

Mirjam Schambeck

Von Gott, Jesus, Religionen und so.

Was Relilehrer:innen wissen müssen

HERDER 

FREIBURG · BASEL · WIEN



MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C083411

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2022

Alle Rechte vorbehalten

www.herder.de

Umschlaggestaltung: Verlag Herder

Umschlagmotiv: Graffiti nach Michelangelos

„Die Erschaffung Adams“, Foto: Elisabeth Wöhrle sf

Satz: Barbara Herrmann, Freiburg

Herstellung: CPI books GmbH, Leck

Printed in Germany

ISBN 978-3-451-39194-1

Inhalt

Einleitung:

Vom Pausenbrotwerfen und pädagogischen Theorien

1	»Hey!« – das erste Wort nach vier Jahren Studium .	16
2	Von Wunschkatalogen und warum sie nicht reichen	17
3	Ein Buch in zehn Kapiteln	20
4	Brisanzen	22

1. Kapitel:

Wie man rausbekommt, was Religionslehrkräfte wissen müssen – Erkenntnisse aus den Bildungswissenschaften auf Relielehrer:innen adaptiert

1	Kunst, Nachahmung oder erlernbare Profession? – Von unterschiedlichen Leitbildern für den Lehrberuf	27
2	Religionslehrer:in: Eine erlernbare Profession	29
3	Kerngeschäft des Lehrberufs: Unterrichten	30
4	Das generische Strukturmodell professioneller Kompetenz der COACTIV-Studie	31
4.1	Mehrdimensionales Kompetenzmodell	32
4.1.1	Die drei »Ebenen« des Kompetenzmodells	33
4.1.2	Zur Bedeutung des Professionswissens	33
4.2	Was sich unter Professionswissen verstehen lässt – eine Beschreibung der Kompetenzbereiche	35
4.2.1	Was das COACTIV-Modell unter fachwissenschaftlichem Wissen versteht	35
4.2.2	Was das COACTIV-Modell unter fachdidaktischem Wissen versteht	37
4.2.3	Was das COACTIV-Modell unter pädagogisch- psychologischem Wissen versteht	38
4.2.4	Was das COACTIV-Modell unter Beratungs- und Organisationswissen versteht	46

4.3	Zur besonderen Bedeutung des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens beim Professionswissen	48
4.3.1	Fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen als Nukleus des Professionswissens	49
4.3.2	Bezogenheit und Unterschiedenheit von fachdidaktischem und fachwissenschaftlichem Wissen ..	49
4.3.3	Fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen als entscheidende Größen für Unterrichtsqualität ...	50
4.4	Was es über die Kompetenzbereiche noch zu wissen gibt, oder: gesteigerte Komplexität	58
4.4.1	Professionswissen ist mehr als deklaratives Wissen – von den unterschiedlichen Wissenstypen	58
4.4.2	Professionswissen ist mehr als theoretisch-formales Wissen, oder: Warum das Wissen-Können-Problem entscheidend ist	59
4.4.3	Warum erst die Verzahnung von Theorie und Praxis Studien- und Praktikumsphasen effektiv macht	61
5	Adaptionen des COACTIV-Modells auf die Profession von Religionslehrkräften	62
5.1	Warum FW und FDW auch im Religionslehrer:innenhandeln zu unterscheiden sind	62
5.2	Kompetenzbereich fachdidaktisches Wissen als religionsbezogenes Korrelationswissen	65
5.2.1	Zu den Wissensfacetten des religionsdidaktischen Wissens	65
5.2.2	Zusammenfassende Modellierung des religionsdidaktischen Wissens	72
5.3	Theologisches Fachwissen	74
5.4	Zum Wissen-Können-Problem bei Religionslehrkräften	78
6	Einflussfaktoren auf Unterrichtsqualität im Religionsunterricht	79
6.1	Warum die Basisdimensionen guten Unterrichts auch für den Religionsunterricht sinnvolle Instrumente sind	79

6.2	Schulform und Berufsstatus als Einflussfaktoren ...	80
6.3	Warum Religionslehrkräfte ein spezialisiertes Expert:innenwissen in Theologie und Religions- didaktik brauchen	83
7	Konsequenzen für die Organisation der Religions- lehrer:innenbildung	86
8	Professionalität im Religionsunterricht einlösen	88

2. Kapitel:

Religionsdidaktische Konturierungen praktisch: von Korrelationschiffren

1	Das Korrelationsdenken als religionsdidaktische Bekannte	90
2	Der Foucault'sche Korrelationsraum	92
3	Theologische Grundierung des Korrelationsraums ..	93
4	Korrelationschiffren in der Religionsdidaktik	95

3. Kapitel:

Liminalitäten von Religion, Religiosität und Gottrede: Heraus- forderungen für die Professionalität von Religionslehrer:innen

1	Gottrede – zwischen Zerrbildern, Fundamenta- lisierungen und religiöser Sehnsucht	100
2	Schwindende Bindekraft der christlichen Kirchen – demographisch und als gesellschaftlich wirksame Stimmen	102
3	Auseinanderdriften von Religion, Religiosität und Gottesfrage	103
4	Gottesfrage inmitten einer säkularen Gesellschaft ..	103
5	Gottesfrage inmitten der Religionenvielfalt	105
5.1	Religionszugehörigkeiten in Deutschland und an deutschen Schulen	105
5.2	Anteil von migrantisch gelesenen Schüler:innen	106
6	Entleerte Sprache – eine binnentheologische Problemanzeige	109

7	Von welchem Gott reden wir? – Prozesstheologische Fortschreibungen und Weiterentwicklungen des Theismus	111
8	Erste Konsequenzen für die Gottrede heute und die Thematisierung der Gottesfrage im Besonderen .	113
9	Themen, die Schüler:innen umtreiben – Theologische Brisanz	116

4. Kapitel:

Wie kommt man eigentlich auf Gott und was steckt hinter Religion? – Die Frage nach der (Nicht-)Erkennbarkeit Gottes

1	Drei Blenden zum Einstieg	121
1.1	Wenn Schüler:innen fragen – Passt die Gottesfrage in unser Nützlichkeitsdenken?	121
1.2	Die Gottesfrage ist eher im Frage- als im Antwortmodus zu haben	122
1.3	Die Gottesfrage hat sich nicht erledigt	123
2	Vom brauchbaren Gott – Persönliche Zugänge zur Gottesfrage	123
3	Der entleerte Gott – Auf der Suche nach einer lebenssatten Gottrede	125
4	»Gott kann man sich nicht vorstellen. Da kann ich genauso gut den Schnee malen« – Empirische Untersuchungen zu Gotteseinstellungen (beliefs) von Kindern	126
4.1	Reto Lucius Fetz: Weltbild als Spiegel des Gottesbildes, 1985	128
4.2	Wechsel des Forschungsparadigmas – »Was Kinder glauben«, 1997	129
4.3	Stephanie Klein: Zur Würde und Differenziertheit kindlicher Gottesvorstellungen, 2000	131
4.4	Anna-Katharina Szagun: Dem Sprachlosen Sprache verleihen, 2006–2017	134
5	Die Frage nach dem Letzten und Wichtigem, nach Gott und der Welt – Theologische Skizzen zur (Nicht-)Erkennbarkeit Gottes	136

5.1	Von Wegen, Umwegen und Irrwegen, Gott zu erkennen	137
5.2	Von der Pluralität der Wege und deren Verwiesenheit aufeinander	138
5.3	Mit der Spitze des Verstands an Gott rühren	141
5.3.1	Vernunft als Weg der Gotteserkenntnis – Das Anliegen der Natürlichen Theologie und ihre Grenzen ...	141
5.3.2	Von der Unbeschreibbarkeit Gottes – das Anliegen der Negativen Theologie	143
5.3.3	Von der Beschreibbarkeit Gottes – das Anliegen der Affirmativen Theologie	144
5.3.4	Analogielehre – Wie kann man von Gott sinnvollerweise sprechen?	146
5.4	Gottesbeweise als Irrwege?	150
5.4.1	Der älteste Vernunftweg ist das sog. kosmologische Argument	151
5.4.2	Das anthropologische Argument	152
5.4.3	Das geschichtsphilosophische Argument	152
5.4.4	Das ontologische Argument	153
5.5	Der Faszination von Erzählungen trauen	154
5.6	Gedichte schreiben und Gebete wagen	157
6	Ideen zu Lernwegen	159
6.1	Mit Kalligraphien arbeiten	160
6.2	Gedichte schreiben	160

5. Kapitel:

»Kann der wirklich alles?« – Theologische Skizzen zur Allmachtsfrage

1	Zwei Blenden zum Einstieg	163
1.1	»Der muss so ein Spasti sein« – Philipps scharfer Blick auf Gott	163
1.2	»... als solche leben müssen, die mit dem Leben ohne Gott fertig werden« – Dietrich Bonhoeffer	164
2	»Gott? Vielleicht gibt es ihn, aber normalerweise brauche ich ihn nicht« – Empirische Annäherungen an Gotteseinstellungen (beliefs) von Jugendlichen ...	166

2.1	Gottesexistenz – Gotteskonzepte – Gottes- signifikanz: Einige Charakterisierungen	166
2.1.1	Gottesexistenz: Weitgehend bejaht und im Veränderungsprozess	167
2.1.2	Gotteskonzepte: Interessant, in Abgrenzung zur christlichen Tradition formuliert und sowohl symbolisch-abstrakt als auch personal gefüllt	168
2.1.3	Gottessignifikanz: Grundsätzlich unwichtig, aber für manche Lebensbereiche relevant und von der Instanz des Ich entschieden	171
2.2	Weitere Schlussfolgerungen für die Gottesrede heute	175
2.3	Die Theodizeefrage als Zuspitzung der Gottesfrage ..	176
3	»Glaubst Du doch selbst nicht!« – Theologische Konnotationen der Allmacht Gottes	177
3.1	Konnotationen göttlicher Allmacht und was sie unerträglich macht	178
3.2	Wenn die Allmacht als mächtige Liebe gelesen wird, oder: Was Allmacht erträglich macht	180
4	Ideen zu Lernwegen	182
4.1	Hinschauen	182
4.2	»A father's and mother's illness, a daughter's duty« – Nancy Borowicks anderes Familienalbum	183

6. Kapitel:

Ist Weihnachten nicht einfach ein Familienfest? – Was bedeutet Inkarnation?

1	Zwei Blenden zum Einstieg	189
1.1	Wie Weihnachten zum Familienfest wurde	189
1.2	Geschenke, Geschenke, nichts als Geschenke – Werbespots	191
2	»Im Grunde zählt, was er getan hat, egal, ob er nun Gott ist oder nicht« – Einstellungen Jugendlicher zur Frage nach dem Mensch- und Gottsein Jesu Christi	193

3	Einfach so, aus Liebe geschenkt – Theologische Skizzen zur Inkarnation	197
3.1	Warum kreuzestheologische Interpretationen heute nicht mehr verfangen	198
3.2	Die Grammatik Gottes ist die Liebe	198
4	Ideen zu Lernwegen	203
4.1	Humans – ein Projekt von Brandon Stanton	203
4.2	... dass die Gabe du selber bist – Joachim Ringelnatz	206

7. Kapitel:

»Tut mir leid, dass Jesus gekreuzigt wurde, hätte er wegen mir nicht gemusst« – Von Kreuz und Erlösung reden, vom Unzumutbaren und Glückenden

1	Zwei Blenden zum Einstieg	210
1.1	Was wisst Ihr denn eigentlich schon davon?	210
1.2	Kreuz Jesu – eigentlich klar, aber auch mit den Konsequenzen?	212
2	»Ich hab' keinen Bezug dazu ...« – von der Irrelevanz der Heilsbedeutung des Todes Jesu	213
3	Scheitern in einer glatten Welt – verboten!	216
4	Das Scheitern Jesu ist nicht wegzureden – Deutung des Kreuzestodes Jesu als Erfahrung des Scheiterns .	218
4.1	Soteriologische Deutungen als Versuch, dem Unbewältigbaren beizukommen	218
4.2	Von der Versuchung, Jesus als Superman zu zeichnen, und der Antwort der Evangelien	220
4.2.1	Die vielen Erfahrungen von Misserfolg und Scheitern	221
4.2.2	Der Kreuzestod – Scheitern auf ganzer Linie	223
4.2.3	... und in die Gemeindeerfahrung hinein	227
4.3	Was ein Gescheiterter als Mitte des Glaubens zu denken gibt	229
5	Ideen zu Lernwegen	231
5.1	American Tune von Kurt Elling	231

5.2	Der tote Christus von Hans Holbein d. Jüngeren, Der Leichnam Christi im Grabe, 1521/1522 und Käthe Kollwitz – »Aus vielen Wunden blutest Du, o Volk«	234
5.2.1	Da ist kein Gott mehr – Der gemalte Atheismus des Hans Holbein d. J.	234
5.2.2	Und Gott stirbt immer wieder – in den Ungerechtigkeiten des Lebens, Käthe Kollwitz	236

8. Kapitel:

Ostern! Schön wär's! – Auferstehung, oder was sonst nach dem Tod zu hoffen ist

1	Zwei Blenden zum Einstieg	241
1.1	Transcendence – lost in space	241
1.2	»... also ich hab' jetzt meine Oma nicht mehr getroffen, seitdem die tot ist«	243
2	Weiterleben nach dem Tod? Zur (Nicht-)Relevanz des Auferstehungsglaubens bei Jugendlichen	244
2.1	Ein diachroner Vergleich – der Auferstehungsglaube wird immer unwichtiger, aber die Jenseitsbefürworter:innen sind nach wie vor die stärkste Gruppe	245
2.2	Zusammenfassende Trends	248
2.3	Crucial points – Worum es religionspädagogisch gehen muss	250
3	»Bin ich dann so ein Geist?« – Systematisch-theologische Überlegungen zur Frage nach dem Bezug zu Körperlichkeit und Materialität im christlichen Auferstehungsdenken	251
3.1	Typ: Körper-Geist-Dualismus	251
3.2	Typ: Zwischen Zombi und Supergirl	252
3.3	Typ: Weil der Körper Beziehungsort war, ist er nicht einfach nichts	253
3.4	Was ist daran so wichtig? – Zur theologischen Intention des Auferstehungsglaubens	255
4	Ideen zu Lernwegen	258
4.1	Avatar und die Faszination für ein anderes Leben ..	259
4.2	Harry Potter – oder: Am Ende ist die Liebe stärker .	260

9. Kapitel:**»Katholisch? Kirche? Nee, geht mich nichts an!« –****Kirchenfragen kritisch bedacht**

1	Zwei Blenden zum Einstieg	265
1.1	Love is no sin	265
1.2	Maria 2.0 – ein anderer Thesenanschlag	267
2	Die Kirche tut viel Gutes, interessiert mich aber nicht – Empirische Erkundungen	269
2.1	Religionszugehörigkeiten von Jugendlichen in Deutschland	269
2.2	Glaube hat nichts mit Kirche zu tun	270
2.3	Kaum zu glauben: Jugendliche haben ein über- wiegend positives Bild von Kirche	271
2.4	... aber nur solange das soziale Engagement der Kirchen erfragt wird	272
3	»Geht nicht, gibt's nicht« – Theologische Argumente in der Debatte um das Weiheamt für Frauen	273
3.1	Vom nicht geklärten Erbe über »Inter Insigniores« zu »Ordinatio Sacerdotalis«	274
3.2	Theologische Argumente in der Debatte	280
3.3	Die Kirche muss sich entscheiden	288
4	Ideen zu Lernwegen	290
4.1	Argumentieren und imaginieren	290
4.2	Seltsam, sagt mein Hausverstand (G. Bacht)	291

10. Kapitel:**Sind nicht alle Religionen gleich? Warum streiten sie sich dann? –****Zur Wahrheitsfrage im Religionsdialog**

1	Zwei Blenden zum Einstieg	294
1.1	Stimmt nun meine oder Ihre Version der Geschichte? – Life of Pi	294
1.2	Das hätte ich nicht gedacht! – Experiment mit Koran- und Bibelversen	297
2	Einstellungen von Jugendlichen zum Religionsplural	299
2.1	Toleranzverhalten gegenüber kultureller und religiöser Diversität	299

2.2	Leben mit religiöser Vielfalt	302
2.3	Das Ich entscheidet, was von den unterschiedlichen Religionen gilt	305
2.4	Irritationen <i>oder</i> Wie unverständlich der Streit über Inhalte und Wahrheitsansprüche erscheint	306
2.5	Überforderung <i>oder</i> Ist der Umgang mit Wahrheitsansprüchen Kindern und Jugendlichen entwicklungspsychologisch überhaupt zumutbar?	307
3	Was meint »universales Wahrheitsverständnis«? – Theologische Skizzen	309
3.1	Zum Clou des universalen Wahrheitsverständnisses	310
3.2	Was bedeutet dann universal? Vom Ineinander von Partikularität und Universalität	311
3.3	Christusglaube und Anerkennen der Wahrheitsansprüche der verschiedenen Religionen – Geht das?	313
3.4	Und wie sieht es mit der Kirche aus?	317
3.5	Ist das nicht eine Vereinnahmung der Nicht-Christ:innen?	318
4	Ideen zu Lernwegen	321
4.1	Ein Gedankenexperiment in klärender Absicht	321
4.2	»Der Ort, an dem wir recht haben« – Jehuda Amichai	322
	Schluss:	
	Nach neuen Verortungen suchen	325
	Abbildungsverzeichnis	329
	Abkürzungsverzeichnis	330
	Literaturverzeichnis	331

Einleitung:

Vom Pausenbrotwerfen und pädagogischen Theorien

1 »Hey!« – das erste Wort nach vier Jahren Studium

Es ist sein erster Tag als Lehrer. Voller Erwartungen und ausgestattet mit einer guten Ausbildung wartet Frank McCourt in »seiner« Klasse auf die Schüler:innen. Sie strömen herein: Sechzehnjährige, zusammengewürfelt aus den New Yorker Vierteln rund um die High School. Sie drängeln und schubsen und McCourt sitzt an seinem Pult, teilnahmslos fast. Ein neuer Lehrer? Okay, aber was soll's. Die Erwachsenen sind sowieso lauter falsche Fuffziger. Da beginnt es: Petey, der Junge vorn, fragt in den Pulk hinein: Will jemand mein Mortadella-Sandwich? Und schon beginnt die wilde Werferei. Von Petey mit voller Wucht auf Andy. Die Tüte mit dem Sandwich verfehlt Andy nur knapp und landet zwischen Lehrerpult und den Bänken der ersten Reihe, in der Andy sitzt. Da macht Frank McCourt seinen Mund auf und spricht das erste Wort seiner Lehreraufbahn. Vier Jahre Studium an der New York Universität und er wusste nichts Besseres zu sagen als »He(y)!«. Und nochmals »He(y)«. Fast erschrocken, dass es ein junger Lehrer wagt, die gerade beginnende Rauferei zu stoppen und nicht einfach auf den Rektor oder Konrektor auszuweichen, hält die Bande kurz inne. Was soll das? McCourt zögert gleichfalls. An der Uni hatte er viel über Pädagogik gelernt, über Bildungsethos und Erziehungstheorien. Aber niemand hatte ihm gesagt, wie man mit fliegenden Pausenbroten umzugehen hat. Und jetzt? Es war keine wirkliche Überlegung. Es war keine Entscheidung, die er nach gutem Abwägen getroffen hatte. Das Mortadella-Sandwich schaute etwas aus der braunen Tüte heraus und McCourt biss in es hinein, einmal, zweimal, bis er es vor den Augen der staunenden Klasse verschlungen hatte. Seine erste Amtshandlung als Lehrer – ein Sandwich aufessen.¹

Was Frank McCourt in seinem Buch »Teacher Man« beschreibt, ist keine Abrechnung mit einem Pädagogikstudium oder ein Lamentieren über blutleere Theorie, die nichts für das

¹ Vgl. McCourt, Frank, Tag und Nacht und auch im Sommer, 19–29 in Auszügen.

konkrete Lehrer:innenhandeln austrägt. Es ist vielmehr, und Seite um Seite eine Liebeserklärung an die Schüler:innen, die McCourt über 30 Jahre hinweg an New Yorker Highschools unterrichtete und die so vielfältig waren wie das Leben selbst. Was konnte man also lernen und studieren, um gut vorbereitet zu sein für diese Aufgabe als Lehrer? So wie das Aufessen von Pausenbrot sicher nicht als Lösungsstrategie in Pädagogik-Lehrbüchern vorgeschlagen wurde, ist das Lehrer:innenhandeln insgesamt nicht genauestens planbar oder mittels exakter Rezepturen zu bestimmen. Um aber in der Unterrichtssituation die richtigen Entscheidungen zu treffen, braucht es mehr als nur eine gute Intuition. Je länger umso deutlicher schälte sich bei McCourt heraus – und vielleicht kennen Sie das in Ihrer Religionslehrer:innenbiographie auch –, dass das, was er tat, wie er sich entschied und was dann passierte, abhängig war von dem, was er im Kopf und im Herzen hatte. Je vielfältiger und ausgearbeiteter die Konzepte waren, die didaktischen Ideen und Methoden, die Verstehensweisen von Unterricht, desto eher gelang es McCourt, auf die Schüler:innen einzugehen, die vor ihm saßen und die genau jetzt diese Frage stellten, die nicht einfach zur Seite geschoben werden wollte.

2 Von Wunschkatalogen und warum sie nicht reichen

Das vorliegende Buch geht dieser wunderschönen, aber auch anstrengenden Aufgabe nach, zu ergründen, was die Profession von (Religions-)Lehrer:innen ausmacht. Es stimmt: Wohl nirgendwo sind die Wunschkataloge, wie jemand zu sein hat, so groß wie bei (Religions-)Lehrer:innen. Die einen sprechen vom Handwerk des Lehrberufs, andere von der Kunst des Unterrichtens, wieder andere erinnern an die Vorbildfunktion von Lehrkräften und bei Relilehrer:innen kommt oben drauf noch immer der Anspruch, Brückenbauer:innen für den Glauben oder auch Zeug:innen des Glaubens zu sein.

Mit solchen Erwartungen befrachtet, kann man eigentlich nur scheitern, weil immer jemand enttäuscht sein wird. Wie

kommt man heraus aus den Wunschkatalogen, wie (Religions-)Lehrkräfte zu sein hätten?

Eines ist über die historischen Linien in der Religionslehrer:innenbildung² und in all diesen Debatten klar geworden, die seit mindestens 15 Jahren in der Religionspädagogik geführt und auch hitzig ausgetragen werden:³ Egal, ob man den Beruf einer Religionslehrkraft eher vom strukturtheoretischen, rollentheoretischen⁴ oder kompetenzorientierten Ansatz her versteht, ob man sich Gedanken macht, wie das Verhältnis von gelebter und gelehrter Religion das Unterrichtshandeln von Religionslehrer:innen prägt,⁵ wie Studienmotivationen, Berufsbild und Professionalisierungsphasen von Religionslehrkräften eingeschätzt werden⁶ und neuerdings auch, wie Religionslehrkräfte religionsdidaktische Konzeptionen und religionsunterrichtliche Organisationsformen beurteilen⁷: Ohne Rekurs auf die Bildungswissenschaften und die Überlegungen in anderen Fachdidaktiken kommen wir in der Religionsdidaktik nicht weiter, wenn es um das Studium, die Aus- und Fortbildung von Religionslehrkräften geht und v. a. um die Frage, was man wissen und können muss, um guten Religionsunterricht zu erteilen. Es

² Vgl. Simojoki, Henrik/Henningsen, Julia, Theologisch-religionspädagogische Professionalisierung in der Religionslehrerbildung, 7–14; Simojoki, Henrik/Schweitzer, Friedrich/Henningsen, Julia u. a., Professionalisierung des Religionslehrerberufs.

³ Vgl. Rothgangel, Martin, ReligionslehrerInnen im Horizont empirischer Studien, 101–109; Englert, Rudolf, Der Religionslehrer – Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion, 77–88; Schambeck, Mirjam, Wie hältst Du's mit der Empirie?, 88–96.

⁴ Vgl. Lück, Christhard, Beruf Religionslehrer.

⁵ Vgl. Feige, Andreas/Dressler, Bernhard/Lukatis, Wolfgang u. a., »Religion« bei ReligionslehrerInnen.

⁶ Vgl. Englert, Rudolf/Porzelt, Burkard/Reese, Annegret u. a., Innenansichten des Referendariats.

⁷ Vgl. Rothgangel, Martin/Lück, Christhard/Klutz, Philipp, Praxis Religionsunterricht; Pohl-Patalong, Uta/Woyke, Johannes/Boll, Stefanie u. a., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt I; Pohl-Patalong, Uta/Boll, Stefanie/Dittrich, Thorsten u. a., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II.

reicht nicht, im Würde-, Könnte-, Sollens-Stil zu formulieren,⁸ was eine gute Religionslehrkraft ausmacht. Wir brauchen empirisch verlässliche Marker, die bestimmen helfen, was entscheidend ist für ein (Religions-)Lehrer:innenhandeln, das Schüler:innen hilft, verständnisvolle Lernprozesse anzustrengen.⁹

Diesen empirisch begründeten Paradigmenwechsel hat letztlich die sog. COACTIV-Studie¹⁰ ausgelöst. In ihr wurde ein generisches Strukturmodell vorgelegt, das *erstens* eine Konzeptualisierung der für den Lehrer:innenberuf nötigen Kompetenzen entwirft, *zweitens* das für den Lehrer:innenberuf spezifische Professionswissen konkretisiert und *drittens* evidenzbasierte Erkenntnisse in Bezug auf das Fachwissenschaftliche Wissen (= FW bzw. ck für content knowledge) und Fachdidaktische Wissen (= FDW bzw. pck für pedagogical content knowledge) von Mathematiklehrkräften vorlegt. Damit können *viertens* auch Indikatoren bestimmt werden, die für die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg besonders aussagekräftig sind.

Der strukturtheoretische Ansatz, der in der Religionspädagogik bislang als Referenzmodell für die Konzeptualisierung der religionslehrerspezifischen Professionsmerkmale galt,¹¹ allerdings abstrakt blieb und kaum anwendbare Aspekte trans-

⁸ Vgl. die vielen hermeneutisch erzeugten Anforderungsprofile an Religionslehrer:innen: Sekretariat der DBK (Hg.), Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung, 20–22; Englert, Rudolf/Porzelt, Burkard/Reese, Annegret u. a., Innenansichten des Referendariats, 18–21.

⁹ Eine frühe Ausnahme stellt die Habilitationsschrift von Stefan Heil dar, Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität.

¹⁰ Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner u. a. (Hg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.

¹¹ Vgl. Heil, Stefan, Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität; Riegger, Manfred/Heil, Stefan (Hg.), Habitusbildung durch professionelle Simulation; Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.), Pädagogische Professionalität; Dewe, Bernd, Zur Relevanz der Professionstheorie, 67–86; Helsper, Werner, Lehrerprofessionalität, 149–170; Oevermann, Ulrich, Theoretische Skizze einer revidierten Theorie, 70–183. Charakteristisch für den strukturtheoretischen Ansatz ist die Betonung der Widersprüchlichkeit, Unplanbarkeit von Unterricht und des Beziehungsverhältnisses von Klient:in, Professionsvertreter:in und Sache bzw. Problem.

portierte, konnte damit durch ein kompetenzorientiertes und die zentralen Bedingungen des Lehrer:innenhandelns konkretisierendes Modell nicht nur ergänzt, sondern weitgehend abgelöst werden. Der dritte für die Religionslehrer:innen-Professionsforschung wichtige, sog. berufsbiographische Ansatz ist zwar nach wie vor für die Einschätzung gelingenden Religionslehrer:innenhandelns von Belang,¹² rangiert seitdem allerdings eher im Hintergrund.

Diese wenigen Striche machen deutlich, dass es zwar gar nicht so leicht ist, genauer auszusagen, was eine gute Religionslehrkraft auszeichnet. Es ist aber auch nicht unmöglich.

3 Ein Buch in zehn Kapiteln

Und genau dieser Aufgabe stellt sich das vorliegende Buch. Auf der Basis der COACTIV-Studie und ihres Modells der professionellen (Handlungs-)Kompetenz von Lehrkräften wird das sog. Professionswissen von Religionslehrkräften näher bestimmt. Schritt für Schritt geht es darum, was das Religionslehrer:innen-Wissen und -Können für die Planung von Unterricht bedeutet, und wie ausgewählte theologische Inhalte vor diesem Hintergrund im Religionsunterricht thematisiert werden können. Das geschieht in insgesamt zehn Kapiteln:

In einem ersten Kapitel wird der kompetenztheoretische Ansatz, wie ihn die COACTIV-Studie in der Bildungsforschung prominent gemacht hat, dargestellt und für die Bedarfe des Religionslehrer:innenhandelns weiterentwickelt. Damit passiert Zweierlei: Zum einen wird das sog. kompetenztheoretische Modell unter den verschiedenen professionstheoretischen Ansätzen aus der Lehrer:innenforschung ausgewählt, um die spezifischen Ansprüche an den Beruf der Religionslehrer:in genauer in den Blick zu nehmen. Zum anderen wird deutlich gemacht, dass es dazu nicht reicht, die Kompetenzmodellierungen der COACTIV-Studie lediglich zu referieren. Sie müssen für die charakteristi-

¹² Vgl. Lück, Christhard, Beruf Religionslehrer.

schen Anforderungen des Religionslehrer:innenberufs adaptiert und weiterentwickelt werden. Diese Überlegungen erlauben dann *erstens*, genauer auszusagen, was Religionslehrkräfte wissen und können müssen, um gut zu unterrichten. Und sie ermöglichen *zweitens*, näher zu bestimmen, was Religionslehrkräfte im Studium, im Referendariat und während ihrer Berufspraxis lernen müssen, um die entsprechende Unterrichtsfachprofessionalität zu erlangen.

Wie aber funktioniert religionsbezogenes Lernen und was müssen Religionslehrkräfte dazu im Blick haben? Dieser Frage geht das zweite Kapitel nach und leuchtet tiefer hinein in das Handeln im Religionsunterricht und wie es gelingt, Korrelationsprozesse in Gang zu setzen. Übersetzt in religionspädagogische Terminologie geht es darum, sog. Korrelationschiffren zu identifizieren, also Themen, Erfahrungen, (pop-)kulturelle Artefakte etc. auszumachen, die sowohl in die Lebenswelt der Schüler:innen als auch in die Glaubensgehalte hineinreichen. Sie bieten die Möglichkeit, die an die Korrelationschiffren angehängten Lebenserfahrungen genauso wie die angehängten theologischen Deutungen miteinander zu verhandeln.

Das alles findet nicht im luftleeren Raum statt. Religionslehrer:innen sprechen nicht in irgendeine Welt hinein oder zu einer anonymen Masse von Schüler:innen, sondern handeln konkret im Hier und Heute. Das heißt auch, dass Religion, Religiosität und Gottrede in ihrer Kontextualität ernst genommen werden müssen. Diesen Liminalitäten stellt sich das dritte Kapitel. Damit ist es auch so etwas wie ein Scharnierkapitel. Die in den ersten beiden Kapiteln entwickelten Professionstheorien für Religionslehrer:innen werden eingebettet in die Großwetterlage von Religion. Und zugleich wird deutlich, dass diese Religions- und Religionslosigkeits-Atmosphäre die Entfaltung der theologischen Themen bestimmt, wie sie in den Kapiteln vier bis zehn behandelt werden.

4 Brisancen

Wie kam es nun dazu, das Professionswissen von Religionslehrkräften an systematisch-theologischen Themen zu konkretisieren und genau die Themen auszuwählen, die in Kapitel vier bis zehn behandelt werden? Zum einen erzählte mir eine befreundete Religionslehrerin, dass sie zu Beginn eines Schuljahrs immer wieder ihre Schüler:innen fragt, was sie besonders interessiert, worüber sie gerne etwas lernen würden und was sie neugierig macht. Erstaunlicherweise glich die Liste der von den Schüler:innen identifizierten Themen den klassischen, in der Theologie als repräsentativ erachteten Themen wie Gott und Theodizee, Weihnachten und Jesus, Kirche und was es bedeutet, dass es so viele Religionen gibt.

Zum anderen wurden im vorliegenden Buch systematisch-theologische Fragestellungen aus mindestens zwei Gründen ausgewählt. Erstens habe ich mich mit biblischen Texten schon andernorts ausgiebig beschäftigt.¹³ Zweitens ist dies vielfältigen Erfahrungen geschuldet, von denen mir Studierende oder ehemalige Studierende erzählten, die dann als Religionslehrer:innen vor der Herausforderung standen, das tolle Examenswissen im Religionsunterricht so zur Sprache zu bringen, dass es die Schüler:innen anging und diese es verstanden. Der Titel des Buchs »Von Gott, Jesus, Religionen und so ...« trifft genau in diese gaps hinein. Klar geht es im Religionsunterricht um Gott, Jesus, Religionen und Dinge, die damit zusammenhängen. Und zugleich steht religionsunterrichtliches Handeln vor der Herausforderung, wie theologisch komplexes Wissen adressatenbezogen situiert, ausgesagt, ja überhaupt gefragt sein kann.

Der Aufbau der Kapitel vier bis zehn ist deshalb immer derselbe. Es werden Anforderungssituationen skizziert, die die Brisancen der Themen alltags-, unterrichts- oder theologiepraktisch verdeutlichen. Darauf folgen Ausführungen zu Schüler:innenkognitionen und -erfahrungen zum jeweiligen Thema entsprechend der religionsdidaktischen Wissensfacette.

¹³ Vgl. Schambeck, Mirjam, *Biblische Facetten*.

Schließlich wird versucht, das ausgewählte Thema theologisch so zu konturieren, dass das relevante Darstellungs- und Erklärungswissen (DAuEW) vor diesem Hintergrund deutlicher wird. Hier ist etwas weiter auszuholen. Das Darstellungs- und Erklärungswissen und wie es im Unterricht zum Tragen kommt, stellt einen, wenn nicht *den* entscheidenden Faktor im Unterrichtshandeln dar, von dem abhängt, ob Schüler:innen gut oder nicht so gut lernen können. Das erste Kapitel wird dem genauer nachgehen. Schon hier soll aber festgehalten werden, dass das DAuEW, weil in hohem Maß abhängig von den Schüler:innenkonzepten und -erfahrungen, der Unterrichtssituation und dem theologischen Fachwissen, nicht eins zu eins referiert werden kann. Dazu müsste klar sein, mit welcher Lerngruppe, in welchem Kontext und in welcher Unterrichtssituation die Themen zur Sprache kommen. Dieses Buch setzt eine Ebene drüber an: Die ausgewählten theologischen Themen sollen so skizziert werden, dass das DAuEW nicht in der Gefahr steht, unterkomplex zu werden oder an den Schüler:innen vorbeizugehen. Es geht also hier um das für das DAuEW relevante akademische Forschungswissen in Bezug auf die Schulcurricula des Religionsunterrichts (Fachwissenschaftliches Wissen). Damit müssen Religionslehrkräfte nicht mehr mühsam zusammensuchen, was ein Thema theologisch hergibt, sondern können von diesen Skizzen aus überlegen, wie sie die unterschiedlichen Aspekte eines Themas – auf die Schüler:innen und die Unterrichtssituation hin und von diesen her – einspielen.

Weil die didaktischen Inszenierungen als dritte religionsdidaktische Wissensfacette zwar in hohem Maß abhängig sind von der jeweiligen Unterrichts-, Schüler:innen- und Themensituation, aber ebenso lernentscheidend, werden sie ähnlich wie das DAuEW nicht konkret durchgespielt. Die Kapitel schließen aber zumindest mit Ideen zu Lernwegen. Das können interessante Materialien sein, die zum Thema passen, Methoden oder auch Fragen, die zum Weiterdenken einladen.

Dass diese Studie nach nun vielen Jahren des Nachdenkens, Vergewisserns und Schreibens vorliegt, habe ich vielen zu verdan-

ken, von denen ich zumindest die wichtigsten nennen möchte: An erster Stelle danke ich meiner Sekretärin Angelika Meichelbeck, die, wie nun schon so oft, unermüdlich besorgt war, das Masterlayout zu erstellen und als erklärte Verfechterin layouttechnischer Feinheiten erheblich zur Präzision des Manuskripts beigetragen hat. Ebenso bedanken möchte ich mich bei Elisabeth Fock, Assistentin an meinem Lehrstuhl, die zusammen mit den studentischen Hilfskräften Julia Klär, Marie-Therese Girerd, Mirjam Lehmköster und Luisa Bauer beim Korrekturlesen geholfen und so manchen inhaltlichen Tipp beigesteuert haben. Dass das Buch im Verlag Herder erscheint, freut mich sehr. Die nun schon wiederholte und immer erfreulich einfache und freundliche Zusammenarbeit mit Herrn Clemens Carl als Lektor hat das zügige Erscheinen maßgeblich befördert. Dafür danke ich Herrn Carl herzlich.

Bücher zu schreiben, ist auch ein einsames Geschäft. Die Stunden am Schreibtisch sind Passion, zugegeben, aber durchaus im doppelten Wortsinn. Dass ich es jeden Tag wieder neu wagen konnte, mich zurückzuziehen, um das Gedachte zu formulieren und in eine Gestalt zu bringen, habe ich in großem Maße meinen Mitschwestern zu verdanken, mit denen ich in unserer Community der Franziskanerinnen zusammenlebe. Besonders danken möchte ich Elisabeth Wöhrle, die mir immer ermutigend zur Seite stand und steht.

Es ist in der Tat nicht leicht, Theologie lebenssatt auszusagen und als Denkraum und Denkanlass ins Spiel zu bringen. Theologie braucht das Leben, um echte Gottesaussage und Nachdenken über Gott und Welt zu sein. Religionslehrkräfte müssen dazu viel wissen, aber nicht Unmögliches schaffen. Wie dies gelingen kann, wie Religionslehrer:innen Schüler:innen anstiften können, die Theologie als Denkraum und Angebot für die tiefsten Fragen von uns Menschen kennenzulernen, das will das folgende Buch aufzeigen. Weil es aus den wiederholten Anfragen »meiner« Studentinnen und Studenten entstand, widme ich es Ihnen.

Freiburg i. Br., 4. Oktober 2021