomie und Output orientierter Bildungsbegriff verdrängt oder verschüttet zunehmend die Vorstellung von Bildung als Selbstzweck mit dem Ziel der Subjektwerdung des Individuums. [107]
Daraus folgt eine Reihe von grundlegenden Reformen, die von der Kultusministerkonferenz in der Folge von PISA für alle Bundesländer allgemeinverbindlich beschlossen und eingeleitet werden:

---

[104] A.a.O., 36.
[105] Siehe Religiöse Orientierung gewinnen, 2014, 108f.
[106] Siehe S. Blömeke/ B. Herzig: Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In: Blömeke, S./Bohl, Th.Haag, L./Lang-Wojtasik, G./ Sacher, W. (Hg.), Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbronn, Stuttgart, 2009, 15-28.
[107] Hierauf werde ich in Kapitel 5.4 genauer eingehen.

- Mit Kultusministerkonferenzbeschluss von 2002 werden nationale Bildungsstandards für bestimmte Jahrgangsstufen allgemeinbildender Schulen beschlossen, die die Forderung der Vergleichbarkeit der Abschlüsse in den unterschiedlichen Bundesländern erfüllen.

- Ab 2002/3 wird ein Investitionsprogramm des Bundes zur Einführung von offenen und gebundenen Ganztagsschulen aufgelegt.

- Durch Rückkehr zum Klassenverband und die Einführung der achtstufigen Gymnasialzeit (G8) erfolgt die Verkürzung der Schulzeit. Die letztgenannte Maßnahme ist z.T. wieder zurückgenommen worden oder stark umstritten, da das dahinter stehende Leitbild der permanenten Beschleunigung aller gesellschaftlichen Prozesse gerade von Eltern und Schüler*innen zunehmend kritisch hinterfragt wird.

- Im Rahmen der Selbstverwaltung sollen Schulen die Erstellung von Schulprogrammen befördern und im Rahmen der zur Verfügung gestellten Mittel die Kooperation mit anderen sozialen Institutionen aus dem gesellschaftlichen Umfeld der Schüler*innen sicherstellen.

- Mit dem Ziel, mehr Bildungsgerechtigkeit zu schaffen und zugleich Bildung nicht mehr Input orientiert an den Erwartungen von Lehrer*innen, sondern Output orientiert an den Schüler*innen zu gestalten,[108] geschieht zudem ein umfassender Wandel der Lernkultur. Kernbegriffe sind in diesem Zusammenhang die Begriffe Kompetenzentwicklung und Bildungsstandards. So soll eine umfassende Allgemeinbildung durch den Erwerb verschiedener Kompetenzen gestaltet werden, deren Kernkompetenz selbstständiges Problemlösen ist. Das erfordert einen Wandel vom frontalen zum individualisierten Unterricht, der in der Oberstufe der Gymnasien durchaus in einem gewissen Widerspruch zur Rückkehr zum Klassenverband steht. Damit einher geht auch ein Wandel der Lehrer*innenrolle vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter, der Handlungsräume zum Entwickeln und Verwerfen von Lösungsansätzen vermittelt. Eine weitere Folge der Fokussierung auf den Kompetenzbegriff entsteht in der Entwicklung neuer Lerntheorien, die sachgemäß beschreiben, wie sich Schüler*innen die geforderten Kompetenzen aneignen, und neuer Evaluationsmöglichkeiten, die diese erworbenen Kompetenzen bestätigen.

---

[108] Siehe Rudolf Englert: Bildungsstandards für `Religion´: Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 03 (2004), H.2, 2-12. http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/englert*endred.pdfhttp://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/englert*endred.pdf. (Letzter Zugriff am 19.08.2016)

- Ab dem Beginn des Schuljahres 2004/5 werden verbindlich die fachlichen Anforderungen für den mittleren Bildungsabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache an länderübergreifenden Bildungsstandards orientiert.

Die unterschiedlichen Bundesländer müssen sich in der Folge an diese Beschlüsse halten und sie in den Schulen ihres Bereiches umsetzen.
Die in den drei zur Nordkirche gehörenden Bundesländern aktuell geltenden Schulgesetze tragen diesen Beschlüssen in ganz unterschiedlicher Form Rechnung und lassen dabei i.d.R. jedoch den einzelnen Schulen einen deutlichen Gestaltungsspielraum.[109]
Seit der **Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention** [110] durch die Bundesregierung im Jahr 2009 ist ein weiterer Handlungsbedarf für die Schulen hinzugekommen. Demnach hat jedes Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein Recht auf den Besuch einer allgemeinbildenden Schule. In der Diskussion um Inklusion zeigt sich allerdings eine unzureichende gesellschaftliche Akzeptanz dieses Themas und vertiefter Aufklärungsbedarf. Die Schulen - und nicht nur sie - müssen sich jedoch trotz aller kritischen Anfragen auf eine immer größer werdende Heterogenität ihrer Schülerschaft einstellen und im Zuge der geforderten Bildungsgerechtigkeit anstelle von Aussonderung und Auslese Möglichkeiten bereitstellen, jedes Kind gemäß seinen Fähigkeiten zu fördern und zu fordern. Auch der Religionsunterricht ist hier inhaltlich und methodisch angefragt. Allerdings hat die Diskussion um Inklusion innerkirchlich und theologisch ebenfalls eine eher geringe Akzeptanz. Zwar hat der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland 2014 eine Orientierungshilfe zum Thema herausgegeben, [111] aber an der kirchlichen Basis steckt die Entwicklung und Ausformung einer inklusiven Haltung noch in den Anfängen.
Die beschriebenen Entwicklungen, Reformen und Veränderungen bleiben gesamtgesellschaftlich stark umstritten. Einer der wiederkehrenden Kritikpunkte aus dem Bereich der Hochschulen ist, dass es sich bei den Reformen weniger um pädagogische Entscheidungen zur Verbesserung von Lernergebnissen und Chancengleichheit handele als viel mehr um ein politisches Sparmodell.[112]

---

[109] Vgl. die Schulgesetze im Bereich der Evangelisch-Lutherischen Nordkirche: Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG) vom 16.April 1997(HmbGVbl. S. 97) zuletzt geändert am 19. Februar 2013 (HmbGVBl.). Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (SchulG M-V) in der Fassung der Bekanntmachung vom 10. September 2010. Schulgesetz Schleswig-Holstein – (SchulG S-H)) vom 24. Januar 2007 (GVOBl. Schl.-H. S. 39, ber. S. 276), zuletzt geändert durch Gesetz vom 4. Februar 2014 (GVOBl. Schl.-H. S. 21) – gültig ab 31. Juli 2014.
[110] Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere*UNKonvention*KK.pdf?**blob=publicationFile, (Letzter Zugriff am 23,10. 2016)
[111] Siehe Kirchenamt der EKD (H.).: Es ist normal, verschieden zu sein. Inklusion leben in Kirche und Gesellschaft. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, 2014.
[112] Siehe hierzu Kunstmann 2010[2], S.123f.

Die drei Schulgesetze der Bundesländer Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein verweisen jedoch nachdrücklich in ihren pädagogischen Zielen darauf hin, dass vorrangiges allgemeines Bildungsziel der Schulen sein muss, allen jungen Menschen die volle Teilhabe an allen relevanten Bereichen des gesellschaftlichen Lebens zu ermöglichen.[113]

Exkurs: Inklusion

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention ist Inklusion im bundesdeutschen Kontext das beherrschende Thema der bildungspolitischen und pädagogischen Diskussion. Durch diese Konvention sind erstmals alle Bundesländer verpflichtet, Schritte in Richtung auf inklusive Bildung und Erziehung nachzuweisen. Besonders gefordert sind dabei natürlich die Schulen. Die Verpflichtung führt in einigen Bundesländern, so z.B. auch in Mecklenburg-Vorpommern, zu erbittertem und z.T. erheblich polemischem Widerstand. Mathias Brodkorb, Bildungsminister von Mecklenburg-Vorpommern, erläutert in einem Gastbeitrag „Warum Inklusion unmöglich ist", erschienen in der Zeitschrift der Gesellschaft Bildung und Wissen e.V., auf die Frage, was Inklusion bedeute:

> „Wenn Sie also nach einer Definition für 'Inklusion' in Reinform fragen, ist das im Grunde ganz einfach: Inklusion ist Kommunismus für die Schule."[114]

Katharina Kammeyer bringt das sich hier andeutende Dilemma auf den Punkt:

> „Inklusion ist eine Haltung. Der Abbau von Barrieren beginnt im Kopf. Wo Menschen Vorurteile verändern, Klischees hinterfragen, einander offen und suchend begegnen, beginnt Inklusion."[115]

Um den Diskurs zu versachlichen, ist es hilfreich sich vor Augen zu führen, dass drei verschiedene Definitionen des Begriffes Inklusion kursieren:

- Inklusion als Chiffre für das Recht von behinderten Menschen auf eine gerechte Teilhabe an allen relevanten gesellschaftlichen Bereichen;
- Inklusion als Substitut für das frühere Programm der Integration[116] von Menschen mit Migrationshintergrund;

---

[113] Siehe SchulG M-V, § 2(2), HmbSG §2(4), SchulG S-H §4, vor allem (6)
[114] Mathias Brodkorb: Warum Inklusion unmöglich ist, 27, 10.05.2013. In: http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/warum-inklusion-unmoglich-ist.html . (Letzter Zugriff am 23.10.2016)
[115] EKiR/PTI (Hg.): Da kann ja jede(r) kommen – Inklusion und kirchliche Praxis. Eine Orientierungshilfe der Evangelischen Kirche im Rheinland, herausgegeben von der Abteilung Bildung im Landeskirchenamt und Pädagogisch-Theologisches Institut der EKiR 2013, 3. http://www.ekir.de/pti/Downloads/Da-kann-ja-jeder-kommen.pdf. (Letzter Zugriff am 16.2.2016)

- Inklusion als neues gesellschaftliches Paradigma, das die gerechte Teilhabe aller Menschen an allen gesellschaftlichen Bereichen propagiert.

Der Begriff „Inklusion“ entstammt dem anglo-amerikanischen Diskurs und macht vor diesem Hintergrund schon deutlich, dass es im Wesentlichen, wie in der Präambel der Behindertenrechtskonvention ausgeführt, um eine angestrebte erneuerte Pädagogik für alle geht, in der die Unterschiedlichkeiten nicht nur der Kinder und Jugendlichen, sondern aller Menschen als gesamtgesellschaftliche Chancen wahrgenommen werden, also im weiteren Sinne um die dritte Definitionsmöglichkeit. Trotzdem werden gerade im bundesdeutschen bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs alle drei Bedeutungsebenen gerne miteinander vermischt. Zudem wird häufig argumentiert, mit „Inklusion“ würden die Leistungen aller Schüler*innen sinken. Hierzu noch einmal Mathias Brotkorb:

> „Die Anhänger des gegliederten Schulsystems fürchten um die Leistungen der Besten, wenn sie mit den Schwächeren gemeinsam unterrichtet werden. Die Inklusionsdebatte treibt die Debatte um das gegliederte Schulwesen nun auf die Spitze. Denn: Wenn Kinder und Jugendliche mit Behinderungen das Recht auf gemeinsamen Unterricht mit allen anderen haben, warum dann eigentlich nicht auch die schwächeren Schülerinnen und Schüler das Recht auf gemeinsamen Unterricht mit den Besten?“[117]

Inklusion im Sinne der dritten Definition nimmt Fragen nach Differenzen, z.B. zwischen den Religionen, Lebensstilen, Weltdeutungen, Begabungen, sexuellen Orientierungen, Geschlechtern und soziokulturellen Milieus auf. Der Blick für diese Unterschiede wird geschärft, die gesamtgesellschaftliche Wertschätzung der Verschiedenheit wird angestrebt und die pädagogisch-didaktischen Vorteile für alle Kinder reflektiert. Dabei ist jedoch von vornherein selbstverständlich, dass dieses Ziel nicht von heute auf morgen zu verwirklichen ist. In der Umsetzung geht es, wie Kammeyer deutlich macht, eben immer auch um erste Schritte, um Umdenken und Verändern von Haltungen. In diesem Sinne wurde der Index für Inklusion 1999 in einer multiprofessionellen Forschungsgruppe unter der Leitung von Tony Booth und Mel Ainsscrow entwickelt. 2003 wurde dieser Index an deutschsprachige Bildungsverhältnisse angepasst. Seitdem ist er an vielen bundesdeutschen

---

[116] Nach Patrick Grasser gilt: „Heute wird unter Inklusion das soziale Eingeschlossensein verstanden, also die selbstverständliche und voraussetzungslose Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft bzw. zur Gesellschaft [...] Es geht also darum, dass jeder Mensch vollständig und gleichberechtigt an allen gesellschaflichen Prozessen teilhaben kann – unabhängig von seiner ethnischen und sozialen Herkunft, von seinem Geschlecht, seinem Alter oder seinen individuellen Fähigkeiten.“ Damit wird Inklusion deutlich von Integration unterschieden, bei der es um eine Duldung der zu integrierenden Menschen geht, die sich ihrerseits anpassen müssen. Dabei bleiben jedoch die unterschiedlichen Gruppen bestehen. Patrick Grasser: Inklusion im Religionsunterricht. Vielfalt leben. Göttingen 2014, 9f

[117] Brodkorb 2013, 26.

Schulen erprobt worden. Der Index ist ein Instrument, das Ziele auf dem Weg zur Inklusion benennt und Schulen Hilfestellungen anbietet, den eigenen Ist-Zustand zu erkennen und daraus folgend Schritte aufzeigt, Zwischenziele anzustreben und zu erreichen.
Der Index für Inklusion macht deutlich:

> „Der Index soll keine zusätzliche Aktion zur Schulentwicklung sein, sondern ein Hilfsmittel in deren Rahmen, ein inklusives Leitbild zu entwickeln. Es geht bei ihm darum, die Steigerung von Leistung mit der Entwicklung kooperativer Beziehungen und der Verbesserung des Lern- und Lehrumfeldes zu verbinden. Indem er sein Augenmerk auf Werte und Lehr– und Lernbedingungen legt, kann er dabei helfen, Verbesserungen innerhalb der Schule weiter voranzutreiben. Er fördert eine Sicht des Lernens, an dem Kinder und Jugendliche als Agierende beteiligt sind und das die Unterrichtsgegenstände mit ihren eigenen Erfahrungen in Verbindung bringt.“[118]

Der Index bezieht sich weitgehend auf den Sozialraum Schule, ist aber inhaltlich der dritten oben genannten Definition zuzuordnen. In diesem Sinne bedeutet Inklusion in der Schule nicht Kommunismus, was immer der Bildungsminister von Mecklenburg-Vorpommern darunter versteht, sondern vor allem kontinuierliche Veränderung auf dem Weg zu einer möglichst großen Teilhabe aller Schüler*innen. Inklusion beginnt bei der Wahrnehmung von Unterschieden zwischen den einzelnen Schüler*innen aber auch Lehrer*innen. Die Unterschiede werden als Chance für ein erfolgreiches, lustbezogenes gemeinsames Lernen verstanden. So wird im Rahmen des Index` nicht von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gesprochen, sondern es werden Hindernisse für Lernen und Teilhabe formuliert. Über allem steht ein anzustrebendes gemeinsames Ziel für Schulen:

> „Inklusion zielt darauf, Schulen zu unterstützenden und anregenden Orten für ihre SchülerInnen, MitarbeiterInnen und Eltern zu machen. Es geht darum, intern Gemeinschaften zu bilden, die zu Leistungen anspornen und sie auch feiern, und auch darum, Gemeinschaften in einem weiteren Sinne nach außen zu bilden: So können Schulen mit anderen Diensten und Einrichtungen zusammenarbeiten, um Bildungsmöglichkeiten und soziale Bedingungen in ihrem Umfeld zu verbessern […]“[119]

Ein weiteres wichtiges Augenmerk legt der Index auf den Umstand der institutionellen Diskriminierung. Dieser Umstand beschreibt die Tatsache, dass

---

[118] Ines Bobahn/Andrea Hinz: Index für Inklusion, Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg 2003, 8.
[119] Bobahn/Hinz 2003, 11f.

Institutionen Menschen wegen ihres Geschlechts, ihrer Behinderung, ihrer Klasse, ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Religion, ihrer sexuellen Präferenz und auch wegen ihrer geistig-intellektuellen Besonderheiten benachteiligen. Er definiert die gemeinsame Wurzel für diese Erscheinungen in der Intoleranz von Menschen gegenüber dem Anderssein und im Machtmissbrauch. Damit beinhaltet das Ziel, Schulen inklusiv zu gestalten, auch den Sachverhalt, dass Menschen sich mit ihren eigenen diskriminierenden Äußerungen und Handlungen konfrontiert sehen. Vermutlich liegt gerade in diesem Umstand der größte Widerstand gegen Inklusion an sich.

Die Grundlage und erste Dimension des Index´ für Inklusion bildet die Vergewisserung gemeinsamer Werte, in der Sprache des Index´ als „Inklusive Kulturen schaffen“[120] bezeichnet. Hier geht es vor allem um die Willkommens- und Wertschätzungskultur einer Schule. Wie weit eine Schule auf ihrem Weg zur Inklusion bereits gekommen ist, lässt sich an den jeweiligen Indikatoren ablesen, die diese Dimension abbilden. Darauf aufbauend stellt eine zweite Dimension die Aufgabe dar, inklusive Strukturen zu schaffen - wiederum mit Indikatoren zur Beurteilung des Ist-Zustandes versehen. Hier geht es vor allem um gerechte Partizipationsmöglichkeiten auf dem Weg zu einer Schule für alle. Die letzte Dimension nimmt mit der Aufgabe, inklusive Praktiken zu entwickeln, den Kernbereich von Schulgestaltung und Unterrichtsgeschehen in den Blick. Die Indikatoren hierfür beziehen sich auf Planung und Durchführung von Unterrichtsgeschehen im Hinblick auf Individualität und gemeinschaftliches Lernen. Im Anschluss an diese drei Dimensionen werden konkrete Fragen zum Ist-Zustand einer Schule formuliert, die im offenen Diskurs mit allen am Schulgeschehen beteiligten Personen behandelt werden sollen. Der Index bietet Schulen somit weitreichende Möglichkeiten, im Rahmen eines individuellen, an die jeweilige Schule angepassten demokratischen Prozesses die Heterogenität der Schüler*innenschaft als eine Möglichkeit zu erkennen, eigene Strukturen und Organisationsformen zu hinterfragen und gangbare Alternativen zu entwickeln. Damit kann sich Inklusion über die Schulen in der Gesellschaft als neues Paradigma etablieren.

Vor dem Hintergrund der skizzierten neu hinzugekommenen Anforderungen an die Schulen in Bezug auf ihre Bildungs- und Erziehungsaufgaben - einerseits in Folge der Entstehung von gebundenen Ganztagsschulen und andererseits in Folge der grundlegenden Veränderungen der familiären Situation[121] - wird die Öffnung der Schule für Bildungspartnerschaften wichtig. So formuliert das Schulgesetz

[120] A.a.O.,15.
[121] Siehe Kapitel 2.5

Mecklenburg-Vorpommerns explizit, dass Schulen nur mit Hilfe von Bildungspartnerschaften den vielfältigen Bildungs- und Erziehungsaufgaben gerecht werden können, und unterstreicht die Bedeutung, die dabei sowohl der Evangelischen als auch der Katholischen Kirche zukommt.[122]

Die Dynamik der Gesamtentwicklung hat auf den Religionsunterricht und auf die Religionslehrer*innen einen starken Druck entstehen lassen - auch dies muss in der Auseinandersetzung mit religionspädagogische Entwürfen bedacht werden -, sowohl in Bezug auf Bildungspartnerschaften, als auch in Bezug auf Bildungsstandards und Kompetenzorientierung für das Fach Religion und auf eine Überarbeitung allgemeiner Bildungsziele für den Religionsunterricht. Im Zusammenhang mit Bildungsstandards stellt sich dabei die Frage, ob diese für den Religionsunterricht benötigt werden. Englert formuliert:

> „Inwieweit muss der Religionsunterricht überhaupt auf das Konzept der nationalen Bildungsstandards einschwenken? Welche Pläne verfolgt die Bildungspolitik im Blick auf die sogenannten `weichen` Fächer? Standards sollen zunächst einmal ja nur für die sogenannten `Kernfächer` ausgearbeitet werden. Darüber hinaus fragt sich aber natürlich auch: Inwieweit kann sich Religionsunterricht überhaupt auf dieses Konzept einlassen? Welche Implikationen hätte dies für sein Selbst- und Aufgabenverständnis? Inwieweit ist der Religionsunterricht überhaupt `standardisierbar´?“[123]

Bohne liest sich in diesem Zusammenhang durchaus aktuell, wenn er 1929 schreibt:

> „Wir meinen, wir müssen an die Kultur anknüpfen, in kulturellen Gedankengängen denken und die Religion als Kulturwert darstellen, um bei der Jugend Gehör zu finden. Das Gegenteil ist richtig. Die Jugend spürt die Fragwürdigkeit der Kultur, die sich in der Katastrophe des Weltkrieges allen sichtbar gemacht hat, vielleicht deutlicher als wir und hat gerade heute ein offenes Ohr für die göttliche Wahrheit, es muß nur die echte, herbe `ganz andere` göttliche Wirklichkeit sein!“[124]

Neu entstandene Entwürfe des 21. Jahrhunderts nehmen in ganz unterschiedlicher Weise die Herausforderungen der gesellschaftlichen Entwicklung und die schulpolitische Wendung zu Kompetenzorientierung und Bildungsstandards auf. Sowohl Lämmermann als auch Kunstmann sehen z.B. in der zunehmenden Pluralisierung der Gesellschaft eine große Herausforderung, bewerten diese jedoch unterschiedlich und kommen zu völlig anderen Konsequenzen in Bezug auf ihre didaktischen Entwürfe.

---

[122] Siehe SchulG M-V, §40(1), HmbSG §51(1), Lernen am anderen Ort, Runderlass des Ministeriums für Bildung und Frauen in Schleswig-Holstein vom 19. Mai 2006 , 111 422.
[123] Englert 2004, 4.
[124] Gerhard Bohne: Vom Sinn des Religionsunterrichts. In: Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht 40, (1929) 161 -166, 165 f.

In Bezug auf Kompetenzorientierung kritisiert z.B. Lämmermann im Rahmen einer Auseinandersetzung die geforderte Überprüfbarkeit der erreichten Kompetenzen, da sich religiöse Bildung per se der Überprüfbarkeit entzieht,[125] während Kunstmann Kompetenzorientierung und Bildungsstandards nicht nur in der Schule ansiedelt[126], sondern sie ebenso für die Lehrer*innenausbildung fordert.[127] Demgegenüber lässt sich Zilleßen nicht auf diese Debatte ein und verweist auf eine weitgehende Unverfügbarkeit des Bildungsgeschehens durch die Annahme eines höchst komplexen und nicht in alle Einzelheiten durchschaubaren Kommunikations- und Interaktionsgeschehens zwischen Lehrenden und Lernenden, zumal er die Gleichsetzungen der Rolle der Schüler*in mit der Rollenzuschreibung Lernende/r aufbricht und somit nicht nur den/die Schüler*in zum Lehrenden macht, sondern auch die/den Lehrer*in zum/r Lernenden.[128] Bei Grethlein wiederum spielt gerade die Kompetenzorientierung eine große Rolle. So definiert er z.B. das „Beten“ als „Kernkompetenz“ eines jeden Religionsunterrichts.[129] Darüber hinaus erachtet er gerade vor dem Hintergrund religiöser Standards ein Lernziel religiöser Bildung für unabdingbar.[130]

Es scheint gerade vor dem Hintergrund von GG Art 7,3, sofern man an der Bestimmung von Religionsunterricht als ordentlichem Schulfach nicht rütteln will, wenig Sinn zu machen, wenn der Religionsunterricht im Rahmen der in Gang gekommenen Bildungsdiskussion einen bildungspolitischen Sonderweg einschlagen würde. Eine breite theologische und religionspädagogische Auseinandersetzung mit Kompetenzorientierung und Bildungsstandards für den Religionsunterricht birgt die Chancen einer fachlichen Weiterentwicklung von modernen religionspädagogischen Bildungszielen unabhängig von den Eigenbedürfnissen der Institution Kirche sowie einer grundlegenden Reflexion von religionspädagogischen und didaktischen Entwürfen und eines kreativen Umgangs mit dem modernen Dilemma von Religionsunterricht - der zunehmenden Marginalisierung an Schulen bei gleichzeitiger Steigerung der gesamtgesellschaftlichen Bedeutung. Ich teile darüber hinaus die Meinungen sowohl von Lämmermann, Kunstmann, Zilleßen und Grethlein, die sich alle darin einig sind, dass Lösungsansätze für diese Problematik nur im Rahmen eines deutlichen Subjektbezugs formuliert werden können. Was das im Einzelnen für den jeweiligen genannten Religionspädagogen bedeutet, soll in der Folge im Rahmen der Auseinandersetzung und Diskussion mit den verschiedenen religionspädagogischen Entwürfen dargelegt werden. Zunächst jedoch erscheint es wichtig, einen zunächst deskriptiven Blick auf die gesellschaftlichen Bedingungen

---

[125] Siehe Lämmermann 2004, besonders 144f.
[126] Siehe Kunstmann 2010^2, 47f.
[127] Siehe a.a.O., 209f.
[128] Siehe Zilleßen 2004, 10
[129] Grethlein 2010, 247.
[130] Siehe Grethlein 2006, 20f.

eines Aufwachsens im 21. Jahrhundert und auf die eher allgemeinen Deutungsansätze zu werfen.

2.5 Die Lebenswelt Jugendlicher im 21. Jahrhundert

Die Lebenswelt, in der Schüler*innen heute aufwachsen, unterliegt einem rasanten Wandel. Dieser Wandel wird nicht in allen Teilen von Deutschland gleich erlebt. So gilt immer noch bei der Beschreibung der Welt, in der Schüler*innen leben, ein Stadt-Land-Gefälle.[131] Darüber hinaus konstituieren die Unterschiede zwischen Stadt und Land in Bezug auf Migration und Asyl diese differenten Lebenszusammenhänge.[132] Dabei sind vor allem Schüler*innen in den Städten diejenigen, die in ihren Schulen als erste mit solchen Veränderungen konfrontiert werden. In zunehmenden Maße kommt diese Entwicklung jedoch auch auf dem Land an.[133] Sowohl der Zustrom von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf[134] - wie im Exkurs Inklusion beschrieben -, als auch gerade auch der steigende Anteil von Schüler*innen mit Migrationshintergrund, die zunehmende Flüchtlingsproblematik und die fortschreitende Öffnung der bundesdeutschen Gesellschaft von einer nationalstaatlich gedachten zu einer Weltgesellschaft [135] macht es heute für Schüler*innen zunächst unumgänglich, sich auf diese ihre Lebenswelt und den Schulalltag grundlegend verändernde Situation einstellen. Grundsätzlich ist zu bedenken, dass sich nicht alle Schüler*innen in gleicher Weise auf diese Veränderungen einstellen, noch, wie sie mit ihnen umgehen. Dieser Umstand ist

---

[131] Hierzu z.B.: „Deutschlands Bevölkerungsstruktur wird sich in den kommenden Jahren spürbar verändern. Das Durchschnittsalter steigt. Der Pflegebedarf nimmt zu. Während die Städte eher wachsen, dünnt der ländliche Raum weiter aus.“ Bertelsmann-Stiftung (Hg.): Bevölkerungsprognose. Demographischer Wandel verstärkt Unterschiede zwischen Stadt und Land, https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle meldungen/2015/juli/demographischer-wandel-verstaerkt-unterschiede-zwischen-stadt-und-land/ (Letzter Zugriff am 27.01.2017). In Bezug auf Jugendliche auch: „Wir versuchen, diesem voraussetzungsvollen und riskanten Prozess der jugendlichen Alltagsgestaltung und Identitätsfindung durch eine vergleichende Perspektive der Untersuchungsanlage und Themenwahl Rechnung zu tragen, wobei vor allem dem Stadt-Land-Vergleich besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die Frage nach Unterschieden in der Lebensbewältigung und -planung ist gerade im Blick auf die Landjugendlichen sehr aufschlussreich, weil sie im Spannungsfeld zwischen Tradition und Moderne, zwischen Dorfverbundenheit und Mobilität und zwischen örtlichen Vereinen und selbstgewählten Cliquen und Jugendszenen stattfindet. Für sie äußert sich der Modernisierungsschub in einem unübersichtlichen Nebeneinander von Weltanschauungen, verschiedenen Werten, Normen und Verhaltensmustern. Sie müssen sich zum einen mit Traditionen der Elterngeneration und historischen Überbleibseln in ihrer dörflichen Umgebung auseinandersetzen - vor allem der sozialen Kontrolle durch Nachbarschaft und dörfliche Öffentlichkeit - und zum anderen mit globalen Veränderungsprozessen als Folge der Expansion des Bildungssystems, der Dynamik der Arbeitswelt und der medialen Durchdringung des Alltags. Das bedeutet, dass gerade die Landjugendlichen heute durch ihre Einbindung in die moderne und in die noch vorhandene traditionale Gesellschaft mit zusätzlichen Orientierungsproblemen konfrontiert werden.“ "Ich muss mein Leben selber meistern!", Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Iris Eisenbürger/Vogelgesang, Waldemar: Ich muss mein Leben selber meistern! Jugend im Stadt-Land-Vergleich. http://www.bpb.de/apuz/27141/ich-muss-mein-leben-selber-meistern?p=1. (Letzter Zugriff 27.1.2017)

[132] Siehe ebd.

[133] Siehe ReVikoR Bd. 2.

[134] Nach der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sind damit Schüler*innen mit langfristigen, körperlichen, geistigen, seelischen und Sinnesbeeinträchtigungen gemeint.

[135] Vgl. z.B. Barbara Asbrandt/Anette Scheunplug: Zum Verhältnis zwischen interreligiösem, interkulturellem, ökumenischem und globalem Lernen, in: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hg.), Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 268-281.

nicht nur einer immer größer werdenden Individualität - die z.B. Kunstmann als typisches Kennzeichen der von ihm so benannten Postmoderne benennt[136] - geschuldet, sondern auch dem Umstand, dass sich nach der Sinusstudie im Rahmen des 2012 entwickelten Lebensweltenmodells bundesweit sieben verschiedene soziale Milieus ausmachen lassen, zu denen Jugendliche heute zuzuordnen sind:

> „Auch in der Studie 2016 konnten wieder folgende Lebenswelten identifiziert werden: Konservativ-Bürgerliche, Adaptiv-Pragmatische, Sozialökologische, Prekäre, Materialistische Hedonisten, Experimentalistische Hedonisten, Expeditive.“[137]

Diese sozialen Milieus oder Lebenswelten[138] beeinflussen den Umgang Jugendlicher mit im Rahmen der Sinusstudie untersuchten zentralen Themen wie z.B. Umgang mit digitalen Medien, Mobilität, Umweltschutz, Liebe und Partnerschaft, Glaube und Religion, Geschichtsbilder. Nation und Nationalität, Flucht und Asyl.[139] Dabei ist jedoch wichtig, dass diese sozialen Milieus nicht statisch zu verstehen sind, sondern ineinander übergehen, bzw. dass sich im Rahmen eines Milieus auch Jugendliche finden, die sich gleichzeitig mehreren Milieus zuordnen lassen.[140] Zudem relativieren sich diese Unterschiede im Rahmen des Umgangs mit Religion und Glaube deutlich. Hier scheint die jeweilige Glaubensrichtung einen mindestens ebenso großen Einfluss zu haben.

> „Die individuelle Auffassung von Glaube und Religion ist nicht nur durch die Lebenswelt, sondern auch durch die Glaubensrichtung bestimmt.“[141]

Darauf werde ich Rahmen des Kapitels 4 genauer eingehen.
Rein deskriptiv betrachtet scheint es jedoch - unabhängig von dem jeweiligen Umgang damit - lebensweltliche Grundbedingungen[142] zu geben, die die Lebenswelt der Jugendlichen prägen und die für den Religionsunterricht bedeutsam sind.
Nach Pohl-Patalong stellt religiöse Pluralität eine solche Grundbedingung dar:

> „Religionspädagogisches Arbeiten findet heute grundsätzlich im Kontext religiöser Pluralität statt […] Heute aufwachsende Menschen sind nicht nur von klein auf von religiöser Pluralität umgeben, sondern werden auch von unterschiedlichen religiösen und nichtreligiösen Einflüssen geprägt […]
> Religionspädagogisches Arbeiten muss daher für jede neue Gruppe davon ausgehen, über die religiöse Prägung ihrer Teilnehmenden nichts zu wissen und mit Allem zu rechnen.“[143]

---

[136] Hierauf werde ich in Kapitel 3.2 genauer eingehen.
[137] Sinus-Studie 2016, 31f.
[138] Dieser Gebrauch des Begriffs „Lebenswelten“ deckt sich nicht mit dem Gebrauch des Begriffs im Rahmen dieser Arbeit. Siehe dazu Fußnote 25.
[139] Siehe Sinus-Studie 2016, 11.
[140] Siehe Sinus-Studie 2016, 33.
[141] A.a.O., 338.
[142] Im Sinne der Definition in Kapitel 1.2.

In Bezug auf diese lebensweltlichen Grundbedingungen, die Schule und Religionsunterricht maßgeblich beeinflussen, scheinen nicht nur die in Kapitel 2.4. dargestellten zunehmenden **Heterogenitätserfahrungen** und die von Pohl-Patalong benannte religiöse Pluralität von Bedeutung zu sein. Darüber hinaus prägen **Medialisierung** und **Ökonomisierung** die heutigen Schüler*innen.
Die Soziologen Klaus Hurrelmann und Erik Albrecht beschreiben - hauptsächlich auf der Grundlage unterschiedlicher qualitativer und quantitativer Studien [144] - die Generation der heutigen 15- bis 30-Jährigen, die Generation Y, als die der „heimlichen Revolutionäre“[145]. Sie konstatieren zunächst grundlegend:

> „Das Schicksal hat sie nicht gerade verwöhnt. Sie erlebten in ihrer Jugendzeit massive Umbrüche der sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und ökologischen Rahmenbedingungen.“[146]

Als Grundkonstante ist dabei das Aufwachsen im konsumorientierten Überangebot, umgeben von einer Vielzahl von elektronischen Medien anzusehen.
Der 2012 erschienene 14. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung[147] macht prägnant deutlich, dass das Aufwachsen in Deutschland heute unter völlig anderen Grundvoraussetzungen geschieht als noch vor 20 Jahren.

> „Der Einfluss, die vermeintliche Allgegenwart einer medial gestalteten Welt durchzieht den heutigen Alltag im Kindes- und Jugendalter ebenso selbstverständlich wie eine kommerzialisierte, konsumorientierte Welt, die Heranwachsende längst als eigene Konsumentengruppen entdeckt hat und gezielt bedient. Die Erfahrungen kultureller Heterogenität erleben Kinder und Jugendliche hierzulande sowohl durch ein multikulturell geprägtes Stadtleben als auch durch die Wucht einer globalisierten Welt der standardisierten Markenlabels, der im Gleichklang wechselnden Moden, der universalisierten Musikstile und des Massenkonsums. Heranwachsende werden mit den Vorzügen und Zumutungen, den Optionen und Risiken einer wachsenden Teil-Selbstständigkeit sehr viel früher konfrontiert als ihre Altersgenossen noch ein, zwei Jugendgenerationen zuvor.“[148]

Dieses macht auch vor Selbst- und Fremdbildern von Kindern und Jugendlichen nicht halt. Kinder und Jugendliche orientieren sich demnach in ihrem Selbstbild zunehmend an Selbstkonzepten aus den Medien, mit denen sie überflutet werden.[149] Jugendliche von heute bewegen sich so selbstverständlich in virtuellen Welten, dass

---

[143] Pohl-Patalong 2013, 11 und 12.
[144] Siehe Hurrelmann/Albrecht 2014, 241ff.
[145] Ebd.
[146] A.a.O., 27.
[147] Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hg.): 14. Kinder- und Jugendbericht, Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin, Stand Januar 2013, www.bmfsfj.de. (Letzter Zugriff am 14.09.2016)
[148] A.a.O. 53.
[149] An dieser Stelle sind z.B. im Sinne der Sinus-Studie eine Reihe von milieutypischen Unterschieden auszumachen. Siehe hierzu vor allem Sinus-Studie 2016, 171ff.

sie überall am Weltgeschehen teilhaben, fiktionale Identitäten entwickeln, die Entwicklung ihrer Persönlichkeit analog zu medialen Vorbildern aus der Musik-, Film- und Modewelt gestalten und einen großen Teil ihrer Kontakte und ihrer Kommunikation über soziale Netzwerke pflegen können. Die „reale“ Welt vor Ort kann dabei zugunsten einer virtuellen Teilhabe am Weltgeschehen vernachlässigt werden.[150]

Veränderte Lebensformen, Arbeitslosigkeit, Finanzkrise, wachsende Terrorgefahr, zunehmende Erderwärmung und der GAU in Fukushima prägen darüber hinaus nach Hurrelmann/Albrecht diese Generation wie keine zuvor. Dabei benennen sie den „offenen gewordenen Lebenslauf“[151] im Sinne einer absoluten Ungewissheit in allen Bereichen ihres Lebens als das wichtigste Merkmal dieser Generation und gleichzeitig als „eine ihrer größten Belastungen“.[152]

Jugendliche müssen sich demgemäß häufig umstellen und neu anpassen. So entsteht nach der Deutung von Hurrelmann/Albrecht eine Generation von „Egotaktikern“:

> „Die Egotaktik ist der Mechanismus, mit dem die Generation Y jederzeit schnell im Alltag flexible Entscheidungen treffen kann. Sie nutzt eine Mischung aus Selbstbezug und sensiblem, strikt nach opportunen Gesichtspunkten ausgerichtetem, tastendem und taktierendem Verhalten, über das sie Chancen auslotet und Entfaltungsspielräume erkundet. Ideale, Nomen und Prinzipien helfen da wenig. Oft kommt es auf Intuition an. Improvisation wird zum zentralen Element ihrer Lebensführung. Jede Entscheidung und jede Handlung rechtfertigen sich am Emde allein durch ihr Ergebnis.“[153]

Hurrelmann/Albrecht identifizieren vier unterschiedliche Gruppen von Jugendlichen der Generation Y - also der heutigen 15 bis 30-Jährigen - mit vier unterschiedlichen Verhaltensmustern zur Bewältigung ihrer Lebenssituation. So stellen sich ein Drittel aller Angehörigen dieser Altersgruppe als „selbstbewusste Macherinnen und Macher“ [154] dar. Diese „verbinden Selbstwertgefühl mit Selbstdisziplin“ [155], um „materiellen Reichtum und Lebensgenuss“ [156] zu erreichen. Die Gruppe der „pragmatischen Idealistinnen und Idealisten“[157] setzt sich für soziales Engagement ein und changiert von „wacher Umweltwahrnehmung“[158] hin zu „beherztem Ergreifen von Chancen der Umweltgestaltung“ [159]. Diese beiden Gruppen werden ergänzt

---

[150] Siehe A.a.O. und 14. Kinder- und Jugendbericht 2013, 53.
[151] Hurrelmann/Albrecht 2014, 35.
[152] Ebd.
[153] A.a.O., 32.
[154] A.a.O., 39.
[155] Ebd.
[156] Ebd.
[157] Ebd.
[158] A.a.O., 40.
[159] Ebd.

durch zwei eher problematische Gruppierungen von Jugendlichen. Dabei sind die einen relativ erfolglos in Schule und Ausbildung und agieren von resigniert bis unauffällig. Die anderen, vorzugsweise junge Männer, sind ebenfalls von Versagensängsten geprägt, reagieren aber aggressiv und gewalttätig, sind durchaus zugänglich für Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus und stehen deutlich am Rande der „bundesrepublikanischen Leistungsgesellschaft“ [160] ohne große Chancen auf Partizipation.[161] Die auf die Generation Y nachfolgende Generation der 0-15-Jährigen sehen Hurrelmann/Albrecht als „noch in den Kinderschuhen“.[162] Allerdings konstatieren sie:

> „Es wächst eine sehr selbstbewusste und wieder politisch stärker interessierte junge Generation heran, die sich angesichts der verbesserten Arbeitsmarktbedingungen lange nicht so unter Leistungsdruck setzt wie die vorangehende.“[163]

Diese detaillierte deutende Beschreibung der heutigen Kinder und Jugendlichen korreliert weitgehend mit der Beschreibung von Kunstmann, [164] der ein hoch ambivalentes Lebensgefühl Jugendlicher erkennt, auf dessen einer Seite die Autonomie in maximaler Freiheit, auf der anderen Seite aber ein Gefühl von Relativität und steigendem Verlust von Sinn, gekoppelt mit Haltlosigkeit und innerer Leere steht. Die Veränderungen der jugendlichen Lebenswelt spiegeln nach Kunstmann nicht nur die gesellschaftlichen Bedingungen des Pluralismus, sondern auch die der zunehmenden Individualisierung deutlich, wobei es für ihn evident erscheint, dass gerade Jugendliche auf die damit einhergehenden Freiheiten mit noch mehr Verunsicherung reagieren als die Erwachsenen. Jugendliche erleben nach Kunstmann ihre Lebenswelt gerade auf die Berufswahl bezogen einerseits als eine der unendlichen, kaum überschaubaren Möglichkeiten. Andererseits erleben sie den verstärkten Leistungsdruck der Gesellschaft und eine Fülle von neuen, gestiegenen Anforderungen als eine deutliche Erschwernis, gerade im Beruf den eigenen Weg zu finden. Jugendliche wissen heute zwar genau Bescheid über Arbeitslosigkeit, Umweltverschmutzung und zunehmende Ökonomisierung des Lebens als gesellschaftlich drängende Problematiken. Allerdings werden sie auch beeinflusst von den unüberschaubaren Entwicklungen in Wissenschaft und Technik bei paralleler Abnahme von geltenden Leitlinien und Verhaltensrichtlinien. Funktionale Denkens- und Erlebnisorientierung führt zu einer Orientierung an jeweiligem Nutzen bzw. der Brauchbarkeit. So gelangt auch Kunstmann zu einer deutenden Beschreibung Jugendlicher als Egotaktikern, allerdings gegenüber

---

[160] Ebd.
[161] Hier zeigen sich durchaus Überschneidungen zu der Sinus-Studie, obwohl sich Hurrelmann/Albrecht nicht auf diese Studie beziehen, was allerdings in Bezug auf die Sinusstudie von 2012 durchaus möglich gewesen wäre.
[162] Hurrelmann/ Albrecht 2014, 26f
[163] A.a.O., 26.
[164] Siehe Kunstmann 2010^2, 287ff. Er bezieht sich jedoch, im Vergleich mit Hurrelmann/Albrecht, auf deutlich noch ältere Studien.

Hurrelmann/Albrecht mit deutlich negativer Konnotation. Materielle Reichtümer, Reizüberflutung und eine wachsende soziale Isolation, gerade auch durch einschneidende Veränderungen in der Familienstruktur wie die Tendenz zu Familien mit nur einem Kind, Berufstätigkeit beider Elternteile, Abwesenheit von Großeltern, hohe Scheidungsraten, Patchworkfamilien etc., führen nach Kunstmann zu einem wachsenden Anpassungsdruck einerseits und einer nicht erfüllbaren Erwartungshaltung an das Leben.

> „In der Moderne wird die Welt zum Markt. Waren, aber auch Informationen und geistige Güter werden als Angebote, Optionen und Spielräume zur freien Wahl verstanden, […]. [...] selbst mögliche Partner gelten in einer Optionsgesellschaft […] prinzipiell als austauschbar.“[165]

In Bezug auf die negative Wertung der sich verändernden Familienstrukturen wird allerdings besonders deutlich, dass es Kunstmann nicht in erster Linie um eine deskriptive Darstellung der Lebensumstände geht, sondern vor allem um deren eher negative Ausdeutung und Wertung.[166]
In Bezug auf den Lebensraum Schule lässt sich beobachten: Die Schule nimmt durch die Entwicklung zur Ganztagsschule einen deutlich größeren Raum im Leben von Schüler*innen ein. Damit gehört die pädagogische Planung und Gestaltung des Lebensraumes von Kindern durch eine immer größer werdende Anzahl von unterschiedlichem Fachpersonal über einen großen Anteil des Tages hinweg zu den Selbstverständlichkeiten des Aufwachsens im 21. Jahrhundert.
So könnte man davon ausgehen, dass Schule heute eine größere Bedeutung für Schüler*innen hat. Das ist aber nur zum Teil richtig. Dressler merkt an:

> „Der gegenwärtige tiefgreifende Bedeutungswandel der Schule ist nicht nur ein Pluralisierungsphänomen. Zu beachten sind in vielerlei Hinsicht gleichzeitige Bedeutungsverluste und Bedeutungszuwächse der Schule [...]“[167]

Er konstatiert gerade durch die Entwicklung medialer Welten einen zentralen Bedeutungsverlust in Bezug auf die Rolle von Schule als Wissensvermittlerin. Schüler*innen und nicht nur sie haben heute überall Zugang zu Wissen, können in kurzer Zeit jeden beliebigen Sachverhalt „googeln“. Demgegenüber muss Schule nach Dressler, und darin liegt wiederum ein Bedeutungszuwachs, Schüler*innen Hilfen im Umgang mit medial erworbenem Wissen bereitstellen, die auch Gelegenheiten zu grundlegender Reflexion der aus den Medien übernommenen Rollenklischees und Selbst- bzw. Fremdkonzepten geben.

---

[165] A.a.O., 253.
[166] Siehe hierzu vor allem Kapitel 3.5.1
[167] Bernhard Dressler: Religiöse Bildung und Schule. In: Schreiner/Sieg/Elsenbast/Volker (Hg) 2005, 89.

In gleicher Weise lässt sich ein Bedeutungszuwachs von Schule in der Bildung von verlässlicher Gemeinschaft verzeichnen, die einerseits jungen Menschen die fehlende Zeit innerhalb der Familie ersetzt, andererseits aber auch die Chancen und Möglichkeiten gemeinschaftlichen Lernens in den Vordergrund stellt.
Hierzu noch einmal Dressler:

> „Die Schule stellt sich dabei die Aufgabe, das Verhältnis von Bildung und Unterricht einerseits und Erziehung andererseits neu zu bestimmen und auszubalancieren."[168]

Die oben erwähnte fortschreitende Konsumorientierung und Ökonomisierung bei einer sich gleichzeitig stark verändernden Situation auf dem Arbeitsmarkt führt nach Hurrelmann/Albrecht im Bereich der Schule entweder zu einer frühen Fokussierung von Schüler*innen auf ein Berufsziel und den darauf ausgerichteten Kompetenzerwerb oder auf eine zunehmende Verunsicherung in Bezug auf die Berufswahl. Die Strategie, mit beidem umzugehen, beschreiben die beiden Soziologen mit einer deutlichen Schwerpunktsetzung auf Lernen und Leistung bei gleichzeitigem Bemühung, die letzte Endscheidung möglichst spät zu treffen, um immer noch, wenn möglich, einen Plan B verfolgen zu können.[169]
Damit besteht jedoch die Gefahr einer zunehmenden Veränderung des Bildungsbegriffs. Denn Bildung kann nach Dressler nicht gleichgesetzt werden mit einer allein am Lernen und an den Bedürfnissen der Wirtschaft orientierten Ausbildung.
Ein zunehmend auf ökonomischer Effizienz ausgerichteter Bildungsbegriff entspricht zudem nicht dem in den drei norddeutschen Bundesländern formulierten Bildungsziel der Befähigung zur gerechten Teilhabe an allen gesellschaftlich relevanten Bereichen. Die in allen Berufsfeldern geforderten Schlüsselqualifikationen benötigen, wie Dressler schreibt, „als Fundament ein Verstehen der Welt und von sich selbst, dass sich nur in der Bildung der Persönlichkeit und ihrer Daseinsgewissheit, ihres Weltvertrauens erschließt [...] Die Analogien zur Religion als einer nicht auf funktionale Zwecke reduziblen Deutungskultur liegen auf der Hand […]"[170]
Dressler verweist im Weiteren auf die heute so wichtige Unterscheidung von Verfügungswissen und Orientierungswissen, wobei sich das Verfügungswissen auf Tatsachen beruft und das Deutungswissen eben auf die Deutung und Gewichtung dieser Tatsachen. Diese Unterscheidung gewährleistet eine wichtige Möglichkeit zur Selbstdistanz. Er sieht Bildungsprozesse als gefährdet an, in denen sich schulische Bildung nur auf Verfügungswissen konzentriert, zumal sich „in den modernen Lebensverhältnissen unterschiedliche kulturelle Wertsphären, Rationalitätsformen

[168] A.a.O., 89.
[169] Siehe Hurrelmann/Albrecht, 46ff.
[170] Dressler 2005, 91.

und Systemlogiken so weit ausdifferenziert (haben, Erg.d.V), dass kein einigendes Band mehr das Ganze inhaltlich konsistent zusammenhalten kann […]“.[171]

Dressler erkennt damit nicht nur Parallelitäten zur Religion, sondern schreibt im Besonderen religiöser Bildung die Rolle eines einigenden Bandes zu.
Gerade ältere Schüler*innen leiden heute vor dem Hintergrund des oben beschriebenen Gedankens der ökonomischen Effizienz in der Deutung von Kunstmann zunehmend unter Leistungs- und Konkurrenzdruck. Ferner beklagen sie Zeitmangel und den Mangel an Ruhe- und Besinnungsphasen. Die psychischen Belastungen sind groß, was auch der Trend zu Selbstverletzung, Sucht und Depressivität zeigt.[172] Darüber hinaus prägen nach Darstellung und Deutung des Ökumenischen Rats der Kirchen 2014 im Rahmen der Theologischen Konsultation zur Ökonomie des Lebens Schlaflosigkeit und mangelndes Selbstwertgefühl das Bild der Generation ab, die wie keine vor ihr gesamtgesellschaftliche Probleme unserer Zeit wie Hunger, Krieg und Umweltzerstörung in vielen Teilen der Welt wird lösen müssen.[173]
Allerdings stehen demgegenüber die durchaus positiven Deutungen in Bezug auf die Utopien der Generation Y. Hinsichtlich der Schulen haben die Jugendlichen der Generation Y nach Hurrelmann/Albrecht klare Vorstellungen:

> „Ginge es nach den Wünschen der Ypsiloner, würden Schulen anders aussehen als heute. Sie würden den Unterricht und das Schulleben an ihren Bedürfnissen ausrichten: Jede Schule erhielte den Auftrag, Schülerinnen und Schüler je nach den individuellen Voraussetzungen optimal zu fördern.“[174]

Auch in Bezug auf Politik und Umwelt setzen sie deutliche Akzente:

> „Ypsiloner stehen für die unspektakuläre, sanfte Revolution, die in kleinen Schritten daherkommt. Sie wollen keine offenen Konflikte und lauten Auseinandersetzungen. Sie wünschen sich zwar, dass künftig alle politischen Strategien der Verteilung der Ressourcen unter dem Gesichtspunkt der Generationensensibilität erfolgen. Aber sie klagen das nicht ungeduldig ein, und sie stellen auch keine aggressiven Forderungen [...]. Sie appellieren eher indirekt an die alten und mittleren Generationen, bei allen ihren Entscheidungen [...] auch die Interessen von ihnen als nachfolgender Generation zu beachten.“[175]

---

[171] Ebd.
[172] Siehe Kunstmann 2010[2], 293 ff.
[173] Siehe Ökumenischer Rat der Kirchen: Theologische Konsultation zur Ökonomie des Lebens, 27.-30.Oktober 2014, Chennai, Indien. https://www.oikoumene.org/de/resources/documents/programmes/public-witness-addressing-power-affirming-peace/poverty-wealth-and-ecology/oekonomie-des-lebens. (Letzter Zugriff am 23.10.15)
[174] Hurrelmann/Albrecht 2014, 57.
[175] A.a.O., 220.

In Bezug auf existenzielle Fragen und religiöse Einstellungen konstatiert Kunstmann die Suche nach Sinn bei einer gleichzeitigen Angst vor Gefühlen und vor der eigenen Verletzlichkeit. Kirchliche Bindungen engerer Art sind nach Kunstmann nur noch bei einem sehr kleinen Teil von Jugendlichen zu verzeichnen. Strategien zur Vermeidung der Entdeckung von Sinn, wie Konsum, übermäßige Arbeit oder teure Erholungsprogramme und Selbststilisierungen über Tatoos und Piercing sind an der Tagesordnung.[176] Allerdings, so Kunstmann, besteht durchaus eine gewisse religiöse Neugier bei gleichzeitiger materialistisch-positivistischer Grundeinstellung, die sich jedoch nicht an klassischen religiösen Themen orientiert. Darüber hinaus haben Jugendliche heute Zweifel an einem persönlichen Gott. Das Thema „Gott" wird nach Kunstmann hauptsächlich im Rahmen der Theodizeefrage, der Frage nach Schöpfung oder Evolution, der Frage nach der Existenz Gottes an sich und der Frage nach der Glaubwürdigkeit der Kirche verhandelt.[177]

2.6. Zusammenfassende Ergebnisse

Vor dem Hintergrund grundlegender Faktoren, die maßbeglich die heute vorfindliche Situation des Religionsunterrichts transparent machen, aber auch gleichzeitig die Schwierigkeiten und Möglichkeiten deutlich werden lassen, wird deutlich:
Der Diskurs um den Religionsunterricht ist vielschichtig und einerseits eng mit allgemeinen gesellschaftspolitischen Entwicklungen und andererseits den jeweiligen theologischen und neu entstehenden religionspädagogischen Diskursen verbunden. Die grundgesetzliche Bestimmung durch den Art 7,3 GG bildet dabei eine wichtige historisch gewachsene Rahmenbedingung für den heute vorfindlichen konfessionellen Religionsunterricht und bietet gleichzeitig die Möglichkeit für unterschiedliche Deutungen.
Spätestens seit der Neuzeit besteht ein enger Zusammenhang der jeweiligen Diskurse mit einer Diskussion um Bildung an sich. Damit gerät zunehmend das Subjekt in den Fokus. Der Diskurs um Bildung an sich und speziell um religiöse Bildung als Grundrecht für alle ist vor dem Hintergrund von PISA und dem Nachweis einer nicht vorhandenen Bildungsgerechtigkeit sowie vor dem Hintergrund der Debatte um Inklusion erneut aufgeflammt und nimmt z.T. deutlich polemische Züge an. Hier lässt sich, wie in der Einleitung schon angedeutet, eine deutliche Parallele zu der Zeit der Reformation und damit zu den gesellschaftlichen Umwälzungen der beginnenden Neuzeit ziehen.

---

[176] Vgl. hierzu die Beschreibung der Lebenswelt der sogenannten „Experimentalistischen Hedonisten" der Sinus-Studie: „In dieser Lebenswelt ist die Affinität zu Jugendszenen daher auch am höchsten. Einige spielen mit bewusst eingesetzter „Hässlichkeit" als Provokationsmittel. Auffällige Kleidung und Accessoires sind ihnen wichtig. Viele sympathisieren mit Körpermodifikationen (Tattoos, Piercings, Ohr-Tunnel)." Sinus-Studie 2016, 115.
[177] Siehe Kunstmann 2010^2, 299ff.

Es zeichnet sich vor dem Hintergrund der Charakteristika des Aufwachsens im 21. Jahrhundert deutlich ab, dass die Lebenswelt von Jugendlichen sich heute alles andere als einheitlich darstellt und vor allem unterschiedliche Deutungen erfährt.
Trotz des immer noch bestehenden Stadt-Land-Gefälles lässt sich die die Jugendlichen umgebende moderne Lebenswelt in groben Zügen hinlänglich beschreiben. Aus dieser Lebenswelt lassen sich in Zusammenhang mit den jeweiligen bildungstheoretischen, bildungspolitischen und religionspädagogischen Entwicklungen die lebensweltlichen Grundbedingungen - **Heterogenität, Pluralisierung, Medialisierung und Ökonomisierung** - ausmachen, die für den Religionsunterricht heute entscheidend sind und deshalb berücksichtigt werden müssten.
Darüber hinaus erlangt der Subjektbezug deshalb eine zentrale Bedeutung für Religionsunterricht, weil Jugendliche ihrer Lebenswelt mit eigenständigen Konstruktionen und Interpretationen begegnen, die einem ständigen Wandel zu unterliegen scheinen:

> „Die junge Generation muss sich heute also ständig neu erfinden. Und sie stellt sich diesen Herausforderungen erfolgreich [...]. Das ständige Suchen und Tasten, Sondieren und Taktieren, die permanente Frage nach dem `Warum´, dem `Why´ ist zum Synonym einer ganzen Generation geworden.“[178]

So erscheint es hinreichend begründet, im Rahmen dieser Arbeit von individuellen Lebenswelten - im Unterschied zu Lebenswelten im Sinne von sozialen Milieus - zu sprechen, die sich vor allem in Konstruktion und Interpretation der sie umgebenen Lebenswelt unterscheiden. Elisabeth Naurath spricht in diesem Zusammenhang von der „Lebenswirklichkeit des Einzelnen“. [179] Da sich „Lebenswirklichkeit“ jedoch einerseits nicht klar von „Lebenswelt“ abgrenzen lässt, da beides individuell unterschiedlich miteinander verwoben und verknüpft ist, und andererseits z.B. Lämmermann „Lebenswirklichkeit“ deutlich anders füllt [180] als Naurath, trägt eine generelle Differenzierung dieser Begriffe im Rahmen dieser Arbeit eher zu einer begrifflichen Unschärfe bei. Deshalb bleibe ich bei der Verwendung von „Lebenswelt“ und „Lebenswelten“, wenn es um die individuellen Konstruktionen und Interpretation der je eigenen Lebenswelten bzw. den lebensweltlichen Grundbedingungen von Schüler*innen geht.
Lebenswelt- und Subjektbezug erweisen sich heute nicht nur vor einer in sich vielschichtigen Lebenswelt als wichtig für den Religionsunterricht, sondern scheinen

---

[178] Hurrelmann/Albrecht 2014, 30.
[179] Elisabeth Naurath: Wie können wir uns gemeinsam der Lebenswirklichkeit zuwenden? Religionspädagogische Gedanken zur ethischen Bildung. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12, 2013, 64-70, 64. http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2013-02/09.pdf. (Letzter Zugriff am 14.10.16).
[180] Siehe Kapitel 3.1.5.

heute verstärkt eine unhinterfragte Grundlage von religionspädagogisch/didaktischen Entwürfen und Ansätzen zu bilden.
Die Fragen, ob und wie die in Kapitel 2 dargestellte Lebenswelt der Jugendlichen und/oder die - die Jugendlichen maßgeblich prägenden und deshalb für den Religionsunterricht relevanten - lebensweltlichen Grundbedingungen in religionspädagogisch-didaktischen Entwürfen des 21. Jahrhunderts aufgenommen und interpretiert werden, in welchem Verhältnis der jeweils postulierte Subjektbezug dazu steht, aber auch, welche Lösungsansätze diese Entwürfe für den Religionsunterricht bieten, sollen in Kapitel 3 beantwortet werden.

3. Lebenswelt- und Subjektbezug in modernen religionspädagogischen Entwürfen

*In diesem Kapitel werden Entwürfe [181] moderner Religionspädagogen des 21. Jahrhundert über den jeweiligen Lebenswelt- bzw. Subjektbezug hinausgehend in ihrer je eigenen Logik dargestellt [182] und hinsichtlich der oben formulierten Forschungsfragen und der aktuellen Grundbedingungen des Religionsunterrichts miteinander ins Gespräch gebracht bzw. diskutiert. In Kapitel 3.1 geht es um den konstruktiv-ideologiekritischen Entwurf von Godwin Lämmermann. Als ein Gegenpol zu diesem Konzept folgt der religionsdidaktische Entwurf der Formen und Vollzüge von Joachim Kunstmann (3.2). Kapitel 3.3 beschäftigt sich mit Dietrich Zilleßens Entwurf einer experimentellen Religionsdidaktik. Als letztes - weil wiederum ein deutliches Gegenmodell, in diesem Fall zu Zilleßen - werde ich den didaktischen Entwurf „Befähigung zum Christsein" von Christian Grethlein darstellen (3.4). Alle Entwürfe werden dabei zunächst vorgestellt und im Einzelnen wie in Bezug zueinander diskutiert. Am Ende der jeweiligen Kapitel erfolgt eine kurze Zusammenfassung und kritische Auseinandersetzung in Bezug sowohl auf die Darstellung der Lebenswelt bzw. der lebensweltlichen Grundgegebenheiten von Schüler*innen als auch auf deren Interpretation und Gewichtung, sowie eine begründende Überleitung zum nächsten Konzept. In Kapitel 3.5 erfolgt eine Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse und die Formulierung eines vorläufigen Zwischenergebnisses.*

3.1 Godwin Lämmermann

Im Folgenden wird in einer Einleitung Godwin Lämmermann vorgestellt und seine Bedeutung im Rahmen der Elementarisierungsdebatte der Religionspädagogik skizziert (3.1.1). Auf der Grundlage seiner 2005 veröffentlichten Religionsdidaktik werden in Kapitel 3.1.2 maßgebliche bildungstheologische Grundlagen exemplarisch dargestellt. In Kapitel 3.1.3 wird die konstruktiv-kritische Religionsdidaktik als Didaktik kritisch betrachtet. Kapitel 3.1.4 thematisiert die von Lämmermann

---

[181] Zum Unterschied des Begriffes Entwurf gegenüber dem Begriff Konzept bemerkt Rothgangel: „In jüngster Zeit mehren sich aus verschiedenen Gründen die Zweifel, ob eine Darstellung religionspädagogischer Grundlagenfragen durch Konzeptionen weiterhin angebracht ist. Entsprechend der `postmodernen Abkehr´ von Metaerzählungen wird der Sinn ‚übergreifender´ Konzeptionen grundsätzlich in Frage gestellt." Rothgangel 2013, 73. Er behält den Begriff Konzeption jedoch bei und definiert eine Konzeption folgendermaßen*: „Im Folgenden wird als religionspädagogische Konzeption eine einflussreiche Theorie religiöser Bildung verstanden, die [...] geschichtlich und soziokulturell bedingt ist, was sich im theoretischen Bereich insbesondere durch eine Konkurrenzstellung zu anderen Konzeptionen dokumentiert, und [...] öffentlich wirksam ist, was sich im praktischen Bereich insbesondere durch umfassende Auswirkungen auf den RU dokumentiert."* (Kursivsetzung im Original), Rothgangel 2013, 74. In diesem Sinne kann erst ein geschichtlicher Rückblick entscheiden, ob es sich bei den vorgestellten Entwürfen um Konzeptionen im Sinne der Definition von Rothgangel handelt. Ich folge dieser Definition und präferiere deshalb hier den Begriff des „Entwurfes".

[182] Ein solches Vorgehen ist wichtig, um sowohl Lebensweltbezüge als auch Aspekte bzw. Herleitungen des konkreten Subjektbezugs im Rahmen des jeweiligen Gesamtzusammenhangs zu verstehen.

eingeführten sieben Schlüsselprobleme in Bezug auf die Lebenswelt heutiger Kinder und Jugendlicher, und Kapitel 3.1.5 leistet dann eine kritische Auseinandersetzung des Ansatzes von Lämmermann in Bezug auf einen Subjektbezug, führt in die Kontroverse Lämmermann vs. Kunstmann über die Notwendigkeit einer rein intellektuell gestalteten Ideologiekritik und die Bedeutung von Erfahrung für religiöse Bildung ein und leitet damit zum Konzept von Joachim Kunstmann über.

3.1.1. Einleitung

Godwin Lämmermann, 1947 in Bad Salzuflen geboren, ist nach dem Studium der Evangelischen Theologie zunächst zwei Jahre als Religionslehrer an einer Realschule und Gymnasium in München tätig. Nach Promotion und Habilitation arbeitet er zwei Jahre als Pfarrer und wird 1987 als Professor für Evangelische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an die Universität in Augsburg berufen. Seit 2012 ist er im Ruhestand. Er gilt als Vertreter der konstruktiv-ideologiekritischen Religionsdidaktik.
Er bezieht sich dabei zunächst auf die von Wolfgang Klafki 1964 vorgenommene Thematisierung des pädagogischen Problems des Elementaren im Rahmen einer Theorie kategorialer Bildung. Klafki erweitert damit den pädagogischen Diskurs um materiale und formale Bildung als einander ausschließende Bildungsbegriffe um eine Synthese, die der kategorialen Bildung, bei der Objekt - das Wissen - und Subjekt - der/die Lernende miteinander in wechselseitigen Kontakt treten, ohne dass das eine Überhand über das andere gewinnt. Er prägt den Begriff der didaktischen Analyse zur Vorbereitung von Unterrichtsgeschehen. [183] Später entwickelt Klafki die bildungstheoretische Didaktik im Sinne einer kritisch-konstruktiven Didaktik weiter.[184]
In der Folge Klafkis steht im Zentrum des wachsenden allgemeinen Interesses an Elementarisierung im pädagogischen Diskurs der sechziger Jahre zunächst das Interesse an Kriterien einer didaktischen Reduktion von Inhalten zur Ermöglichung von bildendem Lernen.
Im Rahmen der Religionspädagogik gewinnt Elementarisierung zu Beginn der siebziger Jahre vor dem Hintergrund der entstandenen Probleme biblischer Didaktik an Bedeutung. In der Folge des Konzeptes der problemorientierten Religionspädagogik scheinen die biblischen Texte und Überlieferungen im Religionsunterricht an den Rand gedrängt, das Interesse von Schüler*innen daran wird zunehmend bezweifelt. Der Elementarisierungsansatz in der Religionspädagogik dagegen bezieht sich zunächst gerade auf biblische Texte als

[183] Siehe Wolfgang Klafki: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim, 1964[3].
[184] Siehe Wolfgang Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim 2007[6]. https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/rektor/LVs/KLAFKI*Neue*Studien*zur*Bildungstheorie*und*Didaktik.pdf. (Letzter Zugriff am 30.11.2015)

Medien, die grundlegende menschliche Erfahrungen enthalten, die sich wiederum unterrichtlich und Schüler*innengerecht erschließen lassen.
Karl Ernst Nipkow verbindet diesen Ansatz mit den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie und thematisiert die spezifischen Verstehensvoraussetzungen, die Kinder und Jugendliche im Hinblick auf ihren Entwicklungsstand und ihre Lebensgeschichte mitbringen.[185] Gemeinsam mit Ingo Baldermann gilt er als Begründer des religionspädagogischen Elementarisierungskonzeptes. Ingo Baldermann geht es allerdings in erster Linie um Schüler*innengerechtes Arbeiten mit biblischen Texten, da er die Bibel als hoffnungsvermittelndes Buch des Lernens mit einer ihm eigenen Didaktik versteht.

> „Biblische Didaktik, das ist zu allererst die der Bibel eigene Didaktik, ihre Art zu reden. Wir fragen danach, weil wir die Bibel nicht mehr als das Buch einer Lehre nehmen, die so und nicht anders Geltung beansprucht, sondern als ein Buch des Lernens, das auf immer neuen Wegen Menschen die Augen öffnen will für Erfahrungen, die Hoffnung stiften.“[186]

Demgegenüber bezieht Nipkow seinen Ansatz auf alle grundlegenden Themen und Inhalte des Religionsunterrichtes.
Er beschreibt 2003 das Grundprinzip einer Elementarisierung:

> „Elementarisieren heißt als erstes zu erkunden, wie etwas Kompliziertes und Schwieriges, das auf wichtiges Wissen gerichtet ist, in seinen `elementaren Strukturen´ erkannt werden kann, d.h. es zu vereinfachen, ohne es zu simplifizieren […]. Das Motiv ist `Einfachheit´. Das Elementare ist `das grundlegend Einfache´“.[187]

Friedrich Schweitzer führt diesen Gedanken in Bezug auf elementare Methoden weiter aus. Nipkow bemerkt hierzu:

> „Im Laufe der Entwicklung des Konzepts ist von meinem Tübinger Nachfolger Friedrich Schweitzer die Frage nach `elementaren Lehr- und Lernformen´ bzw. `elementaren Methoden/Medien´ hinzugefügt worden. Das Motiv ist `Konkretisierung´. Das Elementare erscheint als `das zum Lernen Anreizende´.“[188]

Der so entstandene Tübinger Ansatz der Elementarisierung hat das vorrangige Ziel, eine lebensbezogene Begegnung von Schüler*innen mit Inhalten des Religionsunterrichtes zu ermöglichen. Anhand von fünf Dimensionen der

---

[185] Diesen Ansatz verfolgt Nipkow bis ins 21. Jahrhundert. Siehe hierzu Karl Ernst Nipkow: Elementarisierung. In: Bitter, Gottfried u.a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 451-456.
[186] Ingo Baldermann: Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt 2011[4], Vorwort.
[187] Ernst Karl Nipkow: Die Frage nach Gott aus elementarisierender fachdidaktischer Sicht, Vortrag in Leipzig am 07.11.2003, 5. https://relpaed.theol.uni-leipzig.de/fileadmin/relpaed.theol.uni-leipzig.de/uploads/nipkow.pdf, (Letzter Zugriff am 14.10.2016).
[188] A.a.O., 5.

Elementarisierung werden konkrete Vorgehensweisen zur Gestaltung von Religionsunterricht durchbuchstabiert. Bei diesen Elementarisierungsdimensionen handelt es sich um elementare Strukturen, elementare Erfahrungen, elementare Erschließungsmöglichkeiten, elementare Wahrheiten und elementare Methoden. Dabei gewinnt zunächst die Strukturierung von Inhalten in Bezug zu der Lebenswelt von Schüler*innen große Bedeutung.[189]
Der Elementarisierungsansatz von Godwin Lämmermann bezweifelt demgegenüber den Ausgangspunkt bei der Strukturierung von Inhalten, sondern stellt die lebensweltlichen Erfahrungen von Schüler*innen in das Zentrum der Elementarisierung.
In seiner 2005 erschienenen Religionsdidaktik [190] stellt er sein Modell einer konstruktiv-kritischen Religionsdidaktik, auf die sich in der Folge bezogen wird, vor.

3.1.2 Bildungstheologische Grundlegung nach Lämmermann

Lämmermann macht von Beginn an deutlich, dass die von ihm dargestellte konstruktiv-kritische Religionsdidaktik als das „Zwischenprodukt eines Lernprozesses“[191] zu verstehen ist. Er sieht sein Konzept als einen offenen und damit auch fragmentarischen Entwurf ohne Anspruch auf Neuheit und Exklusivität und zugleich als eine „weiterführende Revision des Nipkowschen Ansatzes“.[192]
Die grundlegende Prämisse ist ein postulierter Vorrang der Didaktik vor jeder Fachwissenschaft. Voraussetzungen und wesentliche Impulse entnimmt Lämmermann einer kritisch-spekulativen Selbstbewusstseinsphilosophie, der Tiefen-Erziehungs- und Entwicklungspsychologie, der Geschichte des Bildungsdenkens und - wie schon erwähnt - der Auseinandersetzung mit den Theorien Wolfgang Klafkis.[193]
Ausgangspunkt seines Konzepts sind zunächst das Subjekt und danach die Unterrichtsintentionen.
Vor dem Hintergrund bildungstheologischer Grundlegungen (Kapitel A) und einer erweiterten Auseinandersetzung mit der kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis leitet er sein Elementarisierungskonzept ab, das neben einer Auseinandersetzung mit postmodernen Theorien und Vorstellungen und der Kirchengeschichte als wesentlichem Hintergrund für eine kritisch-konstruktive Religionsdidaktik Hauptbestandteil des Kapitels B ist. Danach formuliert er in Kapitel C Schlüsselprobleme heutiger Schüler*innen als Konkretisierung des ersten Elementarisierungsschritts. Im Zusammenhang mit dem letzten Schlüsselproblem

[189] Siehe z.B. Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, mit weiteren Beiträgen von Karl Ernst Nipkow u.a., Neukirchen-Vluyn[3,] 2011a.
[190] Lämmermann, 2005.
[191] A.a.O., 11.
[192] Ebd.
[193] Siehe a.a.O., 12.

„Gerechtigkeit“ stellt er dann zum Abschluss eine „konkrete Unterrichtsvorbereitungsskizze bis hin zur Bestimmung von Intentionen“[194] vor.
Da der Ansatz von Lämmermann grundlegende Entwicklungen, Fragen und Begriffssetzungen der Religionspädagogik und Didaktik aus der geschichtlichen Entwicklung ableitet, darstellt und zugleich wesentliche Zusammenhänge deutlich macht, werde ich den Aufbau seiner Argumentation als allgemeine Grundlage für eine Auseinandersetzung mit religionspädagogischen Ansätzen und Konzepten genauer nachzeichnen.
In der Folge wird deshalb Lämmermanns Gedankengang in der von ihm gewählten Reihenfolge dargestellt, wobei ich jedoch vor dem Hintergrund der Forschungsfrage auf die von ihm mit A und B bezeichneten Abschnitte einen deutlichen Schwerpunkt lege. Abschnitt C wird demgegenüber nur als weitere vertiefende Illustration dargestellt. Eine kritische Auseinandersetzung im Rahmen des Entwurfs erfolgt ab Abschnitt B, hier ab Kapitel 3.1.3.

3.1.2.1 Bildung und Erziehung

Lämmermanns **bildungstheologische Grundlegung** beginnt mit der Darstellung eines **kritischen Bildungsbegriffes**.
Dieser Bildungsbegriff hat nach Lämmermann die Bildung einer Gesellschaftsform aus freien selbstverantwortlichen Individuen zum Ziel. Diese selbstverantwortlichen Individuen - Lämmermann nennt sie „Subjektivitäten“ -[195] sollen die normativen Voraussetzungen gesellschaftlichen und ökonomischen Handelns bestimmen.
Damit setzt er sich von einer in seinem Sinne verstandenen Engführung des Bildungsbegriffes auf den jeweils konkreten einzelnen Menschen zu Gunsten einer Öffnung auf die ganze Gesellschaft ab. Die Darstellung und nähere Erläuterung dieses Bildungsbegriffes hat nach Lämmermann, vor allem durch die Charakterisierung als `kritisch´, durch hermeneutisch-geschichtliches Verstehen zu geschehen. Zunächst jedoch erläutert er den Begriff `bildungstheologisch´. In einem kurzen Aufriss beschreibt er die Theologen, die maßgebliche Grundgedanken zu einem christlichen bzw. evangelischen Bildungsbegriff formuliert haben. Er nennt hier in Anlehnung an Nipkow und vor allem gegen Kunstmann auf der Seite der evangelischen Theologie Martin Luther, Amos Comenius und Friedrich Schleiermacher - auf katholischer und allgemein bildungstheoretischer Ebene Thomas von Aquin. Jedoch macht er an dieser Stelle bereits deutlich, dass deren Bildungsvorstellungen keine Differenzierung der Begriffe Erziehung und Bildung vornehmen und das zumindest zwei der Theologen, Thomas von Aquin und Schleiermacher, in ihrer Theorie konträr zu einem kritisch-konstruktiven Bildungsgedanken stehen. Dabei definiert er „Erziehung“ als ein vorwiegend

[194] A.a.O., 304 ff.
[195] A.a.O.,13.

asymetrisches Beziehungsgeschehen, bei dem darüber hinaus auch jeglicher Beziehungsaspekt wegfallen kann. Bildung ist demgegenüber „Selbstbildung oder Selbsterneuerung oder - wie man auch sagen könnte - […] Selbstpositionierung einer kritikfähigen Subjektivität in der Welt […] - und zwar zwingend und konvergierend in einer doppelten Weise, nämlich als Weg einerseits und als Ziel andererseits.“[196]
Bildung wird damit religionsdidaktische Zentralkategorie. Um des rechten Verstehens willen bedarf es nach Lämmermann einer geschichtlichen Rekonstruktion des Bildungsbegriffes. Er geht diese Rekonstruktion zunächst von der Entwicklung der Differenzierung der Begriffe Bildung und Erziehung her an. Von entscheidender Bedeutung ist dabei der Paradigmenwechsel in der Pädagogik der 70er Jahre von einem Bildungsbegriff hin zu Erziehung, da sich die Pädagogik auf Grund ihrer geisteswissenschaftlichen Wurzeln und eines hermeneutischen Wissenschaftsverständnisses zunehmend als empirisch-analytische Erziehungswissenschaft verstand. Damit wurde jedoch der kritische Impetus von Bildung aufgegeben, analog zu den damaligen mehrheitlichen Vorstellungen von Theologie und Religionspädagogik, die einen kritischen Bildungsbegriff für unvereinbar mit dem Glauben hielten.
Zur Verdeutlichung der Unterschiede in den Bedeutungsebenen von Bildung und Erziehung erläutert er anhand der Extreme Kybernetik[197] und Antipädagogik[198] beide Begriffe, macht jedoch auch deutlich, dass die Übergänge zwischen Erziehung und Bildung durchaus fließend sind und dass Bildung eine gewisse Form von Erziehung voraussetzt. Kybernetik und Antipädagogik als innerpädagogische Grenzziehungen finden im theologisch-dogmatischen Diskurs ihre Entsprechung in der Diskussion um die Determination zum Sünder durch die Lehre der Erbsünde bzw. die Formulierung einer grundsätzlichen Willensfreiheit des Menschen.[199]
Im zeitgenössischen Diskurs haben diese Diskussionen allerdings laut Lämmermann seit Otto Hammelsbeck keine Bedeutung mehr.

> „In seiner (Hammelsbecks, Anm.d.V.) Position wird die theologische Überwindung des Erziehungsdenkens anvisiert, statt dieses theologisch zu legitimieren.“[200]

---

[196] A.a.O., 20.
[197] Kybernetik meint hier steuernde Erziehung, die den dem Menschen innewohnenden Tendenzen zur Selbstverwöhnung entgegensteuert. Ziel ist eine möglichst passgenaue Anpassung an die umgebende Lebenswelt. In der neueren Diskussion in der Folge von PISA werden Aspekte dieser Vorstellung erneut unter dem Schlagwort „Fordern statt Verwöhnen“ aufgenommen. z.B. Felix v. Cube: Fordern statt Verwöhnen - Lust an Leistung. Die Erkenntnisse der Verhaltensbiologie in der Erziehung. Vortrag beim IHSI in Hessen, 1.http://zfi-gruenberg.beepworld.de/files/fordernstattverwoehnen.pdf. (Letzter Zugriff am 02.01.2016).
[198] Antipädagogik geht davon aus, dass jedwede Erziehungs- und Bildungsbestrebung am Kind zutiefst menschenverachtend, manipulativ und damit destruktiv ist. Demgegenüber soll sich das Kind gemäß seinen Fähigkeiten frei und selbstbestimmt entwickeln dürfen. Vgl. z.B. Schweitzer 2013, 31.
[199] Siehe Lämmermann 2005, 23ff.
[200] A.a.O., 32.

Laut Hammelsbecks Bildungstheorie ist nach Lämmermann zunächst das Stichwort der „Krise“ wichtig und zwar in doppelter Hinsicht als Krise unter theologischem und unter bildungspolitischem Aspekt, wobei beide sich als Kontrapunkte gegenüberstehen. Das Thema christlicher Theologie ist analog zur klassischen Bildungstheorie die Menschwerdung des Menschen. Damit hat aber Kirche eine genuine Bildungsverantwortung. Allerdings geht christliche Bildung über die „Eigengesetzlichkeit weltlicher Erziehung […] hinaus, […] indem sie die Ahnung von der Freiheit vom Gesetz thematisiert.“[201]

Erziehung kann im weiteren **laut Hammelsbeck nach Lämmermann** nicht evangelisch sein, sondern nur der Erziehende. Erziehung hat dabei in Bildung aufzugehen, wobei Bildung als höherstehend zu bewerten ist. Analog dazu sieht er ebenso Bildung und Glauben nicht als Antagonisten, sondern Bildung soll in den, ebenfalls höherwertigen, Glauben übergehen. Dieser Glaube ist jedoch vollständig dem Erziehungs- und Bildungsprozess entzogen, sondern wird allein durch die Möglichkeit einer Intervention Gottes konstituiert. An dieser Stelle entsteht nach Lämmermann ein Faktor von Unvereinbarkeit der Vorstellung Hammelsbecks mit dem Elementarisierungsprogramm Lämmermanns, da dieses, weil es vom Subjekt ausgeht, letzten Endes ein Eingriff in die absolute Subjektivität und Autonomie Gottes darstellt. Ebenso lehnt es Hammelsbeck nach Lämmermann ab - obwohl er die prinzipielle Freiheit eines Christenmenschen als Basis des Bildungsgeschehens ansieht - seine bildungstheorlogischen Überlegungen mit dem biblisch-alttestamentlichen Gedanken der Gottesebenbildlichkeit zu verbinden, da diese Freiheit nur eine vorläufige und noch nicht realisierte ist und er eine radikale Trennung von Gott und Mensch postuliert. Als klassischer Anhänger einer dialektischen Theologie kann er jedoch quasi parodox formulieren, dass die einzigartige Gottesebenbildlichkeit Jesu auf den Menschen abstrahlt. Insofern kann er auch Erziehung als Vorarbeit für Bildung verstehen. Eine solche Vorstellung von Erziehung ist jedoch immer auf den Bildungsbegriff bezogen und damit innerhalb der Bildungsvorstellungen zu begründen und zu verantworten.

Darauf aufbauend konstatiert Lämmermann, dass Bildung und Erziehung Brückenbegriffe sind, die jeweils auf Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt zielen, und es letzten Endes darauf ankommt, woran sich beide Vorstellungen orientieren: auf das Subjekt an sich, den Menschen oder das Individuum oder auf Objektivitäten wie Umwelt, Gesellschaft, Kirche etc.[202]

Lämmermann definiert in der Folge **Erziehung** und als Synonym Sozialisation als ein Geschehen, dass den Objektivitäten verpflichtet ist und zum Ziel hat, das Individuum in seine Umwelt zu integrieren. Das hat eine durchaus erzwungene Passivität der

[201] A.a.O., 33.
[202] Siehe a.a.O., 34 ff.

Kinder und Jugendlichen zur Folge, die besonders deutlich im Begriff „Zögling“ zum Tragen kommt.[203]
Bildung definiert er demgegenüber als immer und grundsätzlich Subjekt orientiert. In ihr gestaltet das Subjekt selbst aktiv seinen Zugang zu seiner Umwelt und greift verändernd ein. Ein solcher Bildungsbegriff macht deutlich, dass die Gesellschaft für den Menschen da ist und nicht der Mensch für die Gesellschaft. Im Rahmen dieses Bildungsbegriffes entwickelt Lämmermann, analog zur geisteswissenschaftlich-pädagogischen Unterscheidung von Person und Persönlichkeit, den für ihn zentralen Begriff der Subjektivitäten. Damit meint er nicht nur das gebildete Subjekt, das aktiv gestaltend in seinen Bildungsprozess eingreift, sondern das auch die „vermittelnde Einheit von Subjekt und Objekt“[204] darstellt und die Verantwortung für diese Umwelt und damit für die von Lämmermann beschriebenen Objektivitäten erkennt und übernimmt. Diese Beschreibung entspricht einer dialektisch-theologischen Beschreibung von Gott als der absoluten Subjektivität, die den Menschen zu einer ihm entsprechenden Subjektivität führt, und nicht menschlicher Hybris, die sich selbst und Gott gegenüber als selbstmächtig begreift. Mit dieser Vorstellung von Bildung verbindet Lämmermann die Anliegen der liberalen Religionspädagogik und der evangelischen Unterweisung in Bezug auf einerseits den starken Subjektbezug der liberalen Religionspädagogik und andererseits einer nötigen kritischen Beurteilung der gesellschaftlichen Umstände im Rahmen des Konzeptes der evangelischen Unterweisung (oder dialektischen Religionsdidaktik).
In der Folge wendet er sich den Bildungshindernissen zu, die neben soziokulturellen Faktoren zwangsläufig entstehen, da Bildung Subjektivität voraussetzt, Kinder und Jugendliche jedoch erst entstehende Subjektivitäten sind. Insofern bekommt Erziehung als von außen kommende Forderungen Bedeutung.
In Abgrenzung zu Schleiermacher macht er dabei deutlich, dass diese Form von Erziehung dienende Funktion auf dem Weg zur Bildung hat und niemals Gesinnungserziehung oder Wertevermittlung sein darf, da hierbei stets der Inhalt den Vorrang hat. Bildung wird damit zu einem Begriff, der im doppelten Sinne sowohl als Prozess als auch als Ziel zu verstehen ist. Er wendet sich damit einerseits gegen die Vorstellung Schleiermachers der bildenden Erziehung, da diese Form Mündigkeit und Freiheit beansprucht, sie aber im konkreten Moment verweigert und auf die Zukunft vertagt. Andererseits wendet er sich gegen eine Theorie, die Art und Weise und die vollständige Verantwortung für den Bildungsprozess dem heranwachsenden Menschen selbst überlässt.

[203] Siehe a.a.O., 37.
[204] A.a.O., 37.

3.1.2.2 Materiale und formale Bildung

Da Bildung nach Lämmermann immer Selbstbildung (mit den oben genannten Ergänzungen) ist oder überhaupt keine Bildung, gerät er zunächst in Widerspruch zur Theologie, insofern sie eine grundlegende Abhängigkeit von Gott behauptet. Um diesen Widerspruch aufzulösen und zu zeigen, inwieweit darüber hinaus ein kritischer Bildungsbegriff nötig ist, wendet er sich in der Folge einer genaueren Rekonstruktion der Bildungsgeschichte zu. Dazu bezieht er sich zunächst auf den Unterschied von formaler und materialer Bildung, wobei materiale Bildung alle Bildungstheorien umfasst, die vom Stoff her bestimmt sind, während formale Bildung die dem Individuum innewohnenden Kräfte und Fähigkeit stärkt und schult. Beide Positionen stehen bis zu den Arbeiten Wolfgang Klafkis unvermittelt nebeneinander. Erst ein kritischer Bildungsbegriff und eine kategoriale Bildungstheorie sind nach Lämmermann in der Lage, diese Kluft zu überwinden. Kritik, insbesondere Gesellschafts- und Systemkritik (und damit auch implizit Theologiekritik), ist deshalb notwendig, weil ansonsten immer wieder die Gefahr besteht, dass Bildung zur Ware wird und damit von vornherein keine echte Bildung im Sinne von aktiv handelnden, verantwortlichen Subjektivitäten geschieht, sondern Halbbildung, die sich an den jeweils kulturellen, geisteswissenschaftlichen, religiösen und wirtschaftlich bedingten Notwendigkeiten und Moden orientiert und die keinen Gebrauchswert, sondern nur einen Tauschwert hat. [205] Eine kategoriale Bildungstheorie überwindet die Priorisierung von Subjekt oder Objekt. Sie bezweckt stattdessen eine wechselseitige Erschließung von Subjekt und Objekt.

3.1.2.3 Zur Geschichte der Bildung

Von diesen Grundgedanken ausgehend beginnt Lämmermann eine Reise „Durchs wilde Kurdistan“, [206] wie er seinen **bildungsgeschichtlichen Aufriss** nennt. Von Erziehung als Naturphänomen nimmt er seinen Ausgangspunkt über die Antike, maßgeblich Platon und Aristoteles, als deren Erziehungsprinzipien er bildende Erziehung (Platon) bzw. reine Konditionierung (Aristoteles) konstatiert. Über das biblisch-theologische Zeugnis und dessen frühe Auswirkungen auf die pädagogischen Vorstellungen, hervorgerufen durch die Parusieverzögerung, gelangt er zu Augustinus, dessen Erziehungsvorstellung von einem neuplatonischen Dualismus von Körper und Seele und einer dementsprechend negativen Anthropologie gekennzeichnet ist und davon ausgeht, dass zunächst schlechte Neigungen dominieren, die ausgetrieben werden müssen, damit dann die Ausbildung einer höheren Vernunft geschehen kann. Allerdings ist Augustinus auch der Kirchenvater, der die Lehre von der „imago dei“ aufgreift und damit die negative Sicht des Menschen relativiert. Die Rekonstruktion der „imago die“ mit Hilfe der höheren

[205] Siehe a.a.O., 45.
[206] A.a.O., 47.

Vernunft ist jedoch allein das Werk Gottes. Eine vergleichbare Sicht findet sich später im Pietismus wieder und wirkt bis in die Gegenwart fort.[207]
Über Thomas von Aquin, dessen Erziehungslehre im Grunde auf Augustinus beruht, aber ebenso aristotelische Vorstellungen mit einbezieht und darüber hinaus die Kirche als Zwischeninstanz zur Vermittlung des göttlichen Heils und einer gelingenden Erziehung einschiebt, gelangt Lämmermann zu Meister Eckart. Während Erziehung bei Thomas von Aquin nach Lämmermann „Formung eines Menschen, Heilung der Seele, Erhebung des Menschen auf die Höhe der geoffenbarten Wahrheit durch das Handeln anderer Menschen“[208] ist, nähert sich Meister Eckart einem Bildungsgedanken an. Mit ihm wird Bildung zu einem Schlüsselbegriff für das pädagogische Geschehen in der Folge der **„imago dei“** und bedeutet die Erneuerung des Menschen, der sich von der Welt abwenden muss, um sich ganz Gott zu widmen, sich in ihn zu versenken, um sich dem Bilde Christi anzunähern. Diese weltflüchtige Neigung wohnt der Seele von Beginn an inne. Eckart kennt jedoch kein bildendes Einwirken des Menschen auf andere Menschen und damit auch keine überindividuelle Bildungsverantwortung.
Lämmermann sieht für die konstruktiv-kritische Didaktik die Bedeutung der Mystik in dem Gedanken der hinterfragenden Distanz eines Gebildeten zu sich selbst und den Dingen der Welt, in der klaren Subjektorientierung und in der **Betonung der Spiritualität und Sinnlichkeit** und damit der Abwendung von einem rein kognitiv verstandenen Bildungsprozess.
Überindividuelle Bildungsverantwortung wird dann sowohl für Melanchthons als auch für Luthers Bildungsverständnis entscheidend, wobei Lämmermann die Bedeutung Luthers für einen theologischen Bildungsdiskurs für wichtiger erachtet als die von Melanchthon. Anhand von Luthers Schulvorstellungen macht Lämmermann deutlich, dass Luther den Bildungsprozess als streng subjektorientiert und Gewinn bringend für das Subjekt und nicht für die jeweilige Institution ansieht. Darüber hinaus betrachtet Luther Bildung als etwas, was stets über sich hinausweist und von einer pädagogischen Differenz lebt, die sich daran herauskristallisiert, dass in Bezug auf den Menschen immer von einer aktuellen Bestimmtheit und einer anzustrebenden Bestimmung auszugehen ist.
Bildung bei Luther basiert zunächst auf dem **Rechtfertigungsgeschehen**. Insofern führt sie einerseits in die vollständige **Subjektwerdung** und andererseits in aktives Handeln (Bildungsverantwortung). Damit befreit Bildung aus der Unmündigkeit und führt zu **Freiheit und Gleichheit**. Bildung bei Luther beruht ebenso auf seinem **Schriftprinzip** und seiner Vorstellung, nach der sich die Schrift selbst auslegt und es keiner Vermittlungsinstanz zum sachgemäßen Umgang bedarf. Luthers Bildungsprogramm hat in der Folge also Auswirkung auf Bildung allgemein. Er

[207] Siehe a.a.O., 53.
[208] A.a.O., 55.

postuliert Schulen für Jungen und Mädchen unabhängig von ihrer Herkunft zum Erlernen vor allem von Lesen und Schreiben, um die Schrift selbstständig lesen zu können. In der weiteren Entwicklung seiner Gedanken nimmt Luther jedoch diese egalitären Vorstellungen zugunsten der Vorstellung einer Elitebildung zurück. Dieser Gedanke wird dann nach Lämmermann bei Melanchthon zum Dreh- und Angelpunkt seiner Bildungsvorstellungen.[209]

Das auf der Grundlage der Rechtfertigung formulierte Erziehungs- bzw. Bildungskonzept Luthers löst laut Lämmermann den zunächst entstandenen oben genannten Widerspruch seines Bildungskonzeptes zur Theologie auf.

Mit Amos Comenius benennt er in einem historischen Vorgriff den zweiten Theologen, der wesentlichen Einfluss auf die Grundgedanken einer kritisch-konstruktiven Religionsdidaktik hat. Er sieht Comenius als den Theologen, der wichtige bildungstheologische Ansätze von Mystik und Reformation verbindet.

Nach Lämmermann ist Bildung bei Comenius „ein über das Einzelwissen hinausgehendes Wissen um einen verbindenden, größeren Zusammenhang, um die Einheit und den Ursprung der Welt und um eine letzte Verantwortungsinstanz durch den Menschen.“[210]

In der Folge macht Lämmermann deutlich, dass Erziehung bzw. Sozialisation bis zum Ende der ständischen Gesellschaft zwingend an ein jeweiliges statisches, gesellschaftliches System gekoppelt ist und die Eingliederung des Menschen in die seiner Herkunft entsprechenden, von Gott oder von der Natur so festgelegten Rolle oder Position zum Ziel beinhaltet. Diesen Grundvoraussetzungen entsprechen drei Interpretationsmöglichkeiten der im Kinde vorhandenen Anlagen. Zum einen wird die Auffassung vertreten, das Kind sei zunächst wie eine „Tabula rasa“ und müsse von daher durch Erzieher in die richtige Richtung gelenkt werden (Platon). Die zweite Vorstellung geht davon aus, dass die kindlichen Anlagen sich im Widerspruch zu den gesellschaftlich erwünschten Fähigkeiten befinden. Durch die Erziehung müssen zunächst diese Anlagen verlernt und dann neue Fähigkeiten andressiert werden (Aristoteles). Eine dritte Vorstellung besagt, dass es sowohl Anlagen im Kind gibt, die, da im Einklang mit der Gesellschaft befindlich, zu fördern sind, aber auch Anlagen, die schädlich sind. Daher bedeutet Erziehung Filterung der Anlagen, um das Kind in Übereinstimmung mit der Gesellschaft zu bringen (Thomas von Aquin). Diese drei Vorstellung finden sich nach Lämmermann bis heute in den unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen.

Da Bildung sich im Gegensatz zu Erziehung nicht auf die von außen intendierte Eingliederung/Sozialisation in die Gesellschaft bezieht, sondern die kritische Selbsttätigkeit und Selbstverantwortlichkeit des Subjektes zum Inhalt hat, kann bis zum Beginn der Neuzeit nicht wirklich von Bildungstheorien gesprochen werden.

---

[209] Siehe a.a.O., 62 ff.
[210] A.a.O., 68.

Luther rechnet Lämmermann auf Grund der Betonung der Individualität eines jeden Menschen im Rahmen seiner Rechtfertigungslehre, dem direkten Zugang zur Schrift für alle und der postulierten grundsätzlichen Freiheit eines Christenmenschen mit Ernst Tröltsch eher zur Neuzeit. Für Lämmermann ist die Rechtfertigungslehre „als theologisches Äquivalent zur Bildungstheorie und als Konstitutionstheorie von Subjektivität“[211] anzusehen.
Im weiteren erläutert Lämmermann die endgültige Wendung zum Subjekt in den klassischen Erziehungs- und Bildungstheorien der philosophischen Aufklärung, des Neuhumanismus und der spekulativen Selbstbewusstseinsphilosophie.
Die Ursprünge neuzeitlicher Subjetivitätsphilosophien mit den klassischen Fragen der Selbsterkenntnis als Voraussetzung für moderne Bildungstheorien datiert Lämmermann im Rahmen der Epoche der Aufklärung bei Rene Descartes und seinem Primat „Cogito, ergo sum“.[212]
Über Kant und Fichte, deren wichtige Bedeutung er einerseits (Kant) darin sieht, dass für Kant die Außenwelt allein vom Subjekt her konstruiert wird und diese Erkenntnis bis in die moderne wissenschaftliche Pädagogik, z.B. der kategorialen Bildung und der Entwicklungspsychologie Piagets, nachwirkt, und andererseits (Fichte) in der genaueren Bestimmung von Subjekt und Objekt, wobei das Subjekt, der einzelne Mensch, nur ist, weil es sich vom Objekt, der umgebenden Welt, unterscheidet, wendet er sich der pädagogischen Ambivalenz der Aufklärung und damit auch dem Pietismus zu.
Sowohl Aufklärung als auch Pietismus haben beide gegensätzliche Impulse zur Entwicklung wissenschaftlicher Pädagogik gegeben, da beide vom Subjekt ausgehen. Dabei ist für Lämmermann der Pietismus, obwohl als Kritik an einer vernunftbetonten reformatorischen Orthodoxie gedacht, vor allem eine neuzeitliche Erziehungslehre, die vor dem Hintergrund einer negativen Anthropologie das einzelne Subjekt als von Beginn an gegen Gott eingestellt betrachtet und dessen Wille auch mit Strafen unter den Primat des Gehorsams gestellt werden muss. Daraus entsteht in der Praxis eine immerwährende Überwachung von Kindern und Jugendlichen, wie sie August Hermann Francke als Einrichter von Heimen für verwahrloste Kinder praktiziert. Nach Lämmermann wird Francke damit zu einem der wichtigsten Vertreter der schon erwähnten „schwarzen Pädagogik“.[213]
Aufklärerische Pädagogik zielt gegenüber dieser Art von **Willenserziehung** auf **Verstandesschulung und Vernunfterziehung,** verzichtet allerdings ebenfalls nicht auf Strafe. Kant sieht in der Strafe nach Lämmermann das Bemühen um die Kultivierung des Menschen, dem die Wildheit ausgetrieben werden muss. Zwar, so Lämmermann, zielt sowohl bei Kant als auch bei Francke diese Art von Erziehung

[211] A.a.O., 74.
[212] A.a.O., 75.
[213] A.a.O., 77f

auf Bildung, diese wird allerdings vom Erziehungsgeschehen überlagert. Insofern ist sie für moderne Erziehungstheorien und nicht für Bildungstheorien grundlegend.
Moderne Bildungstheorien werden dem gegenüber auf den Neuhumanismus zurückgeführt, der zum ersten Mal den Gedanken formuliert, das **Subjekt** solle zum Täter des Bildungsprozesses werden und nicht Opfer desselben sein. Dabei gilt nach Lämmermann J. G. Herder als Vater eines subjektivitätsphilosophischen Bildungsgedankens, der Selbstbildung oder Selbstentfaltung auf der Grundlage einer einheitlichen Seinsgrundlage, die in der Gottesebenbildlichkeit als verborgene Grundgegebenheit im Menschen wurzelt, formuliert. Grundlegend ist allerdings zuvor Erziehung, vor allem Spracherziehung, da jede Bildung auf Sprache angewiesen ist.
Demgegenüber lässt Humboldt in seiner Bildungslehre Gott keine Rolle mehr spielen und neigt damit nach Lämmermann zu einem gewissen Bildungsegoismus.[214]
In der Folge zeigt Lämmermann, warum er, wie oben bereits erwähnt, Schleiermacher nicht unter den für eine kritische Didaktik richtungsgebenden protestantischen Bildungstheoretikern sieht. Schleiermacher entwickelt nach seiner Auffassung ein Modell bildender Erziehung, da er eine unaufgebbare Asymmetrie in der Kommunikationsstruktur religiöser Erziehungsprozesse postuliert, indem er Erziehung als Kunstlehre ansieht und parallel zu seinen Vorstellungen zur Homiletik formuliert, die den Prediger in das Zentrum des jeweiligen Geschehens um die Verkündigung des Wortes Gottes stellt. Weiter stellt Schleiermacher Erziehung unter das Primat des sittlichen Standpunktes der Gesellschaft, wobei das Individuum sich unter die Herrschaft der Allgemeinheit zu stellen hat. Damit beschneidet er die prinzipielle Freiheit des Einzelnen, die nach Lämmermann zu einer Bildungstheorie unabdingbar gehört. Ebenso weist die Schleiermachersche Pädagogik Parallelen zu pietistischen Erziehungstheorien auf:

> „Hier wie dort wird die Subjektivität zwar als Ziel der Erziehung, nicht aber als ein Moment des Erziehungsprozesses selbst ernst genommen.“[215]

Von G. W. F. Hegel als weiterem Vertreter einer Subjektivitätsphilosophie übernimmt Lämmermann den Grundgedanken, jede Form einer höheren Religiösität dränge nach kritischer Reflexion und ginge damit in Religionsphilosophie über. Wichtig ist ihm dabei der Umstand, dass ein Glaube, der durch Denken gesetzt wird, sich nicht mehr im Gegensatz zum Verstand befindet. Diese Art von subjektiver Konstruktion liegt auch seiner konstruktiv-kritischen Didaktik zu Grunde.

---

[214] Siehe a.a.O., 80 ff.
[215] A.a.O., 93.

3.1.2.4 Formale oder materiale Bildung

Lämmermanns Übergang zu Klafkis Bedeutung für eine bildungstheologische Grundlegung wird eingeleitet durch eine Auseinandersetzung mit W. Dilthey, H. Nohl und E. Weniger als Vertreter einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Damit kommt die Thematisierung der Erziehungswirklichkeit und des Verhältnisses des Erziehers zu dem Kind oder Jugendlichen ins Spiel. Darüber hinaus wird Erziehung bzw. das Bildungsgeschehen durch die zunehmende psychologische Orientierung vollständig zu einem innerpsychischen Geschehen. Dabei stellt er dar, dass Weniger schwerpunktmäßig das Verhältnis von Individuum und soziokulturellem Leben thematisiert, eine Lehrplandidaktik entwirft und die Lehrperson auch als Amtsträger des Staates versteht, Nohl hingegen eher den Begriff der formalen Bildung betont und die soziokulturelle Dimension eher in den Hintergrund rückt. Für Dilthey wird Bildung zu einem **geistigen Geschehen** zum Zweck der Vervollkommnung des menschlichen Geistes.[216]

Wolfgang Klafki führt nach Lämmermann die Vorstellungen von Nohl und Weniger weiter und entwickelt eine **Theorie der kategorialen Bildung**, die die Kluft zwischen materialer Bildung, die eine Orientierung an den Bildungsinhalten betont, und formaler Bildung, die am Subjekt orientiert ist, überwindet. Beide Bildungsarten sind nach Lämmermann bei Klafki zwei Aspekte eines Geschehens. Beide Bildungsarten für sich allein können das komplexe Bildungsgeschehen nicht in den Griff bekommen.

An materialer Bildung kritisiert Klafki zum einen die Ausrichtung auf die Objektivität der Inhalte. Er bestreitet die Möglichkeit einer solchen Objektivität. Zum anderen verneint er eine Gleichsetzung von Bildung und Wissen. Darüber hinaus führt er als letztes entscheidendes Kriterium gegen materiale Bildung an, dass sie keinerlei Kriterien zur Auswahl von Inhalten bietet.

Im Rahmen seiner Kritik an formalen Bildungskonzepten nennt Klafki nach Lämmermann das Beispiel einer methodischen Bildung als der in der Reformpädagogik entwickelten Unterform der formalen Bildung, die die Vorstellung vertritt, dass anhand eines Problems innerhalb eines Themenfeldes, das es zu lösen gilt, in der Folge alle anderen Probleme gleicher oder ähnlicher Gattung gelöst werden können und sich somit eine Reduktion der Fülle des Stoffes ergibt. Dies bezweifelt Klafki nach Lämmermann.[217]

In Bezug auf die die biologistische Tendenz formaler Bildungstheorien fragt Klafki nach Lämmermann, welche verborgenen Kräfte des Kindes denn durch welche Inhalte geschult werden sollen, da die Behauptung von genuin inneren Kräften des Kindes eine rein hypothetische ist.[218]

---

[216] Siehe a.a.O., 111.
[217] Siehe a.a.O., 116.
[218] Siehe ebd.

Eine Theorie der kategorialen Bildung lehnt sich laut Lämmermann an die philosophische Bedeutung des Begriffs Kategorie insofern an, als das für Kant Kategorien transzendentale Bedingungen des Erkennens sind. Klafki versteht in dieser Tradition Kategorien als die immanenten Bedingungen der Möglichkeit des Bildungsgeschehens. Damit stehen Form und Inhalt in dialektischer Beziehung. Daraus folgt auch, dass bestimmte Inhalte nur in bestimmten formalen Situationen gelernt werden können, während bestimmte formale Gegebenheiten bestimmte Inhalte evozieren.[219] Aufgabe der Bildung im Sinne von Klafki nach Lämmermann ist es, „den Einfluss der Allgemeinheit, also von Kultur, Gesellschaft usw., auf das Individuum für dieses selbst wieder zu entschlüsseln und den einzelnen in die Lage zu setzen, auf diese Allgemeinheit im Sinne der Selbstbestimmung einzuwirken."[220]
Damit hat Bildung nach Klafki die Aufgabe der **Ideologiekritik**. Vor diesem Hintergrund und unter Ergänzung des Gedankens von H. J. Heydorn, dass die Möglichkeiten und Inhalte von Bildung zwingend soziokulturell geprägt sind und deshalb im Rahmen pädagogischer Theoriebildung immer auch der **historischen Analyse** der jeweiligen Macht-, Herrschafts- und Wirtschaftsverhältnisse bedürfen, entfaltet Lämmermann als Grundlage seiner Didaktik. Dass nur im Blick auf die Geschichte ein kritischer Blick auf die Gegenwart entstehen kann.

3.1.2.5 Theologie und kritische Bildung

In einem nächsten Schritt wendet sich Lämmermann explizit der Theologie zu, einerseits mit der Fragestellung, welche Rolle gerade eine protestantische Sicht biblischer und dogmatischer Theologie für einen kritischen Bildungsbegriff spielt, und andererseits, um den theologischen Begründungszusammenhang seiner kritisch-konstruktiven Didaktik zu vertiefen.
In Rahmen der **biblisch-alttestamentlichen** Tradition führt er zunächst an, dass das Alte Testament keine explizite Erziehungs- oder Bildungsvorstellung überliefert, sondern im Rahmen der Weisheitsliteratur eher Erkenntnisse der Weisen formuliert, die innerhalb einer bäuerlichen Gesellschaft weiterzugeben sind. Die Frage nach Bildung im AT lässt sich eher im Hinblick auf die biblische Anthropologie beantworten. Vier zentrale Momente sind im priesterschriftlichen Schöpfungsbericht auszumachen: die postulierte **Gottesebenbildlichkeit** aller und nicht nur entsprechend der Zeit und des Umfeldes die des Königs, die **Gleichgeschöpflichkeit** aller als Grundlage des Gleichheitsgedankens, eine **innerweltliche Verantwortungsbereitschaft** und die Vorstellung des **Menschen als Gesellschaftswesen**, dessen Beziehung zu Gott auf die Beziehung zum

[219] Siehe a.a.O.,114ff.
[220] A.a.O., 119.

Mitmenschen verweist.[221] Alttestamentlich gesprochen ermöglicht damit Bildung nach Lämmermann Subjektivität.
Im Blick auf die **jesuanische** Tradition charakterisiert Lämmermann anhand der überlieferten Texte Bildung als **Gleichstellung aller Menschen**, auch derjenigen, die nicht der bestehenden Gesellschaft angehören oder diskriminiert werden. Darüber hinaus erkennt er ein **Primat des Subjektes** gegenüber dem Objekt, da überlieferte Werte und Normen abhängig zu machen sind von den Bedürfnissen der Menschen. Einen Schwerpunkt legt Lämmermann auf die **Reich-Gottes-Botschaft Jesu**, in der deutlich wird, dass der Mensch zwar als Ebenbild Gottes konstituiert ist, die Verwirklichung dieser jedoch als eschatologisches Geschehen niemals zu erreichen ist, es sei denn eben im Eschaton. Hier sieht er die Grundlage des oben formulierten Gedanken von Bestimmtheit und Bestimmung.[222]
Diesen Gedanken findet er vor allem bei F. Niebergall zur Begründung einer **protestantischen Bildungsverantwortung** wieder. Nach Lämmermann unterscheidet Niebergall zwischen Person und Persönlichkeit und definiert Bildung als ein Geschehen, das aus einer Person eine kulturbezogene Persönlichkeit werden lässt. Niebergall formuliert darüber hinaus eine Konvergenz zwischen **Bildungsgedanken und Rechtfertigungslehre.** Damit macht er deutlich, dass der Mensch nicht von anderen bestimmt werden kann, sondern allein durch das rechtfertigende Geschehen durch Gott bestimmt ist. Rechtfertigung als solche stellt die Gottesebenbildlichkeit wieder her. Konsequenz aus diesen Gedanken ist, dass Bildung als Voraussetzung für das äußere Geschehen eines inneren Vorganges bedarf. Niebergall bleibt bei diesem Gedanken der Selbstbildung als Folge der Rechtfertigung aber nicht stehen, sondern formuliert als Vertreter des Kulturprotestantismus, dass im Kulturkreis des christlichen Abendlandes nur derjenige gebildet ist, der Bildung von der Rechtfertigung her erfährt. Allerdings fügt hier Lämmermann an, dass in dem Moment, in dem Realisierungs- und Vermittlungsebene unterschieden werden, diese Prämisse nicht mehr gelten kann.
Darauf aufbauend entfaltet Lämmermann den theologischen Topos der **Trinität** als weitere, wichtige Grundlage seiner Didaktik. In der immanenten Trinität sieht Lämmermann in dem Sinne ein Modell für Bildungsprozesse, als dass Gott sich entäußert und die Abgeschlossenheit in sich selbst verlässt, wodurch in Analogie Bildung immer etwas mit sich selbst Überschreiben bzw. von sich selbst Distanz Nehmen zu tun hat. Ebenso spiegelt sich der Gedanke von Freiheit hier wider, da Gott in eigener freier Entscheidung sich damit als höchste Subjektivität zeigt. Darüber hinaus zeigt nach Lämmermann der trinitarische Gedanke:

[221] Siehe a.a.O., 128.
[222] Siehe a.a.O., 124ff.

> „Der christliche, d.h. trinitarisch gedachte Gott verzichtet - da es sich um Selbstunterscheidung handelt - auf Gewalt und Macht, indem er (durch Selbstdelegation) Gewalt teilt und so die Bedingungen für Liebe schafft.“[223]

Das innertrinitarische Beziehungsgeschehen ist auf Grund der „dialektischen Entsprechung von Vater und Sohn“[224] ein symmetrisches, herrschaftsfreies. Da Gott mit Christus wesensgleich ist, aber Christus zugleich Gott und nicht Gott ist, kann die Trinität nach Lämmermann auch als Symbol für das grundsätzliche Angewiesensein des Menschen auf den Anderen verstanden werden. Subjektivität kann also nur erworben werden in der Bezogenheit auf diesen Anderen. Damit kommt für Lämmermann ein weiteres, wichtiges Movens ins Spiel: die sich in seiner Zuwendung zum Menschen abzeichnende **Neugier** Gottes auf den Menschen. Daraus leitet Lämmermann die grundsätzliche Neugier des Menschen auf das Andere ab, sowohl auf Gott als den ganz anderen als auch auf den anderen Menschen. Lämmermann definiert Neugier in der Folge als die wichtigste Vermittlungskategorie und Schnittstelle zwischen Subjekt und Objekt. Damit löst er die Vorstellung von den dem Individuum innewohnenden Kräften und Fähigkeiten der formalen Bildungstheorien zu Gunsten einer Kategorie ab, die zugleich als wichtigstes intrinsisches Lernmotiv fungiert. Bildungsprozesse gelingen dann, wenn es gelingt, extrinsische Lernmotive in intrinsische zu überführen. Das Bildungsgeschehen lässt sich damit als Dreidimensionalität näher beschreiben, zum einen bezogen auf Bildung als eigen beabsichtigte Selbstentfaltung, zum anderen bezogen auf die sozialen Aspekte der Vernetzung der Subjekte untereinander, also dem sozialen Verhalten und bezogen auf das jeweilige Verhältnis zur Institution, dem politischen Handeln.
Daraus, dass nach Lämmermann das Verhältnis von Individuum und Umwelt sowohl von der Gleichheit als auch von der Fremdheit her zu verstehen ist, folgert er:

> „Wenn das Verhältnis des Individuums zur Komplexität seiner Umwelt als eine Identität von Identität und Differenz zu verstehen ist, dann kann der/die Einzelne nicht, wie tendenziell bei Sozialisations- und Erziehungsvorstellungen üblich, auf seine Funktion für die Umwelt - sei sie als Kultur, Gesellschaft oder anders definiert - eingegrenzt werden. Vielmehr hat die Subjektivität gegenüber der Umwelt ihr Eigenrecht, auch wenn es in und von dieser Umwelt lebt.“[225]

Der Einzelne bleibt dabei in aller Freiheit auf die gesellschaftlichen Institutionen angewiesen, ohne mit ihnen zu verschmelzen oder sich zu distanzieren. Im Umkehrschluss hat nach Lämmermann damit jede Institution die Aufgabe, unterstützend bei der **Subjektivitätswerdung von Subjekten** mitzuwirken. In aller

[223] A.a.O., 135.
[224] A.a.O., 137.
[225] A.a.O., 139.

erster Linie gilt das für die Kirche, insofern sie trinitarisch-christologisch verfasst ist. Dabei darf es jedoch keinerlei Interesse an Mission geben, sondern diese Unterstützung muss gewinnbringend für jedes einzelne Subjekt sein und nicht für die Kirche. Somit ist die Kommunikation des christlichen Glaubens und seiner Botschaften ausschließlich diskursiv möglich.
Als letzten Punkt seiner theologischen Argumentation kommt er noch einmal auf die Rechtfertigungslehre zu sprechen und einer damit verbundenen **negativen Anthropologie**, die seiner kritisch-konstruktiven Didaktik zu Grunde liegt. Im Unterschied zur positiven Anthropologie macht er deutlich, dass eine negative Anthropologie über den Menschen inhaltlich nicht aussagen kann und will, wie er ist oder zu sein hat. Damit würde der Bildung wiederum eine Fremdbestimmung zugesprochen werden müssen, da ein anderer darüber entscheidet, ob das einzelne Subjekt richtig ist oder nicht. Eine negative Anthropologie sagt demgegenüber nur, wie der Mensch nicht zu sein hat, und lässt alles andere weitgehend offen. Biblisch-theologisch betrachtet entspricht das dem Topos der Gottesebenbildlichkeit kombiniert mit dem Bilderverbot des Alten Testamentes.

3.1.3 Konstruktiv-kritische Religionsdidaktik als Didaktik

Lämmermann stellt hier zunächst die Bedeutung der kritisch-konstruktiven Didaktik von Klafki dar und gelangt dann über die Auseinandersetzung mit postmodernen Theorien und Vorstellungen und der Kirchengeschichte als wesentlichem Hintergrund für kritisch-konstruktive Religionsdidaktik zum Thema Elementarisierung als didaktisches Programm. Dabei betont er zunächst aus Gründen einer **kritischen und nicht affirmativen Religionsdidaktik** noch einmal den **Diskurscharakter** einer solchen Auseinandersetzung. Er stellt im Rahmen der Wahrheitsfrage in Bezug auf Klafkis Theorien heraus, dass sich bereits gezeigt hat, dass es in den anthropologischen Grundeinstellungen eine gewisse Übereinstimmung gibt.
Als besonderen Gewinn der Theorie Klafkis für die Religionsdidaktik sieht er die grundlegende kritische Betrachtung der unterschiedlichen Institutionen der Gesellschaft und deren unterschiedliches Interesse am Bildungsgeschehen. Diese von Klafki formulierte neue Aufgabe von **Bildung als Ideologiekritik** ist die Grundlage der Didaktik Lämmermanns. Obwohl eine solche Ideologiekritik in der Lage zu sein scheint, gesellschaftliche Probleme im Rahmen einer einseitig an den Bedingungen von Markt, Konkurrenz und Hierarchie orientierten Ideologie aufzudecken, lässt sich hier jedoch fragen, ob Lämmermann an dieser Stelle seinem Anspruch des nicht Affirmativen gerecht wird, da er damit eine grundsätzliche Gesellschaftskritik verbindet und seine Vorstellungen einer alternativ funktionierenden Bildungsgesellschaft, bestehend aus aktiv und verantwortlich handelnden Personalitäten absolut setzt.
Im Weiteren nennt er die von Klafki vorgenommene Bestimmung von Ziel und Inhalt zur konkreten Unterrichtsvorbereitung im Rahmen einer didaktischen Analyse der Didaktik im engeren Sinne. Demzufolge hat die Bestimmung der Zielebene immer Vorrang vor der Inhaltsebene. Daraus folgt der **Primat der Didaktik** vor der

Fachwissenschaft. Dabei ist der **kritische Bildungsbegriff** als Leitkategorie von entscheidender Bedeutung, ebenso wie die Ideologiekritik.
Demgegenüber werden die Grundfragen einer didaktischen Analyse im Rahmen einer kritisch-konstruktiven Religionsdidaktik nach Lämmermann insofern verändert, als dass das Subjekt einen noch größeren Stellenwert erhält. Ebenso werden die Vorgehensweisen zur Elementarisierung nach Klafki im Sinne des subjektorientierten Ansatzes verändert. Hier lässt sich jedoch im Weiteren nicht immer nachvollziehen, was genau Lämmermann damit meint und inwieweit sein Subjekt orientierter Ansatz tatsächliche Schüler*innen in das Zentrum didaktischen Geschehens stellt.

3.1.3.1 Voraussetzungen der Elementarisierung

Zum besseren Verständnis des Elementarisierungsprogramms kritisch-konstruktiver Religionsdidaktik setzt sich Lämmermann zunächst mit den Kategorien des **Elementaren** und **Fundamentalen** als Bildungskategorien auseinander. Dabei konstatiert er zunächst, dass es vor allem im Rahmen der dialektischen Theologie nicht möglich war, eine Entsprechung von beiden zu formulieren. Die Vorstellung, dass es dem Menschen möglich sei, sich mit Hilfe von Bildung für Gott als dem letzten Fundamentalen aufzuschließen, war in der „Evangelischen Unterweisung“ als bildungstheoretischem Konzept undenkbar, da es die Vorstellung der absoluten Autonomie Gottes durchbrach.[226] In der Folge der Dialektischen Theologie wird, so Lämmermann, mit einem sehr stark modifizierten Begriff der Elementarisierung gegenüber dem von Klafki gearbeitet. In der bibelorientierten Religionsdidaktik und der erfahrungsorientierten Symboldidaktik z.B. wird Elementarisierung zu einer Rückführung individueller Erfahrungen auf überzeitliche und allgemein gültige, in der Bibel formulierte Erfahrungszusammenhänge. Damit steht aber Elementarisierung als didaktisches Programm unter dem Primat der Fachwissenschaft. Elementarisierung ist jedoch im Rahmen einer kritisch-konstruktiven Didaktik nach Lämmermann kein Strukturisierungsprinzip für Inhalte, sondern ein Prinzip des Suchens und Findens bestimmter Unterrichtsinhalte, die wiederum für das Subjekt elementare Kategorien zur Erschließung, Reflexion und eventueller Negation und Veränderung seiner Lebenswelt bereitstellten. Damit gewinnt die Lebenswelt des Subjektes eine elementare, Stoff unabhängige Funktion in der didaktischen Reflexion.
Lämmermann definiert das **Elementare** als „das didaktisch-konstruktive Element, das neben die mit dem Bildungsbegriff gekennzeichnete pädagogische Grundorientierung tritt und zugleich mit dieser verschränkt ist.“[227]

[226] Siehe a.a.O., 162.
[227] A.a.O., 170.

Das Fundamentale ist demgegenüber das, was sich im Elementarisierungsprozess als die Lebenswelt von Schüler*innen bestimmenden grundlegenden Handlungs-, Orientierungs- und Erfahrungsebenen darstellt. Damit erläutert Lämmermann die Funktion der in Kapitel C dargestellten Schlüsselprobleme:

> „Schlüsselprobleme sind solche, in denen fundamentale soziale und menschliche Sachverhalte elementar und zugleich exemplarisch erfahren und - was im Sinne einer Handlungskompetenz noch wichtiger ist - gestaltet werden.“[228]

Im Zusammenhang mit Subjektivität in einer **negativen Anthropologie** setzt sich Lämmermann mit **postmodernen Strömungen**, deren Dekonstruktionsbestrebungen und den damit zusammenhängenden kritischen Anfragen an seine Vorstellungen von Subjekt bzw. Subjektivität auseinander. Zunächst geht er ein auf die, wie er darstellt, in der Postmoderne wichtige Unterscheidung von starkem und schwachem Subjekt, wobei das starke Subjekt für Herrschaftlichkeit und Omnipotenz steht und das schwache Subjekt das Fragmentarische, Unvollkommene, Leidende betont. Lämmermann nimmt diesen Gedanken auf und modifiziert ihn dergestalt, dass Anerkennung und Wahrnehmung des Vergessenen, Verdrängten und des Leidens wichtig ist, allerdings nicht als Überhöhung, als Selbstzweck, sondern in Form von nichtaffirmativer Negation.
Die Perspektive der Postmoderne, Subjekt und Subjektivität als nicht mehr erfassbar zu verstehen und darüber hinaus den Gedanken der Selbstkonstitution des Subjektes im anderen aufzugeben, versteht Lämmermann einerseits als bloße Etikettierung, da die Postmoderne sich nicht auf die Regeln einer rationalen Kritik einlässt, und andererseits als zu sozialer Kälte und Blindheit untereinander führend. Eine monadenhafte Sicht des Subjektes evoziert ein nebeneinander her Leben der einzelnen Individuen. Verbindlichkeiten lösen sich auf und menschliche Beziehungen werden fragmentarisch. [229] Demgegenüber, so Lämmermann, gibt es in der Postmoderne allerdings auch die Vorstellung der Konstitution des Subjektes allein im Anderen. Diese Position ist im Rahmen einer konstruktiv-kritischen Didaktik ebenfalls nicht zielführend, weil das Prinzip der Selbstbestimmung in Freiheit eingeschränkt wird. Auch an dieser Stelle muss zunächst eingewendet werden, ob Lämmermann nicht doch den Prozess der Individuation, oder, wie er es nennt, die Entstehung einer Subjektivität aus einem Subjekt als einen durchaus abschließbaren Prozess versteht, da er ja einerseits Subjektivität vor dem Hintergrund einer freiheitlichen Selbstbestimmung definiert, er andererseits aber gesellschaftliche Mechanismen aufzeigt, die genau diese freiheitliche Selbstbestimmung zumindest deutlich erschweren. Damit scheint es einen Moment des Übergangs von Subjekt zu Subjektivität geben zu müssen, der letztlich auch das Ziel eines Bildungsgeschehens

[228] Ebd.
[229] Siehe a.a.O., 175.

nach Lämmermann darstellt. Die Konstituierung einer Subjektivität steht somit am Ende einer anzustrebenden Entwicklung, ansonsten wäre die intendierte Entwicklung von Subjekt zu Subjektivität reine Spekulation und würde das didaktische Ziel in das Eschaton verlagern. Das jedoch wäre wiederum eine Vertröstung auf das Jenseits, die Lämmermann selbst in seiner Darstellung der Geschichte des Bildungsbegriffes angreift.

Der unbegrenzte Freiheitsbegriff und die verweigerten Identitätspräsentationen des postmodernen Individuums propagieren nach Lämmermann jedoch eine umgedrehte Weise der Selbstfindung. Kritische Bildung steht für einen kritischen Einstieg in diese Welt, demgegenüber steht diese postmoderne Sicht für einen Ausstieg aus der Welt, insofern sie die Selbstfindung behindert. Hier findet Lämmermann die anthropologischen Prämissen der Antipädagogik wieder. Antipädagogik ist damit laut Lämmermann die der Postmodernen entsprechende Pädagogik. An dieser Stelle nähert sich Lämmermann der Darstellung postmoderner Religionspädagogik einseitig und gleichzeitig sehr polemisch, wie in der Auseinandersetzung mit dem Konzept von Zilleßen in Kapitel 3.3 zu zeigen sein wird.

Über die Determinismusbestrebungen der Postmoderne, in der, wie er darstellt, konservative Strömungen dazu neigen, den Menschen nicht mehr als im Werden zu betrachten, sondern ihn ontologisch zu bestimmen als den, der zu seinen moralischen Einstellungen durch individuelle Lebenskonzepte gelangt, gelangt Lämmermann zu einer näheren Bestimmung einer **negativen Anthropologie**. Dabei unterscheidet er eine abstrakte Negation und eine bestimmte Negation. Abstrakte Negation meint dabei die negative natürliche Bestimmtheit des Menschen, der ein Erziehungsideal gegenübergestellt ist, zu dem der Mensch, auch gegen seinen Willen, erzogen wird. Bestimmte Negation beansprucht demgegenüber nicht, zu wissen, wie der Mensch sein soll. Hier zeigt sich überraschender Weise eine deutliche Nähe zu den Vorstellungen von Dietrich Zilleßen.[230]

Die anthropologischen Aussagen wie z.B. Gottesebenbildlichkeit sind nach Lämmermann keine konkret ontologischen Aussagen, sondern Denkfolien zur Unterscheidung von aktuellem Sein und potenzieller Seinsmöglichkeit. Eine negative Anthropologie im Rahmen eines kritischen Bildungsbegriffes schützt Kinder und Jugendliche davor, sein zu müssen, wie Lehrende oder Erziehende sie gerne hätten.

Ebenso differenziert er Individualität und Subjektivität. **Individualität** entsteht nach Lämmermann in einer Scheinwelt durch Internalisierung äußerer Ansprüche z.B. nach Glück und Erfolg als eigene Daseinsbestimmung. Heutige Individuen sind keine Subjektivitäten, da ihnen keine Möglichkeit der kritischen Selbstreflektion sowie der Reflektion gesellschaftlicher und sozialer Gegebenheiten geboten wurde. **Subjektivität** dagegen „ist vielmehr eine Qualität der menschlichen Gattung, sie

[230] Vgl. hierzu vor allem Kapitel 3.3.3.

beruht auf Reziprozität der Perspektive und auf der freien wechselseitigen Anerkennung von Subjekten untereinander.“[231]

Im diesem Zusammenhang gewinnt eine nähere Bestimmung des Terminus **Ideologiekritik** in konstruktiver Absicht an Bedeutung. In der Auseinandersetzung mit dem Begriff Kritik bezieht sich Lämmermann auf Kant, der unter **Kritik** vorurteilsfreie wissenschaftliche Betrachtung versteht, und postuliert daraus folgernd, dass jede Wissenschaft und jeder Forschungsansatz einen kritischen Anspruch haben muss. Kritik hat nach Lämmermann jedoch immer mit Negation zu tun. Das im Rahmen der kritisch-konstruktiven Didaktik zu Grunde liegende Kritikmodell meint die Negation der Negation. Lämmermann grenzt diese Form der Negation zunächst von der abstrakten Negation, die einen Umstand verneint ohne ihn zu kennen, und von der Negation gegen Negation ab, die das negierte Objekt als solches wahrnimmt, sich jedoch durch dieses bedroht sieht. Negation der Negation beginnt demgegenüber bei der Wahrnehmung des negierten Objektes und geht dann über in die Analyse dieses Objektes, um einerseits in dieser Analyse aus Selbstwidersprüchen des Negierten konstruktive neue Impulse zu gewinnen und andererseits aus der Antithese des Negierten ein besseres Verständnis der Wirklichkeit zu gewinnen.[232]

Ideologie definiert Lämmermann als ein vielschichtiges Phänomen, das mit bewusster oder unbewusster Manipulation und Selbstentfremdung des Menschen einhergeht. Als Beispiel nennt er Technik und Wissenschaft, die verdinglichtes Bewusstsein voraussetzen und unter dem Primat des Mittels stehen. Kommunikative Prozesse und Interaktion von Menschen werden im Spiegel von Wissenschaft und Technik als Ideologien eingeschränkt und diese Einschränkung steht gleichzeitig für einen adäquaten Umgang untereinander. In Analogie dazu werden in einer entsprechenden Didaktik alle weiteren menschlichen Bedürfnisse als Störungen betrachtet und sanktioniert. Ideologien sind zwar selbstmächtig und schwer zu durchschauen, das enthebt den Menschen nach Lämmermann jedoch nicht der Verantwortung, sie auf ihren potentiellen Wahrheitsgehalt zu überprüfen, denn Ideologien sind auch subjektive Gedanken von Menschen über sich selbst und tragen in ihrem Kern häufig Wahres. Ideologiekritik sollte Ideologien auf dieses hin überprüfen und das Unwahre aufdecken. Hier zeigt sich implizit, dass Lämmermann davon ausgeht, dass es so etwas wie objektive Wahrheit geben muss. Diesen Gedanken verneint demgegenüber Zilleßen deutlich und macht ihn geradezu zum Dreh- und Angelpunkt seines didaktischen Entwurfs. An dieser Stelle entsteht die eigentliche Unvereinbarkeit der Entwürfe von Lämmermann und Zilleßen.

Im Rahmen der Ideologiekritik hebt nach Lämmermann konstruktiv-kritische Religionsdidaktik den Gegensatz zwischen normativer und empirisch-induktiver

---

[231] Lämmermann 2005, 182.
[232] Siehe a.a.O., 186.

Didaktik auf, insofern, als dass sich auch die Betonung des empirisch-analytischen Vorgehens in der Didaktik als ideologieanfällig erweist.
Eine konstruktiv-kritische Religionsdidaktik geht konstitutiv von der Lebenswelt der Schüler*innen aus und fühlt sich eben diesen Schüler*innen verantwortlich und verpflichtet. Demgegenüber wird Institutionen eine deutlich geringere Rolle und Wichtigkeit zugesprochen. So betont Lämmermann deutlich, dass sich seine Theorie eher auf den Artikel 4 des GG, Religionsfreiheit und Recht der Kinder auf Religion, bezieht als auf den Artikel 7, der für ihn eine unzeitgemäße Affirmation des Rechtes der Institution auf ihre zugehörigen Kinder darstellt.
Den Kern der Postmoderne sieht Lämmermann in einem radikalen Pluralismus, in dem es möglich ist, jeden Standpunkt einzunehmen und zugleich abzulehnen. Damit wird Pluralität zu der wichtigsten Forderung der Postmoderne. Lämmermann sieht ebenfalls die Notwendigkeit einer möglichst pluralen Gestaltung gesellschaftlichen und damit auch schulischen Lebens und Arbeitens, wendet sich jedoch gegen die Ideologisierung einer solchen Setzung. Es lässt sich jedoch an dieser Stelle fragen, inwieweit Pluralität als vorfindliche Grundbedingung einer zeitgemäßen Sicht auf die Lebenswelt heutiger Jugendlicher überhaupt eine Ideologie darstellen kann. Hier scheint Lämmermann nicht wahrnehmen zu wollen, dass es nicht um das gleichzeitige Annehmen bzw. Ablehnen eines beliebigen Standpunktes geht, sondern das Wissen um die Relativität eines jeden Standpunktes im Vordergrund steht.
Im weiteren differenziert Lämmermann Elementarisierungsstrategien in Zusammenhang mit einem möglichen zu Grunde liegenden **Erfahrungsbegriff**. Er unterscheidet dabei zunächst die Begriffe Erfahrung und Erlebnis, wobei Erfahrung mit Reflexion verbunden und damit dauerhaft ist, während Erlebnis vom Spaßcharakter und der damit verbundenen Flüchtigkeit bestimmt wird. In einem zweiten Schritt erläutert er die grundsätzliche Schwierigkeit, Elementarisierung durch Rückgriff auf den Erfahrungsbegriff zu charakterisieren, in dem er darlegt, dass Erfahrung als Grundkategorie sowohl affirmativ, insofern sie nicht mit Widerspruch gegen das Erlebte rechnet, als auch restriktiv ist, da sie das noch nicht Erlebte und noch nie Verwirklichte nicht im Blick hat.[233]

3.1.3.2 Neutralisierung von Religion und die Folgen

Ebenso geht er auf eine Tendenz zur multikulturellen Patchworkreligion[234] der Postmoderne ein. Dazu ruft er den Diskurs über Säkularisierung bzw. **Neutralisierung** von Religion zwischen M. Weber und T. W. Adorno in Erinnerung. Beide Begriffe beschreiben den Prozess der Überführung der christlichen Lehre in die Lehre des christlichen Handelns, also der Ethik als gesellschaftlicher Grundlage.

[233] Siehe a.a.O., 182 ff.
[234] Siehe a.a.O., 202 ff

Nach Adorno, so Lämmermann, drückt dieser Prozess jedoch mehr aus als den Sieg der Aufklärung gegenüber mythischen Vorstellungen. Er bedeutet zugleich eine Neutralisierung des Christentums, obwohl wesentliche gesellschaftliche Funktionen von Kirche erhalten bleiben, in dem Sinne, dass der Zusammenhang von Glaube und Leben eliminiert wird. Damit haben sich aber auch wesentlich die Inhalte des christlichen Glaubens geändert. Neutralisierung bedeutet nach Adorno Funktionalisierung der Religion und ist somit ein Vorbote einer Patchworkmentalität, nach der sich jede/r das aus der Religion herauspickt, was er/sie gebrauchen kann, und das andere verwirft - allerdings nicht merkt, dass er/sie so auch die Begründungszusammenhänge vernachlässigt. Diese Tendenz ist nach Lämmermann in Deutschland nach der Wende durch die weitgehend religionslose Mehrheit der neuen Bundesländer noch verstärkt worden.
Zwar ist die Religion nicht am Ende, was ein relativ hohes Interesse am Religionsunterricht zeigt, aber, so Lämmermann:

> „Der Gott der ChristInnen ist in Deutschland weitgehend arbeitslos geworden, jedenfalls in Sachen `seelischer Haushalt´. Seine psychohygienische Aufgabe wurde von einer anderen transzendentalen Vorstellung übernommen; so z.B. durch den Glauben an Schutzengel. Mehr als die Hälfte der Gesamtbevölkerung sucht bei ihm Trost, Sicherheit, Geborgenheit, Schutz. Bezeichnend für die postmoderne Trendwende ist, dass mehr Deutsche an ihre ganz persönlichen Schutzengel glauben als an Gott.“[235]

In der Folge plädiert er gegen einen volksmissionarischen Ansatz, den er im Modell des konfessionellen Religionsunterrichts sieht, für ein **überkonfessionelles und interreligiöses Modell des Religions- und Ethikunterrichtes**, stellt aber gleichzeitig die Frage, wie ethisch die Pädagogik ist. Damit kritisiert er die Tendenz, Religionsunterricht mit Werteerziehung gleichzusetzen und damit wiederum den kritischen Bildungsgedanken aufzugeben. Demgegenüber entfaltet er eine kritisch-konstruktive Religionsdidaktik noch einmal im Hinblick auf Kirchengeschichte.[236] Diese versteht er unter den Bedingungen von diskursiver, kritischer Rationalität weder als Institutionsgeschichte, noch als die Geschichte großer Männer und Frauen, sondern als einem kritischen Geschichtsbewusstsein verpflichtet. Die Basis für die Entwicklung eines historischen Bewusstseins sollte schon in der Grundschule gelegt werden. Kritisch-konstruktive Religionsdidaktik verbindet durch dieses **Geschichtsbewusstsein** Vergangenes, Heutiges und Zukünftiges. Dabei erfährt auch das Zukünftige eine große Bedeutung, da es die **Unabgeschlossenheit** des individuellen wie des gesellschaftlichen Lebens widerspiegelt.[237]

---

[235] A.a.O., 207.
[236] Siehe a.a.O., 220.
[237] Siehe a.a.O., 220ff.

3.1.3.3 Das Programm der Elementarisierung

Erst jetzt wendet sich Lämmermann seinem **Programm der Elementarisierung** in fünf relevanten Schritten zu. Er macht zunächst deutlich, dass das konstruktiv-kritische Elementarisierungskonzept seine Funktion sowohl in der Konstruktion von Lehrplänen als auch in der Unterrichtsvorbereitung hat. Danach geht er im einzelnen ein auf diese fünf Schritte: die Elementarisierung als ideologiekritische Strukturierung von lebensweltlichen Schlüsselproblemen, die Elementarisierung als Identifizierung relevanter Kategorien, die Elementarisierung als fachwissenschaftlicher Sachanalyse, die Elementarisierung des Schüler*innenbezugs und die Elementarisierung als Methoden- oder Medienwahl.[238] Alle Schritte sind miteinander verzahnt, ohne sich in der Reihenfolge zwingend zu bedingen - mit der Ausnahme, dass der Bezug auf die Lebenswirklichkeit von Schüler*innen an den Anfang der didaktischen Überlegungen und Untersuchungen gestellt wird.
Dieses ist nach Lämmermann von konstitutiver Bedeutung, weil damit, wie schon erwähnt, auch der Prozess der ersten Zielfindung an den Anfang der didaktischen Analyse gestellt wird, wobei sich diese Zielfindung durch die weiteren Elementarisierungsschritte korrigieren bzw. konkretisieren lassen sollte.
Lämmermann unterscheidet zwischen momenthaften und flüchtigen Einflüssen der Lebenswelt auf die Jugendlichen - diese sind durchaus zu vernachlässigen - und elementaren Erfahrungen, die für die Lebensgeschichte von Subjekten bestimmend sind. An dieser Stelle bleibt zunächst unklar, wodurch er zu einer solchen Einschätzung bestimmter Einflüsse auf die Lebenswelt der Schüler*innen kommt und wie er die flüchtigen Einflüsse von den elementaren Einflüssen auf den/die einzelne/n Schüler*in zu unterscheiden vermag. Lämmermann verdeutlicht im Weiteren Elementarisierung auf der ersten Ebene immer als die kritische Strukturierung der Lebenswelt von Schüler*innen im Hinblick auf sie bestimmende Schlüsselprobleme, da eine lebensgeschichtliche Perspektive zugleich eine lebensweltliche ist. In diesem ersten Schritt ist nach Lämmermann schon die ideologiekritische Funktion einer konstruktiv-kritischen Religionsdidaktik erkennbar, denn es ist immer auch mit der Möglichkeit der Selbsttäuschung zu rechnen. Nicht-affirmative Religionsdidaktik muss nach Lämmermann diese Selbsttäuschungen im Alltag deutlich machen und auf die wesentlichen, das Individuum bestimmenden Prozesse zurückführen. Von entscheidender Wichtigkeit ist an dieser Stelle, sich ernsthaft der kritischen Reflexion der Lebenswirklichkeit von Jugendlichen auszusetzten „und sich nicht voreilig in die elementaren Wahrheiten biblischer Texte zu flüchten.“[239]

---

[238] Siehe a.a.O., 226ff.
[239] A.a.O., 232.

Das bedeutet aber auch, die Wirklichkeit kritisch als eine historisch so gewordene zu betrachten und vor dem Hintergrund geschichtlichen Denkens sowohl naheliegende Zukunftsentscheidungen als auch ihre Alternativen zu bedenken.
Am Beispiel der Elia-Erzählung vom Gottesurteil auf dem Berg Karmel im Alten Testament macht Lämmermann deutlich, wie lebensweltliche Schlüsselprobleme von Schüler*innen identifiziert werden können. Dabei ist die Elia-Erzählung zunächst nur theologische Anregung. Es könnte hinsichtlich der konkreten Lebenswelt der Schüler*innen die Machtfrage eine entscheidende sein und zwar nicht nur in Bezug auf die Macht untereinander, sondern auch in Bezug auf Schule und Elternhaus, in Bezug auf die Gesellschaft und in Bezug auf Ohnmacht. Ebenso könnte es aber wichtig sein, auf eine mögliche Situation des sich beweisen Müssens zu rekurrieren. Denkbar wäre nach Lämmermann durchaus auch ein thematischer Zusammenhang mit dem Erleben einer multi-religiösen oder multikulturellen Welt. Der theologische Inhalt, in diesem Beispiel die Elia-Geschichte, hat so auf dieser Ebene keine konstitutive, aber eine Ideengebende oder regulative Funktion. Schon diese erste Ebene der Elementarisierung zeigt deutlich, wie stark die Lehrperson gefordert ist, elementare Einflüsse von flüchtigen zu unterscheiden. Hier blendet Lämmermann aus, dass eine Einschätzung allein durch die Lehrperson an den Realitäten der Schüler*innen vorbeigehen muss. Begreift man, wie z.B. Kunstmann, Grethlein und Zilleßen, Religionsunterricht in erster Linie als mehrdimensionales, kommunikatives Geschehen, stehen Lehrer*innen und Schüler*innen immer in einem Prozess wechselseitigen Agierens. Eine Einschätzung der Schlüsselprobleme der jeweiligen Lerngruppe gestaltet sich im wechselseitigen Kommunizieren deutlich einfacher als allein durch die Überlegungen der Lehrkraft, auch wenn Lämmermann die Möglichkeit einräumt, das zunächst formulierte Schlüsselproblem noch einmal reflektieren und verändern zu können. Da Lämmermann jedoch die Rollenfrage zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen im Unterschied zu Zilleßen [240] als klar definiert ansieht und die Lehrkraft allein verantwortlich für die Gestaltung des Unterrichts bleibt, wird weiterhin nicht deutlich, was genau der Terminus „Subjektorientierung“ in der Nomenklatur und vor allem in der Didaktik von Lämmermann meint.
Die darauffolgende Elementarisierung als **Identifizierung relevanter Kategorien** zielt ab auf die Bewältigungsfähigkeit der Schüler*innen und fragt nach theologischen Sachverhalten, Inhalten oder biblischen Geschichten, durch die es den jeweiligen Schüler*innen ermöglicht wird, den im ersten Schritt bestimmten Umständen der Lebenswirklichkeit handelnd und unter Zugewinn von Freiheit und Selbstbestimmtheit zu begegnen, und ermöglicht erste Zielformulierungen.

[240] Vgl. hierzu die Kapitel 3.3.2 und 3.3.3.

> „Auf dieser zweiten Stufe der Elementarisierung verbinden sich analytische mit spekulativ-assoziativen Momenten der Urteilsbildung.“[241]

Letzten Endes geht es hierbei um die Möglichkeit, soziale Thematiken und theologische Sachverhalte aus der Perspektive der Lebenswirklichkeit aufeinander zu beziehen. Ziel sollte es dabei sein, theologische Vereinnahmung von individuellen und sozialen Problemstellungen ebenso zu vermeiden wie theologische Überhöhungen von, wie Lämmermann es nennt, Scheinproblemen. Das Problem der Aufnahme der für die Schüler*innen relevanten Aspekte ihrer Lebenswelt löst sich allerdings auch an dieser Stelle nicht wirklich.
In einem dritten Elementarisierungsschritt geht es dann um eine **fachwissenschaftliche Sachanalyse** vor dem Hintergrund der in den ersten beiden Schritten vorgenommenen vorläufigen Zielformulierungen, wobei auf Grund einer ebenfalls nicht affirmativen, ideologiekritischen Analyse die Zielformulierungen korrigiert bzw. verändert werden können. Das Ergebnis einer solchen Sachanalyse stellt somit eine theologische Relevanzprüfung der vorläufig formulierten Bildungsziele dar. Als letztes beinhaltet dieser Schritt Überlegungen, an welchen weiteren Inhalten die fundamentalen theologischen Aussagen vor dem Hintergrund des Lebensweltsbezugs noch darstellbar sind. Lämmermann fordert als Grundlage dieses Schritts eine sachgemäße theologische Aus- und Fortbildung, ebenfalls nach den Prinzipien der Elementarisierung und damit in Analogie zum Religionsunterricht gestaltet. Er konstatiert jedoch, dass die Lehrer*innenausbildung davon weit entfernt ist.
Der vierte Elementarisierungsschritt des Schüler*innenbezugs nimmt analog zum ersten Schritt noch einmal die Perspektive der Schüler*innen ein, allerdings unter einer veränderten Fragestellung. An dieser Stelle werden sowohl die Alltagserfahrungen der Schüler*innen aufgenommen, z.B. in Form einer Reflexion der Alltagssprache und der konkreten sozialen Befindlichkeiten der Schüler*innen, als auch deren Inhalt gemäß den entwicklungspsychologischen und sozialen Gegebenheiten strukturiert. In Hinblick auf entwicklungspsychologische Modelle, wie die von J. W. Fowler oder F. Oser und P. Gmünder, betont er wiederum den nicht affirmativen Umgang mit Stufen religiöser Entwicklung, damit nicht nur „das gedacht werden soll, was aufgrund der entwicklungspsychologischen Voraussetzungen jeweils gedacht werden kann.“[242]
Damit versucht er, der Möglichkeit Rechnung zu tragen, dass auch kognitive Strukturen Ergebnis einer Entfremdung sein können.
Allerdings bleibt das Problem der Lebenswirklichkeit von Schüler*innen bestehen, da auch hier wiederum die Lehrperson entscheidend handelt. Sie beobachtet, reflektiert,

---

[241] Lämmermann 2005, 233.
[242] A.a.O., 237.

verändert, setzt in Beziehung zu Grundgegebenheiten und lässt den/die konkrete/n Schüler*in weitgehend außer acht.
Der fünfte Elementarisierungsschritt hat die **Methoden- und Medienauswahl** zum Thema. Als regulierendes Prinzip sieht Lämmermann einerseits wiederum das übergeordnete Bildungsziel kritische Bildung als auch das Primat von Zielentscheidungen. Er betont die Notwendigkeit der Vermeidung einer kognitivistischen Verkürzung und weist auf die Bildungsrelevanz ästhetischer Erfahrung unter Beachtung der Vermeidung von flüchtigen Erlebnissen. Lämmermann beschreibt in der Folge zwei Grundbestimmungen einer sinnvollen Methoden- bzw. Medienwahl. Zum einen begründet er die Notwendigkeit, Gewohnheiten zu durchbrechen, da bei Schüler*innen zunächst von einem ideologisierten Bewusstsein mit verfestigten Seh- und Hörgewohnheiten auszugehen ist. Diese zu durchbrechen ist für Lämmermann eine wichtige Voraussetzung für Schüler*innen, Fremdbestimmungen und Ideologien zu entdecken. Zum anderen schlägt er vor, die Bibel z.B. unter Einbeziehung von bibliodramatischen, psychodramatischen und mimetisch orientierten Methoden ins Spiel zu bringen. Allerdings gilt auch, dass der Primat biblischer Texte für kritisch-kontruktiven Religionsunterricht nicht zwingend nötig ist:

> „Religionspädagogisch relevant sind nicht die biblischen Einzelaussagen, sondern die großen thematischen Bezüge und Grundeinsichten.“[243]

Zum Umgang mit der Bibel verweist Lämmermann zunächst auf die Fiktion der Eindeutigkeit biblischer Aussagen, die von literaturwissenschaftlicher Seite auch durch die Rezeptionsästhetik untermauert wird. Daraus folgernd ist es wichtig, die Bibel immer wieder als einen Text anzusehen, der Interpretationsspielräume und die Möglichkeit unterschiedlicher Interpretationen zu gleicher Zeit aufweist. Lämmermann stimmt einer postmodernen Bibelinterpretation insofern zu, als dass er strenge Subjektorientiertheit, Ortswechsel und Überschreitung ebenso als wichtige Grundlagen einer kritisch-konstruktiven Didaktik versteht. Allerdings versteht er die Bibel auch als „Widerwort und Gegenspielerin, die das Subjekt weder mundtot machen noch überrennen will und die weder vorlaut noch ruppig ist.“[244]

3.1.4 Lebensweltliche Schlüsselprobleme einer konstruktiv-kritischen Didaktik

Lämmermann ordnet eine Eruierung lebensweltlicher Schlüsselprobleme dem ersten und zweiten Elementarisierungsschritt der Unterrichtsvorbereitung zu. Seine sieben im Sinne der Schritte eins und zwei dargestellten Thematiken sind als exemplarisch anzusehen, da er sich nicht auf eine konkrete Lerngruppe bezieht. Durch diese eine exemplarische Darstellung wird einerseits Elementarisierung für die Praxis greifbarer.

---

[243] A.a.O., 243.
[244] A.a.O., 245.

Andererseits ist nach Lämmermann die Individualisierung der Lebenswelt noch nicht so weit fortgeschritten, als dass nicht grundlegende Problemstellungen aufgezeigt werden könnten. An dieser Stelle wird nun im Nebensatz deutlich, dass Lämmermann den konkreten Schüler*innenbezug als einen durchaus zu Vernachlässigenden betrachtet. Vor dem Hintergrund einer, wie Lämmermann zu Beginn postuliert, konkreten Schüler*innenorientierung ist das nun wiederum ein großer Rückschritt, der erkennbar macht, warum gerade Lämmermanns Konzept der Elementarisierung immer wieder auf den konkreten Schüler*innenbezug befragt wird. [245] Als grundlegende Schlüsselprobleme sieht er Jugendkultur, Werte und Normen, Friede und Gewalt, Tod und Sterben, Sexualität, Arbeit und Gerechtigkeit an.[246] In der Folge werden hier die unterschiedlichen Schlüsselthemen nur in ihrer jeweiligen besonderen Betonung bestimmter Faktoren im Rahmen sachgemäßer Elementarisierung nach Lämmermann dargestellt.
So zeigt er exemplarisch am Beispiel der **Musik der Jugendkultur**, die er summarisch zu Popmusik zusammenfasst, als wesentlichem Bestandteil der Jugendkultur, wo Ideologiekritik ansetzt und was sie hinsichtlich der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen bedeutet. Rock- und Popmusik in heutiger Form einerseits mit ihren Castingshows und andererseits mit ihren elektronischen Möglichkeiten bildet ein Äquivalent zu den Machbarkeitsvorstellungen einer einseitig auf Technologie setzenden Gesellschaft.
Er konstatiert:

> „Die Kulturindustrie schöpft so die entfremdete Ahnung einer Differenz zwischen Aktualität und Potentialität des Subjektes aus und führt es in eine bildungsresistente Scheinwelt.“[247]

Diesen Umstand transparent zu machen und die eigentlichen Sehnsüchte von Schüler*innen, die sich in vielen Formen des Umgangs mit oder des Konsums von Popmusik spiegeln, nachzuvollziehen, ist nach Lämmermann Aufgabe des Religionsunterrichtes. Die primären Bedürfnisse dahinter sieht er z.B. in einer Kompensation des erlebten Verlustes der Körperlichkeit als eigenständigen Wert durch exsessives, grenzüberschreitendes Tanzen, das darüber hinaus den Wunsch nach Freiheit und Selbstüberschreitung symbolisiert, Kritik an gesellschaftlichen Formen von Gemeinschaft darstellt, aber auch eine andere Form der Gemeinschaft konstituiert. Dabei macht er deutlich, wie stark diese Bedürfnisse von der Kulturindustrie benutzt und dabei Jugendliche manipuliert und instrumentalisiert werden. Er stellt dar, dass gerade die moderne Popkultur alte Rollenklischees manifestiert, erläutert aber auch bestehende Ambivalenzen, indem er die Genese der

[245] Vgl. hierzu z.B. Kunstmann 2010[2], 176 und Kapitel 3.2.4.
[246] Siehe Lämmermann 2005, 246ff.
[247] A.a.O., 247.

Popmusik von einer eher utopisch gedachten Bewegung in Sinne von angestrebter Emanzipation und Aufklärung zu einer kommerzialisierten, den Gesetzen des Marktes unterworfenen übermächtig gewordenen Kulturindustrie aufzeigt.
Dem Schlüsselproblem **Normen und Werte** kommt nach Lämmermann fundamentale Bedeutung zu, nicht nur durch die aktuelle gesellschaftspolitische Lage, sondern auch vor dem Hintergrund konkreter, lebensweltlicher Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen seit der frühesten Kindheit. Dabei muss es nach Lämmermann um Gewissensbildung und nicht um Normvermittlung in Form einer Bindung an einem Über-Ich-orientierten Selbstkonzept gehen. Eine Über-Ich orientierte Bindung anstatt einer anzustrebenden primären Entwicklung von Gewissen geschieht nach Freud laut Lämmermann vor allem in der analen Phase der Entwicklung eines Kindes. Scheitert diese primäre Gewissensbildung, ist es zwar schwierig, gegenzusteuern, aber genau her liegt die Aufgabe von kompensatorischem Religionsunterricht. Anstelle von Bindung bezieht sich Lämmermann auch hier auf Bildung vor dem Hintergrund seiner bildungstheologischen Ausführungen einer konstruktiv-kritischen Religionsdidaktik.[248]
Da sich im Rahmen der Wertevermittlung die meisten Bildungstheorien entweder als materiale oder aber als formale Bildungstheorie darstellen, muss an dieser Stelle wiederum im Rahmen einer Ideologiekritik von Wertsetzungen kritisch-konstruktiv vorgegangen werden, damit auch Wertevermittlung eben nicht affirmativ wird. Hier entsteht wiederum eine deutliche Differenz zu Zilleßen, der generell Wertevermittlung im Rahmen des Religionsunterrichts nicht unbedingt für sinnvoll hält, da Kinder und Jugendliche von Beginn ihres Lebens Werte primär über Nachahmung lernen und diese Werte nach Zilleßen schwer revidierbar sind. Diese Werte werden jedoch meist nonverbal vermittelt und stehen häufig im Gegensatz zu den eher verbal vermittelten Ansprüchen an das Verhalten von Kindern und Jugendlichen.

> „Die Werte, die in einer Gesellschaft, genauer im gesellschaftlichen Umfeld, in der Familie in Geltung sind, werden mehr indirekt als direkt, mehr unbewusst als bewusst vermittelt [...]. Am Anfang steht eine grundlegende Manipulation: Es kann keiner gefragt werden, ob ihm die sozialen Werte und Normen passen.“[249]

Zudem stellt sich nach Zilleßen die entscheidende Frage, welche Werte denn wirklich christliche Werte sind und inwieweit Werte nicht überbewertet werden. Laut Zilleßen kann es im Religionsunterricht nicht darum gehen, allgemeine oder christliche Werte zu plausibilisieren, sondern nur darum, zu vermitteln:

---

[248] Siehe a.a.O.,124 ff.
[249] Zilleßen 2004, 168.

> „Es muss deutlich werden, dass es die Einsicht und Erfahrung von Personen, von Individuen sind, die hinter deren Werten stehen.“[250]

Das Schlüsselproblem **Frieden und Gewalt** hat, so Lämmermann, oftmals die Rolle eines „hidden curriculums“. Neben der Verdeutlichung des allgegenwärtigen Lebensbezugs von Kriegserfahrungen als eigene oder aber medial vermittelte Erfahrungen, den vielfältigen Erfahrungen von struktureller Gewalt und einer ausführlichen fachdidaktischen Auseinandersetzung zur Thematik zeigt Lämmermann in Auseinandersetzung mit dem Begriff der Friedenserziehung die Ambivalenzen der Thematik und die grundsätzliche Bedeutung der Lehrperson und deren Einstellung zum pädagogischen Prozess. So ist Friedenserziehung eben keine Erziehung, da die hinter diesem Begriff stehende asymmetrische Konstruktion des Erziehungsverhältnisses als ein Ausdruck struktureller Gewalt unvereinbar mit dem Thema ist. Für eine konstruktiv-kritische Friedensdidaktik formuliert er neun Prinzipien, die seine allgemeinen Erläuterungen zur einer konstruktiv-kritischen Didaktik konkretisieren. Hierbei ist vor allem darauf hinzuweisen, dass für Lämmermann Friedensdidaktik ein stets mitlaufendes Thema für jede Findung von Lerninhalten und -zielen darstellt und deshalb nicht immer explizit unterrichtet werden muss. Daraus folgt, dass Friedensdidaktik - wenn nicht explizit, so aber doch implizit - in allen Schulstufen vorkommen muss. Darüber hinaus bedeutet Friedensdidaktik immer Erziehung zur Konfliktfähigkeit, da Unfrieden ein Charakteristikum jeder Lebenswirklichkeit ist. Dabei ist es im Rahmen einer Friedensdidaktik wichtig, keine kognitiv-inhaltliche Engführung vorzunehmen, sondern den ganzen Menschen mit einzubeziehen.[251]

Am Beispiel des Schlüsselproblems Tod und Sterben verdeutlicht Lämmermann die Wichtigkeit der Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Grundbedingungen in der jeweiligen Lerngruppe, da die Thematik sowohl in der Thematisierung von allgemeinen Trennungserfahrungen als auch in der Endgültigkeit des Todes zutiefst eingebettet ist in existenzielle Ängste und den damit verbundenen Gefühlen wie z.B. Trauer, Schmerz, Wut.

Am Beispiel Sexualität zeigt Lämmermann die Bedeutung von Sprache für angemessene Bildungsprozesse. Hier existiert gerade bezüglich von Sprache zunächst eine große Distanz zwischen Erwachsenenwelt und Welt der Kinder und Jugendlichen, die es zu überwinden gilt. Ebenso wichtig und im Rahmen einer kritischen historischen Analyse zu bedenken sind religiös bedingte Fehlentwicklung einer altersgemäßen Sexualität durch unkritische Verweise auf biblische Zeugnisse. Im Rahmen des Schlüsselproblems Sexualität manifestiert sich darüber hinaus eine theologische Tradition der Ablehnung eines Autonomiestrebens des Menschen ebenso wie die der Ablehnung von Körperlichkeit an sich und im Speziellen die der

---

[250] A.a.O., 173.
[251] Siehe Lämmermann 2005, 265ff.

Ablehnung von Frauen. Lämmermann postuliert den einzuführenden Begriff der Sexualbildung:

> „Das, was wir Sexualbildung genannt haben, zielt darauf, Jugendliche zu befähigen, im kritischen Diskurs mit vorherrschenden oder alternativen Sexualvorstellungen eine eigene, angemessene Sicht zu suchen und finden […] Ausgehend vom trinitarischen Modell und vom Rechtfertigungsgedanken wird die Anleitung, Einübung und Erprobung von Beziehungsfähigkeit zu einer wesentlichen Aufgabe christlicher Sexualbildung.“[252]

Am Beispiel der Thematik Arbeit macht Lämmermann deutlich, wie außerordentlich bedeutungsvoll eine ideologiekritische Auseinandersetzung, nicht nur im historischen, sondern auch im theologischen Sinne, mit dem Begriff der Arbeit und den verschiedensten Arbeitskonzepten für die selbstbestimmte Entwicklung eines Subjektes zu einer Subjektivität ist, zumal lebensweltlich betrachtet hier ein allgegenwärtiges Thema zum Tragen kommt. Er spannt den inhaltlichen Bogen zwischen Arbeit als Sklaventätigkeit einerseits und Selbstverwirklichung andererseits, um dann in fünf Gesichtspunkten Arbeit mit K. Barth als den Ort darzustellen, an dem die Freiheit des Menschen konkret wird. Dabei rekurriert er auf eine eschatologische Vorstellung von Arbeit, deren genauere Beschaffenheit und Bestimmung allein durch die Zielvorstellung des Reiches Gottes zu charakterisieren ist.
An das Ende seiner Ausführungen stellt Lämmermann im Rahmen des Themas Gerechtigkeit als letztes Schlüsselproblem eine konkrete Unterrichtsvorbereitungsskizze, in der er alle Schritte der Elementarisierung exemplarisch durchbuchstabiert, die mit dieser Thematik verbundenen Intentionen bestimmt und einen in das Thema einführenden Methodenvorschlag macht.

3.1.5 Subjektbezug, Lebenswelt und geschichtliche Lebenswirklichkeit - kritische Auseinandersetzung

Lämmermanns Entwurf einer konstruktiv-kritischen Religionsdidaktik beeindruckt zunächst mit einer ausführlichen, klaren bildungsgeschichtlichen Herleitung der dem Entwurf zu Grunde liegenden Voraussetzungen und macht sensibel für einen kritischen Blick auf die heutigen gesellschaftlichen Grundbedingungen und die diese rezipierenden religionspädagogischen Entwürfe. Seine Differenzierung der Begriffe Bildung und Erziehung - und damit verbunden die Entlarvung so mancher Bildungskonzepte als eigentliche Erziehungskonzepte, - gerade auch in Bezug auf Schleiermacher - ist erhellend. Ebenso können seine Formulierungen regulativer

[252] A.a.O., 288.

Kriterien für kritische Bildung als Grundlage religionspädagogisch/didaktischen Handelns gelten.
Ich folge seinen Interpretationen auch besonders im Hinblick auf die Impulse, die der reformatorische Ansatz Martin Luthers im Hinblick auf die für die Religionspädagogik nicht mehr weg zu denkende Orientierung am Subjekt bis heute darstellt. Die von Lämmermann vorgenommene theologische Verknüpfung mit dem Rechtfertigungsgeschehen und die von ihm klar dargestellten Aspekte und Chancen einer negativen Anthropologie sind Grundlagen für das Kapitel 5.1 unten. Gerade in Verbindung mit „Inklusion“ sind Lämmermanns Überlegungen m. M. nach unverzichtbar. Die von ihm auf das Beziehungsgeschehen ausgedeutete Lehre der Trinität wird in Kapitel 5.3 Eingang finden.
Wie schon in der Einleitung deutlich wird, hält Lämmermann eine „konzeptionelle Gesamtdarstellung“ [253] der konstruktiv-kritischen Religionsdidaktik einerseits eigentlich für überflüssig:

> „Ungeachtet der Tatsache, dass nahezu alle didaktischen Probleme in der wissenschaftlichen Pädagogik nach wie vor als ungelöst und als noch komplizierter denn je zuvor erscheint, findet – welch Wunder – Unterricht und Religionsunterricht bundesweit täglich ganz einfach statt [...] Was soll denn eigentlich so eine `wissenschaftliche´ Religionspädagogik nützen [...] Die Schulwirklichkeit ist doch allemal eine ganz andere, als die Bücherweisheit meint.“[254]

Dies lässt sich jedoch als eine vorweggenommene Auseinandersetzung mit Einwänden gegen einen neuen konzeptuellen Entwurf verstehen. Denn andererseits moniert er in Bezug auf Religionsdidaktik einen „Hang zu einer `Patchworkreligionsdidaktik´“ [255] und erkennt die Tendenz zu „einer religionspädagogischen Bastelmentalität“ [256] mit einer „Aura der postmodernen Kompatibilität und Pluralität“.[257] Daraus folgernd konstatiert er:

> „Vielleicht ist das ein Grund dafür, dass die religionspädagogische Konzeptionsdebatte nicht nur zum relativen Erliegen gekommen ist, sondern gar der Abgesang an religionsdidaktische Konzeptualisierung überhaupt angestimmt wird. Aber machen wir uns nichts vor: Konzeptlosigkeit sowie Konzeptfreiheit sind selbst eine Konzept.“[258]

Für Lämmermann ist es somit dringend an der Zeit für eine neue Debatte um religionspädagogisch-didaktische Entwürfe. Mit seinem Entwurf, den er als „das

---

[253] A.a.O., 9.
[254] Ebd.
[255] A.a.O., 10.
[256] Ebd.
[257] Ebd.
[258] Ebd.

Zwischenprodukt eines Lernprozesses“ [259] versteht, verbindet er zugleich die Antworten auf eine Reihe von Anfragen gegenüber vorher veröffentlichten Gedanken zur Religionspädagogik und -didaktik.[260] In Bezug auf die Themenstellung meiner Arbeit möchte ich hier auf zwei von ihm genannte Anfragen eingehen:

> „Welchen Stellenwert hat die Lebensgeschichte der SchülerInnen? Was ist unter `Subjektivitätsorientierung´ zu verstehen, und was unterscheidet diese von der SchülerInnenorientierung?“[261]

Darauf will er mit seinem Entwurf antworten:
Lämmermann hebt zunächst deutlich hervor, dass es ihm grundsätzlich um einen prinzipiellen Primat der Didaktik - differenziert in vier unterschiedliche Momente - vor einem Primat der Inhalte geht. Bei diesen vier Momenten geht es um die Erziehungswirklichkeit in ihrer konstitutiven Bedeutung für den Religionsunterricht, einen nicht-affirmativen Bezug auf diese Erziehungswirklichkeiten, den Primat der Ziel- vor der Inhaltsentscheidung und der Integration der Methodik in die Fachdidaktik.[262] Die Lebenswelt der Schüler*innen soll damit ihr besonderes Recht bekommen. Dieser Vorrang der Lebenswelt entsteht - theologisch betrachtet - aus dem Vorrang des Subjektes im Rahmen der Rechtfertigungslehre. Das bildungstheologisch formulierte Ziel liegt in einer angestrebten Subjektivitätswerdung von Subjekten.
Er nähert sich der Lebenswelt von Schüler*innen jedoch eher spekulativ an. So ist für ihn entscheidend, in diesem Rahmen eine Unterscheidung von flüchtigen, momenthaften Einflüssen aus der Lebenswelt gegenüber elementaren Einflüssen zu treffen, wobei die elementaren Einflüsse diejenigen sind, die, wenn sie ausreichend reflektiert werden, zu tragenden Erfahrungen werden. [263] Nur die elementaren Einflüsse der Lebenswelt sind demnach wirklich prägend für die Jugendlichen. In der Auseinandersetzung mit ihnen drückt sich das Streben nach Subjektivitätswerdung aus. Da aber die Einflüsse der Lebenswelt einer gesellschaftlichen und geschichtlichen Verzerrtheit unterliegen, kommt es darauf an, eine „kritische Rekonstruktion von elementaren Erfahrungen der SchülerInnen, hinter denen sich fundamentale Interessen, Bedürfnisse, Strukturen, Entwicklungen, Kräfte usw. verbergen,“ [264] vorzunehmen. Nach Lämmermann ist die elementare lebensgeschichtliche Wirklichkeit der Lebenswelt also nicht augenscheinlich, sondern verborgen. Deshalb ist ein analytisch-diagnostischer Blick nötig:

---

[259] A.a.O., 11.
[260] Siehe ebd.
[261] A.a.O., 13.
[262] Siehe ebd. 226.
[263] Siehe a.a.O., 228.
[264] A.a.O., 228.f.

> „So ist etwa kritisch-didaktisch zu fragen, welche Allgemeinheit sich in dieser anthropologisch und sozio-kulturell bestimmten Besonderheit der Lebenswelt oder der Lebensgeschichte zum Zuge bringt und wie diese zu werten sei.“[265]

Diese von Lämmermann im Blick auf die Schüler*innen vorgenommene Unterscheidung von Lebenswelt und lebensweltlicher bzw. lebensgeschichtlicher Wirklichkeit bzw. Lebensgeschichte ist zwar in der Intention zu verstehen, birgt aber Probleme.[266] So erscheint mir höchst zweifelhaft, inwieweit eine Lehrperson eine Unterscheidung von flüchtigen und fundamentalen Erlebnissen aus der Lebenswelt für Schüler*innen treffen und dabei, wie Lämmermann postuliert, nicht affirmativ, sondern ideologiekritisch vorgehen kann. Demgegenüber hält Naurath es heute zunehmend für wichtig, auf die Lernenden selbst einzugehen:

> „In den Zeiten der Pluralität und heterogenen Bedingungen des Schulalltages impliziert eine dezidierte Subjektorientierung, dass sich die Lehrenden intensiver auf die Perspektiven der Lernenden einlassen [...]“[267]

Darüber hinaus führt ein permanenter Ideologieverdacht, wie er durch die ständige kritische Überprüfung der Lebenswelt der Schüler*innen entsteht, zu einer Art des Unterrichts, die wenig in der Lage sein wird, auf spontane Gegebenheiten und Zwischenfälle angemessen zu reagieren. Aber gerade dieses Einbeziehen der jeweils besonderen, jede Unterrichtsstunde eventuell wieder etwas verändernden Lehr- und Lernbedingungen im Rahmen von Heterogenität und Pluralität ist konstitutiv wichtig für ein subjektbezogenes Unterrichtsgeschehen. So bemerkt Zilleßen:

> „Beim Lehren und Lernen passiert Entscheidendes, das gar nicht bewusst ist. Wir nehmen es allenfalls in Randerscheinungen, Störungen, Symptomen wahr, die wir nicht richtig einordnen können. Unruhe, Durcheinander, Sprachlosigkeit, Verstummen, Affekte etc. - ein Curriculum, in dem sich nicht wenige latente Anregungen vermitteln.“[268]

Auch die bei Lämmermann in Zusammenhang mit seinem Elementarisierungsprogramm erfolgte Darstellung von elementaren, lebensweltlichen Schlüsselproblemen löst dieses Problem m. M. nach nicht:

> „Als `Schlüsselprobleme´ werden Sachverhalte verstanden, in denen sich fundamentale soziale und menschliche Grundwahrheiten elementar erfahren lassen, und deshalb sind sie als `exemplarisch´zu verstehen.“[269]

---

[265] A.a.O., 229.
[266] Dazu gehört auch – wie in Kapitel 2.5 bereits dargelegt - die begriffliche Unschärfe.
[267] Naurath 2016, 67.
[268] Zilleßen 2004, 11.
[269] Lämmermann 2005, 230.

Lämmermann macht jedoch deutlich, dass die Eruierung von Schlüsselproblemen von Schüler*innen eine ideologiekritische Strukturierung benötigt. Wichtig für eine solche Strukturierung ist dabei für die Lehrperson, sich mit „Zwischentönen, Irritationen, Projektionen, Verkehrungen u.Ä.“ [270] im Rahmen von Schüler*innenaussagen auseinanderzusetzen. Das hört sich zunächst gut an, weckt sofort Assoziationen im Sinne tiefenspychologischer oder psychosozialer Deutungen und mag auch im Einzelfall richtig sein.
Allerdings relativiert er:

> „Im Grunde lassen sich Schlüsselprobleme didaktisch nur von konkreten SchülerInnen herangehen, für die die Elementarisierung vorgenommen werden soll. Aber zum Glück ist die Lebenswelt nicht so individualisiert, dass sich nicht auch unabhängig von der subjektiven Lebenslage einige Aussagen zu Schlüsselproblemen machen lassen.“[271]

Diese Sicht ist 2017 nicht mehr ohne weiteres zu teilen, da im Sinne von Hurrelmann/Albrecht davon auszugehen ist, dass die Individualisierung weiter vorangeschritten und anstatt von der Lebenswelt eher von den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu sprechen ist. [272]
Zudem würde dieser Umstand darüber hinaus einen **nicht-affirmativen** Fundus an menschlichen Grundwahrheiten und damit letztendlich anthropologischen Grundaussagen voraussetzen, die von außen objektiv erkennbare unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten der Lebenswelten von Schüler*innen ermöglichen. Welche nicht-affirmativen anthropologischen Grundaussagen Lämmermann zu Grunde legt, wird jedoch nicht klar.
Zilleßen benennt im Unterschied zu Lämmermann eine anthropologische Grundaussage als nicht affirmativ, nämlich die der Fremdheit und Trennung als Grundkategorien menschlichen Erlebens. [273] Damit macht er deutlich, dass das jugendliche Erleben der Welt sich dem Betrachter immer entzieht, ja entziehen muss, will er denn erkennen, worum es wirklich geht. Und das liegt nach Zilleßen nicht an dem ungenauen Blick des/der Betrachter*in, sondern an dem Umstand, dass „Ich“ nicht gleich „Du“ ist. Das erscheint mir plausibler zu sein, will man denn nicht-affirmative Aussagen in den Vordergrund stellen. Hierauf werde ich noch genauer in Kapitel 3.3.6 und dann abschließend in Kapitel 3.5 eingehen.
Somit teile ich die Einschätzung von Rothgangel, Lämmermanns konstruktiv-kritische Didaktik gehöre zu den Entwürfen eines subjektorientierten Religionsunterrichts[274], nicht vollständig.

---

[270] A.a.O., 231.
[271] A.a.O., 246.
[272] Siehe Hurrelmann/Albrecht 2014, 33ff.
[273] Siehe Zilleßen 2004, 13.
[274] Siehe Rothgangel 2013, 85.

Nicht nur der Subjektbezug erscheint bei Lämmermann nicht hinreichend gelöst, sondern auch in Bezug auf die - ebenfalls in der Einleitung von Lämmermann selbst formulierte - Anfrage nach einer einseitigen Ausrichtung auf eine kritische, vernunftorientierte Herangehensweise an zentrale Fragen der Religionsdidaktik entsteht Diskussionsbedarf.[275]
So macht Naurath vor allem in Bezug auf ethisches Lernen deutlich:

> „Ein Zuwachs an kognitiven Erkenntnisinhalten alleine führt selten zu Verhaltensänderungen, wie wir alle aus Erfahrung wissen und wie dies beispielsweise für die Umweltbildung verifiziert ist [...]. Ein ethisches Lernen ohne die Einbeziehung motivationaler und damit emotionaler Lerndimensionen verliert an Subjektbezug und damit an Bildungsrelevanz.“[276]

Und sie begründet - und darin folge ich ihr - die Notwendigkeit einer gleichberechtigten Einbeziehung der emotionalen Ebene schlüssig:

> „Weil nach christlichem Verständnis Nächstenliebe und Gottesliebe nicht zu trennen sind, kann Ausgangspunkt christlich-ethischer Bildung nicht nur der vernunftbegabte und auf sich selbst bezogene Mensch sein [...] Insofern geht es in einer christlich fundierten Werte-Bildung um eine innere Kohärenz zwischen Emotion und Kognition.“[277]

Ebenso wirkt die Bedeutung religiöser Formen und Vollzüge - im Sinne von Kunstmann die der christlichen Rituale und besonders der Gottesdienste - sowie die Bedeutung der Kunst und Literatur für die Religionsdidaktik zunächst deutlich unterbestimmt. Ästhetische Wahrnehmungen haben für Lämmermann ihre wesentliche Bedeutung in der Anregung des kritischen Denkens:

> „Ihre Bildungsrelevanz gewinnen sie als die Erregung des Denkens durch ästhetische Wahrnehmung im Sinne von Reflexionsimpulsen. Synästhetische Wahrnehmung irritiert und entgrenzt das gewohnte Denken, sprengt Vorurteile, Stereotypen, Denkschemata und ähnliches auf.“[278]

Ästhetische Wahrnehmungen sind in diesem Sinne nur als synästhetische Wahrnehmungen wichtig und nicht als für sich allein stehende - ebenso wie religiöse Wahrnehmung - auf Transzendenz zielende Elemente einer auf dem Bildungsgedanken aufbauenden Didaktik. Damit übersieht Lämmermann jedoch die konkrete Ausrichtung der Kritik von Kunstmann, die darauf abzielt, dass ein Religionsunterricht nicht ohne die ästhetische Dimension, die sowohl in Ritualen,

---

[275] Siehe a.a.O., 14.
[276] Naurath 2013, 69.
[277] Ebd.
[278] Lämmermann 2005, 200.

symbolischen Handlungen und Gottesdiensten als auch in religiöser Kunst und Musik zum Ausdruck, auskommt. Indem Lämmermann nachdrücklich auf den durchaus ästhetischen Gehalt der Vernunft rekurriert, konterkariert er die kritischen Anfragen und wird ihnen nicht unbedingt gerecht, zumal er im Versuch der Entkräftung der - wie es ihm scheint - Vorwürfe, sich einer deutlichen und mitunter übertriebenen Polemik - vor allem gegen Joachim Kunstmann und seinen Entwurf – bedient:

> „Wodurch unterscheidet sie (die Didaktik der Formen und Vollzüge A.d.V.) sich von einer postmodern gestylten Reinthronisation der Romantik, die als `ästhetische Signatur religiöser Bildungsprozesse´ [...] meint auftreten zu müssen und Religion mit Kunst koaliert bzw. identifiziert, weil beide `verdichtete Erfahrungen von Wirklichkeit´ [...] darstellen würden.“[279]

Um diese Unterschiede klarer zu erfassen, erscheint es sinnvoll, sich im Anschluss an den Entwurf von Lämmermann mit dem Entwurf einer Religionsdidaktik der Formen und Vollzüge von Joachim Kunstmann auseinanderzusetzen.

[279] A.a.O., 14. Die beiden Auslassungen im Zitat beziehen sich zum einen auf Joachim Kunstmann: Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse, RPG, Bd. 2, Gütersloh 2002 und zum anderen auf Joachim Kunstmann: Religionspädagogik, Tübingen, Basel 2004.

3.2. Joachim Kunstmann

In einer Einleitung wird zunächst Joachim Kunstmann vorgestellt und die Berührungspunkte seiner Didaktik der Formen und Vollzüge mit den Grundlagen Performativer Religionsdidaktik skizziert (3.2.1). Auf der Basis der 2010 veröffentlichten zweiten Auflage seiner 2004 erstmals erschienenen Religionspädagogik werden dann in Kapitel 3.2.2 zunächst die religionspädagogischen Grundlagen der Religionsdidaktik bzw. Grundlagen der Religionspädagogik, auf denen Kunstmann sein Konzept aufbaut, dargestellt. In Kapitel 3.2.3 wird seine Religionsdidaktik der Formen und Vollzüge dargestellt und kritisch betrachtet.
Kapitel 3.2.4 beschäftigt sich darüber hinaus mit den von Kunstmann formulierten Herausforderungen der modernen Welt. In Kapitel 3.2.5 werden die Perspektiven einer Religionsdidaktik im Sinne Kunstmanns aufgezeigt und kritisch gewürdigt. Kapitel 3.2.6 fast das bisher Dargestellte in Bezug auf die Forschungsfrage zusammen und leistet eine kritische Auseinandersetzung, wobei auch der Bezug und die Überleitung von Kunstmann zu dem Konzept von Dietrich Zilleßen Erwähnung finden wird.

3.2.1. Einleitung

Joachim Kunstmann, 1961 in Münster/ Westfalen geboren, wird nach dem Studium der Theologie in Erlangen, Hamburg und München und dem daran anschließenden Vikariat 1990 zum Pfarrer in Fürstenfeldbruck ordiniert und arbeitet von 1993 bis 1996 als Religionslehrer am Josef-Hofmiller-Gymnasium in Freising. Nach Promotion am Fachbereich systematische Theologie der Universität in München und Habilitation an der kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität in Bayreuth ist er seit 2004 Professor für Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Weingarten.
Seine Religionsdidaktik der Formen und Vollzüge entsteht vor allem im Gespräch mit den Anfängen der Performativen Religionsdidaktik von Rudolf Englert, Bernhard Dressler, Thomas Klie und Silke Leonhard,[280] aber auch vor dem Hintergrund von Religionspsychologie, Psychoanalyse, Hirnforschung, moderner Lerntheorien, kulturhistorischer Hermeneutik und Mystagogie.
Performative Religionsdidaktik ist zum einen eine Weiterentwicklung symboldidaktischer Ansätze, die nach Thomas Klie Anfang der achtziger Jahre als ästhetische Lernwege die texthermeneutischen Methoden ablösten. Aufgenommen ist dabei allerdings ebenso der zeichendidaktische Ansatz der neunziger Jahre, der

[280] Vgl. Thomas Klie (Hg): Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen, Münster 2003[10] und Thomas Klie 2003, 171-177.

nicht mehr nur nach der Bedeutung eines Symbols fragt, sondern ebenfalls die Zeit und den Rezipienten bedenkt.[281]
Vor allem Klie beruft sich darüber hinaus auf den post-strukturalistischen Ansatz von Dietrich Zilleßen, nach dem Zeichen nicht nur gelesen, sondern immer wieder zu verflüssigen sind, sodass jede Deutung nur vorläufig, vage und jederzeit weiter zu entwickeln ist.[282]
Wichtig an diesen Ansätzen ist der Gedanke der Inszenierung von Religion in liturgischen Abläufen. Exemplarisch dafür ist auch das Anliegen von Christoph Bizer, biblische Texte nicht nur als Texte zu verstehen. Damit einher ginge eine unzulässige Reduktion des biblischen Wortes. Biblische Texte sind erst in der Gestaltwerdung richtig zu verstehen.

> „Im maßgeblich von Christoph Bizer [...] vertretenen gestaltpädagogischen Ansatz gewinnt eine Worttheologie besonderes Profil, die eine dem Gotteswort angemessene Inszenierung der Heiligen Schrift auch in religiösen Lernprozessen verlangt: Das Wort erschließt sich nicht als papierener Text, sondern in der Performanz des Wortlautes soll das Heilige in den Kommunikationsraum eintreten.“[283]

Insofern legt die performative Religionsdidaktik einen ihrer Schwerpunkte auf die Wahrnehmung und Gestaltung von religiösen Gehalten und Liturgie.[284]
Voraussetzung einer performativen Religionsdidaktik ist nach Klie der Umstand, dass sowohl Lernende als auch Lehrende in ihrem Handeln im Unterricht immer auch inszenieren.

> „Wohl aber müssen wir in Zukunft - wollen wir dem gesteigerten ästhetischen Bewusstsein unserer Schülerinnen und Schüler und der Eigenart unserer religiösen Gegenstände gerecht werden - der Gestaltqualität und der Theatralität unseres Tuns mehr Bedeutung zumessen. Dadurch wird ins Bewusstsein gehoben, dass nur dargestellte, d.h. räumlich wahrnehmbare und leiblich vermittelte Inhalte als bedeutsam erkannt und modelliert werden können. Methoden sind so gesehen immer tätige Formen. Sie bieten den Rahmen, in dem aus dem Gegenstand ein Inhalt, aus der Partitur eine Performance, aus dem Text ein Lernstück wird. Inhalte, auch und gerade religiöse Inhalte, gibt es nicht ohne die sie bergenden Formen. Es gibt sie nur performativ - per formam.“[285]

---

[281] Siehe Klie 2003.
[282] Siehe ebd.174.
[283] Bernhard Dressler: Performativer Religionsunterricht, Performanzorientierte Religionsdidaktik im Kontext, WiReLex 2015, https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/performativer-religionsunterricht/ch/55634c7acbebd6cd2e65df7cc84e2af3/ . (Letzter Zugriff 18.10.2016)
[284] Siehe Klie 2003 und Kunstmann 2010^2, 354f.
[285] Klie 2003, 177.

Diesen Gedanken nimmt Kunstmann in seiner Didaktik der Formen und Vollzüge auf und untermauert ihn zum einen mit einer detaillierten Darstellung der Herausforderungen unserer Zeit, dem heutigen Verhältnis von Jugend und Kultur und zum anderen mit der parallelen Darstellung von Bildung und Religion als ästhetische Phänomene.
Dabei sieht er die Stärken der performativen Religionsdidaktik vor allem in dem Umstand des Gestaltens:

> „Performative Religionsdidaktik zielt denn auch keineswegs eine Einübung in vorgegebene Schemen an, sondern vielmehr ein freies Experimentieren und Ausprobieren. […] Es ist darum kein Zufall, dass neben einer Vielzahl von unterschiedlichen performativen Ideen vor allem biblische Vorgänge und Erfahrungswege und liturgische Elemente bearbeitet werden. Hier ist wirklich Christentum als Religion im Blick, nicht Spekulation oder Moral.“[286]

3.2.2 Religionspädagogische Grundlagen nach Kunstmann

Kunstmanns Bezugsrahmen ist die plurale Welt heute, in der „die Menschen längst ganz selbstverständlich persönliche Autonomie und freie Auswahl gewohnt (sind).“[287]
Daran verdeutlicht Kunstmann, dass christliche Gehalte nicht mehr selbstverständlich gültig sind, auch nicht normativ deduktiv abgeleitet werden können und deshalb plausibilisiert werden müssen. Im Rahmen der Religionspädagogik als Wissenschaft gilt dieser Umstand als allgemein anerkannt. Religionspädagogik muss heute nach Kunstmann einen starken Gegenwartsbezug aufweisen und sich ihrer Angewiesenheit auf andere Fächer außerhalb der Theologie bewusst sein. Ebenfalls muss sich Religionspädagogik nach Orten religiösen Lernens fragen und eine Didaktik entwickeln, die diesen Orten angemessen ist. Kunstmann führt hier gegenüber dem Begriff der „Inhalte“ den Begriff der „Gehalte“ ein und meint damit die Erweiterung der thematischen Komponente der Religionspädagogik um „die religiösen Gestaltungsformen (sakrale Räume, Symbole, Sprache, Gottesdienst, Bräuche, Personen, Bilder usw.)“.[288]
Dieser Begriff ist grundlegend für die Nomenklatur Kunstmanns und wird ergänzt durch den Terminus „Vollzugslogiken religiöser Prozesse“,[289] die darzustellen und zu reflektieren die wesentliche Aufgabe einer Religionsdidaktik der Formen und Vollzüge ist.
Absicht der Religionspädagogik ist die sinnvolle Weitergabe des Evangeliums unter den Umständen der jeweiligen Zeit. Kunstmanns Leitbild der Religionspädagogik lautet:

---

[286] Kunstmann 2010[2], 203.
[287] Kunstmann 2010[2], 1.
[288] A.a.O., 2.
[289] Ebd.

> „RP (Religionspädagogik, Anm.d.V.) ist die wissenschaftliche Analyse, Begründung und Strukturierung religiöser Lernprozesse in christlicher Verantwortung und im Interesse umfassender Bildung“[290]

Der Auseinandersetzung mit dem „Was“ der Religionspädagogik nähert sich Kunstmann über die Aufgabenbereiche der Religionspädagogik, die heute mehr leisten muss als die Weitergabe des Evangeliums: nämlich ebenso die Grundbedingungen heutigen Menschseins zu reflektieren, seine individuellen und kulturbedingten Gegebenheiten und Bedürfnisse zu seinem Lebensgefühl ins rechte Verhältnis zu setzen und dabei sowohl die Orte, Formen und Vollzüge religiösen Lernens als auch eine zeitgemäße religiöse Didaktik zu bedenken. Damit wird Religionspädagogik für ihn zu einem Fachbereich der Theologie, in dem Theorie und Praxis einander ergänzen.
Somit muss Religionspädagogik „in mindestens zwei Bereichen kompetent sein: in der Erschließung christlicher Traditionen und in der genauen Kenntnis der Situation und des Blickwinkels, aus dem das Christliche heute gesehen, verstanden und angeeignet wird.“[291]
Ihr normativer Bezug liegt als offener Bezug in den oben schon genannten Formen und Vollzügen insofern, als dass alle Erscheinungsformen des Christentums in den Blick genommen werden. Eine Nähe zur Theologie Friedrich Schleiermachers sieht er darin, dass in diesem Sinne die Theorie dazu da ist, die Praxis besser zu machen.
Die Grundform religiöser Pädagogik ist laut Kunstmann eine erzählende. Der Verbreitung des Evangeliums in Schriftform durch die Reformation folgt zu Zeiten der Aufklärung und mit Beginn der Moderne die Trennung von Pädagogik und Religion. Pädagogik wird nach Kunstmann in der Folge säkular begründet. Analog dazu werden grundlegende aufklärerische Ideen als Kritik der Religion konzipiert. Religion wiederum beginnt, ebenfalls Vernunft geleitet zu argumentieren. Erst Schleiermacher verbindet nach Kunstmann die Religion wieder mit Anschauung, Gefühl und Bildung und kann demnach als Begründer einer wissenschaftlichen Religionspädagogik gelten. Religionspädagogik wird nach Kunstmann mit der Aufnahme des Begriffes in der Theologie zu einer neuen Wissenschaft und vollzieht als solche die Wendung von einer kirchlichen Katechetik zu einer dem Kind zugewandten, gegenüber moderner Psychologie und Pädagogik offenen Wissenschaft.[292]
Die Religionspädagogik des 20. Jahrhunderts teilt Kunstmann in vier Phasen, wobei er als erstes die Phase der liberalen Theologie mit einer beginnenden Subjektorientierung und der dezidierten Aufnahme von Gedanken der Reformpädagogik benennt. Die daran anschließende Phase der dialektischen Theologie mit dem religionspädagogischen Konzept der Evangelischen

[290] A.a.O., 6.
[291] A.a.O., 13.
[292] Siehe a.a.O., 15 ff.

Unterweisung reicht nach Kunstmann bis weit in die sechziger Jahre und formuliert eine deutliche Abgrenzung vom Kulturbezug der vorangegangenen Phase. Durch die starke Entwicklung von Wirtschaft, Wissenschaft und Technik nach dem zweiten Weltkrieg entsteht nach Kunstmann ein *„fortwährender Modernisierungsschub“,*[293] der in dem religionspädagogischen Konzept des Problem orientierten bzw. hermeneutischen Religionsunterrichts seinen Niederschlag findet.
Kunstmann stellt fest, dass das Christentum im Abendland einen nachhaltigen Einfluss auf die Pädagogik gehabt hat, beschreibt allerdings die Grenzen einer nach Kunstmann über Jahrhunderte eher traditionsgeleiteten Religionspädagogik in einer immer wieder zu konstatierenden Konzentration auf und einer damit verbundenen Verabsolutierung der systematisch-theologischen Inhalte und zugleich der Betonung eines Gottesbildes, das den strafenden Gott als Richter in den Vordergrund stellt.
Er konzediert:

> „Dadurch wurden Weltflucht, Körperfeindlichkeit, Schuldgefühle und Angst vor Strafe begünstigt, die ihrerseits die allzu große weltliche Macht der Kirche abstützten.“[294]

Seit den achtziger Jahren hat sich laut Kunstmann eine entscheidende Wendung der Religionspädagogik zu einer an religiösen Gehalten, Formen und Vollzügen und an ästhetischen Themen orientierten Pädagogik ereignet, die zukunftsweisend ist.
Die Religionspädagogik ist im Sinne Kunstmanns insofern als eine eigene Wissenschaft zu verstehen, als dass sie sich damit nicht mehr nur als Teil der praktischen Theologie mit der systematischen Theologie als Bezugswissenschaft versteht, sondern als Kulturhermeneutik:

> „Die jüngste Entwicklung zeigt darum eine deutliche Entwicklung zu einem Verständnis der RP als Kulturhermeneutik […]. Religiöse Lernprozesse können nur gelingen, wenn die religiösen Kulturtraditionen und Lebensmuster durchschaut und in ihrer Bedeutung für Menschen und Gesellschaft verstanden werden[…].“[295]

So wird die Religionspädagogik zu einer Verbundwissenschaft, die sich auf andere Wissenschaften außerhalb der Theologie bezieht und deren Einsichten aufnimmt. Im Hinblick auf die Theologie wird sie Bezugswissenschaft, da sie maßgeblich eine sachgemäße Kommunikation des Evangeliums in Bezug zur jeweiligen Lebenswelt der Menschen zur Aufgabe hat.
Die Lernbarkeit von Religion trotz der bis heute immer weiter zunehmenden Privatisierung religiöser Einstellungen und Gefühle erläutert Kunstmann im Unterschied zwischen Glauben und christlicher Religion. Er versteht hier „Glauben lernen“ im Sinne der Tradition des Christentums als Katechetik, sieht dieses Modell

---

[293] A.a.O., 20. (Kursivsetzung im Original)
[294] A.a.O., 21.
[295] A.a.O., 24.

allerdings auf Grund der im 19. Jahrhundert entstandenen zunehmenden Verkirchlichung des Christentums und der damit einhergehenden Abschottung gegenüber der allgemeinen Pädagogik nicht mehr als das Zentralmodell an, zumal er für die heutige Zeit ein zunehmendes Desinteresse an der christlichen Religion konstatiert. Des weiteren, so Kunstmann in der Aufnahme der Vorstellung von Schleiermacher, ist Glauben, da auf Gnade beruhend, nicht lehrbar. Nach Kunstmann stellt Schleiermacher schlüssig dar: Religion als ein auf die ganze Existenz zielendes Gefühl kann nicht Gegenstand einer Lehre sein.[296] Allerdings versteht sich Kunstmann in der Folge von Richard Kabisch an dieser Stelle eher einer gegenteiligen Position verpflichtet und legt dar, dass die Unverfügbarkeit religiöser Lern- und Bildungsprozesse zwar ein immanent immer mit zu denkender Faktor religionspädagogischen Geschehens zu sein hat, Religion gerade in Bezug auf Gefühl und innere Einstellungen aber anstoßbar sei. Darüber hinaus seien natürlich Inhalte, Formen der Inkulturation und religiöse Verhaltensweisen lehrbar. Diese Unverfügbarkeit religiöser Lern- und Bildungsprozesse gerät jedoch im Rahmen seiner Didaktik der Formen und Vollzüge zunehmend in Vergessenheit, was noch zu zeigen sein wird.
Als Begründungsargumente für Religionsunterricht nennt er neben dem rechtlichen (GG Art. 7(3) und Art. 4) das ethische Argument, nach dem hier ein Beitrag zur Werteerziehung geschieht, das katechetische Element, nach dem der Glaube die Menschen zum Heil führt, das volkskirchlich-bildungstheoretische, nach dem Glaube zur persönlichen Bildung beiträgt, das kulturgeschichtliche, nach dem Religion zum Verständnis der christlich-abendländischen Kultur unerlässlich ist, das gesellschaftliche, nach dem Religion ein wichtiger sichtbarer Teil heutiger Lebenswelt ist, das anthropologische, nach dem Religion zur „Natur“ des Menschen gehört, und das bildungstheoretische:

> „Dieses Argument führt das anthropologische fort. Religion bzw. Religiosität sind Teil der umfassend verstandenen Bildung […] eines Menschen, die ohne diesen Bereich rudimentär und ohne Basis bleibt.“[297]

Die beiden letztgenannten Argumente sowie nachrangig das kulturtheoretische und das gesellschaftliche Argument stehen für Kunstmann im Vordergrund einer Begründung religiösen Lernens.
In Bezug zu religiösem Lernen differenziert Kunstmann knapp die Begriffe religiöse Erziehung, Sozialisation und Bildung, wobei er religiöse Erziehung vergleichbar mit Lämmermann[298] als ein asymmetrisches Geschehen mit absichtlichem Einwirken eines Erziehers auf einen Zögling beschreibt, das heute in fast allen

[296] Siehe a.a.O., 38.
[297] A.a.O., 42.
[298] Siehe Kapitel 3.1.2.1.

Bildungslandschaften üblich ist. Sozialisation definiert er als den Vorgang einer langsamen Übernahme sämtlicher eine Gesellschaft ausmachender Wissens-, Verhaltens- und Denkweisen, sowie die damit einhergehende Anpassung an die vorherrschenden Strukturen und Organisationsformen. Religiöse Sozialisation bedeutet demnach „das Vertrautwerden mit den religiösen Verhaltens- und Denkweisen. Christlich sozialisiert ist, wer sich im Bereich des Christentums […] einigermaßen zurechtfindet“.[299]
Bildung versteht Kunstmann in direktem Gegensatz zu dem komplexen Begriff von Lämmermann[300] als das Entfalten von „Sensibilität, Kombinationsvermögen, Gespür und Geschmack.“[301]
Als Ziele religionspädagogischen Handelns sieht Kunstmann mit Rudolf Englert den Erwerb von Kompetenzen im Sinne von Sachkompetenz, Deutungskompetenz, emotionaler Kompetenz, Anwendungskompetenz und Selbstkompetenz.
Religion im Lebenslauf findet Kunstmann in wichtigen, von kirchlichen Ritualen begleiteten Phasen des menschlichen Lebens wie Geburt (Taufe), Kinderzeit (Kindergottesdienst), Jugend (Konfirmation), Erwachsenenalter (Hochzeit), Alter und Tod (Beerdigung). Somit gewinnt Religionspädagogik nach Kunstmann mit Nipkow eine wichtige Funktion als Lebensbegleitung.[302] Dabei sieht er die Bedeutung psychoanalytischer und kognitiver Entwicklungsmodelle im didaktischen und methodischen Vorgehen als Überforderungsprävention und mit Erikson im Wissen um Lebenskrisen. Die Grenzen dieser Modelle sieht er allerdings in der Aussparung der affektiven Seite der jeweiligen Entwicklung des Kindes oder Jugendlichen, sowie in einer kritischen Betrachtung der jeweiligen Stufenmodelle, deren Stufen er als nicht hinreichend belegt ansieht, zumal gerade religiöse Lernprozesse häufig gerade unstetig, d.h. sprunghaft verlaufen. Ebenso ist nach Kunstmann eine implizite Hierarchisierung der Stufen im Rahmen dieser Modelle kritisch zu bewerten.
Für die Entstehung von Religiosität als anzustrebendem Ziel von Religionsunterricht macht Kunstmann drei Faktoren verantwortlich: zum einen religiöse Erfahrungen, die er als eine Mischung von Veranlagung, Prägung und Eindrücken charakterisiert, zum anderen religiöse Angebote, die von der Erziehung gemacht werden, wobei er zunächst die Erziehung in der Familie meint und als letztes religiöses Interesse. Dieses religiöse Interesse muss vor dem Hintergrund einer entsprechenden Religionsdidaktik entsprechend gefördert werden. Eine Didaktik der religiösen Formen und Vollzüge beruht auf dieser Grundlage:

> „Die nahe liegendste Annahme, die auch der hier vorgestellten Religionsdidaktik zu Grunde liegt, wird wohl die sein, dass die Begegnung mit Religion in allen ihren

[299] Kunstmann 2010, 45.
[300] Siehe Kapitel 3.1.2.1.
[301] Kunstmann 2010, 46.
[302] Siehe a.a.O., 70.

> Formen und die Teilnahme an religiösen Vollzügen am ehesten geeignet sind, Interesse zu wecken und die lebensbezogene `Logik` der Religion für Menschen aufzuschließen.“[303]

3.2.3 Religionsdidaktik der Formen und Vollzüge

Nach Kunstmann eignet sich die theologisch-wissenschaftliche Lehre nicht zur Strukturierung religiösen Lernens. Es geht, so Kunstmann, nicht mehr um eine am Offenbarungsanspruch orientierte Weitergabe christlicher Inhalte und einen damit verbundenen postulierten Wahrheitsanspruches, sondern um Betroffenheit und um die oben schon erwähnte Plausibilisierung christlicher Gehalte.[304]
Die Spezifika der Fachdidaktik Religion sieht er in der gestiegenen Bedeutung der Frage nach der persönlichen Bedeutung und den spezifischen Eigenarten der Religion als einerseits nur begrenzt rational zu erschließen und andererseits in Bezug auf das Ergebnis des Lernprozesses nicht zu operationalisieren.

> „Religion kann also nicht umstandslos als Spezialfall der Allgemeinen Didaktik verstanden werden[…].“[305]

Es stellt sich hier jedoch die Frage, ob er damit nicht übersieht, dass - wie z.B. Zilleßen konstatiert - sich das Ergebnis eines jeden Lernprozesses egal in welchem Fach weit weniger beeinflussen, vorhersehen, damit also operationalisieren lässt und sich der pädagogisch-didaktische Diskurs heute vermehrt dieser Problematik stellt.

> „Was *gelernt* wird, steht nicht in kausaler Beziehung zu dem, was *gelehrt* wird. In dem unkontrollierbaren Bruch zwischen Lehren und Lernen, in dieser Gebrochenheit liegt eine der größten und unvermeidbaren Kränkungen jeder Erziehung.“[306]

Religionsdidaktik darf nach Kunstmann vor dem Hintergrund der gesunkenen Bedeutung des Christlichen in der Gesellschaft niemals deduktiv vorgehen, sondern muss über die spezielle Logik der Religion und der Bereitstellung von religiösen Erfahrungen zu religiösen Evidenzen führen und für alle Orte religiösen Lernens gelten.
Hier ist mit Lämmermann kritisch anzufragen, inwieweit einerseits der Begriff „Erfahrung“ zielführend für das Entstehen religiöser Evidenzen sein kann und anderseits, ob das Entstehen religiöser Evidenzen überhaupt ein sinnvolles Ziel von Religionsdidaktik sein kann.[307]

---

[303] A.a.O., 81.
[304] Siehe a.a.O., 165.
[305] A.a.O., 171.
[306] Zilleßen 2004, 168. (Kursivsetzung im Original)
[307] Lämmermann versteht religiöses Lernen als Bildungsvorgang, der nicht nur auf Erfahrungen beruht, sondern auch und gerade auf einer „konstruktiv(n)e Auseinandersetzung mit den objektiven Gegebenheiten von Gesellschaft, Kultur und Religion.“ Lämmermann 2004, 146. Darüber hinaus definiert Lämmermann religiöse Bildung als prinzipiell ergebnisoffen. Lämmermann 2004, 148.

Die andauernde Diskussion um Elementarisierung sieht Kunstmann zwar als Spezifikum christlicher Didaktik an, stellt jedoch im Unterschied zu Lämmermann fest, dass Elementarisierung als Grundprinzip einer didaktischen Analyse zwar hilfreich sein kann, diese aber keine „überzeugende Überbrückung zwischen Tradition und Person und für die Entstehung religiöser Evidenzen (anbiete).“[308]
Eine sinnvolle Elementarisierung müsste sich, so Kunstmann mit Ingo Reuter, um elementare religiöse Ausdrucksformen im Sinne einer mimetischen Religionsdidaktik bemühen und damit sowohl zu Nachahmung als auch zur Weiterführung dieser Formen einladen. Dabei sieht Kunstmann mit Peter Biehl und gegen Lämmermann[309] den Erfahrungsbezug im Zentrum der Diskussion. Erfahrung meint dabei im Unterschied zu Erlebnis nicht nur den Umstand einer „sinnlichen Erregung“, sondern darüber hinaus auch den begleitenden Umstand der abrufbaren Erinnerung und der sachgemessenen Deutung. Damit erhält Erfahrung Bedeutung und führt nach Kunstmann zu Begeisterung und Sinnhaftigkeit. In der Folge definiert Kunstmann Begeisterung als eines der wichtigsten didaktischen Ziele des Religionsunterrichts. In Bezug auf den Begriff der „Erfahrung“ konstatiert Kunstmann die Wichtigkeit des Lebensbezugs der Lernenden, deren Einstellungen, Erlebnisse, Deutungen und religiöse Erfahrungen sorgfältig eruiert werden müssen. An dieser Stelle fällt auf, dass Kunstmann hier versäumt zu präzisieren, was er unter sachgemäßer Deutung versteht. An späterer Stelle wird allerdings deutlich, dass er die Zuständigkeit für die Deutung einer religiösen Erfahrung in der Regel den religiösen Gemeinschaften überlässt.[310] Dabei vernachlässigt er jedoch die Rolle des kritischen Verstandes einer, wie Lämmermann es ausdrücken würde, sich im Entstehen begreifenden Subjektivität, also eines/r Lernenden. Diese/r sollte durch ideologiekritische Schulung des Verstandes in die Lage versetzt werden, seine/ihre (religiösen) Erlebnisse unabhängig von religiösen Gemeinschaften selbstkritisch hinterfragen zu können. Daraus könnte Begeisterung und Sinnhaftigkeit entstehen. Erfahrung ist dann ein Ergebnis von sowohl Erleben als auch einer ideologie-kritischen Hinterfragung dieses Erlebnisses. Dieses könnte jedoch auch zu einer vertieften Einsicht in die Strukturen und Zusammenhänge moderner Erlebniskultur führen, die es dem einzelnen Subjekt möglich macht, ganz andere Motive hinter einer Deutungskompetenz religiöser Gemeinschaften zu entdecken, nämlich eventuell Besitzstandswahrung und Machtanspruch.[311]
Kunstmann formuliert vier Grundprinzipien einer Didaktik der Formen und Vollzüge:

---

[308] Kunstmann 2010[2], 176.
[309] Zur Erinnerung dazu in Kapitel 3.1.3.1: „Er (Lämmermann) unterscheidet dabei zunächst die Begriffe Erfahrung und Erlebnis, wobei Erfahrung mit Reflexion verbunden und damit dauerhaft ist, während Erlebnis vom Spaßcharakter und der damit verbundenen Flüchtigkeit bestimmt wird. In einem zweiten Schritt erläutert er die grundsätzliche Schwierigkeit, Elementarisierung durch Rückgriff auf den Erfahrungsbegriff zu charakterisieren, im dem er darlegt, das Erfahrung als Grundkategorie sowohl affirmativ, insofern sie nicht mit Widerspruch gegen das Erlebte rechnet, als auch restriktiv, da sie das noch nicht Erlebte und noch nie Verwirklichte nicht im Blick hat, ist.“
[310] Siehe Kunstmann 2010, 312f.
[311] Siehe hierzu Kapitel 3.1.4.

Grundlegend ist zunächst die Beachtung der Grundbedingungen des Lernens. Im Weiteren geht es um die Anregung der Phantasie der Lernenden durch die Anstiftung einer offenen und differenzierten Wahrnehmung. Darüber hinaus muss eine solche Didaktik die Beteiligung an religiösen Ritualen und Vollzügen anbieten. Im Zentrum steht nach Kunstmann jedoch die Fähigkeit zu religiöser Kommunikation, nicht nur aber auch im Finden und Erlernen religiöser Sprache. Dabei ist von entscheidender Bedeutung, den Lernenden die Möglichkeit zum Rückzug einzuräumen da Religion und religiöse Erfahrung sehr private Dinge sind, denen sich behutsam genähert werden muss.[312] Ziel einer Didaktik der Formen und Vollzüge, so formuliert er an dieser Stelle, muss es sein, Vollzugslogiken der Religion deutlich zu machen, religiösen Ausdruck zu fördern und diesen von den Lernenden weiterdenken zu lassen.[313]

Am Beispiel fünf verschiedener - für eine Didaktik der Formen und Vollzüge bzw. für neuere Entwicklungen der Lebenswelt der Jugendlichen - wichtiger Formen christlicher Religionsdidaktik verdeutlicht Kunstmann das konkrete Vorgehen.

In Bezug auf **Bibeldidaktik** rekurriert er auf den Ansatz von Ingo Baldermann, der die Bibel als ein Buch der Erfahrungen im Hinblick auf die möglichen Beziehungen zwischen Menschen und Gott ansieht. Nach Baldermann können diese Erfahrungen den Menschen noch heute direkt ansprechen. Als wichtige Zugänge sieht Kunstmann nicht gängige historisch-kritische Zugänge, die eher auf das Lernen in Form von Belehren zielen, sondern vor allem ästhetische und tiefenpsychologische Lernwege. Dabei versteht er die Bibel nicht als „heilig und unberührbar", sondern „als ein Buch urmenschlicher Erfahrungen […]. Sie setzt die Lebenserfahrungen der Lernenden voraus und eine didaktische Erschließung ihres Erfahrungsgehalts".[314]

Eine wichtige Rolle für den Ansatz Kunstmann spielt die **Symboldidaktik** sowohl nach Hubertus Halbfas als auch nach Peter Biehl als Gegenmodell zu „dogmatisch-lehrhafter systematischer Theologie" und der Didaktik im Sinne eines Katechismus. Dabei ist für Kunstmann die Symbolen innewohnende Möglichkeit wichtig, Ausdruck für das Unverfügbare zu sein und damit religiöse Erfahrungen kommunizierbar zu machen. Darüber hinaus geschieht beim heranwachsenden Kleinkind die Symbolbildung noch vor der Sprachentwicklung. Damit stellen Symbole frühkindliche erste Formen des Weltverständnisses dar. Kunstmann versteht die Symboldidaktik als die erste Didaktik, die den genuin religiösen Bereich betritt. Grenzen der Symboldidaktik sieht Kunstmann in einer möglichen Reduktion auf einzig christliche Symbole als deduktive Einschränkung. Kunstmann postuliert in diesem Zusammenhang einerseits sowohl die Formulierung einer Symbolisierungsdidaktik wie auch einer Ritualdidaktik und andererseits eine Didaktik religiöser Sprache. Hierbei bleibt jedoch offen, wie mit der prinzipiellen Uneindeutigkeit von Symbolen

---

[312] Siehe Kunstmann[2] 2010, 180.
[313] A.a.O., 200.
[314] A.a.O., S. 188.

umzugehen ist, zumal Symbole nach Zilleßen immer nur zeigende Funktion haben und nie Anteil an dem dahinter Stehenden haben:

> „Symboldidaktik galt lange als ein Unterrichtsprozess, der den konkreten, den sinnlichen Erfahrungen mehr Raum gibt als ein „textlastiger" Unterricht. Aber dieses Versprechen konnte Symboldidaktik anscheinend nicht einlösen, ohne den Symbolen zu unterstellen, sie könnten am Sein selbst partizipieren. Im Umgang mit Symbolen sollte es möglich werden, in tieferer Weise an der „Wirklichkeit" teilzuhaben. Symboldidaktik war nicht gegen die Versuchung gefeit, Erfahrung mit Symbolen als Teilhabe am Realen zu verstehen. Sinnliche Erfahrung erhielt einen hohen Stellenwert, ohne dass die dunkle Ambivalenz von Sinnlichkeit genügend erhellt wurde.“[315]

Die **Kirchenpädagogik** mit dem spezifischen Lernort Kirchenraum stellt Kunstmann als an konkreten religiösen Formen und dem Erfahrungsbezug orientiert vor. Kirchenräume lassen nach Kunstmann in besonderer Weise die religiöse Atmosphäre spürbar werden, sie sind Abbild der jeweiligen religiösen Rituale, sowohl der Geschichte als auch der Jetztzeit. Die dort ermöglichte Raumerfahrung korrespondiert mit der je eigenen Körpererfahrung und evoziert eine direkte körperbezogene Bewusstwerdung der Gegenwart. Das religiöse Lernen an Orten religiösen Vollzugs ermöglicht somit eine eindrückliche Erfahrungsebene.[316]
In der Folge lebensweltlicher Umstände, wie mittlerweile einem Anteil von 20% von Menschen mit Migrationshintergrund in großen Städten und fortschreitender Globalisierung, hat das Christentum nach Kunstmann seine Monopolstellung verloren, und es erscheint sinnvoll und notwendig, sich mit fremden Religionen auseinanderzusetzen. **Interreligiöses Lernen** gewinnt somit eine wichtige lebensweltlich orientierte Bedeutung im heutigen Religionsunterricht. Die Aufgaben liegen hier neben dem Kennenlernen anderer Religionen auch im Wahrnehmen spiritueller Reichtümer und rituellen Wissens, aber auch in der Einsicht der bleibenden Fremdheit und der Neuformulierung der eigenen religiösen Herkunft. Allerdings darf Interreligiöses Lernen nicht zum Verwischen der Unterschiede dienen. Zentralaufgabe müsste nach Kunstmann sein „vom Verstehen zu echter Toleranz, d.h. zu Wertschätzung und Respekt zu führen, die zur eigenen Bereicherung beitragen und zu einer Klärung und Vertiefung des eigenen religiösen Verstehens und Empfindens.“[317]
Performative Religionsdidaktik ist nach Kunstmann die Konkretisierung einer Didaktik der Formen und Vollzüge, da sie davon ausgeht, dass Lernen allgemein an das sinnliche Wahrnehmen geknüpft ist und religiöses Lernen damit in erster Linie an die sinnlich wahrnehmbaren Gebrauchszusammenhänge der Religion. Er versteht

---

[315] Zilleßen 2004, 30.
[316] Siehe Kunstmann 2010^2, 188 ff.
[317] A.a.O., 198.

sich dabei wiederum in der Folge Schleiermachers und seiner Sicht, Religion würde durch die Religion gelernt. Darüber hinaus ist die performative Religionsdidaktik direkte Konsequenz aus dem oben schon konstatierten Traditionsabbruch innerhalb des Christentums.

Über eine nähere Auseinandersetzung mit religiösem Lernen sucht Kunstmann dieses weiter zu plausibilisieren. Kunstmann versteht Lernen allgemein als einen Grundvorgang menschlichen Lebens und führt in zwei unterschiedliche Lerntheorien, der behaviouristischen Lerntheorie nach Pawlow und der Theorie der kognitiven aktiven Organisation nach Jean Piaget ein. Er betont dabei die Rolle der Motivation, die nach seiner Darstellung oft vernachlässigt wird und stellt Betroffenheit an den Anfang eines jeden Lernprozesses. Den religiösen Lernprozess beschreibt er mit Bezug auf Paul Tillich als das, was unbedingt angeht. Ein solcher Prozess zielt somit auf für die gesamte Existenz eines Individuums bedeutsame Erfahrungen, die das Leben verändern können. Mit Rudolf Englert definiert er eine vierstufige Typologie solcher Lernprozesse: Formation als die traditionelle Verinnerlichung von religiösen Erfahrungen, Inkulturation als traditionelle religiöse Sozialisation, Konversion, beschrieben als Bewusstwerdung und Umkehr und Expedition als ein ergebnisoffener Suchprozess, der meist unabgeschlossen und eher unverbindlich bleibt. Religiosität entsteht nach Kunstmann als bewusste Übernahme und Nachahmung von Gehalten und Vollzügen.[318] Religiöses Lernen wird behindert durch erstarrte Formen und Traditionen ohne Bezug zur Lebenswelt. Religiöse Traditionen, wie die christlichen Überlieferungen und die christliche Lehre als Medien religiösen Lebens haben heute kaum noch Einfluss auf religiöse Lernprozesse und werden stark hinterfragt.
In einem kurzen Ausblick auf die Neurobiologie macht Kunstmann deutlich, dass „Lernen der bildhaft-komplexe Mustervergleich des Gehirns (ist), an dem Gefühl und Phantasie in hohem Maße beteiligt sind.“[319]
Daraus folgt laut Kunstmann, dass religiöses Lernen vor allem durch Erfahrungen religiöser Gestaltungen und religiösen Ausdrucks entsteht. Rituale wie Gottesdienste o.ä. sind damit die heute adäquaten Medien religiösen Lernens und religiöser Selbsterfahrung. Ungelöst bleibt jedoch das Problem erstarrter Formen und Vollzüge, die es in dieser Form für Kunstmann nicht zu geben scheint.

3.2.4 Herausforderungen

Im Rahmen seiner Religionspädagogik formuliert Kunstmann Herausforderungen, die sich auf die Stellung der Religion in der modernen Welt und auf das Verhältnis von Jugend und Religion beziehen und denen eine Didaktik der Formen und Vollzüge

[318] Siehe a.a.O., 223 ff.
[319] A.a.O., 246.

adäquat begegnet. Pluralisierung ist dabei für ihn ein wichtiges Phänomen zum Verständnis der modernen Welt.[320] Er füllt diesen Begriff mit der bewussten Entdeckung des „Ichs“ zu Beginn der Reformationszeit und der damit beginnenden Neuzeit. An dieser geschichtlichen Schwelle vollzieht sich nach Kunstmann der beginnende Abschied vom deduktiven Denken, der in seiner Darstellung zur Entdeckung der Wissenschaften führt. Vernunftgeleitetes Denken und Kritik der Religion erhalten in der Zeit der Romantik zwar noch einmal eine klare Absage zu Gunsten des Gefühls, die späte Aufklärung des 19. Jahrhunderts jedoch bedeutet nach Kunstmann den endgültigen Siegeszug von Wissenschaft und Technik. In der Moderne zum Ende des 20. Jahrhundert folgt dann die nicht mehr umkehrbare Hinwendung zum Pluralismus auch als Folge einer zunehmenden Globalisierung durch die Entwicklung der elektronischen Kommunikation.

Die Rolle der Religion in der Moderne oder Postmoderne[321] ist nach Kunstmann bestimmt durch die zunehmende **Säkularisation** einerseits und andererseits durch eine diffuse Sehnsucht nach Religion bis hin zu einer von Kunstmann an anderer Stelle pointiert postulierten Rückkehr der Religion.[322]
Er konstatiert jedoch, dass das Christentum von dieser neuen Attraktivität der Religion nicht profitiert und diese Rückkehr ohne Verbindlichkeit und ohne Folgen bleibt.[323]
Mit Niklas Luhmann konstatiert er eine „funktionale Differenzierung“ aller Bereiche des Lebens, die dazu führt, dass spätestens seit dem Ende des zwanzigsten Jahrhunderts Religion mehr und mehr zu einem Teilbereich des gesellschaftlichen Lebens wird und vermehrt Alternativen gerade zur christlichen Religion entstehen. Parallel dazu, so Kunstmann, verliert das Christentum seine kulturprägende Rolle und die einzelnen Kirchengemeinden entwickeln zunehmend Vereinscharakter.[324] Christliche Glaubenssätze verlieren an Bedeutung, Glaube orientiert sich weitgehend am jeweiligen Bedarf und damit einhergehend geschieht eine weitreichende Enttraditionalisierung begleitet von einer steigenden Zahl von Kirchenaustritten. Dazu

---

[320] Da ich die konkrete Darstellung und Interpretation der Lebenswelt von Jugendlichen schon in Kapitel 2.5. nachgezeichnet habe, erfolgt hier eine größere Konzentration auf die zu Grunde liegenden Einflüsse der Postmoderne nach Kunstmann, die der von ihm beschriebenen Lebenswelt Jugendlicher zu Grunde liegen.
[321] Den Begriff „Postmoderne“ definiert die Bundeszentrale für politische Bildung folgendermaßen: „Unklare Sammelbezeichnung für eine Geisteshaltung (neuer Zeitgeist) bzw. eine (aus Architektur und Kunst vermittelte Stil- und) Denkrichtung, die sich als Gegen- oder Ablösungsbewegung zur Moderne versteht. Der auf rationale Durchdringung und Ordnung gerichteten Moderne stellt die P. eine prinzipielle Offenheit, Vielfalt und Suche nach Neuem entgegen, die von ihren Gegnern als Beliebigkeit (»anything goes«) kritisiert wird.“ http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/18054/postmoderne . (Letzter Zugriff 17.10.16) Ich werde diesen Begriff – es sei denn als Zitat – im Weiteren nicht verwenden, sondern präferiere analog zum Sprachgebrauch der ReVikoR - Studie den Begriff „Spätmoderne“.
[322] Siehe Joachim Kunstmann: Rückkehr der Religion. Glaube, Gott und Kirche neu verstehen, Gütersloh 2010.
[323] Siehe Kunstmann 2010[2], 258.
[324] Siehe a.a.O., 260.

kommt, so Kunstmann, der Umstand, dass die wichtigen Fragen heutiger Menschen nicht mit den kirchlichen Themen übereinstimmen. Daraus folgernd stellt er fest:

> „Die Logik der christlichen Religion und deren Lebensbezug sind kaum noch bekannt, und sie werden von Theologie und Kirche offenbar nicht mehr plausibel dargestellt. Es ist nach außen hin kaum noch klar, warum es sinnvoll ist, als Christ zu leben, und was das überhaupt heißt.“[325]

Der Gesamttrend der Enttraditionalisierung evoziert, so Kunstmann, dass sich vor allem die Katholische Kirche in ein Ghetto zurückzieht und sich die Evangelische Kirche deutlich verunsichert über ihre eigentlichen Aufgaben zeigt. Kunstmann postuliert darüber hinaus im Unterschied zu Lämmermann[326], dass traditionelle christliche Inhalte wie vor allem Theismus, Sündentheologie und die Deutung des Kreuzestodes Christi als Erlösung für den Menschen völlig unvermittelt neben den Wirklichkeitserfahrungen heutiger Menschen stehen und somit nicht mehr verstanden werden.
Demgegenüber entsteht in der Werbung, beim Fußball, in der Popmusik, im Fernsehen, im Kinofilm und in Comics eine deutlich veränderte, individuell erlebnisbezogene Form von Religion, die allerdings mitunter nur schwer als Religion zu erkennen ist. Mit Paul Tillich konstatiert er, dass es nach wie vor keinen von der jeweiligen Wirklichkeit getrennten Raum für Religion gibt und alles, was Menschen unmittelbar wichtig ist, auch religiösen Charakter annehmen kann. Allerdings macht er gerade im Bereich der Popkultur deutlich, dass eine mögliche religiöse Besetzung einzelner Songs, Motive und Bilder nicht ohne weiteres von außen als religiös eingestuft werden kann, ohne die Deutungen und Erfahrungen der Nutzer*innen zu berücksichtigen. Die modernen kommunikativen Medien haben darüber hinaus zu einer dramatischen Veränderung von Religion geführt. Dabei ist es nach Kunstmann unübersehbar, dass die Religion dieser Medien nicht mehr die christliche Religion ist, obwohl sie sich vielfach christlicher Zitate und Anspielungen bedient. Die Religion der Medien ist im Gegensatz zum Christentum, das nach Kunstmann nur in Beziehung und mit einer gewissen Verbindlichkeit praktiziert werden kann, eine privatisierte, auf die speziellen ästhetischen Vorlieben der verschiedenen Nutzer zurechtgeschnittene Religion, die jederzeit an- und abgeschaltet werden kann. Dabei ist sie im Hinblick auf Letzteres, auf den außerordentlichen Erlebnischarakter und auf Grund ihrer technischen Möglichkeiten dem Christentum jedoch deutlich überlegen. So stellt sich gerade der Religionspädagogik die Frage nach Plausibilisierung und Kommunikation des Evangeliums völlig neu. Dabei sind Freiheit und Autonomie der Individuen heute unumstößliche Gegebenheiten, auf die die Religionspädagogik angemessen eingehen muss. Für eine Plausibilisierung von kirchlichen Gehalten und

---

[325] A.a.O., 262.
[326] Siehe Kapitel 3.1.2.3, und Kunstmann 2010^2, 128f.

Sinnzusammenhängen muss deshalb gerade die Religion in den Medien und in den unterschiedlichen Alltagskulturen genau reflektiert werden.
Abschließend stellt Kunstmann den Tradierungsabbruch**,** entstanden aus fehlender familiärer Weitergabe christlicher Traditionen zugunsten von Selbstbestimmung und -verwirklichung, dar und präzisiert mit Ernst Lange das aus diesem Abbruch entstandene zentrale kirchliche Bildungsdilemma:

> „Die Kirche fördert Bildungsbemühungen und muss das tun - gerade die Gebildeten aber kehren der Kirche den Rücken. Das Bildungsdilemma hat für die RP aber auch eine grundsätzliche Bedeutung. Wenn religiöses Lernen nicht mehr als autoritäre Einweisung verstanden werden kann, sondern die Autonomie des modernen Menschen erst nehmen muss, dann wird sie sich als Angebot seiner Bildung verstehen und plausibel machen. Wenn aber religiöse Bildung dazu führt, dass gebildete Menschen zum Christentum auf Distanz gehen, dann liegt in der Tat ein Dilemma größten Ausmaßes vor.“[327]

Kunstmann konstatiert, dass die Plausibilisierung christlicher Religion trotz des oben formulierten Dilemmas eng mit religionspädagogischem Bemühen um eine weitreichende Bildung der jeweiligen Menschen zusammenhängt und fordert statt des hauptsächlich rationalen Zugangs zu religiösen Bezügen und Sinnzusammenhängen als Verursacher des Bildungsdilemmas eine stärkere Konzentration auf die „Eigenlogik und Lebendigkeit der Religion“.[328]
Eine der großen modernen Herausforderungen sieht Kunstmann in der Individualisierung der Religion. Individualisierung und Subjektsein entsprechen dem Lebensgefühl moderner Menschen, allerdings, so Kunstmann, wird dieses in den der Religionspädagogik zu Grunde liegenden Anthropologien kaum berücksichtigt. Dabei bedeute Individualisierung einerseits zwar, wie schon vorher deutlich gemacht, Freiheit von Zwängen, aber eben auch alleinige Verantwortung für das eigene Leben, eigeschlossen der Erfahrung des Scheiterns und damit verbunden eine Abkehr von der Schicksalsgläubigkeit hin zur eigenen Wahl. Es geschieht eine Bewegung von der Außen- zur Innenorientierung. Dabei erscheint es evident, dass der moderne Mensch an einem Übermaß an Freiheit leidet und auf der Suche nach tragenden Beziehungen und Bindungen ist. Christliche Gehalte müssten sich nach Kunstmann auf diesen Umstand stärker einstellen, ebenso wie auf den Umstand, dass der materielle Reichtum zu einer Art psychischem Mangel geführt hat, dem eine theologisch-anthropologische Bezeichnung als Egoismus oder Sünde eben nicht gerecht wird und schon gar nicht dem Lebensgefühl heutiger Menschen entspricht.[329]

---

[327] Kunstmann 2010^2, 271.
[328] A.a.O., 272.
[329] Siehe a.a.O., 273 ff.

Die zunehmende Individualisierung von Subjekten führt nach Kunstmann zu einer Privatisierung von Religion.

> „Religion gilt als Privatsache; sie ist so intim wie sonst nur die Sexualität und private Partnerschaft. […] Menschen wählen die religiösen Vorstellungen und Gehalte aus und kombinieren sie nach persönlicher Stimmigkeit.“[330]

Allerdings führt die Privatisierung der Religion nach Kunstmann „in die religiöse Sprachlosigkeit und würde Religion als gegebenes (Kultur-)Phänomen auflösen. Damit stünde sie der individuellen Aneignung nicht mehr zur Verfügung.“[331]

Auch Religion, so Kunstmann, unterliegt heute einer Nutzen- und Erlebnisorientierung. Es wird zunehmend danach gefragt, was Religion dem Individuum bringe. Dabei betont Kunstmann, dass hier nicht die Wahrheit als absoluter Anspruch gefragt ist, sondern die Betroffenheit, das religiöse Erlebnis und die religiöse Atmosphäre. In einer Erlebnisgesellschaft führt dieses also zu einer Ästhetisierung der Religion. So konstatiert Kunstmann: „[...] die Sehnsucht nach religiöser Erfahrung führt dazu, dass sinnliche Zugänge die lehrhaften ablösen.“[332]
Kunstmann konstatiert, dass möglicherweise gerade Religion jedoch die heute unter Jugendlichen weit verbreitete Sehnsucht nach wirklichem Affiziert- und Berührtwerden besser befriedigen kann, als alles andere.
Die Verbindung von Religion und Subjekt durch Martin Luther sollte nach Kunstmann als Grundprinzip des neuzeitlichen Protestantismus verstanden werden. Einem solchen Verständnis des Menschen als Subjekt vor allem der Religionspädagogik steht nach Kunstmann allerdings das Misstrauen der klassischen Sündentheologie entgegen und der damit verbundenen Vorstellung einer vollständigen Orientierung des Menschen auf Gnade in Demut und Dankbarkeit Gott gegenüber, die wichtigster Inhalt religiösen Lernens zu sein hat. Kunstmann sieht erst bei Henning Luther diesen Widerspruch aufgelöst in seinem Verständnis der praktischen Theologie als konsequente Zuwendung zu heutigen Individuen und deren Lebensumstände.[333]
Nach Kunstmann kann ein echter Subjektbezug in der Religionspädagogik nur gelingen, wenn die christliche Tradition nicht mehr Selbstzweck ist, sondern als Anstoß zu wirklicher religiöser Bildung dient. Damit müsste sich Religionspädagogik zum einen auf die Bedingungen der Existenz heutiger Menschen einlassen und Erfahrungen und Sehnsüchte der Menschen wirklich ernst nehmen und zum anderen Möglichkeiten aufschließen, christliche Traditionen als Medien persönlicher Bildung zu betrachten, was nach Kunstmann wiederum geschieht, wenn die ästhetischen

---

[330] A.a.O., 280.
[331] Ebd.
[332] A.a.O., 282.
[333] Siehe a.a.O., 284.

Formen und Gehalte der christlichen Religion mit den subjektiven Einstellungen und Bedürfnissen der Menschen verbunden werden.

3.2.5 Perspektiven einer Religionsdidaktik

Aus dem Verhältnis von Religion und Kultur leitet Kunstmann die Bedeutung der Religionspädagogik als Kulturhermeneutik ab.
Er postuliert, dass Religion nur über ihren Niederschlag in der Kultur wahrnehmbar ist. Dabei konstatiert er zunächst die geringe Bedeutung des Begriffes „Religion“ für die Theoriebildung in der Religionspädagogik bei gleichzeitigem Verweis darauf, dass eine Klärung der Wortbedeutung ohne eine Darstellung des Phänomens „Religion“ nicht verstehbar ist. Er nähert sich dem Begriff „Religion“ über die Deutung des Begriffes „Religiosität“ als ein innerstes Überzeugtsein von all dem, was dem eigenen Leben Halt und Sinn gibt. Daneben bedeutet der Begriff „Religion“ auch „Weltreligion“ als Ausdruck für die Gesamtheit der vorfindlichen, sichtbaren Darstellungen von Zeichensystemen im Rahmen konkreter Religionen. Er beschreibt mit den substanziellen und funktionalen Religionstheorien zwei verschiedene Herangehensweisen an das Phänomen Religion. Dabei geht es den existenziellen Theorien in erster Linie um das Wesen der Religion an sich, den funktionalen eher um den Nutzen oder allgemeiner die Funktionen, die Religion für den Menschen hat. Gerade Soziologie und Psychologie haben hier eine Reihe von Theorien entwickelt. Für Kunstmann erscheint es zum Verständnis von „Religion“ daneben wichtig, dass es bei Religion immer um das geht, was den für Menschen unersetzbare Bedeutung hat. Religiöse Erfahrung ist für Kunstmann der Ursprung jeder echten Religiosität, auch insofern, als dass sich alle großen Weltreligionen um eine religiöse Urerfahrung herum bilden. Um diese Urerfahrung zu rekonstruieren, muss man ihre Gestaltungen erschließen:

> „Wo ist diese Urerfahrung bewahrt, wo findet sie Ausdruck, und - religionsdidaktisch besonders bedeutsam - wo lässt sich diese Erfahrung selbst neu machen.“[334]

Unter Bezug auf Schleiermacher versucht Kunstmann in diesem Zusammenhang noch einmal deutlich zu machen, dass Religion nicht Denken und Wissen meint, sondern eine Nähe zum Gefühl hat und sich somit scharf abgrenzt gegen Moral, Ethik und Metaphysik, obwohl aus Religion immer auch Ethik folgt. Religion ist also an Erfahrungen des Unverfügbaren gebunden und als Daseinsauslegung Richtschnur für persönliche Lebensorientierung und Sinn. Damit sollte jedoch mit Lämmermann zugleich eine Angewiesenheit auf Denken und Wissen verbunden sein, die Kunstmann an dieser Stelle nicht sieht.

---

[334] A.a.O., 312.

Die Deutung dieser Erfahrungen überlässt Kunstmann den religiösen Gemeinschaften „ohne die die religiösen Erfahrungen verschlossen bleiben und nicht weitergegeben werden.“[335]
Im Sinne von Bobert ließe sich hier allerdings einwenden, dass gerade religiöse Erfahrungen und ihre Deutungen heute vermehrt anders weitergegeben werden:

> „Das gesellschaftliche und religiös atomisierte Ich fragt aus seiner längst errungenen religiösen Freiheit und Entbindung von Autoritäten heraus nach neuen Vernetzungsformen.“[336]

Die objektive Seite der Religion beschreibt Kunstmann mit Wilhelm Gräb als ihren allgemein verstehbaren kulturellen Niederschlag. **Religiöse Kulturhermeneutik** im Bereich des Abendlandes bedeutet also das Aufspüren des Christlichen in der Kultur. Dabei geht Kunstmann von der Prämisse aus, dass es keine lebendige Religion gibt, die sich nicht in irgendeiner Weise mit der Kultur vermischt. Dieses Wissen um Religion als Dimension der gesamten Kultur ist vor allem durch die Präsenz anderer Religionen im Land von großer Bedeutung, da es nach Kunstmann kein interreligiöses Lernen ohne den Bezug zum jeweiligen kulturellen Hintergrund gibt. „Hermeneutik“ bezieht sich dabei nicht nur auf die Religion prägenden Texte, sondern auf alle Formen und Vollzüge. Eine solche Hermeneutik darf in der Religionspädagogik jedoch nicht deduktiv, sondern muss möglichst „ohne theoretische Vorannahmen“ geschehen und ist wichtige Ergänzung einer „vergangenheits- und auf sich selbst bezogenen Theologie“.[337] Die Möglichkeit einer solchen Hermeneutik lässt sich jedoch bestreiten, da jeder einzelne Mensch, auch der/die Religionsdidaktiker*in, verwoben ist in ein religiös-kulturelles Bezugssystem, aus dem es sich unmöglich aussteigen lässt.
Für Kunstmann entsteht für die religiöse Bildung die Notwendigkeit einer subjektiv als religiös erkennbaren Wahrnehmungshermeneutik wiederum ohne entsprechende theologische Vorgaben. Es entsteht allerdings schon nach Kunstmann das Problem, dass Subjektivität nicht zu verallgemeinern ist. Hilfe geben hier die Medien und die populäre Kultur, die den jungen Menschen auf der Suche nach Orientierung unterschiedliche Identifikationsmuster, wie z.B. den Wunsch an der Teilnahme an etwas Besonderem, die Suche nach starken Gefühlen und die Motive der bedingungslose Liebe und der Selbstopferung anbieten. Besonders das Medium Film bedient sich immer wieder neu dem nach Kunstmann so beschriebenen mystischen Erzählschema.
Die Rolle der Traditionen für religiöse Bildung beschreibt Kunstmann in diesem Zusammenhang als Orientierung gebend, allerdings zwingend in Bezug auf Lebens-

---

[335] A.a.O., 313.
[336] Sabine Bobert: Jesus-Gebet und neue Mystik. Grundlagen einer christlichen Mystagogik, Kiel 2010, 112.
[337] Kunstmann 2010, 315.

und Entfaltungsmöglichkeiten konkreter Menschen. Dazu gehört die Anerkennung zweier Voraussetzungen. Das Christentum muss sich zum einen als Religion verstehen, deren religiöse Traditionen sowohl abhängig von als auch prägend für die sie umgebende und durchdringende Kultur sind. Dabei übersieht Kunstmann, dass sich das Christentum schon vor dem Hintergrund des biblisch-jesuanischen Befundes eben nicht ausschließlich als Religion verstehen kann, sondern immer auch und mehr noch individuelle Weltanschauung ist, die Kunstmann unter dem Stichwort „Religiosität" subsumiert. In den Vordergrund tritt damit das subjektive Empfinden der Welt als Summe sowohl rationaler Erkenntnis als auch von Erfahrung und Gefühl**.** Dabei meint Weltanschauung nicht ein subjektives und weitgehend spekulatives Meinen, sondern beschreibt den Prozess einer zunehmenden persönlichen Integration von Wissen über Naturwissenschaft, Geschichte mit Erfahrungen und Gefühl – also einen Prozess, der z.B. mit Lämmermann Bildung zu nennen ist. [338] Diese Bedeutung des jeweils Christlichen als individueller Weltanschauung geht weit über die von Kunstmann dargelegte Auffassung vom Christentum als Religion hinaus. Die Grundlage für dieses nicht zu hintergehende Eigenrecht eines/r Jeden - gegen jede andere Anschauung und vor allem gegen jede Auffassung einer der Kultur zu Grunde liegenden Auffassung des Christentums als Religion, wie Kunstmann sie postuliert - liegt in der jesuanischen Tradition.
Anzuführen ist hier z.B. Mk 2, 27f:

> „Und Jesus sagte weiter: Der Sabbat ist für die Menschen da und nicht die Menschen für den Sabbat. Die Menschen sind wichtiger als der Sabbat."[339]

Aber auch Johannes 4,1ff, Jesu Gespräch mit der Samaritanerin am Brunnen, aus einem anderen Traditionsstrang der biblischen Überlieferung lässt sich vor diesem Hintergrund lesen:

> „Jesus sagt ihr: Glaube mir, Frau, es kommt die Zeit, wo ihr weder auf diesem Berg, noch in Jerusalem anbeten werdet[...]. Aber es kommt die Zeit - und ist jetzt schon da - wo die wahren Betenden Gott als ihre Lebensquelle in Geistkraft und Wahrheit anbeten."[340]

Nach Kunstmann muss im Weiteren verstanden werden, dass und warum sich die religiöse Suche von Menschen am Christentum vorbei entwickelt hat. Das Christentum ist heute im Rahmen einer religiösen und weltanschaulichen Marktsituation nach Kunstmann weitgehend nicht mehr kulturprägend. Auch dieser von Kunstmann postulierte Umstand lässt sich bestreiten. Zilleßen z.B. macht

---

[338] Siehe Lämmermann 2004, hier vor allem 144.
[339] Zitiert nach: Ulrike Bail u.a. (Hg).: Bibel in gerechter Sprache. Gütersloh 2007[3].
[340] A.a.O.

deutlich, dass es, auch und vor allem vor dem Hintergrund der unterschiedlichsten biblischen Überlieferungen, **das** Christentum nicht gibt und nie gegeben hat. Insofern betrifft Kunstmanns These bestimmte Aspekte oder Ausprägungen des Christentums, die es konsequenter Weise zu benennen gilt, um entscheidende Konsequenzen für die Religionspädagogik zu ziehen.[341] Das leistet Kunstmann jedoch nicht.

Für die Religionspädagogik im Sinne Kunstmanns bedeuten beide von ihm formulierten Postulate, dass nicht mehr von einer immanenten Würde und einem Vorrang der christlichen Traditionen auszugehen ist. Dieses gilt es, so Kunstmann, ebenfalls bedingungslos zu akzeptieren. Hier lässt sich naturgemäß einwenden, dass, wenn die Voraussetzungen so nicht gelten, die Konsequenz bestenfalls nur strittig sein kann.

Die vorhandenen religiösen Traditionen bewahren jedoch, und hier eröffnet sich Kunstmann sozusagen eine Hintertür, eine Reihe von Möglichkeiten zur Bewältigung des Lebens der Gegenwart und sind insofern wichtig, als sich jeweils ihre Tauglichkeit für das moderne Leben beweist. In diesem Sinne sind religiöse Traditionen unverzichtbar. Sie haben keine absolute Gültigkeit und müssen immer wieder hinterfragt werden. Kunstmann postuliert daraus folgend, dass religiöse Bildung immer auch als Religionsbildung im Sinne von Bildung angemessener neuer religiöser Formen und Vollzüge verstanden werden sollte.[342]

In diesem Zusammenhang scheint es Kunstmann von Wichtigkeit zu sein, erneut Religiosität zu definieren.

Kunstmann stellt dieses zunächst als anthropologischen Begriff vor, „der die subjektiven Fragen und Bedürfnisse nach Transzendenz, Orientierung, Deutung usw. aufzunehmen erlaubt. Sie hat eine deutliche Nähe zu Erfahrung […] und Praxis.“[343]

Der Begriff „Religiosität“ und seine Formen Spiritualität, Glauben und Frömmigkeit erfreut sich nach Kunstmann weitgehend abgekoppelt vom Christentum einer hohen Wertschätzung. Zu dieser Einschätzung der Abkopplung kann Kunstmann kommen, da er m.E. hier die Begrifflichkeiten nicht sauber differenziert.[344]

Erneut spricht Kunstmann von **dem** Christentum und übersieht gewichtige genuin christliche Impulse wie z.B. Meditation und Herzensgebet, die sich prägend für den Bereich moderner Spiritualität und genuin christlicher Mystagogik darstellen.[345]

Dabei ist Religiosität nach Kunstmann mit Ulrich Hemel die „subjektive Seite von Religion“.[346] Sie beinhaltet ein das Bewusstsein der eigenen Stellung in Bezug auf die umgebende Lebenswelt, das Erleben und die Erfahrung von Sinn und das Bedürfnis der Darstellung bzw. Mitteilung des Erlebten. Damit ergibt sich, dass es

---

[341] Siehe Zilleßen 2004, 169.
[342] Siehe Kunstmann 2010^2, 316ff.
[343] A.a.O., 323.
[344] Siehe Kapitel 5.2., Exkurs Religion, Religionen, Religiositäten.
[345] Siehe Bobert 2010, besonders 107ff.
[346] Kunstmann 2010^2, 324.

Religiosität auch ohne Religion geben kann, was zu einer weiteren Wortverwirrung führt, da Kunstmann eben auch Religion mit Religiosität als dessen subjektive Seite parallel setzen kann. Diese Form von Religiosität kommt nach Kunstmann besonders in drei Formen vor: als äußere Form, sich darstellend an Macht und Geld, als innere Form, sich darstellend als Selbstverwirklichung und als Identifikation mit Kulturphänomenen, z.B. mit Fußball. Kunstmann versteht die Aufgabe der Religionspädagogik als die Anbahnung einer subjektiv angemessenen und auf Freiheit und Offenheit bezogenen Religiosität auf der Basis der vorhandenen objektiven Religion. Zu religiöser Bildung gehört somit nach Kunstmann die Religiosität. Insofern muss die Religionspädagogik genauer eine mögliche Attraktivität christlicher Glaubensinhalte in den Blick nehmen.[347] Eine wichtige Rolle in Bezug auf die Entwicklung von Religiosität spielt die religiöse Erfahrung**,** wie er im Rückbezug auf die Darstellung einer dem jeweiligen Lebensalter entsprechenden religiösen Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen im Rahmen seines Kapitels Grundlagen erneut deutlich macht. Hier, so Kunstmann, befindet sich jedoch ein schwer fassbarer Bereich der Religionspädagogik, da religiöse Erfahrung gleichbedeutend mit der Urerfahrung religiöser Evidenz ist und sich dieser Erfahrungsbereich deutlich komplexer darstellt, als bisher in der Religionspsychologie angenommen. Religiosität ist also auch Gegenstand des Bereiches Religionspsychologie. In diesem Zusammenhang formuliert Kunstmann vier religionsspychologische Grundeinsichten, nach denen die Religionspädagogik berücksichtigen muss, dass es keine verobjektivierbaren theologischen Erkenntnisse gibt, die religiöse Praxis nicht nur stabilisierend auf den Menschen wirkt, sondern auch Veränderungsprozesse bewirkt, die Bezogenheit von Religiosität auf konkrete Religion nicht immer bestimmbar ist und es damit auch Religiosität außerhalb von Religionen gibt und dass der Sinn der Aufnahme religionpsychologischen Wissens in die Religionspädagogik in der erhöhten Transparenz gegenüber bestimmten subjektiven Entwicklungen besteht.

Neben der Definition des Begriffes Spiritualität mit Manfred Josuttis als das Handwerk der Religion beschreibt Kunstmann im Weiteren, dass spirituelle Kompetenz neben der liturgischen Kompetenz eine religionspädagogische Grundkompetenz ist und somit es eines der Arbeitsfelder der Religionspädagogik sein muss, spirituelle Erfahrungen zu inszenieren und anzustoßen.[348]

Abschließend stellt Kunstmann seine Vorstellung von religiöser Bildung in Bezug auf eine Religionsdidaktik der Formen und Vollzüge dar und definiert zunächst allgemein Bildung als „Antwort auf zerbrechende Selbstverständlichkeiten. Sie ist darum heute, in einer pluralen und individualisierten Welt […], so aktuell wie zu Zeiten der

[347] Siehe ebd.
[348] Siehe A.a.O., 327ff.

Aufklärung, die den Menschen von alten Verbindlichkeiten und Gewohnheiten befreite."[349]

Bildung ist zudem nicht zielgebunden, aber anlass- bzw. maßstaborientiert. Solche Maßstäbe sieht er mit Hartmut von Hentig in „Abwehr von Unmenschlichkeiten, die Wahrnehmung von Glück, die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen, Wachheit für letzte Fragen und die Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der Öffentlichkeit".[350]

Ebenso wie es keine Zielvorgaben geben sollte, verträgt sich Bildung laut Kunstmann auch nicht mit verordneten Autoritäten, weil Bildung immer Selbstbildung und damit freie Entfaltung der Persönlichkeit und letztlich in Übereinstimmung mit Lämmermann Prozess und Ziel ist.[351] In der Religionspädagogik sieht Kunstmann den Begriff zwar als Zentralkategorie, der aber bisher zu wenig reflektiert worden ist. Mit Rekurs auf Wolfgang Klafki betont Kunstmann zwar dessen Verdienste für einen modernen Bildungsbegriff, merkt jedoch an, dass Klafki weder die ästhetische Komponente von Bildung erfasst hat, noch die Bedeutung der Religion für Bildung an sich. Da Klafki darüber hinaus von zentralen Schlüsselproblemen, deren Herkunft er nicht klar bestimmt, und nicht von konkreten Individuen ausgeht, sieht Kunstmann ihn eher als Sozialisationstheoretiker denn als Bildungstheoretiker. Als einer Bildungstheorie im Bereich der Religionspädagogik einen wichtigen Anstoß gegeben habend sieht Kunstmann Karl-Ernst Nipkow an, der zwar Bildung und Erziehung weitgehend synonym benutzt, aber diese Begriffe nach Kunstmann aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Ferner benennt er Peter Biehl, der als erster den Zusammenhang von religiöser Bildung und Ästhetik bemerkt, und Rudolf Englert auf katholischer Seite, dessen Zentralkategorie „Plausibilität" darstellt. Über eine kurze Auseinandersetzung mit der Bildungstheorie der Klassiker allgemein und insbesondere mit Alexander von Humboldt, Meister Eckart, Friedrich Schleiermacher und Friedrich Nietzsche formuliert er vier Grundgedanken klassischer Bildungstheorie. Zum ersten sieht er Bildung als nicht berechenbare, nicht direkt steuerbare Entfaltung der Person. Im Weiteren ist Bildung verbunden mit kritischer Rationalität und führt zu einer Haltung der Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft. Und zum Letzten benennt er Religion und Bildung in hohem Maße als mit paralleler Struktur und Bedeutung ausgestattet, da die vorherigen drei Grundgedanken klassischer Bildungstheorie auch für Religion gelten würden und damit zugleich religiöse Bildung als Aufgabe der Religionspädagogik.

Religion und Bildung bezeichnet er darüber hinaus beide als ästhetische Phänomene**.** Religion muss demnach, vergleichbar der Kunst, über die sinnliche Wahrnehmung erschlossen werden. Auch hier verweist er auf Schleiermacher, der in

---

[349] A.a.O., 337.
[350] Ebd.
[351] Siehe Lämmermann 2004, 143f.

diesem Sinne Kunst als Sprache der Religion bezeichnet hat. Religion, so Kunstmann, lässt sich „als Sinn für das Leben überhaupt verstehen.“[352]
Religiöse Bildung wiederum braucht mit Schleiermacher nach Kunstmann freie Mitteilungsmöglichkeiten und Zeit.
Religiöse Bildung als Aufgabe der Religionspädagogik verstanden, lässt sich aufteilen in die unterschiedlichen „Verfahren“ Hermeneutik als eine Auslegung nicht nur religiöser Texte, sondern aller Formen und Vollzüge, Deiktik als der auf Formen und Vollzüge der Religion hinweisende Bereich sowie Präsentation und Inszenierung von Religion. Außerdem muss religiöse Bildung religiösen Selbstausdruck im Rahmen von religiöser und spiritueller Praxis umfassen, d.h. zu einer „gebildeten Religiosität“ [353] führen.
Ästhetische Zugänge zur christlichen Religion als verdichtete Erfahrung von Wirklichkeit sieht Kunstmann in der Wahrnehmung und Begehung von Religion, wozu die Begehung von Kirchenräumen gehört, die Teilnahme an gottesdienstlichen Veranstaltungen, oder, wie Kunstmann sich ausdrückt, am Kultus, dem Mitvollzug der Liturgie, und in Bibliodrama und religiösem Spiel. Darüber hinaus erhält die private religiöse Praxis im Sinne einer spirituellen Didaktik ihre Bedeutung. All dieses fördert nach Kunstmann religiöse Kommunikation, erfordert aber schwerpunktmäßig Kompetenzen auf drei Ebenen: auf der Ebene der Hermeneutik, der Präsentation und der Mystagogie, wobei Mystagogie im Sinne einer „Didaktik der Zeigens, des vor-Augen-Führens, des Umgangs mit persönlichen Betroffenheiten, und der Vermittlung bzw. des Aufschließens religiöser Praxis“[354] zu verstehen ist.
In einer abschließenden Zusammenfassung betont Kunstmann erneut:

> „Da sich die Logik der Religion vorwiegend in ihren Vollzügen und Gestaltungen Ausdruck verschafft, sind sakrale Räume, Liturgik, religiöses Spiel und private religiöse Praxisformen die besten Wege zu ihrem Verständnis. Ästhetische Wahrnehmung und teilnehmender Mitvollzug machen religiöse Erfahrungen möglich und geben darum am ehesten einen überzeugenden Zugang zur Religion. Religionsdidaktik muss darum über verstehende Hermeneutik hinaus immer auch `performativ´ verfahren, also entsprechende Darstellungs- und Begehungsangebote machen.“[355]

Diese formulierten komplexen Aufgaben der Religionspädagogik und Didaktik erfordern nach Kunstmann eine/n Religionsdidaktiker*in, der/die sowohl Gehalte, Formen und Vollzüge präsentieren und inszenieren, religiöse Wahrnehmungen ermöglichen, Teilnahme und Mitvollzug an christlichen Ritualen sicherstellen, Begehungen gestalten und religiöse Bildung ermöglichen kann. Darüber hinaus

---

[352] Kunstmann 2010, 347.
[353] A.a.O., 351.
[354] A.a.O., 364.
[355] A.a.O., 365.

braucht er Lebenserfahrung, muss tiefenpsychologisch, bibliodramatisch, spielpädagogisch und liturgisch kompetent sein und über eine angemessene eigene Spiritualität verfügen.[356]

3.2.6 Jugend und Religion - Kritische Auseinandersetzung

Kunstmann hält sich im Rahmen seiner Darstellung nicht lange auf mit einer gründlichen Herleitung eines zu Grunde liegenden Bildungsbegriffes und einer ausführlichen Darstellung der historischen Entwicklungen im Zusammenhang mit der Entstehung der Fachdisziplin Religionspädagogik. So bleibt denn auch seine Formulierung eines modernen Bildungsbegriffes unterbestimmt, da er die kritische Funktion der Bildung gegenüber den gesellschaftlichen Gegebenheiten weitgehend vernachlässigt. Nach Lämmermann bedeutet ein kritischer Bildungsbegriff - wie oben bereits dargestellt - alle Organisationsformen der Gesellschaft in Struktur und Funktion mit dem Ziel einer gebildeten Gesellschaft zu hinterfragen.[357]
Der normative Bezug der Religionspädagogik liegt für Kunstmann als offener Bezug in den oben dargestellten Formen und Vollzügen, also allen symbolischen und rituellen Erscheinungsformen des Christentums. Schwerpunkt des Religionsunterrichts darf nicht, so Kunstmann, in der intellektuellen Vermittlung von Glaubensinhalten aufgehen, sondern muss alle Dimensionen des Menschen ansprechen. Er fordert einen Religionsunterricht mit einem Schwerpunkt auf performativen Elementen und sachgemäßem, erfahrungsbezogenem Umgehen mit der „Logik der Religion“ und kritisiert vor allem die Theorielastigkeit als eine in der Praxis durchaus übliche didaktische Vorgehensweise im Religionsunterricht. Ebenso kritisiert er den Ansatz von Lämmermann, dem er eine einseitige Konzentration auf das intellektuelle Durchdringen religiöser und lebensweltlicher Bezüge und in der Folge einen mangelnden Subjektbezug vorwirft. Die Folgen eines solches Ansatzes sieht er in einem zunehmend geringer werdenden Bekanntheitsgrad der „*Logik der christlichen Religion* und deren *Lebensbezug*“ [358] nicht nur unter Jugendlichen und Unverständnis gegenüber wichtigen christlich-theologischen Themen.[359] Damit trifft Kunstmann einen wichtigen Punkt im Rahmen der Religionspädagogik. Nicht nur im Primarbereich ist dieses ein wichtiges Anliegen gegenüber einem Religionsunterricht, der sich zu oft an die begrenzte 45-Minuten Taktung des Schulalltages anpasst und alles Ästhetische, sinnlich und leiblich Erfahrbare vernachlässigt [360] und keine

---

[356] Siehe a.a.O., 352ff.
[357] Siehe Lämmermann 2005, 182ff.
[358] Kunstmann 2010^2, 262. (Kursivsetzungen im Original)
[359] Siehe a.a.O., 263.
[360] So decken sich z.B. die Angaben von Lehrer*innen, von denen im Rahmen von interreligiösem Lernen nur 15% im Jahr der qualitativen Lehrkräftebefragung nicht-christliche-religiöse Orte besucht haben (ReVikoR Bd. 1, 89) in etwas mit denen der Schüler*innen, die mit 77,6% angeben, noch nie einen außer-christlichen-religiösen Ort besucht haben. (ReVikoR Bd. 2)

„postmodern gestylten Reinthronisation der Romantik“, wie Lämmermann es bezeichnet.[361] Allerdings erscheint eine einseitige Ausrichtung auf „Formen und Vollzüge“ im Religionsunterricht, wie Kunstmann sie als Lösung des Problems anbietet, als recht einseitig. Gerade Bibliolog und Bibliodrama[362], die bei Kunstmann nicht oder eher „nebenbei“ miterwähnt werden,[363] bieten wichtige eigenständige Impulse, eine Theorielastigkeit des Religionsunterrichts zu verhindern, aber auch weitgehend selbstbestimmtes projektorientiertes Arbeiten im Rahmen von Diakonischem Lernen [364] und Globalem Lernen [365] verhindern eine einseitige Ausrichtung auf den Intellekt von Schüler*innen.

Die theologisch-wissenschaftliche Lehre eignet sich vor dem Hintergrund eines vorrangigen Subjektbezugs nach Kunstmann nicht zur Strukturierung religiösen Lernens. Es geht im Religionsunterricht, so Kunstmann, grundsätzlich nicht mehr um eine am Offenbarungsanspruch orientierte Weitergabe christlicher Inhalte und einen damit verbundenen postulierten Wahrheitsanspruch. Auch damit spricht er einen wichtigen Punkt an, der besonders in der Auseinandersetzung mit dem Entwurf von Grethlein und dessen Zielformulierung als „Befähigung zum Christsein“ noch einmal deutlich zum Tragen kommen wird.[366] Kunstmann geht es demgegenüber um „Betroffenheit“ und um die oben schon erwähnte Plausibilisierung christlicher Gehalte.[367] Damit jedoch entzieht Kunstmann der Theologie allgemein die Funktion, als kritisches Regulativ im Gegenüber zur Gesellschaft wahrgenommen zu werden, und unterschätzt die Möglichkeit, auch heute klassisch theologische Themen in die Sprache von Jugendlichen hinein zu kommunizieren und für den Alltag tauglich zu machen. Zugleich überschätzt Kunstmann die Funktion der von ihm so benannten Formen und Vollzüge, indem er ihnen die grundlegende Fähigkeit zuspricht, „Betroffenheit“ bei Kindern und Jugendlichen hervorzurufen und ihnen die Möglichkeit zu reflektierender Partizipation zu ermöglichen. Möglicherweise stellt sich diese postulierte Fähigkeit im Kontext südwestdeutscher Großstädte anders dar, als in den vorwiegend ländlichen Gebieten Schleswig-Holsteins. Hier lässt sich bezweifeln, dass ein größeres allgemeines Interesse - oder eine gewisse Neugier - von Jugendlichen gegenüber klassischen Formen und Vollzügen von Religion besteht,[368] das Grundlage eines konstruktiven und kritisch verändernden Umgangs mit Gottesdiensten, Gebeten und weiteren christlichen Ritualen bilden könnte. So zeigt die Schüler*innenbefragung von ReVikoR deutlich, das gerade ältere Schüler*innen mit großer Mehrheit an einem pluralen, auf Meinungsfreiheit und

---

[361] Kapitel 3.1.5.
[362] Siehe Pohl-Patalong 2013, 47ff und 60ff.
[363] Siehe Kunstmann 2010^2, 356ff
[364] Siehe Pohl-Patalong 2013, 10ff.
[365] Siehe Asbrandt/Scheunplug, 2005.
[366] Siehe Kapitel 3.4.3.
[367] Kunstmann 2010^2, 165.
[368] Hierauf wird in Kapitel 3.4.5 vertiefend eingegangen.

offener Diskussion bestehenden Diskurs interessiert sind.[369] Die Lehrer*innenbefragung macht dementsprechend deutlich, dass Lehrkräfte recht sensibel und der Ausgangssituation der jeweiligen Schüler*innen entsprechend religiöse Inhalte im Religionsunterricht platzieren und religiöse Gehalte im Sinne von Kunstmann eher nur im Bereich „religiöse Feste“ aufnehmen.[370] Ein von Kunstmann postuliertes Vorgehen scheint in Schleswig-Holstein für die Grundschule leichter realisierbar zu sein. Allerdings lässt sich für diese Altersgruppe vermuten, dass die Kinder von normalem Sonntagsgottesdienst und Amtshandlungen - insbesondere Beerdigungen - schlichtweg überfordert wären. Hier könnte das eher spielerische Umgehen mit christlichen Symbolen und Ritualen im Rahmen von religiösen Festen durchaus angemessen sein. Jedoch setzt der ständig zunehmende religiöse Pluralismus deutliche Grenzen. So wird gegenüber muslimischen Schüler*innen, die in Schleswig-Holstein in allen Schularten zunehmend selbstverständlich am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen, sicherlich eine erhöhte Sensibilität in Bezug auf performatives Probehandeln wichtig sein.

Zwar beschreibt auch Kunstmann die Wichtigkeit, sich im Rahmen des Religionsunterrichts aufgrund der nicht mehr vorhandenen „Monopolsituation“[371] des Christentums, dem hohen „Anteil der Ausländer“[372] in großen Städten und der zunehmenden Globalisierung mit anderen Kulturen und Religionen - auch im Rahmen von Begegnungen und gegenseitiger Befragungen[373] - auseinanderzusetzen. In Bezug auf interreligiöses Lernen sieht Kunstmann jedoch die Gefahr zum Verwischen der Unterschiede. Demgegenüber muss nach Kunstmann Zentralaufgabe eines solchen Unterrichts sein, „vom Verstehen zu echter Toleranz, d.h. zu Wertschätzung und Respekt zu führen, die zur eigenen Bereicherung beitragen und zu einer Klärung und Vertiefung des eigenen religiösen Verstehens und Empfindens“[374] im Rahmen der eigenen (christlichen) religiösen Tradition führen. Damit nimmt er die Vorstellung auf, dass Kinder ihre religiöse Identität zwar zunächst in der Begegnung mit anderen entwickeln, allerdings im sicheren Rahmen einer religiösen Gemeinschaft.[375] In der Differenz von „Eigenem“

---

[369] So finden es 94,5% aller befragten Schüler*innen gut oder eher gut, wenn eigene Erfahrungen im Religionsunterricht thematisiert werden und 94,3% ebenfalls gut oder eher gut, wenn die Mitschüler*innen von ihrer Religion erzählen. 87,8% stimmen der Aussage „Der Religionsunterricht ist interessanter, wenn Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Religionen Teilnehmen“ zu. Der Aussage „Unterschiedliche Erfahrungen werden von der Lehrkraft respektiert stimmen 99,3% aller Schüler*innen zu, ebenso stimmen 97,6% der Aussage „Unterschiedliche religiöse Meinungen werden unter uns Schülerinnen und Schülern respektiert“ zu. ReVikoR Bd. 2. Siehe Anhang, Fragebogen zum Religionsunterricht, Ergebnisse und Kapitel 4.5.1.1.
[370] Siehe ReVikoR Bd. 1, 79ff, besonders 80, 87 und 99.
[371] Kunstmann 2010^{2}, 196.
[372] Ebd.
[373] Siehe ebd.
[374] A.a.O., 198.
[375] Siehe Andreas Verhülsdonk: Identität und Dialog. Replik auf Thorsten Knaut. In: Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Freiburg, Basel, Wien 2012, 49-52, 50. Siehe auch Kapitel 5.2, Exkurs Religiöse Identität.

und dem ihnen begegnenden „Fremden“ wird diese Identität dann gefestigt. Schule und damit auch der konfessionelle Religionsunterricht ist - wie oben bereits erwähnt - zumindest in Schleswig-Holstein der Ort, an dem die unterschiedlichsten Schüler*innen mit den unterschiedlichsten Begabungen und Fähigkeiten und aus den unterschiedlichsten religiösen und kulturellen Bezügen zusammentreffen. Die Begegnung mit Fremdem/n ist dabei - schon vom Kindergarten an - unvermeidlich. Der sichere Rahmen einer religiösen Gemeinschaft ist trotz der in Schleswig-Holstein noch bestehenden Mehrheitssituation evangelischer Christen nicht zuletzt auch durch die Zunahme konfessions- und religionsloser Kinder und Jugendlicher nicht mehr gegeben.[376]

Damit geht es in der Begegnung mit Fremden/m nicht nur um den kulturell oder religiös Fremden im Gegenüber mit Angehörigen anderer Nationalitäten, Konfessionen und Religionsgemeinschaften, sondern im Besonderen um das Fremde, das eigentlich als das Eigene bezeichnet wird. „Fremd“ und „Eigen“ sind heute Kategorien, die nicht mehr auf „Außen“ bzw. „Innen“ reduziert werden können.[377]

Nach Zilleßen kann zudem echte Toleranz nicht über den Weg des „Verstehens“ laufen, sondern allein über die Möglichkeit der Anerkenntnis der „Fremdheit“ [378] quer zu den bestehenden Grenzen von Konfession und Religion und der Kommunikation. Damit wird Zilleßen m.E. den Lebenswirklichkeiten von Schüler*innen - zumindest in Schleswig-Holstein - deutlich gerechter als Kunstmann, erkennt er (Zilleßen) doch das „Fremde“ als sich in der grundlegenden Differenz von „Ich“ und „Du“ zeigend an. Gerade die Schüler*innenbefragung von ReVikoR zeigt, dass Schüler*innen heute einen deutlich geringeren Bezug zu eigener Konfession und Religion haben, wohl aber ein großes Interesse an fremden individuellen, aber auch religiös grundierten Interpretationsansätzen der lebensweltlichen Bedingungen. „Konfession“ und „Religion“ werden dabei überwiegend nicht als das entscheidende Differenzkriterium wahrgenommen.[379]

Kunstmann ist es wichtig, im Rahmen seiner Didaktik der Formen und Vollzüge einen konsequenten Subjektbezug zu verfolgen. Allerdings wird - ähnlich wie bei Lämmermann - nicht vollständig deutlich, worin dieser Subjektbezug genau besteht. Kunstmann beschreibt in seinem Kapitel „Jugend und Religion“ die Lebenswelt heutiger Kinder und Jugendlicher [380] vor dem Hintergrund einer von ihm so genannten Postmoderne, deren Charakteristika er mit Säkularisierung und Enttraditionalisierung bei gleichzeitiger Sehnsucht nach Religion, Pluralisierung und Individualisierung benennt. Darüber hinaus beschreibt er die Strategien, mit diesen

---

[376] Siehe Kapitel 5.2, Exkurs Religiöse Identität.
[377] Siehe Bernhard Dressler, 2005, 87f.
[378] Siehe Kapitel 3.3.3.
[379] Siehe Kapitel 4.5.1.
[380] Siehe Kunstmann 2010^2, 287ff.

Bedingungen umzugehen, geht jedoch im Anschluss daran nur auf vermutete Reaktionen von Jugendlichen ein. So benennt er mit Hans-Jürgen Fraas den heutigen Jugendlichen als „narzisstischen Sozialisationstyp“ [381] und konstatiert zugleich, dass dieser Sozialisationstyp nicht in eine weitgehend patriarchal geprägte Welt passt und „mit der herkömmlichen christlichen Kultur kaum vermittelbar“[382] ist. Dies dient wiederum zur Begründung, warum er christliche Religion „in ihrem unmittelbar plausiblen und lebensbezogenen ästhetischen Ausdrucks- und Vollzugsgestalten“[383] vermitteln möchte. Damit vereinnahmt er jedoch in unzulässiger Weise eine - bzw. nach Hurrelmann/Albrecht sogar zwei - Generationen von jungen Menschen und leugnet zugleich bei aller Betonung grundlegender Individualisierung ihre je eigene Individualität. In der qualitative Schüler*innenbefragung von ReVikoR zeigen sich eindrucksvoll Jugendliche, auf die die Diagnose „narzisstisch“ in keiner Weise passt und die sich darüber hinaus als sehr offen und interessiert auch religiösen Denkansätzen gegenüber darstellen.[384]
Für Kunstmann scheint festzustehen, dass religiöses Lernen elementar auf ästhetisches Lernen innerhalb von Religion angewiesen ist, in dem Erfahrung an erster Stelle steht, da durch den Prozess der Säkularisierung ein eklatanter Traditionsabbruch zu verzeichnen ist:

> „Mit dieser Überlegung, die sich an der Logik der Religion orientiert, ist eine deutliche Abkehr von einer inhalt- und problemorientierten religiösen Didaktik markiert, die sich auf eine kognitive Kommunikation *über* Religion beschränkt, statt sie selbst aufzusuchen.“[385]

Wenn man sich auf einen solchen Ansatz einlassen will, muss man allerdings auch auf die sich daraus ergebenen Anforderungen an den/die Lehrende/n einlassen. Dazu gehören nach Kunstmann neben der Fachkompetenz das Bereitstellen von religiösen Wahrnehmungen und Erfahrungen, [386] Kompetenzen im Bereich Liturgik und religiösen Mitvollzugs, [387] Bibliodrama und religiöses Spiel, [388] plausible und nachvollziehbare eigene religiöse Praxis [389] sowie vertiefte Kenntnis um religiöse Kommunikation im Spannungsfeld von Hermeneutik, Präsentation und Mystagogie.[390]
Ein derartiges Anforderungsprofil ist weder in der Vergangenheit, noch in der Gegenwart jemals in der Ausbildung von Religionslehrkräften - wie Kunstmann selbst

---

[381] A.a.O., 297.
[382] A.a.O., 298.
[383] A.a.O., 299.
[384] Siehe Kapitel 4.5.2.
[385] Kunstmann 2010^2, 353. (Kursivsetzung im Original)
[386] Siehe a.a.O., 353.
[387] Siehe a.a.O., 355.
[388] Siehe a.a.O., 356.
[389] Siehe a.a.O., 361.
[390] Siehe a.a.O., 363.

darstellt[391] - zu Grunde gelegt worden. Das allein ist noch kein hinreichender Grund, im Sinne von Kunstmann eine derartige Ausbildungsreform nicht anzustreben. Jedoch muss eine solche Reform - zusätzlich zu der schon bestehenden Überlastung durch den auf der Institution Schule lastenden Reformdruck spätestens seit PISA - zwangsläufig zu einer noch stärkeren Überlastung einer jeden Lehrkraft führen. Darüber hinaus ist besonders die Frage nach einer von Kunstmann geforderten, jeder Lehrkraft eigenen plausiblen religiösen Praxis in Hinblick auf die Notwendigkeit und/oder Wichtigkeit bzw. Überflüssigkeit sowohl unter den Lehrenden, als auch unter dem Lernenden zutiefst umstritten. Die ReVikoR-Befragung macht deutlich, dass es in Schleswig-Holstein unter den Lehrenden schon umstritten zu sein scheint, inwieweit die eigene religiöse Verortung überhaupt Thema im Religionsunterricht sein sollte, während auch unter Schüler*innen keine Einigkeit darüber herrscht, ob die religiöse Kenntlichkeit der Lehrkraft nun von Vorteil oder von Nachteil für den Unterricht ist.

> „Eine erhebliche Zahl (der Lehrkräfte, Anm.d.V.) - mehr als die Hälfte - versteht ihre Rolle nicht in der für den konfessionellen Religionsunterricht ursprünglich typischen Haltung, eine bestimmte religiöse Ausrichtung zu vermitteln; über 40% bejahen diese jedoch.“[392]

Nach neueren pädagogischen Erkenntnissen scheinen darüber hinaus ausgewiesene fachspezifische und didaktische Kompetenzen und spirituelle Fähigkeiten der Lehrkraft deutlich weniger entscheidend für den Lernprozess zu sein als die Haltung, mit der ein Lehrender den Lernenden begegnen.[393]
An Stelle immer höherer Forderungen an die theologischen, religiösen und pädagogisch/didaktischen Fähigkeiten der Lehrenden sollten gerade in der Religionspädagogik/didaktik[394] Entwürfe formuliert werden, die einerseits die Haltung von Lehrenden thematisieren und reflektieren, andererseits wirkliche Entlastung für die Lehrenden bedeuten. Darüber hinaus sollten solche Entwürfe – im Sinne seines

---

[391] Siehe a.a.O., 131ff.
[392] ReVikoR Bd. 1, 128.
[393] Als eine zentrale Größe, die den Lernerfolg von Schüler*innen beeinflusst, lässt sich auf Grundlage der Hattie Studie von 2009 z.B. formulieren: „Da sind zum einen berufsbezogene Auffassungen und Haltungen der Lehrpersonen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die ein Lernklima im Sinne sozialer Erwartungskontexte erzeugen. Dazu zählen Zuwendung, Empathie, Ermutigung, Respekt, Engagement und Leistungserwartungen. Zum anderen geht es um das soziale Miteinander im Klassenzimmer, um Zusammenhalt, Toleranz, gegenseitige Hilfe und positive Schüler-Lehrer-Beziehungen. Ein solches Unterrichtsklima beeinflusst den Unterrichtserfolg wirksam.“ Artikel Hattie-Studie, Erschienen in: SchulVerwaltung, Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz, 16 (2011), Heft 10, S.267-271 (gekürzte Fassung, Autoren: Ulrich Steffens und Dieter Höfer Institut für Qualitätsentwicklung) http://www.zukunftsschulen-nrw.de/cms/front*content.php?idart=1578 (Letzter Zugriff 05.12.16).
[394] Zur Begründung vgl. Kapitel 5.1.

postulierten Subjektbezugs[395] - die Lernenden in der heutigen Lebenswelt und ihren je eigenen Konstruktionen und Interpretationen ernst nehmen.[396]
So erscheint es sinnvoll, sich in der Folge mit dem religionspädagogisch/didaktischen Entwurf von Dietrich Zilleßen zu beschäftigen, der im Rahmen seines Entwurfs „Gegenreligion“ eine solche Umstellung der Haltung der Lehrenden in das Zentrum seiner Überlegungen stellt.

[395] Siehe Kapitel 3.1.5
[396] Auch hier gibt die Hattie Studie hilfreiche Hinweise, wenn es z.B. darum geht, den eigenen Unterricht mit „den Augen der Lernenden“ zu betrachten und zu evaluieren: „If the teacher‘s lens can be changed to seeing learning through the eyes of students, this would be an excellent beginning.“ J. A. C. Hattie, Visible Learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achivement. London, New York, Routledge 2009, 252.

3.3. Dietrich Zilleßen

Im Folgenden wird in einer Einleitung Dietrich Zilleßen vorgestellt und seine Bedeutung als Vertreter eines religionspädagogischen Ansatzes mit post-strukturalistischem Hintergrund und gerade die Lehrenden stark entlastender Wirkung umrissen. (3.3.1). Auf der Grundlage des 2004 veröffentlichten Buches „Gegenreligion“ werden in vier Kapiteln (3.3.2 - 3.3.5) wichtige Grundzüge und Konkretionen seiner experimentellen Didaktik dargestellt sowie Interdependenzen mit einerseits Lämmermann und andererseits Kunstmann herausgearbeitet und diskutiert.
Kapitel 3.3.6 leistet eine abschließende kritische Auseinandersetzung mit und Würdigung des Ansatzes von Zilleßen und leitet über zu dem Entwurf von Christian Grethlein.

3.3.1. Einleitung

Dietrich Zilleßen, am 16. 02. 1937 in Jüchen/Nordrhein-Westphalen geboren, ist ein deutscher evangelischer Theologe und Religionspädagoge. Er studierte ab 1958/59 an der Universität Köln Philosophie, Pädagogik und Mathematik und parallel an der Universität Bonn evangelische Theologie. Er promovierte 1965 an der Universität zu Köln zum Dr. phil. 1970 wurde er ordentlicher Professor an der PH Rheinland. Zuletzt war Zilleßen Professor für Theologie und ihre Didaktik an der Universität Köln. Mittlerweile ist Dietrich Zilleßen emeritiert.
Zilleßen gilt als Wegbereiter des Poststrukturalismus im Rahmen religionspädagogischer Theorie und Praxis.
Poststrukturalistische Ansätze waren zunächst vor allem für Literaturwissenschaften und Linguistik bedeutsam und wurden in der Folge in den 70er Jahren als Weiterentwicklung des Strukturalismus in politisch eher links orientierter Gesellschaftskritik rezipiert.
Der Strukturalismus als ihr Vorläufer formuliert Gesellschaftskritik vor dem Hintergrund der hinter jeder konkreten Gesellschaft stehenden Strukturen, die in sich gleichbleiben, aber verschiedene Erscheinungsformen aufweisen. So steht im Zentrum des politischen Strukturalismus die Auseinandersetzung mit dem Thema Macht.
Der Strukturalismus kann hinter den Erscheinungen der Welt eine in sich logische Struktur postulieren, die über die Sprache dem Menschen zugänglich wird. Die erkennenden Subjekte sind mittels Sprache in der Lage, Wahrheit und Sinn der Dinge an sich zu erkennen, diese kritisch zu reflektieren und sich darüber auszutauschen.
Der Poststrukturalismus bestreitet und dekonstruiert diese Hypothese. Er versteht gerade auch die im religionspädagogischen Diskurs zentralen Kategorien wie Sinn und Wahrheit als in der Wiedergabe abhängig von den je individuellen Sichtweisen.
Die einzige Struktur der materiellen Welt ist im Sinne dieses Denkens die der Sprache. Diese Struktur ist eine durch Zeichen, Bedeutungen und Zuschreibungen

konstituierte und reproduzierte. Ontologische Zuschreibungen jeder Art, besonders aber den Menschen betreffend, werden, da einseitig aus der Position von Herrschaft definiert, zurückgewiesen. In Bezug auf die Religionspädagogik bedeutet das, dass jede Deutung menschlichen Lebens im Horizont seiner Geschöpflichkeit und im Gegenüber zu einem Schöpfer abgelehnt wird, da dieses zu einer Festschreibung der Seinsgrundlage des Menschen führt und Herrschaftsbeziehungen zementiert.
Hieran wird deutlich, dass auch der Poststrukturalismus im gesellschaftspolitischen Diskurs um Macht und Herrschaft entsteht und im Rahmen des religionspädagogischen Diskurses nicht zu den beliebtesten Strömungen zählt, zumal der Poststrukturalismus einen radikalen Antihumanismus in dem Sinne vertritt, dass versucht wird, die sowohl pädagogische als auch psychologische Disziplinierung des Menschen zu durchbrechen, die z.B. durch die Festlegung auf Geschöpflichkeit geschieht. Wichtiger Vertreter eines solchen Poststrukturalismus ist Michel Foucault. Auf feministisch-theologischer Seite ist der Name Judith Butler zu nennen.[397]
Dietrich Zilleßen erweist sich insofern als Poststrukturalist, als dass er schon zu Beginn seines Buches deutlich macht, dass es ihm in seinem religionspädagogisch-didaktischen Aufriss nicht so sehr darum geht, ein religions-pädagogisches Lehrbuch zu schreiben, sondern dass er anderes beabsichtigt:

> „Lieber ist mir ein Lernbuch, das Fragen und Probleme umkreist, Erfahrungen wieder und wieder bedenkt und ein paar Spuren im Unwegsamen verfolgt. Welt lässt sich nicht entziffern wie Hieroglyphen. Kein Wörtliches kommt der Welt und den Menschen nahe.“[398]

In der Folge wird sich der konsequente Rekurs auf das „Fremde“ in jeglicher Form menschlichen Denkens und Agierens als konstitutiv und zentral für seine Gedanken herausstellen.

3.3.2 Gegenreligion - Grundzüge einer experimentellen Didaktik - Unbewusstes bewusstmachen, Vertrautes verfremden

Als religionspädagogisch-didaktische Grundlegung kehrt Zilleßen zunächst den religionspädagogischen Weg einer Theoriebildung und daraus folgender Ableitung von Erkenntnissen und zu beschreitenden Wegen, wie ihn z.B. Lämmermann im Rahmen seiner fünf Elementarisierungsschritte vorstellt, um.

> „Aus konkreten Erfahrungen und Fragestellungen ergeben sich Perspektiven, die durchaus fragmentarisch bleiben, auch wenn sie auf das Ganze blicken wollen. Ich

[397] Siehe z.B. Michel Foucault, Die Hauptwerke, Frankfurt a.M. 2008. Judith Butler: Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt 1991.
[398] Zilleßen 2004, 7.

> versuche, den religionspädagogischen Ansatz in unterschiedlichen Fragestellungen zu konkretisieren.“[399]

Dabei ist Religionspädagogik nach Zilleßen „eine experimentelle Weise, darüber nachzudenken, wie es sich leben lässt, und der Versuch, die entsprechenden Erfahrungen zu ermöglichen.“[400]
„Religion“ definiert er über den Antagonismus von erlebter Differenz und erträumter Einheit. Dabei kommt dem Fragen eine entscheidende Rolle zu. Alle aus seiner Sicht immer eher individuellen Antworten im religionspädagogischen Geschehen sind nach Zilleßen wiederum in Fragen umzuformulieren, damit Jugendliche die Möglichkeit haben, diese in einem sich wiederholenden Prozess anzunehmen oder zu verwerfen.
Daraus ergibt sich eine Reihe von Konsequenzen:
Ausdruck von Religion kann nicht einseitige Fixierung auf Einheit bedeuten, also keine Betonung von Gemeinsamkeiten in jedweder Konstellation meinen, weder im inter- noch im intrareligiösen Dialog oder in ethischen Fragestellungen, da sie dann keinerlei Relevanz im Rahmen der Theologie und der pluralen gesellschaftlichen Grundbedingungen mehr hätte.
Didaktik, definiert nach Zilleßen, ist Theorie und Praxis des Lernens, wobei sich weder das Subjekt und genauso wenig das Objekt eines Lernprozesses genau definieren lassen, da einerseits sowohl Medien, Situationen, Fehler, Irrtümer etc. lehren, andererseits es keine klaren Rollenzuweisungen in Bezug auf Schüler*innen und Lehrer*innen gibt:

> „Schüler und Schülerinnen sind ebenso Didaktiker wie Lehrer und Lehrerinnen, weil sie sich die Welt so zurecht machen müssen, dass sie erfahren, dass sie lernen können.“[401]

Daraus folgernd definiert er Didaktik im weiteren Sinne als „Kommunikation mit der Welt“.[402]
Insofern entfällt nach Zilleßen die strikte Trennung formaler und materialer Bildung, wie sie klassische Bildungstheorien postulieren[403] und so weist er dem „hidden curriculum“ mit seinen Undurchschaubarkeiten eine entscheidende und produktive Rolle beim Lehren und Lernen zu:

> „Das Komplexe, Unübersichtliche, Dunkle und Fremde verwundet unsere Ordnungen, Absicherungen und Abgrenzungen.“[404]

---

[399] A.a.O., 9.
[400] Ebd.
[401] A.a.O., 10.
[402] A.a.O., 11.
[403] Siehe Lämmermann 2004, 114ff.
[404] Zilleßen 2004, 11.

Damit enthebt er jedoch die in klassischem Sinne Lehrenden nicht von der Verantwortung, den Prozess des Lernens gründlich zu planen, allerdings immer in Kenntnis und unter Berücksichtigung, dass auch alles ganz anders kommen könnte, als geplant. So wird Didaktik zu einem ergebnisoffenen Umgang und zur Beziehungsstiftung mit dem „Fremden“.[405] Entgegen der Theorie der konstruktiv-kritischen Didaktik von Lämmermann geht es bei Zilleßen im Weiteren nicht um das Verstehen des „Fremden“, sondern darum, Umgang und Beziehung zum „Fremden“ zu gestalten, das „Fremde“ als fremd zu erkennen und zu belassen. Ratlosigkeit, Nicht-Verstehen und Desorientierung gehören zu einer Achtung des „Fremden“ im Sinne von Zilleßen und so gelangt er zu einer klaren Abgrenzung von einer, wie er es nennt, Bestätigungsdidaktik, die immer nur „die Bestätigung des schon Bekannten, des Eigenen“[406] ist.
Ebenso grenzt er seine experimentelle Didaktik von einer, wie er es formuliert, „Strategiedidaktik“[407] ab, die zu einer Anhäufung von Wissen führt und die zentralen Themen wie die der Endlichkeit, der religiösen Erfahrung und der Unverfügbarkeit in ihrer ganzen Bedeutungsvielfalt vernachlässigt. Experimentelle Didaktik im Sinne von Zilleßen ist „Beziehungsdidaktik“[408], die gerade in den vernachlässigten Elementen einer „Strategiedidaktik“ ein konstituierendes Moment findet und insofern anthropologischer Grund religiöser Bildung ist. Zilleßen wendet sich entschieden gegen Tendenzen, einen öffentlichen Druck, der auf Technologie, Verfügbarkeit und Machbarkeit setzt, auf die Pädagogik zu erzeugen. Damit zusammen hängt nach Zilleßen der unvermeidbare Verzicht auf auf Wissensvorsprung beruhende Autoritäten. Da Bildung weder ein moralisches Programm ist, noch auf Wissen beruht, sondern immer Selbstbildung meint, braucht es Autorität, „die das Moment von Endlichkeit in allen menschlichen Erkenntnissen und Weltgestaltungen als anthropologisches Prinzip akzeptiert.“[409]
Sowohl für Lämmermann als auch für Kunstmann bedeutet Bildung ebenfalls Selbstbildung und hängt immer mit Entfaltung der Person zusammen, bei Lämmermann zu einer Entwicklung von Person zu „Personalitäten“, bei Kunstmann zu einer Entwicklung von „Sensibilität, Kombinationsvermögen, Gespür und Geschmack.“[410]

3.3.3 Das Fremde fremd sein lassen

Zilleßen betont die Priorität des „Fremden“ und berücksichtigt somit, dass eine Zielformulierung von Bildung mitdenken muss, dass es immer auch anders sein

[405] Ebd.
[406] A.a.O., 12.
[407] Ebd.
[408] Ebd.
[409] Ebd.
[410] Siehe Kapitel 3.2.2.

könnte, wobei es hier weniger um Willkürlichkeit geht als um Anerkenntnis der für Zilleßen wichtigen Tatsache der grundsätzlichen Begrenztheit allen Erkennens und Seins des Menschen. In diesem Sinne betont er ebenfalls die Unverfügbarkeit des Gegenübers, die ethische Entscheidungen des Einzelnen nicht überflüssig, sondern gerade nötig macht, allerdings immer im Bewusstsein einer passiven Verantwortung, die im Sinne der eigenen Begrenztheit anerkennt, dass eine objektive Beurteilung der Situation unmöglich ist, da der beteiligte Andere immer unverfügbar ist und ein Fremder bleibt. Damit nimmt er den Erfahrungsbegriff der Alteritätsdidaktik auf:

> „Ein alteritätstheoretischer Erfahrungsbegriff beansprucht in dieser Situation ein Doppeltes: Zum einen versucht dieser die Würde des Fremden, des Anderen, des Ausgeschlossenen, des Einzelnen und Fragmentarischen als grundlegend für die Erfahrung zu wahren. Zum anderen aber hat auch ein alteritätstheoretischer Erfahrungsbegriff durchaus einen theoretischen Anspruch.“[411]

Dieser theoretische Anspruch bezieht sich nach Grümme vor allem auf das Alteritätsdenken Franz Rosenzweigs zurück. [412] Damit gründet der alteritätstheoretische Ansatz ebenfalls im dialogischen Ansatz von Martin Buber.[413]
Zilleßen geht somit deutlich über das Bildungsverständnis sowohl von Lämmermann als auch von Kunstmann hinaus.
Die Didaktik religiöser Bildung unterliegt nach Zilleßen gerade in der Zielfindung oder -formulierung einem Sinnwettbewerb, wobei er sowohl in Ökonomie als auch in Kultur und Religion im Wettbewerb ein der Gesellschaft zu Grunde liegendes Prinzip erkennt - im Unterschied zu Lämmermann, dessen didaktischer Dreh- und Angelpunkt in einer kritisch-konstruktiven und verändernden Analyse der gesellschaftlichen Bedingungen liegt. Dieser Sinnwettbewerb bedeutet nach Zilleßen nicht nur, dass gerade in Hinblick auf religiöse Bildung jede/r Didaktikerin seine/ ihren je eigenen Schwerpunkt zum „Sinn“ macht, sondern auch, dass selbst bei gemeinsamer Festlegung von Werten unterschiedliche Didaktiker*innen völlig Unterschiedliches darunter verstehen.
Zilleßen illustriert dieses mit dem Bildungsziel „Humanität“, auf das sich durchaus eine Vielzahl von Didaktiker*innen als oberstes Bildungsziel einigen könnten. In der Sicht von Zilleßen allerdings ist das nicht zielführend. Er konstatiert, dass „Humanität“ sich in keiner Weise zum Konsens eignet, sondern eher als Konfliktformel betrachtet werden sollte. In pluraler Gesellschaft - hier deckt sich die gesellschaftliche Einschätzung Zilleßens mit der von Lämmermann und der von Kunstmann - kann „Humanität“ nicht universell gedacht werden, sondern immer nur

---

[411] Bernhard Grümme: Von der Fremdheit zum Vertrauten? Der Beitrag der Alteritätsdidaktik zu einer zeitgemäßen Religionsdidaktik, 13. www.bistum-augsburg.de/content/download/77302/.../file/Gruemme-END*formatiert.doc. (Letzter Zugriff 8.11.2016)
[412] Siehe ebd.
[413] Besonders deutlich zu erkennen bei Martin Buber: Ich und Du, Heidelberg 1983, 8f.

individuell, da jede/r zwangsläufig etwas Anderes damit konnotiert und keine/r in der Lage ist, genau zu erkennen, was der/die Andere darunter versteht. Allein dieser Umstand belastet nach Zilleßen die Kooperation sowohl der einzelnen Individuen als auch der Weltgesellschaft. Seine Begründung dafür ist wiederum, aber aus einem etwas anderen Blickwinkel betrachtet, dass zu den Grundbefindlichkeiten des Menschen konstitutiv der Mangel an Wahrheit gehört und so keine/r in Bezug auf „Humanität" unumstößlich festlegen kann, was der Begriff wirklich meint. Er nennt das „Wahrheitsmangel als Kondition".[414]
Daraus folgt nach Zilleßen beispielhaft, dass Humanität nicht als Lösung in Hinsicht auf politische, soziale und ökonomische Programme verstanden werden darf, sondern als anthropologische Fragestellung, die genau das in Frage stellt, was landläufig mit der Nennung des Schlagwortes konnotiert wird, nämlich dass es etwas allgemein gültig Humanes gibt. Das wahrhaft Humane ist nach Zilleßen eben nicht verbunden mit inhaltlichen Zuschreibungen. Diese bleiben immer individuell und nie allgemeingültig. Das wahrhaft Humane ist die prinzipielle Anerkenntnis, dass es die Festschreibung des Menschlichen nicht gibt und nicht geben darf, sondern gerade das Wissen um die Begrenztheit und die Endlichkeit Raum haben muss, da die Gefahr eines Totalitarismus mit einer solchen Festschreibung einhergeht:

> „Eher hat Humanität ihren Grund in der unverfügbaren Fremdheit jedes Menschen."[415]

Hier lässt sich eine gewisse Parallele zu der von Lämmermann formulierten negativen Anthropologie ziehen, nach der der Kern protestantischer Anthropologie darin liegt, dass sie eben nicht das ontologisch Menschliche zu beschreiben versucht, sondern die Unverfügbarkeit des Menschen betont und das Menschliche im Beziehungsgeschehen abbildet.[416] Diese Parallele wird gestützt durch den Umstand, dass Zilleßen seine Didaktik wie Lämmermann als Beziehungsdidaktik verstehen kann.
Die Grenzen einer in Bezug auf Humanität intendierten Weltgesellschaft liegen nach Zilleßen nicht in fehlendem Willen, sondern, wie oben beschrieben, in den Grenzen der Individuen und in der grundsätzlichen Gewaltstruktur jeder Kommunikation, und das insofern, als dass es dabei immer um Umgang mit dem „Fremden" geht und damit um Macht, Dominanz und Unterordnung, Taktik etc. Kommunikation gründet nach Zilleßen nicht in dem Bedürfnis nach Gemeinsamkeit, sondern in der grundsätzlichen, schmerzhaften Differenzerfahrung. Entgegen dem möglichen Willen zum rationalen, emotionalen und affektiven Verstehen geht es somit um das Aushalten einer bleibenden Fremdheit. In diesem Zusammenhang und gerade vor

---

[414] Zilleßen 2004,13.
[415] Ebd.
[416] Siehe Kapitel 3.1.2.5 und Lämmermann 2005, 171ff.

dem Hintergrund einer zunehmend globalen Gesellschaft ist es nach Zilleßen wichtig, zu verstehen, dass auch Gerechtigkeit als Kriterium menschlichen Zusammenlebens nicht tauglich ist, da Gerechtigkeit ebenfalls immer abstrakt bleiben muss, weil es keine allgemein gültige Grundlage, wie sie eben das Postulat eines „Humanen“ z.B. im Sinne des klassischen Humanismus suggeriert, geben kann, die Handlungen unabhängig davon, ob sie individuell oder kollektiv gedacht werden, im globalen Kontext legitimieren könnte.
Wenn auf einer solchen Prämisse, also mit Berufung auf das Humane im Menschen, an die Vernunft appelliert wird, eine gerechte Weltgesellschaft aufzubauen, bleibt das wirklich Humane unberücksichtigt.

> „Jede konkrete Entscheidung zu Humanität, Gerechtigkeit, Solidarität ist eine Entscheidung des Unentscheidbaren; sie hat keine universale, keine allgemeine Menschenvernunft bei sich, sondern basiert auf Gespräch, Diskussion, öffentlichem Diskurs, die zu Konsens und Dissens führen. Sie müssen für Dekonstruktionen offen bleiben – um der Humanität willen, die mehr ist als diese oder jene humanitäre Position.“[417]

Hier zeigt sich deutlich ein dekonstruktivistischer, poststrukturalistischer Impetus, den Zilleßen bis zum Ende seiner Ausführungen in „Gegenreligion“ und auch in seinem praktisch orientierten Unterrichtskonzept: „Und der König stieg herab von seinem Thron“[418] konsequent beibehält. Wenn er hier schon im Vorwort schreibt: „Verrückt spielen heißt Positionen verrücken. Also: gewohnte Standpunkte verlassen, verschobene Perspektiven wählen, fremde Blicke ausprobieren. Spielregeln für etwas verrückte Ansichten leiten an, von rückwärts durch die Beine sich gehen zu sehen“[419], setzt er symbolhaft in Sprache und Handlung um, was er in seiner Didaktik theoretisch zu erläutern versucht: nämlich die ungewohnte Perspektive des Fremden in jeder Beziehung einzunehmen, mitzudenken und mitzuleben.
Im Weiteren kommt er zu einer positiven Deutung des von ihm postulierten Sinnwettbewerbs, auch und gerade wenn dieser im Rahmen gesellschaftlicher Pluralität zu Konflikten führt. Der Rückbezug auf Argumente wie allgemeine menschliche Vernunft dient dabei sowohl didaktisch als auch gesamtgesellschaftlich eher als Disziplinierungsversuch und gründet in der Angst und Ablehnung des Fremden, auch des eigenen Fremden in sich selbst. In konsequenter Achtung des Fremden werden, so postuliert Zilleßen, keine fundamentalistischen Lösungen entstehen.
Den in diesem Zusammenhang auch von der Philosophie häufig genutzten Rückgriff auf Traditionen und Konventionen sieht Zilleßen demgegenüber als nützlich und

---

[417] Zilleßen 2004, 15.
[418] Dietrich Zilleßen, Uwe Gerber: Und der König stieg herab von seinem Thron. Das Unterrichtskonzept elementar. Frankfurt a.M. 1997.
[419] A.a.O., 5.

sinnvoll, jedoch nicht vor dem Hintergrund einer Eigenwertigkeit von Traditionen - und hiermit zeigt sich eine deutliche Nähe zum Ansatz von Joachim Kunstmann - sondern „weil kritisch-kreativer Umgang mit Traditionen zugleich Kriterien für Lernen und Bildung entwickelt.“[420]

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass im Begriff „kritisch“ von Zilleßen im Unterschied zu dem Verständnis von Godwin Lämmermann eher das Experimentelle zu liegen scheint, während sich „kritisch“ bei Lämmermann eher auf das an der Logik orientierte kritische Denken und darüber hinaus auf Ideologie kritisch bezieht.

Zilleßen macht vor dem Hintergrund seines Verständnisses von „kritisch“ und gegen Dressler [421] deutlich, dass die Unterscheidung von Orientierungswissen und Verfügungswissen im Religionsunterricht nicht zielführend ist. „Orientierung“ ohne Berücksichtigung des Zweifels kann es nach Zilleßen nicht geben. „Orientierung“ bedeutet eben nicht „Wissen“. Damit meint das, was man gemeinhin Orientierungswissen nennt, verkapptes Verfügungswissen. Wenn religiöse Traditionen sich gegen Zweifel und gegen die grundsätzliche Fragwürdigkeit absichern und absolut gesetzt würden, wäre das eine Form von Fundamentalismus, der nach Zilleßens Weltverständnis kontraproduktiv im Sinne des originär Menschlichen, also der „conditio humana“ wäre. Im Sinne Zilleßens ist es, gegenüber einer festen Orientierung in einer pluralen Gesellschaft sofort ein „wieder-in-Frage-stellen“, ein Vertrautes-wieder-fremd-machen und fremd-sein-lassen zu evozieren, um Orientierungen beweglich zu halten und Fundamentalismen vorzubeugen.[422] Damit entzieht er dem Bildungsziel „Erwerb von religiöser Identität“ den Boden, da religiöse Identität einem ständigen Wandel unterliegen muss, um nicht zu Totalitarismus zu erstarren. Daraus ließe sich mit einigem Recht folgern, dass jede feste religiöse Identität dazu neigt, totalitär werden - ein zunächst durchaus unbequemer Gedanke.

Hat Zilleßen mit dem Wettbewerb von Sinn einen Eckpunkt heutiger Didaktik religiöser Bildung gesetzt, fragt er im Weiteren nach dem „Sinn“ der Sinnsuche. Einerseits erkennt er darin einen kulturellen Grundgedanken der Veränderbarkeit, anderseits sieht er die Sinnfrage nicht nur im Zusammenhang von Sinnverlust, sondern als Verlust von Selbstverständlichkeiten im Leben. Damit wird Sinnsuche zu einem Symptom von Lebensangst, aber Ausdruck einer Sehnsucht nach Halt und Beständigkeit in einer sich beständig verändernden Welt. Zwar vermitteln religiöse Traditionen in ihrem Bezug auf das Letztgültige Halt, Gewissheit und Sinn; sie setzen jedoch Glaubensentscheidungen voraus und es entsteht die Frage, wie Religion mit

---

[420] Zilleßen 2004, 16. Vgl. hierzu auch Englert, der in etwas anderem Kontext in Bezug auf traditionelle theologische Modelle bemerkt: „Die didaktische Funktion theologischer Modelle ist [...] nicht die von `Antworten´, sondern von Herausforderungen an das eigene Denken.“ Englert 2013, 20.

[421] Siehe Kapitel 2.5.

[422] Siehe Zilleßen 2004, 16ff und Zilleßen 1997, 5.

Sinnpluralität in unserer pluralen Gesellschaft umgehen kann. Wenn die Frage nach Sinn auch die Sehnsucht nach Beständigkeit ausdrückt, verhält sich dies allerdings konträr zu der grundsätzlichen Orientierungslosigkeit als „ein(em) Signum des Menschlichen“. [423] Da nach Zilleßen Leben und Lernen einander bedingen und Lernen, wie bereits festgestellt, dem Unverfügbaren unterliegt, unterliegt auch das Leben einer Unverfügbarkeit, was wiederum von der Endlichkeit des Lebens her auf das Lernen zu beziehen ist. Dieser Umstand schafft erst die Sinnproduktion. Damit jedoch gewinnt nach Zilleßen die Orientierungslosigkeit den Status einer Unabdingbarkeit im menschlichen Leben. Sich der eigenen grundlegenden Orientierungslosigkeit bewusst zu sein und gleichzeitig zu verstehen, dass die eigenen Gewissheiten nur individuelle Konstrukte von Sinn sind, die auch ganz anders sein könnten, wird zu einem wichtigen Moment von Bildung oder:

> „Wenn Bildung Orientierung vermittelt, dann in dialektischer Weise als Fähigkeit, mit dem zweideutigen Leben, mit Pluralität und Wahrheitsmangel umzugehen.“[424]

An dieser Stelle ist es wichtig, dass die „Zweideutigkeit“ hier allein auf den Antagonismus von Pluralität und Wahrheitsmangel bezogen ist und nicht auf die Pluralität an sich.
Wenn Zilleßen allerdings von der „Gnade des Sinns“[425] spricht und dieses als geschenktes Vertrauen auf den Kern des Glaubens trotz aller Zweifel und Angst versteht, sieht er darin zunächst eine Gabe, die unter den Marktbedingungen des Gabentausches eine Gegengabe verlangt. Damit verlässt oder verfremdet er bewusst den Rahmen biblisch christlicher Tradition. In einem zweiten Schritt macht er allerdings deutlich, dass hier die Gnade oder Gabe vom dem ganz Anderen ausgeht, dem ebenfalls Unverfügbaren, dem Transzendenten, und damit die Ethik der Gabenökonomie insofern unterbrochen ist, da es zweifelhaft ist, dass hier die selbe Gabenökonomie zu Grunde liegt, wie in jedem menschlichen Handeln. Im Sinne Zilleßens sollte Religionsdidaktik mit dieser unverfügbaren Gabe rechnen, die sie weitergibt, ohne sie zu haben und die überall und immer aufblitzen und geschehen kann. Damit beinhaltet, von der Seite des Transzendenten her betrachtet, Religionsdidaktik neben dem von den Didaktiker*innen Intendierten auch immer das Widersprüchliche, Ungeplante. [426] Um mit diesem Ungeplanten sachgemäß umzugehen, muss nach Zilleßen deshalb der Schwerpunkt didaktischen Handelns weg von einer Orientierung an Intentionen zur Intervention verlagert und zugleich berücksichtigt werden, dass jedes Eingreifen, jede Intervention in einen immer schon vorhandenen Prozess eingreift. Gerade die Berücksichtigung des letzten Aspekts

[423] Zilleßen 2004, 17.
[424] A.a.O., 18.
[425] Ebd.
[426] Siehe a.a.O., 27.

lässt es nach Zilleßen nötig erscheinen, dass eine solche Intervention im Rahmen einer Inszenierung geschehen sollte, die sich nicht nur einseitig auf die intellektuelle Ebene bezieht, sondern sowohl den Körper als auch die Gefühle mit einbezieht. Damit wird gleichzeitig dem Ungeplanten ein Raum eröffnet, der in einem rein intellektuell-rationalen Setting verschlossen bliebe.
Auch an dieser Stelle scheint sich in Bezug auf den Begriff der „Inszenierung“ eine Parallele zu Kunstmann zu ergeben, dessen didaktische Grundaussage ja durchaus heißen könnte, Religionsdidaktik lebe im Wesentlichen von der gelingenden Inszenierung religiöser Traditionen, Formen und Gehalte.[427] Für Kunstmann bedeutet das jedoch, Schüler*innen die Möglichkeit der Partizipation an Räumen, Ritualen und Liturgie zu ermöglichen,[428] während Zilleßen sich zwar auch auf religiöse Traditionen bezieht, die Inszenierung jedoch in der Aufnahme des Gegensätzlichen, des Fremden und des Transzendenten sieht und vertraute Tradition durch bewusste Distanznahme wieder fremd machen will. [429]
Unter der Überschrift „Religionspädagogischer Dreischritt: Tradition und Erfahrung“ [430] in seinem Unterrichtskonzept konkretisiert Zilleßen diesen Gedanken und beschreibt die Inszenierung des zunächst Gegensätzlichen am Beispiel des Schöpfungsmotivs und des Exodusmotivs. Das Grundprinzip des Vertrauten, Heimatlichen bildet sich ab im Schöpfungsmotiv und zeichnet sich aus als „Normalität“, körperlich und assoziativ darstellbar am „Stehen“, während das Grundprinzip des Fremden, des Aufbruchs aus dem Normalen sich im Exodusmotiv als Normüberschreitung körperlich und assoziativ im „Gehen“ zeigt.
Weder das „Eine“ noch das „Andere“ lässt sich verabsolutieren. Also muss Religionsdidaktik beides berücksichtigen. Darüber hinaus muss Religionsdidaktik auch einen bewussten Umgang mit dem immer wieder Anderen inszenieren. Interreligiöser Umgang mit religiösen Traditionen führt in die Problematik der Wahrheit und Gerechtigkeit und konfrontiert dabei mit der anderen Wahrheit und Gerechtigkeit einer anderen religiösen Tradition:

> „Das eine Bedürfnis nach Wahrheit und Gerechtigkeit ist befremdet. [...] Das befremdliche Fremde und seine Wahrheitsansprüche bedrohen unsere ethischen Lebensentscheidungen, unsere Werte und Lebensziele. [...] Das andere Bedürfnis nach Einheit ist befremdet, irritiert von der disparaten Vielfalt, von der Pluralität der Wahrheiten. [...] Das Ideal der einen Wahrheit bedroht jeden Traum der Selbständigkeit. [...] Die Akzeptanz vieler Wahrheiten bedroht jeden Traum von Einheit vielen Kulturen.“[431]

---

[427] Siehe Kapitel 3.2.5 und Kunstmann 2010^2, 199ff.
[428] Ebd.
[429] Siehe Zilleßen 2004, 26.
[430] Zilleßen 1997, 27
[431] Zilleßen 1997, 28.

Religionsdidaktik muss, so Zilleßen, beide Impulse - den Impuls von Selbständigkeit und den von Einheit - aufnehmen und dabei vor allem die Fremdheit nicht nur als Fremdheit der jeweiligen Tradition wahrnehmen, sondern im Licht der eigenen Fraglichkeit verstehen. Diese Bewusstheit der je eigenen Fraglichkeit muss darüber hinaus mit dem ganz Anderen, dem Transzendenten rechnen. Hierin liegen wiederum nicht nur die Grenzen einer jeden Inszenierung, sondern auch ein besonderer Freiheitsaspekt der Religion, der damit und darüber hinaus auch die Krise des Menschen sichtbar macht. Religion dient nicht zur Beruhigung des Menschen, sondern ist nach Zilleßen eine Angelegenheit des „unruhigen Herzens", worunter Zilleßen den Antagonismus zwischen Sinn einerseits und menschlicher Angst vor dem Fremden, kombiniert mit Sehnsucht nach Beständigkeit und Veränderung, und damit die Orientierungslosigkeit als „conditio humana" versteht.[432] In diesem Sinn gehören Religionen und Bildung unmittelbar zusammen.

Auch an dieser Stelle lässt sich ein Unterschied zu Kunstmann erkennen, der den Zusammenhang von Religion und Bildung in ihrem von ihm postulierten gemeinsamen ästhetischen Ausdruck in der Kunst sieht, was wiederum zu Recht von Lämmermann als eine unzulässige Vereinnahmung der Kunst durch die Religion dargestellt wird.[433]

Zilleßen beschreibt Religion vor dem Hintergrund der Gewissheit des eigenen Todes noch einmal aus einer etwas anderen Perspektive. Der Tod wird dabei als konsequente Negation des individuellen Seins und damit als existenzielle Kränkung verstanden, mit der die Erfahrung von Differenz auf die Spitze getrieben wird. Dabei wird Religion zu einem Geschehen, dass von der Vorstellung, alles könnte anders sein, bestimmt ist. Sinnsuche wurzelt in der Unabdingbarkeit des eigenen Todes, obwohl es fraglich ist, ob der Mensch, so Zilleßen, sein eigenes „Nichtsein" denken kann. Damit wird zunächst Religion zugleich Ausdruck der Bestreitung von Grenzen und religiöse Erfahrung zu einer „Erfahrung des Unerwarteten und des Unerwartbaren".[434]

Die individuelle Geburt wie auch der individuelle Tod sind dem Individuum entzogen und immer nur im Geschehen um Andere mitvollziehbar. Geburt und Tod markieren unwiderruflich Beginn und Ende des Individuums, die die Vorstellung von Kontinuität, die dem Konstrukt von Identität eines Subjektes zu Grund liegt, ad absurdum führen. In jeder Vorstellung von Identität liegt somit nach Zilleßen gerade vor dem Hintergrund des Todes auch eine Omnipotenzphantasie. Insofern sind religiöse und kulturelle Praktiken um Leben und Tod mit Zilleßen Praktiken des Überlebens und dabei zugleich Identitätssicherung. Hier deutet sich bereits an, dass Zilleßen die Funktion oder, wie er es nennt, den Trost der Religion nicht im Metaphysischen oder in der Moral sieht, sondern in einer Art Lebenskunst, die im Unterschied zu den

[432] Siehe Zilleßen 2004, 17.
[433] Siehe Kapitel 3.1.5.
[434] Zilleßen 2004, 21.

Vorstellungen einer Erlösungsreligion, in der eine vorgestellte Macht den Tod und somit die primäre Krise jeden Lebens besiegt, oder einer Versöhnungsreligion, die den Tod in ein Lebenskonzept von Einheit integriert, konsequent von einer Achtung des Fremden und damit auch in von der schmerzhaften Wahrnehmung und Achtung des Todes ausgeht.
Diese Lebenskunst beschreibt er darüber hinaus von der Differenz her, die aus der Endlichkeit des Menschen hervorgeht. Allein die Anerkennung der Grunddifferenz von Leben und Tod bietet Lebensmöglichkeit. So wie Zilleßen im Vorangegangenen Religion als „Sache des unruhigen Herzens“ beschreiben kann, beschreibt er die Anerkennung der Differenz als Grund der Religion. Für religiöse Bildung gilt nach Zilleßen:

> „Religiöse Bildung ist nicht die Bedingung dieser Religion, sondern ihr Ausdruck und ihre Gestalt. Religiöse Bildung verwirklicht sich im Umgang mit religiösen Traditionen und ihren Verheißungen, in der Auseinandersetzung mit ihren Ritualen, in der Erörterung menschlicher Ängste und Bedürfnisse. Sie übt, zu wechseln zwischen Distanzierung und Verwicklung, zwischen Sorglosigkeit und Sorge, Rationalität und Leidenschaft. Sie versteht Souveränität letztlich als die Fähigkeit, Selbst- und Weltentwürfe wieder zu relativieren, als den Mut, Absicherungen fallen zu lassen und Unentscheidbares zu entscheiden, als die Freiheit, für das Leben und nicht für die Ewigkeit zu entscheiden.“[435]

Damit definiert er Bildung als grundsätzlich fragmentarisch und grenzt diese ebenfalls von einer als Anhäufung von Wissen verstandenen Bildung ab. Inhaltlich beschreibt er Bildung als erweitertes Beziehungsgeschehen insofern, als es darum geht, sich selbst zu der Welt zu verhalten.[436]
Vor diesem Hintergrund nähert sich Zilleßen noch einmal der Rolle von Traditionen, in dem er postuliert, dass religiöse Didaktik auch beinhaltet, Vertrautes wieder fremd zu machen. Das bezieht sich sowohl auf eigene Erfahrungen, als auf jede Form von überlieferter Tradition, zumal diese Tradition als religiöse Überlieferung „immer schon in die alltägliche Sinngebung verwickelt (ist), oft kaum noch als solche erkennbar, verweltlicht, in alltäglicher Kommunikationssprache und in Beziehungsformen verdeckt“.[437]
Diese Gedanken finden sich didaktisch konkretisiert in seinem Unterrichtskonzept z.B. anhand der Körperhaltung „Liegen“ wieder. Mit Hilfe einer kurzen einführenden Reflexion über verschiedene Arten von Betten im Laufe der Zeitgeschichte, den Bildern eines Krankenbettes und der biblischen Geschichte der Heilung des Gelähmten in Mk 2, 1-12 wird die alltägliche Erfahrung des „Liegens“ und des „zu-Bett-Gehens“ in einen völlig anderen Zusammenhang gestellt, geradezu

[435] A.a.O., 24.
[436] Siehe a.a.O., 25.
[437] Zilleßen 1997, 35.

überfremdet, um möglicherweise zu einer anderen, geradezu „neuen“ Sicht eines völlig alltäglichen Vorganges zu gelangen, welches wiederum eine Erweiterung individueller Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten evozieren kann. [438] Die ästhetische Dimension jeder Bildung liegt nach Zilleßen darin, dass sie allein auf Wahrnehmungsprozessen beruht, insofern hat religiöse Bildung ebenfalls eine ästhetische Dimension. Diese wiederum unterstreicht noch einmal das Uneindeutige, Widerständige und Fremde eines Lernprozesses, insofern er sich der intellektuell-rationalen Reflexion verschließt. Nach Zilleßen soll Religionsunterricht befähigen, mit solchen Widerständigkeiten zu experimentieren und zugleich die Differenz zwischen „dem unnahbaren Realen und den Zeichen, Bildern, Imaginationen, in denen `es´ repräsentiert wird“ [439] mitdenken.

3.3.4 Die Rose – ästhetisch-sinnliche Kommunikation, Symboldidaktik und daraus folgende Konsequenzen

Zur Verdeutlichung dieser letzten Gedanken geht er auf Möglichkeiten und Unmöglichkeiten eines unterrichtlichen Geschehens im Hinblick auf ästhetisch-sinnliche Kommunikation und Symboldidaktik ein.
Am Beispiel des Duftes einer Rose macht er die Grenzen allgemeinen Verstehens und die nur individuell sinnvoll zu denkenden und auszudrückenden Konnotationen des Sinnlichen deutlich.

> „Die Rose duftet. Lässt sich der Duft beschreiben? Die selbstbezügliche Verschlossenheit, in der die Rose nach Rose duftet, `weiß´ anscheinend, dass etwas Unmögliches darin liegt, über den Duft der Rose zu kommunizieren. Wie soll einem anderen Menschen vermittelt werde, was jemand an einer einzelnen Rose als Duft wahrnimmt?“[440]

Die Rose als Symbol wiederum lässt aus der Individualität des wahrgenommenen Rosenduftes Wiederholbares zugunsten des Kommunikationsprozesses, den Zilleßen als Sprachprozess versteht, entstehen. Die Rose als Symbol, oder besser Zeichen, steht damit trotzdem immer für sowohl Bewusstes, als auch für Unbewusstes, aber auf alle Fälle nicht für Eindeutiges, hat aber den Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Allerdings partizipiert das Symbol nicht am Sein. Zilleßen verlegt somit, und hierin zeigt sich wieder sein poststrukturalistischer Ansatz, den Schwerpunkt darauf, dass ein Zeichen oder Symbol in keiner Weise Anteil hat an dem, was es bezeichnet, dass es hinter dem Zeichen noch nicht einmal etwas geben muss, das solcher Art bezeichnet wird. Wenn sich also Kunstmann in seiner Deutung von Zilleßen symboldidaktischen Überlegungen rein auf die Tendenz von Zeichen

[438] Siehe A.a.O., 98f.
[439] Zilleßen 2004, 27.
[440] A.a.O., 31.

und Symbolen zur stetigen Verflüssigung bezieht - wie schon in Kapitel 3.2. erläutert - , verkürzt er den Kern der Grundaussage Zilleßens. [441]
Daraus folgt für Zilleßen, dass das Interessante am Symbol, am Zeichen nicht das ist, was es repräsentiert, sondern, was es nicht auszudrücken vermag. In der Sprache von Zilleßen findet sich hier von einer anderen Seite betrachtet wieder eine Reminiszenz an das Fremde, Andere, mit dem es auch und gerade in der Welt der Symboldidaktik zu rechnen gilt.
Die Rose bleibt zwar als wiedererkennbares, wenn auch nicht eindeutiges Zeichen im Kommunikationsprozess bestehen, aber was das „Sein" der Rose ausmacht, bleibt verborgen, ebenso wie die unterschiedlichen Bedeutungen, die der Rose von unterschiedlichen Menschen gegeben werden können. Diese „Fremdheit" der Rose gilt es bewusst zu machen, zu wahren und auszuhalten. Dabei schwingt jedoch gerade bei Zilleßen immer auch der Gedanke mit, dass sich in der Anerkenntnis dieser grundsätzlichen Fremdheit ein plötzliches Erkennen der Rose als Rose an sich geschieht. Dieser Einbruch des Transzendenten jedoch ist in keiner Weise planbar. Auch hier zeigt sich eine deutliche Nähe Zilleßens zur Philosophie Martin Bubers:

> „Ich betrachte einen Baum. Ich kann ihn als Bild aufnehmen [...]. Ich kann ihn als Bewegung verspüren [...]. Ich kann ihn zur Zahl, zum reinen Zahlenverhältnis verflüchtigen und verewigen [...]. In all dem kann aber auch geschehen, aus Willen und Gnade in einem, daß ich, den Baum betrachtend, in die Beziehung zu ihm eingefaßt werde, und nun ist er kein Es mehr. Die Macht der Ausschließlichkeit hat mich ergriffen."[442]

Am Beispiel der Rose lässt sich nach Zilleßen zeigen: Religiöse Bildung soll und kann die gesellschaftliche Aufgabe zur Wahrung der Freiheit des Individuums einnehmen, ohne dabei zwischen Individualität und Pluralität versöhnen zu müssen. Auch diese Differenz ist elementar für religiöse Bildung. Mit Derrida nimmt Zilleßen damit die Vorstellung einer „Gemeinschaft ohne Gemeinschaft" auf, die für ihn eine stärkere gesellschaftliche Vision darstellt, als jedes aus der Angst vor Konflikten und vor dem Hintergrund der Sehnsucht nach Halt und Vertrautem entstandene Einheitsdenken.[443]

Ein solches Einheitsdenken, das sich nach Zilleßen z.B. in der Vorstellung eines „Weltethos"[444] ausdrückt, kann entgegen des eigenen Anspruchs niemals universal sein, sondern bleibt immer partikular, da es sich einer bestimmten humanen Kultur

---

[441] Siehe Kapitel 3.2.2.
[442] Buber 1983, 7f.
[443] Siehe Zilleßen 2004, 28.
[444] Vgl. hierzu z.B. Hans Küngs Projekt „Weltethos" in zusammenfassender Darstellung auf der gleichnamigen Internetseite: http://www.weltethos.org/hans%20küngs%20„projekt%20weltethos". (Letzter Zugriff am 15.06.2016)

verdankt und sich eher totalitär auswirkt, da es dazu neigt, Konflikt und Diskussion zugunsten einer erträumten gerechten Weltgemeinschaft zu negieren. Es bleibt jedoch unbeachtet, dass das, was für den Einen gerecht, immer gleichzeitig für den Anderen ungerecht sein kann. In Anschluss an Martin Luther konzediert er, dass nichts Menschliches absoluten, ewigen Wert haben kann. Das Menschliche ist immer nur Entwurf ebenso wie alles Reden von Gott, also alle Theologie, im Sinne von Luther nur Entwurf ist. Eine Offenbarungstheologie, die den eigenen Entwurf zum ewig gültigen göttlichen Gesetz erklärt, hat die Grenze zum Totalitarismus überschritten. Zilleßen spricht in diesem Zusammenhang von einem „Tabu des Absoluten“, [445] das überschritten wird. Trotzdem, so Zilleßen, kann Luther dem Menschen die Entscheidung über alles Kulturelle, Politische und Gesellschaftliche zuschreiben; diese müssen verantwortet werden, können aber niemals absolut richtig sein. Dabei macht Zilleßen deutlich:

> „Entscheidung ist Differenzierung aus menschlicher, relativer Position. Deshalb ist die Differenz von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit eine Entscheidung des Unentscheidbaren. Sie ist nicht in sich richtig oder falsch, moralisch oder unmoralisch, sondern für die einen richtig, für andere nicht.“[446]

Im Unterschied zu Luther verbindet Erasmus nach Zilleßen Theologie und Kultur zu einer Kulturtheologie und versucht damit, Werte wie Freiheit, Gerechtigkeit und Humanität als allgemeingültig zu rechtfertigen. Damit wird Theologie gleichzeitig zu einer Ordnungsmacht, die allgemeingültig richtiges und falsches Verhalten definiert und nichts Fremdes, Anderes gelten lassen kann. Diese Art von Theologie hat sich bis zu Karl Barths Entwurf einer dialektischen Theologie in der evangelischen Tradition gehalten. Erst die dialektische Theologie macht nach Zilleßen wieder deutlich, dass alles von Menschen Entworfene vorläufig und unter dem eschatologischen Vorbehalt zu verstehen ist. Zilleßen sieht in dem heute wieder postulierten Universalismus einen Rückschritt insofern, dass universalistische Ansprüche die eine Seite eines neuen Fundamentalismus darstellen und erkennt darin ein Problem heutigen gesellschaftlichen Lebens. Wahre Humanität nach Zilleßen „gründet in einer Religion, die auf dem Tabu des Absoluten besteht, damit Menschen menschlich leben. Gegenreligion.“[447]
An dieser Stelle werden die theologischen Wurzeln Zilleßens deutlich. Kann man ihn, wie oben gezeigt, philosophisch-psychologisch-gesellschaftspolitisch als Vertreter eines Poststrukturalismus verstehen, lassen sich theologisch betrachtet evangelisch-lutherische Züge mit einer starken dialektischen Ausprägung feststellen.

---

[445] Zilleßen 2004, 102.
[446] A.a.O., 103.
[447] A.a.O., 106.

Im Gegensatz zu einem heute weitverbreiteten Universalismus in Gesellschaft und auch Theologie macht Zilleßen deutlich, dass Pluralität nicht ansatzweise ein solches Problem darstellt, sondern generell ein Wert an sich ist, der schon in einer Kleinfamilie ausgehalten und bestenfalls ausdiskutiert werden muss. Auch hier ist der Wunsch nach Gemeinsamkeit und Einheit groß, Gemeinschaft gilt als erstrebenswerter Gegenpol zu Alleinsein und damit zu Einsamkeit. Dieser durchaus verständliche und nachvollziehbare Wunsch kumuliert jedoch häufig schon in der Familie in einem Druck zur Anpassung und wird damit zu einem pädagogischen Disziplinierungsmuster.
Der Gegenpol zu Pluralität ist nach Zilleßen nicht Einheit, sondern Autonomie. Dieser Antagonismus ist zugunsten der Humanität im Sinne einer Achtung des Fremden nicht in Form von Toleranz, sondern in Form von Akzeptanz, also im Sinne von Zilleßens Vorstellung einer „Gegenreligion“ auszuhalten. Einheit ist dabei nach Zilleßen ebenso wie Ganzheit kein Lebensimpuls. Hier jedoch stellt sich die Frage, inwieweit Zilleßen an den Grenzen einer rein patriarchal definierten Kultur stehen bleibt. Das verwundert insofern, als Zilleßen an anderer Stelle[448] durchaus auf die körperlichen Einheitserfahrungen einer weiblichen Mystik zu sprechen kommt. Und gerade die gut belegten Einheitserfahrungen der Mystikerinnen, nicht nur in Bezug auf die Unio Mystika mit Christus einer Mechthild von Magdeburg,[449] lassen sich durchaus als ein deutlicher Lebensimpuls in Bezug auf Einheit lesen. Trotz der unbestreitbaren traumatischen frühen Differenzerfahrung der Geburt und der bleibenden Wunde des zu erwartenden Todes erscheint es als vermessen, jede Form von individuellen menschlichen Einheitserfahrungen nur im Bereich einer Wunschvorstellung anzusiedeln. Konsequentes Berücksichtigen des jeweils Fremden, Anderen müsste auch mitdenken, dass es zumindest nicht unmöglich sein kann, Einheit auch anders zu erleben denn als Wunsch. So sei an dieser Stelle an die große Mystikerin Theresa von Avila erinnert, die die mystische Einheit Gottes und des Menschen im Gebet erläutert und wiederum davon ausgeht, dass diese Einheit in der Folge auch von Menschen in gemeinsamem Gebet erlebt werden kann.[450] Dem entspricht auch die biblisch-neutestamentlich überlieferten Verheißung Jesu in Mt 18,20:

> „Wo zwei oder drei in meinem Namen in Gemeinsamkeit zusammenkommen, da bin ich mitten unter ihnen.“[451]

---

[448] Siehe Kapitel 3.3.5.1.
[449] Siehe Zilleßen 2004, 142 ff
[450] Vgl. hierzu z.B. Annette Esser: Überschreitungen: Bewegungsräume feministischer Spiritualität. 12. Norddeutsches Forum Feministische Theologie, Nordelbisches Frauenwerk im Dorothee-Sölle-Haus Samstag 6. Februar 2010. http://www.frauenwerk.nordkirche.de/docs/vortrag*annette*esser*hamburg.pdf. 15.06.2016.
[451] Zitiert nach: Bibel in gerechter Sprache, 2007[3].

Die Vorstellung des Fremden weitet Zilleßen in anderer Hinsicht auf die Vorstellung von Gott aus. Gott ist immer der Andere, oder in einer für Zilleßen typischen bildhaften Sprache, zwischen Gott und Teufel kann nicht immer unterschieden werden. Zilleßen wehrt sich damit gegen unsere romantischen Vorstellungen eines unendlich gütigen und liebenden Gottes. Wenn von Gott als von dem ganz Anderen gedacht wird, wenn Gott also zum Fremden wird, gilt nach Zilleßen:

> „Als Fremder ist Gott der Schrecken des Glaubens, - eines Glaubens, in den sich die menschlichen Bedürfnisse eingebettet haben."[452]

Auch hier zeigt sich eine deutliche Nähe zu Luther und dessen Dialektik zwischen „deus absconditus" und „deus revelatus" einerseits und der Fratze des Teufels - nicht unterscheidbar von Gott - andererseits. Ebenso ergibt sich die Parallele zu Karl Barth, für den Gott der „ganz Andere" war und jede von Menschen erdachte Theologie letztendlich zum Unglauben führen musste.[453]

3.3.5 Religionsdidaktische Konkretionen

Mit einer Reihe von assoziativen Ansätzen verdeutlicht Zilleßen, worum es in der Praxis des Religionsunterrichts gehen kann. Vier davon möchte ich in diesem Rahmen etwas ausführlicher darstellen, da in ihnen besonders gut die reflexive Stärke und die in der Praxis Räume eröffnende Stringenz seines Konzeptes zum Ausdruck kommen.

3.3.5.1 Inkarnation

In einer ersten Konkretion wendet er sich der Körperlichkeit von Schüler*innen zu. Dabei wird der Körper zunächst als „subversiver Agent jeder Kommunikation" [454] eingeführt.
Körperinszenierungen, Körpersprache und Körperempfinden sind nach Zilleßen Themen, die vor allem Jugendliche, aber nicht nur sie, heute umtreiben. Zilleßen macht deutlich, dass der Körper immer spricht. Neben jeder verbalen Kommunikation hat der Körper, wenn auch weitgehend unbemerkt vom Subjekt, immer schon gesprochen. Zentrales Thema Jugendlicher könnte im Sinne Zilleßens heißen:

---

[452] Zilleßen 2004, 107.
[453] Vgl. hierzu z.B. Gott, der ganz Andere. Karl Barths Neujustierung der Theologie im 20. Jahrhundert. In: Evangelische Aspekte. Evangelische Akademikerschaft in Deutschland e.V. (Hg). http://www.evangelische-aspekte.de/religion/karl-barth/gott-der-ganz-andere/. (Letzter Zugriff am 01.04.2017)
[454] Zilleßen 2004, 132ff.

> „Was spricht mein Körper, ist ausgesprochen oder unausgesprochen ihre zentrale Frage. Was sagt er denen, mit denen ich kommuniziere [...]. Wer spricht denn da, dass Jugendliche ihnen entsprechen müssen.“[455]

Der Körper verkörpert symbolisch-bildhaft gesellschaftliche Ideale und Autoritäten. Ob in der Übernahme solcher gesellschaftlichen Setzungen oder in der Ablehnung, es geht zunächst immer um Körperinszenierungen, die in der Form von Selbstinszenierungen Hochkonjunktur gerade unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen haben. Der Körper wird dabei verändert, manipuliert, mit Piercings und Tattoos in Szene gesetzt. Zum Teil geschieht dieses, so Zilleßen, äußerst lustvoll und auf Selbstbestimmung zielend. Auf der anderen Seite ist dabei auch immer eine Form von Machtausübung involviert, die nicht immer intendiert ist, aber bewusst oder unbewusst in Kauf genommen wird. Es geht um Verführung, um Abschreckung, um Verstecken und Verstellen, aber auch darum, sich von anderen abzuheben, hervorzuheben oder aber sich einzuordnen, eine Gruppenzugehörigkeit deutlich zu machen. Diese Art der Selbstinszenierung bleibt jedoch nach Zilleßen vom grundlegenden Zweifel nicht unberührt, dem Zweifel, der hervorgerufen wird durch die innerliche Frage nach dem eigentlichen Sein neben der ganzen Selbstinszenierung - also letztendlich der Frage: Wer bin ich? Hier greift Zilleßen ein großes Thema heutiger Jugendlicher auf, bleibt dabei jedoch nicht stehen, sondern sieht dieses gleichzeitig als Anfrage an religiöse Traditionen und ihrem einseitigen Ausgerichtsein auf das Sein entgegen allem Schein, verbunden mit einer gleichzeitigen Abwertung der Körperlichkeit. Dabei, so Zilleßen, ist evident, dass das „Sein“ nach außen nicht anders konstruiert werden kann als in der bildhaft-symbolischen Welt der Körperlichkeit. Der Dualismus zwischen Sein und Schein ist damit ein künstlich errichteter, der als Disziplinierungsversuch im Sinne einer Anpassung an gesellschaftliche Konventionen und Normen entgegen einer Übertretung fungiert.
Zilleßen versteht „Inkarnation“ zunächst im wörtlichen Sinne als „Fleischwerdung“ der Sprache, also als Kommunikationsprozess. Bei aller Anpassung an gegenwertige Körperideale und auch gerade in ihrer Ablehnung ist allerdings auch diese Form von Kommunikation niemals eindeutig. „Was sagt mein Körper den anderen?“ bleibt auch dem Subjekt in der Eindeutigkeit verborgen: „Der Körper ist mehrsinnig.“[456]
Für Jugendliche problematisch ist dabei nicht nur die ihnen selbst entzogene Eigenmächtigkeit der Körpersprache, sowohl der wie oben weiter gefassten als auch der im engeren Sinne als Form des begleitenden Ausdrucks eines jeden gesprochenen Wortes verstandenen, obwohl es auch hier nach Zilleßen keinen zu postulierenden Anspruch auf absolute Wahrheit, weder nach außen noch nach innen

[455] A.a.O., 133.
[456] A.a.O., 134

gibt, da sich keine Sprache, auch nicht die Körpersprache von sozialen Zwängen etc. befreien kann.
Zilleßen unterstreicht allerdings eine gewisse Wahrheit der Körperlichkeit als eigentliches Kommunikationsmittel vor allem in der Stimme. Nicht im Sprechakt, sondern in der Art des Sprechens, in der Stimme liegt die eigentliche Wahrheit des Körpers, wenn es sie denn gibt. Die Stimme durchsetzt jeden Sprechakt mit einer, Zilleßen nennt das mit Roland Barthes „Rauheit", die jenseits aller Konventionen und Sachinformationen, jenseits jeder Körperinszenierung, Auskunft gibt über etwas, was jenseits und über der Kommunikation ein körperliches Geschehen anzeigt, dass sowohl von außen als auch von innen unverfügbar ist und nach Zilleßen unverfügbar bleiben muss.

> „Insofern symbolisiert die körperliche Rauheit nicht eine bestimmbare Stimmqualität, sondern ein Beziehungsgeschehen dunkler erotischer Art."[457]

Auch wenn Zilleßen hierin eine gewisse Wahrheit postuliert, relativiert er diese jedoch gleich wieder, in dem er mit Michel Foucault konstatiert, dass Wahrheit analog zur Körperlichkeit eben auch immer ein Machtdiskurs sei. In Bezug auf den biblisch neutestamentlichen Johannesprolog (vor allem Joh 1, 14) stellt er darüber hinaus klar, dass das Wort durch Inkarnation nicht automatisch wahrer wird. Die Wahrheit der Stimme und des Körpers liegt also immer vor und jenseits des Wortes und bleibt eine gebrochene.
Die Differenz von Körperschema und Körperbild, also dem eigenen Körper und dem jeweils geltenden gesellschaftlichen Idealbild von Körper, ist nach Zilleßen der eigentliche Problempunkt von Jugendlichen. Jugendliche neigen nach Zilleßen in hohem Maße dazu, ihren eigenen Körper am gesellschaftlichen Ideal zu messen. Hier könnte er noch genauer auf die Auswirkungen eingehen, die eine derartige Differenz auf Jugendliche hat.[458]
Inszeniert und auf die Spitze getrieben wird nach Zilleßen der von Jugendlichen erlebte Dualismus zwischen Körperschema und Körperbild in öffentlichen Körperbildern. Als ein Beispiel nennt er die Modeindustrie. Sie entwirft immer neue Körperbilder, die nicht nur „Bilder des Reichen, Schönen, Starken" sind, sondern auch Macht- und Gewaltphantasien aufnehmen und insofern dazu taugen, gesellschaftlich Verdrängtes ans Tageslicht zu bringen. Gerade diese Gewaltphantasien haben nach Zilleßen auch die Funktion, vor der unheimlichen Bedrohung, der das „Ich" durch die allgegenwärtige Gewalt unterliegt, zu beschützen. Zilleßen sieht hierin eine der gesellschaftlichen Kanalisierungen der sonst anderweitig hervorbrechenden Macht- und Gewaltexzesse. Ebenfalls, so vermutet er, wird der Tod gesellschaftlich entmachtet durch die auf ständige

[457] A.a.O., 136.
[458] Vgl. hierzu besonders Kunstmann 2010[2], 287ff und die zusammenfassende Darstellung in Kapitel 2.5.

Erneuerung ausgerichtete Struktur der Modeindustrie. Nicht umsonst wird gerade in der Mode von Schöpfungen, Neuschöpfungen gesprochen. Die Veränderlichkeit der Selbstinszenierungen, die dabei evoziert wird, lädt noch einmal von einer anderen Seite ein zu lustvollem Überschreiten von Grenzen, zum Ausprobieren und Inszenieren, zum Spiel mit der Macht in der subjektiv erlebten Machtlosigkeit.
Entgegen einer kritischen Sicht gegenüber der Modeindustrie, der sich sicherlich vor allem Godwin Lämmermann anschließen könnte, [459] gibt Zilleßen so gerade öffentlichen Körperbildern eine durchaus positive Konnotation.
Analog dazu stellt er noch einmal klar, dass das „Ich" keine Wahl hat, auf Körperbilder zu verzichten, da es einerseits von öffentlichen Körperbildern umgeben ist und andererseits grundsätzlich den eigenen Körper immer nur über den Blick des Anderen wahrnehmen kann. Es gibt nach Zilleßen keine Differenz zwischen Körperbildern, Verkörperungen und Körper. Ebenso wenig gibt es einen Dualismus zwischen Sein und Schein, da das Sein nur in seiner Erscheinung oder auch, wie Zilleßen sagt, in seiner Inszenierung präsent und wahrnehmbar sein kann. Religionsdidaktisch erscheint es ihm sinnvoll, genau diesen Erkenntnisprozess zu evozieren. Er schlägt vor, zur Dekonstruktion von Körperbildern ein lustvolles Spiel mit Körperbildern zu inszenieren, das durchaus im Rahmen einer leicht ironisierenden Distanz und zu einer „Taktik des Überlebens" [460] werden kann.
Hat Zilleßen zunächst Inkarnation im buchstäblichen Sinne betrachtet, kommt er als Abschluss dieser Gedankenreise auf den theologischen Bedeutungsrahmen zu sprechen. Christlich-theologische Körperkonzepte entwickeln sich nach Zilleßen zunächst in der Auseinandersetzung mit platonisch-neuplatonischem Gedankengut und sehen in der anzustrebenden Vereinigung mit dem Göttlichen anfänglich einen rein geistigen Aspekt. Er konstatiert, dass demgegenüber in der Frauenmystik der Körper wieder in das Zentrum des Erlebens gerückt wird, vor allem in der Christuspassion, sowohl als Lust, als auch als Qual.
Zilleßen misst diesen Gedanken insofern Bedeutung zu, als hier noch keine Abwertung des Körperlichen vorliegt, sondern, verbunden mit der Fleischwerdung Gottes in Christus, der Schwerpunkt auf der Einbeziehung des Göttlichen in „Körpererfahrung und Weltbezüge" [461] liegt. Damit ist das körperlich erlebte Göttliche nicht mehr etwas, das den Körper reinigt und erhöht, sondern etwas, das wiederum das Dunkle, Fremde, Schmerzvolle repräsentiert:

> „Auch die Dunkelheit und die Nacht des Körperlichen sind Gottes Sache: heimisch werden im Körper und angesichts körperlicher Unheimlichkeit zugleich der Zumutung

[459] Vgl. hierzu Lämmermanns Analyse der Jugendkultur, Lämmermann 2005, 246ff. Und zusammengefasst in Kapitel 3.1.4
[460] Zilleßen 2004, 138.
[461] A.a.O., 142 ff.

des Schmerzes ausgesetzt sein. Nur aus dieser Zuordnung von Geborgenheit und Fremde entsteht die Faszination des Körpers.“[462]

Theologisch-didaktisch bietet sich erst durch die Inkarnation Gottes die Möglichkeit, von Gott in Geschichten des Gelingens und Scheiterns, der Heimat und der Fremde, der Ängste und Hoffnungen zu sprechen, diese auch und gerade körperlich zu inszenieren und daran die ganze Gebrochenheit des Körperlichen spielerisch auszuloten, um, wie oben bereits erwähnt, überlebensfähig zu werden.

3.3.5.2 Bergsteigen

Für Zilleßen ist das Bergsteigen ein grundlegendes und zugleich praktisches Beispiel der Religionspädagogik, insofern es so scheint, als ob sich gerade im Bergsteigen sowohl die Überwindung der Alltagsgrenzen als auch die Erfahrung von Unendlichkeit spiegeln. Dabei geht es zum einen um die Höhe, die Erfahrung des Kletterns und damit verbunden um den Versuch, die Abhängigkeit vom Grund, also von der Erde, zu überwinden. Zum anderen geht es darum, in der Höhe zum Gipfel aller Träume und Wünsche zu gelangen, was jedoch, nach Zilleßen, nicht gelingen will. In der Dialektik von Höhe und Tiefe liegt die eigentliche religionsdidaktische Chance des Bergsteigens. Je höher man gelangt, desto unwiderruflicher ist man dem Grund verbunden, denn jeder Schritt, der leicht zum Fehltritt werden kann, macht bewusst, dass der Grund eben nur diesen einen Schritt entfernt ist. Damit ist die „Geschichte der Höhe, die mit dem Aufstieg geschrieben wird, (ist) in schweigende Geschichten des Abstiegs verwickelt, von denen keiner viel Aufhebens machen will.“[463]
Dabei wird nach Zilleßen der Abgrund umso mehr zur Bedrohung, je weniger man ihn wahrhaben will. Das gilt nicht nur für das Bergsteigen, sondern nach Zilleßen auch für das Leben insgesamt, insofern die erreichten Höhen unmittelbar auf den Abgrund verweisen. Der Ausdruck „schwindelnde Höhen“ macht dieses besonders deutlich, wenn man, wie Zilleßen, davon ausgeht, dass nicht die Höhe schwindeln macht, sondern die Nähe des Abgrunds, die umso größer wird, je höher es hinaufgeht. Solange - jetzt wieder auf das Bergsteigen bezogen - ein/e Bergsteiger*in nicht hinunterblickt, entsteht die trügerische Sicherheit, die sofort schwindet und schwindeln macht, wenn der Blick in die Tiefe geht. Nach Zilleßen ist auch dieser Umstand, der sich nicht nur auf Bergsteigen, sondern auch auf noch alltäglichere Erfahrungen wie z.B. das Hinaufsteigen einer Leiter beziehen lässt, ebenfalls charakteristisch für das Leben. Dabei konstatiert er jedoch, dass es sich, erreicht man dann den Gipfel, dort ebenso wenig leben lässt, wie in der Bergwand. Der Gipfel kann also nicht das eigentliche Ziel sein. Aber, so Zilleßen weiter, ohne einen

[462] A.a.O., 143.
[463] A.a.O., 148.

solchen Aufstieg ist im Abstieg die Leidenschaft für das Leben wieder erkennbar, wird neue Nähe mit dem Grund möglich, kann Veränderung geschehen. Das Ziel des Bergsteigens ist der Abstieg.

> „In Abstiegen, wie bei Noah vom Berg Ararat, wie bei Mose vom Berg Sinai, wie bei Jesus vom (fiktiven) Berg der Seligpreisungen liegt der Beginn des sozialen Lebens, Heilung des Menschen von seiner Blindheit, Lähmung und Sprachlosigkeit. Gipfelstürmer haben zu viel gesehen, sind zu hoch gestiegen, haben zu große Worte, um alles beim alten zu lassen."[464]

Im Aufstieg geschieht, weil der Grund vergessen werden kann, Abstraktion; der Abstieg jedoch macht es möglich, über diese Abstraktion hinweg zu denken, weil es das Abgründige mitdenken muss. Um im Bild des Bergsteigens zu bleiben: beim Aufstieg darf man nicht nach unten schauen, beim Abstieg dagegen legt sich, je weiter man kommt, der Blick nach unten umso unausweichlicher nahe. *„BergDenken*"[465] nennt Zilleßen das mit Helga Peskoller und sieht darin zugleich eine spirituelle Aktion.

Ein solches Bergdenken fordert Zilleßen auch im Zusammenhang mit Religionsdidaktik, weil Religionspädagogik zunächst immer an die Welt gebunden bleibt. Theologie ist demgegenüber dem abgründigen letzten Grund verbunden. In einer Didaktik des Bergdenkens kommt beides zusammen. Dass dieses wichtig ist, begründet er mit der selbstverständlichen und auch wichtigen kulturellen Verdrängung des Todes. Es ist nach Zilleßen unmöglich, immer im Bewusstsein der Gegenwart des Todes zu leben. Aber er erachtet es als wichtig, zu bestimmten Zeiten des Lebens sich sowohl des Lebens als auch des Todes zu vergewissern. Hierin sieht er einen gewichtigen religionspädagogischen Lernprozess.

Selbstverständlich verweist der Berg auf etwas Anderes und meint nicht nur den „materiellen" Berg, ebenso wie „Klettern" sowohl Bewegungsablauf als auch eine Metapher ist.

Im „Berg" liegt immer auch Abstand vom Alltag, Finden von Selbstvertrauen, Gott, Einklang mit dem/der Mitbergsteiger*in, der Natur. Im „Klettern" liegt eine Ahnung der Anstrengung, die damit verbunden ist. „Abstieg" versinnbildlicht nicht nur ein Zurück zum Ausgangspunkt, sondern immer auch eine völlig neue Perspektive auf denselben. Dieses im Religionsunterricht durchzubuchstabieren, ist nach Zilleßen wichtige religionsdidaktische Aufgabe.[466]

Und noch eine Erfahrung, so Zilleßen, bietet das Bergsteigen: die der Dezentralisation. Im Klettern verlangsamen sich alle Bewegungsabläufe, entgegen der stetigen Beschleunigung des alltäglichen Lebens. Diese Verlangsamung

---

[464] A.a.O., 149.
[465] Ebd. (Kursivsetzung im Original)
[466] Siehe a.a.O., 153f.

geschieht sowohl vor dem Hintergrund der akuten Bedrohung durch einen Fehltritt, als auch vor dem Hintergrund der für Körper und Geist anstrengenden Tätigkeit - Achtsamkeit sich selbst und dem Berg in sowohl Höhe als auch Tiefe gegenüber ist das Gebot der Stunde. Insofern steckt nach Zilleßen im Bergsteigen ein entscheidendes Hintergrundthema, nämlich der Umgang mit dem Fremden und sich selbst. Bergsteigen sowohl als Tätigkeit als auch als Symbol öffnet damit insgesamt weite symboldidaktische Möglichkeiten und Inszenierungen und ist zugleich ein Bild für den Umgang mit Symbolen und Zeichen an sich.

> „Der Lehre unserer Zeichen, in denen wir die Welt erleben, der Zeichendidaktik, ist der Abstieg zum Grund, zum Menschen, zur Welt eingeschrieben. Das ist ein Weg in die Grundlosigkeit, die alle Sinnkonstrukte subvertiert, unterläuft. Zeichendidaktik und Symboldidaktik beinhalten ein Schweigen über den Abgrund, über ihren unsicheren Grund. Aber sie können das wissen. Dann ist Zeichendidaktik die einzig akzeptable Form der Symboldidaktik.“[467]

Für Zilleßen bleibt maßgeblich, dass es keine Eindeutigkeit im Bezug des Zeichens zum Objekt gibt und geben kann, weil es keine Benennungshierarchie mehr geben kann und darf. Symbole sind eben gerade nicht eindeutig und können Sicherheit, Halt und Gemeinschaft gerade nicht versprechen. Diejenigen Didakter*innen, die das von Symbolen erwarten und in Theorien versprechen, ver-sprechen sich nach Zilleßen, indem sie nur von ihren Wünschen und Bedürfnissen sprechen, aber eben nicht von Symbolen. So lässt sich auch erklären, dass Zilleßen im Unterschied zu Kunstmann[468] äußerst zurückhaltend mit dem Begriff „Symbol“ umgeht und den Begriff „Zeichen“ vorzieht.
Aus der uneindeutigen Beziehung zwischen Zeichen und Objekt entsteht, so Zilleßen, jedoch keine Willkürlichkeit. Zwar kann sich keiner, wiederum symbolisch gesprochen, den „Berg“ aneignen, den „Berg“ besitzen, in der Akzeptanz dieser Unverfügbarkeit entsteht jedoch eine Leere, die sich, nicht vorhersehbar und nicht erwartbar, mit dem Entstehen des Ungeplanten, Unplanbaren füllt. Dieses Geschehen eröffnet weiten Raum und lässt Hoffnung aufscheinen, trotz der prinzipiellen „Leere der Lehre“.[469]
In diesem Sinne kann Zilleßen auch vom „Berg“, wiederum bildlich gesehen, als dem Feind sprechen. Im Gegensatz zu einem Freund, der Ausdruck unserer Bedürfnisse ist, ja der allen unseren Bedürfnissen entgegenkommt, ist ein Feind die Herausforderung, die Kreativität freiwerden lässt, er ist das Fremde, von der nach Zilleßen die Religionspädagogik auch handeln muss. Es gibt keinen Weg am Fremden vorbei, weil das Fremde, der Fremde immer auch Teil von uns selbst ist.

---

[467] A.a.O., 154.
[468] Siehe Kapitel 3.2.3 und ausführlich Kunstmann 2010^2, 188ff.
[469] Zilleßen 2004, 156.

Im Bild des „Bergsteigens“ wird dieser Weg zum Fremden zugleich mit dem Genuss verbunden, sich im Fremden zu verlieren und verändert wieder da anzukommen, wo man nie gedacht hätte, zu sein. Zilleßen nennt das:

> „Aufsteigen, um nicht anzukommen, ist ein ironischer Gestus. Wie wird die Sehnsucht des Bergsteigens mit dieser Auswegslosigkeit fertig? Wie die Zeichendidaktik mit den befremdlich-fremden Verweisungen? Religionspädagogische Didaktik bedarf der theologischen Orientierung, die anhält, den namenlosen Fremden zu achten, obwohl wir ihn mit vertraulichem Namen anrufen müssen. Religionsunterricht übt das Profane - in der Hoffnung, ein Anderes, ein Vielversprechendes könnte sich ereignen, jedenfalls sich zeigen.“[470]

Wenn Zilleßen hier von der Sehnsucht des Bergsteigens einerseits und der damit verbundenen Ausweglosigkeit spricht, spricht er damit im Grunde auch von der Sehnsucht nach theologischer Theoriebildung, dem Reiz des Denkens, dem sich dabei immer weiter Entfernen von der Welt und ihren Erfordernissen und von der Ausweglosigkeit die der Gedanke mit sich bringt, dass jedem Höhenflug unweigerlich ein Abstieg folgen muss - mehr noch, und dafür steht Zilleßen neben Karl Barth wie kaum ein anderer ein, dass jeder Theoriebildung, jedem menschlichen Reden von Gott sogleich die Verwerfung oder Relativierung des Gesagten folgen muss. Der ironische Gestus ist dem theologischen Diskurs angemessen und findet hier seinen Raum. Religionsunterricht im Sinne eines ironischen Gestus ist - und das wird besonders deutlich, wenn man sich mit dem praktischen Unterrichtskonzept Zilleßens näher beschäftigt - damit jedoch nicht gemeint.

3.3.5.3 Reiseerfahrung

„Reisen“ darf nach Zilleßen in mehrfacher Hinsicht religionspädagogisch nicht zu kurz kommen. Das hat vordergründig zunächst mit der Fremde zu tun, auf die sich der/die Reisende hinbewegt. Diese Anziehung der Fremde ist das, was Menschen zunächst zum Reisen bewegt, was Menschen nach Zilleßen zum Fremdgehen (sicherlich absichtlich im doppelten Sinn des Wortes) bewegt. Keiner würde ja in die Fremde ziehen, wenn es nicht eine Anziehung gäbe. Diese Anziehung sieht Zilleßen in erster Linie in der Überschreitung des Eigenen (auch hier wieder im Sinne der oben benannten Doppeldeutigkeit).
Das Eigene gewinnt gerade im Reisen vor dem Hintergrund der aufgesuchten Fremde wieder an Attraktivität, an Lebendigkeit.

> „Das Andere, das wir suchen, begründet das Eigene, das wir haben.“[471]

---

[470] A.a.O., 158.
[471] A.a.O.,145.

Überschreitung ist jedoch nach Zilleßen eine religiöse Aktion und damit didaktisches Prinzip.
Dabei ist vor dem Hintergrund einer Religionsdidaktik wichtig, dass in dieser speziellen Grenzüberschreitung des Reisens eine grundlegende Symbolik liegt, da im Sinne des von Zilleßen immer wieder betonten dialektischen Prinzips der Wunsch nach Übertreten von Grenzen zugleich die Achtung der Grenzen bedingt und damit immer auch das eigene Bedürfnis nach Abgrenzung abbildet.
Einen weiteren Beweggrund für das Reisen sieht Zilleßen in der menschlichen Sehnsucht, es möge mehr geben als das, was einem im Alltag begegnet. In einem Zeitalter der medialen Omnipräsenz ist allerdings immer der Sehnsuchtsort ein schon bekannter Ort, weil wir ihm so oft in den Medien begegnet sind:

> „Wir reisen an Orte, die wir schon kennen und kommen an, wo wir schon gewesen sind“[472]

Dabei, so Zilleßen, ist diese scheinbare Vergeblichkeit des Reisens nicht das Entscheidende.
Reisen, so konstatiert er, war schon immer ein religiöses Ritual, das in Pilgerfahrten, Wallfahrten, Prozessionen etc. begangen wurde. Dabei entscheidend ist die Dialektik zwischen „loslassen“ und „sich festlegen“, „weggehen“ und „wiederkommen“. Das sind nach Zilleßen anthropologische Grundgesten dem Leben gegenüber und gleichzeitig, wie die biblischen Grundmotive der Schöpfung und des Exodus belegen, religiöse Momente.
Reisen ist darüber hinaus immer auch ein Bildungsmoment, immer auch Bildungsgeschichte.[473]
Wenn Reisen, so erläutert Zilleßen, in unserer heutigen Welt seinen Reiz und seine Funktion behalten sollte, reicht es nicht aus, zu Hause im Kontakt mit der medialen Welt auf Reisen zu gehen und damit zu glauben, eine Form von Bildung zu erreichen. Dabei wird Welterfahrung, Reiseerfahrung jedoch nicht zu Bildung, sondern zum Anhäufen von Wissen über einen Ort, eine Stadt, eine Region. Aber dabei geht es beim Reisen gerade nicht, weder bildungstheologisch, noch religionsdidaktisch gedacht. Reisen, so Zilleßen, lebt davon, dass die Orte und Menschen ihre Fremdheit bewahren. Es geht also nicht, wie oben schon benannt, um die sprichwörtliche Einverleibung von Orten, um das buchstäbliche Ankommen in der bekannten Fremde, sondern gerade um das Nichtankommen, um die, wie er es nennt, Leere, um Leerorte, die sich mit Überraschendem füllen können. Diese Möglichkeit des Ungeplanten, der weite Raum, der entsteht, wenn man sich den fremden Ort nicht zu eigen macht, ist die eigentliche bildungs- und religionsdidaktische Chance des Reisens.

---

[472] A.a.O.,146.
[473] Siehe ebd.

Bezogen auf heutige Urlaubsreisen sieht Zilleßen diese Möglichkeit gerade in den widrigen Umständen, die einem dabei begegnen können: die Koffer kommen nicht an, das Zimmer ist nicht reserviert etc. Diese Momente des Widerständigen können den Blick öffnen für das unverfügbare Ereignis des Reisens, um das es eigentlich geht. In der normalen, eine Reise vorbereitenden Hektik, so Zilleßen, gehen solche Existenzfragen zum Glück verloren, kein/e Reisende/r denkt wirklich darüber nach, dass alles anders kommen könnte, sondern bereitet die geplante Reise vor. Und kaum eine/r ist wirklich begeistert, wenn alles schiefläuft und man plötzlich etwas völlig Ungeplantes erlebt. Keine/r wünscht sich im Vorfeld einer Reise wirklich diese Erlebnisse. Und wenn es dann doch passiert, ist heute die Chance groß, dass die Reise unwiderruflich verloren gegeben wird. Kaum eine/r sieht in solcherart Situationen die plötzlich sich ergebenden Chancen und Möglichkeiten völlig neue, andere Erfahrungen zu machen. Aber allein an dieser Stelle entstünde auf heutigen Urlaubsreisen der weite Raum der Möglichkeiten, dem Fremden zu begegnen.
Deswegen muss das Reisen nach Zilleßen zunächst als eine Metapher auf das Leben religionsdidaktisch aufgeschlossen werden.
Aufbruch ist nach Zilleßen eine der wichtigsten und am häufigsten gebrauchten Bildungsmetaphern. Allerdings bestreitet er die Wichtigkeit um das Wissen, wohin die Reise geht, da der letzte Ort, das letzte Ziel der Lebensreise unbekannt, dem menschlichen Wissen entzogen ist. Dies gilt es, unbedingt zu achten. Als ein biblisches-alttestamentliches Begründungsbeispiel nennt er Abraham, der, ohne zu wissen wohin, trotzdem aufbricht.

> „Wer glaubt schon der bloßen Verheißung des Fremden, auf die hin Abraham aufgebrochen ist (Gen 12,1), wenn keiner vorher weiß, was der Selbstverlust überhaupt bringt.“[474]

Der Ort, zu dem er aufbricht, bleibt unklar, unklar ist darüber hinaus die Person oder eben gerade Nicht-Person, die ihn zu diesem Aufbruch anstiftet. Nach Zilleßen verdeutlicht ein solch ungewöhnliches Szenario eines Aufbruchs ins Ungewisse: Es gibt keinen Halt, es gibt keinen Ort, es gibt keine Zeit außerhalb der eigentlichen Zeit, jetzt. Und trotzdem geschieht Aufbruch. Der Aufbruch Abrahams zeigt deutlich die Spannung zwischen geplantem Lebensweg und ungeplantem Geschehen oder Widerfahrnis. Es gibt nur den Weg, und wohin der führt, ist völlig ungewiss. Es gibt nur das Vertrauen und die Hoffnung, aber es wird weder begründet, worauf, noch auf wen. Und vor allem gibt es die unmittelbar erfolgte Handlung, die nicht verschoben und nicht verdrängt werden kann, sondern zwingend jetzt geschehen muss.
Reisen kann entweder zu einem Grundmotiv im Leben werden, das die eigene Versäumnisangst als Kehrseite der Trennungsangst in den Vordergrund stellt, um

[474] A.a.O., 165.

damit genau dieser Erkenntnis auszuweichen. Oder Reisen kann zu einer Metapher auf die Grundbedingungen menschlichen Lebens werden, wie Zilleßen in der biblischen Erzählung von Jakobs Kampf am Jabbok (Gen 32, 23-33) noch weiter vertieft. In der Deutung Zilleßens ist das zunächst ebenfalls eine Reisegeschichte, obwohl schon der Hintergrund mit der Flucht vor dem Zwillingsbruder, der um das Erstgeburtsrecht betrogen wurde, tiefgründig angelegt ist. Ihre eigentliche, verstörende Dramatik erlangt die Geschichte in der nach langem Herumirren erfolgten Grenzüberschreitung des Jabbok, den Zilleßen als den eigentlichen Ort des Aufbruchs und der Veränderung beschreibt. Jakobs permanente Auseinandersetzungen mit sich selbst und seiner Schuld führen trotz des verheißenden Traums von der Himmelsleiter, den Zilleßen als Ausdruck von Wunschträumen sieht, zu einem finalen Kampf am Jabbok, denn „der Übergang am Jabbok ist nicht zu vermeiden. Er zwingt Jakob einen Kampf auf, einen einsamen Kampf mit dem Dämon der Nacht, dem Engel der Bestreitung, dem Gott am Jabbok.“[475]
Erst indem sich Jakob dem Fremden, dem Dunklen, Abgründigen stellt, die Bedrohung aushält, sie festhält, sich verletzen lässt, geschieht plötzlich weiter Raum, entsteht Segen. Nach dieser Begegnung in der Nacht kann es anders weitergehen, denn Jakob ist nach Zilleßen nicht mehr in sich selbst gefangen, er hat in den Abgrund gesehen und sich selbst gefunden.[476]
Diese biblisch-alttestamentlichen Geschichten von Abrahams Aufbruch aus seinem Vaterland und von Jakobs Kampf am Jabbok in der speziellen Deutung von Zilleßen illustrieren die Bedeutung, die das „Reisen“ als Metapher und als konkrete religionsdidaktische Inszenierung, die Zilleßen zwar so nicht benennt, aber intendiert, äußerst gelungen.
Indirekt begründet und konkretisiert er damit auch das Grundprinzip seiner experimentellen Religionsdidaktik, der unbedingten Wahrnehmung und Achtung des Fremden, entgegen einer Negierung oder Vereinnahmung auch und gerade auf die Gefahr oder Hoffnung hin, dass nichts mehr bleibt, wie es nie war.

3.3.5.4 Werte vermitteln

Im Sinne Zilleßens könnte man als letzte hier erwähnte didaktische Konkretion das Thema „Wertevermittlung“ damit einleiten und, wie deutlich werden wird, auch ähnlich beenden, die Diskussion, ob und wie im Religionsunterricht Werte vermittelt werden sollen, werde überbewertet und überhaupt dürfe man von Werten nicht zu viel erwarten. Der Gedankengang Zilleßen beginnt mit der frühkindlichen Erziehung, denn Zilleßen kommt zu einer solchen Einschätzung nicht, weil er „Werte“ für

[475] A.a.O.,162.
[476] Siehe a.a.O.,161 ff.

verzichtbar oder den Religionsunterricht für den falschen Ort für die Wertevermittlung hält, sondern weil er von einer bestimmten Vorstellung ausgeht, wie denn überhaupt Wertevermittlung geschieht. Nach Zilleßen gibt es keine Erziehung ohne Wertevermittlung, weil jede Form der Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen immer auch bewusste oder unbewusste Wertvorstellungen enthält. Das Kind lernt sehr früh, so Zilleßen, dass gut ist, was gute Gefühle verschafft:

> „Kinder übernehmen die Normen und Werte der Elternkultur. Durch ihre Beziehungspersonen (im engeren und im weiteren Umfeld) erfahren sie Befriedigung und erleben Entbehrungen. Je mehr etwas entbehrt wird, desto stärker ist sein Einfluss. Niemals sind zum Beispiel Väter so präsent, als wenn sie abwesend sind. Sie sind dann als Ideale, Machtphantasien, höchste Werte gegenwärtig.“[477]

Damit verbunden konstatiert er, dass sich Werte vor aller Logik zuerst und immer über Emotionen vermitteln, da Gefühle, und das gilt nach Zilleßen lebenslang, stärker sind als das konkrete Denken. Dazu kommt, dass, wie Zilleßen deutlich macht, Werte auch mit Körperlichkeit und Körpererfahrungen zu tun haben. Wenn, wie im Kapitel 3.3.5.1 dargestellt, nach Zilleßen gilt, dass Menschen nicht wissen, was sie mit ihrer Körperhaltung und ihrer Stimme ausdrücken oder auszudrücken in der Lage sind, lässt sich auch von diesem Ausgangspunkt her folgern:

> „Was gelernt wird, steht nicht in kausaler Beziehung zu dem, was gelehrt wird.“[478]

Und das gilt nicht nur in Bezug auf das Unterrichten, wie Zilleßen grundlegend in Kapitel 3.3.2 dargestellt hat, sondern um vieles mehr in Bezug auf Erziehung im Elternhaus. So enthält z.B. Erziehung zur Friedfertigkeit mit Hilfe von Schlägen durchaus eine doppelte Botschaft. Sozialisation ist damit nicht nur vor dem Hintergrund dieses von mir konstruierten Extrembeispiels zum besseren Verständnis des Gedankengangs mehr ein unbewusster denn ein bewusster Prozess, zumal an deren Anfang nach Zilleßen eine grundlegende Manipulation steht, da keine/r gefragt werden kann, in welche Welt und in welches soziale Umfeld, welche Familie er oder sie hineingeboren wird. Er oder sie hat nur eine Überlebenschance, wenn er /sie sich anpasst, die entsprechenden Werte übernimmt oder, so könnte Zilleßen in diesem Zusammenhang ergänzt werden, grundlegend und vehement zu rebellieren beginnt.
Was für die Übernahme oder die Gewöhnung an Werte allgemein gilt, gilt nach Zilleßen auch für Werte im Hinblick auf eine Religion. Auch hier wird das Kind in ein immer schon Vorhandenes hineingeboren. Zilleßen kann in diesem Zusammenhang den Atheismus durchaus auch als eine Religion bezeichnen, die über höchste Werte verfügt, die allerdings nicht immer eindeutig bestimmbar seien. Jedoch zeigt der Blick

[477] A.a.O., 167.
[478] A.a.O., 168.

auf die sogenannten christlichen Werte nach Zilleßen das gleiche Problem, da zu keiner Zeit Konsens über diese bestanden hat, noch besteht. Damit wird „Wertevermittlung“ immer auch zum Wertkonflikt, der jedoch von Zilleßen im Rahmen einer christlichen Wertevermittlung positiv bewertet wird, da Pluralität zum Wesen des Christentums an sich und zur biblischen Tradition gehören.

> „Einheit (Verbindlichkeit) lässt sich nicht durch Werte herstellen, sondern durch die Achtung gemeinsamer Traditionen (Rituale und Bibel), mögen sie auch ganz unterschiedlich ausgelegt werden.“[479]

Nach Zilleßen stellen Wertkonflikte nicht das Problem einer Werteerziehung dar. Von Anfang an werden Kindern und Jugendlichen anstelle von Werten eigentlich Wertkonflikte vermittelt, da nach Zilleßen niemand wirklich in der Lage ist, nach den als subjektiv richtig erkannten Werten zu handeln und zu leben. Das Problem ist tiefschichtiger und liegt in der Unfähigkeit begründet, mit Wertkonflikten dialogisch umzugehen, d.h. in kommunikativen Prozessen in die Auseinandersetzung um verschiedene Werte zu gehen, ohne dabei den Anderen, z.B. den Jugendlichen, überzeugen zu wollen oder ihn direkt oder indirekt dazu zwingen zu wollen, die gleichen Meinung, die gleichen Werte zu übernehmen.
Dabei ist es ihm wichtig herauszustellen, das Wertevermittlung als didaktisches Geschehen am ehesten in „Beziehungskultur“ und „Beziehungsatmosphäre“ [480] gelingt, in der mit Gelassenheit jenseits von Macht und Omnipotenzgefühlen zugelassen werden kann, dass Werteübernahme immer nur dann geschehen kann, wenn vorher die Möglichkeit zu Ablehnung der selben gegeben bzw. empfunden wird. Eine gewisse Ohnmacht der Werteerziehung liegt dabei in der Erkenntnis, dass sich hier besonders deutlich zeigt, dass sich intendierte Ergebnisse didaktischer Prozesse den langläufigen Vorstellungen von Machbarkeit entziehen.
Die Pluralität von Werten, der Kinder und Jugendliche heute unterworfen sind, unterstreicht Zilleßen noch einmal in Bezug auf die Marktwerte im Rahmen von Konsum und Ökonomie. Dabei kommt den Medien eine besondere Rolle in der Wertevermittlung zu, die besonders über die Werbung zu einer Bindung an besondere Marken mehr oder weniger offensiv oder sogar aggressiv einladen. Allerdings, so Zilleßen, finden sich Jugendliche heute eher in der Vorläufigkeit und immer wieder neuen Ausrichtung von Marktwerten zurecht,[481] als in einer von vielen geforderten Wertehierarchie, die er wiederum totalitär nennen kann. Dabei ist wichtig, dass nach Zilleßen Markwerte nicht nur an Konsum, Wirtschaft und Werbung gebunden sind, sondern jede Form von Selbstdarstellung oder Orientierung an gruppenspezifische Werte einen Markt darstellt. Verlässlichkeit und Bedürfnisse nach

---

[479] A.a.O., 169.
[480] Ebd.
[481] Siehe A.a.O., 170.

Dazugehören sind in einer Welt, die sich stündlich ändert, von großer Bedeutung und dürfen nicht übersehen werden. Paradoxerweise reagiert der Markt auf diese geforderte Verlässlichkeit mit immer neuen Änderungen, die weiteren Konsum ankurbeln, bis hin zu einer Ästhetisierung der Produkte, bei denen es nicht mehr um den eigentlichen Gebrauchswert, sondern um den Genusswert geht. In diesem Rahmen kritisiert Zilleßen eine Ideologiekritik, zu der man durchaus auch die von Lämmermann rechnen könnte, der Bedürfnisse von Jugendlichen nach Konsum durchaus zu den oberflächlichen Bedürfnissen rechnen kann, die es gilt einer zwingenden Untersuchung auf die eigentlich dahinter liegenden elementaren Bedürfnisse zu unterziehen,[482] die die Freude und gleichzeitig die Sehnsucht nach Genuss und Ästhetik übersieht.
Das Grunddilemma von Werten jeglicher Art aber liegt nach Zilleßen in der Hoffnung, sie könnten beständig sein und Halt und Orientierung vermitteln inmitten einer haltlosen Welt:

> „Die Werte sollen geben, was sie nicht geben können: Beständigkeit. In dieser Spannung zeigt sich etwas Paradoxes: Wir brauchen den Wechsel, um uns zu zeigen, dass das Leben weitergeht. In der Starre nämlich geht nichts mehr. Zugleich brauchen wir Beständigkeit, weil der Wechsel alles hinfällig macht. Im Taumel geht alles verloren.“[483]

Zilleßen benennt im Weiteren mit der Frage nach der inneren Haltung, die hinter einer Handlung steht, ein weiteres virulentes Problem von Wertevermittlung. Eben diese Haltung, an der es möglicherweise deutlich wird, ob eine Handlung wertentsprechend verantwortlich ist, lässt sich von außen nicht erkennen. Warum ein Jugendlicher sich z.B. der geltenden Norm anpasst, ob aus Überzeugung oder aber aus Bequemlichkeit etc., lässt sich nicht entscheiden, zumal, wie Zilleßen dargestellt hat, am Anfang der Wertevermittlung ja eine grundlegende Manipulation geschah und sich von daher fragen lässt, ob sich aus einer solchen Manipulation überhaupt ein überzeugtes, werteorientiertes Handeln ergeben kann. Werteorientiertes Handeln, obwohl nicht überprüfbar, kann aber entstehen, wenn Kinder und Jugendliche die Möglichkeit haben, diese Werte zu übertreten und nicht den Druck, sich anzupassen. Nicht ganz stringent führt er hier den Begriff „Norm“ als weitgehend deckungsgleich zum Begriff „Wert“ ein. Der besseren Verständlichkeit willen bleibe ich beim Begriff „Wert“.
Nach Zilleßen muss Werteerziehung Kindern und Jugendlichen vor allem Raum geben, im Sinne einer experimentellen Didaktik zu erforschen, was bei bewusster Übertretung von Werten geschieht. Zudem sollte in jeder Form von „Werteerziehung“ deutlich werden, dass es dabei um Werte geht, die dem/der Erzieher*in oder

[482] Siehe Lämmermann 2005, 265ff.
[483] Zilleßen 2004, 171.

Pädagog*in durch Einsicht und Erfahrung wichtig geworden sind und nicht um allgemeine Setzungen, die vermittels Autorität aufgestellt werden. Zilleßen plädiert für die Notwendigkeit einer Grenzübertretung, die bei Kindern kein schlechtes Gewissen hervorruft, sondern sie in die Lage versetzt, die Möglichkeit der Grenzübertretung im Hinblick auf die zu erwartenden Konsequenzen hin zu überprüfen und in Freiheit zu entscheiden, ob sie den Konflikt mit der Bezugsperson in Kauf nehmen wollen oder nicht.[484]
Ein Kind soll nach Zilleßen mit Janusz Korczak jede Form von Unrecht tun, gegen alle Werte verstoßen. Daraus folgt aber nicht, dass es das allgemeine Recht dazu hat. In diesem Umstand sieht Zilleßen die von Paulus und Martin Luther postulierte Rechtfertigung der Gottlosen. Ein Kind darf scheitern, Fehler machen, sich daneben benehmen usw. Es in einer solchen Situation unter Druck zu setzen, sich doch beim nächsten Mal werteentsprechend zu verhalten, würde den Leistungsdruck, der von vornherein heute auf den Kindern lastet, noch erhöhen.

> „Die Rettung hängt nicht von Werten ab, sondern von der Gnade, von dem also, was in jeder Wertevermittlung ohne unser Tun geschieht. Diese Gnade macht Wertevermittlung gerade nicht überflüssig, aber, wie schon gesagt, gelassener.“[485]

Obwohl das Wichtige an Werten nicht der Wertekonsens, sondern die Wertepluralität und die damit verbundene Auseinandersetzung mit und um Werte sind, schlägt Zilleßen doch sieben Werte vor, die es nach seiner Vorstellung wert sind, zu achten und zu vermitteln, betont aber gleichzeitig, dass diese Werte auf Erfahrung und nicht auf Offenbarung gründen und grundsätzlich wandelbar sind:

> „(1) Mach dich nicht selbst zum Gott. (2) Pass auf deine Worte auf. (3) Bedenke deine Zeit. (4) Du sollst nicht töten. (5) Du sollst nicht stehlen. (6) Suche nach Werten für dein Leben. (7) Achte auf deine Feinde.“[486]

Und so steht am Ende dieser didaktischen Konkretion Zilleßens Postulat mit Verweis auf Paul Tillich, dass das wichtigste, das es gilt, Kindern und Jugendlichen didaktisch zu vermitteln, bei aller Unüberschaubarkeit der Mut zum eigenen Sein sei und dass dabei der Glaube an Gott, obwohl von ihm nur in anthropomorphen Bildern gesprochen werden kann und insofern das grundsätzlich Fremde dabei trotzdem immer die nötige Achtung erfährt, eine deutlich größere Bedeutung hat als der Glauben an Werte.

3.3.6 Fremdenachtung - kritische Auseinandersetzung

---

[484] Siehe a.a.O., 173f.
[485] A.a.O., 175.
[486] A.a.O., 177.

In der Betonung des „Fremden“ als entscheidender Kategorie liegt die unverwechselbar originelle Pointierung des Entwurfes „Gegenreligion“ von Zilleßen. Diese Priorität des „Fremden“ denkt er als Zielformulierung für religiöse Bildung in dem Sinne mit, dass alles immer auch anders sein könnte als reflektiert, erwartet und konzipiert. Das gilt nicht nur für die religionspädagogisch/didaktische Theoriebildung, sondern im Besonderen für den jeweiligen didaktischen Prozess. Damit formuliert Zilleßen die konsequente Anerkenntnis der grundsätzlichen Begrenztheit allen Erkennens und Seins des Menschen. Eine solche Erkenntnis ist sicher nicht neu im Bereich der Theologie bzw. Religionspädagogik. Zilleßen gelingt es jedoch, auf der Grundlage dieser Erkenntnis ein weitgehend stimmiges pädagogisch-didaktisches Konzept vor dem Hintergrund eines ebenso stimmigen anthropologischen Konzeptes zu entwickeln. Im Sinne einer - von Lämmermann als „negative Anthropologie“ bezeichneten - Sicht des Menschen macht er eindrücklich deutlich, was es für Pädagogik und Didaktik bedeutet, geht man denn von der eigenen Begrenztheit, der Unverfügbarkeit des Anderen und einer unmöglichen objektiven Beurteilung der jeweiligen Situation aus. Schon im Aufbrechen der Rolle des Lehrenden und des Lernenden zeichnet sich ab, dass er tatsächlich so etwas wie Gegenreligion im Blick hat, wenn er programmatisch Vertrautes verfremden, Selbstverständliches aufbrechen, Gewohnheiten auf den Kopf stellen und Hierarchien unterwandern will. Damit deutet sich zugleich eine inhaltliche Nähe und gleichzeitig die Überschreitung von Grundprinzipien einer konstruktivistischen Didaktik an.[487] Pluralität wird damit zum Überbegriff religionspädagogisch/didaktischen Denkens und Handelns. Interessanterweise sieht er somit die Grundkondition Pluralität nicht - wie z.B. Lämmermann, Kunstmann und Grethlein - in der Individualisierung von Lebensbedingungen (Lämmermann, Kunstmann), einem religiösen Traditionsabbruch (Kunstmann, Grethlein) oder der steigenden Zahl von Schüler*innen mit Migrationshintergrund bzw. anderen religiösen oder weltanschaulichen Hintergründen (besonders Kunstmann, aber auch Grethlein) begründet, sondern als theologisch-anthropologisch unverzichtbare Grundkategorie menschlichen Lebens.

Damit geht er nicht nur deutlich über das Bildungsverständnis sowohl von Lämmermann als auch von Kunstmann hinaus, sondern sprengt auch deren Vorstellungen von Inhalten des Religionsunterrichts, weil es nicht mehr darum geht, Bestehendes wie z.B. Traditionen zu erläutern, herzuleiten, Bezugspunkte zur Lebenswelt der Jugendlichen zu suchen, sondern um ein Experimentieren gegen das Vorfindliche – eben um experimentelle Didaktik. Wenn es die Festschreibung des

[487] Vgl. hier z.B. Vera Utzschneider: „Eine andere Brille aufsetzen“. Konstruktivistische Didaktik als erster Schritt in eine kompetenzorientierte Lernkultur, AH 2011.
http://www.rpz-heilsbronn.de/fileadmin/user*upload/daten/praxis/paedagogik*und*didaktik/utzschneider*eine-andere-brille-aufsetzen.pdf. (Letzter Zugriff am 06.10.16)

Menschlichen nicht gibt und nicht geben darf, ist alles offen, alles möglich, alles gerechtfertigt, entsteht leerer Raum, der je nach konkreter Lernsituation von allen am Lernprozess Beteiligten gefüllt werden oder auch leer bleiben kann. Hier zeigt sich durchaus Nähe zu einem dialektischen Verständnis von Religionspädagogik, wie es z.B. Bohne bietet, da dieser leere Raum zugleich leer bleibt, um Raum für das Transzendente - Gabe oder Gnade im Vokabular von Zilleßen - zu bieten, das sich ereignen kann, aber nicht ereignen muss, weil sich dieser Bereich vollständig einer menschlichen Machbarkeit entzieht. Insofern nimmt Zilleßen ernst, dass es Lehrende bei aller didaktischen und fachlichen Kompetenz eben im Fach Religion nicht in der Hand haben und auch nicht bis ins Letzte beurteilen können/dürfen, was beim Lernenden „ankommt". Dies impliziert jedoch gerade nicht eine Beliebigkeit in der Vorbereitung des Unterrichts, sondern eine notwendige Entlastung des/der Lehrenden, der/die den Zuspruch des Gerechtfertigtseins auch für sich selbst annehmen darf. Diesen Gedanken formulieren auch Lämmermann, Kunstmann oder Grethlein - wenn auch am Rande - durchaus ähnlich, allerdings sprechen ihre didaktischen Konkretionen jeweils eindeutig eine andere Sprache. So täte gerade dem von Kunstmann detailliert ausgeführten Anforderungsprofil an die Lehrenden ein Rückbezug auf diese Unverfügbarkeit des Lernprozesses gut. Ein solcher von Zilleßen aus der Rechtfertigungserkenntnis heraus formulierter zentraler Grundgedanke seines Entwurfs führt demgegenüber zu einer deutlichen Reduzierung eines modernen Machtbarkeitswahns und damit zu einer Entlastung der Lehrenden.

Zilleßen folgert weiter aus der von ihm vorgenommenen anthropologischen Standortbestimmung, dass Orientierungslosigkeit nicht - wie Kunstmann postuliert - Kennzeichen der heutigen Jugend ist, sondern dass es sich dabei einerseits um eine Unabdingbarkeit im menschlichen Leben handelt und er andererseits die Jugendlichen auch gerade als dezidiert nicht orientierungslos in ihrer Lebenswelt verstehen kann.[488] Dabei wird das potentielle Scheitern zur Grundbedingung von Leben und auch von Lernen. Ein solches Scheitern gilt es - gerade im Lernprozess - nicht mit Misserfolg zu konnotieren, sondern positiv zu deuten. Hier lässt sich deutlich eine Parallele zu neueren lerntheoretischen Erkenntnissen hirnphysiologischer Forschung ziehen. Demzufolge führt gerade die Neugier, herauszufinden, weshalb etwas gescheitert ist, zu einer weiteren Lernmotivation. Diese Lernmotivation kann von außen nicht erzeugt, jedoch aber von außen unterstützt werden. Eine der wichtigsten Unterstützungsmaßnahmen für in einer solchen Situation produktive, weiterführende Lernprozesse ist dabei eine positive Lernatmosphäre, in der ohne Angst experimentiert und ausprobiert werden kann. Eine solche Lernatmosphäre wiederum entsteht vor allem durch Beziehungen - nicht

[488] Siehe Zilleßen 2004,170.

nur zum Lerngegenstand, sondern gerade auch zum Lehrenden und zu der Gruppe, in der gelernt wird.
Auf den ersten Blick übereinstimmend mit Lämmermann geht es Zilleßen nicht nur um Zielorientierung und Lerninhalte. Wenn er davon spricht, dass das Wichtige im Lernprozess die Neben- und Störgeräusche sind, könnte man durchaus eine Nähe zu Lämmermann postulieren, der zwischen flüchtigen und elementaren Einflüssen unterscheidet, wobei die elementaren - obwohl manchmal unbewusst - die eigentlich prägenden Erfahrungen sind. Für Lämmermann ist die Lehrperson entscheidend, diese Unterscheidung wahrzunehmen und zu systematisieren. Zilleßen macht demgegenüber eine andere für ihn wichtige Seite der Kommunikation deutlich, die des Dunklen, Unübersichtlichen. Darüber hinaus macht er deutlich,
dass Didaktik somit vor allem als Kommunikation in Beziehung zum Fremden zu verstehen ist.[489] Es geht bei allen Lernprozessen nach Zilleßen um einen von Lehrenden zu begleitenden Prozess, in Beziehung je eigene Lösungen für Grundfragen des Lebens zu finden, die situativ so, aber auch anders ausfallen können. Dabei ist „Beziehung“ die Kategorie, in der die Begegnung mit dem/den Fremden bestenfalls aufgeht, wobei Respekt vor dem Unverfügbaren in jedem/r im Vordergrund bleibt. Nach Zilleßen ist somit das Ergebnis eines Lernprozesses schwerpunktmäßig immer offen. Lämmermann wiederum konstruiert durch ideologiekritische Eruierung von Schlüsselproblemen schwerpunktmäßig eine klare Zielorientierung der Lernprozesse, bei gleichzeitiger prinzipieller Anerkenntnis eines ergebnisoffenen Lernprozesses.
Vergleichbar mit Kunstmann legt Zilleßen großen Wert auf Lernen über den Intellekt hinaus. Auch er legt dabei einen Schwerpunkt auf Symbol- oder Zeichendidaktik, wobei sich sein Verständnis von Symbol im Unterschied zu der Sicht von Kunstmann - wie bereits erläutert - eher in Richtung des Zeichens bewegt, da sich jede über ein Zeichen hinausgehende Bedeutung im Bereich des nicht mehr Nachvollziehbaren verflüssigt.
Dieses verdeutlicht er in vier religionsdidaktischen Konkretionen.[490] Im Unterschied zu Kunstmann geht es ihm im Hinblick auf die ästhetische Dimension allerdings nicht so sehr um klassische religiöse Formen und Vollzüge. Er setzt vor allem auf körperlich leibhafte Tätigkeiten und Erfahrungen, wie „Bergsteigen“ oder „Reisen“, die zum einen symbolhaft verdichten, was in allen Erfahrungen religiösen Lernens im Vordergrund stehen könnte und zum anderen alltäglich erlebbare Bewegungen unter einer veränderten Perspektive verfremden und wieder neu, anders nah bringen. Liefert Kunstmann eine eher kompensatorische Begründung für die ästhetisch-didaktische Ausrichtung seines Entwurfs an religiösen Formen und Vollzügen -

[489] Siehe a.a.O., 10.
[490] Siehe Kapitel 3.3.5.1 – 3.3.5.4.

einerseits Traditionsabbruch und andererseits mangelnde Effektivität des „herkömmlichen“ Religionsunterrichts - argumentiert Zilleßen christologisch:
Im Rahmen seiner Konkretion „Inkarnation“ bringt er moderne Körperkonzepte mit der Inkarnation Christi in Zusammenhang. Dabei versteht er den Körper zunächst einerseits als wichtiges, aber nicht immer bewusstes Kommunikationsmittel und andererseits als zwischen Körperbild und Körperschema zerrissen. [491] Eine Ausrichtung moderner Jugendlicher auf Gestaltung und Inszenierung des eigenen Körpers ist nach Zilleßen ein bedeutsames Statement - im Unterschied zu Lämmermann, der hier den Begriff Indiz wählen könnte - zur Abgrenzung oder Anpassung gegenüber der Außenwelt. Ihre Wertigkeit erlangt diese moderne Fokussierung auf Äußerliches, die sich auch in der Modeindustrie zeigt, durch die Fleischwerdung Gottes in Jesus Christus. Damit ist für Zilleßen eine Absage an jedwede Leibfeindlichkeit verbunden. Entgegen einer Sicht von z.B. Lämmermann, der in einem solchen Inszenierungsbestreben von Jugendlichen eher ein oberflächliches Bedürfnis sehen würde, das auf wesentliche elementare Bedürfnisse und Fragen verweist und die es gilt, im Religionsunterricht herauszuarbeiten, geht Zilleßen damit auf eine Ausdrucks- und Kommunikationsform Jugendlicher ein und nimmt sie ernst.
Erst die Inkarnation Gottes bietet im Religionsunterricht die Möglichkeit, Gott auch genuin leiblich gedacht im Gelingen und auch gerade im Scheitern, in der Fremde, und in Ängsten zu erleben. Der Umgang mit Gebrochenheiten des Körpers - und hier ist unabdingbar die Auseinandersetzung des Lehrenden mit den eigenen Gebrochenheiten Voraussetzung - gerade auch im Hinblick auf die Kreuzigung bietet Jugendlichen die Chance, überlebensfähig zu werden und kann als anthropologische Grundlage gerade auch im Hinblick auf das Thema Inklusion gedacht werden. Hier legt Zilleßen einen bedenkenswerten, gut nachvollziehbaren Ankerpunkt, um mit Jugendlichen über eigene Interpretationen christlicher Zentralaussagen ins Gespräch zu gelangen, der über ein moralisierendes Hinweisen auf eigentliche Bedürfnisse hinausgeht und versucht, mit den Lebenswelten von Jugendlichen in Kommunikation zu kommen. Es zeigt sich hier darüber hinaus erneut - trotz dekonstruktivistischer Hauptausrichtung - eine deutliche Nähe zum Ansatz einer konstruktiven Didaktik im Rahmen des allgemeinen pädagogischen Diskurses:

> „Es geht um die Beachtung der „Welt in den Köpfen der Jugendlichen“. Um mit dieser Welt, oder besser, diesen Welten in den Köpfen der Lernenden, in Kontakt treten zu können, muss man sich erst einmal mit der Welt in den Köpfen der Lehrenden auseinander setzen.“[492]

[491] Siehe Kapitel 3.3.5.1.
[492] Utzschneider 2011, 1.

Lehrende sollten zunächst also über eine Bereitschaft zur intensiven Selbstreflektion verfügen sowie auf eine von grundsätzlichem Respekt gegenüber den Lernenden geprägte Haltung der Lehrenden und die Bereitschaft, sich auf „Fremdes“ einzulassen. Akzeptanz des je Vorfindlichen heißt dabei für Zilleßen nicht, beliebig gegenüber anderen Einstellungen und Verhalten zu werden und alles zu tolerieren. Akzeptanz im Sinne von Zilleßen beinhaltet eine wertgeprägte Haltung des/der Lehrenden, der/die den Lernenden als Gegenüber verdeutlicht, wie und warum er/sie selbst so denkt, glaubt und kommuniziert (nicht nur verbal), wie er/sie es tut.
Konkretes Beispiel hierfür ist für Zilleßen die Werteerziehung, die er im Religionsunterricht für nicht nötig hält, da sie grundsätzlich und immer passiert, egal wie und womit Menschen kommunizieren. Das kann in seiner Absolutheit zunächst einmal verwunderlich wirken, bildet doch die Werteerziehung langläufig einen wesentlichen Teil des (evangelischen) Religionsunterrichts:

> „(2) Nach evangelischem Verständnis muss der Gottesbezug im Zentrum der religiösen Bildung stehen. Gleichzeitig eröffnet religiöse Bildung Zugänge zu zukunftsfähigen Werten.
>
> Manchmal wird religiöse Bildung bloß als eine Form der Werteerziehung angesehen. Aus evangelischer Sicht geht jedoch mit dem Bezug auf Gott die Wahrheitsfrage allen Werten voraus. Der Glaube beruht nicht auf Werten, sondern umgekehrt folgen Werte aus dem Glauben. Werte lassen sich auch ohne Bezug auf Religion begründen. Ebenso richtig bleibt aber, dass Religion in Geschichte und Gegenwart zu den wichtigsten Quellen der ethischen und normativen Orientierung zu zählen ist.“[493]

Drückt sich jedoch, wie Zilleßen postuliert, eine klare Werteorientierung in der Haltung des/der Lehrenden gegenüber den Lernenden aus, werden indirekt Werte vermittelt, die gegenüber einer doppeldeutigen Wertevermittlung, die in einer unentschiedenen Haltung des/der Lehrenden gründet, entschieden vorzuziehen ist. Vor dem Hintergrund seines bei aller Assoziativität und Fragmentarisierung doch sehr stringenten Gedankengangs ist dieses nur logisch. In gewissem Sinne findet sich auch hier eine Gemeinsamkeit mit Kunstmann, für den eine spirituelle Praxis der Lehrenden wichtig ist. Versteht man eine Ausrichtung des eigenen Lebens an wertorientierten Grundlagen der christlichen Tradition als spirituelle Praxis - wie es Zilleßen durchaus formulieren kann -, ergeben sich hier deutlich Zusammenhänge.
Somit erscheinen Zilleßens fragmentarische religionspädagogisch/didaktische Lösungsansätze stringent begründet, zugleich originell und individuell und dabei doch fest auf dem Boden einer reformatorisch evangelischen Haltung fußend.[494]

---

[493] Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg): Religionsunterricht. 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. https://www.ekd.de/EKD-Texte/10_thesen_religionsunterricht.html (Letzter Zugriff am 01.04.2017)
[494] Vgl. hierzu auch Kapitel 5.1.

Für Grethlein greift ein pädagogischer Ansatz wie der von Zilleßen allerdings zu kurz. Er kritisiert, dass ein solcher Ansatz der „Inszenierung des Unmöglichen“, der sich so dezidiert auf die Bedürfnisse der Schüler*innen einlässt, weder langfristige Bildungsziele für das Fach Religion setzt, noch langfristige Lernprozesse zu initiieren in der Lage ist, noch kompatibel mit dem herkömmlichen Schulsystem und der Verankerung des Religionsunterrichts im Grundgesetz ist.[495] Die Chancen eines solchen Entwurfes sieht er allein in „der Tendenz zu großer didaktischer Selbstherrlichkeit (zu) wehren.“[496]

In einem ähnlichen Sinne stellt auch Lämmermann am Anfang seines Entwurfes die Frage, wie man sich denn für den religionspädagogischen Diskurs öffnen soll, wenn man selbst keinen eigenen Standpunkt, keinen klaren Ausgangspunkt benennen kann.[497]

Demgegenüber lässt sich einwenden, dass, wie gezeigt, dem Entwurf von Zilleßen ein deutlicher Standpunkt zu Grunde liegt, die Vorwürfe der nicht langfristigen Planung und nicht vorhandener Zielsetzung deutlich nicht zutreffen, wenn man sich auf den Gedanken einlässt, dass die Umsetzung eines solchen experimentellen Entwurfs einer sehr klaren eigenen Positionierung, Reflektionsbereitschaft, Ausbildung und akribischen Vorbereitung bedarf und sich den Schüler*innen durchaus ein längerfristig geplanter Lernerfolg bietet, der vor allem in der eigenen leiblichen, seelischen, geistigen Positionierung im Rahmen des Bereiches „Religion“ liegt. Dass dieser Entwurf in der „Inszenierung des Unmöglichen“ aufgeht, ist zwar zu kurz gegriffen aber auch intendiert, da diese „Unmöglichkeiten“ den Lebenswelten von Schüler*innen durchaus zu entsprechen scheinen.[498] Inwieweit der sich der Religionsunterricht passgenau in den Schulalltag einzuordnen hat, ist spätestens seit Bohne zutiefst umstritten. Dem soll in Kapitel 3.4.5 noch einmal genauer nachgegangen werden.

Allerdings bedenkt Zilleßen in seinem Entwurf kaum die möglicherweise wichtigen stabilisierenden Funktionen von immer wiederkehrenden vertrauten Ritualen im Religionsunterricht und deren positive Auswirkungen auf die Schüler*innen. Zilleßens Entwurf scheint wenig in der Lage, Schüler*innen christliche Traditionen zu vermitteln, ohne sie wieder in Frage zustellen. Deshalb soll im Anschluss an den Entwurf von Zilleßen der Entwurf von Christian Grethlein dargestellt und kritisch betrachtet werden, stellt er doch mit seiner klaren Fokussierung auf das „Beten“ und „Segnen“ als Kernkompetenzen im Rahmen eines klar definierten Zieles, „Befähigung zum Christsein“, den größten möglichen Kontrast zu dem Entwurf von Grethlein dar.

---

[495] Siehe Grethlein 2010, 27.
[496] Ebd.
[497] Siehe Lämmermann 2005, 10.
[498] Vgl. hier besonders ReVikoR Bd. 2 und Anhang, die Ergebnisse der Schüler*innenbefragung sowie Kap. 4.5.2.

3.4. Christian Grethlein, Befähigung zum Christsein

Als letzter Vertreter eines religionspädagogisch-didaktischen Entwurfs wird in der Folge Christian Grethlein vorgestellt und seine Bedeutung im Rahmen seines konservativen religionspädagogischen Ansatzes aufgezeigt (3.3.1). Kapitel 3.4.2 beschäftigt sich mit den Grundlagen des Entwurfs „Befähigung zum Christsein", das in Kapitel 3.4.3 näher dargestellt wird. Kapitel 3.4.4 setzt sich mit den von Grethlein benannten didaktischen Konkretionen „Beten" (3.4.4.1) und „Segnen" (3.4.4.2) auseinander.
Kapitel 3.4.5 leistet eine abschließende kritische Auseinandersetzung mit dem Ansatz von Grethlein im Zusammenhang mit den vorherigen Entwürfen.

3.4.1 Einleitung

Christian Grethlein, 1954 in Nürnberg geboren, studierte evangelische Theologie und Philosophie in München, Göttingen und Erlangen. 1978 beendete er seine Ausbildung zum Pfarrer mit einem Vikariat in München und arbeitete von 1980 bis 1984 als Pfarrer und Religionslehrer in Regensburg. Nach Promotion und Habilitation war er von 1988 bis 1992 Dozent und Professor für Praktische Theologie an der Kirchlichen Hochschule Berlin. Danach wurde er 1992 als Professor für Religionspädagogik an die Universität Halle-Wittenberg berufen. Seit 1997 ist er Professor für Praktische Theologie an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster.
Christian Grethlein gilt als Vertreter einer lernortübergreifenden, eher konservativen, an klassischen kirchlichen Handlungsvollzügen orientierten Religionspädagogik mit performativen Elementen. Im Rahmen seines religionspädagogischen Ansatzes formuliert er ein klares Ziel - Befähigung zum Christsein - und orientiert seine Didaktik an den genuin christlichen Vollzügen „Beten" und „Segnen". Vor allem „Beten" ist allerdings als performatives Element jenseits der Grundschule stark umstritten.
Wie an Grethleins Kontroverse mit Jürgen Heumann deutlich wird, gibt es in diesem Zusammenhang großes Konfliktpotential, das in der inhaltlichen Deutung des Entwurfs von Grethlein von „Gebetsunterricht" (Heuman) [499] zu „Schüler*innenorientierung entgegen ideologischer Distanznahme" reicht (Grethlein).[500]

---

[499] Jürgen Heumann: Religionsunterricht darf kein Gebetsunterrichtsein! Anmerkungen zum Problem der Gebetspraxis im evangelischen und islamischen Religionsunterricht. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 09 (2010), H.2, 75-85. http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2010-01/19.pdf. (Letzter Zugriff am 26.07.2016).
[500] Christian Grethlein: Schülerorientierung, nicht ideologische Distanznahme! Eine Antwort an Jürgen Heumann. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik. 09 (2010), H.1, 240-248. http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2010-01/19.pdf (Letzter Zugriff am 26.07.2016).

Dabei geht es in erster Linie um die Einordnung des Betens als einerseits einer genuin christlichen, nach Grethlein auch allgemein religiösen Praxis mit dem wichtigen Ziel der Einübung in die Kommunikation mit Gott und andererseits nach Heumann als nicht mit dem Überwältigungsverbot in Übereinstimmung zu bringende religiöse Praxis, die im Rahmen der Schule keinen Ort haben darf. Diese Kontroverse macht deutlich, wie fließend die Grenzen zwischen performativen Vollzügen im Sinne von Probehandeln einerseits und Einübung in eine individuelle Gebetspraxis als Grundform christlicher Kommunikation zu Gott andererseits sind.
Das Gebet im Religionsunterricht erfreut sich im evangelischen Kontext nach einer Zeit der Vernachlässigung seit den 1980er Jahren wieder eines größeren Interesses. So erschließt sich für Biehl das Gottesverständnis durch unterschiedliche Formen des Gebets und vor allem der Gebetsanrede.[501] Dabei scheint es wesentlich zu sein, mit Ebeling „das Gebet als hermeneutischen Schlüssel für die Lehre von Gott“[502] zu verstehen, in der der Beter sich und sein Verhältnis zur Welt in Beziehung zu einem göttlichen Gegenüber reflektiert. Biehl erweitert den Ansatz um die Möglichkeit, im Gespräch mit der Psychologie das Gebet als „inneren Dialog“ zu verstehen:

> „Das Gebet ist ein innerer Dialog, der vor einem Gegenüber (‚vor Gott´) geführt wird, das in bestimmten Situationen direkt (‚als Du´) angeredet werden kann.“[503]

Unter den katholischen Vertreter*innen eines performativen Ansatzes wie Rudolf Englert und Hans Mendl wird das „Beten“ als Teil des Religionsunterrichts kontrovers diskutiert. Rudolf Englert sieht im performativen Religionsunterricht ein aktuelles, Schüler*innen bezogenes und auf den Traditionsabbruch antwortendes Konzept. Allerdings bedeutet „Beten“ für ihn die Ausgestaltung des Religionsunterrichts zu einem „Spirituellen Exerzitium“, [504] dem das Element Freiheit maßgeblich entgegensteht. Hans Mendl hält es demgegenüber für gerechtfertigt und legitim, auch gegen eventuelle Widerstände von Schüler*innen die Erfahrungen von Beten und auch Meditation im Religionsunterricht zugänglich zu machen, da er die Befähigung zum Beten „in enger Verbindung mit der Wahrnehmung der Welt und des eigenen Lebens“ sieht. [505] Dabei bietet gerade das „Beten“ nach Mendl einen unverzichtbaren Beitrag zur „Differenzierung der Kommunikationsfähigkeit von Kindern“.[506]

---

[501] Siehe Peter Biehl: Erschließung des Gottesverständnisses durch elementare Formen des Gebets. Religionspädagogische Erwägungen zu einer These G. Ebelings. In: Der evangelische Erzieher, Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 36, Frankfurt a.M., Berlin, München 1984,168-188.
[502] A.a.O., 168.
[503] A.a.O., 172.
[504] Englert, Rudolf: Auf einmal gar nicht mehr von gestern. Überlegungen zum religionspädagogischen Gebrauch von Tradition. In: Matthias Bahr/ Ulrich Kropac/ Mirjam Schambeck (Hg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München 2005, 64-77.
[505] Hans Mendl: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder. München 2008, 163.
[506] Ebd.

Er konstatiert jedoch auch, dass diese Frage im „Schnittfeld einer theologischen und anthropologischen Reflexion bezüglich der Würde von Glaubensvollzügen und der Religionsfreiheit der Schülerinnen und Schüler“ [507] angesiedelt ist.
Grethlein wiederum sieht in „Beten“ und „Segnen“ ein grundlegendes Moment bekenntnisorientierten Unterrichts und zugleich Kernkompetenzen, die der Religionsunterricht zu vermitteln hat.[508] Darauf ist in 3.4.3.1 genauer einzugehen.

3.4.2 Rahmenbedingungen

Grethleins Ansatzpunkt für seine Religionsdidaktik gründet vor dem Hintergrund der drei in Kapitel 2.1. genannten Gründe für Religionsunterricht - den pädagogischen, theologischen und politischen Argumenten - in zwei von ihm bezüglich des religionspädagogisch-didaktischen Diskurses benannten Problembereichen. Er benennt als erstes die Problemlage „geringer Ertrag religionsdidaktischer und pädagogischer Bemühungen“. [509] Da nach seiner Schätzung die meisten der in Deutschland aufgewachsenen Menschen „mindestens zehn Jahre jede Woche zwei Stunden Religionsunterricht“ [510] besucht haben, sollten Studienanfänger - wobei er nicht deutlich macht, welche Art von Studium er hier meint - deutlich mehr Grundkenntnisse im christlichen Glauben vorweisen können, als er es in Gesprächen vorfindet.
Des Weiteren herrscht nach Grethlein in vielen Familien zunehmend religiöse Unsicherheit bezüglich der Lebensgestaltung in Übergangssituationen, wie z.B. in der Begleitung Sterbender.[511] Grethlein macht hierfür einerseits das unverbundene Nebeneinander von schulischem Religionsunterricht und Konfirmand*innenunterricht verantwortlich und andererseits den geringen Praxisbezug der vermittelten Inhalte.
Die zweite Problemlage erkennt er in der mangelnden Fähigkeit zur religiösen Kommunikation. Als Grund hierfür gibt er an, dass die religiöse Grundkommunikation, das Beten, weitgehend aus dem Blick des Religionsunterrichts geraten ist.
So ergeben sich für Grethlein zwei Grundlinien religionsdidaktisch-pädagogischer Überlegungen. Zum einen muss ein religionspädagogisch-didaktisches Konzept Lernort übergreifend und Lebenswelt orientiert sein und zum anderen ist es nötig, Fragen der religiösen Kommunikation - in Form der christlichen Grundvollzüge des Betens und Segnens - in das Zentrum religionspädagogisch-didaktischen Denkens

---

[507] A.a.O., 12.
[508] Siehe Grethlein 2010, 247.
[509] Christian Grethlein: Befähigung zum Christsein – ein lernortübergreifendes religionspädagogisches Ziel. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 05 (2006), H. 2, 2-18 http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2006-02/2-Grethlein-END.pdf, 3 (Letzter Zugriff am 16.09.2016).
[510] Ebd.
[511] Siehe ebd.

und Handelns zu stellen.[512] Allerdings entstehen bereits an dieser Stelle in der Argumentation von Grethlein Diskrepanzen, wenn er die relevanten Praxisprobleme benennt, die seine oben benannte Schätzung des erteilten Religionsunterrichts konterkarieren, - Lehrkräftemangel, Ausfall von Religionsunterricht, zunehmende Pluralität - und postuliert, den nötigen Praxis- und Lebensweltbezug durch die Konzentration auf religiöse Kommunikation zu erreichen, obwohl er zugleich konstatiert, dass sich durch die deutsche Wiedervereinigung 1990 tiefgreifende lebensweltliche Veränderungen der Schüler*innen und Lehrer*innen ergeben haben.[513]

In seiner „Fachdidaktik Religion", auf die ich mich in der Folge weitgehend beziehen werde, benennt Grethlein Möglichkeiten und Chancen einer Religionspädagogik und Didaktik, die sich auf alle Orte religiösen Lernens bezieht und klare Schwerpunkte sowie langfristige Ziele formuliert. Hier nennt er neben dem Umstand, dass religiöse Bildung seit der Deutschen Wiedervereinigung für alle Altersgruppen von Wichtigkeit ist, vor allem die Relativierung des Lernortes Schule mit seiner insgesamt stark kognitiv ausgerichteten Organisation und die Möglichkeit des Aufbaus bzw. der Vertiefung von Verbindungen zwischen Schule und Kirchengemeinde. Allerdings macht er auch deutlich:

> „Gegenüber den anderen genannten Lernorten bietet nur der schulische Religionsunterricht die Gelegenheit zu langjährigen, systematisch aufeinander aufbauenden Lernprozessen."[514]

Deshalb greift nach Grethlein ein Ansatz dekonstruktivistischer Religionsdidaktik, wie Zilleßen ihn wählt, zu kurz; ein Ansatz, der sich - jedenfalls aus Sicht Grethleins - an den jeweiligen Gegebenheiten der Schüler*innen orientiert, von Stunde zu Stunde plant und die *„Inszenierung des Unmöglichen"* [515] in den Mittelpunkt stellt. Hierbei lässt sich jedoch fragen, ob Zilleßen und nicht etwa Grethlein von realistischeren Grundbedingungen heutigen Religionsunterrichts ausgeht. Nach Aussagen von Lehrer*innen zumindest in Schleswig-Holstein erscheint es kaum mehr möglich, einen kontinuierlich an bestimmten Zielen orientierten Religionsunterricht in einer festen Lerngruppe durchzuführen, da es zum einen eine solche eher homogene Lerngruppe zunehmend weniger gibt und zum anderen Schüler*innen durchaus anmerken, dass sich die Lerngruppe durch Schüler*innen durchaus von Tag zu Tag ändern kann.[516]

---

[512] Siehe a.a.O., 3ff.
[513] Siehe Grethlein 2005, besonders 17ff und 26ff.
[514] A.a.O. 27.
[515] Ebd. (Kursivsetzung im Original)
[516] Siehe ReVikoR Bd. 2 und Anhang, Schüler*inneninterview A:
I: „Sind eigentlich alle Schülerinnen und Schüler in eurer Klasse bei euch im Religionsunterricht dabei?"

Die von Grethlein geforderte Fokussierung auf die religiöse Kommunikation als Zentrum religionspädagogisch-didaktischen Denkens und Handelns und speziell auf die genuin evangelischen Grundvollzüge Beten und Segnen leitet er aus der besonderen grundgesetzlichen Konstruktion des Religionsunterrichts ab.[517] Der theologische Primat der Kirche beinhaltet die Kommunikation des Evangeliums als obersten Inhalt. Allerdings lässt sich hier kritisch anfragen, ob eine solche Engführung der Kommunikation des Evangeliums auf Beten und Segnen heute sinnvoll und der Lebenswelt von Schüler*innen angemessen ist. Auch hierauf werde ich in Kapitel 4 genauer eingehen.

Inhaltlich leitet Grethlein sein Konzept der Befähigung zum Christsein zunächst aus dem sehr stark verkürzten Blick auf die geschichtliche Genese des Religionsunterrichts und dann durch drei Rahmenbedingungen - rechtlich, schulisch und kirchlich - ab und betrachtet danach den Religionsunterricht noch einmal grundsätzlich als kommunikatives Geschehen.

Im Rahmen der geschichtlichen Genese des Religionsunterrichts macht Grethlein an der Rolle der lutherischen Orthodoxie deutlich, dass ein zunächst durchaus emanzipatorisches, auf das Subjekt ausgerichtetes pädagogisch-theologisches Verständnis der Reformatoren durch ein „Beharren auf allein deduktiv begründeter theologischer Orthodoxie“[518] zu einer Missachtung des Interesses der Menschen führte. Im Unterschied zu dieser geschichtlichen Entwicklung - die heute immer noch Teile des religionspädagogischen Diskurses beeinflusst - betont Grethlein, dass eine Orientierung an den Inhalten in keiner Weise ein Wegfallen einer Subjektorientierung bedeuten muss. So macht er in der Folge deutlich, dass Religionspädagog*innen heute neben fachspezifischen inhaltlichen Anforderungen sowohl die Grundbedingungen heutigen Aufwachsens als auch die entwicklungspsychologischen Ansätze kennen und verstehen müssen. Demgegenüber stellt Lämmermann fest, dass die Didaktik immer Vorrang vor der Fachwissenschaft haben muss und eine grundlegende Orientierung an den Inhalten den Subjektbezug beeinträchtigt.[519] Auch im Diskurs mit dekonstruktivistischen Ansätzen, wie dem von Zilleßen, wird ein reduzierter Subjektbezug durchaus als Argument gegen eine inhaltliche Bestimmung und Zielsetzung des Religionsunterrichts angeführt.[520]

Alina: „Nein, also zwei eigentlich nicht. Unser neuer Mitschüler (Name des Mitschülers), der ist eigentlich nicht dabei. (Name des Mitschülers) ist eigentlich auch … (Name desselben Mitschülers) ist nie dabei und (Name eines dritten Mitschülers) nur jeden Dienstag?“
Anna: „Mhm, was macht (Name des Mitschülers)?“
Alina: „Das weiß ich nicht, welchen Unterricht er mitmacht.“ (A2, 17-24.)
Alina: „Also die, die nicht dabei sind, sind halt manchmal doch dabei.“ (A 3, 22-23)

[517] Siehe Kapitel 2.2.
[518] Grethlein 2005, 36.
[519] Siehe Kapitel 3.1.3.
[520] Siehe Kapitel 3.3.2

Geschichtlich betrachtet sieht Grethlein das Beharren der lutherischen Orthodoxie rein auf die Inhalte als den Beginn der darauf einsetzenden und immer stärker zunehmenden Entgegensetzung von Theologie und Pädagogik sowie einer Spaltung von kirchlich-obrigkeitlicher Theologie und der Frömmigkeit der Menschen. Durch die Aufklärung verstärkt, zeichnete sich die für den Religionsunterricht wichtige Entwicklung zu einer sich autonom verstehenden Pädagogik ab.
Grethlein merkt an:

> „Während im 16. und 17. Jahrhundert lediglich Auseinandersetzungen über das angemessene Verständnis des christlichen Glaubens und seine kirchliche Organisationsform geführt wurden, begegnen seit dem 18. Jahrhundert Stimmen, die den Wahrheitsgehalt des Christentums bezweifeln und von daher die Kirche in Frage stellen. [...] In diesem Zusammenhang entstand eine sich bewusst nicht kirchlich, sondern autonom verstehende Pädagogik, teilweise durch Aufklärungstheologen, teilweise durch sie rezipiert. Sie übernahm den Ansatz beim natürlichen Glauben und fand ihr erstes Kriterium im angenommenen Kindeswohl.“[521]

Die oben benannte Auseinandersetzung um „Kirchenlehre oder Pädagogik“ [522] eskalierte nach Grethlein im sogenannten „Zwickauer Manifest“ im Bereich Sachsen, in dem sich die Lehrer*innen gegen das starre Festhalten an der theologisch orthodoxen Tradition, das Memorieren als vorherrschende pädagogische Methode und die kirchliche Aufsicht aussprachen. Die sächsische Synode jedoch ließ sich nach Grethlein nicht auf die pädagogischen Argumente ein und beharrte auf den klassischen Inhalten orthodoxer Tradition. In der Folge des Ersten Weltkriegs wurden die unterschiedlichen Interessen von kirchlicher Obrigkeit und Lehrerschaft durch die Abschaffung des Staatskirchentums und dem auf Interessenausgleich ausgerichteten Artikel 149 der Weimarer Reichsverfassung gelöst.[523]

3.4.2.1 Rechtliche Rahmenbedingungen und Konsequenzen

Diese Grundlage des Religionsunterrichts im Artikel 149 WR und daraus folgend im Grundgesetz der Bundesrepublik in Artikel 7.3. versteht Grethlein als einen gelungenen Kompromiss zwischen den Interessen der Lehrer*innen und den Interessen des Staates. Für Grethlein ist der Artikel 7.3. eine wichtige Basis für das pädagogische und theologische Geschehen im Religionsunterricht, die in einem religionspädagogisch-didaktischen Konzept nicht übergangen werden sollte.

> „Die rechtlichen Bestimmungen zum Religionsunterricht sind der Faktor, bei dem die Grunddimension religionsdidaktischer Arbeit, die Ausrichtung auf die Schülreinnen

[521] Grethlein 2005, 37.
[522] A.a.O., 44.
[523] Vgl. die genauere Darstellung in Kapitel 2.2.

> und Schüler, am wenigsten deutlich hervortritt, obgleich der Religionsunterricht juristisch als `in Kooperation von Staat und Religionsgemeinschaften erbrachter Dienst an den Schülern´ verstanden werden kann.“[524]

In Bezug auf die Konstruktion eines konfessionellen Religionsunterrichts in Verantwortung der jeweiligen Religionsgemeinschaft nach GG 7,3 geht Grethlein von der Zweierhomogenität aus, bei der - entgegen der 2005 noch bestehenden katholischen Vorstellung einer Trias [525] im Sinne einer Konfessionsgebundenheit von Lehrer*innen, Schüler*innen und Inhalten - die Lehrer*innen evangelisch sein sollten, die Lehrinhalte weitgehend auch, die Schüler*innen jedoch einer anderen oder keiner Konfession oder Religion angehören können, um die Konfessionalität des Religionsunterrichts sicherzustellen.[526]
Dem islamischen Religionsunterricht, der in einigen Bundesländern schon stattfindet (z.B. als islamische Unterweisung in Nordrhein-Westfalen) und im Bereich von Schleswig-Holstein kontrovers diskutiert wird, steht Grethlein kritisch gegenüber, da für ihn 2005 noch ein großes Problem darin besteht, dass der Islam in Deutschland nicht öffentlich-rechtlich organisiert ist und es somit für den Staat keine maßgeblichen Ansprechpartner für die Organisation und inhaltliche Verantwortung gibt. Heute zeigt sich im Hinblick auf den „Hamburger Weg“, [527] dass es - auch im Rahmen eines konfessionellen Religionsunterrichts - durchaus verlässliche Kooperationen mit Religionsgemeinschaften geben kann.
Über die rechtliche Komponente hinaus merkt Grethlein allerdings an:

> „Hier taucht als weitere Schwierigkeit die Tatsache auf, dass umgangssprachlich unter der Überschrift `Islam´ verschiedene Gruppierungen zusammengefasst werden,

---

[524] Grethlein 2005, 50.
[525] In der 2009 erschienenen 5. Auflage der 1996 publizierten Verlautbarung der Deutschen Bischöfe: Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, wird bezüglich der katholischen Trias eingeräumt:
„Zu unterscheiden ist zwischen der Aufnahme konfessionsfremder und konfessionsloser Kinder und Jugendlicher. Im Falle der Aufnahme konfessionsfremder Schülerinnen und Schüler als Angehörige eines anderen Bekenntnisses ist eine beliebige Ummeldung einer Schülerin oder eines Schülers ebenso ausgeschlossen wie ein erdrückendes Übergewicht von konfessionsfremden Schülern. Formen wechselseitiger Öffnung des Religionsunterrichts bedürfen in Anbetracht des Gewichtes und der Tragweite dieser Entscheidung eines Einvernehmens zwischen den Religionsgemeinschaften als Voraussetzung für länderspezifische Regelungen. Bei der Zulassung konfessionsloser Schülerinnen und Schüler zum katholischen Religionsunterricht sind lediglich die Grundsätze und die Interessen der katholischen Kirche und der zuständigen Lehrkraft betroffen, so daß es keiner Absprache mit anderen Religionsgemeinschaften bedarf (vgl. BVerwGE Bd. 68, S. 16 ff.).“ Die deutschen Bischöfe: Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts 5. Auflage 2009, 70. http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB56-5.%20Auflage.pdf (Letzter Zugriff am 16.09.16).
[526] Siehe Grethlein 2005, 60.
[527] Basierend auf der im Grundgesetz gewählten Formulierung „Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ gibt es mehrere Interpretationen des konfessionellen Modells – die Trennung des Religionsunterrichts nach Religionszugehörigkeiten ist die traditionelle Interpretation dieser Formulierung. Eine weitere Interpretation ist das konfessionell-kooperative Modell oder der Hamburger Weg, der sich ebenfalls auf dem Boden von Art. 7,3 GG versteht. Siehe auch ReVikoR Bd.2.

> die zumindest hinsichtlich eines schulischen Religionsunterrichts deutlich zu erkennen geben, dass sie sich nicht auf ein Fach einigen werden."[528]

Diese Schwierigkeit lässt sich jedoch sowohl für das Christentum, als auch für das evangelisch-lutherische Bekenntnis konstatieren.[529]
Religionsunterricht muss nach Grethlein Kommunikation des Evangeliums im Sinne der biblischen Überlieferung sein. Dabei ist jedoch auch wichtig, dass der Religionsunterricht „ein für neue Entwicklungen offenes [...] Unterrichtsfach" [530] bleiben kann, da die rechtlichen Rahmenbedingungen „durchaus weit und interpretationsfähig" [531] sind. In diesem Zusammenhang kann Grethlein seinen pädagogisch-didaktischen Entwurf auch „Befähigung zum Christsein" [532] nennen, zumal er konstatiert:

> „In den letzten Jahren ergaben aber empirische Untersuchungen [...], dass die Differenzierung nach Konfessionen nicht mehr überall durchgeführt wird [...] In der gegenwärtigen Situation sind die Kirchen gut beraten, die inhaltliche christliche Ausrichtung als ihre gemeinsame Ausrichtung zu begreifen."[533]

3.4.2.2 Schulische Rahmenbedingungen

Da Religionsunterricht im Rahmen der staatlichen Organisation Schule stattfindet, gelten nach Grethlein bestimmte Rahmenbedingungen. So hat Religionsunterricht in Bezug auf die klassischen Funktionen von Schule - hier Qualifikationsfunktion, Sozialisations- und Erziehungsfunktion, Allokations- und Selektionsfunktion und Personalisations- und Bildungsfunktion - jeweils seinen Beitrag zu leisten. Der für den Religionsunterricht umstrittenen Allokations- und Selektionsfunktion kommt nach Grethlein dabei eine wichtige Rolle zu:

> „Die Benotung zeigt deutlich, dass sich der Religionsunterricht als Schulfach den Anforderungen stellt, die für andere Fächer gelten."[534]

Dabei ist auch die Versetzungsrelevanz der Religionsnote von Bedeutung. Allerdings muss nach Grethlein dabei aus theologischer Sicht die Differenz von Person und Werk deutlich werden, ebenso wie eine deutliche Unterscheidung von benotbaren

---

[528] Grethlein 2005, 76.
[529] So kann Pohl-Patalong in Bezug auf „evangelisch" durchaus von einer „Diffusität und Refexionsbedürftigkeit" dessen, was evangelisch bedeutet sprechen. Uta Pohl-Patalong: Reformatorisches Erbe in Praktischer Theologie und Religionspädagogik? Eine praktisch-theologische Perspektive, 2016, 2. Bisher unveröffentlichter Vortrag.
[530] Grethlein 2005, 58.
[531] A.a.O., 50.
[532] A.a.O., 272.
[533] A.a.O., 272f.
[534] A.a.O., 87.

Inhalten und „unverzichtbaren Beiträgen des Religionsunterrichts zur Persönlichkeitsbildung“.[535]
Hier formuliert Grethlein eine Sicht, die nicht unumstritten ist. Es lässt sich mit einigem Recht behaupten, dass sich gerade das von ihm formulierte Ziel des Religionsunterrichts, „Befähigung zum Christsein“, mit einer solchen Fokussierung auf die klassischen Funktionen von Schule nicht vereinbaren lässt. Zwar weist Grethlein selbst auf Gerhard Bohne hin, der den Religionsunterricht als immer in der Spannung zwischen Wort Gottes und menschlicher Wirklichkeit sieht:

> „Das Ziel eines evangelischen RUs, der mit Bewußtsein in der lebendigen Spannung zwischen der menschlichen und der göttlichen Wirklichkeit stehen will, kann es nur sein, daß er das ihm aufgetragene Wort Gottes dem jungen, werdenden Menschen in menschlicher Lebendigkeit und steter psychologischer Anknüpfung an seine Entwicklung sagt und ihn dadurch in die Entscheidung vor Gott stellt oder doch ruft.“[536]

Jedoch bedeutet für Grethlein die Erinnerung an Bohnes Konzept nur eine mögliche Bewahrung „vor Erstarrung in vorgefertigten Schablonen.“[537]
Eine Erinnerung an das Konzept von Bohne bedeutet allerdings gerade vor dem Hintergrund der von Grethlein angesprochenen Funktionen von Schule mehr als das; denn eine Entscheidung vor Gott lässt sich nur in weitgehender Freiheit treffen und hat weitreichende unüberschaubare Folgen für den/die Jugendlichen, die ihn womöglich gerade nicht an das System anpassen. Bohne formuliert das so:

> „Tut er (der Religionsunterricht, A.d.V.) das, dann macht er wirklich Ernst mit Gott und wirklich Ernst mit dem Menschen, bleibt innerhalb des menschlich Möglichen und steht doch im Dienst des lebendigen, in Christus geoffenbarten und in der Schrift bezeigten Gottes; er steht in lebendiger Beziehung zum Bildungsvorgang und verfällt ihm doch nicht, ist Träger der ewigen Spannung Gott-Mensch und trägt diese Spannung in den Bildungsvorgang hinein.“[538]

In Bohnes Verständnis kann der Religionsunterricht somit gerade nicht nur den klassischen Funktionen der Schule entsprechen, sondern ist immer auch als kritisches Gegenüber einer Institution zu verstehen. Dieser Gedanke Bohnes findet sich m. M. nach deutlich klarer wieder in den Gedanken Zilleßens und seiner Vorstellung des Fremden, auch des fremden Gottes, mit dem immer zu rechnen ist und den es doch dabei fremd sein zu lassen gilt.[539] Indem Grethlein den Religionsunterricht an die Funktionen von Schule bindet, nimmt er ihm das kreative

---

[535] A.a.O., 88.
[536] Gerhard Bohne: Das Wort Gottes und der Unterricht, Berlin 1964[3], 107f
[537] Grethlein 2005, 240.
[538] Bohne 1964, 108.
[539] Siehe Kapitel 3.3.3

und erneuernde Potential, das sein Hauptziel, Befähigung zum Christsein, erst möglich machen würde.
Im Weiteren geht Grethlein auf Veränderungen und neuere Herausforderungen im Bereich der Schule ein. Er nennt hier allgemeine Veränderungen in der Familie, Verbreitung neuer Medien und Kommunikationsformen, Pluralisierung von Lebensformen und Einstellungen, Technisierung und Beschleunigung vieler Lebensvollzüge und als Folge aller Faktoren eine zunehmende Verunsicherung. So konstatiert er, dass die Familie heute nicht mehr als sicherer Rückzugsort erlebt wird, die neuen Medien Schüler*innen eher verwirren als stabilisieren, die kulturelle Vielfalt die Persönlichkeitsentwicklung stört und Technisierung und Beschleunigung des Lebens die Selbstvergewisserung behindern.

> „In dieser Situation kommt in der Schule einem Fach wie dem Religionsunterricht - und dem Ethikunterricht - große Bedeutung zu, das gegenüber den hier genannten Problemen zumindest eine andere Perspektive eröffnet [...]."[540]

Dabei fällt auf, dass Grethlein diese Veränderungen deutlich negativer betrachtet als vergleichsweise Kunstmann, der sich ebenfalls sehr eingehend mit den Veränderungen beschäftigt und anmerkt, dass er vor allem die daraus resultierenden negativen Einflüsse auf die Jugendlichen beschreibt und damit gleichzeitig deutlich macht, dass er auch positive Auswirkungen erkennt.[541] Lämmermann und Zilleßen werten die sich verändernden Grundbedingungen dagegen nicht. Damit eröffnen beide Ansätze die Möglichkeit, kreativ und in Kooperation mit anderen Fächern und Fachkolleg*innen mit den Veränderungen umzugehen und nicht kompensatorisch.
Grethlein beschreibt darüber hinaus die modernen Reformversuche von Schulen und didaktischen Neuansätze als Chance für den Religionsunterricht, sich als wichtiges Fach zu profilieren. Diese Profilierung sieht er im Bereich des sozialen Lernens, der Öffnung von Schule hin zur Kirchengemeinde - speziell Schulgottesdienste und Schulseelsorge - und der Medienpädagogik.
Ein Problem für den Religionsunterricht stellt für Grethlein die konfessionelle Trennung dar, die es nach Grethlein als Organisationsform zumindest in „manchen Schulformen weiterzuentwickeln" [542] gilt. Das entspricht den Vorstellungen von Schüler*innen in Schleswig-Holstein, die sich mehrheitlich den Unterricht im Klassenverband wünschen, obwohl sie damit auch den gemeinsamen Unterricht aller Schüler*innen unabhängig von Konfession oder Religion meinen, wie in folgendem Interviewausschnitt deutlich wird:

> I: „Gibt es noch etwas was ihr jetzt los werden wollt zum Schluss?"

---

[540] Grethlein 2005, 99.
[541] Siehe Kapitel 2.5.
[542] Grethlein 2005,116 ff.

Alle: „Nein."
Michael: „Bitte macht, dass die Klasse zusammenbleibt und alle den Religionsunterricht zusammen machen können!"
Alle: „Ja." [543]

3.4.2.3 Kirchliche Rahmenbedingungen

Als erste kirchliche Rahmenbedingung benennt Grethlein den Relevanzverlust von Kirche, der für den Religionsunterricht bedeutsam ist. Als in der Öffentlichkeit wahrgenommene Beispiele führt er das Kruzifixurteil von 1995 des Bundesverfassungsgerichtes und die Abschaffung des Buß- und Bettages 1996 an. Die sich abzeichnende Marginalisierung der Kirche kann, so Grethlein, sich niederschlagen in einer Verkirchlichung des Christentums, die mit einer sozialen Milieuverengung und einem sozialen Funktionsverlust der Kirchengemeinde einhergeht. Darüber hinaus weist er auf den Effekt der Selbstsäkularisierung der Kirche hin, „eine Tendenz, dass Kirche in ihren Äußerungen und ihrem Erscheinungsbild die angedeutete Tendenz zur Marginalisierung in der Öffentlichkeit noch forciert."[544]
Folgen dieser Marginalisierung, die besonders die Religionsdidaktik betreffen, sind nach Grethlein die zunehmende religiöse Sprachlosigkeit und der Umstand, dass nur noch ein Teil der Schüler*innen über eigene Erfahrungen mit Kirche verfügt.
Eine solche abnehmende Kirchlichkeit ist jedoch nach Grethlein verbunden mit einer zunehmenden Religiösität der Gesellschaft und zunehmender religiöser Pluralität. An zwei Beispielen – zum einen der Tendenz zur Patchworkreligiosität und zum anderen der Präsenz des Islam in der Bundesrepublik – erläutert Grethlein die Wichtigkeit eines interreligiösen Dialogs im Religionsunterricht. Dabei macht er jedoch im Sinne von Nipkow deutlich:

> „Gebet und Gottesdienst sind die `erste Sprache des Glaubens´ - gegenüber der `zweiten Sprache des Glaubens´, der Lehre und Reflexion. Ohne Beschäftigung mit der `ersten Sprache´ bleibt der interreligiöse Dialog an der Oberfläche."[545]

Ebenso haben nach Grethlein die vielfachen Ansätze zur Kirchenreform Auswirkung auf den Religionsunterricht. In diesem Zusammenhang spielen für Grethlein die Verlautbarungen der EKD, z.B. zur konfessionellen Kooperation und zu Lernen an verschiedenen Lernorten (Identität und Verständigung), eine Rolle. Demgegenüber merkt Lämmermann jedoch an, dass es auf Grund eines abstrakten und

[543] ReVikoR Bd. 2 und Anhang, Schüler*inneninterview M10, 21.26.
[544] Grethlein 2005, 161.
[545] Grethlein 2005, 164.

unzureichend geklärten Bildungsbegriffes zu Divergenzen zwischen EKD-Texten und den Grundsätzen der evangelischen Kirche kommt.[546]
Den gegenwärtigen, auf die kirchlich-religiösen Rahmenbedingungen fokussierten religionspädagogischen Diskurs sieht Grethlein in zwei unterschiedliche Themenschwerpunkte auseinanderdriften - einerseits in der Frage um eine pluralitätsfähige Religionspädagogik und andererseits in der Frage nach unverzichtbaren Inhalten des Religionsunterrichts. Dabei sieht er den ersten Schwerpunkt in Bezug auf die Inhalte als unterbestimmt und den zweiten Schwerpunkt, zu dem er auch seinen eigenen Ansatz zählt, als zielführend an, allerdings nur, wenn es um inhaltliche Konzentration entgegen einer Reduktion geht.[547]

3.4.2.4 Kommunikation des Evangeliums

Wie Zilleßen versteht Grethlein jede Form des Religionsunterrichts grundsätzlich als kommunikatives Geschehen. Dabei bleibt er jedoch - entgegen Zilleßens Vorstellung eines weitgehenden Aufbrechens von Schüler*innen und Lehrer*innenrolle – bei einer klaren Differenz zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen. Grethlein geht von einer weitreichenden Verantwortung der Lehrer*innen für das Unterrichtsgeschehen aus:

> „Schule ist grundlegend eine Veranstaltung für die Schülerinnen und Schüler. Sie sollen etwas lernen und so zur Gestaltung eines selbstbestimmten und verantwortlichen Lebens in den unterschiedlichsten Bereichen befähigt werden. [...] Doch dominieren die Lehrerinnen und Lehrer das für die Schule zentrale Unterrichtsgeschehen. Sie machen den Schülern Vorgaben [...]."[548]

Das erinnert sehr stark an die von Lämmermann kritisierte Sicht, dass im Religionsunterricht zwar Bildung das anzustrebende Ziel, auf dem Weg dahin jedoch Erziehung maßgeblich ist. Demgegenüber versteht Lämmermann Bildung immer auch als einen Prozess, während dessen die Kriterien für Bildung, nämlich die Selbstverantwortlichkeit, weitestgehend gelten.[549]
Grethlein betrachtet die Schüler*innen lediglich in Hinsicht auf die Lernatmosphäre als mitverantwortlich für das Geschehen im Religionsunterricht. Auch damit erschwert sich bei Grethlein eine kreative Gestaltung des Unterrichtsgeschehens, wie sie vor allem bei Zilleßen zu finden ist. Gerade in zunächst unübersichtlichen Lernsituationen, die heute nach Aussagen vieler Lehrer*innen im Schulalltag

---

[546] Siehe Kapitel 3.1.2.
[547] Siehe Grethlein 2005, 185ff.
[548] A.a.O., 192.
[549] Siehe Kapitel 3.1.2.1.

unumgänglich sind, scheint es jedoch immer wieder auf möglichst kreativen Umgang mit der Lern- und Lehrsituation anzukommen.
Als kommunikatives Geschehen bezeichnet Grethlein in der Folge auch den Hauptgegenstand des Religionsunterrichts, das Evangelium.
Im Rahmen dieser Kommunikation kommt es nach Grethlein vor allem auf eine angstfreie Atmosphäre an. Entscheidend für eine solche Atmosphäre ist dabei nach Grethlein nicht nur die Haltung der Lehrer*innen, sondern auch die der Schüler*innen zu Fach und Unterrichtsgegenstand:

> „Denn sie prägen die Kommunikationsprozesse mit, ob man will oder nicht."[550]

Außerdem, so Grethlein, geht es bei der Kommunikation des Evangeliums nicht nur um verbale Kommunikation. Kommunikation des Evangeliums „umfasst ethisch-diakonische und rituelle Komponenten mit ihren symbolischen und leiblichen Implikationen."[551]
Es lässt sich an dieser Stelle allerdings anfragen, ob sich nicht in einem, wie Grethlein es selbst beschreibt, „eher kognitiv" [552] ausgerichteten Setting wie dem der Schule die erweiterte Kommunikation des Evangeliums vor allem in der grundlegenden Haltung der Lehrkraft ausdrücken sollte, wie sie in der Achtung des Fremden in jedem/r Schülerin bei Zilleßen zum Ausdruck kommt,[553] anstatt in ethisch-diakonischen und rituellen Vollzügen.
Grethlein sieht in einem kommunikationstheoretischen Ansatz der Religionsdidaktik zugleich eine Antwort auf das fundamentaltheologisch kontrovers diskutierte Problem des Verhältnisses von Glauben und Lernen. Da klassischerweise der Glauben als unverfügbar angesehen wurde, traten Methodik und Medien nach Grethlein häufig in den Hintergrund des Interesses von Religionsunterricht. Auf der anderen Seite führte eine Betonung der pädagogischen Aspekte des Religionsunterrichts eher zu einer Vermeidung der Frage nach der Wahrheit. Grethlein weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass heute als lerntheoretischer Konsens gilt, dass aller Erfolg des Lernens, da genuin mit der Person des Lernenden und dessen Grundbefindlichkeiten verbunden, unverfügbar ist. Insofern ist nun nicht mehr nur der Glaube unverfügbar, sondern der gesamte Lernprozess des einzelnen Heranwachsenden. Diese Unverfügbarkeit impliziert auf keinen Fall eine Beliebigkeit in Hinblick auf Inhalt, Methodik und Medien.
In Zusammenhang mit den unterschiedlichen Rollen des/r Religionslehrer*in macht Grethlein zunächst deutlich, dass Religionslehrer*innen doppelt institutionell eingebunden sind, einerseits als schulische Beamte oder Angestellte, die der

---

[550] Grethlein 2005, 192.
[551] Grethlein 2005, 190.
[552] A.a.O., 28.
[553] Siehe Kapitel 3.3.3.

staatlichen Aufsicht unterstellt sind und andererseits als meist mit einer kirchlichen Beauftragung (vocatio) versehene Lehrer*innen, die mit ihrer ganzen Person für die Wahrheit und Wahrhaftigkeit der vermittelten religiösen Lehrinhalte einstehen sollten. Allerdings betont Grethlein, dass Religionslehrer*innen immer nach Maßgabe des pädagogischen Überwältigungsverbots handeln müssen:

> „Auf der anderen Seite darf der Religionslehrer seine Position nicht dazu missbrauchen, die eigene Auffassung in religiösen und theologischen Fragen den Schülern aufzuoktroyieren.“[554]

Historisch betrachtet Grethlein die Entwicklung des/der Religionslehrer*in vom theologischen Exegeten und an die wissenschaftliche Theologie angebundenen Fachmann zu Zeiten der Evangelischen Unterweisung zum begleitenden Therapeuten im Rahmen des Konzeptes des therapeutischen Religionsunterrichts als Weiterentwicklung der Schüler*innenorientierung. Ebenso kann er die Rollenveränderung zum/r Inszenator*in oder Moderator*in von Religion im Rahmen religionswissenschaftlicher Orientierung als verstärkten Ansatz der Schüler*innenorientierung verstehen. Da heute eine Reihe von Jugendlichen in der/dem Religionslehrer*in ihre Erstbegegnung mit Religion haben, scheint es nach Grethlein jedoch wichtig zu sein, die Rolle des Lehrenden grundlegend neu zu bestimmen.
In der Folge stellt er unterschiedliche Einstellungen von Religionslehr*innen dar und geht auf die spirituelle Ausrichtung der Lehrenden ein, da dieses Thema laut der von Grethlein zitierten Befragungen die Religionslehrenden am meisten bewegt. Auch hier fokussiert er wiederum auf das Beten, da die Skepsis gegenüber dem Beten im Rahmen des problemorientierten Religionsunterricht „einer neuen Offenheit“ [555] im religionspädagogischen Diskurs gewichen sei. Allerdings scheint nach Grethlein diese Offenheit in Diskrepanz zur der tatsächlichen Praxis zu stehen. So geben im Rahmen der quantitativen Schüler*innenerhebung von ReVikoR gerade einmal 6,6% der Schüler*innen an, dass in ihrem Unterricht Beten, Segnen oder Meditieren ausprobiert wird.[556]
Dabei ist für Grethlein wichtig, dass gerade das Beten des Lehrenden vor und für die Schüler*innen eine deutliche positive Auswirkung auf die Kommunikation haben kann.

> „So kommt zweifellos auch in pädagogischer Hinsicht dem Beten des Lehrers für Schüler Bedeutung zu. Denn hier erfolgen zugleich Distanzierung von konkreten

---

[554] Grethlein 2005, 196.
[555] A.a.O., 207.
[556] Siehe ReVikoR Bd. 2 und Anhang, Ergebnisse der Schüler*innenbefragung, hier: Wie häufig kommen folgende Dinge bei Ihnen im Religionsunterricht vor: „Wir probieren das Beten, Segnen und Meditieren aus.“ Item 14 h

> Konfliktsituationen durch den Kontext des auf Gott gerichteten Horizonts und intensive Zuwendung zum Einzelnen.“[557]

Das Beten **für** Schüler*innen im Religionsunterricht bedeutet für Heumann demgegenüber Verschleierung der Konflikte. Ebenso kann es einen Akt der Machtausübung darstellen:

> „Mit dem Gebet in der Gruppe ist immer auch eine Beziehungsebene zwischen den Betenden [...] gegeben. Was in Kirche, Moschee, Familie oder Gemeindegruppe als selbstverständliche Beziehung und Einverständnis mit dem Vorbetenden akzeptiert wird, hat in der Schule, wenn der Lehrer diese Rolle übernimmt, eine andere Bedeutung. Hier kommen Macht- und Hierarchieverhältnisse ins Spiel, Beziehungbrüche und -konflikte, nicht nur im Gefälle vom Schüler zum Lehrer, sondern auch vom Lehrer zum Schüler.“[558]

Im Sinne von Zilleßen wäre ein solches Verhalten im Religionsunterricht eine zusätzliche Zementierung der von ihm intendierten Auflösung der klassischen Rollenzuweisungen zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen.[559]
Grethlein jedoch schließt aus den von ihm positiv betrachteten Auswirkungen eines Gebets für Schüler*innen im Religionsunterricht, dass ein interreligiöser Religionsunterricht nicht nur vor organisatorischen sondern besonders vor inhaltlichen Schwierigkeiten stünde:

> „Zum einen zeigt ein unbefangener Blick auf die großen Religionen, dass sich deren Praxis ohne die Beachtung des Gebets nicht erschließen lässt. Zum anderen aber ist es problematisch, `*interreligiös´* zu beten. Denn Beten richtet sich an einen konkreten Kommunikationspartner, und zwar Gott, wie er jeweils in der verschiedenen Religionen vorgestellt wird.“[560]

In Bezug auf die Schüler*innen erläutert Grethlein kurz die Funktion einer Stufentheorie, wie die von Oser/Gmünder als für die Lehrer*innen wichtig, um Überforderungen der Schüler*innen zu vermeiden und Diskussionen zwischen Schüler*innen unterschiedlicher Entwicklungsstufen angemessen zu leiten. Darüber hinaus macht er deutlich, dass den religiösen Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen jeder Stufe unbedingte Wertigkeit zukommt. Bezüglich der Veränderungen der Lebenswelt des/r Schüler*innen stellt er exemplarisch den straff organisierten Tagesablauf heutiger Kinder und Jugendlicher dar und beschreibt mit der grundsätzlichen Autonomie gerade älterer Schüler*innen ein wesentliches

---

[557] Grethlein 2005, 199.
[558] Heumann 2010, 82f.
[559] Siehe Kapitel 3.3.2.
[560] Grethlein 2005, 207. (Kursivsetzung im Original)

Merkmal heutiger Heranwachsender. Kirche, Religion und Glauben stehen Jugendliche in der Regel nach Grethlein durchaus ambivalent gegenüber. Als Grundsignatur des heutigen Aufwachsens sieht er den Pluralismus auf allen Ebenen an.
Hinsichtlich der Schüler*innenorientierung wird an dieser Stelle allerdings nicht ganz deutlich, was genau Grethlein im Rahmen seines Entwurfs darunter versteht, da er zwar „Pluralismus" als das Grundthema bestimmt, andererseits aber feststellt, dass dieses nicht in Handlungsorientierung umgesetzt werden kann. Andererseits formuliert er deutlich, dass in der Folge des thematisch-problemorientierten Religionsunterrichts heute als Standard gelten muss, dass die Religionslehrkraft ihre Lerngruppe gut kennen muss und über die kinder- und jugendsoziologischen und entwicklungspsychologischen Forschungen informiert sein sollte.

3.4.3 Befähigung zum Christsein

Im Bick auf den in der Religionspädagogik geführten Diskurs der Religionsdidaktik hinsichtlich der Ziele im Religionsunterricht sieht Grethlein zwei aktuelle Richtungen: einerseits die Zielformulierung im Kontext religiöser Bildung und andererseits im Kontext religiöser Standards.[561] Im Rahmen der ersteren Richtung bezieht er sich im Wesentlichen auf Nipkow und dessen Rezeption von Klafki, stellt allerdings die Frage, inwieweit der Rückbezug auf einen allgemeinen Bildungsbegriff, den, wie dargestellt, auch Lämmermann präferiert, [562] nicht an der für Grethlein heute zentralen Frage der Religionsdidaktik, der Kommunikation mit Gott, vorbei geht. Vor dem Hintergrund der von ihm skizzierten Ausgangslage - geringer Ertrag des Religionsunterrichts und geringer Lebensweltbezug - scheint für ihn die „Frage nach Gott", die Nipkow nach Grethlein als zentrale Frage des Religionsunterrichts formuliert, als nicht mehr hilfreich.
Im Kontext religiöser Standards bezieht er sich auf Kunstmann, dessen Ansatz in Bezug auf die religiösen Kompetenzen neben der Sach-, der Selbst- und Anwendungskompetenz auch die emotionale Kompetenz und die Deutungskompetenz umfasst. Hierzu merkt Grethlein an, dass Kunstmann jedoch die Frage „nach dem inhaltlichen Profil"[563] und damit eben auch die „Überzeugung der Wahrheit" [564] ausschließt. Obwohl Kunstmann nach Grethlein die ästhetische Perspektive als „grundlegend für religiöse Bildungsprozesse" [565]ansieht, fehlt bei ihm in der Sicht von Grethlein demnach inhaltlich der „rote(n) Faden".[566]

---

[561] Siehe Grethlein 2006, 9f.
[562] Siehe Kapitel 3.1.2.
[563] Grethlein 2006, 11.
[564] Ebd.
[565] Ebd.
[566] Ebd.

In der Folge bezieht sich Grethlein zunächst auf den Kleinen Katechismus Luthers, der wichtige Parallelen zur heutigen Bildungssituation, aber auch entscheidende Impulse für den Umgang damit liefert:

> „Es wird hier also - in heutiger Sprache formuliert - ein *biographiebezogener elementarisierter Zugang zum evangelischen Christsein* eröffnet.“[567]

Hier erkennt Grethlein außerdem in der Aufnahme des Morgen- und Abendsegens eine Orientierung an rituellen Vollzügen. Mit Schröder konstatiert er allerdings eine fehlende „lernorttheoretische Perspektivierung“,[568] die zu ergänzen ist. Damit meint Grethlein die fehlende Zuordnung der den Katechismus gliedernden vier Elemente, „Orientierung christlichen Handelns, Vermittlung wichtiger biblische Einsichten zum Glauben, Einführung in eine persönliche Gebetsbeziehung zu Gott, Erschließung des Zugangs zu wichtigen Kommunikationsformen christlichen Glaubens, vor allem dem Segen“[569] zu bestimmten Lernorten, wie auch Lebensaltersstufen.
Des Weiteren stellt Grethlein dar, dass ein leistungsfähiges Konzept modernen Religionsunterrichts sowohl klare, als auch Lernort spezifische Ziele haben muss. Zum ersteren macht er deutlich:

> „Es ist aus politischen, lernpsychologischen und schulpädagogischen Gründen unerlässlich, dass ein schulisches Unterrichtsfach klare Ziele verfolgt und inhaltlich konturiert ist [...] Kinder und Jugendliche bedürfen zum Lernen klarer Orientierung, sonst droht Motivationsverlust.“[570]

Als übergreifendes Ziel benennt er mit „Befähigung zum Christsein“ ein Ziel, das für ihn „konkret auf die Praxis des Einzelnen bezogen und dadurch inhaltlich spezifiziert“[571] ist. Dabei betont er im Sinne des Überwältigungsverbots die Freiheit, die dieses Ziel für den Einzelnen beinhaltet, und macht deutlich, dass sich „Christsein“ als konkreter, am Lebensalter der Jugendlichen orientierter Lebensvollzug darstellen lässt. Dabei ist ihm für den Lernort Schule wichtig:

> „Das Ziel `Befähigung zum Christsein´ bedeutet nicht, dass jetzt wieder `Kirche in der Schule´ stattfinden soll. Es will vielmehr - auch aus pädagogischen Gründen - den Heranwachsenden ermöglichen, Religion in einer lebensbezogenen und damit kognitive, affektive und pragmatische Dimension umfassenden Weise kennen zu lernen.“[572]

---

[567] A.a.O.,12. (Kursivsetzung im Original)
[568] A.a.O.,13.
[569] Grethlein 2005, 35. (Im Original mit Spiegelstrichen getrennt)
[570] A.a.O., 234.
[571] Grethlein 2006, 13.
[572] Grethlein 2005, 276.

Dieses Ziel, so Grethlein, ist zugleich anschlussfähig an die Lebenswelt von Schüler*innen, an die Bildungs- und Erziehungsziele der Schule. Zudem ist er durch seine theologische Bestimmung in den verfassungsrechtlichen Rahmen eingefügt.
Die schulrechtliche Begründung dieses Zieles läge im GG Art 7.3 und konkret in der Formulierung „Grundsätze der Religionsgemeinschaften."
Daraus entwickelte sich eine Differenzierung nach Konfessionen, die nach Grethlein heute so nicht mehr überall stattfindet. Zudem nehmen heute verstärkt konfessionslose Schüler*innen am Religionsunterricht teil. Vor diesem Hintergrund und um Neuerungen in diesem Bereich nicht zu verstellen, ist nach Grethlein die Formulierung „Christsein" zu verstehen.
Außerdem gilt:

> „`Christsein´ inkludiert heute schließlich eine interreligiöse Komponente. Denn die lebensweltlich vielerorts gegebene Konvivenz erfordert eine dialogisch gestaltete Auslegung christlicher Religion."[573]

Es ist nach Grethlein allerdings dabei zu berücksichtigen, dass „Christsein" eine Lebensform darstellt, die sich einer umfassenden Beobachtung entzieht und dabei sich nicht nur innerlich vollzieht, sondern auch immer auf das Äußere, z. B. im Vollzug von Ritualen wie z.B. „beten", bezogen ist.
Die pädagogische Begründung entnimmt Grethlein der Lebenswelt heutiger Kinder und Jugendlicher, in der diese über die Teilnahme an Kasualien, durch eigenes Gebet und durch das Fernsehen viel stärker mit dem Christentum in Berührung kommen, als gemeinhin angenommen wird.[574]
Die theologische Begründung findet Grethlein in der genuin reformatorischen Theologie. Die Kennzeichen der Kirche in der confessio augustana, Art. VII - Lehre des Evangeliums und rechten Umgang mit den Sakramenten - sind nach Grethlein Fundament des Christentums. Er formuliert vier Faktoren, die im Religionsunterricht dafür notwendig sind: die „situationsbezogene Kommunikation des Evangeliums"[575], der diakonische Gedanke, „die rituelle Feier der besonderen Gemeinschaft mit Jesus Christus"[576] und die Grundsymbole christlicher Religion.[577]
Nach Grethlein soll für die pädagogisch-didaktische Planung des Religionsunterrichts gelten:

> „Inhalte und Methoden werden darauf hin überprüft, welchen Beitrag sie zum Aufbau einer Fähigkeit leisten können, in nachhaltiger Weise die beiden Grundformen

---

[573] A.a.O., 273.
[574] Siehe a.a.O., 273f.
[575] A.a.O. 275.
[576] Ebd.
[577] Siehe ebd.

> religiöser und christlicher Kommunikation gestalten und alltagsbezogen einsetzen zu können.“[578]

Dabei geht er noch einmal auf den im Diskurs um die performative Religionsdidaktik gebräuchlichen Begriff des „Probehandelns“ ein, in dem er einen doppelten Boden der Absicherung gegenüber des Vorwurfs der Missionierung erkennt und den er gleichzeitig ablehnt, da in seiner Vorstellung Kinder und Jugendliche unmittelbares Leben in der Formulierung eines Gebets erleben und nicht die Vorstellung eines „als ob“ mitdenken sollen. Hier stellt sich jedoch die Frage, ob Grethlein nicht damit weit an den lebensweltlichen Grundbedingungen und Bedürfnissen von Schüler*innen vorbei denkt.

3.4.3.1 Beten und Segnen

Sowohl Beten, als auch Segnen - wobei das Segnen in den Ausführungen von Grethlein gegenüber dem Beten deutlich zu kurz kommt - sind „elementare praktische Vollzüge des Christseins.“ [579] Durch sie ist es nach Grethlein möglich, die Vielfalt der Themen und Gegenstände des Religionsunterrichts, die im Rahmen der verschiedenen religionspädagogisch-didaktischen Konzepte und Entwürfe entstanden sind, zu fokussieren auf individuelle Alltagsausrichtung und allgemeine Religionspraxis. Das bedeutet, so Grethlein, allerdings keine thematische Engführung des Unterrichts, da sich bei ausführlicher Analyse von Gebet und Segen zeigt, dass für das rechte Verständnis eine Reihe von Voraussetzungen nötig sind, die nach Grethlein drei unterschiedliche Dimensionen darstellen:

> „Gewisse Kenntnisse der christlichen Überlieferung, vor allem der Bibel, die lebensförderliche Erschließung des Alltags mit seinen Problemen durch die christliche Perspektive und die Kommunikation mit Gott als Grund und Ziel des eigenen Lebens“.[580]

Je nach Altersstufe und Schulart können nach Grethlein unterschiedliche Schwerpunktsetzungen dieser verschiedenen Dimensionen vorgenommen werden. Er macht jedoch deutlich:

> „Allerdings kann auf Dauer nicht vollständig auf eine von ihnen verzichtet werden, da dadurch Christsein bzw. die Vorstellung vom Christentum grundlegend verzerrt würde.“[581]

---

[578] Grethlein 2006, 15.
[579] Grethlein 2005, 277.
[580] A.a.O., 278.
[581] Ebd.

Wenn Grethlein allerdings von **der** biblischen Überlieferung, **der** christlichen Perspektive und **dem** Christentum allgemein spricht, wird nicht deutlich, auf welche Überlieferung und welche Perspektive er genau abhebt. Hier zeigt sich – vor dem Hintergrund der unterschiedlichsten Übersetzungen, hermeneutischen Überlegungen, inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und konfessionellen Unterschieden im Rahmen der biblischen Traditionen und der kaum zu überschauenden Aspekte einer christlichen Perspektive - eine deutliche Unterbestimmtheit des Konzeptes von Grethlein.

Wichtig erscheint es mir auch, die für Grethlein extrem wichtige, zum Lebensziel erhobene Kommunikation mit Gott kritisch anzufragen. Mit dem „Segnen“ und „Beten“ als Grundformen einer solchen Kommunikation hat sich Grethlein hier auf die seiner Meinung nach grundlegenden christlichen Vollzüge festgelegt. Dabei erscheint es m.E. genau so schlüssig, über die Kommunikation mit Gott hinaus andere grundlegende christliche Vollzüge zu benennen. So lassen sich z.B. das „Reisen“ und „Bergsteigen“ nach Zilleßen, oder - um nicht ganz so anstößig zu formulieren - das „Fasten“ und „Meditieren“, als grundlegende christliche Vollzüge in den Vordergrund stellen, die Jesus nach neutestamentlicher Überlieferung zur Kommunikation und Begegnung mit Gott verfolgte. Grethlein bezieht sich in seiner Begründung der beiden von ihm favorisierten Grundformen auf den Kasualgottesdienst. Diese Gottesdienstform, so konstatiert er, erfreut sich bis heute höchster Attraktivität. Das wiederum zeigt nach Grethlein, dass die Menschen gerade in Zeiten „prekär empfundener Übergänge im Lebenslauf ein Bedürfnis nach Gebet und Segen“ haben. Neueste Ergebnisse der Rostocker Arbeitsstelle „Kirche im Dialog“ zeigen jedoch einen dramatischen Rückgang des Interesses an Kasualien. Demnach sind im Bereich der Nordkirche 2014 nur noch 36,7% aller Kinder getauft worden – 2000 waren es demgegenüber noch 56%. Ein ähnlicher Rückgang lässt sich auch bei Trauungen und Bestattungen verzeichnen.[582] Das Bedürfnis nach Gebet und Segen scheint gerade in letzter Zeit drastisch gesunken. Ebenso zeigt die qualitative Schüler*innenbefragung im Rahmen von ReVikoR deutlich, dass Schüler*innen performative Elemente im Religionsunterricht und speziell das Beten mit Hinweis auf das Überwältigungsverbot eher ablehnen. Das Zitat des muslimischen Schülers „Oktay“ illustriert deutlich eine solche Sicht:

> Oktay: „Ich kann auf dem oberen Bild sehen, wie es, glaube ich, früher war, wie die Lehrkraft vorne stand und gesagt hat: ‚Jetzt fangen wir an zu beten!’ Die Methode finde ich persönlich nicht gut, weil jeder so beten musste, wie sie es vorgegeben hat.“[583]

---

[582] Siehe „The times, they are a-changin´...“ Kasualien neben den Kirchen. Arbeitsstelle „Kirche im Dialog“, Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland (Hg.), 2016, 8ff.

[583] ReVikoR Bd. 2 und Anhang Schüler*inneninterview O1,5-7.

Grethlein unterscheidet zwischen `Beten´ als didaktischer Kernkompetenz und `Beten´ als im Bereich der Methodik angesiedeltem Vollzug. In Bezug auf die didaktische Kernkompetenz des Betens schlägt Grethlein für die Grundschule vor, sich in Bezug auf die biblische Überlieferung vor allem auf alttestamentliche Gebets- und Segensgeschichten und auf die Psalmen zu beziehen, während sich für die weiterführenden Schulen Fragen der Gebetserhörung und des Gesegnetseins anschließen könnten. Für die Sekundarstufen präferiert er die Beschäftigung mit dem Thema Sterben und Tod und schlägt in diesem Zusammenhang vor, dass dieses Thema am besten eingeleitet würde durch die Teilnahme an einem kirchlichen Begräbnisritual. Anhand dieses Rituals, so Grethlein, lassen sich die besonderen Formen und Funktionen von Gebet und Segen und die „besondere Ausrichtung des Christentus angesichts des Todes“ [584] beispielhaft herausarbeiten.
Dieses Beispiel macht deutlich, wie fließend bei Grethlein die Grenzen zwischen Kernkompetenz und Vollzug sind. Hier ist kritisch anzufragen, welche Trauergesellschaft während der Beerdigung die Teilnahme einer Gruppe weitgehend unbeteiligter Schüler*innen akzeptieren würde. Es zeigt sich m.M. nach deutlich eine Tendenz, Grenzen zu überschreiten, die respektiert werden müssen - von den Grenzen der Schüler*innen, die durch die schulisch verpflichtende Teilnahme an einer Beerdigung möglicherweise ebenfalls überschritten werden, einmal ganz zu schweigen.
Demgegenüber erscheint ein im Unterricht praktiziertes Gebet, vor allem in der Grundschule zunächst durchaus akzeptabel, zumal Grethlein feststellt:

> „Viele Kinder und Jugendliche praktizieren - meist unregelmäßig - das Gebet als Kommunikationsform, teilweise beten sogar Heranwachsende, die ansonsten angeben, nicht an Gott zu glauben.“[585]

Die quantitative Schüler*innenerhebung im Rahmen von ReVikoR zeigt, dass 24,4% aller befragten Schüler*innen jede Woche (10,6%) bzw. jeden Tag (13,8) beten gegenüber 42,6%, die nie beten. [586] Für Jürgen Heumann beeinflusst ein im Unterricht praktiziertes Gebet allerdings nicht nur die Grethlein so wichtige Vergleichbarkeit mit anderen Fächern, sondern es verschleiert sowohl Konflikte als auch Hierarchien im Unterricht und verkennt, dass gerade zum Beten Freiheit, Authentizität sowie die Anerkenntnis einer anderen transzendenten Wirklichkeit gehört, die schulischen Lernprozessen entzogen ist und bleiben muss.
Heumann konstatiert unter der Überschrift *„`Beten´ im Klassenzimmer überfordert Schule und Schüler“* [587]:

---

[584] Grethlein 2005, 279.
[585] A.a.O., S. 274.
[586] ReVikoR Bd. 2 und Anhang, Ergebnisse Schüler*innenbefragung, „Wie oft tun Sie folgende Dinge,“ „Beten“, Item 5c.
[587] Heumann 2010, 81. (Kursivsetzung im Original)

> „Schule ist in allererster Linie eine öffentliche Veranstaltung des Staates und damit der gesamten Gesellschaft, in der es per definitionem um die Wahrnehmung und Reflexion von Wirklichkeit und Lebenswelt geht [...]. Wahrnehmung kann dabei nicht heißen, dass all das, was an Phänomenen der Wirklichkeit wahrnehmbar ist, auch realiter im Lernprozess erlebt oder durchlebt werden kann."[588]

Auch Grethlein räumt in Auseinandersetzung mit Heumann ein, dass es naheliegend ist, sich am Lernort Schule weitgehend durch reflexive Bezüge dem Gebet zu nähern. Allerdings konstatiert er, dass durch den Erfahrungsabbruch der Schüler*innen eine „einseitige kognitive Akzentuierung für den Religionsunterricht bedenklich" [589] sei, zumal die 45 Minuten-Taktung der Unterrichtsstunden die Gefahr einer weitgehend passiven Präsenz der Schüler*innen ohne prägende Lernerlebnisse beinhaltet. Allein die Unmittelbarkeit eines Gebetes ist in der Lage, dieses zu durchbrechen und eine wirkliches beteiligt Sein der Schüler*innen zu konstituieren.
Dabei geht er noch einmal auf den im Diskurs um die performative Religionsdidaktik gebräuchlichen Begriff des „Probehandelns" ein, in dem er einen doppelten Boden der Absicherung gegenüber dem Vorwurf der Missionierung erkennt und den er gleichzeitig ablehnt, da in seiner Vorstellung Kinder und Jugendliche unmittelbares Leben in der Formulierung eines Gebets erleben und nicht die Vorstellung eines „als ob" mitdenken sollen. Hier stellt sich jedoch die Frage, ob Grethlein nicht damit an den lebensweltlichen Grundbedingungen und Bedürfnissen einer großen Zahl von Schüler*innen vorbei denkt.
In der Folge der Diskussion mit Jürgen Heumann ergänzt Grethlein die beiden zentralen rituellen Praktiken des Betens und Segnens um das Singen. Er bezieht sich dabei auf Marcel Saß, der deutlich macht, dass gerade das Singen im Religionsunterricht eine nicht nur unter das Gebet zu subsumierende, sondern eigenständige Ausdrucksform für das religiöse Lernen darstellt.[590]
Darüber hinaus stellt er klar, dass das Beten im Klassenzimmer eine durchaus sensible Angelegenheit ist und es durchaus Klassen geben kann, in denen nicht gemeinsam gebetet wird. Dabei bleibt für ihn jedoch wichtig, dass Beten trotzdem Kernkompetenz im Religionsunterricht ist und den „didaktischen Fokus zur Auswahl konkreter Lerninhalte" [591] bildet.

3.4.4 Religionsdidaktische Konkretionen

Grethlein betont zunächst, dass wir heute in einer Mediengesellschaft leben, die auch den Religionsunterricht maßgeblich beeinflussen. So hat sich nach Grethlein

[588] Ebd.
[589] Grethlein 2006, 15.
[590] Siehe Grethlein 2005, 246.
[591] A.a.O., 247.

die grundlegende Verteilung von Wissen geändert. Ging man noch vor einiger Zeit, so Grethlein, von einem Wissensgefälle zwischen Lehrkraft und Schüler*in aus, sind heute Schüler*innen in der Lage, sich über das Internet in Kürze mehr Wissen anzueignen als das, über das die Lehrkraft verfügt. Die allgemeine Verfügbarkeit von Wissen macht es wichtig, dass nicht nur die Lehrer*innenrolle neu definiert wird, sondern „eine Anhäufung zusammenhangloser fragmentarisierter Wissensbestände“ [592] vermieden wird. Darüber hinaus konstatiert Grethlein eine Veränderung im Zeitgefühl, da neue Kommunikationstechnologien ein attraktives neues Gefühl für Geschwindigkeit erzeugen. Als Folge, so Grethlein, entstehen Tendenzen zur Oberflächlichkeit, dem speziell der Religionsunterricht durch Verlangsamung entgegen wirken kann.[593]

Zur konkreten Bestimmung der Methoden und Medien des Religionsunterrichts legt Grethlein das Apostolische Glaubensbekenntnis zu Grunde, da es mit seinem Sitz im Taufritual zugleich wesentliche Inhalte christlichen Glaubens enthält. Vom ersten Artikel dieses Glaubensbekenntnisses her gedacht bevorzugt Grethlein die direkte, personale Kommunikation gegenüber der Kommunikation über Medien, obwohl die Inhalte des Religionsunterrichts maßgeblich an das zunächst apersonale Medium Bibel gebunden sind. Hier rekurriert er vor allem auf die negativen Auswirkungen der modernen Medien auf heutige Kinder und Jugendliche.

Der zweite Artikel des Glaubensbekenntnisses mit Jesus Christus als Zentrum eröffnet nach Grethlein ein alternatives Zeitverständnis. Dabei kommen neben einem biblischen Schwerpunkt der am Erleben orientierten Zeit zwei weitere Aspekte hinzu:

> „Zum anderen eröffnet das Christus-Geschehen einen weiten Horizont, für den Geschehenes und Zukünftiges konstitutiv sind.“[594]

Ein solches komplexes Zeitverständnis kommt nach Grethlein heute (2005) deutlich zu kurz. Deshalb ist es sowohl nötig, Jugendlichen genügend Zeiten einzuräumen für Gottesdienste mit ihren Zeiten gemeinsamen Schweigens, Zuhörens und Träumens, als auch Möglichkeiten zur Reflektion anzubieten.

Der dritte Artikel macht die Wichtigkeit der Gemeinschaft deutlich und bietet die Möglichkeit, die weltweite Gemeinschaft der Christenheit zu thematisieren.

Zum religionsdidaktischen Umgang mit der Bibel legt Grethlein zunächst die Doppelstruktur der Bibel als zugleich apersonales und personales Medium in Hinblick auf Jesus Christus dar. Beide Formen der Bibel - als apersonales Speichermedium einerseits und personales Medium andererseits - sind wichtig für den Religionsunterricht. Bibeldidaktik muss nach Grethlein allerdings vor allem die

---

[592] A.a.O., 285.
[593] Siehe A.a.O., 284ff.
[594] A.a.O., 291.

Kommunikation des Evangeliums zum Ziel haben.[595] Grethlein sieht in der Bibel ein Buch mit hohem Lebensbezug für die Schüler*innen:

> „Eine wichtige Voraussetzung für einen kommunikativen Umgang mit der Bibel im Unterricht stellt die Klärung der Frage dar, welche Bedeutung diesem Buch bzw. seinen Inhalten in der Lebenswelt der Schüler zukommt. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich: In der Lebenswelt heutiger Schüler hinterlässt die Bibel zahlreiche Spuren.“[596]

Hierzu führt Grethlein biblische Namen, Zeitrythmen, Kirchenjahr, Kasualien und allgemeine Zeugnisse der Kultur wie Literatur, Kunst und Filme an. Grethlein hält es für wichtig, allgemein betrachtet die Bibel nicht von liturgischen Vollzügen zu trennen, sondern die Texte vor dem Hintergrund gottesdienstlichen Geschehens zu erleben. Ebenso haben Bibliolog und Texttheater eine wichtige Rolle im Religionsunterricht.
In einem letzten Gedankengang plädiert er dafür, islamische Traditionen im Religionsunterricht zu behandeln. Ausgangspunkt hierfür ist die wachsende Zahl von Muslimen in Deutschland seit 1961 und dem Auftreten der sogenannten Gastarbeiter. Seit der Zeit ist der Islam nach Grethlein in manchen Bereichen der Bundesrepublik zu einer Nachbarreligion geworden. Hier bietet sich nach Grethlein der Einstieg in das Thema über religiöse Traditionen wie Ramadan und Zuckerfest etc. an. Auch für Regionen, in denen nicht so viele Menschen muslimischen Glaubens zu verzeichnen sind, wie z.B. in den ländlichen Regionen von Schleswig-Holstein, gilt nach Grethlein, dass die Heranwachsenden über die Medien heute in hohem Maße mit dem Islam konfrontiert werden:

> „In den Tagezeitungen, in den Nachrichten des Radios oder Fernsehens ist das Thema „Islam“ präsent - nicht selten in verzerrter Perspektive.“[597]

Für den Religionsunterricht ist es nach Grethlein eine wichtige Aufgabe, hier die religionskundlich korrekten Informationen zur Verfügung zu stellen
Darüber hinaus formuliert er 2005 jedoch wichtige kritische Anfragen, die vor dem Hintergrund des innerislamischen Diskurses sowohl beobachtet, als auch im Religionsunterricht diskutiert werden müssen, wie die historisch-kritische Arbeit mit dem Koran, die Stellung der Frau, Rechtssystem und Religion bzw. die für die BRD wichtige Unterscheidung von Religion und Politik.
Alles in allem müsste nach Grethlein ein so konzipierter Religionsunterricht seine Entsprechung in der Gemeindepädagogik haben, um ein möglichst gemeinsames Ziel, eben die Befähigung zum Christsein, in allen Altersbereichen zu erreichen. Dies

---

[595] Siehe a.a.O., 288ff.
[596] A.a.O., 296.
[597] A.a.O., 312.

sei heute umso mehr wichtig, als dass nicht zuletzt durch die deutsche Wiedervereinigung ein Traditionsabbruch in allen Altersbereichen zu verzeichnen ist.

3.4.5 Lebenswelt als Negativfolie - kritische Auseinandersetzung

Christian Grethleins religionspädagogisch-didaktischer Entwurf zeichnet sich zunächst durch eine klare Zielformulierung „Befähigung zum Christsein“ aus. Damit bezieht er gegenüber einer von ihm beschriebenen zunehmenden Säkularisierung und Marginalisierung des Christentums und einem deutlichen Traditionsabbruch entschieden Stellung für die Kommunikation des Evangeliums im Religionsunterricht. Eine solche Marginalisierung und daraus folgend eine abnehmende Kirchlichkeit betrifft nach Grethlein vor allem das Christentum. Parallel dazu konstatiert er, ähnlich wie Kunstmann, eine zunehmende Religiosität der Gesellschaft und zunehmende religiöse Pluralität.
In Übereinstimmung mit Kunstmann lehnt er eine einseitige Orientierung des Religionsunterrichts an kognitiven Inhalten ab und weist den Grundritualen christlich-religiösen Vollzugs, „Beten“ und „Segnen“, eine tragende Rolle zu. Damit bezeichnet er seinen Entwurf als sowohl an der Realität des Schulfaches Religion mit seiner Festschreibung als ordentliches Lehrfach durch das Grundgesetz in doppelter Verantwortung, als auch an den Schüler*innen orientiert. Zudem konstatiert er eine inhaltliche Konkretion entgegen einer von ihm deutlich kritisierten Reduktion der Inhalte in Folge einer Priorisierung des Subjektbezugs. Damit macht er deutlich, dass er sich nicht auf ein entweder - oder: entweder Inhaltsorientierung oder Subjektbezug einlässt, sondern beide als gleichberechtigt ansieht. Besonders deutlich formuliert er die Bedeutung des Subjektbezugs für seinen Entwurf im Rahmen seiner didaktischen Konkretionen und der Maßgabe, für diese das apostolische Glaubensbekenntnis in Anspruch zu nehmen. Dabei spricht er drei für ihn wesentliche Kernprobleme heutiger Schüler*innen an:
Er erkennt als Grundsituation der Lebenswelt heutiger Schüler*innen vor allem eine deutliche Schwerpunktsetzung in der apersonalen Kommunikation im Rahmen der neuen Medien. Dem hält er mit dem ersten Artikel des Glaubensbekenntnisses eine Konzentration auf die personale Kommunikation entgegen. Als Zweites benennt er mit der Überbetonung des momentanen Erlebens ein eingeschränktes Zeitverständnis heutiger Jugendlicher, das er im zweiten Artikel um die Reflektion der Vergangenheit und den Ausblick auf die Zukunft ergänzt sieht. Zum Dritten bemerkt er einen Rückgang gemeinschaftsbezogener Aktivitäten von Jugendlichen, dem er mit dem dritten Artikel die Betonung einer (christlichen) Gemeinschaft gegenüberstellt. Damit macht er das Apostolische Glaubensbekenntnis auf außerordentlich originelle Art fruchtbar für einen Unterricht, der die Lebenswelt der Schüler*innen zu Grunde legen will.
Allerdings konstruiert er die Lebenswelt der Schüler*innen damit gleichzeitig als Negativfolie und zum Gegenentwurf des Evangeliums. Hier lässt sich insofern eine deutliche Übereinstimmung mit dem ideologiekritischen Entwurf Lämmermanns

konstatieren, als dass auch für Lämmermann die Lebenswelt der Schüler*innen die Negativfolie bildet, aus der heraus die Lehrkraft die fundamentalen Schlüsselprobleme extrahiert und den Schüler*innen in Zusammenhang des Evangeliums nahebringt. Darüber hinaus macht Grethlein in Hinblick auf den dritten Glaubensartikel, wie auch in anderem Zusammenhang beschrieben, wiederum deutlich, dass er eine Gemeinschaft intendiert, die sich durch zentrale christliche Rituale und Vollzüge konstituiert. Hier schränkt er den zuvor durch die ersten beiden Artikel geöffneten weiten Raum wieder durch die Engführung auf Gottesdienst, Gebet und Segen ein. Er vermutet darüber hinaus implizit, dass Schüler*innnen in allen drei Bereichen einen Bedarf an Kompensation haben, demgegenüber ein in seinem Sinne akzentuierter Religionsunterricht die Lösung bietet.
Ebenso macht er eindringlich deutlich, dass ein vom Grundgesetz her gedachter Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach in zweifacher Verantwortung bestimmten Verpflichtungen unterliegt und stellt die - in anderen Entwürfen oftmals ausgeblendeten - institutionellen Rahmenbedingungen als nicht zu hintergehende dar. Damit geht er auf zwei Thematiken ein: Zum einen auf den religionspädagogischen Diskurs um die konfessionelle Ausrichtung des Religionsunterrichts im Rahmen der grundgesetzlichen Bestimmungen und zum anderen auf den (religions)pädagogische Diskurs bezüglich der klassischen Funktionen von Schule.
Im Blick auf das Erstere zeigt sich, dass Grethlein eine klare Vorstellung hinsichtlich des Inhalts des Begriffes „konfessionell“ hat, die im religionspädagogischen wie im theologischen Diskurs und in der schulischen Praxis so nicht ohne Weiteres Konsens ist. So ist für ihn Religionsunterricht dann „konfessionell“, wenn eine etwas abgewandelte „Zweierhomogenität“ von einerseits expliziter Konfessionalität der Lehrkraft und einer expliziten Ausrichtung der Unterrichtsthemen an christlichen Inhalten gegeben ist. Evangelischer Religionsunterricht kann somit in seinem Sinne auch in christlichem Religionsunterricht aufgehen, da nach Grethlein gerade im Blick auf die zunehmende religiöse Pluralisierung unserer Gesellschaft das Christliche Vorrang vor einer konfessionellen Ausrichtung hat.
Bezogen auf das Zweite unterstützt er entschieden eine Ausrichtung des Religionsunterrichts auf die klassischen Funktionen von Schule. Dabei verkennt er, dass spätestens seit PISA gerade diese Funktionen höchst umstritten sind. So ist PISA ein wichtiger Hinweis dafür, dass gerade die Allokationsfunktion in Deutschland immer noch zu einer Selektion nach Herkunft und nicht nach Fähigkeit führt. Es ist damit nicht wirklich überzeugend, wenn Grethlein argumentiert, dass auch der Religionsunterricht seinen Beitrag zu allen klassischen Funktionen leisten muss, um sich im Rahmen der Schule zu plausibilisieren, da es vor dem Hintergrund eines evangelischen Menschenbildes [598] nicht im Sinne evangelischen Religionsunterrichts

[598] Siehe Kapitel 5.1.

sein kann, eine Selektion nach Herkunft zu unterstützen. An dieser Stelle scheint es mir von hoher Wichtigkeit zu sein, immer wieder deutlich auf die Sicht von Bohne hinzuweisen, der den Religionsunterricht auch als kritisches Gegenüber zur Institution Schule verstehen kann. Es ist m.M. plausibler, diesem Gedanken Bohnes im Sinne Zilleßens zu entsprechen und auf das je „Fremde“ - gerade in Bezug auf die beiden für den Religionsunterricht gemeinsam verantwortlichen Organisationen - zu verweisen, das gerade in seiner Fremdheit zu respektieren ist. Insofern darf der Religionsunterricht durchaus ein Prüfstein für die Erneuerbarkeit einer Institution werden, die heute einem massiven Veränderungsdruck und einer Veränderungsnotwendigkeit unterliegt. Gerade das kreative und erneuernde Potential, dass von einem Religionsunterricht ausgehen könnte, der wie Grethlein es tut, den Finger in die Wunden der Zeit legt, wird durch die Bindung an die klassischen Funktionen der Schule konterkariert.

Ebenfalls konterkariert wird allerdings auch der Subjektbezug an sich. Nach Grethlein scheint eine Orientierung an der Lebenswelt von Schüler*innen ausreichend für einen konsequenten Subjektbezug zu sein. Es zeigt sich aber, dass für heutige Schüler*innen - entgegen den Vermutungen der Lehrenden[599] - eine deutliche Differenz zwischen Lebenswelt und ihrer eigenen Interpretation derselben besteht. So verstehen Schüler*innen der Generation Y nach Albrecht und Hurrelmann heute z.B. Schule völlig anders als im Rahmen der klassischen Funktionen, wie sie Grethlein darstellt. Einzig und allein der Qualifikationsfunktion kommt, allerdings im Rahmen der bestmöglichen individuellen Förderung, eine große Bedeutung zu.[600] Es könnte also von Vorteil sein, deutlicher zu differenzieren. Ein Bezug von religionspädagogischen Entwürfen auf die Lebenswelt - im Sinne von lebensweltlichen Grundbedingungen - von Schüler*innen ist, wie bereits dargelegt, höchst sinnvoll. Allerdings ist daran jedoch nicht unbedingt der dezidierte Subjektbezug eines Ansatzes festzumachen. Die Bedeutung dieses Lebensweltbezugs für die Schüler*innen entzieht sich einer objektiven Wahrnehmung und bleibt so lange fremd, es sei denn, Schüler*innen kommen selbst zu Wort. Die Abwertung der Lebenswelt der Schüler*innen im Sinne einer Negativfolie für das eigentlich Zentrale oder Elementare - das Evangelium - ist dabei nicht zielführend, sondern führt zu einem rein funktionalistischen Subjektbezug, der nicht in der Lage ist, den Schüler*innen gerecht zu werden.

Ein Subjektbezug, der demgegenüber Lebenswelt - durchaus auch fokussiert auf die lebensweltlichen Grundbedingungen - und individuell konstruierte und interpretierte Lebenswelten aufeinander bezieht, wie es Zilleßen implizit tut, und ein darauf aufbauender Religionsunterricht hätte allerdings zur Folge, die Schüler*innen zumindest in Planung und Konzeption des Religionsunterrichts mit einzubeziehen.

---

[599] Vgl. hierzu vor allem Kapitel 4.
[600] Siehe Hurrelmann/Albrecht 2014, 45ff.

Für Grethlein bleibt dieser Teil des Religionsunterrichts jedoch in der alleinigen Verantwortung der Lehrenden, den Schüler*innen weist er eine gewisse Mitverantwortlichkeit im Rahmen der Lernatmosphäre zu. Zwar versteht er, wie Lämmermann, Kunstmann und Zilleßen auch, Religionsunterricht vor allem als kommunikatives Geschehen, jedoch mit einer klaren Vorstellung deutlicher Hierarchien. Allerdings benennt er als neurophysiologisch begründeten lerntheoretischen Konsens, dass aller Erfolg des Lernens - nicht nur in Bezug auf Glauben - unverfügbar ist. Damit nimmt er im Unterschied zu Kunstmann einen Zentralgedanken zur Entlastung der Lehrenden entgegen jeden Machtbarkeitswahns auf.
Eine der Lebenswelt der Schüler*innen inhärente Zunahme einer Patchworkreligiosität und die Präsenz des Islams in Deutschland machen es nach Grethlein erforderlich, im Religionsunterricht einen interreligiösen Dialog anzustreben, jedoch unter der Prämisse, dass dieses gegenüber einer Ausrichtung an der ersten Sprache des Glaubens, Gebet und Gottesdienst, erst die zweite Sprache des Glaubens sei. Im Sinne der ersten Sprache vermutet er, dass heutigen Kindern und Jugendlichen über die Begegnung im Fernsehen, in Kasualien und im eigenen Gebet das Christentum deutlich präsenter ist, als gemeinhin angenommen wird. Dieses stellt für Grethlein eine explizite pädagogische Begründung für das Ziel, Befähigung zum Christsein, dar. Mit Lämmermann und Kunstmann ist an dieser Stelle anzumerken, dass nicht alles, was in den neuen Medien mit Anspielungen auf eine christliche Tradition arbeitet, als Thematisierung des Christentums zu vereinnahmen ist. Damit ruht Grethleins pädagogische Begründung wiederum auf dem unsicheren Fundament einer vermuteten Interpretation der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen.
Wenn Grethlein in der Folge deutlich macht, dass durch den Traditionsabbruch die deutliche Betonung der kognitiven Aspekte des Religionsunterrichts nicht zielführend sei und - unterstützt durch die 45-Minuten-Taktung - zu keinen prägenden Lernerlebnissen führt und allein das Gebet in seiner Unmittelbarkeit in der Lage, sei hier Abhilfe zu schaffen, vereinnahmt er wiederum in unzulässiger Weise die (schleswig-holsteiner) Schüler*innen.[601] Zwar stimme ich Grethlein zu, wenn er einer einseitigen Ausrichtung auf die kognitiven Elemente die Einbeziehung des ganzen Menschen entgegenstellt, allerdings lässt sich bezweifeln, dass gerade das Gebet die richtige Methode dafür ist.
Der Fokus von Grethlein liegt im Rahmen dieser Thematik auf dem Diskurs der performativen Religionsdidaktik um Probehandeln oder unmittelbares Partizipieren. Ich stimme Grethlein zu, dass eine Differenzierung beider Möglichkeiten gerade bei

[601] So geben Schüler*innen in der quantitativen Befragung z.B. mehrheitlich an, nie eine Moschee, Synagoge (77,9%) oder Kirche (68,8%) zu besuchen bzw. nie im Unterricht zu beten (77,8%). Siehe ReVikoR Bd. 2, 98f und 267f. Die Interviews zeigen darüber hinaus, dass in der Sicht der Schüler*innen gerade *der „thematisch reflektierte Umgang mit dem Islam [...] eine prägnante Rolle (spielt, Anm. d. V.) [...]“.* A.a.O.,105.

jüngeren Schüler*innen nicht immer möglich ist. Zu beten, „als ob“ gebetet wird, also im Ausprobieren immer „als ob“ mitzudenken, ist eine Abstraktion, die nicht nur den jüngeren Schüler*innen schwerfällt. Die Hauptausrichtung meiner Kritik am vorrangigen Umgang mit christlichen Ritualen wie dem Gebet liegt sowohl in den unterschiedlichen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen und deren nach eigenen Bekunden eher geringem Interesse daran, als auch in der unzulässigen Ausübung von Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen. Diese Gefahr besteht immer dann, wenn z.B. vor dem Hintergrund eines Konfliktes im Unterricht für sie gebetet werden kann und soll und nicht nur mit ihnen. Hiermit wird ein Konflikt nicht nur in den Bezugsrahmen Gottes gestellt und damit entschärft, sondern das Gebet und damit auch Gott gerät zum verlängerten Arm der Autorität der Lehrkraft.
Grethleins Priorisierung grundlegender Rituale - Beten und Segnen - und des Gottesdienstes liegt nicht nur in seiner religionspädagogisch/didaktischen Zielformulierung und der intendierten Verstärkung des ästhetischen Lernens begründet, sondern - wie oben bereits angedeutet - auch in der Dimension der Gemeinschaft, die eine derartige Schwerpunktsetzung evoziert. Gerade vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit dem Entwurf von Zilleßen scheint hier eine große Chance zu liegen. Grethlein geht von der Vermutung eines übereinstimmenden inhaltlichen Interesses an Gemeinschaft aus. Steht für Grethlein im Vordergrund, dass Gemeinschaft vor allem durch gemeinsames Tun konstituiert wird, machen Schüler*innen allerdings prägnant deutlich, dass schon die Einstellung der Schüler*innen zueinander durch die Anerkenntnis der Andersartigkeit des Gegenübers, die eine wichtige Grundbedingung gelingender Diskussion ist, zu erlebter Gemeinschaft führen kann.[602] Hierbei ist es Schüler*innen äußerst wichtig, die eigenen Grenzen und die des Anderen gewahrt zu wissen und zu wahren. Beten und gemeinsamer Gottesdienstbesuch als Schulveranstaltung birgt demgegenüber die Tendenz, Grenzen zu überschreiten.[603] So scheint dieser Ansatz nicht mit den im Rahmen des ReVikoR-Forschungsansatzes sich herauskristallisierenden Interesses von Kindern und Jugendlichen in Schleswig-Holstein kompatibel.
Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die von Grethlein präferierte Ausrichtung des Religionsunterrichts an den christlichen Grundvollzügen „Beten“ und „Segnen“ zwar einen interessanten Ansatz darstellt, eine explizite Kommunikation des Evangeliums in den Vordergrund zu stellen und davon auszugehen, dass gerade christliche Grundvollzüge heute ein höheres Interesse bei Kindern und Jugendlichen hervorrufen als eine einseitige Ausrichtung auf eine intellektuelle Auseinandersetzung mit Religion und Glauben, wie Lämmermann sie eher präferiert. Allerdings überzeugt dieser Ansatz eher nicht, wenn es darum geht, die

[602] Siehe Kapitel 5.3.
[603] Siehe A.a.O.

Konstruktionen und Interpretationen der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen erst zu nehmen.

3.5. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die oben dargestellten und diskutierten Entwürfe lassen sich sowohl in der Perspektive der Beschreibung und Interpretation der Lebenswelt und der relevanten lebensweltlichen Bedingungen für den Religionsunterricht, die die Religionspädagogen/didaktiker liefern, als auch in Zusammenhang mit dem jeweiligen dahinterstehenden Subjektbezug miteinander in Beziehung setzen oder voneinander abgrenzen. Dabei gilt vor allem für Lämmermann und Zilleßen, dass die eine Perspektive z.T. fließend in die andere übergeht, sodass es in der Folge einer Darstellung in zwei Unterkapiteln zu Überschneidungen kommen kann. Ich halte es trotzdem für wichtig, eine solche Differenzierung vorzunehmen, da mit Hilfe dieser Unterscheidung prägnant deutlich wird, dass sowohl Lebensweltbezug als auch Subjektbezug höchst different gewertete Bestandteile von religionspädagogisch/didaktischen Entwürfen darstellen, die ebenfalls different aufeinander bezogen werden oder nicht.

3.5.1 Lebenswelt und ihre Deutungen

Für Lämmermann gilt als Prämisse:

> „Die Lebenswelt der SchülerInnen ist elementare Voraussetzung aller – auch der theologischen – Elementarisierungsprozesse.“[604]

Diese Lebenswelt, die Lämmermann zunächst nicht näher beschreibt, ist für ihn als Ausgangspunkt einer nötigen, „nicht-affirmativen [...] Wirklichkeitsanalyse“ von Bedeutung.[605] Die von ihm auch als Wirklichkeit oder lebensgeschichtliche Wirklichkeit beschriebene Lebenswelt trägt nur eine verborgene Wahrheit in sich. In Analogie zu dem „entfremdeten Bewusstsein“[606] sieht Lämmermann auch scheinbar „objektive[n] Tatbestände“[607] als prinzipiell stark an äußerem Schein orientiert. Damit hat die Lebenswelt von Schüler*innen nur „relativen Vorrang“,[608] da auf Grund von „lebenspraktischen Vermittlung[en]“ [609] die eigentlich dahinter stehenden Schlüsselprobleme unkenntlich geworden sind. Darüber hinaus ist nach Lämmermann die individuelle lebensgeschichtliche Wirklichkeit von Schüler*innen

[604] Lämmermann 2005, 229.
[605] Ebd.
[606] Ebd.
[607] Ebd.
[608] Ebd.
[609] A.a.O., 230.

durch die Unterscheidung von flüchtigen und fundamentalen lebensweltlichen Erlebnissen und Erfahrungen konstituiert, wobei die flüchtigen die vernachlässigbaren Erlebnisse im Rahmen einer Scheinwirklichkeit darstellen. Die Lebenswelt steht somit sowohl kollektiv, als auch individuell betrachtet, grundlegend unter Ideologieverdacht. Beispielhaft macht er dieses im Rahmen des Schlüsselproblems „Jugendkultur“[610] - hier in der Bedeutung von Popmusik für Jugendliche - deutlich.
Die Identifizierung der jeweiligen relevanten Schlüsselprobleme bietet die Chance, den Schüler*innen im Rahmen ihrer Lebenswelt nicht-affirmativ zu begegnen. Schlüsselprobleme nach Lämmermann sind damit immer schon ein Ergebnis einer ideologiekritischen Strukturierung und Elementarisierung der Lebenswelt des Subjekts. Diese Schlüsselprobleme können für je unterschiedliche Lerngruppen unterschiedlich formuliert werden. Allerdings formuliert er am Ende seines Entwurfes sieben Schlüsselprobleme, ohne diese explizit vor dem Hintergrund der Lebenswelt der Schüler*innen zu begründen, und damit darzulegen, was diese gerade im Hinblick auf einen ausgewiesenen Subjektbezug austragen. Wenn er anmerkt, dass diese Schlüsselprobleme den „brennende(n)“ [611] sozialen Problemen der Zeit entsprechen, nimmt er zugleich in Kauf, dass er mit der Benennung der Schlüsselprobleme deutlich in den „didaktisch-spekulative(n)“ [612] Bereich gerät. Damit besteht die Gefahr, für Konstruktionen und Interpretationen im Rahmen individueller Lebenswelten von Schüler*innen keinen Raum zu lassen.
Kunstmann liefert eine klare Darstellung und Analyse der Lebenswelt von Schüler*innen, die sich weitgehend mit der Beschreibung von Hurrelmann/Albrecht deckt.[613] So sieht er vor dem Hintergrund von Säkularisierung und Traditionsabbruch der christlichen Religion vor allem die Tendenz zur Individualisierung, Ökonomisierung und die zunehmende Pluralisierung der Lebenswelt als wichtige Aspekte, die eine Haltung von „Alles ist möglich“ bei gleichzeitiger Sicht „Jeder muss sehen, wo er bleibt“ [614] evozieren und die es besonders zu berücksichtigen gilt. Daneben gilt es, eine materielle Sättigung bei gleichzeitiger zunehmender Isolation - verstärkt durch die Medien - zu konstatieren.

> „Unbeschränkte Freiheit geht also in Hilflosigkeit über. Erlebnisorientierte Konsumhaltung, das Bewusstsein umfassender Relativität [...] kennen keine moralischen und autoritären Verbindlichkeiten mehr [...].“[615]

Allerdings wertet er entgegen der Darstellung von Hurrelmann/Albrecht - wie exemplarisch an diesem Zitat deutlich wird - die Beschreibung der Lebenswelt

---

[610] A.a.O., 246ff.
[611] A.a.O., 246.
[612] Ebd.
[613] Siehe Kapitel 2.5.
[614] Kunstmann 2010[2], 291.
[615] A.a.O., 292.

insofern negativ, als dass er sie als Negativfolie für seinen kompensatorisch verstandenen Entwurf und dessen implizites Ziel - Übernahme einer christlichen Religiosität - deutet. Damit funktionalisiert er die Lebenswelt der Jugendlichen zugunsten eines didaktischen Hauptziels und lässt möglichen eigenen Konstruktionen und Interpretationen von Jugendlichen von vornherein keinen Raum.
Zilleßen geht demgegenüber explizit äußerst sparsam auf die Lebenswelt von Jugendlichen ein. Zwar nimmt er - ähnlich wie Lämmermann - besonders auf die „Jugendkultur“ Bezug. Dabei unterscheidet sich das Vorgehen von Lämmermann und Zilleßen jedoch eklatant. So bezieht sich Lämmermann auf Popkultur und merkt nach einer einer längeren Darstellung der Entstehung der Popkultur, die als „ehemalige Alternativmusik im Konsumtempel angekommen ist“ [616] an, dass sich die Popkultur nicht nur in den Musikstilen sondern auch als Tanzkultur als widerspruchsvoll erweist:

> „Man braucht kein/n PartnerIn, mit dem/der man in einer tanzenden Einheit notwendig verbunden ist, sondern man produziert nur sich, stellt sich dar und aus. In dieser Art des Tanzens drückt sich ein gewisses Desinteresse an dem/der anderen und der gleiche Narzissmus aus wie überall in der Popszene;“[617]

Damit deutet er ein Phänomen der jugendlichen Lebenswelt explizit negativ und defizitär.
Im Unterschied zu Lämmermann geht Zilleßen auf den Teilbereich der Körperlichkeit und Körperinszenierungen ein.[618] Zilleßen legt jedoch nicht - wie Lämmermann es tut - den Fokus auf zu beschreibende Phänomene, wie z.B. die Gestaltung des eigenen Körpers mit Tatoos als Indiz für die Notwendigkeit einer ideologiekritischen Elementarisierung bei gleichzeitiger deutender Abwertung - wie Lämmermann es tun würde - oder beurteilt diese Phänomene - wie es vielleicht Kunstmann und besonders Grethlein tun würden - als Ausdrucksform einer narzisstisch veranlagten Jugend bei gleichzeitig nötigem didaktisch-kompensatorischen Umgehen damit im Lichte des Evangeliums, sondern deutet sie als eigenständige Interpretationsleistung von Jugendlichen bezüglich der Gebrochenheit des eigenen Körpers. Dieses kann sich nach Zilleßen im Christusgeschehen - und hier besonders in der Kreuzigung - als aufgehoben erleben. Damit werden Konstruktionen und Interpretationen der Lebenswelten von Jugendlichen - entgegen den Entwürfen vor allem von Kunstmann und Grethlein - als wesentliche Bestandteile eines Religionsunterrichts im Sinne von „Gegenreligion“ aufgenommen. Bezeichnender Weise macht gerade der durchaus originelle Begriff „Gegenreligion“ als Überschrift des Entwurfs von Zilleßen dementsprechend deutlich, dass dieser Entwurf in einer gewissen Spannung zu den

---

[616] Lämmermann 2005, 247.
[617] A.a.O., 250.
[618] Siehe Zilleßen 2004, 132ff.

anderen, zeitgleich entstandenen Entwürfen - und vor allem zu dem von Grethlein - zu verstehen ist.
Denn Grethlein widmet der Lebenswelt der Heranwachsenden zwar im Rahmen seines Entwurfs ein eigenes Kapitel, [619] in dem er sowohl Fallbeispiele als auch die hinter allen Phänomenen stehende Grundsignatur des Pluralismus benennt.[620] Er bezieht sich dabei auf Friedrich Schweitzer und versteht Pluralismus in diesem Sinne als die Grundannahme, dass alles, was von den Eltern gelernt wird, so, aber auch anders gesehen werden kann.[621] Dieser Pluralismus wird von den Jugendlichen nach Grethlein mit „Egotaktik als Überlebensstrategie“[622] beantwortet, in der sich „die Unsicherheit und wohl auch Unentschiedenheit der Heranwachsenden“ [623] widerspiegelt. Aber schon hier zeigt die Wortwahl exemplarisch die negative Konnotation, die auch Grethlein der Lebenswelt Jugendlicher und damit auch etwaiger eigener Interpretationen zuspricht. Demgegenüber hat Religionsunterricht die wiederum kompensatorische Aufgabe, den Jugendlichen konkrete Angebote zur Übernahme christlich orientierter Rituale wie Gebet und Segen zu machen, damit sie zum Christsein befähigt werden. Für ihn ist die Lebenswelt der Jugendlichen die Frage, die in der einen Antwort - Jesus Christus - aufgeht. Damit wird die Lebenswelt, ähnlich wie bei Kunstmann funktionalisiert, da sie indirekt zur Rechtfertigung des von Grethlein formulierten religionsdidaktischen Hauptziels, Befähigung zum Christsein, beiträgt.
So zeigt sich, dass sowohl Darstellung der Lebenswelt bzw. der lebensweltlichen Grundbedingungen als auch deren Deutung bzw. Funktion im Rahmen der jeweiligen Entwürfe stark voneinander abweichen. Gemeinsam ist allen, dass sie vor allem (religiöse) Pluralität als ein Grundkennzeichen moderner Lebenswelt verstehen. Allerdings ist, was inhaltliche Füllung dieses Begriffs angeht, ebenfalls kein Konsens zu verzeichnen, wie besonders im Vergleich Grethlein - Zilleßen deutlich wird. Gegenüber dem Verständnis von Grethlein ist bei Zilleßen Pluralismus im Gegenüber von „Ich“ und „Du“ begründet und mündet in der Anerkenntnis des Fremdseins und auch Fremdbleibens des jeweiligen Anderen. Explizit religiös verstehen demgegenüber vor allem Kunstmann, aber auch Lämmermann Pluralität.

3.5.2 Ideologisierter Subjektbezug - funktionalisierter Subjektbezug - konsequenter Subjektbezug

Die dargestellte differente, direkte oder indirekte Einbeziehung bzw. Wertung der Lebenswelt bzw. der lebensweltlichen Grundbedingungen beeinflusst die den

---

[619] Siehe Grethlein 2005, 216ff.
[620] Siehe a.a.O., 219.
[621] Siehe a.a.O., 220.
[622] A.a.O., 221.
[623] A.a.O., 224.

Entwürfen ebenfalls direkt oder indirekt zu Grunde liegende Konstruktion bzw. inhaltliche Füllung eines Subjektbezugs, die wiederum äußerst different ist.
So geht Lämmermann davon aus, dass die Berücksichtigung der Lebenswelt der Schüler*innen nicht ausreicht, um einem Subjektbezug gerecht zu werden. Hinter der Lebenswelt der Schüler*innen liegt eine von der Lebenswelt klar zu unterscheidende lebensgeschichtliche Wirklichkeit, welche als solche durch den Didaktiker im Rahmen einer konstruktiv-kritischen Elementarisierung sichtbar gemacht werden muss. Es stellt sich dabei die Frage, ob ein solches Vorgehen den individuellen lebensweltlichen Interpretationen von Schüler*innen gerecht wird, zumal er nicht wirklich deutlich machen kann, wie sich die durch einseitige Betonung einer kritischen Rationalisierung rein kognitive thematische Herangehensweise an diesen Elementarisierungsprozess überwinden lässt. Problematisch ist ebenfalls, dass dabei in erster Linie die Lehrkraft gefragt ist, durch ideologiekritische, nicht affirmative Elementarisierung auf die fundamentalen Erlebnisse der Schüler*innen zu schließen und entsprechende Schlüsselprobleme zu formulieren, auf die sie ihren Unterricht subjektorientiert aufbauen kann. Damit geschieht gleichzeitig eine Überforderung der Lehrkraft wie eine Relativierung der von Lämmermann als bildungstheologisches Hauptziel angestrebten Entwicklung der Schüler*innen zu Subjektivitäten. Der Subjektbezug ist insofern ideologisiert, weil er für so wesentlich erachtet wird, dass er im Rahmen einer ideologiekritischen Reflektion zum Zentrum des Entwurfs von Lämmermann gerät und theologisch schlüssig begründet wird, jedoch, wie deutlich wurde, nicht vollständig eingehalten ist.
Kunstmann baut seine Subjektorientierung zunächst auf der Grundorientierung an den von ihm so identifizierten Kennzeichen der Postmoderne, Säkularisierung, Traditionsabbruch, Individualisierung und Subjektsein auf. Der Schlüssel seiner Subjektorientierung liegt vor allem in der Ablehnung eines rein kognitiven Vorgehens im Religionsunterricht vor dem Hintergrund von Säkularisierung und Traditionsabbruch und damit verbunden in der deutlichen Priorisierung nicht kognitiver Lerninhalte und Methoden in Sinne einer Ästhetisierung des Religionsunterrichts. Darüber hinaus sieht er einen Lernschwerpunkt in der Konzentration auf das kompensatorische Lernen in und mit Religion. Dabei wertet er die lebensweltlichen Bezüge - in diesem Zusammenhang benennt er zum Beispiel den gesteigerten Leistungsdruck als Folge einer zunehmenden Arbeitslosigkeit und der Problematisierung der Berufswahl - [624] in denen Jugendliche heute leben, als ihnen nicht wirklich zuträglich und mutmaßt, dass gerade die christliche Religion ihren wirklichen Bedürfnissen gerecht werden kann. In der Betonung der Bedeutung religiöser Formen und Vollzüge sieht er den Schlüssel zum religiösen Lernen, weil nur in der - auch unbewussten - Übernahme derselben Religiosität entstehen kann. Damit ist zugleich das implizite religionsdidaktische Ziel seines Entwurfs genannt, die

[624] Siehe Kunstmann 2010[2], 291.

Entwicklung einer eigenen reflektierten christlichen Religiosität. Mögliche eigene Interpretationen der Lebenswelten von Jugendlichen, die sowohl von einer solchen negativen Interpretation der Lebenswelt, wie Kunstmann sie vornimmt, als auch der Bewertung der christlichen Religion abweichen, hat er nicht im Blick.
Zilleßen stellt mit einer konsequenten Achtung des/der Fremden als bildungstheologische Zielformulierung den Subjektbezug in den Rahmen seines theologisch begründeten Entwurfs einer Gegenreligion. Am Beispiel seiner didaktischen Konkretion zum Umgang mit Körperlichkeit und Inszenierungsbedürfnis der Jugendlichen wird exemplarisch deutlich, dass hier zwar einerseits ein Lebensweltbezug (Betonung von Äußerlichkeiten, Einfluss und Vergänglichkeit der Modeindustrie) beschrieben wird, andererseits dieser nicht als kompensationsbedürftig gewertet, sondern als Indiz dafür betrachtet wird, welche eigenständige Interpretationsleistung gerade im Umgang mit Körperinszenierungen Jugendliche - zum Teil auch durchaus unbewusst - im Horizont des Christusgeschehens zu leisten in der Lage sind, wenn denn die entsprechenden Impulse gesetzt werden. Der/die Lehrende bleibt damit nicht Lehrer*in im herkömmlichen Sinne sondern wird zu einem/r sich seiner/ihrer eigenen Inszenierungen bewussten Impulsgeber*in für Entdeckungen im Rahmen der eigenen Biographie von Jugendlichen. Dabei wird der/die Lernende selbst zur Interpretation seiner/ihrer Lebenswelt angeregt und kann diese in eigene Sprache und Symbole fassen. Zilleßen macht dabei - im Unterschied zu Lämmermann, für den sich die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen nicht in dem Maße individualisiert darstellt - deutlich, dass die eigene lebensweltliche Situation immer auch als wieder anders interpretierbar und dadurch veränderbar verstanden werden kann. Ebenso verdeutlicht er, dass für den je Anderen eine dezidiert andere lebensweltliche Situation bedeutsam und konstituierend sein kann. Damit wird er der expliziten Individualität der Generation Y gerecht. Darüber hinaus zeigt sich am Beispiel der Körperinszenierungen exemplarisch, dass es weder um die Formulierung kompensatorischer Lerninhalte, noch um die Beliebigkeit hinsichtlich der Lehr- und Lerninhalte, sondern um einen konsequent durchgehaltenen Subjektbezug geht, der seine zentrale Ausrichtung in der expliziten Berücksichtigung der anthropologischen Kategorie des/der „Fremden“ und seine Inhalte in den je eigenen Interpretationen der Jugendlichen findet und dazu eine Reihe von ästhetischen Angeboten bemüht, deren Inszenierung im Rahmen gerade evangelischer Symbolik verstanden werden kann.
Grethlein wiederum betont noch einmal die Notwendigkeit kompensatorischer Angebote im Religionsunterricht, da religiöse Sozialisation als kontinuierlicher Prozess zurück geht und die Schüler*innen heute einer Reihe von verschiedensten Einzeleindrücken (Gottesdienste, eigene Gebete, neue Medien) zum Thema

christlicher Religion ausgesetzt sind, die es gilt, systematisch zu bearbeiten.[625] Den Subjektbezug oder, wie Grethlein es ausdrückt, die Schülerorientierung findet er dabei - vergleichbar mit Kunstmann - primär nicht in den lebensweltlichen Grundbedingungen, sondern im kommunikativen Grundzug des Evangeliums angelegt. Da das Evangelium darauf ausgerichtet ist, verbreitet zu werden und dieses nur durch Kommunikation gelingen kann, muss es um eine auf die Lebenswelt der Schüler*innen bezogene „situationsbezogene Kommunikation“ [626] gehen. Darüber hinaus versteht er Religion als anthropologisch begründet. Der Umgang mit einer solchen genuin menschlichen Praxis lässt sich jedoch nur in Form der Begegnung mit konkreter Religion - auch vor dem Hintergrund des jeweiligen Wahrheitsanspruchs - lernen. Insofern sind gerade Gebete von zentraler Bedeutung und - ähnlich wie bei Kunstmann - das Lernen im Rahmen von Religion intendiert und nicht über Religion. Sein explizites religionspädagogisch/didaktisches Ziel „Befähigung zum Christsein“ trägt dem Umstand Rechnung, dass im Rahmen der religiösen Facette der Grundsignatur Pluralität Angehörige anderer Konfessionen und Religionen sowie religionslose Schüler*innen teilnehmen. Er konstatiert, dass in einer solchen Situation das Kennenlernen der christlichen Religion von höherer Bedeutung ist, als „die unterrichtliche Einführung in eine bestimmt Konfession“.[627]
Es zeigt sich darüber hinaus, dass sowohl Lämmermann als auch Zilleßen wichtige Impulse dafür geben, dass ein Subjektbezug nicht in der Beschreibung und Deutung der Lebenswelt, in der Jugendliche heute leben, aufgeht, weil es diese eine Lebenswelt so nicht mehr gibt. Für Lämmermann entsteht die elementare Bedeutung der Lebenswelt für die Schüler*innen in einem Prozess der ideologiekritischen Elementarisierung durch die Lehrkraft. Mit einem solchen ideologisierten Subjektbezug bewegt er sich jedoch im Bereich der Spekulation. Geht man davon aus, dass das Ziel jeglichen Bildungsprozesses, also auch der religiösen Bildung, die Subjektwerdung ist und dieser Prozess zwar angeleitet und begleitet werden muss, aber im Gegensatz zu Erziehung immer in größtmöglicher Freiheit und unter Wahrung des „Subjektstatus“[628] aller Teilnehmenden zu geschehen hat, - und diese Prämisse ist sowohl vor dem Hintergrund moderner neurophysiologischer Erkenntnisse für nachhaltiges, persönlichkeitsbildendes Lernen wichtig als auch, wie besonders Lämmermann zeigt, theologisch hinreichend begründbar - ist es unabdingbar, die Schüler*innen als selbstverantwortliche Autor*innen ihrer Subjektwerdung zu verstehen und in den Bildungsprozess grundlegend mit einzubeziehen. Nach Lämmermann kann dies in der nicht-affirmativen Konstruktion von Schlüsselproblemen durch die Lehrkraft geschehen. Wenn jedoch - wie es sowohl die Entwicklung des allgemeinen pädagogischen und religionspädagogischen

[625] Siehe Grethlein 2005, 274f.
[626] A.a.O., 275.
[627] A.a.O., 273.
[628] Lämmermann 2005, 144.

Diskurses als auch die bildungspolitische Entwicklung zeigt - von einer deutlich zunehmenden Heterogenität und Pluralität unter den Schüler*innen auszugehen ist, scheint es für Lehrende fast unmöglich, die unterschiedlichsten lebensweltlichen Konstruktionen und Interpretationen von Jugendlichen im Blick zu haben. Hier erweist sich Zilleßens konstruktiv-dekonstruktive Anerkenntnis des je Fremden im Gegenüber - und damit auch der Begegnung Fremder in einem Kommunikationsprozess voller Störgeräusche - als deutlich von Vorteil für einen konsequenten Subjektbezug, sowie seine dezidierte Aufnahme ästhetisch-symbolhafter Zugangsweisen zu religiösem Lernen. Erst in der Kombination von Lebenswelt und den je eigenen Interpretationen der Schüler*innen entsteht, wie Zilleßen es zeigt, ein konsequenter Subjektbezug, der die Schüler*innen zu Autor*innen ihrer eigenen Lebenswelt werden lässt und in ihrer Fremdheit ernst nimmt. Beiden gemeinsam ist, dass sie ihren Entwürfen eine dezidiert bildungstheologische Zielformulierung zu Grunde legen, Lämmermann im Rahmen der intendierten Entwicklung vom Subjekt zur Subjektivität, Zilleßen in einem grundsätzlichen Postulat der Fremdenachtung.

Grethlein und Kunstmann konkretisieren ihren funktionalistischen Subjektbezug vor allem in der implizit (Kunstmann) oder explizit (Grethlein) vorgenommenen Unterordnung einer Lebensweltorientierung unter ein jeweiliges religionsdidaktisches Hauptziel. Die lebensweltlichen Bedingungen stellen somit hier Seitenaspekte zur Begründung des dem Subjektbezug dar und werden damit in Bezug auf den Subjektbezug funktionalisiert.

Sowohl Lämmermann als auch Zilleßen gehen demgegenüber davon aus, dass beides - Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts - in einem offenen Prozess der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden entsteht, ohne dabei beliebig zu sein, und nehmen die Jugendlichen als im Werden befindliche Subjekte/Subjektivitäten ernst. Im Rahmen von kompensatorischen Lösungsansätzen wie denen von Grethlein und Kunstmann, die Ziele und methodisch-didaktische Entscheidungen implizit oder explizit vorformulieren, scheinen die lebensweltlichen Konstruktionen und Interpretationen von Jugendlichen in Ergänzung der lebensweltlichen Bedingungen fast verzichtbar, da sie für ein solches, vom Ziel her bestimmtes religiöses Lernen als nicht entscheidend erscheinen. Damit ist der Ausgang des Bildungsvorganges nur insofern offen, als dass jegliches Lernen, wie Grethlein vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der Neurobiologie konstatiert, einer Eigendynamik unterliegt und es nicht vorhersehbar ist, was bei Kindern und Jugendlichen wirklich ankommt. Die dem Subjekt vorgeordneten Lernziele negieren jedoch - entgegen einem Verständnis von religiösem Lernen als Bildung - den Subjektstatus aller am Lernprozess beteiligter Jugendlicher. Ein konsequenter Subjektbezug lässt sich unter dieser Prämisse nur postulieren, aber schwer begründen.

Der im Rahmen des religionspädagogisch/didaktischen Diskurses immer wieder betonte Konsens im Hinblick auf den geforderten Subjektbezug stellt sich bei genauerer Analyse als Dissens dar: Ein funktionalistischer Subjektbezug, wie ihn

sowohl Kunstmann als auch Grethlein formulieren, betont zwar explizit, von den Schüler*innen als Dreh- und Angelpunkt des Religionsunterrichts auszugehen, ordnet diesen Subjektbezug jedoch einer inhaltlichen Zielorientierung unter. Ein ideologisierter Subjektbezug im Rahmen einer kritisch-konstruktiven Religionsdidaktik, wie ihn Lämmermann formuliert, unterscheidet demgegenüber in lebensweltliche Bezüge mit eher flüchtigem Charakter und darunterliegenden elementaren Erfahrungen. Da diese Erfahrungen jedoch weitgehend von der Lehrkraft zu bestimmen sind, werden die Schüler*innen in ihrer Subjektivitätswerdung nicht genügend gesehen. Allein der Ansatz von Zilleßen beinhaltet eine konsequente Orientierung am Subjekt in Form einer über allem stehenden Achtung des/der Fremden, auch und gerade in jedem/r Schüler*in, die der Individualität und Einzigartigkeit eines/r Jeden entspricht und in jedem/r einzelnen Schüler*in die Potentialität unterstützt, zum/r Expert*in seiner je eigenen Lebenswelt zu werden.

In Bezug auf die in der Einleitung formulierte Hintergrundthese und unter Berücksichtigung eines allgemein postulierten, aber nicht vorhandenen Konsenses des religionspädagogisch/didaktischen Diskurses in Bezug auf den Subjektbezug ergibt sich vor allem vor dem Hintergrund des Entwurfs von Zilleßen und in Abgrenzung besonders von den Entwürfen von Kunstmann und Grethlein als Ergebnis:

Ein konsequenter Subjektbezug geht weder in Darstellung und kritischer Analyse der Lebenswelt von Schüler*innen auf, noch lässt er sich mit kompensatorisch verstandenen religionspädagogisch/didaktischen Entwürfen verbinden, sondern bezieht die von Schüler*innen konstruierten Lebenswelten und deren Interpretationen über den Lebensweltbezug hinaus im Rahmen eines je individuell zu verstehenden Bildungsprozesses maßgeblich mit ein, damit Schüler*innen selbstverantwortliche Subjekte und gleichberechtigte Dialogpartner*innen in Zusammenhang mit ihren eigenen (auch religiös und theologisch interpretierten) Lebenswelten werden können.[629]

Es ist von Vorteil, einen solchen Subjektbezug für den Religionsunterricht zugrunde zu legen, will man denn den lebensweltlichen Grundbedingungen und dem unbedingten Subjektstatus der Schüler*innen Rechnung tragen. Im Bereich Schleswig-Holstein kann mit Hilfe der ReVikoR-Studie - allerdings über ihre eigentliche Intention hinausgehend - ein solcher aus dem Entwurf „Gegenreligion“ von Zilleßen abgeleiteter Ansatzpunkt für einen konsequenten Subjektbezug verdeutlicht werden. Diejenigen Schüler*innenäußerungen im Rahmen der

[629] Darüber hinaus wäre es sicherlich interessant, in der Theorie zu überprüfen, wie sich ein konsequenter Subjektbezug zu dem Ansatz kompetenzorientierten Lehren und Lernens im Religionsunterricht verhält, der heute zunehmend den entsprechenden Lehrplänen zugrunde liegt (vgl. vor allem Obst 2010, 18.) Hierauf werde ich jedoch im Weiteren nicht weiter eingehen, da dieser Aspekt über den gesetzten Rahmen meiner Arbeit hinausgehen würde.

qualitativen Interviews, die im Sinne von Zilleßen eher Stör- und Nebengeräusche beinhalten oder darstellen und deshalb in Rahmen der Studie eher nicht oder nur eingeschränkt berücksichtigt wurden, machen aus einem über den Ansatz von ReVikoR hinausgehenden anderen Blickwinkel deutlich, wie Schüler*innen ihren Religionsunterricht erleben. Darüber hinaus - obwohl von ReVikoR nicht intendiert - liefern sie interessante Ansatzpunkte, wie Schüler*innen die lebensweltlichen Grundbedingungen in ihren je eigenen Lebenswelten interpretieren. In Kapitel 4 soll dieses zunächst vertieft erläutert werden, zum besseren Verständnis der Studie jedoch dann zunächst in diese eingeführt werden, um im Anschuss daran in Kapitel 5 zunehmend die Betonung auf die Stör- und Nebengeräusche, die in den Interviews zum Ausdruck kommt, zu legen.

4. Die ReVikoR-Studie - Schüler*innen und Lehrer*innen als eigenverantwortliche Subjekte ihrer Lebenswelten

*Selbst vor dem Hintergrund der prominenten Bedeutung, den die lebensweltliche Grundbedingung Pluralität in den Entwürfen der Religionspädagogen erhält, stellt die Einbeziehung der Ergebnisse der auf religiöse Vielfalt ausgerichteten ReVikoR-Forschungsstudie zwar eine Möglichkeit dar, ist jedoch nicht unbedingt zwingend. In Kapitel 4 soll deshalb zunächst vertiefend begründet werden, warum gerade diese Forschungsstudie für die Fragestellung dieser Arbeit von Bedeutung ist (4.1). Danach werden zum besseren Verständnis der ReVikoR-Studie der Hintergrund der Studie dargelegt (4.2), in den Forschungsschwerpunkt und das Forschungsdesign von ReVikoR eingeführt (4.3), der qualitative und quantitative Zugang sowie die spezielle Problematik einer Schüler*innenbefragung erläutert (4.4). Die für diese Arbeit relevanten Ergebnisse der Lehrer*innen- und Schüler*innenbefragung werden darüber hinaus vorgestellt und in Beziehung zu den religionspädagogisch/didaktischen Entwürfen aus Kapitel 3 gesetzt (4.5). Dabei liegt ein deutlicher Schwerpunkt auf der qualitativen Erhebung der Schüler*innnen. Die abschließende Zusammenfassung (4.6) leitet im Blick auf das in 3.5 genannte Zwischenergebnis religionspädagogisch/didaktisch reflektiert in die für den Religionsunterricht relevanten Interpretationen der lebensweltlichen Grundbedingungen aus den Perspektiven der Schüler*innen über.*

4.1 Einleitung

Im Rahmen der Darstellung der lebensweltlichen Grundbedingungen in Kapitel 2.5 der heutigen Generation Y wurde deutlich, dass zunehmende Heterogenität, Pluralität, Medialisierung und wachsende Ökonomisierung zu den maßgeblichen Grundfaktoren der Lebenswelt gehören, mit denen Jugendliche sich auseinandersetzen müssen und die lebensweltlichen Grundbedingungen ausmachen, die im Religionsunterricht berücksichtigt werden müssen. Zwar tragen die in Kapitel 3 dargestellten religionspädagogisch/didaktischen Entwürfe diesem Umstand - bis auf die allen gemeinsame Benennung von Pluralisierung - in höchst unterschiedlicher Art und Weise Rechnung, die empirischen Ergebnisse der Soziologie lassen sich jedoch nicht wegdiskutieren. Neben den sachlich festzustellenden lebensweltlichen Bezügen ist nach Hurrelmann/Albrecht ebenfalls maßgeblich, dass Jugendliche ihren lebensweltlichen Grundbedingungen höchst differente Konstruktionen und Interpretationen - wie vor allem Zilleßen es gerade auch theologisch prägnant deutlich macht - hinzufügen und dass diese wiederum für das Lebensgefühl heutiger Jugendlicher zumindest genauso entscheidend sind, wie die Grundbedingungen an sich. Nachdem die unterschiedliche und z.T. unzureichende Berücksichtigung dieses Umstandes im Bereich der religionspädagogisch/didaktischen Theoriebildung gezeigt wurde, sollen jetzt die am schulischen Bildungsprozess beteiligten Akteur*innen selbst zu Wort kommen. Dabei wird ein Schwerpunkt auf die Sichtweisen der Schüler*innen gelegt, da sich nach Zilleßen das jugendliche Erleben der Welt dem/der Betrachter*in von außen immer

entzieht und die eigenen Wahrnehmungen der Jugendlichen für das Gesamtbild ihrer Lebenswelten unerlässlich sind.
Die Entscheidung für die Einbeziehung der ReVikoR-Studie im Rahmen dieses Gedankens lässt sich dabei wie folgt plausibilisieren:
Die ReVikoR-Studie verfolgt einen Forschungsschwerpunkt - konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt sowie die Frage nach der Zeitgemäßheit der (mutmaßlichen) konfessionellen Ausrichtung nach Artikel 7 (§) GG - aus dem der Schwerpunkt dieser Arbeit - Lebenswelten von Schüler*innen und deren Bedeutung für den Subjektbezug - nicht ohne weiteres abzuleiten ist. Allein meine Beteiligung an dem ReVikoR-Projekt bedeutet ebenfalls keine ausreichende Begründung für die Aufnahme dieser Studie - ebenso wenig die Tatsache, dass es durch das Thema „religiöse Pluralität“ eine gewisse Überschneidung der Fragestellungen gibt. Eine detailliertere Aufnahme der bereits zitierten Sinus-Studie hätte somit vor dem Hintergrund eines alternativen Modells von „Lebenswelten“ [630] nähergelegen.
In Bezug auf die prominente Bedeutung, die der Entwurf von Zilleßen - vor allem in Zusammenhang mit einem konsequenten Subjektbezug, den allein Zilleßen leistet [631] - in dieser Arbeit erfährt, legt sich jedoch nahe, das vorhandene Datenmaterial der ReVikoR-Studie auf Neben- und Störgeräusche hin zu überprüfen.[632] Die ReVikoR-Studie bietet - neben dem in Zusammenhang mit ihrer Ausrichtung auf religiöse Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht ausgewerteten Material - eine Reihe von Schüler*innensichtweisen, die nicht in das Auswertungsraster von ReVikoR passen, jedoch im Rahmen dieser Arbeit und unter Berücksichtigung der bildungstheologischen Darstellungen Zilleßens bedeutsam sind. Tatsächlich äußern sich die an ReVikoR beteiligten Schüler*innen in den Interviews, die z.T. von mir selbst geführt worden sind, deutlich über den Horizont der Fragestellungen und damit des Interesses der ReVikoR-Forschungsgruppe hinaus und überraschend detailliert zu ihren Lebenswelten. So machen die Schüler*innen teils explizit, teils implizit und teils sogar unbewusst prägnant und individuell deutlich, worin sie z.B. eine individuelle, aber auch kollektiv formulierte Bedeutung des Faches Religion sehen.[633]
Wie müssen heute Religionsunterricht und religiöse Bildung mit den gesellschaftlichen, politischen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Umbrüchen unserer Zeit umgehen? Wie lassen sich im Religionsunterrichts diese Veränderungen berücksichtigen? Welche Formen von Religionsunterricht sind heute zeitgemäß? An diese in der Einleitung formulierten Fragestellungen nähern sich die Äußerungen von Schüler*innen - obwohl vor einem differenten Fragehorizont entstanden - auf originelle Art und Weise an und geben überraschende Antworten.

---

[630] Siehe Kapitel 1.1.
[631] Siehe vor allem Kapitel 3.5.2.
[632] Siehe Kapitel 3.3.1
[633] Siehe vor allem Kapitel 5.1 und 5.2.

Darüber hinaus stellen sie höchst different und reflektiert ihre eigenen Konstruktionen und Interpretationen der sie umgebenden lebensweltlichen Grundbedingungen dar. Beispielhaft deutet sich dieses bereits vor dem Hintergrund deutlich unterschiedlicher Lehrer*inneneinschätzungen - die im Rahmen der ReVikoR-Studie nur als Seitenaspekt erwähnt werden - an, um die es in Kapitel 4 auch gehen wird. Zunächst noch im Kontext der ReVikoR-Studie wird hier transparent, dass Schüler*innen ihre individuellen Lebenswelten sowohl unterschieden von den Vorstellungen der Lehrer*innen als auch der Religionspädagogen verstehen und über die Grenzen bestehender Institutionen und Traditionen hinausgehend konstruieren und interpretieren. Daraus ergeben sich neue relativierende Perspektiven auf die für Kapitel 3 relevanten religionspädagogisch/didaktischen Entwürfe. So zeigen gerade diese Differenzen in den Einschätzungen z.B. die Schwierigkeiten einer von Lämmermann postulierten nötigen Elementarisierung und Differenzierung hinsichtlich der Lebenswelt der Schüler*innen.
Dieser auf der Grundlage des Entwurfs von Zilleßen verfolgte Ansatz wird dann in Kapitel 5 ausgeweitet. Hier wird in der Darstellung der Schüler*innenzitate und deren - z.T. impliziten - Bezug auf die für den Religionsunterricht wichtigen lebensweltlichen Grundbedingungen die Logik der ReVikoR-Studie verlassen.

4.2. Die ReVikoR-Studie und ihre Hintergründe

Ausgangslage für den ReVikoR-Forschungsansatz war insbesondere der kontroverse Diskurs um die Zeitgemäßheit eines im Grundgesetz verankerten konfessionellen Religionsunterrichts. Im Blick auf die zunehmende religiöse Vielfalt der Gesellschaft stellte sich die Frage, inwieweit ein solcher Religionsunterricht überhaupt noch sinnvoll sei und wie eine jeweils katholische oder evangelische Prägung gerade vor dem Hintergrund einer wachsenden Anzahl konfessionsloser[634] und islamischer Schüler*innen[635] begründet werden könne, wenn doch gleichzeitig gilt, dass alle Schüler*innen ein Grundrecht auf religiöse Bildung im Rahmen der gesellschaftlichen Institution Schule haben.[636] Zwar haben sich seit der Zeit der Entstehung des Grundgesetzes eine Reihe von Veränderungen hinsichtlich des klassischen konfessionellen Prinzips im Religionsunterricht - im Sinne einer Entwicklung von dem anfänglich maßgeblichen Konzept der evangelischen Unterweisung hin zu einer eher kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit Religion und christlicher Tradition - ergeben.[637] Seit 1994 ist zudem der evangelische Religionsunterricht offiziell für alle Schüler*innen offen, unabhängig von ihrer

[634] Im Rahmen von ReVikoR wurde deutlich, dass zunehmend Schüler*innen einer Religionslerngruppe in Schleswig-Holstein laut Angaben der Lehrkräfte keine Religionszugehörigkeit haben. Siehe ReVikoR Bd. 2 29ff.
[635] So gehören in Schleswig-Holstein nach Angaben der Schulleitungen insgesamt ca. 4% der Schüler*innen dem Islam an. Nach Aussagen der Lehrkräfte sind durchschnittlich zwei bis drei Schüler*innen (im Durchschnitt 2,38) einer Religionslerngruppe muslimisch. Siehe a.a.O., 28.
[636] Siehe ReVikoR Bd. 1, 7 und Kapitel 5.2.
[637] Siehe hierzu auch Kapitel 2.4

Religionszugehörigkeit und Ausrichtung.[638] In der Praxis jedoch zeigen sich immer wieder sowohl konzeptuell-inhaltliche als auch formal-organisatorische Unsicherheiten bezüglich des Religionsunterrichts.
Entsprechend eines auch in kirchlichen Verlautbarungen betonten - wie wohl auch hier höchst unterschiedlich gefüllten - Konsenses bezüglich eines vorrangigen Subjektbezugs im Religionsunterricht stand am Anfang der ReVikoR Studie die Entscheidung, dass im Rahmen von quantitativen und qualitativen Erhebungen nicht nur die Lehrer*innen, sondern gleichermaßen auch die Schüler*innen befragt werden sollten. Daneben wurden in einer im Vorwege stattfindenden Schulleiter*innenbefragung grundlegende Daten und Fakten zum Religionsunterricht erhoben. So gilt für den Religionsunterricht in Schleswig-Holstein:

> „Nach der den Befragungen von Lehrkräften und Schüler*innen vorangeschalteten Erhebung unter allen Schulleitungen Schleswig-Holsteins (mit einem Rücklauf von über 50%!) wird evangelischer Religionsunterricht in Schleswig-Holstein gegenwärtig in ca. 8.700 Lerngruppen erteilt. 700 Lerngruppen erhalten katholischen Religionsunterricht, in 1.530 ist der Religionsunterricht evangelisch-katholisch ausgerichtet [...] und es gibt 2.570 Lerngruppen Philosophie.“[639]

Das vierjährige Forschungsprojekt ReVikoR wurde von der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland in Zusammenarbeit mit der Europa Universität Flensburg und der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel 2013 als empirische Studie initiiert und finanziert, um „empirisch abgesicherte Daten darüber zu generieren, wie im Flächenland Schleswig-Holstein das konfessionelle Angebot `Religionsunterricht´ im Horizont zunehmender religiöser und kultureller Heterogenität erlebt und gestaltet wird.“[640] Im Mittelpunkt steht dabei die nicht nur in Schleswig-Holstein drängende Frage, ob ein konfessionelles Modell des Religionsunterrichts mit seiner grundgesetzlichen Verankerung in einer heute - verglichen mit der Zeit der Entstehung des Grundgesetzes - vollständig veränderten gesellschaftlichen Ausgangslage noch in der Lage ist, der wachsenden religiösen Pluralität gerecht zu werden. Diese Fragestellung ist vorher so noch nicht empirisch erforscht worden, wie es in der Denkschrift der EKD, Religiöse Orientierung vermitteln, 2014 deutlich gemacht wird:

> „Zu der heute im Blick auf Schule und Unterricht hervorgehobene *Heterogenität* tritt deshalb von Anfang an auch die religiöse und weltanschauliche *Pluralität*. Wie sich Schule und Unterricht auf die Pluralität einstellen und wie sie mit der veränderten Situation umgehen, ist noch immer eine weithin offene Frage.“[641]

---

[638] Siehe Kirchenamt der EKD (Hg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh 1994, 43.
[639] ReVikoR Bd. 2, 11.
[640] ReVikoR Bd. 1, 7.
[641] Religiöse Orientierung gewinnen, 2014, 11. (Kursivsetzungen im Original)

4.3 Forschungsdesign

Die leitende Forschungsfrage des ReVikoR-Projektes betont vor allem den Umgang mit religiöser Vielfalt[642] im konfessionellen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein. Der Hintergrund der ReVikoR-Studie und die Komplexität der Forschungsfrage lässt eine Zuordnung der Studie in eine der drei Hauptkategorien empirischer Forschung in der Praktischen Theologie - Unterrichtsgeschehen, Unterrichtsrezeption und Unterrichtskontexte - allerdings als nicht plausibel erscheinen, sodass die Studie triangulativen Charakter hat. Das wird besonders darin deutlich, dass die Hauptakteure im Religionsunterricht - die Lehrer*innen und die Schüler*innen - gleichermaßen zu Wort kommen. Dabei steht nicht nur im Vordergrund, wie die beiden Gruppen die religiöse Pluralität erleben, sondern auch, wie sie die jeweils andere Gruppe erleben. Da die Forschungsgruppe vermeiden wollte, dass die Aussagen der einen Gruppe als direkte Kontrolle der Aussagen der anderen Gruppe erlebt würden, wurden grundsätzlich Lehrkräfte und Schüler*innen unterschiedlicher Lerngruppen befragt. Als methodischer Forschungsansatz wurde der „Mixed Methods"-Ansatz gewählt. In diesem Sinne ist das ReVikoR-Forschungsdesign als Feldstudie zu verstehen (Forschungsfeld Schleswig-Holstein), in der sowohl qualitativ (durch Interviews) als auch quantitativ (durch Fragebögen) erhobene Daten gesammelt wurden, die aufeinander bezogen ausgewertet und interpretiert wurden.[643] Darüber hinaus geht die Studie sowohl induktiv - da verortet im Kontext der Diskussion um den konfessionellen Religionsunterricht - als auch deduktiv - im Sinne einer Überprüfung der qualitativ gewonnenen Einsichten und gebildeten Hypothesen in Rahmen der quantitativen Befragung - vor. Diese unterschiedlichen methodischen Zugehensweisen wurden zirkulär aufeinander bezogen, sodass der Kreislauf von Datenerhebung und Datenanalyse mehrfach durchlaufen wurde: die Ergebnisse der qualitativen Lehrer*innenbefragung führten zu der Generierung der Fragebögen, die Ergebnisse dieser Fragebögen wiederum hielten vielfach neue Interpretationsmöglichkeiten bereit, die die qualitativ gewonnen Einsichten in einem anderen Licht erscheinen ließen und zu einer Modifizierung der Auswertungskategorien der Fragebögen führten.[644]

Die Erfahrungen der Lehrer*innenbefragung bildeten die Grundlage der Schüler*innenbefragung. So konnte hier die qualitative und quantitative Erhebung parallel geschehen. Allerdings wurden auch im Rahmen der Schüler*innenerhebung

---

[642] Im Rahmen der Studie wird vor allem von religiöser Vielfalt gesprochen. Allerdings werden auch die Begriffe Pluralität und Heterogenität verwendet, ohne diese genauer zu differenzieren. Dieses ist im Rahmen der Studie beabsichtigt und deutlich begründet: "In der Studie wurde der alltagssprachliche Begriff der religiösen Vielfalt als Leitbegriff gewählt, um für die Lehrkräfte und Schüler*innen nicht den Zugang zu der Thematik durch eine wissenschaftliche Begrifflichkeit zu erschweren. Die Begriffe „Pluralität" und „Heterogenität" finden jedoch in den Deutungen ebenfalls Verwendung und werden als Synonyme von „Vielfalt" begriffen. Siehe ReVikoR Bd. 2, 9. Vgl. dazu auch Kapitel 5.1.

[643] Siehe ReVikoR Bd. 1, 18.

[644] Siehe a.a.O., 19ff.

die Ergebnisse zirkulär aufeinander bezogen. Die Ergebnisse der qualitativen Pretests führten so z.B. zu einer Modifizierung der vor dem Hintergrund der Erfahrungen der Lehrer*innenbefragung generierten Fragebögen, die Ergebnisse der quantitativen Pretests wiederum veränderten z.T. die Fragestellungen der qualitativen Interviews.

4.4. Der qualitative und quantitative Zugang

Im Rahmen der qualitativen Erhebung beider Befragungen wurde auf Leitfadeninterviews zurückgegriffen, die als in der Soziologie gängigste Form der qualitativen Datenerhebung die Möglichkeit boten, sowohl gesteuert vorzugehen, als auch den Raum zu eröffnen für assoziatives Erzählen des Befragten. Insofern lässt sich diese gewählte Methode als „halbstrukturiert" verstehen, die die Befragten explizit zu Akteur*innen des Geschehens werden lässt, allerdings auch eine hohe Professionalität des/der Interviewer*in fordert, die/der abzuwägen hat, wann er/sie steuert oder offenen Raum lässt. Eine wichtige Rolle spielte die Auswahl der Interviewpartner*innen, die nicht nach dem Kriterium der Repräsentativität mit zufälligen Stichproben, sondern mit Blick auf das jeweils „Typische" nach einem besonderen Kriterienkatalog vorgenommen wurde. Das qualitative Sample von 30 Interviewpartner*innen der Lehrer*innenbefragung wurde nach Alter, Geschlecht, Ausbildung, Schulform, Schullage, gegenwärtiger Form des Religionsunterrichts und prozentualer Verteilung der Schüler*innen ausgewählt. [645] Im Rahmen der qualitativen Schüler*innenbefragung wurde zunächst entschieden, kleine Gruppen von bis zu vier Schüler*innen gemeinsam zu befragen, um ein für Schüler*innen gegenüber einer Einzelbefragung angenehmeres Setting zu schaffen, das in der Lage ist, eine Reihe von Schwierigkeiten im Umgang mit Schüler*innen zu verringern.[646] Zwar nehmen Einzelinterviews den Jugendlichen den Gruppendruck, Gruppeninterviews aber „ermöglichen simultane Befragungen und den partiellen Austausch von Meinungen." [647] Analog zur Lehrer*innenerhebung wurde das Gespräch jeweils mit einem offenen Erzählimpuls gestartet.[648]
Im Weiteren wurde keine Vollerhebung durchgeführt, sondern nach dem sogenannten Klumpenschema [649] vorgegangen. Nach eingehender Abwägung

---

[645] Siehe a.a.O., 21f.
[646] In Kapitel 4.4.1 werde ich dieses im Rahmen einer differenzierten Darstellung der Problematik von Schüler*innenbefragungen noch einmal aufnehmen.
[647] Thomas Trautmann: Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele, Wiesbaden 2010, 87.
[648] Im Unterschied zur Lehrer*innenerhebung allerdings mit einem kleinen Comic. Siehe Anhang, Schüler*inneninterviews, Comic.
[649] Das bekannteste Beispiel für eine sogenannte Klumpenauswahl „ist die PISA-Studie, bei der zunächst aus allen Schulen eines Bundeslandes eine zufällige Auswahl getroffen wird und anschließend alle Schüler einer oder mehrerer Klassen dieser Schule befragt werden." Marco Heyse: Klumpenauswahl. In: Rainer Diaz-Bone/Christoph Weischer (Hg.), Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2015, 213, zitiert nach: ReVikoR Bd.1, 26f.

soziologischer Argumentationen wurden die qualitative und die quantitative Erhebung parallel durchgeführt und drei Regionen für die Schüler*innenbefragung bestimmt, die zwar unterschiedlich sind, aber gemeinsam alle typischen Merkmale der in Schleswig-Holstein vertretenen Bevölkerungsstrukturen aufweisen. Befragt wurden Schüler*innen in einem ländlich geprägten Bereich mit nur zwei Mittelstädten über 10000 Einwohnern: der Westküste mit Nordfriesland und Dithmarschen; in einem klassisch großstädtisch geprägten Klumpen: der Großstadt Lübeck und in einem eher großstädtisch bzw. mittelstädtisch geprägten Bereich mit dem Schwerpunkt eines hohen Anteils von Schüler*innen mit Migrationshintergrund: Kiel-Gaarden und Neumünster. In den drei definierten Regionen wurden Schüler*innen dreier Schularten und dreier Klassenstufen - aus den Gemeinschaftsschulen die Klassenstufe 7, aus den Gymnasien die Klassenstufe 11 im G8-Modell, bzw. 12 im G9-Modell und aus den Beruflichen Schulen die Fachgymnasien, Klassenstufe 12 - befragt.[650] In jeder Region wurden zwei Schulen jeder Schulart besucht, sodass 18 qualitative Interviews und im Rahmen der quantitativen Befragung zirka 300 Fragebögen vorliegen. Der Lehrer*innenfragebogen ging demgegenüber an alle Schulen in Schleswig-Holstein und wurde mit einer Quote von 33,9% beantwortet, was einer sehr guten Beteiligung entspricht. So können vor allem die Ergebnisse der Lehrer*innenbefragung als repräsentativ gelten.[651]
Die quantitative Erhebung wurde für sowohl für Lehrer*innen als auch für Schüler*innen[652] mit einem vollstandardisierten Fragebogen durchgeführt, bei dem Fragen wie auch Antwortmöglichkeiten in ihrem genauen Wortlaut festgelegt sind.[653]
Dabei stellte der Fragebogen der Lehrer*innenerhebung das Vorbild für den Fragebogen der Schüler*innenerhebung dar, da es möglich sein sollte, die Ergebnisse beider Erhebungen miteinander in Beziehung zu setzen. Dieses stellte insofern eine Problematik dar, da die Fragen des Schüler*innenfragebogens zugleich von Schüler*innen der Sekundarstufe I und II verstanden werden sollten. Nach soziologischer Beratung wurde entschieden, den Fragebogen an dem sprachlichen Niveau der Sek I orientiert zu entwerfen und diesen sowohl für die Sek I als auch für die Sek II zu benutzen und hier nur in Bezug auf die Verwendung von „Du“ und „Sie“ zu differenzieren.[654]

4.4.1 Qualitative Schüler*innenbefragungen als wichtige Erkenntnisquellen jugendlicher Lebenswelten

Bei der Befragung von Kindern und Jugendlichen entsteht generell ein entscheidendes Dilemma:

---

[650] Zur Begründung der Altersgruppen siehe Kapitel 4.4.1.1, 4.4.1.2 und ReVikoR Bd. 2, 16.
[651] Siehe ReVikoR Bd. 1, 26.
[652] Siehe hierzu auch Kapitel 4.4.2.
[653] Siehe ReVikoR Bd. 1, 24 und ReVikoR Bd. 2 und Anhang, Ergebnisse Lehrer*innenbefagung, Fragebogen und Ergebnisse Schüler*innenbefragung.
[654] Hierauf gehe ich in Kapitel 4.4.2 noch einmal genauer ein.

> „Alles, was die heranwachsenden Probanden von sich geben, ist selbstverständlich eine eigene Legende. Andererseits haben der eigene Ausdruck, die noch junge Erinnerungsstruktur, aber auch das Vermögen der sprachlichen Darstellung massiven Einfluss auf die Richtung und Tiefe der Ergebnisse.“[655]

Hat man dementsprechend Kindern und Jugendlichen nicht zugetraut, ähnlich „verlässliche Daten“ [656] zu liefern, ist jedoch heute in der sozialwissenschaftlichen Forschung nicht mehr umstritten, dass gerade qualitative Interviews[657] mit Kindern und Jugendlichen eine wichtige Erkenntnisquelle darstellen und es setzt sich zunehmend die Erkenntnis durch, dass ein solches Urteil zumindest einer „partiellen Revision“ [658] bedarf. Ebenfalls erkannt wird, dass partielles Scheitern und eine damit möglicherweise verbundene Unbrauchbarkeit der erhobenen Daten an unzureichender Berücksichtigung methodischer Voraussetzungen und kommunikativer Grundbedingungen liegen. Ebenso müssen Interviewer*innen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, eine Reihe von Besonderheiten und Schwierigkeiten berücksichtigen, die in speziellen Denk-, Verhaltens- und Kommunikationsmustern Heranwachsender liegen und somit Grundlagen der Kommunikation zwischen Jugendlichen und Erwachsenen bilden, sowie entwicklungspsychologische Aspekte bedenken, die in Interviews mit unterschiedlichen Altersgruppen zum Tragen kommen.[659]

4.4.1.1 Kommunikative Grundlagen

Ein Interview lässt sich als ein „Gespräch, dessen Zweck es vor allem ist, Sichtweisen, Interpretationen und Bedeutungen kennen zu lernen, um das Verständnis einer Situation zu verbessern“ [660] verstehen, das gleichzeitig eine wissenschaftliche Zielsetzung verfolgt. Grundlage für den Erfolg eines Interviews und die damit verbundene Erlangung von verlässlichen Aussagen über die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen ist eine Atmosphäre der Wertschätzung, in der sich Kinder und Jugendliche akzeptiert und wertgeschätzt und gleichzeitig als weitgehend gleichwertige Partner*innnen des Interviewgeschehens fühlen. Dabei kann jedoch - im Unterschied zu Interviews mit Erwachsenen - nicht grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass ein absolut gleichwertiges Gespräch stattfindet. [661] Gerade im Setting Schule - für das ReVikoR-Forschungsdesign vor dem Hintergrund der Forschungsfrage unabdingbar - ist der Idealfall einer „wechselseitig und

---

[655] Trautmann 2010, 10.
[656] Ebd.
[657] Im Weiteren geht es aus diesem Grund zunächst nur um die qualitativen Interviews. Die Problematik der quantitativen Interviews wird am Ende dieses Kapitels gesondert erläutert.
[658] Trautmann 2010, 10.
[659] Siehe a.a.O., 13f.
[660] A.a.O., 15.
[661] Siehe a.a.O., 2010, 64.

störungsfrei aufeinander bezogen(en)“ [662] Gesprächssituation zum einen auf Grund von Status und Rolle der Gesprächspartner*innen durchbrochen. Zum anderen sind Schüler*inneninterviews oftmals von einer erzieherischen Grundvoraussetzung überzogen, den Trautmann „erzieherischen Rahmen“ nennt.

> „Der wesentliche Grund dafür ist, dass sich über jedes Gespräch in der Schule ein `erzieherischer Rahmen´ spannt. Selbst Pausengespräche werden oft davon beeinflusst.“[663]

Damit entsteht ein pädagogisches Gefälle, das die Qualität und Originalität der Antworten im Extremfall deutlich beeinflussen kann.
Nach den Erkenntnissen von Paul Watzlawick[664] sind darüber hinaus für jede Art von Kommunikationssituation, also auch für qualitative Interviews, alle menschlichen Verhaltensmitteilungen entscheidend. Es geht bei einem Interview damit nicht nur um ein Austauschen von Informationen auf der Sachebene, [665] sondern um einen komplexen, störanfälligen Prozess, der umso störanfälliger ist, je jünger die Proband*innen sind und je weniger reflektiert der/die Interviewer*in an ein Interview herangeht.
Von meist unterschätzter Bedeutung sind dabei neben der verbalen Kommunikation die nonverbale und die paralinguistische Kommunikation. Gerade die letzten beiden werden bei Kindern häufig eingesetzt, in ihren Auswirkungen allerdings nur wenig reflektiert. Dabei können sie gerade bei Heranwachsenden das Interviewgeschehen maßgeblich beeinflussen, sei es durch wertende Mimik oder ebenfalls wertende nonverbale vokale Kommentare wie Seufzen, Räuspern, Gähnen oder Ähnliches. Unreflektierte kontraproduktive nonverbale oder prävokale Kommunikationsmuster können zur entscheidenden Störung der Atmosphäre führen. So sollten gerade Interviews mit Kindern und Jugendlichen möglichst sachlich durchgeführt werden. Es kann nicht darum gehen - sei es gewollt oder nicht gewollt - die Heranwachsenden durch entsprechende Mimik oder Gestik implizit zu maßregeln oder aber zu unterhalten.[666] Schon in diesem Bezug müssen die Interviewenden über eine gute Eigenwahrnehmung und Selbstreflexion verfügen.

Bezieht man die Regelhaftigkeiten verbaler Kommunikation mit ein, gilt es eine Reihe von weiteren möglichen Störungen zu vermeiden, die besonders für die Kommunikation mit Heranwachsenden typisch sind und die Aussagekraft der Antworten herabsetzen. Für das bessere Verständnis von gelingenden Interviewsituationen lassen sich zwei grundlegende Kommunikationsmodelle - zum

---

[662] Ebd.
[663] A.a.O., 65.
[664] Paul Watzlawick, Janet H. Beavin, Don D. Jackson: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1990[12].
[665] Siehe Trautmann 2010, 16.
[666] Siehe a.a.O., 18f.

einen das Vier-Ohren-Modell von Friedemann Schulz von Thun[667] und zum anderen das transaktionale Modell[668] - zu Grunde legen, die miteinander kombiniert den vielschichtigen und komplizierten Prozess einer Kommunikation mir Heranwachsenden transparent machen. Gerade die Kombination beider Modelle eignet sich nach Trautmann dazu, Bedingungen für gelingende Interviews mit brauchbaren Ergebnissen zu formulieren. Ebenso kann daran deutlich werden, warum Interviews scheitern und zu Konflikten bzw. Gesprächsabbruch führen können.
Darüber hinaus ist in Bezug auf Interviews mit Grundschüler*innen zu bedenken:

> „Ich will hinzufügen, dass die Kommunikation im Grundschulbereich diese Aufregung, Spannung und Störanfälligkeit weiter erhöht, weil wir es hier mit Interaktionen zwischen Kommunikationsprofis [...] und Kommunikationseleven [...] zu tun haben."[669]

In der Grundschule verstärken sich die inhaltlichen Verzerrungen der Interviews vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Aspekte (4.4.1.2) noch einmal deutlich - auch in diesen Zusammenhang lässt sich die Entscheidung der ReVikoR-Forschungsgruppe einordnen, Schüler*innen der siebten und elften bzw. zwölften Jahrgangsstufen zu befragen.

In Bezug auf das Vier-Ohren-Modell von Schulz von Thun ist für das Setting „Interview" zunächst entscheidend, dass zwar grundsätzlich alle an der Kommunikation Beteiligten die freie Wahl haben, auf welchen der vier von ihm benannten Kommunikationsaspekte - Sachinhalt, Beziehungsaspekt, Selbstkundgabe und Appell - sie eingehen möchten, dass aber Kinder und Jugendliche im Unterschied zu Erwachsenen mit diesen vier Aspekten der Kommunikation in der Regel noch nicht reflektiert umgehen können, sondern eher instinktiv auf bestimmte Aspekte besonders stark reagieren. Dieses wird wiederum durch den „pädagogischen Rahmen" [670] verstärkt. Dieser Rahmen gilt nicht nur im Setting Schule für Lehrkräfte. Jede/r Erwachsene hat „sein eigenes Bild, wie mit Heranwachsenden lehrend und lernend umzugehen sei" [671] und neigt in Interviewsituationen mit Heranwachsenden zum Pädagogisieren. Dies jedoch verändert den Verlauf eines Interviews signifikant und kann zu unbrauchbaren

---

[667] Friedemann Schulz von Thun: Miteinander reden: 1, Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation, Reinbeck 2016[53].
[668] Trautmann bezieht sich in seiner Darstellung des transaktionellen Modells vor allem auf: Thomas Harris: Ich bin o.k. - Du bist o.k.: Wie wir uns selbst besser verstehen und unsere Einstellung zu anderen verändern können. Eine Einführung in die Transaktionsanalyse 2016[50]. Demgegenüber ist jedoch darauf hinzuweisen, dass Harris eher als ein populärwissenschaftlicher Vertreter transaktionaler Grundgedanken gilt und nicht der eigentlichen Nomenklatur der Transaktionsanalyse folgt. Einen wissenschaftlichen Einstieg in die Transaktionsanalyse für den Bereich Schule bietet: Thomas Meier-Winter: Anwendung der Transaktionsanalyse (TA), Theorie und Praxis in der Schule, Zürich 1994.
[669] Trautmann 2010, 17.
[670] Ebd.
[671] A.a.O., 18.

Aussagen, Blockaden oder einem Gesprächsabbruch führen. Im Blick auf das Vier-Ohren-Modell ist es während eines Interviews von einiger Wichtigkeit, sich möglichst explizit im Bereich der Sachinhalte aufzuhalten, da hier die für das Interview wichtigen Sachlagen und Informationen ausgetauscht werden können. Da es jedoch keine autonome Sachinformationsebene[672] gibt, besteht trotzdem die Möglichkeit, dass gerade Heranwachsende Gesprächsinhalte mehrdeutig aufnehmen. Auf diese Weise können gekreuzte Transaktionen - d.h. Kommunikationsformen, bei der der/die Eine z.B. auf der Sachebene, der/die Andere auf der Appellebene kommuniziert - entstehen, die wiederum das Interview sprengende Konflikte evozieren können. Dabei muss auch beachtet werden, dass Heranwachsende Spezialist*innen gerade auf dem „Appellohr" sind, da diese Ebene im Bereich der Schule, aber auch in der Familie in besonderer Weise bedient wird. Auch das „Beziehungsohr" schwingt bei Kindern und Jugendlichen immer mit und bietet eine weitere Besonderheit im Rahmen von Interviews mit Schüler*innen. Wenn z.B. Lehrer*innen als Interviewer*innen fungieren und gleichzeitig in einer anderen Rolle Bezugsperson für die Heranwachsenden sind, kann es zu ungewollten Rollenirritationen bei Lehrkraft und Schüler*in kommen. Die ReVikoR-Interviews sind aus den benannten Gründen ausschließlich von externen Interviewer*innen, die gleichzeitig Mitglied der Forschungsgruppe waren, geführt worden. Im Bereich des Aspektes der Selbstkundgabe oder Selbstoffenbarung ist vor allem zu bedenken, dass gerade Selbstoffenbarungen der Jugendlichen die Chance für einen vertieften Zugang zu ihnen und zum zu verhandelnden Thema bieten. Sie müssen allerdings sensibel aufgenommen werden. „Killerantworten" [673] - wie z.B. vorschnelle Assoziationen oder Lösungsangebote - und entscheidende Fragefehler - wie z.B. „Ironie-, Sarkasmus oder Kränkungsfragen"[674] - sind auf jeden Fall zu vermeiden, da sie für den Interviewhergang meist unproduktiv sind und ebenfalls zu Gesprächsabbruch führen können.

Als theoretischer Zugang zum Verständnis der speziellen Kommunikation im Rahmen von qualitativen Interviews mit Heranwachsenden ist auch die Transaktionsanalyse hilfreich.[675]. In diesem Modell sind, so Trautmann, vier unterschiedliche Grundpositionen beschrieben, die Kommunikationssituationen beeinflussen. Trautmann nennt diese „Ich bin nicht o.k., du bist o.k.", „Ich bin o.k., du bist nicht o.k.", „Ich bin nicht o.k., du bist nicht o.k. und „Ich bin o.k., du bist o.k." [676] Dabei sind die ersten drei Grundpositionen diejenigen, die in früher Kindheit entstehen, während die letzte, anzustrebende Grundposition im Erwachsenenalter nach und nach erworben werden sollte. Für valide Interviewergebnisse ist es

[672] Siehe a.a.O., 19.
[673] A.a.O., 22.
[674] A.a.O., 119ff.
[675] Siehe a.a.O., 24ff.
[676] A.a.O., 26.

wiederum wichtig, dass die Interviewer*innen ihr eigenes Selbstkonzept reflektieren und ein Gespür dafür entwickeln, welche Grundpositionen unter den zu befragenden Schüler*innen vorherrschen. Die wichtigste Konsequenz aus der Reflektion der verschiedenen Grundpositionen ist, Heranwachsenden in der Situation des Interviews möglichst das Gefühl des „Du bist o.k." in einer oben geforderten Atmosphäre von Wertschätzung als Grundsetting des Interviews anzubieten. Die zusätzliche genaue Betrachtung der drei Ich-Zustände - dem Eltern-, Kindheits- und Erwachsenen-Ich - [677] geben im einzelnen darüber Auskunft, wie das geschehen kann.[678] Das Eltern-Ich ist in Kommunikationssituationen die Ebene, in der vor allem der/die Interviewer*in - aber auch durchaus Schüler*innen - unreflektiert die Haltung von Eltern, Lehrern und sonstigen Respektspersonen übernimmt und auf der Basis von Erfahrung und Wissen argumentiert. Dabei entsteht schnell eine besserwisserische, durchaus überhebliche Haltung, die wiederum Ablehnung, Aggressionen, Wut bei der/dem Interviewpartner*in evozieren kann, da indirekt die Grundposition „Du bist nicht o.k." transportiert wird. Das dadurch bei dem/der Interviewpartner*in aktivierte Kindheits-Ich, das in enger Korrespondenz mit dem Eltern-Ich steht, agiert mit heftigen Gefühlen, Stimmungen und Ahnungen. Auf dieser Ebene lassen sich kaum sinnvolle Informationen in Bezug auf den Zweck des Interviews erlangen, da Gefühlsausbrüche, Schweigen, Trotz etc. zu erwarten sind - eine wertschätzende Atmosphäre ist nicht vorhanden. Die für ein qualitatives Interview ertragreichste Methode ist demgegenüber ein Gesprächssetting, auf der beide Seiten in ihrem Erwachsenen-Ich agieren. In einem solchen Gesprächssetting gilt:

> „Klare, den Beziehungskontext nicht belastende Fragen erbringen deutliche faktenreiche und wohl überlegte Antworten [...]."[679]

Die Transaktionen sind dabei komplementär und es kann auf beiden Seiten ein „o.k. Gefühl" entstehen. Kreuzen sich dagegen die Transaktionen wie bei der oben beschriebenen Reaktion des/der Heranwachsenden mit dem Kindheits-ich auf das Eltern-Ich des/der Interviewer*in, entsteht unweigerlich mindestens auf einer Seite eine Grundposition „Nicht o.k.". Solche zu vermeidenden gekreuzten Transaktionen kann es in Bezug auf alle Kombinationen der Ich-Zustände geben. Für valide Ergebnisse eines Interviews sind sie wenig ertragreich.
Die Konsequenz der Kombination des Kommunikationsmodells von Schulz von Thun und dem transaktionalen Ansatz ergibt nach Trautmann folgenden kommunikationstheoretischen Grundsatz für gelingende Interviews mit Heranwachsenden:

---

[677] Siehe Meier-Winter 1994, 21.
[678] Siehe Trautmann 2010, 26ff.
[679] A.a.O., 30.

> „Höre vorrangig mit dem Sachohr, frage und antworte weitgehend über das Erwachsenen-Ich.“[680]

Dabei ist offensichtlich, dass dieses nicht immer gelingen kann. Es scheint vielmehr entscheidend zu sein, dass der/die Interviewer*in in der jeweiligen Situation erkennt, welcher Art Transaktion stattfindet und wie er/sie gegensteuern kann, um eine Verfälschung der thematischen Inhalte zu vermeiden bzw. den Abbruch der Kommunikation als letzte Konsequenz gekreuzter Transaktion zu verhindern.
Nicht nur gekreuzte Transaktionen sind zu vermeiden oder aufzulösen, sondern auch verdeckte Transaktionen, die sich vor allem in bestimmten Spielen zeigen. Dies erfordert jedoch eine langjährige Erfahrung mit dem Ansatz der Transaktionsanalyse. Auf jeden Fall sollte zumindest eine Ahnung um die Möglichkeit spezieller Spiele, die besonders die Heranwachsenden spielen und die insbesondere aus einem Setting von „Ich bin nicht o.k.“ entstehen, vorhanden sein, um als Interviewer solche Spiele unterbrechen zu können. Einzelne Spielarten hier beispielhalft zu erläutern, würde jedoch den Rahmen dieses Kapitels sprengen.[681] Unabhängig von einer solchen eher negativen Einordnung der Wertigkeit von Spielen in ein mögliches objektives Interviewgeschehen bieten gerade diese im Sinne von Zilleßen als Stör- und Nebengeräusche zu verstehenden kommunikativen Dunkelsphären jedoch auch interessante Ansätze für eine weitergehende Deutung.[682]

4.4.1.2 Psychologische Grundlagen

Um gelingende Interviews zu führen, ist es nötig, die Grundlagen kognitiver Entwicklung zu berücksichtigen, die auf der Basis der von Jean Piaget geleisteten Forschung entwickelt wurden. Allgemein kann hier gelten, dass Kinder und Jugendliche die konkret-operationale bzw. formal-operationale Phase erreicht haben sollten, damit die Interviewerträge entsprechend einer Kosten-Nutzen-Abwägung lohnend sind.

> „Diese Kinder und Jugendlichen können symbolische Denkmuster hinreichend erfassen, schlussfolgern, Hypothesen aufstellen und abstrakt denken. Letztlich ist auch ihr Sprachvermögen so weit ausgeprägt, dass ihr Denken zu einem Teil sprachlich adäquat entäußert werden kann.“[683]

Im Rahmen des ReVikoR-Forschungsprojektes führten neben formalen Gründen und dem komplexen Setting menschlicher Kommunikation weitere inhaltliche Gründe dazu, Heranwachsende der weiterführenden Schulen zu befragen. Drei

---

[680] Ebd.
[681] Vergleiche hierzu das sehr aufschlussreiche Kapitel Kommunikative Spiele bei Trautmann 2010, 36ff.
[682] Siehe hierzu in Kapitel 5.5 das Beispiele aus dem Interview G.
[683] Trautmann 2010, 49.

grundlegende Aspekte der Funktionsweise des menschlichen Gedächtnisses - Zeit- und Inhaltsdimension, die Fähigkeit Gedanken zu verbalisieren und Erinnerungsprozesse [684] - sind dafür entscheidend. Alle grundlegenden Funktionen des Gehirnes sind im Grundschulalter bereits angelegt. Allerdings sind z.B. die Zeit- und Inhaltsdimension eher noch nicht so komplex miteinander verschaltet, dass mehrdimensionale und vielschichtige Sachverhalte, wie z.B. der Umgang mit religiöser Pluralität in der eigenen Lerngruppe in einem zeitlich angemessenen Rahmen reflektiert dargestellt werden können. Zudem kann ein/e Heranwachsende/r im Grundschulalter komplexe Zusammenhänge (noch) nicht präzise ausdrücken, da Denken und Sprechen divergiert. [685] Diese letzteren noch vorhandenen Defizite zeigen sich vor allem in der Dimension des Erinnerns. Gerade Grundschulkinder neigen dazu, auf den Wunsch des/der Interviewer*in auf Vertiefung des bisher Erinnerten mit einem Blackout zu reagieren. [686] Ebenfalls sind Verzerrungen des Erinnerungsprozesses möglich, da von der/dem Interviewer*in gelieferte Stichpunkte zur Vertiefung des Gesagten als Verengung des Blickfeldes erlebt werden können und dann dazu führen, dass das Kind den Fokus verliert. Ebenfalls kann sich schnell Überforderung einstellen, die wiederum zu Verzerrungen des Erinnerten führen kann.[687]

Zwar sind Verzerrungen - wie schon vor dem Hintergrund des pädagogischen Rahmens deutlich wurde - allgemein nicht immer zu vermeiden, da allein der Rahmen der Schule bedeutet, dass es sich bei dem jeweiligen Interview nicht mehr um ein wirklich freies Interview handelt. Allerdings sind diese situativen Verzerrungen, die durch den Rahmen und auch durch den Grad der Formalität beeinflusst werden, möglichst gering zu halten und nicht noch durch entwicklungspsychologisch bedingte Verzerrungen zu verstärken.

4.4.2 Besonderheiten quantitativer Schüler*innenbefragungen

Aus dem qualitativen und quantitativen Setting der Lehrer*innenbefragung von ReVikoR ergab sich - wie bereits erwähnt - für die Schüler*innenbefragung im Hinblick auf eine nötige Vergleichbarkeit die Notwendigkeit, sowohl quantitativ als auch qualitativ zu befragen. Dabei stellt jedoch gerade dieser quantitative Aspekt des Forschungsdesigns in Bezug auf Kinder und Jugendliche eine weitere deutliche Problematik dar. Für diese Erhebung kam eine postalisch verbreitete schriftliche Befragung, wie sie bei den Lehrer*inneninterviews zum Tragen kam, nicht in Frage. Gerade in Bezug auf Schüler*innen überwiegen dabei die Nachteile. So ist zunächst

[684] Der vierte Aspekt, die sogenannten „false memories“ (Trautmann 2010, 58f) spielen im Zusammenhang der Traumaarbeit eine Rolle und können hier ausgespart werden.
[685] Siehe Trautmann 2010, 59ff.
[686] Siehe a.a.O., 56ff.
[687] Siehe a.a.O., 56.

einmal die Rücklaufquote ohne gesetzte Gruppen äußerst gering, ohne dass die individuellen Gründe dafür ersichtlich sind. Nachfragen oder Verständnisfragen sind nicht möglich und es bleibt offen, ob die Beantwortung allein oder mit Hilfe stattgefunden hat. Auch die quantitative Befragung musste also in einer face-to-face Situation im Rahmen einer Schulklasse durchgeführt werden.
Darüber hinaus liefern zwar gerade die quantitativen Befragungen verlässliche größere Datenmengen, jedoch kann die Aussagekraft auch kritisch gesehen werden.

> „Im Gegenzug wird den quantitativen Methoden der Vorwurf gemacht, ob Menschen überhaupt losgelöst von ihrer Umwelt und Biographie hinreichend untersucht werden können."[688]

Dieses gilt umso mehr für eine quantitative Schüler*innenbefragung, die in der Schule durchgeführt wird. Gerade die Lebenswelt „Schule" beeinflusst - wie am Beispiel der qualitativen Interviews bereits dargestellt - das mögliche Antwortverhalten der Schüler*innen. In einer klassischen Variante einer solchen quantitativen Befragung im Rahmen einer Schulklasse wird der Interviewbogen meist von einer Lehrkraft an die Schüler*innen verteilt. Die Schüler*innen entscheiden selbst, wann und wo sie diesem Fragebogen ausfüllen und geben dann zu einem vereinbarten Zeitpunkt den ausgefüllten Bogen wieder ab. Damit wird der Störfaktor „schulisches Setting" einerseits verringert und die Schüler*innen erhalten die Zeit, die sie zum Ausfüllen des Fragebogens individuell benötigen. Andererseits ist die Rücklaufquote von solchen quantitativen Interviews ungewiss und kann durchaus nur bei 14% liegen.[689] Deshalb entschied sich die ReVikoR-Forschungsgruppe, nach den - grundsätzlich freiwilligen - qualitativen Interviews in den selben Klassen eine quantitative Befragung aller Schüler*innen - natürlich auf ebenfalls freiwilliger Basis und gegebenenfalls mit Elternerlaubnis - durchzuführen, bei der die/der Interviewer*in anwesend war und für Verständnisfragen zur Verfügung stand. Dadurch wurde auch der schulische Charakter der Situation leicht relativiert, da als der/die Verantwortliche für die Interviewsituation der/die Interviewer*in eingeführt wurde. Ebenso konnte der/die Interviewer*in, der/die grundsätzlich Teil der Forschungsgruppe war, zunächst kurz Auskunft über Ziel und Inhalt der Befragung geben und am Ende der Befragung für kritische Anfragen oder vertiefte Informationen zum Forschungsprojekt zur Verfügung zu stehen.
Die quantitative Erhebung wurde auch für Schüler*innen mit einem vollstandardisierten Fragebogen durchgeführt, bei dem Fragen, als auch Antwortmöglichkeiten in ihrem genauen Wortlaut festgelegt sind.[690]

---

[688] A.a.O., 71.
[689] Siehe a.a.O., 68.
[690] Siehe ReVikoR Bd. 1, 24.

> „Dies ermöglicht vor allem eine ökonomische und vergleichsweise objektive Auswertung der Daten.“[691]

Der genaue Wortlaut der Fragen bzw. der Antwortoptionen wurde in enger Zusammenarbeit der Forschungsgruppe mit Mitarbeitenden des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (IPN) erarbeitet. In Bezug auf die Antwortmöglichkeiten wurden folgende Entscheidungen getroffen:

> „Das Spektrum der Antwortmöglichkeiten auf die geschlossenen Fragen wurde dabei different konzipiert und variierte: So eröffneten einzelne Fragestellungen auch die Möglichkeit der Mehrfachnennung, andere wiederum arbeiteten mit sogenannten `Ratingskalen´, auf welchen die Lehrkräfte einschätzen mussten, inwieweit eine Aussage zutrifft bzw. inwieweit sie einer Aussage zustimmen. Dabei wurden sämtliche Abstufungen der dargebotenen Ratingskalen vollständig verbalisiert.“[692]

Dabei stellte der Fragebogen der Lehrer*innenerhebung - wie schon erwähnt - das Vorbild für den Fragebogen der Schüler*innenerhebung dar, da es möglich sein sollte, die Ergebnisse beider Erhebungen miteinander in Beziehung zu setzen. In Bezug auf die inhaltliche Gestaltung der Fragen war es von erheblicher Wichtigkeit, die geschlossenen Fragen so zu gestalten, dass sie sowohl für die unterschiedlichen alters- und bildungsbezogenen Zielgruppen gleichermaßen verständlich waren, als auch Fragefehler möglichst ausgeschaltet wurden. Zwar gelten im Rahmen der qualitativen Interviews Fragefehler nicht immer als vermeidbar.[693] Sie führen - da durchaus noch korrigierbar - auch nicht immer unmittelbar zum Abbruch des Interviews. Jedoch dürfen im Rahmen von quantitativen Interviews auf keinem Fall diskriminierende oder diskreditierende Fragestellungen gewählt werden, da sie „suggestive Elemente beinhalten“[694] können und das Befragungsklima sowie die Ergebnisse grundlegend beeinflussen.
Am Ende des Fragebogens wurde ergänzend eine halboffene Fragestellung oder Hybridfrage[695] positioniert, damit die Schüler*innen die Möglichkeiten hatte, sich im Rahmen der Thematik auch - mehr oder weniger spontan - zu Sachverhalten zu äußern, die noch nicht angesprochen wurden. Diese Möglichkeit wurde jedoch von den Schüler*innen kaum genutzt, sodass hier darauf nicht weiter eingegangen wird.
Da die dargestellten Grundbedingungen für quantitative und qualitative Interviews mit Kindern und Jugendlichen im Rahmen der ReVikoR-Befragung mit Schüler*innen weitgehend beachtet wurden, ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse valide sind und wertvolle Einsichten in die Lebenswelten von Schüler*innen ermöglichen.

---

[691] Ebd.
[692] A.a.O., 25.
[693] Siehe Trautmann 2010, 114.
[694] Ebd.
[695] Siehe A.a.O., 108.

4.5. Schüler*innen konstruieren ihre Lebenswelten

Als ein augenfälliges Ergebnis der ReVikoR-Studie kann zunächst gelten, dass religiöse Vielfalt äußerst vielfältig und differenziert, aber gleichzeitig als „eine selbstverständliche, manchmal gerade prägende Komponente“[696] wahrgenommen wird. Dieses gilt sowohl für die Lehrer*innenbefragung als auch für die Schüler*innenbefragung. Unterschiedlich sind - und dass ist in Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit von Interesse - demgegenüber die Schwerpunkte, die Lehrer*innen und Schüler*innen im Rahmen dieser Grundergebnisse setzten. Hier bringt eine erste - über das Setting von ReVikoR hinausgehende - Deutung folgendes zum Vorschein: Befragt nach der Bedeutung von religiöser Vielfalt antwortet z.B. die Lehrkraft „Jana“[697]:

> Jana: „OK, einigermaßen spontan, dass das Realität ist, dass das beschreibt, was, womit ich tag-täglich zu tun habe, aber auch gleich so ne Klammer, religiöse Vielfalt, die Angst, dass man dann nur die religiöse Vielfalt unter den Religionen sieht und nicht die intrakonfessionelle oder interreligiöse Vielfalt, die mir noch in der Realität viel bewusster und viel konfliktreicher erscheint.“[698]

Demgegenüber kommentiert die Schülerin „Gyde“ spontan den stummen Impuls zu religiöser Vielfalt:

> Gyde: „Das zeigt ... also ich finde, das zeigt, dass es auch zwischen den Schularten keine Grenzen zwischen den Religionen geben muss, dass auch viele zusammen sein können und sich auch vertragen, obwohl sie nicht der gleichen Religion angehören ...“[699]

Die Lehrerin „Jana“ antwortet hier rollenkonform und sich auf den ersten Blick sofort als Lehrkraft positionierend. Die Schülerin „Gyde“ wiederum nimmt eine Metaperspektive ein und blickt auf die Überwindung von Grenzen zwischen den Religionen im Kleinen (Schule) wie im Großen (Weltgesellschaft). Beide Perspektiven können als durchaus typische Perspektiven gelten. So sehen sich Lehrer*innen im Rahmen der Institution Schule in großem Maße als Vertreter*innen dieser Institution,[700] die zunächst durchaus individuell antworten, aber im Rahmen dieser Institution argumentieren, während Schüler*innen z.T. diesen festen institutionellen Rahmen durch individuelle Interpretationen und Deutungen der

---

[696] Siehe ReVikoR Bd. 1, 297 und ReVikoR Bd. 2, 243ff.
[697] Bei den Namen sowohl der Lehrkräfte als auch der Schüler*innen handelt es sich um rein fiktive Namen.
[698] Anhang, Lehrer*inneninterview J1, 5-9.
[699] Anhang, Schüler*inneninterview G1, 9-11.
[700] Dementsprechend antworten 94,2% aller befragten Lehrkräfte auf die Frage: „Welchem der folgenden Rollenbilder bezogen auf den RU können Sie sich zuordnen?“ (Frage 39 – Mehrfachnennungen möglich) mit „Staatliche Lehrkraft, die dem Bildungs- und Erziehungsauftrag verpflichtet ist“. Siehe ReVikoR Bd.1, 126 und Anhang, Ergebnisse Lehrer*innenbefragung.

jeweiligen Lebenswelt überschreiten. Die Schülerin „Gyde“ zeigt sich hier darüber hinaus als Vertreterin der pragmatisch veranlagten Generation Y, die im Sinne der Darstellung von Hurrelmann/Albrecht, gesellschaftlich bestehende Konventionen „unterwandert“ und so alle maßgeblichen Bereiche der Gesellschaft verändert, ohne dabei auf Auseinandersetzung und Protest zu setzen. [701]

Anhand dieser beiden Zitate wird deutlich, dass die Wahrnehmung einer solchen unterschiedlichen Interpretation vor dem Hintergrund der je unterschiedlichen Rollen eine besondere Chance für den religionspädagogischen Diskurs darstellen könnte.

Bevor genauer auf für diese Arbeit interessante Teilergebnisse eingegangen wird, scheint es zunächst wichtig, folgenden Umstand zu berücksichtigen, den die Sinus-Studie explizit deutlich macht:

> „Der individuelle Glaube, die Zugehörigkeit zu einer Glaubensgemeinschaft und die aktive Mitwirkung in dieser Glaubensgemeinschaft stehen für viele Jugendliche nach wie vor in keinem direkten Zusammenhang, sondern werden unabhängig voneinander betrachtet. Vor allem für Adaptiv-Pragmatische, Expeditive und Experimentalistisch-Hedonistische Jugendliche ist es kein Widerspruch, an etwas zu glauben, ohne sich als religiös zu bezeichnen oder als Teil einer Glaubensgemeinschaft zu sehen.“[702]

In diesen Zusammenhang lässt sich einordnen, dass 57,7% der Schüler*innen im Rahmen der Fragestellung der quantitativen ReVikoR-Befragung: „Wie wichtig ist Religion für Dich/Sie?“ angeben, Religion sei eher unwichtig bis überhaupt nicht wichtig gegenüber 42,2%, die Religion für wichtig bzw. sehr wichtig halten.[703] Dabei fällt auf, dass gerade die extremen Positionen „sehr wichtig“ (16,8%) und „sehr unwichtig“ (12,4%) deutlich seltener gewählt werden, als die mittleren Positionen. Die Kreuzauswertungen zeigen ebenso wie die qualitativen Interviews, dass Religion in der Tendenz gerade für jüngere Schüler*innen (noch) wichtiger ist, als für „ältere“, und dass für muslimische Schüler*innen Religion tendenziell wichtiger ist, als für christliche Schüler*innen. Allerdings gilt es hier, den Vorbehalt zu beachten, dass gerade im Rahmen der quantitativen Befragung nicht deutlich ist, was Schüler*innen

---

[701] Siehe Hurrelmann/Albrecht 2014, 45ff

[702] Sinus-Studie 2016, 338.

[703] Siehe ReVikoR Bd. 2, 263 und Anhang, Ergebnisse der Schüler*innenbefragung, z.B. Item 4. Dazu konstatieren die Verfasser*innen der ReVikoR-Studie:
„Die Ergebnisse der quantitativen Befragung entsprechen im Wesentlichen den aktuellen religionssoziologischen Untersuchungen zur Religiosität und Kirchenbindung Jugendlicher: Es zeigt sich ein gemischtes Bild, das insgesamt keine allzu hohe Bedeutung von Religion und religiösen Bezügen im Leben der Jugendlichen abbildet, jedoch hohe Relevanzen für einen gewissen Teil der Jugendlichen beinhaltet.“ ReVikoR Bd. 2, 53.
Vgl. hierzu auch, Andreas Feige/Carsten Gennerich: Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und Berufsschülern in Deutschland. Eine Umfrage unter 8000 Christen, Nicht-Christen und Muslimen, Münster 2008; Bärbel Husmann: Das Eigene finden. Eine qualitative Studie zur Religiosität Jugendlicher, Göttingen, 2008.

unter „Religion“ [704] verstehen: das Schulfach, die entsprechende Weltsicht, der persönliche Glaube, die konkreten Religionen - um Beispiele einiger möglicher Deutungen zu geben. In der qualitativen Befragung wurde ebenfalls keine Erläuterung der Bedeutung des Begriffs „Religion“ erfragt, da der Schwerpunkt der Befragung, wie bereits deutlich wurde, auf dem Umgang mit religiöser Vielfalt lag. Geht man von den Ergebnissen der Sinus-Studie aus, ergibt sich, dass Jugendliche sehr wohl Interesse an Religion als entsprechender Weltsicht haben. Ebenso konstatieren die Verfasser*innen der Sinus-Studie:

> „Jugendliche, die nicht Mitglied einer Glaubensgemeinschaft sind, beschäftigen sich mit den großen Weltreligionen häufig besonders intensiv, da die Zugehörigkeit zu einer Religion für sie nicht selbstverständlich ist. Manche beten auch zu Gott oder einer anderen höheren Macht. Großes Interesse zeigen diese Jugendlichen für Religionen, die in Deutschland weniger stark vertreten sind, z. B. Buddhismus, Hinduismus oder Judentum.“[705]

Die qualitativen Interviews bestätigen z.T. implizit diese Ergebnisse. Dies relativiert die oben genannten quantitativen Ergebnisse tendenziell.

4.5.1 Wahrnehmung von religiöser Vielfalt

In Zusammenhang mit der leitenden Forschungsfrage dieser Arbeit und ihren unterschiedlichen Aspekten steht hier im Mittelpunkt des Interesses, wie Lehrer*innen und Schüler*innen religiöse Vielfalt im Religionsunterricht wahrnehmen und erleben und vor allem, wie beide Gruppen dabei einander wahrnehmen. Von Interesse sind dabei - wie oben bereits angedeutet - ob und vor allem welche Ergebnisse der Befragungen sich voneinander unterscheiden und mögliche Schlussfolgerungen, die daraus zu ziehen sind.
Im Rahmen der Lehrer*innenbefragung wird deutlich, dass Lehrer*innen einerseits religiöse Vielfalt als selbstverständliche Konstante im Religionsunterricht wahrnehmen. Diese Vielfalt wird jedoch andererseits sehr unterschiedlich erlebt und gedeutet. Dabei wird religiöse Vielfalt in erster Linie als Vielfalt bezüglich unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten verstanden. „Dora“ antwortet in diesem Sinne klar und deutlich, „dass die Schüler, die ich habe, zu verschiedenen Religionen gehören.“[706]
Daneben wird - und dies ist für das Forschungsprojekt ein äußerst erstaunliches Ergebnis, das durch die Darstellungen der Schüler*innen noch einmal an Prägnanz gewinnt - die individuelle Vielfalt unter den Schüler*innen bezüglich unterschiedlicher

[704] Siehe Kapitel 5.2, Exkurs Religion, Religionen, Religiositäten.
[705] Sinus-Studie 2016, 343.
[706] ReVikoR Bd.1, 32 und Anhang, Lehrer*inneninterview Dora 1, 19-20).

Religionen, Konfessionen und nicht-religiösen Einstellungen deutlich vor einer Differenzierung im Rahmen der klassischen Konfessionszugehörigkeiten genannt. Nur 45,3% aller Lehrkräfte kreuzten die Antwortoption „Am RU nehmen SuS unterschiedlicher christlicher Konfessionen teil“ als vierthäufigste Option bei möglichen Mehrfachnennungen an. Demgegenüber kreuzten mehr als zwei Drittel aller Lehrkräfte (76,5%) die Antwortoption „Am RU nehmen SuS unterschiedlicher Religionen teil“ an.[707] Zunächst ist also zu konstatieren:

> „Einerseits beruht das traditionelle Verständnis des konfessionellen Religionsunterrichts in Deutschland auf dem Prinzip der Differenzierung nach Religionsgemeinschaften. Andererseits wird die Differenz evangelisch - katholisch, nach der diese Trennung gegenwärtig hauptsächlich erfolgt, gegenüber vier anderen Differenzierungskriterien am seltensten als Kriterium religiöser Vielfalt verstanden.“[708]

Analog dazu hat für über die Hälfte der Schüler*innen „evangelisch“ keine Bedeutung.[709]
Dabei lässt sich jedoch feststellen, dass dies gerade für die jüngeren Schüler*innen zu gelten scheint. So kommt es im Rahmen der qualitativen Interviews in einer Gruppe von Schüler*innen einer Gemeinschaftsschule zu folgendem Dialog:

> „I: Empfindet ihr euren Religionsunterricht eigentlich als evangelisch?
> Emma: Was heißt denn evangelisch?
> I: Was heißt denn evangelisch? Hat einer von euch eine Ahnung?
> Ella: Ist evangelisch nicht eine andere Glaubensrichtung?
> I: Ich gebe einen Tipp. Ihr werdet konfirmiert.
> Ella: Wenn man konfirmiert ist, ist man doch Christ. Und wenn man nicht konfirmiert ist, ist man evangelisch, glaube ich.“[710]

Dieser Interviewausschnitt belegt exemplarisch: Konfession als Differenzkriterium hat besonders unter jüngeren Schüler*innen z.T. an Bedeutung verloren, sodass neben dem Interesse auch das Wissen um die Bedeutung des Wortes sowie um die eigene Konfession - trotz Teilnahme am Konfirmand*innenunterricht - oft nicht mehr vorhanden ist und Unsicherheit in Bezug auf den Begriff „Konfession“ vorherrscht.[711]

---

[707] Siehe ReVikoR Bd. 1, 30 und Anhang, Ergebnisse Lehrer*innenbefragung, Frage 1, „Was verstehen Sie unter religiöser Vielfalt?“
[708] ReVikoR Bd. 1, 298.
[709] Auf das Item „Das Wort `evangelisch´ hat Bedeutung für mich“ antworteten 53,2% mit „nein“. ReVikoR, Bd. 2, 274 und Anhang, Ergebnisse Schüler*innenbefragung, Item 18. Vgl. Auch Kapitel 5.2.
[710] Anhang, Schüler*inneninterview E7, 5-12.
[711] Siehe hierzu ReVikoR Bd. 2, 245f und ebenso die Sinus-Studie: „Für christliche Jugendliche spielt die Konfessionszugehörigkeit keine besondere Rolle, sie bezeichnen sich häufig ganz allgemein als Christinnen oder Christen. Dies gilt auch, wenn sie an der Firmung bzw. der Konfirmation teilgenommen und sich damit (eigentlich) verbindlich für eine Konfessionszugehörigkeit entschieden haben. Entsprechend werden auch beim Gottesdienstbesuch oder in der Jugendarbeit die Angebote der eigenen Konfession genauso wie die anderer Konfessionen genutzt.“ Sinus-Studie 2016, 340.
In Kap 4.5.2 wird dieses Thema noch einmal aufgegriffen und auch in Bezug auf Religion als Differenzkriterium vertiefend dargestellt.

Ebenso unterschiedlich wie Pluralität allgemein wird sowohl von Lehrkräften als auch von Schüler*innen die Zusammensetzung der jeweiligen Lerngruppen empfunden. Auch hier nimmt die überwiegende Mehrheit der Lehrer*innen zunächst eine große Heterogenität[712] wahr. Was sich dahinter jeweils verbirgt, wird von den Lehrkräften different beschrieben.[713] Dabei kommen nicht nur unterschiedliche inhaltliche Füllungen des Begriffs Heterogenität zum Tragen, sondern auch die jeweils unterschiedlichen regionalen und schulbezogenen Verschiedenheiten, wobei die zuletzt genannten ebenfalls vorwiegend den Interpretationen der Lehrkräfte unterliegen.[714] Parallel dazu wird die Wahrnehmung der eigenen Lerngruppe von Schüler*innen als heterogen, eher heterogen und homogen erlebt und unterschiedlich interpretiert. So können die Schüler*innen ihre Lerngruppe sowohl als heterogen als auch als homogen bei heterogenen Merkmalen beschreiben:

> Lena: „Ja, also hauptsächlich, glaub ich, Christen und ein, zwei Katholische haben wir, glaub ich auch und ja, ich weiß nicht, findet ihr, dass das so passt bei uns?“
> Leon: „Also jetzt die Vielfalt von den Religionen würd’ ich nicht sagen. Du bist Islam, oder?“
> Levent: „Ich bin Moslem.“
> Leon: „Genau. Und ja, also, sagen wir mal Christ und Moslem, aber ich glaub´ mehr nicht, halt noch Katholiken.“[715]

Die Schüler*innen dieser Interviewgruppe äußern eine vorrangig homogen gedeutete Wahrnehmung, obwohl sie gleichzeitig die Existenz unterschiedlicher Religionsgemeinschaften und Weltanschauungen im Religionsunterricht erwähnen. Hier zeigen sich individuelle Konstruktionen von Homogenität und Heterogenität, aber auch eine gewisse Diffusität und Unsicherheit in der Verwendung der Begriffe: Durchaus vergleichbare Verhältnisse werden zum einen im Sinne von Heterogenität, zum anderen im Sinne von Homogenität gedeutet.
Dabei scheinen auch die Motivationen hinter den unterschiedlichen Deutungen wiederum tendenziell anders gelagert zu sein als bei den Lehrer*innen. Schüler*innen - so lässt sich angesichts einer Reihe ähnlicher Zitate vermuten - neigen dazu, das Gemeinschaftsgefühl in ihrer Lerngruppe zu betonen. Religiöse

---

[712] An dieser Stelle ist erneut deutlich zu machen, dass die inhaltliche Füllung bzw. absichtliche Uneindeutigkeit die der Begriff „Heterogenität“ im Rahmen der ReVikoR-Studie erhalten kann (vgl. Fußnote 642), nicht mit der Verwendung des Begriffes in dieser Arbeit übereinstimmt. Siehe Kapitel 5.1.
[713] So nehmen 77,9% aller Lehrkräfte ihre Lerngruppen als religiös heterogen wahr, allerdings differieren die Ergebnisse schon bezogen auf die Schularten stark. 94% aller Lehrkräfte an Beruflichen Schulen nehmen ihre Lerngruppen als religiös heterogen wahr gegenüber 73,7% der Grundschullehrkräfte. Hierbei fällt auf, dass „objektiv“ betrachtet gerade in der Grundschule die Wahrnehmung der Lerngruppe wegen noch nicht erfolgter Differenzierung ähnlich ausfallen müsste wie in den Beruflichen Schulen. ReVikoR Bd. 1, 40.
[714] Dieser Gedanke wird in Kapitel 5.1 noch einmal aufgenommen und aus etwas anderer Perspektive vertieft.
[715] Anhang, Schüler*inneninterview L2, 7-16.

Heterogenität wird subjektiv eher mit Differenz, Distanz oder sogar Spaltung der Gruppe verbunden.[716]

„Dora“ ist - analog dazu - ein prägnantes Beispiel für eine Lehrkraft, die ihre Lerngruppe zunächst als „homogen“ beschreibt, „nicht von einer religiösen Vielfalt sprechen [sc. möchte], weil wir nur evangelische Christen haben und sonst niemanden“ [717] und im Verlauf des Interviews immer mehr Hinweise auf die Teilnahme von Schüler*innen anderer Konfessionen und Religionen gibt, die sie zunächst als ihre „Exot*innen“ beschreibt:

> Dora: „Also die wenigen Schüler, die zu einer anderen Konfession gehören, die nicht evangelisch sind, das sind schon Exoten, das sind Einzelfälle.“[718]

Im weiteren Verlauf des Interviews zeigt sich, dass sie „besonders intensiv und lebendig von faktischer religiöser Vielfalt unter ihren Schüler*innen berichtet.“[719] Als mögliche Deutung hierfür bietet sich - in deutlichem Unterschied zu der Sicht der Schüler*innen - das von ihr beschriebene institutionelle Dilemma an, in einer pluralen gesellschaftlichen Situation an einer allgemeinbildenden Schule konfessionellen evangelischen Religionsunterricht zu erteilen.[720] Hier bildet sich erneut prägnant die am Anfang dieses Kapitel formulierte Einsicht ab, dass Lehrer*innen ihre Wahrnehmungen eher im Rahmen der Institution Schule deuten, während für Schüler*innen ein solcher Deutungsrahmen nicht relevant ist.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Schüler*innen ihre Lerngruppen überwiegend als religiös heterogen wahrnehmen und dieses mit unterschiedlichen Schwerpunkten interpretieren. Die religiöse Vielfalt bildet sich für Schüler*innen dabei sowohl in der Wahrnehmung differenter Religions- und Konfessionszugehörigkeiten der Mitschüler*innen - wobei der Islam eine prominente Rolle spielt[721] -, als auch in der Wahrnehmung differenter religiöser Einstellungen[722] ab.

Ein kleinerer Teil der Schüler*innen nimmt seine Lerngruppe als homogen wahr:

> Alina: „Wir gehören alle der gleichen Religion an.“[723]

Dieses ist im Kontext einer unterschiedlichen Verteilung von Angehörigen nicht-christlicher Religionsgemeinschaften sowohl in städtischen und ländlichen

---

[716] Siehe ReVikoR Bd. 2, 41.
[717] ReVikoR Bd. 1, 43 (Klammersetzung im Original) und Anhang, Lehrer*inneninterview, „Dora“ 1, 23-24
[718] Ebd. „Dora“ 2, 5-6
[719] ReVikoR Bd. 1, 44.
[720] Ebd.
[721] Im Rahmen der quantitativen Erhebung kreuzen 60,2% an, dass muslimische Schüler*innen am Religionsunterricht teilnehmen (Mehrfachnennung möglich). Dies wird in den qualitativen Interviews prägnant durch folgendes Zitat illustriert:
Jana: „Also an unserer Schule ist das total normal, dass der Islam hier halt mitspielt.“ ReVikoR Bd. 2 und Anhang, Ergebnisse der Schüler*innenbefragung und Schüler*inneninterview J 5, 14–16.
[722] Katja: „Jeder hat seinen eigenen Glauben.“ Anhang, Schüler*inneninterview K13, 15.
[723] Anhang, Schüler*inneninterview A2,1.

Bereichen, als auch in der unterschiedlichen Verteilung in den Schulformen zu verstehen.
Allerdings ist auch das Kriterium Religion - analog zum Kriterium Konfession - als Differenzkriterium gegenüber differenter religiöser Meinungen und Einstellung von geringerer Bedeutung.
Eine solche „der religiösen Vielfalt inhärente Vielfältigkeit der Verhältnisse einerseits und der Wahrnehmung andererseits“[724] findet sich auch in den Einschätzungen des Interesses für die differenten Religionen oder Konfessionen der Mitschüler*innen durch die Lehrer*innen und in dem tatsächlichen Interesse der Schüler*innen. Hier differiert die Wahrnehmung von Lehrer*innen und Schüler*innen schon in der quantitativen Erhebung. Die quantitativen Zahlen zeigen, dass die Schüler*innen im Allgemeinen ein höheres Interesse an den Religionen der Mitschüler*innen erkennen lassen, als von den Lehrer*innen vermutet, ein Umstand, der im Rahmen des Forschungsprojektes eher von geringerer Bedeutung ist. Dabei differieren vor allem die Zahlen im Bereich der uneingeschränkten Zustimmung. Gegenüber 32,4% uneingeschränkter Zustimmung der Schüler*innen schätzen nur 20,1% der Lehrer*innen dieses Interesse als hoch ein.[725] Sind bei den Lehrer*innen kaum schulformspezifische Unterschiede zu verzeichnen, sticht bei den Schüler*innen das Ergebnis der Gymnasien hervor, die mit 41,6% noch einmal deutlich über dem Gesamtwert liegen. Das Interesse der Schüler*innen der Gemeinschaftsschulen deckt sich weitgehend mit dem Ergebnis der Lehrer*innenbefragung. Allerdings differiert allgemein betrachtet noch einmal stark der untere Wert: So vermuten Lehrer*innen, dass sich nur 2,5% gar nicht für das Thema interessieren. Die Schüler*innenbefragung ergibt demgegenüber, dass 10,8% aller Schüler*innen die Aussage des Items 13a als nicht zutreffend bewerten.[726]
Im Rahmen der quantitativen Lehrer*innenbefragung in Bezug auf das Interesse ihrer Schüler*innen an anderen christlichen Konfessionen vermuten 59,3% aller befragten Lehrer*innen ein hohes bis mittleres Interesse bei ihren Schüler*innen. Die quantitative Befragung der Schüler*innen jedoch zeigt hier mit 44,3% einen nach unten abweichenden Wert. Während hinsichtlich eines hohen Interesses die Abweichungen gering sind (15,1% der Lehrer*innen und 17,9% der Schüler*innen), zeigt sich die Differenz im Bereich des mittleren Interesses (44,2% Lehrer*innen gegenüber 26,4% Schüler*innen).
Ein noch deutlicher nach unten abweichender Wert zeigt sich in der Antwortoption „nicht vorhanden“ in der Lehrer*innenbefragung gegenüber „trifft nicht zu“ der

[724] ReVikoR Bd. 1, 299.
[725] Siehe ReVikoR Bd. 1, 56, und Anhang, Ergebnisse Lehrer*innenbefragung. „Wie nehmen Sie das Interesse Ihrer SuS an religiöser Vielfalt im RU wahr?“ Frage 6 und Anhang, Ergebnisse Schüler*innenbefragung „Andere Religionen meiner Mitschülerinnen und Mitschüler finde ich spannend.“ Item 13a.
[726] Ebd.

Schüler*innenbefragung. So sehen nur 5,7% der Lehrer*innen kein Interesse, während bei den Schüler*innen diese Antwortoption 21,8% wählen.[727]
Lehrkräfte scheinen also das Interesse ihrer Schüler*innen für andere Religionen zu unterschätzen und zugleich das Interesse für Konfessionen zu überschätzen. Ebenfalls unterschätzen sie die - wenn auch vergleichsweise kleine - Gruppe derjenigen Schüler*innen, die deutlich Desinteresse gegenüber anderen Religionen zeigt. Das Desinteresse an anderen Konfessionen wird dabei noch deutlicher unterschätzt. Hier zeigt sich - und das ist für diese Arbeit ein interessantes Detail -, dass Lehrer*innen sich durchaus schwertun, Interesse und Desinteresse der Schüler*innen - entgegen der Sicht von Lämmermann - zutreffend einzuschätzen.
Die qualitativen Interviews der Schüler*innen liefern ein vertieftes Verständnis sowohl hinsichtlich dieser Abweichungen als auch des grundsätzlichen Interesses bzw. der Ablehnung des Themas durch Schüler*innen und deren unterschiedliche Konstruktionen und Interpretationen in Bezug auf den jeweiligen konkreten Umgang mit religiöser Vielfalt.
Ein deutliches Interesse allgemein an anderen Religionen und an anderen religiösen Sichtweisen wird von einer ganzen Reihe von Schüler*innen in den Interviews vertreten.

Beeindruckend klar und reflektiert macht das folgende Zitat deutlich, wie Schüler*innen das begründen:

> Leon: „Ich finde das gut, weil, wie gesagt, man lernt Neues dazu, wie die darüber denken, und wie das bei denen in der Religion abläuft und ist halt nicht immer nur das, was wir im Unterricht behandeln, so evangelisch, so biblisch, so zu der Bibel hingezogen, sag ich mal, sondern dass man auch mal aus den anderen Religionen erfährt, wie das da ist, wie das da im Koran steht oder wie halt Muslime darüber denken.“[728]

Hier werden vier grundlegende Aspekte des Interesses an religiöser Vielfalt angesprochen. Zunächst einmal wird eine grundlegende Neugier auf andere Religionen benannt. Andere Religionen und deren Inhalte werden als „etwas Neues“ erlebt. Damit wird der Unterricht spannender. Auch der Alltag und die religiös begründeten Ansichten von Schüler*innen der verschiedenen Religionen ist von hohem Interesse. Darüber hinaus wird ein dezidiertes Interesse an Gemeinsamkeiten bzw. Unterschieden zwischen den Religionen benannt. Relevantes Kriterium dafür ist der Koran und dessen Rezeption durch die Schüler*innen. Dabei werden auch die unterschiedlichen Sichtweisen betont und als Bereicherung und nicht als Anlass für Konflikte - z. B. hinsichtlich der möglichen Wahrheitsfrage - erlebt. Demgegenüber betont Christian Grethlein im Rahmen von

---

[727] Siehe ReVikoR Bd. 1, 56 sowie Anhang, Ergebnisse Lehrer_innenbefragung, „Wie nehmen Sie das Interesse Ihrer SuS an religiöser Vielfalt im RU wahr?“ Frage 6 und Schüler*innenbefragung, „Andere christliche Kirchen meiner Mitschülerinnen und Mitschüler finde ich spannend“ Item 13b.
[728] Anhang, Schüler*inneninterview L7, 22-26.

Bildungszielen, dass die Wahrheitsfrage nicht auszuklammern ist, obwohl sie ein deutliches Konfliktpotential ausmacht. Unter Bezug auf Karl Ernst Nipkow sieht er es als wichtig an, die erneut in den Vordergrund tretende Brisanz der Wahrheitsfrage im Rahmen eines interreligiösen Dialogs besonders mit dem Islam im Religionsunterricht zu thematisieren. [729] In den Schüler*inneninterviews finden sich kaum Belege für eine solche Problematik. Die Wahrheitsfrage scheint nur implizit im Fokus der Schüler*innen zu liegen.[730]

Eine Reihe von weiteren Schüler*innenaussagen illustrieren und differenzieren die von „Leon“ eingangs formulierte Sicht mit jeweils individuellen Schwerpunktsetzungen, wie der Betonung der Neugier - auch bezogen auf das Alltagserleben von unterschiedlichen Religionen -, dem Wunsch nach Verständnis, wie Religion funktioniert, einem deutlich formulierten Wunsch nach Orientierung und einem durch differente Sichtweisen als interessant erlebten Unterricht.[731]

Dabei wird gerade die Neugierde der Schüler*innen zum Motor, sich im Lichte einer anderen Sichtweise noch einmal neu und anders mit bisherigen Vorstellungen und Meinungen auseinanderzusetzen, wie es auch Lämmermann feststellt:

> „Und in der Tat ist die `Grundqualifikation´ für ein nach Bildung strebendes Subjekt seine Neugierde, die man philosophisch-anthropologisch gerne die `Weltoffenheit des Menschen´ nennt.[732]

Die Faszination durch das „Fremde“ lässt eine religiöse Neugierde als intrinsische Motivation für religiöse Lernprozesse entstehen. [733] Hierin findet sich eine klare Begründung, warum die Schüler*innen ein über die Erwartungen der Lehrer*innen hinausgehendes deutliches Interesse an anderen Religionen im Religionsunterricht haben. Sowohl die Faszination des Fremden als auch der Differenzerfahrungen werden von Lehrer*innen unterschätzt. Gerade die different wahrgenommenen Sichtweisen und Perspektiven werden von Schüler*innen als förderlich für die Diskussion erlebt. Das Diskutieren gemeinsam mit Angehörigen anderer Religionen ist interessant, weil es andere Sichtweisen als die bereits bekannten deutlich macht. Eine solche Diskussion bedeutet nicht unkritische Gleichmacherei, sondern fördert die Differenzkompetenz [734] und bildet in der Perspektive von „Friederike“ eine Grundlage von Allgemeinbildung:

---

[729] Siehe Grethlein 2005, 163f. Hierauf werde ich in Kapitel 5.2 vertiefend eingehen.
[730] Siehe hierzu Kapitel 4.5.3.
[731] Sehe ReVikoR Bd. 2 70ff.
[732] Lämmermann 2005, 138.
[733] Siehe a.a.O., 138f.
[734] Siehe Bernhard Dressler: Pluralitätsfähige Religionspädagogik im Perspektivwechsel von Teilnahme und Beobachtung. In: Englert, Rudolf, Schwab, Ulrich, Schweitzer, Friedrich, Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff, Freiburg i. Br. 2012, 53-65, 56. Und ebenfalls ReVikoR Bd. 2, 71ff.

> Friederike: „Also interessant sind auf jeden Fall die verschiedenen Meinungen und verschiedenen Sichtweisen. Und ich find´, die sollten für jeden Menschen auch klar sein.“[735]

Dabei zeigen - wie die Kreuzauswertung deutlich macht - gerade junge Muslime gegenüber evangelischen Schüler*innen noch einmal ein höheres Interesse an anderen Religionen. So beantworten 78,4% aller muslimischen Schüler*innen die Aussage bezüglich ihres Interesses an anderen Religionen mit „trifft zu“ oder „trifft eher zu“ gegenüber 69,5% der evangelischen Christ*innen.[736]
Neben diesen Aussagen gibt es jedoch auch Aussagen, die die Konstruktionen der 10,8% der Schüler*innen illustrieren, die in der quantitativen Erhebung ein deutliches Desinteresse an anderen Religionen der Mitschüler*innen ausgedrückt haben. Sowohl aus religiöser[737] als auch nichtreligiöser[738] Perspektive kann das Fremde auch gerade keinen Reiz ausüben und keine Neugierde provozieren. Stattdessen wird die vertraute Perspektive beibehalten und Gleichgültigkeit gegenüber dem Anderen formuliert. Auch diese Sichtweise scheint von den Lehrkräften unterschätzt zu werden.

4.5.2 Umgang mit religiöser Vielfalt

Die Frage nach dem konkreten Umgang mit religiöser Vielfalt meint in Bezug auf die Lehrer*innenerhebung, wie Lehrer*innen mit offensichtlich vorhandener religiöser Vielfalt didaktisch umgehen. Hier zeigt sich zunächst einmal, dass die Lehrer*innen mit 75,1% die Frage bejahen, dass eine Lerngruppe mit Schüler*innen unterschiedlicher Religions- oder Konfessionszugehörigkeiten die Unterrichtvorbereitung verändert.[739]
Im Rahmen der qualitativen Interviews, in denen danach gefragt wurde, welche inhaltlichen bzw. methodisch/didaktischen Schwerpunkte die einzelnen Lehrkräfte präferieren, lassen sich deutlich differente Ansätze ausmachen.[740]
Bei Schüler*innen stellt sich gegenüber einer eher allgemeinen Frage aus Kapitel 4.5.1 bezüglich des Interesses an anderen Religionen hier die Frage, wie sie ihr von den Lehrkräften unterschätztes generelles Interesse am Thema „Verschiedene

---

[735] Anhang, Schüler*inneninterview F8, 19-20.
[736] Siehe A.a.O., Ergebnisse Schüler*innenbefragung, Kreuzauswertungstabelle 1, Teil 2, 25.
[737] Karoline: „Ich hör´ da meistens gar nicht zu, wenn`s nur so andere, nur andere Religionen machen, weil es nicht meine Religion ist.“.
I: „Und das interessiert dich dann nicht so, hab ich das richtig verstanden?“
Karoline: „Nicht so, ja.“ Anhang, Schüler*inneninterview K10, 4-7,
[738] Emma: „Ja, also ich nicht so, weil ich halt an das alles auch nicht so wirklich glaube.“
I: „Das ist nicht dein Thema?“
Emma: „Nee, also überhaupt nicht.“ Anhang, Schüler*inneninterview E5, 14-16.
[739] Siehe ReVikoR Bd. 1, 81. Anhang, Ergebnisse Lehrer*innenbefragung, „Verändert eine Lerngruppe mit SuS unterschiedlicher Religions- und/oder Konfessionszugehörigkeiten Ihre Unterrichtsvorbereitung?“ Frage 17.
[740] Siehe ReVikoR Bd. 1, 82ff.

Religionen“ im Religionsunterricht individuell spezifizieren und welche Funktionen sie dem Thema zuschreiben.

> Gyde: „Ich find´ es gut, wenn man viele Religionen behandelt, wenn man auch Einblicke hat und dann auch Vorurteile so aushebelt. Z. B. jetzt mit dem Islam und den Muslimen, da gab es ja viele Missverständnisse ... wer sowas macht und warum man das macht ... mit den Anschlägen, dass man da `n bisschen Aufklärung hat.“ [741]

> Friederike: „Ich bin auch nicht gläubig, aber ich fand Religionsunterricht vor allem deshalb interessant, weil Religionen ja immer was für die Menschen bewirken. Das denen Mut gibt und bestimmte Verhaltensregeln und deshalb fand ich Religion interessanter als Philosophie. Ich denk´ mal, das geht vielen Menschen bei uns so.“[742]

> Leon: „Also, ich find´ das halt, wie gesagt, relativ gut, dass man so `ne Ebene ziehen kann, und dann gucken kann, ob das gleich ist in meiner Religion oder es da Unterschiede gibt, sag ich mal. Und wie das, im Allgemeinen der Ablauf von der Religion und ja, wie das halt da, also einfach die Neuigkeiten, die man über die Dinge da erfährt, über die Religion, sag ich mal. Und dass man denn abschätzen kann und gucken kann, ob `s so gleiche Sachen eben zur eigenen Religion gibt.“[743]

Diese drei sehr unterschiedlichen Zitate zeigen, wie vielfältig und reflektiert sich Schüler*innen mit dem Thema „Verschiedene Religionen“ auseinandersetzen. So kann das Thema bewirken, sich mit Vorurteilen und Missverständnissen hinsichtlich konkreter politischer Geschehnisse auseinanderzusetzen und Zusammenhänge von Religion und Politik besser zu verstehen („Gyde“). Aspekte der Bedeutung der Religionen für die Menschen und ihre Lebenseinstellungen werden genannt („Friederike“) - an dieser Stelle besonders eindrücklich formuliert von einer Schülerin, die von sich selbst sagt, sie sei nicht gläubig. Ebenso wird es als spannend erlebt, Neues zu erfahren. Das Interesse an anderen Religionen konkretisiert sich auf Vergleichbares und Unterschiedliches im Hinblick auf die eigene Religion. Das „Neue“ - mit Zilleßen das „Fremde“ - wird, wie bereits in Kapitel 4.5.1 angedeutet, als Reiz erfahren, sich mit dem Thema Religion an sich auseinanderzusetzen, für sich selbst den eigenen Standpunkt deutlicher wahrzunehmen („Leon“) und gegebenenfalls zu ändern, wie „Gisela“ andeutet:

> Gisela: „Wir haben das schon oft erlebt ... dass hier jemand eine Meinung in den Raum geworfen hat ... so, nun macht mal was damit ... und dann haben wir diskutiert und irgendwann kam`s dann: ‚Eigentlich habt ihr Recht, wieso hatte ich die Meinung

[741] Anhang, Schüler*inneninterview G7, 27-8,1.
[742] A.a.O., F3, 17-21.
[743] A.a.O., L9, 5-14.

> denn überhaupt?´ ... so ... darüber nachdenken, warum hab´ ich die Meinung überhaupt und wie kann ich die vielleicht ändern ... und was sagen andere dazu.“[744]

Das Interesse an anderen Religionen konkretisiert sich, wie sich bei „Gisela“ bereits andeutet, ebenfalls in dem Interesse an anderen Religionen der Mitschüler*innen. 87,8% stimmen der Aussage „Der Religionsunterricht ist interessanter, wenn Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Religionen teilnehmen“ zu.[745] 94,3% aller Schüler*innen finden im Rahmen der quantitativen Erhebung gut, wenn Mitschüler*innen von ihren Religionen erzählen.[746] Darüber hinaus finden es 94,5% aller befragten Schüler*innen gut oder eher gut, wenn eigene Erfahrungen im Religionsunterricht thematisiert werden.[747] Dabei erleben die Schüler*innen in beeindruckender Deutlichkeit, dass sowohl unterschiedliche religiöse Meinungen von den Lehrkräften - 99,3%, (90,5% trifft zu, 8,8% trifft eher zu) - als auch untereinander - 97,6%, (77,9% trifft zu, 19,7% trifft eher zu) - akzeptiert werden.[748] Es leuchtet ein, dass es Schüler*innen vor diesem Hintergrund leicht fällt, diese auch zu äußern.

> Regina: „Ja doch, also wir arbeiten immer sehr viel mit Texten. Und dann kriegen wir Aufgaben dazu und meistens sollen wir `ne eigene Stellungnahme schreiben oder … Also wir gehen sehr viel, würde ich sagen, auch auf die eigene Meinung ein. Und das ist auch gut, weil man das leichter vertreten kann, sag´ ich mal. Und weil jeder ja eigentlich `ne eigene Meinung hat (lacht). Und es auch interessant ist, die eigenen Meinungen von den anderen Personen mal zu hören.“[749]

Darüber hinaus lassen sich deutliche Verbindungen zur Wahrnehmung des didaktischen Vorgehens der Lehrkräfte ziehen. Beispielhaft soll in diesem Zusammenhang analog zur Lehrkräftebefragung[750] eine Linie des didaktischen Umgehens der Lehrkräfte - Behandlung der Weltreligionen - in ihrer Wahrnehmung und Deutung durch die Schüler*innen dargestellt werden, da sich hieran deutlich spiegelt, welche Bedeutung die Schüler*innen diesem Thema geben und welche Schwerpunkte sie setzen. 87,4% aller Schüler *innen im Rahmen der quantitativen Erhebung geben zunächst an, dass das Thema „Verschiedene Religionen“ im

---

[744] A.a.O., G17, 18-22.
[745] Siehe Anhang, Ergebnisse Schüler*innenbefragung, „In unserem Religionsunterricht gilt: Der Religionsunterricht ist interessanter, wenn Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Religionen teilnehmen.“ Item 16d.
[746] Siehe a.a.O., „Wie finden sie es, ... wenn ihre Mitschüler*innen von ihrer Religion erzählen?“ Item 17c.
[747] Siehe a.a.O., „Wie finden sie es, ... wenn eigene Erfahrungen im Religionsunterricht thematisiert werden?“ Item 17b.
[748] Siehe a.a.O. „In unserem Religionsunterricht gilt: Unterschiedliche religiöse Meinungen werden von der Lehrkraft respektiert.“ Item 16b und „In unserem Religionsunterricht gilt: Unterschiedliche religiöse Meinungen werden unter uns Schülerinnen und Schüler respektiert.“ Item 16c.
[749] Siehe Anhang, Schüler*inneninterview R8, 8-12.
[750] Vgl. hierzu die entsprechenden Ausprägungen der Lehrer*innenbefragung, „Dass man mal überlegt, welche Werte tradieren eigentlich diese Religionen“ - Weltreligionen als Thema. ReVikoR Bd. 1, 84ff.

Religionsunterricht „oft“ (51,6%) bzw. „manchmal“ (35,8%) behandelt wird.[751] Das entspricht dem Umstand, dass das Thema Lehrplanthema ist, sowohl für die Klassenstufen 7-8 als auch in der gymnasialen Oberstufe, allerdings unter verschiedenen Gesichtspunkten.[752]
Die Behandlung des Christentums kann dabei als gleichwertig zu anderen Religionen behandelt erlebt werden:

> Olga: „Ja, wir sind die Weltreligionen einmal durchgegangen.“
> Oktay: „… haben uns Filme dazu angeschaut und Präsentationen über die Religionen …“
> Olivia: „Ja, alle dann einmal durch. Und wir sollten einmal, daran kann ich mich noch erinnern ... ich glaube, wir sollten ein Bild malen, oder? Wo wir alle fünf großen Weltreligionen zusammen …“
> Olida: „Ja, stimmt …“
> Olivia: „… und damit ein Bild malen und das wirklich die Vielfalt dann tatsächlich widerspiegelt.“ [753]

In diesem Interviewausschnitt wird ausdrücklich auf eine Vorgehensweise eingegangen, die die fünf Weltreligionen in ihrer Vielfalt widerspiegelt. Dabei wird das Christentum nicht extra hervorgehoben als ein besonderer Unterrichtsschwerpunkt, sondern die Gleichrangigkeit der Religionen steht im Vordergrund - auch vor dem Hintergrund, dass es nicht darum geht, welche Religion die beste ist und welcher man sich zuwenden sollte. Dieses bleibt offen, die Schüler*innen sollen sich ein „eigenes Bild dazu machen“. Demgegenüber zeichnet sich in folgendem Interviewausschnitt eine deutliche Vorrangstellung des Christentums ab:

> Rosa: „Also, ich würde da jetzt … also, an Unterrichteinheiten denken wie Weltreligionen. Und dann die Themen, die man denn da behandelt, also Buddhismus, Hinduismus ... haben wir gemacht. Judentum, Islam ... haben wir auch gemacht. Christentum sowieso die meiste Zeit. Und dann die Vergleiche zwischen den Religionen.“[754]

Hier wird explizit die vorrangige didaktische Perspektive Christentum betont. Dem Christentum gilt - im Rahmen eines konfessionellen Religionsunterrichts als selbstverständlich vorausgesetzt („Christentum sowieso die ganze Zeit“) - das Hauptinteresse. Die Lehrer*innen begründen diese Schwerpunktsetzung durchaus

---

[751] Siehe Anhang, Ergebnisse „Wie häufig kommen folgende Dinge bei Ihnen im Religionsunterricht vor?“ Das Thema „Verschiedene Religionen“ Item 14a.
[752] Siehe Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule, 26. http://lehrplan.lernnetz.de/intranet1/index.php?wahl=129 Evangelische_Religion_(Sek_I).pdf (Letzter Zugriff 17.11.2016)
[753] Anhang, Schüler*inneninterview O6, 31–7, 8.
[754] A.a.O., R5, 1-4.

mit der religiösen Alphabetisierung im Rahmen des Religionsunterrichts.[755] Diese Sicht lässt sich im Rahmen der Schüler*inneninterviews nur mit einem Schülerinnenzitat illustrieren:

> Hanna: „Ja, bei mir ist es so, dass z.B. Frau H. eigentlich der einzige Religions-Input ist, den ich in meinem Leben hab´ ... Also ich bin noch nie in die Kirche gegangen regelmäßig oder so und meine Eltern und meine Familie sind komplett unreligiös. Insofern ist eigentlich der Religionsunterricht für mich und somit auch Frau H. die einzige Religion, die ich so erfahre. Deswegen ist es halt schon so für mich.“[756]

Die Priorisierung des Christentums im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts wie auch die Gleichbehandlung wird von den unterschiedlichen religiös homogenen oder heterogenen Lerngruppen als der Situation der jeweiligen Lerngruppe angemessen erlebt. In keinem der jeweils sich auf die verschiedene Gestaltung des Themas „Verschiedene Religionen“ beziehenden Interviewsauschnitte wird eines der beiden Vorgehen kritisch betrachtet oder gar abgelehnt.[757] Dabei wird sowohl die Priorisierung als auch die Gleichbehandlung nicht als eine didaktisch unumgängliche Grundsatzentscheidung wahrgenommen, wie es durch die Vorstellung der Lehrkräfte von religiöser Alphabetisierung durchaus nahelegt wird. Schüler*innen gehen implizit selbstverständlich davon aus, dass auch die Behandlung des Christentums sich an die jeweilige konkrete Gruppenzusammensetzung in Bezug auf die Religionszugehörigkeiten, an das (vorhandene oder nicht vorhandene) Wissen oder an die konkrete Unterrichtssituation anzupassen hat. Diese Wahrnehmung von Schüler*innen unterscheidet somit sich grundlegend von der Sicht Grethleins:

> „Bei aller Berechtigung einer den Unterricht als lebendigen Kommunikationsprozess verstehenden Didaktik sind klare Zielvorgaben wichtig, soll es nicht zu wenig zusammenhängenden Aktionen kommen, die die besondere Chance des Lernorts Schule verspielen, nämlich sequentielle Lernprozesse zu fördern.“[758]

Demgegenüber muss erneut kritisch angemerkt werden, dass eine Zielvorgabe „Befähigung zum Christsein“ nur in einer als religiös homogen erlebten Lerngruppe möglich, wenn auch nicht unbedingt sinnvoll erscheint. In einer heterogen erlebten Lerngruppe - die entsprechend der quantitativen und qualitativen Lehrer*innen- und Schüler*innenbefragungen zunehmend den Normalfall darstellt - erscheint dies

---

[755] So stimmen 79% der Lehrer*innen der Frage: „Die größte Herausforderung für meinen RU ist nicht die religiöse Vielfalt, sondern die Vermittlung von religiösen Basiskenntnissen bzw. einer Erstbegegnung mit Religion überhaupt“ zu oder eher zu. Siehe ReVikoR Bd. 1, 93 und Anhang, Ergebnisse Lehrer*innenbefragung, Frage 42.
[756] Anhang, Schüler*inneninterview H10, 13-17.
[757] Siehe hierzu auch Anhang, Schüler*inneninterviews G2, 4-6; R2, 10-19; F6, 9-11; R8, 1-3; 09, 37-10,17; J6, 9-13.
[758] Grethlein 2005, 268.

keinesfalls mehr sinnvoll. So konstatiert Pohl-Patalong - und diese Einschätzung teile ich explizit:

> „Für religionspädagogische Ansätze heute bedeutet dies die Herausforderung, sich auf religiöse Pluralität einzulassen und konstruktiv mit ihr umzugehen. Sie müssen auf Lerngruppen sehr unterschiedlicher und auch diffus religiöser Prägung anwendbar sein. Weder dürfen sie eine einheitliche christliche Prägung noch eine einheitliche nichtreligiöse Prägung erfordern, und auch eine geklärte religiöse Position der Teilnehmenden kann nicht zur Voraussetzung gemacht werden. In diesem Sinne ist eine religiöse `Pluralitätskompetenz´ religionspädagogischer Ansätze gefordert.“[759]

Im Zusammenhang mit dem Thema „Verschiedene Religionen“ schätzen gerade auch nichtreligiöse Schüler*innen den Austausch über verschiedene persönliche und auch religiöse Meinungen:

> Freya: „Ich find halt auch verschiedene Religionen vor allem interessant und jetzt haben wir zum Beispiel Ethik als Thema, was ich auch sehr interessant finde, und ich finde es sollte auch immer im Vordergrund stehen, also, dass es egal ist ob man jetzt an Gott glaubt oder nicht. Also dass es nicht wichtig ist, welche Ansichten man letztendlich vertritt, sondern dass man sich halt austauscht und irgendwie miteinander ins Gespräch kommt. Und eben über die Themen – bei den meisten Themen ist es auch gar nicht wichtig, ob man religiös ist oder nicht.“[760]

Deutlich wichtiger als die konkrete Religionszugehörigkeit oder die jeweilige konkrete Meinung bzw. Religiosität ist hier der Austausch an sich. Die jeweiligen religiösen Ausrichtungen der Schüler*innen als auch - wie in Kapitel 4.5.3 deutlich wird - der Lehrer*innen geraten gegenüber einem gegenseitigen Respekt deutlich in den Hintergrund.
Wenn offene Kommunikationsprozesse im Vordergrund stehen, die auf Akzeptanz und Respekt aufgebaut sind, geraten nicht nur die religiösen Zugehörigkeiten in den Hintergrund. Auch die Änderung der eigenen Meinung ist nicht entscheidend, sie kann passieren, muss aber nicht.

> Gyde: „Ne, ich denk auch, wir sind in unserer Klasse und da ... wir sind recht offen für alles und können auf alles so `n bisschen `n Blick drauf haben ...“
> I: „Mhm.“

---

[759] Pohl-Patalong 2013, 13.
[760] Anhang, Schüler*inneninterview F3, 12,18. „Freya“ bezeichnet sich, wie fast alle im Interview F, als nicht gläubig, ist aber rein formal evangelische Christin. Sie äußert sich häufig aus der Sicht von Nicht-Gläubigen:
Freya: „Also ich würde von mir auch nicht sagen, dass ich komplett atheistisch bin, aber gläubig bin ich trotzdem nicht.“
I: „Sie stehen so ein bisschen dazwischen.“
Freya: „Ja, das ist auch schwierig. Es ist auch nicht so, dass ich nicht weiß, aber ich … hm. Aber ich würde nicht sagen, dass ich an Gott glaube in der Hinsicht, also.“ F5, 8-12.

> Gyde: „Wir glauben jetzt nicht alle ... also wir wechseln nicht gleich den Glauben, aber (alle lachen) ... wir können`s nachvollziehen ...“[761]

Ebenso ist die Meinung der Lehrkraft nicht die eine differente, weil - wie das konfessionelle Prinzip des Religionsunterrichts in Schleswig-Holstein ursprünglich voraussetzt - religiös positionierte Meinung, mit der sich Schüler*innen auseinandersetzen können. Die differente Meinung der Schüler*innen untereinander bietet in der Vorstellung von „Olida“ eine weitaus bessere Möglichkeit, seine eigene Meinung zu reflektieren.

> Olida: „Und ein Stück weit, wenn denn eine andere Person im gleichen Alter das dann so sagt und eine andere Anschauung hat, dann kann man ja auch selber reflektieren, das eine oder andere dann aus Überzeugung annehmen oder eben nicht. Also ich finde das gut, wenn wir nach der eigenen Meinung gefragt werden.“[762]

Hier deutet sich auch an, warum es Schüler*innen - entgegen der Vorstellungen von Religionspädagogen[763] - zwar mehrheitlich für sinnvoll, aber gleichzeitig auch nicht für unbedingt nötig halten müssen, dass die Lehrkraft sich religiös positioniert: Es geht um die Vielfalt von religiösen und nicht religiösen Sinnkonstruktionen,[764] mit denen sie sich auseinandersetzen wollen und können.

4.5.3 Rolle der Lehrkraft

In Bezug auf die Rolle der Lehrkraft könnte zunächst dargestellt werden, wie die Schüler*innen die Rolle der Lehrkraft im Religionsunterricht wahrnehmen. Hier zeichnet sich jedoch ein deutlich disparates Bild ab, das in den Einzelheiten zu erläutern den Rahmen der Arbeit sprengen würde.[765] Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass die Schüler*innen gleichzeitig angeben, dass sie in tendenzieller Mehrheit wissen oder vermuten, ob und welcher Religion/Konfession die Lehrkraft zugehört [766] und dass sie tendenziell mehrheitlich erleben, dass die Lehrkraft in ihrem Religionsunterricht selten oder nie von ihrem Glauben erzählt.[767] Dem

---

[761] Anhang, Schüler*inneninterview G9, 24-28.
[762] A.a.O., O10, 14-17.
[763] So fordert z.B. Kunstmann von angehenden Lehrkräften religiöse Grundkompetenzen, die im Studium erlangt werden sollen. Dazu zählt er „religiöse Selbstzuschreibung, Positionierung und Identifikation“. Kunstmann 2010^{2}, 126.
[764] Vgl. hierzu auch die Sinus-Studie 2016, 342.
[765] Hierzu gibt ReVikoR Bd. 2, 106ff sowohl eine differenzierte Darstellung der Wahrnehmung als auch profunde Deutungen der Ergebnisse.
[766] So geben 50% der Schüler*innen an, zu wissen, welcher Religion die Lehrkraft angehört, weil sie es erzählt hat, 17,2% der Schüler*innen merken an den Inhalten der Aussagen und 32% wissen es nicht. Siehe Anhang, Ergebnisse Schüler*innenbefragung „Wissen Sie, welcher Religion Ihre Lehrkraft angehört? 1. Ja, ich merke es daran, was sie sagt. 2. Ja, sie hat es uns erzählt. 3. Nein, ich weiß es nicht.“ Item 20.
[767] 32% aller Schüler*innen geben an, dass die Lehrkraft nie von ihrem Glauben erzählt, 34,8% erleben dies selten. Nur 6,5% erleben es oft und 26,1% manchmal. Siehe Anhang, Ergebnisse Schüler*innenbefragung, „Wie häufig kommen folgende Dinge in ihrem Religionsunterricht vor? Meine Lehrkraft erzählt von ihrem Glauben.“ A.a.O., Item 15g.

entspricht ein deutlich disparates Rollenverständnis der Lehrer*innen, das im Rahmen der Lehrkräftebefragung deutlich wird. Hier zeigt sich, dass sich etwa gleichviele Lehrer*innen zum einen als „neutrale Wissensvermittler/in“ (34,5%) und zum anderen als „authentisches Beispiel für meine gelebte Religion“ (34,8%) verstehen, [768] obwohl sich eine deutliche Mehrheit (84,3%) als durchaus religiös begreift.[769] Das Selbstkonzept der Lehrer*innen in Bezug auf ihre Rolle als religiöse Person ist in Schleswig-Holstein somit als äußerst heterogen zu bezeichnen.[770] An diesen beiden einander entgegengesetzten Rollenverständnissen wird zunächst eines deutlich: Ein dezidiert nach außen getragenes religiöses Selbstverständnis scheint - bei aller Uneinheitlichkeit der Ergebnisse im Einzelnen - in dieser Frage in keiner Weise (mehr) entscheidend zu sein für eine evangelische Religionslehrkraft.[771] Darüber hinaus erleben die Religionslehrkräfte eine deutliche Spannung zwischen einer möglichen eigenen religiösen Positionierung und einer „wahrgenommenen Verpflichtung zur Neutralität“.[772]

In diesem Zusammenhang werden die unterschiedlichen Ansichten, Vorstellungen und Wünsche von Schüler*innen bezüglich der Rolle der Lehrkraft interessant.

Die Schüler*innen stehen, wie sowohl quantitative als auch qualitative Ergebnisse zeigen, einer expliziten religiösen Positionierung der Religionslehrkraft deutlich positiver als die Lehrer*innen selbst gegenüber.

Das wird deutlich, wenn man auf die Ergebnisse der Antworten auf das Item 17d: „Wie finden sie es, ... wenn ihre Lehrkraft ihnen im Religionsunterricht erzählt, ob sie an Gott glaubt?“ [773] blickt. Dabei geben drei Viertel aller Schüler*innen (73,3% an), dieses „gut“ oder „eher gut“ zu finden, während 26,7% dem eher (21,6%) bis vollständig (5,1%) ablehnend gegenüberstehen. Es lässt sich also eine Tendenz in Richtung auf eine durchaus erwünschte religiöse Kenntlichkeit der Lehrkraft konstatieren. Die relativ großen mittleren Werte zeigen, dass sich Schüler*innen nicht einig sind, auf welchem Wege die von Schüler*innen recht ähnlich formulierten Ziele zu erreichen sind: Ob nämlich eine ausgewiesene religiöse Position der Lehrkraft dafür eher förderlich oder eher hinderlich ist.

Allerdings wird auch hier deutlich, dass eine ähnliche Diffusität der Begriffe vorherrscht wie im Hinblick auf Heterogenität und Homogenität (4.5.1). Im Rahmen der Kreuzauswertung lässt sich darüber hinaus ein Zusammenhang zwischen der eigenen religiösen Verortung und der religiösen Kenntlichkeit der Lehrkraft erkennen: So finden es 84,6% der Schüler*innen, die angaben, selbst an Gott zu glauben, gut

---

[768] Siehe ReVikoR Bd.1, 129 und Anhang, Ergebnisse Lehrer*innenbefragung.
[769] Siehe A.a.O., 142 und Anhang, Ergebnisse Lehrer*innenbefragung.
[770] Siehe ReVikoR Bd. 1, 305.
[771] Dies wird auch dadurch belegt, dass 57% dem „voll“ oder „eher“ zustimmten, dass die persönlichen Glaubensvorstellungen nicht vom Religionsunterricht zu trennen sind, während 43% dem „überhaupt nicht“ oder „eher nicht“ zustimmten. Siehe ReVikoR Bd. 1, 142f und Anhang, Ergebnisse Lehrer*innenbefragung.
[772] A.a.O., 138.
[773] Siehe Anhang, Ergebnisse Schüler*innenbefragung.

bzw. eher gut, wenn die Lehrkraft von ihrem Glauben erzählt.[774] Allerdings finden auch 52,9% aller Schüler*innen, die nicht an Gott glauben, dieses gut oder eher gut. Schüler*innen, für die „Religion“ wichtig ist, sind darüber hinaus sensibler für die Religiosität der Lehrkraft: So geben in der Kreuzauswertung 20,3% der Schüler*innen, denen Religion sehr wichtig ist, gleichzeitig an, eine religiöse Orientierung der Lehrkraft zu erkennen. Demgegenüber erkennen dies nur 8,5% aller Schüler*innen, denen Religion überhaupt nicht wichtig ist.[775]
Dass eine Lehrkraft religiös sein soll, aber nicht zwingend einer bestimmten Religion angehören muss, wird im Rahmen der qualitativen Interviews durchaus explizit formuliert und differenziert begründet.

> „I: Okay. Und findet ihr, wenn ihr Religion als Fach wählt, dass eure Religionslehrkraft religiös sein soll, oder nicht, oder ist euch das egal?“
> Cangül: „Ich finde irgendwie schon. Ich weiß nicht, weil er muss das ja theoretisch auch studiert haben und ich weiß nicht, ich finde schon, dass er den Glauben auf jeden Fall haben sollte, aber mir wäre es jetzt theoretisch egal, welchem Glauben er angehört, weil wir besprechen ja auch mehrere im Religionsunterricht. Aber ich finde schon, dass er an einen Gott glauben sollte.“[776]

Für Schüler*innen ist deutlich im Bewusstsein, dass die Lehrkraft studiert und den entsprechenden Glauben „haben“ muss. Unterschieden von diesem objektiven Wissen wird jedoch die explizit eigene Meinung, es sei „theoretisch egal“, welchen Glauben sie habe, da der Inhalt des Unterrichts sich ja auf mehrere Religionen beziehe.[777] Hier zeigt sich exemplarisch, dass Schüler*innen heute eine durchaus veränderte Sicht auf das „Setting“ Religionsunterricht haben und sich damit - gemäß neuerer soziologischer Untersuchungen - fast nebenbei über bestehende Traditionen hinwegsetzen können.[778] Entgegen den Vorstellungen konkreter Praxismodelle, die im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts die Konfessionalität besonders in der jeweiligen Konfession der Lehrkraft erfüllt sehen, deutet sich hier an, dass im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts andere Modelle - wie z.B. das „epochale Modell“, das Pohl-Patalong gerade vor dem Hintergrund von ReVikoR entwickelt hat [779] - an Bedeutung gewinnen, um religiöser Vielfalt im Religionsunterricht gerecht zu werden.
Schüler*innen erleben die religiöse Kenntlichkeit der Lehrkraft darüber hinaus als eine Art Bestätigung für die Möglichkeit einer religiösen Weltsicht. So antwortetet im

---

[774] Siehe a.a.O., Kreuzauswertungstabelle 1,Teil 3, 52.
[775] Siehe a.a.O., Kreuzauswertungstabelle 1, Teil 1, 7.
[776] A.a.O., Schüler*inneninterview C3, 20-26.
[777] Analog zu der Linie einer religiösen Mehrperspektivität im qualitativen Sample der Lehrer*innenerhebung, Siehe ReVikoR Bd. 1, 90ff.
[778] Siehe Hurrelmann/Albrecht, 2014, 200.
[779] Siehe ReVikoR Bd. 1, 314.

Rahmen der qualitativen Erhebung „Sara“ auf die Frage „Finden Sie überhaupt, dass ihre Lehrkraft religiös sein sollte?“[780]

> Sara: „Ich finde, es gibt manchmal noch eine andere Sicht darauf, auf Religion, als wenn man mit jemandem spricht, der damit tatsächlich so lebt. Weil es das nicht mehr so viel gibt. Und da finde ich es eigentlich schon wichtig. Also es ist kein Muss, aber es ist trotzdem nett, wenn der Lehrer halt dann vielleicht tatsächlich auch daran glaubt und sich damit beschäftigt.“[781]

Die religiöse Verortung der Lehrkraft ist wichtig - wenn hier auch kein „Muss“ -, da es eine solche Verortung in der Lebenswelt der Schülerin „nicht mehr so viel“ gibt. Damit wird die religiöse Bindung als gewisses Exot*innentum verstanden, dass das möglicherweise als exotisch empfundene Fach näherbringt und plausibel macht. Die Lehrkraft bekommt damit implizit eine Vorbildfunktion als Botschafter*in für Religion und religiöse Orientierung. Im folgenden Interview bringt „Oktay“ Glaubwürdigkeit als wesentliches Kennzeichen einer religiösen Einstellung der Religionslehrkraft ins Spiel.

> Oktay: „Also wenn da vorne jetzt jemand stehen würde und uns von Gott oder verschiedenen Religionen erzählen möchte oder soll, dann würde ich nicht irgendwie ... ich weiß gar nicht wie ich das beschreiben soll, also ... das würde sie vielleicht nicht so glaubwürdig `rüberbringen, sondern so, es wäre ihr vielleicht gleichgültig. Und gläubige Menschen, die glauben ja an eine höhere Macht und die glauben an einen Gott und die tolerieren wahrscheinlich auch andere Religionen, in denen es andere Götter gibt oder andere Sichtweisen. Dass die so offen dafür sind. Und Menschen, die nicht daran glauben sind eher wahrscheinlich so, dass sie sagen: ‚Nein gibt’s nicht’ und das abschließend damit: ‚Also für mich gibt’s nicht’. Und ich weiß nicht, ob das so überzeugend ist, dass man das dann Schülern beibringen kann.“[782]

Diese Aussage kann als durchaus typisch für muslimische Schüler*innen gelten, geben doch in der quantitativen Befragung 82% aller Muslime und Muslimas an, es gut bzw. eher gut zu finden, wenn eine Lehrkraft religiös kenntlich ist.[783] Eine nichtreligiöse Lehrkraft, die Religion unterrichte, würde den Inhalten eventuell „gleichgültig“ gegenüberstehen und das, so wird zunächst vermutet, würde auf Kosten der Glaubwürdigkeit gehen. Hier schwingt implizit die oben benannte Wahrheitsfrage mit: Wenn Lehrer*innen über Religionen berichten, scheint es diesem Schüler wichtig, dass damit auch ein „Für-wahr-Halten“ verbunden ist, ansonsten wird das nicht als glaubwürdig verstanden. Ebenso ist sie toleranter gegenüber anderen Glaubensvorstellungen im Unterschied zu einer Lehrkraft, die

---

[780] Anhang, Interviewleitfaden für die qualitative Schüler*innenerhebung.
[781] Anhang, Schüler*inneninterview S3, 14-17
[782] A.a.O., 05, 25-34.
[783] A.a.O., Kreuztabelle 1, Teil 2, 30.

keinen eigenen Glauben hat und deshalb die Existenz dieser Wahrnehmens- oder Lebensdimension ablehnen könnte. Auch für „Oktay“ ist es nicht entscheidend - genauso wie für alle anderen Zitate zu diesem Thema auch[784] -, welcher Religion eine Lehrkraft angehört. Die entscheidende Differenz wird hier mit dem Antagonismus „religiös - nicht religiös“ eingeführt. Hier findet sich ein expliziter Beleg für den von Albrecht/Hurrelmann beschriebenen Umgang mit Traditionen der Generation Y:

> „Die Generation Y setzt ihre Veränderungen anders durch. Sie unterläuft auf eine unauffällige Art scheinbar ewige Traditionen, mogelt sich sanft um vermeintliche Sachzwänge herum und hebelt still und leise Gesetzmäßigkeiten aus, die der Gesellschaft bisher unveränderbar erschienen.“[785]

Darüber hinaus zeigen Schüler*innen deutlich ein Verständnis davon, dass Religion sich nicht mit dem Erlernen religiösen Wissens verstehen lässt, sondern dass es ein „Gewinn für die eigene Lebensorientierung bedeuten kann, über mehr als Tatsachenwissen zu verfügen und sein Leben in einem transzendenten Horizont deuten zu können.“[786]
Auch ein Wunsch nach einer religiösen Orientierung durch ein religiöses Vorbild kann sich, wenn auch implizit wie bei „Sara“, andeuten. Analog zu der Sicht von Hurrelmann/Albrecht, die die Jugendlichen der Generation Y mehrheitlich als eine Generation verstehen, die es nicht nötig hat, sich von ihren Eltern abzugrenzen, sondern auf ein gutes Verhältnis zu ihnen setzt,[787] scheinen heutige Jugendliche durchaus auch religiöse Vorbilder zu suchen. Dabei wird jedoch „Autoritäten und Traditionen [...] wesentlich weniger als in anderen Kulturen und Zeiten um ihrer selbst willen gefolgt“ [788] - das entscheidende Kriterium scheint vor allem Authentizität zu sein.
Diese hier in Kürze dargestellten Argumentationswege, die zu einer Begründung einer religiösen Position gegangen werden, können jedoch auch zur Begründung einer indifferenten Position - auch mit einer impliziten Tendenz zu Befürwortung oder Ablehnung - herangezogen werden. So antwortet „Franz“ auf die entsprechende Frage:

> Franz: „Nee, ich glaub´ das ist unwichtig. Denn wenn sie auch nicht religiös ist, hat sie ja trotzdem eine eigene Sicht auf die Dinge, die sie unterrichtet. Solange sie da evangelische Religion auf Lehramt studiert hat, kann sie Religionslehrerin sein.“[789]

---

[784] Siehe hierzu z.B. auch Anhang, Schüler*inneninterviews A5, 1-4; P6, 22-26; J5, 21-24; S3, 14-17; C3, 20-26, H5, 3-11.
[785] Hurrelmann/Albrecht 2014, 200.
[786] Dressler, 2012, 53-65, 62.
[787] Siehe Hurrelmann/Albrecht 2014, 30.
[788] Pohl-Patalong 2013, 13.
[789] Anhang, Schüler*inneninterview F12, 11-14.

Neben einem Lehramtsstudium ist gegenüber einer religiösen Position für „Franz“ eher eine „eigene Sicht“ wichtig. Im weiteren Verlauf des Interviews wird dieses vertieft:

> „I: Sie muss also auf jeden Fall andere Ansichten tolerieren und respektieren.“
> Alle: „Ja.“
> Friederike: „Auf jeden Fall. Daraus besteht viel der Unterricht, dass man sich austauscht. Das sollte schon möglich sein.“[790]

Die geforderte eigene Sicht der Lehrkraft muss auf alle Fälle gesprächsbereit für andere Einstellungen bleiben und diese respektieren und tolerieren. Eine religiöse Positionierung wird hier deutlich mit geringer Wichtigkeit belegt. Es liegt dabei zunächst durchaus nahe, dass mit dieser gering empfundenen Wichtigkeit der religiösen Orientierung der Lehrkraft eine eigene Einschätzung von Religion als unwichtig korreliert. Dem entspricht das Ergebnis der Kreuzauswertung nur insofern, als dass 37,2% der Schüler*innen, für die Religion an sich überhaupt nicht wichtig ist, gleichzeitig angeben, es „eher gut“ und 32,6% es „eher schlecht“ zu finden, wenn die Lehrkraft religiös kenntlich ist.[791] Die eigene geringe Wichtigkeit von Religion hat damit zur Folge, dass sie weder einen ausdrücklichen Wunsch nach einer religiösen Positionierung der Lehrkraft, noch eine ausdrückliche Ablehnung zwingend evoziert. Zwar ist Religiosität für die Religionslehrkraft möglicherweise hilfreich, aber ansonsten kommt es im Religionsunterricht im Wesentlichen auf andere Haltungen an, die eine Thematisierung und Auseinandersetzung von und mit Religion ermöglichen und die entschieden nicht in der Religiosität der Lehrkraft begründet liegen. Die nicht vorrangige Relevanz der religiösen Einstellung der Lehrkraft wurzelt damit weder in der impliziten Ablehnung des Faches Religion, noch in der Ablehnung des Themas Religion an sich - die Schüler*innen von heute haben verstanden, dass das Fach Religion ihnen Möglichkeiten bietet, die sonst im Schulalltag so nicht vorkommen - sondern in der empfundenen Nicht-Relevanz einer traditionellen religiösen Einstellung, die sich in der Zugehörigkeit zu einer Religion zeigt.[792] Die Relevanz der Faches Religion bleibt jedoch unberührt. Damit entsprechen sie der Vorstellung einer Linie der Lehrkräfte, dass die „gesellschaftliche Relevanz des Religionsunterrichts [...] also nicht notwendig eine Stärkung der evangelischen oder christlichen Perspektive bedeuten (muss, Anm.d.V.)“ ,[793] sondern „die Abgrenzung zur evangelischen oder christlichen Position einschließt.“[794]
Der dahinterstehende Pragmatismus ist nach Hurrelmann/Albrecht typisch für die Generation Y, die sich nicht damit aufhält, gegen bestimmte tradierte Sichtweisen

---

[790] A.a.O., F12, 21-24.
[791] A.a.O., Kreuzauswertung Tabelle 1, Teil 1, 7.
[792] Siehe Kapitel 4.5.2.
[793] ReVikoR Bd. 1,152.
[794] Ebd.

anzukämpfen, sondern verstanden hat, dass es andere, für sie wichtigere Optionen gibt.[795]

Diese Sicht widerspricht allerdings deutlich den Vorstellungen von Grethlein und Kunstmann, die sowohl eine dezidierte religiöse Positionierung der Lehrkraft fordern und deren implizite Zielsetzungen - Befähigung zum Christsein (Grethlein) und die Entwicklung einer eigenen reflektierten christlichen Religiosität (Kunstmann)[796] - eine Abgrenzung von Christsein und christlicher Religiosität so klein wie möglich halten wollen. Ein konsequenter Subjektbezug im Religionsunterricht muss jedoch aushalten, dass die Übernahme der eigenen Position nicht der eigenen Machbarkeit unterliegt und dass im Rahmen (religiöser) Pluralität Schüler*innen es eher nicht wichtig finden, wie eine Position etikettiert wird, sondern welche Haltung dahintersteht. Als eine solche Haltung formulieren Schüler*innen explizit - egal ob selbst religiös oder von der Lehrkraft eine religiöse Haltung erwartend - als Respekt voreinander, Toleranz, Akzeptanz und eine aktive Haltung in Bezug auf Integration von Menschen mit anderen kulturellen und religiösen Bezügen. Dieses zu vermitteln erkennen sie als eine der wichtigsten Aufgaben des Religionsunterrichts.

> Christiane: „Ich finde auch […] das ist eine Art von Integration. Vor allem jetzt bei dem Thema, was jetzt einfach in Deutschland ist, mit der Flüchtlingskrise. Und wenn die irgendwann halt auch alle irgendwann halt in unsere Schulen kommen, dass finde ich auch eigentlich, dass Religion dann mit das wichtigste Fach auch unter anderem sein wird, auch mit Politik, weil wenn dann so viele verschiedene … Dann sind ja einfach mehr Muslime da und ich glaube, dass das dann aber auch ganz wichtig ist, dass die dann nicht getrennt sind, sondern mit uns das dann machen. Und wir […] uns auch mit denen austauschen können, weil ich glaube, dass würde dann nicht so stattfinden, wie im Religionsunterricht auch.“[797]

4.6 Zusammenfassende Überleitung

Die ReVikoR-Schüler*innenerhebung zeigt zunächst, dass Schüler*innen in Schleswig-Holstein religiöse Vielfalt in ihren Lerngruppen deutlich different wahrnehmen, aber prinzipiell durchaus interessiert auf andere Religionen zugehen. Das Interesse an anderen Religionen entsteht in hohem Maße durch eine erwartete Horizonterweiterung durch das Neue und Fremde, das den Schüler*innen damit begegnet. Gerade das häufig als faszinierend erlebte „Fremde“ bildet dabei einen nicht unerheblichen Anreiz zur vertieften Auseinandersetzung. Dabei geraten sowohl ein durch Religion different strukturierter Alltag von Mitschüler*innen als auch theologische Hintergründe und vor allem andere Sichtweisen und Meinungen

[795] Siehe Hurrelmann/Albrecht, 122f und 200f.
[796] Siehe Kapitel 3.5.2.
[797] Anhang, Schüler*inneninterview C10, 18-26.

besonders in den Fokus. Zwar kann auch Desinteresse formuliert werden - dieses jedoch vor allem dann, wenn sich das eigene Interesse vorwiegend auf das Bekannte richtet und dem Fremden damit keine größere Relevanz zugesprochen wird.
Die vergleichsweise weniger fremden anderen christlichen Konfessionen werden als nicht so spannend und interessant erlebt, aber auch als nicht gänzlich uninteressant.
In Bezug auf diese Fragen zeigt sich, dass Schüler*innen im besonderen Maß über die Grenzen von Konfession, Religion und Institution hinausdenken. Ebenso zeigt sich sowohl bezüglich des Interesses an anderen Religionen als auch anderen Konfessionen, dass - in Analogie zu der Darstellung Zilleßens und entgegen der Erwartung Lämmermanns - Lehrer*innen nicht durchgängig in der Lage sind, dieses zutreffend einzuschätzen.
Die Ergebnisse hinsichtlich Wahrnehmung von und Umgang mit religiöser Vielfalt bzw. Wahrnehmung und Wunsch bezüglich der Rolle der Lehrkraft sind an einigen Stellen überraschend. Dieses wird besonders im Hinblick auf den konkreten Umgang mit dem Thema „Verschiedene Religionen“ deutlich. Das Thema und damit gleichzeitig der Religionsunterricht werden als relevant erlebt, da beides bewirken kann, sich mit Vorurteilen und Missverständnissen hinsichtlich konkreter politischer Geschehnisse auseinanderzusetzen und Zusammenhänge von Religion und Politik besser zu verstehen. Gerade nicht-religiöse Schüler*innen - aber nicht nur sie - schätzen einen Einblick in die Bedeutung der Religionen für die Menschen und ihre Lebenseinstellungen. Am Beispiel der Thematik „Verschiedene Religionen“ wird dabei auch deutlich, dass Schüler*innen ein über das Interesse an unterschiedlichen Religionen hinausgehendes deutliches Interesse an differenten Meinungen und persönlichen Sichtweisen der Mitschüler*innen und einer kritischen Auseinandersetzung haben. Vermittels neuer Erfahrungen mit dem Fremden wird sich darüber hinaus vertieft mit dem eigenen Standpunkt auseinandergesetzt und dieser gegebenenfalls geändert. Deswegen schätzen Schüler*innen die didaktischen Vorgehensweisen der Lehrer*innen besonders, die eine Vielfalt von Meinungen sichtbar machen. Die Schüler*innen der unterschiedlichen Lerngruppen zeigen, dass sie sowohl eine gleichwertige Behandlung der unterschiedlichen Religionen als auch eine vorrangige Behandlung des Christentums i.d.R. als dem Setting der jeweiligen Lerngruppe angepasste didaktische Entscheidung der Lehrkraft verstehen und nicht als eine dem konfessionellen Religionsunterricht geschuldete Grundsatzentscheidung.
Dementsprechend verstehen die Schüler*innen die Rolle der Lehrkraft - vor dem Hintergrund eines (nicht immer so erlebten) konfessionellen Unterrichts - nicht als zwingend an die Voraussetzungen der den Religionsunterricht in Schleswig-Holstein verantwortenden Evangelisch-Lutherischen Landeskirche gebunden. In Bezug auf ihre religiöse Kenntlichkeit nehmen Schüler*innen ihre Lehrkräfte durchaus vielfältig wahr. Unabhängig von dieser Frage wird jedoch stark eine die Schüler*innen in ihrer persönlichen Urteilsbildung und in Bezug auf die Entwicklung eigener Positionen in gesellschaftlicher und schulischer Pluralität fördernde Rolle der Lehrkraft

wahrgenommen. So erleben 99,3% der Schüler*innen - wie bereits dargestellt - ihre Lehrkraft als eine, die unterschiedliche, auch religiöse Positionen der Schüler*innen akzeptiert. Darüber hinaus wünschen sich die Schüler*innen tendenziell mehrheitlich eine religiöse Ausrichtung der Lehrkraft. Eine solche gewünschte religiöse Kenntlichkeit im konfessionellen Religionsunterricht steht nach Maßgabe der Schüler*innen nicht in Spannung zu Wissensvermittlung, Akzeptanz anderer Überzeugungen, einer unabhängigen Bewertung der Leistung sowie einer Förderung der eigenständigen Urteilsbildung.

Auch dieses Ergebnis kann durchaus überraschen. Dabei wird „Religiosität" von Schüler*innen als sehr vielschichtig und z.T. diffus erlebt. Gerade dadurch bietet sich Spielraum hinsichtlich eigener Konstruktionen und Interpretation.[798] Unabhängig davon ist für die Schüler*innen von Wichtigkeit, dass die Lehrkraft über einen gewissen Sinn für die Logik von Religion verfügt und eine Haltung einnimmt, die auf Respekt, gegenseitige Achtung und Toleranz beruht.

Dadurch, dass Schüler*innen durchaus originelle und nicht unbedingt zu erwartende Positionen bezüglich ausgewählter Aspekte des Umgangs mit religiöser Vielfalt äußern, positionieren sie sich z.T. deutlich entgegen einigen religionspädagogisch/didaktischen Überlegungen der in Kapitel 3 zu Wort gekommenen Religionspädagogen. Die ausführlichen Äußerungen in den Interviews zeigen eine beeindruckend intensive Auseinandersetzung bei gleichzeitig spannenden individuellen Deutungen der Schüler*innen über Religion an sich, dem Fach und seine persönlichen, kollektiven und gesellschaftlichen Auswirkungen. Reflektierte Überlegungen, die z.T. inhaltlich den Argumenten eines religionspädagogischen Diskurses auf wissenschaftlicher Ebene entsprechen,[799] führen zu hohen Erwartungen an dieses Fach. Darauf soll in einem weiteren Kapitel sowohl in Zusammenhang mit einer differenzierten Auseinandersetzung mit den lebensweltlichen Grundbedingungen als auch - abweichend von der Fragestellung von ReVikoR - bezüglich der „Nebengeräusche", die in den Interviews zur Darstellung kommen, vertiefend eingegangen werden. Hier kann sich durchaus die eine oder andere thematische Doppelung - vor allem in den Kapiteln 5.1 und 5.2 - ergeben. Dies ist einer beabsichtigten geringen Trennschärfe der ReVikoR-Studie hinsichtlich der Begriffe Pluralität und Heterogenität vor dem Hintergrund von religiöser Vielfalt geschuldet.

---

[798] Siehe ReVikoR Bd.2, 253. An dieser Stelle lässt sich außerdem eine explizite Parallele zur Lehrkräfteerhebung feststellen. Hier wurde ebenfalls deutlich, dass die Lehrkräfte „Religiosität" und deren Bedeutung für die Didaktik different interpretieren. Dieses zeigt m. M. einen deutlichen Reflexionsbedarf hinsichtlich des Begriffs Religiosität. Vgl. dazu 5.2. Exkurs Religion, Religionen, Religiositäten.

[799] A.a.O.

5. Herausforderungen für den Religionsunterricht aus der Perspektive von Schüler*innen

*In Kapitel 5 werden die für den Religionsunterricht maßgeblichen lebensweltlichen Herausforderungen vorrangig aus der Perspektive der Schüler*innen konstruiert und interpretiert. Grundlage für diese Konstruktionen und Interpretationen bildet eine Reihe von Zitaten im Rahmen der qualitativen Schüler*innenbefragung. Hier kommen z.T. auch die Aussagen von Schüler*innen zum Tragen, die im Rahmen von ReVikoR in einem anderen Zusammenhang ausgewertet wurden oder aber keine Berücksichtigung fanden. Ebenso werden - wie bereits erwähnt - vermehrt „Neben- und Störgeräusche“ aufgenommen, die im Sinne Zilleßens Hinweise auf das „Eigentliche“ des kommunikativen Geschehens beinhalten können. In Gegenüberstellung mit den Aussagen der jeweiligen Religionspädagogen werden sowohl Übereinstimmungen als auch Differenzen deutlich. Dabei geht es zunächst in den Kapiteln 5.1 und 5.2 - angesichts der deutlich gewordenen Diffusität der Begriffe - um die wichtige vorzunehmende Differenzierung der lebensweltlichen Grundbedingungen Heterogenität und Pluralität. Darüber hinaus werden die individuellen Sichten der Schüler*innen theologisch und pädagogisch reflektiert. In Kapitel 5.1. geht es um Heterogenität. Vor dem Hintergrund der Schüler*innenkonstrukte und im Gespräch mit den Religionspädagogen werden Ansätze für ein den Unterricht konstituierendes evangelisches Menschenbild aufgezeigt. Kapitel 5.2 stellt dar, welche außerordentliche Bedeutung einer sachgemäßen Auseinandersetzung mit (religiöser) Pluralität im Religionsunterricht zukommt. Dabei wird in der Gegenüberstellung von Schüler*innenkonstrukten und den Aussagen von Kunstmann und Grethein noch einmal vertiefend auf die Ergebnisse von Kapitel 3 eingegangen. In zwei Exkursen wird vor diesem Hintergrund zunächst eine Einführung in moderne Theorien zur Bildung religiöser Identitäten und eine nötige Differenzierung der Begrifflichkeiten Religion, Religionen und Religiositäten vorgenommen. Die lebensweltliche Grundbedingung Medialisierung zeigt - ebenfalls im Gespräch von Schüler*innen mit Religionspädagogen -, wie Schüler*innen mit dieser modernen Herausforderung umgehen bzw. wie sie sie interpretieren. Dabei liegt ein Schwerpunkt auf der Betonung von Gemeinschaftsbildung (5.3). Die Grundbedingung Ökonomisierung umfasst die Tendenzen der modernen Gesellschaft, nicht nur Bildung, sondern auch den Wert eines Menschen einseitig marktorientiert zu betrachten und beleuchtet die Folgen, aber auch mögliche religionspädagogische Lösungsansätze. Schüler*innen zeigen hier, welche Bedeutung sie diesem Thema beimessen (5.4). In einem Exkurs wird mit dem Thema Spiritualität eine Möglichkeit aufgezeigt, über die Grenzen von Kulturen, Religionen und Konfessionen hinweg alle Möglichkeiten der individuellen und kollektiven Sinnerschließung auszuschöpfen. Den Abschluss des Kapitels bildet mit Kapitel 5.5 eine pointierte Zusammenfassung der Ergebnisse, die in einen Ausblick übergeht.*

5.1 „Aber ich seh`s auch noch so, dass da noch viele sind“ - Heterogenität

In den Lerngruppen des (konfessionellen) Religionsunterrichts bildet sich zunehmend eine klar empfundene Heterogenität unten den Schüler*innen ab. So zeichnet sowohl die Lehrer*innenerhebung als auch die Schüler*innenerhebung von ReVikoR ein deutliches Bild weitgehend als heterogen empfundener Lerngruppen.[800] Dabei erfährt der Begriff „heterogen“, wie in Kapitel 4.5 mehrfach angedeutet, unter den Schüler*innen die unterschiedlichsten Bedeutungen und changiert von zu different erlebter (religiöser) Sozialisation:

> Philipp: „Ja. Aber ich seh `s auch noch so, dass auch noch viele da sind, die ...“
> Pascal: „Nicht wirklich glauben?“
> Philipp: „Ja. Es gibt ja auch Menschen, die glauben überhaupt nicht und ich denke, dass ist einfach ein groß vertretener Teil, da es einfach heutzutage, nicht mehr so angebracht ist, oder so … von anderen Menschen erwartet wird. Also … oder von den Eltern erwartet wird, dass die Kinder glauben und auch nicht, dass die in eine Richtung gedrängt oder gewiesen werden.“[801]

über different erlebten Religionszugehörigkeiten:

> Olivia: „Ja, Christen und dann Katholiken und das …“
> Olga: „Evangelium (?) nennt man das. Also, ich persönlich gehöre ja gar keiner Kirche an.“
> I: „Also die auch?“
> (Eines der Mädchen) „Genau. Oktay, du bist Moslem, ne? Ja ...?“
> Oktay: „Ja!“
> Olida: „Ich auch.“[802]

zu Meinungsvielfalt:

> Gisela: „Ich find´ auch, dass wir hier sehr viel kritische Meinungen äußern dürfen und auch können.“[803]

Neben diesen eher individuell geprägten Interpretationen der Schüler*innen herrscht auch im religionspädagogischen Diskurs eine generelle Diffusion in Bezug auf den Begriff „Heterogenität“ an sich. Im Rahmen des Forschungsprojekts ReVikoR wurde in der Lehrer*innenerhebung keine klare Definition vorgegeben, um Raum zu lassen

---

[800] Siehe Kapitel 4.5.1.1
[801] Anhang, Schüler*inneninterview, P3, 19-24.
[802] A.a.O., O2,14-24.
[803] A.a.O., G17, 25-26. Hier wurde zuvor von der Interviewerin die Frage gestellt, ob die Schüler*innen noch etwas zum Religionsunterricht sagen möchten. Daraufhin wurde erneut und nachdrücklich die Wichtigkeit des Themas: Unterschiedliche Meinungen im Religionsunterricht aufgegriffen.

für die Vielfalt der möglichen Deutungen. So wird auch in der Darstellung der Forschungsergebnisse weitgehend synonym von religiöser Vielfalt, Pluralität, aber auch von heterogen oder Heterogenität gesprochen.[804]
Im allgemeinen pädagogischen wie auch im religionspädagogisch/didaktischen Diskurs ist der Umgang mit Heterogenität allerdings nicht in Bezug auf religiöse Vielfalt, sondern in Zusammenhang mit der Behindertenrechtskonvention zunehmend in den Blick geraten.
Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention wird die zunehmende Heterogenität der jeweiligen Lerngruppen in Bezug auf die Belange von Menschen mit Beeinträchtigungen noch einmal anders in den Blick genommen. Auf diesen Aspekt - da nicht Ziel der Erhebung und somit auch nicht gefragt - gehen Schüler*innen in den Interviews nicht dezidiert ein. Es scheint jedoch vor dem Hintergrund einer lebensweltlichen Grundbedingung, die alle Schulen und damit auch den Religionsunterricht betreffen wird - wenngleich diese heute noch nicht alle Teile von Schleswig-Holstein und alle Schularten erreicht hat und auch noch nicht im Fokus der Religionspädagogen liegt - zunächst wichtig, erneut auf „Inklusion“ an sich einzugehen, um danach zu einem erweiterten Begriff von „Heterogenität“ zu gelangen.
Von „Inklusion“ sind alle Schulformen in allen Klassenstufen und damit alle Schüler*innen und Lehrer*innen betroffen. Dabei scheint die Behindertenrechtskonvention zunächst einmal nur die Gleichberechtigung von Menschen mit Beeinträchtigungen anzusprechen, wenn es in Artikel 1 heißt:

> „Zweck dieses Übereinkommens ist es, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern.
> Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“[805]

Dem entsprechend wird gerade im aktuellen Diskurs Inklusion[806] häufig eng geführt auf die Integration von Menschen mit Beeinträchtigungen. Im Rahmen dieser Arbeit ist eine deutliche Differenzierung der Begriffe Heterogenität und Pluralität wichtig, da beide unterschiedliche lebensweltliche Grundbedingungen sind, auf die sich der Religionsunterricht heute besonders einzustellen hat und da der Begriff „Heterogenität“ z.T. gewollt (ReVikoR) weitgehend synonym mit „Pluralität“

[804] Vgl. hier erneut Fußnote 642 und ReVikoR Bd. 1, 9f.
[805] UN-Behindertenrechtskonvention, 5.
[806] Siehe Kapitel 2.4, Exkurs Inklusion.

verstanden wird und damit unzureichend auf die Belange von Menschen mit Beeinträchtigungen eingeht. Im Rahmen der religionspädagogischen und schulpolitischen Auseinandersetzung um die gerechte Beteiligung von Menschen mit Beeinträchtigungen an allen Bereichen der Gesellschaft zeigt sich, dass der Begriff „Inklusion“ zu sehr besetzt ist, als dass er sich für eine zunächst deskriptive Beschreibung einer lebensweltlichen Grundbedingung im Unterschied zu Pluralität eignet.

Ich ziehe einen erweiterten Begriff von „Heterogenität“ zur Beschreibung einer lebensweltlichen Grundbedingung und damit religionspädagogisch/didaktischen Herausforderung dem Begriff „Inklusion“ vor, da „Heterogenität“ zunächst wertneutral ist und den Diskurs öffnet für die Beschreibung einer Herausforderung, die es zu bewältigen gilt, gegenüber dem Begriff „Inklusion“, der wiederum viel zu oft mit einem politischen Sparprogramm in Verbindung gebracht wird oder aber mit einer besonderen Affinität gegenüber den „Hilfebedürftigen“ verwässert wird. Der schulischen und gesellschaftlichen lebensweltlichen Grundbedingung Heterogenität muss m. E. - entgegen den oben dargestellten religionspädagogischen Entwürfen, die allerdings noch deutlich vor der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention entstanden sind - eine eigenständige Bedeutung beigemessen werden, um deutlich zu machen, dass es sich hierbei um eine wichtige Veränderung der Wahrnehmung menschlicher Gesellschaft handelt. Eine solche Veränderung in der Wahrnehmung zeichnet sich insofern bereits in Schüler*inneninterviews ab, als dass Schüler*innen z.T. die völlig unterschiedlichen nicht nur religiösen Meinungen untereinander als das vorwiegende entscheidende Differenzkriterium erleben - wie in Kapitel 4.5. deutlich wurde - und trotzdem ihre jeweilige Lerngruppe als eine zusammengehörige Gruppe erleben. Gefragt nach religiösen Vorurteilen gibt die Gruppe des folgenden Interviewausschnitts an, dass so etwas bei ihnen überhaupt nicht vorkommt. In der Folge weitet sich - und das ist in diesem Zusammenhang entscheidend - der Fokus des Gesprächs unter den Schüler*innen auf die generelle Ablehnung von Diskriminierung untereinander und den Umgang mit Konflikten, wenn welche entstehen, aus:

> Emma: „Weil wir sind auch so `ne Klasse, die verstehen das auch. Die haben auch nichts gegen Flüchtlinge oder sowas.“
> Egon: „Wir sind eine friedliche Klasse. Wir versuchen das alles gut zu regeln, mit schönen Worten und wir beleidigen jetzt auch nicht einfach so einen, weil der anders aussieht.“
> Emma: „Das ist ja nicht seine Schuld. Z. B., ich werde ja auch in der Klasse toleriert, obwohl ich ein bisschen anders aussehe.“
> I: „Wo kommst du her, ursprünglich? Sicherlich aus Deutschland, aber deine Eltern?“
> Emma: „Ja, also mein Vater ist Afrikaner und meine Mutter ist Deutsche.“[807]

[807] Anhang, Schüler*inneninterview E6, 9-18.

Dabei machen die Schüler*innen deutlich, dass sie mit Unterschieden „friedlich“ umgehen und im Gespräch miteinander versuchen, mögliche Konflikte zu regeln. Das kollektive „Wir“ zeigt darüber hinaus bei aller erlebter Differenz einerseits ein Zusammengehörigkeitsgefühl und andererseits, dass die Schüler*innen stolz darauf sind, eine von Toleranz und Respekt geprägte Kultur in der Klasse entwickelt zu haben. Selbst „Flüchtlinge“ sind - und die Wortwahl deutet hier an, dass dieses Beispiel vor dem Hintergrund einer breiten, gesellschaftlich kontroversen Debatte über „Flüchtlinge“ gewählt wurde - in diesem Setting willkommen. In einer solchen Wahrnehmung des eigenen differenten Umgehens mit einem kontroversen gesellschaftlichen Thema zeigt sich ein deutlicher Unterschied zu der Vorstellung von Kunstmann, der - zwar unter dem Stichwort Pluralisierung in der Moderne - konstatiert:

> „Die Situation in der Moderne ist äußerst *ambivalent*. [...] Die maximale Freiheit, die durch Bildungschancen, reiche Versorgung und durch Abstreifen alter äußerer Zwänge, Beschränkungen, Begrenzungen, Verbindlichkeiten und Autoritäten entstanden ist, für zu einem Grundgefühl der Haltlosigkeit, Unbegrenztheit, Unentschlossenheit und inneren Leere, [...] Freiheit bedeutet automatisch auch eine Reduktion der verlässlich-stabilen sozialen Bindungen, dadurch eine programmierte Einsamkeit.“[808]

Eine postulierte Reduktion verlässlich-stabiler sozialer Bedingungen lässt sich für die Schüler*innen nicht feststellen. Im Gegenteil, die Schüler*innen der Interviewgruppe E begreifen ihre Klassengemeinschaft als so stabil, dass sie auch mit Konflikten umzugehen in der Lage sind. So greift hier auch Lämmermanns Kritik an postmodernen Konstruktionen, zu denen er auch den Entwurf von Kunstmann, wie in Kapitel 3.1 deutlich wurde, zählt:

> „Vor allem wird ein Abgesang auf Verbindlichkeit angestimmt, denn Verbindlichkeit meint Unfreiheit, Eingrenzung und Perspektivverengung. In der Postmoderne herrscht demgegenüber die Tendenz, `menschliche Beziehungen fragmentarisch und diskontinuierlich werden zu lassen.´[...]“[809]

Ein dem obigen Schüler*inneninterview vergleichbares Zusammengehörigkeitsgefühl über bestehende Unterschiede hinweg zeigt sich auch in folgendem Interviewausschnitt der Interviewgruppe M:

> I: „Seid ihr der Meinung, dass in eurem Religionsunterricht Schüler*innen verschiedener Religionen gut miteinander reden können? Auch über schwierige Themen?“
> Alle: „Ja … Ja.“

---

[808] Kunstmann 2010[2], 253f. (Kursivsetzung im Original)
[809] Lämmermann 2005, 175.

Michael: „Ja, auf jeden Fall. Unsere Klasse hält damit sehr doll zusammen, dass wir das machen können."
Marta: „Also hier wird niemand nach seiner Religion oder so beurteilt. Es gab noch keine Diskussion oder irgendwie so etwas."
I: „Also Diskussion im Sinne von Streitgesprächen."
Alle: „Ja."
I: „Woran kann man das erkennen, dass das bei Euch so gut funktioniert?"
Michael: „Weil, wenn jemand eine andere Meinung sagt, oder hat, und die ausspricht, dass der andere sie respektiert und nicht gleich sagt: `Nee! Aber so ist das jetzt nicht.´ Beide, andere, akzeptieren die Meinungen."
Mustafa: „Und der andere achtet ja auch auf seine Sprache, wie er redet.'"[810]

Die Schüler*innen dieser Lerngruppe weisen als erstes auf den Klassenzusammenhalt hin, nehmen jedoch ihre Gruppe schon in Bezug auf die Religionszugehörigkeit als äußerst unterschiedlich wahr.[811] Darüber hinaus gilt bezüglich der verschiedenen vorhandenen Meinungen in dieser Gruppe, die nicht explizit als religiöse Meinungen charakterisiert werden, dass sie geäußert und akzeptiert werden, dass es darüber keine Konflikte gibt und dass der Zusammenhalt der Gruppe dadurch nicht gestört, sondern eher gefestigt wird. Die differenten Meinungen sind jedoch wichtig. Ihnen wird vor dem Hintergrund eines großen Zusammenhalts im Rahmen von wertschätzender Kommunikation begegnet. Deutlich zeigt sich hier im Sinne Zilleßens das eigentlich Wesentliche eher nebensächlich („sehr doll"): Wir gehören trotz aller Unterschiedlichkeiten oder gerade wegen ihnen zusammen.
Dieser Interviewausschnitt macht darüber hinaus deutlich, dass eine veränderte Wahrnehmung in Bezug auf Meinungsverschiedenheiten unter den Schüler*innen zudem deutlichen Einfluss auf die Wahrnehmung auch von explizit religiöser Pluralität an sich hat. Diese wird ebenfalls nicht als Hinderung für die Klassengemeinschaft verstanden. Obwohl die Schüler*innen verschiedene Religionszugehörigkeiten haben, gehören doch alle in einer darüber hinaus gehenden Verschiedenheit zusammen. Hierauf gehe ich in Kapitel 5.2 genauer ein.

Entsprechend dieser Interviewausschnitte, in denen die Schüler*innen in je unterschiedlicher Ausformung implizit auf eine besondere Haltung gegenüber den Verschiedenheiten in der Gruppe zu sprechen kommen, meint das Behindertenrechtskonvention zu Grunde liegende Paradigma den Zusammenhang von Verschiedenheit, Veränderlichkeit und Unbestimmtheit aller Menschen einer bestimmten Gruppierung.
Das wird in der Präambel deutlich:

---

[810] Anhang, Schüler*inneninterview M6, 8-22.
[811] Siehe A.a.O., M1, 4-5. Michael: „Es sind Katholische, Evangelische und Islamische auch ... Muslimische auch ... also ganz verschiedene."

„Die Vertragsstaaten dieses Übereinkommens -
a) unter Hinweis auf die in der Charta der Vereinten Nationen verkündeten Grundsätze, denen zufolge die Anerkennung der Würde und des Wertes, die allen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft innewohnen, sowie ihrer gleichen und unveräußerlichen Rechte die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt bildet,
b) in der Erkenntnis, dass die Vereinten Nationen in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und in den Internationalen Menschenrechtspakten verkündet haben und übereingekommen sind, dass jeder Mensch ohne Unterschied Anspruch auf alle darin aufgeführten Rechte und Freiheiten hat,
c) bekräftigend, dass alle Menschenrechte und Grundfreiheiten allgemein gültig und unteilbar sind, einander bedingen und miteinander verknüpft sind und dass Menschen mit Behinderungen der volle Genuss dieser Rechte und Freiheiten ohne Diskriminierung garantiert werden muss,
[…]
haben Folgendes vereinbart […]“[812]

Dieses entspricht einer Definition von Matthias Gronover, der Heterogenität immer als Verschiedenheit in Bezug auf eine konkrete - durch punktuelle Gleichheit konstituierte - Gruppe von Menschen, z.B. auf eine Schulklasse, bezogen versteht. Pluralität bezieht sich demgegenüber auf die Gesellschaft an sich und die Unterschiede im Bereich der unterschiedlichen Lebenseinstellungen wie z.B. unterschiedliche religiöse oder dezidiert nicht religiöse Einstellungen.[813] Eine solche Definition liegt im weiteren den Kapiteln 5.1 und 5.2 zu Grunde, da sie sich als hilfreich erweist, beide lebensweltlichen Grundbedingungen differenziert beschreiben zu können.
Im bildungspolitischen Diskurs wird die gestiegene Heterogenität der Lerngruppen allerdings häufig problemorientiert und gerne als Dilemma betrachtet, mit dem jede/r an der schulischen Bildung Beteiligte/r seinen/ihren eigenen Umgang finden muss. Dabei wird das Recht aller Schüler*innen auf eine gerechte Teilhabe als nicht umsetzbar bezeichnet. Das ändert jedoch zum einen nichts an der Tatsache, dass sowohl allgemeinpädagogisch/didaktische als auch religionspädagogisch/didaktische Entwürfe sich der Heterogenität der Schüler*innenschaft stellen und Strategien entwickeln müssen, damit umzugehen. Zum anderen ist eine solche Heterogenität im Rahmen einer Lerngruppe, die sich - wie an bundesdeutschen Regelschulen allgemein üblich - weitgehend aufgrund eines bestimmten Lebensalters konstituiert, immer schon Teil der schulischen Situation gewesen, geht man davon aus, dass sich nicht alle Schüler*innen eines Jahrgangs in vergleichbaren

[812] UN-Behindertenrechtskonvention, 1.
[813] Siehe Matthias Gronover: Konfessionalität in religiöser Herterogenität im Religiuonsunterricht an berufsbildenden Schulen. In: Albert Biesinger/FriedrichSchweitzer/MatthiasGronover/Joachim Roué, (Hg.), Integration durch religiöse Bildung. Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik, Tübingen 2012, 175-188.

entwicklungspsychologischen Stadien befinden, von äußerst unterschiedlicher Intelligenz sind, äußerst differenten gesellschaftlichen Milieus zugehören usw. Allerdings hat erst die Behindertenrechtskonvention dieses in den Fokus des gesellschaftlichen Interesses gerückt.
Es gilt also heute mehr denn je, in der Verschiedenheit der Schüler*innen eine Chance für das gemeinsame Lernen zu sehen. [814] Entgegen einer problemverhafteten Sicht von Heterogenität zeigen die Schüler*innen, dass sie gerade die Verschiedenheiten in ihren Lerngruppen als äußerst anregend für einen gemeinsamen Austausch ansehen. Inwieweit die Teilnahme von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen ebenfalls eine solche Bereicherung darstellt, fällt allerdings in den Bereich des Spekulativen, da der Fokus des ReVikoR-Forschungsprojektes, wie bereits erläutert, ein anderer war.
Bejahung von Heterogenität beginnt, wie im Exkurs „Inklusion“ am Beispiel des Index für Inklusion gezeigt wurde, bei der Wahrnehmung von Unterschieden zwischen Schüler*innen als ganzer Person und nicht nur von Teilaspekten der jeweiligen Schüler*innenpersönlichkeit. In diesen Zusammenhang lässt sich auch das folgende Zitat aus dem Interview F einordnen, das zunächst allerdings nicht in den Duktus dieses Kapitels zu passen scheint:

> Freya: „Also ich finde das schlecht. (Alle lachen). Ja, nee, also ich finde, einmal wird man ja dadurch aufgeteilt und das kann halt das Gefühl vermitteln, dass sich die Menschen jetzt dadurch unterscheiden, dass sie eine andere Religion haben, was ich ja in der Hinsicht gar nicht wichtig finde für den Religionsunterricht. Sondern es geht ja auch ganz viel um Ansichten und darum, dass man auch verschiedene Religionen kennenlernt. Und die Ansichten vertritt man ja eher als ein bestimmter Charakter und Mensch und jetzt nicht als religiös angehörige Person. Also es gibt ja in den verschiedenen Religionen ganz viele verschiedene Ansichten, von ganz vielen verschiedenen Menschen. Und die werden ja häufig nicht dadurch beeinflusst, welcher Religion die angehören. Deswegen finde ich das auch nicht wichtig im Unterricht, welcher Religion jetzt eine bestimmte Person angehört, ja, weil sie ja trotzdem sich ihre Meinung bildet. Und deshalb würde ich das auch nicht trennen.“[815]

Gefragt, ob sie einer fiktiven grundsätzlichen Trennung von Lerngruppen in unterschiedliche Religionen und/oder Konfessionen zustimmen würde, antwortet „Freya“ - die eine eher homogen empfundenen gymnasiale Lerngruppe aus hauptsächlich (wenn auch z.T. nur formal zugehörigen) evangelischen Christ*innen repräsentiert [816] - mit einer generellen Ablehnung. Das von der Interviewerin angesprochene Thema hat also zunächst nichts mit einer oben beschriebenen

---

[814] Siehe Gronover 2012,175ff.
[815] Anhang, Schüler*inneninterview, F12, 28-13, 9.
[816] Siehe a.a.O., F2, 16-17, Franz: „Also wir haben, glaube ich, alle evangelisch, ich glaube, wir haben keinen anderen jetzt … oder“?

Haltung im Umgang mit Heterogenität zu tun. Allerdings begründet „Freya“ ihre Meinung damit, dass die Trennung nach Religion oder Konfession symbolisieren würde, dass Religion ein wichtiges Differenzkriterium darstelle. In ihrer Sicht ist jedoch Religion gerade nicht entscheidendes Persönlichkeitsmerkmal, sondern ein davon zu unterscheidender Charakter bzw. der „Mensch“ an sich, der die unterschiedlichen Meinungen - unabhängig von Religion - beeinflusst. In letzter Konsequenz läuft ihre Argumentation darauf hinaus, dass man den Unterricht nicht trennen kann, weil angesichts der unterschiedlichen Charaktere und Meinungen dann jede/r ihren/seinen eigenen Unterricht bräuchte. Damit drückt sie zum einen eine vom allgemeinen Diskurs um Heterogenität und Inklusion deutlich unterschiedene Haltung aus, die der von der UN-Behindertenrechtskonvention intendierten Haltung durchaus entspricht: Jeder und jede ist verschieden und sowohl in Anerkennung dieser Verschiedenheit als auch im angemessenen Umgang damit mit liegt die Herausforderung. Darüber hinaus deutet sich zudem ein Verständnis von Religiosität an, dass die (religiösen) Meinungen von der Persönlichkeit her bestimmt und nicht von der Religionszugehörigkeit, auf das ich in Kapitel 5.2, Exkurs Religion, Religionen, Religiositäten des folgenden Kapitels näher eingehen werde. Daneben zeigt sich hier auch sehr prägnant eine für die Generation Y charakteristische Einstellung einerseits bezüglich einer Betonung von Individualität in einem „Dschungel aus Optionen“ [817] ab . Andererseits zeigt sich gerade bei „Freya“ eindrücklich, dass dies nicht auf Kosten eines wertschätzenden Umgangs mit Verschiedenheit geht.

> Freya: „Also dass es nicht wichtig ist, welche Ansichten man letztendlich vertritt, sondern dass man sich halt austauscht und irgendwie miteinander ins Gespräch kommt.“[818]

Die sich eher als „nicht-gläubig“ verstehende „Freya“ [819] relativiert nicht nur Religion an sich als Differenzkriterium, sondern auch die unterschiedlichen Meinungen in dem Sinne, dass das wirklich Entscheidende die Kommunikation untereinander und damit die Aufnahme von Beziehung ist. Damit kommt gleichzeitig zum Ausdruck, dass es nicht darum gehen kann, Verschiedenheiten zu egalisieren, sondern trotzdem oder gerade deswegen die Kommunikation zu suchen. Dies nähert sich durchaus der Vorstellung der „Fremdenachtung“ an, die besonders Zilleßen explizit vertritt.[820]
Gerade der Religionsunterricht sollte eine solche, sich verändernde Haltung, die auf genauerer Wahrnehmung des/der Einzelnen, Akzeptanz und Wertschätzung eines/r jeden und - im Sinne von Zilleßen - der Achtung vor dem/der Fremden und somit auf

---

[817] Hurrelmann/Albrecht 2014, 33.
[818] Anhang, Schüler*inneninterview F3, 25-26.
[819] A.a.O., Freya: „Also ich würde von mir auch nicht sagen, dass ich komplett atheistisch bin, aber gläubig bin ich trotzdem nicht.“ F5, 24-25.
[820] Siehe Kapitel 3.3.3.

einem explizit protestantischen Menschenbild beruht, zu Grunde legen. Selbst die von Zilleßen formulierte Erkenntnis, dass „Fremdes“ durchaus fremd bleiben kann und eventuell auch fremd bleiben muss, deutet sich in folgendem Schüler*inneninterview an:

> Gyde: „Ne, ich denk auch, wir sind in unserer Klasse und da ... wir sind recht offen für alles und können auf alles so `n bisschen `n Blick drauf haben ...“
> I: „Mhm.“
> Gyde: „Wir glauben jetzt nicht alle ... also wir wechseln nicht gleich den Glauben, aber (alle lachen) ... wir können`s nachvollziehen ...“[821]

Hier wird in den Zwischentönen deutlich, dass das Entscheidende in der Achtung des Fremden eben auch sein kann, dass das „Fremde“ zwar nachvollzogen und damit auch respektiert werden kann, jedoch nicht zu einer Infragestellung des „Eigenen“ führen muss. Die Konsequenz - hier mit „wir wechseln nicht gleich den Glauben“ benannt - ist so absurd, dass sie mit dem Gelächter aller bedacht wird. Die Lerngruppe wird damit implizit als so stabil angesehen, dass sie auch bestehende Differenzen aushalten kann und jede/r trotzdem einen Platz in dieser Gruppe findet.
In einer theologischen Betrachtung des Themenzusammenhangs „Heterogenität“ lässt sich diese Sicht prägnant unterstreichen. So wird Verschiedenheit in der biblisch-alttestamentlichen Überlieferung als grundsätzlich normal angesehen:

> „Zu Gottes Schöpferhandeln gehört von Anfang an das Unterscheiden (1. Mose 1, 2,5,6,18). Sein Schöpfungshandeln schafft erst die Ausdifferenzierung der Wirklichkeit.“[822]

Protestantische Theologie sieht darüber hinaus die umfassende Akzeptanz eines/r jeden begründet in der unverletzbaren Würde jedes Menschen. Die Würde eines jeden Menschen ist - wie Lämmermann deutlich macht [823] - seit der Reformation begründet in dem unbedingten „Ja“ des liebenden Gottes zu seinen Geschöpfen, unabhängig von jeder Leistung und jeder Fähigkeit. Jeder Mensch ist unendlich viel mehr als er kann, soll und auch glaubt. Aus evangelisch-lutherischer Perspektive kommt das „Ja“ zum Menschen grundsätzlich vor jedem „Nein“.[824] Das „Ja“ Gottes verleiht dem Menschen unbedingte Freiheit gegenüber einer jeden Instanz, sei es privat, gesellschaftlich, politisch oder wirtschaftlich, die den Wert eines Menschen an Begabung, Vermögen, Leistung und dem daraus abzuleitenden wirtschaftlichen

---

[821] Anhang, Schüler*inneninterview G9, 24-28.
[822] Es ist normal, verschieden zu sein 2014, 41.
[823] Siehe Kapitel 3.1.2.5.
[824] Siehe T. Rendtorff: Das Ja vor das Nein stellen. Wie wir vom Glauben heute sprechen können. In: Lutherische Monatshefte 19, 1980, 338.

Nutzen misst und - auch im Sinne von Zilleßen - gegenüber allen Bemühungen, ein normatives Bild des Menschen zu bestimmen.
Diese Freiheit ermöglicht aber auch, für eine lebenswerte, menschenwürdige Gesellschaft Verantwortung zu übernehmen, in der die Würde eines jeden Menschen geachtet und bewahrt wird. Der Topos der Gottesebenbildlichkeit bietet dafür eine alttestamentlich-theologische Begründung. Dabei ist es von entscheidender Bedeutung, dass Gottesebenbildlichkeit nicht in der Beschreibung einer bestimmten „normalen" Seinsgrundlage des Menschen aufgeht, sondern nach Lämmermann im Rahmen einer negativen Anthropolgie in Verbindung mit der Rechtfertigungslehre verstanden werden muss.[825]
In der Verbindung der Gottesebenbildlichkeit mit dem alttestamentlichen Bilderverbot (Ex 20,4f) ergibt sich nach Katharina Kammeyer ebenfalls, dass jedem Urteil im Hinblick auf die Vielfalt, Veränderlichkeit und grundsätzliche Unbestimmtheit des Menschen entgegenzutreten ist. Gerade das Bilderverbot schützt Menschen davor, auf eine Definition des „Normalen" festgelegt zu werden.[826]

> „Die unverfügbare Gottesebenbildlichkeit schützt den Menschen vor jeder Form der Festlegung durch Definition, Diagnose oder Zuschreibung. Bilder beweglich zu halten und vielfältige Interpretationen zuzulassen, das ist das Thema des biblischen Bilderverbots (2 Mose 20,4)."[827]

Darüber hinaus verortet Lämmermann Gottesebenbildlichkeit in der grundsätzlichen Beziehungsfähigkeit aller Menschen untereinander und in Bezug auf die Beziehungsfähigkeit zu Gott. Eine systematisch-theologische Begründung liefern hierfür - wie oben bereits dargelegt - die innertrinitarischen Beziehungen.[828] Die gleichberechtigte Wertigkeit der göttlichen Personen im Rahmen der Trinität - wie es Lämmermann in seinem Entwurf beispielhalf gezeigt hat [829] - bildet dabei das Modell einer gleichberechtigten, herrschaftsfreien, am Gegenüber orientierten Kommunikation zwischen den einzelnen Menschen unabhängig von der jeweiligen Kommunikationsform. Dieses Modell steht symbolhaft damit auch für eine menschenfreundliche Kommunikation des Evangeliums.
Besonders vor dem Hintergrund der allgemeinen bildungspolitischen Diskussion um Inklusion ist das eine wichtige theologische Aussage, die gesamtgesellschaftlich das Potential hat, der Festschreibung des Menschen auf eine implizit immer inhaltlich unterschiedlich gefüllte „Normalität" entgegenzuwirken. Eine solche „Normalität" dient eher dazu, Separation zu begründen, als eine gerechte Teilhabe aller an allen

---

[825] Siehe Lämmermann 2005, 178.
[826] Siehe Katharina Kammeyer: Inklusion theologisch – Begründungen, Deutungen und Impulse. In: Volker Elsenbast/Matthias Otte/Annebelle Pithan (Hg.): Inklusive Bildung als evangelische Verantwortung, Dokumentation einer Fachtagung vom 31. Januar bis 01. Februar in Hofgeismar, epd-Dokumentation 27-28/2013.
[827] Ebd.
[828] Siehe Kapitel 3.1.2.5.
[829] Siehe ebd.

maßgeblichen Bereichen unserer Gesellschaft anzustreben. Ein Menschenbild, das sich an dem alttestamentlichen Topos der Gottesebenbildlichkeit - kombiniert mit dem Bilderverbot und zugleich verbunden mit einer Fokussierung auf das innertrinitarische Geschehen orientiert - transzendiert diese Sicht der „Normalität". Auf einer solchen Grundlage beteiligen sich zwar heute evangelische Kirchen in Deutschland an der Bildungsdiskussion.[830] Dieses kommt jedoch bisher in der konkreten Gestaltung religiöser Bildung zu kurz. Dementsprechend geht auch Kunstmann davon aus, dass theologische „Dogmen" und Inhalte sich nicht (mehr) dazu eignen, an die Lebenswelt von Schüler*innen anzudocken.[831] Schüler*innen zeigen jedoch durchaus Interesse an theologischen Inhalten, wenn auch allerdings nicht an starren „Dogmen".

> Lena: „Also das finde ich auch eindeutig, dass diese Toleranz […] eigentlich einer der Schwerpunkte von Religion ist, dass man auch Gemeinsamkeiten, vielleicht Unterschiede kennenlernt, dass das wirklich eine der Grundlagen ist, die man auch für `s Leben aus dem Religionsunterricht zieht."[832]

Das Interessante an der Beschäftigung mit Religion ist für „Lena" neben den Gemeinsamkeiten und Unterschieden klar das von allen Religionen angestrebte Thema „Toleranz". Eine solche Erkenntnis lässt sich allerdings - gerade vor dem Hintergrund medialer Omnipräsenz nicht-friedlicher Auseinandersetzungen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Religionen - nicht ohne ein Interesse an dezidiert theologischen Inhalten gewinnen. Eine ähnliche Sicht formuliert die Muslima „Irem" bezüglich des Themas „Frieden":

> Irem: „Nee, also ich finde auch, dass zwischen Muslimen und Christen doch nicht so ein großer Unterschied ist. (Zustimmung der Gruppe) Wenn wir jetzt im Unterricht sind und über ein Thema reden, dann haben wir eigentlich alle so dieselbe Meinung … (Zustimmung der Gruppe) also bei … in beiden Religionen geht es ja eigentlich darum, dass … Frieden herrschen soll und … wenn wir halt über Religion reden, dann ist das eigentlich das Thema, was dann aufgenommen wird."[833]

> Irem: „Also, jede Religion will den Frieden vermitteln, sodass die Menschen untereinander in Frieden leben können (Zustimmen der Gruppe) … und darauf kommt es eigentlich an. Also, ich find`s auch nicht, deswegen … weiß ich nicht, fühl´ ich mich auch wohl, wenn ich jetzt auch über das Christentum rede, wenn ich weiß, dass diese Religion will auch den Frieden [...]."[834]

---

[830] Vgl. z.B. Es ist normal, verschieden zu sein, 2014, 41. Und Kirchenamt der EKD (Hg.), Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2003, 89-94 und These 3.
[831] Siehe Kapitel 3.2.3.
[832] Anhang, Schüler*inneninterview L 15,25-28.
[833] A.a.O., I5, 1-4
[834] A.a.O., I13, 20-24.

Die gemeinsame Zielsetzung der Religionen Christentum und Islam - Frieden - wird zur Grundlage einer gemeinsamen Meinung und eines daraus entstehenden Gemeinschaftsgefühls. Besonders im zweiten Zitat wird hier deutlich, dass in der Lebenswelt von „Irem“ die (theologische) Erkenntnis, dass auch das Christentum Frieden unter den Menschen anstrebt, neu und überraschend ist und einen neuen Aspekt von Gemeinsamkeit mit ihrem christlichen Mitschüler*innen bietet, die in beiden Zitaten ihrer Aussage insgesamt dreimal gemeinsam zustimmen. Das „auch“ zeigt deutlich, dass sie eine solche Schwerpunktsetzung als eher ihrer Religion zugehörig verortet hat. Konsequenz dieser theologischen Einsicht ist, dass sie sich besser in der Lage fühlt, auch über das Christentum zu reden. Damit verschiebt sich ihre gesamte Sicht auf eine sie umgebende „christliche“ Mehrheitsgesellschaft und ermöglicht ihr durch ein vertieftes Verständnis des religiösen Hintergrundes eine größere Teilhabe an allen Bereichen der Gesellschaft - hier symbolisiert in der einmütigen Betonung der Klassengemeinschaft.
Das entspricht der Vorstellung der vom Rat der Evangelischen Kirchen herausgegebenen Handreichung, in der wiederum Inklusion weitgehend als verändertes gesellschaftliches Paradigma verstanden und dezidiert davon ausgegangen wird:

> „Mit dem Konzept der Inklusion wird zunächst die gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft in den Mittelpunkt gestellt.“[835]

Weiter sieht die Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland Inklusion als freiheitliches Bürgerrecht und verweist zu Recht auf die Sicht der amerikanischen Philosophin Martha Nussbaum und ihren Ansatz des Capability Approach:

> „In Freiheit und Würde sind alle Menschen gleich. Dabei wird nicht von der faktisch freien Person ausgegangen, sondern die Bedingungen und Voraussetzungen für die individuell erreichbaren Freiheitsspielräume werden in den Mittelpunkt […] gestellt.“[836]

Das ist eine wichtige und notwendige Ergänzung des schulbezogenen religionspädagogisch/didaktischen Diskurses, der in Bezug auf die lebensweltliche Grundbedingung Heterogenität zur Versachlichung der Diskussion um spezielle Einrichtungen für Menschen mit schwerwiegenden körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen führen kann.

Heterogenität als Herausforderung und vor allem als Chance für heutiges Bildungshandeln verstanden, bedeutet also für den Religionsunterricht, dass deutlich erkennbar ein Subjektbezug berücksichtigt werden muss, der explizit von Konstruktionen und Interpretationen von Schüler*innen ausgeht. Die zitierten

---

[835] Es ist normal, verschieden zu sein, 2014, 22.
[836] Martha Nussbaum: Gerechtigkeit oder Das gute Leben, Frankfurt/M. 1999, 24.

Interviewausschnitte zeigen, dass gerade Schüler*innen selbstverständliche Denkansätze zu einem durchaus pragmatischen Umgang mit den Verschiedenheiten in ihren Lerngruppen formulieren. Darüber hinaus gilt, wie systematisch-theologisch deutlich wurde: Religionsunterricht und religiöse Bildung richten sich entsprechend des oben ausgeführten „Ja" Gottes zu allen Menschen darüber hinaus immer an alle Schüler*innen unabhängig ihrer je unterschiedlichen Vermögen. Dabei kann heute hinter diese Tatsache nicht zurückgegangen werden: Jeder und jede ist anders. Jeder und jede hat das Recht auf Anerkennung in der je eigenen Andersartigkeit und in seiner Bedeutung für die jeweilige Lerngruppe. Eine Reihe von Interviewausschnitten im Rahmen von ReVikoR belegt, dass heutige Schüler*innen diese Erkenntnis - so zeigen die Ergebnisse, wie wohl nicht intendiert, deutlich - durchaus in eine dementsprechende Haltung übersetzt haben und beispielhaft einen Umgang pflegen, der - getragen von Respekt und Toleranz - den jeweiligen Menschen als Ganzes sieht und nicht nur in Teilaspekte zerlegt. Eine solche Haltung von Schüler*innen und Schülern aufzunehmen, vertiefend zu plausibilisieren und vorzuleben kann im Sinne einer bildungstheologischen Zielsetzung, wie sie Lämmermann im Hinblick auf die Entstehung von Subjektivitäten aus Subjekten und Zilleßen im Hinblick auf die Anerkenntnis der Fremdenachtung - und entgegen einer expliziten religiösen Zielformulierung, wie sie z.B. Kunstmann und Grethlein formulieren - im Religionsunterricht durchaus zielführend sein.

5.2 „Es sind Katholische, Evangelische und Islamische auch ... Muslimische auch ... also ganz verschiedene" - Pluralität

Die gesellschaftliche Realität Pluralität wird im religionspädagogischen Diskurs entweder als ein Teil der zunehmenden Heterogenität und Individualität von Schüler*innen diskutiert,[837] oder als ein übergeordnetes Thema behandelt, unter dem sich weitere Aspekte der Heterogenität der Schüler*innen einzuordnen haben.[838] Lämmermann sieht den „Kern der Postmoderne" in einem radikalen Pluralismus, wobei nicht deutlich wird, inwieweit Pluralität und Pluralismus das Gleiche bezeichnen oder Unterschiedliches meinen, verwendet er doch beide Begriffe gerade im Kontext der Postmoderne weitgehend synonym.[839] Dabei scheint sein Fokus jedoch eher auf einer Kritik der Postmoderne zu liegen als auf einer sachlichen inhaltlichen Füllung des Begriffes. Zilleßen wiederum versteht Pluralität darüber hinaus als theologisch-anthropologische Grundkategorie, die gemeinsam mit einer prinzipiellen Orientierungslosigkeit unverzichtbare Grundlage für seine „Gegenreligion" bildet und aus der sich seine Sicht des „Fremden" speist.[840]

---

[837] Siehe Schröder 2012, 6.
[838] Siehe Friedrich Schweitzer: Interreligiöser Bildung. Religiöse Vielfalt als Religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014.
[839] Siehe Lämmermann 2005, 196.
[840] Siehe Zilleßen 2004, 17.

Kunstmann versteht unter Pluralisierung eine Veränderung in der Moderne, „die auch auf das Denken durchschlägt: Lebensstile, Denkhaltungen, Werte, Überzeugungen usw. gelten als unverrechenbar und relativ [...]“.[841]
Nach Matthias Gronover bezieht sich Pluralität – wie oben bereits erwähnt als gesellschaftliche Nebeneinander unterschiedlicher Formen der (auch religiösen) Lebenseinstellungen – im Unterschied zu der an einer festen Bezugsgruppe orientierten Heterogenität innerhalb der gleichen Gattung [842] - in einer eher beschreibenden Art auf die Gesellschaft. Dieser Differenzierung folge ich auch im Weiteren. Dabei lassen sich die unterschiedlichsten gesellschaftlichen Diskurse um Pluralität als für den Religionsunterricht maßgebliche lebensweltliche Grundbedingung zwei grundlegenden unterschiedlichen Kontroversen zuordnen, einem eher formalen Diskurs, der – trotz inhaltlicher Argumentation - seinen Dreh- und Angelpunkt in der rechtlichen Konstruktion des Religionsunterrichts findet und einer eher inhaltlichen Kontroverse.
In der ersten Kontroverse steht der nicht nur religionspädagogisch/didaktische, sondern auch der politisch stark diskutierte konfessionelle Bezugsrahmen für den Religionsunterricht nach Artikel 7,3 GG unter den Bedingungen religiöser Pluralität in Zentrum. Die Notwendigkeit einer konfessionellen Orientierung des Religionsunterrichts wird entweder betont oder in Frage gestellt. Dies schlägt sich in Schleswig-Holstein recht einseitig im aktuellen Koalitionsvertrag von den Regierungsparteien „Die Grünen“ und „SPD“ nieder, die vor dem Hintergrund zunehmender religiöser Pluralität postulieren:

> „Wir wollen den konfessionellen Religionsunterricht in Kooperation mit den Religionsgemeinschaften zu einem konfessionsübergreifenden Religionsunterricht umwandeln, in dem alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit gemeinsam unterrichtet werden.“[843]

Dabei wird jedoch weder berücksichtigt, was „konfessioneller Religionsunterricht“ heute bedeutet, welche unterschiedlichen Formen von Unterricht er generiert, noch wie Lehrer*innen und Schüler*innen den konfessionellen Religionsunterricht und religiöse Pluralität konkret erleben. Darüber hinaus wird nicht genau angegeben, wie der konfessionelle Religionsunterricht „umgewandelt“ werden soll. [844] Für eine sachliche Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht scheint ist es jedoch notwendig, zunächst einmal - ganz im Sinne

---

[841] Kunstmann 2010[2], 253.
[842] Mit Gattung ist nach Gronover keine biologische Klassifikation gemeint. Auch eine Schulklasse kann in diesem Sinn eine Gattung darstellen, da sie auf Grund von gesellschaftlichen Differenzierungsprozessen entstanden ist und in der z.B. ein vergleichbares Alter eine Rolle spielt. Gronover, 2012, 177f.
[843] Bündnis für den Norden. Neue Horizonte für Schleswig-Holstein. Koalitionsvertrag 2012-2017 von SPD, Grünen und SSW. Zeilen 704-707.
[844] Dieses im Koalitionsvertrag festgehaltene Ansinnen, den konfessionellen Religionsunterricht abzuschaffen, gehört ebenfalls zum Entstehenshintergrund der ReVikoR-Studie.

der Intention der ReVikoR-Studie - wahrzunehmen, was Pluralität heute in den unterschiedlichen Aspekten bedeutet. Die ReVikoR-Studie gibt darüber sowohl hinsichtlich der Lehrer*innen- als auch der Schüler*innenperspektive ausführlich Auskunft.
Die Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen“ des Rates der EKD geht zunächst einmal von einer Kindern und Jugendlichen heute begegnenden religiösen und weltanschaulichen Vielfalt aus, die „noch weiter zuzunehmen scheint. Gerade auch vor der Schule macht diese Vielfalt nicht halt. Kinder und Jugendliche bringen unterschiedliche Herkünfte, Prägungen und Orientierung mit […] “[845]
Diese deskriptive Sicht wird in den qualitativen Interviews von Schüler*innen der ReVikoR-Studie gestützt:

> Michael: „Es sind Katholische, Evangelische und Islamische auch ... Muslimische auch ... also ganz verschiedene.“[846]

Zwar spiegelt sich die religiöse Pluralität der Gesellschaft in dieser Lerngruppe deutlich, wird aber darüber hinaus - obwohl im konfessionellen evangelischen Religionsunterricht verortet - als selbstverständlich erlebt.
In den jeweiligen quantitativen und qualitativen Erhebungen geben, wie schon in Kapitel 4.5.1 angerissen, Lehrer*innen und Schüler*innen mehrheitlich an, religiöse Vielfalt in ihren formal konfessionellen Lerngruppen zu erleben. So nehmen 60,2% aller Schüler*innen wahr, dass muslimische Mitschüler*innen und 45,4% der Schüler*innen, dass katholische Schüler*innen an ihrem Religionsunterricht teilnehmen.[847] Daneben geben 67,2% an, dass Schüler*innen teilnehmen, die keiner Religion zugehören und 73,7%, dass Schüler*innen teilnehmen, denen Religion egal ist. [848] Damit wird deutlich, dass in Schleswig-Holstein die rein evangelische Lerngruppe als Modell für konfessionellen Religionsunterricht eher die Ausnahme ist.[849] Die zunehmende (religiöse) Pluralität der Gesellschaft spiegelt sich somit in zunehmenden Maße in Religionslerngruppen des konfessionellen Religionsunterrichts in Schleswig-Holstein wider.

In einem solchen Zusammenhang äußert „Leon“ den Vorteil einer religiös vielfältigen Lerngruppe:

---

[845] Religiöse Orientierung gewinnen, 2014, 11f.
[846] Anhang Schüler*inneninterview, M1, 4-6, aber auch, wie in Kapitel 4.5.1 schon dargestellt, O 2,11-3,7.
[847] Siehe Anhang, Ergebnisse der Schüler*innenbefragung, „An unserem Religionsunterricht nehmen Schülerinnen und Schüler folgender Religionen/Konfession teil. (Mehrfachnennung möglich) Item 11.
[848] Siehe a.a.O., Ergebnisse der Schüler*innenbefragung, „An unserem Religionsunterricht nehmen Schülerinnen und Schüler teil, (Mehrfachnennung möglich)1 ... die keiner Religion/Konfession angehören. 2 ... denen Religion egal ist.
[849] Nur 22,1% der Lehrer*innen antworten auf die entsprechende Frage mit „Nein“. Siehe ReVikoR Bd. 1, 40 und Anhang Ergebnisse der Lehrer*innenbefragung, Frage 3.

> Leon: „Ich finde das gut, weil… […] man lernt Neues dazu, wie die darüber denken, und wie das bei denen in der Religion abläuft und ist halt nicht immer nur das, was wir im Unterricht behandeln, so evangelisch, so biblisch, so zu der Bibel hingezogen, sag ich mal, sondern dass man auch mal aus den anderen Religionen erfährt, wie das da ist, wie das da im Koran steht oder wie halt Muslime darüber denken.“[850]

Leon, der sich selbst als evangelischer Christ versteht, antwortet damit auf die Frage der Interviewerin, ob er es gut fände, wenn Schüler*innen im Religionsunterricht von ihrer differenten Religion erzählen würden. Er schätzt es deutlich, wenn im Religionsunterricht speziell durch muslimische Schüler*innen deren Sicht, aber auch die konkreten Hintergründe der Religion, die sich für ihn z.B. im Koran ausdrücken, präsent ist. Er verbindet damit, etwas Neues zu lernen, dass über den christlichen Horizont hinausgeht. Der Reiz des Neuen, den eine fremde Religion ausüben kann, zeigt sich hier deutlich. Der Mainstream des religionspädagogischen Diskurses liegt durchaus auf der Linie dieser Schüler*innenmeinung. Grethlein jedoch könnte eine solche Äußerung vor einer erneut in den Vordergrund tretenden Brisanz der „hinter der (persönlichen) Sinnfrage verschwundenen (allgemeine) Wahrheitsfrage“[851] - wie bereits in Kapitel 4.5.1 angedeutet - als deutliches Konfliktpotenzial im Rahmen eines interreligiösen Dialogs mit dem Islam verstehen, der im Religionsunterricht nicht auszuklammern ist.
Diese Wahrheitsfrage benennt er wie folgt:

> „Es rückt erst langsam ins Bewusstsein, dass der *Islam als einzige nachbiblische Offenbarungsreligion* eine Grundlage christlicher Religion, nämlich die Abgeschlossenheit der Offenbarung in Jesus Christus, in Frage stellt.“[852]

Damit jedoch benennt er einen (möglichen) Konfliktpunkt zwischen christlicher und muslimischer Theologie, der sich so in keiner Äußerung der Schüler*innen widerspiegelt. Dies liegt jedoch eher nicht, wie eventuell vermutet werden könnte, an der mangelnden theologischen Reflexionsfähigkeit sowohl christlicher als auch muslimischer Jugendlicher, sondern eher an einem sich auch in religiöser Hinsicht darstellenden Desinteresse an institutionell vorgefertigten Meinungen und traditionellen Überzeugungen der Generation Y und einem generellen Pragmatismus im Umgang mit diesen.[853]
Die Auswirkungen religiöser Vielfältigkeit und die Bedeutung derselben für die rechtliche Konstruktion des Religionsunterrichts werden im religionspädagogischen Diskurs unterschiedlich bewertet.

---

[850] Anhang, Schüler*inneninterview L7, 22-26.
[851] Grethlein 2005, 163f.
[852] Grethlein 2005, 163. (Kursivsetzungen im Original)
[853] Siehe Kapitel 2.5.

Gegenüber einer von Grethlein angedeuteten möglichen Zuspitzung im Rahmen eines interreligiösen Dialogs stellt Pluralitätsfähigkeit von Seiten der EKD ein wichtiges Ziel des konfessionellen Religionsunterrichts dar:

> „Die Bearbeitung der Pluralität muss sich von beidem leiten lassen: von der Suche nach Gemeinsamkeit als dem trotz aller Vielfalt Verbindenden und der Bereitschaft, auch nicht auflösbaren Unterschieden gerecht zu werden […] Die Fähigkeit, sich konstruktiv mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität auseinanderzusetzen, beruht auf der Einsicht in Gemeinsamkeiten, die alle Menschen einschließen, aber auch auf dem Bewusstsein der bleibenden Bedeutung unterschiedlicher Lebensorientierungen und Glaubensüberzeugungen.“[854]

Hier liegt die Betonung sowohl in der Benennung des Verbindenden, als auch des Differenten - allerdings mit deutlicher Priorität der Gemeinsamkeiten aller Menschen. In religionspädagogisch/didaktischen Entwürfen wird analog dazu vielfach der Erwerb einer pluralitätsfähigen religiösen Identität zum Hauptziel von Religionsunterricht und religiöser Bildung an sich erhoben.[855] Zum einen ist hier eine gewisse generelle Skepsis im Sinne von Zilleßen angebracht - ein dem Subjekt vorgeordnetes Ziel des Religionsunterrichtes geht immer auf Kosten eines konsequenten Schüler*innenbezugs. Zum anderen sind damit zumeist zwei völlig unterschiedliche Hauptpositionen der Bildung religiöser Identität und damit zwei völlig unterschiedliche didaktische Ansätze verbunden, die wahlweise die Sinnhaftigkeit eines konfessionellen Religionsunterrichts im engeren Sinne betonen oder ablehnen. In einem Exkurs sollen beide Vorstellungen näher erläutert werden, aber auch der Begriff „Identität“ an sich und damit verbunden das Bildungsziel „Aufbau von religiöser Identität“ hinterfragt werden.

Exkurs: Bildung von religiöser Identität

Wie entwickelt sich religiöse Identität bei Kindern und Jugendlichen? Diese Frage wird im religionspädagogisch/didaktischen Diskurs unterschiedlich beantwortet. So wird einerseits postuliert, dass die Bildung einer religiösen Identität zunächst den geschützten Raum der Konfession braucht, andererseits wird davon ausgegangen, dass sich religiöse Identität nur in lebendigem Austausch mit anderen Konfessionen und Religionen bildet.

> „Häufig wird es als ganz selbstverständlich angesehen, dass »religiöse Identität« ein oder sogar das entscheidende Ziel religionspädagogischen Handelns darstelle. Im Kontext interreligiösen Lernens findet sich darüber hinaus beides: einerseits die Befürchtung, die mit einem solchen Lernen

[854] Religiöse Orientierung gewinnen, 2014, 11f.
[855] Friedrich Schweitzer, Religiöse Identitätsbildung. In: Peter Schreiner/Ursula Sieg/Volker Elsenbast (Hg.), Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 294 -303.

> einhergehende Erfahrung religiöser Pluralität könne die religiöse Identität von Kindern und Jugendlichen in Frage stellen oder deren Entwicklung überhaupt verhindern, und andererseits die Hoffnung, gerade durch eine Begegnung mit Menschen anderer Religionszugehörigkeit und Prägung könne die eigene religiöse Identität erkennbar und plausibel werden."[856]

Schweitzer bringt auf den Punkt, welche Vorstellungen sich gerade heute um die Bildung religiöser Identität ranken. Dabei stellt sich die Frage, was religiöse Identität ist und ob sie überhaupt Ziel religiöser Bildung sein kann. Identität ist zunächst ein Begriff aus der Soziologie, der im Zuge immer größer werdender Ausdifferenzierung der Gesellschaft Anfang der fünfziger und sechziger Jahre entsteht.[857] Pirner erläutert:

> „Nicht zufällig hat der Identitätsbegriff in jener Zeit seine programmatische Ausformung erlebt, als die Geschlossenheit unserer deutschen Gesellschaft immer mehr aufbrach, in den fünfziger und sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts, als unsere Gesellschaft zunehmend pluraler wurde. Sowohl von der Psychologie [...] als auch von der Soziologie her wurde die Frage nach der Identität drängend, beide Disziplinen blickten gleichsam von zwei Seiten auf das gleiche Problem: die Soziologie von den gesellschaftlichen Veränderungen her und ihren Auswirkungen auf den Einzelnen, die Psychoanalyse von den wahrnehmbaren innerpsychischen Veränderungen her."[858]

Nach dem psychosozialen Entwicklungsmodell von Erik H. Erikson beschreibt Identität das übergreifende Entwicklungsziel und beinhaltet die Vorstellung einer entwickelten, psychisch gesunden Persönlichkeit, die sich selbst gleichbleibend, wiedererkennbar und zugehörig zu einer bestimmten Gruppen bzw. Kultur erlebt.[859] Erikson betrachtet die Identitätsbildung im späten Jugendalter als abgeschlossen. In Bezug auf religiöse Entwicklung kann diese Begrifflichkeit nicht ohne weiteres übernommen werden. Zwar versuchen die Stufenmodelle religiöser Sinnstiftung nach Oser/Gmünder und Fowler[860] die lebensgeschichtlichen Bemühungen nach Sinnfindung zu erkunden. Allerdings bezieht sich das erste Modell allein auf die Entwicklung ethischer Denkmodelle, während das zweite Modell sowohl in Theorie als

---

[856] A.a.O. 294.
[857] Siehe: Manfred L. Pirner: Christliche Identität – Identität zwischen Grenzbewusstsein und Ganzheitsvertrauen. In: Theo-Web, Zeitschrift für Religionspädagogik, 01(2002) H. 2, 68-79,68. http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2002-02/pirner2.pdf. (Letzter Zugriff am 22.09.15)
[858] A.a.O., 68.
[859] Siehe Erik H. Erikson: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt 1973, 144ff.
[860] Siehe Fritz Oser, Paul Gmünder: Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung. Gütersloh 1996[4] und James W. Fowler: Stufen des Glaubens. Die Stufen der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh 1991.

auch in Methode uneindeutig bleibt.[861] Im Unterschied zu Erikson betrachten sie den Prozess der Sinnfindung als einen lebenslangen Vorgang. Diese Vorstellung ist heute auch im Bereich der allgemeinen Identitätsbildung eher vertreten. Identitätsbildung wird dabei als lebenslange Aufgabe betrachtet, die nicht zu einer fertig entwickelten Persönlichkeit führt, sondern lebenslang in ihrer Konstruktion fragmentarisch bleibt.[862]

Nach Schweitzer lässt sich religiöse Identität als ein wichtiger Bereich allgemeiner Identitätsbildung betrachten. Er unterscheidet zwischen natürlicher Identität als der natürlichen Zugehörigkeit zu einer Religion durch Geburt oder z.B. Säuglingstaufe, der Rollenidentität als einer Identität, die eine gewünschte Zugehörigkeit zu einer bestimmten religiösen Gruppe zum Inhalt hat und einer religiösen Ich-Identität. Die Rollenidentität beschreibt er als die Identität, die stark empfänglich ist für Störungen und fundamentalistische Entwicklungen. Zur Erlangung einer religiösen Ich-Identität gehört zwingend die Fähigkeit zur Reflexion.

> „Von einer religiösen Ich-Identität kann erst dann gesprochen werden, wenn, wie bereits gesagt, die durch Herkunft, sozialisationsbedingte Prägungen sowie soziale Zugehörigkeiten vorgegebenen religiösen Orientierungen in reflexiver Form angeeignet werden.“[863]

Diese reflexive Aneignung lässt sich im Religionsunterricht möglicherweise fördern, allerdings scheint sie sich jeder Intention bzw. Überprüfbarkeit zu entziehen. Pirner beurteilt ähnlich wie Schweitzer die Entwicklung einer religiösen Identität im Rahmen pluraler Grundbedingungen als ambivalent: entweder wird sie gefördert oder erschwert:

> „Im Hinblick auf die Identitätsfindung erweist sich der gesellschaftliche Pluralismus insgesamt gesehen als ambivalent, als zweideutig. Auf der einen Seite ermöglicht und fördert er die Freiheit und Selbstbestimmung des einzelnen Menschen und damit die Ausbildung seiner unverwechselbaren Identität, weil er in der `Optionsgesellschaft´ (J. Kunstmann) die Wahl hat; auf der anderen Seite droht der Pluralismus den Einzelnen zu verunsichern und zu überfordern mit der Vielzahl von Möglichkeiten und dem Verlust von fraglosen Selbstverständlichkeiten: Wer die Wahl hat, hat die Qual. Identitätsbildung erweist sich damit auch und vor allem als eine Frage der Bildung.“[864]

---

[861] Siehe Schröder 2012, 314ff.
[862] Siehe Stefan Altmeyer: Identität, religiöse. WiReLex 2016. https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/identitaet-religioese/ch/d2c2293647e69936149f8b0e809eaff9/. (Letzter Zugriff am 10.03.17)
[863] Schweitzer, 2005, 299.
[864] Pirner 2002, 70.

Zudem kann Identitätsbildung als ein Prozess verstanden werden, der den Menschen selbst befähigt, von sich als „Ich“ zu sprechen, und damit seine innersten Bereiche anspricht. Solche Prozesse können und dürfen auch nach Schweitzer nicht von außen reguliert und gesteuert werden. Identität als Selbstentwurf darf damit höchstens angeregt, aber niemals beeinflusst werden. Einen interessanten Ansatz in Bezug auf religiöse Identitätsbildung bietet Wolfram Weiße im Rahmen seiner Zusammenfassung der Auswertung des europäischen Forschungsprojektes REDCo (Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in transforming Societies of European Countries). Er bezieht sich im Wesentlichen auf zwei philosophische Ansätze und einem theologisch-religionspädagogischen Ansatz von Helmuth Peukert. Demnach ist religiöse Identität:

> „[…] nicht als das fertig gepackte und umschnürte Paket von Tradition und Organisation zu denken, sondern als unabschließbares und auf Gnade verwiesenes Sehnen, in dem das Eigene nicht ohne den Anderen Gestalt gewinnt.“[865]

Insofern ist religiöse Identitätsbildung zugleich prozessorientiert und am jeweiligen Anderen orientiert und sollte vor allem in Religionsunterricht und religiöser Bildung sorgfältig begleitet werden, kann aber nicht als Ziel religiöser Bildung formuliert werden, da er sich von vornherein jeder Machbarkeit entzieht und, wie Peukert formuliert, der Gnade entspringt.
Ein weiterer Diskurs im Rahmen religiöser Identität bildet sich um die Frage, ob die Bildung einer religiösen Identität zunächst den sicheren Bezugsrahmen einer eigenen Konfession bzw. Religion braucht, um dann in Kontakt mit Angehörigen anderer Konfessionen oder Religionen in Kontakt zu treten oder ob der Aufbau einer religiösen Identität von Beginn an in Kontakt und Dialog mit unterschiedlichen Konfessionen und Religionen geschehen sollte. Sehen die Befürworter der ersten Sichtweise die Gefahr einer Beliebigkeit bzw. Patchworkreligiosität und/oder einer Identitätsverwirrung, wenn schon in frühem Alter der Kontakt mit anderen Konfessionen/Religionen geschieht, so erklären die Vertreter*innen des zweiten Ansatzes, dass gerade in der Auseinandersetzung mit dem „Fremden“ der Blick auf das „Eigene“ klarer wird und sich dadurch leichter eine stabile religiöse Identitätsbildung anbahnt.[866] In diesem Zusammenhang lässt sich mit Pohl-Patalong recht nüchtern konstatieren:

---

[865] Wolfram Weiße (Hg.): Religionsunterricht in Zeiten gesellschaftlicher Pluralisierung. Einstellungen Jugendlicher in Europa zu religiöser Heterogenität und Religionsunterricht - das europäische Forschungsprojekt REDCo. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7(2008), H. 2, 5-33, 7. http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2008-02/3.pdf. (Letzter Zugriff 10.03.17)
[866] Siehe hierzu vor allem Englert/Schwab/Schweitzer/Ziebertz (Hg) 2012.

> „Religionspädagogisches Arbeiten findet heute grundsätzlich im Kontext religiöser Pluralität statt und muss davon ausgehen, dass Kinder und Jugendliche von dieser geprägt sind. Besonders in der Schule [...] kann man nicht von einer einheitlichen christlichen Sozialisation ausgehen, auf die sich zuverlässig aufbauen ließe. Heute aufwachsende Menschen sind nicht nur von klein auf von religiöser Pluralität umgeben, sondern werden auch von unterschiedlichen religiösen und nichtreligiösen Einflüssen geprägt."[867]

Insofern ist die Vorstellung von religiöser Identitätsbildung in einem sicheren, stabilen konfessionellen Bezugsrahmen heute eher als eine idealistische anzusehen, die in einem allgegenwärtigen Umfeld religiöser Pluralität so nicht mehr existiert. Diese Kontroverse erweist sich als den heutigen lebensweltlichen Bedingungen nicht mehr angemessen.

Ich folge vor allem auch vor dem Hintergrund der Einwände von Zilleßen der Sicht von Weiße, dass sich religiöse Identitätsbildung nicht als ein übergeordnetes Ziel des Religionsunterrichts und religiöser Bildung formulieren lässt. Darüber hinaus scheint es plausibel, dass Pluralität die Entwicklung einer eigenen religiösen Identität, die eben nicht von Plan- und Machbarkeit bestimmt wird, eher nicht verhindern, wohl aber erschweren kann, aber dieses vor dem Hintergrund der lebensweltlichen Grundbedingungen nicht zu vermeiden ist. Gerade die ReVikoR Studie macht darüber hinaus, wie an der Äußerung von „Leon" als auch in Kapitel 4.5.1. bereits dargelegt, wiederum deutlich, dass „jedenfalls nach Einschätzung der Lehrkräfte der Charakter des Fremden, Anderen oder Differenten tendenziell das Interesse der Schüler*innen an dem Phänomen Religion erhöht" [868], obwohl die Lehrkräfte das Ausmaß des Interesses durchaus unterschätzen.[869]
Wenn sich, wie auch Weiße konstatiert, religiöse Identität maßgeblich in der Auseinandersetzung mit dem Anderen entwickelt, scheint es von Vorteil zu sein, sich auch im Religionsunterricht frühzeitig mit „den Anderen" im Spiegel der gesamtgesellschaftlichen Realität auseinanderzusetzen. Welche Art Umgehen mit weltanschaulicher, kultureller und religiöser Pluralität für den Religionsunterricht und religiöse Bildung im Rahmen von Art 7 (3) GG sinnvoll ist, scheint jedoch different beantwortet werden zu können. Die qualitativen und quantitativen Untersuchungen des ReVikoR-Forschungsansatzes mit Schüler*innen zum Umgang mit Pluralität im Religionsunterricht zeigen, dass es für Schüler*innen zumindest eher nicht wichtig ist, Religion als explizit konfessionell-evangelischen Unterricht zu erleben, zumal sie wiederum äußerst different beschreiben, was sie unter „Evangelisch" verstehen und mit dem Begriff Konfession eher weniger anfangen können, wie in 4.5.1 bereits angedeutet und noch einmal mit folgendem Zitat eindrücklich belegt:

---

[867] Pohl-Patalong 2013, 11.
[868] ReVikoR Bd. 1, 300.
[869] Vgl. Kapitel 4.5.1.

> Ella: „Wenn man konfirmiert ist, ist man doch Christ. Und wenn man nicht konfirmiert ist, ist man evangelisch, glaube ich.“[870]

Auch das Wort „evangelisch“ hat nur für 46,8% aller Schüler*innen eine Bedeutung, wobei nicht deutlich ist, ob es dabei rein um inhaltliches Verständnis des Begriffes geht oder um Bedeutung im Sinne einer eigenen Verortung.[871]
Nach der REDCo-Studie und den Untersuchungen zum „Hamburger Weg“ kann sich wiederum die Mehrheit der Hamburger Schüler*innen kaum einen anderen Religionsunterricht als ihren vorstellen.[872] Ob das allerdings der Tatsache geschuldet ist, dass sie keinen anderen Religionsunterricht kennen, lässt sich nicht ganz ausschließen.
Es scheint jedoch so zu sein, dass die Frage, in welcher Form Religionsunterricht zu organisieren ist - ob als konfessioneller Religionsunterricht oder als grundsätzlich für alle Schüler*innen zu öffnender Religionsunterricht in evangelischer Verantwortung, wie es ja nicht nur der Hamburger Weg praktiziert, sondern auch in vielen allgemeinbindenden Schulen in Schleswig-Holstein bereits üblich ist - different beurteilt werden kann. Nimmt man die Ergebnisse der quantitativen Schüler*innenerhebung hinzu, nach der 89,5% aller von uns befragten Schüler*innen einen gemeinsamen Religionsunterricht im Klassenverband präferieren,[873] lässt sich das Ergebnis der ReVikoR-Studie, Bd. 1 nur noch verstärken. Die Ergebnisse der Lehrer*innenbefragung machten in dieser Fragestellung für Schleswig-Holstein deutlich:

> „Möglicherweise wäre tatsächlich ein Modell, dass die religiöse Differenz statt in einer Trennung der Schüler*innen in den Lehrkräften abbildet, zu verfolgen [...]. Diese Richtung hätte auch den Vorzug, den sehr unterschiedlichen Varianten religiöser Vielfalt gerade in dem Flächenland wie Schleswig-Holstein [...] gerecht werden zu können.“[874]

Es deutet sich dabei an, dass es nicht von vorrangiger Bedeutung ist, den konfessionellen Religionsunterricht abzuschaffen.
So schreibt Matthias Gronover:

---

[870] Anhang, Schüler*inneninterview E7, 5-12. Vgl. Kapitel 4.5.1.
[871] Siehe Anhang, Ergebnisse Schüler*innenbefragung, „Das Wort `evangelisch´ hat eine Bedeutung für mich.“ Item 18.
[872] Vgl. z.B. die Ergebnisse der REDCo-Studie, Dan-Paul Jozsa/Thorsten Knauth/Wolfram Weiße (Hg.), Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas, Münster, New York, München, Berlin 2009. Ebenso die zum Hamburger Weg: Diana Eldin Hassanein, Der Hamburger Weg des Religionsunterrichts. Eine empirische Analyse zum Dialog im Klassenzimmer. Schriftenreihe Religionspädagogik in Forschung und Praxis, Band 3, Hamburg 2013.
[873] Siehe Anhang, Ergebnisse der Schüler*innenbefragung, „Wie finden sie es, wenn die ganze Klasse zusammen Religion hat?“ Item 17 i.
[874] ReVikoR Bd. 1, 314.

> „Konfessioneller Religionsunterricht, zumal in berufsbildenden Schulen, wird oftmals als veraltetes Modell wahrgenommen, das der pluralen Gesellschaft nicht gerecht wird und mit einer kirchlichen Bindung von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern argumentiert, die so schon lange nicht mehr gegeben ist. Diese Kritik greift, wo von Konfessionalität nur in ihrer idealen, weil kirchennahen Form gesprochen wird und wo die kirchliche Rückbindung des Religionsunterrichts als kirchliche Bevormundung wahrgenommen wird. Beide Argumente werden aber einem konfessionellen Religionsunterricht, der sich dialogisch versteht und im Dialog Orientierung - auch kirchliche - bietet, nicht gerecht.“[875]

Ob es dabei wiederum wichtig ist, dass die Unterrichtenden dafür Sorge tragen, im Sinne des Grundgesetzes den jeweiligen Grundsätzen der den Unterricht zu verantwortenden Religionsgemeinschaft zu entsprechen,[876] scheint gegenüber einer Haltung der jeweiligen Pädagog*innen, die sie befähigt, religionspädagogische Inhalte und Angebote sensibel gegenüber jeder Form von Diskriminierungen, dabei sprachfähig und reflektiert gegenüber dem eigenen Glauben und zugleich differenziert, sachkundig und respektvoll gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen vermitteln zu können, zweitrangig zu sein. Gerade die Schüler*inneninterviews im Rahmen von ReVikoR – wie auch in Kapitel 4.5.3 deutlich wurde - illustrieren diese Sicht:

> Charlie: „Ich finde, dass, also es soll schon eine Art von Religion da sein, also er soll schon einer Religion angehören und das auch vertreten, und das halt studiert haben. Das ist ja klar, er braucht ja das Hintergrundwissen. Also das hat unser Lehrer auch auf jeden Fall. Aber was ich überhaupt nicht mag, ist, wenn die Person dann zu religiös ist, und dann sozusagen so ein bisschen, ich sag´ es jetzt mal umgangssprachlich ‚Der Papst in der Person ist´, weil das ist für mich dann wieder `n Religionsunterricht, den ich nicht gerne mag.“[877]

Hier wird exemplarisch deutlich, dass die religiöse Identität der Lehrkraft zwar akzeptiert, aber gleichzeitig relativiert wird. Gewünscht wird – wie in Kapitel 4.5.3 dargestellt - eine religiöse Identität bzw. eine Haltung, die mit nötigem Fachwissen verbunden ist und die eigene Sicht vertritt, aber vor allem das Gespräch mit anderen Ansichten sucht, ohne von seiner eigenen Meinung so eingenommen zu sein, dass er/sie diese als unzuwidersprechende Wahrheit („Papst in Person“) darstellt.
Damit wird der Wunsch nach einer Lehrer*innenpersönlichkeit in den Fokus gerückt, die einen reflektierten Umgang mit Pluralität und Heterogenität pflegt und es den Jugendlichen möglich macht, eine eigene Haltung zu entwickeln. Einerseits durchaus religiös verortet zu sein - wobei es den Schüler*innen, wie ebenfalls in Kapitel 4.5.3 deutlich wurde, nicht wichtig ist, in welcher konkreten Religion - und gleichzeitig offen

---

[875] Gronover, 2012, 175.
[876] Dementsprechend heißt es auch in Hamburg korrekt „Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung“.
[877] Anhang, Schüler*inneninterview C4, 1-6.

für andere Meinungen zu sein und im Gespräch mit Jugendlichen nicht auf der eigenen richtigen Sicht zu beharren, stellt einen flexiblen Umgang mit dem konfessionellen Prinzip dar, den sich Schüler*innen von Lehrer*innen wünschen. Zwar muss es in der Diskussion um die rechtliche Konstruktion des Religionsunterrichts nicht in erster Linie darum gehen, den Schüler*innenwünschen zu entsprechen. Die Positionen gerade auch der Schüler*innen zu vernachlässigen, wäre jedoch nicht angemessen angesichts dessen, dass die Gruppe der Schüler*innen dieses Fach in der Praxis das Fach maßgeblich mitgestalten.
Den modernen religionspädagogischen Diskurs um Pluralität durchzieht neben der eher formal orientierten auch eine eher inhaltlich ausgerichtete Kontroverse. Diese ähnelt dem Diskurs in der Weimarer Republik mit der Auseinandersetzung um liberale und dialektische Religionspädagogik. [878] Als Kontrapunkte sind dabei einerseits der Ansatz von Grethlein mit seiner Postulierung einer neuen Profilbildung des evangelischen Religionsunterrichts als „Befähigung zum Christsein“ [879] und andererseits der von Schweitzer mit seiner dezidierten Bejahung von Pluralität auf dem Weg zum Pluralismus zu sehen.
Für Gretlein lassen sich, wie bereits dargestellt, die Partizipationsformen christlicher Religion auf das Beten und das Segnen zurückführen:

> „Bei vielen Menschen besteht an prekär empfundenen Übergängen im Lebenslauf ein Bedürfnis nach Gebet und Segen. Schülerorientierter Unterricht hat die wichtige Aufgabe, Heranwachsenden eine verantwortliche Partizipation an Kultur und Gesellschaft zu ermöglichen. Für die Praxis Religion heißt dies konkret, Heranwachsende dazu zu befähigen, an solchen Gottesdiensten mit Gewinn teilzunehmen. […] So befähigt die Beschäftigung hiermit (Gebet und Segen, Anm.d.V.) nicht nur zum Christsein, sondern führt zugleich im Sinne interreligiösen Lernens zum vertieften Verstehen nichtchristlicher Religionspraxis.“[880]

Es fällt schwer, hierin nicht eine gewisse allgemeine Engführung der Religionspädagogik und -didaktik und im Besonderen auch vor dem Erfahrungshorizont Pluralität im Sinne einer wichtigen Schwerpunktsetzung im interreligiösen Dialog zu sehen.
Für Schweizer ist demgegenüber der interreligiöse Dialog[881] ebenso konstitutiv und wesentlich für den Religionsunterricht. Pluralitätsfähigkeit ist dabei das entscheidende Bildungsziel. Dabei definiert er vier Zusammenhänge:

---

[878] Zum Unterschied zwischen Pluralität und Pluralismus Friedrich Schweitzer, Interreligiöse Bildung, Gütersloh 2014, 134: „Pluralität verweist auf die Gegebenheit (religiöser) Vielfalt im Sinne einer Tatsache, während Pluralismus im normativen Sinne einen reflektierten Umgang mit Pluralität bezeichnet.“
[879] Grethlein 2005, 271ff.
[880] Gretlein 2005, 276f.
[881] Der Ansatz des interreligiösen Lernens, der in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre religionspädagogisch bedeutsam wurde, setzt primär besonders bei persönlichen Begegnungen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten an. Dabei ist die Erfahrung direkten dialogischen Lernens von Bedeutung. Er umfasst eine Reihe von didaktischen Vorgehensweise, wie den Besuch außerschulischer

> „Weitere Klärungen des Verständnisses von Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel lassen sich in vier Zusammenhängen gewinnen: 1. In Abgrenzung zu Relativismus und Fundamentalismus, 2. im Horizont der religiösen Identitätsbildung, 3. im Blick auf die Ansprüche einer universalistischen Moral, 4. mit der Frage nach Kriterien der Pluralitätsfähigkeit.“[882]

Er konstatiert darüber hinaus deutlich, dass der Religionsunterricht als einziger Ort, an dem interreligiöse Fragen an der Schule thematisiert werden, deutlich an Bedeutung gewinnt, sieht jedoch auch, dass diese Bedeutung in der Religionspädagogik bisher zu wenig reflektiert worden ist.[883]
Die Sinus-Studie kommt zu einem tendenziell ähnlichen Ergebnis, als die Schule und damit vor allem der Religionsunterricht die einzigen Orte sind, an denen Schüler*innen sich mit unterschiedlichen religiösen und nicht religiösen Identitäten und konkreten Religionen auseinandersetzen, da im zumeist durchaus multikulturellen/multireligiösen Freundeskreis das Gespräch über Religionen eher nicht geführt wird.

> „Religion und Glauben gehören nicht zu den Themen, über die man im Alltag viel mit seinen Freundinnen oder Freunden spricht oder für die man sich besonders interessiert, auch wenn die Freundinnen oder Freunde einer anderen Glaubensgemeinschaft angehören.“[884]

Die Schüler*innen und ihre Interpretationen ihrer lebensweltlichen Grundbedingungen gehen über eine solche Deutung teilweise noch hinaus. So betont „Christiane“:

> Christiane: „Ich finde auch, dass es eine gute, also das ist eine Art von Integration. Vor allem jetzt bei dem Thema, was jetzt einfach in Deutschland ist, mit der Flüchtlingskrise. Und wenn die irgendwann halt auch alle irgendwann halt in unsere Schulen kommen, dass finde ich auch eigentlich, dass Religion dann mit das wichtigste Fach auch unter anderem sein wird, auch mit Politik, weil wenn dann so viele verschiedene … Dann sind ja einfach mehr Muslime da und ich glaube, dass das dann aber auch ganz wichtig ist, dass die dann nicht getrennt sind, sondern mit uns das dann machen. Und wir den sozusagen, uns auch mit denen austauschen

---

Lernorte, die Einladung offizieller Vertreter*innen anderer Religionen in den Religionsunterricht und besonders den Einbezug religiöser Alltagserfahrungen von Schüler*innen in einer religiös vielfältigen Lerngruppe. In einem weiteren Sinne verstanden kann interreligiöses Lernen aber auch in der Auseinandersetzung mit Texten und Medien erfolgen. Vgl. z.B. Volker Elsenbast/Peter Schreiner/Ursula Sieg (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005; Werner, Haußmann/Johannes Lähnemann (Hg.): Dein Glaube - mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005.

[882] Friedrich Schweitzer: Interreligiöse Bildung, Gütersloh 2014, 135.

[883] Siehe a.a.O. 168ff.

[884] Sinus-Studie 2016, 361.

> können, weil ich glaube, dass würde dann nicht so stattfinden, wie im Religionsunterricht auch.“[885]

In Bezug auf die Frage nach einer möglichen Trennung von muslimischen und christlichen Schüler*innen in einen jeweils eigenen Religionsunterricht lässt sie keinen Zweifel daran, dass sie das nicht gut finden würde. Im Gegenteil, den gemeinsamen Unterricht hält sie für eine „Art von Integration“ gerade vor dem Hintergrund der Flüchtlingskrise, die in der Zeit der Durchführung der qualitativen Interviews die Medien vorrangig beschäftigt. Vor diesem Hintergrund wird in ihrer Interpretation Religion neben Politik zu dem Fach mit der wichtigsten gesellschaftlichen Aufgabe.
Es ist plausibel, dass mit der Öffnung der Schule vom Lernort zum Lebensort eine Öffnung für das als fremd Empfundene im Sinne Zilleßens einhergeht.[886] Durch die verlängerte Verweildauer der Schüler*innen im Rahmen des Ganztagsunterrichts wird eine vertiefte Auseinandersetzung mit verschiedenen Lebens- und Glaubenseinstellungen in Form von interreligiösem, interkulturellem, ökumenischem bzw. globalem Lernen wichtig und notwendig. Religionsunterricht kommt dabei, wie „Christiane“ vermutet, in der Tat eine wichtige Funktion zu. Dressler bemerkt in diesem Zusammenhang:

> „Nun hat die Bedeutung des Zusammenhangs von Pluralisierung, Religion und Bildung speziell im Blick auf die Schule dadurch an Dringlichkeit gewonnen, dass sich nirgendwo im öffentlichen Raum Menschen unterschiedlicher kultureller Herkünfte und Zusammengehörigkeiten in gleicher Vielfalt, in gleicher Nähe und Intensität begegnen wie an der Schule. Schule ist nicht mehr denkbar ohne Begegnung mit den Fremden, die zugleich nahe sein können und dennoch fremd bleiben, und dem Fremden, das im kulturellen Klima der Pluralität mehr und mehr auch das fremde Eigene sein kann. Diese Begegnungen verlangen, das ist allgemeiner Konsens, verstärkte Anstrengungen in interkultureller Bildung.“[887]

Pluralität bedeutet dabei jedoch nicht:

> „… die bloße Addition von Lebensstilen, Weltanschauungen und Kulturen im Sinne eines Nebeneinanders (im faktischen Entstehen von Parallelgesellschaften). Offensichtlich ist Pluralitätsfähigkeit ein Projekt der Moderne, das noch in den Kinderschuhen steckt.“[888]

---

[885] Anhang, Schüler*inneninterview C10, 18-26.
[886] Siehe Kapitel 3.3.3.
[887] Bernhard Dressler 2005, 87f.
[888] Elisabeth Naurath: Pluralitätsfähige Religionspädagogik zwischen sozialer Relevanz und religiöser Transfunktionalität. In: Englert/Schwab/Schweitzer/Ziebertz (Hg) 2012, 89-98, 91.

Auch ist die Engführung auf einen Interreligiösen Dialog, der die in Zusammenhang mit Heterogenität im Kapitel 5.1 benannten weiteren Problemfelder an den Rand schiebt, nicht zu intendieren, was allerdings die Wichtigkeit eines solchen Dialogs nicht schmälern darf. So lässt Schweizer in diesem Zusammenhang z.B. außer Acht, dass gerade der interreligiöse Dialog dazu neigt, soziokulturelle Problematiken, wie z. B. die zunehmende Religionslosigkeit und nicht nur Konfessionslosigkeit unter Jugendlichen oder das Verhältnis der Geschlechter untereinander wenn nicht zu negieren, so doch an den Rand zu schieben.
Naurath fordert demgegenüber:

> „Es geht also auch darum, auch nicht kirchlich sozialisierte und eingebundene Menschen mit Angeboten religiöser Bildung so zu erreichen, dass ihnen Achtung und Wertschätzung zuteilwerden und diese zugleich in ihrer Toleranz- und Dialogfähigkeit bestärkt und gefördert werden.“[889]

Dieser Aspekt ist vor dem Hintergrund der neuen Bundesländer besonders wichtig.
Pluralität findet ihren Niederschlag im Religionsunterricht nicht nur im Blick auf unterschiedliche Religionen und Kulturen, sondern auch innerhalb von Religionen in der Entstehung der unterschiedlichsten Ausformungen, in der Entstehung von neuen Formen von Religion und in den unterschiedlichsten Ausformungen der Konfessionslosigkeit. Gerade im Rahmen der qualitativen Interviews von ReVikoR wird deutlich, welches Gewicht gerade konfessionslose Schüler*innen auf den Religionsunterricht legen:

> Gyde: „Also ich weiß nicht, ob das jetzt noch so zu der Frage passt, aber ich bin hier oben ja geboren und ich merke z.T. bei den alten Menschen, aber auch bei den jüngeren Menschen, dass sie immer noch sehr stark rassistisch sind ... gegenüber anderen Religionen, Hautfarben, allem Möglichen eigentlich ... ähm und ich denke, dass das auch besser würde, wenn man die Unterrichte mehr zusammenlegt. Ich bin ja aus (Name der Stadt) und da ist das ja so, da läuft einer aus der Grundschule und die machen die anderen völlig fertig, weil die einfach anders glauben ... weil die einfach auch getrennt im Unterricht sitzen ... die haben einfach kein Kontakt zu den anderen Religionen – ich denke, dass das einfacher wäre, die zusammenzuführen, wenn die zusammen Religionsunterricht haben würden.“[890]

Die sich selbst als dezidiert atheistisch verstehende Gyde[891] sieht die allgemeine Funktion von Religionsunterricht in einem gemeinsamen Unterricht für alle Schüler*innen besonders darin, jüngeren Menschen aus eher „rassistisch“ geprägtem Umfeld, das sie in ihrem Heimatort erlebt hat, im Religionsunterricht die

---

[889] A.a.O., 89.
[890] Anhang, Schüler*inneninterview G15, 27-35,
[891] Gyde: „Ich bin Atheistin ...“ A.a.O., G2,16.

Gelegenheit zu geben, sich mit ihren Vorurteilen auseinanderzusetzen. Religionsunterricht kann dabei die unterschiedlichsten Menschen zu einem friedlichen Miteinander zusammenführen. Für sich persönlich erkennt sie noch eine weitere Funktion:

> Gyde: „Ja ... uns wird wirklich die Möglichkeit gegeben, zu fragen, zu hinterfragen zu allem Möglichen, auch wenn das vielleicht jetzt nicht direkt Religion ist ... die Anschläge in Paris haben wir z.B. sehr stark diskutiert, weil es alle ... zumindestens mich hat es sehr stark angeschlagen ... und es hat geholfen, darüber zu diskutieren."
> I: „Es hat Ihnen also in Ihrer persönlichen Lebenssituation geholfen, damit klarzukommen?"
> Gyde: „Ja ... ja, auf jeden Fall ... mir hat das sehr geholfen, da diskutieren zu können."[892]

Obwohl „Gyde" sich als Atheistin versteht, fühlt sie sich in ihrer Meinung jedoch vollständig anerkannt und so sicher im Religionsunterricht,[893] dass sie sich öffnen kann und den Religionsunterricht auch für sich persönlich als Hilfestellung versteht, mit schwierigen Lebenssituationen klar zu kommen.
Der Religionsunterricht wird so zu einem „Safe Space" und, damit verbunden, zu einem Ort, in dem eine besondere Atmosphäre im Umgehen miteinander angestrebt wird.

> „'Safe space' has become a shorthand term for a desired classroom atmosphere."[894]

Ein friedliches, konstruktives Miteinander im Sinne eines „Safe Space" in einer religiös-vielfältigen schulischen Lerngruppe ist ein Prozess, der mit Hilfe eines wie oben verstandenen interreligiösen Dialogs somit mehrdimensional gestaltet werden muss. Auch ein in Kapitel 4.5.3 von den Schüler*innen gewünschte Rollenverständnis der Lehrkraft entspricht in etwa den Grundvoraussetzungen des „Safe Space":

> „Teachers should be non-judgmental and unbiased, develop appropriate ground rules for participation, be comfortable with conflict and be supportive and respectful."[895]

---

[892] A.a.O., G 18, 1-6.
[893] I: „Ich sprech´ sie als Atheistin noch einmal direkt an: sie sind auch mit ihrer Meinung vollständig anerkannt?" Gyde: „Jo – ich darf glauben, was ich will." A.a.O., G13, 16-18.
[894] Robert Jackson/Council of Europe: Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education, Strasbourg 2014, 47-48: „The Council of Europe recommendation, in considering educational preconditions for exploring the diversity of religions and non-religious convictions in schools, suggests 'provision of a safe learning space to encourage expression without fear of being judged or held to ridicule'." Das Konzept des „Safe space" wurde im Rahmen des Europarats (Council of Europe) entworfen, welcher sich mit der Frage beschäftigt hat, wie religiöse und nicht-religiöse Weltanschauungen im multikulturellen Bildungskontext unterrichtet werden könnten.
[895] A.a.O., 48.

Toleranz als Voraussetzung meint dabei ein Aushalten bzw. Verarbeiten der Spannung, die durch das Anderssein der anderen Menschen in einem Selbst entsteht.[896] Im Dialog wird das Gegenüber als unverwechselbare Person entdeckt, mit der eine personale Beziehung eingegangen wird.
Dialog setzt Autonomie und Beziehungsfähigkeit voraus und strebt einen Austausch auf Augenhöhe an.[897] Das schließt auch die Entdeckung und Anerkenntnis der eigenen Verletzlichkeit und der entsprechenden Reaktion darauf sowie der Verletzlichkeit des Gegenübers ein.[898] Insofern findet sich ein solcher Dialog in dem Entwurf von Zilleßen „Gegenreligion" durchaus wieder.
Im Dialog müssen allerdings auch gesellschaftskritische und sozialethische Impulse aufgenommen werden, um vor sozialer Exklusion zu schützen. Dialogische Religionspädagogik versteht nach Knauth:

> „[…] Dialog als Zentrum einer veränderten Praxis, die gesellschaftlichen Widersprüchen und Herrschaftsverhältnissen ausgesetzt ist, diese zugleich aber auf eine von Solidarität und Gerechtigkeit bestimmte Lebensform verändern möchte […]. Dialog, so verstanden, hat Teil an einer basisdemokratischen Umformulierung des Politikbegriffes."[899]

Ziel eines solchen Dialogs ist es nicht, die Anderen von der je eigenen Lebensart zu überzeugen, sondern einen Schritt gemeinsam auf dem Weg der Konvivenz zu gehen. Konvivenz meint dabei - mit Theo Sundermeier auf einen einfachen Nenner gebracht:

> „Drei Säulen hat die Sache der Konvivenz: Wir helfen einander, wir lernen voneinander, wir feiern miteinander."[900]

Dabei wird deutlich, dass eine religiöse Praxis wie das „Beten" hier kontraproduktiv sein kann und, wie in den Schüler*inneninterviews deutlich wird, [901] durchaus zu Recht im Sinne von Mission verstanden werden kann.

---

[896] Siehe Hartmut Rosenau: Möglichkeiten und Grenzen einer theologischen Begründung von Toleranz. In: Eckart Gottwald, Norbert Mette (Hg.): Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen, Festschrift für Folkert Rickers zum 65. Geburtstag, Neukirchen-Vluyn 2003, 218-226, 220.
[897] Vgl. hierzu Johannes F. und Martina Hartkemeyer: Die Kunst des Dialogs - Kreative Kommunikation entdecken, Erfahrungen, Anregungen, Übungen, Stuttgart 2005. Ebenso Thorsten Knauth: Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung, Münster u.a. 1996, 123-270. Und Religiöse Orientierung gewinnen 2014, 108f.
[898] Vgl. hierzu den schon etwas älteren Ansatz von Hans-Jochen Margull, Zeugnis und Dialog, Ausgewählte Schriften. In: Missionsakademie an der Universität Hamburg (Hg.), Perspektiven der Weltmission. Wissenschaftliche Beiträge. Bd.13, Ammersbeck 1992, 334.
[899] Thorsten Knauth: Dialogische Religionspädagogik als Weg aus dem Identität- Relevanzdilemma des Religionsunterrichts. In: Englert/Schwab/Schweitzer/Ziebertz (Hg) 2012, 34-44, 41f.
[900] Theo Sundermeier: Konvivenz: Ein Modell für Europa? In: International Journal of Orthodox Theology 3:4 (2012) urn:nbn:de:0276-2012-4032, 33-51, 36. http://orthodox-theology.com/media/PDF/IJOT4.2012/Sundermeier.Konvivenz.pdf. (Letzter Zugriff am 14.03.17)

> „Eine veränderte Haltung ist nötig: Die Vertreter der religiösen Traditionen kommen nicht als Lehrende, sondern als Lernende in den Dialog. Also: keine Mission, sondern zuhören und die Bereitschaft zum Dazulernen, damit man den Anderen nicht falsch versteht. Dialog ist die Umsetzung des Gebots, dass man kein falsches Zeugnis wider den Nächsten ablegen soll.“[902]

Dressler macht darüber hinaus deutlich, dass Dialog auch bedeuten kann, dass man sich eben nicht versteht, obwohl man bemüht ist, sich zu verständigen. Er postuliert als Ziel für den interreligiösen Dialog über das Ziel der Konvivenz hinausgehend, Schüler*innen die Fähigkeit zu erschließen, anderen das Grundrecht auf positive und negative Religionsfreiheit zuzuerkennen sowie es für sich selbst zu nutzen.[903]
Moderne religionspädagogische Ansätze müssen vor dem Hintergrund der lebensweltlichen Grundbedingung Pluralität darüber hinaus eine differenzierte Verwendung der jeweiligen Begrifflichkeiten beinhalten, um Schüler*innen einen sachgemäßen interreligiösen Dialog über die unterschiedlichsten Grenzen hinweg zu ermöglichen.

Eine nicht nur im Rahmen dieser Arbeit wichtige Differenzierung dabei ist die von Religion, Religionen und Religiosität.

Exkurs: Religion, Religionen, Religiositäten

Die Bedeutung von Religion ist im gesamtgesellschaftlichen Diskurs und somit auch an öffentlichen Schulen nicht unumstritten. Das liegt sicherlich zum einen daran, dass sich seit dem Ende des letzten Jahrhunderts die Diskussionslage in unserer Gesellschaft deutlich verschoben hat. Kreisten damals die Diskussionen in Sachen Religion vor allem um die Vorstellung, „Religion“ sei eine Art „heteronomer Restbestand“ und würde sich mit Hilfe von Bildungsprozessen von selbst auflösen, wird heute deutlich, dass Religion als wesentlicher und bleibender Faktor von Gesellschaftsorganisation präsent bleibt.[904] Zum anderen liegt das jedoch auch an einer Diffusität bezüglich des Begriffs „Religion“, wie sich schon in Kapitel 4.5 zeigte.
Angesichts zunehmender Extremismuserfahrungen scheint sich mit dem Ruf nach konsequenter Privatisierung eine gesellschaftliche Standardlösung im Umgang mit Religion entwickelt zu haben. Wenn es um Fragen der Trennung von Staat und Kirche geht, ist diese Forderung wichtig und gerade bezüglich

---

[901] Siehe Kapitel 5.4.
[902] Sundermeier 2012, 45.
[903] Siehe Bernhard Dressler, 2005, 96.
[904] Siehe Andreas Verhülsdonk: Ist der konfessionelle Religionsunterricht pluralitätsfähig? In: Englert/Schwab/Schweitzer/Ziebertz (Hg) 2012, 15-27, 15.

des Extremismus angebracht. Wenn es jedoch um den Bildungsauftrag von Schule geht, ist diese Forderung irrational:
Es ist wohl ein besonderes Merkmal menschlichen Lebens, die Wahrnehmungen seiner Sinne zu relativieren und zu hinterfragen. Ebenso fragen Menschen nach der Bedeutung der jeweiligen Wahrnehmung. Sie versuchen dementsprechend immer wieder neu, ihre Wahrnehmungen auf ein sinnvolles Ganzes hin zu transzendieren.

> „In der differenzierten modernen Kultur lösen sich Selbstverständlichkeiten und übersichtliche Lebenszusammenhänge auf. Leicht zerbricht das selbstverständliche Zutrauen in den Sinn des eigenen Lebens, schnell auch das Vertrauen in die Lebensdienlichkeit der Wissenschaft und anderer gesellschaftlicher Funktionssysteme. Sinnfragen sind letztendlich immer Fragen nach den Zusammenhängen."[905]

Diese Suche nach Sinn, nach der Bedeutung des eigenen Lebens im Ganzen nennt Wilhelm Gräb Religion.
Religion ist somit Grundbefindlichkeit des Menschen. Der Glaube an einen persönlichen Gott bildet keine Voraussetzung dieses universalen Religionsbegriffes. Damit werden alle klassischen Unvereinbarkeiten zwischen

den Naturwissenschaften und Religion in Bezug auf die Gottesfrage unerheblich:

> „Wer recht versteht, was der Glaube an Gott und seine Schöpfung bedeutet, der kann ohne jede Verunsicherung seines Glaubens zur Kenntnis nehmen, dass die Physik es definitiv ausschließt, Gott als eine Entität vorzustellen, die über den Wolken oder irgendwo anders im Weltall wohnt."[906]

Dieser Bedeutungsrahmen des Begriffes Religion deckt sich im Wesentlichen mit der von Hartmuth Rupp in Übereinstimmung mit Jürgen Baumert formulierten konstitutiven Rationalität. Rupp benennt vier Rationalitäten oder Weltsichten, die sich Kinder und Jugendliche aneignen sollten, um im Leben zu bestehen. Die ersten drei sind:

- die kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt, bei der es sich vor allem um mathematisch-naturwissenschaftliche Belange dreht,
- die ästhetisch-expressive Gestaltung, die der musisch-sprachlichen Ausdrucks- und Sichtweise der Welt entspricht,

---

[905] Wilhelm Gräb: Lebenssinn und die Frage nach Gott. In: Thomas Klie/Martina Kumlehn/Ralph Kunz/Thomas Schlag (Hg.), Lebenswissenschaft Praktische Theologie?! Berlin, New York 201, 79-95, 80.
[906] A.a.O., 88.

- die moralisch-evaluative Ausgestaltung der Welt im gesellschaftlichen Bereich.

Die konstitutive Rationalität befasst sich demgegenüber mit den Grundfragen der Menschheit und deren Beantwortung im jeweiligen kulturhistorisch-religiösen Kontext[907] und hat die bestehenden Sinnzusammenhänge und die Interdependenzen verschiedener Wahrnehmungs- und Gestaltungs-zusammenhänge untereinander zu benennen.[908] Bernhard Dressler merkt dazu in seinem Referat zur Eröffnung des Zentrums für Lehrerbildung an der Universität Marburg 2006 an:

> „Dabei ist entscheidend, dass diese unterschiedlichen Weltzugänge nicht wechselseitig substituierbar sind (keiner kann den Anderen ersetzen) und auch nicht nach Geltungshierarchien zu ordnen sind (keiner hat Vorrang gegenüber dem Andern). Weder kann Religion an die Stelle von Naturwissenschaft treten, noch Politik an die Stelle von Kunst. Und keine dieser fachlichen Perspektiven ist bedeutsamer als die andere, sondern immer nur von anderer Bedeutung. "[909]

Vor diesem Hintergrund lässt sich die positive Religionsfreiheit, die das Grundgesetz in Art. 7,3 benennt, als ein Grundrecht der Schüler*innen verstehen, im öffentlichen Bereich der Schule ihre je eigenen Sinnfragen in einem formalen Dialog mit Anderen zu benennen, zu reflektieren und zunächst vorläufig zu beantworten.

Eine solche Verwendung des Begriffes Religion ist auch im Rahmen der Plausibilisierungsdebatte eines Religionsunterrichts, der spätestens nach der Wiedervereinigung Deutschlands Religionsunterricht in einer konfessionslosen Mehrheitsgesellschaft ist, hilfreich. So gilt für Ostdeutschland allgemein, dass etwa drei Viertel der Menschen als konfessionslos anzusehen sind. Das bedeutet jedoch nicht, dass diese Menschen keinerlei religiöse oder weltanschauliche Orientierungen vornehmen.

> „Die Vermutung, dass Konfessionslosigkeit mit einem religiösen bzw. weltanschaulichen Vakuum verbunden sei, hat sich als Trugschluss erwiesen.

---

[907] Hartmut Rupp: Störfaktor Religionsunterricht. In: Bildung und Religionsunterricht, Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit 2011, Stuttgart 2011, 95-106.

[908] Englert sieht darüber hinaus in diesen so formulierten Rationalitäten den möglichen Ansatzpunkt für die Ausarbeitung religionsunterrichtlicher Bildungsstandards. Siehe Englert, Bildungsstandards In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 02 (2004) 4-12, 7. http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/englert*endred.pdfhttp://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/englert*endred.pdf. (Letzter Zugriff am 14.10.16)

[909] Bernhard Dressler: Fachdidaktiken im Umbruch. Neue bildungstheoretische Ansätze für die Gestaltung und Erforschung von schulischen Lehr-Lernprozessen – Marburger Perspektiven? Referat bei der Eröffnung des Zentrums für Lehrerbildung an der Philipps-Universität Marburg, 15.12.2006, .5, https://www.uni-marburg.de/zfl/ueber*uns/artikel/rede*dressler*fachdidaktiken. (Letzter Zugriff am 14.10.16)

> Vielmehr ist es so, dass an die Stelle explizit-religiöser Orientierungen Substitute getreten sind."[910]

Es scheint darauf hinauszulaufen, dass die Mehrheit ostdeutscher Konfessionsloser zur Bewältigung von Sinnfragen gerade auch in Krisensituationen auf pragmatische und diesseitige Ansätze zurückgreift, wie z.B. Verstand, Familie, Liebe, Freunde etc., und sich zugleich stark auf ein verstandesgemäß orientiertes wissenschaftliches Weltbild bezieht.[911] Solche Art Deutungsansätze finden sich auch vermehrt unter westdeutschen Jugendlichen speziell an Beruflichen Schulen.[912]

Religionsunterricht ist damit vor die Herausforderung gestellt, in den unterschiedlichen Lernorten und in unterschiedlichen Altersgruppen diesen Pragmatismus wahrzunehmen, aber auch plausibel zu machen, dass das wissenschaftliche Weltbild eine Deutungsmöglichkeit, aber nicht die einzige und auch nicht die alleingültige darstellt. Hier bekommt der Ansatz von Wilhelm Gräb noch eine zusätzliche Gewichtung, da er Religion als Lebensdeutung zweipolig definiert. Den einen Pol bildet die schon erwähnte Sicht, in der Religion dezidiert subjektorientiert verstanden wird. Dabei setzt sich das Subjekt mit traditionellen Deutungsmustern kritisch-konstruktiv und bezogen auf einen möglichen Freiheitsgewinn auseinander. Den anderen Pol bildet der Traditionsbezug, der flüssig genug sein muss, um auf möglichst viele Kontexte anwendbar zu sein.[913]

Darüber hinaus ist ein solcher Religionsbegriff wichtig, weil er nicht prinzipiell die Wahrheit einer bestimmten Religion postuliert, sondern Religion zunächst als eine allgemein menschliche Grundbefindlichkeit beschreibt.

Demgegenüber meine ich mit dem Begriff Religionen die historisch gewordenen, positiven Religionen wie z.B. Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Christentum, Islam, Alevitentum oder etwa die Religion der Bahai. Sie sind symbolisch-rituelle Ausgestaltungen der Grundbefindlichkeit des Menschen. Religionen stellen den Menschen Möglichkeiten zur Verfügung, das eigentlich Unsagbare zu kommunizieren und zu rechtfertigen oder begründen eine bestimmten Ethik oder Moral.[914] Sie bringen für menschliche

---

[910] Michael Domsgen, RU in konfessionsloser Mehrheitsgesellschaft-didaktische Herausforderungen und Ansätze. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013), H 1,150-163, 152. http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2013-01/12.pdf. (Letzter Zugriff am 10.03.16)

[911] Siehe a.a.O. 153 f.

[912] Vgl. Kapitel 5.4.

[913] Siehe Carsten Gennerich: Religiosität Jugendlicher in kompetenztheoretischer Perspektive: Das Konzept der Selbstregulation und die Leitkategorie von „Gesetz und Evangelium" als Heuristiken einer empirisch basierten religiösen Kompetenzvermittlung. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11 (2012), H.1., 128-163,129f. http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2012-01/09.pdf. (Letzter Zugriff am 10.03.17)

[914] Siehe Hans-Georg Ziebertz, Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 01(2002), H.1, 46-63. http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2002-01/ziebertz02-1.pdf. (Letzter Zugriff am 16.09.16)

Sinne wahrnehmbar zur Darstellung, was unter den Bedingungen von Zeit, Raum und Individualität eigentlich gar nicht darstellbar ist. Um dies zu leisten, bedienen sie sich tiefgründiger Symbolhandlungen sowie metaphorischer Sprache und „er-finden“ geradezu Metaphern für etwas, für das es in der vorfindlichen Wirklichkeit gar kein unmittelbar zugängliches Äquivalent gibt, wie zum Beispiel das Wort Gott.
Diese Kommunikationsleistung wird in vielen positiven Religionen in dem Bewusstsein erbracht, dass die metaphorische Kommunikation des Sinnganzen eine produktive Leistung von Menschen ist: Es sind eben Menschen, die über Jahrhunderte Wortbilder und Bildwörter dafür suchen, erproben und verfeinern, was das Ganze soll - gerade so wie Künstler*innen an einem Bild arbeiten.
Zugleich bewahren sie i.d.R. das Wissen darum auf, dass das Sinnganze selbst nicht in der menschlichen Darstellung aufgeht. Daneben zählt zu den wichtigsten Funktionen von Religionen Stiftung von Gemeinschaft und die Begründung ethischer bzw. moralischer Standards.
Den Begriff Religiosität verweist Angel in den Bereich der Religionspsychologie und nähert sich seiner Bedeutung folgendermaßen an:

> „Religiosität scheint ein Begriff zu sein, der sowohl Nähe wie Distanz zu Begriffen wie `Spiritualität´, `Christentum´, `Glaube´, `Frömmigkeit´ signalisieren will. Der Bedeutungsgehalt von Religiosität wird durch Begriffe wie die genannten angereichert, er muss aber auch einen Mehrwert haben, durch den er sich von ihnen unterscheidet. Will man dem Phänomen Religiosität näherkommen, so hilft es, wenn man klärt, auf welche Wissenschaften man sich hierbei stützen kann.“[915]

Er merkt dabei an, dass es dieser Wissenschaftszweig im deutschen Sprachraum bisher zu keiner akademischen Institutionalisierung gebracht hat. Er plädiert für ein „komplexes „Drei-Komponenten-Modell“ menschlicher Religiosität“. [916] Danach konstruiert sich menschliche Religiosität im Zusammenhang mit der jeweiligen religiösen Sozialisation und einer individuellen Identifikation als Komponente der Zustimmung auf der Basis einer fundamentalen, weil biologisch angelegten Religiosität.

> „Religiosität ist jene biologisch grundgelegte Ausstattung des (aller? / vieler?) Menschen, die eine ganzheitliche, d.h. von der ganzen Persönlichkeit (emotional, kognitiv, wert- und orientierungsmäßig) getragene und - weil als

[915] Hans-Ferdinand Angel: Was ist Religiosität? In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 01(2002), H.1. 17-26, 18. http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2002-01/angel02-1-2.pdf. (Letzter Zugriff am 11.02.17)
[916] A.a.O. 22.

> transzendent fundiert erlebt - nicht mehr überbietbare Welt- und Selbstdeutung sowie Selbsthingabe ermöglicht."[917]

Damit gewinnt Religiosität ähnlich wie Religion einen universalen Stellenwert. Zwar stellt Angel noch in Frage, ob dieses für alle bzw. nur viele Menschen gilt. Wenn er jedoch gleichzeitig von einer biologischen Ausstattung spricht, ist diese Infragestellung wenig sinnhaft. Allerdings verwischt diese Definition die Grenzen von Religiosität in Bezug auf den Begriff Religion an sich. Eine klare Abgrenzung ergibt sich, wenn man den soziokulturellen und subjektiven Aspekt seiner Definition betont und die biologisch angelegte Fähigkeit zur Transzendenz und zur Bezogenheit auf ein Sinnganzes, wie oben vorgeschlagen, übergreifend Religion nennt. In diesem Sinne schlage ich vor, Religiosität als die prinzipielle, zunächst neutral zu betrachtende Fähigkeit eines jeden Menschen zu verstehen, entweder im Rahmen einer positiven Religion oder außerhalb einer Religion seine individuellen - durch Gender, Kultur, Sprache, Milieu etc. beeinflussten - Aneignungs-, Interpretations- und Ausdruckswege zur Beantwortung der sogenannten letzten Fragen zu wählen. Mit einer solchen inhaltlichen Ausrichtung des Begriffes nähere ich mich dem im soziologischen Kontext formulierten Ansatz von Hemel, der vorschlägt, den wesentlichen Begriffsinhalt von Religiosität wie folgt darzustellen:

> „Religiosität wird hier verstanden als die jedem Menschen potentiell mögliche, individuelle Ausprägung eines persönlichen Welt- und Selbstverständnisses unter Verwendung religiöser Kategorien, die meist im Kontext der umgebenden religiösen Kultur steht."[918]

Auf den ersten Blick scheint sich nun eine gewisse Ähnlichkeit zu dem oben beschriebenen Begriff der religiösen Identität zu ergeben. Hier möchte ich jedoch eine klare Trennung vorschlagen. Religiöse Identität umfasst alle auf Religion und damit auf Sinn bezogenen Deutungskategorien und die unterschiedlichsten religiösen Ausdrucksformen, derer ein konkretes Individuum fähig ist. Religiosität bezieht sich demgegenüber verstärkt auf die konkreten Ausdrucksformen einer individuellen religiösen Identität, die ein Individuum **wählt** und die dann allerdings alle anderen Möglichkeiten nach außen vollständig verdecken kann.

---

[917] A.a.O.12.

[918] Hemel weist darüber hinaus auf die gesellschaftliche Bedeutung von Religiosität im Hinblick auf religiöse Toleranz hin und erschließt die Anschlussfähigkeit des Begriffes an den pädagogischen Diskurs. Ulrich Hemel: Die Bedeutung des Verständnisses von Religiosität für die heutige Religionspädagogik. In: Theo-Web, Zeitschrift für Religionspädagogik 01(2002), H.1, 6-11, 9. http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2002-01/hemel02-1.pdf. (Letzter Zugriff 10.03.17)

> Beiden gemeinsam ist das Fragmentarische, Unvollständige, Wandelbare. Sowohl Religiosität als auch religiöse Identität unterliegen einem komplexen Wandlungsprozess und scheinen lebenslang unabgeschlossen zu bleiben.[919]
> In der Folge werde ich den Begriff der religiösen Identität allerdings sparsam verwenden, da die konkreten Erscheinungsformen der Religiosität eines Individuums von außen eher zugänglich sind als eine umfassende religiöse Identität.

Eine begriffliche Differenzierung von Religion, Religionen und Religiositäten versachlicht die Diskussion um religiösen Extremismus und entlastet vom Generalverdacht gegenüber Religion allgemein oder einer einzelnen Religion, in unserem Kulturkreis z.B. gegenüber dem Islam. Das Verhältnis zwischen Menschen unterschiedlicher Religionen kann sich entspannen. Zugleich kann ein Religionsunterricht, der diese Differenzierung ernst nimmt, dem Wesen von Religion gerecht werden und die Grundlage dafür bilden, gerade konfessionellen Religionsunterricht - wenn nicht immer, dann zumindest zeitweise - für alle zu öffnen, um eine angemessene Pluralitätsfähigkeit aller zu entwickeln. Ein dieser Differenzierung angemessenes Verständnis von Religiosität deutet sich in folgender Passage des schon in Kapitel 5.1 zitierten Interviewausschnitts von „Freya“ an:

> Freya: „[...] Und die Ansichten vertritt man ja eher als ein bestimmter Charakter und Mensch und jetzt nicht als religiös angehörige Person. Also es gibt ja in den verschiedenen Religionen ganz viele verschiedene Ansichten, von ganz vielen verschiedenen Menschen. Und die werden ja häufig nicht dadurch beeinflusst, welcher Religion die angehören. [...]“[920]

Ging es in Kapitel 5.1 eher darum, dass „Freya“ Religion als entscheidendes Differenzkriterium ablehnt, soll an dieser Stelle näher auf die Gründe dafür zu eingegangen werden. Die Ablehnung einer Trennung von Religionen im Religionsunterricht begründet „Freya“ damit, dass die unterschiedlichen Religionen nicht den Unterschied zwischen den Menschen ausmachen, sondern der jeweilige Charakter als Mensch. Korrespondierend dazu beeinflussen diese unterschiedlichen Charaktere häufig die unterschiedlichen Meinungen und eben nicht die Religionszugehörigkeit. Religiosität und daraus resultierend unterschiedliche religiöse Meinungen als bewusste Entscheidung der einzelnen Persönlichkeit hat ebenfalls deutlich mehr mit, wie „Freya“ es nennt, „Charakter“ zu tun als mit Religion. An dieser Stelle wird wiederum besonders deutlich, dass Schüler*innen durchaus in

[919] Siehe Bernd Schröder, Religionspädagogik, Tübingen 2012, 596ff.
[920] Anhang, Schüler*inneninterview F, 12,28-13,9.

der Lage sind, theologisch angemessen zu denken und zu formulieren. Die Theologizität einer solchen Aussage steht außer Frage.[921]
Die sachgemäße Differenzierung von Heterogenität und Pluralität sowie ein angemessener theologisch reflektierter Umgang mit einer zunehmenden Pluralität der Gesellschaft im Religionsunterricht ist ein wichtiger konstituierender Faktor für eine angemessene Bedeutung des Religionsunterrichts.
Die praktische Umsetzung der Erkenntnisse in Bezug auf die allgemein bildenden Schulen und die jeweils unterschiedlichen Lerngruppen ist entscheidend für den Stellenwert, der religiöser Bildung und Religionsunterricht vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher religiöser Auseinandersetzungen künftig zukommt. Religionslehrer*innen sollten dies berücksichtigen. Insofern sollte Pluralitätsfähigkeit im Sinne von angestrebter Konvivenz - im Unterschied zu Ausbildung einer religiösen Identität - eines der bildungstheologisch verstandenen Ziele des Religionsunterrichts darstellen.

5.3 „Es ist nicht so wie es in den Medien oft ist, dieses Denunzieren“ - Medialisierung

Vor dem Hintergrund des biblischen Topos der Gottesebenbildlichkeit ist der Mensch in allererster Linie ein Beziehungswesen.

> „Leben wie Subjektwerdung des einzelnen Menschen vollziehen sich in `Beziehungen´ zu Anderen, eine anthropologisch unstrittige Feststellung [...] Dass Bildung auf personale Beziehung angewiesen ist, heißt zunächst, dass ein Mensch im Prozess der Bildung ein mitmenschliches Gegenüber benötigt, in dessen Spiegel er sich selbst erkennt, das ihn begleitet und herausfordert.“[922]

Leben und Lernen braucht nach Schröder also Beziehung und damit auch Gemeinschaft.
Gemeinschaft im Religionsunterricht entsteht jedoch nicht selbstverständlich in einer Zeit, die von zunehmenden Individualitätsbestrebungen [923] und zunehmender Medialisierung geprägt ist. Nach Kunstmann bedeutet Individualisierung „Befreiung von alten Zwängen und die Orientierung an den eigenen Bedürfnissen. Autonomie, freie Selbstentfaltung und Erlebnisorientierung sind tragende Selbstverständlichkeiten des modernen Lebens geworden, die durch den materiellen

[921] Zur Diskussion um die Theologizität von Schüler*innenäußerungen siehe in diesem Zusammenhang vor allem Friedrich Schweizer: Das Theologische der Religionspädagogik. Grundfragen und Herausforderungen. In: Thomas Schlag/Jasmine Suhner (Hg.): Theologie als Herausforderung religiöser Bildung, Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart 2016, 9-20, besonders 16f. Vg. auch Kapitel 1.2.
[922] Schröder 2012, 228.
[923] Siehe ebd.

Wohlstand, den Konsummarkt und die Medien bedient werden.“ [924] Diese zunehmende Individualisierung gipfelt nach Kunstmann in zunehmender Privatisierung von Religion und religiöser Nutzen- und Erlebnisorientierung.[925] Solche Bestrebungen sind durchaus kontraproduktiv für die Entstehung einer Gemeinschaft unter Schüler*innen im Religionsunterricht. Auch den Medien schreibt Kunstmann eine kontraproduktive Rolle zu. Er schreibt im Rahmen der sich völlig veränderten Lebenswelt von Kindern:

> „Dazu gesellt sich der Verlust von Naturerfahrungen, insgesamt von Primärerfahrung überhaupt. In die entstehenden Leerräume rücken in breiter Front die Medien ein [...].“[926]

Die Sinus-Studie macht in Bezug auf den Umgang mit Medien gegenüber dieser negativen Wertung der Medien allerdings deutlich:

> „Zentrale Funktion digitaler Medien ist für Jugendliche die Pflege und Aufrechterhaltung von Freundschaften. Entgegen weitläufiger Meinungen, dass Medien zu einer Verarmung der sozialen Beziehungen führen, haben Jugendliche selbst eher das Gefühl, ohne Medien sozial zu verarmen. Dass Jugendliche ganze Nächte allein im Zimmer mit Ego-Shootern verbringen, ist offenbar nur eine Facette intensiver Mediennutzung bzw. ein Klischee. Für den Großteil der Jugendlichen geht es vorrangig um sozialen Austausch, d. h. Informationsabgleich, Posten von Links, Musik und Verabredungen, die dann wiederum offline stattfinden.“[927]

Die digitalen Medien erfahren also zunächst aus der Sicht der Sinus-Studie dadurch, dass sie in erster Linie in Bezug auf Beziehungen genutzt werden, eine deutlich postivere Bedeutung für Jugendliche, als ihnen gemeinhin zugesprochen wird. Themen wie „digitale Sicherheit“, sind dabei deutlich im Fokus des Interesses Jugendlicher:

> „Andererseits sind Risiken im digitalen Raum als Thema von hoher persönlicher Relevanz, und Jugendliche möchten mehr darüber erfahren“.[928]

Allerdings beurteilen es Jugendliche durchaus kritisch, wenn die digitale Welt im schulischen Bereich nur vor dem Hintergrund der Risiken und Gefahren thematisiert wird.[929]

---

[924] Kunstmann 2010[2], 286.
[925] Siehe a.a.O., 279ff.
[926] A.a.O., 87.
[927] Sinus-Studie 2016, 178.
[928] Ebd.
[929] Siehe a.a.O., 208.

Die Sicherheitsrisiken durch digitale Medien an sich werden von Jugendlichen zwar als interessant angesehen, allerdings macht die Sinus-Studie deutlich:

> „Dass digitale Technologien gesellschaftlich als zentrale Infrastruktur immer wichtiger werden, sehen Jugendliche bei weitem nicht nur positiv. Sie sehen auch konkrete negative Entwicklungen der zunehmenden Digitalisierung, von denen sie glauben, dass sie ihr eigenes Leben – auch online – in der Zukunft immer stärker bestimmen werden. Dass man Spuren im Internet hinterlässt und die eigenen Daten „für immer" im Netz verbleiben, nehmen Jugendliche nicht einfach nur zur Kenntnis. Sie fürchten wachsende Kontrolle durch diejenigen, die diese Daten „besitzen". Jugendliche befinden sich dabei in einem Dilemma, denn auf der anderen Seite ist es für sie schlichte Notwendigkeit, Online-Dienste zu nutzen und damit im Netz Daten zu hinterlassen, um sozial nicht abgehängt zu sein. Zudem fühlen sie sich relativ sicher aus dem einfachen Grund, dass alle anderen auch ihre Daten im Netz haben."[930]

Nicht nur in Bezug auf die befürchtete Unsicherheit der eigenen Daten sehen Jugendliche die digitalen Medien an sich als durchaus kritisch an. Im folgenden Interview im Rahmen der ReVikoR-Studie geht es in Bezug auf digitale Medien um die Klischees und Vorurteile, die diese verbreiten:

> Sara: „Auch lernt man besser von oder über Religion, wenn man Leute kennt, die die Religion ausüben. Z.B. auch wenn man Muslime in einer Klasse hat, dann können die aus ihrem Standpunkt erzählen, wie sie den Islam erleben oder das mit dem Koran, wie sie das alles sehen und dann finde ich, hat man auch eher wieder den Kontakt zu Muslimen und es ist nicht so wie es in den Medien oft ist, dieses Denunzieren, das fällt dann weg."[931]

Über den Wissenserwerb hinaus führt das Lernen im Erleben von „Sara" in multireligiösen Lerngruppen zu einem persönlichen Kontakt sowohl mit Muslim*innen als mit ihren religiösen Sichtweisen. Dadurch wird die Übernahme von medial verbreiteten Klischees verhindert. Die mediale Darstellung erlebt „Sara" gerade nicht als Versuch, Muslim*innen so darzustellen, wie sie sich selbst und ihre Einstellungen und Sichtweisen wahrnehmen, sondern als unreflektiert abwertend und denunzierend. Die Aussage von „Sara" könnte zunächst gleichzeitig wie eine Illustration für eine von Grethlein bezüglich der Medien folgendermaßen beschriebene Situation wirken:

> „In den Tageszeitungen, in den Nachrichten des Radios oder Fernsehens ist das Thema `Islam´ präsent - nicht selten in verzerrter Perspektive. Dabei gehen Tendenzen der Globalisierung, Probleme von Migration und unbefriedigende Staatenbildung des 20. Jahrhunderts eine gefährliche Mischung ein, die sogar als

[930] Sinus-Studie 2016, 215.
[931] Anhang Schüler*inneninterview S9, 30-10,2.

> Zusammenstoß von christlich geprägtem Abendland und dem Islam interpretiert wird.“[932]

Obwohl Grethlein sich hier nicht auf dem neuesten Stand der von Jugendlichen präferierten Medien zeigt - was wiederum kein Wunder ist angesichts der in der Zwischenzeit rasant vorangeschrittenen Entwicklungen -, scheint er damit ein ähnliches Problem festzustellen. Die jeweiligen Hintergründe sowohl von „Sara“ als auch von Grethlein für ihre Beobachtungen sind jedoch deutlich different.
„Sara“ schreibt dem gemeinsamer Religionsunterricht, in dem man durch direkten Kontakt zu Muslim*innen mehr über die Religion erfährt, zu, einen Kontrapunkt gegenüber islamfeindlichen medialen Tendenzen in der Gesellschaft zu setzen. [933] Demgegenüber folgert Grethlein, dass hier „religionskundlich korrekte Information“ [934] wichtig sei. Dass ein vertiefter Kontakt unter Schüler*innen unterschiedlicher Religionen solchen Tendenzen entgegensteuern könnte, hat er nicht im Blick

Jugendliche, die im Rahmen der ReVikoR-Studie befragt wurden, sehen bezüglich des Themas Medialisierung auch die Möglichkeiten der Informationsbeschaffung heute durchaus kritisch:

> Gisela: „Ich find´s auch sehr schön, dass man sagen kann: ‚Okay, ich interessier mich für eine bestimmte Religion, aber ich weiß selber nicht, wie ich damit umgehen soll ... ich weiß selber nicht, wo ich da genau anfangen soll.´ Weil man kann ja über 1000 Seiten lesen und hat trotzdem nicht ´n Einblick ... und da find´ ich das schön, dass man bei ihr auch sagen kann: ‚Ne, ich interessier mich dafür und könnten wir das vielleicht mal ´n bisschen besprechen und ankratzen?´ ... und dass man auch `n Einblick dafür bekommt und quasi einfach so `n bisschen darüber zu diskutieren.“[935]

Im Sinne der in Kapitel 2.5 angesprochenen Veränderung der Rolle von Schule wird hier der Bedeutungszuwachs von Religionsunterricht als eingeforderte Orientierungshilfe bezüglich der unübersehbaren Informationsflut exemplarisch deutlich. Die Religionslehrkraft wird als Garant dafür gesehen, bei Interesse an einer bestimmten Religion diese Informationsflut zu systematisieren und die relevanten Informationen bereitzustellen. Obwohl hier die digitalen Medien nicht direkt angesprochen werden, kann vorsichtig davon ausgegangen werden, dass „Gisela“ in Zusammenhang von „1000 Seiten“, die sie als unübersichtlich und wenig informativ erlebt, von digitalen Medien spricht. „Gisela“ zieht gegenüber einer eigenen Informationsbeschaffung den persönlichen Informationsweg über die Religionslehrkraft vor, da ein solches Umgehen sowohl relevante Informationen

---

[932] Grethlein 2005, 312.
[933] Ähnliche Ansichten finden sich auch in der Befragung der Lehrkräfte, vgl. ReVikoR Bd. 1, 100 und 103.
[934] Grethlein 2005, 312.
[935] Anhang, Schüler*inneninterview G8, 5-1.

verspricht als auch eine damit verbundene interessante Diskussion der ganzen Lerngruppe.
Darüber hinaus wissen eine Reihe der an der ReVikoR-Studie beteiligten Proband*innen entgegen der von Kunstmann postulierten geringen Bedeutung von Gemeinschaft im Zuge zunehmender Medialisierung sehr wohl die Gemeinschaft im Religionsunterricht zu schätzen. Der Vision einer vorwiegend individualisierten und medialisierten Lernsituation, in der die Bedeutung von Gemeinschaft „Gefahr läuft, durch moderne Individualisierungsschübe verdunkelt und in individualisierten Lernkonzepten in ihrer bildenden Kraft verkannt zu werden“, [936] wird von Schüler*innen durchaus die Bedeutung der Klassengemeinschaft entgegengesetzt.
In diesem Zusammenhang ist noch einmal auf das schon in Kapitel 5.1 erwähnte Zitat der Lerngruppe M hinzuweisen.[937] Diese Lerngruppe versteht sich, wie bereits dargelegt, als eine, die zusammenhält, die also ein großes Gemeinschaftsgefühl verbindet. Dieses Gemeinschaftsgefühl ist ein Wert, auf den die Schüler*innen stolz sind. Allerdings wird ein solches Gemeinschaftsgefühl von den Schüler*innen nicht als selbstverständlich erachtet, sondern als das Ergebnis sowohl harter Arbeit als auch den didaktischen Grundsatzentscheidungen der Lehrkraft, die den Schüler*innen zunächst einmal zutraut, ihr jeweiliges Verhalten selbst zu reflektieren und erst dann eingreift, wenn es Widerstände gibt.
Eine solche didaktische Grundsatzentscheidung der Lehrkraft steht auch im Vordergrund des folgenden Zitates:

> Leon: „Aber ich denk mal, das geschieht nicht, weil ich, unser Kurs ist ja einfach so gestaltet, dass man halt immer seine Meinung sagen kann, und dass halt ein relativ offenes Gespräch immer ist. Und man sagt dann auch immer seine Meinung, und ich sag mal, die anderen akzeptieren es, aber müssen es halt nicht annehmen, wie gesagt. Und man kann letztendlich selbst entscheiden, ob man was annimmt oder dran glaubt oder man nicht glaubt. Und ich mein´, so ist der Respekt untereinander.“[938]

Schüler*innen erleben demnach Gemeinschaft besonders in gemeinsamen Diskussionen um verschiedene - auch kontroverse - Themen. „Leon“ sieht seine Lerngruppe als eine an, die implizit als von der Lehrkraft so gestaltet („gestrickt“) erlebt wird. Auch hier ist die Grundlage für ein solches Miteinander Respekt, der ein „relativ offenes Gespräch“ ermöglicht. Die Gemeinschaft, die auf der Basis von gemeinsamen Diskussionen entsteht, ist eine gegenüber den unterschiedlichen religiösen oder weltanschaulichen Zugehörigkeiten offene Gemeinschaft und unterscheidet sich so von einer Gemeinschaft, die sich nach Grethlein durch die

[936] Schröder 2012, 228.
[937] Siehe Anhang, Schüler*inneninterview M6, 8-22.
[938] Anhang, Schüler*inneninterview L11,10-15.

Teilnahme an gemeinsamen christlichen Ritualen und Gottesdiensten konstituiert und so eine exklusive bleibt:

> „Die konstitutiv zum Christentum gehörende rituelle Seite ist didaktisch von hoher Bedeutung und bei jeder Form christlich religiösen Lernens zu beachten. Eine bloße Reduktion auf Gespräch, Vortrag, u. A. blendete einen grundlegenden Teil christlicher Kommunikation aus und verzerrte die Darstellung christlicher Religion."[939]

Der Religionsunterricht muss demnach die christlichen Formen der Gemeinschaftsbildung zwingend beachten. Obwohl Grethlein den konfessionellen Religionsunterricht prinzipiell als offen für alle ansieht, bedeutet die Teilnahme von Muslimen für ihn eine besondere Herausforderung. Im Rahmen seiner Zielbestimmung „Befähigung zum Christsein" macht er deutlich:

> „Während sonst als Ziel gilt, die Heranwachsenden zu befähigen, als Christen leben zu können [...], kann es nicht die Absicht im evangelischen Religionsunterricht sein, dazu zu befähigen, als Muslim zu leben."[940]

Das bedeutet nichts anderes, als dass in einem evangelischen Religionsunterricht, in dem Muslime dabei sind, desungeachtet christliche Vollzüge und Rituale präsent sein müssen. Hier deutet sich ein Verständnis von Religionsunterricht an, das zumindest implizit eine durchaus intendierte Missionsabsicht enthält. Dagegen grenzen sich Schüler*innen entschieden ab. 88,1% aller Schüler*innen findet es „schlecht" (69,4%) oder eher schlecht (18,7%), wenn eine Lehrkraft sie von ihrem Glauben zu überzeugen versucht.[941] Dass dabei die Muslime noch am ehesten eine solche Praxis im evangelischen Religionsunterricht „gut" finden,[942] zeugt von einem hohen Respekt dieser Schüler*innen gegenüber der Lehrkraft, die im Fall eines Missionierungsversuchs seitens der Lehrkraft den Schüler*innen nicht entgegengebracht wird. Stellvertretend für eine Vielzahl von Schüler*innen, die eine ähnliche Sicht formulieren, sei hier „Jan" zitiert:

> Jan: „Also solange er jetzt nicht seinen Glauben so… ausbreitet und so sagt: ‚Konvertiert zu meinem Glauben´ oder so was. Das wäre natürlich Katastrophe. Solange der Lehrer so ein bisschen neutral bleibt, ist das nur gut."[943]

„Jan", der sich dezidiert als evangelisch vorstellt, [944] findet deutliche Worte: Im Kontext einer durchaus erwünschten religiösen Positionierung der Lehrkraft wäre ein

---

[939] Grethlein 2005, 150.
[940] A.a.O., 308.
[941] Anhang, Schüler*innenergebnisse, „Wie finden Sie es, wenn Sie ihre Lehrkraft von ihren religiösen Meinungen überzeugen will?" Item 17h.
[942] Siehe a.a.O., Kreuztabelle 1, Teil 2.
[943] A.a.O., Schüler*inneninterview J6, 1-4

Missionsversuch seitens der Lehrkraft „Katastrophe“. Hier geht es deutlich um eine fiktive Möglichkeit. Zur Erinnerung: 99,3% aller Schüler*innen erleben in Ihrem Unterricht, dass die persönliche (religiöse) Meinung von der Lehrkraft akzeptiert wird.[945] Dass sich die Potenzialität einer Missionierung so hartnäckig in dem Bewusstsein von Schüler*innen hält, liegt möglicherweise wiederum in einer medial verbreiteten antiquierten Sicht des Religionsunterrichts.

An vielen staatlichen Schulen erlebt jedoch die Förderung einer von den Schüler*innen gerade im Zeitalter der Medialisierung durchaus wertgeschätzten Gemeinschaft ein Schattendasein. Der Schulalltag zeichnet sich heute vielfach aus durch den 45-Minuten-Takt, der von einem Unterrichtsfach ins nächste führt, ohne dass auf individuelle Bedürfnisse der Schüler*innen nach einer längeren Zeit zum Erarbeiten bestimmter Thematiken eingegangen wird. Die zwischen den einzelnen Fächern liegenden Pausen sind meistens so kurz, dass eine Umstellung von einem zum anderen Themenbereich kaum bis gar nicht gelingt. Phasen selbstbestimmten alleinigen oder gemeinsamen Lernens können nur selten eingeplant werden, obwohl gerade diese Phasen von Bedeutung für das Erleben von Gemeinschaft wären. In einem in der Folge von PISA, zunehmender Pluralität und Heterogenität in weiten Bereichen auf Grund medialer Stmmungsmache[946] unter Druck arbeitenden System ist ein solcher Zeitmangel nicht gerade förderlich für kontinuierlicher Lernprozesse, die über die konkrete intellektuelle Erarbeitung eines Sachthemas hinaus auch die Gemeinschaft und damit das Umgehen miteinander thematisiert. Insofern ist es nicht verwunderlich, wenn gerade Religionsunterricht heute häufig als zusätzliche Klassenlehrer*innenstunde verwendet wird oder gerade speziell vom Religionsunterricht gefordert wird, einen Beitrag zur Entschleunigung des Schulalltags zu leisten. Vor diesem Hintergrund und der Anerkenntnis, dass ausreichend Zeit für Beziehungen untereinander und eine Didaktik/Methodik, die den ganzen Menschen miteinbezieht, die Dreh- und Angelpunkte für die Entstehung von Gemeinschaft sind, ist das Konzept des „Bewegten Religionsunterrichts“ von Elisabeth Buck zu verstehen:

> „Der Bewegte Religionsunterricht eröffnet für unterschiedlichste Schularten und Jahrgangsstufen ein Begegnungsfeld für Schülerinnen und Schüler, mit religiösen Themen und Fragen umzugehen, sie in leiblichen Handlungsvollzügen zu untersuchen, verschiedene räumliche und geistige Perspektiven zu gewinnen, zu deuten und zu werten und sich eigener Standpunktmöglichkeiten gewahr zu werden. Dabei wird von einem erweiterten Erkenntnisbegriff ausgegangen: Erkenntnis ist

---

[944] Siehe a.a.O., J3, 18.
[945] Siehe Kapitel 4.5.3.
[946] So titelte z.B. der „Stern“ online am 20.01.2015: Kein Vertrauen in die Schule. Warum haben Lehrer so einen schlechten Ruf? Sie sind faul, jammern nur rum und wissen alles besser: Über niemanden wird lieber gelästert als über Lehrer. http://www.stern.de/familie/leben/warum-haben-lehrer-so-einen-schlechten-ruf--3460490.html . (Letzter Zugriff am 28.02.17)

mehr, als was in Sprache gefasst werden kann. 'Erkennen' ist eine veränderte Sicht- und Erlebnisweise durch eine Reorganisation der Achtsamkeit.“[947]

Das Konzept „Bewegter Religionsunterricht" ist aus einer Vielzahl von Einflüssen und im Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive einer Lerntheorie, die „nachhaltiges Lernen durch Wahrnehmung und Bewegung analysiert“[948], entstanden. Dabei ist es zunächst Ziel, biblische Texte mit Hilfe von Körperreaktionen und Körperimpulsen zu entdecken und daraus wiederum Bewegungssymbole zu entwickeln, „die Kinder und Jugendliche zur Diskussion über theologische Fragen führen können“.[949] Hier lässt sich eine deutliche, wenn auch umgekehrte Parallele zu dem Anliegen von Zilleßen erkennen, der von alltäglichen Bewegungen und Haltungen ausgeht, und diese wiederum verfremdet in theologischer Sprache wiederfindet oder spielerisch ausdrückt, um sie dann wieder individuell zu inszenieren.[950]
Ein dem Ansatz von Zilleßen durchaus vergleichbares Beispiel hierfür schildern Jugendliche einer Lerngruppe folgender Unterrichtseinheit:

Gisela: „Und wir hatten auch mal ... und ganz am Anfang des Themas Islam sollten wir ein Bild malen von dem typischen Islamisten ...“
Gisela: „... und dann haben wir alle natürlich das selbe Bild im Kopf gehabt, ... und das haben wir dann auch vorgestellt und dann haben wir im Nachhinein eigentlich noch mal drüber nachgedacht ... so: ‚Stimmt das jetzt eigentlich, was ich hier jetzt im Kopf hab´ ... ist das nur das, was man mir erzählt oder ist das wirklich so, wie das die Realität ist ...´“
I: „Ja ...“
Gisela: „Und das fand ich eigentlich auch interessant, dass wir das gemalt haben und dann erst mal gar nicht darüber nachgedacht haben, wen wir da malen, sondern einfach alles mal generalisiert haben ... erst mal gesagt haben: ‚Das ist so!´“
I: „Ja ...“
Gisela: „Und gar nicht darüber nachgedacht haben, wer steht eigentlich dahinter ... warum ist das so.“
Gustav: „Ja ... wir haben auch noch `n Video gesehen, mit einem Interview in Hamburg, da haben die auch den Menschen auf der Straße befragt, wie sie jetzt zum Islam oder zum IS stehen ... Und dann haben die auch Moslems befragt und die wollen sich halt davon distanzieren, was die IS da macht ... und einige Deutsche denken halt, dass sind alles die gleichen und alle aus unserem Land raus und ...“
I: „Ja ...“
Gustav: „Halt mal so zum Vergleich, wie das so gesehen wird ...“[951]

---

[947] Elisabeth Buck, Bewegter Religionsunterricht. http://www.bewegter-religionsunterricht.de. (Letzter Zugriff am 28.02.17.)
[948] Ebd.
[949] Ebd.
[950] Siehe Zilleßen 1997,52ff.
[951] Anhang, Schüler*inneninterview G 8,31-9,18.

In der Konstruktion eines „typischen Islamisten“ wird zunächst ein Bild erschaffen, das im Laufe des Unterrichtsgeschehens - wie, wird hier nicht deutlich - reflektierend hinterfragt und damit wieder dekonstruiert wird. Zum Abschluss wird mit Hilfe eines Videos das Thema noch einmal individualisiert - zum einen in Bezug zu „den Menschen auf der Straße“, zum anderen in Hinblick auf die sehr differenten Statements der unterschiedlichen Muslime, die sich deutlich von einer islamistischen Sicht distanzieren. Dieses didaktische Vorgehen ist nachdrücklich in den Köpfen der Interviewgruppe geblieben. Gemeinsam - und das ist das eigentlich Interessante an diesem Interviewausschnitt - wird das Unterrichtsgeschehen rekonstruiert und für den Interviewenden als ein Beispiel für einen in den Augen der Schüler*innen erheblichen Lernerfolg im Rahmen der Beschäftigung mit dem Thema „Unterschiedliche Religionen“ dargestellt. Die Schüler*innen ergänzen sich in ihren Darstellungen und zeigen damit sowohl Gemeinschaft als auch eine funktionierende Beziehungsebene untereinander.

Und gerade gute Beziehungen untereinander spielen nicht nur für jede Gemeinschaft, sondern für jedes Unterrichtsfach eine größere Rolle für gelingendes Lernen, als manche Schulen ihnen einzuräumen bereit sind, denn ohne Beziehung wird nicht und damit nichts gelernt. Hier sind nicht nur gelingende Beziehungen unter den Schüler*innen gemeint, sondern auch zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen und unter den Lehrer*innen. Die Qualität von Lernbeziehungen bildet die Qualität der Lernprozesse ab und umgekehrt. Für gute Beziehungen in der Schule zu sorgen, ist eine der Bedingungen für effektives Lernen, gerade vor dem Hintergrund des in Kapitel 2.1 beschriebenen zweifachen Bedeutungswandels von Schule.

Obwohl im Rahmen moderner Lern- und Schultheorien Schulkultur, Schulprogramm, Schul- und Lernklima und deren Auswirkungen auf die Beziehungen untereinander eine hohe Bedeutung gewinnen und der Gesetzgeber in den jeweiligen Schulgesetzen diese geradezu einfordert und als Grundlage dafür die dem Bildungsauftrag zu Grunde liegenden Menschenrechte anführt[952], bleibt in der Praxis oft wenig davon übrig. Dabei ist heute jede einzelne Schule gefordert, eine entsprechende Schulkultur zu entwickeln und dabei die Funktion von Gemeinschaft und guten Beziehungen untereinander zu berücksichtigen.

Gerade für das Lern- und Schulklima einer Schule sollten Religion und religiöse Bildung somit mitentscheidend sein, denn eine der entscheidenden gesellschaftlichen Funktionen von Religionen ist eben Beziehungsfähigkeit und Gemeinschaftsbildung. Religionsunterricht kann symbolhaft und spielerisch zur Sprache bringen, dass Leben mehr ist als Lernen und kann die Rolle von Beziehung und Gemeinschaft jenseits der Medialisierung dabei entfalten, ohne die digitalen Medien dabei zu verteufeln und ohne dabei einseitig auf christliche Rituale und

[952] Vgl. z.B. SchulG S-H §4(2).

Vollzüge abzuheben. Im Gegenteil scheinen gerade erst die digitalen Medien es möglich zu machen, einen ersten Einstieg in die Welt fremder Formen von Gemeinschaftsbildung einzuführen und einen Eindruck davon zu bekommen, welche Rolle gerade Feste für die Konstituierung von Gemeinschaft haben. Im Spiegel von gemeinsamen Festen lässt sich auch das Andere, Fremde im Zusammenhang mit dem Eigenen noch besser wahrnehmen, entsteht Gemeinschaft zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen über die Grenzen von Religion, Kultur und biographischen Zusammenhängen hinaus. Sundermeier schreibt:

> „Gerade weil das Fest die Alterität zum Alltag ist, die Gegenzeit zur Zeit des Alltags, lädt es ein zur Besinnung, leuchtet die Schönheit des Lebens auf. Das Fest vermittelt, gerade weil es Spiel ist, Freude, Engagement, hier ist jeder ganz dabei, wahrnehmen und handeln fallen zusammen. Das Fest ist Ursache vieler kultureller Errungenschaften, wie der christliche Festtagskalender zeigt.“[953]

Die von Grethlein geforderte Grundkompetenz im Hinblick auf die religiösen Grundvollzüge „Beten“ und „Segnen“ ist in diesem Zusammenhang ausdrücklich nicht gemeint. Es darf und kann auch kein gemeinsames Gebet im Angesicht von Konflikten geben.[954] Wenn Jugendliche in Zusammenhang mit festen auch die Sprache der Rituale und Gebete für sich entdecken, kann es Aufgabe des Religionsunterrichts sein, den religiösen Ausdrucksformen von Jugendlichen Raum zu geben - so z.B. im Rahmen moderner rituell verstandener Ausdrucksformen wie „Reisen“ oder „Bergsteigen“ (Zilleßen) - , damit diese eigenverantwortlich zeigen oder ausprobieren können, was ihnen im praktischen Vollzug jeweils wichtig und wertvoll erscheint. Dabei kann es auch Raum für gemeinsames Gebet oder Meditation geben, allerdings von der Initiative der Jugendlichen ausgehend und außerhalb einer etwaigen Benotung.
Allerdings ist besonders hier eine gewisse Vorsicht im Hinblick auf die Kategorisierung von „das Eigene“ und „das Fremde“ - wie bereits in Kapitel 5.2 angeklungen ist - gerade bezüglich von Festen und erlebter Gemeinschaft und in Formen von Gebet und Meditation angebracht:

> „Die Kategorien des ´Eigenen` und des ´Fremden` sind vertraute Elemente einer Differenzhermeneutik, die zu einem respektvollen Umgang miteinander aufruft. Gleichwohl stellt sich in einer plural verfassten Gesellschaft zunehmend die Frage, ob diese Gegenüberstellung die Schärfe des Problems noch in geeigneter Weise markiert. Schon das Eigene erscheint heute als Collage unterschiedlicher Komponenten […].“[955]

---

[953] Sundermeier 2012, 37.
[954] Siehe Kapitel 3.4.5 und 3.5.2.
[955] Englert/Schwab/Schweitzer/Ziebertz (Hg) 2012, Einleitung, 11.

Der Beziehungsaspekt sollte dabei nicht nur im Hinblick auf die Zusammengehörigkeit aller Schüler*innen und Lehrer*innen im Rahmen der Klasse oder ihrer Schule bedacht werden, sondern ebenso sehr im Bezug auf Beziehung als Grundkategorie menschlichen Lebens, wie es Lämmermann am Beispiel der innertrinitarischen Beziehungen deutlich macht.[956] Gerade im Hinblick auf zunehmende Medialisierung ist die Erlangung von Beziehungsfähigkeit - auch im Hinblick auf die Wichtigkeit verlässlicher Gemeinschaften und neben einer die jeweilige Heterogenität einer jeden Lerngruppe und damit die unterschiedlichsten Menschen anerkennenden und akzeptierenden Haltung und Pluralitätsfähigkeit - ein wichtiges bildungstheologisches Ziel eines modernen Religionsunterrichts, das Jugendliche unterstützt, selbstverantwortliche Subjekte zu werden.

5.4 „Religion soll ja auch unterstützen“ - Ökonomisierung

Der Bildungsauftrag von Schule besteht in der Befähigung von Schüler*innen jeglichen Begabungsspektrums zur gesellschaftlichen Teilhabe. Diese Teilhabe hat auch eine ökonomische Dimension. Im Bezug auf diese Dimension ist nach Lämmermann dabei das jeweils in der Gesellschaft vorrangig vorherrschende Verständnis von menschlicher Arbeit entscheidend.[957] Eine von Lämmermann für notwendig erachtete sinnvolle ideologiekritische Elementarisierung hat hier anzusetzen.[958] So sind vor allem die Anforderungen der Wirtschaft, der sich heutige Schulen und im Besonderen Schüler*innen vor allem in der Folge von PISA gegenüber sehen - in Zusammenhang mit der von Lämmermann im Rahmen der wechselnden Geschichte des Arbeitsverständnisses dargestellten Alternative zwischen eher ökonomisch orientierten und eher sozialen Perspektiven -, als eher an einem ökonomisch orientierten Arbeitsbegriff zu verstehen.[959] Dabei geht es im Bereich der menschlichen Arbeit gesellschaftlich betrachtet immer um Macht und Machtverhältnisse. Schon für die Frühphase der Geschichte konstatiert Lämmermann ein ungleiches Verhältnis zwischen körperlicher und geistiger Arbeit durch die Aufwertung geistiger bei gleichzeitiger Abwertung von körperlicher Arbeit und einem damit verbundenen einseitigen Herrschaftsverhältnis der die geistige Arbeit Leistenden. Als Folge daraus entstand nach Lämmermann spätestens in den Frühformen der Entwicklung industrieller Arbeit ein Umgang mit Arbeitsbedingungen, die keinerlei Interesse mehr hatten an menschlichen Arbeitsbedingungen und an dem Wohl des jeweils arbeitenden Menschen.

---

[956] Siehe Kapitel 3.1.2.5.
[957] Siehe Lämmermann 2005, 290.
[958] Siehe a.a.O., 289.
[959] Siehe a.a.O., 290.

> „Seither haben sich zwar die Bedingungen weitgehend geändert, vieles scheint menschlicher geworden zu sein, das Prinzip aber ist geblieben. Technische und arbeitsorganisatorische Veränderungen dienen immer nur scheinbar oder doch zumindest nur indirekt dem Menschen. Nicht Humanisierung, sondern Profit ist ja die eigentliche Maxime ökonomischen Kalkulierens [...] Auch die neuen Formen der Arbeitsgestaltung (job rotation, job enlargement, job enrichment, teilautonome Arbeitsgruppen) verdanken sich letztendlich nicht humanen, sondern wirtschaftlichen Überlegungen. Deshalb darf es auch nicht verwundern, dass sie auf Dauer Stress, Unzufriedenheit, Gleichgültigkeit, Langeweile und das Gefühl der Sinnlosigkeit nicht überwinden können.“[960]

Vor diesem Hintergrund ist das Thema „Arbeit“ für Lämmermann eines seiner Schlüsselprobleme, das es für Schüler*innen ideologiekritisch elementarisiert aufzubereiten gilt.[961]

Tatsächlich leisten heute Schulen in ihren pädagogischen Grundvoraussetzungen einen Spagat zwischen den Anforderungen der Wirtschaft, der Gesellschaft und einem pädagogischen Konzept, das den Wert von Bildung an sich betont.

Im Zuge der zunehmenden Ökonomisierung muss sich Religionsunterricht an allen Schulen immer wieder neu plausibilisieren, obwohl er durch Art. 7(3) GG ordentliches Lehrfach an allen staatlich verantworteten Schulen ist. Dieses trifft mittlerweile nicht nur auf den Religionsunterricht allein zu, sondern auch auf Fächer wie Musik und Kunst. Diesen Fächern wird zunehmend eine ökonomische Verwertbarkeit in Zusammenhang mit den Anforderungen der Wirtschaft abgesprochen, mit der Folge, dass Musik z.B. im Bereich der Beruflichen Schulen so gut wie gar nicht mehr und Kunst kaum noch unterrichtet wird.

An der ständigen Diskussion um den Religionsunterricht und das Religionsgespräch an den Beruflichen Schulen lässt sich gut verdeutlichen, worum es dabei eigentlich geht. Auf Grund anderer Organisationsvoraussetzungen an Beruflichen Schulen im Rahmen der dualen Ausbildung gilt zwar mit einem monatlichen Religionsgespräch eine andere Organisationsform. Entscheidend ist jedoch, dass diesem Religionsgespräch - aber auch dem Religionsunterricht in den Vollzeitklassen - immer wieder die Sinnhaftigkeit abgesprochen wird. Hintergrund sind die kontroversen Diskussionen um die zunehmende allgemeine Ökonomisierung der Bildung spätestens seit PISA. Dabei geht es auf der Seite der an dieser Kontroverse beteiligten Wirtschaft nicht nur um das Interesse an gutausgebildeten Nachwuchskräften, sondern auch - als Machtfrage - um eine immer größere Einmischung der Wirtschaft in die unterschiedlichen Bereiche der Bildung zugunsten von Gewinnoptimierung. Auf der anderen, bildungstheoretischen Seite geht es nicht nur um die prinzipielle Freiheit von Bildung, Forschung und Lehre, die auch auf die im Bereich der Wirtschaft angesiedelten Ausbildungsgänge bezogen werden muss,

---

[960] A.a.O., 293f.
[961] Siehe a.a.O., 289.

sondern auch um den Mehrwert und die Zweckfreiheit von Bildung. Beide Seiten führen, so scheint es, Grabenkämpfe, in dem es jeweils nur das Eine oder Andere geben kann. Jochen Krautz bemüht sich in seinem Artikel „Pädagogik unter dem Druck der Ökonomisierung“ um eine Versachlichung des Diskurses:

> „Im Resümee zeigt sich, daß das Schlagwort von der „Ökonomisierung der Bildung“ seine Berechtigung hat und die vollumfängliche Problematik noch gar nicht ausgeleuchtet ist: Denn es geht weniger um Ökonomie, als um das Fortbestehen der Möglichkeit von Bildung in und zu Freiheit und Selbstbestimmung. Dabei hat - wohlgemerkt - der beschriebene Ökonomismus mit den berechtigten Interessen einer gemeinwohlorientierten Wirtschaft an gut gebildeten und ausgebildeten jungen Menschen nichts zu tun. Daß hier eklatante Defizite im deutschen Schul- und Hochschulwesen bestehen, ist kaum zu bestreiten. Allerdings – auch dies wohlgemerkt – werden die beschriebenen „Reformen“ an den tatsächlichen Ursachen dieser Misere nichts ändern, sondern Schüler und Studierende werden einmal mehr deren Opfer sein. Bildung droht derzeit dorthin zurückzusinken, woraus Humboldt sie mit seiner Idee einer zweckfreien Bildung für alle führen wollte. Es zeichnen sich unübersehbar und bereits im Alltag spürbar die Konturen eines ökonomischen Totalitarismus ab, der nicht nur im Bildungswesen und Wissenschaftsbetrieb die republikanische Freiheit bedroht.“[962]

Dabei wird deutlich, dass eines der Schlüsselprobleme die Ausrichtung der Wirtschaft ist. Die von Krautz nebenbei postulierte Orientierung der Wirtschaft am Gemeinwohl ist sehr umstritten und im Sinne von Lämmermann so nicht vorfindlich.

> „Die Steigerung des Bruttosozialproduktes wird zur eigentlichen Lebens- und Arbeitsmaxime.“[963]

Die pädagogischen und besonders die religionspädagogischen Diskussionen um eine zunehmende Ökonomisierung der Bildung dürfen sich allerdings nicht an einer alleinigen Diskussion über die eventuelle Ausrichtung der Wirtschaft festmachen, sondern sollten sich an dem allgemeinen Bildungsauftrag der Schulen in allen Facetten orientieren. [964] Demnach müssen auch Berufliche Schulen jungen Menschen ermöglichen, über ihre Rolle im Berufsleben in einer pluralen, demokratischen Gesellschaft zu reflektieren. Der Religionsunterricht hat dabei nach Schüler*innensicht eine wichtige unterstützende Funktion:

---

[962] Jochen Krautz: Pädagogik unter dem Druck der Ökonomisierung. Zum Hintergrund von Standards, Kompetenzen und Modulen, http://www.societyofcontrol.com/pmwiki/k2ao/uploads/Main/Krautzoekonomisierung.pdf , 10.

[963] Lämmermann 2005, 294.

[964] Diese Diskussion muss in einem anderen Zusammenhang sicherlich geführt werden. Hier sind auf der einen Seite die politischen Parteien gefragt, und natürlich insbesondere „Die Grünen“, auf der anderen Seite jedoch sicher auch die jeweiligen Kirchen.

Lena: „Religion soll ja auch unterstützen und nicht behindern.“[965]

Lena versteht hier „Religion“ – wie der Kontext des Interviews deutlich macht – als Kurzform für das Phänomen „Religion“ an sich in Sinne Beschreibung aus Kapitel 5.2, Exkurs Religion, Religionen Religiositäten.[966]
Gerade an Beruflichen Schulen entsteht eine noch größere Durchmischung der Lerngruppen in Bezug auf religiöse Vielfalt. Allein 72,1% aller befragten Schüler*innen der Beruflichen Schulen geben in der quantitativen Erhebung an, dass muslimische Jugendliche an ihrem Unterricht teilnehmen gegenüber 42,1% der Schüler*innen an Gymnasien.[967] Hier werden die Schüler*innen maßgeblich auf das Berufsleben vorbereitet. Hier ist jedoch auch der Ort, an dem sich eine Reihe von Schüler*innen - und nicht nur die muslimischen - radikalisieren und extremistische Einstellungen und Religiösitäten entwickeln.
Schüler*innen der Beruflichen Gymnasien zeigen im Rahmen der ReVikoR-Befragung, dass sie diese Problematik im Hinblick auf eine mögliche Trennung von Lerngruppen bezüglich ihrer unterschiedlichen Religionen erkennen und ebenso erkennen, dass gemeinsames Lernen im Religionsunterricht die Chance bietet, voneinander übereinander zu erfahren.

David: „Da geh´ ich auch mit der Meinung. Geh´ ich auch konform, also das fänd ich auch so, das ist ja auch schon wieder so ein bisschen extrem, aber es wär´ so quasi die Rassentrennung schon wieder fast. Also, das ist, also irgendwie fänd´ ich das total schlecht …schon fast.“[968]

Gustav: „Also ich find´, man sollte sollte auch gerade jetzt, nachdem alles so passiert ist, gerade jetzt mit dem Unterricht des Islam zusammensitzen können, damit man versteht, was jetzt passiert ist und sich dann auch davon distanzieren kann“[969]

I: „Was meinen Sie: Sollten für den Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler nach ihrer jeweiligen Religion oder ihrer Konfession getrennt unterrichtet werden?“
Zwei Mädchen: „Nein.“
Oktay: „Nein. Das sollte es auch nicht geben.“
I: „Why not?“
Oktay: „Warum sollte es das denn geben?“

---

[965] Anhang, Schüler*inneninterview L8, 37.
[966] Im vorangegangenen Absatz reflektieren die Schüler*innen über Mesut Özil, der als Muslim während der zum Zeitpunkt des Interviews kurz bevorstehenden Fußballweltmeisterschaft nicht fasten könnte:
Leon: „Er hat halt in der Presse irgendwie gesagt, dass er nicht fastet, weil er das irgendwie mit der EM und so, der ganzen Vorbereitung gar nicht schafft.“
Lars: „Das kann man auch total verstehen. Ich meine, bei der EM, wenn man jetzt 90 Minuten läuft, da braucht man natürlich irgendetwas zu essen oder zu trinken.“ (L8, 31-36) Die oben genannte Äußerung erfolgte als Reaktion auf die letzte Aussage.
[967] Siehe Anhang, Ergebnisse der Schüler*innenbefragung „An unserem Religionsunterricht nehmen Schülerinnen und Schüler folgender Religionen/Konfessionen teil (Mehrfachnennung möglich).“ Item 11.
[968] Anhang, Schüler*inneninterview D10, 1-4.
[969] A.a.O., G16, 4-5.

I: „Naja, also es könnte ja sein, dass man sagt, wenn jetzt nur die Muslime zusammen sind, dann können sie sehr intensiv ihre Religion bearbeiten und die Evangelischen können das auch, können da richtig reingehen und ... lernen da dann ganz viel drüber und intensiver. In einem getrennten Unterricht ... pardon, in einem Unterricht, in dem viele Verschiedene sind, geht vielleicht ein ... ich phantasier´ nur, nicht meine Meinung …“
Oktay: „Da können ja gleich auch die Schulen trennen, also ich find´ das `ne sehr schwachsinnige Frage…“
Die Mädchen: „Ja ...“
Oktay: „… also ich find `s, nee …“
Olida: „Ich finde, wenn Toleranz geschaffen werden soll, MÜSSEN die Leute alle zusammen unterrichtet werden.“[970]

Eine Trennung der Lerngruppe wird als „extrem“ bezeichnet und mit dem Vergleich einer Rassendiskriminierung belegt, gemeinsamer Unterricht wird gerade vor dem Hintergrund des stärker werdenden religiösen Terrorismus´ als ein Zeichen der Solidarität mit denen, die sich davon distanzieren gewertet und nicht zuletzt wird die Vorstellung, die Lerngruppen zu trennen geradezu als „schwachsinnig“, ohne jeden Sinn und Verstand und vor allem ohne jede pädagogische Relevanz betrachtet. Dabei sind wiederum die Zwischentöne im letzten Interviewausschnitt interessant. Hier ist „Oktay“ derjenige, der sich explizit gegen eine Trennung ausspricht. Das Unverständnis, das sich in seinen Worten ausdrückt („Warum sollte es das denn geben?“) grenzt deutlich an Empörung gegenüber einer solchen Zumutung, sich auf einen Gedanken der Trennung einzulassen („Da könnte man ja auch gleich die Schulen trennen“). Hier kommt ein emotionales Involviertsein zum Tragen, dass weit über das Setting des Interviews und die Absicht des Interviewenden hinausgeht. Eventuell spiegelt sich hier noch ein Gefühl des gesellschaftlichen Außenseiters als muslimischer Jugendlicher, das jedoch gerade „Oktay“ ansonsten im Interview in keiner Weise erkennen lässt. Hier wird deutlich, dass mit dem Thema der Trennung der Lerngruppen auch ein Gefühl der Diskriminierung verbunden sein kann, das eine sachliche Auseinandersetzung unmöglich macht. Es zeigt aber auch die vorbehaltslose Unterstützung, die „Oktay“ in seiner Interviewgruppe unterhält („Ich finde, wenn Toleranz geschaffen werden soll, Müssen die Leute alle zusammen unterrichtet werden“).
Diese drei Interviewausschnitte zeigen insgesamt, wie engagiert und emotional Schüler*innen der Beruflichen Schulen sich von einer möglichen Trennung der Lerngruppen in Bezug auf Religionszugehörigkeiten distanzieren und sich damit implizit für einen über den fachspezifischen Anspruch hinausgehenden allgemeinen Bildungsauftrag im Rahmen einer pluralen Gesellschaft aussprechen. Die Begründungen für ein gemeinsames Lernen von Schüler*innen unterschiedlicher

[970] A.a.O., 01, 13-38.

Religions- und Konfessionszugehörigkeiten zeigen eindrücklich, dass ein gemeinsamer Unterricht gerade vor dem Hintergrund der aktuellen politischen Situation ein hoher Wert für die Schüler*innen ist. Eine eventuelle Orientierung an einer Berufsausbildung, die allein wirtschaftlichen Kriterien entspricht, zeichnet sich auch bei dieser so pragmatisch denkenden Generation Y in keinem Interview ab. Religionsunterricht und auch das Religionsgespräch finden eine engagierte Würdigung hinsichtlich einer zugeschriebenen gesamtgesellschaftlichen Bedeutung für ein friedliches Miteinanderleben und für Extremismusprävention.
Ebenso müssen gerade an den Beruflichen Schulen die Bedingungen des Berufslebens und die damit verbunden bewusst oder unbewusst übernommenen Normen und Werte reflektiert und einer kritischen Sicht unterzogen werden. An dieser Stelle sei noch einmal das Zitat von Zilleßen in Erinnerung gerufen:

> „Am Anfang steht eine grundlegende Manipulation: Es kann keiner gefragt werden, ob ihm die sozialen Werte und Normen passen."[971]

So führt eine einseitige gesellschaftliche Ausrichtung auf ständige Optimierbarkeit sowohl der wirtschaftlichen Prozesse als auch der eigenen Leistungsfähigkeit zu einer Dauerbelastung des Subjektes, die heute schon bei Schüler*innen verstärkt in burn out-ähnliche Zustände führt, wie Kunstmann anmerkt.[972]
Von kirchlicher Seite wird häufig argumentiert, dass Religionsgespräche die in der Wirtschaft so begehrten Softskills förderten und die Resilienz erhöhten. Zwar gibt es durchaus Hinweise dafür, dass hier ein Zusammenhang besteht. Allerdings bezieht sich diese Argumentation wiederum einseitig auf die Bedürfnisse der Wirtschaft. Religionsunterricht und damit auch Religionsgespräch müssen jedoch immer die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen in den Vordergrund stellen und eine Lobby für Schüler*innen darstellen.

Gerade an Beruflichen Schulen ist es deshalb unverzichtbar, dass Schüler*innen erkunden, formulieren und reflektieren, was sie im Grunde ihres Seins hält, was sie in aller Verschiedenheit voneinander trennt, aber auch verbindet. Und gerade hier geht es um Dialogfähigkeit, um entscheidende Lernprozesse anzustoßen und zu unterstützen. Das Religionsgespräch und der Religionsunterricht können jungen Menschen verdeutlichen, dass in einer einseitig an ökonomischer Verwertbarkeit ausgerichteten Welt bis hin zur Ökonomisierung der Seele das Wesentliche menschlicher Existenz verloren geht.
Das Religionsgespräch und der Religionsunterricht an der Beruflichen Schule und an allgemeinbildenden Schulen müssen Schüler*innen jeglichen kulturellen und religiösen Hintergrunds Spielräume eröffnen, ihre je eigenen Überzeugungen und ihr

---

[971] Zilleßen 2004, 168. Vgl. auch Kapitel 3.3.5.4.
[972] Siehe Kunstmann 2010^2, 295.

Handeln in Zusammenhang mit Wirtschaft und Gesellschaft zu reflektieren. In einer sich immer weiter ausdifferenzierenden und weitgehend globalisierten Gesellschaft sind nicht nur Konflikte vorprogrammiert, sondern gehen auch Hintergründe und Zusammenhänge vor allem im Bereich der Wirtschaft, des Handels und der augenfälligen Dominanz multinationaler Konzerne verloren. Wenn die Produktion von Konsumgütern weitgehend in Billiglohnländer verlagert wird, entziehen sich Arbeitsbedingungen, Produktionsbedingungen und Umgang mit natürlichen Ressourcen weitestgehend der Kontrolle der Verbraucher. Ausbeutung von Arbeitskräften und natürlichen Ressourcen in Ländern der dritten Welt zu Gunsten eines unreflektierten Konsumverhaltens in der westlichen Welt ist ein wichtiges Problem einer Globalisierung, die nicht das Wohl aller im Blick hat, sondern die Reichen immer reicher macht. Darüber hinaus befindet sich bereits heute ein Großteil des Weltreichtums in den Händen von nur wenigen Menschen.

> „Laut einem vor Kurzem von Oxfam veröffentlichten Bericht besitzen die wohlhabendsten acht Männer der Welt heute gleichviel Reichtum wie die ärmste Hälfte der Weltbevölkerung. Bereits vor drei Jahren erfuhren wir schockiert, dass 85 Menschen über gleichviel Reichtum verfügten wie mehr als drei Milliarden der globalen Bevölkerung. Der Bericht hält zudem fest, dass das reichste Prozent der Menschheit seit 2015 soviel Reichtum angehäuft hat wie die gesamte Weltbevölkerung zusammengenommen. Und das ist nur die Spitze eines Eisbergs, der für alle eine enorme Gefahr birgt: diejenige der Ungleichheit.“[973]

Aggressive, allgegenwärtige Werbung macht Kaufentscheidungen nicht nur von tatsächlichen Bedürfnissen abhängig, sondern von der Präsentation des jeweiligen Produktes. Die Bewahrung der Schöpfung, Überwindung von Hunger und eine gerechte Verteilung lebensnotwendiger Güter weltweit sind jedoch Themen, von denen die Existenz weiterer Generationen abhängt. Hierzu sind auch die konstruktiv-kritischen Anmerkungen Lämmermanns zu dem neben dem oben zitierten Thema Arbeit von ihm formulierten Schlüsselproblem Gerechtigkeit von Wichtigkeit.[974]
Ebenso müssen Schüler*innen nicht nur an Beruflichen Schulen Möglichkeiten haben, im Sinne einer vollständigen Teilhabe an allen gesellschaftlich relevanten Bereichen ihre Religiosität zu reflektieren, unterschiedliche spirituelle Bedürfnisse vorzustellen, auszuprobieren und zu reflektieren, wie schon in Kapitel 5.3 deutlich wurde. Gerade in Zusammenhang mit zunehmender Ökonomisierung rückt die Entdeckung persönlicher Religiosität noch einmal anders in den Fokus des Interesses, denn auch dies ist ein Bereich, der ökonomisch nicht verwertbar ist, es sei denn, man argumentiert wiederum etwas zynisch mit einer erhöhten Resilienz

---

[973] Olaf Tveidt, Stunde der Wahrheit in Davos: Ungleichheit muss jetzt bekämpft werden, 20.01.17. https://www.oikoumene.org/de/resources/documents/general-secretary/messages-and-letters/a-moment-of-truth-in-davos-address-inequality-now. (Letzter Zugriff am 10.03.17)
[974] Siehe Lämmermann 2005, 304ff.

gegenüber Stress von Menschen, die religiöse und meditative Praktiken üben. Eine entsprechende Praxis an Schulen ist allerdings nicht oder nur wenig verbreitet. Allein 93% aller Schüler*innen der Beruflichen Schulen geben an, dass sie nie religiöse Vollzüge - um es im Sprachgebrauch Kunstmanns auszudrücken – ausprobieren. Entsprechend dazu geben „nur“ 63,9% der Gymnasiast*innen an, dies nie zu tun.[975]
Gerade im Hinblick auf die von Grethlein geforderte Grundkompetenzen Beten und Segnen scheint dies ein katastrophales Ergebnis, ebenso wie vor dem Hintergrund einer postulierten Öffnung des Religionsunterrichts für den Bereich der persönlichen Religiösität.
Im Rahmen des qualitativen Interviews stellt der Umgang mit „Gebet“ im Religionsunterricht allerdings nach Maßgabe von Schüler*innen bereits eine gewisse Übergriffigkeit dar:

> Franz: „Also es sieht ja so aus, das Bild, als wenn die in der Klasse beten. Also die Lehrerin sagt, dass sie beten lasse. Und dann machen die alle eine verschiedene Stellung. Ich würd´ schon sagen, dass es nicht ... dass es schon falsch ist, dass sie in der Schule beten müssen.“
> Freya: „Das sehe ich auch so. Ich find´, das sollte einem selber überlassen sein, wann und wie und ob man betet. Und das so in der Schule zu standardisieren, ist, find´ ich, irgendwie dann auch ein Eingriff.“ [976]

Als Reaktion auf den stummen Impuls zu Beginn des Interviews machen die Schüler*innen deutlich, dass sie eine Gebetspraxis in der Schule ablehnen. Beide, „Franz“ und „Freya“, finden eine solche Praxis eindeutig falsch bzw. sehen darin einen Eingriff (höchstwahrscheinlich in die Privatsphäre). Es muss den Schüler*innen selbst überlassen werden, „wann, wie und ob“ sie beten. „Friederike“ führt darüber hinaus an:

> Friederike: „Ja, dass sie beten und dass das der Lehrerin nicht so richtig passt, dass die verschiedenen Religionen angehören. Weil ich denk´, jeder hat seine eigene Meinung und erstens sollte man selber entscheiden dürfen, ob man überhaupt beten möchte und wann man das machen möchte und man darf auch selber entscheiden, welcher Religion man angehört, egal in welchem Unterricht man ist.“[977]

In ihrer Interpretation ist die Lehrkraft zumindest überrascht und nicht begeistert, dass die Schüler*innen unterschiedlichen Religionen angehören. „Friederike“ plädiert entschieden für ein grundsätzliches Selbstbestimmungsrecht der Schüler*innen

---

[975] Siehe Anhang, Ergebnisse Schüler*innenbefragung, „Wie oft kommen folgende Dinge bei Ihnen im Religionsunterricht vor? Wir probieren das Beten, Segnen und Meditieren.“ Item 14 h.
[976] A.a.O., Schüler*inneninterview F1, 3-10.
[977] A.a.O., F1, 16-20.

sowohl bezüglich des Betens, als auch bezüglich der eigenen Religionszugehörigkeit unabhängig von einer Teilnahme im Religionsunterricht.
In einer anderen Gesprächssituation bemerkt „Ben“:

> Ben: „Ja, weil das wäre ja komisch für die Muslime, wenn wir alle beten würden. Dann müssten die ja was anderes machen.“[978]

Die Frage, ob im Religionsunterricht gebetet würde, verneinen alle Schüler*innen der Interviewgruppe B. „Ben“ wertet dies als gut und erläutert dann, dass die Muslime bei einer solchen Praxis ja außen vor bleiben müssten. Obwohl es für ihn selbstverständlich ist, dass Muslime am Religionsunterricht teilnehmen und auch genauso selbstverständlich dazu gehören,[979] sieht er in Bezug auf die religiöse Praxis eine nicht zu überschreitende Grenze zwischen Christen und Muslimen. Das wiederum würde die Muslime in eine neue Außenseiterposition („komisch“) bringen.
Vor dem Hintergrund einer anscheinend flächendeckend nicht vorhandenen religiösen Praxis - zumindest, was das Beten und Segnen anbelangt - kombiniert mit einer deutlichen Ablehnung von Seiten der Schüler*innen, ist es an dieser Stelle nötig, genauer darzustellen, was mit Spiritualität eigentlich gemeint ist.

Exkurs: Spiritualität

Wie bereits in Kapitel 3.2.5 erläutert, beschreibt z.B. Kunstmann Spiritualität als das Handwerk der Religion und geht davon aus, dass spirituelle Kompetenz neben der liturgischen Kompetenz eine religionspädagogische Grundkompetenz ist und somit es eines der Arbeitsfelder der Religionspädagogik sein muss, spirituelle Erfahrungen zu inszenieren und anzustoßen.[980]

Daneben lässt sich feststellen, dass dem Begriff Spiritualität heute höhere Bedeutung zukommt als noch Ende des letzten Jahrhunderts.

> „Spiritualität ist ein Wort mit wachsender Resonanz, ein aufsteigender Stern. Es hat eine Aura, an die sich Hoffnung knüpft. Die Aufmerksamkeit für Spiritualität bildet ein wichtiges Gegengewicht gegen den verbreiteten Materialismus unserer Zeit. Sie ist Ausdruck des Protests gegen die Kommerzialisierung von allem und jedem, die uns zugemessene Lebenszeit eingeschlossen. In ihr meldet sich der Widerspruch gegen einen umfassenden

[978] A.a.O., B5, 15-17. Beachte hier vor allem auch die Differenz zu der Meinung von Grethlein, dass gerade der interreligiöse Dialog die Frage nach rituelle Bezügen stärker in den Vordergrund bringt. Siehe Kapitel 5.3.
[979] A.a.O., B3, 5-6.
[980] Kunstmann 2010^2, 327ff.

> Herrschaftsanspruch der Ökonomie, der auch vor der Ökonomisierung der Seele nicht Halt macht – es sei denn, wir gebieten ihm Einhalt.“[981]

So Wolfgang Huber in seinem Festvortrag zum Jubiläum des Stiftes Urach. Huber deutet hier in Kürze schon an, in welcher Bedeutung und warum der Begriff „Spiritualität“ im Rahmen dieser Arbeit verwendet werden soll. Darüber hinaus findet sich hier die Begründung der Aufnahme des Themas „Spiritualität“ in den Kontext der lebensweltlichen Grundbedingung „Ökonomisierung“.
Zunächst muss allerdings ein Umstand zur Sprache kommen, der einerseits einem mit positivem Inhalt gefüllten Verständnis des Begriffes entgegensteht und andererseits wiederum die Verwendung begründet.
Kaum ein Wort in der christlichen Theologie ist heute so umstritten, ja weckt solche Aggressionen bzw. Berührungsängste, wie „Spiritualität“. So setzt Fulbert Steffensky sich deutlich ab von der obigen Beschreibung des Begriffes, wenn er zu Beginn seines Buches „Schwarzbrot-Spiritualität“ schreibt:

> „Der Titel des Buches mag nicht der originellste sein. Er stammt aus einem gewissen Unwillen gegen die neue Magie des Wortes Spiritualität und gegen die Aufblähung des Spiritualitätsmarktes. Mir kommt es gelegentlich vor, als ersetze das Wort selber schon die Inhalte, die damit gemeint sein könnten. Worte können Irrlichter sein, und ich habe den Eindruck, Spiritualität ist ein solches geworden.“[982]

Irrlichter sind Täuschungen, die vertrauensselige Menschen nachts in die Irre, wenn nicht sogar in den Tod führen. Irrlichter gibt es in Mooren, in einsamen Landschaften, in denen der Mensch ganz auf sich alleine gestellt ist und nun dank eines Irrlichts sich noch tiefer in der auswegslosen Situation verliert. Und diese Assoziationen sind Steffensky höchst willkommen, schreibt er doch weiter:

> „Der Wunsch nach Sensation und der Wunsch, sich selbst zu fühlen, ist eine Grundabsicht, die man in den neuen religiösen Szenen ständig trifft (und dies nicht nur außerhalb der Kirche!). Viele Menschen halten offensichtlich die Normalität nicht mehr aus; die ausgeleuchteten Räume, in denen alles seine Erklärung und vernünftige Begründung hat. Es ist, als ob sie gegen alle Vernunft die Schatten, die dunklen und gefährlichen Höhlen des Lebens suchten.“[983]

---

[981] Wolfgang Huber: “In deinem Lichte schauen wir das Licht“ – Quelle und Perspektiven christlicher Spiritualität, Festvortrag zum 25jährigen Jubiläum des Stifts Urach, 2055.
https://www.ekd.de/vortraege/huber/051022_huber_urach.html (Letzter Zugriff 03.03.17.)
[982] Fulbert Steffensky: Schwarzbrot-Spiritualität, Stuttgart 2006, 7.
[983] A.a.O. 12f.

An dieser Stelle ist besonders die Konnotation von Interesse, die hier Spiritualität erhält: gefährlich, dunkel, jenseits der Vernunft.
Dem gegenüber steht eine gängige kirchliche Definition in der TRE, die Spiritualität, vor allem protestantische Spiritualität, als eine von geistlicher Bibellektüre geprägte und in das Gebet mündende, sehr auf das Wort fokussierte geistliche Praxis versteht.[984] Hier scheint in der Folge die Definition von Steffensky beheimatet zu sein. Begründet ist diese Ausrichtung auf die prinzipielle Unverfügbarkeit des Transzendenten, im protestantischen Sprachgebrauch des „Geistes". Diese prinzipielle Unverfügbarkeit mündet in eine Ablehnung jedes Versuches der eigeninitiierten Verbindung mit dem Transzendenten, der über eine prinzipielle Öffnung hinausgeht. Eine solche Trennung war den Kirchenvätern, gerade der Ostkirche, noch weitgehend unbekannt. Das eher durch griechisch-orthodoxe Tradition geprägte Herzensgebet entspricht einer bewusst intendierten Ausrichtung auf das Transzendente und übersteigt eine Öffnung deutlich. Hier sieht auch die TRE die Gefahr des Nichtkontrollierbaren lauern, wenn es heißt:

> „Kurzformen, wie das ostkirchliche Jesusgebet prägen in ihrer Wiederholbarkeit (mit und ohne Atemübungen) spirituelles Leben. Im Gottesdienst können an etlichen Stellen der Liturgie Zeiten der (Gebets-) Stille sein. Deshalb ist es im Religions- und im kirchlichen Unterricht wichtig, in Stilleübungen die Offenheit des Menschen vor und zu Gott zu entfalten. Solche Übungen zielen auf den Gemeindegottesdienst, dürfen also in ihrer Verwechselbarkeit und Mehrdeutigkeit religiös nicht autark werden."[985]

Woher kommt diese Berührungsangst, ja massive Ablehnung? Licht in das Dunkel scheint Ebertz zu bringen, wenn er feststellt, „Spiritualität" habe „Religiosität" und „Frömmigkeit" abgelöst und übe schon seit Jahrzehnten eine große Attraktivität aus, die Ausdruck eines Umbruches innerhalb der religiösen Szene sei. Diesen Umbruch sieht er in der Auflösung der von kirchlichen Autoritäten kontrollierten Grenzen und ihre Verflüssigung hin zu anderen Feldern.[986] Die Furcht vor dem Unkontrollierbaren scheint sich also aus einem gewissen kirchlichen Kontrollzwang bei schwindender gesamtgesellschaftlicher Bedeutung zu ergeben. Wer Spiritualität sagt, scheint „grenzenlos" mit zu meinen, scheint etwas zu meinen, das außerhalb der kirchlichen Kontrollmechanismen existiert und das die Kirche als solche in Frage stellen könnte. Ich gehe hier deswegen so akzentuiert auf diese

---

[984] Karl-Friedrich Wiggermann: „Spiritualität", TRE 31, Berlin, New York 2000, 708ff.
[985] A.a.O., 712.
[986] Siehe Michael N. Ebertz: Die Wüste lebt, Spiritualität statt Frömmigkeit? In: Maria Jepsen (Hg.) Evangelische Spiritualität heute, Mehr als ein Gefühl, Stuttgart 2004.

Problematik ein, um zu begründen, weshalb ich trotz der negativen Konnotation, die das Wort Spiritualität bei so manchem angesehenen evangelischen Theologen hat, bei diesem Begriff bleibe und nicht stattdessen den z.T. beliebteren Begriff „Frömmigkeit“ wähle. In Relation zum Begriff „Spiritualität“ ist der Begriff „Frömmigkeit“ ein verblasster Stern am Religionshimmel, seit er pietistisch vereinnahmt wurde.

> „Solche Begriffe müssen eine Weile ruhen, ehe sie vielleicht in neuem Glanz erstrahlen.“[987]

Der Weite und Offenheit innerhalb der religiösen Szene wird er nicht gerecht. Und gerade das, was Steffensky kritisiert, scheint mir die große Stärke von „Spiritualität“ zu sein.

Es ist geradezu konstitutiv für einen modernen Umgang mit „Spiritualität“, dass damit auch immer auf eine gesellschaftliche Situation der religiösen Unbestimmtheit und Pluralität rekurriert wird. Der gesamtgesellschaftliche Diskurs stützt immer weniger den Geltungsanspruch der christlichen Religion. Es scheint, als ob Theologie (als Reden über …), Dogmensysteme und gesichertes Wissen zugunsten einer angestrebten, im wahrsten Sinne des Wortes leibhaftigen Teilhabe an der Begegnung mit „Transzendenz“ ausgedient haben. Die Verwendung des Begriffes „Spiritualität“ macht es möglich, darunter auch die Bedürfnisse des postmodernen, eher kirchenfernen Menschen nach lebendigem Fühlen und Teilnehmen an der kosmischen Wirklichkeit und der Erweiterung der je eigenen Wahrnehmungsfähigkeit zu subsumieren.[988]

Spiritualität vor diesem Hintergrund meint also ein auf Religion im oben verstandenen Sinne bezogenes Handeln, das als Ziel eben die Verbindung zum Tranzendenten sucht. M. M. nach kann ein solches Ziel benannt werden, ohne dass die prinzipielle Unverfügbarkeit des Transzendenten berührt wird. Die postulierte Unverfügbarkeit des Transzendenten ist untrennbar verbunden mit dem Wahrheitsanspruch im Rahmen der christlichen Theologie. Ein intendierter Kontakt mit dem Transzendenten - auch im Hinblick auf Zilleßen, der darunter ein Raumgeben für eine gewisse Leere versteht, [989] - unterscheidet sich kategorial von einem sich ereignenden Kontakt, der immer als Gnade zu verstehen ist und stellt ein wichtiges und unverzichtbares Korrektiv im Hinblick auf die Absolutsetzung der eigenen (christlichen) religiösen Erlebniswelt und einer darauf aufbauenden individuellen Religiosität dar.

---

[987] Christian Möller: „Reformatorische Spiritualität: Begeisterung für das Alltägliche“. In: Maria Jepsen (Hg.) Evangelische Spiritualität heute. Mehr als ein Gefühl, Stuttgart 2004.

[988] Vgl. auch Hans Peter Dürr: Warum es ums Ganze geht - Neues Denken für eine Welt im Umbruch, oekom Verlag, 2009.

[989] Siehe Kapitel 3.3.6.

> Dabei soll deutlich hervorgehoben werden, dass Spiritualität nicht gleichzusetzten ist mit Religiosität, obwohl die jeweilige Religiosität die Handlungsoptionen der Spiritualität bestimmt. Der Übergang von Religiosität zur Spiritualität scheint fließend zu sein, wobei Religiosität nicht immer in Spiritualität mündet, wohingegen einer Spiritualität immer eine bestimmte Form der Religiosität zu Grunde liegt.

Eine so verstandene Verwendung des Begriffes „Spiritualität“ öffnet im evangelischen Religionsunterricht - ähnlich dem sehr weit gefassten Verständnis von „Religion“ - den Diskurs nicht nur für die Menschen mit anderen Konfessions- und Religionszugehörigkeiten, sondern auch für die konfessionslosen und/oder der Kirche fernen Menschen innerhalb unseres Kulturkreises. Darüber hinaus ist ein ritueller Umgang mit Stille, Entschleunigung und Entspannung, gerade in einer Zeit immer größer werdender Anforderungen an Schüler*innen und Lehrer*innen, in der Lage, eine veränderte Haltung zu entdecken, die eine innere Distanz zu Leistungsdruck und Selbstoptimierungsbestrebungen ermöglicht und dem Einzelnen hilft, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren und für die Potentialität des Transzendenten zu öffnen. Da sich religiöse Bildung und Religionsunterricht - wie eingangs erwähnt - vom allgemeinen Bildungsbegriff her plausibilisieren müssen, ist m. M. nach eine solche Öffnung für eine Welterschließung im Sinne der konstitutiver Rationalität unverzichtbar.
[990] Demgegenüber scheint eine von Grethlein vorgeschlagene Aufnahme von Spiritualität als religiöser Ausdrucksformen des „Betens“ und „Segnens“ [991] eher die Perspektive zu verengen.
Am Beispiel des Religionsgespräches an Beruflichen Schulen wird deutlich: Religionslehrer*innen sollten sowohl die Bedingungen von Gesellschaft und Wirtschaft reflektieren, als auch verschiedene Religiositäten im Blick haben und Möglichkeiten spirituellen Erlebens und Handelns berücksichtigen, um den umfassenden Bedürfnissen der jeweils ganzen Menschen gerecht zu werden. Denn Religionsunterricht und religiöse Bildung können einen wesentlichen Beitrag zur vollen gesellschaftlichen Teilhabe über ein Bedürfnis nach grenzenloser Nutzbarkeit aller zur Verfügung stehenden Ressourcen und ständiger Selbstoptimierung hinaus anbieten.

---

[990] Siehe Mirjam Schambeck: Warum Bildung Religion braucht ... Religionspädagogische Einmischungen in bildungspolitisch sensiblen Zeiten. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010), H.1, 249-263. http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2010-01/20.pdf, letzter Zugriff 09.03.17.
[991] Siehe Kapitel 3.4.3.1.

5.5 Zusammenfassung und Ausblick

Bildeten die im religionspädagogisch/didaktischen Diskurs diskutierten Fragen nach dem Umgang mit der veränderten Lebenswelt der Schüler*innen und nach der Zeitgemäßheit des konfessionellen Religionsunterrichts den Ausgangspunkt dieser Arbeit, waren die ersten Ergebnisse zunächst auf einen postulierten Konsens bezüglich der Orientierung religionspädagogisch/didaktischer Entwürfe an einem Lebenswelt- bzw. einem Subjektbezug fokussiert. Dabei stand sowohl eine vorläufige These, die zum Ende des ersten Kapitels formuliert wurde, im Hintergrund als auch der Verdacht, dass nicht alles, was sich Konsens nennt, auch wirklich Konsens bedeutet.

Im Rahmen des zweiten Kapitels wurde zunächst deutlich, dass sich heute vor allem vier für den Religionsunterricht entscheidende lebensweltliche Grundbedingungen abzeichnen, die im Religionsunterricht Berücksichtigung finden sollten: Heterogenität, Pluralität, Medialisierung und Ökonomisierung. Die Entwürfe moderner Religionspädagogen wurden bezüglich der Aufnahme und jeweiligen Interpretation von Lebenswelt, lebensweltlichen Grundbedingungen und dem jeweiligen Begründungszusammenhang eines postulierten Subjektbezugs befragt. Es stellte sich heraus, dass sowohl hinsichtlich der Darstellung und Interpretation von Lebenswelt, lebensweltlichen Grundbedingungen und Subjektbezug kaum ein Konsens unter den vier religionspädagogisch/didaktischen Entwürfen zu finden ist, sondern stattdessen äußerst differente Konstruktionen zum Tragen kommen, die zwar alle den Lebenswelt- bzw. Subjektbezug postulieren, vor allem jedoch den Lebensweltbezug völlig unterschiedlich interpretieren und z.T. nicht stringent ausformulieren. Damit verbunden stellten sich unterschiedliche Begründungszusammenhänge für einen - z.T. unzureichend abgeleiteten - Subjektbezug dar. Es wurde deutlich, dass ein Subjektbezug, der religiösen Zielformulierungen untergeordnet wird, den jeweiligen Subjekten in ihrer Lebenswelt heute nicht wirklich gerecht wird. Ein konsequenter Subjektbezug lässt sich nur vor dem Hintergrund bildungstheologischer Ziele formulieren. In diesem Sinne leistet allein der Ansatz von Zilleßen und eingeschränkt auch der Ansatz von Lämmermann eine hinreichende Begründung für einen konsequenten Subjektbezug.

Am Ende von Kapitel 3.5 kristallisierte sich vor dem Hintergrund einer kritischen Auseinandersetzung mit den Entwürfen somit folgende These als Zwischenergebnis heraus:

Ein konsequenter Subjektbezug geht weder in Darstellung und kritischer Analyse der Lebenswelt von Schüler*innen auf, noch lässt er sich mit kompensatorisch verstandenen religionspädagogisch/didaktischen Entwürfen verbinden, sondern bezieht die von Schüler*innen konstruierten Lebenswelten und deren Interpretationen über den Lebensweltbezug hinaus im Rahmen eines je individuell zu verstehenden Bildungsprozesses maßgeblich mit ein, damit Schüler*innen selbstverantwortliche Subjekte und gleichberechtigte

Dialogpartner*innen in Zusammenhang mit ihren eigenen (auch religiös und theologisch interpretierten) Lebenswelten werden können. [992]

Vor dem Hintergrund der prominenten Bedeutung des Entwurfs von Zilleßen für einen konsequenten Subjektbezug, der gerade in den kommunikativen Stör- und Nebengeräuschen einerseits das „Fremde“ an sich als erlebbar darstellt und andererseits hierin das Eigentliche angedeutet sieht, wurden die Ergebnisse des ReVikoR-Forschungsprojektes relevant, da gerade die Schüler*inneninterviews über die Intentionen des Forschungsprojektes hinausgehendes Material - Stör- und Nebengeräusche in Sinne von Zilleßen - beinhalten.

Die schwerpunktmäßig für diese Arbeit relevanten Ergebnisse im Rahmen von ReVikoR wurden zunächst vorgestellt und gedeutet. Es wurde deutlich, dass Schüler*innen dazu beitragen können, den religionspädagogisch/didaktischen Diskurs „vom Kopf auf die Beine“ zu stellen, da sie sich in ihren Argumentationen und Einlassungen eher nicht durch religiöse Traditionen und Konventionen - die ihnen heute zunehmend weniger bedeuten - einschränken lassen.

Die Wahrnehmung der Sicht der Schüler*innen in allen ihren Facetten und Gebrochenheiten bietet somit eine besondere Chance für den religionspädagogischen Diskurs und den Religionsunterricht an sich, eine die Grenzen der Institution Schule, aber auch der Institution Kirche transzendierende Perspektive auf den Religionsunterricht zu gewinnen.

Diese Erkenntnis sollte von Religionspädagog*innen berücksichtigt werden.

In Kapitel 4 - in der Darstellung ausgewählter Ergebnisse der ReVikoR-Studie - wurde gezeigt, in welchen gedanklichen Grundmustern Schüler*innen ihre individuellen Lebenswelten konstruieren und dabei durchaus eigenständig und z.T. kontrovers zu manchen Aussagen und Vorstellungen der Religionspädagogen interpretieren.

Hervorzuheben ist dabei:

- Schüler*innen in Schleswig-Holstein haben ein größeres Interesse am Thema „religiöse Vielfalt“, als von ihren Lehrer*innen angenommen;
- Schüler*innen schätzen dabei vor allem den Austausch in einer möglichst heterogenen Gruppe mit möglichst differenten Ansichten und (religiösen) Meinungen. Demgegenüber haben Religion und besonders Konfession eine eher geringere Bedeutung als Differenzkriterium;
- Schüler*innen bevorzugen i.d.R. eine (religiöse) Kenntlichkeit der Lehrkraft, die sie in ihrer eigenen Meinungsbildung unterstützt und fördert.

Ebenso ergaben sich erstaunliche wertschätzende Interpretationen der Inhalte eines in Schleswig-Holstein stattfindenden konfessionellen Religionsunterrichts:

---

[992] Interessant wäre es in diesem Zusammenhang, grundlegend zu erforschen, ob und inwieweit sich eine zunehmend angestrebte Kompetenzorientierung mit dem Anspruch einer konsequenten Subjektorientierung verbinden lässt.

Schüler*innen benennen eindrücklich gerade den Religionsunterricht als den prominenten Ort an der Schule, sich mit den lebensweltlichen Grundbedingungen auseinanderzusetzen und ein friedlicheres Umgehen aller Menschen im Sinne von Konvivenz miteinander einzuüben und schreiben einem solchen Unterricht eine große gesamtgesellschaftliche Bedeutung zu.
Damit zeigt sich der konfessionelle Religionsunterricht in Schleswig-Holstein als den besonderen Gegebenheiten unserer Zeit durchaus gewachsen.
Darüber hinaus stellte sich heraus, dass - obwohl der Fokus des Forschungsprojektes auf religiöser Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht lag - die Schüler*innen - z.T. im Rahmen der in den Interviews vorhandenen Stör- und Nebengeräusche - auch über diesen Fokus hinausgehende weitreichende Aussagen über ihre Lebenswelten formulieren, die sich in Zusammenhang mit einer Reflektion aller für den Religionsunterricht maßgeblichen lebensweltlichen Grundbedingungen als gewinnbringend darstellen.
In der Auseinandersetzung mit den lebensweltlichen Grundbedingungen wurde deutlich:
Die vorgenommene Differenzierung zwischen den lebensweltlichen Grundbedingungen Heterogenität und Pluralität trägt einer nötigen Präzisierung der vielschichtigen Thematiken im Rahmen des religionspädagogisch/didaktischen und innerschulischen Diskurses - gerade vor dem Hintergrund von Inklusion - Rechnung.
Heterogenität wird dabei von den Schüler*innen vorrangig implizit als eine veränderte und zu verändernde Haltung gegenüber der Vielfältigkeit von Menschen ihrer Lerngruppe erlebt und in Zusammenhang mit der Wahrnehmung von religiöser Vielfalt und der Rolle der Lehrkraft zum Ausdruck gebracht. Darüber hinaus machen die Aussagen der Schüler*innen deutlich, dass es eine solche Haltung ist, die sie im Religionsunterricht sowohl untereinander als auch in Bezug auf die Lehrkraft anstreben und wertschätzen und dass sie den Religionsunterricht als den Ort erleben, der eine solche Haltung plausibilisiert. Hier zeigt sich deutlich, dass gerade die Überlegungen von Zilleßen im Rahmen einer konsequenten Fremdenachtung geeignet sind, den Diskurs um Heterogenität vor einem evangelischen Menschenbild, wie es z.B. Lämmermann darlegt, zu führen.

Im Hinblick auf die lebensweltliche Grundbedingung Pluralität ist zunächst hervorzuheben: Ein realitätsnaher Blick auf die Bildung religiöser Identität und eine sachgemäße Differenzierung zwischen Religion, Religionen und Religiositäten helfen - wie gezeigt wurde - im Rahmen dieser lebensweltlichen Grundbedingung, den religionspädagogischen Diskurs zu versachlichen und vorhandene Begriffsdiffusionen von Schüler*innen, aber auch Lehrer*innen zu überwinden.
Schüler*innen in Schleswig-Holstein beschreiben ihre Lerngruppen sowohl als heterogen als auch als homogen. Dabei spielen zum einen natürlich die Unterschiede zwischen Stadt und Land eine Rolle. Zum anderen sind jedoch auch die unterschiedlichen Interpretationen relevant, die die Schüler*innen den lebensweltlichen Grundbedingungen beifügen. Hier lässt sich feststellen, dass - auch

unabhängig von der Wahrnehmung ihrer Lerngruppe als homogen oder nicht homogen - Schüler*innen den differenten Religionszugehörigkeiten ihrer Mitschüler*innen, aber auch vor allem den differenten (religiösen) Meinungen ein von den Religionslehrkräften durchaus unterschätztes hohes Interesse zuschreiben. Darüber hinaus zeigt sich eine kritische Sicht gegenüber einer eher traditionellen Auslegung des Konfessionalitätsprinzips. Auch vor dem Hintergrund der quantitativen Ergebnisse von ReVikoR ist so eine Trennung der Lerngruppe - im Sinne einer eher traditionellen Auffassung des konfessionellen Prinzips im Religionsunterricht - kaum zu plausibilisieren. Auch in den qualitativen Interviews machen die Schüler*innen - und nicht nur sie - in Schleswig-Holstein prägnant deutlich, dass sie einen Religionsunterricht schätzen, der den Schwerpunkt weder auf eine bestimmte formale Nomenklatur, noch auf dezidiert religiös orientierte Ziele und didaktische Vorgehen richtet. Wie der Religionsunterricht formal konstituiert ist, hat für Schüler*innen eine eher geringe Bedeutung gegenüber einem vorrangig präferierten Unterricht im Klassenverband.
Schüler*innen benennen darüber hinaus deutlich die maßgeblichen gesamtgesellschaftlichen Chancen eines Religionsunterrichts, der offen ist für Schüler*innen anderer Religionen und Konfessionen.
Besonders geht es ihnen dabei um:

- einen erhöhten Wissenszuwachs über die differenten Religionen von Mitschüler*innen durch den Austausch mit ihnen als Vertreter*innen einer authentischen Perspektive dieser Religion;
- die Bedeutung des Lernens von Toleranz und Respekt gegenüber „Anderen“ als Grundlage für gesellschaftliches Leben in religiöser Pluralität;
- das Lernen in möglichst religiös bzw. weltanschaulich pluralen Lerngruppen, das das Fach Religion lebendiger, interessanter und attraktiver werden lässt.

Dabei ist es entscheidend, welche Inhalte und Haltungen der Religionsunterricht transportiert und wie viele Möglichkeiten er für einen direkten Austausch unter den Schüler*innen unterschiedlicher (religiöser) Weltanschauungen gerade vor dem Hintergrund von interreligiösem Dialog, Safe Space und Konvivenz lässt. Schleswig-Holsteinische Schüler*innen zeigen hier einerseits eindrücklich, dass sie in deutlicher Mehrheit ihre eigenen (religiösen) Positionen im Religionsunterricht als wertgeschätzt erleben. Andererseits formulieren sie implizit Distanz zu einer möglichen intendierten Übernahme der christlichen Weltsicht. Eine Partizipation an christlichen Formen und Gehalten - wie sie Kunstmann präferiert - oder eine Befähigung zum Christsein - für die der Entwurf von Grethlein steht, liegt dabei nicht in ihrem Interesse, obwohl sie eine religiöse Positionierung der Lehrkraft tendenziell befürworten. Hier zeigt sich eher, dass Schüler*innen eine Haltung der Lehrkraft präferieren, die eine gewisse Nähe zu den Haltungen darstellt, die sowohl konstruktiv-ideologiekritisch (Lämmermann) und dekonstruktivistisch-experimentell (Zilleßen) bezeichnet werden könnten. Darüber hinaus deutet sich an, dass sich partielle Erweiterungen des konfessionellen Religionsunterrichts im Hinblick auf epochales Unterrichten und

interreligiöse Kooperationen für die Berücksichtigung einer immer größer werdenden religiösen Vielfältigkeit als zielführend herausstellen könnten.
In Bezug auf Medialisierung wurde deutlich, dass Schüler*innen diesem modernen Phänomen der Lebenswelt bei grundsätzlicher Akzeptanz durchaus auch kritisch gegenüberstehen und auf der anderen Seite die Gemeinschaft - auch als Klassengemeinschaft verstanden - durchaus höher schätzen, als es Religionspädagogen/didaktiker (Grethlein, Kunstmann) vermuten. Allerdings erleben Schüler*innen Gemeinschaft im Schulalltag häufig im Rahmen gemeinsamer - auch kontroverser - Diskussionen und nicht so sehr im gemeinsamen Handeln. Hier könnte Religionsunterricht deutlich mehr Impulse setzen. So ist z.B. die Aufnahme von Bibliolog und Bibliodrama oder diakonischem Lernen sinnvoll. Auch in Bezug auf die Bedeutung von gemeinsamen Feiern für die Gemeinschaft zeigt sich der Religionsunterricht als im Sinne der Grundgedanken von Konvivenz ausbaufähig. Hier kann der sachgemäße Einbezug moderner Medien Impulse setzen. Schüler*innen machen allerdings deutlich, dass sie gemeinsame Rituale eher (noch) ambivalent erleben und grenzen ihren Religionsunterricht auch unter diesem Aspekt betrachtet klar von möglichen Missionsbestrebungen ab.

Die lebensweltliche Grundbedingung Ökonomisierung evoziert, gemeinsam mit Schüler*innen den Wert der Arbeit an sich und das Verhältnis Mensch-Arbeit zu reflektieren und den Schüler*innen im Sinne einer gerechten Teilnahme an allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens entsprechend Raum zu geben, zu entdecken, dass der Wert des Menschen nicht davon abhängt, was er/sie leistet. Hier bieten die Überlegungen von Lämmermann eine gute Grundlage. Darüber hinaus scheint gerade religiöse Bildung - im Sinne eines gleichberechtigten Modus´ der Weltbegegnung - auch in der Pflicht, Zugang zu einer möglichen eigenen Spiritualität - im Sinne einer Öffnung für das Transzendente jenseits konkreter Religionszugehörigkeiten - zu entdecken. Auch an diesem Punkt dominieren kontroverse Sichtweisen den religionspädagogischen Diskurs. Schüler*innen erleben zunächst religiöse Rituale wie z.B. das Gebet vor dem Hintergrund einer vermuteten Übergriffigkeit als eher nicht sinnvoll im Religionsunterricht. Allerdings begegnen sie in der Praxis auch kaum entsprechenden didaktischen Vorgehensweisen. Damit scheint sich ein weites Feld aufzutun, im Rahmen von Religionsunterricht Räume zu öffnen für experimentelle spirituelle Ansätze. Hier könnten wiederum die Überlegungen von Zilleßen hilfreich sein. Damit würde auch eine zu Recht kritisierte einseitige Fokussierung des Religionsunterrichts auf eine eher intellektuelle Auseinandersetzung mit Inhalten, wie sie z.B. Kunstmann vornimmt, überwunden werden.
Im Weiteren ergibt sich in der Zusammenschau der Kapitel 3, 4 und 5 deutlich:
Da sich Religionsunterricht - wie bereits am Anfang erwähnt - vom allgemeinen Bildungsbegriff her plausibilisieren und nicht von den Interessen einer Institution ableiten sollte, müssen auch die übergeordneten Ziele religiöser Bildung bildungstheologisch orientiert sein. Rein religiös orientierte Zielformulierungen, wie

sie Grethlein explizit und Kunstmann implizit formulieren, sind gerade auch unter den Bedingungen zunehmender religiöser Pluralität, zunehmender Heterogenität und unter Berücksichtigung der Orientierung an einem konsequenten Subjektbezug - wie gezeigt wurde - nicht plausibel. Zudem macht Lämmermann deutlich, dass kritisch verstandene Bildung grundsätzlich zweckfrei ist und damit Bestehendes - also auch die religiösen Traditionen - konstruktiv hinterfragen muss.
Als bildungstheologisch verstandene Ziele für religiöse Bildung und Religionsunterricht lassen sich, wie im Rahmen dieser Arbeit deutlich wurde, folgende Ziele benennen:

- Der Erwerb einer heterogenitätsfähigen Haltung, in der Schüler*innen sich selbst als ein von Anderen differentes Subjekt erleben, das gerade deshalb in Respekt und Toleranz für das jeweils fremde Gegenüber seine/ihre je eigene Würde findet.
- Eine Pluralitätsfähigkeit, die es den Jugendlichen möglich macht, innerhalb einer pluralen Gesellschaft das religiös und weltanschaulich je Eigene zu formulieren, zu reflektieren, zu korrigieren und zu leben. Dabei ist dieses je „Eigene" im Sinne von Zilleßen immer auch als veränderlich zu begreifen und im Zusammenspiel mit dem „Fremden" zu betrachten.
- Ein kritisch reflektierter Umgang mit zunehmender Medialisierung bei gleichzeitiger Erlangung von Beziehungskompetenz und der Fähigkeit zur Gemeinschaftsbildung.
- Ein kritisch reflektierter Umgang mit der zunehmenden Ökonomisierung bei gleichzeitiger Entdeckung der eigenen, auch spirituell verstandenen Individualität.

Abschließend soll - am Beispiel von Zitaten der schon zitierten Schülerin eines Beruflichen Gymnasiums, „Gyde" - symbolhaft verdeutlicht werden, dass der (nominell) konfessionelle Religionsunterricht in Schleswig-Holstein trotz einer sich im Umbruch befindlichen Lebenswelt angesichts zunehmender (religiöser) Pluralität möglicherweise schon jetzt besser in der Lage ist, den individuellen Bedürfnissen der unterschiedlichen Schüler*innen gerecht zu werden als je zuvor. Die Zitatfolge legt im Sinne von Zilleßen noch einmal anders einen Schwerpunkt auf die Stör- und Nebengeräusche:

> Gyde: „Ja und dann haben wir über was weiß ich, ich hab´ da nicht so gut aufgepasst, ich bin nicht so ... es war nie mein Fach, kam ich nie mit zurecht ... da haben wir also Unterricht streng durchgezogen nach Lehrplan, was anderes war nie ... kam nie zur Sprache und ... ich find das jetzt eigentlich auch so schön ... is´ ruhiger, ich fand das in unserer Klasse auch immer sehr bedrückend ..."
> I: „Mhm – also das ruhiger bezieht sich auf Harmonie ..."
> Gyde: „Jaaaa ... und dass es entspannter ist."

I: „Okay ..."
Gisela: „Ich glaub´, hier ist jeder offener, um seine Meinung zu sagen ..."
Gyde: „Jaaa!"[993]

Gyde: „... und strikt ... und immer etwas langweilig ... also ich fand ... wir hatten denn da unsere Bibel ... und dann lesen wir, blättern durch, bearbeiten unsere Arbeitsbögen ... und mehr passiert da nicht ... wir gehen da nicht genauer drauf ein, wir sprechen nicht darüber, was denn genau da hinter steht und wie man das auslegen könnte. Das fand ich immer etwas schade und so stell´ ich mir jetzt immer evangelischen Religionsunterricht vor."[994]

Gyde: „Dann hatten wir jetzt gerade dieses Yeti Dingsbums ..."
Gisela: „Mythologie."
Gyde: (Lacht) „... Mythologie ... Yeti Dingsbums (alle lachen) ... nein, diese Eismonster ..."
Gustav: „Eismonster? Wir haben jetzt Mythen in Religion ..."
Gyde: „Ja, wie hieß das? Das mit der Erde, die entstanden war ..."
Gisela: „Eismonster ... Ygdrasil!" (alle lachen)
Gyde: „Ah, ja !!! Die altnordische Mythologie!"[995]

Gyde: „Wir haben da mal drüber gesprochen, dass das halt nicht so ist und geklärt warum da jetzt alle Frauen Kopftuch tragen ... also alle in Anführungszeichen ..."
I: „Ja, ja ..."
Gyde: „Und warum das so ist und auch geklärt ... und ich finde, danach ... also ich hab´s danach besser verstanden. Und mit der Religion an sich ... und wenn ich jetzt jemanden seh´, kann ich das besser nachvollziehen..."[996]

„Gyde" hat ihren Religionsunterricht in einer Grundschule auf dem Land eher als „bedrückend" erlebt. Die Thematik kreist ausschließlich um die eigene Religion und wird in der Lebenswelt von „Gyde" rückblickend mit „streng durchgezogen" und ausschließlich am Lehrplan orientiert konnotiert. Demgegenüber erlebt sie ihren jetzigen Unterricht als schön und ruhiger (Zitat 1). Damit spielt sie augenscheinlich noch einmal auf die Akzeptanz an, die sie erlebt [997] und die auf einer besonderen Haltung von Toleranz und Respekt - und damit auf einem sachgemäßen Umgang mit Heterogenität - beruht. Eine solche Akzeptanz seitens der Lehrkraft und der Mitschüler*innen führt bei „Gyde" zu einer „Beruhigung" einer eher auf Komik spezialisierten Schülerin, die ihre Rolle als Klassenkasper in der Religionslerngruppe auch heute noch gerne in Szene setzt, um sich einer (religiösen) Überfremdung und Bevormundung zu erwehren. Das dritte Zitat verdeutlicht diese Strategie von „Gyde"

[993] Siehe Anhang Schüler*inneninterview G3, 2 -4, 4.
[994] A.a.O., G11, 17-21.
[995] A.a.O., G5, 2-8.
[996] A.a.O., G8, 12-17.
[997] A.a.O., G14, 4.

noch einmal deutlich.[998] Im zweiten Zitat wiederum wird einsichtig, warum sie diese Strategie entwickelt hat: Der Unterricht war in ihrer Wahrnehmung nicht nur „strikt", sondern auch „langweilig"[999] und führte nicht zu einem neugierigen Interesse an dem Thema Religion. Im Nachhinein findet „Gyde" das „schade". Das kann sie so klar benennen, weil sie im Unterschied zu früher den jetzigen Unterricht anders erlebt. Der jetzige Unterricht führt z.B. zu einer verstehenden Sicht auf die Frauen, die alle „Kopftuch tragen" (Zitat 4). Die nötige Aufklärung über die Hintergründe hat in diesem Fall dazu geführt, dass „Gyde" in der Folge damit besser umgehen und die Einstellung der Frauen besser nachvollziehen kann. Damit hat der Unterricht für "Gyde" Alltagsrelevanz bekommen. Hier zeigt sich als Lernerfolg ein reflektierter Umgang mit religiöser Pluralität – und ebenso ein großer Lernerfolg im Hinblick auf Pluralitätsfähigkeit. Ebenfalls deutet sich ein großer Schritt in Richtung Persönlichkeitsentwicklung und Entdeckung einer eigenen Würde an, die dann zur Folge hat, dass „Gyde", wie schon in Kapitel 5.2 deutlich wird, sich öffnen kann - auch während des Interviews - und noch einmal auf die für sie persönlich wichtigen Erlebnisse im Religionsunterricht hinsichtlich der Diskussion über die Anschläge in Paris sprechen kann:

> Gyde: „Ja ... uns wird wirklich die Möglichkeit gegeben, zu fragen, zu hinterfragen zu allem Möglichen, auch wenn das vielleicht jetzt nicht direkt Religion ist ... die Anschläge in Paris haben wir z.B. sehr stark diskutiert, weil es alle ... zumindestens mich hat es sehr stark angeschlagen ... und es hat geholfen, darüber zu diskutieren."
> I: „Es hat Ihnen also in Ihrer persönlichen Lebenssituation geholfen, damit klarzukommen?"
> Gyde: „Ja ... ja, auf jeden Fall ... mir hat das sehr geholfen, da diskutieren zu können."[1000]

Damit wird exemplarisch deutlich:
Religionsunterricht wird besser und für Schüler*innen relevanter, wenn er sich an einem konsequent beachteten Subjektbezug und damit verbunden an einer die lebensweltlichen Grundbedingungen und die jeweiligen Konstruktionen und Interpretationen der verschiedenen Schüler*innen akzeptierenden und respektierenden Haltung orientiert und all das mit einbezieht, dass sich neben, über oder unter den gesprochenen Worten ausdrückt. Die bildungstheologischen Ziele, die für die Schüler*innen gelten, sollten dabei ebenso Voraussetzungen einer entsprechenden Haltung der Lehrer*innen darstellen. Nur so wird der Religionsunterricht einem Anspruch gerecht, der ihm eine gesellschaftlich wesentliche Rolle zuspricht. Religionslehrer*innen dürfen sich dabei als durchaus

---

[998] Vgl. hierzu auch Trautmann 2010, 36ff.
[999] An anderer Stelle kann sie bezüglich des von ihr erlebten explizit konfessionellen evangelischen Religionsunterrichts von „trostlos" und „trocken" sprechen (Siehe Anhang Schüler*inneninterview G14, 29-15,2)
[1000] Anhang Schüler*inneninterview G 18, 1-6 und Kapitel 5.2.

religiös kenntlich zeigen, sollten sich aber vor allem authentisch in ihren je eigenen Einstellungen sowie ihrer persönlichen Religiosität zeigen und die Schüler*innen als ihnen grundsätzlich zunächst fremde Dialogpartner*innen auf Augenhöhe akzeptieren und respektieren.

Literatur

Monographien, Aufsätze, Lexikonartikel und Sammelbände

Altmeyer, Stefan: Identität, religiöse. WiReLex 2016. https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/identitaet-religioese/ch/d2c2293647e69936149f8b0e809eaff9/. (Letzter Zugriff am 10.03.17)

Angel, Hans-Ferdinand: Was ist Religiosität? In: Theo-web. Zeitschrift für Religionspädagogik 01(2002), H. 1, 17-26, 8. http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2002-01/angel02-1-2.pdf. (Letzter Zugriff am 11.02.17)

Asbrandt, Barbara/Scheunplug, Anette: Zum Verhältnis zwischen interreligiösem, interkulturellem, ökumenischem und globalem Lernen. In: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hg.): Handbuch interreligiöses Lernen, 268-281, Gütersloh 2005.

Bahr, Matthias/Kropac, Ulrich/Schambeck, Mirjam (Hg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschenernst nimmt, München 2005.

Baldermann, Ingo: Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt 20114.

Biehl, Peter: Erschließung des Gottesverständnisses durch elementare Formen des Gebets. Religionspädagogische Erwägungen zu einer These G. Ebelings. In: Der evangelische Erzieher, Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 36, Frankfurt a.M., Berlin, München 1984,168-188.

Blömeke, S./Herzig, B.: Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution - ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In: Blömeke, S./Bohl, Th./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hg.): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbronn, Stuttgart 2009, 15-28.

Bobahn, Ines/Hinz, Andrea: Index für Inklusion, Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, Halle-Wittenberg 2003.

Bobert, Sabine: Jesus-Gebet und neue Mystik. Grundlagen einer christlichen Mystagogik, Kiel 2010.

Bohne, Gerhard: Das Wort Gottes und der Unterricht, Berlin 19643.

Bohne, Gerhard: Vom Sinn des Religionsunterrichts. In: Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht 40, 1929,161 -166.

Brodkorb, Mathias: Warum Inklusion unmöglich ist.10.05.2013, 27.http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/warum-inklusion-unmoglich-ist.html. (Letzter Zugriff am 23.10.2015.)

Buber, Martin: Ich und Du, Heidelberg 1983.

Buck, Elisabeth: Bewegter Religionsunterricht. http://www.bewegter-religionsunterricht.de. (Letzter Zugriff am 28.02.17)

Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt 1991.

Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke/Borchard, Inga/Thomas, Peter-Martin/Flaig, Berthold Bodo: Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Eine SINUS-Studie im Auftrag von: Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz, Bund der Deutschen Katholischen Jugend, Bundeszentrale für politische Bildung, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung und VDV-Akademie (Verband Deutscher Verkehrsunternehmen–Akademie), Berlin 2016, 29-30. http://download.springer.com/static/pdf/590/bok%253A978-3-658-12533-2.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Fbook%2F10.1007%2F978-3-658-12533-2&token2=exp=1487839044~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F590%2Fbok%25253A978-3-658-12533-2.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Fbook%252F10.1007%252F978-3-658-12533-2*~hmac=a648a1ef6f6e4ecf9ae3cc32ffcdc95b363376315b87577de85dec4a947f663f. (Letzter Zugriff am 23.02.17)

Cube, Felix v.: Fordern statt Verwöhnen - Lust an Leistung. Die Erkenntnisse der Verhaltensbiologie in der Erziehung. Vortrag beim IHSI in Hessen. http://zfi-gruenberg.beepworld.de/files/fordernstattverwoehnen.pdf. (Letzter Zugriff am 02.01.2016)

Deutsches PISA-Konsortium, Baumert, Jürgen (Hg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

Domsgen, Michael: RU in konfessionsloser Mehrheitsgesellschaft - didaktische Herausforderungen und Ansätze. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013), H. 1, 150-163, 152.http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2013-01/12.pdf. (Letzter Zugriff am 10.03.15)

Dressler,Bernhard: Fachdidaktiken im Umbruch. Neue bildungstheoretische Ansätze für die Gestaltung und Erforschung von schulischen Lehr-Lernprozessen - Marburger Perspektiven. Referat bei der Eröffnung des Zentrums für Lehrerbildung an der Philipps-Universität Marburg, 15.12.2006, 5.https://www.uni-marburg.de/zfl/ueber*uns/artikel/rede*dressler*fachdidaktiken. (Letzter Zugriff am 14.10.16)

Bernhard Dressler: Warum und auf welche Weise Religionspädaogik als Theologie zu betreiben ist. Überlegungen zur Theologizität der Religionspädagogik. In: Schlag, Thomas/Suhner, Jasmine (Hg.) Theologie als Herausforderung religiöser Bildung, Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart 2016, 85-100.

Dressler, Bernhard: Performativer Religionsunterricht. Performanzorientierte Religionsdidaktik im Kontext. WiReLex 2015, https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/performativer-religionsunterricht/ch/55634c7acbebd6cd2e65df7cc84e2af3/. (Letzter Zugriff am 18.10.2016)

Dressler, Bernhard: Pluralitätsfähige Religionspädagogik im Perspektivwechsel von Teilnahme und Beobachtung, in: Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff, Freiburg i.Br. 2012, 53-65.

Dressler, Bernhard: Religiöse Bildung und Schule. In: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hg.): Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005.

Dürr, Hans Peter: Warum es ums Ganze geht - Neues Denken für eine Welt im Umbruch, oekom Verlag, 2009.

Ebertz, Michael N.: Die Wüste lebt. Spiritualität statt Frömmigkeit? In: Jepsen, Maria (Hg.): Evangelische Spiritualität heute, Mehr als ein Gefühl, Stuttgart 2004.

Elsenbast, Volker/Schreiner, Peter/Sieg, Ursula (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005.

Englert, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, (Verlag?) München 2013.

Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich/Ziebertz, Hans-Georg (Hg): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff, Freiburg i. Br. 2012.

Englert, Rudolf: Auf einmal ist gar nichts mehr von gestern. Überlegungen zum religionspädagogischen Gebrauch von Tradition. In: Bahr, Matthias/Kropac, Ulrich/Schambeck, Mirjam (Hg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschenernst nimmt, München 2005, 64-77.

Englert, Rudolf: Bildungsstandards für `Religion´: Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 03 (2004), H.2, 2-12. http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/englert_endred.pdfhttp://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/englert_endred.pdf. (Letzter Zugriff 15.09.2016)

Erikson, Erik H.: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt 1973.

Feige, Andreas/Gennerich, Carsten: Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland. Eine Umfrage unter 8000 Christen, Nicht-Christen und Muslimen, Münster 2008.

Foucault, Michel: Die Hauptwerke, Frankfurt a.M. 2008.

Fowler, James W.: Stufen des Glaubens. Die Stufen der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 1991.

Gennerich, Carsten: Religiosität Jugendlicher in kompetenztheoretischer Perspektive: Das Konzept der Selbstregulation und die Leitkategorie von „Gesetz und Evangelium“ als Heuristiken einer empirisch basierten religiösen Kompetenzvermittlung. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11 (2012), H.1, 128-163.http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2012-01/09.pdf. (Letzter Zugriff am 10.03.17)

Grasser, Patrick: Inklusion im Religionsunterricht. Vielfalt leben, Göttingen 2014.

Gräb, Wilhelm: Lebenssinn und die Frage nach Gott. In: Klie, Thomas/Kumlehn, Martina/Kunz, Ralph/Schlag Thomas (Hg.): Lebenswissenschaft Praktische Theologie?! Berlin, New York 2011, 79-95.

Grethlein, Christian: Schülerorientierung, nicht ideologische Distanznahme! Eine Antwort an Jürgen Heumann. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik. 09, (2010), H. 1, 240-248. http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2010-01/19.pdf. (Letzter Zugriff am 26.07.2016)

Grethlein, Christian: Befähigung zum Christsein. Ein lernortübergreifendes religionspädagogisches Ziel. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 05, (2006), H. 2, 2-18. http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2006-02/2-Grethlein-END.pdf. (Letzter Zugriff am 31.08.2016.)

Grethlein, Christian: Fachdidaktik Religion, Göttingen 2005.

Gronover, Matthias: Konfessionalität in religiöser Heterogenität im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. In: Biesinger, Albert/ Schweitzer, Friedrich/Gronover, Matthias/Roué, Joachim (Hg.) Integration durch religiöse Bildung. Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik, Tübingen 2012,175-188.

Grümme, Bernhard: Von der Fremdheit zum Vertrauten? Der Beitrag der Alteritätsdidaktik zu einer zeitgemäßen Religionsdidaktik. www.bistum-augsburg.de/content/download/77302/.../file/Gruemme-END_formatiert.doc. (Letzter Zugriff 8.11.2016)

Haese, Bernd-Michael: Zum Stand des Religionsunterrichts in Hamburg. In: ZPT 1/13, 15-24.

Hahn, Matthias: Problemorientierter Religionsunterricht, WiReLex 2016, https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/problemorientierter-

religionsunterricht/ch/76c60b40f77e58da5101d04577203241/. (Letzter Zugriff am 11.10.16)
Harrich, Simon M.: Der pädagogische Konstruktivismus Kersten Reichs - Impulse für die Praktische Theologie, In: PThI, 33. Jahrgang, 2013-1, 245-256, https://www.uni-muenster.de/Ejournals/index.php/pthi/article/viewFile/1255/1197. (Letzter Zugriff am 06.10.16)

Harris, Thomas: Ich bin o.k. - Du bist o.k.: Wie wir uns selbst besser verstehen und unsere Einstellung zu anderen verändern können. Eine Einführung in die Transaktionsanalyse. Reinbeck 201650.

Hattie, J. A. C.: Visible Learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement. London, New York. Routledge 2009.

Hartkemeyer, Johannes F. und Martina: Die Kunst des Dialogs - Kreative Kommunikation entdecken, Erfahrungen, Anregungen, Übungen, Stuttgart 2005.

Hassanein, Diana Eldin: Der Hamburger Weg des Religionsunterrichts. Eine empirische Analyse zum Dialog im Klassenzimmer. Schriftenreihe Religionspädagogik in Forschung und Praxis, Band 3, Hamburg 2013.

Haußmann, Werner/Lähnemann, Johannes (Hg.): Dein Glaube - mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde, Göttigen 2005.

Heumann, Jürgen: Religionsunterricht darf kein Gebetsunterrichtsein! Anmerkungen zum Problem der Gebetspraxis im evangelischen und islamischen Religionsunterricht. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 09, 2010, H.1, 75-85. http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2010-01/19.pdf. (Letzter Zugriff am 26.07.2016).

Hemel, Ulrich: Die Bedeutung des Verständnisses von Religiosität für die heutige Religionspädagogik. In: Theo-Web, Zeitschrift für Religionspädagogik 01(2002), 6-11, http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2002-01/hemel02-1.pdf. (Letzter Zugriff 10.03.17)

Heyse, Marco: Artikel Klumpenauswahl. In: Diaz-Bone, Rainer/Weischer, Christoph (Hg.): Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2015, 213.

Huber, Wolfgang: “In deinem Lichte schauen wir das Licht“ - Quelle und Perspektiven christlicher Spiritualität, Festvortrag zum 25jährigen Jubiläum des Stifts Urach, 2055.https://www.ekd.de/vortraege/huber/051022_huber_urach.html (Letzter Zugriff 03.03.17.)

Hurrelmann, Klaus/Albrecht, Erik: Die heimlichen Revolutionäre. Wie die Generation Y unsere Welt verändert, Weinheim 2014.

Husmann, Bärbel: Das Eigene finden. Eine qualitative Studie zur Religiosität Jugendlicher, Göttingen, 2008.

Jackson, Robert/Council of Europe: Signposts - Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education, Strasbourg 2014.

Jozsa, Dan-Paul/Knauth, Thorsten/Weiße, Wolfram (Hg.): REDCo-Studie. Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas, Münster, New York, München, Berlin 2009.

Karge, Sabine: Konstruktivistische Didaktik und Inklusiver Unterricht. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net, 3, (2012). http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/49/49. (Letzter Zugriff am 06.10.16)

Kammeyer, Katharina: Inklusion theologisch - Begründungen, Deutungen und Impulse. In: Elsenbast, Volker/Otte, Matthias/Pithan, Annebelle (Hg.): Inklusive Bildung als evangelische Verantwortung, Dokumentation einer Fachtagung vom 31. Januar bis 01. Februar in Hofgeismar, epd-Dokumentation 27-28, 2013.

Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim 20076. https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/rektor/LVs/KLAFKI_Neue_Studien_zur_Bildungstheorie_und_Didaktik.pdf. (Letzter Zugriff am 30.11.2015)

Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim, 19643.

Klie, Thomas (Hg): Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen. Münster 200310.

Thomas Klie: Performativer Religionsunterricht. Von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht. In: Loccumer Pelikan, Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 2003, H. 4, 171-177.

Knauth, Thorsten: Dialogische Religionspädagogik als Weg aus dem Identität-Relevanzdilemma des Religionsunterrichts. In: Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich/Ziebertz, Georg (Hg), Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff, Freiburg i. Br. 2012, 34-44.

Knauth, Thorsten: Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung, Münster u.a. 1996.

Kothmann, Thomas: Religionsunterricht, evangelisch, WiReLex 2015.https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/religionsunterricht-evangelisch/ch/9234025eadb8c9ad8ae656fc3264f658/(Letzter Zugriff am 13.02.17).

Krautz, Jochen: Pädagogik unter dem Druck der Ökonomisierung. Zum Hintergrund von Standards, Kompetenzen und Modulen. http://www.societyofcontrol.com/pmwiki/k2ao/uploads/Main/Krautzoekonomisierung.pdf. (Letzter Zugriff 15.03.16)

Kuhlmann, Helga: Konfessorische Identität als Gestalt religiöser Differenz - quer zu den Grenzen von Konfessionalität und Religionszugehörigkeit. In: Weiße, Wolfram/Gutmann, Hans-Martin: Religiöse Differenz als Chance? Positionen, Kontroversen, Perspektiven. In: Religionen im Dialog Bd. 3, Eine Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums Weltreligionen im Dialog/der Akademie der Weltreligionen der Universität Hamburg, Münster, New York, München, Berlin 2010, 131–144.

Kunstmann, Joachim: Rückkehr der Religion, Glaube, Gott und Kirche neu verstehen, Gütersloh 2010.

Kunstmann, Joachim: Religionspädagogik, Tübingen, Basel 20102.

Kunstmann, Joachim: Religionspädagogik, Tübingen, Basel 2004.

Kunstmann, Joachim. Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse, RPG, Bd. 2, Gütersloh 2002.

Lachmann, Rainer: Geschichte der Religionspädagogik bis Anfang des 20. Jahrhunderts - didaktische Schlaglichter. In: Rothgangel, Martin/Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen, Bristol 20138. 53-72.

Lämmermann, Godwin: Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung, Stuttgart 2005.

Lämmermann, Godwin/Naurath, Elisabeth/Pohl-Patalong, Uta (Hg.): Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh 2005.

Lämmermann, Godwin: Tendenzen in der evangelischen Religionsdidaktik. http://www.philso.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/evangtheol/relpaed/kontakt/team/laemmermann/publikationen/downloads/Tendenzen_in_der_evangelischen_Religionsdidaktik.pdf,

Lindner, Heike/Meckel, Thomas: Artikel: Religionsunterricht, Recht, WiReLex, 2015, https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/religionsunterricht-recht/ch/576f2b27c4e49941eaca8b92c3011aa0/. (Letzter Zugriff am 17.10.16)

Luther, Martin: Werke. Kritische Gesamtausgabe. [Weimarer Ausgabe] Bd. 15, Weimar 1899.

Margull, Hans-Jochen: Zeugnis und Dialog, Ausgewählte Schriften. In: Missionsakademie an der Universität Hamburg (Hg.), Perspektiven der Weltmission. Wissenschaftliche Beiträge. Bd.13, Ammersbek 1992, 334.

Meckenstock, Günther (Hg.): Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst: Über die Religion (2. -) 4. Auflage. Monologen (2. -) 4. Auflage. In: Fischer, Hermann/ Ebeling, Gerhard/Kimmerle, Heinz/Meckenstock, Günther/Selge, Kurt-Victor (Hg.): Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst: Kritische Gesamtausgabe. Erste Abteilung, Schriften und Entwürfe Bd. 12, Berlin, New York 1995.

Mendl, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder. München 2008.

Möller, Christian: Reformatorische Spiritualität: Begeisterung für das Alltägliche. In: Jepsen, Maria (Hg.): Evangelische Spiritualität heute. Mehr als ein Gefühl, Stuttgart 2004.

Naurath, Elisabeth: Wie können wir uns gemeinsam der Lebenswirklichkeit zuwenden? Religionspädagogische Gedanken zur ethischen Bildung. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12, (2013), H. 2, 64-70, http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2013-02/09.pdf. (Letzter Zugriff am 14.10.16)

Naurath, Elisabeth: Pluralitätsfähige Religionspädagogik zwischen sozialer Relevanz und religiöser Transfunktionalität. In: Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich/Ziebertz, Hans-Georg (Hg), Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff, Freiburg i. Br. 2012, 89-98.

Nipkow, Ernst Karl: Die Frage nach Gott aus elementarisierender fachdidaktischer Sicht, Vortrag in Leipzig am 07.11.2003. https://relpaed.theol.uni-leipzig.de/fileadmin/relpaed.theol.uni-leipzig.de/uploads/nipkow.pdf. (Letzter Zugriff am 14.10.2016).

Nipkow, Karl Ernst: Elementarisierung. In: Bitter, Gottfried u.a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 451-456.

Nussbaum, Martha: Gerechtigkeit oder Das gute Leben, Frankfurt/M. 1999.

Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2010.

Oser, Fritz/ Gmünder, Paul: Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung. Gütersloh 19964.

Pirner, Manfred L.: Christliche Identität - Identität zwischen Grenzbewusstsein und Ganzheitsvertrauen. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 01 (2002), H. 1, 68-79. http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2002-02/pirner2.pdf. (Letzter Zugriff am 22.09.16)

Pohl-Patalong, Uta/Boll, Stefanie/Dittrich, Thorsten/Lüdtke, Antonia Elisa/Richter, Claudia: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schüler*innen, bisher noch unveröffentlichtes Manuskript, erscheint 2017 im Kohlhammer Verlag, Stuttgart.

Pohl-Patalong, Uta/Woyke, Johannes/Boll, Stefanie/Dittrich, Thorsten/Lüdke, Antonia Elisa: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart 2016.

Pohl-Patalong, Uta: Religionspädagogik, Ansätze für die Praxis, Göttingen 2013.

Pühl, Barbara: "Dummheit regiert, wenn Bildung krepiert!" - Martin Luthers Botschaft an die Politiker (1524),http://www.rpi-virtuell.net/workspace/3719FF1D-F109-402F-96DA-702285484082/dats/2009/lutherblog/puehl_luther-schulen.pdf. (Letzter Zugriff am 17.10.16)

Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis, In: Schulmagazin 5 bis 10, 3, 2005, http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsatze/reich_48.pdf. (Letzter Zugriff am 06.10.16)

Reiss, Annike: Jugendtheologie. WiReLex 2015. https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/jugendtheologie/ch/191dae9b85e9d0d57214f43bed89af0d/. (letzter Zugriff am 28.02.2017)

Rosenau, Hartmut: Möglichkeiten und Grenzen einer theologischen Begründung von Toleranz. In: Gottwald, Eckart/ Mette, Norbert (Hg.): Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen, Festschrift für Folkert Rickers zum 65. Geburtstag, Neukirchen-Vluyn 2003, 218-226.

Rothgangel, Martin/Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen, Bristol 20138.

Rothgangel, Martin: Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen. In: Rothgangel, Martin/Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen, Bristol 20138. 73-91.

Rupp, Hartmut: Störfaktor Religionsunterricht. In: Bildung und Religionsunterricht, Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit 2011, Stuttgart 2011, 95-106.

Schambeck, Mirjam: Warum Bildung Religion braucht ... Religionspädagogische Einmischungen in bildungspolitisch sensiblen Zeiten. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010), H.1, 249-263. http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2010-01/20.pdf. (Letzter Zugriff 09.03.17)

Schlag, Thomas/Suhner, Jasmine (Hg.): Theologie als Herausforderung religiöser Bildung, Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart 2016.

Schneider, Nikolaus: Reformation und Bildung - eine Erinnerung an Philipp Melanchthon, Festvortrag zum Jahrestag der Einführung der Reformation in Magdeburg, 26. Juni 2010. https://www.ekd.de/print.php?file=/vortraege/2010/100626_schneider_melanchthon.htm. (Letzter Zugriff am 15.09.2015)

Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hg.): Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005.

Schröder, Bernd: Religionspädagogik, Tübingen 2012.

Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden: 1 Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation, Reinbek 201653.

Schweizer, Friedrich: Das Theologische der Religionspädagogik. Grundfragen und Herausforderungen. In: Schlag, Thomas/Suhner, Jasmine (Hg.): Theologie als Herausforderung religiöser Bildung, Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart 2016, 9-20.

Schweitzer, Friedrich: Interreligiöser Bildung. Religiöse Vielfalt als Religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014.

Schweitzer, Friedrich: Das Recht des Kindes auf Religion, Gütersloh 2013.

Schweitzer, Friedrich: Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, mit weiteren Beiträgen von Karl Ernst Nipkow u.a., Neukirchen-Vluyn 20113.

Schweitzer, Friedrich: Religiöse Identitätsbildung. In: Schreiner, Peter/ Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hg.), Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 294-303.

Schweitzer, Friedrich: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Freiburg i.Brg. 2002.

Sundermeier, Theo: Konvivenz: Ein Modell für Europa? In: International Journal of Orthodox Theology 3:4 (2012) urn:nbn:de:0276-2012-4032, 33-51, 36. http://orthodox-theology.com/media/PDF/IJOT4.2012/Sundermeier.Konvivenz.pdf. (Letzter Zugriff am 14.03.17)

Steffens, Ulrich/Höfer, Dieter: gekürzte Fassung des Artikels Hattie-Studie, erschienen in: SchulVerwaltung, Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz, 16 (2011), Heft 10, 267-271. http://www.zukunftsschulen-nrw.de/cms/front*content.php?idart=1578

Steffensky, Fulbert: Schwarzbrot-Spiritualität, Stuttgart 2006.

Trautmann, Thomas: Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele, Wiesbaden 2010.

Tveidt, Olaf: Stunde der Wahrheit in Davos: Ungleichheit muss jetzt bekämpft werden, 20.01.17. https://www.oikoumene.org/de/resources/documents/general-secretary/messages-and-letters/a-moment-of-truth-in-davos-address-inequality-now. (Letzter Zugriff am 10.03.17)

Unruh, Peter: Bundesverfassungsrecht, Baden-Baden 20122.

Utzschneider, Vera: „Eine andere Brille aufsetzen". Konstruktivistische Didaktik als erster Schritt in eine kompetenzorientierte Lernkultur, AH 2011. http://www.rpz-heilsbronn.de/fileadmin/user_upload/daten/praxis/paedagogik_und_didaktik/utzschneider_eine-andere-brille-aufsetzen.pdf. (Letzter Zugriff am 06.10.16)

Verhülsdonk, Andreas: Ist der konfessionelle Religionsunterricht pluralitätsfähig? In: Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff, Freiburg 2012, 15-27.

Verhülsdonk, Andreas: Identität und Dialog. Replik auf Thorsten Knaut. In: Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Freiburg, Basel, Wien 2012, 49-52.

Weiße, Wolfram/Gutmann, Hans-Martin: Religiöse Differenz als Chance? Positionen, Kontroversen, Perspektiven. In: Religionen im Dialog Bd. 3, Eine Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums Weltreligionen im Dialog/der Akademie der Weltreligionen der Universität Hamburg, Münster, New York, München, Berlin 2010.

Weiße, Wolfram (Hg.): Religionsunterricht in Zeiten gesellschaftlicher Pluralisierung. Einstellungen Jugendlicher in Europa zu religiöser Heterogenität und Religionsunterricht - das europäische Forschungsprojekt REDCo. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7(2008), H. 2, 5-33. http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2008-02/3.pdf. (Letzter Zugriff 10.03.17)

Wiggermann, Karl-Friedrich: „Spiritualität", TRE (Theologische Realenzyklopädie) 31, Berlin, New York 2000, 708ff.

Ziebertz, Hans-Georg: Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 01(2002) H 1, 46-63. http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2002-01/ziebertz02-1.pdf. (Letzter Zugriff am 16.09.16)

Zilleßen, Dietrich: Gegenreligion. Über religiöse Bildung und experimentelle Didaktik, Münster 2004.

Kirchliche Verlautbarungen, Arbeitshilfen, Gesetzestexte

Bail, Ulrike u.a. (Hg.): Bibel in gerechter Sprache. Gütersloh 20073.

Bertelsmann-Stiftung (Hg.): Bevölkerungsprognose. Demographischer Wandel verstärkt Unterschiede zwischen Stadt und Land (2015). https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2015/juli/demographischer-wandel-verstaerkt-unterschiede-zwischen-stadt-und-land/. (Letzter Zugriff 06.04.2017)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hg.): 14. Kinder- und Jugendbericht, Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin, Stand Januar 2013 www.bmfsfj.de. (Letzter Zugriff am 14.09.2016)

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Eisenbürger, Iris/Vogelgesang, Waldemar: Ich muss mein Leben selber meistern! Jugend im Stadt-Land-Vergleich, 28-38. http://www.bpb.de/apuz/27141/ich-muss-mein-leben-selber-meistern?p=all. (Letzter Zugriff am 06.04.17)

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Das Politlexikon, Stichwort Postmoderne.http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/18054/postmoderne. (Letzter Zugriff am 18.10.16)

Bündnis für den Norden. Neue Horizonte für Schleswig-Holstein. Koalitionsvertrag 2012-2017 von SPD, Grünen und SSW. Zeilen 704-707.

Die deutschen Bischöfe: Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. 5. Auflage 2009, 70. http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB56-5.%20Auflage.pdf (Letzter Zugriff am 16.09.16).

EKiR/ PTI (Hg.): Da kann ja jede(r) kommen - Inklusion und kirchliche Praxis. Eine Orientierungshilfe der Evangelischen Kirche im Rheinland, herausgegeben von der Abteilung Bildung im Landeskirchenamt und Pädagogisch-Theologisches Institut der EKiR 2013, 3. http://www.ekir.de/pti/Downloads/Da-kann-ja-jeder-kommen.pdf. (Letzter Zugriff am 16.2.2016)

Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland in der Fassung vom 23. Mai 1949.

Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG) vom 16.April 1997(HmbGVbl. S. 97), zuletzt geändert am 19. Februar 2013 (HmbGVBl.).

Kirchenamt der EKD (Hg.): Religiöse Orientierung gewinnen, Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014.

Kirchenamt der EKD (Hg.): Es ist normal, verschieden zu sein. Inklusion leben in Kirche und Gesellschaft. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014.

Kirchenamt der EKD (Hg.): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2003

Kirchenamt der EKD (Hg): Religionsunterricht. 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. https://www.ekd.de/EKD-Texte/10_thesen_religionsunterricht.html (Letzter Zugriff am 01.04.2017)

Kirchenamt der EKD (Hg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh 1994.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule, 26. http://lehrplan.lernnetz.de/intranet1/index.php?wahl=129 Evangelische_Religion_(Sek_I).pdf (Letzter Zugriff 17.11.2016)

Ökumenischer Rat der Kirchen: Theologische Konsultation zur Ökonomie des Lebens, 27.-30.Oktober 2014, Chennai, Indien. https://www.oikoumene.org/de/resources/documents/programmes/public-witness-addressing-power-affirming-peace/poverty-wealth-and-ecology/oekonomie-des-lebens. (Letzter Zugriff am 23.10.15)

Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (SchulG M-V) in der Fassung der Bekanntmachung vom 10. September 2010.

Schulgesetz Schleswig-Holstein - (SchulG S-H) vom 24. Januar 2007 (GVOBl. Schl.-H. S. 39, ber. S. 276), zuletzt geändert durch Gesetz vom 4. Februar 2014 (GVOBl. Schl.-H. S. 21) - gültig ab 31. Juli 2014.

Schwertner, Siegfried M.: IATG3 - Internationales Abkürzungsverzeichnis für Theologie und Grenzgebiete. 3. Auflage, Berlin, Boston 2014.

Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile. (Letzter Zugriff am 23.15.15)