

Kapitel 1:

Theoretische Einordnung, Forschungsüberblick, Rahmenbedingungen und methodische Vorüberlegungen

1.1 *Theoretische Einordnung*

1.1.1 Aufgaben empirischer Akzeptanz- und Resonanzforschung zum Religionsunterricht¹

Obwohl der Religionsunterricht im Grundgesetz abgesichert ist, besteht Einigkeit darüber, dass diese rechtliche Legitimation nicht genügt, um das Fach in der öffentlichen (Bildungs-)Diskussion ausreichend zu legitimieren und zu plausibilisieren.² Das mag ein Grund dafür sein, dass seit vielen Jahrzehnten nach der Akzeptanz des Faches auf Seiten der SchülerInnen gefragt wird.³ Seit Wegenasts Ruf nach einer empirischen Wende⁴ und dem 1994 in Halle für die Religionspädagogik eingeforderten Perspektivenwechsel hin zum Kind⁵ kann es außerdem bei der Rede von den SchülerInnenperspektiven nicht nur um Vermutungen oder Hoffnungen, sondern muss es auch um empirisch eingeholte

¹ Auch im pädagogischen Kontext wird die Frage nach der Akzeptanz und dem Verständnis von Schule und nach den Perspektiven der SchülerInnen gestellt; ein Schwerpunkt der Veröffentlichungen liegt allerdings in den 70/80er Jahren; für einen aktuelleren Einblick und einen Literaturüberblick vgl. Bergmann, A.: Unterricht aus Schülersicht. In: Mortag, I./Nowosad, I. (Hrsg.): Qualität des Lebens – Qualität der Schule. Leipzig u. a. 2012, S. 87–108; zur Rolle von SchülerInnenurteilen im Qualitätsdiskurs vgl. 5.5.2.1.

² Vgl. exempl. Kubik-Boltres, A.: Die 'Weimarer Lösung' zum Problem des Religionsunterrichts. Ein Beitrag zur Frage ihrer Pluralitätsfähigkeit. In: Theologische Literaturzeitung 143 (2018), S. 181–196; Schweitzer, F.: Religiöse Bildung als Aufgabe der Schule. In: Rothgangel, M./Adam, G./Lachmann, R. (Hrsg.): Religionspädagogisches Kompendium. Göttingen 2012, S. 92–104.

³ Nach Schweitzer war der Religionsunterricht bereits vor über 100 Jahren ein Motor dafür, Untersuchungen zur Jugend und zum Religionsunterricht voranzutreiben, vgl. Schweitzer u. a. 2018, S. 41, unter Verweis auf Emlein, R.: Der Religionsunterricht bei Proletarierkindern. Göttingen 1912.

⁴ Vgl. Wegenast, K.: Die empirische Wendung in der Religionspädagogik. In: Der evangelische Erzieher 20 (1968), S. 111–125.

⁵ EKD-Synode 1994 in Halle/Saale zum Thema „Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Kirche und Gesellschaft“.

Stimmen gehen, denn „an den Schülern vorbei kann Unterricht nicht Erfolg versprechend gestaltet werden“⁶: Sie sind der „Dreh- und Angelpunkt des Unterrichts und der Didaktik“, weil das Ziel des Religionsunterrichts darin besteht, „einen Lernprozess bei den Schülern anzustoßen und (zu) verstärken.“⁷ Damit ist weder ausgedrückt, dass sich direkt und unvermittelt aus der Empirie Theorien über die SchülerInnen oder deren Perspektiven ableiten ließen, noch dass mit der Empirie selbst eine Subjekt- oder auch SchülerInnenorientierung in Reinform vorliegt. Vielmehr ist damit eine notwendige Vermittlung zwischen Theorie und Praxis mit Hilfe empirischer Verfahren angesprochen.⁸ Bleibend wichtig ist außerdem, dass in Diskussionen über das Fach, die häufig stark von (un-)mittelbaren persönlichen Erfahrungen geprägt sind, ein stärker verobjektiviertes Bild von Religionsunterricht eingespeist wird und damit zu schnelle Generalisierungen begrenzt werden können.⁹ Ergibt sich aus Arbeiten zu den SchülerInnenperspektiven zunächst eine Aufklärung über diese selbst, so kann darüber hinaus ein anderer, neuer Blick auf das Unterrichtsgeschehen, die Unterrichtsinhalte sowie christliche Religion und Kirche gewonnen werden.¹⁰

Die hier vorliegende Studie kann zur empirisch-religionsdidaktischen Forschung im weiteren Sinn gezählt werden,¹¹ weil mit ihr nicht nur die Voraussetzungen auf SchülerInnenseite erhoben werden, sondern auch die Resonanz des Faches erfragt wird.

Was kann diese Form empirisch-religionsdidaktischer Forschung leisten? Diese Form¹² empirisch-religionsdidaktischer Forschung kann eine Reaktion auf Krisen sein, zur Überprüfung von Unterrichtseffekten dienen¹³ oder als Momentaufnahme des Faches aus Sicht der Lernenden fungieren. Zu den Aufgaben empirisch-religionsdidaktischer Forschung gehört die „klärende(n) Be-

⁶ Schröder, B.: Religionspädagogik. Tübingen 2012, S. 570.

⁷ Schröder 2012, S. 570.

⁸ Vgl. Ziebertz, H.-G.: Religionspädagogik als empirische Wissenschaft: Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis. Weinheim 1994, S. 7.

⁹ Vgl. Bucher, A. A.: Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach. Innsbruck-Wien 1996, S. 3.

¹⁰ Vgl. Schweitzer, F.: Wissenschaftliche Begleitforschung als Aufgabe der Religionspädagogik. In: Gramzow, Chr./Liebold, H./Sander-Gaiser, M. (Hrsg.): Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung. Leipzig 2008b, S. 125–136, S. 128ff.

¹¹ Vgl. die entsprechende Unterscheidung bei Schweitzer, F.: Religionsunterricht erforschen: Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionsdidaktischer Forschung. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), H. 2, 3–6, S. 3; vgl. zur Unterrichtsforschung im engeren Sinn: Pirner/Schwarz 2017.

¹² Schweitzer unterscheidet im Kontext weiterer empirisch-religionsdidaktischer Forschung zwischen Studien zu Voraussetzungen und der Resonanz, Untersuchungen zur Prozessqualität, Treatment-Studien und Untersuchungen zu Kompetenzen und Standards, vgl. Schweitzer 2007, S. 4.

¹³ Vgl. Schweitzer 2007, S. 4.

gleitung religionspädagogischer Praxis, verbunden mit der Absicht, zur Verbesserung dieser Praxis beizutragen¹⁴ und, insbesondere als quantitative Forschungsarbeit, „allgemeine Entwicklungen zuverlässig fest(zu)stellen und (...) die mitunter suggestive Wirkung von Äußerungen Einzelner (zu) relativieren, also konkret in Beziehung zum Allgemeine(n) (zu) setzen.“¹⁵

Neben den gerade genannten Aufgaben

- a) *Verbesserung des Religionsunterrichts* und
- b) *Aufklärung über Entwicklungstendenzen*

zählt Schweitzer zu den Motiven für die empirisch-religionsdidaktische Forschung auch

- c) *die Legitimation und Evaluation von Religionsunterricht,*
- d) *die Realisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses*
- e) *die differenzierte Bewertung verschiedener religionsdidaktischer Ansätze und Konzepte der Religionsdidaktik und*
- f) *die mögliche Beratung von Staat und Kirche.*¹⁶

Zu a) Verbesserung des Religionsunterrichts

Zur Verbesserung des Religionsunterrichts kann eine Resonanzstudie, die die Perspektiven der SchülerInnen ins Zentrum rückt, beitragen, weil wahrgenommene Unterrichtsrealität gezeigt wird, die z. B. mit Konzepten oder Vorstellungen von gutem Religionsunterricht verglichen werden kann, oder erst aufmerksam macht auf bestehende Praxisprobleme, die in die Qualitätsentwicklung des Faches einbezogen werden müssten.

Zu b) Aufklärung über Entwicklungstendenzen

Insbesondere mit der Einordnung aktuellerer Resonanzstudien in die mehrjährige Forschungstradition wird nicht nur Respekt gegenüber den Vorarbeiten gezeigt, sondern ist auch das Ziel verbunden, Entwicklungstendenzen in Bezug auf die Wahrnehmung des Faches, aber auch in Bezug auf die Voraussetzungen

¹⁴ Schweitzer 2008b, S. 127.

¹⁵ Vgl. Grethlein, C.: Erfahrungen aus der quantitativen Forschung zur Religion des Religionsunterrichts. In: Meyer-Blanck, M./Obermann, A. (Hrsg.): Die Religion des Berufsschulunterrichts. Münster/New York 2015, S. 53–63, S. 53.

¹⁶ Vgl. Schweitzer, F.: Religionsunterricht erforschen: Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionsdidaktischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60 (2008a), H. 1, S. 59–73, S. 63ff.

¹⁷ Vgl. Kumlehn, M.: Unterrichtsforschung Religion – Hermeneutische Annäherungen im Spannungsfeld von Verheißung und Versuchung. Rückblick zur AfR-Tagung 2007. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), H. 2, S. 62–66.

der SchülerInnen zu erkennen. Mit Hilfe von umfassenden Resonanzstudien können auch Phänomene sichtbar werden, die vorab eher als randständig oder kaum wahrgenommen wurden.¹⁸

Zu c) Legitimation und Evaluation

Einleitend ist angemerkt worden, dass im aktuellen Diskurs um die Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts kaum SchülerInnenperspektiven eingespielt und wahrgenommen werden. Analysen über den aktuellen Zustand und die Realität religiöser Bildungsangebote können jedoch ohne die sensible wie differenzierende Wahrnehmung der SchülerInnenperspektiven weder angemessen formuliert, noch kann das Fach hinreichend legitimiert werden. Mit einer Resonanzstudie werden die Perspektiven der Lernenden ins Zentrum gerückt und das von ihnen wahrgenommene religiöse Bildungsangebot zugleich auch bewie ausgewertet. Positive Ergebnisse können die Legitimation des Faches untermauern.

Zu d) Theorie-Praxis-Verhältnis

Bereits 1968 votierte Wegenast dafür, religionspädagogische Theoriebildung und Praxis nicht unabhängig von der Wirklichkeit, vor allem nicht ohne die SchülerInnen, zu betreiben.¹⁹ Auch ein halbes Jahrhundert später kann Wegenasts Forderung nicht als veraltet gelten, wenngleich sich seitdem die empirische Forschungslage stark verändert und bei allen noch ausstehenden Möglichkeiten bereits ausdifferenziert hat.²⁰ Bleibend jedoch besteht die Aufgabe der empirischen Forschung gegenüber der religionspädagogischen Theoriebildung nach Schröder²¹ darin, „eine kritische Kontrollfunktion gegenüber vollmundiger theologischer oder religionspädagogischer Programmatik (...), [und, S. S.] daneben nicht selten eine heuristisch-problemanzeigende und eine (...) auf Differenzierung drängende Rolle“²² einzunehmen.

Zu e) Differenzierte Bewertung religionsdidaktischer Ansätze

Die Reichweite und der Beitrag religionspädagogischer Ansätze zur religiösen Bildung kann letztendlich nicht ohne eine Rückspiegelung an und aus der religionspädagogischen Praxis abschließend bestimmt werden. Ob dafür jedoch quantitativ angelegte Resonanzstudien den am besten geeigneten Forschungsansatz bieten, wäre im Einzelnen zu prüfen. Mit Hilfe von Resonanzstudien kann jedoch durchaus das Verhältnis der Beteiligten zur Verwirklichung be-

¹⁸ Vgl. Kumlehn 2007.

¹⁹ Vgl. Wegenast 1968.

²⁰ Vgl. Überblick Pirner /Schwarz 2017; Schweitzer 2007.

²¹ Vgl. Schröder, B.: Empirische Religionspädagogik. In: Verkündigung und Forschung 59 (2014a), H. 2, S. 94–109, S. 109.

²² Schröder 2014a, S. 109.

stimmter religionsdidaktischer Ansätze erfragt und auf die zur Geltung gebrachten Gründe hin analysiert werden.

Zu f) Beratung von Staat und Kirche

Last but not least ist auch das Beratungsmotiv von Staat und Kirche nicht von der Hand zu weisen, insofern von Staat und/oder Kirche verantwortete Lehrpläne, Methodik, Intentionen, Organisationsformen und auch das Verhältnis zu religiös-kirchlichen Aussagen und Handlungen aus der Sicht der Beteiligten kennen gelernt und außerdem mit den Verlautbarungen in den staatlichen und/oder kirchlichen Dokumenten verglichen werden können. Zudem können die oben bereits angesprochenen Entwicklungstendenzen sensibel verfolgt, analysiert und mit Handlungsempfehlungen für den religiösen Bildungsbereich verbunden werden.

Ergänzt werden können zwei weitere mit dieser Art empirisch-religionsdidaktischer Forschung verbundene Funktionen, insofern zum einen auch Hinweise über die Bedingungsfaktoren für den Religionsunterricht mitbedacht oder in ihrer Wirkung analysiert und reflektiert werden können. Außerdem lässt sich zum anderen durch explorative quantitative Resonanzstudien herausfinden, welche Art von Forschungsbedarf und -perspektiven für das Verstehen und die Verbesserung der religionsunterrichtlichen Praxis vorhanden und notwendig sind.

Die Bedeutung von Resonanzstudien sollte jedoch nicht nur funktional begründet, sondern auch theoretisch eingebettet werden. Dafür werden hier exemplarisch drei mögliche theoretische Zugänge gewählt: Mit dem ersten bildungstheoretischen Zugang wird herausgearbeitet, inwiefern Resonanzstudien an der Realisierung des religionsbezogenen Bildungsauftrages mitwirken. Mit dem zweiten theoretischen Zugang wird verdeutlicht, dass professions-theoretische Perspektiven auf die Ergebnisse aus Resonanzstudien angewiesen sind, und drittens schließlich wird aufgezeigt, warum empirisch erhobene Selbstäußerungen von SchülerInnen qualitätstheoretisch gelesen werden können.

1.1.2 Resonanzstudien – bildungstheoretische Annäherungen

1997 erschienen Empfehlungen der Gemischten Kommission der EKD zum Dialog über Glauben und Leben, in denen die Bedeutung empirischer Erhebungen für einen subjektorientierten Religionsunterricht hervorgehoben wird:

²³ Rothgangel 2007, S. 2.

„Die Schülerinnen und Schüler sind Subjekte des Unterrichts. Ihnen Hilfen zur Identitätsbildung und Orientierung in der Wirklichkeit zu geben, ist der erste, konstitutive Aspekt des Bildungs- und Erziehungsauftrags des Religionsunterrichts. Die kompetente Wahrnehmung dieser Aufgabe setzt die differenzierte Beobachtung und die genaue Kenntnis der Schülerwirklichkeit voraus.“²⁴ Eine Möglichkeit, zu genaueren Kenntnissen über die Subjekte des Religionsunterrichts zu gelangen, sind SchülerInnenbefragungen. Diese dienen zuallererst dem Ziel, „die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen zu verbessern“²⁵, wozu auch deren religiöse Lern- und Bildungssituation gehört.

Anliegen religionspädagogisch reflektierten Handelns in der religiösen Lern- und Bildungssituation, wozu Lehren und Lernen als (Teil)-Operationalisierungen von Bildung gehören, ist es, zur religiösen Bildung im Sinne der Subjektwerdung der jungen Menschen beizutragen. Der Subjektwerdung inhärent ist das Anstreben einer verantwortungsbewussten Mündigkeit.²⁷ Dieses Ziel kann der oder die Einzelne je nur näherungsweise erreichen; Bildung ist hierbei das Mittel der Subjektwerdung, der Prozess selbst ist unabschließbar.²⁸ Unabschließbar heißt auch, dass Lernende wie Lehrende in diesen Prozess involviert sind. Von daher legt es sich nahe, die bildungstheoretischen Annäherungen zur Rolle von Resonanzstudien auf SchülerInnen wie auch auf Lehrkräfte zu beziehen.

Die Vorstellung von der Subjektwerdung als Ziel religiöser Bildung kann präzisiert werden als Selbstbildung aus (und zur) Freiheit, als lebenslanger und am Individuum als (werdendes) Subjekt seiner Bildung ausgerichteter Prozess. Insofern die/der einzelne Jugendliche im Sinne der Subjektorientierung tatsächlich Ausgangspunkt²⁹ und die Subjektwerdung Zielhorizont religionspädagogischer Theoriebildung und Praxis ist, braucht es die (empirisch erhobenen) Selbstäußerungen der sich (religiös) bildenden Subjekte, weil schließlich mit

²⁴ Aufgegriffen von Rothgangel, M./Schelander, R.: Schüler/in – Empirische Methoden zur Wahrnehmung. In: Rothgangel, M./Adam, G./Lachmann, R. (Hrsg.): Religionspädagogisches Kompendium. Göttingen 2012, S. 207–221, S. 207; zitiert aus: Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.): Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie / Religionspädagogik. Empfehlungen der Gemischten Kommission. Gütersloh 1997, S. 50.

²⁵ Roeder, U.-R./Puca, R.M.: Schülerbefragung. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim u. a. 2010, S. 710–717, S. 710.

²⁶ Vgl. Schreiner, P./Schweitzer, F.: Religiöse Bildung erforschen, wie und warum. In: Dies. (Hrsg.): Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven. Münster/New York 2014, S. 17–32, S. 17.

²⁷ Vgl. Schröder 2012, S. 228 im Anschluss an Kirchenamt der EKD (Hrsg.): Maße des Menschlichen: evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft; eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh 2003, S. 61.

²⁸ Vgl. Schröder 2012, S. 226f.

²⁹ Vgl. Schweitzer, F.: Religionspädagogik. Gütersloh 2006a, S. 156.

der Subjektorientierung als Zuspitzung³⁰ der SchülerInnenorientierung nach Schweitzer auch das Ziel verbunden ist, dass nicht andere über die Kinder oder Jugendlichen verfügen, sondern dass sie als „sich selbst bestimmende Subjekte – ernst genommen werden“³¹ und dadurch auch eher ihre religiöse Lern- und Bildungssituation verbessert werden kann. Als über sich selbst bestimmend heißt im Anschluss an die bildungstheoretische Vorüberlegung auch, dass nicht nur ihre Denkvoraussetzungen für eine Aneignungsdidaktik im Zentrum stehen, sondern dass auch ihre Wahrnehmungen und Einschätzungen des religiösen Bildungsangebotes, dessen AdressatInnen sie sind, relevant werden. Ernst nehmen bedeutet ebenfalls, dass sie in ihrer sich entwickelnden Mündigkeit gegenüber sich selbst, ihrer Umwelt und ihrem Verhältnis zur Frage nach Gott erkannt werden, indem der Bezug zu diesen drei konstitutiven Beziehungskonstellationen, die genuin Gegenstand des Religionsunterrichts sind, auch empirisch erfragt und mit Hilfe der so gewonnenen Erkenntnisse begleitet und gefördert werden kann.

Perspektivenwechsel hin zu den Lehrenden

Wie oben angedeutet, ist der Prozess der Subjektwerdung und damit der Bildungsprozess prinzipiell unabgeschlossen. Diese Grundannahme führt zu der Überlegung, dass auch Lehrende, wissenschaftlich arbeitende ReligionspädagogInnen, für den Religionsunterricht Verantwortliche in Staat und Kirche selbst Subjekte im Werden sind, dabei graduell und strukturell von der Situation der SchülerInnen unterschieden. Sie sind ebenfalls Subjekte, die in ihrer religiösen Bildungsverantwortung für sich selbst und für die SchülerInnen angewiesen sind auf das Gegenüber in den Lernenden, weil ihr religionspädagogisches Handeln auf die anderen bezogen ist. Ein Gegenüber, das die erwachsenen Verantwortlichen herausfordern kann und ihnen zu denken gibt, ein Gegenüber, das den religiösen Bildungsprozess als einen verstehen lässt, in dem sie Lehrende wie Lernende sind. So wie die Lernenden angewiesen sind auf die religionsbezogenen Bildungsimpulse der erwachsenen Verantwortlichen, so sind die erwachsenen Verantwortlichen angewiesen auf Kenntnisse über die AdressatInnen ihrer Bemühungen, auf die erlebte Wirkkraft ihres bildungsbezogenen Handelns und ihrer konzeptionellen Überlegungen und der geschaffenen strukturellen Rahmenbedingungen, auch als eine Voraussetzung theologischer, ethischer, professionstheoretischer und nicht zuletzt religionspädagogischer Überlegungen.

Für Erwachsene als Verantwortliche religiöser Bildungsprozesse ist der Prozess der Subjektwerdung nicht abgeschlossen; dieser Prozess gehört zur Grunddimension des persönlichen Lebenslaufes und bestimmt die Profession, wobei der Professionalisierungsprozess und der Prozess der Subjektwerdung

³⁰ Vgl. Schweitzer 2006a, S. 156.

³¹ Schweitzer 2006a, S. 156.

miteinander verbunden sind. Einseitig wäre es anzunehmen, dass nur die AdressatInnen der religiösen Bildungsbemühungen, der gestalteten Lehr- und Lernumgebungen in diesem institutionell verankerten Prozess lernen, ihre Verhaltensdispositionen ändern, Erfahrungen machen und darüber auch Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen erwerben. Dieser Blickwechsel hin zu dem (religiösen) Bildungspotential der Lernenden für die Lehrenden lässt auch die Bedeutung empirisch gewonnener Erkenntnisse über die SchülerInnenperspektiven noch einmal in einem anderen Licht erscheinen, denn diese können die Lehrenden dazu befähigen, die Voraussetzungen wie die mehrdimensionalen Wirkkräfte ihrer religiösen Bildungsverantwortung besser zu erkennen und schließlich die SchülerInnen auf dem Weg zur Mündigkeit auch im Zusammenhang mit den erlebten Bildungsprozessen zu verstehen und zu begleiten.

Ein weiterer bildungstheoretischer Gedanke sei im Anschluss an Biehl³² aufgegriffen, um den Beitrag der Erhebung von SchülerInnenperspektiven bildungstheoretisch weiter zu begründen. Eine theologisch interpretierte Dimension von Bildung nach Biehl besagt, dass Bildung möglicher Freiheit zur Realisierung verhilft:³³ Eine Freiheit, die zum einen von dem Befreiung stiftenden Grund abhängt und die am besten als kommunikative Freiheit beschrieben wird, weil sie auch dem Anderen wie der Gemeinschaft dient.³⁴ Die Freiheitsthematik taucht nach Biehl sowohl in der Diskussion um das Bildungsverständnis wie auch bei der theologischen Auseinandersetzung mit dem Gedanken der Gottebenbildlichkeit auf. Anknüpfend an seine Überlegungen zu dieser bildungstheoretischen Dimension schlägt Biehl einige Gesichtspunkte vor, die zur Beurteilung allgemeiner Bildungstheorien und auch pädagogischer Bildungsbemühungen dienen können.³⁵ Zunächst hält Biehl fest, dass die Verwirklichung von Freiheit auf die Vorgabe von Freiheit angewiesen ist. Von da ausgehend sei die Qualität von Bildungsprozessen daran zu erkennen, ob die Unverfügbarkeit der Person gewahrt bleibt und ob zum anderen Lehrkräfte oder auch Erziehende dazu bereit sind, „für die werdende Freiheit anderer einzutreten“³⁶. Außerdem hat die bildungstheoretische Bestimmung von Freiheit auch eine ideologiekritische und prophetische Dimension, weil der Prozess der Subjektwerdung auch auf Verhinderungen stößt. Damit ist nicht nur die Verwirkli-

³² Biehl entwirft eine mehrdimensionale theologische Interpretation des Bildungsprozesses; für die hiesige Thematik wird exemplarisch eine Dimension aufgegriffen und für die hier interessierende Frage reflektiert, vgl. Biehl, P.: Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung – Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive. In: Biehl, P./Nipkow, K. E.: Bildung und Bildungspolitik in religionspädagogischer Perspektive. Münster ²2005, S. 9–102, S. 42ff.

³³ Vgl. Biehl ²2005, S. 42.

³⁴ Vgl. Biehl ²2005, S. 44.

³⁵ Vgl. Biehl ²2005, S. 45f.

³⁶ Vgl. Biehl ²2005, S. 46.

chung individueller Freiheit gemeint.³⁷ Drittens gehen mit dem Prozess der Realisierung von Freiheit auch Erfahrungen des Scheiterns notwendig einher, die zu einem neuen Umgang mit diesen Erfahrungen nötigen. Schließlich bestimmt Biehl aus theologischer Perspektive auch die Verheißungsdimension für den Bildungskontext: Aus der Verheißung heraus werden Vorwegrealisationen von Freiheit im Reich der Notwendigkeit möglich, und zwar dort, wo sich die Praxis von Lerngruppen³⁸ auch am Fest und am Konflikt realisiert. Das heißt, Freiheit braucht Lebens- [und Lern-, S. S.] Bedingungen, die der individuellen wie kommunikativen Realisierung von Freiheit zuträglich sind.³⁹ Nicht nur für den schulischen Kontext ist es deshalb relevant, dass den SchülerInnen Erfahrungen ermöglicht, Beziehungen angeboten werden und Verstehen unterstützt wird.⁴⁰

In welchem Verhältnis stehen empirisch gewonnene Perspektiven von SchülerInnen zur theologisch qualifizierten Realisierung von Freiheit als Bildungsdimension? Die Beteiligung an einer Umfrage zum Unterrichtsgeschehen eröffnet den SchülerInnen die Möglichkeit, sich frei und anonym zu den erlebten Lernprozessen und Lerninhalten zu äußern. Im weiteren Sinn kann das als eine profan gedeutete mögliche Vorgabe von Freiheit aufgefasst werden, die die SchülerInnen zur Realisierung ihrer Einschätzungen einlädt. Zum Zweiten werden die SchülerInnen insofern ernst genommen, als sie sich innerhalb der Umfrage mit ihrer Stimme auch gegen das Bildungsangebot oder Facetten des Bildungsangebotes wenden können. Drittens ist davon auszugehen, dass im Religionsunterricht ebenfalls Erfahrungen des Scheiterns und Versagens auf SchülerInnen- wie auch auf LehrerInnenseite gemacht werden, die zum Beispiel über die Ergebnisse einer solchen Erfahrung auf unterschiedliche Art und Weise sichtbar werden können. Damit ist die Chance gegeben, ursachenorientiert diese Erfahrungen zu analysieren und von da ausgehend einen Umgang mit diesen zu ermöglichen. Mit der Verheißungsdimension im Reich der Notwendigkeit kann das Anliegen verbunden werden, empirisch eruierte Konfliktlinien des Religionsunterrichts sichtbar und bearbeitbar zu machen, zum Beispiel unterschiedliche Vorstellungen über das Profil und die damit verbundenen Inhalte und Methoden des Faches.

Freiheit wird auch dort realisierbar und möglich, wo Lehrkräfte nicht allein auf die eigenen Beobachtungen angewiesen sind und bleiben, sondern für sich und für ihre SchülerInnen die Möglichkeit erhalten, die Lernenden anders und neu sehen zu lernen. Klose hat mit ihrer Untersuchung gezeigt, dass gerade die lange Erfahrung mit Religionsklassen nicht zwingend zu einer ange-

³⁷ Vgl. Biehl ²2005, S. 46.

³⁸ Biehl spricht hier von der Praxis christlicher Gruppen.

³⁹ Vgl. Biehl ²2005, S. 47.

⁴⁰ Vgl. Biehl ²2005, S. 48.

messeneren diagnostischen Kompetenz führt.⁴¹ Weiterhin kann mit der so verstandenen Freiheit insofern auch eine Entlastung möglich werden, weil Lehrkräfte keine eindimensionale Kausalverknüpfung zwischen ihrem Lehrhandeln und den Wirkeffekten annehmen müssen.

Dieser Rekurs auf die bildungstheoretischen Überlegungen Biehls bietet auf der einen Seite die Chance, diese Art von empirischen Erhebungen an sich und in ihrer konzeptionellen Ausrichtung wie in ihrer Bedeutung in einem weiteren bildungstheoretischen Horizont zu sehen. An der Verknüpfung ist erkennbar geworden, dass Studien zu SchülerInnenperspektiven unterschiedliche Funktionen einnehmen, damit mit ihnen ein Beitrag zur Realisierung von Freiheit geleistet werden kann. Biehls Ausführungen sind aber auch Konkretisierungen der Leitformel Kommunikation des Evangeliums, die nicht ohne Differenzierungen aus der Praktischen Theologie religionspädagogisch rezipiert werden kann.⁴² Wenn Biehl beispielsweise von der Orientierung an Fest und Konflikt schreibt, dann geht es ihm um die Praxis christlicher Gruppen, die auf den hiesigen Kontext nicht problemlos transferierbar ist.

Mit Hilfe dieser Art von Erhebungen können ganz konkret Bedingungen und Behinderungen von Lern- und Bildungsfreiheit identifiziert, bedacht und bestimmbar werden. Weil die SchülerInnen als werdende Subjekte auch als AdressatInnen wie Urteilende des Bildungshandelns ernst genommen werden, können Lernprozesse als ein Beitrag zur Realisierung von Freiheit gefördert werden. Freilich sind damit keine Automatismen impliziert, die sich aus empirischen Untersuchungen zwangsläufig ergeben, hier geht es darum, das Potenzial zu betonen und eine mögliche bildungstheoretische Verortung anzubieten.

Nicht unerwähnt bleiben sollten aber auch mit dem Subjektbegriff einhergehende Eingrenzungen, die zu einem kritischen Gebrauch dieses Begriffes anhalten. So wird zum einen zu bedenken sein, dass Kinder und Jugendliche sich noch am Anfang ihres Weges der Subjektwerdung befinden und es „die Aufgabe von Religionspädagogik angesichts von Kindern und Jugendlichen, deren Subjektsein und Subjektwerden bedroht und belastet ist“⁴³ (ist), sie dabei fürsorglich zu begleiten. Konkret bedeutet das, das Wahrnehmen, Denken und Handeln der SchülerInnen auch im Zusammenhang mit den Einflüssen zu sehen, die aus ihrer Eingebundenheit in gesellschaftliche Institutionen, religiöse Traditionen, Medienwelten, gesellschaftliche Trends und Prozesse resultie-

⁴¹ Vgl. Klose, B.: Diagnostische Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen. Stuttgart 2014.

⁴² Vgl. Gräß, W.: Kommunikation des Evangeliums. Religionstheologische Ansichten und Anfragen. In: Domszen, M./Schröder, B. (Hrsg.): Kommunikation des Evangeliums. Leitbegriff der Praktischen Theologie. Leipzig 2014, S. 61–74; Conrad, R./Schwarz, S.: Tagungsrückblick. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 15 (2016), H. 2, S. 104–112.

⁴³ Schweitzer 2006a, S. 157.