

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestelltes akzeptiertes Manuskript eines in der *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* bei De Gruyter im Jahr 2014 veröffentlichten Artikels, verfügbar unter <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/zpt-2014-0307/html>

Es unterliegt den Nutzungsbedingungen der Lizenz Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), die die nicht kommerzielle Wiederverwendung, Verbreitung und Vervielfältigung über ein beliebiges Medium erlaubt, sofern das Originalwerk ordnungsgemäß zitiert und in keiner Weise verändert, umgewandelt oder ergänzt wird. Wenn Sie dieses Manuskript für kommerzielle Zwecke verwenden möchten, wenden Sie sich bitte an rights@degruyter.com.

Der Text entspricht dem Manuskript, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch nicht das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Domsgen, Michael

Sensibilisieren, vor Augen führen und plausibilisieren. Lerntheoretische und schulpädagogische Perspektiven

in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 66 (2014), S. 243–252

Berlin: De Gruyter 2014

URL: <https://doi.org/10.1515/zpt-2014-0307>

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Repository-Richtlinie des Verlags De Gruyter Brill publiziert: <https://www.degruyterbrill.com/publishing/fuer-autoren/autoren-richtlinien/repository-richtlinie-zeitschriften>

Ihr IxTheo-Team

Michael Domsgen

Sensibilisieren, vor Augen führen und plausibilisieren. Aufgabenformate für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen

Dass die Zusammensetzung einer Lerngruppe maßgeblichen Einfluss auf die Gestaltung von Unterricht hat, ist allgemein anerkannt und unumstritten. Dass dabei beim Religionsunterricht der Konfessionalität der Schülerinnen und Schüler eine grundlegende Bedeutung zukommt, lässt sich ebenfalls gut aufzeigen.¹ Insofern ist es sinnvoll und geboten, auch die Herausforderungen eigens in den Blick zu nehmen, die sich daraus ergeben, dass Kinder und Jugendliche keinerlei Religionsgemeinschaft angehören. Allerdings bedarf es dabei einer weiten Wahrnehmungsperspektive. Wer sich nur auf den Religionsunterricht selbst konzentriert, beachtet die Kontextualität von Lernen zu wenig. Darüber sind lerntheoretische und allgemeinpädagogische Verständigungen notwendig. Auf ihrer Grundlage sind weiterführende Überlegungen in fachdidaktischer Perspektive anzustellen, die abschließend mit Ausführungen zur Zielperspektive schulischer religiöser Bildung gebündelt werden sollen.

1. Lerntheoretische und allgemeinpädagogische Verständigungen

Bildungsprozesse sind zu einem großen Teil kontextuell bestimmt. Dies lässt sich lerntheoretisch gut aufzeigen. Alle Lebewesen müssen sich den Erfordernissen ihrer Umwelt anpassen, um überleben zu können. Diese Fähigkeit „zur dauerhaften Zustandsveränderung können wir als den allgemeinsten Begriff des Lernens festhalten“². Deshalb spielt bei Lernprozessen die Auseinandersetzung in und mit der Umwelt eine grundlegende Rolle. Vor allem in konstruktivistischer Perspektive ist zu Recht betont worden, dass Lernen als Konstruktion von Wissen an einen räumlichen und sozialen Kontext gebunden ist. Lernende verarbeiten die ihnen gegebenen Informationen nie nur für sich, sondern immer „zusammen mit dem Kontext, aus dem diese Informationen stammen“³ und in dem sie in Anschlag gebracht werden sollen. Insofern sind Bildungsinhalte immer auch hinsichtlich der Umwelt zu profilieren, in denen sie zur Sprache gebracht werden.

Für das Lernen im Religionsunterricht ergibt sich daraus, dass von vornherein die Kontexte beachtet werden müssen, in denen gelernt wird und in denen sich die Lernenden bewegen. Ersteres richtet den Blick auf die Schule als Institution, in der der Unterricht nicht nur stattfindet, sondern auch davon geprägt wird. Letzteres nimmt die Gesellschaft als Ganze in den Blick und fragt nach der Prägung des „Allerweltswissen(s)“⁴ der Menschen. Es bestimmt das Unterrichtsgeschehen in spezifischer Weise, insofern es in der Regel den Schülerinnen und Schülern (wie ihren Bezugspersonen) nicht bewusst und zugleich tief verankert ist. Dieses Wissen um die Wirklichkeit wird von verschiedenen Faktoren bestimmt und ist deshalb nicht überall gleich.

Nicht erst in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts (Stichwort „hidden curriculum“), sondern bereits in der Reformpädagogik wird ausdrücklich daraus hingewiesen, dass „Schule

¹ Vgl. Michael Domsgen, Religionsunterricht in konfessionsloser Mehrheitsgesellschaft - didaktische Herausforderungen und Ansätze, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013), H. 1, 150-163.

² Vgl. Alfred K. Tremel, Nicole Becker, II.6 Lernen, in: Hans-Hermann Krüger, Werner Helsper (Hg.), Einführung in die Grundbegriffe und Grundlagen der Erziehungswissenschaft, Opladen, Farmington Hills 2010, 103-114, 104.

³ Gerd Mietzel, Pädagogische Psychologie, des Lernens und Lehrens, Göttingen u.a. 2007, 50.

⁴ Peter Berger, Thomas Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt 1980, 16.

– als Institution – erzieht“⁵. Das gilt auch dann, wenn sie sich dem Bildungsparadigma verpflichtet weiß. Siegfried Bernfeld, der das 1925 so prägnant formuliert, konstatiert zu Recht: „Die Tätigkeit des einzelnen Lehrers, sein Unterrichten ist bloß ein Faktor in dem Ganzen dieser Wirkungen.“⁶ Zugleich scheint es schon damals nicht in seinen Konsequenzen berücksichtigt worden zu sein. „Es wird hingenommen wie ein gottgewolltes Schicksal alles Unterrichtens, daß es im Rahmen des heute, des jeweils gegebenen Schulwesens verläuft; und nicht einmal die Frage wird gesehen, welche Rückwirkungen dieser Rahmen auf den Unterrichtsprozeß hat.“⁷ Bernfelds Ausführungen lassen sich durchaus als Impuls für eine systemische Betrachtungsweise lesen, in der „gleichermaßen nach dem operativen Kern und den Wirkungen von ‚Lehren‘ gefragt wird“⁸. Damit stehen zwei Perspektiven im Raum, die beide zu berücksichtigen sind. Bei der ersten geht es „um die ‚Art und Weise‘, das ‚Wie‘ des Lehrens und Lernens“⁹. Sie wird herkömmlicherweise als fachdidaktisch bezeichnet. Bei der zweiten geht es „um eine kritische Prüfung, welchen inhaltlichen Steuerungseinflüssen die Lernenden (und Lehrenden) in der Vielfalt der Lernbotschaften, die letztlich von Menschen veranlasst werden, unterliegen.“¹⁰ Sie ist bisher kaum im Blick, bekommt aber beim Lernen mit Konfessionslosen eine herausgehobene Bedeutung, weil hier in besonderer Weise die Frage nach dem „allgemein Plausiblen“¹¹ im Raum steht, das die religionsunterrichtlichen Lernprozesse bestätigen oder konterkarieren kann, auf alle Fälle aber entschieden prägt. Denn jede Kommunikation bezieht sich auf „ein Wissen von Wirklichkeit, das jeweils kulturell und gesellschaftlich relativ ist“¹². Deshalb steht die Rede vom Lernen mit Konfessionslosen zumindest in der Gefahr, die Prägung dessen, was allgemein plausibel ist, nicht angemessen aufzunehmen, weil sie primär binnenunterrichtlich ausgerichtet ist. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, zwischen einem Religionsunterricht mit Konfessionslosen und einem Religionsunterricht in der Konfessionslosigkeit zu unterscheiden und beides wiederum aufeinander zu beziehen.¹³ Denn in der „Koppelung beider Ebenen, dem ‚Wie‘ und dem ‚Was‘“¹⁴ liegt die Spezifik einer systemischen Perspektive, die Unterricht vom lernenden Subjekt aus profilieren und die prägende Kraft der Lernorte berücksichtigen will.¹⁵ Ralf Koerrenz hat in gut nachvollziehbarer Weise deutlich machen können, dass in der „Verhältnisbestimmung von personalem und strukturellem Handeln“¹⁶ der Kernpunkt eines solchen Ansatzes liegt. Letztlich geht es darum, „das Mit- und Gegeneinander von personal-direktem und strukturell-indirektem Handeln“¹⁷ zum Thema zu machen und didaktisch einzuholen. Begrifflich ließe sich ein solches Vorgehen als „Didaktik des Arrangements“¹⁸

⁵ Siegfried Bernfeld, *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (1925), Frankfurt./M. 12012, 28. Ich folge hier Überlegungen von Ralf Koerrenz, der in kritischer Auseinandersetzung mit Ausführungen zur systemischen Religionspädagogik auf Bernfeld verweist und dabei eine Weiterführung meiner eigenen Gedanken vornimmt. Vgl. ders., *Religionspädagogik und Didaktik des Arrangements*, in: Thomas Klie, Dietrich Korsch, Ulrike Wagner-Rau (Hg.), *Differenzkompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit*, Leipzig 2012, 71-81.

⁶ Bernfeld, a.a.O., 26.

⁷ Bernfeld, a.a.O., 26.

⁸ Koerrenz, a.a.O., 73.

⁹ Koerrenz, a.a.O., 76.

¹⁰ Koerrenz, a.a.O., 76.

¹¹ Christian Grethlein, *Praktische Theologie*, Berlin, Boston 2012, 194.

¹² Grethlein, a.a.O., 193.

¹³ Vgl. Michael Domsgen, *Religionsunterricht in der Konfessionslosigkeit*, in: Matthias Hahn (Hg.), *Bildung als Mission? Kirchliche Bildungsarbeit im Kontext einer konfessionslosen Gesellschaft*, Jena 2012, 97-111.

¹⁴ Koerrenz, a.a.O., 76.

¹⁵ Vgl. Michael Domsgen, *Religionsunterricht vom lernenden Subjekt aus profilieren und die prägende Kraft der Lernorte berücksichtigen – Religionsdidaktik mit systemischen Perspektiven*, in: Bernhard Grümme, Hartmut Lenhard, Manfred L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*, Stuttgart 2012, 198-209.

¹⁶ Koerrenz, a.a.O., 76.

¹⁷ Koerrenz, a.a.O., 78.

¹⁸ A.a.O., 77.

bezeichnen. Einzuordnen wäre es in der Auseinandersetzung mit der operativen Pädagogik. Klaus Prange, der dafür in grundlegender Weise steht, bestimmt das Zeigen zum Zwecke des Lernens als „Grundform des Erziehens“¹⁹. Allerdings geht das Zeigen nicht immer von selbst mit dem Lernen einher. „Ohne dass (1) eine soziale Beziehung genutzt oder gestiftet wird, kann (2) auch nichts gezeigt werden, und ohne dass (3) beobachtet und geprüft wird, was davon gelernt ist, kann man nicht wissen, ob es sich um eine gelungene und missratene Zeigeoperation gehandelt hat.“²⁰ Unterrichten ist „artikulierte Zeigen“, wobei der Zeigeakt so zu inszenieren ist, „dass das Erwünschte oder Angesonnene aufgenommen und gelernt werden kann.“²¹ Dabei müssen personales und strukturelles Handeln gleichermaßen im Blick sein. Was das für die Unterrichtsgestaltung bedeutet, soll im nächsten Schritt kurz angerissen werden.

2. Sensibilisieren, vor Augen führen und plausibilisieren als grundlegende religionsdidaktische Aufgabenformate

Wie in anderen Schulfächern auch wird im Religionsunterricht etwas gezeigt, um das Lernen der Kinder und Jugendlichen zu fördern und zu fordern. Gezeigt wird eine bestimmte Art und Weise der Lebensdeutung und -gestaltung, die auf der Fähigkeit beruht, in und hinter dem vor Augen Stehenden eine Wirklichkeit wahrzunehmen, die zu erfassen und zu beschreiben bestimmter Sprachspiele und Artikulationsformen bedarf und deren Wahrnehmung Auswirkungen auf der Einstellungs-, Handlungs- und Ausdrucksebene hat. Religion ist nicht voraussetzungslos.²² Es bedarf fremdsozialisatorischer Impulse, um sie auszuüben. Auch für den Religionsunterricht gilt, dass „das Lernen immer schon da und in Rechnung zu stellen ist“²³. Am einfachsten scheint es dabei zu sein, wenn auf etwas Bekanntes gezeigt wird und die Intention des Zeigens mit derjenigen übereinstimmt, die das zu Zeigende hat bekannt werden lassen. Erhellend kann auch das Zeigen auf Unbekanntes sein, weil eine Vorstrukturierung nicht hinderlich im Wege steht. Deutlich schwieriger wird es, wenn auf etwas bereits Gezeigtes gezeigt wird und die dahinter stehenden Intentionen konträr zueinander stehen, also wenn beispielsweise eine ausschließlich pragmatische Weise der Lebensdeutung und -gestaltung verinnerlicht wurde, im Religionsunterricht jedoch Perspektiven zur Sprache kommen, die dem zuwiderlaufen oder aber die Grundintention nicht aufzunehmen in der Lage sind. An der Thematisierung der Gottesbeweise lässt sich das vor Augen führen. Vor allem die Jugendlichen, die nicht religiös sozialisiert worden sind, werden die Beweise als wissenschaftliche Demonstrationen der Existenz Gottes verstehen.²⁴ Genau das sind Gottesbeweise nicht und können es auch nicht sein. Von daher bietet sich an, dass die zu erwartende Reaktion der Schülerinnen und Schüler, nämlich die Zustimmung zu Kants Kritik und die damit verbundene Erkenntnis, dass Gottesbeweise nicht funktionieren, dahingehend thematisiert wird, ob man Gottes Existenz wirklich beweisen muss und kann. Hier bietet sich die Möglichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler die gängige naturwissenschaftliche Weltsicht, in der nichts Bestand hat, was sich nicht empirisch beweisen lässt, hinterfragen und prüfen, ob nicht auch die Prämissen dieses Weltbildes bei genauerer Betrachtung zweifelhaft sind. Notwendig dafür ist eine Sensibilisierung, eine neue Nachdenklichkeit und damit verbunden ein wissenschaftstheoretisches Bewusstsein. Das vor

¹⁹ Klaus Prange, *Zeigen – Lernen – Erziehen*, hg. v. Karsten Kenklies, Jena 2011, 22.

²⁰ A.a.O., 27.

²¹ Ebd.

²² Dass dahinter eine Zurückhaltung bzw. Neuinterpretation des Postulats von Religion als anthropinum steht, sei hier zumindest angedeutet.

²³ Prange, a.a.O., 42.

²⁴ Vgl. zum Themenfeld insgesamt: Martin Rothgangel, *Theologie und Naturwissenschaft. Didaktische Impulse*, in: Michael Wermke, Gottfried Adam, Martin Rothgangel (Hg.), *Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium*, Göttingen 2006, 253-262.

allem im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit weit verbreitete sog. wissenschaftliche Weltbild ist nicht die einzige und vor allem nicht die letztgültige Form der Weltdeutung. Korrespondierend ergibt sich dann die Herausforderung, religiöse Lebensdeutung und -gestaltung vor Augen zu führen. Gerade für Schülerinnen und Schüler, die in ihrem Nahumfeld kaum mit explizierter Religion in Berührung kommen, ist dies von grundlegender Bedeutung. An dieser Stelle ergibt sich eine große Nähe zum Grundansatz einer performativen Religionspädagogik, die völlig zu Recht betont, dass „christliche Religion nicht mitgeteilt werden kann, ohne immer auch zugleich dargestellt zu werden.“²⁵ Die Frage ist nur, wie diese Darstellung gestaltet werden soll. Hinsichtlich des Probehandelns ergeben sich Anfragen aus zwei Richtungen. Aus semiotischer Perspektive lässt sich gut aufzeigen, „dass hier etwas *probehalber* und um seiner anschließend auswertbaren Erfahrung willen gemacht wird, was an sich als Ernstfall und um seiner selbst willen gedacht ist. Letztlich dürfte es sich im Blick auf die handlungsleitende Intention um eine Variante der in der Kommunikationspsychologie wohlbekannten Sei-spontan-Paradoxie handeln: Wer bewusst *als ob* handelt, kann gerade darum nicht *als ob* handeln.“²⁶ Religiöse Handlungen sind eben nicht von ihrer Intention zu trennen. Deshalb ist auch die Gefahr der Folklorisierung und Banalisierung groß, wenn religiöse Handlungen ohne aufrichtige Intention inszeniert werden. Aus schultheoretischer Perspektive verstärkt sich dieses Problem noch. Zugleich wird eine Spannung offenbar. Denn Schule reduziert das Lernen in vielen Fächern auf eine Art „Als-ob-Lernen“, und muss dies auch tun. So finden beispielsweise mathematische Berechnungen im Proberaum statt und können nicht beim nächsten Neubau eins zu eins umgesetzt werden. Wie Ergebnisse empirischer Bildungsforschung zeigen, ergeben sich deutliche Begrenzungen, wo für die Lernenden selbst der Echtheitscharakter zentral ist. Dies scheint in Haupt- und Realschulen deutlich stärker der Fall zu sein als am Gymnasium. Die „Künstlichkeit“ von Schule fällt dort besonders schwer. Insofern steht der performative Ansatz, so er denn in Gänze realisiert wird, nicht nur in der Gefahr, an einem Grundproblem von Schule zu antizipieren, sondern macht dies auch noch zu seinem grundlegenden Paradigma. Deshalb ist nach Alternativen zu suchen, bei denen in pädagogisch reflektierter Weise die schulischen Bedingungen überschritten bzw. erweitert werden.²⁷ Sie können in der beobachtenden Teilnahme gottesdienstlicher Vollzüge liegen. Auf diese Weise tritt Religion nicht nur als Möglichkeit der Welterschließung vor Augen, sondern auch als soziale Tatsache. Vertieft werden könnte dies durch Begegnungen mit authentischen Vertretern, die im Unterricht Rede und Antwort stehen. Vor allem Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Biografie bisher nicht mit expliziter Religion in Kontakt gekommen sind und dies für das „Normale“ halten, können so besser nachvollziehen, dass Menschen aus religiösen Motiven heraus ihr Leben deuten und gestalten. Überhaupt kann damit die Relevanz von Religion offenbar werden. In der Plausibilisierung scheinen nämlich die größten Herausforderungen im Religionsunterricht mit Konfessionslosen zu liegen. Ihnen fällt es besonders schwer, dem Religionsunterricht etwas für ihre eigene Lebensführung Relevantes zu entnehmen, wie nicht zuletzt eine Untersuchung im sachsen-anhaltischen Religionsunterricht zeigt.²⁸ Trotz bereit gestreutem Interesse an allen

²⁵ Bernhard Dressler, Mitteilung und Darstellung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in rhs 45 (2002), 11-19, 13.

²⁶ Frank Lütze, Religiöse Lernprozesse in semiotischer Rekonstruktion, in: Michael Domsgen (Hg.), Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig 2009, 127-140, 131.

²⁷ Damit ist der Religionsunterricht nicht allein. Auch der Fremdsprachenunterricht ist darauf angewiesen, dass er Bezüge zur praktizierten Fremdsprache herstellt. Insofern sind Sprachreisen ein unverzichtbarer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Auch wenn es beim religiösen Lernen nicht um das Erlernen religiöser Praxis geht – hier stößt der Vergleich mit dem Erwerb der Fremdsprachenkompetenz an seine Grenzen – lässt sich gut erkennen, dass die Erfahrungsebene als Voraussetzung schulischer Lernprozesse grundlegend ist und innerschulisch nur sehr begrenzt eingespielt werden kann.

²⁸ Vgl. zu den Einzelbefunden Michael Domsgen, Frank M. Lütze, Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt, Leipzig 2010, 136-143.

genannten Themen favorisieren die nach eigenem Verständnis gläubigen Schüler offenbar explizit christlich-religiöse Inhalte. Diejenigen Schüler hingegen, die sich als nicht gläubig bezeichnen, präferieren ebenso deutlich lebensweltbezogene Themen, während die explizit religiösen sowie religionskundlichen Themen bei ihnen nur begrenzt auf Interesse stoßen. Explizit religiöse Themen scheinen sich für sie auf einer anderen Ebene zu bewegen. Die ist zwar intellektuell bearbeitbar, scheint aber existenziell nicht oder nur sehr bedingt anschlussfähig zu sein. In gewisser Weise besteht hier also die Gefahr, dass der Religionsunterricht seine eigene Irrelevanz produziert, indem Antworten thematisiert werden, ohne die jeweils dahinter liegende Frage auch nur ansatzweise wahrgenommen und mit den eigenen Fragen in Beziehung gesetzt zu haben. Dies führt dann dazu, dass die Themen des Religionsunterrichts als abständig wahrgenommen werden und somit die Distanz religiöser Welt- und Lebensdeutung gegenüber noch vergrößert wird. Aller Wahrscheinlichkeit nach ist der Rückübersetzung der Inhalte in lebensweltliche Vollzüge auch didaktisch deutlich mehr Raum zu geben. Gelänge dies, würden einerseits die christlich sozialisierten Schülerinnen und Schüler einen neuen Zugang zu altbekannten Texten und Glaubenssätzen eröffnet werden. Zugleich könnten sich andererseits aber auch die nicht christlich Sozialisierten mit ihren eigenen Lebenserfahrungen und -deutungen gleichberechtigt mit einbringen. Hilfreich dafür könnten Ansätze sein, die die Mehrdimensionalität von Religion von vornherein konstitutiv mit aufnehmen und nach deren interpersonaler Konstituierung fragen. Darüber hinaus wäre im Rahmen einer systemischen orientierten Didaktik des Arrangements auch dem indirekten pädagogischen Handeln besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Damit steht die Frage nach einer Zielbestimmung schulischer religiöser Bildung im Raum, denn wenn „wir jemanden etwas zeigen, damit er oder sie es selber wieder zeigen kann, verhalten wir uns ausdrücklich oder unausdrücklich direktiv, auch dann noch ..., wenn wir die direktive Komponente sehr schwach halten oder sie ganz verstecken. Das Gezeigte, sei es ostensiv zum Zwecke der Übungen, sei es repräsentativ, um den Gedankenkreis zu erweitern und zu vertiefen, soll wiederholt und zu eigen gemacht werden.“²⁹ In welcher Weise dieses zu-eigen-Machen geschehen soll, muss von vornherein transparent sein und zur Sprache gebracht werden.

3. Empowerment als verständliche, zumutbare und anschlussfähige Zielperspektive

Religionsunterricht ist pädagogisch reflektiertes Zeigen. Das, was gezeigt wird, hat sich in spezifischer Weise zu bewähren. Es muss verständlich, zumutbar und anschlussfähig sein. Für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen im Religionsunterricht heißt das, dass eine Leitperspektive für alle formuliert werden kann, die sich in starkem Maße von der Frage nach der Relevanz von Religion leiten lassen muss. Wenn das Christentum für Kinder und Jugendliche immer mehr zu einer „Fremdreligion“³⁰ geworden ist und darüber hinaus Religion insgesamt für die eigene Lebensführung an Bedeutung verliert, braucht es mehr denn je Räume, in denen diese Relevanz evident werden kann. Neben dem Blick auf den Einzelnen ist hier die Sicht auf den anderen und damit auf das Ganze von grundlegender Bedeutung. Religion wird nur dann sinnvoll im Fächerkanon der Schule zu verankern sein, wenn sie sich als hilfreich für möglichst viele erweist. Notwendig ist es deshalb, eine Zielperspektive zu formulieren, die von vornherein konstitutiv berücksichtigt, dass Menschen auch unabhängig von ihrer persönlichen Einstellung religiöse Bildungsprozesse als Gewinn für ihre Daseins- und Wertorientierung erfahren.

Eine solche Zielperspektive sollte immer auch allgemein anthropologisch bestimmbar sein. In grundlegender Weise sollte sich religiöse Bildung als Befähigung zum Menschsein erweisen. Spezifisch christlich wäre dann die Art und Weise dieser Befähigung. Wichtige Impulse dafür lassen sich dabei aus einer Didaktik der Perspektivenwechsels gewinnen, insofern „alle

²⁹ Prange, a.a.O., 32f.

³⁰ Dressler, a.a.O., 12.

Schüler ... auf die ... Begegnung mit Menschen vorbereitet werden“ sollen, „die anders denken, fühlen oder handeln als sie selbst“, des Weiteren in ihrem Leben „ein reflektiertes Selbstverhältnis entwickeln“ und „auf ein Leben in unterschiedlichen Systemrationalitäten vorbereitet werden“ müssen.³¹ Der Religionsunterricht trägt hier zweifelsohne Bedeutsames bei, hat aber über die individuelle Dimension hinauszugehen, indem der Mensch als Beziehungswesen im Blick ist, das gestaltend wirken kann und soll. Vor allem vor dem Hintergrund des strukturell-indirekten Handelns, das beim personal-direkten Handeln immer Berücksichtigung finden muss, wird deutlich, dass Zielperspektiven die soziale Einbindung sowie die sich daraus ergebenden Konsequenzen im Blick haben sollten. Dem korrespondiert, dass christliche Religion in einer streng individualistisch ausgerichteten und ästhetisch-performativen Weise nicht vollständig bestimmt ist. Die Relevanz christlicher Religion erweist sich immer auch auf der Ebene der Lebensgestaltung, die nicht im Erleben oder Ausdruckshandeln einzelner Individuen aufgeht. Sie kann die Ebene des Umgangs mit Alltagsproblemen nicht ausblenden und ist immer als solidarische Aufgabe zu verstehen, die gesellschaftliche Aspekte einschließt.

In dieser Hinsicht könnte sich die Auseinandersetzung mit Empowerment-Ansätzen sowohl auf der Theorie- als auch auf der Praxisebene als hilfreich erweisen. Der Begriff entstand im amerikanischen Kontext in den 1960er und 1970er Jahren und umfasst mehrere Bedeutungsebenen. Von der Genese her lassen sich grob vereinfacht zwei unterschiedliche Traditionslinien aufzeigen. Zum einen geht es bei Empowerment um einen kollektiven Prozess der Selbst-Aneignung von „Lebenskräften“. Zum anderen wird unter diesem Begriff ein Handlungskonzept für helfende Berufe gefasst, das diese Prozesse anregen, unterstützen und fördern will, also die Konstruktion von Möglichkeitsräumen für Selbstbestimmung zum Ziel hat. Gegenwärtig finden Empowerment-Ansätze in unterschiedlichen Bereichen Anwendung, wobei unter religionspädagogischer Perspektive vor allem die Ansätze aus dem Bereich der sozialen Arbeit, der Heilpädagogik sowie der Gemeindepsychologie von Interesse sind. Sowohl theologisch wie pädagogisch ergeben sich eine Reihe anregender Anknüpfungspunkte, die hier allerdings nicht ausgeführt werden können.³² Fachdidaktisch rücken damit klassische Problemkreise, die sich mit den Stichworten „Lebensgestaltung“, „Alltagsbewältigung“ und „Lebensrelevanz“ umreißen lassen, verstärkt in den Blick und zwar neben individuellen Perspektiven immer auch hinsichtlich der gesellschaftlichen, politischen und solidarischen Implikationen. Felder wie „diakonisches Lernen“ würden damit systematisch integriert werden können.

Aber auch die Lernprozesse im Religionsunterricht selbst würden in einer spezifischen Weise zu profilieren sein, indem die Frage nach der Prozessqualität im Fokus stünde. Der Empowerment-Ansatz bietet die Möglichkeit, diese anhand konkreter Qualitätsmerkmale (Ressourcen-Orientierung, Steigerung der Partizipationsfähigkeit, Ermöglichung und Einübung in solidarische Vernetzung etc.) zu spezifizieren und zu ergänzen. Dies gilt auch für methodische Fragen. Auf der Ebene der Lernpsychologie ist nach der Gestaltung ermutigender Lehr- und Lernprozesse fragen.

Zudem – und dies ist innerhalb einer Didaktik des Arrangements von grundlegender Bedeutung – bietet die Auseinandersetzung mit Empowerment-Ansätzen die Möglichkeit, den Religionsunterricht in seiner Spezifik am Schnittpunkt von Schüler und System Schule neu zur Geltung zu bringen und hier besonders ein Sensorium für die Sperrigkeit des Faches wach zu halten. Eine Empowerment-sensible Religionspädagogik könnte den Religionsunterricht auch als exemplarischen Lernort profilieren, an dem Schülerinnen und Schüler lernen, ihre eigene Subjektivität, ihre Bedürfnisse und Fähigkeiten zu entdecken,

³¹ David Käbisch, Didaktik des Perspektivenwechsels – Einheitsmoment religiöser Bildung in unterschiedlichen Schulformen?, in: Bernd Schröder, Michael Wermke (Hg.), Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifität und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig 2013, 351-379, 367.

³² Nähere Ausführungen in einem ausführlichen Beitrag bereiten Georg Bucher und ich gegenwärtig vor.

ihnen Ausdruck zu verleihen und sich sodann in solidarischer Vernetzung in deren Um- und Durchsetzung im schulischen Kontext einzuüben und dabei Selbstwertsteigerung und Gestaltungskraft zu erfahren. Nicht zuletzt dadurch könnte der Blick darauf gerichtet werden, „wofür Religionspädagogik im System Schule verantwortlich sein kann und soll“³³. In der Summe könnten Empowerment-Ansätze dazu verhelfen, die Ernsthaftigkeit christlicher Religion im System Schule so zur Geltung zu bringen, dass es einerseits schultheoretisch anschlussfähig und andererseits lebensweltlich ausgerichtet geschieht. Auf diese Weise ist es möglich, Zielperspektiven religiöser Bildung für Lehrer, Schüler und ihre Familien verständlich und zugleich zumutbar zu kommunizieren, ganz gleich ob sie sich als religiös verstehen oder nicht.

³³ Koerrenz, a.a.O., 81.