

Vorüberlegung

Die Übungen zur schulpädagogischen Einführung in die Religionsdidaktik sind der zentrale Ort der Studierenden in einem Studiengang Religionspädagogik/Gemeindediakonie. Entwickelt wurde das Grundcurriculum Schulpädagogik/Religionsdidaktik an der Evangelischen Hochschule Freiburg als praktisches und auf den Unterricht hin orientiertes Begleitmaterial und für den Kompetenzerwerb im Bereich schulischen Religionsunterrichts und des Unterrichtens selbst. Die Inhalte der religionspädagogischen Zielbestimmungen in der Schule und die Begegnung mit der Botschaft des Evangeliums finden ihren Ort überwiegend im Religionsunterricht. Der Lernort Schule zeichnet sich durch einige Besonderheiten aus: Zu nennen sind u.a. zum Beispiel die allgemeine Schulpflicht und Nichtfreiwilligkeit des Lernens, die alle Kinder und Jugendlichen zwischen 6 (Vollschulpflicht) und 18 (Teilschulpflicht) Jahren umfassen, oder die multikulturelle Zusammensetzung der Schulklassen in Bezug auf soziale Milieus, Herkunft, Nationalität, Religionszugehörigkeit usw. Dabei wird recht schnell deutlich, dass die Schule eine sehr komplexe und nicht eindeutige Institution darstellt, die sich in Funktion und Zielsetzung von anderen Institutionen des Bildungsbereichs unterscheidet. In einer Gesellschaft, in der aber das Unentschiedene und Ambivalente und auch die Pluralität der Lebensverhältnisse und des Sozialen zum Normalfall geworden sind, kommt es entscheidend darauf an, dass die Schule als größte gesellschaftliche Bildungsinstitution sich im Dienst einer Einwanderungs- und Migrationsgesellschaft stehend begreift und umfassend interkulturell und auch interreligiös bildet. Zu den Bildungsaufgaben der Schule gehört auch die Prävention gegen Fremdenfeindlichkeit, Islamfeindlichkeit und Antisemitismus (vgl. BAUMAN 2016; SCHWENDEMANN in ZfBeg 2018/2 und in ZfBeg 2022/1). Schulklassen sind künstliche und mehr oder weniger zufällig zusammengesetzte Gruppen, die von Lehrenden nach bestimmten Kriterien, wie z.B. Lerntempo, Lernvoraussetzungen, Lernergebnis usw., unterschieden werden, wobei professionelle Theorien im Hintergrund wirken und eine wechselseitige Abhängigkeit von Beobachtung und Beobachtetem zulassen. Die Wahrnehmung der Wirklichkeit eines Lernprozesses in einer Schulklasse unterliegt dabei konstruktivistischen Modellen. Die Konstruktionen von Wirklichkeit, also auch das, was als religiös oder nichtreligiös, christlich oder nichtchristlich gilt, ist nicht individuelle Einzelleistung eines Lehrenden, sondern bedient sich bestimmter tradierter Wissensinhalte oder kultureller Codes, die bestimmte Deutungen der Situation zulassen oder verhindern (vgl. zu den Konstruktionen von Wirklichkeit vor allem auch mit ihrer Kritik an GEORG AUERNHEIMER (ISABELL

DIEHM & FRANK-OLAF RADTKE 1999, S. 38ff; AUERNHEIMER 1990; 1996; 2003; 2011; 2012; 2013) und auch rassismussensibel beobachtet werden müssen (vgl. SIMON & FEREDOONI 2018, S. 17–30). So ist die Deutung einer Klasse als religiös einheitliche oder als multireligiöse Klasse eine Konstruktion der Wahrnehmung. Auch die Aussage, dass eine Klasse Probleme bereiten könnte, weil zu viele Lernende mit heterogenen und diversen Lebensumständen in ihr vorhanden sind, ist eine Konstruktion von Wirklichkeit, die seitens des/der Lehrenden eine bestimmte Wahrnehmung und Wertung der Wahrnehmung voraussetzt. Lernende sind in gleichem Maß wie die Lehrenden dieser uneindeutigen, aber konstruierten Lernsituation ausgesetzt und müssen die Fähigkeit erwerben, diese Konstrukte von Schulwirklichkeit zu hinterfragen, Gemeinsamkeiten zu entdecken und die Unterschiede zu benennen. In einem elementaren Sinn geht es hierbei um einen sozialen Lernprozess, dessen Kern aber nicht die Festlegung auf Fremdes, sondern die Entdeckung der Gemeinsamkeiten zwischen den Lernenden und die reflektierte Distanz zu den jeweiligen Konstruktionen ist. Lernende werden also nicht auf ihre religiösen, sozialen und kulturellen Herkunftsmilieus festgelegt (nach dem Motto: Du bist doch Christ:in oder Muslim:a, also musst du dich auch so verhalten), sondern lernen sich als Mitglieder einer bestimmten Lerngruppe oder Klasse zu verstehen. Das Gemeinsame, das entsteht, ist der Lernprozess in dieser Lerngruppe. In einer demokratischen und pluralen Gesellschaft ist deshalb die Schule in einzigartiger Weise ausgezeichnet, den Umgang mit „Fremdheit“ oder „Andersheit“ kreativ zu vermitteln, nicht auf religiöse, kulturelle oder individuelle Eigenarten festzulegen (gegen den Modus des „Othering“)¹ und das Gemeinwesen mit

1 Der Begriff Othering (von engl. other = „andersartig“ mit der Endung -ing“, um das Substantiv bzw. Adjektiv zu einem handelnden Verb zu machen) beschreibt den Gebrauch von und die Distanzierung oder Differenzierung zu anderen Gruppen, um seine eigene ‚Normalität‘ zu bestätigen. Im Deutschen könnte man es transitiv mit „jemanden anders(artig) machen“ bzw. „Veränderung“ übersetzen. Der Begriff wurde ursprünglich von Gayatri Spivak geprägt für den Prozess, durch den der imperiale Diskurs die Anderen bzw. „das im Machtdiskurs ausgeschlossene Andere“ kreierte (SPIVAK 1985).

Othering beschreibt den Prozess, sich selbst bzw. sein soziales Image positiv hervorzuheben, indem man einen anderen bzw. etwas anderes negativ brandmarkt und als andersartig, das heißt ‚fremd‘ klassifiziert, sei es wegen der Rasse, der geographischen Lage, der Ethik, der Umwelt oder der Ideologie. In dieser Differenzierung liegt potenzielles hierarchisches und stereotypisches Denken, um seine eigene Position zu verbessern und als richtig darzustellen. Othering ist somit ein Akt, sich mit anderen zu vergleichen und zur gleichen Zeit sich von ihnen zu distanzieren, wobei man meint, dass Menschen und Gesellschaften, deren Leben und historische Erfahrungen von den eigenen abweichen, sich von den eigenen unterscheiden (was wahr ist) und nicht verständlich oder minderwertig sind (was nicht wahr ist). Man befürchtet außerdem, dass sich fremde Einflüsse auf die eigene Kultur ausweiten und sie damit bedrohen könnten.“ <http://kulturglossar.de/html/o-begriffe.html#othering>.

seinen Aufgaben zu stärken, indem die Individuen gebildet werden und sich selbst bilden. Schule ist aber nicht nur ein multikultureller Lernort, sondern auch ein religiöser Lernort, denn es gibt keine Schule, in der Religion nicht in irgendeiner Spielart auftritt, da Religion zum Modell der kulturellen und gesellschaftlichen Pluralität dazugehört. Heterogenität und Pluralismus der Klassen sind Normalfall und nicht exotisch. Aber ist die Schule wirklich auch ein Ort religiösen Lernens, wie man das gemeinhin zum Beispiel vom christlichen Gottesdienst oder der kirchlichen Jugendgruppe annimmt?

Der Begriff „religiöser Lernort“ bzw. „Ort, an dem Religiöses gelernt wird“, legt ein bloßes Ja/Nein-Schema nahe, das der Wirklichkeit religiöser Lernprozesse unangemessen ist und in die falsche Alternative einer Entscheidung zwischen Religion und Lernen führt. Wenn die Grundfrage nach einem Ort religiösen Lernens beantwortet werden will, muss die Religionspädagogik zum einen fragen, ob die Schule überhaupt und wenn ja, in welcher Weise ein religiöser Lernort ist. Zum anderen, was denn überhaupt religiöses Lernen ist. Die Antworten auf diese Fragen führen in die Unübersichtlichkeiten religiöser Grundbildung und religiöser Lernprozesse, die natürlich nicht auf den Lernort Schule beschränkt sind, sondern sich in allen religionspädagogischen Lernfeldern bis zur Schule, von Freizeit bis zum Kino, von der Erwachsenenbildung bis zur Evangelischen Akademie stellen: Was ist religiöse Grundbildung? Bei der Antwort auf die erste Frage folgt eine Konfrontation mit dem evangelischen Paradoxon, dass Religion als kognitives Kompetenzbündel zwar lehrbar, gleichzeitig der Glaube nicht lehrbar ist. Kognitive Wissensinhalte einer bestimmten Religion bzw. Religionsgemeinschaft oder einer bestimmten religiösen oder spirituellen Praxis sind lernbar (z.B. im Bereich des Christentums kirchengeschichtliche Daten und Zusammenhänge oder biblisches Einleitungswissen usw.), die innere Teilnahme des Lernenden an den Inhalten in Form eines praktischen Vollzugs jedoch nicht. Die innere Teilnahme am Kult bzw. das Berührtwerden durch Inhalte verstehen wir als unverfügbaren Glaubensausdruck der jeweiligen Religion oder Religionsgemeinschaft. Glaube (das ist zuerst Vertrauen in und auf Gott), im Christentum als Geschenk Gottes, bedarf aber keiner Bedingungen, ist an keine Lernleistung geknüpft und setzt nichts voraus. Keine Kognition, kein Inhalt ist hierbei im strengen Sinn Lernvoraussetzung. Allerdings müssen die Inhalte für die Lernenden lebensrelevant sein. In diesem Sinn ist Glaube auch nicht als Kompetenz oder zu erwerbende Fertigkeit oder Fähigkeit zu verstehen. Lernende können im Religionsunterricht zwar verschiedene Inhalte (in allen fünf Lerndimensionen: kognitiv, affektiv, sozial-kommunikativ, psychomotorisch, operativ), nicht aber die innere Teilnahme an der Religion bzw. Religionspraxis lernen, was wir jetzt als Religiosität charakterisieren. Lernende erlernen im Religionsunterricht nicht den (christlichen, jüdischen,

muslimischen) Glauben, sondern erwerben eine bestimmte religiöse Bildung in Bezug auf diesen je spezifischen Glauben und werden mit Wahrheitsansprüchen anderer Religionsgemeinschaften oder Weltanschauungen konfrontiert, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen. Die Schule und speziell der Religionsunterricht bieten hierfür im Sinn oben angedeuteter Kompetenz eine Möglichkeit, sich mit konkurrierenden Wahrheitsansprüchen auseinandersetzen zu können, um so zu lernen und entscheidungsfähig zu werden. Religiöse Entscheidungen werden vorbereitet, aber nicht grundsätzlich evoziert. Religiöse Bildung muss sich aufgrund der pluralen aber gleichzeitig individualisierten Lebens- und Lernverhältnisse auf das religiöse Subjekt in seinen jeweiligen sozialen und individuellen Entwicklungsaufgaben beziehen. JOACHIM KUNSTMANN schreibt treffend:

„Religiöse Bildung umfasst die Einsicht in die Lebensbedeutsamkeit von Religion und verbindet sie mit einem Zuwachs an Orientierungs- und Lebensfähigkeit für die eigene Person. Ferner gehört zu ihr die Befähigung zu einem argumentativ ausweisbaren persönlichen religiösen Standpunkt; im besten Falle eine nachvollziehbare, auf das konkrete Leben bezogene religiöse Identifikation bzw. Positionierung“ (KUNSTMANN 2018, S. 16).

Vor allem religiöse Bildung am Lernort Schule ist gemäß den Bildungszielen der Schule in erster Linie Persönlichkeitsbildung. Die Reduktion jedoch auf Inhalte (= Lehr-Lernstoff) vermindert die Lernmöglichkeiten der Lernenden. Bedeutung erlangen Inhalte nur dadurch, dass sie vom Lernenden kategorisiert und so verfügbar werden (vgl. DERBOLAV 1957a; DERBOLAV 1957b; DERBOLAV & IKEDA 2008; KLAFKI 1964; 1975; 1986; 1993; 2005; 2007a; 2007b; GUDJONS; WINKEL & KLAFKI 2015; STANGL 2018). Diese Zielsetzung von schulischem Unterricht geht in das Zentrum von Didaktik überhaupt, wie Inhalte lebens- und subjektrelevant an Sinn und Bedeutung gewinnen. In einer subjektorientierten schulischen Religionsdidaktik muss mit der Befähigung des Lernenden zur Selbstbestimmung, dem sozialen Bezug zu anderen Lernenden und Lehrenden und mit der Partizipation der Lernenden an Auswahl der Inhalte, der Methoden usw. ernstgemacht werden. Die schulische Religionsdidaktik hat deswegen auch die Aufgabe, die religiösen Traditionen von Judentum, Christentum, Islam, Buddhismus und Hinduismus im Unterricht mit den Lebensthemen der Lernenden zu verbinden. Noch einmal KUNSTMANN (2018, S. 17):

„Es käme also darauf an, diese Erfahrungen und Fragen zu sammeln, zu kommunizieren und sie in einer nachvollziehbaren und hilfreichen Deutung zuzuführen.“

Religiöse Deutung in einer christlichen Perspektive wäre zuallererst Haltung gegenüber dem Leben, verbunden mit der kritischen Prüfung von Wahrheits- und Absolutheitsansprüchen und auch der kritischen menschenrechtlichen Prüfung religiöser Praktiken auf ihre Lebensdienlichkeit. Der Lernende im Religionsunterricht wird als religiöses Subjekt charakterisiert (vgl. BOSCHKI 2017a, S. 2 pdf; siehe auch dto 2017b), das sich aus den Komponenten Biografie, Erfahrung, Individualität, Identität, Selbstsorge, Reflexivität und relativer Autonomie, Verletzlichkeit, Fragmentarität und Fähigkeit zum Scheitern zusammensetzt (BOSCHKI 2017a, S. 3; vgl. WULF & ZIRFAS 2014, S. 537–608). Theologisch und religionspädagogisch bedeutsam wird folgende These:

„Der Mensch – und damit das sich in der Gottesbeziehung verstehende und deutende Subjekt – steht im Mittelpunkt der theologischen Reflexion“ (BOSCHKI 2017a, S. 3).

In der gegenwärtigen Theoriebildung sind die Subjektwerdung und Identitäts- und Kohärenzarbeit des Subjekts (KEUPP & HÖFER 2009) lebenslange Konstruktions- und Konstitutionsarbeit des Menschen (KEUPP 2013), was bedeutet, dass Identität und Kohärenz nur als dynamisches und komplementäres Patchwork verstanden werden können. Religiöse Bildung im Kontext des Religionsunterrichts (BOSCHKI 2017a, S. 4) *„ist in erster Linie eine – stets fragmentarisch bleibende – Selbstkonstruktion des Subjekts in Auseinandersetzung mit der ihr begegnenden Umwelt“* (BOSCHKI 2017a, S. 5). Bildung und speziell religiöse Bildung lässt sich demzufolge *„nur als ‚Theorie intersubjektiv reflektierter Lernprozesse‘* (PEUKERT 2015, S. 43) *bestimmen“* (BOSCHKI 2017a, S. 5). Unser, in diesem Buch, verfolgter religionspädagogischer Ansatz lässt sich als dialogisch-kommunikative Perspektive auf Lernende und Lehrende im Gefolge der Dialogphilosophie nach MARTIN BUBER (1923/2013) und EMMANUEL LÉVINAS (vgl. KAMIŃSKA 2010; LÉVINAS 1985; 1995; 2011; 2012) verstehen (vgl. auch ZIMA 2000).

Wenn Lernende und Lehrende dialogisch miteinander kommunizierende religiöse Subjekte sind, dann ist der jeweils ANDERE konstitutiv für das dialogische Verhältnis, sofern der ANDERE nicht auf seine *Anderheit* (MARTIN BUBER) festgelegt wird. Die Balance zwischen der Anderheit, der jeweiligen Differenz und dem Nichtfestlegen auf Anderheit muss deswegen gewahrt bleiben. REINHOLD BOSCHKI formuliert treffend:

„Das dialogische Subjekt lebt von der Alterität, wird andererseits aber von ihr bedroht. Dialogizität bedeutet die Auseinandersetzung mit dem Anderen, dem Fremden, den integrierbaren und nicht integrierbaren Alteritäten in

Kultur, Sprache, Ideologie und Theorie. Ziel der Kommunikation ist nicht ein ideal postuliertes Einverständnis (Habermas), sondern die produktive Differenz. Was hier entworfen und betont wird, ist ein intersubjektiv konzipierter, relationaler Subjektbegriff. Das Subjekt kann nicht anders als in Beziehungen verstrickt gedacht werden. Es ist niemals das einsame, quasi monadenhaft existierende Ich. Das Subjekt ist per se Beziehung. Es lebt nicht nur in Beziehung oder in Beziehungen, es ist Beziehung“ (BOSCHKI 2017a, S. 6).

Der religionspädagogische Ansatz im Unterricht geht von der beziehungsgründenden Beziehung zwischen Mensch und Gott aus (Gen 1), aus der heraus Achtung und Würde des Menschen und das gegenseitige Anerkennungsverhältnis zwischen Schöpfer und Geschöpf resultieren, was die Personwerdung des Menschen umfasst. Bevor Lernende religiöse Subjekte werden, sind sie bereits von Gott geliebte und anerkannte Personen:

„Der Mensch ist Mensch, weil er grundsätzlich fähig ist, sich seiner Gottesbeziehung bewusst zu werden. Dazu sind Lehr-Lern- bzw. Bildungsprozesse in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter unerlässlich. Bildung geht vom Subjekt aus und zielt auf das Subjekt. Dieses Subjekt jedoch ist nicht das schon mit sich identische, das von einer Ganzheit her gedacht werden könnte, sondern das sich entwickelnde, das fragmentarische Subjekt, das auch in der Möglichkeit des Scheiterns gesehen wird“ (BOSCHKI 2017a, S. 8).

Der Unterschied zum Lernort Gemeinde liegt auf der Hand: In der christlichen (bzw. jüdischen oder muslimischen) Gemeinde wird in die religiöse Praxis eingeführt, Gemeinschaftserfahrungen und die Partizipation am Kult und an der religiösen Praxis werden ermöglicht und im kirchlichen bzw. religiösen Unterricht reflektiert. Die Lehrbarkeit von Religion am Lernort Schule bezieht sich aber zuerst auf die kognitive Außensicht des Glaubens und dort eher auf eine kognitive und sozial-kommunikative Lerndimension. Zwar bleibt der Glaube unverfügbar, enthebt aber die Religionspädagogik nicht der Notwendigkeit, Lernprozesse zu initiieren, zu begleiten und zu reflektieren; wenn möglich in Bezug auf die kognitiv-affektive Dimension auch zu evaluieren (vgl. SCHWEITZER 1991, S. 3–41; DRESSLER 2003, S. 261–271). Die Ambivalenz der Lehrbarkeit von Religion und die Nichtlehrbarkeit des Glaubens (aber die Partizipation und Begegnung mit ihm) macht den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen zu einer für die Lernenden attraktiven und zugleich kritischen Instanz, die dem gegenwärtigen Bildungsverständnis als „Technologie und Marktgerechtigkeit“ entgegen- und widersteht. Wo sonst, wenn nicht im Religionsunterricht an der öffentlichen Schule, bietet sich ein gesellschaftlicher Ort, an dem alle Kinder und Jugendliche

einer Jahrgangskohorte lernen können, Sinnfragen oder religiöse Fragen überhaupt zu stellen und Antworten zu prüfen? Kritisch gegenüber der Institution Schule bleibt der Religionsunterricht deshalb, weil verschiedene Zugänge zur Wahrheit zugelassen werden, um sie so überprüfbar zu machen. Religiöses Lernen lässt sich dabei aufgrund der beschriebenen Ambivalenz keineswegs streng und gänzlich in so genannte *Bildungsstandards* einfügen, die in der gegenwärtigen Schuldiskussion für evangelische Religion hinterfragt werden, sondern verhält sich ihnen gegenüber ebenfalls ideologiekritisch. Der Erwerb von religiöser Bildung mittels entsprechender Lernprozesse in der Schule steht für ein reflektiertes Selbstverhältnis der Lernenden und Lehrenden und ist insgesamt ein persönlichkeitsfördernder Bildungsprozess, der auch dem gesellschaftlichen Gesamtbildungsauftrag der Schule verpflichtet ist (vgl. TUGENDHAT 1997).

Leseprobe