

Das besondere Buch

Gerhard Büttner, Veit-Jakobus Dieterich, Hanna Roose, Einführung in den Religionsunterricht. Eine kompetenzorientierte Didaktik. Stuttgart: Calwer Verlag. 2015, 296 S., € 29.95.

Besprochen von **Prof. Dr. Thomas Schlag**: Theologische Fakultät der Universität Zürich, Kirchgasse 9, CH-8001 Zürich

DOI 10.1515/zpt-2016-0039

Nach einer Vielzahl von Studien zu ihrem Ansatz, der Erstellung von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien sowie des seit 2010 erscheinenden Jahrbuchs für konstruktivistische Religionsdidaktik legen die Verfasser und die Verfasserin erstmals eine überblickshafte Einführung in den Religionsunterricht vor, mit der sie ihre religionspädagogischen Überzeugungen systematisch entfalten und zugleich für die Unterrichtspraxis konkretisieren. Mit ihrem Vorhaben bewegen sie sich im Schnittfeld von bildungstheoretischer Grundlegung und der praxisrelevanten Orientierung für diejenigen, die Religion unterrichten bzw. schulische Lernprozesse von Religion professionell verantwortet initiieren, begleiten und befördern. Die besondere Bedeutung der vorgelegten Darstellung liegt darin, dass hier drei ausgewiesene und höchst kundige Experten der gegenwärtigen religionspädagogischen Theoriedebatten bewusst nach den sachgemäßen Verbindungen und Anschlussstellen in die Unterrichtswirklichkeit suchen und somit ihr eigenes Theorieensemble mit einer religionsdidaktischen Grundlagenreflexion sowie mit den aktuellen Herausforderungen des Religionsunterrichts verbinden – und dies zudem durch die materialreiche Darstellung einer ganzen Reihe unterschiedlicher Themenfelder und -inhalte, die für die religiöse Bildung von zentraler Relevanz sind.

Dass es sich bei diesem Band nicht einfach um eine beliebige Einführung, die lediglich in der Zusammenstellung unterschiedlicher Theorieangebote oder gar in einer methodenbestimmten Anleitungsliteratur bestünde, handelt, wird schon innerhalb der Exposition sehr schnell deutlich. Die Verfasser streben an, ihren religionsdidaktischen Ansatz als ein hermeneutisch begründetes und stringent entfaltetes Deutungsmuster für die professionelle Religionsunterrichtspraxis einzusetzen. Dies wird in der Einleitung (11–15), in der Grundlegung (Kap. 1, 17–44) sowie in der Beschreibung des dabei zugrunde gelegten Kompetenzmodells (45–65) differenziert ausgeführt.

Grundlegend ist für die Verfasser eine dreifache Ausgangsorientierung, die zum einen in ihrem Modell einer konstruktivistischen Religionsdidaktik besteht, zum zweiten in wissenschaftstheoretischer Bezugnahme auf die Systemtheorie Niklas

Luhmanns erfolgt und schließlich die Einsichten der jüngeren Debatte zur Kinder- und Jugendtheologie aufnimmt (vgl. 12). Es geht den Verfassern kurz gesagt in ihrer Didaktik darum, wie individueller Wissensaufbau geschehen und theologisches Wissen so generiert werden kann, dass „unsere immanente Welt mit der Perspektive der Transzendenz“ (13) betrachtet werden kann. Von der Voraussetzung aus, dass Religion bzw. Theologie – beides unterscheiden die Verfasser aus programmatischen Gründen nicht stringent! – eine eigene Wissensdomäne darstellen, soll der Religionsunterricht die religiös-theologische Kompetenz befördern, „die Welt anhand der Leitdifferenz bzw. des Codes von Transzendenz und Immanenz in der Semantik religiöser (christlicher) Tradition zu perspektivieren“ (14) – denn das „Spezifische des Religionsunterrichts lässt sich ... durch die Annäherung von ‚Offenheit‘ und ‚Kontingenzbewältigung‘ nur unzureichend einfangen.“ (165) Es geht folglich um nicht weniger, als die Themen bzw. die „konkrete religiöse Semantik in ihrer Inhaltlichkeit“ (89) als konstitutive Größe aller religiösen Bildungsprozesse herauszuarbeiten.

Diese Absicht verbindet sich von Beginn an mit einer ausführlichen und durchaus kritischen Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Ansätzen gegenwärtiger religionsdidaktischer Kompetenzorientierung, ganz zu schweigen von der aus Sicht der Verfasser unzureichenden Lernzielorientierung: Ausgegangen wird von der Beobachtung, dass „die Kompetenzen in der Regel am Schreibtisch formuliert sind – ohne jegliches Wissen über die Rezeptionsmodi der Schülerinnen und Schüler, dafür aber mit normativen Ansprüchen.“ (12) Demgegenüber wird dafür plädiert, sowohl den rezeptiven, produktiven und reflexiven Aspekt der jeweiligen Kompetenzentwicklung (vgl. 115) herauszustellen und dabei das Hauptaugenmerk auf die Frage des Bildungsinhalts und seiner Bedeutung bzw. Relevanz für das Leben der Schülerinnen und Schüler zu legen. Notwendig ist aus Sicht der Verfasser zudem die „didaktische Analyse auf der Basis empirisch erhobenen Wissens über Lernverläufe in einem spezifischen Wissensfeld.“ (29). Der Begriff der Kompetenz wird somit dezidiert einerseits von der Frage materialer Bildung, andererseits von den je individuellen, entwicklungspsychologisch bedingten Ausgangsbedingungen her in den Blick genommen.

Vom Ausgangspunkt der „grundsätzlichen Fachlichkeit“ (48) bzw. der „Gegenstandsbezogenheit“ im Sinn der „Domänenspezifität allen Wissens“ (52) gelangen die Verfasser zu einer spezifischen Verkoppelung von formalen und inhaltsbezogenen Kompetenzen. Eine spezifisch religiöse Ausrichtung bekommen formale Kompetenzen „nicht dadurch, dass religiöse Texte gelesen werden, sondern dadurch, dass beim Lesen – auch außerbiblischer – Texte die Differenz von Transzendenz und Immanenz eingezogen wird, also etwa die Frage, inwiefern Texte als Erfahrungswelten das Einbrechen der Transzendenz in die Immanenz thematisieren.“ (44) Zugleich werden die inhaltsbezogenen Kompetenzen in An-

lehnung an die theologische Fachwissenschaft dimensioniert, wobei hier ebenfalls die Leitdifferenz von Immanenz und Transzendenz den heuristischen Ausgangspunkt für die didaktischen Reflexionen darstellt (vgl. 44). Oder wie es zusammenfassend heißt: „Der Inhalt der Domäne Religion konstituiert sich demnach in seiner Bezogenheit auf die religiöse Kommunikation über die kanonisch ausgewählten Schriften und besonders deren Narrativen bzw. den im Zuge von deren hermeneutischer Bearbeitung gebildeten Verfahrensregeln und Dogmen. Das impliziert, dass die Teilnehmer/innen an jeglicher religiöser Kommunikation – also definitiv auch der im Religionsunterricht – über ein entsprechendes inhaltliches Wissen verfügen müssen. Kompetenz setzt sich damit zwangsläufig zusammen aus spezifischem Domänenwissen (den inhaltsbezogenen Kompetenzen) und der Fähigkeit zu einer entsprechenden Handwerklichkeit im Umgang damit (den formalen Kompetenzen).“ (56) Von dieser fachspezifischen Profilierung des Kompetenzmodells her (vgl. 49) schließen zwei materialreiche Abschnitte „Formale Kompetenzen des RU“ (Kap. 3, 67–166) und „Inhaltsbezogene Kompetenzen“ (Kap. 4, 167–258) an.

Als zentrale formale Kompetenzen, die als Facetten von Religion bzw. als „Voraussetzung, Begleitaspekt und Konsequenz einer bestimmten inhaltlichen Ausrichtung“ (68) bezeichnet werden, kommen Spiritualität, Performativität, Diskursivität, Narrativität, Literacy, Moralität, Medialität und Ästhetik näher in den Blick. Ausgegangen wird davon, dass diese formalen Kompetenzen zum einen eine allgemeine Seite haben und diese deshalb mit anderen Fächern teilen, zum anderen dann im Religionsunterricht „zwangsläufig eine eigene Färbung“ (68) erhalten. Die konsequente innere Logik dieses Darstellungsteils ist somit jeweils, dass die einzelnen Kompetenzen zuerst in ihrem fachübergreifenden Horizont, d. h. in ihrer kulturellen und pädagogischen Perspektive entfaltet werden. Im Anschluss daran erfolgt in fachspezifischer Perspektive die Entfaltung der jeweiligen kulturellen und religionspädagogischen Dimensionen der jeweiligen Kompetenz.

Für die Frage der Spiritualität als formaler Kompetenz bedeutet dies dann etwa, dass im Anschluss an die Montessori-Tradition Schülerinnen und Schüler innere Erfahrungen im Sinn von Flow-Phänomenen (vgl. 70) machen können und damit zur intensiven Erfahrung und religionsoffenen Wahrnehmung der Welt in der Lage sind. Der Religionsunterricht kann – so die Verfasser – in fachspezifischer Perspektive daran anknüpfen, dass er durch das Programm eines mystagogischen Lernens das Thema Spiritualität etwa durch das Angebot eigener Andachten, Gottesdienste oder Meditationen (77) aufnimmt. Damit wird dann Raum für eigene Lebens-, Transzendenz- und Gotteserfahrungen eröffnet, und dies bei gleichzeitigem kritisch-produktivem Dialog mit den Erfahrungen des jüdisch-christlichen Glaubens (vgl. 77).

Im Zusammenhang der formalen Kompetenz der Narrativität und der Grundfrage „Inwiefern thematisieren Texte als Erfahrungswelten das Einbrechen der Transzendenz in die Immanenz?“ (126) wird nochmals der spezifische entwicklungspsychologische Ansatz der Verfasser deutlich. Gegenüber einer altersstufenspezifischen Didaktik – etwa anhand des früher gängigen Konzepts des Lesealters – plädieren sie dafür, „nach den jeweiligen Entwicklungsaufgaben der Heranwachsenden und nach ‚generativen Themen‘ für einzelne Lebensabschnitte zu fragen.“ (123) In diesem Zusammenhang wird der konstruktivistische Ansatz nochmals explizit gemacht, insofern Schreiben und Lesen von Texten als „in sich geschlossene, autopoetische, sich selbst generierende Vorgänge“ (125) bezeichnet werden.

Im Kapitel zu den inhaltsbezogenen Kompetenzen wird auf die Aspekte bzw. die religionspädagogisch relevanten Subdomänen (vgl. 168) Weltbild, Bibel, Gott, Jesus Christus, Mensch – Selbst – Identität, sowie Religion(en) näher eingegangen. Auch die Darstellung dieser einzelnen Untersuchungsfelder erfolgt anhand einer immanenten Logik, insofern nach einem jeweils alltagsweltlichen Einstieg und der Bezugnahme auf seine kulturelle Dimension theologische und entwicklungspsychologische Aspekte benannt werden. Im Sinn der Konkretisierung schließen innerhalb der einzelnen Untersuchungsfelder jeweils religionsdidaktische Aspekte sowie Niveaunkretisierungen (jeweils in überblicksartiger Tabellenform) an. Der Reflexion der Niveaunkretisierungen liegt dabei die – auch schon in früheren Schriften breit entfaltete – Überzeugung der Verfasser zugrunde, „dass nicht automatisch von einem allgemeinen Entwicklungsniveau einer bestimmten Schülerin ausgegangen werden kann (27). „Entwicklung“ wird folglich hier als stärker domänenspezifisch bzw. kognitive Entwicklung als „Veränderung bereichsspezifischen Wissens“ (193) betrachtet. Dies zieht dann etwa im Blick auf die Bibel die Folgerung nach sich, „das je eigene Verstehen biblischer Texte von Kindern und Jugendlichen zu erheben“ (193). Dies verbindet sich mit der didaktischen Perspektive, dass „Verkündigung sich an dem orientieren muss, was sie bei den Menschen vorfindet“ (202).

Im Blick auf die Gottesfrage und den entsprechenden Kompetenzerwerb wird deutlich, dass sich der hier vorgelegte Ansatz von einlinig-religionskundlichen Ansätzen erheblich unterscheidet. So werden im Rahmen der Niveaunkretisierungen als Kompetenzen für die gymnasiale Oberstufe benannt: „Die eigene Position (Gottesglaube oder Ablehnung) vertreten können ... Argumentative Begründungen für den trinitarischen Glauben an Gott im Gespräch mit anderen monotheistischen Religionen formulieren können; Argumente der Religionskritik kennen und ihre erkenntnistheoretischen Voraussetzungen offen legen können“ (215). Hier zeigt sich überzeugend, dass eine wissensbasierte Thematisierung der Gottesfrage sehr wohl in subjektorientierter Ausrichtung, bei der die Frage per-

sönlicher Lebensrelevanz konstitutiv mit integriert ist, sachlich möglich und angemessen ist.

Der von den Verfassern stark gemachte beobachtungs-, positions- bzw. perspektivenkritische Ansatz (247 u.ö.) erweist seine Tragfähigkeit besonders deutlich in Hinsicht auf die unterrichtliche Thematisierung der faktischen Religionsvielfalt. Hier wird ein Denkmodell favorisiert, „das sich der Positionalität der eigenen wie der anderen Religionen in der Weise bewusst ist, dass der Wahrheitsanspruch des eigenen Glaubens nicht aufgegeben, der von anderen Seiten her vertretene jedoch zugleich anerkannt wird“ (247). Interessanterweise wird in diesem Zusammenhang die Leitdifferenz von Transzendenz (Gott) und Immanenz (Mensch, Welt) durch eine Art christologische Vermittlung beider genannten Elemente bearbeitet, was damit auch den theologischen Standpunkt der Verfasser deutlich ans Licht treten lässt (vgl. 249).

Ein schönes Schlusskapitel „Nachhaltiges Lernen im Religionsunterricht – ein Epilog“ (259–270) rundet die Darstellung ab. Hier schlagen die Verfasser gleichsam noch einmal einen etwas anderen Ton als bisher an. Was bis dato in ihren Ausführungen manchmal etwas allzu technisch bzw. in stark strukturierter Weise in Erscheinung trat, erhält nun sozusagen seine sinnvoll selbstbegrenzende Ausdrucksform, wenn in kritischer Perspektive auf alle Lernerfolgsmessungen formuliert wird: „Es ist wohl am einfachsten und erfolgversprechendsten, den Zuwachs bzw. das dauerhafte Behalten von materiellem Wissen zu kontrollieren. Entscheidend für den Lernerfolg dürfte es sein, in welchem Maße Schüler/innen in der Lage sind, das neue Wissen in entsprechende domänenspezifische Schemata einzuordnen“ (265) – oder eben persönlicher gefragt „welche Symbole und Narrative denn für eine bestimmte Lebenssituation passen“ (269).

Das vorgelegte Werk ist, denkt man insbesondere an die Zielgruppe der zukünftigen Religionslehrerinnen und Religionslehrer, anspruchsvoll und stellt aufgrund der vielfach verschachtelten Theoriebezüge und inhaltlichen Bezugnahmen fraglos eine erhebliche Herausforderung dar. Die vielfachen erkenntnistheoretischen, kulturellen, theologischen und pädagogischen Bezüge erschließen ein enormes und vielfältiges Bedingungsgeflecht für die religionspädagogische Reflexion sowie für einen zeitgemäßen, sachorientierten und zugleich in hohem Maße an den einzelnen Subjekten ausgerichteten Religionsunterricht.

Auf der anderen Seite ist zu betonen, dass gerade den Unterrichtenden eine solche niveaувolle theoriebezogene Auseinandersetzung für deren tagtägliche Praxis beste Orientierungen liefert. Dass in diesem Zusammenhang sehr klar auch nach den Verbindungslinien zur Allgemeindidaktik gesucht wird und prinzipiell die allgemeinbildende Bedeutung des Religionsunterrichts immer wieder deutlich

vor Augen geführt wird, ist in seiner interdisziplinären Gesprächs- und Anschlussfähigkeit schlechterdings nicht zu überschätzen.

Gerade die intensive Bezugnahme auf neuere Einsichten der Kinder- und Jugendtheologie lässt erkennbar werden, dass diese subjektorientierte Zugangsweise zu religiösen Kommunikationsprozessen in höchstem Maße sowohl religionspädagogisch wie allgemeinpädagogisch fruchtbar ist und insofern auch der schulische Religionsunterricht bei einer solchen Orientierung keineswegs seinen allgemeinbildenden Anspruch einbüßt oder gar normativ übergriffig zu werden droht. Dass hier insbesondere im Blick auf den von den Verfassern zu Grunde gelegten Theologiebegriff sowie auch hinsichtlich der „Passung zwischen den Fragen und Problemen der Schüler/innen einerseits und dem Angebot der Theologie bzw. des Religionsunterrichts andererseits“ (267) noch eine ganze Reihe von Fragen offen bleiben, stellt nicht nur eine Herausforderung für den hier vorgelegten kompetenzorientierten Ansatz dar, sondern für das Forschungsfeld der Kinder- und Jugendtheologie überhaupt.

Zugleich kann der präsentierte Band, wenn er in den verschiedenen Aus- und Weiterbildungsphasen eingesetzt wird, deutlich machen, dass ein gelingender Religionsunterricht auf hohe Professionalität und Reflexionskompetenz unbedingt angewiesen ist. Jedenfalls geben die Verfasser hiermit das deutliche und profunde Signal aus, dass bei aller Unverfügbarkeit gelingender Bildung jedenfalls nichts der reinen Intuition oder gar dem pädagogischen Zufall überlassen bleiben sollte.