

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Franz Gmainer-Pranzl / Beate Kowalski / Tony Neelankavil (eds.), *Herausforderungen Interkultureller Theologie*. 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

Konfessioneller Religionsunterricht. Kulturelle Vielfalt als Herausforderung eines auf Homogenität konzipierten und auf Identität zielendes Faches

in: Franz Gmainer-Pranzl / Beate Kowalski / Tony Neelankavil (eds.), *Herausforderungen Interkultureller Theologie*, pp. 89–104

Paderborn: Ferdinand Schöningh 2016 (Beiträge zur Komparativen Theologie 26)

https://doi.org/10.30965/9783657785506_007

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Ferdinand Schöningh:

<https://www.schoeningh.de/page/open-access>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Franz Gmainer-Pranzl / Beate Kowalski / Tony Neelankavil (Hg.), *Herausforderungen Interkultureller Theologie* 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

Konfessioneller Religionsunterricht. Kulturelle Vielfalt als Herausforderung eines auf Homogenität konzipierten und auf Identität zielendes Faches

in: Franz Gmainer-Pranzl / Beate Kowalski / Tony Neelankavil (Hg.), *Herausforderungen Interkultureller Theologie*, S. 89–104

Paderborn: Ferdinand Schöningh 2016 (Beiträge zur Komparativen Theologie 26)

https://doi.org/10.30965/9783657785506_007

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Ferdinand Schöningh publiziert: <https://www.schoeningh.de/page/open-access>

Ihr IxTheo-Team

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



UNIVERSITÄTSBIBLIOTHEK

Konfessioneller Religionsunterricht – kulturelle Vielfalt als Herausforderung und Chance

Claudia Gärtner

Vater, Mutter und drei Kinder sitzen harmonisch auf einem Sofa, ein Mädchen schaukelt glücklich in intakter Landschaft, vier Freunde amüsieren sich bei Saxophonklängen: Mit solchen Bildern eröffnet ein Religionsbuch für die Klassen 5 und 6 die Unterrichtsreihe „Keiner lebt allein“, die Leben und Glauben in Gemeinschaft thematisiert.¹

Abb. 1: Eröffnungsseite der Unterrichtsreihe „Keiner lebt allein“

Nachdem die folgende Schulbuchseite Aspekte des familiären Zusammenlebens vorgestellt hat, fokussiert sich die nächste Seite Besonderheiten einer christlichen bzw. katholischen Familie, die zum einen das umfasst, was Familie allgemein kennzeichnet, nämlich dass diese in herzlicher Zuneigung zusammenleben, zum anderen aber zusätzlich „das Abbild der Liebe Gottes zu uns Menschen“² darstelle, weshalb der Glaube in einer katholischen Familie eine wichtige Rolle spiele: Gebete, Lieder, Gottesdienste und der kirchliche Jahreskreis gestalten das Leben der katholischen Familie besonders aus.

¹ ISOLDE BOSOLD/WOLFGANG MICHALKE-LEICHT (Hg.), Mittendrin. Lernlandschaften Religion 5/6, hg. v., München 2013, 48.

² EBD., 50.

Abb. 2: Schulbuchseite zur Besonderheit christlicher bzw. katholischer Familie

Erneut umrahmen Bilder von glücklichen Vätern, Müttern und Kindern die Seite.

Auf der einleitenden Seite ist am linken Bildrand eine Figur abgebildet, die als „Ich“ bezeichnet wird und mit der sich die Lernenden offensichtlich identifizieren sollen. Doch welche Heranwachsenden können sich mit der im Schulbuch in Wort und Bild entfalteten Gemeinschaft und Familie identifizieren? Das Buch inszeniert Freundschaft und Gemeinschaft als heile Welt der bürgerlichen Mitte mit intakten Familienstrukturen. Dass viele Jugendliche in anderen „Welten“ leben, ist offensichtlich. Aber selbst diejenigen Schüler_innen, die in christlichen, intakten Familien in weitgehender finanzieller Sorglosigkeit aufwachsen, dürften sich nur in den seltensten Fällen mit dem „Besonderen“ einer katholischen Familie identifizieren. Spätestens - so könnte man folgern - nach drei Seiten haben die meisten Schüler_innen den persönlichen Bezug zur Thematik verloren, das abgebildete „Ich“ taugt nicht länger als Identifikationsangebot.

Dieses Beispiel veranschaulicht pointiert, aber dennoch exemplarisch, dass der konfessionelle Religionsunterricht gesellschaftliche Pluralität nicht umfassend genug reflektiert. Kulturelle Vielfalt stellt somit eine große Herausforderung für den konfessionellen Religionsunterricht dar, die bislang erst in Ansätzen wahrgenommen und bearbeitet wird. Drei zentrale Herausforderungen im religionspädagogischen Umgang mit kultureller und gesellschaftlicher Pluralität sollen im Folgenden differenzierter dargestellt werden (Kap. 1-3), um hieraus abschließend zwei mögliche religionspädagogische Perspektiven für eine veränderte Praxis zu skizzieren (Kap. 4).

1. Herausforderung: Kultur- und Milieuverengung in der Religionspädagogik

Zwar besitzt interreligiöses Lernen in der Religionspädagogik - und damit auch die Wahrnehmung unterschiedlicher Religionen und Kulturen - derzeit Konjunktur.³ Aber die intrareligiöse Pluralität, die sich innerhalb des Christentums resp. des Katholizismus ergibt, wird - so die leitende These - in der deutschsprachigen Religionspädagogik bislang nur unzureichend konzeptionell berücksichtigt, obwohl unzählige Studien die religiöse Pluralität und Bricolage-Religiosität auch innerhalb des Christentums unterstreichen. Doch hiermit ist die religiöse Heterogenität noch zu ungenau beschrieben, vielmehr ist es lohnenswert, sich der Milieuforschung zuzuwenden.

Bis vor wenigen Jahrzehnten gab es zumindest im ländlichen Raum noch recht geschlossene Lebenswelten (Milieus), darunter auch katholische, die wirkmächtig bis heute die Vorstellung, wie religiöse Bildung in der Schule möglich sei, prägen - nicht zuletzt, da viele Religionspädagog_innen selbst diesen Milieus entstammen. Spätestens seit den 1980er Jahren hat sich jedoch die Vorstellung durchgesetzt, dass die (westeuropäische) Gesellschaft zutiefst in unterschiedliche Milieus ausdifferenziert ist und das herkömmliche Unterscheidungen in Ober-, Mittel- und Unterschicht gänzlich ungeeignet seien, um diese Heterogenität zu fassen.⁴ Diese Ausdifferenzierung und Pluralisierung lässt sich nicht ausschließlich ökonomisch festmachen, wie dies das dreiteilige Gesellschaftsmodell suggeriert. Vielmehr erweisen sich auch kulturelle und ästhetische Differenzen und Lebensstile als prägende Distinktionsmerkmale.⁵ In der Praktischen Theologie werden diesbezüglich insbesondere die sog. Sinusstudien rezipiert, um sich mit milieuspezifischen Differenzierungen auseinanderzusetzen, wobei in der Pastoraltheologie die Milieuforschung bereits einen stärkeren konzeptionellen Niederschlag gefunden hat⁶ als in der Religionspädagogik.

Insbesondere die Sinus-Jugendstudien U18 „Wie ticken Jugendliche?“⁷ ist für eine milieu- und heterogenitätssensible Religionspädagogik aufschlussreich. Die qualitativ-quantitative Studie verschränkt schriftliche Aufsätze, narrative, biographische Einzelinterviews, visuelle Dokumenten aus dem Lebens- und Wohnumfeld der Jugendlichen mit quantitativen Repräsentativdaten. In den qualitativen Tiefenbohrungen untersucht die Studie Grund- und Wertorientierungen, den Lebensstil, die Musikvorlieben, die Medienutzung, die zentrale

³ Vgl. den Überblick über aktuelle Tendenzen in der interreligiös orientierten Religionsdidaktik CLAUDIA GÄRTNER, Vom interreligiösen Lernen zu einer lernort- und altersspezifischen interreligiösen und interkulturellen Kompetenzorientierung. Einblicke in aktuelle Entwicklungen im Forschungsfeld „Interreligiöse Bildung“, in: PThI 35 (1/2015), 281–298.

⁴ Vgl. GERHARD SCHULZE, Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt 1992

⁵ Vgl. PIERRE BOURDIEU, Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/M. 1982.

⁶ Vgl. MILIEUHANDBUCH „Religiöse und kirchliche Orientierung in den Sinus-Milieus © 2013“. Im Auftrag der MDG Medien-Dienstleistung GmbH, Heidelberg/München 2013.

⁷ MARC CALMBACH /u. a., Wie ticken Jugendliche 2012. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Altenberg 2011.

Bezugsgruppen, die Einstellung zu Religion und Kirche, das politische und soziale Engagement, die Lebensziele und Zukunftsaussichten sowie das kulturelle Kapital der Jugendlichen. Dabei machen die jüngste Studie sieben jugendliche Lebenswelten aus: Konservativ-Bürgerliche, Materialistische-Hedonisten, Prekäre, Sozialökologische, Adaptiv-Pragmatische, Experimentalistische-Hedonisten und Expeditive. Diesen Lebenswelten ordnen die Sinus-Jugendstudien drei Grundorientierungen zu, die ineinander übergehen. So lassen sich einige Lebenswelten schwerpunktmäßig einer traditionellen Orientierung zuordnen (Werte „Sicherheit“ und „Orientierung“), andere einer modernen (Werte „Haben“ und „Zeigen“, „Sein“ und „Verändern“) oder postmodernen Ausrichtung („Machen“ und „Erleben“, „Grenzenüberwinden“ und „Sampeln“).⁸ Im Folgenden sollen die unterschiedlichen Lebenswelten nicht alle umfassend erläutert werden. Vielmehr werden die Einstellungen zu Religion, Glaube und Kirche an ausgewählten kontrastierenden Milieus vorgestellt und in Hinblick auf ihre religionspädagogischen Implikationen erörtert.

Die konservativ-bürgerlichen Jugendlichen (13%) mit traditioneller und moderner Grundorientierung sind in religiösen Institutionen und Glaubensgemeinschaften fest verwurzelt. Diese verleihen den Heranwachsenden Orientierung in Leben und Glauben.⁹ Die Jugendlichen mit mittlerem oder hohem Bildungsniveau stellen ihre Religionszugehörigkeit nicht in Frage und schätzen religiöse Institutionen insbesondere in ihrer Funktion als gemeinschaftsstiftend. Kirchliche Angebote werden zwar teils als langweilig und nicht jugendgerecht kritisiert, aber ohne dass sich die Konservativ-Bürgerlichen deshalb von der Kirche abwenden würden. Die verbandliche Jugend- und die Ministrantenarbeit rekurrieren sich primär aus dieser Lebenswelt. Insbesondere dieses Milieu wird von den beschriebenen Schulbuchseiten angesprochen.

Die Prekären (7%) besitzen wie die konservativ-bürgerlichen Jugendlichen eine traditionelle, teils auch moderne Grundorientierung, allerdings weisen sie zumeist ein niedriges Bildungsniveau auf. Auch für Prekäre ist Religion und Glaube wichtig, allerdings verfügen sie teils über sehr geringes religiöses Wissen. Die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft wird dabei als „gegeben“ betrachtet und ebenso wenig hinterfragt wie die durch die Religion gesetzten Alltagsregeln. Die zumeist schwierige ökonomische und soziale Situation dieser Jugendlichen führt dazu, dass sich die Prekären - trotz ihrer religiösen Grundausrichtung - kaum mit dem Lernangebot des Schulbuchs identifizieren können. Ihre Lebenswelt ist oftmals nicht so heil und unbeschwert, wie die Schulbuchseiten suggerieren. Auch spiegeln die abgebildeten

⁸ Vgl. EBD., 29.

⁹ Vgl. EBD., 123-127.

Schüler_innen nicht die ästhetischen Präferenzen und ethnische Vielfalt wider, die dieses Milieu auszeichnet.

Expeditive Jugendliche (20%) betrachten Glaube hingegen als individuelle und private Sinnsuche, die weitgehend von Religion und Kirche entkoppelt gedacht wird. Für die Jugendlichen mit vornehmlich hohem Bildungsniveau und postmoderner Grundorientierung wird Religiosität als biografische Aufgabe betrachtet. Die eigene Religiosität muss sich jede_r selbst zusammenbasteln.¹⁰ Für sie ist Kirche selbstgefällig und altmodisch und wird als Modernisierungsverweigerin kritisiert. Konformität, Regeln und Normierungen für ihr Leben, so wie dies in dem Schulbuch für Gemeinschaft resp. katholische Familien ausformuliert wurde, lehnen diese Jugendlichen entsprechend ab, das vorliegende Schulbuch lädt sie somit nicht zu einer vertiefenden Auseinandersetzung ein.

Obwohl alle drei ausgewählten Milieus religiös aufgeschlossen sind, ist das vorliegende religionspädagogische Material nur für ein Milieu ansprechend. Die anderen Milieus können hieran wegen ihrer kulturellen Präferenzen, ihrer Grund- und Wertorientierungen kaum anknüpfen - trotz ihres religiösen Interesses. Versucht man diese kleine Fallstudie auf alle Milieus und auf eine größere Bandbreite religionspädagogischer Materialien und Konzeptionen auszuweiten, so zeigt sich, dass die Religionspädagogik vornehmlich die Konservativ-Bürgerlichen (13%) sowie Teile der Sozialökologischen (10%) und Adaptiv-Pragmatischen (19%) im Blick hat - und damit deutlich weniger als die Hälfte aller Schüler_innen!

Zwar sind an den Sinusstudien auch deutliche methodologische Anfragen zu stellen,¹¹ die also Vorsicht gebieten, pastoraltheologische oder religionspädagogische Entwürfe gänzlich auf diese Milieus oder Lebenswelten auszurichten oder umgekehrt religionspädagogische Materialien oder Konzeptionen ausschließlich in deren Horizont zu beurteilen. Erst recht können diese Milieu- und Lebensweltforschungen nicht als eine Art Rekrutierungsinstrument betrachtet werden, womit neue Interessenten für religiöse Bildungsangebote gewonnen werden sollen. Dennoch offenbaren die Sinusmilieus in teils enthüllender Art und Weise, welche eingeschränkte Zielgruppen religionspädagogische Materialien oder Angebote (implizit) anvisieren. Zugleich erreicht der Religionsunterricht formal noch viele Heranwachsende aus allen Milieus. Vielleicht liegt es daran, dass eine milieusensible Analyse und Reflexion

¹⁰ Vgl. EBD., 358f.

¹¹ Vgl. KARL GABRIEL, Alles Gold was glänzt? Die Sinus-Milieu-Studie, in: Lebendige Seelsorge (4/2006), 210-2015; CHRISTOF GÄRTNER, Theologisch verantwortetes Handeln? Kritische Anmerkungen zur pastoralpraktischen Rezeption der Sinus-Milieustudie, in: Theologie und Glaube 101 (2011), 492-503; CARSTEN WIPPERMANN, Milieus in Bewegung. Werte, Sinn, Religion und Ästhetik in Deutschland. Forschungsergebnisse für die pastorale und soziale Arbeit. Würzburg 2011, 211-218; CLAUDIA GÄRTNER, Religionsunterricht - ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn 2015, 130-135.

religionspädagogischer Bildungsprozesse bislang noch nicht so deutlich konturiert ist. Dennoch liegen die Schwierigkeiten des Religionsunterrichts auch darin begründet, dass das Fach viele SchülerInnen mental und existenziell nicht mehr erreicht. Wenn die Heranwachsenden in ihrer milieuspezifischen Lebenswelt nicht mehr im Religionsunterricht vorkommen, dann verliert der Unterricht für sie an Relevanz. Somit ist es für religiöse Bildungsprozesse unabdingbar, kulturelle Vielfalt wahrzunehmen und nicht nur in Hinblick auf Leistungsniveaus zu differenzieren.

Dass die beschriebene Heterogenität nicht nur kulturelle, ästhetische oder religiöse Oberflächenphänomene berührt, sondern zutiefst theologische Konsequenzen mit sich führt, soll in einer zweiten Tiefenbohrung entfaltet werden.

2. Herausforderung: Vernachlässigte Gottesbilder in benachteiligten Milieus

Die Sinusstudie umreißt Jugendmilieus und konturiert religiöse Orientierungen und Präferenzen. Vertiefende Studien zur spezifischen Religiosität der einzelnen Milieus sind in diesem Setting nicht möglich. Anhand einer empirischen Studie zur „Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher“¹², die in der Sinusstudie als „Prekäre“ bezeichnet werden, soll eine exemplarische Tiefenbohrung vorgenommen werden, um die (theologischen) Herausforderungen gesellschaftlicher und religiöser Pluralität für religiöse Bildung auszuloten.

In ihrer Studie sucht Dörte Vieregge die soziale Lage Jugendlicher zu bestimmen und zugleich ihre individuellen Ausprägungen von Religiosität zu erfassen. Dazu führte sie 36 Einzelinterviews mit Jugendlichen im Alter von 14-17 Jahren (17 christliche, 15 muslimische, 5 Jugendliche ohne formale Religionszugehörigkeit) und befragte zusätzlich 23 Jugendliche schriftlich. Ergänzend zu den Selbstaussagen der Jugendlichen befragte sie 13 Experten_innen, die die Jugendlichen kannten. Dabei konnte sie - neben vielfältigen individuellen und pluralen religiösen Vorstellungen und Praktiken - strukturelle Gemeinsamkeiten in den lebensweltlichen und religiösen Deutungsmustern der Schüler_innen erkennen, die für religionspädagogisches Nachdenken über den Umgang mit Vielfalt aufschlussreich sind. Vieregge erkennt ein ausgeprägtes Spannungsverhältnis zwischen den Wünschen und Idealvorstellungen für den Besitz von Kapitalressourcen (nach Bourdieu) und den realen lebensweltlichen Kontrasterfahrungen. Die Jugendlichen schildern dabei ihr soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital teils positiver, als es – nach den Aussagen der Expert_innen offenkundig

¹² DÖRTE VIEREGGE, Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. Eine empirische Studie, Münster 2013.

ist. Eine vergleichbare Spannung lässt sich in den religiösen Deutungen der Jugendlichen erkennen. Ihre religiösen Vorstellungen sind stark von Hoffnungs- bzw. Heilsbildern geprägt, die als Gegenentwurf zu ihrer tatsächlichen Lebenswelt gedeutet werden können. Diese Hoffnungsvorstellungen sind dabei eher an bürgerlichen Werten und Lebensentwürfen orientiert und stellen keinen ideologiekritischen Gegenentwurf zur leitenden Weltordnung dar,¹³ der Anbruch des Reiches Gottes – so könnte man dies theologisch formulieren – stellt für diese Jugendlichen kein „neuer Himmel oder eine neue Erde“ dar, sondern lässt sich vielmehr an der gegenwärtigen Welt voll partizipieren. Religiosität besitzt dabei die Funktion die erfahrenen Belastungen zu bewältigen und stellt oftmals eine individuelle bedeutsame Bewältigungsstrategie dar. Zugleich lässt sich auch eine gewisse Sprachlosigkeit angesichts der real erfahrenen Kontrasterfahrungen in der Brüchigkeit ihrer Lebenswelt attestieren.¹⁴ Die Hoffnungs- und Heilsbilder bieten nicht immer eine angemessene Sprache, um diese kontrastierenden Erfahrungen des Leids und Scheiterns angemessen artikulieren zu können. Die Religiosität der Jugendlichen, so lässt sich zusammenfassen, ist zugleich Spiegelbild und Gegenbild zu den lebensweltlichen Strukturen. Ihre Gottesvorstellungen verweisen auf ein religiöses Selbst- und Weltbild, welches das lebensweltliche Beziehungsideal widerspiegelt, das sie in ihrem gegenwärtigen Leben oftmals vermissen. So wird Gott z.B. als liebender Begleiter, als Beschützer oder allmächtiger und gerechter Herrschergott betrachtet und Gottes unbedingte Liebe als Gegenbild zu negativen lebensweltlichen Kontrasterfahrungen gedeutet.¹⁵ Die dadurch aufgebaute Spannung zwischen erfahrener Lebenswelt, erhofftem Heil und rettendem, beschützendem Eingreifen Gottes führt allerdings auch zu Enttäuschungen, wenn nämlich die erhoffte Hilfe ausbleibt, die religiösen Hoffnungen enttäuscht werden. Um diese Spannung zu bewältigen, wählen die Jugendlichen weitgehend drei Erklärungsmuster.¹⁶ Ein Teil der Jugendlichen hält nahezu ungebrochen an ihrer Gottesvorstellung fest – trotz der Enttäuschungen. Eine zweite Gruppe stellt die Theodizeefrage in Hinblick auf die eigene schwierige soziale Lage und zeigt sich „z.T. massiv persönlich von Gott enttäuscht, weil sie auf dessen Hilfe gehofft, sie aber nicht erfahren haben.“¹⁷ Einige Schüler_innen entlarven drittens Gott als menschliches Konstrukt, das der Vertröstung auf ein besseres Leben (nach dem Tode) diene.

Welche religionspädagogischen Herausforderungen resultieren nun aus diesen empirischen Erkundungen? Um die Brisanz dieser Ergebnisse einschätzen zu können, seien einige

¹³ Vgl. EBD., 235.

¹⁴ Vgl. EBD., 236.

¹⁵ Vgl. EBD., 241.

¹⁶ Vgl. EBD., 242f.

¹⁷ EBD., 243.

Leitkategorien und –ziele der gegenwärtigen Religionspädagogik skizziert. Blickt man auf leitende (Stufen-) Theorien religiöser Erziehung, die zwar empirisch und konzeptionell kritisch zu reflektieren,¹⁸ aber dennoch religionspädagogisch sehr einflussreich sind, so wird deutlich, dass diese konstitutiv die menschliche Freiheit auf höheren Stufen integrieren und auf religiöse Autonomie zielen. Auch Modelle ethischer Erziehung sind auf autonomes Denken und Handeln der Heranwachsenden ausgerichtet. Insbesondere Jugendliche mit höherem Bildungsniveau und moderner bzw. postmoderner Grundausrichtung (vgl. Kap. 1 Sozialökologische, Expositive, Experimentelle Hedonisten, bedingt auch Adaptiv-Pragmatische) können hieran anknüpfen, da die religionspädagogischen Zielbestimmungen mit ihrer Lebensorientierung korrelieren. Diese Jugendlichen können auch an einer weitgehend auf Freiheit, Autonomie, Gesellschaftskritik zielende Theologie anschließen. Die von Vieregge untersuchten sozial benachteiligten Jugendlichen fragen jedoch nicht nach Freiheit und Autonomie, wollen keine neue Gesellschafts- und Weltordnung, sondern streben vielmehr nach einem gesicherten Platz im gegenwärtigen System. Sie suchen keine religiöse Autonomie, da die Bewältigung ihres Lebens in ihren bisherigen Erfahrungen nicht mit Autonomie und Freiheit einhergeht. Sie sind „tendenziell eher an einer *Ordnungsreligion* und weniger an einer *Entgrenzungsreligion* interessiert“¹⁹ und sie hoffen, dass Gott (heteronom) in ihr Leben beschützend und rettend eingreift. Sie vertrauen auf eine „Welt, in der der Mensch nicht sich selbst und nicht dem Chaos überlassen ist, sondern Gott dem Menschen Anweisungen für ein gutes Leben mitgibt. [...] Und schließlich wird auf die Vorstellung von Gott als einem allmächtigen (und barmherzigen) Herrschergott Bezug genommen, der Gerechtigkeit schaffen und nicht zulassen wird, dass Willkür oder das Böse das letzte Wort haben.“²⁰ Mit religiösen Entwicklungstheorien (z.B. Oser/Gmünder; Fowler)²¹ können diese Haltungen als untere Stufen klassifiziert werden, die theorieimmanent betrachtet als zu überwindende zu bezeichnen sind. Damit werden die Erfahrungen und Vorstellungen der Jugendlichen nicht nur als defizitär qualifiziert, sondern sie werden auch mit religiösen Bildungsangeboten konfrontiert, die an Zielen ausgerichtet sind, die nicht mit den ihren korrelieren.

Die Beschreibung dieses Spannungsverhältnisses lässt noch keine Schlüsse auf mögliche religionspädagogisch angemessenen Umgangsformen hiermit zu. Sind diese Hoffnungs- und Heilsvorstellungen der Schüler_innen in passgenauen Bildungsangeboten eher affirmativ zu bedienen? Oder ist es vielmehr religionspädagogische Aufgabe, kontrastierende

¹⁸ Vgl. BÜTTNER, GERHARD/DIETRICH, VEIT-JAKOBUS, *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik*, Göttingen 2013, 54-88.

¹⁹ VIEREGGE, *Religiosität*, 259.

²⁰ EBD., 241f.

²¹ Vgl. BÜTTNER/DIETRICH, *Entwicklungspsychologie*, 54-88.

Bildungsangebote zu entwerfen? Um diese Fragestellungen erörtern zu können, bedarf es eines weiteren theoretischen Horizonts. Deutlich ist jedoch: Die Heterogenität religiöser Vorstellungen der Jugendlichen fordert die Religionspädagogik in ihrer Grundausrichtung heraus, wie auch die folgenden Erkundungen zeigen.

3. Herausforderung: (Kulturelle) Vielfalt in leitenden religionsdidaktischen Begegnungs- und Dialogmodellen

Mit religiöser und kultureller Vielfalt - so die These - wird gegenwärtig in der Religionspädagogik vornehmlich mit Begegnungs- und Dialogmodelle umgegangen. Vielfalt und Heterogenität wird dabei als Chance gesehen, um im gegenseitigen Austausch und Dialog von und miteinander zu lernen. Dies lässt sich insbesondere im Bereich des interreligiösen Lernens beobachten, aber auch Ansätze des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen oder alteritätsdidaktische Ansätze gehen davon aus, dass Austausch und Begegnung mit dem Anderen Verständigung ermöglicht, Lernen initiiert und die eigene (religiöse) Identität sowie das eigene Denken und Verhalten in Hinblick auf Religion positiv beeinflusst. Entsprechend dialog- und begegnungsorientiert sind viele religionsdidaktische Lehr-Lernsettings ausgerichtet. Anhand von zwei Außenperspektiven möchte ich diesen Umgang mit kultureller und religiöser Vielfalt im Folgenden erörtern.

3.1. Interkulturelle Pädagogik

Der erste Außenblick führt in die interkulturelle Pädagogik. Gisela Führung analysiert in ihrem Modell interkulturellen Lernens Lernprozesse und Lernhindernisse beim Erwerb von Kompetenzen,²² um mit interkultureller Vielfalt umgehen zu können. Dabei geht sie von einer festen Verwurzelung in der eigenen Kultur aus.

²² Vgl. GISELA FÜHRING, *Begegnung als Irritation. Ein erfahrungsgeleiteter Ansatz in der entwicklungsbezogenen Didaktik*. Münster 1996, 127.

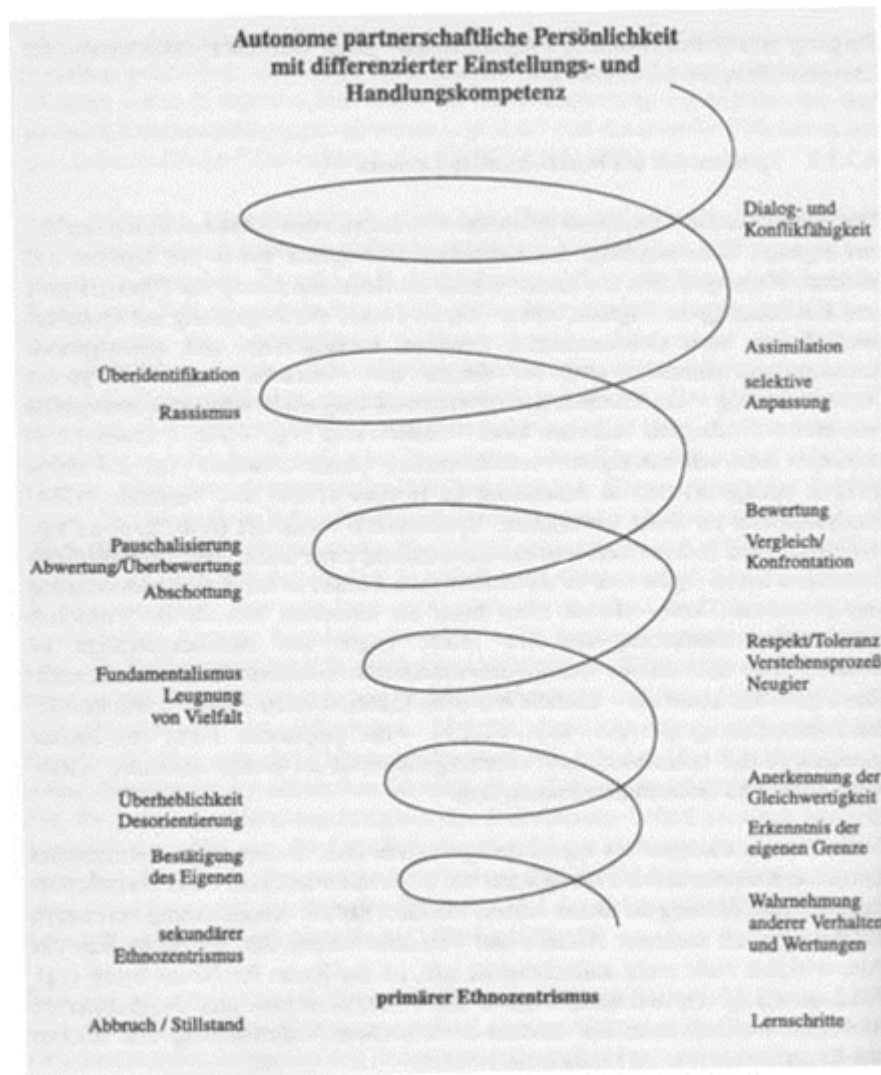


Abb. 3: Modell interkulturellen Kompetenzerwerbs nach Gisela Führung²³

Auffällig ist, dass die Zieldimension interkulturellen Lernens durchaus Parallelen zu inter- und intrareligiösen Lernzielen aufweisen. Beide Didaktiken zielen nicht auf Assimilation oder harmonisierende Konvivenz, sondern auf autonome partnerschaftliche Persönlichkeiten mit differenzierten Einstellungs- und Handlungskompetenz. Aufschlussreich sind jedoch Akzentverschiebungen zu manchen Religionsdidaktiken: Wovon diese oftmals ausgehen, nämlich die Anerkennung der Gleichwertigkeit oder die Fähigkeit zum Dialog oder Konflikt, sind bei Führung Etappen eines langen Lernprozesses. In der Interkulturellen Pädagogik werden diese Grundhaltungen erst als mühsam zu erwerbende Kompetenzen betrachtet. Ähnlich fasst Milton Bennett die Entwicklung interkultureller Fähigkeiten: Erst müssen Fähigkeiten und

²³ FÜHRING, Begegnung, 128

Einstellungen erworben werden, um interkulturelle Begegnungen für das eigene Leben und den eigenen Glauben produktiv führen zu können.²⁴

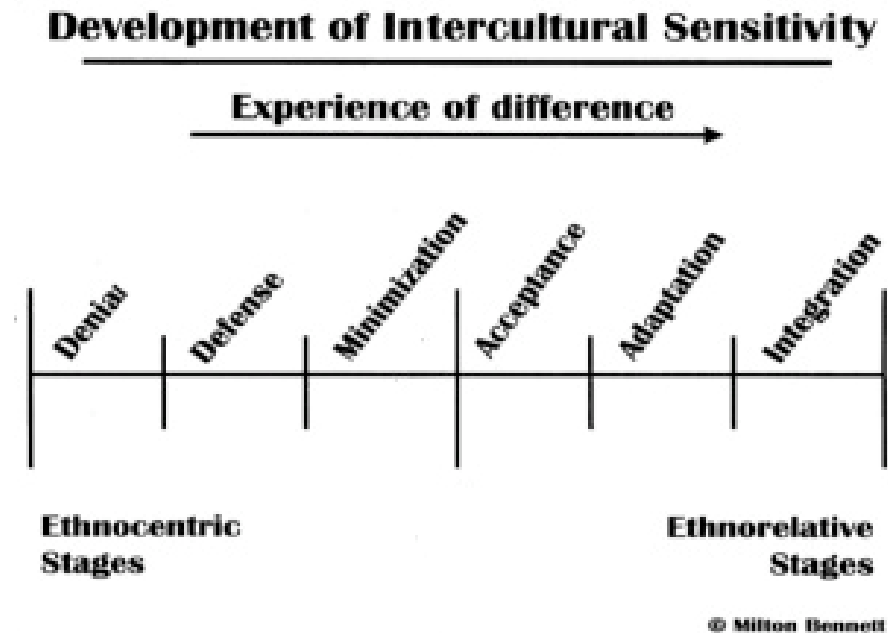


Abb. 4: Entwicklung interkultureller Sensibilität nach Milton Bennett²⁵

In Hinblick auf weite Teile der intra- und interreligiös orientierten Religionsdidaktik ist bemerkenswert, dass in der Interkulturellen Pädagogik viel deutlicher die Prozesshaftigkeit, die bleibenden Differenzen sowie das mögliche Scheitern von Lernen am und mit dem Anderen und Fremden betont wird. Entsprechend ambivalent lassen sich auch die Befunde in Vieregges Studie zur Religiosität benachteiligter Jugendlicher lesen. Zum einen sind ihre Einstellungen zu interreligiösen und interkulturellen Differenzen am Ideal der Toleranz ausgerichtet. Zum anderen wird „religiöse, kulturelle und ethnische Differenz [...] für Prozesse von Abgrenzung bzw. Distinktion unter Peers in Anspruch genommen [..., wobei diese] situativ unterschiedlich aktiviert und je nach Kontext flexibel und variabel eingesetzt werden können.“²⁶

Religionsdidaktisch gewendet bedeutet dies, dass stärker zwischen den Zielen und den Wegen interreligiöses und -kulturelles Lernen zu unterscheiden ist. Während interkulturelle und -religiöse Begegnung und Dialog als Zielvorstellung weitgehender Konsens ist, reicht es nicht

²⁴ Vgl. MILTON BENNETT, In the wake of September 11. In: WOLF RAINER LEENEN, (Hg.), Enhancing intercultural competence in police organizations, München/Berlin 2002, 23-41.

²⁵ EBD., 22.

²⁶ VIIEGGE, 246.

aus, Begegnungs- und Dialogmodelle zugleich auch als religionsdidaktisches Lehr-Lernformat zu entfalten.²⁷

3.2. Komparative Theologie

Der zweite Außenblick führt in die Komparative Theologie. Aus religionsdidaktischer Sicht sind hierbei insbesondere die Grundhaltungen aufschlussreich, die diese für den interreligiösen Dialog veranschlagt:²⁸ Sie geht 1. von einer doktrinalen und epistemischen Demut aus, die um die Begrenztheit der Erkenntnismöglichkeit letzter Wahrheiten weiß. 2. betont sie die konfessorische Verbundenheit mit der eigenen Tradition, die jedoch 3. in einer sog. Kommensurabilitätsunterstellung davon ausgeht, dass das Verstehen des Anderen prinzipiell möglich ist. 4. setzt sie freundschaftliche Verbundenheit, Empathie und Sensibilität als Haltungen voraus, ohne die ein entsprechender Dialog nicht möglich sei. Schließlich fordert sie 5., dem Anderen im Sinne der Gastfreundschaft ein „Wohnrecht im eigenen Denken ein[zu]räumen“²⁹. Vergleicht man diese Grundhaltungen mit einer interreligiös orientierten Religionspädagogik, so lassen sich Analogien ausmachen, die die wechselseitige Anschlussfähigkeit von Religionspädagogik und Komparativer Theologie unterstreichen. Beide verstehen sich dezidiert als eine konfessorisch ausgerichtete Suche nach Wahrheit, beide streben danach, das Eigene durch das Andere besser zu verstehen, beide stellen den Dialog mit dem Anderen in den Mittelpunkt.³⁰ Es geht ihnen um das „Neuverstehen des eigenen Glaubens“³¹, ohne dabei das Gegenüber zu instrumentalisieren.

Gleichzeitig sind auch hier aufschlussreiche Akzentverschiebungen wahrnehmbar, die durchaus mit den Ansätzen der interkulturellen Pädagogik korrelieren. Die Komparative Theologie geht von freundschaftlicher Anerkennung der Dialogteilnehmenden und von längerfristigen Beziehungen aus. Sie setzt die Fähigkeit bei den Teilnehmenden voraus, die Begrenztheit der eigenen Erkenntnis zu relativieren. Diese Grundlagen sind jedoch weder bei allen Jugendlichen, wie dies exemplarisch mit Vieregge und der interkulturellen Pädagogik gezeigt werden konnte (und insbesondere durch entwicklungspsychologische Modelle noch

²⁷ Für den Bereich des interreligiösen Lernens kann die Studie CLAUDIA GÄRTNER/NATASCHA BETTIN (Hg.), *Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Eine empirische Studie zu religionsdidaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum*, Berlin 2016 (im Druck) aufzeigen, dass gerade in Hinblick auf Verhaltensänderungen Lernsettings mit kurzfristigen Begegnungen nur geringen Lernerfolg aufweisen.

²⁸ Vgl. KLAUS VON STOSCH, *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*, Paderborn 2012, 155-168.

²⁹ EBD., 164

³⁰ Die Nähe von Religionspädagogik und Komparativer Theologie wird vielfältig in dem Sammelband RITA BURRICHTER/GEORG LANGENHORST/KLAUS VON STOSCH (Hg.), *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik : Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn 2015 herausgestellt.

³¹ Vgl. STOSCH, *Theologie*, 151.

unterstrichen werden kann),³² gegeben, noch lassen sich diese in (schulischen) Lehr-Lernsettings einfach realisieren. Interkulturelle und -religiöse Begegnung ist in der Schule oftmals gerade keine freundschaftliche, empathische Begegnung „auf Augenhöhe“, sondern die Kommunikationsstrukturen sind institutionell geprägt und auch von Machtasymmetrien (Lehrende - Lernende, unterschiedlicher sozialer Status etc.), unreflektierte Kulturmuster und gegenseitige Erwartungen geprägt, die Auernheimer als Faktoren gestörter interkultureller Kommunikation ausmacht.³³ Im Horizont der Komparativen Theologie ist somit kritisch zu reflektieren, inwiefern somit die oftmals hochgesteckten religionspädagogischen Lernziele zu erreichen sind. Inwiefern können überhaupt didaktisch inszenierte Begegnungen interreligiöse und interkulturelle Lernprozesse produktiv initiieren? Und wann ist das Fundament hierfür in didaktischen Settings zu klein? Die Grundhaltungen der Komparativen Theologie sensibilisieren in dieser Hinsicht dafür, interreligiöse Lehr-Lernarrangements nicht ausschließlich aus dem theologischen Diskurs normativ als Zielsetzung abzuleiten, sondern diese auch didaktisch in Hinblick auf einen zu beschreitenden Lernprozess zu modellieren.

4. Perspektiven für den produktiven Umgang mit kultureller Vielfalt im Religionsunterricht

Aus den vorangegangenen Überlegungen lassen sich thesenhaft zwei Konsequenzen für den Umgang mit kultureller und religiöser Heterogenität in religionspädagogischen Lernprozessen ableiten.

1. Die kulturelle, religiöse Vielfalt in der Gesellschaft und die partielle hermeneutische „Blindheit“ der Religionspädagogik ist differenzierter wahrzunehmen, um die hieraus resultierenden Chancen und Problemstellungen interkulturellen und -religiösen Lernens präzise wahrnehmen und benennen zu können.

2. Ansätze benachbarter Disziplinen - hier insbesondere die Interkulturellen Pädagogik und Sozialpsychologie - sind verstärkt im religionspädagogischen Diskurs zu reflektieren.

Beide Thesen sollen abschließend vertiefend entfaltet werden.

4.1. Heterogenitätssensible Religionspädagogik

Die Studie von Vieregge hat eindrucksvoll die religiöse und kulturelle Vielfalt unterstrichen und zugleich verdeutlicht, dass religionspädagogisch viele Milieus noch nicht differenziert

³² Vgl. CLAUDIA GÄRTNER, Interreligiöses Begegnungslernen - interdisziplinäre Anfragen und ästhetische Spurensuche, in: rhs 53 (2010), 149-159.

³³ Vgl. GEORG AUERNEIMER, Einführung in die interkulturelle Pädagogik, Darmstadt 7. überarbeitete Aufl. 2012, 110-118.

genug erforscht sind. Neben den von ihr untersuchten „Prekären“ sind dies - in der Terminologie der Sinusstudie - vor allem die experimentellen sowie materialistischen Hedonistischen und Expeditiven, sowie bedingt die Sozialökologischen, die religionspädagogisch eher wenig Beachtung finden. Dies hängt - so die These - auch mit der Kontextgebundenheit der Lehrenden und Forschenden zusammen. Denn nicht nur Schüler_innen sondern auch Lehrpersonen sind in unterschiedliche, ausdifferenzierte Lebenswelten verstrickt. Um heterogenitätssensible Bildungsprozesse erforschen und initiieren zu können, ist es jedoch unabdingbar, die eigene lebensweltliche Verortung zu reflektieren und hierdurch auch den eigenen kultur- und milieuspezifischen Blick auf Lernende und ihre Lebenswelten zu schärfen. So ist es nicht unproblematisch, dass Religionspädagog_innen häufig aus ähnlichen Milieus entstammen, nämlich – mit den Begrifflichkeiten der Sinus-Jugendstudie gesprochen - aus dem konservativ-bürgerlichen, sozial-ökologisch und teils auch adaptiv-pragmatischen Milieu.³⁴ Dies kann zur Folge haben, dass Religionspädagog_innen ihr (religiöses) Milieu als „normal“ setzen und damit implizit die Lebenswelten der SchülerInnen als anders, fremd – und auch als „nicht-normal“ qualifizieren. Religionslehrende müssen die Heterogenität von Lebenswelten auch in Hinblick auf Religion und Religiosität in ihrer unhintergehbaren Ausdifferenzierung und Differenz wahrnehmen. Es gibt nicht länger – auch im Katholizismus – religiöse Normalbiografien oder Normalmilieus, auf die hin religiöse Bildungsprozesse ausgerichtet werden können. Die analysierten Schulbuchauszüge zeugen von einer solch ungebrochenen Perspektive auf katholische Familie, als positiv wahrgenommen Ort religiöser Praxis, die jedoch für die meisten Heranwachsenden weder nachvollziehbar noch als Identifikationsgröße wahrnehmbar ist.

Neben der Reflexion des eigenen lebensweltlich geprägten Standorts sind in heterogenitätssensiblen Bildungsprozessen die Lehr-Lernsettings und Materialien entsprechend zu gestalten. Ein besonderes Augenmerk ist hierbei auf die ästhetische Gestaltung zu richten. Die Sinusstudien unterstreichen, dass ästhetische Präferenzen entscheidende Distinktionsmerkmale der ausdifferenzierten Lebenswelten darstellen.³⁵ Damit wird allerdings auch deutlich, dass kein Material zugleich alle Milieus bedienen kann. Was konservativ-bürgerliche Jugendliche anspricht (wie z. B. die vorliegenden Schulbuchseiten), erreicht Prekäre oder Hedonisten vermutlich nicht. „Milieuanpassung hier kann Milieustoßung dort

³⁴ Die Milieubezeichnungen für Erwachsene weichen demgegenüber leicht ab, hiernach wäre z. B. von konservativ-etablierten, traditionellen sowie bürgerlichen Milieus zu sprechen; CALMBACH/u.a., Jugendliche, 2011, 34.

³⁵ Vgl. EBD., 13.

erzeugen.“³⁶ Dennoch kann eine heterogenitätssensible Gestaltung des religionspädagogischen Materials überflüssige Barrieren für einzelne Lebenswelten vermeiden helfen. So sollte die visuelle Gestaltung möglichst auf milieu- und kulturspezifische „Labels“ verzichten und heterogene Identifikationsmomente für Lernende in den Materialien sichtbar machen.

Entsprechende Differenzierungen sind in Hinblick auf die Gestaltung von Lernprozessen und -zielen zu richten. Wenn z.B. religiöse Lernprozesse für expeditiv Schüler_innen verstärkt auf deren religiöse Sinnsuche und auf eine individualisierte Biografiearbeit auszurichten sind (vgl. Kap. 1), so dürften derartige Lernangebote für die von Vieregge untersuchten sozial benachteiligten Jugendlichen weniger ansprechend sein, streben sie doch eher nach ordnungsstiftenden Orientierungsangeboten. Was diese Jugendlichen häufig vermissen sind „religiöse Faustregeln für das Alltagsleben, religiöse Tricks und zupackende Hilfe für das Überleben.“³⁷

Hierdurch wird nochmals deutlich, dass eine sorgfältige Scheidung von auf Interkulturalität, Dialog, Heterogenität ausgerichteter religiöser Bildung (normativ) und den zu beschreitenden Lehr-Lernprozessen notwendig ist.

4.2. Interdisziplinäre Anregungen aus der interkulturelle Pädagogik und Sozialpsychologie

Insbesondere in Hinblick auf die zu initiierten Lernprozesse gewähren interdisziplinäre Einblicke wertvolle Anregungen. Mit den Modellen von Bennett und Führung konnte bereits für interkulturelles Lernen ein (möglicher) Entwicklungsprozess von interkulturellen Fähigkeiten und Kompetenzen aufgezeigt werden, die erworben werden müssen. Ergänzend hierzu führt Georg Auernheimer Machtasymmetrien, Kulturmuster, (Kollektiv-)Erfahrungen, Fremdbilder und gegenseitige Erwartungen an,³⁸ die vermieden werden müssen, um interkulturelle Beziehungen und Begegnungen nicht zu stören. Positiv gewendet lassen sich in den aus der Sozialpsychologie stammenden Theorien zu „Intergruppenkontakten“ Rahmenbedingungen gelingender Begegnungen herausstellen. Diese stammen aus der von Allport in die Sozialpsychologie eingeführten „Kontakthypothese“, der zu Folge Vorurteile „durch gleichberechtigten Kontakt zwischen Majorität und Minorität [...] verringert werden können“³⁹ und Interaktionen zu Lernprozessen und Toleranzaufbau führen. Dass diese Intergruppenkontakten zum Abbau von Vorurteile und zum Wissensaufbau beitragen, konnte

³⁶ MICHAEL N. EBERTZ, Milieuspezifische Kommunikation, in: Theologisch-Praktische Quartalschrift 162 (2014), 4-14, 14.

³⁷ EBD., 11.

³⁸ Vgl. AUERNHEIMER, Einführung, 110-118.

³⁹ GORDON WILLARD ALLPORT, The Nature of Prejudice, Cambridge 1954, 281.

empirisch bestätigt werden.⁴⁰ Dass sich Lernen und Einstellungsänderungen jedoch quasi automatisch durch Begegnung einstelle, wird weitgehend hinterfragt. Erneut wird hier deutlich, dass die religionspädagogischen Zielformulierungen der Begegnungs- und Dialogmodelle nicht den Lernprozess resp. -weg abbilden, Begegnung zu proklamieren und zu initiieren reicht demnach nicht aus. Bestimmte Rahmenbedingungen und Voraussetzungen scheinen jedoch Intergruppenkontakte positiv beeinflussen zu können. Als positive Indikatoren werden hierbei die wechselseitige Abhängigkeit der Teilnehmenden, ein gemeinsames Ziel und gleicher Status betrachtet. Förderlich sei es zudem, wenn die Begegnung durch Autoritäten oder Gesetze unterstützt wird und sich zwischenmenschliche Kontakte möglichst zwanglos ergeben, die sich auf mehrere längerfristige Kontakte erstrecken.⁴¹ Diese Rahmenbedingungen für den Religionsunterricht zu adaptieren stellt eine Herausforderung dar, insbesondere in Hinblick auf den gleichen Status und die gemeinsame Zielsetzung. Denn die Zusammensetzung der Lerngruppe wird in der Regel nicht gezielt nach (sozialem) Status vorgenommen, wenn auch das gegliederte Schulsystem, der Schulort wie auch der konfessionell ausgerichtete Religionsunterricht deutliche Selektionskriterien darstellen. Dass alle Lernenden somit einen gleichen Status besitzen, ist erneut eher als pädagogisches Ziel, denn als Lernvoraussetzung zu betrachten. Eine gemeinsame Zielsetzung einzunehmen - so z. B. in produkt- oder handlungsorientierten Lernsettings - erscheint jedoch eine didaktisch zu realisierende Bedingung, die Chance eröffnet mit Heterogenität produktiv im Religionsunterricht umzugehen. Anregungen hierzu liegen aus dem Bereich interreligiösen Lernens bereits vor⁴² - diese auch in Hinblick auf kulturelle und intrareligiöse Vielfalt auszugestalten, erscheint ein lohnenswertes Unterfangen zu sein.

⁴⁰ Vgl. THOMAS PETTIGREW/LINDA TROPP, A meta-analytic test of intergroup contact theory. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 90 (2006), 751-783.

⁴¹ Vgl. NICOLE BLANIK, Die Kontakthypothese - gelebte interreligiöse Begegnungen als „Erfolgsgarant“ für subjektive Einstellungsänderung?, in: GÄRTNER/BETTIN (Hg.), *Interreligiöses Lernen*, 2016 (im Druck).

⁴² Vgl. z. B. CLAUS PETER SAJAK (Hg.), *Trialogisch lernen - Bausteine für interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit*, Velber 2011.