

Claus Ensberg
Steffen Wittkowske
(Hrsg.)

Fachdidaktiken als praktische Wissenschaften

KLINKHARDT

ENSBERG / WITTKOWKSE
FACHDIDAKTIKEN ALS
PRAKTISCHE WISSENSCHAFTEN

FACHDIDAKTIKEN ALS
PRAKTISCHE WISSENSCHAFTEN
Grundlagen – Positionen – Perspektiven

herausgegeben von
Claus Ensberg und
Steffen Wittkowske

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2010



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über
<http://dnb.d-nb.de>.

2010.10.h. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen
Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2010.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1771-4

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| <i>Zur Einführung</i> | 7 |
| Claus Ensberg und Steffen Wittkowske | |
| | |
| <i>Evangelische Religion</i> | |
| Überlegungen zur Fachdidaktik Evangelische Religion aus der Perspektive einer systemischen Religionspädagogik | 13 |
| Michael Domsgen | |
| | |
| <i>Katholische Religion</i> | |
| Standpunkt in Kontexten: Zur Fachdidaktik des Religionsunterrichts – Abschied als Thema | 31 |
| Hans-Ferdinand Angel | |
| | |
| <i>Deutsch</i> | |
| Lehren und Lernen im Fach Deutsch – am Beispiel des schriftlichen Argumentierens | 51 |
| Claus Ensberg | |
| | |
| <i>Englisch</i> | |
| Lehr- und lernbezogene Anwendungsbereiche englischdidaktischer Forschungen | 67 |
| Wolfgang Gehring | |
| | |
| <i>Politik</i> | |
| Alles nur Ansichtssache? – Lehren und Forschen im Fach Politik | 83 |
| Dagmar Richter | |
| | |
| <i>Geschichte</i> | |
| Lehren und Lernen im Fach Geschichte. Der 17. Juni 1953 im Spiegel deutscher Geschichtslehrbücher | 97 |
| Heike Christina Mätzing | |
| | |
| <i>Geographie</i> | |
| Lernen in ländlichen Räumen – das didaktisch-methodische Konzept des „Rural Action Learning“ | 113 |
| Martina Flath | |
| | |
| <i>Mathematik</i> | |
| Gestaltungselemente eines kompetenzorientierten Mathematikunterrichts – Herausforderung an die Mathematikdidaktik nach PISA? | 127 |
| Martin Winter | |

Informatik

| | |
|---|-----|
| Bildungsstandards Informatik – neue Forderungen an die informatische Bildung | 143 |
| Steffen Friedrich | |

Sachunterricht

| | |
|--|-----|
| Die Welt erkunden lernen – der Sachunterricht und seine didaktische Fragestellung | 159 |
| Marlies Hempel und Steffen Wittkowske | |

Biologie

| | |
|--|-----|
| Der geregelte Unterrichtskreislauf im Biologieunterricht | 171 |
| Norbert Pütz | |

Chemie

| | |
|---|-----|
| Von der Alltagssprache zur chemischen Fachsprache | 183 |
| Katrin Sommer | |

Physik

| | |
|--|-----|
| Fachdidaktik Physik: Ein Einblick in das Spektrum von Forschung und Entwicklung | 201 |
| Burkhard Priemer | |

Kunsterziehung

| | |
|--|-----|
| Think with the senses – feel with the mind. Kunstpädagogische Handlungsfelder im Kontext schulischen Lernens | 217 |
| Bettina Uhlig | |

Musik

| | |
|--|-----|
| Lernen und Forschen zwischen Musikalisierung und ästhetischer Erfahrung | 235 |
| Roland Hafen | |

Sport

| | |
|--|-----|
| Normative Sportpädagogik und kasuistische Sportdidaktik – zwei unversöhnliche Schwestern? | 253 |
| Petra Wolters | |

| | |
|--------------------------|-----|
| Autorenverzeichnis | 269 |
|--------------------------|-----|

Claus Ensberg und Steffen Wittkowske

Zur Einführung

Was heißt es, fachdidaktisch zu forschen und zu lehren? Was verbindet universitäre Disziplinen, die zwar alle den Begriff Didaktik im Namen führen, sich aber jeweils auf ganz unterschiedliche Gegenstandsbereiche beziehen? In welcher Hinsicht verstehen sie sich als *fach*didaktische und zugleich *fachdidaktische* Wissenschaften?

An der Universität Vechta wurde die Einrichtung des Studiengangs ‚Master of Education‘ zum Anlass genommen, diese Fragen im Rahmen einer Ringvorlesung in den Wintersemestern 2006/2007 und 2007/2008 zu erörtern. Das lag nahe unter den veränderten konzeptionellen wie organisatorischen Bedingungen des neuen Studiengangs. Dezidiert berufsbezogen angelegt, erhebt er den Anspruch, Grundlagen, Faktoren und Verfahren schulischen Lehrens und Lernens zu thematisieren. Entschiedener, als dies in der zurückliegenden Phase universitärer Lehrerbildung der Fall war, sehen sich auch die Fachdidaktiken herausgefordert, über ihr Selbstverständnis als praktische Wissenschaften nachzudenken. Ein solches Nachdenken vollzieht sich am geeignetsten an dem Ort, an dem es sich vorwiegend zur Erscheinung bringt: im Raum der Universität. Und es empfiehlt sich, es hochschulöffentlich – im Rahmen einer Ringvorlesung – stattfinden und auf die Weise gerade auch diejenigen an ihm teilhaben zu lassen, in deren Arbeit es zukünftig praktisch wirksam werden soll: die Studierenden.

Dementsprechend waren die einzelnen Vorträge als Grundlagenvorträge konzipiert. Sie wiesen eine Zweiteilung auf. Am Anfang stand die Darstellung wesentlicher Kategorien und Positionen, von denen das fachdidaktische Denken seinen Ausgang nimmt. Anschließend wurde exemplarisch demonstriert, wie sich die programmatischen Aussagen auf unterrichtliche Vorhaben auswirken. Ziel war, das Verhältnis zwischen fachdidaktischer Theorie und Pragmatik als ein komplementäres zu bestimmen und anschaulich werden zu lassen. Der Leitgedanke der Ringvorlesung prägt in Art und Anlage auch die Beiträge des vorliegenden Bandes.

Sie skizzieren im Eingangsteil für das Fach, das sie vertreten, Rahmenbedingungen des Forschens und Lehrens. Einige verfahren exemplarisch, sprechen etwa pointiert eine Forschungsrichtung an oder nehmen Bezug auf ein viel-diskutiertes, u. U. auch gesellschaftliches bzw. bildungsrelevantes Thema. Andere gehen summarisch vor und bieten einen Überblick über Entwicklungstendenzen oder Diskurse, die aktuell im Fach geführt werden. Unabhängig davon, wie die Situationsanalyse im Einzelnen ausfällt – sie wird genutzt, um Ausgangspositionen zu markieren, die das didaktische Denken als konstitutiv für die Artikulation der fachspezifischen Gegenstände gewertet wissen will, mit denen es sich beschäftigt. Es reflektiert dabei die Notwendigkeit, fachliche Inhalte zu Lernenden in Beziehung zu setzen. Diese Notwendigkeit nimmt es als Schwierigkeit wahr, da es um die ‚Spannung‘ weiß, die aus der Gegenstands- und Schülerorientiertheit unterrichtlichen Handelns resultiert. Vor diesem Hintergrund sucht es Konzepte und Modelle zu entwerfen, welche die erfolgreiche Artikulation von Lehr-/Lernprozessen begünstigen.

Insofern spiegeln die Beiträge des Sammelbandes, jeder für sich fachdidaktisch argumentierend, Strukturmerkmale (allgemein-)didaktischen Denkens.¹ Denn sie verbindet fächerübergreifend die Intention, den jeweiligen Gegenstandsbereich schülerbezogen zu konstituieren, d. h. die einschlägigen Gegenstände als Unterrichtsgegenstände aufzufassen und zu bestimmen. Dies lässt sie unter konzeptionellen Aspekten verwandt erscheinen. Die Unterschiede zwischen ihnen resultieren aus der Zuständigkeit für einen bestimmten Gegenstandsbereich. Sie bewirkt, dass die didaktischen Beiträge ihre je eigene, fachlich, thematisch begründete Ausprägung erhalten.

In der Bindung an ein Fach, an fachwissenschaftliche Erkenntnisse und Einsichten gründet das Wissen der universitären Didaktiken um die Komplexität der Gegenstände, mit denen sie sich befassen. Auf diesem Wissen ruht die Überzeugung, dass es zu ihrer Vermittlung der unterrichtlichen Unterweisung oder – mit anderen Worten: der Aufbereitung in Unterrichtsgegenstände bedarf. Dazu wird deren Struktur in Elemente ‚zerlegt‘ und dergestalt unterrichtlich artikuliert, dass Lernende sie sich nach und nach anzueignen vermögen. Um der Aneignungsarbeit willen, die der Schüler, die Schülerin leistet, fließen immer auch Anteile erziehungswissenschaftlichen: pädagogischen, psychologischen, sozialisationstheoretischen Denkens in das fachdidaktische

¹ Vgl. hier und im Folgenden: Sünkel, W. (1996): Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik. Weinheim & München.

Denken mit ein. Doch verliert es deshalb nicht seine Eigenständigkeit; sein essenzielles Interesse an der Erforschung und Fundierung gegenständlicher Lehr-Lernprozesse bleibt davon unberührt. An dem Umgang mit Unterrichtspraxis, den die Beiträge exemplarisch vorführen, lässt sich dieses spezifisch fachdidaktische Interesse ablesen. Sie wählen ihre Beispiele so aus, dass diese, ausschnitthaft oder in Gestalt ganzer Unterrichtssequenzen, auf einen für das jeweilige Fach signifikanten Gegenstand (oder auch mehrere) verweisen. Zugleich geben sie Aufschluss darüber, wie er sich in einer für das Fach typischen Weise unterrichtlich artikulieren lässt. Wenn z. B. Gegenstand des Unterrichts ist, biologische Phänomene, hier: den Selbstreinigungseffekt bei Blättern, zu erklären oder chemische Stoffe zu klassifizieren, etwa Carbonate von Chloriden zu unterscheiden, legt sich als Verfahren, um die Ausübung dieser Tätigkeiten lehr- und lernbar zu machen, das Experiment nahe. Wird ein Flächeninhalt mathematisch oder der Begriff der Geschwindigkeit physikalisch bestimmt, spielen Rechenoperationen, der Umgang mit Formeln und ihre Visualisierung eine wichtige Rolle. Ist der Nachweis zu führen, dass es sich bei Darstellungen des 17. Juni 1953 im Schulbuch um interessegeleitete Interpretationen von Geschichte handelt, wird das Quellenstudium der Weg sein, auf dem Schülerinnen und Schüler gegenständlich handeln.

Die Eigenständigkeit universitärer Didaktiken resultiert aus der Beschäftigung mit jeweils *einem* Gegenstandsbereich. Aus der spezifischen Sicht auf ‚ihre‘ Gegenstände erhalten sie ihr unverwechselbares Profil. Doch lässt gerade die *fachdidaktische* Orientierung hervortreten, was ihnen *fachdidaktisch* gemeinsam ist. Es ist dies das Streben nach Exemplarik im Umgang mit den Gegenständen. Sie werden so ausgewählt und aufbereitet, dass Schülerinnen und Schüler zu erkennen vermögen, was das Fach eigentlich ‚ausmacht‘. Solche modellhaft-exemplarischen Zugänge zu den Gegenständen aufzuzeigen liegt im Interesse aller didaktischen Disziplinen, ist ein Strukturmerkmal (allgemein-)didaktischen Denkens.

Ein weiteres lässt sich an den Unterrichtsbeispielen ablesen, die im Band ausgeführt sind. Sie machen kenntlich, dass sich die Vermittlung bzw. Aneignung der Gegenstände in jedem Fach auf ähnliche Weise als ein Nacheinander bestimmter Phasen oder Schritte realisiert. Aus Lehrersicht wahrgenommen, setzt die Planung von Unterricht an dessen Ende an und wendet sich von dort aus der Anfangsphase zu. Zunächst gilt es, den Unterrichtsgegenstand zu bestimmen, d. h. die Tätigkeit in den Blick zu nehmen, zu deren Ausübung Schülerinnen und Schüler mit Ablauf der Unterrichtseinheit imstande sein sollen. Von dieser Entscheidung hängt ab, wie Unterricht unter thematischen und temporalen Aspekten konzipiert wird. Leitfrage ist: Auf

welche Weise werden Schülerinnen und Schüler Schritt für Schritt zur Ausübung einer bestimmten Tätigkeit befähigt? Welche Kenntnisse und Fertigkeiten benötigen sie, um beispielsweise die Funktionsweise eines Fahrkartensystems informatisch, d. h. algorithmisch erläutern, religiöse als Welt- und Lebensdeutungsaussagen erschließen, Formen künstlerischer Bildsprache analysieren und für eigene Gestaltungsversuche nutzen zu können?

Die Beiträge zeigen, z. T. eher implizit, häufiger auch ausführlich, wie diese und andere Tätigkeiten zu Unterrichtsgegenständen werden: Es werden Aufgaben gestellt, Problemsituationen geschaffen, damit sukzessive etwa ein Sachverhalt aspektuell erklärt, ein Phänomen von verschiedenen Seiten betrachtet, ein Vorgang in seinen Teilvorgängen durchschaut und ausgeführt werden kann. Der Prozess der Aneignung verläuft intensiver, wenn auf Seiten derjenigen, die ihn leisten: der Schülerinnen und Schüler, die Einsicht in die Sinnhaftigkeit des Lernens wächst. Und mit ihr erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sie das von ihnen Verlangte von sich selbst verlangen, sie – zumindest keimhaft – Interesse, Freude, Neugier entwickeln, den eigenen Bildungs- und Erfahrungshorizont zu überschreiten. Indem sie lernen, eine ihnen vor Abhaltung des Unterrichts ‚fremde‘ Tätigkeit auszuüben, verfügen sie über einen neuen Erkenntnisstand, der sich – fachspezifisch und fachübergreifend – auf zukünftige Situationen der Gegenstandsartikulation günstig auszuwirken vermag.

Die in diesem Band versammelten Beiträge repräsentieren ein breites Spektrum didaktikwissenschaftlicher Disziplinen. Deren Erkenntnisinteresse richtet sich darauf, die Transformation von Gegenständen in Unterrichtsgegenstände besser zu begreifen und begreifbar zu machen. Darin liegt das Spezifikum ihres Denkens, Forschens und Lehrens. Von dorthin beziehen sie Position im Kontakt mit den Fach- und Bildungswissenschaften. Insofern nimmt der vorliegende Band auch Stellung zu der in Schule, Studienseminar und Universität geführten Diskussion um Begriff und Inhalte unterrichtlich vermittelter Bildung.

Wir danken der Universität Vechta für die Unterstützung des fächerübergreifenden Projektes. Dankbar sind wir auch für die Gespräche mit den beteiligten Kolleginnen und Kollegen, die zu einem vertieften Nachdenken über didaktikwissenschaftliche Theorie und Pragmatik angeregt haben.

Linya Coers und Anne Scholten haben geholfen, den Band für die Publikation vorzubereiten.

Vechta, im August 2010

Claus Ensberg und
Steffen Wittkowske

Literatur

Sünkel, W: Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik. Weinheim & München 1996.

Michael Domsgen

Überlegungen zur Fachdidaktik Evangelische Religion aus der Perspektive einer systemischen Religionspädagogik

Die Religionspädagogik ist von ihrer Genese her eine Krisenwissenschaft. Die Entwicklungen in der Gesellschaft vor 100 Jahren brachten der Theologie Probleme ein, die sie nicht adäquat aufnehmen konnte. Die Defizite einer Katechetik, die sich primär an theologisch vorgegebenen Stoffen orientierte, waren so groß, dass auch religiöse Erziehung und Bildung pädagogisch profiliert werden sollten. Die Religionspädagogik als neu entstandene Disziplin „schaute genau hin und brachte so Daten ins Innen der Theologie, die diese nicht mehr ohne Religionspädagogik verstehend bearbeiten konnte“ (Gronover 2006, S. 14).

Auch heute stehen wir vor grundlegenden Herausforderungen. Norbert Mettes ungeschminkte Beschreibung kirchlich-christlicher Sozialisation in der Bundesrepublik aus dem Jahre 1994 hat nichts von ihrer Bedeutung eingebüßt. Er konstatierte eine „tiefgreifende Identitäts-Relevanz-Krise religionspädagogischen Handelns“ (Mette 1994, S. 13) und bestimmte sie in doppelter Weise: „Religiöse Erziehung und Bildung haben nicht nur erheblich an allgemeiner Relevanz eingebüßt. Was ihre eigentlichen Ziele und Aufgaben sind, ist für viele Zeitgenossen ebenso fraglich geworden. Selbst unter denen, die an religiöser Erziehung festhalten möchten, macht sich Unsicherheit breit, wie diese in angemessener Weise zu erfolgen hat“ (ebd.).

Evangelische Religionspädagogik hat sich in den letzten Jahrzehnten in besonderer Weise auf den Religionsunterricht konzentriert. Dies ist gut nachvollziehbar, denn an keinem anderen Lernort besteht die Chance, mit so vielen Kindern und Jugendlichen über Religion ins Gespräch zu kommen und eine kontinuierliche und systematische Auseinandersetzung mit religiösen Fragen zu ermöglichen.

Allerdings reicht die Fixierung auf die Schule allein nicht mehr aus, wenn man wirklich schülerorientiert arbeiten möchte. Denn die Lebenswelt heutiger Kinder und Jugendlicher hat sich mit Blick auf die religiöse Dimension deutlich verändert. Der auffälligste Befund besteht darin, dass eine wie auch immer im Einzelnen sich gestaltende christliche Sozialisation von Kindern nicht mehr ohne weiteres vorausgesetzt werden kann (vor allem in Ostdeutschland). Dazu kommen die Herausforderungen einer zunehmend multi-religiösen Gesellschaft (die sich momentan vor allem in Westdeutschland stellen), in der feste religiöse Identitäten unwahrscheinlich werden und die Menschen weitgehend religiös autonom agieren.

Eine sich ausschließlich auf die Schule konzentrierende Religionspädagogik könnte all diese Veränderungen nicht angemessen aufnehmen. Notwendig ist ein umfassenderer Ansatz, um wirklich schülerinnen- und schülerorientiert zu arbeiten. Bei diesem Ansatz sollten einerseits neben der Schule auch die anderen Lernorte des Glaubens in den Blick kommen und müsste andererseits nach Interdependenzen der einzelnen Lernorte geforscht werden (vgl. Grethlein 1998, S. 307-541). Gleichzeitig sollten die Erkenntnisse einer auf den Lebenslauf bezogenen Religionspädagogik aufgenommen werden (vgl. Nipkow 2006), in der das lernende Subjekt im Mittelpunkt steht und mit seinen spezifischen Konstruktionsleistungen gewürdigt wird. Lernort- und biografiebezogene Ansätze sind also zu verschränken. Nur so kann adäquat auf die Herausforderungen der Gegenwart reagiert werden.

1. Von der Notwendigkeit eines weiten Ansatzes der Religionspädagogik

Illustrieren möchte ich die Herausforderungen am Beispiel des 9-jährigen Jakob aus Aachen. Jakob stammt aus einer binationalen Familie. Sein Vater ist Muslim, seine Mutter ist Christin. Bevor er in die Schule kam, besuchte er einen kirchlichen Kindergarten und erinnert sich daran, dass sie zu Weihnachten „so Kerzen angemacht“ haben. „Wir hatten auch so das Jesuskreuz und dann haben wir immer solche Lieder gesungen“ (Arnold et al. 1997, S. 64), erzählt er. In der Schule nimmt er am evangelischen Religionsunterricht teil. Nebenher besucht er während des vierten Schuljahres die Kinderbibelstunde in einem evangelischen Gemeindezentrum.

Lernorttheoretisch lassen sich bei Jakob also verschiedene religiöse Lernorte ausmachen: die Familie, der Kindergarten, später dann die Schule sowie die Gemeinde. Die Medien finden im Gespräch mit ihm ebenfalls kurz Erwähnung. Allerdings hat Jakob nicht den Eindruck, dass er dort etwas über Gott erfahren hat.

Auch über die Bedeutung der einzelnen Lernorte gibt das Interview Aufschluss. Bezeichnend für die religiöse Erziehung in der *Familie* ist die Schilderung eines Rituals, dem sich Jakob vor wichtigen Anlässen mit seinen Eltern unterzieht. Er berichtet:

„Also, mein Vater ist Iraner, Perser, und in dem Koran, also die machen das meistens, wenn ich in den Judokampf gehe, dann nehmen die das Buch, gehen mit dem Nagel in die Seiten so ein paar Mal, und dann machen die mit dem Nagel die Seite auf und dann ... Ich weiß nicht, was da steht, ich hab' es nie gelesen, ich kann das noch nicht. Und dann hat mein Vater das Buch zugemacht oder meine Mutter, auch meine Mutter kann das lesen, und dann musste ich zur Tür, und dann haben die den Koran so hochgehoben, und dann musste ich darunter durch und dann mußte ich z. B. beten: ‚Lieber Gott, laß mich jetzt gewinnen‘ oder ‚Wenn es jetzt nicht klappt, ist es auch nicht schlimm, aber es wäre gut, daß ich jetzt gewinne. Ich muß nur an mich glauben, dann schaffe ich das schon.‘ Dann mußte ich ein paar Mal darunter, wie die das hier so machen ... I.: Wie die hier das Kreuz schlagen? Jakob: Ja, haben die das mit dem Buch, mußte ich das küssen, haben mir an die Stirn also so drangemacht. Ja, und dann mußte ich es noch einmal küssen und dann haben sie es mir auf die Schulter gelegt und dann nochmals zur anderen Schulter und dann mußte ich noch einmal beten, daß ich es schaffe. Dann hat meine Mutter irgendwas gesagt, und sie haben es wieder dahin gestellt. Und dann konnten wir gehen“ (ebd., S. 62f.).

Hier wird in eindrücklicher Weise die Besonderheit der Familienreligion deutlich. Es gibt durchaus Zusammenhänge mit der organisierten Religion, die durch die Eltern in die Familie hineingetragen wird. Die Einflüsse der organisierten Religion werden jedoch familial transformiert, sie werden gemischt und auf die Bedürfnisse der Familie zugeschnitten. „Ob sich Jakob im Gebet an Gott oder Allah wendet oder ob er in muslimischem oder christlichem Zusammenhang betet, macht für ihn keinen Unterschied“ (Orth & Harnisch 1998, S. 22).

So ist auch Jakobs Gebetspraxis eine kombinierte. Interessant ist auch ein Blick auf die Einflüsse des Lernorts *Gemeinde*. So berichtet Jakob von einem Besuch einer katholischen Kirche gemeinsam mit seiner Mutter. Der Interviewer fragt ihn, wer ihm als erster von Gott erzählt hat. Da nennt er seine Mutter, die ihn dann „einfach mal zur Kirche mitgenommen“ (Arnold et al. 1997, S. 64) hat. Er erinnert sich:

„Da habe ich so – das war eine katholische – da habe ich das erste Mal gesehen, daß so rote Teppiche von vorne bis hinten zum Altar. [...] Da war so ein ganz großes Kreuz mit Jesus und so, da kam der Pastor, hat immer so 'ne

Predigt gehalten, und dann noch das Eßpapier, also das heilige Brot, und der Pastor hat immer über Gott erzählt und so [...] Früher bin ich fast jeden Sonntag [zur Kirche gegangen; M.D.] und Mittwoch in die Kinderbibelstunde, das war so vor einem Jahr [...]“ (ebd., S. 64f.). „In der Kinderbibelstunde haben wir dann so Geschichten durchgenommen, wie manche dann zu Gott reden, z. B. wie Mose mit dem brennenden Busch, und daß Gott jetzt nicht so einer ist. Und dann hat die Frau Augenthaler damit angefangen, daß kein Mensch Gott gesehen hat, und man kann nicht sagen, wie Gott aussieht. Gott ist einfach irgendwie alles. Und Gott ist überall und so. Dann haben wir diese zehn Gebote durchgenommen, also auch das zehnte, daß man sich kein Bild von Gott vorstellen soll“ (ebd., S. 64).

Die Impulse durch den Lernort Gemeinde sind durch die Mutter initiiert. Sie nimmt ihren Sohn mit in die Kirche, wo ihn der Kirchenraum und die Eucharistiefeier beeindruckt haben. In der Kinderbibelstunde sind es dann die Geschichten von Gott, die ihm im Gedächtnis bleiben.

Eine konfessionelle Verankerung ergibt sich für Jakob aus dem Religionsunterricht am Lernort *Schule*. Auf die Frage, ob er evangelisch sei, antwortet er: „Ja, ich mache hier beim evangelischen Reliunterricht mit. Und getauft bin ich nicht, aber ich werde noch. Ich möchte auch gerne getauft werden, ich möcht' einfach zu den Christen gehören. Ich will beim Unterricht mitmachen, und wenn ich so als Außenseiter dastehe, daß ich nicht getauft werde, also, der Hajo ist auch nicht getauft. Ja, ich will dann einfach beim Unterricht mitmachen, das macht mir einfach Spaß, der Unterricht. Und da, ich weiß nicht, ob es damit zu tun hat, aber vielleicht wird dann mein Glaube an Gott größer“ (ebd., S. 63).

Auffällig ist hier die Bedeutung der peer group für die Teilnahme am evangelischen Religionsunterricht sowie – daraus resultierend – für das Taufbegehren. Hier wird deutlich, dass religiöse Bildung, Erziehung und Sozialisation auf das Engste durch den Kontext geprägt werden, in dem sie geschehen.

Gleichzeitig illustriert das Interview mit Jakob auf eindrückliche Weise, dass jeder Lernort seine eigene Prägung, also seine eigene Logik hat. Er verfolgt ein eigenes Konzept religiöser Bildung, Erziehung und Sozialisation. Jakob übernimmt in diesen Orten nicht einfach ein vorgefertigtes Konzept. Vielmehr konstruiert er seinen eigenen Glauben, wird dabei aber geprägt durch die Spezifika der einzelnen Lernorte. Von Bedeutung bei diesem Prozess sind bestimmte Bezugspersonen, die die Relevanz der religiösen Dimension in besonderer Weise deutlich werden lassen. Das sind am Lernort Familie seine Eltern, am Lernort Schule die Lehrerin und seine Mitschülerinnen und Mitschüler sowie am Lernort Gemeinde der Pfarrer bzw. die Katechetin.

Zum Lernort *Medien* finden sich keine weiterführenden Äußerungen von Jakob. Danach wurde auch nicht gefragt. Allerdings wissen wir aus anderen Untersuchungen, dass die Medien durchaus eine große Bedeutung für die religiöse Bildung, Erziehung und Sozialisation besitzen. So brachte beispielsweise die von Helmut Hanisch und Detlef Pollack 1994 durchgeführte Befragung von 1500 sächsischen Schülerinnen und Schülern zutage, dass bei Nichtgetauften die Vermittlung christlicher Glaubensinhalte nicht mehr primär durch die Eltern, sondern durch das Fernsehen erfolgte (vgl. Hanisch & Pollack 1997, S. 40). Insofern ist es notwendig, die Zusammenstellung der Lernorte, die sich aus dem Interview mit Jakob ergibt, mit Stichpunkten zum Lernort Medien zu erweitern.

Für Jakob gehören all die Lernorte des Glaubens zusammen. An jedem einzelnen begegnet ihm Religion auf unterschiedliche Weise. In Auseinandersetzung damit konstruiert er seinen Glauben. Dabei haben die Bezugspersonen an den einzelnen Lernorten eine besondere Bedeutung.

Eine Religionspädagogik, die sich als Theorie religiöser, christlicher bzw. kirchlicher Bildung, Erziehung und Sozialisation versteht, wird sich nicht nur auf einen Lernort beschränken können. Soll Religion als relevante Lebenspraxis von Bedeutung sein, müssen Verbindungen hergestellt werden, damit Kinder und Jugendliche an unterschiedlichen Orten mit durchaus unterschiedlicher Ausrichtung von Religion hören und sich damit auseinandersetzen können. Doch wie kann ein solches Anliegen auf der Theorieebene aufgenommen werden?

2. Eine systemische Religionspädagogik als Basistheorie

An anderer Stelle habe ich dazu den Vorschlag einer systemischen Religionspädagogik unterbreitet (vgl. Domsgen 2007). Eine systemische Religionspädagogik will verschiedene Theorieansätze zusammenführen und als Theorierahmen fruchtbar machen. Es handelt sich dabei

- um die ökosoziale Perspektive mit der Betonung der Rahmenbedingungen für die menschliche Entwicklung,
- um die systemtheoretische Perspektive mit der Betonung der Selbstorganisation von Systemen und ihrer Bezogenheit auf die Umwelt sowie
- um die konstruktivistische Perspektive mit der Betonung der wirklichkeitskonstruierenden Kraft des erkennenden Subjekts.

Alle drei Theoriestränge haben ihre Stärken und Schwächen und sollten deshalb komplementär zu Rate gezogen werden. Dabei geht es nicht um die

vollständige Übernahme der Argumentationsmuster und Terminologien, sondern um die Markierung grundlegender Linien. Auch sind die in diesen Theorieansätzen benannten Zielperspektiven nicht alle neu im Sinne eines vorher so nie Gedachten. Vielmehr stellen sie mit ihrem Argumentationsreservoir eine Sprache zur Verfügung, mit deren Hilfe altbekannte und neue Probleme religiöser Bildung, Erziehung und Sozialisation neu gefasst werden können.

Durch die ökosoziale Perspektive mit der Unterscheidung Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem (vgl. Bronfenbrenner 1976, S. 201) sowie Chronosystem (vgl. Bronfenbrenner 1990, S. 77) gelingt es, die Rahmenbedingungen menschlicher Entwicklung genauer zu beschreiben. Desiderate ergeben sich jedoch in der Beschreibung der unterschiedlichen Systemebenen zueinander sowie aus der Familienzentrierung (Familie als Mikrosystem), die daraus resultiert. Außerdem kann die Bedeutung der neuen Medien nicht ausreichend beschrieben werden. An dieser Stelle können systemtheoretische Kenntnisse weiterhelfen. Von besonderer Bedeutung ist dabei der Begriff der Autopoiesis bzw. der Selbstorganisation, mit dem markiert wird, dass niemals ein „Impuls direkt von außen in ein fremdes Gehirn dringen“ kann, „ohne dort durch einen Prozeß der Selbstorganisation im neuronalen Netz autonom angeschlossen zu werden“ (Huschke-Rhein 2003, S. 10). Entscheidend für die Selbstorganisation ist die Anschlussfähigkeit des jeweils nächsten Systemzustandes an den vorausgehenden.

Der systemtheoretische Diskurs schärft den Blick für die Binnenlogik des Systems, indem die Systeme klar voneinander unterschieden werden. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass die Systemumwelten zu wenig im Blick sind. Deshalb sollte ökosystemisch vorgegangen, also Bronfenbrenners Perspektive ergänzend mit eingebracht werden.

Dadurch ergibt sich eine Relativierung des konstruktivistischen Ansatzes. Zwar wird das lernende Subjekt in den Mittelpunkt gestellt, denn Erkennen ist nicht einfach Widerspiegelung der Umwelt, sondern Tun, aktives Konstruieren. Die Konstruktion von Wirklichkeit ist „in hohem Maße vom erkennenden Subjekt abhängig“ (Mendl 2005, S. 14). Gleichzeitig wird sie jedoch in erheblichem Maße durch die Umwelt selbst bestimmt.

Eine systemische Religionspädagogik versucht also, sowohl die prägenden Umwelten (Lernorte) als auch das lernende Subjekt gleichermaßen in den Blick zu nehmen. Sie forscht danach, wie Menschen Impulse aus verschiedenen Lernorten aufnehmen, verarbeiten und daraus ihre Wirklichkeit konstruieren. Dabei spielt die Beziehungsebene eine wichtige Rolle. Denn Lernen hat immer mit Beziehungen zu tun. Kersten Reich erinnert zu Recht an die

Bedeutung der Beziehungsebene: „Wenn ich einen beliebigen Inhalt vertrete, dann wirkt meine Beziehung denjenigen gegenüber, die ich erreichen will, immer schon *vor* dem Inhalt“ (Reich 2005, S. 61). Pädagogische Arbeit ist immer auch auf der Beziehungsebene zu reflektieren und hat sich dem Thema der menschlichen Kommunikation umfassend zu stellen. Deshalb sollten die entsprechenden Bezugspersonen an den einzelnen Lernorten des Glaubens auch besonders im Blick sein. Anders formuliert: Eine systemische Religionspädagogik fragt nach der Ko-Konstruktion von Menschen in religiösen Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozessen.

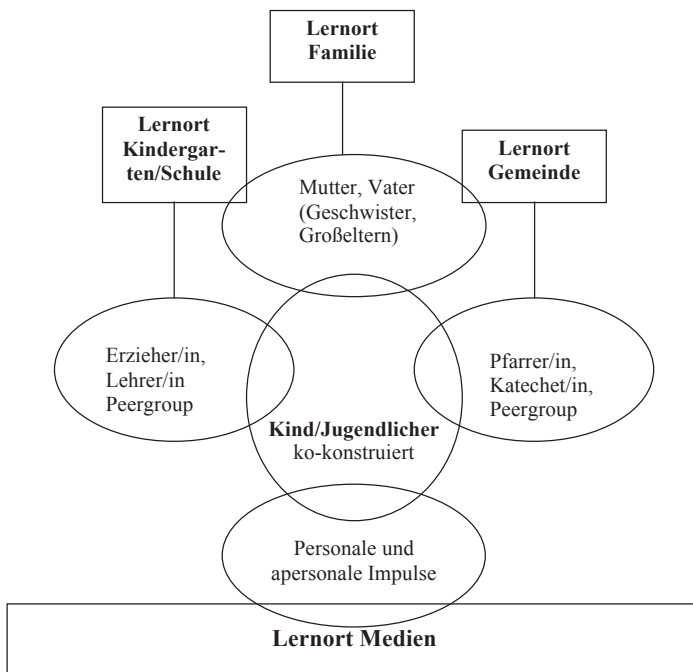


Abb. 1: Kontext des religiösen Lernens

Systemische Religionspädagogik im hier skizzierten Sinn versteht Lernen als „Konstruktion einer Welt und als Interaktion mit der Umwelt“ (Huschke-Rhein 2003, S. 124). Das gilt auch für religiöses Lernen. So ist es von großer Bedeutung, in welchen Kontexten und Rahmungen religiöse Praktiken und

Inhalte gelernt werden. Ob und in welcher Weise sie vom Lernenden aufgenommen werden, wird durch ihre Anschlussfähigkeit bestimmt.

Welche Auswirkungen hat eine solche Wahrnehmungsperspektive auf religionspädagogisches Handeln? Dazu sollen nun einige Punkte genannt werden, wobei ich mich auf den Lernort Schule konzentriere. Sachlich ist dies damit begründet, dass die Schule eine der wenigen Institutionen unserer Gesellschaft ist, die alle Kinder und Jugendlichen besuchen müssen. Insofern kommt diesem Lernort per se eine große Bedeutung zu.

3. Was ist zu tun? – Überlegungen zum Lernort Schule

Die Perspektive einer systemischen Religionspädagogik trägt in sich die Herausforderung zu einer möglichst umfassenden Aufnahme der Voraussetzungs-faktoren unterrichtlichen Handelns. Dadurch besteht durchaus die Gefahr einer Überkomplexität, die fachdidaktisch nicht mehr aufgenommen werden kann. Hier gilt es die Balance zu finden zwischen einer notwendigen Weitung der Perspektive über die engen unterrichtlichen Grenzen hinaus und einer nicht mehr operationalisierbaren Aufnahme aller prägenden Einfluss-faktoren. Die hier benannten Lernorte von Schule, Gemeinde, Medien und Familie stellen den Versuch einer solchen Ausgewogenheit dar. Sie ließen sich mühelos erweitern. Allerdings wäre dafür der Preis einer Überkomplexität zu zahlen. Letztlich geht es darum, den Unterrichtenden einen Theorierahmen zur Verfügung zu stellen, der ihnen hilft, die Komplexität religiöser Lernprozesse zu verstehen und sie gleichzeitig zu befähigen, diesen grundlegenden Theorierahmen auf die Verhältnisse vor Ort anzuwenden und damit ggf. auch zu modifizieren. Die nun benannten Punkte wollen dafür Hilfestellungen bieten.

3.1 Religiöse Lernprozesse als Konstruktionen verstehen und bearbeiten lernen

Eine auf der Grundlage einer systemischen Religionspädagogik operierende Fachdidaktik Religion hat von vornherein in den Blick zu nehmen, dass die Schülerinnen und Schüler Konstrukteure ihres Glaubens sind. Insofern ist bloßes materiales Stofflernen nicht mehr vorstellbar. „Wer sich als Lernender oder Lehrender auf den Weg macht, nimmt [...] das [für] wahr, was ihm in seinem Handlungskontext als bedeutsam erscheint“ (Mork 2001, S. 302). Für das Verständnis religiöser Lernprozesse ergibt sich, dass es nicht um die Verarbeitung von Informationen oder die Ermittlung von Bedeutungen geht, sondern um einen „permanenten Prozess der Konstruktion und aktiven indi-

viduellen und sozialen Zuschreibung von Sinn, Wert und Bedeutung“, „welche bezogen bleibt auf die Voraussetzungen und Kontextbedingungen, unter denen Begegnungen und Kommunikation stattfinden“ (ebd., S. 303). Wie so etwas im Einzelfall geschieht, lässt sich am eingangs erwähnten Beispiel von Jakob gut nachvollziehen.

Für die Gestaltung von Religionsunterricht ergibt sich nun, dass hinter ein solches Verständnis nicht zurückgegangen werden kann. Vom Grundsatz her unterscheiden sich die im Unterricht initiierten Lernprozesse nicht von denjenigen an anderen Lernorten. Entscheidend ist jedoch, dass die im schulischen Religionsunterricht initiierten Lernprozesse immer kritisch beleuchtet werden, dass den Schülerinnen und Schülern ein Distanzspielraum eröffnet wird. Kersten Reich weist unter allgemeinpädagogischer Perspektive zu Recht darauf hin, dass die im Unterricht angewandten Methoden dazu beitragen müssen, die konstruktiven Verarbeitungsmöglichkeiten zu stärken, die dabei entwickelten Blickweisen als Möglichkeiten einer Wirklichkeitskonstruktion zu akzeptieren und zu weiteren Blickweisen herauszufordern (vgl. Reich 2005, S. 118-145). Bezogen auf die Konstruktion von christlicher Religion im Religionsunterricht geht es dabei um Konstruktion als Erfindung von Wirklichkeit, um Rekonstruktion als Entdeckung von Wirklichkeit wie auch Dekonstruktion als Analyse und Enttarnung von Wirklichkeit. Dabei spielt die Beziehungsebene eine wichtige Rolle, denn auch Beziehungskommunikationen sind Konstruktionen unserer Wirklichkeit.

Christoph Bizer hat – mit Blick auf den Konfirmandenunterricht – den Begriff der „Begehung“ in die Diskussion eingebracht, der auch hinsichtlich einer Fachdidaktik Religion von Interesse ist. Er schreibt: „Wenn ich von der Begehung her denke, ist Religion für mich als Lernender im Werden. Ich habe sie nicht, sondern ich baue sie auf und experimentiere mit ihr. [...] Guter Unterricht macht sichtbar, dass bei solchem Vorgehen christliche Religion ‚konstruiert‘ wird. Guter Unterricht sorgt dafür, dass das Einlassen auf die Dinge des Unterrichts die Lernenden nicht in die Dinge verstrickt. Lernende werden veranlasst, sich mit Unterrichtsinhalten zu befassen; sie haben aber auch das Recht, sie für sich von sich abzuweisen. Der Ausgangspunkt bei der Begehung ermöglicht sowohl Nähe als auch Distanz, Selbstbestimmung der Lernenden in ihrem Verhältnis zum Christentum“ (Bizer 1993, S. 127). In dieser Richtung lässt sich Religionsunterricht als ein Unternehmen des „Mit-Menschen-und-Gott-auf-dem-Weg-Seins“ verstehen, das nicht letztgültige Antworten geben will, sondern in „offenen Prozessen der Inszenierung von Aneignungsmöglichkeiten ein Lernen *von außen nach innen*“ anregen will, so dass „christliche Religion als bewohnbare Welt neben anderen *und* in

Beziehung auf andere Welten erschlossen werden kann“ (Mork 2001, S. 311). So gesehen sollte der schulische Religionsunterricht Spielräume eröffnen, in denen christliche Religion getestet und probeweise in Anspruch genommen werden kann. Eine Leitfrage könnte hierbei sein: Was ändert sich, wenn ich die Welt und das Leben unter der Prämisse in den Blick nehme, dass es einen Gott gibt?

3.2 Religionsunterricht kooperativ und dialogisch profilieren

Der Begriff der „Kommunikation des Evangeliums“ signalisiert, dass bei einem solchen Ansatz der inhaltliche Aspekt nicht zu kurz kommt. Ernst Lange hat ihn in den sechziger Jahren für den Bereich der Homiletik geprägt. Inzwischen hat er sich auch als religionspädagogischer Grundbegriff bewährt (vgl. etwa Grethlein 2005). Zu Recht weist Lange darauf hin, dass sich die Relevanz des Evangeliums nur in kommunikativen Vollzügen ergibt. Letztlich geht es im Evangelium „um Beziehungen [...], die anders als durch Kommunikation nicht hergestellt werden können“ (Engemann 2003, S. 43).

Erfahrungen mit Religion und Spiritualität sind wesentlich Erfahrungen zwischen Menschen. „Selbst dort, wo es um die individuelle mystische Versenkung geht, findet sie in der Regel nicht im ‚stillen Kämmerlein‘, sondern in Anwesenheit anderer statt, die dieses Erlebnis befördern oder behindern können.“ Die Religionssoziologin Monika Wohlrab-Sahr spricht hier deshalb von der „Erfahrung der Kopräsenz“ (Wohlrab-Sahr 2006, S. 329), die mit gelebter Religion und Spiritualität einhergeht. Inhaltlich geht es dabei um die Unterbrechung unheilvoller Zusammenhänge in schwierigen Situationen bzw. um das Göttliche, das im Weltlichen hindurchscheint.

Eine gelingende Kommunikation des Evangeliums hat damit zu tun, „*Erschließungsräume für die Persönlichkeitsspezifische Relevanz der Frohen Botschaft zu eröffnen*, ohne den Inhalt dieser Kommunikation der Beliebigkeit preiszugeben“ (Engemann 2003, S. 45).

Damit stellt sich die inhaltliche Herausforderung, die Zielvorstellungen schulischer religiöser Bildung zu formulieren. Dabei ist zu überlegen, welche elementaren Fähigkeiten die Schülerinnen und Schüler in Sachen Religion erlernen sollen und welche Inhalte dafür förderlich sind. Grethleins Vorschlag, als Ziel des Religionsunterrichts die Befähigung zum Christsein zu sehen, ist ein wichtiger Beitrag, in dessen Mittelpunkt Ausführungen zum Beten und Gesegnetwerden stehen (vgl. Grethlein 2005). Dabei verfolgt Grethlein konsequent einen kommunikationstheoretisch orientierten Ansatz. Unter dem Leitbegriff der „Kommunikation des Evangeliums“ fragt er danach, was grundlegend für kommunikative Vollzüge zwischen Mensch und

Gott ist. Die vorgenommene Konzentration auf Gebet und Segen ist inhaltlich gut nachvollziehbar. Die große Schwierigkeit besteht jedoch darin, dass dieser an Kommunikation ausgerichtete Ansatz letztlich nur schwer kommunizierbar ist. Dies gilt vor allem für Ostdeutschland, wo es eine weit verbreitete Skepsis gegenüber der Dimension einer religiösen Bildung gibt (vgl. Domsgen 2005). Zudem wäre inhaltlich anzufragen, ob neben Gebet und Segen nicht auch das Singen als grundlegende Ausdrucksform des christlichen Glaubens aufgenommen werden müsste (auch weil hier der gemeinschaftliche Aspekt deutlicher zum Tragen kommt).

Insgesamt weiterführend ist jedoch Grethleins Perspektive, Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu eröffnen, „Christsein als eine attraktive, das Leben in umfassender Weise erschließende Praxis kennen zu lernen“ (Grethlein 2005, S. 272). Gerade für Schülerinnen und Schüler, die – wie in Ostdeutschland – in dritter oder vierter Generation konfessionslos sind, aber auch für christlich sozialisierte Kinder und Jugendliche wäre es ein wichtiges Ziel, „andere Menschen zu verstehen, die ihr Leben wesentlich aus christlichen, ja im weiteren Sinne religiösen Motiven gestalten“ (ebd.).

Eine solche Ausrichtung würde denn auch die dringend notwendige Öffnung des Religionsunterrichts zum schulischen Leben insgesamt anbahnen. Der konfessionelle Religionsunterricht sollte sich zu einem kooperativen und dialogischen Religionsunterricht weiterentwickeln. Zur bislang gängigen Unterrichtspraxis sollten Phasen hinzukommen, in denen sich die Schülerinnen und Schüler mit anderen „über deren konfessionelle und religiöse Auffassungen austauschen, diese kennen lernen und sich in Dialog und Verständigung mit anderen einüben“ (Grethlein 2007, S. 41). Die von Raimund Hoenen postulierte „Didaktik der Lebenswelten“ wäre hier weiter auszuarbeiten, denn sie will „verschiedene religiöse Traditionen miteinander ins Spiel“ (Hoenen 2003, S. 496) bringen. Mit Blick auf die große Zahl der konfessionslosen Schülerinnen und Schüler im Osten und von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Westen liegt die große Herausforderung darin, einander vorurteilsfrei zu begegnen und zu versuchen, die jeweils andere Sicht- und Lebensweise zu verstehen.

3.3 Angebote für alle Schülerinnen und Schüler initiieren

Wesentlich stärker als bisher sollten über den Religionsunterricht hinaus Initiativen stattfinden, die alle Schülerinnen und Schüler im Blick haben. Dabei sollte Religion als pädagogisch relevante Praxis begriffen und profitiert werden.

Religion bringt in die schulische Bildung eine eigene Perspektive ein. Der Pädagoge Dietrich Benner charakterisiert sie im Anschluss an Schleiermacher als Perspektive der „Endlichkeit des Menschen“. Benner bezeichnet Bildung als „Arbeit des Menschen an seiner Bestimmung“ (Benner 1995, S. 186). Diese kann auf die Endlichkeitserfahrung nicht verzichten, sondern muss eine religiöse Praxisform einführen, die den Zusammenhang zwischen Endlichem und Absolutem thematisiert, reflektiert und aushält. Es wird also eine zentrale Aufgabe sein, Religion als pädagogisch relevante Praxis neu plausibel zu machen.

Ein wichtiges Handlungsfeld dafür sind religionspädagogische Schulprojektwochen. Ganz bewusst spreche ich hier von religions*pädagogischen* und nicht von religionsphilosophischen Schulprojektwochen, um die von Dietrich Benner angemahnte Perspektive der pädagogischen Relevanz auch in der Bezeichnung deutlich werden zu lassen. Grundlegend für die Profilierung solcher Projektwochen ist die Entscheidung für „authentische Begegnungen“. Es kann „keinen neutralen Punkt geben [...], von dem aus wir andere Konfessionen und Religionen ebenso wie die eigene Glaubensüberzeugung darstellen könnten“ (Schluß & Götz-Guerlin 2003, S. 281). Diese Möglichkeit zur Kommunikation über Religion, über konkrete Religionen und über religiöse Empfindungen im eigenen Leben erweitert die religionskundliche Perspektive und lässt solche Projektwochen zu wertorientierenden Angeboten werden. Die große Chance solcher Veranstaltungen besteht darin, ein breites Spektrum an Fragen zu offerieren. Damit wird deutlich, „dass Religion für Glaubende keine separierte Existenz, gleichsam in einem ‚Reservat‘ des menschlichen Lebens führt, sondern in allen Lebensbereichen eine Rolle spielt“ (ebd., S. 282). Unter diesem Aspekt böten auch die christlichen Feiertage gute Anknüpfungspunkte für Projektstage. Darüber hinaus sollten aber auch Angebote zur Begegnung mit religiöser Praxis initiiert werden, die die Relevanz christlicher Überlieferung im schulischen Leben vor Augen führen. Ich denke dabei an Gottesdienste zur Einschulung oder zum Eintritt in die weiterführende Schule, an Schulandachten sowie an Gedenkfeiern für die im letzten Jahr Verstorbenen.

Voraussetzung dafür wäre eine gelingende Kooperation innerhalb der Fächergruppe Ethik-Religion sowie ein Konsens darüber, dass die religiöse Bildung wie eine politische oder ethische selbstverständlich zur schulischen Bildung gehört.

3.4 Die Relevanz des christlichen Glaubens deutlich werden lassen

Die genannten Aspekte lassen sich in einem zentralen Punkt bündeln. Es ist die Frage nach der Relevanz des christlichen Glaubens. Letztlich geht es nicht nur darum, Religion im Religionsunterricht aus der Binnenperspektive kennen zu lernen, darzustellen und Erfahrungen damit zu initiieren. Vielmehr sollte die genuin religionsdidaktische Frage nach der Bedeutung des im Unterricht Gelernten neu bedacht werden. Hier kommt auch der von Friedrich Schweitzer benannten Forderung einer stärkeren zivilgesellschaftlichen Verankerung von Schule neues Gewicht zu. Er betont, dass wir „in Zukunft Modelle brauchen, die stärker die Kräfte der Zivilgesellschaft für die Schule insgesamt fruchtbar machen“ (Schweitzer 2007, S. 41). Zu diesen Kräften gehören auch die Kirchen. Die Kooperation von Kirche und Schule sollte intensiviert werden und dies nicht nur, weil viele Kinder und Jugendliche in beiden Lernorten, Schule und Gemeinde, agieren. Die Kirchen sind dazu herausgefordert, ihr zivilgesellschaftliches Potential einzubringen, um die Relevanz christlicher Religion für die Lebensgestaltung des Einzelnen wie für das Zusammenleben einer Gesellschaft insgesamt zu verdeutlichen. Dazu gäbe es eine ganze Menge zu sagen: vom Engagement bei der Profilierung von Ganztagschulen (vgl. Domsgen 2005, S. 118-128) bis zur Gründung von Schulen in kirchlicher Trägerschaft (vgl. Domsgen 2008) als Spielräume der Freiheit. Dies kann an dieser Stelle nicht vertieft werden.

Mit dem Ziel eines lebensrelevanten Religionsunterrichts ergeben sich nicht nur Konsequenzen hinsichtlich der Auswahl der Inhalte und Ausdrucksformen, sondern auch hohe Anforderungen an die Unterrichtenden selbst. Sie müssen diese Relevanz für sich erleben und vermitteln können. Das stellt auch besondere Ansprüche an deren Ausbildung: Entscheidend ist das Zusammenspiel von fachdidaktischen und persönlichen Fähigkeiten der Lehrpersonen. Die fachdidaktische Ausbildung bedarf einer Erweiterung im Hinblick auf die Persönlichkeit der Studierenden. Dabei gilt es, sich von vornherein vor zu hohen Anforderungen zu schützen. Eine seelsorgerlich-psychologische Begleitung kann nicht gewährleistet werden. Aber eine Sensibilisierung für diese Dimension des Lehrens und Lernens ist von grundlegender Bedeutung. Inhalts- und Beziehungsebene hängen miteinander zusammen. Von grundlegender Bedeutung ist – neben einer fundierten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung – eine umfassende Kommunikationsfähigkeit. Mit Blick auf die Verankerung des Faches im gesamten Fächerkanon und im Schulleben insgesamt scheint hier eine „Schlüsselqualifikation“ zu liegen.

Im praktisch-theologischen Feld der Liturgik hat Thomas Kabel das Konzept einer „Liturgischen Präsenz“ entwickelt, das zum Ziel hat, „ein Bewusstsein für die komplexen Zusammenhänge von Ausdrucksformen, von Inhalten und von überlieferten Traditionen zu schaffen“ (Kabel 2007, S. 7). In Anlehnung daran sollte nach der Entwicklung eines Konzepts zur „religionspädagogischen Präsenz“ gesucht werden. Dabei wären fachwissenschaftliche Fragestellungen genauso zu bedenken wie kommunikationstheoretische. Verbunden werden sollten beide Perspektiven in praktischen Übungen, wie der Vorstellung des Religionsunterrichts beim Elternabend oder dem Gespräch mit Schülerinnen oder Schülern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen.

Letztlich geht es darum, bei Religionslehrerinnen und Religionslehrern die Fähigkeit zu einer „verstehenden Resonanz“ (Szagun 2006, S. 62) anzubahnen. Ich übernehme diesen Begriff von Anna-Katharina Szagun, die ihn aufgrund ihrer Interviews mit Kindern aus konfessionslosem Kontext gebraucht. „Verstehende Resonanz beinhaltet ein Mitschwingen mit dem Erzählten, welches der erzählenden Person rückgemeldet wird“ (ebd. S. 63). Letztlich geht es darum, sich in der Welt des anderen zurechtfinden zu können, ohne eigene Positionen verbergen zu müssen.

4. Impulse für die Fachdidaktiken der anderen Fächer: Den Fächerkanon als Ausdruck unterschiedlicher Weltzugänge verstehen

Der Religionsunterricht als konfessioneller Unterricht, wie er grundgesetzlich in Deutschland verankert ist, birgt in sich Impulse, die auch für die Fachdidaktiken der anderen Fächer von Bedeutung sein könnten. Die Positionalität des Religionsunterrichts kann zu einer Reflexion über die Prämissen und daraus folgenden Begrenzungen der eigenen Herangehensweise anregen. Es gibt keine voraussetzungslose Bildung, allerdings oft Bildung, deren Voraussetzungen nicht offen angesprochen werden. „*Glaube als Kriterium der Bildung bedeutet, daß von bestimmten Vorgaben her, die geschichtlich, sozial und transzendent vermittelt sein können und hermeneutisch zu erschließen sind, um die Wahrheit der Bildung gestritten wird*“ (Biehl 2003, S. 52). Dies schlägt sich auch im Fächerkanon nieder. Denn zur Bildung gehört es, „dass in ihr unterschiedliche Weltzugänge, unterschiedliche Horizonte des Weltverstehens eröffnet werden, die nicht wechselseitig substituierbar sind“ (Dressler 2005, S. 92). Wir haben heute nicht mehr eine Klammer, die alle unterschiedlichen Sichtweisen zusammenhält und umspannt, weshalb es auch keinen substantiellen Begriff von Allgemeinbildung mehr geben kann. Bil-

dung ist nicht mehr als „integrativer Gesamtbegriff“ (Korsch 1997, S. 139) zu denken, sondern hat sich selbst ausdifferenziert.

Hilfreich ist an dieser Stelle die Differenzierung zwischen Verfügungs- und Orientierungswissen. Damit kann zwischen Tatsachen und der Deutung von Tatsachen unterschieden werden. „In Bildungsprozessen wird, wie in allen Lernsituationen, immer schon beides vermittelt [...] und zwar unabhängig davon, ob alle Beteiligten sich dieses Unterschiedes bewusst sind oder nicht“ (Dressler 2005, S. 91). Damit Bildung jedoch wirklich im grundlegenden Sinn Subjektwerdung sein kann, sollte dieser Unterschied reflexiv bewusst werden. Im Biologieunterricht hieße das zum Beispiel zu differenzieren „zwischen der Evolution als einem heute schwer zu bestreitenden Sachverhalt, der Evolutionstheorie als der modellhaften Rekonstruktion dieses Sachverhalts und dem Evolutionismus als einer quasi-religiösen Weltanschauung“ (Dressler 2004, S. 9). Gleiches wäre auch vom Religionsunterricht im Blick auf die biblischen Schöpfungsberichte zu sagen. Wenn die einzelnen Fächer ihre spezifische Sicht auf das Ganze der Welt deutlich zum Ausdruck bringen, kann auch das Proprium von Religion viel deutlicher zum Tragen kommen. Zugleich wird deutlich, dass die einzelnen Fächer unterschiedliche Weltzugänge in sich bergen. Dabei sind die Kategorien von „richtig“ und „falsch“ fehl am Platz. Vielmehr geht es darum, die Besonderheit einer jeden einzelnen Perspektive zu erkennen und deren erkenntnistheoretischen Gewinn markieren zu können. Wenn dies gelänge, wäre ein großer Schritt auf dem Weg zu mehr Kooperations- und Dialogfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern sowie bei Lehrerinnen und Lehrern getan.

Literatur

- Arnold, U. et al. (1997): Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt. Stuttgart, S. 56-69.
- Benner, D. (1995): Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Band 2. Weinheim et al.
- Biehl, P. (2003): Die Gottesebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. In: Ders.; Nipkow, K. E.: Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive. Münster, S. 9-102.
- Bizer, C. (1993): Die gestaltete Begehung. Zugänge zur evangelisch-christlichen Religion im Konfirmandenunterricht. In: Meyer-Blank, M. (Hrsg.): Zwischenbilanz Hoyaer Modell. Erfahrungen – Impulse – Perspektiven. Hannover, S. 119-130.
- Bronfenbrenner, U. (1976): Ökologische Sozialisationsforschung – Ein Bezugsrahmen. In: Ders.: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart.
- Ders. (1990): Ökologische Sozialisationsforschung. In: Kruse, L. et al. (Hrsg.): Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München.