



Österreichisches Religionspädagogisches FORUM

Renate Wieser • Georg Ritzer • Wolfgang Weirer •
Renate Straßegger-Einfalt • Helga Kohler-Spiegel •
• Golde Wissner • Matthias Gronover • Friedrich Schweitzer
• Sebastian Eck • Rudolf Englert • Valesca Baert-Knoll •
Maike Maria Domsel • Mirjam Zimmermann • Ulrich Riegel
• Steffi Fabricius • Benedict Totsche • Piotr Daniel Halczuk
• Amin Elfeshawi • Josef Walder • Ranja Ebrahim •
Maria Juen • Paul R. Tarmann • Dilek Bozkaya
• Werner Hemsing • Armin Wunderli • Bernhard Dressler
• Barbara Niedermann • Bettina Brandstetter • Hans Neuhold
• Helena Stockinger • Norbert Mette • Saskia Löser

Jugendliche Religiosität –
Religiosität von Jugendlichen

Inhalt

Editorial

Renate Wieser / Georg Ritzer / Wolfgang Weirer

Jugendliche Religiosität – Religiosität von Jugendlichen

6

Themenspezifische Beiträge

Helga Kohler-Spiegel / Renate Straßegger-Einfalt

Einblicke in die österreichweite Jugendstudie, mit Vertiefungen zu religiösen Fragestellungen. Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich

17

Golde Wissner / Matthias Gronover / Friedrich Schweitzer

Religiöse Pluralisierung im Jugendalter. Longitudinale Perspektiven

49

Sebastian Eck / Rudolf Englert

Wie SchülerInnen über Gott denken. Beobachtungen und Analysen aus der empirischen Unterrichtsforschung

70

Valesca Baert-Knoll / Maike Maria Domsel

Sozial eingestellt und / oder religiös?! Zur Wirkung des Modellprojekts „Compassion – Weltprogramm des Christentums – Soziale Verantwortung lernen“ auf die religiöse Identität von Jugendlichen

89

Mirjam Zimmermann / Ulrich Riegel / Steffi Fabricius / Benedict Totsche
Die Wahrnehmung der Religiosität von Kindern und Jugendlichen im
konfessionell-kooperativen Religionsunterricht NRW durch die Lehrpersonen **103**

Piotr Daniel Halczuk
Selbsteinschätzung von katholischen SchülerInnen Polens in Bezug auf ihre
Einstellung zu den drei abrahamitischen Religionen. Ergebnisse einer
SchülerInnenbefragung in einer mittelgroßen Stadt Polens **122**

Amin Elfeshawi
Dschihad in der salafistisch-dschihadistischen Tradition als pädagogische
Herausforderung **141**

Josef Walder
Religiöse Vielfalt im Leben heutiger Jugendlicher als Herausforderung
und Chance. Zum Umgang mit (religiöser) Pluralität im Lebensraum Schule **159**

Weitere wissenschaftliche Beiträge

Ranja Ebrahim / Maria Juen
Praxis für die Zukunft?! Potenziale und Herausforderungen
kooperativen Religionsunterrichts **180**

Paul R. Tarmann / Dilek Bozkaya / Werner Hemsing / Armin Wunderli
Erfahrungen freikirchlicher Religionslehrkräfte mit der interkonfessionellen
und interreligiösen Zusammenarbeit. „Uns unterscheidet einfach zu viel.“ **193**

Bernhard Dressler
Bildung und Differenzkompetenz. Replik auf den Beitrag ‚Zum scheinbar
mühelosen Wechsel zwischen Welten‘ von Oliver Reis u.a. (ÖRF 29/1, 89–109) **210**

Vorstellung wissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten

Barbara Niedermann
Diplomarbeit: Pilgernd Gott und sich selbst im Anderen begegnen.
Ein Vergleich zweier Projektreisen im Kontext von SpiRiTEx – Sacred
Spaces, Rituals and Texts in European Teacher Education **227**

Rezensionen

Bettina Brandstetter
Rezension zu: Schweitzer, Friedrich u.a. (Hg.):
Interkulturell-interreligiös sensible Bildung in Kindertageseinrichtungen **232**

Hans Neuhold
Rezension zu: Steinhäuser, Martin / Øystese, Rune (Hg.):
Gott im Spiel. Europäische Perspektive auf Praxis und Forschung **237**

Helena Stockinger

Rezension zu: Kropač, Ulrich / Riegel, Ulrich (Hg.):

Handbuch Religionsdidaktik

241

Norbert Mette

Rezension zu: Gloy, Horst: Religiöse Ansprechbarkeit und Dialog.

Texte zum Religionsunterricht aus vier Jahrzehnten

245

Saskia Löser

Rezension zu: Kaupp, Angela / Höring, Patrik (Hg.):

Handbuch Kirchliche Jugendarbeit. Für Studium und Praxis

250

Editorial – und ein Rück/Blick nach vorne auf 30 Jahre Österreichisches Religionspädagogisches Forum

30 Jahre Österreichisches Religionspädagogisches Forum (ÖRF) – dieses erfreuliche Jubiläum verdient an dieser Stelle Beachtung und Würdigung! Es trifft sich dabei ganz gut, dass die hier vorliegende Ausgabe des ÖRF die Religion und Religiosität von Jugendlichen in den Blick nimmt – eines der Themen, welches die Jahrgänge dieser religionspädagogischen Fachzeitschrift von Beginn an wie ein roter Faden durchzieht.¹ Dieses ‚immer neu aktuelle‘ Thema wird demnach auch im Rahmen des Editorials zunächst vor dem Hintergrund der in drei ÖRF-Jahrzehnten veröffentlichten Beiträgen zur jugendlichen Religiosität (nicht nur) in Österreich eingeführt. So eingebettet laden anschließend – wie gewohnt – kurze inhaltliche Beschreibungen der Beiträge zur Lektüre der aktuellen Ausgabe ein. 30 Jahre sind eine lange Zeit – darum findet sich zu diesem „runden Geburtstag“ im Vorwort dieser speziellen Heftnummer auch die Skizzierung wichtiger ‚Initiationsmomente‘ und Wegmarken des ÖRF, dessen Ziel es immer war und nach wie vor ist, „die wissenschaftliche Theoriebildung im Bereich der Religionspädagogik und der religiösen Bildung zu fördern“.²

1 Vgl. zusätzlich zu den im folgenden Text erwähnten Beiträgen: SCHNIDER, Andreas: Wurzeln & Wachsen: Die Ergebnisse der steirischen Jugendumfrage zeichnen ein Bild. Konturen im Hinblick auf religionspädagogisches Reflektieren kommen zum Vorschein, in: ÖRF 3/1 (1993) 67–72; DAMMAYR, Maria: „Losing my religion...?“ Religion Glaube Kirche bei 15–18-jährigen Jugendlichen: Ergebnisse einer empirischen Projektstudie in oberösterreichischen Schulen, in: ÖRF 19/1 (2011) 22–23; BENESCH, Thomas: Die Entwicklung der religiösen Sozialisation im Alter von 8 bis 14 Jahren, in: ÖRF 21/1 (2013) 87–91; KÖGLER, Ilse: „Nun sag, wie hast du’s mit der Religion?“: Am Beispiel jugendlicher Religiosität, in: ÖRF 22/1 (2014) 9–15; WEISS, Thomas / KROMER, Ingrid / MIKLUSČAK, Pavel: „Erlösung ist, wenn man schulfrei hat!“: Erste Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie zur Erfassung und didaktischen Bearbeitung von Erlösungsvorstellungen 10- bis 14-jähriger SchülerInnen der Sekundarstufe I in Österreich, in: ÖRF 22/1 (2014) 161–171; BENESCH, Thomas: Religiöses Lernen und religiöse Sozialisation in der Sekundarstufe I, in: ÖRF 22/1 (2014) 181–187; BENESCH, Thomas: Erzählfrequenzen von biblischen Geschichten in der Familie und allgemeine Religiosität, in: ÖRF 23/1 (2015) 131–137; SCHELANDER, Robert / LINDNER, Doris / KROMER, Ingrid: Wie SchülerInnen einer Wiener NMS über religiöse Vielfalt denken: Ergebnisse einer explorativen Schulfallstudie, in: ÖRF 26/1 (2018) 32–39; LINDNER, Doris: „Wenn ich bestimmen könnte“: SchülerInneneinstellungen zum dialogischen Lernen in konfessioneller Vielfalt, in: ÖRF 26/1 (2018) 31–46; in diesem Zusammenhang im Besonderen zu erwähnen: Themenheft „Lebenswelten und Religiosität Jugendlicher“, ÖRF 25/1 (2017).

2 UNIVERSITÄT GRAZ: ÖRF – Österreichisches Religionspädagogisches Forum, in: <https://unipub.uni-graz.at/oerf> [abgerufen am 26.10.2021].

Die Religiosität Jugendlicher – immer neu – zum Thema machen

Gilt es in der religionspädagogischen Theoriebildung, in Forschung und Praxis nahezu als durchgängiger Konsens, dass die Orientierung am Subjekt als zentrales Prinzip zu fungieren hat³ und ist die Beschäftigung „mit der wissenschaftlichen Reflexion und Orientierung religiöser Lernprozesse“⁴ ein Kernthema der Religionspädagogik, dann liegt die Zentralität der Auseinandersetzung mit der Religion und Religiosität von Menschen – jungen wie alten – für die Religionspädagogik auf der Hand. Dass es in diesem Feld je aktueller Religiositäten gerade die Jugendlichen sind, die als Seismograph*innen⁵ für die zu erwartende Verfassung von Religion gelten, verleiht der Beschäftigung mit dem Zugang junger Menschen zu Religion und Glaube nochmals besondere Intensität. Stets scheint bei den diversen Studien und Analysen, explizit und/oder implizit, die Frage mitzuklingen: Wie wird es in Zukunft sein mit der Religion, mit dem Glauben, mit den Kirchen und Glaubensgemeinschaften? Und tatsächlich zeigen die vorliegenden Daten: Die Zuschreibung an Jugendliche, Seismograph*innen für zukünftige Entwicklungen (auch) im religiösen Bereich zu sein, besteht nicht zu Unrecht. So befragte z. B. der Bildungsforscher Heiner Barz im Jahr 1991 62 Jugendliche von 12 bis 24 Jahren in Tiefeninterviews u. a. nach Zukunftsszenarien für Glaube und Kirche – mit folgendem Ergebnis: „Den christlichen Kirchen wird fast ausnahmslos eine wenig rosige Zukunft vorausgesagt. Der christliche Glaube wird weiter ab-, wenn nicht aussterben, weil er erstens nicht mehr im Elternhaus vermittelt wird und zweitens nicht mehr zeitgemäß ist.“⁶ So wie sich diese vor 30 Jahren formulierte Prognose in den aktuellen Daten zur Religiosität Jugendlicher widerspiegelt, so arbeitet sich die Religionspädagogik zugleich nach wie vor an den von Barz in seinem ÖRF-Beitrag von 1996 formulierten „Konsequenzen für eine zeitgemäße Religionspädagogik“ ab: Multireligiös statt Monopolanspruch⁷ – so das wichtigste Fazit von Barz.

Die Virulenz des Themas führt dazu, dass die Forschung zur und die Auseinandersetzung mit der Religiosität von jungen Menschen in der Religionspädagogik inzwischen eine durchaus schon längere Tradition aufweist. Auch der Blick auf

-
- 3 Vgl. BOSCHKI, Reinhold: Art. Subjekt, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (2017). DOI: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Subjekt.100312>
- 4 BITTER, Gottfried / ENGLERT, Rudolf / MILLER, Gabriele / NIPKOW, Karl-Ernst: Einleitung, in: DIES. (Hg): Neues Handbuch Religionspädagogischer Grundbegriffe, München: Kösel 2002, 14.
- 5 Vgl. SCHENKER, Dominik: „Jugendliche als Seismographen“, in: DEMONT, Oliver/DERS.: Ansichten vom Göttlichen. 22 Jugendliche, Zürich: Salis 2009.
- 6 BARZ, Heiner: Religiöse Orientierungen Jugendlicher heute: Fakten und Konsequenzen, in: ÖRF 6/1 (1996) 14–21, 19.
- 7 EBD., 19.

30 Jahre ÖRF offenbart eine Fülle an diesbezüglichen inhaltlichen Erkenntnissen: sinkende Zustimmung zu christlichen Glaubensinhalten, Entkirchlichung und Traditionsabbruch; Säkularisierungstendenzen bei gleichzeitigen Pluralisierungs- und Individualisierungsprozessen; schwindende subjektive Bedeutung von Religion im Alltag und kaum religiöse Praxis, zunehmend a-personale Gottesvorstellungen und vermehrte Diesseitsorientierung; höchste Relevanz des Faktors „religiöse (Primär-)Sozialisation“ für die Entwicklung der Religiosität usw. Früh schon zeigen sich also Entwicklungen, die sich über die Jahre hinweg dann ausprägten und verstärkten: So schätzten sich in einer von Anton Bucher 1995 im ÖRF präsentierten Studie noch 69 % der befragten 2700 österreichischen Jugendlichen zwischen 10 und 18 Jahren, die am katholischen Religionsunterricht teilnahmen, als (sehr bis eher) gläubig ein und immerhin 60 % als (sehr bis eher) religiös.⁸ Demgegenüber stehen 14.432 österreichische Jugendliche von 14 bis 16 Jahren, die im Jahr 2020 zu ihren „Lebenswelten“ befragt wurden – davon geben nur mehr 36 % an, (sehr bis eher) gläubig zu sein, und noch weniger, nämlich 29 % bezeichnen sich als (sehr bis eher) religiös.⁹ Diese inhaltliche Auseinandersetzung begleitend ziehen sich quer durch die Beiträge und Jahrzehnte stets auch method(olog)ische Überlegungen zur empirischen Annäherung an die jugendliche Religiosität: Fragen rund um einen gegenstandsadäquaten und operationalisierbaren Religionsbegriff, um das Zueinander von Entwicklungspsychologie und Religionssoziologie und um die Aussagekraft von quantitativen wie qualitativen Daten sowie die Analysen begleitende theologische und religionspädagogische Reflexionen der Daten und Erhebungsmethoden prägen die Beiträge.

Der Blick auf die aktuelle Heftnummer lässt nun einige Veränderungen und Entwicklungen zum Vorschein kommen, die sich inzwischen sowohl hinsichtlich der Religiosität Jugendlicher wie auch hinsichtlich der Forschung über diese vollzogen haben: Längst schon ist es zur Basisannahme geworden, dass auch in der – zwar noch mehrheitlich christlich geprägten – Gesellschaft Österreichs weite Teile der Jugendlichen der Religion in ihrem Alltag keine oder zumindest keine prioritäre Bedeutung beimessen.¹⁰ Von dieser Basisannahme aus wird die religiöse Landschaft der Jugendlichen als immer noch pluraler beschrieben, zunehmend geraten muslimische Jugendliche, aber eben auch atheistische und religiös indifferente Jugendliche in den Blick der Forschung, das Spektrum der

8 Vgl. BUCHER, Anton: Jugend und Religion: Empirische Skizzen auf der Basis einer Befragung von 2700 österreichischen Jugendlichen, in: ÖRF 5/1 (1995) 45–49, 46. (Siebenteilige Skala: Zustimmung 3–1).

9 Vgl. Helga KOHLER-SPIEGEL und Renate STRASSEGGER-EINFALT in diesem Heft. (Siebenteilige Skala: Zustimmung 3–1).

10 KÖGLER, Ilse / DAMMAYR, Maria: Jugend und Religion in Österreich, in: Interdisciplinary Journal for Religion and Transformation in Contemporary Society 1/1 (2015) 152–176, 171.

empirischen Zugänge zum Glauben junger Menschen hat sich im deutschsprachigen Raum um eine Langzeitstudie und ein breites Sample an multimethodischen Perspektiven auf Schüler*innen in bestimmten Unterrichtssettings oder in Bezug auf ihre Einstellung zu bestimmten Themenbereichen erweitert. Aufgrund der immer breiteren Datenbasis sind inzwischen auch metaperspektivisch-religionspädagogische Reflexionen bereits vorliegender Daten möglich geworden. In all diesen Transformationsprozessen bleibt manches aber auch gleich: Im Jahr 1993 beschließt der Grazer Sozialethiker Leopold Neuhold im ersten Beitrag überhaupt, der im ÖRF zur Religiosität von Jugendlichen erschienen ist, seine religions/soziologischen Bemerkungen zu einer Umfrage unter steirischen Schüler*innen mit folgenden Worten: „Durch eine Umfrage allein hat man noch nicht den Schlüssel zu den Jugendlichen in der Hand, es bedarf vielmehr des dauernden Kontaktes mit den Jugendlichen und der Offenheit für ihre Probleme. Eine Umfrage kann aber wertvolle Anstöße geben, wo angesetzt und wo weitergedacht werden soll. Wenn ein solches Weiterdenken angeregt werden konnte, hat die Umfrage ihren Zweck erfüllt.“¹¹ Das gilt selbstverständlich auch für die aktuelle Heftnummer und ihre Beiträge.

Die aktuellen Beiträge zur Religiosität Jugendlicher im Überblick

Die Beiträge der aktuellen Ausgabe lassen sich in methodischer bzw. thematischer Hinsicht in drei Bereiche gliedern: Zwei Artikel, die stark in der Tradition von Jugendstudien stehen, eröffnen für dieses Heft die Auseinandersetzung mit jugendlicher Religiosität; im Folgenden erschließen vier Beiträge, die den Blick dezidiert auf Schüler*innen richten und zum Teil dem Bereich der Unterrichtsforschung zugeordnet werden können, an ausgewählten inhaltlichen Punkten jugendliche Religiosität in ihrer Tiefe. Beschlossen wird der themenspezifische Teil der vorliegenden ÖRF-Nummer durch zwei Beiträge, die zwei markante Signaturen jugendlicher Religiosität religions/soziologisch bzw. diskursiv-historisch einzuordnen versuchen und dabei auch religionspädagogisch reflektieren.

Die Beschäftigung mit der Religion und Religiosität Jugendlicher im Rahmen dieses Themenheftes wird also mit einem Blick auf die „Lebenswelten“ österreichischer Jugendlicher eröffnet. Von der Freizeitgestaltung über die Erwartungen an Freund- und Partnerschaften, Schulerfahrungen und Zukunftsvorstellungen bis hin zu Religion und Glauben: **Helga Kohler-Spiegel** und **Renate Straßegger-Einfalt** geben einen Einblick in die Lebenswelten junger Menschen in Österreich. Die

11 NEUHOLD, Leopold: Was Jugendlichen heilig ist. Einige Bemerkungen zu einer Umfrage unter steirischen Schülern, in: ÖRF 3/1 (1993) 58–66, 65.

von den beiden Autorinnen präsentierte Jugendstudie wurde von den Österreichischen Hochschulen in Kooperation durchgeführt und garantiert durch die große Stichprobe von 14.432 Jugendlichen und die mehrfach erprobten Erhebungsstandards profunde und aktuelle sowie österreich- wie auch bundesländerspezifische repräsentative Ergebnisse. Dem darauffolgenden Beitrag von **Golde Wissner, Matthias Gronover** und **Friedrich Schweitzer** liegt die Tübinger Repräsentativstudie „Jugend – Glaube – Religion“ zugrunde, mittels welcher die religiöse Entwicklung Jugendlicher über einen Zeitraum von drei Jahren hinweg verfolgt werden konnte. Die Studie besticht durch ihre doppelte Schwerpunktsetzung: a) eine differenzierte Erfassung der Religiosität junger Menschen und b) ein längsschnittliches Forschungsdesign. Die longitudinale Konzeption macht es u. a. möglich, nach Veränderungen der Religiosität im Verlauf des Jugendalters zu fragen und deckt damit für den deutschsprachigen Bereich ein weitgehendes Forschungsdesiderat ab. Im Fokus des Beitrages stehen demnach auch longitudinale Perspektiven zur Entwicklung jugendlicher Religiosität. Anhand der Ergebnisse wird einmal mehr klar, wie unterschiedlich sich jugendliche Religiosität zeigen kann und wie wichtig es daher ist, differenziert danach zu fragen.

Nach diesem Blick auf zwei Jugendstudien fokussieren die folgenden vier Beiträge auf Schüler*innen und ihre religiösen Konzeptionen hinsichtlich ausgewählter Themenbereiche bzw. Identitätsfragen. **Sebastian Eck** und **Rudolf Engler** präsentieren Daten und Ergebnisse aus dem im Bereich der Unterrichtsforschung angesiedelten Forschungsprojekt RADEV (religionsunterrichtliche Standards: „Relevanz“, „Anspruchsniveau“, „Dramaturgie“, „Expertise der Lehrperson“, „Vernetzung“), in dessen Rahmen Unterrichtseinheiten an verschiedenen Schulen und Schulformen Nordrhein-Westfalens videografiert und ausgewertet wurden. Im Rahmen des vorliegenden Beitrages stellen die Autoren dabei die Frage ins Zentrum, wie Schüler*innen über Gott denken. Die Analysen bringen sehr unterschiedliche Gottesvorstellungen der Schüler*innen zum Vorschein, die von anthropomorph bis abstrakt reichen; prominent und ambivalent diskutiert wird die Frage nach der ‚realen‘ Existenz Gottes bzw. die Frage, ob Gott doch nicht nur eine Vorstellung der Menschen sei. Dabei werden von den Schüler*innen zum Teil auch völlig divergierende Vorstellungen im religiösen Bereich als selbstverständlich angenommen, ohne dass für sie Druck entstehen würde, diese unterschiedlichen Meinungen einer Klärung zuzuführen. Der Beitrag wirft damit u. a. die Frage auf, inwiefern unter dem Verlust der Wahrheitsfähigkeit religiöser Fragen und angesichts der Beliebtheit von Gottesvorstellungen religiöse Bildung sowie religiöses Lernen möglich ist bzw. gedacht werden soll. **Valesca Baertknoll** und **Maike Maria Domsel** greifen für ihre Untersuchung das Schulprojekt

Compassion und seine Vor- und Nachbereitung im Religionsunterricht auf. Während bisherige Studien zu diesem Projekt eher auf den Outcome hinsichtlich sozialer Aspekte fokussierten, widmet sich die Analyse der leitfadenorientierten Interviews, die diesem Beitrag zugrunde liegen, speziell der Religiosität der Schüler*innen bzw. der Frage, inwieweit diese durch das Compassion-Projekt beeinflusst wird. Als Ergebnis zeigt sich, dass sich die befragten Schüler*innen eher als spirituell denn als religiös verstehen, da der Begriff „religiös“ als institutionell gebundener verstanden wird. Wertvorstellungen wie sie im Compassion-Projekt vertreten werden (z. B. Mitgefühl, Toleranz, Nachsicht) finden bei den Schüler*innen durchwegs Zuspruch, werden von diesen aber nicht primär mit Religion in Verbindung gebracht. Der Beitrag von **Mirjam Zimmermann, Ulrich Riegel, Steffi Fabricius** und **Benedict Totsche** basiert auf empirischen Daten (Gruppengespräche und schriftliche Rückmeldungen), die im Zuge einer Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in NRW erhoben wurden. Er konzentriert sich auf die Wahrnehmung von Schüler*innenreligiosität aus Lehrendenperspektive und geht der Frage nach, inwiefern sich konfessionell-kooperativer Religionsunterricht auf die Religiosität von Schüler*innen auswirkt – im Fokus steht dabei die Konfessionalität der Schüler*innen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrpersonen nur äußerst selten eine starke konfessionelle Bindung von Schüler*innen wahrnehmen. Als Grund dafür wird von den befragten Lehrer*innen u. a. die fehlende religiöse Sozialisation angeführt. Aufgrund der wahrgenommenen geringen Bedeutung der Konfessionalität für die Schüler*innen stellt sich demnach auch die Frage, inwieweit die Wirkung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts die für dieses Konzept formulierten Zielen religiösen Lernens tatsächlich einzuholen vermag. Beziehen sich die bisherigen Beiträge dezidiert auf den deutschen Sprachraum, weitet der Artikel von **Piotr Daniel Halczuk** die Perspektive und gewährt einen Einblick in polnische Kontexte. Er befasst sich mit der Frage interreligiösen Lernens und analysiert zum einen den Lehrplan Polens für den katholischen Religionsunterricht sowie polnische Schulbücher und einen Text der polnischen Bischofskonferenz zur Katechese. Zum anderen werden ausgewählte Ergebnisse einer quantitativ angelegten Befragung katholischer Schüler*innen zur deren Einstellung zu Judentum, Christentum und Islam präsentiert. Die Analyse der Texte zeigt, dass interreligiöses Lernen in Polen noch eine untergeordnete Rolle spielt; wenn es zur Sprache kommt, dann geschieht dies aus rein christlicher (katholischer) Perspektive. Die empirisch erhobenen Daten sprechen von einer hohen Identifikation der Schüler*innen mit dem eigenen (katholischen) Glauben, von theoretischer Toleranz aber geringem Interesse gegenüber anderen Religionen.

Fußten die bisher vorgestellten Beiträge auf eigens erhobenen und analysierten empirischen Daten, so wenden sich die folgenden beiden Abhandlungen, mit denen auch der themenspezifische Teil dieser ÖRF-Nummer abgeschlossen wird, in reflektierender Haltung zwei ebenso markanten wie gesellschaftspolitisch herausfordernden Signaturen jugendlicher Religiosität zu. **Amin Elfeshawi** thematisiert die dschihadistische Radikalisierung von Jugendlichen als pädagogische Herausforderung mit dem Ziel, Lehrpersonen für solche Prozesse zu sensibilisieren. In einem ersten Schritt zeichnet er die unterschiedlichen Interpretationen des Dschihad, wie sie in salafistisch-dschihadistischen Strömungen vorzufinden sind, nach, um daran anschließend dschihadistische Haltungen mit einem differenzierten Zugang zu Radikalisierungsprozessen in Verbindung zu bringen. Als geeigneter pädagogischer Weg, um salafistisch-dschihadistischem Gedankengut zu begegnen, wird der Zugang der Menschenrechtspädagogik vorgeschlagen. **Josef Walder** problematisiert in seinem Beitrag den Umgang Jugendlicher mit religiöser Vielfalt. Nach der Darlegung lebensweltlicher Rahmenbedingungen, in denen sich Jugendliche – besonders mit Blick auf religiöse Pluralität – bewegen, postuliert der Autor neun Kriterien für einen konstruktiven Umgang mit religiöser Vielfalt (Dialog, Toleranz, Freiheit, Transparenz, gerechtes Verhalten, Suche nach Wahrheit, Zweifel, Grenzen erkennen und respektieren, Umgang mit Konflikten). Auf dieser Basis schließt der Autor mit der Forderung nach religiöser Positionalisierung gepaart mit Weltoffenheit.

Im Abschnitt „weitere wissenschaftliche Beiträge“ präsentieren **Ranja Ebrahim** und **Maria Juen** zentrale Aussagen der im Februar 2021 vom Forum „Zukunftsfähiger Religionsunterricht“ organisierten Onlinetagung „Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts“. **Paul R. Tarmann, Dilek Bozkaya, Werner Hemsing** und **Armin Wunderli** bieten auf empirischer Datenbasis Einblicke in Erfahrungen und Einstellungen freikirchlicher Religionslehrer*innen im Kontext interkonfessioneller und interreligiöser Zusammenarbeit an Schulen. Und **Bernhard Dressler** expliziert in seinem Beitrag als Resonanz auf einen Artikel in der ÖRF-Ausgabe 29 (1/2021) nochmals das ihm eigene Verständnis von Differenzkompetenz.

Nachdem in den letzten Ausgaben des ÖRF die Rubrik „Vorstellung wissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten“ nicht gefüllt wurde, stellt diesmal **Barbara Niedermann** ihre Diplomarbeit mit dem Titel „Pilgernd Gott und sich selbst im Anderen begegnen“ vor. Dabei geht es in der Arbeit um Effekte des SpiRiTEx-Projektes (Sacred Spaces, Rituals and Texts in European Teacher Education) auf die religiös-spirituelle Identitätsentwicklung angehender Religionslehrer*innen. Den

Abschluss der Ausgabe bilden fünf Rezensionen zu aktuellen religionspädagogischen Publikationen.

30 Jahre ÖRF: eine Geschichte mit Zukunft

Anders als die Zählung der Ausgaben es nahelegt (gehört doch diese Nummer noch zum Jahrgang 29) markiert die vorliegende Ausgabe des Österreichischen Religionspädagogischen Forums ein Jubiläum: Vor 30 Jahren, im Herbst 1991, erschien die erste Ausgabe dieser Zeitschrift. Auch aus einem kirchen- und bildungspolitischen Anlass (die österreichischen Bischöfe approbierten den vorgelegten Lehrplan für die Volksschule zunächst nicht) trafen sich im April 1991 in Salzburg erstmals nach mehr als zwanzig Jahren österreichische Religionspädagog*innen aus allen Bereichen der Aus- und Fortbildung (Universitäten und Hochschulen, Pädagogische und Religionspädagogische Akademien, Religionspädagogische Institute). Das Österreichische Religionspädagogische Forum wurde als Dachverband aller in den genannten Bereichen Tätigen gegründet, um eine kontinuierliche Zusammenarbeit sicherzustellen.¹² In der zeitgleich vom Wiener Ordinarius für Katholische Religionspädagogik, Wolfgang Langer, und dem Abteilungsleiter am Religionspädagogischen Institut Graz, Andreas Schnider, gegründeten Zeitschrift mit dem selben Namen findet die österreichische Religionspädagogik seitdem ein eigenständiges wissenschaftliches Publikationsorgan.

Im Rückblick auf die drei Jahrzehnte und auf die Entwicklungen sowohl im Bereich von gesellschaftlichen und kirchlichen Kontexten, in der religionspädagogischen Landschaft sowie bezüglich veränderter Publikationskultur in diesem Zeitraum werden deutliche Veränderungen sichtbar, die die ÖRF-Zeitschrift seitdem erfahren hat. So wechselte die Schriftleitung einige Male, die Herausgeber-schaft und damit die Letztverantwortung für das Publikationsorgan blieb allerdings immer beim Vorstand des Österreichischen Religionspädagogischen Forums. Nach mehr als zwanzig Erscheinungsjahren als Print-Zeitschrift stand angesichts gesunkener Abonnent*innenzahlen und reduzierter öffentlicher Förderungen 2013 die Frage im Raum, ob und in welcher Form es mit der Zeitschrift weitergehen könnte. Die Herausgeber*innen entschieden sich nach eingehenden Diskussionen dafür, die Zeitschrift ab 2013 als Open-Access-Journal weiterzuführen und keine Print-Ausgabe mehr zu veröffentlichen. Zeitgleich wurde zur Qualitätssicherung ein Double-Blind-Peer-Review-Verfahren für alle wissenschaftlichen Beiträge, die im ÖRF erscheinen, etabliert. Veränderungen haben sich aber auch im Selbstverständnis des ÖRF und damit der österreichischen

12 Vgl. LANGER, Wolfgang: Die Eigenart des Glaubens – Konsequenzen für die Vermittlung, in: ÖRF 1/1 (1991) 5–7, 5.

Religionspädagogik insgesamt ergeben. War die Ausrichtung der Zeitschrift zunächst beinahe ausschließlich auf ein katholisches Publikum zugeschnitten, was sich auch in der Zusammensetzung der Autor*innen zeigte, so versteht sich mittlerweile sowohl das ÖRF als Verband als auch die Zeitschrift seit vielen Jahren als Forum der Zusammenarbeit und des Austausches aller Konfessionen und Religionsgemeinschaften, die in Österreich zur religiösen Bildung beitragen. So ist es seit langem selbstverständlich, dass die „ARGE Religionspädagogik“ als Zusammenschluss aller an Universitäten und Hochschulen im Fach Religionspädagogik Lehrender katholische, evangelische und muslimische Kolleg*innen umfasst. Auch in der Zusammensetzung des ÖRF-Vorstandes und des Editorialboards der Zeitschrift wird diese religiöse Pluralität analog abgebildet. Die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen, in denen Religionspädagogik betrieben wird, hat sich in den letzten Jahrzehnten ebenso verändert: Waren zunächst noch vier voneinander weitgehend unabhängige Einrichtungen im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrer*innen tätig, so sind seit 2007 (Kirchliche) Pädagogische Hochschulen einerseits und Universitäten andererseits in Kooperation verbunden.

Dieses Jubiläum ist ein geeigneter Anlass, den Schriftleiter*innen, die das ÖRF über die Jahre inhaltlich verantwortet und geprägt haben, herzlich zu danken: Andreas Schnider (der bis heute die Zeitschrift verlegerisch betreut) und Wolfgang Langer, die das ÖRF gegründet und in den ersten Jahren gestaltet haben, Matthias Scharer und das Team des Innsbrucker Institutes für Katechetik und Religionspädagogik, die die Staffel im Jahr 2000 übernommen haben, sowie Hans-Ferdinand Angel, der als Schriftleiter in den Jahren 2005 bis 2007 (zuletzt gemeinsam mit Andreas Schnider) die Zeitschrift weitergeführt hat. Seither liegt die Schriftleitung in den Händen von Wolfgang Weirer. Sie alle haben damit der österreichischen Religionspädagogik, der Religionspädagogik im ganzen deutschen Sprachraum und darüber hinaus ein Sprachrohr und ein unverwechselbares Profil verliehen.

Auch für die aktuelle Ausgabe im Jahr 2021 gibt es eine Neuerung: Es ist uns gelungen, für die Zeitschrift ein professionelles Lektorat zu etablieren. Mag.^a Kerstin Lindner betreut ab sofort diesen verantwortungsvollen Bereich der Zeitschriftenproduktion – herzlich willkommen im Team, wir freuen uns auf und über die Zusammenarbeit! Alle organisatorischen Abläufe liegen in den bewährten Händen von Stefanie Langbauer, das Layout besorgt weiterhin Katrin Staab. Dem ganzen Team an dieser Stelle ein ganz herzlicher Dank für die professionelle und reibungslose Zusammenarbeit, die immer von einer äußerst positiven und enga-

gierten Atmosphäre geprägt ist, selbst dann, wenn Fristen knapp werden und noch viele „To dos“ offen sind – DANKE!

Ein herzlicher Dank gebührt den Gutachterinnen und Gutachtern, die sich intensiv mit den eingereichten Beiträgen auseinandergesetzt haben und deren zugleich kritisches wie konstruktives Feedback für die Qualität eines wissenschaftlichen Journals nicht zu ersetzen ist.

Open-Access-Zeitschriften haben – damit steht das ÖRF nicht alleine da – in der aktuellen Umbruchsituation im Publikationswesen mit einer Reihe von Herausforderungen zu kämpfen. Eine davon ist die Frage nach den erforderlichen Ressourcen, um eine qualitätsvolle Zeitschrift herausgeben zu können. Viele Journale stellen deshalb – wie es im Bereich der Naturwissenschaften schon länger üblich ist – auf ein Geschäftsmodell um, das die finanzielle Verantwortung auf die Autor*innen umwälzt und (z. T. exorbitant hohe) *article processing charges* (APCs) für die Veröffentlichung von diesen verlangt. Wir wollen diesen Weg gegenwärtig nicht gehen und sind daher auf die finanzielle Unterstützung verschiedenster Subventionsgeber*innen angewiesen.

Wir bedanken uns somit sehr herzlich für die kontinuierliche und verlässliche finanzielle Unterstützung seitens der österreichischen Pädagogischen Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft (KPH Edith Stein, PPH Linz, KPH Wien/Krems, PPH Augustinum) und für die Subvention seitens der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz, die die Zeitschrift in den Jahren 2020 und 2021 mit namhaften Beträgen unterstützt. Darüber hinaus ein ganz herzlicher Dank an das Institut für Praktische Theologie, Abteilung Religionspädagogik und Katechetik (Andrea Lehner-Hartmann) der Universität Wien für das Sponsoring dieser Ausgabe! Durch diese Förderungen werden Administration, die Abwicklung des Peer-Review-Verfahrens sowie die Betreuung der Webpräsenz des Österreichischen Religionspädagogischen Forums erst ermöglicht. Ein Dank für die permanente Unterstützung geht auch an das Team von **unipub** der Universitätsbibliothek Graz und an die UniIT der Universität Graz, die die technische Umsetzung der Zeitschrift übernommen haben.

Zuletzt noch ein Blick nach vorne: Die Ausgabe 2022/1 dieser Zeitschrift, die im Frühjahr kommenden Jahres erscheinen wird, widmet sich der Thematik „Ethikunterricht und Religionsunterricht“, im Herbst wird die Ausgabe 2022/2 mit dem Schwerpunkt „Religiöse Bildung angesichts von Krisensituationen und Krisenerfahrungen“ erscheinen. Die entsprechenden Calls, Manuskriptrichtlinien und alle weiteren Informationen finden Sie auf der Website der Zeitschrift.

Wir wünschen allen Leser*innen viele neue Erkenntnisse bei der Lektüre dieser Ausgabe und freuen uns über Ihr Feedback!



KARL-FRANZENS-UNIVERSITÄT GRAZ
UNIVERSITY OF GRAZ
Katholisch-Theologische Fakultät



Einblicke in die österreichweite Jugendstudie, mit Vertiefungen zu religiösen Fragestellungen

Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich

Die Autorinnen

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Helga Kohler-Spiegel, Professorin für Human- und Bildungswissenschaften, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Feldkirch. Psychotherapeutin, Psychoanalytikerin, (Lehr-)Supervisorin.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Helga Kohler-Spiegel
Pädagogische Hochschule Vorarlberg
Liechtensteiner Straße 33–37
A-6800 Feldkirch
e-mail: h.kohler-spiegel@ksnet.at



HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Renate Straßegger-Einfalt, Dipl. Päd.ⁱⁿ, Vizerektorin der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum (vormals KPH Graz), Fachbereich Psychologie und Pädagogik.

HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Renate Straßegger-Einfalt
Private Pädagogische Hochschule Augustinum
Lange Gasse 2
A-8010 Graz
e-mail: renate.strassegger@pph-augustinum.at



Einblicke in die österreichweite Jugendstudie, mit Vertiefungen zu religiösen Fragestellungen

Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich

Abstract

Die gemeinsame Studie der Pädagogischen Hochschulen Österreichs informiert über Lebensziele, Einstellungen und Lebensbedingungen junger Menschen im Alter von 14 bis 16 Jahren. In einer repräsentativen Erhebung haben 14.432 Jugendliche aller Schultypen aus ganz Österreich im Zeitraum von März bis Juni 2020 Auskunft über sich und ihre Meinungen zu zentralen gesellschaftsrelevanten Themen gegeben. Aufgrund der großen Stichprobe und der hohen Erhebungsstandards liefern die Daten ein profundes Bild der 14- bis 16-jährigen Jugendlichen in Österreich. Die vorliegenden Daten sind darüber hinaus für jedes einzelne Bundesland repräsentativ und werden für weiterführende Analysen herangezogen. Die Studie fußt auf den beiden Jugendstudien Lebenswelten 2011 und Lebenswelten 2017.

Schlagworte

empirische Studie – Jugendliche – Österreich – Lebenswelten – Werthaltungen – Religion

Insights into the Austria-wide youth study, with in-depth information on religious issues

Lebenswelten 2020 – values of young people in Austria

Abstract

The joint study of the educational universities of Austria provides information about life goals, attitudes, and living conditions of young people between the ages of 14 and 16 years. In a representative survey, 14,432 young people from all school types throughout Austria provided information about themselves and their opinions on key socially relevant issues between March and June 2020. Due to the large sample size and the high survey standards, the data provide a profound picture of 14- and 16-year-old youth in Austria. The available data are also representative for each individual federal state, and they will be used for further analysis. The study is based on the two youth studies Lebenswelten 2011 and Lebenswelten 2017.

Keywords

empirical study – youth – Austria – Lebenswelten – values – religion

Einführung und Methodik

Die gemeinsame Studie der Pädagogischen Hochschulen Österreichs informiert über Lebensziele, Einstellungen und Lebensbedingungen junger Menschen im Alter von 14 bis 16 Jahren.¹ In einer repräsentativen Erhebung haben 14.432 Jugendliche aller Schultypen aus ganz Österreich im Zeitraum von März bis Juni 2020 Auskunft über sich und ihre Meinungen zu zentralen gesellschaftsrelevanten Themen gegeben. Die Erhebung ist repräsentativ für österreichische Jugendliche, die zum Zeitpunkt der Befragung die achte, neunte oder zehnte Schulstufe besuchten und das 14. Lebensjahr vollendet hatten. Sie wurde als Online-Befragung konzipiert. Das Erhebungsinstrument der Studie ‚Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich‘ basiert auf zwei bereits bei Vorarlberger Jugendstudien in den Jahren 2011 und 2017 eingesetzten standardisierten Fragebögen.² Das Erhebungsinstrument wurde in Anlehnung an mehrere Studien entwickelt, im Besonderen wurden die Shell-Jugendstudien (2010; 2015; 2019), die European Values Study (2008) und die Untersuchung zu Entwicklungsnormen in der Adoleszenz von Reinders (2004) beachtet. Für die Erhebung der Gesundheit wurden Skalen aus der HBSC von Currie (2008) und dem KIDSCREEN (2006) verwendet. Für den Bereich der Bildungssituation wurden verstärkt Fragen aus der Studie zur Schule der 10- bis 14-Jährigen von Böheim-Galehr und Engleitner (2014) herangezogen sowie eine Kurzfassung der Skala zur Erfassung subjektiver schulischer Werte von Steinmayr und Spinath (2010) verwendet.³ Der aktuell verwendete Fragebogen umfasst neben Fragen zur Soziodemografie die großen Lebensbereiche der Jugendlichen, darunter Freizeit, Freundschaft, Schule, Sorgen und Ängste, Zukunftsperspektiven, Werteorientierung, Partnerschaft, Religiosität sowie Politik und Integration.

Die Studie wurde mit dem Befragungstool LimeSurvey umgesetzt, indem der Zugang zum Fragebogen über einen Hyperlink und anonymisierte Codes organisiert wurde. Ein Pretest, der an drei Schulklassen durchgeführt wurde und die technische Handhabbarkeit sowie die zeitliche Durchführbarkeit des Fragebogens überprüfte, zeigte keine Problematiken auf. Durchschnittlich benötigten die SchülerInnen 30 Minuten zur Beantwortung der Fragen, maximal war eine Unter-

1 Vgl. JUGENDFORSCHUNG PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULEN ÖSTERREICHS (Hg.): Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich, Innsbruck: Studienverlag 2021 (= FokusBildungSchule 10).

Exemplarisch für die Auswertung der einzelnen Bundesländer vgl. QUENZEL, Gudrun / BÖHEIM-GALEHR, Gabriele (Hg.): Lebenswelten 2021. Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg, Innsbruck: Studienverlag 2021 (= FokusBildungSchule 11).

2 Vgl. BÖHEIM-GALEHR, Gabriele / KOHLER-SPIEGEL, Helga: Lebenswelten – Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg 2016, Innsbruck: Studienverlag 2017 (= FokusBildungSchule 9).

Vgl. auch: BÖHEIM-GALEHR, Gabriele / KOHLER-SPIEGEL, Helga: Lebenswelten – Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg, Innsbruck: Studienverlag 2011 (= FokusBildungSchule 1).

3 Vgl. EBD.

richtsstunde notwendig. Auf Basis der österreichweiten Stichprobenziehung wurde die Teilnahmebereitschaft mit den jeweiligen Schulleitungen abgeklärt.⁴ Die Befragung wurde von 9. März bis 10. Juli 2020 durchgeführt und war freiwillig.

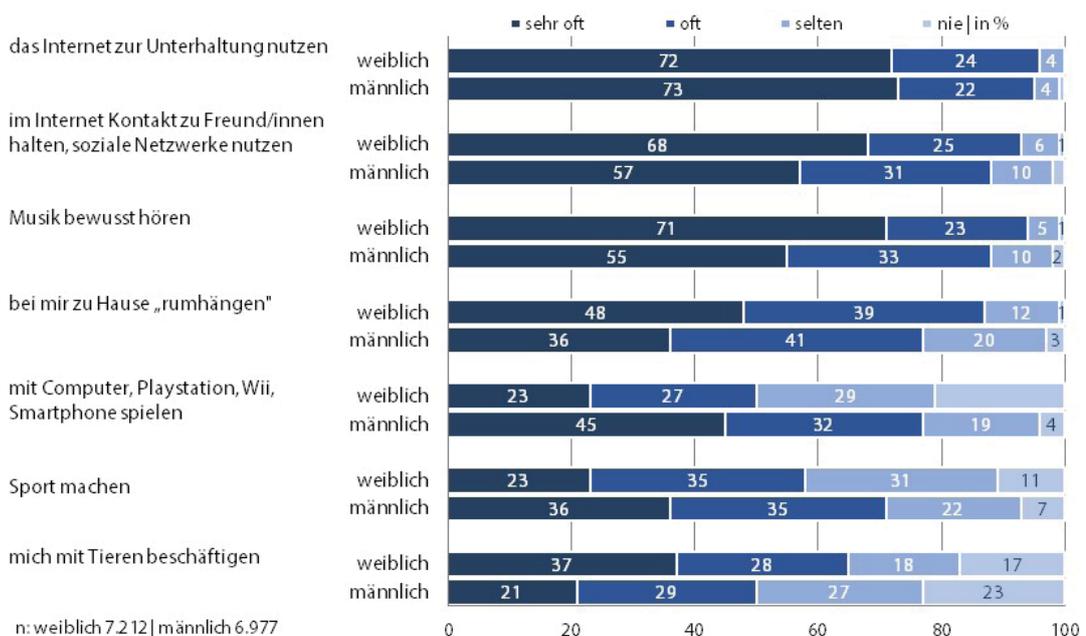
Nach Befragungsablauf wurden die Daten bereinigt und auf Basis des kombinierten (dis-)proportionalen Stichprobenplans hinsichtlich der Merkmale Bundesland, Schultyp und Geschlecht gewichtet. 14.432 Fälle konnten zur Auswertung herangezogen werden, dies entspricht etwa 6 % der Grundgesamtheit.

1. Lebenswelten: Freizeit, Freunde und Beruf

Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Jugendlichen täglich etwa 3 bis 4 Stunden freie Zeit haben. Allerdings zeigt sich hier auch eine erhebliche Spannweite, von einigen, denen kaum freie Zeit bleibt, hin zu anderen Jugendlichen, denen ein großer Teil des Tages zur freien Verfügung zu stehen scheint. Dabei fällt auf, dass vor allem Mädchen zu denjenigen zählen, denen täglich relativ wenig freie Zeit übrigbleibt. Wie viel freie Zeit Jugendliche besitzen, hängt zudem mit dem besuchten Schultyp zusammen. Jugendliche in den Pflichtschulen haben mehr freie Zeit als diejenigen, die eine maturaführende Schule besuchen. Sieht man vom Umstand ab, dass Smartphone und Internet bei nahezu allen Aktivitäten ständige Begleiter zu sein scheinen, ist das Freizeitverhalten von jungen Menschen in Österreich äußerst vielfältig und heterogen (siehe Grafik 1.1).

Grafik 1.1: Freizeitaktivitäten nach Geschlecht

Was machst du in deiner Freizeit? (Auswahl der Items mit der höchsten Zustimmung)



4 Vgl. MEUSBURGER, Katharina / RÜCKER, Egon / WEBER, Christoph: Methodik und Stichprobe der Untersuchung, in: BÖHEIM-GALEHR, Gabriele / KOHLER-SPIEGEL, Helga: Lebenswelten – Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg, Innsbruck: Studienverlag 2011 (= FokusBildungSchule 1), 19–40.

Mittels einer Clusteranalyse konnten wir fünf verbreitete Freizeittypen identifizieren: der/die Gesellige, der/die Sport- und Spielaffine, der/die Naturaffine, der/die Heimisch-Kreative und der Onliner bzw. die Onlinerin. Gesellige machen etwas mehr als ein Sechstel aller Jugendlichen aus. Sie besuchen besonders gerne Partys, Bars, Cafés, In-Lokale oder Discos sowie Kinos, Theater oder Konzerte. Auch Shoppen ist bei ihnen beliebt. Zu den Sport- und Spielaffinen kann ein knappes Viertel der Jugendlichen gezählt werden. Bei ihnen stehen sowohl der Individual- als auch der Vereinssport klar im Zentrum der Aktivitäten. Es ist allerdings auch die Gruppe, die am häufigsten auf dem Computer, dem Smartphone oder der Playstation spielt. Den Naturaffinen kann etwa ein Sechstel der 14- bis 16-Jährigen zugeordnet werden. Sie halten sich deutlich häufiger als die anderen Freizeittypen in der Natur auf, beschäftigen sich gerne mit Tieren, basteln, werken oder machen etwas anderes Kreatives. Sie sind zudem die Gruppe, die mit Abstand am wenigsten Zeit im Internet oder mit anderen elektronischen Unterhaltungsmedien verbringt. Zu den Heimisch-Kreativen gehört etwa ein Viertel der Jugendlichen. Sie sind von allen Jugendlichen am liebsten zu Hause. Dort beschäftigen sie sich mit Tieren, basteln, werken, wenden sich anderen kreativen Tätigkeiten zu oder lesen Bücher. Zu den Onlinern kann ein Fünftel der Jugendlichen gezählt werden. Sie üben besonders häufig Aktivitäten rund um die elektronischen Unterhaltungsmedien aus und zeigen an allen anderen Aktivitäten eher moderates Interesse.

1.1 Freunde

Ihre freie Zeit verbringen die befragten Jugendlichen am liebsten mit ihren FreundInnen. Obwohl in dieser Altersphase den FreundInnen eine erhebliche Bedeutung zukommt, bleiben Eltern und Geschwister wichtige FreizeitpartnerInnen. Die Mehrheit ist dabei sehr zufrieden mit dem eigenen Freundeskreis. Jedoch hängt diese Zufriedenheit mit dem sozioökonomischen Status der Familie zusammen. So steigt die Chance, mit dem eigenen Freundeskreis zufrieden zu sein, mit dem ökonomischen Wohlstand der Familie.

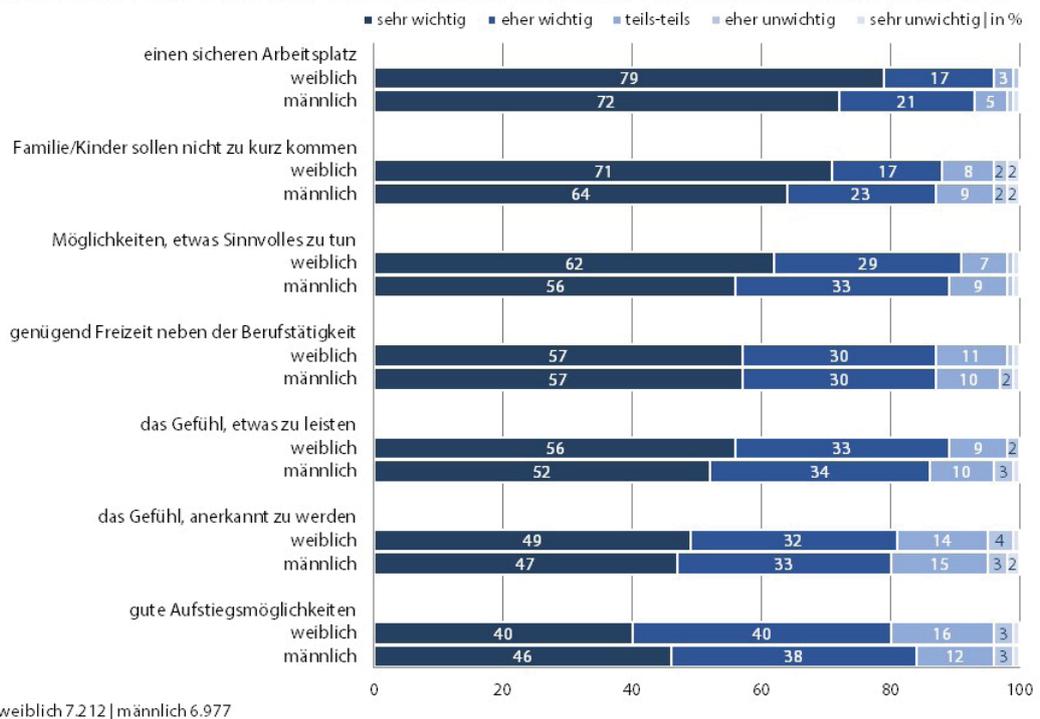
1.2 Erwartungen an den Beruf

Im Hinblick auf eine zukünftige Berufstätigkeit zeigen die Ergebnisse, dass es für Jugendliche von besonderer Bedeutung ist, später einmal einen sicheren Arbeitsplatz zu bekommen (siehe Grafik 1.2). Dieser Aspekt ist nahezu für alle Jugendlichen zentral, und zwar unabhängig davon, welche Schule sie derzeit besuchen, ob sie aus gut oder weniger gut situierten Familien stammen oder ob sie auf dem Land oder in einer Stadt leben. An zweiter Stelle steht die Erwartung,

dass Familie und Kinder nicht zu kurz kommen sollen. Dieser Aspekt steht bei Mädchen und Buben an zweiter Stelle, die Zustimmung ist jedoch bei den Mädchen etwas höher. An dritter Stelle der als besonders relevant eingeschätzten beruflichen Aspekte steht die Möglichkeit, etwas zu tun, was man sinnvoll findet. Demgegenüber schätzen junge Menschen soziale Kontakte und die Möglichkeit, sich um andere Menschen zu kümmern, als deutlich weniger wichtig für ihre spätere Berufszufriedenheit ein als Sicherheit, Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die Möglichkeit, etwas Sinnvolles zu tun. Besonders für junge Männer spielen soziale Kontakte und die Möglichkeit, sich um andere zu kümmern, eine eher untergeordnete Rolle. Im Hinblick auf den steigenden Bedarf an Pflegekräften oder anderen sozialen Dienstleistungen ist dies eine große Herausforderung für die österreichische Gesellschaft. In Bezug auf das erwartete Einkommen und die Aufstiegsmöglichkeiten im späteren Beruf zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen sozioökonomisch privilegierten und weniger privilegierten Jugendlichen. Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass beruflicher Erfolg und hohe Bezahlung etwas an Bedeutung verlieren, je besser die Jugendlichen ökonomisch situiert sind und je länger ihre Familien in Österreich leben.

Grafik 1.2: Berufserwartungen nach Geschlecht

Was müsste dir eine berufliche Tätigkeit bieten, damit du zufrieden sein kannst? (Auswahl der Items mit der höchsten Zustimmung)

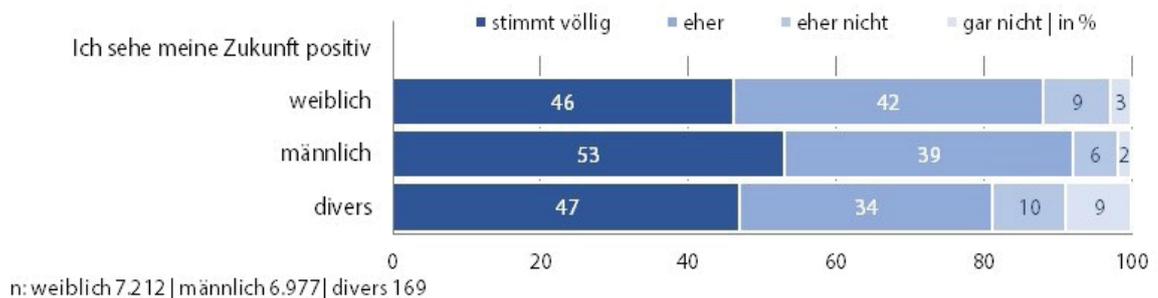


2. Zukunftserwartungen und Werthaltungen junger Menschen

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass Jugendliche durchaus positiv in die Zukunft blicken und mehrheitlich daran glauben, dass sie ihre Ziele erreichen können (siehe Grafik 2.1). Besorgniserregend sind jedoch jene 10 % der 14- bis

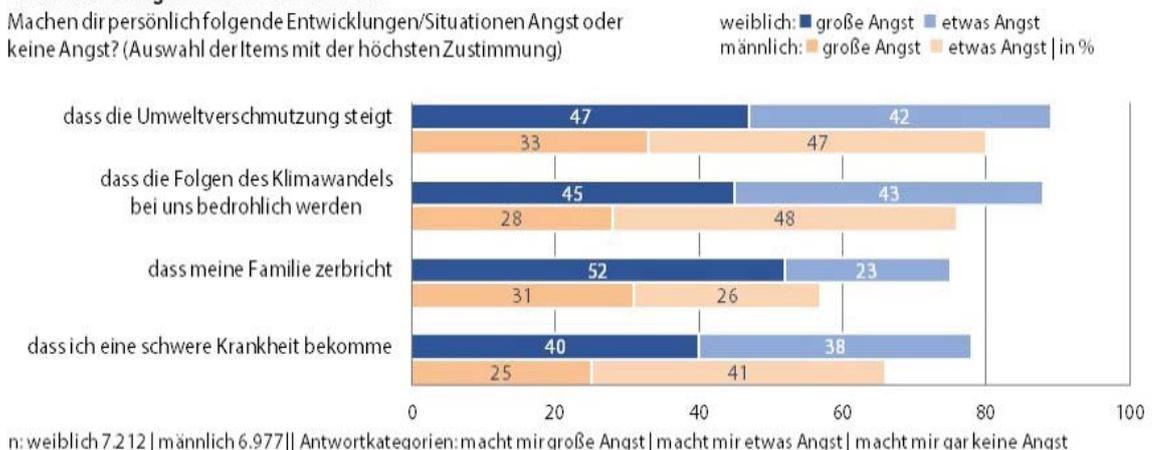
16-Jährigen, die ihrer Zukunft offenbar eher wenig bis sehr wenig Positives abgewinnen können. Auffällig ist überdies die sehr umfängliche Sorgenlast der Jugendlichen. Gerade junge Frauen – etwa 70 % – sorgen sich in verschiedensten Bereichen um zukünftige Entwicklungen, bei den jungen Männern sind es etwa 55 %. Bezüglich der Hauptsorge der Jugendlichen verweisen die Ergebnisse auf Umwelt und Klima, gefolgt vom Auseinanderbrechen der Familie und der Angst, schwer zu erkranken (siehe Grafik 2.2). Dabei stehen die Sorgen in Zusammenhang mit den kulturellen und ökonomischen Ressourcen in den Familien der jungen Menschen. Jugendliche aus finanziell weniger privilegierten Familien sorgen sich stärker um ihre zukünftige Arbeitsmarktintegration und befürchten häufiger, dass ihre Familie zerbricht oder verarmt. Dies gilt insbesondere für Jugendliche, deren familiäres Herkunftsland Syrien, Türkei oder Bosnien und Herzegowina ist. Jugendliche aus bildungsnahen und/oder materiell privilegierten Elternhäusern scheinen sich insgesamt etwas weniger Sorgen zu machen. Mögliche zentrale Ressourcen, auf die diese Jugendlichen zurückgreifen können, sind neben den sozioökonomischen Möglichkeiten auch Bildung und Information. Gerade hier wäre es wünschenswert anzusetzen, um das Unsicherheitsempfinden der Jugendlichen zu reduzieren.

Grafik 2.1: Zukunftssicht nach Geschlecht



Grafik 2.2: Ängste nach Geschlecht

Machen dir persönlich folgende Entwicklungen/Situationen Angst oder keine Angst? (Auswahl der Items mit der höchsten Zustimmung)



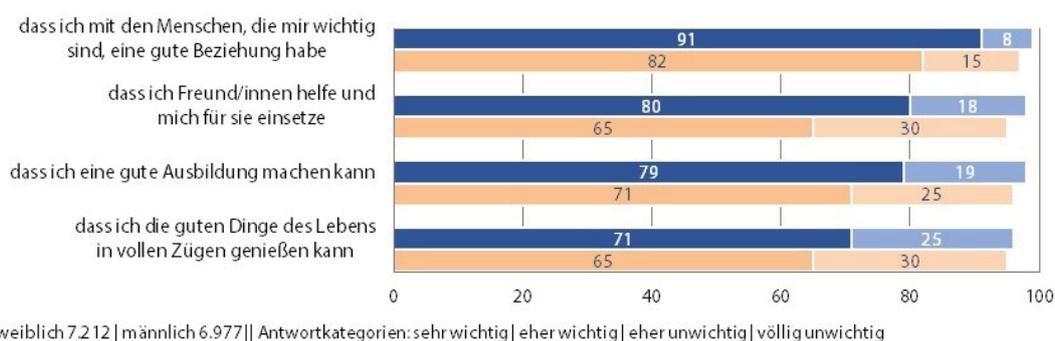
2.1 Werthaltungen und Wertorientierungen

Ein zentrales Ergebnis im Hinblick auf die Wertorientierungen österreichischer Jugendlicher ist die hohe Bedeutsamkeit harmonischer sozialer Beziehungen, begleitet von dem Wunsch nach einer guten Ausbildung, eigenverantwortlichem Handeln und Lebensgenuss (siehe Grafik 2.3). Interessant ist die hohe Relevanz einer guten Ausbildung. Den Jugendlichen scheint bewusst zu sein, dass der Wunsch, die ‚guten Dinge des Lebens‘ zu genießen, am ehesten mit einer guten Ausbildung und – damit verbunden – einer guten beruflichen Qualifizierung und ökonomischer Sicherheit erreicht werden kann. Mädchen tendieren etwas häufiger zu sozialen und konventionellen Werten, während Buben häufiger materialistische Werte bevorzugen. Ferner hat das Herkunftsland der Familie einen Einfluss auf die Ausprägung der Wertorientierungen. Insbesondere aus Syrien stammende Jugendliche haben bei den meisten Werten höhere Ausprägungen als Jugendliche aus anderen Herkunftsländern.

Grafik 2.3: Werte nach Geschlecht

Mir persönlich ist in meinem Leben wichtig, ...
(Auswahl der Items mit der höchsten Zustimmung)

weiblich: ■ sehr wichtig ■ eher wichtig
männlich: ■ sehr wichtig ■ eher wichtig | in %



Viele Jugendliche haben starke prosoziale Wertorientierungen, wobei insbesondere Mädchen hervorzuheben sind. Je höher der angestrebte Bildungsabschluss (z.B. Matura) ist, desto eher treten diese prosozialen Werte in den Vordergrund. Allerdings gibt es eine Gruppe von Jugendlichen, zu denen jede/jeder Fünfte zählt, für die Werte insgesamt weniger wichtig sind. Für diese teilweise fast resigniert erscheinenden Jugendlichen spielen weder Pflicht- und Akzeptanzwerte noch idealistische Werte eine Rolle. Dieses Ergebnis erscheint bedenklich, sind Werte doch handlungsleitend. In einer Lebensphase, in der Jugendliche nach ihrer Identität suchen, können Werte eine wichtige Grundlage für das Urteilen, Entscheiden und Handeln sein.

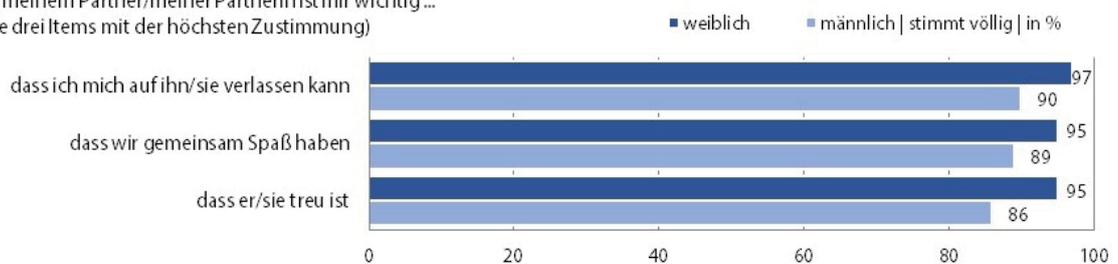
2.2 Erwartungen an eine Partnerschaft

Ähnlich wie in anderen Untersuchungen zu diesem Thema wünschen sich Buben und Mädchen bei einer potenziellen Partnerin oder einem potenziellen Partner

insbesondere Verlässlichkeit, Spaß und Treue (siehe Grafik 2.4). Am wenigsten Wert legen sie auf ein gutes Einkommen und gutes Aussehen, wenngleich Letzteres den Buben mehr als doppelt so häufig wichtig ist als den Mädchen. Die drei stark zusammenhängenden Aspekte Herkunftsland, Religion und Religiosität haben erwartungsgemäß relativ großen Einfluss auf den Wunsch, die Partnerin bzw. der Partner möge aus demselben Land kommen oder dieselbe Religion haben. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass dabei nicht die Zugehörigkeit zu einer der Glaubensgemeinschaften, sondern die Intensität der Religiosität die größte Wirkung hat. Auch die verschiedenen Wertetypen unterscheiden sich in ihren Wünschen an eine Partnerschaft. Während MaterialistInnen stärker als andere auf gutes Aussehen Wert legen, empfinden Erfolgsorientierte eine gute Ausbildung und ein gutes Einkommen bei einer Partnerin oder einem Partner als besonders wichtig. IdealistInnen hingegen legen kaum Wert auf gutes Aussehen oder ein hohes Einkommen.

Grafik 2.4: Wünsche an eine Partnerschaft nach Geschlecht

Bei meinem Partner/meiner Partnerin ist mir wichtig...
(Die drei Items mit der höchsten Zustimmung)



n: weiblich 7.212 | männlich 6.977 | Antwortkategorien: stimmt völlig | stimmt eher | stimmt eher nicht | stimmt gar nicht

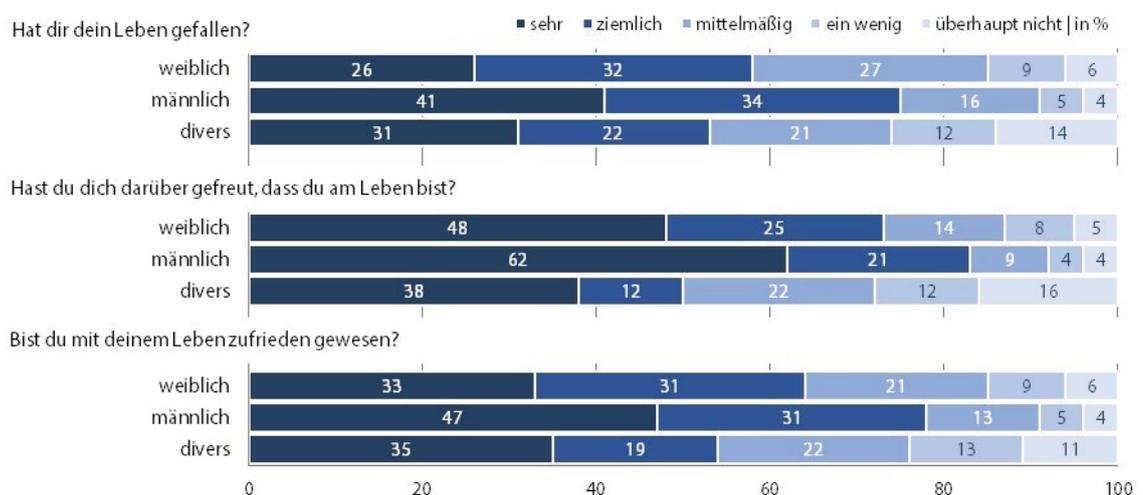
3. Lebensgefühl und Gesundheit

Es ist ein gesellschaftliches Anliegen, die psychische und physische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen zu fördern bzw. zu erhalten, da allgemein bekannt ist, dass diese Lebensphase weichenstellend für die Gesundheit in späteren Lebensphasen ist. Aus diesem Grund lag ein Fokus der Lebensweltenstudie darin, die Situation von Jugendlichen in Österreich hinsichtlich ihres Lebensgefühls und ihrer Gesundheit zu beschreiben. Die Daten der vorliegenden Studie zum körperlichen und psychischen Wohlbefinden sowie zum Vorhandensein von Beschwerden zeigen ein weitgehend positives Bild (siehe Grafik 3.1). Gerade bei den Schülerinnen und noch stärker bei Jugendlichen mit diverser Geschlechtsidentität gibt es allerdings Hinweise auf vergleichsweise häufigere Beschwerden und ein niedrigeres Wohlbefinden. Auch bestehen Zusammenhänge zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Jugendlichen und dem gesundheitlichen Befinden: Sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche berichten häufiger von einem weniger positiven Befinden. Die Fortführung und die Schaffung von

Initiativen zur Gesundheitsförderung Jugendlicher sind also durchaus zielgruppenspezifisch zu denken, um auf die Verbesserung der Gesundheitskompetenz und -situation Jugendlicher entlang ihres Geschlechts und des sozioökonomischen Hintergrunds zu fokussieren. Schulische Belastungen und Stressoren stehen zudem in einem engen Zusammenhang mit dem gesundheitlichen Befinden der Jugendlichen. Daraus lässt sich schließen, dass der Lebensbereich Schule, in dem Jugendliche einen erheblichen Anteil ihrer Zeit verbringen und der ihren Alltag stark bestimmt, als Quelle von gesundheitlichen Problemen stärker in den Blick zu nehmen ist. Alle hier berücksichtigten Ausprägungen schulischer Belastungen (Mobbing Erfahrungen, schlechte Schulleistungen, Schulstress sowie Unsicherheit, den gewünschten Abschluss zu erreichen) stehen in einem eigenständigen Zusammenhang mit dem Befinden der SchülerInnen. Folglich ist vor allem bei schulisch mehrfachbelasteten Jugendlichen mit gesundheitlichen Problemen zu rechnen. Programme zur Gesundheitsförderung in Schulen dürfen sich dementsprechend nicht auf eine individualisierende Verhaltensprävention, wie etwa die Bereitstellung gesunder Jause oder die Förderung von Sport und Bewegung, beschränken – gleichwohl dies natürlich wichtige Beiträge sind. Vielmehr gilt es, die Lebenssituation von jungen Menschen insgesamt in den Blick zu nehmen und z.B. auf die Reduzierung von psychischen Belastungen, wie etwa Stress, soziale Ausgrenzung und Leistungsdruck, hinzuwirken. Das Bemühen, krankmachende Praxen und Bedingungen des Bildungssystems zu reduzieren, braucht dafür das konsequente Zusammenwirken aller relevanten AkteurInnen des Bildungsbereichs.

Grafik 3.1: Psychisches Wohlbefinden

Wenn du an letzte Woche denkst ...



n: weiblich 7.212 | männlich 6.977 | divers 169

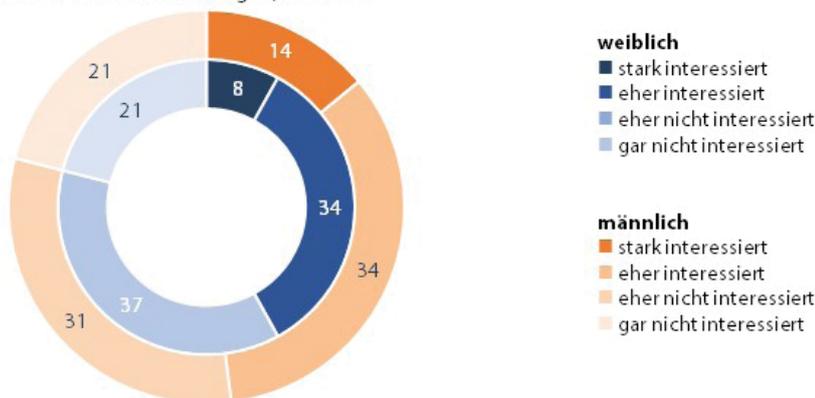
4. Politik, Demokratie und Zusammenleben von Menschen aus unterschiedlichen Herkunftsländern

4.1 Politisches Interesse und Haltungen zu Demokratie

Die Ergebnisse zur Selbsteinschätzung der Jugendlichen zum eigenen politischen Interesse zeigen, dass das Geschlecht, der Bildungsstand der Jugendlichen und der Bildungshintergrund der Eltern relevante Einflussfaktoren sind. Politisch stark oder ziemlich interessiert sind 45 % der befragten Jugendlichen, etwas mehr als die Hälfte ist nur wenig oder gar nicht an Politik interessiert. Der Anteil der Politikinteressierten ist bei den Buben etwas größer als bei den Mädchen (siehe Grafik 4.1). Im Hinblick auf den besuchten Schultyp haben Jugendliche in den maturaführenden Schulen ein stärkeres Interesse an Politik als Jugendliche an anderen Schulen. Bei Berücksichtigung des Herkunftslandes ist der Anteil der Jugendlichen mit Interesse an Politik bei den jungen Leuten mit einem familiären Hintergrund aus Deutschland und Syrien am höchsten, gefolgt von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und mit familiärem Hintergrund aus der Türkei. Jugendliche mit familiären Wurzeln in Bosnien und Herzegowina haben vergleichsweise deutlich weniger Interesse an Politik. Jugendliche aus politisch interessierten Elternhäusern sind häufig auch selbst an Politik interessiert. Politisches Interesse wird – zusammenfassend betrachtet – in erheblichem Ausmaß sozial vererbt. Dabei attestieren die Jugendlichen ihren Vätern deutlich häufiger ein politisches Interesse als ihren Müttern. Weitere im Rahmen der vorliegenden Studie miteinbezogene soziodemographische Variablen wie der sozioökonomische Hintergrund, die Migrationsgeneration oder die Wohnregion der Jugendlichen (ländlich, intermediär, städtisch) haben keinen relevanten Einfluss auf die Selbsteinschätzung des politischen Interesses. Jugendliche in Österreich sind mit der Art und Weise, wie Demokratie im eigenen Land funktioniert, zu einem überwiegenden Teil sehr bzw. ziemlich zufrieden. Einfluss auf die Einschätzung der Jugendlichen, wie Demokratie im eigenen Land funktioniert, hat ihr Bildungsstand – Jugendliche aus maturaführenden Schulen sind mit der Demokratie in Österreich zufriedener als Jugendliche aus nicht maturaführenden Schulen (siehe Grafik 4.2). Die Zusammenhänge mit weiteren im Rahmen der Studie erhobenen soziodemographischen Variablen wie Geschlecht, der Bildungsabschluss der Eltern, die Migrationsgeneration, die Wohnregion und der sozioökonomische Hintergrund der Jugendlichen sind sehr schwach.

Grafik 4.1: Politikinteresse nach Geschlecht

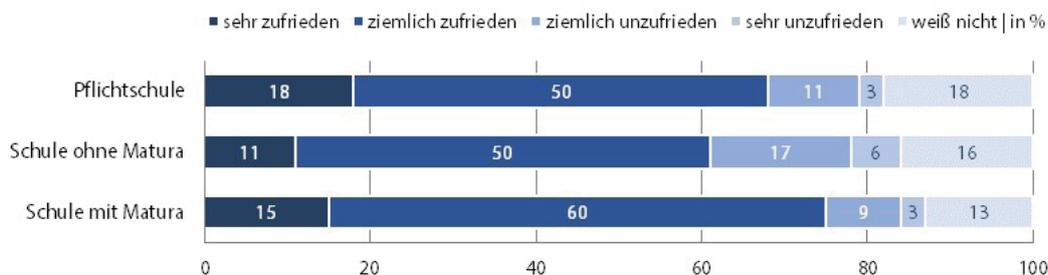
Wie ist dein Interesse an Politik? Würdest du sagen, du bist ...



n: weiblich 7.212 | männlich 6.977 | in %

Grafik 4.2: Zufriedenheit mit der Demokratie nach Schultyp

Bist du mit der Art und Weise, wie Demokratie in Österreich funktioniert, zufrieden?



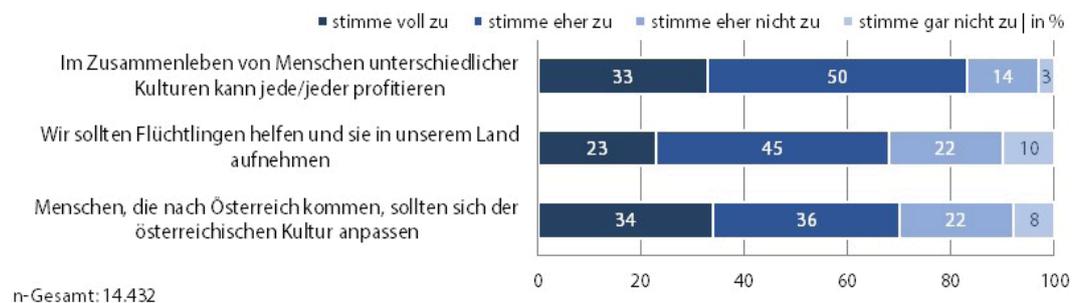
n: Schultyp: Pflichtschule 3.473 | Schule ohne Matura 3.713 | Schule mit Matura 7.246

4.2 Integration und Zusammenleben

Zu den Haltungen von Jugendlichen zum Zusammenleben von Menschen aus unterschiedlichen Herkunftsländern zeigen sich folgende Befunde (siehe Grafik 4.3): Die Mehrheit der befragten Jugendlichen scheint grundsätzlich überzeichnete Aussagen im integrativen oder assimilativen Bereich nicht kritisch zu hinterfragen, sondern tendiert dazu, sie zu übernehmen. Dies könnte zu einer Anfälligkeit für politische Instrumentalisierung gesellschaftlicher Heterogenität führen und bestätigt die Notwendigkeit sensibler politischer und gesellschaftlicher Kommunikation mit jungen Menschen. Die Ergebnisse unterstreichen auch die große Bedeutung von interkultureller Bildung – vor allem an Pflichtschulen sowie an weiterführenden Schulen ohne Matura – dabei insbesondere für junge Männer. Die Aussage „Wir sollten Flüchtlingen helfen und sie in unserem Land aufnehmen“ findet hohe Zustimmung bei Jugendlichen, die selbst oder innerhalb der Familie Migrationserfahrungen gemacht haben. Vor allem Jugendliche mit Familien aus Syrien stimmen hierbei wesentlich häufiger zu. Dies hängt wohl damit zusammen, dass viele Menschen, die seit 2015 aus Syrien zugewandert

sind, selbst Fluchterfahrung haben. 92 % der befragten jungen Menschen mit syrischem Hintergrund sind Angehörige der ersten Migrationsgeneration. Aber auch circa ein Drittel der jungen Menschen mit familiärem Hintergrund aus Bosnien und Herzegowina sowie der Türkei stimmen dieser Aussage vollumfänglich zu. Jugendliche mit Familien aus Bosnien und Herzegowina sowie der Türkei stimmen auch häufiger der Aussage zu, dass im Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Kulturen jede/jeder profitieren kann. Diese Jugendlichen sind in der Regel aufgrund ihrer Biografie bereits häufiger im interkulturellen Kontakt und es sind wohl auch Personen, die, wie auch die Ergebnisse bezogen auf ihre angewendete Mehrsprachigkeit zeigen, täglich in einem interkulturellen Umfeld agieren. Mehr als 80 % der befragten Jugendlichen meinen jedoch, Menschen, die nach Österreich kommen, sollten ihre Kinder überwiegend deutschsprachig erziehen. Die Ergebnisse bestätigen zwar die Wichtigkeit der Bildungssprache Deutsch für den weiteren, insbesondere schulischen Erfolg von Kindern mit Migrationshintergrund, stehen aber den zentralen Erkenntnissen aus der Mehrsprachigkeitsforschung gegenüber, welche belegen, dass eine gute Beherrschung der Erstsprache(n) von Vorteil für das Erlernen einer Zweitsprache wie Deutsch ist und daher der alleinige Fokus auf den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache nicht zielführend ist.

Grafik 4.3: Haltungen zum Zusammenleben von Menschen aus unterschiedlichen



4.3 Zugehörigkeit

Jugendliche können sich mehreren Gruppen zugehörig fühlen. Die befragten Jugendlichen empfinden sich vorrangig als Angehörige ihres Bundeslands und als Österreicher und Österreicherin. Rund ein Drittel fühlt sich als EuropäerIn und 17 % sehen sich als Mitglied ihrer Religionsgemeinschaft. Als Angehörige eines anderen Staates fühlen sich rund 15 %. Ein geringer Teil der Jugendlichen sieht sich nirgendwo zugehörig.

5. Lebenswelt Schule

Schule ist für Kinder und Jugendliche ein wichtiger Lebens- und Lernraum, der einen guten Teil ihres Alltags und ihrer Beziehungskultur bestimmt. Im Rahmen

der Studie ‚Lebenswelten 2020‘ wurden 14- bis 16-jährige Jugendliche aller Schultypen nach ihren Bildungszielen, ihren Erwartungen an die Schule, ihrem Erleben des Schulalltags und des Lehrpersonenverhaltens sowie nach außerschulischen Unterstützungen befragt. Die Ergebnisse werden für die einzelnen Schultypen dargestellt, weiters werden Zusammenhänge mit verschiedenen familiären Faktoren und weiteren Lebensbereichen der Jugendlichen beleuchtet. In der Studie wird der hohe Einfluss des bildungs- und sozioökonomischen Hintergrunds sowie des Herkunftslandes der Familie auf die Bildungswege und Bildungschancen der Kinder in Österreich bestätigt. Kinder von Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen besuchen deutlich häufiger maturaführende Schulen. Jugendliche aus weniger bildungsnahen Elternhäusern sind häufiger in Pflichtschulen oder berufsbildenden mittleren Schulen. Diese ‚Vererbung‘ von Bildung entlang der Bildungswege der Eltern und des sozioökonomischen Hintergrundes der Familie zeigt sich auch anhand der Bildungsziele der Jugendlichen. Häufig kommen bei weniger privilegierten Familien mehrere ungünstige Faktoren zusammen: Ein niedriger Bildungsabschluss geht oft einher mit sprachlichen Defiziten und geringeren Chancen auf dem Arbeitsmarkt, was sich wiederum auf den sozioökonomischen Status auswirkt. Für Kinder aus Familien mit mehrfachen Benachteiligungen ist es besonders schwer, einen guten Schulabschluss zu erlangen. Wichtig für den Lernerfolg der Jugendlichen sind gute Lernbedingungen zu Hause. Dazu gehören Rückzugsorte wie ein eigenes Zimmer oder zumindest ein ruhiger Platz zum Lernen. Darüber verfügen allerdings längst nicht alle Jugendlichen. Rund ein Viertel aller Jugendlichen aus benachteiligten Familien berichten, dass sie zu Hause keinen ruhigen Platz zum Lernen haben.

5.1 Bildungsziele

Mädchen streben am häufigsten den Abschluss einer berufsbildenden höheren Schule, gefolgt von einem Hochschulabschluss und einem Lehrabschluss an. Bei den Buben hingegen steht an erster Stelle ein Lehrabschluss, dann eine berufsbildende höhere Schule und eine Hochschule. Auf den weiteren Plätzen folgen bei Mädchen und Buben eine allgemeinbildende höhere Schule, eine mittlere Schule und eine Pflichtschule. Dabei sind Buben etwas optimistischer als Mädchen, ihre Bildungsziele und Berufswünsche zu erreichen.

5.2 Bedeutung und Erleben von Schule

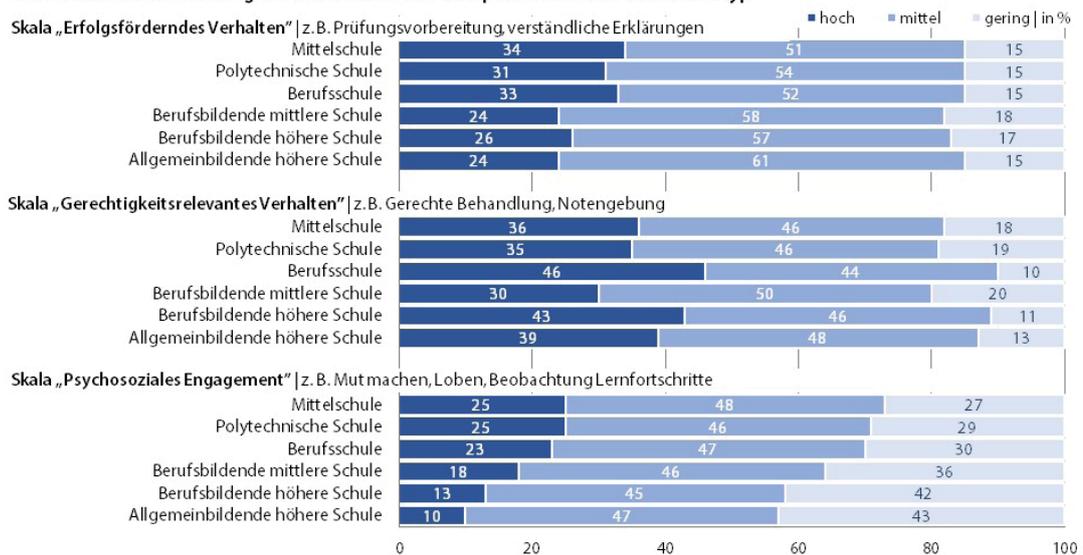
Gute schulische Leistungen sind einem Großteil der Jugendlichen wichtig, Schule wird von der Hälfte der jungen Menschen als sehr nützlich für ihre Zukunft gesehen. Dabei sind den Mädchen schulische Leistungen wichtiger als den Buben

und auch die Nützlichkeit von Schule wird von Mädchen stärker betont. Zumindest mittleres Interesse an schulischen Inhalten haben gut 60 % der SchülerInnen. Die Nützlichkeit von Schule erleben die Jugendlichen an berufsbildenden Schulen besonders deutlich. In den allgemeinbildenden höheren Schulen ist der Anteil der SchülerInnen, die Schule nur wenig interessant und nützlich erleben, am höchsten. 59 % der Mädchen und Buben sind allgemein mit ihrer Situation in der Schule (sehr) zufrieden, rund ein Drittel ‚teils-teils‘, (sehr) unzufrieden sind 9 % der SchülerInnen. Jugendliche aus sozioökonomisch bevorzugten Familien sind zu einem deutlich höheren Anteil mit der Schule zufrieden als Kinder aus benachteiligten Familien. Der Schultyp und der Bildungshintergrund des Elternhauses haben keinen Einfluss auf die Zufriedenheit. Sehr wohl in der Klasse fühlt sich knapp die Hälfte der SchülerInnen, weitere 45 % sind weitgehend zufrieden und 7 % fühlen sich nicht wohl. Auch hier haben der besuchte Schultyp und der Bildungshintergrund des Elternhauses statistisch keinen Einfluss auf das Empfinden des Klassenklimas, wohl aber der sozioökonomische Hintergrund. Für jedes zehnte Mädchen und für 6 % der Buben ist der Schulalltag sehr belastend. Besonders die Anforderungen in den höheren Schulen werden von den Jugendlichen als belastend erlebt. Die Bildungsnähe des Elternhauses, der sozioökonomische Hintergrund sowie das Herkunftsland der Familie haben keinen nennenswerten Einfluss auf das Belastungserleben.

Das Verhalten der Lehrpersonen in der Wahrnehmung der SchülerInnen wird in den ‚Lebenswelten 2020‘ in drei Skalen erfasst: erfolgsförderndes und gerechtigkeitsrelevantes Verhalten sowie psychosoziales Engagement. ‚Erfolgsförderndes Verhalten‘ benennt ein Engagement der Lehrpersonen, bei dem sich die SchülerInnen sehr gut auf Schularbeiten, Tests oder Prüfungen vorbereiten können, im Unterricht sind die Erklärungen verständlich und bereiten auf das selbstständige Erledigen der Hausübungen vor. Ein solches Verhalten der Lehrpersonen erleben rund 80 % der Jugendlichen bei mehr als der Hälfte der Lehrpersonen. Ein ‚gerechtigkeitsrelevantes Verhalten‘ liegt vor, wenn sich die Jugendlichen gerecht behandelt fühlen, wenn sie den Eindruck einer gerechten Benotung haben und wenn andere in ihrer Wahrnehmung nicht besser behandelt werden. Gerechte Behandlung und Benotung erfahren in eigener Wahrnehmung fast 90 % der Schülerinnen und Schüler bei mehr als der Hälfte der Lehrpersonen. Allerdings haben fast 30 % den Eindruck, dass andere besser behandelt werden als sie. ‚Psychosoziales Engagement‘ der Lehrpersonen beinhaltet ein den Jugendlichen zugewandtes Verhalten, bei dem die Lehrpersonen den SchülerInnen Mut machen, sie auch loben und ihre Lernfortschritte aufmerksam beobachten. Rund 60 % der Jugendlichen erfahren ein solches zugewandtes Verhalten bei mehr als der

Hälfte der Lehrpersonen. Zugewandtheit und hohes psychosoziales Engagement erfahren mehr SchülerInnen der Pflicht- und Berufsschulen. SchülerInnen der maturaführenden Schulen erleben diese Zugewandtheit deutlich weniger häufig. Hohes erfolgsförderndes Verhalten erleben insbesondere die SchülerInnen der Pflicht- und Berufsschulen (siehe Grafik 5.1). Von hohem gerechtigkeitsrelevanten Verhalten berichten vor allem Jugendliche in den Berufsschulen und den maturaführenden Schulen. Werden ausschließlich die Rückmeldungen aus der Sekundarstufe I betrachtet, so erfahren SchülerInnen der Mittelschulen deutlich häufiger Lehrpersonen, die ihren Lernfortschritt genau beobachten, die ihnen Mut machen und sie auch ab und zu loben, als SchülerInnen der Unterstufen der Gymnasien. Rund 60 % der Jugendlichen schätzen ihre schulischen Leistungen mehrheitlich als ‚sehr gut‘ oder ‚gut‘ ein, ein gutes Drittel sieht sich im mittleren Bereich und 8 % stufen die eigenen schulischen Leistungen als ‚weniger gut‘ oder ‚gar nicht gut‘ ein.

Grafik 5.1: Wahrnehmung des Verhaltens von Lehrpersonen nach dem Schultyp



n: Schultyp: Mittelschule 2.515 | Polytechnische Schule 957 | Berufsschule 2.196 | Berufsbildende mittlere Schule 1.517 | Berufsbildende höhere Schule 3.327
Allgemeinbildende höhere Schule 3.919

5.3 Hilfe bei schulischen Problemen

Bei schulischen Problemen erwarten die Jugendlichen in erster Linie Unterstützung von ihren KollegInnen und Eltern, erst dann von den Lehrpersonen. Besonders unterstützend werden die Lehrpersonen von den Jugendlichen in den Berufsschulen und den Mittelschulen erlebt. Mädchen wie Buben erfahren gleichermaßen häufig eine sehr hohe emotionale Unterstützung der Eltern für einen guten Schulabschluss. Allerdings sind die konkreten Möglichkeiten der Eltern, ihre Kinder bei schulischen Problemen entsprechend zu unterstützen, unterschiedlich ausgeprägt. Vor allem bei Familien mit mehreren nachteiligen Faktoren wie ein geringer Bildungsabschluss, ein benachteiligter sozioökonomischer

Hintergrund und mangelnde Beherrschung der Unterrichtssprache sind die Möglichkeiten der Eltern mitunter sehr eingeschränkt. Häufig haben aber gerade diese Eltern hohe Erwartungen an das Bildungssystem. Hier zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen den hohen Erwartungen der Eltern und den Möglichkeiten der Jugendlichen, in diesem Bildungssystem einen guten Schulabschluss zu erreichen.

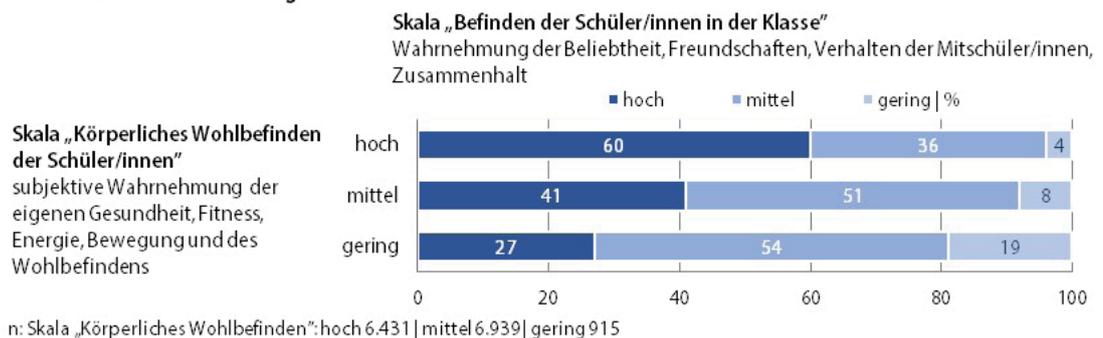
5.4 Zusammenhänge zwischen dem Erleben von Schule und dem Wohlbefinden

Der schulische Alltag bestimmt einen großen Teil des täglichen Lebens von Jugendlichen. Die Wahrnehmung des Klassenklimas und das Empfinden des Schulalltags beeinflussen somit erheblich das körperliche und psychische Wohlbefinden von jungen Menschen. Das subjektive Gesundheitserleben wird durch eine gute Klassengemeinschaft positiv beeinflusst (siehe Grafik 5.2). Probleme in der Klasse tragen – eher bei jungen Frauen als bei jungen Männern – zu psychischen und physischen Problemen bei. Wichtige Bausteine zur Förderung des eigenen Kompetenzerlebens sind die Selbsteinschätzung des eigenen Lernniveaus, das Anwenden von Lerntechniken, die Strukturierung und Kontrolle von Lernprozessen und/oder die Regulation der eigenen Motivation. Lehrpersonen, die mit einem ‚erfolgsfördernden Verhalten‘ Jugendliche dabei aktiv unterstützen, tragen damit auch zur Lebensfreude und Zufriedenheit dieser bei. Dasselbe gilt für ein als hoch wahrgenommenes ‚gerechtigkeitsrelevantes Verhalten‘ der Lehrpersonen. Wichtig für das Wohlbefinden von Jugendlichen ist auch, dass Lehrpersonen ihnen Mut zusprechen, sie ab und zu loben oder ihnen bei Lernproblemen weiterhelfen. Mangelt es an einem solchen ‚psychosozialen Engagement‘, reagieren in erster Linie eher Mädchen als Buben mit Kopf- und Bauchschmerzen, Nervosität oder Schlafstörungen. Wie Jugendliche ihre Zukunft einschätzen und welche Pläne sie für ihre nähere Zukunft haben, hängt auch von ihrer sozialen Eingebundenheit in der Klasse ab. Jugendliche, die sich in der Klasse besonders wohl fühlen, haben auch häufig klare Vorstellungen über ihre eigene Zukunft. SchülerInnen, die sich wenig eingebunden und wenig akzeptiert fühlen, blicken eher pessimistisch in die Zukunft und empfinden den Alltag häufiger als belastend.

Insgesamt zeigen die Daten im Hinblick auf außerschulische Einflussfaktoren den engen Zusammenhang zwischen dem Bildungsweg des Kindes und dem sozioökonomischen Hintergrund des Elternhauses. Sehr deutlich wird auch, dass Familien unabhängig von ihrem Hintergrund hohes Interesse an einer erfolgreichen schulischen Laufbahn ihrer Kinder haben. Allerdings haben längst

nicht alle Familien dieselben Möglichkeiten einer konkreten Unterstützung, sei es in Form von Beratung zur Schullaufbahn oder Hilfestellung bei Hausaufgaben oder auch in der Bereitstellung eines lernförderlichen Umfelds wie einem eigenen Zimmer oder einer entsprechenden EDV-Ausstattung. In Bezug auf die Schule verweisen die Daten auf den Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung des Lehrpersonenverhaltens durch die SchülerInnen und ihrem Wohlbefinden. Auch der Zusammenhang zwischen dem Klassenklima und dem Wohlbefinden der SchülerInnen wird deutlich. Für die Ausbildung bedeutet dies, wie wichtig es ist, angehenden Lehrpersonen die Heterogenität und Vielfalt der SchülerInnen und ihres familiären Umfelds bewusst zu machen. Jede Schülerin, jeder Schüler ist in ihrer/seiner Persönlichkeit, dem jeweiligen Umfeld und den individuellen Talenten, Fähigkeiten und Interessen wahrzunehmen und zu fördern. Neben dem Fachwissen haben auch das Verhalten der Lehrpersonen im Umgang mit SchülerInnen und die bewusste Unterstützung und Förderung einer guten Klassengemeinschaft einen wesentlichen Einfluss auf das Wohlbefinden und das Lernen insgesamt.

Grafik 5.2: Zusammenhang zwischen dem Wohlbefinden der Schüler/innen und dem Klassenklima



6. Religion

Zentrale Fragen im Themenbereich von Religion sind: Wie religiös schätzen sich Jugendliche selbst ein? Welche Bedeutung, welchen Stellenwert haben Religion und Glaube in ihrem Leben? Wie denken sie über Fragen zu Religion und Glaube?

Religiosität, Religion und Glaube sind hier als offene Begriffe zu verstehen. Sie werden nicht definitorisch eingesetzt, sondern beziehen sich auf das alltägliche Leben, in dem es keine Singularität wie ‚die Religiosität‘ gibt, sondern eine Vielfalt an religiösen Einstellungen, Erlebens- und Verhaltensweisen vorhanden ist.⁵ Möglichst viel von dieser Vielfalt gilt es zu beschreiben und mögliche Zusammenhänge zu identifizieren. Die Untersuchungen von Allport und Ross (1967) und die Annahme von fünf Dimensionen von Religiosität von Glock (1962) sowie

5 Vgl. BÖHEIM-GAHLER / KOHLER-SPIEGEL 2017 [Anm. 2], 62–63.

Stark und Glock (1968) zeigten bereits, dass Religiosität nicht als einheitliches Persönlichkeitsmerkmal, sondern als komplexe Variable aufzufassen ist.⁶

Religion und Glaube zeigen sich für Jugendliche in gesellschaftlich sichtbaren Ausprägungen (wie z.B. mediale Präsenz von Religion, Präsenz von Religions-VertreterInnen oder von religiösen Themen in der Öffentlichkeit, religiöse Gebäude und religiös sichtbare Feiern), in familiären Traditionen, in eigenen religiösen Überzeugungen sowie im persönlichen Glauben.⁷ Bei den vorliegenden Fragen steht die Selbsteinschätzung von Jugendlichen in Hinblick auf ihre persönlichen Überzeugungen (Religiosität, Gläubigkeit),⁸ ihre kognitiven und emotionalen Zugänge und ihre religiöse Feierhäufigkeit und andere Formen religiösen Handelns im Mittelpunkt.

In der Befragung wurden die Jugendlichen mit jeweils zwei gegensätzlichen Aussagen konfrontiert. Mit dem Hinweis ‚Je näher das Kästchen einer Aussage steht, desto mehr trifft diese für dich zu‘ wurden sie dazu aufgefordert, ihre Position zu den jeweiligen Statements offenzulegen. Die Aussagen wurden differenziert abgefragt, dann aber zur einfacheren Darstellung zusammengefasst. Beispielsweise wurden beim Statement ‚Ich bin ein religiöser Mensch‘ versus ‚Ich bin kein religiöser Mensch‘ (siehe Grafik 6.1) die sieben möglichen Antworten inhaltlich zu den folgenden drei Kategorien gebündelt: ‚trifft zu‘ (-3,-2), ‚neutral‘ (-1,0,1) und ‚trifft nicht zu‘ (2,3). Die Auswertung nimmt dabei meist die zustimmenden Aussagen in den Blick.

6 Vgl. ALLPORT, Gordon Willard / ROSS, Michael (Hg.): Personal religious orientation and prejudice, in: *Journal of Personality and Social Psychology*, 5 (1967) 432–443. DOI:10.1037/h0021212.

Vgl. auch: GLOCK, Charles: On the study of religious commitment, in: *Religious Education* 57 (1962), 98–110; STARK, Rodney / GLOCK, Charles: *American Piety: The Nature of Religious Commitment*, Los Angeles: University of California Press 1968.

7 Vgl. KOHLER-SPIEGEL, Helga: „Wer nichts vom Menschen versteht, versteht auch nichts von Religion“. Wie viel Religion braucht Religiosität in der Schule? in: KROPAČ, Ulrich u.a. (Hg.): *Zwischen Religion und Religiosität. Ungebundene Religionskulturen in Religionsunterricht und kirchlicher Jugendarbeit. Erkundungen und Praxis*, Würzburg: Echter 2015, 93–104.

8 Vgl. BOSCHKI, Reinhold / GRONOVER, Matthias: Religion und Glaube, „religiös“ und „gläubig“, in: SCHWEITZER, Friedrich u.a. (Hg.): *Jugend, Glaube, Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen*, Münster/New York: Waxmann 2020, 219–228, 220–224.

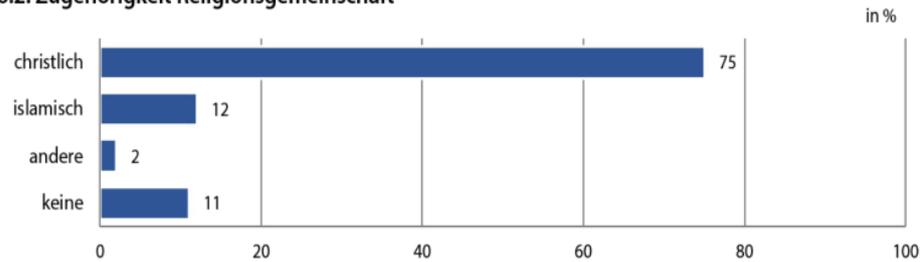
Grafik 6.1: Religiosität								
Wie schätzt du dich selbst ein? In dieser Tabelle stehen in einer Zeile jeweils gegensätzliche Aussagen. Je näher das Kästchen bei einer Aussage steht, desto mehr trifft diese für dich zu.								
	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Ich bin ein sehr religiöser Mensch	6	11	12	19	12	15	25	Ich bin kein religiöser Mensch
Ich bin ein sehr gläubiger Mensch	11	12	13	17	12	14	21	Ich bin kein gläubiger Mensch
Ich denke sehr oft über religiöse Themen nach	7	10	13	16	14	18	22	Ich denke nie über religiöse Themen nach
Ich denke sehr oft über den Sinn des Lebens nach	21	19	17	17	10	8	8	Ich denke nie über den Sinn des Lebens nach
Ich glaube stark daran, dass es Gott oder etwas Göttliches gibt	23	12	12	14	9	13	17	Ich glaube absolut nicht, dass es Gott oder etwas Göttliches gibt
Ich spüre oft, dass Gott oder etwas Göttliches mir in meinem Leben nahe ist	15	10	11	13	10	14	27	Ich spüre nie, dass Gott oder etwas Göttliches mir in meinem Leben nahe ist
Ich nehme oft an religiösen Feiern und Ritualen (Gottesdienst, öffentliches Gebet, Fasten, ...) teil	10	9	11	13	10	19	28	Ich nehme nie an religiösen Feiern und Ritualen (Gebet, Gottesdienst, Fasten, ...) teil
Ich übe oft religiöse Rituale (persönliches Gebet, Meditation, Lesen in Heiligen Schriften, ...) aus	7	7	8	11	9	16	42	Ich übe nie religiöse Rituale (persönliches Gebet, Meditation, Lesen in Heiligen Schriften, ...) aus
Religion ist für meinen Alltag und meine Entscheidungen sehr wichtig	9	6	8	12	10	17	38	Religion ist für meinen Alltag und meine Entscheidungen völlig unwichtig
n-Gesamt = 14.432 in %								

6.1 Formale Zugehörigkeiten

Die Betrachtung der Religiosität Jugendlicher ist immer vor dem Hintergrund der allgemeinen religiösen Entwicklungen zu deuten, die sowohl von der Säkularisierung wie auch durch die Pluralisierung geprägt sind und sich in den Veränderungen der religiös-konfessionellen Zugehörigkeiten in Österreich zeigen. So ist zum Beispiel der Anteil der KatholikInnen in der Gesamtbevölkerung seit 1990 von 78 % auf 63 % im Jahr 2018 gesunken. Demgegenüber steht ein Zuwachs orthodoxer und muslimischer Personen. Ebenso nimmt die Zahl der ÖsterreicherInnen, die angeben, keiner Religionsgemeinschaft anzugehören, zu.⁹ Aktuell bekennen sich von den befragten Jugendlichen 75 % zu den christlichen Kirchen, 12 % zu einer der islamischen Religionsgemeinschaften, 2 % zu einer anderen Religionsgemeinschaft und 11 % zu keiner Religionsgemeinschaft (siehe Grafik 6.2). Die Religiositätsitems werden getrennt nach Religionen ausgewertet.

⁹ Vgl. POLAK, Regina / SEWANN, Lena: Religion als Distinktion: Säkularisierung und Pluralisierung als treibende Dynamiken in Österreich, in: FRIESL, Christian u.a. (Hg.): Quo vadis, Österreich? Wertewandel zwischen 1990 und 2018, Wien: Czernin 2019, 89–134. Vgl. auch: WOLFERT, Sabine / QUENZEL, Gudrun: Vielfalt jugendlicher Lebenswelten: Familie, Partnerschaft, Religion und Freundschaft, in: ALBERT, Mathias u.a. (Hg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie, Weinheim/Basel: Beltz 2019, 150–157.

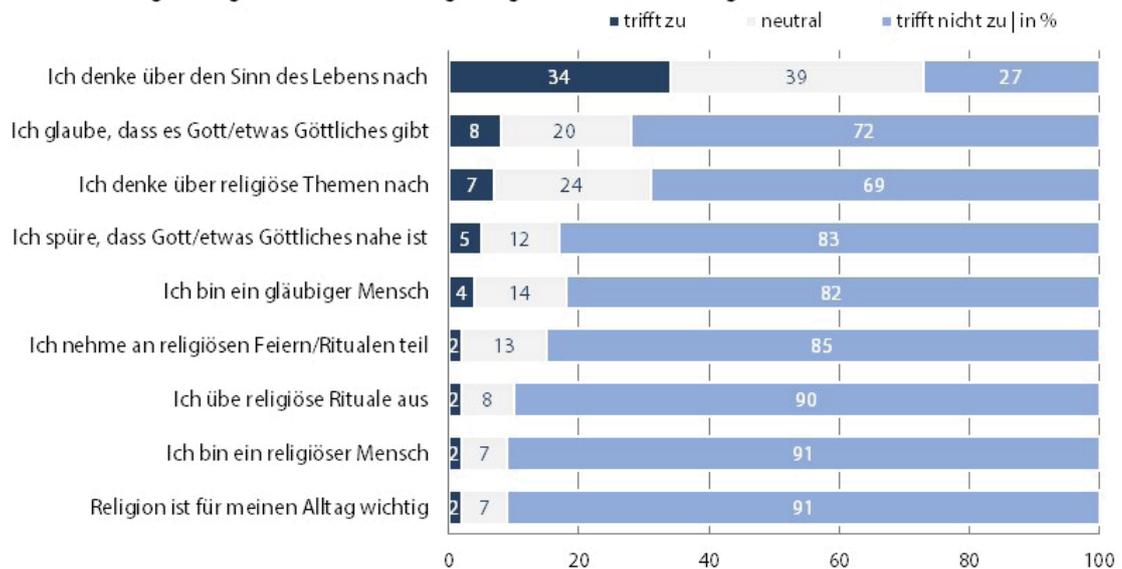
Grafik 6.2: Zugehörigkeit Religionsgemeinschaft



n: Religionsgemeinschaft: christlich 10.375 | islamisch 1.727 | andere 326 | keine 1.464

Bezüglich der formalen Zugehörigkeit haben sich 11 % der Jugendlichen zu keiner Religionsgemeinschaft zugeordnet. Diese Jugendlichen beurteilen die Aussagen zu den Glaubensinhalten, zur Handlungsorientierung und zur Selbstattribuierung als größtenteils für sie nicht zutreffend. Der Aussage ‚Ich denke sehr oft über den Sinn des Lebens nach‘ wird jedoch mit 34 % zugestimmt. Gleichzeitig muss erwähnt werden, dass in dieser Gruppe der formal keiner Religionsgemeinschaft angehörenden Jugendlichen 9 % sagen, dass sie stark daran glauben, dass es Gott oder etwas Göttliches gibt (siehe Grafik 6.3).

Grafik 6.3: Zugehörigkeit zu keiner Religionsgemeinschaft - Religiosität



n: Zugehörigkeit zu keiner Religionsgemeinschaft: 1.464 | 7 Antwortkategorien von völliger Zustimmung bis zu völliger Ablehnung. Für die Darstellung wurden die Kategorien wie folgt zusammengefasst: -3, -2 = trifft zu | -1, 0, +1 = neutral | +2, +3 = trifft nicht zu

6.2 Christliche Religionsgemeinschaften

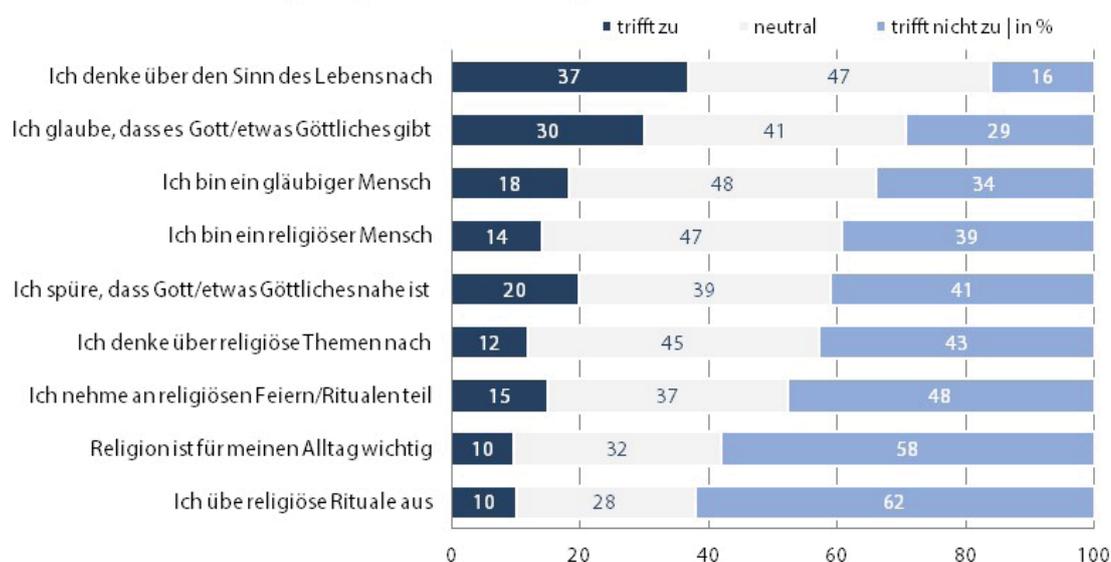
Die 75 % der Jugendlichen mit christlicher Zugehörigkeit können verschiedenen christlichen Konfessionen zugeordnet werden. Innerhalb der Gruppe christlicher Jugendlicher bilden die Jugendlichen, die zur katholischen Kirche gehören, mit 86 % die größte Gruppe, 6 % gehören zu den evangelischen Kirchen, 5 % zu den orthodoxen Kirchen, 2 % zu anderen christlichen Kirchen und weitere 1 % haben

sich ohne Angabe der Konfession den christlichen Kirchen zugeordnet (siehe Grafik 6.4).

Zu welcher christlichen Kirche gehörst du?	Häufigkeit	Prozent
zur katholischen Kirche	8.917	86
zu einer evangelischen Kirche	597	6
zu einer orthodoxen Kirche	534	5
zu einer weiteren christlichen Kirche	149	2
weiß ich nicht	138	1
gesamt	10.335	100

Jugendliche mit christlicher Religionszugehörigkeit stimmen der Aussage *„Ich denke sehr oft über den Sinn des Lebens nach“* mit 37 % am meisten zu (siehe Grafik 6.5). Die Zuordnung zur Aussage *„Ich glaube stark daran, dass es Gott oder etwas Göttliches gibt“* erfolgt von 30 % der Jugendlichen mit christlicher Religionszugehörigkeit. Deutlich weniger, nämlich 20 % der Jugendlichen mit christlicher Religionszugehörigkeit, benennen, dass sie oft spüren, dass Gott oder etwas Göttliches ihnen in ihrem Leben nahe ist. 18 % der Jugendlichen mit christlicher Religionszugehörigkeit sagen von sich *„Ich bin ein sehr gläubiger Mensch“* und 14 % *„Ich bin ein sehr religiöser Mensch“*. An religiösen Feiern und Ritualen (Gottesdienst, öffentliches Gebet, Fasten etc.) nehmen 15 % der Jugendlichen mit christlicher Religionszugehörigkeit teil. Nur 10 % der Jugendlichen mit christlicher Religionszugehörigkeit benennen Religion für ihren Alltag und ihre Entscheidungen als sehr wichtig und üben oft religiöse Rituale (persönliches Gebet, Meditation, Lesen in Heiligen Schriften etc.) aus. Auch wenn die Ausübung religiöser Praxis, die Wichtigkeit von Religion im Alltag und die persönliche Glaubensbezeichnung von Jugendlichen mit christlicher Religionszugehörigkeit als weniger wichtig eingeschätzt wird, zeigt sich doch, dass sie über den Sinn des Lebens nachdenken und an Gott oder etwas Göttliches glauben. Das legt den Schluss nahe, dass es bei vielen doch eine nicht unerhebliche Sehnsucht nach religiösen Antworten gibt.

Grafik 6.5: Christliche Religionsgemeinschaft - Religiosität



n: Christliche Religionsgemeinschaft: 10.375 || 7 Antwortkategorien von völliger Zustimmung bis zu völliger Ablehnung. Für die Darstellung wurden die Kategorien wie folgt zusammengefasst: -3, -2 = trifft zu | -1, 0, +1 = neutral | +2, +3 = trifft nicht zu

Die Antworten von Mädchen und Buben mit christlicher Religionszugehörigkeit unterscheiden sich größtenteils nicht. Lediglich bei der Aussage *„Ich denke sehr oft über den Sinn des Lebens nach“* ergibt sich ein Unterschied, so stimmen dieser 43 % der Mädchen und 30 % der Buben mit christlicher Religionszugehörigkeit zu.

Die Analyse der einzelnen Aussagen zur Religiosität zeigt keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Jugendlichen christlicher Religionszugehörigkeit in verschiedenen Schultypen (Pflichtschule, Schule ohne Matura, Schule mit Matura). Ebenso sind mit Blick auf den Bildungshintergrund der Eltern (max. Pflichtschule, Ausbildung ohne Matura, Ausbildung mit Matura, Hochschule/Universität) und dem sozioökonomischen Hintergrund (niedrig, mittel, hoch) keine Unterschiede zu erkennen. Die Frage nach der Wohnregion (ländlich, intermediär, städtisch) in Verbindung mit den einzelnen Aussagen zur Religiosität bei Jugendlichen mit christlicher Religionszugehörigkeit vervollständigt das beschriebene Bild.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass unabhängig vom Geschlecht, besuchten Schultyp, Bildungshintergrund der Eltern, sozioökonomischen Hintergrund und von der Wohnregion Religion wenig Alltagsrelevanz für Jugendliche mit christlicher Religionszugehörigkeit zu haben scheint. Nur der Aussage *„Ich denke sehr oft über den Sinn des Lebens nach“* wird häufiger zugestimmt (37 %) als sie abgelehnt wird (16 %). Die Sinus Jugendstudien *„Wie ticken Jugendliche 2016, 2020“* kommen zu ähnlichen Ergebnissen und heben ein großes Bedürfnis

nach Sinnfindung hervor, das die Jugendlichen dann aber nicht mehr zwingend in einer Religion oder Kirche erfüllt finden.¹⁰

6.3 Islamische Religionsgemeinschaften

56 % der Jugendlichen mit muslimischer Zugehörigkeit ordnen sich der sunnitischen Glaubensrichtung zu, dies ist auch weltweit die größte muslimische Glaubensgruppe.¹¹ 5 % gehören der schiitischen Glaubensrichtung an, 4 % ordnen sich anderen islamischen Gruppen zu. Interessant ist, dass 35 % der Jugendlichen nicht zu wissen scheinen, zu welcher islamischen Glaubensrichtung sie gehören (siehe Grafik 6.6).

Tabelle 6.6: Islamische Religionsgemeinschaften		
Zu welcher islamischen Religionsgemeinschaft gehörst du?	Häufigkeit	Prozent
zum Islam-sunnitisch	949	56
zum Islam-schiitisch	91	5
zu einer anderen Gemeinschaft	71	4
weiß ich nicht	585	35
gesamt	1.696	100

Die Frage nach der Überzeugung einer Existenz Gottes – *Ich glaube stark daran, dass es Gott oder etwas Göttliches gibt* – findet bei Jugendlichen mit Zugehörigkeit zum Islam mit 84 % eine ausgesprochen hohe Zustimmung; die Ablehnung ist mit 4 % sehr gering. Auch die Aussage *Ich spüre, dass Gott oder etwas Göttliches mir in meinem Leben nahe ist* findet mit 74 % eine hohe Zustimmung. Während die Jugendlichen mit Zugehörigkeit zur islamischen Glaubensgemeinschaft der Aussage *Ich bin ein gläubiger Mensch* mit 64 % zustimmen, findet die Aussage *Ich bin ein religiöser Mensch* nur 44 % Zustimmung. Die Zahl derer, die eine neutrale Haltung gegenüber dieser Aussage einnehmen, ist mit 47 % vergleichsweise hoch. Auch die Untersuchungen von Schweitzer u.a. ‚Jugend – Glaube – Religion‘ von 2018 und 2020 zeigen, dass Jugendliche die Begriffe ‚gläubig‘ und ‚religiös‘ unterscheiden können und dass sie ‚gläubig‘ ‚religiös‘ vorziehen, weil dies für sie ein offener Begriff ist, ‚religiös‘ hingegen verbinden sie häufig mit einer kirchlich gebundenen Religionsausübung.¹² Während 55 % der Jugendli-

10 Vgl. CALMBACH, Marc u.a.: *Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*, Wiesbaden: Springer 2016.

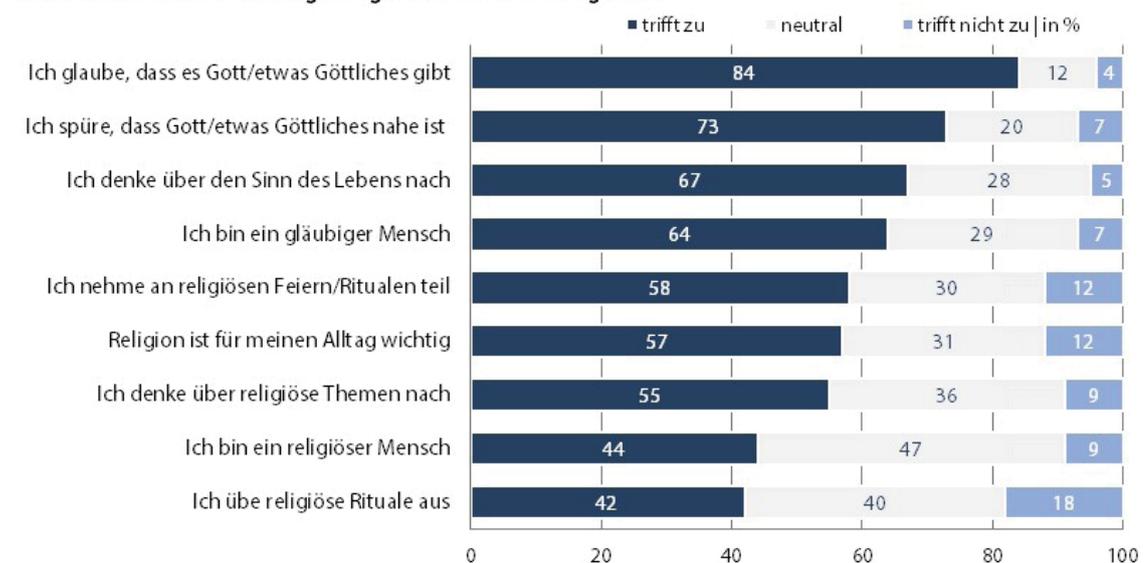
11 Vgl. ISLAM: Sunniten, in: <https://religion.orf.at/lexikon/stories/3200357/> (Stand: 15. September 2020), [abgerufen am 26. Juni 2021].

12 Vgl. KROPAČ, Ulrich: *Ungebundene Religiosität und Konfessionslosigkeit im Religions- und Ethikunterricht*, in: SCHWEITZER u.a. (Hg.) 2020 [Anm. 5], 129–137, hier 130.

chen der Aussage ‚Ich denke über religiöse Themen nach‘ zustimmen, sagen 67 % von sich, über den Sinn des Lebens nachzudenken.

Religiöse Praxis ist in den Aussagen der Jugendlichen, die zum Islam gehören, differenziert zu sehen. Während 58 % zustimmen, an gemeinschaftsbezogenen religiösen Feiern und Ritualen wie Gottesdienst, öffentliches Gebet und/oder Fasten teilzunehmen, findet die Ausübung individueller religiöser Rituale und Praktiken wie persönliches Gebet, Meditation, Lesen in Heiligen Schriften u. a. mit 42 % weniger Zustimmung. 56 % bestätigen, dass Religion für ihren Alltag und für ihre Entscheidungen sehr wichtig oder wichtig ist. Ebenso interessant ist, dass sich 31 % der Jugendlichen dazu neutral verhalten und dass 12 % von sich sagen ‚Religion ist für meinen Alltag und meine Entscheidungen völlig unwichtig‘ (siehe Grafik 6.7). Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind bei diesen Fragestellungen gering.

Grafik 6.7: Islamische Religionsgemeinschaft- Religiosität



n: Islamische Religionsgemeinschaft: 1.727 || 7 Antwortkategorien von völliger Zustimmung bis zu völliger Ablehnung. Für die Darstellung wurden die Kategorien wie folgt zusammengefasst: -3, -2 = trifft zu | -1, 0, +1 = neutral | +2, +3 = trifft nicht zu

Im Hinblick auf verschiedene Schularten (Pflichtschule, Schule ohne Matura und Schule mit Matura) und den sozioökonomischen Hintergrund der Familie sind die Unterschiede eher gering. Eine höhere Bildung bei den Jugendlichen und ein vorteilhafter sozioökonomischer Hintergrund führen hier zu etwas geringeren Zustimmungswerten. Interessant ist, dass bei Jugendlichen mit islamischer Religionszugehörigkeit, die im ländlichen Raum leben, im Vergleich zu Jugendlichen mit islamischer Religionszugehörigkeit, die im städtischen Raum leben, die Zustimmungswerte bei fast allen Aussagen etwas geringer ausgeprägt sind. Es

wäre interessant, die Gründe für dieses Gefälle mittels vertiefender Interviews zu erforschen.

Auffallend sind die insgesamt durchgehend hohen Zustimmungswerte der Jugendlichen mit islamischer Zugehörigkeit. In dieser Gruppe sind sowohl religiöse Überzeugungen als auch die Alltagsrelevanz von Religion und religiöser Praxis stark ausgeprägt.

Zusammenfassend kann für den Themenbereich Religion festgehalten werden, dass für Jugendliche mit christlicher Zugehörigkeit Religion und Glaube offenbar aktuell eine geringere Bedeutung haben als für Jugendliche mit islamischer Religionszugehörigkeit. Dies gilt sowohl für die Fragen zu Glaubensinhalten (*„Ich denke sehr oft über religiöse Themen nach“*, *„Ich glaube stark daran, dass es Gott oder etwas Göttliches gibt“*), für die Handlungsorientierung (*„Ich nehme oft an religiösen Feiern und teil“*, *„Ich übe oft religiöse Rituale aus“*), für Fragen der Selbstattribuierung (*„Ich bin ein sehr religiöser Mensch“*, *„Ich bin ein sehr gläubiger Mensch“*) als auch für die Frage nach der Sinnsuche (*„Ich denke sehr oft über den Sinn des Lebens nach“*). Die höhere Zustimmungsrates in Bezug auf Religion und Glaube bei Jugendlichen mit islamischer Religionszugehörigkeit wird auch in anderen Studien bestätigt.¹³

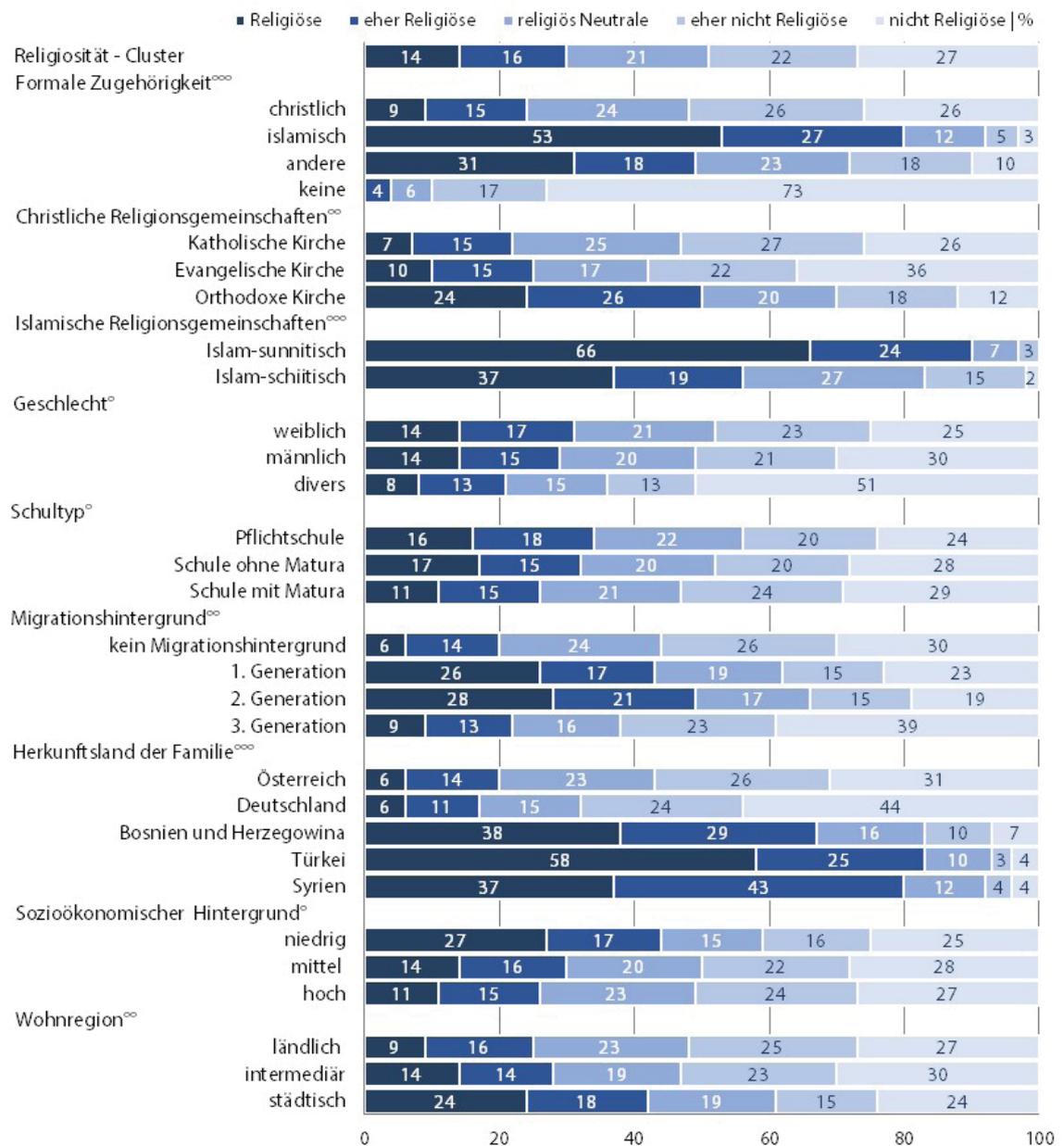
6.4 Gruppenbildung Religiosität

Mittels weiterführender Analyse (Faktorenanalyse) lässt sich zeigen, dass sich hinter den neun Aussagen zur Religiosität fünf Faktoren (Cluster oder Gruppen) abbilden lassen, die unterschiedliche Religiositätstendenzen aufweisen (siehe Grafik 6.8). Dabei können fünf Gruppen unterschieden werden: die Gruppe der Religiösen, der eher Religiösen, der religiös Neutralen, der eher nicht Religiösen und der nicht Religiösen.

Die Jugendlichen, die der Gruppe der Religiösen zuzuordnen sind, gehören vorrangig der islamischen Religion an, darunter besonders viele dem sunnitischen Islam. Innerhalb der Jugendlichen mit christlicher Zugehörigkeit sind jene Jugendlichen, die sich zu den orthodoxen Kirchen zählen, am häufigsten unter den Religiösen zu finden. Damit eng zusammenhängend treten Jugendliche mit Migrationshintergrund der ersten und zweiten Generation bei den Religiösen stärker in den Vordergrund, ebenso Jugendliche in städtischer Wohnregion. Auffallend ist, dass Jugendliche, die die Türkei als Herkunftsland ihrer Familie nennen, zu 58 % der religiösen Gruppe zuzuordnen sind (siehe Grafik 6.8).

13 Vgl. BÖHEIM-GALEHR / KOHLER-SPIEGEL 2017 [Anm. 2], 69.

Grafik 6.8: Religiosität- Cluster



n: Religiosität - Cluster: 13.854 | formale Zugehörigkeit: christlich 10.375 | islamisch 1.727 | andere 326 | keine 1.464 | Christliche Religionsgemeinschaften: Katholische Kirche 8.917 | Evangelische Kirche 597 | Orthodoxe Kirche 534 | Islamische Religionsgemeinschaften: Islam-sunnitisch 949 | Islam-schiitisch 91 | weiblich 7.212 | männlich 6.977 | divers 169 | Schultyp: Pflichtschule 3.473 | Schule ohne Matura 3.713 | Schule mit Matura 7.246 | Herkunftsland der Familie: Österreich 9.349 | Deutschland 131 | Bosnien und Herzegowina 460 | Türkei 782 | Syrien 95 | kein Migrationshintergrund 7.930 | Migrationsgeneration: 1. Generation 1.457 | 2. Generation 3.596 | 3. Generation 1.381 | Sozioökonomischer Hintergrund: niedrig 1.335 | mittel 7.354 | hoch 5.461 | Wohnregion: ländlich 6.131 | intermediär 5.428 | städtisch 2.820 | Zusammenhang Cramer's V: kein <0.05 | ° sehr schwach ≥0.05 bis <0.1 | ∞ schwach ≥0.1 bis <0.2 | ∞∞ mittel ≥0.2 bis <0.4 | ∞∞∞ stark ≥0.4 bis <0.6 | ∞∞∞∞ sehr stark ≥0.6

In der Gruppe der Religiösen finden sich die höchsten Zustimmungswerte in Bezug auf alle Aussagen zu Religiosität. Diese erstrecken sich von 99 % Zustimmung bei der Aussage ‚Ich glaube stark daran, dass es Gott oder etwas Göttliches gibt‘ bis hin zu 71 % Zustimmung bei der Aussage ‚Ich übe oft religiöse Rituale (persönliches Gebet, Meditation, Lesen in Heiligen Schriften, ...) aus‘. Interessant ist, dass sich mehr als ein Viertel der Gruppe der Religiösen bei der Frage der

Ausübung von religiösen Ritualen, wie persönliches Gebet oder Meditation, in der Mitte (neutral) positioniert (siehe Grafik 6.9).

Die Jugendlichen, die der Gruppe der eher Religiösen zuzuordnen sind, verteilen sich auf alle Religionszugehörigkeiten und sind in allen Merkmalsausprägungen der soziodemografischen Variablen zu finden. Von allen Items stimmen sie der Aussage *„Ich glaube stark daran, dass es Gott oder etwas Göttliches gibt“* mit 76 % am höchsten zu. In der Gruppe der eher Religiösen finden sich Jugendliche, die den Glaubensinhalten, der Frage nach dem Sinn und teilweise der eigenen Glaubenszuschreibung einen größeren Stellenwert geben (siehe Grafik 6.9). Der Handlungsorientierung wird großteils kein Zuspruch, aber auch keine Ablehnung entgegengebracht.

Tabelle 6.9: 5 Religiositäts-Cluster aus 9 Fragen – trifft zu

Wie schätzt du dich selbst ein?	trifft zu in %				
	Religiöse	eher Religiöse	religiös Neutrale	eher nicht Religiöse	nicht Religiöse
Ich bin ein sehr religiöser Mensch	79	31	5	0	0
Ich bin ein sehr gläubiger Mensch	93	49	8	2	0
Ich denke sehr oft über religiöse Themen nach	81	25	5	3	0
Ich denke sehr oft über den Sinn des Lebens nach	81	52	37	34	21
Ich glaube stark daran, dass es Gott oder etwas Göttliches gibt	99	76	34	9	0
Ich spüre oft, dass Gott oder etwas Göttliches mir in meinem Leben nahe ist	94	54	16	3	0
Ich nehme oft an religiösen Feiern und Ritualen (Gottesdienst, öffentliches Gebet, Fasten, ...) teil	81	34	10	2	0
Ich übe oft religiöse Rituale (persönliches Gebet, Meditation, Lesen in Heiligen Schriften, ...) aus	71	17	4	0	0
Religion ist für meinen Alltag und meine Entscheidungen sehr wichtig	84	19	1	1	0

n: Religiöse 1.918 | eher Religiöse 2.198 | religiös Neutrale 2.871 | eher nicht Religiöse 3.050 | nicht Religiöse 3.817 || 7 Antwortkategorien von völliger Zustimmung bis zu völliger Ablehnung. Für die Darstellung wurden die Kategorien wie folgt zusammengefasst: -3, -2 = trifft zu | -1, 0, +1 = neutral | +2, +3 = trifft nicht zu

Die Gruppe der religiös Neutralen gehört vorrangig der christlichen Religion und „anderen Religionen“ an. Jugendliche, die nicht den christlichen oder muslimischen, sondern einer „anderen Religionsgemeinschaft“ angehören, werden statistisch unter dem Begriff „andere Religionen bzw. andere Religionsgemeinschaften“ gefasst. Sie sind vor allem in den Aussagen *„Ich denke sehr oft über den Sinn des Lebens nach“* und *„Ich glaube stark daran, dass es Gott oder etwas Göttliches gibt“* zu finden (siehe Grafik 6.10). Im Beurteilungsbogen von ‚trifft zu‘ bis ‚trifft nicht zu‘ nehmen diese Jugendlichen sehr häufig eine neutrale Position ein, die man folgendermaßen umschreiben könnte: *„Ich bin weder ein sehr gläubiger Mensch noch ein sehr ungläubiger Mensch.“*

Tabelle 6.10: 5 Religiositäts-Cluster aus 9 Fragen – neutral

Wie schätzt du dich selbst ein?	neutral in %				
	Religiöse	eher Religiöse	religiös Neutrale	eher nicht Religiöse	nicht Religiöse
Ich bin ein sehr religiöser Mensch	21	67	84	49	3
Ich bin ein sehr gläubiger Mensch	7	50	87	61	6
Ich denke sehr oft über religiöse Themen nach	19	72	81	42	9
Ich denke sehr oft über den Sinn des Lebens nach	18	43	56	54	40
Ich glaube stark daran, dass es Gott oder etwas Göttliches gibt	1	24	64	65	13
Ich spüre oft, dass Gott oder etwas Göttliches mir in meinem Leben nahe ist	6	44	76	42	4
Ich nehme oft an religiösen Feiern und Ritualen (Gottesdienst, öffentliches Gebet, Fasten, ...) teil	18	56	63	34	8
Ich übe oft religiöse Rituale (persönliches Gebet, Meditation, Lesen in Heiligen Schriften, ...) aus	27	66	51	13	1
Religion ist für meinen Alltag und meine Entscheidungen sehr wichtig	16	75	62	13	1

n: Religiöse 1.918 | eher Religiöse 2.198 | religiös Neutrale 2.871 | eher nicht Religiöse 3.050 | nicht Religiöse 3.817 || 7 Antwortkategorien von völliger Zustimmung bis zu völliger Ablehnung. Für die Darstellung wurden die Kategorien wie folgt zusammengefasst: -3, -2 = trifft zu | -1, 0, +1 = neutral | +2, +3 = trifft nicht zu

Die Jugendlichen, die der Gruppe der eher nicht Religiösen zuzuordnen sind, gehören auch vorrangig der christlichen Religion und „anderen Religionen“ an. Ein Drittel der Jugendlichen stimmen der Aussage ‚Ich denke sehr oft über den Sinn des Lebens nach‘ zu, sehen aber in allen anderen Aussagen keine für sie wichtigen Inhalte.

Die Gruppe der nicht Religiösen ist vorrangig der Gruppe ohne Religionszugehörigkeit zuzuordnen, ein Viertel jedoch auch der christlichen Religion. Mit 99 % ist die Ablehnung bei den Aussagen ‚Religion ist für meinen Alltag und meine Entscheidungen sehr wichtig‘ und ‚Ich übe oft religiöse Rituale (persönliches Gebet, Meditation, Lesen in Heiligen Schriften, ...) aus‘ eindeutig. Auch zahlreiche weitere Items werden in hohem Prozentsatz abgelehnt bzw. die Zustimmung zum Nicht-religiös-Sein ist eindrücklich, z.B. bei den Items ‚Ich bin kein religiöser Mensch‘ und ‚Ich spüre nie, dass Gott oder etwas Göttliches mir in meinem Leben nahe ist‘. Die einzige Zustimmung in dieser Gruppe ist beim Nachdenken über den Sinn des Lebens gegeben, alle anderen Aussagen werden verneint (siehe Grafik 6.11).

Tabelle 6.11: 5 Religiositäts-Cluster aus 9 Fragen – trifft nicht zu

Wie schätzt du dich selbst ein?	trifft nicht zu in %				
	Religiöse	eher Religiöse	religiös Neutrale	eher nicht Religiöse	nicht Religiöse
Ich bin ein sehr religiöser Mensch	0	2	11	51	97
Ich bin ein sehr gläubiger Mensch	0	1	5	37	94
Ich denke sehr oft über religiöse Themen nach	0	3	14	55	91
Ich denke sehr oft über den Sinn des Lebens nach	1	5	7	12	39
Ich glaube stark daran, dass es Gott oder etwas Göttliches gibt	0	0	2	26	87
Ich spüre oft, dass Gott oder etwas Göttliches mir in meinem Leben nahe ist	0	2	8	55	96
Ich nehme oft an religiösen Feiern und Ritualen (Gottesdienst, öffentliches Gebet, Fasten, ...) teil	1	10	27	64	92
Ich übe oft religiöse Rituale (persönliches Gebet, Meditation, Lesen in Heiligen Schriften, ...) aus	2	17	45	87	99
Religion ist für meinen Alltag und meine Entscheidungen sehr wichtig	0	6	37	86	99

n: Religiöse 1.918 | eher Religiöse 2.198 | religiös Neutrale 2.871 | eher nicht Religiöse 3.050 | nicht Religiöse 3.817 || 7 Antwortkategorien von völliger Zustimmung bis zu völliger Ablehnung. Für die Darstellung wurden die Kategorien wie folgt zusammengefasst: -3, -2 = trifft zu | -1, 0, +1 = neutral | +2, +3 = trifft nicht zu

Die Gruppen, die sich mittels weiterführender Analysen aus den Items erschließen ließen, weisen auf eine vor allem für die christlichen Kirchen wichtige Aufgabe hin: Jugendliche, die zur katholischen und evangelischen Kirche gehören, sind in deutlich sichtbarem Ausmaß in der Gruppe der nicht Religiösen vertreten, ebenso auch bei den eher nicht Religiösen und den religiös Neutralen. Hier könnten Angebote zur Auseinandersetzung und Begleitung junger Menschen ansetzen, um sich mit Fragen eigenen religiösen Denkens und Handelns, mit der Relevanz von Religion für das eigene Leben und die eigene Zugehörigkeit zu beschäftigen.

6.5 Zentrale Ergebnisse zur Religiosität

Unterschiede zwischen den Geschlechtern, dem besuchten Schultyp, dem Bildungshintergrund der Eltern, dem sozioökonomischen Hintergrund und der Wohnregion sind bei einzelnen Items geringfügig ausgeprägt, jedoch statistisch selten relevant. Evident hingegen sind die Unterschiede zwischen den Religionen. Für Jugendliche mit christlicher Zugehörigkeit haben Religion und Glaube eine deutlich geringere Bedeutung als für Jugendliche mit islamischer Religionszugehörigkeit. Dies gilt für die Fragen zu Glaubensinhalten, Handlungsorientierung, Selbstattribuierung und Sinnsuche. Es scheint den islamischen Glaubensgemeinschaften stärker zu gelingen, sowohl die Zustimmung zu Glaubensinhalten

ten als auch die Alltagsrelevanz von Religion zu fördern.¹⁴ Dies könnte darin begründet sein, dass Religiosität und Religionszugehörigkeit zum Islam als Teil der personalen, sozialen und nationalen Identität verstanden wird.¹⁵ Für viele der Jugendlichen, die zu den christlichen Kirchen gehören, steht die Sinnsuche im Vordergrund, ein erheblicher Teil ist jedoch durchaus als gläubig einzuschätzen. Offenbar gelingt es den christlichen Kirchen jedoch weniger, auch im Alltag der Jugendlichen eine wichtige Rolle zu spielen und hier Antworten auf die Fragen nach Sinn und/oder Gott/dem Göttlichen zu geben.

14 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich u.a.: Jugend, Glaube, Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht, Münster/New York: Waxmann 2018, u.a. 146–152.

15 Vgl. ULFAT, Fahimah: Stellungnahme aus islamisch-religionspädagogischer Perspektive, in: SCHWEITZER u.a. [Anm. 5], 138–144.

Religiöse Pluralisierung im Jugendalter

Longitudinale Perspektiven

Die AutorInnen

Golde Wissner, Dipl. Psych.ⁱⁿ, Pfarrerin, derzeit tätig als Referentin im Ev. Dekanat Tübingen.

Dipl. Psych.ⁱⁿ Golde Wissner
Hechinger Straße 13
D-72072 Tübingen
e-mail: golde.wissner@elkw.de



Apl. Prof. Dr. theol. habil., Lic. theol. Matthias Gronover, leitet zusammen mit Prof. Dr. Reinhold Boschki das Katholische Institut für berufsorientierte Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen.

Apl. Prof. Dr. theol. habil., Lic. theol. Matthias Gronover
Katholisches Institut für berufsorientierte Religionspädagogik
Liebermeisterstraße 12
D-72076 Tübingen
e-mail: matthias.gronover@uni-tuebingen.de



Prof. Dr. Dr. h.c. Friedrich Schweitzer, Lehrstuhl für Religionspädagogik / Praktische Theologie an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen.

Prof. Dr. Dr. h.c. Friedrich Schweitzer
Liebermeisterstraße 12
D-72070 Tübingen
e-mail: friedrich.schweitzer@uni-tuebingen.de



Religiöse Pluralisierung im Jugendalter

Longitudinale Perspektiven

Abstract

Im Jugendalter wächst die Bereitschaft, über religiöse Fragen nachzudenken, gleichzeitig wächst die Distanz der Jugendlichen zur Kirche. Diese zwei Schlaglichter zeigen exemplarisch die Dynamik, die sich durch Längsschnittstudien ausweisen lässt. Dieser Beitrag fußt im Kern auf der Tübinger Repräsentativstudie „Jugend – Glaube – Religion“, die die religiöse Entwicklung Jugendlicher über einen Zeitraum von drei Jahren hinweg in ihren religiösen Einstellungen und Wahrnehmungen verfolgen konnte. Die Studie bezog sich im Schwerpunkt auf evangelische, katholische und muslimische Jugendliche, aber auch zahlreiche Konfessionslose wurden erreicht, da die Studie sowohl im Religions- als auch im Ethikunterricht sowie in verschiedenen Schularten durchgeführt wurde (N=7246). Dank der Befragung derselben Stichprobe zu drei Erhebungszeitpunkten konnten über die Zeit ebenso Veränderungen erfasst werden wie stabile Eigenschaften und Haltungen. Neben der quantitativen gab es auch eine allerdings nicht längsschnittlich angelegte qualitative Befragung. Anders als bei den zu dieser Studie bereits vorliegenden Veröffentlichungen (zwei Bände, 2018 und 2020) soll nun der Schwerpunkt auf der Frage nach dem Gewinn eines längsschnittlichen Zugangs sowie auf dem Aspekt einer differenzierenden Erfassung religiöser Pluralisierungsprozesse im Verlauf des Jugendalters liegen. Beispielsweise verweisen die Befunde darauf, dass die Effekte der religiösen Pluralisierung nicht bei allen Jugendlichen gleichermaßen zu finden sind.

Zunächst wird der entsprechende Stand der Forschung dargestellt sowie das Interesse an Longitudinalstudien zu Religion im Jugendalter begründet. In einem zweiten Teil soll die Studie knapp im Überblick umrissen und sollen ausgewählte längsschnittliche Befunde dargestellt werden. Am Ende stehen Reflexionen zu weiteren Desideraten für die Forschung im Bereich von Jugend und Religion sowie wie zu möglichen Konsequenzen für die Praxis in Schule und Gemeinde.

Schlagworte

Longitudinalstudien – Jugendliche – Religiosität

Religious pluralization in adolescence

Longitudinal perspectives

Abstract

In adolescence, the readiness for thinking about religious questions is growing while the adolescents' distance to the church also increases. These two short observations are examples of the dynamics which longitudinal studies can show. This article is based on the Tübingen representative study „Youth – Faith – Religion“ which could follow the religious development of youth with their attitudes and views during three years. The focus of this study was on Protestant, Catholic and Muslim youth but many unaffiliated adolescents were reached as well since the study was conducted in RE as well as in Ethics and also in different types of schools (N=7246). Since the same sample was addressed at three different points in time it was possible to capture changes over time as well as characteristics and attitudes which remained the same. The quantitative study was accompanied by a qualitative study which, however, was not longitudinal. Differently from earlier publications on this study (two volumes, 2018 and 2020) the main emphasis of the article is on the question of the benefits of a longitudinal approach and on capturing processes of religious pluralization during adolescence in a differentiated manner. For example, the results indicate that effects of religious pluralization cannot be found with all youth to the same degree.

First, existing research is reviewed and reasons for the interest in longitudinal studies on youth and religion are stated. In a second part, the study is briefly described, together with selected longitudinal results. Finally, open questions for future research on youth and religion are presented as well as considerations concerning possible consequences for schools and congregations.

Keywords

longitudinal studies – adolescents – religiosity

Einleitung

Die Bedeutung des Themas ‚Jugend und Religion‘ sowie religiöser Pluralisierungsprozesse im Jugendalter muss kaum eigens begründet werden. Vielfach werden aus der Praxis entsprechende Beobachtungen und Fragen dazu berichtet sowie Herausforderungen beschrieben, die sich damit für den Religionsunterricht, aber auch für kirchliche Handlungsfelder verbinden. Vielfach scheint die Wahrnehmung vorzuherrschen, dass sich Jugendliche immer weniger für Religion und Glaube interessieren. Zugleich nimmt die religiöse und weltanschauliche Vielfalt in der Gesellschaft weiter zu, woraus sich ein gesteigerter Orientierungsbedarf ergibt.

Bei genauerer Betrachtung fehlt es allerdings an belastbaren Befunden insbesondere zum Thema ‚Jugend und Religion‘. Sozial- oder erziehungswissenschaftliche Jugendstudien, wie etwa die in Deutschland stark beachteten Shell-Studien, gehen in aller Regel nur am Rande auf solche Fragen ein. Ein differenzierter Einblick in die Religiosität junger Menschen ist so kaum zu gewinnen. Noch mehr gilt dies, wenn nach Veränderungen dieser Religiosität im Verlauf des Jugendalters gefragt wird. Verlässliche Antworten darauf können nur Longitudinalstudien geben, die im Bereich von Jugend und Religion bislang aber überaus selten sind. Aus diesem Grund verspricht die diesem Beitrag zugrundeliegende Studie ‚Jugend – Glaube – Religion‘ mit ihrem doppelten Schwerpunkt bei einer differenzierten Erfassung der Religiosität junger Menschen zum einen und längsschnittlichen Erkenntnissen zum anderen besonders interessante Befunde.

1. Forschungsinteresse und Stand der Forschung

Seit mehr als 100 Jahren zählt das Thema ‚Religion im Jugendalter‘ zu den grundlegenden Fragen der Jugendforschung. Das gilt für Stanley Hall oder Edwin Diller Starbuck in den USA ebenso wie etwa für Eduard Spranger in Deutschland. Für die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts sind dann Autoren wie Erik H. Erikson, James W. Fowler oder Fritz Oser zu nennen und es gibt zunehmend empirische Untersuchungen wie die Shell- oder die Sinus-Studien, um nur die bekanntesten Beispiele zu nennen.¹ Obwohl sich die Einschätzungen der Bedeutung von Religion im Jugendalter zwischen den verschiedenen Ansätzen und Studien durchaus unterscheiden, besteht doch deutlich Übereinstimmung darin, dass Religion im Jugendalter einem ausgeprägten lebensgeschichtlichen Wandel unterliegt. Vor allem in der empirischen Forschung wird darüber hinaus ange-

1 Vgl. dazu die Überblicksdarstellungen: SCHWEITZER, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus ⁸2016; SCHWEITZER, Friedrich: Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus ²1998.

nommen, dass Religion mit dem Fortschreiten des Lebensalters in der Adoleszenz immer mehr an Bedeutung verliert, zumindest bei denen, die in der westlichen Welt aufwachsen. Die für die heutige Gegenwart zentrale Frage nach religiösen Pluralisierungsprozessen blieb in dieser Forschungstradition allerdings noch eher am Rande, auch wenn die Ablösung von Prägungen aus der religiösen Sozialisation in der Kindheit als Deutungsperspektive durchwegs eine wichtige Rolle spielt.

In einem deutlichen Gegensatz zur These vom religiösen Wandel im Jugendalter steht allerdings die Tatsache, dass es kaum Längsschnittuntersuchungen zu Religion im Jugendalter gibt.² Grundlage der entsprechenden theoretischen Positionen und Deutungen sind häufig sog. unechte Längsschnitte, bei denen beispielsweise die in einer Einmalbefragung erfassten Personen in Alterskohorten eingeteilt und ihre Antworten dann vergleichend ausgewertet werden. Da solche unechten Längsschnitte mit vielen Fehlerquellen belastet sind und mit erheblichen verzerrenden Erinnerungseffekten zu rechnen ist (was leider in der Regel nicht beachtet wird³), stellen längsschnittliche Untersuchungen in der Jugendforschung ebenso wie in der Religionspädagogik ein wichtiges Desiderat dar.

Vor diesem Hintergrund kann bislang vor allem auf zwei große Forschungsprojekte verwiesen werden, in denen in den letzten zwei Jahrzehnten entscheidende Durchbrüche im Blick auf longitudinale Befunde zu Jugend und Religion erreicht wurden. Zum einen handelt es sich um die ‚American National Study of Youth and Religion‘, die eine erste Untersuchung in den Jahren 2002/2003 mit Jugendlichen im Alter zwischen 13 und 17 Jahren einschloss.⁴ Zunächst wurde eine repräsentative Studie durchgeführt (N=3.370), ein zweiter Schritt bestand aus 267 Tiefeninterviews. 2007/2008 folgte eine weitere quantitative Befragungswelle (N=2.532)⁵, wiederum gefolgt von 151 Tiefeninterviews.⁶ Spätere Untersuchungsanteile des Projekts waren dann stärker theoretisch ausgerichtet.⁷ Im Zeitvergleich, für den hier Daten seit den 1990er Jahren herangezogen wurden, ergab sich kein Rückgang der Bedeutung von Religion im Jugendalter, aber im

-
- 2 Das gilt auch für die Untersuchungen von Fowler und Oser; vgl. FOWLER, James W.: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1991; OSER, Fritz / GMÜNDER, Paul: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Zürich u.a.: Benziger 1984.
 - 3 So etwa bei den Kirchenmitgliedschaftsstudien: EKD: Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover: EKD 2014.
 - 4 Vgl. SMITH, Christian with LUNDQUIST DENTON, Melinda: Soul searching: The religious and spiritual lives of American teenagers, Oxford u.a.: Oxford Univ. Press 2005, 6.
 - 5 Vgl. SMITH, Christian with SNELL, Patricia: Souls in transition: The religious and spiritual lives of emerging adults, Oxford u.a.: Oxford Univ. Press 2009, 311.
 - 6 Vgl. SMITH 2009 [Anm. 5], 312.
 - 7 Vgl. etwa SMITH, Christian: Lost in transition: The dark side of emerging adulthood, Oxford u.a.: Oxford Univ. Press 2011.

Jugendalter selbst zeigte sich der erwartete Rückgang, allerdings mit Einschränkungen in bestimmten Aspekten und für bestimmte Religionsgruppen. Besonders wichtig ist der Befund, dass hierbei genau zwischen der Gruppenebene und der Individualebene unterschieden werden muss, weil sich die allgemeinen, für die Gruppenebene bezeichnenden Tendenzen auf der Individualebene keineswegs in allen Fällen wiederfinden lassen: „Some do become more religious and others less religious between waves.“⁸

Als zweites Beispiel für längsschnittliche Untersuchungen zu Religion im Jugendalter sind die Konfirmandenstudien zu nennen, die zwischen 2007 und 2017 in Deutschland sowie in acht anderen europäischen Ländern in Gestalt von zwei miteinander verbundenen Untersuchungen durchgeführt wurden. Diese Studien schlossen Befragungen zu Beginn und am Ende der Konfi-Zeit ein (t_1 und t_2). Bei der zweiten Untersuchung wurde eine weitere Befragung zwei Jahre nach der Konfirmation durchgeführt (t_3) sowie, beim deutschen Teil der Studie, noch eine Befragung vier Jahre nach der Konfirmation (t_4).⁹ Die befragten Jugendlichen waren entsprechend 13, 14, 16 und 18 Jahre alt. Insgesamt waren an der zweiten Studie mehr als 28.000 Jugendliche beteiligt. Mit diesem Design waren sowohl Zeitvergleiche zwischen den beiden Studien als auch longitudinale Befunde über mehrere Jahre im Jugendalter hinweg möglich (auch hier mit der Unterscheidung zwischen der Gruppen- und Individualebene). Ähnlich wie bei den amerikanischen Untersuchungen zeigte sich hinsichtlich der individuellen Entwicklung ein Rückgang etwa des Gottesglaubens insgesamt, aber es traten auch gegenläufige Entwicklungen auf, die beispielsweise auf die Teilnahme an der Konfirmandenarbeit oder auf ein ehrenamtliches Engagement im Bereich der Kirche zurückgeführt werden können.¹⁰

Die Studien, die hier nur knapp beschrieben werden können, belegen insgesamt die Fruchtbarkeit eines längsschnittlichen Zugangs zu Fragen von Jugend und Religion (im Blick auf die religiöse Sozialisation in der Kindheit sowie die Erstkommunion kann auch auf die Studie der Forschungsgruppe ‚Religion und Gesellschaft‘ verwiesen werden¹¹). Die These vom allgemeinen Rückgang der Bedeutung von Religion im Laufe der Adoleszenz bestätigt sich dabei, aber

8 SMITH 2009 [Anm. 5], 213.

9 Vgl. als Überblick zu den Studien, deren Ergebnisse in elf Bänden dokumentiert sind: SIMOJOKI, Henrik u.a. (Hg.): Zukunfts-fähige Konfirmandenarbeit. Empirische Erträge – theologische Orientierungen – Perspektiven für die Praxis, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2018.

10 Ähnliche Befunde aus Finnland auch bei NIEMELÄ, Kati: Does confirmation training really matter? A longitudinal study of the quality and effectiveness of confirmation training in Finland, Tampere: Church Research Institute 2008.

11 FORSCHUNGSGRUPPE „RELIGION UND GESELLSCHAFT“: Werte – Religion – Glaubenskommunikation. Eine Evaluationsstudie zur Erstkommunionkatechese, Wiesbaden: Springer 2015.

offenbar bietet sie keineswegs schon eine Antwort auf alle Fragen, die dazu in Religionspsychologie oder Religionspädagogik zu stellen sind. Als wichtige Voraussetzung weiterreichender empirischer Erkenntnisse kann die konsequente Unterscheidung zwischen der Gruppen- und der Individualebene angesehen werden. Die zum Teil gegenläufigen Entwicklungen auf der Individual- und der Gruppenebene erklären zumindest ein Stück weit die im Jugendalter zunehmende Pluralität religiöser Orientierungen. Da die berichteten Befunde entweder aus den USA kommen – und damit aus einem anderen Kontext als in Europa – oder aus dem Bereich der Gemeindepädagogik, verweist der Stand der Forschung auf ein deutliches Desiderat im Blick auf den schulischen Religionsunterricht. Ähnliches gilt auch für Pluralisierungsprozesse im Sinne der Multireligiosität, die bei den beschriebenen Untersuchungen nur am Rande im Blick sind. Auf diese Lücke zielt die im Folgenden berichtete Untersuchung.

Nicht übergangen werden sollen aber auch die nicht unerheblichen Probleme längsschnittlicher Zugänge. In aller Regel kommt es zwischen den Befragungszeitpunkten zu einer deutlichen Abnahme der Beteiligung, sodass repräsentative Aussagen bei späteren Befragungszeitpunkten schwierig werden. Entsprechend sollte das Ausgangssample besonders groß sein, um Verluste kompensieren zu können. Darüber hinaus müssen etwaige Einseitigkeiten im Sample genau berücksichtigt werden. Der wichtigste Beitrag längsschnittlicher Untersuchungen ist, den beschriebenen Erfahrungen zufolge, nicht in repräsentativen Aussagen zu sehen als vielmehr in der Möglichkeit, individuelle Entwicklungsverläufe erfassen zu können.

2. Die Studie ‚Jugend – Glaube – Religion‘ und ihre Befunde

2.1 Überblick zum Forschungsprojekt (Methode, Sample, Auswertung)

Ausgangspunkt der Studie ‚Jugend – Glaube – Religion‘ war die Frage, wie Jugendliche und junge Erwachsene heute zu Religion und Glaube stehen und wie sich ihr Glaube an Gott und ihre Haltung zu Kirche und Religion(en) über die Zeit verändern.¹² Um Veränderungen in der religiösen Entwicklung verlässlich erfassen zu können, wurde es bereits bei den ersten Planungen ersichtlich, dass man sich hierbei nicht nur auf ‚Momentaufnahmen‘, d.h. die einmalige Befragung einer Stichprobe, verlassen kann, sondern dieselbe Stichprobe mehrmals befragen muss, sodass individuelle Entwicklungen dargestellt werden können. Neben

¹² Als wichtigste Publikationen aus dieser Studie vgl. SCHWEITZER, Friedrich u.a.: Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht, Münster & New York: Waxmann 2018; WISSNER, Golde u.a. (Hg.): Jugend – Glaube – Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen, Münster & New York: Waxmann 2020.

der ergänzenden qualitativen Teilstudie, im Rahmen derer mehrere hundert Jugendliche zu ihren religiösen Erfahrungen und Einstellungen interviewt wurden, wurde daher eine Fragebogenerhebung durchgeführt, bei der dieselben Jugendlichen im Zeitraum von 2015 bis 2018 dreimal mit demselben Instrument befragt wurden. Der Fragebogen umfasst über hundert Items zu unterschiedlichen Themen (z. B. Gebetspraxis, Einstellungen zu anderen Religionen, Gottesbild, Theodizee, religiöse Sozialisation). Für die Fragebogenkonzeption waren Ergebnisse der ersten Interviewstudie (im Jahr 2014) hilfreich.

Der Fokus wurde in der Untersuchung auf ältere Jugendliche und junge Erwachsene gelegt, da aufgrund verschiedener religionspädagogischer Untersuchungen und Theorien davon auszugehen ist, dass in dieser Phase (ca. vom 16. bis zum 20. Lebensjahr) neue Weichen für ein eigenständiges Verhältnis zu Glaube und Religion gelegt werden, das entscheidenden Einfluss auf die erwachsene Religiositätsentwicklung hat.

Das für Baden-Württemberg repräsentative Sample wurde in mehreren aufwändigen Schritten gewonnen: Zunächst wurden aus einer Liste des Statistischen Landesamtes alle Schulen ausgewählt, die die interessierende Altersgruppe der älteren Jugendlichen (ab 16 Jahren) unterrichteten. Aus dieser Liste wurden mithilfe des Leibniz-Instituts für Sozialwissenschaften (GESIS) per zufallsgeneriertem computergestütztem Verfahren und nach bestimmten Kriterien (Schulart, regionale Verteilung) Schulen ausgewählt, die dann – nach Genehmigung des zuständigen Ministeriums – telefonisch kontaktiert wurden. Bei der Kontaktaufnahme wurde erfragt, ob und in wie vielen Klassen an dieser Schule Religions- und Ethikunterricht in der entsprechenden Klassenstufe unterrichtet wurde, sodass eine neue komplexere Liste entstand, aus der dann in einer weiteren Ziehung die gewünschte Anzahl an Ethik- und Religionsklassen gezogen wurde, die schließlich im Herbst 2015 zum ersten Mal den Fragebogen über ihre Lehrkräfte erhielten.

Die Daten von 7246 Schülerinnen und Schülern aus 422 Klassen und 194 Schulen konnten schließlich im Rahmen der ersten Erhebung ausgewertet werden. 85 % dieser Jugendlichen wurden im Religionsunterricht und 15 % im Ethikunterricht befragt. 42 % besuchten das allgemeinbildende Gymnasium, 33 % das berufliche Gymnasium und 25 % eine andere berufliche Schule. Die Religionszugehörigkeit dieser Schülerinnen und Schüler war so verteilt, dass ca. 80 % die katholische oder evangelische Konfession angaben, 9 % gaben an, keine Religionszugehörigkeit zu haben, und die verbleibenden Jugendlichen gaben eine andere Religionszugehörigkeit an (5 % der Stichprobe waren beispielsweise

Muslimen). Das Sample dieser ersten Befragung kann aufgrund seiner Größe, der zufallsgenerierten Ziehung und der Verteilung wichtiger Merkmale als repräsentativ für die genannte Altersgruppe in Baden-Württemberg gelten. Es wurde Wert auf ein großes Sample gelegt, damit es möglich sein würde, Gruppenvergleiche zu berechnen (z. B. zwischen verschiedenen Religionszugehörigkeiten oder zwischen Schularten), und weil mit einem Rückgang der Antwortquoten bei den folgenden Befragungen zu rechnen war. Bei der zweiten und dritten Befragung ‚schrumpfte‘ dieses Sample sodann auch zunächst auf 3001 Schülerinnen und Schüler (im Frühjahr 2017) und dann auf 559 Befragte (im Winter 2018). Die Verteilung relevanter Merkmale veränderte sich dabei zudem (bei der dritten Befragung antworteten verhältnismäßig mehr weibliche Befragte aus dem allgemeinbildenden Gymnasium als bei der ersten Befragung). Dieser Rückgang hatte strukturelle und technische Gründe. Die kleineren Stichproben bei der zweiten und dritten Befragung sind für sich gesehen nicht mehr als repräsentativ zu bezeichnen und deren Daten erlauben somit nur bedingt generalisierbare Aussagen. Allerdings ist es möglich, die 559 Befragten, die bei der dritten Erhebung geantwortet haben, über die gesamte Zeitspanne hinweg in ihrer religiösen Entwicklung zu betrachten. Diese Möglichkeit, mit einem solchen quantitativen Datensatz religiöse Entwicklungen auf individueller Ebene zu beschreiben, gab es bislang im deutschsprachigen Raum nicht.



Abb. 1: Die Stichprobe der Fragebogenstudie im zeitlichen Verlauf¹³

Die Auswertung der Daten erfolgte mit dem Statistikprogramm IBM SPSS 22. Mithilfe einer Faktorenanalyse wurden einzelne Items zu unterschiedlichen Skalen zusammengefasst (z.B. entstanden so die Faktoren ‚Gottesglaube‘, ‚Kirchenbindung‘, ‚Jenseitsglaube‘ oder ‚familiäre religiöse Sozialisation‘), sodass Gruppenvergleiche (z.B. Vergleich männliche und weibliche Befragte) sowohl auf Einzelitemebene als auch auf Skalenebene berechnet und auf statistische Signifikanz getestet werden konnten. Bereits bei der zweiten Erhebung konnten dann zusätzlich Veränderungsmessungen einbezogen werden. Diese wurden einer-

13

Aus WISSNER, Golde: Neue Befunde, in: DIES. u.a. 2020 [wie Anm. 12], 43–91, 44.

seits auf Individualebene dargestellt, andererseits wurden lineare Regressionsmodelle integriert, die den Einfluss bestimmter Merkmale (z. B. Religionszugehörigkeit, Unterrichtsart, religiöse Sozialisation) auf die religiöse Entwicklung vorhersagen können.

2.2 Ausgewählte querschnittliche Befunde

In diesem Beitrag sollen longitudinale Perspektiven zur Entwicklung jugendlicher Religiosität im Fokus stehen. Daher werden an dieser Stelle nur einige wenige zentrale Befunde vorgestellt,¹⁴ die sich ausschließlich auf die erste repräsentative Fragebogenerhebung mit 7246 Jugendlichen beziehen. Die Stichprobengröße und -zusammensetzung bei der ersten Befragung ließ es zu, verschiedenste Gruppenvergleiche zu berechnen, sodass eine plurale Haltung zu Religion und im Blick auf die Religiosität der Jugendlichen bereits im Querschnitt deutlich wird. Dass diese vielstimmigen Haltungen nicht statisch bleiben, sondern sich teilweise deutlich auf bestimmte Art und Weise verändern, wird dann im nächsten Schritt bei der Darstellung der längsschnittlichen Befunde beleuchtet.

Selbsteinschätzung der Befragten

Nur 22 % der über 7000 befragten Schülerinnen und Schüler stimmten bei der ersten Befragung zu, dass sie sich als ‚religiös‘ bezeichnen würden. Fast doppelt so viele (41 %) bezeichneten sich als ‚gläubig‘. Dass die Jugendlichen mit dem Begriff des Glaubens deutlich mehr für sich persönlich anfangen konnten als mit dem Begriff der Religion, zeigte sich zudem auf Faktorebene oder auch in den Interviews, die im Rahmen des Forschungsprojektes mit Schülerinnen und Schülern geführt wurden. Eindrücklich war der Befund, dass sich die Unterscheidung in der Selbsteinschätzung in allen Untersuchungsgruppen zeigte: Betrachtet man beispielsweise die Ergebnisse nach den verschiedenen Religionszugehörigkeiten getrennt, sieht man in jeder einzelnen Gruppe eine größere Zustimmung dazu, eher ‚gläubig‘ als ‚religiös‘ zu sein. So stimmten 80 % der evangelisch-freikirchlichen Jugendlichen zu, ‚gläubig‘ zu sein, und nur 40 % in dieser Gruppe, ‚religiös‘ zu sein. In der Gruppe der Jugendlichen ohne Religionszugehörigkeit gaben nur 4 % an, ‚religiös‘ zu sein, 19 % hingegen, ‚gläubig‘ zu sein.

Relevanz von Gebet und Glaube im eigenen Leben

Etwas weniger als die Hälfte der Befragten (45 %) stimmten zu, dass ihr Glaube im Alltag keine Rolle spiele. Interessanterweise gaben 37 % der Befragten bei der

14 Ein umfassender Überblick über die Befunde der ersten und zweiten Befragung findet sich in SCHWEITZER u.a. 2018 [wie Anm. 12].

ersten Erhebung an, ein oder mehrmals im Jahr zu beten. 38 % beteten häufiger, nämlich einmal im Monat oder öfter, und nur 25 % der über 7000 Jugendlichen gaben an, nie zu beten.

40% aller Befragten gaben an, dass der Glaube ihnen in schwierigen Situationen helfen würde. Unterscheidet man die Jugendlichen nach Religions- und Ethikschülerinnen und -schülern, wird deutlich, dass diese Hilfe in schwierigen Situationen bei Religionsschülerinnen und -schülern deutlich häufiger wahrgenommen wird (42 %) als bei Ethikschülerinnen und -schülern (30 %). Zu diesem Befund passend zeigte sich auch, dass Religionsschülerinnen und -schüler ein persönlicheres Gottesbild haben und im Schnitt häufiger beten als Ethikschülerinnen und -schüler.

Einstellung zur Kirche

Über die Hälfte der Befragten (58 %) stimmte bei der ersten Erhebung zu, dass sich die Kirche ändern müsse, wenn sie eine Zukunft haben will. Dieser Zustimmungswert war nur für die Gruppe der 5569 Kirchenmitglieder betrachtet mit 60 % sogar noch etwas höher. Neben mehrheitlich kritischen Einstellungen gab es jedoch auch positive Haltungen: So stimmten beispielsweise 61 % der Kirchenmitglieder zu, dass es gut sei, dass es die Kirche gibt, und 71 % möchten einmal kirchlich heiraten.

Religiöses Interesse

Es zeigte sich insgesamt ein recht hohes religiöses Interesse, wenn man dieses weit fasst: 70 % der Befragten gaben an, häufig über den Sinn des Lebens nachzudenken. Die Jugendlichen wurden gefragt, ob sie mit Freunden und Eltern über Glaubensfragen sprechen, sich also außerhalb des Religions- und Ethikunterrichts über religiöse Fragen austauschen. Beim Vergleich der Schülerinnen und Schüler nach Schulart zeigte sich beispielsweise, dass sich die Schülerinnen und Schüler am allgemeinbildenden Gymnasium (33 %) häufiger mit ihren Eltern über Glaubensfragen austauschten als die Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen (25 %). Das Interesse am Ethikunterricht war insgesamt etwas höher als am Religionsunterricht. Bemerkenswert ist, dass die Gruppe der Befragten ohne Religionszugehörigkeit in beiden Fächern insgesamt etwas höhere Werte beim Faktor ‚Unterrichtsinteresse‘ erzielt als das Gesamtsample. So stimmen beispielsweise 51 % der Befragten ohne Religionszugehörigkeit zu, dass der Unterricht ihnen Denkanstöße gebe (47 % im Gesamtsample).

Die aufgeführten Befunde können hier nur beispielhaft andeuten, wie unterschiedlich sich jugendliche Religiosität zeigen kann und wie wichtig es daher ist, differenziert danach zu fragen. Für eine solche differenzierte Befragung ist es nötig, sowohl die Gesamtstichprobe nach bestimmten Untersuchungsgruppen zu unterteilen und zu vergleichen als auch in der Fragestellung und -formulierung selbst Einseitigkeiten zu vermeiden. Werden diese Betrachtungsweisen miteinbezogen, ist es auch möglich, nach Faktoren zu suchen, die bestimmte religiöse Einstellungen und Entwicklungen bedingen können.

2.3 Ausgewählte längsschnittliche Befunde

Die Befunde, die im Folgenden näher erläutert werden, beziehen sich auf die dritte Erhebung, d. h. auf die Entwicklungslinien, die bei den 559 Jugendlichen und jungen Erwachsenen festgestellt werden können, deren Daten zu allen drei Erhebungszeitpunkten vorliegen.¹⁵

„Gläubig“ oder „religiös“? Entwicklung der Selbsteinschätzung

Wie bereits dargestellt, unterschieden die Befragten in ihrer Selbsteinschätzung bereits bei der ersten Erhebung deutlich zwischen „religiös“ und „gläubig“. Dieser Effekt verstärkt sich über die Zeit, wenn man die gesamte Stichprobe der über 500 Jugendlichen betrachtet, von denen zu allen drei Erhebungszeitpunkten Daten vorliegen: 48 % dieser Jugendlichen bezeichneten sich bei der ersten Befragung als „gläubig“. Diese Zustimmung bleibt bis zur dritten Befragung mit 49 % konstant. Die Zustimmung dazu, „religiös“ zu sein, nimmt dagegen deutlich ab: Bei der ersten Befragung stimmten 29 % der 559 Schülerinnen und Schüler zu, „religiös“ zu sein, während bei der dritten Befragung nur noch 18 % in dieser Gruppe diese Selbsteinschätzung teilten (s. Abbildung 2).

¹⁵ Auch im Blick auf die längsschnittlichen Befunde kann hier nur eine Auswahl vorgestellt werden. Die Ergebnisse und Analysen nach der dritten Erhebung sind nachzulesen in WISSNER 2020 [Anm. 12].

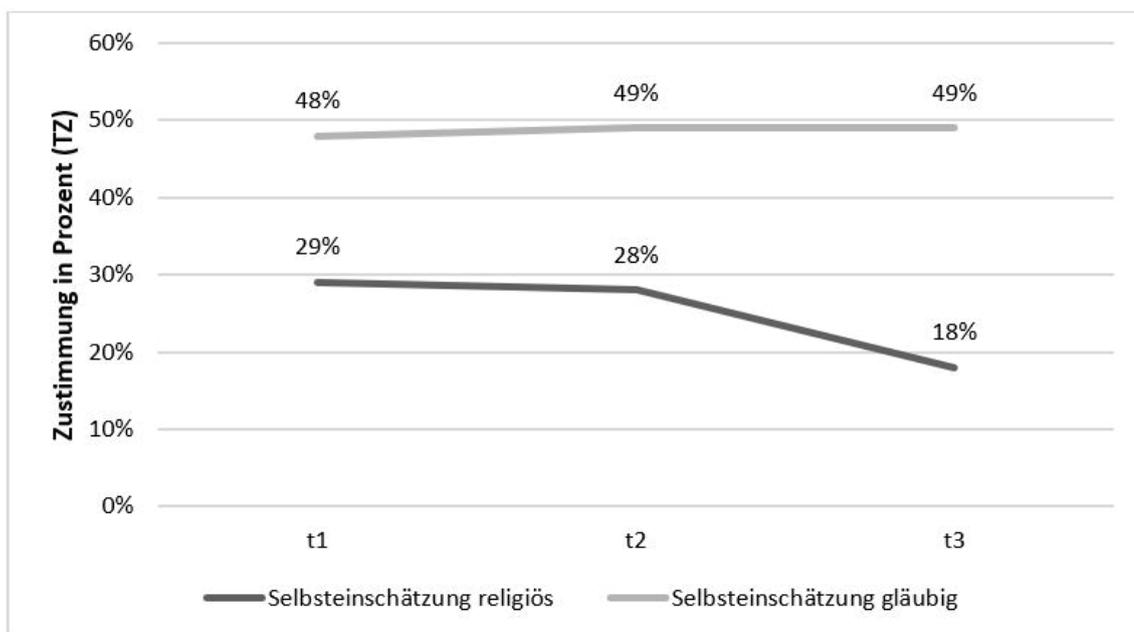


Abb. 2: Selbsteinschätzung ‚gläubig‘ und ‚religiös‘ (t1 bis t3).¹⁶ Abgebildet sind die tendenziellen Zustimmungswerte in Prozent zu den Fragen ‚Für wie religiös/gläubig halten Sie sich?‘ (Stufen 5/6/7 der Skala: 1 = gar nicht; 7 = sehr), N=552–557.

Interessanterweise ist diese Entwicklung unter anderem bei der Betrachtung getrennt nach Religions- und Ethikschülerinnen und -schülern zu beobachten: Die Zustimmung, ‚religiös‘ zu sein, sank in beiden Gruppen: Bei den Religionschülerinnen und -schülern von 29 % auf 18 %, bei den Ethikschülerinnen und -schülern von 23 % auf 16 %. Die Zustimmung dazu, ‚gläubig‘ zu sein, bleibt bei den Religionsschülerinnen und -schülern konstant bei 49 % bzw. 48 %. Bei den Ethikschülerinnen und -schülern gibt es hier jedoch einen unerwarteten Anstieg in der Zustimmung: Hatten bei der ersten Befragung 40 % von ihnen zugestimmt, ‚gläubig‘ zu sein, sind es bei der dritten Befragung 46 %. Wie diese Entwicklung zustande kommt, müsste in einer eigenen längsschnittlichen Untersuchung mit Ethikschülerinnen und -schülern weiter untersucht werden.

Haltungen zur Kirche im zeitlichen Verlauf

Insgesamt ist im Hinblick auf die Einstellung zur Kirche eine deutliche Verschärfung der bei der ersten Erhebung schon kritischen Haltungen der Jugendlichen zu bemerken, wenn es die persönliche Bedeutung betrifft, die die Kirche für sie hat. Gleichzeitig bleibt eine grundsätzlich positive Haltung zur Institution Kirche bestehen. In Abbildung 3 sind Zustimmungswerte zu einzelnen Aussagen die Kirche betreffend im zeitlichen Verlauf über die drei Erhebungszeiträume abgebildet. So stimmten bei der ersten Befragung beispielsweise 66 % der Schülerin-

16 WISSNER 2020 [wie Anm. 12], 50.

nen und Schüler zu, dass die Kirche sich ändern müsse, wenn sie eine Zukunft haben wolle – bei der dritten Befragung waren es in derselben Gruppe 84 %, die diese Einschätzung teilten. Konstant blieb hingegen die Zustimmung zur Aussage, die Kirche tue viel Gutes für die Menschen, mit 67 % bei der ersten und bei der dritten Befragung.

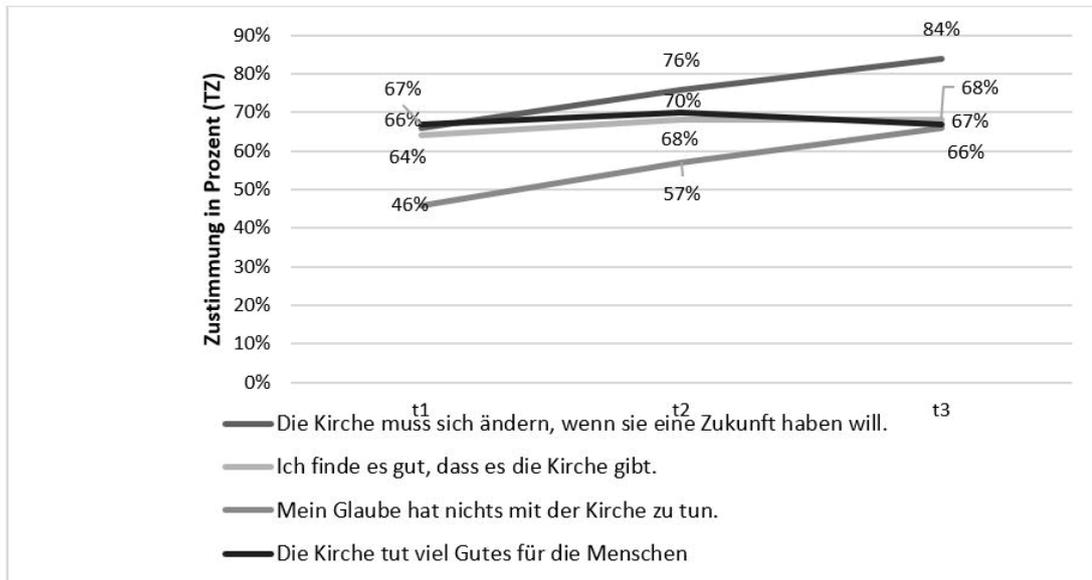


Abb. 3: Einstellungen zur Kirche (t1 bis t3).¹⁷ Abgebildet sind die tendenziellen Zustimmungswerte in Prozent (Stufen 5/6/7 der Skala: 1 = trifft gar nicht zu; 7 = trifft voll zu) über die drei Messzeitpunkte im Blick auf die gesamte (gematchte) Stichprobe, N=553–558.

Bei der Aussage ‚Mein Glaube hat nichts mit Kirche zu tun‘ gab es wiederum einen deutlichen Anstieg: 46 % stimmten dem bei der ersten Befragung zu und 66 % bei der dritten Befragung. Betrachtet man die Individualverschiebungen bei den Zustimmungswerten zur Aussage ‚Mein Glaube hat nichts mit Kirche zu tun‘ (Abbildung 4), sieht man die ‚Verschärfung‘ dieser persönlichen Einschätzung gut im Einzelnen. Man erkennt dann beispielsweise, dass 17 % bei der ersten Befragung diese Aussage für sich ablehnten, nun bei der dritten Befragung jedoch zustimmend waren, und 12 %, die unentschieden waren, bei der dritten Befragung auch zustimmten. Nur 4 % stimmten bei der ersten Befragung zu und sind nun ablehnend.

17 WISSNER 2020 [wie Anm. 12], 68.

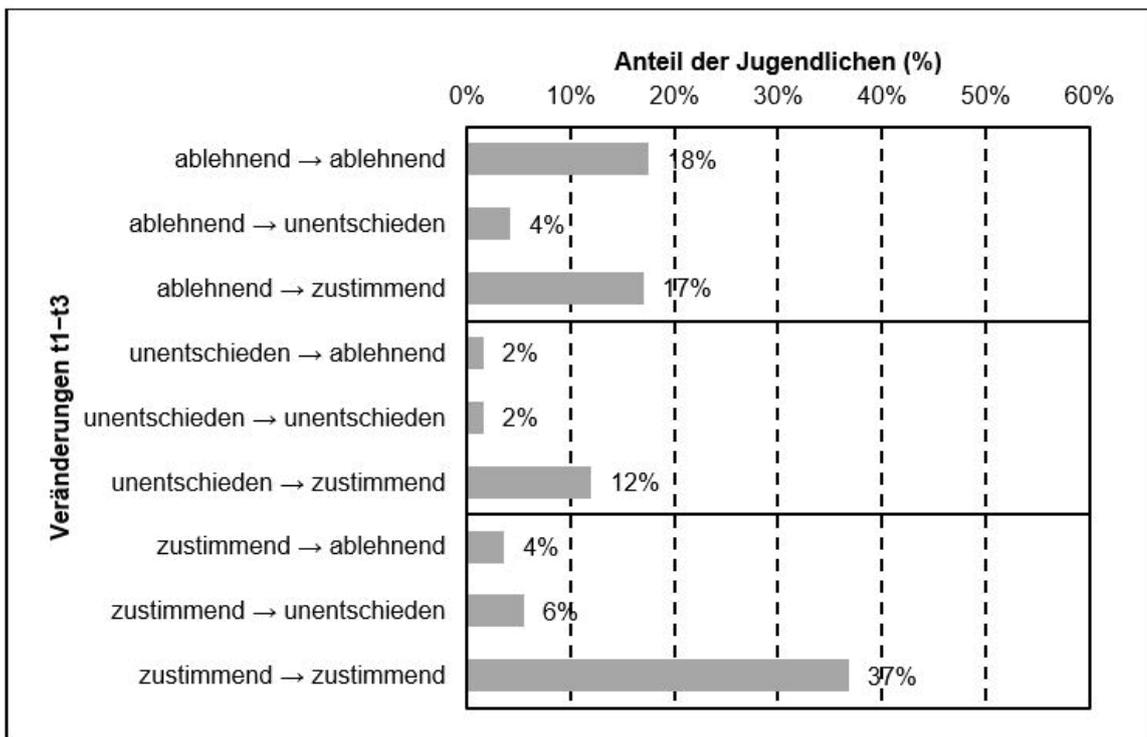


Abb. 4: ‚Mein Glaube hat mit Kirche nichts zu tun‘ – Individualverschiebung (t1 bis t3).¹⁸ Abgebildet ist der prozentuale Anteil des Samples, der jeweils von einer ablehnenden, einer unentschiedenen oder einer zustimmenden Haltung bei t1 zu einer ablehnenden, einer unentschiedenen oder einer zustimmenden Haltung bei t3 gewechselt ist oder bei der Haltung von t1 geblieben ist, N=548.

Entwicklung des Gottesbildes und der Relevanz des Glaubens

Versucht wurde auch, ‚inhaltliche‘ religiöse Veränderungen in der religiösen Entwicklung ein Stück weit in Bezug auf die Gottesvorstellungen einzufangen (s. Abbildung 5). Hierbei zeigte sich ein deutlicher Anstieg von 39 % auf 65 % in der Zustimmung zur Aussage ‚Gott ist eine höhere Macht‘. Dass die Zustimmung zu einer abstrakteren Gottesvorstellung demnach stieg, bedeutete gleichzeitig nicht, dass die Zustimmung zu einer persönlichen Gottesvorstellung sinken würde: 56 % der Befragten gaben zu Beginn des Forschungsprojektes an, dass Gott jemand sei, zu dem man sprechen könne. Bei der dritten Befragung waren es 65 %.

18 WISSNER 2020 [wie Anm. 12], 70.

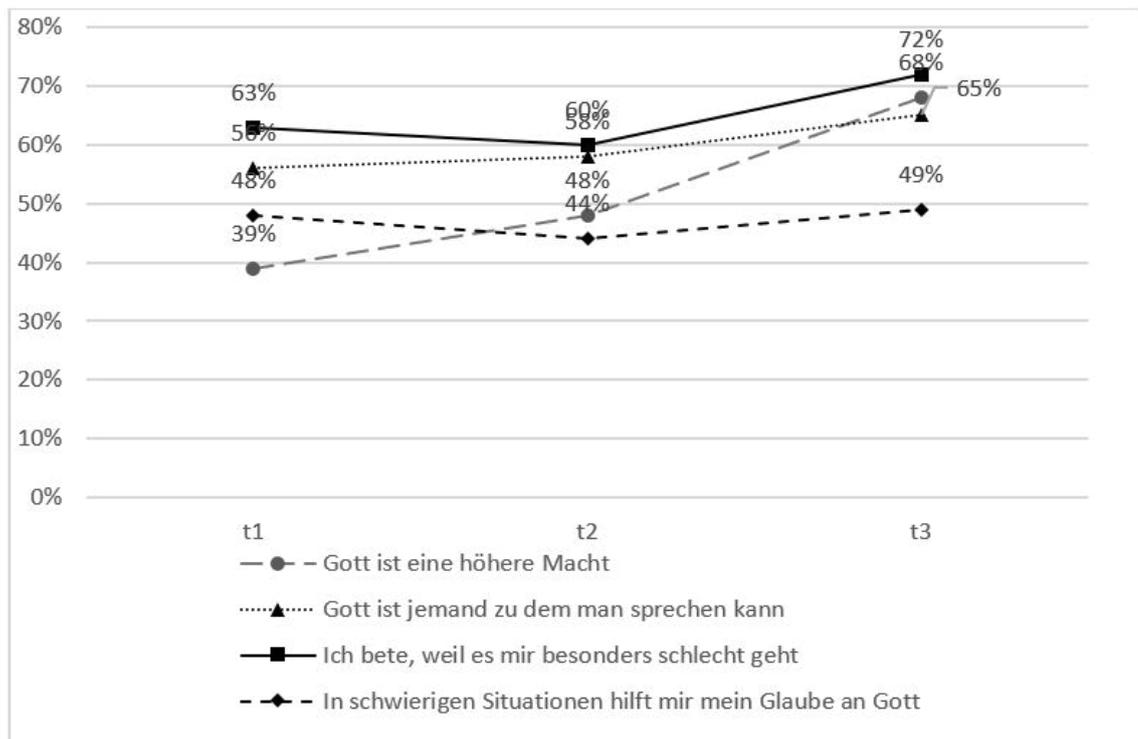


Abb. 5: Zustimmung zu zentralen Items (t1 bis t3).¹⁹ Abgebildet sind die tendenziellen Zustimmungswerte zu zentralen Aussagen in Prozent (Stufen 5/6/7 der Skala: 1 = trifft gar nicht zu; 7 = trifft voll zu) über die drei Messzeitpunkte, N=446–555.

Die Gebetshäufigkeit nahm insgesamt in der Gruppe der 559 Jugendlichen und jungen Erwachsenen über die Zeit hinweg etwas ab, wobei vor allem der Anteil derer, die ‚nie‘ beten, stieg: von 16 auf 23 %. Die Zustimmung zur Aussage ‚Ich bete, weil es mir besonders schlecht geht‘ stieg von 63 % auf 72 %. Betrachtet man hierzu die Individualverschiebungen (s. Abbildung 6), wird beispielsweise ersichtlich, dass ein großer Teil (56 %) bei einer zustimmenden Haltung blieb und dass es daneben auch einen Anteil von 11 % der Befragten gab, die bei der ersten Befragung nicht zugestimmt hatten, dass sie beten würden, wenn es ihnen schlecht ginge, aber bei der dritten Befragung zustimmten.

¹⁹ In Anlehnung an WISSNER 2020 [wie Anm. 12], 46.

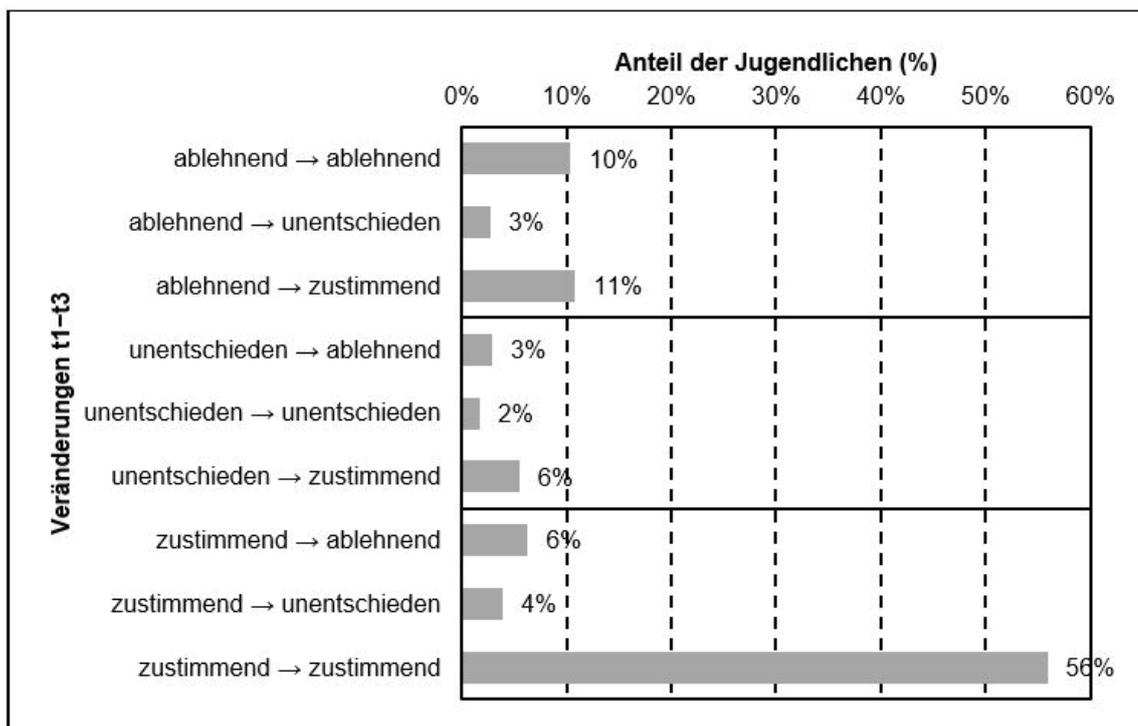


Abb. 6: ‚Ich bete, weil es mir besonders schlecht geht‘ – Individualverschiebung (t1 bis t3).²⁰ Abgebildet ist der prozentuale Anteil des Samples, der jeweils von einer ablehnenden, einer unentschiedenen oder einer zustimmenden Haltung bei t1 zu einer ablehnenden, einer unentschiedenen oder einer zustimmenden Haltung bei t3 gewechselt ist oder bei der Haltung von t1 geblieben ist, N=415.

Anstieg des religiösen Interesses

Das religiöse Interesse stieg in der befragten Gruppe insgesamt über die Zeit hinweg an. So gaben beispielsweise 71 % bei der ersten Erhebung an, häufig über den Sinn des Lebens nachzudenken – bei der dritten Befragung waren es 77 %. Auch die Häufigkeit des Austausches mit anderen über religiöse Fragen stieg über die Zeit hinweg an. Dies gilt sowohl für Personen, die einen niedrigen Wert auf der Skala ‚Gottesglaube‘ erzielten, als auch für solche, die einen hohen Wert auf dieser Skala aufweisen (s. Abbildung 7). Der Befund, dass das Nachdenken und der Austausch über religiöse Fragen im Laufe der Zeit weiter zunehmen, mag überraschen, da er der allgemeinen These widerspricht, dass Religion für junge Menschen immer unwichtiger werde.

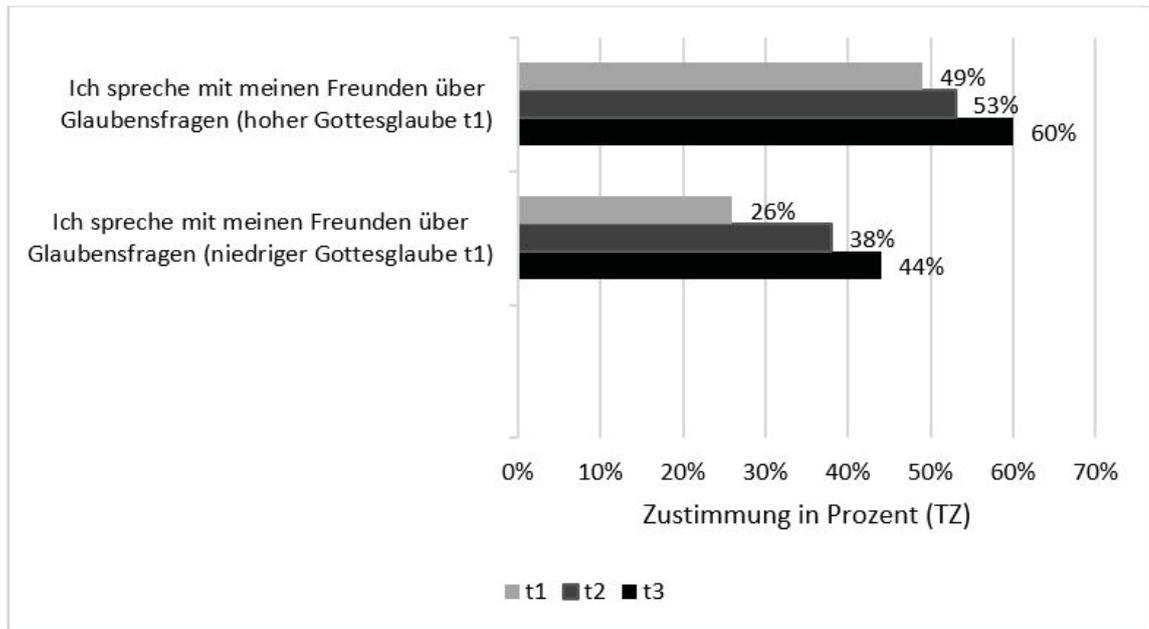


Abb. 7: Austausch mit Freunden über religiöse Fragen – Personen mit hohem und niedrigem Gottesglauben (t1 bis t3). Abgebildet sind die tendenziellen Zustimmungswerte in Prozent (Stufen 5/6/7 der Skala: 1 = trifft gar nicht zu; 7 = trifft voll zu) über die drei Messzeitpunkte für die Personen mit höherem religiösen Gottesglauben bei t1 (N=282) und die Personen mit niedrigerem Gottesglauben bei t3 (N=272). Trennwert für die beiden Gruppen ist der Mittelwert des Faktors ‚Gottesglaube‘ (M=3.9).

3. Reflexion und Desiderate

Die longitudinale Erhebung macht die Dynamiken in der Bedeutungszuschreibung und die Differenziertheit von Religion und Glaube sichtbar. Die vorangegangene Darstellung hat gezeigt, dass Jugendliche und junge Erwachsene deutlich zwischen Glaube und Religion unterscheiden. Während Glaube dabei vermutlich mit den individuell-persönlichen Vorstellungen eines Transzendenzbezuges verknüpft ist, wird Religion von den Jugendlichen mit institutionalisierten Formen von Glaube, wie sie beispielsweise in den Kirchen gegeben sind, assoziiert. Im multireligiösen Sample der Studie ist dies von Bedeutung, weil auf der Grundlage der Unterscheidung von Glaube und Religion durch die jungen Menschen gesagt werden kann, dass diese religiöser sind, als vielfach angenommen wird. Die aufgezeigten Entwicklungen weisen darauf hin, dass es eine zunehmende Dynamik in der Selbsteinschätzung ‚gläubig‘ bei Ethikschülerinnen und -schülern gibt. Die Zustimmungswerte für Religiosität nehmen ab. Ähnlich differenziert muss man die Befunde zum Gebet betrachten. Die Gebetshäufigkeit nimmt nicht zu, wohl aber steigen die Zustimmungswerte für die Aussage ‚Ich bete, weil es mir besonders schlecht geht‘.

Insofern ist es sinnvoll, gerade in einem Unterricht, der verschiedene konfessionelle und religiöse Herkünfte von Schülerinnen und Schülern berücksichtigen

muss, an solchen Erfahrungen mit Gott anzuknüpfen. Dabei ist es aus religionsdidaktischer Sicht zentral, die Jugendlichen sprachfähig in Hinblick auf Glaube und Religion zu machen. Es ist wichtig, in religiös pluralen Kontexten die verschiedenen Perspektiven auf Glaube und Religion zu verdeutlichen und mit den Worten der Jugendlichen zu veranschaulichen. Thematisch bieten sich dafür Themen an, die für die in der Studie untersuchten Jugendlichen von hohem Interesse sind: Theodizee, Sinn des Lebens, Tod und Schöpfung sind zentrale Themen, die die befragten Jugendlichen als besonders bedeutsam und auch interessant markierten.

Insgesamt zeigt die Studie, dass sich der Religionsunterricht nach innen differenzieren muss: Neben circa einem Drittel der Befragten, die gegenüber Fragen des Glaubens offen und zustimmend eingestellt ist und einem Drittel, das diesen Fragen eher ablehnend gegenübersteht, stehen alle übrigen, die sich nicht genau verortet haben und suchend und indifferent gegenüber solchen Fragen sind. Auch hier ist wichtig, diese unterschiedlichen Perspektiven zu konturieren und miteinander ins Gespräch zu bringen. Vor diesem Hintergrund ist es auch zentral, eine gläubige Haltung oder Religiosität nicht als statisches Persönlichkeitsmerkmal zu betrachten, sondern als entwicklungsfähige Dimension von Persönlichkeit. Für religiöse Bildungsprozesse heißt das, verschiedene Perspektiven auf Glaubensfragen nicht nur intersubjektiv, sondern auch intraindividuell zu denken.

Diese Profilierung religiöser Bildung in vielschichtige und multiperspektivische Dimensionen kann auch dazu beitragen, die Relevanz religiöser Bildung im Religionsunterricht zu erhöhen. Denn diese wird von den Schülerinnen und Schülern als eher gering eingestuft. Daraus lässt sich schließen, dass es immer noch ein Desiderat darstellt, religiöse Bildungsprozesse von ihrer Lebensrelevanz her zu entwickeln. Dieser Befund beschränkt sich nicht auf die Wahrnehmung des Religionsunterrichts, sondern erstreckt sich auch auf die Wahrnehmung der Kirchen, deren karitative Funktionen sehr wertschätzend wahrgenommen werden, deren darüber hinaus reichende Bedeutung allerdings durch die Jugendlichen als kaum bedeutsam eingestuft wird.

Zwei Beobachtungen sind aus den geschilderten Befunden im Hinblick auf Longitudinalstudien zu unterstreichen: Zum einen bieten solche Studien die Möglichkeit, Klischees neu zu bewerten, zum anderen bieten sie auf der Grundlage differenzierter Items die Möglichkeit, Dynamiken innerhalb von Kategorien abzubilden.

Wie einleitend beschrieben wurde, werden religiöse Sozialisationserfahrungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen neu bewertet. Einige Studien sprechen gar von einem zunehmenden Bedeutungsverlust von Religion. Die hier vorgestellten längsschnittlichen Befunde zeigen auf, dass Prozesse der Neubewertung nicht mit einem zu diagnostizierenden Bedeutungsverlust von Religion einhergehen müssen. Die hier vorgestellte mehrperspektivisch angelegte Studie zeigt durch einen entsprechend differenzierten Fragebogen auf, dass Glaube und Religiosität im Jugend- und frühen Erwachsenenalter einer hohen (Bewertungs-) Dynamik unterliegen und mit etwaigen Klischees (wie z.B. ‚Religion verliert mit zunehmender Adoleszenz an Bedeutung‘) nicht erklärt werden können.

Daneben wird deutlich, dass diese Dynamik vor allem durch Longitudinalstudien abgebildet werden kann. Für die Religionspädagogik bedeutet dies, mit relativ hohem Aufwand große Samples mit einer methodisch kontrollierten Zusammensetzung zu befragen. Die Auswertung kann dann auf Item-, Individual-, Gruppen- und Faktorenebene Bewegungen zeigen, wie oben bspw. für die unterschiedliche Gewichtung von Gebetshäufigkeit und individueller Not als Anlass zum Gebet.

Längsschnittliche Erhebungen sind am besten in Forschungsgruppen und -verbänden durchzuführen. Verbünde zwischen Forschenden und Institutionen sollten also gestärkt werden, um sowohl dem Stand der Forschung entsprechen zu können als auch um belastbare Befunde zu gewinnen; das schließt überregionale Aspekte ein.²¹

Die Befunde geben über das bisher Geschilderte hinaus Anlass, verstärkt über die Qualität des Religionsunterrichtes zu reflektieren und dabei die Frage im Fokus zu behalten, inwiefern die Orientierung an den Subjekten religiöser Bildung als Kriterium der Qualitätsfrage verfährt. Zwar darf nicht allein entscheidend sein, was Schülerinnen und Schüler, gerade in religiös pluralen Kontexten, wünschen. Dennoch spiegelt sich in solchen Wünschen auch immer Lebensrelevanz wider. Und die Qualität religiöser Bildung bemisst sich nicht zuletzt an der Frage, wie sie sich in lebenspraktischen Kontexten bewährt und damit empirisch gestützt untersucht werden kann.²²

Der Religionsunterricht ist in einer religiös pluralen Gesellschaft verortet. Die Klassenzusammensetzungen spiegeln diese Situation wider. Für Jugendliche sind Fragen des Glaubens und die Frage nach Gott wichtig, sie suchen aus unter-

21 UNSER, Alexander: Empirische Professionalität als eine zentrale Zukunftsaufgabe der Religionspädagogik, in: RpB 83 (2020) 88–97.

22 SCHWEITZER, Friedrich: Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im RU, Göttingen: V&R 2020, 38–60.

schiedlichen Perspektiven Antworten darauf. Der Religionsunterricht kann sie dabei und in ihrer religiösen Entwicklung begleiten, wenn er die Vielfalt der Erscheinungs- und Ausdrucksformen von Religion sehen lernt und didaktisch anwendet.

Sebastian Eck / Rudolf Englert

Wie SchülerInnen über Gott denken

Beobachtungen und Analysen aus der empirischen Unterrichtsforschung

Die Autoren

Dr. Sebastian Eck, Kustos am Institut für Katholische Theologie der Universität Duisburg-Essen.

Dr. Sebastian Eck
Universität Duisberg-Essen
Institut für Katholische Theologie
Universitätsstraße 12
D-45141 Essen
e-mail: sebastian.eck@uni-due.de



Prof. i. R. Dr. Rudolf Englert, bis 2019 Professor für Religionspädagogik am Institut für Katholische Theologie der Universität Duisburg-Essen.

Prof. i. R. Dr. Rudolf Englert
Kapuzinergasse 1
D-97816 Lohr am Main
e-mail: englertrudolf@gmail.com



Wie SchülerInnen über Gott denken

Beobachtungen und Analysen aus der empirischen Unterrichtsforschung

Abstract

Grundlage des Artikels ist das Essener Forschungsprojekt RADEV. Dieses untersucht Religionsunterricht zu anspruchsvollen theologischen Fragen. Dabei treten die religiösen Einstellungen der SchülerInnen teilweise sehr markant hervor. Im Fokus des Artikels steht deren Umgang mit der Gottesfrage: Welche Beobachtungen wurden dazu gemacht und welche didaktischen Herausforderungen ergeben sich von daher? Abschließend werden die eigenen Analysen ins fachdidaktische Gespräch einzubringen versucht.

Schlagworte

Religionsunterricht – Gottesfrage – Lehrstückdidaktik – religiöse Einstellungen – Jugendliche – empirische Unterrichtsforschung

How pupils think about God

Observation and analysis of the empirical research

Abstract

Basis of the article is RADEV, a research project at the North Rhine-Westphalien university of Duisburg-Essen. This examines religious education on demanding theological questions. In this context the religious attitudes of the pupils can often be seen very clearly. The focus of the article is their handling of the question of God: What observations have been made and what didactic challenges arise from this? Finally, the analyses are brought into the didactic discourse.

Keywords

religious education – question of God – religious attitudes – young people – empirical research

Im Zentrum dieses Beitrags stehen Beobachtungen und Analysen religionsunterrichtlicher Interaktionen. Dabei werden auch die religiösen Einstellungen der jugendlichen SchülerInnen erkennbar: Wie reagieren diese auf ein bestimmtes religionsunterrichtliches Angebot? Welche Relevanz messen sie den jeweils bearbeiteten Fragen zu? Wie denken sie über Religion in ihren verschiedenen Ausprägungen und wo werden Religion und Glaube für sie persönlich wichtig?

Dieser über die Beobachtung von Unterricht führende Zugang zur Religiosität von Jugendlichen ermöglicht, schon vom Umfang des Samples her, keine repräsentativen Befunde. Aber er bietet durchaus exemplarische und analytisch vertiefte Erkenntnisse.

Der Beitrag besteht aus vier Teilen. Er

- beschreibt das ihm zugrundeliegende Forschungsprojekt RADEV (1),
- schildert Beobachtungen zum Umgang von SchülerInnen mit der Gottesfrage (2),
- zeigt daraus resultierende religionsdidaktische Herausforderungen auf (3) und
- versucht, unsere Beobachtungen und Analysen in den fachlichen Diskurs einzubringen (4).

1. Unsere empirische Grundlage: Das Forschungsprojekt RADEV

Grundlage der folgenden Ausführungen ist das Forschungsprojekt RADEV¹, das von der Religionspädagogischen Forschungsgruppe Essen (*rpfe*) entwickelt und durchgeführt wurde.

1.1 Ausgangspunkt und Anliegen des Projekts

Ausgangspunkt des Projekts ist die unmittelbar vorausgehende Studie „Innenansichten des Religionsunterrichts“². Diese hatte bei der Untersuchung von mehr als 100 Unterrichtsstunden neben etlichen starken Seiten auch eine Reihe von Schwachstellen im gegenwärtigen Religionsunterricht festgestellt.³ Dazu zählen

1 Vgl. dazu ENGLERT, Rudolf / ECK, Sebastian: RADEV. Religionsunterrichtliche Lehrstücke im Praxistest, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2021 (= Religionspädagogische Bildungsforschung 7).

2 ENGLERT, Rudolf / HENNECKE, Elisabeth / KÄMMERLING, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München: Kösel 2014.

3 Vgl. EBD., 159–186.

- ein Fehlen überzeugender Erschließungs- und Argumentationsstrategien gerade im Umgang mit großen theologischen Fragen wie ‚Schöpfung‘, ‚Gott‘ oder ‚Tod‘,
- ein Mangel an SchülerInnenfragen und fruchtbaren Kontroversen, an weiterführenden Klärungsversuchen im Umgang mit positionellen Differenzen,
- eine weitgehende Vermeidung der Frage nach der Relevanz religiöser Traditionen und, im Zusammenhang damit, eine Verlagerung in Richtung religiöser Sachkunde,
- eine häufige kognitive Unterforderung der SchülerInnen.

Diese Schwachpunkte wurden in etlichen anderen Untersuchungen in ähnlicher Weise festgestellt.⁴ Vor diesem Hintergrund arbeitete die Essener Forschungsgruppe im Folgeprojekt RADEV ein didaktisches Inszenierungsmuster aus, das den Religionsunterricht hinsichtlich der beschriebenen Schwachstellen gezielt verbessern soll. Ein wichtiger Wegweiser dabei war der Ansatz der Lehrstückdidaktik⁵. Er bot uns die Möglichkeit, einzelne Optimierungsperspektiven zu einem in sich einigermaßen schlüssigen Ganzen miteinander zu verbinden. Das auf diese Weise entwickelte didaktische Programm versuchten wir auf eine Reihe konkreter religionsunterrichtlicher Inhalte hin umzusetzen. So wurden zwei Lehrstücke zur Gottesfrage, eines zur Christologie, eines zur Reformation und eines zu einer ethischen Frage konzipiert. Im empirisch-analytischen Teil des Projekts führten wir diese Lehrstücke in ‚normalen‘ Religionsklassen durch, zeichneten sie videografisch auf, transkribierten sie und werteten sie anschließend methodisch aus. Die wichtigste Leitfrage dabei war: Können die festgestellten religionsunterrichtlichen Schwachstellen mit diesem Ansatz mindestens ein Stück weit überwunden werden?

1.2 Kontext und empirische Basis der Untersuchung

Unsere Unterrichtsanalysen beziehen sich auf fünf Unterrichtsreihen (31 Religionsstunden in 6., 8., 10., 11. und 12. Klassen), die wir zwischen Oktober 2015 und Juni 2018 in verschiedenen Schulen und Schulformen Nordrhein-Westfalens durchführten und aufzeichneten. Ausgehend von den im gegenwärtigen Religionsunterricht diagnostizierten Schwachstellen und inspiriert durch den lehr-

⁴ Vgl. dazu ENGLERT / ECK 2021 [Anm. 1], 13–23.

⁵ Vgl. BERG, Hans Christoph / SCHULZE, Theodor: Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik, Neuwied: Luchterhand 1995; ENGLERT, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München: Kösel 2013.

stückdidaktischen Ansatz wurde bei der Ausarbeitung dieser Reihen auf folgende Punkte besonderer Wert gelegt (= RADEV-Standards):

- *Relevanz*: Die SchülerInnen sollen erkennen können, inwiefern ein bestimmter religiöser Gegenstand/eine bestimmte religiöse Frage von allgemeiner Bedeutung und persönlichem Interesse ist (R).
- *Kognitives Anspruchsniveau*: Die SchülerInnen sollen sich durch die Art und Weise, wie der Gegenstand erschlossen bzw. die Frage entwickelt wird, gedanklich herausgefordert fühlen (A).
- *Durchdachte Dramaturgie*: Die Unterrichtsreihen sollen einen roten Faden aufweisen, der die verschiedenen Schritte des unterrichtlichen Prozesses miteinander verbindet und möglichst einen Spannungsbogen beschreibt (D).
- *Expertise der Lehrkräfte*: Die ReligionslehrerInnen sollen die Verstehensbemühungen der SchülerInnen mit ihrer fachlichen Kompetenz aktiv unterstützen (E).
- *Thematische Vernetzung*: Religiöses Wissen und Verstehen sollen sich in einer für die SchülerInnen möglichst transparenten Weise akkumulieren und in einer nachvollziehbaren Lernprogression darstellen lassen (V).

Die Auswertung der Unterrichtsreihen geschah in drei Schritten: 1. einer Sequenziellen Analyse, die ausgewählte Schlüsselpassagen Interakt für Interakt erschließt, 2. einer Dramaturgischen Analyse, die die unterrichtliche Dynamik der betreffenden Reihe rekonstruiert und 3. einer Vergleichenden Analyse, die sich auf die verschiedenen Formen der unterrichtlichen Umsetzung der RADEV-Standards bezieht.⁶

2. Beobachtungen zum Umgang der SchülerInnen mit der Gottesfrage

Unser Forschungsdesign ermöglicht es, alle fünf RADEV-Standards mit Komponenten jugendlicher Religiosität in Verbindung zu bringen. Indem wir beobachteten und analysierten, wie SchülerInnen auf einen an diesen Standards orientierten Unterricht reagieren, konnten wir Aufschlüsse auch über ihre religiösen Einstellungen gewinnen.

⁶ Die Lehrstücke wurden, bis auf eine Ausnahme, im Unterricht berufserfahrener LehrerInnen durchgeführt. Die LehrerInnen haben bei der Entwicklung der Lehrstücke mit unserer Forschungsgruppe kooperiert, waren aber an der Auswertung von deren unterrichtlicher Umsetzung nicht beteiligt.

In diesem Artikel wird es exemplarisch um die Reaktionen der SchülerInnen auf unser unterrichtliches Angebot zur Gottesfrage gehen. Konkret bezieht sich der Beitrag auf die folgenden Lehrstücke aus einer 6. bzw. einer 11. Jahrgangsstufe:

Lehrstück I: „Gott – Realität oder Illusion?“

Unterrichtsreihe: 5 U-Stunden à 90 Minuten, 1 U-Stunde à 45 Minuten

Lerngruppe: 11. Jg. (Q 1) eines Gymnasiums in einer westfälischen Großstadt

23 SchülerInnen (15 männlich, 8 weiblich)

LehrerIn: weiblich, Alter 20–30, mit der Klasse nicht vertraut

Lehrstück II: „Ist Gott nur eine Projektion des Menschen?“

Unterrichtsreihe: 5 U-Stunden à 60 Minuten

Lerngruppe: 6. Jg. einer Sekundarschule in einer rheinischen Großstadt

8 SchülerInnen (4 männlich, 4 weiblich)

LehrerIn: weiblich, Alter 20–30, mit der Klasse vertraut

Beobachtung 1: Die Differenz religiöser Vorstellungen erzeugt keinen Klärungsdruck

Bekanntlich dominiert bei heutigen Jugendlichen der Wunsch danach, den persönlichen Glauben selbst zu gestalten und in Glaubensfragen individuell entscheiden zu können. Dies führt zu einer großen Pluriformität subjektiver Religiosität – was auch in unseren Lehrstücken erkennbar ist.

Im Folgenden sei beispielhaft unser Lehrstück für die 6. Klasse herausgegriffen. Es beschäftigt sich mit der religionskritischen Frage, ob Gott vielleicht nur eine Projektion des Menschen ist. Die Unterrichtsreihe startet mit einer Erhebung der persönlichen Gottesvorstellungen. Dabei zeigt sich schon eine gewisse Vielfalt, wobei sich die SchülerInnen nicht unbedingt von konventionellen Gottesbildern lösen. Vor allem die SchülerInnen artikulieren ein stark anthropomorphes Gottesbild. So erklärt etwa Celina: *Ich stelle mir Gott so vor: groß, ungefähr 1,80, er hat ein großes weißes Gewand, eher gesagt, Nachthemd an und lange, weiße Haare und einen langen weißen Bart* (I, 120)⁷. Auch für Paula sieht Gott aus wie ein nor-

⁷ Die in Klammern gesetzten Angaben verweisen auf die Stunde in der entsprechenden Reihe (römische Ziffer) bzw. den entsprechenden Interakt im durchnummerierten Transkript (arabische Ziffer). Die aus Unterrichtstranskripten entnommenen Äußerungen werden an dieser Stelle nicht absolut wortgenau zitiert. So entfallen etwa Interjektionen wie ‚ehm‘ und ‚äh‘. Auch Wortverkürzungen wie ‚son‘ (statt ‚so ein‘) oder ‚ne‘ (statt ‚eine‘) werden korrigiert.

maler Mensch (I, 126), aber vor allem ist er für sie ein *sehr guter Freund, denn er hört dir zu, wenn du was sagen möchtest. Er gibt acht auf mich. Er beschützt mich* (I, 126). Die Jungen in dieser Klasse haben dagegen eher abstrakte Gotteskonzepte. Ben sagt: *Es gibt ein Universum in unserem Sonnensystem und unser Sonnensystem dreht sich um was. Und die Mitte ist Gott. ... Also Gott ist die Mitte von Allem* (I, 106). Linus meint: *Ich stell mir vor, dass er allmächtig ist und ... über alles bestimmen kann* (I, 110).

So sehr die von den SchülerInnen hier eingebrachten Gottesvorstellungen darin übereinstimmen, dass sie die Wirklichkeit Gottes voraussetzen, so unterschiedlich sind die Antworten auf die Frage, wie man sich diese Wirklichkeit Gottes genauer vorstellen soll. Die Meinungen gehen so weit auseinander, dass sich hierbei die Frage stellt, ob die Rede von Gott als *normaler Mensch* auf der einen Seite und als kosmischer Kraft auf der anderen Seite noch miteinander kompatibel sind. Den SchülerInnen ist die Verschiedenartigkeit ihrer Gotteskonzepte auch durchaus bewusst. Doch dies erzeugt keinen Klärungsdruck in Richtung einer bewertenden Unterscheidung. Die Differenz religiöser Vorstellungen wird offensichtlich als ganz normal empfunden, auch in einem so zentralen Punkt wie der Gottesfrage. Jedem und jeder wird hier sehr selbstverständlich eine eigene Meinung zugebilligt. Paula bringt diesen Klassenkonsens auf den Punkt, als sie auf die Frage der Lehrerin, ob jemand mit der Gottesvorstellung eines Mitschülers bzw. einer Mitschülerin nicht einverstanden sei, antwortet: *Ich bin eigentlich bei allen einverstanden, weil jeder hat ja eine andere Meinung* (I, 170).

Beobachtung 2: Es gibt eine Tendenz zur Entwirklichung des Religiösen

Es ist von daher wenig verwunderlich, dass auch die im Zentrum dieses Lehrstücks stehende Frage nach der Existenz Gottes aus Sicht der SchülerInnen nicht allgemein beantwortbar ist, sondern von jedem und jeder Einzelnen selbst entschieden werden muss. Bemerkenswert erscheint uns nun allerdings, dass sich damit nicht selten folgende Vorstellung verbindet: Wer diese Frage für sich positiv beantwortet, verleiht Gott damit quasi automatisch auch eine Existenz. So sagt etwa Lina: *Gott existiert, weil jeder seine Meinung hat und ich glaube auf jeden Fall an Gott* (II, 398). Und Paula erklärt: *Gott existiert für mich, weil halt für mich Gott existiert* (II, 400). Noch deutlicher wird der Schüler Fynn. Er sagt: *Gott muss man nicht sehen, sondern sich vorstellen, also wissen. Selber sagen: Der ist hier* (III, 71).

Ob Gott existiert, ist demnach eine Frage der eigenen Einstellung und des persönlichen Wollens. Für diese SchülerInnen gibt es also Gott nicht ‚an sich‘, son-

dern nur abhängig vom subjektiven Glauben der Menschen. Die Frage, ob Gott auch außerhalb des subjektiven Glaubens eine wie auch immer vorzustellende Realität zukommt, spielt hier keine Rolle mehr. In dieser Lerngruppe zündet daher auch der religionskritische Projektionsverdacht nicht; die damit beabsichtigte ‚Perturbation‘ prallt an den SchülerInnen weitgehend ab. Das Beispiel lässt sich, mindestens, wenn man unser Sample zugrunde legt, verallgemeinern: SchülerInnen tendieren bei der Auseinandersetzung mit religiösen Gegenständen dazu, epistemischen Konstrukten einen ontologischen Status zuzuschreiben. Das gilt ganz besonders für Gott, aber auch für Jesus Christus oder die Frage der Erlösung (die in anderen Lehrstücken angesprochen wurden). Man könnte hier von einer Entwirklichung bzw. einer De-Ontologisierung des Religiösen sprechen, genauer gesagt: von einer ‚idealistischen‘ Variante der Entwirklichung.

Es ist nämlich auch noch eine andere, ‚positivistische‘ Variante der Entwirklichung Gottes zu beobachten. Aus dieser Sicht ist etwas entweder empirisch nachweisbar oder eben nicht wirklich. Demnach lässt sich Gott keine Existenz bzw. keine Realität zuerkennen. Er ist eben nur eine tröstliche und daher verständliche, bei Lichte besehen aber eben illusionäre Einbildung schutzbedürftiger Menschen. In der von uns beobachteten Lerngruppe der 11. Klasse eines naturwissenschaftlich geprägten Gymnasiums spielt diese Sichtweise, vor allem zu Beginn der Unterrichtsreihe, eine bestimmende Rolle.

Mit fortschreitendem Unterricht zeigt sich allerdings bei einigen SchülerInnen noch ein anderes Muster: Sie versuchen, Gott unter dem Eindruck dessen übermächtiger Bestreitung eine Art Refugium zu sichern, indem sie, im Sinne der ‚idealistischen‘ Variante, Gott ein Sein im persönlichen Glauben zuerkennen. Hier zeigt sich, wie stark die idealistische und die positivistische Variante der Entwirklichung Gottes miteinander verflochten sein können: Die idealistische Variante lässt sich als Reaktion ‚gläubiger‘ SchülerInnen auf ein positivistisch bestimmtes Realitätsverständnis interpretieren: als eine Art Selbstimmunisierung des Glaubens durch die Entwirklichung von dessen Gegenständen. Der Versuch, die Realität Gottes als den zentralen Gegenstand dieses Glaubens ganz in das persönliche Gottesbewusstsein zurückzunehmen, scheint hier als Auffangstellung gegenüber religionskritischen Verdachtsmomenten zu fungieren: Gott ist nur ein Gedankending? Na und – wenn dieser Gedanke doch mächtig ist!

Beobachtung 3: Die Zurücknahme Gottes ins Bewusstsein hinterlässt Probleme

Als der Ertrag dieser Unterrichtsreihe in der 11. Klasse abschließend reflektiert wird, scheint die Problematik einer derartigen Subjektivierung Gottes kurz auf.

Die Schülerin Vanessa sagt am Ende der ersten Doppelstunde: *(Ja, das) Problem ist ja, dass wir ..., wir haben ja keinen handkräftigen Beweis, dass Gott existiert. Und nur, weil man ja daran glaubt, heißt das ..., es kann ja beides heißen. Und weil man dran glaubt, dann existiert er halt (I/II, 701)*. Die Schülerin konstatiert hier zunächst, dass das Vorhandensein persönlichen Glaubens die Frage nach der Existenz Gottes nicht zu entscheiden vermag (*es kann ja beides heißen*). Doch dann geht sie einen Schritt weiter und sieht, im Sinne der idealistischen Variante, die Existenz Gottes doch im persönlichen Glauben des Menschen begründet (*dann existiert er halt*). Als die Lehrerin bei der Bilanzierung der Unterrichtsreihe nun fragt, ob man mit der Delegation der Existenzfrage an jeden Einzelnen, an jede Einzelne – ob Gott existiert, muss jede und jeder selbst entscheiden – als Fazit zufrieden sei, bricht die Problematik für Vanessa allerdings wieder auf: *Also, ich würd einfach nur sagen ..., ich find, das ist eigentlich ein bisschen problematisch sogar, wenn man sich das so anguckt und dann sagt „Ja ich glaube an Gott“ und dann aber sagen muss: Ja, aber wenn jemand anderes nicht an ihn glaubt, dann existiert er für ihn quasi auch nicht, also ist er dann, irgendwie, dass er dann nur so teilexistiert, das ist irgendwie ... ich weiß nicht, das sind zwei ..., verstehn Sie, was ich meine?* (XI, 35) Die Schülerin fragt im Grunde: Kann von einer Existenz bzw. von einem Sein Gottes überhaupt die Rede sein, wenn dieses Sein gewissermaßen ganz im Auge des Betrachters, der Betrachterin liegt? Leider konnte weder unser Lehrstück noch die Lehrerin Vanessa an dieser Stelle wirklich weiterhelfen.

Beobachtung 4: Es gibt eine Neigung zur Überwindung klassischer Oppositionen

Das in der 11. Jahrgangsstufe durchgeführte Lehrstück dreht sich im Grunde um die gleiche Frage wie jenes in der 6. Klasse: Ist „Gott Realität oder Illusion?“ Es arbeitet aber natürlich altersentsprechend mit anderen Mitteln – und startet mit SchülerInnenantworten auf die Frage: „Wie kommen die Menschen eigentlich auf Gott?“ In einem zweiten Schritt werden die Vorstellungen der SchülerInnen dann durch kurzgefasste Theorien zur Genese menschlichen Gottesbewusstseins zu erweitern versucht. Deren zentrale Thesen lauten zum Beispiel: „Der Glaube an Gott liegt in der Natur des Menschen“ oder „Menschen haben Gott erfunden, um sich in seinem Namen zu bereichern“ oder „Menschen haben Gott erfahren“. Diese ganz unterschiedlichen Theorien werden in verschiedene Kategorien eingeteilt und schließlich auf die Opposition hin fokussiert: Entweder ‚Gott existiert‘ (und das menschliche Gottesbewusstsein ist eine Reaktion auf das Sein Gottes) oder ‚Gott existiert nicht‘ (und der von Menschen geglaubte Gott ist eine ‚Illusion‘). Doch je weiter die Unterrichtsreihe fortschreitet, desto deutlicher zeigt

sich: Die Vorstellungen vieler SchülerInnen lassen sich keinem der beiden Standorte zuordnen. Es ist vielmehr eine Tendenz zur Überwindung dieser klassischen Opposition zu beobachten.

Nachdem die Voten der SchülerInnen zu Anfang des Lehrstücks sehr deutlich in jene Richtung gingen, dass die Menschen auf Gott kommen, weil sie ihn brauchen – eine Art ‚Light-Fassung‘ der Freudschen Religionskritik –, stellen einige von ihnen später fest, dass dies einen echten Glauben (an Gottes Existenz) ja nicht unbedingt ausschlieÙe. Exemplarisch sei die Schülerin Johanna angeführt, die sagt: *Das ist ja nicht so, dass es erfunden ist, sondern das ist ja ..., wir glauben trotzdem daran* (I, 627). Johanna will offensichtlich zum Ausdruck bringen: Selbst wenn Gott als Projektionsfläche menschlicher Sehnsüchte und Wünsche dient, bedeutet das nicht, dass er bloÙ eine menschliche Erfindung ist – und ‚unser‘ Glaube an ihn nicht echt. Damit nimmt sie gewissermaßen eine ‚Zwischenposition‘ ein.

Es ist dies ein Beispiel für eine Tendenz, auf die wir verschiedentlich gestoÙen sind, nämlich zu religiösen Fragen, die nicht durch „handkräftige Beweise“ (vgl. I/II, 701) entschieden werden können, unentschiedene Positionen einzunehmen – Positionen, die für beide oppositionellen Denkmöglichkeiten offen sind. Diese Einstellung lässt sich durchaus als das Ergebnis eines Lernprozesses sehen. Denn Unentschiedenheit ist hier nicht das Resultat von Indifferenz, sondern eher die Konsequenz des Bewusstseins von der Komplexität der zu bedenkenden Frage.

Beobachtung 5: Religiöse Vorstellungen unterliegen gruppenspezifischen Effekten

Die relative Unbestimmtheit von Zwischenpositionen kann dazu führen, dass diese von den SchülerInnen mal mehr nach der einen und mal mehr nach der anderen Seite hin akzentuiert werden (wenn hier überhaupt so vereinfachend von zwei ‚Seiten‘ gesprochen werden kann). Insofern könnte man auch von ‚oszillierenden‘ Vorstellungen sprechen, die gar nicht das mit einer ‚Position‘ gewöhnlich verbundene Maß an Definiertheit besitzen. In mehreren Lehrstücken konnten wir beobachten, dass die Ausschläge in diese oder jene Richtung auch von der in einer Lerngruppe herrschenden Gruppendynamik abhängen. Dadurch kommt es zu Homogenisierungseffekten. Von daher erscheinen die religiösen Auffassungen einer Lerngruppe auf den ersten Blick häufig viel gleichsinniger, als sie es tatsächlich sind. Erst im weiteren Unterrichtsverlauf, wenn dieser denn wirklich vertiefend ist, kommt es zu einer stärkeren Ausdifferenzierung der religiösen Vorstellungen und manche vermeintlich konsensuellen Geister scheiden sich.

Was etwa die oben zitierte Schülerin Johanna äußert (*wir glauben trotzdem daran*), war in dieser 11. Klasse offensichtlich erst nach dem Durchgang durch eine Reihe gemeinsamer Reflexionsschritte möglich.

3. Didaktische Probleme im Umgang mit den religiösen Auffassungen der SchülerInnen

ReligionslehrerInnen verfügen heute über vielfältige didaktische Ansätze. Die meisten dieser Ansätze reagieren auf die lebensweltliche Distanz vieler Jugendlicher zu Religion und Kirche. Ein wenig im Hintergrund steht demgegenüber noch die Frage, wie auf den unübersehbaren Wandel religiösen Denkens bei Jugendlichen zu reagieren wäre. Im Rahmen des Essener RADEV-Projekts kommt diesem Punkt eine zentrale Bedeutung zu. Von daher soll nun gefragt werden, welche religionsdidaktischen Herausforderungen sich aus den oben beschriebenen Befunden unter dieser Perspektive ergeben.

Problem 1: Die fragliche Wahrheitsfähigkeit religiöser Aussagen

Die Subjektivierung religiöser Auffassungen wirft die Frage auf, inwieweit religiösen Überzeugungen in den Augen der SchülerInnen noch ein Wahrheitswert zukommt und, in Verbindung damit, inwieweit sich bei religiösen Fragen aus ihrer Sicht noch sinnvoll argumentieren lässt. Die Auffassung, dass über religiöse Fragen und damit auch über die Gottesfrage nur der Einzelne bzw. die Einzelne ganz subjektiv entscheiden könne, macht eine Unterscheidung zwischen mehr oder weniger gültigen Antworten kaum mehr möglich. Religiöse Fragen müssen von daher als „unentscheidbar“ (Heinz von Foerster) gelten und es scheint, über die Abwägung subjektiver Präferenzurteile hinaus, keine sinnvolle Möglichkeit mehr zu geben, wie sich diese Fragen rational und diskursiv bearbeiten lassen.

Die Frage ist: Kann ein religiöser Diskurs noch funktionieren, wenn die Überzeugung von der Wahrheitsfähigkeit religiöser Aussagen verloren gegangen ist? Ist er anders möglich als auf der Grundlage eines von den DiskursteilnehmerInnen mindestens vorläufig als verbindlich anerkannten Referenzsystems, das dem Denken, ähnlich wie die Grammatik der Sprache, einen Rahmen und eine Kriteriologie für die Bewertung von Geltungsansprüchen bietet?⁸ Wo ein solches Referenzsystem nicht mehr gegeben ist, wie es unter den aktuellen Bedingungen religiöser Pluralität der Fall ist, wird die Reflexion über religiöse oder theologische Gegenstände jedenfalls enorm schwierig.

8 Ausführlich zu den damit verbundenen Fragen: WEISS, Thomas: Fachspezifische und fachübergreifende Argumentationen am Beispiel von Schöpfung und Evolution. Theoretische Grundlagen – Empirische Analysen – Jugendtheologische Konsequenzen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2016 (= Arbeiten zur Religionspädagogik 63).

Die daraus resultierenden religionsdidaktischen Schwierigkeiten zeigen sich exemplarisch an der idealistischen Variante der Entwirklichung Gottes. Demnach ist von einer Existenz Gottes schon dann zu reden, wenn Menschen Gott in ihrem subjektiven Bewusstsein eine solche Existenz zusprechen. Wie ist diese Sichtweise theologisch und religionspädagogisch einzuschätzen? Wird Gott hier nicht derart substanzlos, dass selbst die entschiedenste Religionskritik nichts mehr zu negieren findet? Wird Gott nicht derart wirkungslos, dass er jedenfalls nicht mehr der Erfüllungsgrund für die Verheißungen sein kann, die sich in der biblischen Tradition mit ihm verbinden? Oder kann man darin eine, vielleicht sogar weiterführende, Ausprägung des theologischen Kenosis-Konzepts sehen, wonach sich die Macht Gottes im Gewand der Ohnmacht manifestiert? All das sind weitreichende Fragen. Für deren Bearbeitung gibt es offensichtlich kein verlässliches fachliches Gelände mehr. Es scheint, als sei die Religionsdidaktik bei der Etablierung eines Diskursraumes, der auch unter den Bedingungen fortschrittlicher religiöser Pluralität funktioniert, noch ganz am Anfang.

Problem 2: Die hohe Perturbationsresistenz der SchülerInnen

Die SchülerInnen sollen durch unsere Lehrstücke gedanklich und positionell herausgefordert werden; sie sollen durch die Auseinandersetzung mit religiösen Fragen auch kognitiv aktiviert werden. Die dabei intendierten Irritationen dürften umso heftiger ausfallen, je definierter die Einstellungen der SchülerInnen in den fraglichen Punkten sind. Bei inhaltlich nur schwach konturierten bzw. relativ unbestimmten Auffassungen wird dagegen oft gar nicht klar sein, womit sie *nicht* kompatibel sind. Damit ist das religionsdidaktische Problem evident: Die hohe Unbestimmtheit und die Fluidität der religiösen Konzepte von vielen Jugendlichen haben zur Folge, dass diese Konzepte nicht leicht zu irritieren sind, auch nicht durch didaktische Maßnahmen, die gezielt darauf abheben. Wenn man versucht, die SchülerInnen dadurch zu aktivieren, dass man ihre religiösen Präkonzepte⁹ hinterfragt, erzeugt man daher oft nicht jenes Maß an Sich-herausgefordert-Fühlen, das man sich für die unterrichtliche Dynamik gewünscht hätte. Man könnte hier von einem hohen Maß an Perturbationsresistenz sprechen.

Diese Perturbationsresistenz ist vermutlich auch eine Auswirkung des alltäglich gewordenen Umgangs mit religiöser Pluralität. Da gibt es nicht mehr viele religiöse Sichtweisen und Praktiken, die SchülerInnen überraschen könnten. Gut erkennbar war dies etwa bei der Sammlung teilweise sehr gegensätzlicher Gottesbilder in unserer 6. Klasse. Diese geringe religiöse Irritabilität hängt darüber

⁹ Zur didaktischen Kategorie des Präkonzepts vgl. HERMISSON, Sabine: Forschung zu Einstellungen und Präkonzepten von Schüler*innen und Lehrpersonen in der Religionsdidaktik, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 19 (2020) 126–144.

hinaus wohl auch mit dem insgesamt niedrigen Stellenwert des Religiösen im Identitätshaushalt der SchülerInnen zusammen. Selbst wenn diesen im Religionsunterricht etwas sehr Ungewohntes begegnen sollte, fühlen sie sich dadurch nicht unbedingt unter Reflexionsdruck gesetzt. Das heißt: Auch dann bleibt die kognitive Aktivierung mitunter schwach.

Von daher sollte man dem im Kontext konstruktivistischer Lerntheorien geläufigen didaktischen Mittel der ‚Perturbation‘, auf das auch wir in unseren Lehrstücken stark gesetzt haben, nicht zu viel zutrauen. Uns jedenfalls ist es bei der Thematisierung der Gottesfrage kaum irgendwo gelungen, eine wirkungsstarke ‚Perturbation‘ auszulösen, weder mit dem religionskritischen Konzept vom illusionären Charakter menschlicher Gottesbilder in der 6. Jahrgangsstufe noch mit alternativen Konzepten von ‚Wahrheit‘ und ‚Realität‘ in der 11. Klasse.

Problem 3: Die Neigung zur Reduktion von Alterität

Die didaktische Schwierigkeit, durch Perturbationen Lernanstöße zu generieren, wird durch ein weiteres Problem noch verschärft: eine auf SchülerInnenseite wahrnehmbare Neigung, den Überschuss fremder bzw. mit den eigenen Auffassungen nicht kompatibler Perspektiven abzublenden bzw. zu ‚übersehen‘. Man könnte hier von einer Tendenz zur ‚Alteritätsreduktion‘ sprechen.¹⁰ Gerade, wenn es sich um Basiskomponenten der eigenen Weltanschauung handelt, lässt sich diese Tendenz besonders deutlich erkennen. Solche Basisüberzeugungen sind offensichtlich keineswegs so disponibel, wie man dies in der Religionsdidaktik häufig voraussetzt. Jedenfalls ist es in unseren Lehrstücken nicht oder allenfalls teilweise bzw. nur sehr beschränkt gelungen, grundlegende Präkonzepte der SchülerInnen durch perspektivische Alternativen anzufragen bzw. zu weiten.

Für einen Religionsunterricht, der ein erhöhtes kognitives Anspruchsniveau zu realisieren versucht, stellt diese Neigung zur Alteritätsreduktion ein Problem dar. Wenn Neues (in diesem Fall unsere Sehangebote) nicht mit Altem (den mitgebrachten Präkonzepten), zum Beispiel im Sinne einer perspektivischen Verschränkung,¹¹ verbunden, sondern weitgehend ausgefiltert wird, ist eine Lernprogression im Bereich religiöser Urteilskompetenz nur schwer erreichbar.

10 Zum Verständnis und religionsdidaktischen Sinn von ‚Alterität‘ vgl. besonders die einschlägigen Publikationen von Bernhard Grümme; in Kurzform: GRÜMME, Bernhard: Alteritätstheoretische Religionsdidaktik, in: GRÜMME, Bernhard / LENHARD, Hartmut / PIRNER, Manfred L. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2012 (= Religionspädagogik innovativ 1), 119–132.

11 Vgl. WOPPOWA, Jan: Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation, in: LINDNER, Konstantin u.a. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg: Herder 2017, 174–192.

Problem 4: Der Mangel an klärungsstarken theologischen Modellen

Man kann die im Umgang mit unvertrauten Konzepten gemachten Beobachtungen aber, mindestens teilweise, auch noch anders verstehen. In einigen Fällen handelt es sich weniger um die eher vorreflexive Ausfilterung als um die bewusste Ablehnung innovativer Sehangebote. In diesen Fällen wäre der Grund für die ausbleibende Adaption alternativer bzw. innovativer Konzepte nicht in erster Linie auf Seiten der SchülerInnen zu suchen (‚Neigung zur Alteritätsreduktion‘), sondern auf Seiten der angebotenen Konzepte, die eben nicht wirklich überzeugen können. So wurden etwa unsere alternativen Sehangebote zu ‚Wahrheit‘ und ‚Realität‘ von einigen SchülerInnen durchaus gewogen, aber als zu leicht befunden. Dass diese Angebote nicht rezipiert wurden, hat nicht nur mit deren noch verbesserungsfähiger Präsentation zu tun, sondern, mindestens teilweise, auch mit weiterreichenden fachlichen Plausibilisierungsproblemen. So haben unsere Lehrstücke immer wieder an Punkte geführt, an denen es dem didaktischen Bemühen an hilfreichen fachwissenschaftlichen, hier in erster Linie theologischen, Denkmodellen fehlte. Dies gilt auch für die Arbeit an der Gottesfrage: Wie lässt sich in einer Gesellschaft, die sehr stark durch ein naturwissenschaftlich bestimmtes Realitätsverständnis geprägt ist, wonach etwas entweder empirisch nachweisbar oder aber unreal ist, Sinn für eine Auffassung von göttlicher Gegenwart schaffen, die dieses Entweder-Oder-Schema sprengt? Hier mangelt es an theologischen Konzepten, die derartige Diskussionen terminologisch klären und didaktisch weiterführend gestalten helfen.

Problem 5: Die nur sehr bedingte Brauchbarkeit einer dialektischen Didaktik

Die beobachtete Neigung zur Überwindung religiöser Oppositionen enthält eine deutliche Anfrage an ein von uns genutztes lehrstückdidaktisches Konstruktionsprinzip: Dabei werden zunächst zwei einander ausschließende Sichtweisen auf eine Frage vorgestellt oder entwickelt, um so klare Positionierungen und entsprechend spannende Kontroversen zu erzeugen. Erst in einem nächsten Schritt sollen dann in diesem Gegeneinander erkennbar gewordene Schwachpunkte der jeweiligen Position bearbeitet und die Ausgangspositionen mittels einer Art dialektischen Verfahrens in komplexere Sichtweisen überführt werden. Es zeigt sich jedoch immer wieder, dass sich die SchülerInnen den im ersten Schritt angezielten klaren Alternativen nicht zuordnen können oder wollen. Der Grund dafür ist, dass sie religiösen bzw. theologischen Eindeutigkeiten grundsätzlich misstrauen und daher eher zu ‚oszillierenden‘ Perspektiven neigen, in denen sich die (gewohnten) Grenzen – zum Beispiel zwischen den Behauptungen ‚Gott existiert‘ und ‚Gott existiert nicht‘ – verwischen. Eigentlich hatten wir uns von der Fokus-

sierung auf zwei oppositionelle Alternativen (zum Beispiel: ‚Ist Gott Illusion oder Realität? Entweder – oder!‘, ‚Hat Feuerbach recht oder hat er nicht recht?‘) versprochen, dass die entscheidende Frage klar hervortreten und die von den SchülerInnen empfundene gedankliche Herausforderung dadurch intensiviert würde. Es scheint allerdings, dass die religiösen und theologischen Auffassungen der SchülerInnen mit diesem didaktischen Konstruktionsprinzip nur schwer vereinbar sind. Deshalb hatten die Kontroversen über die besser begründbare Position oft nicht die erwartete Intensität.

4. Unsere Analysen im Blick auf den fachdidaktischen Diskurs

Abschließend geht es darum, unsere Befunde und Analysen zu den religiösen Einstellungen Jugendlicher wenigstens einen Schritt weit in den fachdidaktischen Diskurs einzubringen.

Was können unsere Analysen ‚zeigen‘ bzw. welches Maß an ‚Evidenz‘ lässt sich ihnen zuerkennen? Man wird wohl sagen dürfen: Auch wenn unser Zugang nicht religionssoziologisch, sondern religionsdidaktisch motiviert ist und nur ein begrenztes Sample in den Blick nimmt, hat er durchaus Potenzial für das Verständnis der religiösen Einstellungen von SchülerInnen. Zum einen deshalb, weil diese Einstellungen in unterrichtlichen Aushandlungs- und Verständigungsprozessen vielfach markantere Konturen annehmen als zum Beispiel im Kontext eines Interviews oder erst recht eines Fragebogens. Zum anderen auch deshalb, weil diese Befunde in demselben Kontext gewonnen wurden, für den sie durch die Orientierung professionellen Handelns relevant werden sollen. Werner Helsper meint, bei aller Wertschätzung von auf Generalisierungen abzielenden quantitativen Untersuchungen sei der Weg der auf diese Weise erzielten Ergebnisse „zum pädagogischen Lehrerhandeln und der Unterrichtsgestaltung sehr weit“¹². Demgegenüber seien „Fallstudien zu Unterrichtsinteraktionen“¹³ pädagogisch unmittelbar aufschlussreicher. Allerdings wird man den spezifischen Kontext, in dem wir die religiösen Einstellungen Jugendlicher beobachtet haben, auch entsprechend in Rechnung stellen müssen. So ist zu erwarten, dass im Religionsunterricht beobachtete Jugendliche ‚mehr‘ Religiosität zeigen als ein anonym befragtes repräsentatives Sample von Jugendlichen.¹⁴

12 HELSPER, Werner, Kommentar aus der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Jugendforschung, in: WISSNER, Golde u.a. (Hg.): Jugend – Glaube – Religion. Bd. II: Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen, Münster: Waxmann 2020 (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität 18), 162–174, 173.

13 EBD.

14 Zur Kontextrelevanz von Einstellungserhebungen vgl. RIEGEL, Ulrich: Die Befunde im Kontext der empirischen Religionspädagogik, in: WISSNER 2020 [Anm. 12], 154–161, 156.

4.1 Wie diskursfähig ist der ‚Glaube‘ von Jugendlichen?

Es wurde schon deutlich, dass sich die religiösen Einstellungen heutiger Jugendlicher in der Terminologie und im System der Fachtheologie nicht ohne Weiteres adäquat abbilden lassen. Diese Differenz zwischen Fachtheologie und Jugendtheologie wird auch in anderen Untersuchungen sichtbar; und sie gilt, wie die Tübinger Studie „Jugend, Glaube, Religion“ zeigt, auch für ganz elementare Begriffe wie ‚Religion‘ und ‚Glaube‘. Während viele ExpertInnen mit einem weiten Religionsbegriff operieren, von dem sie auf ein stärker mit bestimmten inhaltlichen Überzeugungen korrespondierendes Verständnis von Glauben abheben, ist es bei den Jugendlichen im Grunde genau umgekehrt. So ist die Quote derer, die sich als „gläubig“ bezeichnen, nach „Jugend, Glaube, Religion“ mit 41% fast doppelt so hoch wie die Quote jener, die sich „religiös“ nennen (22%).¹⁵ Offensichtlich sprechen die Jugendlichen mit dem Begriff ‚gläubig‘ oder ‚Glaube‘ nicht so sehr ein durch bestimmte Überzeugungen geprägtes Bekenntnis an als eine Art grundsätzlichen Vertrauens – zu Gott, zur ‚Welt‘, zur ‚Natur‘, zu sich selbst.¹⁶

In eine ähnliche Richtung weisen auch die qualitativen Befunde von Stefanie Lorenzen.¹⁷ Glaube hat im Verständnis der Jugendlichen demnach zentral mit der Frage zu tun, wie sich – durch eine vertrauensvolle, tragende Beziehung – Halt im Leben gewinnen lässt.¹⁸ Eine wichtige Rolle für die Selbstattribuierung als ‚gläubig‘ spielen bestimmte Lebenserfahrungen, besonders Erfahrungen des Sich-bedroht- und des Sich-beschützt-Fühlens. Es scheint: Ein solcher Glaube bedarf nicht unbedingt weiter reichender inhaltlicher Überzeugungen, etwa zum Wirken Gottes als Schöpfer, Erlöser oder Richter. Und er ist auch, anders als der in Bekenntnissen artikulierte und theologisch ausgelegte Glaube der christlichen Tradition, rationalen Vergewisserungs- und Problematisierungsinstrumenten wie der Reflexion oder der Argumentation nicht ohne Weiteres zugänglich. Von daher, so stellt Lorenzen heraus, sei es auch nicht ratsam, Jugendliche zu religiösen Positionierungen zu nötigen oder die Fähigkeit zu solchen Positionierungen zu einem wesentlichen Ziel des Religionsunterrichts zu erheben.¹⁹

15 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich u.a., Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht, Münster: Waxmann 2018 (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität 13), 19–20.

16 Die Frage, welche Bedeutung die Selbstattribuierung ‚gläubig‘ in den Augen von Jugendlichen hat, ist noch weiter klärungsbedürftig. Mit Blick auf in den Niederlanden erzielte Befunde hat dies vor Jahren schon Paul Vermeer konstatiert: „Dutch youths have definitely not become outspoken atheists, but what does it mean when they report to believe in God? Or what does it mean when they call themselves believers?“ (VERMEER, Paul, Religious indifference and religious education in the Netherlands: A tension unfolds, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013) 79–94, 84).

17 Vgl. LORENZEN, Stefanie: Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener, Stuttgart: Kohlhammer 2020 (= Praktische Theologie heute 174).

18 Vgl. EBD., 150–156.

19 Vgl. EBD., z. B. 324–326

Gleichwohl haben wir bei unseren Lehrstücken die Erfahrung gemacht, dass sich die SchülerInnen über weite Strecken in intensive Formen der Auseinandersetzung mit religiösen Fragen verwickeln ließen. Auch die AutorInnen der genannten Tübinger Studie schreiben, dass generell „das Interesse an Diskussion über religiöse Themen sehr groß“²⁰ sei. Die Daten zeigten sogar, „dass die kognitive Auseinandersetzung über religiöse Themen für die Jugendlichen von zunehmender Bedeutung“²¹ sei. So ergibt sich in der Frage der Diskursfähigkeit jugendlichen Glaubens ein facetten- und kontrastreiches Bild.

4.2 Wie wichtig ist die Schulung epistemologischen Denkens im Religionsunterricht?

Ein weiterer Punkt, der hier noch angesprochen werden soll, ist der von uns diagnostizierte Mangel an überzeugenden theologischen Denkmodellen. Obwohl unsere Lehrstücke schon mit Blick auf dieses Problem konzipiert wurden und entsprechende Argumentationshilfen bereitzustellen versuchten, zeigte sich bei der Durchführung des Unterrichts immer noch erheblicher Optimierungsbedarf. Erinnerung sei nur an die im Zusammenhang mit der Gottesfrage virulent werdende (fehlende!) Unterscheidung zwischen ontologischer und epistemologischer Ebene. Die an dieser Stelle im Unterrichtsgespräch sichtbar werdenden Verwicklungen konnten auch deshalb nicht aufgeheilt werden, weil diese Differenz nicht klar genug markiert wurde – und das Zueinander der beiden Ebenen entsprechend auch nicht zielführend diskutiert werden konnte.

Auch in anderen Studien kommt immer wieder zum Ausdruck, dass es an Denkmodellen zum Erfassen solcher elementarer kategorialer Differenzen fehlt. Dies betrifft etwa auch die Unterscheidung zwischen naturwissenschaftlichem und theologischem Erkenntnismodus. Eva-Maria Leven schreibt dazu in ihrer Studie zur Professionalität von ReligionslehrerInnen: „Jugendliche sind es gewohnt, mit objektivem Wissen zu arbeiten, wobei das Fach Religion dieser Logik nicht immer folgen kann. Den Jugendlichen fehlt der Schlüssel für dieses anders geartete Wissen des Faches Religion.“²² Haben religiöse Perspektiven in Anbetracht wissenschaftlicher Erkenntnisse noch eine Bedeutung? Wie kompatibel sind Wissenschaft und Religion? Dass es hier, trotz vielfacher religionsunterrichtlicher Anstrengungen, immer noch erhebliche Probleme bei der Bestimmung eines

20 SCHWEITZER 2018 [Anm. 15], 191–192.

21 EBD., 133.

22 LEVEN, Eva-Maria: Professionalität von Religionslehrkräften. Eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens sowie handlungsbezogener und reflexiver Kompetenzen von Religionslehrkräften, Berlin: LIT 2019 (= Empirische Theologie 33), 405.

sachgerechten Zueinanders gibt, zeigt auch „Jugend, Glaube, Religion“. Demnach ist „das Gros der in Baden-Württemberg Befragten [...] entweder davon überzeugt, dass Gott die Welt erschaffen hat oder dass sie durch den Urknall entstanden ist. Nur wenige bringen beide Einsichten zueinander in eine sinnvolle Beziehung.“²³ Ein komplementäres Denken wird also, wenn es um das Zueinander von Glauben und Naturwissenschaft geht, „nur im Ausnahmefall erreicht“²⁴. Von daher hält es Leven für „erstrebenswert, die besondere Rationalität des Weltzuganges im Religionsunterricht zu thematisieren bzw. epistemologisches Denken (im Vergleich zu anderen Fächern) zu trainieren“²⁵. Dieses Desiderat kann nur nachdrücklich unterstrichen werden.

-
- 23 RIEGEL, Ulrich: Konturen weltanschaulicher Heterogenität – religionssoziologische Perspektiven auf die weltanschaulichen Profile religiöser und säkularer Jugendlicher angesichts zunehmender Konfessionslosigkeit, in: ALTMAYER, Stefan u.a. (Hg). *Reli – keine Lust und keine Ahnung?*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019 (= Jahrbuch der Religionspädagogik 35), 76–91, 83.
- 24 SCHWEITZER, Friedrich u. a.: Die Befunde im Überblick, in: WISSNER, Golde u. a. [Anm. 12], 11–39, 15.
- 25 LEVEN 2019 [Anm. 22], 422. Auch Paul Vermeer meint, „that students should not so much learn religious facts, but should acquire the basic principles, meta-concepts and thinking skills underlying the academic study of religion“. (VERMEER 2012 [Anm. 16], 90)

Sozial eingestellt und / oder religiös?!

Zur Wirkung des Modellprojekts „Compassion – Weltprogramm des Christentums – Soziale Verantwortung lernen“ auf die religiöse Identität von Jugendlichen

Die Autorinnen

Valesca Baert-Knoll, Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen, Lehrstuhl für Religionspädagogik, Kerygmantik und Kirchliche Erwachsenenbildung sowie der Forschungsstelle Elie Wiesel.

Valesca Baert-Knoll
Eberhard Karls Universität Tübingen
Katholisch-Theologische Fakultät
Abteilung Religionspädagogik
Liebermeisterstraße 12
D-72076 Tübingen
e-mail: valesca.baert-knoll@uni-tuebingen.de



Dr.ⁱⁿ Maike Maria Domsel, Vertreterin des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Praktische Theologie an der Universität Duisburg-Essen, Lehrerin für Katholische Religionslehre und Französisch am Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium in Bonn, Habilitandin im Bereich der Religionspädagogik an der Universität zu Bonn.

Dr.ⁱⁿ Maike Maria Domsel
Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Geisteswissenschaften
Institut für Katholische Theologie
Lehrstuhl für Praktische Theologie und Religionspädagogik
Universitätsstraße 12
D-45141 Essen
e-mail: maike.domsel@uni-due.de



Sozial eingestellt und / oder religiös?!

Zur Wirkung des Modellprojekts „Compassion – Weltprogramm des Christentums – Soziale Verantwortung lernen“ auf die religiöse Identität von Jugendlichen

Abstract

Ziel des Compassion-Projektes ist eine Sensibilisierung von Schüler*innen für fremdes Leid, gemäß der christlichen Perspektive, nach der Gott sich besonders dort offenbart, wo ein Anrühren-Lassen vom Leid anderer geschieht und Compassion im Sinne von „Mitleidenschaft“ gelebt wird. Die wissenschaftliche Resonanz betreffend fällt auf, dass zahlreiche Studien existieren, die die soziale Komponente untersuchen, die religiöse Dimension hingegen außen vor lassen. Daher wird durch Auswertung von leitfadengestützten Interviews der Einfluss des Projektes auf die Religiosität von Schüler*innen untersucht.

Schlagworte

Compassion – Mitleid(enschaft) – soziales Lernen – Religiosität – Spiritualität – Alteritätsreduktion

Socially Attuned and / or Religious?!

On the Effect of the Model Project "Compassion – Christianity's World Program – Learning Social Responsibility" on the Religious Identity of Young People

Abstract

The aim of the Compassion project is to sensitize students to the suffering of others, in harmony with the Christian perspective, according to which God reveals Himself especially in places where people are touched by the suffering of others and where compassion in the sense of "Mitleidenschaft" is lived. Regarding the scientific resonance, it is noticeable that numerous studies exist that examine the social component, while the religious dimension is left out. Therefore, the influence of the project on the religiosity of students is investigated by evaluating guided interviews.

Keywords

compassion – pity – social learning – religiosity – spirituality – alterity
reduction

Auf Basis eines empathischen Monotheismus und einer leidempfindlichen Gottesrede bezieht sich das groß angelegte und von unterschiedlichen christlichen Organisationen unterstützte Schulprojekt *Compassion* auf eine gerechtigkeits-suchende Mitleidenschaft, die als Schlüsselwort für das *Weltprogramm des Christentums* (Metz) im Zeitalter der Globalisierung bezeichnet werden kann.

Das primäre Ziel der fächerverbindenden Initiative besteht jedoch nicht im diakonischen, sondern vielmehr im sozialen Lernen. Nichtsdestotrotz enthält das Projekt eine religiöse Dimension, die sich mitunter darin zeigt, dass – im Sinne der Nächstenliebe – eine möglichst nachhaltige Sensibilisierung von Schüler*innen für fremdes Leid sowie der Aufruf zur solidarischen Verantwortung mit Blick auf Schwache und Benachteiligte in unserer Gesellschaft erreicht werden soll. Das *Compassion*-Projekt, auch Sozialpraktikum genannt,¹ zielt auf eine „Entwicklung und Stärkung sozialverpflichtender Haltungen unter Schülerinnen und Schülern ab“². Der pädagogische Kerngedanke des Projekts „ist die Überzeugung, dass die erlebnispädagogische Maßnahme eines Sozialpraktikums auf längere Sicht zu veränderten Verhaltensbereitschaften und Haltungen im Bereich des Sozialen führen kann, wenn sie mit Unterricht verknüpft ist, der informierend, reflektierend und bewertend auf Erfahrungen im Praktikum vorbereitet und nachträglich darauf eingeht“³.

So soll die SchülerInnenschaft in einer mehrwöchigen Projektphase in sozialen Einrichtungen, wie beispielsweise Pflegeeinrichtungen und Palliativstationen sowie integrierten Gesamtschulen, mitwirken und diese Erfahrung kritisch reflektieren, nachdem vor allem im Religionsunterricht die Grundprinzipien der Nächstenliebe und des *Trost-Spendens* behandelt wurden.

Compassion als liebevolle Aufmerksamkeit und empathische Mitleidenschaft

Grundsätzlich basiert das Ansinnen auf der christlichen Perspektive, nach der Gott sich besonders dort offenbart, wo ein Anrühren-Lassen vom Leid anderer geschieht und *Compassion* im Sinne von ‚Mitleidenschaft‘ gelebt und so mittels Empathie ein Engagement entfaltet wird.

1 TOASPERN, Huldreich David / ADAM, Gottfried / LACHMANN, Rainer: *Diakonisches Lernen. Modelle für ein Praxislernen zwischen Schule und Diakonie*, Göttingen: V&R unipress 2010, 28.

2 MENDL, Hans: *Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf*, München: Kösel 2011, 118.

3 KULD, Lothar: *Compassion: solidarisch handeln lernen*, in: SAUTERMEISTER, Jochen / ZWICK, Elisabeth (Hg.): *Religion und Bildung – Antipoden oder Weggefährten? Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht*, Paderborn: Schöningh 2019, 322.

Neben dem Begriff *Compassion*, der aus dem Englischen und auch dem Französischen als ‚Mitleidenschaft‘ übersetzt werden kann und primär vom Fundamentaltheologen Johann-Baptist Metz⁴ vor dem Hintergrund eines empathischen Monotheismus und einer leidempfindlichen Gottesrede geprägt wurde, ist der Begriff der Empathie auch im deutschen Sprachraum weit verbreitet und inhaltlich allgemein bekannt. „Empathie bedeutet ein respektvolles Verstehen der Erfahrungen anderer Menschen“⁵, eine liebevolle Aufmerksamkeit nicht nur im Sinne eines intellektuellen Verstehens, sondern auch dem Gegenüber Raum im eigenen Denken zu geben und hierbei die deutende Innenperspektive des*der anderen anzuerkennen und in der eigenen Präsenz zu würdigen.⁶ „Diese Qualität der Präsenz unterscheidet Empathie von vernunftmäßigem Verstehen und auch von Mitleid.“⁷

Indes ist eine solche Empathie an eine gewisse Unverfügbarkeit gebunden, da es nicht möglich ist, eine solche Affizierung vollständig mittels einer bestimmten Technik zu erlernen. So wird deutlich, dass hier neben einer psychologischen bzw. sozialen auch immer eine spirituelle Dimension angesprochen wird, die aufgrund ihres Geschenkcharakters Momente der Unverfügbarkeit enthält.⁸ Empathie ist eine „ganzheitliche“ Angelegenheit und spricht weit mehr als nur die Ratio an: „Wer sich für eine Thema sensibilisiert, muss es zunächst einmal wahrnehmen, etwas davon wissen, etwas verstehen, Hintergründe ausleuchten, reflektieren und kritisch betrachten. Sensibilisieren aber geht noch tiefer, es bleibt nicht im Kopf stecken, sondern will erleben, erfahren, begegnen, erspüren. Wer sich für die Beziehungen in Bibel, Geschichte und Gegenwart sensibilisiert, kann – im Idealfall – seine eigenen Beziehungen kritisch reflektieren, verändern, erneuern.“⁹

Folglich ist mit Empathie eine innere Haltung der Achtsamkeit und Behutsamkeit als Ausrichtung auf ein Handeln gemeint, durch das ein Du nicht verletzt, sondern vielmehr sein Wohl befördert wird. Hier ist die Einsicht leitend, dass das eigene Wohl bedingt ist durch das der anderen und letztlich die Liebe und Achtsamkeit, die der Schöpfung und den Geschöpfen entgegengebracht wird, als

-
- 4 Metz möchte daran erinnern, dass Jesu Blick nicht der Sünde, sondern vor allem dem Leid der Menschen galt, insbesondere jenen, die kaum wahrgenommen oder gesellschaftlich benachteiligt wurden (vgl. Lev 19).
- 5 ROSENBERG, Marshall B.: Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Gestalten Sie Ihr Leben, Ihre Beziehungen und Ihre Welt in Übereinstimmung mit Ihren Werten, Paderborn: Junfermann ⁸2009, 113.
- 6 Vgl. STOSCH, Klaus von: Empathie als Grundkategorie einer Komparativen Theologie, in: STETTBERGER, Herbert / BERNLOCHNER, Max (Hg.): Interreligiöse Empathie lernen. Impulse für den dialogisch orientierten Religionsunterricht, Berlin: LIT 2013 (= Religionspädagogik und Empathie 1), 17.
- 7 ROSENBERG 2009 [Anm. 5], 115.
- 8 Vgl. STOSCH, Klaus von: Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn: Schöningh 2012, 161.
- 9 BOSCHKI, Reinhold: Dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik, in: GRÜMME, Bernard / LENHARD, Hartmut / PIRNER, Manfred L. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2012, 181.

Ausdruck von Liebe und Achtsamkeit dem Schöpfer gegenüber zu werten ist.¹⁰ Dieses empathische Empfinden bzw. eine empathische Haltung geht in der inhaltlichen Bestimmtheit Hand in Hand mit dem Paradigma der *Compassion*, also der *empathischen Mitleidenschaft*.

Wissenschaftliche Resonanz

Hinsichtlich der wissenschaftlichen Resonanz auf das Projekt fällt auf, dass zwar zahlreiche Studien, wie etwa die von Brüll, Kuld und Weber-Jung,¹¹ existieren, die dessen soziale Komponente hinlänglich untersuchen, die religiöse Dimension hingegen nur wenig Beachtung findet, obwohl gerade aus einer dergestalteten Expertise wichtige Erkenntnisse hinsichtlich der Etablierung religiöser jugendlicher Identität gewonnen werden könnten.¹² Daher sollen die folgenden Erörterungen zu einer Sensibilisierung für diese Thematik beitragen und den Einfluss des Sozialpraktikums auf die Religiosität von Schüler*innen untersuchen. Dafür wurden zur Datenerhebung 16 qualitative Interviews mit SchülerInnen der zehnten Klassen an unterschiedlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg durchgeführt und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Die vorliegende Studie kann hierbei als Vorabevaluation bzw. als Stichprobe verstanden werden, mit dem Ziel, die Notwendigkeit weiterführender Untersuchungen herauszustellen.

Das Hauptanliegen der von Schweitzer / Boschki initiierten Repräsentativstudien von 2018 und 2020¹³ zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht besteht darin, dem Defizit bisheriger Studien – hier vor allem der Shell-Studie – insofern entgegenzuwirken, dass die religiöse Orientierung junger Menschen nicht nur am Rande thematisiert wird. Insgesamt kristallisierten sich in der Tübinger Studie drei Gruppen heraus: Die erste Gruppe bilden die nicht religiösen Jugendlichen, für die ein Bezug zu Gott keinerlei Rolle spielt. Die zweite bezieht sich auf junge

10 Vgl. KNAUTH, Thorsten / TATARI, Muna: Lernen aus „Vergegnung“. Überlegungen zu einem reflektierten Umgang mit der Begegnungs-Kategorie im christlich-islamischen Dialog, in: BITZER, Christoph u.a. (Hg.): Lernen durch Begegnung (= JRP 21), Neukirchen-Vluyn: V&R 2005, 60.

11 Zur wissenschaftl. Begleituntersuchung und Evaluation des Projekts vgl. KULD, Lothar / GÖNNHEIMER, Stefan: Compassion – Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart: Kohlhammer 2000; BRÜLL, Hans-Martin: Begleitqualität sozialer Lernprozesse von Schülern in Praktika sozialer Einrichtungen, in: ANGELE, Claudia u.a. (Hg.): Lernchance Sozialpraktikum Wirkungen sozialen Engagements Jugendlicher in sozialen Einrichtungen, Freiburg im Breisgau: Lambertus 2012, 181–206; KULD, Lothar: „Früher wäre ich wohl kaum dazu gekommen, mich mit einem Obdachlosen zu unterhalten.“ Wirkungen des Sozialprojekts „Compassion“, in: FRECH, Siegfried / JUCHLER, Ingo (Hg.): Dialoge wagen. Zum Verhältnis von politischer Bildung und Religion, Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, 252–265; WEBER-JUNG, Alexandra, Soziales Engagement und Geschlecht. Untersuchung zu genderspezifischen Wirkungen des Compassion-Projekts, Berlin: LIT 2011.

12 Überlegungen zur religiösen Dimension des Compassion-Projekts finden sich bspw. bei KULD, Lothar: Theologie der Compassion – Biblische Grundlagen und theologische Reflexion sozialen Handelns, in: Beiträge pädagogischer Arbeit 48/1 (2005), 58–66.

13 Vgl. BOSCHKI, Reinhold / SCHWEITZER, Friedrich u.a. (Hg.): Jugend. Glaube. Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen, Münster: Waxmann 2020; BOSCHKI, Reinhold / SCHWEITZER, Friedrich u.a. (Hg.): Jugend. Glaube. Religion I. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht, Münster: Waxmann 2018.

Menschen, die sich als gläubig, jedoch nicht als religiös bezeichnen. Eine dritte umfasst Jugendliche, die sich als explizit religiös charakterisieren und über eine klare Rückbindung zu ihrer jeweiligen Religionsgemeinschaft verfügen. Interessant ist, dass sich nur 22 % der Jugendlichen in Baden-Württemberg selbst als religiös verstehen, hingegen deutlich mehr, nämlich 41 %, als gläubig bzw. spirituell. Mehr als die Hälfte gibt an, dass ihr Glaube nichts mit der Kirche zu tun habe. 70 % der Jugendlichen erklären, dass sie häufig über den Sinn des Lebens nachdenken, die Frage nach Gott sie hingegen deutlich weniger beschäftigt.¹⁴

So geht aus diesen neuesten empirischen Befunden hervor, dass junge Menschen unter Glauben eher eine spirituelle Größe verstehen als ein bestimmtes inhaltliches Bekenntnis.¹⁵

Differenzierung der Begriffe Spiritualität und Religiosität

Der Begriff *Spiritualität* (lat. *spiritus* = Luft, Hauch, Atem oder Wind; vgl. auch hebr. *ruach*) kann neben seiner Bedeutung des ‚göttlichen Atems‘ auch als *Begeisterung* (Num 11,25) interpretiert werden.¹⁶ Er beschreibt „Phänomene einer Lebenspraxis aus der Kraft des (Heiligen) Geistes“.¹⁷

Ausgehend vom europäisch-christlichen Mönchtum gewinnt die Spiritualität zunehmend an Bedeutung und wird seit dem 17. Jahrhundert zu einem allen Christ*innen anempfohlenen Lebensprinzip erklärt. Ab dem 20. Jahrhundert erfährt der Spiritualitätsbegriff eine deutliche Weitung und wird über die Grenzen des Religiösen hinaus zum Symbol für ein bewusstes und alternatives Leben¹⁸: „Gestern war Spiritualität etwas ausdrücklich Religionsbezogenes, nämlich jene Lebensform, die aus dem persönlichen, alltäglichen Gotteskontakt hervorgeht; heute ist Spiritualität eher ein allgemein kulturelles, zeitgeistkritisches Phänomen, das sich gerade durch Nichtidentifikation mit dem allgemeinen Üblichen auszeichnet.“¹⁹ Entsprechend ist Spiritualität gegenwärtig ein mehrdimensionaler Sammelbegriff, der für zahlreiche Lebensformen steht.²⁰

14 Vgl. BOSCHKI / SCHWEITZER 2018 und 2020.

15 Vgl. EBD.; vgl. auch LORENZEN, Stefanie: Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichtes? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener, Stuttgart: Kohlhammer 2020.

16 Vgl. BUCHER, Anton: Psychologie der Spiritualität, Basel: Beltz 2014, 29.

17 BITTER, Gottfried: Chancen und Grenzen einer Spiritualitätsdidaktik, in: SCHREIJÄCK, Thomas (Hg.): Werkstatt Zukunft. Bildung und Theologie im Horizont eschatologisch bestimmter Wirklichkeit, Stuttgart: Herder 2004, 158.

18 Vgl. BITTER, Gottfried: Spiritualität als geistlicher Lebensstil, in: LANGER, Michael / VERBURG, Winfried (Hg.): Zum Leben führen. Handbuch religionspädagogischer Spiritualität, München: Deutscher Katechetenverein 2007, 17.

19 EBD., 22.

20 Vgl. BUCHER 2014 [Anm. 15], 28.

Religiosität geht auf das lateinische Wort *religio*, das heißt ‚gewissenhafte Berücksichtigung‘ bzw. ‚Rückbindung‘, zurück. Das entsprechende Verb *relegere* bedeutet somit ‚rückbinden‘ oder auch ‚etwas mit Sorgfalt beachten‘. In Bezug auf den Begriff *Religiosität* ist es ferner nötig, diesen zwischen den Polen Religion und Glaube zu verorten und zu differenzieren. Während unter dem Begriff *Religion* prinzipiell ein verfasstes (dogmatisches) System von Glaubenssätzen einer Glaubensgemeinschaft verstanden wird, artikuliert *Religiosität* hingegen die subjektive Aneignung dieses Systems und fokussiert sich auf die Fragen nach dem Woher und Wohin im Zusammenhang mit dem individuellen Sein. Der Begriff *Glaube* beschreibt hierbei den praktischen Vollzug im Glaubensleben und in der Glaubensgemeinschaft, welcher die tradierte inhaltliche Seite (*fides quae*) sowie die rituell-spirituelle Seite (*fides qua*) beinhaltet.²¹

Hinsichtlich einer inhaltlichen Unterscheidung der Begriffe *Religiosität* und *Spiritualität* soll zunächst auf Woppowa verwiesen werden, der eine allgemeine Annäherung an die Begrifflichkeit der *Spiritualität* vornimmt, indem er sie als eine Dimension menschlicher Erfahrung beschreibt, die sich auf *Glauben* und *Religion* bezieht, jedoch nicht mit ihnen identisch ist.²² Heller transportiert ein differenzierteres Verständnis der beiden Termini, indem sie betont, dass insbesondere der Begriff *Spiritualität* als unscharf zu charakterisieren sei. Dementsprechend sei es schwierig, ihn vom Begriff *Religion* abzugrenzen. Eine zumindest grobe Unterscheidung sei jedoch möglich, denn es sei davon auszugehen, dass *Religion* im aktuellen Verständnis meist als System betrachtet werde bzw. entsprechend der Etymologie des Wortes an eine Glaubensgemeinschaft (rück-)gebunden sei. *Spiritualität* trete hingegen neben die *Religion* und werde eher als Alternative zu religiösen Organisationsformen (z.B. Kirchen) gesehen, die von vielen Zeitgenoss*innen als überkommen bzw. aus unterschiedlichen Gründen²³ mit einem Negativimage verbunden seien. Für viele Menschen sei der Begriff *Spiritualität* daher weitaus positiver konnotiert und attraktiver, weil weniger institutio-

21 Vgl. WENDEL, Saskia: Glaube Handeln – Habitus, in: KLEINERT, Markus / SCHULZ, Heiko (Hg.): Natur, Religion, Wissenschaft. Beiträge zur Religionsphilosophie Hermann Deusers, Tübingen: Mohr-Siebeck 2017, 299; ZIRKER, Hans: Art. Religion. I. Begriff, in: LThK 8, Freiburg im Breisgau: Herder 2006, 1034–1035; GRÜMME, Bernhard: Art. Religiosität. II. Religionspädagogisch, in: LThK 8, Freiburg im Breisgau: Herder 2006, 1087–1088; WALDENFELS, Hans: Art. Glaube. II. Religionswissenschaftlich, in: LThK 4, Freiburg im Breisgau: Herder 2006, 667–668; TREML, Hubert: Art. Spiritualität. Praktisch-theologisch, in: LThK 9, Freiburg im Breisgau: Herder 2006, 853–860; THATER, Karolin: Wie hältst du's mit Religion? – Religion und religiöse Identität in der modernen Gesellschaft, in: MÖLLER, Rainer / SAJAK, Clauß Peter (Hg.): Religionspädagogik für ErzieherInnen. Ein ökumenisches Arbeitsbuch, Stuttgart: Kohlhammer 2020, 80–116. HILT, Hans: Licht ins Dunkel, in: TPS 2010/11, 20–23, insbesondere 21.

22 Vgl. WOPPOWA, Jan: Religionsdidaktik, Paderborn: UTB 2018, 192.

23 Erwähnt werden hier beispielweise der Umgang mit Missbrauch, mangelnde Gleichberechtigung von Frauen und Männern, Verlust des Anschlusses an die Lebenswelt des zeitgenössischen Individuums, Gewaltpotenzial und Furcht vor Radikalisierung.

nell aufgeladen und ideologisch belastet.²⁴ Dieser religionssoziologische Trend spiegelt die weitgehende Abkehr von (christlich) religiöser Tradition wider.²⁵

Zeitzeichen

So kann die Lebenswelt von Schüler*innen hinsichtlich spiritueller-religiöser Zusammenhänge als Auseinandersetzung mit einer oftmals empfundenen Gottesferne oder weitreichenden Gottesindifferenz, verbunden mit einer kirchenfernen bzw. kirchenkritischen Haltung, charakterisiert werden. Dies beeinträchtigt jedoch nicht das existenzielle Verlangen nach Kontingenzbewältigung in Zeiten wachsenden Krisenbewusstseins. Entsprechend können bereits vollzogene Traditionsbrüche und eine weitgehende Abkehr von institutionalisierter und gemeinschaftlich erfahrbarer Religiosität seitens der Schüler*innen spirituelle Suchbewegungen durchaus begünstigen – schließlich spiegeln sie den Wunsch nach Selbstbestimmung ihrer religiösen bzw. spirituellen Identität wider.²⁶ Der Identitätsbegriff kann als eine bewusste Wahrnehmung des sich durch Abgrenzungen vollziehenden individuellen Selbstfindungsprozesses verstanden werden.²⁷

Bei einer solchen Sinnsuche zeigen sich sowohl Phänomene der Privatisierung bzw. Individualisierung von Religion als auch eine Steigerung des Verlangens nach Erlebnisintensität in multiplen Facetten.²⁸ Religion heute ist maßgeblich geprägt durch „Individualität, Autonomie, patchworkartige[r] Konstruktion und Wandelbarkeit“²⁹, auch wenn berücksichtigt werden muss, dass diese Schlag-

24 Vgl. HELLER, Birgit: Spiritualität versus Religion / Religiosität?, in: DIES. / HELLER, Andreas (Hg.): Spiritualität und Spiritual Care. Orientierungen und Impulse, Bern: Hogrefe AG 2014, 47–49.

25 Vgl. BUCHER 2014 [Anm. 16], 15.

26 *Identität* stammt vom lat. *idem* = dasselbe, ergo die ‚Selbigkeit‘, der Grundzug bzw. das bleibende Erkennungsmerkmal einer Sache. Vgl. dazu KREUTZER, Ansgar: (Meta-)Identität des Christlichen in der pluralen Gesellschaft. Zu Aktualität und Relevanz einer kenotischen Theologie, in: ThPQ 168 (2020) 314.

Im 20. Jahrhundert avanciert *Identität* zu einem Schlüsselbegriff, der interdisziplinär in den Bereichen der Philosophie und Theologie, Psychologie, Soziologie und Pädagogik verhandelt wird. Vgl. PIRKER, Viera: Identität, in: PORZELT, Burkard / SCHIMMEL, Alexander (Hg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2015, 38. Beim Identitätsbegriff handelt sich um eine schillernde Begrifflichkeit, die aufgrund ihrer stetigen Entwicklung und Wandelbarkeit als changierend und schwer durchschaubar zu beschreiben ist. Vgl. BERNHARDT, Reinhold: Religiöse Identitätsbildung im religionspluralen Kontext, in: HEIMBACH-STEINS, Marianne / KÖNEMANN, Judith (Hg.): Religiöse Identitäten in einer globalisierten Welt, Münster: Waxmann 2019, 87; SCHLUDE-NIESSEN, Ulrich / SAUTERMEISTER, Jochen: Verletzte Identität. Über das Ringen junger Menschen um Authentizität und Anerkennung, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 53 (2010), 189.

Eine prägnante Übersicht zur Entwicklung des Identitätsbegriffes findet sich in WELLING, Katharina: Interreligiöses Lernen im Lehramtsstudium der Katholischen Theologie. Empirische Untersuchungen des Scriptural Reasoning als Basis dialogischer Lernprozesse, Münster: Waxmann 2020, 44–47.

27 Vgl. PIRKER, Viera: Fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie, Ostfildern: Grünewald 2013, 344–345.

28 Vgl. BOSCHKI / SCHWEITZER (2018 und 2020) [Anm. 13].

29 MÖLLER, Reiner / WEDDING, Michael: Mehr Communio- bzw. Ökumenesensibilität! – oder: Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert?, in: LINDNER, Konstantin u.a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg im Breisgau: Herder 2017, 150.

worte lediglich eine grobe Sicht der aktuellen Situation wiedergeben können und einer kleinteiligen Beschreibung der Vielzahl von gegenwärtig existierenden Suchbewegungen nicht gerecht werden.³⁰ Gegenwärtige religiöse bzw. spirituelle Angebote sind von zunehmend komplexer und unübersichtlicher Natur und werden oftmals miteinander kombiniert, worin sich ein gewisses synkretistisches Potenzial bei einem gleichzeitig deutlich spürbaren Momentum an Widersprüchlichkeit zeigt.

Konkretion

Diese Zeitzeichen und die von den Schüler*innen vollzogene Differenzierung zwischen Religiosität und Spiritualität lassen sich anhand der Analyse von Interviews mit Schüler*innen, die am *Compassion*-Projekt teilgenommen haben, exemplarisch belegen:

„Mhm, ich glaube, ich würde mich als religiös und vielleicht spirituell bezeichnen, aber gläubig ist, glaube ich, sehr institutionell behaftet und das ist nicht so ganz meins. Also ich glaube, dass Gläubigkeit in einem gewissen Maß immer etwas sehr Persönliches ist, aber sobald man es in Verbindung mit organisiertem Glauben oder organisierter Religiosität stellt, also wenn es institutionalisiert ist, dass man quasi ein Paket mitträgt, was man eigentlich gar nicht möchte, wovon man sich distanzieren möchte. Für mich persönlich ist das eine vielleicht nicht immer ganz einfach zu definierende Beziehung und so ein Verhältnis und ich möchte das nicht rationalisieren oder an bestimmte Praxen binden oder an bestimmte Rituale.“³¹

Im Hinblick darauf, dass nach neuesten empirischen Befunden³² junge Menschen unter *Glaube* generell eine eher spirituelle Größe verstehen – insbesondere das Vertrauen in die Welt, die Natur etc. – als ein bestimmtes inhaltliches Bekenntnis wie die christliche Tradition, könnte durch das Paradigma der *Compassion* eine mögliche Brücke gebaut werden zwischen christlicher Tradition und jugendlicher Spiritualität: So spricht *Compassion* nicht nur Christ*innen an, sondern weist vielfältigere bzw. überkonfessionelle Bezugsmöglichkeiten auf: Als vorthologische und unideologische Größe ist eine empathische und compathische Spiritualität richtungsweisend für die Zukunft, denn sie kann gläubige, spirituelle und areligiöse Menschen vereinen. *Compassion* schickt uns – so Metz –

30 Vgl. ENGLERT, Rudolf: Pilger auf verschiedenen Pfaden. Geistige und geistliche Suchbewegungen unserer Zeit, in: ALTMAYER, Stefan u.a. (Hg.): Christliche Spiritualität lehren, lernen und leben. FS Gottfried BITTER, Göttingen: V&R unipress 2006, 18.

31 TR_10_nw.

32 Vgl. BOSCHKI / SCHWEITZER (2018 und 2020) [Anm. 13]; LORENZEN 2020 [Anm. 15].

„an die Front der politischen, der sozialen und kulturellen Konflikte in der heutigen Welt. Fremdes Leid wahrzunehmen und zur Sprache zu bringen, ist die unbedingte Voraussetzung aller zukünftigen Friedenspolitik, aller neuen Formen sozialer Solidarität.“³³

Aus der Analyse dieser Interviews ging außerdem hervor, dass christliche Wertvorstellungen wie Empathie, Mitleid bzw. Mitleiden mit anderen, das Üben von Nachsicht und Toleranz sowie das Schenken von Liebe für die Schüler*innen anschlussfähig an ihre Lebenswelt sind und prinzipiell als sinnvoll und gewinnbringend erachtet werden.

Indes ist als unmittelbare Erkenntnis festzustellen, dass diese Wertvorstellungen – falls überhaupt – nur ansatzweise und bruchstückhaft als genuin christlich erkannt werden. Erst auf die Nachfrage hin, ob die Schüler*innen eine Parallele zwischen ihrer Tätigkeit im Praktikum und der christlichen Aufforderung zur Nächstenliebe sehen, können die meisten eine Verknüpfung herstellen. Die folgenden Beispiele sollen dazu einen exemplarischen Eindruck geben:

„Also ja, auf jeden Fall. Das ist ja genau das Prinzip, was ja dadurch gelebt wird. Also wenn man Leuten hilft ohne Bezahlung, ohne irgendwas für sich selber rauszuholen, ähm, dann ist das ja genau das Prinzip der Nächstenliebe, dass man jeden genau so nimmt, wie er ist. Egal, was er macht, egal, in welcher Stellung er ist, dass wir ihn akzeptieren, so wie er ist, und ihm versuchen zu helfen, durch das Leben zu kommen.“³⁴

„Ja, ich denke schon. Also bei dem Praktikum ging es ja auch darum, den Kindern zu zeigen im Prinzip, dass egal wie sie sind, dass sie wichtig sind und ich denke, dabei geht es auch bei der Nächstenliebe ein wenig. Also nicht nur darum, aber dass es auch ein Punkt davon ist. Man sagt halt ‚Okay, egal wer du bist, wie du bist, du bist toll, so wie du bist‘. Das hat man halt beim Praktikum vermittelt.“³⁵

„Also speziell christlich definierte Nächstenliebe lässt sich da auf jeden Fall wiederfinden, aber da so der grundsätzliche Ansatz der Menschlichkeit und der Fürsorge, der Empathie und der Sympathie, die sich ja auch sonst wo wiederfinden lässt, dass das auf jeden Fall verkörpert worden ist.“³⁶

33 METZ, Johann-Baptist / KULD, Lothar / WEISBROD, Adolf (Hg.): Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen: Freiburg, Herder 2000, 13.

34 TR_7_sw.

35 TR_8_mw.

36 TR_10_nw.

„Mhm, ahhh, [...] ähm das finde ich auch schwierig, aber schon, also ich denke, was ich jetzt mit christlicher Nächstenliebe gleichstellen würde, wäre sowas wie Courage oder sowas und dann auf jeden Fall. Dann auf jeden Fall.“³⁷

So scheint beim *Compassion*-Projekt, das von den Schüler*innen bemerkenswerterweise eher als *Sozialpraktikum* bezeichnet wird, das soziale Lernen deutlich im Vordergrund zu stehen. In diesem Sinne geben einige der befragten Schüler*innen an, in den Wochen des Praktikums in ihrer Persönlichkeit gereift zu sein. Zudem habe sich ihre Einstellung besonders vulnerablen Personen gegenüber insofern geändert, als sie nun geduldiger und verständnisvoller mit diesen umgehen könnten:

„[...] sie wird dann halt immer mit in die Küche geholt, in das Esszimmer und sie sitzt halt auch in so einem speziellen Rollstuhl. Sie kann sich auch nicht bewegen, nur die Hände ein bisschen zusammenkrampfen und den Kopf bewegen. Das wars auch schon. Man sagt, sie ist taub, aber das glauben wir eigentlich nicht. Wir denken eigentlich schon, dass sie so ein bisschen was versteht, was um sie herum passiert. Und es ist halt mittlerweile so, dass ich ganz normal mit ihr rede. Ich komme rein und sage ‚Hallo Paula, wie geht's dir und alles. [...] Ich denke auch, dass sie wirklich da ist, und das ist halt eigentlich tatsächlich seit dem Sozialpraktikum so, dass ich mit ihr spreche und sage ‚Ja wie geht's dir, alles gut oder so.“³⁸

In diesem Kontext fällt auf, dass die Befragten zwar angeben, mit den ihnen anvertrauten Personen *mitzuleiden*, verbunden mit dem Wunsch, sich für diese dezidiert einsetzen zu wollen, Mitleid generell jedoch als weitgehend negative Größe angesehen wird:

„Ich weiß nicht, ob ich es Mitleid nennen würde, aber so Mitgefühl und so, ja dass man einfach mitgeföhlt hat, wenn man die Angehörigen beobachtet hat und die Person, wenn es gerade eine Episode von Schmerzen gab oder sowas, das nimmt einen mit, da spürt man aber Mitleid irgendwie, das klingt so, auch so diskreditierend, so von, oh du armes Geschöpf.“³⁹

„Ja diese Kinder sollten einem ja nicht leidtun, aber irgendwie hat mir das dann teilweise eben doch leidgetan.“⁴⁰

37 TR_11_mw.

38 TR_8_mw.

39 TR_10_nw.

40 TR_6_mw.

Folglich werden auftretende Gefühle von Mitleid eher unterbunden oder dahingehend kanalisiert, dass diese eher als Empathie bzw. Sympathie für ein Gegenüber geäußert werden. Mitleid scheint verpönt bzw. nicht angebracht:

„Also Mitleid hört sich immer so negativ an. Ich habe auf jeden Fall mit ihnen mitgeföhlt und ähm, aber ich glaube, die hatten es, die waren ziemlich froh, dass sie da eben aufgefangen wurden in dieser Schule, und dadurch hat sich, also wurde das Negative in ihrem Leben so ein bisschen ausgeglichen. [...] Aber ich glaube, da gibt es immer verschiedene Konnotationen bei uns in der Gesellschaft. Also wenn man sagt, man hat Mitleid mit jemanden, das ist immer so ‚Oh, du armes Kind‘. Es ist immer ein bisschen so negativ konnotiert. Mitleiden ist so, man föhlt wirklich mit, aber man versucht, auch etwas dagegen zu tun. Also mehr empathisch? Ja, ich glaube, das beschreibt es ganz gut.“⁴¹

Entsprechend ist festzustellen, dass es einigen der Befragten offenbar schwerfällt, eine Differenzierung zwischen den Begriffen *Mitleid* und *Mitleidenschaft* vorzunehmen. So überdeckt der Terminus *Mitleid* den der *Mitleidenschaft* bzw. ersetzt ihn in weiten Teilen sogar gänzlich. Die Übertragung ihrer emotionalen Haltung auf den Begriff der *Mitleidenschaft* im Kontext des *Compassion*-Ansatzes, der eben diese Haltung beschreibt, wird von den Schüler*innen in der Regel nicht gedanklich eigenständig vollzogen.

Auch wenn es durch das *Compassion*-Projekt offensichtlich zu einer sozialen Kompetenzentwicklung und Verstärkung von Wertebildung zu kommen scheint, ist jedoch insgesamt eine mangelnde Verknüpfung mit einer Wertebildung auf Basis einer dezidiert christlichen Identität zu beobachten, da die befragten Schüler*innen eigenständig kaum Bezug zum christlichen Proprium herstellen.

Alteritätsreduktion

Aufgrund des in den Interviews festzustellenden mangelnden Bezugs zu christlichen Wertvorstellungen bzw. der Tatsache, dass diese kaum als solche erkannt wurden, könnte gefolgert werden, dass das *Compassion*-Projekt im Religionsunterricht deutlicher vor- bzw. nachbereitet werden müsste, sodass die religiöse Verankerung sichtbarer gemacht und betont würde und nicht lediglich die soziale Komponente Beachtung fände.⁴² Diesbezüglich sollte jedoch unbedingt berücksichtigt werden, dass Rudolf Englert und Sebastian Eck in ihrer neuesten

41 TR_7_sw.

42 Vgl. „Also es war halt klar, dass wir ein Praktikum machen, aber von Compassion habe ich noch nie was gehört.“ (TR_4_ni). Vgl. ebenso die besondere Wertschätzung der Lehrer*innen: „Dass es total wichtig ist, dass man gute Lehrer hat und ein tolles Umfeld, weil das so viel für das Leben mitgibt und allgemein das Wichtigste ist, Werte vermitteln wie Zusammenhalt und Gemeinschaft.“ (TR_3_vi).

Publikation auf das Phänomen der Alteritätsreduktion hinweisen, dem sie mittels einer detaillierten Analyse von 31 Unterrichtsstunden nachgehen.⁴³ Aus der Studie geht hervor, dass Schüler*innen offenbar Schwierigkeiten haben, bei der Erfassung neuer Inhalte über die bereits vorhandenen eigenen Konzepte hinauszugehen und sich so neues Wissen anzueignen. Insbesondere die Unterrichtsinhalte betreffend konnte festgehalten werden, dass die anthropologisch-ethische Ebene eines Lerngegenstandes deutlich mehr beeindruckt als die theologisch-religiöse, die in den analysierten Unterrichtssituationen meist keine bleibende Prägung hinterließ. Überdies machen Englert und Eck darauf aufmerksam, dass sich die Neigung zur Alteritätsreduktion besonders deutlich im Umgang mit eigenen Weltanschauungen manifestiert. Im Anschluss an Wittgenstein weisen die Autorinnen darauf hin, dass es hier schließlich um Perspektiven geht, die sich über lange Zeiträume bewährt haben, sodass Veränderungen grundsätzlich nur sehr zögerlich vorgenommen werden (wollen).⁴⁴ Hinzu kommt, dass es in der zeitgenössischen Lebenswelt zu einer weitgehenden Erosion des Religiösen gekommen ist, wodurch dieser Effekt sehr wahrscheinlich noch verstärkt wird.

Ausblick

Auch wenn die Erkenntnisse von Englert und Eck bezüglich der Alteritätsreduktion jüngeren Datums sind und noch weiter vertieft und analysiert werden sollten, regen diese dazu an, über religionspädagogische Konsequenzen nachzudenken. Insbesondere in der Berücksichtigung der Zeichen der Zeit und den oben zitierten empirischen Untersuchungen zu jugendlicher Religiosität, nach denen Spiritualität für junge Menschen von größerer Bedeutung ist als die Religiosität, ist zu eruieren, wie mit der Tatsache umgegangen werden kann, dass religiöses Wissen von den Schüler*innen nur zögerlich aufgenommen zu werden scheint bzw. ethisch-anthropologische Aspekte in der Wahrnehmung offenbar dominieren. Diesbezüglich ist zu fragen, wie diese Wissenserweiterung konkreten Niederschlag im Religionsunterricht und hinsichtlich des Kompetenzerwerbs von Religionslehrkräften finden könnte. Schließlich soll es darum gehen, religiöse Bildung nicht nur zu sichern, sondern auch zu stärken. Darüber hinaus ist es wünschenswert, die vorliegende stichprobenartige Studie dahingehend zu vertiefen, dass umfassend angelegte Repräsentativstudien zur Auswirkung des *Compassion*-Projektes auf jugendliche Religiosität bzw. Spiritualität vorgenommen werden.

43 Vgl. ENGLERT, Rudolf / ECK, Sebastian: R-A-D-E-V. Religionsunterrichtliche Lehrstücke im Praxistext, Bad Heilbrunn: Klinkhardt KG 2021, 154–159 und 225.

44 Vgl. EBD.

Die Wahrnehmung der Religiosität von Kindern und Jugendlichen im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht NRW durch die Lehrpersonen

Die AutorInnen

Mirjam Zimmermann, Professorin für Religionspädagogik und Fachdidaktik am Fachbereich Evangelische Theologie der Universität Siegen.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Mirjam Zimmermann
Universität Siegen
Fakultät I/Seminar für Evangelische Theologie
Adolf-Reichwein-Straße 2
D-57068 Siegen
e-mail: zimmermann@evantheo.uni-siegen.de



Ulrich Riegel, Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik am Fachbereich Katholische Theologie der Universität Siegen.

Prof. Dr. Ulrich Riegel
Universität Siegen
Fakultät I/Seminar für Katholische Theologie
Adolf-Reichwein-Straße 2
D-57068 Siegen
e-mail: ulrich.riegel@uni-siegen.de



Die Wahrnehmung der Religiosität von Kindern und Jugendlichen im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht NRW durch die Lehrpersonen

Die AutorInnen

Steffi Fabricius, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Fachdidaktik am Fachbereich Evangelische Theologie der Universität Siegen.

Dr.ⁱⁿ Steffi Fabricius
Universität Siegen
Fakultät I/Seminar für Evangelische Theologie
Adolf-Reichwein-Straße 2
D-57068 Siegen
e-mail: fabricius@evantheo.uni-siegen.de



Benedict Totsche, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Fachdidaktik am Fachbereich Evangelische Theologie der Universität Siegen.

Benedict Totsche
Universität Siegen
Fakultät I/Seminar für Evangelische Theologie
Adolf-Reichwein-Straße 2
D-57068 Siegen
e-mail: benedict.totsche@uni-siegen.de



Die Wahrnehmung der Religiosität von Kindern und Jugendlichen im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht NRWs durch die Lehrpersonen

Abstract

Dieser Beitrag erklärt, wie Lehrpersonen des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts aus Nordrhein-Westfalen die Religiosität ihrer SchülerInnen wahrnehmen und welche Rolle sie ihr angesichts des didaktischen Konzepts (authentische Sprechsituation, Standpunktfähigkeit, Perspektivenübernahme u. a.) zuschreiben. Als Gründe für die Distanz der SchülerInnen gegenüber konfessionellen Bezügen nennen diese u. a.: ausfallende religiöse Sozialisation, gemischt-konfessionelle bzw. gemischt-religiöse Elternhäuser, den Elternwillen, die Kinder religiös nicht zu vereinnahmen. Eine für den kokoRU notwendige konfessionelle Standpunktfähigkeit wird von den Lehrkräften nicht wahrgenommen, konfessionelles Bewusstsein sei für die SchülerInnen lebensweltlich irrelevant.

Schlagworte

konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – Standpunktfähigkeit – konfessionelles Bewusstsein – Religiosität

Teachers' perception of children's and teenagers' religiosity in the cooperative religious classroom in North Rhine-Westphalia

Abstract

This contribution explains how teachers of cooperative religious education (kokoRU) from North Rhine-Westphalia perceive the religiosity of their students and what role they ascribe to it in light of the didactic concept (authentic speaking situation, ability to take a stand, adopting perspectives, etc.). As reasons for the students' distance from denominational references, they name, among other things, a lack of religious socialization, mixed-denominational or mixed-religious parental homes, and the parents' desire not to monopolize their children with religion. The teachers do not perceive a confessional ability to take a stand that is necessary for kokoRU, a confessional consciousness is irrelevant for the students' world of life.

Keywords

cooperative religious education – ability to take a stand – confessional consciousness – religiosity

1. Zur Bedeutung der Religiosität der SchülerInnen für konfessionell-kooperatives Lernen

Die Religiosität der SchülerInnen gehört zu den zentralen Voraussetzungen des Religionsunterrichts, wobei es religionssoziologischer Konsens ist, dass Religion heutzutage individualisiert und heterogen gelebt wird und die religiöse Sozialisation von Kindern und Jugendlichen immer stärker zurückgeht. Mit dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (kokoRU) wird seit ca. 30 Jahren ein Konzept religiöser Bildung im Raum der öffentlichen Schule diskutiert, dem angesichts dieses gesellschaftlichen Szenarios ein besonderes Zukunftspotenzial zugeschrieben wird.¹ Es greift in seinen gemischt-konfessionellen Lerngruppen einen wesentlichen Teil religiöser Vielfalt auf und stellt die Auseinandersetzung mit konfessioneller Heterogenität in den Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens. „In der Spannung von Identität und Verständigung ist die angemessene Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichts für die Zukunft die Form eines ‚konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts‘. Weder legt er einfach zusammen, was nicht identisch ist, noch läßt er auseinanderfallen, was sich aufeinander verwiesen sehen sollte.“² Eine dialogische Ausgestaltung, bei der Gemeinsamkeiten und Unterschiede erschlossen werden, soll die Lernenden bei ihrer religiösen Identitätsbildung unterstützen. „Sie [die SchülerInnen] werden durch die Begegnung mit der anderen Konfession angeregt, sich ihrer eigenen konfessionellen Prägung und Kircheng Zugehörigkeit bewusst zu werden und diese zu reflektieren.“³

Didaktisch beruht das konfessionell-kooperative Lernarrangement auf den Prinzipien des Perspektivenwechsels und der Standpunktfähigkeit, wobei beide Konzepte eng aufeinander bezogen sind. Auch wenn eine detailliert ausformulierte Didaktik dieses Lernarrangements nach wie vor ein Desiderat darstellt,⁴ beruht der kokoRU prinzipiell auf der Verschränkung konfessioneller Perspektiven mit dem Zweck, dass die SchülerInnen die Sichtweisen der jeweils anderen Konfession besser verstehen und sich gleichzeitig ihres eigenen konfessionellen Stand-

1 Vgl. LINDNER, Konstantin u.a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg: Patmos 2017; WOPPOWA, Jan u.a. (Hg.): Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege, Stuttgart: Kohlhammer 2017.

2 EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND: Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1994, 65.

3 SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ: Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996 (= DtBis 56), 22.

4 Vgl. PLATZBECKER, Paul: Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in NRW. ‚Kokolores‘ oder ‚Modell der Zukunft‘?, in: Religionspädagogische Beiträge 78 (2018), 45–56; SCHRÖDER, Bernd / BIESINGER, Albrecht: Konfessionelle Kooperation und der Stand ihrer religionspädagogischen Erforschung, in: Altmeyer, Stefan u.a. (Hg.): Ökumene im Religionsunterricht, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 2016 (= JRP 32), 73–86.

punkts bewusst werden und diesen reflektieren.⁵ Es soll erreicht werden, dass die Kinder und Jugendlichen die Konfessionen „in angemessener Form beschreiben können, sie miteinander in Beziehung bringen und sich selbst dazu ins Verhältnis setzen können“⁶. Dazu soll die konfessionelle Begegnung im Unterricht „authentisch“ sein, was dann erreicht wird, „wenn eine Konfession von den ihr angehörigen Interaktionspartnern so dargestellt wird, dass die Anderskonfessionellen sie verhältnismäßig vollständig und unverzerrt wahrnehmen können und wenn die Darstellungsweise außerdem so geartet ist, dass keine direkt oder indirekt abqualifizierenden Impulse bezüglich der anderen Konfession mitkommuniziert werden“⁷. Eine vollständige Wahrnehmung einer Konfession bedeutet dabei, dass nicht nur kognitive Wissensaspekte, sondern auch affektive und rituelle Elemente der Konfession aus der Selbstdarstellung heraus wahrnehmbar sind.⁸ Guter kokoRU ist demnach keine Konfessionskunde, sondern folgt der existenziell rückgebundenen Suche nach Wahrheit, die auch das authentische (konfessionelle) Erleben der Lehrkräfte und der SchülerInnen thematisiert. Er legt konfessionelle Prägungen und Positionen offen und thematisiert diese explizit.⁹ Im dialogischen Setting des kokoRU sind Perspektivenwechsel und Standpunktfähigkeit damit konstitutiv aufeinander bezogen. „Standpunktfähigkeit als Kehrseite von Pluralitätsfähigkeit impliziert idealerweise auch die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel bzw. zur Perspektivenübernahme, um unterschiedliche, das heißt den eigenen und andere Standpunkte, in ihrer Perspektivität miteinander ins Gespräch bringen zu können.“¹⁰ Es geht um die Begegnung „gesprächsfähiger Identitäten“¹¹, bei der man sich im Bewusstsein um das Eigene auf die Perspektive des Gegenübers einlässt.

Denkt man das didaktische Setting des konfessionell-kooperativen Lernarrangements konsequent zu Ende, so setzt es voraus, dass zumindest ein Teil der Schü-

-
- 5 Vgl. LINDNER, Konstantin / SIMOJOKI, Henrik: Konfessionelle Kooperation – didaktisch. Warum, wie und was es noch braucht, in: Katechetische Blätter 143/2 (2018) 91–95; WOPPOWA, Jan: Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation, in: Lindner, Konstantin u.a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg: Patmos 2017, 174–192; WOPPOWA, Jan: Grundlegung einer Didaktik der konfessionellen Kooperation im schulischen Religionsunterricht, in: ders. (Hg.): Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Paderborn: Schöningh 2018, 5–17.
- 6 SCHWEITZER, Friedrich u. a.: Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg: Herder 2006, 97.
- 7 KULD, Lothar u. a.: Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart: Kohlhammer 2009, 60; vgl. auch: SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ: Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn 2016 (= DtBis 103), 32.
- 8 Vgl. EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND: Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014, 67–68.
- 9 Vgl. SCHWEITZER u. a. 2006 [Anm. 6], 100–101.
- 10 WOPPOWA 2017 [Anm. 5], 184.
- 11 SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ 1996 [Anm. 3], 49.

lerInnen einen konfessionellen Standpunkt zumindest ansatzweise einnehmen kann. Es bedarf – wie oben gesehen – nicht nur einer gewissen Kenntnis der eigenen Konfession, sondern im Sinn der authentischen Sprechsituation auch einer gewissen Vertrautheit mit affektiven und rituellen Elementen der jeweiligen anderen Konfession, so dass darauf im Unterricht aufgebaut werden kann. In charakteristischer Weise verlangen praktisch orientierte Materialien und Leitfäden, bei der Planung von kokoRU zu klären, welche unterschiedlichen konfessionellen Perspektiven auf das Thema bei den SchülerInnen vorliegen.¹² Unterrichtsmaterialien für den kokoRU beginnen teilweise mit Anforderungssituationen, in denen die unterschiedlichen konfessionellen Perspektiven aufeinander treffen und anhand derer sich die Lernenden dieser Perspektiven vergewissern und in den Austausch treten sollen. So wird zum Beispiel die Einladung eines katholischen Jungen zu einem evangelischen Gottesdienst genutzt, um die Sichtweise der evangelischen und der römisch-katholischen Kirche auf das Abendmahl zu erarbeiten.¹³

Letzteres könnte allerdings auch auf ein Dilemma des konfessionell-kooperativen Lernarrangements hinweisen. Was wäre, wenn besagte Anforderungssituation nicht genutzt werden kann, die bei den SchülerInnen vorhandenen konfessionellen Vorverständnisse und Erfahrungen zu wecken, sondern den Zweck verfolgen muss, überhaupt erst in konfessionelle Perspektiven einzuführen? Allgemeiner formuliert: Wie kann kokoRU gelingen, wenn nicht wenigstens ein kritisches Maß an konfessionellem (Differenz-)Bewusstsein bei den SchülerInnen vorhanden ist? Erste Erfahrungen mit dem kokoRU in Baden-Württemberg zeichnen für die Grundschule ein insofern ernüchterndes Bild, als die meisten befragten Lehrpersonen das konfessionelle Wissen und die konfessionelle Prägung ihrer Kinder als sehr gering einschätzen. „Wo keine Fundamente sind, kann zunächst nichts aufgebaut werden, so der Tenor vieler Aussagen.“¹⁴ Allerdings entdecken einige Lehrpersonen bei den Kindern „allgemeine religiöse Spuren oder Prägungen“¹⁵, die bei genauer Betrachtung auf kirchlich verursachte – und damit konfessionell geprägte – Ereignisse rückführbar sind. Die Vermutung der Lehrpersonen, dass die Kinder im Verlauf der Grundschulzeit konfessionelle Kenntnisse hinzugewinnen, wird insofern bestätigt, als die Kinder spätestens in

12 Z.B. HUSMANN, Bärbel / ZIMMERMANN, Mirjam: Konfessionell-kooperatives Unterrichten. Ein Leitfaden, in: Religion 5–10/32 (2018) 30–31.

13 Z.B. BAUMANN, Ulrike / PLATZBECKER, Paul: Religionsunterricht konfessionell-kooperativ gestalten, in: Religion o. Jg./4 (2019) 1–32, 19.

14 SCHWEITZER, Friedrich / BIESINGER, Albert: Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg / Gütersloh: Herder / Gütersloher Verlagshaus 2002, 178.

15 Vgl. SCHWEITZER / BIESINGER 2002 [Anm. 14], 179.

der vierten Jahrgangsstufe wissen, ob sie katholisch oder evangelisch sind, und viele von ihnen beide Begriffe auch ansatzweise erklären können.¹⁶ Allerdings neigen auch nicht getaufte Kinder, die den kokoRU besuchen, dazu, sich als evangelisch oder katholisch einzuordnen.

Eine Evaluation des kokoRU in Baden-Württemberg fast zehn Jahre später deutet für die Sekundarstufe ebenfalls die Problematik einer fehlenden religiös-konfessionellen Sozialisation an. In der Regel müssen konfessionelle Perspektiven durch die Lehrperson eingespielt werden, konfessionelle Differenzen erscheinen SchülerInnen „irrelevant“ und sind für sie „schwer zu fassen“. Lernmöglichkeiten, die einer authentischen Begegnung entsprechen, scheinen jedoch eher selten anzutreffen zu sein.¹⁷ Die Fähigkeit, konfessionelle Perspektiven theologisch zu begründen, steigt nur beim kokoRU im Gymnasium.¹⁸ Darüber hinaus fand Christiane Caspary in einer Sekundäranalyse der Daten zum konfessionell-kooperativen Unterricht in Baden-Württemberg heraus, dass die „Lehrpersonen bei der Darstellung konfessioneller Differenz offensichtlich zu einem Modus der Mitteilung von Religion im Unterricht über[gehen]“¹⁹, sodass „konfessionelle Differenz dadurch vermutlich eher den Status einer Behauptung [hat], einer religiösen Anschauung und weniger einer Praxis religiöser Weltdeutung oder religiöser Vollzüge“²⁰. Die etwa zur gleichen Zeit durchgeführte Evaluation des kokoRU in Niedersachsen ergibt, dass viele Lehrpersonen eher christliches Basiswissen (M = 4,68) lehren, statt z. B. die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beteiligten Konfessionen herauszuarbeiten (M = 2,90) oder ihnen „eine konfessionelle Heimat zu vermitteln“ (M = 3,04).²¹

Nimmt man die wenigen Befunde zum konfessionell-kooperativen Lernarrangement ernst, scheint die Religiosität der SchülerInnen eine echte Herausforderung für die Bildungsziele dieses didaktischen Ansatzes darzustellen. Insofern seit den berichteten Evaluationen mindestens fast 15 Jahre vergangen sind²², wollen wir in diesem Beitrag die Frage der Religiosität der SchülerInnen für den kokoRU erneut aufwerfen, wobei es dieses Mal um Erfahrungen aus Nordrhein-Westfalen

16 Vgl. EBD., 53–57.

17 Vgl. KULD u. a. 2009 [Anm. 7], 89–93, Zitat S. 90.

18 Vgl. EBD., 133.

19 CASPARY, Christiane: Umgang mit konfessioneller Differenz im Religionsunterricht. Eine Studie zur Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, Berlin: Lit 2016, 191.

20 EBD., 187.

21 Vgl. GENNERICH, Carsten / MOKROSCH, Reinhold: Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht, Stuttgart: Kohlhammer 2016, 66, Zitat ebd.

22 Die von KULD u. a. 2009 [vgl. Anm. 7] und von GENNERICH und MOKROSCH [vgl. Anm. 21] 2016 publizierten Untersuchungen beziehen sich jeweils auf den Untersuchungszeitraum 2005–2007.

geht, dem dritten deutschen Bundesland, in dem das konfessionell-kooperative Lernarrangement – zumindest in weiten Teilen – eine offizielle Organisationsform des konfessionellen Religionsunterrichts darstellt. Die Forschungsfrage unseres Beitrags lautet deshalb:

Wie nehmen Lehrpersonen des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts aus NRW die Religiosität ihrer SchülerInnen wahr und welche Rolle schreiben sie ihr für konfessionell-kooperatives Lernen zu?

2. Datengrundlage und Methodik der Studie

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage greifen wir auf die qualitativen Daten eines größeren Evaluationsprojekts zum kokoRU in NRW zurück. Der Kern dieser Daten wurde auf einer ‚Regionalkonferenz‘ am 3. März 2020 in Düsseldorf erhoben. Ziel dieser Konferenz war es, in den Austausch über Erfahrungen mit der Praxis des kokoRU zu kommen. Anwesend waren insgesamt 22 Lehrkräfte; davon 13 aus der Grundschule und 9 aus weiterführenden Schulen. Von den Lehrpersonen aus dem Grundschulbereich sind 11 weiblich und 2 männlich, 7 katholisch und 6 evangelisch. Im Sekundarbereich sind 2 weiblich und 7 männlich, 6 katholisch und 3 evangelisch.

Die TeilnehmerInnen wurden bei der Regionalkonferenz in Kleingruppen eingeteilt (zwei Gruppen mit Grundschullehrkräften, zwei Gruppen bzw. eine am Nachmittag für die Sekundarstufe), wobei jeweils ein einigermaßen ausgeglichenes Konfessionsverhältnis angestrebt wurde. In einer ersten Runde am Vormittag wurden Fragen zur Organisation dieser Unterrichtsform diskutiert, dann in einer zweiten Runde am Nachmittag der Umgang mit der Positionalität dieses Ansatzes. Beide Diskussionsrunden (GR) wurden kurz im Plenum eingeführt und im Anschluss an die Gruppendiskussion wieder im Plenum ausgewertet. Die Gruppendiskussionen wurden aufgenommen und von einem professionellen Unternehmen transkribiert. Die Transkripte wurden anschließend von einem Mitarbeiter im Projekt mit den Mitschnitten abgeglichen und ggf. korrigiert.

Zum Abschluss der Konferenz hatten die Teilnehmenden Gelegenheit, anonym einen Brief (BR) zu verfassen, der dem Schulministerium und den beteiligten Kirchenleitungen ein Zwischenfeedback zum kokoRU mitteilt. Auch diese Briefe, die anonym verfasst wurden und deren AutorInnen deshalb nicht näher bestimmt werden können, wurden in die Analyse miteinbezogen.

Schließlich greifen wir noch auf Antworten einer Befragung von ModeratorInnen (MBF) zurück, die zu Projektbeginn zwischen Mai und Juni 2019 durchgeführt

wurde. ModeratorInnen sind in NRW mit der Einführung des kokoRU betraut, leiten die obligatorischen Fortbildungen, unterstützen somit bei der Ausarbeitung der notwendigen kokoRU-Schulcurricula, entwerfen Unterrichtsmaterial und stehen als AnsprechpartnerInnen für alle Belange des kokoRU zur Verfügung. Alle 83 katholischen und evangelischen ModeratorInnen in NRW erhielten am 28. Mai 2019 eine Einladung, einen Fragebogen mit offenen Fragen zum kokoRU auszufüllen. Von den 45 teilnehmenden ModeratorInnen waren 23 männlich und 22 weiblich, 27 katholisch und 18 evangelisch. 28 sind zusätzlich zu ihrer Tätigkeit als ModeratorInnen selbst als Lehrkraft im kokoRU tätig.

Das vorliegende Material wurde mittels der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse unter Zuhilfenahme der Software MAXQDA analysiert und ausgewertet.²³ Nachdem das komplette Material kodiert war, wurden inhaltsanalogue Codes zu Kategorien zusammengefasst. Für diesen Beitrag wurden die Analyseeinheiten, die der Kategorie ‚Schülerinnen und Schüler‘ zugeordnet worden waren, berücksichtigt. Es handelt sich dabei um 189 Analyseeinheiten. Sie wurden zuerst gemäß der in ihnen angesprochenen Themen in einer sekundären Inhaltsanalyse Kategorien zugeteilt, wobei Analyseeinheiten, die sich nicht auf die Religiosität der SchülerInnen bezogen, nicht weiter berücksichtigt wurden. Die Sekundäranalyse mündete in die drei Kategorien ‚Konfessioneller Hintergrund‘ (29 Einheiten), ‚Wissen zur Konfession‘ (17 Einheiten) und ‚Identifikation mit der Konfession‘ (39 Einheiten). Anschließend wurde die dimensionale Ausprägung innerhalb dieser Kategorien bestimmt. Auf diese Weise entstand ein differenziertes Bild der Äußerungen der befragten Lehrpersonen zur Religiosität der SchülerInnen im kokoRU und deren Rolle im konfessionell-kooperativen Lernen.

3. Analyse der qualitativen Daten

Die von uns befragten Religionslehrkräfte gehen, wenn sie ihre Unterrichtspraxis im kokoRU bedenken, in dreifacher Weise auf die Religiosität der SchülerInnen ein. Sie kommen

- auf deren konfessionellen Hintergrund,
- auf deren Wissen über die Konfessionen und
- auf deren Identifikation mit der eigenen Konfession zu sprechen.

Alle drei Sub-Kategorien werden im Folgenden daraufhin analysiert, welche inhaltliche Vielfalt sie aufweisen.

23 Vgl. MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim: VS-Verlag ¹²2015.

3.1 Kategorie: konfessioneller Hintergrund

Innerhalb der Kategorie ‚konfessioneller Hintergrund‘ lassen sich zwei charakteristische Themenkomplexe unterscheiden. Zum einen gehen die Befragten auf die Ausprägung dieses Hintergrunds ein, zum anderen auf die Ursachen dieser Ausprägung.

Hinsichtlich der Ausprägung des konfessionellen Hintergrunds unterscheiden die Befragten durchgängig zwischen den vielen, die kaum noch um ihre Konfession wissen, und den wenigen, die aus konfessionell geprägten Umfeldern kommen. Exemplarisch für diesen Befund stehen die folgenden Aussagen:

S09: „Es gibt ja tatsächlich so, ich sage mal, in [Ort] (...) da wo tatsächlich der eine oder andere dann auch noch diesen Traditionen und diesem Weg folgt. Aber es ist eine ganz eindeutige Minderheit.“ (GR04)

„Einige bringen von zu Hause viel mit, aber viele auch eben nichts und sie wissen zwar es gibt irgendwie Kirchen. Aber dass es da Unterschiede gibt, das ist vielen nicht klar. Und sie können sie schon gar nicht irgendwie benennen oder beschreiben. Das finde ich sehr auffällig.“ (MBF34)

G04: „Doch es gibt/ Also ich hatte mal einen Zeugen Jehov/, also von den Zeugen Jehovas einen, der durfte natürlich nicht am Religionsunterricht teilnehmen, aber er bezog sehr Position im anderen Unterricht, wenn man in Deutsch Texte las oder so. Das gibt es doch auch schon mal.“ – G06: „Aber das sind die Ausnahmen.“ – G01: „Ja, das denke ich auch.“ (GR02)

In allen drei Aussagen kennen die Befragten Kinder und Jugendliche, die einen spürbaren konfessionellen Hintergrund haben. Bemerkenswerterweise wird das in der ersten Aussage an einem besonderen religiösen Milieu festgemacht, in der dritten an einer christlichen Sondergruppe. Explizit werden diese SchülerInnen als „Minderheit“ bzw. „Ausnahme“ eingestuft, während die Mehrheit derer, die am kokoRU teilnehmen, als wenig konfessionell geprägt angesehen werden.

Als Ursache dafür, dass die meisten SchülerInnen ohne spürbaren konfessionellen Hintergrund am kokoRU teilnehmen, führen die Befragten vier Aspekte an: Neben der bereits klassischen fehlenden religiösen Sozialisation (1) werden auch gemischt-konfessionelle bzw. gemischt-religiöse Elternhäuser (2), der Elternwille, die Kinder religiös nicht zu vereinnahmen (3), und das Versagen der religiösen Erziehung (4) angeführt. Für den hier angeführten Grund einer fehlenden religiösen Sozialisation stehen exemplarisch folgende O-Töne:

S09: „gerade in unserem Einzugsgebiet ist da größtenteils keine religiöse Sozialisierung in der Grundschule oder auch im Alter davor vorhanden oder geschehen“ (GR04)

„Da die religiöse Sozialisation aber außerhalb der Schule immer weiter zurückgeht, kennen viele Kinder die Unterschiede gar nicht.“ (MBF16)

S05: „Wir haben nicht mehr die Lerngruppen, die konfessionell familiär sozialisiert sind. Wir haben Schülerinnen und Schüler, für die Religion zum Teil Neuland ist.“ (GR04)

G06: „Aber ich glaube, das Problem ist, dass sie von zu Hause halt nur ganz beschränkt was mitgeben.“ (GR02)

S03: „[Sie feiern Kommunion.] Ja, aber nicht aus dem Leben der Konfessionalität heraus, sondern: Wir feiern ein Familienfest. [...] Ich glaube, die wenigsten feiern das wirklich noch, weil sie Konfessionalität wirklich leben“ (GR04)

Bei diesen Aussagen fällt zweierlei auf: Zum einen nutzen die Befragten den wissenschaftlichen Topos „religiöse Sozialisation“, was für die Popularität dieser religionssoziologischen These spricht, zum anderen werden mit der Grundschule, der Familie und „außerhalb der Schule“ unterschiedliche Orte einer solchen Sozialisation genannt. Es scheint bei den Befragten keine konsistente Vorstellung darüber zu herrschen, wo die Kinder und Jugendlichen Erfahrungen mit Religion machen sollen bzw. können. Mit der letzten Aussage wird ein möglicher Grund für den Ausfall einer religiösen Sozialisation im Elternhaus geliefert: Kirchliche Anlässe werden nicht mehr als religiöses Fest begangen, sondern als Familienfeier. Damit fallen die Elternhäuser, die ihr Familienleben noch irgendwie – und wenn nur rudimentär – am kirchlichen Festkreis orientieren, als Ort religiöser Sozialisation aus.

Neben der religiösen Sozialisation wird immer wieder auf gemischt-konfessionelle und gemischt-religiöse Elternhäuser als Ursache eines fehlenden konfessionellen Hintergrunds verwiesen:

G04: „aber auch die Anzahl der Kinder, die evangelische und katholische Eltern- teile haben und abwechselnd in Kirchen gehen, die gibt es auch immer mehr. Die das auch gar nicht mehr unterscheiden. Also wir gehen mal in die eine und mal in die andere Kirche. Die wissen auch nicht, außer, dass es verschiedene Gebäude sind.“ (GR04)

G11: „Also muslimische Schüler haben wir nicht, aber teils gibt/ also ein Elternteil ist muslimisch, das andere ist christlich oder so, solche Kombinationen. Also dieses typische evangelisch, katholisch als Ehepaar oder so, das existiert bei uns gar nicht.“ (GR03)

In beiden Aussagen wachsen die Kinder bzw. die Jugendlichen nicht in einem konfessionell homogenen Elternhaus auf. Handelt es sich im ersten Fall um ein konfessionell gemischtes Elternhaus, trifft man im zweiten Fall auf ein religiös gemischtes. Gerade vor dem Hintergrund, dass sich konfessionell-kooperatives Lernen dezidiert aus konfessioneller Differenz speist, fällt auf, dass dieser Effekt – zumindest aus der Sicht der Befragten – bei gemischten Elternhäusern nicht einsetzt. Statt zu einem geschärften konfessionellen Bewusstsein führt besagte Differenz in den Elternhäusern eher zu einer religiösen Multi-Optionalität mit weichen Konturen.

Weiterhin wird argumentiert, dass Eltern ihre Kinder nicht mehr konfessionell prägen wollen, um deren religiöse Autonomie zu wahren:

G02: „dass ja viele Eltern ja auch dazu übergehen, das Kind soll irgendwann selbst entscheiden. Und dem letztendlich dann ja auch was nehmen, in so einer Tradition aufzuwachsen. Ich bin natürlich nur katholisch, weil ich aus einem katholischen Elternhaus habe und [...] ich komme da aus dieser katholischen Nummer nicht mehr raus, so von der Biografie her. Und das fehlt vielen Kindern ja heute.“ (GR02)

G01: „Und viele Eltern sagen dann: ‚Ja, mein Kind soll dann später mal selber entscheiden.‘ Wo ich mich dann immer frage, wie soll das Kind entscheiden?“ – G02: „Für was?“ – G01: „Wenn es gar nicht beide Seiten kennt.“ (GR02)

Auch hier wird ein klassischer Topos der Religionssoziologie, der Wille zu religiöser Autonomie, herangezogen, um einen fehlenden konfessionellen Hintergrund zu erklären. Dabei fällt auf, dass die Lehrkraft offensichtlich vor allem die Familie als Raum konfessioneller Erfahrung thematisiert, was wiederum der religionssoziologischen These religiöser Privatisierung entspricht.

Eine letzte Aussage zeigt auf, dass selbst ein konfessionell geprägtes Elternhaus nicht notwendigerweise eine erfolgreiche religiöse Sozialisation zur Folge haben muss:

S01: „Ich musste aber jetzt gerade an meinen eigenen Sohn denken, der ist letztes Jahr zur Kommunion gegangen. Der hat auch nach dem Kommunion-Unterricht gesagt: ‚Sind wir eigentlich evangelisch oder katholisch? Ist St. Donatus unsere Kirche? Das ist doch eine evangelische Kirche, Papa.‘ Nein, ist es wirklich nicht.“

Ne? Und also ich würde jetzt schon sagen als Religionslehrer und so weiter, bei uns ist schon auch Konfessionalität ein Thema. Oder Kirche und Katholischsein ein Thema.“ (GR04)

Eigentlich treffen im Beispiel zwei Gelingensfaktoren für eine religiöse Sozialisation zusammen, nämlich ein kirchlich beheimatetes Elternhaus und eine gemeindlich organisierte Katechese („Kommunion-Unterricht“). Beides führt im Beispiel jedoch nicht zum gewünschten Effekt, denn das Kind ist sich auch nach dem Empfang der Erstkommunion noch unsicher, welcher Konfession es angehört. Hier wird die Fragilität einer religiösen Erziehung in einem gesellschaftlichen Umfeld, welches diese Erziehung kaum stützt, angesprochen.

3.2 Kategorie: Wissen zu Konfession

Mit der fehlenden konfessionellen Prägung korrespondiert auf kognitiver Ebene ein fehlendes Wissen über die Konfessionen. Diese Beobachtung der Befragten ist für sich genommen nicht weiter überraschend. Relevanter im Kontext des kokoRUs sind die Aussagen, aus denen sich mögliche Ursachen dieses nicht vorhandenen Wissens erschließen lassen. Im Wesentlichen werden von den Befragten drei mögliche Ursachen genannt.

Am deutlichsten tritt in den Aussagen der Befragten die fehlende lebensweltliche Relevanz konfessionellen Wissens zutage:

S06: „die Schüler wissen, Schülerinnen wissen zum Teil überhaupt nicht, welcher Konfession sie angehören, ob sie überhaupt konfessionell gebunden sind. Denen ist vollkommen schnuppe, ob sie katholisch oder evangelisch sind, weil das spielt in ihrem Leben auch gar keine Rolle.“ (GR04)

Im Alltag der SchülerInnen spielt es keine Rolle, ob man konfessionell gebunden ist oder nicht. Wenn diese alltägliche Relevanz aber ausfällt, macht es auch keinen Sinn, sich mit den Inhalten der Konfessionen zu beschäftigen bzw. sich dessen zu vergewissern, was man eigentlich sein sollte. Bemerkenswerterweise schließt die befragte Lehrkraft aus ihrer Beobachtung auf das konfessionell-koperative Lernarrangement:

S06: „Und dann werden sie mit christlichen Themen, ich formuliere es jetzt mal so, konfrontiert. Die finden sie auch alle gut und richtig. Aber da nach einer Schärfung zu fragen, ist schon, ich will es mal ganz provokant sagen, lächerlich.“ (GR04)

Folgt man dieser Logik, geht das Ziel konfessionell-kooperativen Lernens an der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen vorbei, denn konfessionelle Differenzen spielen in ihrem Leben keine Rolle mehr.

In anderen Statements weisen Lehrkräfte auf die allgemeine Einstellung der SchülerInnen zu den verschiedenen Konfessionen hin.

„Alle finden ja irgendwie es ist sowieso alles gleich. Also gerade SuS, ist jedenfalls meine Erfahrung. Auch in der Oberstufe.“ (MBF34)

Es geht in dieser Aussage somit nicht um die fehlende lebensweltliche Relevanz konfessionsspezifischen Wissens, sondern um eine allgemeine Geisteshaltung, angesichts derer ein solches Wissen ohne Belang ist. Demnach spielen konfessionelle Unterschiede keine Rolle, weil im religiösen Bereich „sowieso alles gleich“ sei. Hier wird auf eine gesellschaftliche Wirklichkeit abgehoben. Es bleibt offen, ob es sich dabei um ein theistisches Amalgam handelt, welches den religiösen Grundtenor in Deutschland auszeichnet, oder aber um eine Form religiöser Indifferenz, gemäß der es irrelevant ist, wodurch sich konkrete religiöse Traditionen auszeichnen. Angesichts einer solchen Einstellung, so die Lehrkraft, sei ein Wissen um konfessionelle Differenzen jedoch ohne Bedeutung.

Eine andere Lehrperson führt einen entwicklungspsychologischen Grund für fehlendes Wissen über die Konfessionen an.

„Ich bezweifle auch, dass die Kinder im Grundschulalter wirklich in der Lage sind, Unterschiede wahrzunehmen.“ (MBF16)

In dieser Aussage geht es um die kognitive Fähigkeit von Kindern, konfessionelle Unterschiede wahrzunehmen. Es wird aus dem Kontext nicht ersichtlich, ob hierbei eine rein kognitive Durchdringung des Lerngegenstandes angesprochen wird oder sich „wahrnehmen“ auch auf andere Dimensionen bezieht. Hier kann somit nur festgehalten werden, dass die Befragten gerade für die Grundschule entwicklungspsychologische Vorbehalte gegenüber der kognitiven Dimension des konfessionell-kooperativen Lernarrangements angemeldet haben.

3.3 Kategorie: Identifikation mit der eigenen Konfession

In der Kategorie ‚Identifikation mit der eigenen Konfession‘ finden sich viele Aussagen, die das Fehlen einer solchen konstatieren. Das ist angesichts der bisherigen Befunde nicht weiter verwunderlich. In wenigen Aussagen wird der allgemeine Verweis differenziert. Zudem zeigen sich unter dieser Kategorie auch Schlussfolgerungen für die Praxis des kokoRU.

Exemplarisch für die allgemeinen Aussagen zum Fehlen eines konfessionellen Bewusstseins seien die folgenden O-Töne angeführt:

S07: „Aber ich glaube tatsächlich, also eine Identität im konfessionellen Sinne bringen unsere Kinder/ Blödsinn!“ (GR04)

S09: „die nehmen sich selber gar nicht mehr konfessionell wahr.“ (GR04)

Darunter finden sich zwei Aussagen, die das fehlende konfessionelle Bewusstsein der SchülerInnen in einen größeren Zusammenhang stellen.

G08: „Und das sehe ich eben, das [gemeint ist das religiöse Bewusstsein] sind bei uns alle, nur nicht die Christen. Also so. Es sind alle irgendwo deutlich fester in ihrer Identität als die.“ (GR03)

S06: „Ich glaube aber auch, dass, wenn ich an die Anfänge meiner Zeit denke, da war es oft noch so: ‚Ich bin katholisch und das ist auch gut so.‘ Und das hat sich so in den letzten Jahren so aufgelöst, also als Erfahrung im Unterricht.“ (GR04)

Im ersten Fall wird eine Differenz entlang der Religionszugehörigkeit gezogen, im zweiten entlang der Zeitachse. Beides sind bekannte Topoi aus dem religionssoziologischen Diskurs, die von den Befragten schlagwortartig angeführt werden.

In den Aussagen, die sich auf unterrichtliche Konsequenzen einer fehlenden Identifikation mit der eigenen Konfession beziehen, lassen sich zwei Ausprägungen unterscheiden. Zum einen wird das fehlende Interesse an einem solchen Bewusstsein auf Seiten der SchülerInnen zum Ausdruck gebracht, zum anderen die fehlende Fähigkeit zum Perspektivenwechsel:

S07: „Aber ich glaube, da kommst du mit unseren Schülern gar nicht mehr hin. Also die Frage bringen die gar nicht mit. Und die wirst du gar nicht aufreißen können in den paar Einheiten, wo du irgendwie über Konfessionalität, also wo das zur Sprache kommt. Also was die Schüler im Grunde genommen erstmal mitbringen, ist ja, ich spreche jetzt mal für die große Bandbreite der Schulen in NRW, fernab aller konfessionellen Fragen. Wie du gerade schon sagtest, das ist gar nicht deren Frage. So. Und was wir erreichen können, ist, wir können zwei unterschiedliche Sichtweisen nochmal deutlich machen, können auch uns selber nochmal dazu positionieren. Und die miteinander ins Gespräch bringen. Aber ob das die dann interessiert? Ob die das mitnehmen?“ (GR04)

S08: „Also ich kann mich erinnern an eine Stunde in der 12 oder 13 oder so, wo auch evangelische Schülerinnen und Schüler drin waren. Und dann habe ich

irgendwann gedacht, du musst auch mal was für die evangelischen Schülerinnen und Schüler tun und mal Texte von evangelischen Theologen lesen oder so. Und dann habe ich irgendwie gefragt hinterher: ‚Und wie ist denn so deine Position?‘ Und das war völlig egal. Also ob die nun evangelisch oder nicht evangelisch war, also das war/ für die war wahrscheinlich die Position interessant. Und nicht, ob das nun ein evangelischer oder ein katholischer Theologe war.“ (GR04)

In beiden Statements sehen die Befragten bei den SchülerInnen kein Interesse an einer identitätsbezogenen Fragestellung. Mit der Wendung „das ist gar nicht deren Frage“ bringt die Lehrkraft der ersten Aussage ihre Erfahrung prägnant auf den Punkt. In der zweiten Aussage wird ein gewisses Interesse an der sachlichen Unterschiedlichkeit der Positionen bekundet, nicht jedoch ein Interesse der SchülerInnen an der konfessionellen Verwurzelung dieser Positionen. In beiden Aussagen wird dem kokoRU somit die Möglichkeit zugesprochen, religionskundlich über konfessionelle Differenz zu informieren. Im ersten Statement wird darüber hinaus auch eine Positionierung durch die Lehrperson in Rechnung gestellt. Weitere Möglichkeiten werden dem kokoRU jedoch nicht zugetraut.

Eine Lehrperson verweist an zwei Stellen auf die Unmöglichkeit, angesichts fehlender konfessioneller Identifikation, Perspektiven zu wechseln.

S09: „Ich sehe, dass in der Schule vielleicht zwei oder drei Kinder, die regelmäßig halt auch irgendwie eine sozialisierende Instanz haben, [...] wo man dann mal den Perspektivwechsel vollziehen kann. Aber der ist so in der Regel nicht spürbar. Das habe ich auch mit anderen Kolleginnen und Kollegen [besprochen].“ (GR04)

S09: „Also weil ich sehe das Problem einfach, dass die konfessionell gar nicht so gestärkt sind, dass sie diesen Perspektivwechsel vollziehen, sondern diese Perspektive dann einnehmen.“ (GR 04)

Es fällt auf, dass diese Aussagen die kirchliche Prämisse, der Dialog mit der anderen Konfession setze ein Bewusstsein für das Eigene voraus, teilen. In allen diesen Statements wird die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel an das Vorliegen eines Mindestmaßes an konfessionellem Bewusstsein, also einer konfessionellen Standpunktfähigkeit, gekoppelt. Angesichts des Fehlens eines solchen Bewusstseins ist die Konsequenz klar: Ein erfolgreicher Perspektivenwechsel ist im kokoRU nur in Ausnahmefällen möglich.

Das Schlusswort des Durchgangs durch die qualitativen Daten soll einer Lehrkraft gehören, die das Anliegen des kokoRU, die SchülerInnen zu einer Auseinan-

dersetzung mit ihrer konfessionellen Identität anzuregen, als Schaffung einer „Fiktion“ einstuft.

„Das ist ja die Crux, dass viele Schüler einfach nicht mehr ein Konfessionsbewusstsein, um diesen hohen Begriff zu benutzen, überhaupt haben. Also wir schaffen sozusagen für viele Schüler eine Fiktion in diesem Unterricht, der ihre eigene Identität/ manche wissen vielleicht nicht mal ob sie katholisch oder evangelisch sind, manche können das vielleicht noch benennen.“ (MBF23)

Im Duktus des Gesprächs wird deutlich, dass die Lehrkraft diese Fiktion eher kritisch und ohne Bezug zum Leben der SchülerInnen erachtet. Dass eine solche Fiktion auch Lernen stimulieren könnte, wird von der Lehrperson nicht thematisiert.

4. Diskussion

Dieser Beitrag stellt die Frage, wie Lehrpersonen des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts aus NRW die Religiosität ihrer SchülerInnen wahrnehmen und welche Rolle sie ihr für konfessionell-kooperatives Lernen zuschreiben.

Im Licht vorliegender religionssoziologischer Forschung überrascht die Antwort auf den ersten Teil der Frage nicht: Die Lehrkräfte entdecken nur bei sehr wenigen ihrer SchülerInnen einen konfessionellen Hintergrund, der in ein konfessionsspezifisches Wissen und ein konfessionelles Bewusstsein mündet. In Summe nehmen die Befragten die Ursachen dieser Distanz gegenüber konfessionellen Bezügen sehr differenziert wahr, denn sie nennen neben der ausfallenden religiösen Sozialisation auch gemischt-konfessionelle bzw. gemischt-religiöse Elternhäuser, den Elternwillen, die Kinder religiös nicht zu vereinnahmen, und das Versagen religiöser Erziehung.

Da viele der von uns Befragten erst seit einem halben Jahr kokoRU unterrichten, verweisen diese Wahrnehmungen nicht unbedingt auf eine mögliche Wirkungslosigkeit des konfessionell-kooperativen Lernarrangements. Auch in Baden-Württemberg entfaltete der kokoRU erst über einen längeren Zeitraum hinweg seine Wirkung.²⁴ Der Befund deutet aber an, wie weit der Weg im kokoRU tatsächlich ist, bis seine Ziele zumindest ansatzweise als verwirklicht erachtet werden können.

In didaktischer Hinsicht muss gefragt werden, inwiefern die theoretisch vorausgesetzte Ausgangssituation konfessionell-kooperativen Lernens im kokoRU tat-

24 Vgl. KULD u. a. 2009 [Anm. 7]; SCHWEITZER / BIESINGER 2002 [Anm. 14].

sächlich angetroffen wird. Statt einer konfessionell heterogenen Lerngruppe berichten die Befragten eher von weitgehend homogenen Klassen, in denen (konfessionelle) Positionierungen eine Ausnahme darstellen. Zumindest nehmen die Befragten die konfessionelle Heterogenität, die als bildsame Differenz in den kokoRU eingespielt werden soll²⁵, nicht wahr. Zusätzlich bringen die Befragten klar zum Ausdruck, dass ein konfessionelles Bewusstsein bei den meisten SchülerInnen lebensweltlich irrelevant ist. Hier dürfte die größte Herausforderung des konfessionell-kooperativen Lernarrangements liegen, wenn der kokoRU nicht nur eine „Fiktion“ (s. o.) bleiben soll.

Die Frage des Beitrags, inwiefern der kokoRU die Sicht auf die Religiosität der SchülerInnen verändert, kann insofern beantwortet werden, als gerade authentische Sprechsituationen, die theoretisch als besonders bildungsrelevant erachtet werden, angesichts des berichteten Befunds als problematisch erscheinen. Soll unterrichtlich im Modus der konfessionellen Positionierung gearbeitet werden, müssen diese Perspektiven zuerst von der Basis aus erschlossen werden, ohne auf die lebensweltliche, erfahrungsbezogene Expertise der Lernenden zurückgreifen zu können, wie es in einigen der exemplarisch genannten Aufgabenstellungen der Fall ist.

Natürlich erlaubt es das Unterrichtssetting, dass sich die Lehrpersonen konfessionell positionieren. Nimmt man die Erfahrungen der Befragten ernst, eröffnen solche Positionierungen aber nur in Ausnahmefällen einen Resonanzraum bei den SchülerInnen, aus dem Lernen, das über religionskundliche Zugänge zum Stoff hinausgeht, erwächst.

Als Desiderat religionspädagogischer Forschung bleibt damit festzuhalten, die Konstellation authentischen Sprechens so zu überdenken, dass sie bei den Kindern und Jugendlichen Prozesse einer Perspektivenverschränkung und Ansätze von Standpunktfähigkeit bewirkt.

25 Z.B. SCHAMBECK, Mirjam / SCHRÖDER, Bernd: Auf dem Weg zu einer Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse, in: Lindner, Konstantin u.a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg: Patmos 2017, 343–363, hier: 346.

Piotr Daniel Halczuk

Selbsteinschätzung von katholischen SchülerInnen Polens in Bezug auf ihre Einstellung zu den drei abrahamitischen Religionen

Ergebnisse einer SchülerInnenbefragung in einer mittelgroßen Stadt Polens

Der Autor

Dr. theol. Piotr Halczuk, MA, Habilitand am Institut für Praktische Theologie im Bereich der Katechetik und Religionspädagogik der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.

Dr. theol. Piotr Halczuk MA
Schlossberggasse 17
A-1130 Wien
e-mail: ks.piotr.halczuk@gmail.com



Selbsteinschätzung von katholischen SchülerInnen Polens in Bezug auf ihre Einstellung zu den drei abrahamitischen Religionen

Ergebnisse einer SchülerInnenbefragung in einer mittelgroßen Stadt Polens

Abstract

Nach Papst Franziskus ist es wesentlich, eine „Kultur der Begegnung“ in einer pluralen Welt zu entwickeln. Dazu soll auch der katholische Religionsunterricht in Polen beitragen. Seine Aufgabe ist es, dass SchülerInnen im eigenen Glauben wachsen. Damit ist auch eng verbunden, dass SchülerInnen sich engagieren, nach ihrem Glauben im Alltag zu leben, auch in Beziehungen zu den anderen. In diesem Beitrag wird zwei Fragen nachgegangen: Welche Voraussetzungen hat der römisch-katholische Religionsunterricht Polens im Hinblick auf die „Kunst der Begegnung“ mit dem Judentum und dem Islam? Und: Welche Einstellung zu Christentum, Judentum und Islam haben Jugendliche im Alter von 15 bis 16 Jahren? Das kann mithilfe einer hermeneutischen Analyse des Lehrplans für den Religionsunterricht und einer Befragung zur Einstellung von SchülerInnen zu ihrem Glauben und zu anderen Religionen beantwortet werden. Auf diese Weise werden die lehrplanbezogenen Voraussetzungen des Religionsunterrichts mit der Selbsteinschätzung von SchülerInnen in Bezug auf ihrer Einstellung (ihre persönlichen Überzeugungen) zu den drei abrahamitischen Religionen nebeneinandergestellt. Dieser Blick kann neue Perspektiven für den Religionsunterricht in Polen eröffnen.

Schlagworte

katholischer Religionsunterricht – Polen – katholische Jugendliche – Kultur der Begegnung

Self-assessment of catholic students regarding their attitude to the three Abrahamic religions

Results of a student survey in a medium-sized city

Abstract

According to Pope Francis, it is essential to develop a „culture of encounter“ in a plural world. The Catholic religious education in Poland should also contribute to this. It's aim is that students grow in their own faith. This is closely linked to the goal that students are committed to live according to their convictions in everyday life, including relationships with others. In this article, the two questions are investigated: What are the requirements of Roman Catholic religious education in Poland with regard to the „art of encounter“ with Judaism and Islam? And: What is the attitude towards Christianity, Judaism and Islam among young people aged 15 to 16? This can be answered with the help of a hermeneutic analysis of the religious education curriculum and a questionnaire about the attitudes of students concerning their beliefs and concerning other religions. In this way, the syllabus-based requirements for religious education are compiled with the self-assessment of pupils with regard to their attitude (their personal convictions) to the three Abrahamic religions. This perspective can open up new perspectives for religious education in Poland.

Keywords

Catholic religious education – Poland – catholic youth – culture of encounter

In seiner Enzyklika ‚Fratelli tutti‘¹ ruft Papst Franziskus erneut dazu auf, eine „Kultur der Begegnung“ in einer pluralen Welt zu entwickeln. Das menschliche Leben bezeichnet er als „Kunst der Begegnung“, an der alle Menschen beteiligt sind. Im Grunde genommen geht es dem Papst um einen Lebensstil, den zwei Aspekte charakterisieren: das Bewusstsein der menschlichen Vielschichtigkeit und das Engagement für eine nuancenreiche Einheit trotz der bestehenden Schwierigkeiten und Konflikte. Außerdem weist Papst Franziskus mit der einzigartigen Bezeichnung „Kultur der Begegnung“ darauf hin, dass das Spezifikum des Lebens eines jeden Menschen das Bedürfnis nach Zusammenkommen, die Suche nach Berührungspunkten und Verständigung sei, deren Verwirklichung möglich, aber mühsam und sehr anspruchsvoll ist. Deshalb sei es so wichtig, Kinder und Jugendliche in einer pluralen Welt diskussionsfähig zu machen, was u. a. bedeutet, bestehende Unterschiede anzunehmen. Dabei warnt Papst Franziskus vor einer falschen Toleranz, die dem Realismus des Dialogs weichen müsse. Dieser Realismus betreffe die Treue zu den eigenen Prinzipien einerseits und die Anerkennung der Prinzipien-Treue des/der anderen andererseits. Diese authentische Anerkennung sei nur durch die Liebe möglich.²

Die Beteiligung der römisch-katholischen ChristInnen an einer Entwicklung der „Kultur der Begegnung“ spiegelt in gewisser Weise ihre Religiosität wider, wie sie ihren Glauben annehmen und erleben.

In diesem Beitrag möchte ich zwei Fragen nachgehen: Welchen Stellenwert hat die „Kultur der Begegnung“ mit Judentum und Islam im römisch-katholischen Religionsunterricht Polens?³ Und wie schätzen SchülerInnen ihren eigenen christlichen Glauben in der Begegnung mit dem Judentum und Islam ein? Um diesbezügliche Daten zu gewinnen, habe ich eine hermeneutische Analyse der Grundlage der Katechese der katholischen Kirche Polens⁴ und des Lehrplans für den Religionsunterricht sowie eine SchülerInnenbefragung in meinem Heimatland Polen durchgeführt. Nach der Forschungsfrage, dem Forschungszeitraum

1 PAPST FRANZISKUS: Fratelli tutti. Enzyklika über die Geschwisterlichkeit und die soziale Freundschaft (3. Oktober 2020), in: http://www.vatican.va/content/francesco/de/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html [abgerufen am 19. 04. 2021].

2 Vgl. EBD., 215–221.

3 In Polen nehmen SchülerInnen am Religionsunterricht freiwillig teil, d.h. ihre Eltern entscheiden, ob sie den Religionsunterricht besuchen oder nicht. Um die Teilnahme zu ermöglichen, muss von den Eltern eine Bestätigung ausgefüllt werden. Mit 18 dürfen die SchülerInnen selbst entscheiden, ob sie am Religionsunterricht teilnehmen – ebenfalls unter Vorlage einer von ihnen ausgefüllten Bestätigung.

4 Die Grundlage der Katechese ist ein fundamentales Dokument der katholischen Kirche Polens für ihr katechetisches Wirken. Sie wird an Verantwortliche für die Vorbereitung von Lehrplänen für den Religionsunterricht und an alle ReligionslehrerInnen adressiert und beinhaltet: die psychologische Charakterisierung von Kindern und Jugendlichen auf allen Etappen der Schulausbildung, die Lehrrichtlinien für den Religionsunterricht, die Korrelation mit anderen Fächern und Vorschläge der Zusammenarbeit von Familie und Pfarre.

und dem Studiendesign werde ich die Studie und ihre Ergebnisse vorlegen und kommentieren.

1. Forschungsfrage

Leitmotiv dieser Untersuchung war es, einen Einblick zu gewinnen, welche Einstellung katholische Jugendliche im Alter von 15 bis 16 Jahre zur eigenen Religion und zu anderen Religionen haben, hier eingeeengt auf das Judentum und den Islam, und zwar im Kontext des an den Lehrplan angelehnten Religionsunterrichts Polens. Es handelt sich hierbei um eine Erhebung des Status quo, eine Momentaufnahme, aus der der spezifische Einfluss des Religionsunterrichtes nicht abgeleitet werden kann. Dies könnte in einem zweiten Forschungsschritt geschehen, indem der Inhalt des Religionsunterrichtes modifiziert und die Haltung der SchülerInnen nach einem Schuljahr erneut abgefragt wird.

Die Selbsteinschätzung, zu der die Jugendlichen eingeladen wurden, zeigt einerseits, inwiefern sich die Jugendlichen mit ihrer eigenen Religion identifizieren und andererseits, inwiefern sie bereit sind, in einen ‚theoretischen‘ Dialog mit Juden und Jüdinnen und MuslimInnen⁵ zu treten. So kann im Kontext der lehrplanspezifischen Voraussetzungen des Religionsunterrichts in Polen geschlossen werden, welche Modifikationen sinnvoll wären.

2. Zeitpunkt der Befragung

Mit dem Schuljahr 2018/19 begann die Bildungsreform des polnischen Schulsystems von der Volksschule bis zur Matura. Hierbei wurde das Zweistufenlernsystem (1. Volksschule: acht Jahre; 2. Oberstufe: drei bis fünf Jahre) wiedereingeführt, das von 1968 bis 1999 gegolten hatte, und von 1999 bis 2017 vom Dreistufenlernsystem (1. Volksschule: sechs Jahre; 2. Gymnasium: drei Jahre; 3. Lyzeum: drei Jahre oder Technikum: vier Jahre oder Berufsschule ohne Matura: zwei bis drei Jahre) abgelöst worden war.

Diese Untersuchung wurde am Anfang der Übergangsphase durchgeführt, als das aktuelle Zweistufenlernsystem eingeführt wurde, aber die ‚alte‘ Grundlage der Katechese der katholischen Kirche Polens⁶ und der ‚alte‘ Lehrplan⁷ noch gal-

5 Die Mehrheit der Bevölkerung Polens ist katholisch. Dabei charakterisiert den Katholizismus Polens eine Vielschichtigkeit in Bezug auf verschiedene Denk- und Lebensweisen. Obwohl man im heutigen Polen nicht viele Möglichkeiten hat, Juden und Jüdinnen und MuslimInnen zu treffen, ist die Geschichte Polens mit Juden und Jüdinnen besonders und auch mit MuslimInnen verbunden. Natürlich wirkt die Erinnerung an das Vergangene auf die Gegenwart.

6 Vgl. KONFERENCJA EPISKOPATU POLSKI: Podstawa Programowa Katechezy Kościoła Katolickiego w Polsce, Kraków: 2010.

7 Vgl. KOMISJA WYCHOWANIA KATOLICKIEGO KONFERENCJI EPISKOPATU POLSKI: Program Nauczania Religii Rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach, Kraków: 2010.

ten. Darüber hinaus wurden noch die Lehr- und Schulbücher für den römisch-katholischen Religionsunterricht des Dreistufenlernsystems verwendet. Für die befragten SchülerInnen der 8. Klasse Volksschule galten der Lehrplan und die Bücher für die 2. Klasse Gymnasium und für die der 1. Klasse Oberschule (Lyzeum/Technikum/Berufsschule) der Lehrplan und die Bücher für die 3. Klasse Gymnasium.

Die Polnische Bischofskonferenz nahm die ‚neue‘ Grundlage der Katechese der katholischen Kirche Polens⁸ am 8. Juni und den ‚neuen‘ Lehrplan für den römisch-katholischen Religionsunterricht in Kindergärten und Schulen⁹ am 19. September 2018 an. Die nach dem neuen Lehrplan verfassten Lehr- und Schulbücher erscheinen gerade stufenweise.

3. Stichprobe

Die Befragung wurde im zweiten Semester 2018/19 im Rahmen des Religionsunterrichts schriftlich durchgeführt. Ermöglicht wurde sie dank zweier Religionslehrerinnen, die in einer mittelgroßen Stadt Polens (mit ungefähr 400 000 Einwohnern) leben und dort in einer Volksschule (mit 8 Jahrgängen) bzw. in einer Oberschule mit Maturamöglichkeit (mit 3 oder 5 Jahrgängen) unterrichten. An der Befragung nahmen 202 15- bis 16-jährige SchülerInnen teil: 110 SchülerInnen der 8. Klasse Volksschule (6 Volksschulklassen) und 92 SchülerInnen der 1. Klasse Oberschule (6 Oberschulklassen), wobei die Geschlechteraufteilung mit 52 % weiblich und 48 % männlich relativ ausgewogen war.

Hier werden nun einige Fragen der Befragung dargestellt und unter dem Gesichtspunkt analysiert, wie die befragten Jugendlichen ihre eigene Religion und das Judentum sowie den Islam nach einigen (8 oder 9) Jahren katholischen Religionsunterrichts einschätzen. Dabei muss betont werden, dass die im Fokus dieser Analyse stehende Einstellung von Jugendlichen zu Glaubensfragen nur im Kontext des Lehrplans betrachtet wird. Natürlich wirken sich auch noch andere Faktoren auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Jugendlichen aus, wie ReligionslehrerInnen, Eltern, Pfarre und Umgebung, und zwar vielleicht sogar stärker als die Voraussetzungen des Religionsunterrichts selbst; allerdings kann auf diese im Rahmen dieses Artikels jedoch nicht eingegangen werden. Darum wurden für diesen Beitrag nur jene Aussagen analysiert, die persönliche Überzeugungen von SchülerInnen zu den abrahamitischen Religionen betreffen. Den

8 Vgl. KONFERENCJA EPISKOPATU POLSKI: Podstawa Programowa Katechezy Kościoła Katolickiego w Polsce, Częstochowa: 2018.

9 Vgl. KOMISJA WYCHOWANIA KATOLICKIEGO KONFERENCJI EPISKOPATU POLSKI: Program Nauczania Religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach, Częstochowa: 2019.

möglichen Einflüssen von ihren ReligionslehrerInnen und Eltern sowie Peer-groups wurden separate Aussagen in der durchgeführten Befragung gewidmet. Es wird hier somit versucht, den Lehrplan für den Religionsunterricht Polens mit der Selbsteinschätzung der befragten SchülerInnen in Bezug auf Christentum, Judentum und Islam zusammenzuführen und zu reflektieren.

4. Die Grundlage der Katechese und der Lehrplan für den römisch-katholischen Religionsunterricht

Zuallererst ist es wichtig herauszufinden, ob und inwiefern die Grundlage der Katechese der katholischen Kirche Polens und der Lehrplan für den römisch-katholischen Religionsunterricht in der Zeitspanne von 8 bis 9 Jahren (Volksschule und Gymnasium) die Entwicklung der sog. „Kultur der Begegnung“ in Bezug auf die drei abrahamitischen Religionen fördern.

Nach der hermeneutischen Analyse der Grundlage der Katechese und des Lehrplanes für den Religionsunterricht des Dreistufenlernsystems in Volksschule und Gymnasium werden folgende Ziele verfolgt: die Entwicklung des Wissens im Glauben, die Einführung in die Liturgie und die Moral, die Bedeutung des Betens und der Gemeinschaft sowie des missionarischen Engagements. Es gibt also kein separates Ziel in Bezug auf die „Kultur der Begegnung“ in religiöser Pluralität. Natürlich, viele Themenbereiche werden biblisch, d.h. alt- und neutestamentlich, begründet. In der 4. und 5. Klasse Volksschule und vor allem in der 1. Klasse Gymnasium wird die besondere Beziehung des Christentums zum Judentum (u. a. die Entstehung der Bibel und die Herkunft Jesu) im Zusammenhang mit der Entwicklung des Wissens im Glauben dargestellt. Im Gymnasium wird auch die Beziehung des Christentums zu anderen Religionen, im Rahmen des Ziels ‚Einführung in die Mission‘, besprochen.¹⁰

5. Die Lehr- und Schulbücher für den Religionsunterricht von Wydawnictwo Święty Wojciech über das Judentum und den Islam

Vor und während der durchgeführten Befragung von SchülerInnen der 8. Klasse Volksschule und der 1. Klasse Oberschule wurden die Schulbücher für den Religionsunterricht verwendet, die nach dem Jahr 2011 verbessert und neu herausgegeben wurden. Einige davon, u.a. die Religionsbücher für das Gymnasium von Wydawnictwo Święty Wojciech, wurden im Hinblick auf den interreligiösen Dia-

10 Vgl. KONFERENCJA 2010 [Anm. 6], 40–58; KOMISJA WYCHOWANIA 2010 [Anm. 7], 72–132.

log analysiert.¹¹ Für einen besseren Überblick über den Inhalt der gymnasialen Schulbücher von Wydawnictwo Świąty Wojciech werden im Folgenden die dafür relevanten Kapitel dargestellt.

Das Lehrbuch für die 1. Klasse Gymnasium (jetzt die 7. Klasse Volksschule) ‚Spotkania ze Słowem‘ [Begegnungen mit dem Wort Gottes] enthält keine separaten Themeneinheiten, die der Beziehung des Christentums zu anderen Religionen gewidmet sind. Eine der Themeneinheiten, ‚Historia formowania się Świętych Ksiąg‘ [Die Geschichte der Entstehung der Heiligen Bücher], beinhaltet auch die Lehre der katholischen Kirche über die nichtchristlichen Religionen und ihre Heiligen Bücher. Es werden dabei drei Zitate aus drei Dokumenten zitiert: aus der Konzilserklärung ‚Nostra aetate‘, dass andere Religionen „nicht selten einen Strahl jener Wahrheit widerspiegeln, die alle Menschen erleuchtet“ (NA 2), aus der Enzyklika ‚Redemptoris Missio‘ von Johannes Paul II., dass Gott in Christus alle Völker zu sich ruft, um ihnen seine Liebe mitzuteilen und im Reichtum ihrer Spiritualität auf vielfältige Weise gegenwärtig ist (vgl. RMI 55), und aus der Erklärung ‚Dominus Jesus‘ der Kongregation für die Glaubenslehre, dass das, was in den Heiligen Büchern anderer Religionen gut und gnadenvoll ist, im Mysterium Jesu Christi verwurzelt ist (vgl. DJ 8). Auf diese Weise werden die anderen Religionen positiv dargestellt, in ihnen ist der wirkende Gott anwesend und ihr Gut ist die geheimnisvolle Wirkung Jesu Christi. Im Handbuch zu dieser Themeneinheit werden die Lehrenden darauf hingewiesen, die Wichtigkeit der Achtung vor den Heiligen Büchern anderer Religionen hervorzuheben. Einerseits werden die mit der Bibel gemeinsamen Elemente und andererseits das, was für VertreterInnen anderer Religionen heilig ist, beachtet. Dabei wird die verachtende Haltung gegenüber anderen als etwas Charakteristisches für fundamentalistische Strömungen dargestellt.

Das Ziel der nächsten Themeneinheit ‚Świat antyczny wobec chrześcijaństwa‘ [Die antike Welt gegenüber dem Christentum] ist es, verschiedene Schwierigkeiten aufzuzeigen, die bei der Berührung verschiedener Religionen vorkommen, und die Notwendigkeit der Achtung gegenüber ihren AnhängerInnen zu verstehen. Dabei gibt es keine Auszüge aus den kirchlichen Dokumenten, sondern den SchülerInnen wird u.a. die folgende Frage zur Reflexion gestellt: „Welche Haltung nimmst du gegenüber den Menschen ein, die andere Sichtweisen vertreten und einen anderen Glauben bekennen?“ So wird ein Gespräch über andere Religionen

11 Vgl. FREJUSZ, Kamilla: *Religie Niechrześcijańskie i Dialog Międzyreligijny w wybranych polskich podręcznikach do nauki religii dla młodzieży* [Nichtchristliche Religionen und der interreligiöse Dialog in den ausgewählten Schulbüchern für den Religionsunterricht der Jugend], Kraków 2019. Für diese Beschreibung wurden von den analysierten Schulbüchern nur jene von Wydawnictwo Świąty Wojciech ausgewählt, da die befragten SchülerInnen mit jenen gearbeitet haben.

eröffnet und die SchülerInnen können ihre persönliche Haltung ihnen gegenüber reflektieren.

Das Schulbuch für die 2. Klasse Gymnasium (jetzt die 8. Klasse Volksschule) ‚Aby nie ustać w drodze‘ [Um unterwegs nicht stehenzubleiben] thematisiert ausschließlich das Judentum und das nur sehr knapp. Es wird der Sabbat im Kontext des 3. Gebotes besprochen. Das Ziel ist es, die Feiern des Judentums mit jenen des Christentums zu vergleichen. Der Sinn des Sabbat-Begehens wird mit den Worten des ‚YOUCAT – Jugendkatechismus der Katholischen Kirche‘ erklärt. Der Sabbat erinnert an zwei Ereignisse: an den siebten Tag der Schöpfung, als Gott sich nach seiner Arbeit erholte, und an die Befreiung Israels aus Ägypten. Im Judentum ist der Sabbat ein Fest der Freiheit und Erholung und bietet so auch einen ‚Vorgeschmack‘ auf den Himmel (vgl. YOUCAT, 362).

Im Schulbuch für die 3. Klasse Gymnasium (jetzt die 1. Klasse Oberschule) ‚Życ w miłości Boga‘ [In Liebe Gottes leben] sind im Themenbereich ‚Na drodze uczenia Jezusa Chrystusa‘ [Auf dem Weg des Schülers Jesu Christi] zwei Themeneinheiten angeführt, die andere Religionen und den interreligiösen Dialog betrachten. Das Ziel der ersten Themeneinheit ist es, im Licht der ersten Worte des Vater-unser-Gebets und im Kontext der Vaterschaft Gottes die Natur und die Herkunft der Religion zu erklären. Es werden auch die Begriffe Monotheismus, Polytheismus und Deismus mit einigen Beispielen erläutert. In einem kurzen Text wird die Anzahl der AnhängerInnen von verschiedenen Religionen präsentiert. Es wird auch versucht, die Gründe ihrer religiösen Zugehörigkeit zu erklären, um den Kern der Religion als solche zu definieren.

In der zweiten Themeneinheit wird anhand eines Abschnittes aus der Apostelgeschichte (Rede von Paulus auf dem Areopag, Apg 17,16–34) das Phänomen des interreligiösen Dialogs beleuchtet. Dabei wird auch ein Abschnitt von ‚Nostra aetate‘ zitiert, nämlich dass die Kirche das achtet, was in anderen Religionen wahr und heilig ist (vgl. NA 2). Gleichzeitig wird hervorgehoben, dass die katholische Kirche dazu verpflichtet ist, die Botschaft von Jesus dem Christus allen Menschen zu verkünden. Aus der Enzyklika ‚Redemptoris Missio‘ wird ein Text angeführt, der verschiedene Dialog-Formen und -Weisen thematisiert (vgl. RMI 57).¹²

Die kurze Beschreibung der Schulbücher von Wydawnictwo Święty Wojciech für die 7. und die 8. Klasse Volksschule sowie die 1. Klasse Oberschule lässt erkennen, dass das Judentum und der Islam nur im Licht des Christentums themati-

12 Vgl. Ebd., 193–202.

siert werden. Vor allem gibt es Bezüge zum Judentum, mit dem das Christentum vielfältig verbunden ist. Als eigenständige Religionen werden sie nicht präsentiert, wodurch SchülerInnen die Möglichkeit verwehrt bleibt, das Judentum und den Islam als eigenständige Religionen ohne Bezugnahme auf das Christentum kennen zu lernen.

Bemerkenswert ist, dass der Religionsunterricht nach dem Katechetischen Direktorium der katholischen Kirche Polens¹³ eine spezifische Form der Katechese bildet. Seine fundamentalen Aufgaben sind die christliche Erziehung und die Übermittlung der katholischen Glaubenslehre. Darüber hinaus soll er SchülerInnen auch auf das Leben vorbereiten, u. a. indem er ihnen weltanschauliche Toleranz nahebringt.¹⁴ Es kann also nicht ausgeschlossen werden, dass ReligionslehrerInnen selbst einige Informationen über das Judentum und den Islam im Rahmen des Religionsunterrichts übermitteln.

6. Ausgewählte Items der schriftlichen Befragung

Die Items der Befragung sind aufbauend auf Gespräche mit Jugendlichen, ReligionslehrerInnen und Eltern zum Thema ‚eigener Glaube und andere Religionen‘ entstanden. Ihre theoretische Fundierung bilden Fragen nach den interreligiösen Erfahrungen der Jugendlichen in ihrem schulischen und außerschulischen Leben. Es ging dabei um ihre persönlichen Überzeugungen, d.h. ihre Einstellung zu Religionen, ihren Religionsunterricht, d. h. u. a. die interreligiöse Auswirkung des Handelns ihrer ReligionslehrerInnen, und ihren familiären Erziehungskontext, d. h. die interreligiöse Prägung durch ihre Eltern. Die folgende Analyse der Daten aus der durchgeführten Befragung wurde auf die Aussagen zu den persönlichen Überzeugungen der Jugendlichen begrenzt, wobei insbesondere ihre Selbsteinschätzung in Bezug auf ihre Einstellung zu ihrem eigenen Glauben und zum Judentum sowie zum Islam erhoben wurde. Dies kann neue Impulse für die Entwicklung der „Kultur der Begegnung“ im Rahmen des Religionsunterrichts geben.

Alle Items wurden in Form einfacher Sätze gebildet und als Likert-Skalen konzipiert. Es ging darum, dass SchülerInnen ihnen entsprechende Ausdrücke ankreuzen und sich so selbst einschätzen. Dazu dienten folgende vier Antwortmöglichkeiten: ‚trifft nicht zu‘, ‚trifft eher nicht zu‘, ‚trifft eher zu‘ und ‚trifft zu‘.

Inhaltlich besteht die Befragung aus drei Teilen mit Aussagen zu interreligiöser Toleranz (11 Fragen), zu interreligiösem Wissen (12 Fragen) und zu interreligiö-

13 Vgl. KONFERENCJA EPISKOPATU POLSKI: Dyrektorium Katechetyczne Kościoła Katolickiego w Polsce, Kraków 2001.

14 Vgl. Ebd., 82–85.

sem Interesse (13 Fragen). Für die Interpretation der Daten aus der durchgeführten Befragung ist eine Erklärung der drei genannten Begriffe wesentlich. ‚Interreligiöse Toleranz‘ wird nach ‚Fratelli tutti‘ (221) verstanden als eine mit dem Realismus eng verbundene Haltung, d. h. sowohl mit der Treue zum eigenen, hier römisch-katholischen Glauben als auch mit der Anerkennung der Treue von Juden und Jüdinnen sowie MuslimInnen zu ihrem Glauben. ‚Interreligiöses Wissen‘ bedeutet Kenntnisse von Christentum, Judentum und Islam. ‚Interreligiöses Interesse‘ heißt Interesse am Kennenlernen von Christentum, Judentum und Islam.

6.1 Selbstaussagen zum eigenen Glauben

Mittels sechs Items wurden SchülerInnen bezüglich ihres eigenen Glaubens befragt, um herauszufinden, wie sie ihren persönlichen Glauben und ihre Verbundenheit mit der römisch-katholischen Kirche einschätzen.

Die Antworten auf die erste Aussage zu Toleranz *Ich freue mich, dass ich katholisch bin* (T-1) zeigen, ob sich die SchülerInnen mit ihrem eigenen Glauben identifizieren oder nicht. Dabei kann es sowohl um ihren persönlichen Glauben als auch um ihre Verbundenheit mit der katholischen Kirche gehen. Für 46 % der SchülerInnen (N=92) trifft diese Aussage definitiv zu, was bedeutet, dass sie sich als ChristInnen der Gemeinschaft der Kirche zugehörig fühlen. Für 42 % der SchülerInnen (N=84) trifft sie eher zu. Für 8 % der SchülerInnen (N=17) trifft sie eher nicht und für 3 % (N=7) überhaupt nicht was darauf hinweist, dass sie entweder Probleme mit dem Glauben an Gott haben oder sich von der Gemeinschaft der Kirche distanzieren.

Als wie stark die befragten SchülerInnen ihre Verbundenheit mit der katholischen Kirche und ihren Glauben begreifen und erleben, lässt die Bewertung der fünften Aussage zu Toleranz teilweise erkennen, die lautet: *Es ist mir sehr wichtig, nach dem katholischen Glauben zu leben* (T-5). Hierbei ist es wichtig, daran zu erinnern, dass die Hauptaufgabe des katholischen Religionsunterrichts in Polen die Vermittlung der christlichen Tradition und der katholischen Glaubenslehre ist. So werden SchülerInnen im Unterricht u.a. darin instruiert, wie sie verschiedene Glaubensregeln im Alltag erfüllen können wie z. B. die regelmäßige Teilnahme an Sonntagsmessen oder das tägliche Gebet. Mit der fünften Aussage wird exploriert, ob SchülerInnen jene Glaubensregeln in ihrem Leben für wichtig halten. 25 % der SchülerInnen (N=50) meinen, dass ihr Glaube im Leben eine besonders wichtige Rolle spielt. Es kann sein, dass ihre Bindung an die Kirche intensiv ist, d.h. dass sie in ihrem persönlichen Glauben in der Gemeinschaft der Kirche

wachsen. 38 % (N=76) sind davon nicht so stark überzeugt, was bedeuten kann, dass sie etliche Schwierigkeiten haben, sich mit der Gemeinschaft der Kirche zu identifizieren. Eine ganz andere Meinung haben 13 % der SchülerInnen (N=27), für die der katholische Glaube im täglichen Leben keine Rolle spielt. Für 22 % der SchülerInnen (N=45) ist der Glaube im täglichen Leben eher nicht so wichtig. Diese Zusammenstellung veranschaulicht folgende Grafik:

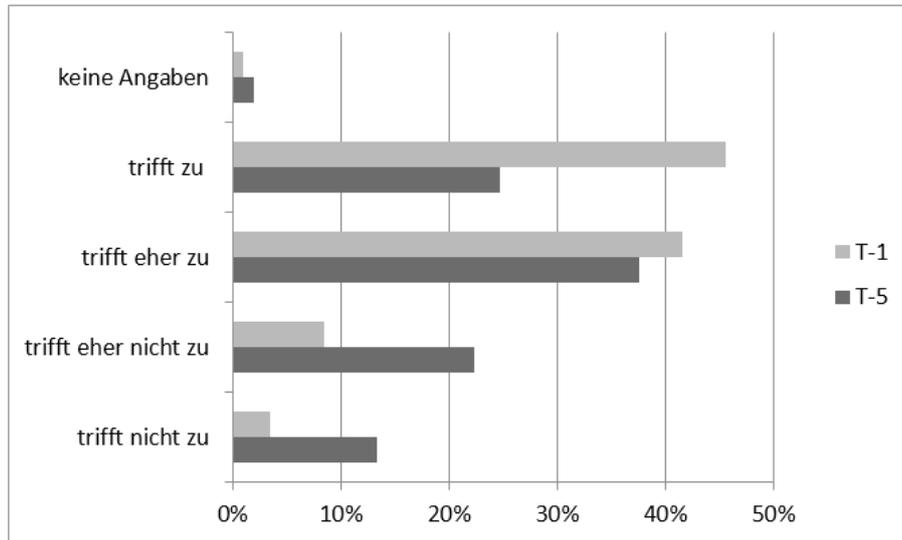


Abb. 1: Ich freue mich, dass ich katholisch bin (T-1). Es ist mir sehr wichtig, nach dem katholischen Glauben zu leben (T-5).

Die nächste Aussage betrifft das Glaubenswissen von SchülerInnen und lautet: *Ich weiß viel über meinen eigenen Glauben* (W-1). Abbildung 2 zeigt, dass 17 % der SchülerInnen (N=35) ihr Wissen über ihren Glauben hoch einschätzen. Mehr als die Hälfte der Befragten, das sind 62 % (N=126), empfinden, dass sie eher eine gute Wissensbasis haben. 15 % (N=31) fühlen sich eher nicht sicher und 4 % (N=8) meinen, dass sie vom eigenen Glauben nicht viel wissen.

Daraus kann abgelesen werden, dass ein hoher Prozentsatz der befragten SchülerInnen eine gute Wissensbasis im eigenen Glauben hat.

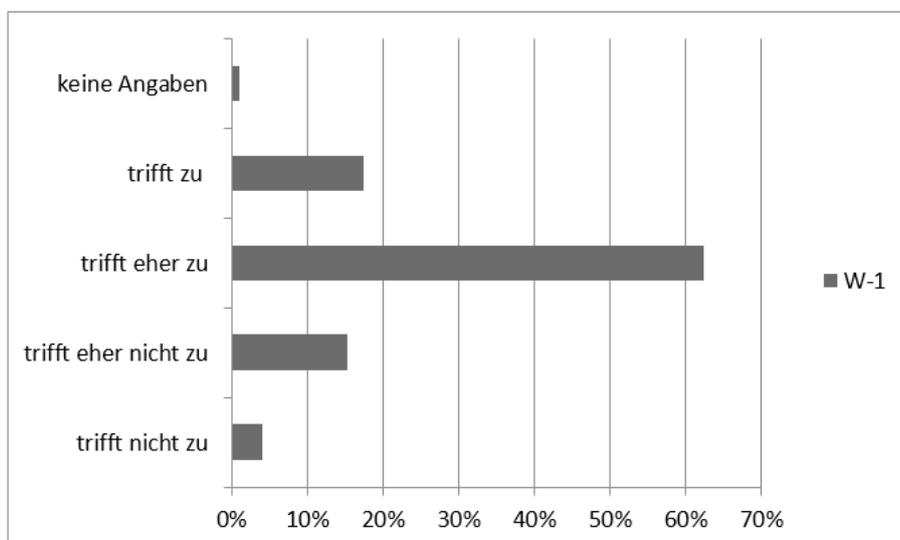


Abb. 2: Ich weiß viel über meinen eigenen Glauben (W-1).

Eine noch breitere Perspektive auf den eigenen Glauben der befragten SchülerInnen zeigen drei Aussagen zu ihrem Glaubensinteresse, die Abbildung 3 visualisiert:

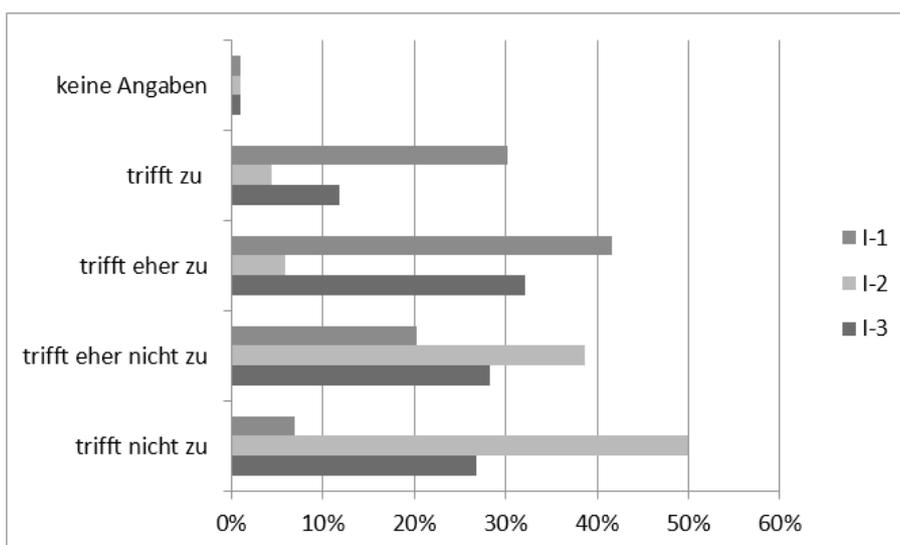


Abb. 3: Ich bin interessiert an meinem eigenen Glauben (I-1). Ich lese Bücher über den eigenen Glauben (I-2). Ich informiere mich über meinen eigenen Glauben in Medien (I-3)-

Die erste Aussage im Themengebiet Interesse am Glauben – *Ich bin interessiert an meinem eigenen Glauben (I-1)* – wurde von 30 % der Befragten (N=51) mit einem klaren Ja (trifft zu) beantwortet. 42 % (N=84) sind davon nicht definitiv überzeugt (trifft eher zu), 7 % (N=14) geben an, dass sie überhaupt kein Interesse am eigenen Glauben haben (trifft nicht zu) und 20 % (N=41) kreuzten ‚trifft eher nicht zu‘ an.

An den nächsten beiden Aussagen kann man auch den Trend der heutigen Jugend ablesen, die nach Glaubensinformationen eher im Internet als in Büchern

sucht. Der Aussage *Ich lese Bücher über den eigenen Glauben* (I-2) stimmten nur 4 % der SchülerInnen (N=9) eindeutig und nur um 2 % mehr (N=12) eher zu. 50 % (N=101) lehnten dies strikt und 39 % (N=78) eher ab. Dagegen zeigt die Beantwortung der Aussage *Ich informiere mich über meinen eigenen Glauben in Medien (Internet, Fernsehen, Zeitung)* (I-3), dass 12 % der SchülerInnen (N=24) die Informationen zu ihrem Glauben über Medien einholen, 32 % (N=65) informieren sich aber nicht so intensiv (eher). 27 % (N=54) interessieren sich für dieses Thema überhaupt nicht und ein Prozent mehr (28 %; N=57) hat kaum Interesse daran (eher).

Im Grunde genommen ist das Interesse der Befragten, ihr Wissen über den eigenen Glauben zu vertiefen, eher als gering einzuschätzen.

6.2 Selbstaussagen zu Judentum und Islam

Nach ihrer Einstellung zum Judentum und dem Islam wurden die SchülerInnen mittels mehrerer Items gefragt.

Abbildung 4 bildet ihre Selbsteinschätzung in Bezug auf zwei Toleranzaussagen ab: *Ich freue mich, dass Muslime ihre eigene Religion (den Islam) haben* (T-2) und *Ich freue mich, dass Juden ihre eigene Religion (das Judentum) haben* (T-3). Damit wollte ich herausfinden, wie tolerant SchülerInnen gegenüber Andersgläubigen und ihren religiösen Praktiken sind.

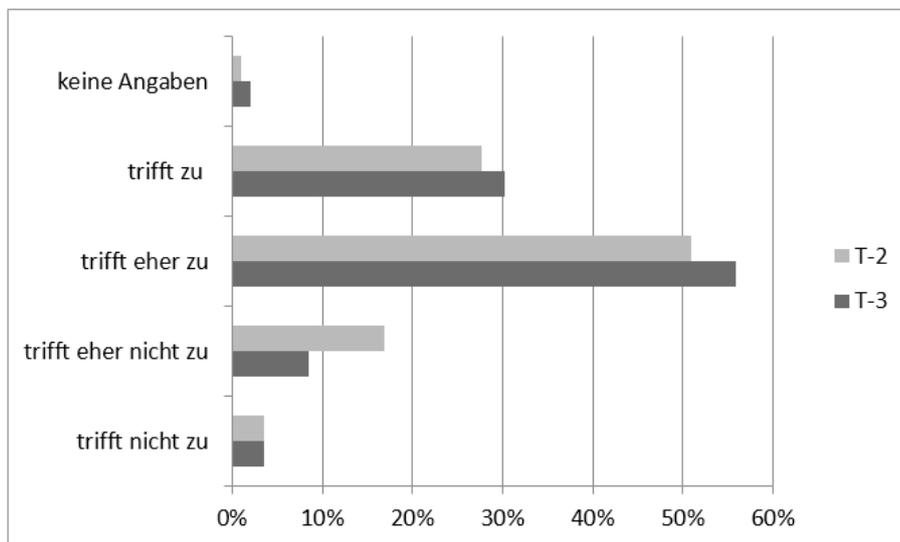


Abb. 4: Ich freue mich, dass Muslime ihre eigene Religion (den Islam) haben (T-2). Ich freue mich, dass Juden ihre eigene Religion (das Judentum) haben (T-3).

Dabei gibt es nur minimale Unterschiede zwischen diesen beiden Aussagen. Fast ein Drittel der SchülerInnen freut sich, dass MuslimInnen (28 %; N=56; T-2)

und Juden und Jüdinnen (30 %; N=61; T-3) ihren eigenen Glauben haben. Mehr als die Hälfte akzeptiert den Islam (51 %; N=103; T-2) und das Judentum (56 %; N=113; T-3) ‚eher‘. 3 % (N=7) wählen die Antwort ‚trifft nicht zu‘, was auf eine negative Einstellung hindeutet. Der größte Unterschied wird in der SchülerInnengruppe erkennbar, die eher ablehnend ist, 17 % (T-2; N=34) und 8 % (T-3; N=17), d. h. ihre Einstellung zu MuslimInnen und Juden und Jüdinnen unterscheidet sich.

Ihr eigenes Wissen vom Judentum und vom Islam schätzen die befragten SchülerInnen sehr kritisch ein (siehe Abbildung 5). Die Aussagen lauten: *Ich weiß viel über das Judentum (W-2)* und *Ich weiß viel über den Islam (W-3)*.

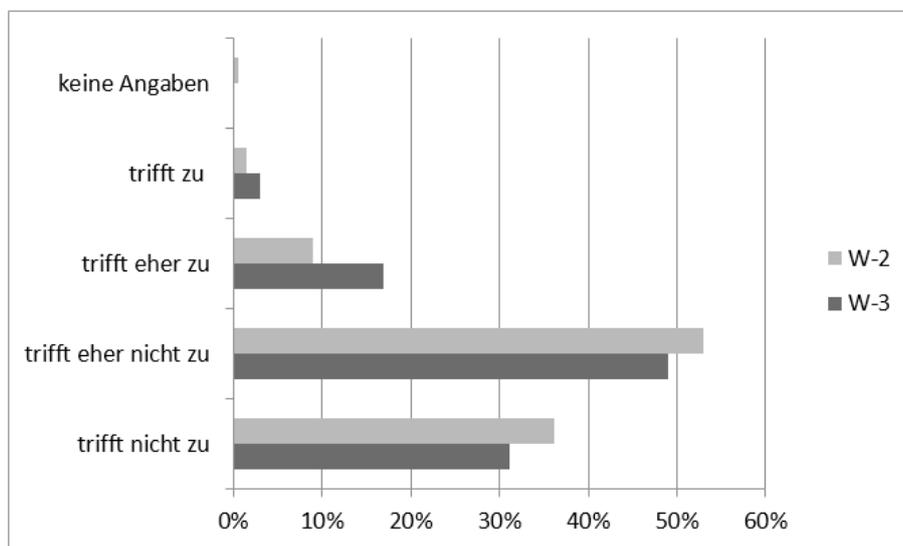


Abb. 5: Ich weiß viel über das Judentum (W-2). Ich weiß viel über den Islam (W-3).

Ein Drittel, 36 % (W-2; N=73) und 31 % (W-3; N=63), der SchülerInnen bekennt entschieden, dass es nicht viel über diese beiden Religionen weiß. Dazu kommt die Hälfte, 53 % (W-2; N=107) und 49 % (W-3; N=99), die nach eigenen Angaben über die beiden Religionen eher nicht viel weiß. Nur 1 % (W-2; N=3) und 3 % (W-3; N=6) der SchülerInnen sind überzeugt, dass sie darüber schon viel erfahren haben. Wieder betrifft der größte Unterschied die Gruppe der SchülerInnen mit ‚trifft eher zu‘ – 9 % (W-2; N=18) und 17 % (W-3; N=34) schätzen sich so ein, dass sie sich eine gute Wissensbasis bezüglich des Judentums und Islams aufgebaut haben.

Die Antworten der nächsten vier Items zeigen, dass die befragten SchülerInnen sehr wenig Interesse haben, diese beiden Religionen kennenzulernen.

Die Items, die das interreligiöse Interesse der befragten SchülerInnen betreffen, wurden folgendermaßen formuliert: *Ich bin interessiert am Judentum* (I-4) und *Ich bin interessiert am Islam* (I-5).

Mehr als die Hälfte der SchülerInnen interessiert sich weder für das Judentum (60 %, I-4; N=122) noch für den Islam (59 %, I-5; N=120). Außerdem zeigt ein Drittel mit der Zustimmungsmöglichkeit ‚eher nicht‘ sein nur wenig ausgeprägtes Interesse am Judentum (32 %, I-4; N=65) und am Islam (29 %, I-5; N=58). Nur 1 % der SchülerInnen (N=3) interessiert sich sehr für beide Religionen. Weniger Interesse haben am Judentum 6 % (I-4; N=12) der SchülerInnen und am Islam 10 % (I-5; N=20) der SchülerInnen. Das veranschaulicht folgende Abbildung:

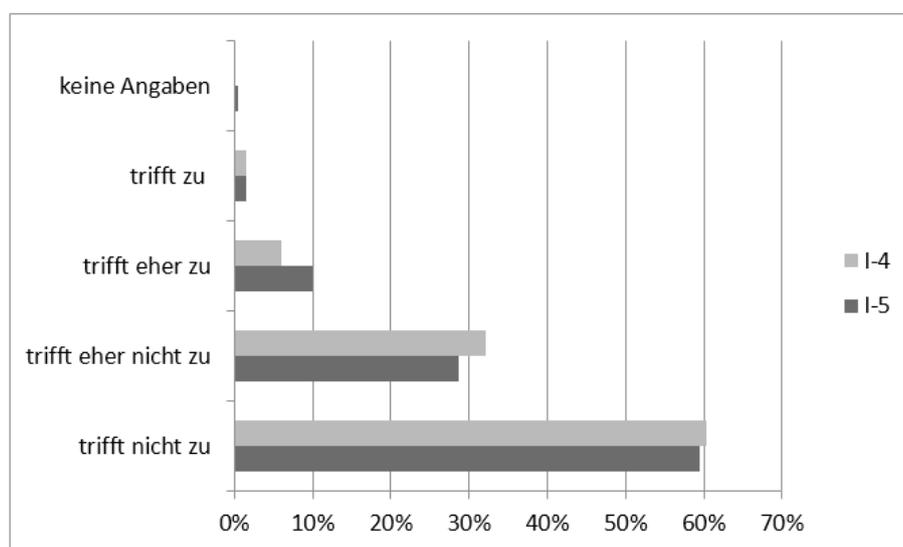


Abb. 6: Ich bin interessiert am Judentum (I-4). Ich bin interessiert am Islam (I-5).

Die beiden nächsten Aussagen beziehen sich auf den von den Jugendlichen bevorzugten Modus der Informationsbeschaffung zum Judentum und Islam: *Ich informiere mich über das Judentum in Medien (Internet, Fernsehen, Zeitung)* (I-6) und *Ich informiere mich über den Islam in Medien (Internet, Fernsehen, Zeitung)* (I-7).

Die Selbsteinschätzung der SchülerInnen ist fast ident mit den Aussagen zu ihrem Interesse an den beiden Religionen. Mehr als die Hälfte der SchülerInnen sucht nach keinen Informationen über das Judentum (59 %, I-6; N=120) und über den Islam (53 %, I-7; N=107). Zu dieser Gruppe kann man auch ein Drittel der SchülerInnen dazurechnen, die sich zum Thema Judentum (33 %, I-6; N=66) und Islam (26 %, I-7; N=53) eher nicht erkundigen möchten. Nur 1 % (I-6; N=3) und 3 % (I-7; N=7) informieren sich darüber. Ein sichtbarer Unterschied zeigt sich bei der Antwortmöglichkeit ‚trifft eher zu‘: Für 6 % (I-6; N=12) trifft es eher zu, dass

sie sich über das Judentum, und für 17 % (I-7; N=35), dass sie sich über den Islam informieren.

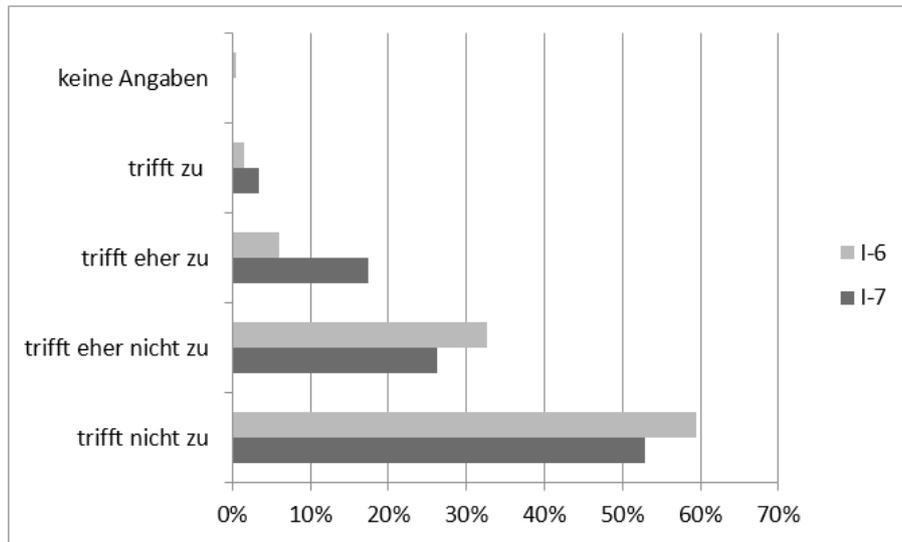


Abb. 7: Ich informiere mich über das Judentum in Medien (I-6). Ich informiere mich über den Islam in Medien (I-7).

7. Resümee

Aus den Ergebnissen dieser Studie lassen sich für die benannten Fragestellungen folgende Schlussfolgerungen ableiten:

Mit dem katholischen Glauben identifiziert sich ein sehr hoher Prozentsatz der befragten SchülerInnen. Sie schätzen ihren persönlichen Glauben sehr, freuen sich sogar, dass sie katholisch sind. Das stimmt mit der bisher geltenden Grundlage der Katechese (2010) und mit dem bisher geltenden Lehrplan für den Religionsunterricht (2010) überein, dessen Hauptziel das Wachsen im römisch-katholischen Glauben ist. Es gibt aber auch einen kleinen Prozentsatz der Befragten, der das Leben nach den Regeln der katholischen Kirche und damit die Verbindung mit der Gemeinschaft der katholischen Kirche kritisch sieht. Das kann mit verschiedenen innerkirchlichen Problemen und mit gesamtgesellschaftlichen Prozessen zusammenhängen. Ob diese im Rahmen des Religionsunterrichts thematisiert werden, ist eine offene Frage, die in weiteren Studien untersucht werden kann. Darüber hinaus findet in der 8. Klasse Volksschule und in der 1. Klasse Oberschule die Vorbereitung auf die Firmung statt, die auch heftige Diskussionen unter der Jugend, mit ihren Eltern und Priestern verursachen kann. Dabei geht es vor allem um die Häufigkeit der obligatorischen Kirchenbesuche, wie Sonntagsmessen oder verschiedene Andachten und Treffen außerhalb der Schule. In Polen besteht eine enge Zusammenarbeit zwischen den ReligionslehrerInnen und den Pfarren, in deren Zuständigkeitsbereich sie unterrichten.

Was in den dargestellten Ergebnissen hinsichtlich der Aussagen zum eigenen Glauben noch auffällig ist, ist das geringe Interesse der befragten SchülerInnen an ihrem Glauben, vor allem wenn es um die Vertiefung ihres Glaubenswissens geht. Wie das mit der starken Identifizierung mit dem eigenen Glauben zusammenhängt, ist eine Anregung für die Weiterarbeit mit den erhobenen Daten.

In Bezug auf ihre Einstellung zum Judentum und Islam sind die befragten SchülerInnen tolerant, zumindest theoretisch. Eine Zweidrittelmehrheit akzeptiert die Zugehörigkeit von Andersgläubigen sowohl zum Judentum als auch zum Islam und die damit verbundene religiöse Einzigartigkeit. Mehr als die Hälfte aber zeigt kein besonderes Interesse an mehr Wissen über diese beiden Religionen, obwohl ihr Wissen darüber gering ist. Daraus kann eine nächste Frage für weitere Untersuchungen abgeleitet werden, nämlich, ob das geringe Interesse der befragten Jugendlichen am Judentum und Islam mit ihrem Interesse am eigenen Glauben zusammenhängt.

Die Einstellung der befragten SchülerInnen zu ihrem persönlichen Glauben, zur Gemeinschaft der katholischen Kirche sowie zum Judentum und Islam wurde anhand ihrer persönlichen Überzeugungen zu den drei abrahamitischen Religionen abgelesen und mit dem Lehrplan für den Religionsunterricht Polens zusammengeschaут, der als eine spezifische Form der Katechese verstanden wird. Dadurch wollte ich sehen, welche Rolle die „Kultur der Begegnung“ im Religionsunterricht einerseits lehrplanbezogen und andererseits in den persönlichen Überzeugungen der befragten SchülerInnen spielt. Um eine noch tiefere Einsicht in dieses Themenfeld zu erlangen, ist es notwendig, weitere Aussagen der SchülerInnen zu ihren ReligionslehrerInnen, Eltern und Peergroups zu analysieren, die die schriftliche Befragung beinhaltet.

Bei allen Aussagen gibt es einen sehr kleinen Prozentsatz von 0 bis 2 % (von N=0 bis N=4) von SchülerInnen, die keine Antwort gegeben haben. Da es sich dabei um einzelne Items handelte, die ausgelassen wurden, kann das ein Indiz dafür sein, dass die befragten Jugendlichen an der Befragung ernsthaft teilgenommen haben.

Abschließend ist es wichtig zu bemerken, dass in der bisher geltenden Grundlage der Katechese und dem Lehrplan für den Religionsunterricht das Thema ‚Christentum und andere Religionen‘ keinen besonderen Platz einnimmt, es scheint nur gelegentlich auf. Demgegenüber finden sich schon in der ‚neu‘ (2018) von der Polnischen Bischofskonferenz angenommenen Grundlage der Katechese¹⁵ und dem Lehrplan¹⁶ klare inhaltliche Hinweise, nach denen nicht nur die

15 Vgl. KONFERENCJA 2018 [Anm. 8], 63–101.

16 Vgl. KOMISJA WYCHOWANIA 2019 [Anm. 9], 106–107, 130–131.

Beziehung des Christentums zum Judentum und Islam, sondern auch das Judentum und der Islam als eigenständige Religionen thematisiert werden sollen. Diese Änderung betrifft die in diesem Beitrag besprochenen Schuljahrgänge, die 7. und die 8. Klasse Volksschule und die 1. Klasse Oberschule. Die lehrplanspezifische Thematisierung der Auseinandersetzung mit anderen Religionen ist ein wichtiger Schritt. Doch scheinen im polnischen Kontext Auseinandersetzungen mit interreligiösem Lernen¹⁷ und der Aneignung interreligiöser Kompetenzen¹⁸ noch eher am Anfang zu stehen. Deswegen wäre es notwendig, an diesen Themenfeldern in Polen zu arbeiten. So könnte u.a. eine religionspädagogische Unterstützung für ReligionslehrerInnen geschaffen werden, wie sie über die anderen Religionen nicht nur aus der katholischen Perspektive, sondern auch als eigenständige Religionen mit Respekt sprechen können. Darüber hinaus kann das Kennenlernen des Judentums und des Islams für ReligionslehrerInnen durch die Begegnung mit Juden und JüdInnen und MuslimInnen unterstützt werden. Durch eine solche innovative Unterstützung für ReligionslehrerInnen könnten Jugendliche im Rahmen des römisch-katholischen Religionsunterrichts in die „Kultur der Begegnung“ noch besser eingeführt und für das Leben in einer pluralen Welt vorbereitet werden.

17 Vgl. MEYER, Karlo / TAUTZ, Monika: Art. Interreligiöses Lernen, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (2015). DOI: https://doi.org/10.23768/wirelex.Interreligises_Lernen.100068

18 Vgl. WILLEMS, Joachim: Art. Interreligiöse Kompetenz, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (2015). DOI: https://doi.org/10.23768/wirelex.Interreligise_Kompetenz.100070

Amin Elfeshawi

Dschihad in der salafistisch-dschihadistischen Tradition als pädagogische Herausforderung

Der Autor

Amin Elfeshawi MA MA, ist Politikwissenschaftler und islamischer Religionspädagoge. Am Z.I.M.T. der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz forscht er zu Migrationspädagogik, interkulturellem und interreligiösem Lernen.

Amin Elfeshawi, MA MA
Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
Salesianumweg 3
A-4020 Linz
e-mail: amin.elfeshawi@ph-linz.at



Dschihad in der salafistisch-dschihadistischen Tradition als pädagogische Herausforderung

Abstract

Geheimdienstberichte und internationale Studien verweisen darauf, dass dschihadistische Radikalisierung mehrheitlich bei Jugendlichen zu beobachten ist. Dieser Artikel beschäftigt sich mit dem Dschihad-Verständnis in der salafistisch-dschihadistischen Tradition. Dabei werden die Konzepte wichtiger dschihadistischer Persönlichkeiten dargelegt, wie auch Nuancen innerhalb des Dschihadismus behandelt, sodass Lehrkräfte mit der Genese des salafistisch-dschihadistischen Weltbildes vertraut sind. In einem weiteren Schritt wird mit der Pädagogik der Menschenrechte ein erzieherischer Ansatz besprochen, mit dem der Grundstein für eine demokratische und pluralistische Gesellschaft gelegt wird und die Rahmenbedingungen für eine funktionierende freie Allgemeinheit diskutiert.

Schlagworte

Extremismus – Radikalisierung – Salafismus – Dschihadismus – Pädagogik der Menschenrechte – Extremismusprävention

Jihad in the salafist-jihadist tradition as an educational challenge

Abstract

Secret service reports and international studies indicate that Jihadist Radicalization can be observed predominantly among young people. This article deals with the understanding of Jihad in the Salafist-Jihadist tradition. The concepts of important Jihadist personalities are presented, as well as nuances within Jihadism are dealt with, so that teachers can make themselves familiar with the genesis of the Salafist-Jihadist worldview. In a further step, the Pedagogy of Human Rights is an educational approach that lays the foundation for a democratic and pluralistic society and discusses the framework conditions for a functioning, free public.

Keywords

extremism – radicalization – salafism – jihadism – pedagogy of human rights – extremism prevention

1. Einführung

Laut dem deutschen Verfassungsschutzbericht sind bis März 2019 mehr als 1.050 deutsche StaatsbürgerInnen nach Syrien beziehungsweise in den Irak ausgewandert, um sich dschihadistischen Organisationen wie dem ‚Islamischen Staat‘ oder der ‚Al-Qaida‘ anzuschließen.¹ Aus dem österreichischen Verfassungsschutzbericht aus dem Jahr 2019 ist zu entnehmen, dass sich hierzulande 326 Personen an dschihadistischen Gruppierungen beteiligt haben oder beteiligen wollten.² Der Dschihadismus scheint vor allem jüngere Menschen anzuziehen. So sind laut der deutschen Sicherheitsbehörde mehr als die Hälfte der DschihadistInnen unter 30 Jahre alt. Demokratiefeindlicher Extremismus jeglicher Art stellt eine gesellschaftspolitische Herausforderung dar und Maßnahmen müssen daher auf allen Ebenen gesetzt werden. Vor allem ist es wichtig, dass Bildungsinstitutionen mit der Gefahrenlage wie auch den ideologischen Inhalten extremistischer Bewegungen vertraut sind, um Bedrohungen zu erkennen und diesen präventiv entgegenwirken zu können.

In diesem Artikel wird die Konzeptualisierung von ‚Dschihad‘ bei salafistisch-dschihadistischen Denkern und Strömungen dargelegt. Wenn auch bei grundlegenden Eckpunkten von einer gemeinsamen Basis ausgegangen werden kann, gibt es dennoch in der Theorie und Praxis Nuancen innerhalb des Dschihadismus, die hier oberflächlich aufgezeigt werden sollen. LehrerInnen soll dadurch ein Einblick in die Thematik verschafft werden, um in weiterer Folge für entsprechende Präventionsmaßnahmen sensibilisiert zu werden. In einem eigenen Kapitel werden bisherige Erkenntnisse zu Radikalisierungsfaktoren aus der Dschihadismus-Forschung behandelt, um eine Einsicht in mögliche Radikalisierungsprozesse zu erhalten und aufzuzeigen, wie diese mit der dschihadistischen Geisteshaltung korrelieren. Um im Rahmen des Bildungswesens präventiv gegen dschihadistische Narrative vorgehen zu können, wird in diesem Artikel die Menschenrechtspädagogik als logischer Ansatz empfohlen, da sich diese am besten dafür eignet, eine demokratische und pluralistische Gesellschaft in all ihren Facetten zu begründen.

Im Mittelpunkt dieser Analyse steht stets das vom Weltbild des Dschihadismus anvisierte muslimische Subjekt, das aus bestehenden Strukturen der Mehrheitsgesellschaft entfremdet und herausgerissen werden soll. Lehrkräfte sollen mit-

1 Vgl. Verfassungsschutz.de (2019): Islamistisch motivierte Reisebewegungen in Richtung Syrien/Irak, in: <https://www.verfassungsschutz.de/de/arbeitsfelder/af-islamismus-und-islamistischer-terrorismus/zahlen-und-fakten-islamismus/zuf-is-reisebewegungen-in-richtung-syrien-irak> [abgerufen am 05.05.2021], 176.

2 Vgl. bvt.gv.at (2019): Verfassungsschutzbericht 2019, in: https://www.bvt.gv.at/401/files/VSB_2019_Webversion_20201120.pdf [abgerufen am 05.05.2021], 16.

hilfe dieses Artikels in der Lage sein, einen pädagogischen Rahmen zu schaffen, in dem muslimischen SchülerInnen Emanzipation, Mündigkeit und Religionsfreiheit in einer liberalen Demokratie diskursiv ermöglicht werden soll, indem dschihadistische Feindbilder dekonstruiert werden.

Auf Arabisch kann ‚Dschihad‘ mit ‚Anstrengung auf dem Weg Gottes‘ übersetzt werden.³ Im Verlauf der islamischen Geschichte erhielt der Begriff unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen, sowohl im friedlichen als auch im kriegerischen Sinne. Abhängig von der islamischen Strömung und den theologischen Instrumenten wurde Dschihad als Mittel zur Bekämpfung des Feindes verstanden, sei es das eigene Ego oder ein physischer Kontrahent. Einen groben Überblick zur Thematik kann beispielsweise die Monographie „War and Peace in Islam – The Uses and Abuses of Jihad“⁴ liefern.

2. Die Stellung des Dschihads in der salafistisch-dschihadistischen Tradition

Der Dschihadismus ist als ein Sonderstrang des Salafismus zu verstehen. Der Begriff ‚Salaf‘ ist einer Überlieferung zu entnehmen, in der die ersten drei Generationen ab der Gesandtschaft Mohammeds als vorbildlich für die muslimische Gemeinschaft beschrieben werden.⁵ Gerne wird in der Debatte über die Entstehung des Salafismus auf vormoderne Entwicklungen, wie jene der ‚Kharidschiten‘ verwiesen, die überaus fundamentalistische Merkmale aufwies.⁶ Es handelte sich hierbei um eine frühislamische militante Sekte, die im Zuge des Nachfolgestreits Mohammeds entstand. Es werden auch Persönlichkeiten wie Ibn Taymiyya (gestorben 1328 nach Christus) oder sein Schüler Ibn Qayyim al-Dschawziyya (gestorben 1341 nach Christus) in Bezug zum Salafismus gesetzt. Es muss jedoch bedacht werden, dass deren Wirkung zu ihrer Zeit äußerst eingeschränkt war.⁷ Man kann aus diesem Grund bei den genannten Beispielen bestenfalls von ‚salafistischen Vorläufern‘ sprechen. Wie im Werk des verstorbenen Harvard-Professors Shahab Ahmed „What is Islam? The Importance of Being Islamic“ empirisch und historisch veranschaulicht wird, hatten derartige Gruppierungen und Denker wie auch der Rechtsschultraditionalismus in seiner Gesamtheit in den

3 Vgl. Roy, Oliver (2017): „Ihr liebt das Leben, wir lieben den Tod“ – Der Dschihad und die Wurzeln des Terrors. München: Siedler Verlag 2017, 26.

4 BIN MUHAMMAD, Ghazi / KALIN, Ibrahim / KAMALI, Mohammad Hashim: War and Peace in Islam – The Uses and Abuses of Jihad, The Royal Aal al-Bayt Institute for Islamic Thought 2013.

5 Vgl. CEYLAN, Rauf / KIEFER Michael: Salafismus – Fundamentalistische Strömungen und Radikalisierungsprävention. Wiesbaden: Springer VS 2013, 42.

6 Vgl. EBD., 38.

7 Vgl. JOKISCH, Benjamin: „Salafistische“ Strömungen im vormodernen Islam, in: CEYLAN, Rauf / JOKISCH, Benjamin (Hg.): Salafismus in Deutschland – Entstehung, Radikalisierung und Prävention, Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH 2014, 29.

vormodernen islamischen Gesellschaften wenig Einfluss.⁸ Vielmehr waren der Sufismus und die philhellenistische islamische Philosophie in den gesellschaftlichen religiösen Diskursen weit verbreitet. Zudem existiert der Begriff des Salafismus erst seit der Moderne. So kann der Oxford-Enzyklopädie über die moderne islamische Welt zum Eintrag ‚Salafīyah‘ (die arabische Form des Begriffes) Folgendes entnommen werden: „A reform movement founded by Jamāl al-Dīn al-Afghānī and Muḥammad ṢAbduh at the turn of the twentieth century, the Salafīyah has religious, cultural, social and political dimensions.“⁹

In der Folge entstanden zwei antagonistische Strömungen, die bis in die Gegenwart wirken: eine puritanische und eine politische Form des Salafismus. Der politische Salafismus betrachtet die Wiedererrichtung eines Kalifats oder eines ähnlichen islamischen Staatswesens als Hauptziel der Interpretation religiöser Quellen.¹⁰ Der Islam wird dabei mit einer politischen Programmatik gleichgesetzt, der vordergründig politische Normen entnommen werden.¹¹ Nicht verwunderlich ist, dass die salafistisch-dschihadistische Strömung ihre weltanschaulichen Wurzeln im politischen Salafismus wiederfindet. Während jedoch der politische Salafismus, wie es etwa bei der Muslimbruderschaft der Fall ist, einen legalistischen Zugang als zulässig erachtet, um ein islamisches Staatswesen zu errichten, kennt der Dschihadismus lediglich den bewaffneten Kampf für dieses Bestreben.¹²

Im Dschihadismus stellt die Politik ein wesentliches Gewicht in seinem theologischen Zugang dar.¹³ Aus dieser Perspektive heraus interpretiert man im Dschihadismus die islamischen Quellen ihren politisch-theologischen Vorstellungen entsprechend. Als Gründer der salafistisch-dschihadistischen Strömung ist das ehemalige Mitglied der ägyptischen Muslimbruderschaft Sayyid Qutb (1906–1966) zu nennen.¹⁴ Qutb erlebte in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, wie das osmanische Kalifat zerfiel und seine Heimat Ägypten von einer konstitutionellen Monarchie und danach vom Militär regiert wurde, die das Land ideolo-

8 Vgl. AHMED, Shahab: *What is Islam? The Importance of Being Islamic*, Princeton: Princeton University Press 2016, 122ff.

9 ESPOSITO, John L.: *The Oxford Encyclopedia of the Modern Islamic World*, New York: Oxford University Press 1995, 463.

10 Vgl. ALY, Abd al-Monein Said / WENNER, Manfred W.: *Modern Islamic Reform Movements: The Muslim Brotherhood in Contemporary Egypt*, in: *Middle East Journal* 36/3 (Summer 1982), 339.

11 Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (2003): *Politischer Islam im 20. Jahrhundert*, in: <http://www.bpb.de/izpb/24930/politischer-islam-im-20-jahrhundert> [abgerufen am 05.05.2021].

12 Vgl. CESARI, Jocelyne: *The awakening of Muslim Democracy – Religion, Modernity, and the State*, New York: Cambridge University Press 2014, 14, 23; BAEHR, Dirk: *Dschihadistischer Salafismus in Deutschland*, in: SCHNEIDERS, Thorsten Gerald (Hg.): *Salafismus in Deutschland – Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung*, Bielefeld: transcript Verlag 2014, 231ff.

13 Vgl. MANEMANN, Jürgen: *Der Dschihad und der Nihilismus des Westens, Warum ziehen junge Europäer in den Krieg?*, Bielefeld: transcript 2015, 22.

14 Vgl. EIKMEIER, Dale C.: *Qutbism. An Ideology of Islamic-Fascism*, in: *US War College Quarterly* 37/1 (Spring 2007), 88.

gisch in eine Synthese von Sozialismus und arabischen Nationalismus führten.¹⁵ Als ursprünglicher Anhänger des ägyptischen Nationalismus wandte sich Qutb von diesem ab und entwickelte ein Interesse für den Pan-Islamismus. Als ein neuer Anhänger des politischen Salafismus verstand Qutb den Islam als ein in sich geschlossenes System, das ein eigenes, unabhängiges Staatswesen mit einer eigenständigen Identität darstellt und sich von einer Nachahmung des Westens lossagt.¹⁶ Für Qutb muss das höchste Ziel der islamischen Gemeinschaft sein, ein Kalifat aufzubauen, das auf der Scharia fußt. Jedes andere politische System, das auf menschlicher Souveränität basiert, kann seinem Verständnis nach ausschließlich als eine Usurpation bewertet werden. Das Qutb'sche politisch-theologische Weltbild, das ausschließlich durch ein Kalifat etabliert werden kann, kennt nur eine Souveränität, nämlich die göttliche.¹⁷

Aus diesem Grund betrachtete Qutb es als ein religiöses Gebot eines jeden muslimischen Individuums, sich der Re-Etablierung eines Kalifats anzuschließen. Da bereits zu seinen Lebzeiten muslimische Bevölkerungen in der islamischen Welt in anderen, nicht-islamischen politischen Systemen lebten, attestierte er diesen, sich im Zustand der ‚Dschahiliyya‘ zu befinden, womit in der islamischen Theologie die vorislamische ‚Zeit des Unwissens‘ gemeint ist. Die Verhältnisse der Dschahiliyya müsse durch einen offensiven Dschihad bekämpft werden. Hierin zeigte sich für ihn gleichermaßen, wer als ‚wahrhaftige/r‘ MuslimIn gilt und wer nicht. Ausschließlich jene, die sich dem Kampf für die Errichtung eines islamischen politischen Systems anschließen, erlangen seinem Verständnis nach göttliche Zufriedenheit. Generell ist seine Dschihad-Interpretation von einem Dualismus geprägt, in dem die Welt in ‚Land des Friedens‘ und ‚Land des Krieges‘ unterteilt wird.¹⁸

Der Islam wird als göttliche ‚Wahrheit‘ verstanden, während alles, was sich außerhalb dessen befindet, als ‚Falschheit‘ abgewertet wird. Durch die religiöse Pflicht, die göttliche Souveränität auf Erden herzustellen, erfolgt aus dieser Sichtweise ein unausweichlicher Konflikt zwischen Gut und Böse. All jene, die für das Kalifat kämpfen, sind von Gott Auserwählte, da sie diese transzendente Verantwortung annehmen. Dschihad ist ein bedingungsloses Unterfangen, weil es sich nicht nur um ein profanes Projekt handelt, sondern vielmehr um ein jenseitiges. Dschihad-Unternehmende müssen daher in der Lage sein, sich den weltlichen

15 Vgl. CALVERT, John: Sayyid Qutb and the Origins of Radical Islamism, Oxford: Columbia University Press 2013, 11.

16 Vgl. EBD., 13.

17 Vgl. EIKMEIER 2007 [Anm. 14], 89.

18 Vgl. ELFESHAWI, Amin: Dschihad – Eine salafistische und sufische Quran-Auslegung als Gegenstand der religionspädagogischen Reflexion. in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum: Religionspädagogik und Politik 27/1 (2019), 116.

Genüssen zu entsagen. Die Ablehnung dieser Unternehmung gleicht einem Abirren von der göttlichen Rechtleitung.

Weitere bedeutende dschihadistische Denker stammen ebenfalls aus dem Ägypten des 20. Jahrhunderts. Antrieb für die Ausbreitung dschihadistischer Ideen im nordafrikanischen Land war primär ein politischer Machtkampf zwischen den jeweiligen Regierungen und den verschiedensten pan-islamistischen Organisationen und Bewegungen. Der Religionswissenschaftler David Cook weist im Unterkapitel „Sunni Antigovernmental Radical Islamic Thought: Egypt“¹⁹ in seinem Werk über Dschihadismus darauf hin, dass sich radikale muslimische Gruppierungen aufgrund der Fehde mit der ägyptischen Regierung weiter radikalisiert haben. Bei diesen Denkern handelt es sich ausschließlich um Männer, die im Zuge des Konflikts mit der Regierung einige Zeit ihres Lebens im Gefängnis verbrachten oder vom ägyptischen Sicherheitsapparat verfolgt wurden. Der ehemalige ägyptische Präsident und Nobelpreisträger Anwar Sadat wurde durch Khalid al-Istambuli ermordet, in dessen Gefängniszelle man die Schrift von Abd al-Salam Faradsch mit dem Titel „Die verborgene Pflicht“ gefunden hatte. Mit Hilfe von Faradschs Text kann hervorragend nachvollzogen werden, wie die Ideen Qutbs ausgebaut und fortgeführt wurden. Dazu meint der französische Politikwissenschaftler Olivier Roy: „Als Dschihadismus bezeichnen wir eine Theorie, die sich seit den 1950er Jahren herausbildet. Bei Sayyid Qutb, einem der wichtigsten islamistischen Denker des 20. Jahrhunderts, ist sie implizit bereits vorhanden, allerdings definieren andere Autoren sie wesentlich klarer: Das gilt für den Ägypter Farag und den Palästinenser Abdallah Azzam [...]“²⁰

Der Dschihad dient laut Faradsch ausschließlich dazu, MuslimInnen zur Weltherrschaft und zur Wiedererrichtung eines Kalifats zu verhelfen. Im Zuge der Ausübung des Dschihads soll die Welt zur Konversion zum Islam gezwungen werden. Dem dschihadistischen Denker schwebt vor, den alten Ruhm des Islams ein weiteres Mal herzustellen, indem der nicht-islamische Teil der Welt bekämpft wird. Hinsichtlich der Fragestellung zur Konversion, ob diese aus freiem Willen heraus erfolgen soll oder nicht, ist dieser überzeugt, dass die Menschen, sobald der Islam siegreich ist, von seinem göttlichen Mandat überzeugt sein werden. Den muslimischen Gelehrten wirft Faradsch vor, wissentlich die Pflicht des Dschihads zu verschweigen, da diese aus seiner Sicht vom Islam abgefallenen ‚muslimischen‘ politischen AnführerInnen unterwürfig seien.²¹

19 Vgl. Cook, David: Understanding Jihad, Berkeley: University of California 2015, 106–107.

20 Vgl. Roy 2017 [Anm. 3], 27–28.

21 Vgl. Cook 2015 [Anm. 19], 108.

Ein besonderes Erkennungszeichen der dschihadistischen Denkweise ist die Überzeugung, dass muslimische HerrscherInnen, die nicht mit der Scharia regieren, als ApostatInnen deklariert werden müssen. Aus ihrem ideologischen Standpunkt heraus gibt es zwei Feinde, nämlich den „nahen Feind“ (die muslimischen Staatsoberhäupter und ihre Anhängerschaft) und den „fernen Feind (der Westen und Israel)“²². In Hinblick auf die Frage, welcher Kampf von MuslimInnen zu bevorzugen ist, jener gegen den nahen oder fernen Feind, stuft Faradsch den Krieg gegen den nahen Feind höher ein. HerrscherInnen in der islamischen Welt sind lediglich nominelle MuslimInnen, die für ihn als ApostatInnen zu betrachten sind, auch wenn diese von einer muslimischen Mehrheitsgesellschaft unterstützt werden (unabhängig davon, ob es sich hierbei um ‚wahre‘ oder ‚abgefallene‘ MuslimInnen handelt). Im Kampf gegen ebendiese apostatische Herrschaft ist es für den dschihadistischen Denker gestattet, nominelle MuslimInnen umzubringen, da sie es in ihrer Unterstützung eines unrechtmäßigen politischen Systems besser hätten wissen müssen. Die Differenzierung eines ‚wahren‘ Islams von einem ‚falschen‘ ist an den Anforderungen gebunden, ob ein Regime oder die politische Elite gewillt ist, die Scharia zu implementieren und für den Islam zu kämpfen.

Ein weiterer dschihadistischer Ideologe war Mustafa Schukri, ein Zeitgenosse Faradschs, der ebenfalls in Ägypten mit seiner im Jahr 1971 gegründeten Organisation ‚Takfir wal-Hidschra‘ (auf Deutsch: ‚Exkommunizierung und Auswanderung‘) traurige Berühmtheit erlangte.²³ Schukri war ein ägyptischer Ingenieur und betrachtete den Dschihad gleichermaßen als nichts anderes als den bewaffneten Kampf gegen die Kräfte des Bösen. Darunter verstand er ebenso den Westen und seine Verbündeten wie auch MuslimInnen, die sich nicht dem Dschihad angeschlossen hatten.

Der sunnitische Dschihadismus erlebte in den 1980er Jahren einen weiteren Aufschwung, der durch den bewaffneten Widerstand gegen die sowjetische Invasion in Afghanistan ausgelöst wurde. Einer der wichtigen Persönlichkeiten dieser dschihadistischen Bewegungen war Abdullah Azzam, der von vielen als Gründer des „globalen Dschihadismus“²⁴ eingestuft wird. Der gebürtige Palästinenser war wie Qutb anfangs Mitglied der Muslimbruderschaft. Azzam verstand den kriegerischen Dschihad als eine muslimische Pflicht, um islamisches Territorium zu verteidigen. Dschihad stellt für ihn eine islamische Tugend dar, die von jedem

22 KEPEL, Gilles: *Terror in France – The Rise of Jihad in the West*, Princeton: Princeton University Press 2017, 23.

23 Vgl. KHOSROKHAVAR, Farhad: *Radicalization – Why some People Choose the Path of Violence*, New York: The New Press 2017, 50.

24 NEUMANN, Peter R.: *Radicalized – New Jihadists and the Threat to the West*, Berlin: I.B. Tauris 2016, 41.

muslimischen Individuum erfüllt werden muss und im Vergleich zu anderen religiösen Geboten als allerhöchste Priorität zu verstehen ist. All jene MuslimInnen, die diesem religiösen Gebot nicht nachkommen beziehungsweise sich anstatt dessen von anderen MuslimInnen vertreten lassen, würden sündigen und sich am Jüngsten Tag dafür rechtfertigen müssen. Den KämpferInnen gegen die sowjetische Armee versicherte er, dass ihr Tod im Jenseits mit dem Paradies belohnt werden würde, weshalb Azzam auch als Gründer des „Kultes des Märtyrertums“²⁵ im Dschihadismus gilt. Der palästinensische Theologe war international für die Rekrutierung von arabischen Söldnern tätig. Der wohl berühmteste seiner Rekruten war Osaman bin Laden, den er bei seiner Pilgerfahrt in Mekka im Jahr 1984 kennengelernt hatte.²⁶ Gemeinsam führten sie eine arabische Söldnerarmee an. Als die sowjetischen Truppen ihren Rückzug aus Afghanistan antraten, entflammte eine Debatte, was der nächste Auftrag der internationalen DschihadistInnen sein müsste. Der palästinensische Ideologe war der Ansicht, dass eine mobile dschihadistische Streitmacht aufgestellt werden sollte, um sich ausschließlich auf den Kampf gegen BesatzerInnen von islamischem Territorium zu konzentrieren. Sein Fokus lag ausschließlich auf dem externen Feind. Aus seiner Sichtweise sollten sich bewaffnete Auseinandersetzungen ausnahmslos auf nicht-muslimische SoldatInnen begrenzen. ZivilistInnen – vor allem, wenn diese muslimisch waren – sollten von jeglichen Kriegshandlungen ausgenommen werden.

Diese Auffassung wurde nicht von allen dschihadistischen AkteurInnen in Afghanistan geteilt. Darunter zählte Ayman al-Zawahiri, ein vormaliges Mitglied der ägyptischen Organisation al-Dschihad, die mitverantwortlich für die Ermordung des ägyptischen Präsidenten Anwar al-Sadat war. Al-Zawahiri strebte nach einer islamischen Revolution, die zum Ziel hatte, säkulare Herrschaftssysteme in der arabischen Welt zu stürzen. Dazu zählte auch der Krieg gegen die ‚ignoranten‘ Gesellschaften im muslimischen Raum, der notfalls mit Terror gegen die Zivilgesellschaften zu führen sei.²⁷ Der Disput zwischen den beiden Denkern wurde nie beigelegt. 1989 kam Azzam bei einem Bombenanschlag ums Leben. Es besteht die Theorie, dass al-Zawahiri selbst dahinterstecken könnte. Bin Laden und al-Zawahiri gründeten gemeinsam die Terrororganisation ‚al-Qaida‘, die vor allem durch die Anschläge vom 11. September 2001 in New York der Öffentlichkeit bekannt wurde. Sie versuchten durch die politische und mediale Aufmerksamkeit, die sie erlangt hatten, dschihadistische Ideen voranzutreiben, was ihnen

25 EBD., 42.

26 Vgl. EBD., 43.

27 Vgl. NEUMANN 2016 [Anm. 24], 44f.

auch beim Jordanier Abu Mus'ab al-Zarqawi gelang. Al-Zarqawi schwor 2004, bin Laden seine Gefolgschaft zu leisten und einen bewaffneten Widerstand im Namen der al-Qaida gegen das amerikanische Militär im Irak zu organisieren. Da al-Zarqawi gegen den Willen bin Ladens einen Bürgerkrieg gegen irakische Schiiten initiierte, kam es zu einem Zerwürfnis zwischen den beiden Personen.

Ein weiterer Denker der al-Qaida ist unter dem Namen ‚al-Awlaki‘ im Jemen bekannt und beschreibt den Dschihad als die größte Tat des Islams.²⁸ Das Heil der muslimischen Gemeinschaft hängt seines Erachtens vom Dschihad ab. Das Erfordernis des Dschihads liegt für al-Awlaki darin, dass sich die gesamte muslimische Welt in einem Kampf gegen Nicht-MuslimInnen befinde und am gesamten Globus die Gesetze Allahs nicht umgesetzt werden. Aufgrund dessen ergibt sich für ihn die Unerlässlichkeit, dass sich alle MuslimInnen dem bewaffneten Dschihad anschließen müssen. Einem Verbot seitens der Eltern, der oder dem EhepartnerIn oder anderen Personen soll keine Beachtung geschenkt werden. Diese Form der Dschihad-Auslegung wird als eine Pflicht für jedes muslimische Individuum beschrieben.²⁹

Ein ähnliches Ideal des Dschihadismus wird von Abdallah Azzam gezeichnet, der den Dschihad nicht als eine Form des Militärdienstes versteht. Laut ihm stellt die dschihadistische Bewegung eine religiöse und militante Schule dar, die sich nicht darauf beschränkt, ein Gebiet zu erobern. Der Dschihad zielt laut Azzam darauf ab, einen neuen Typus von MuslimInnen zu kreieren, der unabhängig von Ethnie, Nation, Stamm oder Familie agiert. Wenn man sich bereits einmal in den Dienst des Dschihads begeben hat, soll man nicht in das Zivilleben zurückkehren, sondern sich uneingeschränkt und zeitlos dem Dschihad widmen. Das eigene Leben wie auch die Ehe erfahren dadurch eine andere Bedeutung, da die Aufgabe des Dschihads global verstanden und nicht auf eine bestimmte Region eingeschränkt wird.

In der praktischen Durchführung des Dschihads kam es selbst zwischen den verschiedenen dschihadistischen Gruppierungen zu Unstimmigkeiten. So konnte etwa in Syrien beobachtet werden, wie die lokale Branche der al-Qaida unter der Führung von Abu Mohammed al-Dschulani dem Dschihad eine gewisse Form des Pragmatismus zugestand, indem etwa mit nicht-dschihadistischen Gruppierungen kooperiert und eine weniger restriktive Auslegung des Islams geduldet wurde.³⁰ Im Irak, wo Abu Bakr al-Baghdadi die Nachfolgerschaft von al-Zarqawi

28 Vgl. Roy 2017 [Anm. 3], 27.

29 Vgl. EBD., 28.

30 Vgl. NEUMANN 2016 [Anm. 24], 61f.

antrat, führte dies beim ‚Islamischen Staat‘ zur Befremdung, da für sie der Dschihad ein autoritäres, eingeschränktes Gesellschaftssystem in einem praktisch existierenden Kalifat vorsieht.

Ein allgemeines Kennzeichen für die dschihadistische Dschihad-Auslegung ist die Exkommunizierung (‚Takfir‘ auf Arabisch) von MuslimInnen. Als die bereits erwähnte Ermordung des ägyptischen Präsidenten Sadat stattfand, gingen die ausführenden Dschihadisten davon aus, dass sich das Volk ihrer eigenen gottlosen politischen Situation bewusst werden und dadurch ein Volksaufstand entstehen würde. Nachdem dieser ausblieb, wurde das Volk als wertlos betrachtet. Eine weitere dschihadistische Konzeption stellt ‚al-wala‘ wa-l-bara-a‘ dar, das mit Assoziation und Dissoziation übersetzt werden kann und eigentlich aus der islamischen Orthodoxie entnommen und danach abgewandelt wurde.³¹ Mit der Assoziation ist man gegenüber 1) den Gläubigen im Allgemeinen, 2) denjenigen, die im Quran gelobt werden, 3) einem rechtschaffenen Imam, 4) Individuen, welche die Vorschriften der Religion in zufriedenstellender Weise einhalten, verpflichtet. Zur Dissoziation ist man gegenüber 1) Nicht-MuslimInnen im Allgemeinen, 2) denjenigen, die im Quran beleumundet werden, und 3) einem ungerechten Imam verpflichtet. Unter al-Makdisi wurde ‚al-wala‘ wa-l-bara-a‘ insofern weiterentwickelt, als man im Dschihadismus eine Assoziation mit den ‚wahren‘ MuslimInnen bekundet und diesen gegenüber loyal sein muss. Damit ist die eigene Gesinnungsgemeinschaft gemeint. Mit der Dissoziation meint man alle MuslimInnen und Nicht-MuslimInnen, von denen man sich entsagt.³²

Die Loyalitätsbekundung zu einer dschihadistischen Organisation erfolgt durch eine ‚bai‘a‘, einem Gelöbnis gegenüber dem Anführer.³³ Damit verpflichtet man sich, sich dem jeweiligen Befehlshaber zu unterwerfen. Ein weiteres aus der islamischen Orthodoxie umgedeutetes Konzept ist jenes des ‚Tauhid‘. In der islamischen Theologie ist damit die Lehre der Einheit und Einzigkeit Gottes gemeint. In der dschihadistischen Tradition wurde dies umgedeutet auf die ‚Einheit der Gläubigen‘, womit die eigene Gemeinschaft gemeint ist. Dadurch wird einerseits eine autarke Gemeinschaft hergestellt und andererseits eine Ab- und Ausgrenzung von allen Nicht-Mitgliedern. Mit der ‚Einheit der Verehrung‘ bekräftigt man, das eigene Leben im Einklang mit dem Islam, ergo der Scharia, zu führen, was ausschließlich in einem Kalifat der Fall sein könne. Alle anderen politischen Systeme gelten daher nicht als islamkonform.

31 Vgl. LOHLKER, Rüdiger: Dschihadismus – Materialien, Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG 2009, 62.

32 Vgl. EBD., 62f.

33 Vgl. EBD., 64f.

3. Ursachen für dschihadistische Radikalisierung

Es ist nicht möglich, von einem einheitlichen Radikalisierungsmuster auszugehen. Bei jedem beziehungsweise jeder DschihadistIn muss die jeweilige Biographie analysiert werden, wodurch sich eine Vielzahl an Möglichkeiten ergeben. Sozioökonomische Gründe alleine greifen zu kurz, um Radikalisierungsprozesse in ihrer Komplexität zu fassen. Der ehemalige CIA-Analytiker Marc Sageman verweist darauf, dass historisch betrachtet dschihadistische Bewegungen unterschiedliche Merkmale aufweisen. Zur Zeit der sowjetischen Invasion in Afghanistan in den 1980er Jahren gehörte ein Großteil der DschihadistInnen der höheren sozio-ökonomischen Schicht an. Die zweite internationale DschihadistInnen-Welle setzte in den 1990er Jahren ein und bestand aus jungen Menschen, die mehrheitlich der Mittelklasse zugeschrieben werden konnten. Nach dem Einmarsch des US-amerikanischen Militärs im Irak 2003, wurde eine dritte Welle internationaler DschihadistInnen losgetreten, die mehrheitlich aus EuropäerInnen der zweiten Generation beziehungsweise Nachkommen von in Europa lebenden Immigranten bestand.³⁴ Das religiöse Wissen vieler DschihadistInnen kann als beschränkt beschrieben werden. Nur ein geringer Anteil hat eine theologische Ausbildung, während sich der Hauptteil mittels ‚Selbststudium‘ mit religiösen Quellen beschäftigt. Die empirischen Daten von Marc Sageman zeigen, dass nur ein Viertel internationaler DschihadistInnen in jungen Jahren religiös waren, während rund zwei Drittel säkular erzogen wurden.³⁵

Der Rest besteht aus christlichen KonvertitInnen. In der ersten Generation der al-Qaida waren die meisten Mitglieder AkademikerInnen, die in erster Linie eine Ausbildung als IngenieurIn oder MedizinerIn hatten. Enttäuscht von der Gesellschaft wandten sie sich von dieser ab, um ihr Leben nach der ‚reinen islamischen Lehre‘ auszurichten, wie es im Salafismus propagiert wird. Quran und die prophetischen Überlieferungen werden so verstanden, dass diese mit der Utopie des Dschihadismus vereinbar sind. Die circa 1400 Jahre traditionelle islamische Hermeneutikwissenschaft wird als unauthentisch deklariert, da diese von der griechischen Philosophie und der islamischen Mystik (Sufismus) ‚verunreinigt‘ sei. Vor diesem Hintergrund erzeugen salafistische Strömungen ihre eigenen Kommentare zu den islamischen Quellen. Wie bereits im vorherigen Kapitel dargestellt, besteht im dschihadistischen Denken ein ausgeprägter moralischer Dualismus, in welchem die eigenen Ziele, das eigene Wirken und die eigene Gemeinschaft als die Verkörperung der Tugendhaftigkeit ausgelegt wird, während alles

34 Vgl. SAGEMAN, Marc: *Leaderless Jihad*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press 2008, 48f.

35 Vgl. EBD., 51f.

und alle anderen als das Sinnbild der Schlechtigkeit und Falschheit bezichtigt wird.

Verschwörungstheorien sind ein fester Bestandteil des dschihadistischen Weltbildes. Anhand dieser werden auch ihre Feindbilder ausgemacht, wie etwa der Hass gegenüber Israel, den Vereinigten Staaten von Amerika, Europa, Juden im Allgemeinen und anderen. Diese Verschwörungstheorien und die damit einhergehenden Feindbilder werden vor allem mit moralischer Empörung angetrieben, indem in der dschihadistischen Propaganda Bilder, Videos und Berichte verbreitet werden, in welchen MuslimInnen vor allem in Konfliktregionen auf unterschiedlichste Art und Weise misshandelt werden.³⁶ Dadurch soll aufgezeigt werden, wie MuslimInnen weltweit gedemütigt werden und Opfer größerer politischer Mächte sind. Da sich jene, die sich radikalieren, selbst als MuslimInnen betrachten, kommt es zu einer Identifizierung mit diesen Opfern. Freiwillige, die sich einem dschihadistischen Kampf anschließen, um drangsalierten MuslimInnen in ihrer Not beizustehen, werden in der dschihadistischen Propaganda als HeldInnen gefeiert, da sie aus ihrer Sicht aus einer moralischen Verantwortung heraus handeln. Diese moralische Empörung ist für viele junge MuslimInnen der Beginn eines Prozesses, in dem eine moralische Überzeugung entsteht. Die Demütigung und Unterdrückung von MuslimInnen in Konfliktregionen wird mit eigenen Alltagserfahrungen im Westen in Einklang gebracht und mit einer dschihadistischen Gruppe debattiert. Dabei muss für diese Person beiläufig der Einsatz von Gewalt einen Sinn ergeben, indem sich diese mit der dschihadistischen Agenda identifiziert. Globale DschihadistInnen interpretieren die Welt vordergründig politisch und verwenden dafür religiöses Vokabular. Sie bezichtigen dem Westen der Ursprung moralischer Dekadenz, Korruption und Gier zu sein. Sie betrachten sich selbst als die wahrhaften Verteidiger des Islams in einer globalen Verschwörung, die von ‚Kreuzrittern und Juden‘ gegen alle MuslimInnen geführt wird. Dieser Krieg wird als Zeichen der Apokalypse gedeutet, wo die Seiten der Parteien klar ersichtlich wären.³⁷

Identität spielt dabei im europäischen Kontext eine enorme Rolle. Wenn junge MuslimInnen sich aufgrund von Diskriminierung, Marginalisierung und weiteren ausgrenzenden Mechanismen nicht mit europäischen Gesellschaften identifizieren können, suchen sie nach einer neuen Identität, die sie im Verlauf ihrer Radikalisierung im Dschihadismus wiederfinden.³⁸ In solchen Fällen resoniert die

36 Vgl. SAGEMAN 2008 [Anm. 34], 72ff.

37 Vgl. ROY 2017 [Anm. 3], 87ff.

38 Vgl. KHOSROKHAVAR 2017 [Anm. 23], 74.

Überzeugung, dass eine internationale Verschwörung gegen den Islam existiert. Radikalisierung erfolgt seit der Kreation des ‚Islamischen Staates‘ nicht mehr ausschließlich durch physische Netzwerke, wie etwa aus dem Freundes-, Bekannten-, oder Familienkreis. Insbesondere durch eine starke Internetpräsenz dschihadistischer Gruppierungen werden Individuen vor allem in Europa dazu angehalten, als solche eigenständig, ohne eine erforderliche Absprache mit einer strukturellen Hierarchie, Anschläge durchzuführen.³⁹

Wie Sageman richtig feststellt, muss in der Auseinandersetzung mit dschihadistischer Radikalisierung auf die Perspektive geachtet werden.⁴⁰ Als eine außenstehende Person liegt das Hauptaugenmerk auf den Auswirkungen von terroristischen Anschlägen und auf der Abweichung von bestehenden gesellschaftlichen Normen. Aus einer Innenperspektive wird die Anwendung von Gewalt andersartig beurteilt, da die Informationsquellen und damit die Auslegung politischer, gesellschaftlicher und religiöser Gegebenheiten andere sind. Damit entstehen nicht nur andere moralische Konnotationen bei dschihadistischen Gewaltakten, sondern gleichermaßen eine andere Selbstwahrnehmung. DschihadistInnen verstehen ihr Handeln nicht ausschließlich als tugendhaft, sondern ebenso als heroisch.⁴¹ Nebenbei finden sie durch ihre Zugehörigkeit zu einer dschihadistischen Gemeinschaft, die sich als exklusivistisch und elitär versteht, einen Halt, den sie so nicht mehr in ihrer ursprünglichen Herkunftsgesellschaft vorfinden oder gar nicht erst vorgefunden haben.

4. Pädagogische Reflexion

Dieser Abschnitt soll einen pädagogischen Denkanstoß für Präventivmaßnahmen geben, wobei zunächst die in diesem Ansatz angestrebte Reichweite der Prävention erklärt werden muss. In der Extremismusprävention wird zwischen primärer/universeller, sekundärer/selektiver und tertiärer/indizierter Prävention differenziert.⁴² Die in dieser Passage behandelten pädagogischen Überlegungen sind der primären Prävention zuzuschreiben, womit diese Maßnahmen nicht auf eine bestimmte Zielgruppe gerichtet sind, sondern darauf abzielen, die Lebensbedingungen von allen SchülerInnen zu stabilisieren. Dies muss als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstanden werden und darf nicht muslimische Schüler-

39 Vgl. EBD., 109f.

40 Vgl. SAGEMAN, Marc: *Misunderstanding Terrorism*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press 2017, 102ff.

41 Vgl. MANEMANN 2015, [Anm. 13], 84.

42 Vgl. CEYLAN / KIEFER 2013 [Anm. 5], 111ff.

Innen als solche markieren, da anderenfalls die Wirkung auf diese eine negative sein kann.⁴³

Aus den vorherigen Kapiteln wird ersichtlich, wie die dschihadistische Weltsicht eine harmonische Koexistenz von MuslimInnen und Nicht-MuslimInnen ausschließt. Im Besonderen dienen dazu moralische Fehltritte einer vermeintlichen christlichen und jüdischen Konspiration, die dafür verantwortlich sei, dass MuslimInnen sowohl im Westen als auch in der islamischen Welt unterdrückt werden. Die emotionale Ebene nimmt dabei eine besondere Rolle ein. Dabei werden Repressionen und das Leid von MuslimInnen aus internationalen Kriegsregionen instrumentalisiert und in einen scheinbaren Zusammenhang mit persönlichen Ausgrenzungs-, Diskriminierungs- und Marginalisierungserfahrungen in europäischen Gesellschaften gebracht. Das Gefühl der Fremdheit, der Ausgeschlossenheit in europäischen Heimatgesellschaften soll damit ausdrücklich betont und hervorgerufen werden. All diese negativen Erfahrungen werden in einen Zusammenhang gebracht mit der simplizistischen Erklärung, dass insbesondere der Islam in säkularen politischen Systemen bekämpft wird, um die islamische Identität von MuslimInnen niederzuschlagen.⁴⁴

Um dieser dschihadistischen Geisteshaltung entgegenzuwirken, kann die Erziehungswissenschaft präventive Maßnahmen ergreifen. So wird um ein Klima der gegenseitigen Empathie geschaffen, das auf grundsätzlichen Moralvorstellungen basiert. Dazu eignet sich die Pädagogik der Menschenrechte in mehrerlei Hinsicht. Das Ziel dieses pädagogischen Ansatzes ist es, eine Friedenskultur zu fördern, „die auf Demokratie, Entwicklung, Toleranz und wechselseitigem Respekt fußt“⁴⁵. Die Lerninhalte sollen den dschihadistischen Narrativen und den in der Dschihadismus-Forschung genannten Radikalisierungsfaktoren thematisch angepasst werden. Diese werden wie folgt zusammengefasst: Spannungsfeld Religion/Politik, Individualität/Kollektivität, religiöse Identität in einer Demokratie, Toleranz, Moral, der freie menschliche Wille, religiöser Pluralismus und Anti-Diskriminierungs-Haltung. Diese Themenbereiche sind in einer Komposition von Menschenrechten und Demokratie darzustellen. Wie sich anhand der genannten Lerninhalte zeigt, bewegt sich ein Großteil davon auf einer strukturellen Ebene, die sowohl die nicht-muslimische Mehrheitsgesellschaft als auch die muslimische Minorität betrifft. Mittels der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte

43 Vgl. KIEFER, Michael: Thesen zum Umgang mit der neosalafistischen Mobilisierung – Zwischen Hilflosigkeit und gezielter pädagogischer Intervention, in: CELYAN, Rauf / JOKISCH, Benjaming (Hg.): Salafismus in Deutschland – Entstehung, Radikalisierung und Prävention 2014, 260.

44 Vgl. SAGEMAN 2008 [Anm. 34], 97ff.

45 Office of the High Commissioner for Human Rights: World Plan of Action 1993, 1, in: LENHART, Volker: Pädagogik der Menschenrechte, Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2003, 32.

(AEMR) soll es im Rahmen von Bildungsinstitutionen jedem Subjekt ermöglicht werden, die eigene Persönlichkeit völlig zu entfalten.

Bildungsstätte haben die Menschenrechte zu achten und müssen auf Frieden, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen sowie ethnischen und religiösen Gruppen ausgerichtet sein.⁴⁶ Menschenrechtsbildung soll in Anbetracht existierender dschihadistischer Narrative als eine Form der Prävention gedacht sein, wodurch gesamtgesellschaftlich ein positives Bewusstsein und eine Haltung geschaffen wird, womit die Mehrheitsgesellschaft einerseits und die muslimische Minderheit andererseits auf einer gemeinsamen moralischen Basis zueinander finden. Daraus sollen Werte auf einer individuellen Ebene entstehen, von der ausgehend das persönliche Handeln reflektiert werden soll.⁴⁷

Als zentraler Gesichtspunkt in der Pädagogik der Menschenrechte ist die Religionsfreiheit, die einerseits die individuelle Freiheit des Einzelnen, aber auch das kollektive Recht der Religionsgemeinschaften umfasst.⁴⁸ Die Unantastbarkeit der Würde des Menschen ist ein Wert, der nicht nur in der internationalen Menschenrechtscharta formuliert wird, sondern ebenso in den islamischen Quellen.⁴⁹ Durch die Fokussierung auf die Religionsfreiheit als Bestandteil universaler Menschenrechte wird eine erziehungswissenschaftliche Sphäre geschaffen, in der die Anwendung von Gewalt delegitimiert und die Würde des Menschen hochgehalten wird.⁵⁰ Hinzu kommt, dass durch das Erlernen der Menschenrechte eine Auseinandersetzung mit vorherrschenden gesellschaftlichen und politischen Normen stattfinden muss, um zu eruieren, ob dem Individuum in der Gesellschaft adäquate Freiheiten zugesprochen werden oder nicht beziehungsweise wie das Absprechen von Grundfreiheiten entlarvt werden kann.⁵¹

Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit innerhalb und außerhalb von Strukturen können dadurch ermittelt werden. Es soll damit bezweckt werden, anhand einer angelernten ethischen Reflexion SchülerInnen dazu befähigen, innerhalb wie auch außerhalb ihrer Bildungsinstitution Verantwortung zu übernehmen. Dafür benötigt es die Fähigkeit, Gewalt sowohl physischer als auch psychischer Natur

-
- 46 Vgl. WEYERS, Stefan / KÖBEL, Nils: Bildung und Menschenrechte. Grundlagen, Herausforderungen, Perspektiven. Zur Einleitung, in: WEYERS, Stefan / KÖBEL, Nils: Bildung und Menschenrechte – Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung, Wiesbaden: Springer VS 2016, 3.
- 47 Vgl. KÖBEL, Nils: Menschenrechte, Wertebindungen, Biographie, in: WEYERS, Stefan / KÖBEL, Nils: Bildung und Menschenrechte – Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung, Wiesbaden: Springer VS 2016, 227.
- 48 Vgl. WITTINGER, Michaela: Christentum, Islam, Recht und Menschenrecht – Spannungsfelder und Lösungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, 15.
- 49 Vgl. EBD., 48.
- 50 Vgl. REARDON, Betty A. / SNAUWAERT, Dale T.: Betty A. Reardon: A Pioneer in Education for Peace and Human Rights, New York: Springer 2015, 148.
- 51 Vgl. EBD., 150.

als solche zu begreifen und dieser mit entsprechenden Mitteln entgegenzutreten. Durchaus lässt sich die Pädagogik der Menschenrechte in dieser Relation als ein politischer und moralischer Diskurs beschreiben, durch den versucht wird, die moralische Identität der gesellschaftlichen Mehrheit und jener der Minderheit anzunähern.⁵² In der diskursiven Auseinandersetzung mit der Menschenrechtspädagogik werden soziale Praktiken und Beziehungen hinterfragt beziehungsweise neu geschaffen.⁵³ Bestehende hegemoniale Werte und Normen werden unter diesen Verhältnissen mit einer moralischen und ethischen Kritik neu bewertet. Der pädagogische Zweck ist keineswegs, SchülerInnen in Richtung einer singulären geistigen Haltung zu erziehen, sondern vielmehr, sie zu ermutigen, ihre Freiheiten einzufordern, die nur in einer Diversität münden kann.⁵⁴ Individualität kann daher bloß als die Erkundung der eigenen Persönlichkeit betrachtet werden, die ebenfalls aus einer religiösen, aber auch traditionellen Komponente bestehen kann und im Rahmen einer liberalen Demokratie zu einer gelebten gesellschaftlichen Vielfalt führt.

52 Vgl. KEET, André: Discourse, Betrayal, Critique: The Renewal of Human Rights Education, in: Roux, Cornelia: Safe Spaces – Human Rights Education in Diverse Contexts, Rotterdam: Sense Publishers 2012, 8.

53 Vgl. EBD., 11.

54 Vgl. BECKER, Anne: Identity Premised on Equality of Difference as a Fundamental Human Right, in: Roux, Cornelia: Human Rights Education in Diverse Contexts, Rotterdam: Sense Publishers 2012, 87.

Josef Walder

Religiöse Vielfalt im Leben heutiger Jugendlicher als Herausforderung und Chance

Zum Umgang mit (religiöser) Pluralität im Lebensraum Schule

Der Autor

Dr. theol. Josef Walder, Lehrtätigkeit an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein, Schriftleitung der Zeitschrift ÖKUM, Forschungsschwerpunkte: Beziehungsaspekt in Bildungsprozessen, Möglichkeiten und Grenzen digitaler Medien und digitaler Lehre; Umgang mit (religiöser) Pluralität im Lebensraum Schule. Lehrtätigkeit in der Aus-, Fort- und Weiterbildung.

Dr. theol Josef Walder
KPH Edith Stein
Riedgasse 11
A-6020 Innsbruck
e-mail: josef.walder@kph-es.at



Religiöse Vielfalt im Leben heutiger Jugendlicher als Herausforderung und Chance

Zum Umgang mit (religiöser) Pluralität im Lebensraum Schule

Abstract

Wie können Jugendliche lernen, mit zunehmender religiöser Vielfalt umzugehen? Was kann Schule, was können LehrerInnen vermitteln, damit sich junge Menschen in dieser Pluralität orientieren und zurechtfinden können und so auch in ihrer Lebenswelt bestehen? Nach einem Blick auf die Situation Jugendlicher werden im vorliegenden Beitrag Kriterien für eine kritische Reflexion nach „innen“ und „außen“ erörtert. Letztlich werden für personales und soziales Lernen „Positionalität“ ebenso eingefordert wie eine „weltoffene Perspektive“. Erfahrungen von Studierenden der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) Edith Stein in Zusammenhang mit der LV „Pluralität religiöser Phänomene“ fließen in den Beitrag ein.

Schlagworte

Jugendliche – Pluralität – Lebensraum Schule – interreligiöses Lernen – Identitätsbildung

Religious diversity in the life of young people as challenge and opportunity

About (religious) plurality in the school habitat

Abstract

How can teenagers learn to handle ever increasing religious diversity? What can school or teachers provide in order for young people to be able to orientate themselves in this plurality and persist in their own environment. After looking at the situation of teenagers, this entry analyses criteria for a critical reflection on the inside and the outside. Ultimately “personality” and a “cosmopolitan perspective” are required for personal and social learning. The experience of students of the KPH Edith Stein in connection with the course “Plurality of religious phenomenon” is incorporated in this paper.

Keywords

teenagers – plurality – school – interreligious learning – identity formation

1. Zur Lebenswirklichkeit junger Menschen

„Genau wie meine Großeltern sehne ich mich nach tröstenden Worten, Sinnhaftigkeit und Frieden. Aber ich suche diesen Trost nicht mehr in der Kirche, in der ich mich erst mal durch altvertrauten Zweifel kämpfen muss, bevor sich, im besten Falle, etwas Besinnlichkeit einstellt. Mein Fernbleiben ist die Konsequenz einer größeren Auswahl“¹, schreibt die Studentin Sophia Fritz, die in der Kirche aufgewachsen ist und ihren Sinn heute auf der Yogamatte und an anderen Orten sucht.

1.1 Gesellschaftliche Strömungen und Entwicklungen

Die größte und folgenreichste Veränderung in Richtung einer wachsenden religiösen Vielfalt in den letzten Jahrzehnten ist wohl die Individualisierung der Religiosität. Religion nimmt eine stärker subjektive, erfahrungsbezogene Form an. „Liberaldemokratische Gesellschaften tolerieren und achten [...] die Religionsfreiheit des Einzelnen. Aber infolge des erfolgreichen Drucks, die Religion in die Privatsphäre zu verbannen, [...] fällt es hier viel schwerer, der Religion im öffentlichen Leben eine legitime Rolle zuzuerkennen.“²

Zugleich drängt Religion an die Öffentlichkeit. Nicht nur im implizit Religiösen, wie beispielsweise in der Werbung, sondern auch im Bereich des Politischen. Als ‚Initialzündung‘ gilt der Anschlag auf das World Trade Center am 11. September 2001. In der sogenannten ‚Kreuzdebatte‘ oder auch in der Flüchtlingskrise ist Religion ebenso wieder zum Politikum geworden.³ Hier wird nun Religion oft als Mittel zur Abgrenzung benutzt, als Kennzeichen für Fremdheit, für Nichtzugehörigkeit. Entsprechend wird dann auch das ‚christliche Abendland‘ verteidigt: ‚Wir und die anderen‘. Religiöse Pluralisierung erfolgt also zwischen zwei Bewegungen, jener in Richtung Individualisierung und jener in Richtung Öffentlichkeit.

Zudem kommt es durch die immer noch steigende Digitalisierung im Bereich der Bildung zu einer weiteren Verstärkung der Selbstständigkeit und Individualisierung. Die jungen Menschen wollen aktiv am Lernen teilnehmen und ein Wissen erwerben, das für ihre Bildung gut und für sie nützlich ist. „Dank vieler verschiedener Medien (man ist oft nur einen ‚Mausklick‘ vom Wissen entfernt) ist der Zugang viel einfacher und die Nachfrage exorbitant hoch. Diese ‚Tools‘ nutzen

1 FRITZ, Sophia: Yoga: Gottlos glücklich, in: <https://www.zeit.de/2020/29/yoga-glaube-kirche-tradition-ersatz-spiritualitaet/komplettansicht?print> [abgerufen am 16.02.2021].

2 CASANOVA, José: Der Ort der Religion im säkularen Europa, in: *Transit. Europäische Revue* 27 (2004) 86–106, hier: 96–97.

3 Vgl. POLAK, Regina / SEEWANN, Lena: Religion als Distinktion: Säkularisierung und Pluralisierung als treibende Dynamik in Österreich, in: AICHHOLZER, Julian u. a. (Hg.): *Quo vadis, Österreich? Wertewandel zwischen 1990 und 2018*, Wien: Czernin 2019, 89–134, hier: 89–93.

gerade Jugendliche, die mit Smartphones und Tablets vertraut sind.“⁴ Durch die Mediatisierung vieler Lebensbereiche werden die Möglichkeiten von Kommunikation erweitert und beschleunigt, die Grenzen zwischen privat und Öffentlichkeit verblassen; Multiperspektivität ist damit klar mitgegeben. Die Religiosität heutiger Jugendlicher ist von diesen Entwicklungen geprägt und vor diesem Hintergrund zu verstehen.

1.2 Kennzeichen der Lebenswelten heutiger Jugendlicher

Jugendliche leben in unterschiedlichen und sich ständig wandelnden Lebenswelten, in denen die Anforderungen in Schule, Ausbildung und Beruf wachsen und in denen es wenige fixe Orientierungspunkte gibt. Sie sind in vielen Lebensbereichen anders gefordert als junge Menschen früherer Generationen. Lebenswege lassen sich weniger verlässlich planen. „Dieser Generation sind weltanschauliche Grabenkämpfe eher fremd, sie hält sich vielmehr die Optionen offen und versucht flexibel zu sein, also: zugreifen, wenn sich Chancen bieten, und ‚Augen zu und durch‘, wenn es nicht klappt.“⁵ Für Jugendliche kann vieles nebeneinander stehen und sie „tolerieren, dass unterschiedliche Lebensentwürfe, Weltanschauungen, Kulturen und auch Glaubenssysteme nebeneinander existieren – solange sie davon nicht negativ beeinflusst sind“⁶. Jugendliches Aufwachsen bewegt sich heute zwischen Aufbruchsstimmung und Grenzerfahrung, Finanz- und Weltwirtschaftskrise, Pandemie, Migration oder dem Einsatz für Klimaschutz-Maßnahmen.

Grundsätzlich geht es Jugendlichen in ihren Lebenswelten und im Speziellen in den sogenannten Jugendkulturen um Beziehungsnetzwerke, die ihnen soziale Heimat und Gemeinschaft unter Gleichen bieten. Sie suchen und brauchen attraktive Möglichkeiten, ihr eigenes kreatives Potenzial zu entfalten. Und sie suchen vor allem Respekt, Anerkennung und Wertschätzung. Der Jugendforscher Klaus Farin bemerkt: „Respekt, Anerkennung ist das, was Jugendliche am meisten vermissen, vor allem von Seiten der Erwachsenen.“⁷ Ihre Suchbewegungen finden sich auch im Bereich des Religiösen und der Transzendenz.

4 AUGUSTIN, Michael: Statement zum Thema „Religiosität im Alltag“ im Rahmen der Lehrveranstaltung „Pluralität religiöser Phänomene“ an der KPH Edith Stein (Sommersemester 2021). Veröffentlichung mit Zustimmung des Verfassers.

5 KÖGLER, Ilse: Veränderungen in der Lebens- und Erfahrungswelt von Jugendlichen, in: Unsere Brücke (hg. vom Priesterseminar der Diözese Linz), 11/Dezember 2018 (2018) 13–14, hier: 13.

6 EBD., 14.

7 FARIN, Klaus: Jugendkulturen heute – Essay, in: <http://www.bpb.de/apuz/32643/jugendkulturen-heute-essay> [abgerufen am 16.02.2021].

1.3 Offenheit von Kindern und Jugendlichen für religiöse Fragen und Transzendenz

In der Ausbildung zur Primarpädagogin bzw. zum Primarpädagogen konnten Studentinnen und Studenten der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) Edith Stein bereits einige Praxiserfahrungen an Volksschulen sammeln; eine Studierende berichtet: „Ich habe Kinder bislang sehr begeistert und staunend im Zusammenhang mit Transzendenz Erfahrungen erlebt. Sie wollen Neues entdecken und sind sehr neugierig gegenüber anderen Religionen und Phänomenen.“⁸ Zeigen sich bei Kindern Religion und Glaubensüberzeugungen offen in ihren Fragen und in Gesprächen, darf im Leben Jugendlicher insbesondere die religiöse Dimension von Lebensorientierung und Sinnerfahrungen nicht übersehen werden. Glaube und Religion bewegen sich für Jugendliche grundsätzlich im Spektrum von ‚ist mir wichtig‘ über ‚gehört irgendwie dazu‘ bis ‚ist mir egal‘. Dabei weisen aber gleichzeitig die Musik Jugendlicher, „ihr Konsumieren, ihre virtuelle Kommunikation, aber auch ihre ausdrücklichen Fragen nach Lebenssinn und Lebenspraxis religiöse Züge im engeren oder weiteren Sinn“⁹ auf.

Jugendliche suchen und kennen religiöse Formen jenseits institutioneller Bindungen. Religiosität äußert sich individualisiert, vernetzt in Szenen und Events.¹⁰ Sie glauben mehrheitlich an etwas Ultimatives, das als ‚Gott‘, ‚Göttliches‘ oder ‚Höhere Macht‘ bezeichnet werden kann. Sie unterstützen Wertorientierungen, „die zu großen Teilen mit christlichen Positionen übereinstimmen. Wichtige Lebenswenden (Taufe, Heirat, Tod) werden von Jugendlichen oftmals mit kirchlichen Ritualen in Verbindung gebracht. Kirchliche Angebote werden aber nur dann wahrgenommen, wenn sie in die jeweilige Lebenssituation passen: Kirche an sich wird von einer überwältigenden Zahl der heutigen Jugendlichen als langweilig und veraltet angesehen.“¹¹ Hilfreich ist hier eine Differenzierung zwischen Religion, Religiosität und Glaube, wenn auch alle drei Begriffe in der Alltagssprache synonym verwendet werden und aufeinander bezogen sind.

8 JEHL, Sarah: Statement zum Thema „Religiosität im Alltag“ im Rahmen der Lehrveranstaltung „Pluralität religiöser Phänomene“ an der KPH Edith Stein (Sommersemester 2021). Veröffentlichung mit Zustimmung der Verfasserin.

9 SCHARER, Matthias: „Erst gehen, wenn man gesandt wird?“ Gibt es ein Problem krankhafter Beschränkung des missionarischen Anspruchs in der gegenwärtigen Kirche? Religionsunterricht im Umbruch der religiösen Landschaft und die Frage nach realistischen Lernaufgaben in dieser Situation, in: <https://www.uibk.ac.at/theol/leseraum/texte/402.html?print=1> [abgerufen am 16.02.2021].

10 Vgl. STREIB, Heinz / GENNERICH, Carsten: Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher, Weinheim / München: Juventa 2015, 82–97.

11 PROKOPF, Andreas: Religiosität Jugendlicher: eine qualitativ-empirische Untersuchung auf den Spuren korrelativer Konzeptionen, Stuttgart: Kohlhammer 2008, 20.

2. Junge Menschen und die Vielfalt von Weltanschauungen, religiösen Phänomenen und Religionen

Im Blick auf das eigene Lebensumfeld beobachtet eine Studentin: „In den Medien begegnen mir Diskussionen über den Ethikunterricht, das Kopftuchverbot, den Segen der Kirche für homosexuelle Paare oder Sterbehilfe. Zudem gibt es viele sichtbare Bilder von Religionen oder religiösen Phänomenen im Alltag.“¹²

2.1 Große Auswahl religiöser und pseudoreligiöser Angebote

Naturreligionen, Buddhismus, Christentum, Yoga-Angebote, Scientology, Schamanismus, Hexenkreise, altkeltische Kulte ... Die religiös-plurale Gesellschaft ist der Kontext, in dem sich heutige Jugendliche bewegen. „Neben die Pluralität christlicher Spiritualitäten und Lebensformen ist in den letzten Jahren eine oftmals diffuse Religiosität mit synkretistischen Zügen getreten. Religionssoziologen sprechen von einer ‚Patchwork-‘ oder ‚Bricolage-Religiosität‘. Sie verstehen darunter eine individuelle Verbindung unterschiedlicher, auch widersprüchlicher religiöser und säkularer Vorstellungen und Praktiken.“¹³ Die deutschen Bischöfe diagnostizieren: „Dieser gesellschaftliche Trend spiegelt sich auch im Klassenzimmer wider. Selbst in konfessionell homogenen Lerngruppen findet man sehr unterschiedliche Einstellungen zum christlichen Glauben und zur Kirche.“¹⁴

Dazu kommt zunehmend die ‚Pseudoreligion F‘, wie sie Tomáš Halík bezeichnet – und er meint damit wachsenden Fundamentalismus, Fanatismus und Pharisäertum. „Sie verbindet, trotz aller Unterschiede, vor allem die Ähnlichkeit der Mentalitäten – die selektive zweckgebundene Nutzung der religiösen Rhetorik im Widerspruch zum ethischen Kern dieser Religionen, den Widerstand gegen den historischen und hermeneutischen Zugang zur Religion, die Intoleranz (‚im Besitz der vollen Wahrheit‘), die Verbindung der Religionen mit den Machtinteressen bestimmter politischer Kreise u. ä.“¹⁵

In den letzten Jahren ist gleichzeitig eine verstärkte Hinwendung Jugendlicher zu fundamentalistischen Glaubensformen beobachtbar. „Sicher ist es nicht abwegig, diese Hinwendung zumindest auch als Antwort auf die erfahrene Unüberschaubarkeit und auch auf die in den vergangenen Jahrzehnten in Europa stattgefundenen Verdrängung aller Religiösen aus dem öffentlichen Leben zu ver-

12 JEHL 2021 [Anm. 8].

13 SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, 6., überarb. Auflage, Bonn 2017, 15.

14 EBD.

15 HALÍK, Tomáš Pseudoreligion F – Beispiel einer religiösen Pathologie, in: <http://www.theologie-und-kirche.de/halik-pseudoreligion.pdf> [abgerufen am 16.02.2021].

stehen. In Zeiten des Wandels und der Verunsicherung scheint es besonders reizvoll, sich strikt von der weiteren Welt abzugrenzen und innerhalb enger Grenzen ein leicht verständliches, konsistent wirkendes und Sicherheit suggerierendes System von Welterklärungen und Handlungsrichtlinien vorzufinden.“¹⁶

2.2 Der Beitrag von Religion(en) zur Identitätsbildung Jugendlicher

Identität gibt Antwort auf die Frage ‚Wer bin ich?‘. Identitätsbildung ist eine zentrale Aufgabe des Jugendalters. Heute steht sie vor neuen Herausforderungen. Denn (religiöse) Identität ist durch Pluralität gekennzeichnet und fragmentiert.

Religiöses und interreligiöses Lernen stellen die je eigene Religiosität durchaus in Frage, fordern erkennbare religiöse Identität heraus. Eine religiöse Pluralisierung stellt dabei gerade die christlichen Werte auf den Prüfstand. Der Soziologe und Politikwissenschaftler Gert Pickel ist überzeugt, „dass über kurz oder lang niemand daran vorbeikommen wird, hier seine/ihre eigene (christliche oder säkulare) Position zu entwickeln, die er/sie vor dem Hintergrund des christlichen Glaubens vertreten kann“¹⁷. Nur wenn wir eine plausible Identität entwickelt haben, können wir mit anderen in Dialog treten und auf andere zugehen.

„So widersprüchlich es klingt, hilft es meiner Meinung nach, die eigene Religion in der Interaktion mit ‚anderen‘ Bekenntnissen und Phänomenen zu reflektieren. Es gilt, Ängste und Vorurteile abzubauen, um eine persönliche Begegnung zu ermöglichen. Daher finde ich es besonders wichtig, sich zuerst mit Kenntnissen über die Kultur und Religion des anderen, aber auch mit der eigenen kulturellen und religiösen Identität auseinanderzusetzen.“¹⁸ Die Begegnung mit anderen ist eine Herausforderung, weil dies eine Besinnung auf die eigenen Wurzeln verlangt. Wenn die eigene Identität diffus wird und wenn keine verbindenden Werte erkennbar werden, entstehen Angst und Ablehnung gegenüber den anderen.

Für Religionslehrerinnen und Religionslehrer geht es letztlich darum, jedem und jeder Rede und Antwort zu stehen, der oder die nach der Hoffnung fragt (1 Petr 3,15). Religiöse Identitätsbildung braucht den Blick auf die eigene religiöse Grundlage sowie gleichzeitig eine Offenheit gegenüber den Auffassungen anderer. Das ist eine Entwicklungsaufgabe im Kindes- und Jugendalter, zugleich aber

16 GANTER, Matthias: Jugend Religion Medien. Lebens- und Glaubenswelten heutiger Jugendlicher in Film und Medien, in: https://www.erzbistum-koeln.de/presse_und_medien/medienzentrale/begleitmaterialien/arbeitshilfen/publikationen/Jugend-Religion-Medien_Medienzentrale_Koeln.pdf [abgerufen am 16.02.2021].

17 PICKEL, Gert: Das Problem mit der religiösen Pluralität, in: <https://www.feinschwarz.net/religioese-pluralitaet/> [abgerufen am 16.02.2021].

18 JEHLE 2021 [Anm. 8].

auch ein lebenslanger Prozess. Identitäten bleiben immer unabgeschlossen, offen und sind bestimmungsbedürftig.

2.3 Der Anspruch von Religion und Religionen – Kriterien einer Unterscheidung

Wie können sich junge Menschen im religiösen Pluralismus zurechtfinden? Es empfiehlt sich die Auseinandersetzung mit der ‚eigenen Religion‘ wie auch mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten anderer Religionen. Im Folgenden geht es darum, Jugendlichen anhand der folgenden Kriterien Wege zu eröffnen, das ‚Eigene‘ und das ‚Fremde‘ kritisch zu reflektieren, ebenso das ‚Fremde‘ im ‚Eigenen‘. In Religionen und religiösen Phänomenen mischen sich ‚Eigenes‘ und ‚Fremdheit‘, Heiliges und Gewalt, Wesen und Unwesen. Deshalb bedarf es der Bereitschaft zur Selbstkritik, ebenso wie jener zum Lernen von den anderen. Die folgenden Kriterien gründen im christlichen Glauben und sind letztlich Prüfstein dessen, was Religionspädagoginnen und Religionspädagogen weitergeben sollen und wie Christsein gelebt werden soll.

2.3.1 Dialog

Unter Dialog ist nicht bloß Miteinander-Reden zu verstehen. Interreligiöser Dialog soll vom Ureigenen der Religion(en) ausgehen und darf weder fundamentalistisch noch gleichgültig sein. Mit anderen Religionen und Kulturen in Dialog zu treten, braucht Klarheit, Klugheit und Vertrauen. Dabei ist „der intrareligiöse Dialog der entscheidende Maßstab, an dem Fähigkeit und Bereitschaft zu einem wahren interreligiösen Dialog zu messen sind“¹⁹. Dialog in Bezug auf interreligiöses Lernen schließt den theologischen Austausch ebenso mit ein wie den der religiösen Erfahrungen.

Die Basis jedes wahren Dialogs ist die Freiheit; das gilt besonders für den interreligiösen Dialog. Dialog ist ein Lernprozess, der eine Einübung in die Kultur des Zuhörens verlangt. Es geht um ein gegenseitiges Verstehen, nicht um ein Durchsetzen dessen, was man selbst für ‚die Wahrheit‘ hält. Es gilt, die Auffassung der anderen kennenzulernen und gleichzeitig auch für die eigenen Überzeugungen einzustehen. In diesem Sinn ist auch ein Protest – im ursprünglichen Sinn des

19 WALDENFELS, Hans: Dialog und Freiheit, in: BÖTTIGHEIMER, Christoph / FILSER, Hubert (Hg.): Kircheneinheit und Weltverantwortung. Festschrift für Peter Neuner. Unter Mitarbeit von Florian Bruckmann, Regensburg: Friedrich Pustet 2006, 379–393, hier: 390.

Wortes – durchaus notwendig: „pro-testieren im lateinischen Ursinn: ‚pro-testari‘, d. h. wörtlich: Zeugnis-geben-für“²⁰.

Kritisch soll man jene religiösen Angebote prüfen, die bewusst von Information und Kommunikation ausschließen, die den Dialog ablehnen. Nicht selten werden dabei wichtige Informationen zurückgehalten, sodass es zu Ent-Täuschungen kommen muss.

2.3.2 Toleranz

„Die gegenseitige Akzeptanz, Toleranz und der Respekt sind unumgänglich, damit sich Kinder in einem religiösen Umfeld wohl, geborgen und angenommen fühlen. Ich bin der Meinung, dass dies umso besser gelingen kann, je mehr sich Kinder einbringen und nicht verschließen. Außerdem haben Kinder und Jugendliche ein Recht darauf, ihre Religion auszuleben, ohne Angst haben zu müssen, dass sie ausgelacht oder ausgegrenzt werden.“²¹ Toleranz beinhaltet Respekt, Akzeptanz und Anerkennung. Sie ermöglicht Frieden ‚ad intra‘ sowie ‚ad extra‘.

Toleranz beinhaltet Interesse an Neuem und Fremdem sowie die Fähigkeit, sich in die Situation des anderen hineinzudenken. Mit Toleranz wird ein sozialer Raum eröffnet, der Zusammenleben ermöglicht. Aber dieser Raum ist nicht unbegrenzt. Wer tolerant ist, gibt sich nicht selbst auf. Keinesfalls darf sie der Intoleranz Vorschub leisten. Tolerantes Verhalten ist nur dort möglich, wo es eigene Grundwerte und Identität gibt. „Die Toleranz steht zwischen Ablehnung und uneingeschränkter Bejahung. Sie hält dazu an, etwas zu ertragen, was eigentlich unerträglich erscheint. Toleranz bedeutet die Fähigkeit, eine andere Überzeugung oder ein anderes Verhalten – mitunter zähneknirschend – auszuhalten, durchzutragen, hinzunehmen.“²²

2.3.3 Freiheit

Wird die Freiheit junger Menschen durch verschiedene psychologische und soziologische Tricks eingeschränkt, durch die ein schlechtes Gewissen eingeredet oder Angst gemacht wird, ist Vorsicht geboten. Dazu zählen auch überzogene Erwartungen an Konformität oder die Ankündigung von Weltuntergangsszenarien und sonstigen Katastrophen.

20 LAMBERT, Willi: Dialogprozess in der Kirche und „der neue Weg“, in: Korrespondenz zur Spiritualität der Exerzitien 101 (2012) 41–46, hier: 43.

21 HASELWANTER, Sabine: Statement zum Thema „Religiosität im Alltag“ im Rahmen der Lehrveranstaltung „Pluralität religiöser Phänomene“ an der KPH Edith Stein (Sommersemester 2021). Veröffentlichung mit Zustimmung der Verfasserin.

22 SCHEUER, Manfred: Wider den kirchlichen Narzissmus. Ein spirituell-politisches Plädoyer, Innsbruck / Wien: Tyrolia 2015, 31.

Die Überzeugung der Freiheit Gottes gehört zum Kern des christlichen Glaubens. Die Bibel unterscheidet klar zwischen Gott und seiner Schöpfung, das verdeutlicht der Gedanke der ‚creatio ex nihilo‘. Der Gott der Bibel ist einer, der anderes außer sich selbst zulässt, eben auch andere ‚religiöse Angebote‘. Freiheit bedeutet, andere nicht abhängig zu machen oder für die eigenen Interessen zu verzwecken. Freiheit lebt von einem respektvollen Umgang untereinander, von Solidarität und Freundschaft.

Problematisch ist ebenso eine Verknüpfung von Glauben und Gesundheit. Werden Schicksalsschläge und Krankheit mit einem schwachen oder fehlenden Glauben begründet, steht das dem christlichen Gottesbild diametral entgegen. Der Gott der Bibel fängt – entgegen seinen eigenen Ankündigungen – immer wieder neu an.

2.3.4 Transparenz

Echtheit, Offenheit und Transparenz fördern menschliches Zusammenleben und spielen bei der Beziehungsgestaltung von Menschen eine entscheidende Rolle. Transparenz ist notwendig im Interesse des Zusammenlebens in einer pluralistischen Gesellschaft. Sie ist Basis für Vertrauen, Wertschätzung und letztlich auch für Zusammenarbeit.

Schule darf also religiöse Pluralität und Differenz keinesfalls verdrängen, privatisieren oder ausblenden. Dabei darf Religion auch nicht wertfrei gedacht werden. Religiöse Differenz ist weder per se eine Bedrohung, noch muss sie verschwiegen werden. „Vielmehr scheint es eine wesentliche Aufgabe religionspädagogischer Bemühungen zu sein, transparent zu machen, wo Religion (die ‚subjektiven‘ Religionen der SchülerInnen, LehrerInnen und die ‚objektive‘ Religion in Form der Religionsgemeinschaften und der gesellschaftlichen Bilder) förderlich und wo sie destruktiv auf das Zusammenleben einwirken.“²³

Mit Transparenz ist nicht Exhibitionismus gemeint. Es braucht den diskreten, fragenden Blick und die Kritik durch andere. Anfragen und Warnungen von anderen können Hilfe sein, um aus einer möglichen Selbsttäuschung herauszukommen.

23 NOVAKOVITS, David: „Wie plural muss/soll religiöses Lernen in Bildungseinrichtungen sein?“ Bericht der Tagung des Österreichischen Religionspädagogischen Forums 2017, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 26/1 (2018) 88–96, hier: 94.

2.3.5 Gerechtes Verhältnis

Gerechtigkeit im AT ist ein Verhältnisbegriff und betrifft zunächst das Verhältnis zwischen Personen, ein Verhältnis, das in Ordnung ist. Im biblischen Sinn schafft Gott Gemeinschaft durch gegenseitige Verbindlichkeit. Ein ‚Gerechter‘, eine ‚Gerechte‘ zu sein bedeutet, einander im Recht verbunden zu sein. Es braucht einen klaren Blick für Unrechtsverhältnisse; es geht um den Einsatz für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung. Für den Christen, die Christin ist es die Liebe selbst, die „an erster Stelle unbedingte Gerechtigkeit, nämlich die Anerkennung der Würde des Mitmenschen und seiner Rechte“, gebietet (De iustitia in mundo Nr. 35). Recht-Schaffen bedeutet das Eintreten für den anderen.

Der eigene Glaube und jedwede religiöse Weltdeutung sind danach zu befragen, ob Menschen dabei einander Rechts-Anwälte und -Anwältinnen sind. Advokat/in bedeutet hier, einander aufgetragen zu sein, füreinander einzutreten und zu sorgen. Dem Evangelium nach sind wir Anwälte und Anwältinnen des Lebens, die Lebensräume eröffnen. Ein Kriterium, das ein gerechtes Verhältnis im Zueinander in den Blick nimmt, ist nicht neutral gegenüber Unrechtsverhältnissen.

2.3.6 Suche nach Wahrheit

„Wird nun (religiöse) Vielfalt exklusiv als ‚bunte Blumenwiese‘ präsentiert, erübrigen sich die Fragen nach Wahrheit und nach Einheit, werden Konflikte ausgeblendet und kann die herausfordernde sowie notwendige Auseinandersetzung mit Differenz nicht stattfinden.“²⁴

Die Frage nach Wahrheit darf im Kontext religiöser Pluralität nicht aufgegeben werden. Nicht selten gilt Relativismus als Synonym für (interreligiösen) Dialog. Sich um die Wahrheitsfrage zu bemühen bedeutet, weder Überlegenheit noch Relativismus Raum zu geben, und darf auch nicht zu Ausschluss oder Vereinnahmung führen. Vielmehr gilt es, „Kommunikation als Weg der Einheitsstiftung und Wahrheitsfindung theologisch und pädagogisch zu entfalten“.²⁵ Es geht darum, Übereinstimmung zu erkennen, Differenzen und Konflikte zu benennen. Die Spannung zwischen Dialog und Fremdheit muss ausgehalten werden. „Weder die Ideologie der Superiorität noch die Ideologie der Gleichheit“ sind im Ringen um die Wahrheitsfrage zuträglich, wie Hans-Georg Ziebertz betont: „Superiorität führt zur Leugnung anderer Wahrheitswege, Gleichheit zu ihrer Relativierung.“²⁶

24 JÄGGLE, Martin: Pluralitätsfähiger Umgang mit den Anforderungen an den Religionsunterricht, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 17/1 (2009) 54–57, hier: 54.

25 ZIEBERTZ, Hans-Georg: Religiöse Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse, in: Religionspädagogische Beiträge 36 (1995) 84–104, hier: 91.

26 ZIEBERTZ, Hans-Georg: Religionspädagogik als empirische Wissenschaft, Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1994, 150.

Die eigene Begrenztheit zu erkennen und an der Perspektive anderer teilzunehmen, ist ein Schlüssel bei der Suche nach der Wahrheit.

Aber damit Wahrheit nicht zur Ideologie verkommt, braucht sie die argumentative Auseinandersetzung. Der Anspruch, die alleinige und absolute Wahrheit zu besitzen, kann auch als Machtinstrument missbraucht werden. Und nicht selten wird der ‚Besitz der Wahrheit‘ als scharfes Abgrenzungskriterium ‚nach außen‘ verwendet. „Kriterien für den Wahrheitsanspruch der Religionen sind: sie müssen einen Heilsbezug, einen Gottbezug, einen essentiellen Freiheitsbezug und einen praktischen Weltbezug haben. Sie sind z. B. daraufhin zu befragen, in welcher Form sie Sinn erschließen, wie sie zu Gerechtigkeit und Frieden stehen, welches Gewaltpotential sie freisetzen.“²⁷

2.3.7 Zweifel

Fundamentalismus und religiöser Fundamentalismus zeichnen sich dadurch aus, dass sie die eigenen Überzeugungen für nicht hinterfragbar betrachten. Die Frage ‚wahr oder falsch?‘ hat hier keinen Platz. Aber es geht darum, religiöse Überzeugungen vor Abwegen zu schützen – und so darf die Möglichkeit des Zweifels für die Deutung der Welt und der Transzendenz eingeschrieben werden.

Zweifel wird hier nicht verstanden als Ablehnung der Offenbarung im Sinne der traditionellen Glaubensanalyse („analysis fidei“). In Zeiten des religiösen Pluralismus darf Zweifel auch nicht verstanden werden als „grundlegende Ungewissheit, die sich nicht so leicht vom Glauben oder Nichtglauben, Wissen oder Nichtwissen aus der Bahn werfen lässt“²⁸. Glaubensgewissheit untersteht hier grundsätzlich dem Verdacht der Intoleranz und der Gewaltbereitschaft.

Die Möglichkeit des Zweifels ist von erheblicher Bedeutung für die Deutung religiöser Phänomene ebenso wie für die Deutung des Lebens aus dem Glauben heraus. Jürgen Werbick spricht hier von der „Hermeneutik des Verdachts“²⁹. „Denn sie zeigt seine [des Glaubens; JW] Verführbarkeit und Missbrauchbarkeit. Sie entlarvt einen Glauben, der zur Ideologie geworden ist oder mit dem bestimmte Zwecke erreicht werden sollen, sie deckt die Verführung fundamentalistischer Vereinfachung und Pseudo-Sicherheit auf. Hier ist der Zweifel eine heil-

27 SCHEUER 2015 [Anm. 22], 29.

28 BERGER, Peter L. / ZIJDERVELD, Anton C.: Lob des Zweifels. Was ein überzeugender Glaube braucht, Freiburg i. Br.: Kreuz 2010, 120.

29 WERBICK, Jürgen: Gebetsglaube und Gotteszweifel, Münster u. a.: LIT 2001, 23.

same Herausforderung für den Glauben.“³⁰ Es geht also darum, nicht permanent über jeden Zweifel erhaben zu sein; dann wird er zur Chance.

2.3.8 Grenzen erkennen und respektieren

„Grenze‘ ist ein Begriff mit vielfältigen Bedeutungen. Er ist ebenso unmodern wie wieder im Kommen. Auch die kontinuierliche Entgrenzung unserer Lebensräume und Lebenswelten hat ihre Grenzen, ob sie erkannt werden oder nicht. Grenzen strukturieren komplexe Sachverhalte und sind so Grundlage dafür, Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen. Eine gute Beziehung hängt vom Maß des Spielraumes ab, den die Partnerinnen und Partner einander eröffnen. „Erst die innere Annahme der Tatsache bleibender Fremdheit zwischen Menschen ermöglicht es, unterschiedliche Meinungen und bestehende Konflikte anzusprechen; man muss sie nicht unter den Teppich kehren, man muss auch nicht in krankhafte Nähe flüchten. Kontakt wird an der Grenze möglich. Denn wo es keine Grenze gibt, gibt es auch keine bleibende Beziehung.“³¹

Die Erziehungswissenschaftlerin Marianne Gronemeyer gibt zu bedenken, dass das Verbindende und Trennende einer Grenze nicht aus der Balance geraten darf. „Das Geheimnis der Grenze liegt darin, dass sie, dem Gesetz der Widerspruchsfreiheit zum Trotz, gleichzeitig beides kann: trennen und verbinden. [...] Das Dazwischen ist die Schwelle, die Nahtstelle des Übergangs, die die Passage zugleich behindert und ermöglicht. Die Schwelle ist aber auch ein Ort der Verwandlung, der es möglich macht, dass Hüben und Drüben sich in Ansehung des jeweiligen zugehörigen Anderen einerseits als eigensinnig und andererseits als wandlungsfähig erfahren und erleben können. Sie sind aufeinander angewiesen, aneinander verwiesen. Hüben und Drüben verhelfen sich wechselseitig zu ihrem Sosein und begrenzen sich gegenseitig.“³²

2.3.9 Umgang mit Konflikten

Pluralität, vor allem wenn sie unübersichtlich und disparat ist, schafft Unsicherheit, Angst und hat Konfliktpotenzial. Das ‚Eigene‘ ist angefragt und steht zur Disposition. Eine Reaktion auf diese Verunsicherung ist der Fundamentalismus; Eigenes wird verherrlicht, Anderes verunglimpft. Auch im religiösen Bereich gibt es die Suche nach eindeutigen Wahrheiten nach dem Schema Schwarz-Weiß

30 HOFFMANN, Veronika: Not oder Segen. Dem Glaubenszweifel theologisch auf der Spur, in: Herder Korrespondenz 2 (2015) 96–100, hier: 98.

31 SCHARER, Matthias: „fremd – vertraut – fremd ...“. Zur impliziten Theologie einer Arbeitsbeziehung, in: NIEWIADOMSKI, Jozef / WANDINGER, Nikolaus (Hg.): Dramatische Theologie im Gespräch, Münster u. a.: LIT 2003, 205–213, hier: 212.

32 GRONEMEYER, Marianne: Die Grenze. Was uns verbindet, indem es trennt, München: Oekom 2018, 24–25.

bzw. Freund-Feind. „Das Virus der Polarisierung und der Feindschaft dringt in unsere Art zu denken, zu fühlen und zu handeln ein. Dagegen sind wir nicht immun, und wir müssen aufpassen, dass eine solche Haltung nicht unser Herz in Beschlag nimmt“³³, so Papst Franziskus.

Der Pluralismus der Religionen kann auch zur Beliebigkeit führen. Werden alle Sinnangebote als gleich angesehen, mag dem zweifellos ein tiefer Respekt vor der Gottesbeziehung anderer Menschen zugrunde liegen. Aber die unterschiedslose Rede von Gott führt letztlich zur Gleichgültigkeit Gott gegenüber. „Dass der religiöse Dialog hier selbst marktförmig gedacht wird – verschiedene Anbieter der gleichen Ware in unterschiedlicher Verpackung sitzen sich gegenüber –, kann da nicht mehr überraschen.“³⁴ Beliebigkeit lässt kein wirkliches religiöses Leben zu, weil sie letztlich zur Gleichgültigkeit führt.

Wie geht man gerade auch im Schulkontext mit dem Spannungsfeld von Konflikten zwischen fundamentalistischer Einseitigkeit und abwertender Gleichgültigkeit anderer um? Werden Konflikte nicht angesprochen, führt das zu einer gefährlichen diskursiven Leerstelle. Vor allem Religionslehrerinnen und Religionslehrer sind in der Pflicht, „Probleme mit religiösem Kontext im Schulkontext anzusprechen und zu thematisieren“³⁵. Diese unvermeidlichen Konflikte zeigen sich meist als verwirrend, unübersichtlich und ambivalent. Der intra- und interreligiöse Dialog muss die Konflikthaftigkeit der Begegnung sowohl auf methodischer als auch auf inhaltlicher Ebene integrieren. Es geht letztlich um eine Kultur gegenseitigen Wahrnehmens religiöser Zeugnisse, des Achtens und Verstehens und der persönlichen Begegnung mit Vertretern und Vertreterinnen anderer Religionen. Es braucht das kreative Ringen und Streiten um die Wahrheit ebenso wie den Respekt vor der Fremdheit anderer – und letztlich das gegenseitige Ertragen und Aushalten der Verschiedenheit.

Die hier skizzierten Kriterien dienen der Selbstreflexion, d. h. der Reflexion eigener Theorien, Standpunkte und Haltungen und dem Nachdenken über andere Religionen oder religiöse Phänomene. Sie können für eine Identitätsfindung Jugendlicher ebenso hilfreich sein wie für einen reflexiven und deutenden Blick von Religionspädagoginnen und Religionspädagogen.

33 Papst warnt vor „Virus der Polarisierung“, in: <https://www.nzz.ch/international/europa/ernennung-neuer-kardinaele-papst-warnt-vor-virus-der-polarisierung-ld.129404?reduced=true> [abgerufen am 16.02.2021].

34 RUSTER, Thomas: Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion, Freiburg: Herder 2000 (= Quaestiones Disputatae 181), 197.

35 NOVAKOVITS 2018 [Anm. 23], 89.

3. Personales und soziales Lernen im Lebensraum Schule

3.1 Offenheit und Toleranz als Lernprozess im Handlungsfeld Schule

Die Arbeit an den ‚großen Fragen‘ des Lebens und der Umgang mit verschiedenen Weltanschauungen und Religionen sind Kernaufgaben religiöser Bildung. „Kinder treffen bereits in der Krabbelstube bzw. im Kindergarten auf andere Religionen bzw. Konfessionen. Sie lernen Kinder kennen, welche eine andere Religionszugehörigkeit aufweisen als sie selbst. Das Szenario wird sich mit sehr großer Wahrscheinlichkeit in der Volksschule, in der Mittelschule bzw. im Gymnasium, in den berufsbildenden höheren Schulen und später auch im Berufsleben wiederholen. Kinder und Jugendliche können auch durch gemeinsame Freunde, durch Events/Veranstaltungen, durch Bekannte der Eltern etc. Menschen mit unterschiedlichen Glaubensrichtungen kennenlernen. Sie werden also ständig mit anderen Religionen/Konfessionen konfrontiert [...] [Es ist] Aufgabe der Lehrkräfte, ihren Schüler*innen Toleranz und Offenheit zu vermitteln. Die verschiedenen Religionen und deren Besonderheiten müssen als Thematik in der Schule behandelt werden.“³⁶

Der Pluralismus der Religionen verlangt Wege der Koexistenz, des Dialogs und letztlich der Konvenienz. Dabei steht (Religions-)Pädagogik in der Spannung zwischen Identitätsbildung einerseits und der Befähigung zum Dialog andererseits. „Würdigt man sachgerecht die Sinn- und Heilsangebote der Religionen, so wird man im Sinne des Konzilsdekrets *Nostra Aetate* ernsthaftes Suchen nach Wahrheit und Heil und ‚Strahlen des Lichtes der ewigen Wahrheit‘ finden. Für den Christen und Theologen kann eine solche Pluralität der Deutungen eine Bereicherung sein.“³⁷

3.2 Vorbild-Lernen – Orientierung an Vorbildern

„Welchen Stellenwert Religion im Leben der Kinder einnimmt, ist stark von der religiösen Einstellung der Erziehungsberechtigten abhängig. Denn je intensiver Religion zu Hause praktiziert wird, desto stärker ist der Zugang der Kinder (Kinder übernehmen viel nach dem Vorbild ihrer Bezugspersonen). Später können auch Religionslehrer*innen Einfluss auf die religiöse Wertzumessung nehmen.“³⁸ Wer (Religion) unterrichten will, sollte von der ‚Sache‘ überzeugt sein und fachli-

³⁶ WALCH, Kiara: Statement zum Thema „Religiosität im Alltag“ im Rahmen der Lehrveranstaltung „Pluralität religiöser Phänomene“ an der KPH Edith Stein (Sommersemester 2021). Veröffentlichung mit Zustimmung der Verfasserin.

³⁷ WOLFINGER, Franz: Religion in der globalisierten Gesellschaft, in: BÖTTIGHEIMER / FILSER 2006 [Anm. 19], 395–406, hier: 404.

³⁸ VOLDERAUER, Romana: Statement zum Thema „Religiosität im Alltag“ im Rahmen der Lehrveranstaltung „Pluralität religiöser Phänomene“ an der KPH Edith Stein (Sommersemester 2021). Veröffentlichung mit Zustimmung der Verfasserin.

che Expertise einbringen. Schülerinnen und Schüler wollen produktiv herausgefordert werden. Aber manchmal scheint es, als hätten Pädagoginnen und Pädagogen die Beziehungsdimension des Subjekts vergessen. Sie sind in Lernprozessen auch mit ihrer eigenen Biografie und ihren (Führungs-)Kompetenzen gefragt. Bildung ist auch Beziehungsgeschehen und dabei hat die Lehrkraft eine bedeutende Rolle.³⁹ Lehrende müssen sich bewusst sein, dass sie auf verschiedenen Ebenen als ‚Modell‘ wahrgenommen werden. Das gilt für ihre kognitiven Leistungen ebenso wie für ihr emotionales oder ihr soziales Verhalten. Bildung ist ja nicht nur eine Frage sachlich korrekter Informationen. Identität bildet sich auch durch Lernen an Biografien heraus. Religionslehrende als ein personales Medium „beherrschen den Modus einer Begegnung mit der Wirklichkeit, der geprägt ist von der Überzeugung, dass es Gott gibt, sie leisten eine Übersetzerarbeit und machen so religiöses Wissen verstehbar. Sie sind selber transparente Zeugen eines eigenen fragmentarischen Glaubens und sie werden von Schülerseite aus häufig auch als erste Repräsentanten von Kirche betrachtet und müssen bei den entsprechenden aktuellen Fragen als Prellbock herhalten.“⁴⁰ Gerade die Heilige Schrift versteht den Glauben als Lernprozess: „Lernt von mir!“, sagt Jesus zu seinen Jüngern (Mt 11,27).

Biografisches Lernen ist daran interessiert, die Bedeutung von Religion und Glauben im Kontext der eigenen Biografie zu reflektieren. Meist geschieht dies, indem Biografien anderer Menschen thematisiert werden. Es umfasst jedoch auch Lernprozesse, in denen die eigene Biografie reflektiert wird. „Es geht im Kontext Schule also darum, Lernprozesse zu initiieren, bei denen die Lernenden mit ihrer konkreten Biografie explizit im Mittelpunkt stehen und ihnen gleichzeitig biografische Orientierungsmuster eröffnet werden. Gerade die christliche Religion fordert dies ein: Das Christentum betont die personale Beziehung eines jeden Einzelnen zu Gott und baut nicht zuletzt auf den Zeugnissen von Menschen auf, die Erfahrungen mit Gott gemacht haben und diese weitergeben.“⁴¹ Kinder und Jugendliche begegnen anderen Religionen und Konfessionen im „Klassenalltag, auf dem Schulhof, auf der Straße, beim Einkaufen und natürlich auch in den Medien ist eine Begegnung möglich. Als Vorbereitung finde ich die Vorbildwirkung der Bezugspersonen der Kinder wichtig. Als Lehrperson ist mir [...] eine offene, interessierte und wertschätzende Haltung besonders wichtig.“⁴² Ler-

-
- 39 Vgl. ROSA, Hartmut / ENDRES, Wolfgang: Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert, Weinheim / Basel: Beltz 2016; BELJAN, Jens: Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone: Eine neue Perspektive auf Bildung, Weinheim / Basel: Beltz / Juventa 2017; HATTIE, John: Lernen sichtbar machen – Visible Learning, Baltmannsweiler: Schneider 2013.
- 40 MENDL, Hans: Modelllernen, in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100311/> [abgerufen am 16.02.2021].
- 41 LINDNER, Konstantin: „Aufgabe Biografie“ – eine religionsdidaktische Herausforderung?, in: *Loccumer Pelikan* 2 (2011) 62–67, hier: 63.
- 42 JEHLE 2021 [Anm. 8].

nende sollen motiviert werden, ihre eigene Lebensgestaltung an Vorbildern auszurichten.

Gerade in einer postmodernen Pluralität sind Kinder und Jugendliche gefordert, aus einer Vielzahl von Lebensentwürfen auszuwählen. Durch die Auseinandersetzung mit Biografischem soll zur Positionierung herausgefordert werden; es sollen Bedeutungszuschreibungen ermöglicht und neue Möglichkeitsräume eröffnet werden.

3.3 Zum Habitus von (Religions-)LehrerInnen in einem gemeinsamen Lernprozess

„Wenn gelingende Beziehungen das zentrale Kriterium menschlichen Zusammenlebens sind, müssen Kinder und Jugendliche immer wieder die Möglichkeit erhalten, mit anderen zu kooperieren und Beziehungen einzugehen, [...] hier wird die wichtige Bedeutung der Lehrenden erkennbar!“⁴³ Die Vorbildwirkung der Religionspädagoginnen und -pädagogen für personales und soziales Lernen kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. In der (religions-)pädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildung wird daher besonderer Wert darauf gelegt, neben fachlicher auch die personale und soziale Kompetenz zu stärken. Der Fokus liegt darauf, eine entsprechende Haltung zu fördern, in der diese Kompetenzen ineinandergreifen.

Diese Haltung bzw. dieser Habitus versteht sich als theoriegeleitet und zugleich praxisorientiert. Dieser Habitus ist – im Sinne einer professionsspezifischen Habitusstheorie – ein Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis. Diese beidseitige Strukturierung ist für die Religionspädagogik im Hinblick auf religiöse Sozialisation und Biografieforschung sowie auf das Lernen am Modell von Bedeutung. „Hinsichtlich des Lernens am Modell als eine Form mikrotheoretischer Erforschung von Lehr-Lernprozessen verdeutlicht der Habitusbegriff, wie Modelle individuell verarbeitet werden. Die Habitusstheorie kann zeigen, wie Modelle nicht nur imitiert oder nachgeahmt, sondern subjektiv aufgrund der eigenen Voraussetzungen transformiert werden. Dadurch entsteht eine Ähnlichkeit und Verschiedenheit des Lernenden mit dem Ursprungsmodell. Modelle in ihrem breiten semantischen Wortfeld wie Vorbilder, Star, Idol, Held, Heilige, Localheroes oder Leitbild [...] haben daher religionspädagogisch eine hohe Relevanz, jedoch ohne eine reine Nachahmung zu sein. [...] Die Habitusstheorie kann in diesem Kontext wiederum ihre synthetische Kraft entfalten, indem sie zeigt, dass sowohl modellhafte Inhalte als auch deren subjektive Verarbeitung prozesshaft aufeinander

43 MENDL, Hans: Helden wohnen nebenan. Lernen an fremden Biografien, Ostfildern: Matthias-Grünwald 2020, 22.

bezogen sind und erst dieser Prozess einen eigenen Habitus ausbildet, der religionspädagogisch begleitet werden muss.“⁴⁴

Die Bedeutung von Religion wird bei Kindern in erster Linie durch die Familie geprägt. Nachdem aber heute für viele Kinder und Jugendliche der Religionsunterricht die weitgehend einzige Berührung mit Religion und Glauben ist, gewinnt der ‚geschützte Rahmen‘ in der Schule insofern an Bedeutung, als sie gerade hier über die Fragen des Lebens und über ihre Freuden und Sorgen sprechen können. Pädagoginnen und Pädagogen leisten einen wesentlichen Beitrag für den Lebens- und Begegnungsraum Schule, sie begleiten Schülerinnen und Schüler in ihrer Identitätsfindung und Identitätsbildung durch inhaltliche Anstöße und kommunikative Begegnungsformen. Das braucht eine Haltung der Aufmerksamkeit, Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit, aber auch kreatives Anknüpfen. Es geht um den Habitus einer Wertschätzung der Schülerinnen und Schüler, eines grundsätzlichen Wohlwollens – durch Schwierigkeiten und Konflikte hindurch. Dazu gehört auch Mut zum Fragment sowie das Annehmen von Krisen, Niederlagen und Scheitern.

Ein religionspädagogischer Habitus überzeugt durch die Persönlichkeit der Lehrkraft. Der Habitus, die Grundhaltung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, ist bestimmt von der Frage nach Gott und dem Menschen. Sie steht im Mittelpunkt ihres Nachdenkens. Ihre Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata sind davon geprägt, ja angerührt, ergriffen und fasziniert. „Dabei ist der Theologe ein Existenzdenker. Jeder Religionslehrer muss im Verlauf seines Studiums einmal gelernt haben, dass die gelernte und gelehrte Theologie ihn ganz persönlich betrifft, dass er seine einmalige Lebensgeschichte in ihr wiedererkennen und verantworten muss.“⁴⁵

3.4 Religiöses und interreligiöses Lernen im Lebensraum Schule

In der Schule können Kinder und Jugendliche „darauf vorbereitet werden, dass ihnen grundlegende Informationen aus den Religionen und Konfessionen vorgestellt und erklärt werden. Diese Aufgabe bekommen wir Lehrpersonen mit Hilfe des Lehrplans, in dem das verankert ist. Unsere Welt ist vielfältig; und das sollen die Kinder in der Schule vermittelt bekommen. Des Weiteren auch, dass man dieser Vielfältigkeit offen und nicht mit Vorurteilen begegnen soll.“⁴⁶ Dabei ist eben

44 HEIL, Stefan: Habitus, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/habitus/ch/af4d9b4efac6bc87bfe209b7a0e67f92/> [abgerufen am 16.02.2021].

45 SCHEUER, Manfred: Welchen Beitrag leisten Religionslehrer in Schule und Kirche? Unveröffentlichtes Manuskript.

46 LECHNER, Sandra: Statement zum Thema „Religiosität im Alltag“ im Rahmen der Lehrveranstaltung „Pluralität religiöser Phänomene“ an der KPH Edith Stein (Sommersemester 2021). Veröffentlichung mit Zustimmung der Verfasserin.

nicht nur die eigene Weltanschauung aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, sondern auch die fremde Religion in den Blick zu nehmen. Prozesse interreligiösen Lernens verlangen eine fundierte Fach- und Sachkompetenz ebenso wie einen entsprechenden Umgang mit dem ‚Fremden‘. „Interreligiöses Lernen umfasst die wechselseitige Eigen- und Fremdinterpretation der eigenen und der anderen Religion.“⁴⁷ Johann Baptist Metz fordert eine „Kultur der Anerkennung der Anderen in ihrem Anderssein“⁴⁸. Schulen haben das große Potenzial, Kindern und Jugendlichen eine ‚weltoffene Perspektive‘ zu vermitteln und interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen zu fördern.

Schulischer Religionsunterricht steht im Dienst am Gemeinwesen. Wahrgenommen und gedeutet werden muss aber auch die anthropologische Grunddimension des Religiösen. Die ‚großen Fragen‘ des Lebens, wie Geschöpflichkeit, Personalität und Beziehung, Identität und deren Krisen, Krankheit, Leid und Tod, werden mit dem eigenen Leben und der Lebensgestaltung in Beziehung gesetzt.

Lehr- und Lernprozesse sind dabei geprägt von schulformspezifischen Bedingungen und beziehen sich auf die geltenden Lehrpläne der Schulen. Sie ereignen sich nicht im luftleeren Raum, sie stehen in konkreten geschichtlichen Kontexten. Sie haben zu tun mit Anerkennung und Wertschätzung, mit Kritik und Gleichgültigkeit, mit persönlicher Überzeugung oder mit Geringschätzung. Ein wichtiger Aspekt bezieht sich auf die Fähigkeit, eine angemessene (religiöse) Sprache zu finden und zu entwickeln, die die Schülerinnen und Schüler verstehen und die für sie bedeutsam ist. Denn religiöses und interreligiöses Lernen ist immer auch religiöse Sprachlehre.

Für die zukünftige Organisationsgestalt von Religionsunterricht wird es nötig sein, dass er sich für alle Schülerinnen und Schüler öffnet, egal welcher oder ob überhaupt einer Konfession angehörend. So betont der Religionspädagoge Martin Jäggle, mit Verweis auf Ronit Sagi-Eisenberg, dass es wichtig sei, „den unangenehmen, sperrigen, befremdlichen und schwierigen Aspekten nicht aus dem Weg zu gehen“, und „wie wichtig es ist, dass jede religiöse und auch konfessionelle Tradition authentisch für sich selbst sprechen muss“ sowie dabei die Welt und „sich selbst mit der Brille der anderen sehen zu lernen, also den [...] ‚Pers-

47 LEIMGRUBER, Stephan / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Interkulturelles und interreligiöses Lernen, in: HILGER, Georg / LEIMGRUBER, Stephan / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München: Kösel 2010, 462–471, hier: 467.

48 METZ, Johann Baptist / BAHR, Hans-Eckehard: Augen für die Anderen: Lateinamerika – eine theologische Erfahrung, München: Kindler 1991, 59.

pektivenwechsel einzuüben'. Dies kann sehr herausfordernd und zugleich schmerzvoll sein. Aber sind Selbsterkenntnis und Toleranz anders zu haben?"⁴⁹

4. Zusammenfassende Bemerkungen

Welche Haltungen und welche Entwicklungen im Umgang mit religiöser Pluralität im Handlungsfeld Schule sollen also verstärkt und gefördert werden? Welchen ist eher entgegenzusteuern? Die in diesem Beitrag aufgezeigte Kriteriologie will dazu beitragen, unverzichtbare Elemente aufzuzeigen und zu konkretisieren, die im Umgang mit religiöser Vielfalt entscheidend sind.

Gesellschaftliche Öffentlichkeit – und mit ihr Schule – muss die grundlegende Offenheit des Menschen für Transzendenz schützen und ihr Raum geben. Auf die Frage, wie viel Identität die Gesellschaft verträgt, spricht der ehem. deutsche Bundestagspräsident Wolfgang Thierse davon, dass die friedvoll gelebte Vielfalt mehr sein müsse als bloßes Nebeneinander sich unterscheidender oder gar gegeneinander abgrenzender Minderheiten und Identitäten. Dann bedürfe es grundlegender Gemeinsamkeiten wie etwa „die Anerkennung von Recht und Gesetz. Darüber hinaus aber muss es die immer neue Verständigung darüber geben, was uns als Verschiedene miteinander verbindet und verbindlich ist in den Vorstellungen von Freiheit, Gerechtigkeit, Solidarität, Menschenwürde, Toleranz, also in den unsere liberale, offene Gesellschaft tragenden Werten und ebenso auch in den geschichtlich geprägten kulturellen Normen, Erinnerungen, Traditionen.“⁵⁰

Zudem ist zu bedenken, dass religiöses und interreligiöses Lehren und Lernen stets auf konkrete Praxis, auf gelebte Religiosität ausgerichtet sind. Religiöses (Er-)Leben „ist dort, wo auf bestimmte Weise Sakramente praktiziert, Gottesdienst gefeiert, das Evangelium gepredigt, Caritas geübt, Gebetsformen tradiert werden: in einer konkreten Gemeinde neben anderen, in einer konfessionellen Kirche neben anderen“⁵¹. Eine so gelebte Praxis versteht sich als Einladung an die Jugendlichen: Sie können sich in einem gemeinsamen Lernprozess auf erprobte Handlungsmuster einlassen und dann selbst entscheiden, was für ihren Lebensentwurf passt. Denn für den christlichen Glauben ist ja konstitutiv, dass er mit einer freien Entscheidung und Zustimmung zusammenhängt. Auch in einer von Leistung und von ‚herstellendem Handeln‘ geprägten Gesellschaft gilt, dass er wesentlich Geschenk ist und bleibt – theologisch ausgedrückt: Gnade.

49 JÄGGLE 2009 [Anm. 24], 57.

50 THIERSE, Wolfgang: Wie viel Identität verträgt die Gesellschaft? Identitätspolitik darf nicht zum Grabenkampf werden, der den Gemeinsinn zerstört: Wir brauchen eine neue Solidarität, in: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/wie-viel-identitaetspolitik-vertraegt-die-gesellschaft-ein-beitrag-von-wolfgang-thierse-17209407.html> [abgerufen am 22.02.2021].

51 SILLER, Hermann Pius: Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Eine Erinnerung, in: RU heute: Zeitschrift des Dezerates Bildung im Bischöflichen Ordinariat Mainz 3–4 (2005) 10–13, hier: 12.

Praxis für die Zukunft?!

Potenziale und Herausforderungen kooperativen Religionsunterrichts

Die Autorinnen

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ranja Ebrahim, Institutsvorständin am Institut für Islamisch-Theologische Studien, Philologisch Kulturwissenschaftliche Fakultät der Universität Wien, Fachbereich der klassischen und modernen Koranexegese.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ranja Ebrahim
Institut für Islamisch-theologische Studien
Universität Wien
Schenkerstraße 8-10
A-1010 Wien
e-mail: ranja.ebrahim@univie.ac.at



Dr.ⁱⁿ Maria Juen, Senior Lecturer am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck, Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik und Religionsdidaktik, AHS-Religionslehrerin.

Dr.ⁱⁿ Maria Juen
Institut für Praktische Theologie
Universität Innsbruck
Karl-Rahner-Platz 1
A-6020 Innsbruck
e-mail: maria.juen@uibk.ac.at



Praxis für die Zukunft?!

Potenziale und Herausforderungen kooperativen Religionsunterrichts

Abstract

Die Frage nach zukunftsfähigen Modellen religiöser Bildung an öffentlichen Schulen ist drängender denn je. Aktuelle Forschungsprojekte an österreichischen und deutschen Schulen, die im Rahmen der Tagung „Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts“ präsentiert wurden, geben einen facettenreichen Einblick in die Potenziale und Herausforderungen eines religionskooperativen oder konfessionsübergreifenden Unterrichts. Der Beitrag bietet einen kurzen Überblick über die Forschungsergebnisse, Verbesserungsvorschläge und die daraus formulierten und diskutierten Schlussfolgerungen aus der Perspektive der zwei abschließenden Tagungsresümees.

Schlagworte

interreligiöses Lernen – religionskooperativer Unterricht – Teamteaching – zukunftsfähiger Religionsunterricht – Pluralitätsfähigkeit

Practice for the Future?!

Potentials and Challenges of Cooperative Religious Education

Abstract

The research area of future oriented models of religious education in public schools is more topical than ever. The conference entitled “Practice for the Future. Experiences, Examples and Models of Cooperative Religious Education” gave a diverse and rich insight into the potentials and the challenges of interreligious instructions and instructions of overlapping the denominations. This contribution expresses a brief insight into the different research results, development suggestions and conclusions taken at the conference from the perspective of the two final conclusions presented at the closure of the congress.

Keywords

interreligious learning – overlapping denominations – team teaching – future oriented religious education – ability to plurality

Die Frage nach künftigen Modellen religiöser Bildung an öffentlichen Schulen drängt und sie bewegt WissenschaftlerInnen, ReligionslehrerInnen und Verantwortliche in den Schulbehörden gleichermaßen. Die Tagung „Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts“, die im Februar 2021 vom Forum „Zukunftsfähiger Religionsunterricht“ an der Universität Innsbruck online veranstaltet wurde, versammelte AkteurInnen aus unterschiedlichen Feldern und bot gewinnbringende Einblicke in und zukunftsweisende Impulse für interreligiöse oder konfessionell-kooperative Formen des Religionsunterrichts in Deutschland und Österreich.¹

Das große Interesse, auf das die Tagung stieß, zeigt eines deutlich: Sie hat „den Nerv getroffen“, wie es eine Teilnehmerin im tagungsinternen Chat formulierte. Die Frage nach künftigen Formen und kooperativen Modellen religiöser Bildung an öffentlichen Schulen ist hochaktuell. Die Entwicklung ebensolcher Modelle ist jedoch auch mit sehr vielfältigen Erwartungen, mit zahlreichen Herausforderungen und Spannungsfeldern verbunden. Die auf der Tagung präsentierten Forschungsergebnisse verdeutlichen, wie groß mitunter die „Diskrepanz zwischen normativen Theorieansprüchen [...] und den Erkenntnissen über die Wirksamkeit interreligiöser Lernprozesse [...]“² ist, wie Jan Woppowa betont. Der Grazer Religionspädagoge Wolfgang Weirer schlägt in dieselbe Kerbe, wenn er einen großen „Theorie-Praxis-Gap“ konstatiert: „Die in einschlägigen religionspädagogischen Publikationen formulierten Erwartungen und Anforderungen an interreligiöse Bildungsprozesse blenden den schulischen Kontext partiell aus und sind in der Praxis nicht immer und vor allem nicht voraussetzungslos einlösbar.“³

Der folgende Beitrag basiert auf den Resümees, die die Autorinnen dieses Beitrags am Ende der Tagung vorgetragen haben, und gibt in einem ersten Abschnitt Einblick in die Potenziale und Herausforderungen kooperativ bzw. dialogisch angelegter Formate religiösen Lehrens und Lernens.⁴ In einem zweiten Teil werden ausgewählte Impulse für die Weiterentwicklung kooperativer Formen des Religionsunterrichts dargestellt.

1 Vgl. TUNA, Mehmet Hilmi / JUEN, Maria (Hg.): Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts, Stuttgart: Kohlhammer 2021 (= Studien zur Interreligiösen Religionspädagogik 5).

2 WOPPOWA, Jan / CARUSO, Carina: Gemeinsam lernen? Erkenntnisse und kritische Anfragen aus einem Unterrichtsversuch zum religionskooperativen Religionsunterricht, in: TUNA / JUEN [Anm. 1], 53–69, hier: 55.

3 WEIRER, Wolfgang / WENIG, Eva / YAĞDI, Şenol: Christlich-Islamisches Teamteaching. Einblicke in ein interreligiöses Unterrichtsetting, in: TUNA / JUEN [Anm. 1], 35–52, hier: 51.

4 Beide Begriffe werden im Folgenden synonym verwendet, da eine scharfe Begriffsabgrenzung auch von den Vortragenden nicht vorgenommen wurde.

1. Potenziale und Herausforderungen

1.1 Ungetrennt ist authentischer

Ein sich wiederholendes Leitprinzip der präsentierten Modelle, Beispiele und Erfahrungen des kooperativen Unterrichtens liegt im gemeinsamen Lernen im Klassenverband, das zum Schritt aus der eigenen ‚Box‘ der konfessionellen Introvertiertheit ermutigen soll. Unerwartet waren die zahlreichen Stimmen, die in der Erarbeitung der zugrundeliegenden Perspektiven dialogischer Kooperationen nicht nur die InterlokutorInnen anderer Konfessionen oder Religionsgemeinschaften in den Blick nahmen, sondern die den Rahmen offener dachten, um zeitgenössischen gesellschaftlichen Entwicklungen, die sich zunehmend von jeglichem Religiösen bzw. von institutionell verfassten Religionsgemeinschaften entfernen, gerecht werden zu können.

Carolin Simon-Winter⁵ betont in diesem Zusammenhang die Integration von „säkularen Deutungskategorien“ als „erkenntniserweiternde Perspektiven“ in die Konzeption eines dialogischen Religions- und Ethikunterrichts, wie er an der Theodor-Heuss-Schule in Offenbach unter dem Titel „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ seit 2006 durchgeführt wird. Ein zentrales Anliegen dieses Konzepts ist es, dass auch jene SchülerInnen gleichberechtigt zur Sprache kommen, die abseits des Projekts keinen Religionsunterricht besuchen würden. Auch Jan Woppowa und Carina Caruso⁶ erachten es als unumgänglich, die „monokonfessionelle“ Perspektivität auf religiöse Bildung aufzugeben und das „Phänomen der Konfessionslosigkeit“ miteinzubeziehen, wenn religiöse Bildung zukunftsfähig werden und an nachhaltiger ‚Substanz‘ gewinnen soll. Das gemeinsame religiöse Lernen im Klassenverband als Spiegel gesellschaftlicher Pluralität wird als eine bislang ungenutzte Chance erachtet, die der bekenntnishomogene Lernraum nicht bieten kann.⁷

Das Grazer Team um Wolfgang Weirer macht diese Gegebenheit für sein Projekt des christlich-islamischen Teamteachings fruchtbar. Im Zuge des Projekts, erprobt durch ein Lehrtandem von katholischen und muslimischen Lehrpersonen, wird der sonst getrennt stattfindende konfessionelle Religionsunterricht auf Zeit durch ein interreligiöses Unterrichtssetting ergänzt. Die bisherige Konzeption des Religionsunterrichts, der konfessionell getrennt angeboten wird, soll

5 SIMON-WINTER, Carolin: „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“. Projekt eines dialogischen Religions- und Ethikunterrichts, in: TUNA / JUEN [Anm. 1], 13–33, hier: 15.

6 WOPPOWA / CARUSO 2021 [Anm. 2], 53.

7 Vgl. dazu SIMON-WINTER 2021 [Anm. 4], 13–34; KREIS, Isolde / LEITNER, Birgit: Das Projekt KUER. Religiös-ethische Bildung in einem dialogisch-konfessionellen Unterrichtsprojekt der Sekundarstufe I, in: TUNA / JUEN [Anm. 1], 105–122.

durch dialogische Lehr- und Lernsettings erweitert und deren Effektivität auf die Pluralitätsförderung sowie den Abbau von Vorurteilen und Falschwissen untersucht werden. Durch die Präsenz eines interreligiösen Lehr tandems können SchülerInnen eigene Erfahrungen sowohl im Austausch mit ihren KlassenkollegInnen als auch mit „Native Speakern“⁸ der jeweiligen Religionen einbringen, diese kritisch konstruktiv problematisieren und schließlich am diskursiven Austausch wachsen. Im Gegensatz zum Ansatz von Simon-Winter⁹ nehmen am Grazer Projekt nur katholische und muslimische SchülerInnen und Lehrpersonen teil, wodurch das Potenzial des Klassenverbandes ausschließlich auf Grundlage der repräsentierten Religionsbekenntnisse betrachtet wird.

1.2 Teamwork ist hard work

Die Projekte dokumentieren sowohl im Kontext interreligiöser als auch interkonfessioneller Versuche eine deutliche Präferenz für die Unterrichtsform des Teamteachings. Die positive Wirksamkeit wurde durch die Studie¹⁰ des „Eurydice Network“ und des „European Commission’s Centre for Research on Education and Lifelong Learning“ (JRC-CRELL) aus dem Jahr 2005 nachgewiesen. Besonders hervorgehoben wird der direkte Zusammenhang zwischen kollaborativen Unterrichtsformen, insbesondere an Schulen, die eine ausgeprägte positive Grundhaltung zu kooperativem Arbeiten einnehmen, und der Lehrendenzufriedenheit¹¹.

Die im Rahmen der Tagung präsentierten Forschungsergebnisse zu kooperativen Modellen religiösen Lehrens und Lernens zeigen ein differenziertes Bild. Grundsätzlich wird eines deutlich: Interreligiöse und konfessionsübergreifende Zusammenarbeit steht im Spannungsfeld zwischen Kooperation und Konkurrenz. Dies zeigt sich auf unterschiedlichen Ebenen: auf der Ebene der kooperierenden Lehrpersonen, auf der Ebene der LehrerInnenbildung sowie der Ebene der Religionsgemeinschaften.

Teamteaching hat einerseits das Potenzial, Sicherheit durch Delegieren zu schaffen. Das Unterrichtstandem ermöglicht es SchülerInnen, in einen mehrperspektivischen Austausch mit ‚ExpertInnen‘ der jeweiligen Religion oder Konfession zu treten. Ein weitaus breiterer Spielraum für Fragen und Interessen von SchülerInnen kann so dem Unterricht eine höherwertige Qualität verleihen, weil tiefgründi-

8 WEIRER / WENIG / YAĞDI 2021 [Anm. 3], 39.

9 Vgl. SIMON-WINTER 2021 [Anm. 4], 13–34.

10 EUROPEAN COMMISSION: Strengthening teaching in Europe. New evidence from teachers compiled by Eurydice and CRELL, in: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/policy/teaching-profession-practices_en.pdf [abgerufen am 16.09.2021].

11 EBD.

gen und intensiveren Auseinandersetzungen Raum gegeben werden kann.¹² Lehrenden können so unangenehme Situationen erspart bleiben, in welchen Fragen abseits der Komfortzone beantwortet oder behandelt werden, wodurch die eigene Glaubwürdigkeit im Klassenzimmer auf den Prüfstand gebracht wird.¹³ Auch ungünstige Fremdzuschreibungen können auf diesem Wege vermieden werden, die unerwünschte Effekte zur Folge haben können, etwa indem sie Vorurteile verhärten oder Falschinformationen verbreiten, die es ja eigentlich im Rahmen des Unterrichts zu entkräften bzw. zu widerlegen gilt.

Andererseits zeigen die Forschungsergebnisse von Wolfgang Weirer, Eva Wenig und Şenol Yağdı, dass Konkurrenzdynamiken und Machtfragen im christlich-muslimischen Teamteaching einen erheblichen Einfluss sowohl auf den Verlauf der Zusammenarbeit sowie in weiterer Folge auf den Erfolg ausüben können. Es bedarf eines guten Vertrauensverhältnisses und einer hohen kommunikativen Kompetenz der Lehrenden, um die in der konkreten Unterrichtssituation wirkenden Konkurrenz- und Machtdynamiken zu erkennen, anzusprechen und zu bearbeiten. Der Umgang mit unterschiedlichen Rollen- und Fachverständnissen, fachdidaktischen Konzepten, Unterrichtsstilen etc. muss auf LehrerInnen-Ebene produktiv und professionell bearbeitet werden, damit die LehrerInnenteams auch tatsächlich zu „role models“ im Umgang mit Pluralität und Differenz werden können.¹⁴ Supervisorisch begleitete Angebote zur Reflexion des Teamteachings, die von den Schulämtern finanziell unterstützt werden, könnten einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung einer interreligiösen und konfessionsübergreifenden Zusammenarbeit leisten. In diesem Kontext kommt auch der Aus-, Fort- und Weiterbildung eine zentrale Rolle zu.

Auf der Ebene der Ausbildung von Religionslehrkräften bedeutet dies, Curricula zu entwickeln, die zum einen geeignet sind, die fachlichen Kompetenzen im Hinblick auf die eigene und die jeweils anderen Konfessionen und Religionen zu stärken,¹⁵ und zum anderen, das Professionswissen der angehenden ReligionslehrerInnen zu fördern. Die professionelle Zusammenarbeit auf Augenhöhe muss bereits im Studium eingeübt werden können. Die Verankerung der Kooperation zwischen den Konfessionen und Religionen in der Ausbildung ist daher unabdingbar.

12 WEIRER / WENIG / YAĞDI 2021 [Anm. 3], 43; vgl. dazu auch SIMON-WINTER 2021 [Anm. 4], 13–16.

13 Vgl. EBD., 2021 [Anm. 3], 43.

14 Vgl. WEIRER / WENIG / YAĞDI 2021 [Anm. 3], 40.

15 Vgl. WOPPOWA / CARUSO 2021 [Anm. 2], 66.

Eine Vorreiterrolle nimmt in diesem Zusammenhang das Konzept einer interreligiösen LehrerInnenbildung ein, wie es unter der Leitung von Martina Kraml und Zekirija Sejdini an der Universität Innsbruck implementiert wurde. So sind in den Curricula für das Bachelor- und Masterstudium Islamische Religionspädagogik und Katholische Religionspädagogik interreligiöse Studienteile verankert, wobei auf das Paritätsprinzip Rücksicht genommen wird, was bedeutet, dass „muslimische und christliche (katholische) Perspektiven gleichberechtigt vertreten sind“¹⁶. Die interreligiöse Zusammenarbeit ist damit bereits in der Ausbildung angehender LehrerInnen im Rahmen der religionsdidaktischen Veranstaltungen gesichert sowie ergänzend in den Schulpraktika direkt am Ort des Geschehens. Obwohl sich die Zusammenarbeit zwischen der Islamischen Religionspädagogik und der Katholischen Religionspädagogik zunächst aus pragmatischen Gründen ergab, ist es die Überzeugung der verantwortlichen Leitungen, dass gemeinsame Schnittmengen bereits in der Ausbildung angehender LehrerInnen die Anforderungen religiöser Bildung in der Gegenwart und der Zukunft eher in den Blick nehmen als der traditionelle Weg in getrennter Konzeption.

Dem Bemühen um Kooperation auf Augenhöhe, verbunden mit einem Fokus auf Asymmetrien und Machtdynamiken, kommt auch in der Zusammenarbeit der Religionsgemeinschaften eine zentrale Bedeutung zu. So forderte Peter Pröglhöf, Fachinspektor für Evangelische Religion, in der abschließenden Podiumsdiskussion für den österreichischen Kontext eine stärkere Institutionalisierung der interreligiösen und überkonfessionellen Zusammenarbeit an den Schulen. Die Umsetzung kooperativer Formen des Religionsunterrichts darf nicht vom ‚good will‘ und vom Engagement Einzelner abhängen. Zudem muss darauf geachtet werden, dass die forcierten Modelle kooperativen Unterrichts so gestaltet sind, dass sie keine Überforderung für ‚kleinere‘ Religionsgemeinschaften darstellen.

1.3 Wissensaneignung vs. Perspektivenänderung

Kooperative Formen des Religionsunterrichts erzeugen nicht selten eine Dynamik in Richtung Religionskunde. In der Untersuchung des christlich-muslimischen Teamteachings wurde deutlich, dass sich die beteiligten Lehrpersonen vor allem als ExpertInnen verstehen, denen es vorwiegend um die Weitergabe von Sachinformationen über die eigene Religion geht. „Im Fokus steht eine objektive Wissensvermittlung von religiösen Fakten“¹⁷, eigene religiöse Erfahrungen oder Positionierungen kommen kaum zur Sprache. Worin liegt dies begründet? Spielt

16 KOLB, Jonas / JUEN, Petra: Konflikttherde und Spannungsfelder in der interreligiösen Lehrer*innenbildung, in: TUNA / JUEN [Anm. 1], 87–104, hier: 89.

17 WEIRER / WENIG / YAĐDI 2021 [Anm. 3], 48.

es in diesem Zusammenhang eine Rolle, dass im Austausch über persönliche religiöse Überzeugungen auch Fragen nach Wahrheit und Identität berührt werden? Wie gehen Lehrende mit diesen Herausforderungen im Dialog miteinander und in der konkreten Unterrichtssituation um? Wo erwerben sie die Kompetenz, über theologische Fragen, aber auch über eigene Erfahrungen und Positionen so miteinander ins Gespräch zu kommen, dass sie auch das Gespräch unter den SchülerInnen in Gang bringen können?

In einem Forschungsprojekt an einem nordrhein-westfälischen Gymnasium untersuchten Jan Woppowa und Carina Caruso die Wirkung von „interreligiösem Begegnungslernen“ im Hinblick sowohl auf „konfessorische Lernprozesse als auch auf die Ermöglichung von Perspektivenverschränkungen und Perspektivwechseln der Lernenden“¹⁸. Die Ergebnisse zeigen ein klares Auseinanderdriften zwischen der zu erwartenden Wirksamkeit des dialogischen Lernens und Lehrens in der Theorie und den gewonnenen empirischen Erkenntnissen aus interreligiösen Unterrichtssettings. In einer quantitativen Befragung von SchülerInnen vor und nach dem religionskooperativen Unterricht, der sich in Phasen über das gesamte Schuljahr zog, konnten signifikante Unterschiede ausschließlich im Bereich des Wissenserwerbs und des Verstehens festgestellt werden.¹⁹ Die AutorInnen vermuten aber einen direkten Zusammenhang zwischen den Ergebnissen und den für den Schulversuch eingeräumten überschaubaren Zeitrahmen und verweisen auf die Notwendigkeit weiterer Untersuchungen.

Im Rahmen des Kärntner Projektes²⁰ von Isolde Kreis und Brigit Leitner wurden 156 katholische und evangelische Religionslehrkräfte in einer Onlinebefragung zu den Zielen interreligiösen Lernens befragt, das entspricht einem Anteil von 36 % der Zielgruppe. Der Antwortmöglichkeit „Befähigung zum Perspektivenwechsel“ stimmten 60 % der Befragten zu, wobei der Anteil der katholischen und evangelischen Religionslehrkräfte in der Studie nicht extra ausgewiesen ist. Für 77 % der LehrerInnen zielt interreligiöses Lernen auf die Anerkennung der Anderen, 73 % sehen den Erwerb von Sachwissen über die anderen Religionen und 67 % die Förderung des gegenseitigen Verstehens als zentrale Ziele interreligiöser Bildung.

Auch im Grazer Projekt stellt „die Weitergabe von Sachinformationen“²¹ den Hauptfokus der Lehrenden dar, wobei Zurückhaltung bei der Ausweisung per-

18 WOPPOWA / CARUSO 2021 [Anm. 2], 54.

19 Vgl. EBD., 59.

20 Vgl. dazu KREIS / LEITNER 2021 [Anm. 6], 115–116.

21 WEIRER / WENIG / YAĞDI 2021 [Anm. 3], 48.

sönlicher religiöser Standpunkte im Unterricht geübt wird. LehrerInnen vertreten im Unterricht vielmehr die Rolle der ExpertInnen, SchülerInnen dagegen die der AntwortgeberInnen. Der Lernprozess verläuft damit entlang möglichst objektiver Linien. Die AutorInnen der Grazer Studie haben von den allen Beteiligten am christlich-islamischen Teamteaching positive Rückmeldungen erhalten, es ist auch hier – vergleichbar mit den Ergebnissen von Woppowa und Caruso – ein erkennbarer Erfolg im Hinblick auf die Dimension der Wissensvermittlung erkennbar. Auf der Ebene der Empathie und einer angezielten dauerhaften „Verhaltensänderung“²² wurden dagegen kaum relevante Ergebnisse verzeichnet.

Die Stärken des interreligiösen Teamteachings können insbesondere dann zur vollen Entfaltung gebracht werden, wenn die Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden über das bloße gegenseitige Aushalten hinausgeht und ein ehrliches und in Vertrauen begründetes Miteinander zur Leitethik des dialogischen Unterrichts erhoben wird. Auch hier ist der Zeitfaktor für das gemeinsame Wachsen entscheidend. Die dokumentierten Aussagen im Grazer Projekt explizieren Zeit als eine entscheidende Variable für die Bildung einer Vertrauensbasis als Voraussetzung für einen gelungenen Dialog. Die seitens der Lehrenden geäußerten Sorgen beziehen sich u. a. auf eine mögliche Propagierung der eigenen religiösen Wahrheit gegenüber den SchülerInnen der anderen Religion. Die Skepsis konnte aber durch ausreichend Raum und Zeit für die Ausbildung gegenseitigen Vertrauens entschärft werden.²³

Auch SchülerInnen brauchen Zeit, um sich mit den andersartigen Ansprüchen und Herausforderungen des interreligiösen Dialogs vertraut zu machen und um aus der ungewohnten Unterrichtsform den Nutzen für das eigene Denken und Handeln zu erfassen²⁴.

2. Ausgewählte Impulse für die Optimierung dialogischer Arbeitsformen

Für die Weiterentwicklung und Optimierung zukünftiger inter- und intrareligiöser Zusammenarbeit ergibt sich bei kritischer Betrachtung der präsentierten Forschungsergebnisse eine Reihe an Impulsen, die im Folgenden nur sehr skizzenhaft dargestellt werden können.

22 WOPPOWA / CARUSO 2021 [Anm. 2], 55.

23 Vgl. WEIRER / WENIG / YAĞDI 2021 [Anm. 3], 41.

24 Vgl. dazu SIMON-WINTER 2021 [Anm. 4], 30.

2.1 Gruppendynamik beachten und Differenzen als Ressource wahrnehmen

Die Interaktionsdynamiken in religionskooperativen Unterrichtssettings an der Schule, aber auch in der Ausbildung von Religionslehrkräften bedürfen einer gesonderten Aufmerksamkeit, um die überwiegenden Vorteile des dialogischen Arbeitens nicht zu überschatten. Als entscheidend gilt hierbei eine ausgewogene Gruppenkonstellation, die allerdings in der schulischen und universitären Praxis oft schwer zu realisieren ist.

Sowohl am Schauplatz Schule als auch im Kontext der LehrerInnenbildung zeigen die präsentierten Forschungsergebnisse, dass Asymmetrien in der Gruppenzusammensetzung aber auch in Interaktionsmustern auf Seiten der Lernenden und Lehrenden Ursachen für etwaige Konfliktfelder darstellen.²⁵ Eine mögliche, aber weitergehende Folge kann auch die Bildung religionsbezogener Subgruppen bis hin zum „Othering“²⁶ darstellen.

Der konstruktive und sensible Umgang mit Differenz(en) zählt zu den grundlegenden Bildungszielen eines religionskooperativen Unterrichts und stellt gleichzeitig für die Konzeptualisierung religionsdialogischer Bildungsprozesse eine Herausforderung dar. In den Tagungsbeiträgen wurde in diesem Zusammenhang ein weiteres Spannungsfeld deutlich: Interreligiöses bzw. konfessionsübergreifendes Lehren und Lernen vollzieht sich im Spannungsverhältnis zwischen dem Wahrnehmen von (religiöser) Differenz als produktive Bildungsressource und der Gefahr, „durch die Orientierung an der religiösen Differenzkategorie“²⁷ die Bildung von „bekenntnisbezogenen Gruppenidentitäten“²⁸ und die damit einhergehenden Abgrenzungsdynamiken zu befeuern. „Weil [...] religionskooperativer Religionsunterricht ganz bewusst SchülerInnen aus verschiedenen religiös differenzierten Gruppierungen (katholisch, evangelisch, islamisch) zusammenführt, nehmen sich diese untereinander auch so wahr – zumindest für die Stunden des Religionsunterrichts [...]“²⁹ Damit stellt sich die Frage, wie der Dynamik des Otherings³⁰ in interreligiös oder konfessionell-kooperativ geleiteten Lehr- und Lernprozessen begegnet werden kann. Es gilt, die Pluralität der SchülerInnen-schaft wahr- und ernstzunehmen, d. h. der Tatsache Rechnung zu tragen, dass

25 Vgl. KOLB / JUEN 2021 [Anm. 16], 99.

26 LEHNER-HARTMANN, Andrea / MAYRHOFER, Florian: Zusammen lernt man weniger allein. Lehrplansynopse und Praxisbausteine für den dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht, in: TUNA / JUEN [Anm. 1], 123–147, 147.

27 WOPPOWA / CARUSO 2021 [Anm. 2], 69.

28 EBD., 67.

29 EBD., 68.

30 Vgl. dazu MECHERIL, Paul / OLALDE, Oscar Thomas: Religion oder die Identifikation der Anderen, in: DIRIM, Inci / MECHERIL, Paul u.a. (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2018, 179–198, bes. 188–189.

SchülerInnen mit ganz unterschiedlicher weltanschaulicher und religiöser Einstellung und Praxis den Religionsunterricht besuchen, auch wenn sie formal einem bestimmten Religionsbekenntnis angehören. Die Entwicklung geeigneter, mehrperspektivischer Unterrichtsmaterialien für die Planung solcher heterogenitätssensibler religiöser Bildungsprozesse stellt nach Woppowa ein Desiderat der aktuellen religionsdidaktischen Forschung dar.

Einen gewinnbringenden Einblick in ein seit Jahren erprobtes Modell religionsdialogischen Lehrens und Lernens bot Carolin Simon-Winter in ihrem Vortrag. Sie zeigte am Projekt eines dialogischen Religions- und Ethikunterrichts auf, wie (religiöse) Differenz didaktisch so bearbeitet werden kann, dass produktive Bildungsprozesse angestoßen werden.³¹ Das Sichtbarmachen unterschiedlichster Differenzierungslinien innerhalb einer Klasse zielt darauf ab, den individuellen Entwicklungsspielraum zu erweitern und einengende Fremdzuschreibungen kritisch zu hinterfragen. Durch unterschiedliche Lernarrangements „wird deutlich, dass Identitäten und Zugehörigkeiten einem ständigen Veränderungsprozess unterworfen sind“³². Auf diese Weise kommt Differenz als Ressource in den Blick.

2.2 Klare Aufgabenteilung

Teamentaching stellt für Lehrpersonen eine hohe Anforderung dar. Daher gilt es, alle Beteiligten auf die bevorstehende Kooperation bestmöglich vorzubereiten. Dies bedeutet u. a. die Aufgaben und Verantwortungen klar aufzuteilen, um mögliche Impulse abzufangen, die ein Konkurrenzverhalten mobilisieren könnten.³³

Klare Linien, die einerseits den jeweiligen Religionsgruppen ihren Entfaltungsräume lassen und andererseits den gemeinsam zu betretenden Spielraum definieren, können dazu beitragen, Vertrauen und damit Sicherheit zu gewährleisten – Faktoren, die entscheidend für eine gelassene und konstruktive Lernatmosphäre sind.

2.3 Prominenter platzieren

Dialogisches Arbeiten nimmt sowohl in den aktuellen Curricula der LehrerInnen-ausbildung als auch in den Lehrplänen der Religionsunterrichte eine lediglich

31 Vgl. dazu SIMON-WINTER 2021 [Anm. 4], 18–19.

32 Ebd., 19.

33 Vgl. dazu KREIS / LEITNER 2021 [Anm. 6], 122; KOLB / JUEN 2021 [Anm. 14], 99–102; WEIRER / WENIG / YAĞDI 2021 [Anm. 3], 49–51.

marginale Stellung ein. Die Relevanz des inter- und intrareligiösen Arbeitens ist damit in den Curriculumskonzepten unzureichend abgebildet. Lehrende müssen unzureichend vorbereitet SchülerInnen durch komplexe Lernprozesse begleiten, was „Verunsicherung und Ängste“³⁴ mobilisiert. Diesen Herausforderungen muss daher durch die Platzierung dialogischer Formate sowohl in den Studienplänen angehender LehrerInnen als auch in der Fort- und Weiterbildung Rechnung getragen werden. Ein supervisorisches Angebot für PraktikerInnen wäre in diesem Kontext ein zentrales Instrument der Professionalisierung.

2.4 Fachdidaktisch professionalisieren

Darüber hinaus bedarf es der Entwicklung fachdidaktischer Konzepte³⁵ für religions- und konfessionsübergreifende Lehr- und Lernformate, die, wie Sabine Pemsel-Maier betont, die „kognitiv-lehrmäßige Schlagseite“ überwinden helfen.³⁶ Nicht nur in der interreligiösen Zusammenarbeit, sondern ebenso im dialogisch-konfessionellen Arbeiten erkennen Andrea Lehner-Hartmann und Florian Mayrhofer in Bezug auf die aktuellen Lehrpläne ein vergleichbares Desiderat. Auf Basis der erstellten Lehrplansynopsen empfehlen sie eine Adaptierung der Lehrpläne in Zusammenarbeit der beteiligten Konfessionen, da sich diese „in Struktur, Zielsetzung und Ausgestaltung sehr stark unterscheiden.“³⁷ Auch im Hinblick auf die interreligiöse Arbeit würden einheitliche Strukturvorgaben für die Lehrpläne die Kooperation der Lehrpersonen erleichtern bzw. diese unterstützen.³⁸

In den präsentierten Forschungsergebnissen zeigen sich seitens der Lehrenden unterschiedliche religionsdidaktische Vorstellungen und verschiedene Präferenzen im Hinblick auf methodische Vorgehensweisen, die damit auch unterschiedliche Haltungen gegenüber der Idee transportieren, was als ‚guter Religionsunterricht‘ erachtet wird. Vor diesem Hintergrund bedarf es integrativer Konzepte, deren Leitlinie darin besteht, „Gemeinsamkeiten [zu] stärken [...] und Unterschiede nicht vorschnell in eine Einheitssicht aufzulösen“³⁹. Dies ist eine Gratwanderung, die es sowohl in interreligiösen als auch besonders in dialogisch-konfessionellen Kooperationen zu meistern gilt.

34 EBD., 52.

35 Vgl. WEIRER / WENIG / YAĞDI 2021 [Anm. 3], 51; BAUMERT, Britta / TESCHMER, Caroline, Konfessionell – kooperativ – pluralitätssensibel. Weichenstellungen einer Didaktik zum kokoRU 2.0, in: TUNA / JUEN [Anm. 1], 71–85.

36 PEMSEL-MAIER, Sabine, „Besonderes bergen“. Auf den Spuren konfessioneller Mentalitäten im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, in: TUNA / JUEN [Anm. 1], 149–166, hier: 155.

37 LEHNER-HARTMANN / MAYRHOFER 2021 [Anm. 23], 146.

38 Vgl. EBD., 146–147.

39 LEHNER-HARTMANN / MAYRHOFER 2021 [Anm. 23], 146.

Erfahrungen freikirchlicher Religionslehrkräfte mit der interkonfessionellen und interreligiösen Zusammenarbeit

„Uns unterscheidet einfach zu viel.“

Die AutorInnen

Paul R. Tarmann, Professor für Philosophie, Ethik und Ethikdidaktik.

Prof. MMMag. DDr. Univ.-Lektor Paul R. Tarmann
Institut Ausbildung Wien
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
Mayerweckstraße 1
A-1210 Wien
e-mail: paul.tarmann@kphvie.ac.at



Dilek Bozkaya, Professorin für alevitische Religionspädagogik und Fachinspektorin für den alevitischen Religionsunterricht.

Prof.ⁱⁿ Dipl. Päd. Dilek Bozkaya BEd.
Institut Alevitische Religion
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
Mayerweckstraße 1
A-1210 Wien
e-mail: dilek.bozkaya@kphvie.ac.at



Erfahrungen freikirchlicher Religionslehrkräfte mit der interkonfessionellen und interreligiösen Zusammenarbeit

„Uns unterscheidet einfach zu viel.“

Die AutorInnen

Werner Hemsing, Professor für quantitative Forschung und Qualitätssicherung.

Prof. Dr. Werner Hemsing
Institut Forschung und Entwicklung
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
Mayerweckstraße 1
A-1210 Wien
e-mail: werner.hemsing@kphvie.ac.at



Armin Wunderli, Professor für Religionspädagogik und freikirchliche Theologie sowie Leiter des Schulamts der Freikirchen.

Prof. Dr. Lic. Armin Wunderli
Institut Christliche Religion
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
Mayerweckstraße 1
A-1210 Wien
e-mail: armin.wunderli@kphvie.ac.at



Erfahrungen freikirchlicher Religionslehrkräfte mit der interkonfessionellen und interreligiösen Zusammenarbeit

„Uns unterscheidet einfach zu viel.“

Abstract

Seit Herbst 2014 unterrichten ca. 100 freikirchliche Religionslehrerinnen und -lehrer an den Österreichischen Schulen. In diesem Beitrag wird auf Basis von qualitativen Interviews und einer Onlinebefragung dargestellt, wie den freikirchlichen Religionslehrkräften der Einstieg in das Schulsystem gelungen ist und ob bzw. wie sie interreligiöses Lernen in ihrem Schulalltag gestalten konnten.

Schlagworte

freikirchlicher Religionsunterricht – Pluralität – interreligiös – interkonfessionell – religiöse Kompetenzen

Experiences of Free Church religious teachers in interdenominational and interreligious cooperation

"We are too different."

Abstract

Since autumn 2014, about 100 free church teachers of religion have been teaching in Austrian schools. Based on qualitative interviews and an online survey, this article describes their entry into the school system. Furthermore, it will be shown whether religion teachers were able to shape interreligious learning in their everyday school life.

Keywords

Free Church religious education – plurality – interreligious – interdenominational – religious competences

1. Hintergründe zum Forschungsprojekt

Im Herbst 2014 startete der freikirchliche Religionsunterricht in Österreich. Etwa 100 freikirchliche (freikl.) Religionslehrerinnen und -lehrer begannen ab diesem Zeitpunkt mit dem Unterricht. Zu all den fachlichen und organisatorischen Herausforderungen, die der Start mit sich brachte, kamen Kontakte zu Vertreterinnen und Vertretern anderer Kirchen und Religionsgemeinschaften dazu.

Vom ‚Schulamts der Freikirchen‘ gab es – bisher – keine Richtlinien, wie sich die freikl. Religionslehrkräfte im interkonfessionellen und interreligiösen Kontext zu verhalten haben. Man war zu sehr mit anderen Fragen, wie den Austausch mit Behörden, Bewerbungsgespräche mit potenziellen Lehrkräften, Entscheidungen bzgl. der Verpflichtung von Religionslehrkräften und die Vorbereitung von Lehrplänen, beschäftigt. Das Thema ‚interkonfessionelles und interreligiöses Lernen‘ spielte bei der Vorbereitung für den freikirchlichen Religionsunterricht kaum eine bis keine Rolle und wurde daher zunächst vernachlässigt. Da die damit zusammenhängenden Fragen durch diese ursprüngliche Nicht-Thematisierung aber nicht geklärt wurden, wurde im Jahr 2018/19 ein mehrjähriges Forschungsprojekt begonnen, um eine Bestandsaufnahme und ein Stimmungsbild der freikl. Religionslehrkräfte zum Thema ‚interkonfessionelles und interreligiöses Lernen‘ einzufangen.

Ziel des Forschungsprojektes war es, herauszufinden, wie die freikl. Religionslehrkräfte diese Situation erlebten, wie sie damit umgingen und ob bzw. wie sie interreligiöses Lernen in ihrem Schulalltag gestalteten. Auf Basis dieser Forschungsarbeit wurden Fortbildungen entwickelt, um den Lehrpersonen Werkzeuge für die Zukunft in die Hand geben zu können, und im Schulamt wurden Empfehlungen für interreligiöse Feiern geschrieben.¹

Beim Forschungsdesign orientierte sich das Forschungsteam am *Mixed-Methods-Ansatz* von Udo Kuckartz.² Der erste Teil des Projekts bestand aus einer qualitativen Forschungsarbeit, die den Charakter einer Vorstudie hatte. Mit Hilfe der Auswertung der Interviews wurde ein standardisierter Online-Fragebogen konstruiert, der für eine quantitative Umfrage verwendet wurde. Im zweiten Teil des Projekts wurde diese Umfrage durchgeführt und ausgewertet. Eine quantitative Studie ohne vorhergehende qualitative Umfrage wäre nicht sinnvoll gewe-

1 Vgl. WUNDERLI, Armin u. a.: Interkonfessionelle, multireligiöse und interreligiöse Zusammenarbeit im freikirchlichen Religionsunterricht. Empfehlungen der Fachinspektorinnen und Fachinspektoren (FI) für den freikirchlichen Religionsunterricht (04.12.2019), Wien 2019, in: <https://www.schulamt-freikirchen.at/downloads/rel/Interkonf-multirel-interrel-Zusammenarbeit-im-freikirchlichen-Religionsunterricht.pdf> [abgerufen am 16.02.2021].

2 Vgl. KUCKARTZ, Udo: *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*, Wiesbaden: Springer 2014.

sen, da es nicht gelungen wäre, einen standardisierten Fragebogen zu konstruieren, der für die Befragten plausibel ist. Um Kategorien zu schaffen, mit denen sich die Befragten identifizieren konnten, war es notwendig, die Grundinformationen vorab mittels eines Leitfadeninterviews mit offenen Fragestellungen zu eruieren. Die Ergebnisse dieser quantitativen Erhebung werden in diesem Beitrag vorgestellt.

Das Forschungsteam selbst ist interreligiös und interkulturell, auch gibt es unterschiedliche fachliche Hintergründe und Herangehensweisen:

- Dilek Bozkaya ist Professorin für alevitische Religionspädagogik und Fachinspektorin für den alevitischen Religionsunterricht.
- Werner Hemsing ist Professor für quantitative Forschung und Qualitätssicherung.
- Paul R. Tarmann, Projektleiter, ist Professor für Philosophie, Ethik und Ethikdidaktik.
- Armin Wunderli ist Professor für Religionspädagogik und freikl. Theologie sowie Leiter des Schulamts der Freikirchen.

2. Die ‚Freikirchen in Österreich‘

Die ‚Freikirchen in Österreich‘ sind ein Dachverband aus den folgenden fünf Bünden:

- Bund der Baptistengemeinden
- Elaia Christengemeinde
- Bund Evangelikaler Gemeinden
- Freie Christengemeinde – Pfingstgemeinde
- Mennonitische Freikirche

Alle fünf Bünde existierten vor der staatlichen Anerkennung im August 2013 einzeln als Bekenntnisgemeinschaften. Insgesamt gibt es in ganz Österreich knapp 200 Kirchengemeinden, die durch die Anerkennung zu Körperschaften öffentlichen Rechts wurden.

Zum Zeitpunkt der Befragung – Ende 2018 – nahmen etwa 1900 Schülerinnen und Schüler am freikl. Religionsunterricht teil. Sie wurden von etwa 100 freikl.

Lehrkräften an knapp 290 Standorten unterrichtet. 57 Lehrkräfte nahmen an unserer qualitativen Erstbefragung teil und beantworteten den Fragebogen, was einem Rücklauf von ca. 57 % entspricht. Der freikl. Religionsunterricht findet in allen Schulstufen statt. Erwähnenswert ist, dass sich diese Standorte über ganz Österreich verteilen, d. h. der Religionsunterricht auch an Orten durchgeführt wird, wo es wenig bis keinen interreligiösen Austausch gibt. Die qualitative Erstbefragung wurde daher mit Lehrkräften durchgeführt, die vor allem in Ballungsräumen oder an Standorten mit einer gewissen religiösen Pluralität tätig waren bzw. sind.

3. Die ‚Freikirchen in Österreich‘ im ökumenischen und im interreligiösen Kontext

Als einziger der fünf Bünde sind die Baptisten Mitglied beim ‚Ökumenischen Rat der Kirchen in Österreich‘ (ÖRKÖ). Der ÖRKÖ unterstützte den Anerkennungsprozess der ‚Freikirchen in Österreich‘.³ Beim Aufbau des freikl. Religionsunterrichts wurden die ‚Freikirchen in Österreich‘ zudem von den Schulämtern der Katholischen und der Evangelischen Kirche unterstützt.⁴

Wenn eine religiöse Gemeinschaft in Österreich nicht als Religionsgesellschaft anerkannt wird, bedeutet dies für sie, dass sie nicht als solche wahrgenommen wird.⁵ Folglich wurden die Freikirchen lange Zeit als Sekten angesehen, vor denen immer wieder gewarnt wurde. Das ist nicht lange her: Viele ältere Mitglieder der Freikirchen erinnern sich auch heute noch an die damit verbundenen Ausgrenzungen, mitunter auch Diskriminierungen. Das aber bedeutete wohl nur zu oft, dass man glaubte, sich nicht um ökumenische Kontakte kümmern zu müssen, und sich darüber hinaus auch nicht dazu eingeladen fühlte, solche zu pflegen. Eine weitverbreitete grundsätzliche Skepsis der Ökumene gegenüber tat ein Übriges. Noch im Jahr 2020 schloss beispielsweise die Leitung des Bundes Evangelikaler Gemeinden einen Beitritt zum ÖRKÖ dezidiert aus.⁶

Die freikl. Religionslehrkräfte gerieten also von Anfang an in ein Spannungsfeld bezüglich der Ökumene: Auf der einen Seite führte die große Bandbreite an Mei-

3 Vgl. SCHWARZ, Karl W.: Die „Freikirchen“ in Österreich – im historischen Überblick von der Toleranz (1781) bis zur gesetzlichen Anerkennung (2013), in: DERS.: Der österreichische Protestantismus im Spiegel seiner Rechtsgeschichte, Tübingen: Mohr Siebeck 2017 (= Jus ecclesiasticum Band 117), 284–303, hier: 285–286.

4 Vgl. PIRSCHEL, Annemarie: Das Geschenk wertschätzender Zusammenarbeit (Juni 2020), Wien 2020, in: <https://archive.newsletter2go.com/?n2g=yg99d2er-nxqfgeyo-h37> [abgerufen am 16.02.2021]; WUNDERLI, Armin: Kritische Anfragen und Erwartungen an den Religionsunterricht aus Sicht der Freikirchen in Österreich, in: BAIR, Johann / REES, Wilhelm (Hg.): Religionsunterricht in der öffentlichen Schule im ökumenischen und interreligiösen Dialog, Innsbruck: university press 2017 (= Religion und Staat im Brennpunkt), 139–146, hier: 144–145.

5 Vgl. SCHWARZ 2017 [Anm. 3], 291.

6 Vgl. EICHINGER, Reinhold / RÖHRER, Erich: Stichwort Ökumene: Wo steht eigentlich der BEG?, in: BEG aktiv 27/93 (2020) 5.

nungen innerhalb der Freikirchen dazu, dass vonseiten der Eltern Druck in die eine oder andere Richtung ausgeübt wurde. Auf der anderen Seite wurden sie oft eingeladen, mit Lehrkräften anderer Religionsgesellschaften zusammenzuarbeiten und an ökumenischen Gottesdiensten mitzuwirken.

Wenn schon die Ökumene für viele Mitglieder der Freikirchen eine Herausforderung ist, ist es der interreligiöse Dialog erst recht. In den offiziellen Dokumenten der ‚Freikirchen in Österreich‘ findet man diesbezüglich kaum Informationen darüber. Allerdings wurden die Kompetenzen zum interreligiösen Lernen, welche die österreichischen Religionsgesellschaften im Jahr 2012 gemeinsam beschlossen hatten, im Oberstufenlehrplan des freikl. Religionsunterrichts übernommen.⁷ Freikl. Religionslehrkräfte sind also dazu verpflichtet, den Schülerinnen und Schülern interreligiöse Kompetenzen zu vermitteln. Laut Weinert bezeichnen Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, damit die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können“.⁸ Schambeck greift den Begriff ‚Kompetenz‘ auch hinsichtlich des Themenbereichs interreligiöses Lernen auf und definiert interreligiöse Kompetenz als „Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, angesichts und in einer bestimmten religiösen Tradition eine verantwortete und begründete Position zu Religion auszubilden, die pluralitätsbewusst anerkennt, dass Religion nur im Plural vorkommt und diesen Religionsplural produktiv zueinander zu vermitteln versteht“.⁹ Der Begriff des interreligiösen Lernens thematisiert die Anforderungen der Pluralisierung der Lebenswelten auch im religiösen Bereich und deren Niederschlag im schulischen Kontext. Leimgruber schreibt, dass interreligiöses Lernen für „die Gesamtheit der einschlägigen interkulturellen und interreligiösen Bildungsvorgänge mit dem Fokus auf Schule, Religionsunterricht, Erwachsenenbildung“¹⁰ steht.

Willems zeigt auf, dass sich in der Fachliteratur weitgehend ein Konsens über das Profil interreligiöser Pädagogik und interreligiösen Lernens abzeichnet: „Interreligiöses Lernen

7 Vgl. WUNDERLI, Armin: Freikirchliche Religionspädagogik. Ein Entwurf, Nürnberg: VTR 2018, 101.

8 WEINERT, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim: Beltz 2001 (= Beltz Pädagogik), 27–28.

9 SCHAMBECK, Mirjam: Interreligiöse Kompetenz, Göttingen / Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht 2013 (= utb-studi-e-book 3856), 174.

10 LEIMGRUBER, Stephan: Interreligiöses Lernen, München: Kösel 2007, 23.

1. muss eine Klärung der eigenen Position beinhalten und ist damit immer auch Identitätsbildung. [...]
2. beinhaltet die Vermittlung bzw. Aneignung religionskundlicher Grundkenntnisse. [...]
3. zielt ab auf die Erlangung hermeneutischer Fähigkeiten. [...]
4. bezieht sich auf den konkreten Umgang mit Angehörigen anderer Religionen. [...]
5. Die genannten Handlungskompetenzen basieren dabei auf einem nachhaltigen Wandel von Einstellungen im Blick auf andere Religionen bzw. deren Vertreter. Das diesbezügliche Erziehungsziel kann bezeichnet werden als eine Haltung aktiver starker Toleranz und Empathiefähigkeit.“¹¹

Hier eröffnete sich ein Spannungsfeld für die freikl. Religionslehrkräfte: Wie sollen sie diese Kompetenzen vermitteln, wenn sie ihnen selbst fremd sind und wenn darüber hinaus noch mit Skepsis oder sogar Ablehnung aus den eigenen Reihen zu rechnen ist? All diese Überlegungen führten dazu, an der KPH Wien/Krems ein Forschungsprojekt durchzuführen, um herauszufinden, wie die Lehrkräfte zu dieser Problemstellung stehen. Einige Resultate werden in diesem Aufsatz dargestellt.

4. Darstellung der Ergebnisse

4.1 Kontakte zu anderen Religionsgemeinschaften

An ihren Stammschulen treffen die freikl. Religionslehrkräfte auf Kolleginnen und Kollegen der Katholischen Kirche (zu 100 %), der Evangelischen Kirche A. B. und H. B. (zu 88 %), der Islamischen Glaubensgemeinschaft (zu 80 %) sowie der Orthodoxen Kirche (zu 39 %). Dies eröffnet Möglichkeiten für eine interkonfessionelle und interreligiöse Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen der anderen Religionsgemeinschaften. Zunächst soll jedoch das ‚Ankommen‘ an den jeweiligen Schulen betrachtet werden.

¹¹ WILLEMS, Joachim: Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien 2011, 114–115.

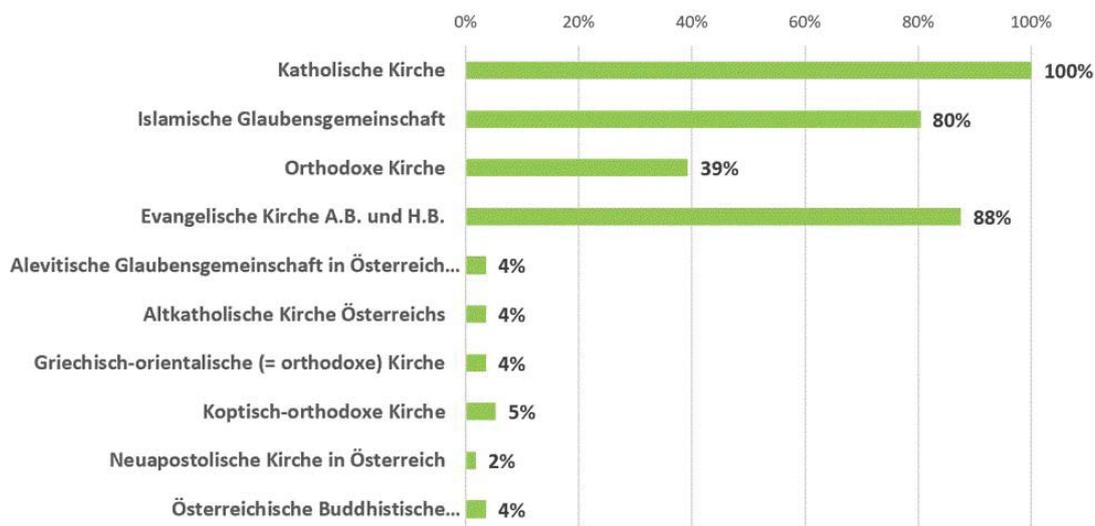


Abb. 1: Welche Religionsgesellschaften erteilen Religionsunterricht an Ihrer Stammschule? (Basis: 57 freikl. Religionslehrkräfte)

Formal wurde ein Drittel der freikl. Religionslehrkräfte bei ihrer Einstellung von der Schulleitung den anderen Lehrkräften des Schulfaches Religion vorgestellt. Ebenso wurde ein Fünftel der freikl. Religionslehrkräfte formal zu einer (gemeinsamen) Teambesprechung aller Lehrenden des Faches Religion an der jeweiligen Schule eingeladen. Ein Kennenlernen der Religionslehrkräfte basiert vorrangig stark auf informelle Eigeninitiativen: aktive Ansprache und eher zufällige Gespräche in der Pause oder auf dem Gang.

Aktuell sind ca. 18 % der befragten freikl. Religionslehrkräfte an ihren Stammschulen aktiv in regelmäßigen Besprechungen der Religionslehrkräfte der verschiedenen Religionsgesellschaften eingebunden. Die freikl. Religionslehrkräfte fühlen sich sowohl von der Schulleitung als auch vom Lehrkörper sowie den Religionslehrkräften der anderen Religionsgemeinschaften akzeptiert (92 %). 16 % der befragten freikl. Religionslehrkräfte gaben an, bisher noch keinen Kontakt mit einer Kollegin bzw. einem Kollegen einer anderen Religionsgesellschaft gehabt zu haben. Ein verstärktes formales ‚Onboarding‘ der neuen Kolleginnen und Kollegen an den Schulen könnte den Start erleichtern und den Austausch innerhalb des Teams fördern.

4.2 Interkonfessionelle und interreligiöse Zusammenarbeit

Die Erfassung der interkonfessionellen und interreligiösen Zusammenarbeit orientiert sich an einer Studie aus dem Jahr 2016, um Vergleiche aufzeigen zu kön-

nen.¹² Rund die Hälfte der freikl. Religionslehrkräfte gibt an, dass an ihren Stammschulen ökumenische Gottesdienste, die von den verschiedenen christlichen Konfessionen gestaltet werden, stattfinden.¹³ Davon sind wiederum 60 % aktiv in die Planung und Gestaltung dieser Gottesdienste eingebunden und können hier freikl. Aspekte einbringen. D. h. 17 der 57 befragten freikl. Religionslehrkräfte (30 %) gestalten gemeinsam mit anderen christlichen Religionsgemeinschaften ökumenische Schulgottesdienste und sammeln entsprechende Erfahrungen.

Diese Zusammenarbeit betrifft auch interkonfessionelle Projekte. Ein Drittel der freikl. Religionslehrkräfte gab an, dass gemeinsame Projekte der christlichen Kirchen an ihren Stammschulen durchgeführt werden, an denen drei Viertel der freikl. Religionslehrkräfte beteiligt waren.

Insgesamt ist damit die Einbindung der freikl. Religionslehrkräfte in die Ökumene an den Schulen eher gering. Zum einen scheint es, dass ökumenische Projekte entweder nur in geringem Ausmaß an den Stammschulen, an denen auch freikl. Religionslehrkräfte beschäftigt sind, stattfinden, zum anderen werden diese von den freikl. Religionslehrkräften nicht wahrgenommen. Ca. 20 % der befragten freikl. Religionslehrkräften gaben an, dass sie nicht wissen, ob interkonfessionelle Projekte oder ökumenische Gottesdienste an ihren Schulen stattfinden.

Erfahrungen mit interreligiösen Projekten und Feiern fallen noch geringer aus. Rund ein Fünftel der befragten freikl. Religionslehrkräfte gab an, dass an den Schulen, an denen sie tätig sind, gemeinsame Feiern mit nicht christlichen Religionsgesellschaften stattfinden.¹⁴

Häufig sind freikl. Religionslehrkräfte nicht in die Planungen eingebunden. Insgesamt sind daher nur 12 % der befragten freikl. Religionslehrkräfte konkret an interreligiösen Projekten bzw. Feiern beteiligt. Diese Zahl mag etwas niedrig erscheinen. Von einer Religionsgemeinschaft, die sich schrittweise in den Schulkontext einbindet, kann jedoch nicht erwartet werden, dass sie interkonfessionelle und interreligiöse Aktionen an Schulen initiiert, zumal sie eine kleine Gruppe

12 Vgl. HEMSING, Werner: Konfessionelle und interreligiöse Zusammenarbeit im Religionsunterricht, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 26/2 (2018) 169–178, in: <https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/2946855?name=Hemsing%20Werner%20Konfessionelle%20und%20interreligi%C3%B6se%20Zusammenarbeit%20im%20Religionsunte> [abgerufen am 19.02.2021].

13 In der Befragung im Jahr 2016 gaben ebenfalls 53 % der befragten katholischen Religionslehrkräfte an, dass an ihren Schulen religiöse Feiern und Feste durchgeführt werden. Dazu gehören ‚Gemeinsame Vorbereitung und Feier von Schulanfangs- und Schulschlussgottesdiensten‘, ‚Adventkranzsegnung‘, ‚gemeinsamer Adventbeginn und Aschenkreuzspendung‘, ‚gemeinsamer Beginn der Fastenzeit‘, ‚Ökumenische (Schul-) Gottesdienste‘. (Vgl. HEMSING 2018).

14 Auch dies entspricht den Daten der Befragung aus dem Jahr 2016, bei denen 19 % der befragten katholischen Religionslehrkräfte angaben, dass an ihren Schulen interreligiöse Feiern bzw. Projekte stattfinden. (Vgl. HEMSING 2018).

darstellt. Gottesdienste und Feiern werden in der Regel von der Majorität, in der Regel der katholischen Religionslehrerin oder dem katholischen Religionslehrer, initiiert und über viele Jahre kontinuierlich gestaltet.

Prinzipiell fühlt sich rund die Hälfte der freikl. Religionslehrkräfte kompetent für eine interreligiöse Zusammenarbeit und die Mehrheit ist bezüglich einer Zusammenarbeit mit anderen Religionslehrerinnen und Religionslehrern, darunter auch nicht christliche, positiv gestimmt.

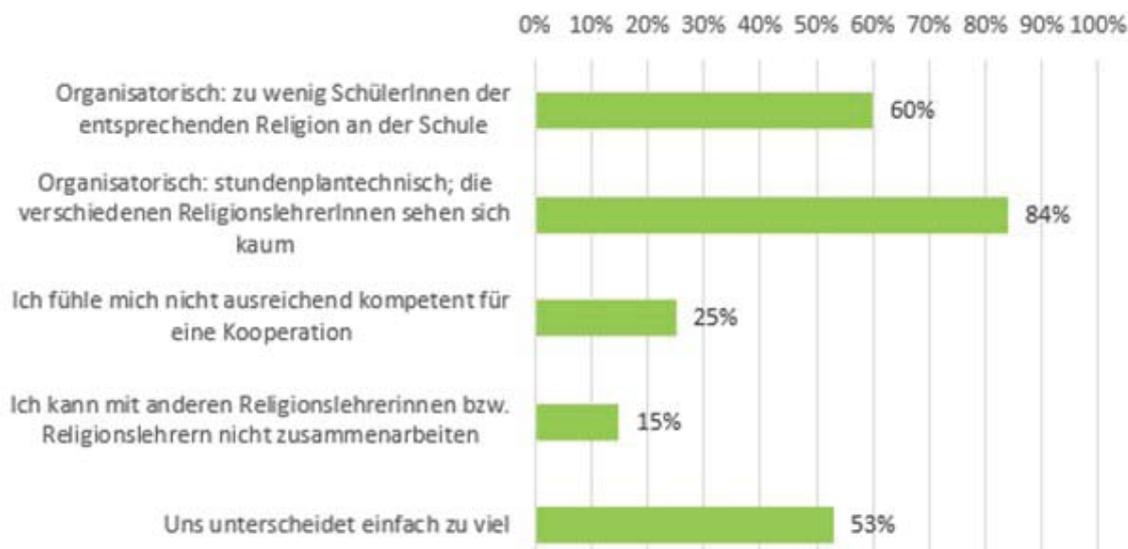


Abb. 2: Was glauben Sie, sind Hindernisgründe für eine Zusammenarbeit mit nicht christlichen Religionslehrkräften? (Basis: 57 freikl. Religionslehrkräfte, Zustimmungswerte)

Es werden jedoch auch Hindernisgründe für eine Zusammenarbeit mit Religionslehrkräften nicht christlicher Religionen geäußert. Die organisatorischen Hürden sind zum Teil so groß, dass eine Zusammenarbeit unwahrscheinlich ist: 60 % der Befragten gaben an, dass es zu wenig Schülerinnen und Schüler entsprechender anderer Religionen an der Schule gibt. Bei über 80 % lässt es der Stundenplan nicht zu. Die Hindernisse zur interreligiösen Zusammenarbeit liegen also vor allem im organisatorischen Bereich.

Über die Hälfte (53 %) der befragten freikl. Religionslehrkräfte stimmen folgender Aussage zu: „Uns unterscheidet einfach zu viel.“ Dieses Ergebnis kommt aber nicht ganz unerwartet, da der freikl. Religionsunterricht damals ein neues Schulfach war und sich der Austausch unter den Lehrkräften erst in einem frühen Stadium befand. In solchen Phasen orientiert man sich wohl eher an Bekanntem und Vertrautem, andere Zugänge können fremd erscheinen und manchmal auch Unsicherheit auslösen.

4.3 Einstellungen zur interkonfessionellen und interreligiösen Zusammenarbeit

Wie Abb. 2 zeigt, fühlen sich freikl. Religionskräfte in der interkonfessionellen und interreligiösen Zusammenarbeit noch nicht stark eingebunden. In diesem Abschnitt soll die Einstellung der freikl. Religionslehrkräfte zur interkonfessionellen und interreligiösen Zusammenarbeit an den Schulen näher beleuchtet werden.

Drei Viertel der befragten freikl. Religionslehrkräfte ist die Zusammenarbeit mit anderen christlichen Konfessionen wichtig. Entsprechend halten 59 % gemeinsame Gottesdienste für sehr wertvoll. Diese positive Einstellung sinkt bezüglich der Zusammenarbeit mit nichtchristlichen Religionen auf 30 %. Nur noch 8 % der befragten freikl. Religionslehrkräfte empfinden gemeinsame interreligiöse Feiern mit nicht christlichen Religionen an ihren Schulen als sehr wertvoll. Zwar ist es den freikl. Religionslehrkräften wichtig, ausreichend über andere Religionen informiert zu sein, der eigene Religionsunterricht soll jedoch vorrangig freikl. Themen beinhalten.

Es scheint ein gewisser Selbstbezug der freikl. Religionslehrkräfte vorzuherrschen. Damit interreligiöses Lernen gelingen und im Religionsunterricht mit den Schülerinnen und Schülern umgesetzt werden kann, scheint insbesondere – wie von Willems¹⁵ in Punkt 5 definiert (siehe Kap. 3 in diesem Artikel) – ein Wandel von Einstellungen im Blick auf andere Religionen bzw. deren Vertreterinnen und Vertretern ausbaufähig zu sein. Wie eingangs erwähnt, ist eine Haltung aktiver Toleranz und Empathiefähigkeit die Basis für interkonfessionelle und interreligiöser Kompetenzen.

4.4 Unterricht über andere Konfessionen bzw. Religionen

Der Unterricht über andere Konfessionen bzw. Religionen gehört zum Lehrplan des freikl. Religionsunterrichts. Die freikl. Religionslehrkräfte wurden gefragt, über welche Konfessionen bzw. Religionen sie bereits Unterrichtsstunden gehalten haben:

Über die Katholische und die Evangelische Kirche sowie über den Islam unterrichtete jeweils die Hälfte der Befragten, auch das Judentum wurde von ca. einem Drittel unterrichtet – andere Religionen nur ausnahmsweise. Die freikl. Religionslehrkräfte wurden des Weiteren gefragt, woher sie die Informationen über jene Religion, die sie unterrichteten, bezogen.

15 Vgl. WILLEMS 2011 [Anm. 11].

	kath. Kirche	evang. Kirche	Islam
Internet	59%	78%	65%
Bücher / Fachliteratur	52%	60%	65%
Nachfragen bei KollegInnen der betreffenden Religionsgemeinschaft	17%	14%	19%
Unterlagen aus Studium, Fort- und Weiterbildung	35%	57%	30%
kenn mich aus / bin bereits informiert	55%	50%	31%

Tabelle 1: Wie informieren Sie sich zur Unterrichtsvorbereitung über (...)?

Bei den Antworten ist auffällig, dass nur wenige bei den Kolleginnen und Kollegen der betreffenden Religionsgemeinschaft nachfragen. Dem gegenüber steht ein relativ hoher Prozentsatz an freikl. Lehrkräften, die behaupteten, dass sie sich auskennen.

Insgesamt überwiegt der Eindruck, dass sich freikl. Religionslehrkräfte auskennen bzw. überzeugt sind, sich auszukennen, wenn sie über andere Konfessionen bzw. Religionen unterrichten. Bei den entsprechenden Kolleginnen und Kollegen nachzufragen, scheint der Mehrheit nicht nötig zu sein. Erschwerend kommt auch hier hinzu, dass eine Kontaktaufnahme oft nicht leicht oder gar nicht möglich ist, weil man die entsprechende Lehrperson nicht kennt oder weil es den entsprechenden Religionsunterricht an der Schule gar nicht gibt.

4.5 Stärkung der freikirchlichen Religionslehrkräfte

Das Aufeinandertreffen verschiedener Religionen in den Schulen kann zu Unsicherheiten auf Seiten des Lehrpersonals führen. Es zeigt sich, dass sich 60 % der befragten freikl. Religionslehrkräfte bezüglich der Möglichkeitsräume der interkonfessionellen Zusammenarbeit sicher fühlen. Diese Sicherheit sinkt jedoch, wenn es die Handlungsmöglichkeiten im interreligiösen Bereich betrifft: Nur 28 % der freikl. Religionslehrkräfte fühlen sich hier qualifiziert genug.

Zur Stärkung ihrer Handlungsmöglichkeiten wünschen sich 26 % der Befragten bezüglich der interkonfessionellen und ca. ein Drittel bezüglich der interreligiösen Zusammenarbeit „klare Vorgaben vom Schulamt der Freikirchen“. Es wird in der Befragung zudem des Öfteren der Wunsch geäußert, sich mit anderen Kolleginnen und Kollegen der freikl. Religionslehrkräfte auszutauschen. Diesem Wunsch wurde mittlerweile entsprochen (siehe oben). Die freikl. Religionslehrkräfte haben die Einstiegsphase nun gut gemeistert und sind mittlerweile fester Bestandteil des österreichischen Schulsystems. Insgesamt ist die Zusammenarbeit aller Religionsgemeinschaften an den Schulen noch im Aufbau.

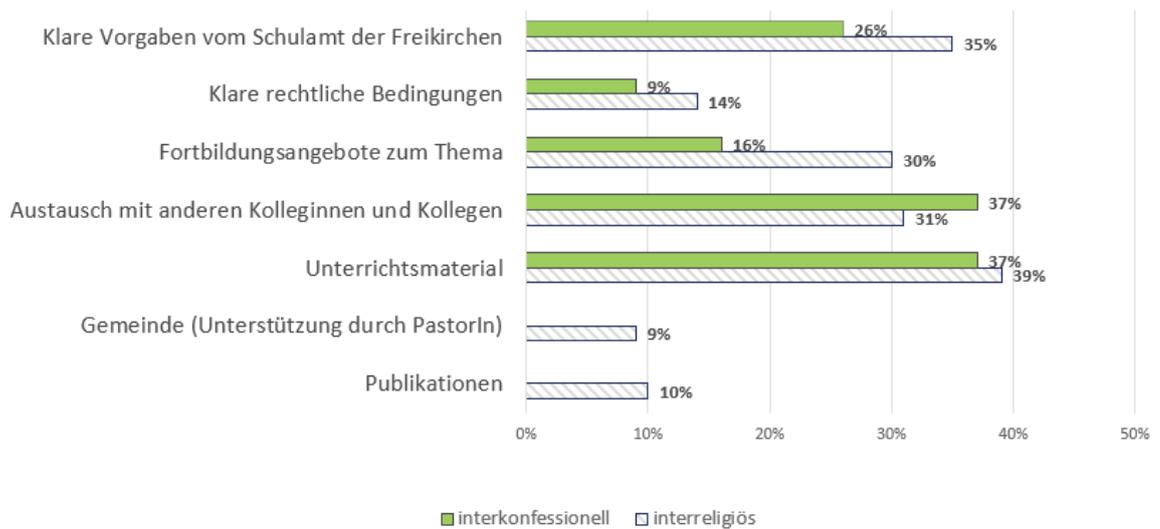


Abb. 3: Was fehlt Ihnen, um sicherer zu werden?

Die Gruppe jener freikl. Religionslehrkräfte, die im Herbst 2014 zu unterrichten begannen, gestaltet sich hinsichtlich ihrer formalen Ausbildung sehr heterogen. Engagiert und begeistert durch kirchliche Jugendarbeit durchliefen ca. zwei Drittel von ihnen als Vorbereitung für den Schuldienst einen ‚Crashkurs‘ von Seiten des Schulamts der Freikirchen bzw. besuchten Fortbildungsveranstaltungen an einer freikl. Sommerakademie. Rund die Hälfte absolvierte ein Lehramtsstudium, das jedoch keinen religiösen Schwerpunkt hatte. Entsprechend sind Fortbildungsangebote geplant, die insbesondere die Themen des interreligiösen Lernens thematisieren. Mit der ‚PädagogInnenbildung Neu‘ werden insbesondere in der Primarstufenausbildung mit dem Schwerpunkt Religion die Themen interkulturelle, interkonnessionelle und interreligiöse Kompetenzvermittlung forciert.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wurden freikl. Religionslehrkräfte zunächst in Interviews, dann durch eine Online-Erhebung nach ihrem Selbstverständnis sowie ihren Wünschen zum Thema Interkonnessionalität und Interreligiosität befragt. Folgende Erkenntnisse wurden dabei gewonnen: Freikl. Religionslehrkräfte wurden in ihren Stammschulen großteils gut aufgenommen und konnten dort Kontakte knüpfen, auch mit Religionslehrkräften anderer Konfessionen und Religionen, wenngleich die institutionelle Einbettung nicht immer gelang. Gründe dafür sind unterschiedliche Arbeitszeiten durch den Stundenplan sowie fehlende Zeit aufgrund von Unterrichtsverpflichtungen in mehreren Schulen. Ähnlich scheint sich auch die Situation hinsichtlich interkonnessioneller und interreligiöser Projekte zu gestalten: Man ist untereinander bekannt und vernetzt,

zu Teambesprechungen aller Religionslehrenden einer Schule kommt es aber nur in seltenen Fällen. Was ökumenische Gottesdienste oder interreligiöse bzw. multireligiöse Feiern anbelangt, gibt es an den Schulstandorten meist schon gewachsene Traditionen und Regelmäßigkeiten. Als neuer Kollege bzw. neue Kollegin fällt es demnach schwer, Akzente zu setzen, vielmehr gibt es Erwartungen, dass sich diese einfach einfügen und mitmachen. Genau dies fällt aber vielen freikl. Religionslehrkräften aufgrund ihrer persönlichen, aber auch der kollektiven Erfahrungen sowie der generellen Skepsis gegenüber einer solchen Zusammenarbeit schwer.

Es scheint, als ob insbesondere jene genannten Umstände für den interkonfessionellen und interreligiösen Austausch hinderlich sind. Die Einstellungen der freikl. Religionslehrkräfte ist jedenfalls eine offene, konstruktive – zumindest was Interkonfessionalität anbelangt. In Bezug auf Interreligiosität scheint es noch viele Fragen und daher auch Vorbehalte zu geben. Inhaltlich sehen sich freikl. Religionslehrkräfte gut vorbereitet, mit anderen Kirchen und Religionen haben sie sich intensiv beschäftigt. Mit Vertreterinnen und Vertretern anderer Glaubensrichtungen hingegen gab es bisher nicht übermäßig viel Austausch. Dies liegt einerseits an den bereits angesprochenen Unterrichtszeiten, andererseits an einer gewissen Reserviertheit, die mit der anfangs noch vorhandenen Unsicherheit bezüglich Ökumene und Interreligiosität zusammenhängt.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass das Schulamt der Freikirchen auf das in diesem Forschungsprojekt wahrgenommene Bedürfnis vieler freikl. Religionslehrkräfte reagierte und eine entsprechende Richtlinie als Empfehlung veröffentlichte, auch wurden Fortbildungsveranstaltungen zu diesem Thema vorbereitet und bereits durchgeführt. Offene Fragen können dadurch geklärt werden, wenngleich sich im schulischen Kontext sowie in der Zusammenarbeit der verschiedenen Kirchen und Religionsgesellschaften immer wieder neue Fragen ergeben. Wie bei allgemein kirchlichen Aufgaben ist daher auch der Religionsunterricht ständig mit neuen Herausforderungen konfrontiert.

Die interkonfessionelle und interreligiöse Zusammenarbeit, damit verbunden auch das beständige Lernen von- und miteinander, sind wohl Grundlage für den Umgang mit Fragen wie jenen nach einem konfessions-, vielleicht sogar auch religionsübergreifenden Unterricht angesichts zunehmender Säkularisierungstendenzen. Auch der Ethikunterricht, der ab Herbst 2021 in allen Klassen der AHS-Oberstufe neu eingeführt wurde und der verpflichtend von all jenen Schülerinnen und Schülern zu besuchen ist, die an keinem Religionsunterricht teilnehmen, schafft neue Voraussetzungen für den Umgang mit der Frage, wie Religion

in der Schule zu unterrichten sei. Allgemein darf davon ausgegangen werden, dass ein gemeinsames Auftreten der verschiedenen Kirchen und Religionsgesellschaften vorteilhaft sein dürfte. Interkonfessionelles und interreligiöses Lernen im freikl. Religionsunterricht kann einen Beitrag zu diesem gemeinsamen Auftreten leisten.

Bernhard Dressler

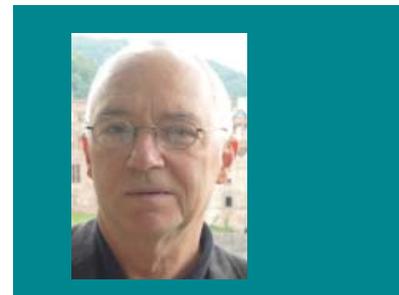
Bildung und Differenzkompetenz

Replik auf den Beitrag ‚Zum scheinbar mühelosen Wechsel zwischen Welten‘
von Oliver Reis u. a. (ÖRF 29/1, 89–109)

Der Autor

Bernhard Dressler (geb. 1947) war seit 2003 Professor für Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik am Fachbereich Ev. Theologie der Universität Marburg, seit 2013 im Ruhestand. Zuvor war er Religions- und Politiklehrer. Von 1991 bis 2003 Dozent und Rektor am Religionspädagogischen Institut Loccum.

Prof. Dr. Bernhard Dressler
Bremer Straße 10e
D-30926 Seelze
e-mail: dressleb@uni-marburg.de



Bildung und Differenzkompetenz

Replik auf den Beitrag ‚Zum scheinbar mühelosen Wechsel zwischen Welten‘ von Oliver Reis u. a. (ÖRF 29/1, 89–109)

Abstract

„Differenzkompetenz“ ist in Bildungsprozessen als die Fähigkeit zu verstehen, unterschiedlichen „Modi der Welterschließung“ gerecht zu werden, die als Struktur eines kanonischen Orientierungswissens die Grundlage moderner Allgemeinbildung darstellen. Bildungstheoretisch fundierte Religionsdidaktik bezieht sich auf diese Struktur der Allgemeinbildung. Der Umgang mit den „Modi der Welterschließung“ hat nicht als subjektive „Wahl“ zu erfolgen, sondern als sachgerechte Urteilsbildung.

Schlagworte

Religionsdidaktik – Differenzkompetenz – Unterschiedliche Modi des Weltverstehens

Religious Education and expertise in differentiation

Abstract

In terms of Education (Bildung) expertise in differentiation and distinction can be understood as an ability to deal adequately with several modes of understanding the world. These different modes of understanding the world represent the basic structure of modern general education. Religious Education and its didactics that are rooted in a theory of education based on enlightenment (Bildung) relate necessarily to this structure of general education. Dealing with different modes of understanding the world should not work by personal choice but as a solid process of proper judgement.

Keywords

religious education and its didactics – expertise in differentiation – different modes of understanding the world

„Perspektivenwechsel“¹ und „Differenzkompetenz“² können als Leitbegriffe einer bildungstheoretisch orientierten Religionsdidaktik verstanden werden, wie ich sie vertrete. In dieser Hinsicht unterscheiden sich religiöse Lehr-Lernprozesse kategorial von anderen, z.B. in gemeindepädagogischen oder familialen Kontexten legitimen Konzepten religiöser Erziehung, bei denen es um die intentionale Einflussnahme auf die Entwicklung von Verhaltensformen, Haltungen und Einstellungen, im weitesten Sinne von Wertorientierungen geht. Bildung ist demgegenüber das Ineinander von Welterschließung und Subjektentwicklung im Medium der Entwicklung eigenständiger Urteilskraft.³

Oft ist es im fachdidaktischen Diskurs selbst – zugespitzt formuliert – eine Art mangelnde Differenzkompetenz, die Missverständnisse darüber, was ein auf Bildung in einer ausdifferenzierten Welt zielender Unterricht leisten soll, mit sich führt. Die folgenden Ausführungen sollen der Klärung dessen dienen, was eine bildungstheoretisch fundierte Religionsdidaktik kennzeichnet, und dabei, auch mit Bezug auf ein exemplarisches Beispiel⁴, einige Missverständnisse klären.

1. Ausdifferenzierung und Allgemeinbildung. Zur Rahmung von Fachdidaktiken

In bildungstheoretischer Hinsicht ist „Differenzkompetenz“ nicht einem einzelnen Schulfach zuzuordnen. Es handelt sich um das grundlegende Ziel *allgemeiner* Bildung. Bildung soll, u.a. mittels des Erwerbs kultureller Basiskompetenzen, zwar auch auf das Erwerbsleben vorbereiten, vor allem aber auf die mündige, urteilsfähige Teilnahme am kulturellen Gesamtleben.⁵ Darin liegt der Kern des Bildungsbegriffs, seit die Menschen nicht mehr qua Geburt auf ihren sozialen Status festgelegt sind, seit also die funktionale Ausdifferenzierung der Gesellschaft an die Stelle ihrer stratifikatorischen ständischen Gliederung getreten ist.

-
- 1 DRESSLER, Bernhard: Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels, in: ZPT 1 (2008), 74–88; DERS.: „Religiös reden“ und „über Religion reden“ lernen. Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels, in: GRÜMME, Bernhard u.a. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2012, 68-78.
 - 2 DRESSLER, Bernhard: Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens, in: ZPT 3 (2007) 269-286. Dazu auch: DERS.: Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlegungen, Leipzig: EVA 2018, bes. 144f. u.ö.
 - 3 Zur *analytischen* Unterscheidung zwischen religiöser Bildung und Erziehung siehe komprimiert: DRESSLER, Bernhard: Gegen die Trivialisierung. Was ist religiöse Bildung und wozu soll sie dienen?, in: Herder-Korrespondenz spezial, April 2021, 26–28. Selbstverständlich sind Bildungsprozesse immer auf unterschiedliche Weise mit Erziehung verschränkt.
 - 4 Vgl. REIS, Oliver / KEMPFFER, Karin / HUSSMANN, Stephan / GÄRTNER, Claudia: Zum scheinbar mühelosen Wechsel zwischen Welten. Hürden im Erwerb von Differenzkompetenz aus interfachdidaktischer Perspektive, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 29/1 2021, 89–109. Dieser Beitrag bezieht sich explizit auf meine bildungstheoretische Position, die er allerdings verzerrt darstellt.
 - 5 Friedrich Schleiermacher nennt das „Mitgesamttätigkeit“: SCHLEIERMACHER, Friedrich: Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826), in: WINKLER, M./BRACHMANN, BRACHMANN, J. (Hg.): Texte zur Pädagogik, Bd. 2, Frankfurt/M.: Suhrkamp 2000, 16.

Hierin liegt der Maßstab für alle Fachdidaktiken, sofern sie bildungstheoretisch fundiert sind. Religionsdidaktik ist deshalb nur im Kontext von Allgemeinbildung zu denken und hat sich daher bildungstheoretisch zu anderen Fachdidaktiken in Beziehung zu setzen.⁶

Die funktionale Ausdifferenzierung unterschiedlicher „kultureller Wertsphären“⁷, also das Grundmuster der Moderne, macht für Bildungsprozesse die Orientierung an unterschiedlichen Modi des Weltverstehens und Weltumgangs obligatorisch. Es geht also um sehr viel mehr als um eine die weltanschauliche und religiöse Vielfalt ins Auge fassende „Pluralitätsorientierung“⁸: „Die Moderne ist etwas, das verlangt, in Perspektiven zu denken, um sich überhaupt zu ihr verhalten zu können.“⁹ Wenn nach den Bedingungen und Möglichkeiten schulischen Religionsunterrichts (also im Kontext von Allgemeinbildung) gefragt wird, halte ich es nicht für angeraten, zuerst eine Religionsdidaktik zu entwickeln, um sie dann auf ihre Anschlussfähigkeit an Entwürfe allgemeiner Didaktik oder auf ihre Kompatibilität oder Komplementarität mit den fachdidaktischen Grundlagen anderer Fächer und damit auf ihre Passung ins allgemeine Schulsystem zu überprüfen. Wenn der Religionsunterricht vom Bildungsauftrag der Schule her legitimiert werden soll, ist es folgerichtig, die Religionsdidaktik als den Sonderfall einer allgemeinen Fachdidaktiktheorie zu verstehen.¹⁰ Wenn nach einem gemeinsamen Reflexionsrahmen für Fachdidaktiken gefragt wird, geht es also nicht darum, die Differenzen zwischen den verschiedenen Referenzwissenschaften einzuebnen und in einem Abstraktionsvorgang Grundzüge einer allgemeinen Didaktik zu extrahieren. Vielmehr ist danach zu fragen, auf welche analogen Ziele im Bildungsprozess öffentlicher Schulen die Fachdidaktiken gerichtet sind, inwiefern sie deshalb untereinander bei aller Verschiedenheit gesprächs- und kooperationsfähig sein können. Dies ist umso wichtiger, als es aus epistemologi-

-
- 6 Eine ähnliche Intention sehe ich bei ROTHGANGEL, Martin/SIMOJOKI, Henrik: Potentiale der Allgemeinen Fachdidaktik für die Religionsdidaktik, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 29/1 (2021) 10–28. Die Pointe fachdidaktischer Fragestellungen, nämlich wie im Wechsel unterschiedlicher Modi im Blick auf die Unterrichtsgegenstände deren Bedeutung semantisch und pragmatisch verschiebt, bleibt bei diesen Autoren indes ganz unklar, sodass das Thema sich m.E. in unfruchtbaren Abstraktionen verliert.
- 7 WEBER, Max: Wissenschaft als Beruf, in: WEBER, Marianne (Hg.): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen: Mohr 1922 (1919), 553. Vgl. auch mit Bezug auf Max Weber: HABERMAS, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1., Frankfurt/M.: Suhrkamp 1981, 125.
- 8 Darauf wird religiöse Bildung leider in der EKD-Denkschrift von 2014 verkürzt: Rat der EKD: Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014.
- 9 HENRICH, Dieter: Ins Denken ziehen. Eine philosophische Autobiographie, München: C.H. Beck 2021, 138.
- 10 Vgl. DRESSLER, Bernhard: Modi der Weltbegegnung als Gegenstand fachdidaktischer Analysen; in: Journal für Mathematik-Didaktik. Zeitschrift der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik (JMD), 3-4 (2007), 249-262. Weiter ausgeführt in: DERS.: Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken, in: MÜLLER-ROSELIUS, Katharina/HERICKS, Uwe (Hg.): Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit, Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich 2013, 183-202; DERS.: Bildungsprozesse im Wechsel der Perspektiven von Teilnahme und Beobachtung. Vorschlag eines Theorierahmens; in: LAGING, Ralf/ KUHN, Peter (Hg.): Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung, Wiesbaden: Springer 2017, 293-315.

schen und wissenschaftstheoretischen Gründen nicht möglich ist, dass sich die Wissensgegenstände der Schule jemals zu einem harmonischen Ganzen werden fügen können.

Die Ausdifferenzierung des kulturellen Gesamtlebens moderner Gesellschaften in eine Vielfalt von Teilsystemen steht im zeitdiagnostischen Zentrum maßgeblicher philosophischer Entwürfe und Sozialtheorien. Schon Immanuel Kants „Kritiken“ und ihre Unterscheidung zwischen „reiner“ und „praktischer“ Vernunft und der auf ästhetische Phänomene gerichteten „Urteilkraft“ reagierten darauf, dass für das Wahre, Gute und Schöne keine kompatiblen Maßstäbe mehr gelten. Im Bildungsbegriff wird mit Kant an den Differenzen unterschiedlicher Rationalitätsformen festgehalten, doch wird dieses Differenzdenken vor allem bei Friedrich Schleiermacher und Johann Gottfried Herder noch einmal gesteigert, indem die Maßgeblichkeit mathematisch-naturwissenschaftlicher Rationalitäts- und Präzisionskriterien nun auch als eine regulative Idee verabschiedet wird. Ernst Cassirers Kulturphilosophie der „symbolischen Formen“ erweitert Kants „Bedingungen der Möglichkeit“ von Erkenntnis um kulturelle Erfahrungsdimensionen.¹¹ Indem aus der Vernunftkritik eine kritische Kulturtheorie wird, lassen sich unterschiedliche Rationalitätsformen im Kontext unterschiedlicher Erkenntnismodi und unterschiedlicher Praxen bedenken und schließlich auch bildungstheoretisch fruchtbar machen.¹² Wenn gelegentlich mit Verweis auf sog. ‚postmoderne‘ Theoriebildungen in Frage gestellt wird, ob Ausdifferenzierung noch als sozialstrukturelles Grundmuster zu veranschlagen ist, wird – auf gleichsam ‚konstruktivistische‘ Weise – ein Theoriephänomen, das in der Wahrnehmungsperspektive bestimmte soziale Muster und Entwicklungen abblendet, für die Wirklichkeit selbst gehalten.

Die Konzeption und Gestaltung von Bildungsprozessen verlangt also ein präzises Verständnis von Ausdifferenzierungsphänomenen als Grundmuster moderner Lebensformen: Der Markt, die Politik, die Kunst, die Wissenschaft, die Religion, das intime Privatleben usw. – in allen diesen Handlungsfeldern gelten unterschiedliche Regeln, Normen und Rationalitätsmuster. Allgemeinbildung und ihr Fächerkanon zeichnen sich genau dadurch aus, dass sie im Blick auf diese Pluralität gesellschaftlicher Lebensformen unterschiedliche Weltzugänge erschließen sollen. Es gibt die Welt nur als Zusammenspiel inkompatibler Horizonte des Weltverstehens, die weder wechselseitig verrechenbar noch nach Gel-

11 Vgl. CASSIRER, Ernst: Philosophie der symbolischen Formen (1923), Darmstadt: WBG 1987.

12 Jürgen Habermas etwa unterscheidet in seinen Schriften durchgängig zwischen objektiver, subjektiver und sozialer Welt und einer „Theorie des kommunikativen Handelns“ als Metaperspektive. Eine avancierte Analyse der Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven der Welterschließung liegt in populärwissenschaftlicher Gestalt vor bei GABRIEL, Markus: Warum es die Welt nicht gibt, Berlin: Ullstein 2013.

tungshierarchien zu gewichten sind. Wer ein Gemälde ästhetisch beurteilen will, verlangt nicht nach einer chemischen Analyse des Farbmaterials, die aber wiederum zum Nachweis einer Fälschung nützlich ist. Keine fachliche Perspektive ist bedeutsamer als die andere, sondern immer nur von anderer Bedeutung. Keiner Perspektive eröffnet sich eine andere Welt, aber immer die eine Welt *als* eine andere. Zu jeder dieser unterschiedlichen ‚Lesarten‘ der Welt gehört eine *spezifische* Lesekompetenz, die als Deutungskompetenz mit dem Vermögen zusammenspielt, Meinungen von Argumenten unterscheiden zu können.

2. „Modi der Welterschließung“

Vor diesem Hintergrund hat sich das Bildungssystem von stofforientierten Curricula verabschiedet. Der dafür von Jürgen Baumert vorgeschlagene Kanon unterschiedlicher „Modi der Welterschließung“ – und, würde ich ergänzen; des *Weltumgangs* – wurde in Deutschland zwar schon 2003 bundesweit für obligatorisch erklärt¹³, hat sich aber bis heute nicht überall wirksam herumgesprochen. Bekanntlich unterscheidet Jürgen Baumert zwischen vier „Modi der Weltbegegnung“: 1. „Kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt“ (Mathematik, Naturwissenschaften), 2. „Ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung“ (Sprache/Literatur, Musik/Malerei/Bildende Kunst, Physische Expression), 3. „Normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft“ (Geschichte, Ökonomie, Politik/Gesellschaft, Recht), 4. „Probleme konstitutiver Rationalität“ (Religion, Philosophie).¹⁴ Verschränkt damit treten „kulturelle Basiskompetenzen“ als Kulturtechniken hinzu.¹⁵ Im Einzelnen wird man über Zahl, Systematik und Zuordnungen dieser Welterschließungsmodi streiten können. Darüber stritten schon Humboldt und Herder, aber auf der übereinstimmenden Grundlage eines ganz ähnlichen Tableaus unterschiedlicher Perspektiven der Weltwahrnehmung.

Die „Modi der Welterschließung“ konvergieren nicht unmittelbar mit einem Fächerkanon. Es geht dabei nicht um fachliches Wissen als bloßem Lernstoff, sondern um die in den Fächern exemplarisch eröffneten Perspektiven der Welterschließung und damit um ein offenes und variables *Konstruktionsprinzip* sowohl für einen Fächerkanon als auch für die Auswahl exemplarischer fachspezifischer Unterrichtsgegenstände. Die gleichen Themen und Stoffe können –

13 Im sog. „Klieme-Gutachten“: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hg.): Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Bonn: BMBF 2003.

14 BAUMERT, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: KILLIUS, Nelson u.a. (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt/M.: Suhrkamp 2002, 113. Auch das sog. „Klieme-Gutachten“ stützt sich auf das Baumertsche Tableau: A.a.O., 68.

15 Baumert unterscheidet „kulturelle Basiskompetenzen“ als allgemeine Kulturtechniken von fachdidaktisch bedeutsamen, domänenspezifischen Kompetenzen (ebd.).

auch interdisziplinär – in unterschiedliche epistemische Perspektiven gerückt werden. Religion z.B. kann in eine soziologische oder in eine ästhetische, möglicherweise (etwa aus evolutionstheoretischer Sicht) sogar in eine naturwissenschaftliche Perspektive gerückt werden. Literarische Texte können ästhetisch erschlossen, linguistisch analysiert, moralisch beurteilt, als historisches Material behandelt werden usw. Dennoch ist es naheliegend, dass die domänenspezifischen Rationalitätsformen in den Fächern jeweils ihre Orte finden, in denen sie vorrangig erschlossen werden und wodurch die Perspektivenvielfalt in der Schule gesichert bleibt. Ebenso sollte in Bildungsprozessen erwartet werden, dass die kategorialen Muster und die epistemologischen Grenzen der in den Fächern zur Geltung kommenden Wissenschaften auch in den Fächern selbst thematisiert werden, z.B. im Blick auf die Reichweite naturwissenschaftlicher Erkenntnisse und ihrer ethischen Implikationen.

Baumerts Tableau ist vom Ende der Sekundarschule her gedacht: Die volle Ausbildung der Fähigkeit, die Welt in den unterschiedlichen Perspektiven der Schulfächer verstehen zu können, soll am Ende des schulischen Curriculums ein Bewusstsein des Zusammenhangs zwischen Weltwahrnehmungsperspektiven und *Weltmodellen* einschließen. Damit wird zwei erkenntnistheoretischen und wissenschaftstheoretischen Einsichten gefolgt: Zum einen, dass sich die Welt nicht einfach passiv im menschlichen Bewusstsein abbildet, zum anderen, dass sich die unhintergehbare Konstruktivität der Weltwahrnehmung in unterschiedliche Symbolsysteme ausdifferenziert. Die Symbolsysteme, die den fachlich ausdifferenzierten Modi der Welterschließung unterliegen, sind in diesem Sinn als Sprachen zu verstehen.

In jedem Schulfach ist die Erschließung seiner spezifischen Wissensformen also mit einer fachlichen Sprachlehre verbunden. Zu lernen sind die Grammatiken unterschiedlicher Symbolsysteme. Zur fachlichen Bildung gehört daher auch die sachangemessene Ingebrauchnahme der Fachsprachen praktisch – und das heißt außerhalb beruflicher Ausbildungsgänge natürlich: exemplarisch – zu erlernen und zu erproben. Also – selbstverständlich – mathematische Zeichen für Rechenoperationen, aber nicht für Geschmacksäußerungen heranzuziehen, und – schon weniger selbstverständlich – moralische Wertungen normativ statt empirisch zu begründen, Messwerte im Labor nicht für die Wirklichkeit selbst zu halten. Die Behauptung, dass mit der Besteigung des Mont Ventoux durch Petrarca die Renaissance begann, ist von der Feststellung, dass für den Fall des Apfels vom Ast die Gravitationskraft zu veranschlagen ist, kategorial zu unterscheiden, um dabei zu lernen, um welche völlig verschiedene Auffassungen von

Kausalität es sich dabei jeweils handelt. Es ist zu lernen, warum Religion nicht nach dem Kriterium einer Tatsachenrichtigkeit zu beurteilen ist, ein physikalisches Gesetz nicht nach moralischer Güte, ein moralisches Urteil nicht nach ästhetischer Anmutung. So einsichtig es ist, dass die Wahrheit naturwissenschaftlicher Theorien von anderer Art ist als die Wahrheit in den Sozial- und Humanwissenschaften, auch dann, wenn diese sich auf empirische Sachverhalte beziehen, so nötig und bisweilen schwierig ist es, diese Einsicht in Bildungsprozessen zur Geltung zu bringen. Aber nur so kann es gelingen, jene Qualität gesellschaftlichen Zusammenlebens zu sichern, die u.a. davon abhängt, kompetent an unterschiedlichen kulturellen Praxen zu partizipieren.

Um zu verstehen, dass die Welt in unterschiedlichen Perspektiven als eine jeweils andere erscheint, muss ich nicht nur wissen, was es bedeutet, wenn ich mich in unterschiedlichen Kommunikations- und Handlungszusammenhängen als unterschiedlichen kulturellen Praxen bewege. Ich muss mich dabei auch jeweils selbst beobachten, also von mir selbst unterscheiden können. Ich kann die natürliche Welt als Objekt naturwissenschaftlichen Forschens beobachten – und ich kann mich bei naturwissenschaftlichen Beobachtungen beobachten, um nicht nur naturwissenschaftlich urteilen zu können, sondern auch über naturwissenschaftliche Verfahrensweisen, ihre Spezifik, ihr Ethos, ihre Grenzen urteilen zu können. Ich muss lernen, dass sich die Welt *im* Handgemenge moralischen Handelns anders darstellt, als wenn ich über Ethik kommuniziere. Dass ich in der Performanz expressiven ästhetischen Eindrucks und Ausdrucks zwar der Gleiche, aber doch ein Anderer bin als im argumentativen Diskurs über ästhetische Geschmacksurteile. Dass mich eine Gottesdienstteilnahme anders einbezieht und bewegt als die Positionierung in einer religionspolitischen Debatte. Die Analyse der Veränderungen meines Hormonspiegels im Zustand erotischer Erregung ist für mein Selbsterleben bedeutungslos; die soziologische Statistik über die längere Lebenserwartung von Gläubigen macht mich nicht fromm. Auch im Biologieunterricht sollten Schüler lernen können, sich z.B. die Liebe zu ihren Eltern nicht dadurch ausreden lassen zu müssen, dass sie in bestimmter Perspektive als funktionales Äquivalent für Überlebensvorteile im ‚survival of the fittest‘ erscheinen mag. Sie sollten lernen können, dass für die Bewertung der literarischen Qualität eines Textes im Deutschunterricht nicht schon allein dadurch Kriterien zur Verfügung stehen, dass gerade im Geschichtsunterricht seine Entstehungszeit behandelt wird.

Im Blick auf die Frage, welche erkenntnis- oder wissenschaftstheoretischen Konzepte zur genaueren Begründung seines Vorschlags heranzuziehen sind, hält

sich Baumert, vermutlich im Interesse einer interkulturellen universellen Akzeptanz im Rahmen der weltweiten PISA-Studien, zurück. Baumert beschränkt sich darauf, die „Horizonte des Weltverstehens“ als „das nicht kontingente Gerüst der Bildungsprogramme moderner Schulen“ zu bezeichnen, als „die latente Struktur eines kanonischen Orientierungswissens, das die Grundlage moderner Allgemeinbildung darstellt.“ Er verweist dafür lediglich auf „Verbindungslinien zu den Parson’schen Rationalitätsformen“¹⁶ Er ist also zu ergänzen durch die oben genannten (und um weitere) Konzepte der Ausdifferenzierung kultureller Praxen.¹⁷

3. Beobachtung und Teilnahme

Für die urteilsfähige Teilhabe am kulturellen Gesamtleben einer Gesellschaft ist ein Zusammenhang von Teilnahme und Beobachtung charakteristisch, der sich beschreiben und konzeptualisieren lässt als Zusammenhang von Performanz und Kompetenz.¹⁸ Das Zusammenspiel von virtueller, didaktisch inszenierter Teilnahme an bestimmten kulturellen Praxen und deren Beobachtung, einschließlich dann auch deren Reflexion (Beobachtung der Beobachtung), gilt für den Unterricht in allen Schulfächern und verweist zugleich auf den fundamentalen Sachverhalt, dass die Schule ein unvermeidlich artifizieller Lernraum und als solcher vom ‚realen‘ Leben unterschieden ist.

Jede Teilnahme an einer kulturellen Praxis bedarf, wenn sie urteilsfähig sein und die Subjekte nicht gleichsam aufsaugen soll, der (Selbst-)Beobachtung, also einer gewissen Distanzierungsfähigkeit. Wenn ich die Partizipation an einer außeralltäglichen ästhetischen Erfahrung für das ganze Leben halte, verkenne ich ästhetische Praxis als *Unterbrechung* der Alltagswirklichkeit. Wenn ich Religion ohne Selbstdistanz und Anerkennung religiöser Pluralität praktiziere, werde ich Fundamentalist. Wenn ich als in geschlossenen Kausalbeziehungen denkender Naturwissenschaftler mein Fachwissen zu einer Lebensführungsmaxime extrapoliere, kann ich die Lebenserfahrung freien Handelns nur noch als Illusion deuten. Indem wir uns zur Teilnahme an kulturellen Praxen reflexiv verhalten können, können wir zugleich die Unterscheidungen treffen, ohne die wir der Ausdifferenziertheit von Rationalitätsmustern und Handlungslogiken, in die unser Leben eingespannt ist, nicht gerecht werden können. Es gilt für alle kulturellen

¹⁶ BAUMERT 2002[Anm. 14], 107.

¹⁷ Auch innerhalb der unterschiedlichen Domänen sind selbstverständlich weitere Differenzierungen in Form von Perspektivenschärfung notwendig. Zur Differenz zwischen Religions- und Philosophiedidaktik siehe: DRESSLER, Religionsunterricht 2018 [Anm. 2], 172ff.)

¹⁸ Vgl. DRESSLER 2018 [Anm. 2].

Praxen, dass die Möglichkeit, sie zu verstehen, sich nur innerhalb eines Spannungsverhältnisses zwischen interner Partizipantenperspektive und externer Beobachterperspektive eröffnet. Beobachtung ohne Teilnahme ist leer, Teilnahme ohne Beobachtung ist blind.

Partizipationskompetenz entsteht auch durch Einübung, aber in der Perspektive von Bildungsgängen eben nicht nur durch Einübung, sondern durch eine mit didaktischen Mitteln inszenierte Distanznahme, d.h. durch den Wechsel zwischen virtueller Teilnahme und Beobachtung der Teilnahme. Unterricht ist in altersangemessener Dosierung immer Weltbeobachtung und Beobachtung der Weltbeobachtung, d. h. Unterricht verschränkt Beobachtungen erster und zweiter Ordnung.¹⁹ Eben das verstehe ich als Didaktik des Perspektivenwechsels. Mit der Unterschiedlichkeit der fachlichen oder domänenspezifischen Perspektiven ist ein *interdisziplinärer* Perspektivenwechsel allein schon durch den schulischen Fächerkanon vorausgesetzt. Er muss aber ergänzt werden durch den *intradisziplinären* Perspektivenwechsel von Teilnahme und Beobachtung. Anders kann die Perspektivität eines Faches – seiner Gegenstände *und* seiner Wahrnehmungsmuster – nicht zu verstehen gegeben und transparent gehalten werden. Schüler müssen lernen, sich bei der fachlichen, also auch spezifisch fachsprachlichen Kommunikation gleichsam selbst über die Schulter zu schauen. Anders gesagt: Um die Brille zu erkennen, durch die wir sehen, müssen wir sie abnehmen.

Bildungsprozesse sollen es ermöglichen, ein Leben unter den Bedingungen moderner Lebensverhältnisse „führen zu“ können, „es also nicht nur wie einen objektiven Prozess (zu) erfahren, als wäre es einer Krankheit ähnlich, die (uns) befällt.“²⁰ Das setzt voraus, dass man jeweils in einer bestimmten Perspektive zwar keine andere Welt, aber immer die eine Welt *als eine andere* wahrnimmt.²¹ Das ist der Kern von „Differenzkompetenz“. Um zu verstehen, dass die Welt in ästhetischer, moralischer, religiöser und naturwissenschaftlicher Perspektive als eine jeweils andere erscheint, muss ich wissen, was es bedeutet, wenn ich mich in ästhetischen, religiösen oder naturwissenschaftlichen Kommunikations- und Handlungszusammenhängen bewege. Dazu muss ich mich dabei jeweils selbst beobachten, also von mir selbst unterscheiden können. Die Qualität didaktischer Inszenierungen ist daran zu messen, ob sie diese Selbstunterscheidungsfähig-

19 Vgl. LUHMANN, Niklas: Die Wissenschaft der Gesellschaft, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1992, 274, 508–512.

20 HENRICH, Dieter: Bewußtes Leben. Stuttgart: Reclam 1999, 81.

21 WALDENFELS, Bernhard: In den Netzen der Lebenswelt, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1985, 231ff.

keit ermöglichen und fördern.²² Ich kann die natürliche Welt als Objekt naturwissenschaftlichen Forschens beobachten – und ich kann mich bei naturwissenschaftlichen Beobachtungen beobachten, um nicht nur naturwissenschaftlich urteilen zu können, sondern auch über naturwissenschaftliche Verfahrensweisen, ihre Spezifik, ihr Ethos, ihre Grenzen, ihre ambivalenten Einflüsse auf meine Lebensverhältnisse urteilen zu können. Ich muss lernen, dass sich die Welt *in* religiöser Kommunikation anders anfühlt und darstellt, als wenn ich über Religion kommuniziere.

4. Missverständnisse von „Differenzkompetenz“

Gelegentlich stoße ich bei der Rezeption des hier skizzierten fachdidaktischen Theoriemodells auf das gravierende Missverständnis, es gehe bei der Erschließung unterschiedlicher „Modi der Weltbegegnung“ um die Anerkennung oder Ermöglichung subjektiver Weltzugänge in dem Sinne, dass man etwas ‚so oder auch anders‘ sehen oder verstehen könne. Dabei wird verkannt, dass es um unterschiedliche Erkenntnismodi in einem strengen epistemologischen bzw. wissenschaftstheoretischen Sinn geht. Eine gleichsam willkürliche Perspektivenwahl anstelle sachlicher Angemessenheit der Urteilsperspektive wird im Aufsatz von Oliver Reis u. a. in dem zugrundeliegenden Fallbeispiel auf eine Weise herangezogen, dass die Trivialisierung von Differenzkompetenz unvermeidlich ist.²³ Hier wird ein fundamentales Missverständnis von (Wahl-)Freiheit erkennbar: Wird eine freie Wahl nicht durch Vernunftsgründe fundiert, wird Freiheit als Willkür missverstanden.

Für die Angemessenheit unterschiedlicher Modellierungen von Verstehensperspektiven gibt es scharfe, jeweils situativ und sachangemessen in Geltung zu setzende Kriterien. Kurz: Es geht um Urteilsfähigkeit, die – so Kant – bedeutet, dass ein Urteil die Aussage über etwas Besonderes im Hinblick auf einen ‚common sense‘ ist, also immer über bloßes subjektives ‚Meinen‘ hinausgeht. Das bedeutet, so Kant im § 40 der „Kritik der Urteilskraft“, dass sich ein Mensch beim Urteil über Weltphänomene „über die subjektiven Privatbedingungen des Urteils“ hinwegzusetzen hat, „und aus einem allgemeinen Standpunkt (den er dadurch

22 Rothgangel und Simojoki erwähnen zwar kurz „Luhmanns Theorie der Beobachtungsordnungen“, beziehen sie aber nicht auf die didaktischen Dimensionen von Bildungsprozessen selbst, sondern nur auf Konzepte fachdidaktischer Forschung. Vgl. ROTHGANGEL / SIMOJOKI 2021 [Anm. 6], 17.

23 Vgl. REIS u.a. 2021 [Anm. 4] Hier kurz zur Erinnerung: Eine Jugendliche, Sina, steht unentschieden vor einer lebenswichtigen Entscheidungssituation und entschließt sich, die Entscheidung durch Würfeln zu fällen. Zwei Schülerinnen, Fiona und Konstantin, deuten diesen Fall unterschiedlich: Fiona sieht im Würfeln Gott „als Bestimmer“ (99) wirksam, was in der Fallanalyse als „theologisches“ Urteil bewertet wird; Konstantin sieht im Würfeln den Zufall wirksam, was als mathematisches (stochastisches) Urteil bewertet wird.

nur bestimmen kann, dass er sich in den Standpunkt anderer versetzt) über sein eigenes Urteil“ zu reflektieren hat.

Es geht bei Differenzkompetenz, wie sie als anspruchsvolles Bildungsziel schrittweise und durchaus mühevoll anzustreben ist, eben nicht um einen „scheinbar mühelosen Wechsel zwischen Welten“, sondern immer um die Anstrengung einer sachangemessenen Urteilsbildung, wenn entschieden werden soll, welche Erkenntnis- und Handlungskriterien in einer bestimmten kulturellen Praxis jeweils erheischt werden. Sonst könnten triviale Missverständnisse z.B. der Religion (Gott erweise sich im Würfeln als „Bestimmer“)²⁴ kaum kritisiert werden, weil lebensweltliche Äußerungen und Entscheidungen nicht mit Bezug auf sachliche Geltungskriterien und -standards korrigiert werden könnten, die den Referenzwissenschaften der Unterrichtsfächer zugrunde liegen.²⁵

In bestimmten Entscheidungssituationen eine jeweils angemessene Urteilsperspektive einzunehmen, ist also nicht einfach eine Frage der ‚Wahl‘, sondern ein Problem von angemessener Urteilskraft: Gebildete Menschen sollen entscheiden können, „wann und wo wissenschaftlich fundierte oder moralische oder ästhetische oder religiöse Kompetenzen angemessen zum Zuge kommen sollen“²⁶. Der bildungstheoretische Anspruch der auf Differenzkompetenz abzielenden Didaktik wird indes durch die gewählte Frage im hier herangezogenen Fallbeispiel (handelt es sich um ‚Zufall‘ oder um eine Intervention Gottes?) schlicht banalisiert, um nicht zu sagen: absurd fehlinterpretiert. Problematisch ist schon die Aufgabenkonstruktion (die Wahl einer Lebensentscheidung durch Würfeln): Wie soll auf diese Weise angemessen (also urteilsfähig) zwischen Zufall und Nicht-Zufall unterschieden werden können? Kann man im Ernst meinen, dass sich hier mathematische Rationalität und Religion gegenüberstehen? Hat die Orientierung an einem zufälligen Würfelergbnis etwas mit ‚Mathematik‘ zu tun? Was ist am Würfeln (außerhalb zu explizierender stochastischer Überlegungen) ‚rational‘ im mathematischen Sinne? Und hat der Glaube, im Würfelergbnis komme etwas anderes als Zufall zum Zuge, etwas mit Religion zu tun? Was für ein Gottesbild wird denn hier ins Spiel gebracht bzw. unkommentiert stehengelassen? Die unterstellte ‚mathematische Rationalität‘ ebenso wie die religiöse

24 REIS u.a. 2021, 99. [Anm. 4]. Zum Teil schlagen Missverständnisse in Absurditäten um, wenn es etwa heißt: „Sina stellt der mathematischen Perspektive von Konstantin eine theologische Perspektive gegenüber.“ (101) Was ist hier religiös? Oder gar theologisch? Es ist leichtfertig und abergläubisch.

25 Wie in diesem Kontext behauptet werden kann, am „Beispiel zwischen Religions- und Mathematikdidaktik (sic!) wird am Gegenstand des Zufalls gezeigt, was Differenzkompetenz wirklich bedeutet und wie komplex sich der ideale Kompetenzerwerb im Vergleich zur empirischen Praxis gestaltet“ (REIS u.a. 2021 [Anm. 4], 91, Abstract), ist mir rätselhaft. Zwischen der methodischen Elaboriertheit der Fallanalyse und der Trivialisierung ihres Theorierahmens sowie der Banalität des Falles klafft eine rätselhafte Lücke.

26 DRESSLER, Religionsunterricht 2018 [Anm. 2], 55.

Deutungsperspektive laufen auf Trivialisierung und Banalisierung hinaus. Ganz richtig heißt es dann im Blick auf die Bearbeitungsweisen der Aufgabenstellung: „Es konkurrieren nicht zwei Weltzugänge, die in sich differenziert, aber beide gekannt werden müssen, um einen vollständigen Blick auf die Wirklichkeit zu erlauben. Statt Komplementarität zeigt sich Inkommensurabilität.“²⁷ Ja, das kann man so sehen. Aber das ist die Folge der absurden Fallkonstruktion und stellt nicht das höchst verzerrt dargestellte didaktische Theoriemodell in Frage.

Genauere Erörterung verdient das in der kompetenzorientierten Religionsdidaktik durchaus kontrovers diskutierte Konzept der Anforderungssituationen. Ries u.a. formulieren: „Das mit Dressler und Baumert umrissene Verständnis von Differenzkompetenz lässt sich *didaktisch* als Wechselspiel von lebensweltlicher Anforderungssituation und fachlichen Rationalitäten (...) modellhaft fassen und entsprechend unterrichtlich phasieren.“²⁸ Auch hier ist eine präzisierende Richtigstellung erforderlich. Die mit dem gewählten Fallbeispiel verbundenen Schwierigkeiten liegen in der Tat auch in der Aufgabenformulierung einer – vermeintlichen – „Anforderungssituation“.²⁹ Eingeräumt wird: Die „Vorstrukturierung der Anforderungssituationen (scheint) den angestrebten Lebensweltbezug derart zu banalisieren, dass ein echter Lebensweltbezug gar nicht möglich ist. (...) Anforderungssituationen in Schule und Unterricht sollten nicht mehr wollen als sie können, aber auch nicht weniger. Sie sind Übungsfelder, Differenzen wahrzunehmen, Fragen an die Situationen zu formulieren und diese unter verschiedenen, sich auch ausschließenden Perspektiven zu analysieren. Dies geht aber nur mit einer angemessenen fachlichen Bearbeitungstiefe.“³⁰ So ist es! Damit werden aber nur das Konzept von Anforderungssituationen und hier, im konkreten Fall, eine unzulässige Aufgabenstellung in Frage gestellt, nicht aber das Konzept „Differenzkompetenz“. Das gilt auch für die Feststellung, dass „Anforderungssituationen in lebensweltlichen Diskursen (...) grundverschieden zu denen in schulischen bzw. unterrichtlichen Situationen (sind).“³¹ Es kann eben deshalb gar nicht darum gehen, Lebenswelt und fachliche Rationalität gegenüberzustellen und zu vergleichen, sondern zunächst im Blick auf die in den Fächern selbst enthaltenen Problemkonstellationen angemessene Urteilsmaßstäbe zu erlernen und zur Geltung zu bringen. Um die modale (!) Angemessenheit von Kommunikations- und

27 REIS u.a. 2021 [Anm. 4], 109.

28 Ebd., 95.

29 Die Jugendlichen werden durch die Konstruktion der Entscheidungssituation gleichsam auf das Glatteis des Unfugs gelockt, den sie dann produzieren – aber weder von denen, die die Aufgabe formulieren, noch von denen, die die Erörterungen der Jugendlichen auswerten, wird der Unfug als das bezeichnet, was er ist: Willkürliches Meinen anstelle sachgerechten Urteilens.

30 REIS u.a. 2021 [Anm. 4], 108.

31 Ebd. 106.

Handlungsbeiträgen in unterschiedlichen kulturellen Praxen beurteilen zu können, ist es gerade nicht immer hilfreich, fachliche Rationalitätsformen mit der „Lebenswelt“ zu konfrontieren. Sobald ein auf fachliche (!) Rationalität gegründetes Urteil gefällt wird, ist man schon aus der Lebenswelt herausgetreten und in reflexive Distanz zu ihr getreten.

Der Begriff der ‚Lebenswelt‘, wie er von Edmund Husserl eingeführt und u.a. von Bernhard Waldenfels weiterentwickelt wurde³², bezeichnet keine eingrenzbarere Wirklichkeitsregion. Es geht dabei vielmehr um den hintergründig immer mitlaufenden Alltagshorizont eines unmittelbaren Wirklichkeitsverständnisses, das uns auf vorprädikative Weise mit der Welt in Kontakt hält. Sobald wir Lebenswelt reflexiv (oder gar wissenschaftlich) bedenken, sind wir schon aus ihr herausgetreten, auch wenn wir sie nie ganz loswerden und sie gleichsam die Grundierung aller Erkenntnisbildung bleibt. Die Schule als artifizieller Lernraum ist vom Leben unterschieden. In ihr kann das Leben immer nur reflexiv und ästhetisch gebrochen zum Gegenstand werden. Auch dann, wenn der schulische Unterricht seine Gegenstände lebensweltnah inszeniert, setzt er sich zur Lebenswelt in Distanz. Und es kann Lernsituationen geben, in denen die Schüler gerade dann, wenn sie sich gedankenexperimentell in für sie *fremde* Situationen begeben (wenn sie ‚Wissenschaft‘ spielen, oder künstlerische Aktivitäten betreiben oder in die fiktionale Welt einer Erzählung eintreten), am meisten lernen. Es ist also nicht immer lernfördernd, im Unterricht, zumal in der Sekundarstufe II, den unmittelbaren Kontakt zur Lebenswelt zu suchen.

In die Lebenswelt im phänomenologischen Sinne ragen gleichsam systemische Praxisfelder hinein, die die Lebensführung von Menschen mit unterschiedlichen Modi des Weltumgangs konfrontieren. Dadurch drohen die lebensweltlichen Kommunikationsverhältnisse durch Systemrationalitäten (vor allem durch die Ökonomie, staatliche Macht und Wissenschaft) „kolonialisiert“ zu werden.³³ Jürgen Habermas veranschlagt als eine Möglichkeit, diesem Kolonialisierungsdruck zu widerstehen, die „Externalisierung“ von Expertendiskursen.³⁴ Dem entspricht spiegelbildlich die von Roland Fischer als Bildungsziel vorgeschlagene

32 Vgl. WALDENFELS 1985 [Anm. 21] Vgl. zum Folgenden auch: DRESSLER, Bernhard: „Sinn“, „Lebensweltorientierung“, „Fachlichkeit“: Systematische und didaktische Aspekte allgemeinbildenden Unterrichts, in: RALLE, Bernd / THIELE, Jörg (Hg.): Sinnstiftende Lehr-Lern-Prozesse initiieren. Zur Rolle von Kontexten in der Fachdidaktik, Münster/New York: Waxmann 2019, 39–55.

33 Zur kritischen Analyse der „Kolonialisierung der Lebenswelt“ siehe: HABERMAS, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. II, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1981, 171-293. Bei Habermas erhält der Begriff der „Lebenswelt“ ein eigenes Profil als der nicht von systemischer Vergesellschaftung überwältigte Bereich menschlicher Kommunikation.

34 HABERMAS, Jürgen: Die Moderne – ein unvollendetes Projekt. Philosophisch-politische Aufsätze, Leipzig: Reclam 1990, 462.

„Kommunikationsfähigkeit von Laien mit Experten“³⁵, also die Urteilsfähigkeit von Laien gegenüber wissenschaftlicher Expertise, ohne über die operativen Kompetenzen und Interessen von Experten verfügen zu können und zu müssen. Es reicht nicht aus, im bildenden Unterricht lebensweltliche Bezüge – etwa in Gestalt sog. „Anforderungssituationen“³⁶ – zu suchen, sondern vor allem jene systemischen Weltbezüge zu verstehen, die die Lebenswelt teils bereichern, teils bedrohen.

Es ist deshalb zwar nicht ausgeschlossen, aber zugleich auch nicht unproblematisch, Differenzkompetenz als lebensweltbezogene „Anforderungssituation“ im Format einer unterrichtlichen Aufgabenstellung zu konzeptualisieren. Wohin das führen kann, sieht man an dem hier kritisch erörterten Beispiel. Differenzkompetenz bedeutet, in der *Begegnung* mit unterschiedlichen kulturellen Praxen (als Käufer von Gütern und Dienstleistungen, als Museums- oder Konzertbesucher, als Konsument wissenschaftsjournalistischer Literatur, als Partizipant an der politischen Meinungs- und Entscheidungsbildung) in der Lage zu angemessener Urteilsbildung zu sein. D.h. unter anderem auch, die in den verschiedenen kulturellen Praxen wirksame Expertise im Blick auf den eigenen lebensweltlichen Kontext weitestmöglich sachangemessen beurteilen zu können. In der Schule wird dies u.a. dadurch zur Geltung kommen, dass man in der Lage ist, in den Lernprozessen der unterschiedlichen Fachunterrichte angemessene Urteilkriterien einzubringen – also bestimmte moralische Urteile in sozialen Konfliktsituationen nicht *ipso modo* für politische Handlungsmuster hält; dass man die Fähigkeit zur historischen Einordnung eines Kunstwerkes nicht schon für ein ästhetisches Urteil hält; dass man die Evolutionstheorie im Biologieunterricht oder kosmologische Modelle im Physikunterricht nicht als Infragestellung religiöser Vorstellungen missversteht – und *vice versa*. Gebildete Menschen haben also nicht bestimmte ‚Problemlösungskompetenzen‘ zu realisieren, sondern sie haben zu entscheiden (und zwar sachangemessen und nicht willkürlich), wie sie unterschiedlichen Modi des Weltumgangs in ihren Urteilen wie in ihrer Lebenspraxis gerecht werden können.

Selbstverständlich geht es auch auf dem Feld der Religion um Kompetenzen, mit denen auf bestimmte situative Anforderungen reagiert werden kann. Die Lebenssituationen, in denen religiöse Kompetenz gefragt ist, werden aber im Unter-

35 FISCHER, Roland: Höhere Allgemeinbildung und Bewusstsein der Gesellschaft, in: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift 5-6 (2003), 559-566.

36 Das „Klieme-Gutachten“ [Anm. 13] spricht von „Anwendungssituationen“ (79). Eine kritische Position zu den sog. „Anforderungssituationen“ in einigen kompetenzorientierten religionsdidaktischen Konzepten siehe bei: HUSMANN, Bärbel: Anforderungssituationen. Ein Muss bei der Gestaltung von Lernaufgaben für religiöse Bildungsprozesse in der Schule?, in: KLIE, Thomas / KORSCH, Dietrich / WAGNER-RAU, Ulrike: Differenzkompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit, Leipzig: EVA 2012, 245-256.

schied zu den schulischen Lernaufgaben gar nicht überwiegend als lösbare ‚Probleme‘ wahrgenommen werden können. Religiöse Kompetenz schließt gerade das Wissen ein, dass das Leben nicht nur im Aktivismus von Problemlösungen bestehen kann und soll. Sie schließt die Anerkennung des Umstands ein, dass ein religiöser Glaube ganz auf passiven Erfahrungen gegründet ist, auf Erfahrungen des Anerkanntseins jenseits aller persönlichen Eigenschaften und Leistungen, jenseits auch aller Kompetenzen.

Barbara Niedermann

Pilgernd Gott und sich selbst im Anderen begegnen

Ein Vergleich zweier Projektreisen im Kontext von SpiRiTEx – Sacred Spaces, Rituals and Texts in European Teacher Education

Diplomarbeit am Institut für Praktische Theologie der Universität Wien

Die Autorin

Barbara Niedermann, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Seminar für Religionspädagogik, religiöse Erwachsenenbildung und Homiletik an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.

Mag.^a Barbara Niedermann
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn
Seminar für Religionspädagogik, religiöse Erwachsenenbildung und Homiletik
Am Hof 1
D-53113 Bonn
e-mail: barbara.niedermann@uni-bonn.de



Ausgangspunkt

Junge Menschen stehen in ihrer Entwicklung eines konsistenten Selbst, der Identität, vor großen Herausforderungen und erfahren sich mitunter als orientierungslos.¹ Diese Beobachtung der postmodernen Gegenwart betrifft auch Lehramtsstudierende für das Fach Kath. Religion: sie durchlaufen bisweilen wenig oder nicht (mehr) religiös sozialisiert das Lehramtsstudium im Ausblick darauf, künftig selbst Schüler*innen in der Ausformung religiöser Identität zu begleiten. Das untersuchte Forschungsprojekt SpiRiTEx (Sacred Spaces, Rituals and Texts in European Teacher Education) schlägt eine Möglichkeit vor, diese Spannungen zu adressieren.

1. Forschungsvorhaben

Grundfrage der Untersuchung war, welchen Beitrag die Didaktik und Methodik des SpiRiTEx-Projektes zur religiös-spirituellen Identitätsentwicklung von Studierenden des Unterrichtsfaches Katholische Religion leistet. Durch eine ausführliche empirische Forschung konnte herausgearbeitet werden, welche Art von Spiritualitätserfahrung in angehenden Religionslehrer*innen durch SpiRiTEx ausgelöst werden. Schließlich wurde reflektiert, inwiefern die SpiRiTEx-Projektreisen ihren Anspruch, Anstoß für eine religiös-spiritueller Identitätsbildung zu sein, erfüllen, indem überprüft wurde, ob von einer Transformation der *Source* (Erfahrungsgegenstand) zur *Resource* (Lerngegenstand)² in den Studierenden gesprochen werden kann.

2. Aufbau und methodisches Vorgehen

Die Arbeit gliedert sich in zwei Abschnitte: Der erste Teil bildet die theoretische Grundlage, umfasst etwa die Klärung der Begriffe der Spiritualität und Identität, der Dimension des spirituellen Lernens und deren relevanten historischen und religionspädagogischen Kontexten. Spiritualität wird im Sinne BUCHERS³ betrachtet, der Begriff der Identität vor allem in Anlehnung an ALTMAYER⁴ gedacht. Es folgt ein Streifzug durch die Spiritualitätsdidaktik im deutschsprachigen Raum, die im Religionsunterricht stets als Einladung zu denken ist und die Schüler*in-

-
- 1 Vgl. LIENAU, Detlef: Sich erlaufen. Pilgern als Identitätsstärkung, in: International Journal of Practical Theology 13 (2009) 62–89, 62–64.
 - 2 Vgl. ROEBBEN, Bert: Sacred Spaces, Rituals and Texts in European Teacher Education. The Rationale behind the SpiRiTEx-Project, in: Greek Journal of Religious Education 1 (2018) 9–22, 10.
 - 3 BUCHER, Anton: Psychologie der Spiritualität. Handbuch, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2007.
 - 4 Vgl. ALTMAYER, Stefan: Identität, religiöse, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (2016) DOI: 10.23768/wirelex.identitt_religise.100197, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100197/> [abgerufen am 11.10.2021].

nen somit als freie Subjekte ernst zu nehmen hat. Außerdem liefert der erste Teil eine historische Skizze der kirchlichen Anforderungen an angehende Religionslehrer*innen mit besonderem Blick auf die religiöse Verortung der Lehrperson, die verdeutlicht, dass Studierende des Unterrichtsfaches Katholische Religion im universitären Bereich tiefgehende und vor allem *begleitende* Unterstützung in der Entwicklung und Reflexion der eigenen religiös-spirituellen Identität benötigen.

Der zweite Teil widmet sich der Anwendung und Überprüfung dieser theoretischen Basis. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING⁵ wurden schriftliche Erhebungsdaten (Pilgertagebuch und Fragebogen) der bisher stattgefundenen SpiRiTEx-Projektreisen (Flandern und Prag) im Lichte der Forschungsfragen kategorisiert, analysiert und interpretiert. Die Erkenntnisse wurden in einer Zusammenschau in Bezug auf die religiös-spirituellen Identitätsbildung von Studierenden theologisch reflektiert und vergleichend-diskursiv gedeutet.

3. SpiRiTEx – Sacred Spaces, Rituals and Texts in European Teacher Education

Das Forschungsprojekt verortet sich in der katholischen Lehrer*innenbildung, weil es angehende Religionslehrer*innen in ihrer religiös-spirituellen Identitätsbildung begleiten und in ihren unterschiedlichen religiösen Sozialisationen Anstöße geben will.

Beobachtet wurde, dass Lehramtsstudierende während des Studiums unsicher auf ihre eigene spirituelle Identität blicken, die als Introspektion zur Frage nach dem Standpunkt ihrer persönlichen Religiosität wird. SpiRiTEx möchte mit einer *performativen* Herangehensweise Lösungsansätze bieten: Studierende werden eingeladen „theorie-geleitet, hermeneutisch-entdeckend und didaktisch-konstruierend“⁶ die Grundpfeiler der Religion – heilige Orte, Rituale und Texte – (wieder neu) zu entdecken. Im Fokus stehen das Kennenlernen und Erleben dieser spirituellen *Sources*, die sich in der Reflexion und Transformation zu *Re-sources* der individuellen religiös-spirituellen Identitätsentwicklung wandeln (sollen). SpiRiTEx schlägt das Pilgern bzw. eine Pilgerdidaktik vor, um einen performativen Lernprozess zu unterstützen. Konkret findet SpiRiTEx als internationale Studien-

5 Vgl. MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim und Basel: Beltz Verlag ¹²2015.

6 ROEBBEN, Bert / WELLING, Katharina / WIEMER, Laura: Schritte in Richtung einer Pilgerdidaktik? Vorstellung der Forschungsergebnisse des SpiRiTEx-Projekts 2018 in Belgien, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 18/2 (2019) 113–125, 113.

und Pilgerreise im Sinne des kollaborativen „Lernen[s] in der Gegenwart des Anderen“⁷ statt, bisher in Flandern (2018) sowie in Prag (2019).

4. Ausgewählte Ergebnisse⁸

Aus der qualitativen Inhaltsanalyse der vorliegenden Daten stellten sich für das leitende Forschungsinteresse vier Kategorien als zentral dar: *Begegnung, Sacred Space, Pilgern, Transformation*.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass die deutliche Bereitschaft und das Interesse der Studierenden, in den tiefergehenden Austausch zu gehen, gegeben war. Die Teilnehmer*innen kamen aus unterschiedlichen Ländern und einer divers geprägten (religiösen) Sozialisation, wurden jedoch geeint in ihrer Disposition der Offenheit, die sie zu Anderen, zu sich selbst und zur spirituell-religiösen Identitätsbildung hin ausrichtet. Die Studierenden zeigten sich empfänglich für spirituelle Erfahrungen und somit auch für die Didaktik des SpiRiTEx-Projektes, das religiös-spirituelle Identitätsprozesse individuell fördern möchte. Es wurde deutlich, dass die Studierenden in Alternativmodelle eintauchen oder zumindest Ergänzungen zur sogenannten traditionellen Glaubenspraxis kennenlernen wollen.

Pilgern wurde einerseits als Instrument der Einstimmung und des Ruheortes erfahren, das zur Bündelung und Nachbereitung von Gedanken dient (Flandern). Andererseits wurde Pilgern in Prag vor allem als Ritual wahrgenommen. Bei beiden Ausprägungen trägt das Element der Verlangsamung zur Begegnung mit sich selbst und mit anderen bei.

Die Kategorie der Begegnung wurde durchwegs als das fundamentale Element des SpiRiTEx-Projektes erfahren und dadurch merklich hervorgehoben. Sie gab den wesentlichen Anstoß zu Spiritualitätserfahrungen sowie auch zur Reflexion der eigenen religiösen Identität. Begegnung trat in einem dreifachen Modus auf: Begegnung mit sich, mit dem Anderen und mit Gott (oder einer Spur von Gott). Es wurde deutlich, dass nicht immer alle drei Modi der Begegnung notwendigerweise gleichzeitig geschehen, da sich diese Beziehungen einer Steuerung entziehen und, wie das spirituelle Lernen an sich, keineswegs erzwungen werden können. Gleichzeitig zeigte sich, dass die drei Dimensionen der Begegnung einander anstoßen (können), sodass eine Begegnung mit sich selbst *im Anderen* zur Gottesspur führen kann. In der Begegnung wurde ein Raum eröffnet, der ein

7 ROEBBEN, Bert: *Theology made in dignity. On the Precarious Role of Theology in Religious Education*, Leuven: Peeters 2016, 16.

8 Vgl. dazu NIEDERMANN, Barbara: *Pilgernd Gott und sich selbst im Anderen begegnen. Ein Vergleich zweier Projektreisen im Kontext von SpiRiTEx – Sacred Spaces, Rituals and Texts in European Teacher Education*, Wien 2021 (= Diplomarbeit Universität Wien), 96–100.

Aneinander und Voneinander Lernen im gemeinsamen Reflexionsaustausch zuließ und von den Teilnehmer*innen selbst als *Sacred Space* eingeordnet wurde. Die Reflexion innerhalb der Gemeinschaft bildete somit das Zentrum für die Verarbeitung von persönlichen Eindrücken, das in diesem Kontext zur Auseinandersetzung mit der eigenen religiösen und spirituellen Identität (hin)führte. Die Relevanz des Raumes der zwischenmenschlichen Begegnung wurde als vertrauensvolle Verbindung beschrieben und fungierte als bemerkenswerter Anstoß für die religiös-spirituelle Identität. Die Analyse verdeutlichte, dass die Kategorie der Begegnung und die Kategorie des *Sacred Space* in ihren Ausprägungen einander bedingen und dass der Begriff *Sacred Space* weit gedacht werden sollte, da er über die konkret greifbare räumliche Dimension hinausreicht.

Das Aufeinandertreffen mit dem *Sacred Space* (im räumlichen Sinne des Sakralraumes) löste gedankliche Horizonterweiterungen in den Teilnehmenden aus. Diese führten unter anderem dazu, eigene Vorstellungen von Kirche, Religion und Spiritualität zu reflektieren und gegebenenfalls zu revidieren oder zu weiten. Die aus SpiRiTex gewonnenen Erkenntnisse wurden im Hinblick auf das persönliche Verhältnis zur Kirche und zum Glauben reflektiert.

Die Studierenden erlebten eine Befähigung, die im Sinne einer religiös-spirituellen Kompetenzentwicklung verstanden werden kann. Auf dem Weg ihres eigenen lebenslangen religiösen Lernens konnten sie Schritte machen, die eine Grundlage dafür bilden, andere in diesem Lernprozess zu begleiten.

Bettina Brandstetter

Rezension zu:

SCHWEITZER, Friedrich / WOLKING, Lena / BOSCHKI, Reinhold (Hg.):

Interkulturell-interreligiös sensible Bildung in Kindertageseinrichtungen, Münster: Waxmann 2020
(= Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter 8).

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Bettina Brandstetter ist Universitätsassistentin (post-doc) am Institut für Praktische Theologie der Universität Wien.

Dr.ⁱⁿ Bettina Brandstetter
Universität Wien
Katholisch-Theologische Fakultät
Institut für Praktische Theologie, Religionspädagogik und Katechetik
Schenkenstraße 8-10
A-1010 Wien
e-mail: bettina.brandstetter@univie.ac.at



Im Rahmen des Programms ‚Interkulturell-interreligiös sensible Bildung in Kindertageseinrichtungen‘ unterstützte die Stiftung Kinderland Baden-Württemberg verschiedene Einrichtungen, Verbände oder Träger für den Zeitraum von drei Jahren bei der Durchführung innovativer Modellprojekte zur Stärkung dieses Schwerpunktes in den Kitas. Zugleich wurden dieselben vom Tübinger religionspädagogischen Forschungsteam unter der Leitung von Friedrich Schweitzer (evangelisch) und Reinhold Boschki (katholisch) wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Anliegen des Gesamtvorhabens ist eine „zukunftsfähige Weiterentwicklung der Praxis interkulturell-interreligiös sensibler Bildung“ (11), wobei die vorliegende Studie bei der bereits vorhandenen Expertise im Feld ansetzt, um davon ausgehend Desiderate sowie praxisrelevante Kompetenzen zu formulieren. Auf Basis dieser Bestandsaufnahme widmen sich die Autor*innen dem Ausbau von Fortbildungsmodulen und entwickeln Perspektiven, um das besondere Potenzial, das muslimischen Fachkräften für die religionspädagogische Begleitung von Kindern beigemessen wird, zu professionalisieren.

Die Publikation ist in sieben Kapitel gegliedert, die jeweils als in sich geschlossene Einheiten gelesen werden können. Gleich zu Beginn werden „die wichtigsten Befunde und Anforderungen“ (11ff) hinsichtlich interkulturell-interreligiös sensibler Bildung skizziert. Es zeigt sich, dass bereits bei den meisten Kitas „eine gewisse Aufmerksamkeit für unterschiedliche Kulturen [...], nationale und ethnische Herkünfte oder Prägungen und immer mehr auch für die verschiedenen Religionen, die Kinder mitbringen“ (12), vorhanden sind. Die pädagogischen Fachkräfte klagen diesbezüglich allerdings über einen erheblichen Mangel in der Ausbildung, wodurch sich insbesondere „religionsbezogene Ängste und Unsicherheiten“ (13) einstellen. Es fehlt an „auf andere Kulturen und Religionen bezogene[s] Wissens“ (15), womit laut Forscher*innen eine mangelnde „Fähigkeit zur Perspektivenübernahme“ (15) korreliert. Entsprechend wird der in den meisten Orientierungsplänen Deutschlands verortete Bereich „Sinn, Werte, Religion“ (15) in vielen Kitas (insbesondere in staatlichen bzw. städtischen Einrichtungen) auf eine religionsneutrale Bildung verkürzt. Vom Forschungsteam wird interkulturell-interreligiöse Bildung allerdings als „eine Pflichtaufgabe für alle Einrichtungen“ (19) angesehen, um „dem Recht [der Kinder] auf religionspädagogische Begleitung“ (19) zu entsprechen, aber auch der „zunehmend durch Multikulturalität und Multireligiosität geprägten Gesellschaft“ (11) entgegenzuwirken. Durch gezielte Fortbildungen verspricht man sich, eine entsprechende „professionelle Handlungskompetenz pädagogischer Fachkräfte“ (20) zu erreichen.

Im zweiten Kapitel erfolgt eine ausführliche Projektbeschreibung, die von sehr viel Anerkennung für bereits vorhandenes interkulturelles und interreligiöses Engagement in der Praxis charakterisiert ist. Die 16 eingereichten und wissenschaftlich begleiteten Projekte reichen von der „Entwicklung eines interkulturell-interreligiösen Profils“ (40) über die Verschränkung interkulturell-interreligiöser Bildung mit dem Ansatz vorurteilsbewusster Bildung, dem methodisch vielseitigen Arbeiten mittels „CULTUREkoffer“ (60) und einer „Schatzkiste: Religionen“ (67) bis zu umfangreichen Inhouse-Fortbildungen zu „Gewaltprävention als Grundanliegen frühkindlicher Bildung“ (71). Die meisten Projekte verfolgen das Anliegen, „Religionen und Kulturen zu einem selbstverständlichen und integrativen Teil des Kita-Alltags werden zu lassen“ (78). Die wissenschaftliche Begleitung der Projekte erstreckte sich über einen Zeitraum von drei Jahren und wurde mittels einer Vielfalt an methodischen Zugängen (Dokumentenanalyse, Fragebogenerhebung, Gespräche mit Beteiligten etc.) durchgeführt.

Das dritte Kapitel widmet sich den Herausforderungen interkulturell-interreligiöser Projekte und bündelt die von den Projektteilnehmer*innen benannten Lösungsmöglichkeiten. Während hinsichtlich interkultureller Arbeit wenige Hemmschwellen bestehen, scheint es nach wie vor schwierig zu sein, sowohl Teams als auch Eltern für interreligiöse Projekte zu motivieren. Auch die Kinder zeigen laut Gesprächspartner*innen eher wenig Interesse für religiöse Unterschiede. Für eine interkulturell-interreligiös sensible Bildungsarbeit werden vom Forschungsteam vor allem die Teamleitung als Modellrolle, eine strukturelle Entlastung, die innere Offenheit des Teams sowie ein prozessorientiertes Vorgehen als zentral angesehen.

Basierend auf diesen Praxiserfahrungen wird daher im vierten Kapitel die Frage nach dem Bedarf und der Wirksamkeit von Fortbildungen hinsichtlich interkulturell-religiöser Kompetenzentwicklung pädagogischer Fachkräfte gestellt. Eine Prä-Post-Studie mittels zweimaliger Befragung der Projektmitglieder zeigt, dass insbesondere Inhouse-Fortbildungen für gesamte Teams als „Initialzündung“ (77) für eine interkulturell-interreligiös sensible Projektarbeit wahrgenommen wurden. Kontinuierliche Fortbildungen gingen mit einer „länger anhaltenden Motivation“ (77) einher. Dieser Abschnitt befasst sich des Weiteren mit dem Kompetenzzuwachs durch Fortbildungen und überprüft, inwiefern Reflexionsprozesse zu einer Offenheit gegenüber kulturell und religiös anders geprägten Menschen beitragen.

Im fünften Kapitel werden Anforderungen, Vorschläge und Durchführungsmöglichkeiten für Fortbildungen erarbeitet. Ausgehend von allgemeinen Wirksam-

keitsfaktoren für Fort- und Weiterbildungsangebote im Elementarbereich werden spezielle Aufgaben im interkulturell-religiösen Bereich fokussiert. Besondere Beachtung erhalten die Spezifika, die einer interkulturell-interreligiösen Elternarbeit beigemessen werden. Im zweiten Teil dieses Kapitels werden „Grundinformationen zu Islam, Judentum und Christentum“ (148) skizziert. Zuletzt erfolgt eine Bündelung der vom Forschungsteam angestrebten Kompetenzen hinsichtlich interkulturell-interreligiös sensibler Bildung.

Im sechsten Kapitel wird die Frage aufgeworfen, ob Fachkräfte mit islamischer Religionszugehörigkeit durch entsprechende Fort- oder Weiterbildungen ein besonderes Potenzial für die Begleitung muslimischer Kinder entwickeln können. Im Rahmen einer Interviewstudie, die über das Projektsetting hinausreicht, wurden 18 Personen mit „muslimische[m] Hintergrund“ (192) bezüglich ihrer religiösen Selbstorientierung und Praxis sowie nach ihrer Bereitschaft, religionspädagogisch tätig zu werden, befragt. Von den befragten pädagogischen Fachkräften wollen sich alle „beruflich religiös neutral verhalten“ (201). Sie plädieren mehrheitlich dafür, „dass religiöse Themen dann – und nur dann – aufgenommen werden sollen, wenn Kinder in der Einrichtung ausdrücklich danach fragen“ (204), und bevorzugen, dass dies von externen Expert*innen initiiert wird. Da muslimische Fachkräfte aber bereits von Kindern und Eltern als Expert*innen in Sachen Religion adressiert werden, sucht das Forschungsteam nach Möglichkeiten, mittels spezieller Fort- und Weiterbildungsangebote „die bislang nur vorprofessionell eingesetzten Kompetenzen“ (204) weiterzuentwickeln.

Zuletzt werden in der Publikation Materialien für die Arbeit mit Kindern sowie für die Durchführung von Reflexionsprozessen im pädagogischen Fachpersonal zusammengestellt und anhand ausgewählter Qualitätskriterien diskutiert.

Die vorliegende Studie reiht sich in die knapp 15-jährige Forschungsexpertise des Tübinger Teams zur „Interkulturellen und Interreligiösen Erziehung in Kindertagesstätten“ (9) ein und wird auch durchgängig mit den Forschungsergebnissen aus derselben verschränkt. Den Kitas wird dabei „ein wesentliche[r] Beitrag zu einem Zusammenleben der Menschen in Deutschland in Frieden und Toleranz, Respekt und wechselseitiger Anerkennung“ (12) beigemessen. Diese Ankererkennung der Praxis wird in der gesamten Studie konsequent eingelöst, die sich durchgängig an den Aussagen der Projektmitarbeiter*innen über die Herausforderungen und Lösungsmöglichkeiten interkulturell-interreligiös sensibler Bildung orientiert. Auch diese Publikation stellt – wie bereits viele andere aus den Tübinger Studien – im Gesamten betrachtet eine gelungene und perspektivenreiche Ermutigung für interkulturelle und interreligiöse Arbeit in der Elemen-

tarpädagogik dar und benennt zudem eine ganze Reihe an praxisrelevanten Kompetenzen sowie didaktischen Anregungen für Alltag und Fortbildung.

Anzuregen ist eine *diskurssensible* Re-Lektüre hinsichtlich der kategorialen und essenzialisierenden Verwendung von ‚Kultur‘ und ‚Religion‘ sowie den entsprechenden Adressierungen des ausgewählten Fachpersonals. Obwohl im zweiten Kapitel der Publikation die Einmahnung aus den *Cultural Studies* Eingang findet, Kulturen und Religionen nicht essenziell und ontologisch zu begreifen, da sie „in aller Regel keine Einheiten darstellen, nach deren ‚Wesen‘ oder ‚Essenz‘ sinnvoll gefragt werden könne“ (25), ist in der Studie wiederholt etwa von einer „türkischen“, „arabischen“ (24) oder „islamische[n] Kultur“ (114) die Rede. Analog dazu wäre anzufragen, ob die Selbstdistanzierung der als „muslimisch“ identifizierten Fachkräfte, die von sich sagen, „sie fühlen sich in Deutschland zu Hause und identifizieren sich mit bestimmten westlichen Werten und Traditionen, die teilweise von den Werten ihrer türkischen Eltern oder Großeltern widersprechen“ (194), eine adäquate Diagnose erfährt, wenn diese vom Forscher*innenteam als „Identitätskonflikt“ sowie „Generationen- und Wertekonflikt“ (194) eingestuft wird. Passiert hier nicht ungewollt ein *Othering*? Die kulturell und religiös vielschichtige Zusammensetzung unserer Gesellschaft in ihrer Komplexität wahrzunehmen und Selbstzuordnungen als solche zu würdigen und anzuerkennen bleibt eine elementare Herausforderung für interkulturell-interreligiös sensible Bildung und ihre Wissenschaft.

Hans Neuhold

Rezension zu:

STEINHÄUSER, Martin / ØYSTESE, Rune (Hg.):

Gott im Spiel – Europäische Perspektiven auf Praxis und Forschung, Münster / New York: Waxmann Verlag 2018.

Der Autor

Prof. Hans Neuhold, Religionspädagoge und Psychotherapeut, war Leiter des Institutes für Religionspädagogik und Interreligiösen Dialog an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) in Graz.

Prof. Hans Neuhold
Hönigtaler Straße 14
A-8301 Kainbach bei Graz
e-mail: hans.neuhold@kphgraz.at



Godly Play (deutsch: ‚Gott im Spiel‘) zeigt sich heute als ein durchaus beachtenswerter Weg spiritueller Bildung begründet vom amerikanischen Pfarrer der Episcopal Church Jerome W. Berryman in den 1970er Jahren. Mittlerweile hat dieser Weg spiritueller Bildung mit Kindern und Jugendlichen, dessen Ansätze und Grundannahmen auch in der Pädagogik Maria Montessoris ihre Wurzeln haben, in vielen Ländern, besonders auch in Europa, verbreitet.

In diesem Buch wird nun erstmals ein großer Überblick über die unterschiedlichen Felder, Themenbereiche und Verbreitungen im europäischen Raum mit den jeweils sehr unterschiedlichen Voraussetzungen, Bedingungen, Möglichkeiten und Forschungsbereichen bzw. -möglichkeiten dieses Ansatzes in den einzelnen Ländern vorgelegt. Das Buch „ist das erweiterte Ergebnis einer internationalen Forschungskonsultation, im Vorfeld der V. Europäischen Godly-Play-Konferenz“ (20), die 2016 stattfand, und wurde Jerome Berryman zum 80. Geburtstag gewidmet. Es versammelt über 50 Autorinnen und Autoren aus Europa und Amerika, darunter auch so manche, die im deutschen Sprachraum aus der religionspädagogischen Szene bekannt sind, wie Friedrich Schweitzer, Petra Freudenberger-Lötz, Mirjam Zimmermann und Martin Steinhäuser. Die qualitativ auch sehr unterschiedlichen Beiträge sind großteils in Englisch (mit deutschsprachigen Abstracts), einzelne auch in Deutsch (mit englischsprachigen Abstracts) verfasst.

Im ersten Teil des Buches wird eine interessante Situationsanalyse der Unterschiedlichkeit an Voraussetzungen, Möglichkeiten und Wegen der Godly-Play-Bewegung in 16 europäischen Ländern geboten und eine Analyse der weltweiten Entstehung und Entwicklung, besonders in Amerika.

Der zweiten Teil bietet mehrere wissenschaftsorientierte Beiträge beginnend mit Jerome Berryman, der versucht, die Entwicklung des Konzeptes im Sinne des Zusammenspiels von Theorie und Praxis über die Jahrzehnte genauer zu beleuchten, „which proposed a theology of childhood based on attachment theory“ (134). Diese Frage der Theologie der Kindheit greift Friedrich Schweitzer in seinem Beitrag etwas kritischer auf bzw. hinterfragt sie, aber auch den engen Rahmen und die Strukturiertheit, die der aktiv-kreativen Rolle von Kindern zu wenig Raum geben: „Theology of childhood is not the same as children’s theology; it refers to adults and to their views of childhood.“ (148) Petra Freudenberger-Lötz versucht die positive wechselseitige Ergänzung und kreativ-befruchtende Erweiterung zwischen dem Ansatz der Kindertheologie/Theologisieren mit Kindern und Godly Play herauszuarbeiten; das Theologische Gespräch forciert

das Denken und hat darin auch seine Grenzen, während bei Godly Play auch die ganzheitlich-emotionale Seite durch Erzählung und Identifikation mit biblischen Personen Platz findet. Das Thema „Kinder als Forschende“ (161) wird von Carolin Magdalena Altmann, Johanna Kallies-Bothmann und Marie Sophie Kitzinger im Kontext unterschiedlicher Forschungsbegriffe in reformpädagogischen Bewegungen wie Montessori-, Freinet- und Reggio-Pädagogik erläutert und sowohl aus kindertheologischer als auch sozialwissenschaftlicher und empirischer Sicht beleuchtet und zum Verständnis der Kinder in Godly Play in Beziehung gesetzt. Martin Steinhäuser beschäftigt sich mit der Bedeutung der Imagination bis hin zur Vorstellung und „Einbildung Gottes“ (Siehe: Meister Eckhart). „Es ist ein Kennzeichen von Religion, sich der Wirklichkeit im Licht von Möglichkeiten zuzuwenden, die diese Wirklichkeit übersteigen, und dadurch sinnstiftend zu wirken.“ (194) Ursula Ulrike Kaiser geht der Frage der Kinder/Kindersegnung/Bedeutung der Kinder in den Evangelien exegetisch nach und schließt daraus die besondere Bedeutung der Annahme der Kinder in der Jesus-Nachfolge. Dominic Black arbeitet die (theologischen) Unterschiede zwischen Godly Play und dem Konzept der Katechese vom Guten Hirten (Cavaletti) heraus. Rune Øystese beschäftigt sich fundiert mit der Bedeutung des Erzählens und der (biblischen) Geschichten, weil sie die großen Fragen berühren und Antworten darauf evozieren. Henrik Syse eröffnet den Blick auf ethische Positionen. Mirjam Zimmermann geht sehr sorgfältig den ethischen Richtlinien des Umgangs mit Kindern und ihrer Vulnerabilität in der Forschung und der Frage der Veröffentlichung von Daten nach. Martin Steinhäuser beschreibt den möglichen Weg von der Forschungsfrage bis zur Auswertung von Daten im Kontext von Godly Play.

Im dritten Teil des Buches kommt vor allem die Praxis in ihren vielfältigen Kontexten ins Spiel und in den Blick. Die ersten vier Beiträge berichten von europäischen Forschungsprojekten (Irland, Belgien, England, Deutschland) zu kindlicher und jugendlicher Spiritualitätsentwicklung und verschiedenen Möglichkeiten im Bereich der Inklusion etc. durch Godly Play. Der Bericht von Cambell und Minor gibt einen Einblick in den Einsatz von Godly Play in einer psychiatrischen Abteilung einer Kinderklinik in Texas. Die abschließenden Beiträge des dritten Teils entstammen der kirchlichen Arbeit mit Erwachsenen und MinistrantInnen.

Der vierte Teil liefert interessante Beiträge über ‚Experimente‘ von Godly Play beispielsweise in Pflegeheimen mit älteren Menschen, aber auch im schulischen Kontext und wie sich diese verändert hat, mit einem autistischen Kind. Daran anschließend wird von einem mobilen Godly-Play-Raum und seinen Einsatzmöglichkeiten berichtet und auch von ausgewerteten Erfahrungsberichten, die unter

den Teilnehmenden der Konferenz in Riga 2016 gesammelt wurden: „The Best Godly Play Experiences“ (367).

Der abschließende Teil will den Blick für die Zukunft der Forschung von Godly Play öffnen. Die beiden Herausgeber fassen die Ergebnisse zusammen und geben Hinweise auf mögliche zukünftige Forschungsfragen, Ziele, Methoden und Wege der Weiterarbeit.

Insgesamt liegt hier ein Buch vor, das die ganze Bandbreite von Godly Play/Gott im Spiel, seine Möglichkeiten und Stärken – vor allem in der Gemeindefarbeit und Katechese – und auch seine Grenzen in einer pluralen Welt deutlich aufzeigt. Das ist besonders positiv hervorzuheben. Manch kritische Position, wie beispielsweise jene von Friedrich Schweitzer, würde die Auseinandersetzung sehr bereichern und die Entwicklung von Godly Play und auch seine mögliche Bedeutung für die Religionspädagogik – und dabei insbesondere für den Religionsunterricht – hervorheben.

Helena Stockinger

Rezension zu:

KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.):

Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021.

Die Autorin

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Helena Stockinger, Professorin am Institut für Katechetik, Religionspädagogik und Pädagogik an der Katholischen Privat-Universität Linz, Österreich.

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Helena Stockinger
Institut für Katechetik, Religionspädagogik und Pädagogik
Katholische Privat-Universität Linz
Betlehemstraße 20
A-4020 Linz
e-mail: h.stockinger@ku-linz.at



Religöse Bildung im Religionsunterricht und deren wissenschaftliche Reflexion sind sowohl von gesellschaftlichen als auch bildungswissenschaftlichen Veränderungen geprägt. Unter Berücksichtigung der aktuellen Diskurse und Standardthemen der Religionsdidaktik legen die beiden Herausgeber Ulrich Kropač und Ulrich Riegel mit dem *Handbuch Religionsdidaktik* ein umfassendes Werk vor, das einen breiten Überblick über religionsdidaktische Themenfelder bietet. Das 616 Seiten umfassende Handbuch und Lehrwerk eröffnet in zwölf Kapiteln mit insgesamt 62 Artikeln von ausgewiesenen ReligionspädagogInnen einen fundierten Einblick in den momentanen Stand religionsdidaktischer Forschung.

Das Buch beginnt mit grundlegenden Fragen nach religiöser Bildung, deren Bedeutung und Bezug zum aktuellen Bildungsdiskurs geklärt wird. Zudem werden gesellschaftliche Rahmenbedingungen und kirchliche Leittexte skizziert sowie Religionsunterricht als Teil einer gesellschaftlichen Öffentlichkeit bestimmt (Kap. I). Im Anschluss wird der Religionsunterricht aus römisch-katholischer, evangelischer, muslimischer, jüdischer und orthodoxer Perspektive von einer Person der jeweiligen Denomination oder Religion in seiner Zielsetzung, seinen didaktischen Grundprinzipien und dem Verhältnis zur eigenen Religionsgemeinschaft beschrieben (Kap. II). Weiters widmet sich das Handbuch mit Blick auf die SchülerInnen und PädagogInnen den im Unterricht handelnden Personen, wobei die religiös-weltanschauliche Entwicklung, Identitätsbildung und Lebenswelten der SchülerInnen, insbesondere die virtuellen Welten, betrachtet werden. Die Lehrpersonen werden sowohl als professionelle PädagogInnen als auch als VertreterInnen der Kirche beschrieben (Kap. III). Aktuelle empirische Befunde zum Religionsunterricht werden aufgenommen und der Ertrag von religionsdidaktischer Forschung zu unterrichtsbezogenen Einstellungen, Wirkungen des Religionsunterrichts und der Entwicklung von Unterrichtskonzepten und -programmen für ein ‚learning from religion‘ befragt (Kap. IV). Ein Überblick über Formen des Religionsunterrichts in Deutschland und Europa und Basisinformationen zum konfessionellen, konfessionell-kooperativen, religionsunterrichtlichen und dialogischen Religionsunterricht verdeutlichen, dass es *den* Religionsunterricht nicht gibt (Kap. V). In religionsdidaktischen Entwürfen wird reflektiert, wie gelingender Religionsunterricht konzipiert und gestaltet sein kann. Die Konzeption des korrelativen Religionsunterrichts und Ansätze der Kinder- und Jugendtheologie, der performative Religionsunterricht und die konstruktivistische Religionsdidaktik werden diskutiert (Kap. VI.), bevor auf die Lernformen symbolisches, ästhetisches, ökumenisches, interreligiöses, ethisches und biblisches Lernen sowie Perspektivenübernahme und -wechsel, Didaktik religiöser Bildung für

nachhaltige Entwicklung und religiöses Lernen an außerschulischen Lernorten eingegangen wird. Diese werden in ihren Prinzipien und Inhalten charakterisiert und hinsichtlich eines ‚learning from religion‘ und ihre methodische Ausgestaltung befragt (Kap. VII). Anhand der Theorien der Kompetenzorientierung, der Elementarisierung, Zugänge zur Artikulation und möglichen Bedeutung von Religionsbüchern für die Gestaltung des Unterrichts bietet das Kapitel VIII eine fundierte Grundlage für die Planung des Religionsunterrichts. Im Anschluss daran werden exemplarische Lernwege im Religionsunterricht aufgezeigt, wobei Texte, Bilder, Musik, Sprache, Körper und Bewegung, virtuelle Welten und religiöse Rituale hinsichtlich ihrer Qualität, Bedeutung und Leistung für ein ‚learning from religion‘ beleuchtet werden (Kap. IX). Dass Religionsunterricht in den verschiedenen Schultypen unterschiedlich gestaltet wird, verdeutlicht die Schilderung des Religionsunterrichts in der Primarstufe, der Sekundarstufe I und II sowie in beruflichen Schulen und in Förderschulen. Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Aufgabe inklusiver Bildung wird ebenso hier verortet (Kap. X). Dass Religionsunterricht mit dem jeweiligen Kontext verbunden ist, zeigen die Ausführungen zu Überschneidungen mit anderen Fächern, zu Kooperationen mit der Schulpastoral und der Kirchengemeinde sowie zur Wirkung des Religionsunterrichts in der Öffentlichkeit (Kapitel XI). Das Handbuch schließt mit grundlegenden Fragen zur Religionsdidaktik als Wissenschaft, wobei neben dem Bezug der Religionsdidaktik zur Religionspädagogik, zur Theologie und zu bildungsbezogenen Wissenschaften die Geschichte religiöser Erziehung und Bildung skizziert und unterschiedliche Formate religionsdidaktischer Forschung diskutiert werden (Kapitel XII).

Zu Beginn eines jeden Kapitels erfolgt von den Herausgebern eine kurze Einleitung mit einem Überblick über die folgenden Themen, was dem Handbuch eine klar nachvollziehbare Struktur verleiht und die jeweiligen Artikel in einen größeren Kontext einordnet. Auch innerhalb der jeweiligen Kapitel ist, wo es sinnvoll erscheint, eine einheitliche Struktur gegeben, wodurch trotz der Vielzahl an AutorInnen eine Vergleichbarkeit gewährleistet ist. Jeder Artikel beginnt mit einer kurzen Zusammenfassung und endet mit drei weiterführenden Literaturhinweisen. Die im Handbuch verwendete Literatur wird am Ende des Buches angeführt und umfasst beeindruckende 54 Seiten, die die breite wissenschaftliche Verankerung des Handbuches erneut verdeutlichen.

Das Handbuch bietet über sowohl altbewährte als auch aktuelle und teilweise kontrovers diskutierte Themenfelder einen detaillierten Überblick, wobei der momentane Stand der Forschung präzise wiedergegeben wird. Klar ordnet das

Handbuch oftmals unterschiedlich verwendete Begriffe in der Religionsdidaktik. So wird als Konzeption ausschließlich der korrelative Religionsunterricht benannt, eine Ebene darunter werden Ansätze wie die Kinder- und Jugendtheologie, der performative Religionsunterricht und die konstruktivistische Religionsdidaktik angesiedelt und wiederum eine Ebene tiefer Lernformen mit ihren Prinzipien und Inhaltsbereichen ausgeführt.

Die Grundhaltung der Herausgeber für ein ‚learning from religion‘ wird in den Ausführungen transparent gemacht und durchzieht die Ausrichtung des Buches, was diesem einen programmatischen Charakter verleiht und einen Beitrag zum Diskurs um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht leisten kann. Dem entspricht die ökumenische Grundausrichtung des Buches. Wenn die Herausgeber auch der katholischen Religionspädagogik zuzuordnen sind, wurde in der Auswahl der AutorInnen konfessionsübergreifend vorgegangen, sodass sowohl der katholische als auch der evangelische Diskurs im Buch abgebildet werden. Darüber hinaus bietet jeweils ein Kapitel eine jüdische, muslimische und orthodoxe Perspektive auf den Religionsunterricht.

Das Handbuch nimmt den breiten religionsdidaktischen Diskurs gekonnt auf, bezieht neue religionsdidaktische Entwicklungen ein und schafft mit einer Fülle an AutorInnen und Themen einen fundierten Überblick, der in keiner Bibliothek fehlen sollte. Dem Lehrwerk ist, wie dies auch Ulrich Kropač und Ulrich Riegel in ihrem Vorwort formulieren, zu wünschen, dass es „vielen Menschen eine Hilfe sein wird, die im Bereich schulischer Bildung engagiert sind“. (8) Es ist den beiden Herausgebern sowie den vielen AutorInnen gelungen, ein fundiertes religionsdidaktisches Grundlagenwerk vorzulegen, das den Titel *Handbuch Religionsdidaktik* berechtigterweise trägt.

Norbert Mette

Rezension zu:

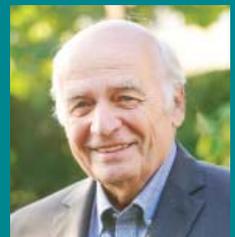
GLOY, Horst:

Religiöse Ansprechbarkeit und Dialog. Texte zum Religionsunterricht aus vier Jahrzehnten, Münster / New York: Waxmann 2021.

Der Autor

Norbert Mette war Universitätsprofessor für Religionspädagogik / Praktische Theologie an den Universitäten Paderborn und Dortmund und lebt seit 2011 im Ruhestand.

Prof.i.R. DDr. Norbert Mette
Liebigweg 11a
D-48165 Münster
e-mail: norbert.mette@freenet.de



O bwohl innerhalb der evangelischen Religionspädagogik sein Beitrag zur Entwicklung des schulischen Religionsunterrichts speziell im Stadtstaat Hamburg, aber auch darüber hinaus Anlass zu teilweise heftig geführten Auseinandersetzungen gegeben hat, ist der evangelische Theologe und Pastor Dr. phil. Horst Gloy in der deutschsprachigen katholischen Religionspädagogik bis heute weitgehend unbekannt geblieben. Dass das ein erhebliches Versäumnis darstellt, macht die Lektüre des vorliegenden Buches bewusst. In ihm sind Beiträge von Horst Gloy nachgedruckt, die zwischen 1968 und 2000 veröffentlicht wurden. Herausgegeben wurde es von zwei Religionspädagogen, die mit dem Denken und Tun von H. Gloy sehr vertraut sind und es weiterführen: Dr. Thorsten Knauth, evangelischer Religionspädagoge an der Universität Duisburg-Essen und ab WS 2021/22 an der Universität Hamburg, und Andreas Gloy, Studienleiter für den Religionsunterricht der Sekundarstufe I in Hamburg am dortigen Pädagogisch-Theologischen Institut (PTI) der Nordkirche. Horst Gloy, 1934 in Kiel geboren und dort aufgewachsen, wandte sich nach seinem Studium der Theologie, Philosophie und Pädagogik zunehmend der Religionspädagogik zu, promovierte in diesem Fach und wurde nach beruflichen Aufenthalten als Vikar in Hamburg sowie jeweils als Dozent am landeskirchlichen Pädagogischen Oberseminar in Breklum und am Religionspädagogischen Institut in Loccum Anfang 1969 zum Leiter des Katechetischen Amtes der Hamburger Landeskirche ernannt. In dieser Funktion war er dort – 1977 zum Pädagogisch-Theologischen Institut der Nordkirche umbenannt – bis zu seiner Pensionierung 1999 tätig.

Der Reigen der Beiträge des Buches wird durch ein biografisch angelegtes Interview eröffnet, das Thorsten Knauth im Mai 2017 mit Horst Gloy führte und einen informativen Überblick über dessen religionspädagogischen Werdegang und seinen unermüdlichen theoretischen und praktischen Einsatz und politischen Kampf für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht an einer multikulturell und religiös gewordenen ‚Schule für alle‘ gibt. Nachdem er bereits während seines Studiums pädagogisch tätig geworden war, machte Gloy seine ersten für ihn nachhaltigen Erfahrungen mit dem Religionsunterricht bei seinem Einsatz als Vikar in Hamburger Berufsschulen mit einer Schülerschaft, bei der – anders als der damals weitgehend bürgerlich groß gewordenen Schülerschaft in der Oberstufe der Gymnasien – in Sachen Religion so gut wie nichts vorausgesetzt werden konnte. Daraus erwuchs das Thema seiner Dissertation, in der er „die religiöse Ansprechbarkeit Jugendlicher als didaktisches Problem“ untersuchte. Dieser Thematik – ‚Sprache und religiöse Ansprechbarkeit‘ – ist auch der erste nachgedruckte Text aus dem Jahr 1968 gewidmet. Dass sich gerade die männlichen

Berufsschüler, mit denen er es zu tun hatte, so schwer religiös ansprechen ließen, sei – so die These von Gloy – weniger auf ihr mangelndes Interesse an Religion zurückzuführen, sondern auf eine weithin bei ihnen vorliegende „Unbeholfenheit und Unfähigkeit, die Sprache als Medium zur Formung und Mitteilung von innerer Erfahrung zu verwenden“ (53). Hinzu komme eine fast gänzlich ausgelebene religiöse Alphabetisierung. Für die Religionsgespräche mit den Berufsschuljugendlichen zieht Gloy aus diesem Befund die praktische Konsequenz, sich darum zu bemühen, „diese Jugendlichen ein Stück weit aus der Enge ihrer Welt- und Selbsterfahrung und -erkenntnis herauszuführen und ihnen auf diesem mühevollen Weg ‚Sprache‘ zu leihen“ (63), die ihnen ein reicheres, bewussteres, gelebteres Leben schenkt. Genau auf dieser Spur bewegt sich Gloy's Überzeugung, warum er den Religionsunterricht an der Schule für unverzichtbar hält und so hartnäckig für dessen Verbleib gekämpft hat: Er soll einen Beitrag zur Befreiung der Heranwachsenden aus den individuellen und gesellschaftlichen Entfremdungserfahrungen leisten, die für sie aus einer weithin ökonomisch diktierten Welt erwachsen.

Das kann der Religionsunterricht angesichts des tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandels allerdings nur – so die These von Gloy –, wenn er sich selbst verändert. Statt im überkommenen Verständnis als dogmatisch festgelegte Glaubensunterweisung in der Schule zu betreiben, müsse der Religionsunterricht von der Situation der Schülerinnen und Schüler und den Herausforderungen, die der gesellschaftliche Wandel für sie bringt, ausgehen und sich fragen, wie der Schatz der Religion(en) für sie als Orientierung ihrem Leben behilflich sein kann. Der Religionsunterricht muss sich, im Gegensatz zur bisherigen Vermittlung, mehr um die Aneignung bemühen. Er muss demzufolge schüler-, problemorientiert und dialogisch ausgerichtet sein. Der Bezug auf die Lebenswirklichkeit der jungen Menschen müsse zum wichtigsten Regulativ des Religionsunterrichts werden, will er ihnen „zu einer geklärten, humanen, reflektierten und verantworteten Identität verhelfen“ (86). Dabei war für Gloy die Überzeugung leitend, dass der christliche Glaube ähnlich wie die anderen immer stärker in Deutschland, speziell in Hamburg, heimisch werdenden Religionen in ihrem Kern wertvolle Möglichkeiten der Selbst- und Weltdeutung beinhalten und ihnen darum auch im schulischen Bildungsprozess der ihnen gebührende Platz einzuräumen ist.

Damit wird ein weiteres Kennzeichen der religionspädagogischen Überlegungen von Gloy sichtbar: Er betrachtete den Religionsunterricht nicht als isoliertes Fach, sondern als einen konstitutiven Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule, der darin bestehe, „im Rahmen ihrer Möglichkeiten den jungen Menschen auf eine

sachlich qualifizierte und human verantwortete Auseinandersetzung mit den Problemen und Aufgaben vorzubereiten, vor die ihn das Leben in der gegenwärtigen und zukünftigen Gesellschaft stellen wird“ (67). Dazu bedürfe es nicht nur einer Reform des Religionsunterrichts, sondern einer Reform der Schule insgesamt.

Aus diesem pädagogischen Anliegen heraus ist Gloy zu einem wichtigen Akteur in der Hamburger Schulpolitik geworden. Eine Reihe der von ihm verfassten bzw. mitverfassten programmatischen Stellungnahmen sind im Buch nachzulesen. Entschlossen setzte sich Gloy (gemeinsam mit seinen Mitarbeiter*innen im PTI und mit Unterstützung der Landeskirche) für einen neuen Weg des Religionsunterrichts in Hamburg ein, der nicht mehr konfessionell getrennt erteilt wird, sondern ausdrücklich ‚Religionsunterricht für alle‘ ist, der sich also an alle Schüler*innen mit oder ohne Religionszugehörigkeit richtet. Es handelt sich nicht um eine auf religionswissenschaftlicher Basis erteilte Religionskunde, sondern durchaus um einen (bei entsprechend weiterentwickelter Auslegung) grundsätzlich mit der deutschen Verfassung zu vereinbarenden Religionsunterricht, insofern seine Inhalte gemeinsam von den Vertreter*innen der an dem Schulfach beteiligten Religionen erarbeitet und verantwortet werden und dem damit ein konfessorisches Moment konstitutiv innewohnt. In den verschiedenen Beiträgen wird dieser ‚Hamburger Weg‘ bildungstheoretisch und theologisch fundiert und praktisch z.B. für den Grundschulbereich konkretisiert. Aufgrund der Nähe dieses Religionsunterrichts zum Philosophie- sowie zum Politikunterricht wird sein Verhältnis zu diesen beiden Fächern erörtert. Ein Beitrag aus dem Jahr 1987 steht unter dem Titel „Wie kann Erziehung nach Tschernobyl gelingen?“. Beispielhaft ist die Art, wie Gloy auf die Fragen von SchülerInnen antwortet, warum es die Wörter ‚Unendlichkeit‘, ‚Nichts‘ und ‚Ewigkeit‘ gibt. Immer wieder kommen in den Beiträgen für Gloy zentrale Kategorien für menschliche Haltungen und Fähigkeiten vor, die zu vermitteln sich pädagogisches Handeln zu bemühen hat, über die sie allerdings letztlich für andere nicht verfügen kann: „Mitgefühl, Achtsamkeit, Einfühlsamkeit, Staunen, Nachdenklichkeit, Hilfsbereitschaft, Barmherzigkeit, Solidarität, Verantwortung und Gerechtigkeit“ (9). Wie wichtig ihm das Anliegen ist, für das er sich einsetzte, und wie sehr ihm daran liegt, dass es weitergeführt wird, formulierte er nochmals am Schluss seiner im November 1999 gehaltenen Abschiedsrede, dem letzten Beitrag des Buches: „Wenn wir es für wichtig halten, in der ‚Schule für alle‘ auf pädagogisch bedachten Wegen soweit wie irgend möglich gemeinsam auch der Frage nachzugehen, wovon wir uns in der Tiefe unserer Existenz berühren lassen wollen oder auch immer schon berührt worden sind, dann sind maßgebende Zeugen und Zeugnisse unserer Religionen

unverzichtbare, achtungsgebietende und ehrwürdige Gesprächspartnerinnen und -partner für unser Fragen und Verstehen, für unser Zweifeln und Glauben, für unser Tun und Lassen, nicht mehr, aber auch nicht weniger. Und Pädagogik sollte nicht den Fehler begehen, diese Gesprächspartnerinnen und -partner im Diskurs einer der Humanität verpflichteten allgemeinen, öffentlichen Schule für entbehrlich zu halten.“ (244)

Sicherlich ist dieses Buch mit seinen – wie es im Untertitel heißt – „Texte(n) zum Religionsunterricht aus vier Jahrzehnten“ ein bedeutsames Dokument der religionspädagogischen Zeitgeschichte. Aber angesichts der aktuell viel erörterten Frage, wie es mit dem schulischen Religionsunterricht in Zukunft weitergehen kann, sind seine Beiträge zugleich höchst aktuell. Halten Sie doch dazu an, sich mit dem Motto von Horst Gloys Beitrag aus dem Jahr 1997 auseinanderzusetzen: „Dem interreligiösen Religionsunterricht gehört die Zukunft.“

Saskia Löser

Rezension zu:

KAUPP, Angela / HÖRING, Patrik C. (Hg.):

Handbuch Kirchliche Jugendarbeit. Für Studium und Praxis, Freiburg i. Br.: Herder 2019
(=Grundlagen Theologie).

Die Autorin

MMag.^a Saskia Löser, Universitätsassistentin am Institut für Systematische Theologie und Liturgiewissenschaft der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz, Fachbereich Liturgiewissenschaft.

Univ. Assⁱⁿ MMag.^a Saskia Löser
Institut für Systematische Theologie und Liturgiewissenschaft
Fachbereich Liturgiewissenschaft
Redaktion LIMINA
Heinrichstraße 78 B
A-8010 Graz
e-mail: saskia.loeser@uni-graz.at



Woran denken Sie, wenn Sie das Schlagwort ‚Kirchliche Jugendarbeit‘ hören? Vielleicht denken Sie zunächst über den Begriff nach und ordnen ihn in Ihre Denkstrukturen und Ideen zu Jugendlichen in der Kirche ein. Oder Sie erinnern sich zurück an Abende am Lagerfeuer mit Musik, Spielen und Geschichten. Oder Sie sind gespannt auf Inspirationen für das nächste Seminar zum Thema ‚Junge Kirche‘. Oder Sie recherchieren zu Lebenswelten junger Menschen. Oder...

Im vorliegenden Handbuch *Kirchliche Jugendarbeit* knüpfen 46 Autorinnen und Autoren sowie die beiden Herausgebenden bei diesen und vielen weiteren Bildern und Themen zur kirchlichen Jugendarbeit an und führen sie in 46 Beiträgen mit Analysen und (Praxis-)Beispielen interessant, gut verständlich und nachvollziehbar aus. Die VertreterInnen aus Wissenschaft und Praxis geben einen für Studium, Forschung und Praxis hilfreichen und fundierten Einblick in die jeweiligen Themenbereiche. Eingerahmt sind die Beiträge von zwei Texten kirchlicher Vertreter: Bischof Oster verfasste als Vorsitzender der Jugendkommission der DBK ein Geleitwort und Weihbischof Wübbe ein Nachwort, in dem er zu ‚Jugend und Kirche vor dem Hintergrund der Römischen Bischofssynode 2018‘ schreibt.

Das Buch ist eine „Momentaufnahme“ (17) aus dem Jahr 2018 von kirchlicher Jugendarbeit und sein Fokus „liegt auf der kirchlichen Jugendarbeit im Bereich katholischer Träger und Strukturen“ (16). Kirchliche Jugendarbeit verstehen die Herausgebenden als „Teilbereich der Jugendpastoral“ (16), als „wesentlich durch junge Menschen selbst realisierte Form einer mit Gleichaltrigen verbrachten Freizeit, die in non-formalen und informellen Settings Lern-, Bildungs- und Sozialisierungsprozesse jenseits von Familie und Schule/Beruf ermöglicht“ (16). Des Weiteren werden in diesem Buch auch Themenbereiche erörtert, die über diese Definition von Jugendarbeit hinausgehen: Beiträge zu Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der katholischen Jugendarbeit.

Für die aktuelle Zeit als drängend erachte ich Klärungen und Forschungen zu den Themenbereichen Jugend in der Vielfalt der Religionen, Inklusion und Sexualität. Im Zusammenhang mit letztgenanntem Stichwort stehen erschütternde Ereignisse und Handlungen des Missbrauchs junger Menschen durch kirchliche Autoritätspersonen, mit deren Aufarbeitung und Prävention sich insbesondere auch alle pastoral und in der Jugendarbeit tätigen Menschen beschäftigen müssen. Ein Beitrag zu diesem Thema fehlt leider in vorliegendem Sammelband. Zwei Beiträge beschäftigen sich jedoch mit Sexualität und Geschlechtsidentität: Stefan Gärtner stellt in seinem Beitrag „Jugend und Sexualität“ (156–166) die Bedeutung der Sexualität für Jugendliche sowie die Position der Kirche zu dieser

dar und thematisiert sodann sexualpädagogische Aspekte kirchlicher Jugendarbeit. Eva-Maria Düring weist gegen Ende ihres Beitrags „Geschlechterbezogene Jugendarbeit: Eine Chance für junge Menschen“ (483–493) darauf hin, dass „[g]eschlechterbezogene Jugendarbeit [...] mittlerweile in vielen Bereichen bewusst durch diversitätsbewusste Jugendarbeit bereichert und ergänzt [wird]“. Diesem Ausblick vorangestellt sind Analysen zu Zielen, Formen und Rahmenbedingungen geschlechterbezogener Jugendarbeit.

Herausforderungen und Chancen „Interreligiöse[r] Jugendarbeit“ (537–552) widmet Josef Freise seine Ausführungen. Dabei wird „der weltanschauliche und interreligiöse Dialog als Möglichkeit erläutert, gegenseitigen Respekt aufzubauen und Vorurteile abzuwehren“ (539) – auf den Ebenen des alltäglichen Lebens, Handelns, der Reflexion und des interreligiösen Feierns. Thematisiert werden auch Diskriminierung sowie Möglichkeiten der Prävention von Extremismus. Silke Stappen gibt im Beitrag „Inklusion in der kirchlichen Jugendarbeit“ (553–560) theoretische Einblicke sowie praktische Anregungen zur Inklusion von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Behinderungen und fragt gegen Ende durchaus kritisch zum Weiterdenken anregend: „Bezogen auf die kirchliche Jugendarbeit stellt sich die Frage, ob der Begriff Inklusion vor Ort überhaupt genutzt werden muss? Geht es nicht darum, junge Menschen zu begleiten? Muss mit einem besonderen Begriff darauf hingewiesen werden, dass alle willkommen sind? Oder anders gefragt: Sind junge Menschen mit Behinderung gegenwärtig von kirchlichen Angeboten ausgeschlossen und wenn ja, warum?“ (559)

An dieser Stelle sei ein Überblick über die fünf Kapitel des vorliegenden Buches gegeben:

Im ersten Kapitel „Entwicklungen und aktuelle Situation“ sind sechs spannende, fundierte und teilweise recht kritische Texte eingeordnet, in denen die Jugendarbeit im deutschsprachigen Raum (Deutschland, Österreich und die Deutschschweiz) mit Blick auf die Geschichte, kirchenamtliche und profangesetzliche Gesichtspunkte dargestellt wird.

Jene Gruppe von Menschen, der sich das Buch widmet, steht im zweiten Kapitel besonders im Fokus: die „Junge[n] Menschen“, die sowohl AdressatInnen als auch AkteurInnen der kirchlichen Jugendarbeit sind bzw. sein sollten. Drei Beiträge widmen sich, interessante und wichtige Überblicke gebend, dem Leben der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Drei weitere Beiträge thematisieren Fragen zur Religiosität, Sexualität und zu den Medien in Bezug auf junge Menschen.

„Rollen, Beziehungen und Professionen“ lautet die Überschrift des dritten Kapitels. Gesprochen wird hier zunächst über die ehrenamtlich Engagierten in der kirchlichen Jugendarbeit. Darauf folgen Beiträge über die Perspektiven, Herausforderungen und Fähigkeiten von TheologInnen und SozialarbeiterInnen sowie ein Beitrag zu hochschuldidaktischen Fragestellungen.

In 16 Beiträgen wurden im vierten Kapitel eine große Vielfalt der „Orte, Handlungsfelder und Formate“ kirchlicher Jugendarbeit zusammengetragen. Über die unterschiedlichen Formen der Jugendarbeit in den Pfarren ist hierbei ebenso die Rede wie von jener in der Schule. Der Beitrag von Eileen Krauß „Angebote und Strukturen katholischer Jugendarbeit und Jugendpastoral: Jugendpastoral ist Beziehungsarbeit“ (224–232) gibt einen guten Überblick darüber, was in den anschließenden Artikeln ausgearbeitet wurde. Die Beiträge geben Einblick in einzelne Formate, wie beispielsweise Jugendkirchen (Christoph Köster), Tage der Orientierung (Isabelle Molz) oder religiöse Kinderwochen (Monika Scheidler) und können so in der Praxis Tätigen auch als Ideenpool dienen.

Anregungen für die Praxis bieten auch die Beiträge des fünften Kapitels „Konzepte und Prinzipien“, in welchem grundsätzliche unterschiedliche theologische und kirchliche Konzepte und Themen mit Fokus auf die Jugendarbeit dargestellt werden.

Stichwortverzeichnis, Glossar, eine Liste mit ausgewählter Grundlagenliteratur, die sowohl kirchliche Schreiben als auch ausgewählte Fachbeiträge enthält, sowie Hinweise auf weiterführende Literatur nach dem größten Teil der Beiträge machen dieses Handbuch zu einem hilfreichen Ausgangspunkt für das Lernen und Forschen im Themenkreis der kirchlichen Jugendarbeit.

Kirchliche Jugendarbeit ist vielfältig, überraschend, offen, hat eine lange Geschichte, Entwicklungspotenzial und soziale Relevanz – die Beiträge in diesem Sammelband zeigen all dies sehr vielschichtig, sodass es für Praxis und Studium ein spannendes Nachlesewerk ist.