

# Empowerment-orientiert Inhalte für den Religionsunterricht auswählen

## Eine Wegmarkierung

---

*Michael Domszen*

Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten? Zunächst einmal ganz pragmatisch. Keine Lehrkraft beginnt bei null. Sie agiert vielmehr in vorgespurten Bahnen. Grundlegend dafür sind zunächst einmal die rechtlichen Regelungen. Die meisten Bundesländer folgen hier den grundgesetzlichen Vorgaben, die bestimmen, dass der Religionsunterricht »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« (Art. 7, Abs. 3 GG) zu erteilen ist. Dort, wo dies nicht der Fall ist, finden sich Ausnahmeregelungen. Sie setzen andere Schwerpunkte, sind aber dennoch immer auch auf das Kennenlernen von Religionen ausgerichtet, was vielfältige inhaltliche Überschneidungen zum konfessionellen Ansatz mit sich bringt. Allen gemeinsam ist, dass es Kommissionen gibt, die auf der Basis dieser Festlegungen Lehrpläne bzw. Kerncurricula erarbeiten und auf diese Weise inhaltliche Schwerpunktsetzungen vornehmen. Bei aller Unterschiedlichkeit in den einzelnen Bundesländern sowie der Spezifik der Schulformen zeigen sich hier erstaunliche Übereinstimmungen, so dass man durchaus von einem »weitgehend homogene(n) Thementableau« sprechen kann, das sich »für den Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen herauskristallisiert« (Schröder, 2021, S. 408) hat. Auf dieser Grundlage agieren die Lehrkräfte und setzen dabei eigene Akzente. Sie orientieren sich an fachlichen (Lehrpläne), medialen (Lernmaterialien), strukturellen (Ein- oder Zweistündigkeit, Verortung im Stundenplan), personalen (Gruppenzusammensetzung und Vorlieben der Lehrkraft) und aktuellen (tagesaktuelle Ereignisse) Gegebenheiten.

Erhellend und weiterführend ist hier die Unterscheidung zwischen Makro- (rechtliche Rahmenbedingungen), Meso- (Bildungspläne und -medien) und Mikroebene (Entscheidung der Lehrkräfte), die von den Herausgeberinnen dieses Bandes im Anschluss an Schröder und Gojny (Schröder, 2021, S. 401; Gojny, Schwarz & Witten, 2020, S. 220) stark gemacht wird. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die Mikroebene, ließen sich aber vom Grundsatz auch auf die Mesoebene ausweiten.

## 1 Relativierung der Inhaltsfrage im (religions)didaktischen Setting

Fachdidaktisch steht die Inhaltsfrage gegenwärtig nicht im Zentrum der Überlegungen. Bisweilen wird sie in religionsdidaktischen Entwürfen sogar gar nicht ausdrücklich thematisiert (Kropač & Riegel, 2021). Es scheint, dass mehr oder weniger Einverständnis darüber herrscht, was im evangelischen und katholischen Religionsunterricht zu thematisieren sei. Neben den Quellen des Christentums geht es um christliche Ausdrucksformen, um Gott, Jesus Christus und Kirche sowie um christliche Anthropologie und Ethik. Außerdem sollen die verschiedenen christlichen Konfessionen und Religionen sowie säkulare Deutungen von Welt thematisiert werden.<sup>1</sup>

Diese christlich-konfessionell gegebene Übereinstimmung darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich in der Religionsdidaktik seit den 1960er und 1970er Jahren grundlegende Änderungen vollzogen haben. Standen die inhaltlichen Setzungen im Rahmen dogmatischer Vorgaben bis dahin vom Grundsatz her fest, so dass diese Inhalte nur über das Schuljahr hinweg zu verteilen waren (Stoffverteilungsplan), kam es im Zuge der Curriculumsdidaktik zu einer Neugewichtung der Inhaltsfrage. Sie wurde relativiert, indem der Blick von den Inhalten weg auf das zu erreichende Ziel zu richten war. Inhalt und Ziel wurden auf diese Weise auf neue Weise miteinander verbunden. Zentral sind nun nicht mehr die Inhalte an sich, sondern das, was anhand der Inhalte gelernt werden soll. Die Inhalte sind also von vornherein ins Verhältnis zu setzen zur Lebenswirklichkeit der Lernenden. Sie werden im wahrsten Sinne des Wortes relativiert. Die ins Auge gefassten Lernendenzustände in Form von Lernzielen geben dabei die Richtung vor, denn: »(I)f you're not sure where you're going, you're liable to end up some place else« (Mager, 1997, S. vi) Inhalt und Ziel sind immer im Zusammenhang zu sehen. Festlegungen auf der Grundlage fachwissenschaftlicher, d.h. inhaltlicher, Erwägungen allein reichen also nicht aus.

Die hier skizzierte Grundrichtung wurde im Zuge der Kompetenzorientierung noch einmal verstärkt, indem nach dem sog. »PISA-Schock« (Obst, 2010, S. 14) Anfang der 2000er Jahre in profilierender Weise die Aufmerksamkeit auf die Resultate von Lernprozessen gelenkt wurde. Begrifflich wurde das als »Outcome« gefasst. »Der gesamte Bildungsprozess sollte künftig von seinem erwünschten Ende her konzipiert werden« (ebd., S. 16). Anvisiert wurde damit der »Aufbau von Kompetenzen, Qualifikationen, Wissensstrukturen, Einstellungen, Überzeugungen, Werthaltungen, also von Persönlichkeitsmerkmalen bei Schülerinnen und Schülern, mit denen die Basis für

1 Die entsprechenden Kategorien lauten hier z.B. im Handbuch für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht: »Nach den Quellen des Christentums fragen: Die Bibel und ihre Auslegung«, »Nach den Ausdrucksformen christlicher Religion fragen: Dialekte und Gestalten des Christentums«, »Nach den Menschen in seiner Lebenswelt fragen: Theologie Anthropologie und Ethik«, »Nach Gott fragen: Gottesverständnis und Offenbarung«, »Nach Jesus Christus fragen: Person, Botschaft, Handeln Jesu und die Christologie«, »Nach der Gemeinschaft der Christinnen und Christen fragen: Kirche(n) weltweit und Ekklesiologie«, »Nach der Geschichte des Christentums fragen: Das unterschiedliche Verständnis von Tradition«, »Nach anderen Religionen fragen: Christentum in Beziehung und Vergleich«, »Nach tragfähigen Deutungen des Lebens fragen: Identität und Sinn im Streit der Weltanschauungen« (Schröder & Woppowa, 2021, S. 63–468). Eine vergleichbare Systematik findet sich auch bei Stögbauer-Elsner, Lindner & Porzelt, 2021, S. 155–246.

ein lebenslanges Lernen zur persönlichen Weiterentwicklung und gesellschaftlichen Beteiligung gelegt ist.« (Klieme et al., 2003, S. 6f.)

Auf diese Weise kam es zu einer verstärkten Orientierung an Problemlösefähigkeiten. Letztlich geht es darum, Lernende in die Lage zu versetzen, »komplexe Anforderungen erfolgreich zu bewältigen« (Obst, 2010, S. 24). Wissen und Können werden hier ganz eng miteinander verknüpft. Es geht nicht lediglich darum, Inhalte zu wissen, sondern sie »in multiplen Situationen« (ebd., S. 27) nutzen zu können. Auf diese Weise werden die Inhalte noch einmal neu relativiert. Die ihnen innewohnende Eigenlogik ist von vornherein ins Verhältnis zu setzen mit den anvisierten Kompetenzen, die erreicht werden sollen. Der Schwerpunkt verschiebt sich dadurch noch einmal: Weg von den nach primär fachwissenschaftlicher Logik zu bestimmenden Inhalten hin zu den im Blick auf bestimmte Anforderungen zu sichernden »Outcomes«.

In der Kompetenzorientierung wird der Blick auf »Anwendungssituationen« (ebd., S. 27) gerichtet, die mittels der gelernten Inhalte (besser) bewältigt werden können sollen. Das trägt in die hier zu verhandelnde Frage nach der Gewinnung der Inhalte des Religionsunterrichts eine Logik der Anwendungsorientierung im Sinne der Lebensbewältigung ein, die der fachwissenschaftlichen Logik zwar nicht fremd ist, aber durchaus in Spannung zu ihr steht. Dahinter steht nicht zuletzt der theologisch zu formulierende Vorbehalt gegenüber einer Verzweckung von Religion. Auch wenn Religion nicht in ihrer Funktion aufgeht, heißt es dennoch, dass sie bestimmte Funktionen erfüllt. Insofern ist diese Perspektive aufzunehmen und theologisch verantwortet weiterzuführen. Auf diese Weise kommt es zu einer spezifischen Einbettung der Inhaltsfrage. Sie steht von vornherein in Relation zur Dimension der Lebensgestaltung. Ob und inwiefern Inhalte relevant sind bzw. werden, erweist sich im Praxisvollzug.

Die hier benannte Grundrichtung ist seit der Curriculumsdidaktik gleich: Die Fixierung auf die Inhaltsfrage wird relativiert durch die Einbettung in einen Zielhorizont, der sich an den Lernenden selbst orientiert und von dort her die Inhaltsauswahl mitbestimmt.

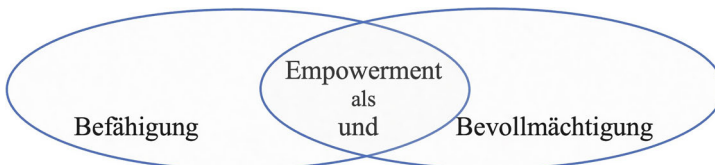
## 2 Rahmung der Inhaltsfrage durch Empowerment-Diskurse

Die eben skizzierte Entwicklung im didaktischen Zugriff wird durch gesellschaftliche Transformationen verstärkt und teilweise auch initiiert. Sie können mit den Stichworten der Optionsgesellschaft, der säkularen Gesellschaft und der Mediengesellschaft bezeichnet werden (Domsgen, 2019, S. 194–227) und stehen für Veränderungen im Zugriff auf den Unterrichtsgegenstand Religion und eine veränderte Rahmung jeglicher Annäherungen an Religion. Im Religionsunterricht wirkt sich das beispielsweise dahingehend aus, dass unterstützende Faktoren wie die Kenntnis biblischer Geschichten oder lebensgeschichtliche bzw. alltägliche Berührungspunkte mit religiöser Praxis nicht vorausgesetzt werden können. Das zwingt einerseits zu einer verstärkten Elementarisierung, indem neu danach zu fragen ist, welche Inhalte fundamental und zugleich exemplarisch für größere Zusammenhänge und Grundlinien sind. Andererseits gewinnen nicht inhaltsgebundene Faktoren in der didaktischen Arbeit eine noch größere Bedeutung, als sie im Unterrichtsprozess ohnehin schon haben. Zu denken ist hier beispielsweise an die

Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden oder an ein Methodensetting, das den Möglichkeiten und Interessen der Lernenden gerecht wird.

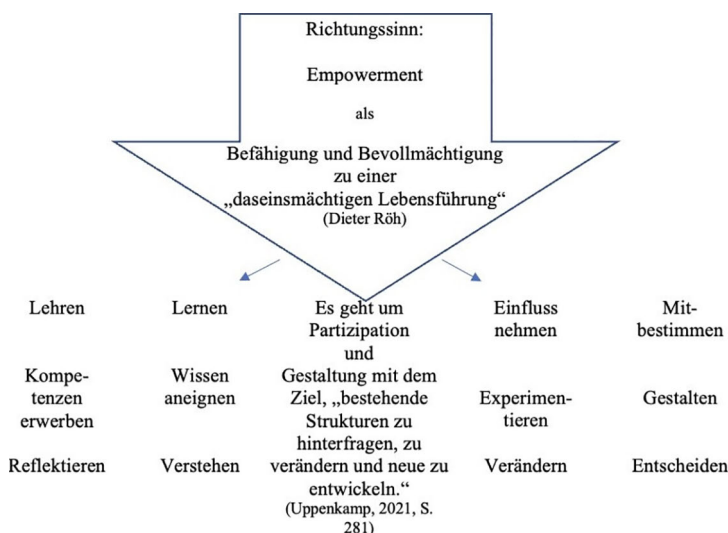
Die hier ganz knapp benannten Transformationen lassen sich unter der Perspektive einer schwindenden oder eben einer gänzlich ausgefallenen Selbstverständlichkeit in der Auseinandersetzung mit Religion bündeln. Dass Bildung und Religion zusammengehören, gilt schon lange nicht mehr als ausgemacht und zwar in doppelter Hinsicht: Einerseits mit Blick auf die Behauptung, dass »Biografie und Bildung aus christlicher bzw. evangelischer Perspektive fragmentarisch und defizitär bleiben, wenn sie nicht die Auseinandersetzung mit daseins- und wertorientierenden Fragen und die Sache nach einer existenziell tragfähigen Gestalt der Lebensführung und -deutung im Horizont des Unbedingten einschließen« (EKD, 2022, S. 11f.) und andererseits mit Blick auf die Annahme, dass Religion ohne Bildung unvollständig sei. Wohl gemerkt, damit wird nicht die grundsätzliche Verwiesenheit von Religion und Bildung aufeinander in Abrede gestellt, die Michael Meyer-Blanck so prägnant auf den Punkt gebracht hat: »Religion ohne Bildung ist unvollständig, Bildung ohne Religion ist ebenso gefährlich.« (Meyer-Blanck, 2003, S. 280) Allerdings wird sie lebensgeschichtlich von einer wachsenden Zahl von Menschen nicht mehr ohne weiteres geteilt. Sie bedarf vielmehr der Plausibilisierung, und dies nicht nur im Feld kognitiver Auseinandersetzung, sondern im (selbst)evidenten Vollzug. Für religiöse Bildungsprozesse im schulischen Religionsunterricht stellt das eine besondere Herausforderung dar, geht es hier zwar um die Auseinandersetzung mit einer Praxis, aber eben nicht einfach um das Erlernen dieser Praxis selbst. Besonders deutlich wird das beim Thema Gebet. Es braucht die Auseinandersetzung mit der Gebetspraxis. Zugleich kann diese Praxis nicht einfach verbindlich gemacht werden. Anders ausgedrückt: Um die in der Kompetenzorientierung angestrebten Fähigkeiten in der Auseinandersetzung mit Religion auch erreichen zu können, bedarf es gesonderter Anstrengungen und Schwerpunktsetzungen.

Impulse dafür lassen sich aus den Diskursen in der Gemeindepsychologie, der Sozialen Arbeit, der Heilpädagogik und der kritischen Pädagogik gewinnen (Bucher, 2021, S. 228–324). In religionsdidaktischer Fokussierung lässt sich Empowerment als »Befähigung und Bevollmächtigung« übersetzen, insofern sich mit diesen Begriffen ein »Kris-tallisationspunkt der terminologischen Übertragung« (ebd., S. 38) markieren lässt, wodurch die personale und strukturelle Ebene miteinander gekoppelt werden.



Die Lernenden treten damit von vornherein in ihren jeweiligen Kontexten in den Blick, der sie prägt und Lernprozesse entscheidend bestimmt. Das Gelernte (Befähigung) muss angeeignet werden, indem sich Lernende dessen in der ihr eigenen Weise bemächtigen (Bevollmächtigung). Genau dafür geben die benannten Bezugsdisziplinen wichtige Impulse. Sie brauchen an dieser Stelle nicht einzeln dargestellt zu werden.

Weiterführend ist hier vor allem der damit benannte »Richtungssinn«, der religiöse Lernprozesse in den Horizont einer »daseinsmächtige(n) (und; M.D.) selbstbestimmte(n) Lebensführung« (ebd., S. 265) einschreibt. Die damit anvisierte Richtung ergibt sich nur dann, wenn neben die dafür notwendigen Befähigungen die Möglichkeit tritt, diese Kompetenzen auch in Anschlag zu bringen, d.h. sich ihrer zu bemächtigen (was immer auch die Möglichkeit einschließt, sie abzulehnen).



Theologisch steht dahinter die Denkfigur vom allgemeinen Priestertum. Sie markiert die Möglichkeit, sein Leben in neuer Weise bestimmen zu können. Dazu gehört auch, sich in neuer Weise in die Community einbringen zu können, in der man lebt. Zentral dafür ist die Gottesrelation. Sie wird auf diese Weise ganz eng an Fragen der Lebensführung geknüpft.

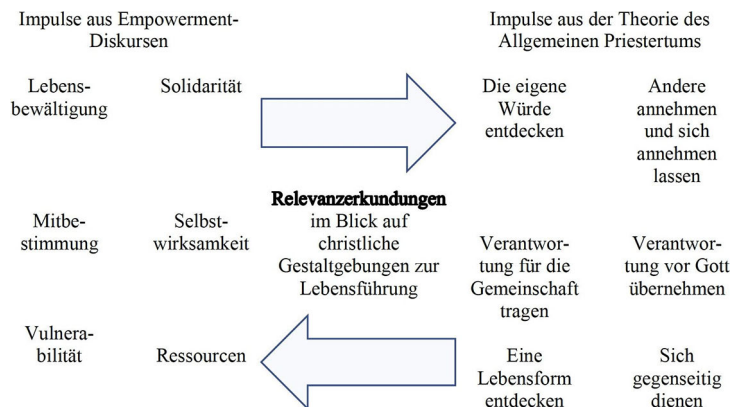
Im Blick ist damit die Vorstellung von der Berufung des Einzelnen: »Jeder ist von Gott mit Fähigkeiten ausgestattet und soll sich damit zum Nutzen aller in der Gesellschaft einbringen ... Anders gesagt: Ich bin von Gott mit mir selbst beschenkt und kann dieses Geschenk meiner selbst weiterverschenken.« (Wegner, 2021, S. 14) Eine solche Zielrichtung, die als Weiterführung einer Orientierung am Bildungsparadigma verstanden werden soll, legt auch didaktisch den Schwerpunkt auf die Ermöglichung einer »daseinsmächtigen Lebensführung« (Röh, 2013) unter Inanspruchnahme des Christlichen.

### 3 Profilierung der Inhaltsfrage im Fokus von Lebensbewältigungsfragen

Die eben skizzierte Grundrichtung ist nicht nur pädagogisch und theologisch anschlussfähig, sondern kann mit Blick auf die Profilierung des Lerngegenstands im Religionsunterricht als zentral markiert werden. Die benannten Tendenzen der gesellschaftlichen Transformation korrespondieren mit einer inhaltlichen Zuspitzung, die in der christ-

lichen Überlieferung zentral ist, aber in der Vergangenheit oft eher in den Hintergrund trat. Denn durch »die lange Zeit erzwungene allgemeine Kirchenzugehörigkeit der Menschen in unserem Kulturkreis und die dementsprechende Reduktion der sog. kirchlichen Verkündigung auf Glaubensinhalte ist der Grundcharakter des Christseins als Lebensform in den Hintergrund getreten bzw. weithin vergessen« (Grethlein, 2022, S. 424) worden. Insofern stellt sich »die theo-logische Aufgabe, *die christliche Lebensform als aktuelle Möglichkeit der Lebensgestaltung* zu kommunizieren und Raum für deren individuelle und soziale Praxis zu eröffnen. Reduktionen auf Kultus, Glauben oder Ethik sind hierbei nicht tragfähig.« (ebd., S. 425)

In der interpretativen Vermittlung pädagogischer und theologischer Diskurse zum Begriff Empowerment ergeben sich folgende Schwerpunkte eines Religionsunterrichts, der sich dem Verstehen der christlichen Lebensform verpflichtet weiß<sup>2</sup>:



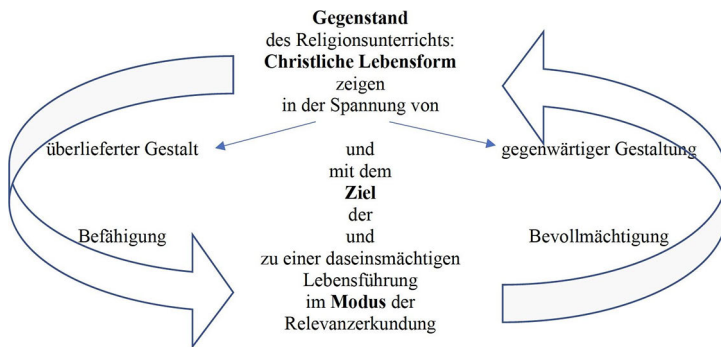
Der Mensch wird hier als vulnerabler Mensch in den Blick genommen. Als verletzte und sich gegenseitig verletzende Menschen, die in einer verletzten und verletzenen Welt leben, brauchen wir alle (in je spezifischer Weise) »empowerment« (Bucher & Domsgen, 2023, S. 175). In diesem Horizont wird nun nach den Relevanzen gesucht, die das Christliche in Form von Überlieferung und gegenwärtiger Praxis für eine daseinsmächtige Lebensführung bereithält. Besonders geschaut wird dabei auf die Gestaltung von Zeiten und Orten durch die Kommunikationsmodi des Evangeliums und ihre Spielarten (Domsgen, 2019, S. 374 unter Bezug auf Grethlein, 2016).

Die Frage nach der Auswahl der Inhalte wird auf diese Weise doppelt gerahmt. Einerseits, indem diejenigen Aspekte der Überlieferung und ihrer Auslegungen fokussiert werden, die die Lebensform Christsein konturieren helfen mit Blick auf die darin überlieferte Gestalt. Das wird mit dem Begriff der Befähigung markiert. Andererseits sind diejenigen Aspekte zu fokussieren, die dazu verhelfen, eigene Aneignungsformen zu entwickeln, die immer auch die Möglichkeit der Distanzierung einschließen. Schließlich geht es nicht um die bloße Adaption der überlieferten Gestalt, sondern um deren

2 Zur Visualisierung nutze ich ein von Georg Bucher entworfenes Schema, das wir für einen gemeinsamen Vortrag verwendet haben. Vielen Dank!

kontextuell und lebensgeschichtlich notwendige Gestaltung. »Das Christentum eröffnet dem Einzelnen einen sozialen Spielraum zur Lebensführung.« (Laube, 2015, S. 48) Wie und ob er ihn ausfüllt und gestaltet, ist seine Sache. »Niemand kann sein Leben allein führen, auch wenn jeder sein Leben nur selbst führen kann.« (Ebd.)

Gegenstand des (christlichen) Religionsunterrichts bildet der »in sich vielfältig differenzierte soziale Praxiszusammenhang« (ebd., S. 45) der christlichen Lebensform. Es geht dabei um die Thematisierung der »Zusammenhänge von Praktiken und Orientierungen und Ordnungen sozialen Verhaltens«, die sich als »Interpretations- und Funktionszusammenhang« (Jaeggi, 2014, S. 106) verstehen lassen. Mit dem Begriff der Lebensform wird die »biegsame Kategorie ›Leben‹« mit dem »Ordnungsprinzip ›Form‹« zusammengebracht und damit gleichermaßen »– besondere – Individualität und – allgemeine – Sozialität« (Grethlein, 2018, S. 19) in den Blick genommen. Zentral für die hier zu verhandelnde Thematik ist der Zusammenhang von Form und Inhalt. Eine Engführung auf kognitive Sätze und damit auf lediglich dogmatisch zu gewinnende Inhalte ist damit ausgeschlossen.



Die einzelnen Inhalte der Unterrichtsstunde sind nur in der Korrelation von Inhalt und Form zu gewinnen. Das gilt in doppelter Perspektive. Einerseits sind die Inhalte immer auch in ihrer formgebenden Praxis in den Blick zu nehmen. Andererseits bedarf die Auseinandersetzung mit dieser Praxis immer auch einer Rückbindung an überlieferte Inhalte. Beides ist mit einer kritischen Reflexion verbunden. Der Zusammenhang von Inhalt und Form ist also für den Religionsunterricht zentral.

Der Erwerb religiöser Kompetenz ist ohne die Dimension religiöser Erfahrung schlecht möglich. Deshalb sind religiöse Erfahrungen in Lernprozessen »pädagogisch zu arrangieren, wobei immer darauf zu achten ist, dass sie nicht unter der Hand zum Ziel religiöser Bildung« (Domsgen, 2019, S. 499) werden.

Für die Festlegung der Inhalte des Unterrichts heißt das, dass sie in einem zirkulären Verfahren zu gewinnen sind aus den Dimensionen von Inhalt und Form der christlichen Lebensform. Hilfreich dafür kann die Unterscheidung dreier Modi der Kommunikation des Evangeliums sein, die Christian Grethlein vorgeschlagen hat: »Lehren und Lernen, die Wirklichkeit auf Gottes Wirken hin zu durchblicken, gemeinschaftliches Feiern, gekennzeichnet durch Inklusion und Solidarität, sowie Helfen zum Leben, das letztlich über den biologischen Tod hinausreicht.« (Grethlein, 2018, S. 243) Diese Kommunikati-

onsmodi sind in ihren unterschiedlichen Spielarten in den Blick zu nehmen und unterrichtlich einzuholen. Konkret bedeutet das, dass Lernprozesse immer auch rückzubinden sind an die Modi des Feierns und Helfens. Zugespitzt ließe sich sagen: Die Lerngegenstände des Religionsunterrichts, also das womit und woran gelernt wird, lassen sich nicht auf Inhalte reduzieren. Vielmehr geht es darum, die Einbettung bzw. Rückbindung dieser Inhalte auf kommunikative Vollzüge hin sichtbar zu machen.

Eine Empowerment-orientierte Didaktik nimmt dafür Relevanzsetzungen aus unterschiedlichen Bereichen heraus auf (vgl. auch Dube, Gärtner, Hußmann, Ralle & Thiele, 2019), um mit und an ihnen Relevanzerkundungen der Schüler\*innen zu initiieren und zu ermöglichen. Da sich das Profil gesellschaftlich-kultureller Überformungen der Gestaltungsdimension der christlichen Lebensform massiv verändert hat und weiterhin verändert, indem die Prägekraft überlieferter Formen zurückgeht oder gänzlich ausfällt, treten die aus sich heraus gesetzten, fachwissenschaftlichen Logiken in ihrer Bedeutsamkeit zurück. Mit Blick auf die Inhaltsebene des Religionsunterrichts heißt das: Die wissenschaftspropädeutische Dimension tritt zugunsten der immer wieder neu vorzunehmenden Plausibilisierung an den konkreten Herausforderungen des Lebens zurück. Dadurch gewinnt die Lebensgestaltungsdimension eine neue Bedeutung. Sie ist quasi das Nadelöhr, durch das alle Inhalte des Religionsunterrichts hindurchmüssen und bestimmt, was als relevant erachtet wird und was nicht.

Für die Gewinnung der jeweiligen Stundeninhalte können Perspektiven erhellend sein, die sich aus einem ersten etymologischen Zugang ergeben. Das lateinische Verb *relevare* verweist auf zwei wesentliche Linien. Zum einen steht es für eine »Erleichterung« im Hinblick auf eine Last wie schweres Material oder auch Durst. Zum anderen bedeutet es *etwas in die Höhe heben*. Daraus leitet sich das Wort *Relief* ab, das ein sich von einem Untergrund herausgearbeitetes und somit heraustretendes plastisches Bildwerk bezeichnet (Hild, 2023). Die Inhalte des Religionsunterrichts sind so zu profilieren, dass sie einerseits der Lebensbewältigung dienen können und sich andererseits an ihnen etwas aufzeigen lässt, was für die christliche Lebensform insgesamt von Bedeutung ist. Was im Einzelnen wie relevant wird, lässt sich – trotz aller unverzichtbaren Reflexionen vorab – nicht eindeutig bestimmen. Es kann sich nur erweisen, wenn Schüler\*innen der Raum gegeben wird, dies zu prüfen. Themenfindung im Modus der Relevanzerkundung muss deshalb notwendigerweise kontextuell, partizipativ und experimentell ausfallen. Das ist nicht unbedingt ein neuer Gedanke (Hilger, Ritter, Lindner, Simojoki & Stögbauer, 2014, S. 151), aber einer, der immer wieder ins Gedächtnis zu rufen ist und mit Blick auf Empowerment als Modus und Ziel des Religionsunterrichts neue Dringlichkeit und ein klareres Profil erhalten kann.

Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten? Empowerment-orientiert ergibt sich hier ein besonderer Blick auf die christliche Lebensform als Inhalt des Religionsunterrichts. In der Thematisierung dessen wird dem Einzelnen ein sozialer Spielraum der Lebensführung eröffnet. Die sozialen Praktiken des Christlichen bestehen vor den Subjekten, entstehen aber zugleich nur durch sie (Laube, 2015, S. 48). Die Inhalte des Religionsunterrichts sind genau daraufhin auszuwählen, dass sie diese Doppelperspektive aufnehmen können und sie zu verstehen helfen.

## Literatur

- Bucher, G. (2021). *Befähigung und Bevollmächtigung. Interpretative Vermittlungen zwischen allgemeinem Priestertum und empowerment-Konzeptionen in religionspädagogischer Perspektive*. *APrTh*, 81. Leipzig: EVA
- Bucher, G. & Domsgen M. (2023). Empowerment-bezogene Religionspädagogik. In B. Grümme & M. L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 171–183). Stuttgart: Kohlhammer.
- Domsgen, M. (2019). *Religionspädagogik. LETH*, 8. Leipzig: EVA.
- Dube, J., Gärtner, C., Hußmann, S., Ralle, B. & Thiele, J. (2019). Der Weg zur Handlungsbefähigung. Ein fachdidaktikenübergreifendes Strukturmodell zur Schaffung von Sinnangeboten. In B. Ralle & J. Thiele (Hg.), *Sinnstiftende Lehr-Lern-Prozesse initiieren. Zur Rolle von Kontexten in der Fachdidaktik* (S. 17–35). Münster/New York: Waxmann.
- EKD (2022). *Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen. Eine Richtungsanzeige der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend für die vernetzende Steuerung evangelischer Bildung*. Leipzig: EVA.
- Gojny, T., Schwarz, S. & Witten, U. (2020). Die Inhalte des Religionsunterrichts in der Kritik – eine mehrperspektivische Annäherung an eine religionspädagogische Grundfrage. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(2), S. 112–131.
- Grethlein, C. (2016). *Praktische Theologie* (2. Aufl.). Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Grethlein, C. (2018). *Christsein als Lebensform. Eine Studie zur Grundlegung der Praktischen Theologie*. Leipzig: EVA.
- Grethlein, C. (2022). Christsein als Lebensform – grundsätzliche Überlegungen. *ZThK*, 199(4), S. 414–426.
- Hild, C. (2023). Was uns unbedingt angeht? Themenauswahl im Religionsunterricht. In feinschwarz. Theologisches Feuilleton. URL: <https://www.feinschwarz.net/was-uns-unbedingt-angeht-themenwahl-im-religionsunterricht/> [Zugriff: 16.08.2023].
- Hilger, G., Ritter, W.H., Lindner, K., Simojoki, H. & Stögbauer, E. (2014). *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts* (2. Aufl.). München/Stuttgart: Verlagsgruppe Random House GmbH.
- Jaeggi, R. (2014). *Kritik von Lebensformen* (2. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Klieme E., Avenarius H., Blum W., Döbrich P., Gruber H., Prenzel M., Reiss K., Riquarts K., Rost J., Tenorth E. & Vollmer H. (2003). *Bundesministerium für Bildung und Forschung: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn/Berlin.
- Kropač U. & Riegel U. (Hg.) (2021). *Handbuch Religionsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Laube, M. (2015). Religion als Praxis. Zur Fortschreibung des christentumssoziologischen Rahmens der EKD-Mitgliedschaftsstudien. In H. Bedford-Strohm & V. Jung (Hg.), *Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft* (S. 35–49). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Mager, R. F. (1997). *Preparing Instructional Objectives. A Critical Tool in the Development of Effective Instruction* (1. Auflage 1962, 3. Auflage). Atlanta: CEP Press.
- Meyer-Blanck, M. (2003). Tradition – Integration – Qualifikation. Die bildende Aufgabe des Religionsunterrichts an Europas Schulen. *EvTh*, 63(4), S. 280–288.

- Obst, G. (2010). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht* (3. Aufl.). Göttingen: V&R.
- Röh, D. (2013). *Soziale Arbeit, Gerechtigkeit und das gute Leben. Eine Handlungstheorie zur da-seinsmächtigen Lebensführung*. Wiesbaden: Springer.
- Schröder, B. (2021). *Religionspädagogik* (2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schröder B. & Woppowa J. (Hg.) (2021). *Theologie für den konfessionell-koooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Stögbauer-Elsner, E., Lindner K. & Porzelt B. (Hg.) (2021). *Studienbuch Religionsdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Uppenkamp, V. (2021). *Kinderarmut und Religionsunterricht. Armutssensibilität als religionspädagogische Herausforderung*. Religionspädagogik innovativ (Band 42). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wegner, G. (2021). Auf der Suche nach Antworten. Und jetzt, wie weiter? Corona hat die Schwäche der Kirchen als Akteure religiöser Kommunikation deutlich werden lassen. *FAZ Nr. 122, Feuilleton*, 29. Mai 2021, S. 14.