

Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde »Religion«?

Eine auffällige Tendenz in der Entwicklung des Religionsunterrichts

Im Folgenden wird die These vertreten, dass es im Religionsunterricht eine Tendenz zur Versachkundlichung des Umgangs mit Religion gibt. Ich halte den darin zum Ausdruck kommenden Gestaltwandel religionsunterrichtlicher Arbeit für die zweite große religionsdidaktische Transformation seit 1945. Zunächst eine Erinnerung an die erste.

1 Die Entwicklung eines Überführungskonzeptes

Die gängigen Darstellungen der Geschichte der Religionsdidaktik unterscheiden eine bestimmte Abfolge religionsunterrichtlicher Konzeptionen. Als deren wichtigste gelten: die Evangelische Unterweisung bzw. – auf katholischer Seite – der kerygmatische Religionsunterricht (1), der hermeneutische Religionsunterricht (2), der problemorientierte Religionsunterricht (3), der Ansatz der Elementarisierung bzw. – auf katholischer Seite – der Ansatz der Korrelationsdidaktik (4). Die erste wirklich einschneidende Transformation in der religionsdidaktischen Entwicklung sehe ich im Übergang von einem verkündigungsorientierten (vgl. 1) zu einem hermeneutisch orientierten Religionsunterricht (vgl. 2). Warum gerade hier?

Jeder Übergang von einem zu einem anderen religionsdidaktischen Konzept hat seine Voraussetzungen in einem gewandelten Verständnis von Religion und Glaube. Aber bei keinem anderen Übergang ist dieser Wandel so tiefgreifend wie bei der Wende von einem verkündigungsorientierten zu einem auslegungsorientierten Religionsunterricht. Der Literaturwissenschaftler Hans-Ulrich Gumbrecht unterscheidet idealtypisch zwischen einer Präsenz- und einer Sinnkultur.¹ Die Form des Wissens, die in einer Präsenzkultur höchste Autorität genießt, ist offenes Wissen, eine von Gott initiierte »Selbstentbergung«². Die Form des Wissens, die in einer Sinnkultur höchste Autorität genießt, ist von

1 Vgl. Hans-Ulrich Gumbrecht, *Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz*, Frankfurt a.M. 2004, 99ff.

2 Vgl. a.a.O., 101.

Subjekten in einem Akt der Weltinterpretation produziertes Wissen.³ Ich denke, man kann sagen, dass sich bei der Wende von einem verkündigungsorientierten zu einem hermeneutischen Religionsunterricht, im Vergleich zu anderen Bereichen kulturellen Lebens sehr verspätet, die Ablösung präsenzkultureller Formen durch sinnkulturelle Formen vollzieht.

Ich möchte dies an einem Beispiel etwas näher verdeutlichen: dem Wandel des Begriffs der Tradition. »Tradition« hat in einer offenbarungsorientierten Kultur der Präsenz eine andere Bedeutung als in einer interpretationsorientierten Kultur des Sinns. In einer sich maßgeblich von offenbarem Wissen her begründenden religiösen Kultur kann »Tradition« dann Geltung beanspruchen, wenn ihr die Autorität einer von Gott selbst gestifteten und insofern »heiligen Tradition« zukommt. Exemplarisch ausgeprägt findet man dieses Verständnis heiliger Tradition in Josef Piepers Arbeit über den »Begriff der Tradition«⁴. Pieper schreibt, die Teilhabe an einer Überlieferung bedeute: »Ich akzeptiere das Überlieferte als wahr und gültig, obwohl ich diese Gültigkeit nicht kritisch nachprüfen kann. Mit einem anderen Wort: das Empfangen des traditum ist ziemlich genau das, was die menschliche Sprache als »Glauben« bezeichnet.«⁵ Es sei ein integriertes Moment des Traditionsbegriffes, »daß die tradita uneinholbar seien durch Erfahrung und Vernunft«⁶. Dies wiederum sei nur akzeptabel, wenn man den Geltungsanspruch der Tradition durch Gott selbst begründet sehe, das heißt, »sofern man ... akzeptiert, daß das in ihr Überlieferte auf eine göttliche Rede zurückgeht, auf Offenbarung im strengen Sinn.«⁷

Fast zeitgleich mit Piepers Buch zum Begriff der Tradition erscheint 1958 Martin Stallmanns Schrift »Christentum und Schule«. Auch hier spielt der Begriff der Tradition eine zentrale Rolle. Stallmann geht allerdings davon aus, dass das Verhältnis zu den bestimmenden Traditionen der europäischen Geistesgeschichte, besonders auch zur christlichen Tradition, durch Diskontinuität gekennzeichnet sei.⁸ Traditionen seien allesamt eben gerade nicht mehr Quelle selbstverständlicher Autorität und Geltung, sondern vielmehr Gegenstand historischer Reflexion und kritischer Prüfung: »Je entwickelter das historische Wissen ist, desto größer wird unser Abstand von seinen Gegenständen, desto mehr erkennen wir, daß sie der Vergangenheit gehören, daß sie vorbei sind und wegen ihrer Verknüpfung mit bestimmten früher gegebenen Voraussetzungen unwiederbringlich vergangen sind.«⁹ Traditionen können Anspruch auf Geltung lediglich dann noch erheben, wenn es gelingt, im Prozess

3 Vgl. ebd.

4 Vgl. Josef Pieper, Über den Begriff der Tradition, Köln 1958.

5 A.a.O., 16.

6 A.a.O., 17.

7 A.a.O., 24.

8 Martin Stallmann, Christentum und Schule, Stuttgart 1958, 9.

9 A.a.O., 16.

ihrer kritisch-rationalen Auslegung »zur Vergangenheit Brücken zu schlagen, auf denen brauchbares Material für die Aufgaben der Gegenwart herbeigeschafft werden kann«¹⁰. Das ist im Grunde genommen das Programm nicht nur des hermeneutischen Religionsunterrichts, für den Stallmann selbst steht, sondern auch der nachfolgenden Konzepte des problemorientierten und des korrelationsdidaktischen Religionsunterrichts.

Es wird nun mehr und mehr davon ausgegangen, dass der Anspruch der christlichen Tradition, insbesondere der Bibel, »heilig« zu sein, »Heilige Schrift« zu sein, nicht die »Ausgangsposition des Unterrichts«¹¹, sondern allenfalls eine »mögliche Erfahrung im Verlauf der Auslegung im Unterricht«¹² sein kann. Anderenfalls, so schreibt Gert Otto, einer der Protagonisten des hermeneutischen Konzepts, »ist Unterricht gar nicht möglich, sondern nur Anbetung, Lob und Dank, also Gottesdienst, aber nicht Kritik und Rückfrage des Schülers«¹³. Die Überzeugung, dass der Tradition christlichen Glaubens auch heute noch Relevanz und Geltung zukommt, muss also in der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dieser Tradition erst begründet werden. Otto sagt: »Von der ›Qualität‹ der Bibel, Heilige Schrift zu sein, Wort Gottes, kann man ... nur *überführt* werden.«¹⁴ In diesem Sinne sind eigentlich alle auf den verkündigenden Religionsunterricht folgenden religionsdidaktischen Konzepte »Überführungskonzepte«. Sie wollen die Relevanz und die Wahrheit der für den christlichen Glauben prägenden Traditionen ins Licht rücken. Insofern gehen sie nicht mehr von einer »Hermeneutik des Einverständnisses« aus, sondern von einer Hermeneutik des erst noch zu suchenden Einverständnisses¹⁵ bzw. sogar von einer »Hermeneutik des Unverständnisses«¹⁶.

2 Die Verabschiedung des Überführungskonzeptes

Schon beim Übergang von einem Religionsunterricht, der von einem privilegierten Wahrheitsanspruch der Offenbarung bzw. des »Wortes Gottes« ausgeht, zu einem Religionsunterricht, der mit diesem Wahr-

10 A.a.O., 21.

11 Gert Otto, Schule – Religionsunterricht – Kirche. Stellung und Aufgabe des Religionsunterrichts in Volksschule, Gymnasium und Berufsschule, Göttingen³ 1968, 85.

12 Ebd.

13 Ebd.

14 Ebd.

15 Vgl. Karl Ernst Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990, 383.

16 Vgl. Ulrich H.J. Körtner, Der inspirierte Leser, Zentrale Aspekte biblischer Hermeneutik, Göttingen 1994, 49ff.

heitsanspruch konfrontiert, seine Geltung aber eben nicht mehr voraussetzt, findet in gewisser Weise eine Versachkundlichung statt. Wie Gert Otto sagt: Es geht nicht mehr um »Anbetung, Lob und Dank«, um »Gottesdienst«, sondern um Interpretation, kritische Rückfragen, kontroverse Deutungen, um Unterricht. Oder, in der Terminologie von Hans-Ulrich Gumbrecht: Es geht nicht mehr darum, gläubige Annahme des offenbarenden Wortes geschehen zu lassen (als Ausdruck einer Präsenzkultur), sondern darum, an religiösen Zeugnissen zu arbeiten, um sich deren Orientierungswerts zu vergewissern (als Ausdruck einer Sinnkultur). Eine Versachkundlichung geschieht hier insofern, als man die Zeugnisse aus ihrer Aura der »Heiligkeit« herausrückt und sie kritischen Rückfragen zugänglich macht. Aus der Bibel wird ein Stück Literatur. Das Numen wird zu einer Sache. Ein quasi-gottesdienstliches Geschehen wird zu schulischem Unterricht.

Die Frage ist, inwiefern die Versachkundlichung der Arbeit an religiösen Traditionen seither weiter fortgeschritten ist und ob in diesem Zusammenhang tatsächlich von einer zweiten Transformation gesprochen werden kann. Der entscheidende Punkt kann, nach allem bisher Gesagten, eigentlich nur den Anspruch der post-kerygmatischen Konzepte betreffen, so etwas wie eine »Überführung« zu leisten oder mindestens zu versuchen: also die Intention, Schülerinnen und Schüler mit den religiösen Traditionen christlichen Glaubens so zu konfrontieren, dass deren Relevanz und Geltung aufscheinen. Dieser Intention folgt die hermeneutische Religionsdidaktik, indem sie religiöse Traditionen – vor allem in der Gestalt biblischer Texte – so auszulegen versucht, dass sie »existenz-erhellend« wirken; dieser Intention folgt der problemorientierte Religionsunterricht, indem er die Bedeutung religiöser Traditionen für den Umgang mit individuellen und gesellschaftlichen Problemen der Gegenwart herausstellt; und um diese Intention geht es auch bei einem großen Teil der korrelationsdidaktischen und elementarisierenden Ansätze, die Schüler/innen und religiöse Traditionen so miteinander ins Gespräch bringen wollen, dass es in diesem Dialog sowohl zu einem tieferen Verständnis der Sache (der Tradition) als auch der Subjekte (der Schülerinnen und Schüler) kommt. Meine These ist nun, dass diese Überführungsentention im Laufe der Zeit schwächer geworden ist und mittlerweile fast ganz zum Erliegen gekommen ist – und dass sich eben genau darin eine zweite große religionsdidaktische Transformation abzeichnet.

Bevor ich diese These an empirischen Befunden zu stützen versuche, möchte ich noch zwei Punkte ansprechen, die mir im Hintergrund der aufgezeigten Entwicklung zu stehen scheinen.

2.1 Religiosität verliert ihre konfessionelle Bestimmtheit

Unübersehbar ist, dass, weltweit gesehen, offenbar vor allem jene Formen von Religion sich als durchsetzungsstark erweisen, die eindeutige Botschaften haben, unmissverständliche Versprechungen machen und die Klaviatur multimedialer Selbstvermarktung besonders virtuos beherrschen. In Mitteleuropa dagegen ist die Tendenz, mindestens gegenwärtig, (noch) eine andere: Religion diffundiert, man könnte auch sagen: Sie verliert zunehmend an Sichtbarkeit, verflüchtigt sich in instabile Aggregatzustände, reduziert sich auf Techniken persönlicher Lebensbewältigung, heftet religiöse Bedürfnisse und Funktionen an immer wieder neue Motive vermeintlich ultimativen Interesses. Das, was man »religiöses commitment« nennen könnte, wird schwächer: auf institutioneller Ebene ohnehin, wie die abnehmenden Zahlen derer belegen, die sich auch nur durch den Gottesdienstbesuch als Mitglieder einer bestimmten Glaubensgemeinschaft zu erkennen geben; aber auch auf inhaltlicher bzw. konfessioneller Ebene, insofern die Kongruenz zwischen den Überzeugungen selbst aktiver Kirchenmitglieder und den Glaubensbekenntnissen institutionalisierter Religionsgemeinschaften immer geringer geworden ist.¹⁷ Wobei die Differenz zwischen dem subjektiven Glauben der Menschen heute und den offiziellen Glaubensbekenntnissen etwa der großen christlichen Kirchen offensichtlich nicht in erster Linie damit zu tun hat, dass viele Menschen zu markanten »Eigenkonfessionen« gelangt wären. Die grundlegende, über einzelne Glaubensdissense hinausgreifende Differenz besteht vielmehr in der Bestimmtheit, mit der ein verbindliches Glaubensbekenntnis etwas behauptet, und der Unbestimmtheit, in der viele Menschen und gerade Jugendliche heute verbleiben wollen, wenn es um die Beantwortung religiöser Fragen geht. Um die für ein religiöses Bekenntnis zentrale Frage nach Gott anzusprechen: Viele Menschen werden zwar einräumen, dass »da etwas ist«¹⁸, aber sie werden Mühe haben, in das überkommene Bekenntnis eines als Person gedachten, für diese Welt engagierten und im Gebet ansprechbaren Gottes einzustimmen. Das heißt in religiöser Hinsicht sieht man kaum Möglichkeiten, sich in die eine oder andere Richtung klarer zu positionieren. Gerade aus der Sicht von Jugendlichen gibt es in Glaubensfragen keine begründeten Positionen, sondern lediglich subjektive Einstellungen. Einschlägige empirische Befunde zeigen: Religiöse Fragen werden »als Meinungsfragen eingestuft und verlieren damit ihre Diskutierbarkeit – jeder hat eben seine eigene Vorstellung« ... Die Wahrheitsfrage scheint

17 Vgl. etwa Klaus-Peter Jörns, Die neuen Gesichter Gottes. Was die Menschen heute wirklich glauben, München 1997.

18 Vgl. Armin Nassehi, Religiöse Kommunikation: Religionssoziologische Konsequenzen einer qualitativen Untersuchung, in: Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2009, 169–203, hier 175.

obsolet«¹⁹; konfessionelle Festlegungen erscheinen von daher schnell als Zumutungen an Verstand und religiöse Autonomie.

2.2 Die Theologie hat Probleme mit überkommenen Geltungsansprüchen

Unter den Bedingungen weltanschaulicher Pluralität hat auch die Theologie ein zunehmend deutlicheres Bewusstsein von der Relativität aller im Feld der Religion denkbaren Standpunkte und Positionen ausgebildet. Sie hat Theorien rezipiert, die von der kulturellen, systemischen, sprachlichen oder neurologischen Bedingtheit des Denkens ausgehen. Dieses Bedingtheitsbewusstsein ist nur schwer vereinbar mit dem überkommenen Anspruch der christlichen Theologie, die Wahrheit des Evangeliums zur Aussage zu bringen. Dass Wahrheit überhaupt in irgendeiner Weise »entborgen«, »erschlossen« oder gar »vermittelt« werden könne, erscheint zunehmend als unangemessene Redeweise und als überzogener Anspruch. So wird auch im innertheologischen Diskurs aus der zu verantwortenden Offenbarung, aus dem »Wort Gottes«, mehr und mehr eine »Tradition«, eine besondere Spur kulturellen Gedächtnisses. Die Theologie stellt sich dann dar als ein auf diese Spur bezogener, nach bestimmten Regeln der Fachlichkeit konstituierter Diskurs im größeren Kontext der Kulturwissenschaften. In diesem Rahmen sind auch zentrale Bestandteile christlichen Glaubens wie zum Beispiel »Gott« oder »Jesus Christus« zunächst einmal eben »nur« bestimmte Chiffren, deren Bedeutung selbstreferentiell aus der für sie maßgeblichen Tradition zu erschließen sind. Theologie ist sozusagen ein Sprachspiel unter der Voraussetzung »si deus daretur«, einer Voraussetzung, die aber in dem Maße, wie sie als systemspezifisches Proprium gelten kann, in diesem Spiel selbst nicht mehr eigens begründet werden braucht. So verstandene Theologie kann außerordentlich produktiv sein und ermöglicht eine Vielzahl von zudem mit anderen Kulturwissenschaften gut kompatiblen Erkenntnissen. Für das Orientierungsbedürfnis zum Beispiel von Kindern und Jugendlichen allerdings gibt sie meist nicht allzu viel her. Denn hier steht gerade das in Frage, was die Theologie in ihrem Diskurs weitgehend voraussetzt: Si deus daretur. Also: Kann wirklich und »in echt« von Gott die Rede sein? »Gibt« es diesen Gott wirklich? Kann er etwas »tun«, darf man auf ihn hoffen?

19 Alexander Schimmel, Einstellungen gegenüber Glauben als Thema des Religionsunterrichts. Didaktische Überlegungen und Anregungen für die gymnasiale Oberstufe, Ostfildern 2011, 174f.

2.3 Der Religionsunterricht wird sachkundlicher

Die geschilderten Entwicklungstendenzen lassen eine gewisse Konvergenz erkennen: die Tendenz vieler Zeitgenoss/innen, sich in religiösen Fragen nicht oder nur vage zu positionieren, und die Tendenz der Theologie, sich von starken Wahrheitsansprüchen mehr oder weniger stillschweigend zu verabschieden. Man könnte auch sagen: Wenn sich selbst die Theologie schwer tut, klare Antworten auf viele religiöse Fragen zu formulieren (»Was erwartet den Menschen nach dem Tod?«, »Gibt es ein Jüngstes Gericht bzw. eine Art von Gott kommender definitiver Gerechtigkeit?«, »Antwortet Gott, wenn ich ihn um etwas bitte?« usw.), um wieviel mehr ist dann verständlich, dass sich religiöse Laien nicht festlegen mögen, ja, dass sie vielleicht sogar den Eindruck gewinnen: Auf dem Feld der Religion bewegt man sich wie in einem Nebel, in dem alle Katzen grau sind, wie in einem lichtlosen Raum, in dem die Vorstellung des einen Blinden so richtig oder falsch ist wie die des anderen. Hier kann man sich allenfalls für Vorstellungen entscheiden, die einem persönlich nützlich erscheinen, aber nicht für Sichtweisen eintreten, die wahrer wären als andere.

Die Frage ist: Was kann ein Religionsunterricht in Anbetracht der sogar in der Theologie verblassenden Wahrheitsansprüche noch »vermitteln«? Und: Was werden Jugendliche in Anbetracht ihrer erkenntnistheoretischen Skepsis in religiösen Fragen vom Religionsunterricht noch erwarten? Die naheliegende Antwort ist: Kenntnisse, aber nicht mehr Orientierung. Und genauso ist es offenbar. Nach einer Untersuchung der Würzburger Forschungsgruppe um Hans-Georg Ziebertz hat der »ideale Religionsunterricht« aus Sicht der Schüler/innen vor allem zwei Stärken: Er ist 1. informativ und 2. lebenskundlich: Er »informiert ... über die verschiedenen Religionen und fördert die Auseinandersetzung mit Fragen, die das eigene Leben lebenswert machen«²⁰. Diese Erwartungen gehen in eine deutlich andere Richtung als die Intentionen der verschiedenen Formen post-kerygmatischen Religionsunterrichts: Die Auseinandersetzung mit der Relevanz und der Plausibilität christlicher Glaubensperspektiven (bzw. religiöser Traditionen) spielt im idealen Religionsunterricht der Schüler/innen keine vorrangige Rolle.

Es sieht allerdings so aus, als habe sich die Religionsdidaktik schon länger auf die veränderten Voraussetzungen sowohl in der Theologie als auch in der Schülerschaft eingestellt. Jedenfalls lässt sich schon seit längerem beobachten, dass die »Überführung« der Schüler/innen von der Relevanz und Wahrheit christlichen Glaubens im Religionsunterricht nicht mehr die zentrale Rolle spielt, die vom Anspruch der post-kerygmatischen Konzepte her eigentlich zu erwarten wäre. Man gelangt in diesem Punkt selbst dann nicht zu wesentlich anderen Befunden, wenn

20 Hans-Georg Ziebertz / Ulrich Riegel, Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher, Gütersloh/Freiburg 2008, 149.

man sich von dem heute etwas gewaltsam anmutenden Begriff der »Überführung« löst und etwa nach Beispielen einer »kritischen Auseinandersetzung mit der Relevanz religiöser Zeugnisse« sucht. Es ist unübersehbar, dass die Frage nach der Relevanz religiöser Traditionen, also die kritische Prüfung, ob diese Traditionen »brauchbares Material für die Aufgaben der Gegenwart« (M. Stallmann) enthalten, stark zurückgetreten ist und oft gar keine Rolle mehr spielt. Im Folgenden können lediglich einige Indizien für diese Tendenz genannt werden.

In dem von einer Essener Forschungsgruppe in den letzten Jahren aufgezeichneten Religionsunterricht aus vierten und zehnten Jahrgangsstufen lassen sich im Wesentlichen vier Formen des Umgangs mit der »Relevanzfrage« beobachten:²¹

1. Es werden Unterrichtsthemen bearbeitet, bei denen die Frage nach der Relevanz religiöser Traditionen gar keine oder kaum eine Rolle spielt (z.B. lebenskundliche Themen).
2. Es wird ein sachkundlich-informativer Bearbeitungsmodus gewählt, der die Relevanzfrage auch dann nicht oder nur kursorisch stellt, wenn religiöse Traditionen ausdrücklich Unterrichtsgegenstand sind.
3. Die Frage nach der Relevanz religiöser Traditionen wird strikt als individuell zu beantwortende Frage behandelt, das heißt jede/r Einzelne soll selbst schauen, was sie/er sich von entsprechenden Zeugnissen wie adaptieren kann.
4. Die Frage nach der Relevanz religiöser Traditionen wird tatsächlich in den Fokus genommen, wobei aber die Schüler/innen mit den Versuchen ihrer Lehrer/innen, diese Relevanz unterrichtlich zu erschließen oder gar zu demonstrieren, nicht selten offensichtlich überfordert sind.

Insgesamt lässt sich eine deutliche Tendenz zur Vermeidung oder Abschwächung der Relevanzfrage erkennen, eine Tendenz, die umso verständlicher ist, als man da, wo diese Frage sozusagen frontal angegangen wird (vgl. Variante 4), auf sehr schwieriges Terrain gerät und zu scheitern droht. Von einer den Unterricht durchgängig charakterisierenden Plausibilisierungs- oder gar Überführungsintention kann jedenfalls keine Rede mehr sein.

Eine zweite Beobachtung betrifft die Rolle des Religionslehrers. Diese hat sich, sehr verknappt gesagt, im Laufe der Zeit vom Zeugen für eine Botschaft bzw. vom Experten für eine Sache zum Moderator eines Prozesses gewandelt. So finden sich in den über 100 Religionsstunden, die von der genannten Essener Forschungsgruppe videografisch aufgezeichnet und analysiert wurden, nur wenige Passagen, in denen Religionslehrer/innen bekenntnishaft bzw. aus eigenem Erleben von ihren religiösen Erfahrungen oder ihren religiösen Überzeugungen gesprochen hätten.²²

21 Vgl. zum Folgenden: Rudolf Englert / Elisabeth Hennecke / Markus Kämmerling, *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*, München 2014, 123f.

22 Vgl. a.a.O., 111ff.

Aber nicht nur in der Funktion als Glaubenszeuge, auch in der Funktion als theologischer Experte spielen Lehrer/innen im Religionsunterricht derzeit offenbar keine große Rolle. In vielen Fällen tritt, wenn es um die Vermittlung von Kenntnissen oder die Erschließung von Zusammenhängen geht, die Expertise des Lehrers zugunsten medial bereitgestellter Informationen zurück (vgl. materialgestützte Formen der Unterrichtsarbeit wie z.B. Stationenarbeit, Schülerrecherche, Gruppenpuzzle usw.). Auch das ist ein Indiz für die Versachkundlichung der religionsunterrichtlichen Arbeit.

Zu diesen Beobachtungen passt ein dritter Befund: Nicht einmal in jeder dritten der in der Essener Untersuchung aufgezeichneten Stunden kommt es zu kontroversen Einschätzungen inhaltlich relevanter Fragen.²³ In Anbetracht der religiösen Heterogenität der Schülerschaft ist dies hochgradig ungewöhnlich und erklärungsbedürftig. Es hat entscheidend damit zu tun, dass Kontroversen über die Relevanz und die Geltung religiöser Deutungsmuster kein bestimmendes Merkmal vieler Formen gegenwärtigen Religionsunterrichts mehr sind. Eine Befragung von Schüler/innen zum Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen weist in die gleiche Richtung: Demnach erfährt die Aussage »In der Schule erhalte ich Wissen über verschiedene Religionen« eine hohe Zustimmung, wohingegen die Bejahung des Statements »In der Schule habe ich die Möglichkeit, verschiedene Sichtweisen zu religiösen Fragen zu diskutieren« deutlich verhaltener ausfällt.²⁴ Zwei Forscher/innen aus den Niederlanden kommentieren: »Students seem to perceive RE (Religious Education) classes as places where they gain objective knowledge without actually discussing the topic«²⁵.

Die Befunde konvergieren in Richtung einer Versachlichung des Religionsunterrichts. »Versachlichung« heißt: Man informiert sich, man tauscht sich aus, selbstverständlich auch über religiöse Zeugnisse unterschiedlichster Art, aber man fragt immer weniger noch nach der Bedeutung all dessen für sich persönlich oder gar »für alle«. Das heißt die Frage nach der Relevanz oder der Nachvollziehbarkeit religiöser Perspektiven steht nicht mehr im Zentrum des Religionsunterrichts. Es scheint, als werde auch im konfessionellen Religionsunterricht die Herkunftsreligion der Schüler/innen nicht mehr sehr anders präsentiert und bearbeitet als eine Fremdreigion, nämlich aus der Perspektive von »Be-

23 Vgl. a.a.O., 121.

24 Dan-Paul Jozsa / Thorsten Knauth / Wolfram Weise, Religion in der Schule – Eine Vergleichsstudie von Hamburg und Nordrhein-Westfalen, in: Dies. (Hg.), Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas, Münster 2009, 199–240, hier 215.

25 Ina ter Avest / Cok Bakker, Response to the German National Report on the REDCo Questionnaire, in: Pille Valk u.a. (Hg.), Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies. A European Quantitative Study, Münster 2009, 216–220, hier 217.

obachtarn«, die, um sich zu informieren, von außen an ausgewählte religiöse Zeugnisse herantreten.

3 Ein vorsichtiger Ausblick

Die mit dem Zurücktreten der Überführungs- bzw. Plausibilisierungsintention im Religionsunterricht eingetretene Versachkundlichung hat vielfältige Ursachen und weitreichende Implikationen. Das meiste konnte hier nur angedeutet werden. Unübersehbar scheint mir, dass die Tendenz zur Versachkundlichung auch als eine Reaktion auf die religiöse Gegenwartssituation und insbesondere auf die Situation der Theologie zu sehen ist. Wenn die in der Gesellschaft gegenwärtig anzutreffenden Formen von Religiosität in den meisten Fällen, was ihre konfessionelle Bestimmtheit angeht, ausgesprochen vage sind und wenn die Theologie Probleme hat, selbst zentrale Inhalte des christlichen Bekenntnisses in ihrer Relevanz und ihrem Orientierungswert zu erschließen, dann darf es nicht wundern, wenn die Plausibilisierungsambitionen des Religionsunterrichts parallel dazu schwächer werden.

Das deutliche Zurücktreten der für die nachkerygmatischen Konzepte lange Zeit zentralen Frage nach der Relevanz christlichen Glaubens bzw. nach dem Orientierungswert religiöser Traditionen zugunsten einer stärker sachkundlich orientierten Präsentation religiöser Zeugnisse hat weitreichende Folgen für den Anspruch und den Charakter religionsunterrichtlicher Arbeit: Der Umgang mit religiösen Traditionen wird »flächiger«, der Vertiefungsgrad geringer; die Erschließung sowohl der inneren Pluralität als auch der verbindenden Zusammenhänge der Tradition jüdisch-christlichen Glaubens wird schwieriger; und die für den Einzelnen von der Begegnung mit diesen Traditionen ausgehende Herausforderung zur Befragung der eigenen Sicht auf Leben und Welt wird schwächer. Nicht untypisch für den im gegenwärtigen Religionsunterricht vielfach angeschlagenen Ton ist die Arbeitsaufgabe in einem Religionsbuch für die Sekundarstufe I: »Informiere dich, z.B. im Lexikon, über die Theodizeefrage.«²⁶ Selbst die Theodizeefrage, die für die Glaubensexistenz vieler vorangegangener Generationen hochbrisant war, wird hier offenbar behandelt wie eine Frage, die in erster Linie *Andere* haben.

Auch in der konzeptionellen Diskussion spiegelt sich diese Entwicklung. Ästhetische, konstruktivistische oder semiotische Konzepte wollen nicht Geltungsansprüche religiöser Traditionen ins Licht rücken, sondern künstlerische Zeugnisse, perspektivische Deutungsmuster oder kulturell bedingte Sinn-Zeichen vorstellen. Es genügt völlig, wenn Schüler/innen diese Materialien »interessant« finden und damit »etwas anfangen« kön-

26 Vgl. Mittendrin. Lernlandschaften Religion. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht an Gymnasien (hg. v. Iris Bosold und Wolfgang Michalke-Leicht), München 2008, Bd. 3 (9./10. Jg.), 144.

nen. Dass in diesen Materialien vielleicht auch Überzeugungen zum Ausdruck kommen, die eine ganz andere Sicht auf Leben und Welt beinhalten, als es die eigenen Seh- und Interpretationsgewohnheiten nahelegen, braucht in einer eher sachkundlich inszenierten Begegnung gar nicht zum Thema zu werden. Zwar gibt es eine Reihe religionsdidaktischer Ansätze, die der Versachkundlichungstendenz entgegenwirken könnten (z.B. der mystagogische Ansatz von Mirjam Schambeck,²⁷ der alteritätstheoretische Ansatz von Bernhard Grüme²⁸ oder auch verschiedene Formen einer performativen Religionsdidaktik²⁹), aber es ist nicht zu erkennen, dass diese Konzepte die angesprochene Tendenz wirklich in der Breite aufzuhalten vermögen.

Alles in allem: Die in der fachdidaktischen Literatur häufig anzutreffende kontrastive Gegenüberstellung eines konfessionellen Religionsunterrichts einerseits und eines religionskundlichen Religionsunterrichts andererseits entspricht nicht mehr dem Entwicklungsstand der religionsunterrichtlichen Praxis. Durch die Versachkundlichung auch des konfessionellen Religionsunterrichts dürfte es zu einer deutlichen Annäherung der beiden Modelle gekommen sein, auch wenn sich dies wegen bislang fehlender komparativer Forschungen gegenwärtig noch nicht empirisch fundieren lässt. Die Tendenz zur Versachkundlichung lässt sich als eine notwendige Anpassung an die veränderte religiöse Gegenwartssituation betrachten, die dem Religionsunterricht und den für ihn verantwortlichen Lehrer/innen viel von dem Plausibilisierungsstress erspart, der mit dem älteren Überführungskonzept verbunden war. Aber diese Tendenz ist auch ein deutlicher Indikator für die Kommunikationsprobleme des christlichen Glaubens und der für seine Reflexion und rationale Erschließung maßgeblichen Theologie. Das ist ein Befund, der gerade Religionspädagog/innen herausfordern muss.

27 Mirjam Schambeck, *Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung*, Würzburg 2006.

28 Bernhard Grüme, *Alteritätstheoretische Religionsdidaktik*, in: Bernhard Grüme / Hartmut Lenhard / Manfred L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*, Stuttgart 2012, 119–132.

29 Vgl. z.B. Silke Leonhard / Thomas Klie, *Performatives Lernen und Lehren von Religion*, in: Bernhard Grüme / Hartmut Lenhard / Manfred L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*, Stuttgart 2012, 90–104.