

Friedrich Schweitzer

Wo also steht die Religionsdidaktik?

Kritische Fragen in weiterführender Absicht

Abstract: Building upon the other articles in this issue, the author discusses the question what can be said about the current situation in the didactical discussion on Religious Education. He suggests to understand the different “approaches” as dimensions that are not mutually exclusive but should be combined with each other, depending, among others, on the possible fit with the respective content taught. Moreover, he demands that the current debate about whether we are dealing with a loss of tradition or with religious individualization as presuppositions on the side of the pupils should not lose sight of the need for doing justice to both developments. Finally, the author points to the need for empirical evidence to back a particular approach that should no longer be justified by the often-found reference to “good experiences”.

Keywords: Teaching Religious Education, approaches to teaching, evidence-oriented teaching

Schlagworte: Religionsdidaktik, Ansätze des Lehrens, Evidenzorientierung des Unterrichts

Im vorliegenden Heft werden in acht Beiträgen vier aktuelle religionspädagogische Ansätze vorgestellt und diskutiert: interreligiöses Lernen, konstruktivistische, kompetenzorientierte und performative Religionsdidaktik. Diese vier Ansätze decken natürlich nicht das gesamte Spektrum der religionsdidaktischen Diskussion in der Gegenwart ab, wie etwa schon der in diesen Beiträgen mehrfach zitierte Band „Religionsunterricht neu denken“¹ mit seinen 17 einschlägigen Einzeldarstellungen als derzeit neueste Darstellung eindrucklich vor Augen führt. Doch handelt es sich ohne Zweifel um Ansätze, die besondere Beachtung verdienen, sei es dass sie wie vor allem die performative Religionsdidaktik besonders viele kritische Rückfragen auf sich ziehen oder sei es dass sie wie speziell das interreligiöse Lernen noch immer viel zu wenig geklärt sind. Meinen eigenen Beitrag verstehe ich als eine Art Kommentar zu diesen Beiträgen.

¹ Dazu kommen noch allgemeine Kapitel; vgl. B. Grümme/H. Lenhard/M.L. Pimer (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik (Religionspädagogik innovativ 1), Stuttgart 2012.

Er soll Fragen aufzeigen und Perspektiven entwickeln, die für die weitere religionsdidaktische Diskussion bedeutsam sein könnten. Insofern geht es mir hier um eine konstruktive Form der Kritik sowie um Anschlussperspektiven, nicht um ein Hinterfragen der in den Beiträgen entwickelten Einzelpositionen.

1 Ansätze und Konzeptionen – oder eher Dimensionen?

Jahrzehntlang war es üblich, die Religionsdidaktik in Gestalt einander widersprechender und einander ablösender „Konzeptionen“ zu präsentieren. Einerseits sollte damit die Entwicklung der Religionsdidaktik verständlich gemacht werden, andererseits sollten Studierende oder auch in der Praxis Tätige ihre eigene Position finden, indem sie sich gleichsam im Spektrum der „Konzeptionen“ zu verorten lernen. So gesehen versprach man sich von der Auseinandersetzung mit den „Konzeptionen“ eine geschichtliche Orientierung sowie eine persönliche Entscheidung. Inzwischen hat die Berufung auf solche „Konzeptionen“ zwar an Einfluss verloren und findet sich in religionsdidaktischen Lehrbüchern häufiger die bescheidenere Rede von „Ansätzen“², aber wichtige Fragen sind dabei m.E. nach wie vor nicht wirklich geklärt.

Einmal ganz abgesehen vom historischen Wert einer Einteilung der religionsdidaktischen Diskussion und ihrer Entwicklung nach „Konzeptionen“, die hier auf sich beruhen bleiben soll³, stellt sich ja die Frage, was das Angebot unterschiedlicher „Konzeptionen“ oder „Ansätze“ für die Unterrichtspraxis bedeuten soll und bedeuten kann. Wäre es tatsächlich sinnvoll, wenn sich die eine Religionslehrkraft für die Kompetenzorientierung entscheidet, während eine andere Religion performativ unterrichtet usw.? Und sollte tatsächlich jemand versuchen, den gesamten Religionsunterricht, also Tag für Tag und Woche für Woche, im Ausgang von sogenannten Anforderungssituationen zu gestalten, wie sie bei der Kompetenzorientierung empfohlen werden⁴, wäre dies für die Schülerinnen und Schüler überaus monoton. Es würde auch dazu führen, dass solche Themen, die sich kaum von Anforderungssituationen her sinnvoll erschließen lassen, weil sie jedenfalls auf den ersten Blick nur wenig zur Lösung aktueller Probleme beitragen, an den Rand des entsprechenden Unterrichts rücken oder ganz entfallen würden. Man denke nur an poetische Texte oder an Erzählungen. Ähnlich problematisch wäre wohl der Versuch, den Unterricht, Tag für Tag und Woche für Woche, im Sinne einer erlebnisorientierten Begegnung mit Religion zu inszenieren. Auch hier stünde, bei allem kreativem Einsatz, vor allem wiederum Monotonie zu befürchten und würden dafür weniger geeignete Themen wie etwa die biblische Briefliteratur oder auch theologische Texte zumindest tendenziell verdrängt.

² So etwa in dem in Anm. 1 genannten Band.

³ Vgl. dazu etwa unsere Untersuchungen: F. Schweitzer/H. Simojoki, *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität* (Religionspädagogik in Pluraler Gesellschaft 5), Freiburg/Gütersloh 2005; F. Schweitzer/H. Simojoki/S. Moschner/M. Müller, *Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften* (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 15), Freiburg 2010.

⁴ Vgl. G. Obst, *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen 2008.

Sinnvoller scheint es deshalb, von der Vorstellung verschiedener *Dimensionen* auszugehen, die dem Religionsunterricht zu eigen sind.⁵ „Guter Religionsunterricht“ muss den Kompetenzerwerb unterstützen, er muss sich dazu der Weltzugänge oder Konstruktionsleistungen von Schülerinnen und Schülern bewusst sein, er muss performative Elemente enthalten und sich auf interreligiöse Fragen einstellen usw. Der Unterricht wäre so gesehen gerade dann – und *nur dann* – „gut“, wenn dafür gesorgt ist, dass *alle* Dimensionen berücksichtigt werden – nicht gleichmäßig zu jeder Zeit, aber doch so, dass im Laufe etwa eines Schuljahres oder jedenfalls eines längeren Zeitraums unterschiedliche Dimensionen in den Vordergrund treten. Auf diese Weise wäre auch gewährleistet, dass der Religionsunterricht abwechslungsreich und auf Dauer interessant gestaltet werden kann, wofür nicht zuletzt die Kinder und Jugendlichen dankbar sein werden.

2 Von der Profilierung zur Suche nach Verbindungsmöglichkeiten: Lassen sich die Ansätze miteinander kombinieren?

Die Rede von „Konzeptionen“ und „Ansätzen“ sowie von Entscheidungen legt die Annahme nahe, dass entweder dem einen oder eben dem anderen „Ansatz“ gefolgt werden müsse. Besonders markant tritt diese Annahme hervor, wenn von einer konstruktivistischen, performativen usw. Religionsdidaktik gesprochen wird. Denn in diesem Falle wird ja deutlich der profilierende Anspruch erhoben, dass der jeweils im Adjektiv benannte Aspekt das Ganze der Religionsdidaktik auszufüllen vermag und auch bestimmen soll. Damit entsteht das Bild einer fundamentalen Konkurrenz zwischen verschiedenen (Religions-)Didaktiken. Jeder „Ansatz“ geht aufs Ganze!

Noch recht selten wird hingegen die Frage diskutiert, ob und auf welche Weise sich verschiedene Ansätze oder, wie dann wiederum besser zu formulieren wäre: Dimensionen miteinander verbinden lassen. Genau dies aber kann weiterführende Einsichten ermöglichen:

- Es ist durchaus sinnvoll, interreligiöses Lernen unter dem Aspekt des Konstruktivismus zu verstehen⁶ und dann den Unterricht so zu konzipieren, dass beispielsweise der Konstruktionscharakter von Vorstellungen des Eigenen und des Fremden bzw. Anderen hervortritt.
- Die Kompetenzorientierung kann didaktisch verbessert werden, wenn sie auch auf individuelle Konstruktionsleistungen eingestellt ist, usw.

Allerdings kann auch gefragt werden, ob die Verwendbarkeit oder Anschlussfähigkeit zwischen verschiedenen religionsdidaktischen Ansätzen tatsächlich so unbegrenzt ist,

⁵ Meine Überlegungen überschneiden sich hier mit dem zusammenfassenden (Reflexions-)Beitrag von R. Englert, Religionsdidaktik wohin? – Versuch einer Bilanz. In: Grüme u. a., Religionsunterricht neu denken, a. a. O., 247–258, vor allem in der Intention, das verwirrende Bild der „Ansätze“ zu strukturieren. Allerdings unterscheidet Englert etwas anders als ich und verwendet deshalb auch den Begriff der „Dimensionen“ etwas anders, wenn er von „grundlegenden“, „pointierten“ oder „dimensionalen“ Religionsdidaktiken spricht.

⁶ Vgl. mit entsprechenden grundlegenden Überlegungen dazu etwa J. Willems, Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden 2011.

wie es die Frage nach Verbindungsmöglichkeiten suggerieren könnte. Dies soll nun, im Blick auf die Unterrichtsinhalte, noch etwas genauer betrachtet werden.

3 Gleichbleibende Inhalte bei variierenden Unterrichtsformen?

Zumindest in gewisser Weise liegt es nahe, das Verhältnis zwischen verschiedenen religionsdidaktischen Ansätzen so verstehen zu wollen, dass bei einem etwa durch den Lehrplan vorgegebenen Unterrichtsinhalt jeweils zu fragen ist, mithilfe welchen Ansatzes oder welcher Ansätze hier am besten gearbeitet werden kann. Ein bestimmter Unterrichtsinhalt – eine biblische Geschichte etwa – kann ebenso kompetenzorientiert wie performativ oder konstruktivistisch aufgenommen werden, und er lässt sich auch in einen interreligiösen Horizont stellen. Insofern ist es durchaus zutreffend, von einem Verhältnis im Sinne gleichbleibender Inhalte bei variablen Unterrichtsformen auszugehen. Gleichwohl kommen an dieser Stelle aber auch Grenzen in den Blick. Manche religionsdidaktischen Ansätze bezeichnen zugleich eine bestimmte Inhaltlichkeit. Interreligiöses Lernen schließt notwendig eine Beschäftigung mit anderen Religionen ein und lässt sich nicht auf eine Form des Unterrichtens beschränken. In anderer Weise bringt der performative Ansatz eine Konzentration auf religiöse Vollzüge mit sich und insofern eine Orientierung an Inhalten, die im engeren Sinne liturgischer Art und im weiteren Sinne an religiöser Praxis orientiert sind. Nicht jede Gestaltungsdimension eignet sich also für alle möglichen Inhalte.

Solche Grenzen werden ebenfalls erkennbar, wenn umgekehrt von bestimmten Inhalten ausgegangen wird. Das gilt besonders für die kaum sinnvolle Verbindung interreligiöser Inhalte mit dem performativen Ansatz.⁷ Dass die Schülerinnen und Schüler hier durch entsprechende Inszenierungen befähigt werden sollen, probeweise an einer bestimmten religiösen Praxis teilzuhaben, ist bei der Begegnung mit anderen Religionen didaktisch nicht zu empfehlen. Das zeigen die Erfahrungen mit den im Religionsunterricht eine Zeit lang verbreiteten Versuchen, mit christlichen Kindern im Spiel etwa ein Seder-Mahl zu feiern, oder auch die in den Frühzeiten interreligiösen Lernens verbreiteten Vorschläge, dass man doch die Feste aller Religionen am besten gemeinsam feiern sollte. Hier werden der Andere und das Andere – die andere Religionen also – vereinnahmt, bis hin zu der Gefahr, dass ein entsprechendes Verhalten als blasphemisch empfunden werden kann (Wie würden wir als Christen reagieren, wenn Muslime versuchten, probenthalber das Abendmahl zu inszenieren?).

So bleibt im Einzelfall zu prüfen, welche Verbindungsmöglichkeiten sich bei der Gestaltung von Unterricht ergeben und welche abzulehnen sind.

4 Traditionsabbruch oder Pluralität – oder beides zugleich?

Wer die religionsdidaktische Diskussion aus einer Außenperspektive betrachtet, etwa der einer anderen Fachdidaktik, wird sich vielleicht darüber wundern, dass die Reli-

⁷ Vgl. dazu F. Schweitzer, *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*, Gütersloh 2014.

gionsdidaktik der Gegenwart von so unterschiedlichen Situationsdiagnosen auszugehen scheint. Heben manche vor allem den Traditionsabbruch hervor, so sehen andere in der interreligiösen und weltanschaulichen Pluralität die entscheidende Herausforderung. Liegt auch dies nur daran, dass verschiedene religionsdidaktische Richtungen eben von unterschiedlichen Interessen geleitet werden?

Eine solche Auskunft oder Erklärung bliebe reichlich unbefriedigend. Sie würde aus der Religionsdidaktik eine beliebige, nämlich ganz von persönlichen Interessen der Unterrichtenden abhängige Angelegenheit machen. Von einer wissenschaftlichen Disziplin könnte dann sicher nicht die Rede sein!

An dieser Stelle ist nun nicht der Ort, eine ins Einzelne gehende Auseinandersetzung mit der Sachhaltigkeit der beiden unterschiedlichen oder sogar gegensätzlichen Situationsdiagnosen zu unternehmen (was ich an anderer Stelle für den „Traditionsabbruch“ unlängst versucht habe⁸). Unabhängig davon scheint es plausibel, hypothetisch davon auszugehen, dass in der Gegenwart offenbar Effekte in beiden Hinsichten zu erwarten stehen. Zumindest gibt es keinerlei empirische Hinweise darauf, dass sich heute vor allem eine kirchliche oder auf andere religiöse Institutionen bezogene Sozialisation ungebrochen fortsetzen würde, noch lässt sich angesichts von mehr als 4 Millionen Muslimen in Deutschland, um nur diese eine exemplarische Zahl zu nennen, die Vielfalt der Religionen in Deutschland leugnen oder angesichts der wachsenden Zahl Konfessionsloser die weltanschauliche Heterogenität übergehen. Für die Religionsdidaktik folgt daraus, dass der Religionsunterricht auf beides eingestellt sein muss, auf religiös und weltanschaulich vielfältige Lernvoraussetzungen ebenso wie auf eine abnehmende Traditionsorientierung. Greifbar wird dies etwa in der Frage, wie interreligiöses Lernen unter den Voraussetzungen nur wenig oder gar nicht konturierter eigener religiöser Identitäten von Kindern und Jugendlichen überhaupt gelingen kann. Ähnlich lässt sich fragen, wie der bislang allein auf die Polarität zwischen Traditionsabbruch und Traditionserschließung eingestellte performative Ansatz die religiöse Pluralität in Rechnung stellen will.

5 „Das hat sich in der Praxis sehr bewährt hat!“ – aber wie steht es um die Empirie?

In der Regel treten Vertreterinnen und Vertreter bestimmter religionsdidaktischer Ansätze mit dem Hinweis für ihre jeweilige Auffassung ein, ihr Ansatz habe sich in der Praxis sehr bewährt. Auffällig ist jedoch, dass empirische Belege für diese Bewährung weithin fehlen. Selbst beim kompetenzorientierten Ansatz, dessen Herkunft aus der empirischen Bildungsforschung gegenteilige Erwartungen nahe legen könnte, gibt es bislang nur einzelne empirische Untersuchungen, die sich zudem, wie etwa das

⁸ Vgl. F. Schweitzer, Erfahrung, Reflexivität und Pluralität. Wie kann die Religionspädagogik auf den Gestaltwandel von Religion reagieren? In: Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung. Jahrbuch der Religionspädagogik 30, Neukirchen-Vluyn 2014, 54–64.

Berliner Projekt⁹, gar nicht auf die Frage der Bewährung im Unterricht beziehen. Insofern ist nach wie vor von einem weitreichenden Empiriedefizit in der Religionsdidaktik zu sprechen.

Theoretische Analysen und konzeptionelle Entwürfe sind m.E. auch in Zukunft in der Didaktik keineswegs überflüssig. Allein vermögen sie aber nicht mehr zu überzeugen. Denn das wissenschaftliche Instrumentarium für eine entsprechende empirische Fundierung und Evaluation steht inzwischen zur Verfügung, auch wenn es religionsdidaktisch noch zu selten genutzt wird.

Bei ihrer Untersuchung zum performativen Religionsunterricht heben Bernhard Dressler, Thomas Klie und Martina Kumlehn hervor, dass ihre Fallstudien es nicht zulassen, „empirisch fundiert“ zu ermitteln, „ob der Unterricht Einsichten in die Performativität religiöser Kommunikation eher erschließt oder eher verschließt“.¹⁰ Es ist gut, wenn hier die Grenzen der eigenen Darstellung und Vorgehensweise so präzise benannt werden. Es sollte jedoch umgekehrt auch bedeuten, dass künftige Studien gezielt so angelegt sind, dass sich genau dies ermitteln lässt.

Wie notwendig Untersuchungen sind, die eine empirische Überprüfung von Lernerfolgen zulassen, zeigt etwa ein aktuelles Beispiel aus der Tübinger Unterrichtsforschung: In einer aufwändigen empirischen Untersuchung wurde hier der Frage nachgegangen, ob die zur Unterstützung von interreligiöser Kompetenz für die Pflege ausgearbeiteten Module bzw. Unterrichtseinheiten tatsächlich den gewünschten Effekt erzielen.¹¹ Obwohl alle neun Module, auf die sich die Untersuchung bezog, mit gleicher Sorgfalt ausgearbeitet und durch viele Hände mit erheblicher fachlicher und didaktischer Expertise gegangen waren, belegen die empirisch erhobenen Kompetenzzuwächse ein sehr gemischtes Bild. Manche der Unterrichtseinheiten führten zu den gewünschten Ergebnissen, andere nicht oder jedenfalls nicht im erwarteten Maße. Dabei waren auch Unterschiede im Blick auf die jeweiligen Lernvoraussetzungen bedeutsam. Unterschiedliche Lernvoraussetzungen führen offenbar dazu, dass bestimmte Vorgehensweisen greifen oder eben nicht greifen. Auch die besten didaktischen Absichten, so ist daraus zu schließen, garantieren keineswegs den erwünschten Lernerfolg!

6 Zum Schluss: ein weiterführender Vorschlag?

Wie bereits zu Beginn hervorgehoben, erfolgen die kritischen Anmerkungen an dieser Stelle nicht in einer destruktiven, sondern in einer konstruktiven und weiterführenden Absicht. In Frage gestellt wird allerdings der Sinn einer sich in der Gestalt von „Kon-

⁹ Vgl. D. Benner/R. Schieder/H. Schluß/J. Willems (Hg.), *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus*, Paderborn 2011.

¹⁰ B. Dressler/T. Klie/M. Kumlehn, *Einleitung*. In: dies., *Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung*, Stuttgart 2012, 9–13, 11.

¹¹ Vgl. H. Merkt/F. Schweitzer/A. Biesinger (Hg.), *Interreligiöse Kompetenz in der Pflege. Pädagogische Ansätze, theoretische Perspektiven und empirische Befunde*, Münster/New York 2014.

zeptionen“ oder „Ansätzen“ reflektierenden und präsentierenden Religionsdidaktik. Stattdessen plädiere ich für eine *mehr- oder vieldimensionale Religionsdidaktik*, die eben darauf beruht, dass ganz unterschiedliche Realisierungsformen gleichermaßen Berücksichtigung finden. Dazu, was dies nicht zuletzt im Blick auf die Unterrichtspraxis bedeuten könnte, wurden in den bisherigen Ausführungen drei Möglichkeiten herausgestellt:

- Die bislang als „Konzeptionen“ oder „Ansätze“ bezeichneten Gestaltungsformen von Religionsunterricht könnten angemessener als Dimensionen aufgefasst werden, die sich miteinander verbinden lassen. Sie heben jeweils bestimmte, vielfach unverzichtbare Aspekte des Unterrichts hervor, die aber nicht verabsolutiert werden dürfen. Ziel ist nicht die Orientierung an nur einer Dimension von Unterricht, sondern eine möglichst gleichmäßige Berücksichtigung aller Dimensionen, die dann als ein Qualitätsmerkmal angesehen werden kann.
- Gewährleistet werden könnte dies durch eine Abfolge in der Zeit, so dass beispielsweise im Zeitraum eines Schuljahrs dafür gesorgt wird, dass unterschiedliche didaktische Dimensionen eine Zeit lang profiliert hervortreten. So würde einmal vor allem an Symbolen oder Zeichen gearbeitet, dann wieder besonders im Blick auf andere Religionen, später würden inszenierte Elemente in den Vordergrund treten usw.
- Ein weiterer Aspekt, der sich nicht an der Zeit, sondern am jeweiligen Inhalt oder Thema ausrichtet, bestünde in der gezielten Auswahl der Gestaltungsformen je nach Thema. Auch dies wurde bereits an Beispielen verdeutlicht: Erzählungen passen nicht so recht zu Anforderungssituationen, auf Anforderungssituationen kann schlecht mit einem Psalm geantwortet werden, andere Religionen verlangen weniger nach einem performativen Ansatz, als dies bei der Erschließung unbekannter religiöser Vollzüge der eigenen Tradition der Fall ist, usw.

Weitere Möglichkeiten einer komplexen Religionsdidaktik, die verschiedene Dimensionen einschließt und pflegt, ließen sich in der didaktischen Diskussion gewiss finden. Im vorliegenden Zusammenhang kommt es nicht auf eine erschöpfende Aufzählung solcher Möglichkeiten an, sondern auf deren Intention, nämlich die Gefahr eindimensionaler Ausgestaltungen von Religionsunterricht zu vermeiden.

Vielleicht wäre ein solches Verständnis von Religionsdidaktik auch ein günstiger Ausgangspunkt für die gemeinsame Arbeit an einer empiriegestützten Optimierung des Religionsunterrichts. Denn eine so verstandene Religionsdidaktik beschriebe ein der gesamten Religionsdidaktik gemeinsames Arbeits- und Forschungsfeld, auf das sich unterschiedliche empirische, aber auch theoretische Arbeiten beziehen ließen. Darin wiederum könnte eine wichtige Voraussetzung für die Weiterentwicklung der Religionsdidaktik insgesamt bestehen.