

HILFE! MUSS ICH DAUERND VON GOTT REDEN? – WARUM ES LOHNT, POSITIONALITÄT IM RELIGIONSUNTERRICHT WEITER ZU FASSEN. AUCH EIN BEITRAG ZUR DEBATTE UM DEN BEKENNTNISORIENTIERTEN UND RELIGIONSKUNDLICHEN RELIGIONSUNTERRICHT

Mirjam Schambeck sf

1. Einige „Innenansichten“ zum gegenwärtigen Religionsunterricht

Es war lange Zeit nur ein Verdacht. Mindestens seit der Studie „Innenansichten des Religionsunterrichts“, in der Rudolf Englert mit seinem Team den konkreten Religionsunterricht auf seine korrelative Signatur hin befragt hat, stehen folgende Einsichten über den Religionsunterricht im Raum:

1. Religiöse Traditionen werden im Religionsunterricht nur „sehr vorsichtig eingebracht“¹ oder spielen lediglich eine marginale Rolle.² Wenn überhaupt, dann finden sich eher parzellierte Bearbeitungen religiöser Traditionen, als dass deutlich würde, wie ein bestimmtes Thema im Gesamtzusammenhang der jüdisch-christlichen Tradition verortet ist und welche Bedeutung ihm dort zukommt.³ So kann z. B. aufwändig mit Psalmworten gearbeitet werden. Dass in diesen Worten Erfahrungen von Menschen mit ihrem Gott verdichtet sind, dass in der Klage und dem Schreien, dem Jubel und dem Dank der Psalmen ein Gott gezeichnet wird, der alle Facetten des Lebens kennt, wird jedoch kaum oder sogar gar nicht bedacht.
2. Die Thematisierung religiöser Themen aus einer „erfahrungsbezogenen Innenperspektive“ ist im Religionsunterricht kaum anzutreffen.⁴ Wenn religiöse Traditionen überhaupt vorkommen, dann steht die Information im Vordergrund.⁵ Mit anderen Worten findet eine Versachkundlichung des Religionsunterrichts statt, die mit der Verlagerung von der sog. Teilnehmer- auf die Beobachterperspektive einhergeht, insofern selbst die „eigene Religion“ wie eine Fremdreigion behandelt wird.

1 Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus, Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014, 109.

2 Vgl. ebd.

3 Vgl. ebd., 117-119.

4 Vgl. ebd., 110.

5 Vgl. ebd., 111.

3. Es gibt eine Tendenz, die Relevanzfrage von Religion zu vermeiden.⁶ Das heißt, dass im konkreten Unterricht kaum oder gar nicht eingeholt wird, was die Erschließung eines Themas für die Schüler/-innen und deren Positionierung zu Religion austrägt. Die methodisch oft aufwändig gestaltete Aufarbeitung eines Inhalts bleibt sowohl kognitiv als auch existentiell leer. Es wird für Schüler/-innen nicht explizit, warum die Auseinandersetzung beispielsweise mit dem Gottesnamen „Ich-bin-der-ich-bin“ (Ex 3,14) nicht nur die Erweiterung des Wissensvorrats anzielt, sondern auch für heute und für sie konkret eine Bedeutung haben kann. Die Tendenz zur Individualisierung unterrichtlicher Aneignungsformen unterstützt dies noch.⁷ Wenn eine Auseinandersetzung mit der religiösen Tradition im Unterricht erfolgt, dann geschieht das auffällig häufig in Form von Einzelarbeit. Auch wenn diese Arbeitsform die Heterogenität der Schüler/-innenschaft besonders gut einzuholen vermag, so geschieht dies auf Kosten des intersubjektiven Austausches, des Lernens durch Meinung und Gegenmeinung und einer nicht nur individuell, sondern auch intersubjektiv gültigen Beurteilung eines Themas.

4. In dem von Englert untersuchten Religionsunterricht zeigte sich ferner, dass sich nicht nur die Schüler/-innen kaum positionieren müssen. Auch die Religionslehrkräfte halten sich sehr zurück, und zwar sowohl in Bezug auf ihre theologische Expertise als auch in Bezug darauf, welche Relevanz dem ventilierten Thema für sie selbst, für ihre Existenz und ihren Glauben zukommt. Mit anderen Worten ist die konfessorische Rede genauso wenig wie das kundige theologische Reden von Religionslehrkräften im Religionsunterricht anzutreffen.⁸ Religionslehrkräfte bringen kaum ausdrücklich ihre Ich-Positionen ein und sagen so gut wie nie, was sie persönlich erfahren haben, was der Glaube für sie bedeutet und welche Position sie zu bestimmten theologischen Fragen und zu Religion als Lebensüberzeugung einnehmen. Sie bringen aber genauso wenig ihr theologisches Wissen aktiv ein. Selbst sachkundliches Hintergrundwissen wird eher durch Medien wie Texte, Bilder, Internetrecherchen eingespielt, denn durch Lehrerpräsentationen.⁹ Die Rolle und das Selbstverständnis der Religionslehrkräfte hat sich offensichtlich verschoben und geht dahin, dass sie sich eher als Moderator/-innen des Lernprozesses der Schüler/-innen verstehen, denn als Lehrende. Sie nehmen sich außerdem eher als Pädagog/-innen wahr, denen es um die Un-

.....
6 Vgl. ebd., 123.

7 Vgl. ebd., 119-121.

8 Vgl. ebd., 111-113.

9 Vgl. ebd., 113-116.

terstützung der Schüler/-innen als Persönlichkeiten geht,¹⁰ denn als Religionsdidaktiker/-innen oder wie noch in den 1960er Jahren als Theolog/-innen.¹¹

Diese Diagnosen, so sehr sie längst vermutet und von Lehrkräften auch als unspektakulär, weil höchst alltäglich, empfunden wurden, haben in ihrem faktischen Gehalt doch alarmiert: Wird im Religionsunterricht wirklich so wenig gelehrt? Und wird auch so wenig gelernt? Wie könnte sich das ändern?

2. Von Analysen zu Konsequenzen: Von der Tragweite und Engführung des Themas Positionalität im religionsdidaktischen Diskurs

In der Debatte um die Verbesserung des Religionsunterrichts spielt seither die Frage nach Positionalität eine entscheidende Rolle. Da die Konzentration auf das Sachkundliche¹² sowie das Fehlen theologischer Argumentationsstrategien¹³ sehr schnell mit den fehlenden theologischen Ich-Anteilen der Religionslehrkräfte und insbesondere der nicht vorhandenen konfessorischen Rede zusammengelesen wurden, entstand der Eindruck, dass durch eine verstärkte Positionierung der Religionslehrkräfte – und zwar im Hinblick auf ihr theologisches Expertentum und ihr religiös-existentialles Sprechen – der Religionsunterricht am schnellsten verbessert werden könnte. Die Verve, wieder mehr auf die Positionalität der Religionslehrkräfte zu setzen, wurde auch dadurch verstärkt, dass man fürchtete, dass die für den bekenntnisorientierten Religionsunterricht im Unterschied zum religionskundlichen Religionsunterricht charakteristische Erste-Person-Perspektive faktisch ausgehöhlt und der in der Literatur so sehr beschworene Unterschied in der Praxis gar nicht mehr auffindbar wäre, wenn die Lehrer/-innen sowieso nicht theologisch und existentiell über Religion sprechen. Ein dritter Aspekt, der mit dem Thema Positionalität verbunden wurde, geht in eine ganz andere Richtung. Man fürchtet, mit dem verstärkten Einfordern des Zeuge-Seins der Religionslehrkräfte der Re-Katechisierung des Religionsunterrichts wieder zuzuarbeiten.

Insofern steht das Stichwort Positionalität dreigesichtig da:

1. als Ausweg aus der Versachkundlichung des Religionsunterricht durch die Betonung des Konfessorischen

10 Vgl. Feige, Andreas/Dressler, Bernhard/Lukatis, Wolfgang u. a., 'Religion' bei ReligionslehrerInnen, Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, Münster/Berlin/Wien u. a. 2000, 203.

11 Vgl. auch Feige, Andreas/Dressler, Bernhard/Tzscheetzsch, Werner (Hg.). Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen, Ostfildern 2006, bes. 378-401.

12 Vgl. Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus, Innenansichten des Religionsunterrichts, a.a.O., 159.

13 Vgl. ebd., 170-174.

2. als Gegenwort zum religionskundlichen Religionsunterricht durch die Betonung des Konfessorischen
3. als anfällig für eine Re-Katechetisierung des Religionsunterricht durch die Betonung des Konfessorischen

An dieser Stelle setzt die Argumentation dieses Beitrags an und wird der Titel relevant: „Hilfe! Muss ich dauernd von Gott reden?“ Wenn bislang in der religionsdidaktischen Diskussion über Positionalität von Religionslehrkräften gesprochen wurde, dann schwang mindestens subkutan mit, dass Positionalität mit der ausdrücklichen und existentiellen Rede über den Glauben gleichgesetzt wurde. Mit anderen Worten wird in der Diskussion Positionalität zu sehr auf die konfessorische Rede reduziert und darauf, dass Religionslehrkräfte ihr eigenes, theologisch und existentiell ausgewiesenes Urteil zu einem bestimmten Thema artikulieren.

So sehr die Zurückhaltung der Religionslehrkräfte zu bedauern ist, theologisch wie existentiell zu sprechen, so geht die erste These dieses Beitrags dahin:

1. dass der Variantenreichtum, wie Religionslehrkräfte sich im Unterrichtsgeschehen positionieren, größer ist und die Bedingungsfaktoren, von denen das Gelingen religiöser Lernprozesse abhängt, vielfältiger sind als das Einbringen der theologischen Expertise und das existentiell-religiöse Sprechen der Religionslehrkräfte. Das ist übrigens auch von Rudolf Englert schon gesagt worden, in der Debatte aber je länger desto mehr untergegangen.¹⁴
2. Die zweite These lautet deshalb, dass die Unterscheidung von bekenntnisorientiertem und religionskundlichem Unterricht nur sekundär vom Vorkommen existentieller Sprechakte abhängt und sich primär an der Frage entscheidet, ob und wie die existentielle Dimension von Religion im Unterricht eine Rolle spielt, so dass sich Schüler/-innen zu Religion positionieren können.
3. Die dritte These ist nur noch die logische Konsequenz aus den ersten beiden, nämlich dass Positionalität variantenreich verstanden nicht der Re-Katechetisierung des Religionsunterrichts zuarbeitet, sondern die Konturen des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts in der Schule zu schärfen hilft.

Um nun die Implikation der ersten These, die gleichsam das Fundament für alle weiteren darstellt, zu überprüfen, nämlich dass die Qualität religiöser Lern- und Bildungsprozesse nicht nur und auch nicht prioritär von der theologisch-existentiellen Positionierung der Religionslehrkräfte abhängt, werde ich zunächst einen Vorschlag

.....
 14 Vgl. ebd., 136-186.

unterbreiten, welche Momente für einen gelingenden, in diesem Fall dem Korrelationsgedanken verpflichteten Religionsunterricht konstitutiv sind (3). Das ist freilich eine normative Setzung und damit kontrovers zu diskutieren. Für die Evidenz dieses Vorschlags soll aber argumentativ geworben werden.

Von da aus werden Möglichkeiten ausgelotet, die sich für die Positionierung der Religionslehrkräfte in einem solchen Unterricht ergeben. Dies erfolgt anhand der Analyse einer ganz alltäglichen Unterrichtsstunde (4). Damit können unterschiedliche Positionierungs-Varianten aufgedeckt und diese mit den Bedingungsfaktoren gelingender religiöser Lern- und Bildungsprozesse ins Verhältnis gesetzt werden. Von da aus wird es möglich, auf die angeführten Thesen zu replizieren (5-8).

3. Korrelationsprozesse und Positionalität

Um beim ersten Argumentationsstrang anzusetzen, ist es also wichtig, sich vor Augen zu führen, was für gelingende religiöse Lern- und Bildungsprozesse und damit für einen guten Religionsunterricht konstitutiv ist.

3.1 Momente eines gelingenden Religionsunterrichts in korrelativer Signatur

M. E. ist die korrelative Signatur des Religionsunterrichts der Dreh- und Angelpunkt guten Religionsunterrichts und nicht beliebig. Wenn wir glauben, dass Gott nicht im Himmel geblieben ist, sondern sich in unsere Welt eingeschrieben hat, damit wir ihn mitten in unseren Alltäglichkeiten finden können, dann hat diese Welt mit Gott zu tun. Gott kann dann nicht mehr jenseits der Welt gefunden werden, sondern nur in ihr und durch sie hindurch. Damit führt jede Beschäftigung mit Gott zur Welt und zu den Menschen und umgekehrt wohnt in der Auseinandersetzung mit dem, was die Menschen angeht, die Möglichkeit, auf Gott zu treffen. Wo Gott von der Welt abgekoppelt wird, wird Theologie esoterisch. Insofern ist die korrelative Signatur des Christentums eine theologische Grundaussage, die nicht variabel ist. Wer sie wegnimmt, wer davon absieht, dass Gott und Welt in einem wechselseitigen Interpretationsprozess stehen können (!) – und zwar nicht aus Notwendigkeit, sondern weil Gott sich den Menschen ganz geben wollte, und aufgrund der Freiheit des Menschen –, der verfolgt einen Gottesgedanken, dem im Grunde die inkarnatorische Struktur fehlt.¹⁵

Die korrelative Signatur des Christentums hat von daher auch für die Konzeption religiöser Lern- und Bildungsprozesse Konsequenzen. Wer religiös kompetent werden

15 Vgl. Schambeck, Mirjam, Korrelationskonturen – Von der Weite des Korrelationsgedankens, eingeschlichenen Missverständnissen und "Chiffren" als Brücke zwischen Lebensdeutungen und Glaubenstraditionen, in: Dies./ Pemsel-Maier, Sabine (Hg.), Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg i. Br. 2015, 40-66, hier: 41-47.

will, kann dies, christlich gesprochen, nicht anders, als sich mit der Bezogenheit von Gott und Welt auseinanderzusetzen.

So viele Missverständnisse die Korrelationsdidaktik im Laufe der Jahre auch transportierte, weil eben die korrelative Glaubensstruktur nicht mit einer Korrelationsdidaktik in eins gelesen werden darf,¹⁶ so sehr hat sie trotzdem deutlich gemacht, dass religiöses Lernen sowohl die religiöse Tradition in ihrer Vielgestaltigkeit ins Spiel bringen als auch die Lebensdeutungen aufrufen muss, wie sie von den Schüler/-innen und Lehrer/-innen getätigt werden, im Kosmos des Alltags auffindbar sind, in Geschichte und Kultur und in den postmodernen Lebensverhältnissen zur Geltung kommen. Erst die wechselseitige, kritisch-produktive Durchdringung beider Kosmen ermöglicht überhaupt religiöses Lernen.

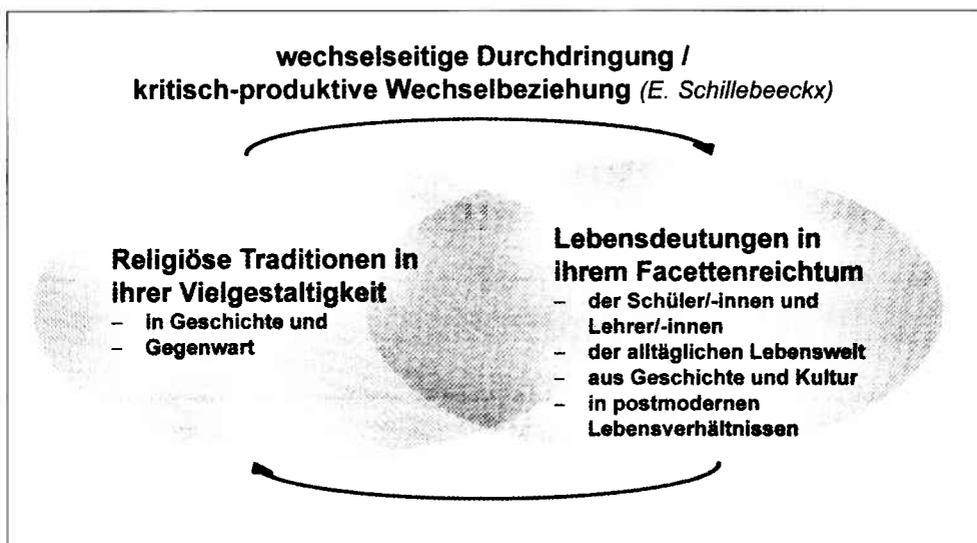


Abb. 1: Momente eines gelingenden Religionsunterrichts in korrelativer Signatur

Wie aber gelingen solche Korrelationsprozesse? Oder anders gefragt, welche Kriterien für gelingende Korrelationsprozesse können formuliert werden? Wie gelingt es, im Unterricht sowohl die Vielgestaltigkeit der religiösen Tradition zur Sprache zu bringen als auch den Facettenreichtum der Lebensdeutungen einzuspielen, sodass beide Kosmen in ihrer Verschiedenheit miteinander in Dialog treten und Schüler/-innen die religiösen Traditionen nicht nur kennenlernen, sondern auch daraufhin befragen können, welche Bedeutung sie für ihr eigenes Leben und ihre Position zu Religion haben?

16 Vgl. ebd., 48-51.59-61.

Ohne hier zu sehr ins Detail zu gehen, dient eine aus eigener Unterrichtsforschung entwickelte Kriteriologie gelingender Korrelationsprozesse als Interpretationshorizont.¹⁷ Inspiriert durch das Angebots-Nutzungs-Modell von Andreas Helmke¹⁸ wird danach gefragt, wie der Unterricht (Angebot) so ablaufen kann, dass die Lernaktivitäten (Nutzung) möglichst effektiv für die Schüler/-innen ausfallen, sprich: die Schüler/-innen möglichst gut lernen können. Entsprechend der korrelativen Signatur des Religionsunterrichts bedeutet dies Folgendes:

1. Es geht darum, die religiösen Traditionen angemessen in das Unterrichtsgeschehen einzubringen.
2. Es geht darum, die Lebensdeutungen angemessen in das Unterrichtsgeschehen einzubringen.
3. Es geht darum, kritisch-produktive Wechselbeziehungen zwischen beiden Kosmen in Gang zu setzen.

Ausgehend von diesen fundamentalen Momenten korrelativer Lern- und Bildungsprozesse spielt es auf der unterrichtspraktischen Ebene eine Rolle:

- wer kritisch-produktive Wechselbeziehungen initiiert. Mit anderen Worten ist nach den Akteuren und deren Gewichtung im Unterrichtsprozess zu fragen.
- wie die Kosmen von Religion und Lebenswelt angespielt und miteinander ins Gespräch gebracht werden, man könnte auch sagen, modelliert werden – Modus der Präsentation, didaktische Modellierung, für die v. a. die Lernwege eine Rolle spielen.
- wie die inhaltliche Ausgestaltung der religiösen Traditionen, der Lebensdeutungen und der In-Beziehung-Setzung beider ausfällt, wobei bei der In-Beziehung-Setzung wichtig ist, dass es sowohl kognitive als auch existentielle Korrelationsprozesse gibt – inhaltliche Ausgestaltung.
- an welcher Stelle in der unterrichtlichen Dramaturgie diese drei Momente zur Geltung kommen, wo der Schwerpunkt gesetzt wird, wo Wiederholungen erfolgen etc. – unterrichtliche Dramaturgie.

.....
17 Vgl. Schambeck, Mirjam, "Wir kennen das aus Zombifilmen oder so". Eine unterrichtspraktisch inspirierte Kriteriologie gelingender Korrelationsprozesse, in: Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver u. a. (Hg.), Religionsunterricht planen (= Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 5), Babenhausen 2014, 71-84.

18 Vgl. Helmke, Andreas, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber 2010, 71-78.

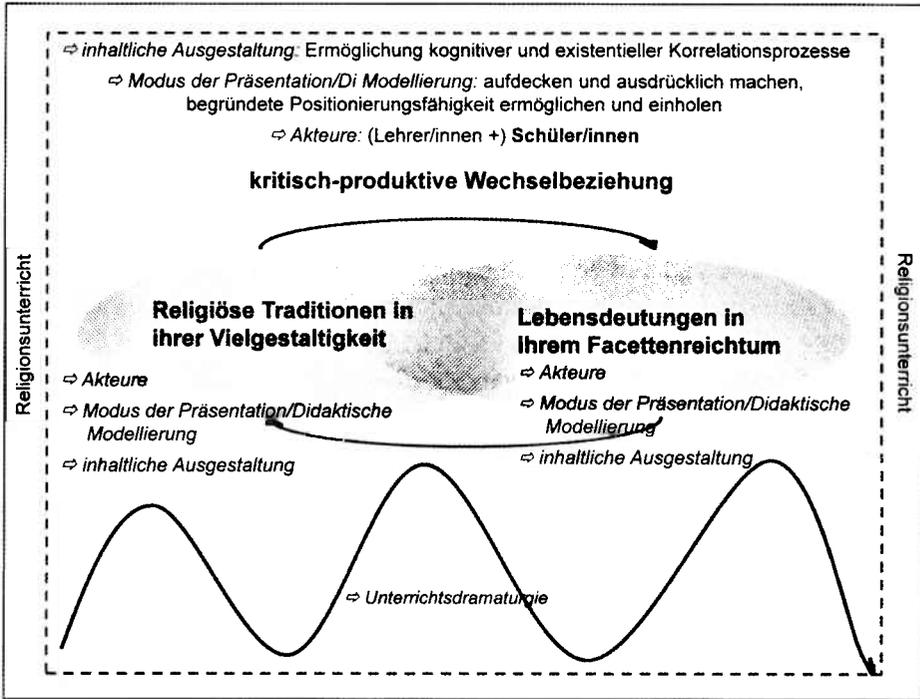


Abb. 2: Kriteriologie gelingender Korrelationsprozesse

3.2 Anstöße zur Weitung des Verständnisses von Positionalität

So unspektakulär einfach und bekannt dies ist, stellt sich je länger desto lauter die Frage, was dies mit der Frage nach Positionalität zu tun hat. Wieso soll die vielfach vertraute, wenn hier auch für die Tiefenstruktur von Unterricht ausbuchstabierte Korrelationsdidaktik Aufschluss darüber geben, welche Bedeutung der Positionalität für das Gelingen von Religionsunterricht zukommt – und zwar von Schüler/-innen und Religionslehrkräften, freilich mit besonderer Konzentration auf die Religionslehrkräfte in diesem Beitrag? Warum und wie können die Korrelationsprozesse den Blick weiten, sodass Positionalität weder als Weckruf für einen katechetischen Religionsunterricht verstanden noch als Ausweg aus einem versachkundlichten Religionsunterricht hochgelobt wird?

Mittels der aufgezeigten Tiefenstrukturen korrelativer Lernprozesse soll ein Anstoß gegeben werden, Positionalität weiter zu denken und die unterschiedlichen Facetten und Erscheinungsweisen von Positionalität im Unterrichtsgeschehen anzuerkennen. Damit können Vereinseitigungen im Diskurs zumindest ein Stück weit ausgeräumt werden, die sich auch auf die kontroverse Debatte um den bekenntnisorientierten und religionskundlichen Unterricht ausgewirkt haben.

4. Was in einer alltäglichen Unterrichtsstunde an Positionalität zu finden ist

Dazu soll eine Unterrichtsstunde analysiert werden, die in einer siebten Klasse einer Realschule durchgeführt wurde. Sie ist nicht repräsentativ im statistischen Sinn oder Ausweis einer empirisch fundierten Theorie. Sie ist auch keine "Schaufenster-Stunde" für eine Lehrprobe. Sie ist, und dafür gebührt dem Lehrer und den zuständigen Stellen höchster Dank, eine Stunde, die videografiert und für Forschungszwecke verwendet werden durfte. Diese Stunde soll als Sehhilfe fungieren, um an ihr Aufmerksamkeiten zu schärfen, wie facettenreich Positionalität zu verstehen ist und wie alltäglich sie vorkommt.

Das Analyseinstrument, um Positionalität identifizieren und z. B. von kognitiver Aktivierung unterscheiden zu können, war, Positionalität überall dort festzumachen, wo Ich-Anteile eingespielt wurden.

4.1 Positionalitätssensible Analyse

Nachdem sich die Schüler/-innen im Sitzkreis eingefunden haben, gibt der Lehrer den ersten Arbeitsauftrag. Ein Seil teilt das Klassenzimmer in zwei Teile. Die Schüler/-innen sollen sich im Folgenden im Raum bewegen – einzige Bedingung ist, dass sie das Seil nicht überschreiten dürfen. Die Schüler/-innen lassen sich bereitwillig ein und bewegen sich zunächst im weiten Raum, der durch das Engerzurren des Seils kleiner und dann wieder weiter wird. Durch das inszenatorische Moment werden die Schüler/-innen aufgefordert, sich in bestimmte Erfahrungen hineinzuversetzen. Der Lehrer fordert also die Schüler/-innen durch den Lernweg zu einer (performativen) Positionierung auf. Daran schließt sich ein L-Sch-Gespräch an, in dem gehoben wird, was die Schüler/-innen durch diese Aktion erlebt haben. Das inszenatorische Moment wird so nochmals verbalisiert und von den Schülern/-innen auch gedeutet. Durch das L-Sch-Gespräch fordert der Lehrer Schüler/-innen auf, sich in ein kognitives Verhältnis zum Erlebten zu setzen. Die Schüler/-innen gebrauchen den Impuls, um zugleich ihre eigenen Erfahrungen einzubringen, und positionieren sich damit zugleich kognitiv. Daraufhin erweitert der Lehrer das Erfahrungsfeld, indem er die Schüler/-innen darauf hinweist, dass er ihnen nun ein Musikstück vorspielen wird. Die Schüler/-innen sollen es einmal nur hören. Beim zweiten Mal sollen sie es mit ihrem Körper ausdrücken. Es erfolgt das erste Anhören. Durch das Vorspielen des Musikstücks fordert der Lehrer die Schüler/-innen auf, sich nochmals auf die Erfahrungen von Enge und Weite einzulassen. Er erreicht eine kognitive Aktivierung, indem sich die Schüler/-innen auf einen neuen Lerngegenstand einlassen.

Um die Schüler/-innen auf den körperlichen Ausdruck vorzubereiten, erörtert der Lehrer mit ihnen in einem L-Sch-Gespräch, welche Stimmungen im Auszug aus

Haydns Schöpfung, Der Sonnenaufgang, vorkommen und lässt die Schüler/-innen überlegen, welche körperlichen Ausdrucksformen sich dafür finden lassen. Auch hier findet sich wieder eine kognitive Aktivierung, nicht Positionierung. Schließlich inszenieren die Schüler/-innen die Musik körperlich und positionieren sich damit performativ. Als sie anschließend, wieder angestoßen durch ein L-Sch-Gespräch, reflektieren, wie es für sie war, erreicht der Lehrer wiederum eine kognitive Positionierung der Schüler/-innen, insofern die Schüler/-innen bereitwillig erzählen und auch eigene Erfahrungen zum Ausdruck bringen.

Daraufhin erweitert der Lehrer den Bedeutungskosmos von Enge und Weite auf eine dritte Weise. Er legt zwei Seile am Boden aus, die aus der Weite in die Enge zusammenlaufen, und lässt die Schüler/-innen überlegen, was sich hier am Boden abzeichnet. Indem die Schüler/-innen ihre Assoziationen artikulieren, kommt es zur kognitiven Auseinandersetzung, bei einigen auch zur kognitiven Positionierung, weil sie von sich selbst erzählen. Nachdem sich die Schüler/-innen geäußert haben, der Lehrer mit dem Schild „Enge“ und „Weite“ die Kommentierungen visualisiert hat, fragt der Lehrer, inwiefern „das jetzt passt“. Die Schüler/-innen antworten in einem angeregten L-Sch-Gespräch und beziehen den bisherigen Verlauf der Stunde auf die Erfahrungen von Enge und Weite. Indem sie ihre Assoziationen mit dem bisherigen Verlauf in Beziehung setzen, kommt es wiederum zur kognitiven Positionierung.

Danach öffnet der Lehrer das Bedeutungsspektrum von Enge und Weite noch ein viertes Mal. Jetzt verteilt er Foto-Bilder, die sich die Schüler/-innen aussuchen sollen, um an ihnen zu erklären, was sie anspricht. Die kognitive Aktivierung nutzen manche Schüler/-innen zur kognitiven Positionierung. Damit legt der Lehrer die Grundlage, um dann die Schüler/-innen einzuladen, ihre Bilder zum Bodenbild von Enge und Weite zuzuordnen und zu erklären, warum sie das Bild an die ausgewählte Stelle legen. Ähnlich wie zuvor kommt es zur kognitiven Aktivierung mit der Möglichkeit zur existentiellen Positionierung.

Indem der Lehrer daraufhin die Einlassungen der Schüler/-innen zusammenfasst, leitet er zugleich über zur nun fünften Erweiterung des Bedeutungsspektrums von Enge und Weite. In einem kurzen Lehrervortrag erklärt er, dass diese Erfahrungen urmenschlich seien und es deshalb nicht verwundere, dass sie auch in der Bibel vorkommen. Der Lehrer legt aus Ps 18 den Vers in die Mitte: „Er führte mich hinaus ins Weite.“, lässt den Satz vorlesen und sofort melden sich Schüler/-innen, um ihn zu interpretieren. Über den Psalmvers gibt der Lehrer eine kognitive Aktivierung, die die Schüler/-innen sofort mit ihrem eigenen Wissensvorrat als auch ihren existentiellen Erfahrungen verknüpfen. Es kommt damit sowohl zu kognitiven als auch existentiellen Korrelationen. Der Lehrer erklärt daraufhin, was das Wort „Er“ in den

Psalmen bedeutet. Der Lehrer bringt seine theologische Expertise ein, erläutert, wer das Subjekt der Freiheitstat ist, und gibt dadurch eine kognitive Aktivierung.

Diesen Anstoß aus den Psalmen nutzt der Lehrer in einem nächsten Schritt, um die Schüler/-innen aufzufordern, mit genau diesem Satz umzugehen. Auf dem Arbeitsblatt können sie entweder die Option wählen:

Diesen Satz habe ich schon einmal verwenden können ... Schreibe deine Erfahrungen auf ...

Oder

Diesen Satz habe ich noch nie verwenden können ... Versetze dich in die Lage des Psalm-Schreibers. Schreibe den Text weiter ...

Über das Medium Arbeitsblatt gibt der Lehrer also wieder eine kognitive Aktivierung, die den Schüler/-innen die Möglichkeit zu kognitiven und existentiellen Korrelationsprozessen gibt (kognitive und/oder existentielle Positionierung).

Nachdem die Schüler/-innen ihre Texte geschrieben haben, eröffnet der Lehrer die Möglichkeit, dass Schüler/-innen ihre Texte vorlesen. Zwei Beispiele davon lauten so:

Das Diagramm zeigt zwei parallele Arbeitsblätter für die Aufgabe „Er führte mich hinaus ins Weite“.

Links: Die Aufgabenstellung lautet: „Diesen Satz habe ich schon einmal verwenden können...“ oder „Diesen Satz habe ich noch nie verwenden können...“. Die zugehörigen Reaktionskästen sind: „Schreibe deine Erfahrungen auf...“ und „Versetze dich in die Lage des Psalm-Schreibers. Schreibe den Text weiter...“.

Rechts: Die Aufgabenstellung lautet: „Diesen Satz habe ich schon einmal verwenden können...“ oder „Diesen Satz habe ich noch nie verwenden können...“. Die zugehörigen Reaktionskästen sind: „Schreibe deine Erfahrungen auf...“ und „Versetze dich in die Lage des Psalm-Schreibers. Schreibe den Text weiter...“.

Die Schülerantworten sind in großen Kästen dargestellt:

Links (Handwritten): „Ich hatte noch nie diesen Satz verwenden können, aber ich denke, dass der Psalm-Schreiber mit dem damit meint, dass man vor so einer heftigen Situation gebetet wird. Und somit in die Freiheit aufrufen kann.“

Rechts (Handwritten): „Als eine schlimme Zeit in meinem Leben war, und ich keine Lust auf irgendetwas hatte, hab ich dann ab und zu zu Gott gebetet, dass er mir hilft, aus meiner Trauer rauszukommen. Und ich es dann geschafft durch Gott hab wieder weiter zu machen. Und mich aufzurufen.“

Abb. 3 Texte von Schüler/-innen

Die Stunde endet mit einer inhaltlichen Zusammenfassung des Stundenverlaufs durch den Lehrer.

4.2 Positionierungs-Varianten in einer alltäglichen Unterrichtsstunde

Fasst man die Analyse der Oberflächenstruktur dieser Unterrichtsstunde zusammen, dann zeigt sich Folgendes in Bezug auf die Weise, ob und wie sich der Lehrer positioniert:

4.2.1 Positionalität – ausgedrückt durch die Wahl des Themas

Allein schon durch die thematische Zuspitzung auf das Thema "Enge und Weite", die vielen anthropologischen Spiegelungen des Themas in der Unterrichtsstunde und die Weitung auf den Deutespielraum des Glaubens bringt der Religionslehrer zum Ausdruck, was er den Schüler/-innen „mitgeben“ will und was er für nachdenkenswert erachtet. Seine Positionalität durch die Wahl des Themas wird umso deutlicher, als das Thema so nicht im Lehrplan für die 7. Klasse der Realschule auftaucht.

4.2.2 Positionalität – eingespielt durch die Zielsetzung der Unterrichtsstunde

Strukturiert durch klare Impulse erarbeitet der Lehrer zusammen mit den Schüler/-innen Schritt für Schritt, was das Thema „Enge und Weite“ bedeutet, wie es sich auch im Leben der Schüler/-innen findet und in biblischen Texten eine Rolle spielt. Damit baut er das Thema durch insgesamt fünf konzentrische Kreise auf, wobei er Enge und Weite viermal anthropologisch-existentiell ins Spiel bringt und der fünfte Zugang den Deutespielraum des Glaubens auftut. Durch diese repetitive Struktur führt der Lehrer die Schüler/-innen immer näher an den Deutespielraum des Glaubens heran und bietet diesen schließlich als Deuteschlüssel für alle vorausgegangenen Zugänge, Erfahrungen und kognitiven Konfigurationen an. Diese Zielsetzung der Stunde, die sowohl die Wahl der Lernwege, Medien als auch Phasen des Unterrichts bedingt, lässt damit eine weitere Weise entdecken, wie der Lehrer Positionalität zum Ausdruck bringt.

4.2.3 Positionalität – eingespielt durch die Wahl und Anwendung von Lernwegen

Der Religionslehrer positioniert sich auch durch die Wahl und Anwendung von Lernwegen. Er wählt zu Beginn ein inszenatorisches Moment und regt die Schüler/-innen zu einer performativen Positionierung an. Die unterschiedlichen L-Sch-Gespräche motivieren zu einer kognitiven Positionierung, indem die Schüler/-innen die zuvor durchgeführte Inszenierung nicht nur verbal nachvollziehen, sondern auch mit eigenen Eindrücken anreichern und bewerten. Und auch im weiteren Verlauf der Stunde lädt der Lehrer durch L-Sch-Gespräche und Reflexionsrunden über den bisherigen Verlauf die Schüler/-innen ein, sich kognitiv und existentiell zu positionieren (Bsp.: Fotos zu Bodenbild zuordnen).

4.2.4 Positionalität – eingespielt durch die Wahl und Anwendung von Medien

Auch durch die Wahl der Medien lenkt der Religionslehrer das Unterrichtsgeschehen ganz gezielt und bringt dadurch seine Intention, die er mit dieser Stunde verfolgt, zum Ausdruck. Durch das Musikstück beispielsweise regt er die Schüler/-innen zunächst zur kognitiven Aktivierung an und dann über den Körperausdruck auch zur performativen Positionierung. Über das Bodenbild und die Fotos setzt er andere Momente zur kognitiven Aktivierung der Schüler/-innen, die im anschließenden Unterrichtsgespräch deren kognitive Positionierung einfordern. Durch das Arbeitsblatt im letzten Teil der Unterrichtsstunde schließlich werden die Schüler/-innen eingeladen, sich auch existentiell zu positionieren. Dies wird erreicht, indem die Schüler/-innen die Zusage auf sich hin prüfen sollen, ob und wie die im Psalmvers zugesagte Rettung durch Gott nicht nur für den Beter damals, sondern auch für sie gilt.

4.2.5 Positionalität – eingespielt durch theologische Expertise

Die theologische Expertise genauso wie die faktische theologische Auseinandersetzung mit dem Psalmwort nimmt in der Unterrichtsstunde einen sehr reduzierten Part ein. Dennoch bringt der Religionslehrer seine theologische Expertise zur Geltung, und an der wohl wichtigsten Scharnierstelle der Stunde. Er tut dies, indem er nach dem vierten anthropologischen Zugang zum Thema „Enge und Weite“ in der Überleitung davon spricht, dass diese Erfahrungen „ur-menschlich“ seien und es von daher nicht verwundert, dass sie auch in der Bibel vorkommen. Präzise und prägnant bietet er in seiner Überleitung an, die menschlichen Erfahrungen auch im Deutungsraum zu lesen, den der Glaube aufbaut. Diesen Deutungsraum des Glaubens bietet er konkret durch den Psalmvers aus Ps 18 an. Die theologische Aussage, die damit im Raum steht, könnte tiefer nicht sein: Was wir als existentielle Erfahrungen erleben, worum wir uns abmühen, lässt Gott nicht kalt. Gerade darin sucht er uns und aus der erfahrenen Enge befreit er uns.

Im anschließenden L-Sch-Gespräch greifen die Schüler/-innen auch höchst bereitwillig und ohne weiteren Impuls des Lehrers diesen Gesprächsfaden auf und verknüpfen diese Zusage Gottes mit ihrem eigenen Wissensvorrat, indem sie andere biblische Erzählungen erinnern, wie z. B. die Exodus-Erzählung, in der auch die Befreiung aus der Enge eine Rolle spielt oder Geschichten von Dritten erzählen, die befreit wurden.

Auch wenn die theologische Expertise damit auf ein Mindestmaß reduziert wurde und man sich wünschte, dass der Lehrer den Deutungsraum des Glaubens noch deutlicher und auch mit mehr exegetischem Wissen versehen aufgemacht hätte, so bleibt in dieser konkreten Unterrichtsstunde zu konstatieren, dass dieser bescheidene Impuls doch stark genug war, um die Schüler/-innen zu kognitiven und auch exis-

tentiellen Korrelationsprozessen anzuregen. Die Äußerungen der Schüler/-innen im L-Sch-Gespräch und die Texte auf den Arbeitsblättern zeigen das sehr eindrücklich.

4.2.6 Positionalität – eingespielt durch die Gestaltung der Unterrichtsdramaturgie

Der Lehrer spielt Positionalität in dieser konkreten Unterrichtsstunde noch in einer sechsten Weise ein. Durch die Gestaltung der Unterrichtsdramaturgie bringt er zum Ausdruck, worum es ihm bei diesem Thema „Enge und Weite“ geht. In vier Zugängen (Inszenierung, Musikstück, Bodenbild, Fotos) entfaltet er die anthropologisch-existentielle Dimension des Themas „Enge und Weite“ wie schon angemerkt in konzentrischen Kreisen. Immer wieder neu und zugleich immer wieder anders baut er den Schüler/-innen einen Zugang, um die Frage nach Enge und Weite immer deutlicher mit ihrem Leben zu verknüpfen. Erst dann, im fünften konzentrischen Kreis, öffnet er das Thema für den Deutungsspielraum des Glaubens und bietet Gott als den an, der aus Enge und Weite führt.

Im anschließenden L-Sch-Gespräch, in der Bearbeitung des Arbeitsblattes und in der Stundenzusammenfassung des Lehrers wird dieses Deuteangebot aus dem Glauben wiederum auf sehr unterschiedliche Weise bedacht und den Schüler/-innen zur eigenen existentiellen Positionierung anvertraut.

4.2.7 Positionalität – eingespielt durch konfessorische Rede

Was eindeutig fehlt in dieser Unterrichtsstunde, ist die konfessorische Rede. Der Lehrer lässt an keiner Stelle einfließen, was Enge und Weite für ihn bedeuten oder was der Psalmvers für sein Leben und seinen Glauben austrägt. Fehlt damit aber auch die Positionalität? Verunmöglicht die Stunde damit, dass die Schüler/-innen korrelieren, dass sie den Deutungsspielraum des Glaubens als Möglichkeit für ihre eigenen Erfahrungen von Enge und Weite in Betracht ziehen? An der Suggestivität dieser Fragen wird deutlich, dass dies in dieser konkreten Unterrichtsstunde zumindest nicht der Fall war. Die Schüler/-innen hatten das Angebot, kognitive Korrelationsprozesse anzustellen – auch wenn die kognitive Auseinandersetzung mit dem Psalmwort und der in ihm transportierten Theologie lediglich durch den Lehrerimpuls angeregt wurde. Sie hatten aber v. a. die Möglichkeit, kognitive und existentielle Korrelationsprozesse anzustellen, also das Psalmwort als Anregung zu verstehen, ihre eigenen Lebenserfahrungen mit der Zusage zu verbinden, dass Gott auch um die Erfahrungen von Enge in ihrem Leben weiß, und die Zusage auch für sie gilt, dass er einer ist, der aus der Enge in die Weite führt.

Auch wenn in diesem Analysesetting nicht Ziel war zu klären, ob eine Weise von Positionalität wichtiger ist als eine andere, und wie die unterschiedlichen Konkretionen von Positionalität zusammenspielen, um wirksame Effekte für religiöse Lern- und

Bildungsprozesse zu erzeugen, erlauben sie, Positionalität im Sinne der konfessorischen Rede und theologischen Expertise für gelingende religiöse Lern- und Bildungsprozesse begründeter einzuschätzen, mit anderen Worten, gute Gründe für die Plausibilität der ersten These anzuführen.

5. Fazit I: Positionalität ist variantenreich

Allein diese bescheidene Analyse einer einzelnen alltäglichen Unterrichtsstunde konnte zeigen, dass sich der Religionslehrer auf ganz unterschiedliche Weise positionierte. Konfessorische Rede und das Einbringen theologischer Expertise sind nicht die einzig möglichen Weisen, Positionalität auszudrücken. Mit anderen Worten kann man sagen, dass selbst dann, wenn explizite Ich-Anteile im Lehrerhandeln fehlen, das noch nicht heißt, dass Religionslehrer Positionalität vermeiden. Mein Plädoyer geht deshalb dahin, Positionalität weiter zu fassen und zugleich die Religionslehrer/-innen zur Instruktion, zur theologisch präzisen Rede und zum individuell-existentialen Sprechen von Gott zu ermutigen.

6. Fazit II: Variantenreiches Verständnis von Positionalität entschärft Re-Katechetisierungsvorwurf

Damit kann im Grunde schon die dritte These unterfüttert werden. Wenn Positionalität variantenreich verstanden wird, dann ist sie auf keinen Fall mehr ein Indiz für eine Re-Katechetisierung des Religionsunterrichts. Positionalität ist nicht gleichzusetzen mit einem Unterricht, der wie eine Glaubensschule funktioniert, sondern mit einem Unterricht, der die Glaubenstradition als Deuterraum anbietet und Schüler/-innen ermöglicht, diesen für ihre eigenen Lebensfragen zu prüfen und damit eine eigenständige, begründete Position zu Religion zu gewinnen.

7. Fazit III: Die Relevanzfrage als entscheidendes Kriterium für einen gelingenden Religionsunterricht

Vor diesem Hintergrund stellt sich dann die Frage, die ebenfalls in der ersten These eine Rolle spielte, ob die fehlenden theologischen und individuell-existentialen Ich-Anteile schon religiöse Lern- und Bildungsprozesse qua se verhindern.

Die Frage ist, ob mit dem Ausfall theologischer wie individuell-existentialer Ich-Anteile im Lehrerhandeln etwas Entscheidendes fehlt, damit Unterricht gelingt? Diese Frage kann mit dieser einzigen Unterrichtsstunde nicht beantwortet werden. Auch die Unterrichtsforschungen der Essener Forschungsgruppe haben dafür kein eindeutiges Ergebnis geliefert. M. E. liegt der Dreh- und Angelpunkt für gelingende religiöse

öse Lern- und Bildungsprozesse in korrelativer Signatur prioritär aber an einer anderen Stelle. Das Kriterium schlechthin, ob Religionsunterricht gelingt, hängt davon ab, ob Lebenswelt und Glaubensdeutungen überhaupt vorkommen und ob die sog. Relevanzfrage gestellt wird. Mit anderen Worten ist das Kriterium für gelingenden Unterricht nicht die Ich-Anteile im Lehrerhandeln, sondern ob die Schüler/-innen im Unterrichtsgeschehen überhaupt die Möglichkeit haben, kognitive und existentielle Korrelationsprozesse anzustellen, also religiös kompetent zu werden.

Oder nochmals anders gesagt: Positionalität ist Mittel, die Relevanzfrage zu stellen, aber nicht die Relevanzfrage selbst.

Ein unzureichender Religionsunterricht gesundet also nicht automatisch an den konfessorischen und theologischen Anteilen im Lehrerhandeln, sondern ob die Relevanzfrage der ventilerten anthropologischen und theologischen Themen gestellt wird. Die konfessorische Rede ist damit nicht das Gegenwort zur Versachkundlichung des Religionsunterrichts. Auch die Positionalität in ihrem Variantenreichtum ist es nicht. M. E. ist das Gegenwort zu einem unzureichenden Religionsunterricht die Relevanzfrage: Wird im Unterricht deutlich, was die Informationen über die Kreuzigung Jesu als schändlichste Todesart der Antike für die Rede von Gott bedeuten, und was dies auch für mich austrägt, dass die Christen an einen Gott glauben, der sich nicht gescheut hat, den schlimmsten Tod zu sterben, um auch den letzten Winkel dieser Welt heimzuholen und dem geschundensten Menschen zu zeigen, dass Gott selbst sich an seine Seite gestellt hat?

Auch die von Rudolf Englert untersuchten Unterrichtsstunden lassen sich so interpretieren. Auch in ihnen fiel auf, dass ein entscheidendes Moment für das Gelingen religiöser Lernprozesse war, ob Korrelationsprozesse stattgefunden haben. Bzw. zeigten die analysierten Unterrichtsstunden, dass sie sehr oft nicht stattgefunden haben – und zwar weder kognitiv noch existentiell –, weil entweder der Kosmos der Glaubensdeutungen nicht eingespielt wurde, oder Lebenswelt und Glaubenswelt lediglich additiv nacheinander verhandelt wurden und es keine Anstöße gab, beide Kosmen miteinander ins Gespräch zu bringen.¹⁹

Damit lässt sich festhalten, dass die Relevanzfrage zu stellen, also kognitive und existentielle Korrelationsprozesse bei den Schüler/-innen zu ermöglichen, zum entscheidenden Moment eines gelingenden Religionsunterrichts avanciert. Kognitive und existentielle Ich-Anteile im Lehrerhandeln können diese unterstützen. Das Spektrum der Möglichkeiten ist aber noch größer. Zumindest in der untersuchten Stunde hat

.....
19 Vgl. Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus, Innenansichten des Religionsunterrichts, a.a.O., bes. 159-162.

der Lehrer weder kognitive noch existentielle Ich-Anteile eingebracht, die explizit identifizierbar gewesen wären. Er hat aber erreicht, dass die Schüler/-innen zu kognitiven und existentiellen Korrelationsprozessen angeregt wurden.

Damit bleibt letztlich noch die Frage zu beantworten, ob und wie Positionalität damit zum Schibboleth für einen bekenntnisorientierten Religionsunterricht vs. einen religionskundlichen Religionsunterricht taugt.

8. Fazit IV: Positionalität als Schibboleth für einen bekenntnisorientierten vs. einen religionskundlichen Religionsunterricht?

In der wichtigen Debatte, ob der Religionsunterricht zukünftig als religionskundlicher oder als bekenntnisorientierter Religionsunterricht ausgestaltet wird, spielt das Kriterium der Positionalität eine große Rolle. Die Diskussion um die zukünftige Gestalt des Religionsunterrichts in Deutschland verläuft mit all ihren Varianten, die mittlerweile im Spiel sind, im Grunde an einer einzigen Trennlinie entlang: Während Vertreter/-innen der einen Richtung – in vielfältiger Gestalt konkretisiert – es als völlig ausreichend erachten, dass der Religionsunterricht Religion in der Dritten-Person-Perspektive verhandelt und Religion als Diskurssystem thematisiert, sehen andere das Proprium des Religionsunterrichts in seiner Bekenntnisorientierung. Religion wird – so Vertreter/-innen der zweiten Richtung – nur dann angemessen thematisiert, wenn sie in der Ersten-Person-Perspektive verhandelt und sowohl als Diskurssystem als auch als Lebensüberzeugung ausgesagt wird. Alle weiteren Differenzierungen verlaufen unterhalb dieser Ebene.

Obwohl wir sehr genau wissen, dass auch der religionskundliche Religionsunterricht, wie er z. B. in LER eine Konkretisierung gefunden hat,²⁰ viele Gesichter hat und keineswegs monolithisch dasteht, gilt interessanterweise für alle Varianten des religionskundlichen Religionsunterrichts, dass es nicht nur darum geht, über Religion zu informieren (learning about religion), sondern dass Schüler/-innen durch die Begegnung mit Religion(en) ihre Position zu Religion gewinnen (learning from and through religion).²¹ Dasselbe will der bekenntnisorientierte Religionsunterricht. So wenig wie für den religionskundlichen Religionsunterricht die Identifizierung mit dem „learning about religion“ stimmt, so gilt auch für den bekenntnisorientierten Religionsunterricht die Gleichset-

20 Vgl. Kenngott, Eva-Maria, Staatlich verordnete Toleranz versus bürgerschaftliches Laissez-faire. Staatlicher Religionsunterricht in Deutschland, in: Dies./Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (Hg.), Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015, 87-103.

21 Vgl. Schreiner, Peter, Entwicklungen des Religionsunterrichts in Europa, in: Kenngott, Eva-Maria/Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (Hg.), Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015, 119-134, bes. 122f; Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten, Es bleibt spannend!, in: Kenngott, Eva-Maria/Ders./Knauth, Thorsten (Hg.), Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015, 219-235, hier 221.

zung mit einem „learning in religion“ nicht. Auch er verfolgt wie der religionskundliche Religionsunterricht das Ziel, Schüler/-innen durch die Begegnung mit Religion(en) zu einer eigenen Position zu Religion zu befähigen (learning from and through religion). Wenn schon diese Unterscheidungen in Bezug auf die Ziele des Religionsunterrichts nicht mehr für eine Differenzierung taugen, so galt bislang die Positionalität als Schibboleth (Ri 12).²² Plakativ gesagt, versuchte man eine Unterscheidung darüber auszusagen, dass im bekenntnisorientierten Religionsunterricht konfessorisch geredet und theologisch gedacht würde, während in LER beispielsweise Lehrkräfte ihre eigene religiöse Positionalität nicht artikulieren.

Jüngste (empirische) Studien aber zeigten sowohl, dass auch Lehrer in LER durchaus ihre Position einbringen und existentiell über Religion sprechen, als auch, dass Lehrkräfte im bekenntnisorientierten Religionsunterricht genau das nicht tun.²³ Ist der bekenntnisorientierte Religionsunterricht damit doch nicht so anders als der religionskundliche? Taugt Positionalität, selbst wenn man sie variantenreich versteht, doch nicht zum Unterscheidungsmerkmal zwischen bekenntnisorientiertem und religionskundlichem Religionsunterricht? M. E. verläuft die Trennlinie wiederum nicht prioritär an der Häufigkeit oder dem Fehlen theologischer oder individuell-existentieller Ich-Anteile der Lehrkräfte. Diese sind „lediglich“, wenn auch wichtiger Ausdruck für etwas, das m. E. entscheidend und unterscheidend für einen bekenntnisorientierten im Gegensatz zu einem religionskundlichen Religionsunterricht ist, nämlich das Religionsverständnis.

Während im bekenntnisorientierten Religionsunterricht Religion in ihrer Vielgestaltigkeit zum Tragen kommt, also in ihrer subjektiven Gestalt genauso wie in ihrer objektiven, in ihrer Ausdrucksdimension als Kognition, Ästhetik und Praxis genauso wie in ihrer existentiellen Dimension, geht es im religionskundlichen Religionsunterricht darum, Religion (nur) als Diskurssystem zu präsentieren. Damit fehlt das entscheidende Charakteristikum von Religion, nämlich Lebensüberzeugung zu sein. Das Schibboleth zwischen religionskundlichem und bekenntnisorientiertem Religionsunterricht ist also nicht das Vorkommen bzw. Fehlen der konfessorischen Rede oder der eingebrachten theologische Expertise. Das Schibboleth ist vielmehr, ob Religion auch als Lebensüberzeugung – sprich in ihrer existentiellen Dimension – im Unterricht zur Geltung kommt, sodass Schüler/-innen Religion in ihrer Eigenart kennenlernen und sich so ein begründetes Urteil über Religion verschaffen können.²⁴

22 Die Inspiration, diese Frage als Schibboleth zu bezeichnen, verdanke ich Bernd Schröder, Was heißt Konfessionalität im Religionsunterricht heute? Eine evangelische Stimme, in: Ders. (Hg.), Religionsunterricht – Wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 163-178, hier 163.

23 Vgl. Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten, Es bleibt spannend!, a.a.O., 222-224.

24 Vgl. Englert, Rudolf, konfessioneller Religionsunterricht – zehn Thesen zum besseren Verständnis, in: Schröder, Bernd (Hg.), Religionsunterricht – Wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 155-162, hier 155f., Macht in der Religion als Ausgangspunkt und Bezugsrahmen das entscheidende Proprium des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts aus.

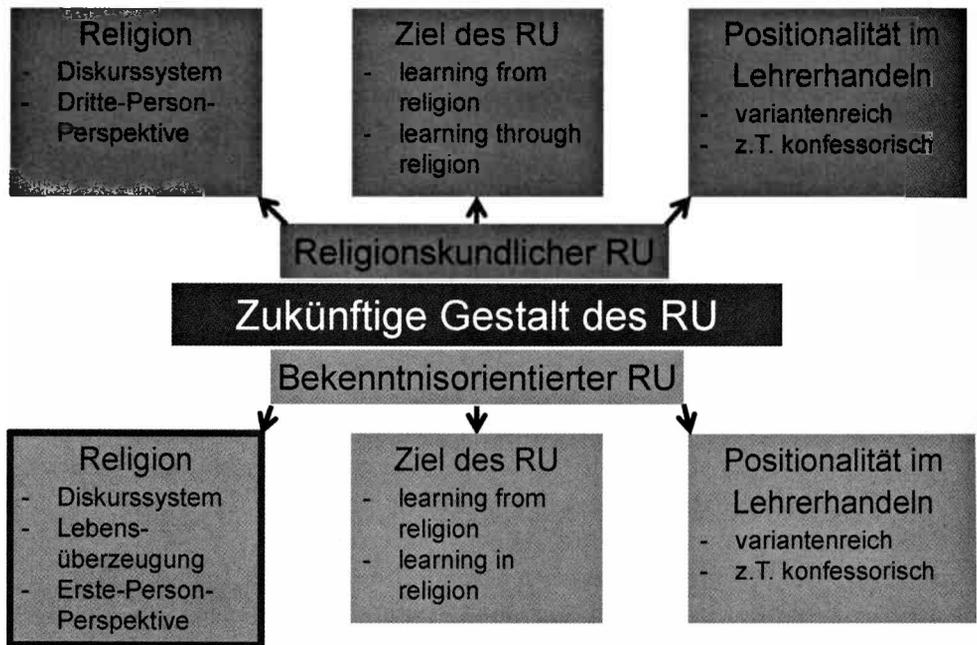


Abb. 4: Religionskundlicher vs. bekenntnisorientierten Religionsunterricht

Damit wird deutlich, dass Positionalität wichtig ist. Lebensüberzeugungen werden eben besonders gut über individuell-existentielle Sprechakte zum Ausdruck gebracht. Konfessorische Sprech-Akte sind aber nur Weisen und Konkretisierungen, Religion auch als Lebensüberzeugung auszusagen. An der analysierten Unterrichtsstunde wurde erkennbar, dass es auch andere gibt. Der Ausfall konfessorischer Rede ist damit noch nicht die Bestätigung, dass konfessioneller Religionsunterricht faktisch nicht stattfindet. Auch hier lohnt es also, Positionalität variantenreicher zu fassen.

Insgesamt ist damit alle Mühe aufzuwenden, dass Schüler/-innen Religion in ihrer Eigenart kennenlernen. Dafür steht der bekenntnisorientierte Religionsunterricht, der Religion eben auch als Lebensüberzeugung kenntlich macht. Dass Wege verbesserbar sind, ja sogar reformbedürftig, lehrt das Leben. Warum aber sollte man gute Wege verlassen, wenn man sie auch verbessern kann?

Literaturverzeichnis

- Englert, Rudolf, Konfessioneller Religionsunterricht – Zehn Thesen zum besseren Verständnis, in: Schröder, Bernd (Hg.), Religionsunterricht – Wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 155-161.
- Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus, Innenansichten des

- Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014.
- Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten, Es bleibt spannend!, in: Kenngott, Eva-Maria/Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (Hg.), Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015, 219-234.
 - Feige, Andreas/Dressler, Bernhard/Lukatis, Wolfgang u. a., 'Religion' bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, Münster/Berlin/Wien u. a. 2000.
 - Feige, Andreas/Dressler, Bernhard/Tzscheetzsch, Werner (Hg.), Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen, Ostfildern 2006.
 - Helmke, Andreas, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber 2010.
 - Kenngott, Eva-Maria, Staatlich verordnete Toleranz versus bürgerschaftliches Laissez-faire. Staatlicher Religionsunterricht in Deutschland, in: Dies./Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (Hg.), Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015, 87-103.
 - Schambeck, Mirjam, „Wir kennen das aus Zombifilmen oder so“. Eine unterrichtspraktisch inspirierte Kriteriologie gelingender Korrelationsprozesse, in: Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver u. a. (Hg.), Religionsunterricht planen (= Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 5), Babenhausen 2014, 71-84.
 - Schambeck, Mirjam, Korrelationskonturen – Von der Weite des Korrelationsgedankens, eingeschlichenen Missverständnissen und "Chiffren" als Brücke zwischen Lebensdeutungen und Glaubenstraditionen, in: Dies./Pemsel-Maier, Sabine (Hg.), Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg i. Br. 2015, 40-66.
 - Schreiner, Peter, Entwicklungen des Religionsunterrichts in Europa, in: Kenngott, Eva-Maria/Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (Hg.), Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015, 119-134.
 - Schröder, Bernd, Was heißt Konfessionalität im Religionsunterricht heute? Eine evangelische Stimme, in: Ders. (Hg.), Religionsunterricht – Wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 163-178.

Prof. Dr. Mirjam Schambeck sf ist Franziskanerin und Professorin für Religionspädagogik an der Universität Freiburg