

# THEOLOGISCHE REVUE

116. Jahrgang

– Mai 2020 –

---

**Bauer, Jochen: Religionsunterricht für alle.** Eine multitheologische Fachdidaktik. – Stuttgart: Kohlhammer 2019. 486 S. (Religionspädagogik innovativ, 30), brosch. € 39,90 ISBN: 978-3-17-037460-7

Seit gut dreißig Jahren experimentiert Hamburg mit einem alternativen Religionsunterricht, dem „RU für alle“, kurz: „RUfa“ genannt, der nach Auffassung der Befürworter auf der Basis des GG erteilt wird. Möglich wurde der RUfa, da sich die katholische Diözese zurückzog und die evangelische Kirche ein übergreifendes Konzept bei den Hanseaten unterstützte. Ersten Versuchen in diesem Zusammenhang, u. a. einen eher religionskundlich geprägten Unterricht zu etablieren (RUfa 1.0), wird nun aber eine Absage erteilt. Inzwischen hat sich ein Verbund aus Religionsgemeinschaften gebildet, der auf der Basis der jeweiligen Grundsätze einen gemeinsamen Unterricht verabredet hat. Damit löst sich das Hamburger Modell von der bisherigen Trägerschaft durch die evangelische Landeskirche. Neuer Ansprechpartner im RUfa 2.0 soll besagter Verbund der Religionsgemeinschaften werden.

Jochen Bauer unternimmt es nun in seiner Diss., für das neue Modell eine religionsdidaktische Grundlage zu entwerfen. Vom Religionsverständnis her orientiert er sich neben namhaften Gewährspersonen insbes. an der relativ neuen und bisher weniger rezipierten „Didaktik der Erinnerung“ von Christoph Schäfer (197–204) und entwirft das Religionsverständnis vom autobiographischen und kulturell-kollektiven Gedächtnis her. Konzeptionell bezieht er sich auf ein Modell von Helmut Fend (91–92) und die Unterscheidung von drei Dimensionen. In jeder Dimension identifiziert er spannungsvolle Pole, die sich im Wissen um die Interdependenz aller Seiten unterschiedlich akzentuieren lassen (298, mit Grafik).

Die erste Dimension nimmt das didaktisch wohlbekannte Beziehungsverhältnis zwischen Schüler- und Traditionsorientierung auf. Über das konfessionelle Standardmodell in anderen Bundesländern hinaus bedeutet dies auf Seiten der Tradition nicht nur die Berücksichtigung *einer* Konfession, sondern ganz unterschiedlicher religiöser Überlieferungen.

Die zweite Dimension bezieht sich auf die Identitätsfrage und die Entwicklungsmöglichkeiten durch Spezifika einer einzelnen Religion als erstem Pol dieser Dimension oder durch die stärkere Orientierung am Dialog als zweitem Pol. Sowohl dialogische Prozesse im Klassenraum als auch die Auseinandersetzung mit einzelnen vertieften „Sinnangeboten“ der Traditionen können zu je eigenen „identitätsbildenden Prozess[en]“ (369) führen.

In der dritten Dimension geht es um das Verhältnis zwischen Wissenschafts-, konkret Theologie- (370) und Authentizitätsorientierung mit Blick auf das einzelne Subjekt. Beim Theologisieren mit Kindern bzw. Jugendlichen wird das akut. Eine Lehrkraft kann offene, unverstellte Gesprächsprozesse durch Impulse stimulieren, aber auch als „begleitende Expertin“ z. B. Ergebnisse

eines theologisch-akademischen Standpunkts ins Spiel bringen (401). B. wendet hier den Wahrheitsbegriff an: „Wahrheit“, die das einzelne Subjekt für sich vertritt, kann dabei in Spannung zu einem theologisch-wissenschaftlichen Verständnis von „Wahrheit“ treten. Es lässt sich streiten, ob der Begriff der „Wahrheit“ für diese Dimension und das damit verbundene Spannungsverhältnis glücklich gewählt ist, da im Zusammenhang des Religionsdialogs zunächst etwas andere Assoziationen zum Wahrheitsbegriff näherliegen.

B.s Modell erfasst die Breite der Möglichkeiten in einem religions-heterogenen Setting und schafft eine konzeptionelle Sicht auf die Spielräume, die zwischen Schülerschaft und Traditionen, zwischen Identität durch eigene religiöse Bezugsgruppen oder den Dialog sowie der Wissenschaft und einzelnen Stimmen mit ihrer Wahrheit jeweils andere Akzente setzen.

Zur Füllung des Schemas unternimmt B. einen Parforceritt durch die Konzepte und Themen der Religionspädagogik. Fast alles vom performativen Lernen über Theologisieren bis hin zu Fragen der Positionalität wird angeschnitten. B. kann so deutlich machen, dass sein Modell in den derzeit diskutierten Bereichen Relevanz besitzt. Persönlich hätte sich der Rez. eher Tiefenbohrungen als das kurze Anschneiden aller religionspädagogischen Felder gewünscht. So stellt B. zwar fest, dass beim performativen Religionsunterricht die Grenzen dessen, was wieweit möglich ist, neu und v. a. klarer als bisher bestimmt werden sollten, wie dies aber aussehen oder mindestens wie diskursive Prozesse zur Klärung im Zusammenhang mit einem RUfa 2.0 aussehen können, kann er in dem knapp bemessenen Raum nicht weiter vertiefen. Insofern bleibt es hier (und andernorts) eher bei einer Aufgabenbeschreibung im Rahmen seines Modells.

Beim Durchgang durch die Ansätze ist der oben erwähnte Bezug auf den Begriff des „religiös-kulturellen Gedächtnisses“ von Christoph Schäfer Struktur gebend. Neben schülerorientierten Klärungen des Individuums geht es auch immer wieder um religionspezifische „Enkulturation“ in enger Bindung an die beteiligten Religionsgemeinschaften. „Enkulturation erfordert [...] die Einbindung der Schülerinnen und Schüler in diese innere Systematik“ (346; vgl. auch 350ff).

Es geht zum einen um eine Einführung in das je relevante kulturelle Gedächtnis, zum anderen aber auch darum, dieses mit zu formen (352). Bemerkenswert ist, dass B. *auf der didaktischen Ebene* neben Phasen der Involvierung und Erkundung nicht etwa die Formulierung „Transfer“, sondern die Formulierung „Transformation“ folgen lässt. Der Dreischritt wirkt zunächst nicht neu. Wenn man darunter jedoch versteht, dass nicht nur das individuelle und autobiographische, sondern auch das „kulturelle [...] Gedächtnis“ transformiert werden soll, entwickelt sich eine eigene Spannung im Blick auf traditionelle Auffassungen (z. B. 338). Es geht also nicht nur klassisch subjektorientiert um das zu entwickelnde Eigene (343), nicht nur traditionsorientiert um Enkulturation in vorhandene Überlieferungen, sondern auch um eine Transformation religiöser „Systeme“, mithin um die Wandlungen im Prozess des Überliefers selbst. „Rückfragen [gegenüber dem] eigenen religiös-kulturellen Gedächtnis“ (364) gehören dazu und damit verbunden auch dessen Veränderung.

Nichtsdestotrotz oder vielleicht gerade im Zuge dieses Tradierungsverständnisses fällt durch die Modellierung über verschiedenste religiöse Träger die Orientierung an den beteiligten religiösen Gemeinschaften auf. Es geht nicht um eine komplette Öffnung des Religionsunterrichts, sondern um das Einbeziehen anderer Gruppen. Eine Sure wird dann nach den muslimischen Regeln ausgelegt, um so (und nicht primär religionswissenschaftlich orientiert) diese Quelle „authentisch zugänglich zu machen“ (420). Entsprechend sind auch Lehrkräfte nicht neutrale Moderator/inn/en, sondern sollen (bei aller dialogischer Offenheit) durchaus mit ihrem religiösen Profil erkennbar sein. Man kann also

in gewisser Weise von einem religiös-kooperierenden Unterricht sprechen. Das passt auch zum Grundzug des Buches: In der religionspädagogischen Konzeptualisierung wird viel aufgenommen. B. ist es dabei wichtig, sich im Rahmen des derzeitigen deutschen religionspädagogischen common sense zu bewegen. Mit anderen Worten: Ein konfessioneller, dialogisch offener Religionsunterricht anderer Bundesländer wird mit dem Allermeisten der Ausführungen übereinstimmen können.

Über den Autor:

*Karlo Meyer*, Dr., Professor für Religionspädagogik in der Fachrichtung Evangelische Theologie der Universität des Saarlandes (k.meyer@mx.uni-saarland.de)