

Muss die Bibel, Gott, das Subjekt im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen – oder die Erschließung einer theologischen Perspektive?

Die Frage nach der Mitte des Faches und dessen Inhalten
in historisch-systematischer Perspektive

Bernd Schröder

Bei der Frage nach der »Mitte des Faches« und nach den »Inhalten« des Religionsunterrichts hat eine Religionspädagogik als »Theorie der Praxis« (Friedrich Schleiermacher) Positionen aus der Theorie und in der Praxis zu unterscheiden – in diesem Fall darüber hinaus noch solche in der »verordneten« Praxis wie sie sich namentlich in Lehrplänen (und davon abgeleitet in Schulbüchern) abbildet.

Während die als tatsächlich anzunehmende Praxis früherer Epochen und selbst diejenige der Gegenwart weithin im Dunkeln liegt bzw. nicht für die theoriegeleitete Reflexion erschlossen ist, sind die konzeptionelle Theoriebildung und die »verordnete Praxis« zugänglich. Für die Frage nach den Inhalten des Religionsunterrichts ist die Ebene der Lehrpläne am aufschlussreichsten, insofern sie einerseits die unterrichtliche Praxis zu steuern beansprucht und wahrscheinlich auch in erheblichem Maße steuert, und andererseits aus der Fülle der konzeptionellen Vorschläge diejenigen herausfiltert, die als praxistauglich gelten und/oder sich im Ringen um Steuerungsmacht durchsetzen konnten.

1 Inhalte des Religionsunterrichts im Spiegel der »verordneten« Praxis – geschichtliche Schlaglichter

Auf der Ebene der »verordneten« Praxis verliert die Fragestellung dieses Beitrags in historischer Perspektive in mancher Hinsicht ihre Schärfe. Nimmt man die nicht-gymnasiale Sekundarstufe I – also historisch gesprochen: die oberen Klassen der Volksschule bzw. des niederen Schulwesens – als Exempel, sticht auf dieser Ebene im Blick auf die Inhalte des (evangelischen) Religionsunterrichts *Kontinuität* ins Auge. Über Jahrhunderte hinweg stand der Religionsunterricht im Zeichen des Katechismus – also seiner dogma-

tischen (Glaubensbekenntnis), ethischen (Zehn Gebote) und rituell-aszetischen (Vater-unser, Morgen- und Abendsegen, Tauf- und Traubüchlein, Auswahl biblischer Sprüche) Gehalte – und des (Gesangbuch-)Liedes. Erst im Laufe des 19. Jahrhunderts dringen auf breiter Front zunächst biblische und kirchengeschichtliche, später auch erfahrungsbezogene und religionsgeschichtliche Themen vor (vgl. etwa Lachmann & Schröder, 2007 und 2010; Dieterich, 2007).

Nachhaltig ins Wanken kommt diese Kontinuität im Zuge der sog. Reformdekade im 20. Jahrhundert – unter dem gleichzeitigen Eindruck u.a. einer weit verbreiteten Krisis des Überlieferten und des Überliefers, angesichts des Rufes nach gesellschaftlich-politischer Erneuerung und nach kritischer Theorie, unter dem Einfluss der Curriculumtheorie und der thematisch-problemorientierten Didaktik, und nicht zuletzt dank kritisch-veränderungsbereiter Schüler:innen und Religionslehrer:innen (vgl. etwa Rickers & Schröder, 2010).

Seit den 1970er Jahren ist als Resultat dieses Umbruchs eine Mischung von Inhalten für die unterrichtliche Behandlung vorgesehen, die teils aus der theologischen Dogmatik (allerdings nicht mehr aus dem Katechismus) und aus der Bibelkunde abgeleitet werden, sich teils einer – aus Erfahrung, Entwicklungspsychologie und Gesellschaftsanalyse gespeisten – Konstruktion von Schüler:innen-Themen verdanken und schließlich auf nicht-theologische, gesellschaftlich induzierte Anforderungen reagieren (etwa im Falle der Thematisierung nicht-christlicher Religionen, seien es die sog. Weltreligionen oder sog. Sekten). Diese – seitdem wiederum erstaunlich stabile – Mischung wird exemplarisch in den Lehrplänen der 1980er Jahre erkennbar (etwa in den seinerzeitigen »Rahmenrichtlinien« für den evangelischen Religionsunterricht im Bundesland Niedersachsen).

Mit bundesweiter Ausstrahlung legt von dieser Themenmischung namentlich das »Kursbuch« berechtigt Zeugnis ab: Zuerst 1976 erschienen hat es in seinen verschiedenen Auflagen eine bemerkenswerte Innovations- und Integrationskraft sowie Schmiegsamkeit (im Blick auf Lehrpläne und generationelle Wandlungen) unter Beweis gestellt (vgl. dazu Herrmann, 2012). Der Erfolg dieses Schulbuchs in der Praxis ergibt sich aus Erfahrung und Geschick der Autor:innen, zudem wahrscheinlich genau daraus, dass didaktisch-methodische Innovationen zwar aufgenommen, aber gerade nicht in ihrer konzeptionellen Deutlichkeit abgebildet werden.

2 Inhalte des Religionsunterrichts im Spiegel der religionsdidaktischen Konzeptionsdebatte – historische Perspektiven

Keineswegs im Zeichen der Kontinuität steht demgegenüber die konzeptionelle religionsdidaktische Debatte. Bereits seit dem 17. Jahrhundert lassen sich auf dieser Ebene immer neue Vorschläge für Inhalte oder zumindest deren Perspektivierung beobachten: Vom Pietismus geprägte Theologen setzen andere Schwerpunkte als von der Aufklärung geprägte Religionsdidaktiker, Katechetiker in den Bahnen Schleiermachers streben ein anderes Inhaltstableau an als diejenigen, die konfessionell-kirchlich geprägt sind, ein Adolph Diesterweg postuliert einen anderen Religionsunterricht als Christian Palmer.

Erst recht Fahrt nimmt dieser Diskurs um Inhalte im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts auf – die damals einsetzende Entwicklung wird bis in die 1990er Jahre eindrucksvoll, wenngleich (ideal-)typisierend geschildert im entsprechenden Beitrag im »Religionspädagogischen Kompendium« (Sturm, 1984 und zuletzt Sturm, 2003).

Es ist bemerkenswert, dass nur ein kleiner Teil selbst der maßgeblichen religionspädagogischen Impulsgeber (darunter etwa Christian G. Salzmann, Adolph Diesterweg und Friedrich Niebergall) bislang werkbiografisch erforscht wurde – für die sog. Schulmänner und Katechetiker in theologischen Strömungen wie dem Pietismus gilt dies erst recht. Auch Diskursräume von Religionslehrer:innen (vgl. dazu Schweitzer & Simojoki, 2005 sowie Schweitzer, Simojoki & Moschner, 2010 und – anders angelegt – Knauth, 2003) und lokale religionspädagogische Traditionen (s. dazu und die Vorschläge bei Käbisch, 2016, bes. S. 131–152, sowie Schröder, 2018), die eine kaum zu überschätzende Rolle im Prozess des Herausdestillierens und Reformierens der Inhalte von Religionsunterricht spiel(t)en, oder gar die Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte katechetisch-religionspädagogischer Ansätze können lediglich als exemplarisch erkundet gelten (vgl. insgesamt etwa Schröder, 2009 und 2023a).

Allerdings gibt es in der Fülle der Positionen nicht allzu viele, die über didaktisch-methodische Innovationen hinaus eine deutliche Neufassung der Inhalte von Religionsunterricht postulieren und insofern einen Bruch mit den Kontinuitäten der Praxis herbeiführen wollen – noch geringer ist die Zahl der Ansätze, deren Impulse zur Neufassung der Inhalte tatsächlich wenn schon nicht auf die Praxis, so doch wenigstens bis auf die »verordnete« Praxis durchschlagen. Auf evangelischer Seite ist dies – konzentriert auf die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg – wohl nur bei folgenden Ansätzen der Fall (wobei es nur im Falle der thematischen Problemorientierung dank der Arbeiten z.B. von Knauth, 2003 als nachgewiesen gelten kann):

Die *Hermeneutische Religionsdidaktik* führt seit den späten 1950er Jahren insbesondere im gymnasialen Religionsunterricht einerseits zum Ausschluss bis dahin üblicher Inhalte (Katechismus und Kirchenlied) und andererseits – erstmals in der Geschichte des Evangelischen Religionsunterrichts – zu einem auf die Bibel samt ihrer Auslegung und Hermeneutik konzentrierten Unterrichtsinhaltstableau.

Die *Didaktik der thematischen Problemorientierung* trägt – in Wiederaufnahme ähnlicher Anliegen aus der Zeit der liberalen Religionsdidaktik an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert – seit den späten 1960er Jahren im Namen der Orientierung an den Schüler:innen lebensweltliche Themen, vor allem ethische Probleme und nicht-christliche Religionen, als dominante Inhalte in den Religionsunterricht ein.

Im Namen der *Erfahrungs- und Subjektorientierung* – deren Grundideen in Dieter Stoodts Sozialisationsbegleitendem Religionsunterricht vorweggenommen wurden – kommt es unter dem Dach verschiedener religionsdidaktischer Konzeptionen (etwa der Symbolisierungsdidaktik Peter Biehls, der Kinder- und Jugendtheologie oder der subjektorientierten Didaktik Joachim Kunstmanns und Gundula Rosenows) zum Eintrag erfahrungsbasierter, von den Schüler:innen als wesentlich identifizierter oder generierter Inhalte.

Im Falle der meisten anderen didaktischen Konzeptionen führen die jeweiligen didaktisch-methodischen Innovationen zwar die Forderung nach einer gewissen inhaltlichen Neuakzentuierung mit, doch in der schulischen Realität schmiegen sie sich in er-

staunlichem Maße an die Kontinuitäten des vorfindlichen Thementableaus an – so etwa zu beobachten anhand des Elementarisierungsansatzes, der performativen Didaktik und geradezu paradigmatisch anhand der Kompetenzorientierung: Selbst ein von Grund auf verändertes Begriffsgefüge und Lehr-Lern-Framing vermochte die Kontinuität des Inhaltstableaus kaum zu irritieren (womit nicht behauptet sein soll, dass von diesen konzeptionellen Entwürfen keine unterrichtliche Innovation bzw. Qualitätsverbesserung ausging).

Zu den Gründen für die außergewöhnliche Durchschlagskraft der drei o.g. religionsdidaktischen Konzeptionen auf die Inhaltskomposition des Unterrichts dürften neben deren Schlüssigkeit und Plausibilität gehören, dass sie von starken theologischen und kirchlichen Strömungen unterlegt sind und eine hohe Passung zur jeweiligen mentalen Großwetterlage aufweisen.

3 Kriterien und Verfahren für die Festlegung der Inhalte des Religionsunterrichts – eine systematische Sichtung

Wechselt man von der historischen zur systematischen Betrachtung der Inhaltsfrage und konzentriert sich dabei auf die Frage nach dem Modus der Konstruktion von gewünschten Inhalten des Religionsunterrichts im Rahmen der religionsdidaktischen Konzeptionen, so treten einige wenige Muster als maßgeblich hervor:

An erster Stelle ist das Muster der *Deduktion* aus theologischen Erwägungen zu nennen. Dieses Muster dominiert – quer durch alle theologiegeschichtlichen Strömungen – bis weit ins 19. Jahrhundert hinein und findet sich bis heute: Selbst die Subjektorientierung ist als didaktischer Grundsatz primär theologisch deduziert.

Daneben tritt das Muster einer (konstruierten) *Induktion*: Annahmen zur Rezeptionsfähigkeit und Interessenslage der Lernenden verbinden sich in diesem Fall mit lerntheoretischen Modellierungen, um primär Schüler:innen-gemäße Themen zu entwerfen.

Schließlich lässt sich *ein konvergenztheoretisches Muster* erkennen, das von der Korrelation bzw. Konvergenz deduktiver und induktiver, theologie- und erfahrungsbasierter Gewinnung von Themen ausgeht. Dieses findet mustergültig Niederschlag in kirchlichen Texten – katholischerseits im Würzburger Synodenbeschluss aus dem Jahr 1974, evangelischerseits etwa im sog. Kerncurriculum der EKD (EKD, 1994, S. 18f.).

Erst auf der Ebene der »verordneten« Praxis gewinnen weitere Kriterien an Gewicht (vgl. auch Lenhard & Zimmermann, 2020), etwa:

- die Passung zum jeweils dominanten (allgemein-)didaktischen Modell, das der jeweiligen Lehrplankonstruktion zugrunde liegt, also namentlich Curriculumtheorie und Kompetenzparadigma,
- die Eignung der Inhalte für eine sequenzielle, zeitlich überschaubare Erschließung und eine spiralcurriculare, alters- bzw. entwicklungsangemessene Verteilung von Inhalten,
- das Potential der Inhalte, einem religionsgemeinschaftlichen Interesse (»Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften«) und einem gesell-

schaftlich-schulischen Interesse (»Bildungsauftrag der Schule«) Rechnung zu tragen,

- der Beitrag von Inhalten zur Wissenschaftspropädeutik und ihre Bearbeitbarkeit mit den etablierten Instrumenten der jeweiligen Bezugswissenschaft (ein Kriterium, dessen Wichtigkeit aus dem Umstand erhellt, dass die Inhaltstableaus der Lehrpläne für den Religionsunterricht sämtlicher Schulformen auf Passung mit den »Einheitlichen Prüfungs-Anforderungen« für das Abitur bedacht sind),
- die Plausibilität, die Inhalte und deren Herleitung im Verständnis des kleinen Kreises derjenigen Personen gewinnen, die ein Kerncurriculum entwerfen bzw. prüfen und in Kraft setzen.

Die Brisanz dieser Kriterien, für deren Geltend-Machen durchaus gute Gründe angeführt werden können, tritt erst hervor, wenn man sich vor Augen führt, welche potenziellen Themen angesichts dessen keine oder kaum Chancen haben, Eingang in das Lehrplan-basierte Inhaltstableau zu finden, nämlich:

- all das, was schulisch nicht operationalisiert werden bzw. keine regelhafte Anwendung finden kann, etwa Momente ethischen Engagements oder sog. Hintergrundwissen,
- all das, was keine mittelfristige (d.h. etwa zehnjährige) Relevanz erwarten lässt, etwa aktuelle Herausforderungen,
- all das, was nicht ohne Weiteres diskursiv bearbeitet werden kann, etwa Momente religiöser Praxis oder Erfahrung,
- all das, was so fluide und schillernd zu sein scheint, dass es sich der Bearbeitbarkeit durch die maßgebliche Referenzwissenschaft entzieht, etwa gegenwärtige Formen individueller Religiosität,
- womöglich auch all das, was in der jeweiligen Kommission keine konsensuale Zustimmung erfährt, etwa besonders strittige oder fundamental kritische Positionen.

Bedeutsamer als diese Unter-, Ent- und Ausscheidungsfunktion, die solche Kriterien nolens volens erfüllen (selbst wenn sie intentional auf eine Positiv-Auswahl zielen), scheint mir indes für die Inhaltsfrage des Religionsunterrichts zu sein, dass Lehrpläne und (Kern-)Curricula mit den skizzierten Mechanismen seit den 1970er Jahren zwar »Inhalte« bzw. »Themen« identifizieren und sie – sei es im Zeichen der Curriculumtheorie oder der Kompetenzorientierung – *didaktisch* perspektivieren, kaum einmal aber *theologisch* (vgl. anders z.B. Kaufmann, 1966/1969). Dies ist insofern bemerkenswert und problematisch, als das vermutlich Konsens ist, dass das Verstehen und kritische Aneignen einer solchen dezidiert theologischen Perspektive die Mitte des theologischen Geschäfts und der unersetzliche Beitrag des Religionsunterrichts zur allgemeinen Bildung ist – und folglich auch die vorrangige Intention von Religionsunterricht sein sollte.

4 Die Erschließung einer spezifisch theologischen Perspektive als entscheidender Parameter für die Konstruktion von Inhalten – ein Plädoyer

Dieser Gedanke einer theologischen Perspektivierung wird gegenwärtig in Theologie und Religionspädagogik in unterschiedlicher Weise mit Nachdruck thematisch – exemplarisch greife ich hier Entfaltungen von Ingolf U. Dalferth und Bernhard Dressler auf, die *mutatis mutandis* für die Inhaltsfrage des Religionsunterrichts fruchtbar zu machen sind.

Das Verstehen und kritische Aneignen einer bestimmten Perspektive hat Ingolf U. Dalferth etwa in seinem Entwurf »radikaler Theologie« als Dreh- und Angelpunkt von Theologie beschrieben:

»Theologie richtet sich auf Gott, nicht indem sie Gott zu einem Sonderthema neben anderen macht, sondern indem sie alles im Licht der wirksamen Gegenwart Gottes wahrnimmt, zu verstehen sucht, erforscht und durchdenkt. [...] Radikale Theologie thematisiert nicht nur alles im Licht der Gegenwart Gottes, sondern sie tut das [...] von einem ganz bestimmten Standpunkt aus: dem des radikalen Orientierungswechsels vom Unglauben zum Glauben. Radikale Theologie zielt nicht darauf, den Orientierungswechsel vom Unglauben zum Glauben herbeizuführen [...]. Sie geht vielmehr von diesem Orientierungswechsel aus und sucht ihn, die Bedingungen seiner Möglichkeit sowie die Voraussetzungen und Folgen seiner Wirklichkeit von dieser selbst her zu erhellen und verständlich zu machen.« (Dalferth, 2010, S. 15f.)

»Der radikale Orientierungswechsel [...] *führt nicht zu einem neuen Leben in einer anderen Welt, sondern zu einer neuen Sicht des Lebens in dieser Welt*« (Dalferth, 2010, S. 17 – Kursivierung BS).

Gewiss bezieht Dalferth mit diesem neuerlichen Entwurf einer hermeneutischen Theologie eine – keineswegs unumstrittene – Position in der gegenwärtigen theologischen Landschaft (zur Einordnung etwa Evers, 2015), doch scheint mir sein zentrales Anliegen des Verstehens und kritischen Aneignens einer spezifisch-theologischen Perspektive – wenngleich mit anderen Prämissen, theologisch-philosophischen Gewährsleuten und Pointen – auch in anderen theologischen Strömungen zur Geltung gebracht werden zu können (dezidiert anders Dalferth, 2010, S. 176–184), etwa in theologischen Entfaltungen von »Religion als Lebensdeutung« (exemplarisch Lauster, 2005; Gräb, 2018, oder Korsch, 2020).

Das Verstehen und kritische Aneignen einer religiösen Perspektive als eines spezifischen Modus des Weltzugangs hat Bernhard Dressler in seiner Theorie religiöser Bildung als vorrangige religionsdidaktische Aufgabe und bildungstheoretischen Beitrag beschrieben:

»Christliche Religion [darf] weder nur als Generator für ethische Themen [...] instrumentalisiert, noch zu einem materialen Bildungsstoff [...] ausgehöhlt werden, vielmehr ermöglicht sie »in ihrer bildenden Kraft einen bestimmten Blick auf die Welt einzunehmen [...], also die Perspektive einer Welt- und Selbstdeutung [zu] eröffnen, in der

die Welt und das Selbst anders verstanden werden können als in der lebensweltlichen Alltagsperspektive [...]. Um dieser neuen Perspektive Konturen zu geben, muss [...] auch an der Formgestalt der schulisch inszenierten Religion ablesbar sein, dass sie als eine solche Weltdeutungsperspektive mehr ist als ein verbal-sprachlich-argumentativer Diskurs über die Welt« (Dressler, 2007, S. 7 – Kursivierung BS; vgl. auch etwa Dressler, 2018, S. 49–62).

Religionsunterricht muss sowohl darstellen, »wie die [sc. Selbst- und] Weltwahrnehmung durch die Zeichenwelt der christlichen Religion konfiguriert wird«, als auch »wenigstens eine Ahnung des *Vollzugssinns* der christlichen Religion erschließen« (Dressler, 2007, S. 8). Um diese Ahnung anzubahnen, entwirft Dressler ein Konzept performativer Didaktik, das sowohl das Erproben von Praktiken als auch die kritische Reflexion darauf für unerlässlich hält. Dieses zeichnet er zudem in eine »Didaktik des Blickwechsels« (bzw. »Perspektivenwechsels«) ein, die sowohl das – auf Verstehen zielende, kritische Auseinandersetzung suchende – »Reden *über* Religion« als auch den – auf Freiwilligkeit basierenden, tentativen – »Vollzug *als* Religion« wertschätzt und im Religionsunterricht pflegen will (Dressler, 2007, S. 9; vgl. 30f., 36–39 u.ö.). Es gilt jedenfalls dem »Missverstehen von Religion als eines sachverhaltsförmigen Wissens oder einer dogmatischen Doktrin« entgegenzutreten (Dressler, 2018, S. 139 u.ö.).

Dressler entfaltet seine Position im Gespräch mit allgemeiner Bildungstheorie – in theologischer Hinsicht beleit er immer wieder »reformatorische Theologie« als »Kunst des Unterscheidens« (Dressler, 2007, S. 26 u.ö.) und etwa Überlegungen seines Marburger Kollegen Dietrich Korsch.

Jedenfalls liegt die Pointe beider hier angedeuteten Zugänge im Blick auf die Frage nach den Inhalten des Religionsunterrichts darin, eine Verschiebung herbeizuführen: Anliegen und spezifisches Inhaltsprofil des Religionsunterrichts machen sich nicht zuerst an bestimmten Themen fest, sondern an der Geltendmachung einer spezifisch theologischen Perspektive.

5 Unerlässliche Elemente einer theologischen Perspektivierung von Inhalten – ein Vorschlag

Die Frage ist: Was braucht es, um Kinder und Jugendliche an die Erschließung dieser Perspektive heranzuführen? *Nicht erforderlich* ist eine religiös-weltanschaulich homogene Schüler:innenschaft – und ebenso wenig erforderlich ist es, dass die Schüler:innen bereits einverstanden sind mit der an sie herangetragenen Perspektive. Insofern ist eine solche Fokussierung von Religionsunterricht nicht an eine bestimmte Organisationsform gebunden – vielmehr tut die Unterscheidung des religiösen von nicht-religiösen »Modi des Weltumgangs« (Jürgen Baumert) und die Ingebrauchnahme einer theologischen Sprache bzw. Perspektive anstelle einer »Versachkundlichung« (Rudolf Englerth u.a.) im konfessionellen Religionsunterricht ebenso not wie im »gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterricht« (Niedersachsen) wie auch im interreligiösen Religionsunterricht oder sogar bei der Thematisierung von Religion im Ethikunterricht.

An erster Stelle braucht es vielmehr *Religionslehrende*, die sich ihrerseits eine solche theologische Perspektive erschlossen haben und es verstehen, diese in der Behandlung verschiedener Themen als eine von anderen Perspektiven unterschiedene einzubringen – sie sollen die »Spezifik der Modi des Weltverstehens zu verstehen geben« können (Dressler, 2018, S. 316). Dies erfordert eine entsprechende Orientierungsfähigkeit in den theologischen Strömungen der Gegenwart und Verhaltenssicherheit bei der perspektivwechselnden Erschließung sowohl theologischer als auch nicht-theologischer Themen. Die Arbeit am »persönlichkeitsspezifischen Credo« (Klaus Winkler) und einer je eigenen Theologie lohnt auch von daher zu einem zentralen Projekt im Rahmen der theologisch-religionspädagogischen Berufsbildung von Religionslehrer:innen zu werden (vgl. Schröder, 2023b). Zudem allerdings benötigen Religionslehrende das, was die Schüler:innen erwerben sollen – eine Ahnung vom »Vollzugssinn« (s.o.) der thematisierten Religion, sie brauchen eine »Zeigefähigkeit« (Dressler, 2018, S. 317).

Und an zweiter Stelle braucht es *Themen*, die sich eignen, um anhand ihrer die Leistungskraft und die Schwierigkeiten einer theologischen Perspektive vor Augen stellen zu können und die theologische als eine von anderen Perspektiven bzw. Weltzugängen unterschiedene Sichtweise ins Spiel bringen zu können. Die theologische Perspektive kann also nicht ohne Bezug zu Phänomenen, Inhalten oder Themen entfaltet und verständlich werden – doch im Prinzip kann »alles« zum Thema werden (Dalferth, 2010, S. 15), wenn es denn gelingt, es »im Licht der wirksamen Gegenwart Gottes« (ebd.) bzw. »sub ratione Dei« (ebd., S. 243–245) zu betrachten. Konkretisierend schreibt Dalferth:

»Gott ist nicht ›da‹ als Phänomen, sondern als die Wirklichkeit des Möglichen, die dem Dasein von Phänomenen am Ort des Menschen den Mehrwert verleiht, nicht nur *als Welt* (auf weltliche Weise), sondern [...] auch anders, nämlich *als Schöpfung* (auf die Weise des Glaubens) erfahrbar zu sein. Dass sie Schöpfung sind, manifestieren Phänomene nicht als solche und deshalb auch nicht für alle und jeden. Wie die Schönheit der Welt im Auge des Menschen manifest wird, so erschließt sich ihr Geschaffensein nur dort, wo Phänomene [...] als Zeichen der abwesenden Anwesenheit des Schöpfers gesehen und erlebt werden. Wer sich nicht selbst als Geschöpf versteht, der wird auch die Welt nicht als Schöpfung sehen und verstehen. Das eigene Geschöpfsein entdeckt man aber nicht durch das Studium der Natur oder seiner selbst, sondern nur dadurch, dass man *in der Kommunikation mit anderen daraufgebracht wird* [...]. Von diesem lebensverändernden Standpunkt- und Sichtwechsel ist die Rede, wenn theologisch von Handeln Gottes, Offenbarung, Wort Gottes, Schöpfung [...] gesprochen wird. Das sind keine Namen phänomenaler Ereignisse (*religiöser Ereignisse* oder *Erlebnisse* im Unterschied zu profanen), sondern *theologische Denk- bzw. Reflexionskategorien* zur Explikation der neuen (nicht selbstverständlichen) Lebensorientierung des christlichen Glaubens und seines anderen (nicht selbstverständlichen) Blicks auf alles« (Dalferth, 2010, S. 242f.).

An dritter Stelle braucht es *Formen*, anhand derer diese theologische Perspektive als mehr erkennbar wird als ein intellektuelles Gedankenspiel. Wenn diese Perspektive einen »Sichtwechsel« erschließt, dann muss – ein logisches Muss – und kann – ein deskriptives Kann – dies Änderungen des »Lebensvollzug[s]« nach sich ziehen (Dalferth, 2010, S. 242f.). Im Religionsunterricht dürfen und sollen solche Änderungen nicht eingeübt werden, wohl aber dürfen und sollen die Schüler:innen ihrer ansichtig werden.

Sie lernen sie kennen und verstehen als exemplarischer Ausdruck oder als mögliche Muster einer Lebensführung und -deutung »unter Inanspruchnahme des Christlichen« (Albrecht Beutel). Erleben und praktizieren können sie sie hinter dem Vorzeichen der Freiwilligkeit entweder im Rahmen von Religion im Schulleben, an Orten gelebter Religion, auf die Religionsunterricht verweist, oder im Rahmen performativ didaktischer Lehr-Lern-Arrangements im Unterricht (dazu Näheres bei Schröder, 2022). Als solche Formen kommen klassische Gestaltgebungen des Christ:inseins – Gebet und Segen, gemeinsames Leben und diakonisch-politisch engagierte Existenz (dazu Zimmerling, III, 2020) – ebenso in Betracht wie aktuelle – etwa Kommunikation mit Sinnfluencer:innen, FreshEx oder Jugendkirchen.

Die sachliche Notwendigkeit, solche Formen im Religionsunterricht thematisch werden zu lassen, ergibt sich zum einen aus dem Bestreben, im Religionsunterricht eine theologische Perspektive auf uns selbst und unsere Welt möglichst erkennbar und plausibel werden zu lassen (s.o.), zum anderen aber daraus, dass Kinder und Jugendliche immer weniger selbstverständlich und faktisch immer seltener in Kontakt mit solchen Formen unter dem Dach der verfassten Kirchen kommen (vgl. dazu Schröder, 2014).

6 Inhalte im Dienst der Erschließung einer theologischen Perspektive – ein Fazit

Die Inhalte von Religionsunterricht wurden und werden *materialiter* unterschiedlich bestimmt – ein Blick in die Geschichte des Faches und seiner theoretisch-religionsdidaktischen Modellierungen zeigt Spannweite, Unablässigkeit und Akzeleration der Wechsel in der inhaltlichen Akzentsetzung. In diesen Wechselspielen kommt eine Vielzahl von Faktoren zum Tragen, etwa Zeitläufte und Region, (fach-)didaktische Paradigmen und schulpolitische Vorgaben, konfessionelle Verankerung und theologische Großwetterlage, Schulform und Entwicklungsstand der Lernenden. Angesichts dessen ist es weder erwartbar noch wünschenswert, dass es zu einer finalen Festlegung des einen Inhaltstableaus und seiner organisierenden Mitte kommt. Vielmehr *ist das andauernde Ringen um Inhalte und deren Plausibilisierung Ausweis der Dynamik des fachlichen Gegenstands* – im Falle des Religionsunterrichts: der Religion(en) und der Religionsgemeinschaft, die den jeweiligen Religionsunterricht mitverantwortet – *und der Resonanzfähigkeit der Wissenschaften*, Institutionen und Personen, die mit der Inhaltsdefinition befasst sind.

Auch *formaliter* vollzieht sich die Inhaltsprofilierung von Religionsunterricht auf unterschiedliche Weise. Die Spannweite der Positionen ist besonders weit und kontrovers im Medium unverbindlicher konzeptioneller Vorschläge – sei es aus wissenschaftlich-disziplinärer oder fachdidaktischer Perspektive.¹ Ungleich moderater stellt sich dar, was tatsächlich in Lehrplänen bzw. Kerncurricula als (auf Zeit) verbindliches Inhaltstableau festgeschrieben wird – moderater deswegen, weil hier neben der konzeptionellen Stimmigkeit und Klarheit eine Fülle weiterer fachlicher wie nicht-fachlicher, einander wechselseitig korrigierender Maßgaben zu berücksichtigen war und ist. So müssen Inhalte

1 Vgl. dazu die Teile II und V bis VII in diesem Band.

des Religionsunterrichts, die im Lehrplan festgeschrieben werden, nicht zuletzt eine solche Attraktivität bzw. Bildsamkeit für Schüler:innen (wie Religionslehrer:innen) vermuten lassen, dass diese – in der faktisch gegebenen Wahlpflichtkonstellation – möglichst nicht von ihrem Recht auf Abwahl bzw. Wechsel in den Ethikunterricht Gebrauch machen. Das Koordinatennetz der modernen staatlichen Schule fördert somit *Synthese* statt Polarisation im Umgang mit unterschiedlichen programmatischen Vorschlägen und *Adaption* statt Revolution bei der Fortschreibung von Inhaltsmaßgaben.²

Angesichts dieses unausweichlichen Wechselspiels aus Pluralität und Moderation in einem Feld, das von verschiedenen Kräften bestimmt wird, konzentriert sich dieser Beitrag auf einen Vorschlag: Die Frage nach den Inhalten soll nicht als Ringen um die Wichtigkeit von Themen inszeniert werden, die sich aus ihren jeweiligen Referenzräumen heraus in aller Regel plausibel begründen lassen; sie soll auch nicht an das didaktisch-curriculare Rahmenkonzept delegiert werden, indem die Passung zu den jeweils aktuellen didaktischen Koordinaten stillschweigend über Eignung oder Nicht-Eignung bestimmter Inhalte entscheidet. Vielmehr sollte die Frage so entschieden werden, dass der Religionsunterricht Inhalte behandelt, die es Schüler:innen erlauben, *die Eigenart und das Potential einer religiösen Perspektive (und deren theologischer Interpretamente) für die Deutung und Führung ihres Lebens zu verstehen und* – wenn sie denn wollen – *anzuzeigen*.

Eine solche theologische Perspektivierung würde – was dringend nottut – die Eigenart des Religionsunterrichts (gemäß Art. 7.3 GG) verdeutlichen und seinen unersetzlichen Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule plausibilisieren. Zugleich bliebe, insofern Lehrpläne bzw. Kerncurricula als wichtigste Steuerungsinstrumente nicht mehr als zwei Drittel des Unterrichtsvolumens bestimmen sollen, in der Praxis hinreichend Raum für Projekte und Wiederholungen, für von den Schüler:innen gewünschte, lokal oder aktuell bedeutsame Themen, und nicht zuletzt sowohl für die Wahrung von Kontinuitäten als auch für die Erprobung aktueller religionsdidaktischer Vorschläge – das alles allerdings in erkennbarem Bezug auf den skizzierten roten Faden.

Literatur

- Dalferth, I.U. (2010). *Radikale Theologie* (ThLZ.F 23). Leipzig: EVA.
- Dieterich, V.-J. (2007). *Religionslehrplan in Deutschland (1870–2000). Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in den amtlichen Vorgaben* (Arbeiten zur Religionspädagogik 29). Göttingen: V&R.
- Dressler, B. (2007). *Blickwechsel. Religionspädagogische Einwürfe*. Leipzig: EVA.
- Dressler, B. (2018). *Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlegungen*. Leipzig: EVA.
- EKD (1994). *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Englert, R., Kohler-Spiegel, H., Mette, N., Naurath, E., Schröder, B. & Schweitzer, F. (Hg.) (2011). *Was sollen Kinder und Jugendliche im RU lernen?* (JRP 27). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

2 Vgl. dazu Teil IV in diesem Band.

- Evers, D. (2015). Neuere Tendenzen in der deutschsprachigen evangelischen Dogmatik. *ThLZ*, 140(1/2), S. 3–22.
- Gräb, W. (2018). *Vom Menschsein und der Religion. Eine praktische Kulturtheologie* (PThGG 30). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Herrmann, H.-J. (2012). *Das Kursbuch Religion – ein Bestseller des modernen Religionsunterrichts: Ein Beitrag zur Geschichte der Religionspädagogik seit 1976*, Braunschweig: Cornelsen/Diesterweg.
- Käbisich, D. (Hg.) (2016). *Friedrich Niebergall: Werk und Wirkung eines liberalen Theologen* (PThGG 19). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kaufmann, H.B. (1996). Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? (1966/69). In ders. *Pädagogik unterwegs zur Normalität* (S. 90–96). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Knauth, T. (2003). *Problemorientierter Religionsunterricht: eine kritische Rekonstruktion* (ARP 23). Göttingen: V&R.
- Korsch, D. (2020). *Antwort auf Grundfragen des christlichen Glaubens. Dogmatik als integrative Disziplin*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Lachmann, R. & Schröder, B. (Hg.) (2007). *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Lachmann, R. & Schröder, B. (Hg.) (2010). *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Quellen*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Lauster, J. (2005). *Religion als Lebensdeutung. Theologische Hermeneutik heute*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lenhard, H. & Zimmermann, M. (2020). (Re-)Konstruktion von Lerngegenständen in der Religionsdidaktik – ein fachdidaktisches Forschungsformat?! *Theo-Web Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(1), S. 163–191.
- Rickers, F. & Schröder, B. (Hg.) (2010). *1968 und die Religionspädagogik*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Schröder, B. (2009). Historische Religionspädagogik – ein Literaturbericht zur Ausdifferenzierung einer theologischen Disziplin seit Mitte der 90er Jahre. *ThR*, 74(3 und 4), S. 290–308 und 377–409.
- Schröder, B. (2014). Religionspädagogische Aufgaben angesichts des Wandels institutionellen Christentums. *JRP*, 30, S. 110–121.
- Schröder, B. (2018). *Göttinger Religionspädagogik. Eine Studie zur institutionellen Genese und programmatischen Entfaltung von Katechetik und Religionspädagogik am Beispiel Göttingen* (PThGG 25). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schröder, B. (2022). Gestalten glaubwürdiger Religion und tragfähiger Lebensführung finden – Religionsunterricht als mäeutischer Raum. *JRP*, 38, S. 145–155.
- Schröder, B. (2023a). Fachdidaktik Religion. Ein religionspädagogischer Literaturbericht 2011–2022. *ThR*, 88(2), S. 1–59, und 88(3), S. 1–64.
- Schröder, B. (2023b). Welche Religionslehrerinnen und Religionslehrer braucht guter Religionsunterricht? In M. Hailer, A. Kubik, M. Otte, M. Schambeck, B. Schröder & H. Schwier (Hg.), *Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert – Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung* (S. 139–154). Leipzig: EVA.

- Schweitzer, F. & Simojoki, H. (2005). *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität* (RPG 5), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus & Freiburg: Herder.
- Schweitzer, F., Simojoki, H. & Moschner, S. (2010). *Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften* (RPG 15). Freiburg u.a.: Herder.
- Sturm, W. (1984). Religionspädagogische Konzeptionen des 20. Jahrhunderts. In G. Adam & R. Lachmann (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium* (S. 30–65). Göttingen: V&R.
- Sturm, W. (2003). Religionspädagogische Konzeptionen. In G. Adam & R. Lachmann (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium* (S. 37–86) (6. Aufl.). Göttingen: V&R.
- Zimmerling, P. (2017/2018/2020). *Handbuch Evangelische Spiritualität, I: Geschichte, II: Theologie, III: Praxis*. Göttingen: V&R.