

Merkmale religiösen Lernens in der Schule

Fachlichkeit – Benotbarkeit – Sequentialität

Der Religionsunterricht gilt als »res mixta«. Als ordentliches Unterrichtsfach unterliegt er pädagogischen und schulrechtlichen Standards, als weltanschaulich gebundenes Fach beinhaltet er Inhalte und Praktiken, deren Autorität und Bedeutung von dem abhängen, was die Schülerinnen und Schüler für glaub-würdig erachten. Diese Eigentümlichkeit des Religionsunterrichts bildet den Maßstab, wenn im Folgenden die Fachlichkeit, die Benotbarkeit und die Sequentialität als Merkmale religiösen Lernens in der Schule diskutiert werden.

1 Der Charakter religiösen Lernens an der öffentlichen Schule

Im Religionsunterricht ist Glaube Gegenstand von Bildungsprozessen. Unbestritten ist religiöses Lernen eine notwendige Bedingung für Glauben, denn der Glaube bedarf konkreter Inhalte, anhand derer er sich äußern kann. Ebenso unbestritten kann religiöses Lernen den Glauben nicht garantieren, denn das existentielle Sich-einlassen auf eine unbedingte Wirklichkeit kann didaktisch nicht hergestellt werden.¹ Akzeptiert man diese Grundkonstellation religiösen Lernens, kommt dem lernenden Subjekt eine konstitutive Rolle zu. Bildungstheoretisch ist klar, dass sich Lernen im lernenden Subjekt ereignet. Letzteres setzt sich mit den Lerngegenständen aktiv auseinander, de- und rekonstruiert sie und macht sich einen eigenen Reim auf die im didaktischen Arrangement angebotenen Inhalte und Strukturen. Aber auch theologisch muss ein Glaube immer wieder neu erschlossen werden, wenn er seine Bedeutung für die Gegenwart nicht verlieren will. Tradition eröffnet dann einen Raum religiöser Wirklichkeitsdeutung, der hilft, »eine Grundperspektive der Wirklichkeitserschließung zu entdecken und unter Einbezug eigener Erfahrung zu konstruieren«.²

1 Burkard Porzelt, *Grundlegung religiöses Lernen*, Bad Heilbrunn 2009, 119–125.

2 Ulrike Link-Wieczorek, *Glauben oder Beobachten? Überlegungen zum Religionsunterricht aus der Sicht einer Systematischen Theologin*. In: *Was ist guter Religionsunterricht* (JRP 22), Neukirchen-Vluyn 2006, 124–135, hier: 126.

In der öffentlichen Schule ereignet sich diese aktive Erschließung in einem religiös pluralen und weitgehend individualisierten Umfeld.³ Selbst in konfessionell homogenen Lerngruppen bilden die Schülerinnen und Schüler ein breites Spektrum religiöser Stile ab. Bei aller Heterogenität, was den Inhalt und Stil ihres Glaubens angeht, ist sich die überwiegende Mehrheit der Kinder und Jugendlichen darin einig, dass Religion und Glaube etwas Individuelles darstellen, was nur den einzelnen Menschen etwas angeht.⁴ Für den Charakter religiösen Lernens an der Schule bedeutet das ein Doppeltes: Erstens kann es religiösem Lernen nicht nur um notwendiges Wissen gehen. Der Religionsunterricht in einem religiös pluralen Umfeld muss dafür Sorge tragen, dass die vermittelten Wissensbestände bedeutsam werden. Zweitens steht religiöses Lernen vor der Herausforderung, den Schülerinnen und Schülern die eigene Wirklichkeitsperspektive zugänglich zu machen. Viele Kinder und Jugendliche werden den angebotenen Lerngegenständen irgendeine Bedeutung abgewinnen können. Ein konfessioneller Religionsunterricht ist aber daran interessiert, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit der spezifischen konfessionellen Wirklichkeitsperspektive auseinandersetzen und deren Bedeutung – zumindest ansatzweise – erspüren.⁵

2 Fachlichkeit

Im Rahmen dieser knappen Beschreibung des Charakters religiösen Lernens an der Schule lässt sich in einem ersten Schritt dessen Fachlichkeit bestimmen. Dazu wird im Folgenden zwischen den Inhalten und dem Prozess religiösen Lernens unterschieden.

Fachlichkeit in Beziehung zu den Inhalten religiösen Lernens

Bedenkt man die Inhalte religiösen Lernens in der Schule, stellt die Theologie die primäre Bezugsdisziplin dar.⁶ Die Theologie analysiert, reflektiert und diskutiert als wissenschaftliche Disziplin die verschiedenen Ausdrucksgestalten der jeweiligen religiösen Gemeinschaft in Vergangenheit und Gegenwart. In ihren einzelnen Disziplinen vermittelt sie

3 Vgl. Hans-Georg Ziebertz, Gesellschaftliche und jugendsoziologische Herausforderungen für die Religionsdidaktik. In: Georg Hilger u.a., Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausgabe, München 2010, 76–105.

4 Vgl. Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh/Freiburg 2003.

5 *Die deutschen Bischöfe*, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005; Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994.

6 Vgl. Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik als Wissenschaft. In: Hilger u.a. (Anm. 3), 29–40, hier: 34–36.

nicht nur einschlägige Wissensbestände, sondern macht auch mit den jeweils spezifischen Zugängen und Methoden vertraut. Eine solide theologische Bildung versetzt Lehrpersonen in die Lage, in religiösen Lernprozessen sachlich zutreffend und differenziert zu argumentieren und zu agieren. In der Schule kommt es hierbei weniger auf detailliertes Fachwissen an als auf einen integrierten Blick auf zentrale theologische Fragestellungen und die Fähigkeit, theologisch sachgerecht schlussfolgern zu können.

Jegliche Theologie hat einen konfessionellen Charakter. Für den konfessionellen Religionsunterricht liegt es auf der Hand, dass Lehrpersonen in erster Linie mit der Theologie der eigenen Konfession vertraut sein sollen. Nimmt man die obige Ortsbestimmung religiösen Lernens an der Schule ernst, bedarf es darüber hinaus zunehmend elementarer Kenntnisse der Glaubensüberzeugungen und -vollzüge anderer Konfessionen und Religionen.⁷ Zum einen tragen diese Kenntnisse dazu bei, sich in einer religiös pluralen Welt anmessen zu bewegen. Zum anderen bilden die meisten Kinder und Jugendlichen ihre religiöse Identität in der Auseinandersetzung mit verschiedenen religiösen Traditionen. Die Religionswissenschaft bietet hierfür den objektivierten Blick derer, die sich mit verschiedenen Religionen beschäftigen, ohne selbst Teil dieser Religionen zu sein. Die verschiedenen christlichen Theologien und muslimische bzw. jüdische Theologien bieten hierfür den subjektivierten Blick derer, die sich mit der religiösen Überlieferung beschäftigen, deren Teil sie selbst sind.

Abhängig von den unterrichteten Inhalten prägen weitere wissenschaftliche Bezüge die Fachlichkeit religiösen Lernens in der Schule.⁸ Wer die Frage nach dem Beginn des menschlichen Lebens stellt, bedarf elementarer biologischer Kenntnisse. Fragen der eigenen Identität oder des menschlichen Zusammenlebens beantworten neben der Theologie die Philosophie, die Psychologie und die Soziologie. Die Auseinandersetzung mit Gen 1 gewinnt durch historische und physikalische Kenntnisse usw. Sachdienliche Einblicke in die genannten Wissenschaften gehören also unabdingbar zu qualifiziertem religiösem Lehren in der Schule. Um welche Sachverhalte es sich hierbei handelt, leitet sich vom theologischen Frageinteresse ab. Es ist also die theologische Perspektive, von der aus die Theorien und Konzepte bestimmt werden, welche aus den genannten Wissenschaften herangezogen werden. Die gewählten Theorien und Konzepte sind dann aber im Sinn der jeweiligen Wissenschaft, in der sie formuliert wurden, zu verwenden.

7 Zu den institutionellen Entwicklungen dieser Konstellation vgl. *Friedrich Schweitzer*, Religionsunterricht – Thema der Religionspädagogik oder der Religionswissenschaft? Fragen und Anstöße zur Kooperation. In: ZPT 62 (2010), 273–276.

8 Vgl. *Leimgruber/Ziebertz* (Anm. 6), hier: 36–38.

Fachlichkeit in Beziehung zum Prozess religiösen Lernens

Die Fachlichkeit religiösen Lernens erschöpft sich nicht in sachlichen Bezügen, denn Themen und Inhalte müssen in stimmigen didaktischen Arrangements inszeniert werden. Hier liefern die Pädagogik/Erziehungswissenschaft und die Psychologie, insbesondere die Lern- und Entwicklungspsychologie, einschlägige Kenntnisse.⁹ Für die Fachlichkeit religiösen Lernens in der Schule ist dabei nicht nur von Bedeutung, mit einschlägigen Theorien und Konzepten beider Wissenschaften vertraut zu sein, sondern die didaktischen und methodischen Fertigkeiten, die diese Theorien und Konzepte zur Folge haben, zu beherrschen. Eine solide pädagogische und psychologische Bildung versetzt Lehrpersonen in die Lage, in religiösen Lernprozessen didaktisch zutreffend und differenziert zu agieren. Pädagogik und Psychologie verhalten sich dabei konvergent zur Theologie.¹⁰ In einem Konvergenzmodell werden pädagogische bzw. psychologische Konzepte und religiöse Ansprüche so aufeinander bezogen, dass sich beide in ihrer Eigenlogik ergänzen oder wechselseitig hinterfragen.

Der praktische Ort besagter Konvergenz ist die individuelle religiöse, pädagogische und politische Haltung der Lehrperson – und zwar in doppelter Hinsicht:

Erstens sind Theologie und Pädagogik bzw. Psychologie in sich selbst vielfältige Wissenschaftsdiskurse, die durch z.T. widersprüchliche Konzepte geprägt sind. Ein Beispiel aus der Theologie ist das Ringen um die politische Bedeutung der Reich-Gottes-Botschaft, in der sich kirchenamtliche und befreiungstheologische Positionen z.T. diametral unterscheiden. Ein Beispiel aus der Pädagogik ist die Diskussion um die Bedeutung von Instruktion und entdeckendem Lernen. Derartige Streitfragen lassen sich theoretisch nicht allgemein verbindlich entscheiden, sondern müssen von der Lehrperson selbst gelöst werden. Zweitens erweist sich religiöses Lernen an der Schule als Brennpunkt verschiedener Erwartungen. Die Kirchen erwarten von den Lehrpersonen ein Zeugnis christlichen Lebens in der Schule.¹¹ Viele Eltern wünschen sich eine solide Werterziehung für ihre Kinder.¹² Und die meisten Schülerinnen und Schüler suchen nach einem gerechten und anspruchsvollen Religionsunterricht, der die verschiedenen Religionen objektiv darstellt und ihnen hilft, Antworten für die Fragen ihres Lebens zu finden.¹³

9 Vgl. Norbert Mette, Religionspädagogik und Pädagogik, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 111–118; Anton A. Bucher, Religionspädagogik und Psychologie, in: ebd., 119–138.

10 Vgl. Leimgruber/Ziebertz (Anm. 6), hier: 37–38.

11 Vgl. z.B. die in Anm. 5 zitierten kirchlichen Dokumente.

12 Michael Domsen, Kaum gefragt, aber von grundlegender Bedeutung. Welchen Religionsunterricht finden eigentlich Eltern gut? In: Was ist guter Religionsunterricht (Anm. 2), 136–147.

13 Ulrich Riegel, Gerech – spannend – anspruchsvoll? Der ideale Religionsunterricht in den Augen von Schülerinnen und Schülern. In: Was ist guter Religionsunterricht (Anm. 2), 113–123.

Ein kompetenter Umgang mit diesen z.T. divergenten Positionen speist sich nicht allein aus der Kenntnis theologischer, pädagogischer und psychologischer Theorien und Konzepte. Auch die weltanschauliche Pluralität der modernen Gesellschaft bietet keine eindeutigen, notwendig überzeugenden Maßstäbe für die Beurteilung dieser Positionen. In einer individualisierten Gesellschaft sind derartige Koordinationsleistungen Aufgabe des Individuums. Das ist hinsichtlich religiösen Lernens an der Schule dann möglich, wenn die Lehrperson eine eigenständige theologische, pädagogische und politische Haltung hat. Sie bietet Maßstäbe, anhand derer die Lehrperson situationsgerecht immer wieder neu einen Ausgleich verschiedener Ansprüche anbieten kann, der personal gedeckt ist. Eine derartige Haltung muss nicht originär sein und kann sich an die Positionen gesellschaftlicher Institutionen wie etwa die Kirchen anlehnen. Allerdings sollte sie so weit reflektiert sein, dass ein aktives und begründetes Agieren aus dieser Haltung heraus möglich ist.

3 Benotbarkeit

An der Schule muss religiöses Lernen, sofern es im Religionsunterricht stattfindet, benotet werden. Benoten heißt eine Leistung zu messen. Dafür stehen im Wesentlichen drei verschiedene Leistungsnormen zur Verfügung.¹⁴ Die fachliche Norm bemisst eine Leistung gemäß ihrer Übereinstimmung mit dem aktuellen wissenschaftlichen Kenntnisstand. Die soziale Norm vergleicht eine individuelle Leistung mit den Leistungen der Mitschülerinnen und -schüler. Die individuelle Norm bestimmt den Lernfortschritt einer Schülerin oder eines Schülers im Vergleich zu den vorangegangenen eigenen Leistungen. Allen drei Leistungsnormen ist gemeinsam, dass die Benotung objektiv, valide und reliabel erfolgen sollte.¹⁵

Wendet man besagte drei Leistungsnormen auf den Religionsunterricht an, ergeben sich bzgl. der Wissensbestände keinerlei prinzipielle Probleme. Die verschiedenen theologischen, religionswissenschaftlichen, soziologischen, psychologischen usw. Diskurse, die im Unterricht zur Sprache kommen, können klar benannt werden, so dass sie objektivierbare Unterrichtsgegenstände darstellen. Sie lassen sich prüfen und benoten, unabhängig von der individuellen religiösen Orientierung der Lernenden. Tatsächlich ergeben sich bei der Benotung derartiger Prüfungsleistungen auch eher praktische Probleme.¹⁶ So wird die Objektiv-

14 Werner Sacher, Prüfen – Beurteilen – Benoten, Bad Heilbrunn 1996, 44–55.

15 Karl-Heinz Arnold, Qualitätskriterien für standardisierte Messung von Schulleistungen. Kann eine (vergleichende) Messung von Schulleistungen objektiv, repräsentativ und fair sein? In: Franz Weinert (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim ²2002, 117–130.

16 Vgl. Lilane Paradies / Hans Linser / Jürgen Greving, Diagnostizieren, fordern und fördern, Berlin 2007, 17–22.

tät beeinflusst durch das Alter, das Geschlecht, die Ausbildung, die berufliche Motivation und die gegenwärtige Lebenssituation der zu Bewertenden. Statt reliabel zu sein, variieren die Bewertungen mündlicher Leistungen stark, ebenso das mittlere Notenspektrum bei schriftlichen Leistungen. Und die Validität der Beurteilung hängt ab vom Bundesland, der Schulart, dem Fach, dem Leistungsniveau der Klasse und der sozialen Schichtung innerhalb der Klasse. Abhilfe schüfe in den meisten dieser Fälle eine präzise Vorbereitung der einzelnen Prüfungen durch die Lehrperson sowie der Austausch im Fachkollegium über die geprüften Gegenstände und die Verfahren der Leistungsmessung.

Diffiziler stellt sich die Benotung der Entwicklungen und Prozesse dar, die in dem Bereich der Glaubensakte durch religiöses Lernen an der Schule ausgelöst werden.¹⁷ Theologisch lässt sich anfragen, ob derartige Entwicklungen und Prozesse, die zutiefst mit der Einzigartigkeit und Subjekthaftigkeit der lernenden Person verwoben sind, überhaupt benotet werden können und sollen.¹⁸ Andererseits beinhalten die für den Religionsunterricht gültigen Bildungsstandards derartige Entwicklungen und Prozesse¹⁹, so dass sie in irgendeiner Art und Weise zumindest evaluierbar sein sollten. Nimmt man die Einzigartigkeit und Subjekthaftigkeit der lernenden Person ernst, erweist sich einzig die individuelle Leistungsnorm als möglicher Bezugspunkt einer Benotung. Dem besonderen Charakter dieses Lernfeldes wird besagte Norm aber erst vollauf gerecht, wenn die Lernenden in die Bestimmung dessen einbezogen werden, was als Leistung gelten soll, nach welchen Kriterien diese Leistung bemessen wird und wie diese Leistung dokumentiert werden kann.²⁰ In dieser Konstellation sind die Schülerinnen und Schüler als selbstreflexive Subjekte an der Evaluation ihrer Entwicklungen im Bereich der Glaubensakte beteiligt.²¹

Angesichts des Charakters religiösen Lernens an öffentlichen Schulen kann eine derartige Absprache dazu führen, dass jede Schülerin und jeder Schüler eine individuelle, selbst gestellte Aufgabe bewältigt und die sich daraus entwickelnden Prozesse

17 Der Begriff »Glaubensakt« wird in den nächsten beiden Absätzen weit gefasst und beinhaltet sämtliche religiösen, moralischen und weltanschaulichen Einstellungen und Haltungen, die in religiöse Lernprozesse verwickelt sind.

18 Vgl. *Georg Hilger*, Welche Wirkung hat Religionsunterricht? – Evaluation und Leistungsbewertung, in: *ders. u.a.* (Anm. 3), 282–290, hier: 283.

19 Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004, 13–15.

20 Vgl. *Hans Schmid*, Leistungsmessung im Religionsunterricht. Für ein religionspädagogisch begründetes und verantwortetes Verhältnis zur Leistungsmessung. In: *KatBl* 129 (2004) 3, 212–219.

21 *Ulrich Riegel*, Religion messen = vermessen? Möglichkeiten und Grenzen einer Messung von Leistungen im schulischen Religionsunterricht aus empirischer Perspektive. In: *rhs. Religionsunterricht an höheren Schulen*, 51 (2008), 2, 61–67, hier: 64–65.

auf je eigene Art und Weise dokumentiert. Der Lehrperson fällt dabei die Aufgabe zu, die Lernenden bei der Auswahl und Formulierung ihrer Aufgabe zu unterstützen und sie in die Lage zu versetzen, ihre individuelle Entwicklung angemessen zu dokumentieren. Mit dem Portfolio liegt ein mittlerweile etabliertes Instrument für die Dokumentation derartiger »Leistungserbringungen« vor.²²

Fraglos trägt diese alternative Form der Leistungsmessung das Potential in sich, zu einer »Humanisierung und Veränderung des schulischen Leistungsbegriffs«²³ beizutragen, und regt zu vielfältigen Formen der »Wirkungsüberprüfung«²⁴ an. Offen bleibt, ob sie eine schulrechtlich zulässige Grundlage zur Notengebung bietet; diese Frage muss für jedes Bundesland eigens beantwortet werden. Ferner stellt sich die Problematik, wie eine derart komplexe Form der Leistungserhebung in eine vergleichsweise grobschlächtige Note überführt werden kann. Sicher kann eine Notenziffer kein derart differenziertes Lernfeedback geben, welches der Subjekthaftigkeit von Entwicklungen und Prozessen im Bereich der Glaubensakte gerecht wird.

4 Sequentialität

Sequentialität beschreibt die Abfolge von Lerneinheiten. Im schlichtesten Fall setzt sich eine Sequenz additiv aus verschiedenen Lerneinheiten zusammen, ohne dass sich diese Einheiten aufeinander beziehen. Im komplexesten Fall bauen Lerneinheiten konsequent aufeinander auf, so dass man keinen Lernschritt aus der Sequenz nehmen kann, ohne das Verständnis späterer Lernschritte zu gefährden.

Sequentialität in verschiedenen Dimensionen religiösen Lernens und Lehrens

Sequentialität kann in verschiedenen Dimensionen religiösen Lernens untersucht werden. Der klassische Fall in der Inhaltsdimension ist wohl die Unterrichtssequenz. In ihr wird ein Thema so auf einzelne, aufeinanderfolgende Unterrichtsstunden verteilt, dass sich die Schülerinnen und Schüler das unterrichtete Thema Schritt für Schritt in kleinen, aufeinander aufbauenden Aspekten des Themas aneignen. Innerhalb einer Unterrichtssequenz findet sich das Merkmal der Sequentialität in der Abfolge der Lernschritte wieder, in welchen ein Themenaspekt innerhalb einer (Doppel-)Stunde erarbeitet wird.²⁵ Im idealen Arrangement erleben die

22 Z.B. Ilse Brunner / Thomas Häcker / Felix Winter, *Das Handbuch Portfolioarbeit*, Seelze 2006.

23 Georg Hilger, *Religionsunterricht zwischen Leistungsmessung und Wirkungsüberprüfung*. In: *rhs. Religionsunterricht an höheren Schulen* 51 (2008), 2, 51–60, hier: 55.

24 Ebd.

25 Ulrich Riegel, *Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde*, Stuttgart 2010, 122–138.

Schülerinnen und Schüler einen inhaltlich stimmigen Lernweg, in dem sich ein Schritt bruchlos an den anderen anschließt.

Weiterhin lässt sich das Merkmal der Sequentialität in der Dimension der zu erwerbenden Kompetenzen formulieren.²⁶ Prinzipien für Sequentialität in der Kompetenz-Dimension können sein:

1) eine steigende Komplexität der Aufgabenstellung: Demnach werden in einem festgesteckten Zeitraum die Problemstellungen, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen, schrittweise vielschichtiger; 2) eine steigende Komplexität der Problembearbeitung: Demnach werden die Kenntnisse und Mittel, die für die Auseinandersetzung mit einer Aufgabe notwendig sind, immer differenzierter; 3) steigende Ansprüche in der Methodenbeherrschung: Demnach bedarf die erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe zunehmend komplexerer Methoden bzw. müssen nach und nach mehrere Methoden kombiniert werden, um ein Problem angemessen zu bearbeiten; 4) eine steigende Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler: Demnach erhalten die Lernenden schrittweise eine größere Eigenverantwortung in der Bearbeitung der Problemstellungen religiösen Lernens in der Schule zugesprochen.

Eine dritte Dimension der Sequentialität stellen die Handlungsabläufe dar. Bestimmte didaktische Arrangements bedürfen bestimmter Sequenzfolgen. In einem korrelativen Unterricht ist es z.B. notwendig, dass sich die Tradition des Glaubens und die Lebenswelt der Lernenden miteinander verschränken. Das kann geschehen, indem zuerst die Tradition thematisiert wird, die dann auf die Lebenswelt übertragen wird. Alternativ kann man mit der Lebenswelt beginnen, um an ihr die Aussagen des Glaubens zu problematisieren. Drittens könnte man Glauben und Leben auch so miteinander ins Spiel bringen, dass sie sich ständig wechselseitig durchdringen. Allerdings besteht auf dieser Dimension der Sequentialität noch erheblicher Forschungsbedarf bzgl. der faktischen Abläufe im Unterrichtsverlauf.²⁷

Grenzen der Sequentialität religiösen Lernens

Es soll hier nicht suggeriert werden, dass eine stimmige Sequentialität von Lerneinheiten bis ins letzte Detail planbar wäre. Bereits die im ersten Abschnitt betonte Subjekthaftigkeit jeglichen Lernens im Allgemeinen und religiösen Lernens im Besonderen kontrastiert entsprechende Ansprüche. Lernen bleibt letzten Endes eine Sache des Individuums und damit dem Planungsprozess bis zu einem gewissen Grad un verfügbar. Insbesondere die Arbeiten zu einer konstruktivistischen Religionsdidaktik geben ein eindruckliches Zeugnis der Eigenlogik, mit der sich Schü-

26 Für eine knappe und präzise Übersicht über die gängigen Modelle religiöser Kompetenz vgl. *Dominik Helbling*, Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz. Empirische Sondierungen zu einer subjektorientierten und kompetenzbasierter Religionsdidaktik, Münster 2010, 86–103.

27 Für den Bereich korrelativer Unterrichtsarrangements vgl. <http://rpfe.de/aktuelles-Projekt/Beschreibung/>.

lerinnen und Schüler innerhalb didaktischer Arrangements bewegen.²⁸ Hier ist eine objektive Grenze der Sequentialität religiösen Lernens benannt.

Eine weitere Grenze ist durch die Wahl der Sozialform gegeben. Es liegt auf der Hand, dass ein Frontalunterricht den Lernenden weniger Selbsttätigkeit einräumt als ein Gruppenunterricht, und Letzterer wiederum weniger als ein Unterricht, der sich an Freiarbeit orientiert. Je stärker die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler ausgeprägt ist, umso stärker können sie individuelle Bezüge in die Lerngegenstände einschreiben, mit denen sie sich auseinandersetzen. Hierbei handelt es sich um eine relative Grenze, denn auch ein freiarbeitlicher Unterricht lässt sich planen und muss daraufhin befragt werden, wie viel Unterstützung die Lernenden bei der Bewältigung der Problemstellung benötigen.²⁹

Eine letzte Überlegung soll den Lerngegenständen des Religionsunterrichts gelten. Religionsunterricht stellt die Sinnfrage und bietet den Schülerinnen und Schülern an, sich mit ihrer eigenen (religiösen) Identität auseinanderzusetzen. Dazu spricht er neben überlieferten religiösen Erzählungen und Glaubensüberzeugungen lebensweltliche Problemlagen der Lernenden an. Dieses Szenario birgt m.E. zwei Grenzen für die Sequentialität religiösen Lernens. Erstens wohnt den meisten theologischen Konzepten ein Geheimnis inne, das sich sachlogisch nicht vollgültig aufklären lässt. Begriffe wie »Trinität« oder »Heiliger Geist« bestimmen das Phänomen, auf das sie sich beziehen, immer nur näherungsweise, denn sie gründen auf Erfahrungen. Erfahrungen lassen sich argumentativ aber nicht vollständig erfassen; ihnen unterliegt eine Erzähllogik, bei der stets die Subjektivität der erzählenden wie der hörenden Person mitschwingt.³⁰ Diese Subjektivität begrenzt die Planbarkeit der Sequentialität religiösen Lernens. Zweitens lassen sich die lebensweltlichen Problemstellungen, auf die sich religiöses Lernen in der Schule bezieht, nicht beliebig kleinschrittig elementarisieren. Sie liegen alltagsweltlich komplex vor, da sich in ihnen vielfache lebenspraktische und normative Perspektiven verschränken. Erst in dieser Komplexität werden sie ein Kandidat für die Sinnfrage. Durch die analytische Sequenzierung in einzelne Dimensionen wird diese Komplexität zwar reduziert, gleichzeitig verlieren die Problemstellungen aber auch die Nähe zur alltäglichen Praxis und damit an Bedeutung. Für einen Religionsunterricht, der Sinn- und Identitätsangebote bereitstellen will, ist hier eine definitive Grenze gezogen.

Dr. Ulrich Riegel ist Professor für Praktische Theologie/Religionspädagogik an der Universität Siegen.

28 Vgl. *Gerhard Büttner* (Hg.), *Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven*, Calw 2006; *Hans Mendl* (Hg.), *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch*, Münster 2005.

29 *Hans-Georg Ziebertz / Ulrich Riegel*, *Eigenverantwortliches Lernen im Religionsunterricht. Projekt- und Freiarbeit*, in: *Hilger u.a.* (Anm. 3), 549–561.

30 *Jerome Bruner*, *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge 1986, 11–43.