

dem allgemeinen Trend der Menschenrechtsdebatte. Immer wieder wird betont, dass die Menschenrechte nicht allein den Staat, sondern die gesamte Gesellschaft und jeden einzelnen Bürger in die Pflicht nehmen. Diese Akzentverlagerung ist allerdings nicht unproblematisch. Denn alles in allem folgt das Lehrbuch einem eher affirmativen Verständnis der Menschenrechte. Deren Entwicklung wird als Fortschritts-geschichte erzählt. Kritische Stimmen werden zwar paraphrasiert, die Auseinandersetzung mit ihnen wirkt aber im Buch allzu oft wie eine Pflichtübung. Gerade um der Wirksamkeit der Menschenrechte willen, die in vielen Bereichen des Zusammenlebens zu einer Humanisierung beigetragen haben, muss nicht allein über deren Gehalt, sondern auch deren Grenzen gesprochen werden. Die Menschenrechte wollen dem Einzelnen den um der Menschenwürde willen gebotenen Freiraum zur Selbstbestimmung und freien Persönlichkeitsentfaltung sichern. Damit dieses Ziel gesichert bleibt, müssen die Menschenrechte nicht allein weiterentwickelt und beständig ausgebaut, sondern möglicherweise auch auf ihren freiheitssichernden Kern begrenzt und rückgeführt werden.

Gerade das Kriterium der Justiziabilität wirkt einer ausufernden Berufung auf die Menschenrechte entgegen. Daher wäre es sinnvoll gewesen, wenn Fritzsche die Menschenrechtsbildung nicht allein als politische Bildung, sondern auch als Rechtskunde qualifiziert hätte. Wenn die Menschenrechte eine Antwort auf historisch-konkrete Erfahrungen von Leid, Ungerechtigkeit und Gewalt im Medium des Rechts sind, erschließt sich in der Menschenrechtsbildung handlungspropädeutisch nicht unwesentlich die rechtliche Teilpraxis des Menschen. Wo der juristische Charakter der Menschenrechte nicht verstanden wird, ist einer Moralisierung menschenrechtlicher Forderungen Tür und Tor geöffnet – auf Dauer zum Schaden ihrer politischen Überzeugungskraft und faktischen Wirksamkeit. Menschenrechtsbildung sollte den juristischen Charakter der Menschenrechte nicht unter Wert verkaufen und einseitig in eine moralische Werterziehung auflösen. Eine kritische Menschenrechtsarbeit, die vom Verfasser immer wieder eingefordert wird, sollte auch (selbst-)kritisch sein gegenüber eigenen moralischen Machtansprüchen. Denn jede, noch so gut gemeinte moralische Disziplin kann Gefahr laufen, ihre Adressaten durch moralisierende Forderungen disziplinieren zu wollen.

Da einzelne Stichworte und Fachbegriffe im Rahmen anderslautender Kapitel als Nebenaspekt verhandelt werden, wäre – neben dem Abbildungsverzeichnis – ein Register am Ende des Bandes hilfreich gewesen.

Axel Bernd Kunze

Bert Roebben (2016): **Schulen für das Leben. Eine kleine Didaktik der Hoffnung**, Stuttgart: Calwer, 176 Seiten.

I. Bei dem anzuzeigenden Buch handelt es sich nicht, wie zu vermuten wäre, um eine „Religions-didaktik“ im engeren Sinne, sondern offensichtlich um eine „Allgemeine Didaktik“.

Wie Norbert Mette im Vorwort betont (vergleiche Seiten 10f.), will Bert Roebben als katholischer Religionspädagoge vergessene Dimensionen (wie zum Beispiel die Spiritualität) in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs einbringen und Lehrer ermuntern, die Mensch- und Subjektwerdung in den Mittelpunkt ihres pädagogischen Denkens und Handelns zu stellen. Damit kommt das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik, von Pädagogik und Fachwissenschaft, in den Blick.

So gab nach 1950 der Begriff „kooperativer Dialog“ die Leitvorstellung ab, an der sich das Gespräch zwischen den Vertretern der Allgemeinen Didaktik und Fachdidaktik beziehungsweise Religionsdidaktik orientieren sollte (vergleiche Plöger 1992). Heute steht dieser intendierte Dialog nicht mehr im Mittelpunkt des pädagogischen Diskurses, und die Bereitschaft, im interdisziplinären Austausch aufeinander zuzugehen, ist seltener geworden. Für das unterbrochene Gespräch werden verschiedene Gründe angegeben: Auf der Seite der Fachdidaktik fallen unter anderem die sparsame Rezeption der (neueren) didaktischen Modelle für den Fachunterricht auf wie auch die bewusste Hinwendung zu ihren fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen. Gerade die Position, Fachdidaktik vorrangig vom „Gegenstand“ her zu denken, schwächt jene Vorstellung, die der Fachdidaktik einen eigenständigen Zugriff auf die Angebote der Allgemeinen Didaktik empfiehlt und auf eine Vermittlung zwischen dem Anspruch des „Lernenden“ und des „Gegenstandes“ drängt, die die Fehlformen des Vorschreibens oder der Unterwerfung vermeiden will. Welchem „Beziehungsmuster“ folgt Roebben?

II. Ausgangspunkt und zugleich „roter Faden“ für seine Argumentation ist die Frage: „Wie werde ich und bleibe ich ein guter Lehrer?“ Antworten auf diese Frage sind für ihn untrennbar verbunden mit der Persönlichkeitsentwicklung des Lehrers und seiner Berufslaufbahn, die er als „Berufung“ interpretiert (vergleiche S. 11). Sie zielt auf den „Kern des pädagogischen Berufes“ (S. 17). Er besteht darin, junge Menschen herauszufordern, sich weiter zu entwickeln und sich „neue Erkenntnisse“ anzueignen. Dabei ist „ein gutes Lehrersein“ gekennzeichnet vom „Festhalten“, das Roebben mit „bildender Führung“ der Kinder zu „Wissen, Einsicht und Lebensweisheit“

gleichsetzt, und vom „Loslassen“, das Kindern den Weg zum selbstständigen Lernen eröffnet (vergleiche S. 19). Allgemeine Didaktik ist für Roebben offensichtlich kein eigener Forschungsbereich, sondern ein „Element des Ausbildungsprozesses von angehenden Lehrern“ (vergleiche Terhart 2009).

So überrascht es nicht, dass seine „kleine Didaktik“ intensiv den Prozess der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts thematisiert und in sieben Schritte gliedert: „Diagnostizierung“, „Sozialisierung“, „Elementarisierung“, „Kommunikation“, „Verlangsamung“, „Aneignung“ und „Menschwerdung“ umreißen den inhaltlichen Umfang seiner Allgemeinen Didaktik.

III. Roebbens Auffassung von Allgemeiner Didaktik beziehungsweise von ihrem Verhältnis zu Fachdidaktik/Religionsdidaktik entfaltet sich in der Erläuterung der einzelnen „didaktischen Schritte“. In ihrem Fokus steht die Leitfrage, ob und wie der Schüler mit dem Unterrichtsprozess zurecht kommt (vergleiche S. 33) und welche Hilfestellung der Lehrer ihm dabei anbieten kann. Geeignet für mögliche Antworten scheint für Roebben der bei Lehrern (nicht zuletzt wegen der „Machbarkeitserwartungen“) weit verbreitete Kriterienkatalog von Hilbert Meyer für „guten Unterricht“ (vergleiche Seiten 34 ff.) zu sein, den er im Kapitel 1 paraphrasiert. Meyers Voten für eine klare Struktur des Unterrichts, ein lernförderliches Klima, Methodenvielfalt oder intelligentes Üben werden von Roebben in einer Erzählung von E.-E. Schmitt, ohne nachweisliche Bezüge zur Fachdidaktik/Religionsdidaktik, veranschaulicht (vergleiche Seiten 44 ff.).

Die massive Kritik an den Merkmallisten, sie würden sich auf den planenden, gestaltenden Lehrer konzentrieren und den Schüler als mitwirkenden Akteur des Unterrichts aus dem Blick verlieren, nimmt Roebben nur zurückhaltend auf, wenn er zum Beispiel gegen die Reduktion des Unterrichts auf das „Planbare“ votiert und auf sein Unterrichtsverständnis verweist, das „Festhalten“, und „Loslassen“, „Planen“ und „Improvisation“ (vergleiche S. 48) kennt.

Es bleibt bei einer schlichten Übernahme des Kriterienkatalogs, Schwächen dieses Ansatzes (zum Beispiel Beliebigkeit bei Auswahl und Zusammenstellung oder der präskriptive Charakter der Kriterien) werden nicht thematisiert.

IV. Auf der Suche nach weiteren Faktoren, die den Lernzuwachs der Schüler im Unterricht sichern, stößt Roebben in Kapitel 3 auf die Frage des „Elementaren“, also auf das „was fundamental von Bedeutung ist, was zum Kern der Suche gehört und was Schüler wissen müssen“ (S. 71).

Im Rückgriff auf den frühen bildungstheoretischen Ansatz von Wolfgang Klafki haben deutsche und niederländische Religionspädagogen ein „Modell der Elementarisierung für religiöse Lernprozesse“ (S. 71) entwickelt. Bildung ist für Klafki „kategoriale Bildung“ und meint „Erschlossensein einer dringlichen und geistigen Wirklichkeit“ und zugleich „Erschlossensein des Menschen für diese seine Wirklichkeit“. Mit seiner „didaktischen Analyse“ übersetzt Klafki die allgemeine Frage nach dem „Bildungsgehalt“ in fünf den Unterricht betreffende Grundfragen. Diesem Verfahren folgen auch die von Roebben zitierten Autoren (wie zum Beispiel Schweitzer oder Kvindersma). Das findet seinen Niederschlag in „Fünf Schritten der Elementarisierung“ (vergleiche Seiten 76 ff.), mit denen Roebben die Lehrer anhält, die pädagogische Bedeutung und Struktur des Unterrichtsinhalts zu ermitteln, insbesondere im Hinblick auf Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung oder auf seine Zugänglichkeit für den Schüler. Zur Verdeutlichung seines Ansatzes variiert Roebben in vielen Metaphern und Episoden, die Vorstellung der vom Lehrer erwarteten „Maßarbeit“, damit eine Brücke zwischen der „Lebenswelt des Schülers“ und dem schulischen „Lernstoff“ geschlagen wird (vergleiche Seiten 65 f.).

V. Die Vielfalt der von Roebben in den Text eingegebenen Metaphern, der religiösen Bilder und Literatúrauszüge macht auf die Intention und die auffallende sprachliche Gestaltung der „kleinen Didaktik“ aufmerksam. Denn Roebben will kein „neues Basisbuch der Didaktik“ verfassen, sondern er will die „professionelle Expertise“ in dieser Domäne als „Ausgangspunkt“ für seine „spirituelle Interpretation des Lernprozesses“ (vergleiche Seiten 27 und 168, Anmerkung 5) nutzen.

Mit anderen Worten: Roebben befasst sich zwar, wie auch Kapitel 1 und 3 exemplarisch belegen, mit wichtigen Bausteinen einer Allgemeinen Didaktik. Er erörtert auch mögliche Beziehungen zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik/Religionsdidaktik (zum Beispiel als Adaption oder Adoption allgemeindidaktischer Aussagen an/in fachdidaktische Gedankengänge). Aber seine Ausführungen erfüllen vorrangig eine andere Funktion: Sie bieten Ankerpunkte für die „kleine Didaktik der Hoffnung“ (vergleiche S. 27). Unter dieser Überschrift fasst Roebben bei der Darstellung der sieben didaktischen „Schritte“ im Rückgriff auf deutsche und internationale Forschungsberichte oder auf literarische und spirituelle Quellen seine Überlegungen zusammen.

Dabei ist Hoffnung für Roebben ein zentraler Begriff: In frühen theologischen Arbeiten suchte er Werte und Normen in der „Hoffnung auf eine menschlichere Gesellschaft“ zu bestimmen. Später –

als Religionspädagoge – stritt er für eine Unterrichtsform, in der jedes Kind „ungeachtet seines sozialen und religiösen Hintergrunds und ungeachtet seiner Lernmöglichkeiten und -grenzen“ zum Selbststand kommt (vergleiche S. 26). Und guter Unterricht soll immer wieder „das Zusammenleben und Lernen unter Gefährten“ (S. 65) als „Zeichen der Hoffnung für die Gesellschaft“ in die Mitte stellen.

Offensichtlich umfasst für Roebben „Menschwerdung“ durch Erziehung, Bildung und Unterricht eine große Zahl „urmenschlicher Konstanten“, die er vorstellt und zum Teil in einer Sprache und Begrifflichkeit veranschaulicht, die auch für Religionslehrer ungewohnt (geworden) sind.

In Stichworten lauten sie: Nur mit „Liebe und Zuneigung“ zum jungen Menschen gewinnt der Lehrerberuf seine „Sinnhaftigkeit“ (vergleiche S. 145), und nur in der „Ruhe“ kann sich der Lehrer „Anderen und sich selbst gegenüber öffnen“ (S. 152), eine notwendige Voraussetzung für Lernen. Die „Lern- und Wissbegierde“ junger Menschen braucht „Platz für Achtsamkeit und Aufmerksamkeit“ (S. 153); Im Bereich der Kunst oder Literatur „eröffnet sich die Welt der Schönheit“ und wartet auf Erkundung und Erkenntnis (vergleiche S. 153). Guter Unterricht hilft jungen Menschen bei der Klärung ihrer eigenen „Lebensberufung“.

Die vier genannten Elemente (Liebe, Ruhe, Schönheit, Berufung) gehören zur Basisausstattung eines jeden Lehrers (vergleiche S. 159). Sie prägen auch die „spirituelle Interpretation“ von Lehr-Lernprozessen, die Roebben im lockeren Zusammenhang mit den sieben „Schritten“ vorstellt und interpretiert. Dabei erweitert er die Palette menschlicher Erfahrungsmöglichkeiten unter anderem durch die Dimension „Mit-Mensch der Anderen werden“ (vergleiche Seiten 50 ff.), „Verbindendes und verbindliches Lernen“ (vergleiche Seiten 58 ff.) oder „Pilgernd Lernen“ (vergleiche Seiten 118 ff.). Anklänge an die Mystik verstärkt Roebben im Schlusskapitel (vergleiche Seiten 156 ff.), wenn er Grundgedanken von dem mittelalterlichen Meister Eckhart aufnimmt:

Bildung kann erst dann stattfinden, wenn sich der Mensch vorher radikal von der Welt, von Bildern und Sprache abgrenzt, also sich „ent-bildet“, damit er sich „um-bilden“ kann. Aus diesem Theorie-Element entwickelt Roebben seine Spiritualität des Lehrers, die in einer berufsethisch relevanten Selbstreflexion wirksam werden soll (vergleiche Grümer 2018).

VI. Roebbens Schrift folgt nicht dem Anspruch einer Allgemeinen Didaktik. Denn dann müsste sie zum Beispiel in der bildungstheoretischen Ausformung (vergleiche Arnold 2008) sich mit der Begründung der Bildungstention von Unterricht,

mit Auswahlkriterien für Bildungsinhalte und der Zuordnung von Unterrichtsmethoden und -medien befassen und Aussagen treffen zu Bezugsdisziplinen der Allgemeinen Didaktik und zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik (zum Beispiel Religionsdidaktik) und Fachwissenschaft (zum Beispiel Theologie), die Roebben ausspart.

Er bleibt bescheidener, bearbeitet die angesprochenen Sachverhalte nur im abgesteckten Rahmen der sieben „didaktischen Schritte“ und rezipiert als Religionsdidaktiker (zum Teil ohne eingehende Überprüfung) Versatzstücke der Allgemeinen Didaktik (zum Beispiel Klafkis „Didaktische Analyse“, ohne deren Weiterentwicklung zu beachten) für seine Konzeption. Allerdings teilt Roebben die Grundintention der Vertreter der modernen Allgemeinen Didaktik: Unterrichtsvor- und -nachbereitung sind konstitutiv für das Bildungsgeschehen, für das der Lehrer personale Verantwortung übernimmt, das er kritisch reflektieren und verbessern soll.

Die Faktur des Textes, breit narrativ angelegt, lässt wenig Raum für begriffliche Klärungen, zum Beispiel für die von Roebben vertretene pädagogische Anthropologie. Auch die Verständigung über die von ihm proklamierte „spirituelle Dimension von Unterricht“ könnte durch präzisere Aussagen zu den Leitbegriffen (religiöse Bildung, Spiritualität, Theologie und Pädagogik) beziehungsweise ihrer wechselseitigen Bedingung und Durchdringung (vergleiche Tzscheetzsch 2009) gewinnen.

Diese Rücksicht dürfte den Beitrag Roebbens zum aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs aufwerten.

Wilhelm Wittenbruch

Udo F. Schmälzle (2018): **Wissen, Bildung und Schule neu denken. Zugänge zu einem franziskanischen Bildungskonzept**, Würzburg: Echter, 96 Seiten.

Luther und Melanchthon wunderten sich nicht wenig, als in den Jahren nach 1521 die Studentenzahlen an den Universitäten des Reiches stellenweise rapide einbrachen, auch in Wittenberg. Der Reformator und der Praeceptor Germaniae: Beide waren immerhin Protagonisten einer Universitätsreform, standen für ein neues Bildungsverständnis – allein um dem Anspruch zu genügen, alles, was zum Heil nötig sei, aus der Heiligen Schrift erfahren zu können, waren lese- und schreibkundige Gläubige vonnöten. Und ausgerechnet, weil die jetzt propagierte Unmittelbarkeit der persönlichen Gottesbeziehung Vermittlungsstrukturen obsolet zu machen schien und etliche