

5. Religiöse Bildung als Transformationsprozess vor dem Hintergrund von Rudolf Englerts Diagnose von der Versachkundlichung des Religionsunterrichts

Rudolf Englert untersuchte mit seinem Forschungsteam etwa hundert Stunden Religionsunterricht in den Klassen 4 und 10 an Schulen in Essen.¹

Eine Erkenntnis dieser Untersuchung war die zunehmende Versachkundlichung des Religionsunterrichts, womit er eine Tendenz zur Vermittlung objektiver Informationen über Religion zu Lasten des Aufzeigens einer existentiellen Relevanz von Religion bezeichnet.

»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 Nachvollziehbarkeit religiöser Perspektiven steht nicht mehr im Zentrum des Religionsunterrichts.«²

Für Englert stellt Relevanz jedoch eine notwendige Bedingung für jegliche Realisierungsversuche von Korrelation dar. In seinen empirischen Untersuchungen identifizierte Englert vier unterschiedliche Umgangsweisen bezüglich des Aspektes der Relevanz der Tradition. Eine Umgangsweise ist laut Englert das Ausblenden bzw. Vermeiden der Relevanzfrage im Unterricht, dadurch dass man beispielsweise lebenskundliche Themen zu Lasten »religiöser Traditionen« in den Vordergrund stellt.³ Daneben stellt Englert aber

1 Vgl. Englert, Rudolf, Hennecke, Elisabeth, Kämmerling, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München 2014, S. 159.

2 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde »Religion«?, in: Ders., Kohler-Spiegel, Helga, Naurath, Elisabeth, Schröder, Bernd, Schweitzer, Friedrich (Hgg.): Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung. Jahrbuch der Religionspädagogik 30 (2014), S. 215. Im Folg. zit. als: Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde »Religion«?

3 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde »Religion«?, S. 214.

auch fest, dass die Relevanzfrage religiöser Traditionen auch dann ausgeblendet werden kann, wenn diese explizit Gegenstand des Unterrichts sind, dadurch dass »ein sachkundlich-informativer Bearbeitungsmodus gewählt« wird.⁴ Die dritte Umgangsweise ist durch eine Relativierung der Bedeutung religiöser Traditionen charakterisiert, dadurch dass »die Frage nach der Relevanz religiöser Traditionen [...] strikt als individuell zu beantwortende Frage behandelt« wird.⁵ Dies bedeutet, dass die Lehrkraft gar nicht versucht, die Aktualität und Bedeutung religiöser Tradition für seine Schüler zu plausibilisieren und christliche Perspektiven auf das Leben heutiger Menschen explizit als Alternative zu manchen gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten aufzuzeigen. Die Ursache hierfür mag in einem Wandel des professionellen Selbstverständnisses der Lehrkräfte liegen, welches Englert während seiner Untersuchungen beobachtet hat. Dieses habe sich »im Laufe der Zeit vom Zeugen für eine Botschaft bzw. vom Experten für eine Sache zum Moderator eines Prozesses gewandelt«.⁶ Diese Neutralisierungstendenz macht Englert u. a. daran fest, dass in den untersuchten Religionsstunden LehrerInnen kaum »bekenntnishaft bzw. aus eigenem Erleben von ihren religiösen Erfahrungen oder ihren religiösen Überzeugungen gesprochen hätten, aber auch daran, dass die Relevanz religiöser Fragen immer seltener im Religionsunterricht kontrovers diskutiert würde.«⁷

Neben dem oben skizzierten Vermeidungsverhalten gegenüber der Relevanzfrage findet Englert auch Beispiele, in denen diese bewusst thematisiert und vom Lehrer »frontal« erschlossen oder demonstriert wird, jedoch nicht immer erfolgreich, da dies manchmal zu Überforderung der Schüler führe.⁸ Englert resümiert seine empirischen Untersuchungen mit der Diagnose einer »deutliche[n] Tendenz zur Vermeidung oder Abschwächung der Relevanzfrage«.⁹

5.1 Ursachenforschung

Versachkundlichung des Religionsunterrichts ist für Englert kein neues Phänomen und auch nicht prinzipiell problematisch, vielmehr zeige sich gegenwärtig jedoch eine neue Qualität dieser Erscheinung. Die Ursprünge einer ersten Versachkundlichungstendenz sieht Englert im Übergang vom kerygmatischen zum hermeneutischen Religionsunterricht, da sich dort das Verständnis von Religion hochgradig geändert habe. Hier habe sich ein Wandel von einer »Präsenz-« zu einer »Sinnkultur« vollzogen.¹⁰ Der kerygmatische Religionsunterricht, der einer Präsenzkultur zuzuordnen sei, gehe davon aus, dass die religiöse Tradition einer Glaubensgemeinschaft von Gott geoffenbart wurde, sich das Göttliche dort selbst zeige und diese somit heilig sei, wodurch deren Wahrheitsanspruch nicht durch das Urteil der Vernunft begründet und durch Erfahrungen plausibilisiert werden müsse, sondern aufgrund ihres göttlichen Ursprungs zu glauben

4 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 214.

5 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 214.

6 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 214.

7 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 214f.

8 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 214.

9 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 214.

10 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 207.

sei.¹¹ Der Religionsunterricht einer Sinnkultur, zu dem nach Englert alle postkerygmatischen Konzepte wie der hermeneutische, der problemorientierte oder der korrelierende Religionsunterricht zählen, gehe dagegen nicht mehr von Wahrheitsansprüchen a priori aus, sondern mache diese »zum Gegenstand historischer Reflexion und kritischer Prüfung«.¹² Die Relevanz der christlichen Tradition wird hier nicht mehr vorausgesetzt, sondern muss immer wieder durch Transfer, Interpretation und Begründung aufgezeigt werden.¹³ Englert spricht diesbezüglich von Überführung, worunter er »die Intention, Schülerinnen und Schüler mit den religiösen Traditionen christlichen Glaubens so zu konfrontieren, dass deren Relevanz und Geltung aufscheinen« versteht.¹⁴ Dies kann beispielsweise dadurch geschehen, dass religiöse Tradition und biblische Texte »existenzerhellend« erschlossen werden oder »die Bedeutung religiöser Traditionen für den Umgang mit individuellen und gesellschaftlichen Problemen der Gegenwart« aufgezeigt wird oder aber Lernende und religiöse Tradition so ins Gespräch gebracht werden, dass es »sowohl zu einem tieferen Verständnis der Sache (der Tradition) als auch der Subjekte (der Schülerinnen und Schüler) kommt«.¹⁵

Der Übergang von einem Religionsunterricht einer Präsenzkultur zu einem Religionsunterricht einer Sinnkultur, für den die Absicht der Überführung charakteristisch ist, stellt für Englert bereits eine Form von Versachkundlichung und die erste große religionsdidaktische Transformation dar.

»Eine Versachkundlichung geschieht hier insofern, als man die Zeugnisse aus ihrer Aura der >Heiligkeit< herausrückt und sie kritischen Rückfragen zugänglich macht.«¹⁶

Gestützt auf empirische Ergebnisse aus seinen Untersuchungen, spricht Englert von einem enormen Rückgang der Überführungsbemühungen zwischen der christlichen Tradition und den Schülerinnen und Schülern des Religionsunterrichts.

»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.«¹⁷

Durch diese religionsdidaktische Transformation wird das transformatorische Potential von Religion verkannt, dadurch dass Religion auf einen Gegenstand reduziert wird, über den man informieren kann, jedoch die Möglichkeit, den Schülerinnen und Schülern andere Sichtweisen auf sich selbst, auf die Welt und auf Gott wie auch andere Seinsmöglichkeiten aufzuzeigen, scheinbar ausgeblendet wird. Es wird bereits deutlich, dass ein überwiegend sachkundlicher Religionsunterricht einem transformatorischen Verständnis von religiöser Bildung widerspricht.

11 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 207f.

12 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 208.

13 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 210.

14 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 210.

15 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 210.

16 Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 210.

17 Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 210.

Auf die Frage, nach den Ursachen des Relevanzverlustes des gegenwärtigen Religionsunterrichts, richtet Englert den Blick auf die heutige Theologie, gegen die er den Vorwurf erhebt, »sich von starken Wahrheitsansprüchen mehr oder weniger stillschweigend zu verabschieden«.¹⁸ Wenn die Theologie keine eindeutige Position bezüglich religiös relevanter Fragen wie z. B. der Frage, was nach dem Tode kommt, bezieht, könne man nicht von den Religionslehrern erwarten, dies zu tun. Daneben spricht Englert von einem zunehmenden Verlust der konfessionellen Bindung unter den Gläubigen, insbesondere unter den Jugendlichen. Darunter versteht er auch hier explizit die Spannung zwischen den als verbindlich angesehenen Wahrheitsansprüchen einer Konfession und einer Haltung der Beliebigkeit und Selektivität, welche es ablehnt, sich in religiösen Fragen festzulegen. Symptomatisch hierfür ist laut Englert die Vorstellung, religiöse Fragen seien Fragen der Anschauung.¹⁹

»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.«²⁰

5.2 Religionspädagogische Antwortversuche

Im Gegensatz zu dem vorausgehenden Problemaufriss und dessen Analyse, fällt Englerts Auseinandersetzung mit religionspädagogischen Konzepten vor dem Hintergrund der Versachkundlichungsfrage relativ knapp aus. So benennt Englert ästhetische, konstruktivistische oder semiotische Konzepte als symptomatisch für einen sachkundlichen Religionsunterricht, denen es genüge, »wenn Schüler/innen diese Materialien >interessant< finden und damit >etwas anfangen< können«.²¹ Dabei verkennt Englert u. a. die Potentiale und das Anliegen der Bilddidaktik, einer Versachkundlichung des Religionsunterrichts entgegenzuwirken, dadurch, dass SchülerInnen auf einer metakognitiven Ebene Gelegenheit bekommen, die Relevanz der Tradition für die eigene Existenz zu erschließen. Kunst lässt sich zwar aufgrund ihrer Polyvalenz nicht einfach in Sprache übersetzen und auch nicht eindeutig interpretieren, was jedoch nicht bedeutet, dass hier Interpretationen beliebig sein müssen oder dass die Beschäftigung mit Kunst im Religionsunterricht nur auf die Frage des Gefallens oder Missfallens zu begrenzen wäre. Ähnliches gilt für die Symboldidaktik von Hubertus Halbfas, deren Anliegen es ist, den SchülerInnen ein Verständnis für symbolische Ausdrucksformen zu vermitteln, wie sie etwa in Mythen, Legenden, Märchen, Kunst und Dichtung zu finden sind, eine Art drittes Auge zu entwickeln, um einen Zugang zur religiösen Sprache zu finden, welcher nicht bloß die Frage nach der historischen Wahrheit kennt. Die Ansätze der Bild- und Symboldidaktik können an dieser Stelle nur skizziert werden, jedoch soll hier verdeutlicht werden, dass das Problem der Versachkundlichung nicht nur an der Relevanzfrage, sondern

18 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 213.

19 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 211.

20 Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 216

21 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 216f.

auch an der Frage des sprachlichen Zugangs festgemacht werden muss. Kann die Relevanz religiöser Tradition aufgezeigt werden, welche sich häufig bilderreich und symbolisch äußert, wenn zuvor keine religiöse Sprachlehre erfolgt ist? Kann man der Versachkundlichung entgegenwirken, wenn die Relevanzfrage der Tradition ausschließlich in der Sprachform des Logos erfolgt? Diese Fragestellungen werden im weiteren Verlauf der Arbeit noch zu vertiefen sein, jedoch sei an dieser Stelle daran erinnert, dass die zuvor dargestellten Theorien transformatorischer Bildungsprozesse aus dem Bereich der Theologie und der Religionspädagogik der Bedeutung symbolischer Sprachformen und bildhafter Theologie große Bedeutung für religiöse Bildungsprozesse beimessen. Möglicherweise ist Englerts Kritik an der Bild- oder Symboldidaktik nur auf ihre Fehlformen bezogen, denn gewiss kann die Beschäftigung mit Kunst oder bildhaften Texten im Religionsunterricht auch so reduziert erfolgen, dass über deren theologische und existenzielle Bedeutung gar nicht mehr tiefer nachgedacht wird.

Religionsdidaktischen Konzepten wie etwa dem mystagogischen Lernen nach Mirjam Schambeck, dem alteritätstheoretischen Ansatz von Bernhard Grümme oder dem Ansatz des performativen Lernens spricht Englert dagegen das Potential zu, »der Versachkundlichungstendenz entgegenwirken« zu können, auch wenn er bezweifelt, dass diese Tendenz aufgehalten werden könne.²² Eine genauere Begründung für diese Auswahl bleibt Englert jedoch schuldig. Diese wird jedoch vor dem Hintergrund seiner Ausführungen zu den religionsdidaktischen Transformationen verständlich. Englert zufolge hat die erste religionsdidaktische Transformation, der Wandel von einer Präsenz- zu einer Sinnkultur die zweite religionsdidaktische Transformation und das Problem der Versachkundlichung mitbewirkt. Wenn man im Religionsunterricht der Sinnkultur »die Zeugnisse aus ihrer Aura der >Heiligkeit< herausrückt und sie kritischen Rückfragen zugänglich macht« wird aus der Heiligen Schrift »ein Stück Literatur«, wird »das Numen [wird] zu einer Sache«.²³ Auch wenn Grümme's alteritätstheoretisches Konzept, auf das im weiteren Verlauf der Arbeit näher eingegangen wird, sich der hermeneutischen Tradition verpflichtet sieht, so gehört zu ihren zentralen Anliegen, die Alterität Gottes wie auch der jüdisch-christlichen Tradition zu betonen und auch in religiösen Lernprozessen zu bewahren. Grümme weist auf die Gefahr hin, dass manche religionsdidaktischen Konzepte, wie z.B. die Korrelationsdidaktik, Gefahr laufen können, aus dem ganz Anderen, dem nie gänzlich Erfassbaren, dem den Verstand Überschreitenden, etwas Greifbares, Bekanntes und Gegenständliches zu machen. Aus dem Göttlichen kann leicht ein Objekt werden, das seine Andersartigkeit verliert, was im weiteren Verlauf der Arbeit auszuführen sein wird. Diese Gefahr betrifft nicht nur die Korrelationsdidaktik, sondern wie Englert gezeigt hat, auch die anderen postkerygmatischen Konzepte. Auch der mystagogische Ansatz von Mirjam Schambeck versucht die Gottesfrage von einer Vergegenständlichung zu befreien, indem der Geheimnischarakter Gottes unterstrichen wird.²⁴

22 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 217.

23 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 210.

24 Vgl. Schambeck, Mirjam: Mystagogisches Lernen, in: Hilger, Georg, Leimgruber, Stephan, Ziebertz, Hans-Georg (Hgg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, 4. Auflage, München 2015, S. 406. Im Folg. zit. als: Schambeck, Mirjam: Mystagogisches Lernen.

Schambeck geht es darum, »Gott nicht nur als Begriff kennenzulernen, sondern sich seiner Wirklichkeit anzunähern« und auch im Religionsunterricht »Räume und Zeiten für Gotteserfahrung aufzutun«, wobei sie nicht der Auffassung ist, Gotteserfahrung könnte man didaktisch herstellen, was dem Gnadencharakter des Glaubens und der Unverfügbarkeit Gottes widerspräche,²⁵ vielmehr geht es Schambeck darum, Schüler dafür zu »sensibilisieren, sich auf Suchprozesse für den lebendigen Gott einzulassen«²⁶. Bezeichnenderweise betont Schambeck die Nähe des mystagogischen Lernens zum ästhetischen Lernen und benennt dieses ausdrücklich als »Ausdrucks- und Erkenntnisweise der Gottesfrage«²⁷, was von Englert hingegen als Symptom für Versachkundlichung angesehen wird. Auch wenn Englert dies nicht explizit so formuliert, könnte die Wahl der Alteritätstheorie und des mystagogischen Lernens als mögliche Gegenpole zur Versachkundlichung und als ein Versuch der Minderung der Nebenwirkungen einer Sinnkultur gesehen werden, ohne dabei die Sinnkultur preiszugeben. Man könnte diese Ansätze als Versuch deuten, Hermeneutik und Kritik mit der Aura des ganz Anderen zu verbinden, zu dem auch ganz andere Ausdrucks- und Erkenntnisweisen der Gottesfrage wie beispielsweise das ästhetische Lernen und die Symboldidaktik gehören können, auch wenn Englert dies anders zu bewerten scheint.

5.3 Das Problem der Versachkundlichungstendenz im Kontext einer Theorie transformatorischer Bildung

Es ist evident, dass die von Englert diagnostizierte Versachkundlichungstendenz in Spannung zu einem transformatorischen Verständnis von Bildung stehen muss. Ein Religionsunterricht, der nur sachkundlich über Religion informiert oder sogar explizit religiöse Themen meidet, kann kaum ein anderes Selbst-, Fremd-, Welt- oder Gottesverhältnis oder gar Transformationsprozesse initiieren. Die zuvor herausgearbeiteten Aspekte religiöser Bildung als Transformationsprozess wie Emanzipation von gesellschaftlichen Plausibilitäten im Kontext der religiösen Tradition, Zuwachs an Freiheit, Erschließung anderer Seinsmöglichkeiten, Integration metakognitiver Bewusstseinschichten, die Beschäftigung mit der Frage nach dem Sinn des Seins, aber auch Aspekte wie Solidarität, Widerstand gegenüber lebensfeindlichen Tendenzen und Möglichkeiten gesellschaftlicher Transformation können im Modus der Versachkundlichung nicht ansatzweise angebahnt werden. Religion kann so gar nicht ihr kritisches Potential entfalten und ihre existenzielle Relevanz aufzeigen und ihr droht dadurch, rein affirmativ und bedeutungslos zu werden. Wenn aber nun Versachkundlichungstendenzen transformatorischen Bildungsprozessen im Wege stehen können, so sollte das Thema Versachkundlichung auch bei den empirischen Untersuchungen religiöser Bildungsprozesse berücksichtigt werden. Konkret bedeutet dies, dass bei der Untersuchung der Biographien im Hinblick auf Transformationsprozesse nicht nur die formalen Aspekte der Transformation bedeutsam ist, sondern bei der Frage nach Anlässen und

25 Vgl. Schambeck, Mirjam: *Mystagogisches Lernen*, S. 406 und 414.

26 Vgl. Schambeck, Mirjam: *Mystagogisches Lernen*, S. 403.

27 Vgl. Schambeck, Mirjam: *Mystagogisches Lernen*, S. 407.

Verlaufsformen von Transformationsprozessen, auch zu untersuchen ist, inwiefern, unter welchen Umständen, auf welche Weise und wo, bestimmte Inhalte des religiösen Weltzugangs bzw. der religiösen Tradition existenziell relevant wurden. Dadurch wird die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse und die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung um eine didaktische Ebene erweitert. Im Folgenden soll Englerts These von der Versachkundlichung des Religionsunterrichts anhand weiterer Positionen zu diesem Thema weiter untersucht werden.

5.3.1 Ulrich Riegel und Hans-Georg Ziebertz – How teachers in Germany teach religion

Im Rahmen der empirischen Studie >How Teachers in Europe Teach Religion<, in welcher der Religionsunterricht in 16 europäischen Ländern in den Blick genommen wurde, untersuchten Hans-Georg Ziebertz und Ulrich Riegel den Religionsunterricht in Deutschland. Die Untersuchung erfolgte über eine Befragung von ReligionslehrerInnen mittels eines Onlinefragebogens, wozu LehrerInnen der evangelischen, orthodoxen und katholischen Kirchen wie auch muslimische und jüdische LehrerInnen eingeladen worden waren, um die religiöse Vielfalt in Deutschland abzubilden. Da sich aber überwiegend evangelische (60 %) und katholische (40 %) LehrerInnen an der Befragung beteiligten, gibt die Untersuchung daher nur einen Einblick in den evangelischen und katholischen Religionsunterricht in Deutschland.²⁸ Die Untersuchung ist nicht repräsentativ und basiert auf den Angaben der teilnehmenden Lehrkräfte. Geschlecht, Alter wie auch die Schulformen, an denen die LehrerInnen unterrichten sind heterogen.²⁹

Die Fragen zielten u.a. auf die Zielvorstellungen bezüglich der Gestaltung des Religionsunterrichts und auf die methodischen Präferenzen. Riegel und Ziebertz kamen in ihrer Untersuchung zu Ergebnissen, die den Befund von Englert zu bestätigen scheinen. Es zeigte sich, dass die Mehrheit der von ihnen befragten LehrerInnen einen Religionsunterricht im Sinne von Information über Religion(en) befürwortet.

»But there is far more support for the objective information about religion and churches than to the denominational goal, to help the students to grow up according to their religious tradition.«³⁰

Dies bedeutet nicht, dass die konfessionelle Perspektive von den LehrerInnen als irrelevant empfunden würde, jedoch wird dieser laut der Studie eine untergeordnete Bedeutung beigemessen.

28 Vgl. Riegel, Ulrich, Ziebertz, Hans-Georg: Germany: Teachers of religious education – meditating diversity, in: dies. (Hgg.): How teachers in Europe Teach Religion. An International Empirical Study in 16 countries, Münster 2009, S. 73f. Im Folg. zitiert als: Riegel, Ulrich, Ziebertz, Hans-Georg: Germany: Teachers of religious education – meditating diversity.

29 Vgl. Riegel, Ulrich, Ziebertz, Hans-Georg: Germany: Teachers of religious education – meditating diversity, S. 73f.

30 Riegel, Ulrich, Ziebertz, Hans-Georg: Germany: Teachers of religious education – meditating diversity, S. 75.

»The teachers have learned to mediate between the objective information about different religions, the support of the students in getting life orientation, and the introduction of the students into their own religious education.«³¹

Was die methodischen Präferenzen angeht, so dominiert laut der Studie der Einsatz kognitiver Methoden, was eher für einen sachkundlichen Religionsunterricht sprechen kann, wobei existenzielle Relevanz bis in einem gewissen Grade auch auf einer ausschließlich kognitiven Ebene aufgezeigt werden kann.

»The teachers mostly use cognitive means; whereas expressive means are frequented rarely.«³²

Bei der Frage nach der Bedeutung der unterschiedlichen Methoden fällt jedoch auf, dass nicht nur kognitive, sondern auch affektive Methoden als wichtig angesehen werden, obwohl in der Praxis den kognitiven Methoden der Vorzug gegeben wird.

»First of all, the importance of the methods is invariably stronger than their usage. This is plausible, because the importance concerns the chances inherent to the method; whereas use implies its realisation.«³³

Als Ursache sehen Ziebertz und Riegel die zunehmende (religiöse) Pluralisierung innerhalb der Schülerschaft, sodass LehrerInnen als Vermittler von Vielfalt agieren, wie auch der Titel der Studie ausdrückt.³⁴ Als eine weitere Erklärung für die Bevorzugung kognitiver Methoden wird die Absicht der Lehrkräfte, Religion als ein ernstzunehmendes Fach an Schulen zu etablieren, angeführt.³⁵ Dies kann ebenfalls als ein Grund für die Neigung für ein »Teaching about religion« gesehen werden. Demnach wäre die Vorstellung, ein Religionsunterricht, der von der Schule her konzipiert wird, müsste sachkundlich sein, eine Erklärung für die Versachkundlichung des Religionsunterrichts. Eine weitere Ursache wäre religiöse Vielfalt. Inwiefern der zuletzt genannte Erklärungsansatz plausibel ist, soll anhand einer Untersuchung von Uta Pohl-Patalong und ihrem Forschungsteam zum Verhältnis von konfessionellem Religionsunterricht und religiöser Vielfalt erörtert werden.

5.3.2 Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt von Uta Pohl-Patalong et al.

5.3.2.1 Fragestellung und Aufbau der Untersuchung

Die empirische Untersuchung von Uta Pohl-Patalong et.al. zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein aus dem Jahr 2016 hat es sich zum Ziel gesetzt, zu ergründen, inwiefern sich die zunehmende »religiöse[n] Vielfalt in der Gesellschaft und

31 Vgl. Riegel, Ulrich, Ziebertz, Hans-Georg: Germany: Teachers of religious education – meditating diversity, S. 75.

32 Riegel, Ulrich, Ziebertz, Hans-Georg: Germany: Teachers of religious education – meditating diversity, S. 75.

33 Riegel, Ulrich, Ziebertz, Hans-Georg: Germany: Teachers of religious education – meditating diversity, S. 75.

34 Vgl. Riegel, Ulrich, Ziebertz, Hans-Georg: Germany: Teachers of religious education – meditating diversity, S. 78.

35 Vgl. Riegel, Ulrich, Ziebertz, Hans-Georg: Germany: Teachers of religious education – meditating diversity, S. 79.

an den Schulen»³⁶ auf den konfessionellen Religionsunterricht auswirkt. Hierbei wurden ReligionslehrerInnen der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I und II anhand von qualitativen Interviews sowie quantitativen Fragebögen hinsichtlich ihres didaktischen Umgangs mit religiöser Heterogenität in den Blick genommen.³⁷ Im ersten Schritt wurden qualitative Leitfadeninterviews mit 30 ReligionslehrerInnen durchgeführt, wobei darauf geachtet wurde, dass bei der Auswahl der Interviewpartner Altersgruppen, Geschlecht, Ausbildung der LehrerInnen, Schulformen, Schullage sowie Form des Religionsunterrichts die Schulrealität in Schleswig-Holstein abgebildet wird.³⁸ Die Fragen des quantitativen Teils der Studie wurden ausgehend von den im qualitativen Teil generierten Hypothesen entwickelt, wobei die Reihenfolge der Fragen sowie Antwortmöglichkeiten vorgegeben wurden.³⁹ Der Fragebogen wurde von 1283 LehrerInnen ausgefüllt, was einer Quote von 33,9 % entspricht und die Ergebnisse somit als repräsentativ gelten können.⁴⁰ Grundlegend für die Forschungsfrage der Studie ist das Verständnis und die Wahrnehmung von und der Umgang mit religiöser Vielfalt der befragten LehrerInnen.

5.3.2.2 Das Verständnis religiöser Vielfalt bei den untersuchten LehrerInnen

Die Untersuchung zeigt, dass »>religiöse Vielfalt< von den Lehrkräften mehrperspektivisch verstanden wird, möglicherweise geradezu als Sammelbegriff, der eine diffuse Gemengelage umfasst.«⁴¹ Dies wird in den Antworten auf die erste Frage »Was verstehen Sie unter religiöser Vielfalt« deutlich, bei der Mehrfachnennungen möglich waren. 76,5 % der Befragten kreuzten hierbei die Antwort »Am RU nehmen SuS unterschiedlicher Religionen teil« an, was die höchste Zustimmung erhielt, gefolgt von »Am RU nehmen SuS unterschiedlicher Nationalitäten bzw. Kulturen teil«, dem 60,9 % der Befragten zustimmten. Die Teilnahme von SchülerInnen unterschiedlicher christlicher Konfessionen wurde dagegen von 45,3 % der befragten Lehrkräfte als Beispiel religiöser Vielfalt gesehen. 57,4 % der LehrerInnen stimmten der Aussage zu, dass »jede Lerngruppe (auch eine rein evangelische) [ist] in sich religiös vielfältig« ist. Das Fehlen einer erkennbaren Religionszugehörigkeit wurde von 56,6 % als Indikator religiöser Vielfalt benannt.⁴²

Knapp ein Viertel der untersuchten Lehrkräfte stimmte allen Antwortmöglichkeiten zu. Was die Wahrnehmung religiöser Vielfalt in den eigenen Lerngruppen angeht, so zeigt sich als ein Ergebnis der quantitativen Untersuchungen, dass mit 77,9 % eine deutliche Mehrheit der befragten ReligionslehrerInnen ihre Lerngruppen als religiös vielfältig bezeichnet.⁴³ Da der Anteil nicht-christlicher Religionsgemeinschaften in Schleswig-Holstein unter 5 % liegt, zeigt sich eine gewisse Diskrepanz zwischen dem begrifflichen

36 Vgl. Pohl-Patalong, Uta, Woyke, Johannes, Boll, Stefanie, Dittrich, Thorsten, Lüdke, Antonia Elisa: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart 2016, S. 7, im Folg. zit. als: Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt.

37 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 15.

38 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 21f.

39 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 24.

40 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 26.

41 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 31.

42 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 30.

43 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 40f.

Verständnis von religiöser Vielfalt und der tatsächlichen Wahrnehmung derselben. Während also die Teilnahme von SchülerInnen verschiedener Religionen oder Nationen und Kulturen am konfessionellen Religionsunterricht als Indikatoren für religiöse Vielfalt die höchste Zustimmung erhielten, wird religiöse Vielfalt in der Praxis von vielen eher im Bereich des inter- bzw. innerkonfessionellen Bereichs erlebt, bzw. zwischen SchülerInnen mit und ohne religiöse Bindung. Ein Teilnehmer der Studie formuliert dies folgendermaßen:

»Da fällt mir spontan ein, dass sich die Vielfalt, so wie ich die Erfahrung hier machen kann, weniger vielfältig darstellt, als man denken möge, weil wenige Schüler religiös verortet sind. Die kommen eher mit Fragezeichen, die kommen eher neugierig, die kommen eher mit Interesse. Und selbst Schüler, bei denen man das vermutet, sagen wir mal Katholische oder Zeugen Jehovas oder Muslime, hab ich sehr häufig als offen, fragend und wenig irgendwie eine feste religiöse Position vor sich tragend erlebt, so dass man an der Position dann auch tatsächlich eine Vielfalt feststellen könnte.«(Peter)⁴⁴

Die formale Zugehörigkeit zu einer Konfession muss keinesfalls bedeuten, dass SchülerInnen dadurch religiös geprägt sind.⁴⁵ Dies wird in der Einschätzung der untersuchten Lehrkräfte hinsichtlich der Kenntnisse ihrer Schüler über die evangelische Konfession deutlich. Demnach stimmten der Aussage »Viele evangelische SuS besitzen nur geringe bzw. keine Kenntnisse über ihre Konfession« 31 % der befragten Lehrer voll zu und 55 % eher zu. Dagegen stimmten 13 % dieser Aussage eher nicht zu und nur 1 % überhaupt nicht zu.⁴⁶

5.3.2.3 Versachkundlichung des Religionsunterrichts als Reaktion auf religiöse Vielfalt?

Die Studie von Pohl-Patalong nimmt auch die professionellen Zielvorstellungen sowie das professionelle Selbstverständnis der untersuchten Lehrkräfte in den Blick. Dabei soll untersucht werden, inwiefern religiöse Vielfalt in den Lerngruppen das Verständnis der Aufgaben und Ziele des Religionsunterrichts verändert. Hier sei daran erinnert, dass Ziebertz und Riegel die von ihnen diagnostizierten Versachkundlichungstendenzen im Religionsunterricht als eine Reaktion auf die Pluralität deuten. Die Untersuchung von Pohl-Patalong kann die Versachkundlichungsthese weder eindeutig belegen noch widerlegen. So stimmten der These »Ein religionskundlicher Unterricht, der ›neutral‹ Informationen über Religion vermittelt und auf religiöse Erfahrungen verzichtet, ist die sinnvollste Form, mit der wachsenden religiösen Vielfalt in der Schule umzugehen« 18,4 % voll zu, 31,2 % eher zu, 27,8 % eher nicht zu und 22,6 % überhaupt nicht zu. Hier zeigt sich, dass die Zahl derer, die dieser Aussage absolut bzw. tendenziell zustimmen fast genauso hoch ist wie die Zahl derer, die sie eher bzw. ganz ablehnen.⁴⁷

44 Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 73.

45 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 41.

46 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 75.

47 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 336.

Was das professionelle Selbstverständnis angeht, so sehen sich 58,9 % der untersuchten Lehrkräfte als Moderator/in unterschiedlicher religiöser Vorstellungen. Englert verwendet diese Bezeichnung als Hinweis für eine Versachkundlichung des Religionsunterrichts, da die Lehrkraft als Moderator in einem neutralen Verhältnis zu Religion auftritt. Für Pohl-Patalong lässt sich diese Bezeichnung »sowohl mit einer religiösen Positionierung der Lehrkraft verbinden [lässt] wie mit einer neutralen Position.«⁴⁸ Bei dieser Frage konnten mehrere Items angekreuzt werden. Ein Drittel der Befragten sieht sich als »neutrale(r) Wissensvermittler(in), ein Drittel als »authentisches Beispiel für meine gelebte Religion«, während ein Drittel sich keiner dieser beiden Antwortoptionen zuordnet. Als »Vermittler/in des christlichen Glaubens« sehen sich 42,8 % und 42,1 % als »Vermittler/in des evangelischen Glaubens«, was weniger als der Hälfte der untersuchten Lehrkräfte entspricht. Recht hohe Zustimmung erhielten die Antwortmöglichkeiten »Ich verstehe mich als Begleitung für die Persönlichkeitsentwicklung der SuS« (81,8 %) und »Ich rege zu eigenständiger Urteilsbildung und kritischer Auseinandersetzung an.« (82,9 %)⁴⁹

Hierbei bleibt offen, was unter Begleitung für die Persönlichkeitsentwicklung genau zu verstehen ist und inwiefern dabei eine »Überführungsintention« der religiösen Tradition, von der Englert spricht, in die existenzielle Situation des Menschen gegeben ist oder ob man der religiösen Tradition eine untergeordnete Rolle bei der Persönlichkeitsentwicklung zuspricht. Die Beispiele aus dem qualitativen Teil der Studie sind diesbezüglich wenig erhellend, wenn die interviewten LehrerInnen dort unter Persönlichkeitsentwicklung Förderung von »Sozialkompetenz« und »Selbstwertgefühl« verstehen oder die »Möglichkeit über mich nachzudenken«, »Ängste formulieren« oder auch »Wertschätzung« zu erfahren, nennen.⁵⁰ Dieselbe Frage muss auch für die Ziele »Anregen zur eigenständiger Urteilsbildung« und der »kritischen Auseinandersetzung« gestellt werden. Dies kann in einem rein sachkundlichen Modus erfolgen, genauso kann dabei aber auch die Relevanz von Religion bzw. der eigenen religiösen Tradition für das eigene Leben verdeutlicht oder ein spezifisch religiöser Weltzugang erschlossen werden. Ferner sei angemerkt, dass aus dem quantitativen Teil nicht hervorgeht, inwiefern diejenigen LehrerInnen, die eher einen sachkundlichen Religionsunterricht präferieren und der Begründung des Fragebogens folgen, dass dies eine Reaktion auf Pluralität sei, auch ohne einen pluralen Kontext eine sachkundliche Unterrichtsform favorisieren würden. Es ist denkbar, dass bei diesen Lehrkräften Pluralität als Legitimation für eine bereits existierende Präferenz für einen sachkundlichen Religionsunterricht dient oder sie sich durch Pluralität erst recht in ihrem sachkundlichen Unterrichtsstil bestätigt fühlen. Die Fragen und Antworten des quantitativen Teils der Untersuchung sind diesbezüglich wenig erhellend, da die Frage nach den Zielvorstellungen des Religionsunterrichts hier überwiegend im Zusammenhang von Pluralität gestellt werden. Es wäre jedoch wichtig zu erfahren, ob es nicht auch unabhängig davon eine Präferenz für einen sachkundlichen Unterrichtsstil gibt.

Auf die Frage, ob »eine Lerngruppe mit SuS unterschiedlicher Religions- und/oder Konfessionszugehörigkeiten Ihre Unterrichtsvorbereitung« verändert, antworteten

48 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 305.

49 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 305.

50 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 181f.

zwar 75,1 % der Befragten mit ja, jedoch wird diese hohe Zustimmung in den nachfolgenden Fragen, welche die o.g. Frage zu spezifizieren versuchen, nicht deutlich.⁵¹ Zwar geben 77,4 % der Befragten an, sich häufig Wissen über die Religionen und Konfessionen, die in der Lerngruppe auftauchen, durch Literatur und Medien zu beschaffen, jedoch bieten nur 14,6 % »religionsspezifisch differenziertes Unterrichtsmaterial an«. Lediglich 15 % geben an, im Jahr 2014 mindestens mit einer Religionsgruppe einen religiösen Ort anderer Religionen besucht zu haben. Feste nicht-christlicher Religionen werden von 33,4 % häufig, von 58,9 % selten und von 7,7 % nie im Religionsunterricht berücksichtigt, dabei geben 65,6 % der Befragten an, diese aus »aktuellen Anlässen« und 58,7 % als »Anlass zum interreligiösen Vergleich« im Unterricht zu behandeln, was jedoch nicht bedeutet, dass dies häufig geschehen muss, wie oben gezeigt wurde.⁵² Es zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen der sehr hohen Zustimmung bezüglich der Frage, ob eine heterogene Lerngruppe die eigene Unterrichtsvorbereitung verändere und dem, was tatsächlich in der Praxis diesbezüglich angeboten wird. Item 23 der quantitativen Erhebung geht der Frage nach, ob die religiöse Vielfalt einer Lerngruppe den Raum für religiöses Erleben verringert. Nur 4,6 % stimmten dem voll zu, 17,9 % eher zu, während 48,6 % dem eher nicht und 28,9 % überhaupt nicht zustimmten.⁵³ Auch hier bleibt unklar, was von den befragten Lehrkräften unter religiösem Erleben verstanden wird und wie dies in der Praxis realisiert wird.

Zwischen den Antworten auf Frage 23 und Frage 33, in der gefragt wurde, ob ein »religionskundlicher Unterricht, der >neutral< Informationen über Religion vermittelt und auf religiöse Erfahrungen verzichtet« die sinnvollste Antwort auf religiöse Vielfalt in der Schule sei, zeigt sich eine Spannung. Dieser Antwortmöglichkeit stimmten 18,4 % voll zu, 31,2 % eher zu, 27,8 % eher nicht zu und 22,6 % überhaupt nicht zu, was einem Verhältnis von 50 % nahekommt. In Frage 23 standen dagegen 22,5 % der Befragten religiöser Erfahrung im Religionsunterricht angesichts von Pluralität kritisch gegenüber, 77,5 % sahen hingegen eher keinen bzw. überhaupt keinen Widerspruch zwischen religiöser Pluralität und der Möglichkeit religiösen Erlebens. Auch wenn religiöses Erleben unterschiedlich gedeutet werden kann, so ist dieses dennoch relativ eindeutig von bloßer Informationsaufnahme zu unterscheiden. Es fällt auf, dass eine sehr hohe Zahl der Befragten keinen Widerspruch zwischen Pluralität und religiöser Erfahrung sieht, aber fast 50 % von ihnen entschieden bzw. tendenziell die Vermittlung neutraler Information über Religion als sinnvollste Antwort auf Pluralität sehen. Hinsichtlich der Frage, inwiefern die Pluralität einer Lerngruppe zur Zurücknahme der persönlichen Glaubensvorstellungen der LehrerInnen führe, zeigt sich bei der befragten Lehrerschaft ebenfalls kein eindeutiges Bild, da 14,7 % dieser These voll und 38,2 % eher zustimmen, während 11,4 % dieser Aussage gar nicht zustimmen und 35,8 % eher nicht zustimmen.⁵⁴

51 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 330.

52 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 330f.

53 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 333.

54 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 339.

5.3.2.4 Interpretation der Ergebnisse der quantitativen Untersuchung vor dem Hintergrund der Ergebnisse der qualitativen Untersuchung

Im qualitativen Teil der Studie wird das Verhältnis der persönlichen Glaubensvorstellungen und der Pluralität der Lerngruppe von einer Teilnehmerin folgendermaßen expliziert:

»Ich versuche mich da immer stark zurückzuhalten, weil ich häufig die Befürchtung sonst habe, dass Schüler, die vielleicht eine andere Einstellung haben, sich dadurch eingeschränkt fühlen könnten, sich zu beteiligen. Also, das ist mein Job, würd ich so sagen. [...] Also, ist eine nötige Distanz, die ich nicht durchhalten muss, ich kann sehr wohl sagen, was ich von einigen Dingen halte, gerade auch wenn wir jetzt aktuelle Themen haben und wenn Schüler mich daraufhin ansprechen, weil es sie interessiert, dann geb ich auch gerne Auskunft, aber ich würd mich hüten, ständig die Seite der evangelischen Lehrerin vertreten zu wollen. Im Gegenteil. Manchmal versuch ich, die Gegenseite spielerisch zu Wort zu bringen, weil sie mir dann fehlt von der Gruppe aus oder so.« (Quadrilla)⁵⁵

Studiert man diesbezüglich die quantitativen Ergebnisse von Pohl-Patalong so bleibt auch hier offen, inwiefern wirklich der Faktor Pluralität zu einer Verhaltensänderung der untersuchten Lehrkräfte geführt hat oder ob das Verhältnis zwischen gelebter und gelehrter Religiosität unabhängig von diesem Faktor gleich oder zumindest ähnlich ausgefallen wäre. Ein weiteres Zitat aus den qualitativen Studien, welches Pohl-Patalong bezüglich dieser Fragestellung anführt, gibt Hinweise darauf, dass die Frage, inwiefern die gelebte Religion in den Religionsunterricht einfließt, einen eher habituellen Charakter aufweist, der sich über einen längeren Zeitraum hinweg entwickelt und auch möglicherweise in einer pluralen Lerngruppe eine gewisse Konstanz aufweist.

»Ich habe lange auch mit mir gerungen, an welchen Punkt ich da überhaupt selber stehe. Für mich war es auch viele Jahre schwierig, für mich selbst klar zu machen, wie evangelisch ich bin, dass ich also nicht hier als Pastorin auftrete und versuche, die Schüler für das evangelisch Sein zu werben, aber trotzdem gleichzeitig einen explizit evangelischen Religionsunterricht machen soll. Wie krieg ich diesen Spagat hin? Und die Lösung [...]: Mein evangelischer Standpunkt, den ich mir erarbeitet habe durch meine Lebenserfahrung, meine Theologie und so weiter, den stell ich offen zur Diskussion.« (Dora)⁵⁶

Für den habituellen Charakter bezüglich des Umgangs mit der eigenen Religiosität im Unterricht spricht auch das folgende Zitat einer interviewten Lehrerin: »Ich glaube, ich bin da einfach so, wie ich da reingehe, und das kann ich auch nicht ablegen. Und das nehme ich einfach immer mit. So, aber das mache ich in meinem Alltag, im ganzen Umgang mit Kindern.« (Sabrina)⁵⁷ Geht man, Bourdieu folgend, von der Annahme aus, dass eine Habitustransformation keinesfalls einfach und schon gar nicht kurzfristig erfolgen

55 Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 147.

56 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 148.

57 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 142.

kann, wirft dies wiederholt ein kritisches Licht auf die These, Versachkundlichung sei eine Reaktion auf Pluralität und zeigt, dass auch andere Erklärungsansätze herangezogen werden müssen. Der Einfluss der gelebten Religion kann sich aber auch in einer nicht unmittelbar sichtbaren Art und Weise auf die Unterrichtsgestaltung auswirken. Bereits bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien und Diskussionsimpulse kann die eigene »Religiosität indirekt ganz stark drin« (Chris-Martin) sein, wie es ein befragter Lehrer in der Studie formuliert.⁵⁸ Hier zeigt sich ein Problem quantitativer Forschungsmethoden, dass die vorliegenden Antworten keinerlei Hinweise darauf geben, wie die Fragen von den Probanden verstanden werden. »Je unterschiedlicher die religiösen Einstellungen meiner Lerngruppe sind, desto mehr nehme ich mich darin zurück, meine persönlichen Glaubensvorstellungen zu benennen,« lautet Frage 45 des quantitativen Fragebogens. Berücksichtigt man die Antworten des qualitativen Teils der Studie von Pohl-Patalong, so zeigen sich unterschiedliche Verständnishorizonte dieser Frage, insbesondere hinsichtlich des Modus der reflexiven Distanz der gelebten Religion zur gelehrten Religion. Es kann für manche LehrerInnen schwierig sein, diese Frage zu beantworten, weil diese auch unabhängig von den religiösen Einstellungen der Lerngruppe komplex und streng genommen nur differenziert zu beantworten ist, was jedoch allein mit dem Grad der Zustimmung nicht erfolgen kann. Zwar können die qualitativen Antworten herangezogen werden, um Einblick in unterschiedliche Verstehenshorizonte von LehrerInnen bezüglich der jeweiligen Fragestellungen der quantitativen Untersuchung zu erhalten. Die unterschiedlichen Verstehenshorizonte und die daraus resultierenden Antworten des qualitativen Teils fließen jedoch nur bedingt in die Ergebnisse der Studie ein. Trotzdem sind die Antworten des qualitativen Teils hinsichtlich des »Selbstverständnisses der Lehrkräfte in der religiösen Vielfalt« aufschlussreich, weil sich hier unterschiedliche Verständnisweisen zeigen, die nicht nur auf die Erfahrung von Vielfalt zurückzuführen sind. So zeigt sich beispielsweise in der Aussage einer interviewten Lehrerin, dass die Präferenz für einen neutralen Religionsunterricht, in dem eigene Positionen zurückgehalten werden und der sich auf Vermittlung von Wissen über Religion beschränkt, aus einer »großen[n] Unsicherheit der Lehrkräfte über den Charakter des Faches, das sie unterrichten« resultieren kann.⁵⁹

»Also, weil ich auch so unsicher bin, was man darf. Ich will ja Schüler auch nicht beeinflussen. Ich will sie nur dahingehend beeinflussen, dass sie tolerant sind.« (Cornelia)⁶⁰

Eine andere Interviewteilnehmerin äußert sich folgendermaßen:

»Wenn Schüler mich fragen, ob ich an Gott glaube, dann kann ich da auch zu stehen und kann auch dazu sagen, dass ich meine evangelischen Inhalte eben sehe und dass ich natürlich den katholischen Glauben selbstverständlich akzeptiere und mir da auch sehr viel Ökumene wünsche als Protestant, da halt ich auch nicht hinterm Berg mit, aber dennoch darf ich natürlich nicht richtungsweisend unterrichten, ne? Aber ich seh's trotzdem nur als Chance, nicht als Schwierigkeit!« (Maria)⁶¹

58 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 143.

59 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 305.

60 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 139.

61 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 138.

Das »ne?« in dieser Antwort kann möglicherweise als Hinweis auf eine Unsicherheit hinsichtlich dieses professionellen Selbstverständnisses verstanden werden, der darauffolgende Satz, in dem dies »nur als Chance« gesehen wird, kann so interpretiert werden, dass der neutrale Vermittlungsmodus kein Unbehagen auslöst, sondern als positiv empfunden wird.

Manche Interviews zeigen, dass ein Grund für die Präferenzen eines sachkundlichen Unterrichts in der Interpretation der »Verhältnisbestimmung zwischen staatlichem und kirchlichem Auftrag« liegen kann.⁶²

Ein Interviewteilnehmer sieht sich zunächst als »Beamter des Landes Schleswig-Holstein«, der seinen Auftrag durch den »Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule« (Ingo) definiert sieht.⁶³

»Und da sind dann humanistische Traditionen genannt, da sind auch christlich-abendländische Traditionen genannt. Das ist mein Auftrag, den ich überhaupt habe.« (Ingo)⁶⁴

Ingo macht zwar in der Schule kein Geheimnis aus seiner Mitgliedschaft und seinem Engagement in der evangelisch-lutherischen Kirche, jedoch betont er, »kein Verkündiger der evangelisch-lutherischen Kirche dort« zu sein.⁶⁵ Aus dieser Antwort geht nicht genau hervor, wie er seinen kirchlichen Auftrag interpretiert. Zwar macht er deutlich, was er nicht darunter versteht, jedoch zeigt er nicht auf, wie der Raum zwischen schulischem Bildungsauftrag im Sinne einer humanistischen Tradition und der Verkündigung der evangelisch-lutherischen Kirche gefüllt wird. Es muss offenbleiben, ob er hierfür überhaupt Raum sieht.

Hinweise auf Unsicherheit bezüglich des Charakters des Faches sind hier nicht zu erkennen, genauso wenig wie ein Wunsch, das religiöse Profil stärker zu schärfen. In anderen Interviews wird Religionsunterricht als Wissensvermittlung eindeutig benannt.

»Wenn sie wirklich sich religiös prägen wollen, dann machen sie das in der [...] Familie oder wo auch immer, wo das eben gelebt wird. [...] Nichtsdestotrotz ist es wichtig, dass sie die unterschiedlichen Dinge kennenlernen. Aber das heißt ja kennenlernen im Sinne von Sachunterricht, ne?« (Wolf)⁶⁶

Für Wolf ist Religionsunterricht in der Schule nur als Sachunterricht denkbar, wobei dies auch hier nicht als Reaktion auf Pluralität erfolgt, sondern als Ausdruck eines bestimmten Verständnisses von den Aufgaben des Fachs, in welchem weitere Stränge religiöser Bildung wie etwa Urteilsbildung oder religiöse Erfahrung nicht vorkommen. Eine Erklärung hierfür ist möglicherweise der Versuch, den Religionsunterricht von »>missionarischen< Absichten, die auf eine religiöse Beeinflussung der Schüler*innen zielen« abzugrenzen.⁶⁷ Hierfür spricht auch folgende Aussage des Lehrers:

62 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 131.

63 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 131.

64 Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 131.

65 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 131.

66 Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 142.

67 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 142.

»Ich sehe mich, glaub ich, im Religionsunterricht, also so wie in den meisten anderen Fächern auch, schon als Wissensvermittler, nicht? [...] als jemand, der ..., dass sie halt ihren Horizont erweitern. Aber so Richtung [...], ich weiß, früher, ich kenne ja selber Religionsunterricht aus der Kindheit, da waren natürlich noch ganz andere, also missionarische Tätigkeiten. Aber so etwas gibt es gar nicht [...]« (Wolf)⁶⁸

Hier wird das eigene professionelle Selbstverständnis als Wissensvermittler abgegrenzt vom Religionslehrer als Missionar, wobei der Weg der Wissensvermittlung, bzw. wie oben gezeigt, der Weg des Sachunterrichts als einzige Möglichkeit gesehen wird, im Sinne eines entweder – oder. Der erste Satz des o.g. Zitats enthält möglicherweise ebenfalls Hinweise auf eine Unsicherheit hinsichtlich des professionellen Selbstverständnisses. Man findet dort den Einschub »glaube ich« und am Ende wird die Aussage durch das »nicht?« zu einer Frage umgewandelt. Pohl-Patalong vermutet eine »große Unsicherheit der Lehrkräfte über den Charakter des Fachs, das sie unterrichten« und sieht diesbezüglich »religionspädagogischen Reflexionsbedarf« für »die Überlegungen zur Zukunft des Religionsunterrichts.«⁶⁹ Diese These scheint sich in den Zitaten zu bestätigen. Aus Sorge, die SchülerInnen religiös zu beeinflussen, wird mit der Wissensvermittlung eine scheinbar neutrale Form gewählt, wobei übersehen wird, dass auch dies eine Art von Beeinflussung des religiösen Bildungsprozesses ist. Ferner ist es fraglich, ob allein Wissensvermittlung über Religion den Anspruch erheben kann, den schulischen Bildungsauftrag gerecht zu werden, wenn dieser auf Fähigkeiten wie Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, Mündigkeit und Emanzipation abzielt. Dabei soll die Bedeutung des Wissensstranges keineswegs geleugnet werden, um etwa die eigene Religion oder Kultur besser zu verstehen, ja vielleicht sogar zur Emanzipation von religiösen Fehlformen beizutragen, jedoch müsste der wissenschaftliche Blick auf Religion ergänzt werden um den Blick des religiösen Weltzugangs, um auch das kritische Potenzial von Religion hinsichtlich des Selbst- und Weltverhältnisses, wie oben im Ansatz von Werbick zu finden, zu erschließen und dadurch Schülern auch andere Sichtweisen auf sich und die Welt aufzuzeigen, was als Angebot und nicht als Missionierung erfolgen sollte. Probeaufenthalte in religiösen Denk- und Ausdrucksweisen sowie Sichtweisen auf Menschen und Welt müssen insbesondere im schulischen Kontext die Möglichkeiten der kritischen Reflexion und Distanznahme ermöglichen, gehen aber deutlich über die Vermittlung von Wissen hinaus. In der bereits erwähnten 39. Frage des quantitativen Fragebogens, in welchem es um das Rollenverständnis der befragten Lehrer geht, wird u.a. auch danach gefragt, ob sich diese als »Vermittler/in des evangelischen Glaubens« bzw. als »Vermittler/in des christlichen Glaubens« verstehen.⁷⁰ Diese Items, welche jeweils etwa 42 % Zustimmung erfahren haben, scheinen sich von einem neutralen Wissensvermittler oder Moderator unterschiedlicher Vorstellungen zu unterscheiden. Evangelischen bzw. christlichen Glauben vermitteln zu wollen, kann den Eindruck erwecken, hier würde es mehr als bloß um Wissensvermittlung gehen, vielmehr würde versucht, den SchülerInnen die Relevanz des christlichen Weltzugangs für

68 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 141.

69 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 305.

70 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 337.

ihre eigene Existenz zu erschließen. Mit dieser Lesart könnte die Zustimmung zu diesen beiden Items als Hinweis gegen Versachkundlichungstendenzen aufgefasst werden. Für Uta Pohl-Patalong zeigt dieses Ergebnis, dass mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte »ihre Rolle nicht in der für den konfessionellen Religionsunterricht ursprünglich typischen Haltung, eine bestimmte religiöse Ausrichtung zu vermitteln« sieht, »über 40 % bejahen diese jedoch.«⁷¹ Pohl-Patalong räumt an dieser Stelle jedoch ein, dass das Ziel, den evangelischen bzw. christlichen Glauben zu vermitteln, unterschiedlich verstanden werden kann, weshalb möglicherweise die Zustimmung zu diesen Punkten relativ gering ausgefallen sein mag.⁷²

Betrachtet man die Aussagen der Lehrkräfte, die im qualitativen Teil erhoben wurden, zeigt sich, dass die Vermittlung des evangelischen bzw. christlichen Glaubens durchaus auch sachkundlich verstanden werden kann. Hier finden sich Verständnisweisen von Vermittlung des christlichen bzw. evangelischen Glaubens als Vermittlung von Grundlagenwissen über die Konfession bzw. das Christentum, was häufig mit einem zunehmenden Wissensverlust über die eigene Konfession bzw. Religion begründet wird. In einigen Aussagen lässt sich die Überzeugung finden, dass der Aufbau von Grundwissen die Grundlage für den Religionsunterricht bilde, wobei die Möglichkeit, dass Wissensaufbau und Lebensrelevanz nicht nur linear, sondern in einer Wechselbeziehung erfolgen können, nicht immer in Erwägung gezogen wird.

»Das heißt, ich muss mit meinen Schülern hier auch erst mal wieder eine gewisse Basis finden. Und das, hab ich das Gefühl, dass es in Schleswig-Holstein *immer* so 'ne Basisfindung ist. Und dann fängt man also immer bei der Basis an und dann, wenn's interessant wird, nämlich an Unterschieden und Gemeinsamkeiten zu arbeiten, dann fehlt mir die Zeit in die Tiefe zu gehen. Das ist so mein allgemeines Gefühl. Das gilt natürlich nicht immer, hängt von der Lerngruppe ab, aber grundsätzlich scheint das so zu sein.« (Rolf)⁷³

Die Bedeutung des Wissensaufbaus über Religion lässt sich auch anhand weiterer Zitate von LehrerInnen belegen, für welche die Vermittlung des evangelischen und christlichen Glaubens wichtig ist.

»Aber es ist für mich auch wichtig, die Kirche, die Bibel und die Inhalte von biblischen Geschichten, denen das klarzumachen, sie darauf aufmerksam zu machen, dass es das gibt, weil das ja in der Schule ganz viele Kinder gar nicht kennen [...] Das sehe ich schon als meinen Auftrag, denen das auch zu vermitteln, auf jeden Fall.« (Ute)⁷⁴

Ein weiteres prägnantes Beispiel soll genügen, um den Aspekt der sachkundlichen Vermittlung des Glaubens zu verdeutlichen:

71 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 128.

72 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 129.

73 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 93.

74 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 133.

»Hier möchte ich Wissen vermitteln. Ich möchte, dass meine Schüler hier rausgehen und wissen, warum wir Pfingsten oder Ostern oder Himmelfahrt feiern. Da leg ich großen Wert drauf und da mach ich dann auch keine [...] Gruppenarbeit, sondern [...] mach es zum Abfragen [...] und schreib dann auch einen Test darüber, also frontal.« (Maria)⁷⁵

In den qualitativen Interviews lässt sich noch eine weitere Facette des versachkundlichten Religionsunterrichts finden, nämlich Religionsunterricht als kulturelle Bildung. Hier wird auf informierende Art und Weise das Christentum als »ein ganz wichtiges kulturelles Erbe unserer Gesellschaft« (Henning) behandelt, ohne welches »den Schülern auch ein Stück weit kulturelles Wissen fehlen [würde] und die Fähigkeit, über geistesgeschichtliche Phänomene, die doch 'ne relativ große Rolle spielen, gesellschaftlich nachzudenken.« (Dirk-Michael)⁷⁶

In diesen Aussagen liegt der Fokus eher auf der Erhellung der kulturellen und gesellschaftlichen Prägungen durch das Christentum, wobei dies hier musealen Charakter haben kann, in dem Sinne, dass das Christentum in der Vergangenheit einen prägenden Charakter hatte, weniger von den Schülern als prägend erfahren werden kann. Aus diesen Beispielen geht hervor, dass die Vermittlung des (evangelischen) Glaubens nicht im Sinne einer hermeneutischen »Überführungsbemühung«, um den Terminus von Engler noch einmal aufzugreifen, geschehen muss, bei welcher die existenzielle Relevanz der christlichen Tradition den Schülern erschlossen wird und diese die Möglichkeit erhalten, sich selbstständig mit dieser zu befassen und einen eigenen Standpunkt einzunehmen. In den Beispielen zeigt sich eine Form der Wissensvermittlung, in welcher der Schüler nicht als Subjekt des Bildungsprozesses ernst genommen wird, sondern als Rezipient eines Grundstocks an Wissen. Dies muss nicht bedeuten, dass die hier zitierten Lehrkräfte Wissensaufbau und Überführungsentention nicht miteinander vereinbaren könnten, jedoch ist es bezeichnend, wenn man, bezogen auf die Frage, was man unter Vermittlung des evangelischen und/oder christlichen Glaubens versteht, den Wissensaufbau in den Vordergrund stellt, ohne weitere Perspektiven aufzuzeigen. In dem ersten Beispiel werden diese zwar angedeutet, jedoch nicht umgesetzt, da die Vermittlung von Grundlagenwissen so viel Zeit in Anspruch nimmt, dass dafür dann kein Raum mehr bleibt.

Unter den Lehrkräften, die sich der Vermittlung des christlichen bzw. evangelischen Glaubens verpflichtet fühlen, zeigen sich aber auch andere Verständnisweisen dieser Zielvorstellung, in denen nicht allein die Vermittlung von Informationen über Religion im Vordergrund steht, nicht allein vom Stoff her gedacht wird, sondern der Schüler als Subjekt seines Bildungsprozesses ernst genommen und nicht bloß als Rezipient verstanden wird, wobei auch dies unterschiedlich verstanden wird.

»Es geht in erster Linie darum, erst mal kennen zu lernen, was die evangelische Position ist, und dazu eine eigene Meinung auch zu bilden.« (Dora)⁷⁷ Bei dieser Lehrkraft beschränkt sich die Vermittlung der evangelischen Position auf ein Kennenlernen und Beurteilen. Zwar wird hier der Schüler als Subjekt des Lernprozesses ernst genommen,

75 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 134.

76 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 171 und 182.

77 Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 134.

dadurch dass er nicht bloß Rezipient von Stoff ist, sondern sich zu diesem positionieren soll, aber die Möglichkeit, dass dieser sich nicht nur von seinem aktuellen Standpunkt aus seine Meinung zur evangelischen Position bildet, sondern dass durch die Auseinandersetzung auch die Möglichkeit besteht, den eigenen Standpunkt herausfordern zu lassen, diesen kritisch anzufragen und durch die evangelisch-christliche Positionen auch andere Denk- und Handlungsmöglichkeiten für sich zu entdecken, wird nicht explizit benannt. Andere Lehrkräfte gehen über den Gesichtspunkt der Meinungsbildung hinaus und verstehen unter Vermittlung des christlich-evangelischen Glaubens das Aufzeigen der Option einer evangelisch-christlichen Existenz/des Glauben-Könnens, dabei wird auch der eigene Glaube der LehrerInnen einbezogen, was nicht mit Glaubensübertragung oder Indoktrination gleichzusetzen ist. Das Aufzeigen der Option eines Selbst- und Weltzugangs christlicher Prägung, beinhaltet die Möglichkeit der Kritik und Ablehnung.

»Natürlich ist das mein Glaube. Mein Glaube ist ganz präsent dann für die Kinder. Inwieweit sie ihn annehmen... Ich würde nie sagen, man betet abends. Ich kann ihnen nur ein Angebot machen, und wenn sie es wollen, wollen sie das, und wenn nicht, nicht. Und das ist unterschiedlich!« (Gudrun)⁷⁸

In eine ähnliche Richtung geht folgende Aussage:

»Und da hab ich, glaub ich, 'ne Aufgabe, ihnen zu zeigen, was es alles gibt [...]. Aber vor allen Dingen für die, die es nicht kennen, denen will ich zeigen, was es gibt. Denn nur, wenn sie wissen, was es gibt, können sie ja später mal auswählen. Auch über das hinaus, was sie aus der Familie kennen.« (Dora)⁷⁹

Aufzuzeigen, was es gibt, könnte auf den ersten Blick auch als Vermittlung von Stoff, von Wissen über die evangelisch-christliche Position verstanden werden, jedoch deutet der Aspekt des Auswählen-Könnens an, der zu einem späteren Zeitpunkt, vielleicht sogar nach der Schulzeit stattfinden kann, dass es hier um mehr als Stoff geht. »Non scholae sed vitae« ist hier als Intention zu erkennen. Die christlichen Positionen evangelischer Prägung werden an dieser Stelle im Religionsunterricht in ihrer existenziellen Bedeutung vermittelt als Möglichkeiten des In-der-Welt-Seins. Dies kann durchaus als Ergänzung des jeweiligen Welt- und Selbstzugangs verstanden werden, ohne dass dadurch unbedingt eine Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses oder eine Veränderung des subjektiven Interpretationsrahmens intendiert sein müsste. Im weiteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass für Dora religiöse Bildung nicht bloß bei Informationsvermittlung stehen bleiben muss, sondern als Transformationsprozess zu verstehen ist, auch wenn sie selbst diesen Terminus nicht gebraucht und stattdessen von »umkehren« (Dora)⁸⁰ spricht. Hier zeigt sich nicht nur eine begriffliche Nähe zu Jürgen Werbick, sondern auch eine inhaltliche. Aufgrund der Relevanz dieses Zitates für die Fragestellung dieser Arbeit, soll es in voller Länge wiedergegeben und reflektiert werden.

78 Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 134.

79 Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 134.

80 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 168.

»Was fehlen würde, ist eine Stimme, die darauf aufmerksam macht, dass alles auch ganz anders sein könnte, dass man umkehren kann, dass es mehr gibt als das, was vorfindlich ist. Also, um mit Johannes am Jordan zu stehen: »Tut Buße, ändert euer Leben!« Ich glaube, die wichtigste Aufgabe des Religionsunterrichts ist es, den Horizont zu weiten. Es muss nicht so sein, wie es ist. Es kann alles auch anders sein und es lohnt sich, eine Vision zu haben. Vielleicht ist der Religionsunterricht der einzige Ort, wo man über das bessere Leben nachdenkt. Also theologisch gesprochen: »Das Reich Gottes«. Was wollen wir eigentlich? Und ich spür' bei so vielen Schülern sozusagen eine Resignation: »Es ist eben so, wie es ist.« [...] Ich komm' aus einer Stunde, wo mir ein Schüler gesagt hat: »Wir sind hier im Westen eben alles Egoisten!« Und ich glaube, wir im Religionsunterricht sind die letzten, [...] die es noch gibt, die sagen: »Vielleicht hat der Mensch in sich auch noch mehr.« Dass es mehr gibt, als das, was vorfindlich ist, dass der Mensch sich entwerfen kann hin zu dem, was er eigentlich möchte. Fulbert Steffensky hat so schön gesagt: »Die großen Wünsche träumen. Die eigenen Gefühle entdecken und sich trauen, das Große zu denken und nicht sich mit dem Kleinen zufrieden zu geben.« Und da bietet der Religionsunterricht mit seinen Geschichten, mit seinen Menschen, die großen Ideen, die Idee vom Frieden, von der Versöhnung, vom guten Leben, vom ...ja, die Frage nach der Moral, dass nicht alles nur am Gelde hängt, sondern dass Ethik tatsächlich noch ne Frage ist [...] Da, glaub ich, ist der Religionsunterricht ganz wichtig für und dass der Mensch mehr ist, als Konsument, Arbeitnehmer und ich weiß nicht was ..., also, dass der Mensch sich selber findet.« (Dora)⁸¹

An diesem Zitat zeigt sich, dass das Verständnis von Religionsunterricht im Sinne eines transformatorischen Bildungsbegriffes, hier als Lernprozess Umkehr, was eine Alternative zur Sachkunde Religion darstellt, keinesfalls mit Katechese oder Indoktrination gleichzusetzen ist und widerlegt somit auch die Vorstellung, nur ein sachkundlicher Religionsunterricht entspreche dem staatlichen Bildungsauftrag und verhindere Kirche in der Schule. Möglicherweise ist sogar der sachkundliche Religionsunterricht näher an der Katechese als es seinen Befürwortern bewusst ist, da dieser, ähnlich wie ein Katechismus, versucht, eindeutige Antworten in Bezug auf das Christentum zu bündeln, die der Adressat nur zu empfangen hat. Zwar unterscheidet sich der Adressatenkreis der Katechese von dem des Religionsunterrichts, jedoch können beide Modelle der Gefahr unterliegen, die Bedeutung des Subjekts gegenüber dem Inhalt zu marginalisieren. Bei beidem besteht die Gefahr der Homogenisierung, d.h., dass man versucht, das Christentum oder die jeweilige Konfession im Allgemeinen monolithisch zu betrachten, um DIE christliche Botschaft oder Position darzustellen, wobei Differenzen, Kontroversen sowie die Genese bestimmter Positionen nivelliert werden. Diese Gefahr ist nicht nur im interreligiösen Lernen zu finden, wo das Risiko besteht, DEN Islam, DEN Buddhismus usw. zu zeigen, den es in solch einer singulären Erscheinung gar nicht gibt. Hier wird ein Destillat aus verschiedenen Strömungen und Meinungen erzeugt. In dem o.g. Zitat zeigt sich jedoch ein anderer Zugang. Hier wird keine Betriebsanleitung für das Christentum übermittelt, sondern anhand von christlichen Perspektiven auf die Welt, die Möglichkeit einer anderen Weltgestaltung, anderer Selbst- und Weltverhältnisse aufgezeigt. In diesem Beispiel wird die ethische Dimension von Religion und von religiösen Bildungspro-

zessen hervorgehoben, wobei Religion nicht nur auf Ethik reduziert wird. Durch die Befassung mit Fragen nach dem Sinn des Daseins, ergeben sich Impulse für andere Sicht- und Seinsweisen. In diesem Zitat ist ein Hinweis darauf zu erkennen, dass dieses Ziel nicht allein mit theologischen Abhandlungen zu realisieren ist, sondern mit >seinen (des Religionsunterrichts; Anm. d. Verf.) Geschichten, seinen Menschen und seinen Ideen<. Hier lassen sich Bezüge zu Halbfas und Roebben herstellen, welche die Relevanz einer originären religiösen Sprache für religiöse Bildung hervorheben, wie oben bereits ausgeführt wurde. In den qualitativen Interviews der Studie von Pohl-Patalong finden sich noch weitere Beispiele dafür, dass ReligionslehrerInnen den Religionsunterricht als Ort für die Beschäftigung mit den großen Fragen nach »Sinn und Unsinn dieser Welt« (Peter) ansehen, in denen sich die Lernenden und Lehrenden »gemeinsam auf eine neugierige Reise interessanten Inhalten dieser Welt gegenüber [begeben], die aber sehr schnell einen Ort in unserem eigenen Leben haben könnten.« (Peter)⁸² Es lassen sich hier aber auch Positionen dafür finden, dass der Religionsunterricht nicht nur durch das Was, also durch seine Inhalte, sondern auch durch das Wie, durch seinen spezifischen Zugang zur Welt charakterisiert ist, der sich für manche der befragten Lehrer durch seine ihm eigenen Ausdrucksformen und sein Verhältnis zur Ratio bestimmt.

»Und man kann sagen, Philosophie packt das alles auch, aber Philosophie ist rationaler und dieser Bezug zum Irrationalen – wenn ich das mal so sagen kann – auch zum *Bild*, diese Bilderwelt, die Religion immer bietet, das ist ein ganz wesentlicher Bestandteil des Erwachsenenwerdens, wenn man darin begleitet wird und die Rationalisierung von Leben, [...] da würde ein Stückchen Kälte kommen und die Kinder würden das so nicht äußern, aber sie würden nach einem Stückchen [...] Wärme, glaube ich, zumindest fragen – da war doch mal was?« (Chris-Martin)⁸³

In diesem Zitat zeigt sich ebenfalls die oben bereits angesprochene Bedeutung der spezifischen religiösen Ausdrucksformen, die hier als »Bilderwelt« bestimmt werden. Bei >Bezug zum Irrationalen< scheint der interviewte Lehrer unter dem Irrationalen nicht von dem, was der Vernunft widerspricht auszugehen, sondern was über die Vernunft hinausgeht bzw. was mit dieser allein nicht erfasst werden kann. Pohl-Patalong setzt diese hier zuletzt dargestellten Perspektiven auf den Religionsunterricht in Bezug zu Jürgen Baumerts Diktum von der religiös-konstitutiven Rationalität, wo es ebenfalls darum geht, einen eigentlichen Weltbegegnungsmodus der Religion und damit deren spezifische Rationalitätsform stärker zu profilieren.⁸⁴ Dies enthält das Potenzial, einen Paradigmenwechsel in der Religionspädagogik einzuleiten, dadurch dass die Vorstellung, der Religionsunterricht müsse von der Schule her gedacht werden, eine Neubewertung erfährt.⁸⁵ Pohl-Patalong schreibt diesbezüglich, dass seit der »Hinwendung zur Konzeption des ›hermeneutischen Religionsunterricht[s]‹ der Religionsunterricht ›von der Schule her begründet [werde]‹, was den »allgemeinen Bildungsanspruch ins Bewusst-

82 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 166.

83 Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 167.

84 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 169.

85 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 130f.

sein« rücke.⁸⁶ Lange bevor Englert die Versachkundlichungsdebatte eröffnete, warnte Oser davor, den Religionsunterricht nur von der Schule her zu denken, weil dadurch die Gefahr einer Versachlichung des Religionsunterrichts und einer Reduktion von Religion gegeben sei, was oben bereits ausgeführt wurde. Einige der hier angeführten Zitate der von Pohl-Patalong interviewten Lehrkräfte verdeutlichen jedoch, dass die Orientierung an der religiös-konstitutiven Rationalität keinesfalls im Widerspruch zum Lernort Schule und zum allgemeinbildenden Beitrag des Religionsunterrichts stehen müsse.

An dieser Stelle muss betont werden, dass die oben angeführten Zitate der Lehrkräfte, die beispielsweise von dem Umkehrcharakter des Religionsunterrichts und dessen spezifischen Ausdrucksformen sprechen in Pohl-Patalongs Studie im Kapitel »Was leistet der Religionsunterricht in religiöser Vielfalt« zu finden sind. Dies verdeutlicht, dass für diese Lehrkräfte das Phänomen der religiösen Vielfalt nicht als Aufforderung zur Sachkunde Religion verstanden wird, sondern auch in einer religiös pluralen Lerngruppe das subversive Potenzial von Religion sowie deren spezifischen Welt- und Selbstzugänge Raum haben können, ohne dadurch zur evangelischen Unterweisung bzw. Katechese oder Kirche in der Schule zu werden. Denkt man den Religionsunterricht nur von der Schule her, dann ist die Gefahr groß, Religion auf das zu reduzieren, was man für schulische Bildung für geeignet hält oder von dem man ausgeht, dass es zu den aktuellen Fragen und Bedürfnissen von Schülern passt. Denkt man den Religionsunterricht aber auch von der Religion aus, dann hat das Eigenartige, manchmal Fremdartige der Religion, von religiösen und theologischen Texten und Geschichten usw., wie es beispielsweise im narthikalen Lernen von Roebben konzipiert ist, eine Berechtigung, ohne dadurch in Opposition zum System Schule geraten zu müssen. Nach Einschätzung der von Pohl-Patalong untersuchten Lehrkräfte scheint das Fremdartige für SchülerInnen faszinierender zu sein als das Bekannte:

»Gegenüber der Bedeutung, die die Lehrkräfte der Religion im persönlichen Leben ihrer Schüler*innen zumessen, schätzen sie ihr Interesse für andere Religionen, Konfessionen und religiöse Einstellungen interessanterweise höher ein als die eigene religiöse Verortung/Einstellung. (4) Religion scheint insofern in der Gestalt des ›Fremden‹ interessanter zu sein als im Gewand des Vertrauten.«⁸⁷

Dieses Zitat bringt die Faszination des Fremden im Zusammenhang mit anderen Religionen zum Ausdruck, es lassen sich daraus aber möglicherweise auch Rückschlüsse für den Umgang mit der eigenen Religion ziehen, wenn »nach Einschätzung der Lehrkräfte der Charakter des Fremden, Anderen oder Differenten tendenziell das Interesse der Schüler*innen an dem Phänomen Religion erhöht.«⁸⁸ Diese Zitate scheinen das Anliegen der Alteritätstheorie zu bestärken, welche in einer symmetrischen Dialogik wenig Potenzial für Bildungsprozesse sieht, wohingegen religiöse Bildungsprozesse, in denen die Andersheit von Religion gewahrt wird, Möglichkeiten der Horizonsweiterung beinhalten. Vermutlich ist der Verlust des Interesses an der eigenen Religion auch darin

86 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 130f.

87 Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 299f.

88 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 300.

begründet, dass diese nicht, wie manche annehmen, den SchülerInnen zu fremd geworden ist, sondern nicht fremd genug ist. Auf religiös heterogene Lerngruppen in Form von neutraler Wissensvermittlung zu reagieren, wäre eine Form der Einebnung von Fremdheit im Sinne einer »Verschmelzungshermeneutik«. ⁸⁹ Nuancen, Unterschiede, verschiedene Strömungen, Diskurse und Dispute innerhalb einer Religion würden ggf. nivelliert zu einem monolithischen Gebilde. Zwar betont Pohl-Patalong, dass von vielen der befragten LehrerInnen »ein Verständnis von ›überkonfessionell« als an neutraler Wissensvermittlung orientierter Religionskunde dezidiert abgelehnt« wird, es aber »insgesamt gesehen ein nicht unerheblicher Prozentsatz von Lehrkräften (etwa die Hälfte), die tendenziell in einem religionskundlichen Modell einen sinnvollen Umgang mit religiöser Vielfalt sehen«, gibt. ⁹⁰

Da das Forschungsteam um Pohl-Patalong die Fragen des quantitativen Teils im Anschluss an die Ergebnisse der qualitativen Interviews konzipierte, bleibt fraglich, warum die hier angesprochenen Aspekte wie der >Lernprozess Umkehr< oder die Frage nach der Bedeutung spezifisch religiöser Ausdrucksformen nicht im quantitativen Frageteil aufgenommen wurden. Insgesamt zeigt die Studie von Pohl-Patalong, dass unter den untersuchten LehrerInnen die Chancen von heterogenen Lerngruppen höher eingeschätzt werden als mögliche Schwierigkeiten, was sich u.a. daran zeigt, dass 87,1 % von ihnen eine »Trennung der Religionslerngruppe unter dem Aspekt der formalen Religions- bzw. Konfessionszugehörigkeiten der Schüler*innen ablehnen.« ⁹¹

Daraus kann geschlussfolgert werden, dass diejenigen LehrerInnen, welche neutrale Wissensvermittlung als die adäquate Reaktion auf heterogene Lerngruppen sehen, möglicherweise diesen Vermittlungsmodus, auch unabhängig von der Zusammensetzung der Lerngruppe, bevorzugen. Bezüglich der Frage, ob religiös plurale Gruppen zu einer Reduzierung der christlich-evangelischen Inhalte führen müssten, zeigt sich erneut ein gespaltenes Bild unter den Befragten. 12,1 % lehnen solch einen Zusammenhang ab, 47,7 % lehnen diesen eher ab. Für 10,5 % trifft dieser Sachverhalt eindeutig, für 29,8 % eher zu. Die eindeutigen Positionierungen fallen hier zu beiden Seiten recht gering aus, wobei insgesamt die Zahl der Verneinung dieser These mit fast 60 % überwiegt. ⁹² Hierbei muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Frage nach einem Zusammenhang zwischen pluralen Lerngruppen und der Reduktion des Konfessionellen im Zusammenhang mit dem konfessionellen Selbstverständnis der untersuchten Lehrkräfte gesehen werden sollte. Die Untersuchung von Pohl-Patalong zeigt, dass die Antworten auf diese Frage stark interpretationsbedürftig sind, da das Verständnis von Konfessionalität unter der untersuchten Lehrerschaft sehr unterschiedlich ist.

In Frage 27 des quantitativen Fragebogens sollen die Lehrkräfte ankreuzen, wodurch für sie die Konfessionalität des Religionsunterrichts deutlich wird, wobei Mehrfachnen-

89 Vgl. Grümme, Bernhard: Alteritätstheoretische Religionsdidaktik, in: Ders. – Hartmut Lenhard – Manfred L Pirner (Hgg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, 119–133, hier 121. Im Folg. zit. als: Grümme, Bernhard: Alteritätstheoretische Religionsdidaktik.

90 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 313.

91 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 303.

92 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 117.

nungen möglich waren. Dabei wurde die Zugehörigkeit der Lehrkräfte zur Evangelischen Kirche von 50 %, die Zugehörigkeit der Mehrheit der SuS zur Evangelischen Kirche von 37,3 % der Befragten angekreuzt. Für die Mehrheit der Befragten wird das Konfessionelle durch die Behandlung spezifisch konfessioneller Themen deutlich, was eine Zustimmung von 75,3 % erhielt. Die hohe Zustimmung zu spezifisch konfessionellen Inhalten gibt jedoch keinerlei Hinweise über die konkreten Zielvorstellungen, es wird nichts darüber ausgesagt, ob dies in Form von Information oder als Lernprozess Umkehr erfolgen soll. Die Bindung an Bibel und Bekenntnisschriften erhält mit 39,3 % weniger Zustimmung als das Item, SchülerInnen im Umgang mit Pluralität zu fördern (46,7 %).⁹³

Vor diesem Hintergrund muss auch Frage 31 verstanden werden, in welcher die Lehrkräfte beantworten sollen, ob sie »die wachsende religiöse Vielfalt unter den SuS als einen Widerspruch zum konfessionellen Rahmen des Religionsunterrichts« wahrnehmen, was von 67,8 % der Befragten verneint wurde.⁹⁴

Es werden aber auch hier Unsicherheiten unter den evangelischen Lehrkräften deutlich, wenn z.B. in Frage 29 sich 36,4 % der Teilnehmer voll dafür aussprechen, den evangelischen Religionsunterricht in einen christlichen Religionsunterricht aller Konfessionen umzuwandeln und 34,3 % sich eher dafür aussprechen, in Frage 32 aber 51,5 % den Verbleib eines evangelischen Religionsunterrichts befürworten.⁹⁵ 45 % der untersuchten Lehrkräfte sehen ihren Religionsunterricht nicht als konfessionell, wobei 59 % diesen als evangelisch sehen, was aber bedeutet, dass 41 % diesen nicht so verstehen.⁹⁶ Dies ist ein deutlicher Hinweis auf Reflexionsbedarf zum Begriff der Konfessionalität.⁹⁶

Pohl-Patalong äußert, unter Verweis auf die qualitativen Interviews, dass dies weniger als Reaktion auf Pluralität zu deuten sei, sondern vielmehr »an der Konnotation des Begriffs mit einer übergreifigen (und rechtlich unzulässigen) Beeinflussung der Schüler*innen liegen dürfte.«⁹⁷

5.3.2.5 Resümee der Untersuchung hinsichtlich der Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Versachkundlichung des Religionsunterrichts und religiöser Vielfalt

Im Zentrum der Studie von Pohl-Patalong steht die Frage nach dem Verständnis von religiöser Vielfalt unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Schleswig-Holstein, sowie deren Auswirkungen auf ihren Religionsunterricht. An dieser Stelle wurde die Studie von Pohl-Patalong insbesondere hinsichtlich eines Zusammenhangs zwischen der Versachkundlichung des Religionsunterrichts vor dem Hintergrund religiöser Vielfalt in den Blick genommen. Die Ergebnisse sollen nicht noch einmal rekapituliert werden, stattdessen soll die Relevanz der Studie für die vorliegende Untersuchung herausgestellt werden. Die Studie bietet wichtige Ergebnisse bezüglich der Frage nach der Versachkundlichung des Religionsunterrichts. Die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Untersuchungen zeigen, dass diesbezüglich, zumindest in Schleswig-

93 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 334.

94 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 335.

95 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 334f.

96 Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 310.

97 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 310.

Holstein, diese weder so eindeutig ist wie es Rudolf Englert in seiner Studie diagnostiziert hat, noch dass diese nicht festzustellen sei, wie etwa Michael Meyer-Blanck aus der Studie von Martin Rothgangel schlussfolgert.⁹⁸ In der Untersuchung von Pohl-Patalong zeigen sich sowohl relativ starke Präferenzen für einen sachkundlichen Religionsunterricht, wie auch für einen Religionsunterricht, der nicht bloß auf Sachwissen reduziert wird. Die Studie zeigt, dass die Präferenzen für einen Religionsunterricht als Sachkunde keinesfalls monokausal verstanden werden können und dass es zu einfach wäre, dies lediglich als Reaktion auf Pluralität zu sehen, wie es beispielsweise bei Ziebertz und Riegel erfolgt. Vielmehr zeigt sich hier ein neuer Gesichtspunkt in der Frage nach der Versachkundlichung des Religionsunterrichts, eine Unsicherheit bezüglich des professionellen Selbstverständnisses sowie ein diffuses Verständnis von Konfessionalität unter den ReligionslehrerInnen, das teilweise in einem sachkundlichen Religionsunterricht mündet, aus Sorge, ein Religionsunterricht, der über die Vermittlung von Informationen hinausweist, könnte indoktrinierend oder missionierend sein.

Es wird deutlich, dass viele der Lehrkräfte, die sich für einen sachkundlichen Unterrichtsstil aussprechen, dies weniger als Reaktion auf Pluralität tun, sondern vielmehr, weil dieser Zugang ihnen entweder persönlich zusagt oder sie sich nicht sicher sind, wie ein schulischer Religionsunterricht gestaltet werden könnte, ohne Kirche in der Schule zu sein.

Hier zeigt sich die Notwendigkeit religionspädagogischer Klärungen. Begünstigt ein hermeneutischer Religionsunterricht, der sich, wie etwa seit den 60er und 70er Jahren, dem hermeneutischen Prinzip verschrieben hat und Religionsunterricht von der Schule her denkt eine Versachkundlichung des Religionsunterrichts? Müsste in der Lehrerbildung nicht stärker verdeutlicht werden, dass die Konzeption des Religionsunterrichts von der Sache her, also hier von der religiösen Rationalitätsform, von der Eigenartigkeit von Religion, nicht im Widerspruch zum hermeneutischen Ansatz stehen muss und auch den Ansprüchen schulischer Bildung gerecht wird, weil durch den spezifischen Weltzugang der Religion christlicher Prägung sich erst das kritische Potenzial von Religion entfaltet und Distanzierungsmöglichkeiten von gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten ermöglichen?

Die Studie von Pohl-Patalong zeigt ferner, dass unter den befragten Lehrkräften die Chancen von Pluralität signifikant höher gesehen werden als mögliche Schwierigkeiten.⁹⁹ Vor diesem Hintergrund ist es fraglich, ob eine Versachkundlichung des Religionsunterrichts als Antwort auf eine heterogene Schülerschaft gesehen werden kann, zumal in dem quantitativen Fragebogen der Studie von Pohl-Patalong die Frage nach den Präferenzen für einen sachkundlichen Religionsunterrichts, losgelöst von Heterogenität, nicht gestellt wird und somit Pluralität als Ursache für Versachkundlichung den untersuchten LehrerInnen gleichsam suggeriert wird.

98 Meyer-Blanck, Michael: »Hoch motiviert« sachbezogen und schülerorientiert. Kommentar zu Daten und Auswertung, in: Rothgangel, Martin, Lück, Christhard, Klutz, Philipp: Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen, Stuttgart 2017, S. 267–270, S. 270. Im Folg. zit. als: Meyer-Blanck, Michael: »Hoch motiviert« sachbezogen und schülerorientiert.

99 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 304.

Nimmt man an, dass die unterrichtlichen Präferenzen einen habituellen Charakter haben und dadurch nicht so leicht zu verändern sind, wäre es fraglich, dass sich der Unterrichtsstil als Reaktion auf Pluralität einfach so verändert. Würde eine durch Pluralität erzwungene Veränderung des Unterrichtsstils nicht zu einer negativen Bewertung von Pluralität bei den befragten Lehrkräften führen?

Die Untersuchung zum konfessionellen Religionsunterricht in religiöser Vielfalt führt aber auch zu der Erkenntnis, dass unter der Schülerschaft so etwas wie eine heterogene Homogenität festzustellen ist, welche in einer zunehmenden religiösen Indifferenz und einer abnehmenden konfessionellen bzw. religiösen Sozialisation begründet ist.

»Die Indifferenz der Einstellungen quer zu den Religionszugehörigkeiten kann dann die Wahrnehmung religiöser Vielfalt interessanterweise auch wieder konterkarieren, insofern nicht unterschiedliche Positionen aufeinandertreffen, sondern eine fragende, suchende Haltung mehr oder weniger aller Schüler*innen wahrgenommen wird.«¹⁰⁰

Zieht man die Erfahrung der untersuchten Lehrkräfte hinzu, dass »der Charakter des Fremden, Anderen oder Differenten tendenziell das Interesse der Schüler*innen an dem Phänomen Religion erhöht«¹⁰¹, kann diese relativ neue Ausgangslage Potenzial für religiöse Bildungsprozesse beinhalten, welche über die Information über Religion hinausgehen, vorausgesetzt die verschiedenen Dimensionen religiöser Bildungsprozesse wie Wissensaufbau, Urteilsfähigkeit und religiöse Erfahrung, wie von Oser benannt, werden nicht aufeinanderfolgend, sondern als sich wechselseitig erschließend verstanden. Frank Michael Lütze formuliert:

»Wissensbestände [...] haben dabei eine dienende Funktion und dürfen weder am Anfang noch am Ende von Bildungsprozessen stehen. Der Ausgangspunkt für Bildungsprozesse ist bei den Schülerinnen und Schülern zu suchen, deren vorwissenschaftliche Intuitionen und Ideale nach dem hier vertretenen Bildungsverständnis unmittelbar bildungsrelevant, ja die entscheidende Basis von Bildung sind. Und am Ende muss bildender Unterricht darauf zielen, neue Denk- und Deutungsprozesse anzustoßen, statt alle Fragen zu beantworten.«¹⁰²

Neben der Benennung der positiven Erkenntnisse der Studie von Pohl-Patalong muss auch ein kritischer Blick auf diese geworfen werden. In der Untersuchung zeigt sich ein hermeneutisches Problem quantitativer Forschung, dadurch dass der Verständnishorizont der Befragten bezüglich der Fragen an vielen Stellen unklar bleibt, ergeben sich dadurch häufig unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten, die jedoch in den zahlenmäßig erfassten Ergebnissen einer Studie keine Berücksichtigung finden.

100 Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 301.

101 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 300.

102 Lütze, Frank Michael: »Tiefgründig darüber Nachdenken [...] ist im Reliunterricht ein bißchen zu kurz gekommen«. Zur religionsdidaktischen Bedeutung offener Fragen, ZPT 67 (2015), S. 58–67, S. 63, zitiert nach: Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 155.

Der qualitative Teil von Pohl-Patalongs Studie gibt zwar Einblicke in die unterschiedlichen Verständnishorizonte der Befragten bezüglich bestimmter Frageitems, relativieren dadurch aber zwangsläufig auch die Aussagekraft der Antworten des quantitativen Forschungsteils, wenn sie zeigen, wie unterschiedlich manche Fragen von den Teilnehmern verstanden werden. Pohl-Patalong schlussfolgert daraus: »Damit bestätigt sich noch einmal die Konsequenz, die Überlegungen zu einem künftigen Religionsunterricht, welcher der religiösen Pluralität gerecht wird, weniger begrifflich als inhaltlich anzugehen.«¹⁰³

Die begriffliche Vieldeutigkeit zeigt sich bei den LehrerInnen etwa bei der Frage nach dem Begriff der Pluralität, bezüglich des Konfessionalitätsprinzips aber auch hinsichtlich des professionellen Selbstverständnisses, wie oben bereits ausgeführt. Die hier angeführten Beispiele verdeutlichen, dass Präferenzen für einen sachkundlichen Religionsunterricht nicht nur als Reaktion auf Pluralität zu deuten sind, sondern aus Motiven wie Unsicherheit bezüglich des Selbstverständnisses des Faches (evangelische) Religion, als Antwort auf einen Verlust religiösen Basiswissens oder einfach aus der persönlichen Neigung für solch einen Unterrichtsstil resultieren kann. Auch dort, wo ReligionslehrerInnen in den qualitativen Interviews von Heterogenität und einem sachlichen Religionsunterricht über Religion sprechen, geht daraus nicht zwangsläufig hervor, dass zwischen beiden Aspekten eine Wechselwirkung bestehen muss, was anhand des folgenden Zitates verdeutlicht werden soll:

»Es ist einfach befruchtend. Also wir machen ja auch einen Unterricht *über* Religion und Religionen und die Kinder lernen etwas über die eigene Religion und sie lernen auch was über die anderen Religionen und da können sie dann jeweils den anderen immer ganz wertvolle Informationen und Einblicke liefern.« (Nora)¹⁰⁴

Diese Form des Unterrichts wird von der Lehrkraft als »befruchtend« empfunden, da die Wissensvermittlung über Religion und Religionen an Attraktivität gewinnt, dadurch dass man voneinander lernen kann. Dass die Frage nach der Versachkundlichung des Religionsunterrichts im quantitativen Teil der Studie von Pohl-Patalong nur im Kontext von Pluralität gestellt wird, führt dazu, dass andere Motive ausgeblendet werden, die im qualitativen Teil ihrer Untersuchung durchaus artikuliert wurden, wie oben bereits aufgezeigt. Die qualitativen Interviews können oftmals nicht als Bestätigung der quantitativen Ergebnisse herangezogen werden. Vielmehr wird durch die unterschiedlichen Verstehenshorizonte der Interviewteilnehmer hinsichtlich der jeweiligen zu untersuchenden Aspekte, deren Aussagekraft häufig relativiert, wodurch verhindert wird, dass die Ergebnisse des quantitativen Teils unkritisch verabsolutiert werden. Die Grenzen der Ergebnisse des quantitativen Teils für die Frage nach der Versachkundlichung des Religionsunterrichts zeigen sich u.a. auch in der mangelnden Eindeutigkeit mancher Items diesbezüglich, wie etwa »Vermittler des christlichen Glaubens« zu sein. Dies kann sowohl sachlich informierend wie auch existenziell herausfordernd erfolgen. Die Vielzahl der unterschiedlichen Verständnisweisen von den Aufgaben und der Gestalt des

103 Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 313.

104 Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 100.

Religionsunterrichts verdeutlichen, dass die Versachkundlichung des Religionsunterrichts keinesfalls monokausal als Reaktion auf religiöse Vielfalt gesehen werden kann. Hier zeigen sich verschiedene Ursachen, die differenziert zu betrachten sind. Des Weiteren wird aber auch deutlich, dass unter den befragten ReligionslehrerInnen Befürworter für einen Religionsunterricht zu finden sind, die Religion nicht bloß auf Information reduzieren möchten, sondern auch zu einem Andersdenken und Anderswerden anregen wollen. Welche Motive dem zugrunde liegen, lässt die Studie von Pohl-Patalong offen. Es wäre daher zu klären, ob Präferenzen für einen sachkundlichen oder einen eher transformatorisch orientierten Religionsunterricht ihre Ursachen nicht möglicherweise in den Biographien der ReligionslehrerInnen haben.

5.3.3 Versachkundlichungstendenz im RU – Empirisch nicht feststellbar? Eine Untersuchung evangelischer ReligionslehrerInnen aller Schultypen im Gebiet der evangelischen Kirche im Rheinland von Martin Rothgangel et al.

In einer triangulativen Studie untersuchten Martin Rothgangel, Christhard Lück und Philipp Klutz die Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen im Gebiet der evangelischen Kirche im Rheinland. Grundlage der Untersuchung war einerseits eine Befragung von Lehrkräften aller Schultypen anhand eines Onlinefragebogens sowie eine Gruppendiskussion mit GrundschullehrerInnen. Dabei wurden 1093 Fragebögen vollständig ausgefüllt.¹⁰⁵ Der insgesamt quantitativ angelegte Fragebogen enthält zudem einige offene Items, etwa zu Organisationsformen des Religionsunterrichts, Kontexte und Kooperation, Fortbildungsangebote sowie einen offenen Impuls: »Was sie sonst noch mitteilen möchten...«.¹⁰⁶

Erwähnenswert ist, dass die Studie aus einer Problemwahrnehmung bezüglich des konfessionellen Religionsunterrichts heraus entstanden ist. Dieser finde häufig nicht statt, ohne dass dafür immer Gründe erkennbar wären. Ferner komme es aufgrund der demographischen Entwicklung zu neuen »Mehrheits- und Minderheitsverhältnissen« und die »religiöse Pluralität in der Schule« werde als neue Herausforderung gesehen.¹⁰⁷ Folglich stellen diese Aspekte einen zentralen Bezugspunkt der Untersuchung dar. Die Veröffentlichung der Studie beinhaltet zudem noch einen »Feedbackteil«, in welchem Religionspädagogen wie z.B. Norbert Mette, Rudolf Englert oder Friedrich Schweitzer die Ergebnisse kommentieren.

Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, alle Ergebnisse dieser umfangreichen Studie zu diskutieren. Der Fokus wird auf der Frage nach der Versachkundlichung des Religionsunterrichts liegen, sodass die Studie hinsichtlich ihrer Ergebnisse zu den »Zielvorstellungen der ReligionslehrerInnen« betrachtet werden soll. Für Rothgangel stehen die Ergebnisse seiner Studie zu Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von

105 Vgl. Rothgangel, Martin, Lück, Christhard, Klutz, Philipp: Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen, Stuttgart 2017, S. 11. Im Folgt. zit. als: Rothgangel, Martin: Praxis Religionsunterricht.

106 Vgl. Rothgangel, Martin: Praxis Religionsunterricht, S. 125–189.

107 Vgl. Rothgangel, Martin: Praxis Religionsunterricht, S. 8.

ReligionslehrerInnen in »Spannung« zu Englerts Diagnose von der Versachkundlichung des Religionsunterrichts. Rothgangel führt diesbezüglich die Ergebnisse der quantitativen Studie an, aus der hervorgeht, »dass rheinische ReligionslehrerInnen in besonderer Weise korrelationsdidaktischen und pädagogisch-adressatenspezifischen Zielvorstellungen zustimmen.«¹⁰⁸ Betrachtet man die Zielvorstellungen, die den befragten LehrerInnen besonders wichtig sind, so könnte man geneigt sein, sich der Deutung Rothgangel's anzuschließen und eine Spannung zu Englerts Ergebnissen festzustellen. Folgende Zielvorstellungen werden von den Befragten LehrerInnen als besonders wichtig erachtet:

»Den christlichen Glauben mit menschlichen Fragen und Erfahrungen in Beziehung [zu] setzen«, »über Themen [zu] sprechen, die Kinder/Jugendliche wirklich etwas angehen«, »Orientierungen zur Identitätsfindung an[zuh] bieten« und »ein eigenständiges religiöses Urteil [zu] bilden«.¹⁰⁹

Die Ergebnisse der offenen Items wie auch die der Gruppendiskussionen, die wohlge-merkt nur mit GrundschullehrerInnen durchgeführt wurden, unterstreichen eine deutliche Schülerorientierung, etwa in »Auswahl der Inhalte und in der Gestaltung des Unterrichts«, die sich »an den Interessen, Bedürfnissen und Anliegen der Kinder orientiert.«¹¹⁰

Eine Problematik quantitativer Fragebögen liegt, wie bereits erwähnt, in der Schwierigkeit, den Verständnishorizont der Befragten bezüglich der gestellten Fragen zu rekonstruieren, etwa bei Items wie »Über Themen sprechen, die Kinder/Jugendliche wirklich etwas angehen« oder »Orientierungen zur Identitätsfindung anbieten«, die beide eine hohe Zustimmung unter den befragten LehrerInnen erhalten haben.¹¹¹ Schließt die hohe Zustimmung zu diesen Items wirklich einen sachkundlichen Vermittlungsmodus aus? Ist es nicht denkbar, dass mit solchen Zielvorstellungen auch nur lebenskundliche Gespräche geführt werden, in denen Religion vielleicht sogar nur am Rande vorkommt? Selbst ein Item wie »Den christlichen Glauben mit menschlichen Fragen und Erfahrungen in Beziehung setzen«¹¹² kann sehr unterschiedlich interpretiert werden.

Ferner merkt Friedrich Schweitzer in dem Kommentar zu dieser Studie an, dass die Ergebnisse der Studie aus Lehrerbefragungen resultieren und nicht aus Unterrichtsana-lysen:

»Die Selbstbeschreibung von Religionslehrerinnen und -lehrern im Blick auf die von ihnen realisierte Praxis darf keineswegs mit dieser Praxis selbst verwechselt werden (...) Vielmehr ist hier mit teilweise erheblichen Verzerrungen zu rechnen.«¹¹³

108 Vgl. Rothgangel, Martin: Praxis Religionsunterricht, S. 254.

109 Vgl. Rothgangel, Martin: Praxis Religionsunterricht, S. 254.

110 Vgl. Rothgangel, Martin: Praxis Religionsunterricht, S. 254.

111 Vgl. Rothgangel, Martin: Praxis Religionsunterricht, S. 41.

112 Vgl. Rothgangel, Martin: Praxis Religionsunterricht, S. 41.

113 Schweitzer, Friedrich: Kommentar aus einer Außenseiterperspektive, in: Rothgangel, Martin: Praxis Religionsunterricht, S. S. 274–278, S. 277.

Das Forscherteam um Rothgangel betont selbst, dass die Frage bezüglich der Versachkundlichung mit ihrer Studie nicht geklärt sei und weitere empirische Studien durchgeführt werden müssten, um dies zu verifizieren bzw. zu falsifizieren.¹¹⁴ An dieser Stelle wird deutlich, dass auch solch aufwendig durchgeführten Untersuchungen wie diese, die sich zum Ziel gesetzt haben, objektive und falsifizierbare Ergebnisse bezüglich der Einstellungen von ReligionslehrerInnen zu generieren, interpretationsbedürftig bleiben. Der Kommentar von Micheal Meyer-Blanck zu dieser Studie zeigt zugleich, wie leicht interpretationsbedürftige empirische Ergebnisse zu eindeutigen Ergebnissen umgedeutet werden können.

»Gleichzeitig können die Autoren der rheinischen Studie schließlich eine >Versachkundlichungstendenz< des RU gerade nicht feststellen. Auch das ist sehr erfreulich und lässt sehr hoffen für einen sowohl sachbezogenen als auch schülerorientierten rheinischen evangelischen Religionsunterricht.«¹¹⁵

Die Aussage von Meyer-Blanck ist zwar sachlich richtig, lässt aber die Bedenken und Einschränkungen bezüglich der Falsifizierbarkeit der Versachkundlichung, die von den Autoren der Studie genannt werden weg, so dass hier der Eindruck der Eindeutigkeit entsteht.

Es würde den Umfang dieser Arbeit sprengen, die o.g. empirischen Studie im gebührenden Umfang zu analysieren. Es sollte jedoch verdeutlicht werden, dass der von Englert eingebrachte Begriff der Versachkundlichung differenziert zu betrachten ist und keineswegs schon empirisch als geklärt gilt. Gewinnbringend wäre diesbezüglich ein Blick auf andere Fächer. Sollte es auch im Deutschunterricht, etwa bei der Vermittlung von Literatur, Analogien zur Versachkundlichung geben, könnte dies zu neuen Sichtweisen bei der Ursachenforschung führen. Ferner sei hier angemerkt, dass die Kritik an der Versachlichung von Religion keineswegs nur als ein gegenwärtiges Phänomen betrachtet werden muss.

5.3.4 Kritik an der Versachkundlichung von Religion – (k)ein neues Phänomen?

Die oben diskutierten empirischen Untersuchungen zum Religionsunterricht haben gemeinsam, dass sie das Phänomen der Versachkundlichung des Religionsunterrichts als ein eher neues Phänomen sehen, dass aus bestimmten gesellschaftlichen und geistigen Veränderungen der jüngeren Zeit resultiert. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass man Kritik an einer >Versachkundlichung< der Religion schon deutlich früher finden kann, etwa im Frühwerk Friedrich Nietzsches, in welchem diese Thematik ein häufiger Topos ist, was anhand einiger Beispiele verdeutlicht werden soll:

114 Vgl. Rothgangel, Martin: Praxis Religionsunterricht, S. 266.

115 Meyer-Blanck, Michael: »Hoch motiviert« sachbezogen und schülerorientiert, S. 270.

»Eine Religion zum Beispiel, die in historisches Wissen, unter dem Walten der reinen Gerechtigkeit, umgesetzt werden soll, eine Religion, die durch und durch wissenschaftlich erkannt werden soll, ist am Ende dieses Weges zugleich vernichtet.«¹¹⁶

Nietzsche konkretisiert seine Kritik in Bezug auf das Christentum wie folgt:

»Was man am Christentume lernen kann, daß es unter der Wirkung einer historisierenden Behandlung blasiert und unnatürlich geworden ist, bis endlich eine vollkommen historische, das heißt gerechte Behandlung es in reines Wissen um das Christentum auflöst und dadurch vernichtet, das kann man an allem, was Leben hat, studieren: daß es aufhört zu leben, wenn es zu Ende seziert ist und schmerzlich und krankhaft lebt, wenn man anfängt, an ihm die historischen Sezierungsbildungen zu machen.«¹¹⁷

Nietzsche zufolge ist es der überwiegend historisierend-rationale Zugang zur Religion, der das Christentum in Wissen auflöst und ihm dadurch seine existenzielle Relevanz nimmt, ja sogar zu dessen Auflösung führen muss.

»Denn dies ist die Art, wie Religionen abzusterben pflegen: wenn nämlich die mythischen Voraussetzungen einer Religion unter den strengen, verstandesmäßigen Augen eines rechtgläubigen Dogmatismus als eine fertige Summe von historischen Ereignissen systematisiert werden und man anfängt, ängstlich die Glaubwürdigkeit der Mythen zu verteidigen, aber gegen jedes natürliche Weiterleben und Weiterwuchern derselben sich zu sträuben, wenn also das Gefühl für den Mythos abstirbt und an seine Stelle der Anspruch der Religion auf historische Grundlagen tritt.«¹¹⁸

In eine ähnliche Richtung geht Eugen Drewermanns Plädoyer für eine tiefenpsychologische Erweiterung der Exegese.

»Wir hätten keinen Grund, in der vorliegenden Arbeit die Bibelexegese in ihrer monopolisierten Form als historisch-kritische Methode der Schriftauslegung von der Tiefenpsychologie her einer gründlichen Revision zu unterziehen, wenn nicht diese auf fast allen Lehrstühlen der Bibelwissenschaften als einzige etablierte Form des Umgangs mit den Grundtexten der jüdischen und christlichen Glaubensüberlieferung zutiefst ein Ausdruck eben jener Geisteshaltung wäre, die in der rationalistischen Verstandeseinseitigkeit des 19. Jh. vom Menschen und seiner Geschichte allein der Welt der objektiven Fakten als historisch wirklich gelten lassen mochte.«¹¹⁹

116 Nietzsche, Friedrich: Unzeitgemäße Betrachtungen, zweites Stück. Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben, in: Ders.: Werke. Nachdruck der zweibändigen Ausgabe der Hanser Bibliothek, auf Grund der im Carl Hanser Verlag erschienenen dreibändigen Ausgabe von Karl Schlechta hgg. von Ivo Frenzel, Frankfurt a.M. 1999, § 7, S. 148. Im Folg. zit. als: Nietzsche, Friedrich: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben.

117 Nietzsche, Friedrich: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben, S. 149.

118 Nietzsche Friedrich: Die Geburt der Tragödie, in: Ders. Werke, Nachdruck der zweibändigen Ausgabe der Hanser Bibliothek, auf Grund der im Carl Hanser Verlag erschienenen dreibändigen Ausgabe von Karl Schlechta hgg. von Ivo Frenzel, Frankfurt a.M. 1999, § 10, S. 53.

119 Drewermann, Eugen: Tiefenpsychologen und Exegese Bd. I. Traum, Mythos, Märchen, Sage und Legende, 1. Aufl. der Sonderausgabe, Olten 1991, S. 12. Im Folg. zit. als: Drewermann, Eugen: Tiefenpsychologie und Exegese.

Für Drewermann erfolgt der rationalistische Umgang mit der Glaubenstradition auf Kosten der »Welt der Bilder und Träume, der alle wahrhaft religiösen Worte ihren Ursprung verdanken.«¹²⁰

Theodor Adorno betont die Bedeutung des »religiöse[n] Bilderschatz[es]« für Bildungsprozesse, der dem »Daseienden die Farben des mehr als Daseienden einhauchte«, welcher aber »verblast« sei.¹²¹

»Der Traditionsverlust durch die Entzauberung der Welt aber terminiert in einem Stand von Bilderlosigkeit, einer Verödung des zum bloßen Mittel sich zurichtenden Geistes, die vorweg mit Bildung inkompatibel ist.«¹²²

An dieser Stelle soll nur anhand weniger Beispiele darauf hingewiesen werden, dass die Problematik der Versachkundlichung nicht nur im Lichte der Gegenwart zu betrachten ist und diese möglicherweise viel tiefgreifendere Ursachen hat als bis jetzt angeführt worden ist. Diese Fragestellung wird im Lauf dieser Arbeit noch einmal in der Auseinandersetzung mit Paul Ricoeurs Reflexionen bezüglich des cartesischen Cogito aufgegriffen werden.

Im Folgenden soll jedoch zunächst ein weiterer Aspekt bezüglich der Versachkundlichungsfrage untersucht werden: Die Frage nach dem Einfluss biographischer Prägungen auf unterrichtliche Präferenzen.

5.4 Der Einfluss religiöser Bildungsprozesse von ReligionslehrerInnen auf ihre Unterrichtspraxis und ihre Zielvorstellungen? Versachkundlichung im Kontext des Verhältnisses von gelebter und gelehrter Religion

Laut Manfred Pirner gilt es in der Erziehungswissenschaft als unbestritten, »dass die persönlichen Weltbilder, Lebensorientierungen und Wertvorstellungen von Lehrerinnen und Lehrern ihr professionelles Denken und Handeln beeinflussen.«¹²³

Empirische Studien zum Verhältnis von Religiosität und Lehrerprofessionalität, welche überwiegend aus den U.S.A. stammen, haben gezeigt, dass Lehrkräfte, die sich selbst als religiös bezeichnen, ihren »Lehrerberuf als Berufung« verstehen, ihre Religiosität ihren Umgang mit KollegInnen und SchülerInnen prägt, ihnen an der Persönlichkeitsförderung der SchülerInnen sehr gelegen ist und sie aus ihrem Glauben Kraft für den Umgang mit Belastungen des Lehreralltags ziehen.¹²⁴ In dem Forschungsansatz der Teacher beliefs, welcher »in der internationalen Literatur die größte Verbreitung gefunden hat«, geht es etwa um die Untersuchung berufsbezogener Überzeugungen und ihre normative Funktion hinsichtlich der Ausübung des Lehrerberufes.

120 Vgl. Drewermann, Eugen: Tiefenpsychologie und Exegese, S. 12.

121 Vgl. Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung, in: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 8, hgg. von Rolf Tiedemann, Darmstadt 1998, S. 105. Im Folg. zit. als: Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung.

122 Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung, S. 107.

123 Vgl. Pirner, Manfred L.: Religiosität und Lehrerprofessionalität. Ein Literaturbericht zu einem vernachlässigten Forschungsfeld, in: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 2, S. 201–218, S. 201. Im Folg. zit. als: Pirner, Manfred L.: Religiosität und Lehrerprofessionalität.

124 Vgl. Pirner, Manfred: Religiosität und Lehrerprofessionalität, S. 201.

»Überzeugungen, welche stark oder schwach, stabil oder veränderbar, konsistent oder widersprüchlich, individuell oder sozial geteilt sein können, bringen zum Ausdruck, was eine Lehrperson glaubt, worauf sie vertraut, was sie subjektiv für richtig hält und mit welchen fachpädagogischen Ideen, Anschauungen, Weltbildern und Wertorientierungen – mit welchem Professionsideal – sie sich identifiziert.«¹²⁵

Wenn biographisch gewachsene Überzeugungen und Einstellungen, seien sie aus Lern- und Bildungsprozessen hervorgegangen oder aus dem Leben selbst, sich als bedeutsam für das professionelle Selbstverständnis erweisen, so erscheint es als sinnvoll, das Thema der Versachkundlichung des Religionsunterrichts in Bezug auf die Frage nach dem Verhältnis zwischen der gelebten und der gelehrten Religion bei ReligionslehrerInnen in den Blick zu nehmen.

5.4.1 Das Verhältnis von gelebter und gelehrter Religion in den Untersuchungen von Andreas Feige et al.

Andreas Feige hat in mehreren qualitativen und quantitativen Studien mit wechselnden Forschungsteams die religionspädagogischen Zielvorstellungen und das religiöse Selbstverständnis von ReligionslehrerInnen untersucht. Eine zentrale Frage war dabei die Verhältnisbestimmung zwischen gelebter und gelehrter Religion. Feige geht davon aus, dass die Frage nach der pädagogischen Professionalität nur im Kontext von Biografie und Religion des jeweiligen Religionslehrers zu sehen ist. Er nimmt an, dass die gelehrte Religion im Unterricht nicht losgelöst von der gelebten Religion des Lehrers und deren biographischen Implikationen betrachtet werden kann, »denn nur in der gelebten Religion sind jene Anhaltspunkte und Motive aufgehoben, die Religion erst lehrbar machen.«¹²⁶ Aus diesem Grund geht es Feige darum, zu untersuchen, inwieweit die Glaubensbiographie jeweilige Präferenzen für bestimmte Unterrichtskonzeptionen prägt und als Quelle der Motivation und der Begründung für den eigenen Unterricht dient.

»Wie weit und unter welchen Bedingungen findet diese Vermittlungsaufgabe ihre Resonanz in der Bildungsfähigkeit der je eigenen Religion der ReligionslehrerInnen? Näherhin: Zeigt sich diese Fähigkeit in der Art und Weise, wie sich die eigene Religion auch als Bildungsreligion darstellen lässt, ohne dass sie auf diese reduziert werden soll?«¹²⁷

125 Vgl. Reusser, Kurt, Pauli, Christine: Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, in: Terhart, Ewald, Bennewitz, Hedda, Rothland, Martin (Hgg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Münster, New York 2014, S. 644.

126 Vgl. Feige, Andreas, Dressler, Bernhard, Lukatis, Wolfgang, Schöll, Albrecht: »Religion« bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, Münster 2000, S. 34. Im Folg. zit. als: Feige, Andreas: »Religion« bei ReligionslehrerInnen.

127 Feige, Andreas: »Religion« bei ReligionslehrerInnen, S. 39.

Feige geht es mit seinem Forschungsteam darum, die gelebte Religion in ihren biographischen Bezügen zu rekonstruieren, die gelehrte Religion zu erfassen und zu untersuchen, inwieweit biographische Gegebenheiten jeweilige Präferenzen für bestimmte Unterrichtskonzeptionen bestimmen. Darüber hinaus beleuchtet er auch, welche Distanzierungsmodi zwischen der gelebten und der gelehrten Religion es gibt. Wird die eigene Religion unreflektiert zum Gegenstand des Religionsunterrichts oder tritt der Lehrer in eine reflexive Distanz zu seiner eigenen Religiosität? Feige unterscheidet dabei drei Modi: einen »Transformations-, Distanzierungs- oder gar Dementierungsmodus, der als »Filter« zwischen ReligionslehrerInnen und den SchülerInnen fungiert.«¹²⁸

Die Ergebnisse seiner Untersuchungen bezüglich des Verhältnisses von gelebter und gelehrter Religion zeigen, dass der eigene Glaube des Religionslehrers auf unterschiedliche Art und Weise in den Religionsunterricht eingebracht werden kann. Die Mehrzahl der Lehrer scheint den Untersuchungen zufolge jedoch ihren persönlichen Glauben durch den Filter der Reflexion, maßvoll und dort, wo es pädagogisch sinnvoll ist, einzubringen.¹²⁹

»Zwar stehen ReligionslehrerInnen als BildungsagentInnen alle vor der Aufgabe, *habituell* Religion als Unterrichtsgegenstand in den Unterricht einzubringen. Aber dieser Zugriff auf die gelebte Religion vollzieht sich nicht unvermittelt, sondern über individuelle zu leistende Reflexionsprozesse, die eine *Distanz* von gelehrter zu gelebter Religion induzieren.«¹³⁰

Es handelt sich dabei um einen spezifischen Reflexionsprozess, wenn die Reflexion der gelebten Religion durch eine Lehrperson im Hinblick auf didaktische Prozesse in der Schule erfolgt, die »im Gegensatz zu anderen Situationen, in denen Menschen die eigene Religiosität reflektieren – im Kontext von Prozessen, die als »Bildung« angelegt sind, die reflektierte gelebte Religion unter didaktischen Fragestellungen nochmals reflektiert: »Welche biographischen Anteile bringe ich auf welche Art und Weise in den Unterricht ein?« Und: »Wie kann ich die an spezifischen Orten praktizierte individuelle Religiosität auf den spezifischen *Lernort* Schule beziehen?«¹³¹

Für Bildungsprozesse ist die gelebte Religiosität am fruchtbarsten, wenn sie durch den Distanzierungsmodus der Reflexion in den Unterricht eingebracht wird, was bereits auch durch die Wahl der Materialien oder die Präferenz für einen bestimmten Unterrichtsstil erfolgen kann. Unfruchtbar ist sie dagegen, wenn sie ohne kritische Reflexion in den Unterricht eingebracht wird oder gar nicht in die gelehrte Religion einfließt.

128 Vgl. Feige, Andreas: »Religion« bei ReligionslehrerInnen, S. 41.

129 Vgl. Feige, Andreas: »Einzelfall« oder »Kollektiv« – zwei Seiten einer Medaille? Übereinstimmungen in den je »quantitativ« und »qualitativ« freigelegten Kernstrukturen des beruflichen Selbstverständnisses der niedersächsischen Religionslehrerschaft, in: Dressler, Bernhard, Feige, Andreas, Schöll, Albrecht (Hgg.): Religion – Leben, Lernen, Lehren – Ansichten zur »Religion« bei ReligionslehrerInnen, Münster 2004, S. 13.

130 Vgl. Feige, Andreas: »Religion« bei ReligionslehrerInnen, S. 178.

131 Vgl. Feige, Andreas: »Religion« bei ReligionslehrerInnen, S. 178.

»Im Fall der Trennung kommt es zu einer Überdehnung des Spannungsverhältnisses und damit zu einem Abbruch der Bildungsbemühungen, sodass die gelebte Religion für die Initiierung von Bildungsprozessen nicht mehr zur Verfügung steht.«¹³²

Wenn sich die biographisch bedingten religiösen und professionellen Überzeugungen von LehrerInnen auf die Zielvorstellungen und den Stil des Unterrichtens auswirken, lässt sich die These aufstellen, dass religiöse Bildungsprozesse von SchülerInnen bereits mit den Bildungsprozessen ihrer LehrerInnen beginnen. An dieser Stelle bieten sich Anknüpfungspunkte an die Theorie transformatorischer Bildung aus der Perspektive der eigenen Bildungsprozesse in der Biographie der untersuchten LehrerInnen und ihrer professionellen Überzeugungen. Damit wird die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse um eine weitere didaktische Perspektive erweitert. Es gilt nämlich zu beleuchten, inwiefern die eigenen Bildungsprozesse, z.B. in Gestalt von Transformationsprozessen, das professionelle Selbstverständnis und die Gestaltung von schulischen Bildungsprozessen beeinflussen. Wirken sich selbst durchlebte Transformationsprozesse des Selbst-, Welt-, Fremd- und Gottesverhältnisses auf das Verständnis und die Gestaltung des eigenen Religionsunterrichts aus? Hat die Präferenz für einen sachkundlichen Religionsunterricht vielleicht ihre Ursprünge in den eigenen Lernprozessen, wenn Religion dort etwa nie existenziell relevant geworden ist oder kann man einen zu starken bzw. zu schwachen Distanzierungsmodus als Ursache für Versachkundlichungstendenzen ausmachen? Die Frage nach der Versachkundlichung des Religionsunterrichts stellt keinen primären Forschungsgegenstand von Feige dar, dennoch lässt sich diese Frage in Feiges Terminologie einordnen. Man könnte Versachkundlichung so z.B. als ein mangelndes Spannungsverhältnis zwischen der gelebten und der gelehrten Religion bezeichnen. Dort, wo ein reflektierter Rückgriff auf die eigene gelebte Religion fehlt, kann es geschehen, dass die existenzielle Relevanz von Religion nicht aufgezeigt wird. Dies kann auch dann geschehen, wenn die »gelebte Religion« eher auf der Ebene einer theoretischen Beschäftigung mit Religion erfolgt, ohne praktisch relevant zu sein, wie es Feige am Beispiel des Lehrers Roland Engel aufgezeigt hat.

»Die gelebte Religion vollzieht sich bereits weitgehend im Modus von Bildung und kann sich deshalb von der Bildungsgestalt seiner Unterrichtsreligion nur wenig unterscheiden.«¹³³ Die Spannung zwischen gelebter und gelehrter Religion ist hier zu klein, »sodass die gelebte Religion trotz ihrer hohen Reflexionsgestalt, für unterrichtliche Bildungsprozesse kaum fruchtbar gemacht werden kann.«¹³⁴

Genauso unfruchtbar für schulische Bildungsprozesse kann eine praktisch gelebte Religion sein, die für den Religionslehrer auch existenziell relevant ist, wenn diese aber unreflektiert und ohne Distanzierungsmodus mit der gelehrten Religion identisch ist.¹³⁵ Die Untersuchungen von Feige heben die Bedeutung der Biographie von Lehrenden für Bildungsprozesse hervor, sowohl die eigenen wie auch die zu initiierenden. Dadurch kann

132 Feige, Andreas: »Religion« bei ReligionslehrerInnen, S. 178.

133 Feige, Andreas: »Religion« bei ReligionslehrerInnen, S. 183.

134 Vgl. Feige, Andreas: »Religion« bei ReligionslehrerInnen, S. 183.

135 Vgl. Feige, Andreas: »Religion« bei ReligionslehrerInnen, S. 184ff.

auch die Frage nach der Versachkundlichung des Religionsunterrichts aus einer biographischen Perspektive betrachtet und nicht nur auf externe Faktoren wie etwa eine zunehmende Heterogenität der Schülerschaft zurückgeführt werden. Die Begriffe der gelebten und der gelehrten Religion erlauben es, bei der Untersuchung von Bildungsprozessen in den Biographien von ReligionslehrerInnen, das didaktische Potenzial dieser Bildungsprozesse zu sehen und die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse um diesen Aspekt zu erweitern. Dadurch erhält die Biographie der Lehrenden und deren Umgang mit dieser eine besondere Bedeutung hinsichtlich der Gestaltung schulischer Bildungsprozesse. Demnach setzt das Aufzeigen von existenzieller Relevanz von Religion im Religionsunterricht voraus, dass Religion für die LehrerInnen selbst existenziell relevant geworden ist, die Initiierung von Transformationsprozessen, setzt voraus, dass Lehrende selbst schon einmal Transformationsprozesse durchlaufen haben. In diesem Zusammenhang ist eine weitere Frage von Bedeutung: Was sind Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse? Wodurch werden diese initiiert? Rainer Kokemohr misst diesbezüglich Fremdheitserfahrungen eine hohe Bedeutung bei, worauf im Folgenden eingegangen werden soll.