

Auffälligkeiten und Tendenzen in der religionsdidaktischen Entwicklung

Im Bereich der allgemeinen Didaktik ist offenbar eine gewisse Stagnation zu konstatieren.¹ Immer noch bestimmen die bildungs- und lerntheoretische Didaktik in ihren verschiedenen Aktualisierungen das Feld. Allenfalls die konstruktivistische Didaktik scheint ein paar neue Farbaufträge in das bekannte Bild hineinbringen zu können. Doch inwieweit ihre Anliegen die Praxis unterrichtlicher Arbeit tatsächlich verändern werden, ist noch nicht absehbar. Unterhalb dieser Ebene didaktischer Grundkonzepte zeigt sich jedoch eine lebhafte Entwicklung.² Kein Wunder – die Schule muss den veränderten gesellschaftlichen Gegebenheiten Rechnung tragen und sich entwickeln – da können die Lehr- und Lernwege nicht einfach dieselben bleiben. In diese Entwicklung ist auch die Religionsdidaktik mit eingeschlossen. Dennoch sind Richtung und Rhythmus ihrer Bewegung darüber hinaus auch von eigenen Determinanten mit abhängig.³ Diese schlagen kräftig durch bis auf die immer wieder neue Bestimmung dessen, was Religionsunterricht eigentlich soll. Zeitweilig war die Bewegung so stark, dass der Eindruck entstehen konnte, in der Vielzahl einander rasch ablösender Konzepte sei das Empfinden für Kontinuität ganz verloren gegangen. Mittlerweile haben diverse Kompendien und Bilanzen⁴ die Übersicht wieder herzustellen versucht. Doch was den Stand der Diskussion – die verschiedenen inhaltlichen Einzelaspekte übergreifend – insgesamt charakterisiert, ist schwer zu sagen. Man läuft dabei Gefahr, zusammenzuzwingen, was vielleicht doch eher auseinanderstrebt. Deshalb beschränke ich mich bei meinem »Rückspiegel« auf diesen Band darauf, in eher lockerer Zusammenstellung einige Tendenzen und Auffälligkeiten in der religionsdidaktischen Entwicklung zu markieren.

1 Vgl. H. Gudjons, in diesem Band S. 8.

2 Vgl. H. Gudjons, ebd.

3 Vgl. dazu N. Mette / F. Schweitzer, in diesem Band S. 31ff.

4 Vgl. insb. H.-G. Ziebertz / W. Simon, Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995; Religionspädagogik seit 1945. Bilanz und Perspektiven: Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP 12), Neukirchen-Vluyn 1996.

1 Die beiden auffälligsten Tendenzen

Die beiden Tendenzen, die aus meiner Sicht die religionsdidaktische Entwicklung in den letzten Jahren am deutlichsten bestimmt haben, zeigen sich auch im vorliegenden Jahrbuch: die Neubewertung der Schülerperspektive und die Wiederentdeckung konkreter Religion. Mit der ersten Tendenz verlagert sich die religionsdidaktische Aufmerksamkeit, sehr verknüpft gesagt, von der Frage, wie Lehrer lehren sollen, zu der Frage, wie Schüler lernen können. Damit wird die didaktische Planungs- und Gestaltungsarbeit, die auch bei den meisten Konzepten erfahrungsorientierten Religionsunterrichts noch immer sehr stark fachwissenschaftlich orientiert war, stärker an entwicklungspsychologischen, phänomenologischen und pädagogischen Einsichten ausgerichtet. Besonders deutlich zeigt sich diese Tendenz in der »konstruktivistischen Didaktik«⁵, im religionspädagogischen Elementarisierungs-Ansatz⁶, in der dekonstruktivistischen Weiterentwicklung des Korrelationsprinzips⁷ sowie in der Entsicherungsdidaktik von Zilleßen⁸. Alle diese Konzepte sind vermittlungsskeptisch. Im Zentrum dessen, worum es ihnen geht, steht nicht mehr die Vermittlung von »Sachen« (Inhalten, Botschaften usw.), sondern der Aneignungsprozess der Subjekte – ohne dass freilich das eine gegen das andere ausgespielt werden dürfte (wie dies etwa das Elementarisierungskonzept oder eine dekonstruktive Didaktik sehr deutlich zeigen). Es geht um die Animation der SchülerInnen zu einer individuellen Rekonstruktion der »Sachen« und um die Anregung zu multiperspektivischer Auseinandersetzung. Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre eigene Sichtweise, ihre eigene Religiosität entwickeln.

Hintergrund der zweiten Tendenz ist der weitgehende Ausfall von Erfahrungen mit gelebter Religion auf Seiten der SchülerInnen. Deswegen sollen religiöse Erfahrungen nun im Religionsunterricht selbst ermöglicht werden. Dies können Erfahrungen mit »natürlicher« Religion (wie z.B. in der Symboldidaktik) sein, aber – und dies tritt gerade auf evangelischer Seite zunehmend mehr in den Vordergrund – auch Erfahrungen mit unterschiedlichen Ausdrucksformen »kultureller« Religion: insbesondere mit konkreten Zeichen und Zeugnissen des christlichen Glaubens. Dabei ist die Einsicht leitend: Religion (christlicher Glaube) darf für die SchülerInnen kein bloßes Gedankending bleiben, sondern muss als Praxiszusammenhang sichtbar werden. Doch wie kann die Praxis gelebten Glaubens in den Religionsunterricht Eingang finden, ohne dass man dabei auf alte und bereits in den 60er Jahren als nicht mehr zeitgemäß empfundene Konzepte von »Kirche in der Schule« zurückfällt? Stichworte wie »ganzheitliche Wahrnehmung«, »didaktische Inszenierung«, »ästhetische Praxis« usw. zeigen, in welche Richtung das religionsdidaktische Geschehen anzureichern versucht wird: Es geht hier nicht nur um ein (näheres) Bekanntwerden mit den inhaltlichen Überzeugungen einer Religion (des christlichen Glaubens), sondern darüber hinaus auch um ein probeweises Eintauchen in ihre sinnenfälligen Ausdrucks-

5 Vgl. H. Gudjons, in diesem Band S. 17f.

6 Vgl. H. Mendl, in diesem Band S. 63–73.

7 Vgl. G. Hilger / U. Kropac, in diesem Band S. 52–62.

8 Vgl. in diesem Band S. 216–229.

formen: in die Welt aus Bildern und Symbolen, Gesten und Ritualen, Rollen und Räumen, die eine Religion eben auch ausmacht.⁹ Weit entfernt davon, dieses Universum symbolischer Codes als etwas dem »eigentlichen« Bekenntnis Äußerliches abzuwerten, hat die Religionsdidaktik (neu) erkannt, was solche Manifestationen leisten. Roland Degen zeigt dies in diesem Band sehr eindrücklich am Beispiel kirchlicher Räume: Räume besitzen eine Aura, haben eine Seele, können Orte glückhaften Erlebens und Auslöser fruchtbarer Momente der Erkenntnis sein, sie sind kollektives Gedächtnis, bringen aber auch Neues zustande.¹⁰

In all dem zeigt sich auch der Wunsch, das, was im bescheidenen Rahmen des Religionsunterrichts geschieht, möge wenigstens hin und wieder über die Intensität dessen, was Unterricht durchschnittlicher Weise zu leisten imstande ist, hinausgehen; es möge mindestens gelegentlich zu religiöser Begegnung und Erhebung, affektivem Ergriffenwerden, ja vielleicht sogar zu zeitweiliger Ekstase kommen.¹¹ Wo dieser Wunsch nach Intensität religiösen Erlebens – eines im schulischen Rahmen freilich nur probeweisen und immer wieder in die Reflexion einzuholenden Erlebens – stärker in den Vordergrund rückt, wird man freilich den normalen Organisationsrahmen des Religionsunterrichts immer wieder aufbrechen müssen: durch die Öffnung des Unterrichts für die Begegnung mit »Zeugen«, durch einen Lernortwechsel, durch eine projektartige Konzentration des Stundenkontingents usw.

Die beiden angesprochenen Tendenzen scheinen auf den ersten Blick in erheblicher Spannung zueinander zu stehen. Denn während die erste Tendenz die Eigen-Sicht der SchülerInnen stark macht, stellt die zweite Tendenz das spezifische Gewicht der Tradition heraus. Auf der Linie der ersten Tendenz werden die inhaltliche Bestimmtheit und der normative Anspruch des christlichen Glaubens den SchülerInnen zur Disposition gestellt und in deren Aneignung gewissermaßen »kommunikativ verflüssigt«; bei der zweiten Tendenz hingegen geht es in der Begegnung mit konkreten Manifestationen des Glaubens gerade um ein Herantasten an das, was die SchülerInnen sich nicht ohne weiteres aneignen und in die eigene Sinn-Welt integrieren können. Sieht man genauer hin, stellen sich die beiden religionsdidaktischen Entwicklungstendenzen jedoch eher als komplementäre Reaktionen auf die Situation religiöser Individualisierung dar. Dieser muss einerseits durch die Gewährung größerer Aneignungs-Spielräume entsprochen werden (Tendenz 1); sie darf aber keinesfalls dazu führen, dass die Tradition christlichen Glaubens nur noch als ein jederzeit in beliebiger Absicht ausbeutbares Ersatzteillager für eigene Lebensentwürfe erscheint (Tendenz 2). Beiden Tendenzen gemeinsam ist das Abstandnehmen von abstrakten Diskursen, von »system-

9 Vgl. M. Gutmann, in diesem Band; s.a. das Themaheft von »Religionsunterricht an höheren Schulen« 1/2002 zu einem »Performativen Religionsunterricht«.

10 Vgl. R. Degen, in diesem Band S. 115–123.

11 Vgl. dazu M. Gutmanns Bezug auf die Flow-Kategorie, in diesem Band S. 100–111.

matischer« Theologie und die Hinwendung zu konkreter Religion und zum empirischen Einzelfall.

2 Die Grenzen didaktischer Planbarkeit

Darüber hinaus ist eine sich verschärfende (und möglicherweise deshalb kurz vor einem Umschlag stehende) Tendenz zu einer Entdogmatisierung didaktischer und religionsdidaktischer Modelle festzustellen. Ehemals als normativ verstandene Muster verflüssigen sich, ehemals als Alternativen einander gegenübergestellte Konzepte werden miteinander verschmolzen. Nicht von ungefähr empfindet man die begrenzte Tauglichkeit von langezeit gebräuchlich gewesenen Unterscheidungen didaktischer Modelle oder religionsdidaktischer Entwicklungsabschnitte gerade heute so deutlich.¹² Für diese Tendenz gibt es sicherlich eine ganze Reihe von Gründen. Wahrscheinlich hängt sie zusammen mit einem insgesamt geringer gewordenen Bedürfnis nach in sich konsistenten Theoriegebäuden, nach ideologischer Abgrenzung bzw. mit einem gewachsenen Sinn für pragmatische Lösungen. Vielleicht hat sie auch zu tun mit der empirischen Erkenntnis, dass (religions)didaktische Ansätze das unterrichtliche Handeln von LehrerInnen gar nicht so stark bestimmen, wie man von Seiten der Fachdidaktik oft wie selbstverständlich unterstellt – und dass PraktikerInnen vielfach mit »selbstgestrickten« Patchwork-Konzepten sehr gut zurecht kommen.¹³ So gesehen wäre die neue Leichtigkeit, die in die Fachdidaktik Einzug gehalten hat, auch eine Reaktion auf die pragmatischen und situationsbezogenen Lösungsmuster, die das Handeln der Praktiker schon lange bestimmen. Ein ganz entscheidender Grund scheint mir aber zu sein, dass sich die Sicht des Lernprozesses verändert hat. In dem Maße, wie die SchülerInnen als aktive, ihren Lernprozess kognitiv und affektiv letztlich selbst organisierende Subjekte gesehen werden, wird deutlich, dass das Gelingen dieses Prozesses nicht einseitig von den Planungsentscheidungen der LehrerInnen abhängt. Fünfunddreißig Jahre nach Ausbruch des Curriculum-Booms¹⁴ scheint von den Visionen lernzielorientierten Unterrichts fast nichts übrig geblieben zu sein. Didaktische Konzepte, die dieser Entwicklung zu »autonomen Lernen« Rechnung tragen bzw. sie noch weiter vorantreiben wollen, wie z.B. die »konstruktivistische« oder die »subjektive Didaktik«¹⁵, sind von daher eher Sensibilisierungsstrategien als didaktische Konzepte in der bisher gewohnten Form.

12 Vgl. N. Mette / F. Schweitzer, in diesem Band S. 21–40.

13 Vgl. R. Englert / R. Güth, »Kinder zum Nachdenken bringen«, Stuttgart 1999, 169f.

14 S.B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1967.

15 Vgl. dazu H. Gudjons, in diesem Band S. 17f.

Diese Entwicklung zeigt sich speziell auch in der Religionsdidaktik. Ganz offensichtlich ist dies etwa bei jener dekonstruktiven Didaktik, die Hilger/Kropac an die Stelle korrelationsdidaktischer Konzepte treten lassen wollen. Die Beziehung zwischen Text (Bild usw.) und Subjekt, die hier zu stiften versucht wird, lässt sich weder in ihrem konkreten Prozedere noch und erst recht nicht in ihrem inhaltlichen Ausgang planerisch vorwegnehmen. Ein wirkliches Ernstnehmen der Schülerinnen und Schüler und ihrer konstruktiven Erkenntnistätigkeit setzt mithin auf Seiten des Religionslehrers / der Religionslehrerin ein hohes Maß an Offenheit für unplanbare Entwicklungen voraus. Noch deutlicher wird dies bei Dietrich Zilleßen. Auch ihm geht es darum, religionsdidaktisches Planen und Gestalten zu entschleunigen – um der Transzendenz ihres eigentlichen Gegenstandes willen; um des Bewusstseins willen: Die Realität ist letztlich unerreichbar, die Wahrheit letztlich unsagbar. Eine als Vermittlungstechnologie verstandene Didaktik kann diesem Transzendenz-Bewusstsein nicht gerecht werden. Doch lässt sich dem technologisch-manipulativen Drang überhaupt entkommen, »wenn Manipulation Grundstruktur jeder Kommunikation ist«¹⁶? Zilleßen bietet an diesem Punkt alles auf, was der Postmoderne heilig ist, und stellt die Diagnose: »Es bedarf der Einübung einer Achtsamkeit auf das Irritierende, Schreckende, Störende etc. ... zur Korrektur unserer Ordnungen«. Dies gilt für alle Didaktik, aber ganz besonders für die Didaktik der Religion(en), die es in ihrem inhaltlichen Zentrum mit dem Unverfügbaren zu tun hat.

Ich fürchte allerdings: Solche Überlegungen würden selbst in der komplexitäts-reduzierten Form, auf die ich sie hier zusammengeschrumpft habe, bei meinen Lehramts-Studierenden in Essen (vorwiegend Primarstufe) auf kein größeres Interesse stoßen. Eine solche postmoderne Didaktik mit ihrer hohen Sensibilität für das Irritierende wäre ihnen wahrscheinlich viel zu unhandlich. Ich kann das verstehen. Aber ich habe auch Sympathien für das Grundanliegen von Zilleßen – und fühle mich so hin- und hergerissen zwischen dem umstandslosen Hinarbeiten meiner Studierenden auf das alltäglich Machbare (und ihrer Abneigung gegenüber präventiven Theorien) und Zilleßens gründelndem Vordringen an die Ränder des Machbaren (und seiner Abneigung gegenüber alltäglichen Trivialisierungen von »Religion«). Einerseits ist die Achtsamkeit für das, was sich in didaktischen Prozessen nicht organisieren, nicht gezielt »erschließen« oder nach und nach »aufdröseln« lässt, ohne Frage wichtig; es macht bewusst, dass die Didaktisierbarkeit von Religion und Glaube ihre sehr genau zu beachtenden Grenzen hat. Andererseits ist die Erwartung zukünftiger ReligionslehrerInnen, in nachvollziehbaren Schritten lernen zu können, wie man Religion lehrt, berechtigt und ein didaktischer Ansatz, der diese Erwartung von vornherein als »technologisch« verdächtigt, nicht sehr hilfreich. So sehe ich in Zilleßens Anliegen ein wichtiges Korrektiv gegen ein allzu forsches und unbekümmertes Bemächtigungsstreben; es hilft, ein notwendiges, alle didaktischen Bemühungen begleitendes Grenzbewusstsein auszubilden – aber es sollte nicht an den Anfang und auch nicht ins Zentrum dieses Bemühens gestellt werden.

3 Die Frage einer »natürlichen Theologie«

In die religionsdidaktische Diskussion spielen eine Reihe offener theologischer Grundfragen mit hinein, ohne dass sie in diesem Kontext immer angemessen bearbeitet werden könnten. Dazu gehören beispielsweise die Frage nach dem Verständnis von Offenbarung, die Frage nach dem theologischen Rang zeitgenössischer Erfahrung oder die Frage nach der Gültigkeit und Vermittelbarkeit theologischer Erkenntnis. Obwohl gerade im katholischen Bereich – insbesondere im Zusammenhang mit der Entwicklung des korrelationsdidaktischen Konzepts – sowohl über den Offenbarungs- als auch über den Erfahrungsbegriff viel nachgedacht wurde, gibt es hier offenbar weiterhin oder nun wieder erheblichen Diskussionsbedarf.

Im Zentrum der offenen Fragen scheint mir das Problem der »natürlichen Theologie« zu stehen¹⁷, also die Frage, inwieweit theologische Erkenntnis auch ohne den Bezug auf spezifische Offenbarungszeugnisse möglich ist – allein durch die Auslegung menschlicher Erfahrung. Die Einstellung zur natürlichen Theologie hat, auch da, wo man sich darüber nicht ausdrücklich Rechenschaft ablegt, sehr handfeste religionsdidaktische Konsequenzen.¹⁸ Sehr deutlich wird dies vor allem in der Auseinandersetzung um den Ansatz von Hubertus Halbfas.¹⁹ Halbfas sieht in der *theologia naturalis* eine unerlässliche Voraussetzung religionsdidaktischer Vermittlungsarbeit. Nur auf dieser Grundlage sei deutlich zu machen, dass »der Weg zur Gotteserfahrung ... nicht *neben* oder *hinter* den regulären menschlichen Erfahrungen an(setzt), sondern *in* diesen selbst«²⁰, dass Gottes- und Selbsterfahrung letztlich eine Einheit darstellten. Der Korrelationsdidaktik hält Halbfas vor, sie würde Theologie und Anthropologie, Offenbarung und Erfahrung unsachgemäß auseinanderdividieren²¹ und bleibe so, trotz aller Brückenschläge, einem dualistischen Schema verhaftet. Ihm selbst dagegen wird der Vorwurf gemacht, er verwische erforderliche Unterscheidungen und reduziere die geschichtliche Offenbarung im Grunde auf eine jederzeit mögliche menschliche Erfahrung.²²

Religionsdidaktisch scheint mir die Diskussion auf die Frage hinauszulaufen: Was kann der Bezug auf die Tradition jüdisch-christlichen Glaubens heutigen Kindern und Jugendlichen geben, das sie sich in der Reflexion ihrer eigenen Erfahrungen nicht auch selber geben könnten? Dies

17 Vgl. dazu P. Biehl, *Natürliche Theologie als religionspädagogisches Problem*, in: *ders.*, *Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik*, Gütersloh 1991, 53–74.

18 Dies wird etwa deutlich in Anke Edelbrocks Gegenüberstellung unterschiedlicher symboldidaktischer Konzepte: vgl. in diesem Band S. 74–89.

19 Vgl. dazu neben Edelbrock auch G. Hilger / U. Kropac, in diesem Band S. 58f.

20 H. Halbfas, *Das dritte Auge*, Düsseldorf 1982, 156.

21 Zu Halbfas' Verständnis einer »*theologia naturalis*« vgl. *Das dritte Auge*, Düsseldorf 1982, 155f. Vor allem der »an Karl Barth orientierten theologischen Schule« wirft Halbfas vor, sie missachte die Bedeutung der *theologia naturalis*.

22 Am schärfsten wird dieser Vorwurf erhoben von D. Berger, *Natur und Gnade*, Regensburg 1998.

ist eine schwierige, aber auch wichtige Frage: Denn wenn ReligionslehrerInnen nicht mehr erklären können, warum sie bei der Bearbeitung aktueller Problemlagen auf die christliche Glaubensüberlieferung zurückgreifen, wird sie auch ihr methodisches Geschick nicht retten. Weit- hin konsensfähig ist: Es gibt keine »Offenbarung« jenseits menschlicher Erfahrung; es gibt kein »Wort Gottes« jenseits menschlicher »Wörter.«²³ Was aber ist dann in der als »Offenbarung« qualifizierten geschichtlichen Erfahrung aufgehoben, das nicht in heute und jederzeit möglichen Erfahrungen auch zum Durchbruch kommen könnte? Was ist in den als »Wort Gottes« ausgezeichneten menschlichen Wörtern zu finden, das nicht in anderen Wörtern auch gesagt werden könnte?

Vielleicht ist das Problem in dieser Form immer noch zu sehr von einem Verständnis her formuliert, das sich Offenbarung bzw. Wort Gottes als Erkenntnis denkt, als ein raum-zeitlich bestimmbares Geschehen der Bewusstwerdung. Vielleicht wird so zu wenig eingeholt, was die zentrale Einsicht transzendentaler Theologie darstellt: dass die Selbstmitteilung Gottes nicht an Akte kategorialen Offenbarungs-Empfangs gebunden ist, sondern dass, wie Meister Eckart sagt, der Wein Gottes immer schon im Keller ist.²⁴ So gesehen *ist* – einerseits – mit Spuren Gottes auch in unserer ganz »normalen« Erfahrung zu rechnen; und insofern legt es sich durchaus nahe, die Reflexion dieser Erfahrungen bzw. das Nach-Denken der in diesen Erfahrungen aufzuspürenden »vestigia Dei« zum (wenn auch nicht alleinigen) Ausgangspunkt religiöser Lernprozesse zu machen. Andererseits lässt sich ein Religionsunterricht, der in der Arbeit mit naturalen Symbolen oder mit lebensweltlichen Phänomenen völlig sein Genüge findet (was allerdings etwa für das Konzept von Halbfas keineswegs zutrifft), auch durch einen transzendentaltheologischen Ansatz nicht hinreichend legitimieren.

In diesen Fragen ist aus meiner Sicht noch weitere Klärung nötig, eine Klärung, die dringend die Zusammenarbeit mit der Systematischen Theologie erfordert. Vielleicht hätte man sich manche Untiefen in der religionsdidaktischen Diskussion ersparen können, wenn die Systematische Theologie als Bezugswissenschaft der Religionspädagogik nicht im Laufe der Zeit mehr und mehr aus dem Blick geraten wäre. Jedenfalls geht es hier nicht, wie manche meinen mögen, um eine bloß akademische und für den Praktiker belanglose Frage; es geht hier vielmehr um den Sinn des ganzen Unternehmens – und damit auch um Sein oder Nicht-Sein des Religionsunterrichts.

23 Vgl. H.-D. Bastian, Vom Wort zu den Wörtern. Karl Barth und die Aufgaben der Praktischen Theologie: EvTh 28 (1968) 25–55.

24 Halbfas bezieht sich auf Meister Eckart als einen Gewährsmann für »die geradezu vollkommene Entsprechung von Anthropologie und Theologie«: Das dritte Auge, Düsseldorf 1982, 157.

4 Die Formel der »konfessionellen Kooperation«

Ende der 1980er, Anfang der 1990er Jahre fand in der Religionspädagogik eine sehr lebhaft diskutierte Diskussion darüber statt, welche Gestalt der schulische Religionsunterricht zukünftig haben solle. Sollte er – wie bisher – konfessionell sein oder ökumenisch? Oder interreligiös? Oder sollte er vielleicht sogar in ein ethisch-religionskundliches Pflichtfach mit eingehen, das dann, unabhängig von den Religionsgemeinschaften, in alleiniger Verantwortung des Staates zu erteilen wäre?²⁵ In der Mitte der 90er Jahre wurde diese Diskussion dann merklich ruhiger und konzentrierte sich auf die kritische Auseinandersetzung mit dem Brandenburgischen Sonderweg LER. Man hatte für die in nächster Zukunft anzustrebende Form von Religionsunterricht eine neue, offenbar weithin konsensfähige Formel gefunden: »Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht«. Im Gefolge der EKD-Denkschrift »Identität und Verständigung« (1994) setzte sich der Begriff der »konfessionellen Kooperation«, mindestens innerhalb der Religionspädagogik, mehr und mehr durch. Mit der hier anvisierten Gestalt von Religionsunterricht werden starre konfessionelle Grenzen überwunden und vielfältige Formen konfessioneller Zusammenarbeit ermöglicht. Andererseits stellt die neue Formel auch eine Abgrenzung gegenüber der Vision eines von beiden großen christlichen Kirchen in vollem Umfange gemeinsam verantworteten und in diesem Sinne »ökumenischen« Religionsunterricht dar. So gesehen kommt in der hohen Akzeptanz des konfessionell-kooperativen Modells auch ein wiedererstarstes Bewusstsein für die Bedeutung konfessioneller Herkunftlichkeit zum Ausdruck. Vielleicht muss man diese Entwicklung in einem größeren Zusammenhang sehen. Etwa um dieselbe Zeit nämlich verloren die in der interreligiösen Diskussion zunächst dominierenden Konvergenz-Modelle, die die gemeinsamen Wurzeln und vor allem die gemeinsamen Grundintentionen der großen Religionen herausstreichen,²⁶ gegenüber Differenz-Modellen, welche ein »hartes« Verständnis von Pluralität favorisieren²⁷, deutlich an Boden; in diesem Zusammenhang ist ein neues Bewusstsein für die Unaufgebbbarkeit von Differenzen entstanden, das sich dann offenbar auch auf das Verständnis konfessioneller Differenzen ausgewirkt hat. Die Verhaftung in einer Konfession erscheint so nicht mehr als etwas, das durch ökumenisches Bemühen in Richtung einer gemein-christlichen Identität allmählich zu überwinden wäre, sondern mitunter geradezu als Zielprojektion. Doch ist es in einem Religionsunterricht, der Schüler und Schülerinnen versammelt, von

25 Vgl. z.B. J. Lott (Hg.), *Religion – warum und wozu in der Schule?*, Weinheim 1992.

26 Vgl. z.B. J. Hick, *Religion/ Die menschlichen Antworten auf die Frage nach Leben und Tod*, München 1996.

27 Vgl. K.E. Nipkow, *Ziele Interreligiöses Lernens als mehrdimensionales Problem*, in: J. van der Ven / H.-G. Ziebertz (Hg.), *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*, Kampen/Weinheim, 197–232.

denen viele nicht einmal die elementaren Grundintentionen christlichen Glaubens kennen, wirklich sinnvoll, eine Stärkung konfessionellen Selbstbewusstseins anzustreben?²⁸

Jedenfalls stellen sich hier Fragen, zum Beispiel: Sieht sich die gegenwärtige Religionspädagogik mit einer Ausweitung konfessioneller Kooperation bereits am Ziel des in ökumenischer Hinsicht Möglichen, oder begreift sie eine solche Kooperation eher als Einstieg in eine weitergehende und letztlich vollständige Zusammenarbeit? Mir selbst scheint es unter den heute gegebenen Bedingungen geboten, einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht als Etappe auf dem Weg zu einem ökumenischen: von beiden Kirchen gleichermaßen verantworteten Religionsunterricht zu begreifen. Auch wenn von einer ökumenischen Euphorie gegenwärtig gewiss nicht die Rede sein kann, haben die beiden großen christlichen Kirchen in Deutschland doch in verschiedenen wichtigen Fragen des gesellschaftlichen Lebens durch gemeinsame Erklärungen unter Beweis gestellt, dass sie ungeachtet bleibender Differenzen in der Lage sind, mit einer Stimme zu sprechen. Eigentlich sollte es vom Stand der ökumenischen Bewegung und der in theologischen Fragen mittlerweile erzielten Annäherung heute möglich sein, mit solcher Einmütigkeit nicht nur in sozialen oder wirtschaftlichen Fragen, sondern auch in den grundlegenden Fragen christlichen Glaubens zu sprechen: hinsichtlich des christlichen Menschenbildes, des christlichen Weltverständnisses und des Verständnisses der Grundintentionen des Evangeliums. Jedenfalls kann die Lösung nicht darin bestehen, dass sich der »ökumenische« Pragmatismus an den Schulen ungeachtet des zögerlichen Vorankommens einer offiziellen religionsunterrichtlichen Ökumene einfach weiter ausbreitet und Gegebenheiten schafft, für welche die ReligionslehrerInnen weder konzeptionell noch von den Lehrplänen und vom Materialangebot her angemessen vorbereitet sind.

5 Die Bezüge des Religionsunterrichts zu den Aufgaben und Themen anderer Fächer

Ein Problemanzeige ist auch vorzunehmen hinsichtlich fächerverbindender bzw. fächerübergreifender Arbeit.²⁹ In der schulischen Praxis lassen sich vielfältige Versuche erkennen, die Grenzen des Fachunterrichts zu überschreiten: durch fächerverbindenden Unterricht, durch Epochenunterricht, durch Projektunterricht usw. Bisher gibt es allerdings, soweit ich sehe, keine verlässlichen Aufschlüsse, in welchem Umfang der Religionsunterricht in derartige Bemühungen mit einbezogen ist. Zahlreiche Einzelbeispiele machen immerhin deutlich, dass ReligionslehrerInnen an den verschiedenen Formen fächerverbindenden Unterrichts großes Interesse zeigen – insbesondere in Kooperationen mit den Fächern Geschichte, Kunst, Deutsch und natürlich dem Religionsunterricht der je-

28 Die differenzierteste gegenwärtig vorliegende Untersuchung zu den Anknüpfungspunkten und möglichen Realisationsformen eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ist die Tübinger Studie von F. Schweitzer und A. Biesinger: *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Freiburg/Gütersloh 2002.

29 Vgl. dazu V.-J. Dieterich, in diesem Band S. 193–204.

weils anderen Konfession. Sie tun dies jedoch, ohne sich dabei in ausreichendem Maße auf die Hilfe religionspädagogischer Theoriebildung, Modellentwicklung und Unterrichtsforschung stützen zu können. Schon eine kritisch kommentierte Dokumentation von in diesem Feld bisher vorliegenden Versuchen wäre eine Orientierungshilfe. Darüber hinaus aber geht es um Fragen ganz grundlegender Natur. Die Zuordnung der für die Bewältigung individueller und gesellschaftlicher Herausforderungen als relevant betrachteten Kompetenzen zu bestimmten »Fächern« ist ja keineswegs ein für allemal festgeschrieben. Vielmehr ist in Reaktion auf den rasanten gesellschaftlichen Wandel immer wieder neu über die Reorganisation schulischer Aufgabenfelder nachzudenken. Dabei steht die Einführung neuer »Fächer«, die Neuvermessung der Stundenkontingente oder darüber hinaus auch ein Neuverständnis curricularer Segmente überhaupt (»Fächer«, »Lernbereiche« usw.) zur Diskussion. Diese Diskussion darf die Religionspädagogik nicht verschlafen. Sie muss vielmehr sehen, dass ihre fachdidaktischen Konzepte in einer guten Korrespondenz mit sinnvollen schulpädagogischen Entwicklungen stehen. Es wäre beispielsweise fatal, wenn der Religionsunterricht schulpädagogisch ins Abseits geriete, weil er in dem Ruf steht, die Auflösung von Fächergrenzen wegen seines Prinzips konfessioneller Differenzierung zu behindern. Die Religionspädagogik hätte Konzepte und Modelle zu entwickeln, wie sich der Religionsunterricht in vielfältiger Weise mit anderen Fächern »verlinken« kann, damit religiöse Bildung als integriertes Moment allgemeiner Bildung angemessen zur Geltung kommt und auch jenseits des einschlägigen Fachunterrichts nicht aus dem Blick verloren wird. Dabei ließe sich lernen von entsprechenden Initiativen kirchlicher Schulen (im katholischen Raum beispielsweise vom »Marchtaler Plan« oder dem »Compassion«-Projekt), bei denen, auf ganz unterschiedliche Weise, die religiöse Dimension der schulischen Bildungsaufgabe mit den anderen Dimensionen vernetzt wird. Auf wieder einer anderen Ebene Bezüge schaffen könnte die von der EKD-Denkschrift »Identität und Verständigung« angeregte Fächergruppe: unter Beteiligung evangelischen und katholischen (womöglich auch orthodoxen, jüdischen oder islamischen) Religionsunterrichts sowie des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts. Kurz: Wenn die inneren Strukturen der Schule in Bewegung geraten, darf die Religionspädagogik nicht abseits stehen.

6 Die religionsdidaktische Herausforderung der Neuen Medien

Im Unterschied zu den meisten bisher vorliegenden Religionsdidaktiken bietet dieser Band einen eigenen Beitrag zum Thema »Neue Medien«,³⁰ Das entspricht der Praxis vor allem junger ReligionslehrerInnen, die bei

30 Vgl. *Ä. Engel*, Neue Medien, neue Methoden, in diesem Band S. 205–215.

der Planung und Gestaltung ihres Unterrichts gerne und häufig auf solche Medien zurückgreifen. Mit Rücksicht auf dieses praktische Interesse steht im Vordergrund des Beitrags von Ägidius Engel verständlicherweise das Bemühen, eine Übersicht über die zahlreichen Nutzungsmöglichkeiten der Neuen Medien zu geben und über das Spektrum religionspädagogisch relevanter Angebote zu informieren. Doch was bedeutet der Siegeszug der neuen Technologien innerhalb und außerhalb der Klassenzimmer eigentlich für die didaktische Anlage religiöser Lernprozesse? Engel selbst fragt, »ob nicht zunehmend christliche Inhalte zunächst niederschwellig ›inszeniert‹ werden müssen, um noch vermittelbar zu sein«.³¹ Wahrscheinlich ist es noch zu früh, um die didaktischen Implikationen der neuen Technologien in ihrer ganzen Tragweite abschätzen zu können. Jedenfalls ist festzustellen, dass es zwar eine zunehmende Aufmerksamkeit für die Neuen Medien gibt, das Thema jedoch im Grunde »eine Sache für sich« bleibt und kaum einmal auf andere didaktische Fragestellungen bezogen wird.

Beispiel: das zweibändige Lexikon der Religionspädagogik.³² Nach Ausweis des elektronischen Suchregisters gibt es da einen eigenen Artikel über Neue Medien,³³ aber ansonsten taucht das Stichwort im gesamten Werk nicht mehr auf. So bleibt weitgehend offen, welche Bedeutung die neuen Kommunikationstechniken z.B. für den unterrichtlichen Methodeneinsatz, für ästhetisches Lernen, für die Dramaturgie unterrichtlichen Handelns oder für den Stellenwert herkömmlicher Medien wie z.B. die Religionsbücher haben.

Über methodisch-didaktische Einzelfragen hinaus erscheinen mir vor allem vier Punkte weiter klärungsbedürftig. Erstens: Die Erfahrungswelt der SchülerInnen hat sich durch die extensive Nutzung Neuer Medien einschneidend verändert. Welche Konsequenzen hat dies für einen erfahrungsorientierten Religionsunterricht? Inwieweit lässt sich in Anbetracht der Wirksamkeit massenmedialer Muster noch von »authentischen Erfahrungen« sprechen? Inwiefern bieten medial vermittelte Erfahrungen auch neue Anknüpfungspunkte für religiöse Lernprozesse?³⁴ Zweitens: Die Neuen Medien beeinflussen die Wahrnehmungs- und Argumentationsformen der SchülerInnen. Wenn der Eintritt ins elektronische Zeitalter von ähnlicher Bedeutung für die Tiefenstruktur kultureller Konstruktionen ist wie der Übergang von der oralen zur literalen Traditionsbildung, sind seine Auswirkungen kaum zu überschätzen. Lineare

31 Vgl. Ä. Engel, in diesem Band S. 206.

32 N. Mette / F. Rickers, Lexikon der Religionspädagogik, 2 Bde., Neukirchen-Vluyn 2001.

33 Vgl. W. Vogel, Art. Neue Medien, in: N. Mette / F. Rickers, Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1404f.

34 Vgl. M.L. Pirner, Fernsehmythen und religiöse Bildung. Grundlegung einer medienenerfahrungsorientierten Religionspädagogik am Beispiel fiktionaler Fernsehunterhaltung, Frankfurt a.M. 2001.

Strukturen des Denkens, bestimmte Vorstellungen von gedanklicher Folgerichtigkeit usw. werden mehr und mehr abgelöst durch mosaikartige Strukturen und komplexe Vernetzungen.³⁵ Welche Bedeutung hat dies für die unterrichtliche Gesprächskultur? Welche Konsequenzen hat dies für den »Umgang mit Texten«? Welche Auswirkungen haben massenmedial beeinflusste Sehgewohnheiten auf den »Umgang mit Bildern«? Welche Auswirkungen hat die Gewöhnung an interaktive Kommunikationstechniken für herkömmliche Formen des Lehrer-Schüler-Gesprächs? usw. Drittens: Durch das Internet haben LehrerInnen ihren im Raum von Schule bis dahin mehr oder weniger exklusiven Zugang zu fachlichem Spezialwissen verloren. Dies gilt auch für ReligionslehrerInnen. Welche Auswirkungen hat dies auf ihr professionelles Selbstverständnis? Heute können auch Kinder aus Familien, die kein einziges Sachbuch besitzen, per Mausklick zu Informations- und Orientierungsangeboten vordringen, die bisher nur einem kleinen Kreis von Eingeweihten vorbehalten waren. Heißt dies, dass SchülerInnen, gerade in einem Bereich wie »Religion«, ihren LehrerInnen nun fachlich eher »auf Augenhöhe« begegnen können (»ich hab' da im Internet etwas gefunden«); dass von daher mehr noch als bisher Formen einer mehrperspektivischen Betrachtung möglich und erforderlich werden? Und was bedeutet diese Entwicklung langfristig für die fachliche Autorität des Lehrers / der Lehrerin? Viertens: Welche Auswirkungen hat die Nutzung Neuer Medien auf das inhaltliche Verständnis dessen, worum es im Religionsunterricht geht? Welche Konsequenzen hat beispielsweise der Mystery-Boom in den Medien für das Verständnis dessen, was die Theologie als das Geheimnis von Leben und Welt anspricht? Kommt die intensive Auseinandersetzung der SchülerInnen mit virtuellen Wirklichkeiten einem tieferen Verstehen religiöser Transzendenzerfahrungen entgegen, oder führt sie eher zur Trivialisierung von »Transzendenz«? – Zu all diesen Fragen sind bereits vielfältige Vorarbeiten geleistet.³⁶ Nun müssten die gewonnenen Befunde und Einsichten auch in die diversen religionsdidaktischen Konzepte³⁷ und letztlich natürlich vor allem in die Planung und Gestaltung des religionsunterrichtlichen Alltags Eingang finden.

35 Vgl. *Th.H. Böhm*, Ein Netz, das trägt: Was Kirche und Internet einander »zu sagen« haben: *Katechetische Blätter* 126 (2001) 167–172.

36 Vgl. die einschlägigen Themahefte der Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 3/1999, von Religionsunterricht an höheren Schulen 2/2001 oder der *Katechetischen Blätter* 3/2001 und die dort angegebene weiterführende Literatur.

37 Vgl. dazu beispielhaft *E. Gottwald*, Didaktik der religiösen Kommunikation. Die Vermittlung von Religion in Lebenswelt und Unterricht, Neukirchen-Vluyn 2000.

7 Trägt der Religionsunterricht zu messbarem Kompetenz-Zuwachs bei?

Ein Thema, das im vorliegenden Band nicht angesprochen wird, ist die Leistungsbewertung. Immerhin handelt es sich um einen Bereich, der vielen ReligionslehrerInnen in der Praxis erheblich zu schaffen macht: sei es, weil sie der Auffassung sind, dass die Vergabe von Zensuren im Religionsunterricht eigentlich gar nichts zu suchen habe, sei es, dass sie sich fragen, wie sich religionsunterrichtliche Schülerleistungen gerecht »messen« und bewerten lassen.³⁸ Darüber hinaus aber scheint mir eine sehr grundsätzliche Frage weiter bedenkenswert, nämlich: Trägt Religionsunterricht zur Entwicklung einer wie auch immer messbaren Kompetenz bei? Zugespitzt formuliert: Ließe sich, was die PISA-Studie für die »reading«, »mathematical« und »scientific literacy« untersucht, in ähnlicher Weise auch für eine »religious literacy«, für eine religiöse Grundbildung denken? In der PISA-Studie selbst heißt es, die Basisbausteine eines Kerncurriculums ließen sich nicht auf der Ebene von Fächern, Themen und auch nicht auf der Ebene von Schlüsselproblemen beschreiben, sondern müssten auf die beschränkte Zahl der »unterschiedlichen, nicht wechselseitig substituierbaren Modi der Welterfahrung« bezogen sein.³⁹ Dabei gehe es im Wesentlichen »um die Orientierungswissen vermittelnde Begegnung mit kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität«.⁴⁰ Hier werden zwei für die Frage der Leistungsbewertung wichtige Annahmen getroffen: 1. »Religion« steht für einen durch andere Modi der Welterfahrung nicht ersetzbaren Zugang zur Welt; 2. der Umgang mit religiösen Fragen zeichnet sich durch eine spezifische Form der Rationalität aus. Liegt dann nicht 3. nahe: dass sich nämlich die dem Einzelnen in unterschiedlichem Ausmaße zu Gebote stehende religiöse Rationalität in ähnlicher Weise »messen« ließe wie die für die anderen Weltzugänge grundlegenden Kompetenzen: nämlich indem man prüft, inwieweit sich die entsprechende Kompetenz »in authentischen Anwendungssituationen« bewährt?⁴¹

An diesem Punkt stellt sich ein Reihe von Fragen: Sähe sich die Religionspädagogik überhaupt in der Lage, relevante Anwendungssituationen zu benennen, in denen sich die im Religionsunterricht vermittelte religiöse Kompetenz zu bewähren hätte? Und auf welche halbwegs konsensfähigen Standards für die Bewährung in solchen Situationen ließe sich zurückgreifen? Was haben die Diskussion über didaktische Folgerichtigkeit (vertikale Konsekutivität), über Stufen religiösen Urteils (bzw. Stufen des Glaubens), über altersgerechte Zugänge zu zentralen religiösen Inhaltsbereichen (z.B. entwicklungsgerechte Zugänge zu Jesus Christus), über die Entwicklung for-

38 Vgl. dazu z.B. K.E. Nipkow, Art. Leistung, Leistungsbewertung, in: N. Mette / F. Rickers, Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1211–1216.

39 PISA 2001, Opladen 2001, 21.

40 PISA 2001, Opladen 2001, 21.

41 Vgl. PISA 2001, Opladen 2001, 19.

malreligiöser Fähigkeiten usw. zu dieser Frage Relevantes erbracht? Oder geht das Bemühen, religiöse Kompetenzniveaus zu unterscheiden, von vornherein am Wesen religiöser Bildung völlig vorbei?

Sicherlich besteht die Gefahr einer funktionalistischen Verkürzung religiöser Bildung. Man wird sich hüten müssen, nicht die gleichen Fehler wieder zu machen wie Anfang der 1970er Jahre, als die Religionspädagogik versuchte, curriculare Planungsphantasien auch in ihrem Bereich umzusetzen und schließlich erkennen musste, dass das Proprium des religiösen Weltzuganges in den feinmaschigen Netzen operationalisierbarer Lernziele nicht einzufangen war. Natürlich ist das, was in Religion »Sache« ist, nicht ohne weiteres vermittelbar, und natürlich lässt sich auch nicht so leicht angeben, was einen kompetenten Umgang mit dieser »Sache« ausmacht, und schließlich ist es erst recht schwierig, ein Urteil darüber abzugeben, über welche Stufen oder Spiralen der Religionsunterricht SchülerInnen auf jeweils höhere Kompetenzniveaus bringen könnte – aber unmöglich sollte es nicht sein, darüber eine gewisse Einigkeit zu erzielen. Jedenfalls wäre davon eine Reihe wichtiger Konsequenzen zu erhoffen: Lehrplanmacher hätten eine Grundorientierung über die gestufte Anordnung der insgesamt zu leistenden Aufgaben, LehrerInnen hätten wahrscheinlich weniger das Gefühl, immer wieder am gleichen Punkt anzusetzen, und es könnte sich ein deutlicheres Bewusstsein dafür ausbilden, worauf »das Ganze« eigentlich hinauslaufen sollte; und auch SchülerInnen hätten vielleicht stärker das Empfinden, dass es im Religionsunterricht Qualitätsmaßstäbe gibt, auf die man sich einzustellen hat (ohne dass dabei die inhaltliche Offenheit des Unterrichts in irgendeiner Weise leiden dürfte).

8 Hochschuldidaktische Konsequenzen

Die gegenwärtige Religionsdidaktik zeigt mancherlei Spuren »post-moderner« Tendenzen. Durch die philosophische Postmoderne inspirierte Konzepte sind ohne Frage »interessant«, sie rücken lange Zeit vernachlässigte Aspekte hermeneutischen Bemühens und auch didaktischen Handelns in den Blick. Dies hat dazu geführt, dass das Misstrauen gegen einfache Lösungen, gegen schnelle Konsense und anscheinend zwingende Korrelationen gewachsen ist; dass das Irritierende und das Fremde, das Widerständige und Diskrepante, das sich dem schnellen Zugriff Entziehende größere Beachtung erfährt. Das ist gewiss heilsam und schützt vor allzu großer Naivität im Umgang mit der Welt. Aber es wirft auch Fragen auf, was die Möglichkeit anbelangt, Religionsdidaktik verständlich und in aufeinander aufbauenden Schritten zu lehren. Und gerade als Wissenschaft des Lehrens und Lernens sollte die Didaktik bedenken, wie es um ihre eigene Lehr- und Lernbarkeit bestellt ist. Und da fragt sich: Welche Folgen haben die Tendenzen zur Postmodernisierung der Religionsdidaktik für die Ausbildung von ReligionslehrerInnen? Zugespitzt gefragt: Wird Unterrichten hier nicht wieder stärker als eine Kunst als ein erlernbares Handwerk gesehen? Verlangen die hier anvisierten Formen eines auf Entgrenzung und Destabilisierung gedanklicher Ordnungssysteme hin angelegten Religionsunterrichts nicht nach Virtuosen? Droht man Lehramts-StudentInnen, Lehramts-AnwärterInnen und BerufsanfängerInnen, die sich noch am Anfang ihrer professionel-

len Entwicklung befinden, mit solchen Perspektiven nicht zu überfordern?

Ich möchte die sich für mich damit verbindende Frage noch ein wenig näher erläutern. Auch wenn wir bislang, jedenfalls so weit ich sehe, noch keine sehr differenzierte Vorstellung davon haben, lässt sich doch wohl annehmen, dass es unterschiedliche Stufen (religions)didaktischer Kompetenz gibt. Es wäre sicherlich lohnend, dem möglichen Vorhandensein solcher Stufen einmal genauer nachzugehen. Immerhin gibt es bereits eine ganze Reihe von Untersuchungen, z.B. aus dem Bereich der professionstheoretischer oder berufsbiografischer Forschung, auf die sich dabei zurückgreifen ließe. Doch wie diese Stufen im Einzelnen auch immer beschrieben werden müssten: Ist nicht zu erwarten, dass für die hochschulische Religionsdidaktik Ähnliches gilt wie für die schulische: dass sie nämlich den Verstehensstrukturen der lernenden Subjekte Rechnung tragen muss? Müsste die berühmte »n+1«-Konvention⁴² von daher nicht vielleicht auch in der Vermittlungspraxis der Hochschulen stärker Beachtung finden? Mit anderen Worten: Sollte man nicht auch hier bemüht sein, möglichst keine didaktischen Empfehlungen zu geben, die das jeweils erreichte didaktische Kompetenzniveau der Studierenden um mehr als eine Stufe überschreiten? Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: Was werden Studierende, die in der Religionsdidaktik eine Zauberkiste von Tipps und Tricks für einen »lebendigen Religionsunterricht« sehen, mit dem Hinweis anfangen, das Grundthema religiöser Didaktik sei die Freiheit, ihr Ethos die Achtung des Fremden und Unverfügbaren?⁴³ Werden sie nicht möglicherweise genau zu jenem Schluss kommen, der von Lehramtsanwärter/innen so häufig zu hören ist: dass sie nämlich mit der ihnen im Studium vermittelten Fachdidaktik »in der Praxis« nichts anfangen können?

Um nicht missverstanden zu werden: Ich verstehe dies keineswegs als Einwand gegen die Rezeption »postmoderner« Anliegen auch in der Religionsdidaktik. Aber ich frage mich, wo im Rahmen didaktischer Kompetenzbildung sie ihren optimalen Ort haben. Schon ein konstruktivistisch angehauchtes Elementarisierungskonzept ist ja, wie Mendl deutlich macht, ein Ansatz, mit dem AnfängerInnen erhebliche Schwierigkeiten haben. Von daher wäre die Stufenfolge religionsdidaktischer Erkenntnis noch genauer zu erforschen. Vielleicht ließe sich dann zeigen, dass die Ausbildung z.B. »methodischer Kompetenz« im Studium auf eine spezifische andere Weise zu unterstützen wäre als im Referendariat oder durch berufsbegleitende Fortbildungen. Oder, um den möglichen Ertrag entsprechender Untersuchungen noch an einem anderen Beispiel zu konkretisieren: Die Belastung von LehrerInnen im beruflichen Alltag ist erheblich. Von daher sind LehrerInnen der Gefahr eines schleichenden Burnouts in besonderer Weise ausgesetzt. Dennoch gibt es in Teilen der Religionslehrerschaft (insb. bei GrundschullehrerInnen) eine sehr hohe

42 Vgl. dazu etwa F. Oser, *Wieviel Religion braucht der Mensch?*, Gütersloh 1988, 55: »Die n+1-Konvention basiert auf einer Untersuchung von Turiel, der grosso modo gefunden hat, dass Personen einer bestimmten Stufe Argumente der gleichen Stufe am besten verstehen und akzeptieren, Argumente, die auf der nächsthöheren Stufe liegen, zwar weitgehend verstehen, aber beunruhigend finden, und dass sie solche, die der dann folgenden Stufe entsprechen, nicht mehr begreifen.«

43 Vgl. D. Zilleßen, in diesem Band S. 233.

berufliche Zufriedenheit.⁴⁴ Wie lässt sich trotz unleugbarer beruflicher Belastungsfaktoren eine derartig hohe Berufszufriedenheit erreichen? Bucher vermutet, dies könnte etwas zu tun haben mit den ReligionslehrerInnen in besonderer Weise zu Gebote stehenden spirituellen Ressourcen. Hier wäre zu fragen: Lässt sich der Aufbau solcher spiritueller Ressourcen allmählich und in einem reflektierten Nacheinander unterstützen? Wie könnten entsprechende »Module« zur Förderung solcher Ressourcen aussehen?

44 Vgl. A. Bucher 1996; R. Englert / R. Güth, »Kinder zum Nachdenken bringen«, Stuttgart 1999.