

Der Beitrag wurde für die Veröffentlichung in der Printausgabe gekürzt und überarbeitet und erschien unter dem Titel »Schülervorstellungen von gutem Religionsunterricht als Herausforderung und Inspiration«. Hier finden Sie die Originalversion.

Oliver Reis

Schülervorstellungen von gutem Religionsunterricht als Fremdprophetie

Was erzählen Schülerinnen und Schüler vom Religionsunterricht? Was ist ihnen wichtig? Im Rahmen des Schülerwettbewerbs »Feier deinen Religionsunterricht« haben Schülerinnen und Schüler in Form von Videos zu ihrem Religionsunterricht Stellung genommen.

Was lässt sich aus den in den Videos zu entdeckenden Vorstellungen für den Religionsunterricht und die Theoriebildung in der Religionsdidaktik gewinnen? Zunächst die Klärung, was ich unter ›Schülervorstellungen‹ und ›Fremdprophetie‹ verstehe.

Schülervorstellungen in Schülervideos

Schülervorstellungen sind für die didaktische Theoriebildung wichtig, um im Rahmen der Diagnose zur Lernausgangslage zu verstehen, mit welchen Präkonzepten, im Sinne von vorunterrichtlichen Konzepten, Schülerinnen und Schüler im Unterricht teilnehmen. Gerade wenn Schülervorstellungen mit typischen Fehlvorstellungen verbunden sind, ist eine solche Diagnose wichtig, um im Sinne eines adaptiven Unterrichts die Fehlvorstellung zu korrigieren oder im Feedback weiterzuentwickeln. Im Vergleich zu anderen verwandten Präkonzepten wie *Einstellungen* entfalten Vorstellungen zu einem bestimmten Objekt ein komplexes begriffliches Konzept. Gegenüber *Überzeugungen*, die auch schon kognitiv ausgearbeitet sind, ist die emotionale Ausprägung schwächer. Alle Präkonzepte wirken sich auf das Verhalten aus, allerdings auch unterschiedlich: Überzeugungen und Einstellungen wirken auf die Handlung, indem das Objekt eine positive oder negative emotionale Färbung erhält und so ein angezogenes oder abgestoßenes Verhalten nahegelegt wird. Vorstellungen von einem Objekt beinhalten eher bestimmte Regeln für den Umgang mit dem Objekt, sodass eine Vorstellung eher die Passung zu bestimmten Praktiken beeinflusst.

Schülervorstellungen zu einem bestimmten Thema zu untersuchen, hat in der Religionspädagogik eine lange Tradition. Grundsätzlich gibt es auch schon einige Untersuchungen zu »Schülervorstellungen« von einem guten Religionsunterricht. In der Regel werden dafür Schülerinnen und Schüler quantitativ über Fragebögen, manchmal mit Hilfe qualitativer Interviews befragt. Selten allerdings wird dafür auf selbstgedrehte Videos von Schülerinnen und Schüler zurückgegriffen, wie es in diesem Beitrag geschieht. Anlass für die Videos ist die Teilnahme am Filmwettbewerb »Feier deinen Religionsunterricht!«, die der Deutsche Katecheten Verein (DKV) im Rahmen seiner Kampagne *DaRUm!* ausgeschrieben hatte. Die Schülerinnen und Schüler sollten im Rahmen des Wettbewerbs ihren Religionsunterricht würdigen, Einblicke in ihren Religionsunterricht geben und darstellen, warum es wichtig ist, dass es ihn gibt. Die unter »*DaRUm!* – feier deinen Religionsunterricht« auf YouTube hochgeladenen Beiträge gingen dann in den Wettbewerb ein und waren auch Teil des untersuchten Samples, wenn sie Religionsunterricht beobachteten, also nicht einfach filmten oder Produkte aus dem Religionsunterricht zeigten oder einfach nur das Thema Religion behandelten.

Schülervideos als Narrationen

Dabei ist nicht immer objektiv rekonstruierbar, ob und in welchem Maß Lehrkräfte an der Planung und Umsetzung der Videos beteiligt waren. Es sind Schülervideos, weil sie *Narrationen* aus einer bestimmten Erzählperspektive und mit einem spezifischen Erzählstil dar-

stellen, die sich z.B. deutlich von professionellen Lehrvideos oder Schul-Werbefilmen unterscheiden. Die beobachtete Praxis von Religionsunterricht der Sekundarstufe I und II wird erzählbar gemacht durch zuspitzende Selektionen des Erzählbaren, durch strukturierende Schematisierungen, durch einen *faktualen* Wirklichkeitsanspruch (die Videos beanspruchen erlebte Realität zu zeigen, andererseits sorgen Brechungen wie Übertreibungen, Zuspitzungen, Drehbuch, Intro, Filmmusik usw. für fiktionale Brechungen im Gegensatz zur Dokumentation) und durch eine Erzählweise, die eine Ganzheit gewinnt, bei der Wissen organisiert wird und das in der Erzählung Ausgeschlossene eben auch ausgeschlossen bleibt (vgl. Büttner 12–21).

Wenn wie hier Schülervorstellungen zu gutem Religionsunterricht mit Hilfe von Narrationen gehoben werden, dann hat das Konsequenzen: Die Narrationen sind darauf bezogen, den Religionsunterricht in seinen Vollzügen für Außenstehende zu erzählen. Anders als die sonstigen Befragungen treten die Einstellungen zu und die Überzeugungen von einem Objekt in den Hintergrund. Die Videos beschreiben und bewerten nicht von außen den Religionsunterricht, die Schülerinnen und Schüler kommen darin selbst vor, sie erzählen scheinbar ihre Geschichte in dem Unterricht und müssen mit den Spannungen der verschiedenen Interessenslagen von Lehrkraft, Schülerinnen und Schülern, inhaltlichen Gegenständen, Methoden, Schule und Kirche usw. selbst klarkommen und genau dadurch gewinnen sie Distanz zum realen erlebten Unterricht.

Schülervideos als narrative Fremdprophetien

Weil die Schülerinnen und Schüler an den eigenen beobachteten Religionsunterricht gebunden sind und diese Perspektive nicht explizit in dem fachdidaktischen Diskurs zum guten Religionsunterricht rahmen und reflektieren, können solche Schülervorstellungen intuitiv keine relevanten Beiträge zur religionsdidaktischen Diskussion um guten Religionsunterricht sein. Aber vielleicht gerade weil Schülerinnen und Schüler nicht professionell didaktisch reflektieren, können sie zu Erzählmomenten kommen, die im Sinne von *Fremdprophetien* funktionieren. Diese knüpfen nach Norbert Mette mit ihren Forderungen an theologisches Handeln einerseits an die theologische Tradition an, andererseits sind sie aber aufgrund bestimmter theologischer Denkwänge ausgewandert. Die Begegnung mit solchen Fremdprophetien kann die Theologie an ihre verschütteten Potenziale erinnern (vgl. Mette 128).

Dieses Verständnis von Fremdprophetie lässt sich zunächst einmal auf das Verhältnis von Unterrichtspraxis und (Religions-)Didaktik selbst übertragen, wenn die Religionsdidaktik gegenüber einer autonomen und in sich autologischen Unterrichtspraxis (vgl. Reis 286–289) diese auf ihre uneingelösten Versprechen hinweist, die trotzdem zu den Möglichkeiten der Praxis selbst passen. Die (Religions-)Didaktik besitzt in ihrer normativen Funktion einen Standpunkt außerhalb der Praxis selbst. Die Legitimität religionsdidaktischer Forderungen er-

schließt sich nicht nur pädagogisch-schultheoretisch, sondern lebt letztlich von der Vorstellung eines erfüllten individuellen Lebens unter dem Blick Gottes. Die empirisch feststellbare Differenz zwischen den orientierenden Sätzen der Religionsdidaktik und der Unterrichtspraxis ist in dieser Hinsicht kein Defizit, sondern konstitutiv.

Die Schülervideos als narrative Beobachtungen von Unterricht müssten, um in diesem Sinne als Fremdprophetie zu gelten, ähnlich Distanz zur Unterrichtspraxis gewinnen, sich zumindest implizit einfügen lassen in die religionsdidaktische Reflexion und auf bisher uneingelöste Versprechen der Praxis aufmerksam machen. Daraus ergibt sich als erste Suchrichtung: Wo fügen sich Schülervorstellungen sehr gut in die didaktische Reflexion ein?

Merkmale eines religionsdidaktischen Beitrags

Nach welchen Kriterien müssten die Filme nun untersucht werden? Marion Rose hat in ihrer Dissertation folgende Merkmale identifiziert: Ein Beitrag müsste *erstens* lebensgeschichtlich ansetzen und die individuelle Biographie ernstnehmen. Er würde damit Widerspruch gegen ein religiöses Lernen in der sozialen Norm von Lebensformen einlegen. Wichtig wäre *zweitens* der lebensweltliche Akzent bei der gelebten Religion, der der Vorstellung eines religiösen Lernens für eine in sich geschlossene Glaubensnorm entgegentreten würde. Weiterhin würde ein solcher Beitrag *drittens* von postmodernen gesellschaftlichen Bedingungen ausgehen, die Religion unter den Vorzeichen von Pluralität, Privatisierung und Individualisierung denken und deshalb Konfessionen ablehnen, wenn sie beanspruchen, individuellen Glauben vorzuprägen und die Glaubensentwicklung vorzusteuern. Schließlich würde ein solcher Beitrag *viertens* religiöses Lernen erfahrungsorientiert angehen und im Zeichen der Erfahrung auf einen nicht befragbaren metaphysisch-ontologischen Überbau verzichten. Die Religion und ihre Gegenstände sind seit der anthropologischen Wende an die individuellen Deutungsvollzüge gebunden, über die kommuniziert werden kann. Orientieren sich die Schülervorstellungen in den Videos an diesem Rahmen?

Unterscheidung zwischen gutem und schlechtem Unterricht

Diesen veränderten Rahmen nehmen tatsächlich fast alle Videos auf und verarbeiten ihn in grundlegenden Differenzen wie ›früher/heute‹ oder ›Vorurteil/Realität‹. Der Widerspruch richtet sich gegen einen bibel- bzw. katechismuszentrierten Unterricht mit einem hohen Grad an Lehrerzentrierung und passender disziplinierender Homogenisierung der Schülerschaft in der Gläubigkeit, die methodisch starr zu Instruktion, Internalisierung und Korrektur falscher Internalisierung führt. Dagegen ist der gefilmte heutige gute Unterricht technikoffen, arbeitet mit kooperativen Lernformen, multimedialen Reprä-

sentationen, lässt Religionslehrkräfte erleben, die symmetrisch mit den Schülerinnen und Schülern kommunizieren und vor allem das Arbeitsverfahren re-präsentieren.

VIDEO 1

Klaviermusik wie in einem Stummfilm, dazu eine Einblendung auf schwarzem Hintergrund mit weißer verschnörkelter Schrift »Früher«. Die Kamera wackelt, die Szene bleibt in schwarz-weiß, wir sind in einem Stummfilm und wir machen eine Reise in die Vergangenheit. Gezeigt wird eine Tafel mit alter Schreibschrift: »Markusevangelium ganz durchlesen und Kapitel 1–3 auswendig lernen!« Die Kamera schwenkt in die Klasse. Schülerinnen und Schüler in Reih und Glied. Wer sich meldet, erhebt sich, trägt vor. Der Zeigefinger der Lehrkraft kommt ins Bild und rügt die Leistung, der Schüler sackt nach vorne, der Lehrer zieht ihn an den Ohren nach oben. Wenn sich Schüler austauschen wollen, werden sie wieder separiert. Schnitt. »Heute« in moderner Schrift, als Hintergrund eine Computerplatine, technischer Sound, ruhige Bilder, als erstes ein Beamer, eine Präsentation läuft, Schülerinnen und Schüler an Gruppentischen bewältigen eine Aufgabe, Thema ist »Familie im Christentum«. Nach der Erarbeitung präsentieren sie ihre Ergebnisse, die Lehrkraft unterstützt den Erarbeitungsprozess. Es ist Betrieb bei einer höheren Lautstärke: Hier wird gearbeitet. Ein Schüler schiebt etwas lustlos seine Materialien, das wird toleriert, der gemeinsame Arbeitsprozess läuft weiter.

Zu den Vorurteilen gegenüber dem Religionsunterricht, von denen sich die Videos abgrenzen, zählt auch, dass der Religionsunterricht kirchliche Lehren und vor allem auch kirchlich-liturgische Praktiken anbietet und zur Übernahme autoritär auffordert. Hier wird vor allem mit dem Hinweis auf eine theologisch-wissenschaftliche Fundierung und dem Ziel der eigenen Urteilsbildung fundamentalistischen Tendenzen widersprochen.

VIDEO 2

Im Hintergrund läuft ein kirchlicher Choral. Schülerinnen und Schüler betreten den Klassenraum, halten vor dem Kreuz neben der Tafel inne, bekreuzigen sich und nehmen ihre Einzelplätze ein. Am Platz liegt die aufgeschlagene Bibel, die Hände sind gefaltet und manche von einem Rosenkranz umschlungen. Der männliche Religionslehrer betritt die Szene und fragt mit tiefer autoritärer Stimme: »Wie ist die Bibel zu verstehen?« Antwort einer Schülerin: »Wie ein Geschichtsbuch!« »Richtig, wie kann man seine Sünden begleichen?« »Mit der Beichte.« Wenn die wortwörtlichen richtigen Antworten ausbleiben, schreit die Lehrkraft und wird erst wieder sanft, wenn vor allem die weiblichen Schülerinnen brav die richtigen Antworten bringen. »Nicht der richtige Religionsunterricht?«, fragt die Überblendung und zeigt dann das Gegenbild eines Religionsunterrichts, in dem – gut gelernt – mit Hilfe der historisch-kritischen Exegese fundamentalistische Aussagen von den Schülerinnen und Schülern als unbegründet zurückgewiesen werden.

Mit dieser Abgrenzung des guten Religionsunterrichts fügen sich die Videos gut in andere Erhebungen zu Schülervorstellungen ein und nehmen auch die in der Religionsdidaktik vollzogene Unterscheidung zum material-kerygmatischen Religionsunterricht auf (vgl. Ziebertz/Kalbheim/Riegel 211–213). Interessant an den Videos ist, dass sie zeigen, was die Befragungen nicht explizit sagen: wie sich der religionskundlich-existenzielle Religionsunterrichtsstil, der zwischen religionswissenschaftlichen Informationsangeboten und ich-bezogenen spirituellen Angeboten wechselt, auf die Praxis auswirkt, indem er alles verbannt, was nach Katechese aussieht. In der Abgrenzung wird ein Bild geliefert, das im Grunde auch die Katechese unmöglich macht. Wo aber finden dann die abgelehnten Praktiken der Traditionsweitergabe und -an-eignung statt oder sind sie völlig überflüssig?

Umgang mit Konfessionalität, Positionalität und Kirchlichkeit

Tradition kommt in den meisten Videos so vor, wie es der religionskundlich-existentielle Typ vorsieht: Religionen werden in ihrer Pluralität als einerseits geschlossene Glaubenssysteme (z.B. Berliner Dom repräsentiert das Christentum), andererseits als partikular für bestimmten Menschengruppen bedeutsam von außen beschrieben – auch das Christentum –, zu dem sich die Videos in Differenz setzen. Religionen werden beobachtet, um alltägliche Lebenswelten zu verstehen, in denen die Schülerinnen und Schüler aber selbst nicht vorkommen. Dadurch kann sich der Religionsunterricht offen gesellschaftlichen Themen zuwenden. Glaube – im Gegensatz zu Religion – ist dann etwas Individuelles, bei dem ebenfalls offen miteinander am besten kreativ agiert werden kann. So gewinnt der Unterricht auf der einen Seite einen *religionskundlichen* Beobachtungsstandpunkt (vgl. Riegel 100–112), der Kirchlichkeit und Konfessionalität auf die Seite der beobachteten Objekte zuschlägt. Aufseiten der Individuen bleibt eine Position ohne soziale und öffentliche Geltungsansprüche.

VIDEO 3

Im Bild werden Szenen aus Berlin gezeigt: Eine Berliner S-Bahn fährt ein, am Bahnsteig stehen Menschen in ihrer kulturellen und religiösen Vielfalt. Bilder aus den Straßen, der jüdischen Synagoge, der zentralen Moschee, des Berliner Doms. Immer wenn eine Religion im Gebäude markiert ist, wechselt das Bild auf einen Tisch, der mit für die Religion typischen Gegenständen belegt wird. Dieser bunte Zug durch die Stadt und die drei in der Stadt sichtbaren Religionen begleitet eine Stimme aus dem Off: »Unser Religionsunterricht ist bunt, denn wir lernen hier etwas über die verschiedenen Religionen und somit auch über unsere Mitmenschen.« In so einer Stadt ist es sehr wichtig, »über die anderen Religionen Bescheid zu wissen, denen wir täglich begegnen«. Der Religionsunterricht stellt deshalb nicht nur »langweilige Aufgaben zur Bibel«, sondern an der Tafel erscheinen nun Schülerfragen, zu denen es nur individuelle, am besten kreative Lösungen geben kann.

Einzelne Videos verweisen auf einen Religionsunterricht, der eher ein *dialogisches* Modell vertritt (vgl. Riegel 112–120). Auch hier ist die Pluralität verschiedener Weltanschauungen/Religionen und damit auch die Partikularität des christlichen Glaubens vorausgesetzt, aber die Differenz zu den anderen Weltanschauungen wird von der Seite des Christentums aus bearbeitet. Dabei wird an die relevanten Positionen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft, sie werden aber auch so gezeigt, dass sie mit ihrer konfessorischen Position noch in das Spektrum der Konfession passen. So ist der RU einerseits nach außen offen, tut das aber mit einem geschlossenen Überzeugungssystem.

VIDEO 4

Wir sind Zuschauer eines Schattenspiels. Ein Reporter stellt den Rahmen eines Gerichtsprozesses im Jahr 3018 dar, in dem eine Staatsanwältin der Angeklagten vorwirft, religiöse Praktiken in der Öffentlichkeit vollzogen zu haben und damit gegenüber dem Staat Hochverrat begangen zu haben. Der Richter befragt die Angeklagte, warum sie nicht wie alle anderen die wissenschaftlichen Grundlagen als staatlich-legitime Weltanschauung vertreten kann. Die Angeklagte macht in ihrer Verteidigung auf die unterschiedlichen Logiken von Wissenschaft und Glaube aufmerksam. Die Religion fragt nach dem Warum, die Wissenschaft nach dem Wie, sodass die Religion deshalb auch gar nicht in Konkurrenz zur Wissenschaft trete. Ein Gewitter schließt das Schattenspiel, die Projektionsfläche fällt und der Religionskurs fragt mit auf die Zuschauer ausgestrecktem Zeigefinger: »Wie würdest du entscheiden?«

Mit diesen beiden Ausformungen liegen die Schülervideos gut in dem Diskurs der Modelle von Religionsunterricht, nur dass die verschieden radikal gedachten Formen des kooperativen Religionsunterrichts fehlen, die die gegenwärtige Forschungslinie markieren (vgl. Riegel 153–165; 189–193). Offenbar werden diese Formen nicht erlebt oder treffen sie nicht den Nerv dessen, was in den vorhandenen Narrationen an Spannungen zu bewältigen ist.

Rollenbilder von Religionslehrkräften

Die Religionslehrkräfte sind in den Videos – wenn man die »Früher«-Anteile ausblendet – gut gelaunt, den Schülerinnen und Schülern und ihren Handlungen zugewandt. Und vor allem rahmen sie die Selbsttätigkeiten der Schülerinnen und Schüler durch klare, präzise methodische Verfahren. Asymmetrische Präsenz im Raum »höher« oder »vorne« wird in der Regel vermieden. Die Lehrkräfte bewegen sich zwischen den Schülerinnen und Schülern, die sie zu bestimmten Aufgaben angeleitet haben. Damit sind sie weder kirchliche Zeugen noch theologische Experte – wie dies auch *Englert* erhoben hat. Die Schülervideos repräsentieren ebenfalls die inhaltliche Seite durch die Medien, die in den Lernumgebungen sichtbar werden.

VIDEO 5

Wir folgen der Kamera in den Klassenraum begleitet von fröhlicher Blockflötenmusik. Einzeln nehmen die Schülerinnen und Schüler Platz. Dann betritt eine junge Lehrerin den Klassenraum und wünscht der Klasse einen wunderschönen guten Morgen, fordert einen Jungen gutgelaunt auf, die Kappe vom Kopf zu nehmen und ihr zu geben. Sie wirft sie in die Luft, fängt sie wieder auf und geht lächelnd weiter. Schnitt. Bei beschwingter Klaviermusik spielen Schülerinnen und Schüler an einem Stehtisch ein Würfelspiel mit bunten Feldern. Immer wenn man auf ein Aktionsfeld kommt, wird eine Szene aus dem Unterricht aufgerufen: Unterrichtsmethode Standbild, Kreativitätsförderung durch Rap-Schreiben, Gemeinschaftsein. In diesen Szenen ist die Klasse ohne Religionslehrerin unter sich. Danach treten einzelne Schülerinnen und Schüler mit Moderationskarten auf, auf denen Eigenschaften des RUs gesammelt werden: lehrreich, vielfältig, kreativ, Fragen-Antworten, spannend ...

Lerngegenstände, Verfahren und Methoden

Video 5 ist ein gutes Beispiel dafür, dass der Unterricht nicht fachdidaktisch, sondern vor allem methodisch gedacht wird. Kreatives Arbeiten und Standbild werden hier explizit genannt, manchmal werden ganze Sozialformen wie Gruppenpuzzle erkennbar. Die Vergemeinschaftung in den Sozialformen ist enorm wichtig, Partnerarbeit und Gruppenarbeit dominieren die Videos. Wichtig ist, dass der Unterricht mit den Themen die Lebenswelt erreicht (siehe auch Video 2) und interaktiv und überhaupt aktiv angelegt ist. Bloß nicht langweilig oder inhaltsorientiert. Lehrreich ist er vor allem dann, wenn er Fragen trifft, bei denen Antworten erwünscht sind. Die religiösen Themen scheinen eher ein Aufhänger für die Beschäftigung in der Gruppe zu sein. Mit Blick auf den religionsdidaktischen Diskurs nehmen die Videos mit diesem Fokus durchaus z.B. die Merkmale von Bucher (26–32) auf. Was fehlt, ist die Zieldimension der dominanten Selbsttätigkeit, aber vielleicht sind hier die Videos auch freier, weil sie den Religionsunterricht aus der Verantwortung als ordentliches Unterrichtsfach entlassen. Die Spannung zur Institutionenseite wird in den Schülervideos nicht bearbeitet. Dadurch können sie auch darauf verzichten, die konfessionell gebundene Geltung der Gegenstände mit den offenen Verfahren interaktiv zu verbinden – die eigentlich didaktische Aufgabe. In den Videos arbeiten die gezeigten Schülerinnen und Schüler verstehend an den Gehalten, die sie selbst nicht normativ betreffen. Vermutlich ist diese Ausblendung Folge der erlebten Praxis, die die fachdidaktischen Entscheidungen hinter den Verfahren nicht transparent macht. Einzelne Ausnahmen bestätigen die Regel, wenn in Video 6 die Schülerinnen und Schüler zeigen, dass der Religionsunterricht vom *Diskurs* lebt, der die verschiedenen Positionen aufeinander bezieht und die Schülerinnen und Schüler zu *reflexiv-kritischen* Diskussionen auffordert. Hier wird eine didaktische Struktur erkennbar, in der Religion – wie von Englert gefordert – zu denken gibt.

VIDEO 6

Eine leere Wand, zwei Stimmen: »Würdest du den Satz vervollständigen »Religionsunterricht ist ...« und dein Ergebnis auf eine Karte schreiben?« »Ja gerne!« Schülerinnen und Schüler treten vor die Wand mit Karten in der Hand. Toleranz, Erfahrung, Nachdenken, Diskurs, Reflektieren, Freude, Diskutieren, Kultur, Moral, Kritik, Herausfordernd, Transzendent, Vielfalt, Inspirieren, Selbstbestimmung, Zweifel. Dazu läuft helle, klare elektronische Musik. Schnitt. Grüne Landschaft, großes Kreuz mit Corpus von unten aufgenommen. »Religionsunterricht ist vielfältig, weil die Schüler vielfältig sind. Die Kommunikation untereinander macht toleranter, im Austausch mit der Lehrkraft, durch den Themenbezug tauchen andere Sichtweisen auf, die uns reifen lassen.« Schnitt. Noch einmal die Schülerinnen und Schüler mit den Karten. »Darum feiern wir den Religionsunterricht.«

Schülervorstellungen als fremdprophetische, innovative Kritik an der Religionsdidaktik

Video 6 nimmt die Rahmenbedingungen auf (Pluralität, erfahrungsorientiert, keine kirchliche Deutungshoheit erkennbar), aber an verschiedenen Stellen ist dieses Video doch irritierend. Da ist das Kreuz im Mittelteil, das von unten gefilmt die Szene dominiert, so, als würde der ganze Diskurs der verschiedenen Sichtweisen hier noch einmal gerahmt. Auch wenn – und vielleicht gerade weil – die verschiedenen Sichtweisen im Vordergrund stehen, aber eben etwas gelernt werden soll, braucht es offenbar dieses Kreuz. Da ist das Wir, das mehr ist als die Gruppe von Individuen, die sich losgelöst vom Inhalt mögen. Das Wir ist verbunden, nicht mehr durch das Bekenntnis zum Kreuz, sondern eher unter dem Kreuz. Hier konstituiert sich Gemeinschaft als Lerngruppe. Damit werden die Rahmenbedingungen nicht aufgehoben, aber es werden die obigen Mainstream-Entscheidungen verlassen, die z.B. Pluralität in die Pole Individualität und objektive geschlossene Religion auflösen.

So finden sich in den Videos weitere Spuren, die die Religionsdidaktik und ihre Theoriebildung selbst hinterfragen. Für Norbert Mette ist auch die Praktische Theologie auf Fremdprophetien angewiesen, um die Geschlossenheit des eigenen Denkkreislaufes zu durchbrechen. Können nicht gerade die Schülervorstellungen als noch nicht angepasste Präkonzepte auf ein uneingelöstes Potenzial hinweisen, das die Religionsdidaktik verändert? Daraus würde sich als zweite Suchrichtung ergeben: Wo fügen sich also die Schülervorstellungen augenfällig nicht in das gängige religionsdidaktische Wissen ein? Wo weisen sie auf Innovationen hin?

Aber wenn in der Religionsdidaktik sowieso alle Formen von Beobachtungen von Praxis mit unterschiedlichen Bewertungen möglich sind, wie kann dann überhaupt Innovatives erkannt werden? Nach welchen Maßstäben, da ja die Religionsdidaktik sich selbst für die Innovation hält? Für Rose besteht die dringendste Innovation, auf die Religionsdidaktik angewiesen ist, darin, dass innerhalb des oben gesteckten postmodernen Rahmens das Verhältnis zur Tradition bearbeitet wird. »Tra-

dition ist Innovation«, sie ist in der Gegenwart schon da, oft versteckt, in ihrem zukünftigen Potenzial noch nicht erkannt. Dieses Potenzial zu heben, verhindert, dass Gegenwart und Tradition gegeneinander ausgespielt werden – wie es im religionsdidaktischen Mainstream geschieht.

In Narrationen wie den Schülervideos können keine dialektischen Sowohl-als-auch-Strukturen erzählt werden, die dieses Problem verschleiern. Die meisten Videos lösen die Dialektik so auf, dass Inhalte in der Regel als objektivistische Gegenstände präsentiert werden, als Gegenstände, die irgendjemand so glauben muss, der/die zur Kirche gehört, aber nicht sie. Einzelne Videos machen aber auch die Gegenstände als Bildungsgegenstände stark, sie betreffen die Jugendlichen, fordern ihre Adaption von den Schülerinnen und Schülern ein und werden darin dann wieder reflektiert. Wenn die Videos diese Adaption bestimmter Perspektiven zeigen, dann nehmen sie kurz und schmerzlos Exklusionen an alternativen Bedeutungen vor. Vielfalt wird deutlich eingeschränkt, die Gruppe homogenisiert und unter eine Sinnmitte gestellt, die mit ihrer Androhung von Exklusion gut sichtbar wird, aber in den Videos dazugehört, damit Sinn entstehen kann.

Sinnstiftende religiöse Praxen mit rahmenden Religionslehrkräften

Diese kleine Gruppe von Videos zeigt basale ausdrücklich religiöse Praxen, die nicht weltanschaulich neutralisiert wurden: Jugendliche mit Kreuzzeichen beten, halten Tischgemeinschaft im Segen des Vaterunsers, versammeln sich unter dem Kreuz. Sie zeigen auch Schülerinnen und Schüler, die als gläubige Christinnen und Christen im Unterricht auftreten und ihren reflektierten Glauben anbieten und sich genau dazu durch den Religionsunterricht gestärkt fühlen, weil der Religionsunterricht sie auffordert, in einem gemeinsamen christlichen Sinnrahmen den Glauben zu verantworten.

VIDEO 7

Ruhige Musik. Eine Lehrerin steht an der Tafel. »Also, heute ist unser Thema »Glaube im Alltag, wie könnte man denn den Glauben im Alltag konkret leben?« Die Schülerinnen und Schüler sind zunächst etwas hilflos, aber dann kommen ihnen Ideen und der Film folgt ihren Gedanken in gespielten Szenen, die manchmal Nächstenliebe zu hilflosen Personen, den Dienst als Messdienerinnen oder Lektoren, diakonische Dienste in der Nachhilfe, Beichtgespräche, Totengedenken, aber auch das Bekenntnis in der Schule bei Präsentationen zu Glaubensfragen zeigen. Schließlich finden alle eine Situation, in der der Glaube etwas mit ihrem Leben in Schule, Freizeit und Kirche zu tun hat. Am Ende steht eine Klassengemeinschaft, die diesen Glauben im gemeinsamen Essen feiert und das Vaterunser zusammen spricht.

Hier wird Pluralität deutlich eingeschränkt. Diese Videos halten das Spektrum individueller Glaubensvielfalt, die als persönliche Überzeugungen von den institutionellen Systemen entkoppelt werden kann, sehr klein. Sie stellen die Teilnahme an diesen Praxen nicht frei, aber sie lassen die Zustimmung und persönliche Integration jenseits der unterrichtlichen Praxis offen.

VIDEO 8

Szenen in einer Klasse: Schülerinnen und Schüler setzen sich weg, wenn jemand anderes mitsprechen will, interessieren sich nur für ihre Handys, rempeln sich an. Die Szenen werden durch Einblendungen mit dem Hintergrund einer Schatzkarte unterbrochen: »Eine Klasse«; »asozial und schlecht«; »desinteressiert«. Im Hintergrund läuft Piratenmusik, die sich dramatisch zuspitzt. Dann kommt der dramatische Höhepunkt in der Musik und den Szenen: »Doch dann bekamen sie«; »ein Unterrichtsfach, das sie völlig veränderte«. Dazu betritt eine junge Lehrerin energisch den Raum, die Bücher dabei hat, sich ans Pult stellt und stehen bleibt. Am Anfang müssen sich die Schülerinnen und Schüler neu auf sie hin orientieren, aber dann bekommen sie etwas gezeigt, zeigen alle auf, füllen Tests mit schweren Fragen aus und bekommen alle eine Eins. »Sie lernten zu glauben«; »eine Gemeinschaft zu werden«. Die Schülerinnen und Schüler halten sich körperlich aus und arbeiten zusammen, hören der Lehrerin zu und nehmen auf, was sie sagt, und freuen sich am Ende mit ihr gemeinsam. Die Musik läuft aus.

Die Lehrkräfte in diesen Videos können im Hintergrund bleiben, auch sie haben offenbar Verfahren zur Hand, die die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler einfordert. Aber an den wenigen Stellen, an denen sie sichtbar werden, wird deutlich, dass sie Haltungen sehr bestimmt einfordern, von dem Wert der Auseinandersetzung überzeugt sind und diese Überzeugung auf die Schülerinnen und Schüler übertragen.

Und nun?

Diese Videos lassen sich leicht als Reste bestimmter Milieus abtun, als nicht verallgemeinerungsfähige Formen des Religionsunterrichts. Aber von welcher Position aus und mit welchem Interesse? Man kann in ihnen auch die wichtige Erinnerung daran lesen, dass es diese gelebte Religion gibt, dass auch diese Schülerinnen und Schüler ihr Recht auf Bildung haben und dieses im Mainstream alleine nicht einfordern können. Die in dieser kleinen Spur von Videos vorgenommene Homogenisierung für einen praxisstiftenden Sinnrahmen ist eine sinnvolle didaktische Antwort auf die Herausforderung von Pluralität, die auch in diesen Videos nicht gelehrt, sondern bearbeitet wird. Nach der Sichtung der Videos stellt sich für mich die Frage, ob der im Mainstream vertretene Anspruch, auf eine Homogenisierung mit einem sozialen sinntragenden inhaltlichen Zielpunkt und in klaren Pra-

xen zu verzichten, die religionskundliche Ausformung überhaupt verhindern kann und will. Die alternative Spur in einzelnen Videos würde darauf aufmerksam machen, dass der Mainstream seine Handlungsfähigkeit nur auf Kosten der Homogenisierung der Schülerinnen und Schüler als säkular, konfessionslos, deinstitutionalisiert und synkretistisch in Glaubensfragen gewinnt.

Schülervorstellungen vom Religionsunterricht bieten für den Religionsunterricht zum einen Skripte an, damit reibungsloser in den Interaktionen miteinander umgegangen werden kann. Von daher zeigen die Videos im ersten Schritt, dass der religionsdidaktische Mainstream eine mögliche, sinnvolle Realität ist, die ja schon über das hinausgeht, was unterrichtlicher Alltag bietet: sehr genau geführte Verfahren zur Steuerung von Einzel- und Gruppenarbeit, gut vorbereitete Methoden der Erarbeitung und Präsentation, Nutzung aller möglichen modernen digitalen Medien, Exkursionen, ein fairer Umgang im Lehrer-Schüler-Verhältnis, überhaupt das Selbstbewusstsein, relevanten Unterricht zu machen. Hier können Lehrkräfte mit passenden Gegenstücken in den Erwartungen rechnen. Zum anderen zeigen die Videos aber auch, dass in den alternativen Spuren noch ungenutzte Praxis-Skripte liegen, die dem Religionsunterricht auch zugeschrieben werden, aber eben ein anderes Verhältnis zur Kirchlichkeit, zu religiösen Praxen oder auch den Lerngegenständen voraussetzen. Diese Skripte in den Religionsunterricht zu integrieren, und damit die Pluralität der Schülervorstellungen selbst zum Gegenstand zu machen, birgt aus meiner Sicht erhebliches Innovationspotenzial.

Dr. Dr. Oliver Reis ist Professor für Religionspädagogik an der Universität Paderborn.

Literatur

- Büttner, Gerhard, Von der religiösen Wirklichkeit erzählen, in: Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Bd. 7: Narrativität, Babenhausen 2016, 9–22.
- Bucher, Anton, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik, Stuttgart 2000.
- Englert, Rudolf, Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion? in: Religionspädagogische Beiträge 68 (2012), 77–88.
- Englert, Rudolf, Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013.
- Mette, Norbert, Art ›Fremdprophetie‹, in: LThK 31995, Bd. IV, Sp. 127f.
- Reis, Oliver, Didaktik und Theologie in ihrer konstruktiven Wechselwirkung, in: Mette, Norbert/Sellmann, Matthias (Hg.). Religionsunterricht als Ort der Theologie, Freiburg 2012, 284–296.
- Rose, Marion, Die Unvollendete: Tradition in Praktisch-Theologischer Neuinszenierung – eine wissenschaftstheoretische Note, erscheint 2019.
- Riegel, Ulrich, Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen, Stuttgart 2018.
- Ziebertz, Hans Georg/Kalbheim, Boris/Riegel, Ulrich, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Freiburg 2003.