

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in *Jahrbuch für Religionspädagogik* 35 (2019). It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Gärtner, Claudia

Das ist für alle relevant!? Religionsunterricht mit Religionsdistanten

in: *Jahrbuch für Religionspädagogik* 35 (2019): *Reli keine Lust und keine Ahnung?*, pp. 130–142

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019

<https://doi.org/10.13109/9783666720055.130>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in *Jahrbuch für Religionspädagogik* 35 (2019) erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch nicht das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Gärtner, Claudia

Das ist für alle relevant!? Religionsunterricht mit Religionsdistanten

in: *Jahrbuch für Religionspädagogik* 35 (2019): *Reli keine Lust und keine Ahnung?*, S. 130–142

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019

<https://doi.org/10.13109/9783666720055.130>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

Das ist für alle relevant!?

Religionsunterricht mit Religionsdistanten

Claudia Gärtner

1. Problemaufriss

Am Religionsunterricht (RU) nehmen immer mehr Konfessionslose teil,¹ die zugleich die derzeit am schnellsten wachsende weltanschauliche Gruppe in Deutschland bilden. Dabei unterscheidet Gert Pickel vier Typen der Konfessionslosigkeit: Atheisten, gläubige, tolerante und ‚normale‘ Konfessionslose, die im Gegensatz zu toleranten Konfessionslosen eine Beschäftigung mit Religion weitgehend als überflüssig ablehnen.² Insbesondere gläubige und tolerante Konfessionslose dürften, wenn überhaupt, den Weg in den RU finden. Neben den Konfessionslosen wächst aber auch der Anteil konfessioneller Schülerinnen und Schüler (SuS) im RU, die in Einstellung zu und Umgang mit Religion den Konfessionslosen ähneln. Sie stehen oftmals der eigenen Religion distanziert, ahnungs-, erfahrungs- und interessenlos gegenüber. Um diese konfessionellen und konfessionslosen SuS, im Folgenden kurz Religionsdistanter genannt - soll es in diesem Beitrag gehen. Warum sollen und wie können sich diese jungen Menschen mit Religion im RU der Sekundarstufen auseinandersetzen?

Während fehlendes fachliches Vorwissen im RU relativ leicht kompensiert werden kann, sind mangelnde religiöse Erfahrung und Praxis sowie fehlende lebensweltliche Relevanz besondere religionsdidaktische Herausforderungen. Wenn Religion im Leben der Religionsdistanten keine Bedeutung besitzt, gestaltet sich Lernen als schwierig, denn nur was als relevant betrachtet wird, wird nachhaltig gelernt. In dieser Hinsicht stellt sich die Frage nach der Relevanz und nach dem ‚Warum‘ religiösen Lernens von Religionsdistanten (Kap. 2). Und wenn religionsdistanter SuS keine religiöse Erfahrung und Praxis besitzen, dann haben sie in der Regel keinen Zugang zu einer religiösen Weltwahrnehmung und -deutung. Da diese jedoch grundlegend für religiöses Lernen im konfessionellen RU ist, stellt sich angesichts dieser Lernausgangslage die Frage nach dem ‚Wie‘ religiösen Lernens mit Religionsdistanten (Kap. 3). Auf der Grundlage dieses theoretischen Aufrisses werden abschließend drei religionsdidaktische Konkretionen vorgeschlagen (Kap. 4).

¹ Vgl. für Sachsen: Frank M. Lütze, Begegnungsmöglichkeiten schaffen – Der Konfessionsbezug des evangelischen Religionsunterrichts in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 4 (2014), 283–293, hier 385.

² Vgl. Gert Pickel, Konfessionslose – das ‚Residual‘ des Christentums oder Stütze des neuen Atheismus?, in: Theoweb. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013), 12–31, hier 22–27.

2. Die Frage nach der Relevanz von Religion für Religionsdistanze

2.1. Die Relevanzfrage - ein interdisziplinärer fachdidaktischer Angang

Im schulischen Kontext ist es nicht ungewöhnlich, dass SuS einen Lerngegenstand als irrelevant betrachten. Wer misst mit 13 Jahren dem Aufbau eines Vulkans oder dem chemischen Periodensystem Relevanz bei? Daher stellt sich die Relevanzfrage für alle Fächer, wenn auch mit unterschiedlichem Fokus. In der Naturwissenschaftsdidaktik haben Stuckey et al ein Relevanzmodell schulischen Lernens entwickelt,³ das auch für die Religionsdidaktik adaptierbar ist. Lernen wird demnach für SuS relevant, wenn es für ihr individuelles, gesellschaftliches oder berufliches Leben wichtig ist. Entsprechend werden drei Relevanzdimensionen unterschieden, die jeweils intrinsisch und extrinsisch ausdifferenziert sind. Bezieht man dieses Modell auf die Religionsdidaktik, so ist - mit Ausnahme spezifischer religionsdidaktischer Modelle für die berufliche Bildung - zumeist die berufliche (vocational) Dimension von untergeordneter, die individuelle (individual) von besonderer Bedeutung. In Hinblick auf Religionsdistanze wird zu diskutieren sein, inwiefern die gesellschaftliche (societal) Dimension einer verstärkten Aufmerksamkeit bedarf. Bemerkenswert ist, dass das Modell neben aktuellen (present) intrinsischen (intrinsic) Dimensionen, die in der Religionsdidaktik m. E. oftmals im Fokus stehen, auch extrinsische, auf Zukunft ausgerichtete Relevanzdimensionen berücksichtigt. Relevant kann ein religiöser Lerngegenstand somit auch werden, wenn SuS hiermit in Zukunft beruflich, z. B. in Kita, Altenheim oder Journalismus oder zukünftig mit religiös relevanten gesellschaftlichen Fragen konfrontiert werden.

Fachlich relevante Themen sind nicht per se für Lernende relevant, sondern müssen erst zu relevanten Lerngegenständen transformiert werden. So stellt der fachwissenschaftliche Inhalt „Theodizee“ noch keinen relevanten Lerngegenstand dar, sondern dieser ergibt sich erst, indem er in Hinblick auf z. B. individuelle (individual) oder gesellschaftliche (societal) Relevanzen befragt und didaktisch rekonstruiert wird. Im Rahmen des Dortmunder Forschungs- und Nachwuchskolleg „FUNKEN“ wird dieses Modell um eine vierte Relevanzdimension erweitert und von vier unterschiedlichen Relevanzstiftern ausgegangen (unterer Teil der Grafik). In Hinblick auf den RU ist das Modell durch einen fünften Relevanzstifter, die Religionsgemeinschaften, zu ergänzen.

³ Marc Stuckey/Avi Hofstein/Rachel Mamlok-Naaman/Ingo Eilks, The meaning of ‘relevance’ in science education and its implications for the science curriculum, in: Studies in Science Education 49 (2013), 1–34.



Abb. 2: Dube et al. Strukturmodell als Heuristik (2019),⁴ hier ergänzt um „Religionsgemeinschaften“ als fünfte Relevanzstifter

Dabei wird die Relevanz von Lerngegenständen in einem ersten Schritt nur theoretisch aus Stakeholder-Perspektive (Relevanzstifter) herausgestellt, z. B. auf curricularer Ebene. Ob ein Lerngegenstand für Individuen im Aneignungsprozess tatsächlich relevant wird, entzieht sich der didaktischen Planbarkeit. Dennoch kann dieser Prozess durch Lernen an und in sinnstiftenden Kontexten – die Sinn-Angebote – unterstützt werden (mittlerer Teil der Grafik, vgl. auch Kap. 3).

Sinnstiftung kann sich auf drei Wirkungsebenen realisieren (oberer Teil der Grafik): Erstens auf der Ebene der Persönlichkeitsbildung, wenn sich das Gelernte als sinnstiftend für das eigene Leben erweist; zweitens auf gesellschaftlicher, kultureller, sozialer oder beruflicher Ebene, wenn das Gelernte eine bessere Teilhabe in diesen Bereichen ermöglicht; drittens auf der fachlichen Ebene, wenn das Gelernte sinnvoll ist, um aktuelle oder zukünftige innerfachliche Problemstellungen zu lösen, was insbesondere für Fächer mit kumulativen Lernprozessen relevant ist. Eine so verstandene Handlungsbefähigung (oberster Teil der Grafik) zielt somit auf sinnerfüllte Bildungsprozesse und umfasst fachliches Wissen, Persönlichkeitsbildung und die Fähigkeit zu beruflichem, gesellschaftlichem, kulturellem und sozialem Handeln.

Die Religionsdidaktik steht somit vor der Aufgabe, fachlich relevante Themen so didaktisch zu transformieren, dass diese anhand von sinnstiftenden Kontexten auch für Religionsdistanzte relevant werden.

2.2. Die Relevanzfrage - ein religionsdidaktischer Angang

In der hier gebotenen Kürze lässt sich die o. a. dreifach ausdifferenzierte Wirkungsebene von Relevanz religionsdidaktisch reformulieren und entsprechend fokussieren.

⁴ Juliane Dube/Claudia Gärtner/Stephan Hußmann/Bernd Ralle/Jörg Thiele, Der Weg zur Handlungsbefähigung. Ein fachdidaktikenübergreifendes Strukturmodell zur Schaffung von Sinn-Angeboten, in: dies. (Hg.), Sinnstiftende Lehr-Lern-Prozesse initiieren. Zur Rolle von Kontexten in der Fachdidaktik, Münster 2019 (i. E.).

1. Persönlichkeitsbildung: Religion besitzt für Religionsdistante keine individuelle Bedeutung, daher ist es schwer, ihr einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung zuzumessen. Michael Domsgen setzt dennoch beim Subjekt an und formuliert „Empowerment als verständliche, zumutbare und anschlussfähige Zielperspektive“⁵ eines RU mit Konfessionslosen. Eine solche Perspektive will er anthropologisch als Befähigung zum Menschsein bestimmen, was er in christlicher Perspektive als ein Menschsein in Beziehung bezeichnet und soziale sowie solidarische Aspekte mit einschließt. Die Auseinandersetzung mit Religion dient hierbei als Eröffnung von neuen „Möglichkeitsräumen“⁶ mit dem Ziel, des Empowerments, um Subjekten neue Ressourcen zu erschließen, ihre Partizipationsfähigkeit zu steigern, und solidarische Vernetzung einzuüben und zu ermöglichen. Die Didaktik des Perspektivwechsels besitzt für diese Zielperspektive eine wichtige Rolle (Kap. 3).⁷
2. Gesellschaftliche, kulturelle, soziale und berufliche Teilhabe: Religion ist mittlerweile wieder als relevante gesellschaftliche Größe im öffentlichen Diskurs präsent. Diesbezüglich sprach- und argumentationsfähig zu sein,⁸ kann auch für Religionsdistante relevant werden. Die gegenwärtigen Debatten um eine (neubelebte) politisch- bzw. problemorientierte Religionsdidaktik zeugen hiervon. Dabei geht es darum, in religiösen Lernsettings aus der religiösen Tradition heraus eine eigene Logik und Agenda des Politischen resp. Religionskritischen (Kap. 3.3) aber auch des Kulturellen (Kap. 3.2) zu entwickeln,⁹ die aus und in den Alltag der Lernenden hinein wirken kann.
3. Fachliches Wissen hingegen ist nicht primär an der Lebenswelt der Lernenden ausgerichtet, sondern binnenfachlich fundiert. Wie kann diese Fachlichkeit im RU zu sinnstiftendem Lernen führen? Derzeit wird bislang ergebnisoffen diskutiert, was überhaupt die spezifische Fachlichkeit des RU ist.¹⁰ Ist es die Theologie, das lebendige Christentum, der Dialog der Religionen o. ä.? Es kristallisiert sich heraus, dass Fachlichkeit nicht aus der Theologie als Bezugswissenschaft abgeleitet werden kann, sondern vielmehr eine theologische Hermeneutik der Praxis, eine „positionell-partizipatorische Hermeneutik“¹¹ besondere Bedeutung besitzt, in deren Horizont Lernende ihr Welt- und Selbstverständnis theologisch deuten können. Um diese Kompetenz zu erwerben, muss Religion insbesondere bei Religionsdistanten unterrichtlich auch in einer „religionstheoretischen Metaperspektive“¹² betrachtet werden, damit diese überhaupt „erkennen, was religiöse Erfahrungen und ihre Deutungsmuster ausmacht, welche potentiell

⁵ Michael Domsgen, Sensibilisieren, vor Augen führen und plausibilisieren. Lerntheoretische und schulpädagogische Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 4 (2014), 243–252, hier 249.

⁶ Ebd., 251.

⁷ Vgl. ebd., 250; David Käbisch, Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung, Tübingen 2014, 216–251.

⁸ Vgl. Thorsten Knauth, Bleibend notwendig! Der Problemorientierte Religionsunterricht und seine Bedeutung für eine kritische Religionspädagogik – Geschichte und Aktualität, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 70 (2018), 128–141, hier 139.

⁹ Vgl. ebd., 140.

¹⁰ Vgl. Thomas Schlag/Jasmine Suhner, Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart 2017.

¹¹ Rudolf Englert, Das Theologische der Religionspädagogik. Grundfragen und Herausforderungen, in: Thomas Schlag/Jasmine Suhner (Hg.), Theologie als Herausforderung religiöser Bildung, Stuttgart 2017, 21–32, hier 29.

¹² Martina Kumlehn, Religiöse Indifferenz und Differenzkompetenz. Religiöse Bildung als Überführung komplexer religiöser Unbestimmtheiten in einen bewussten Umgang mit dem Unbestimmbaren, in: Miriam Rose/Michael Wermke (Hg.), Konfessionslosigkeit heute. Zwischen Religiosität und Säkularität, Leipzig 2014, 288–303, hier 299f.

lebensdienliche Relevanz religiösem Fragen und Sich-Verstehen zukommen kann.“¹³ Hier bedarf es somit auch fachlicher Vertiefungen, um religiöse Eigenlogiken (z. B. Transzendenz-Immanenz), religiöse Kommunikations- (z. B. Gebet-, Symbol-, Bildsprache) und Handlungsstrukturen (z. B. Ritual, Liturgie) wahrnehmen und verstehen zu können, ohne dass diese Lernsettings immer lebensweltlichen Kontexten entspringen.

2.3. Kontextorientierung bei Religionsdistanten

Lerngegenstände sind nicht per se relevant und sinnstiftend, sondern müssen von Lernenden als solche wahrgenommen werden. Dennoch können Lernsettings dazu beitragen, entsprechende Lernprozesse zu initiieren. Lernen in Kontexten hat sich hierbei als eine auch in anderen Fächern etablierte Didaktik herausgebildet. Unter Kontexte werden spezifische, abstrahierte Aspekte von Alltagssituationen, von bereits didaktisch transformierten Ausschnitten aus der Lebenswelt verstanden (vgl. Abb. 1). Wenn z. B. in den Medien von Katastrophen, Gewalt oder Leid berichtet wird, so werden diese Situationen erst zu einem Kontext, wenn sie didaktisch durch Aufgaben oder Rahmungen in Hinblick z. B. auf Theodizee oder ethisches Lernen fokussiert werden. Ein Kontext ist fachlich fokussiert, er aktiviert fachliche und lebensweltliche Vorerfahrungen und Interessen der Lernenden und macht die Lebenswelt somit fachlich erschließbar. Ein solcher Kontextbegriff ähnelt dem religionsdidaktischen Verständnis von Anforderungssituationen.¹⁴

Dabei sollen Kontexte folgende Kriterien möglichst umfassend erfüllen.¹⁵ Sie ...

- ...sind anschlussfähig an Erfahrungen, Interessen, kognitive Denk- und Handlungsmuster sowie Lebenswelt (Anschlussfähigkeit).
- ... ermöglichen, authentische Fragen zu bearbeiten und etwas über den Kontext zu lernen (Kontextauthentizität).
- ... sind problemhaltig und offen, um auf verschiedenen Niveaus zu reichhaltigem Lernen anzuregen (Reichhaltigkeit).
- ... initiieren fachlich authentische Handlungen und führen zu tragfähigen fachlichen Konzepten (fachliche Authentizität).

Geeignete Kontexte werden durch Aufgabenstellungen didaktisch und fachlich erschlossen. Für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen kommt Käbisch zu dem Schluss, dass eine Fachdidaktik für Konfessionslose „keine Neuerfindung der Religionsdidaktik darstellt, sondern auf bewährte Aufgabentypen und Aufgabenformate aufbauen kann.“¹⁶ Dies lässt sich auch für Lernen mit Religionsdistanten in Anschlag bringen. Darüber hinaus formuliert er Kriterien für entsprechende Aufgabenstellungen, wovon für den RU mit Religionsdistanten insbesondere folgende zu berücksichtigen sind: Die Aufgabe...

- ...betrachtet SuS nicht als Angehörige oder Experten einer Religion oder Konfession,
- ...setzt keine religiöse Praxis voraus, um über diese reflektieren zu können,
- ...beschäftigt sich mit Denken, Fühlen und Handeln (nicht-)religiöser Menschen,

¹³ Ebd., 300.

¹⁴ Vgl. Gabriele Obst, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2015.

¹⁵ Vgl. Timo Leuders/Stephan Hußmann/Bärbel Barzel/Susanne Prediger, „Das macht Sinn!“ Sinnstiftung mit Kontexten und Kernideen, in: Praxis der Mathematik in der Schule 37 (2011), 2–9.

¹⁶ David Käbisch, Konfessionslosigkeit als Thema von Lern- und Anwendungsaufgaben Fachdidaktische Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 3 (2014), 252–261, hier 261.

- ...konfrontiert SuS mit (imaginierten, inszenierten) Situationen, in denen sie Wissen über Denken, Fühlen und Handeln (nicht-)religiöser Menschen rekonstruieren, konstruieren oder anwenden,
- ...befähigt SuS, zwischen einer religiösen Binnen- und Außenperspektive zu unterscheiden.¹⁷

Insbesondere in performanzorientierten Lernsettings, die an religiösen Handlungen orientiert sind, ist für Käbisch gemeinsames Lernen mit Konfessionslosen möglich, wobei auch religionskritische Aufgaben hilfreich seien.¹⁸ Vor diesem Hintergrund soll nun anhand von drei fachdidaktischen Konkretionen auf Kontexte hingearbeitet werden, die für Religionsdistanze relevant werden können.

3. Lernsettings für Lernen von und mit Religionsdistanzen

3.1 Theodizeefrage mit Religionsdistanzen bearbeiten

Die Theodizeefrage wurde in der Religionsdidaktik lange Zeit als relevant für alle SuS betrachtet, da sie früher oder später mit Leid und Tod konfrontiert seien. Einige neuere empirische Studien deuten darauf hin, dass viele Jugendliche diese Frage nicht mehr stellen, insbesondere religiös distanzierte SuS.¹⁹ Theodizee wird somit religionsdidaktisch auf der individuellen Relevanzebene angesiedelt, obwohl sie diese individuelle Relevanz vielfach nicht mehr besitzt. In diese Situation hinein entwickelt und evaluiert Nicole Blanik empirisch einen theodizeedidaktischen Ansatz, in dem fremd-biografische Leidkontexte das Zentrum des Lernsettings darstellen,²⁰ wodurch möglichen fehlenden (religiösen) Erfahrungen auf Seiten der SuS begegnet wird. Diese bearbeiten die Jugendlichen durch mehrfache Perspektivwechsel, in denen sie, z. B. mit der Methode des Briefschreibens, erlernte Theodizeemodelle aus unterschiedlichen weltanschaulichen resp. religiösen Perspektiven anwenden und bewerten müssen. Die Perspektivwechsel ermöglichen eine „Vernetzung einer kognitiv-rationalen Ebene mit einer existenziell-emotionalen Ebene“ und zielen auf „eine affektive Fremdwahrnehmung (ggf. verbunden mit Empathie und Mitgefühl)“²¹, ganz im Sinne der von Käbisch formulierten Aufgabenkriterien.

Aufschlussreich ist die qualitativ-empirische Auswertung des Lernsettings, in der Blanik u. a. eine Fallstudie zu einem religionsdistanzen resp. -kritischen Schüler vornimmt. Diesem fällt es schwer, die religiöse Perspektive einzunehmen. „Der Brief von Hiob hat mir die Lösungsansätze aus der Bibel zwar noch einmal aus einer neutralen Position vor Augen geführt, aber [es ist] schwer Erklärungen für Leid anzuwenden, von denen man

¹⁷ Vgl. Käbisch, Konfessionslosigkeit, 260.

¹⁸ Vgl. David Käbisch, Didaktischer Umgang mit Konfessionslosigkeit. Thesen und Beispiele, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 13 (2014), 60–63, hier 60f.

¹⁹ Vgl. Werner H. Ritter/Helmut Hanisch/Erich Nestler/Christoph Gramzow, Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, Göttingen 2006; Eva Maria Stögbauer, Die Fragen nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrnehmen. Eine qualitativ-empirische Spurensuche, Bad Heilbrunn 2011.

²⁰ Vgl. Nicole Blanik, Eine empirische Untersuchung zu Theodizee-Erklärungsmodellen entlang von fremd-biografischen Anforderungssituationen zur Förderung der Beurteilungskompetenz in der Sekundarstufe II, Dissertation Dortmund 2018 (unveröffentlicht).

²¹ Ebd.

selbst nichts hält, da man an Gott einfach nicht glaubt. [...] Dafür fand ich aber den zweiten Schritt gut, wo man selbst aus Christophs Position Hiobs Erklärungen testen muss. Trotzdem ist es auch da schwer seine eigene Meinung da zurückzuhalten.“²² Die Aufgabe fordert den Schüler heraus, die Auswertung seines Lernprozesses zeigt, dass hierdurch jedoch seine Sach- und Werturteilsbildung deutlich gefördert wird. Blanik kommt zu dem Schluss, dass durch das Lernsetting „Distanz zur eigenen religionskritischen Ausrichtung des Schülers und eine differenzierte Haltung zu Theodizee-Erklärungsansätzen im Beurteilungsprozess aufgebaut werden. [...] Hiermit kann prozedurales Wissen und möglicherweise auch ein sinnstiftender Beitrag für eine persönliche Kontingenzbewältigung im Kontext eigener aktueller oder zukünftiger Leidsituationen stellvertretend angeregt werden.“²³

3.2 Christliches Kulturerbe mit Religionsdistanzten erschließen

2018 ist Europäisches Kulturerbejahr, mit dem die Europäische Kommission das europäische kulturelle Erbe (neu) ins Bewusstsein bringen möchte. Das Christentum ist prägender Teil dieses kulturellen Erbes, dem auch Religionsdistanzte in ihrem Alltag, im Kunst-, Geschichts- oder Deutschunterricht begegnen. In dieser Hinsicht wird darauf verwiesen, dass sich der RU auch kulturgeschichtlich legitimieren lasse, gerade auch für religionsdistanzte SuS. Zugleich wird ein solcher kulturgeschichtlicher Ansatz berechtigt hinterfragt,²⁴ da er Gefahr laufe, vornehmlich auf Vergangenheit bezogen zu sein, wodurch die lebendige, gegenwartsprägende Kraft des Christentums in den Hintergrund trete. Zudem empfänden viele SuS kulturgeschichtliches Lernen ebenfalls als irrelevant. Warum sollte ein aus Afghanistan geflüchtetes muslimisches Mädchen oder ein atheistischer Junge aus Berlin einen Passionsaltar deuten oder eine barocke Kirche besuchen?

Die Kunstgeschichtsdidaktik erschließt dezidiert aus heterogenitätssensibler Perspektive das kulturelle Erbe. Sie zielt auf kulturelle Teilhabe, wonach allen SuS diese kulturelle Ressource zur eigenen Lebensorientierung und -gestaltung zur Verfügung gestellt werden sollte²⁵ – ein Ansatz, an dem auch eine Religionsdidaktik für Religionsdistanzte anknüpfen kann. Der Fokus ist auf das Kulturerbe aus dem Lebensumfeld der SuS gerichtet, gerade auch auf Kirchengebäude. Barbara Welzel geht davon aus, dass dieses Kulturerbe doppelt kodiert sei: säkular und religiös.²⁶ Für die Kunstdidaktik fordert sie eine bekenntnisneutrale Erschließung, die für alle SuS möglich sei, die jedoch durch religiöse Perspektiven erweitert werden könne. Hierdurch würden plurale Narrative an ein Werk herangeführt. Kunstwerke können „Verhandlungsorte“ sein für Gespräche über Orte, Geschichten, Erinnerungen und Ideen, über Ängste und Hoffnungen vergangener Generationen [...], über eigenes und Fremdes und noch vieles mehr.“²⁷ Ein eindrucksvolles Beispiel für die

²² Ebd.

²³ Ebd.

²⁴ Vgl. Claudia Gärtner, Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn 2015, 189–195.

²⁵ Vgl. Barbara Welzel, Kulturelles Erbe in einem Einwanderungsland. Einige Perspektiven kunsthistorisch-kultureller Bildung, in: Barbara Lutz-Sterzenbach (Hg.), Bildwelten remixed. Transkultur, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern, Bielefeld 2013, 313–324.

²⁶ Barbara Welzel, Kunstgeschichte und kulturelles Gedächtnis. Zur Integration historischer Kunstwerke in Bildungsprozesse, in: Klaus-Peter Busse/Karl-Josef Pazzini (Hg.), (Un)Vorhersehbares lernen. Kunst – Kultur – Bild, Norderstedt 2008, 161–169, hier 163.

²⁷ Ebd., 168.

Konfliktträchtigkeit, aber auch Produktivität eines solchen Zugangs wurde 2009 in dem Streit um Navid Kermani deutlich, der aus muslimisch geprägter Perspektive die „Kreuzigung“ von Guido Reni erschloss. In diesen „Verhandlungen“ geht es nicht um das Wiederholen von tradierten Bedeutungszuschreibungen, sondern - wie bei Kermani - um deren lebendiges Fortschreiben, was auch eine Transformation kultureller Bedeutungen mit sich führen kann.²⁸ Dies geschieht in der Alltagswelt der SuS bereits an vielen Orten. So zeigen Studien zu ästhetischen Selbstinszenierungen und Präferenzen von Jugendlichen, wie stark diese selbst von einem *cultural remix*²⁹ geprägt sind, in dem auch Religion eine Rolle spielen kann.

Wenn Kirchenräume zu „Verhandlungsorten“ werden, dann sollen dort auch Religionsdistanze „mitverhandeln“. Um diesen Lernort zu einem religionsdidaktisch sinnstiftenden Kontext zu transformieren, kann an kirchenraumpädagogischen Ansätzen angeknüpft werden, die mit Hilfe einer heterogenitätssensiblen Kunstgeschichtsdidaktik reflektiert und differenziert werden. Während die Kirchenraumpädagogik stark erfahrungs- und subjektorientiert, oft auch spirituell ausgerichtet ist,³⁰ betont die Kunstgeschichtsdidaktik die Mehrperspektivität des Erschließungsprozesses. Kirchen sind z. B. auch Zeugnis sozialer, kultureller, lokaler oder globaler Praktiken, Teil kollektiver Erinnerungskultur, politisches, biografisches oder religiöses Zeugnis uvm. Kunstgeschichtsdidaktik bettet diese mehrperspektivischen Deutungen in kreative und forschende Lernprozesse ein und zielt auf einen individuellen Aneignungsprozess, der ggf. selbst künstlerisch-kulturell geprägt ist.

Wird christliches Kulturerbe zu einem sinnstiftenden Kontext für Religionsdistanze konkretisiert, dann ist die beschriebene Mehrperspektivität besonders zu berücksichtigen. Die von Käbisch angeführten Kriterien für Lernaufgaben können kulturelles Erbe als Lernkontext weiter spezifizieren (Kap. 2.3). So ist in Kirchenräumen insbesondere eine wechselnde Binnen- und Außenperspektive auf religiöse Praxis, auf das unterschiedliche Denken, Fühlen und Handeln im Sakralraum sowie die Aufgabe, diese unterschiedlichen Perspektiven einzunehmen, von besonderer Bedeutung.

3.3 Kritisch-emanzipatorisches Potenzial von Religionen mit Religionsdistanzen erschließen

In den 1960er Jahren entwickelte sich ein problemorientierter RU, auch vor dem Hintergrund zunehmend religionsdistanter, -kritischer und atheistischer SuS. In einer sich rasant verändernden Gesellschaft sollte RU zu einer (religions-)kritischen Reflexion gesellschaftlicher, individueller und religiöser Problemfelder beitragen und emanzipatorisches Potenzial freisetzen. Eine solche religionsdidaktische Grundausrichtung, die in den letzten

²⁸ Barbara Welzel, Ortsvermessung im Dialog mit der Kunstgeschichte: Kirchen als Überlieferungsträger Europas, in: Stefan Bork/Claudia Gärtner (Hg.), Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik, Stuttgart 2016, 62–78, hier 64-75.

²⁹ Ansgar Schnurr, Remixing Culture. Ethnographische Skizze zu Probehandlungen türkischstämmiger Jugendlicher in den Zwischenräumen Online und Offline, in: Stephanie Geise/Katharina Lobinger (Hg.), Bilder, Kulturen, Identitäten. Analysen zu einem Spannungsfeld Visueller Kommunikationsforschung, Köln 2012, 142–164, hier 160.

³⁰ Vgl. Claudia Gärtner, Sehen – Forschen – Gestalten. Kirchengeschichtsdidaktik im Horizont künstlerisch-kultureller Bildung, in: Stefan Bork/Claudia Gärtner (Hg.), Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte, Geschichtsdidaktik und Kunstgeschichte, Stuttgart 2016, 129–142.

Jahrzehnten nahezu in Vergessenheit geraten war, wird derzeit erneut diskutiert.³¹ Ein solcher Ansatz kann auch für Religionsdistanze relevant und sinnstiftend werden. Denn dieser bezieht sich auf das Zentrum des jüdisch-christlichen Glaubens. „So bieten u.a. der präsentische Imperativ des Reich Gottes, der biblisch belegte Wille Gottes zur Freiheit des Menschen, die prophetische Tradition (des Alten Testaments) sowie die Verknüpfung von Gottes bis heute fruchtbare Orientierungshilfen zur Ausrichtung (praktisch-)theologischer Kritik.“³² Ein solcher RU ist somit genuin fachlich und konfessionell ausgerichtet, auch wenn diese Fachlichkeit für Religionsdistanze auf den ersten Blick wenig Relevanz besitzen zu scheint. Diese kann sie erhalten, wenn die jüdisch-christliche Botschaft in ihrer kritischen Perspektivik auf Welt und Gesellschaft bezogen wird, um diese im Horizont der christlichen Botschaft zu reflektieren. Zugleich wird aber auch Religion selbst kritisch hinterfragt und ist damit für religionskritische SuS anschlussfähig. „Ein RU, der die religionskritische Seite religiöser Traditionen hervorhebt, kann einfacher ad extra plausibilisiert werden, gerade gegenüber einer atheistisch-säkularistischen Kritik.“³³

Damit lässt sich ein kritisch-emanzipatorischer RU sowohl ad intra als auch ad extra legitimieren und erscheint auch für Religionsdistanze relevant: enthemmter Kapitalismus, wachsende ökonomische Ungerechtigkeiten, ökologische Katastrophen, Ausbeutung von Humankapital, Selbstoptimierung uvm. können so zu Kontexten für religiöses Lernen werden. Werden diese Kontexte im RU religiös gedeutet, dann geschieht dies in der Perspektivik eines genuin religiösen „fundamentalen Weltabstand[s...]. Alles, was in dieser Welt von Bedeutung ist, relativiert sich im Lichte dessen, was Gott den Menschen als Reich (basileia) verheißt.“³⁴ Damit diese Perspektivik gelingen kann, müssen jedoch die Lernvoraussetzungen von (religionsdistanten) SuS berücksichtigt werden. Sie müssen lernen, die Eigenlogiken von Religion wahrzunehmen und zu verstehen, wozu es insbesondere einer expliziten Beschäftigung mit religiösen Erfahrungen und ihren Deutungsmustern, mit spezifisch religiösen Kommunikations- und Handlungsstrukturen bedarf (Kap. 2.2). Es benötigt eine Sensibilisierung für Religion und eine Ausbildung hermeneutischer Kompetenzen, auch um der Gefahr zu entgegnen, dass Religion nur funktional als Gesellschaftskritik verwendet wird. Hier verschränkt sich eine problemorientierte, kritisch-emanzipatorische Religionsdidaktik mit performativ-ästhetischen, hermeneutischen Ansätzen. „D.h. in eine religionshermeneutisch und ästhetisch-wahrnehmungsorientierte Matrix ist immer wieder eine Struktur von Problemorientierung einzuzeichnen, die den Dialog herausfordert und eine Form von Partizipationskompetenz ausbildet, sich in religiös-weltanschaulich relevanten Fragen begründet am Diskurs beteiligen zu können und für sich zu klären, warum religiöse Deutungsmuster und Praktiken für einen selbst in Frage kommen oder eben nicht.“³⁵ Um dies zu erlernen, benötigen SuS fachliches Wissen und Kompetenzen, die nicht immer direkt lebensweltlich rückgebunden sind (Kap. 2.2). Um Welt und Gesellschaft im Lichte der christlichen Botschaft kritisch zu reflektieren, um das

³¹ Vgl. exemplarisch Jan-Hendrik Herbst, Ideologiekritik und Religionsunterricht. Zum unabgeholten Potenzial des ideologiekritischen Arguments für den konfessionellen Religionsunterricht, in: Religionspädagogische Beiträge 79 / 2018, 86–97; Themenheft Zeitschrift Pädagogik und Theologie 70 / 2018; Judith Könemann / Norbert Mette (Hg.), Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss, Ostfildern 2013; Bernhard Grümme, Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten, Stuttgart 2015.

³² Johannes Heger, Ideologiekritik, in: WiReLex (<https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100113/>; 19.9.2018).

³³ Herbst, Ideologiekritik, 96.

³⁴ Rudolf Englert, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2007, 297.

³⁵ Kumlehn, Indifferenz, 301f.

emanzipatorische Potenzial zu entdecken, bedarf es eben u. a. auch Einblicke in die mystisch-spirituellen, liturgischen, ästhetischen Dimensionen von Religion und deren Hermeneutik.

Als Fazit für einen RU mit Religionsdistanten kann daher auf Käbisch verwiesen werden, der für religiöses Lernen mit Konfessionslosen resümiert: „Fazit: Die hermeneutische Fähigkeit, andere Menschen und sich selbst vom Anderen her in der Vielfalt religiöser und nichtreligiöser Lebensformen und Lebensorientierungen zu verstehen, durchzieht alle genannten Aufgabenfelder. Bei der Konstruktion von Aufgaben für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen kam daher den zu erwerbenden hermeneutischen Kompetenzen eine Schlüsselstellung zu“³⁶.

³⁶ Käbisch, Religionsunterricht, 305.