

Im Folgenden sollen die Grundgedanken einer theologischen Lehrstückdidaktik dargestellt werden.¹ Lehrstückdidaktik – das klingt zunächst einmal vielleicht nicht unbedingt sehr einladend.² Wie soll das gehen: Lehrstücke in einer Zeit religiöser Pluralität, wo zehn Menschen zu theologischen Fragen zwanzig verschiedene Ansichten haben? Was wollte man wen da lehren? Und wer will sich heute in religiöser Hinsicht denn noch belehren lassen? Hatte nicht zuletzt der Schulkatechismus von anno Tobak so etwas wie Lehrstücke?³ War das nicht noch vor dem Konzil? Na also!

Der Autor

Prof. Dr. Rudolf Englert ist Professor für Religionspädagogik an der Universität Duisburg-Essen.

I. Anlass für die Entwicklung einer Lehrstückdidaktik

Theologische Lehrstücke im hier gemeinten Sinne sind so etwas wie didaktische Musterinszenierungen, vorzugsweise zu theologisch sowohl grundlegenden als auch besonders heikel empfundenen Fragen. Sie zeichnen sich im optimalen Falle dadurch aus, dass sie 1. von einschlägigen Expertinnen und Experten gemeinschaftlich ausgearbeitet wurden, 2. ihr Anregungspotential in mehreren praktischen Erprobungs- und Optimierungsschleifen gezeigt haben und 3. auf unterschiedliche Lerngruppen hin adaptierbar sind.

Dabei geht es nicht darum, ein neues religionsunterrichtliches Konzept auf den Weg zu bringen.⁴ Die Absicht ist deutlich bescheidener. Es soll lediglich ein Vorschlag gemacht werden, wie sich auf einige Verlegenheiten reagieren lässt, die im gegenwärtigen Religionsunterricht beobachtbar sind. Die Arbeit mit Lehrstücken ist dabei natürlich kein Allheilmittel. Lehrstücke sind lediglich eines unter vielen Instrumenten im großen Werkzeugkasten der Religionsdidaktik.

Anlass für die Entwicklung einer Lehrstückdidaktik war die Unterrichtsforschung, die wir in Essen über Jahre hinweg durchgeführt haben. Wir haben

1) Ausführlich dazu: Englert, Rudolf: Religion gibt zu denken : Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken. München 2013.

2) Grundlegend zum Gedanken einer Lehrstück- bzw. einer Lehrkunstdidaktik sind die Arbeiten von Hans Christoph Berg und Theodor Schulze. Vgl. Berg, Hans Christoph/Schulze, Theodor: Lehrkunst : Lehrbuch der Didaktik. Neuwied 1995.

3) Vgl. Katholischer Katechismus der Bistümer Deutschlands (hrsg. v. den deutschen Bischöfen). Düsseldorf 1955.

4) Vgl. stattdessen: Grümme, Bernhard/Lenhardt, Hartmut/Pirner, Manfred L. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Stuttgart 2012.

Der Autor

Dr. Reinhold Boschki ist seit April 2015 Professor für Religionspädagogik, Kerygmantik und Kirchliche Erwachsenenbildung an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen.

Klärungen: Was Beziehung nicht ist

Jede und jeder meint genau zu wissen, was *Beziehung* bedeutet. Denn schließlich lebt jeder Mensch in Beziehungen wie Freundschaft, Partnerschaft, Familien- und Nachbarschaftsbeziehungen, Beziehungen zu den Arbeitskolleginnen und -kollegen, Lehrer-Schüler-Beziehungen und vielen mehr. Hinzu kommt die Rede von Geschäftsbeziehungen, internationalen Beziehungen oder Beziehungen der Religionen untereinander. Schon die Aufzählung der verschiedenen Beziehungsarten macht deutlich, dass der Begriff Beziehung und die Wirklichkeit, die dahinter steht, nicht einfach zu definieren sind. Schließlich haben verschiedene Beziehungen höchst unterschiedliche Charakteristika. Die professionellen Beziehungen, etwa die pädagogischen oder therapeutischen, sind keine Freundschafts- oder Liebesbeziehungen. Hier gelten andere Strukturen und Regeln, sie haben einen anderen *Zweck*, ein anderes Ziel. Und vor allem: Die pädagogischen Beziehungen sind zeitlich begrenzt, während Freundschaft, Liebe, Familie auf Dauer angelegt sind (auch wenn sie scheitern können).

Genau dies ist das Charakteristikum, bisweilen die Crux, aber mit guten Gründen auch die Chance der Beziehungen, die im Lehr-Lern-Prozess relevant sind: ihre zeitliche Begrenzung. Für eine bestimmte Zeit am Tag, in der Woche, in der Schulbiografie der Schülerinnen und Schüler sind Lehrende und Lernende im Kontakt, *in Beziehung*, um gemeinsam an dem einen Ziel zu arbeiten: den jungen Menschen Impulse zu geben, sich in kognitiver, emotionaler, sozialer, kreativer, handlungsorientierter Weise weiterzubilden. Bildung und Beziehung gehören zusammen. Wer diesen Konnex leugnet, reduziert Bildung auf Vermittlung von Kenntnissen, was letztlich auch ein gut gemachtes Computerprogramm leisten könnte.

Eine weitere Klärung ist nötig: Beziehungen sind nicht *Friede, Freude etc.*, sie folgen nicht einem Harmoniekonzept, wonach Beziehungen nur dann gelingen könnten, wenn alles möglichst konfliktfrei verläuft. Beziehungen sind nicht besser, wenn stets Konfliktvermeidung geübt wird. Das Gegenteil ist der Fall: Zu Beziehungen gehören Konflikte und Auseinandersetzungen notwendigerweise dazu. Denn wo Menschen zusammen sind, sind Meinungsverschiedenheiten, Perspektivenverschiebungen und unterschiedliche Standpunkte von Natur aus mit im Spiel. Entscheidend im Beziehungsgeschehen ist also nicht, dass Beziehungen möglichst konfliktarm ablaufen. Entscheidend ist, wie die beteiligten Beziehungspartnerinnen und -partner mit den auftretenden Konflikten umgehen. Können sie die Konflikte erkennen und thematisieren? Können sie den Standpunkt des anderen verstehen, sich in seine Rolle und seine Voraussetzungen einfühlen? Können sie die Perspektive des anderen wenigstens teilweise, als Bemühen, einnehmen, um ihn so in seiner oder ihrer Sichtweise zu begreifen?

Schließlich bedeutet Beziehung auch nicht Vereinnahmung, Umarmung, Verschmelzung, weder im privaten Leben noch in der professionellen Beziehung. Zu große Nähe kann dem anderen die Luft zum Atmen nehmen, kann ihn oder sie erdrücken, auch wenn sie noch so gut gemeint ist. Die *Psychologie der Beziehung*, ein Forschungsverbund aus verschiedenen Disziplinen, die sich um die menschlichen Beziehungen bemühen und sie analysieren, hat herausgefunden, dass Beziehungen nicht dann besonders intensiv sind, wenn man sich möglichst nahe ist, sondern wenn man möglichst vielfältige Dinge zusammen unternimmt.² Auf die Beziehung zwischen Lehrenden und ihren Schülerinnen und Schülern übertragen bedeutet dies beispielsweise, dass der Wechsel der Lernwege, Lernarrangements bis hin zum Ortswechsel (Exkursionen, Lerngänge) die Beziehungen der Lernpartner intensivieren und bereichern kann.

2) Asendorpf, Jens B./Banse, Rainer: *Psychologie der Beziehung*. Bern et al. 2000.

Christliches als Kultur

Elemente und Lernwege

Der Autor

Klaus König ist Akademischer Direktor am Lehrstuhl für Didaktik der Religionslehre, für Katechetik und Religionspädagogik der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

Christliches hat Bereiche unserer Kultur und Zivilisation mitgeprägt. Neben den offensichtlichen Zeugnissen in Kunst, Literatur, Architektur und Musik beziehen sich eher verdeckte Prägungen z.B. auch auf Politik, Recht oder Elemente unseres Alltags. Da die Schülerinnen und Schüler sich im Religionsunterricht mit Religion in ihrer Breite auseinandersetzen, gehören solche Prägungen mit in diesen Prozess. Denn sie bilden einen zentralen Kontext für die Frage nach personaler Religiosität; es ist nicht gleichgültig, in welchem Rahmen diese Frage gestellt und bearbeitet wird. Zudem greift der Religionsunterricht mit den kulturellen Transformationen von Christlichem einen wichtigen Aspekt von Religion überhaupt auf: Religion gestaltet sich nicht nur als Religiosität oder in Formen religiöser Gemeinschaftsbildung – im Christentum also innerhalb der Kirche. Ihr Beitrag zur Lebensgestaltung zielt auch darauf, an der Ausbildung von Regeln, Normen, Institutionen und kulturellen Standards mitzuwirken, die zivilisatorischen Bestand haben und Geltung außerhalb des religiösen Binnenbereichs beanspruchen. Sich mit Religion auseinanderzusetzen, meint dann schließlich, diesen Aspekt der Inkulturation von Religion – also die religiös motivierte Generierung von kulturellen Gehalten und Formen – zu bewerten, nach ihrem Geltungsanspruch und nach möglichen Weiterentwicklungen zu fragen.

Wege der Inkulturation

In Mitteleuropa hat das Christentum eine 1500-jährige Inkulturationsgeschichte hinter sich. Es kam und kommt zu Wechselwirkungen zwischen christlichen Traditionsbeständen und kulturellen Prozessen, die zu Überlappungen, gemeinsamen Entwicklungen und Umsetzungen von Vorstellungen und Praktiken des einen im jeweils anderen Bereich führen. So unterschiedlich dies im Einzelfall ist, so lassen sich doch einige Typen der Inkulturation unterscheiden:

Verkettung von Umständen

Christliches bewirkt keine einheitliche kulturelle Praxis. Da es das Christentum nicht außerhalb

sehr unterschiedlicher kultureller Selbstverständlichkeiten gibt, muss ihre Mitgestaltung spezifisch ausfallen. Eine Verkettung sehr differenter Umstände in der Begegnung von Christlichem und Kultur entfaltet viele Gestalten. Dabei wechseln je nach Entwicklung und kultureller Voraussetzung die Partner, um einen Inkulturationsprozess voranzubringen. Der biblische Monogenismus zum Beispiel – die wörtlich verstandene Abstammung aller Menschen von Adam und Eva – wendet sich gegen die Existenz einer besonderen, adligen oder königlichen Geburt. Sie war in den germanischen Stämmen von zentraler Bedeutung, da sich aus der Besonderheit der Geburt Herrschaftsrechte ableiteten. Mit der Übernahme des Monogenismus hätten also die bisherigen Eliten ihre Legitimation verloren. Zwar förderte diese Lehre die Bildung von größeren politischen Einheiten unter einem christlichen Dach, ihr kritischer Impuls konnte sich aber lange kaum durchsetzen. Erst mit der europäischen Aufklärung und dem Liberalismus gelang es langsam, die schon im biblischen Monogenismus angelegte Gleichheit der Geburt so zu standardisieren, dass sie gegenüber allen Formen von Rassismus kritisch wirkt.¹

Nicht-beabsichtigte Nebenwirkungen christlicher Praxis

Eine dauerhafte Wiederholung und über Generationen geübte Fortsetzung einer christlichen Praxis kann Wirkungen entfalten, die sich auf nicht-religiöse Handlungsweisen ausweiten. Das muss nicht intendiert sein, es ergibt sich eher beiläufig. Die unter der Führung des Jesuitenordens systematisierte Beichte z.B. machte die Selbstthematizierung im Zusammenhang von Schuldbekennnissen zur verbindlichen Aufgabe für jeden Einzelnen. Die Beichte forderte zum wiederholten Bedenken der eigenen Verfehlungen auf und bewirkte eine Steigerung der gesellschaftlichen Verantwortlichkeit. Denn jedes Vergehen im Rahmen des weit verbreiteten Tun-Ergehens-Zusammenhangs beeinträchtigte das allgemeine Wohl, das disziplinierte Einhalten von Ordnungen und Geboten dagegen beinhaltete die Aussicht, das Gemeinwohl zu

1) Vgl. ausführlicher Angenendt, Arnold: Der eine Adam und die vielen Stammväter: Idee und Wirklichkeit der Origogentis im Mittelalter. In: Wunderli, Peter (Hg.): Herkunft und Ursprung: Historische und mythische Formen der Legitimation. Sigmaringen 1994, S. 27–52.

Interreligiöses Begegnungslernen in der Schule

„Religiöse Sprach- und Urteilsfähigkeit ist auch unerlässlich für das Gespräch und die Verständigung mit Menschen anderer religiöser oder säkularer Überzeugungen.“

(DBK: *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*. 2005, S. 15).

Die Autorin

Dr. Katja Boehme ist Professorin für Katholische Theologie/Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und Herausgeberin der vorliegenden Unterrichtsentwürfe.

In einem rasanten Tempo verändert sich unsere Gesellschaft. Das stellt den Religionsunterricht in der Schule vor große Herausforderungen: Es wird von ihm erwartet, einen unverwechselbaren Beitrag zur allgemeinen Bildung zu erbringen, Integrationsaufgaben in der pluralistischen Gesellschaft zu übernehmen, zur religiösen Identitätsbildung Jugendlicher beizutragen und zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Standort und dem religiösen bzw. weltanschaulichen Standpunkt anderer zu verhelfen. Es verwundert daher nicht, dass *interreligiöses Lernen* ganz oben auf der Agenda der Religionspädagogik steht.

Aber wie kann im interreligiösen Lernen das Eigene und der Andere gleichermaßen wertgeschätzt werden, ohne dass der konfessionelle Religionsunterricht durch einen Religionskundeunterricht abgelöst wird? Wie kann der für den Religionsunterricht geforderte *Königsweg der Begegnung* (Stephan Leimgruber) im interreligiösen Lernen beschrritten werden, ohne dass die Schülerinnen und Schüler zu einem *role taking* ihrer Religionszugehörigkeit (zu der sie womöglich keinen Bezug mehr haben) funktionalisiert werden? Wie können Schü-

lerinnen und Schüler, die zwar den Religionsunterricht ihrer Konfession besuchen, aber kaum in dieser sozialisiert sind, dennoch zu auskunftsfähigen *Expertinnen* und *Experten* werden? Wie kann interreligiöses Lernen alle Schülerinnen und Schüler erreichen, auch diejenigen, die Religion als Fach abgewählt haben? Kann der Ethik- bzw. Philosophieunterricht, dessen Bildungspläne Religion kaum zum Thema haben, in interreligiöses Lernen eingebunden werden? Und wenn es zu einer Begegnung kommt – wie können die Schülerinnen und Schüler verschiedener Bekenntnisse und Religionen so auf denselben Wissenstand kommen, dass sie sich wegen ihres zu hohen oder zu geringen Wissensstandes nicht gegenseitig diskriminieren? Wie können *interreligiöse Überschneidungssituationen* in der Schule didaktisch initiiert und genutzt werden?

Zur Beantwortung dieser Fragen hatte die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) bereits im Jahr 1994 einen weitsichtigen Vorschlag unterbreitet. In ihrer Denkschrift zum Religionsunterricht „Identität und Verständigung“ (1994) empfahl die EKD, dass die Fächer evangelische und katholische Religionslehre mit dem Ethik- bzw. Philosophieunterricht sowie dem orthodoxen, jüdischen und islamischen Religionsunterricht eine eigenständige Fächergruppe bilden sollten. Denn

diese Fächer tragen eine besondere Verantwortung dafür, „die Verständigungsbereitschaft und Fähigkeiten der jungen Generation in besonderer Weise zu fördern“ (EKD 1994, S. 90) und als Fächergruppe „eine bessere institutionelle Voraussetzung für die in Zukunft noch zunehmende Aufgabe interreligiösen Lernens“ (EKD 1994, S. 91) zu schaffen.

Als didaktisches Konzept zur Verwirklichung dieser Ziele bietet sich die *Kooperierende Fächergruppe* an. Dieses Modell nimmt die Konfessionalität des Religionsunterrichts zum Ausgangspunkt des interreligiösen Begegnungslernens. Vorausgesetzt wird, dass die Schülerinnen und Schüler in ihren Fächern des katholischen, evangelischen, und (je nach Bundesland und Angebot der Schule) jüdischen und islamischen Religionsunterrichts bzw. Ethik- oder Philosophieunterrichts zunächst getrennt lernen. In dieser ersten Phase dieses Unterrichtskonzepts wählen die beteiligten Fächer ein gemeinsames Thema unter Berücksichtigung der jeweils gültigen Bildungspläne aus, das die Schülerinnen und Schüler etwa im zeitlichen Rahmen einer Unterrichtseinheit möglichst selbstständig in ihrem Fach erarbeiten. Auf diese Weise sollen die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, zu diesem konkreten Unterrichtsthema und aus der Perspektive ihres Schulfachs als *Experten* Auskunft geben zu können. Unabhängig davon, wie viel Vorwissen sie mitbringen, werden sie durch diese Erarbeitungsphase auf den gleichen Wissensstand gebracht. Somit werden Gelegenheiten zu Diskriminierungen mangels oder wegen religiöser Sozialisation deutlich verringert.

Ein Lernort für die Wirklichkeit hinter der Wirklichkeit

Entwicklung einer Lernumgebung für das Fach Religion am Fürstenberg-Gymnasium Donaueschingen

Der Autor

Markus Eisele ist katholischer Religionslehrer am Fürstenberg-Gymnasium in Donaueschingen, Fachberater für Katholische Religionslehre am Regierungspräsidium Freiburg und Kirchlich Beauftragter der Erzdiözese Freiburg für allgemein bildende Gymnasien.

„Wie sieht ein bewusst gestalteter Ort aus, an dem Schülerinnen und Schüler im Fach Religion mit Interesse und Lust lernen?“ Diese Frage wurde an das Fachschaftsteam von außen herangebracht. Angestoßen wurde die Initiative durch den entschiedenen Willen des Schulträgers, die Schule in erster Linie unter pädagogischen und didaktischen Gesichtspunkten (und erst nachrangig unter energetischen) zu *renovieren*. Eine *gute Schule für die Zukunft* sollte es werden. Selbstverständlich löste der Slogan eine Explosion von Ideen aus, die erst einmal kanalisiert und abgewogen werden mussten. Neben der Frage, wie der Schulbau für Lernende und Lehrende zu einem attraktiveren *Lebens-Ort* werden könne, kam zunehmend mehr das Kerngeschäft in den Blick: Wie sieht ein gelungenes Arrangement von Räumen und Ausstattung für das Lernen im Fach Religion aus? Die Fragestellung verhalf dem Fachteam zu einigen sehr zentralen Einsichten. Hier ein paar Schlaglichter:

Lernen heute – einige Einsichten aus Erfahrung und Praxis

Erlebnishaltigkeit und ausgeprägter Weltbezug
Schülerinnen und Schüler lernen vor allem dann interessiert, wenn sie merken, dass die Dinge, um die es geht, in der Welt wirklich vorkommen und mit ihrem Leben zu tun haben. Lebenshaltigkeit und Anschaulichkeit sind wichtige Faktoren, um Relevanz und Plausibilität der Lerninhalte vor Augen zu führen. Wo immer es geht, wird man daher die Schulmauern verlassen und Originalschauplätze erkunden. Wo dies aber nur schwer möglich ist, bieten die Möglichkeiten moderner Medienkommunikation einen idealen Rahmen, die Welt in die Schule zu holen. Die Räume sollten also optimal mit Medienanlagen ausgestattet sein, die diesen Blick in die Wirklichkeit, kurzfristig, unkompliziert und in optimaler Qualität zulassen. Der Aspekt der Qualität spielt vor allem für

Dokumente aus Geschichte, Kunst und Musik eine wesentliche Rolle. Nur wenn sie optimal präsentiert werden, können Zeugnisse der Spiritualität oder Religiosität anderer Zeiten und Menschen ihre *Wucht* entfalten und zu vitalen Deutungsversuchen anregen.

Materialangebot für individuelle Lernwege

Je komplexer Lerngegenstände sind, desto bedeutsamer wird es, den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten eigener Aneignung und Auseinandersetzung zu bieten. Das Thema der *Lernmaterialien* bekommt damit auch im Fach Religion immer mehr Gewicht. Qualitativ ausgereifte Lernmaterialien machen Schülerinnen und Schülern zuerst einmal transparent, was sie *können könnten*. Sie bieten Anschlussmöglichkeiten an schon Gewusstes und vernetzen neue Inhalte mit mitgebrachten Erfahrungen. Sie ermöglichen es, die Faszination des zu Lernenden selbstständig zu entdecken und zu erkunden. Sie eröffnen unterschiedliche Lernwege, die Schülerinnen und Schüler nach eigenem Interesse auswählen und in individuellem Tempo erarbeiten können. Sie bieten Wiederholungs- und Vertiefungsschleifen, um den Kompetenzerwerb nachhaltiger zu sichern.

Solche Lernmaterialien gibt es nicht. Es wird in der Zukunft (nicht nur für unser Fachschaftsteam) eine herausfordernde Aufgabe sein, sie zu entwickeln. Für die Raumregie heißt dies, dass es einen Ort geben muss, an dem diese Lernmaterialien übersichtlich und einladend bereit stehen, damit Lernende innerhalb und außerhalb unterrichtlicher Settings Zugang dazu haben und nach individuellen Bedürfnissen auf das Angebot zurückgreifen können. Dieser Ort muss vor allem auch einen Rahmen dafür bieten, dass Schülerinnen und Schüler niederschwellig einen zur Konzentration einladenden Ort für das selbstständige Arbeiten finden.