

Wilhelm Schwendemann
Jürgen Rausch · Andrea Ziegler

Einführung in die **Religions didaktik**

Mit Tipps für einen
gelingenden Religionsunterricht

calwer

Wilhelm Schwendemann / Jürgen Rausch / Andrea Ziegler
Einführung in die Religionsdidaktik

Wilhelm Schwendemann / Jürgen Rausch / Andrea Ziegler

Einführung in die Religionsdidaktik

Mitwirkende: Katrin Hagen, Lea Hirschbach,
Sven Howoldt, Juliane Klopstein, Sarah Krebs,
Henrike Stahlhut und Doreen Wössner

Calwer Verlag Stuttgart

eBook (pdf): ISBN 978-3-7668-4551-1

© 2020 by Calwer Verlag GmbH Bücher und Medien, Stuttgart –
Alle Inhalte, insbesondere Texte, Fotografien und Grafiken
sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.
Wiedergabe, Kopieren und Bearbeiten der Datei, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Verlags.

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über <https://www.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7668-4484-2

© 2020 by Calwer Verlag GmbH Bücher und Medien, Stuttgart
Alle Rechte vorbehalten.
Wiedergabe, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung der Verlage.
Umschlaggestaltung: Karin Sauerbier, Stuttgart
Druck und Verarbeitung: Mazowieckie Centrum Poligrafii –
05-270 Marki (Polen) – ul. Słoneczna 3C – www.buecherdrucken24.de

Internet: www.calwer.com
E-mail: info@calwer.com

Inhalt

Vorüberlegungen	7
-----------------------	---

Teil 1: DIDAKTISCHE GRUNDLAGEN

1 Religionsunterricht in der Schule	15
2 Rollen, Rollenverständnis, Beziehungen	34
3 Bildungsplan	53
4 Kompetenzen und Niveaue Konkretisierung	70
5 Präventive Kompetenzen erwerben und Elementarisierung einüben.....	101
6 Unterricht	134
7 In acht Schritten zur Unterrichtsvorbereitung.....	154
8 Die Lehrprobe	171
9 Reflexionsaufgaben zu den einzelnen Kapiteln	182
10 Religionspädagogische Schlüsselbegriffe	184
11 Anhänge zur Dokumentation im Schulpraktikum	195

Teil 2: METHODEN

Hinführung.....	213
1 Kommunikation in der Schule	215
2 Erzählen im Religionsunterricht	222
3 Singen und Basteln im Religionsunterricht.....	245
4 Spielen im Religionsunterricht	259
5 Theaterspiel im Religionsunterricht	282
6 Bilddidaktik	285
7 Kirchenraumpädagogik	289
8 Stationen	308
9 Fotografieren und Filmen im Religionsunterricht	308

Literatur	331
Sachregister	377
Personenregister	389

Vorüberlegung

Die Übungen zur schulpädagogischen Einführung in die Religionsdidaktik sind der zentrale Ort der Studierenden in einem Studiengang Religionspädagogik/Gemeindediakonie. Entwickelt wurde das Grundcurriculum Schulpädagogik/Religionsdidaktik an der Evangelischen Hochschule Freiburg als praktisches und auf den Unterricht hin orientiertes Begleitmaterial. Die Inhalte der religionspädagogischen Zielbestimmungen in der Schule und die Begegnung mit der Botschaft des Evangeliums finden ihren Ort überwiegend im Religionsunterricht. Der Lernort Schule zeichnet sich durch einige Besonderheiten aus: Zu nennen sind u.a. z.B. die allgemeine Schulpflicht und Nichtfreiwilligkeit des Lernens, die alle Kinder und Jugendlichen zwischen 6 (Vollschulpflicht) und 18 (Teilschulpflicht) Jahren umfassen, oder die multikulturelle Zusammensetzung der Schulklassen in Bezug auf soziale Milieus, Herkunft, Nationalität, Religionszugehörigkeit usw. Dabei wird recht schnell deutlich, dass Schule eine sehr komplexe und nicht eindeutige Institution darstellt, die sich in Funktion und Zielsetzung von anderen Institutionen des Bildungsbereichs unterscheidet. In einer Gesellschaft, in der aber das Unentschiedene und Ambivalente und auch die Pluralität der Lebensverhältnisse und des Sozialen zum Normalfall geworden sind, kommt es entscheidend darauf an, dass die Schule als größte gesellschaftliche Bildungsinstitution sich im Dienst einer Einwanderungs- und Migrationsgesellschaft stehend begreift und umfassend interkulturell und auch interreligiös bildet. Hierzu gehört auch die Prävention gegen Fremdenfeindlichkeit, Islamfeindlichkeit und Antisemitismus (vgl. BAUMAN 2016; SCHWENDEMANN in ZfBeg 2018/2). Schulklassen sind künstliche und mehr oder wenig zufällig zusammengesetzte Gruppen, die von Lehrenden nach bestimmten Kriterien wie z.B. Lerntempo, Lernvoraussetzungen, Lernergebnis usw. unterschieden werden, wobei professionelle Theorien im Hintergrund wirken und eine wechselseitige Abhängigkeit von Beobachtung und Beobachtetem zulassen. Die Wahrnehmung der Wirklichkeit eines Lernprozesses in einer Schulklasse unterliegt dabei konstruktivistischen Modellen. Die Konstruktionen von Wirklichkeit, also auch das, was als religiös oder nichtreligiös, christlich oder nichtchristlich gilt, ist nicht individuelle Einzelleistung eines Lehrenden, sondern bedient sich bestimmter tradierter Wissensinhalte oder kultureller Codes, die bestimmte Deutungen der Situation zulassen oder verhindern (Vgl. zu den Konstruktionen von Wirklichkeit vor allem auch mit ihrer Kritik an GEORG AUERNHEIMER (ISABELL DIEHM & FRANK-OLAF RADTKE 1999, S. 38ff; AUERNHEIMER 1990; 1996; 2003; 2011; 2012; 2013) und auch rassistensibel beobachtet werden müssen (vgl. SIMON & FEREIDONI 2018,

S. 17–30). So ist die Deutung einer Klasse als religiös einheitliche oder als multireligiöse Klasse eine Konstruktion von Wahrnehmung. Auch die Aussage, dass eine Klasse Probleme bereiten könnte, weil zu viele Lernenden mit heterogenen und diversen Lebensumständen in ihr vorhanden sind, ist eine Konstruktion von Wirklichkeit, die seitens des Lehrenden eine bestimmte Wahrnehmung und Wertung der Wahrnehmung voraussetzt. Lernenden sind in gleichem Maß wie die Lehrenden dieser uneindeutigen, aber konstruierten Lernsituation ausgesetzt und müssen die Fähigkeit erwerben, diese Konstrukte von Schulwirklichkeit zu hinterfragen, Gemeinsamkeiten zu entdecken und die Unterschiede zu benennen. In einem elementaren Sinn geht es hierbei um einen sozialen Lernprozess, dessen Kern aber nicht die Festlegung auf Fremdes, sondern die Entdeckung der Gemeinsamkeiten zwischen den Lernenden und die reflektierte Distanz zu den jeweiligen Konstruktionen ist. Lernenden werden also nicht auf ihre religiösen, sozialen und kulturellen Herkunftsmilieus festgelegt (nach dem Motto: Du bist doch Christ/in oder Muslim/a, also musst du dich auch so verhalten), sondern lernen sich als Mitglieder einer bestimmten Lerngruppe oder Klasse zu verstehen. Das Gemeinsame, das entsteht, ist der Lernprozess in dieser Lerngruppe. In einer demokratischen und pluralen Gesellschaft ist deshalb die Schule in einzigartiger Weise ausgezeichnet, den Umgang mit „Fremdheit“ oder „Andersheit“ kreativ zu vermitteln, nicht auf religiöse, kulturelle oder individuelle Eigenarten festzulegen (gegen den Modus des „Othering“)¹ und das Gemeinwesen mit seinen Aufgaben zu stärken, indem die Individuen gebildet werden und sich selbst bilden. Schule ist aber nicht nur ein multi-

1 Der Begriff Othering (von engl. other = „andersartig“ mit der Endung -ing“, um das Substantiv bzw. Adjektiv zu einem handelnden Verb zu machen) beschreibt den Gebrauch von und die Distanzierung oder Differenzierung zu anderen Gruppen, um seine eigene ‚Normalität‘ zu bestätigen. Im Deutschen könnte man es transitiv mit „jemanden anders(artig) machen“ bzw. „Veränderung“ übersetzen. Der Begriff wurde ursprünglich von Gayatri Spivak geprägt für den Prozess, durch den der imperiale Diskurs die Anderen bzw. „das im Machtdiskurs ausgeschlossene Andere“ kreierte (SPIVAK 1985).

Othering beschreibt den Prozess, sich selbst bzw. sein soziales Image positiv hervorzuheben, indem man einen anderen bzw. etwas anderes negativ brandmarkt und als andersartig, das heißt ‚fremd‘ klassifiziert, sei es wegen der Rasse, der geographischen Lage, der Ethik, der Umwelt oder der Ideologie. In dieser Differenzierung liegt potenzielles hierarchisches und stereotypisches Denken, um seine eigene Position zu verbessern und als richtig darzustellen.

Othering ist somit ein Akt, sich mit anderen zu vergleichen und zur gleichen Zeit sich von ihnen zu distanzieren, wobei man meint, dass Menschen und Gesellschaften, deren Leben und historische Erfahrungen von den eigenen abweichen, sich von den eigenen unterscheiden (was wahr ist) und nicht verständlich oder minderwertig sind (was nicht wahr ist). Man befürchtet außerdem, dass sich fremde Einflüsse auf die eigene Kultur ausweiten und sie damit bedrohen könnten.“ <http://kulturglossar.de/html/o-begriffe.html#othering>.

kultureller Lernort, sondern auch ein religiöser Lernort, denn es gibt keine Schule, in der Religion nicht in irgendeiner Spielart auftritt, da Religion zum Modell der kulturellen Pluralität dazugehört. Heterogenität und Pluralismus der Klassen sind Normalfall und nicht exotisch. Aber ist die Schule wirklich auch ein Ort religiösen Lernens, wie man das gemeinhin zum Beispiel vom christlichen Gottesdienst oder der kirchlichen Jugendgruppe annimmt?

Der Begriff „religiöser Lernort“ bzw. „Ort, an dem Religiöses gelernt wird“, legt ein bloßes Ja/Nein-Schema nahe, das der Wirklichkeit religiöser Lernprozesse unangemessen ist und in die falsche Alternative einer falschen Entscheidung zwischen Religion und Lernen führt. Wenn die Grundfrage nach einem Ort religiösen Lernens beantwortet werden will, muss die Religionspädagogik zum einen fragen, ob die Schule überhaupt und wenn ja, in welcher Weise ein religiöser Lernort ist. Zum anderen, was denn überhaupt religiöses Lernen ist. Die Antworten auf diese Fragen führen in die Unübersichtlichkeiten religiöser Grundbildung und religiöser Lernprozesse, die natürlich nicht auf den Lernort Schule beschränkt sind, sondern sich in allen religionspädagogischen Lernfeldern von Kindergarten bis Schule, von Freizeit bis Kino, von der Erwachsenenbildung bis zur Evangelischen Akademie stellen: Was ist religiöse Grundbildung? Bei der Antwort auf die erste Frage folgt eine Konfrontation mit dem evangelischen Paradoxon, dass Religion als kognitives Kompetenzbündel zwar lehrbar, gleichzeitig der Glaube nicht lehrbar ist. Kognitive oder einer bestimmten Religion bzw. Religionsgemeinschaft oder einer bestimmten religiösen oder spirituellen Praxis sind lernbar (z.B. im Bereich des Christentums kirchengeschichtliche Daten und Zusammenhänge oder biblisches Einleitungswissen usw.), die innere Teilnahme des Lernenden an den Inhalten in Form eines praktischen Vollzugs jedoch nicht. Die innere Teilnahme am Kult bzw. das Berührtwerden durch Inhalte verstehen wir als unverfügbaren Glaubensausdruck der jeweiligen Religion oder Religionsgemeinschaft. Glaube (das ist zuerst Vertrauen in und auf Gott), im Christentum als Geschenk Gottes, bedarf aber keiner Bedingungen, ist an keine Lernleistung geknüpft und setzt nichts voraus. Keine Kognition, kein Inhalt ist hierbei im strengen Sinn Lernvoraussetzung. In diesem Sinn ist Glaube auch nicht als Kompetenz oder zu erwerbende Fertigkeit oder Fähigkeit zu verstehen. Lernenden können im Religionsunterricht zwar verschiedene Inhalte (in allen fünf Lerndimensionen: kognitiv, affektiv, sozial-kommunikativ, psychomotorisch, operativ), nicht aber die innere Teilnahme an der Religion bzw. Religionspraxis lernen. Lernenden erlernen im Religionsunterricht nicht den (christlichen, jüdischen, muslimischen) Glauben, sondern erwerben eine bestimmte religiöse Bildung in Bezug auf diesen spezifischen Glauben und werden mit Wahrheitsansprüchen anderer Religionsgemeinschaften oder

Weltanschauungen konfrontiert, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen. Die Schule und speziell der Religionsunterricht bieten hierfür im Sinn oben angedeuteter Kompetenz eine Möglichkeit, sich mit konkurrierenden Wahrheitsansprüchen auseinandersetzen zu können, um so zu lernen und entscheidungsfähig zu werden. Religiöse Entscheidungen werden vorbereitet, aber nicht grundsätzlich evoziert. Religiöse Bildung muss sich aufgrund der pluralen aber gleichzeitig individualisierten Lebens- und Lernverhältnisse auf das religiöse Subjekt in seinen jeweiligen sozialen und individuellen Entwicklungsaufgaben beziehen. JOACHIM KUNSTMANN schreibt treffend:

„Religiöse Bildung umfasst die Einsicht in die Lebensbedeutsamkeit von Religion und verbindet sie mit einem Zuwachs an Orientierungs- und Lebensfähigkeit für die eigene Person. Ferner gehört zu ihr die Befähigung zu einem argumentativ ausweisbaren persönlichen religiösen Standpunkt; im besten Falle eine nachvollziehbare, auf das konkrete Leben bezogene religiöse Identifikation bzw. Positionierung“ (KUNSTMANN 2018, S. 16). Vor allem religiöse Bildung am Lernort Schule ist gemäß den Bildungszielen der Schule in erster Linie Persönlichkeitsbildung. Die Reduktion jedoch auf Inhalte (= Lehr-Lernstoff) vermindert die Lernmöglichkeiten des Lernenden. Bedeutung erlangen Inhalte nur dadurch, dass sie vom Lernenden kategorisiert und so verfügbar werden (vgl. DERBOLAV 1957a; DERBOLAV 1957b; DERBOLAV & IKEDA 2008; KLAFKI 1964; 1975; 1986; 1993; 2005; 2007a; 2007b; GUDJONS; WINKEL & KLAFKI 2015; STANGL 2018). Diese Zielsetzung von schulischem Unterricht geht in das Zentrum von Didaktik überhaupt, wie Inhalte lebens- und subjektrelevant an Sinn und Bedeutung gewinnen. In einer subjektorientierten schulischen Religionsdidaktik muss mit der Befähigung des Lernenden zur Selbstbestimmung, dem sozialen Bezug zu anderen Lernenden und Lehrenden und mit der Partizipation der Lernenden an Auswahl der Inhalte, der Methoden usw. ernstgemacht werden. Die schulische Religionsdidaktik hat deswegen auch die Aufgabe, die religiösen Traditionen von Judentum, Christentum, Islam, Buddhismus und Hinduismus im Unterricht mit den Lebensthemen der Lernenden zu verbinden. Noch einmal KUNSTMANN (2018, S. 17): *„Es käme also darauf an, diese Erfahrungen und Fragen zu sammeln, zu kommunizieren und sie in einer nachvollziehbaren und hilfreichen Deutung zuzuführen.“* Religiöse Deutung in einer christlichen Perspektive wäre zuallererst Haltung gegenüber dem Leben, verbunden mit der kritischen Prüfung von Wahrheits- und Absolutheitsansprüchen und auch der kritischen menschenrechtlichen Prüfung religiöser Praktiken auf ihre Lebensdienlichkeit. Der Lernende im Religionsunterricht wird als religiöses Subjekt charakterisiert (vgl. BOSCHKI 2017a, S. 2 pdf; siehe auch dito 2017b), das sich aus den Komponenten Biografie, Erfahrung,

Individualität, Identität, Selbstsorge, Reflexivität und relativer Autonomie, Verletzlichkeit, Fragmentarität und Fähigkeit zum Scheitern zusammensetzt (BOSCHKI 2017a, S. 3; vgl. WULF & ZIRFAS 2014, S. 537–608). Theologisch und religionspädagogisch bedeutsam wird folgende These:

„Der Mensch – und damit das sich in der Gottesbeziehung verstehende und deutende Subjekt – steht im Mittelpunkt der theologischen Reflexion“ (BOSCHKI 2017a, S. 3).

In der gegenwärtigen Theoriebildung ist die Subjektwerdung und Identitätsarbeit des Subjekts (KEUPP & HÖFER 2009) lebenslange Konstruktions- und Konstitutionsarbeit des Menschen (KEUPP 2013), was bedeutet, dass Identität und Kohärenz nur als dynamisches Patchwork verstanden werden können. Religiöse Bildung im Kontext des Religionsunterrichts (BOSCHKI 2017a, S. 4) *„ist in erster Linie eine – stets fragmentarisch bleibende – Selbstkonstruktion des Subjekts in Auseinandersetzung mit der ihr begegnenden Umwelt.“* (BOSCHKI 2017a, S. 5) Bildung und speziell religiöse Bildung lässt sich demzufolge *„nur als ‚Theorie intersubjektiv reflektierter Lernprozesse‘* (PEUKERT 2015, S. 43) *bestimmen“* (BOSCHKI 2017a, S. 5). Unser in diesem Buch verfolgter religionspädagogischer Ansatz lässt sich als dialogisch-kommunikative Perspektive auf Lernende und Lehrende im Gefolge der Dialogphilosophie nach MARTIN BUBER (1923/2013) und EMMANUEL LÉVINAS (vgl. KAMIŃSKA 2010; LÉVINAS 1985; 1995; 2011; 2012) verstehen (vgl. auch ZIMA 2000).

Wenn Lernende und Lehrende dialogisch miteinander kommunizierende religiöse Subjekte sind, dann ist der jeweils ANDERE konstitutiv für das dialogische Verhältnis, sofern der ANDERE nicht auf seine *Anderheit* (MARTIN BUBER) festgelegt wird. Die Balance zwischen der Anderheit, der jeweiligen Differenz und dem Nichtfestlegen auf Anderheit muss deswegen gewahrt bleiben. Reinhold Boschki formuliert treffend: *„Das dialogische Subjekt lebt von der Alterität, wird andererseits aber von ihr bedroht. Dialogizität bedeutet die Auseinandersetzung mit dem Anderen, dem Fremden, den integrierbaren und nicht integrierbaren Alteritäten in Kultur, Sprache, Ideologie und Theorie. Ziel der Kommunikation ist nicht ein ideal postuliertes Einverständnis (Habermas), sondern die produktive Differenz. Was hier entworfen und betont wird, ist ein intersubjektiv konzipierter, relationaler Subjektbegriff. Das Subjekt kann nicht anders als in Beziehungen verstrickt gedacht werden. Es ist niemals das einsame, quasi monadenhaft existierende ich. Das Subjekt ist per se Beziehung. Es lebt nicht nur in Beziehung oder in Beziehungen, es ist Beziehung“* (BOSCHKI 2017a, S. 6). Der religionspädagogische Ansatz im Unterricht geht von der beziehungsgründenden Beziehung zwischen Mensch und Gott aus (Gen 1), aus der heraus Achtung und Würde des Menschen und das gegenseitige Anerkennungsverhältnis zwischen Schöpfer und Geschöpf resultieren, was die Personwerdung des

Menschen umfasst. Bevor Lernende religiöse Subjekte werden, sind sie bereits von Gott geliebte und anerkannte Personen:

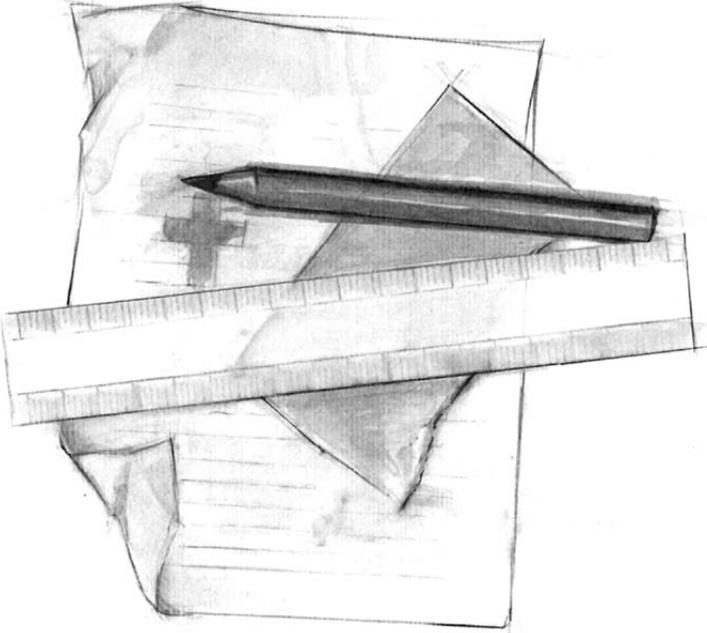
„Der Mensch ist Mensch, weil er grundsätzlich fähig ist, sich seiner Gottesbeziehung bewusst zu werden. Dazu sind Lehr-Lern- bzw. Bildungsprozesse in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter unerlässlich. Bildung geht vom Subjekt aus und zielt auf das Subjekt. Dieses Subjekt jedoch ist nicht das schon mit sich identische, das von einer Ganzheit her gedacht werden könnte, sondern das sich entwickelnde, das fragmentarische Subjekt, das auch in der Möglichkeit des Scheiterns gesehen wird“ (BOSCHKI 2017a, S. 8).

Der Unterschied zum Lernort Gemeinde liegt auf der Hand: In der christlichen (bzw. jüdischen oder muslimischen) Gemeinde wird in die religiöse Praxis eingeführt, Gemeinschaftserfahrungen und die Partizipation am Kult und an der religiösen Praxis werden ermöglicht und im kirchlichen bzw. religiösen Unterricht reflektiert. Die Lehrbarkeit von Religion am Lernort Schule bezieht sich aber zuerst auf die kognitive Außensicht des Glaubens und dort eher auf eine kognitive und sozial-kommunikative Lerndimension. Zwar bleibt der Glaube unverfügbar, enthebt aber die Religionspädagogik nicht der Notwendigkeit, Lernprozesse zu initiieren, zu begleiten und zu reflektieren; wenn möglich in Bezug auf die kognitiv-affektive Dimension auch zu evaluieren (vgl. SCHWEITZER 1991, S. 3–41; DRESSLER 2003, S. 261–271). Die Ambivalenz der Lehrbarkeit von Religion und die Nichtlehrbarkeit des Glaubens (aber die Partizipation und Begegnung mit ihm) macht den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen zu einer für Lernenden attraktiven und zugleich kritischen Instanz, die dem gegenwärtigen Bildungsverständnis als „Technologie und Marktgerechtigkeit“ entgegen- und widersteht. Wo sonst, wenn nicht im Religionsunterricht an der öffentlichen Schule, bietet sich ein gesellschaftlicher Ort, an dem alle Kinder und Jugendliche einer Jahrgangskohorte lernen können, Sinnfragen oder religiöse Fragen überhaupt zu stellen und Antworten zu prüfen? Kritisch gegenüber der Institution Schule bleibt der Religionsunterricht deshalb, weil verschiedene Zugänge zur Wahrheit zugelassen werden, um sie so überprüfbar zu machen. Religiöses Lernen lässt sich dabei aufgrund der beschriebenen Ambivalenz keineswegs streng und gänzlich in so genannte Bildungsstandards einfügen, die in der gegenwärtigen Schuldiskussion für evangelische Religion hinterfragt werden, sondern verhält sich ihnen gegenüber ebenfalls ideologiekritisch. Der Erwerb von religiöser Bildung mittels entsprechender Lernprozesse in der Schule steht für ein reflektiertes Selbstverhältnis der Lernenden und Lehrenden und ist insgesamt ein persönlichkeitsfördernder Bildungsprozess, der auch dem gesellschaftlichen Gesamtbildungsauftrag der Schule verpflichtet ist (vgl. TUGENDHAT 1997).

Teil 1

Didaktische Grundlagen

1 Religionsunterricht in der Schule



1.1 Religion und Bildung

1.1.1 Religion – Religiosität

Im Religionsunterricht geht es immer um symbolische Lebensdeutung (vgl. KUNSTMANN 2018, S. 37), aber auch um Analyse von Glaubens- und Lebensproblemen und Durchspielen möglicher Lösungen im Horizont christlichen Glaubens bzw. im Bereich anderer Religionsgemeinschaften in deren jeweiligem Glaubensansatz.

Religion und Bildung (vgl. SCHWENDEMANN 2016) sind seit der Aufklärung ein Verhältnis gemäßigter Feindschaft eingegangen, so wie bei zwei zänkischen Schwestern. Wir werden diesem Konflikt nicht ausweichen, sondern versuchen, in protestantischer Perspektive hier zur Klärung beizutragen. Pädagogisch stellt sich die Frage, was denn in der Religion gelernt wird und wie sich dieses im Bereich des persönlichen Bildungserwerbs so auswirkt, dass Kompetenzen bereitgestellt werden, im interreligiösen Dialog überhaupt sprachfähig zu werden.

Wenn wir von Religion und Religionsunterricht sprechen, meinen wir zuerst eine soziologische Kategorie der Zugehörigkeit und verstehen unter Religion

ein Zeichensystem, dem ich mich zugehörig fühle, und deren Zugehörigkeit (vgl. SIMMEL 1992, S. 19ff) ich mit vielen anderen Menschen teile, so z.B. in der sozialen Form einer Religionsgemeinschaft. Erworben bzw. gelernt wird also im Bereich der Religion der grundlegende Prozess der Enkulturation, d.h. die Personwerdung innerhalb von Kultur und Gesellschaft. Enkulturation ist die Bezeichnung für Lernprozesse des Individuums, die den Menschen kulturell handlungsfähig machen sollen (vgl. KRON et al. 2013, S. 37), und auch für die „strukturelle Herausbildung einer Grundpersönlichkeit“, d.h. also für den Personalisationsprozess eines Individuums. Pädagogisch bedeutsam ist die Enkulturation als „Prozess aktiver und die Entwicklung stimulierender Lebensleistungen eines jeden Menschen“ (KRON et al. 2013, S. 39). Die Sozialisation hingegen ist die Gesamtheit aller sozialen Prozesse, „in denen der einzelne Mensch zum Mitglied einer Kultur und Gesellschaft wird“ (KRON et al. 2013, S. 40).

Religiosität hingegen bedeutet dann so etwas wie die subjektive Füllung dieser Zugehörigkeit und wäre in dieser Unterscheidung eher als anthropologische Kategorie (vgl. JOAS 2013, S. 121ff) zu verstehen.

FRIEDRICH SCHLEIERMACHER, der große protestantische Theologe und Begründer eines religionspädagogischen Modells, sah in der soziologischen Kategorie der Religion so etwas wie eine Basiskategorie des Menschen überhaupt, was ihn vom Tier unterscheidbar mache.

SCHLEIERMACHERS Ansatz des Pädagogischen zielt auf eine Aufhebung sozialer Ungleichheit zwischen Menschen (SCHLEIERMACHER 1983, S. 30; 1993, S. 61ff; KLAFKI 1990; STING 1998, S. 296ff); bedeutsam wird in diesem Kontext die Reflexion der Differenzerfahrungen im Horizont einer kritischen und auch selbstkritischen gesellschaftlichen Hermeneutik (STING 1998, S. 298). Die Einheit des Subjekts gegenüber den Differenzerfahrungen wird im Selbstgefühl gewährleistet:

„Das Selbstgefühl ist jedoch weder im Tun noch im Wissen erkennbar und auch nicht Resultat einer Empfindung oder eines reflektierten Selbstbewusstseins [sic!]. Jeder Selbstbezug beinhaltet eine Selbstspaltung. Die Einheit des Selbst kann sich daher nur aus dem Bezug auf anderes ergeben. Sie wird von einem anderen gestiftet und empfangen, von ‚Gott‘ oder vom ‚transzendenten Grund‘ als dem Jenseits des Denkbaren und Erkennbaren, und sie ist gleichbedeutend mit Abhängigkeit von diesem anderen“ (STING 1998, S. 299; SCHLEIERMACHER 1960, S. 25–30).

Das religiöse Selbstbewusstsein wird von Schleiermacher mit dem Gefühl schlechthinniger Abhängigkeit zusammengebracht (vgl. FROST 1991, S. 255f; STING 1998, S. 299). Ähnlich wie in der Dialogphilosophie muss bei Schleiermacher der Andere mitgedacht werden (vgl. SCHLEIERMACHER 1960, S. 171ff). Angesichts der gegenwärtigen pathologischen Formen von Religion und Religionspraxis, die sich in vielerlei fundamentalistischen bis menschen-

feindlichen religiösen Erscheinungen unserer Zeit zeigen, soll hier gegen SCHLEIERMACHER allenfalls von der Option auf Religion und Religiosität nach dem Soziologen Joas gesprochen werden und damit die gelingenden Formen von Religion und Religiosität (vgl. JOAS 2003; 2007; 2013; JOAS & RESING 2007) charakterisiert werden.

In der subjektbezogenen Ausübung von Zugehörigkeiten geht es aber immer um die Güte von Beziehungen, die helfen, menschenfreundlich und aufgeschlossen zu sein, d.h. Religiosität als Bedingung der Möglichkeit, sich mitmenschlich verhalten zu können und so dem Glauben in seiner rechtfertigenden und heiligenden Form zu entsprechen.

Glauben in diesem Zusammenhang meint nicht ein Fürwahrhalten allgemeiner Wahrheitssätze, sondern Vertrauen in und auf Gott und damit in ethischer Hinsicht als Heiligung des Lebens Resilienz gegen Menschenfeindlichkeit und rassistische Verführung.

Eine in dieser Weise innige und somit gelingende Beziehung zwischen Mensch und Gott (vgl. BOSCHKI 2003, S. 302) hat Versöhnungscharakter, bleibt aber in Bezug auf Gott immer auch fremd (BOSCHKI 2003, S. 303), weil sie nicht vernutzbar oder instrumentalisierbar ist: *„Sein heißt – in Beziehung sein“*, wie EBERHARD JÜNGEL (1998, S. 96) richtig erkannte. Es geht also, wenn wir uns um religiöse Bildung bemühen, um den Ansatz einer dialogischen Theologie der Beziehung (vgl. JÜNGEL 2002, S. 19ff; BOSCHKI 2003, S. 303), was bedeutet, dass wir das Beziehungsgeschehen zwischen Mensch und Gott und zwischen Menschen in den Blick nehmen müssen: Sowohl Gott als auch der Mensch existieren nur in Beziehungen, aber, wenn wir Gottes Gottheit bedenken, müssen wir Gottes Souveränität mit bedenken und können nicht einfach unseren Existenzbegriff zur Anwendung bringen: *„Gott ist nicht nur der zugewandte, in Kommunikation mit seiner Schöpfung Stehende – er ist (wie die Bibel bezeugt ...) im gleichen Atemzug der Verborgene, der sich Entziehende“* (BOSCHKI 2003, S. 303).

Eine beziehungsorientierte (BOSCHKI 2003, S. 304) Rede von Gott muss deswegen so formuliert sein, dass sie das Geheimnis Gottes nicht auflöst; das Gleiche gilt für die beziehungsorientierte und beziehungsreiche Rede über den Menschen: *„Der Mensch ist dem anderen Menschen in letzter Instanz entzogen, auch wenn er ihn noch so gut zu kennen meint“* (BOSCHKI 2003, S. 305). Beispiele für beziehungsorientiertes Denken findet man bei MARTIN BUBER, der die Ich-Du-Beziehung von der Ich-Es-Beziehung unterscheidet und die These aufgestellt hat, dass das Ich-Du nur mit dem ganzen Wesen des Menschen gesprochen werden könne. Bubers Ansatz ist *„philosophische Anthropologie, die den Menschen konsequent dialogisch versteht“* (BOSCHKI 2003, S. 311). Aber auch der Freund und Weggenosse BUBERS, FRANZ ROSENZWEIG, liegt zwar grundsätzlich auf der Linie BUBERS, geht

aber an verschiedenen Stellen über ihn hinaus. GERSHOM SCHOLEM wirft BUBER zudem eine „Ungeschichtlichkeit“ der Rede vor (BOSCHKI 2003, S. 313). FRANZ ROSENZWEIG bestimmt das Ich-Du-Verhältnis als ein geschichtliches zwischen einem bestimmten Ich und einem bestimmten Du (BOSCHKI 2003, S. 314; CASPER 2002).

Geschichte wird an das Tun des Einzelnen gebunden und auch „an die konkrete Beziehung des Anderen zu mir zurück“ (BOSCHKI 2003, S. 315).

Ähnlich würde es PAUL TILLICH sehen, der in Gott die Quelle dessen sieht, was uns unbedingt in der geschichtlichen Essenz angeht und den wir in unserer Existenz immer wieder verwirklichen, im Sinn von verwirken, d.h. nicht erreichen bzw. sogar verfehlen.

EMMANUEL LÉVINAS wiederum sieht Beziehung von der Einsamkeit des Subjekts und seiner Gebundenheit an die Zeit (BOSCHKI 2003, S. 319): Die „Beziehung zum Anderen ereignet sich in Zeit, ja sie ist Zeit ... Das Verhältnis zum Anderen ist kein Verschmelzen, sondern gründet in der Abwesenheit, der Nichtverfügbarkeit des Anderen ... Darum bleibt die Beziehung zum Anderen immer eine Beziehung zu einem Geheimnis ... Das Verhältnis zum Anderen gründet in der ethischen Beziehung der Verantwortung und Verantwortlichkeit für seine Zeit ... In der Gottesbeziehung erfassen wir Gott nur als ‚Spur‘“ (BOSCHKI 2003, S. 320).

Das bedeutet nun für den Bereich der religiösen Bildung, dass sie in doppelter Weise sowohl beziehungs- als auch subjektorientiert sein muss, wenn sie nicht dem Abgrund fundamentalistischer Versuchungen erliegen will. Das „Subjekt wird konstitutiv als Beziehungssubjekt verstanden, [...]“ (BOSCHKI 2003, S. 331).

„Religiöses Lehren und Lernen/religiöse Bildung geschieht immer in Beziehung und in Beziehungen, und zwar unter den Bedingungen von Raum (Kontext) und Zeit. Denn Menschen, so auch Kinder und Jugendliche, sind in allem, was sie erfahren und tun, glauben und hoffen, lernen und sich aneignen von den vielfältigen Beziehungen geprägt, in denen sie leben“ (BOSCHKI 2003, S. 332).

1.1.2 Lernen und Lehren

In der allgemeinen Pädagogik versteht man unter Lernen „die innere Organisation von Wissen und Fertigkeiten, die sich das Individuum in Interaktion mit seiner Umwelt aneignet, um handlungs- und leistungsfähiger zu werden“ (KRON et al. 2013, 55).

Wenn wir diese allgemeine Definition um eine sozialwissenschaftliche Perspektive erweitern, dann lassen sich in einem Lernprozess drei Teile unterscheiden: Aneignung des neuen Wissens, Umwandlung des Wissens und Bewertung des Wissens (vgl. BRUNER 1980, S. 57ff). Zum Lernen gehört das Lehren: „Lehren ist spezifischer auf institutionelle Zusammenhänge

bezogen. Im Zusammenhang mit Lehren ist meist eine spezifische Form von Lernen gemeint, nämlich als Resultat eines intentionalen Vorganges. Dabei sind mindestens zwei Personen in unterschiedlichen Rollen beteiligt: Jemand handelt in einer bestimmten Weise mit dem Ziel des Zuwachses an Wissen oder Können eines anderen Menschen“ (POHL-PATALONG 2015). In dieser dynamischen Sicht von Lernen verbirgt sich eine moderne Theorie des Subjekts, die davon ausgeht, dass Lernen als ein eigenständiger Verarbeitungsprozess des lernenden Subjekts charakterisiert werden kann (vgl. beispielsweise BÜTTNER & DIETERICH 2000). Mit POHL-PATALONG lässt sich dann sagen: Diese Lerndefinition „*interessiert sich stärker für den Vollzug des Lernens und die Erfahrungen, die Menschen dabei mit sich und der Umwelt machen. Lernen kann dabei eher als ein Umlernen des bisherigen Wissens gesehen werden, über das der Mensch von klein auf verfügt*“ (POHL-PATALONG 2015). Lernen gehört in dieser Sicht zu den Prozessen der subjektiven Selbstbildung. Ein religiöser Lernprozess erweitert allgemeine Definitionen um die Sphären des Glaubens und der Transzendenzerfahrung. Glauben ist zwar nicht lernbar, sondern bleibt als Resultat göttlichen Rechtfertigungshandelns am Menschen unverfügbar, hat aber sehr wohl mit personalen als auch kognitiven und affektiven Lernprozessen zu tun: „*Zwar müssen sowohl elementare Kenntnisse vorhanden sein (ich kann nicht an die Auferstehung glauben, wenn ich nie von ihr gehört habe) als auch entsprechende Lernerfahrungen (ich kann nicht an Vergebung glauben, wenn ich sie nie erlebt habe), aber nicht nur die theologische Einsicht, sondern auch die pädagogische Erfahrung zeigt, dass Glauben nicht machbar und religiöse Lernprozesse nicht operationalisierbar sind. Die theologische Grundüberzeugung, dass Gott an und mit jedem Menschen handelt, bevor religionspädagogische Aktivität beginnt, legt in besonderer Weise den Respekt vor den individuellen Wegen der Lernenden nahe und bewahrt davor, diese als unbeschriebene Blätter zu sehen, denen primär Wissen vermittelt werden müsste*“ (POHL-PATALONG 2015; auch DOYÉ 2012, S. 111–116; ENGLERT 1997, S. 138–150; ENGLERT 2007, S. 196–206; LACHMANN 2002, S. 31–35; SCHRÖDER 2012, S. 202–204).

Wenn wir uns jetzt dem religiösen Lern- und Bildungsprozess nähern, dann erhebt sich die Frage: Um wen geht es in diesem Prozess? Um den Lernenden oder den Lehrenden? Wenn wir uns hier vorschnell auf eine Seite begeben, reduzieren wir, denn beide, Lernende und Lehrende, sind im religiösen Lern- und Bildungsprozess sowohl an diese Beziehung gebunden als auch an die doppelte Subjektivität, nämlich Gott als auch dem Menschen gegenüber. Das bedeutet, dass Lernende zu Lehrenden werden können und umgekehrt Lehrende in religiösen Dimensionen immer auch zugleich Lernende bleiben, das auch durch unterrichtlichen Interaktionsprozess zwischen Lernen-

den und Lehrenden nicht aufgehoben wird, sofern man unter Lernen den Austausch auf Augenhöhe mit einschließt. Dem Erziehungswissenschaftler HEINRICH ROTH folgend, wird unter Lernen Folgendes verstanden:

„Lernen bedeutet eine Chance, die Fertigkeiten, Leistungsformen, Verhaltensweisen, Könnensformen in und an der Umwelt aufzubauen, in die man hineingeboren wird. Lernen bedeutet weiterhin, daß ein solches Wesen notwendigerweise auf eine Umwelt hin ‚entworfen‘ gedacht werden muß, die diesen Lernprozess in ihre Obhut nimmt. Wenn der Mensch auf Lernen hin ‚entworfen‘ ist, dann ist er auf Lehrende und Erziehende angewiesen, dann ist er prinzipiell ein zu erziehendes Wesen“ (ROTH 1976, S. 117; zitiert nach Art. Lernen von GERT OTTO, in Lexikon der Religionspädagogik 2001, Bd. 2, Sp. 1218).

Lernen gehört nach dieser Definition zur anthropologischen Grundausstattung des Menschen; Lernen als Prozess vollzieht sich in sehr verschiedenen Formen, Vollzügen und Konstitutionsbedingungen und setzt immer eine personale Veränderung beim Lernenden in Gang. Vorausgesetzt ist dabei die Veränderungsfähigkeit und -möglichkeit des Menschen (vgl. OTTO 2001, Sp. 1218).

Schwierigkeiten, die sich im Lernen ergeben, liegen auf der Hand, z. B. Umlernen oder Aussteigen aus alten Gewohnheiten, Denkmodellen, Verhaltensweisen und die damit verbundenen Unsicherheiten. Gelerntes muss ständig erweitert, korrigiert und manchmal auch destruiert werden.

Heutzutage vollzieht sich Lernen in spezifischen Agenturen, die in der Gefahr stehen, Lernen technokratisch zu instrumentalisieren (vgl. HEYDORN 1980, 63–94; ADORNO 2006) und dass sich in Lernprozessen auch, sofern sie nicht reflektiert werden, gesellschaftliche Missstände und Ungerechtigkeiten reproduzieren und Lernende so auch zu Objekten werden.

Andererseits werden aber Lernende nur durch Lernprozesse zu Subjekten ihrer Lernprozesse, sodass eben genannte Missstände auch erkannt und behoben werden können.

Es kommt also darauf an, das dialektische Verhältnis zwischen der Wiederholung des Bestehenden und der Chance des lernenden Subjekts auf Zukunft offenzulegen (vgl. OTTO 2001, Sp. 1219). HEYDORN resümiert: *„Erziehung und Bildung sind Teil eines großen Versuchs, den Menschen an das Licht zu bringen, ihn im zerstörten Gesicht zu entdecken. Das ist Vorstoß in ein Reich ungehobener, verschütteter Möglichkeiten. Pädagogik wird zum unerhörten Experiment, der Mensch ist an der Oberfläche seiner Geschichte eben erst erkennbar. Aufgabe der Erziehung ist es, sein Geäder aufzudecken, seine vielfältigen Bedingungen zu erspüren, in seine Not einzukriechen; nur so wird konkrete Liebe möglich ... Inmitten der Paradoxie will sie den Menschen zu seiner Verantwortung frei machen, deckt sie den Widerspruch auf und will über ihn hinaus“* (HEYDORN 1980, S. 88).

Wo, wenn nicht im Religionsunterricht, ist die Dialogfähigkeit des einzelnen Schülers, der einzelnen Schülerin sowie der Lehrperson so gefordert? (vgl. LEHMANN u.a. 2016, S. 9) Ein Autorenteam, das sich mit dialogorientiertem Religionsunterricht beschäftigt, fordert: *„Der Religionsunterricht, der in Verbindung mit einer religiös-weltanschaulichen Identitätsbildung Toleranz und Verständigungsfähigkeit anbahnen will, muss sich in seinen Inhalten und Methoden an den unterschiedlichen Dimensionen des Dialogs orientieren, will er glaubwürdig für diese Ziele eintreten“* (LEHMANN u.a. 2016, S. 9). Es ist aber nicht der Unterricht als solcher, der in den Dialog tritt, sondern es sind Menschen aus Fleisch und Blut in den verschiedenen Rollen der Lernenden und Lehrenden. Der dialog- und beziehungsorientierte Unterricht richtet sich an grundsätzlichen Maßstäben des menschenrechtlichen, wertschätzenden, anerkennenden und befähigenden Umgangs miteinander aus (vgl. SCHWENDEMANN 2015; 2017). Dazu gehört z.B. das Einüben von Wertschätzung und Anerkennung auf beiden Seiten. Dem Gespräch über existenziell angehende Themen wird ein Vertrauensraum geschaffen, in dem fair um die jeweilige Wahrheit gerungen werden darf, ohne den anderen zu verletzen, zu beschämen oder zu kränken (vgl. MARKS 2015). Diese Form von kommunikativer Suche verbindet sich mit kommunikativer Wahrheit, also Wahrheit, die nicht verfügbar, aber in der Kommunikation erfahrbar wird. Verschiedene Erfahrungen werden aus verschiedenen Perspektiven wahrgenommen und kognitiv-empathisch aufbereitet, was Diskutanten zwingt, aufeinander zu hören und miteinander zu reden. Feedbackverfahren, die sich an Wertschätzung und Anerkennung orientieren, werden präferiert und eingeübt. Mit Menschen anderer Religionszugehörigkeit und weltanschaulicher Prägung muss im evangelischen Religionsunterricht angemessen und offen umgegangen werden, ohne die eigene Wurzel zu vergessen. Vielfalt – auch in der Lerngruppe – muss angenommen und gelebt und gestaltet werden, wozu man aber auch befähigt und ermutigt werden muss, sei es als Lernender, sei es als Lehrender, sei es als gesamte Lerngruppe (vgl. LEHMANN 2016, S. 9+10). MARTIN BUBER (vgl. BOHNSACK 2008) hat in seiner berühmten Rede „Über das Erzieherische“ (1925/26) Folgendes gesagt, was für unsere Aufgabenstellung wesentlich bleibt: *„Die Kräfte der Welt, die der Zögling zum Aufbau seines Wesens braucht, soll der Erzieher aus der Welt lesen und in sich ziehen. Erziehung von Menschen durch Menschen bedeutet Auslese der wirkenden Welt durch eine Person und in ihr. Der Erzieher sammelt die aufbauenden Kräfte der Welt ein. In sich selber, in seinem welterfüllten Selbst scheidet er, lehnt ab und bestätigt“* (zitiert in BOHNSACK 2008, S. 14; BUBER 1962, S. 807; MARTIN BUBER Werkausgabe, Band 8, 2005, S. 153). Dieses Zitat fordert die Lehrenden enorm heraus, weil sie selbst zur Person, zum dialogischen Du dem Lernenden

gegenüber, geworden sein muss. Dies müssen sie aber vor allem auch sich selbst gegenüber geworden sein, bevor sie sich überhaupt als Lehrende wahrnehmen können. In der traditionellen Sprache der Pädagogik sprechen wir von Authentizität und Empathie; gleichzeitig muss er/sie dem Lernenden/der Lernenden in der Sache voraus sein und auf Augenhöhe begegnen, ohne seine eigene Persönlichkeit infrage zu stellen, d.h., sie dürfen weder autoritär und ängstlich noch kumpelhaft, noch planlos sein. Das Unterrichtsgespräch, aber auch die gesamte Unterrichtsatmosphäre in der Lerngruppe (BREIDENSTEIN & HELSPER 2016; COMBE & HELSPER 1994; HELSPER 2001; 2014a; 2014b; 2015; 2016) muss vom Dialogischen und dem Willen, sich zu begegnen, aufgebaut sein. Lernen in diesem Kontext lässt sich dann durchaus als ein aufbauender und die Biografie des Lernenden sinnvoll entfaltender Prozess beschreiben: *„Sinn-volle Biographien haben, bei allen Krisen und Brüchen, einen ‚roten Faden‘. Sie zielen auf Stärkung und Reife“* (BOHNSACK 2009, S. 7). PISA und fast alle bisherigen empirischen Untersuchungen des Unterrichts setzen den Akzent auf Leistungs- und Resultatsbewertung, sind aber nicht imstande, den Lernweg und die Lernbiografie der Lernenden in den Blick zu nehmen. Was aber sind erst einmal jenseits der Empirie die potenziellen Gestaltungsmöglichkeiten von Lernenden und Lehrenden im Unterricht? Wie werden individuelle Fähigkeiten der Lernenden weiterentwickelt? (vgl. BOHNSACK 2009, S. 8) Dialogischer Unterricht will auch Leistung, setzt aber nicht bei normativen Vorgaben, sondern bei den individuellen Ressourcen der Lernenden an: *„Und es wird versucht, dessen (Lern)Leistung weniger an zentralen Maßstäben und mehr an den Möglichkeiten dieses Einzelnen zu orientieren, was bedeutet, dass weniger die Defizite als vielmehr die Stärken im Blick sind, nicht nur die Forderungen, sondern vor allem auch die Bestätigung der jeweils möglichen unterschiedlichen Ergebnisse als „Leistung“ und damit die Akzeptanz der Person“* (BOHNSACK 2009, S. 8).

Der BUBERSCHE Begriff „aufbauend“ bzw. „aufbauende Kräfte“ zielt also zuerst auf Stärkung und Entfaltung der Persönlichkeit bzw. der PERSON des Lernenden, aber auch indirekt auf die des Lehrenden, denn der Lehrende kann keine Inhalte und keine Kompetenzen vorhalten, wenn sie nicht authentisch vertreten werden können. Gegen die aufbauenden Kräfte stehen die destruktiven Kräfte, auch im Unterricht, wie z.B. das, was subjektiv als sogenannte Störung wahrgenommen wird. In der Regel führen destruktive Kräfte zu Irritationen, zu Verunsicherungen auf beiden Seiten, im schlimmsten Fall zu Sanktionen seitens der Lehrperson, zum Boykottieren des Unterrichts auf Seiten der Lernenden oder zu Orientierungslosigkeit und Gefährdung der personalen Identität (vgl. BOHNSACK 2009, S. 9) auf beiden Seiten.

Der „Aufbau der Person“ ist für MARTIN BUBER immer dialogisch und einander belegend konnotiert.

„Begegnungen (kursiv SWE) in diesem Sinn werden nicht gemacht, sondern ereignen sich. Mit diesem Aspekt des (etwa im technischen Sinne) Nicht-Machbaren kommt ein anderes Moment in die üblichen Lernprozesse und auch in den Begriff des ‚Aufbaus‘“ (BOHNSACK 2009, S. 14). Es geht dann um Überraschendes in Lernprozessen und Lernbegegnungen (BOHNSACK 2009; S. 15; RUMPF 1986a; 1986b, S. 52; 1991; 2002). Aber Überraschendes, Irritierendes, ist dabei ambivalent *„wie unsere Begegnungen mit fremder Kultur, generell mit dem Andersartigen: Wir können dieses als identitätsgefährdend erleben (daher Fremdenfeindlichkeit als Ausdruck von Angst) oder aber als bereichernd“* (BOHNSACK 2009, S. 15).

Pädagogik hat aber gegen Überforderung der Lernenden und Lehrenden darauf zu achten, dass Überraschendes nicht fremd bleibt, andernfalls würde die Stärkung der Person nicht zustande kommen (BOHNSACK 2009, S. 16) – die andere Gefahr ist das vorschnelle sich „Vertrautmachen“ (RUMPF u.a.). Das Überraschende muss das *„Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und Selbständigkeit“* der Lernenden fördern (BOHNSACK 2009, S. 16), sodass sie in die Lage versetzt werden, zu lernen in Form des kognitiven, personalen und sozialen Wissenszuwachses und andererseits auch zu lernen, in ethischer Hinsicht Verantwortung zu übernehmen für *„Veränderung in Richtung auf eine bessere Welt“* (BOHNSACK 2009, S. 17).

Gelungener Unterricht bedeutet also Stärkung des Lernenden/der Lernenden, Zuwachs verschiedener Wissensformen beim Lernenden/der Lernenden, Aufbau einer verantwortungsvollen Haltung (BOHNSACK 2009, S. 17) und Aufbau der Selbstkompetenz, anstehende Aufgaben und Problemlösungsorientiert anzunehmen (vgl. BOHNSACK 2009, S. 18; KLAFFKI 1991, S. 162–172). Beim Lehrenden/ der Lehrenden geht es um die Ausbildung einer wertschätzenden, dialogischen und anerkennenden Grundhaltung dem Lernenden/der Lernenden gegenüber (vgl. BOHNSACK 2009, S. 19).

Auch soziales Lernen muss wie alle anderen Dimensionen des Lernens (kognitiv, affektiv, kommunikativ, instrumentell-operatorisch, psychomotorisch; vgl. HOWOLDT u.a. 2016; RAUSCH u.a. 2017) geübt werden, wozu Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft gehören (vgl. BOHNSACK 2009, S. 20). Versagensängste und Ausdruck von Überforderung beim Lernenden/ der Lernenden müssen unbedingt vom Lehrenden/der Lehrenden wahrgenommen werden. Die Haltung des Lehrenden/ der Lehrenden ist in diesem Prozess von Wertschätzung, Anerkennen und dem Zulassen von Fehlern gekennzeichnet, was entgegen der üblichen schulischen Praxis steht (vgl. RAUSCH u.a. 2013; BOHNSACK 2009, S. 21). Genauso wichtig ist jedoch die Akzeptanz der jeweiligen Schülerrealitäten und Lebenszusam-

menhänge der Lernenden (vgl. BOHNSACK 2009, S. 21). Inhalte, die einen sog. „bildungsbürgerlichen Hintergrund“ (Bohnsack 2009, S. 22) zum Vorverständnis voraussetzen, sind hierbei als kritisch zu betrachten, weil sie auf Seiten der Lernenden durchaus Barrieren aufbauen und Lernprozesse stören (BOHNSACK 2009, S. 22): *„Sinnorientierung‘ meint dann vor allem den Bezug auf die ‚zentralen Probleme‘, auf die ‚Lebenswirklichkeit‘, den ‚Lebenssinn‘ der Lernenden, auf deren Probleme beim ‚Heranwachsen‘ etwa“* (BOHNSACK 2009, S. 23).

Inhalte müssen also in pädagogischer Hinsicht zur Lerngruppe passen (BOHNSACK 2009, S. 25), auch um den Preis der Verlangsamung und Entschleunigung der Lernprozesse bei den Lernenden (BOHNSACK 2009, S. 26; RUMPF 1987, 17–27; REHEIS 1996).

1.1.3 Die Unverfügbarkeit des Anderen

Unter Bildung lässt sich also der Vermittlungsprozess zwischen Ich bzw. Selbst/ einer Person und Welt verstehen; in religiöser Tradition kommt noch der Beziehungs- und Vermittlungsprozess zwischen dem menschlichen Selbst und Gott hinzu. Der grundsätzliche Charakter dieses Vermittlungsprozesses liegt im Verstehen des Fremden und des Selbst begründet. Im Verstehen wird das Fremde jedoch nicht einverleibt, sondern subjektiv befragt und rezipiert. Im Verstehen des Fremden wird, wenn es nicht einverleibt wird, die Erinnerung an das eigene Humanum wachgehalten, und die christliche Tradition erinnert an das fremde Fleisch gewordene Wort Gottes (zum Folgenden vgl. SCHWENDEMANN 2010a). Erinnerung in einem tieferen Sinn meint dann die Erinnerung an das, was uns als Menschen trägt und zu Menschen macht und das Humanum schützt.

Gegen die Dialektik der Aufklärung hält eine in diesem Sinn gestaltete zivilgesellschaftliche Erinnerungskultur am Paradoxen des Fremden fest und an einer Kultur der Vielfalt und der Achtsamkeit im Umgang mit Pluralität. Das Fremde ist jedoch nicht einfach fremd, sondern so gestaltet, dass ich dem anderen Menschen immer Beziehung schulde, ohne dass diese ableitbar wäre, aber immer zugleich Verantwortung meint. Verantwortung widersteht einem rassistischen Einheitsstreben und meint Verpflichtung zur Toleranz als bewusste Entscheidung für das Fremde um des Anderen willen.

Das fremde Antlitz fordert uns dazu auf, menschlich zu handeln, es signalisiert die Verletzlichkeit, die Schutzbedürftigkeit des Anderen.

Insofern hat Bildung etwas mit dem interreligiösen Dialog zu tun, dass ich am Anderen und seiner Religionszugehörigkeit und religiösen Praxis zum Subjekt werde, das sich verhalten und entscheiden und vor allem sich der eigenen Identität (nicht auf Kosten fremder Identität) gewiss sein muss.

Bildung als Subjektwerdungsprozess verstanden, setzt Freiheit zur Welt-

gestaltung voraus, ohne das interreligiöse Gespräch und den religiös Anderen zu vereinnahmen oder zu kolonialisieren (vgl. DRESSLER 2006, S. 86). DIETRICH KORSCH kann diese Verschränkung so zusammenfassen: „Aus dem Grund dieser Vermittlung aber leuchtet ein Moment hervor, das religiös gedeutet werden kann: dass das Subjekt sich nicht als ein solches gemacht hat, das bildungsfähig ist, dass der Bildungsprozess Bildsein voraussetzt. Dieses Moment wird auch da noch erinnert, wo Bildung als Versprechen verstanden wird“ (KORSCH 1994, S. 193).

Bildung als Persönlichkeitsbildung zielt auf Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache des Menschen und setzt diese gleichsam im Sinn von Selbsttätigkeit voraus (vgl. BENNER 2005, S. 71f). Einerseits muss die Unverfügbarkeit des Fremden, Anderen als Freiheit geachtet werden, andererseits zielt Bildung darauf, die Befähigung zur Freiheit anzustreben (vgl. DRESSLER 2006, S. 87). Nur sich dieses Dilemmas bewusste Bildungshandeln hält die Hoffnung auf Humanität wach, wird aber keine Garantie für das Gelingen übernehmen können.

1.1.4 Religiöse Bildung

Wenn man von der Voraussetzung ausgeht, dass Religion als eine Möglichkeit besteht, sich Welt zu erschließen, dann geht es in religiöser Bildungsarbeit zuallererst um die Beziehung und die Frage des menschlichen Selbstverständnisses zwischen Endlichkeit und Freiheit; allgemeine Bildung ohne Religion wäre fragmentarisch und ungebildete Religion setzte sich einem Ideologieverdacht aus, denn die Selbsttätigkeit des Menschen wäre alles andere als selbstbestimmt, was bedeutet, dass Religion und Bildung nicht miteinander identisch sind, sondern sich zueinander komplementär verhalten. PETER BIEHL und KARL ERNST NIPKOW haben darauf hingewiesen, dass eine sich Bildungsprozessen öffnende Religion sich ändert und dynamisiert und sich für Umbildungsprozesse freigibt, ohne ihr Proprium zu verraten (vgl. BIEHL & NIPKOW 2005, S. 55). Vergleichbar zwischen Religion und Bildung ist das beiden Vorausliegende: Der Bildung liegt das Personsein voraus und dem (christlichen) Glauben das Handeln des Heiligen Geistes. Die Folgen des Unverfügbaren sind Bildsamkeit des Menschen und Gottvertrauen. Glauben als Vertrauen lässt sich auf kategoriale Bildung ein und bietet eine Interpretation dieses Vorganges und lässt sich gleichzeitig in den Formen kategorialer Bildung verstehen und ist deswegen keine Frage der Bildung an sich. Glaube in postmoderner Zeit ist jedoch bildungskritisch und befragt Bildungsprozesse danach, ob die Freiheitstraditionen auch zur Sprache und damit zu sich selbst kommen (vgl. KORSCH 1994, S. 213). BERNHARD DRESSLER hat diese Dialektik sehr schön beschrieben: „Wenn Bildung der Prozess ist, in dem der Mensch sich selbst überschreitet, so setzt Bildung

Glauben im Sinne von Vertrauen voraus und setzt solches Vertrauen im Falle des Gelingens frei. Allerdings: Vertrauen wird auf diese Weise keineswegs zum Gegenstand einer Willensentscheidung oder eines Kalküls. Man kann sich zum Glauben so wenig entschließen wie zur Liebe“ (Dressler 2006, S. 126).

Religion ist eine Form der Lebensdeutung und Glauben die vertrauensvolle Gewissheit, gehalten zu sein. Christliche Religion ist als „*kultureller Zeichenkosmos*“ zu verstehen, d.h. das Medium, in dem „*der Glaube sich als Gottvertrauen artikulieren und reflektieren kann*“ (DRESSLER 2006, S. 128). Bildung ist dann das Mittel zur Schulung von (religiöser) Wahrnehmungsfähigkeit. Glauben wird zwar nicht durch Bildung „*erzeugt*“, benötigt aber Bildung, weil sich in ihr symbolische Kommunikationsprozesse vollziehen, ohne die Glauben sich nicht vermitteln kann (vgl. OCHEL 2001, S. 44ff).

Glauben im Gewand der Religion hilft, die Welt zu verstehen und Wirklichkeit zu deuten; aber genau die Reflexion auf diese Eigenart ist konstitutiv für religiöse Bildung im Gesamtkontext allgemeiner Bildung: „*Religion als Lebensdeutung im Horizont des Unbedingten macht das Endliche fürs Unendliche transparent. ... Nicht zwei Wirklichkeiten werden damit postuliert, wohl aber die Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Betrachtung der einen Wirklichkeit*“ (DRESSLER 2006, S. 135). Christlicher Glaube und christliche Religion tragen in ihrem Kern die Erinnerung an das Christusereignis und die Deutung des Ereignisses in sich; religiöse Bildung erschließt sich zuerst in deutenden Narrationen. Deutende Narrationen setzen sich aber aus dem Risiko des Missverstehens einerseits und andererseits provozieren sie zur Toleranz, sich zu dem Verhalten zu müssen, was überraschend und zugleich fremd ist.

1.1.5 Lernbegleitung

Wenn wir religiöse Lernprozesse in spezielle Lern- und Erzählgemeinschaften zurückversetzen, hier wären z.B. die verschiedenen Religionsgemeinschaften wie Judentum, Islam, Christentum in ihrer jeweiligen Differenzierung und Diversität gemeint, dann leisten religiöse Individuen in hermeneutischer Sicht, was für die jeweiligen Narrationen zutreffend sein dürfte, Interpretationen, Sinnkonstruktionen und Sinnermittlung (vgl. KRON et al. 2013, S. 240).

Der Lehrende ist in religiösen Lern- und Bildungsprozessen eher der Begleitende des Lernprozesses: „*Strukturell gesehen eröffnet der Lehrer einen Spielraum, in dem der Schüler sich selbstständig mit der Sache auseinandersetzen kann. Hierbei kann der Schüler seine Vorerfahrungen und sein Vorwissen, seine Vorstellungen und Intentionen einbringen. Dieser Prozess kann als ‚verständiges Lernen‘ bezeichnet werden ... Vermittlung ist symbolische Interaktion [...].*“ (KRON et al. 2013, S. 241; vgl. DEWEY 1993, S. 204).

1.2 Hintergründe

Der konfessionelle (hier im Allgemeinen der evangelische) Religionsunterricht ist Teil der schulischen Allgemeinbildung und des Schullebens. Im Grundgesetz ist im Art. 7, 3 der Religionsunterricht für alle öffentlichen Schulen in Deutschland festgehalten (vgl. KOTHMANN 2015, S. 1). Unter staatlicher Aufsicht wird er von den Religionsgemeinschaften inhaltlich verantwortet (vgl. HECKEL, 2013, S. 392–394) und Lernenden wird im Raum der Schule die Möglichkeit eröffnet, über Sinn- und Existenzfragen nachzudenken (vgl. EKD 2014). Ziel des Lernens ist die religiöse Mündigkeit des Lernenden (vgl. KOTHMANN 2015, S. 1; KOTHMANN 2014). Pädagogisch begründungspflichtig bleibt der konfessionelle Religionsunterricht indes, weil sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in Richtung Pluralität und Individualisierung der Lebenseinstellungen verändert haben; juristisch und auch kirchenrechtlich besteht die Möglichkeit, auf diese veränderten Rahmenbedingungen innerhalb eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zu reagieren (vgl. BURRICHTER 2018; EISENHARDT et al. 2018; KULD et al. 2009; PEMSEL-MAIER et al. 2011; SCHRÖDER 2017; BASTEL et al. 2003). Der Religionsunterricht selbst hat bei den Lernenden immer noch eine hohe Akzeptanz (vgl. KOTHMANN 2015, S. 3 pdf; Kirchenamt der EKD 2014, S. 27; 81; ROTHGANGEL & SCHRÖDER 2009, S. 381; PETZOLD 2003, S. 33–40; KINDER 2003). Gleichwohl entstehen im Moment alternative Formen zum Religionsunterricht, an erster Stelle ist der Ethikunterricht zu nennen. Im Bundesland Hamburg existiert ein *Religionsunterricht für alle*: „Dieser dialogische Religionsunterricht zielt auf die Realbegegnung mit Angehörigen anderer Religionen und Kulturen als Unterrichtsprinzip im Kontext der von mehr als hundert verschiedenen Religionsgemeinschaften geprägten Hansestadt“ (KOTHMANN 2015, S. 7; vgl. dazu auch DOEDENS & WEISSE 2009). Im Bundesland Bremen existiert eine territoriale Ausnahmebestimmung für den Religionsunterricht; es wird ein bekenntnismäßig freier Unterricht in *Biblischer Geschichte* erteilt (vgl. KOTHMANN 2015, S. 8). Ähnlich wie in Hamburg können sich Lernende mit konfessioneller und auch nichtkonfessioneller Zuordnung begegnen und gemeinsam lernen. Der Art 141 GG (siehe Bremen) ist auch für Berlin anwendbar; seit 2006 gibt es dort einen verpflichtenden Ethikunterricht für die Klassen 7–10; der Besuch eines Religionsunterrichts ist dort freiwillig (vgl. KOTHMANN 2015, S. 9). Brandenburg ist einen eigenen Weg gegangen: Dort wurde

1 Zu den Bildungsplänen 2016 siehe: <http://www.bildung-staerkt-menschen.de>.

das Unterrichtsfach Lebenskunde – Ethik – Religionskunde (LER) eingerichtet: „Nach den Bestimmungen des Brandenburgischen Schulgesetzes (BbgSchulG) soll das Fach die „Lernenden in besonderem Maße darin unterstützen, ihr Leben selbstbestimmt und verantwortlich zu gestalten, und ihnen helfen, sich in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft mit ihren vielfältigen Wertvorstellungen und Sinnangeboten zunehmend eigenständig und urteilsfähig zu orientieren. Das Fach dient der Vermittlung von Grundlagen für eine wertorientierte Lebensgestaltung, von Wissen über Traditionen philosophischer Ethik und Grundsätzen ethischer Urteilsbildung sowie über Religionen und Weltanschauungen“ (§ 11 Abs. 2 BbgSchulG)“ (KOTHMANN 2015, S. 10). Die Qualität des Religionsunterrichts trägt demnach auch zur Qualität der ganzen Schule bei und ist kein geheiligter Sonderbereich außerhalb der Qualitätsentwicklung in der Schule. Die in den PISA-STUDIEN angemahnten Kompetenzbereiche (vgl. BAUMERT et al. 2001) heutiger Allgemeinbildung sind im Rahmen der Schule nur dann nachvollziehbar, wenn die Schule mit ihren unterrichtlichen und nichtunterrichtlichen Veranstaltungen selbst im Rahmen eines bildungswissenschaftlichen Diskurses unter die Lupe genommen wird (vgl. BENNER 2002a; 2002b). DIETRICH BENNER et al. machen (2011, S. 18ff) darauf aufmerksam, dass im Fach Religion von Lehrenden und Lernenden, anders als z.B. im naturwissenschaftlichen oder sprachlichen Kompetenzbereich, nicht in erster Linie erfolgreiche Wissens- und Forschungsstrategien gefragt seien, sondern Problembearbeitungsstrategien und entsprechende Kompetenzen. Auf den bildungstheoretischen Gehalt gerade der evangelischen Rechtfertigungslehre und die Kompetenz, die Lernende im Umgang mit dieser theologischen Basislehre erwerben, hat jüngst HENNING SCHLUSS aufmerksam gemacht (in BENNER 2011). Die an die Kompetenzen angelegten Bildungsstandards in den Lehr- und Bildungsplänen¹ setzen normative Zielvorgaben, wann Lernenden sich bestimmte Inhalte und Kompetenzen angeeignet haben sollen. FRIEDRICH SCHWEITZER (2007) macht unmissverständlich deutlich, dass zwischen schülerorientierten Kompetenzen und unterrichtlichen bzw. prozessorientierten Standards zu unterscheiden sei. Bildungsstandards operationalisieren also im Allgemeinen nur Bildungsziele (vgl. KLIEME u.a. 2007, 12–33). Zudem meint fachspezifische Kompetenz nicht nur Fakten- und Informationswissen, sondern schließt eine hermeneutische Leistung mit ein, wie auch DIE EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND (EKD) in ihrer Schrift (2011) betont.

In der EKD-Denkschrift „Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule“ (Gütersloh 2014) heißt es: „In dieser Situation hat die Schule die Aufgabe, sowohl die je eigene Identität wie das

Gemeinsame inmitten des Differenten zu stärken. Lernenden sollen befähigt werden, in einer pluralen Gesellschaft in gegenseitigem Respekt und friedlich zusammenzuleben. Dazu kann der Religionsunterricht einen entscheidenden Beitrag leisten“ (EKD 2014, S. 8). Und weiter heißt es: „Die Bearbeitung der Pluralität muss sich von beidem leiten lassen: von der Suche nach Gemeinsamkeit als dem trotz aller Vielfalt Verbindenden und der Bereitschaft, auch nicht auflösbaren Unterschieden gerecht zu werden. Beide Prinzipien sind sowohl pädagogisch als auch theologisch begründet. Die Fähigkeit, sich konstruktiv mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität auseinanderzusetzen, beruht auf der Einsicht in Gemeinsamkeiten, die alle Menschen einschließen, aber auch auf dem Bewusstsein der bleibenden Bedeutung unterschiedlicher Lebensorientierungen und Glaubensüberzeugungen. Der doppelten Orientierung an Gemeinsamkeit und Differenz entspricht das Bildungsziel einer Pluralitätsfähigkeit, die profilierte religiöse Bildung voraussetzt“ (EKD 2014, S. 12).

Das klingt gut, vor allem in Bezug auf die sogenannte Pluralitätsfähigkeit der Schule. KARL ERNST NIPKOW (1994) sprach von „Pluralitätskompetenz“ und meinte damit eine Fähigkeit bzw. Fertigkeit, mit Vielheit angemessen und friedensstiftend/versöhnend umzugehen. Guter Wille allein reicht aber nicht. Die EKD-Denkschrift setzt zudem eine Denkfigur voraus, die in sich problematisch geworden ist: nämlich die Unterscheidung des Eigenen vom Fremden als polares Modell. So wird z.B. gern an anderer Stelle von EKD Denkschriften dafür optiert, dass Kinder und Jugendliche zuerst die eigene Religiosität und Religionszugehörigkeit kennenlernen, bevor sie sich mit anderen kognitiv und affektiv beschäftigen. Entwicklungspsychologisch ist das zwar begrenzt sinnvoll, menschenrechtspädagogisch wäre aber gerade hier schon, z.B. im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, die Fähigkeit, Vielheit auszuhalten und zu gestalten, zu trainieren und das eben nicht mehr im abgegrenzten Religionsunterricht, sondern im Modell des kooperativen Religionsunterrichts, der zeitweise und projektartig Lernende und Lehrende anderer Glaubensgemeinschaften umfasst, wobei die Konfessionsgrenzen nicht verwischt, sondern ausgehalten werden. Lernen – auch verbunden mit zu erwerbender kommunikativer Kompetenz zwischen den Religionen und Konfessionen – wäre an dieser Stelle von der sog. Dialogphilosophie des 20. Jahrhunderts geprägt – zu nennen sind: MARTIN BUBER, FRANZ ROSENZWEIG, EMMANUEL LÉVINAS.

Mit HENNING SCHLUSS gesprochen, ist es die Aufgabe eines pluralitätssensiblen Religionsunterrichts, Räume zu eröffnen, Gott in seiner Vorbehaltlosigkeit gegenüber dem Menschen zu erfahren. Darüber hinaus sollen Lernenden jene Kompetenzen erwerben, die sie in ihrer Lebensgestaltung

voranbringen und mit deren Hilfe sie sich neue Horizonte und Perspektiven zu erschließen vermögen (vgl. SCHLUSS 2011, S. 199). Der Religionsunterricht stellt also eine spezifische Kompetenz bereit, Sinnfragen und existenzielle Lebensfragen überhaupt wahrzunehmen und als Frage zu formulieren – es geht dabei um die anthropologischen und religiösen Grundfragen: Wer bin ich? Woher komme ich? Worin liegt meine Zukunft? Was kann und darf ich hoffen? Was ist Gerechtigkeit? Wo liegt Erlösung?

1.3 Aufgaben des Religionsunterrichts

Die im evangelischen Religionsunterricht (hoffentlich) gemeinsam und dialogisch entwickelten Antworten zwischen Lehrenden und Lernenden stellen einen Referenzrahmen bereit, der sowohl fächerverbindend als auch existenziell wichtig ist. Die Schule ist deswegen auch der gesellschaftliche Ort, an dem Menschen lernen, solche Fragen zu stellen und in einer Lerngemeinschaft auch Antworten zu finden, die für die jeweilige Lebenssituation der Lerner/innen bedeutsam sind. Religionsunterricht, aber auch Ethik- und Philosophieunterricht, stellen reflexive Unternehmungen dar, die sowohl Erfahrungen reflektieren als auch Reflexionen mit Erfahrungen anreichern (können). Dazu kommt das spezifisch Religiöse: Religion lässt sich nur in einer lebendigen Form lerngemeinschaftlicher Religiosität lernen. Das ist einerseits ein Plädoyer für den konfessionellen Religionsunterricht, andererseits liegt es gerade im Zentrum des konfessionellen Unterrichts, achtsam mit anderen religiösen Perspektiven umzugehen und als komplementäre zu verstehen. Der evangelische Religionsunterricht hat entsprechend folgende Aufgaben, die zugleich als Abgrenzung zu anderen Unterrichtsfächern zu sehen sind:

1. Lernenden sollen befähigt werden, die christliche Tradition kennenzulernen und sich an ihr zu bilden; ihre eigenen religiösen und theologischen Fragen zu stellen und den Reichtum möglicher Antworten kennenzulernen; Sinnfragen als solche wahrnehmen zu lernen und authentischen Lehrpersonen zu begegnen (siehe die Bildungspläne für das Fach evangelische Religion in Baden-Württemberg 2004/2016).
2. Darüber hinaus erwerben sie interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen im sozialen Miteinander einer heterogenen schulischen Lerngruppe (vgl. SCHWENDEMANN 2010b, S. 2–5; SCHWENDEMANN 2009, S. 169–181).
3. Gerade die Dimension religiösen Lernens in der Schule in einem heterogenen und diversen Kontext macht deutlich, dass der Religionsunterricht auch eine soziale Funktion hat, das gesellschaftliche Zu-

- sammenleben auf einer wertorientierten Basis gerade im Bereich der Schule mitzugestalten, was auch die Seelsorge an Lernenden und Lehrenden miteinschließt (vgl. KOERRENZ & WERMKE 2008; LAMMER 2012).
4. Zum Referenzrahmen in diakonischer Sicht gehört zum Religionsunterricht auch das gemeinschaftsbezogene Lernen und Einüben von z.B. Empathiefähigkeit und Verantwortungsübernahme (vgl. RUPP 2006, S. 3–6).

Die „innere Sicht“ auf den Religionsunterricht wird um eine Außensicht erweitert, formuliert, dass auch Bildungspläne werden in der Weise für das Fach ev. Religion Bildungsstandards sich abbilden lassen.

Bildungsstandards (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS 2004, S. 24–27 [Gym])

- greifen die Grundprinzipien des jeweiligen Unterrichtsfaches auf;
- beschreiben die fachbezogenen Kompetenzen einschließlich zugrunde liegender Kompetenzen liegender Wissensbestände, die Lernenden bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreicht haben sollen (hermeneutische Kompetenzen, ethische Kompetenz, Sachkompetenz, personale Kompetenz, kommunikative Kompetenz, soziale Kompetenz; methodische und ästhetische Kompetenz). Im Grundschulbildungsplan Evangelische Religion ist das grundsätzlich wie folgt beschrieben: *„Der Evangelische Religionsunterricht hilft die religiöse Dimension des Lebens zu erschließen. Er eröffnet einen spezifischen Modus der Weltbegegnung, der als integraler und unverzichtbarer Beitrag zum allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule zu verstehen ist. Soziales, politisches und kulturelles Leben in Deutschland, Europa und der Welt lässt sich ohne Kenntnis ihrer religiösen Wurzeln nicht angemessen verstehen. Angesichts der Globalisierung und der multikulturellen Lebenszusammenhänge wird religiöse Bildung für die Suche der Kinder und Jugendlichen nach Identität und Orientierung immer wichtiger. Der Evangelische Religionsunterricht richtet sich an Lernenden evangelischer Konfession und ist darüber hinaus offen für alle Lernenden mit und ohne Religionszugehörigkeit. Grundlage des Unterrichts bilden die biblisch bezeugte Geschichte Gottes mit den Menschen und ihre Deutung in den reformatorischen Bekenntnissen der Evangelischen Landeskirchen in Baden und Württemberg. Der Evangelische Religionsunterricht bringt den christlichen Glauben und seine Traditionen ins Gespräch und unterstützt die Heranwachsenden dabei, den Glauben als Möglichkeit zu entdecken, die Wirklichkeit zu deuten und ihr Leben zu gestalten. Der Evangelische Religionsunterricht bietet Kindern und Jugendlichen Unterstützung und Begleitung bei ihrer Suche nach Identität und Lebenssinn. Die Lernenden erwerben so Kompetenzen religiöser Bildung. Der Glaube selbst entzieht sich einer Überprüfung. Er kann deshalb zwar Gegenstand*