

Lernchancen religiöser Bildung

Ein perspektivisches Resümee

Nicht zufällig stehen am Beginn dieses Jahrbuchs zum Thema ›Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen?‹ erfahrungsbezogene Schlaglichter wie Stimmungsbilder aus Schüler-, Lehrer- und Gesellschaftsperspektive. Kurz gesagt wird deutlich: Aus Sicht der Schülerin (*Julia Münster*) konkretisiert sich nach zwölf oder dreizehn Jahren die Unterrichts- zur Sinnfrage: Welches Wissen und welche Fähigkeiten nehme ich wirklich mit ins Leben? Engagierte Religionslehrkräfte scheuen nicht die selbstkritische Sichtung der bleibenden Effizienz ihres Unterrichts (*Gerd Grauvogel*). Aus Sicht der Gesellschaft wird die Relevanz religiöser Bildung für die kulturgeschichtliche Verortung und politische Vergegenwärtigung betont. Doch gibt es darüber hinaus noch Anderes in einem Unterricht, der als Alleinstellungsmerkmal (*Rolf Wernstedt*) im schulischen Fächerkanon die Frage nach Gott thematisiert?

Sich diesen Fragen in der durchaus ambivalenten Wahrnehmung von Sein und Sollen aus unterschiedlichen Perspektiven zu stellen und Bilanz zu ziehen, ist das Bemühen dieses Jahrbuchs. Wie anders als im kritischen Vergleich von Intentionen und Wirkungen könnten Impulse erwachsen, um konstruktiv und kritisch Lernprozesse im Sinne einer Lebensdienlichkeit für Lernende, Lehrende und Gesellschaft zu optimieren? Dieser resümierende Abschlussbeitrag soll und kann die Komplexität des Diskurses nicht vereinfachend widerspiegeln (konkret: man muss schon das Ganze lesen!), wohl aber bündeln, sammeln und bestenfalls gewichten. Lustvoller wird das Ganze, wenn man es noch mal gegen den Strich bürstet, Widerständiges benennt und auf Ausstehendes verweist.

1 Vom Lernen im Religionsunterricht

»Man muss viel gelernt haben, um über das, was man nicht weiß, fragen zu können.«¹

Wenn man Bildung als Prozess versteht, ist Bedingungsgrund aller Veränderungen die Initiative zu weiteren Fragen und immer neu zu fassen-

¹ Dieses Zitat wird Jean-Jaques Rousseau zugeschrieben. Die genaue Quelle konnte ich jedoch trotz eingehender Suche nicht verifizieren.

den und letztlich nie endgültigen Antworten. Die Komplexität der Wirklichkeits(wahrnehmung) führt dazu, dass Antworten neue Fragen evozieren und nur so Erkenntnisfortschritte gelingen. Insofern ist die gelingende Vermittlung und Aneignung von theologischen (biblischen, dogmatischen, historischen, ethischen, philosophischen u.a.) Inhalten im Religionsunterricht nicht irrelevant, sondern fundamental für alle weiteren religiösen Lernprozesse. Erschreckt es da nicht, wenn Schüler und Schülerinnen nach fast 1000 Stunden Religionsunterricht konstatieren müssen, dass ihnen retrospektiv fachliches Wissen und inhaltliche Zusammenhänge fehlen (*Julia Münster*) oder die extrinsische Lern-Motivation einer Klassenarbeit nicht selten dazu führt, das Gelernte »möglichst rasch und ebenso gründlich wieder zu vergessen« (Schweitzer, 90)? Dieser Eindruck lässt sich auch empirisch verifizieren, wenn die Shell-Jugendstudie beispielsweise belegt, dass christliche Jugendliche im Vergleich zu Gleichaltrigen mit Migrationshintergrund weniger religiös sozialisiert sind und demzufolge auch weniger gut über ihre Religion Bescheid wissen dürften.²

Allerdings bleibt angesichts zukunftsweisender Kursbestimmungen wie auch Legitimationsbemühungen von Religionsunterricht festzustellen, dass Ausgangspunkt dieser Bilanzierung eine eher gefühlte als dezidiert bestimmte (oder überhaupt bestimmbare) negative Einschätzung des gegenwärtig Erreichten ist. Jedenfalls stellt *Anton Bucher* in seinem Beitrag fest, dass »religionspädagogischer Realismus« angesichts der Frage empirisch messbarer Lerneffekte gefordert sei: Zum einen liegt dies am Desiderat validierter Daten, zum anderen am grundsätzlichen Problem der Messbarkeit religiöser Bildung – auch wenn man diese in religiöse Kompetenzen zu fassen sucht. Da im Religionsunterricht neben der Sachkompetenz prozesshafte und quasi unsichtbare Bildungsdimensionen wie spirituelle, empathische oder auch prosoziale Einstellungen und Fähigkeiten gefördert werden, müssen Operationalisierung und Evaluierung von kompetenzorientierten Lehr- und Lernzielen für dieses Fach sui generis immer ein Annäherungsversuch bleiben. Dennoch scheint eine Kurskorrektur angesagt, die – wie *Veit-Jakobus Dieterich* in seinem Beitrag beschreibt – mit dem bildungspolitischen Trend um Bildungsstandards und Kompetenzorientierung zeigt, dass Richtlinien und Bildungspläne für den Religionsunterricht gegenwärtig neu akzentuiert werden. Die im föderalen Bildungssystem bedingte Uneinheitlichkeit der Religionslehrpläne auf Länderebene verstärkt jedoch den Eindruck von Orientierungslosigkeit: Was soll nun eigentlich im Religionsunterricht gelernt werden? Auch die Sichtung der Religionsbücher – hier aus katholischer Perspektive von *Werner Simon* vorgestellt – resümiert letztlich als kleinsten gemeinsamen Nenner Wahrnehmungs-, Deutungs-, Kommunikations- und Reflexionskompetenzen in religiösen Fragen. Bleibt

2 Vgl. *Shell Deutschland Holding* (Hg.), Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Hamburg 2006, 221ff.

schließlich achselzuckende Ratlosigkeit, wenn wir uns nach dem ersten Hauptteil dieses Jahrbuchs ehrlicherweise fragen müssen, was denn nun der einzelne Schüler oder die einzelne Schülerin wirklich lernt, wie nachhaltig das sein wird und wie es sich im Gesamtzusammenhang des individuell und gesellschaftlich zu sichtenden Bildungsprozesses auswirken wird.

Könnte es denn sein – so stellt sich die Frage –, dass sozusagen eine Schicht tiefer, nämlich in den Begründungszusammenhängen für curriculare Entscheidungen, bereits deutliche Diversität anzunehmen ist, die dann in eher induktiven (erfahrungsbezogenen) oder deduktiven (theoriegeleiteten) Prinzipien zur ›Lehrplanung‹ Ausdruck finden? Mit Hilfe der detailliert beobachtenden Differenzanalyse von *Bernd Schröder*, der die drei Ebenen des Diskurses um die Inhalte, deren angemessene theoretische Herleitung und Explikation der leitenden Grundannahmen reflektiert, wird die Kontextualität von Curricula offensichtlich: »Lehrpläne sind kontextuelle Produkte – sie spiegeln in ihrem Entdeckungs- und Begründungszusammenhang sowohl (selektive) Wahrnehmungen der Schülerwelt und der Schullandschaft als auch Werturteile in Fragen der Didaktik und der Theologie« (Schröder, S. 79). Insofern bleibt ein arbiträres und damit subjektives Moment, das genuin der Bezugsgröße ›Religion‹ eignet. Liegt nicht hierin das im wahrsten Sinne des Wortes ›kreative‹ Potential des Religionsunterrichts, das bei aller notwendigen Legitimation immer auch das Verfügbare, Planbare und Evaluierbare überschreitet, um dem sich darüber hinaus Ereignenden Raum zu geben? Über die Frage nach der Begründung curricularer Entscheidungen hinausgehend, zeigt sich insbesondere mit Blick auf die Aneignungsprozesse (*Friedrich Schweitzer*), dass Lehrpläne und Lerninhalte ›träges Wissen‹ produzieren, wenn innere Verarbeitungs- und Strukturierungsprozesse bzw. der lebensrelevante Bezug aus dem Blick geraten. Religionsdidaktik will und soll eben nicht nur Ausführungsdisziplin sein, sondern die theoretische Begründung und Reflexion zur Klärung der Inhalte und Ziele, die allerdings nicht ohne das Subjekt des Lernens zu finden sind, beitragen. Ohne eine dezidierte Wahrnehmungskompetenz der Lehrenden hinsichtlich der Lebenswirklichkeit, der Lernbedingungen, des Vorwissens, der Einstellungen, der religiösen Deutungsmuster, der Sinnfragen und -strukturen haben vorgegebene Inhalte nur geringe Trefferwahrscheinlichkeit, und die Aussicht, dass Kompetenzentwicklungsziele irgendwie und irgendwo verpuffen, ist groß. Bei allen Differenzen des gegenwärtigen lerntheoretischen Diskurses fällt daher ein Trend auf: die Betonung der Eigenaktivität der Lernenden, die das bisherige Reiz-Reaktions-Schema der klassischen Lerntheorie weitgehend abgelöst hat.³ Hierbei stimmen sowohl die gegenwärtige Kognitionspsychologie, die

3 Vgl. den knappen Überblick bei *H. Rupp*, Lernen und Differenzierung. Eine Einführung, in: entwurf. Konzepte, Ideen und Materialien für den Religionsunterricht Heft 4 (2010), 4f.

konstruktivistische Lerntheorie wie auch die neurologische Lernforschung in der Hervorhebung der bisher unterschätzten und marginalisierten Bedeutung der emotionalen Lerndimensionen überein – ein bedeutsamer Punkt, der meines Erachtens in der Religionspädagogik als ›conditio sine qua non‹ dessen, was man lernen soll und kann, zu wenig in den Blick kommt. Obwohl die religionspädagogisch intendierte Verbindung von theologischen Inhalten und Lebensfragen letztlich nur in der klassischen Forderung des Ineinandergreifens aller drei Grundkomponenten (kognitiv, affektiv und pragmatisch) realisiert werden kann, steht die wissenschaftstheoretische und praxisbezogene Aufarbeitung eines ›emotional turn‹ in der Religionspädagogik noch weitgehend aus.⁴ Selbstverständlich hängt die kognitive Verarbeitung dessen, was gelernt werden soll, in besonderer Weise mit den Emotionen zusammen: Die Motivation zur Beschäftigung mit einem Thema ist assoziiert mit Gefühlen wie Ängsten, Wünschen, Betroffenheit, emotional aufgeladenen Erinnerungen etc. Mit welcher Aussicht auf Erfolg beschäftigen wir uns mit der inhaltlichen Soll-Ebene des Lernens, wenn Emotionen zum Thema (aber auch auf der Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden) die geheimen Lehrpläne bestimmen? Zumindest drängt sich diese Frage auf, wenn neueste Erkenntnisse der Gehirnforschung die Bedeutung von Emotionen auf neuronaler Basis für ein umfassendes Verstehen menschlicher Bewusstseinsvorgänge zu klären versuchen. Aus diesem Grund kann man davon ausgehen, dass Emotionen insofern auf Lernprozesse einwirken, als »die Erregung von Gefühlszuständen hilft, die Aktivitäten des kognitiven Apparates zu lenken« und Emotionen »quasi ein ›Gedächtnis im Gedächtnis‹ darstellen, also sich auf ihre eigenen Handlungen rückbeziehen und rückwirken und somit lernen können«⁵. Weil Emotionen die Rezeption und Speicherung von Informationen bestimmen, indem sie neue Inhalte in bereits entstandene Strukturen einpassen, sind sie für den engen Konnex von Emotion und Kognition und damit das Lernen zentral, so dass das lernende Subjekt einen inneren, d.h. zunächst emotionalen Bezug zum neuen Stoff aufbauen und für sich selbst einen Sinn in der Aneignung der Informationen erwarten kann. Der dezidierte Blick darauf, was im Religionsunterricht gelernt werden soll, ist daher aus der Perspektive des Lernvorgangs und -prozesses letztlich nur subjektorientiert zu klären. Der Lernstoff ist nie isoliert, sondern nur im Blick auf seine Aneignungsformen (*Friedrich Schweitzer*) zu betrachten: Motivation, Lust, Interesse, Lebensrelevanz

4 Vgl. *Elisabeth Naurath*, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn ³2010; *dies.*, Die emotionale Entwicklung von Beziehungsfähigkeit fördern. Religionspädagogische Ziele in der Begegnung und im Zusammenleben mit Kindern, in: *Bibel und Liturgie* 82 (2009), 107–118.

5 *Margret Arnold*, Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess, in: *Schriften der Philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg* 67, München 2002, 42.

etc. sind innerer und äußerer Bedingungsgrund für alles ›Sollen‹. Doch was heißt das konkret?

Interessant und weiterführend ist die Frage nach dem Aufbau von Fachkompetenz als drängende Problemfeststellung angesichts offensichtlich wachsender Defizite im Bereich theologischen Wissens bei den Schülerinnen und Schülern, die in diesem Jahrbuch exemplarisch aus der Perspektive der Bibelwissenschaften reflektiert wird. Überzeugend beschreibt *Barbara Schmitz* die Brücke vom Lerngegenstand zum Lernprozess als gegenwärtig verheißungsvollen Weg von der Fachwissenschaft zur Fachdidaktik, wenn sie aus der Sicht alttestamentlicher Fachwissenschaft den »Wandel von einer rein produktionsorientierten zu einer auch rezeptionsorientierten Perspektive« (Schmitz, 146) feststellen kann. Wenn die Religionsdidaktik damit ernst macht, den Lernenden nicht länger als »Objekt eines Belehrungsprozesses« (Schmitz, 146), sondern als Subjekt seines Lern- als Bildungsprozesses in den Vordergrund zu stellen, dann erfordert dies eine didaktische und methodische Blickrichtung, die über die Inhalte hinaus nach Verstehensprozessen (im Sinne hermeneutischer Kompetenzen) fragt und den Blick auf die Haltung zu den jeweiligen Lerngegenständen lenkt. Ist es weiterführend, unter dieser benannten ›Haltung‹ eine Art Kompetenzkompetenz als übergreifende Einstellung zum Ganzen im Sinne des Ganzen zu verstehen?

Am Beispiel des Bibliologs als einer in religiösen Bildungsprozessen zunehmend beliebten Herangehensweise an biblische Texte soll das Gesagte im Sinne des Gemeinten verdeutlicht werden: Im Bibliolog haben wir eine Methode, in der Menschen gleichermaßen subjektorientiert wie auch gruppendynamisch einem biblischen Text begegnen.⁶ Nach einer Hinführung zum biblischen Text wird eine bestimmte Szene so in den Blick genommen, dass sich die Gruppenteilnehmer in eine ausgewählte Person einfühlen bzw. hineinversetzen können: »Du bist ein Vater, der sein Kind zu Jesus bringt, um es segnen zu lassen. Was erwartest du dir für dein Kind?« wäre eine solche Einladung zur Identifikation (zu Mk 10,13). So wird die Textbegegnung einerseits von der Handlung und Dynamik des Textes bestimmt, andererseits aber auch von der subjektiven Einfühlung, indem man eben einer bestimmten biblischen Figur seine eigenen situativ und kontextuell bestimmten Gefühle, Gedanken und eventuell auch Stimme gibt. Da weder exegetische noch systematisch-theologische Vorkenntnisse nötig sind, um mit Selbstbezug in die Identifikation mit einer biblischen Person und damit in den Text einzusteigen, eignet dem Bibliolog eine antihierarchische und demokratische Haltung. »Jeder und jede kann und darf etwas beitragen und wird – da im Prolog betont wurde, dass es kein ›richtig oder falsch‹ dieses subjektiven Zugangsweges gibt – in seinem Beitrag wertschätzend wiedergegeben. Für diesen Zugang ist zunächst die Entschleunigung, die Verlangsamung

6 Vgl. zum Folgenden *Uta Pohl-Patalong*, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule, Band 1 und 2, Stuttgart 2009.

der Wahrnehmung, ganz wesentlich. Es geht darum, das so genannte ›Weiße Feuer‹ des Textes aus subjektiver Perspektive zur Sprache zu bringen. Auf der Basis der jüdischen Midrasch-Auslegung ist der heilige Text in schwarzem Feuer (geschriebene Buchstaben) geschrieben. Das weiße Feuer sind die Zwischenräume, die Leerstellen, die zur Phantasie und Verlebendigung einladen. Im Chor der Vielstimmigkeit werden die Zwischenräume des Textes lebendig, so dass die Pluralität der (Be)Deutungen das Spektrum der Auslegungen weitet. Im so genannten ›Echoing‹ wiederholt die Leitung umschreibend die Assoziationen all derer, die sich spontan und freiwillig beteiligen, und manifestiert hierbei: Jede Stimme ist wichtig und wertvoll und erschließt uns Nuancen des weißen Feuers, die im Text als dem schwarzem Feuer verborgen liegen. Dass dieser gemeinsame Prozess sehr spannend ist und auf dem Weg einer wertschätzenden Haltung alle Beteiligten in ihren Sichtweisen bestärkt und zugleich relativiert, macht den Reiz dieses Ansatzes aus, der gegenwärtig in allen religionspädagogischen Handlungsfeldern boomt. Wenn also Barbara Schmitz von der Fiktionalität des Lernens spricht und die Notwendigkeit betont »die biblischen Geschichten als erzählte und konstruierte Text-Welten zu erfassen und sich mit deren Sinnpotentialen zu beschäftigen« (Schmitz, 151), dann nimmt der bibliologische Ansatz als subjektorientierter Weg dieses Anliegen auf und weitet zugleich die Deutungsräume im gemeinsamen Lernsetting. Dies impliziert die Favorisierung einer wertschätzenden Haltung, die nicht nur den biblischen Texten, sondern auch dem theologisch begründeten Bildungsanspruch und – last but not least – den Lernenden gerecht wird. Die Kongruenz von Lehren und Lernen optimiert sich auf diese Weise ganz offensichtlich, so dass ›Wollen‹ und ›Sollen‹ sich immer näher kommen.

2 Vom Sollen im Religionsunterricht

»›Was tun Sie‹, wurde Herr K. gefragt, ›wenn Sie einen Menschen lieben?‹ ›Ich mache einen Entwurf von ihm‹, sagte Herr K., ›und Sorge, dass er ihm ähnlich wird.‹ ›Wer? Der Entwurf?‹ ›Nein‹, sagte Herr K., ›der Mensch.‹«⁷

Die Begründung des zu Lernenden im Religionsunterricht (und darüber hinaus auch in anderen, z.B. gemeindlichen Konzepten religiösen Lernens – wie *Monika Scheidler* differenziert erarbeitet –) ist aus religionspädagogischer Perspektive in der Konvergenz von Religion (respektive Theologie) und Pädagogik zu sehen. Insofern sind im christlichen Religionsunterricht, der ja in den meisten Bundesländern in konfessioneller Ausrichtung verantwortet wird, theologische Inhalte konstitutiv, um nach dem im Grundgesetz (Art. 7,3) garantierten Verfassungsrecht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften zu un-

7 Bertold Brecht, *Geschichten vom Herrn Keuner*, Berlin 1971, 33.

terrichten. Zugleich ist jedoch für alle Lernprozesse im Religionsunterricht der pädagogische Begründungszusammenhang konstitutiv, d.h. die Schüler bzw. Schülerinnen treten in ihrem gesellschaftlich wie privat bedingten Lebenskontext in den Vordergrund. Insofern sind alle Kriterien religiöser Lernprozesse auch pädagogisch zu begründen, so dass für die Auswahl und Begründung dessen, was im Religionsunterricht gelernt werden soll, pädagogische Prinzipien einen kritisch-konstruktiven und auch korrekativen Part hinsichtlich der Angemessenheit und Umsetzbarkeit theologischer Inhalte einnehmen. Mit der Wiederentdeckung des Bildungsbegriffs in der deutschen Religionspädagogik seit den 80er Jahren⁸ tritt die Subjektwerdung des Menschen als Bildung zur Selbstbildung in den Blick. Dass und wie Religionsunterricht als ›res mixta‹ die weltanschauliche Gebundenheit und die schulrechtliche Verortung in Kohärenz bringt, zeigt *Ulrich Riegel* auf der Basis des Bildungsbegriffs, der die Freiheit der individuellen und damit pluralen Wirklichkeitsperspektiven garantiert. Insofern ist der für die evangelische Religionspädagogik entwickelte kritische Bildungsbegriff nicht subjektivistisch misszuverstehen, da das Subjekt nicht an und für sich, sondern in ständiger Beziehung und Einbindung in die Welt (in allen sozialen Gegebenheiten) einen lebenslangen Prozess der Selbstwerdung vollzieht. Die Wirklichkeit ist damit nicht als feste, zu objektivierende Größe zu verstehen, sondern im Sinne einer Abwehr gesellschaftlich vorgegebener Konformitätserwartungen in einem mittels ständiger Kritik und Korrektur begriffenen Wandlungsgeschehen. Insofern ist der Bildungsprozess des Subjekts so zu interpretieren, dass das Subjekt sich über vordergründige Lebenszusammenhänge und gesellschaftliche Bedingungen hinaus wahrnehmen, positionieren und gegebenenfalls verändern kann. Der Interdependenzzusammenhang von Bildung und Freiheit befürwortet die Subjektwerdung der Person, weil die theologisch begründete Achtung der Personenwürde nicht erst erreicht werden muss, sondern bereits gegeben ist. Gerade hierin begründet sich die Pluralismusfähigkeit christlicher Bildungstheorie.

Auf diesem Hintergrund ist die Kritik *Godwin Lämmermanns* zu lesen, der eindringlich vor dem Traum »einer vollständig durchdeklinierten rationalen Bildungsplanung« (Lämmermann, 136) mittels Standardisierung und operationalistisch verstandener Kompetenzorientierung als Illusion bzw. Horror warnt. Kritische Bildung impliziert demgegenüber, die Subjektwerdung der Schüler und Schülerinnen in ihrem konstitutiven Eigenwert groß zu schreiben und jeglichem Schielen nach letztlich heteronom begründeten Resultaten (auch als noch so weit gefassten Kompetenzzielen) einem dezidierten Ideologieverdacht zu unterstellen. Viel-

8 Vgl. *Friedrich Schweitzer*, Rückkehr der Religionspädagogik zur Bildung. Eine Fallstudie zum Verhältnis zwischen Religion und Gesellschaft, in: Internationales ökumenisches Jahrbuch für Theologie 1997, 241–252.

mehr liegt die Aufgabe einer auf Lebensrelevanz abzielenden, an der Selbstkompetenz der Lernenden orientierten Religionsdidaktik in der aufmerksamen Sichtung, Rezeption und Integration aktueller religionssoziologischer und -psychologischer Erkenntnisse. Nicht zufällig ist dieser Ansatz kontrastierend dem Beitrag von *Christian Grethlein* entgegengestellt: Mit dem Ziel der ›Befähigung zum Christsein‹ befürwortet er eine Religionsdidaktik, in deren Zentrum Gebet und Segen (konkret: Gesegnet-Werden und Segnen) quasi als christliche Kernkompetenzen zu sehen sind. Auch wenn er die kommunikationstheoretischen Grundlagen sowie deren kompetenzdidaktische Elementarisierung als noch ausstehend begreift, zeigt sich doch die offensichtliche Kontroverse zu Lämmermann insbesondere darin, dass Grethlein aus identitätstheoretischen (man kann heute nicht mehr ungebrochen vom Subjekt sprechen) und wohl auch seelsorgerlichen (was heißt Selbstverantwortlichkeit angesichts deutlich reduzierter, z.B. durch Krankheit oder Behinderung gekennzeichneten Lebensbedingungen?) Gründen im Christsein eine für den Religionsunterricht unabdingbare Profilbildung sieht, die auch heute jungen Menschen in schwierigen Lebenssituationen Befähigungen zur Lebensgestaltung ermöglichen soll. Diesem Ansatz bestreitet Lämmermann die Zeitgemäßheit angesichts religionssoziologischer Untersuchungen, die deutlich verifizierbare Prozesse der Entkirchlichung konstatieren, und unterstellt subtile Beeinflussungsmechanismen, die letztlich einer schultheoretischen Legitimation von Religionsunterricht widersprechen würden. Der Reiz dieser (z.T. die Fronten überzeichnenden) Kontroverse liegt meines Erachtens darin, einen deutlichen Impuls dahingehend zu setzen, dass der Diskurs um das *Proprium christlichen* Religionsunterrichts angesichts einer gegenwärtig stark propagierten Verortung im gesellschaftspolitischen Programm der Bildungsstandardisierung neu und grundlegend – konstruktiv *und* kritisch – geführt werden muss. Was heißt denn Kompetenzaufbau im Religionsunterricht (*Bernhard Dressler*), wenn sich religiöse Bildung deutlich von dem Missverständnis abzugrenzen habe, »als funktioniere sie nach ähnlichen Regeln wie Wissenssysteme, in denen Sachverhaltsbehauptungen aufgestellt werden« (*Dressler*, 157) Hier habe der Religionsunterricht seine wichtigste Aufgabe darin, seine Lebensdienlichkeit in einer die Welt und das Selbst erschließenden Deutungskompetenz zu zeigen. Insofern sprechen aufgrund dieser subjektorientierten und reflexiv daseinshermeneutischen Dimension von Kompetenzorientierung kategoriale Gründe gegen die Möglichkeit umfassender Evaluierbarkeit religiöser Bildungsprozesse (vgl. *Dressler*, 157). Auch wenn die Fokussierung von Religion als kulturelle Praxis meines Erachtens erneut der Gefahr einer gewissen Einseitigkeit (vor allem im Blick auf die Unterrichtspraxis) unterliegt, bleibt doch grundlegend zu konstatieren, dass religiöse Bildung mit einer genuin in der Religion begründbaren ›Unsichtbarkeit des Lernens‹ korrespondiert und korrespondieren muss. Die Frage nach dem, was im Religionsunterricht gelernt werden *soll*, steht damit letztlich unter einem

eschatologischen Vorbehalt, der hinsichtlich des ›Entwurfs‹ eines Menschen an der von Gott gegebenen Personenwürde seine Grenze hat.

3 Von Kindern und Jugendlichen im Religionsunterricht

»Dass Kinder größer werden, merkt man daran, dass sie anfangen, Fragen zu stellen, die man beantworten kann.« (Erich Kästner)

Die Ausgangsfrage dieses Jahrbuchs ist letztlich eine Frage aus der Perspektive Erwachsener und intendiert, quasi von Ergebnis her denkend, Defizite feststellend, die Stellschrauben für den Prozess des religiösen Lernens nachziehen zu wollen. Dieser Ansatz ist m. E. nicht nur legitim, sondern äußerst hilfreich, um sich Klarheit zu verschaffen, wo man eigentlich hin will (oder soll), und nicht einfach ›draufloszufahren‹. Wenn Karl Ernst Nipkow das ›Religiöse Weltwissen am Ende der Schulzeit‹ in überzeugender Weise theologisch wie auch pädagogisch bestimmt, setzt er normative Entscheidungen voraus und kritisiert zu Recht das Versäumnis der gegenwärtigen curricularen Diskurse, Kompetenzen ohne klar definierte Inhalte intendieren zu wollen (zu sollen). Wenn der Weg zum Kompetenzerwerb im Religionsunterricht ohne eine Reflexion von theologisch wie pädagogisch begründbaren Auswahlkriterien hinsichtlich der Inhalte geschehen soll, wird die Frage nach dem ›Was‹ in der Planung und Durchführung von Unterricht aporetisch. Diese kritische Einschätzung bestätigt sich, wenn Rudolf Englert das in einigen Bundesländern favorisierte Steuerungselement ›Kerncurriculum‹ in den Blick nimmt: Neben dem Eindruck eines systemimmanenten Widerspruchs zwischen intendierter Outputorientierung im kompetenzorientierten Unterricht via inputorientierter Instrumente durch die Einführung von Kerncurricula mit verbindlichen inhaltlichen Vorgaben wird in der praxisbezogenen Konkretion vielerorts die Didaktik zum Problem: Aufgrund welcher Kriterien legen Fachkollegien die Inhalte dessen fest, was gelernt werden soll? Wie nah liegen fakultative Optionen und kontextuell bedingte Beliebigkeit beieinander? Inwiefern stehen wir in der Gefahr eines rückwärtsgewandten Dominanzmodells, in dem theologische Topoi unter weitgehender Absehung von den Schülern und Schülerinnen den Stoff bestimmen und damit deduktiv vorgeben, was nun gelernt werden soll? Letztlich bedürfen auch inhaltliche Auswahlkriterien induktiver Begründungszusammenhänge mit Hilfe kontextbezogener Schüler- und Unterrichtsforschung auf der Basis entwicklungspsychologischer bzw. (religions)soziologischer Sichtung und Reflexion. Dies evoziert neben der kritischen Rezeption empirischer Kinder- und Jugendforschung die religionsdidaktische Haltung ›forschenden Lehrens‹: Wer und wie sind meine Schüler? Welche religiösen Fragen (im weitesten Sinn) beschäftigen sie? Wie gehen sie eigenständig mit theologischen Inhalten / biblischen Texten um?

Nach meinem Eindruck – auch aus der gegenwärtigen Ausbildungspraxis von Referendaren und Referendarinnen – hat sich der Blick auf die Lernenden und auch Lehrenden mit dem Ansatz der Kompetenzorientierung (aufgrund des der Kompetenzorientierung inhärenten Komplexitätsproblems) dahingehend verengt, dass nun oftmals einzelne Kompetenzen eklektisch forschend unter die Lupe genommen und unterrichtspraktisch avisiert werden, um offensichtliche Optimierungsergebnisse zu erzielen. Da jedoch die Schülerin hier nur in einem kleinen Ausschnitt ins Blickfeld kommt, der Schüler immer mehr ist als die Summe seiner einzelnen Kompetenzen und letztlich der Kompetenzbegriff nicht mit dem Personbegriff verwechselt werden darf, ergibt sich eine didaktische Reduktion, die die Gefahr eines heimlichen Lehrplans in der beliebig scheinenden Auswahl bestimmter favorisierter Kompetenzen drastisch erhöht.

Meines Erachtens ist der Anspruch dezidiert Subjektorientierung mit der Praxis der gegenwärtigen Kompetenzorientierung (noch) nicht eingelöst. Wenn *Helga Kohler-Spiegel* in ihrem Beitrag zur Prozessperspektive im Religionsunterricht die These aufstellt ›Lernen geschieht vom Kind aus und im Blick auf das Kind‹ (175), so ist unbedingt zuzustimmen und gleichzeitig zu fragen, inwiefern dieses Programm verifizierbar sein könnte. Ein zielführender Weg scheint in der Tat in der über die Aneignung der Inhalte hinausgehenden Frage nach dem Prozess des Lernens zu liegen, der zugleich die Grenzen der Planbarkeit von Lernprozessen mitdenkt. Im Impuls zu biographiebezogener Arbeit wird die auf Konstruktions- und Reflexionsfähigkeit bauende Subjektorientierung eingeholt, die dem bildungstheoretischen Anspruch zur Selbst-Bildung gerecht wird.

Angesichts eines über Jahrhunderte geltenden Unterweisungs- bzw. Vermittlungsparadigmas ist jedoch weiterhin Skepsis geboten, auch wenn seit der dezidierten Wahrnehmung der ›Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik‹⁹ von einem Perspektivenwechsel hin zum Kind als Subjekt seines Glaubens gesprochen wird. So findet sich – verglichen mit dem pädagogischen Diskurs – das dezidierte Programm der ›Subjektorientierung‹ für die Didaktik des Religionsunterrichts eher selten. Die bisherige Fixierung der Religionspädagogik auf den schulischen Kontext erklärt, dass hier eher von der Schülerorientierung¹⁰ gesprochen

9 *Werner Loch*, Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik. Zur Aufgabe einer empirischen Anthropologie des kindlichen und jugendlichen Glaubens, Essen 1964.

10 Mit dem begrifflichen Eingehen der Subjekt- in die Schülerorientierung steht die Religionspädagogik in der Gefahr, mit einer Fokussierung auf den Religionsunterricht weitere Subjekte ihres Handelns wie Vorschulkinder oder Erwachsene aus dem Blick zu verlieren. Es stellt sich auch die Frage, ob nicht die religionspädagogisch Agierenden (also Lehrkräfte, Pfarrerinnen, Erzieher und Gemeindepädagoginnen) stärker als Subjekte zu sehen sind. Birgt dies doch die Chance in sich, die religions-

wird, wobei mit Klaus Wegenast typologisch zwischen einer »vordergründigen« u. einer »konsequenten« Schülerorientierung unterschieden wird. Gemeint ist – und dieses Problem ist bezeichnend –, dass »eine konsequente Durchsetzung dessen, was theoret.-konzeptionell eingefordert wird, unterbleibt. In diesem Sinne führte das Prinzip der S.O. (Schülerorientierung, E.N.) im rp Kontext eher zu Postulaten als zu bleibenden unterrichtsprakt. Veränderungen.«¹¹ Auch wenn gegenwärtig das konstruktivistische Paradigma die Wende zum Subjekt in der Religionspädagogik dezidiert einfordert¹², steht nach meinem Eindruck eine sich theologisch wie pädagogisch begründende und verantwortende Theorie und Praxis des Religionsunterrichts als stringente Umsetzung subjektorientierter Religionsdidaktik noch aus!

Dies, obwohl kontextuelle Bedingungen angesichts rasanter gesellschaftlicher Wandlungsprozesse Subjektorientierung als Chance für eine pluralitätsfähige Religionspädagogik begreifen lassen. Gegenwärtig sind wir vor die Aufgabe gestellt, christliche Bildung im Kontext einer wachsenden Vielfalt von Lebenswelten im Sinne sprachlicher, kultureller und auch religiöser Diversität zu verorten. Nicht das vielfach prognostizierte, doch erwiesenermaßen nicht eingetretene Ende der Religion, sondern die neue Vielfältigkeit der Erscheinungsformen des Religiösen bewegt die Gesellschaft. Orientierungshilfen auf dem Markt der gleichsam unbegrenzten, sinnstiftenden Möglichkeiten sind gefragt. Mit *Jürgen Oelkers* geht es hierbei nicht nur um die eigene konfessorische Verortung, nicht nur um den Glauben, sondern grundsätzlicher um die Bildungsmacht von Religion, die seiner Meinung nach interdisziplinär zu unterrichten wäre. Mit seinem Plädoyer dafür, die Auseinandersetzung mit Religion als fächerübergreifende Bildungserfahrung zu begreifen, hinterfragt er eine im gesellschaftspolitisch pluralen Kontext anachronistisch scheinende bekenntnisorientierte Profilierung der Religionsfächer untereinander: »Die traditionellen Frontstellungen zwischen den Religionen sind dabei ebenso wenig hilfreich wie eine Didaktik, die primär Glaubensziele verfolgt« (Oelkers, 124).

Den individualisierten Formen des Religiösen auf die Spur zu kommen, indem eigene Fragen und schließlich auch eigene Antworten im gemeinsamen Diskurs reflektiert werden können, verlangt im Kontext der Heterogenitätserfahrung im Unterricht nach Stärkung des gegenwärtig in der Pädagogik diskutierten Programms intensiver, individueller Sichtung bzw. Förderung. Das bedeutet, dass weder völlige Beliebigkeit im Sinne einer subjektivistischen Verengung noch der Rekurs auf eine strikte

didaktische Beziehung als interaktiven Prozess sich wechselseitig beeinflussender Subjektwerdung in religiösen Bildungsprozessen zu sehen.

11 *Martin Rothgangel / Georg Hilger*, Art. Schüler, Schülerorientierung, in: LexRP Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1932–1938, 1937. Ein Artikel zum Thema »Subjektorientierung« fehlt!

12 Vgl. *Gerhard Büttner / Hans Mendl / Oliver Reis / Hanna Roose* (Hg.), Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Hannover 2010.

Vermittlungsdidaktik zielführend sind. Pluralismusfähigkeit kann sich doch gerade darin erweisen, dass den Einzelnen in einer wertschätzenden Haltung ermöglicht wird, eigene Position zu beziehen und sich in gegenseitig bereicherndes, in Frage stellendes, die eigene Meinung auch immer relativierendes und korrigierendes Gespräch mit der Gruppe und der Lehrperson einzubringen. Dass diese Perspektive für das interreligiöse Lernen noch konzeptionell wie unterrichtspraktisch zu forcieren ist, wird deutlich, wenn beispielweise Bülent Ucar aus der Perspektive islamischer Religionspädagogik konstatiert: »Die Dialogorientierung auf der Inter- und Intraebene ist ein entscheidendes Merkmal einer zukunftsweisenden Religionspädagogik« (Ucar, 202). In den Beiträgen zu religiösen Parallelfächern wie dem jüdischen (*Uri Kaufmann*) und muslimischen Religionsunterricht (*Bülent Ucar*) bzw. dem Alternativfach Ethik (*Michael Bongardt*) beeindruckt, dass Synergie-Effekte dessen, was gelernt werden soll, stärker zu nutzen wären – insbesondere hinsichtlich einer Persönlichkeitsbildung, die dialogische, ethische und friedenspädagogische Ziele verfolgt.

So verstandene Subjektorientierung wäre als konstruktiver Umgang mit Heterogenität zu sehen. Diese zeigt sich natürlich auch unterrichtspraktisch als didaktisches Problem, da selbst in einem konfessionell ausgerichteten Religionsunterricht die Annahme homogener Lerngruppen eine pädagogische Fiktion ist. Es ist mit Vielfalt zu rechnen, Vielfalt der individuellen Bedingungsfaktoren der Schüler und Schülerinnen in ihren jeweiligen Lebenssituationen und -kontexten. Der ›Verschiedenheit der Köpfe‹, von der schon Johann Friedrich Herbart Anfang des 19. Jahrhunderts als zentralem Problem des Unterrichts sprach, ist mit religionspädagogisch durchdachten Differenzierungsstrategien zu begegnen, um Subjektorientierung auch als individuelle Förderung zu ermöglichen. Neben der Rezeption pädagogischer Innovationen bedürfen wir allerdings für unser Fach einer eigenen verstärkten Unterrichtsforschung, die dann sicher in bildungspolitischer Hinsicht von hoher Brisanz sein wird: Was bedeutet das evangelische Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit unter dem Motto ›Niemand darf verloren gehen!‹¹³ angesichts verkürzter Schul- und Ausbildungszeiten, einer ergebnisorientierten Verdichtung der Lehrpläne oder einer unverändert hohen Schülerzahl in den Klassen? So dient eine kritische Rückbesinnung auf die theologischen Wurzeln der Subjektorientierung nicht nur der religionspädagogischen Selbstvergewisserung. Vielmehr kann und muss die über das Vordergründige und Vorfindliche hinausgehende – in gewisser Weise transzendenzbezogene – Perspektive kritische Impulse setzen, um bildungs- und sozialpolitisch Subjektwerdung zu fordern und zu fördern. Insofern leistet eine subjektorientierte Religionspädagogik, die in Erweiterung zur Kompetenzorien-

13 Vgl. *Kirchenamt der EKD / Comenius-Institut* (Hg.), ›Niemand darf verloren gehen!‹ Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit. Lesebuch, Münster 2010.

tierung auch biographische Zusammenhänge stärker in den Blick nimmt, einen dezidierten Beitrag zur Benachteiligungsforschung, um ein wachsendes Auge auf das armutsgenerierende Desiderat von versäumten Bildungschancen zu werfen. In Anlehnung an Henning Luthers Praktische Theologie des Subjekts¹⁴ kann dies mit dem Bild des Fragments vorgestellt werden: Ein Fragment ist als Bruchstück vollgültiges Teil des Ganzen und weist zugleich über sich hinaus auf das Ganze. Schmerz und Sehnsucht kennzeichnen diese Ambivalenz des Fragmentarischen. Theologisch finden wir dies in der Komplementarität von ›simul iustus et peccator‹ – der glaubende Mensch sieht sich als zugleich gerecht vor Gott und doch Zeit seines Lebens als sündig in weltlichen Zusammenhängen. Für die Subjektorientierung der Religionspädagogik ist diese Sehnsucht auf Zukunft und auf Vollendung hin als Bewegung des ›Übersich-Hinausgehens‹, als Möglichkeit und Notwendigkeit der Selbsttranszendenz konstitutiv. Es beugt eben dem Missverständnis eines sich selbst genug seienden, monadischen Subjekts und damit einem individualistischen Missverständnis vor: Vielmehr liegt gerade in der Begegnung mit dem Anderen die konstruktive Verunsicherung und die kritische Ergänzung, die jeden und jede näher zu sich selbst bringt. In der so genannten ›wechselseitigen Erschließung‹ von Subjekt und Welt impliziert dies, Verantwortung zu übernehmen, mit den Worten von Norbert Mette: Es geht um ›Identität in universaler Solidarität‹¹⁵.

4 Lernchancen religiöser Bildung – Impulse

In didaktischer Hinsicht bedarf Subjektorientierung also des Gemeinsamen im Horizont einer *wertschätzenden Kommunikation*. Exemplarisch und zugleich konkret lässt sich mit Bernhard Grümmе sagen, dass das Programm der ›Kindertheologie‹ Impulse subjektorientierter Religionspädagogik nicht nur aufnimmt, sondern deutlich verschärft.¹⁶ Der Perspektivenwechsel liegt nun darin, dass die von Kindern selbst aktiv hervorgebrachte Theologie entdeckt wird. Damit vollzieht die Religionspädagogik den von Henning Luther programmatisch geforderten Blickwechsel: »Anstatt dass die einzelnen Subjekte aus der Perspektive des Ganzen betrachtet werden, soll Praktische Theologie das Ganze aus der Perspektive der betreffenden Subjekte wahrnehmen.«¹⁷ Auch Kinder

14 Henning Luther, Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992.

15 Norbert Mette, Religiöses Lernen – (Sprach-)Schule der Freiheit des Glaubens, In: Markus Tomberg, Religionsunterricht als Praxis der Freiheit, Berlin / New York 2010, 267–276.

16 Bernhard Grümmе, Kindertheologie. Modethema oder Bereicherung für die RP?, in: RelpB 57 (2006), 105.

17 Henning Luther, Religion, Subjekt, Erziehung. Grundbegriff der Erwachsenenbildung am Beispiel der Theologie Friedrich Niebergalls, München 1984, 295.

sind in diesem Sinn als Subjekte ihrer Theologie anzusehen. Doch gerade dieser Anspruch an eine Begründung der »Theologizität des Kindes«¹⁸ wird seit dem Entstehen dieses Programms heftig diskutiert. Friedrich Schweitzer präzisiert den Begriff der »Theologie von Kindern« dahingehend, dem Kind »eine gleichsam selbstreflexive Form des Denkens über religiöses Denken«¹⁹ zuzutrauen. Man müsse also zwischen religiösem Denken von Kindern und Kindertheologie als kindlichem Reflexionsvermögen über religiöses Denken unterscheiden. Auch wenn die Übergänge hier fließend sind, liegt der entscheidende Impuls für die religionspädagogische Praxis (wie auch für entwicklungspsychologische Forschungen) darin, nicht nur kindliche Vorstellungen zu analysieren, sondern das Reflexionspotential der Kinder hinsichtlich ihrer eigenen religiösen Fragen und theologischen Deutungen zu fördern. In Verneinung eines Defizitmodells von Kindheit und Kindsein (respektive Jugendlichkeit) liegt der Impuls wertschätzender Kommunikation im Ansatz gemeinsamen Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen darin, im Umgang mit biblischen Texten wie auch theologischen Themen eigene Fragen zu ermöglichen, gemeinsam zu bearbeiten und zu reflektieren. Das Besondere – und im Blick auf die Subjektorientierung elementare – an diesem »Gemeinsamen« aber ist, dass eine möglichst symmetrische Kommunikationsbasis angestrebt wird. Es geht hier um nicht weniger als die Ermöglichung einer herrschaftsfreien Kommunikation, die auf der Basis des Priestertums aller Gläubigen eine Kurskorrektur auf der theologisch begründeten Beziehungsebene vollzieht. Das Bildungsgefälle hinsichtlich theologischer Bildung und Sprachfähigkeit wird hierbei nicht ignoriert, sondern vielmehr im Kontext des markinischen Kinder-evangeliums (Mk 10,13–16) neu gedeutet. Insofern »soll« im Religionsunterricht in persönlichkeitsbildender Hinsicht die im Horizont eines Kompetenzmodells anerkennende und bekräftigende Wertschätzung des Subjekts gelernt werden, die zudem eine Entlastung für Lehrkräfte impliziert. Vom gefürchteten Rollenverständnis, auf alles Antworten geben zu müssen, lässt sich insofern Abstand nehmen, als diese in aller Ernsthaftigkeit und Professionalität als Subjekte ihres Glaubens auch Fragende und Zweifelnde sein und bleiben dürfen.

Dies bestärkt für die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden die Möglichkeit einer *authentischen Beziehungsfähigkeit* als Eckstein emotionalen und prosozialen Lernens. Hierbei – und dieser Punkt scheint im bisherigen Diskurs um die Kindertheologie zu kurz gekommen – geht es auch um die Ermöglichung von Antworten: Kinder und Jugendliche generieren ihre religiösen Vorstellungen und theologischen Reflexionen natürlich nicht in luftleerem Raum oder als »tabula rasa«. Es geht um die

18 Oswald Bayer, »Jeder Mensch ist Theologe« – also auch Kinder? Ein Interview, in: ZPT 57 (2005), 3–11, 6.

19 Friedrich Schweitzer, Was und wozu Kindertheologie?, in: Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 2, Stuttgart 2003, 10.

Inhalte, die Wissen als kreative Ausgangsbasis zur Erweiterung des Wissens hervorbringen; es geht quasi um ›Konstruktionsmaterial²⁰. Gemeint ist, dass Religionslehrkräfte als theologisch gebildete und sich bildende Subjekte in der Verantwortung stehen, Inhalte christlichen Glaubens einzubringen und authentisch zu vertreten. Meines Erachtens ist die Authentizität ein entscheidendes Kriterium eines an die Religionslehrkraft gestellten Anspruchs an Professionalität. Als Subjekte ihres Glaubens und Theologisierens geht es um Wahrhaftigkeit, die sich in christlicher Freiheit begründet: Sowohl das persönliche Bekenntnis zu Inhalten christlichen Glaubens als auch der Zweifel und die fragenden Suchbewegungen sind möglich, erlaubt, nützlich und in der für alle Didaktik entscheidenden Beziehungsfähigkeit zu den Schüler und Schülerinnen zentral.

Nicht zuletzt liegt ein evidenter Beitrag subjektorientierter Didaktik im Impuls zum *forschenden Lehren*: Letztlich zeigt sich an den mitunter frappierenden kindlichen bzw. jugendlichen Deutungswegen, wie unmöglich es für eine Religionslehrkraft ist, sich ›zu Hause am grünen Tisch‹ zu überlegen, wie die Schüler und Schülerinnen wohl fühlen, denken, deuten und welche (Kompetenz)Lernziele hieraus zu konzipieren sind. Das didaktische Problem lässt sich mit Erich Kästner humorig auf den Punkt bringen: »Dass Kinder größer werden, merkt man daran, dass sie anfangen, Fragen zu stellen, die man beantworten kann.« Könnte dies – zu Ende gedacht – bedeuten, dass die von den Lehrkräften gestellten Fragen, die die Kinder beantworten können, nicht deren eigentliche Fragen berühren, sondern vielmehr nur die Fragen der Erwachsenen beantworten sollen? Insofern leistet das Theologisieren mit Kindern oder auch Jugendlichen im Blick auf religiöse Bildungsprozesse einen an Bedeutung nicht zu unterschätzenden Beitrag zur entwicklungspsychologischen Erforschung kindlicher Religiosität bzw. Theologizität.

Subjektorientierte Religionspädagogik intendiert in der Vernetzung mit Familien- bzw. Alltagsbildung einen *lebensbegleitenden, den Menschen als Einheit von Leib und Seele wahrnehmenden Bildungsprozess*. In weit stärkerem Maße als bisher ist die Religionspädagogik (auch im Kontext schulischen Religionsunterrichts) vor die Herausforderung gestellt, religiöse Bildung neben den kognitiven Fokussierungen auch in seiner leiblichen Dimension zu sehen. Neben der konkreten Thematisierung der Leiblichkeit in den auch gesellschaftsrelevanten Fragen von Fitsein, Schönsein, Altsein, Kranksein, Vergänglichsein, gilt es auch, für alle Altersgruppen die Körperbiographie sowie die Wahrnehmungsfähigkeit für den eigenen Körper ins Spiel zu bringen. Religiöse Bildung hat neben aller intellektuellen Herausforderung auch in höheren Jahrgangsstufen

20 Mirjam Schambeck, Wie Kinder glauben und theologisieren. Religionspädagogische Konsequenzen aus den theologischen Konstruktionen von Kindern, in: Matthias Bahr / Ulrich Kropac (Hg.), Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München 2005, 18–28, 25.

mit ästhetischer Bildung in der Sensibilisierung für psychophysische Zusammenhänge zu tun. Dass damit eine stärkere Beachtung der emotionalen Lerndimension einhergeht, verlangt nach weiteren Klärungsprozessen. Dass hierbei selbstverständlich die *Sensibilisierung für Genderfragen* als marginalisiertes Strukturelement in der Ambivalenz von geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen wie auch einer selbsttätigen Konstruktion der eigenen Geschlechterrolle (doing gender) religiöse Bildungsprozesse durchdringt, muss weiterhin betont werden. Dies ist bleibende Aufgabe und Herausforderung an die theologische und religionspädagogische Wissenschaft wie auch die kirchliche Praxis, um mit dem Ziel der Geschlechtergerechtigkeit das Evangelium als Botschaft von der christlichen Freiheit auch als Befreiung von sozial diskriminierenden Rollenzuschreibungen im Sinne einer Beschränkung der Subjekt-Werdung von Mädchen und Jungen wie von Männern und Frauen umzusetzen.

Damit ist die *seelsorgerliche Dimension* subjektorientierter Religionspädagogik benannt: Wenn die Perspektive christlichen Glaubens auch bedeutet, das Fragmentarische anzuerkennen und wertschätzend zu integrieren, ist für eine Konstitutionstheorie von Subjektivität zweifelsfrei auch das in den Blick zu nehmen, was in gesellschaftlichem und auch schulischem (tendenziell leistungsfixiertem) Kontext verdrängt bzw. vergessen wird. Die alltagsweltliche Abwesenheit von Selbst-Bestimmung im Kontext von Erfahrungen des Misslingens, Krank- oder Behindertseins bedarf auch und gerade in religionspädagogischen Kontexten der seelsorgerlichen Sensibilität und Inklusion. Wenn Schüler und Schülerinnen lernen, dass auch in Krisen, Situationen von Schuld und Scheitern Perspektiven im Glauben gefunden werden können, so wie Menschen tröstend und helfend füreinander da sind, kann sowohl in emotionaler als auch in sozialer Hinsicht von einem »sed vitae discimus« gesprochen werden.

Auf der Basis der aktuellen Studie von Georg Ritzer zur Effektivität ausgewählter Kompetenzbereiche lässt sich abschließend konstatieren, dass die Ergebnisqualität des Unterrichts in hohem Maße von der Beziehungs- und Interaktionsqualität zwischen Lernenden und Lehrenden abhängt²¹ (vgl. auch Bucher, 56–58) und die personalen Kompetenzen damit in besonderem Maße in den Blick genommen werden sollten. Insofern impliziert die Frage, was Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen sollen, auch *hochschuldidaktische Konsequenzen*: Für das Lehramtsstudium ist die Frage unabdingbar, inwiefern wir nicht nur Subjektorientierung als »Hermeneutik der Aneignung« predigen, sondern schon hochschuldidaktisch zur Vorbereitung auf das Lehramt implementieren. Eine stärkere Vernetzung fachwissenschaftlicher und fachdidakti-

21 Georg Ritzer, Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie, Münster 2010, 423.

scher Studieninhalte und -ziele ist dringend anzuraten. Neben der Vermittlung und Aneignung theologischer Inhalte ist die subjektorientierte und damit lebensrelevante Reflexion derselben unabdingbar, um im gemeinsamen Lehr- und Lernprozess (und das sehe ich auch als wechselseitiges Geschehen) das Moment der Persönlichkeitsbildung zur Wirkung kommen zu lassen. Insofern wäre die Ausgangsfrage weiter zu denken: Was sollen eigentlich Lehrkräfte im Religionsunterricht lernen? Vielleicht zunächst einmal die Offenheit, dass im Perspektivenwechsel ein kreatives Moment zur Selbst-Bildung als Motor aller initiierten Bildungsprozesse liegt.