

So kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten

Bilanzierung und Ausblick

Tanja Gojny, Susanne Schwarz und Ulrike Witten

Mit dem Titel unserer Abschlussüberlegungen suggerieren wir:

- erstens, dass wir eruiert haben, wie das Fach zu seinen Inhalten kommt, und/oder
- zweitens, dass wir zeigen können, wie das Fach zu seinen Inhalten kommen kann.

Beide Suggestionen sind richtig und auch nicht richtig.

In den abschließenden Überlegungen bündeln wir ohne Anspruch auf Vollständigkeit thetisch die von den Autor:innen ganz unterschiedlich gesponnenen und bereits z.T. auch miteinander verknüpften Fäden im Band und beziehen diese prospektiv auf den Inhaltsdiskurs, ohne jedoch namentlich auf einzelne Aufsätze zu verweisen.

Wir orientieren uns dabei in freier Anlehnung an den strukturgebenden Hauptintentionen der Publikation¹ und führen gleichzeitig über diese hinaus.

Aus der Fülle der Beiträge und Perspektivierungen zwischen Rekonstruktion und normativ-prospektiver Konstruktion religionsunterrichtlicher Inhalte in dieser Publikation wird deutlich, dass der Inhaltsdiskurs nicht nur aktuell wie relevant ist, sondern als ein bislang zu wenig explizit geführter Zentralkurs religionspädagogischer Grundüberlegungen und -entscheidungen anzusehen ist. Anhand der Beiträge lassen sich viele Ansatzpunkte und Spannungsfelder für die theoriebildende Arbeit am Diskurs über die inhaltliche Dimension des Religionsunterrichts aufzeigen und innovative Ideen für Kriterien zur Gewinnung von religionsunterrichtlichen Inhalten finden.

1 Rekonstruktion der Auswahl und des Zuschnitts von religionsunterrichtlichen Inhalten

Unser Anliegen, die Prozesse der Auswahl und Konstruktion von religionsunterrichtlichen Inhalten zu identifizieren und sichtbar zu machen, hat die Auswahl- und Konstruktionsprozesse zugleich als auf Stabilität/Stabilisierung bezogene wie als zeit- und kon-

¹ Vgl. die Einleitung zu diesem Band.

textgebunden dynamisierte erscheinen lassen. Die These von der Beharrungskraft eines Themenkranzes hat sich genauso bewahrheitet wie die Feststellung von (historischen) Diskontinuitäten und langsamer Dynamisierung. Jenes Zusammenspiel zwischen Beharrung und Dynamisierung ist innerhalb der Publikation insbesondere dort sichtbar, wo die Frage nach dem *Mehr* auch mit der Entscheidung zu einem *Weniger* verbunden werden sollte.

Deutlich geworden ist gleichzeitig, dass normative Festlegungen der Inhalte des Religionsunterrichts auch von kontingenten Faktoren wie bspw. personalen Zusammensetzungen in Lehrplankommissionen oder auch Fachkonferenzen und Machtdynamiken abhängen. Zudem zeigt sich, dass dieser Prozess auch wesentlich mitbestimmt wird durch die jeweilige rechtliche Rahmung und das jeweilige Organisationsmodell für das Fach Religion, was nach Wechselwirkungen sowie der Rolle einzelner Akteure fragen lässt.

Eine Differenzierung zwischen den verschiedenen Ebenen (Makro/Meso/Mikro), Akteure und kontextuellen Bedingungen der Auswahlprozesse lässt ebenso Spannungen wie auch Widersprüche und offene Fragen aufscheinen, die für eine theoriebildende Weiterarbeit besonders aufschlussreich sein können. Exemplarisch sei auf zwei Spannungsfelder verwiesen.

1.1 Das Verhältnis von »Fachwissenschaften« und »Fachdidaktik«

Die unterschiedlichen, z.T. zugespitzt kritischen, Perspektiven aus den Fachwissenschaften jenseits der Religionspädagogik machen mögliche und tatsächliche Spannungen zwischen den jeweiligen Fachperspektiven und religionsdidaktischen Perspektiven auf religionsunterrichtliche Inhalte deutlich. Diese Spannungen lassen sich z.T. durch ein genaueres Wahrnehmen der aktuellen Fachdiskurse in den Bezugsdisziplinen lösen und schärfen beispielsweise den Blick für problematische Formen der »Nostrifizierung« und Funktionalisierung biblischer Traditionen z.B. für moralische oder dogmatische Zwecke. Einige Spannungen zwischen den einzelnen Bezugswissenschaften der Bereichsdidaktiken und der Religionsdidaktik sind jedoch grundsätzlicher Natur und nicht einfach durch eine intensivierte und optimierte Orientierung an den jeweiligen Fachwissenschaften lösbar. Ein wesentlicher Grund hierfür ist die aus religionspädagogischer Perspektive an biblische Texte herangetragene Frage der Relevanz und Lebensbedeutsamkeit für die Schüler:innen – und die Praxis, biblische Texte bereits bestimmten Themen und Lernzielen bzw. Kompetenzerwartungen zuzuordnen, die eine eigen-sinnige Erschließung der Texte geradezu konterkarieren kann. Zu fragen ist, ob und wie es einer theoriegeleiteten Weiterarbeit gelingen kann, Kriterien für ein Ins-Verhältnis-Setzen der unterschiedlichen Logiken zu entwickeln.

1.2 Das Verhältnis von Empirie und der Normierung von Inhalten

Offen ist, wie sich die aus den empirischen Studien gewonnenen Erkenntnisse zur Bedeutsamkeit wie zur Präsentation religionsunterrichtlicher Inhalte zu den normativ gehaltenen Überlegungen ins Verhältnis setzen lassen und *vice versa*.

Klar ist, dass normative Entwürfe nicht von den Adressat:innen und Lehrkräften absehen können und Adressat:innen wie Lehrkräfte mit dem normativen inhaltlichen Rahmungen konfrontiert sind. Gleichzeitig wäre zu fragen, welche Rolle Beliebtheit, Zugänglichkeit und kontextuell bedingte Präsentationspräferenzen in normativ-prospektiven Überlegungen spielen. Eine Möglichkeit könnte konzeptionell in einer genaueren wie mehrperspektivischen Bestimmung des Relevanzbegriffes – der in unterschiedlichen Beiträgen der vorliegenden Publikation angeführt wird – liegen, mit der Theorie und Praxis ins Verhältnis gebracht werden.

2 Normativ-prospektive Konstruktion religionsunterrichtlicher Inhalte – auf der Suche nach Auswahlkriterien

Anhand der stärker prospektiv-normativ ausgerichteten Beiträge dieses Bandes zeigt sich die Komplexität des Selektionsphänomens in seiner Vielschichtigkeit. Prägnant ist, dass und wie unterschiedliche Ausgangspunkte, Zugänge und Kriterien zu welchen Auswahlprozessen und zu welcher Auswahl von Inhalten führen. Ein Modell zur Strukturierung wie Analyse dieser unterschiedlichen Ausgangspunkte kann ggf. in den vier Quellen der Inhalte liegen, wie sie als ein Ergebnis aus der fachübergreifenden Analyse im Kontext der Allgemeinen Fachdidaktiken eingespielt wurden. Aufschlussreich wäre ein Vergleich der unterschiedlichen Fokussierungen für eine theoriebildende Weiterarbeit wie auch der jeweiligen motivischen Ansatzpunkte, die den Selektionsvorschlägen zugrunde liegen, welche sich möglicherweise ebenfalls den vier Quellen zuordnen ließen. Ein religionsdidaktisches Modell anhand der vier Quellen der Fachdidaktik könnte hier hilfreich für Analyse wie Bestimmung von Auswahlkriterien sein.

Bemerkenswert ist, dass in vielen normativ-prospektiven Vorschlägen der Fokus auf Neuakzentuierungen des Bestehenden gelegt wird und die Inhaltsfrage damit stärker als Umsetzungsfrage erscheint. In erkennbar weniger Beiträgen wird für radikalere Neuordnungen der Auswahl von Inhalten plädiert und werden dabei deutlich verzichtbare Inhalte markiert. Insofern ist mit der Inhaltsfrage immer auch ein theorie- bzw. kriteriengeleitetes Ausbalancieren zwischen zu Bewahrendem und Veränderbarem verbunden.

Die damit verbundene Exklusions- oder auch Aus-Wahl-Frage ist weder einfach noch beliebt. Sie ist aber hilfreich in zweierlei Hinsicht: Zum einen ist die Auswahl von Selektionskriterien mit der Frage nach dem, was dann unsichtbar/exkludiert wird, zu verbinden, um Einseitigkeiten bzw. Schief lagen zu vermeiden. Zum anderen kann ein fehlender theoriegeleiteter Rahmen zur Auswahl auch zur Überfrachtung von Lehrplänen wie Überforderung auf Seiten der Lehrkräfte wie Schüler:innen führen. Dies lässt bereits erahnen, vor welchen Herausforderungen diesbezüglich Lehrplankommissionen stehen, die einerseits stets die Lehrpläne »entrümpeln« sollen, zugleich sich aber dazu aufgefordert sehen, aktuellen Anforderungssituationen durch relevante Perspektiven der Friedensbildung, der Bildung für nachhaltige Entwicklung, der Medienbildung im Kontext von Digitalität genauso gerecht zu werden wie den Inhalten, die aus den Perspektiven der exegetischen Disziplinen, der Kirchengeschichte und der Systematik

zu Unrecht vernachlässigt werden, – und darüber hinaus auch noch das Erlernen einer »christlichen Grammatik« ermöglichen sollen.

Eng an die Selektionsfrage gebunden ist ein weiterer Aspekt, der in den Beiträgen explizit und implizit mit der Selektionsfrage, explizit aber zumeist mit den Selektionskriterien (weniger mit den religionsdidaktischen Zugängen) verbunden wird: der Aspekt der Elementarisierung oder der Kanonsuche. Zum Teil als Frage nach der Mitte des Faches gestellt (und als solche zugleich kritisch reflektiert), spiegelt diese Überlegung den Wunsch nach roten Fäden sowie nach einer umfassenden religiösen Bildung wider, die einer klaren Konzeption der inhaltlichen Bestimmung folgt und zugleich zugänglich für die Subjekte ist.

3 Die Was- und die Wie-Frage – zwischen Selektion und Präsentation von religionsunterrichtlichen Inhalten

In vielen Beiträgen sind Selektionsfragen mit Präsentationsfragen (teils normativ) eng verbunden, wird explizit auf den Zusammenhang beider Zugänge zur Inhaltsfrage hingewiesen oder die Was-Frage von der Wie-Frage her entwickelt.

Selektionsfragen (Was?) können nicht von *Präsentationsfragen* (Wie?) getrennt werden. Präsentationsfragen nicht mit Selektionsfragen zu verbinden, läuft Gefahr, die in Präsentationsprozessen (auch implizit getroffenen) normativen Selektionsentscheidungen zu übersehen. Insofern überschreitet dieser Zusammenhang jenen von Inhalt und Form, auch weil hierbei Unterrichtstheorien, Schullogiken und personale Faktoren wirksam sind.

Die Verbindung von Selektions- mit Präsentationsfragen ist eine, die auf die Fragen der Theorie-Praxis-Vermittlung abhebt. Aus der Zusammenschau der Beiträge soll hierzu auf zwei Spannungsfelder verwiesen werden: Die Spannung zwischen Kontinuitäten auf Ebene der »verordneten Praxis« und demgegenüber immer neuen Vorschlägen auf der religionsdidaktischen Ebene, verbunden mit der Frage, weshalb theoretische Diskurse eingeschränkt auf die Ebene der »verordneten Praxis« – und vermutlich noch weniger auf die der »tatsächlich anzunehmenden Praxis« einwirken. Die Frage ist eng verbunden mit widersprüchlichen empirischen Befunden, insofern Lehrkräfte sich zum einen lehrplanaffirmativ äußern, zum anderen in der Praxis jedoch auch eine Präsentation von Inhalten zu beobachten ist, die teilweise konträr zu der Fachlogik, aber adaptiv an die Schullogik (Ethisierung, Handlungsorientierung) zu sein scheint.

Äußerst aufschlussreich kann hier eine Weiterarbeit sein, mit der sowohl Theorie-Praxis-Schnittstellen explizit in den Blick genommen wie aber auch empirische Forschungen zur Themenkonstitution aufgegriffen und in die Theoriebildung einbezogen werden. Anzunehmen ist, dass ein Dialog zwischen den unterschiedlichen Fach- und Praxislogiken hier weiterführend ist.

4 Impulse für die theoriebildende und praxisbezogene Weiterarbeit an der Inhaltsfrage

4.1 »Thinking outside the box« angesichts von Beharrungskräften

Zu den am schwersten zu beantworteten Fragen des vorliegenden Bandes gehört die Frage, auf welche »alten« Inhalte angesichts »neuer« Inhalte zu verzichten wäre. Die fachdidaktiken- und länderübergreifende Reflexion der Inhaltsfrage stellt ein Feld dar, das noch weiter produktiv vergleichend zu bearbeiten wäre: Wie werden eigentlich die Inhalte in anderen Fächern gewonnen? Wie stark verändern sie sich? Wie gehen andere Fächer mit ihren »Sedimenten« um? Wie stark »entrümpeln« sie und was erscheint angesichts neuer Perspektiven als reif für den Wertstoffhof? Inwiefern gibt es eine explizite Theoretisierung der Inhaltsfrage? Wie gehen die anderen Fächer mit gegenwärtigen Forderungen, wie z.B. einer machtkritischen bzw. postkolonialen Relektüre der Curricula um? Aber auch: Wie verhalten sich die Quellen von Fachlichkeit im Religionsunterricht zueinander? Verändern sich die Quellen, je nachdem, welchen Hebelpunkt man zur Gewinnung der Inhalte ansetzt? Sind sie in der Primarstufe anders als in der Sekundarstufe II oder in der Berufsschule? Wenn ja, wie ist das Verhältnis und gibt es Hypothesen dazu, warum sich das so darstellt? Und nicht zuletzt auch die Frage, wie sich die Wanderungsprozesse der »Didaktischen Modelle« oder der »Kompetenzorientierung« vergleichend gestalten. Eine Erhellung dieser Fragen würde möglicherweise vor Augen führen, wie Inhalte auch ganz anders gewonnen werden können und worauf man aber auch verzichten kann.

4.2 »Hidden questions«

In der thetischen Zusammenschau ist deutlich geworden, dass am Inhaltsdiskurs wie unter einem Brennglas religionspädagogisch und -didaktisch verhandelt wird, worum es grundsätzlich geht, ohne dass diese Grundentscheidungen immer explizit sind.

Dies betrifft Grundentscheidungen darüber, von welchen anthropologisch-theologischen und gegenwartsanalytischen wie zukunftsbezogenen Vorstellungen ausgegangen wird und welche Zielvorstellungen bzw. Aufgaben religiöser bzw. religionsbezogener Bildung damit verbunden werden: z.B. Was ist der Mensch? Wird er als Orientierungssuchender, Verletzlicher, Bedürftiger, Weltbürger, ... gedacht? Wer soll der Mensch sein? Dient religiöse Bildung der Befähigung zum Christsein, zur Bewältigung von Anforderungssituationen, zum kompetenten Umgang mit Emotionen, zur positionellen gesellschaftlichen Teilhabe, für ein weisheitliches Leben, ...?

Eng verbunden sind diese zugrunde liegenden Vorstellungen auch mit den Konzepten von Fachlichkeit (z.B. Theologieverständnis) wie von der Bedeutung biblischer Texte (über hermeneutische Fragen hinaus).

Inhaltlichkeit und (normative) Intentionalität sind auf allen Ebenen des Inhaltsdiskurses aufs Engste verwoben mit anthropologisch-theologischen wie bildungstheoretischen Grundannahmen, wobei sich die drei Elemente (Vorannahmen, Intentionen, Inhalte) kaum in einen einfachen Kausalzusammenhang einschreiben lassen.

Für eine theoriebildende Weiterarbeit wäre die Explizierung der Grundannahmen nicht nur aufschlussreich, sondern Voraussetzung. Mit einer Explizierung ist nicht das Ziel einer einheitlichen anthropologisch-theologischen, gegenwartsanalytischen und bildungstheoretischen Bestimmung intendiert, sondern ein Diskurs, über den die Tiefendimensionen der Inhaltsfrage reflexiv zugänglich gemacht werden, weil anzunehmen ist, dass diese Grundierung normative Auswahl- und Präsentationsentscheidungen gleichermaßen mitbedingt. Das betrifft auch das Kriterium *Subjektorientierung*: Es fällt auf, dass in mehreren Beiträgen anthropologische und erfahrungsbezogene Aspekte zum Ausgangspunkt der Frage nach der Gewinnung und Konturierung sowie Strukturierung religionsunterrichtlicher Inhalte gemacht werden, ohne dass sich die je zugrunde gelegten Subjektverständnisse gleichen.

4.3 Neuakzentuierungen des Inhaltsdiskurses

Nicht nur das Plädoyer für eine Auseinandersetzung mit den zugrunde liegenden Implikationen der Inhaltsfrage akzentuiert den Diskurs noch einmal neu. Gegenüber dem vor einigen Jahrzehnten geführten Diskurs zeichnet den aktuellen eine Dringlichkeit aus, die auch aus der kooperativen Weiterentwicklung des Religionsunterrichts wie aus der Einrichtung religionskundlicher Fächer bzw. Fachdimensionen resultiert. Hierbei macht sich das bisherige Fehlen einer theoriegeleiteten Auseinandersetzung bemerkbar, gleichzeitig bergen die Notwendigkeiten auch die Chance, Neuorganisationen und Modellverschiebungen mit der Inhaltsfrage reflektiert ins Verhältnis zu setzen und international zu kontextualisieren.